الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــم العلوم الاجتماعية

السياسة التعليمية والتفاوتات المدرسية في الجزائر

أطروحة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع

من إعداد الطالب: تحت إشراف الأستاذ الدكتور؛

عبيد محمد طواهري ميلود

أعضاء لجنة المناقشة

د.مرحوم فريد	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د طواهري ميلود	أستاذ تعليم عالي	جامعة تلمسان	مشرفا
د.نقيب فاروق	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ.د قدوسي محمد	أستاذ تعليم عالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا
أ.د زيان محمد	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
أ.د لبعير عباس	أستاذ تعليم عالي	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2023/2022

كلمة شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من تعلمت منهم من أساتذة وكل من ساعدني من قريب ومن بعيد في إنجاز هاته الرسالة.

وكما أوجه عبارات التحية والتقدير والشكر الجزيل لمؤطري الأستاذ طواهري ميلود وعلى صبره وقبوله الاشراف على هذا البحث العلمي .

دون أن أنسى الشكر الجزيل للجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا العمل العلمي كل باسمة وكل بصفته.

الفهرس العام

الفهرس

كلمة شكر

مقدمة 1

الفصل الأول: الإطار المنهجي والتقني لموضوع الدراسة 3

تمهيد 4

1. أسباب إختيار الموضوع وأهميته وأهدافه. 5

2.الطرح الإشكالي وفرضيات الدراسة. 5

3. الإطار المفاهيمي والمقارباتي للدراسة: 10

4. المقاربات النظرية والتقنيات المنهجية المتبعة: 17

5. مجتمع البحث والعينة والتقنية المنهجية: 20

6- الدراسات السابقة والتعليق عليها: 24

ملخص الفصل 34

الف**صل الثاني: السياسة التعليمية من منظور السياسة العامة في الجزائر.** 35

تمهيد 36

1. السياسة التعليمية وأهدافها في الجزائر: 37

2. ديمقراطية التعليم الدولية والوطنية: 41

3.المنهاج الجزائري العصري بعد اصلاحات2003: 59

4. إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر: 60

ملخص الفصل 76

الفصل الثالث: المشكلات المدرسية والتفاوتات المجالية في المدرسة الجزائرية 78

تمهيد 81

أولا: المشكلات المدرسية من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية (مقاربة كيفية): 80

1. تعريف العنف المدرسي: 81

2. النظريات المفسرة للعنف المدرسي: 82

3. العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي: 86

4. أنواع العنف المدرسي: 95

5. الإجراءات الوقائية لمواجهة العنف في المدارس: 97

6 .الرسوب المدرسي واسبابه: 100
7. الرسوب المدرسي بين النفسي والتربوي: 101
8. سوسيولوجية الرسوب المدرسي: 104
9. الخبرة المدرسية ومهنة التلميذ: 107
ثانيا: المشكلات المدرسية من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية (مقاربة كمية) 109
1. المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (العنف المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية : 109
1.1. أشكال العنف إستفحالا داخل المؤسسة التعليمية:.....110
2.1. أنواع العنف في المدرسة الجزائرية:.....113
3.1. الهيئات الوصية المتدخلة أثناء حدوث العنف داخل المؤسسات التعليمية: 115
4.1. فعالية النصوص والتنظيمات التي جاءت بها الإصلاحات كافية للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية: 116
5.1. دور جمعيات أولياء التلاميذ/جمعيات المجتمع المدني للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية: 117
6.1. مدى أهمية وتنفيذ التحسيس والتوعية داخل المؤسسات التعليمية ودورها في الحد من العنف المدرسي: 118
2. المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (الرسوب المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية 120
1.2. الرسوب المدرسي واسبابه:.....120
2.2 تقييم الرسوب المدرسي حسب تجربة المعلمين في الصفوف و/أو الأقسام الدراسية: 122
3.2. كيفية معالجة ظاهرة الرسوب المدرسي حسب الخبرات المكتسبة: 123
4.2. كيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين في الأقسام والصفوف:.....124
5.2. إبداء الرأي في فصل التلاميذ النجباء عن التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والضعيف من خلال إنشاء أقسام خاصة: 125
6.2.مدى نجاعة الامتحانات الاستدراكية في تمكين التلاميذ الضعفاء في النجاح: 126
7.2. تقييمات وآراء حول انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى:.....127
ملخص الفصل 128
الفصل الرابع: تكنولوجيا التعليم والتفاوتات المجالية في المدرسة الجزائرية 130
تمهيد 131
أولا: تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية- مقاربة كيفية 132

1. تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم: 132
2. أهمية ومكانة التكنولوجيا في تفعيل وتقويم عمليتي التعليم والتعلم: 133
3. أسس تكنولوجيا التعليم 135
4. مجال تكنولوجيا التعليم: 136
5. السياسة التعليمية ودواعي اعتماد تكنولوجيا التعليم مدخلا للعملية التعليمية: 138
6. مكانة الكمبيوتر في تكنولوجيا التعليم: 142
7. الأنترنت كتكنولوجيا جديدة للتعليم: 145
8. التعليم الالكتروني: 154
9. التعليم المبرمج: 155
ثانيا: التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية لتكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية - مقاربة كمية. 156
1. وفرة المؤسسة التعليمية على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية مثل (الاتصال بشبكة الانترنت .أجهزة الاعلام الآلي، اجهزة العرض، لوحات رقمية....): 156
2. امتلاك المعلمين على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية مثل (الاتصال بشبكة الانترنت .أجهزة الاعلام الآلي، اجهزة العرض، لوحات رقمية....) إذا كانت الاجابة ب-نعم-: 157
3. ترك المتعلمين يقومون باستعمالها: 158
4. تدريب المتعلمين على استعمالها: 158
5. امتلاك المعلمين الوسائل التكنولوجية الشخصية وتقوم باستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو تقوم بالاستعانة بها في تحضير الدرس: 159
6. كفاية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة في عملية التعليم: 160
7. مسايرة المؤسسة التعليمية التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية: 161
8. تلقي تدريبات أو تربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة: 161
9. الحياة المهنية يتم العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس كالإعارة مثلا: 162
10. توفير بعض المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية: 163
11.أهمية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة: 164
12. الفارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية:164
13. توفر الوسائل التكنولوجية البيداغوجية في المؤسسة التعليمية على وسائط الاتصال التكنولوجية:...165
14. اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمعلم: 166
15. اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمتعلم: 167

16. المشاكل التي تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب اعضاء المؤسسة التربوية: 167
18.تقييم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية: 168
19. أداء الوسائل التكنولوجية لتساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان: 170
20. أداء الوسائل التكنولوجية لتساعد المعلم على حسن عرض المادة الدراسية: 171
21. أداء الوسائل التكنولوجية لتعزز الإدراك الحسي للمتعلم وتجذب انتباهه: 171
22. أداء الوسائل التكنولوجية لتشوقهم للدارسة: 172
23. أداء الوسائل التكنولوجية لتسهل عملية التعلم: 173
24. أداء الوسائل التكنولوجية يزيد من خبرة المتعلمين وينمي لهم القدرات الفكرية والعملية: 173
25. أداء الوسائل التكنولوجية حسب تنوع أساليب التعزيز مما يؤكد التعلم: 174
26. أداء الوسائل التكنولوجية أنها تراعي الفروق الفردية: 175
27. أداء الوسائل التكنولوجية أنها تساعد على تبسيط وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات: 176
ملخص الفصل 178
مناقشة النتائج وتحليلها 180
1. مناقشة النتائج في ضوء الإشكالية والفرضيات: 181
2. مناقشة النتائج في ضوء المقاربات النظرية: 191
3. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة: 191
4. النتيجة العامة: 191
الخاتمة 194
قائمة المصادر والمراجع 195

مقدمة

مقدمة

يعتبر الفضاء العمومي للمجتمع من خلال المؤسسات التعليمية صورة نمطية لإحدى مؤسسات الدولة تسير وفق تشريعات وقوانين مفعلة من طرف نظام سياسي له ايديولوجية ممؤسسة بغرض توجيهها وفق سياسات مخططة مسبقا وليدة فكر فلسفي اجتماعي له مدخلات ومخرجات ترسمها السياسة العامة عبر انساق تلك المؤسسات التعليمية الجزائرية (المدرسة) على سبيل الافتراض.

فالمدرسة تلعب دورا فعالا في ديناميكية التنمية البشرية والتوعوية والنهوض بالإنسان والوصول به إلى مصاف المفكرين والمنظرين والعلماء والمعلمين...من خلال أدوار إجتماعية مختلفة؛ فالأدوار الاجتماعية تتمايز وتتباين حسب متطلبات كل مؤسسة تعليمية بتحدياتها الاستراتيجية والفلسفية المنشودة من أجل ترقية الفرد والمجتمع على حد السواء.

فالدولة الجزائرية منذ الاستقلال وهي تناضل من أجل مشروع تنمية –نهضة– وعلم يهدف من خلال سياسات متعاقبة إلى بناء الدولة العصرية والمجتمع النخبوي الحديث الذي يؤسس لثقافة الدولة الحديثة ومؤسساتها؛ ولعل المدرسة حقل إجتماعي نمطي يكرس ذلك المشروع المجتمعي الذي تحمله الدولة وتقترحه على الفاعلين الاجتماعيين ويتم مناقشته أو تطبيقه من خلال النقاش العمومي في إطار الفضاء العام من أجل الوصول الى مصاف الحداثة والنهوض بالمجتمع من الاستهلاك الى الانتاج كمشروع ممأسس إفتراضيا.

إن للسياسات العامة عن طريق السياسة التعليمية تراكمات إيديولوجية والتزام اجتماعي يبحث عن حصانة اجتماعية بدافع التميز والتمايز عن كل نسق منافس وبالرغم من الهالة التراكمية في المجال السياسي والثقافي والمعرفي والاجتماعي التي شهدتها الجزائر بعد دستور 1989م أي الانتقال إلى دستور قانون بعدما كانت دستور برنامج قبل ذلك وما صاحبها من تكوين الأحزاب والجمعيات السياسية والثقافية والدينية... مما يؤدي إلى تكوين نسق معرفي في الحقل التربوي والتعليمي يؤثر ويتأثر بالحراك الاجتماعي الذي عرفته الدولة الجزائرية بمعادلة (علم/أيديولوجيا–سلطة /معرفة).

وبناءا على ذلك فالإرث الثقافي والاجتماعي يساهم ببروز ظواهر مؤدية للهدر المدرسي والتربوي كالعنف–الرسوب في المدارس وعدم وجود إنصاف في الاستفادة والتمكين في تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية.

وهذا ما جعلني أتساءل كباحث عن تجليات الهدر التربوي ومجالاته في المدرسة الجزائرية بالرغم من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة سواء من جانب التأطير أو التأهيل أو التمكين إلا أنه لاحظنا أنه توجد تفاوتات لهاته الظواهر في الزمان والمكان وهو ما تم طرحه في فصول الأطروحة.

ففي الفصل الأول رسمنا الخطة المنهجية للبحث، والفصل الثاني قدمنا مقاربة سوسيولوجية –مقاربة وصفية ونقدية حول السياسة التعليمية في المنهاج الجزائري من منظور المقاربة بالكفاءات؛ أما في الفصل الثالث أوضحنا مقاربة سوسيولوجية–مقاربة كيفية وكمية–حول ظاهرتي العنف والرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية؛ وتطرقنا في الفصل الرابع إلى مقاربة سوسيولوجية–مقاربة كيفية وكمية–أوضحنا فيها واقع تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية؛ وختمناها بعرض النتائج ومناقشتها وأهم التوصيات والاقتراحات المتعلقة بالبحث.

الفصل الأول: الإطار المنهجي والتقني لموضوع الدراسة

تمهيد

1. **أسباب إختيار الموضوع وأهمية وأهداف الدراسة.**
2. **الطرح الإشكالي وفرضيات الدراسة.**
3. **الإطار المفاهيمي والمقارباتي للدراسة.**
4. **مجتمع البحث والعينة والتقنية المنهجية المتبعة.**
5. **الدراسات السابقة والتعليق عليها**

ملخص الفصل

تمهيد

يعتمد الباحث في ميدان العلوم الاجتماعية على مجموعة خطوات متسلسلة ومترابطة، وهذا المضمار الذي يسير وفقه الباحث في هذا الحقل المعرفي يسمى الإطار المنهجي للدراسة، أو مجموعة المعالم الرئيسية المهمة والموجهات الخاصة بتخطيط البحث، التي تسمح بتحديد الفرق بين ما هو مرغوب فيه، وما سيتم إنجازه فعلا وهو الإطار المرجعي للدراسة، لأجل ضمان تسلسل البحث وتبيان المراحل والمحطات الرئيسية للدراسة بمختلف محاورها ومفاصلها النظرية والميدانية إضفاء طابع المصداقية في البحث الاجتماعي.

إن الدراسة الحالية لا تختلف عن القاعدة التي تم ذكرها سالفا، حيث سنعرض في هذا الفصل البناء المنهجي والتصوري لموضوع الدراسة، حيث تم فيه إبراز أهمية وأسباب ودواعي إختيار الموضوع والأهداف التي ترمي إليها الدراسة بصفة عامة، كما تم طرح الإشكال التالي وفرضيات الدراسة، وبعدها تحديد المفاهيم النظرية، التي تمد بالصلة لموضوع بحثنا وتحديدها وتعريفها إجرائيا.

كما تطرقنا إلى المقاربة النظرية أو القالب النظري الذي تم وضع الدراسة في إطاره، إضافة إلى تطرقنا لبعض الدراسات السابقة وكذا المنهج والتقنيات المتبعة، وفي الأخير تم ذكر أهم الصعوبات التي واجهتها في إعداد هاته الدراسة العلمية، وهذا في مجمله الإطار المرجعي للدراسة.

1. أسباب إختيار الموضوع وأهميته وأهدافه.

1.1 أسباب إختيار الموضوع: إن أي عمل يقوم به الفرد إلا وله أسباب ودواعي للقيام به، وبهذا فإن كل بحث أو دراسة لها دواعي تدفع الباحث إلى إختيار موضوع بذاته دون غيره، ويعود إختيار الموضوع الذي نحن بصدد دراسته وطرحه سوسيولوجيا إلى مجموعة عوامل، أهمها على المستوى المحلي نجد أن التفاوت الاجتماعي يزداد بطريقة متسارعة غير متحكم فيها مما أدى إلى إنتاج فوارق إجتماعية كبيرة ومختلفة على مستوى جميع الأنساق الاجتماعية المتعددة ولعل منها ما نرمي إليه في دراستنا المدرسية كيف تصنع الفوارق الاجتماعية الفوارق المدرسية بالرغم من وجود سياسة تعليمية حديثة بشعار –**الديمقراطية –المجانية والعدالة**؛ في التعليم .

2.1 أهمية وأهداف الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في كونها تبحث في حجم الصراع الطبقي في المجتمع وكيف للمؤسسات التعليمية الجزائرية العصرية أن تقلل من ذلك التفاوت الاجتماعي الكبير والحد من تأثيره في الحقل التعليمي والتربوي .

فالمدرسة الجزائرية الحديثة منذ الاستقلال تبنت المقاربة بالأهداف في المنهاج التعليمي إلى غاية سنة 2003 أي الإصلاحات في المنظومة التربوية وتبني المقاربة بالكفاءات ولكن بقيت الفوارق الاجتماعية تزداد تضخما وتتأثر المدرسة تأثير مباشر بتلك الفوارق الاجتماعية لتنتج فوارق مدرسية وهو ما لمسناه في دراستنا الميدانية من خلال مؤشرات المشكلات المدرسية وتكنولوجيا التعليم أين أظهرت النتائج للدراسة الميدانية أنه توجد تفاوتات مدرسية في هاته المجالات المذكورة أعلاه مما يؤكد أن السياسة التعليمية في المنهاج الجزائري مخططة بأهداف لنشر التربية البيئية وتحقيق الوعي البيئي ؛ ومجانية التعليم ساهمت في إبراز الفروق الفردية والاجتماعية للمجتمع وزادت من خلاله الفوارق الاجتماعية والمدرسية وأما مؤشر التحصيل الدراسي فيبين مجالات التفاوتات المدرسية في الريف والحضر .

2.الطرح الإشكالي وفرضيات الدراسة.

الدولة الجزائرية الحديثة كغيرها من الدول تمر بحالة من الحراك السياسي والثقافي والاقتصادي والاجتماعي، تمثل منعطفا مهما في مسيرتها نحو التنمية والتقدم المنشود، لذلك فهي في أمس حاجة لشحذ كافة إمكاناتها وقدراتها المادية والبشرية، للحاق بركب التقدم والحضارة ولعل السبيل لتحقيق ذلك هو

إقرار سياسة تعليمية تتماشى مع متطلبات التغير الاجتماعي تجسد المعنى الحقيقي للاستثمار في الرأسمال البشري.

على هذا الأساس قامت الدولة بتحديث المناهج التعليمية وتعديلها وتبني مقاربات بديلة تسعى من خلالها إلى تحسين طرق التدريس وذلك بتبني نماذج تعليمية قائمة على الانفتاح تركز على تحقيق الإندماج للتلميذ مع واقعه، من خلال ربط وتوظيف معارفه في حل وضعيات وإيجاد حلول لمشكلات قد تواجهه، ومن ثم يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد، ولابد أن يمتلك مهارات ومعارف تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان الذي يتجسد في مستوى تكوين التلاميذ.

ومن الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع أحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع أشكال الصراع فيه أنه عصر يتميز بدرجة عالية من الصراع تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد بين بعضهم البعض أو بين المؤسسات بعضها وبعض، من أجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى الخدمات.

إن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات، وإنما أصبح الوصول لتحسين مستوى الخدمات وإتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أقصى ما يمكن الطموح إليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول إليه، والأمل والرغبة الذي يطمحون إلى تحقيقه.

التميز إذن والوصول إلى أقصى درجات الجودة من أهم أسباب البقاء في حلبة السباق وفي عصرنا هذا يمكن القول البقاء للأذكى ... وللمتميز[1].

ومن بين المؤسسات التعليمية تقف المدرسة في موقع خاص ولبنة أساسية في بداية طريق كل ما ذكر سلفا؛ فهي أساس النظام التعليمي والمحور الذي تدور حوله كافة الجهود، كما لابد أن تواكب مدارسنا حركات التجديد، وأن تترجم شعارات التميز والجودة إلى أساليب عمل حتى تلحق بركب التقدم، على هذا الأساس تبنت الجزائر منذ عام 2003 إصلاحا بيداغوجيا يهدف إلى إدخال تغيرات في طرق التعليم جاءت بمسمى المقاربة بالكفاءات هدفها تنمية وتطوير مهارات التلميذ الشخصية، المهنية والاجتماعية،

[1] – طعيمة أحمد رشدي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، عمان، 2006، ص: 51.

وتمكينه من اكتساب كفايات ضرورية تتيح له تأدية مهامات وأنشطة في وضعيات مختلفة وإيجاد الحلول للمشاكل المطروحة أمامه، عكس ما كان معتمدا في الطرق التقليدية للتعليم أين كان المعلم فيها هو المصدر الأساسي للمعرفة والمالك المنفرد للمعلومة والتلميذ مستقبل بحت، هذه المقاربة غيرت المثلث البيداغوجي أصبح في ظلها التلميذ محور وحجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية والأستاذ موجه ومسير فقط لهذه العملية .

وتعتبر السياسة التعليمية واحدة من أهم قطاعات السياسات العامة والاجتماعية التي تلجأ لها البلدان النامية، كي تعيد ترتيب نظم التعليم فيها، سواء بالتغيير أو إعادة الصياغة أو الإصلاح، بأمل تجاوز واقع التخلف في الأمية والفقر والبطالة، وبالطبع فإن تجاوز هذا الواقع لا يتأتى إلا بانتهاج علوم الهندسة الاجتماعية.

قد تعتمد الإصلاحية أو التجريبية منهاجاً في العملية التعليمية وبحيث يصبح ناتج النظام التعليمي ذو مردود اقتصادي، اجتماعي وسياسي يتفق مع الهدف الوطني الذي تسعى لتحقيقه بلدان العالم الثالث.

ويبدو لي التعليم حينئذ وكأنه أداة هندسية اجتماعية تستخدمه البلدان النامية لتجاوز واقعها الذي أصابه التشويه وبذلك فإنه يصبح أداة فعالة لإعادة إنتاج الموروث الثقافي الوطني وربطة باتجاهات الفكر والتطور والحركة العلمية. وتوظيفه في تغيير التكوينات الاجتماعية والطبقية المشوهة بفعل التخلف والتبعية.

ومن هنا تصبح العملية التعليمية برمتها في قلب الجهود الوطنية ولعلنا لا نتجاوز الواقع عندما نقرر بشواهد تاريخية أن النظم التعليمية في كثير من بلدان العالم الثالث وجدت إبان المرحلة الاستعمارية بحيث تؤدي لاختراق الأبنية الاقتصادية الاجتماعية الثقافية (التقليدية) في البلدان النامية.

وكان التعليم هو أهم أدوات الاختراق – ولعل ذلك أيضا يفسر لي – لماذا أصبح التعليم قضية محورية في اغلب الحركات الوطنية في العالم الثالث.

ورغم تطلع الدول النامية إلى المكانة التي يتيحها التعليم نجد أن في تلك الدول مقاومة ضد تطبيق المعارف اللازمة في حيث أن ظروفها في حاجة ملحة إلى تطبيق هذه المعارف.

ومقاومة المخترعات التكنولوجية في بعض البلاد النامية لا تأتي من جانب الغير متعلمين الغير المستنيرين وإنما تأتي من جانب تلك الصفوة التي نالت قدراً من التعليم وتخشى من تجديد المخترعات التكنولوجية لأسلوب الحياة القائمة.

وكذلك هناك عوامل معوقة للتعليم منها: البناء الاجتماعي الذي لا يسمح بسهولة للتغيير والاتجاهات التقليدية سواء قامت على معتقدات دينية أو بحكم العادة.

وكما أن الاشتغال أو البحث في السياسة التعليمية يكتسي أهمية بالغة في وقتنا المعاصر وخاصة أن السياسات العمومية للدولة الجزائرية الحديثة تهدف إلى نيل كل فئات المجتمع مهما كانت المواقع التي يشغلونها في المجتمع.

حتى أصبحت السياسات العامة واقع معاش في حياتنا اليومية تؤثر وتتأثر بسلوكياتنا الفردية والجماعية.

فنجد أن الفاعلين يجدون أنفسهم باستمرار في مواجهة السياسات العمومية في الغالب عموما كمتلقين، منفذين أو مشاركين في برمجتها من جهة وكأصحاب قرارات أو خبراء من جهة أخرى حتى لو كانت بنسبة أقل.

ومن أهم هذه السياسات العمومية للسياسة التعليمية التي نعلم أن تحصر كل المتعلمين من أطفال، أمهات، إداريين، أساتذة، سياسيين، نقابات، فاعلين، مهندسين رجال أعمال.... .

ولعل الاهتمام بالسياسة التعليمية بالأساس يرجع إلى نضال المجتمع إلى تحسين شروط الحياة المواطنية.

فنظام تعليمي حداثي يؤدي إلى تماسك إجماعي أقوى–توفير مناصب الشغل أكثر كفاءة مستوى الأجور مرتفع، صحة، جيدة؛ ومشاركة فعالة في الحياة المدنية والسياسية...إلخ.

وحتى إن كانت هناك أزمات إقتصادية ومجتمعية فيعتبر التعليم استثمارا مهما ومربحا من أجل المستقبل فالمدرسة الجزائرية الحديثة – ومن خلال التعليم العمومي والخصوصي؛ تسعى السياسة التعليمية إلى أن يكون فعالا وناجحا ومنصفا ويحقق مدرسة العدالة الاجتماعية على مستوى الخطاب السياسي فمن جهة نجد أنها تعطي الحق للجميع الفرص التعليمية بصورة متكافئة وبطريقة ديمقراطية؛ ومن جهة أخرى

الواقع في الغالب ينفى و/أو يعارض تلك الشعارات السياسية بسبب التباين في: – طبقات المجتمع – المجال الجغرافي والسكاني للمدارس – الفوارق الاجتماعية – الفوارق المدرسية

وهو ما سنتأكد منه من خلال هذه الدراسة الميدانية والتي يدور محور التساؤل الرئيسي للدراسة الميدانية حول إشكالية البحث المقدمة كماهو مبين أدناه:

1.2 السؤال المركزي: وهو ما سنتأكد منه من خلال هذه الدراسة الميدانية والتي يدور محور التساؤل الرئيسي حول: هل السياسة التعليمية العصرية في الدولة الجزائرية الحديثة تحقق مدرسة العدالة الاجتماعية في ظل مجتمع متفاوت إجتماعيا وثقافيا وإقتصاديا؟

1.1.2 السؤال الفرعي الأول: هل السياسة التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات تجسد التناغم والتفاعل مع السياسة العامة في الجزائر؟

2.1.2 السؤال الفرعي الثاني: هل المشكلات المدرسية في الجزائر من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تؤثر في السياسة التعليمية وما مجال تفاوتاتها المدرسية ؟

3.1.2 السؤال الفرعي الثالث: هل تكنولوجيا التعليم في الجزائر تجسد مبدأ المساواة المدرسية في التعليم الرقمي وما مجال تفاوتاتها المدرسية ؟

2.2 الفرضية العامة: السياسة التعليمية العصرية في الدولة الجزائرية الحديثة تساهم في تحقيق مدرسة العدالة الاجتماعية في ظل مجتمع متفاوت إجتماعيا وثقافيا وإقتصاديا.

1.2.2 الفرضية الأولى: السياسة التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات تجسد التناغم والتفاعل مع السياسة العامة في الجزائر.

2.2.2 الفرضية الثانية: المشكلات المدرسية في الجزائر من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" ومجال تفاوتاتها المدرسية يؤثر في السياسة التعليمية.

3.2.2 الفرضية الثالثة: تكنولوجيا التعليم في الجزائر تجسد مبدأ المساواة المدرسية في التعليم الرقمي وما مجال تفاوتاتها المدرسية

3. الإطار المفاهيمي والمقارباتي للدراسة:

يحتاج أي مشروع بحث أو ظاهرة ما تحديد مجموعة من الأطر والاستعانة الروافد المعرفية التي لها علاقة بالدراسة، وربطها بالروافد المعرفية التي لها علاقة بالدراسة، وربطها بأصولها الابستمولوجية، كل هذا يكون بمثابة قاعدة الانطلاق محددات موجهة للدراسة في إطار منهج علمي مترابط، للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها، وهذا ما سنتطرق إليه من خلال تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة، والمقاربة السوسيولوجية وكذا الدراسات السابقة.

1.3 تحديد مفاهيم الدراسة: تعتبر عملية تحديد المفاهيم مرحلة أساسية ولبنة مهمة في بناء موضوع البحث، فالباحث يلجأ الباحث عن طريق هذه العملية لإزالة الغموض والالتباس، والقيم المجردة: "**تحديد إجرائية لبعض مكونات أجزاء الظاهرة الاجتماعية الخاضعة للبحث، وتكون مستخرجة من واقعها**"[1].

ومن الضروري قبل القيام بالتحقيق الميداني تحليل المفاهيم الواردة في الدراسة، وهذا بالرجوع إلى الإطار المرجعي الخلفية المعرفية للدراسة، ومختلف المقاربات النظرية التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة أو أجزاء منه، " **إن التحليل المفهومي هو سيرورة تدريجية لتجسيد ما نريد ملاحظته في الواقع**"[2].

فهي تساعدنا على فهم أكثر للموضوع وإعطائه حدوده الأساسية وحصره بدقة، " من خلال وصف المعنى الأساسي أو المعنى العام للمفهوم، وكذلك المعاني المختلفة للمفهوم والاستخدام الملائم له بالتركيز على المعنى وليس على قيم الباحث الشخصية"[3].

وهذا من أجل تحديد المفاهيم المستعملة في الدراسة، ومختلف المفاهيم المشابهة وبناء لغة خاصة بالبحث التي تتميز بالوضوح والدقة، " **إن دقة تحديد المفاهيم من شروط البحث العلمي الجيد**"[4] وتحديد المفهوم يعطي معرفة بالظاهرة التي نريد دراستها واتجاه سيرها ومعالمها، واستنادها النظري، تبرير

[1] – معن خليل العمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيعط01، عمان، الاردن، 1997، ص: 44.

[2] – موريس انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية: تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006 ص: 157.

[3] – فريد كامل أبو زينة وآخرون، مناهج البحث العلمي: الكتاب الثالث طرق البحث النوعي، دارة المسيرة للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2006، ص: 157.

[4] – بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص: 124.

الأساس العلمي للظاهرة وبلورة خطاب وتعبير خاص عن الظاهرة محل الدراسة[1]؛ وفي هذه المرحلة وجب القيام بتعيين الأبعاد التي يمكن ملاحظتها وقياسها من أجل التعرف إلى ما يشير غليه المفهوم[2]، وذلك عن طريق الفصل بين معاني المصطلحات والمفاهيم ورفع اللبس والتداخل فيما بينها وتحديدها إجرائيا وبدقة وعلى ضوئها تفسر النتائج.

وحري بنا قبل توصيف السياسية التعليمية في الجزائر ضبط بعض المفاهيم الأساسية بقصد الوقوف على مختلف مدلولاتها الهادفة.

1.1.3– السياسة التعليمية: إن كلمة سياسة مصدر صريح للفعل ساس، يسوس ومعناها في اللغة ساس الناس سياسة أي تولى رياستهم وقيادتهم؛ وساس الأمور أي دبرها وقام بإصلاحها فهو سائس وجمعه سواس[3].

أما المعنى الإصطلاحي للمفهوم فيشير إلى مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ التي يقوم عليها التعليم في أي مجتمع من المجتمعات، وتحدد إطاره العام ونظمه المختلفة، كما تعني في مجملها تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والاتجاهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة التي تتيسر على ضوئها وبهديها عملية التربية والتعليم .[4]

وإجرائيا تعني بالسياسة التعليمية كأي سياسة عمومية تحمل مضامين، contenus وتترجم عبر خدمات prestations تنتج تأثيرات effets .[5]

وهي عموما تطمح، من حيث المبدأ، إلى تعبئة الموارد، سواءا أكانت مادية (أموال، بنيات تحتية) او لا مادية(معايير وأطر معرفية، حملات تواصل مؤسساتية....إلخ)، من أجل التوفيق بين العرض

---

[1] – سعيد سبعون، حفصة جرادي، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص: 126.

[2] – عبد الله عامر الهمالي، اسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ط02، ليبيا، 1994، ص: 32..

3 – ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري، لسان العرب، مجلد 6، بيروت: دار صادر، 1990، ص: 108.

4 – عبد الحميد عبد المجيد حكيم، (2007) السياسة التعليمية والتنمية، دار خوارزم التعليمية للنشر والتوزيع، مكة، ط2، 2007، ص ص: 19–20

5 – Jean-Claude Thoeing ،politique publique ،in Laurie boussaguet et autres(Dir) ،Dictionnaire des politiques publiques ،3° édition ،éd Presses de la Fondation Nationale sciences politiques ،2010.p240 .

والطلب في مجال التربية، وملاءمة وسائل خدمات النظام التربوي بنياته، ومناهجه، وبرجاله ونسائه...إلخ مع الحاجات التربوية للمجتمع، بعد تشخيصها وتحليلها كميا وكيفيا.[1]

ولهذا يصح اعتبار السياسة التربوية بمثابة "الناتج الاجمالي الذي يتمثل في الاختبارات والتوجيهات والتنظيمات والمبادىء التي تحد أهداف ومسار ونتائج النسق التربوي"[2].

وتشمل السياسة التعليمية مجالا جد واسع، بحيث يبدو من الوهم إدعاء تقديم تصو تركيبي له، حتى وإن حصرنا تحليله في حقل التمدرس لا غير؛ وبالفعل فعلى امتداد رقعة التراب الوطني وتعني السياسة التعليمية هنا بسير التعليم في جمع مراحله من التحضيري الى الجامعي.

فهي تهم مجموعا يشمل ملايين التلاميذ والطلبة والمتدربين؛ وآلاف الأساتذة والاداريين التقنيين[3].

وهي تنصب أيضا على عدد كبير من الميادين المتخصصة مثل تكوين الأساتذة، ووضع البرامج، وتنظيم الامتحانات، وتدبير تدفقات التلاميذ، وتقويم التعلمات....إلخ[4].

2.1.3 – المقاربة بالكفاءات:

– **المقاربة:** تعنى تصور أو بناء مشروع قابل للإنجاز، على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب– الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف، خصائص المتعلم، الوسط، النظرية البيداغوجية ...إلخ– [5].

– **الكفاءة:** هي القدرة على الفعل الناجع في مجابهة عائلة من الوضعيات التي تتطلب القدرة على تجنيد مجموعة من المواد الضرورية، وتوظيفها على وعي بنتائج هذا الفعل قصد تحديد المشاكل المواجهة وبلوغ الحل في الوقت المحدد؛[1].

---

[1]– Jacque Fournier ،politique de l’éducation ،éd Seuil ،Paris ،1971.p ;13.

2 – عبد اللطيف الفارابي وآخرين، 1998، معجم علم التربية، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة2، 1998، ص270.

[3]–من أجل معرفة حجم الفئات المعنية بالسياسة التعليمية في مجتمع مثل المغرب يمكن الرجوع إلى نشرة وزارة التربية لوطنية والبحث العلمي الموسومةب(التربية الوطنية بالأرقام): (www.men.gov.ma/D/D2015-16.pdf).

[4] - Agnes Van Zaten ،Les politiques de l’éducation ،éd PUF ،3° édition ،2014.p4.

5 – حاجي فريد، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، القبة، الجزائر: دار الخلدونية، 2005، ص: 02.

كما تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية؛ عموما فالكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية.[2]

وتعرف أيضا بأنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات، [3] ويقصد بالكفاءة أيضا القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات. تنقسم هذه الموارد إلى:

– الموارد الداخلية تتمثل في المعارف الفعلية وهي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة مثلا تصريف الفعل وتوظيفه في الزمن المناسب، حساب مساحة مثلث..إلخ ؛ أما المعارف السلوكية ترتبط بالاتجاهات والميول التلقائية إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط مثل مساعدة المحتاجين، إسعاف مريض، نبذ العنف .

– الموارد الخارجية وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة مثل نصوص، خرائط، مخططات، قواميس.[4]

– **المقاربة بالكفاءات:** هي منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية.[5]

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث

---

1 – برنو فليب، (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر لحسن برتكلاري، الدار البيضاء، المغرب: دار النجاح، ط1، 2004، ص: 12.

2 – حاجي فريد، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، القبة، الجزائر: دار الخلدونية، 2005، ص: 10

3 – بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، ط1، البليدة: قصر الكتاب للنشر والتوزيع، 2004، ص: 22.

4 – مريزق عدمان، «المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية». مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي بغرداية، العدد الثامن، 2010، ص ص: 137– 150.

5 – العلوي شفيقة، «المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد». ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وأفاق، 24 – 25 نوفمبر 2007، الجزائر، ورقلة: مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، 2008 ص: 70.

مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وإنتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[1]؛ والمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية إعتمادا على مايلي: -التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون، أو سوف يتواجد فيها ؛ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية[2].

3.1.3 – التفاوتات المدرسية إجرائيا: الفوارق من خلال المشكلات المدرسية: **كالعنف المدرسي- الرسوب المدرسي** وتكنولوجيا التعليم العصري والتفاوتات المجالية الحضرية والشبه حضرية **في المدرسة الجزائرية.**

1.3.1.3 العنف: تعددت واختلفت التعريفات في الأدبيات التربوية والاجتماعية والنفسية المعاصرة التي حاولت أن تكشف وتعرف مفهوم العنف من جوانب مختلفة، وتأتي تلك الاختلافات تبعاً للأطر المرجعية للثقافات العامة والثقافات الفرعية الموجودة داخل المجتمع والسياقات التاريخية التي يعيش فيها، وفي ما يلي عرض لأهم تلك التعريفات .

لغة: جاء في قاموس المحيط أن العنف ضد الرفق والعنيف من لا رفق له، واعتنف الأمر أخذه بعنف[3] ومن "عنف له وعليه، ويعنف عنفاً وعنافة: لم يرفق به فهو عنيف، وعنف ملاناً: لامه بعنف وشدة وعتب عليه، وأعنفه عنف عليه، واعتنف الآخر: أخذه لعنف، والعنف بضم النون ضد الرفق، والتعنيف بمعنى التعبير باللوم، ويظهر من التعريف اللغوي للعنف أن العنف هو المغالاة في الشدة، وهو ضد الرفق" [4].

اصطلاحا: يعرف العنف بأنه سلوك يصدر من فرد أو مجموعة أفراد تجاه فرد آخر أو آخرين، سواء كان هذا السلوك ماديا أم لفظيا، بصورة مباشرة أو غير مباشرة نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط

1 – وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، ص: 02.

2 – وعلي محمد الطاهر، (2006) .بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: دار السعادة، 2006، ص: 09

3 مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، لبنان، الطبعة الثامنة، 2005، ص 839.

4 البستاني، بطرس (1997)، محيط المحيط، بيروت: ساحة العلم للنشر.ص638.

أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة [1]، كما تم تعريفه من الناحية السوسيولوجية من طرف "باندوراBanadura إنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، كما ينتج عن هذا السلوك إيذاء الأشخاص وتخريب للممتلكات.[2]

***مما سبق نستطيع القول أن العنف المدرسي اجرائيا: سلوك جسدي، لفظي أو رمزي، يهدف إلى الإيذاء أو التخريب سواء تم نتيجة خلاف أو وسيلة لتحقيق قصد أو غاية ما، فلابد أن يتضمن العنف القصد والنية في إلحاق الأذى المقصود بشخص أو أشخاص معينين، سواء كان الأذى مباشراً أم غير مباشر، ولأغراض هذه الدراسة يعرف العنف بأنه سلوك موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم ونحو النظام المدرسي وذلك بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي اللفظي أو الرمزي أو المادي.**

2.3.1.3 الرسوب المدرسي:

الرسوب المدرسي لغة: هو التأخر عن زملائه في النجاح أو الانتقال على الأعلى أو درجة متقدمة[3].

الرسوب المدرسي اصطلاحا: هو إخفاق التلميذ في تحقيق النتائج للانتقال إلى المستوى الأعلى ويبقى في المستوى مرة أخرى؛ ويمكن تعريفه أيضا على أنه: سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم ويؤدي نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية[4] .

الرسوب المدرسي إجرائيا: وهو بقاء التلميذ وفشله في الصف الدراسي دون تحقيق النجاح سواء بالقانون او بننظام الحصص.

3.3.1.3 مفهوم تكنولوجيا التعليم:

---

[1] أميمة منير جادو (2005)، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، ص، ص 4، 5.

[2] أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط 1، 2007، ص31 .

[3] – http: //www.almeshkat.net/books/archive/books/Arab%20League.pdf p ;519

4 –قوادري جلول .الرسوب المدرسي عوامله ونتائجه بحث من إعداد المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني، (ادرار-الجزائر)، الموسم الدراسي2007-2006.

لغة: مصطلح تكنولوجيا**TECHNOLOGIE** كلمة يونانية الأصل مركبة من مقطعين الأول: **TECHNO**يعني حرفة أو مهارة أو صنعة أو فن، والمقطع الثاني**LOGIE** بمعنى الدراسة أو العلم أو المجال، الترجمة الحرفية للكلمة تعني حرفة التعليم أو الدراسة التطبيقية، أما المعنى اللغوي لكلمة تكنولوجيا، فإنها تعني التقنية أو العلم التطبيقي أو العلم الموظف، ويقصد بذلك تطبيق العلم وتوظيفيه، وبما أن العلم يتكون من قاعدة معرفية تشتمل على الحقائق والمبادئ والمفاهيم والقوانين والنظريات، فإن التكنولوجيا يقصد بها توظيف مكونات هذا العلم.[1]

إصطلاحا: تعرف بأنها جميع الطرق والأدوات والمواد والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة من قبل، كما تهدف إلى تطوير ورفع فاعليته بحيث أن تكنولوجيا التعليم معنية بتحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم من خلال رفع مستوى المنهاج، تحسين ظروف المعلم، تحسين طرق والأساليب وزيادة قدرات المعلم والمتعلم على التفاعل مع العملية التعليمية، فتكنولوجيا التعليم عبارة عن ممارسات فكرية وعملية تهدف إلى تحسين عملية التدريس ورفع مستوى أداء المعلم وتوفير الجهد والوقت على المتعلم وزيادة قدراته على الفهم والإدراك؛[2] أما لجنة تكنولوجيا التعليم الأمريكية فترى أن تكنولوجيا التعليم تتعدى نطاق أي وسيلة أو أداة فهي منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعا لأهداف محددة نابعة من نتاج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية، من أجل إكساب التعليم مزيدا من الفعالية[3].

نلاحظ أن هذا التعريف أكثر شمولية، ذلك أن تكنولوجيا التعليم، عملية لا تقتصر دلالتها على مجرد استخدام الآلات والأجهزة بل تتجاوز ذلك إلى كونها منهجية في التفكير، للوصول إلى وضع منظومة تعليمية، وفق خطوات منظمة ومدروسة، باستعمال كافة الإمكانات التي تقدمها التكولوجيا، انسجاما مع نظريات التعليم والتعلم الحديثة، تحقيقا لأهداف المنظومة التربوية التي تستهدف الموارد البشرية والمواد التعليمية، والاعتمادات المالية، والوقت اللازم ومستوى المتعلمين.[4]

1عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية. ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، 2011، ص.13.

2عبد الحليم بشير الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.دار الشروق للتوزيع والنشر، الأردن، 1999، ص.39.

3- مصطفى نمر دعمس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم. دار غيداء، عمان، الأردن، 2007، ص: 02

4- المرجع السابق، ص: 02

كما يقصد بتكنولوجيا التعليم بأنه النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم[1]. اشتمل هذا التعريف على الجانب النظري المادي لتكنولوجيا التعليم مع ربطه بالجانب التطبيقي الإنجازي، أظهر دور الإنسان ومشاركته مع تجنيد كافة الأساليب لنهوض بالمنظومة التربوية.

وفي موضع أخر ورد بأنه ذلك البناء المعرفي المنظم من البحوث والنظريات والممارسات الخاصة بعمليات التعليم ومصادر التعلم وتطبيقاتها في مجال التعلم الإنساني وتوظيف العناصر البشرية أو غير البشرية لتحليل النظام والعملية التعليمية ودراسة مشكلاتها وتصميم العمليات والمصادر المناسبة لحلول عملية لهذه المشكلات وتطويرها (إنتاج وتقويم) واستخدامها وإدارتها وتقويمها لتحسين كفاءة التعليم وفعاليته وتحقيق التعلم.[2]

وتعرف أيضا تكنولوجيا التعليم بأنها منهجية في التفكير لحل المشكلات وإنماء المستويات وتطويرها، وتخطيط العملية التعليمية وتصميمها وترقية مردوداتها[3].وهناك من حصر تكنولوجيا التعليم في ستة عناصر إثنان منها بشرية وهما المعلم والمتعلم، والبقية غير بشرية وهي: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم. وتعمل تكنولوجيا التعليم على ترتيب وتنظيم هذه العناصر حتى لا يطغى جانب على آخر.[4]

4. المقاربات النظرية والتقنيات المنهجية المتبعة:

يعرف حقل سوسيولوجيا التربية مقاربات متعددة للظاهرة التربوية في بعدها الاجتماعي، ومنها يمكننا التعرف على المقاربات المعتمدة في بحثنا هذا:

1.4 المقاربة الصراعية: مفهوم المقاربة الصراعية: تتبني المقاربة الصراعية على مفهوم الصراع والاختلاف حول السلطة والقوة. ومن ثم، فالمجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن والانسجام كما يقول الوظيفيون (دوركايم، وبارسونز، وميرتون)، بل قائم على الصراع والاختلاف والتوتر. وفي هذا، يقول

1- باربارا سليز، ريتا ريتشي، تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال .ط1، تر: بدر بن عبد الله الصالح، مكتبة الشقري، الرياض، 1998، ص: 19

2- محمد عطية خميس، منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة، القاهرة، 2003، ص: 13

3 حيدر جعفر موسى وحسين مهدي، ملف تكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد . جامعة الخرطوم، السودان، 1999، ص ص: 4-5

4 – كدوك عبد الرحمن، تكنولوجيا التعليم: الماهية والأسس والتطبيقات العملية. ط1، دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، 2000، ص ص. 33-34

أنتوني غيدنز، في كتابه (علم الاجتماع)، "يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون كما أنهم يطرحون نموذجا نظريا شاملا لتفسير عمل المجتمع. غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلا من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا السلطة والتفاوت والنضال. ويميل هؤلاء إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة. ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائما على الدوام، وأن بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف .ويميل الملتزمون بنظريات الصراع إلى دراسة مواطن التوتر بين المجموعات المسيطرة والمستضعفة في المجتمع، ويسعون إلى فهم الكيفية التي تنشأ بها علاقات السيطرة وتدوم. ويعزو كثير من منظري الصراع آراءهم إلى ماركس الذي أكد في مؤلفاته على الصراع الطبقي، إلا أن بعضهم ينوهون بالأثر الذي تركه فيبر على توجهاتهم. ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه عالم الاجتماع الألماني رالف دارندورف، ففي واحد من أبرز مؤلفاته: الطبقة والصراع الطبقي في المجتمع الصناعي(1959)، يرى دارندورف أن المفكرين الوظيفيين يقصرون دراستهم على جانب واحد من المجتمع – أي نواحي الحياة الاجتماعية التي يتجلى فيها الانسجام والتوافق. وما يعادل أهمية تلك الجوانب، أو يفرق أهمية، هو النواحي الأخرى التي يميزها الصراع والاختلاف .وينتج الصراع، كما يقول دارندورف، بشكل أساسي عن الاختلاف والتعارض بين مصالح الأفراد والجماعات على السواء. وقد اعتقد ماركس أن اختلاف المصالح وقف على الطبقات، غير أن دارندورف يعزوه بصورة أوسع إلى الاختلاف على السلطة والقوة. وفي جميع المجتمعات ينشأ الخلاف والنزاع بين من يملكون السلطة من جهة، ومن يتم إقصاؤهم عنها من جهة أخرى. أي: بين الحكام والمحكومين[1].

وبناء على ما سبق، ترتكز المقاربة الصراعية على التوجه الماركسي الجديد، وعلى أساس أن المدرسة هي فضاء للصراعات الطبقية والاجتماعية واللغوية والرمزية، أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة كما يقول دارندورف؛ وتتبنى هذه المقاربة التصورات النقدية في ضوء مقترب ماركسي جديد. وخير من يمثل هذه المقارية كل من بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، وبودلو (Baudelot)،

[1]– https: //ketabonline.com

اطلع عليه يوم: 2023/02/28 على الساعة 10: 20

وإستابليت (Establet)، وبرنار لاهير (Bernard Lahire)، وكولانز (Collins)، وبازل برنشتاين (Basil Bernstein) ...[1].

وتنطلق هذه المقاربة من أن العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تساهم في تحقيق النجاح أو تكون وراء الإخفاق الدراسي .ومن ثم، فالأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل السوسيولوجي، لكنه لايعتبر العنصر الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعيا. ومن ثم، فالمدرسة، في منظور هذه النظرية، مثل آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقية والاجتماعية .

وقد طرحت السوسيولوجيا التربوية، في سنوات الستين من القرن الماضي، سؤال اللامساواة، وكان سؤالا جوهريا، وأسال كثيرا من الحبر إلى يومنا هذا. أما قبل ذلك، فكان سؤال التنشئة الاجتماعية وإدماج الفرد في حضن المجتع مع إميل دوركايم. ومن ثم، فسؤال اللامساواة المدرسية نتاج للامساواة الطبقية والاجتماعية. ومعنى هذا أن المدرسة تعبير عن الفوارق الفردية والطبقية والاجتماعية واللغوية والثقافية. فأبناء الأغنياء والطبقات المرموقة يحصلون على معدلات مرتفعة، ويستفيدون من التعليم الجامعي. في حين، يحصل أبناء الطبقات الدنيا على معدلات ضعيفة، ويعانون من فوارق التحصيل والذكاء. ثم، لايستطيعون متابعة دراساتهم الجامعية، فيكتفون بالتوجيه المهني أو التقني .وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن المدرسة الرأسمالية الطبقية تعيد لنا إنتاج الورثة بامتيازاتهم الطبقية والاجتماعية. بينما يفتقر أبناء الطبقة العمالية إلى الرأسمال الثقافي الذي يمتلكه أبناء الطبقة البورجوازية. ومن ثم، تمارس المدرسة الرأسمالية عنفا رمزيا ضد أبناء الطبقات الكادحة أو المسحوقة اجتماعيا. ومن ثم، فوظيفة المدرسة – حسب بيير بوردو وكلود باسرون - هي تحقيق اللامساواة الطبقية والاجتماعية. ومن هنا، فالمدرسة ليست محايدة أو موضوعية أو عادلة أو كونية، بل تخدم مصالح الطبقة السائدة أو قيم الفئة المهينة على الحكم ليس إلا؛ وترى هذه المقاربة أن المدرسة لا تنتقي من هو أكثر ذكاء وقدرة وإنتاجا وإبداعا، بل من هو أكثر مطابقة ومسايرة لتمثلات الفئة الحاكمة؛ أي: تختار من ينفذ تعليمات الطبقة المالكة للسلطة، ويعيد إنتاج قيمها 2.

2.4- المقاربات ذات النموذج المفسر: إذا كانت المقاربة السابقة قد اعتبرت المدرسة فضاء للصراع الاجتماعي والسياسي والطبقي ومجالا لفرض قيم ومبادئ ذات خلفية اديولوجية محددة... فإن ثمة

[1] – أنتوني غيدنز– علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، طب1 بيروت، 2005 ص: 558.

[2] - https: //ketabonline.com

اطلع عليه يوم: 2023/02/28 على الساعة 10: 20

مقاربات أخرى تفسر الظواهر المدرسية من الخارج، بطرق أكثر موضوعية باعتماد معطيات رياضية وإحصائية منطقية، وذلك من أجل معرفة العلاقة الكامنة بين المدرسة والحراك الاجتماعي المحيط بها. وقد بينت هذه المقاربات التفسيرية بأن العلاقة ليست قوية ولا ضعيفة، بل هناك تدخل لعوامل أخرى يجب اعتبارها. وهنا تجدر الإشارة إلى النموذج الإحصائي ل Jencks، والنموذج النسقي ل Pitirim Sorokin، والنموذج النسقي التركيبي ل .Raymond Boudon[1].

5. مجتمع البحث والعينة والتقنية المنهجية:

تمثل مجتمع البحث في الفاعلين في المنظومة التربوية العصرية للدولة الجزائرية الحديثة من أساتذة وإداريين وموظفين في المدرسة الجزائرية بين ذكور وإناث وفي مجالين حضري وشبه حضري وبأعمار متفاوتة ووضعيات إجتماعية مختلفة بين عازب(ة) ومتزوج(ة) ومطلق(ة) وبمؤسسات تعليمية مانحة للشهادات ومتباينة حسب المستوى والطور .

بداية تم تجريب 10 استمارات بغرض التحكيم والضبط النهائي للأسئلة على أساتذة من الجامعة في التخصص علم الاجتماع وعلم النفس واللغات ومستشاري التوجيه المكلفين بالقطاعات الرئيسية للمقاطعات الكبرى وبعض الفاعلين التربويين في ولاية معسكر(معسكر –محمدية–بوحنيفية–وادي الأبطال –السهايلية).

حيث تم توزيع 350 إستمارة بين مؤسسات تربوية بمناطق حضرية وشبه حضرية منتشرة عبر إقليم ولاية معسكر وفي المناطق التالية(معسكر –سيق–محمدية –بوحنيفية–السهايلة–وادي الأبطال) بصورة قصدية وكان الاطار الزماني من سبتمبر 2022غلى غاية جانفي 2023.

****قد يتم التساؤل لماذا ولاية معسكر وهذا لاعتبارات ذاتية وموضوعية فالذاتية أني أعمل ومقيم بولاية معسكر وموضوعية لأن طبيعة البحث تدرس في جميع مناطق الدولة الجزائرية لذلك لا يتعارض مع ميدان البحث المشار إليه في عنوان الأطروحة.**

وهنا اعتمدنا استمارة الملأ الذاتي في توزيع الاستمارات على المبحوثين واستعملنا سؤالا مغلقا ومفتوحا: وتم ضبط العينة القصدية ب 199 إستمارة للفاعلين من جميع الفئات: (أساتذة–مدراء–مستشاري

[1]– https: //www.new-educ.com

اطلع عليه يوم: 2023/02/28 على الساعة 12: 20

التوجيه والتربية–أعوان إدارة–مقتصدين.) بمناطق حضرية وشبه حضرية منتشرة عبر إقليم ولاية معسكر تفريغ كل الإجابات ضمن تطبيقة قوقل درايف ضمن اميل الشخصي للباحث: عبيد محمد (**abidmohammed1276@gmail.com**) والمبينة حسب جداول محور البيانات العامة أدناه:

فالجدول رقم 01: يتعلق بسمات العينة وفق متغير الجنس: تمثل العينة الفاعلين التربويين حسب الجنس وحسب المجال فبلغ عددهم المعبر عنهم ب197 ذكور وإناث ؛ بالنسبة للذكور عددهم: 60 قدرت بنسبة إجمالية ب30% مقسمة حسب المجال الحضري قدرت ب20 % وفي الشبه حضري قدرت ب 37 % ؛ أما الإناث عددهم: 137 بنسبة إجمالية قدرت ب70 % مقسمة حسب المجال الحضري قدرت ب60 % وفي الشبه حضري قدرت ب 77 %؛ والجدول رقم 01: أدناه يبين الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
ذكر	15	20	45	37	60	30
أنثى	60	80	77	63	137	70
المجموع	75	100	122	100	197	100

أما الجدول رقم 02: المتعلق سمات العينة وفق متغير السن: تمثل العينة الفاعلين التربويين حسب السن وحسب المجال فبلغ عددهم المعبر عنهم ب 186 حسب الفئات وتم تقسيمها إلى 05 فئات:

* فالفئة الأولى من (20–29): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب08 فاعلين تربويين بنسبة 34% والمجال شبه الحضري بعدد 24 فاعل تربوي بنسبة 66 %

والفئة الثانية من (30–39): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب27 فاعل تربوي بنسبة 25% والمجال شبه الحضري بعدد 52 فاعل تربوي بنسبة 75 %؛وأما الفئة الثالثة من (40–40): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب00 فاعل تربوي بنسبة 00% والمجال شبه الحضري بعدد 33 فاعل تربوي بنسبة 100 %؛وأخيرا أما الفئة الثانية من (50– فما فوق): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب31 فاعل تربوي بنسبة 74% والمجال شبه الحضري بعدد 42 فاعل تربوي بنسبة 26 %؛ والجدول أدناه يبين الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
29 -20	8	25	24	75	32	100
39-30	27	34	52	66	79	100
49-40	0	0	33	100	33	100
50 -فما فوق	31	74	11	26	42	100
المجموع الاجمالي	66	35	120	65	186	100

كما نجد في الجدول رقم 03: المتعلق بسمات العينة وفق متغير الحالة العائلية: تمثل العينة الفاعلين التربويين حسب متغير الحالة العائلية وحسب المجال فبلغ عددهم المعبر عنهم ب 185 وتم تقسيمها كالأتي:

* صنف (أعزب/عزباء): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 22 فاعلين تربويين بنسبة 35% والمجال شبه الحضري بعدد 40 فاعل تربوي بنسبة 65 %.

* صنف (متزوج/متزوجة): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 43 فاعلين تربويين بنسبة 39 % والمجال شبه الحضري بعدد 67 فاعل تربوي بنسبة 61 %.

* صنف (مطلق/مطلقة): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 00 فاعلين تربويين بنسبة 00% والمجال شبه الحضري بعدد 09 فاعلين تربويين بنسبة 100 %.

* صنف (أرمل/أرملة): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 00 فاعلين تربويين بنسبة 00 % والمجال شبه الحضري بعدد 04 فاعلين تربويين بنسبة 100 %؛ والجدول أدناه يبين الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
أعزب/عزباء	22	35	40	65	62	100

متزوج(ة)	43	39	67	61	110	100
مطلق(ة)	0	0	9	100	9	100
ارمل(ة)	0	0	4	100	4	100
المجموع الاجمالي	65	35	120	65	185	100

ضف كذلك نجد في الجدول رقم04: المتعلق بسمات العينة وفق متغير المؤسسة المانحة للشهادة: حيث تمثل العينة الفاعلين التربويين حسب متغير المؤسسة المانحة للشهادة وحسب المجال فبلغ عددهم المعبر عنهم ب 197 وتم تقسيمها كآلاتي:

* (معهد): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 13 فاعل تربوي بنسبة 48% والمجال شبه الحضري بعدد 14 فاعل تربوي بنسبة 52 %.

* (مدرسة عليا): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 04 فاعلين تربويين بنسبة 17 % والمجال شبه الحضري بعدد 20 فاعل تربوي بنسبة 83 %.

