الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الكتاب العلمي الخاص بالملتقي الوطني حول:

المدرسة الجزائرية بين رهانات الواقع وتحديات المستقبل

يوم الإثنين 05 أكتوبر 2026

فهرس المحتويات

مقدمة		
المحور الأول: المدرسة ووظيفتها الاجتماعية – أزمة الدور أم أزمة السياق؟		
تنافس المدارس في غرداية بين الفعالية والاستعراضية	أ د / بكير حاج سعيد	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر
الوظيفة القيمية للمدرسة الجزائرية في سياق التحولات الاجتماعية والرقمية -الواقع و أفاق الاستعادة-	أد سعاد بن ققة د طرشي حياة	جامعة بسكرة
تنشئة هوياتية أم إكراه رمزي: دراسة تحليلية لطقس تحية العلم في الفضاء المدرسي الثانوي	أ.د جمال تالي أ.د جغلولي يوسف	جامعة مسيلة
القيم الواردة في مضامين مادة اللّغة العربيّة في الطّور الثّاني من المرحلة الابتدائية الواقع والمأمول	د حكيمة دليل	جامعة الجزائر2
المدرسة الجزائرية بين صناعة الهوية وتحصيل المعرفة	أ.د مصطفى رباحي	جامعة غرداية
صورة المدرسة لدى المتعلمين: مقاربة تكاملية للتمثلات الاجتماعية، والعلاقة بالمعرفة، والفائدة من التعلم دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية للتعليم المتوسط لولايات الشرق الجزائري	د بن عبد المالك عبد العزيز/ د بوسنة زهير عبد الوافي	جامعة قسنطينة 2
المدرسة الجزائرية وإعادة إنتاج التفاوت: قراءة سوسيولوجية نقدية لثنائية الدولة وسوق العمل	د بوهريرة أبو الفتوح/ د صباح قصة	جامعة تمنغست
سؤال التربية والتعليم وعلاقته بمستقبل العملية التعليمية - التعلمية- داخل المدرسة الجزائرية بين رهانات مجتمع	أد /بن طرات جلول	جامعة سيدي بلعباس

المعرفة والتحول الرقمي الراهن - رؤية استشرافية للمستقبل		
إعادة تشكيل المدرسة في العصر الرقمي: من سلطة المعرفة إلى هندسة التعلم.	د /طهراوي سعيد	جامعة الجيلالي ليابس – سيدي بلعباس -
الإطار النظري للنظام التربوي في الجزائري	ط د بوغدة باديس/ د حسيب سهيلة	جامعة ميلة / جامعة جيجل
المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها	د/بن كريمة بوحفص أ.د حمزة معمري	جامعة غرداية
الضوابط الشرعية والقانونية لحماية القيم الهوياتية للناشئة في مواجهة تحديات الفضاء الرقمي المدرسي	د.عادل شباب	جامعة غرداية

المحور الثاني: مشكلات المناهج والبرامج التعليمية

المعلم: من قمع للمعلم ووفه التبجيلا إلى السخرية والتعنيف	أ.د حميد قرليفة أ.د آمال حواطي	جامعة غرداية
مواكبة المناهج الدراسية للتكنولوجيا والاتصالات	ط د/ محمد رضواني	جامعة الوادي
تطور المناهج الدراسية و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية: نحو نموذج بيداغوجي قائم على مهارات التفكير والتنشئة القيمية	د /بن بسعي ليندة	المعهد الوطني للبحث في التربية
تطور المناهج التعليمية في الجزائر بين النظرية والتطبيق	د /الحاج تتة	جامعة زيان عاشور/ الجلفة
متطلبات البيئة المادية المدرسية لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط- دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة لولاية المدية – الجزائر	د.سمير غيدي / أ.د عبد الحميد عشوي	جامعة الجزائر- 2-
تقويم جودة الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية كتابي في اللغة العربية- للسنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات - دراسة ميدانية بولاية الجلفة –	د مرصالي حورية / د. داودي خيرة	جامعة المدية / جامعة الجلفة
المدرسة الجزائرية بين رهان التفكير وسطوة التلقين: تشخيص اختلالات المناهج و آفاق التحرر المعرفي.	د عادل تاحوليت	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة
مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي وإشكالية ملاءمتها للواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم	د/ أسماء عيسي	جامعة مولود معمري/ تيزي وزو

و اقع تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم	د/ سعيد رحال	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02
الفجوة بين المعرفة المدرسية والو اقع الاجتماعي	د. محمد علي بناي د. رعاش سرحان	المدرسة العليا للأساتذة ورقلة

المحور الثالث: أزمة الفاعلين التربويين (المعلم، المتعلم، الإدارة)		
مكانة المعلم في المدرسة الجز ائرية بين الأمس واليوم: قراءة في التحولات الاجتماعية والتربوية والمهنية	د رشيد سعادة د سليمان خويلدي	جامعة غرداية
استر اتيجية التمكين المهني للمعلم كآفاق لهيمنة جودة التعليم في المدرسة الجز ائرية (روية تربوية تحليلية)	د لبوز إلياس	جامعة ورقلة
التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في المدرسة الجز ائرية: نحو إعادة تشكيل أدوار الفاعلين والعلاقات التربوية	د زكية يحياوي د. عمرون فطيمة الزهرة	جامعة الجز ائر- 2-
La formation des enseignants novices à l'ère du numérique en Algérie : besoins, défis et perspectives	د أهناني فريد	جامعة غرداية
العلاقة التربوية بين الأستاذ و المتعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي.	د تلابوزرو إيمان	جامعة الجز ائر- 2-
و اقع الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ظل أزمة التكوين والدعم البيداغوجي: دراسة ميدانية بولاية سعيدة	أ د بوزيدي محمد	جامعة الدكتور مولاي الطاهر–سعيدة
إدارة الموارد البشرية في المدرسة الجز ائرية بين متطلبات الأداء المهني وتحديات الاستدامة التنظيمية: مقاربة سوسيولوجية	د. خيري نوح	جامعة الجلفة
قراءة سوسيوتربوية لظاهرة العنف المدرسي. مجموعة من الدراسات - إنموذجا-	د عمر مسوس / د فاطمة عبدلي	جامعة خميس مليانة / جامعة الشلف
رهانات الإصلاح التربوي في ظل أزمة الفاعلين التربويين	ط د العربي خالد / أد حنطاوي بوجمعة	جامعة غرداية
العصرنة التنظيمية والتحول الرقمي في المؤسسة التربوية الجز ائرية: دراسة لتمثلات المعلمين واستر اتيجيات التكيف الاجتماعي والمهني	د احمد موشاحانا	المركز الجامعي الشريف بوشوشة افلو
المدرسة الجز ائرية: تحولات و اقع	د جير الزهرة / د خيتر سعدية	جامعة غرداية جامعة معسكر
العنف المدرسي و انضباط المتعلمين	أ د العربي بومسحة	جامعة تيسمسيلت

المحور الرابع: المدرسة والتحولات الرقمية		
من سلطة المعلم إلى الأستاذ الافتراضي: تحليل خطابي-سوسيولوجي لأزمة المرجعية المعرفية في المدرسة الجزائرية في ظل منصات التعليم الموازي الرقمي	د.حفيظة سليماني	المدرسة العليا للأساتذة بوهران- (ملحقة تلمسان)، جامعة تلمسان (الجزائر)
الاتصال الرقمي بين المدرسة والأسرة في الجزائر: من التواصل التقليدي إلى الشراكة التربوية الرقمية	أ.د/ باباواعمر عبد الرحمان ط.د / طواهرية بلقيس	جامعة غرداية
تثوير المدرسة في العصر الرقمي: حتمية ام اختيار مقاربة سوسيوتربوية	د بن يحي عبد الكريم	جامعة الجزائر- 2-
المدرسة والتحولات الرقمية تَوْظِيف تِقْنِيَّات الذَّكَاء الِاصْطِنَاعِيّ فِي تَطْوِير تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	أ د محمد سيف الإسلام بوفلاقة	جامعة عنابة
الدعامات الإلكترونية كبُنية للمدرسة الرقمية أم بديل للمدرسة التقليدية	د عبان عبد القادر/ أ شقراني إيمان	جامعة ورقلة / جامعة غرداية
مستقبل التدريس في ظل التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي	د لرقم ياسر/ د زهرة واعمر	جامعة جيجل / جامعة غرداية
واقع الانتقال بالمدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي: آليات التطبيق ومعيقاته	د فدوى درابلية / د عبد اللطيف لوضايفية	جامعة 8 ماي 1945 – قالمة
قراءة في محتوى القانون التوجيهي للتربية –جانفي 2008- لدلالات العلاقة بين المدرسة والأسرة في تشكيل مشروع الطفل	د سعاد أدري / أ د تالي جمال	جامعة البليدة/ جامعة المسيلة
إشكالية التسرب المدرسي في المجتمع الجزائري	د/ بن عيسى أمال أ. د/ بوغالي حاجي	جامعة غرداية
دور المدرسة الجزائرية في التنشئة القيمية للتلميذ في ظل الإعلام الجديد / البيئة الرقمية	أ.د جمال كانون	جامعة غرداية
المحور الخامس: العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع		
تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة قراءة سوسيولوجية وفلسفية في أزمة من أزمات المدرسة الجزائرية المعاصرة	ط/د عماد العايب	جامعة الزاوية – ليبيا
تأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة على التفوق الدارسي للتلميذ	أ.د سمير أبيش د. برجي هنـــاء	جامعة غرداية جامعة تيسمسيلت

تنمية البعد الفلسفي كبراكسيس لدى الأطفال	ط/د أسماء شنافي	جامعة حسيبة بن بوعلي شلف
الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع في المدرسة الجزائرية : من تفاعل الأدوار الى بناء نموذج تربوي مستدام لمواجهة تحديات المستقبل	د ياسمينة زروق	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل-
الانتقال من الشراكة إلى التكامل: إعادة بناء العلاقة بين الاسرة والمدرسة والمجتمع في المؤسسة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية	د. إبراهيم لهزيل	جامعة الجلفة
العنف المدرسي وعلاقته بالأصل الاجتماعي للتلاميذ: دراسة ميدانية بمدينة معسكر.	د بن يمينة رقية / د جير الزهرة	جامعة معسكر/ جامعة غرداية
التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية بين المتطلبات والواقع - دراسة ميدانية-	د صغيري فوزية	جامعة غرداية
الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول: قراءة سوسيولوجية تربوية في رهانات التحول الرقمي	أ.د حاج عمر إبراهيم د. السعيد رقاقدة	جامعة غرداية
خاتمة		
توصيات		

مقدمة

ينعقد هذا الملتقى تزامنا مع اليوم العالمي للمعلمين الذي يُحتفل به في 5 أكتوبر من كل سنة وهو اليوم الذي يجعلنا نفكر عميقاً في واقع المعلم والتعليم والمدرسة في الجزائر ، وفي هذا الملتقى اليوم نحاول نبش واقع المدرسة في الجزائر ، هذه المدرسة التي تحظى بمكانة عالية داخل كافة أبنية المجتمع، بما تقوم به من وظائف تأهيلية وتثقيفية وحتّى اقتصادية، تشكل من خلالها جسر أمان إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي الأمثل، غير أن التحول والتغير الذي شهده العالم على الأقل مند منتصف العقد السابق في كافة أشكال وأنماط الحياة الاجتماعية بفعل التطور التكنولوجي، انعكس بشكل كبير على أداء وظيفتها وجعلها مطالبة بالحفاظ على وظائفها السابقة والتطلع للمستقبل والعيش في الحاضر، وهو تحد يرى البعض أنه من الصعوبة بمكان أن تتحمله هذه المؤسسة التي أنشأت في ظروف تختلف عن الظروف الحالية، وأنها لم تعد قادرة على مواجهة صدمة المستقبل، وأنها تعيش حالة اغتراب مع واقعها الاجتماعي، وأنها لم تعد تلبي ذلك الطموح أو تفي بتلك الالتزامات والآمال التي كانت معقودة عليها.

إن هذا الوضع الذي تعيشه المدرسة اليوم في جل دول العالم لا يختلف عن وضعها في الجزائر مع مراعاة اختلاف البيئة الاجتماعية، ففي الوقت الذي يتفق فيه الجميع على أنه تم بذل مجهودات كبيرة جدا من أجل بناء نظام تربوي وطني بعد الاستقلال، يفي بطموحات الشعب الجزائري، وتم من خلاله تحقيق إنجازات مهمة سواء على مستوى الهياكل والمنشئات التعليمية، أو عدد التلاميذ الذين تحتضنهم المدرسة، أو على مستوى التطور في الجهاز الإداري والبيداغوجي، إلاّ أن هذا التطور الحاصل لم يقابله رضا على مستوى أداء هذه المؤسسة الاجتماعية، لا من ناحية الفاعلين التربويين ولا من شركاء الوضعية التربوية ولا من الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين، أين نجدها دائما في مساءلة كبيرة منهم وعن مدى نجاعتها وكفايتها خاصة لمجتمع

عصر المعلومات وعصر ما بعد الحداثة، هذه المشكلات التي لم تعد خافية على أحد وبحاجة لفتح نقاش عميق بشأنها يشارك فيه الفاعلون والمختصون على السواء، لذلك جاء هذا الملتقى العلمي مستقصيا ومستجمعا تصورات الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي في بحث هذه المشكلات التي تمس المدرسة الجزائرية المعاصرة، وإلى أي حدّ تعكس هذه المشكلات أزمةً بنيوية في وظيفة المدرسة الاجتماعية والتربوية، أم أنها نتيجة لتحولات أوسع في المجتمع (الثقافة، الأسرة، التكنولوجيا، والقيم)، وكيف يمكن إعادة بناء هذه المدرسة بوصفها فضاءً للتنشئة الاجتماعية المتوازنة والمعرفة النقدية والطمأنينة المجتمعية؟

المحور الأول:

المدرسة ووظيفتها الاجتماعية – أزمة الدور أم أزمة السياق؟

عنوان المداخلة: الوظيفة القيمية للمدرسة الجزائرية في سياق التحولات الاجتماعية والرقمية– الواقع وأفاق الاستعادة–

أد/سعاد بن قفة. قسم العلوم الاجتماعية –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –جامعة بسكرة

د/طرشي حياة. قسم العلوم الإنسانية – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –جامعة بسكرة

الملخص

تهدف صفحات هذه المداخلة الى الكشف عن الدور الذي تقوم به المدرسة في اطار تعزيز القيم، أو بالأصح اكسابها للناشئة، و لن يتأتى دورها الفعلي التأثيري المرجو منها، إلا من خلال ملاءمة المنظومة القيمية المستهدفة لمتطلبات المجتمع سواء الداخلية أو الخارجية مع مراعاتها للخصوصية، التي تحمل في طياتها الهوية المجتمعية.

إن هذا الدور المنوط بالمدرسة في ظل التحولات الاجتماعية والرقمية خاصة يجعله صعب التحقيق ، وبالمستوى الذي يجب أن يكون عليه، حيث عكس المنهاج التربوي العديد من التناقضات لعل من أهمها الترميز العالمي، الذي لم يراع على الاطلاق متطلبات المجتمع، الى جانب العديد من الثغرات التي خلقت تحديات أمام تحقيق الدور التربوي والاجتماعي ، والذي يحفظ بالدرجة الأولى كيانها الوجودي.

الكلمات المفتاحية:

التحولات الاجتماعية– التحولات الرقمية– المدرسة الجزائرية–استعادة الاددوار المدرسية

Abstract

This paper aims to examine the role schools play in fostering values—or, more precisely, instilling them in the younger generation. However, a school can only achieve its desired, effective impact if the targeted value system aligns with the society's internal and external requirements, while simultaneously respecting the unique characteristics that embody its societal identity. Fulfilling this role is particularly challenging amidst ongoing social and digital transformations. Educational curricula have reflected numerous contradictions—most notably "global standardization," which completely disregards specific societal needs—alongside various shortcomings that hinder the realization of the school's educational and social mission, a mission that is fundamental to preserving its very existence

مقدمة

إن القاريء المتأني للواقع الاجتماعي وما يحمله من تغيرات اجتماعية انعكست في العديد من المجالات، بل في كل مناحي الحياة الاجتماعية، يجد أن

المنظومة القيمية التي تبنى على أساسها سلوكات الأفراد ومعايير الحكم على الخطأ والصواب قد تغيرت الى حد بعيد، وهذا ما امتد تأثيرة الى المدرسة التي أصبحت في تناقض بين ما تعلمه للناشئة وبين البيئة الاجتماعية الحاضنة لها.

وفي ظل هذه التغييرات، والذي زاد من تأجج الوضع الثورة الرقمية وما حملته من وسائل اتصال وتواصل حديثة وجد متطورة ، خلقت مجتمعا رقميا افتراضيا يندمج فيه الفرد، ليصبح مصدرا أخر للقيم، ولنا أن نتصور حجم التناقض على مستوى المنظومة القيمية، فتجد المدرسة نفسها في وضع صعب ، من خلال تصحيحها للقيم وإلغاء أخرى، ومحاولة تكييف الفرد مع واقعه الجديد.

وفي ظل هذا المسعى، تجد المدرسة الجزائرية نفسها ، ومن خلال تشريعاتها، والتي تقر بأنها تراعي الخصوصية المجتمعية وتحفظ عناصر الهوية ، في وضع يهدد اهم المقومات، ولا يراعي كما يجب أن يكون متطلبات المرحلة الراهنة.

وقد انعكس هذا في ميلاد علاقة تنافر بين المتعلم والمنظومة التربوية، من بين أهمها تغير صورة المدرسة والتي أصبحت بالنسبة لهم مصدرا آخر للضغوط.

من خلال صفحات هذه المداخلة ، سيتم التطرق الى كل هذه النقاط مركزين على واقع الوظيفة القيمية للمدرسة في سياق التحولات الاجتماعية والرقمية، مبرزين اهم التحديات التي تواجهها، وكذا المخاطر التي يمكن أن تنجر عنها، مختتمين صفحات هذا العمل البحثي بأفاق الاستعادة.

أهداف الدراسة:

-الكشف عن مدى استجابة المنظومة التشريعية المدرسية لمتطلبات المجتمع الجزائري ، مع التركيز على مدى احترامها لعناصر الهوية الوطنية.

-الكشف عن طبيعة التحولات الاجتماعية والرقمية.

-الكشف عن اهم التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية، والتي تحول دون تحقيقها لغاياتها المنوطة بها.

-اقتراح جملة من الآليات التي من خلالها تستطيع المدرسة القيام بالأدوار المنوطة بها، وبالتالي استعادة مكانتها التي يجب أن تكون عليها.

1-مقاربة مفاهيمية لموضوع الدراسة:

1-1 -مفهوم المدرسة:

تعتبر المدرسة البيئة الثانية بعد الاسرة التي تحتضن الطفل وتحاول تربيته وتنشئته، وتنمية مهاراته، وصقل شخصيته وبنائها من جميع الجوانب الفكرية والانفعالية والروحية والجسمية والعقلية وغيرها من الجوانب الاخرى، وتعددت تعاريفها بتعدد الباحثين والدارسين وتعدد تخصصاتهم.

فتعرف المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع، وتنقلها للأطفال في شكل مهارات خاصة وكعارف عن طريق نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الطفل القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية، والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الاخرين (وفيق صفوت مختار، 2003، ص 87).

كما تعرف بانها: شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلوم والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم الأدوار المستقبلية في الحياة الاجتماعية (على اسعد وطفة، على جازم الشهاب، 2004، ص 17).

ويتضح من خلال التعاريف السابقة أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، أوكلها المجتمع عدة وظائف منها التربوية والاجتماعية والاقتصادية ، وجعل الفرد قادرا على التكيف في المواقف المختلفة التي يتفاعل ضمنها.

1-2 -تعريف البيئة الرقمية:

هو الذي يدل على سيطرة الوسائل الرقمية الحديثة على غيرها في مجال الاتصال ومعالجة وتبادل المعلومات ويتسم هذا العصر بعدة سمات ترجع إلى مزايا الوسائل الرقمية وهي السرعة والدقة وتقريب المسافات وإلغاء الحدود.(حسن، ايلول 2012، ص 279)

1-3 -تعريف الأمن المجتمعي:

الأمن كمفهوم متداول هو توفير الجو الآمن لتداول الحريات التي نمارسها ودلالته دوما تشير إلى الدفاع العزلة والسيطرة لتوفير الحماية المطلوبة، أو الانغلاق والتكتم لو تطلب الأمر ذلك في أحيان كثيرة(محمد و جبر، 2015).

يعنى مفهوم الأمن المجتمعي بقدرة المجتمعات على اعادة انتاج أنماط خصوصياتها في اللغة، الدين، الأعراف والتقاليد، في إطار شروط مقبولة لتطورها، وكذا التهديدات والانكشافات التي تؤثر في أنماط هوية المجتمعات وثقافاتها، في ظل مجتمع تعددي وعادل، دون الاخلال بالتوازنات التي تحكم

منطلق الاندماج القومي للمواطنين داخل دولهم، لاستحالة تحقق أي منهما دون الآخر.(محمد، 2014)

أما ميلر فيرى بأن الأمن المجتمعي يعني "قدرة المجموعة على الاستمرار مع المحافظة على خصوصياتها، في سياق من الظروف المتغيرة والتهديدات القائمة، أو الممكنة" ويرى بوزان أن المعضلة الأمنية تتمحور حول الهوية، حول ما يمكن للمجموعة من الاشارة الى نفسها بضمير نحن.(منغير، 2014).

1-4-.مستويات الأمن:

يرى بوزانBuzan أن الأمن العالمي وأمن الأفراد عملان لوجهة واحدة، وبناء على هذه الأطروحات يقترحMuller ثلاث مستويات لدراسة الأمن يورد فيها الأطراف موضوع الدراسات الأمنية والقيم المهددة وهي العناصر التي ترد في تعريفWolfer للأمن والذي قسمه الى ثلاث مستويات هي: الدولة (السيادة والقوة)المجموعة (الهوية)، الأفراد(البقاء والرفاه).(زقاع، 2011)

1-5 -أبعاد الامن التربوي:

لفهم أهمية أبعاد الأمن التربوي، ينبغي النظر إلى مجموعة متنوعة من الأبعاد التي تشكل جوانب مختلفة من سلامة البيئة التعليمية وتأثيرها على الفرد والمجتمع، ويشمل ذلك:

-البعد النفسي

وهو الحاجة إلى الأمن والشعور بالراحة والاطمئنان في البيئة المحيطة، وهي أساسية للنمو النفسي السليم والتوافق النفسي والصحة النفسية. ويتجلى هذا في تجنب المخاطر والتحفظات والاهتمام بالحفاظ على السلامة. يحتاج الطفل إلى الأمن والرعاية للبقاء، مما يعزز الاستقرار الاجتماعي والأمن الأسري. الفرد الذي يشعر بالأمان في بيئته الاجتماعية ينتقل هذا الشعور إلى البيئة الأوسع ويعتبر الناس أناسًا طيبين ومتعاونين (زهران، 2005، صفحة 33).

-البعد الأخلاقي

وبما أن القيم تُشكل الإرشاد والضابط لسلوك الإنسان وأنشطته في الحياة، وتعبر عن اهتماماته ورغباته وتعكس أهدافه، فإن تعزيز القيم الإيجابية واستعادة القيم الإيجابية التي تم طمسها بواسطة ظروف سلبية، سواء كانت محلية أو عالمية وتأثرت بها المجتمعات، بحيث أصبحنا نلاحظ اضطرابًا في ميزان القيم، مما أدى إلى صراع في القيم وتكوين العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، وأدى أيضًا إلى اضطراب في الهوية، خاصة بين التلاميذ، ورغم كل الجهود لحماية مرجعيتنا القيمية والثقافية في مواجهة التيار الكبير من القيم والأخلاقيات المتنافرة مع أخلاقنا إلا أن التحديات ما زالت قائمة (زايد، 2018، صفحة 103).

-البعد الاجتماعي

بالنسبة للبعد الاجتماعي والذي يرمي إلى تحقيق الأمن للمواطنين إلى تعزيز الانتماء والولاء للوطن من خلال تعزيز الروح المعنوية وتقدير إنجازاته وتراثه

الحضاري. كما يعزز أيضًا فكرة العمل التطوعي من خلال تشجيع إنشاء مؤسسات المجتمع المدني، التي تساهم في اكتشاف المواهب وتوجيه الطاقات، وتقديم الدعم اللازم للجهود الرسمية في مختلف المجالات (الكواري، 2012، الصفحات 24-25).

-البعد اللغوي

يعتبر البعد اللغوي والتعليمي في هذا العصر ذا أهمية استراتيجية لا تُستهان بها، إذ يتعلق بجوهر أمن الأمة والوطن. فاللغة تُعتبر وطن الأمة الروحي، وخزانة تراثها الفكري، ووسيلة لنقل ثقافتها وعلومها وقيمها، وتعبر عن هويتها وشعائرها، سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل. وهذا يعني أيضًا، أن الأمن اللغوي يحمل بين طياته تحديات سياسية واقتصادية واجتماعية ما يحتم على الأمة أن تدرك أهمية هذا الأمن وأولويته وأثره في كل أمن من خلال تكاتف الجهود التربوية والسياسية والثقافية لتحقيقه (سعيد و الحرشف، 2010، الصفحات 23-24).

-البعد الديني

الأمن التربوي في بعده الديني يرتبط بالفرد من خلال علاقته بربه وبالآخرين، والتزامه بحقوقه وواجباته. يشمل هذا الارتباط مجموعة من الأبعاد الدينية والاجتماعية والسياسية والثقافية، التي تمنح الطلاب الحصانة الفكرية وتعزز قدرتهم على التفكير السليم والتكيف الاجتماعي الإيجابي، وتعزز احترامهم للحقوق العامة والخاصة. وتعتبر الوسطية من سمات التربية الإسلامية المتمثلة

في التوازن بين الجسم والعقل والروح، وبين الجوانب المادية والروحية. يشمل البعد الديني للأمن التربوي فكرة الوسطية والاعتدال، حيث تسعى إلى تحقيق توازن بين النزعة الفردية والجماعية، وبين العمل للآخرة والعمل للدنيا. الوسطية تُؤسس للعقيدة السليمة وتنمي المفاهيم الصحيحة، وتدعو الفرد إلى العودة إلى مبادئ الدين الإسلامي لحل التنازعات والخلافات (البلوكي، 2022، الصفحات 273-274).

-البعد الفكري

أما الأمن التربوي من جانبه الفكري فيهدف إلى حماية الهوية الفريدة للمجتمع من خلال السمات الثقافية والأخلاقية الخاصة به، وتعزيز الوحدة في المنهج والفكر. يُعتبر الأمن الفكري جزءًا لا يتجزأ من التربية الأمنية، ويُعكس الاهتمام الإسلامي بتعزيزه من خلال مفهوم الوقاية خير من العلاج. وبشكل عام تعمل التربية على تعزيز الأمن الفكري من خلال تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات والقيم الضرورية لفهم الواقع والتصدي للانحرافات الفكرية (صبري و يوسف وآخرون، 2021، صفحة 838).

وفي الأخير يمكن القول أن الأمن التربوي يشمل عدة جوانب تسعى إلى إنشاء بيئة تعليمية محفزة وآمنة لجميع أفراد المجتمع. يتضمن ذلك البعد النفسي الذي يهدف إلى تعزيز الصحة النفسية للتلاميذ ودعم الصحة العقلية وإدارة التوتر والضغوطات. بالإضافة إلى ذلك البعد الأخلاقي جهوداً لتنمية القيم الإيجابية مثل النزاهة والصدق والتسامح والاحترام. كما يسعى البعد الاجتماعي إلى تعزيز

التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتعزيز التعاون والاندماج في المجتمع. وبجانب ذلك، يسعى البعد اللغوي إلى دعم التواصل الفعال وتنمية مهارات اللغة للتلاميذ بمختلف اللغات المستخدمة في بيئة التعلم. أما البعد الديني فهو مرتبط بكتاب الله وسنة نبيه والتمسك بهمها، وأخيراً يهدف البعد الفكري إلى تعزيز التفكير النقدي والإبداعي وتطوير القدرة على التحليل والتفكير الناقد لدى التلاميذ.

2 –طبيعة التغيرات التي تشهدها المرحلة الراهنة:

- السرعة والتسارع بفعل التكنولوجيا والعولمة.
- التغير في القيم وتراجع بعض القيم التقليدية مقابل ظهور قيم جديدة.
- تحول أنماط الأسرة والعلاقات الاجتماعية.
- تزايد الفردانية والاستقلالية في اتخاذ القرارات.
- انتشار الرقمنة ووسائل التواصل وتأثيرها في التفاعل الاجتماعي.
- تغير الأدوار الاجتماعية للمرأة والشباب.
- تزايد التنوع الثقافي والانفتاح على المجتمعات الأخرى.

وعليه، فالتغير الاجتماعي المعاصر متعدد الأبعاد، سريع، ومترابط مع التحولات الاقتصادية والتكنولوجية والثقافية والسياسية.

3–أدوار المدرسة في المرحلة الراهنة–الواقع والتحديات:–

في ظل التحولات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية المتسارعة، لم تعد المدرسة مجرد مؤسسة لنقل المعارف، بل أصبحت تؤدي أدوارًا متعددة، من أهمها:

- الدور التعليمي: تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات الأساسية، وتنمية التفكير النقدي والإبداعي.
- الدور التربوي: غرس القيم والمبادئ الأخلاقية، مثل المسؤولية والاحترام والتعاون والمواطنة.
- الدور الاجتماعي: مساعدة المتعلم على الاندماج في المجتمع واكتساب مهارات التواصل والعمل الجماعي.
- الدور الثقافي: المحافظة على الهوية والثقافة الوطنية، مع الانفتاح الواعي على الثقافات الأخرى.
- الدور الرقمي: إعداد المتعلم للتعامل مع التكنولوجيا والوسائط الرقمية بصورة آمنة وفعالة.
- الدور التنموي: تأهيل المتعلم لمتطلبات الحياة المهنية والمشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- الدور الوقائي: مواجهة بعض الظواهر المعاصرة كالعنف المدرسي، والتنمر، والتطرف، وسوء استخدام وسائل التواصل.

إن المدرسة في الوقت الحالي لم تقتصر مهمتها على إكساب التلميذ المعارف، بل أصبحت مطالبة بتوفير البيئة المناسبة لاستكمال بناء الشخصية و صقلها، و مساعدته على اكتشاف قدراته، و مواهبه و إمكانياته و استعداداته و تنميتها لبناء مشروعه المستقبلي ليصبح مواطنا فعالا. يشارك بفعالية في بناء مجتمعه وتنميته ورقيه.

ومن جهة أخرى لحمايته من الانحرافات والانفلات و التقليد الاعمى لسلوك المخاطرة، وما ينجر عنها من افات اجتماعية كالتدخين ، وتعاطي المخدرات، والسرقة والسطو على الغير، والقيادة المتهورة، والاباحية، والتحرش الجنسي...الخ خاصة في سن المراهقة، الذي يكون فيها الشباب أكثر حساسية وعرضة للمخاطر والتقليد الاعمى، في غياب المتابعة والمراقبة والتوجيه خاصة من طرف الاسرة.

لذا من الضروري على كل من الاسرة والمدرسة التكامل والتعاون، من أجل تنشئة وتربية الأبناء التربية السليمة التي تؤهلهم الى مواجهة مثل تلك السلوكات السلبية، وخاصة في مرحلة المراهقة التي لا يستطيع فيها المراهق تقدير وتقييم و ادراك خطورة مثل تلك السوكيات، من جهة ومن جهة أخرى محاولة مساعدتهم على بناء شخصية قوية صلبة وتكوين صورة إيجابية عن ذواتهم، فأغلب الدراسات تقر بأن الأشخاص الذين يقومون بسلوك المخاطرة يتسمون بسمات معينة، كالكراهية للغير، ومحدودية التعاطف مع الاخرين، والاندفاعية، وحب السيطرة، والاندفاع، وخرق القواعد، وغيرها من السمات.

و يقدم الانسان على اتخاذ المخاطرة بناء على صورة كونها الفرد عن نفسه (خصائصه النفسية بما فيها مفهومه عن ذاته) وعن الاخرين (ادراك الاخرين) حيث أثبتت الدراسات أن العلاقة موجبة بين المخاطرة ومفهوم الذات، كما أثبتت أن المنافسة تزيد من اتخاذ المخاطرة، فاتخاذ المخاطرة إذا ترجمة لموقف المخاطر من نفسه والاخرين، والمخاطرة ليست فعل منعزل من حيث الهدف والظروف التي يؤديها الفرد ولكنها فعل يرتبط بماضي الفرد وخبرته النفسية التي تشكل أساس إدراكه لجنبات الموقف الذي يتعامل به من المستقبل الذي يحمل الكثير من عدم التأكد والغموض وصعوبة التنبؤ بمجريات الاحداث، ونابع من أهميته بالنسبة للفرد ويكشف عن بعد النظر أو الاستباق للمستقبل (أحمد، 1968، ص 81).

إن بناء وتكوين الشخصية المنتجة للفرد مرتبط أشد الارتباط بتوفر جملة من الشروط التي يجب ان تتوفر في المدرسة من بينها الأمن والسلم الاجتماعي ، لكن الواقع يعكس الارتفاع المذهل لكل أشكال العنف المدرسي، ناهيك عن تغير صورة المدرسة لدى الناشئة والتي أصبحوا يرونها مجالا أخر أو مدخلا لتنفيذ العقاب والحرمان، فهي تحد من اللعب والراحة وهذا بسبب كثافة المنهاج وكثرة الالتزامات.

عن هذا الواقع المؤسف لا يعني تماما، ان المدرسة الجزائرية لا تسعة جاهدة لتحقيق التنشئة الشاملة، فحسب، بل أن تقوم بكل ما في وسعها خاصة من

طرف الفاعلين التربويين من أجل إيجاد جيل صاعد مسؤول متشرب بروح المواطنة.

من بين الأنشطة المدرسية المقررة والتي تهدف الى خلق حرية التعبير والحوار المشاريع ، التي يتجسد من خلالها العمل الجماعي والمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات، لكن في الواقع لا يقوم بها التلاميذ بل الأولياء وهذا بسبب ضغط البرنامج الى جانب عدم رغبة الأبناء في ممارسة هكذا أنشطة خاصة في ظل توفر مغريات البيئة الرقمية، والتي خلقت مجالا اخر للترفيه والتعليم والتعلم.

في الوقت الحالي لم تقتصر مهمة المدرسة على إكساب التلميذ المعارف، بل أصبحت مطالبة بتوفير البيئة المناسبة لاستكمال بناء الشخصية و صقلها، و مساعدته على اكتشاف قدراته، و مواهبه و إمكانياته و استعداداته و تنميتها لبناء مشروعه المستقبلي ليصبح مواطنا فعالا. يشارك بفعالية في بناء مجتمعه وتنميته ورقيه.

ومن جهة أخرى لحمايته من الانحرافات والانفلات و التقليد الاعمى لسلوك المخاطرة، وما ينجر عنها من افات اجتماعية كالتدخين ، وتعاطي المخدرات، والسرقة والسطو على الغير، والقيادة المتهورة، والاباحية، والتحرش الجنسي...الخ خاصة في سن المراهقة، الذي يكون فيها الشباب أكثر حساسية وعرضة للمخاطر والتقليد الاعمى، في غياب المتابعة والمراقبة والتوجيه خاصة من طرف الاسرة.

لذا من الضروري على كل من الاسرة والمدرسة التكامل والتعاون، من أجل تنشئة وتربية الأبناء التربية السليمة التي تؤهلهم الى مواجهة مثل تلك السلوكات السلبية، وخاصة في مرحلة المراهقة التي لا يستطيع فيها المراهق تقدير وتقييم و ادراك خطورة مثل تلك السوكيات، من جهة ومن جهة أخرى محاولة مساعدتهم على بناء شخصية قوية صلبة وتكوين صورة إيجابية عن ذواتهم، فأغلب الدراسات تقر بأن الأشخاص الذين يقومون بسلوك المخاطرة يتسمون بسمات معينة، كالكراهية للغير، ومحدودية التعاطف مع الاخرين، والاندفاعية، وحب السيطرة، والاندفاع، وخرق القواعد، وغيرها من السمات.

و يقدم الانسان على اتخاذ المخاطرة بناء على صورة كونها الفرد عن نفسه (خصائصه النفسية بما فيها مفهومه عن ذاته) وعن الاخرين (ادراك الاخرين) حيث أثبتت الدراسات أن العلاقة موجبة بين المخاطرة ومفهوم الذات، كما أثبتت أن المنافسة تزيد من اتخاذ المخاطرة، فاتخاذ المخاطرة إذا ترجمة لموقف المخاطر من نفسه والاخرين، والمخاطرة ليست فعل منعزل من حيث الهدف والظروف التي يؤديها الفرد ولكنها فعل يرتبط بماضي الفرد وخبرته النفسية التي تشكل أساس إدراكه لجنبات الموقف الذي يتعامل به من المستقبل الذي يحمل الكثير من عدم التأكد والغموض وصعوبة التنبؤ بمجريات الاحداث، ونابع من أهميته بالنسبة للفرد ويكشف عن بعد النظر أو الاستباق للمستقبل (أحمد، 1968، ص 81).

ومن بين اهم التحديات التي باتت تواجه المدرسة الجزائرية ما يلي:

كما تركزمناهج الجيل الثاني على القيم الجزائرية كونها لحمة تضامن اجتماعيّ يحمله التاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتراث الثقافي والقيم الروحية. وإلى جانب السياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج ، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية، تمثلتالمحاسن التي تتميّز بها المناهج الجديدة في الجوانب التي تتمثّل في اعتبار المدرسة كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنوية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الإشكال، الاستقراء والاستنتاج، التلخيص والتعميم، الخيال، النقاش، المعارضة، تسيير الصرعات، العمل الجماعي...)، إلى جانب السلوك والتصرّف، وذلك مسعى بناء الهويّة وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخيّ طويل، ومفعول فرديّ وجماعيّ (مكون من مواقف وسلوكات) في حصيلة المسارات الثقافية لبلادنا).وزارة التربية الوطنية، مارس 2016، نقلا عن الموقع:

/www.education.gov.dz

بالفعل بالرجوع الى المضامين المعرفية لكتب الجيل الثاني، وعلى سبيل المثال كتب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، نجدها تزخر بمحتويات مؤكدة على التنوع الثقافي في الجزائر، ومن ذلك مثلا الاحتفال بالعام الأمازيغي في الصفحة رقم 164من كتابي في اللغة العربية التربية الاسلامية، التربية المدنية، الى جانب درس الموروث الحضاري ص 162 ، الذي وضح بصور لملابس

الطوارق، وآثار تمقاد، وبعض الحلي، وفي الصفحة 168 مبينا اللباس المميز لكل من منطقتي الشرق والغرب من البلاد، وفي الصفحة 170 تكلم عن زربية غرداية. لينهي هذا المحور من خلال تأكيده في الصفحة 174، بأن تراثنا الثقافي متنوع، وهو ملك للجميع. وفي سبيل تعريف الطفل بحقوقه وواجباته، جاءت العديد من النصوص الموضحة لذلك، وفي مختلف المجالات الاجتماعية التي يتفاعل ضمنها، وهذا بهدف إكسابه السلوك الاجتماعي المقبول

بالرغم من ايجابيات مناهج الجيل الثاني، وما حوته من قيم مفعلة للتواصل الاجتماعي في جميع المجالات الاجتماعية، الى جانب تعريف المتعلمين بالمعالم المكونة للهوية من تاريخ، وتراث، معالم ثقافية، فكل هذه الموارد تعمل على الحفاظ على الخصوصية، والتي ألغي تأثيرها، من خلال الاهتمام غير المبرر والمبالغ فيه، المتمثل في درس التكاثر، والذي لا يتوافق ومتطلبات المرحلة العمرية للمتعلم ، والذي سيعمل على غرس الثقافة الجنسية لدى الطفل.

ومن مؤشرات كذلك الانفلات الاجتماعي كذلك الاهتمام المبالغ فيه للغة الفرنسية، والذي يظهر جليا من خلال إعلاء مكانة اللغة الفرنسية من مدخل فرنسة الترميز العالمي، والذي يعني تعليم المواد العلمية والتكنولوجية باللغة العربية على مستوى كل مراحل التعليم، على أن يتم تعليمها مرفقا باكتساب الترميز العالمي والمصطلحات العلمية باللغة الفرنسية. من بين أهدافه تمكين

المتعلم من المعلومات العلمية والتكنولوجية لتدعيم كفاءاته، بما في ذلك تكنولوجيات الاعلام والاتصال، الى جانب تمكينه من استعمال التوثيق العلمي والتقني باللغة العربية واللغات الأجنبية. بالإضافة الى تدعيم تساوي الفرص بين التلاميذ من خلال اكتساب الكفاءات الضرورية في مجال الترميز والمصطلحات العلمية للسماح لهم باختيار التوجه الملائم لقدراتهم، والمساهمة كذلك في الحد من التسرب المدرسي بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وإحداث انسجام بينهما بالقضاء على صعوبات الانتقال بين هذه الأطوار، وخصوصا تلك الناتجة عن تغيير الترميز والمصطلحات العلمية. (وزارة التربية الوطنية، عدد أكتوبر 2003، ص8)

يتم تطبيق الترميز العالمي حسب المراحل التعلمية، فعلى مستوى الابتدائي، يرتكز التطبيق على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار الى اليمين، ويمكن أن يكون الادراج التدريجي للرموز العالمية لوحدات القياس المتداولة كوحدة قياس الطول تكتب باللغة الفرنسية. أما على مستوى التعليم المتوسط والتعليم الثانوي يطبق الاتجاه العالمي في كتابة العمليات الرياضية من اليسار الى اليمين، وتستعمل الرموز العالمية لوحدات القياس بأنواعها الى جانب الرموز باللغة العربية المستعملة سابقا. (المرجع السابق، الصفحة نفسها)

ومنه فإن إدراج الترميز العالمي باللغة الفرنسية ما هو إلا استجابة لمطالب داخلية، تمثلت في إعداد متكونين تتوفر فيهم معايير الكفاءة التي تؤهلهم للاندماج في مجتمع المعرفة، كما تسهل اندماجهم في مختلف مناحي الحياة،

وخاصة المهنية منها، واستجابة كذلك لمتطلبات التطور التكنولوجي، ومعطى مختلف المتغيرات الدولية التي أثرت على مختلف بنى المجتمع، والتي ليس لدينا خيار آخر، إلا قبولها.

إن الترميز العالمي بهذا الشكل سيزيد من تعقيد مادة الرياضيات، لأنها ستضع الطفل بين لغتين، وهذا ما يخلق لديه لحظة تشتت ذهني ستقلل من مستوى استيعابه، بالإضافة إلى أنها ستعمل بالتدريج على تركيز اهتمام المتعلمين باللغة الفرنسية ، من منطلق أن الأهم في مادة الرياضيات هي الرموز وليس القراءة. ناهيك عن أنه سيؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي خاصة على مستوى الطور الابتدائي، الذي يشهد وفق الاصلاح الجديد كم معرفي هائل، حتى أنه يفوق مستوى قدرات تحمل المتعلمين. ناهيك عن إدراج لغتين إحداهما فعلية وهي اللغة العربية، والأخرى ضمنية، وهي اللغة الفرنسية التي كانت في صورة ترميز عالمي في كل من السنة الأولى والثانية. لتدمج بشكل فعلي في السنة الثالثة.

)زقاع، 2011(

دور المدرسة في تعزيز علاقة الفرد بالدولة:

تظهر علاقة الفرد بالفرد بالدولة من خلال التشريع المدرسي وما يحمله من منظومة قيمية تنعكس في المضامين المعرفية وما تحمله من محتويات في أبعادها المختلفة سواء الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية، وحتى في تنظيم التفاعلات المختلفة لمختلف الفاعلين في المنظومة التربوية . والتي قد لا يسع

المجال في هذا المقال للتطرق إليها جميعا. لذا سيتم التطرق لبعض الشواهد كأدلة تعكس وتبين أكثر مدلول العلاقة.

ففي القانون التوجيهي رقم 08-04 تظهر علاقة الفرد بالدولة من خلال نص المادة رقم 02 التي تؤكد على تكييف تكوين التلاميذ مع متطلبات المتغيرات الخارجية مع الحفاظ على الخصوصية، حيث أكدت على ضرورة تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، من خلال تربية مدرسية تجذر الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس التلاميذ، وتنشئتهم على قيم الوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية من خلال ترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية وترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954. الى جانب ترقيم قيم الجمهورية وارساء ركائز مجتمع متمسك بالديموقراطية متفتح على العالم كما أكدت المادة رقم 10 من نفس القانون على ضمان الدولة لحق التعليم لكل الجزائريين.

وبالرجوع الى مضامين الكتب المدرسية لمختلف الأطوار نجدها تؤكد على روح المواطنة ، وتبين للتلاميذ والذي هم أفراد حقوقهم وواجباتهم اتجاه الدولة ، كما تطرقت دور الدولة في تحقيق متطلبات المواطنين سواء اقتصادية كمناصب شغل أو توفير مختلف الاحتياجات ، وحتى في كيفية وآليات بناء مشاريع منتجة، الى جانب التعرف على امكانات الرقعة الجغرافية للدولة في بناء اقتصاد قوي ، ومن هنا تتجذر علاقة الفرد بالدولة من جانب خلق لدى

الفرد لآليات تحقيق الأمن الاقتصادي.كما تطرقت مختلف المضامين المعرفية الى حق المشاركة السياسية وآليات تعزيز الفعل الديموقراطي الذي يحقق أمن الفرد والمجتمع والدولة على حد سواء

إن المثير للإنتباه، هو أنه من المعروف والمتفق عليه، أن الترميز العالمي يجب أن يكون بلغة مجتمع المدرسة، أي اللغة العربية، كونها اللغة الرسمية الأولى للدولة الجزائرية، وإن ورد بلغة الدولة المسيطرة، أي لغة العولمة، فهي اللغة الانجليزية، فاللغة الفرنسية لم تجد مكانا لها في هذا العصر.

إن المبرر الوحيد لهذا الموقف هو التوجه نحو فرنسة المنظومة التربوية ، لتجرد من روحها وكيانها، و بهذا الشكل لن تستطع تجسيد الهوية الفعلية لمجتمعها الحاضن لها، بل ستعمل من خلال هذا المنزلق الى إلغاء وجوده، من خلال تفعليها للاختراق الثقافي، لتلغي بذلك الثقافة الأم وتحل محلها ثقافة دخيلة.

بالرغم من سلبيات الترميز العالمي السابقة الذكر، إلا أن هذا لم يمنع من وجود إيجابيات من بينها تمكين المتعلمين من إتقان اللغة الفرنسية، حيث لوحظ سابقا على مخرجات المنظومة التربوية الجزائرية هو ضعف التحصيل في هذه المادة. أما النقطة الايجابية الأخرى فهي توحيد لغة المواد العلمية، حيث لوحظ سابقا اعتماد اللغة الفرنسية في تعليمها على مستوى التعليم العالي، بينما كانت تدرس في المراحل السابقة له باللغة العربية، وهذا ما أدى الى ضعف التحصيل في هذه المادة وضعف الاستيعاب نتيجة للفرنسة غير المألوفة.

إذن لا نستطيع القول، أنه خلال عصر العولمة يجب الاعتماد على اللغة العربية في الترميز العالمي حفاظا على الوجود الاجتماعي، والتي وإن تحققت سنظل خارج مسار تقدم الدول طالما أننا لسنا منتجين للمعرفة، بل مستهلكين لها، ولن يتأت هذا إلا من خلال فهم لغة الآخر للاستفادة منه، دون إلغاء وجودنا، فلا معنى لإحداث التقدم مقابل زوال الخصوصية.

غير أننا ما نستطيع قوله، هو عدم اعتماد الترميز العالمي باللغة الفرنسية في الطور الابتدائي، لأنها ستضع المتعلم بين لغتين، وهو لا يزال في بداية مشواره التعليمي، حتى أنه لم يتمكن بعد من إتقان اللغة العربية، طالما أننا نعتمد الدارجة لغة للتفاعل في بيئتنا الاجتماعية.كما ستضعه بين طريقتين للكتابة، احداهما لغة عربية تكتب من اليمين الى اليسار والأخرى في مادة الرياضيات تكتب من اليسار الى اليمين.

5 –آليات استعادة الدور التربوي للمدرسة:

استعادة المدرسة لدورها التربوي في ظل التحولات الاجتماعية المعاصرة، يمكن اعتماد مجموعة من الآليات، أهمها:

- إعادة الاعتبار للقيم التربوية من خلال ترسيخ الاحترام، المسؤولية، التعاون، الانضباط، المواطنة والصدق.
- تطوير المناهج التعليمية بحيث تجمع بين المعرفة والمهارات والقيم، وتستجيب لمتطلبات الواقع المعاصر.

- تفعيل دور المعلم التربوي وعدم اختزال مهمته في نقل المعلومات، مع توفير التكوين المستمر له.
- تعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال التواصل المستمر والتعاون في متابعة سلوك المتعلم وتحصيله.
- إشراك المتعلمين في الحياة المدرسية عبر الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية، وتنمية روح المسؤولية لديهم.
- توظيف التكنولوجيا بشكل تربوي، مع توعية التلاميذ بالاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.
- إعادة تفعيل الأنشطة المدرسية باعتبارها وسيلة لبناء الشخصية وتنمية المهارات الاجتماعية، وليس مجرد نشاط هامشي.
- تحسين المناخ المدرسي بتوفير بيئة قائمة على الحوار والأمان والاحترام، والحد من العنف والتنمر.
- تعزيز الشراكة مع المجتمع من خلال التعاون مع المؤسسات الثقافية والاجتماعية والمهنية.
- الاهتمام بالإرشاد والتوجيه لمساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية.
- ربط التعليم بالحياة الواقعية حتى يشعر المتعلم بأهمية ما يتعلمه وقدرته على توظيفه في حياته ومجتمعه.

خاتمة

من خلال صفحات هذه المداخلة تبين ان المدرسة الجزائرية تحاول مواكبة التحولات المجتمعية والرقمية خاصة، وهذا من خلال تعزيز الانتماء الاجتماعي والحفاظ على مكونات الهوية وتعزيز روح المواطنة لدى الناشئة، وهذا من خلال محتويات مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 الذي يركز على تعزيز علاقة الفرد بالدولة وتعزيز روح المواطنة وضرورة مواكبة التغيرات التكنولوجية مع ضرورة الاستفادة من إيجابيات البيئة الرقمية.

من جهة اخرة وبالرغم من الإصلاحات التي كان مبالغ فيها كرفع العلم الوطني يوميا، ومختلف الأنشطة الصفية والا لصفية والتي أصبحت مجالا أخر للضغوط .

بالرغم من كل هذه الإصلاحات إلا ان صورة المدرسة الجزائرية لدى الناشئة ظلت مجرد مكان للتلين فقط ومصدرا لمختلف الضغوط والالتزامات وهذا ما انعكس في مختلف صور النفور وأشكال العنف المدرسي الممارس

إذن ، إن الواقع يفرض ضرورة استعادة المدرسة لدورها المنوط به ولن يتأتى هذا إلا من خلال جملة من الإصلاحات أهمها ما يلي:

-التخفيف من كثافة المنهاج التربوي، لكي لا تصبح المدرسة مصدرا للضغط، وكذا لتعزيز العلاقة الودية بين المتعلم والمدرسة.

-التركيز على الأنشطة الجماعية والتي يجب أن تكون داخل الصف الدراسي.

-الاهتمام بالأنشطة اللاصفية التعليمية من جهة والهادفة الى تعزيز روح المواطنة من جهة أخرى.

-إعادة الاعتبار للغة العربية باعتبارها من احد معالم الهوية الوطنية

-ضرورة ان يكون الترميز العالمي باللغة العربية.

-تعليم الناشئة من خلال المحتويات المعرفية كيفية التفاعل ضمن المجتمع الرقمي وآليات الاستفادة من ايجابياته.

-ربط المضامين المعرفية بواقع الحياة الاجتماعية

-نشر الوعي لدى المتعليمين بمختلف المشكلات الاجتماعية خاصة المتعلق بمرحلتهم العمرية وكيفية الوقاية منها.

-اكساب المتعلمين من خلال المضامين المعرفية استراتيجيات تجاوز المخاطر وآليات التكيف في المواقف المختلفة.

قائمة المراجع

-وزارة التربية الوطنية. (أكتوبر 2003.). النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية.الجزائر. العدد 472.

-وزرارة التربية الوطنية،(مارس 2016) أهداف مناهج الجيل الثاني .تم استرجاعه في 16-04-2017 على الرابط

/www.education.gov.dz

-الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية (2008) الجريدة الرسمية. العدد 04، 27 يناير 2008.

-وفيق صفوت مختار، المدرسة والمجتمع والتوفيق النفسي للطفل، دار العلم والثقافة للنشر والت

--منير العمري.(أوت 2020). الامن المجتمعي: مفهومه وعلاقته بالقطاعات الامنية الاخرى .مجلة أفاق علمية، المجلد 12 العدد 04

---عادل، زقاع. (2011). المعضلة الامنية المجتمعية – خطاب الأمننة وصناعة السياسات العامة. مجلة دفاتر(05)

--سناء، منغير. (2014). التنوع الثقافي من منظور الامن المجتمعي. رسالة ماجستير في القانون العام. الجزائر: جامعة سطيف.

عنوان المداخلة: هوياتية أم إكراه رمزي: دراسة تحليلية لطقس تحية العلم في الفضاء المدرسي الثانوي

أ.د جمال تالي جامعة مسيلة

أ.د يوسف جغولي جامعة مسيلة

ملخص المداخلة:

تكتسي دراسة الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية أهمية بالغة ترتبط برهانات تصفية الإرث الاستعماري، وإعادة بناء الذات الوطنية، وتدبير التعددية الثقافية، وإذا كانت المدرسة الجزائرية قد نجحت تاريخياً في معركة "التحرر الهوياتي" عبر التعبئة الوجدانية والشرعية الثورية، فإنها تواجه اليوم مفارقة بنيوية معاصرة تتجلى في نزوعها المفرط نحو عقلنة فضاءاتها؛ مما أحالها إلى بنية بيروقراطية جافة تُنتج الآلية والتكرار.

ويجد هذا التحول السوسيو–ثقافي تعبيره الأكثر دقة في إخراج طقس تحية العلم الوطني من أفق التعبئة الحية والتلاحم الفيزيائي الجماعي، إلى مربع الأتمتة والميكنة التقنية (استبدال الأداء الصوتي الحي بمكبرات الصوت، والانسحاب الفيزيائي المتفاوت للطاقم الإداري والتربوي).

وتتأسس الإشكالية المقترحة على مقاربة سوسيولوجية نقدية تتقاطع فيها ثلاثة أطروحات فكرية؛ أولها أطروحة ماكس فيبر حول "نزع السحر عن العالم"، حيث تجرد العقلنة البيروقراطية الطقس السيادي من شحنته العاطفية لينتج اغتراباً رمزياً وانفصالاً وجدانياً بدلاً من صهر الهوية. وثانيها مفهوم "المؤسسة الشاملة" لـ إرفينغ غوفمان، إذ يفرز الغياب الفيزيائي لـ"عين السلطة" والاستعاضة عنها بالمراقبة التقنية ديناميكية عكسية تُنشّط "الحياة الباطنية للمؤسسة"، وتفتح المجال للتلاميذ لابتكار تكتيكات مستترة للمقاومة والتملص في الكواليس. وينتهي التحليل عند المنظور الفوكوي (ميشيل فوكو)

حول "الأجساد الطائعة" وسياسة ترويض الجسد، حيث يكشف البحث كيف تُضعف الأتمتة والوساطة التكنولوجية كفاءة الجهاز الرقابي للمؤسسة التربوية.

مقدمة

تتجلى المفارقة البنيوية التي تحكم المنظومة التربوية الجزائرية المعاصرة في نزوعها المفرط نحو «عقلنة» فضاءاتها المدرسية، مما أحالها إلى بنية بيروقراطية مشدودة إلى التكرار والآلية الجافة، ويجد هذا التحول السوسيو–ثقافي تعبيره السوسيولوجي الأكثر دقة في إخراج طقس تحية العلم الوطني من أفق التعبئة الحية إلى مربع الأتمتة والميكنة؛ فهذا الطقس الذي تشكل تاريخياً بوصفه بنية رمزية مكثفة تستند إلى «الجسد المشترك» والتلاحم الفيزيائي والالتزام الجماعي الموحد، بات يُختزل اليوم في ممارسة روتينية معزولة تقنياً.

إن هذا الانتقال الفارق — المتمثل في استبدال الأداء الصوتي الحي بمكبرات صوت آلية، والانسحاب الفيزيائي المتفاوت بين أفراد الطاقم الإداري والتربوي من الساحة، وإيكال الإنزال المسائي للحارس منفرداً — يجسد سوسيولوجياً أطروحة ماكس فيبر حول نزع السحر عن العالم». فالعقلنة البيروقراطية هنا تجرد الطقس السيادي من هالته القدسية وشحنته العاطفية، لتحوله إلى روتين تقني بارد يُنتج الاغتراب الرمزي والانفصال الوجداني بدلاً من صهر الهوية الوطنية والولاء (فيبر، 2011/1921).

وفي ظل هذا التواري الجسدي للسلطة التربوية، يعاد إنتاج فضاء الساحة الثانوية ليحاكي مفهوم «المؤسسة الشاملة» عند إرفينغ غوفمان؛ حيث تسعى الإدارة إلى الاستعاضة عن المراقبة المباشرة بقنوات تقنية بديلة كمكبر الصوت لفرض الانضباط الفوقي .

غير أن هذا الغياب الفيزيائي لـ«عين السلطة» يفرز ديناميكية عكسية تفتح المجال لبروز «الحياة الباطنية للمؤسسة» في كواليسها ومناطقها الخلفية (غوفمان، 2006/1961)؛ إذ يبتكر التلاميذ استراتيجيات مجهرية وتكتيكات مستترة للتملص من قيد الانضباط المفروض ومقاومة آليات التنميط البيروقراطي.

ومن ثم، يكتسي الطقس بعداً صراعياً يتمحور حول سياسة الجسد.؛ فبينما تسعى الهندسة البيروقراطية للمدرسة إلى ترويض التلاميذ لإنتاج «الأجساد الطائعة» الخاضعة لتراتيب الوقت والمجال وعلاقات القوة وفق الطرح الفوكوي (فوكو، 2014)، فإن الوساطة التكنولوجية والأتمتة تضعفان بنيوياً من كفاءة الجهاز الرقابي للمؤسسة.

أولا. اشكالية الدراسة:

تتأسس إشكالية هذه الدراسة على تساؤل جوهري مفاده: كيف يساهم تحول طقس تحية العلم من ممارسة سيادية حية ومستدمجة إلى إجراء بيروقراطي مؤتمت في إضعاف السلطة الرمزية للمدرسة؟ وكيف يعيد جيل التلمذة المعاصر إنتاج فضاء الساحة أثناء رفع العلم ليتحول من محضن للاندماج الوطني إلى مسرح للممارسات الاحتجاجية والرفض الصامت؟

وتنطلق الفرضية المحورية للبحث من أن ميكنة الطقس السيادي وانسحاب الفاعلين التربويين يفضيان حتماً إلى عملية «نزع قداسة» بنيوية عن الفضاء المدرسي؛ حيث يؤدي التكرار اليومي الجاف والابتذال الرتيب للإجراء البيروقراطي إلى هبوط الطقس من مرتبة «المقدس السياسي» المشحون بالهالة والعاطفة الجمعية إلى مصاف «المبتذل والروتيني» الاغترابي.

وتكتسب هذه الديناميكية حدة مضاعفة بالنظر إلى الخصوصية السيكو–سوسيولوجية لفئة المراهقين؛ إذ يصطدم هذا الابتذال المؤسساتي الجاف مع سيكولوجية جيل يبحث بنيوياً عن «الاعتراف» والتحرر الفردي وإثبات الذات.

وفي غياب التماهي الوجداني مع الآلة الميكانيكية، يغدو التمرد على الالتزام والانضباط والرقابة المؤسساتية آلية دفاعية واستراتيجية واعية يثبت من خلالها المراهق فاعليته الفردية في مواجهة أشكال التأطير العمودي الفوقي، مما يحول ساحة الثانوية إلى بيئة خصبة لإنتاج المقاومة السلوكية المجهرية وتنامي مظاهر الأنوميا الاجتماعية . (Misa, 2022)

ثانيا .النشأة التاريخية لطقس تحية العلم:

في الفضاء التربوي الحديث تعد كجزء من استراتيجية كبرى أطلقتها الدولة القومية في القرن التاسع عشر لإعادة صياغة الرابط الاجتماعي والسياسي. فمع أفول الشرعيات التقليدية المستندة إلى التعالي الديني، واجهت النظم السياسية الصاعدة تحدياً بنيوياً جوهره كيفية صناعة "متخيل جمعي" يوحد ذوات الأفراد خلف هوية مجردة تتجاوز الولاءات العرقية والجهوية .(Anderson, 2006)

هنا، تحولت المدرسة من مجرد فضاء لمحو الأمية المعرفية إلى "جهاز أيديولوجي للدولة" يهدف بالدرجة الأولى إلى نقش الأيديولوجيا السياسية الحاكمة في أجساد الناشئة منذ الصغر عبر آليات التكرار الطقسي والترويض البيداغوجي .(Althusser, 1976) لقد أُدخل العلم إلى المدرسة لا بوصفه رمزاً سيادياً فحسب، بل بوصفه "دالاً مقدساً" يُراد له استدخال قيم الطاعة والامتثال في البنية الوجدانية للمتعلم، محولاً الوطنية من مجرد فكرة نظرية إلى "هبتوس" أو سلوك مستبطن ومجسد تمارسه الذوات تلقائياً (Bourdieu & Passeron, 2020).

وتكشف التحولات الجيوسياسية في النصف الأول من القرن العشرين عن مدى خضوع هندسة هذا الطقس لـ"ميكرو–فيزياء السلطة" وصرامتها الضبطية؛ حيث تعد التجربة الأمريكية النموذجية عام 1892 محطة مفصلية حين صمم الاشتراكي فرنسيس بيلامي نص قسم الولاء مقروناً بحركة جسدية صارمة عُرفت بتحية بيلامي (Bellamy salute) " (Reddit, 2010).

كانت هذه التحية تفرض على التلميذ بسط ذراعه الأيمن مستقيماً باتجاه العلم، في محاكاة دقيقة لتقنيات الترويض التي تحول الجسد إلى لوحة مطيعة خاضعة لتراتيب السلطة .(Foucault, 1975/2014) غير أن اندلاع الحرب العالمية الثانية أحدث شرخاً أيديولوجياً في بنية هذا الطقس؛ إذ تنبه الكونغرس الأمريكي في ديسمبر 1942 إلى التطابق البصري الحاد بين تحية بيلامي المدرسية والتحية الفاشية والنازية (تحية هتلر)، مما دفعه إلى تعديل "قانون العلم" بشكل استعجالي واستبدال الذراع الممدودة بحركة "وضع اليد اليمنى فوق القلب" لتطهير جسد التلميذ من شائبة المحاكاة الشمولية (Reddit, 2010).

يوضح هذا التحول التاريخي أن الإخراج الجسدي للطقس التربوي ليس اختياراً بريئاً، بل هو نتاج هندسة سيادية مستمرة تُعيد الدول من خلالها صياغة المظاهر السلوكية لتتوافق مع نقائها الأيديولوجي المعياري.(Misa, 2022)

وفي سياق القرن الحادي والعشرين، تعولم هذا الطقس ومر بتدويل بيروقراطي أخرجه من فضاء التعبئة الوجدانية الحية ليقع في أزمة "الأتمتة التقنية المفرطة". فبدلاً من الصوت البشري والتلاحم العاطفي المباشر الذي ميز بدايات الطقس القومية، أصبح الإجراء يُدار بنصوص وبروتوكولات إدارية جافة وجداول مبرمجة إلكترونياً تبث النشيد

الوطني والصلوات عبر عروض سمعية بصرية ومكبرات صوت مميكنة (Yakit, 2026).

هذا الانتقال نحو الآلية أنتج وجدانياً ما يطلق عليه فيبر "نزع السحر عن العالم"؛ حيث تفقد اللحظة السيادية هالتها وقدسيتها، وتتحول تحت ثقل العقلنة البيروقراطية وعزلة الوسائط التكنولوجية إلى مجرد روتين إداري جاف يفتقد المعنى. (Yakit, 2026)

وفي هذا الفضاء المعاصر، لم يعد الطقس قادراً على صهر الهوية الوطنية؛ بل تحولت ساحة المدرسة الثانوية بفعل وساطة الآلة وانسحاب الأطر البشرية المراقبة إلى مساحة لإنتاج الاغتراب ومسرح للمقاومة المجهرية والرفض الصامت لدى أجيال التلمذة المعاصرة.

وفي الجزائر يُفضي التفكيك السوسيولوجي للمادة 02 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 إلى كشف مأزق البنية والممارسة داخل الفضاء المدرسي الجزائري؛ فالمشرّع في منطوقه التشريعي يستعمل لغةً وجدانية معياريّة بالغة الكثافة (كالاعتزاز، والتجذير، والتعلق برموز الأمة)، مفترضاً أن المدرسة جهاز بيداغوجي قادر على إنتاج التماسك الأخلاقي وصهر الهوية الوطنية امتداداً للذاكرة الجماعية وثورة نوفمبر 1954.