* (جامعة): نجدها ممثلة في المجال الحضري ب 49 فاعل تربوي بنسبة 38% والمجال شبه الحضري بعدد 79 فاعل تربوي بنسبة 100 %؛ والجدول أدناه يبين الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
معهد	13	48	14	52	27	100
مدرسة عليا	4	17	20	83	24	100
جامعة	49	38	79	62	128	100
المجموع	66	35	123	65	189	100

وأخيرا وجدنا الجدول رقم 05 المتعلق بسمات العينة وفق متغير المنطقة: حيث وزعنا استماراتنا على المبحوثين من خلال المناطق الجغرافية بين الحضري والشبه الحضري بمجموع 135 مبحوث معبرين عن المنطقة مقسمة بين: 94 %حضري ؛ و40% شبه حضري لمختلف الفاعلين التربويين والجدول أدناه يبين الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
معسكر	54	73	00	00	54	40
محمدية/سيق	20	27	20	33	40	30
وادي الأبطال/السهايلية/بوحنيفية	00	00	41	67	41	30
المجموع	74	100	61	100	135	100

6- الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1.6 دراسات وابحاث حول العنف المدرسي

1.1.6: **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع بعنوان:** " العنف في المدرسة الجزائرية ؛عوامله وسبل الوقاية منه " للباحثان: عماد بن تروش + لياس شرفة: وهدفت دراستهم على أن موضوع العنف المدرسي يشكل محور اهتمام الكثير من الباحثين المهتمين بالمجال التربوي عموما وبالشأن المدرسي الجزائري خصوصا؛ ولا يزال هذا المعدل يثير الجدل في الجزائر نظرا لأن معدلات العنف الجزائرية قد بلغت أرقاما قياسية غير مسبوقة وكذلك لأنها تعبر بشكل واضح عن عمق الأزمة الأخلاقية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية ؛ وهناك عدة عوامل عدة تتداخل في هذه الظاهرة على غرار آليات الضبط المدرسي، المناخ المدرسي الغير مناسب داخل المدرسة، اختلالات التنشئة الاجتماعية لدى التلاميذ...إلخ مما يستدعي عرض أهم أساليب مكافحة هذه الظاهرة. **الكلمات المفتاحية:** الأزمة القيمية، الوقاية منه، عوامله العنف المدرسي[1].

** **التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث:** لقد أوضحت هذه الدراسة عن تنامي ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الجزائرية وتبريرهم في ذلك أن القيم الأخلاقية سبب رئيسي في إستفحال هذه الظاهرة واقترحوا إجراءات للحد من العنف. * **وحسب رأيي ومن خلال قراءتي كباحث وبعد المعاينة الميدانية نستنتج أن العنف المدرسي كظاهرة إجتماعية تؤثر في السياسة التعليمية**

[1] -https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/467/2/4/146136العدد الثامن(8:)ديسمبر8108م79

وبصورة متفاوتة في الزمان والمكان وتؤدي إلى الهدر التربوي وهذا مرجعه الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي الذي يوازي المنهاج الرسمي المخطط في السياسة التعليمية.

2.1.6: المؤتمر الدولي بعنوان: العنف في البيئة المدرسية والجامعية-بجامعة العربي التبسي/تبسة أفريل 2018: -" تفشي ظاهرة العنف في المحيط المدرسي في الجزائر مقاربة سوسيولوجية براغماتية للأستاذ طواهري ميلود والباحث: عبيد محمد: حيث أوضحنا في هذه المداخلة مقاربة ماكس فيبر في تعريفه للدولة الحديثة بأنها تحتكر مشروعية استعمال العنف؛ غير أننا نلاحظ تفاقم هذه الظاهرة في كافة مناحي العالم مما دفع ببعض المفكرين إلى القول بوجود مقاولتية العنف[1]، سواء كان العنف بين الدول، أو بين المجموعات الاجتماعية في الدولة الواحدة، وفي الرعب والرعب المضاد للتمرد كما تشهد على ذلك الثورات والحروب المضادة لها؛ ولعل ما زاد الطين بلة هو إسهام وسائل الإعلام في بناء صورة توحي بأنه لا شيء يحقق المآرب المختلفة عدا العنف، حيث أصبح موردا؛ وظهور شخصيات عنيفة في السينما (رومبو على سبيل المثال لا الحصر) يتماهى الشباب وغيرهم.

وتعد المدرسة، باعتبارها فضاء مصغرا وصورة عاكسة لتمظهرات المجتمع، من الفضاءات التي لم تنج هي الأخرى من بعض أشكال العنف، سواء أكان ماديا من ارتكاب أعمال تخريبية، أو رمزيا من خلال السب والشتم في حق الأستاذ أو التلميذ معا، او اعتداءات على الحرمة الجسدية للأفراد داخل المؤسسة التعليمية؛ كما سجلت حالات كان ضحيتها بعض الأساتذة، داخل القسم، أو خارج المؤسسة التعليمية؛ وقد يكون المعتدي أحيانا من الغرباء، ومن هذه الحالات، التي لا يمكن حصرها، ما يعرض على القضاء، كما يتجسد العنف أيضا في صدامات وشجارات تقع احيانا بين التلاميذ مع بعضهم البعض ؛ أو قد يعنف المدرس التلميذ.

وأجمعت عدة دراسات سوسيولوجية ونفسية على أن العنف بشتى أنواعه، ظاهرة اجتماعية لها أسباب ومسببات نفسية واجتماعية، وأن التصدي لها أضحى ضرورة مستعجلة ومن ثم يتبادر للذهن السؤال التالي: ما الذي يقف وراء تفاقم هذه ظاهرة داخل المؤسسات التعليمية (المتوسط والثانوي)؟

كما أكدت الدراسات على أنّ الظاهرة مردها إلى أن المؤسسات التعليمية فقدت قدسيتها، وإلى المشاكل الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، والتنظيمية وغيرها من الأسباب التي لا يسعنا حصرها هنا، وهي دراسات، في حدود اطلاعنا، يغلب عليها النزعة الحتمية، لذا نحتسبها غير كافية في استكشاف

[1]- Achille Mbembe ،Politiques de l'inimitié ،Ed. La Découverte ،Paris ،2016.

الظاهرة، وعليه نقترح مقاربة الظاهرة بالأدوات المنهجية والمفاهمية التي تقدمها السوسيولوجيا البراغماتية، لا يمكننان في حدود هذه الورقة، استنفاذ كل تلك الوسائل والمفاهيم وإنما سنؤكد على بعض منها.

وتؤكد السوسيولوجيا البراجماتية على الريب الذي يعيشه الفاعلون بدرجات مختلفة حسب الوضعيات رافضة كلية كل تحديد عبر البنيات؛ فالدراسة الإمبريقية للخصومات (موضوعها المتميز) شكلت انطلاقة تتيح رؤية حدوث الفعل، على أن يكون ذلك ممكنا بشرط أن يتنازل عالم الاجتماع عن سلطانه، عندما يعتقد بأنه قادر على أن يكون محقا ضد الأشخاص فيستأثر مكانهم بالقدرة على تعريف معنى ومخرج الظواهر التي يتخبطون فيها؛ كما أن ممارسة السوسيولوجيا بهذا ((الأسلوب)) وبمناهجه، تحيل بدورها إلى موقفين ضمن تصور خاص للعمل السوسيولوجي فيتمثل الأول في الأخذ على محمل الجد ادعاءات الفاعلين خاصة المعيارية منها، حتى يستعيد هذا المصطلح (الذي كان ضمن اهتمامات دوركايم) وزنه كاملا، على أساس أنّ البعد الأخلاقي يَتخلل الفعل كلية.

أما الموقف الثاني فيتمثل في اعتبار السوسيولوجيا **كعلم من مستوى ثاني**، نوعا ما كما هو الحال بالنسبة لنموذج علم اللسانيات، إذ الذين لهم الكفاءات الضرورية للعيش والتصرف معا (وإن غمر العنف هذه الكفاءات) هم الفاعلون، أي كل واحد منا عندما يتدخل في العالم ويتفاعل مع غيره؛ لكن هذا العِلْم الاجتماعي الذي بحوزتنا جميعا كثيرا ما يُستعمل بصفة ضمنية، غير أنّ في وضعيات الريب والخصام الكثيرة، يتخذ الفاعلون اتجاه كفاءاتهم المضمرة، خاصة المعيارية منها، موقفا تأمليا كما يحدث عندما يريدون تفسير ما يبرر خلافاتهم، وعندما ينتقدون أو يبررون مواقفهم أمام النقد؛ وحاولنا التأكد من افتراضاتنا من خلال هذه المقاربة السوسيو-برغماتية واستخدام منهج تحليل المضمون؛ في دراستنا سنجيب على الاشكالية التالية: كيف تتجلى ظاهرة العنف في الشبكات الاجتماعية الافتراضية (الفايسبوك)؛ ووسائل الاعلام (الصحافة) في الجزائر العنف داخل وخارج المحيط المدرسي والجامعي؟، **الكلمات المفتاحية:** العنف المدرسي، العنف الرمزي -الاعلام - الصحيفة المكتوبة -الشبكات الاجتماعية الافتراضية - الشبكات الاجتماعية الافتراضية - المؤسسة التعليمية- السوسيولوجيا البراغماتية[1].

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث:

[1] - ناشي محمد، مدخل الى السوسيولوجيا البرغماتية، ترجمة طواهري ميلود، دار النشر والتوزيع ابن النديم2013.

– كل التعليقات الفايسبوكية منددة ومعارضة للعنف وتبين خطورة هذه الظاهرة على الاجيال المجتمعية كافة وتطرح إشكالية التواصل والاتصال بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية بانتظام وباستمرار ولا تبقى حبيسة التشريعات والشعارات حتى نتكيف ونضع صيغة ملائمة في محاربة العنف والتصدي لأشكاله المختلفة وعليه فللفايسبوك دور توعوي وتحسيسي ايجابي في التعاطي مع هذه الظاهرة؛ لكن أيضا له سلبيات على النشىء المتعلم خصوصا وعلى المجتمع عموما .

– الفايسبوك يعزز ثقافة العنف مستغلا الورقة البيضاء التي يمنحها القراء المتدخلين في منشوراتهم مثلا الدعوة الى الحجاب الشرعي للمرأة –أسلمة المجتمع– مليار صلاة على النبي محمد" صلى الله عليه وسلم"– التوحيد– تحرير القدس–فلسطين...وارسال فيديوهات هلم جر... بعيدا عن المؤسسات الرسمية والغير الرسمية التي تجيز وتشرعن تلك الامور وبالتالي يصبح مشرع وآمر وناهي ومتعبد وتوحيدي ... فنجد الصراع بالمنشورات فيه تجريح ومقت للأخر وبالتالي يغذي ثقافة العنف بطريقة سريعة ودون عناء كل حسب ملكاته الانفعالية ويتورط فيها المثقفون وأشباه المثقفون منكل حدب وصوب ويعاد إنتاج ثقافة العنف من خلال هرطقات علمية وفلسفية دون معنى لاتسمن ولا تغني من جوع؛ فبذلك نجد أن العنف الرمزي للفايسبوك امتد من السياسة العامة للدولة ونسق السياسة التعليمية وانتقل الى عمق المجتمع وبدون تكلفة .

فالعنف يساهم في الهدر التربوي وضعف التحصيل المدرسي عند التلاميذ متمثلا في ارتفاع نسب الرسوب المدرسي والتسرب المدرسي.

2.6: دراسات أبحاث حول الرسوب المدرسي:

1.2.6: مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية بعنوان: "الرسوب المدرسي في التعليم الثانوي في الجزائر"؛ للباحثتين: فضيلة بلعباس + فايزة يسعد: يعد قطاع التربية والتعليم من القطاعات الهامة والحساسة في الدولة، حيث تخصص له مجهودات وميزانية معتبرة قصد بناء نظام تربوي وتعليمي قوي ومتطور، ليتسنى لنا الحصول في النهاية على عنصر بشري صالح وفعال. غير أن هذا القطاع في الجزائر يعاني من تراكمات ومشكلات عديدة ومتنوعة تنخر جسده منذ أكثر من عقدين من الزمن ومن بين هذه المشكلات :نخص بالدراسة في هذا المقام مشكلة الرسوب المدرسي. هذه المشكلة التي تمس قطاع التربية والتعليم بجميع أطواره وفئاته، أين سنتطرق بالوصف والتحليل إلى هذه المشكلة التي يعرفها الميدان التربوي والتي تزداد حدتها من سنة لأخرى. ففي هذه المداخلة حاولنا تتبع تطور الرسوب في

التعليم الثانوي بالجزائر من خلال التطرق إلى :أولا: · التعريف بالرسوب المدرسي. · تعريف التعليم الثانوي. · أسباب الرسوب المدرسي. · إجراءات علاجية للتخفيف من الظاهرة. ثانيا: حساب بعض المؤشرات: معدل التمدرس، معدل النجاح، معدل الرسوب(الإعادة)..... المحصل عليها من خلال الاطلاع على بعض المعطيات الموثوقة: المديرية الفرعية لبنك المعطيات" وزارة التربية الوطنية" والديوان الوطني للإحصاء (ONS)، أن هذه الظاهرة أخذت بعدا خطيرا وومستعصيا مما يستدعي دراستها عن قرب بهدف معرفة وفهم معمق من جهة، وإبراز وتفسير النتائج المترتبة عنها من جهة أخرى. **الكلمات المفتاحية:** قطاع التربية والتعليم، التعليم، التربية والتعليم، ظاهرة الرسوب، النظام التربوي، التعليم الثانوي، حاصل الذكورة، التطور النسبي، معدل التمدرس، معدل النجاح، معدل الإعادة(الرسوب)، عدد المتمدرسين[1].

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: كشفت هذه الدراسة الميدانية عن أهم المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية الل وهي الرسوب المدرسي في التعليم الثانوي حيث أضحت تزداد هذه الظاهرة من فترة لأخرى ويصعب التحكم فيها نظرا لعوامل متعددة منها التحول لسوق العمل والخدمة العسكرية من جهة ومن جهة أخرى؛ الطرد من المؤسسات التربوية والتحويل الالزامي لمؤسسات تربوية أخرى.

وهذا ما يعزز فرضية أن الرسوب المدرسي يساهم في الهدر التربوي ويؤثر في السياسة العامة للدولة الجزائرية من خلال المنهاج ودور المنهاج الخفي ووظيفته الاستيلابية في ذلك؛الذي يسعى إلى تحقيق الاستبعاد الاجتماعي لفئة الراسبين والعكس بالنسبة للمتفوقين الذي يحقق الادماج الاجتماعي وبصورة متفاوتة حتى بين الجنسين.

2.2.6: مجلة جسور المعرفة بعنوان: مظاهر الرسوب المدرسي وعوامله؛ للباحثة: يخلف نجاة: حيث أوضحت الباحثة أن ظاهرة الرسوب المدرسي من أخطر المشكلات التي تواجه العملية التعليمة لكونها تمثل مظهرا من مظاهر الهدر التربوي والذي لا تمتد أثاره إلى المنظومة التربوية فحسب، بل تطال كافة أنظمة المجتمع ومجالاته وتفرز ظواهر اجتماعية خطيرة ومعقدة كالتسرب المدرسي، عمالة الأطفال، انحراف الأحداث، ضعف المجتمع وانتشار الفساد، ناهيك عن كونها ضياعا وخسارة في التلاميذ أنفسهم لأنها تعطل من مشاركتهم البناءة والمنتجة في المجتمع .وسنحاول من خلال ورقتنا البحثية إلقاء

[1]– https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/335/5/3/71076

الضوء على ظاهرة الرسوب المدرسي، بتحليل ومناقشة مختلف مظاهرها ودلالاتها ما بين الاستدماج والاستبعاد، وإثراء الموضوع باستجلاء وتحليل مختلف العوامل التي تقف وراء إعادة انتاج الظاهرة واستفحالها في المجتمع. **الكلمات المفتاحية:** الرسوب المدرسي؛ الهدر التربوي؛ المنظومة التربوية؛ التلميذ؛ المعلم[1] .

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: كشفت هذه الدراسة الميدانية عن أهم المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية الل وهي الرسوب المدرسي في التعليم الثانوي حيث أضحت تزداد هذه الظاهرة من فترة لأخرى ويصعب التحكم فيها نظرا لعوامل متعددة .

وهذا ما يعزز فرضية أن الرسوب المدرسي يساهم في الهدر التربوي ويؤثر في السياسة العامة للدولة الجزائرية من خلال المنهاج ودور المنهاج الخفي ووظيفته الاستيلابية في ذلك؛الذي يسعى إلى تحقيق الاستبعاد الاجتماعي لفئة الراسبين والعكس بالنسبة للمتفوقين الذي يحقق الادماج الاجتماعي وبصورة متفاوتة حتى بين الجنسين.

3.6: دراسات وأبحاث متعلقة بتكنولوجيا التعليم:

1.3.6: مجلة الابداع الرياضي بعنوان: "استخدام الوسائل التعليمية والوسائط التنكولوجية لضمان جودة التكوين والتعليم في نظام ل م د للباحثان: رمضان بوخرص +احمد بوسكرة ": هدفت هذه الدراسة الى توضيح اهمية استغلال الوسائل التعليمية والوسائط التكنولوجية في التكوين والتعليم وتاكيد علاقتهما الوطيدة بتكنولوجيا نقل المعلومات وضمان جودة التعليم والتكوين لمختلف الاطوار في التعليم العالي في ظل النظام الجديد وعرض تصميم إنتاج الوسائل التعليمية وقواعدها، وأسس اختيار الوسائل التعليمية التعلمية وطرق تقويمها .مقدمة: إن التحديات التي يواجهها العالم بسبب الانفتاح العلمي عن طريق شبكات الاتصال والمعلومات توجب على المؤسسات التعليمية الجامعية التكوينية الاهتمام بأساليب التعليم والتدريس الحديثة والتي يراعي فيها عدة متغيرات)الأهداف، المحتوى، مستوى الطلبة، الوسائل التعليمية .(فاستخدام الوسائل التعليمية التعلمية في مختلف مستويات التعليم العالي في نظام ل م د له أهمية كبيرة في تحقيق أهداف اصلاحات التعليم الجامعي، وحتى يتحقق ذلك وجب على الأستاذ أن يكون فنيا متطورا ممتلكا مهارات وكفايات في استخدام هذه الوسائل واختيارها وفقا للمواقف التعليمية، لكي تؤهله لتهيئة مجالات الخبرة والتكوين المستمر للمتكونين حتى يتم إعدادهم وتدريبهم لدرجة عالية من الكفاية .

[1]– https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/6/4/136640

فالوسائل التعليمية تعد عنصرا رئيسا من عناصر الاتصال التعليمي وتزيد من فعالية الموقف التعليمي وتحقيق أهدافه وحل مشكلاته .لقد حضيت باهتمام كبيرة في الدول المتقدمة لما لها من اثر في نواتج التعليم، فهي تضمن التفاعل النشط بين المتعلم والموقف التعليمي .سنحاول من خلال هذه الدراسة التحليلية ان نبين اهمية استغلال واستخدام الوسائل التعليمية في ضمان جودة التكوين والتعليم العالي، وتاكيد علاقتها الوطيدة بتكنولوجيا التعليم، وعرض تصميم إنتاج الوسائل التعليمية وقواعدها بأخذ نموذج اشور ASSURE كمثال، وأسس اختيار الوسائل التعليمية التعلمية وطرق تقويمها. **الكلمات المفتاحية:** الوسائل التعليمية الوسائط التكنولوجية جودة التكوين والتعليم نظام ل م د[1] .

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: هنا أبرز الباحثان على أهمية التعليم الرسمي والتعليم الغير رسمي من خلال الاستخدام الجيد والدينامي للوسائل التعليمية لضمان الجودة وتطوير التعليم كما أوضحا العلاقة الوطيدة بين السياسة التربوية وتكنولوجيا التعليم من خلال نموذج **اشورASSURE** كأنموذج من أجل اختيار الوسائل التعليمية وطرق تقويمها.

وعليه فالباحث يؤكدان على ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم –الوسائل التعليمية والوسائط التكنلوجية للتعليم – لتحقيق جودة التعليم وتطويره.

2.3.6: مجلة الباحث بعنوان: " التصميم التعليمي والوسائط المتعددة في العملية التعليمية للباحثان: محمد لقرنش + مختار لزعر ": حيث أوضحت هذه الدراسة إلى أن التصميم التعليمي نتاج الخبرات المتراكمة للعملية التعليمية ,حيث يجعل عملية اكتساب المعرفة فعالة وجذابة على العموم ,فيتشكل من خلاله تحديد وضع المتعلم الحالي واحتياجاته وبعدها تحديد الاهداف التي نريد الوصول اليها من خلال العملية التعليمية ثم التخطيط للخطوات الموالية عن طريق وسائط عديدة مثل البرمجيات كبرامج لغات البرمجة والعناصر المادية كأجهزة الحاسوب والكاميرات والطابعات .كما أن لهذا التصميم التعليمي أهمية كبيرة أبرزها التدريب التشاركي وتطوير العمل الجماعي واستمراريته ,كما أن نتائج التصميم قد تكون معلومة وقابلة للقياس كما يمكن أن تكون غير ظاهرة ومفترضة فقط. **الكلمات المفتاحية:** التصميم , التعليمي ,التخطيط ,الوسائط, المعرفة ,احتياجا [2].

[1] -https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/15004;Volume 4 ،Numéro 2 ،Pages 9-32 du ; 2013-10-15

[2] – https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/84147; Volume 8 ،Numéro 17 ،Pages 193-214 2016-12-27

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: حيث أوضحا الباحثان إلى إبراز أهمية التصميم التعليمي ودوره في الارتقاء بالمدارس والمؤسسات التعليمية، ومن أبرز ما توصل إليهما:

أوّلا: توصّل البحث إلى أنّ ممارسة المعلم لمهارات التصميم التعليمي يحسّن من أدائه الوظيفي، حيث يرفع من دافعيته نحو التعليم، كما يحسّن من مستوى التحصيل الأكاديمي لطلبته.

ثانيا: كشف البحث عن الطرائق الممكن استغلالها للوسائط المتعددة في تطوير العملية التعليمية، والارتقاء بها إلى مستوى المدرسة الذكية بمواكبتها التكنولوجيا في الاستعمال والتطبيق، عن طريق استغلال الوسائل المتاحة والمساعدة لتقديم المادة العلمية للطالب بصورة سهلة وواضحة وسريعة.

ثالثا: يقترح البحث تكثيف الدورات والندوات لهذا الموضوع- التصميم التعليمي - في المؤسسات التربوية حتى تعمّم بشكل يسمح للمتعلمين في كل المدارس التقارب التعليمي والتعلمي، ويأخذ الجميع حظه من التطور والعصرنة.

رابعا: الإقرار بأنّ حسن تطبيق التصميم التعليمي الموفقّ في استيفائه العناصر المراد تطعيمها وتوصيلها أنجح بكثير من الطرق التقليدية المعهودة في التعليم، من حيث السرعة وبذل الجهد والرغبة في الإسهام والفاعلية، كما أنهّ أحسن ما توصلت إليه البحوث والدراسات تحسينا لنوعية العملية التعليمية التعلمية، وتوطيد العلاقة بين أطرافها، حين تبادلهما وتفاعلهما معا في هذه الوتيرة.

خامسا: أشار البحث إلى أنّ سوء تطبيق التصميم التعليمي يعطي نتيجة عكسية، وتكون الطرق التقليدية أسهل وأفضل في التطبيق، لعدم التمكّن من التكنولوجيا وإتقان تقنياتها.

ونتيجة ذلك إلى أن التصميم التعليمي إذا أحسن استغلاله بطريقة إيجابية فالنتيجة تكون في صالح المعلم والمتعلم.

3.3.6: مجلة المنظومة الرياضية بعنوان: " واقع توظيف الأساتذة للوسائل والوسائط التعليمية في التدريس ودوره في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة. – دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس- للباحث: سمير بن سايح. هدفت الدراسة الى معرفة ان كان اساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس يوظفون الوسائل والوسائط التعليمية في تدريسهم وانعكاس ذلك على تحسين التحصيل الدراسي للطلبة بذات المعهد، وعليه

صيغت اشكالية الدراسة: هل لتوظيف أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية للوسائل والوسائط التعليمية في تدريسهم دور في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة؟ . وعليه اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في الدراسة ووظف استمارتين استبانتين الأولى موجهة للأساتذة وعددهم 30 والثانية موجهة ل 70 طالب اختيروا بطريقة عشوائية . **الكلمات المفتاحية:** الوسائل والوسائط التعليمية، التحصيل الدراسي[1].

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: قد توصلا الباحث الى أن الأساتذة المدرسين يوظفون الوسائل والوسائط التعليمية في تدريسهم وهو ما انعكس إيجابا على تحسين التحصيل الدراسي للطلب؛ **وهذا مؤشر دال على ضرورة تحديث المؤسسة التربوية بالوسائل التكنولوجية التعليمية بغرض مسايرة الواقع المعاش السائر نحو الرقمنة من خلال الخطاب السياسي للسياسة التعليمية والأهداف المتوخاة.**

4.3.6: م**جلة علوم الأداء الرياضي بعنوان: " استخدام التكنولوجيا الحديثة للاتصال في تكوين أساتذة التعليم المتوسط** عن **بعد أثناء الخدمة. -دراسة حالة-للباحثين: علاء الدين حمودي+ رابح بلقوشي+ عمر جباري:** هدفت الدراسة التي بين أيدينا إلى معرفة واقع استخدام التكنولوجيا الحديثة للاتصال في تكوين أساتذة التعليم المتوسط عن بعد أثناء الخدمة، ولأجل ذلك اتب عنا المنهج لملائمته مع طبيعة ال دراسة، حيث بلغت عينة ال دراسة 80أستاذ على مستوى ولاية تلمسان يمثلون المجتمع الإحصائي تمثيلا صادقا، واستعملنا لجمع البيانات الاستبيان المغلق الذي تكون من ثلاثة محاور تندرج تحته 11 عبارة، وجاءت أهم نتائج الدراسة أن التكنولوجيا الحديثة للاتصال كان لها الدور الكبير في تدعيم وصقل برامج التعليم عن بعد وتعزيز المادة التعليمية، كما فتحت المجال للتفاعل والاحتكاك البشري لتبادل المعلومات في شتى الميادين بصفة عامة والتعليم عن بعد بصفة خاصة. **الكلمات المفتاحية:** الاستخدام، التكنولوجيا الحديثة، تكنولوجيا الاتصال، أستاذ التعليم المتوسط، التكوين عن بعد[2] .

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: توضح هذه الدراسة فعالية استخدام التكنولوجيا التعليمية في التدريس عن بعد بالرغم من ايجابياتها.

[1]- https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/82437; Volume 6 ،Numéro 1 ،Pages 267-281 2019-03-15

[2] - https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/165979; Volume 3 ،Numéro 3 ،Pages 317-336 2021-10-09

جائحة كورونا كشفت عيوب الاتصال بين المعلم والمتعلم لعدة أسباب تتعلق بسوء استخدام التكنولوجيا من جهة وعدم توفرها للمتعلمين خاصة من جهة أخرى.

5.3.6: **مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية بعنوان:** " تبسيط الأنشطة التعليمية من خلال استخدام الوسائل التعليمية للباحثان: جاب الله سعد عرابي + ضامن مسعود : أوضحت هذه الدراسة إلى أن الأنظمة التربوية في العالم تسعى إلى جعل المؤسسة التعليمية قادرة على مواجهة تحديات العصر، حتى لا تكون بعيدة عن متطلبات المجتمع، والعالم والشغل، وذلك باستخدام أكثر عدد ممكن من الوسائل التعليمية وتنويعها بما يناسب متطلبات العصر وتطور التكنولوجيا وبما يتلاءم مع قدرات التلميذ، وحتى نضمن تلقين جيد وتحصيل مرتفع للتلميذ وكذا تحسين مستوى العملية التعليمية، وكذا تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته .فيجب أن يتحسن مردود المعلم خاصة وفق ما هو مأمول ليتمكن من استغلال قدراته مهاراته؛ لذا جاءت هذه الدراسة موضحة لمفاهيم كل من التعلم والتعليم والتعليمية، بالإضافة إلى مفهوم الوسائل التعليمية، وأنواعها، والشروط التي يجب أن تتوفر فيها وكيفية استخدامها، ودورها، ومعوقات استخدامها . الكلمات المفتاحية: التعلم، التعليم، الوسائل التعليمية . 1

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: من خلال هذه الدراسة أوضحت كيفية وشروط تبسيط وتسهيل العملية التعلمية والتعليمية من خلال الأنشطة المعتمدة في المنهاج الجزائري.

العملية التعلمية والتعليمية من خلال تحسينها وتنويعها وتقويمها تحقق الأداءات المطلوبة وتواكب التحديات الراهنة خاصة إذا توفرت الشروط المناسبة لذلك.

6.3.6: مجلة دراسات في التنمية والمجتمع بعنوان: " الأبعاد السوسيوثقافية ودورها في تفعيل التعليم الالكتروني في الجزائر للباحثتين: بوكبشة جمعية + محمد يسعد ليلى : إن الإنسان يعيش في مجتمع كثير التغيرات في جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والمعلوماتية، وذلك نتيجة العولمة، التي مست جميع المجتمعات، وأصبح التغيير ملحوظ في جميع الأصعدة، وعليه نجد الغزو المفاهيمي الضخم، الذي غزى مجتمعانا، نتيجة التطور التكنولوجي الهائل، إذ أصبحت منظومة القيم غزيرة المضامين ومتعددة المعاني، وعليه ازدادت المعرفة وازدهرت على هذا النحو، وازدهر التعليم بأنواعه ومستوياته وانتشر مفهوم التعليم الالكتروني، والجزائر من الدول التي سارت على هذا النهج وتبنت منظومة التعليم عن بعد، باعتبارها لها خصوصيات ثقافية تميزها عن غيرها، وهذا ينعكس على

[1] - https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/137912 ،Volume 5 ،Numéro 19 ،Pages 49-55 2020-12-10.

عملية التعليمية من حيث تكوينها، لذلك أبينا توضيح هذه النقطة الأساسية، لتحسين فعالية التكوين في التعليم الالكتروني وفق الخصوصية السوسيوثقافية الجزائرية عن طريق المنهج الوصفي التحليلي . والهدف من دراستنا معرفة الابعاد السوسيولوجية والثقافية في انجاح التعليم الالكتروني بالجزائر . ومن النتائج البارزة هو اعتبار أن التعليم الإلكتروني هو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ككل، وان دمجه مع الوسائل المختلفة في التعليم يشكل حاجة ماسة لتطوير العملية التعليمية. . **الكلمات المفتاحية:** التعليم ; التعليم الالكتروني ; التكوين عن بعد ; الخصوصية السوسيوثقافية ; المجتمع .[1]

التعليق على الدراسة السابقة وعلاقتها بموضوع البحث: هذه الدراسة بينت أهمية وفعالية التعليم الإلكتروني في تنمية وتطوير السياسة التعليمية وقد كانت ذات أهمية كبيرة رغم سلبياتها خلال جائحة كورونا.

فعالية التعليم الالكتروني تساهم في تعزيز الأداءات للسياسة التعليمية كما لا نغيب العامل البشري من خلال التكوين الجيد لتكنولوجيا التعليم والتحكم فيها .

ملخص الفصل

وخلاصة الدراسات أنها جاءت متقاطعة لموضوع بحثنا وساهمت في بناء الإشكالية المطلوبة وتعزيز الفرضيات من خلال المعاينة الميدانية. والفصول الموالية ستجيب على ما طلب منا.

[2-] https: //www.asjp.cerist.dz/en/Presentation Revue/148Volume6 ،Numéro 3 ،Pages 237-246 2021-10-15

الفصل الثاني: السياسة التعليمية من منظور السياسة العامة في الجزائر.

تمهيد.

1. **السياسة التعليمية وأهدافها في الجزائر.**
2. **ديمقراطية التعليم في القانون الدولي**
3. **ديمقراطية التعليم في القانون الجزائري**
4. **المنهاج الجزائري العصري بعد إصلاحات 2003**
5. **الإصلاحات التربوية في الجزائر**

ملخص الفصل

تمهيد

إن الوعي بأهمية التعليم ليكون المشروع الحضاري والتطوري لمستقبل الجزائر، فهو يعتبر مدخلها إلى القرن العشرين وخاصة أن هذا القطاع شهد العديد من التحولات على النسق الاجتماعي والتربوي والسياسي إلى غاية تثبيته سنة 2003 أين تم إقرار الإصلاح التربوي والولوج في مقاربة جديدة تسمى" المقاربة بالكفاءات" عوضا " المقاربة بالأهداف".

وسنوضح في هذا الفصل كيفية المساهمة في تطوير السياسة التعليمية الرشيدة عبر تقويم السياسة التعليمية المطبقة حاليا، وتحليل جوانب القوة والضعف، وتقديم بدائل أخرى فيظل هذا التقويم.

1. السياسة التعليمية وأهدافها في الجزائر:

لعل العديد من الدول سبقتنا في القفزة الاقتصادية واجتهدت في عصرنة تعليمها من بينها اليابان – ماليزيا– تركيا على سبيل المثال، كما وكيفا؛ وينظر بارتياح إلى الطفرة النوعية التي شهدها قطاع التعليم في الجزائر خلال السنوات الاخيرة بعد تبني الاصلاح باعتباره من أهم ركائز الامن المجتمعي والتنموي ولا تقل الادوار التعليمية التي يقوما بها المتعلمون عن تلك الادوار التي تقوم بها الجيوش، بل ويتكامل الدوران، ويتدخلان في أغلب الاحيان[1].

كما تتصل قضية التعليم بالمستقبل، فتلاميذ اليوم سوف يشكلون القوى العاملة وسيكونون الفاعلون الاساسيون في جميع الانساق على مسرح الأحداث للفرد، والمجتمع والدولة؛ وسوف نتوقف على طبيعة تقدمهم على ما يتاح أو لا يتاح لهم من امكانات مادية وبشرية، والدور المنوط بهم أفقيا وعموديا، وبالتالي يتضح هل يكون تقدمهم كالنهر الصاخب أم يسير بانسياب هادئ بين المنبع والمصب فيولد طاقة وقوة هائلة في خدمة عالم أفضل[2].

إن مستقبل أي تعليم هو بالتأكيد مستقبل ما يحدث من أداء تفاعلات في الفصول اليوم وشكل المستقبل الذي نتطلع إليه يحكمه بمقدار كبير نمط التربية التي نسعى لإقامتها، وإذا كانت السياسة التعليمية هي العملية التي تصل الحلم بالواقع، والمأمول بالممكن[3].

وتمد جسورا تحدد طرقا للحركة بين المستويين، وفقا لرؤية عقلانية رشيدة، تستوعب الأهداف وتحيلها إلى اجراءات وفعل وحركة، وتترجم رؤيتها في صورة قرارات ولوائح وتعليمات[4] .

فالتعليم يعتبر في تصورنا أحد ملامح الاستراتيجية الوطنية الفعالة؛ من أجل تحقيق التنمية المتواصلة، والتعليم واكتساب المهارات ضرورة من أجل البقاء في عالم، تزيد فيه حدة التنافس في إطار اقتصادي عالمي–يتغير بسرعة.

---

[1] – محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم، ص: 27.

[2] – مرجع سابق ص: 27

[3] – محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم، ص: 28.

[4] – مرجع سابق ص: 28

وتتطلب من كل دولة توجيه أقصى الموارد لتعزيز فرص التعليم لأفرادها، وتدريبهم، وتكوين مهارات، ومواكبة فرص العمل الجديدة، التي يولدها الجديد والمتجدد في العلم.

ومن الجلي أن حزمة المتغيرات التي يواجهها التعليم في عالمنا المعاصرة، آخذة في التضخم، وفي منطقتنا فإن حجم وسرعة التغيرات والمعطيات المستجدة، والاخذة في التلاقح، والتفاعل، وتكون علاقات جانبية وثانوية يزيد من أزمة التعليم، ويوسع من فضاء الجهد المجتمعي المبذول؛ من أجل استيعاب تعليمنا للخريطة الجديدة، المتزايدة في خطوطها وتضاريسها ودرجاتها اللونية[1].

وفي عالم الرقمنة وثورة المعلومات والاتصالات والاختراق الثقافي الغربي(الأوربي- أمريكي) لثقافات بقية العالم، والصراعات الاثنية والقومية والطائفية، وتعاظم دور الشركات المتعددة الجنسيات، والاعتماد المتبادل، وهيمنة المؤسسات الاقتصادية الدولية(البنك الدولي-صندوق النقد الدول-اتفاقيات الجات) على اقتصاديات الجنوب الفقير، وما يمثله التحدي الاسرائيلي لدول الأمة العربية من مخاطر، وزيادة معدل التفتت العربي، وتآكل مشروعية الأنظمة العربية والتغيرات السياسية التي شهدتها وتشهدها هاته الدول والذهاب نحو اقتصاد السوق وتراجع دولة الرعاية بالإضافة الى التطرف الديني والفكري2.

وفي ظل هذا العالم، فإن الضغوط التي تمثلها حزمة المتغيرات والمعطيات السابقة على التعليم العربي والجزائري بالخصوص، معقدة ومتداخلة وتسوغ مبرر مراجعة السياسة التعليمية، لمعرفة كفاءة بنيتها، ومدى تعبيرها عن حقائق العصر، وعن المبادئ الانسانية، من أجل حياة أفضل وفي مقدمتها العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية؛ وفي ظل عقد اجتماعي عالمي جديد؛ يعد التعليم أحد حقوق الانسان الانسانية وشرطا جوهريا لكل حياة كريمة، وإن الحرمان من التعليم مظهر من مظاهر الظلم الاجتماعي[3].

والتعليم الذي نعنيه هو تعليم كل الأفراد وكل فرد، وهو تعليم منفتح على المجهول يستوعب التغير الاجتماعي، ويصنع المستقبل ويشكله، وهو ما نعنيه بإعادة التسلح التعليمي[4].

[1] – محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم، ص: 28.

[2] – مرجع سابق ص: 29

[3] – مرجع سابق ص: 29

[4] – مرجع سابق ص: 29

والتعليم الذي يعده مجموعة من مفكرينا المعاصرين– ومنهم مصطفى سويف– بأنه ضلع لثلاثية تشكل مستلزمات البنية الأساسية لإنجاز النقلة الحضارية إلى جانب محو الأمية وصيانة البيئة حيث(**ينبغي العناية بالتعليم من حيث الكيف بتوفير الشروط اللازمة لتحديث العلم في المدارس مع ضمان استمراره)**[1]؛ ويؤكد جمع آخر – ومنهم "**حامد عمار**"–التعليم بمهمة صياغة المجتمع الذي تسعى لصوغه وفقا لتصور حضاري، إنساني، إجتماعي، أشمل، يسعى لتحقيق الأهداف التالية:

-لحمته توفير فرص العمل المنتج على درجة الكفاءة

-وسداته إشاعة العدل الاجتماعي والتواصل والحوار الثقافي المتجدد والمجدد.

-وإطاره ديمقراطية الحوار بين أفراده ومؤسساته وحرية التعبير والتنظيم والتأثير والمشاركة في صنع القرار وتحمل المسؤوليات والعزم في تسيير الحاضر واستشراف المستقبل وصياغته.

-ونطاقه التعليمي متطور وواسع ومشارك في تأسيس الأبعاد المجتمعية، من خلال تنمية طاقات الانسان الجزائري وتحريرها، وتأكيدا للمضامين والقيم التي ترسخ إرادة المواطنين، وقدرته على صناعة حاضره ومستقبله بالعلم في صياغة الفكر المبدع، أو نقطة البدء الممارسة والحركة الجدلية؛ من أجل صياغة المجتمع الجديد والمتجدد[2].

وتقع السياسة التعلمية في قمة النظام التعليمي، وهي المرحلة الأولى من العملية التعليمية، وتحدد الاختيارات الرئيسية والتوجيهات من قبل الجهات المسؤولة عن التربية، ومن هنا كانت السياسة التعليمية تعبيرا عن الاختيارات السياسية لبلد ما، تلك الاختيارات المستمدة من تقاليده وتصوره للمستقبل، ومعنى ذلك أننا–في حقيقة الأمر–أمام جوانب ثلاث متكاملة: –الفلسفة الاجتماعية العامة، والفلسفة التربوية المشتقة من تلك الفلسفة الاجتماعية العامة من تحليل الواقع التربوي، وثالثها السياسة العامة، وهي حصيلة الفلسفة التعليمية المشتقة بدورها من الفلسفة الاجتماعية العامة[3].

[1] – محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم، ص: 29

[2] – مرجع سابق، ص ص: 29–30.

[3] – مرجع سابق ص: 30

معنى أن السياسة التربوية ينبغي أن تتم من خلال فلسفة تعليمية، تم وضعها على أسس صحيحة؛ استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية العامة؛ وذلك أن السياسة التربوية لا تنحصر في بعض المبادئ التوجيهية العامة، بل لا بد أن تشتمل على مجموعة من الأهداف الخاصة المترابطة فيما بينها ترابطا قويا، ومن بينها الأهداف ذات الطابع الروحي والفلسفي والثقافي، مما يقدم فكرة واضحة عن مفهوم الانسان[1]؛ وترتبط السياسة في الحقل التربوي بالسلطة، وتترجم من خلال قوانين ولوائح وأنظمة وبرامج ومتطلبات، كما أنها تخضع في تنظيمها لتسلسل هرمي، والنقطة الأولى لأي سياسة تربوية تبدأ من حيث تعيين الأهداف(النتائج المرتقبة)، وهذا لا يتم إلا من خلال الخيارات الأكثر حيوية؛ ويتفق هذا التحليل مع تحليلات، ترى أن ثمة محددات تحكم وضع السياسة التعليمية، وهي:

- أن عملية صنع السياسة التعليمية ليست عملية فنية بقدر ما هي تعبير عن أيديولوجية واضعيها، سواء أكانت صريحة أم مضمرة[2].

- أن السياسة التعليمية لا بد –حتما–أن تستند إلى فلسفة إجتماعية– تعبر عن نفسه في معادلة أو مشروع وطني يتسم بالشمول والتكامل والتوازن[3].

- أن السياسة التعليمية في نظامنا التعليمي والعربي تستهدف تحقيق العدالة الاجتماعية وديمقراطية التعليم والعملية التنموية الشاملة؛ مما يعد تعبيرا أمنيا حقوق الانسان، وعلان كرامته كينونته الإنسانية، وغن التعليم مسؤولية الدولة، باعتباره صناعة ثقيلة وأن بناء البشر أصعب من بناء الحجر[4].

ومن الجلي أن السياسة التعليمية تترجم خريطة القوة الاجتماعية، وتعبر عن المصالح القوى المهيمنة اجتماعيا...؛ إنها تعبر بأمانة عن الأوزان النسبية للقوى في المجتمع.

وكما تشير **نادية جمال الدين:** " **ليس أسئلة تتعلق بالسياسة التعليمية، أو بغيرها من السياسات، إنما الأسئلة كلها مشوبة بالمصلحة، ومجرد قولنا أن في مجتمع ما سياسة تعليمية، فإن الأسئلة كلها**

[1] – مرجع سابق ص: 30

[2] – محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم، ص: 30.

[3] – مرجع سابق ص: 31.

[4] – مرجع سابق ص: 31.

مشوبة بالمصلحة، ومجرد قولنا أن في مجتمع ما سياسة تعليمية، فإن هذا يعني ان ثمة صراعات بين مصالح جماعات من الناس"[1].

والسياسة هي الكلمة المعبرة عن مصالح الأقوى والأعلى صوتا؛ لأن السياسة تعني على المستوى الفعلي مجموعة القرارات القابلة للتنفيذ بالقوى الجبرية، ومن له أن يصل على هذا المستوى، هو في التحليل النهائي من يصوغ السياسة التعليمية التي تنفذ فعلا والتي توجد على الورق؛ وعلى هذا النحو إن قلنا إن ثمة سياسة تعليمية منبثقة عن فلسفة إجتماعية، فهذا لا يعني على الإطلاق أن ثمة فلسفة أو سياسة يعبر أيهما عن المجتمع كله أو الثقافة كلها.

ما يحدث هو التعبير عن القوى الاجتماعية، التي تمتلك مفاتيح الأمور، فهل تعتبر السياسة التعليمية مجرد آلية في يد الأقوى في أي مجتمع، أو هي مجرد انحياز من جانب من في يده صنع القرار[2].

**** ومن الأهمية بمكان الالتفات إلى الجدل الواسع، الذي شهده قطاع التعليم الجزائري في السنوات الأخيرة خاصة بعد الإصلاحات التي تبنتها الدولة الجزائرية من أجل بعث السياسة التعليمية الجديدة من منظور المقاربة بالكفاءات وكيفية إتاحة فرص التعليم للجميع بصورة متكافئة.**

2. ديمقراطية التعليم الدولية والوطنية:

إن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية إتاحة التعليم لكل فرد قادر على تذليل الصعاب، التي تعترض عملية التعليم سواءً أكانت مادية أم معنوية، ومعيار هذا المفهوم التمثيل النسبي للفئات الاجتماعية داخل مراحل التعليم المختلفة، كما أن جوانب تكافؤ الفرص التعليمية – والمرتبطة بما نص عليها الدستور الجزائري في الفصل الرابع؛ بند الحقوق والحرّيّات ومحتوى المادة 65 ؛ حيث جعلت من التعليم حقا مضمونا ومجانيا وإجباري وتنظم الدولة المنظومة التعليمية الوطنية وتسهر على التساوي في الالتحاق بالتعليم، والتكوين المهني"3.

---

[1] – مرجع سابق ص: 31.

[2] – محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم ص: 31.

3 – دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وفي رأينا تكافؤ الفرص التعليمية يظل أهم مقوم للسياسة التعليمية في الجزائر، كما تكسب قضية تكافؤ الفرص التعليمية أهمية مضاعفة، في ظل ظروف سياسية واقتصادية تؤثر بطريقة مباشرة و/أو غير مباشرة في النظام التعليمي، وفي العلاقات الاجتماعية القائمة، وتطرح الدراسة الحالية تساؤلا رئيسيا حول هذه العلاقة والتي نستشعر باحتدامها وتأزمها في الواقع التعليمي الجزائري فما واقع تكافؤ الفرص التعليمية في مراحل التعليم الجزائري المختلفة بعد الإصلاحات سنة 2003؟

للإجابة عن هذا التساؤل اعتمدت على مقاربة الخطاب الرسمي بالواقع الممارس والاسترشاد بآفاق الأدب التربوي والخطاب التربوي الجزائري والعربي والعالمي؛ لنتعرف على أهم اتجاهات السياسة التعليمية المستجدة، ومحاولة الانتقال إلى الواقع التعليمي لنعرف مدى الاقتراب والابتعاد من هذه الاتجاهات، ورصد أهم سلبيات الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الواقع التعليمي الجزائري في مستوييها الكمي والكيفي.

1.2- ديمقراطية التعليم في القانون الدولي: حيث عقدت العديد من المؤتمرات العقود والاتفاقيات الدولية وضعت خطط وتوصيات واتفاقيات من أجل العدالة التعليمية ومن أهمها(تايلندا 1990، نيويورك 1990، مؤتمر داكار 2000؛ والتنمية المستدامة لليونسكو إلى غاية 2030).

1.1.2 الإعلان العالمي حول التربية للجميع: (تايلندا 1990)[1]: وملخص نص الوثيقتين من المجلد اللتين الذي اعتمدهما المؤتمر العالمي حول "التربية للجميع" والذي عقد بتايلندا ب جومتيين (من 5 الى 9 مارس1900)، وقد عرف هذا المجلد اقبالاً مستمراً مما دل على الاهتمام الشديد بأوجه القصور في النظم التعليميَّة في جميع أنحاء العالم من جهة، والاعتراف بالأهمية المتزايدة لدور التعليم الأساسي في تحقيق التقدُّم الاجتماعي من جهة أخرى.

وقد تبين أن الإعلان العالمي حول "التربية للجميع" وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلُّم الأساسيَّة يشكلان مرجعاً مفيداً للحكومات والمُنظَّمات الدوليَّة والمُعلِّمين والمهنيين المعنيين بالتنميَّة فيما يخص تصميم وتنفيذ السياسات والاستراتيجيات الرامية الى تحسين خدمات التعليم الأساسي.

[1] – UNESCO ،World Conference On Education For All ،Meeting Basic Learning Needs ،5-9 march ،1990 Jomtien ،Thailand ،final repor

مما جاء في وثيقة "الإعلان العالمي" حول التربية للجميع: ينبغي تمكين كل شخص سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً من الإفادة من الفرص التربويَّة المُصمَّمة على نحو يلبي حاجاته الأساسيَّة إلى التعلُّم.

وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلُّم الأساسيَّة (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسيَّة للتعلُّم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاج إليها البشر من أجل البقاء ولتنميَّة كافة قدراتهم وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعَّالة في عمليَّة التنميَّة ولتحسين نوعيَّة حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة ولمواصلة التعلُّم.

ويختلف نطاق حاجات التعلُّم الأساسيَّة وكيفيَّة تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات ويتغيَّران لا محالة بمرور الزمن. (النقطة الأولى من المادة الأولى: تأمين حاجات التعلُّم الأساسيَّة، من المحور التربية للجميع/الأهداف).

إن التعلُّم يبدأ منذ الولادة. وهذا يستدعي الرعاية المُبكِّرة للطفولة وتوفير التربية الأوليَّة (النقطة الأولى من المادة الخامسة).

إن المُتطلَّبات الأساسيَّة المُتعلِّقة بالجودة وتكافؤ الفرص والفاعليَّة في مجال التربية تتحدد في سنوات الطفولة الأولى وذلك مما يجعل الاهتمام بمسألة العناية بالطفولة المُبكِّرة وتنميتها أمراً ضرورياً لتحقيق أهداف التربية الأساسيَّة (من إطار العمل، نقطة تصميم سياسات لتحسين التربية الأساسيَّة).

2.1.2 وثيقة المؤتمر العالمي لقمة الطفولة(نيويورك 1990)[1]: عقدت هذه القمة في 29-30 من سبتمبر 1990 في المقر الرئيسي للأمم المتحدة بمدينة نيويورك كانت القمة تجمع أكبر عدد من رؤساء الدول والحكومات أكثر من أى وقت مضى للالتزام بوضع مجموعة من الأهداف لتحسين حالة الأطفال في جميع أنحاء العالم بحلول عام 2000 ؛ وكانت هذه المرة الأولى في مؤتمر الأمم المتحدة التي يوضع فيها جدول أعمال موسع لمجموعة واسعة من الأهداف في مجالات الصحة والتعليم والتغذية وحقوق الإنسان؛ وكانت النتيجة الرئيسية لمؤتمر القمة العالمي هو التوقيع

[1] – التقرير النهائي للمؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع: تلبية احتياجات التعليم الأساسية، جومتيان، تايلند، 5-9 آذار/مارس 1990"، اللجنة المشتركة بين الوكالات (البنك الدولي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، منظمة الأمم المتحدة للطفولة) المعنية بالمؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع، نيويورك، 1990، التذييلان الأول والثاني.

المشترك على الإعلان العالمي لحماية وتنمية الأطفال وخطة عمل تضم مجموعة مفصلة من الأهداف المتصلة بالأطفال.

حددت القمة العالمية نظم لمدة عقد من الالتزام رفيع المستوى حول القضايا المتعلقة بالأطفال في جميع أنحاء العالم، وأنها مهدت الطريق لسلسلة من مؤتمرات الأمم المتحدة في فترة 1990 على السكان والبيئة، والغذاء، وحقوق الإنسان والتنمية البشرية وحقوق المرأة **وفي مجال التعليم** تم الاتفاق على متابعة التوصيات التالية:

* تنظيم الأسرة: حصول جميع الأزواج على المعلومات والخدمات اللازمة لمنع حالات الحمل المبكرة جدا، أو المتقاربة جداً أو المتأخرة، أو المتعددة.

* مهارات المعرفة والقيم اللازمة لتحسين الحياة: زيادة اكتساب الأفراد والأسر من المعارف والمهارات والقيم اللازمة لتحسين المعيشة.

* حصول الجميع على التعليم الأساسي: تحقيق التعليم الابتدائي على الأقل 80٪ من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية.

* حصول الجميع على التعليم مع التركيز على التعليم الابتدائي للفتيات ومحو الأمية للنساء.

* تنمية الطفولة المبكرة: توسيع أنشطة تنمية الطفولة المبكرة، تشمل الأسر منخفضة الدخل.

3.1.2 التعليم للجميع، إطار عمل داكار–السنغال أفريل 2000[1]: التزم 164 بلداً عام 2000 خلال المنتدى العالمي للتربية في داكار (السنغال) بأن يحققوا، بحلول عام 2015، ستة أهداف من شأنها أن تحسّن إلى حد كبير فرص التعلّم المتاحة للأطفال والشباب والكبار؛ وأكدت الوكالات الدولية أن نقص الموارد لن يثني أياً من البلدان الملتزمة بالتعليم للجميع عن تحقيق هذا الهدف؛ وأقرت الحكومات بأنه ينبغي الاضطلاع بأنشطة رصد منتظمة ومنهجية لتعقُّب التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الستة للتعليم

[1] – اليونسكو، إطار عمل داكار" التعليم للجميع– الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، التقرير النهائي، المنتدى العالمي للتربية، داكار، السنغال، 26–28 أبريل 2000.

للجميع المبنينة أدناه، وتحديد الاستراتيجيات الكفيلة بإحداث تغيير ملموس، ومساءلة الحكومات والجهات المانحة بشأن الالتزامات التي أعلنتها في داكار وهي كالآتي:

- تحسين وتوسيع الرعاية والتّرَبية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تمكن جميع الأطفال من تعليم ابتدائي مجاني والزامي بحلول العام 2015.
- ضمان تلبية حاجات التعلّمُ للصغار والراشدين كافة.
- تحقيق تحسن بنسبة 50 في المائة في مستويات محو أمية للكبار بحلول العام 2015.
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام 2005، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول العام 2015.
- تحسين الجوانب النوعية للتعليم كافة (القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة).

4.1.2 غايات التعليم حسب منظمة اليونسكو[1]: يتضمن هدف التنمية المستدامة الخاص بالتعليم عشر غايات تشمل جوانب عديدة ومختلفة للتعليم. وتنقسم تلك الغايات إلى سبع نتائج منشودة وثلاث وسائل لتنفيذها.

النتائج المنشودة للتعليم:

- تعميم التعليم الابتدائي والثانوي: ضمان أن يتمتّع جميع البنات والبنين والفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيّد، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030.
- التنمية في مرحلة الطفولة المبكرة وتعميم التعليم قبل الابتدائي: ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي، بحلول عام 2030
- تكافؤ فرص الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي: ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم العالي الجيّد والميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030.

[1] – https: //ar.unesco.org/node/266483

- المهارات اللازمة لمزاولة عمل لائق: تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة، بحلول عام 2030
- المساواة بين الجنسين والاندماج: القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام 2030.
- تعميم القرائية لدى الشباب: ضمان أن يلمّ جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار، رجالاً ونساءً على حد سواء، بالقراءة والكتابة والحساب، بحلول عام 2030.
- تعليم من أجل التنمية المستدامة وتعليم من أجل المواطنة العالمية: ضمان أن يكتسب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتّباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف، والمواطنة العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام 2030.

وسائل التنفيذ الثلاث[1]:

- بيئات تعليمية فعالة: بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع.
- منح دراسية: تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام 2030.
- المعلمون والمربون: تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام 2030.

[1] – https: //ar.unesco.org/node/266483

2.2. ديمقراطية التعليم في القانون الجزائري: إن المبادئ، الأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدراسي التي حددها الدستور الجزائري [1] من الباب الأول: المبادئ العامة التي تحكم المجتمع الجزائري في الفصل الرابع المتعلق بالحقوق والحريات من خلال المادة 65 على مايلي:

- **في التّعليم مضمون.**
- **التّعليم العمومي مجّاني حسب الشّروط الّتي يحدّدها القانون.**
- **التّعليم الأساسيّ إجباريّ.**
- **تنظّم الدّولة المنظومة التّعليميّة الوطنية.**
- **تسهر الدّولة على التّساوي في الالتحاق بالتّعليم، والتّكوين المهنيّ.**
- وكما أن التعليم من صلاحيات الدولة وحدها حيث ترصد له جزءا كبيرا من ميزانيتها؛ ولا تتحمل العائلات نفقات تمدرس أبنائها ما عدا ما يتعلق بالكتب المدرسية التي تباع بسعر مدعم من الدولة.
- ويستفيد التلاميذ من منحة خاصة بالدخول المدرسي.
- يتميز النظام التعليمي بالمركزية فيما يتعلق بالبرامج والمناهج والمواقيت التعليمية.
- بيد أنه يتميز باللامركزية في تسيير المؤسسات والمستخدمين.

وتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، من خلال مواده 10، 11، 12، 13 و14 الحق في التعليم[2].

المادة 10: تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي[3].

المادة 11: يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص في ما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي[1].

---

[1] – الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل ب:
*القانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أبريل 2002 الجريدة الرسمية رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2002
* القانون رقم 08-19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008 الجريدة الرسمية رقم 63 المؤرخة في 16 نوفمبر 2008
* القانون رقم 16-01 المؤرخ في 06 مارس 2016 الجريدة الرسمية رقم 14 المؤرخة في 7 مارس 2016

[2] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008

[3] – نفس المرجع

المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة؛ غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك؛ وتسهر الدّولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام؛ ويتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف (5.000) دج إلى خمسين ألف (50.000) دج ؛وكما تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم[2].

المادة 13: التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات؛ حيث تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية[3].

تنظيم أطوار التعليم: إن إصلاح المنظومة التربوية أعاد تنظيم التعليم الإلزامي بإقامة كيانين متمايزين بوضوح يتمثلان في: المدرسة الابتدائية ومؤسسة التعليم المتوسط؛ وهكذا، تم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التربية التحضيرية والعمل على تعميمها بالتدرج، وتمديد مدة طور التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات[4].

أ. **التربية التحضيرية:** تشكل التربية التحضيرية مقوّما قاعديا في تربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، بإتاحة الفرصة لهم للتعلم وتطوير قدراتهم البدنية والذهنية والابتكارية والنفسية الاجتماعية. إنها ترمي كذلك إلى تطوير شخصيتهم وإيقاظ حسهم الجمالي وجعلهم يكتسبون المهارات الحسية الحركية وكذا العادات الحميدة التي تعدهم للحياة الجماعية كما ترمي أيضا إلى إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب؛ كما أن التربية التحضيرية، في مفهوم القانون التوجيهي للتربية، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس(05) وست (06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي. يشير القانون التوجيهي إلى التعميم التدريجي للتربية التحضيرية بمشاركة الهيئات الإدارية والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص؛ ولقد

---

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008

[2] – نفس المرجع.

[3] – نفس المرجع.

[4] – نفس المرجع.

عرفت التربية التحضيرية تطورا إيجابيا خلال الفترة المتراوحة من 2005 إلى 2014 حيث انتقلت نسبة التلاميذ البالغين سن الخامسة والمتمدرسين بها من 10,8% إلى 67,8%، حيث عرف هذا النوع من التربية تطورا ملحوظا عند انتقال الكوكبة الأخيرة للتعليم الأساسي نحو التعليم المتوسط، بتقليص الطور الابتدائي إلى 5 سنوات مما سمح باستغلال الأقسام الشاغرة[1].

ب.**التعليم الأساسي:** يشكل التعليم الأساسي الذي مدته 9 سنوات، التربية القاعدية المشتركة بين كافة التلاميذ. يمنح التعليم الأساسي في المدرسة الابتدائية ذات الخمس سنوات وفي المتوسطة ذات الأربع سنوات[2].

ج.**التعليم الابتدائي:** ويتمثل الهدف العام للتعليم الابتدائي في تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة وهي: التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات. يتيح التعليم الابتدائي للطفل اكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته اليدوية والبدنية والفنية، وكذلك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف؛ يجري التعليم الابتدائي بالمدرسة الابتدائية التي تشكل مؤسسة قاعدة لكل النظام التربوي الوطني. يتيح القانون الأساسي لهذه المؤسسة لأن تحصل على الوسائل الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروع للمؤسسة. يحدد مشروع المؤسسة، تحت سلطة المدير، الكيفيات الخاصة لتنفيذ البرامج الوطنية بضبط النشاطات المدرسية واللاصفية وترتيبات التكفل بمختلف فئات التلاميذ[3].

د. التعليم المتوسط: يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بغاياته الخاصة وبكفاءات محددة جيدا، مما يضمن لكل تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية، في مجال التربية والثقافة والتأهيل، وهو الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية؛ يجري التعليم المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط؛ أما تنظيمه حيث تدوم الدراسة في طور التعليم المتوسط 4 سنوات ويدرّس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008

[2] – نفس المرجع.

[3] – نفس المرجع.

بالإضافة إلى الوسائل التعليمية في الابتدائي والمتوسط، يمثل الكتاب المدرسي الأداة الأساسية في التعليم الأساسي[1].

ه.التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: لقد أعيد تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي في إطار إصلاح المنظومة التربوية، انطلاقا من السنة الدراسية 2006/2005. تتركب هذه المرحلة من ثلاث مقاطع: (**التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التكوين والتعليم المهنيين؛ التعليم العالي)** ؛ يتبين جليا أن خطاطة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكتسي ميزة تتمثل في التناسق بين التعليم الإلزامي في المرحلة القبلية وفي انسجام مع إعادة تنظيم التعليم العالي والمسلك المهني في المرحلة البعدية.

المبادئ العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي: إنه: ليس ضمن التعليم الإلزامي حيث إنه لا يستقبل سوى التلاميذ الذي يستوفون شروط القبول التي يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية؛ ويحضّر التلاميذ لامتحان بكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فهو تعليم موجه أساسا للتحضير من أجل أنواع من التكون وكذا الدراسات العليا؛ ويأخذ في الحسبان تنظيم التعليم من أجل هيكلته؛ ويندرج في إطار التوجهات العالمية التي تنظم هذه المرحلة من التعليم والتي تتحاشى التخصصات المبكرة وكثرة المسالك والشعب، حيث يشكل مرحلة تمنح التلميذ تكوينا قاعديا متينا في ميادين الأدب واللغات والفنون والعلوم والتكنولوجيا، دون إهمال المواد التعليمية التي تنمي الحس المدني والشعور بالمسؤولية. فهي ليست، بأي حال من الأحوال، مرحلة تخصص في المسار الدراسي للتلاميذ؛ وتتكفل بالمعطيات المنبثقة عن تطور العلوم والتكنولوجيا عند إعداد مناهجها؛ ويتجنب فتح شعب تعتبر كشعب "مزدوجة" تعتمد نفس الملامح وتفضي إلى نفس المنافذ؛ وتيسّر كل عمليات إعادة التوجيه الممكنة خلال المسارات بفضل تناسق مسالكها ومرونة إجراءاتها[2].

المبادئ الخاصة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي: ينبغي له أن: يستقبل التلاميذ المقبولين من السنة 4 متوسط في نظام تعليمي يبعث على الأمن ويتجنب القطيعة المباغتة مع نظام الدراسة السابق، فيضمن الاستمرارية التربوية والبيداغوجية من خلال الإبقاء على جل المواد التعليمية تقريبا التي كانت تدرّس في المتوسط؛ يدخل البعد المتعلق بالتدرج في التوجيه نحو مختلف الشعب وذلك باعتماد التوجيه الأولي عقب

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008

[2] – نفس المرجع.

السنة 4 متوسط، حسب ملامح التلاميذ الذين يتوزعون بصفة طبيعية تقريبا إلى "أدبيين" وإلى "علميين" وهو ما ييسّر تطبيق توجيه أكثر موضوعية في نهاية الجذعين المشتركين، مع إمكانية تعديل التوجيه الأولي؛ تمتين وتعميق مكتسبات المرحلة التعليمية القاعدية السابقة وإحداث التجانس فيها مع إرساء قاعدة من الثقافة العامة مبنية على المعارف والكفاءات التي يمكن توظيفها في عمليات التعلم المقبلة واختيار المسارات الأكاديمية والمهنية الضرورية للتكوين على المواطنة.

غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وتتمثل غاياته في:

- المساهمة في تنمية ورفع مستوى المعارف والوعي لدى المواطنين؛
- تطوير وتعزيز قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية؛
- المساهمة في تنمية السعي إلى التميز لدى التلاميذ؛
- تيسير تطوير المعارف والكفاءات في الميادين العلمية والتكنولوجية والآداب والفنون والاقتصاد؛
- البحث عن أساليب التنظيم والسير الأكثر نجاعة والأكبر فعالية ممكنة[1].

مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: تتمثل المهام في:

- تحضير الشباب لمواصلة الدراسات الجامعية ذات المستوى العالي؛
- تطوير مواقف تساعد على اكتساب المعارف وإدماجها؛
- تنمية مواقف التحليل والتلخيص والتقييم والحكم؛
- تمكين التلاميذ من استقلالية الحكم؛
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمة وحضارة ضاربة جذورها في الماضي وتنمية وتعزيز حب الوطن؛
- تنمية وتعزيز القيم الروحية الأصيلة؛
- إكساب المهارات والمواقف الضرورية للاستجابة لمتطلبات الدراسات الجامعية ذات المستوى العالي؛
- تلقين وتنمية حب العمل المتقن والبحث عن الدقة والكمال؛
- تطوير الحس المدني واحترام البيئة والممتلكات العمومية؛

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008.

- تنمية مواقف احترام الغير[1].

الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي: يمكن تصنيفها في أربعة أصناف:

- **أهداف ذات صلة بالتربية العامة:**

– **إيقاظ الشخصية:** حب الاطلاع، الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية،

– **جانب التنشئة الاجتماعية:** التعاون، التواصل،

– **اكتساب المعارف:** ثقافة عامة ومعارف أساسية مدمجة بشكل متين ويمكن توظيفها من أجل "التعلم بغرض التعلم" مع تحاشي الجانب الموسوعي[2].

- **أهداف منهجية:**

الطرائق العامة للعمل: العمل الشخصي، ضمن جماعة، التحقيق، المشروع، التوثيق، الطرائق التي تساعد على المهارة والفهم،

الطرائق الخاصة بالمواد التعليمية: بالأخص تلك المتعلقة بالفكر العلمي[3].

- **أهداف التحكم في مختلف الوسائل التعبيرية:**
  - التحكم في اللغة الوطنية،
  - معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل والتحكم فيهما،
  - التعبير الفني والمعلوماتي،
  - التعبير الخاص بالرياضيات.
- **أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي:**
  - تنمية حب الاطلاع والاستقصاء العلمي وروح الإبداع والمبادرة،
  - فهم الطرائق العلمية،

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008.

[2] – نفس المرجع.

[3] – نفس المرجع.

- اعتماد المقاربات التجريبية لاختبار الفرضيات،
- استعمال تعبير بسيط ووجيز لشرح وتقييم الوقائع.
- تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي1يمنح التلاميذ الذين ينتقلون إلى السنة الأولى من هذا الطور، في أحد الجذعين المشتركين:

الجذع المشترك آداب الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة ثانوي إلى شعبتين هما: الأدب والفلسفة، اللغات الأجنبية.

الجذع المشترك علوم والتكنولوجيا الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة ثانوي إلى أربع شعب هي: شعبة الرياضيات، شعبة العلوم التجريبية، شعبة التسيير والاقتصاد؛ ثم شعبة التقني– رياضي، بأربع خيارات تتمثل في: – الهندسة الميكانيكية، – الهندسة الكهربائية، – الهندسة المدنية، – وهندسة الطرائق (الكيميائية)2.

تعليم اللغة الأمازيغية: لقد تطورت كثيرا مسألة اللغة والثقافة الأمازيغيتين من حيث التكفل المؤسساتي بها. فقد أدرجت في النظام التربوي منذ سنة 1995 وتوسعت عند رفعت إلى مصف "لغة وطنية" سنة 2003.

اتفقت وزارة التربية الوطنية مع المحافظة السامية للأمازيغية على الانطلاق في التعميم التدريجي لتعليم اللغة الأمازيغية على كافة القطر الوطني. وبهذه المناسبة تم فتح قسم بمدينة الخروب بمناسبة انعقاد الملتقى الذي خصص لماسينيسا في سبتمبر 2014[3].

التعليم والتكوين عن بعد: يتولى الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد منح تعليم لفئة من الجمهور لم تتابع دراستها بشكل عادي حضوريا، لأسباب مختلفة؛ اعتبارا لمهامه، عرف الديوان في السنوات الأخيرة إقبالا كبيرا من المتعلمين، حيث بلغ عددهم في الطورين المتوسط والثانوي 480.000 مسجلا من بينهم أكثر من 33.000 متعلما محبوسا [4].

[1] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 مؤرخ في 23 يناير 2008.

[2] – نفس المرجع.

[3] – نفس المرجع.

[4] – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 مؤرخ في 23 يناير 2008.

وهكذا فإن التزايد السريع لعدد المسجلين أدى إلى تحويل شبكة المراكز الجهوية إلى مراكز على مستوى الولايات، بفتح هذه المراكز في كل من ولايات تمنراست وباتنة والواد وعين الدفلة وتيسمسيلت وسوق أهراس؛ زيادة على ذلك، قام الديوان بإنشاء أرضيته للتعليم عن بعد عبر الأنترنات لفائدة كل الدارسين كما أطلق طريقة التعليم بواسطة مشرف على الخط لصالح تلاميذ أقسام الامتحانات.

وفي إطار الدعم البيداغوجي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولايات الجنوب الكبير (أدرار، تمنراست، تندوف، ورقلة وإليزي) كافة الولايات ثم بعد ذلك، أتاح الديوان لهؤلاء التلاميذ الدخول مجانا في بوابته التي تشتمل على: دروس السنة الثالثة ثانوي المطابقة للبرامج الرسمية ومكيفة مع التعليم بعيدا عن الأستاذ، مواضيع الامتحانات مصححة، تمارين التصحيح الذاتي تفاعلية، توجيهات بيداغوجية[1].

محو الأمية: لقد سمح تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية المسطرة للفترة 2007-2016 بتسجيل أكثر من 3,5 ملايين دارس خلال الفترة 2007-2014 لكل المستويات، حيث تمثل الإناث 87% من المعدودات الإجمالية.

بلغ عدد الدارسين الذي تخلصوا من الأمية غي نهاية 2014، أكثر من 2 ملايين شخصا. سمحت هذه العملية بتخفيض نسبة الأمية التي انتقلت من 22,3% سنة 2008 إلى 15,15% في نهاية 2014.

تجدر الملاحظة أن الدارسين بالمناطق الريفية أكثر إقبالا حيث نجد سنة 2014/2013 تقريبا 50% من المسجلين آخذين في الحسبان الكثافة السكانية.

يتكفل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار أيضا بالأشخاص المحبوسين إذ يمنح التعليم عن بعد ل 8.130 دارسا من بينهم 955 دارسة.

يبلغ عدد المدرسين المكلفين بمحو الأمية 25.713 مدرسا من بينهم 22.363 مدرّسة[2].

1 – نفس المرجع.

2- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008

وصف الإستراتيجيات المعتمدة فيما يخص التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم متخصص:

التعليم المتخصص في إطار إقامة التعليم الأساسي، وضعت وزارة التربية الوطنية تنظيمين لمعالجة صعوبات التعلم الملاحظة عند التلاميذ ويتعلق الأمر بالمعالجة البيداغوجية وبالتعليم المكيف؛ والمعالجة البيداغوجية تخص التلاميذ الذين يعانون عجزا في الاكتساب وتبدو عليهم صعوبات تعتبر "خفيفة" في نشاط أو أكثر للتعلمات الأساسية؛ في حين يوجه التعليم المكيف للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي عميق وإجمالي[1].

طبقا للمستجدات في علوم التربية وتوصيات منظمة اليونسكو، يقوم قطاع التربية الوطنية بالتعاون مع قطاع الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات وقطاع التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، كل فيما يخصه، بضمان خدمات خاصة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. يتعلق الأمر بالتلاميذ المتأخرين دراسيا، والتلاميذ الماكثين في المستشفيات مدة طويلة والتلاميذ ضعيفي البصر والتلاميذ ضعيفي السمع، إلخ[2].

في هذا الإطار، تم تحضير ملف يتضمن إستراتيجية شاملة لضمان خدمات طبية نفسية بيداغوجية لهذه الفئة من التلاميذ بالتعاون مع مختلف الشركاء.

فيما يخص التلاميذ المتأخرين دراسيا، تقوم الوزارة بمعالجة صعوباتهم الدراسية بكيفية مركزة وظرفية، مما يسمح لهم بمتابعة نشاطات التحصيل الأساسي في أقسام خاصة وبقية النشاطات الأخرى في أقسام عادية. يعاد إدماج هؤلاء التلاميذ في الأقسام العادية عندما يدركون مستوى الكفاءة الذي يسمح لهم بمتابعة المسار الدراسي بصفة عادية[3].

تم تنصيب لجان نفسية بيداغوجية وصحية تتمثل مهمتهم في الكشف والمتابعة وإعادة إدماج هذه الفئة من التلاميذ؛ وترتكز الإستراتيجية المعتمدة لهذه الفئة من التلاميذ في تكييف البرامج والطرائق وفق احتياجات هؤلاء التلاميذ حيث توصي بتعليم مفرّد وتنظيم أفواج محدودة العدد؛ وفيما يخص التلاميذ

1 – نفس المرجع.

2 – نفس المرجع.

3 – نفس المرجع.

الماكثين في المستشفيات، تحدد قرارات وزارية مشتركة كيفيات تنظيم الدروس بمحتوى وتوقيت مكيفين لصالح التلاميذ المعنيين، حيث يتولى التدريس مدرسون تابعون لوزارة التربية الوطنية[1].

التكفل بالتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة: في إطار تطوير التربية الجامعة، تم القيام بعمليات سمحت بالتكفل بعدد من التلاميذ من دوي الاحتياجات الخاصة بالوسط المدرسي العادي؛ لقد سعت وزارة التربية الوطنية، في إطار الحق في التربية للتلاميذ الذين هم في وضعية إعاقة، إلى تجسيد سياسة وطنية ترمي إلى إدماج هذه الفئة من الأشخاص وذلك بوضع إطار تشريعي وتنظيمي مناسب وكذا برامج وتنظيمات التنفيذ، بالتعاون الوثيق مع القطاعات المعنية، أي التضامن الوطني والصحة.

وينص القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، على أحكام خاصة بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المادة 14: " تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم؛ ويسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة"[2].

لقد تم إعداد و/أو تحيين سلسلة من النصوص التنظيمية، بالتعاون مع القطاعات المعنية، وذلك لضمان التكفل بتمدرس الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة.

لهذا الغرض، وحتى يتم تأطير هذه العمليات بشكل أفضل، لاسيما في المجالين التنظيمي والبيداغوجي، تم التوقيع المشترك بين التربية الوطنية والتضامن الوطني، على:

– القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين بمؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية[3].

– المنشور المشترك المؤرخ في 3 ديسمبر 2014 الموجه للمديرين التنفيذيين بالولايات والمتضمن الإجراءات التي يتعين اتخاذها لتيسير التحاق هؤلاء التلاميذ بالمؤسسات المدرسية وكيفية تكييف النشاطات

1 – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008.

2 – نفس المرجع.

3 – نفس المرجع.

البيداغوجية مع طبيعة الإعاقات عند هؤلاء التلاميذ، وذلك بهدف ضمان الحق في التربية لجميع الأطفال[1].

– المنشور الوزاري المشترك المؤرخ في 17 ديسمبر 2014 المتعلق بتنفيذ الترتيبات المضمّنة في هاذين المنشورين[2].

هكذا، وتطبيقا للنصوص التنظيمية، اتخذت وزارة التربية الوطنية، بالتعاون مع القطاعات المعنية (التضامن الوطني والصحة) إجراءات تنظيمية وبيداغوجية لضمان هذا الحق لهذه الفئة من التلاميذ على غرار الأطفال الآخرين.

وبذلك شهدت السنة الدراسية 2013–2014 التكفل ب 2.748 تلميذا يتوزعون كالآتي:

* التكفل بالأطفال الماكثين في المستشفيات مدة طويلة فتحت أقسام بالمستشفيات والمراكز الاستشفائية لضمان مواصلة الدراسة للتلاميذ المرضى أثناء مقامهم بالمستشفى ومساعدتهم على إعادة الاندماج في الوسط المدرسي بعد إنهاء العلاج. في 2013–2014 فتح 36 قسما بالمستشفيات والمراكز الاستشفائية عبر 9 ولايات.

بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المستفيدين من هذا التنظيم 464 تلميذا من بينهم 275 تلميذا في التعليم الابتدائي و189 تلميذا في التعليم المتوسط.

التكفل بالتلاميذ الذين يعانون نقصا حسيا تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية والمتوسطات لاستقبال التلاميذ ضعيفي السمع (الصم البكم): هناك 413 تلميذا عبر 12 ولاية (140 في الابتدائي و173 في المتوسط).

تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية والمتوسطات لاستقبال التلاميذ ضعيفي البصر (المكفوفين): هناك 179 تلميذا عبر 7 ولايات (122 في الابتدائي و57 في المتوسط).

التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من التريزوميا والمعوقين ذهنيا تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية للتلاميذ الذين يعانون من التريزوميا والمعوقين ذهنيا، بالتنسيق مع الجمعيات التي تنشط في هذا

1 – نفس المرجع.

2 – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04 مؤرخ في 23 يناير 2008.

المجال في إطار التربية الجامعة، حيث تساهم المدرسة بتوفير الأثاث المدرسي وتضمن الجمعيات التأطير البيداغوجي المتخصص.

وهكذا، تم فتح 63 قسما تستقبل 490 طفلا يعاني من التريزوميا وإعاقة ذهنية خفيفة، بالمدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية عبر 9 ولايات، حيث يتولى تأطير هذه الأقسام متخصصون تابعون لوزارة التضامن، بتطبيق برامج مكيفة حسب طبيعة الإعاقة.

يوجد 1.202 تلميذا يعانون تأخرا دراسيا خفيفا يتابعون تعليما متخصصا في الأقسام المكيفة عبر 16 ولاية.

التكفل بالتلاميذ المعاقين حركيا يتم التكفل بالتلاميذ المعاقين حركيا بصفة شاملة في المؤسسات المدرسية عندما لا تتطلب الإعاقة مساعدة من طرف شخص آخر. وقد اتخذا إجراءات تنظيمية وبيداغوجية لتيسير الدخول إلى المدرسة والتحرك داخلها وإنجاز النشاطات البيداغوجية.

يبلغ عدد التلاميذ الذين تابعوا الدراسة في سنة 2013-2014 9.364 تلميذا من بينهم 8.669 تلميذا في الابتدائي و695 في الطور المتوسط.

خلصت محتوياتها وأهدافها الوثائق الوطنية والدولية إلى ظاهرة وجود إجماع إنساني واسع حول تطوير التعليم باعتباره قاطرة التقدم والتطور في السنوات والعقود المستقبلية؛ وكما استخلصنا أيضا نتيجة أخرى أن أزمات التعليم تحمل في طياتها الحلول والمقترحات وتتفق الوثائق المختلفة، والتي تمثل المبادئ الفلسفية والنظرية الحاكمة لصياغة السياسات التعليمية في الأقطار المختلفة؛ خاصة من خلال التأكيد على مبدأ التوفير التعليم للجميع ؛ كما يمكننا طرح سؤال عن ديمقراطية التعليم في ظل مجتمع متفاوت في الجزائر واشتباك السياسي بالاجتماعي في ظل اللاتناغم واللاتفاعل المرجو في السياسة التعليمية وهو ما يؤكد الصراع بين المنهاج الرسمي الذي يخطط السياسة التعليمية ووالمنهاج الغير رسمي الذي يؤدلج من خلال صراع الطبقات .

3.المنهاج الجزائري العصري بعد اصلاحات2003:

يعتبر التعليم عنصرا أساسيا للتنمية، فهو يساعد على تمكين الناس من أسباب القوة وتدعيم الدول، ويعد من بين أقوى أدوات خفض أعداد الفقراء والحد من التفاوتات، فضلا عن انه يرسي أسس النمو الاقتصادي المستدام، ويحتل التعليم مركز الصدارة في رسالة البنك الدولي المعنية بالحد من الفقر .

لذا أولت اليونسكو التربية والتعليم أهمية بالغة نظرا للدور الذي تلعبه المعرفة اليوم في بناء اقتصاديات المجتمعات ومدى تأثيرها على الحياة الاقتصادية والاجتماعية وعلى نمط حياة الإنسان عموما، فأدت إلى ظهور ما اتفق بتسميته " اقتصاد المعرفة " الذي أدخل المجتمعات الحديثة في مرحلة جديدة من التطور تجاوزت بكثير ما أحدثته الصناعة من قبل؛ فأغلب دول العالم اليوم متقدمة كانت أو نامية تعطي اهتماما كبيرا لنظامها التربوي وكلها عزم على مواكبة الركب الحضاري، الذي لا يتأتى اليوم إلا من خلال سياسة تربوية وتعليمية قائمة على أسس عالمية. وبالتالي كانت عملية إصلاح هذه النظم مطلبا مهما لجميع هذه الدول.

وبالنسبة للجزائر فقد شهد التعليم بمختلف مستوياته جملة من الإصلاحات والتحويرات، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن بعد مرحلة التحولات التي عرفتها الجزائر خاصة خلال 15 سنة الأخيرة، على مختلف الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ونظرا للاهتمام العالمي المتزايد للتربية والتعليم في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الحاصل والذي أصبح يفرض نفسه بقوة ولم يترك الخيار ليس فقط للجزائر وإنما لمختلف دول العالم العربي والإفريقي والعالم المتخلف عموما لما يعانيه من مشاكل تعوقه عن اللحاق بالركب المعرفي والرقمي الذي سيطر عليه العالم الغربي والمتقدم من إنجازات باهرة في مجال تجويد العملية التعليمية والسعي لتحقيق أهداف التربية.

ونظرا لما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات، كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم على أساس المعطيات الكمية، وما عرفه قطاع التربية من تسرب وفشل مدرسيين، أصبح من المهم جدا الإسراع في تغيير أساليب التدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية، وذلك بتطبيق

مشروع المقاربة بالكفاءات وهي تجربة كندية، حققت من خلالها كندا نجاحات كبيرة خاصة في تكوين المعلمين والمتعلمين ومختلف القائمين على التعليم.

4. إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

ولمواجهة هذه التحديات نصب رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000، فكان على هذه اللجنة أن تتكون من شخصيات ذات الاختصاص في عالم التربية والتكوين والثقافة، حيث وقع بروتوكول اتفاق بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو إلى الجزائر في شهر فيفري سنة 2001 تلبية لدعوة رئيس الجمهورية .

حيث أعلن المدير العام لليونسكو قائلا: بأن الطموحات الوتيرة والسريعة التي تميز إصلاح التربية حاليا في الجزائر لتنم عن مدى تطور المجتمع الجزائري وعزمه على الاندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح مباشرة في الأفق [1].

وفي شهر جويلية 2002 صادق المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشء لسياق جديد تطبعه المشاركة المدنية والاجتماعية والاقتصادية[2] .

حيث يهدف برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية هذا، إلى تعزيز قدرات الإطارات الجزائرية حتى يتسنى لها تحسين نوعية التربية الممنوحة للشباب وتكوينهم، كما يراهن هذا الإصلاح على تحوير البيداغوجيا وتجديد البرامج والكتب المدرسية التي لم تراجع من أكثر من 25 سنة وتكوين المؤطرين، وتعميم الاستفادة من التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال .

حيث يحاول مواجهة الرهانات والتحديات التي تفرضها ضرورة جعل التربية على قدر أكبر من الرجاحة في ظل التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري .

[1] – programme d'appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE)

[2]– Ferhi ،Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement – N 72 –Alger- 2005

حيث لأنه في هذه الفترة بالذات أصبح الحديث عن ظهور " المدارس الذكية " وعن بروز المجتمعات المعرفية، والتعليم عن بعد والجامعات الافتراضية .

لذا على أي محاولة للإصلاح للأنظمة التربوية في الجزائر أو في أي دولة من الدول النامية أن تعكس نفس الإرادة السياسية الرامية إلى إدماج الأدوات العلمية والتكنولوجية التي تعمل اليوم على تشييد العالم الجديد .

على هذا الأساس كان الهدف من هذا البرنامج[1]، هو مرافقة عملية إصلاح المنظومة التربوية بجميع مقتضياتها النظرية والمنهجية وهو ما يفسر تطلعه إلى الدعم المتعدد الجوانب لعملية الإصلاح الشامل مانحا الأفضلية لاكتساب الكفاءات البيداغوجية، ويشمل كلا من المحاور التالية:

- التخطيط وتكوين المكونين
- البيداغوجيا
- كيفيات إدخال التكنولوجيات الجديدة لإعلام والاتصال

وإعادة النظر في الكتب المدرسية وكل ما من شأنه ضمان إعادة الهيكلة النوعية للمنظومة التربوية الوطنية .

الآن ومن خلال ما سبق فإنه يترتب على هذه اللجنة الأخذ بعين الاعتبار جملة من الأسئلة: هي كيف تم تصور سياسة تكوين تأخذ بعين الاعتبار سياسات تنمية الموارد البشرية وتسيير المؤسسات وتشغيل الكفاءات ؟ وما هي المؤشرات الواجب تجديدها حتى يتسنى لنا تحقيق الترابط بين الاستثمارات المادية والاستثمارات في التكوين وغيرها من الاستثمارات الغير مادية ؟ كيف يمكننا إيجاد تلك الرابطة الضرورية والمنطقية بين مختلف مستويات التعليم بغية إضفاء صبغة متجانسة أكثر على أنظمة تكوين حتى يتكيف التكوين الجامعي والمهني بصفة أنجع مع عالم الشغل ؟ وليس بعيدا عن هذه الأسئلة يطرح الفرنسي (Cuy AVANZINI 1998) سؤالا وهو أستاذ في علوم التربية في جامعة (Lyon) بفرنسا، مختص في تاريخ الأفكار البيداغوجية وفلسفة التربية مفاده " أي إنسان يجب على المدرسة تكوينه، وعلى أساس أي قيم ولأي عالم وأي مجتمع ؟

[1]– programme d’appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE)

وبطبيعة الحال فإن اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (2000-2001)، كانت على علم بكل هذه التساؤلات التي تعتبر نتيجة لتفكير واسع، أريد به التوفيق بين عدد تساؤلات شأن الغايات الجديدة للتربية والتكوين والتفكير الموضوعي في الوضع الحقيقي للمنظومة التربوية، التي ينبغي إعادة تجديد أهدافها والتي وصفت بالتقهقر (المدرسة)، وأنها مريضة كما حملها آخرون مسئولية الأزمات الاجتماعية والسياسية التي طبعت تاريخ الجزائر، طيلة فترة ما بعد الاستعمار وكأن المدرسة أو أي جهاز اجتماعي آخر يستطيع العمل بصفة مستقلة عن الهيكل العام الذي يطوقه ويغذيه .

4.1 التغيرات التي أدخلت في مستوى البرامج: لقد أدخلت جملة من الإجراءات الجديدة حيز التنفيذ خلال السنوات الدراسية 2005/2004/2003 وهكذا يدرج الطور المسمى بالتربية التحضيرية في منطق إعادة الهيكلة الجديدة للنظام، مع السعي إلى تعميمه على الأطفال البالغين من العمر 5 سنوات .

أما طور التعليم الابتدائي فإن مدته تقلصت من 6 سنوات إلى 5 سنوات، وتتمثل هذه الإجراءات أيضا استحداث مادة تعليمية جديدة تحمل اسم " التربية العلمية التكنولوجية " حيث تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، كما تشمل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى تدرس ابتداء من السنة الثانية ابتدائي، واعتماد الرموز العالمية في مادة الرياضيات وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى إدخال اللغة الأمازيغية في السنة الرابعة ابتدائي .

أما التغييرات التي أحدثت في طور التعليم المتوسط فهي تشمل تمديد، مدة هذا الطور من ثلاث سنوات إلى 4 سنوات، وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية ابتداء من السنة الأولى متوسط، واعتماد نظام الترميز العالمي وإدراج المصطلحات العلمية وتعويض مادة التربية التكنولوجية بمادة جديدة هي " العلوم الفيزيائية والتكنولوجية " ونشير هنا أيضا إلى أن اللغة الأمازيغية تحتل مكانتها كلغة وطنية .

4.2 تنصيب البرامج: نظرا إلى الاستعجال السياسي فإن عملية برمجة وتنصيب البرامج في الميدان قد شرع فيها ابتداء من شهر سبتمبر 2003، وشملت السنة أولى ابتدائي والسنة أولى متوسط بصفة آنية لتصل في نهاية المطاف إلى السنة الرابعة متوسط والسنة الخامسة ابتدائي في سبتمبر 2007 [1].

[1] – programme d'appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE)

وتطرح هذه البرمجة مشكل تسيير تدفقات التلاميذ وحركة المعلمين، لأن إضافة السنة الرابعة في الطور المتوسط تتطلب مزيدا من المحلات والمؤطرين، كما أن التقاء دفعة التلاميذ المتخرجين من السنة السادسة القديمة للتعليم الأساسي والمتخرجين من السنة الخامسة الجديدة للتعليم الابتدائي سيولد دفعة مضافة العدد من التلاميذ، وهذا الوضع يطرح مشكلتين متماثلتين هما:

– الحاجة إلى محلات مدرسية وإلى التأطير

– الاختلاف في ملمح الدخول في السنة الأولى متوسط بين الدفعتين من التلاميذ وهذا الأمر يتطلب اتخاذ إجراءات بيداغوجية نوعية لضمان تكافؤ الفرص عند نهاية الطور المتوسط، بين دفعتين من التلاميذ لم يتبعوا نفس المسلك ولا نفس البرامج فإذا كان التفكير متواصلا من الناحية البيداغوجية فيما يخص الحاجة إلى المحلات حيث برمج إنجاز أكثر من 900 متوسطة في سنة 2009، فإن التأطير يبدو خاليا من المشاكل بتخفيض مدة الدراسة إلى خمس سنوات في الابتدائي (يترتب عن ذلك فائض في معلمي الابتدائي)، غير أن هناك عمليات المحاكاة

التي ستجري بغية تحضير المواسم الدراسية المقبلة برصانة لأن هذه الفترة صعبةويليق أن تحضّر بدقة كبيرة.

إذن فإن تحسين ملائمة ونوعية التدريبات هي هدف الإصلاح التربوي الجديد، وهذه التغييرات البيداغوجية تمثل رؤية جديدة للتربية وهي رؤية محددة بالمقاربة بالكفاءات (l'approche par compétence) [1] والتي تضع المتعلم في مركز العملية التدريبية والتعليمية.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأنه هناك ثلاث مستويات أساسية للإصلاح الجديد:

* تجديد البرامج الدراسية والوسائل والأدوات الأخرى للتدريب .

* كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التكوين .

* إعادة تنظيم مدة وشعب التعليم والتدريب .

[1] – programme d'appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE)

4.3 أهداف برنامج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر: إن إصلاح سنة 2002 طبق من أجل مواجهة التحديات المطروحة لجودة وملائمة التربية في الجزائر.

إن التخطيط والتكوين ومحتوى مناهج التعليم وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال تمثل المحاور الأساسية للإصلاح .

التخطيط planification: إضافة سنة استقبال تحضيرية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 5 سنوات . إعادة تنظيم مدة التعليم الأساسي (الابتدائي 5 سنوات بدلا من 6 سنوات)- التعليم المتوسط 4 سنوات بدلا من 3 سنوات .

- إعادة تنظيم التعليم الإجباري(ثانوي) في ثلاث شعب

- التعليم الثانوي التكنولوجي – التعليم الثانوي التقني المهني – التعليم المهني

التكوين formation: تطوير الكفاءات العامة والبيداغوجية للمفتشين والأساتذة

تنسيق عمليات التكوين والتقييم إعداد وتنفيذ خطة من أجل تكنولوجيات الإعلام والاتصال (TIC) داخل المؤسسات

المحتوى والمناهج contenus et méthodes: بداية تنفيذ البرنامج الدراسية الجديدة لمختلف مستويات التعليم تابع لوزارة التربية الوطنية . إعداد الدعم البيداغوجي والتقييم . الأخذ بالاعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية والوسائل وتقييمات التلاميذ والوسائل الخاصة المقدمة .

أما الأهداف التي يسعى الإصلاح التربوي الجديد إليها فهي موضحة في الجدول التالي (MEN-2005-p236):

4.4 أهداف الإصلاح التربوي الجديد

- تعزيز جودة التعليم الإجباري
- تعزيز خطة التكوين المستمر للأساتذة
- تطوير البرامج والوسائل التعليمية للجودة
- إعادة بنية التعليم الإجباري
- إعادة بنية شعب التعليم الإجباري
- تعزيز القدرات والكفاءات للتسيير البيداغوجي والإداري
- تعزيز نظام معلوماتي وتوجيهي (نظام للمعلومات والتوجيه)
- تنفيذ التكنولوجيات الجديدة
- خبرة عمليات تكنولوجيات الإعلام والاتصال ميدان في التربية TICE

4.5 تطبيق المقاربة بالكفاءات: إن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه [1]، وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه.

تتميز هذه المقاربة عن غيرها أساسا بطابعها الإدماجي، وبقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة وبين الكفاءات والسلوكيات من جهة أخرى، وبذلك تزول الحدود بين المواد العلمية، لتساهم كل مادة بقسطها في تطور الطفل وفي تكوين شخصية سليمة ومستقلة وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة.

فالإعلام والاتصال عبر الحاسوب يعتبر لغة جديدة وأساسية لا يمكن التغاضي عنها، وأهميتها لا تكمن في استعمال الآلة من أجل تحسين الأداء التربوي وبلوغ التعلم المستهدف وتغيير دور المعلم في

[1]– Ferhi ،Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement – N 72 –Alger- 2005

القسم، وهي أيضا تتطلب كفاءات جديدة تضاف إلى التكوين القاعدي للمعلم، وبالتالي يصبح منشطا ومؤطراً بيداغوجيا، لأنه لم يعد الوحيد الذي يملك المعرفة [1].

وترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف، من تحديد مستقبله، واختيار مشروعه الشخصي عن بينة من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وان يكون مستقلا عن محيطه، ويجب أن ينتقل التلميذ من مؤسسة قسرية تمارس المراقبة إلى مؤسسة أكثر انفتاحا وتقترح مقاييس جديدة لتسيير العلاقات بين شركائها من خلال2:

- إقامة تشاور وحوار على المستوى الأفقي بين العلم والتلميذ

- إقامة علاقة تضامن بين المعلمين والمدير وأولياء التلاميذ والجمعيات وأهل الحي ؛ ثم تغيير دور كل من المعلم والتلميذ.

فمن وجهة النظر الجديدة هذه فان المعلم يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم ووضعياتهم في المجتمع بكيفية تجعلهم يتمسكون بقيم وأصالة مجتمعهم مع تمكنهم من العناصر التي تسمح لهم بالمساهمة في تنمية بلادهم .

فالمعلم إذن موجه ومسير لسيرورة التعلم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة زيادة على أهليته التقليدية في البحث عن المعلومات العلمية والتربوية والثقافية وتشمل هذه الاستعدادات أيضا القدرة على مناقشة الآخرين ومشاورتهم وعدم فرض رأيه عليهم، وكذلك أن يستطيع نقد ذاته.

لقد أصبح للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فالمقاربة بالكفاءات الجديدة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة، إذ أن التلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات، حيث يجب على المدرسة أن تمنحه أدوارا بيداغوجية ملائمة.

وهنا يمكن أن نطرح سؤالا مفاده: ماهي المقاربة بالكفاءات ؟

[1] – Ferhi ،Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement – N 72 –Alger- 2005.

[2]– Idem.

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمّل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.

لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة .
- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة .
- من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط .
- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية. إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.
- إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة، وهي تتطلب بالفعل [1]:

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد .
- تَبني تخطيط مرن وذو دلالة .
- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.
- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة .

[1] – أحمد إبراهيم أحمد – الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية – دار الوفاء – الإسكندرية – 2003

– مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ .

– ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل.

- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات: إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس . فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، أنترنت الخ...). وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى إبتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع .

– يصبح مدربا، كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية. يدعم التعلم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع .

– دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح .

– ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول:

- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة) .
- الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة التعليمية .
- إشراك المعلم والأستاذ في إستراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، يعتبر أكثر من ضرورة .

مزايا المقاربة بالكفاءات[1]: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

أ– تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية–التعلمية" . والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن

[1] – سعيد جابر – دليل التربية العملية –شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية) –كلية التربية – جامعة المنوفية – مصر 2008.

ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" ؛ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي

ب- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه .

ج- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

د- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا .

اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار .

التعلم في بيداغوجية الكفاءات: يُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المُشْكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش، وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية. وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية النفسية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية. وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يأتي:

إعطاء معنى للتعلم: تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا. فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا وغيرها، يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته .

جعل التعليم أكثر نجاعة: *تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة .

- تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط
- تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

بناء التعليم المستقبلي: إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لنكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا .

4.6 مقاربة تقييمية حول الإصلاحات التربوية في الجزائر

4.6.1 مكامن القوة في الإصلاحات التربوية[1]: لا تخلو خطوة إصلاح من إيجابيات، إذ أن مسمى الإصلاح معناه البحث عن كل ما هو صالح وتستحسنه المدرسة الجزائرية بالمفهوم الخاص، أو المنظومة التربوية الجزائرية بالمعنى العام ومن أهم إيجابيات الإصلاح التربوي في الجزائر ما يلي:

– إعطاء فرص الإعادة للمتعلمين الراسبين حتى وصول سن 16، بل يحق له الإعادة في كل سنة حتى وإن جاوز السن السابق. وهذا يعني إعطاء المتعلم مزيدا من الحظ في استكمال مشواره الدراسي.

– بغية القضاء على بعض الجرائم المنتشرة بين الشباب، وذلك بحشر المتعلم في بوتقة المؤسسة حتى يكون بعيدا عن تلك الجرائم خارج محيطه.

– تكثيف البرامج الدراسية بغية إفادة التلميذ بكم هائل من المعلومات، حتى إذا أدرك مرحلة الشباب يجد نفسه ملما بكثير من العلوم والمعارف.

– فتح مؤسسات وهيئات تعليمية لاستقبال المتعلمين على مختلف أطوارهم، لاستقطاب أكبر عدد من شرائح المتعلمين (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

[1] - https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/7/1/80710

– توفير مناصب الشغل تزامنا مع زيادة فتح المؤسسات التعليمية (مناصب المعلمين، الأستاذة، الإداريين، العمال).

– إدخال مناهج تدريس حديثة، مثلا منهجية التدريس (المقاربة بالكفاءات).

4.6.2 مكامن الضعف في الإصلاحات التربوية: -

– ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا من غير مؤهل علمي.

– كثافة البرامج الدراسية.

– كثافة الحجم الساعي الدراسي (من 08 صباحا إلى 05 مساء)؟

– اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تصلح لبعض التلاميذ دون أغلبهم.

– التّشخيص الجزئي الميداني لاحتياجات المؤسسات التربوية نتج عنه العلاج الناقص.

– الاكتظاظ في الأقسام مع تعدد الأقسام المسندة لكل أستاذ.

– غلق المتاقن التي كانت تخرج عددا هاما من شرائح المتعلمين الذين يجدون ضالتهم وبغيتهم في الجامعات، بل يساعدهم التخصص الذي يختارونه ويتمون مشوارهم من الثانوي إلى الجامعي.

إن نسبة النجاح المتعالية في البكالوريا التي تعلن عنها وزارة التربية كل عام وسط ضجة إعلامية كبيرة، وهذا منذ الشروع في إصلاح المنظومة، لا يمكن أن تكون نتيجة معقولة في أغلب الأحيان. فالمدرسة الجزائرية لا تسير قدما، بل إنها تتخبط في مشاكل كبيرة. فإلى ماذا يعود فشل إصلاحات المنظومة؟ فيما يلي بعض الإجابات على هذا السؤال.

- قبل الشروع في أي تغييرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يفتح نقاشا وطنيا عاما لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي. الشيء الذي لم يحصل حسب علمنا، لا على مستوى وسائل الإعلام الثقيلة المؤثرة ولا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض مقالات متفرقة نشرت في بعض الصحف المستقلة.

- كان ينبغي أن تتفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة وعلى أساس بعثات ميدانية لإلقاء النظرة عن كثب على الظروف التي ستطبق فيها التوجهات الجديدة، ولمقابلة ومحاورة العاملين بهذه التوجهات. الأمر الذي يبدو أنه قد تم بشكل جزئي، أي بالاقتصار على المناطق الحضرية فقط. وعلاوة على ذلك، فحتى في المرحلة التجريبية، لم تفتح أقسام تجريبية إلا في بعض المؤسسات التربوية الواقعة في المدن الكبرى.

إذن، بسبب إهمال بعض جوانب من هذه المرحلة المهمة جدا في عملية الإصلاح التربوي، وهدا ما أدى بالطاقم الإداري المكلف بإصلاح المنظومة إلى أن يكون فكرة غامضة عن مشاكل واحتياجات المدرسة الجزائرية وقدرتها على التكيف مع النظام الجديد. وبعبارة أخرى، فبما أن التشخيص الميداني كان جزئيا، لم يكن للعلاج إلا أن يكون ناقصا.

نقص المرافق المدرسية[1]: يمكن لدراسة بسيطة على نطاق دائرة من دوائر المناطق الداخلية للبلاد أن تكشف لنا على أن هناك بالفعل نقص كبير في عدد المؤسسات في الأطوار الثلاثة. وإذا ألقينا نظرة خاطفة داخل المؤسسات المتوفرة، سنكتشف بأنه بسبب نقص المدارس، فإن الأقسام أصبحت مكتظة (40 تلميذ / فوج في بعض المؤسسات). أضف إلى ذلك أن الوسائل التربوية والمرافق (مكتبات مدرسية، مخابر العلوم / اللغات، قاعات المعلوماتية، الإنترانت / الإنترنت، الخ.) تكاد أن تكون منعدمة فيها. وزيادة على ذلك كله، فإن المعلم لم يكن أبدا مهيئا بكل جدية للتعليم بالطريقة الجديدة، أي تلك التي تفرضها المقاربة بالكفاءات. بالتأكيد لقد سبق وأن نظمت دورات تربصية لهذا الغرض، ولكن ماذا يمكن للمعلم أن يتعلمه من مؤطر يستوي معه في المستوى التعليمي وقد يتجاوزه في الأقدمية؟ فحتى المحاضرات والأيام الدراسية والتربصات التي تنظم من حين لأخر تحت إشراف مفتشي المواد فهي في نهاية المطاف غير مجدية، وذلك لأن الواقع كما وصفناه أعلاه يجعل توجيهاتهم، التي تستند فقط على النظري، غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

– **الاعتماد الخاطئ لمنهجية المقاربة بالكفاءات:** [2] فالمقاربة بالكفاءات تستند على فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية وخبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية ويكفي أن يوظفها، مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات. قد يكون هذا صحيحا، ورغم ذلك

[1] - https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/7/1/80710
[2] - Idem

إلى حد ما، إذا كان الطالب يعيش في مجتمع منفتح ومثقف وسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة. لأنه، في هذه الحالة، باحتكاكه بالمثقفين وبممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم تنميتها وتفعيلها في القسم من خلال وضع الطالب في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا. وعليه، فإن المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس، والمعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتم جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة الحديثة. من الواضح أن كلا من المدرس والتلميذ اللذان حالفهما الحظ في العيش في محيط حضري لا يمكن إلا أن يكونا راضيان عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة. ولكن ماذا عن التلميذ والمدرس اللذان يعيشان في المناطق النائية، كما هو الحال في بعض مناطق القبائل أو في الجنوب الجزائري حيث الظروف تضاهي "الصحراء الثقافية" ؟ بافتقارها إلى العدد الكافي من المدارس، وجدت بعض مناطق البلاد نفسها مرغمة على تكديس 40 أو حتى 50 تلميذ في كل قسم. والأسوأ من ذلك أن المؤسسات تعمل بوسائل بدائية، أي فقط بالسبورة وقطعة من الطباشير. في ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم، وحتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا وهو ينفذ ما في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة. وذلك لأن اكتظاظ الأقسام يجعله مثلا يعجز عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد. وإذا أضفنا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الإنترنت داخل المؤسسات، أو صعوبة الوصول إليها بالخارج بالنسبة للبنات (وهن يشكلن أكثر من نصف القسم) لاعتبارات ثقافية، لا يمكننا إلا أن نتفق على حتمية الفشل الذي يتربص كل يوم في القسم بالمعلم والمتعلم. وبطبيعة الحال، سوف يقوم المدرس كعادته بمحاولة للحد من الضرر باستخدام الطريقة القديمة التي تعتمد على إلقاء الدروس بصورة آلية ثم حل التمارين، ولكن ذلك يكون بالمخاطرة بمساره، لأن توجيهات المفتشين تصر على عدم نقل المعرفة للطالب بتلك الطريقة، لأن هدف هذا الأخير في التعلم أصبح الآن ليس كسب المعارف وإنما تنمية الكفاءات الذاتية.

– **اكتظاظ الأقسام وتعدد الأقسام المسندة[1]:** ومع تعدد الأقسام المسندة لكل معلم، يعتبر الاكتظاظ عقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد. فلمراقبة النشاطات المتنوعة لكل تلميذ، ينبغي على المعلم أن يفتح ملفا يحتوي على شبكات تقويم فردية. ولكن كيف سيتم ذلك والمعلم مكلف أحيانا بتدريس

[1] - https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/7/1/80710

سبعة أقسام، وكل واحد يزيد بكثير عن الثلاثين عنصرا ؟ ليس إذن من المستغرب أن العديد من المعلمين، لملء الخانة المخصصة لعلامة التقويم المستمر في الكشوف، لا يستعملون في الواقع سوى علامة واحدة؛ أي تلك التي لها علاقة بجانب واحد سهل للملاحظة عند التلميذ في القسم: السلوك.

– **كثافة الحجم الساعي الدراسي:** وكما لو كان كل هذا غير كاف، يقيد التلاميذ في المؤسسة بجدول زمني مغلق بإحكام من الساعة 8 صباحا إلى ال5 مساءا. فباستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع اللذين ينبغي أن يخصصوا جزءا منهما للاسترخاء وجزءا أخر للمراجعة، فإن التلاميذ لا يملكون تقريبا أي وقت فراغ خلال الأسبوع للبحث عن المعلومات تحضيرا للمشاريع التي تسند لهم في كل مادة. مرة أخرى، ليس من المدهش أن يستلم المعلم بحوثا تفتقر إلى أدنى معايير الجدية، بل كثيرا ما تكون تلك البحوث مجرد نسخ طبق الأصل لعمل وحيد قام به تلميذ يملك إمكانيات أو حتى صاحب مقهى انترنيت ! وبالتالي يستحيل على المعلم تقويمه ومنحه أية ملاحظة جادة.

– **المشكلات الرئيسية في منظومتنا التربوية:** في الحقيقة الأمر من خلال تتبعنا لوضعية منظومتنا التربوية بحكم أننا من إنتاجها وبحكم قربنا اليومي منها فإنه يمكننا إجمال الإشكالات التي تعاني منها في العناصر التالية:

إشكالية الرسوب التسرب المدرسي: حيث يلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمية خاصة بالنسبة للذكور وذلك لجملة من الأسباب على رأسها أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية فأكبر نسبة للبطالة توجد بيم خريجي الجامعات كما ان فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا أدى بالشباب إلى ترك التعليم والتوجه للانخراط في هذه المجالات والتي على رأسها الشرطة والجيش.

إشكالية العنف المدرسي: فالملاحظ أن جرائم الضرب والجرح والقذف وحتى القتل أصبحت من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية وهذا ليس من قبيل الصدف وإنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إداريا وإنما من خلال معالجة أسبابها.

إشكالية التأطير: تعتبر إشكالية التأطير إشكالية الإشكاليات فأغلب المؤطرين ليس لديهم مستوى تعليمي عالي الأمر الذي حد من أدائهم التعليمي ناهيك عن التربوي هذا من جهة، من جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير وفي سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسية الاستخلاف التي تجعل من عطاء المؤطر محدود لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم لكونه في حالة بحث عن عمل الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية. المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية والاجتماعية التي يحياها المؤطرون والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين.

إشكالية الفراغ: وهي من الإشكالات العامة، حيث أن مسألة تأطير التلاميذ خاصة خارج أوقات التعليم الرسمية تبقى عملية فردية وغير جماعية أو مؤسساتية. وذلك رغم إقامة النوادي والمراكز الثقافية إلا أنها غير جاذبة سواء للتلاميذ وحتى للشباب نتيجة التسيير البيروقراطي الطاغي عليها، مما جعل الملاذ الأهم والأمن لهم هو الشوارع والأحياء الشعبية والسكنية.

هذه مجمل الإشكالات والتي يمكننا أن نضيف لها أمور أخرى مثل غياب دور الأسرة وقلة الاهتمام بالتلاميذ ودراسة مواهبهم وشخصياتهم وقياس ذكائهم بهدف التوجيه والإرشاد كما أن عقلية التصغير والاستخفاف والتحقير حدت من انطلاقهم في طريق العلم والنجاح وهذا يلاحظ عند الذكور أكثر من الإناث اللواتي يرين مستقبلهن في تعلمهن.

الاقتراحات النهائية[1]: يجب أن يكون الإصلاح بإشراك جميع المعنيين، أي المعلمين وأولياء التلاميذ والنقابات. في بلادنا، انعدام التشاور والحوار هما اللذان أديا إلى الفشل الكامل لجميع الإصلاحات التربوية.

- تخفيف البرامج التعليمية.
- تخفيف الحجم الساعي الدراسي.
- الرجوع إلى طريقة التدريس بالأهداف بدل المقاربة بالكفاءات.
- بناء هياكل تعليمية جديدة لرفع الضغط والاكتظاظ من الأقسام، لأن ذلك يحول دون استيعاب كثير من المتعلمين.

[1] - h https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/7/1/80710

•وآخرا ليس أخيرا، نستطيع القول بأن إدخال النظام القائم على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية يعتبر عملا جبارا، وعليه كان ينبغي أن يشرك فيه المعلمين ومسؤولين من الوزارات وخبراء أجانب. وكان ينبغي أن يكون العمل بالتنسيق مع مصلحة ما في مجال البحث والابتكار التكنولوجي والتربوي بوزارة التربية؛ المصلحة التي كان سينبغي أن تستفيد من مساعدة من المؤسسات الأجنبية التي لها خبرة واسعة في تنفيذ هذه المناهج. ولكن بما أن لا شيء من هذا القبيل قد تم القيام به، وبما أن الأرضية لم تهيأ، فإن الطريقة الجديدة في التعليم والتعلم، والتي أقحمت على عجل من دون علم ولا استشارة الجهات المعنية، لا يسعها إلا أن تفشل مهددة مستقبل جيل كامل من المتعلمين.

ملخص الفصل

وكخلاص للفصل تم العرض الاطار النظري والقراءة السوسيولوجية النقدية للسياسة التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات فهل هي تجسد التناغم والتفاعل مع السياسة العامة في الجزائر من خلال تحليل العناصر التالية:

- السياسة التعليمية وأهدافها في الجزائر.
- ديمقراطية التعليم في القانون الدولي.
- ديمقراطية التعليم في القانون الجزائري.
- المنهاج الجزائري العصري بعد إصلاحات 2003.
- الاصلاحات التربوية في الجزائر.

فالواقع أن الإستثمار في التعليم له فضيلة الاستثمار في الإنسان وفي ملكاته ومهاراته وذكائه وكفاءته، ليصبح قادر على المساهمة في مجتمع يتطور بسرعة وتتسع مدارك ومعارف أبنائه كل يوم .

وهناك الآن تجارب رائدة لتطوير التعليم، تمثل ثورة على الأساليب التعليمية القديمة، وتعمل على تنمية الفكر الخلاق لدى التلاميذ، وزيادة قدراتهم على إستيعاب طفرة المعلومات المعاصرة، والتخلص من نمط التعليم التقليدي واستبداله.

على هذا المسار سارت الدولة الجزائرية الحديثة عندما أعادت النظر في النظام التعليمي وأدخلت جملة من الإصلاحات، تجسدت أبرزها في مدخل المقاربة بالكفاءات التي آتت لكي تسد الفجوة الموجودة بين المدرسة والحياة اليومية، ويصبح هناك معنى ملموس لتلك الوضعيات المقدمة لهم في الحصص الدراسية .

إذن المقاربة بالكفاءات أعادت صياغة نمط الاتصال في المثلث البيداغوجي أثناء الموقف التعليمي وأصبحت غايته تحسين فعالية التعليم والتعلم، بما يحويه هذا النمط من مهارات وأساليب وقدرات تحسن من أداء المعلم وتكيف مهامه حسب متطلبات الموقف وتداعيات أنماط شخصيات المتعلمين، كما جعلت من المتعلم محور العملية التربوية فلم يعد ذلك المستهلك السلبي فقط، أصبح في ظلها مشاركا وفعال يجند

مهاراته وقدراته لحل وضعيات ومشكلات، وبهذا تكون هذه المقاربة مدخلا يستند إلى إدماج المكتسبات في حل وضعيات الحياة اليومية.

على الرغم من تبني هذه المقاربة من طرف وزارة التربية الوطنية، إلا أن تطبيقها الفعلي يعرف صعوبات ميدانية متصلة بجوانب عدة، بعد سنوات مازالت هناك ثغرات تحتاج إلى إعادة تقويم وتقييم، مراجعة وتصحيح، وهو ما يتطلب تظافر الجهود كل الفاعلين التربويين المساهمين في العملية التعليمية من أجل تحقيق جودة التعليم والاستفادة من تكوين المتعلمين .

وفي الأخير نعتبر أن السياسة التعليمية في أهدافها رسمت مدرسة الجمهورية وليست مدرسة الطبقات الاجتماعية وأدلجت خطابها بمبدأ مجانية التعليم وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص؛ وبعد الإصلاحات التربوية في الجزائر سنة 2003 تبنت المقاربة بالكفاءات بدلا من المقاربة بالأهداف.

ومع ذلك كانت هناك إيجابيات وسلبيات في المنهاج الجزائري فالإيجابي أن المتعلم يقوم بأدوار كبيرة ونشاطات معتبرة عكس المقاربة بالأهداف التي تعتمد على المعلم للقيام بأغلبية كل الأدوار التعليمية كما أعطت الدولة أهمية كبرى لتكنولوجيا التعليم لأنها تواكب العصر وتساير العولمة الثقافية والاجتماعية.

أما السلبيات فنجد المنهاج لم يتمكن من مواجهة المنهاج الخفي الذي خلق مشكلات مدرسية كالعنف والرسوب المدرسي تؤدي إلى الهدر التربوي هذا المنهاج الخفي أصبح يؤدي وظيفة إستيلابية في المدرسة الجزائرية وهو ما سنتطرق إليه في الفصول الموالية الذكر.

الفصل الثالث: المشكلات المدرسية والتفاوتات المجالية في المدرسة الجزائرية.

تمهيد

أولا: المشكلات المدرسية من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية (مقاربة كيفية) .

1. تعريف العنف المدرسي.
2. النظريات المفسرة للعنف المدرسي.
3. العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي.
4. أنواع العنف المدرسي.
5. الإجراءات الوقائية لمواجهة العنف في المدارس.
6. الرسوب المدرسي واسبابه.
7. الرسوب المدرسي بين النفسي والتربوي.
8. سوسيولوجية الرسوب المدرسي.
9. الخبرة المدرسية ومهنة التلميذ.

ثانيا: المشكلات المدرسية من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية (مقاربة كمية) .

1. المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (العنف المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية .

1.1 أشكال العنف إستفحالا داخل المؤسسة التعليمية.

1.2 أنواع العنف في المدرسة الجزائرية.

1.3 الهيئات الوصية المتدخلة أثناء حدوث العنف داخل المؤسسات التعليمية.

1.4 فعالية النصوص والتنظيمات التي جاءت بها الإصلاحات كافية للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية.

1.5 دور جمعيات أولياء التلاميذ/جمعيات المجتمع المدني للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية.

1.6 مدى أهمية وتنفيذ التحسيس والتوعية داخل المؤسسات التعليمية ودورها في الحد من العنف المدرسي

2. المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (الرسوب المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية .

2.1 الرسوب المدرسي واسبابه.

2.2 تقييم الرسوب المدرسي حسب تجربة المعلمين في الصفوف و/أو الأقسام الدراسية.

2.3 كيفية معالجة ظاهرة الرسوب المدرسي حسب الخبرات المكتسبة.

2.4 كيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين في الأقسام والصفوف.

2.5 إبداء الرأي في فصل التلاميذ النجباء عن التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والضعيف من خلال إنشاء أقسام خاصة.

2.6 مدى نجاعة الامتحانات الاستدراكية في تمكين التلاميذ الضعفاء في النجاح.