غير أن المفارقة الحادة تتبدى ميدانياً في اصطدام هذا الطموح القيمي بعقلنة بيروقراطية مفرطة"حوّلت طقس تحية العلم من فضاء للتعبئة الحية والتلاحم الفيزيائي المشترك إلى "روتين تقني بارد" يعتمد الأتمتة، هذا التحول التنظيمي أدى سوسيولوجياً إلى "نزع السحر" (بتعبير فيبر) عن الهالة القدسية للطقس السيادي، مستبدلاً الحضور الفيزيائي للسلطة التربوية ببدائل تقنية (كمكبر الصوت) تحاكي هندسة "المؤسسة الشاملة" (عند غوفمان). وبدلاً من ترويض التلاميذ لإنتاج "أجساد طائعة" (بالمفهوم الفوكوي) متماهية مع الغايات السيادية للمادة 02، أفرز هذا الإكراه الرمزي الجاف

ديناميكية عكسية نشّطت "الحياة الباطنية للمؤسسة"، مفسحةً المجال للشباب المتمدرس لابتكار تكتيكات مجهرية ومقاومة صامتة في الكواليس؛ وهو ما يؤكد أن أزمة التنشئة الهوياتية لا تكمن في صياغة النصوص القانونية، بل في الآليات التنظيمية التي تُفرغ تلك النصوص من شحنتها الوجدانية وتُحيلها إلى أدوات للاغتراب الرمزي..

ثالثا. منهجية الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على التصميم الإثنوغرافي المجهري الذي يغوص في التفاصيل اليومية المتكررة والممارسات الروتينية المتناهية الصغر لتلاميذ الطور الثانوي أثناء طقس تحية العلم (تالي، 2026). ويتيح هذا الاقتراب المنهجي تفكيك البنية التفاعلية المعقدة داخل ساحة الثانوية من خلال التركيز على السلوكيات العفوية وحركات الجسد، والنكت التي يتداولها المراهقون، والتعليقات وردود فعلهم اليومية أثناء رفع العلم واستغلال الفضاء المعماري للمدرسة.

وتستند هذه المقاربة الإثنوغرافية المجهرية إلى المبادئ المنهجية للأنثروبولوجيا التربوية التي أسس لها ولكوت(Wolcott, 1994) ؛ حيث يساهم «الوصف الكثيف thick) « (description للممارسات الاعتيادية في الكشف عن أنظمة المقاومة والانضباط الخفية التي لا يمكن التقاطها عبر الأدوات الكمية الجافة، أو الاكتفاء بالتحليل الصوري للخطاب الإداري والنصوص الإجرائية للطقوس.(Misa, 2022 ; Yakit, 2026)

وتتجسد الأداة الرئيسة للبحث في الملاحظة بالمشاركة المستترة داخل الفضاء المدرسي، وتسمح هذه الأداة للباحث بمعايشة السلوكيات التلقائية للتلاميذ في بيئتهم الطبيعية دون إثارة ريبتهم أو السقوط في فخ التوجيه السلوكي. ويساعد هذا الخيار المنهجي على تجاوز ما يعرف في أدبيات مناهج البحث السوسيولوجي بـ«أثر هاوثورن»؛ حيث يميل

المبحوثون إلى تعديل سلوكياتهم وإظهار الامتثال الزائف عندما يدركون أنهم تحت طائلة الملاحظة العلمية المباشرة.(McLeod, 2015)

ومن خلال هذا الانغماس الميداني، يركز البحث على رصد المؤشرات غير اللفظية كالإيماءات والهمس والضحك المكتوم والتململ الجسدي، وهي تفاصيل مجهرية تعكس ديناميكيات التفاعل اليومي في الكواليس والمناطق الخلفية للمؤسسة الشاملة كما نظر لها غوفمان.(Goffman, 2006)

ولتكتمل البنية المنهجية للدراسة، يتم تعزيز الملاحظة الإثنوغرافية الميدانية بإجراء مقابلات غير مباشرة وحرة مع عينة قصدية من التلاميذ المراهقين، لسبر أغوار التمثلات الذاتية للمبحوثين وفهم المعاني التي يضفونها على سلوكيات الرفض أو الامتثال لطقس تحية العلم الذي يعاني من الابتذال والبرود البيروقراطي .

ويتحدد مجتمع وعينة الدراسة مكانياً في إحدى الثانويات بولاية المسيلة، ضمن بيئة شبه حضرية ذات طبيعة رعوية وفلاحية في منطقة الهضاب العليا بالجزائر، مما يمنح الممارسات المرصودة دلالات سوسيو–ثقافية وتربوية عميقة ترتبط بخصوصية جيل الشباب الباحث عن الاعتراف وإثبات الذات في هذا السياق الجغرافي المعين (تالي، 2026).

رابعا.النتائج الميدانية

كشفت القراءة التحليلية للواقع الميداني الإثنوغرافي والملاحظة المستترة في فضاء الساحة المدرسية عن تفكك حاد في «الهالة الرمزية» لطقس تحية العلم الوطني؛ حيث أدى الابتذال المتكرر واليومي للطقس — بفرض ممارسته الرتيبة كل صباح ومساء — إلى هبوطه من مرتبة الحدث السيادي الجليل إلى مصاف الروتين البيروقراطي المؤتمت

(تالي، 2026). ووفقاً للبيانات المرصودة، انقسمت استجابات التلاميذ السلوكية والوجدانية تجاه هذا التكرار الروتيني اليومي إلى ثلاث ممارسات تفاعلية كبرى:

1. بروز «الامتثال الأدائي الجاف»: يلتزم طيف من التلاميذ بالوقوف الصارم والانتظام في خطوط هندسية متوازية تحاكي ظاهرياً المعايير الحركية الصارمة المفروضة في القوانين الدولية .(Misa, 2022) غير أن المقابلات غير المباشرة تكشف أن هذا الانضباط الجسدي المكرر صباحاً ومساءً لا ينبع من تماهٍ وجداني مع قيم المواطنة، بل هو استراتيجية عقلانية لتفادي الكلفة العقابية الصارمة للإدارة .

يعكس هذا السلوك حالة متقدمة من الاغتراب الرمزي، حيث ينظر المتعلمون إلى الطقس كإجراء قسري مبتذل مفرغ من المعنى ومجرد مؤشر زمني روتيني لبدء وانهاء الحصص الدراسية (تالي، 2026).

2. تفعيل «تكتيكات مجهرية للمقاومة السلوكية الصامتة»: يستغل التلاميذ غياب الرقابة الفيزيائية المباشرة الناتجة عن انسحاب الطاقم التربوي والاعتماد على البرمجة التقنية الآلية المعززة بالعروض السمعية البصرية(Yakit, 2026) ، لإعادة إنتاج فضاء الساحة هندسياً عبر الاحتماء بالزوايا الميتة وخلف الأعمدة وفي أواخر الصفوف .

وتنشط في هذه المساحات الخلفية ما يطلق عليه سوسيولوجياً سياق «السياسة التحتية « (Infrapolitics)عند(1990) Scott ؛ حيث يقوض التلاميذ صرامة هذا الابتذال اليومي عبر إحداث تشويش مجهري صامت يتمثل في تبادل النكت، الضحك المكتوم، التمتمة بكلمات ساخرة، والعبث بالهواتف المحمولة أثناء عزف النشيد كآلية للتحرر وإثبات الذات في مواجهة التنميط الفوقي.

3. تبني «استراتيجية الانسحاب الفيزيائي العمد«

يعمد طيف واسع من التلاميذ إلى الالتفات الواعي على سلطة المؤسسة من خلال هندسة تأخر صباحي ممنهج لتفادي اللحظة الطقسية الرتيبة. وتتمثل هذه الممارسة في التكتل والانتظار الاختياري خارج أسوار الثانوية إلى غاية انتهاء الطقس اليومي المبتذل، حيث يفضل المراهقون بشكل واعٍ تحمل تبعات المساءلة الإدارية والتوبيخ عن التأخر بدلاً من الانصياع لإكراه رمزي روتيني يشعرون بالاغتراب التام عنه وجدانياً، مما يثبت حدود آليات الضبط التقنية الساعية لترويض الجسد (غوفمان، 2006).

4. تغلغل «الإكراه الرمزي» عبر التراتبية الفضائية والمراقبة البصرية:

أظهرت الملاحظة المستترة أن طقس تحية العلم يمارس «إكراهاً رمزياً (Symbolic Coercion)» مكثفاً يتجاوز القمع المادي المباشر، متطابقاً مع البنية البرتُوكولية التي فككها الخطاب المؤسسي للطقوس .(Yakit, 2026) ويتجسد هذا الإكراه في الهندسة المعمارية لـ«المسرحة التراتبية للسلطة» داخل الساحة؛ حيث يُجبر التلاميذ على التكتل في الأسفل على شكل طوابير خاضعة للمراقبة، بينما يتعالى الطاقم الإداري في في مقدمة الفضاء. هذا التوزيع يفرض على التلاميذ استدخال التراتبية الدنيا والقبول الضمني بسلطة النسق، مما يحول جسد التلميذ إلى لوحة تُكتب عليها علاقات القوة العمودية كل يوم (فوكو، 2014.)

5. انشطار الهابيتوس وبروز «استراتيجيات التميز والتحرر لدى المراهق

رصدت الملاحظة الإثنوغرافية مفارقة نفس–اجتماعية حادة؛ إذ كلما زاد الإكراه الرمزي والابتذال اليومي للطقس، حدث انشطار في الهابيتوس التربوي للتلميذ، فالتلاميذ المراهقون، وفي سعيهم البنيوي لـ«الاعتراف» وإثبات الذات في مواجهة «المؤسسة الشاملة» (غوفمان، 2006)، يعيدون استغلال وضعيات الإكراه لإنتاج استراتيجيات تميز فردية. ويتجلى ذلك في الخرق المتعمد والمنظم لبروتوكول الوقوف (مثل ثني

الركبة، إرخاء الكتفين، حك الشعر، أو إمالة الرأس للأسفل بدلاً من الأعلى)، وهي حركات جسدية مجهرية واعية ومقاومة؛ يستخدمها المراهق كأداة للتحرر وإعلان الانفصال الرمزي عن الضبط المؤسساتي، محولاً الجسد المُراد ترويضه إلى أداة لمقاومة التنميط البيروقراطي.

خامسا. المناقشة والتحليل السوسيولوجي

تثبت المعطيات والنتائج الميدانية المستخلصة أن المدرسة الثانوية المعاصرة باتت تفشل بنيوياً في إنتاج «الأجساد الطائعة» بالمعنى الفوكوي؛ نظراً لأن الابتذال المتكرر واليومي للطقس — بفرض ممارسته الرتيبة صباحاً ومساءً — قد أضعف من كفاءة «العين المراقبة»، وحوّل أداة التنشئة إلى آلية إكراه بيروقراطي جاف أفضى إلى سقوط الهالة وجسّد أطروحة فيبر حول «نزع السحر عن المقدس السياسي.

إن هذا التجميد البيروقراطي للنص السيادي، المماثل في صرامته الفوقية لبروتوكولات وزارة التربية المقننة والمنمطة نصياً وإلكترونياً عبر برمجيات العروض السمعية (Yakit, 2026)، يفقد فاعليته وتأثيره الوجداني بمجرد اصطدامه بواقع الساحة المدرسية اليومي في البيئة شبه الحضرية لولاية المسيلة (تالي، 2026) .

إن تفريغ الطقس من أبعاده الهوياتية والتنشئية وتحويله إلى «هابيتوس انضباطي ميكانيكي (Bourdieu & Passeron, 1970) «يؤديان عكسياً إلى تآكل المشروعية العاطفية للرموز الوطنية داخل الفضاء التربوي، ليتحول الامتثال من تماهٍ قيمي واعٍ إلى مجرد محاكاة أدائية شكلية قوامها الخوف من المساءلة الإدارية.

ويكشف التحليل السوسيولوجي أن هذا التناقض بين النص المؤسسي الفوقي والبرود البيروقراطي قد فتح المجال كاملاً أمام ما يسميه غوفمان بالحياة الباطنية للمؤسسة في كواليسها ومناطقها الخلفية؛ حيث تحولت الساحة أثناء لحظات رفع العلم وإنزاله إلى

مسرح حي لممارسة «السياسة التحتية» بلغة .(1990) Scott في هذه المساحات المستترة، يبتكر تلاميذ الشباب المعاصر لغة تعبيرية مجهرية لتقويض الضبط العمودي وإفراغ الابتذال اليومي من حمولته الأيديولوجية عبر التمتمة والتهكم والانسحاب الفيزيائي المتعمد خارج الأسوار (تالي، 2026). .

وتجد هذه المقاومة السلوكية المجهرية تفسيرها البنيوي العميق في طبيعة مرحلة المراهقة وسيكولوجية البحث عن «الاعتراف» والتحرر وإثبات الذات؛ إذ يصطدم المراهقون بنسق تربوي جامد يقدم لهم سردية الوطن عبر قنوات آلية مبتذلة.

ويخلص النقاش السوسيولوجي للدراسة إلى أن أتمتة الطقس السيادي وعقلنته المفرطة وتكراره الرتيب قد أخرجته من أفق صناعة المواطنة المستدمجة والواعية إلى مربع الإكراه الرمزي الخالص، مما يغذي مظاهر الأنوميا السلوكية والاغتراب الوجداني لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق، لم يعد خرق القوانين المدرسية والخرق المنظم لبروتوكول الوقوف مجرد مخالفة انضباطية عابرة أو سلوك لا عقلاني، بل هو استراتيجية واعية وآلية دفاعية يثبت من خلالها المراهق فاعليته الفردية ووجوده الذاتي، معلناً انفصاله الرمزي التام عن البرود البيروقراطي للمؤسسة التربوية المعاصرة، ومؤكداً في الوقت ذاته أن الهوية الوطنية الحية لا يمكن استدخالها في النفوس عبر الترسانة القانونية الجافة أو الترويض الحركي الرتيب، بل عبر التداول القيمي الحر والتفاعل الإنساني الحي داخل الفضاء العام للمدرسة.

خاتمة:

تأسيساً على ما تقدم، تكشف المناقشة والتحليل السوسيولوجي لطقس تحية العلم الوطني في الفضاء المدرسي الثانوي عن مفارقة بنيوية حادة تتأرجح بين طموحات المنظومة

التربوية في صياغة تنشئة هوياتية وطنية، وبين واقع الممارسة الذي يكرس إكراهاً رمزياً بيروقراطياً جافاً .

إن دمج الأطر التشريعية الدولية والنصوص الإجرائية الممنهجة والتحولات التاريخية لسياسة الجسد السيادي مع المعطيات الإثنوغرافية المجهرية الملاحظة يفتح المجال لتقديم قراءة وافية لأزمة الرابط الوطني داخل الفضاء التربوي الحديث .

ويخلص البحث إلى أن الابتذال المتكرر واليومي للطقس — بفرض ممارسته الرتيبة صباحاً ومساءً عبر أدوات وأتمتة ميكانيكية جافة — أفضى بنيوياً إلى سقوط الهالة الرمزية وتجسيد أطروحة نزع السحر عن المقدس السياسي. فالمدرسة، بسقوطها في فخ العقلنة البيروقراطية وعزلة الوسائط التكنولوجية، حوّلت لحظة الاندماج والسيادة إلى روتين إداري خانق ينتج الاغتراب الرمزي والبرود الوجداني بدلاً من استدخال هابيتوس مواطني مستدام وواعٍ.

ويتضح من خلال النتائج أن فشل المؤسسة في إنتاج الأجساد الطائعة قد فتح الفضاء كاملاً لبروز الحياة الباطنية للمؤسسة في كواليس الساحة ومناطقها الخلفية، حيث تنشط السياسة التحتية لجيل الشباب. إن استجابات التلاميذ الرافضة — سواء عبر الامتثال الأدائي الشكلي، أو التكتيكات المجهرية للمقاومة الصامتة، أو الالتفاف الفيزيائي الكامل من خلال هندسة التأخر الصباحي العمدي — لا تنطوي سوسيولوجياً على مجرد سلوكيات اعتباطية أو قلة انضباط جاف؛ بل هي استراتيجيات واعية وآليات دفاعية يثبت من خلالها المراهق فاعليته الفردية ووجوده الذاتي في خضم بحثه البنيوي عن الاعتراف والتحرر في مواجهة أشكال الضبط المؤسساتي العمودية .

وتؤكد الدراسة في نهايتها أن الهوية الوطنية العاطفية والمواطنة الحقة لا يمكن نقشها في النفوس قسراً بالترسانات القانونية أو بالوسائط المميكنة الخالية من التفاعل البشري،

ولتجاوز مظاهر الأنوميا والاغتراب السلوكي المعاصر، بات من الضروري زحزحة هذا الطقس من سياق الضبط الإداري الجاف وإعادة ابتكاره كفضاء حر للتداول القيمي، والتعبير النقدي، والتفاعل الإنساني الحي داخل الفضاء العام للمؤسسة التربوية المعاصرة.

توصيات الدراسة:

- مساءلة فلسفة التربية ونزع التعالي عن المشرّع: إعادة النظر في الآلية التي تُصاغ بها النصوص التشريعية (وعلى رأسها القانون التوجيهي 08-04)؛ بالانتقال من منطق "الفوقية الفلسفية المجردة" التي تُسقط أحكاماً معيارية متعالية، إلى "واقعية بيداغوجية مرنة" تنطلق من مكونات الفضاء المدرسي الجزائري المعاصر وتتفهم خصوصية التلميذ وسيكولوجيته.

- النزول من سماء الفلسفة إلى أرض التربية: الكف عن معاملة الطقوس السيادية كإجراءات بيروقراطية صارمة وجافة، وتصميم تشريعات قادرة على التكيف مع التحولات الرقمية والسوسيو-ثقافية للشباب، بدلاً من إجبار الواقع على مقاس نص قانوني جامد.

- الانتقال من "إكراه الجسد" إلى "أنسنة الوعي": استبدال المقاربة الأمنية/التنظيمية لطقس تحية العلم (المتمثلة في الأتمتة والمراقبة التقنية الباردة) بمقاربات اتصالية تفاعلية تعيد للطقس شحنته العاطفية والتاريخية الحية؛ بحيث يصبح العلم قيمة وجدانية يحتضنها التلميذ ويمارس وطنيته من خلالها طواعية، لا مجرد "قطعة قماش" يُجبر فيزيائياً على الوقوف أمامها تحت طائلة العقاب البيروقراطي.

- إعادة الاعتماد على "الجسد المشترك" والسوسيولوجيا التفاعلية: إلغاء الوساطة التكنولوجية (مكبرات الصوت الآلية) في أداء الطقوس السيادية، وإلزام الطاقم التربوي

والإداري بالالتحام الفيزيائي والتفاعل الحي المعاش مع التلاميذ في الساحة، لإعادة بناء "الهالة الرمزية الحية" التي تذيب الاغتراب وتؤسس للمواطنة الفعلية.

- تحويل الساحة المدرسية من "فضاء شبه عقابي" إلى "فضاء تداولي": منح التلاميذ هامشاً للمشاركة في تنظيم وإعداد هذه الطقوس وإضفاء لمساتهم الجيلية عليها، مما يحول الساحة من "مؤسسة شاملة" تُفرز المقاومة الصامتة، إلى فضاء عمومي مصغر ينتج الولاء الذاتي لا الانضباط الآلي المصطنع.

- العودة إلى طقس رفع العلم بداية الأسبوع (الأحد) وإنزاله نهاية الأسبوع (الخميس) لا تمثل مجرد تبسيط إجرائي أو تنظيم تقني، بل هي ضرورة سوسيولوجية وبيداغوجية ملحة لإعادة بناء الوساطة الرمزية وتفكيك الإكراه اليومي؛ فالتركيز الزمني المكثف يعيد للطقس هيبته واستثنائيته ويخرجه من فخ الابتذال البيروقراطي والنفور السلوكي، ليتيح للتلاميذ فرصة احتضان الرمز وممارسة مواطنتهم بوعي متجدد يتناغم مع المقاصد الوجدانية الحية للمادة 02 من القانون التوجيهي للتربية، بدلاً من التعامل مع العلم كالتزام آلي مكرر يُترك الحارس في المساء لينزله منفرداً.

6. المراجع باللغة العربية(Références en langue arabe)

7. بورديو، بيير، وباسرون، جان كلود (2020). إعادة الإنتاج: في شروط نظرية عامة للنسق التربوي. (ترجمة: ماهر تريمش). بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة. (العمل الأصلي نشر عام 1970).

8. تالي، جمال (2026). تحية العلم بين الانضباط والرفض: إثنوغرافيا الممارسات اليومية لتلاميذ الطور الثانوي في الجزائر. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 11(1)، 45-68.

9. سكوت، جيمس (2010). المقاومة بالحيلة: كيف يهمس المحكومون في وجه الحاكم. (ترجمة: حسام الدين خضور). دمشق، سوريا: دار الفرقد. (العمل الأصلي نشر عام 1990).

10. فيبر، ماكس (2011). الاقتصاد والمجتمع: السيادة والبيروقراطية. (ترجمة: محمد التركي). بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة. (العمل الأصلي نشر عام 1921).

11. فوكو، ميشيل (2014). المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن. (ترجمة: علي مقلد). بيروت، لبنان: مركز الإنماء القومي. (العمل الأصلي نشر عام 1975).

12. غوفمان، إرفينغ (2006). الملاجئ: دراسات في الوضع الاجتماعي للمرضى العقليين والنزلاء الآخرين. (ترجمة: حسن أحجيج). الرباط، المغرب: دار توبقال للنشر. (العمل الأصلي نشر عام 1961).

2. Références en langues étrangères (المراجع باللغات الأجنبية)

1. Althusser, L. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). Paris, France: Éditions la Pensée. (Original work published 1970).

2. Anderson, B. (2006). Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism (Rev. ed.). London, England: Verso. (Original work published 1983).

3. Department of Education. (2015). Guidelines on the proper conduct of the flag raising ceremony in the Department of

Education schools (DepEd Order No. 50 s. 2015). Pasig City, Philippines: Author.

4. McLeod, J. (2015). Qualitative research methods in the social and educational sciences. London, England: SAGE Publications.

5. Misa, R. (2022). Flag ceremony in the DepEd offices and schools: A short discussion on legal codification and institutional standards. Document déposé sur le référentiel ResearchGate. Repéré à researchgate.net

6. Reddit. (2010). How did American children salute the flag in the 1920s and 1930s? The history of the Bellamy salute and the 1942 Flag Code amendment. Repéré à reddit.com

7. Yakit, F. (2026). School flag raising ceremony script: Grade 11HE2 Andres Bonifacio Integrated School protocol. Scribd Academic Archive (Reference ID: 949610006). Repéré à scribd.com

عنوان المداخلة: القيم الواردة في مضامين مادة اللّغة العربيّة في الطّور الثّاني من المرحلة الابتدائية الواقع والمأمول

د. حكيمة دليل جامعة الجزائر 02

الملخّص:

يُشكّل الانفتاح على الآخر دون وجود رقابة بفعل تأثير التّطوّر التّكنولوجي تهديدا خطيرا على المنظومة القيميّة للمجتمع الجزائري، وذلك من خلال إمكانية تسرّب قيم غير مرغوب فيها إليه؛ لذا كان من بين الحلول الجادّة لمواجهة هذا الغزو المحتمل الاستثمار في مجال التّعليم، لهذا سعت منظومتنا التّربويّة–وما زالت– إلى العناية بهذا الجانب، عن طريق إدراج مجموعة من القيم في المواد الدّراسيّة عامة ومضامين اللّغة العربيّة بوجه خاص، أملا في ترسيخها في أذهان المتعلّمين.

من هذا المنطلق، كان من الأهمّية بمكان الأخذ بعين الاعتبار نوعية وكمّية القيم المدرجة واللّازمة لتحقيق الأهداف المنتظرة، مع تحديد آليات واضحة ومناسبة ومحدّدة لتعليمها، وتقويمها لضمان تحقيق نجاحها. بالإضافة إلى التّركيز على عدم ترك مسارات يمكن من خلالها استنتاج أو بالأحرى التقاط قيم جانبيّة غير مرغوب فيها، قد ينتبه إليها المتعلّم أكثر من تلك المستهدفة في المضامين المقرّرة.

وفي هذا السياق تهدف هذه الورقة البحثيّة إلى دراسة القيم التي احتوتها مضامين اللّغة العربيّة المقترحة على متعلّمي الطّور الثّاني من المرحلة الابتدائيّة، وذلك بالإجابة على الإشكال الآتي: ما مدى ملاءمة القيم المقترحة في مضامين اللّغة العربيّة للطّور الهدف مع تلك السائدة في المجتمع الجزائري؟ وهل النّتائج المنتظرة من إدراج هذه القيم مغايرة لما كان مأمولا، أم منسجمة معه؟

الكلمات المفتاحيّة: القيم، المتعلّمين، اللّغة العربيّة، الطّور الثّاني، المنظومة التّربويّة.

ABSTRACT

The unlimited openness to the Other, coupled with the wide-ranging impact of technological progress, constitutes a threat to the value system of the Algerian society, as far as it might lead to the infiltration of values conflicting with those of the community. One of the most effective strategies in response to such a threat is the investment in education. It follows that the Algerian education system has paid and continues to pay significant attention to this aspect by integrating various values within the content of school subjects, and notably Arabic language, with the aim of developing and establishing these values in the minds of learners.

In light of this, careful attention should be paid not only to the nature but also the scope of the values contained in educational material that are important for the realization of the desired goals. This calls for the design of adequate, suitable, and properly defined procedures for the teaching and evaluation of these values, so that the desired goals are realized. There is also the need to be wary of leaving gaps for interpretation that could lead to the learners unconsciously absorbing implicit values that are more relevant to them than the explicit ones intended in the prescribed material.

In light of the above discussion, the current research work is concerned with the values incorporated within the content of the Arabic language for the learners of the second cycle of primary

education. This study is aimed at answering the following core question: ***In what way do the values included in the Arabic language content for the above-mentioned educational cycle correspond to the values existing in Algerian society? Is there any conformity between the desired results of incorporating these values and the initially intended objectives?***

Keywords: Values; Learners; Arabic Language; Second Cycle of Primary Education; Educational System.

1-مقدّمة:

حفاظا على أصالة المجتمع الجزائري من الانهيار ، بسبب التّطوّر الحاصل في الميدان التّكنولوجي، الذي أفرز عدّة وسائل تُقرّب المسافات، وتُسهّل التّواصل والانفتاح على الآخر ، دون وجود رقابة أو آليات تُقنّن تسريب كل ما هو تهديد أو دخيل على نسيج المجتمع الجزائري؛ كان لزاما على المسؤولين أكثر من أي وقت مضى التّفكير في خطط بديلة وفعّالة للّتصّدي لأي خطر محتمل بالاستثمار في النّشء، باعتبارهم الفئة الهشّة التي يمكن أن تتضرّر أكثر جراء هذا الانفتاح، خاصة مع غياب الدّور الرّقابي لبعض الأولياء؛ بالإضافة إلى اعتبارهم كذلك ثروة البلاد ومستقبلها.

هذا الاستثمار في الحقيقة متعدّد الأدوار، لكن سنركّز على دور القائمين على مجال التّربية والتّعليم، في الجزئيّة المتعلّقة بالقيم، أين تمّ إدراج مجموعة من المقرّرة منها في الوثائق التّربوية للطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي لترسيخها في أذهان المتعلّمين؛ حيث خُصّص لها حيّز بلون ثابت في كتاب مادة اللّغة العربيّة للطّور الهدف.

وفي هذا السّياق سنتطرّق في هذه الورقة البحثيّة إلى الجانب القيمي المقرّ ر على الطّور الثّاني من خلال الإجابة على الإشكال الآتي: ما مدى ملاءمة القيم المقترحة في

مضامين اللّغة العربيّة مع تلك السّائدة في المجتمع الجزائري؟ وهل النّتائج المنتظرة من إدراج هذه القيم مغايرة لما كان مأمولا، أم منسجمة معه؟

2-مفهوم القيمة:

القيمة حسب ما ورد في المعجم الوسيط هي: "قيمة الشّيء: قدره، وقيمة المتاع: ثمنه...ويقال ما لفلان قيمة: ماله ثبات ودوام على الأمر" (العربيّة، 2004، صفحة768) ، فللقيمة من خلال التّعريف عدّة أوجه واستعمالات، يحدّدها السّياق الذي وُظّفت فيه، فيمكن أن تكون بمعنى القدر أو الثّمن أو عدم الثّبات.

أما القيمة بالمفهوم الاصطلاحي فقد وردت بمعنى "مجموعة من المعايير والمقاييس المعنويّة بين النّاس، يتّفقون عليها فيما بينهم ويتّخذون منها ميزانا يزنون بها أعمالهم، ويحكمون بها على تصرّفاتهم الماديّة والمعنويّة" (تريدي، 2010، صفحة254) ، كما وردت بمفهوم "المبدأ أو المستوى أو الخاصيّة التي تعتبر ثمينة أو مرغوبة، التي تساعد على تحديد ما إذا كانت بعض الموضوعات جيّدة أم رديئة، حسنة أم سيّئة، صحيحة أم خاطئة، مفيدة أم عديمة الفائدة، مهمّة أم عديمة الأهميّة، هذه الموضوعات قد تكون أفكارا أو قرارات أو أشخاصا أو أفعالا أو أشياء (شنان و هجرسي، 2009، صفحة 140).

في حين هناك من اعتبرها "نظام من المعتقدات، والآراء المتعلّقة بمرجعيات مجرّدة أو مبادئ أو معايير سلوكيّة، أو نماذج من أجل غايات الحياة، القيم تعبّر عن أحكام خُلقيّة وأوامر(بالفعل أو بالتّرك)، وتفضيل معايير ونماذج من السّلوك. إن كلّ ما يهمّنا تحقيقه بشكل أساسي، وكل ما يعطي للحياة معنى نعُدُّه قيمة" (تريدي، 2010، صفحة253).

تقودنا المفاهيم السّابقة إلى تحديد اتّجاهين واضحين للقيم، وكونهما واضحين فذلك لأنّهما محدّدان سلفا بواسطة مجموعة من المعايير والمقاييس الموضوعة والمتّفق عليها بين أفراد كل مجتمع، للحكم على تصرّفات كل واحد منهم؛ يتمثّل الأوّل في الاتّجاه الصّالح المرغوب به، أما الثّاني فهو السّيّئ ، الواجب تركه وتجنّبه.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ تلك المعايير تدخل في تحديدها عدّة عوامل بعضها يخصّ كل مجتمع، كالمعتقدات، والمرجعيات الدّينيّة خاصّة، وبعضها الآخر إرث عالمي مشترك بين جميع الأجناس؛ وقصد توصيلها وتعليمها للنّشء، وترسيخها في أذهانهم، كان أحد أنجع الحلول المعتمدة توظيفها في مجال التّعليم، وبالتّحديد في المحتويات التّعليميّة للمواد المدروسة.

وعليه " فإنّ تكوين القيم لدى المتعلّم لا يقلّ أهميّة عن المعلومات والأفكار التي نزوّده بها، لأنّ القيم طاقات للعمل، ودوافع للنّشاط، ومتى تكوّنت القيم المرغوب فيها لدى المرء، فإنّه ينطلق إلى العمل الذي يحقّقها، وتكون بمثابة المرجع، أو المعيار الذي نقيّم به هذا العمل، لنرى مدى تحقيقه" (تريدي، 2010، صفحة255).

ونظرا لهذه الأهميّة التي تحظي بها –القيم– سارع القائمون على منظومتنا التّربويّة إلى إدراج مجموعة مهمّة منها يرونها مناسبة للمتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة، وبالتّحديد الطّور الثّاني،في محتوى المواد الدّراسيّة عامة، ومحتوى اللّغة العربيّة من نصوص وصور بصفة خاصة؛ لأنّ مهمّتهم بالدّرجة الأولى هي: "تشكيل وتوجيه النّاشئة في ظل ثقافة المجتمع وتوقّعاته وتطلّعاته المستقبليّة" (الأشقر، 2017، صفخة6).

3–دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: عبارة عن وثيقة رسميّة وبيداغوجيّة، يحتوى على عدّة مصطلحات بمفاهيمها، كما يضمّ النّصوص المنطوقة المبرمجة لكلّ سنة، ومنها يستخرج المتعلّم القيم التي تتضمّنها؛ بالإضافة إلى مذكّرات الوحدة الأولى من المقطع الأوّل، لينسج المعلّم على منوالها في تحضيره بقيّة الدّروس المبرمجة لمادة اللّغة العربيّة، كما يحتوى على جملة من التّطبيقات المتعلّقة بالظّاهرة اللّغويّة المدروسة(نحويّة وصرفيّة وإملائيّة)؛ أما الدّليل بمفهوم المختصّين فيعني " كتيّب مصاحب للكتاب المدرسي، يتضمّن مجموعة المعلومات والإجراءات التي تحيط المعلّم علما بما لم يشتمل عليه الكتاب فيما يخصّ المنهج والكيفيات التي تنظّم فيها المواقف التّعليميّة وتقدّم بها إلى المتعلّمين، وتزوّد المعلّم بمصادر التّعلّم اللّازمة لتنظيم تعليم كل موضوع، وكيفية استعمال الوسائل التّعلميّة" (عطيّة، 2008، صفحة318).

4-الكتاب المدرسيّ: يعدّ الكتاب المدرسي حلقة وصل بين أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي، لأنّه يعدّ "من الأدوات الأساسيّة في تنفيذ المنهج التّربوي، وأداة للتّعلّم والتّعليم، فالتّلميذ يجد ضالته في نيل المعرفة والتّأثر بما فيها من قيم واتّجاهات" (نوارة، 2016، صفحة96) ؛ في حين يعمل المعلّم على انتقاء الطّرائق والاستراتيجيات المناسبة لإيصال هذه المعارف والقيم للمتعلّمين وفق خبراته وخلفيته المعرفيّة.

أما الكتاب المستهدف في هذه الورقة البحثيّة فهو كتاب اللّغة العربيّة ودليله، اللّذان يحملان المضمون المقرّر لمتعلّمي الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، والذي سنعالج فيهما الجانب القيمي، لمعرفة ما إذا كان الواقع المادي بكل معطياته يتطابق مع المأمول والمرامي المسطّرة من واضعي المحتوى التّعليمي، والمسؤولين على القطاع من أعلى هرم نزولا إلى القاعدة، التي يمثّلها المعلّمين في ترتيبنا الخاص بهذه الورقة البحثيّة، أم أنّ الواقع يثبت عكس ذلك.

5- القيم الواردة في مضمون مادة اللّغة العربيّة للطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي:

يعدّ الجانب القيمي من الجوانب الرّئيسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لهذا عمد القائمون والمختصّون على إدراجه في مواد التّعليم الابتدائي، غير أنّ دراستنا تخص القيم التي تضمّنتها النّصوص المنطوقة والمكتوبة والصّور المرافقة لها، للطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، محاولين الوصول إلى معرفة ما إذا كانت مناسبة مع تلك السّائدة في المجتمع الجزائري من جهة، ومن أخرى معرفة مدى انسجام أو إختلاف النّتائج المنتظرة من إدراج هذه القيم مع المأمول والمتوقّع منها.

وقصد الوصول إلى ما بيّناه سابقا كان علينا الرّجوع إلى القيم المستهدفة في مضامين مادة اللّغة العربيّة التي يحتويها كتاب اللّغة العربيّة للطّور الثّاني.

5-1- القيم الواردة في مضمون مادة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي:

بلغ عدد النّصوص المقترحة في السّنة الثّالثة ابتدائي ثلاثة وعشرون نصّا، موزّعة على ثمانية مقاطع، لكن سنكتفي بعرض عناوين النّصوص المقترحة للمقطع الأوّل، لأنّ ما نريد الوصول إليه بيّن وواضح فيه.

رقم المقطع	عنوان المحور	عنوان النّصوص المكتوبة
1	القيم الإنسانيّة	أنا لست أنانيّا
		الوعد هو الوعد
		الفراشة والنّملة

يتبيّن من خلال الجدول أنّ:

– كلّ محور من المحاور الثّمانيّة المقترحة على متعلّمي السّنة الثّالثة في مادة القراءة لها موضوع خاص بها، والمحور الأوّل الذي أخذناه فقط كأنموذج و–أشرنا إليه في الجدول– أعلاه يستهدف في مضمون نصوصه قيما إنسانيّة، لأنّ عنوانه "القيم الإنسانيّة"، لكن هذا لا يعني أنّ باقي النّصوص في المحاور الأخرى خاليّة من القيم.

– يمكن للمتعلّم التنبؤ بمضمون النّصوص بما في ذلك الجانب القيمي من خلال العناوين التي تعدّ أولى عتبات الولوج إلى النّصوص، وعليه يمكن تحديد القيم المستهدفة من خلال ما تمّ عرضه في الجدول أعلاه من عناوين، وذلك وفق التّقسيم الآتي:

– قيم صريحة وإيجابيّة تظهر من خلال العنوان، مثاله نص "الوعد هو الوعد"، الذي يعالج قيمة مهمّة وهي الوفاء بالوعد.

–قيم صريحة لكنّها سلبيّة ومثاله نص "أنا لست أنانيّا"، والذي سيتعرّف المتعلّم فيه على قيمتين متناقضتين، إحداهما إيجابيّة والأخرى سلبيّة.

–قيم ضمنيّة إيجابيّة كانت أم سلبيّة، وهي تلك القيم التي لا يمكن استنتاجها إلا بعد القراءة الكاملة للنّصوص، وهذا النّوع هو الغالب في الكتاب؛ ومن هذا الأخير سنتطرّق إلى بعض النّماذج التي فيها قيما دخيلة وغريبة على مجتمعنا، وبعضها خطيرة على المتعلّمين.

تتكوّن النّماذج التي تمّ اختيارها من النّصوص، والصّور الواردة في الدّليل، وكتاب اللّغة العربيّة للطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي على نوعين من القيم؛ أوّلها قيم سلبيّة، لكنّ لا تصل هذه السّلبيّة إلى درجة الخطورة، أما النّوع الثّاني فهي خطيرة، لأنّها دخيلة

على ثقافة المجتمع الجزائري، وبعيدة عن المرجعيّة الدّينيّة المعتمدة في صياغة مناهجنا، ما يسبّب خطرا على المتعلّمين، وعلى مستقبل هويتنا الوطنيّة.

وبالعودة إلى القيم الواردة في مضمون مادة اللّغة العربيّة حري بنا أوّلا الإشارة إلى ملاحظة مهمّة، وهي عدم وجود منهجيّة معيّنة في الوثائق التّربويّة يتّبعها المعلّم لاستخراج القيم في مضمون اللّغة العربيّة عدا الإشارة إلى الأسئلة التي يجب طرحها بتمييزها عن باقي الأسئلة باستعمال لون خاص بها في الكتاب المدرسي، رغم أنّ بعضها أي الأسئلة ليست وظيفيّة، وبالتّالي لا توصل المتعلّم لاستخراج القيم المستهدفة، أضف إلى ذلك فقدان المعلّم المعدّ قيميا على المستوى النّظري والعلمي، وعلى مستوى المهني والعملي (الحسين، 2018، صفحة142) ؛ والذي يُعدّ إشكالا في حدّ ذاته.

يتمثّل المضمون الذي سندرسه في هذه الورقة البحثيّة لاحتوائه على قيم نعتقد من منظور دراستنا أنّه يشمل في ثناياه قيما سلبيّة أو خطيرة على المتعلّم في الآتي:

المقطع	الوحدة	العنوان+نوعه	ملخص البحث
2	1	كبش العيد نصّ منطوق	اشترى رجل كبش العيد، وفي الطّريق هرب منه واتجه إلى فناء أحد البيوت، أين فرح الولدان اللّذان يسكنان فيه به، لتخرج الأم من المنزل وتُذكّر ابنيها بموت أبيهما في قولها: "فمن كان يشتري لكما خروف العيد فقد مات" (سراب و حلفاية داود، 2017-2018، صفحة60) ؛ سمع الرّجل هذه العبارة، فتأثّر بها، وقرّر أن يتخلّى عن كبشه ويتصدّق به لتلك العائلة.
2	3	التّاجر والشّهر العظيم نص مكتوب	يحاول تاجر جمع مؤونة رمضان في عام جاف، وفي أحد الأيام ارتحل تاركا زوجته وحدها في البيت، وفي منطقة ريفيّة، فمرّ ببيتها رجل بلباس رثّة، سألته عن نفسه، فأجابها بقوله أنا رمضان.

			هذه الإجابة كانت كافيّة لكي تعطيه كل المؤونة المخزونة لتطابق اسم الشّهر الفضيل مع اسمه، لكن عندما رجع زوجها غضب منها، وتألّم لفقدان كل ما خزناه، وفي تلك اللّحظة تدقّ الباب أم الزّوج، جاءت تقضي شهر رمضان معهما، وتجد العائلة بهذا الوضع، وبعدما استمعت إلى القصّة، ضحكت، وقالت" أنّ الله سيرزقك مثلما رزق ذلك الغريب، ثمّ إنّ رمضان شهر للعبادة وليس للطّعام (سراب، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، 2017-2018، صفحة3)"
3	3	من أجلك يا جزائر.	يتحدّث النّص عن امرأة تخيط العلم الوطني في بيتها، إبان الثّورة الجزائريّة، والذي كان على مرأى ابنها الصّغير "حمدي"، لكن عندما أنهت عملها، طوته، ووضعته في لفافة وفي" مكان سريّ لا يعرفه سوى حمدي طبعا (سراب، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، 2017-2018، صفحة 52)" ، والذي أخذه فيما بعد دون علمها إلى الشّارع، ليشارك به في مظاهرات ضد الاحتلال
4	2	جنيّنتي نص منطوق	يتحدّث النّص عن ثلاثة أطفال يتواجدون في جنينة، فيها ما لذّ وطاب من الفواكه، ما دفع بأحدهم إلى تناول صنفين من الفواكه، بكميات كبيرة؛ بعدها لعب الثّلاثة في تلك الحديقة بعض الوقت، فشعروا بالجوع، بمن فيهم الذي أكل قبلا، فتناولوا الفواكه وبإسراف؛ بدليل قول أحدهم:"أكلنا وأكلنا حتى انتفخنا، وما طقنا أن نمشي، أو نخرج من الجنين (سراب و حلفاية داود، دليل

			استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2017-2018، صفحة67).
8	2	أوكوث نص مكتوب	يتحدّث النّص عن طفل في التّاسعة من عمره، يسكن في قرية في كينيا، اصطحبه ذات يوم جده رفقة أمّه إلى سوق القرية، لشراء نعجة، وبالفعل تمكّن من شراء نعجة صغيرة أعجبته، وكان سعيدا بها، بعدها "ترك جدّه وأمّه يتبادلان أطراف الحديث، وحمل نعجته عائدا إلى الدّار والشّمس تغيب"، وفي طريق العودة اقترب منه ضبع مخيف، فارتعد لكنّه استجمع كلّ شجاعته فضربه بحجرة، وأصاب أوكوث المرمي على حدّ قولهم، وحمى نعجته، وأكيد سيفتخر به جدّه وعائلته"

يتبيّن من خلال الجدول وجود خمسة نصوص مع ملخّصاتها تحوي قيما تتفاوت نسبة خطورتها من نصّ إلى آخر، وفيما يلي تحليل لها لاستنتاج تلك القيم المذكورة.

1-بالنّسبة لنص "كبش العيد": يظهر من خلال الملخّص المقدّم دخول الرّجل الغريب إلى فناء البيت، دون استئذان، أو إلقاء التّحيّة على أهل البيت، وهي من القيم المستهدفة في الوثائق التّربويّة؛ أما الصّورة الموجودة في الكتاب المدرسي فأول انطباع تتركه في نفوس المتعلّمين اعتبار الشّخصيات التي تظهر فيها عائلة واحدة، تتكون من أب وأم وطفلين؛ ويعود السّبب في ذلك إلى:

* تواجدها في المدخل الدّاخلي للبيت، داخل الفناء ، وهنا رمزية مهمّة للمكان.

* مظهر الأم-دون حجاب- وعدم ترك لمسافات كافيّة بينها وبين ذلك الرّجل الغريب، خاصة في غياب محرم؛ وهذا مخالف لتعاليم الدّين الإسلامي، وحتى للعادات والتّقاليد.

وبالعودة إلى القيم الغائبة في هذا النّص نجد قيمة"التّكافل والتّآزر"بين أفراد المجتمع الذي يجب أن تبدأ أوّلا من أفراد العائلة-الأعمام والأخوال- فالجيران، وأخيرا الغريب،

وعليه يجب أن نغرس في المتعلّم روح المسؤوليّة اتجاه أفراد العائلة فالجيران وأخيرا الأجانب والغرباء.

2-بالنّسبة لنص"التّاجر والشّهر العظيم": يُظهر ملخّص النّص المذكور الكثير من القيم السّلبيّة والخطيرة التي تضمّنها في عباراته وأفكاره وصورته والمتمثّلة في:

-عدم قدرة المرأة -التي تمثّل المرأة الجزائريّة- التّمييز بين الشّهر العظيم وشخص اسمه رمضان، ما أدى إلى إعطائه كل الزّاد، وهذا اتهّام للمرأة بالغباء من جهة، ومن أخرى اتّهامها بجهل ما يتعلّق بأهم ركن من أركان الإسلام، رغم أنّ هذه المسألة معروفة لدى كلّ الجزائريات سواء متعلّمات أو لا.

ولكي ينتبه المتعلّمون إلى هذه الصّفة بالذّات فيها وضعت لجنة التّأليف بقصد أو دونه نشاطا خاصا بهذا النّص في كراس الأنشطة، حيث طلبت منهم الإجابة بصحيح أو خطأ على مجموعة من الأسئلة بما فيهم هذا السّؤال "حرمت المرأة عائلتها من قوتها بفضل ذكائها وفطنتها". (سراب، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2018-2017، صفحة26).

-الصّورة المرافقة للنّص تُظهر منزلا واحدا وبسيطا في منطقة ريفيّة وجبليّة، ما يعني أنّها مناطق محافظة، بالتّالي النّساء فيها لا تتحدّث مع الغرباء خاصة إذا كان كلاهما في مقتبل العمر، والعيّنة أو الشّخصيّة المقترحة في النّص هي المبادرة في التّحدّث مع الغريب الشّاب رغم غياب زوجها عن المنزل؛ بل إنّها سلّمت المؤونة كلّها له.

وهنا وجبت الإشارة إلى عدم وصف الكاتبة لطريقة أخذ الغريب للمؤونة خاصة أنّها كثيرة حسب الصّورة المرافقة للنّص، بل تركت مساحة للمتعلّم ليتخيّل ذلك، ويشغل ذهنه بالتّفكير في هذه الطّريقة، وهنا وجب على المعلّمين أن يكونوا أذكياء للتّصدّي لمثل هذه الأفكار السّامة، حتى لا يتعوّد عليها المتعلّم وتصبح مألوفة لديه، لأنّها ليست لا من ديننا ولا من ثقافتنا.

-عدم إلقاء التّحيّة عند التقاء المرأة بالرّجل الغريب، رغم أنّها من القيم المستهدفة في هذه المرحلة العمريّة، والمعلن عنها في: الوثيقة المرافقة والواردة في خانة الهويّة الوطنيّة تحت

مسمى يفشي السّلام والتّحيّة (للمناهج، 2016، صفحة46) ، بل كان سؤالها مباشرة عن اسمه، وأخبرته أنها وزوجها ينتظرانه منذ عام.

– يتّصف الرّجل الغريب بصفات سيّئة أَبرزَها وأَظهرَها هذا الموقف، وهي في الحقيقة قيم ضمنيّة لكنّها سلبيّة، تتجلّى في: الطّمع، والجشع الاحتيال، لأنّه أخذ كل الزّاد دون وجه حقّ، بالإضافة إلى قيمة مهمّة وهي: عدم التّحلّي بالصّدق، لأنّه كان بإمكانه أن يستفسر من المرأة عن سبب انتظارهما له كل هذه المدّة، للوصول إلى الحقيقة، خاصة أنّه لا يعرفهما.

– ضحك الأم عند سماعها القصّة كاملة غير مبرّر، لأنّها خالفت المألوف في ردّة فعلها؛ كما أنّ العبارة التي قالتها "فالله الذي رزق هذا السّائل المعدم سيرزقك أنت أيضا" (سراب، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2017–2018، صفحة35) ؛ تحمل مفارقة عجيبة نشرحها في الآتي:

الرّجل الذي تُظهره الصّورة المرافقة للنّص شاب، والمفروض عليه العمل وليس التّسوّل، لأنّ القانون يعاقب على ذلك، خاصة عند عدم وجود ما يستدعي ذلك، كما أنّها صفة منبوذة في المجتمع، وهذا بحكم الدّين والعرف، وآثارها وخيمة عليه؛ فالمفارقة هي:

التّاجر الذي ثابر وعمل باستمرار واجتهاد وتعب طول العام–وهي من القيم الإيجابيّة التي وجب غرسها في النّشء–، لجمع المؤونة للشهر العظيم بالحلال – خسر كل رزقه في لمح البصر، وبذنب لم يرتكبه هو؛ في حين المتسوّل الذي لم يكلّف نفسه عناء العمل –رغم قدرته على ذلك– ولم يكن صادقا، تحصل على ثمرة مجهود غيره دون وجه حقّ، بل وقيل في النّص رزق من الله.

وإذا لم ينتبه المتعلّم لهذه المفارقة الواضحة في النّص، اختارت لتوضيحها اللّجنة المؤلّفة تطبيقا في كراس الأنشطة، طرحت فيه سؤالين، تؤدّي الإجابة عليهما مباشرة إلى استنتاج بل فهم المفارقة السّابقة ؛ يتمثّل السّؤالين في الأتي: أُكتب صحيح أو خطأ (سراب، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2017–2018، صفحة26):

*عمل التّاجر كثيرا لجمع المؤونة.

*عمل المتسوّل وتعب كثيرا للحصول على رزقه.

يقودنا هذا الأنموذج لطرح أسئلة مهمّة تتعلّق بالقيم الواردة خاصة في المنهاج وهي: هل سيقدّر المتعلّم العمل ويُثابر عليه (الأساسي، 2016، صفحة 282) من خلال التّاجر والمتسوّل ؟ وهل هذه الشّخصيات المختارة–التّاجر والمرأة والمتسوّل– صالحة للاقتداء حتى تدفعه للدّراسة والاجتهاد في هذا السّن؟ وهل سيتحرى عن الحقيقة من خلال شخصيّة الرجل الغريب؟ّ

– وردت في النّص عدّة مسمّيات للرّجل الغريب تتمثّل في: متسوّل، غريب الدّيار، عابر السّبيل، السّائل المعدم؛ إلا أنّه لا يمكن جمعها كلّها في حقل معجميّ واحد، نظرا للحمولة الدّلاليّة التي تحملها، فلا يمكن أن نُساوي دلاليا بين عبارة "عابر سبيل" وكلمة "متسوّل"،باعتبار أنّ الفئة الأولى ممن تجوز عليهم الصّدقة في الإسلام (حالة مؤقتة)، أماالثّانيّة مهنة يعاقب عليها القانون.

–رغم أنّ قيم النّص الصّريحة ذات طابع ديني، وهو الهدف المطلوب الوصول إليه،إلا أنّ التّاجر لم يحد عن هذا التّوجه، لأنّه لم يخطئ في سعيه لجمع الطّعام خاصة في سنة قلّت فيها الغلال بسبب شحّ الأمطار، فالعمل في حدّ ذاته عبادة، وتخطيط منه كي يكون مرتاحا ماديّا ويتفرّغ للعبادة؛ لكن على ما يبدو أنّ اللّجنة المؤلّفة والمسؤولة عن المحتوى التّعليمي لها رأي مخالف لما ذكرناه، يبرز ذلك جليّا من خلال الأسئلة الواردة في اللّون المخصّص للقيم في الكتاب المدرسي، والمتمثّلة في: (سراب، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، 2017–2018، صفحة36):

*هل انتفع التّاجر وزوجته بما جمعاه؟ كيف كان شعورهما؟ هل كان التّاجر محقّا في ادّخار مؤونة رمضان؟ بماذا علينا أن نتزوّد لرمضان؟ ما رأيك في كلام الجدّة؟

يحتوي النّص على الكثير من القيم المبطنة، تكون خطيرة على المتعلّم إذا تعوّد على مصادفتها في نصوص أخرى، وهو ما سيساهم في ترسيخها في ذاكرته؛ ما يعني أنّ

وظيفة المدرسة في الجوانب المذكورة سابقا خاصة إذا كان المعلّم لم يتصرّف بمعارفه وخبرته قد تكون في الاتّجاه السّلبي.

3-بالنّسبة لنص "من أجلك يا جزائر": الذي يضمّن قيمة سلبيّة حسب زاوية دراستنا، فرغم أنّه يتحدّث عن رمز من رموز الهويّة الوطنيّة، وهو العلم الوطني، وهذا يتوافق مع ما جاء في الوثائق التّربويّة؛ إلاّ أنّ الوسيلة المستعملة لتبرير الغاية، لا تتماشى مع القيم المذكورة في الوثائق السّابقة.

وحسب الملخّص المعروض في الجدول أعلاه فإنّ المتعلّم لن ينتبه للعمل البطولي الذي قام به الولد، وخطورة ذلك عليه أو على أسرته، بقدر ما سينتبه إلى عدم استئذان الولد أمه في أخذ شيء ليس له، والسّبب يكمن في افتقاره لخلفية معرفيّة لما حدث إبان الثّورة، ولعدم وعيه ونضجه الفكري؛ كما قد تنتبه الفئة المتميّزة من المتعلّمين إلى الدّور السّلبي للأم في القيام بواجبها نحو ابنها، وهو المحافظة على سلامته في ذلك الظّرف العصيب؛ وهنا تجدر الإشارة إلى الدّور السّلبي الذي لعبته المرأة في هذا النّص، وكأنّه تكملة أو إعادة لنفس الدّور في النّص السّابق.

4-بالنّسبة لنص "جنينتي": يحتوي النّص على قيم ضمنيّة إلى صريحة مخالفة لما ورد في المنهاج وبعض المواد الدّراسيّة كالتّربيتين المدنيّة والإسلاميّة لذات السّنة، بل قد تصل حدّ التّصادم، خاصة فيما تعلّق بالآداب الصّحيّة؛ وتتمثّل في الآتي:

- عدم تنظيم أوقات الأكل، فالطفل أكل حتى شبع، ثمّ عاود الأكل مرّة أخرى بعد اللّعب، وهذا مخالف لمَا تعلّمه في الدّرس الأوّل من مادة التّربية المدنيّة حول "القواعد الصّحيّة في التّغذية"، التي "تتعلّق بالتّغذية وتنظيم أوقات تناولها"؛ ويمكن الإشارة إلى الآداب التي لم يحترمها الأطفال، والتي تشترك في عدم غسل(الفواكه قبل أكلها، واليدين قبل وبعد الأكل، والأسنان بعد تناول الفواكه) بالإضافة إلى عدم التّسمية قبل الأكل وعدم الحمد بعده.).

-يُظهر قول الطّفل "أكلنا وأكلنا حتى انتفخنا، وما طقنا أن نمشي" عدم الاكتفاء بحاجة الجسم من الغذاء؛ وهنا نصل إلى تناقض بين أفكار هذا النّص ودرس التّربية الإسلاميّة

المعنون "بالتّبذير"، الذي اشتمل على تطبيق طُلب من المتعلّم وضع عبارة (تبذير) أو (ليس تبذير) أمام مجموعة من الجمل، منها (علي، قادة، عبود، غاوي، إيرزل، و سماعيلي، 201-2018، صفحة 32):

-الأكل أكثر من الحاجة.

هذا النّشاط يساعدنا على إصدار حكم سلبي على القيم الضّمنيّة لنص"جنينتي"، بسبب تعارض محتاه في جزئيّة -الأكل فوق الحاجة-مع ما جاء في درس"التّبذير" المبرمج في مادة التّربية الإسلاميّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، وهي الجزئيّة التي يمتدّ تأثيرها إلى مادة التّربية العلميّة، إذا أخذ المتعلّم فكرة الإفراط في الأكل كقاعدة قابلة للاقتداء في نظامه الغذائي، وتكمن الخطورة إذا كانت الأغذية المتناولة مضرّة بالصّحة.

كل هذه القيم تتعارض مع مكتسبات المتعلّم في النّص المنطوق "حول مائدة الطّعام"، أو في المواد الأخرى مثل التّربية المدنيّة والتّربيّة الإسلاميّة والتّربية العلميّة؛ كما أنّها تبدو أكثر بروزا وملاحظة من القيم المستهدفة من خلال الأسئلة الواردة في المذكّرات الوزاريّة، والمتمثّلة في (صالح، وآخرون، 2020، ص18):

-يتعرّف على النّعم التي خلقها الله.

- يتعرّف على ضرورة الاعتناء بالطّبيعة والحدائق لكي تثمر وتفرح النّاس.

لكن المتعلّم الذّكي أكيد أنّه سينتبه إلى ما ذكرناه سابقا، مهما حاول المعلّم استدراجه إلى القيم المستهدفة في المذكّرات الوزاريّة، وبالتّالي هناك فشل في وظيفة المدرسة في إرساء قيم إيجابيّة لدى النّشء خاصة إذا غابت يقظة المعلّم وانتباهه لكل هذه التّفاصيل.

5-بالنّسبة لنّص نص "أكوث": الذي أرادت فيه اللّجنة المؤلّفة إبراز قيم إيجابيّة فيه، لكن من منظور دراستنا نرى عكس ذلك، لأنّ البطل أيضا لم يستأذن أمّه أو جدّه بالعودة، بل حمل نعجته ورجع إلى البيت في غفلة منهما، رغم أنّ الاستئذان من القيم المستهدفة في هذه السّنة كما أشرنا ذلك سايقا؛ كما أنّ القيم الصّريحة التي تضمّنها هذا النّص، كالشّجاعة والمسؤوليّة والافتخار...، غير خادمة لمتعلّم السّنة الثّالثّة من التّعليم الابتدائي، لأنّ مصدرها عبارة عن مواقف خطيرة، قابلة للاقتداء من طرفه، ما قد يعرضّه للخطر،؛ هذا

ويجب التّنويه إلى التّناقض الموجود في النّص، فأثناء رحلة الذهاب انتظرت الأم والدها لتصطحب ولدها إلى السّوق، لكن أثناء العودة رجع الولد وحده، وهنا في اعتقادنا هناك صفة طاغيّة على المشهد هو التّهوّر، وغياب دور الأم في حماية ابنها، وهو المشهد الذي تكرّر كثيرا في النّصوص التي حلّلناها.

5-2- القيم الواردة في مضمون مادة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي:

النّصوص المقترحة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي لا تختلف كثيرا عن المحاور المقترحة في السّنة الثّالثة، وهي نصوص تزخر بالكثير من القيم الإيجابيّة، لكن ذلك لم يمنع وجود قلّة منها تتضمّن قيما سلبية؛ وفيما يلي عرض لعناوين النّصوص التي تتضمّن ما نراه من منظور دراستنا قيما دخيلة أو سلبيّة، :

المقطع	الوحدة	عنوان النّص	ملخّص النّص
1	2	ماسح الزّجاج نص مكتوب البائع الصّغير نص منطوق	ماسح الزّجاج: بطل النّص طفل يتيم في الثّامنة من عمره يعمل ماسح زجاج السّيارات، عان كثيرا"من آلام الجوع، فشدّ بطنه لا يشتكي لأحد بؤسا، يواجه الدّنيا وحيدا لا حامي له ولا سند، وجد نفسه يصارع الفقر والمتاعب..." (سراب، قيطاني موهوب، بن عاشور، و بوخبزة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2019-2018، صفحة14) البائع الصّغير: بطل النّص عن طفل دون العاشرة من عمره، يتجوّل في الأسواق لبيع رقائق الذّيول، التي تصنعها أمه، ويعود مساء وقد خارت قواه، ببعض النّقود التي لا تكاد تفي بشراء الخبز والحليب لأمه وأخواته الثّلاثة. (سراب و بن عاشور، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2018-2017، صفحة50) .

	3	جدتي نص مكتوب	"بطلة النّص امرأة عجوز تناهز الخامسة والسّبعين من عمرها، محدودبة الظّهر ، لكنّها حسب حفيدها الذي يزورها في عطلتي الرّبيع والصّيف تقوم بمختلف الأعمال المنزليّة، كما تربي الدّجاج، وتتفقّد الأشجار.."(سراب، قيطاني موهوب، بن عاشور، و بوخبزة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2019-2018، صفحة 18).
3	2	الأمير عبد القادر نص مكتوب	يتحدّث النّص عن شخصيّة تاريخيّة، ومن بين مواصفاته الصّريحة ما يلي"كان لباسه لا يختلف عن لباس أبسط النّاس، قميص من القطن عليه صدار من الصّوف، وشاش من الصّوف الرّقيق الأبيض، وأحيانا كان يلبس برنسا بنيّا، يرتدي دائما الثّوب القوميّ ليبرز أناقته" (سراب، قيطاني موهوب، بن عاشور، و بوخبزة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2019-2018، صفحة48).
3	3	الزّائر العزيز نص مكتوب	الزّائر في النّص هو البطل "مصطفى بن بولعيد الذي ذاع خبر فراره من سجن الكدية" (سراب، قيطاني موهوب، بن عاشور، و بوخبزة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2019-2018، صفحة48).
5	2	مرض ساميّة نص مكتوب	ساميّة بطلة النّص التي تناولت خلطة أعشاب ثلاث مرات حسب ما أخبر زوجها الطّبيب لتهدئة أوجاع بطنها (سراب، قيطاني موهوب، بن عاشور، و بوخبزة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2019-2018، صفحة82)..
5	3	لمن تهتف الحناجر؟	يصف الكاتب في النّص أجواء مباراة كرة القدم، مع وجود مفارقة، تتمثّل في الصّورة التي رافقت النّص تضمّ لاعبي

		نص مكتوب	المنتخب الوطني، عكس شخصيات الحلم، التي كانت خياليّة بمن فيم البطل، راوي القصّة؛ ورغم أنّ المقابلة مصيريّة فاز فيها فريق بطل القصّة، إلا أنّ في النّهاية نكتشف أنّ ما حدث عبارة عن حلم للرّاوي،

يتبيّن من خلال الجدول ما يلي:

1-**بالنّسبة لنص "ماسح الزّجاج"**: القيم الصّريحة واضحة وكثيرة في نص "ماسح الزّجاج"، لكن أن يعمل طفل كماسح زجاج السّيارات، وأن يعاني كل المعاناة التي أشرنا إليها في الجدول، الواردة في النّص، يجعلنا نتوقّف عنده قليلا لنسأل عن دور العائلة اتجاه هذا الطّفل خاصة دور الأعمام والأخوال؛ كما نسأل عن غياب قيم ديننا الحنيف في هذا النّص في مساعدة المحتاج وخاصة أنّه طفل صغير ويتيم، ثم إنّه كان بالإمكان أن يشار إلى دور زكاة المسلمين كأحد الحلول الممكنة لحالة هذا الطّفل، أو أن يتبنّاه أو أن يقوم بكفالته أحد، لأنّ النّبيّ أوصى بالتّكفّل باليتيم، ووعد بالأجر الكبير لهم.

وتقريبا نفس المأساة يعيشها بطل نص "البائع الصّغير" الذي يبيع المطلوع لإعالة أسرته، في غياب دور أفراد العائلة الكبيرة، وحتى الجيران، مع فرق صغير بين البطلين، وهو وجود أمّه وأخواته على قيد الحياة ؛ وعليه فإنّ المدرسة من خلال هذين النّصين لا تعلّم الصّغار واجبات العائلة اتّجاه أفرادها، ولا ما يأمرنا به ديننا الحنيف، ولا حتى قيم الشّعب الجزائري.

2-بالنّسبة لنص "جدّتي": هذا النّص فيه قيما متنوّعة صريحة كصلة الرّحم، والمسؤوليّة...، لكن فيه أيضا أخرى ضمنيّة، يمكن استنتاجها من خلال العبارات الواردة في النّص، مثل "تقوم بمختلف الأعمال المنزليّة..."، وهي في سنّها، وظهرها المحدودب، هذه المعلومات الصّريحة في النّص، وفي ظلّ غياب أخرى تؤكّد أنّ المرأة لا تعيش وحدها، تسمح بفتح مسارات قد يستعملها المتعلّم لاستنتاج أو التقاط قيم جانبيّة، تتعارض مع المرامي المطلوبة من النّص فيما يتعلّق بالجانب القيمي، محور بحثنا؛ كتخلي الأبناء عن والديهم في كبرهم....