2.7 تقييمات وآراء حول انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى.

ملخص الفصل.

تمهيد

تعد مشكلتي العنف المدرسي والرسوب المدرسي من أهم المشكلات المدرسية التي تجاري المدرسة نسقها يوميا ودوريا وفي مختلف أطوارها حيث أصبحت تعيق أداء مهامها التربوية والتعليمية، ذلك أن كل من ينتمي للأسرة التعليمية يلاحظ وجود هذه المشكلة تقريبا في كل قسم دراسي وفي كل مرحلة تعليمية، فمن جهة ظاهرة العنف المدرسي نجدها تتفاقم في مرحلة المتوسط باعتبار أنها تمثل مرحلة المراهقة لما تحمله من تغيرات جسمية ومعرفية وانفعالية حيث تؤدي هذه التغيرات إلى انعكاس على سلوك التلميذ في شكل تمرد وعصيان على السلطة المدرسية والمجتمع، في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد الإحساس بالعصبية وعدم الرضا فتزداد معدلات العدوانية، وعند البعض الإدمان على العقاقير والمخدرات، ويمكن أن يرجع هذا الأمر إلى البحث عن الهوية، أين يظهر العنف كأكثر الأنماط السلوكية انتشارا في هذه المرحلة[1]؛كذلك الأمر لظاهرة الرسوب المدرسي نجد أن اهتمام السوسيولوجيا الجزائرية منصب على دراسة المدرسة من منظور علوم التربية، وهذا ما شتت الانتباه إلى الموضوعات الاجتماعية داخل المدرسة، وأهمها ظاهرة الرسوب والتي وضعت الأسرة في مأزق لأنها تقف أمام طموحها والمتمثل في حراك أبنائها من خلال المسار الدراسي، كانت النظرة الكلاسيكية تنظر إلى الفعل التعليمي على أنه محدد مسبقا حسب المكانات الاجتماعية وطبيعة الدور في الحياة الاجتماعية، غير أن الواقع الاجتماعي غني بالتجارب في ظاهرة الرسوب وعلاقتها بما هو اجتماعي وما هو خاص بالفرد الفاعل؛ **من خلال المعاينة الميدانية لمعرفة مدى مساهمة السياسة التعليمية للحد من العنف المدرسي وتم إعتماد مقاربة مجالية متمثلة في المناطق الحضرية والشبه الحضرية وجداول الفرضية الأولى بينت العديد من المتغيرات والمؤشرات التي تساهم في مؤشري العنف والرسوب المدرسي معا بالمدرسة الجزائرية وهو ما سنعرضه تواليا بالإحصائيات والنسب المئوية.**

[1] طه حسين عبد العظيم، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، ط1، الازاريطة، الإسكندرية، 2007، ص. 110

أولا: المشكلات المدرسية من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية (مقاربة كيفية):

1. تعريف العنف المدرسي:

هو" كل فعل أو قول أو سلوك يصدر من الطالب أثناء تواجده في المدرسة خلال اليوم الدراسي اتجاه زملائه أو المدرسين أو العاملين في المدرسة، ويترتب عليه إهانة أو تجريح للآخرين أو تهديد لحياتهم، أو إتلاف للأثاث، أو تعطيل الحصص الدراسية 1."

كما يعرف " بأنه السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد الممتلكات المدرسية والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي[2]."

ويعرف أيضا " بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسدية، أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم، والاعتداء الجسمي واللفظي، والعراك بين الطلاب، والتهديد والمطاردة والمشاغبة، والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين، أو تخريب ممتلكات المدرسة[3].؛ بينما ميلرMiller فيشير إلى أن" العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات وإحداث الفوضى في الفصول[4] ."

أما Alain Bauer فيعرفه " بأنه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة[5]".

---

[1] – سميحة نصر وصفية عبد العزيز، العنف بين طلاب المدارس (بعض المتغيرات النفسية الارتباطات والمنبئات)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، القاهرة، 2004، ص.22

[2] – خديجة تبداني وآخرون، الأسرة والمدرسة: سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2004، ص.78

[3] – حسين طه عبد العظيم، سيكولوجية العنف (المفهوم، النظرية، العلاج)، الدار الصوتية للتربية، ط1، الرياض، 2005، ص.262

[4] - Miller ،T ،School Violence and primary prevention ،New york ،Springer ،2008 ،P16..

[5] –Alain Bauer ،Mission sur les violences en milieu scolaire ،les sanctions et la phase de la famille ،R apport remis aux Ministres de L’éducation National ،Paris ،2010 ،P09.

ويمكن إجمالُ جميع هذه التعريفات بتعريفٍ شمولي للعنف المدرسي بأنّه أي سلوك يصدر عن تلميذٍ داخل الوسط المدرسي أو البيئة التربوية بهدف إلحاق الأذى بأحد زملائه، أو معلميه، أو ممتلكات المؤسسة التربوية، عبر استخدام القوة البدنيّة، أو التسلُّط بصورةٍ مباشرة، أو غير مباشرة بدافعٍ فردي أو جماعي.

2. النظريات المفسرة للعنف المدرسي:

يعتبر موضوع العنف المدرسي من بين أهم المواضيع التي جلبت اهتمام الباحثين في الشأن التربوي، لذلك نجد تتعدد تفسيرات السلوك العنيف بتعدد المدارس التي انبثق منها هؤلاء الباحثين، على هذا تعددت المقاربات، حيث بلوروا في ذلك نظريات مختلفة تحاول تفسير أسباب انتشاره ودواعي اللجوء إليه، وطرق معالجته من أجل تنشئة اجتماعية سوية للمتعلم داخل الوسط المدرسي وخارجه، وسنحاول من خلال ما يلي التعرض إلى بعض أهم النظريات التي حاولت تفسير سلوك العنف .

2.1. النظرية البيولوجية: يرى هذا الاتجاه أن العنف من طبيعة الإنسان وهو تعبير طبيعي عن عدد من غرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف لازم لاستمرار المجتمع الإنساني لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان ومن أهم رواد هذا الاتجاه لمبروزو والذي يعتقد بالجبرية البيولوجية في مقابل الحرية والاختيار في السلوك، وقد افترض وجود استعدادات أو مكونات بيولوجية محددة لدى بعض الأفراد تجعلهم قابلين للوقوع في براثن الجريمة والانحراف أكثر من غيرهم ممن ليس لديهم تلك الاستعدادات البيولوجية[1] .

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيمائية والأنشطة الكهربائية في المخ، حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فيزيولوجي وينمو عندما يثار لديه شعور بالغضب، وهذا يؤدي إلى حدوث بعض التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيه وإلى ازدياد معدل تنفس الفرد وانكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقاوم

[1] – أحسن طالب، الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2002، ص.57

التعب والإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف وعض افرد أنيابه وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه الحسي حتى لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه.[1]

2.2.نظرية التحليل النفسي: ينطلق هذا الاتجاه من فرضية مفادها أن الإحباط يؤدي إلى العنف، حيث يرى سيجموند فرويد أن العنف غريزة فطرية وأن الإنسان يولد ولديه صراع بين غريزتي الموت والحياة، وأن الغرائز هي التي تحدد الاتجاه الذي يأخذه السلوك.[2]

وبحسب فرويد: فإن الشخصية الإنسانية تنطوي أساسا على عناصر ثلاثة متصارعة ومتناقضة وهي[3]:

– الـــ (هو) أو (هي): تهني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة .

– الأنا العليا: وهي عبارة عن الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي نتعلمها في الصغر، وهي بمثابة الوازع المثالي الذي يؤدي إلى الضبط الداخلي .

– الأنا: وهي الذات في صورها العاقلة التي تكبح جامح الأنا العليا في الإسراف في المثالية من ناحية وال.(هو/هي) في الإسراف في الملذات والشهوات من ناحية ثانية، فإذا عجزت الأنا عن تقويم كل من ال.(هو/هي) والأنا العليا وقع الإنسان في صراع داخلي وفي هذا الصراع إما تتغلب الأنا العليا فيتجه الفرد نحو الزهد والتعبد، وإما تتغلب وال .(هو/هي) وبذلك يتجه الفرد إلى السلوكيات المنحرفة والعدوانية.

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن العدوان غريزة فطرية لا شعورية تعبر عن رغبة كل فرد في الموت ودافعها التدمير وتعمل من أجل إفناء الإنسان بتوجيه عدوانه خارجيا نحو تدمير الآخرين، وإذا لم

[1] – محمد علي عمارة، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح للتجليد الفني، ط1، الإسكندرية، 2008، ص.36

[2] – محمد حسن علاوي، سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1998، ص.29

[3] – أحسن طالب، نفس المرجع السابق، ص.91–92

يستطع ذلك يرتد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات والشكل البارز له هو الانتحار تقابلها غريزة أسماها فرويد بغريزة الحياة دافعها الحب والجنس تعمل من أجل الحفاظ على الفرد وبقائه.[1]

من منطلق التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة يرى فرويد أن الإحباط، قد يحدث للطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العدواني ويحطم ما يراه أمامه وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه وتفاعله على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته، على درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة الخارجية .

3.2. نظرية الإحباط: عرفن هذه النظرية منذ أن نشر جون دولارد وزملائهم فرضيتهم حول الإحباط والعدوان، ويتبلور الفرض الرئيس لهذه النظرية في أن كل شكل من أشكال العنف تسبقه حالة عدوان وكل شكل من أشكال العدوان يكون مسبوقا بحالة إحباط .[2]

وقد حددت النظرية أربعة عوامل تتحكم في العلاقة بين الإحباط والعدوان:

- العامل الذي يحكم قوة استثارة العدوان مثل: كمية الإحباط أو عدد خبرات الإحباط.
- عامل كف الأفعال العدوانية مثل: العقاب.
- العامل المحدد لاتجاه العدوان كإزاحة العدوان.
- العامل الخافض للعدوان كالتنفيس والتفريغ للعدوان.

وقد أكدت النظرية أن الإحباط ينتج دافعا عدوانيا يستثير سلوك يهدف أو ينتهي بإيذاء الآخرين، وأن هذا الواقع ينخفض تدريجيا بعد أن يقوم الإنسان بإلحاق الأذى بغيره، وهذه العملية تسمى التنفيس أو التفريغ، فهذه النظرية ترى أن الإنسان ليس عدوانيا بطبعه، وغنما يحدث ذلك بسب الإحباطات المتكررة التي تواجهه، ومن ثم تؤكد هذه النظرية بأن كل عنف يسبقه موقف إحباطي، لأن السلوك العنيف يحدث بعد إحساس الفرد بعدم قدرته من أن ينال ما يريده، أو يحقق أهدافه وعندما يتم تأخير إشباع تلك

[1] – أحمد الطاهري، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي دراسة في نظرياتها المعرفية، منشورات المركز الديمقراطي العربي، ط1، برلين، ألمانيا، جوان 2021، ص.32

[2] – مصطفى عمر التير، العنف العائلي، منشورات جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 1997، ص.35

الرغبات، فإن ذلك قد يؤدي إلى ظهور الإحباط الذي يقود إلى العنف كطريقة سلوكية مناسبة لتفريغ هذا الإحباط .

4.2. نظرية التعلم الاجتماعي: ترجع هذه النظرية إلى باندورا وتنظر هذه النظرية إلى العنف على أنه سلوك متعلم، وقد وجد باندورا عند دراسته السلوك العدواني في عينة من الأطفال أنه غالبا ما يرتبط بالمثير أو المنبه الذي يتعرضون له فبعض هؤلاء الأطفال لديهم آباء يعاقبونهم عندما يظهرون العدوان نحوهم، وفي الوقت نفسه يرتكب هؤلاء الآباء سلوكيات عنيفة مميزة ويشجعون أبنائهم على ارتكاب مثل هذه السلوكيات مع أقرانهم خارج المنزل وهذا النمط من السلوك يجعل هؤلاء الأطفال يظهرون عدوانا بسيطا داخل المنزل وعدوانا شديدا أثناء تفاعلهم مع زملائهم في المدرسة[1] .

وحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتقليد والاحتكاك مع البيئة المحيطة به سواء الأسرة أو المدرسة أو غيرهما كوسائل الإعلام وأن الفرد في تعلمه للسلوكيات العنيفة عن طريق تقليد الآخرين، يرى ما يمكن أن يترتب على سلوكيات الآخرين العنيفة من مكافأة أو عقاب، ولا ريب أن وسائل الإعلام قد تظهر السلوكيات العنيفة على أنها سلوكيات تستحق المكافأة لا العقاب . أي تظهر العنف كأمر صحيح ومرغوب به كشخصية بطل ما وهو يقاوم السلطات أو تزين واقع المجرمين بالقوة والمال.

5.2.نظرية الضبط الاجتماعي: تنظر هذه النظرية إلى العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة انسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه وهنا يشير" طلعت إبراهيم لطفي" أن أصحاب هذه النظرية يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وتستنكره، فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق الأسرة وغيرها من الجماعات الأولية، يتم ضبط سلوكهم عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل الضوابط الرسمية يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع [2].

[1] – حسن محمد ربيع وآخرون، علم النفس الجنائي، دار غريب، القاهرة، 1995، ص. 101

[2] – محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2007، ص.106

وتبرز النقاط الأساسية لهذه النظرية في تفسيرها للعنف[1]:

– يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعية.

– تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يعضها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية .

– عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق.

3. العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي:

تعددت وتباينت الأسباب التي تقف وراء اللجوء إلى عملية العنف، فقد تكون نابعة عن ذاتية الفرد أو بتأثير من البيئة المحيطة به، مع ذلك فتفاعل جملة هذه العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية مع بعضها بدأ من الفرد نفسه والأسرة والمجتمع ثم المدرسة لتشكل هذه المقومات أسباب وتفرزها لنشوء مثل هذه الظاهرة وتجسده في سلوك تتعدد تصنيفاته كما أشرنا سابقا، وفي ما يلي سنحاول تبيان أبرز العوامل الكامنة وراء سلوك العنف.

1.3.عوامل ذاتية: يشير التكوين النفسي للفرد إلى جملة العوامل الداخلية للإنسان وأثرها في تكيفه مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ومن هذه العوامل نجد (الوراثية، التكوين العضوي والبدني، الأمراض النفسية)، ويظهر السلوك الإنحرافي عند الإنسان عندما لا يستطيع ضبط نفسه عندما يتعرض لبعض المتغيرات أو عن سوء التكيف، وهنا يتأكد أن النفس الإنسانية وتكويناتها تتأثر بمجموعة من الدوافع منها (القلق، التوتر، الغضب، الانفعال، الغرائز، الإحباط، الحساسية المفرطة)، قد تدفع الفرد إلى ممارسة سلوك غير سوي كمتنفس له للخروج من دائرة الغضب والتوتر والضيق .

ومن بين العوامل التي تصدر عن ذات الفرد وتكون مصدرا للعنف نجد[2]:

الشعور المتزايد بالإحباط.

[1] – فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2007، ص.185.

[2] – نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2005، ص.5–6

- ضعف الثقة بالنفس.

- طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة.

- الاضطرابات الانفعالية والنفسية وضعف الاستجابة للمعايير المجتمعية .

- الرغبة الاستقلال عن الكبار والتحرر من السلطة الضاغطة عليهم، والتي تحول دون تحقيق رغباتهم.

- عدم المقدرة على مواجهة المشكلات.

ومن العوامل الذاتية التي تسهم في تكوين السلوكيات العنيفة نجد[1]:

- الرغبة في الحصول على ممنوعات أو محرمات أو أشياء يصعب قبولها.

- العجز عن إقامة علاقات اجتماعية سليمة

- الشعور بالفشل والنقص والحرمان من العطف.

- عدم قدرة الفرد على التحكم في دوافعه العدوانية .

- ارتفاع نسبة الأنا فالعنف هو صورة الأنا والأنانية في الفرد وأن العلاقة بينهما مطردة فكلما زادت الأنا زاد العنف، أي التوصيف بالنذالة والتحقير أو التقليل من الشأن كلها عوامل تزكي الأنا العدوانية عند الفرد وتزيد من حساسيتها.

- الإدمان على تعاطي المخدرات من الأسباب التي قد تؤدي إلى العنف، لأن المدمن يعاني من اضطرابات نفسية كعدم القدرة على التكيف مع الواقع وعدم الشعور بالاطمئنان والقلق والاضطراب

[1] – محمد صالح العريني، دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، 2003، ص31 – 32

النفسي مما يجعله مهيأ للممارسة السلوكيات العنيفة، بالإضافة إلى أن كثرة تناول المشروبات الكحولية تؤدي إلى خرق القوانين والنظم[1].

– ضعف الوازع الديني فكما أثبتت إحدى الدراسات[2] " أن الانحراف والعنف يزيدان كلما قلت ممارسة الفرد للفروض الدينية، وتفسير هذه العلاقة لا يحتاج إلى تفصيل إذ أن التعاليم الدينية تغرس في نفس الفرد قواعد الأخلاق وتحثه على السلوك الشريف وتبعده عن دروب الزيغ والعنف والانحراف".

2.3.عوامل مرتبطة بالأسرة: يتفق علماء الاجتماع وعلم النفس على أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمانية والاجتماعية والنفسية، وإذا كان لبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى دور في عملية التنشئة الاجتماعية، فإنه دور ثانوي لأنه يأتي في مرحلة زمنية لاحقة على السنوات التكوينية الأولى التي يعيشها الطفل في أحضان أسرته[3].

وتعرف الأسرة بأنها الجماعة الإنسانية الأولى التي يمارس فيها الطفل أولى علاقاته الإنسانية، ولذلك فهي المسؤولة عن إكسابه أنماط السلوك الاجتماعي، وكثيرا من مظاهر التوافق أو سوء التوافق ترجع إلى نوع العلاقات الإنسانية في الأسرة.[4] وقد اهتم كثير من الباحثين بالأسرة لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنفي، وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، إذ عن طريقها تغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة أنماطا ونماذج ردود أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير.[5]

وكما أثبتت دراسة أمريكية قام بها كل شيلدون جلوك وإلينور جلوك علم 1952 أن الأطفال الجانحين لا يعيشون مع الوالدين، إما بسبب الطلاق أو الهجر بين الوالدين وأن الأطفال الجانحين يتسمون بعدم احترامهم للوالدين، وأن البيوت التي يعيش فيها الأطفال الجانحون تتسم بتفككها القيمي وضعف

[1] – معن خليل عمر، علم المشكلات الاجتماعية، دار الشروق، ط1، عمان، 1998، ص. 218 –219

[2] – طه أبو الخير والعصرة منير، انحراف الأحداث في التشريع العربي والمقارن، منشأة المعارف، ط1، الإسكندرية، 1974، ص.341

[3] – صالح بن محمد آل رفيع العمري، العود إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، منشورات جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2002، ص.82

[4] – رمزية الغريب، العلاقات الإنسانية في حياة الصغير، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1982، ص.30–31

[5] – صالح بن محمد آل رفيع العمري، مرجع سابق ذكره، ص.83

الرقابة، وانعدام وجود وسائل للتسلية والترويح داخل الأسرة، وعائلة الطفل الجانح أكثر نسبيا من عائلة الطفل غير الجانح.[1]

وتشير بعض الدراسات إلى أن عملية التنشئة الأسرية قد تكون خاطئة " ينقصها تعلم المعايير والأدوار الاجتماعية السليمة والمسؤولية الاجتماعية أو تقوم على اتجاهات والديه سالبة مثل التسلط والقسوة والرعاية الزائدة والتدليل والإهمال والرفض والتفرقة في المعاملة بين الذكور والإناث وبين الكبار وبين الأشقاء وغير الأشقاء والتذبذب في المعاملة"[2] .

ومن أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى الأسرة ما يلي[3]:

- التفكك الأسري سواء تفكك فيزيقي أي الوفاة أو الطلاق أو الهجر بالإضافة إلى تعدد الزوجات، أو تفكك نفسي كالخلافات والمشاحنات والنزاعات، انعدام القيم الأخلاقية، فغياب مصادر الضبط والسيطرة والسلطة في الأسرة نتيجة هذا التفكك الإرادي أو اللاإرادي هو ما يدفع ببعض الأبناء المتمدرسين لممارسة سلوكات عدوانية وعنيفة.
- التدليل الزائد من الوالدين هذا من شأنه أن يغرس فيه حب التملك والأنانية وعدم قبول المشاركة، كل ذلك قد يدفع هذا الابن إلى تبني سلوكيات عنيفة مع بقية أقرانه.
- القسوة الزائدة من قبل الوالدين فأسلوب التشدد للوالدين في استخدام أساليب القمع والتسلط يجعل من الأبناء نماذج عدوانية غالبا ما نجد هؤلاء يقلدون ما مورس عليهم من أساليب للعقاب (نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا)
- الضغوط الاقتصادية: فالأسرة التي تعاني من تدني مستوى معيشتها وصعوبتها، قد يدفع عامل الإعسار المادي بأبنائها نحو القيام ببعض الأعمال الجانحة.

3.3.العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية: المدرسة باعتبارها ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأول وسط اجتماعي خارجي يخرج إليه الفرد بعد الأسرة إلا أنها تعتبر جماعة اجتماعية قائمة بذاتها

[1] – عدنان الدوري، أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، الكتاب الأول أصول علم الإجرام، منشورات ذات السلاسل، ط2، الكويت، 1984، ص.294–295

[2] – حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1980، ص. 407

[3] – نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2005، ص: 6 .

وهي تقوم بدور رئيسي في عملية التنشئة الاجتماعية فهي حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع بما فيه من أفراد ومؤسسات، كما أنها المسؤولة إلى جانب غيرها من المؤسسات الاجتماعية في المجتمع التي تضع الثقافة وعناصرها من قيم وعادات وتقاليد ولغة أمامها، ونقل ذلك إلى أفراد المجتمع وتوظيفه في كل مناحي الحياة، وفي كل فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم وبما أن التنشئة الاجتماعية تنتقل من خلال الثقافة من الكبار إلى الصغار فإن على المدرسة القيام بصقل وتنقية ذلك من خلال مراحل العملية التربوية لكي يتسنى للفرد التفاعل مع غيره من بني جنسه في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه[1].

ويتضح ارتباط المدرسة بالانحراف ومنه العنف من خلال تأثيرها في شخصية الحدث من جانب، ومن حيث تأثيرها في البيئة المحيطة من جانب آخر، وقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية تربوية لعوامل متعددة منها ما يتعلق بالحدث، ومنها ما يتعلق بزملائه ومنها ما يتعلق بمعلمه، ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، أو ما يتعلق بالنظام الدراسي بصفة عامة .[2]

فالمدرسة قد تكون سببا من أسباب التمرد والعصيان لتلاميذ، فالقيود التي تفرض عليهم والتي تتمثل في سلطة أوامر المدرسين ومدير المدرسة أو المشرفون التربويون، ومن شأن ذلك أن يجعل التلميذ في حالة شعور بالخضوع والاستسلام والنقص، وخاصة في مرحلة المراهقة والتي يتأكد فيها إثبات الذات والرغبة في التمرد والعصيان.

وعليه فالطالب أو التلميذ في المدرسة إن لم تتوفر له قسط من الراحة وقدر من المساحة التي تسمح له بالتعبير عن نفسه والشعور بالمسؤولية، فإنه قد يصاب بالإخفاق والتوتر، وربما القلق وعدم التكيف، وقد يشكل ذلك نقطة تحول هذا الفرد إلى طريق الانحراف والجنوح.

وقد يرجع فشل المدرسة في أداء دورها في عملية التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية إلى ازدحام المدرسة واكتظاظ الصفوف بالتلاميذ، وهذا ما يولد لدى التلميذ نوعا من التوتر والضيق لأن يحد من حريته، كم قد لا تتوفر بالمدرسة الأماكن التي يحتاجها التلاميذ كالمكتبات وملعب وغيرها، مما يؤدي بالتلاميذ إلى التحرك عشوائيا وهو ما يجعلهم يتصرفون بعدوانية وعنف عند احتكاك بعضهم ببعض،

[1] – علي بن عبد الرحمن الشهري، مرجع سابق، ص.84

[2] – صالح بن محمد آل رفيع العمري، مرجع سابق، ص.89

وأيضا في بعض المدارس تكون مساحات وأفنية الألعاب الرياضية محدودة وذات مساحات ضيقة مما يجعل التلاميذ لا يمارسون الرياضة بالشكل المطلوب والتي من خلالها يستطيع التلاميذ التنفيس عما بداخلهم بطريقة سليمة وصحيحة مما يجعلهم في حالة من الاضطراب والتوتر، لاسيما أنهم لا يستعطون التصرف بحرية داخل المدرسة التي يتفاعلون فيها وفق سلطة وأنظمة وتعليمات[1]. كما يمكن أن يرجع فشل دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية إلى وجود نقص في الإمكانيات الموجودة في المدرسة، ونقص في أعداد المعلمين ونقص في العناية الفردية لتلاميذ؛ يمكن يعاز فشلها إلى طبيعة العلاقة المعلم والتلميذ، فإذا كانت قائمة على القهر والعقاب والتسلط فإنها قد تؤدي إلى الانحراف؛ وقد يرجع سبب فشل المدرسة ذاتها، إذا كانت غير قادرة على توفير الجو الملائم لتلاميذ، فإذا كانت الإدارة المدرسية تتسم بالتعقيد الإداري وغياب الرقابة تجاه التلاميذ وضعف المتابعة وعدم الاهتمام بدراسة مشكلات التلاميذ، فإن ذلك قد يؤدي إلى شيوع السلوكات العنيفة بين الطلاب [2].

ويمكن تلخيص أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى المدرسة فيما يلي[3]:

أ) أسباب ترجع إلى المدرسين:

- غياب القدوة الحسنة.
- عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ
- غياب التوجيه والإرشاد.
- ضعف الثقة في المدرسين.
- ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرسين.

ب) أسباب ترجع إلى مجتمع المدرسة وهي:

[1] – علي بن عبد الرحمن الشهري، مرجع سابق، ص.87

[2] – فهد بن علي عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2005، ص.43

[3] – نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2005، ص: 6.

- ضعف اللوائح المدرسية .
- عدم كفاية الأنشطة المدرسية .
- زيادة كثافة التلاميذ في الفصول المدرسية

4.3. عوامل مرتبطة بجماعة الرفاق: يقصد بمعنى الرفيق هو" شخص يمكن أن تلتقي به على أساس المساواة النسبية باعتباره صديقا، وبالنسبة للطفل يمكن تحديد الرفيق من الناحية السلبية باعتباره ليس من الراشدين، وليس أحد الأبوين وليس من المعلمين، ومن الناحية الإيجابية فهو يعني طفلا آخر يقترب منه في السن، وفي حالات معينة يكون من النوع نفسه"[1]. وهناك من يعرفها بأنها" اتصال جماعة متقاربة في الميول والأهداف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي اتصالا مباشرا وتربطهم علاقة محبة متبادلة وقيم ومعايير متشابه وسلوك متوافق".[2]

إن جماعة الرفاق قد تجعل الفرد يسلك سلوكا منحرفا تشكل لديه شخصية منحرفة حيث تزداد خطورة هذه الجماعة كلما كانوا في عمر المراهقة، فالأفراد في هذه المرحلة من العمر لا يتوانون باندفاعهم القوي وتحديهم لمصادر السلطة، وقد يكون مرجع ذلك هو توكيد ذواتهم والاحتفاظ بعلاقته مع الرفاق إلى جانب تعزيزه قيمته أمامهم وعدم فقدانه اعتبارهم له بصفته يقضي أكثر وقته معهم وفي بعض الأحيان تكون بديلا للأسرة، هنا يظهر دور الصحبة السيئة في بروز السلوك الإنحرافي بصفتها تشكل حسب البعض الجماعة المرجعية في حياة الفرد.

فجماعة الرفاق إذن هي من أشد الجماعات الأولية تأثيرا على الشخصية بعد الأسرة، إلا أن تأثير هذه الجماعة في فترة معينة قد يفوق غيرها من المؤسسات الاجتماعية (الأسرة والمدرسة)، فلهذه الجماعة وظائف عديدة أهمها إشباع رغبات وميول الأفراد والاعتراف بهم في الجماعة خصوصا عندما ينبذون من الأسرة أو المدرسة أو غير ذلك إضافة إلى أنها تشعر منتميها بثقته بنفسه وتقوم بحمايته ومساعدته على تكوين علاقات قوية معهم في نفس العمر، ومما يقوى تأثير الجماعة على الفرد هو التشابه والتجانس بين هؤلاء الأفراد من حيث العمر والأهداف والميول مما يؤدي إلى تقوية وتعزيز قدرتها وأثرها على

[1] – محمد حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية، 1967، ص.430

[2] – صالح بن محمد آل رفيع العمري، مرجع سابق، ص.93

تشكيل سلوك الفرد [1]، وعليه فتحت تأثير الجماعة يقل التفكير المنطقي وتضعف عملية الضبط الذاتي التي تتحكم في العدوان، ومن ثم تظهر جميع الاندفاعات العدوانية المكبوتة باتجاهاتها المختلفة [2].

وتلخص أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى جماعة الرفاق في[3]: النزعة إلى السيطرة على الآخرين؛ الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق؛ الهروب المتكرر من المدرسة ؛الشعور بالرفض من قبل الرفاق.

5.3. العوامل المرتبطة بالحي السكني: يشكل الحي دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية، فالحي الذي تتوفر فيه قيم مجتمعية وخدمات لتغذية هذه القيم، وإشباع الحاجات والرغبات يمثل حيا سويا ويهيئ للفرد جوا يكسبه الشعور باحترام النظام والقانون والبعد عن السلوكيات المنحرفة ومن بينها السلوك العدواني؛ وقد ربطت كثير من الدراسات بين طبيعة الحي وأثره على سلوك المقيمين، ومن أهم هذه الدراسات دراسة (شو)، الذي درس تأثير الحي على خمسة أشقاء كانوا معروفين بتاريخهم الإجرامي الطويل، وقد وصف (شو) الحي الذي سكنوا فيه بأنه منطقة جنح توفرت فيه أسباب عدم التنظيم الاجتماعي، وتشجيع السلوك الإجرامي عن طريق احترام المجرم، وإضفاء طابع الرجولة والبطولة عليه، مما جعل هذا الحي بيئة فاسدة أنتجت هؤلاء المجرمين[4] .

والأحياء التي غالبا ما تكون مصدرا للجناح تصنف حسب أحد الباحثين إلى[5]:

- الحي المزدحم بسكانه الفقراء والذي تنتشر فيه الرذيلة.
- الحي الفقير جدا، بحيث تصبح السرقات البسيطة جزاء من الحياة اليومية.
- الحي الذي يعيش فيه العزاب ومن سماته الخليط السكني غير المتجانس .
- الحي الذي يغلب على سكانه الأقليات المتميزة .
- الحي الذي تكثر فيه الجرائم الجنسية وطرق الابتزاز.
- الحي النائي وهذا عادة ما يكون أقرب إلى الريف ويكون ملجأ لاختفاء المجرمين .

[1] – علي بن عبد الرحمن الشهري، مرجع سابق، ص. 82-83

[2] – سعد المغربي، انحراف الصغار . مكتبة دار المعارف، القاهرة، 1960، ص.162

[3] – السنوسي نجاة، مرجع سبق ذكره، ص.6

[4] – فهد بن علي عبد العزيز الطيار، مرجع سبق ذكره، ص.44

[5] – إبراهيم عبد الرحمن الطخيس، دراسات في علم الاجتماع الجنائي، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1983، ص.137

وتختلف درجة العنف وأنواعه بين المقيمين في الحضر وبين من يقيم في الريف، ويربط العلماء والباحثين بين التمدن والسكن بالمدينة، وازدياد جرائم وحالات العنف، وبرجع البعض السبب في هذه الزيادة إلى كثافة عدد السكان في هذه المناطق، وطبيعة الحياة في المدينة والتي من شأنها أن تيسر للخارجين على القانون سبل التهرب من أعين السلطات، كما أن الشباب يجد في المدينة أبوابا كثيرة للهو غير البريء وقضاء أوقات الفراغ بطريقة يأباها القانون والنظام[1]؛ ويظهر مما سبق أن المدينة الحضرية وبنيتها الاجتماعية وما يسودها من عادات وتقاليد وسلوكيات، وتركز السكان بها، وسوء توزيع السكان فيها، في مناطق معينة على حساب المناطق الأخرى، كل ذلك يؤدي إلى اختلاف القيم والعادات السائدة، ووهن وضعف الترابط الاجتماعي، وحالات الضبط الاجتماعي، وكل هذه العوامل تجعل الحياة في المدينة ذات أثر في التحفيز للعنف.

6.3. دور وسائل الإعلام: زاد تأثير وسائل الإعلام خاصة مع التقدم الحاصل باختراقه للجدران الآمنة رغما عنا، وكونه سببا في تعليم السلوكيات العنيفة وانتشارها في المجتمع لدى فئة الأطفال خاصة المراهقين منهم.

تفيض وسائل الإعلام الحديثة بمشاهد للعنف والجريمة، والفئة الأكثر استقبالا للمحتوى نجد الأطفال خاصة المراهقين منهم لأنها أصبحت جزاء من حياتهم اليومية لا سيما أفلام الرعب، وكذا ألعاب الفيديو اليومية، وهم يستهلكون ما تعرضه من مشاهد العنف والجريمة بشغف شديد وشهية متزايدة والعنف المنقول عبر وسائل الإعلام ينقل لنا السلوك البطولي الذي هو سمة البطل أكثر عنفا والأكثر قسوة في القتل وتصفية الأجساد وغيرها من مشاهد العنف المعروضة عبرها، وتنشر إحصائيات أمريكية أن معدل ما يشاهده الطفل الأمريكي في طفولته يزيد على ثلاثة عشر آلاف جريمة قتل، ومن خلال دراسة تحليلة لمحطة تلفزيونية حيث عرضت المحطة 334 جريمة قتل أو الشروع فيه خلال أسبوع واحد بمعدل 8 جرائم في الدقيقة الواحدة [2].

وعن أثر البرامج العنيفة على المراهقين كشفت دراسة تتبعية لمدة (17عاما)، شملت (700 مراهق) إلى أن هناك علاقة بين كم البرامج التلفزيونية العنيفة التي يشاهدها المراهقين والسلوك العنيف الذي

[1] – طه أبو الخير والعصرة منير، مرجع سبق ذكره، ص.346-348

[2] – أميمة منير جادو، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص.118

يسلكه هؤلاء حينما يصبحون يافعين، كما أظهرت الدراسة أن المراهقين الذين يشاهدون برامج تلفزيونية عنيفة لمدة تزيد على ساعة يوميا خلال فترة المراهقة المبكرة، يصبحون عنيفين في سنوات نموهم التالية، وأن مشاهدة المراهق للبرامج العنيفة لفترة تتراوح بين من ساعة إلى ثلاث ساعات يوميا ترفع معدل السلوك العدواني لديه.[1]

وعن أثر الانترنت في بروز ظاهرة العنف خاصة في المدارس يؤكد هذا الأثر جريمة الطالب الألماني الذي قام بقتل 17 من معلميه وزملائه في مدرسة إيرفورت الألمانية، ومن خلال تفحص سيرة حياة الطالب، اتضح أنه معجب بلعبة على الانترانت تمثل عملية قتل الإرهابيين، كلما زاد عدد القتلى الذين تتناثر دماؤهم بلون أحمر يغطي الشاشة، أثبت اللاعب مهارته الفائقة، كما اتضح أن هذا الطالب كان يعشق أفلام سيلفستر ستالون التي يبيد فيها أعداءه .[2]

إن المشاهدة المستمرة للعنف والقسوة في وسائل الإعلام على المدى الطويل تؤدي إلى تبلد الإحساس بالخطر، وإلى قبول العنف كوسيلة استجابية لموجهة بعض الصراعات أو ممارسة السلوك العنيف ذاته[3] .

4. أنواع العنف المدرسي:

تختلف تصنيفات العنف في الوسط المدرسي باختلاف المعايير التي تبناه الباحثين للتميز بين الأشكال المختلفة له، وكل تصنيف يوضح لنا جوانب يتخذها هذا السلوك كمظهر له.

العنف المدرسي من حيث كونه وسيلة:

1.4. العنف البدني أو الجسدي: سلوك عنفي موجه نحو الذات أو الآخرين لإحداث الألم أو الأذى أو المعاناة للشخص الأخر ومن أمثلة ذلك نجد الضرب أو الدفع، الركل، شد الشعر والعض، وهذا العنف يرافقه غالبا نوبات من الغضب الشديد ويكون موجها ضد مصدر العنف والعدوان.

[1] – علي بن عبد الرحمن الشهري، مرجع سابق، ص. 98

[2] – فهد بن علي عبد العزيز الطيار، مرجع سبق ذكره، ص.44

[3] – السنوسي نجاة، مرجع سبق ذكره، ص.14

2.4. العنف اللفظي: وسيلة العنف هنا هي الكلام يهدف هذا النوع من العنف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ الغليظة النابية، وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الفعلي أو الجسدي.ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن قدرات وإمكانات الآخرين، قبل الإقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم[1].

3.4. العنف الرمزي: يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف، والمتمثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، كأمثلة عن هذا النوع احتقار الآخرين، الازدراء التهكم، تجنب النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء.

4.4. العنف من حيث كونه أسلوب(طريقة): العنف المباشر: هو عنف موجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثل المدرس أو الإداري أو التلميذ أو أي شخص يكون مصدرا أصليا يثير الاستجابة العدوانية.[2]

5.4. العنف غير المباشر: هو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فمثلا عندما يثير المدرس تلميذا يتسم بالعنف، ولا يستطيع هذا الأخير توجيه عنفه نحو المدرس ذاته لسبب ما، عندئذ يحول عنفه إلى شيء يخص هذا المدرس كسيارته أو أحد ممتلكات المدرسة .[3]

6.4. العنف من حيث الفردية أو الجماعية:

1.6.4 العنف الفردي: هو العنف الموجه من فرد إلى آخر، وهذا النوع من العنف هو الغالب في مجالات الحياة اليومية، إن الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف يتصفون بخصائص تجعلهم يجنحون إلى السلوك العنفي وينقسم هؤلاء إلى ثلاث فئات[4]:

---

[1] – أحسن طالب، نفس المرجع السابق، ص.30

[2] – علي بن عبد الرحمن الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003، ص.91

[3] – طريف شوقي، علم النفس الاجتماعي، مركز النشر بجامعة القاهرة، القاهرة، 1994، ص.122

[4] – علي بن عبد الرحمن الشهري، مرجع سابق، ص.91–92

الفئة الأولى: يتسمون بخلق التسلط حيث يمثل العنف لديهم جزاءا أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق غاياتهم ومطالبهم.

الفئة الثانية: هم الأفراد والأشخاص الذين يستخدمون العنف لتوكيد وتعزيز الذات أمام أنفسهم وأمام الآخرين (يلجئون إلى هذا السلوك عندما يشعرون بشيء من النقص)، ويفسر هذا الوضع على أنه نوع من العلاقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض وبين العنف .

الفئة الثالثة: هم الأفراد الذين يتسمون أساسا بالشخصية العنيفة والأنانية، وتستخدم هذه الفئة العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الآخرين لمطالبهم وإشباع حاجاتهم.

2.6.4 العنف الجمعي: هو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد، ويقوم عادة على شعور ثابت برفض الوضع القائم ومناهضته، وبما أن العنف هو الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، فالفرد هنا يتصرف بحرية أكثر في أفعال العنف نظرا لأن المسؤولية تضيع بين أفراد الجماعة.

5. الإجراءات الوقائية لمواجهة العنف في المدارس:

للوقاية من العنف يلزم التصدي للعوامل المؤدية إليه ومعالجتها بصورة علمية، ويجب أن تركز الجهود الوقائية على مرحلتي الطفولة والمراهقة بصفتهما القاعدة الأساسية التي تبنى عليها شخصية الفرد، ونظرا لأن السلوك العنفي يتكون في غالبيته من خلال عملية تطويرية تبدأ عادة في مراحل الطفولة المبكرة.

إن التركيز على تربية الطفل وتهذيبه وفق مقومات المجتمع من خلال تربية الطفل على نبذ العنف وتفضيل السلم والحوار، لأن الاهتمام بالطفل سيجنب المجتمع والمدرسة كل أنواع العنف سواء اللفظي أو البدني وما ينجر عنه من منبوذات .

- *إنشاء جسور تعاون بين الأسرة والمدرسة على اعتبار أنهما قطبان مهمان في تربية الأبناء [1].
- إعلام الأسرة بأهمية تهيئة الظروف التربوية والاجتماعية في البيت وحث الأبناء على الدراسة والتحصيل العلمي، وأن يقوم أولياء الأمور في إطار التكامل بين الأسرة والمدرسة، بمتابعة تمدرس

[1] – سعيد إسماعيل علي (2007)، أصول التربية العامة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 184.

أبنائهم والمواظبة عليه، فالمادة96 تنص على أن: تنظيم المؤسسة لقاءات دورية بين الأولياء والمعلمين والأساتذة هدفها.

- إقامة حوار مباشر بين الأسرة والمدرسة، وتلتزم الأطراف المذكورة بالمشاركة فيها بما يخدم مصلحة التلميذ ويرفع المردود المدرسي. خلق أنشطة ثقافية يومية. إجبار الأولياء على أخذ إجراءات مسؤولة اتجاه أبنائهم المعنفين[1].
- طريقة الزي الرسمي Uniform تعتبر أول طريقة وقائية طبقت حديثا في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي، وهذه طريقة مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي يساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة ويحسن من اتجاهات الطلاب حول الانضباط، ولكن سرعان ما واجهت هذه الطريقة كثير من الانتقادات والعيوب، بحيث أنها تقلل من إمكانية ملاحظة المدرسين للطلاب العدوانيين، وكذلك يكون من الصعب التعرف على الطلاب الذين يتعاطون المخدرات أو الذين يعانون الإهمال في المنزل، وهذا يعيق من قدرة المدرسين والإدارة المدرسية على التدخل لحل المشكلة لدى الطلاب قبل أن تصبح خطيرة.[2]
- قيام بأيام تحسيسية من أجل الوقاية من الآفات الاجتماعية، وهذا بهدف أخذ الحيطة واليقظة والوعي .التنسيق بين الأسرة والمدرسة وتعريفهم بالوجبات والحقوق تجاه المؤسسة التعليمية من خلال اللقاءات الدورية التحسيسية الذي يعقدها مكتب الجمعية بين الأولياء والتلاميذ والمعلمين والقيام بخلق حوار مباشر بين المدرسة والأسرة أين تلزم الأطراف فيه بإتباع ما يخدم مصلحة التلميذ.
- مشاركة الأولياء في بعض النشاطات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية وإبداء الآراء والاقتراحات، لأن مشاركتهم هذه تعود بالفائدة خاصة على التلاميذ حيث تدخل الفرحة والسرور في قلوبهم، كما تجعلهم يفتخرون بوجود أهاليهم في مدرستهم وهذا يضيق بشكل جيد دائرة العنف في المدارس، لأن التلميذ إذا لاحظ أن أهله مهتمين بالأنشطة التي يقوم بها في المدرسة فإنه يحاول أكثر أن يبدع ويتفنن في ذلك، وفي المقابل على الأهل تشجيع هذا الإبن حتى ينجز أكثر فأكثر.
- برنامج التسامح الصفري Zéro Tolérance وهو مصطلح معروف في النظام التربوي الأمريكي، إذ أن كل ولاية أمريكية تبنت هذا البرنامج وهو يعني امتناع إدارة المدرسة عن التسامح ببساطة مع الطلاب المتمردين على قوانين ولوائح المدرسة وبناء على هذا يحق للمدرسة، طرد كل طالب يحمل معه

[1] – نبيلة جرار، (2012/2011)، العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التأخر الدراسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، علم اجتماع التربية، بسكرة: جامعة محمد خيضر، ص 95.

[2] – نفس المرجع، ص 315.

سلاح سواء كان مسدسا أو سكينا إلى المدرسة، ولقد ترتب عن تطبيق هذا البرنامج زيادة في معدلات طرد الطلاب من المدرسة دون دليل على أن هذا الطرد أو الحرمان يكون فعالا في تغيير سلوك الطالب أو تحسين الأمن في المدرسة الأمر الذي زاد من ارتفاع معدلات التسرب المدرسي.[1].

- برنامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات وهو يقوم على تدريب الطلاب على التحكم في حالات الغضب، فينخفض سلوك العنف لديهم سواء في المنزل أو الفصل الدراسي، فإدارة الغضب له تأثير ايجابي، فعن طريقة التدريب هذه يتمكن الطلاب من التحكم في غضبهم عند مواجهة الصراع وتنمي قدرتهم على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين ووضع نفسه في مكان الآخرين، وفاعلية هذا البرنامج تعتمد على عدد الجلسات التي تعطى للطلاب فكلما كان عدد الجلسات 12 جلسة فأكثر كلما أدى ذلك إلى حدوث تغير في عدوانية الطلاب، وتستعمل عدة فنيات مثل التدريب على الاسترخاء وإيقاف التفكير والمناقشة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم، ويتضمن التدريب على حل المشكلة عدة خطوات وهي تنحصر في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل ثم اختبار الاستجابة الفعالة وتقويم نتائج هذه الاستجابة[2].
- العمل على الجانب الوقائي ونشر الثقافة والتسامح والعمل على التربية الصحيحة من خلال تعزيز الثقة في الطفل وإعطائه حرية التكلم والاستماع له لأن أغلب مشاكل العنف لا يعرف الأولياء عنها، وهذا يعود إلى خوف الطفل من التكلم خوفا من التوبيخ .
- محاولة التفكير في حل منطقي من أجل عدم تأثر التلميذ من الناحية النفسية والاجتماعية. تعديل تعليمات الانضباط المدرسي وإصدار تعليمات معدلة
- إعداد مطبوعات ومنشورات تهدف إلى التوعية والتثقيف الوقائي للتلاميذ والبيئة المدرسية في مجالات العنف.
- إعداد برامج تنموية مهنية تتضمن برامج تدريبية للكوادر التربوية موضوع العنف بأشكاله المختلفة.
- أن يلتزم مدراء المدارس بإبلاغ مديرية التربية عن أية مشكلة تتعلق بالإساءة أو العنف.
- إعداد أوراق عمل في مجال العنف من طرف مديريات التربية ومدارسها، وإشراك تلامذتها .

[1] – نبيلة جرار، العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التأخر الدراسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، علم اجتماع التربية، بسكرة: جامعة محمد خيضر، (2011–2012)ص: 316.

[2] – نفس المرجع، ص 317.

- إعداد برامج خاصة من أجل معالجة حالات التسرب .
- تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ عن طريق تكثيف الحصص الإرشادية وكذلك عقد ندوات ومحاضرات من أجل إكسابهم المهارات الاجتماعية التي تمكنهم وتحصنهم من الوقوع في المشكلات.
- تفعيل دور المرشد التربوي في التوعية الوقائية للتلاميذ وأوليائهم.
- حصر التلاميذ العدوانيين في المدرسة الواحدة وإعداد برامج إرشادية وتربوية تهدف إلى تعديل سلوكهم نحو الأفضل.
- تعزيز الخدمات في البيئة المدرسية وتنويع الأنشطة التربوية من أجل استثمار أوقات فراغهم.
- تعزيز الديمقراطية والحوار في العملية التربوية وتنميتها لدى التلاميذ.
- المتابعة المستمرة لحالات الغياب والتأخر المدرسي وإبلاغ أولياء الأمور.
- تفعيل دور الإعلام من خلال التنسيق مع المؤسسات الإعلامية والمؤسسات التربوية عن طريق زيادة برامج تلفزيونية تهدف إلى غرس القيم الأخلاقية، وبالمقابل التقليل أو حذف برامج العنف.

6 .الرسوب المدرسي واسبابه:

وهو ما سيتم توضيحه:

لا يمكن لنا أن نحصي أسباب الرسوب وان نحصرها لأنها متعددة ومتشعبة وان كان بعضها متشابها ومشتركا بين فئات التلاميذ في خطوطها العريضة لان الكثير منها يختلف من تلميذ لآخر نظرا لاختلاف العوامل والظروف إذ علمنا أن أسباب الرسوب والضعف في التحصيل الدراسي لا تخلو أن تكون وراثية أو راجعة للبيئة التي يعيش فيها التلميذ؛ ويعود الرسوب إلى أسباب متعددة تتفاوت في قوتها وتأثيرها ومنها:

1.6. الأسباب الذاتية: وهي التي نجدها تتصل بالتلميذ كالتخلف العقلي ضعف الجهاز العصبي ضعف أو عجز في أجهزة الكلام والنطق والخوف وعدم الثقة بالنفس، الإصابة بعاهات أو تشوهات جسمانية تشعر التلميذ بالإهانة والسخرية والتي تجعل التلميذ يتهرب من المدرسة.

كما أن الأمراض يكون لها تأثير السيئ على السمع والنطق وخصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم مثل: النشاط الزائد، الاندفاع والتهور، الفشل في المواد الدراسية.

2.6. الأسباب العائلية: الواقع أن للأسر مساهمة كبيرة في رسوب الأبناء ويكون ذلك في الحالات التالية:

- انخفاض المستوى المعيشي وضعف الدخل اليومي للعائلة: يكون وقع التأثير إذا كان شعور التلميذ بالغين والاهانة إضافة إلى الاحتياج، عدد أفراد الأسرة الكبير والمسكن الضيق والغير مناسب وهذه أسباب غير ملائمة للدراسة والتحصيل.
- الوضع المضطرب بسبب الصراعات وسوء التفاهم بين الأولاد وبين أفراد الأسرة يكون له تأثير سلبي على تحصيل التلميذ الدراسي ومردوده العلمي) (2)"خليل ميخائيل معوض (1979): القدرات العقلية دار المعارف، ص 207."
- بعد المدرسة عن مقر مسكن التلميذ مما يتعبه ويرهقه وكذلك صعوبة التنقل إليها مما يؤدي ذلك على تحصيله الدراسي.
- توزيع التلاميذ في القسم من حيث الذكاء والنشاط والاجتهاد تجعل المعلم في غالب الأحيان والأوقات بتعامل مع الفئات الذكية والأكثر نشاطا ويهمل الفئة الباقية مما يسبب لها القلق وعدم الشعور بالذات وعدم الاطمئنان.

كل هذه الأسباب تؤثر على التلميذ الدراسي ومردوده العلمي.

3.6. الأسباب الاجتماعية: كما يقال " المرء ابن بيئته" فإذا كان التلميذ يعيش في بيئته اجتماعية سيئة فلا شك أنها تؤثر سلبا على مستواه الدراسي وكذلك جماعة رفاق السوء والأشقياء في حيه أو في الشارع مثلا أو في أماكن اللهو واللعب فإنه يسلك سلوكهم وتنتقل إليه العدوى إليه كما أن نظرة التلميذ للمؤسسة التربوية والتعليم سبب ذهاب وهيبتها ومكانتها التربوية والعلمية لإنقاذ المجتمع لها وتصغير دورها في مجالات الحياة.

-كذلك الحال بالنسبة للتقليل من قيمة وشأن المعلمين بصفة خاصة وإهدار كرامتهم وحقوقهم وطبقة المثقفين ذوي المستويات العالية والشهادات الرفيعة بصفة عامة وحالة التهميش والإقصاء والبطالة.

4.6. الأسباب المدرسية: وهي الأسباب التي تنحصر في المدرسة كعدم كفاءة المدرسين التربويين أو المنهاج الدراسي الغير المكيف مع التلاميذ أو تكدس الفصول وازدحامها مما يصعب معه مراعاة

الفروق الفردية والتمييز والتفرقة بين التلاميذ من طرف الأستاذ وعدم إجازتهم حسب أعمالهم وجهودهم وكثافة المنهاج وكيفيتها والامتحانات وصياغتها ومضامينها والتقييم وأساليبه ودقته كما أن بعد المدرسة عن مقر مسكن التلميذ يتعبه ويرهقه وكذلك صعوبة النقل إليها مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

كل هذه الأسباب وغيرها من العوامل والمعاملات لها تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي للتلميذ وتجعله لا يبالي بالعلم والتعليم ولا يحترم المؤسسة التربوية والمعلم.

7. الرسوب المدرسي بين النفسي والتربوي:

الرسوب المدرسي في العادة يطال التلاميذ ضعاف النتائج والشخصية كذلك، كما يؤثر الرسوب على مصادر الخوف النفسي وذلك بسبب المحيط العائلي الذي لم يستدمج قيم المدرسة في الأجيال المتعاقبة، غير أن "**أنا فرود**"Anna Freud تؤكد على آليات الدفاع عن الأنا، والتي تقع في حدود الوعي أو اللاوعي وهي تشكل حدود للسلوكات المكيفة والسلوكات العصابية في مواجهة الرسوب، وبالنسبة للأطفال الذين يعانون الضعف من الصعب التخلص منه أو الابتعاد عنه بالاعتماد على قواهم وحدهم، ولذلك يجب إتباع سبل وسطى مابين المرض المستعصي والتكيف المجسد واللذان يبنيان آليات الدفاع عن الأنا في مواجهة الرسوب أو أي صعوبات أخرى.[1]

إن أي طفل يواجه الرسوب بطريقة أو بأخرى، فهو يجرب أن يواجه بنفسه ضد هذا الرسوب، ورد الفعل الدفاعي الذي يمثل مخطط نفسي يسمح بوضع رهان يجسد في ما أطلقت عليه "**أنا فرويد**" بمكانزمات الدفاع عن الأنا، والذي يعمل على التعويض عن هذا الرسوب، وهذه الآلية تعمل لمواجهة الصعوبات التي تواجه الفرد خلال حياته.[2]

في العموم نظرة علم النفس إلى الرسوب هو حالة نفسية تعالج من خلال بناء مكانزمات ذاتية لتمكن النفس من مواجهة هذا الحالة التي تسبب المعاناة لذات الطفل. إن مفهوم الطفل في وضعية الرسوب المدرسي يعرف في الموسوعةwikipédia على انه ظاهرة التلاميذ الذين غادروا النظام المدرسي دون تأهيل أو شهادة مع صعوبات واسعة في التعلم.

---

[1]– Anna Freud: le moi et les mécanismes de défense ،Col ،bibliothèque de psychanalyse .U.F ،paris ،1949 ،11e édition P ;70.

[2] Daniel CALIN: les réactions psychique a l'échec scolaire ،psychanalyse magazine ،n14 ،octobre ،novembre ، 2002 ،pp02_03

أما من منظور علم النفس المدرسي الرسوب المدرسي هو حالة الطفل الذي لا يستطيع التعلم أو يتعلم بصعوبة مقارنة بأقرانه، عندما لا يستطيع الاندماج في المجال المدرسي بسبب المشاكل السلوكية أو مشاكل علائقية، الآباء والأساتذة.[1]

أما "**فرونسين باست**" Francine Best يرجع الرسوب المدرسي إلى: [2]

* الخروج دون تأهيل من النظام المدرسي؛ التأخر الدراسي أو بشكل مدقق إعادة السنة الدراسية.

* التأثر النفسي للطفل؛ النتائج المتحصل عليها في التقييم.

ويرىStéphane bonnéry **ستيفان بونري** أن الممارسات البيداغوجية لها أهمية في بناء الصعوبات المدرسية لدى بعض الأطفال، وحسب **ستيفان بونري** "هناك ثلاثية التكديس للنماذج التربوية في المدرسة، تكديس بيداغوجي قديم وحديث، حيث يضع الطفل في محور العملية التربوية في كل المستويات المختلفة للنظام المدرسي، وفي النهاية مابين بيداغوجية بالنسبة للكل وبيداغوجية مكيفة.حيث يحدث في المدرسة الابتدائية سوء فهم على المستوى السوسيومعرفي والإدراكي، الذي يواجه بتقييم اتجاهات التلميذ ومطابقتها مع الأستاذ، هذا يحدث عندما ينتقل إلى مؤسسة لمستويات أعلى، وهذا يقود إلى لا فهم التلميذ ويترجم التغير على انه صراع من جهة الأستاذ وكذلك التلميذ، حيث يرى التلميذ أن الأستاذ يخدعه في الامتحان، وكل هذا في غياب نظرة شاملة للأستاذ عن تمثلات التلاميذ حوله، إن المعلمين لا يقومون بتشخيص حالات التلاميذ خاصة المنتمين للطبقات الشعبية وهنا تظهر اللامساواة السوسيوثقافية الأولية".

وقد اهتمStéphane bonnéry "**ستيفان**" مركزا في بحثه على التحول مابين مستوى دراسي وأخر(ابتدائي/متوسط) حيث قام بتتبع 16تلميذ وجهوا إلى متوسطتين في وسط شعبي، وقام بثلاث مقابلات شبه موجهةSemi directifs مع الملاحظة للإنتاج الكتابي وخاصة التفاعلات في القسم والساحة والحي، حتى يفهم لماذا البعض يستقيل من مهنة التلميذ.[3]

[1] Geneviéve Cavaye: psychologie Scolaire،

[2]– Que Sais_je ،L'échec Scolaire ،p2

[3] – Que Sais_je ،L'échec Scolaire ،p2

ويؤكد "ستيفان" على ضرورة الحذر من مختلف أعوان التنشئة، الذين يكون التلميذ في علاقة معهم والتي لخصها في العائلة كأساس والمدرسة وجماعة الرفاق، إن الطفل أو التلميذ يواجه بيداغوجيا تقييم الأصل الاجتماعي، حيث يعاني من نقص المعارف خاصة المنتمين للطبقات الشعبية وهذا يؤدي به إلى الرسوب.[1]

إن الرسوب بعيد كل البعد أن يتبع مسار واحد موحد، بل هناك تأثير يبدأ من التدخل البيداغوجي، لهذا يرى ستيفان ضرورة كسر الحتمية على المستوى السياسي أكثر من النصوص البيداغوجية، وفي كل الحالات يجب تبين من يلعب في المدرسة (ماذا يحدث) نبين في البداية العمل الذي فرضته التحولات السلوكية خارج المدرسة والاتجاهات الملائمة لتملك المعارف، فيما بعد يجب أن نبين الصراع الطبقي الذي لا يتوقف عند باب المؤسسات، وآخرون يدعون للخروج من الخيار بين الشعور بالذنب والحتمية في وجه إعادة الإنتاج الاجتماعي.[2]

8. سوسيولوجية الرسوب المدرسي:

لو نظرنا إلى ظاهرة الرسوب من مقاربة سوسيولوجية فهمية تهتم بالمعنى الذاتي الذي يستثمر فيه الفاعلين من خلال سلوكاتهم، لوجدنا أن المدرسة تعيش في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية منذ سنوات طويلة، بين التفاعلات التي تحدث في القاعة والتي تؤسس مجال واسع لسوسيولوجية التربية.