3-**بالنّسبة لنص "الأمير عبد القادر"**: وردت فيه عديد القيم الصّريحة مثل الشجاعة، الاعتزاز بالهويّة الوطنيّة...لكن هناك أخرى ضمنيّة، يمكن أن ينتبه إليها المتعلّم من خلال العبارات الواردة في النّص، مثل "وكان لباسه لا يختلف عن لباس أبسط النّاس" المشار إليها في الجدول أعلاه والتي توحي بوجود قيمة "التّواضع" لكن توظيف كلمة"أبسط" تعطي صورة عن تواضع مبالغ فيه، لأنّ الكلمة حُمّلت بدلالة أثقل من المطلوب الذي وُظّفت لأجله، وعليه كان الأجدر أن يُقال "لا يختلف عن عامة النّاس"؛ ثمّ هناك إمكانيّة الانتقال ولو دون قصد إلى المستوى المعيشي للمجتمع، هذا النّقلة قد ينتبه إليها القلّة المتميّزة من المتعلّمين، لأنّ تصوير عبارة "أبسط النّاس" يلبسون مثل لباس الأمير الذي أشرنا إليه في الجدول أعلاه، فكيف هو لباس عامة النّاس والأشراف منهم؟ وهنا يدخل الجانب الاقتصادي، فيمكن للمتعلّمين حينئذ استنتاج أنّ النّاس يملكون أموالا، ويعيشون حياة رغد؛ وعليه فالاعتراض هنا كان في الاستعمال القرائن اللّغويّة التي أعطت للنّص قيما غير مقرّرة في هذا السّن، وهي عيش الجزائريين حياة رغد في ظلّ الاستعمار الفرنسي، وهو غير صحيح.

4-**بالنّسبة لنص "الزّائر العزيز"**: الاعتراض في هذا النّص على الاستعمال اللّغوي، أين وردت عبارة" فرّ من السّجن"ذات الحمولة الدّلاليّة الإيجابيّة في فترة الاستعمار، لكن بانتهاء تلك الفترة تحولت أيضا تلك الحمولة إلى الجانب السّلبي، لكن المتعلّم لا يفرّق بين هذا التّمييز، لعدم وجود مكتسبات قبليّة له في مواد أخرى عن ما جرى في الفترة المستهدفة، وبالتّالي رغم تكرار كلمة"بطل" لكن هناك بعض المتعلّمين يستنتجون أنّ الهروب من السّجن ليس سلوكا جيّدا، وحتى الدّخول إليه، وفي بعض الأحيان يلتبس الأمر حتى مع النّجباء، وعن خبرة ميدانيّة أتحدّث، وعليه كي لا تكون هذه القيم سلبيّة على المتعلّم، كان الأجدر اختيار موقف أكثر وضوحا، مادام تاريخنا يزخر ببطولات كثيرة.

5-بالنّسبة لنص "مرض ساميّة": هذا النّص هو في الحقيقة امتداد لما وُصفت به المرأة في النّصوص المقترحة للسّنة الثّالثة من غباء وعدم التّمييز بين ما هو ضار وما هو نافع، وهذا الحكم قد بيّنا مرجعيتنا له في النّصوص السّابقة، يبقى أن نشير إلى حجّتنا في هذا

النّص، فرغم أنّ المرأة من الرّيف، إلا أنّ هذا لا يبرّر هذا الفعل الذي قامت به بطلة القصّة، لأنّها شابة، وبالتّالي إذا لم تكن لديها شهادة جامعيّة، فعلى الأقل لديها رصيد معرفي، فكيف إذن نصوّر للمتعلّم أنّ المرأة دائما مخطئة؟

6-بالنّسبة لنص "لمن تهتف الحناجر؟": ورد هذا النّص في المقطع الخامس المعنون"بالصّحة والرّياضة"، وعليه نستنتج فيه قيما عن الصّحة، الاعتزاز بالانتماء، العمل الجماعي، النّجاح...لكن ولأنّ النّص عبارة عن سرد ووصف أحداث لحلم شخصيّة رئيسيّة فيه، قد تؤدّي بالمتعلّم إلى استنتاج دلالات جانبيّة تعيق الوصول إلى القيم المنشودة في النّص، من بينها تغيير مفهوم النّجاح، الذي كان هنا عبارة عن وهم، ممارسة الرّياضة كعامل أساسي للمحافظة على الصّحة لم يكن واقعا أيضا، أضف إلى ذلك الاعتزاز بالوطن باستعمال أحد رموزه، كالعلم الوطني الذي يظهر في اللّباس الرّياضي للمنتخب الوطني في الصّورة المرافقة للنّص، رغم أنّ الواقع خال من أي إنجاز يعزّز ذلك الشّعور بالانتماء والاعتزاز.

وعليه كان من الأحسن اختيار مقابلة حقيقيّة للمنتخب الوطني، وما أكثرها، لتكون موضوع للنّص، أو اختيار أحد الرّياضات التي أوصى بها النّبي -صلى الله عليه وسلّم- حتى تعمّ الفائدة، وتكون القيم ذات أبعاد مختلفة، لكنّها خادمة لما جاء في المنهاج.

هذا وبقي أن نشير إلى مضمون أيقونة "أنتج شفهيّا" الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الهدف، والتي جاء فيها:

> "في البستان نظرت تفاحة إلى حبّة بصل، وهي تحاول أن تخرج رأسها من تحت التّراب، فأخذت تسخر منها، ودار بينهما نقاش ذكرت فيه كلّ واحدة محاسنها وفوائدها للإنسان. مثّل هذا الحوار مع زميلك متحدّثا عن: شكليهما، وذوقيهما، وفوائديهما كغذاء للإنسان" (سراب، قيطاني موهوب، بن عاشور، و بوخبزة، كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، 2018-2019، صفحة 77).

هذه الوضعيّة تحمل مضمونا خطيرا على المتعلّمين، وهو "السّخريّة أو التّنمرّ" التي أشير إليه بصريح العبارة، وهي ظاهرة خطيرة ودخيلة على مجتمعنا، نجد لها مكانا في محتوانا التّعليمي، وهذا يشكّل خطرا على تربية المتعلّمين.

نستنتج في الأخير أنّ القيم الجانبيّة التي وردت في مضامين مادة اللّغة العربيّة للطّور الثّاني، والتي كان بعضها ربما سببا في إعاقة المتعلّمين في الوصول إلى المستهدفة منها، قد وردت في أجزاء من المضمون المستهدف فقط، وليس كلّه، وهذه نقطة إيجابيّة، يمكن الحكم من خلالها على عدم وجود فجوة عميقة بين ما هو متوقّع وما هو مأمول من إدراجها ؛ لكن إذا كان حكمنا قائم على معايير تمسّ سنّ المتعلّم، وقيمة القيمة المستنتجة في حدّ ذاتها؛ وإمكانيّة ظهورها في مستويات أخرى من المرحلة الابتدائيّة، فالأمر حينئذ يكون خطيرا ، لوجود فجوة عميقة بين الواقع والمأمول، فالأمر إذن يكون حسب زاويّة النّظر.

6-الخاتمة:

تحتوي المضامين المقترحة للطّور الثّاني في مادة اللّغة العربيّة على كم هائل من القيم الإيجابيّة لأهميتها في تكوين متعلّم متكامل الشّخصيّة، وفي إثارة دافعيته للدّراسة؛ وهي تتوافق لما هو سائد في المجتمع الجزائري؛ لكن مع ذلك لاحظنا غياب بعض القيم الضّروريّة في بعض النّصوص المقترحة، بالإضافة إلى ورود أخرى جانبيّة ومخالفة لمَا ورد في المنهاج، ولبعض مضامين المواد الدّراسيّة كالتّربيتين العلميّة والمدنيّة، كما وردت قيما أخرى -رغم قلّتها- إلّا أنّها دخيلة وخطيرة على المجتمع الجزائري؛ وهذا ما يُظهر فجوة بين الدّور المحدّد لهذه القيم نظريّا وبين ما هو واقع وما يستنتجه المتعلّم من قيم دخيلة لا تخدم التّكوين السّليم لشخصيته.

المراجع العربيّة:

العياشي صالح، كلتوم قروي، فريحة حميدات، نصيرة بدبودي، سعاد زيد الخير، إنصاف بوزغراف، وآخرون. (2020). *مخطّطات حصص التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة*

ابتدائي–المقطع الرّابع–. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التّربويّة–مديرية التّعليم الابتدائي.

اللّجنة الوطنيّة للمناهج. (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي*. الجزائر: وزارة التّربية الوطنيّة.

أيمن محمود الأشقر. (2017). القيم التّربويّة المتضمّنة في كتب الرّياضيات الفلسطينيّة للصّفوف(1–4). *القيم في المجتمع الفلسطيني–واقع وتحديات*. مؤتمر كلية التربية الأول بجامعة فلسطين.

بدر الدّين بن تريدي. (2010). *قاموس التّربيّة الحديث–عربي–انجليزي–فرنسي*. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة.

بن الصّيد بورني سراب، ربيعة قيطاني موهوب، عفاف بن عاشور، و أمال بوخبزة. (2018–2019). *كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي*. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

بن الصّيد بورني سراب، شبيلة بن يزار عفريت، عائشة بوسلامة، و وفاء حلفاية داود. (2017–2018). *كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي*. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

بن الصّيد بورني سراب، شبيلة بن يزار عفريت، عائشة بوسلامة، و وفاء حلفاية داود. (2017–2018). *كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي*. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

بن الصّيد بورني سراب، و عفاف بن عاشور. (2017–2018). *دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي*. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات الدّراسيّة.

بن الصّيد بورني سراب، و وفاء حلفاية داود. (2017–2018). *دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي*. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

دغاس سيد علي، عبد الرّحمان قادة، محمود عبود، سهيلة غاوي، رمضان إيرزل، و خليدة سماعيلي. (2017–2018). *التّربية الإسلاميّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي*. الجزائر: الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

عزّي الحسين. (2018). المناهج التّعليميّة ودورها في بناء منظومة القيم لدى التّلميذ في مرحلة المراهقة المبكّرة–دراسة ميدانيّة للتّلاميذ الصّف الرّابع متوسّط بمدينة بوسعادة– أطروحة دكتوراه. كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مسيلة: جامعة محمد بوضياف.

فريدة شنان، و مصطفى هجرسي. (2009). *المعجم التّربوي*. الجزائر: ملحقة سعيدة الجهويّة.

مجمع اللّغة العربيّة. (2004). *المعجم الوسيط باب القاف* (الإصدار 4). مصر: مكتبة الشّروق الدّوليّة.

محسن علي عطيّة. (2008). *المناهج الحديثة وطرائق التّدريس*. الأردن: دار المناهج للنشر والتّوزيع.

مديريّة التّعليم الأساسي. (2016). *مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي*. الجزائر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج.

نوارة ,خ .(2016) .مكانة القيم الرّياضيّة في الكتاب المدرسي للتّعليم الابتدائي .*المجلّة العلميّة للبدنيّة والرّياضيّة* .95-116 .pp ,(1) *15* ,

عنوان المداخلة: المدرسة الجزائرية بين صناعة الهوية وتحصيل المعرفة .

أ.د مصطفى رباحي / جامعة غرداية

المقدمة والخلفية التاريخية :

تعتبر المدرسة في أي مجتمع القناة الأساسية لتشكيل الوعي الفردي والجمعي، والمحرك الأساسي للتنمية الشاملة. وفي الجزائر، اكتست المنظومة التربوية منذ استقلال البلاد عام **1962**أبعاداً بالغة التعقيد؛ إذ لم يقتصر دورها على نقل المعارف، بل أُسندت إليها مهمة مصيرية تمثلت في **استرجاع الشخصية الوطنية** ومحو الآثار الثقافية والفكرية للاستعمار الاستيطاني الفرنسي.

بناءً على ذلك، تأرجحت المدرسة الجزائرية تاريخياً بين رهانين: رهان **الأصالة والثوابت** (إعادة بناء الهوية الوطنية)، ورهان **المعاصرة والعصرنة** (الالتحاق بالركب العلمي العالمي). ومن هنا تنبع الإشكالية المركزية لهذه الورقة.

إشكالية المداخلة :

كيف يمكن للمدرسة الجزائرية أن تحقق التوازن بين صناعة هوية وطنية متجذرة في ثوابتها (الإسلام، العروبة، الأمازيغية) وبين تحصيل معرفي وعلمي نوعي يستجيب لمتطلبات العولمة وسوق العمل والذكاء الاصطناعي؟ وهل يمثل الصراع بين هذين الرهانين تكاملاً أم تصادماً بيداغوجيا

المحور الأول: صناعة الهوية والأيديولوجيا التربوية

ارتبط إصلاح المنظومة التربوية بالخلفيات السياسية والأيديولوجية للدولة الجزائرية في مرحلة ما بعد الاستقلال، حيث صيغت القوانين التوجيهية لتجعل من المدرسة أداة لحفظ السيادة. وقد ركزت المناهج على ثلاثة أبعاد هوياتية:

- **السيادة اللغوية والثقافية :**تجلت في سياسة "التعريب" الشاملة لقطاع التعليم، بهدف قطع الصلة بالتبعية اللغوية لفرنسا، وإعادة الاعتبار للغة العربية والأمازيغية (لاحقاً) كلغات وطنية ورسمية.
- **التحصين القيمي والديني :**عبر إدراج مادة التربية الإسلامية كمادة أساسية لترسيخ المرجعية الدينية المعتدلة، وحماية الأجيال الناشئة من الغزو الثقافي.
- **الذاكرة الوطنية :**التركيز المكثف على مادة التاريخ (تاريخ الثورة التحريرية خصوصاً) لبناء المواطنة والاعتزاز بالانتماء.

رغم نجاح هذا التوجه في استعادة التماسك الاجتماعي والهوياتي، إلا أنه غلب عليه في كثير من الأحيان **التلقين والحشو الأيديولوجي** على حساب تنمية الفكر النقدي، مما جعل مواد الهوية عبئاً حفظياً يُرهق كاهل التلميذ بدلاً من أن تكون دافعاً قيميّاً للإبداع.

المحور الثاني: تحديات تحصيل المعرفة ومواكبة العصرنة

في ظل التحولات التكنولوجية والاقتصادية السريعة، تجد المدرسة الجزائرية نفسها أمام حتمية الانتقال من "مدرسة التلقين" إلى "مدرسة الكفاءة والمعرفة الرقمية". ويبرز هذا التحدي في النقاط التالية:

- **عصرنة اللغات (إدراج الإنجليزية نموذجاً :(**يمثل القرار الاستراتيجي بإدراج اللغة الإنجليزية في الطور الابتدائي خطوة نحو تحصيل المعرفة من مصادرها الأولى عالمياً، وتخفيف حدة الاستقطاب التاريخي حول اللغة الفرنسية.
- **ضعف التوجه العلمي والتقني :**تعاني المنظومة من تضخم في التخصصات الأدبية والإنسانية على حساب العلوم الدقيقة (الرياضيات، الفيزياء، الهندسة). هذا الخخل يُنتج خريجين يواجهون بطالة هيكلية بسبب عدم توافق مهاراتهم مع متطلبات سوق العمل المعاصر.
- **الفجوة اللغوية بين التعليمين الثانوي والعالي :**يعيش الطالب الجزائري "صدمة معرفية" عند انتقاله إلى الجامعة؛ فبعد اثني عشر عاماً من دراسة العلوم باللغة العربية، يجد نفسه مجبراً على دراستها بلغات أجنبية، مما يتسبب في هدر معرفي وارتفاع نسب الرسوب.

المحور الثالث: مظاهر الفجوة البيداغوجية وأثرها على جودة التعليم

تتجلى الإشكالية الكبرى في **غياب التجسير** بين الهوية والمعرفة، حيث يظهر الصدام البيداغوجي في مظهرين رئيسيين[7] :

1- رهان تحصيل المعرفة والمعاصرة الذي يتطلب الفكر النقدي وحل المشكلات والتحليل العلمي والمنطقي ويتطلب الانفتاح اللغوي السريع لامتصاص الطفرات التكنولوجية ورقمنة المناهج ، والهدف من ذلك تكوين فرد منتج ومبتكر ومنافس في سوق العمل العالمي
2- رهان صناعة الهوية والأصالة يعتمد غالباً على الحفظ والتلقين والاسترجاع السردي ، تركز على اللغات الوطنية كوعاء ثقافي وتاريخي حتمي ، الهدف هو صياغة مواطن ملتزم بالثوابت الوطنية والقيم الجمعية

أدى هذا الانفصال إلى نشوء "انفصام معرفي" لدى المتعلم؛ حيث يرى في مواد الهوية منفصلاً عن واقع العصر والتكنولوجيا، ويرى في العلوم الحديثة تغريباً أو ابتعاداً عن لغته وثقافته الأصلية.

الخاتمة

تخلص هذه المداخلة إلى أن **الهوية والمعرفة ليسا نقيضين؛** فلا يمكن بناء تنمية معرفية حقيقية في مجتمع مستلب هوياتياً، كما لا يمكن لحب الوطن والثوابت أن يزدهر في بيئة متخلفة علمياً واقتصادياً. إن أزمة المدرسة الجزائرية هي أزمة **آليات وتسيير وتحديث بيداغوجي** وليست أزمة مبادئ .

قائمة المراجع :

- **[1]بوعزيز، ناصر** .(2020) .*المدرسة الجزائرية بين سلطة المجال التعليمي وهوية المتمدرس* . الجزائر: دراسة سوسيولوجية مستقلة.
- **[2]المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات** .(2025) .*التأريخ وأزمة الهوية في المدرسة الجزائرية* . الدوحة: المركز العربي.
- **[3]الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** .(2008) .*القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04* .الجريدة الرسمية الجزائرية.
- **[4]بن زاف، كمال**" .(2021) .اللغة وإشكالية الصراع الهوياتي في المدرسة الجزائرية ."*البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP* ، مجلد 8، عدد 2.
- **[5]سالمي، مبروك**" .(2023) .المنظومة التربوية الجزائرية واللغة العربية: بين كفاءة التحصيل وعوائق التلقين ."*مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية*، عدد 45.
- **[6]وزارة التربية الوطنية / جامعة أم البواقي** .(2026) .*النظام التربوي في الجزائر: دوافع الإصلاح ومخرجات المعرفة الرقمية* .الجزائر: منشورات مخبر المناهج التربوية.
- **[7] Benrabah, M.** (2024). *Transforming Algerian Education: A Generational Perspective and Cultural Identity*. International Journal of Pedagogical Innovations,

عنوان المداخلة: المدرسة الجزائرية وإعادة إنتاج التفاوت: قراءة سوسيولوجية نقدية لثنائية الدولة وسوق العمل

د. بوهريرة أبو الفتوح– جامعة تامنغست

د. قصة صباح – جامعة غرداية

ملخص

تبحث هذه المداخلة في موقع المدرسة الجزائرية داخل العلاقة المتوترة بين تعميم التعليم وإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي. وتنطلق من سؤال مركزي مفاده: إلى أي مدى تسهم المدرسة الجزائرية، في تفاعلها مع سياسات الدولة وبنية سوق العمل، في إعادة إنتاج التفاوتات أو الحد منها، وما الآليات التي تحول الشهادة التعليمية إلى فرص متفاوتة للاندماج المهني والحراك الاجتماعي؟ تعتمد المداخلة مقاربة سوسيولوجية نقدية تقوم على تحليل الأدبيات المؤسسة في سوسيولوجيا التربية، ومراجعة دراسات جزائرية وعربية، وقراءة وثائق رسمية وبيانات دولية ثانوية. وتجادل بأن الدولة الجزائرية نجحت تاريخياً في توسيع الحق في التعليم وتقليص بعض آثار الأصل الاجتماعي على الالتحاق، غير أن المساواة القانونية والكمية لم تتحول بصورة كاملة إلى تكافؤ فعلي في جودة التعلم والمسارات والنتائج. فالتفاوت ينتقل من بوابة الالتحاق إلى نوع المؤسسة، والتوجيه، واللغة، والموارد الثقافية الأسرية، ثم يظهر مجدداً في سوق العمل عبر اختلاف قيمة التخصص والشبكات الاجتماعية والجنس والمجال الجغرافي. وتوضح الأدلة أن بطالة الخريجين لا يمكن ردّها إلى المدرسة وحدها، لأنها تعكس أيضاً محدودية امتصاص الاقتصاد للعمالة المؤهلة، واتساع العمل غير الرسمي، وضعف التنسيق بين التعليم والتشغيل. وتخلص المداخلة إلى أن المدرسة قد تكون أداة للحراك وتقليص الفوارق، لكن ذلك يتطلب سياسات تركز على العدالة في جودة التعليم، وإصلاح التوجيه، وربط التكوين بمعلومات سوق العمل، ومواجهة التمييز الجندري والمجالي، مع الاعتراف بأن إصلاح المدرسة لا يعوض إصلاح بنية الاقتصاد والتشغيل.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الجزائرية؛ إعادة الإنتاج الاجتماعي؛ الرأسمال الثقافي؛ تكافؤ الفرص؛ الشهادة التعليمية؛ سوق العمل؛ الحراك الاجتماعي.

مقدمة

تحتل المدرسة موقعاً مزدوجاً في المخيال الاجتماعي والسياسات العمومية. فهي، من جهة، المؤسسة التي يُفترض أن تمنح أبناء المجتمع فرصاً متساوية للمعرفة والترقي، وهي، من جهة أخرى، مؤسسة تنتقي وتُصنّف وتمنح شهادات متفاوتة القيمة. لذلك لا يكفي أن نسأل كم عدد الأطفال الذين يدخلون المدرسة، بل ينبغي أن نسأل: أي تعليم يحصلون عليه؟ وفي أي مسار يستمرون؟ ومن ينجح في تحويل الشهادة إلى عمل ومكانة اجتماعية؟

تكتسب هذه الأسئلة أهمية خاصة في الجزائر. فقد جعلت الدولة التعليم العمومي أداة لبناء الدولة الوطنية وتوسيع المواطنة الاجتماعية، ووسّعت الالتحاق بالمدرسة والجامعة، وقدمت دعماً اجتماعياً يشمل النقل والإطعام والمنح والكتب في مراحل مختلفة. وتؤكد وثائق وزارة التربية أن مديريات التربية تتولى إعداد الخريطة المدرسية، وجمع الإحصاءات، وتنظيم التوجيه والتقويم والامتحانات، بما يبين أن توزيع الفرص التعليمية جزء من عمل الدولة لا نتيجة تلقائية للسوق. غير أن التوسع الكمي لا يلغي تفاوت شروط التعلم، ولا يضمن أن تكون المسارات التعليمية متكافئة في الاعتراف الاجتماعي والمهني.

تتزامن هذه المسألة مع تحول الشهادة الجامعية من مورد نادر إلى مورد واسع الانتشار. ومع ارتفاع عدد خريجي التعليم العالي، لم ينمُ الطلب على العمل المؤهل دائماً بالسرعة نفسها. وتصف منظمة العمل الدولية في تقييمها الأحدث للجزائر انتقالاً صعباً من التعليم إلى العمل، مع فترات بحث طويلة عن الوظيفة، وعدم تطابق المهارات، ومحدودية قدرة القطاع الخاص على خلق وظائف مستقرة، واتساع العمل

غير الرسمي. وهنا تظهر مفارقة أساسية: قد تنجح المدرسة في فتح أبوابها، لكنها لا تملك وحدها مفاتيح الاقتصاد الذي يستقبل خريجيها.

تنطلق المداخلة من فرضية غير حتمية: المدرسة ليست محايدة تماماً، لكنها ليست آلة لإعادة الإنتاج تعمل بالطريقة نفسها في كل سياق. فهي قد تعيد إنتاج الفوارق حين تحول موارد الأسرة إلى تفوق مدرسي يبدو فردياً، وقد تحد منها حين توفر تعليماً عمومياً جيداً ودعماً موجهاً للفئات الأقل موارد. والنتيجة تتحدد من خلال التفاعل بين الدولة، والمؤسسة التعليمية، والأسرة، والمجال، وسوق العمل.

الإشكالية والأسئلة الفرعية

تتمثل الإشكالية المركزية في السؤال الآتي: إلى أي مدى تسهم المدرسة الجزائرية، في سياق تفاعلها مع سياسات الدولة وبنية سوق العمل، في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية أو الحد منها، وما الآليات المؤسسية والاجتماعية التي تتحكم في تحويل الشهادات التعليمية إلى فرص متفاوتة للاندماج المهني والحراك الاجتماعي؟

ويتفرع عن ذلك عدد من الأسئلة:

1 هل أدى تعميم التعليم إلى تكافؤ فعلي في الفرص، أم إلى توسيع الالتحاق مع استمرار التفاوت في جودة المسارات والنتائج؟

2 كيف يؤثر الأصل الاجتماعي والرأسمال الثقافي والموارد الاقتصادية للأسرة في النجاح والتوجيه والاستمرار؟

3 ما الذي تقلصه سياسات الدولة من الفوارق، وما الذي تتركه قائماً أو تعيد إنتاجه؟

4 كيف تتحدد قيمة الشهادة في سوق العمل الجزائري؟

5 هل تكشف بطالة الخريجين عن أزمة في المدرسة، أم في الاقتصاد، أم في العلاقة المؤسسية بين التعليم والتشغيل؟

6 ما الشروط التي تجعل المدرسة أداة للحراك الاجتماعي لا مجرد قناة لإعادة ترتيب التراتب الاجتماعي؟

الأهداف والأهمية والمقاربة المنهجية

تهدف المداخلة إلى بناء تفسير سوسيولوجي للعلاقة بين التوسع التعليمي والتفاوت، وإلى وصل تحليل المدرسة بتحليل الدولة وسوق العمل بدلاً من دراسة كل مجال منعزلاً. كما تسعى إلى اختبار صلاحية مفاهيم إعادة الإنتاج والرأسمال الثقافي والشهادة التعليمية في الحالة الجزائرية، مع الانتباه إلى حدود نقل مفاهيم نشأت في سياقات اجتماعية مختلفة.

تعتمد الدراسة تحليلاً نقدياً للأدبيات والوثائق والبيانات الثانوية. وتشمل مادتها أعمال بورديو وباسرون وبودون وبرنشتاين وكولينز، ودراسات عن التعليم والدخل وسوق العمل في الجزائر، ووثائق وزارة التربية، وبيانات البنك الدولي واليونسكو ومنظمة العمل الدولية. ولا تدعي المداخلة تقديم مسح ميداني جديد؛ لذلك تميز بين المعطيات المنشورة، ونتائج الدراسات السابقة، والاستنتاجات التحليلية. كما ينبغي الحذر من المقارنة المباشرة بين مؤشرات صادرة عن سنوات وتعريفات مختلفة؛ فمؤشر البطالة مثلاً يتغير بحسب السن، وتعريف القوة العاملة، وطريقة التقدير.

المحور الأول: المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي في النظرية السوسيولوجية

تقدم نظرية إعادة الإنتاج عند بيير بورديو وجان كلود باسرون مدخلاً مهماً لفهم الكيفية التي يمكن بها للمدرسة أن تشرعن التفاوت. لا تعني النظرية أن المدرسة تنسخ المواقع الاجتماعية بصورة ميكانيكية، بل تفترض أن المؤسسة التعليمية تستقبل تلاميذ يحملون موارد ثقافية متفاوتة، ثم تقيس نجاحهم وفق رموز ولغة وأساليب تعبير تكون أقرب إلى

خبرة بعض الأسر من غيرها. وعندما تُقدّم هذه المعايير بوصفها جدارة فردية خالصة، يصبح الامتياز الموروث غير مرئي أو يبدو نتيجة طبيعية للموهبة.

يفيد مفهوم الرأسمال الثقافي في تحليل ما تحمله الأسرة إلى المدرسة من لغة، وطرائق تعلم، ومعرفة بالمؤسسة، وقدرة على مساعدة الأبناء أو التفاوض مع المدرسين. ويتخذ هذا الرأسمال شكلاً متجسداً في العادات والمهارات، وشكلاً موضوعياً في الكتب والأدوات، وشكلاً مؤسسياً في الشهادات. أما الهابيتوس فيشير إلى الاستعدادات المكتسبة التي توجه التوقعات والاختيارات من دون أن تكون أوامر واعية دائماً. فالأسرة التي اعتادت مساراً جامعياً طويلاً قد ترى التمديد الدراسي أمراً عادياً، بينما قد تتعامل أسرة محدودة الموارد مع كلفة الدراسة ومخاطرها باعتبارها عائقاً حقيقياً.

تساعد هذه المفاهيم على فهم العنف الرمزي، أي قبول ترتيب اجتماعي معين لأنه يظهر في صورة محايدة أو مستحقة. لكن تطبيقها على الجزائر يحتاج إلى تعديل. فالتعليم العمومي الواسع، والدعم الاجتماعي، والتحول التاريخي في بنية الأسر، كلها عوامل تجعل المدرسة قناة فعلية للحراك لبعض الفئات. وتظهر دراسة مقارنة اعتمدت مسح SAHWA للشباب أن أثر الأصل الاجتماعي في عدم المساواة التعليمية كان في الجزائر أقل من بعض البلدان المقارنة، وهو ما ربطه الباحثون جزئياً بمجانية التعليم والخدمات الاجتماعية؛ لكنهم سجلوا في الوقت نفسه ضعف عائد التعليم، وفجوات جندرية كبيرة في الدخل، وصعوبات إدماج المتعلمين جيداً. إذن لا ينبغي استخدام بورديو لإثبات أن المدرسة الجزائرية تعيد الإنتاج دائماً، بل لتحديد المواضع التي ينتقل فيها التفاوت من الأسرة إلى المؤسسة ثم إلى سوق العمل.

تضيف مقاربة ريمون بودون أن الاختلافات التعليمية تنتج من مستويين. الأول هو الأثر الأولي للطبقة، الذي يظهر في اختلاف التحصيل نفسه، والثاني هو الأثر الثانوي، الذي يظهر عندما تتخذ الأسر قرارات مختلفة عند المستوى الدراسي ذاته بسبب اختلاف حسابات الكلفة والمخاطر والعائد المتوقع. يفيد هذا التمييز في الجزائر

لأن التلميذين المتساويين في العلامة قد لا يختاران التخصص أو المدينة أو الإقامة نفسها؛ فالمسافة، وكلفة السكن، وتوقعات الأسرة، وصورة المهنة، كلها تدخل في القرار.

ومن زاوية أخرى، ترى نظرية رأس المال البشري عند غاري بيكر أن التعليم استثمار يزيد الإنتاجية والدخل. وتمنح هذه المقاربة أهمية للمهارات، لكنها قد تختزل التعليم في عائد اقتصادي فردي. أما نظرية الإشارة عند مايكل سبنس فتشير إلى أن الشهادة قد تعمل أيضاً بوصفها إشارة يستخدمها المشغّل للتمييز بين طالبي العمل في ظل نقص المعلومات، حتى لو لم تكن كل سنوات الدراسة مرتبطة مباشرة بالإنتاجية. ويذهب راندال كولينز أبعد من ذلك حين يحلل تضخم الشهادات: كلما توسع التعليم، ارتفعت المتطلبات الشكلية لبعض الوظائف دون أن يعني ذلك ارتفاعاً موازياً في مضمون العمل أو في الحراك الاجتماعي

وعليه، لا تكمن المسألة في الاختيار بين القول إن التعليم استثمار أو أنه أداة إقصاء. الشهادة يمكن أن ترفع الكفاءة، وأن تمنح صاحبها لغة ومهارات وشبكات، وأن تتحول في الوقت نفسه إلى شرط إغلاق مهني يرفع عتبة الدخول إلى الوظائف. وتحدد بنية الاقتصاد والمؤسسات العامة والخاصة أي وظيفة ستؤديها الشهادة في كل مرحلة.

المحور الثاني: الدولة والمدرسة الجزائرية بين تعميم التعليم وتفاوت الفرص

كان تعميم التعليم في الجزائر مشروعاً سياسياً واجتماعياً، لا مجرد استجابة تقنية لحاجات سوق العمل. فالدولة جعلت المدرسة العمومية وسيلة لتوحيد المجال الوطني، وتكوين المواطن، وفتح مسارات الترقية أمام أبناء الفئات التي حُرمت تاريخياً من التعليم. لذلك فإن أي نقد سوسيولوجي جاد يجب أن يتجنب مساواة المدرسة الجزائرية بنموذج مؤسسة نخبوية مغلقة؛ فقد أدى التوسع إلى مكاسب حقيقية في الوصول والتمدرس.

تشير بيانات البنك الدولي إلى أن الجزائر حققت مؤشراً لرأس المال البشري قدره 0.53 في عام 2020، وهو مؤشر مركب لا يساوي قياساً مباشراً لجودة المدرسة ولا يلتقط كل الفوارق الداخلية. كما يورد موجز البنك الدولي حول الفقر التعلمي أن نسبة من الأطفال في سن الابتدائي خارج المدرسة كانت محدودة، لكنه يلفت إلى أن الالتحاق لا يساوي بالضرورة امتلاك الحد الأدنى من مهارات القراءة والفهم. وتؤكد ملفات اليونسكو الخاصة بالهدف الرابع أن القراءة الدقيقة لمؤشرات الجزائر تحتاج إلى التمييز بين سن الدراسة، ونوع المؤشر، وسنة القياس، ومستوى التعليم

تظهر هنا الفجوة بين المساواة القانونية وتكافؤ الفرص الفعلي. فالمساواة القانونية تعني أن أبواب المدرسة مفتوحة وفق قاعدة عامة، أما التكافؤ الفعلي فيتطلب أن تكون شروط التعلم والدعم والتوجيه متقاربة بما يكفي كي لا تتحول الفروق الأسرية والمجالية إلى فروق مدرسية. وقد يدرس طفلان في النظام العمومي نفسه، لكن أحدهما يستفيد من غرفة هادئة، والإنترنت، والدروس الخصوصية، ومرافقة أبوية، بينما يواجه الآخر اكتظاظاً أو بعد المؤسسة أو ضرورة مساعدة الأسرة.