إن الرسوب المدرسي موضوع اجتماعي مرتبط بفك الارتباط بين مؤسستين مؤسسة الأسرة ومؤسسة المدرسة، وله أسباب عديدة سوسيولوجيا منها اللاتوافق بين النموذج الثقافي للمؤسستين، بالنسبة لعلم الاجتماع التربية هناك نموذجان للتحليل: المقاربة الثقافية وترد أسباب الرسوب إلى محيط العائلة، والمقاربة الصراعية وتفسر الرسوب من خلال تحليل علاقات الصراع بين الطبقات. ويمكن ذكر بعض النظريات السوسيولوجية الحديثة المفسرة للرسوب فيمايلي:

نظرية **(بودلوا واستابليه** Baudelot "Establet") حيث انطلق من مقال: التو سير حول الأجهزة الاديولوجية للدولة، والذي يرى أن المهيمن عليهم لا يثورون انطلاقا من هذه الفكرة، هذه الحالة مضمونة

[1] Que Sais_je ،L'échec Scolaire p3

[2] IGOR Martinache: Stéphane Bonnéry ،comprendre l'échec Scolaire ،Eléves en difficultés et dispositifs pédagogiques ،la Dispute ،coll ،« l'enjeu scolaire » ،2007 ،p4

من قبل قوى رمزية يحصرها في شكلين من الأجهزة وهي: أجهزة قمعية للدولة(العنف)؛أجهزة اديولوجية للدولة(اديولوجيا)هذه الطرق تسمح باستدماج معايير المجتمع البرجوازي للإبقاء على النظام الرمزي، أما المدرسة مجال للتنشئة الثانوية حيث تعطى أو توفر للطفل جملة من القيم، والمدرسة هي مؤسسة أساسية لبعض الرهانات أين أو كيف تجسد هذه الرهانات، المدرسة الموحدة تشمل على توجيه لكافة التلاميذ في نفس المجال التربوي.[1]

إن **(بودلوا** Baudelot **واستابليه** "Establet") من خلال توجه ماركسي طوروا تحليل التوسير حول الأجهزة الاديولوجية للدولة، أي المدرسة عوضت الكنيسة في دور إعادة إنتاج اديولوجية الهيمنة من خلال علاقات الإنتاج الرأسمالي، فهما يقتربان في طرحهم من بياربورديو وباسرون في دراسة المدرسة انطلاقا من المستوى الأعلى(الجامعة)، غير أن المدرسة الرأسمالية لها دور فعال في التقسيم، المدرسة تظهر موحدة غير أنها مقسمة إلى مستويين، مستوى ثانوي عالي ومستوى أولي مهني، وهذه المستويات تظهر بعد التعليم الابتدائي، إن التحكم في الكتابة والقراءة، تمثل حاجز كبير لفئات واسعة من التلاميذ ومن هنا يؤدي إلى تقسيم التلاميذ وفق تقنيات القراءة والكتابة، إن تقسيم التعليم إلى عالي ومهني هو تقسيم العمل اليدوي والفكري، وهذا يؤدي إلى تنوع في تكوين قوى العمل، وهذا التقسيم تدعمه الممارسات البيداغوجية.[2]

لان أبناء العمال يحققون الأداء الأسوأ في المسار الابتدائي هذا خلف شعار الموحدة، هنا تلعب المدرسة الابتدائية وظيفة مؤسسة التقسيم والتقسيمات، بمرجعية القيم والاديولوجية البرجوازية التي تستقبل من خلال أدوات قياس تبنى على المعارف العلمية المدرسية، في حلقة مفرغة تبعد منذ الشهر الأول أبناء الطبقات المهيمن عليها، وذلك من خلال الممارسات اللغوية، أين تحكم على لغة أبناء الطبقة العمالية بأنها غير صحيحة، ولغة أبناء البرجوازية تحض بالقبول، هذه الآلية لا تعمل لوحدها بل الأساتذة هم جزء من العملية، فهم يعيشون التناقض لأنهم أدوات وفي نفس الوقت يبحثون على إصلاح وضعيتهم وهذا وفق الطرح الماركسي.[3]

[1] _BAUDELOT(Christian)ESTABLET(Roger)__ L’école capitaliste en France __ in: Revue francaise de pédagogie Volume 19 ،1972 ،p53

[2]– Eric plaisance ،Gerard Vergnand: Les sciences de l’éducation ،Casbah Editions ،Alger ،1998 ،pp87_88

[3]– BAUDELOT(Christian)ESTABLET(Roger)__ L’école capitaliste en France __Op ،cit ،p55

أما **بورديو وباسرون** ينظران إلى المدرسة كمؤسسة يرتادها شكلين من الأطفال، أطفال يحققون النجاح لآن ما يوجد في أسرهم أحسن مما يوجد في المدرسة أو أقرب من ثقافة المدرسة، وهناك غاية للاستثمار في النجاح المدرسي، وأطفال الطبقات الشعبية الذين يواجهون الرسوب في أول مرحلة تعليمية من بين الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة، يواجهون عوائق في التعليم الابتدائي، لأن النظام التربوي مبني على اللامساواة في المواهب والأذواق والاتجاهات، واختلاف الثقافات العائلية التي تجسد الخيار الأحسن، لأن التخصصات التعليمية مربوطة بسلطة هرمية جسدت في اللغات والتكوينات والتخصصات والمهن...وغيرها. إلى جانب هذا هناك الخيار الجيد للمؤسسة التربوية، والذي يعد من بين الخيارات الإستراتجية الهامة في حياة التلميذ، فالأسر تختار لأبنائها من بين التعليم العام والتقني، مابين العلوم الطبيعية والآداب، مابين التكوين القصير والتكوين الطويل المدى...، وكذلك مابين المؤسسة التعليمية الحكومية والخاصة أو مابين المؤسسة الجيدة والمؤسسة الأضعف في الأداء. إن اللاتجانس الاجتماعي خلق تجانس على مستوى المدارس كطلب اجتماعي خاص في المجتمعات المتقدمة، فنجد مدرسة للطبقة الوسطى ومدرسة لأبناء العمال وأخرى للمهاجرين أي تنتج تجانس اجتماعي بين فئات لها نفس المميزات، وهنا يترك الهامش للأسر لممارسة خياراتها، كل مؤسسة لها خصائصها سواء العامة أو الخاصة، من حيث المحيط والتجهيزات والمدرسين والجوانب البيداغوجية وكذلك الخصائص الاجتماعية والمدرسية، بالنسبة للجماعات الاجتماعية المختلفة ليس لهم نفس الاحتمالات في الخيارات، وليس نفس التحفيز، وكذلك ليس لها نفس الخصائص أو نفس الإمكانيات من أجل الطريقة الفعالة التي يجب إتباعها.

أما في الوضع الجزائري فنجد أن الأسر لها خيارات سواء بين المؤسسة القريبة أم البعيدة وبين الأساتذة الأكفاء وغيرهم، وبين الدروس الخصوصية والدروس الرسمية، والدعم في اللغات الأجنبية، وحتى العربية والمدرسة الخاصة إذ طالهم الرسوب، ومن اجل ضمان النجاح يتجهون لزيادة في الإنفاق، لأن التعليم تمظهر اجتماعي بالنسبة للأسر الغنية فهي لا تبحث عن الوظيفة ولكنها تبحث عن الوجاهة.

إن أصل اللامساواة الاجتماعية في التعليم متعددة، لامساواة اجتماعية في النجاح، ولا مساواة عائلية ولا مساواة لها علاقة بالمدرسة نفسها من وظائفها وطريقة تنظيمها[1]، لأن المستوى الثقافي للتلميذ يقاس باختبار القيم المدرسية لدى التلميذ التي يقيمها الأستاذ من خلال المسار التعليمي للتلميذ، والامتحانات

[1] - – ريمون بودون ورينو فيول: الطريق إلى علم الاجتماع، مروان بطش، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2010، ص 50

نفسها تقيس الأصل الاجتماعي للتلميذ، وهذا ما ينعكس سلبا على أبناء الطبقة الشعبية، لأن الطبقة الوسطى ثقافتها مكرسة في المدرسة بشرعية أعطتها لها الطبقة العليا، في نظر"**بورديو**" المؤسسة المثلى والتي تعمل وفق قواعد مبنية على التفاوت الاجتماعي وإعادة إنتاجه، ألا وهو الحقل المدرسي أكثر الحقول إبداعا للتفاوت الاجتماعي، ويعد المؤسس له والمنظم له كذلك، هناك المدرسة تعيش وتضمن ديمومتها منه ومن شرعية التفاوت، فتقوم بتوزيع لا متكافئ للجزاءات الثقافية، وتمنح الرأسمال الثقافي للبعض باعتبارهم الشرعيون لاكتسابه، وتحرم البعض الأخر لعدم جدارتهم، فهي تحول اللامساواة الاجتماعية وأسسها الثقافة القائمة على الشهادات العلمية إلى لامساواة طبيعية من خلال فعل تهجيني، فهي تستند إلى هذه الجدارة حين ترمزها في الشهادات العلمية، وتشيئها حين تعتبرها استحقاقا عادلا طبيعيا لقدرات ومواهب فطرية، بذلك تكون المدرسة ضامنة لامتيازات رأس المال الثقافي ومعيدة لإنتاجه عبر اصطفاء صفوتها، لتكون الناطقة بمنطقها والمترجمة لعقلانيتها، من خلال خطاب "علموي" تكنوقراطي محايد واحتكاري، ينطلق من المؤسسة التعليمية هي المجسدة للعلم والناشرة له والمحافظة عليه، ومن هنا يعيد النظام التربوي إعادة إنتاج شرعيته عبر إنتاج المميزين اجتماعيا، الذين يرثون مزاياها لأنهم يستحقونها، وتصبغ عليهم شرعية ثقافية، يقع استثمارها في علاقة سلطة، كما أن الاختبارات تتضمن قواعد شكلية تخدم تطلعات المهيمنين ومصالحهم، والرتقاء من مكانة إلى أخرى، تلك المكانة التي تحدد موقعه في سلم التراتبية الاجتماعية على أنه الجدير والشرعي بالجدارة، أو الراسب والمطرود من فضاءات النجاح والصعود، فترسم من ثمة حدودها، وتؤسس كيان كلهما (الراسب والناجح) هوية اجتماعية، وتضع مسافة بينهما لا يمكن تجاوزها بين الشرعي واللاشرعي، وتقوم بتوزيع الأدوار انطلاقا من التمييز الطبيعي، أي الذي تظهره في صورة الطبيعي، والذي يولد التمايز الاجتماعي وجعل الامتحان لاستلهام الاعتراف للكل بشرعية الأحكام المدرسية، والترتيبات الاجتماعية التي تشرعينها، أين يقصى الفاشلين ويرسبون، ويسمح لقلة من المؤهلين اعتبارا لشهادة الاستحقاق أو الموهبة، وجعلهم مفضلين عن الآخرين، وذلك من خلال الامتحانات التي تستمد من منطق المدرسة وليس ما يؤخذ في المدرسة، أي قيم الطبقات المهيمنة اجتماعيا، وبذلك تؤسس الوهم الذي يؤسسها ويمنحها الشرعية[1]، أي أن الدولة لها إستراتجية لإعادة إنتاج الطبقة المهيمنة في المجتمع، وجعل ذلك بشكل مستتر وخفي وراء قيم المساواة التعليمية للجميع والمحتوى المدرسي واحد للجميع، ويؤكد "**بورديو**" أن الدولة فقدت العديد من الميادين،

[1] – بيار بورديو وجان–كلود باسرون: إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم: ترجمة: ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2007، ص ص 71–72

وذلك بسبب السياسات التي طبقت على الأفراد، سواء المساعدات التي خلقت تجمعات للمعاناة، لأن الدولة لا تستطيع الاعتراف أنها في خدمة المهيمنين، فهي لا تكتفي بالمراقبة، بل تتجه إلى الوظيفة الاجتماعية كالتربية والصحة...[1]

9. الخبرة المدرسية ومهنة التلميذ:

أكد **برونو** أن العلاقات البيداغوجية تجعل من التعليم نشط ولا يخضع لمختلف الأشكال وطرائق العمل المبرمجة من طرف المعلم على مستوى العلاقات الاستراتيجية التعليمية، والمنهجيات المطبقة من طرف الأساتذة توضيح أن مهنة التلميذ ليست لها مفهوم واحد، لان العمل التعليمي تحكيمي، حيث الشركاء يقيمون في عالم الرموز الذي يتميز بعدم الوضوح والتحكم فيه والتلاعب فيه، التلاميذ يجابهون المهام المدرسية، يضعون بعض من ذاتيتهم من اجل تعديل السلوكات اعتمادا على المعلمين.[2]

إن نشاط التلميذ كفاعل في تمدرسه وفي أثناءها يوظف علاقات وتفاعلات متعددة كما أن هناك وظائف عدة للموقع ألجغرافي والأصل الاجتماعي للأساتذة والتمثلات التي يصنع من اجل تمثل المستقبل بشكل دقيق، إن مجال الانتماء والبيئة الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على استقبال المعارف من طرف التلميذ لان له علاقة بالآباء قبل المعلم، هذا احد الأسس لتفسير الاختلافات الملاحظة مابين التلاميذ في المدارس بوسط المدن والمؤسسات المدرسية التي تقع في الأحياء ألشعبية، فالفئة الأولى تتبع تعليم عالي يتم التعرف عليه في المدارس التحضيرية والمدارس الكبرى أما الثانية يفاجئ التلميذ بما يواجهه في المستقبل[3].

إن التلميذ يعمل بجهد كبير لاستدماج المعايير والقيم المدرسية والتي ليس لها علاقة بطفولتهم، وذلك من اجل بناء هويته ألشخصية أين يواجهه أشياء في المدرسة لم يجدها في عائلته، فهو لا يواجه شيء مستقر في خبرته، ومن خلال هذه المحددات والمتمثلة في معايير المدرسة والثقافة المنحرفة وطرق تدخل

[1] – Marlaine cacoualt et Françoise Oeuvrard: Sociologie de l’éducation ،Edition Cashah ،1998 ،Alger p102 ، p110

[2] http: //www.unige.ch/fapse/SSE/TEACHERS/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html

[3] –Idem ;p104

الأخصائيين تتشكل خبرة التلميذ، كما أن الاختلافات بين البيئة التي قدم منها التلميذ وبيئة المدرسة تؤدي إلى الرسوب.[1]

ويرى فرانسوا **دوبيي** أن الخبرة المدرسية هي أسلوب الفاعلين أفراد أو جماعات أين يضعون احتمالات مختلفة ومنطقية للفعل الذي يؤسس عالم المدرسة، فالنظام المدرسي له ثلاث وظائف تقابلها عند التلميذ ثلاث أفعال من منطق التلميذ وهي:

من ناحية المدرسة الوظائف هي: وظيفة التربية والتوزيع(التأهيل حسب سوق الشغل والسلم الاجتماعي)، ووظيفة التنشئة الاجتماعية، وأما التلميذ: له منطق الفر دانية(يبني فيه ذاته مقابل النموذج الثقافي)، ومنطق الإستراتجية (وفق مردود الخيارات)، ومنطق الاندماج(ليتقمص دور التلميذ).[2]

ثانيا: المشكلات المدرسية من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية (مقاربة كمية) .

1. المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (العنف المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية :

لقد وصف ماكس فيبر الدولة الحديثة بأنها تحتكر مشروعية استعمال العنف؛ غير أننا نلاحظ تفاقم هذه الظاهرة في كافة مناحي العالم مما دفع ببعض المفكرين إلى القول بوجود مقاولاتية العنف[3]، سواء كان العنف بين الدول، أو بين المجموعات الاجتماعية في الدولة الواحدة، وفي الرعب والرعب المضاد للتمرد كما تشهد على ذلك الثورات والحروب المضادة لها.

ولعل ما زاد الطين بلة هو إسهام وسائل الإعلام في بناء صورة توحي بأنه لا شيء يحقق المآرب المختلفة عدا العنف، حيث أصبح موردا؛ وظهور شخصيات عنيفة في السينما (رومبو على سبيل المثال لا الحصر) يتماهى الشباب وغيرهم.

[1] -Jean-Manuel de Queroz: Domaines et Approches: L'école et ses Sociologues ،2Edition ARMAN COLIN ،2006 ، p89

[2] -Yves Alpe: Les apports de la sociologie de l'education à l'analyse des situation scolaires ،p15

[3] −Achille Mbembe ،Politiques de l’inimitié ،Ed. La Découverte ،Paris ،2016.

وتعد المدرسة، باعتبارها فضاء مصغرا وصورة عاكسة لتمظهرات المجتمع، من الفضاءات التي لم تنج هي الأخرى من بعض أشكال العنف، سواء أكان ماديا من ارتكاب أعمال تخريبية، أو رمزيا من خلال السب والشتم في حق الأستاذ أو التلميذ معا، او اعتداءات على الحرمة الجسدية للأفراد داخل المؤسسة التعليمية.

كما سجلت حالات كان ضحيتها بعض الأساتذة، داخل القسم، أو خارج المؤسسة التعليمية؛ وقد يكون المعتدي أحيانا من الغرباء، ومن هذه الحالات، التي لا يمكن حصرها، ما يعرض على القضاء، كما يتجسد العنف أيضا في صدامات وشجارات تقع احيانا بين التلاميذ مع بعضهم البعض ؛ أو قد يعنف المدرس التلميذ.

وأجمعت عدة دراسات سوسيولوجية ونفسية على أن العنف بشتى أنواعه، ظاهرة اجتماعية لها أسباب ومسببات نفسية واجتماعية، وأن التصدي لها أضحى ضرورة مستعجلة ومن ثم يتبادر للذهن السؤال التالي: ما الذي يقف وراء تفاقم هذه ظاهرة داخل المؤسسات التعليمية (المتوسط والثانوي)؟

لقد أجمعت الدراسات على أنّ الظاهرة مردها إلى أن المؤسسات التعليمية فقدت قدسيتها، وإلى المشاكل الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، والتنظيمية ووغيرها من الأسباب التي لا يسعنا حصرها هنا، وهي دراسات، في حدود اطلاعنا، يغلب عليها النزعة الحتمية، لذا نحتسبها غير كافية في استكشاف الظاهرة، وعليه نقترح مقاربة الظاهرة بالأدوات المنهجية والمفاهمية التي تقدمها السوسيولوجيا البراغماتية.

تؤكد السوسيولوجيا البراجماتية على الريب الذي يعيشه الفاعلون بدرجات مختلفة حسب الوضعيات رافضة كلية كل تحديد عبر البنيات؛ فالدراسة الإمبريقية للخصومات (موضوعها المتميز) شكلت انطلاقة تتيح رؤية حدوث الفعل، على أن يكون ذلك ممكنا بشرط أن يتنازل عالم الاجتماع عن سلطانه، عندما يعتقد بأنه قادر على أن يكون محقا ضد الأشخاص فيستأثر مكانهم بالقدرة على تعريف معنى ومخرج الظواهر التي يتخبطون فيها.

إنّ ممارسة السوسيولوجيا بهذا ((الأسلوب)) وبمناهجه، تحيل بدورها إلى موقفين ضمن تصور خاص للعمل السوسيولوجي فيتمثل الأول في الأخذ على محمل الجد ادعاءات الفاعلين خاصة المعيارية

منها، حتى يستعيد هذا المصطلح (الذي كان ضمن اهتمامات دوركايم) وزنه كاملا، على أساس أنّ البعد الأخلاقي يَتخلل الفعل كلية.

أما الموقف الثاني فيتمثل في اعتبار السوسيولوجيا **كعلم من مستوى ثاني**، نوعا ما كما هو الحال بالنسبة لنموذج علم اللسانيات، إذ الذين لهم الكفاءات الضرورية للعيش والتصرف معا (وإن غمر العنف هذه الكفاءات) هم الفاعلون، أي كل واحد منا عندما يتدخل في العالم ويتفاعل مع غيره؛ لكن هذا العِلْم الاجتماعي الذي بحوزتنا جميعا كثيرا ما يُستعمل بصفة ضمنية، غير أنّ في وضعيات الريب والخصام الكثيرة، يتخذ الفاعلون اتجاه كفاءاتهم المضمرة، خاصة المعيارية منها، موقفا تأمليا كما يحدث عندما يريدون تفسير ما يبرر خلافاتهم، وعندما ينتقدون أو يبررون مواقفهم أمام النقد.

1.1. أشكال العنف إستفحالا داخل المؤسسة التعليمية:

من خلال المعاينة الميدانية لمعرفة أشكال العنف الأكثر انتشارا في المدرسة الجزائرية من خلال المقاربة المجالية الحضرية والشبه الحضرية بولاية معسكر وبصورة متفاوته تعكس أزمة المدرسة الجزائرية وكيف أنها تعاني من صناعة العنف داخل وخارج المؤسسة التعليمية بالرغم من الخطاب السياسي وقوانين الردع المدرسية المجسدة في التشريعات والمراسيم للحيلولة دون قوع العنف ولكن السياسة التعليمية أصبحت منتجة للعنف المدرسي والمبينة حسب الجدول رقم 06 أدناه الذي يوضح أشكال العنف إستفحالا داخل المؤسسة التعليمية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
مابين الطاقم الاداري	06	08	11	09	17	09
ما بين الأساتذة	01	01	09	07	10	05
ما بين الأساتذة ومابين الطاقم الإداري	01	01	03	02	04	02
ما بين الأساتذة, مابين الطاقم الاداري, مابين			01	01	01	01

المتعلمين والطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة						
ما بين الأساتذة, مابين المتعلمين والأساتذة			01	01	01	01
ما بين الأساتذة, مابين المتعلمين والأساتذة	01	01	01	01	02	01
مابين الطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة	02	03	01	01	03	02
مابين الطاقم الاداري, مابين المتعلمين والطاقم الاداري	01	01	02	02	04	02
مابين المتعلمين	13	18	25	21	38	19
مابين المتعلمين والأساتذة	24	33	31	26	55	28
مابين المتعلمين والطاقم الاداري	04	05	05	04	09	05
مابين المتعلمين والطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة	01	01	06	05	07	04
مابين المتعلمين, ما بين الأساتذة	01	01			01	01
مابين المتعلمين, ما بين الأساتذة, مابين الطاقم الاداري			02	02	02	01
مابين المتعلمين, ما بين الأساتذة, مابين الطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة			01	01	01	01
مابين المتعلمين, ما بين الأساتذة, مابين الطاقم الاداري, مابين المتعلمين والطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة	02	03	04	02	06	03
مابين المتعلمين, ما بين الأساتذة, مابين المتعلمين والأساتذة			01	01	01	01
مابين المتعلمين, مابين الطاقم الاداري			03	02	03	02
مابين المتعلمين, مابين الطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة	01	01			01	01
مابين المتعلمين, مابين الطاقم الاداري, مابين المتعلمين والطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة			02	02	02	01
مابين المتعلمين, مابين المتعلمين والأساتذة	10	14	08	07	18	09

مابين المتعلمين, مابين المتعلمين والطاقم الاداري	01	01	02	02	03	02
مابين المتعلمين, مابين المتعلمين والطاقم الاداري, مابين المتعلمين والأساتذة	02	03			02	01
ما بين الأولياء والادارة	01	01			01	01
ما بين الأساتذة والأولياء	01	01			01	01
خارج الوسط التربوي			01	01	01	01
ما بين الأساتذة والطاقم الاداري			01	01	01	01
المجموع	73	100 ≈	101	121	195	106

* التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أن العنف الأكثر استفحالا داخل المؤسسة التعليمية قائم ما بين الأساتذة والمتعلمين وذلك بنسبة 33% و26% في المناطق الحضرية والشبه الحضرية لأن العنف اصبح من الظواهر التي أضحت الكثير من المدارس تعاني منها في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية خاصة بين المعلم والمتعلم باعتبارهما أهم فاعلين في المؤسسة التربوية؛ وهذا نتيجة الضغوطات التي يعيشها كلا الطرفين فالظروف الاجتماعية التي يعيشها التلميذ جعلت منه تلميذ انتقامي على نفسه وعلى المدرسة والمجتمع ككل، رغم الإصلاحات التي اعتمدتها المنظومة التربية للحد من هذه الظواهر وذلك من خلال نصوص قانونية يخضع لها كل الفاعلين التربويين خاصة القرار174/2 المؤرخ في 1992/06/01 الذي يتضمن العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية وخاصة في المادة01 حيث يهدف هذا القرار إلى منع استعمال العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعا باتا وفي جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى نجد حسب بيار بورديو في كتابه إعادة الإنتاج أن: "**بنية النظام المدرسي ووظيفته يعملان على ترجمة اللامساواة من مستواها الاجتماعي بشكل مستمر ووفقا لرموز متعددة إلى اللامساواة في المستوى المدرسي**"[1].

* وبالتالي فالمدرسة تعمل على إعادة إنتاج الرأسمالية وتعزيزها مما يولد العنف بين الفئات الاجتماعية.

[1] – أسعد على وطفة، رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي، 2011، ص: 80.

2.1. أنواع العنف في المدرسة الجزائرية:

من خلال المعاينة الميدانية لمعرفة أنواع العنف في المدرسة الجزائرية من خلال المقاربة المجالية الحضرية والشبه الحضرية بولاية معسكر وبصورة متفاوته تعكس أزمة المدرسة الجزائرية وكيف أنها تعاني من صناعة العنف داخل وخارج المؤسسة التعليمية بالرغم من الخطاب السياسي وقوانين الردع المدرسية المجسدة في التشريعات والمراسيم للحيلولة دون وقوع العنف ولكن السياسة التعليمية أصبحت منتجة للعنف المدرسي من خلال الاحصائيات المبينة في الجدول رقم 07 أدناه الذي يوضح أنواع العنف في المدرسة الجزائري.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
عنف رمزي	07	10	12	09	19	10
عنف رمزي, عنف لفظي	03	04	03	02	06	03
عنف رمزي, عنف لفظي, عنف مادي(جسدي)	02	03	03	02	05	03
عنف رمزي, عنف مادي(جسدي)	01	01			01	01
عنف لفظي	46	63	64	50	110	56
عنف لفظي, عنف مادي(جسدي)	10	14	31	24	42	21
عنف مادي(جسدي)	03	04	11	09	13	07
العنف النفسي قد يتم من الناحية النفسية من خلال عمل ما			01	01	01	01
العنف النفسي، العنف التواصلي، التحرش			01	01	01	01
عنف لفظي متبوع بعنف جسدي			01	01	01	01
مستشار التوجيه			01	01	01	01
أساتذة مع التلاميذ لفظي	01	01			01	01
المجموع	73	100	128	100	201	106

* **التعليق على الجدول:** نلاحظ من خلال الجدول أن العنف الأكثر إنتشارا في المؤسسة التعليمية عنف لفظي بنسبة 63% في المناطق الحضرية بنسبة 50% في المناطق الشبه حضرية، والذي يشمل الشتم والكلبام المخل بالحياء والأصوات المزعجة وألقاب المكروهة وغيرها وهذا النوع من العنف لديه أثر كبير على نفسية المتعلم وثقته بنفسه خاصة أمام زملائه، حيث يمكن أن يسبب إضطرابات فيما بعد كالإكتئاب وقد يتحول إلى عنف مادي(جسدي)؛ في حين نجد نسبة 10% في المجال الحضري و09% في المجال الشبه حضريه وعنف رمزي ولو أنه بنسبة قليلة مقارنة بالعنف اللفظي إلا أنه له أثر فيكون عن طريق الإشارات والايماءات حيث يرى–بيير بورديو أنه: "إذا كان العنف الرمزي هو عنف يمارس في الأشكال وعبر وضع الأشكال فإن نجاعتها لا تقاس فقط بوقع عنفها وإنما أيضا بمقدار شرعية هذا العنف فيزداد وقعه وتتجذر ىثاره في الوعي واللاوعي وفي الممارسة"1، وهذ يجعل من العنف الرمزي شرعي فرضته الظروف التي يعيشها في المؤسسة التعليمية بين جميع الفاعلين التربويين خاصة التلميذ والأستاذ لأن" العنف الرمزي هو تعبير عن حضور رأسمال رمزي يتجلى في صورة عناصر ثقافية: – قيم، تصورات، أفكار، معتقدات، مقولات، إشارات، رموز....."2.

هذا ما يجعل من ممارسة العنف الرمزي مرهون بوجود رأسمال رمزي يمنحه المشروعية داخل الوسط المدرسي غير أنه من جهة أخرى يؤثر على المتعلم يجعل منه تلميذ مضطرب نفسيا وإجتماعيا.

3.1. الهيئات الوصية المتدخلة أثناء حدوث العنف داخل المؤسسات التعليمية:

من خلال المعاينة الميدانية لمعرفة الإجراءات المتخذة للحد من العنف في المدرسة الجزائرية ومن هي الهيئات المتدخلة أثناء وقوع حوادث العنف ومعرفة فعالية النصوص التنظيمية ودور الفواعل التربوية جمعية أولياء التلاميذ والعمليات التحسيسية والإعلامية من خلال المقاربة المجالية الحضرية والشبه الحضرية بولاية معسكر وبصورة متفاوته تعكس أزمة المدرسة الجزائرية وكيف أنها تعاني من صناعة العنف داخل وخارج المؤسسة التعليمية بالرغم من الخطاب السياسي وقوانين الردع المدرسية المجسدة في التشريعات والمراسيم للحيلولة دون قوع العنف ولكن السياسة التعليمية أصبحت منتجة للعنف المدرسي

1 –بيار بورديو وجان–كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007، ص61.

2 – أسعد على وطفة، راسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي، 2011، ص: 60.

من خلال الاحصائيات المبينة في الجدول رقم 08 أدناه الذي يوضح الهيئات الوصية المتدخلة أثناء حدوث العنف داخل المؤسسات التعليمية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	حضري شبه	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
الادارة الوصية(مفتشية التربية/مديرية التربية)	05	07	12	10	17	09
مدير المؤسسة	50	73	80	70	131	71
الادارة الوصية(مفتشية التربية/مديرية التربية), مصالح الأمن(الأمن الوطني/الدرك الوطني)	01	01			01	01
مدير المؤسسة, الادارة الوصية(مفتشية التربية/مديرية التربية)	03	04	07	06	10	05
مدير المؤسسة, الادارة الوصية(مفتشية التربية/مديرية التربية), مصالح الأمن(الأمن الوطني/الدرك الوطني)	04	04			04	02
مدير المؤسسة, مصالح الأمن(الأمن الوطني/الدرك الوطني)	03	04	07	06	10	05
مصالح الأمن(الأمن الوطني/الدرك الوطني)	02	03	09	08	11	06
المجموع	68	≈ 100	115	100	184	≈ 100

* **التعليق على الجدول:** يتبين لنا من خلال الجدول أنه عند حدوث عنف داخل المؤسسة التعليمية في غالب الأحيان يكون الاتصال داخلي أي بين الفاعلين التربويين وعلى رأسهم مدير المؤسسة بإعتباره السلطة العليا داخل المؤسسة ولديه كامل الصلاحيات في فك النزاع حيث شكلت نسبة 73% داخل المجال الحضري ونسبة 70% في داخل المجال الشبه حضري، يعني أن فك النزاع يقتصر على المدير، وذلك من خلال معرفة أسباب هذا الصراع لكلا الطرفين ووضع حلول تناسب الطرفين سواءا بين المعلم والمتعلم أو بين المعلم والإدارة وغيرها من الأطراف وذلك من خلال الإنذارات الشفهية أو الكتابية أو المجلس التأديبي الذي هو مفعل داخل المؤسسة التعليمية وهذا ما جاء به القرار 2018/73 الصادر في في جويلية 2018 الذي ينص على ثلاث أخطاء بالدرجات ولديها عقوبات.

وبالتالي تحافظ المؤسسة على مكانتها غير أن في بعض الأحيان يخرج النزاع عن نطاق المؤسسة مما يتطلب تدخل مصالح الأمن(الأمن الوطني، الدرك الوطني) وذلك بنسب ضئيلة حيث سجلنا من خلال الدراسة الميدانية أن نسبة 09% في المجال الحضري ونسبة 11% في المجال الشبه حضري تتطلب تدخل مصالح الأمن لأن ذلك قد يمس بسمعة المؤسسة التعليمية من جهة والإجراءات القانونية التي تترتب عن ذلك من جهة أخرى ويتحول الصراع من نزاع داخلي إلى نزاع خارجي.

4.1. فعالية النصوص والتنظيمات التي جاءت بها الإصلاحات كافية للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية:

من خلال المعاينة الميدانية لمعرفة معرفة فعالية النصوص التنظيمية وكفاية الإصلاحات للوقاية من العنف داخل المؤسسة التربوية من خلال المقاربة المجالية الحضرية والشبه الحضرية بولاية معسكر وبصورة متفاوته تعكس أزمة المدرسة الجزائرية وكيف أنها تعاني من صناعة العنف داخل وخارج المؤسسة التعليمية بالرغم من الخطاب السياسي وقوانين الردع المدرسية المجسدة في التشريعات والمراسيم للحيلولة دون قوع العنف ولكن السياسة التعليمية أصبحت منتجة للعنف المدرسي من خلال الإحصائيات المبينة في الجدول رقم 09 أدناه الذي يوضح فعالية النصوص والتنظيمات التي جاءت بها الإصلاحات كافية للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	22	31	60	51	82	43
لا	49	69	58	49	107	57
المجموع	71	100	118	100	189	100

* **التعليق على الجدول:** نلاحظ من خلال الجدول أنه رغم صدور قوانين ونصوص وتنظيمات وردت خلال الإصلاحات التربوية تعمل على الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي خاصة في القرار171/2 المؤرخ في 01 جوان 1992 الذي يتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية خاصة المادة رقم 01 حيث يهدف هذا القرار إلى منع استعمال العقاب البدني والعنف

اتجاه التلاميذ منعا باتا في جميع مؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها؛ إلا أن ما لاحظناه أن ظاهرة العنف متفشية في المؤسسات التعليمية وبشكل ملفت للانتباه وهذا بنسبة 69% و49% سواءا المجال الحضري أو المجال الشبه حضري كما أن النصوص والتنظيمات غير كافية للوقاية من الظاهرة وذلك بنسبة60% و82% وهذا ما نلاحظه داخل المؤسسات التربوية رغم العواقب التي تترتب عن الظاهرة ويعتبر العنف الرمزي أكثر الأنواع انتشارا لأن العنف الرمزي اللغوي المدرسي يتم بصورة خفية مستمرة لا يشعر به ضحاياه من التلاميذ[1].

وهو في النهاية يمارس إقصاء التلاميذ المهمشين مدرسيا ووضعهم في دائرة الإخفاق والفشل المدرسي.

5.1. دور جمعيات أولياء التلاميذ/جمعيات المجتمع المدني للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية:

تعد جمعية أولياء التلاميذ، أحد أهم الوسائط التي تقرب الأسرة من المدرسة، وتمكينها من تنسيق الجهود في سبيل تقديم الرعاية للأبناء وتوجيه وترشيد سلوكياتهم، حتى تساهم بذلك في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهي بذلك تقدم خدمات جليلة باعتبارها هيئة تربوية مكملة وضرورية لكل نظام تربوي؛ وهذه المجالس إذا أحسن تنظيمها تستطيع أن تساهم بتقديم خدمة كبيرة للتعليم والمدرسة على حد سواء، ذلك أن تنسيق جهودها مع إدارة المدرسة والاهتمام بكل ما يتعلق بها، من حيث صيانتها وتوفير احتياجاتها ومتابعة تلاميذها وتشجيعهم وإعطائهم حافزا لتحقيق الأهداف المطلوبة للرسالة التعليمية ورفع مستوى التحصيل الدراسي؛ على هذا الأساس كانت الحاجة أكثرا إلحاحا لتبنيها كأحد استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي، باعتبارها تمثل همزة وصل بين الأسرة وبين الإبن في المدرسة، فهي بمثابة جسر يحقق لهما التقارب والحوار والتفاعل والتساند في رعاية التلميذ وترشيد سلوكيات وتوجيهها نحو السلوك السوي الذي يحضى بالقبول الاجتماعي والجدول رقم 10 أدناه يوضح دور جمعيات أولياء التلاميذ/جمعيات المجتمع المدني للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%

[1] - أسعد على وطفة، راسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي، 2011، ص: 88.

نعم	15	32	18	32	33	32
لا	32	68	39	68	71	68
المجموع	47	100	57	100	104	100

* **التعليق على الجدول:** يتضح من خلال الجدول أن نسبة 68% سواءا في المجال الحضري أو الشبه الحضري تؤكد أن جمعيات أولياء التلاميذ/ وجمعيات المجتمع المدني لا تساهم في الحد من ظاهرة العنف داخل المؤسسة التعليمية في حين نجد نسبة 32% من جمعيات أولياء التلاميذ وجمعيات المدني تساهم في الوقاية من هذه الظاهرة، وهي نسبة قليلة مقارنة بالأولى .

هذا ما يجعل المدرسة غير كفيلة للحد من هذه الظاهرة خاصة مع تطور وسائل الاعلام والتكنولوجيا وظهور مؤسسات موازية فالمتعلم يكتسب من جميع المؤسسات سواءا عن طريق النوعية أو المحاضرات وغيرها تعمل على تعديل سلوكات كل الأطراف الفاعلة سواءا التلميذ أو المعلم حتى يتحقق اندماج اجتماعي خاصة مع التغيرات التي تصاحب فترة المراهقة وبالتالي ربط المدرسة بالمحيط الخارجي وهذا ما جاءت به الإصلاحات الأخيرة.

6.1. مدى أهمية وتنفيذ التحسيس والتوعية داخل المؤسسات التعليمية ودورها في الحد من العنف المدرسي:

لأن وظيفة المدرسة لا تقتصر على وظيفة التعليم فقط وإنما تعداه إلى وظائف أخرى حيث تعمل على "**تعزيز الأيديولوجيات الاجتماعية السائدة وتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع**".[1] بهدف تطوين مواطن صالح؛ كما أن العملية التعليمية تقوم على الترغيب والتحفيز والتواصل والمشاركة في هذا الصدد يرى المربي الهولندي المعروف–**إيراسموس**–"**أننا نتعلمك من الذين نحبهم وأن القسوة في التربية غير مجدية أبدا وأنه باللين والرقة تستطيع أن تخلق من الأطفال ما تشاء**"[2] ؛ والجدول رقم11 يوضح مدى أهمية وتنفيذ التحسيس والتوعية داخل المؤسسات التعليمية ودورها في الحد من العنف المدرسي.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة لمئوية%	المجموع	النسبة المئوية%

[1] – أسعد على وطفة، راسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي، 2011، ص: 53.

[2] – أسعد على وطفة، مرجع سابق ص: 53.

نعم	44	62	79	75	124	66
لا	27	38	37	35	64	34
المجموع	71	100	106	100	188	100

* **التعليق على الجدول:** نلاحظ من الجدول أن أغلبية المؤسسات التعليمية تعمل على التحسيس والتوعية سواءا في المجال الحضري او المجال الشبه الحضري وذلك بنسبة 62% و79% على التوالي. حيث يتم هذا التحسيس لفائدة كل من المعلم والمتعلم عن طريق النصائح وإرشادات يقوم بها الفاعلون التربويون (المدير، مستشار التربية التوجيه وحتى الأستاذ) إضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني ومسؤولي الأمن والأخصائيين النفسانيين التابعين لمؤسسات الصحة المدرسية؛ وتقديم أمثلة واقعية للحد من الظاهرة(العنف) والعقوبات التي تترتب عن هذه الظاهرة سواءا قانونية أو إجتماعية او تربوية وغيرها....

غير أن التحسيس من هذه الظاهرة لا يتحقق في بعض المؤسسات بنسبة 38% و35% على التوالي وهذا راجع لخصوصية كل مؤسسة.

2. المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (الرسوب المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية .

1.2. الرسوب المدرسي واسبابه:

ومن خلال المعاينة الميدانية لمعرفة مدى مساهمة السياسة التعليمية للحد من الرسوب المدرسي وتم اعتماد مقاربة مجالية متمثلة في المناطق الحضرية والشبه الحضرية ولعلي كباحث من خلال هاته الدراسة تفاعلت في اسباب الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية حسب الاحصائيات المبينة في الجدول رقم 12 أدناه يبين الرسوب المدرسي واسبابه.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
أسباب عائلية(اجتماعية)	05	07	11	10	16	09
أسباب متعلقة بتنظيم المؤسسة التربوية			03	03	03	02
أسباب متعلقة بالقسم مثل: الاكتظاظ	04	05	03	03	07	04
أسباب ذاتية تعود لشخص المتعلم(التلميذ)	08	11	24	23	32	18
كثافة البرنامج الدراسي	01	01			01	1
أسباب أخرى حدد	58	76	65	61	116	66
المجموع	76	100	106	100	175	100

التعليق على الجدول: يتبين من الجدول أن اسباب الرسوب المدرسي ترجع في أغلب الأحيان إلى عوامل ذاتية تخص المتعلم(التلميذ) وذلك بنسبة11 % و23%

سواء في المناطق الحضرية أو المناطق الشبه حضرية والتي تتعلق بالعوامل الشخصية والعقلية والجسمية فهذه العوامل التي تشمل الأمراض والاضطرابات سواء ما تعلق منها بالحالة العقلية أو النفسية أو الجسمية تقدم تفسير لحالة الضعف والفشل الدراسي؛ لكن رغم تأثير العوامل الذاتية لكن ليست وحدها مسؤولة عن الرسوب المدرسي في ظل وجود التلميذ في الوسط الأسري ولهذا يرجع البعض أن أسباب الرسوب المدرسي قد تكون عائلية بنسبة07 % و10% وهذا ما يؤكده الخبيرون أن العاوامل الأسرية(العائلية) هي السبب الرئيسي في عملية الفشل المدرسي، فالظروف الاجتماعية للعائلة من مستوى معيشي وثقافي وإقتصادي تساهم في تخفيف النجاح أو الرسوب المدرسي لأن: " **دراسة التباين في**

المستويات التعليمية والتحصيل الدراسي بين الطلاب يتطلب ضرورة الدراسة والبحث في أصولهم الاجتماعية"[1].

ومنه ترى أن الظروف العائلية تؤثر بشكل كبير على المتعلم وهذا ما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي وذلك لما يقدمه من أوضاع مادية وإنفعالية وثقافية غير مريحة وغير ملائمة لتهيئة فرص النجاح؛ وقد تعود أسباب الرسوب المدرسي في الوقت الراهن إلى سوء إستخدام وإستغلال التكنولوجيا الحديثة خاصة الهاتف الذي أصبح يهدر وقت المتعلم وبشكل كبير؛ إضافة إلى العوامل الصحية التي شهدها العالم ككل والجزائر بالأخص.

2.2 تقييم الرسوب المدرسي حسب تجربة المعلمين في الصفوف و/أو الأقسام الدراسية:

ومن خلال المعاينة الميدانية لمعرفة مدى مساهمة السياسة التعليمية للحد من الرسوب المدرسي وتم اعتماد مقاربة مجالية متمثلة في المناطق الحضرية والشبه الحضرية ولعلي كباحث من خلال هاته الدراسة تفاعلت في تقييم الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية حسب تجربة المعلمين في الصفوف والأقسام وكيفية معالجتها حسب الخبرات المكتسبة وكيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين مقارنة مع التلاميذ النجباء ومعرفة الأراء في فصل التلاميذ النجباء عن التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والضعيف من خلال إنشاء أقسام خاصة؛ ومعرفة مدى نجاعة الامتحانات الاستدراكية في تمكين التلاميذ الضعفاء في النجاح وفي الأخير تقييمات وآراء حول انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى وهو ما تم توضيحه في الجدول رقم 13 أدناه يبين تقييم الرسوب المدرسي حسب تجربة المعلمين في الصفوف و/أو الأقسام الدراسية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
كثير	07	10	75	64	82	44
متوسط	40	59	12	10	52	28
ضئيل	21	31	30	26	51	28

[1] – أسعد على وطفة وعلى جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طب1، 2004، ص: 53

المجموع	68	100	117	100	185	100

* **التعليق على الجدول:** نلاحظ من الجدول أن نسبة الرسوب المدرسي كانت متوسطة بنسبة 59 % في المناطق الحضرية و64% في المناطق الشبه الحضرية وهذا قد يرجع للإختلاف بين المؤسسات التعليمية في المناطق الحضرية والمناطق الشبه الحضرية؛ حيث نلاحظ أن في المجال الشبه الحضري نسبة الرسوب مرتفعة وقد يرجع ذلك كما سبق ذكره ان الظروف التي عاشتها المؤسسة التعليمية من الناحية الصحية إلى سبب وباء كورونا(كوفيد –19) الذي له تأثير وبشكل مباشر.

فعدم إحترام المتعلمين للبروتوكول الصحي وعدم تقبل الظاهرة في المناطق الشبه الحضرية قد يجعل من نسبة الرسوب ترتفع مقارنة بالمناطق الحضرية التي عملت على الانسجام مع الظروف الاستثنائية؛ وهذا ما جعلها تشكل نسب متوسطة خاصة مع الحلول التي إعتمدتها الوزارة لضمان غنتقال التلاميذ بمعدل20/09 وعدم إجراء إمتحان نهاية المرحلة الابتدائية، وإمتحان شهادة التعليم المتوسط وغعتماد الانتقال لنجاح في شهادة البكالوريا بمعدل 20/09.50. **لكن تبقى حلول ترقيعية آنية تؤثر على المتعلم في المراحل الموالية.**

3.2. كيفية معالجة ظاهرة الرسوب المدرسي حسب الخبرات المكتسبة:

تعتبر ظاهرة الرسوب المدرسي من أخطر المشكلات التي تواجهها المؤسسة التعليمية لكونها مظهر من مظاهر الهدر التربوي لأن آثارها لا تمتد إلى المنظومة التربوية بل تتعداه إلى كافة مجالات المجتمع وتفرز ظواهر أخرى كالتسرب والانحراف وغيرها ولهذا تتطلب المعالجة والاحصائيات نبينها في الجدول رقم 14 أدناه حول كيفية معالجة ظاهرة الرسوب المدرسي حسب الخبرات المكتسبة.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
توجيه الأطفال ذوي المستوى الضعيف إلى أخذ دروس الدعم خارج المؤسسة	00	00	01	01	01	01
عن طريق إستدعاء أولياء الأمور	06	08	17	16	23	13
عن طريق ساعات للدعم	19	26	27	25	46	26

عقد ورشات عمل داخل المؤسسة مع إخصائيين في المجال التربوي لمناقشة الواقع	02	03	06	06	08	04
عن طريق التركيز على المتعلمين الأقل مستوى	45	63	65	61	110	62
المجموع	72	100	106	109	178	107

* **التعليق على الجدول:** حيث لاحظنا من الجدول أن نسبة 63 % في المناطق الحضرية و61% في المناطق الشبه الحضرية ؛ تكون معالجة الظواهر عن طريق التركيز على المتعلمين الأقل مستوى وذلك من خلال حصص الدعم ويتم الاهتمام بالتلاميذ من خلال غعادة الدروس بطرق بسيطة وتثمين نقاط القوة وإستدراك نقاط الضعف بهدف إدماج التلميذ ضمن الصف الدراسي، باعتباره فرصة للتغلب على النقائص والصعوبات.

4.2. كيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين في الأقسام والصفوف:

وهذا راجع للآثار النفسية والتربوية والاجتماعية على التلميذ ولهذا يتوجب الاهتمام به خاصة من الناحية النفسية سواءً من طرف الأستاذ الذي يمثل عنصر فعال في العملية التعليمية أو من طرف المختصين كمستشار التوجيه والمهني لأن البعض يعتبرها فرصة لمعالجة النقائص أما البعض الآخر تشكل له عقدة في حياته الدراسية؛ وعادة ما ترجع أسباب الرسوب إلى العوامل الأسرية" **إن أشيع العوامل وأكثرها خطرا وتدميرا على حياة الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة والطفولة**"[1]؛ ولأن نسبة الرسوب لها دلالة أكثر وضوح عند إنخفاض المستوى الإقتصادي للأسرة والظروف الاجتماعية الغير ملائمة وهنا يكمن دور الأسرة في الاهتمام بالأبناء من جميع النواحي والجدول رقم 15 التالي يبين كيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين في الأقسام والصفوف.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
باهتمام أكثر	52	71	87	71	139	71
باهتمام متوسط	21	29	31	25	52	27
باهتمام اقل			04	03	04	02
المجموع	73	100	122	100 ≈	195	100

[1] – أسعد على وطفة وعلى جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طب1، 2004، ص: 142

* **التعليق على الجدول:** يتبين من الجدول أن معاملة التلاميذ الراسبين يكون عن طريق الاهتمام بهم أكثر وذلك بنسبة 71 % سواءً في المناطق الحضرية أو في المناطق الشبه الحضرية.

5.2. إبداء الرأي في فصل التلاميذ النجباء عن التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والضعيف من خلال إنشاء أقسام خاصة:

فكل متعلم هو واعي بمصيره المستقبلي سواءا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ؛ لكن الاختلاف يبقى حيث يرى –بيار بورديو– "**ان التلميذ قد يقول لنفسه عندما يفكر في متابعة تحصيله العلمي وفق مونولوج داخلي عندما أريد أن أتبع تحصيلي العلمي التي تعترض طريقي وأمثالي عندما أريد أن أتبع تحصيلي العلمي في هذا الفرع أو في هذا الفرع أو في هذا المستوى نعم ما سيحدث أن المدرسة بقوانينها وصرامتها ستبعدني كليا عن الدراسة مستقبلا، نعم سأفشل وسأخفق ولن أستطيع المتابعة ؛ فلماذا أجازف وأغامر بالوقت والجهد ؟أليس من الأفضل لي أن أبحث عن فرع آخر؟أو عن شيء آخر؟**"[1]؛ والجدول رقم16 يبين أراء المبحوثين وإبداء الرأي في فصل التلاميذ النجباء عن التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والضعيف من خلال إنشاء أقسام خاصة.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	22	31	29	25	51	27
لا	23	32	46	39	69	37
لا أدري	26	37	42	36	68	36
المجموع	71	100	117	100	188	100

* **التعليق على الجدول:** نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 31 % في المناطق الحضرية و25% في المناطق الشبه الحضرية يفضلون وجود أقسام خاصة بالتلاميذ النجباء(المتفوقين) منفصلة عن ذوي المستوى المتوسط والضعيف، لأنهم يعتبرون أن التلاميذ المتفوقين يعملون على تحقيق نجاحات ولديهم طموحات بعيدة المدى ودمجهم مع المتعلمين المتوسطين يشكل عائق أمام طموحاتهم الدراسية والمهنية

[1] – أسعد على وطفة وعلى جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طب1، 2004، ص: 191.

وهذا يتحقق في بعض المدارس الخاصة ومدرسة أشبال الأمة فنجد التفوق يخلق روح المنافسة بين المتعلمين؛ غير أن البعض يرى أن نسبة 32 % في المناطق الحضرية و39% في المناطق الشبه الحضرية لا يتقبلون فكرة الفصل بين المتعلمين حيث يعتبرون أن المتعلمين الذين يحققون نتائج دراسية ممتازة يشكلون حافز للمتوسطين والفصل قد يشكل صراع تربوي وإجتماعي وبالتالي توليد عنف رمزي ؛ وهذا عادة ما تعتمده المدرسة الجزائرية هو التوازن داخل الصف الدراسي(تركيبة القسم).

6.2.مدى نجاعة الامتحانات الاستدراكية في تمكين التلاميذ الضعفاء في النجاح:

من خلال الجدول رقم 17 نستقرئ الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول مدى نجاعة الامتحانات الاستدراكية في تمكين التلاميذ الضعفاء في النجاح.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
عن طريق إعادته للسنة	62	91	97	92	159	92
عن طريق الانتقال إلى القسم الأعلى	06	09	08	08	14	08
المجموع	68	100	105	100	173	100

* **التعليق على الجدول:** نلاحظ من خلال الجدول أن معالجة التلاميذ ذوي المستوى الضعيف يكون عن طريق إعادة السنة وذلك بنسبة 91 % في المناطق الحضرية و92% في المناطق الشبه الحضرية حيث أن الإعادة تعتبر فرصة لتدارك النقائص والصعوبات التي تواجه التلميذ غير أننا نجد نسبة قليلة مقارنة بالأولى .

7.2. تقييمات وآراء حول انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى:

الوزارة الوصية تعتمد هذا الحل من خلال الاستدراك الذي يكون في نهاية السنة ويشمل التلاميذ الذين يحصلون على معدل 20/09 فما فوق وفق المنشور رقم 2015/350 المؤرخ في 2015/11/30 المتضمن توسيع الاختبارات الاستدراكية إلى جميع المستويات التعليمية لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط والمنشور رقم 2016/160 المؤرخ في 2016/02/01 المتضمن تنظيم الاختبار الاستدراكي

في السنتين الأولى والثانية ثانوي لكن ما نلاحظه في الواقع ومن خلال إطلاعنا على نتائج الاستدراك أن الاستدراك حتى وإن حقق نجاح للقسم الأعلى فيعمل على الفشل الدراسي حتما في السنة المقبلة والجدول رقم 18 التالي يبين تقييمات وآراء حول انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
مخاطرة بالمشوار التربوي للتلميذ	56	79	97	83	143	76
الانتقال إلى القسم الأعلى فيه مصلحة للتلميذ	15	21	20	17	35	19
المجموع	71	100	117	100	188	100 ≈

* **التعليق على الجدول:** يتبين من خلال الجدول أن إنتقال التلاميذ ذوي المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى هو مخاطرة بالمشوار التربوي للتلميذ وذلك بنسبة 76 % لأن الاعتماد على الكم على حساب الكيف يؤثر بشكل مباشر على التلميذ والمدرسة والمجتمع ككل؛ فالمتعلمين الذين يعانون من صعوبات نفسية واجتماعية أو دراسية تبقى تعترض طريقهم الدراسي والمهني.

ملخص الفصل

وكخلاصة للفصل تم عرض الاطار النظري والميداني لظاهرتي العنف والرسوب المدرسي ودورهما في زيادة الهدر المدرسي في الجزائر.

*وقد أضحنا أن المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (العنف المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية من خلال عدة أسباب رئيسية تتمثل في

- أشكال العنف إستفحالا داخل المؤسسة التعليمية.
- أنواع العنف في المدرسة الجزائرية.
- الهيئات الوصية المتدخلة أثناء حدوث العنف داخل المؤسسات التعليمية.
- فعالية النصوص والتنظيمات التي جاءت بها الإصلاحات كافية للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية.
- دور جمعيات أولياء التلاميذ/جمعيات المجتمع المدني للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية.
- مدى أهمية وتنفيذ التحسيس والتوعية داخل المؤسسات التعليمية ودورها في الحد من العنف المدرسي

*وكما أوضحنا أيضا أن المشكلات المدرسية من خلال مؤشر (الرسوب المدرسي) تعزز التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية في المدرسة الجزائرية من خلال عدة أسباب رئيسية تتمثل في

- الرسوب المدرسي واسبابه.
- تقييم الرسوب المدرسي حسب تجربة المعلمين في الصفوف و/أو الأقسام الدراسية.
- كيفية معالجة ظاهرة الرسوب المدرسي حسب الخبرات المكتسبة.

– كيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين في الأقسام والصفوف.

– إبداء الرأي في فصل التلاميذ النجباء عن التلاميذ ذوي المستوى المتوسط والضعيف من خلال إنشاء أقسام خاصة.

– مدى نجاعة الامتحانات الاستدراكية في تمكين التلاميذ الضعفاء في النجاح.

– تقييمات وآراء حول انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى.

ومنه نستنتج أن ظاهرتي العنف والرسوب المدرسي من أكبر الظواهر التي تشكل هاجسا مستمرا للمدرسة الجزائرية نظرا لصناعة العنف من داخل وخارج المدرسة وزيادة الفشل الدراسي لأسباب متعددة اجتماعية –ثقافية –اقتصادية وسياسية ولعل ما أنجزناه في بحثنا هذا يوضح حقيقة أزمة المدرسة الجزائرية وأنها لا تقوم بالدمج الاجتماعي بل تخلق الفوارق المدرسية والاجتماعية وكما سنعرض في سؤانا القادم تجليات تكنولوجيا العصري في المدرسة الجزائرية وهل هو بطريقة تمكينية وعادلة أم لا.

الفصل الرابع: تكنولوجيا التعليم والتفاوتات المجالية في المدرسة الجزائرية.

تمهيد.

أولا: تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية– مقاربة كيفية –.

1. تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم.
2. أهمية ومكانة التكنولوجيا في تفعيل وتقويم عمليتي التعليم والتعلم.
3. أسس ومجالات تكنولوجيا التعليم .
4. أسس تكنولوجيا التعليم .
5. مجال تكنولوجيا التعليم.
6. السياسة التعليمية ودواعي اعتماد تكنولوجيا التعليم مدخلا للعملية التعليمية.
7. مكانة الكمبيوتر في تكنولوجيا التعليم .
8. الأنترنت كتكنولوجيا جديدة للتعليم:
9. التعليم الإلكتروني كتكنولوجيا جديدة لعملية التعليم .

ثانيا: التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية لتكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية – مقاربة كمية.

1. وفرة المؤسسة التعليمية على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية .
2. مدى استعمال المتعلمين على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية والتدريب عليها.
3. امتلاك المعلمين للوسائل التكنولوجية الشخصية واستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو الاستعانة بها في تحضير الدرس.
4. كفاية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة في عملية التعليم
5. مسايرة المؤسسة التعليمية التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية
6. التدريبات أو التربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة
7. الحياة المهنية تعمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس.
8. وفرة المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية.
9. أهمية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة.
10. الفارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية.
11. توفر الوسائل التكنولوجية البيداغوجية في المؤسسة التعليمية على وسائط الاتصال التكنولوجية.
12. الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للإنجاز بالنسبة للمعلم والمتعلم.
13. المشاكل التي تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب اعضاء المؤسسة التربوية.
14. تقييم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية.
15. أداء وفعالية الوسائل التكنولوجية في التمكين التعليمي للمتعلمين لتساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان.