لا يعني ذلك أن الأسرة تفسر كل شيء. فالمؤسسة نفسها توزع المدرسين والتجهيزات، وتحدد جودة التدريس، وتنتج تصنيفات عبر التقويم والتوجيه. وتظهر أهمية المجال الجغرافي هنا: الفروق بين الحضر والريف، وبين الولايات، وبين مركز المدينة وأطرافها، لا تنحصر في المسافة، بل تشمل فرص الوصول إلى النقل، والتكوين الموازي، والدعم الثقافي، والانتقال إلى الجامعة. كما أن الفروق الجندرية ليست مجرد أثر للأسرة؛ فهي تتشكل من سوق العمل ومن الصور الاجتماعية للمهن ومن شروط التنقل والأمان والرعاية.

تكتسب اللغة موقعاً حساساً في هذه العملية. فالمدرسة الجزائرية تتحرك داخل تعدد لغوي يضم العربية، والأمازيغية، والفرنسية، والإنجليزية في سياقات تعليمية ومهنية مختلفة. لا يجوز اختزال المشكلة في لغة واحدة أو اعتبار التعدد عيباً في ذاته. لكن

الانتقال غير المنسق بين لغات التعليم، أو التفاوت في امتلاك لغة التخصص، قد يحول مورداً ثقافياً إلى حاجز. وتؤدي الجامعة وسوق العمل دوراً في تحويل الكفاءة اللغوية إلى عائد متفاوت بحسب التخصص والقطاع.

أما التوجيه، فهو لحظة مؤسسية يتخذ فيها التفاوت شكلاً رسمياً. فالتوجيه لا يعكس دائماً رغبة التلميذ فقط، بل يتأثر بالنتائج، وبالمقاعد المتاحة، وبالمعلومات التي تمتلكها الأسرة، وبصورة التخصص، وبإمكانات الانتقال. وحين يترك التوجيه التلميذ يختار في الظاهر من قائمة واسعة لكنه لا يوفر له معلومات متكافئة عن العائد والمخاطر، فإن الحرية الشكلية تخفي تفاوتاً في القدرة على الاختيار.

لذلك تتمثل حصيلة المحور في أن الدولة الجزائرية خففت بعض آثار الأصل الاجتماعي عبر المجانية والتوسع والدعم، لكنها لم تلغ آليات التفاوت. لقد انتقل جزء من المعركة من سؤال «من يدخل المدرسة؟» إلى سؤال «من يملك شروط النجاح؟ ومن يصل إلى المسار الأعلى قيمة؟». وهذا انتقال من عدم مساواة في الوصول إلى عدم مساواة داخل النظام.

المحور الثالث: الشهادة التعليمية وسوق العمل في الجزائر

لا تُقاس قيمة الشهادة بعدد سنوات الدراسة فقط، بل بقدرتها على فتح مسار مستقر ومحمٍ اجتماعياً. وفي الجزائر، يتحدد هذا الأمر داخل اقتصاد تتعايش فيه الوظيفة العمومية، والقطاع الخاص، والعمل غير الرسمي، وبرامج الإدماج، والتشغيل الذاتي، والتكوين المهني. لذلك قد تمنح الشهادة حماية نسبية في قطاع، ولا تمنحها في قطاع آخر.

تخلص دراسة بن حداد وحمودة ومدجوب، المبنية على مسح الشباب العربي SAHWA لعام 2015، إلى أن الاستثمار في رأس المال البشري يؤثر في الدخل، لكن الجزائر كانت في الطرف الأدنى من حيث عائد رأس المال البشري والمساواة في الدخل بين النساء والرجال. وتربط الدراسة ذلك بصعوبة إدماج الشباب، خاصة الأكثر

تعليماً، وبالفجوة بين عرض التكوين والطلب، وباتساع الوظائف الأقل تأهيلاً في القطاع غير الرسمي. هذه النتيجة مهمة لأنها تمنع تفسير البطالة بعبارة «التخصصات لا تلائم السوق» وحدها؛ فالمشكلة تتعلق أيضاً بعدد الوظائف ونوعيتها ومؤسسات الوساطة وقواعد الاختيار.

تؤكد منظمة العمل الدولية في ملف الجزائر لعام 2026 أن معدلات الشباب خارج العمل والتعليم والتكوين مرتفعة، وأن النساء والشباب الريفيين أكثر تعرضاً للخمول، بينما يواجه الشباب الذكور دورات متكررة من البطالة. وتذكر المنظمة أن البيانات الوطنية الكاملة ما زالت غير مكتملة، ولذلك ينبغي التعامل مع تقدير «أكثر من الثلث» بوصفه تشخيصاً برنامجياً لا بديلاً عن مسح وطني شامل. وتضيف أن عوائق الانتقال تشمل عدم تطابق المهارات، وضعف التنسيق بين التكوين والتشغيل، والعمل غير الرسمي، والمعايير الجندرية.

من هنا ينبغي رفض تصورين مبسطين. الأول يحمل المدرسة مسؤولية البطالة كلها، وكأن الاقتصاد يستوعب كل خريج لو كان تكوينه أفضل. والثاني يعفي المدرسة تماماً، وكأن المناهج والتوجيه وجودة التعلم لا علاقة لها بمسار الخريج. الواقع أن البطالة نتيجة سلسلة مترابطة: جودة التعلم، واختيار التخصص، ومعلومات سوق العمل، وشبكات الوساطة، والطلب القطاعي، والنمو الاقتصادي، وقواعد التوظيف.

تلعب الشبكات الاجتماعية دوراً خاصاً في هذه السلسلة. فالشهادة الرسمية تقوم على مبدأ الاستحقاق، لكن الوصول إلى المعلومة، والتدريب الأول، والتوصية، ومعرفة إجراءات الترشح، كلها موارد اجتماعية. هنا يظهر الفرق بين الرأسمال الثقافي والرأسمال الاجتماعي: قد يمتلك الخريج معرفة جيدة، لكنه لا يعرف كيف يحولها إلى فرصة؛ وقد يمتلك آخر شبكة تفتح له باباً أولياً. ولا يعني ذلك أن كل توظيف غير عادل أو أن العلاقات تفسر كل شيء، بل يعني أن سوق العمل ليس فضاءً تقنياً خالصاً.

تتضاعف التفاوتات بالنسبة إلى النساء. فالدراسة المقارنة المذكورة وجدت أن دخل النساء أقل من دخل الرجال رغم استثمارهن الأكبر نسبياً في التعليم، وأن الفجوة في الجزائر كانت من الأشد بين البلدان الأربعة في عينتها. ينبغي ألا تُقرأ هذه النتيجة بوصفها دليلاً على أن تعليم النساء غير مجدٍ؛ بل على أن العائد يتحدد أيضاً بفرص المشاركة، ونوع الوظيفة، والقطاع، والأجر، والتنقل، وتقسيم العمل الأسري.

تظهر أهمية الشهادة كذلك في تضخم المؤهلات. عندما يصبح الحصول على الليسانس شرطاً لوظيفة كانت تُشغل سابقاً بتكوين أدنى، لا يعني ذلك أن الليسانس فقدت كل قيمة، بل أن قيمتها النسبية تغيّرت. ويصبح الخريج مضطراً إلى إضافة خبرة أو لغة أو مهارة رقمية أو شبكة مهنية. وقد يؤدي هذا إلى إعادة إنتاج التفاوت، لأن الأسر الميسورة قادرة على تمويل التدريب والانتظار، بينما تضطر الأسر محدودة الموارد إلى قبول عمل سريع وغير مستقر.

المحور الرابع: قراءة نقدية للعلاقة بين الدولة والمدرسة وسوق العمل

تكشف الحالة الجزائرية أن الدولة والمدرسة والسوق ليست مجالات منفصلة. الدولة تمول المدرسة وتنظم الشهادات وتضع قواعد التوظيف وتدير أجهزة الوساطة. المدرسة تنتج المؤهلات والتوقعات. أما سوق العمل فيحدد أي مؤهل سيحصل على قيمة فعلية. وعندما تكون الصلة بينها ضعيفة، ينتج النظام أفراداً أكثر تعليماً من دون أن ينتج بالضرورة وظائف أكثر جودة.

يمكن قراءة هذا التفاعل عبر ثلاث آليات. الأولى هي التوسع غير المتكافئ: تزيد أعداد الملتحقين، لكن الجودة والدعم والانتقال بين المسارات لا تتوزع بالتساوي. الثانية هي الانتقاء المؤسسي: تحدد الامتحانات والتوجيه والتخصصات من يصل إلى المسارات الأعلى مكانة. الثالثة هي التحويل المهني للتفاوت: يحول سوق العمل

الفروق التعليمية والشبكية والجندرية والمجالية إلى فروق في الأجر والاستقرار والاعتراف.

لكن العلاقة ليست في اتجاه واحد. فالتعليم يغير سوق العمل أيضاً. ارتفاع تعليم النساء، مثلاً، يعيد تشكيل توقعات الأسر ومطالب المشاركة. وانتشار الشهادات يرفع سقف التوظيف ويضغط على الدولة والقطاع الخاص لخلق أعمال أكثر تخصصاً. كما أن خريجي الجامعات قد يبتكرون أعمالاً أو يغيرون القطاعات، لكن ذلك يتطلب تمويلاً ومعلومات وحماية مؤسسية لا توفرها الشهادة وحدها.

توضح هذه القراءة أن المدرسة تؤدي وظيفة إدماجية ووظيفة تصنيفية في آن واحد. هي إدماجية حين تمنح أبناء الريف والطبقات الشعبية فرصة للوصول إلى معرفة وشهادة لم تكن متاحة لأجيال سابقة. وهي تصنيفية حين تجعل اختلاف الموارد الأسرية يظهر في نقاط الانتقال، أو حين تجعل لغة معينة أو نمطاً ثقافياً معياراً للنجاح، أو حين تتفاوت قيمة التخصصات والمؤسسات في سوق العمل.

وتتطلب هذه النتيجة حذراً من تطبيق نموذج إعادة الإنتاج الأوروبي بصورة آلية. فالجزائر عرفت تدخلاً قوياً للدولة ومجانية واسعة، كما أن تاريخها الاستعماري وبنيتها اللغوية واقتصادها الريعي وتفاوتاتها المجالية تمنح المدرسة مساراً مختلفاً. لذلك يكون السؤال المنتج هو: أي آليات إعادة إنتاج تعمل هنا، وأي آليات حركية تعمل، وفي أي شروط؟

المناقشة التركيبية

تتفق الأدلة النظرية والتجريبية على أن التوسع في التعليم شرط ضروري للعدالة لكنه غير كافٍ. فحين تتوسع المقاعد من دون تقليص تفاوت الجودة، يظل التلميذ الفقير داخل المدرسة لكنه لا يحصل على الشروط نفسها. وحين تتوسع الجامعة من دون خلق وظائف مؤهلة، تتحول الشهادة من وعد بالترقي إلى مورد تنافسي يوزع الندرة. وتبين المقارنة بين بورديو وبودون وكولينز أن كل مقاربة تضيء جزءاً مختلفاً. بورديو

يشرح كيف تدخل الموارد الثقافية إلى المدرسة وتظهر في شكل جدارة. بودون يشرح اختلاف القرارات والتوقعات عند مستويات دراسية متشابهة. كولينز يشرح كيف تتغير قيمة الشهادة عندما تتضخم المؤهلات. أما رأس المال البشري فيذكرنا بأن التعليم قد يزيد المهارات والإنتاجية فعلاً، وأن النقد لا ينبغي أن ينكر المنافع المعرفية والاجتماعية للتعليم.

في الجزائر، يبدو أن الدولة خففت تفاوتات الوصول أكثر مما خففت تفاوتات النتائج والعائد. وقد يكون هذا سبباً في ظهور مفارقة التوسع: مزيد من المتعلمين مع استمرار التفاوت في نوعية المسار، ومزيد من الشهادات مع بطالة أو عمل غير مستقر لبعض الخريجين. ولا تكفي هذه الملاحظة لإدانة المدرسة؛ فهي تكشف أن الحراك الاجتماعي يحتاج إلى منظومة كاملة تتضمن المدرسة والجامعة والتشغيل والنقل والحماية الاجتماعية والسياسة الاقتصادية.

أما حدود الأدلة، فتتمثل في تفاوت السنوات والتعريفات، وصعوبة الحصول على بيانات وطنية موحدة تربط الأصل الاجتماعي بالمسار المدرسي ثم بالنتيجة المهنية على مستوى الأفراد. كما أن بعض الدراسات الجزائرية المتاحة على المنصات العلمية يصعب استخراج بياناتها الوصفية كاملة عبر صفحات الفهرسة، ولذلك لا ينبغي نسب نتائج تفصيلية إليها إلا بعد قراءة النص الأصلي. ولهذا اعتمدت المداخلة الأرقام التي أمكن التحقق من سياقها، وصرحت بالحدود حيث يلزم.

الخاتمة

تجيب المداخلة عن الإشكالية بالقول إن المدرسة الجزائرية تسهم في تقليص بعض التفاوتات وإعادة إنتاج بعضها الآخر، وإن هذه الوظيفة المزدوجة لا تُفهم إلا في علاقتها بالدولة وسوق العمل. فقد أدى التعليم العمومي والتوسع والدعم الاجتماعي إلى توسيع فرص الالتحاق وتقليل أثر الأصل الاجتماعي في الوصول مقارنة بسياقات

أكثر تفاوتاً. لكن التفاوت استمر داخل المدرسة عبر اختلاف شروط التعلم، والتوجيه، واللغة، والمجال، والدعم الأسري، ثم انتقل إلى سوق العمل عبر اختلاف قيمة التخصص والشبكات والقطاع والجنس.

لا تعيد المدرسة إنتاج التراتب بصورة حتمية، ولا تستطيع وحدها أن تحقق الحراك. إنها تفتح إمكانات، لكنها توزعها عبر مؤسسات وموارد غير متساوية. كما أن بطالة الخريجين ليست دليلاً بسيطاً على فشل التعليم؛ إنها نتيجة تفاعل بين عرض المؤهلات والطلب الاقتصادي، وضعف الوظائف النوعية، وعدم تطابق التكوين، والعمل غير الرسمي، وآليات الوساطة. لذلك فإن تحميل المدرسة وحدها مسؤولية البطالة يطمس مسؤولية السياسات الاقتصادية، وإعفاء المدرسة تماماً يمنع إصلاح ما يمكن إصلاحه داخلها.

توصيات ومقترحات

7 الانتقال من عدالة الالتحاق إلى عدالة التعلم: توجيه الموارد إلى المؤسسات والمناطق الأكثر حرماناً، وتحسين الدعم في القراءة والرياضيات واللغات، وقياس الفوارق داخل الولايات لا الاكتفاء بالمتوسط الوطني.

8 إصلاح التوجيه: توفير معلومات مبسطة ومحدثة عن التخصصات، ونسب الاستمرار، والمهارات المطلوبة، والعائد المهني، مع تدريب مستشاري التوجيه وعدم اختزال القرار في العلامة وحدها.

9 إنشاء نظام معلومات مشترك للتعليم والتشغيل: ربط بيانات التخصصات والبطالة والوظائف والشواغر، مع احترام الخصوصية، حتى تُراجع البرامج الجامعية والتكوينية على أساس دليل لا على الانطباع.

10 تقوية الجسور بين الجامعة والعمل: توسيع التدريب المدفوع، والمشروعات التطبيقية، والشراكات مع المؤسسات، وخدمات التوظيف الجامعية، مع ضمان ألا يتحول التدريب إلى عمل مجاني دائم.

11 معالجة التفاوت الجندري والمجالي: دعم نقل النساء والشباب الريفيين، وتوفير حضانات وسياسات عمل ملائمة، ومراقبة الأجور وشروط التوظيف في القطاعين العام والخاص.

12 عدم اختزال الإصلاح في ملاءمة المهارات: إصلاح المدرسة يجب أن يتزامن مع سياسة اقتصادية تخلق وظائف منتجة ومستقرة، وتحد من هشاشة العمل غير الرسمي، وتوسع القطاعات القادرة على استيعاب الخريجين.

13 تحسين البيانات والبحث: إجراء مسوح طولية تتبع الفرد من المدرسة إلى الجامعة والعمل، وتجمع الأصل الاجتماعي والمجال والنوع والتخصص ومدة البحث عن العمل ونوع العقد، لأن غياب هذه البيانات يحد من دقة السياسات.

الحواشي

قائمة المراجع

مراجع نظرية

- Becker, Gary S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 3rd ed. .Chicago: University of Chicago Press, 1993
- Bernstein, Basil. Class, Codes and Control. Vol. 1. .London: Routledge & Kegan Paul, 1971
- Boudon, Raymond. Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: .Wiley, 1974

- Bourdieu, Pierre. “The Forms of Capital.” In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, edited by John G. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. 2nd ed. London: Sage, 1990. https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/reproduction-in-education-society-and-culture-2-203162.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books, 1976.
- Coleman, James S. “Social Capital in the Creation of Human Capital.” American Journal of Sociology 94 (1988): S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943.
- Collins, Randall. The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Columbia University Press, 1979. Legacy edition: https://cup.columbia.edu/book/the-credential-society/9780231192354.
- Lareau, Annette. Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Sen, Amartya. Development as Freedom. New York: Alfred A. Knopf, 1999.

- Spence, Michael. “Job Market Signaling.” Quarterly Journal of Economics 87, no. 3 (1973): 355–374. https://doi.org/10.2307/1882010.
- تقارير ووثائق رسمية ودولية
- International Labour Organization. Global Employment Trends for Youth 2024: Decent Work, Brighter Futures. Geneva: ILO, 2024. https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2024.
- International Labour Organization. “Y-NEET in Algeria.” 3 February 2026. https://www.ilo.org/y-neet-algeria.
- UNESCO Institute for Statistics. “SDG 4 Country Profile: Algeria.” https://download.uis.unesco.org/SDG4/SDG4-Profile-Algeria.pdf.
- World Bank. “Algeria—Economy: Human Capital Data Portal.” https://humancapital.worldbank.org/en/economy/DZA.
- World Bank. “Learning Poverty Brief: Algeria.” https://thedocs.worldbank.org/en/doc/616091571223588936-0090022019/original/MNALPBRIEF.pdf.
- World Bank. “Unemployment, Youth Total (% of Total Labor Force Ages 15–24), Modeled ILO Estimate—Algeria.” Accessed January 17, 2026. https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.ZS?locations=DZ.

- وزارة التربية الوطنية الجزائرية. «مهام مديريات التربية.» https://www.education.gov.dz/fr/directions-de-leducation/missions-des-directions-de-leducation/.

عنوان المداخلة: سؤال التربية والتعليم وعلاقته بمستقبل العملية التعليمية –التعلمية– داخل المدرسة الجزائرية بين رهانات مجتمع المعرفة والتحول الرقمي الراهن – رؤية استشرافية

أ.د بن طرات جلول جامعة سيدي بلعباس

الملخص اللغة العربية:

شكل سؤال التربية حجر الأساس لنهضة المجتمعات التي تستثمر في الرأس المال البشري، أين جاء الخطاب التربوي المعاصر ليربط مستقبل العملية التعليمية–التعلمية– داخل المدرسة الجزائرية بطبيعة هذا الاستثمار الذي يستهدف انتاج النخب وصناعة الكفاءات، وضمن هذا المعنى استوعب النظام التعليمي في الجزائر رهانات مجتمع المعرفة وانفتح على التحول الرقمي الراهن الذي اختزل تطبيقات واستراتيجيات الذكاء الاصطناعي في الحقل التربوي، ومن هذا المنظور فإن استشراف مدرسة المستقبل يبدأ بتحقيق جودة التعليم من خلال تحديث وتجديد العملية التعليمية –التعلمية– ويكتمل في بناء منظومة تربوية تستهدف الابتكار والابداع لاسيما على مستوى البرامج الدراسية والمناهج التعليمية وطرق التدريس والاهتمام بتكوين الأساتذة طبقا لأساسيات البيداغوجيا المعاصرة، وفي هذا الإطار فإن العلاقة بين المعلم والمتعلم وإنتاج المعرفة تظهر جليا من خلال تحسين الأداء الديداكتيكي للمعلمين والمردود التربوي للمتعلمين، ومن ثم فإن انفتاح المدرسة الجزائرية على استعمال التكنولوجيات الحديثة قد يساهم بشكل مباشر في نمذجة العملية التعليمية –التعلمية– في ضوء تجديد بيداغوجيا المعارف والأهداف، لذلك لا يمكن حصر مستقبل العملية التربوية والنظام التعليمي داخل المؤسسة الجزائرية في تزويد التلاميذ بالمعارف فقط، وإنما يتعدى هذا النطاق إلى إنتاج فكر تربوي خلاّق يساعد هؤلاء المتعلمين على الانخراط والاندماج في جميع أدوار النمية المستدامة، فتحديات مجتمع المعرفة ينطلق من تحويل مدرسة الغد إلى مؤسسة للإبداع لمواجهة كل الأزمات والتحديات.

الكلمات المفتاحية:التربية والتعليم- العملية التعليمية-التعلمية- مجتمع المعرفة- التحول الرقمي- الذكاء الاصطناعي- مدرسة المستقبل- بيداغوجيا الأهداف والمعارف- التنمية المستدامة.

The question of education forms the cornerstone of the advancement of societies that invest in human capital. Contemporary educational discourse links the future of the teaching and learning process within Algerian schools to the nature of this investment, which aims to produce elites and cultivate competencies. In this sense, the Algerian education system has embraced the challenges of the knowledge society and opened itself to the current digital transformation, which has integrated artificial intelligence applications and strategies into the educational field. From this perspective, envisioning the school of the future begins with achieving quality education through modernizing and renewing the teaching and learning process. It culminates in building an educational system that targets innovation and creativity, particularly at the level of curricula, teaching methods, and teacher training according to the principles of contemporary pedagogy. Within this framework, the relationship between teacher and learner and the production of knowledge becomes evident through improving teachers' didactic performance and learners' educational outcomes. Therefore, the Algerian school's openness to the use of modern

technologies can directly contribute to modeling the teaching and learning process in light of the renewal of knowledge and objectives pedagogy. Thus, the future of the educational process and the education system within the Algerian institution cannot be limited to simply providing students with knowledge. This extends beyond mere scope to encompass the production of innovative educational thought that empowers learners to engage and integrate into all aspects of sustainable development. The challenges of the knowledge society necessitate transforming the school of tomorrow into an institution of creativity capable of confronting all crises and challenges.

Keywords: Education – The educational process – Learning – Knowledge society – Digital transformation – Artificial intelligence – School of the future – Pedagogy of objectives and knowledge – Sustainable development.

سؤال التربية والتعليم وعلاقته بمستقبل العملية التعليمية –التعلمية– داخل المدرسة الجزائرية بين رهانات مجتمع المعرفة والتحول الرقمي الراهن

– رؤية استشرافية للمستقبل –

أ.د/بن طرات جلول(*)

- مقدمة:

يشكل الخطاب التربوي المعاصر في مجال البيداغوجيا والديداكتيك حجر الأساس لمجتمع المعرفة من خلال انتاج النخب وصناعة الكفاءات، وتعزيز أدوات صناعة شروط النهضة، لذلك نجد أن المثلث البيداغوجي القائم على: المعلم المتعلم – المعرفة سيؤسس لرسم معالم المدرسة الحديثة، ومن ثم نجد أن التصور الحداثي لمستقبل التربية والتعليم يبدأ بإحداث ثورة التفكير الخلاق داخل المدرسة الجزائرية و ينتهي بإنتاج كائن الأنوار الذي لا يتحدث إلا بلغة المعرفة، لذلك نجد أن النظرة الإستشرافية لمدرسة المستقبل قد تتخلق في رحم العملية التربوية التعليمية التي احتفظت بأهدافها وغاياتها في مجال التواصل التربوي مع الطفل، وتهيئته للتعلم قصد بناء شخصيته وفق رهانات البيداغوجيا المعاصرة التي تتحرك في حدود الإستثمار في علم الأفكار والأشياء ، وضمن هذا المعنى يتجلى المفهوم المعاصر للتنمية الذي يقوم على لغة اقتصاد المعرفة، خاصة وأن كل المجتمعات الحداثية المعاصرة تنظر للمدرسة كمشروع مجتمع قائم بذاته، هذه الفلسفة التربوية قد ساهمت في بناء المجتمعات المنفتحة على قيم وأفكار التفكير العلمي المبدع والمتجدد، بخلاف المجتمعات المنغلقة والمتخلفة، لهذا الغرض جاءت تلك النظريات والأفكار التربوية للتعريف بطبيعة الانسان و ماهيته وقابليته للتعلم، لا سيما علاقته بالمجال المدرسي والثقافي والإجتماعي، هذه العلاقة تمثل جوهر الممارسة التربوية للتعليم الذي يهتم بمختلف الحواس الظاهرة والباطنة للمتعلم، ومن ثم فقد انصرفت كل الدراسات والبحوث و التجارب التربوية الحديثة إلى استهداف سؤال الإصلاح والنهضة للمنظومة التربوية

في الجزائر انطلاقا من البرامج والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، وكيفية إعداد وتكوين المعلمين ، وتوعية الأسرة من خلال المتابعة التربوية لأبنائهم قصد تحقيق نجاعة التعلم، لذلك نجد أن كل الممارسات والخطابات التربوية الحديثة قد أعطت الأولوية للتربية والتعليم باعتبارها أداة لمواجهة تحديات الحداثة وثقافة الفكر العولمي المعاصر من جهة، وباعتبارها المرجع الأساسي للطفل للتعبير عن ذاته من خلال تزويده بنماذج للتعلم وممارسة حرية التفكير، والقدرة على الخلق والابداع وتمكينه من معرفة القيم المدرسية وكل الأنساق المعرفية والأنماط الاجتماعية التي تساعده على التأقلم و التكيف مع محيطه ، وفي هذا الإطار يبقى ذلك المناخ و الفضاء التربوي للمدرسة من بين العوامل الأساسية للتنشئة الاجتماعية، فالتربية نظرية في السلوك اكثر منها في المعرفة، وهذا ما اختزلته الفلسفة التربوية عند القدامى على غرار التفكير الفلسفي اليوناني مع سقراط وأفلا طون وأرسطو، والتعاليم الأخلاقية للرواقيين والسوفسطائين وغيرهم، أين انصرفوا إلى ترسيخ دور التربية والتعليم في معرفة الحقيقة وتحقيق الفضيلة و تهذيب الطبيعة البشرية، هذا التصور لا يختلف عن ما ذهبت إليه المذاهب الفلسفية الكبرى ، والعلوم الإنسانية والإجتماعية على غرار علم النفس التربوي و علم الإجتماع التربوي ، وهو ما بعث على تأسيس التفكير الديداكتيكي الذي عزز الدور التربوي للمدرسة في تربية الإنسان وتعليمه، لذلك نجد أن عصر النهضة من خلال فلسفة الأنوار قد أولى عناية فائقة لمدرسة المستقبل التي اخترلت ملامحها الحداثية، وخصوصياتها التربوية والبيداغوجية في إرساء دعائم التفكير المبدع وصناعة كل القيم ونمذجة كل المعارف التي تستهدف طبيعة هذا النموذج، خاصة انفتاح هذا الفكر على رهانات الحداثة وثورة العولمة، لذلك تجد أن ميلاد هذا المشروع التنويري قد يرسم المعالم الحضارية لمستقبل المدرسة الجزائرية في ظل هذه التحولات والتطورات التي صاحبت كل مراحل وأطوار اصلاح النظام التربوي من فترة الإستقلال حتى عصر الأزمات والإخفاقات التي اختزلت واقع التعليم في الجزائر، ومن ثم نجد أن الإهتمام المتزايد بتطوير وتجديد المنظومة التربوية قد يؤسس للحظة الانفتاح على

جميع الثقافات والحضارت التي شقت طريق التقدم في وسط تعليم الفرد وترقيته وبنائه حضاريا، وفي هذا الإطار جاءت إشكالية الموضوع للوقوف عند طبيعة تلك التحديات التي فرضتها ثورة الإتصالات و عصر المعلومات وكل التكنولوجيات الحديثة التي عززت تقنية العلم وانعكاساتها على واقع المنظومة التربوية في الجزائر : فكيف يمكن التأسيس لمستقبل العملية التعليمية –التعلمية– داخل المدرسة الجزائرية ضمن تلك التحديات ؟ وأين تظهر تجليات هذا المستقبل ضمن رهانات مجتمع المعرفة والتحول الرقمي الراهن ؟

- العرض :

1 . العملية التعليمية –التعلمية– وعلاقتها بأساسيات البيداغوجيا المعاصرة داخل المدرسة الجزائرية:

يشكل التعليم مشروع مجتمع يهتم بشروط إنتاج المعرفة داخل ذلك النظام التربوي الذي ينصرف إلى الإنخراط في قضايا التربية والتكوين والتعليم ، ومن ثم ففلسفة مجتمع المعرفة تحمل في طبيعة أهدافها وغاياتها التعليمية و التعلمية الإهتمام بسلوك الفرد و معارفه، لاسيما اشراك الفاعلين التربويين في عملية إعداده وبنائه وتعزيز علاقة المنتوج المدرسي بسوق العمل، فكل القيم والأفكار التربوية هي انعكاس لمجال الإبتكار و التجديد والبحث والتكوين المستمر، ومن ثم تبقى المنظومة التربوية حاملة لاستراتيجية التخطيط لاقتصاد المعرفة الذي يتحرك في حدود الطبيعة التفاعلية بين المعلمين والمتعلمين لتعزيز ذلك النموذج المعرفي للعملية التعليمية في مجال العلوم الإجتماعية لتحقيق أبعاد البرنامج التربوي لكائن الأنوار كما يتصوره كانط" "kant" هو كائن متحرر لا يخضع لأية وصاية، كائن وصل مرحلة النضج والرشد ، أين يتطلب البرنامج الأنواري أن يعرف الإنسان كيف يقيم الحكم الجيد لصالح الناس .." ، وضمن هذه الرؤية الكانطية يظهر التعليم كلغة للتنوير والتجديد أين تتعزز أساليب

التدريس بتلك التقنيات المنهجية والآليات الإستراتيجية التي تستهدف انتاج المهارات واكتساب المعارف ، "... فقد اصبح ينظر إلى الطريقة التعليمية باعتبارها خطة عامة استراتيجية ترمي إلى تحقيق الكفايات المستهدفة من خلال جمله تصورات قبلية تمتلكها حول طبيعة المتعلم والمدرس والمادة التعليمية ، وبالإسناد على المرجعية السوسيو اقتصادية والمعرفة السائدة في المجتمع، بهدف المساهمة في تكوين نموذج الإنسان الذي تطمح فلسفة المجتمع إلى إعداده مستقبلا " ، هذا النموذج هو جوهر رهانات البيداغوجيا المعاصرة وأهدافها التي ينهض عليها كل نظام تعليمي، لاسيما المنهجية لطرق التدريس وتأثيرها الفعلي على المستوى المعرفي والسلوكي ، ومن ثم فإن غياب الممارسة الإستراتيجية للتعلم داخل نطاق الدراسات الإجتماعية والبحث العلمي قد تفقد هذه العملية خصوصياتها وأهدافها البيداغوجية ، لذلك فإن محددات و مستويات بيداغوجيا الأهداف بالكفايات قد يساهم في الإرتقاء بمناهج وبرامج التعليم، وطرق التدريس، على غرار ما ذهب إليه بلوم "bloom" في مجال التربية والتكوين،" .... فقد كان منطلق بلوم ومساعديه ، هو البحث عن حلول للصعوبات التي كانت تعترض المدرسين أثناء القيام بعملية تقييم نتائج أعمال طلبتهم، وترتب عن ذلك البحث وضع طريقة ملائمة تسمح بالقياس الكمي للأنشطة التربوية والتعليمية وحتى يكون ذلك ممكنا يصبح من الضروري وفي المقام الأول تحديد ما يراد قياسه وتقييمه تحديدا دقيقا وبطريقة تقبل الملاحظة، أي مجموع الأهداف التي يسعى التعليم لتثبيتها لدى المتعلمين وذلك باعتبار أن عملية القياس والتقييم لابد أن تكون مسبوقة بتحديد السلوكات والانجازات المراد قياسها.." فكل الاتجاهات التربوية تستهدف التدريس بواسطة الأهداف ، كون أن العلوم الإجتماعية قد استوعبت محتويات و طرق ومناهج التعلم الحديثة نظريا وعمليا لذلك أصبحت أكثر انتاجية وفعالية ومردودية، ومن هذا المنظور يتحول كل نشاط تربوي و تعليمي إلى مقوم حضاري يستهدف كل المثل والقيم والسلوكات التي تحقق الغايات والمقاصد السامية للنظام التعليمي ، ومن ثم فالتربية والتكوين حلقة من حلقات طبيعة هذا النظام،" ... اذ ينطلق اصطلاح نظام

التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص في قلب الإهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية ، وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام الأطفال ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون منفتحين ومؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.. " ، فالارتقاء بمستويات التعلم والأداء التربوي ، ونجاعة العملية التعليمية والتكوينية قد يساهم في ترسيخ ثقافة التواصل والتفاعل مع تلك المناهج والبرامج وطرق التدريس، ومن ثم يستجيب مجتمع المعرفة لطبيعة التعليم النوعي الفعال من حيث الجودة والمحتوى والأهداف، وامتلاك التكنولوجيات الحديثة قصد تطوير وتجديد تلك المناهج ووسائل التدريس وأساليب التقويم لإستشراف مدرسة المستقبل، ومن ثم العمل على الإنتقال بالمنظومة التعليمية من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات وفي حدود هذا الإطار قد يصبح لبرنامج تكوين الأطر التربوية دخلا مباشرا في مراجعة المناهج التعليمية قصد استكمال الفعالية وإضفاء الطابع الأكاديمى على تلك المعارف المقدمة للمتمدرسين من الناحية البيداغوجية، فمنهجية التدريس تعبر عن صلة التكوين البيداغوجى بممارسة الفعل الديداكتيكي في تحقيق أهداف الصورة الخطية للنمو الذي يعمل المدرسين على تحقيقه، فالتعليم أداة من أدوات الحداثة للإستثمار في مجال المعارف والعلوم والتكنولوجيات من جهة، وتحقيق الكفايات على مستوى الممارسة التربوية للعملية التعليمية من جهة أخرى: "...فالكفايات في مستواها المدرسي الإجرائي تربتط بمجموعة من القدرات والمهارات والإتجاهات التي من المفروض أن يمتلكها المدرس لأداء أدواره وإنجاز الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من ترجمة مكتسباتهم و معارفهم وما حصلوه من مهارات إلى أداءات وانجازات عملية تتوفر على معايير الإتقان والجودة..." ، ومن ثم قد يكون للجانب السلوكي والمعرفي وكل المهارات حضورا في بناء مدرسة المستقبل داخل تلك المؤسسات التربوية التي تهتم بالتكوين كوسيلة من وسائل البيداغوجيا المعاصرة لربط الطابع الحداثي لمستقبل العملية التعليمية بأليات إنتاج المعرفة وتطوير تلك الأنساق والمنهجيات في المجال التربوي للعلوم الإنسانية والإجتماعية، فكل المفاهيم والأفكار التربوية والتعليمية تستهدف

مهارات التفكير، و مستويات الفكر الخلاق المبدع وكل استراتيجيات التدريس بالكفاءات، وضمن هذا المعنى تظهر واقعية الخطاب التربوي ،".. كون أن التفكير عملية عقلية راقية، توظف في مجالات متنوعة، وتمكن من الإستفادة من محتوى تطوير معارف التلميذ وخبراته وأفكاره ، ليصبح قادرا على توليد أفكار جديدة يخضعها للتحليل والمحاكمة ، لتحسين أدائه وصولا إلى مرحلة الإبداع، والمعلم المبدع هو الذي يعد خبرات وأنشطة ملائمة لمستويات تلاميذه ليتفاعلوا معه بحيوية ونشاط. "...