ملخص الفصل.

تمهيد

لقد أحدث التقدم العلمي والتطور التكنولوجي في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي تأثيرا واضحا على العملية التعليمية، فلم يعد التعليم الاعتيادي قادرا على الوفاء بمتطلبات التعليم الأكاديمي في عصر تتسارع فيه المعارف والمهارات التكنولوجية خاصة في مجالات إعداد وتدريب القوى البشرية والكوادر الفنية ومسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التكوين وتحسين مخرجات التعليم والنهوض إلى مصاف الدول المتقدمة.

أولا: تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية– مقاربة كيفية.

1. تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

على الرغم من أهمية تواجد تقنيات الإعلام والاتصال في المحيط الثقافي العام، فإنها لم تلج الأوساط التعليمية والتكوينية إلا بصورة جزئية وبطيئة، وذلك بالإذاعة والتلفزيون اللذين لم يدخلا المؤسسات التربوية في بداية الأمر بل هي التي زودتهما ببرامجها ليقوما بدورهما التربوي التعليمي وخاصة تلك المتعلقة بتعليم اللغات أو ذات البعد التثقيفي العام مثل الأشرطة الوثائقية ...، وبعدها استخدمت منتجات ومعدات مثل هذه الوسائل المسموعة والمرئية الأفلام، والأشرطة، والإذاعة المدرسية، ونظام الإرسال التلفزيوني ذي الدوائر المغلقة والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح... إلخ لحل مشكل ازدحام قاعات الدراسة، وتفعيل أداء المعلمين ومخابر تعليم اللغات.[1]

مما سبق يتضح لنا أن ظهور تكنولوجيا الاتصال دور في إبراز المفهوم النظري لتكنولوجيا التعليم وإيضاحه وأصبح هناك ضرورة لإدخال مفهوم بديل للاتصال يتمحور على كيفية نقل المعلومات من المرسل إلى المستقبل، عموما يمكن أن نلخص تطور مفهموم تكنولوجيا التعليم في أربع مراحل وهي:

1.1 المرحلة الأولى: هي مرحلة مخاطبة الحواس وتعتمد على فكرة التعلم عن طريق الحواس، التعليم المرئي إلى التعليم المسموع إلى التعليم عن طريق الحواس هنا التركيز يكون على إمكانات المتعلم الحسية (السمع والبصر).[2]

1.2 المرحلة الثانية: الوسائل التعليمية كمعينات للتدريس وليست المتحكم فيها، بحيث تم اعتمادها كعنصر للتوضيح ما يصعب شرحه للمتعلم، بالتالي ساهمت بشكل كبير في تفعيل الطريقة التعليمية وتبسيطها لتسهيل عملية التعلم.

3.1 المرحلة الثالثة: هي مرحلة الاتصالات وهنا الوسيلة التعليمية تصبح وسيط فعال بين المعلم (المرسل) والمتعلم (المستقبل). خلال هذه المرحلة يحصل التواصل الفعلي وغياب الوسيلة يخل بالعملية التعليمية.[3] في هذه المرحلة بدأ الاهتمام بجوهر العملية التعليمية باعتبارها اتصال بين عناصر الموقف

---

[1] فضيل دليو، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، المفهوم –الاستعمالات – الأفاق. دار الثقافة، عمان، الأردن 2010، ص.125.

[2] أحمد زاهر، تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام . ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1996، ص.28.

[3] أحمد زاهر، المرجع السابق، ص.29.

التعليمي وهي: المعلم، المتعلم، والمنهج والوسائل، حيث يقابل كل عنصر منها عنصرا من عناصر الاتصال بمعناه العام، فالمعلم يقابل المرسل، المتعلم يقابل المستقبل، والمنهج يقابل الرسالة أما الوسائل التعليمية فتقابل قنوات الاتصال التي يتم من خلالها نقل الرسائل التعليمية من المعلم إلى المتعلم وبالعكس لتحقيق أهداف تعليمية محددة . ويتوقف اختيار قنوات الاتصال التعليمي هذه على عدة عوامل هي: الأهداف التعليمية وطبيعتها، الأهداف السلوكية التي يحددا المعلم وخصائص المتعلمين من حيث العمر الزمني والعقلي لهم، الفروق الفردية بينهم، والإمكانات المتاحة من موارد بشرية ومادية، وكذلك الظروف البيئية التي يتم فيها الاتصال التعليمي.[1]

4.1 المرحلة الرابعة: هي مرحلة المنظومات، فالنظام هو مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التي تعمل معا لتحقيق هدف معين، على هذا تشكل الوسائل التعليمية عنصر من مجموعة عناصر متكاملة في العملية التعليمية يتم استخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية.[2]

2. أهمية ومكانة التكنولوجيا في تفعيل وتقويم عمليتي التعليم والتعلم:

إن الحياة في عصر المعلومات بتقنياتها المتقدمة، وتفجر المعرفة بمعدلاتها المتسارعة وما نجم عن ذلك من تحديات ومستجدات، كل ذلك يفرض على التربية أن تتحول في أساليبها من التلقين بجرعات المعرفة يكون دور المتعلم فيها سلبيا يركز على التلقي والحفظ، إلى دور جديد يقوم على معاونة المتعلم على اكتساب كفايات التعلم التي تمكنه من القيام بدور إيجابي يواصل فيه بنفسه وعلى امتداد رحلة حياته استقاء المعرفة[3] من مصادرها المتجددة، واكتساب القدرة والمهارة والاختيار الواعي من بينها، وتنظيمها وإدراتها وتحليلها ونقدها، مستخدما في ذلك تكنولوجيا التعليم بوسائله وتقنياته المتعددة وفيما يلي سنبين في بعض النقاط أهمية تكنولوجيا التعليم في تفعيل العلمية التعلمية التعليمية[4]:

- تعمل تكنولوجيا التعليم على إدخال مفاهيم جديدة على عملية التعلم.

- تدخلها في كل الإستراتيجيات التعليمية وتعمل على إثرائها بالوسائل الحديثة.

---

[1] ماهر اسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 2009، ص ص .43-44

[2] رمزي عبد الحي أحمد، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية تكنولوجيا المعلومات. ط1، مكتبة زهراء الشرق، 2009، ص.21

[3] ندى عبد الرحيم محامدة، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص.52

[4] شنان قويدر، (تكنولوجيا التعليم ومصادرها) . مجلة المداد، المجلد 9، العدد1، تصدر عن جامعة الجلفة، الجزائر، مارس2020، ص ص. 55-56 (53-68)

– تعمل على تفعيل المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم باستخدام الوسائل التكنولوجية.

– تعمل على تقويم وتقييم عملية التعلم باستمرار.

– يضمن استخدام الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية إدخال تحديثات دائمة وبشكل مستمر وفعال بحيث يضمن فاعلية أكبر للعملية التعلمية.

– استخدام الوسائط التكنولوجية يعمل على تزويد المتعلم بمعلومات غنية في كل مجالات العلوم والمعارف عن طريق توسيع قاعدة المعلومات والبيانات الخاصة بأي موضوع تعليمي.

– تعمل الوسائل التعليمية على الزيادة من الإدراك الحسي فقد تلعب الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية دورا هاما في إيضاح الكلمات المكتوبة للمتعلم وتقرب المحتوى المراد توصيله.

– تساعد وسائل تكنولوجيا التعليم في فهم المتعلمين وقدرتهم على التمييز بين الأشياء والتفرقة بينها.

– تمكن الوسائل التكنولوجية المتعلم من اكتساب مهارات معينة كالنطق الصحيح ومهارات رياضية معينة عن طريق الأفلام المتحركة مثلا.

– تشكل الوسائط والوسائل التعليمية مصدرا هاما لاستفزاز المتعلم مما يحدو به إلى تنشيط القدرة على التفكير وتدريبه على التفكير المنظم وحل المشكلات التي يواجهها.

– تنويع الخبرات حيث يمكننا عن طريق استخدام الوسائل التعليمية وتنويعها أن نقدم للمتعلم فرص للمشاهدة وأخرى للاستماع ثم الممارسة والتأمل، فنرسخ لديه مفاهيم بإشراك جميع الحواس.

– زيادة الثروة اللغوية عن طريق تعدد الوسائل التعليمية مما يكسب المتعلم ألفاظ جديدة من خلال ما يسمع ويشاهد في المواقف التعليمية المختلفة.

– تنمية القدرة على التذوق من خلال عرض الأفلام والصور يمكن تعويد المتعلمين منذ الصغر على تذوق الجمال في الطبيعة وفي اللغة وفي الفنون.

– اختزال واختصار زمن العملية التعليمية التعلمية عن طريق الإستفادة واستعمال الوسائل تكنولوجيا التعليم حيث تمكننا من عرض كثير من المعلومات في وقت قصير نسبيا.

– تنوع وسائط تكنولوجيا التعليم ومن ثمة تتنوع أساليب التعليم وتتنوع الخبرات المتعلمة من أجل مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– إن تكنولوجيا التعليم تجعل من المحتويات المتعلمة باقية الأثر ومرسخة أكثر، فعن طريقها يميل المتعلم للتعلم وبها تتحسن العملية التعليمية التعلمية ككل.

3. أسس تكنولوجيا التعليم

برزت وبشكل جلي على الساحة التعليمية مشكلات عديدة ومصدرها متباين ومتنوع، فمنها ما كان نتيجة طرائق التعليم غير المجدية، التي أصبحت لا تخدم المعرفة الإنسانية المطلوب نقلها، ومنها ما يتعلق بالأداء والمجهود المتعلمين، كل هذا ضمن فلك التعليم عامة لقد ربطت آمال تطوير التعليم والقضاء على هذه المشكلات بالتكنولوجيا، حيث نظر إليها على أنها جزء من الحل، لما قدمته تكنولوجيا التعليم من بدائل وطرق ونظم تعليمية غير تقليدية ساهم في حل صعوبات تعليمية ويمكن أن نذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض النقاط التي تبين الأسس التي تقوم عليها تكنولوجيا التعليم[1]:

– يرتبط دور تكنولوجيا التعليم ارتباطا مباشرا بتطوير عمليتي التعليم والتعلم (إدخال مفاهيم جديدة).

– تكنولوجيا التعليم علم أكاديمي قائم على آليات التحليل والتفسير والبحث في أسباب حدوث المشكلات التعليمية والعوامل المؤثرة فيها، بالبحث عن الحلول المحتملة المناسبة بعد تفكيك المواقف التعليمية لتصميم دقيق لعناصر التعلم.

– تقوم تكنولوجيا التعليم على منطق التفكير العلمي والمنهج التجريبي في تحليل المشكلات التعليمية، كما أنها تعتمد على مدخل النظم في دراسة المؤثرات والمكونات في عمليتي التعليم والتعلم.

[1] خنيش السعيد «تكنلوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية" دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم "». أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم اللغة والأدب العربي، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة – 1–، البليدة، السنة الجامعية 2016 –2017، ص ص.28–30

– تكنولوجيا التعليم علم يجمع النظري والتطبيقي، وهذا ما ينتفي في كثير من العلوم حيث يصعب الجمع بينهما، يعول هذا العلم على المزج في الاشتغال الفعلي الفاعل، وهو ما يعتمد على جانب الممارسات والإجراءات التطبيقية، والاستفادة من كل هذا في تدعيم الجانب الأكاديمي النظري.

– تكنولوجيا التعليم منظومة متكاملة تقوم على فعل الربط الوظيفي بين مكونات المنظومة التعليمية، للوصول إلى نتائج وحلول تعليمية مؤسسة شاملة تنطبق على الكل لا على حل جزئي (عنصر من العناصر فقط)، بل العملية والموقف التعليميين.

– إن منطلق اشتغال تكنلوجيا التعليم ومشاركاتها في ميدان التعليم، ليس مجرد ملء الفراغ أو وضع شكليات، بل إنه قائم على الهدف العلمي الواضح والمؤسس، فالواقع التعليمي هي عينة التجريب والعملية التعليمية والمتعلم هو الذي يخرج في الأخير بالفائدة، فتكنولوجيا التعليم هادفة بناءة واقعية في فلسفتها وتركيبتها. فهي تخضع لمعايير محددة، وهذه الأخير عبارة عامة واسعة تصف ما ينبغي أن يكون عليه الشيء، فهو توصيف يشرح المعيار ومكوناته وعناصره، ويعرف بأنه عبارة محددة بشكل دقيق، لتدل على أي مدى يتوفر المعيار في هذا الشيء.

– المشكل التعليمي الذي يطفو على السطح خلال الأداء التعليمي قائم على خاصية رد الفعل (التغذية العكسية) فهي تتعدى إنتاج الوسيلة التعليمية، والمصدر التعليمي أو استخدامها، إلى مراقبة تحقيق الأهداف المرسومة للعملية التعليمية.

4. مجال تكنولوجيا التعليم:

أصبح مجال تكنولوجيا التعليم هو تعيين الأهداف والغايات وتخطيط بيئة التعلم وبناء المادة الدراسية، واقتناء استراتيجيات التعليم ووسائل التعلم المناسبة وتقويم فاعلية منظومة التعلم، والإفادة من نتائج هذا التقويم في تحسين تلك الفاعلية مستقبلا، ويرى أحد الباحثين أن النظر إلى تكنولوجيا التعليم كمجال نظرة ضرورية لتوضيح أن هذه التكنولوجيا تتخذ مظهرا عريضا وكذلك أبعادها.[1] والمجال يتم تحديده بمجموعة من المكونات والأنشطة كما يشير إلى أن هذه النظرة ماهي إلا محاولة لتحديد مكونات التعليم التي تؤدي إلى تحسين التعلم، وقد توزعت آراء الباحثين في مكونات تكنولوجيا التعليم إلى ثلاث فرق، كل فرقة استقلت برأي، ويبدو أن رأي الفريق الثالث أكثر شمولية من الرأيين اللذين سبقاه، ذلك أن

[1] سعد محمد، الشحات محمد عثمان، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. مكتبة نابلسي، دمياط، مصر، 2005، ص.122.

رأي الفريق الأول قصر المكونات في ثلاثة عناصر: الإنسان، والآلات التعليمية، والمواد التعليمية، وحصرها الفريق الثاني في خمسة مكونات: التصميم، التطوير، الاستخدام، والإدارة والتقويم، مستبعدا المكون البشري أو وهو ضمني، لكن عدم ذكره يرجح أن المكون البشري ليس أساسا في مكونات التكنولوجيا لدى هذا الفريق، بينما الفريق الثالث تدراك الأمر بالتقسيم الذي اعتمده وهو الأجهزة التعليمية، المواد التعليمية، القوى البشرية، الاستراتيجيات التعليمية، النظرية والتطبيق، التصميم، الإنتاج، التقويم[1].

ويمكن أن نوجز شرح لكل عنصر كما يلي[2]:

* **الأجهزة التعليمية:** هي مكنات ومعدات وأدوات تستخدم لعرض ونقل المحتوى التعليمي المخزن على بعض المواد التعليمية ومن هذه الأجهزة (السبورة الضوئية، الفيديو، جهاز الكمبيوتر).

* **المواد التعليمية:** هي أدوات ومواد تحمل وتخزن المحتوى التعليمي لنقله إلى المتعلمين بواسطة أجهزة أو بدون أجهزة ومن أمثلة المواد التعليمية (الكتب، اللوحات بأنواعها، شرائط التسجيل، شرائط الفيديو، ديسكات الكمبيوتر) ...وغيرها من المواد.

* **القوى البشرية:** هم أفراد يقومون بتصميم وإعداد ونقل واستقبال المواد التعليمية، وتنظيم وإدارة استخدام الأجهزة والمواد التعليمية، ومن هؤلاء الأفراد نجد المعلم، المصمم التعليمي، متخصص المادة الدراسية، الفني الوسائل التعليمية، المتعلم....إلخ.

* **التقويم:** هو تحديد فاعلية وكفاءة الإستراتيجيات بما تتضمنه من أجهزة وأدوات ومواد تعليمية وقوى بشرية، وذلك في مراحل التحديد والاختيار، الإعداد والإستخدام؛ إن تخصيص هذا المفهوم ضمن تكنولوجيا التعليم هو تحليل ما تم تفعليه وتنفيذه وتقديمه للعملية التعليمية من وسائط تعليمية وبرامج ومصادر التعلم، حيث يكون على مرحلتين: الأولى التقويم التكويني والثانية التقويم النهائي، لنصل في الأخير إلى وضع أحكام تتعلق أساسا بكفاءة وفعالية عمليتي التعليم والتعلم وتحديد جودة وفعالية البرامج التعليمية(مخرجات التعليم) في ضوء معايير جودة التعليم.[3]

[1] حيدر جعفر موسى وحسين مهدي، مرجع سبق ذكره، ص.51

[2] سعد محمد، الشحات محمد عثمان، المرجع السابق، ص ص .125-126

[3] خنيش السعيد، مرجع سبق ذكره، ص.39

* **التصميم:** ويقصد به وضع مواصفات وخصائص المواد التعليمية والأجهزة والأدوات الجديدة وطرق عرض المحتوى التعليمي؛ تعتمد هذه المرحلة على معطيات المواقف التعليمية عند القراءة الأولى للسياق التعليمي، بمعنى قراءة في احتياجات المتعلم ومراعاة خصائصه، ويقصد بهذا المكون تحديد الشروط والمواصفات الكاملة لمصادر التعلم، ومن أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تقويم، وكافة العوامل التي تؤثر في عملية تصميم النظم التعليمية، [1] ثم يتم تصميم مواد، وبرامج واستراتيجيات تعليمية تتماشى مع متطلبات التغير الاجتماعي.

* **الإنتاج:** ويعني ترجمة مواصفات وخصائص التصميم إلى مواد تعليمية وأجهزة وأدوات فعلية جديدة كإنتاج درس على شريط فيديو، المواد المطبوعة، الرسوم البيانية المخططات...إلخ؛ أي تفعيل ما تم التوصل إليه خلال عملية التصميم السابقة لأجل جعل التصميم النظري تطبيقا، كأن تنتقل من صيغة التخطيط والتصميم إلى جعل المخطط قائما على أساس الواقع قبل التنفيذ، ويكون الإنتاج كما ذكرنا إما مسجلا للسمع، أو عبارة عن صور للمشاهدة أو تطبيق باستعمال الحاسب الآلي...إلخ، فكل ذلك بمثابة تجسيدا لعملية التعلم بمصدر أو وسيط ملموس جاهز للإستخدام من وسائل تعليمية ونماذج وبرامج ومصادر للتعلم تتناسب وطبيعة المشكلة التعليمية المطروحة.[2]

5. السياسة التعليمية ودواعي اعتماد تكنولوجيا التعليم مدخلا للعملية التعليمية:

تساهم تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في نجاح العملية التعليمية، ويدخل في ذلك أيضا فعالية المؤسسة التعليمية بمختلف نشاطاتها التعليمية والثقافية، فالقدرة الإستعابية للمتعلمين وازدياد تدفق المعلومات وانتشار المعرفة وتعدد مصادرها وتباينها يزيد ويضاعف الرهبة والخوف، من عدم الإدراك لأهمية التكنولوجيا، كل هذا في ظل الإستثمار الضعيف لها، فلن نتمكن من أخذها كلها أو يمكن القول أهمها في ظل غياب آليات الإستثمار المسهمة في ذلك، ولعل ميدان تكنولوجيا التعليم من بين هذه الآليات التي يعول عليها لتقديم هذا الدعم المنهجي والإستراتيجي للبيداغوجيا وللعملية التعليمية في الجزائر ونتمكن بذلك من التحول نحو مجتمع المعرفة الذي يستدعي تطوير وتسريع وتيرة البحث لمواكبة المتغيرات.[3]

[1] عبد العزيز طلبة عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[2] نفس المرجع، ص 58.

[3] خنيش السعيد، مرجع سبق ذكره، ص41.

مما سبق تبرز لنا دواعي التفكير في اللجوء إلى مخرجات هذا العلم الحديث لنتجاوز فكرة أنه مظهر عصري للنظام التعليمي أو للمؤسسة التعليمية، أو مجرد اقتناء للأجهزة والمستحدثات التعليمية للإبهار التكنولوجي، ولكنها كل أدائي مهمته التغلب على المشكلات التعليمية التي يطرحها الموقف التعليمي بمختلف وضعياته.[1]

وسنحاول فيما يلي تحديد بعض الأسباب التي استدعت توظيف تكنولوجيا التعليم في العلمية التعليمية التعلمية وهي[2]:

– التغيير في التركيبة الإجتماعية وفي نظرة المجتمع إلى وظيفية التعليم.

– تطور البحث في مجال التعليم عامة وتكنولوجيا التعليم خاصة، ضف إلى ذلك التدفق المعرفي وما صاحبه من تعدد لأوعية المعرفة.

– التغيير في تكوين مجتمع الطلاب؛ وفي معدل الإقبال على التعليم وفي صفات الطلاب البيئية والإجتماعية والتي تتطلب تغييرا في الأهداف والمناهج وطرائق التعليم ووسائله لكي تتناسب هؤلاء الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم وتطلعاتهم

– تطور معلوماتنا ومعرفتنا التربوية النفسية، والتحول في نظريات التعليم والتعلم وظهور نظريات وطرائق ووسائل حديثة للتعليم.

– وجود مشكلات عديدة في التعليم مثل زيادة أعداد الطلاب، ونقص المعلمين المؤهلين والإمكانيات المادية.

– تغير سوق العمل ومتطلباته الوظيفية، واشتداد التنافس بين الدول حول تحسين النظم التعليمية.

– حاجة الأفراد إلى التعليم المستمر، فهم يولدون في عصر ويتعلمون في عصر آخر، ويعملون في عصر ثالث قد يتغير فيه كل شيء ولا يفيدهم تعليمهم في عصرهم السابق.

[1] عبد العزيز طلبة عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص .28

[2] سالم محمد، والحلفاوي محمد، مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. دار الفكر، عمان، 2006، ص ص .26-28

في هذا الصدد يؤكد الباحثين على ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم للتغلب على المشكلات التي تواجه تطوير التعليم، وذلك انطلاقا من حسن استثمارها واستعمالها ومن بين المشكلات التي تواجه السياسة التعليمية في الجزائر على سبيل المثال لا الحصر نجد: [1]

* **العجز المعرفي:** من خلال تكنولوجيا التعليم، تتوفر أساليب التعلم الذاتي والتعليم المستمر والتعليم عن بعد، وتوفير شبكات المعلومات وخدمات الانترانت، كل هذه التكنولوجيا تكون بمثابة الوسيلة التي بفضلها يتمكن كل أفراد المجتمع بلوغ حد معين من المعرفة، حيث اقتصرت في الماضي وتقتصر حاليا على الأفراد الذين يتمدرسون بشكل طبيعي، ما نراه حاليا حسب ما فرضته جائحة كورونا (التعليم عن بعد)، يدل على أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية لبعض الأفراد تحول دون القدرة على الإستعمال المفروض أو الطبيعي على حد سواء.

* **الأمية وانتشارها:** إن عدم تكافؤ فرص التعليم بين التلاميذ، وتفاوتها بين القرية والمدينة، والمدارس الحكومية والمدارس الخاصة، وكذا بين التلاميذ والطلاب كل ذلك من شأنه أن يصنع وضعا اجتماعيا وتعليميا مشوهين بالأمية، حيث تتاح فرص المعرفة للبعض فقط، وهذا يلعب دورا أساسيا في عرقلة فعل إرساء قاعدة تعليمية تنبني على التكنولوجيا.

* **جودة التعليم:** أصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات .

إن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي هو أداة للتنمية والتقدم وتكامله معرفيا ومهاريا ووجدانيا، ومن الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة؛ فالجودة إذن ترتبط يالملائمة للغرض، وقد حدد كل من ريدReid وشو Shawصفاتها في العملية التعليمية بمايلي[2]:

- المنهاج الدراسي مناسب للحاجات الكلية واهتماماتهم وأهدافهم.

[1] خنيش السعيد، مرجع سبق ذكره، ص ص . 42-44 (بالتصرف)

[2] حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد " الأسس والتطبيقات" . ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006، ص.14

- نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات.
- نسبة احتفاظ عالية ونسبة ترسب منخفضة.
- نسبة نجاح عالية أكثر من تلك التي تحرزها مقرارات مرادفة بنوعية أقل جودة.

وليس في ذلك إغفال بالطبع لباقي أبعاد العملية التعليمية؛ حتى تكون المدخلات مؤسسة على معطيات قاعدية تخدم الأهداف المرجوة من التعليم، فتحديات القرن الحادي والعشري العالمية منها والتقنية، دفعت إلى التوجه نحو الحرص على الجودة الشاملة لأنه في الحقيقة عدم الإكتفاء بتوفير مواصفات جودة المنتج (سلعة أو خدمة)، إنما يعني ويقتضي ضرورة توفير مقومات أخرى تشمل كافة الظروف ولعل تكنولوجيا التعليم أحد تلك الأساليب لتوفير معايير معينة نستطيع على إثرها أن نلمس الجودة في المنظومة التربوية.

* **قاعدة الوسائط المتعددة:** لا شك أن التدريس الذي يستخدم الوسائط المتعددة، يتيح الفرصة للمعلم لكي يتجاوز كثيرا من العقبات التعليمية، إما المتعلقة بأدائه أو بعلاقته مع المتعلم، فهي فرصة للمتعلم كذلك لمواجهة قضايا وظواهر تعليمية غير مؤلفة، فتكون برنامجا تعليميا جديد أو ظاهرة علمية ضمن مقرر دراسي أو حتى طريقة تدريسية مختلفة أو جديدة.

* **المعلم والمتعلم التقليديين:** من خلال توظيف هذه التكنولوجيا نتجاوز مشكلة المتعلم والمعلم التقليديين اللذين أصبحا لا مكان لهما في بيداغوجيا العلمية التعليمية التعلمية العالمية، لأن السياسات التربوية تفرض لنا تغيير الأسس والأهداف وإعادة صياغتها حسب متطلبات التغير الإجتماعي لتحقيق نظام تعليمي ناجح وفعال، ولعل أبرز دور نلمس فيه التغيير هو دور المعلم يلخصه أحد الباحثيين " كموجه وكمختص أكاديمي وباحث، ودوره بصفته كعضو في المجتمع، قائد تعليمي داخل حجرة الدرس، مبدع متقنن في تغيير الإستراتيجيات والأساليب التربوية والبيداغوجية، بالإضافة إلى قيامه بالأدوار المؤلوفة كمخطط للمادة الدراسية والإشراف على حفظ النظام[1] "، بينما نجد المتعلم أصبح هو سيد الموقف التعليمي فيقوم باستغلال قدراته في التعامل مع الوضعيات المعاشة والمشكلات التي تواجهه وهي تقوم على تكوين شخصية الطفل بصورة سوية بمعنى يقوم بتعليم نفسه بنفسه.

[1] عبد العزيز صفاء، عبد العظيم سلامة، إدارة الفصل وتنمية المعلم. دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2007، ص ص .132-134

فهي مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب، بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه، وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لابد له من العيش فيه؛ مما سبق ندرك أهمية تمكن طرفي العملية التربوية من التكنولوجيا على إختلاف أشكالها ووسائلها لأن ذلك سيمكنهم من الإستجابة لمتطلبات التغيير التي تفرضها السياسية التعليمية في هذا الصدد يرى أحد الباحثيين أن «الإعلام والاتصال عبر الحاسوب يعتبر لغة جديدة وأساسية لا يمكن التغاضي عنها، وأهميتها لا تكمن في استعمال الآلة من أجل تحسين الأداء التربوي وبلوغ التعلم المستهدف وتغيير دور المعلم في القسم، وهي أيضا تتطلب كفاءات جديدة تضاف إلى التكوين القاعدي للمعلم، وبالتالي يصبح منشطا ومؤطرا بيداغوجيا، لأنه لم يعد الوحيد الذي يملك المعرفة[1]».

* **المناهج ومضامين المقررات الدراسية:** تعتبر تكنولوجيا التعليم ضرورة حتمية لتطوير النظم التربوية والتعليمية بما فيها نظام المنهج لتصميم مجال التعليم فالتدفق المعلوماتي الهائل وتعدد أوعية المعرفة، والإنفجار السكاني وعدم تجانس المتعلمين والإنخفاض المتوالي في كفاءة العملية التعليمية وثورة الاتصالات، الحاجة المستمرة إلى نوعيات متخصصة من الكوادر البشرية لتلبية متطلبات ثورة المعلومات في شتى المجالات كل ذلك دعا إلى ضرورة الإهتمام بإدخال تكنولوجيا التعليم إلى العملية التعليمية ومحاولة توظيفها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم في ضوء تحسين مضامين المنهج والمقررات، حتى تتناسب مع ثقافة الإبتكار التي يعيشها عالمنا المعاصر والمستقبلي والمتمثلة في الإدراك الحسي والفهم الذي يكسب المتعلم القدرة على التمييز والتفسير والمقارنة في مكونات المادة التعليمية والتفكير المنظم الذي يجعل عملية التعلم أبقى أثرا والمهارات بأنواعها وتعميق القيم الأخلاقية ؛ ووفق ما سبق تتحول تكنولوجيا التعليم إلى تعليم إلكتروني أو أداة معلمة بالإضافة إلى إستخدامها للأجهزة والأدوات

[1]Mohamed ferhi (2005) ،« L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en algérie les cahiers de cread».centre de recherche en économie appliquée pour le développement ،Alger ، N72 ،p 125

والاستراتيجيات الجديدة لتقديم تعلم فعال يعني بالكشف وتنمية التفكير ومن ثم تجديد عملية التدريس وتوصيف الأهداف بصورة واضحة يمكن قياس مدى تحقيقها.[1]

6. مكانة الكمبيوتر في تكنولوجيا التعليم:

لتطوير وتحديث العملية التعليمية وجب الاعتماد على الوسائل التعليمية الحديثة بتوظيف الحاسوب وتكنولوجيا الإعلام والاتصال في تداول ونقل العلم والمعرفة للمتعلمين، مما يساعد على رفع معدل الأداء لديهم بعيدا عن الطرق التقليدية (سرد وإلقاء المعلومات) التي تجعل من المتعلم مجرد متلقي سلبي لا يستطيع الاندماج مع متطلبات عصر التقنيات والمعلومات الذي يستدعي عقلا أكثر قدرة وأكثر انتاجا وانفتاحا، وقبل الولوج في في تبيان مكانة الحاسوب في العملية التعليمية وجب الوقوف على بعض معاني المفهوم كما ورد في تعريفات الباحثين:

1.6. تعريف الحاسوب: يعرف بأنه جهاز يعمل وفق لمجموعة من البرامج المخزنة لاستقبال ومعالجة البيانات بطريقة أوتوماتيكية لكي تعطى معلومات مفيدة نتيجة لتلك المعالجة.[2]

- وهو عبارة عن جهاز إلكتروني مصنوع من مكونات منفصلة يمكن توجيهها باستخدام أوامر خاصة لمعالجة وإدارة البيانات[3] .
- ويقصد به أيضا بأنه جهاز إلكتروني متكامل يقوم بإدخال البيانات إليه ومعالجة هذه البيانات لإخراجها، كنتائج ومعلومات متنوعة وفق برامج وأنظمة قام مبرمجون بإعددها لتشغيله وتقديم المعالجة المناسبة وفق تطبيقات مناسبة [4].
- هو جهاز إلكتروني مكون من مجموعة آلات تعمل معا، مصمم لمعالجة وتشغيل البيانات بسرعة ودقة، ويقوم هذا الجهاز بقبول البيانات وتخزينها آليا، ثم يجري عليها العمليات الحسابية والمنطقية،

[1] محمد عيد حامد عمار ونجوان حامد القباني، هندسة المنهج من منظور تكنولوجيا التعليم: المفهوم –التطور– العلاقة. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2011، ص ص . 43–45

[2] إدريس أحمد علي، تقنية الحاسب الألي " أساسيات– برماجيات – اتصالات وشبكات". دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1997، ص.03

[3] يوسف أحمد عيادات، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية.ط1، دار المسيرة، عمان، 2004، ص.18

[4] هاني شحاذة الخوري، تكنولوجيا المعلومات على أعتاب القرن الحادي والعشرين. مركز الرضا للكمبيوتر، دمشق، 1998، ص.273

وفقا لتوجيهات مجموعة تفصيلية وتعليمات تسمى برامج، وهذه البرامج معدة وخزنة مسبقا، ويقوم الحاسوب بأداء مثل هذه العمليات على البيانات الرقمية والأبجدية أو عليها معا[1].

- ويعرف كذلك بأنه مجموعة متكاملة من المعدات، صممت لتعمل معا من خلال سلسلة من التعليميات التي تعطي لها إلكترونيا، ولتقوم بمعالجة البيانات التي أعطيت لها أو تخزينها أو كليهما وإخراجها على شكل معلومات أو نتائج كما يريد المستخدم[2].

2.6. الحاسوب كوسيلة تعليمية: إن استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية ذا أثر فعال في العملية التعليمية، فقد أوضح المختصين أهميته كوسيلة تعليمية تفوق الطرائق التقليدية القديمة، وذلك لدوره في توفير الوقت والجهد في شرح المادة الدراسية للمتعلم، فاستخدامه كوسيلة تعليمية يؤدي إلى إزالة الخوف وتجاوز التردد من هاجس استخدام التقنيات الحديثة وتنمية الاتجاهات العلمية المرغوبة في المتعلم، فالمزايا التي يتصف بها هي:

- **تنمية المهارات العقلية والمعرفية:** يساهم الحاسوب في تنمية مهارات التفكير العلمي والاستنتاجي والتحليل الرياضي لدى المتعلمين، حيث أن استخدام الحاسوب كطريقة لتعليم في المدارس يحفز وينمي كل من الإدراك والفهم والتأمل بطريقة فعالة، وذلك كونه وسيلة جذب مشوقة لما يقدمه من صور وأفلام وتسجيلات صوتية تخرج الطالب من روتين التلقين والتلقي، وبالتالي تثبيت وتقريب المفاهيم العلمية للمتعلم.[3]

- **الزخم المعرفي وتدفق المعلومات:** لقد تزايد حجم المعرفة وانتشارها بشكل كبير جدا، وذلك بسبب تكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية والتطور الهائل الذي شهدته وسائل الاتصال، حيث أصبحت المعرفة ملك للجميع وانتهى عصر احتكارها، فقد أصبح يطلق على الألفية الثالثة عصر ثورة المعلومات فنحن نعيش اليوم على أكناف الثورة التكنولوجية الرقمية، والتي ولدت كما هائلا من المعارف أصبح يستحيل التعامل معها بطرق تقليدية، هذا ما دفع العديد من الباحثين في مختلف الميادين والمجالات إلى إعتبار الحاسوب أفضل وسيلة تؤدي هذا الغرض نظرا لقدرته على إيصال وتنظيم وتخزين واستراجاع المعلوماتالتي تأخذ عدة أشكال مثل نصوص، صور، رسوم متحركة، لقطات فيديو، حيث يمكنه تخزين كم كبير من المادة

[1] نادية جبر عبد الله، «وعثمان حسين عثمان، التقنية الحديثة والتنمية البشرية الإنتقائية»، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 09، العدد31، الإسكندرية، مصر، أكتوبر2003، ص.273.

[2] غازي رحو وإبراهيم نائب، المرجع لمختبرات مقدمة في علم الحاسوب. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص.09

[3] محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية. ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص.58.

التعليمية تعجز عن الاحتفاظ بها واستراجاعها عند الطلب أي من الوسائل الأخرى (التقليدية)، فهذه الطاقة التخزينية العالية خاصية يتطلبها هذا العصر نظرا للكم الهائل من البيانات المتوافرة.[1]

- **إيجاد حلول المشكلات وصعوبات التعلم:** أثبتت البحوث والدراسات أن للحاسوب دورا مهما في المساعدة على حل مشكلات صعوبات التعلم لدى من يعانون من تخلف عقلي بسيط أو يواجهون مشكلات في مهارات الاتصال وفي مجال صعوبات التعلم الإنمائية، فالحاسوب يحسن مستوى العلميات المعرفية العقلية الأساسية خاصة المستخدمة في عملية معالجة المعلومات كالانتباه والإدراك والتذكر...فهو يتيح فرصة للتعلم الذاتي.إذ يمكن استخدامه في الزمان والمكان الملائمين لظروف المتعلم، في أي وقت يشاء يستطيع العودة إلى الحاسوب ومراجعة برامجه التعليمية، عدة مرات حسب قدرته ومستوى ذكائه وقوة أو ضعف ذاكرته دون الشعور بالخوف من المعلم أو الخجل من زملائه أو الشعور بالحرج إذا أخطأ في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وهذا ما يحقق الراحة النفسية للمتعلم أثناء عملية التعلم من الحاسوب ويشجعه على قضاء وقت أطول في دراسة المادة .2

وهو بهذه الطريقة يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يعطي فرصة كافية لتعلم فكرة وتثبيتها قبل الانتقال إلى فكرة أخرى، كما يوفر الحاسوب من خلال البرمجيات التعليمية المرونة والتيسير والتبسيط والقدرة على التكيف في ضوء قدرات المتعلم، فبالإضافة إلى عناصر التشويق الهادفة إلى الإقبال على التعلم، يعمل الحاسوب أيضا على تثبيت وترسيخ المعلومات باستخدام الصوت والحركة والألون أثناء عرض المادة التعليمية وشرحها.[3]

- **توفير المعلومات بأسرع وقت وأقل جهد:** يعد الحاسب الألي أفضل وسيلة لجمع وتجزين واستراجاع المعلومات وحفظها في وسائط التخزين من الأقراص المدمجة، الأقراص المرنة والصلبة، محركات أقراص (USB) بطاقات الذاكرة وغيرها، فيوفر للمتعلم بنكا للمعلومات، كما أن له القدرة على توصيل المعلومات والبيانات أو نقلها من مركزها الرئيسي إلى مختلف الأماكن من خلال الشبكات، حيث يتصل الجهاز مثلا بشبكة الأنترانت التي يتم من خلالها تبادل المعلومات، في أسرع وقت أو يمكن طبعها ورقيا من خلال وصل الجهاز بآلة الطباعة.

[1] الموسى عبد الله بن عبد العزيز، إستخدام الحاسوب الآلي في التعليم. ط1، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية، 2001، ص.34

[2] عبد العزيز جمال الشرهان، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم. ط1، مطابع الحميضي، الرياض، السعودية، 2002، ص.43

[3] لطفي الخطيب، أساسيات في الكومبيتر التعليمي .ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، 1993، ص.38

فباستخدام الحاسوب لم يعد المتعلم مضطرا للتنقل من مكان لأخر للحصول على المعلومات وتقصيها في الكتب، وإنما بفضل هذه التقنية أصبحت متوفرة لدية ومخزونة يمكن الرجوع إليها بأمان وقت الحاجة بيسر.

7. الأنترنت كتكنولوجيا جديدة للتعليم:

لقد أحدث التقدم العلمي والتطور التكنولوجي في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي تأثيرا واضحا على العملية التعليمية، فلم يعد التعليم الاعتيادي قادرا على الوفاء بمتطلبات التعليم الأكاديمي، خاصة في ظل الظروف التي يعيشها العالم حاليا(جائحة كورونا) على هذا الأساس ظهرت الحاجة إلى إعتماد تعليم على الخط (إلكتروني أو عن بعد)، بالإعتماد على شبكة الإنترنت من أجل مواصلة تكوين الأفراد وتسهيل عملية التعليم والتعلم من أجل إعداد وتدريب القوى البشرية والكوادر الفنية ومسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التكوين وتحسين مخرجات التعليم والنهوض إلى مصاف الدول المتقدمة.

1.7. مفهوم الانترنت: شكلت الانترنت إحدى أقوى أليات التغيير في العالم، وأهم إنجاز أفرزته الثورة التكنولوجية الحديثة في أساليب الاتصال التفاعلي (الرسائل الصوتية، النص مع الصورة، الدردشة عن بعد، البريد الالكتروني، الفيديو، والمؤتمرات المرئية وغيرها) كل هذه المعطيات تجعل من الانترنت أكثر سهولة وإستخدما من وسائل الاتصال الأخرى، فيستطيع الفرد أن يتجول في كل أنحاء العالم وأن يستمع إلى ما يريد ويقرأ ما يشاء كتابة أو مشافهة بالصوت أو بالصوت والصورة، وأن يتعرف على أصدقاء من بلدان مختلفة مما يفتح له مجالات واسعة لإكتساب المعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والاتجاهات[1] ؛ وقد ورد مفهوم الأنترنت بعدة تعريفات لدى باحثين وسنورد بعضها في مايلي ؛ **وردت بأنها** عبارة عن "مجموعة من شبكات الحاسوب التي تتصل بملايين الأجهزة حول العالم عن طريق ما يسمى ببروتوكول مشترك بغية تحقيق أهداف مختلفة تجارية، ثقافية، شخصية، تعليمية، دينية، سياسية، وتعد شبكة الانترنت مصدر متميز للمعلومات لكونها تتغير وتتجدد باستمرار، واستخدامها يحتاج إلى إتباع خطوات معينة وصحيحة من أجل الاستفادة منها بأقصر الطرق وأكثرها سهولة[2]."

[1] خالد إبراهيم العجلوني، «الأثار التعليمية لإستخدمات الانترانت من قبل طلبة الجامعة العربية»، دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، العدد 2، الأردن، 2014، ص 693.

[2] جودة أحمد سعادة وعادل فايز السرطاوي، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم.ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن. 2015، ص 225.

وتعرف أيضا بأنها "دائرة معارف عملاقة يمكن للمشتركين فيها الحصول على المعلومات حول أي موضوع معين، في شكل نص مكتوب أو مرسوم أو خرائط أو التراسل عن طريق البريد الإلكتروني، لأنها تضم ملايين من أجهزة الحاسوب تتبادل المعلومات فيما بينها، تستخدم الحواسيب المرتبطة بالشبكة بما تعرف بتقنيات البروتوكول للنقل والسيطرة ولغرض تأمين الاتصالات الشبكية [1]" .

2.7. أهمية شبكة الانترنت في التعليم: قدمت وسائل الاتصال إمكانية عظيمة في مجال التعلم والتعليم، وأدى استخدام الانترنت في التعليم الجامعي إلى تطوير العملية التعليمية، وإحداث تغيرات في طرائق التدريس وفي أدوار كل من المعلم والمتعلم، من خلال أساليب العرض التفاعلية وطرق التدريس الجذابة والمؤثرة، وتوظيف الألوان والصور والأصوات ولقطات الفيديو التي تعمل على إثارة الدافعية أكثر من الطرق التقليدية، كما ساهمت الانترنت في إغناء الطالب بالمعلومات اللازمة في مجال تخصصه مما يزيد عملية التعلم ويقلل من الوقت اللازم لتعلمه، ويزيد من نشاط المتعلمين وفاعليتهم في التعلم، أما بالنسبة للمدرسين فإن الاتصال بالشبكة العالمية تمكن الأستاذ من الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى.

وتعد الانترنت من أهم وأبرز إفرازات الثورة التكنولوجية المعاصرة التي يمكن الإستفادة منها في إحداث تغييرات في مجال التعليم الأكاديمي، فقد أسهمت في إحداث تغييرات جوهرية في بنية التعليم، وأدخلت عددا كبيرا من البدائل وقنوات الاتصال السمعية ً والمرئية والمتفاعلة في التواصل والتدريس، الأمر الذي أعطى دفعة قوية لنظام التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني المفتوح فظهرت الجامعات المفتوحة والإلكترونية والافتراضية[2].

كما أسهم ظهور الانترنت في تعزيز فرص التعلم إلى حد كبير، وذلك بما تملكه من قدرة على دعم عملية الاتصال السريع والفاعل بأشكاله المتعددة، الفردية والجماعية والجماهيرية، كما أنه ساهم في توفير المعلومات، والمواقف التعليمية التعلمية التي تحقق الأهداف التربوية وكذلك القدرة على البحث والتقصي، كل ذلك عزز من الرغبة المتزايدة من استخدام الانترنت في العملية التربوية.[3]

[1] مارينا ترتيرا، كيف تستعمل الانترنت. ترجمة: مركز التعريب والترجمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1969، ص12

[2] خالد إبراهيم العجلوني، مرجع سبق ذكره، ص ص.640-641

[3] حارث عبود، الحاسوب في التعليم. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان. 2007، ص87.

ويرى كثير من التربويين أن هناك كثيرا من المبررات التي تشجع على إستخدام الانترنت في التعليم، حيث أنها تزيد من دافعية الطلبة إلى التعلم الذاتي، وتحسن مهارات الاتصال والكتابة لديهم، وكذلك تساهم في التواصل بين الأستاذ وطلابه، وبين الطلاب أنفسهم، كما أنها تساهم في الحصول على المعلومات من قواعد البيانات ومراكز الأبحاث والمكتبات من مختلف أنحاء العالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة، وتوفر جوا من المتعة لما فيها من أحداث وصور، كما أنها تسهم في تخفيض كلفة التعليم، وتمنح أدوار جديدة لكل من المعلم والطالب، وتسهم في مساعدة المعلم بتنويع طرائق التدريس.

تملك الشبكة العنكبوتية الإمكانات الكافية لتغيير بيئة التعلم الصفية، حيث امتدت الغرفة الصفية لتشمل مواقع أخرى يتفاعل فيها الطلبة والمعلمون وتعدت المناهج الكتاب المقرر لتشمل المصادر الاثرائية في المواقع المختلفة، التي تمنح الطلبة الفرصة لاستطلاع واستكشاف المواقع المتصلة بالموضوع المطروح، حيث يعملون على تشكيل رؤى متكاملة من خلال مقتطفات متناثرة من المعلومات من شتى بقاع العالم.

لقد وضعت الإنترنت المتعلم في المكان المرموق بوصفه محورا للعملية التعليمية يشارك بفاعلية، فيناقش ويجرب ويبحث ويستنبط ويقوم ويحكم، حيث أصبحت حياته سلسلة متصلة من حلقات التعلم والتدريب وهيأت له نقله نوعية كالتفاعل مع أساتذته وزملائه محاورا ومعلقا وعارضا وجهة نظره ً ومشاركا في التخطيط والإعداد والتنفيذ فيما يمارس من أنشطة، كذلك وضعت الأستاذ في الموقع المناسب له بوصفه مهندسا للبيئة التعليمية ومشكلا لمواقف التعلم، وموجها ومرشدا لطلابه، ومقوما ومتابع لنشاطهم، وأحدثت نقلة نوعية في استراتيجيات التعلم والتعليم خاصة التعليم الإلكتروني، ووجهت إلى تفريد التعليم والتعلم الجماعي، والتعلم عن طريق الاكتشاف، والتعلم التعاوني، وهيئت للمتعلم الاعتماد على النفس وتحقيق ذاته، واتخاذ قرارته بتبصر واقتناع، واتخاذ المسار التعليمي الذي يناسب قدراته وإمكاناته ويقوده إلى مدارج التفوق والإبداع[1].

3.7. دوافع استخدام شبكة الانترانت في التعليم: تؤدي الانترنت عدة مهمات بأسلوب تفاعلي وتجمع أكثر من وسيلة في وقت واحد فهي في اعتمادها على النصوص المكتوبة تشبه الوسائل المطبوعة، كما أنها تسمح بالاتصال ذي الاتجاهين مثل التليفون كما أنها وسيلة سمعية بصرية –مثل التلفزيون–

[1] خالد إبراهيم العجلوني، مرجع سابق، ص.641

فالانترنت وسيلة اتصال تعتمد على الوسائط المتعددة كما أنها تتمتع بميزة تفاعلية أكثر من أي وسيلة أخرى[1].

في حين أن اعتماد الكتاب الجامعي كمصدر وحيد للتعليم، من شأنه أن يقلل من فرص التفاعل الفكري بين الأستاذ والطلاب، لأن الكتاب من شأنه أن يمنع الأستاذ الجامعي من التميز في الأداء ويخفض إنتاجيته إلى عطاء روتيني، لا يكشف عن مواهب الدارسين ولا يحفزهم إلى الدروس ولا يعطيهم المثل العليا. إذ أن اعتماد المعلومات المتوفرة في الشبكة العنكبوتية يمكن أن يكون عامل معين ورافد يحفز الأستاذ والطالب كليهما على المقارنة والتحليل والنقد مما يجعلهم شركاء في صناعة المعرفة لا مستهلكين لها فحسب، أما الباحث سولا بولSola Pool فقد حدد خمس خصائص تميز الانترنت عن غيرها من وسائل الاتصال وهي: إلغاء المسافات كمعوق للاتصال، إندماج الصوت والصورة والكلمة في صيغة رقمية وإندماج الحوسبة والاتصال وما هي نشاطات العمل والترفيه والعمل على عكس ثورة الاتصال الجماهيري[2].

تزخر الانترنت بكم هائل من المعلومات حول مختلف جوانب الحياة، لذلك يجد المُبحر في مواقع الشبكة نفسه في حيرة إذا لم تكن وجهته واضحة مسبقا، فالإنترنت تتيح مختلف المعلومات دون موانع متجاوزة الحدود الجغرافية والسياسية والاجتماعية، كما يتيح البريد الإلكتروني لمستعمليه فرصة التواصل مع أي شخص مهما كان موقعه والانفتاح على الآخر وتبادل الأخبار والمعلومات، فضلا عن إرسال الخطابات والرسائل ونقل الملفات بين الأفراد في كل أنحاء العالم حول القضايا ذات الاهتمام المشترك، كما تؤمن الشبكة الإطلاع على بعض الرسائل العلمية النادرة والكتب والمعلومات الخاصة التي لا تتيسر خارج إطار الانترنت، كما تسمح الإنترنت بإثراء المعلومات حول شتى المسائل الدينية والاجتماعية والعلمية، مما يجعلها إحدى أهم أنجع الآليات المعاصرة للتعلم عن بعد.

وعلى الرغم من ذلك فإن الاستخدام العربي للشبكة لغرض البحث العلمي مازال لم يرتقى بعد إلى المستوى المأمول، فعلى تواضع نسبة مستخدمي الشبكة العرب، فإن ما يزيد على 30% منهم يستغلون إبحارهم في الدردشة، بينما لا يتجاوز نصيب البحث العلمي في أحسن الأحوال نسبة 3% من هؤلاء

[1]F ،Adele Bane. «Internet insights: Haw Academies Arousing the Internet» ،computers In Libraries. February ،vol: 5، 1995، pp.32-36

[2]سلطان بلغيث، «واقع استخدام الانترانت في البحث العلمي بالجامعة " دراسة ميدانية بجامعة تبسة "»، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 24، جوان 2011، جامعة باتنة 1، ص60.

المستخدمين، حسب دراسة أجرتها إحدى المجلات العربية أخيرا. كما كشفت دراسة أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين في القاهرة، أن الطلاب أكثر من الطالبات استخداماً للإنترنت طلباً للثقافة العامة والتسلية. في حين أن الطالبات أكثر استخداماً له بهدف التعلم الدراسي، مقارنة بالطلاب ويتضح أيضاً أن هناك فرقاً دالاً بين الجنسين في مجالات استخدام الإنترنت، فبالنسبة للطلاب يُلاحظ أن 71% منهم يستخدمون الإنترنت للترفيه والذي يمثل أعلى نسبة، يليها بعد ذلك التعليم والثقافة العامة على التوالي. في حين نجد لدى الإناث ارتفاعاً ملحوظاً في استخدام الإنترنت بهدف التعلم 91%. لذا فإن التعلم الأكاديمي أكثر مجالات الاستخدام شيوعاً لدى الطالبات ثم التسلية، في حين تقل نسبة استخدامه بدرجة دالة عنها لدى الطلاب، إذ لا توجد فروق بين الجنسين في المجالات الأخرى من الاستخدام[1].

وفيما يتعلق بحصيلة الشبكة في مجال التعليم والبحث، أوضحت إحدى الباحثات أن شبكة المعلومات (الانترنيت) تقدم العديد من خدمات المعلومات للطلبة وأنها تعزز دور المكتبة في المساهمة في العملية التعليمية والتربوية، كما أشارت الباحثة أن الكثير من الطلاب يفضلون استخدام (الانترنيت) نظرا لحداثة المعلومات التي توفرها للمستفيدين.

ومن جانب آخر تعد الانترنيت أكبر مكتبة في العالم، حيث يدخل إليها نصوص كاملة من الكتب الجديدة والبالغ عددها أكثر من 45 ألف كتاب سنوياً، إضافة إلى نشاطات النشر في سائر أنحاء العالم والذي يشمل أكثر من ألف كتاب جديد يصدر سنوياً في اليابان وحدها، وتحتوي الانترنيت على موضوعات حديثة وغزيرة وغنية. تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد صراع بين المكتبة الورقية والمكتبة الالكترونية فمجالات التلاقي بينهما أكثر من أن تحصى، مما يجعل الأدوار تتكامل ولا تتصارع[2].

إن عصر المعلومات اليوم يتميز بنقلة نوعية من حيث حجم الوثائق المتوفرة على الشبكة وتنوع محتوياتها، هذا الحجم الهائل والمتطور يومياً غير من مفهوم البحث والاسترجاع والوصول إلى المعلومة، ليضع المستفيد في حالة انتقاء واختيار للمعلومة الأكثر جدوى ونفعاً لأخذ القرار أو البدء في إنجاز العمل.

---

[1] بطرس أنطوان، « التجارة الإلكترونية في حضارة الحاسوب والانترانت».كتاب العربي، العدد 40، وازرة الإعلام، الكويت، أفريل 2000، ص.189

[2] سلطان بلغيث، مرجع سبق ذكره، ص.67

ويمكن للباحث وخاصة في المراحل العليا الاشتراك فيما يسمى بجماعات النقاش، كذلك يمكن للباحث من خلال First Search أن يصل إلى مقتنيات آلاف المكتبات الأكاديمية والبحثية والإبحار في هذه الشبكة متخطياً الحواجز المكانية مخترقاً الحدود بين الدول والأقاليم في لحظات مختصرا كثيرا من الوقت، حيث تتيح له الشبكات إمكانية التواصل مع وحدات المعلومات عن بعد، في مسكنه أو مكتبه[1].

وقد أوضحت إحدى الدراسات عدة عوامل دعت لاستخدام الانترنيت وهي[2]:

- التخفيف من الوقت والتقليل من الجهود المطلوبة لإنجاز مهمات البحث عن المعلومات.
- تسهيل خدمات عدة مثل البريد الإلكتروني وإمكانية تحويل الملفات.
- يتيح إمكانية الوصول لنشر الإلكترونيات والنشر الفوري للمعلومات وإلى تغطية الأخبار بصورة فورية.
- تقديم الحلول المتكاملة في القطاع الحاسوبي.
- الاشتراك إلكترونياً في المجلات الإلكترونية بصورة مباشرة عبر البريد الإلكتروني.
- الاطلاع على الندوات والمؤتمرات والنشاطات العلمية والصناعية والمعارض.

ومن العوامل الهامة كذلك، أن مستخدم المكتبة اليوم يختلف عنه سابقاً، فقد أثر تغير نمط الحياة على تغير الرغبة في المنتجات والخدمات، فأصبح أكثر وعياً ومعرفة وإطلاعاً لخدمات ومنتجات المعلومات التي تقدم إليه بأشكالها الحديثة يومياً بل كل ساعة لترضي رغبته المتغيرة، مما دعا مزودي الخدمات والمنتجات إلى التنافس باستمرار في تقديم أشكال وأنواع من الخدمات والمنتجات المتعددة.

والباحث يهمه ما يلبي حاجاته وتطلعاته في الوقت المناسب مما يدعوه إلى استخدام الانترنيت التي تتيح له مجموعات متنوعة لمكتبات عدة غير محصورة، كما تمكنه من الاستفادة من مصادر المعلومات غير المحددة في الوقت المطلوب، إضافة إلى كون الانترنيت شبكة عالمية، وكأن المكتبات تصل للباحثين بدلاً من تنقلهم إليها، فضلا عن إمكانية استخدامها من قبل الجميع وفي نفس الوقت.

[1] بهاء شاهين، الانترانت والعولمة.دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، 1998، ص.43.

[2] فضل جميل كليب، مدى إفادة الباحثين في مجال البحث العلمي

(2020/12/14) http: //www.arabcin.net/arabic/5nadweh/pivot_1/internet_usefulness1.htm.

ويجمع الكثير من الباحثين على أن الثورة التكنولوجية والاتصالية قوة إيجابية لتنظيم المعلومات وإدارتها وتسهيل مهمات الباحثين وتلبية احتياجاتهم، فقللت من الفترة الزمنية في عمليات المعالجة والاسترجاع ومكنت من الوصول إلى المعلومات بأيسر الطرق وأقل التكاليف.مع ذلك فمن الضروري أن يكون الباحث ملماً بعدد من تلك الأدوات وخصائص كل واحدة عن الأخرى وكيفية الاستفادة من هذه الخصائص للحصول على نتائج بحث ناجحة، كما يلزمه أن يكون محيطاً بأساليب البحث، ويتحرى الدقة في اختيار المصطلحات البحثية المناسبة لموضوعه.

ولاشك أن الباحث الذي يود أن يبقى على إطلاع كامل على ما يجري في حقل ما، سيجد أنه من الأجدى أن يستخدم محركات البحث في قواعد البيانات الإلكترونية على أن ينتظر نشر البحث من خلال مصادر تقليدية. ويعد تدريب المستفيدين على مهارات استخدام الانترنت وسيلة من وسائل التعلم والتعليم تكسبهم معرفة وتطويراً للعمليات التعليمية ومع كثرة البحث والاسترجاع يصبح الأمر أكثر سهولة مما يحقق تطويراً للإنتاجية الفردية. وتتيح الانترنت لطلبة العلم الإحاطة بتكنولوجيا الاتصالات المتقدمة والاتصال بكبريات المكتبات حول العالم والإطلاع على آلاف الموضوعات، فضلا عن الترجمات اللغوية[1].

4.7. التعليم الإلكتروني كتكنولوجيا جديدة لعملية التعليم: إنتقل تبني وسائط تكنولوجية للمعلومات والاتصال في عملية التدريس من دمجها حضوريا في قاعات التدريس إلى استخدامها عن بعد، دون حضور مادي للأستاذ والطالب في مكان واحد لما لها من أهمية كبيرة في تحسين عملية التعليم وكذا أصبح ضرورة تقتضيها الظروف التي يمر بها المجتمع (جائحة كورونا) وفي ما يلي سنتطرق إلى التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني كإحدى تكنولوجيات التعليم الجديدة:

5.7. التعليم عن بعد: إن مصطلح التعليم عن بعد لم يعرف بشكل رسمي إلا حديثا عام 1982 عندما حاولت هيئة اليونسكو تفسير الهيئة العلمية للتربية بالمراسلة (ICCE)، إلى اسم جديد وهو الهيئة العالمية للتربية عن بعد (ICCDE)، وبذلك يعد مفهوم التعليم عن بعد مفهوما جديدا، وقد تعددت التعريفات

[1] سلطان بلغيث، مرجع سبق ذكره، ص.67

المقدمة له ولكن جميعها ترتكز على بعد المسافة بين المعلم والمتعلم وتعدد الوسائل المستخدمة في عملية التعليم[1].

مفهوم التعليم عن بعد: يعرف بأنه برنامج أو دورات تعليمية، تعتمد على استخدام الشبكة العنكبوتية وتقنياتها الحديثة من برنامج صوت وصورة وقواعد بيانات لتقديم الدروس حيثما كان الطالب وفي أي موقع على خارطة العالم وفيه تستخدم طرق الاتصال بالانترنت2.

وورد أيضا بأنه حالة خاصة للتعليم المهيكل المعروض من خلال مواقع التعليم؛ أين يشرف على فرق المتدربين (الطلبة)، بمساعدة نظام الاتصال المتلفز التفاعلي الذي يسمح بربط المتدربين الأساتذة والموارد[3].

ليترجم التعليم عن بعد في التعليم المستمر مدى الحياة؛ الذي يستلزم تحقيق احتياجات المجتمع في إطار مواصلة التغيير واستمراريته، تجاوز قيود سير العمل وعدم الحماية المهنية، فبموجب لجنة الوحدات الأوروبية فإن المصطلح يحيط بإطارات الحياة ومجالاتها المرسومة بصورة آلية لنشاطات التعليم والتدريب المتغيرة خارجيا في خاصية التوقيت والمكان.[4]

وفي عام 1994 تحول هذا المصطلح وأصبح مرادفا لمصطلح التدريب على الخط أما عام 1996 عرف التعليم عن بعد على أنه نظام للتدريب المنتج بصورة نظامية في مكان آخر بفض التقنيات المخصصة للرسم البيداغوجي، طرق الاتصال بصوت إلكتروني وتكنولوجيات أخرى في التنظيمات والإدارات، كما أنه الشكل البديل للتعليم المطبق في القاعة والذي تميز بانطلاقة نماذج عديدة منذ القرن الأخير: التدريب المتلفز، التدريب الموزع والتدريب على الخط.[5]

نشأة التعليم عن بعد: ترجع البدايات الأولى لنشأة التعليم عن بعد إلى أواسط القرن التاسع عشر بمحاضرات من خلال وسائل النقل (تبادل الرسائل) المهيأة للمواطنين البريطانيين القاطنين في حدود

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص.05

[2] كمال زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. عالم الكتاب، القاهرة، 2002، ص.383

[3] Michael Power ،le design pédagogique dans un contexte de bimodalisation de l'enseignement supérieur: une étude Multicas ،thèse de doctorat en technologie de l'enseignement université Laval ،Québec ،2005 ،p14

[4] Abir Hanafi ،virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et media: le cas du réseau pyramide tome 1 ،thèse de doctorat université de Toulouse 2 ،2011 ،p23.

[5] Michael Power ،op. cit. ،p7.

المناطق المستعمرة التي كانت ظروفها غير ممكنة للتسجيل في الجامعة التقليدية. فالتعليم عن بعد يرجع إلى مجال التطبيقات الضرورية من أجل وضعها للاستعمال، للمعارف المحددة الأكثر إلحاح في الوضعيات التقليدية للتعليم، كما أنه لاحقا تعددت أشكاله ابتداء من سنوات 1970 تزامنا مع ظهور الوسائل الحديثة للاتصال في المجتمع؛ عموما يمكن لنا حصر المراحل التي مر بها التعليم عن بعد في أربعة مراحل وهي1:

مرحلة نظام التعليم عن طريق المراسلة: ظهرت عند نهاية القرن التاسع عشر ولا زال في كثير من البلدان النامية هو الطريقة التعليمية المتاحة لأولئك الذين لم يسعفهم الحظ في مواصلة التعليم النظامي أو أخفقو في إكمال دراستهم، ويعتمد هذا النظام على الموارد المطبوعة والإرشادات المصاحبة التي قد تتضمن وسائل سمعية وبصرية ويكون البريد العادي هو وسيلة التواصل بين طرفي العملية التعليمية.

مرحلة نظام التعليم التلفزيوني والإذاعي التعليمي: ويستخدم تقنيات متعددة مثل الأقمار الصناعية، المحطات الفضائية، التلفزيون، الراديو، وسيلة للتواصل وتقديم المحاضرات المباشرة أو المسجلة.

مرحلة نظام التعليم المتعدد الوسائط: وتتضمن النصوص والأصوات وأشرطة الفيديو والمواد الحاسوبية، وغالبا ما تستخدم الجامعات المفتوحة هذه الأنظمة حيث يقدم التدريس فيها من قبل فرق عمل متنوعة.

مرحلة الأنظمة المرتكزة على الانترنت: وتكون المواد التعليمية فيها متضمنة للوسائط المتعددة ومجهزة بطريقة إلكترونية تنتقل إلى الأفراد بواسطة الحاسوب، مع توافر إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية، ويمكن من خلال تلك الأنظمة توفير التفاعل بين المعلم والمتعلم وزملائه، وذلك سواء بطريقة متزامنة من خلال برامج المحادثة ومؤتمرات الفيديو أو غير متزامنة باستخدام منتديات الحوار والبريد الإلكتروني.

بموجب هذا الأسلوب يتحمل الطالب مسؤولية تعليم نفسه بنفسه عن طريق استخدام شبكة الاتصال المعلوماتية، ويمكن للطالب أن يتعلم بمفرده أو ضمن مجموعة عن طريق الاتصال من خلال شبكة

[1]ابتسام سعيد حسن القطحاني، «واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز جدة »، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2010، ص.11.

الانترنت[1] ؛ وبذلك فإن التعليم بهذا الأسلوب ليس تلقينيا؛ لذا فإنه يكون أكثر فعالية ويمكن الطالب من التعلم وفقا لسرعته والوقت الذي يريد، مستثمرا الخدمات التي توفرها شبكة الانترنت كما أشرنا إليها سابقا ومنها نقل الملفات والمقررات وتبادلها. فهذا الوجه من التعليم يوفر الإيجابيات التالية والتي عجز على توفيرها الأنواع الأخرى للتعليم[2]:

- ✓ خاصية التخاطب بالكلام والصوت، الصورة والكتابة.
- ✓ خاصية إشراك المتعلمين والأساتذة.
- ✓ خاصية النقل السريع للمعلومات والملفات وتبادلها.
- ✓ خاصية العرض السريع للمعلومات والمصادر.
- ✓ خاصية عرض الأفلام المتحركة والصور.
- ✓ توفير إمكانية المحاورة والمناقشة بين أشخاص تفصل بينهم مسافات لا يمكن إختزالها بالطريقة التي توفرها الشبكة.
- ✓ خاصية التسجيل والاستنساخ .

8. التعليم الالكتروني:

التعليم الإلكتروني شكل من أشكال التعليم عن بعد أو التعليم عبر الخط يتميز بعدم حضور المتدرب والمعلم في زمان ومكان واحد، وهي طريقة للتعليم والتكوين باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحواسيب والشبكات والوسائط المتعددة، يمكن لهذه التقنية أن تساهم في حل مشكلات قد تعيق مسار عملية التعلم.

تعريف التعليم الإلكتروني: أو تعليم على الخط وهو تعليم تفاعلي متابع من خلال أجهزة الكمبيوتر وشبكة الانترنت يجمع بين إيجابيات التعليم الحضوري (التفاعلي والتشاركي) والتعليم عن بعد (المرن)، ليبقى الهدف الأسمى لكل الأنواع توجيه الانتباه ومنح مساعدة بيداغوجية جزئية للمتدربين(الطلبة)

[1] محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص ص .287- 288

[2] نفس المرجع، ص .288

المعزولين الذي يطرح في المشاكل الحالية.[1] عرفه أحد الباحثين: طريقة ابتكارية لإيصال بيئات التعلم المسيرة والتي تتصف بالتصميم الجيد والتفاعلية المتمركزة حول التعلم لأي فرد في أي مكان وزمان عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوفرة في العديد من التقنيات الرقمية سويا مع الأنماط الأخرى من المواد التعليمية المناسبة لبيئات التعلم المفتوح والمبوب.[2]

هذا وقد تميز التعليم على الالكتروني بالمزايا التالية[3]:

- ✓ مرونة كبيرة في الأوقات والأماكن التي تشير إلى الإستقلالية والمفعول الرجعي.
- ✓ تفاعل ممتاز لكل متدرب مع أساتذته ونظرائه.
- ✓ يعتبر مصدر التحفيز والتعاون كما أنه ذو أصل نقدي وافتراضي .

ويجب أن يشتمل التعليم الالكتروني المكونات التالية[4]:

المكون التعليمي: الطلاب، الأساتذة، المواد التعليمية، الإداريون، الماليون، المكتبة، المعامل، مراكز الأبحاث والإمتحانات.

المكون التكنولوجي: مواقع على الانترنت، حواسيب شخصية، شبكة وتحويل المكون التعليمي رقميا.

المكون الإداري: أهداف التعليم الإلكتروني فلسفته، خططه وبرامجه، الجداول الزمنية للتعليم الالكتروني، إستراتيجية وأهداف لكل من الأجل القصير والطويل المدى، الرقابة المانعة والتابعة العلاجية لإنحرافات برامج التعليم الالكتروني.

---

[1] ضيف الله نسيمة، «استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية " دراسة عينة من الجامعات الجزائرية"». أطروحة دكتوراه غير منشورة، علوم التسير تخصص تسير منظمات، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، الجزائر، 2016-2017، ص.138

[2] بدر الخان، استرتيجيات التعلم الالكتروني. ط1، ترجمة: علي بن شارف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، 2005، ص.12

[3] ضيف الله نسيمة، المرجع السابق، ص.138

[4] محمد حسين الوادي، وبلال محمود الوادي، المعرفة والإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها المعاصرة. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص.355

9. التعليم المبرمج:

عندما نادى التربويون بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، آخذين بعين الاعتبار تباين قدرات واستعدادات التلاميذ وكذا اتجاهاتهم ورغباتهم، وكل ذلك أدى على طرح فكرة تفريد التعليم، أي هو تعليم يختلف من متعلم إلى آخر، يتماشى وإمكانياته ووفق قدراته واستعداداته، ولما جاءت التكنولوجيا يسرت الكثير من الأمور وحلت الكثير من المشكلات، إذ وضعت بين أيدي التربويين أدوات وأجهزة وطرائق ساعدتهم على تحقيق الكثير من الأهداف التعليمية، ولكن الصعوبات كانت تبرز دائما في المنهج الدراسي(المواد الدراسية) وقياس التحصيل(الإختبارات)"[1].

" والتعليم المبرمج هو طريقة للتعلم الذاتي، يعتمد على التفاعل المباشر بين التلميذ والمنهج الدراسي، واستخدام الأدوات والأجهزة عاملا مساعدا لزيادة هذا التفاعل وليس أساسا او بديلا عن المعلم.... ووجود المدرس عنصر أساسي في التعليم المبرمج، ولكن دوره تقليدي قد تغير، فبدل من انشغال وقته بإعطاء المعلومات للتلاميذ(مصدر للمعلومات) اصبح مشرفا وموجها ومستعدا لتقديم المساعدة لمن يطلبها"[2].

ثانيا: التفاوتات المجالية الحضرية والشبه الحضرية لتكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية – مقاربة كمية.

1. وفرة المؤسسة التعليمية على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية مثل (الاتصال بشبكة الانترنت .أجهزة الاعلام الآلي، اجهزة العرض، لوحات رقمية....):

وهذا راجع إلى رقمنة القطاع التربوي الذي فرض وجود أجهزة الإعلام الآلي مزودة بشبكة الأنترنت خاصة على مستوى الإدارة؛ وبالتالي فالتعليم الرقمي أصبح ضرورة حتمية فرضتها الظروف التحولات في جميع المجالات خاصة التكنولوجية سواءا في المناطق الحضرية أو الشبه الحضرية والجدول رقم 19 أدناه يبين الإحصائيات المصرح بها من طرف المبحوثين حول وفرة المؤسسة التعليمية على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير

[1] – رشراش انيس عبد الخالق، 2008ص: 252.

[2] – نفس المرجع، ص: 253.

	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	39	58	72	60	111	59
لا	28	42	48	40	76	41
المجموع	67	100	120	100	187	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية مزودة بالوسائل التكنولوجية البيداغوجية وذلك بنسبة 58% في المناطق الحضرية ونسبة 60% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 59 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي تحوز على الوسائل التكنولوجية؛ في حين نجد أن بنسبة 42% في المناطق الحضرية ونسبة 40% في المناطق الشبه الحضرية لا يحوزون على تلك الأجهزة التكنولوجية البيداغوجية.

2. امتلاك المعلمين على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية مثل (الاتصال بشبكة الانترنت .أجهزة الاعلام الآلي، اجهزة العرض، لوحات رقمية....) إذا كانت الاجابة ب-نعم-:

يوجد تفاوت مجالي يبرز عدم كفاية حيازة الوسائل التعليمية البيداغوجية في المدرسة الجزائرية في بعض المناطق الحضرية والشبه الحضرية حتى ولو سلمنا بأن أن توفرها في تلك المؤسسات يحقق كفايتها إذن لا بد من الفاعلين من العمل على تمكين كل المؤسسات التربوية من تلك الوسائل التكنولوجية من اجل تحقيق العدالة في التعليم والجدول رقم 20 أدناه يبين الاحصائيات المصرح بها من طرف المبحوثين حول امتلاك المعلمين على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية .

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
دائما	07	15	23	28	30	23
غالبا	11	23	20	24	31	24
أحيانا	29	62	39	48	68	53
المجموع	47	100	82	100	129	100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أن النسب الاجمالية بالمناطق الحضرية والشبه الحضرية نجدها متفاوتة مجاليا وحسب متغير البحث فنجد المعبر عنها كمايلي:

- دائما: بمجموع 23% في المجالين(15% الحضري–28% الشبه الحضري).
- غالبا: بمجموع 24% في المجالين(11% الحضري–20% الشبه الحضري)
- أحيانا: بمجموع 53% في المجالين (29% الحضري–39% الشبه الحضري)

فالمبحوثون وبنسبة غالبة يؤكدون أن إستغلال وإستخدام الوسائل التكنولوجية يكون حسب فترات معينة وليس دائما أي بمعن –**أحيانا**؛ وممكن عندما تدرس مادة الإعلام الآلي متصل بالأنترنت أو إستعمال أجهزة العرض في بعض الحصص التي تعتمد على التطبيق كالتربية التكنولوجية والفيزيائية والعلوم الطبيعية وهذا قد يرجع إلى العدد الكبير الذي تحويه المؤسسة التربوية فلا يمكن التغطية بنسبة كاملة.

3. ترك المتعلمين يقومون باستعمالها:

دلالتها على مجرد إستخدام الآلات والأجهزة بل تتجاوز كونها منهجية في التفكير، وبالتالي فهي تتواكب مع طرق التعليم الحديثة على أن بعض المؤسسات لا تسمح للمتعلمين بإستعمالها وذلك قد يرجع إلى تخريب الوسائل وعدم إستغلالها في الجانب الإيجابي هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى عدم توفر الوقت الكافي لذلك خاصة أن معظم المدرسين يعتمدون على الطرق التقليدية في التعليم بالكفاءات تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية والجدول رقم 21 أدناه يبين الاحصائيات المصرح بها من طرف المبحوثين حول قيام المتعلمين باستعمالها .

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
دائما	04	08	19	20	23	16
غالبا	14	29	21	22	35	24
أحيانا	31	63	55	58	86	60
المجموع	49	100	95	100	144	100

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أن النسب الاجمالية بالمناطق الحضرية والشبه الحضرية نجدها متفاوتة مجاليا وحسب متغير البحث فنجد المعبر عنها كمايلي:

- دائما: بمجموع 16% في المجالين (08% الحضري–20% الشبه الحضري).

- غالبا: بمجموع 24% في المجالين (29% الحضري-22% الشبه الحضري)
- **أحيانا: بمجموع 60% في المجالين (63% الحضري-58% الشبه الحضري)**

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 63% بالمناطق الحضرية ونسبة 58% بالمناطق الشبه حضرية من مجموع 86% هي الغالبة يعني نسبة استعمال المتعلمين ضئيلة في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة رغم أنها أصبحت ضرورية في عملية التعلم والتعليم.

4. تدريب المتعلمين على استعمالها:

يظهر لنا في الجدول رقم 22 أدناه حول تدريب المتعلمين على استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة حيث أن معظم التلاميذ لا يتدربون على إستعمالها وهي النسبة الغالبة في متغير البحث الاجرائي- أحيانا- كماهو مبين أعلاه رغم أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على التعلم بالتجربة وهذا ما مقام به عدة علماء (جون جاك روسو-جون ديوي) غير أن ما نلاحظه في الواقع غير ذلك فتعويد المتعلم على إستخدام الوسائل التكنولوجية يمكنه من التعلم المرئي والمسموع إلى التعلم بالحواس؛ بالإضافة إلى تسهيل عملية التواصل بين المعلم والمتعلم ؛ وبهذا تشكل" **كل الوسائل التعليمية عنصر من عناصر مجموعة عناصر متكاملة في العملية التعليمية يتم إستخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية**"[1].

وهنا يمكننا كباحثين طرح السؤال التالي كيف يمكننا إعادة النظر في تكوين وتدريب المتعلمين بهذه الوسائل التكنولوجية وصورة عادلة ومتابعة مستمرة لتمكينهم من استخدامها والتدرب عليها في أحسن الظروف.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
دائما	04	08	18	20	22	16
غالبا	12	24	25	27	37	26
أحيانا	33	67	49	53	82	58
المجموع	49	100 ≈	92	100	141	100

[1] - رمزي عبد الحي أحمد، الوسائل التعليمية وتقنيات تربوية تكنولوجيا التعليم، زهراء الشرق -القاهرة-طب1، 2009 ص: 21

التعليق على الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أن النسب الاجمالية بالمناطق الحضرية والشبه الحضرية نجدها متفاوتة مجاليا وحسب متغير البحث فنجد المعبر عنها كمايلي:

- دائما: بمجموع 16% في المجالين (08% الحضري-20% الشبه الحضري).
- غالبا: بمجموع 26% في المجالين (24% الحضري-27% الشبه الحضري)
- احيانا: بمجموع 58% في المجالين (67% الحضري-53% الشبه الحضري).

5. امتلاك المعلمين الوسائل التكنولوجية الشخصية وتقوم باستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو تقوم بالاستعانة بها في تحضير الدرس:

وهنا نفسر التفاوت النسبي في إمتلاك الشخص للوسائل التكنولوجية من طرف المعلمين؛ حيث يستخدمون وسائلهم الخاصة في تنشيط العملية التعليمية حيث تحقق التركيز لأنها تعتمد على الصوت والصورة فهي معبرة أكثر من الاعتماد على التدريس بالجرد وبالتالي فالوسائل التكنولوجية أصبحت ضرورية داخل المؤسسات التربوية والجدول رقم 23 أدناه يوضح امتلاك المعلمين الوسائل التكنولوجية الشخصية وتقوم باستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو تقوم بالاستعانة بها في تحضير الدرس.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	52	76	88	73	140	74
لا	16	24	32	27	48	26
المجموع	68	100	120	100	188	100

- **التعليق على الجدول:** إن معظم المعلمين يمتلكون الوسائل التكنولوجية الشخصية وتقوم باستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو تقوم بالاستعانة بها في تحضير الدرس بنسبة 76% في المناطق الحضرية ونسبة 73% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي بنسبة: 74 % من النسبة الكلية للمؤسسات ال ؛ في حين نجد بنسبة 24% في المناطق الحضرية ونسبة 27% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 26 % من النسبة الكلية للمؤسسات لا يمتلكون الوسائل التكنولوجية الشخصية وتقوم باستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو تقوم بالاستعانة بها في تحضير الدرس.

6. كفاية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة في عملية التعليم:

معظم أو أغلب تلك المؤسسات لا تكفيها الوسائل التكنولوجية التي تتوفر عليها ويبن وجود تفاوت مجالي مما يؤثر على الدور الفعلي الذي تقوم به المؤسسة في ظل تدفق المعلومات والجدول رقم 24 أدناه يوضح كفاية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة في عملية التعليم.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	32	46	58	48	90	47
لا	37	54	64	52	101	53
المجموع	69	100	122	100	191	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية غير مزودة بالوسائل التكنولوجية البيداغوجية وذلك بنسبة 46% في المناطق الحضرية ونسبة 48% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 47 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي تحوز على تلك الوسائل التكنولوجية البيداغوجية ؛ في حين نجد بنسبة 54% في المناطق الحضرية ونسبة 52% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 53 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي لا تحوز على تلك الوسائل التكنولوجية البيداغوجية.

7. مسايرة المؤسسة التعليمية التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية:

إن المناطق الشبه الحضرية من خلال السياسة التعليمية تسعى جاهدة في مواكبة التطور رغم عدم توفرها على بعض المتطلبات التي نجدها في المناطق الحضرية والجدول رقم 25 أدناه يوضح ذلك من حلال الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول مسايرة المؤسسة التعليمية التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	38	58	84	71	122	67
لا	27	42	34	29	61	33
المجموع	65	100	118	100	183	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية مسايرة التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية وذلك بنسبة 58% في المناطق الحضرية ونسبة 71% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 67 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي **تساير** التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية ؛ في حين نجد بنسبة 42% في المناطق الحضرية ونسبة 29% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 33 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي **لا تساير** التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية.

8. تلقي تدريبات أو تربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة:

إن زيادة نسبة الوعي في المناطق السبه الحضرية وأهمية إستعمال هاته الوسائل التكنولوجية البيداغوجية نظرا للدور التعليمي الذي تقدمه للمعلم والمتعلم معا في إختصار الوقت والجهد والجدول رقم 26 التالي يوضح ذلك من خلال الاحصائيات المعبر عنها حول تلقي تدريبات أو تربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	36	55	75	64	111	61
لا	30	45	42	36	72	39
المجموع	66	100	117	100	183	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية **تتلقى** تدريبات أو تربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة وذلك بنسبة 55% في المناطق الحضرية ونسبة 64% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 61 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي تتلقى التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية ؛ في حين نجد بنسبة 45% في المناطق الحضرية ونسبة 36% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 39 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي **لا تتلقى** تدريبات أو تربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة.

9. الحياة المهنية يتم العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس كالإعارة مثلا:

وهنا نقرأ أن الحياة المهنية تتطلب العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس ولو عن طريق الإعارة؛ وهذا يصبح فرضا على التربية، حيث تتحول في أساليبها من التلقين بجرعات المعرفة يكون دور المتعلم فيها سلبيا يركز على التلقي والحفظ إلى دور جديد يقوم على معاونة المعلم على إكتساب كفايات التعلم التي تمكنه من القيام بدور إيجابي يواصل بنفسه وعلى إمتداد رحلة حياته لإستقاء المعرفة؛ وبالتالي يعمل على مواجهة وحل المشكلات الحياتية وهذا ما تسعى إليه الطرق التدريسية الحديثة الجدول رقم 27 أدناه يوضح الحياة المهنية يتم العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس كالإعارة مثلا.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	62	91	108	90	170	90
لا	06	09	12	10	18	10
المجموع	68	100	120	100	188	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية وفق الحياة المهنية يتم العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس **كالإعارة** مثلا وذلك بنسبة 91% في المناطق الحضرية ونسبة 90% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 90 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 09% في المناطق الحضرية ونسبة 10% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 10 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي **لا تقوم بعملية الاعارة** وفق الحياة المهنية التي يتم فيها العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس .

10. توفير بعض المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية:

إن معظم المعلمين والأولياء يساهمون بالمال الخص لإقتناء الوسائل التكنولوجية لإعتبارها كأدوات بيداغوجية حديثة؛ حيث بعض المعلمين أولياء وبالتالي كل ولي يسعى جاهدا "لإنجاح أبنائه ولو كلفه ذلك ماله الخاص نظرا للقيمة العلمية والعملية لهذه الوسائل بإعتبارها وسائط بيداغوجية ضرورية ؛ وهذا

يخلق تفاوت طبقي للفئات الاجتماعية محدودة الدخل او المعوزة التي لا يمكنها شراء كل المتطلبات التكنولوجية كما يفعل بعض المعلمين والأولياء ويزيد من حدة الفوارق المدرسية والاجتماعية على السواء ومنا نطرح سؤال كيفية إعادة التفكير في التفاوتات الاجتماعية في المساواة والحظوظ حسب–فرانسوا دوبي ضف إلى ذلك حتى لو افترضنا التحصيل الدراسي يكون عادلا لكن رأس المال الثقافي والأصل الاجتماعي مهيمن في هذه الحالات كما أكد ذلك كل من بورديو وباسرون والجدول رقم 28 التالي يوضح ذلك من خلال الاحصائيات المبينة أدناه حول توفير بعض المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	45	68	106	90	151	82
لا	21	32	12	10	33	18
المجموع	66	100	118	100	184	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية **تتوفر** على المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية وذلك بنسبة 68% في المناطق الحضرية ونسبة 90% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 82 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 32% في المناطق الحضرية ونسبة 10% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 18 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي **لا تتوفر** على المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية.

11.أهمية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة:

الجدول رقم 29 يوضح أراء المبحوثين حول أهمية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	79	100	119	98	198	99

لا	00	00	02	02	02	01
المجموع	79	100	121	100	200	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تتميز بميكانيزم عال في التمكن والتمكين من التكنولوجيا التعليمية وهذا ما يوضح **أهمية** الوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة التربوية ونجد ذلك بنسبة 100% في المناطق الحضرية ونسبة 98% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 99 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 00% في المناطق الحضرية ونسبة 02% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 01 % من النسبة الكلية للمؤسسات التي **لا تعطي أهمية** للوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة التربوية –خاصة في المناطق الشبه الحضرية.

12. الفارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية:

إن التعليم الحديث الذي يعمل على التركيز على المتعلم كمحور العملية التعليمية يستخدم الجانب الفكري والفيزيولوجي في العملية التعليمية عن طريق الصوت والصورة يكون أكثر فاعلية في عمليتي التركيز والانتباه عند المتعلم وبالتالي فالتحصيل العلمي والدراسي يكون بنسب عالية عكس التعليم الذي يعتمد على الحفظ والتلقين بوسائط تقليدية حتما يحقق نتائج ضعيفة؛ كما أن للوسائل التكنولوجية أهمية كبيرة داخل المؤسسة التربوية لأن تكنولوجيا الإعلام والإتصال تعمل على إدخال مفاهيم جديدة على عملية التعلم حيث تستخدم أحدث الوسائل والأدوات وكما مواكب التطور العلمي والتكنولوجي وبالتالي فاستخدام الوسائط التكنولوجية يعمل على تزويد المتعلم بمعلومات غنية في كل مجالات العلوم والمعارف عن طريق توسيع قاعدة المعلومات والبيانات الخاصة بأي موضوع تعليمي والجدول رقم 30 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول الفارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	61	94	110	97	171	96
لا	04	06	03	03	07	04
المجموع	65	100	113	100	178	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تجسد الفارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية ونجد ذلك بنسبة 94% في المناطق الحضرية ونسبة 97% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 96 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 06% في المناطق الحضرية ونسبة 03% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 04 % من النسبة الكلية للمؤسسات لا نجد فيها الفارق مجسد في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية .

13. توفر الوسائل التكنولوجية البيداغوجية في المؤسسة التعليمية على وسائط الاتصال التكنولوجية:

إن معظم المؤسسات تتوفر على الوسائل التكنولوجية الحديثة ولكن بنسب متفاوتة سواء في العدد(الكم) أو في طريقة الاستخدام والاستغلال وهذا راجع لكل مؤسسة خصوصيتها المادية والاجتماعية والجدول رقم 31 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول توفر الوسائل التكنولوجية البيداغوجية في المؤسسة التعليمية على وسائط الاتصال التكنولوجية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
الربط بشبكة الانترنت	46	23	84	25	130	24
أجهزة الإعلام الآلي	51	26	79	23	130	24
اللوحات الرقمية	30	15	49	15	79	15
أجهزة العرض	42	21	71	21	113	21
أجهزة عرض أشرطة الفيديو	30	15	54	16	84	16
المجموع	199	100	337	100	536	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تتوفر وسائط الاتصال التكنولوجية كمايلي:

* الربط بشبكة الانترنت ونجد ذلك بنسبة 23% في المناطق الحضرية ونسبة 25% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 24 % .

* أجهزة الإعلام الآلي: ونجد ذلك بنسبة 26% في المناطق الحضرية ونسبة 23% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 24 % .

* اللوحات الرقمية: ونجد ذلك بنسبة 23% في المناطق الحضرية ونسبة 25% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 24 % .

* أجهزة العرض: ونجد ذلك بنسبة 15% في المناطق الحضرية ونسبة 15% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 15 % .

* أجهزة عرض أشرطة الفيديو: ونجد ذلك بنسبة 26% في المناطق الحضرية ونسبة 23% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 24 % .

14. اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمعلم:

اعتبار أن المعلم هو دافعا بنفسه ولا يستحق لوسائل تعمل على تحفيزه وهذا في المناطق شبه الحضرية وهنا يتبين لنا أن من خلال تصريحات المبحوثين في المناطق الشبه الحضرية يعتمدون على المبادرات الفردية بدل من الجانب التقني رغم أنه ضروري لكن هذا لا يمنع من وجود بدائل أخرى تعتمد على شخصية المتعلم الذي يجعله هو الأساس في الإبداع والوسائل التكنولوجية مجرد وسائط لأن الاعتماد عليها يقتل روح المبادرة وتصبح الآلة تشغل مكان المعلم والجدول رقم 32 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمعلم.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	97	03	03	68	36
لا	02	03	118	97	120	64
المجموع	67	100	121	100	188	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية البيداغوجية **دافعا** للانجاز بالنسبة للمعلم ونجد ذلك بنسبة 97% في المناطق الحضرية ونسبة 03% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 100 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 03% في المناطق الحضرية ونسبة 97% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 04 % من النسبة الكلية للمؤسسات لا تعتبر أن الوسائل التكنولوجية البيداغوجية وبالتالي **ليس دافعا** للإنجاز بالنسبة للمعلم.

15. اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمتعلم:

تعتبر الوسائل التكنولوجية هي حافز أساسي ورئيسي بالنسبة للمتعلم لأن تكنولوجيا التعليم هادفة بناءة وواقعية في فلسفتها وتركيبها فتخلق الرغبة في التعلم وهذا ما نلاحظه في واقعنا اليوم وفي جميع المراحل التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي فأصبحت الوسائط التكنولوجية هي الأكثر إستعمالا في حل المشكلات المدرسية وفي إنجاز البحوث الأكاديمية والجدول رقم 33 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمتعلم.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	98	113	98	178	98
لا	01	02	02	02	03	02
المجموع	66	100	115	100	181	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية البيداغوجية **دافعا** للانجاز بالنسبة للمتعلم ونجد ذلك بنسبة 98% في المناطق الحضرية ونسبة 98% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 98 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 02% في المناطق الحضرية ونسبة 02% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 02 % من النسبة الكلية للمؤسسات لا تعتبر أن الوسائل التكنولوجية البيداغوجية وبالتالي **ليس دافعا** للإنجاز بالنسبة للمتعلم.

16. المشاكل التي تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب اعضاء المؤسسة التربوية:

نظرا للاحتجاجات المؤسسة من طاولات وكراسي وسبورات وغيرها خاصة ظاهرة التخريب والتكسير التي تشهده المؤسسة في كل سنة من طرف التلاميذ جعل معظم المؤسسات تعمل على تعويض ما خرب بدل ما تشتري الوسائل التكنولوجية وخاصة وأنها مرتبطة بميزانية مالية محددة والجدول رقم 34 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول المشاكل التي تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب اعضاء المؤسسة التربوية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة	شبه	النسبة	المجموع	النسبة

		المئوية%	حضري	المئوية%		المئوية%
مادية	58	73	96	71	154	72
تنظيمية	21	27	40	29	61	28
المجموع	79	100	136	100	215	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية **تعتبر** أن هناك **مشاكل مادية وتنظيمية** تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب اعضاء المؤسسة التربوية ونجد ذلك بنسبة 73% في المناطق الحضرية ونسبة 71% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 72 % من النسبة الكلية للمؤسسات واغلبها مشاكل مادية ؛ في حين نجد بنسبة 21% في المناطق الحضرية ونسبة 29% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 28 % من النسبة الكلية للمؤسسات **تعتبر** أن هناك **مشاكل تنظيمية** بنسب قليلة مقارنة بالمادية سواءا في المجال الحضري أو الشبه الحضري تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب أعضاء المؤسسة التربوية فالمشاكل التي تقف أمام المؤسسات التعليمية هو مشكل مادي بالدرجة الأولى أكثر منه تنظيمي.

18.تقييم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية:

إن معظم المبحوثين غير راضين على تقييم الوسائل التكنولوجية وهذا راجع على عدم اهتمام البعض ولامبالاتهم والبعض الآخر من خلال المسؤولية المهنية الملقاة عليه يلقي تجاوبا ولو تحفظيا من خلال منصب المسؤولية وهناك في بعض الحالات لا نجد وعيا بذلك ؛ وهو ما يجسد غياب المراقبة والمتابعة والتعبئة القبلية والبعدية للفاعلين التربويين وتحسيسهم بأن الممتلكات يجب أن تأخذ بعناية فائقة واجتهاد وانضباط بعيدا عن الثقافة الريعية التي أصبحت تعيق بناء فرد منتج يستفيد ويفيد والجدول رقم 35 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول تقييم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
مقبول	13	20	22	18	35	19
غير مقبول	22	34	30	25	52	28

متوسط	30	46	67	56	97	53
المجموع	65	100	119	100 ≈	184	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن هناك تفاوت في عدم الرضا وفق تقييم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة حسب المتغيرات البحثية الإجرائية:

ونجد في متغير –مقبول – بنسبة 20% في المناطق الحضرية ونسبة 18% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 19 % من النسبة الكلية للمؤسسات .

أما في متغير –غير مقبول – بنسبة 34% في المناطق الحضرية ونسبة 25% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 28 % من النسبة الكلية للمؤسسات .

وأما في متغير –متوسط – بنسبة 46% في المناطق الحضرية ونسبة 56% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 53 % من النسبة الكلية للمؤسسات .

والجدول رقم 39: يتعلق بسمات العينة وفق أداء الوسائل التكنولوجية لتوفر الجهد والوقت والتكاليف: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تساعد في توفير** الجهد والوقت والتكاليف من خلال **الأداء** ونجد ذلك بنسبة 58% في المناطق الحضرية ونسبة 59% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 59 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 42% في المناطق الحضرية ونسبة 41% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 41 % من النسبة الكلية للمؤسسات تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **لا تساعد في توفير** الجهد والوقت والتكاليف من خلال **الأداء.** والجدول رقم 36 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها:

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	36	58	70	59	106	59
لا	26	42	48	41	74	41
المجموع	62	100	118	100	180	100

19. أداء الوسائل التكنولوجية لتساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان:

حسب المبحوثين وبنسبة 59 % يعتبرون أن الوسائل التكنولوجية توفر الجهد والوقت والتكاليف حيث ن تكنولوجيا التعليم جمعت بين النظري والتطبيقي وهذا ما قد لا يتحقق في العلوم الأخرى كما أنها منظومة متكاملة تقوم على فعل الربط الوظيفي بين مكونات المنظومة التعليمية للوصول إلى نتائج وحلول تعليمية وبالتالي فتكنولوجيا التعليم هادفة بناءة واقعية في فلسفتها وتركيبها؛ في حين نجد نسبة 41 % من مجموع المبحوثين يرون رغم الإيجابيات في إختصار الجهد والوقت لكنها تعمل على قتل روح المبادرة والإبداع عند المتعلمين فالمتعلم أصبح حبيس الوسائل التكنولوجية فعندما يطلب منه البحث في مجال معين في جميع المراحل التعليمية من الابتدائي حتى الجامعي يلجأ مباشرة إلى المحكات البحثية وإبتعد كل البعد عن طريق المراجع والمصادر التي تكون لديه الرصيد المعرفي عن طريق المصادر والمرجع التي تكون لديه الرصيد المعرفي واللغوي وهذا ما أثر سلبا على عملية التكوين والجدول رقم 37 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية لتساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	98	122	100	187	99
لا	01	02	00	00	01	01
المجموع	66	100	122	100	188	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان** من خلال **الأداء.** ونجد ذلك بنسبة 98% في المناطق الحضرية ونسبة 100% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 99 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 02% في المناطق الحضرية ونسبة 00% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 01 % من النسبة الكلية للمؤسسات تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **لا تساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان** من خلال **الأداء.**

20. أداء الوسائل التكنولوجية لتساعد المعلم على حسن عرض المادة الدراسية:

حسب المبحوثين تعتبر الصورة وسيلة معبرة خاصة عن طريق الألوان والأشكال والجداول والاعتماد على الطرق الحديثة في التعليم كتلخيص الدروس في شكل خرائط ذهنية يمكن المتعلم من الإدراك والاستيعاب بإعتباره محور العملية التعليمية والمعلم مؤطر ومنشطا وموجها بيداغوجيا على كل شرائح المجتمع بفضل الوسائل التكنولوجية التي جعلت من المعلومة ملك للجميع ولا يحتكرها فرد دون الآخر والجدول رقم 38 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية لتساعد المعلم على حسن عرض المادة الدراسية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	97	38	100	103	98
لا	02	03	00	00	02	02
المجموع	67	100	38	100	105	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تساعد** المعلم على حسن عرض المادة الدراسية من خلال الأداء؛ ونجد ذلك بنسبة 97% في المناطق الحضرية ونسبة 100% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 98 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 03% في المناطق الحضرية ونسبة 00% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 02 % من النسبة الكلية للمؤسسات تعتبر أن أن الوسائل التكنولوجية **لا تساعد** المعلم على حسن عرض المادة الدراسية من خلال الأداء .

21. أداء الوسائل التكنولوجية لتعزز الإدراك الحسي للمتعلم وتجذب انتباهه:

من خلال المبحوثين نستنتج أن إجاباتهم يؤكدون فيها على أن الوسائل التكنولوجية تساهم في تعزيز الادراك الحسي للمعلم وتجذب إنتباهه لأنها تعتمد على الصوت والصورة والجدول رقم 39 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية لتعزز الإدراك الحسي للمتعلم وتجذب انتباهه.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة	شبه	النسبة	المجموع	النسبة

		المئوية%	حضري	المئوية%		المئوية%
نعم	65	98	122	100	187	99
لا	01	02	00	00	01	01
المجموع	66	100	122	100	188	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تعزز الإدراك الحسي للمتعلم وتجذب انتباهه من خلال الأداء؛** ونجد ذلك بنسبة 98% في المناطق الحضرية ونسبة 100% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 99 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 02% في المناطق الحضرية ونسبة 00% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 01 % من النسبة الكلية للمؤسسات تعتبر أن أن الوسائل التكنولوجية **لا تعزز الإدراك الحسي للمتعلم وتجذب انتباهه من خلال الأداء.**

22. أداء الوسائل التكنولوجية لتشوقهم للدارسة:

إن الوسائل التكنولوجية لا تشوق الدراسة للمتعلمين من خلال الأداء؛ حيث تجعل الرغبة وإثارة الدافعية للتعلم وبالتالي تحقيق الجودة في التعلم والجدول رقم 40 أدناه يوضح الاحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية لتشوقهم للدارسة.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	98	121	100	186	99
لا	01	02	00	00	01	01
المجموع	66	100	121	100	187	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تشوق الدراسة للمتعلمين من خلال الأداء؛** ونجد ذلك بنسبة 98% في المناطق الحضرية ونسبة 100% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 99 % من النسبة الكلية للمؤسسات ؛ في حين نجد بنسبة 02% في المناطق الحضرية ونسبة 00% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 01 % من النسبة الكلية للمؤسسات.

23. أداء الوسائل التكنولوجية لتسهل عملية التعلم:

يتبين من الجدول رقم 41 أدناه أن أداء الوسائل التكنولوجية حيث تسهل عملية التعلم بنسبة 99 % في المجالس حيث تعمل على توسيع وإثراء الخبرات المكتسبة لدى المتعلم بحيث تسمح الوسائل التكنولوجيا بتطوير المكتسبات القبلية والبعدية وترسيخ القيم المعرفية كما أنها تسهم في حل المشكلات التربوية سواءا على المستوى عملية التعلم أو على مستوى طرائق التدريس بحيث تعطي بعض المقترحات العملية من شأنها أن تخفف الأهداف التربوية بأقل تكلفة وأقل جهدا ما جعلها وسائط تسهل عملية التواصل والتعلم.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	98	121	100	186	99
لا	01	02	00	00	01	01
المجموع	66	100	121	100	187	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تسهل عملية التعلم للمتعلمين من خلال الأداء**؛ ونجد ذلك بنسبة 98% في المناطق الحضرية ونسبة 100% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 99 % من النسبة الكلية للمؤسسات؛ في حين نجد بنسبة 02% في المناطق الحضرية ونسبة 00% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 01 % من النسبة الكلية للمؤسسات تعتبر أن الوسائل التكنولوجية لا **تسهل عملية التعلم للمتعلمين من خلال الأداء.**

24. أداء الوسائل التكنولوجية يزيد من خبرة المتعلمين وينمي لهم القدرات الفكرية والعملية:

يتبين أن الوسائل التكنولوجية – ونظرا للتطور السريع والتدفق الهائل للمعلومات عبر الرسائل التكنولوجية أصبحت– تمكن المتعلم من إكتساب خبرات في جميع المجالات ولا تقتصر على المجال التعليمي فقط، التجاري، الصناعي، الترفيهي، التوظيف، وغيرها وهذا ما يجعل من المتعلم يقوم بتوظيف معارفه وخبراته المكتسبة وإستحضارها عندما يواجه موقف أو مشكلة معينة وهذه الغاية التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها وهذا ما يمكنه من الانفتاح على مختلف المعارف وفي ميادين مختلفة وبكل اللغات؛ كما أن هذه الوسائل التكنولوجية تعمل على تنمية القدرات الفكرية والعملية من خلال خلق الدافعية إلى التعلم ؛ فالوسائل التعليمية الحديثة –جد مشوقة– وبالتالي تشرك المتعلم في عملية البحث والمناقشة

وهذا ما يزيد من رغبته في التعلم لتحقيق تحصيل دراسي جيد والجدولين 42 و43 أدناهما على التوالي يبينان الإحصائيات المعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية يزيد من خبرة المتعلمين وينمي لهم القدرات الفكرية والعملية.

*** أداء الوسائل التكنولوجية يزيد من خبرة المتعلمين:**

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	98	118	98	183	98
لا	01	02	02	02	03	02
المجموع	66	100	120	100	186	100

*** أداء الوسائل التكنولوجية لتنمي القدرات الفكرية والعملية:**

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	65	98	65	98	65	98
لا	01	02	01	02	01	02
المجموع	66	100	66	100	66	100

التعليق على الجدولين: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **تزيد من خبرة المتعلمين وتنمي القدرات الفكرية والعملية من خلال الأداء؛** ونجد ذلك بنسبة 98% في المناطق الحضرية ونسبة 98% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 98 % من النسبة الكلية للمؤسسات؛ في حين نجد بنسبة 02% في المناطق الحضرية ونسبة 02% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 02 % من النسبة الكلية للمؤسسات تعتبر أن الوسائل التكنولوجية **لا تزيد من خبرة المتعلمين وتنمي القدرات الفكرية والعملية من خلال الأداء.**

25. أداء الوسائل التكنولوجية حسب تنوع أساليب التعزيز مما يؤكد التعلم:

يظهر أن أداء الوسائل التكنولوجية يكون حسب أساليب التعزيز فكلما كانت الوسائل مشوقة تعتمد الأثارة وتمنح المتعلم الفرصة للتعبير عن أفكاره وتمكنه من تزيز ثقته بنفسه وتؤدي العملية التعليمية فاعليتها ونجاحها والجدول رقم 44 يبين رأي المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية حسب تنوع أساليب التعزيز مما يؤكد التعلم.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	66	100	120	99	186	99
لا	00	00	01	01	01	01
المجموع	66	100	121	100	187	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن **أداء الوسائل التكنولوجية حسب تنوع أساليب التعزيز للمتعلمين والعملية التعليمية من خلال الأداء**؛ ونجد ذلك بنسبة 99% في المناطق الحضرية ونسبة 99% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 99 % من النسبة الكلية للمؤسسات؛ في حين نجد بنسبة 01% في المناطق الحضرية ونسبة 01% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 01 % من النسبة الكلية للمؤسسات وهي نسبة ضعيفة لا تساعد في **أداء الوسائل التكنولوجية حسب تنوع أساليب التعزيز للمتعلمين والعملية التعليمية وموجودة في المناطق الشبه الحضرية.**

26. أداء الوسائل التكنولوجية أنها تراعي الفروق الفردية:

لاحظنا أن أغلبية المبحوثين في المجالين يؤكدون أن أداء الوسائل التكنولوجية تراعي الفروق الفردية عند المتعلمين وذلك من خلال منح كل متعلم الفرصة للتعبير عن أفكاره حسب إمكانيات التلاميذ وقدراتهم الفكرية والمعرفية عن طريق التبسيط لضمان جودة المخرجات التعليمية والجدول رقم45 يبين الاحصائيات الدالة والمعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية أنها تراعي الفروق الفردية.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	60	91	115	95	175	94
لا	06	09	06	05	12	06
المجموع	66	100	121	100	187	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن **أداء الوسائل التكنولوجية يراعي الفروق الفردية** ؛ ونجد ذلك بنسبة 91% في المناطق الحضرية ونسبة 85% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 94 % من النسبة الكلية للمؤسسات؛ في حين نجد بنسبة 09% في المناطق الحضرية ونسبة 05% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 06 % من النسبة الكلية للمؤسسات وهي نسبة ضعيفة لا تساعد في **أداء الوسائل التكنولوجية ولايراعي الفروق الفردية وبنسب ضئيلة في المناطق الحضرية والشبه حضرية.**

27. أداء الوسائل التكنولوجية أنها تساعد على تبسيط وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات:

تبين لنا ان معظم المبحوثين يؤكدون على أن أداء الوسائل التكنولوجية تساعد على تبسيط وتواصل المعلومات والمواقف وذلك بنسبة 99 % ؛ إذ أن عنصر البساطة والوضوح في الوسيلة مهمان جدا لإمكان إكساب المتعلم المعارف وتثبيتها فكلما كانت الوسيلة تمرر الأفكار بأسلوب بسيط كلما كانت درجة التمكن عالية عند المتعلمين وبالتالي تعمل على صقل قدرات التلاميذ وتوجيهها نحو التميز والإبداع والجدول رقم46 أدناه يبين الاحصائيات الدالة والمعبر عنها من طرف المبحوثين حول أداء الوسائل التكنولوجية أنها تساعد على تبسيط وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات.

المتغير	المجال حضري/شبه حضري حسب المتغير					
	حضري	النسبة المئوية%	شبه حضري	النسبة المئوية%	المجموع	النسبة المئوية%
نعم	66	100	118	99	184	99
لا	00	00	01	01	01	01
المجموع	66	100	119	100	185	100

التعليق على الجدول: إن معظم المؤسسات التربوية تعتبر أن **أداء الوسائل التكنولوجية تساعد على تبسيط وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات**؛ ونجد ذلك بنسبة 91% في المناطق الحضرية

ونسبة 85% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 94 % من النسبة الكلية للمؤسسات؛ في حين نجد بنسبة 09% في المناطق الحضرية ونسبة 05% في المناطق الشبه الحضرية وبمجموع إجمالي ب: 06 % من النسبة الكلية للمؤسسات وهي نسبة ضعيفة لا تساعد في **أداء الوسائل التكنولوجية ولا تساعد على تبسيط وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات.**

ملخص الفصل

وتم عرض في هذا الفصل الإطار النظري والميداني لواقع تكنولوجيا التعليم الجزائري العصري من منظور سوسيولوجي وتناولنا فيه العناصر التالية:

- وفرة المؤسسة التعليمية على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية.

- مدى استعمال المتعلمين على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية والتدريب عليها.

- امتلاك المعلمين للوسائل التكنولوجية الشخصية واستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو الاستعانة بها في تحضير الدرس.

- كفاية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة في عملية التعليم

- مسايرة المؤسسة التعليمية التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية

- التدريبات أو التربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة

- الحياة المهنية تعمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس.

- وفرة المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية.

- أهمية الوسائل التكنولوجية البيداغوجية داخل المؤسسة.

- الفارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية.

- توفر الوسائل التكنولوجية البيداغوجية في المؤسسة التعليمية على وسائط الاتصال التكنولوجية.

- الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للإنجاز بالنسبة للمعلم والمتعلم.

- المشاكل التي تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية حسب اعضاء المؤسسة التربوية.

– تقييم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية.

– أداء وفعالية الوسائل التكنولوجية في التمكين التعليمي للمتعلمين لتساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان.

ونهاية الفصل حاولنا التعرض إلى مفهوم تكنولوجيا التعليم وأجرأة المفاهيم المقصودة في البحث الميداني من خلال

- تطور هاته العملية عبر مراحلها التلقينية والتعليمية من خلال المنهاج الدراسي.
- تبيان مكانة وأهمية التكنولوجيا في تفعيل وتقويم عمليتي التعليم والتعلم.
- توضيح أسس ومجالات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.
- إبراز السياسة التعليمية ودواعي اعتماد تكنولوجيا التعليم كمدخلا للعملية التعليمية.
- دور ومكانة الكومبيوتر في تكنولوجيا التعليم من خلال دور الحاسوب كوسيلة لتفعيل التعليم الرقمي ودور الانترنت والتعليم في تذليل عقبات التعليم التقليدي.
- وتشريح وإسقاط – أزمة كورونا وسيلة – هدف؛ لتعزيز التعليم عن بعد والاستخدام الإلزامي للحاسوب والانترنت ووسائط التواصل الاجتماعي (الفايسبوك–الايميل–الواتس آب–الفايبر....) ودورها النسقي في نمية العملية التعليمية.
- تعزيز التعليم الالكتروني من خلال رفع الدروس على مستوى المنصات والأرضيات التطبيقية وإجراء الملتقيات بتقنيات (الزوم–....) من أجل رقمنة التعليم والتكيف مع الجائحة.

ومنه نعتبر أن السياسة التعليمية تتأثر بالتطورات الحاصلة في العالم فتكنولوجيا التعليم يجب أن تكون بطريقة تمكينية وتلقينية تواكب تحديا العصر ولعل اهم السلبيات التي واجهت المنظومة التربوية والفاعلين بها جائحة كورونا وآثارها على التعلم والتعليم معا.

1. مناقشة النتائج في ضوء الإشكالية والفرضيات.
2. مناقشة النتائج في ضوء المقاربات النظرية.
3. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.
4. النتيجة العامة

سيتم التطرق إلى مناقشة النتائج والنتيجة النهائية للبحث:

1. مناقشة النتائج في ضوء الإشكالية والفرضيات:

لقد طرحنا إشكالية تتعلق بسؤال مركزي متمثل: هل السياسة التعليمية العصرية في الدولة الجزائرية الحديثة تحقق مدرسة العدالة الاجتماعية في ظل مجتمع متفاوت اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا من خلال الأسئلة والفرضيات الفرعية التالية:

1.1 السؤال الفرعي الأول: هل السياسة التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات تجسد التناغم والتفاعل مع السياسة العامة في الجزائر؟

* السياسة التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات لا تجسد التناغم والتفاعل مع السياسة العامة في الجزائر وذلك لعدة اعتبارات فلسفية ومنهجية وبراغماتية: فالواقع أن علماء الاجتماع بمن فيهم الرواد(دوركايم، فيبر)، لم يعيروا أي اهتمام للسياسات العمومية بما فيها السياسة التعليمية بحكم انكبابهم في الغالب لدراسة الدولة وارتكازهم إلى الرؤية الماكروسكوبية والتأملات النظرية والشمولية في دراستهم هذه، دون البحث في " الدولة وهي وضعية ملموسة "كما أكد ذلك "فيليب بازس وفديريك بياري" في مؤلفهم –السياسات العامة وسوسيولوجيا الدولة .

بينما نلاحظ اليوم بزوغ نظرة براغماتية في السوسيولوجيا تتمثل في الدراسة الامبريقية والميكروسكوبية للأشكال الملموسة للتدخلات العمومية في مختلف القطاعات، بما فيها قطاع التعليم الذي يهمنا هنا؛ وما يبرر ذلك هو الوعي أكثر بأن السياسة التعليمية كفعل عمومي، تبنى في خضم التفاعلات الاجتماعية وليس فقط في مكان في رأس الدولة؛ فيعود للسوسيولوجيا بالدرجة الأولى، مهمة دراسة سيرورة هذا الفعل الجماعي في العلاقة مع اقتصاد التعبئة الاجتماعية والعلاقات الأفقية بين الدولة والمجتمع المدني والقطاع الخاص، مع ما لذلك طبعا من تداعيات على خطاطات التحليل والأدوات النظرية والمفاهيمية والتساؤلات الممكن تعبئتها، لدراسة الاجتماعي، ولكا يشكل أساس السياسة نفسها وهه النظرة تتوافق مع ما ذهب إليه «جاك كومايل".

– وعليه فإن السياسة التعليمية كسياسة قطاعية تمثل شكلا من أشكال المأسسة في تقسيم العمل الحكومي، وعقلنة الجهود والموارد، بحيث تندرج كل سياسة عمومية، على غرار– السياسة التعليمية –،

ضمن قطاع معين من المجتمع، فتتوافق مع عملية تجزئة الواقع عن طريقها تتحدد المشاكل التي يتعين معالجتها(مشاكل التعليم)عن طريق متخصصين في السياسة التعليمية.

*** إذن السياسة التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات لا تجسد التناغم والتفاعل مع السياسة العامة في الجزائر واعتبرها مجرد شعار لأنها لا تعبر عن حقيقة التفاوتات الاجتماعية الموجودة في المجتمع وانتقلت كماهي إلى مدرسة الجمهورية المرسومة في السياسة العامة للدولة وتكرس التفاوتات المدرسية بصورة أوسع؛ وهذا ما يعبر ويعزز الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي الذي يعزز صراع الطبقات من المجتمع إلى المدرسة .**

1.3 السؤال الفرعي الثاني: هل المشكلات المدرسية في الجزائر من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تؤثر في السياسة التعليمية وما مجال تفاوتاتها المدرسية؟

* نعم المشكلات المدرسية في الجزائر من خلال مؤشري (العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي)" تؤثر في السياسة التعليمية من خلال زيادة حجم الهدر التربوي والاحصائيات خير جواب على ذلك وهذا ما يعبر ويعزز الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي.

فحسب "**بيار بورديو Pierre-Bourdieu**" ؟ يوضحون أن المدرسة منذ ظهورها مكانا للتكوين الاجتماعي للأفراد فإنها أيضل مكان مرتبط بالعنف. فهل أصبحت إذن المدرسة منتجة للعنف أكثر مما هي مستقبلة له؟ قد يكون العنف البيداغوجي وكذلك البيداغوجيا العنيفة منقذين، ماداما يساهمان في احترام النظام الاجتماعي، وفي ترسيخ ثقافة الخضوع للقانون، ويعبران عن التوتر الدائم بين المعرفة والسلطة. يعني هذا أن كتابة تاريخ العنف بالمدرسة لا يمكن إل أن يجر معه الإشارة إلى مكان الجسد داخل التعلمات، وكذا إلى ميكانزمات التدريب والخضوع. + إن تنظيم الجسد الاجتماعي يجد في المدرسة مؤسسة تراقب وتضبط وتشكل أجساد الذوات الخاضعة أو التي في حالة إخضاع. والاشتغال الذي تمارسه المدرسة على الجسد، والذي يعبر عن عنف المؤسسة المدرسية، يمر أيضا عبر التربية البدنية والممارسات الرياضية. ويرجع العنف في المدرسة إلى هذا المشروع الشمولي، استبدال الأجساد بجسد متضامن وموحد(وسجين أيضا) حيث يكون كل من النظر والكلام داخل الأقسام مصوبا نحو هذا الجسد الاجتماعي الموضوع تحت التشكيل. ويقابل ثبات التلاميذ النسبي هذا، بحركية نسبية لجسد المدرس، أو بتعبير: "**بويجاد–رونو Pujade-Renauld**"، يخترق فضاء القسم الممتلئ حضور جسد المدرس؛ وهذه

العلاقة(جسد–جسد) هي مقياس نقيس به لعبة السلطة التي تغطي واقع الأجساد المادي؛ وتخضع التموضعات والتنقلات لضبط المدرس الذي يحدد الأوضاع المشروعة[1]. ويقيم الحدود المخفية التي تفصل المدرس الذي يحدد الأوضاع المشروعة، ويقيم الحدود المخفية التي تفصل بين الفاعلين؛ ونشير هنا أن " **دوركايمDurkheim**"، وهو من المدافعين عن التلاحم، قد تطرق لما يسمى ب" العنف البيداغوجي[2].