ان الحديث عن رهانات البيداغوجيا المعاصرة ينطلق من تصورنا لمجالات الإبداع التربوي التي تجعل من التلميذ مفكرا ومبدعا أين تشكل العملية التعليمية السليمة والفعالة ميزة الإبداع، لاسيما تلك الطرائق والأساليب المستخدمة في تنمية التفكير الإبداعي الذي تنفتح عليه المدرسة الجزائرية، "... فالتطورات التي حدثت عند مطلع القرن الحادي والعشرين كان لها أثرها على التربية بصفة عامة ، ومدرسة المستقبل بصفة خاصة ، لاسيما التطور في وسائل الإتصال والمعلومات ، وفي عالم المال والإقتصاد، وفي عالم المعرفة وتسارع التغيير الإجتماعي، وتغير صورة العالم واتساع نطاق العولمة ... وستحدث هذه التطورات آثارا بارزة وعميقة في مضامين تلك المدرسة التي ستحتاج إلى تغير يترتب عليه تغير في دور كل من القائمين على هذه المضامين: المشرف والمعلم وما يستتبع ذلك من تطوير العملية الإشرافية" ، و من هذا المنظور فإن ضرورة التعليم بالأهداف والكفايات سيساعد المتمدرسين على ممارسة مهارات التفكير، لاسيما استخدام المنطق ، وكل العمليات الذهنية العليا كالذكاء والإدراك والتخيل والذاكرة ومن ثم التخطيط لفهم الأساس المشترك للمعرفة والأبنية الثقافية لطبيعة النظام التربوي، ففلسفة التعليم الحديثة ليست مجرد استجابة تربوية لحاجات ورغبات المتعلم ، وإنما هي ممارس بيداغوجية وعملية ديداكتيكية على مستوى الفكر ، أين تتدخل قيم التنشئة الاجتماعية في جميع مراحل وأطوار العملية التربوية داخل الأسرة والمدرسة ، لذلك فإن كل تفكير غير فعال هو تقويض لأهداف مجتمع المعرفة، ومن ثم قد ينعكس سلبا على على نظام الحاجات والدوافع والانفعالات لدى

الفرد واتجاهاته وميوله،"...فقد كان عمل البيداغوجيا في الفلسفات اليونانية مركزا على مساعدة الطفل لكي يصبح راشدا ، أي لكي يحقق ماهيته بوصفه كائنا عاقلا داخل العالم ، وقد اعتبرت البيداغوجيا الفلسفية أن ماهية الانسان هي التفكير ، لذلك كانت التربية الفكرية هي الغاية من كل عمل بيداغوجي وكانت المعرفة بالإنسان وبماهية العقل والتفكير أحد مصادر الفكر التربوي..." ، وضمن هذه الرؤية أصبح ما هو ثابت و متغير بين التصورات القديمة والحديثة لفلسفة التربية والتعليم يتحرك في حدود علاقة الفكر البيداغوجي بالممارسات التربوية في المجال المدرسي ، لاسيما على مستوى التعليم. وأهميته في تحقيق التنمية وبناء المجتمع الحديث،"...فالتفكير في القضايا البيداغوجية والتربوية الكبرى كالتقويم ووظيفة المدرسة، والأهداف والكتاب المدرسي والعلاقة التربوية لم يعد ذاتيا او خاصا بهذا الباحث أو ذاك بل أصبح مسؤولية جماعية يتحملها باحثون مختصون في قطاعات معرفية (سيكولوجيا، سوسيولوجيا ديداكتيك، بيداغوجيا، تاريخ، فلسفة...الخ" فطبيعة هذه القضايا والقطاعات قد ساهمت في توحيد تلك المفاهيم والخطابات والممارسات التربوية التي استهدفت علاقة الإنسان بالمعرفة و العالم ضمن استعمالات البيداغوجيا المعاصرة التي تقوم على بيداغوجيا الأهداف أو التعليم المبرمج أو بيداغوجيا الدعم أو التقويم التربوي، ومن ثم جاءت قضايا التعلم والتمدرس والتكوين كبرامج للتنمية تنفتح على حداثة الفكر التربوي في العلوم الإنسانية والإجتماعية، خاصة طريقة التدريس ، و تنظيم أنشطة التعلم و التوجيه الإستراتيجي لبنية النظام التربوي في الجزائر "...فمعطيات البيداغوجيا المعاصرة ورهاناتها المعرفية وآفاقها المستقبلية لا تخرج عن نطاق أهداف التربية المدرسية الحديثة التي تنظر للتعليم على مستوى الفكر والممارسة كثورة اقتصادية في الوعي البيداغوجي الراهن الذي جعل المدرسة الجزائرية تنفتح على الأفق المعرفي للعملية التعليمية التي ارتبطت بالمثلث البيداغوجي القائم على المعرفة ، المعلم، المتعلم، ومن ثم فقد تعزز حضور الخطاب التربوي المعاصر داخل مدرسة المستقبل بتلك المرجعيات المعرفية التي تتضمن تلك الدراسات والبحوث التربوية التي استوعبت

عمل البيداغوجيا لاسيما طرق التدريس الحديثة التي تنصرف إلى بناء مهارات التفكير، واحداث التكيف والتلاؤم والتواصل التربوي بين المعلم والتلميذ..." ، ومن هذا المنظور يشكل المعلم الجيد والكفء، حجر الأساس للتعليم الهادف والفعال، أين ارتبطت مبادئ المدرسة الحديثة بأساليب التدريس بواسطة الكفاءات التي ترتكز على الاعداد و التدريب والممارسة ؛ ومن ثم فأثر العملية التعليمية يظهر جليا من خلال مردود الأداء التربوي للمعلم في إنتاج المعرفة و الإعداد المستقبلي للنخب والكفاءات التي تمتلك آليات صناعة مجتمع المعرفة وبذلك اقترن مشروع مدرسة المستقبل بمهارات التفكير الابداعي للمتعلم وفعل الممارسة البيداغوجية، أين استوعب التفكير التربوي المعاصر ضرورة الإنفتاح على قضايا التعليم لتعزيز وترسيخ ثورة الحداثة والعولمة في إطار تجربة المدرسة وتجلياتها في البناء الحضاري للإنسان، " ... اذ تعد مناهج الدراسات الاجتماعية بحكم طبيعتها أهم المواد الدراسية التصاقا بالأهداف الوطنية وأكثر قربا فيما يتعلق بالمجتمع العربي بصفة عامة من حيث واقعه وآماله وتطلعاته ، وماضيه وحاضره ومستقبله ، ولذلك فهي من أهم المواد الدراسية في مجال بناء الإنسان.." ، فالطابع التربوي للتعليم من حيث المفهوم والمجالات والأهداف قد استوعب كل القضايا والمشكلات التربوية التي اختزلت علاقة الفرد بعملية التعلم من جهة، وعلاقته برهانات مجتمع المعرفة من جهة أخرى، ومن ثم جاءت هذه الأهداف التربوية لتؤسس ميلاد نظام تربوي ينفتح معرفيا على قضايا التعليم ومبادئ المدرسة الحديثة التي لا تخرج عن نطاق التجارب والنماذج التعليمية المعاصرة التي ربطت العمل البيداغوجي للمدرسة بضرورة اشباع حاجات الطفل الأساسية في النمو والتطور والتفكير والتعبير والتواصل،"... فالمدرسة تشكل مجتمع فعليا يكفي الشعور فيه بالمسؤوليات، وقيمة التعاون لتربية الأطفال دون اللجوء إلى عزل التلميذ لوحده بدعوى تفادي الإلزامات المضرة به، أو مخاطر التنافس..." ، لذلك نجد أن علاقة الطفل بمحيطه المدرسي يلازم مراحل التطور العمري التي تستوعب عملية البناء البيداغوجي التي تعزز نشاطه الحركي والإدراكي، وتساعده على تحقيق ذاته ومن ثم فإن التفاعل الإيجابي مع الدور

التربوي والتعليمي للمدرسة هو ما يسمح بتطوير عملية الإستثمار الفكري والأخلاقي من خلال إرساء الجانب السيكولوجي للإدراك والتعلم والتكوين،" .. فالبيداغوجيا المعاصرة تتعامل مع الطفل باعتباره كائنا مستقلا لـه رمـوزه وتمثلاته وردود أفعاله اتجاه ما يحيط به، وعموما له إيقاعه الخاص في الحركة والنمو والإدراك والمعرفة ، الذي يظل مشروطا بحاجاته وتعبيراته عن الجسد ، واندماجه داخل البيئة، وممارسته لقدراته، وليس من الضروري أن يكون هذا الإيقاع ملحوظا، بل هو في أغلبه الأعم خفي و عميق، وينبغي أن يفهم من طرف المربي والمدرس على حد سواء .. " ، وهكذا تظهر تجليات فعالية كل نشاط تربوي داخل المدرسة من خلال تنمية المهارات الفكرية ، وتطوير قدرات التعلم، والمشاركة في توجيه أنشطة التفاعل والتواصل بين التلاميذ والمعلمين، لذلك وجب أن تستجيب المدرسة الجزائرية لكل المبادئ والمقومات والرهانات البيداغوجية المعاصرة التي من شأنها أن تكيف تلك الثقافة التربوية والمعارف المدرسية مع أهداف مجتمع المعرفة ، وهذا ما ذهب إليه "جون ديوي" في قوله :" ...المدرسة نموذجا للبيئات التي تقيمها لأجل التأثير في الإستعدادات الذهنية والأخلاقية للأطفال ، فهي تؤسس أولا حينما يتشعب التراث الإجتماعي ، و يتفرع وبدون جزء منه لكي ينقل من جيل إلى آخر، فبمجرد أن تربط مجموعة بشرية ذاتها بوقائع غير تلك التي تعيشها عبر تجربتها الراهنة (أي وقائع ماضية على الخصوص تريد الحفاظ عليها داخل الذاكرة بسبب القيم الإجتماعية والثقافية التي تملكها لدى أفراد تلك المجموعة)، فإنها تلجأ إلى مدارس تؤمن نقل مكتسباته وتراثها إلى الأجيال اللاحقة .." ، ومن هذا المنظور ظهرت تجليات الوظيفة التربوية للمدرسة الجزائرية في ترسيخ القيم المدرسية في نفسية المتعلم ، وتوجيه أدائه التربوي، وتحسين مـردوده الدراسي، وضمن هذا المعنى فإن الإرتقاء الثقافي والتعليمي والأخلاقي والوجداني بالمتعلمين هو ما يؤسس لمدرسة نموذجية تربط التفكير بالسلوك، والتعليم بالإنتاج المعرفي والتحصيل الدراسي،" ... فالمدرسة الإبتدائية مثلا لا تعكس الفوارق الإجتماعية بين الأطفال فقط، بل وجب أن تستغل هذه الفوارق ، وهي بذلك لا تكشف

عن وجود إعاقات يعاني منها التلاميذ بل تنتجها أصلا ، ان المدرسة بوصفها أداة للتمييز بين من يعملون فكريا ومن يعملون يدويا (لا مجرد انعكاس لهذا التمييز) ، تقوم بالفصل بين شبكتين للتمدرس، و هي خاضعة في ذلك لعملية إعادة إنتاج علاقات الإنتاج الاجتماعية، انها تمارس انتقاء التلاميذ كما تنتقي أيضا الأدوات والوسائل الضرورية التي تخدم ذلك الاننتقاء ذاته.." ، لذلك نجد ان كل المفاهيم المتعلقة بالتربية والتعليم قد حددت أبعاد المشروع التربوي للمدرسة الجزائرية ، خاصة في توجيه آليات الإبداع ، وتعزيز القيم الأخلاقية والوطنية من خلال البرامج التعليمية ومواد التدريس، على غرار مادة التربية الإسلامية ، والتاريخ والجغرافيا ، إلى جانب المواد الأخرى التي تساهم في توجيه عملية التفكير، هذه الأهداف التربوية قد استهدفت رهانات البيداغوجيا المعاصرة لبناء مجتمع المعرفة ، فالأثر التربوي للعملية التعليمية داخل الوسط المدرسي يتمظهر بشكل جلي من خلال ترسيخ قيم التنشئة الإجتماعية على مستوى الأفكار والمعتقدات والأنماط السلوكية ، وبالتالي فإن رسالة المعلم تبدأ بتزويد التلاميذ، بالمعرفة والأخلاق معا لبناء المنظومة الفكرية والسلوكية قصد استشراف المستقبل، ومن ثم فإن الثقافة الحضارية للمجتمعات الحداثية المعاصرة تراعي أهمية التربية والتعليم، خاصة مرحلة التعليم الإبتدائي التي تقتضي الإهتمام التربوي والتعليمي بجميع الفئات دون إهمال أو تهميش فئة ذوي الإحتياجات الخاصة، وهذا ما انفرد به علم النفس التربوي من خلال تزويد المتعلم بشروط ومقومات التعلم الناجح،" .... فكل العمليات العقلية وكيفية تنميتها من خلال مناهج الدراسات الإجتماعية تستند إلى ماوصل إليه علم النفس، فالدراسات الإجتماعية تنمي أنواع التفكير سواء أكان التفكير الإبداعي أو التقاربي أو التباعدي، وتنمي أيضا الجوانب الوجدانية استنادا إلى ما ذهب إليه علم النفس، فالاتجاهات والميول والقيم والتذوق والتقدير وكيفية قياسها يعد من صميم الدراسات النفسية، وهي في ذات الوقت جل اهتمام الدراسات الإجتماعية .. " ، ومن هذا المنظور فإن كل المقاربات البيداغوجية التي استوعبت فلسفة الفكر التربوي المعاصر قد حملت في طبيعتها كل الطرائق

التعليمية والمناهج الدراسية التي تقتضي النهوض بالمدرسة الجزائرية، خاصة مع ما ينسجم مع المتمدرسين والمعلمين، من خلال الميول والفوارق بينهم كانت ذهنية أو نفسية او جسمية او إجتماعية، وهكذا فإن التأثير الفعلي للعملية التربوية يظهر من خلال فعالية طريقة التدريس ومنهجيتها، لذلك فإن تلك الأساليب والمنهجيات التي تراعي خصوصيات البيداغوجيا المعاصرة قد تساهم في بناء المجال المعرفي والإدراكي للتلميذ، حتى أن هذه الطرق الحديثة والفعالة في التدريس قد تساعد معلم التربية الخاصة على عملية التواصل التربوي مع التلميذ المعاق، سواء كانت اعاقة حركية أو ذهنية أو نفسية ، ومن ثم انصرفت فلسفة التربية في بعدها البراغماتي إلى ربط العملية التعليمية بكل ما تحققه عمليا ونفعيا، وضمن هذا المعنى فإن ما تسعى إليه المنظومة التربوية في الجزائر هو إنتاج الإنسان الواعي المبدع والمجدد، و تكوينه انطلاقا من فلسفة مجتمع المعرفة ورهاناته ، هذا الهدف التربوي السامي هو ما يستهدف بناء المدرسة الجزائرية الحديثة التي تراعي سيرورة التعليم والتعلم على مستوى التكوين والتخطيط والإستشراف، لذلك نجد أن مستقبل هذه المدرسة كمشروع مجتمع ينطلق من تلك التحولات والتطورات والرهانات التي استوعبت قيم الحضارة الإنسانية وعززت لغة الحوار بين جميع الثقافات والحضارات على نحو حداثي يرسخ طبيعة الانفتاح ويحرر الفرد من الإنغلاق والتخلف والتبعية بجميع أشكالها وصورها ومظاهرها الثقافية والتربوية والحضارية،"... فإذا أردنا قياس ديناميكية المجتمعات ومستقبل نهضتها الحضارية كان ذلك واضحا من خلال ما ينتجه أبناؤها من فرص لتنمية سمات الإبداع والإبتكار فيما بينهم، فقد نصح علماء الإجتماع والأكاديمين في مجال الفلسفة وعلم النفس وعلوم التربية بحسن الإعداد الإستراتيجي والمستقبلي لإنسان الغد، وتثقيفه ثقافة مستقبلية داخل فضاء التربية والتعليم وكل ما يؤسس لميلاد مجتمع المعرفة، وتطوير قدراته الإبداعية لكي يكون قادرا على التكيف مع عالم الغد ومواجهة كل تحدياته، كما أكد علماء المستقبل أن إنسان القرن العشرين سوف يواجه تغييرات تكنولوجية واختراعات ابداعية من خلال راهن التحول الرقمي ، لذلك فإن الإبداع يعد

أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان ونوعا من التفكير الإنتاجي، كما يعتبر أيضا مظهرا من مظاهر التجديد التربوي حتى يستهدف صناعة البشر على النحو الذي يجعله يفيد البشرية ويؤدي إلى تقدم مجتمعاتهم، حيث يعتبر المحرك الأساسي لجميع مظاهر الحياة... » ، وفي هذا الإطار فإن كل نشاط تربوي موجه للإبداع والتجديد بشكل حجر الأساس لمجتمع المعرفة من خلال المشاركة في جميع عمليات التنمية التي تربط رهانات البيداغوجيا المعاصرة بإصلاح جميع البرامج والمناهج التعليمية وطرق التدريس، وإعادة إنتاج النخب والكفاءات التربوية للنهوض بالمدرسة الجزائرية مستقبلا.

2.الرؤية الاستشرافية لمستقبل المدرسة الجزائرية في ضوء برهانات مجتمع المعرفة والتحول الرقمي الراهن:

إن الحديث عن فلسفة التربية والتعليم ورهاناتها التنموية في الجزائر ينلطق من التصور المستقبلي لمدرسة المستقبل التي ربطت تكنولوجيا التعليم بتنمية المعارف والقدرات والكفاءات التدريسية ، و استهدفت تجديد المنظومة التعليمية وتطوير الأداء التربـوي في مختلف أطوار العملية التربوية وإصلاح المناهج وطرق التدريس ، وهذا لمواجهة تحديات تعليم المستقبل لذلك نجد أن الإستجابة لثورة الاتصالات والمعلومات ومتطلبات التكنولوجيا الحديثة يتطلب إستشراف فكر تربوي بنطلق من تعزيز الحوار التعليمي بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية لبناء منظومة من القيم داخل الفضاء المدرسي والأسري، لهذا الغرض تجلت تمثلات الأزمات التربوية الحديثة من خلال مشكلات الإنحراف والإدمان والعنف والرسوب وضعف التحصيل العلمي لدى التلاميذ ، وهو ما أثر سلبا على الممارسات التربوية، خاصة غياب البدائل الناجعة لاحتواء طبيعة هذه الأزمات، ومن هذا المنظور فإن رهانات مجتمع المعرفة داخل المدرسة الجزائرية يتحرك في نطاق البناء الإستراتيجي لمشروع تربوي ناجح يستهدف أولا الإصلاح والتجديد لكل الهياكل التربوية ثم التوجيه العقلاني للبنى التعليمية المسؤولة عن انتاج النخب وصناعة الكفاءات التربوية ثانيا ، وفي هذا الإطار يعتقد" بيار بورديو":" ... أن التربية

بوصفها عملية قهر للفرد عن طريق الرموز "العنف الرمزي " أو الثقافي بنقل مجموعة من المعاني إلى داخله، لكي تشكل وعيه ونظرته إلى نفسه في التركيبة الاجتماعية ولكي تحدد مستوى طموحاته ومثله العليا، ماذا يستحق وماذا لا يستحق ، ومعايير الصواب والخطأ في الحكم على الأشياء، وكل ما يشكل نظرته إلى العالم، بعبارة أخرى هي عملية نقل الى الواقع الإجتماعي إلى داخل الفرد بحيث تظل مختبئة عن وعيه ويصبح وكأنه هو مؤلف تلك البنى و صاحب المصلحة في وجودها...» ، وامتدادا لطبيعة هذه الرؤية اقترنت سمات الوعي التربوي برهانات مجتمع المعرفة على مستوى البيداغوجيا المعاصرة ، فعملية الإستثمار التربوي في الطفل تقتضي نمذجة أساليب التعليم وتكييفها مع جميع الفئات، ومن ثم نجد أن التجربة التربوية الراهنة في الوطن العربي قد اصطدمت بمشكلات، وصعوبات التعلم وضعف البرامج والمناهج وغياب الكفاءات التربوية المؤهلة لممارسة التعليم،" ... فالمشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية الخاصة بالحلقة الإعدادية ستمتد إلى المرحلة الثانوية، وأن من أهم تلك المشكلات تكديس و ارتفاع كثافة الفصول ، وصعوبة استيعاب وتحصيل المناهج الدراسية ، ونقص الإمكانات الضرورية للعملية التعليمية، واستمـرار مشكلة تعدد الفترات في الحلقة الإعدادية..." ،وضمن هذا المعنى تتطلب التربية المعاصرة تجاوز كل الأساليب التقليدية في ممارسة عملية التعليم ، واحداث وثبة وثورة تربوية خلاقة من خلال استخدام الأساليب والطرق الحديثة لضمان جودة التخطيط التربوي لمدرسة المستقبل،"...فقد أشارت هذه المواثيق والإعلانات إلى توفير برامج التأهيل المهني للمعوقين والخدمات الأخرى التي تكفل توفير فرص متساوية لهم ، مع تلك المتوفرة للأفـراد غير المعاقين، وتؤكد جميع هذه الإعلانات التزام المجتمع الإنساني بمختلف هيئاته ومؤسساته بضمان حقوق الأشخاص المعاقين و تحقيق الفرص المتكافئة لهم ...." ، ومن هذا المنظور فمن الطبيعي تجديد وتطوير منظومة التربية والتكوين لبناء مدرسة المستقبل تواكب جميع تحولات الفكر التربوي المعاصر وهكذا فإن كل ما ينبثق عن منظومة القيم والأفكار والعلوم والمعارف قد يختزل مظاهر استراتيجية التدريس

وأساليبها الديداكتيكية المتباينة، لاسيما مستوى الأهداف البيداغوجية والكفايات التربوية التي تؤسس لمستقبل التعليم المنتج الذي يجعل من رهانات التنمية وتحديات الحداثة ثورة تربوية قد تساعد المدرسة الجزائرية على تعزيز تمثلات العملية التعليمية داخل محيط التفكير والإبداع ، فكل نتائج عملية التحديث التربوي لإستراتيجية التدريس بالكفاءات في الجزائر قد ساهمت في رسم معالم النهضة، أين استوعب مشروع المعرفة مستقبل المدرسة الجزائرية لاسيما صناعة الوعي المسؤول عن ترسيخ قيم المقروئية، واكتساب الخبرات والمهارات والمعارف داخل فضاء الفعل التربوي الذي ينطوي تحت ضرورة استشراف كل التغيرات والتحولات التربوية المعاصرة وربطها بمتطلبات الحداثة، وخاصة نظريات العلم الحديث وتطبيقاته، ومن ثم فصل المشاكل والتحديات التكنولوجية المعاصرة في كليتها وتركيبها ، هذه الرؤية التربوية المعاصرة قد اختزلت التصور الحداثي لمدرسة المستقبل من خلال ما انفرد به الخطاب التربوي عند " ادغار موران " في كتابه " المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل " ،" ... فالتعليم كالحداثة يميل إلى التجزئة و تقسيم العلوم ، و أيضا ضمان استقلالية التقنية على حساب الانشغالات الوجودية والإنسانية، وبالتالي يجب جمع شتات العلوم المفرقة بين كل تخصص لتعليم الشرط الإنساني والهوية الأرضية، وهذا ما يفيد تطور ملكات فهم أخرى لدى التلميذ بدلا من أن يختزل التربية في نقل المعارف المرسخة في تصور، غالبا ما يخضع لحتمية تطور المجتمعات كما يجب من الأحسن شرح وتفسير طريقة انتاج العلوم أو معرفة المعرفة، فالتربية التي هدفها نقل المعارف هي معرفة مصابة بالعمى عن المعرفة الإنسانية، عن سماتها ، عيوبها، صعوباتها، ونزوعها نحو الخطأ والوهم وتتعامى عن أهمية معرفة المعرفة ..." ، وضمن هذا المعنى انفتحت رهانات مجتمع المعرفة على ممارسة الفعل التربوي الذي تتقاطع أدواته التعليمية وغاياته المعرفية مع التربية التكنولوجية الحديثة،"... وعلى ضوء ذلك يتضح أن أثر التكنولوجيا وما تتضمنه مشكلاتها والحد منها، ولما كان المجتمع البشري على أبواب نهضة علمية وتكنولوجية متزايدة تستهدف تحقيق التغير باستمرار في خططها وبرامجها وكل ما

يتعلق بأساليب التعليم ومشكلاته المتعددة الأوجه لمواجهة تحديات ومعوقات التخلف الثقافي والاستفادة بالجديد في تكنولوجيا التعليم" ، فالطابع التكنولوجي للتربية المستقبلية في المدرسة الجزائرية يجمع بين انتاج المعرفة وصناعة الإنسان كرؤية حداثية معاصرة تستهدف مستقبل نظامنا التربوي، و تصاحب عملية النمو الحضاري التي ترتقي بالدور التعليمي والتربوي للمدرسة والجامعة في الاستثمار والتنمية بما يتفق مع روح العصر ومتطلباته،"...فعالمنا الآن يمر بتطور هائل متعدد الجوانب في المعـرفة الإنسانية، وهذا يتطلب من التربية أن توفر جميع فرص النمو الثقافي والمهني للأفراد ، وأن تؤكد أهمية النمو الذاتي كهدف أساسي للتعليم، وأن توفر مزيدا من المرونة الايجابية لنظم التعليم في جميع مراحله، ومواصلة الإرتقاء بالمستويات التعليمية لمواكبة عصر المعلومات وثورة الإتصالات..." ، فلغة التكنولوجيا الحديثة تنطلق من ضرورة الإنفتاح الحداثي على مستقبل التفكير الخلاق وكيفية ممارسة الإبداع والتجديد التربوي الذي يستهدف مدرسة المستقبل، لذلك نجد أن رهانات مجتمع المعرفة قد استوعبت ثقافة الفكر العولمي المعاصر، ومشروع الحداثة ومستقبل ما بعد الحداثة باعتبارها نتاج تطور ثقافي وتاريخي وحضاري وعلمي للأفكار التربوية، وشكل من أشكال الحوار التكنولوجي مع أدوات فهم وتغيير العالم من جهة ، والبناء الحضاري للإنسان من جهة أخرى، فكل المناهج والبرامج الحديثة تصرف إلى تجديد آليات الممارسة التربوية داخل فضاء مجتمع المعرفة، والعمل على ربط مفردات التجديد والخلق والتطور بالفكر والمستقبل قصد تفكيك الأساليب التقليدية في المعرفة والفهم ، و ايجاد بدائل ناجعة تنفتح تربويا على التصور الحداثي لمدرسة المستقبل، فأزمة المدرسة الجزائرية هي نتاج حالات الإغتراب الثقافي والاستلاب الايديولوجي التي صاحبت السؤال : كيف نفهم و نغيير العالم؟، فاستراتيجية الفكر التربوي نتطلق من الفلسفة التي تنادي بحق الإنسان في التعلم الذي ينمي ذاته المبدعة والخلاقة، ويطور تفكيره الفلسفي الذي يساعده على فهم العالم وتغييره، وبذلك قد يتحول هذا الحق إلى مؤسسة للإتصال التربوي التي تصاحبها خصوصيات استقلالية الذات أو تعينها ، فرؤتنا التربوية المعاصرة للمدرسة

الحديثة تشكل حلقة من حلقات ،اصلاح الفكر وتطوير الإنسان على مستوى المعرفة والسلوك، ومن هذا المنظور يحمل كل مشروع تربوي الأبعاد المستقبلية لفلسفة التعليم في الجزائر، أين يمكن إنتاج منظومة تربوية تجمع بين الإتصال والتواصل، وتنفتح على قيم الحداثة ورهانات التنمية ، هذه النظرة الإستشرافية للمستقبل قد ربطت عالمية مجتمع الإنساني بعصر العوامة وهو ما ذهب إليه " إدغار موران" بقوله:"... فقد أصبح مصير الإنسانية عالميا يمكننا القول بأن عصر العولمة بدأ مع القرن السادس عشر بتواصل كل القارات، فالعولمة تتابعت في القرن العشرين وأصبحت كل أجزاء العالم متبادلة التضامن، إلا أن القمع في العالم دمر ولازال يدمر الإنسانية، فالتقدم في حد ذاته خلق مشاكل أكثر من التي أوجد لها حلول وهو يؤدي إلى أزمة الحضارة التي تمس الدول الغربية الغنية، هذا التطور الذي صمم بطريقة تقنية اقتصادية فقط، في آخر المطاف أصبح يتعذر دعمه، أصبحنا بحاجة إلى مفهوم التطور اكثر غنا و تركيبا، والذى لايكون فقط ماديا بل فكريا، عاطفيا، وأخلاقيا .. فهيمنة التقنية على الطبيعة تودي بالإنسانية إلى الإنتحار.." ، فإصلاح التربية والتعليم، قد يساعد التلاميذ على توجيه أفكارهم بشكل هادف أو ممارسة مهاراتهم في التفكير والإبداع داخل ذلك النموذج المعرفي الذي يساعد على تطوير وتجديد المدرسة الجزائرية ، خاصة تجليات مستقبل مجتمع المعرفة ودور النخب والكفاءات في بعث قضايا التربية والتعليم وترسيخ لغة التنمية كأداة حداثية تستهدف البعد التربوي للعملية التعليمية وأهدافها ضمن ثورة الاتصالات وعصر المعلومات، ومن ثم فإن رهانات التنمية قد استوعبت الطابع الحداثي لتلك العملية التي استهدفت إنتاج المعرفة كمظهر من مظاهر الاصلاح والنهضة التي ربطت المستقبل بمجالات الابداع التربوي والتطور المعرفي للمجتمعات المعاصرة.