ومن دون شك فأمام عنف المدرسة الذي يمارس على الأجساد، ينتصب عنف آخر داخل المدرسة، ينبع من انبعاث ممكن للأجساد المختلفة؛ فإذا كان الادراك الاجتماعي والاهتمام الجماعي بمسألة العنف في المدرسة حديث في فرنسا، إذ يرجع إلى بداية التسعينات÷ فإن أنماط أخرى من العنف تمارس بطرق متنوعة وعبر الانتهاك اليومي لحقوق واحترام الأشخاص، في شكل كلام جارح، وكلام ناب، ودوس، ومنادات غير لائقة أو حتى عنصرية. ولعل هذا ما دفع "**فيتنبرغVettenburg**" إلى دعوة المشتغلين على موضوع العنف المدرسي، يأخذ هذا التنوع بعين الاعتبار، وأن يكونوا متواضعين في إدعائهم القدرة على قياس هذه الظاهرة: هل يتنامى العنف في المدرسة؟ الجواب بسيط جدا: لا نعرف عن ذلك شيء؛ ومادام البحث لم يتطور حول خطورة العنف إلا منذ بداية التسعينات؛ فإننا لا نتوفر على معلومات حول الماضي، تمكننا من استخلاص تطور الظاهرة. ويقترح كل من "**برنار شارلوBernard Charlot**" و"**جان كلود إيمانJean-Claide Emin**" في كتابهما أنماط العنف المدرسي وما آلت إليه المعارف، تصنيفا مفصلا لتمظهرات هذا العنف على المستوى العلائقي: التفاعلات اللفظية(صيحات–شتائم–نقاشات حادة)؛ والأحداث المتكررة التي تولد الحقد، والاعتداءات على المحلات والسيارات، وعمليات السطو.تتبع هذه الحالات المختلفة من ثلاثة مصادر، وتقابلها ثلاثة أنماط نموذجية من العنف: إثنية وتفاعلية ومنحلرفة؛ ويرتبط النمط الأول بإدخال أشكال من التصرفات إلى المؤسسات، تنبع من التلميذ ووسطه أو ثقافته؛ ويتمثل النمط الثاني في القصد المزدوج لخرق الوسط الذي يقف في وجه الذوات عبر امتلاك هوية اجتماعية غير مرغوب فيها على المستوى الرسمي، وهو ما يمكن أن نختصره في الكوجيتو الآتي"**أخرق، إذن أنا موجود**"؛ بينما يعني النمط الأخير والأكثر تطرفا أقلية من الأفراد تتموقع في شكل منحرف من الحياة. لهذا فالمؤلفين **برنار شارلوBernard Charlot**" و"**جان كلود إيمانJean-Claide Emin**" يحبذان

[1] –عبد الله الهلالي، أزمة مدرسة أم ماذا سنة 2016، ص: 137

[2] – عبد الله الهلالي، أزمة مدرسة أم ماذا سنة 2016، ص: 137

تفادي تطبيع الظاهرة، لأن هذا يعني، حسب رأيهما الرجوع إلى فئتين كبيرتين، **(فئة الأقسام الخطيرة)و(فئة الأطفال المتوحشين)**[1] .

إنها إذن حصيلة حدد "**فرانسوا دوبيي Francois Dubet**" عدتها المفاهيمية التي تسمح برصد ثلاثة أبعاد للعنف: عنف مدرسي يرتبط مباشرة باختلالات على مستوى النسق، وبعد آخر مرتبط بدخول تصرفات منحرفة يتم تشربها في حياة الحي، وأخيرا بعد مضاد للمدرسة وهو يعتبر حسب دوبي البعد الأكثر أهمية سوسيولوجيا، لأنه ينصب حول الأشخاص والممتلكات التي تمثل المدرسة، ويبرز–اختفاء الفضاءات التي تبيح التنحية–من المكان المدرسي؛لذلك أصبح تناول العنف المدرسي شائكا، لأنه يستدعي متغيرات تتنوع بين ماهو ماكرو إجتماعي وعقلاني ونفسي؛ إذن ما إن نقبل التعدد الدلالي لمفهوم العنف ونعتبر الطابع العنيف لكل مؤسسات السلطة والمعرفة، ونبتعد عن حصر العنف فقط الأشكال التي يمارسها الفاعلون والنتيجة أن العنف متأصل في قلب النظام التعليمي، وليس فقط حالة شاذة داخله[2].

فالعنف من أبرز الظواهر الاجتماعية تعقيدا حتى ان الدراسات العلمية لم تجد حلول شاملة ودائمة لهذه الظاهرة والتي كأنها – مواطنة اغترابية يصاب بها مجتمع محافظ – فنجد كلمة عنف مرادفة ل: (– اللامنطق – اللاعدل– اللاسلم– اللاشرعي – اللامساواة – اللاخير– اللانساني....) وفي نفس الوقت نجدها تتعارض مع: (– المنطق – العدل– السلم– الشرعي – المساواة – الخير– الانساني....) ؛ والذي إذا أسقطناه على واقع المنظومة التربوية الجزائرية نجد أن سياستها العامة تراهن عليه من خلال التشريعات المدرسية وإعطاء التسلط المدرسي تحت غطاء ديمقراطية التعليم فتخلق بيئة موازية يتغذى بها العنف المصطنع؛ مما يؤدي إلى ظهور صراع بين الشرعي واللاشرعي على جميع الأنساق وبالتالي يتغذى العنف منها ويظهر كمظهر سلطان إجتماعي موازي للإرادة الاجتماعية باسم الحق والخير والسلم والدين والقانون والسياسة والرياضة....[3]؛ وبالتالي فمقاربة بيير بورديو ليست كفيلة بتوضيح أو اسقاط المفهوم السوسيولوجي للعنف؛ بل ساهمت وأسست لظهور مقاربة جديدة توضح قدرة الفاعل الاجتماعي على التطابق والتعايش مع مختلف وضعيات الحياة الاجتماعية انطلاقا من تحليل عمليات التصنيف والترتيب الضرورية لبناء التسميات(nomenclatures)(بولطانسكي وتيفنو، 1983) ولكن أيضا عمليات

[1] –نفس المرجع ص ص: 138–139

[2] – عبد الله الهلالي، أزمة مدرسة أم ماذا سنة 2016، ص: 139

[3]– بيير بورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي بيروت 1994 طب1 .

العادية في الحكم والجدل العملي(بولطانسكي، 1984) فأبرزا صيغ التكافؤ والوصف(qualification) والمطابقة والتبرير؛ إذ من خلالها يبرم الفاعلون اتفاقات وينسقون افعالهم ومعناه تلك الطريقة التي يخلقون بموجبها أنظمة عدالة يرجعون إليها في شجب الظلم(بولطانسكي وتيفنو، 1991).[1]

وبالنسبة لإجراء المتخذ للحيلولة والحد من الظاهرة من طرف الهيئة الوصية (الوزارة) أنها بصدد إيجاد حلول لمشكلات التعليم وصعوبات التعلم بإنشاء ورشات وإعداد الملتقيات والندوات مع المختصين في هذا المجال بإنشاء مرصد مستقل تابع لوزارة التربية لإعداد إستراتيجية خاصة بمكافحة العنف في الوسط المدرسي وتدعيمها حتى بمختصين أجانب إذا اقتضى الأمر.

كما أن الخطاب الايديولوجي الممارس من طرف السلطة الوصية لا يختلف عن تلك التقارير المدونة في الصحافة المكتوبة وخاصة في سن تشريعات تحارب وتحد من ظاهرة العنف ومع ذلك مازال العنف متفشيا في المدرسة والجامعة الجزائرية والواقع يؤكد ذلك من حين لأخر تطلع علينا وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والصحافة عن استفحال وارتفاع ظاهرة العنف؛ والواقع المعاش يؤكد ذلك فعندما نجد تشريعات وتعليمات ضد العنف المدرسي ولكن الردع غير صارم تصاب المنظومة بخلل وظيفي عبر أنساقها بدواعي إعتباطية فإخراج تطبيق القانون من شريعته الأصلية والتي تمثل عنوان لكل عنيف وآثم مثل الكلمات العامية المتداولة في المحيط الاسري والمجتمعي(مسكين- يتيم- يخدم على الخبزة)ضف الى ذلك الاضرابات المتكررة وتأثيرها على التحصيل الدراسي تزيد من حدة العنف وتسلط الادارات المدرسية وانتشار المحاباة في التعامل مع الابناء المتعلمين والتمييز بينهم أثناء أخطائهم أو تحصيلهم الدراسي بالإضافة الى عدم التنسيق مع مؤسسة الاسرة من طرف المنظومة التربوية في سن قانون اجماع خاصة فيما تعلق بالأخلاقي منه فالسياسة التعليمية تبيح وتغض الطرف عن العنف الممارس ضد شرائح المجتمع بحجة الحرية الشخصية في اللباس وحرية التدخين للمتعلمين... وبالتالي تأسيس العنف خارج أسوار النسق التربوي أي خارج المحيط المدرسي وتبقى جذوره متأصلة في الداخل وهنا نسرد بعض أسباب العنف المدرسي حسب (هوربتس)2 في دراسته للعنف المدرسي:

---

[1]- ناشي محمد، مدخل الى السوسيولوجيا البرغماتية، ، ترجمة طواهري ميلود، دار النشر والتوزيع ابن النديم2013.

[2]- جواد دويك، العنف المدرسي مارس 2000 بتاريخ: 2018/02/24 (21.37.00) في موقع :https //www.assakina.com/studies/45386.html

طبيعة المجتمع (الأبوي والسلطوي) ومشرعن من خلال السياسة التعليمية مثلا استخدم العنف من طرف الأستاذ او المعلم وتغاضي الادارة عنه بحجة ابن القطاع.

مجتمع تحصيلي الاهتمام فقط بالناجح وترك الفاشل لشأنه وبالتالي يخلق تفاوت تعليمي.

سلوكيات المدرسة من خلال التوتر–التغيرات المفاجئة للمدراء–إحباط الطلاب –وقمعهم.

ضف إلى ذلك أن ظاهرة العنف داخل وخارج المدرسة غير متحكم فيها وهذا راجع الى عدم وجود تنسيق بين الاسرة والمدرسة واهمال الاسر وعدم متابعتهم لأبنائهم تعزز العنف وتصنع أكثر خارج المدرسة فبالنسبة للعنف ضد المعلمين فإنه يكون من ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ والاضطرابات الحاصلة في المنظومة التربوية من خلال الاضرابات المتكررة وعدم تمكن ادارة السلطة الوصية في السيطرة عليه وهو ما يطرح اشكالية ديمقراطية التعليم وعدالتها واستقلالية القطاع ويدعم الاشتباك السياسي بالتربوي وتأثيره على المجتمع؛ أما العنف بين الاساتذة مرده حسب رأيي الى ضغط العمل ودوران العمل والحركات النقلية خارج القطاع والمحاباة في التعيينات الوظيفية والبيروقراطية يعزز التفاوت الطبقي بينهم ويساعد في تغذية العنف.

– الأرقام والمعطيات تبين أن العنف بدرجة عالية ومتفشي بصورة واسعة فمظاهر العنف المذكورة آنفا كلها تساعد وتؤججه داخل وخارج المؤسسة التعليمية فالتلميذ حينما يتناول المخدرات ويتعاطى الحبوب تتغذى لديه ملكات العنف وبالتالي يشرعنونها تجاه المعلمين والأساتذة والإداريين وحتى بينهم.

وهذا ما يعزز فرضية الفعالية الرمزية للمنهاج الخفي ووظيفته الطبقية في المدرسة الجزائرية ويساهم في زيادة التفاوتات المدرسية والاجتماعية.

وأما بالنسبة للرسوب المدرسي: يعتبر الفشل الدراسي كظاهرة، عرفت عدة مقاربات، تنوعت بتنوع واقعها التربوي البيداغوجي وبسياقها السوسيو–إقتصادي والثقافي.؛ فهي مقاربة متمحورة بالأساس حول الجانب التربوي والبيداغوجي، أو بتعبير أدق، متمركزة حول العلاقة السليمة والصحيحة التي ينبغي أن تسود الدرس والمنهجية المتبعة داخل الفعل التعليمي– التعلمي، المؤطرة داخل مناخ تحفيزي، يساهم بشكل إيجابي في الدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم في جو ينأى به عن المنافسة التقليدية، التي تقود إلى نتائج تسير في الاتجاه المعاكس لما ينشده التعلم الصحيح.

وإذا كان الفشل الدراسي يعد مؤشرا موضوعيا على انعدام تحقق التعلمات المنشودة وغياب استمراريتها ودوامها لدى المتعلمين؛ وجب إتخاذ إسترتيجيات معرفية ديداكتيكية أو تدريسية ملائمة قصد ضمان التعلمات الدائمة حتى يمكننا تقليص أو تفادي ما يسمى بالفشل الدراسي كظاهرة تربوية عالمية الذي لم يسلم منها أي نظام تربوي من آثاره السلبية بمختلف أنواعها وأنماطها وترتبط بمختلف أشكال الهدر والضياع والخسارة، التي تتسب فيها، هدر لآمال وجهود وإمكانات الآباء والمتعلمين والمدرسين، وهدر إمكانات المدرسة والمجتمع برمته، وهدر للطاقة الإنسانية التي أصبح يعول عليها في كل تنمية منشودة[1].

وعليه في دراستنا الميدانية سلطنا الضوء على ظاهرة الرسوب المدرسي الذي أصبح يكرس حقيقة التفاوتات المدرسية بصورة أوسع وهذا لتباين العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمتعلمين ويدق ناقوس الخطر للمنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية ؛وهنا نقترح بعض التوصيات للحد ومعالجة الرسوب المدرسي وتقليص حجم الهدر المدرسي:

- فهم وقراءة موضوعية للعوامل التي تنتج عن تقويم وتقييم التحصيل الدراسي للمتعلمين من خلال إعادة النظر في التقويمات فليس الذي لا يملك إمكانات الدروس الخصوصية نعتبره فاشلا في ظل ظروف الاجتماعية والاقتصادية المسببة للفشل الدراسي.
- إعادة النظر في تسيير وعقلنة دروس الدعم التي تتم بطريقة غير شرعية وهذا بدمجها في التعليم الرسمي مع تقديم تحفيزات للمعلمين والمتعلمين حتى نقلص من فجوة التفاوتات المدرسية ونمنح الجميع الفرص في التنافس المدرسي خاصة للطبقات المحرومة والعاجزة عن تمويل دروس الدعم في ظل مدرسة الجمهورية.

وهنا يظهر الدور الوظيفي الاستيلابي للمنهاج الخفي في زادة التفاوتات المدرسية بحدة.

– تغيير قواعد للأنشطة المحفزة على التعلم لدوافع إيجابية في الفصل الدراسي من خلال تحسين المحفزات وتوخي تكافؤ الفرص بتحفيز جميع المتعلمين(تجربة أمريكية قامت بها كل كارين تيل ومارتان كوفنتون) في تغيير إستراتجية التعليم من أجل محاربة الفشل الدراسي وهي عبارة عن خمس إجراءات ترتكز لإرساء نظام يحقق المساواة المدرسية.

[1] –عبد الكريم غريب، محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم، طب1، سنة: 2007 ص ص: 3–4.

- **ضمان توصل متكافىء للمكافآت بالنسبة للجميع:** وتعني منح فرص متساوية من أجل النجاح لجميع التلاميذ.
- **مكافأة التمكن وحب الإستطلاع:** إرساء قاعدة مشتركة ومتساوية بالنسبة للجميع والتأكد من أن كافة التلاميذ يتعلمون لنفس الدوافع.
- **مكافأة كل القدرات:** أي ملائمة لعبة التعلم حتى يتمكن جميع التلاميذ من تقديم أقصى ما في استطاعتهم، وتقييمهم من زاوية قواهم وما يعرفونه أو ما يستطيعون "إنجازه بشكل أفضل.
- **إقتراح محفزات فارقية:** تعني أن نقترح على التلاميذ أنوعا أخرى من المكافآت التي تكون لها نفس القيمة التحفيزية بالنسبة للجميع.
- **جعل الأعمال أكثر جاذبية:** تقديم تمارين وأعمال أكثر جاذبية بالنسبة للجميع وخارج كل وعد بمكافأة ملموسة في حال النجاح[1].

1.4 – السؤال الفرعي الثالث: هل تكنولوجيا التعليم في الجزائر تجسد مبدأ المساواة المدرسية في التعليم الرقمي وما مجال تفاوتاتها المدرسية؟

تكنولوجيا التعليم في الجزائر لا تجسد مبدأ المساواة المدرسية في التعليم الرقمي: بسبب تفاوت العوامل الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين من جهة وعدم التوزيع العادل لهاته التكنولوجيا في المناطق الجغرافية من جهة أخرى كما أن جائحة كورونا أوضحت الكثير من السلبيات والنقائص في مجال التعليم الرقمي على سبيل المثال: عدم وجود الانترنت لمعظم المتعلمين عدم التمكن من استعمال التكنولوجيا لأسباب مختلفة ذاتية من بينها عدم إجادتهم للإعلام الآلي عدم توفر الحواسيب استعمال المدرسة التطبيقات التي يعجز عنها معظم المتعلمين في تبليغهم المعلومة وتدخل الدولة بالقرارات السياسية في حلحلة أزمة المؤسسات التعليمية في العديد من المرات كتمكين المتعلمين من النجاح رغم قصر مدتهم التعليمية وهذا ما يعبر ويعزز الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي.

كما أن التعليم عن بعد يفاقم أوجه اللامساواة في المدرسة الجزائرية ولعل أسلوب –الاستمرارية البيداغوجية–التي استعملته وزارة التربية الجزائرية –أوضح وهم العدالة في التعليم– كتدبير وإجراء لمكافحة وباء كورونا المستجد والتخفيف وقعه القوي والمكلف على المنظومة التربوية؛ والاستمرارية

[1] –عبد الكريم غريب، محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم، طب1، سنة: 2007 ص ص: 49–51.

البيداغوجية يعرفها الخبير الفرنسي "فيليب ميريو": (أن يظل الاتصال بين التلاميذ والمؤسسات التعليمية قائما؛ وهذا أمر ليس بالشيء السهل لأن هناك تلاميذ في حالة تحفيز ذهني وتمكينهم من إنجاز أنشطة ذكية تكون في ارتباط مع البرنامج الدراسي ما أمكن، وتسمح لهم بمراجعة وتعميق فهم ما أنجز معهم سلفا)1.

يعني اتصال التلاميذ ببعضهم من أجل ان يستغلوا فترة الحجر الصحي لمناقشة تمرين في الرياضيات لم يبلغ مدارك طرف ويمكن للطرف الآخر أن يشرحه له مثلا يمكن للتلاميذ باختبارات بالتبادل؛ يتعلم فيه كل تلميذ أن يكون أكثر صرامة وتطلبا وفي المحصلة ليس الحجر الصحي مضيعة للوقت؛ والتعليم عن بعد يكشف ويفاقم مظاهر اللامساواة بعض التلاميذ لا يستطيعون الحصول على خدمة الانترنت وهناك عائلات لا تتوفر إلا على شاشة واحدة في أماكن أخرى لا تسمح ظروف السكن لبعض الأطفال بالاختلاء كي يدرسوا ويفكروا؛ وفي هذه الفترة نعيد اكتشاف أهمية العمل الجماعي إذ لم يحرم الأطفال من المدرسة فقط بل حرموا من كل الأنشطة الجماعية كذلك، ونحن نعرف أن ذلك يشكل نقصا كبيرا للعديد منهم لكننا والحال هذه لا ندري كيف يمكن التغلب على هذا النقص.

والتربية لا يمكنها أن تكون تجميعا لجذاذات فردية فالأطفال في حاجة إلى عمل جماعي يتخلق من التفاعلات بين الأقران وسهر المعلمين عليهم؛ فالمساواة المدرسية مرتبطة بالمساواة الاجتماعية واللامساواة المدرسية تقابلها واللامساواة الاجتماعية وهو مؤشر يكرس المنهاج الخفي في السياسة التعليمية الجزائرية.

"وعليه يمكننا القول أن قياس أي مجتمع وتطوره في عالم اليوم، بمقدار توافره على البيئة الحاضنة للمعرفة، والمساهمة في إنتاجها وتطوير أسسها وتنمية قوى الانسان علما ومعرفة متميزة بالاقتدار والابتكار، الذي ينتج الحلول لمختلف القضايا، التي تشكل تحديات وجود الانسان وبقائه في هذا الكون والمغرب كغيره من الدول النامية، يتطلع إلى الانخراط والعيش في مجتمع المعرفة، هذا المجتمع الذي يستمد تسميته. التي تبنتها اليونسكو عام 2005؛ ضمن تسميات أخرى مثل "مجتمعات المعلومات"، "مجتمع الشبكة"، "مجتمع رقمي"، "مجتمع ما بعد الحداثة"...إلخ، وهي تسميات تشكل في مجملها مظاهر ووقائع

1– www.couua.com

العالم في شكله الحديث، والذي تحتل فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصال مكونا رئيسيا في قاطرة التقدم والتطور في كافة الجوانب المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

إن الثورة التقنية المعرفية التي يشهدا العالم اليوم تعنبر ثورة تختلف كل الاختلاف عن التطورات التقنية السابقة، التي واكبت من قبل الثورة الصناعية، وإقتصر ارتباطها بمنتجات أو قطاعات صناعية محددة. فالتقنيات التي فجرت الثورة المعرفية اليوم وشددت قوتها تمحورت أساسا على تقنيات ثلاث وهي (الحاسوب–الاتصالات–المحتوى والوسائط) وما يرتبط بذلك من وسائط متعددة ومختلفة سمعية وبصرية كان لالتحامها والتقائها في ظاهرة الانترنت والشبكة العنكبوتية العالمية(World Wide Webe) التي تحتويها، أفضل مثال لقوة وانتشار ثورة المعلومات والاتصالات بشكل منقطع النظير.

ومن هنا تتضح المسؤوليات الملقاة على عاتق المدرسة في عمليات إعداد النشئ للإنخراط في مجتمع المعرفة الذي يقوم على التشبيك الذي يتيح الاتصال والتواصل بينهم وبين غيرهم في مختلف قطاعات المجتمع، وتمكينهم من مهارات إستخدام هذه التقنيات الجديدة لتصبح قاعدة أساسية في بناء مجتمع المعرفة، الذي ينبغي أن يبدأ بناؤه أولا في المدرسة بمحو الأمية الرقمية والقضاء على فجوتها، إذ من غير شك أن العجز الحاصل في مجال المعرفة في أي مجتمع ن المجتمعات له إنعكاس سلبي على التنمية البشرية فهو يعوق تحديث الاقتصاد، ، ويحد من إنتاجية البلاد وقدرتها التنافسية وتكييفها مع تحديات العولمة. كما أن العجز المعرفي بمختلف إشكاله يساهم من جانب آخر في عدم نشر قيم الحداثة والمواطنة والانفتاح والتقدم، لكونه يحد من المشاركة الواسعة للمواطنين في قضايا الشأن العام الأساسية والرهانات الكبرى لمستقبل وطنهم"[1].

وهو ما يعزز فرضية الدور الاستيلابي للتكنولوجيا في المؤسسة المدرسية وهنا نطرح عدة أسئلة هل تغير المدرسة في ظل تدجينها بالتقنيات التكنولوجية والذكية في ظل النموذج الرأسمالي الجديد للتربية في عصر العولمة التي حولت المدرسة من وظيفتها التقليدية القيمية التي مدرسة السوق من خلال فتح المدارس الخاصة التي تعزز الصراع الطبقي من المجتمع إلى المدرسة ؟ مجال البحث مفتوح في هذا الصدد؛ ولعل بحثنا الميداني هدفه لفت النظر أن الانخراط في عالم شبكي أو عالم رقمي أو عالم

[1] –نور الدين مشاط، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، طب1، سنة: 2005 ص ص: 7، 8.

المعلومات والاتصالات ينطلق بمحو الأمية الرقمية ووضع استراتيجيات ورقمنة المدرسة الجزائرية على المدى القريب–المتوسط والبعيد لتقيق الأهداف المرجوة في المنهاج والسياسة العامة للدولة الجزائرية.

2. مناقشة النتائج في ضوء المقاربات النظرية:

لقد تبنيت في دراستي على مقاربتين وهي الصراعية والمقاربة ذات النموذج المفسر وكلتا المقاربيتين أوضحت حقيقة ما تعاني منه المدرسة الجزائرية من هدر تربوي ومدرسي وصورة متفاوته مدرسيا وإجتماعيا.

3. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

لقد ساهمت الدراسات السابقة في تمكيينا من بناء الإشكالية وأجرأة المفاهيم بطريقة موضوعية ومنهجية وحسب تسلسل مسار البحث الذي بين أيدينا.

4. النتيجة العامة:

السياسة التعليمية تساهم في زيادة التفاوتات المدرسية في المدرسة الجزائرية لأن المنهاج الخفي يكشف الأهداف الخفية من خلال الواقع المعاش–الدروس الخصوصية –الصراع الطبقي لفئات المجتمع– مدرسة الجمهورية شعار في السياسة التعليمية وتؤثر على تكافؤ الفرص التعليمية من خلال التحصيل الدراسي وتزيد من ظاهرة العنف في المدارس التعليمية؛ كما أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تؤثر في التعليم وتخلق التفاوتات المدرسية ضف إلى ذلك التفاوتات المجالية والنوعية(الجنس).

ضف على ذلك أن التفاوتات المدرسية تزيد من حجم التفاوتات الاجتماعية حيث أن المدرسة المفروض والمرجو منها تعزيز ذلك الارتقاء والاندماج الاجتماعي أصبحت منتجة للفوارق من خلال توفيرها لتربية غير دامجة وغير عادلة فالسياسة العامة مثلا لا تول أهمية للأطفال الذين يعانون صعوبات شخصية مثلا–المعوقين؛ والتربية التي لا تستطيع أن تأخذ التفاوتات الموجودة بين التلاميذ وخصوصياتهم بعين الاعتبار فهي تصبح عاجزة عن التكفل بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المعرضون للهشاشة الاجتماعية والنفسية والمدرسية، وبالتالي تتخلى عنهم وتتحول آليا لزيادة التفاوتات .

وضف كذلك أن الانقطاع عن الدراسة يعزز إنتاج التفاوتات الاجتماعية وتوثر سلبا في القيمة التي يمنحا المجتمع للمورد التربوي والثقافي؛ وهنا لا بد من إرساء استراتيجية مزدوجة: الوقاية، الدعم والتعويض.

وكما نشير إلى صعوبة التعرف على فئة المتواجدين في وضعية غير متمدرس وغير عامل خاصة فئة من 15 إلى 19 سنة أو ما يصطلح عليه بالإنجليزية (NEED)[1] بمعنى (Not in Education ;Employement or Training) ؛ فلا بد من الهيئات الوصية أن تتكفل باندماجهم الثقافي والمهني والاجتماعي.

الخاتمة العامة

الخاتمة

ومن أجل شعار مدرسة العدالة الاجتماعية في الجزائر يمكننا إقتراح بعض الإجراءات العملية في خاتمة هذا الفصل لكل غاية مفيدة يمكنها أن تكون مناسبة؛ من خلال تفاعلنا الميداني والبراغماتي مع الفواعل التربوية والأخذ بها بعين الاعتبار لتكون مجال ندوات، ورشات، مقترحات بحثية وعلمية وأكاديمية ولما لا أخذ أهمها كورقة طريق إلى الهيئات المعنية .

* العمل على الحد من التفاوتات الأولية بين التلاميذ: وهذا بتحسين المستوى التربوي العام للسكان ثم توسيع وتحسين نجاعة نظام تعويض الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها التلاميذ.

* التقليل من التفاوتات المدرسية: تربية جيدة للجميع؛ وهذا بإعطاء الأولوية للتعليم الإلزامي المنصف وذو جودة ودمج المرسة الخاصة بالمدرسة العمومية من أجل الوصول إلى الانصاف بين جميع شرائح المجتمع وتكون الفرص متكافئة ومتساوية في التعليم وتحقق مناصب في سوق العمل حسب الاستحقاق والمردودية

* جعل المدرسة ملكا مشتركا وموحدا للأمة: وهذا بوضع حكامة قرب موحدة ويقظة تجاه التفاوتات المدرسية ثم حكامة مسؤولة وقابلة للمحاسبة.

* إنشاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من اجل التنسيق والاستشراف والمتابعة والحد من التفاوتات المدرسية؛ ولو أن الوقع العملي مجسدة في الهيئة التشريعية (المجلس الولائي–المجلس الوطني) لكن دون فعالية ودون تقديم ماهو مرجو منها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. طعيمة أحمد رشدي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، عمان، 2006.

2. معن خليل العمر، نظريات معاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيعط01، عمان، الاردن، 1997.

3. موريس انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية: تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006 .

4. فريد كامل أبو زينة وآخرون، مناهج البحث العلمي: الكتاب الثالث طرق البحث النوعي، دارة المسيرة للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2006.

5. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004.

6. سعيد سبعون، حفصة جرادي، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

7. عبد الله عامر الهمالي، اسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قار يونس بنغازي، ط02، ليبيا، 1994.

8. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري، لسان العرب، مجلد 6، بيروت: دار صادر، 1990.

9. عبد الحميد عبد المجيد حكيم، (2007) السياسة التعليمية والتنمية، دار خوارزم التعليمية للنشر والتوزيع، مكة، ط2، 2007.

10. –Jean-Claude Thoeing, politique publique,in Laurie boussaguet et autres(Dir), Dictionnaire des politiques publiques,3° édition,éd Presses de la Fondation Nationale sciences politiques, 2010.

11. Jacque Fournier, politique de l'éducation, éd Seuil, Paris, 1971.

12. عبد اللطيف الفارابي وآخرين، 1998، معجم علم التربية، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة 2، 1998.

13. –من أجل معرفة حجم الفئات المعنية بالسياسة التعليمية في مجتمع مثل المغرب يمكن الرجوع إلى نشرة وزارة التربية لوطنية والبحث العلمي الموسومةب(التربية الوطنية بالأرقام): .(www.men.gov.ma/D/D2015-16.pdf)

14. Agnes Van Zaten, Les politiques de l'éducation, éd PUF,3° édition, 2014.

15. حاجي فريد، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، القبة، الجزائر: دار الخلدونية، 2005.

16. برنو فليب، (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر لحسن برتكلاري، الدار البيضاء، المغرب: دار النجاح، ط1، 2004.

17. حاجي فريد، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، القبة، الجزائر: دار الخلدونية، 2005.

18. بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، ط1، البليدة: قصر الكتاب للنشر والتوزيع، 2004.

19. مريزق عدمان، «المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية». مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي بغرداية، العدد الثامن، 2010 .

20. العلوي شفيقة، «المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد». ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وأفاق، 24 – 25 نوفمبر 2007، الجزائر، ورقلة: مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، 2008.

21. وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003.

22. وعلي محمد الطاهر، (2006) .بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: دار السعادة، 2006.

23. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، لبنان، الطبعة الثامنة، 2005.

24. البستاني، بطرس (1997)، محيط المحيط، بيروت: ساحة العلم للنشر.

25. أميمة منير جادو (2005)، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

26. -أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط 1، 2007 .

27. -http: //www.almeshkat.net/books/archive/books/Arab%20League.pdf .

28. -قوادري جلول .الرسوب المدرسي عوامله ونتائجه بحث من إعداد المستشار الرئيسي للتوجيه المدرسي والمهني، (ادرار-الجزائر)، الموسم الدراسي2007-2006.

29. -عبد العزيز طلبة عبد الحميد، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية.ط1,المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، 2011.

30. -عبد الحليم بشير الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.دار الشروق للتوزيع والنشر، الأردن، 1999 .

31. مصطفى نمر دعمس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم. دار غيداء، عمان، الأردن، 2007.

32. باربارا سليز، ريتا ريتشي، تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال .ط1, تر: بدر بن عبد الله الصالح، مكتبة الشقري، الرياض، 1998.

33. محمد عطية خميس، منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة، القاهرة، 2003.

34. -حيدر جعفر موسى وحسين مهدي، ملف تكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد . جامعة الخرطوم، السودان، 1999.

35. كدوك عبد الرحمن، تكنولوجيا التعليم: الماهية والأسس والتطبيقات العملية. ط1، دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، 2000.

36. https://ketabonline.com

37. أنتوني غيدنز– علم الاجتماع، ترجمة فايز الصياغ، طب1 بيروت، 2005 .

38. ttps: //ketabonline.com

39. https: //www.new-educ.com

40. -https: //www.asjp.cerist.dz

41. .Achille Mbembe, Politiques de l'inimitié, Ed. La Découverte, Paris, 2016.

42. 43– ناشي محمد، مدخل الى السوسيولوجيا البرغماتية، ترجمة طواهري ميلود، دار النشر والتوزيع ابن النديم2013.

43. https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/335/5/3/71076

44. https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/136/6/4/136640

45. -https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/15004;Volume 4, Numéro 2, Pages 9-32 du ; 2013-10-15

46. https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/84147; Volume 8, Numéro 17, Pages 193-214 2016-12-27

47. https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/82437; Volume 6, Numéro 1, Pages 267-281 2019-03-15

48. https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/165979; Volume 3, Numéro 3, Pages 317-336 2021-10-09

49. https: //www.asjp.cerist.dz/en/article/137912 , Volume 5, Numéro 19, Pages 49-55 2020-12-10.

50. https: //www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/148Volume6,Numéro 3,Pages 237-246 2021-10-15 .

51. محسن خضر وحامد عمار، من فجوات العدالة في التعليم.

52. دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

53. UNESCO, World Conference On Education For All, Meeting Basic Learning Needs, 5-9 march, 1990, Jomtien, Thailand, final repor

54. التقرير النهائي للمؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع: تلبية احتياجات التعليم الأساسية، جومتيان، تايلند، 5-9 آذار/مارس 1990"، اللجنة المشتركة بين الوكالات (البنك الدولي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، منظمة الأمم المتحدة للطفولة) المعنية بالمؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع، نيويورك، 1990، التذييلان الأول والثاني.

55. اليونسكو، إطار عمل داكار" التعليم للجميع- الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، التقرير النهائي، المنتدى العالمي للتربية، داكار، السنغال، 26-28 أبريل 2000.

56. https://ar.unesco.org

57. الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل ب:

*القانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أبريل 2002 الجريدة الرسمية رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2002

* القانون رقم 08-19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008 الجريدة الرسمية رقم 63 المؤرخة في 16 نوفمبر 2008

* القانون رقم 16-01 المؤرخ في 06 مارس 2016 الجريدة الرسمية رقم 14 المؤرخة في 7 مارس 2016

58. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008

59. programme d'appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE)

60. Ferhi , Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement – N 72 –Alger- 2005

61. أحمد إبراهيم أحمد – الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية – دار الوفاء – الإسكندرية – 2003

62. سعيد جابر – دليل التربية العملية –شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية) – كلية التربية – جامعة المنوفية –مصر 2008.

63. https: //www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/7/1/80710

64. طه حسين عبد العظيم، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، ط1، الازاريطة، الإسكندرية، 2007،

65. سميحة نصر وصفية عبد العزيز، العنف بين طلاب المدارس (بعض المتغيرات النفسية الارتباطات والمنبئات)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، القاهرة، 2004، ص.22

66. خديجة تبداني وآخرون، الأسرة والمدرسة: سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2004

67. حسين طه عبد العظيم، سيكولوجية العنف (المفهوم، النظرية، العلاج)، الدار الصوتية للتربية، ط1، الرياض، 2005،

68. Miller, T, School Violence and primary prevention, New york, Springer, 2008

69. Alain Bauer, Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, Rapport remis aux Ministres de L'éducation National, Paris, 2010,

70. أحسن طالب، الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2002.

71. محمد علي عمارة، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، دار الفتح للتجليد الفني، ط1، الإسكندرية، 2008،

72. محمد حسن علاوي، سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1998.

73. أحمد الطاهري، ظاهرة العنف في الوسط المدرسي دراسة في نظرياتها المعرفية، منشورات المركز الديمقراطي العربي، ط1، برلين، ألمانيا، جوان 2021.

74. مصطفى عمر التير، العنف العائلي، منشورات جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 1997.

75. حسن محمد ربيع وآخرون، علم النفس الجنائي، دار غريب، القاهرة، 1995 .

76. محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 2007.

77. فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2007.

78. نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2005.

79. محمد صالح العريني، دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، 2003 .

80. معن خليل عمر، علم المشكلات الاجتماعية، دار الشروق، ط1، عمان، 1998.

81. طه أبو الخير والعصرة منير، انحراف الأحداث في التشريع العربي والمقارن، منشأة المعارف، ط1، الإسكندرية، 1974 .

82. صالح بن محمد آل رفيع العمري، العود إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، منشورات جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2002.

83. رمزية الغريب، العلاقات الإنسانية في حياة الصغير، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1982.

84. عدنان الدوري، أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، الكتاب الأول أصول علم الإجرام، منشورات ذات السلاسل، ط2، الكويت، 1984.

85. حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1980.

86. نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2005.

87. فهد بن علي عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2005.

88. نجاة السنوسي، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2005، .

89. محمد حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ط1، الإسكندرية، 1967.

90. سعد المغربي، انحراف الصغار . مكتبة دار المعارف، القاهرة، 1960 .

91. إبراهيم عبد الرحمن الطخيس، دراسات في علم الاجتماع الجنائي، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، 1983.

92. أميمة منير جادو، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

93. علي بن عبد الرحمن الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003.

94. طريف شوقي، علم النفس الاجتماعي، مركز النشر بجامعة القاهرة، القاهرة، 1994 .

95. سعيد إسماعيل علي (2007)، أصول التربية العامة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

96. نبيلة جرار، (2012/2011)، العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التأخر الدراسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، علم اجتماع التربية، بسكرة: جامعة محمد خيضر.

97. نبيلة جرار، العوامل الاجتماعية وتأثيرها على التأخر الدراسي، مذكرة ماجستير غير منشورة، علم اجتماع التربية، بسكرة: جامعة محمد خيضر، (2011-2012).

98. -Anna Freud: le moi et les mécanismes de défense ,Col, bibliothèque de psychanalyse .U.F, paris,1949,11e édition .

99. Daniel CALIN: les réactions psychique a l'échec scolaire, psychanalyse magazine, n14,octobre, novembre,2002,

100. Geneviéve Cavaye: psychologie Scolaire,

101. −Que Sais_je,L’échec Scolaire

102. IGOR Martinache: Stéphane Bonnéry,comprendre l’échec Scolaire,Eléves en difficultés et dispositifs pédagogiques,la Dispute, coll, « l’enjeu scolaire »,2007,

103. _BAUDELOT(Christian)ESTABLET(Roger)__ L’école capitaliste en France __ in: Revue francaise de pédagogie Volume 19,1972,

104. Eric plaisance,Gerard Vergnand: Les sciences de l’éducation,Casbah Editions,Alger,1998.

105. ريمون بودون ورينو فيول: الطريق إلى علم الاجتماع، مروان بطش، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، لبنان، 2010.

106. بيار بورديو وجان–كلود باسرون: إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم: ترجمة: ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2007.

107. Marlaine cacoualt et Françoise Oeuvrard: Sociologie de l’éducation , Edition Cashah ,1998,Alger p102, ,p110

108. ¯http: //www.unige.ch

109. -Jean-Manuel de Queroz: Domaines et Approches: L'école et ses Sociologues, 2Edition ARMAN COLIN,2006,p89

110. -Yves Alpe: Les apports de la sociologie de l'education à l'analyse des situation scolaires ,

111. Achille Mbembe, Politiques de l’inimitié, Ed. La Découverte, Paris, 2016.

112. أسعد على وطفة، رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستيلابية للمنهاج الخفي، 2011،

113. –بيار بورديو وجان–كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007.

114. أسعد على وطفة وعلى جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طب1، 2004

115. فضيل دليو، التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، المفهوم –الاستعمالات – الأفاق. دار الثقافة، عمان، الأردن 2010

116. أحمد زاهر، تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام . ط1، المكتبة الأكادمية، القاهرة، 1996.

117. ماهر اسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. سلسلة الكتاب الجامعي العربي، مصر، 2009.

118. رمزي عبد الحي أحمد، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية تكنولوجيا المعلومات. ط1، مكتبة زهراء الشرق، 2009، .

119. ندى عبد الرحيم محامدة، التعليم المستمر والتثقيف الذاتي. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

120. شنان قويدر، (تكنولوجيا التعليم ومصادرها) . مجلة المداد، المجلد 9، العدد1، تصدر عن جامعة الجلفة، الجزائر، مارس 2020.

121. خنيش السعيد «تكنلوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية" دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم "». أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم اللغة والأدب العربي، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، جامعة باتنة – 1–، البليدة، السنة الجامعية 2016 –2017.

122. سعد محمد، الشحات محمد عثمان، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. مكتبة نابلسي، دمياط، مصر، 2005.

123. سالم محمد، والحلفاوي محمد، مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. دار الفكر، عمان، 2006.

124. –حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد " الأسس والتطبيقات" . ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.

125. –عبد العزيز صفاء، عبد العظيم سلامة، إدارة الفصل وتنمية المعلم. دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2007.

126. ¯Mohamed ferhi (2005),« L optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en algérie les cahiers de cread».centre de recherche en économie appliquée pour le développement, alger, N72.

127. محمد عيد حامد عمار ونجوان حامد القباني، هندسة المنهج من منظور تكنولوجيا التعليم: المفهوم – التطور– العلاقة. دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2011.

128. –إدريس أحمد علي، تقنية الحاسب الألي " أساسيات– برماجيات – اتصالات وشبكات". دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1997.

129. يوسف أحمد عيادات، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية.ط1، دار المسيرة، عمان، 2004.

130. –هاني شحاذة الخوري، تكنولوجيا المعلومات على أعتاب القرن الحادي والعشرين. مركز الرضا للكمبيوتر، دمشق، 1998.

131. نادية جبر عبد الله، «وعثمان حسين عثمان، التفنية الحديثة والتنمية البشرية الإنتقائية»، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 09، العدد31، الإسكندرية، مصر، أكتوبر2003.

132. غازي رحو وإبراهيم نائب، المرجع لمختبرات مقدمة في علم الحاسوب. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 1998.

133. محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية. ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003 .

134. الموسى عبد الله بن عبد العزيز، إستخدام الحاسوب الآلي في التعليم. ط1، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية، 2001.

135. عبد العزيز جمال الشرهان، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم. ط1، مطابع الحميضي، الرياض، السعودية، 2002.

136. لطفي الخطيب، أساسيات في الكومبيتر التعليمي .ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، 1993.

137. خالد إبراهيم العجلوني، «الأثار التعليمية لإستخدمات الانترانت من قبل طلبة الجامعة العربية»، دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، العدد 2، الأردن، 2014.

138. جودة أحمد سعادة وعادل فايز السرطاوي، استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم.ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن. 2015.

139. مارينا ترتيرا، كيف تستعمل الانترنت. ترجمة: مركز التعريب والترجمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1969.

140. حارث عبود، الحاسوب في التعليم. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان. 2007.

141. [158]-F, Adele Bane. «Internet insights: Haw Academies Arousing the Internet», computers In Libraries. February, vol: 5, 1995.

142. –سلطان بلغيث، «واقع استخدام الانترانت في البحث العلمي بالجامعة " دراسة ميدانية بجامعة تبسة "»، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 24، جوان 2011، جامعة باتنة 1 .

143. بطرس أنطوان، « التجارة الإلكترونية في حضارة الحاسوب والانترانت».كتاب العربي، العدد 40، وازرة الإعلام، الكويت، أفريل 2000،

144. بهاء شاهين، الانترانت والعولمة.دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، 1998،

145. -فضل جميل كليب، مدى إفادة الباحثين في مجال البحث العلمي (2020/12/14) :http .//www.arabcin.net/arabic/5nadweh/pivot_1/internet_usefulness1.htm

146. طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.

147. كمال زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. عالم الكتاب، القاهرة، 2002.

148. -Michael Power, le design pédagogique dans un contexte de bimodalisation de l’enseignement supérieur: une étude Multicas, thèse de doctorat en technologie de l’enseignement université Laval, Québec, 2005.

149. ¯Abir Hanafi, virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et media: le cas du réseau pyramide tome 1, thèse de doctorat université de Toulouse 2,2011.

150. ابتسام سعيد حسن القطحاني، «واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز جدة »، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2010

151. محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال. ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008

152. ضيف الله نسيمة، «استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية " دراسة عينة من الجامعات الجزائرية"». أطروحة دكتوراه غير منشورة، علوم التسيير تخصص تسير منظمات، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، الجزائر، 2016-2017

153. بدر الخان، استراتيجيات التعلم الالكتروني. ط1، ترجمة: علي بن شارف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، 2005

154. محمد حسين الوادي، وبلال محمود الوادي، المعرفة والإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها المعاصرة. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011

155. رشراش انيس عبد الخالق، 2008

156. رمزي عبد الحي أحمد، الوسائل التعليمية وتقنيات تربوية تكنولوجيا التعليم، زهراء الشرق – القاهرة–طب1، 2009 ص: 21

157. عبد الله الهلالي، أزمة مدرسة أم ماذا سنة 2016

158. بيير بورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي بيروت ط1 1994.

159. ناشي محمد، مدخل الى السوسيولوجيا البرغماتية، ترجمة طواهري ميلود، دار النشر والتوزيع ابن النديم2013.

160. جواد دويك، العنف المدرسي مارس 2000 بتاريخ: 2018/02/24 (21.37.00) في موقع

https://www.assakina.com

161. -عبد الكريم غريب، محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم، طب1، سنة: 2007.

162. www.couua.com

163. -نور الدين مشاط، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، طب1، سنة: 2005 .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص علم الاجتماع

من إعداد الطالب: عبيد محمد. المشرف: الأستاذ الدكتور طواهري ميلود

ملاحظة: أخي/أختي المبحوث(ة) ؛ إن المعلومات التي تتفضل بتقديمها في إجابتك على الأسئلة الخاصة بهذا الاستبيان هي معلومات تدخل في إطار انجاز بحث علمي، هذه المعلومات لا تستعمل إلا لأغراض علمية فلا تتردد في المساهمة في هذا العمل العلمي .

* ضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة .
* أجب على اقتراح واحد من بين مجموعة الاقتراحات المطروحة.
* تأكد أنك أجبت على جميع الأسئلة .
* نشكرك مسبقا على مساعدتك لنا في انجاز هذا العمل، ولك مني أسمى عبارات التقدير والاحترام

البيانات العامة:

1/ الجنس: ذكر ▢ أنثى ▢

2/ السن: .....

3/الحالة العائلية: أعزب ▢ متزوج ▢ مطلق▢ أرمل ▢

4/ المؤسسة المانحة للمؤهل العلمي: معهد ▢ جامعة ▢ مدرسة عليا ▢

5/ الدرجة الوظيفية:

6/ مجال الدراسة في المؤسسات التعليمية: حضري ▢ شبه حضري ▢

7/ مكان أو مقاطعة الدراسة: معسكر ▢ محمدية ▢ سيق ▢

بوحنيفية ▢ وادي الأبطال ▢ السهايلية ▢

السنة الجامعية: 2022 – 2023

البيانات الخاصة بالفرضية الأولى – سياسة الإصلاح المعتمدة في المنظومة التربوية تساهم في الحد من المشكلات المدرسية.

6/ما هو أكثر أشكال العنف استفحالا داخل المؤسسة التعليمية؟

ما بين المتعلمين☐

ما بين الأساتذة☐

ما بين الطاقم الإداري☐

ما بين المتعلمين والطاقم الإداري☐

ما بين المتعلمين والأساتذة☐

أشكال أخرى حدد.....

7/ في نظر ما هي أنواع العنف السائدة داخل المؤسسة التعليمية؟

عنف رمزي☐

عنف لفظي☐

عنف مادي (جسدي)☐

أنواع أخرى حدد.....

8/ حسب علمك عند حدوث أعمال عنف داخل المؤسسة التعليمية بمن يكون الاتصال للتدخل وفك النزاع؟

مدير المؤسسة☐

الإدارة الوصية(مفتشية التربية / مديرية التربية...)☐

مصالح الأمن (الأمن الوطني/ الدرك الوطني)☐

أخرى حدد.....

9/ في رأيك هل النصوص والتنظيمات التي جاءت بها الإصلاحات كافية للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح: .....

10/ هل تساهم جمعيات أولياء التلاميذ/جمعيات المجتمع المدني للوقاية من العنف داخل المؤسسات التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح: .....

11/هل سبق وان استقبلت المؤسسة التعليمية أو نظمت أيام تحسيسية توعوية للحد من العنف لفائدة التلاميذ والأساتذة؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح: .....

12/في نظرك ما هي الإجراءات الكفيلة للحد من العنف داخل المؤسسات التعليمية ؟

.....

.....

13/في رأيك إلى ماذا تعود أسباب الرسوب المدرسي؟

أسباب عائلية(اجتماعية)▢

أسباب متعلقة بتنظيم المؤسسة التربوية ▢

أسباب متعلقة بالقسم مثل: الاكتظاظ ▢

أسباب ذاتية تعود لشخص المتعلم(التلميذ)▢

كثافة البرنامج الدراسي▢

أسباب أخرى حدد.....

14/كيف تقيم الرسوب المدرسي في الصف (القسم) الذي قمت بتدريسه في السنة الماضية؟

كثير ▢ متوسط ▢ ضئيل▢

15/من خلال الخبرة المكتسبة كيف تعالج ظاهرة الرسوب في القسم؟

عن طريق التركيز على المتعلمين الاقل مستوى▢

عن طريق إضافة ساعات للدعم▢

عن طريق استدعاء أولياء الأمور▢

عقد ورشات عمل داخل المؤسسة مع أخصائيين في المجال التربوي لمناقشة الواقع▢

توجيه الأطفال ذوي المستوى الضعيف إلى اخذ دروس الدعم خارج المؤسسة▢

أخرى حدد.....

16/في حالة وجود تلميذ في القسم راسب (معيد السنة) كيف تكون معاملته؟

باهتمام أكثر▢

باهتمام متوسط▢

باهتمام اقل▢

17/حسب رأيك هل الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية تعمل على التخفيف من ظاهرة الرسوب المدرسي؟

نعم ▢ لا▢ لا ادري ▢

18/حسب رأيك هل فكرة وضع أقسام خاصة بالتلاميذ النجباء منفصلة عن ذوي المستوى المتوسط والضعيف فكرة جيدة؟

نعم ▢ لا▢ لا ادري ▢

إذا كانت الإجابة بنعم هل هذه الفكرة تساعد:

التلميذ ▢ المعلم ▢

أخرى حدد.....

19/في حالة وجود تلميذ في القسم ذو مستوى ضعيف كيف تعالج الموقف أخر السنة الدراسية؟

عن طريق إعادته للسنة ▢

عن طريق الانتقال إلى القسم الأعلى▢

أحرى حدد.....

20/كيف ترى انتقال التلاميذ من ذوى المستوى الضعيف إلى القسم الأعلى؟

مخاطرة بالمشوار التربوي للتلميذ▢

الانتقال إلى القسم الأعلى فيه مصلحة للتلميذ▢

الانتقال إلى القسم الأعلى فيه مصلحة للمؤسسة التربوية▢

الانتقال إلى القسم الأعلى فيه مصلحة لولي التلميذ▢

الانتقال إلى القسم الأعلى فيه مصلحة للتلميذ▢

أخرى حدد.....

21/من اجل الحد من ظاهرة الرسوب المدرسي ما هي اقتراحاتك في هذا الصدد؟

.....

.....

البيانات الخاصة بالفرضية الثانية: التعليم الرقمي يجسد مبدأ الإنصاف في التعليم الجامعي.

22/ هل تحوز المؤسسة التعليمية على الوسائل التكنولوجية البيداغوجية مثل (الاتصال بشبكة الأنترنت .أجهزة الإعلام الآلي، اجهزة العرض، لوحات رقمية.....)؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الإجابة بنعم هل تقوم باستعمالها ؟

دائما ▢ غالبا ▢ أحيانا ▢

23/ هل تقوم بترك المتعلمين يقومون باستعمالها

دائما ▢ غالبا ▢ أحيانا ▢

24/هل تقوم بتدريب المتعلمين على استعمالها؟

دائما ▢ غالبا ▢ أحيانا ▢

25/ هل تمتلك بعض الوسائل التكنولوجية الشخصية وتقوم باستعمالها كأدوات بيداغوجية داخل القسم أو تقوم بالاستعانة بها في تحضير الدرس؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح:

.....

26/ هل الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة كافية في عملية التعليم؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح:

.....

27/هل تساير المؤسسة التعليمية التطور الحاصل في عملية اقتناء الوسائل التكنولوجية البيداغوجية؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح:

.....

28/هل تلقيت تدريبات أو تربصات في كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية البيداغوجية الجديدة؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح:

.....

إذا كانت الإجابة بنعم هل كانت عن طريق:

مبادرة شخصية▢

عن طريق مختص في المؤسسة التعليمية▢

إيفاد متخصصين للمؤسسة عن طريق الإدارة الوصية▢

أخرى حدد

.....

29/في حياتك المهنية هل تسعى الى:

العمل على إيجاد وتوفير وسائل تكنولوجية واستعمالها كأدوات بيداغوجية لإلقاء الدرس كالإعارة مثلا ؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

توفير بعض المال من اجل شراء بعض الوسائل التكنولوجية لاستعمالها كأدوات بيداغوجية ؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

30/ هل الوسائل التكنولوجية البيداغوجية ذات أهمية داخل المؤسسة ؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

31/هل يكون هناك فارق في المستوى العلمي والنتائج عند استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كأدوات بيداغوجية؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

32/في رأيك ما هي الوسائل التكنولوجية البيداغوجية التي يجب أن تتوفر في المؤسسة التعليمية؟

الربط بشبكة الانترنت▢

أجهزة الإعلام الآلي▢ اللوحات الرقمية▢ أجهزة العرض ▢ أجهزة عرض أشرطة الفيديو▢

وسائل أخرى اذكرها.....

33/ هل يمكن اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمعلم؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

34/ هل يمكن اعتبار الوسائل التكنولوجية البيداغوجية دافعا للانجاز بالنسبة للمتعلم؟

نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

35/ باعتبارك عضو في المؤسسة التربوية ما هي المشاكل التي تقف أمام المؤسسة التعليمية في توفير الوسائل التكنولوجية البيداغوجية ؟

مادية ▢

تنظيمية ▢

أخرى اذكرها: .....

36/هل سبق لك وأن قدمت طلب للمؤسسة من اجل تزويدكم بوسائل بيداغوجية تكنولوجية حديثة ؟

نعم ▢ لا ▢

37/كيف تقيم الوسائل التكنولوجية البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة التعليمية؟

مقبول ▢ متوسط ▢ غير مقبول ▢

38/في رأيك هل تعمل الوسائل التكنولوجية على:

توفر الجهد والوقت والتكاليف؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تساعد في التغلب على حدود الزمن والمكان؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تساعد المعلم على حسن عرض المادة الدراسية؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تعزز الإدراك الحسي للمتعلم وتجذب انتباهه؟ نعم▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تشوقهم للدارسة؟ نعم▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تسهل عملية التعلم ؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تزيد خبرة المتعلمين؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تنمي القدرات الفكرية والعملية؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تنوع أساليب التعزيز مما يؤكد التعلم؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تراعي الفروق الفردية؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

تساعد على تبسيط وتوصيل المعلومات والمواقف والمهارات؟ نعم ▢ لا ▢

إذا كانت الاجابة تتطلب تفسيرا يرجى التوضيح

.....

39/ ماهي إقتراحاتكم من أجل تطوير ورقمنة قطاع التعليم:

.....

.....

شكرا على تعاونكم

الملخص:

يكتسي التعليم أهمية بالغة ليكون المشروع الحضاري والتطوري لمستقبل الدولة الجزائرية الحديثة، ومدخلها النموذجي والعصري وخاصة أن هذا القطاع شهد العديد من التحولات على النسق الاجتماعي والتربوي والسياسي منذ الاستقلال إلى غاية تثبيته سنة 2003 بعد كل المحاولات الإصلاحية والتجريبية أين تم إقرار الإصلاح التربوي والولوج في مقاربة جديدة تسمى" المقاربة بالكفاءات" من أجل تنمية وترقية مدرسة الجمهورية؛ وبالرغم من الإمكانات البشرية والمادية التي توفرها الدولة لتطوير التعليم وتعزيزه بالتكنولوجيا العصرية إلا أن السياسة التعليمية من خلال المنهاج التربوي تقف أمام العديد من العقبات ومن أبرزها المشكلات المدرسية التي تؤدي إلى الهدر المدرسي بصورة متفاوتة مجالية وجغرافية واجتماعية.

الكلمات المفتاحية: السياسة التعليمية؛ المقاربة بالكفاءات؛ التفاوتات المدرسية؛ العنف المدرسي؛ الرسوب المدرسي؛ تكنولوجيا التعليم.

Résumé:

L'éducation revêt une grande importance en tant que projet civilisationnel et évolutif pour l'avenir de l'État algérien moderne, et son entrée exemplaire et moderne, d'autant plus que ce secteur a connu de nombreuses transformations dans le domaine social, éducatif et politique depuis l'indépendance jusqu'à sa création. en 2003, après toutes les tentatives de réforme et d'expérimentation, une nouvelle approche appelée «Approche par les compétences» pour le développement et la promotion de l'école Al-Jumhuriya; Malgré les capacités humaines et matérielles fournies par l'État pour développer et renforcer l'éducation avec la technologie moderne, la politique éducative à travers le curriculum éducatif se heurte à de nombreux obstacles, dont les plus importants sont les problèmes scolaires qui conduisent à des abandons scolaires dans une situation inégale ; géographique et sociale.

Mots-clés:Politique Educative ; Approche par Compétences ; Disparités Scolaires ; Violence Scolaire ; Echec Scolaire ; Technologie Educative.

Abstract:

Education is of great importance as a civilizational and evolutionary project for the future of the modern Algerian state, and its exemplary and modern entry, especially since this sector has undergone many transformations in the social field. , educational and political since independence until its creation. in 2003, after all the attempts of reform and experimentation, a new approach called “Competency Approach” for the development and promotion of Al-Jumhuriya School; Despite the human and material capacities provided by the State to develop and strengthen education with modern technology, educational policy through the educational curriculum comes up against many obstacles, the most important of which are school problems that lead to school dropouts in an unequal situation ; geographical and social.

Keywords: Educational Policy; Skills-Based Approach; School Disparities; School Violence; School Failure; Educational Technology.