إن التأسيس لمجتمع المعرفة يقتضي إعادة بناء منظومة تربوية و تعليمية تجعل من تلك البرامج والمناهج وطرق التدريس أداة من أدوات هذا البناء لاستهداف نموذج المدرسة الحديثة التي تعتمد على ثقافة التخطيط الإستراتيجي التي تربط مفهوم الأداء

التربوي والتعليمي للمعلم بمستوى التحصيل والإنتاج و الإبداع العلمي في ظل تلك الأهداف والآفاق المستقبلية التي تنفتح على رهانات الحداثة ومشروع مابعد الحداثة، هذه الرؤية تشكل حجر الأساس للنهوض بالمدرسة الجزائرية، فقد اختزل أقطاب الفكر العربي الحديث والمعاصر رؤيتهم النهضوية والإصلاحية للعقل العربي من خلال ثورة التعليم وأثره في تجديد وبناء الوعي العربي الاسلامي، وهو يشكل طبيعة الخطاب التنويري داخل فضاء المنظومة التربوية لا سيما مع "مالك بن نبي " و الجابري و"محمد أركون " وطه عبد الرحمن " و "حسن حنفي " وحسين مروة"و"نصر حامد أبوزيد" وغيرهم ممن استثمروا أفكارهم وكتاباتهم في إعادة بناء مشـروع الحداثة واستشراف مستقبل ما بعد الحداثة ضمن علاقة المدرسة برهانات مجتمع المعرفة، فأزمات ومشكلات العالم العربي الإسلامي تمتد إلى تلك التبعية والتخلف الحضاري والانغلاق على تراث الماضي دون الأخذ بثقافة الحاضر ، وهو ما انعكس سلبا على واقع منظومتنا التربوية، لذلك تبقى استجابة المدرسة الحديثة لشروط التنمية الحضارية جوهر مدرسة المستقبل التي يتطلع إلى تحقيقها مجتمع المعرفة، وضمن هذا المعنى فإن هذا النموذج من المجتمعات يبحث عن نماذج معرفية جديدة لفهم العالم داخل نطاق تلك الأهداف التربوية والغايات التعليمية قصد صناعة فكر حداثي تواصلي مع جميع الثقافات والحضارات ، فالمدرسة الجزائرية تحمل أهداف هذا المجتمع وتنفتح على رهاناته، لاسيما مفهوم التنمية في عالم الأفكار والأشياء الذي يعبر عن ذلك الحوار الثقافي بين المنظومة التربوية واقتصاد المعرفة الذي ينفتح على الدور التربوي للمدرسة الجزائرية في رسم معالم الحضارة وبناء منظومة القيم والأفكار التربوية التي تجعل من الفرد كائنا مبدعا ومجددا، خاصة الإعداد المستقبلي وللمعلم والمتعلم للإندماج داخل هذا الأنموذج التربوي لمجتمع المعرفة ، ومن ثم فالتصور الحداثي لبناء المدرسة الجزائرية يجب أن يستوعب رهانات هذا الأنموذج ، وكل ثورة إصلاحية نهضوية تستهدف انتاج كائن الأنوار المنفتح وليس المنغلق لمواجهة كل التحديات والأزمات التي تمر بها المنظومة التربوية بجميع أطوارها التعليمية في الجزائر.

- خاتمة:

ان الحديث عن مستقبل المدرسة الجزائرية في ظل رهانات مجتمع المعرفة بشكل منطلقا لمبادئ التربية الحديثة التي جمعت بين فهم الإنسان للعالم وانتاجه للمعرفة هذا النموذج قد عزز الأساليب الإستراتيجية للمدرسة في الإعداد التربوي والتصميم المعرفي للإنسان المبدع الخلاق، فاستشراف المستقبل هو مرآة عاكسة لبيداغوجيا الأهداف والكفايات التي تهتم بتحقيق التنمية من خلال انتاج النخب والكفاءات، والاستثمار في الانسان باعتباره حاملا لقيم التربية المستقبلية التي تتضمن تلك الأنساق التعليمية كأداة من أدوات الممارسة التربوية التي تستهدف تطوير وبناء الذات، ولذلك نجد أن طبيعة المشروع التربوي للمدرسة الجزائرية قد يساعد على انخراط و اندماج الفرد داخل أطوار التنمية ، وهو ما سيحقق ذلك المخطط النمطي أو النموذج المعرفي الذي يهيئ المتعلم لربط قدراته واستعداداته الحسية والذهنية بتلك البرامج والمناهج الدراسية، وطرق التدريس الحديثة التي تنمي فيه دافعية الطموح والإنجاز، وتبعث فيه الرغبة على الخلق والإبداع والتجديد ، وليس فقط الإستهلاك المعرفي والحشو الذهني الذي لا يساعد على النمو والتحصيل المعرفي الجيد، لذلك يبقى التعليم أسلوبا تربويا منتجا، وفضاءا خصبا لإنتاج المعرفة التي تنفتح على كل الأهداف والقيم التي تحقق التوافق والملاءمة التربوية مع مستقبل التنمية والمشروع التنويري داخل المدرسة الجزائرية ،ومن ثم فإن رهانات مجتمع المعرفة وفلسفته المستقبلية تتحرك في حدود تحديث وتجديد أساليب التعليم واصلاح أنظمته إنطلاقا من تكامل جميع الأدوار التربوية داخل مؤسسات انتاج المعرفة، والاهتمام بالكفاءات والنخب في التغيير والبناء والإصلاح كشرط من شروط صناعة النهضة، فمستقبل المدرسة الحديثة في الجزائر بلغة التفكير الحداثي والثقافة العولمية المعاصرة يجب أن يتخلق أولا في رحم التنظير التربوي والتخطيط العقلاني السليم، والتصور الاستشرافي لمستقبل مجتمع المعرفة ثانيا، ثم يخرج إلى حيز الممارسة من خلال تطوير الأداء التربوي للعقل الأداتي والتفكير النقدي والمنطقي المبدع، حينها تكون علاقة التلميذ بالمعلم شبيهة بعلاقة العامل بالآلة، أو علاقة

الفيلسوف بالحقيقة والحكمة ، أو علاقة العالم بنظريات العلم وتطبيقاته، هذه العلاقة تعبر عن التواصل بمفهومه الإجتماعي لذلك تشكل الغاية من اصلاح وتجديد النظام التربوي لكل مجتمع حجر الأساس لتطوير العملية التعليمية ، والإنفتاح على رهانات هذا المستقبل الذي يؤسس لمجتمعات ما بعد الحداثة، لاسيما تطوير المهارات وتكوين الكفاءات ضمن المجال التربوي التعليمي.

إن انفتاح المدرسة الجزائرية على مجتمع المعرفة قد خلق فضاءا تربويا تتعايش داخله الصلة الوثيقة بين مستقبل المعرفة والدور التربوي للمدرسة، وهو ما استوعبته تلك الإصلاحات العميقة قصد النهوض بالتعليم من خلال ترسيخ قيم التفكير الأنواري الذى اختزل تجليات ثقافة الغرب ورؤيتهم لأهمية التعليم، لاسيما المدرسة كمشروع مجتمع قد يعطي للتفكير والتعلم قدسيته الحضارية والثقافية والإجتماعية و من ثم يمكن للمدرسة الجزائرية أن تنفتح على هذا المعنى لمواجهة تحديات عصر المعلومات ورهانات التحول الرقمي، لهذا نجد أن واقع الإغتراب الثقافي والإختزال الإيديولوجي لصراع الأفكار والمعتقدات، ومظاهر التخلف الحضاري في الوطن العربي بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة قد جعل المدرسة تفقد دورها التربوي والتعليمي ، لتظهر تجليات العمى الفكري والاستلاب القيمي للإنسانية، لاسيما بربرية التوحش والعنف والحروب التي ساهمت بشكل مباشر في تقويض و اجهاض كل القيم الأخلاقية الفاضلة التي اكتسبها وتعلمها الفرد داخل الفضاء التربوي للمدرسة، فغابت ثقافة العيش المشترك، ولغة التسامح والسلام بين شعوب العالم بأسره و تم طمس الهوية وأدلجتها، وأصبحت المحبة والكراهية تتعايشان جنبا إلى جنب ، لذلك اصطدم الإنسان في ظل هذه التحولات والتطورات بأزمة اغتراب القيم وهو ما تسعى إليه الأهداف المستقبلية للتعليم في الجزائر على بناء مدرسة حديثة تزرع في نفوس المتعلمين القيم المعرفية المثلى والأخلاق السامية التي تستهدف رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، أين تكون قيم التنشئة الاجتماعية الصحيحة حاضرة، وهذا جانب من جوانب التحديات المعاصرة التي تواجهها المدرسة الجزائرية، ومن ثم لا يمكن استشراف مدرسة المستقبل إلا من خلال

بناء منظومة معرفية و أخلاقية تحتفظ بنسقها البيداغوجي التعليمي في التحصيل والتفوق والإنتاج والإبداع التربوي ، وبنسقها القيمي السلوكي في توجيه وإرشاد هؤلاء المتمدرسين لإنتاج وصناعة المواطن الصالح داخل المجتمع، هذه المنظومة تحمل ملامح كل مشروع مجتمعي يشق طريقه وسط التربية والتعلم، وضمن هذا المعنى يمكن امتلاك جميع الأساليب الإستراتيجية لبناء مجتمع المعرفة كنموذج حضاري يؤسس للتنمية المستدامة التي تجعل كل المجتمعات الحداثية المعاصرة تستثمر فى التعليم باعتباره الحقل المعرفي المنتج الذي استوعبته كل ما صنعته يد الإنسان وفكره.

- قائمة المراجع -

1. أماني غازي جرار، إبداع التفكير بين البعد التربوي والفكر الخلاق ، دار وائل ، عمان، الأردن،ط1، 2013.

2. أفراح محمد محسن عقلان، التخطيط الإستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي ،دار الوفاء ، الإسكندرية ،ط1، 2009.

3. أحمد لطفي بركات، التربية والتكنولوجيا في الوطن العربي ، دارالمريخ ، المملكة العربية السعودية، ط1، 1979.

4. خالد عبد اللطيف محمد عمران : تقنيات تعليم الدراسات الإجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات –رؤية تربوية معاصرة ، دار الوراق،عمان، الأردن،ط1، 2012.

5. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة – دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، ط1 ، 2007.

6. عبد النبي رجواني، محالات وآفاق تكوين الأساتدة، منهجيات التدريس (مؤلف جماعي)، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء،ط2008.

7. صورية لقاط زيتوني، ابستيمولوجيا التركيب وفلسفة التربية عند إدغار موران، دار الأيام ؛ عمان الأردن ،ط1، 2014.

8. محمد عيسى الطيطي, التربية الإجتماعية وأساليب تدريسها ، عالم الثقافة، عمان الأردن،ط1، 2008.

9. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تتفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيو بيداغوجية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط1، 2010.

10. محمد عبد الخالق مدبولي، الشرعية والعقلانية في التربية – دراسة نقدية في الفكر والممارسة ،تقديم: حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية, القاهرة، ط1، 1999.

11. مجلة التربية المعاصرة ، المملكة العربية السعودية، العدد 43 اكتوبر 1996.
12. مجلة الأزمنة الحديثة، المغرب ، العدد : 3-4 اكتوبر 2011 .

عنوان المداخلة: تنافس المدارس في غرداية بين الفعالية والاستعراضية

أ.د بكير حاج سعيد المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

تشكل المدارس في ولاية غرداية ظاهرة خاصة على المستوى الوطني، إذ تجمع بين ثلاثة أنواع من المدارس، عمومية وحرة وخاصة، ومع هذا التنوع في المدارس التي تنشط كلها تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، تندفع هذه المدارس على اختلاف مسيريها وفاعليها واتحاد مناهجها وبرامجها، إلى التنافس فيما بينها تنافسا كبيرا، تطفو إلى السطح مظاهره مع كل استحقاقات تربوية متعلقة بامتحانات شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا.

ومع اعتبار أن التنافس ظاهرة صحية في كل المجتمعات تدفع إلى المضي دوما نحو الأحسن والأفضل والأجود، وتدفع كل مدرسة إلى بذل قصارى جهدها إلى تقديم قيمة إضافية إلى المجتمع التربوي متمثلا في الأولياء والتلاميذ والداعمين، وإلى المجتمع الكبير المتمثل في البيئة العامة التي تنشط فيها المدرسة، إلا أن هذه المنافسة المفيدة يمكن أن تحمل معها مظاهر سلبية ونتائج معاكسة للغايات التربوية تنحو نحو الاستعراضية، فتُحوّل المدرسة من مؤسسة للتنشئة الاجتماعية إلى فضاءات للاستعراض والتلاميذ موضوع منافسة.

من هنا تبرز الإشكالية التي تحاول هذه الورقة الإجابة عليها: ما مظاهر التنافس بين المدارس في ولاية غرداية؟ وما انعكاساتها على المجتمع التربوي؟

تتطرق الورقة إلى العناصر الآتية:

أولا: خصوية البيئة التربوية في ولاية غرداية

ثانيا: علاقة المدرسة بالمجتمع، ومنشأ التنافس بين المدارس

ثالثا: التنافس بين المدارس كحراك اجتماعي نافع وفاعلية داخل المجتمع

رابع: التنافس بين المدارس كظاهرة استعراضية هادمة للمكاسب التربوية

خامسا: ضوابط المنافسة الفاعلة

وتختتم الورقة بمجموعة من التوصيات العملية.

عنوان المداخلة: إعادة تشكيل المدرسة في العصر الرقمي: من سلطة المعرفة إلى هندسة التعلم

طهراوي سعيد/ جامعة سيدي بلعباس

الملخص :

يتناول هذا المقال أثر التحولات الرقمية في إعادة تشكيل وظائف المدرسة المعاصرة، و يناقش تأثير الوسائل الرقمية في الانتباه و التعلم، و إشكالية الفجوة الرقمية و علاقتها بعدم تكافؤ الفرص التعليمية، إضافة إلى موقع المدرسة في مواجهة التعليم غير النظامي القائم على المنصات الرقمية، و الإنترنت، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وتتمثل إشكالية الدراسة في التساؤل عن مدى قدرة المدرسة على الحفاظ على دورها التربوي و المعرفي في ظل التغيرات الرقمية المتسارعة، و عن أثر هذه التحولات في جودة التعلم و العدالة التعليمية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات التربوية الحديثة، و التقارير الدولية، و الدراسات ذات الصلة. و خلصت إلى أن التحول الرقمي يمثل فرصة لتطوير التعليم إذا اقترن بسياسات تضمن الاستخدام الرشيد للتكنولوجيا، و الحد من الفجوة الرقمية، و تنمية الكفايات الرقمية للمعلمين و المتعلمين. كما أكدت أن المدرسة ستظل مؤسسة محورية في بناء الإنسان، شريطة أن تنتقل من منطق نقل المعرفة إلى تنمية التفكير النقدي، و المواطنة الرقمية، و التعلم مدى الحياة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الرقمية؛ التعلم؛ الفجوة الرقمية؛ التعليم غير النظامي؛ الذكاء الاصطناعي.

Abstract

This article examines the impact of digital transformation on the contemporary school, focusing on the effects of digital technologies on attention and learning, the digital divide and educational inequality, and the position of schools in relation to

non-formal education through digital platforms, the Internet, and artificial intelligence applications. The study asks whether schools can preserve their educational and social role amid rapid digital change and how these transformations affect learning .quality and educational equity

Using a descriptive-analytical approach based on recent educational literature, international reports, and related studies, the article concludes that digital transformation offers significant opportunities for improving education when accompanied by policies that promote responsible technology use, reduce the digital divide, and develop the digital competencies of teachers and learners. It also argues that schools will remain essential institutions for human development if they move beyond knowledge transmission toward critical thinking, digital .citizenship, and lifelong learning

Keywords: Digital school; learning; digital divide; non-formal education; artificial intelligence

مقدمة:

لم تعد المدرسة في القرن الحادي و العشرين المؤسسة الوحيدة المنتجة للمعرفة أو الوسيط الحصري لنقلها، بل أصبحت أحد الفاعلين ضمن منظومة معرفية واسعة تتقاسم فيها الأدوار مع الوسائط الرقمية، و المنصات التعليمية، و شبكات التواصل الاجتماعي، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي، و محركات البحث، و البيئات الافتراضية للتعلم. فقد أفضت الثورة الرقمية إلى إعادة تشكيل أنماط إنتاج المعرفة و تداولها، كما

أحدثت تحولًا جذريًا في علاقة المتعلم بالمعلومة، و في طبيعة التفاعل داخل الفضاء المدرسي، و في مفهوم التعلم ذاته. و لم يعد اكتساب المعرفة رهينًا بالكتاب المدرسي أو بالحجرة الصفية، بل غدا ممكنًا في أي زمان و مكان، الأمر الذي فرض على المدرسة إعادة النظر في وظائفها التقليدية،
و في أدوار المعلم، و في طبيعة المناهج، و في أساليب التقويم، حتى تظل قادرة على أداء رسالتها التربوية في سياق رقمي سريع التغير (UNESCO, 2023).

لقد وفرت التحولات الرقمية فرصًا غير مسبوقة لتطوير العملية التعليمية، من خلال إتاحة الوصول المفتوح إلى مصادر المعرفة، و توظيف الذكاء الاصطناعي، و التعلم التكيفي، و الواقعين الافتراضي و المعزز، فضلًا عن تنويع استراتيجيات التدريس بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (OECD, 2021).
غير أن هذه التحولات نفسها أفرزت تحديات عميقة تتجاوز الجانب التقني إلى أبعاد معرفية، و نفسية، و اجتماعية، و أخلاقية، إذ أظهرت العديد من الدراسات أن الإفراط في استخدام الوسائل الرقمية قد يؤدي إلى تراجع الانتباه، و ضعف التركيز، و انخفاض القدرة على التفكير المتعمق، فضلًا عن بروز أنماط جديدة من التشتت المعرفي الناتج عن التدفق الهائل للمعلومات (OECD, 2021))

و إلى جانب ذلك، برزت الفجوة الرقمية باعتبارها أحد أبرز التحديات التي تهدد مبدأ العدالة التعليمية، إذ لا يزال ملايين المتعلمين حول العالم يفتقرون إلى البنية التحتية الرقمية، أو إلى الاتصال الجيد بالإنترنت، أو إلى الأجهزة الإلكترونية المناسبة، أو حتى إلى المهارات الرقمية الأساسية، مما يجعل التحول الرقمي عاملًا قد يعمق اللامساواة بدلًا من الحد منها إذا لم تصاحبه سياسات تعليمية دامجة (UNESCO, 2023).

كما فرض الانتشار الواسع للمنصات التعليمية المفتوحة، و الدورات الإلكترونية، و المحتوى المعرفي المتاح عبر الإنترنت واقعًا جديدًا أصبحت فيه المدرسة تنافس

مصادر تعلم غير نظامية تتميز بالمرونة،
و السرعة، و التخصص، و الجاذبية البصرية. و في هذا السياق لم يعد السؤال يتمثل في قدرة المدرسة على إدماج التكنولوجيا فحسب، بل أصبح يتعلق بقدرتها على المحافظة على مكانتها بوصفها فضاءً للتنشئة، و بناء الشخصية، و تنمية التفكير النقدي، و ترسيخ القيم الإنسانية في زمن تتجاوز فيه المعرفة حدود المؤسسة التعليمية التقليدية (Selwyn, 2022).

و من ثم، فإن التحول الرقمي لا ينبغي النظر إليه باعتباره مجرد انتقال من الورق إلى الشاشة، أو من السبورة التقليدية إلى اللوحة الذكية، بل يمثل تحولًا حضاريًا يمس فلسفة التربية ذاتها، و يعيد تعريف أدوار جميع الفاعلين في العملية التعليمية، بدءًا بالمتعلم و المعلم، وصولًا إلى المدرسة و المجتمع و الدولة.

و انطلاقًا من ذلك، تتمثل إشكالية هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: إلى أي مدى أسهمت التحولات الرقمية في إعادة تشكيل وظيفة المدرسة المعاصرة، و ما أثر الوسائل الرقمية في الانتباه و التعلم، و كيف أسهمت الفجوة الرقمية في تكريس عدم تكافؤ الفرص التعليمية، و هل لا تزال المدرسة قادرة على الحفاظ على مكانتها في ظل صعود أنماط التعليم غير النظامي القائمة على المنصات الرقمية و الإنترنت؟

و يتفرع عن هذه الإشكالية عدد من التساؤلات الفرعية، من أهمها:

1) كيف أعادت التحولات الرقمية تشكيل وظائف المدرسة و أدوارها؟
2) ما طبيعة تأثير الوسائل الرقمية في الانتباه، و التحصيل، و جودة التعلم؟
3) ما انعكاسات الفجوة الرقمية على العدالة التعليمية؟
4) كيف يمكن للمدرسة أن تتكيف مع المنافسة المتزايدة التي تفرضها المنصات التعليمية و التعليم المفتوح؟

و تهدف هذه الدراسة إلى:

1) تحليل انعكاسات التحولات الرقمية على المؤسسة المدرسية.
2) بيان أثر الوسائل الرقمية في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم.
3) الكشف عن أبعاد الفجوة الرقمية و آثارها في تكافؤ الفرص التعليمية.
4) مناقشة مستقبل المدرسة في ظل توسع التعليم غير النظامي.
5) اقتراح رؤى تربوية لتعزيز التكامل بين المدرسة و البيئة الرقمية.

أما من الناحية المنهجية، فتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الأدبيات التربوية الحديثة، و الدراسات الصادرة عن المنظمات الدولية، و نتائج البحوث المعاصرة المرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم، مع الاستعانة بالمنهج النقدي في مناقشة التحديات التي تواجه المدرسة في البيئة الرقمية، و استشراف آفاق تطويرها.

و انطلاقًا من هذه الرؤية، جاءت الدراسة موزعة على أربعة مباحث؛ يتناول الأول المدرسة في ظل التحولات الرقمية، بينما يناقش الثاني تأثير الوسائل الرقمية على الانتباه و التعلم، و يعالج الثالث الفجوة الرقمية و إشكالية العدالة التعليمية، في حين يخصص الرابع لدراسة موقع المدرسة في مواجهة التعليم غير النظامي الذي فرضته المنصات الرقمية، و فضاءات الإنترنت، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي

المبحث الأول: المدرسة في ظل التحولات الرقمية:

المطلب الأول: التحولات الرقمية و إعادة تشكيل الوظيفة التربوية للمدرسة:

لم يعد التحول الرقمي مجرد إدخال الحاسوب أو شبكة الإنترنت إلى الفضاء المدرسي، بل أصبح يمثل تحولًا بنيويًا يمس الفلسفة التربوية ذاتها، و يعيد صياغة مفهوم التعليم، و طبيعة التعلم، و الأدوار التقليدية لمختلف الفاعلين في المؤسسة التعليمية. فالثورة الرقمية لم تقتصر على تطوير الوسائل التعليمية، بل أعادت بناء العلاقة بين الإنسان و المعرفة، و بين المدرسة و المجتمع، و بين المتعلم و مصادر

التعلم، الأمر الذي جعل المدرسة مطالبة بالانتقال من نموذج التعليم القائم على نقل المعلومات إلى نموذج يقوم على إنتاج المعرفة، و تنمية الكفاءات، و بناء التفكير النقدي، و تعزيز التعلم مدى الحياة (UNESCO, 2023).

لقد ارتبطت المدرسة التقليدية، عبر مراحل طويلة، بوظيفة أساسية تتمثل في نقل المعارف المنظمة من المعلم إلى المتعلم داخل فضاء مغلق تحكمه المناهج الرسمية، و الزمن المدرسي، و الكتاب المدرسي. غير أن البيئة الرقمية قلبت هذه المعادلة رأسًا على عقب، إذ أصبح المتعلم قادرًا على الوصول إلى ملايين المصادر التعليمية بضغطة زر، كما بات يمتلك فرصًا واسعة للتعلم الذاتي، و التعلم التشاركي، و التعلم القائم على المشروعات، و التعلم القائم على حل المشكلات، مما أدى إلى تراجع احتكار المدرسة للمعرفة، و انتقالها تدريجيًا من مؤسسة ناقلة للمعلومات إلى مؤسسة موجهة لبناء الكفايات الفكرية، و الاجتماعية، و الرقمية (Fullan & Langworthy, 2014).

و في هذا السياق، لم يعد نجاح المدرسة يقاس بكمية المعلومات التي تقدمها، بل بقدرتها على إعداد متعلم يمتلك مهارات التفكير التحليلي، و الإبداع، و حل المشكلات، و التواصل، و التعلم الذاتي، و الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا. و تشير منظمة التعاون الاقتصادي و التنمية إلى أن الاقتصادات المعاصرة أصبحت تعتمد بصورة متزايدة على الكفاءات المعرفية، و المهارات الرقمية، و القدرة على التكيف مع التحولات السريعة، أكثر من اعتمادها على الحفظ و الاستظهار (OECD, 2021).

و انعكست هذه التحولات على مفهوم المنهج الدراسي أيضًا، إذ لم يعد المنهج مجرد قائمة من المعارف المطلوب حفظها، بل تحول إلى منظومة ديناميكية تهدف إلى تنمية الكفايات، و توظيف المعرفة في مواقف حياتية متنوعة. و أصبحت الأنشطة الرقمية، و المختبرات الافتراضية، و التعلم القائم على المشروعات، و البيئات التفاعلية جزءًا

من التجربة التعليمية، بما يسمح للمتعلم بأن يصبح شريكًا في بناء المعرفة بدلًا من أن يكون مستقبلًا سلبيًا لها (Redecker, 2017).

كما شهد مفهوم التقويم تحولًا عميقًا بفعل الرقمنة، حيث انتقل من التركيز على الامتحانات النهائية إلى اعتماد تقويم مستمر يستند إلى ملفات الإنجاز الإلكترونية، و المشاريع الرقمية، و الاختبارات التكيفية، و التحليلات التعليمية التي توفر بيانات دقيقة حول تقدم المتعلم، و مواطن القوة و الضعف لديه، الأمر الذي يعزز فرص التعلم الفردي، و يرفع من كفاءة العملية التعليمية (Luckin et al., 2016).

و لا يقتصر أثر التحول الرقمي على الجانب البيداغوجي فحسب، بل يمتد إلى الإدارة المدرسية، حيث أسهمت الأنظمة الرقمية في تطوير الحوكمة التعليمية، و تسهيل التواصل بين الإدارة، و المعلمين، و أولياء الأمور، و تحسين إدارة الموارد، و متابعة الأداء، و اتخاذ القرارات المبنية على البيانات، بما يحقق قدرًا أكبر من الكفاءة و الشفافية (OECD, 2021).

غير أن هذا التحول لا يخلو من تحديات، إذ إن الرقمنة قد تتحول إلى مجرد تحديث شكلي إذا اقتصرت على توفير الأجهزة دون إعادة النظر في الثقافة التربوية، أو في تكوين المعلمين، أو في فلسفة التعليم ذاتها. لذلك تؤكد الأدبيات الحديثة أن نجاح المدرسة الرقمية لا يرتبط بالتكنولوجيا في حد ذاتها، بل بقدرتها على إحداث تغيير ثقافي و تربوي شامل يجعل التكنولوجيا وسيلة لتحقيق أهداف التربية، لا غاية مستقلة عنها (Selwyn, 2022).

و من هذا المنطلق، فإن المدرسة المعاصرة مطالبة بإعادة تعريف رسالتها بما ينسجم مع مجتمع المعرفة، بحيث تصبح فضاءً لإنتاج الأفكار، و تنمية الإبداع، و تعزيز قيم المواطنة الرقمية، و إعداد الفرد للتعلم المستمر، و التكيف مع عالم يتغير بوتيرة غير مسبوقة (UNESCO, 2023).

المطلب الثاني: أدوار المعلم و المتعلم في البيئة التعليمية الرقمية:

لقد فرضت التحولات الرقمية مراجعة جذرية للأدوار التقليدية التي ظل كل من المعلم و المتعلم يؤديها داخل المدرسة لعقود طويلة. فلم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، كما لم يعد المتعلم مستقبلًا سلبيًا للمعلومات، بل أصبحت العملية التعليمية تقوم على التفاعل، و المشاركة، و الإنتاج المشترك للمعرفة، بما ينسجم مع فلسفات التعلم الحديثة التي تجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية (Siemens, 2005).

في النموذج التقليدي، كان المعلم يمثل السلطة المعرفية التي تحدد محتوى التعلم، و توقيته، و أساليب تقديمه، بينما كان دور المتعلم يقتصر غالبًا على الاستماع، و الحفظ، و إعادة إنتاج المعرفة في الاختبارات. أما في المدرسة الرقمية، فقد تحول دور المعلم إلى مصمم للخبرات التعليمية، و ميسر للتعلم، و مرشد أكاديمي يساعد المتعلمين على الوصول إلى المعرفة، و تقييم مصادرها، و توظيفها بصورة نقدية و أخلاقية (Redecker, 2017).

و يتطلب هذا التحول امتلاك المعلم مجموعة جديدة من الكفايات، تشمل الكفاءة الرقمية، و تصميم المحتوى الإلكتروني، و إدارة الصفوف الافتراضية، و استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، و تحليل بيانات التعلم، و توظيف التقنيات الحديثة بما يخدم الأهداف التربوية، لا باعتبارها غاية في حد ذاتها (UNESCO, 2023).

في المقابل، أصبح المتعلم مطالبًا بالانتقال من ثقافة التلقي إلى ثقافة المبادرة، و البحث، و الاستقصاء، و بناء المعرفة ذاتيًا. فالبيئة الرقمية تتيح له الوصول إلى كم هائل من المعلومات، لكنها في الوقت نفسه تفرض عليه امتلاك مهارات التمييز بين المصادر الموثوقة و غير الموثوقة، و ممارسة التفكير النقدي،
و إدارة الوقت، و تنظيم التعلم الذاتي، و الالتزام بأخلاقيات الاستخدام الرقمي (OECD, 2021).

و من أبرز التحولات التي أفرزتها الرقمنة بروز مفهوم المواطنة الرقمية، الذي يشير إلى قدرة الفرد على استخدام التكنولوجيا بصورة مسؤولة، و آمنة، و أخلاقية، مع احترام

الخصوصية، و حقوق الملكية الفكرية، و قواعد التواصل الإلكتروني. و لم يعد تعليم هذه القيم مسؤولية الأسرة وحدها، بل أصبح جزءًا أصيلًا من وظائف المدرسة الحديثة (Ribble, 2015).

كما أسهمت البيئات الرقمية في تنمية التعلم التعاوني، حيث أصبح المتعلم يشارك في إنتاج المعرفة عبر المنتديات، و المنصات التعليمية، و التطبيقات السحابية، و المشاريع الجماعية، الأمر الذي عزز مهارات التواصل، و العمل الجماعي، و حل المشكلات، و الإبداع، و التفكير التصميمي، و هي جميعها من المهارات التي تعدها التقارير الدولية ضرورية لمجتمع المستقبل (Fullan & Langworthy, 2014).

غير أن هذا التحول يظل رهينًا بمدى قدرة المدرسة على إعداد المعلمين، و تطوير البنية التحتية، و توفير بيئات تعليمية آمنة، و صياغة سياسات واضحة لتنظيم استخدام التكنولوجيا داخل المؤسسات التعليمية. فالتكنولوجيا لا تستطيع بمفردها إحداث تحول تربوي حقيقي، ما لم تصاحبها رؤية تربوية متكاملة تجعل الإنسان محور التنمية، و تجعل الرقمنة أداة لتعزيز جودة التعلم، لا بديلًا عن العلاقات الإنسانية التي تظل جوهر العملية التربوية (Selwyn, 2022).

و بناءً على ذلك، فإن المدرسة الرقمية الناجحة ليست تلك التي تكثر فيها الأجهزة الذكية، بل تلك التي تنجح في إعادة بناء العلاقة بين المعلم، و المتعلم، و المعرفة على أسس المشاركة، و التفكير، و الإبداع، و المسؤولية، بما يضمن إعداد أجيال قادرة على التفاعل الإيجابي مع مجتمع المعرفة، و مواجهة تحديات المستقبل بكفاءة و وعي.

المبحث الثاني: تأثير الوسائل الرقمية على الانتباه و التعلم:

المطلب الأول: الوسائل الرقمية و التحولات المعرفية لدى المتعلم:

شهدت العقود الأخيرة توسعًا غير مسبوق في استخدام الوسائل الرقمية داخل الحياة اليومية، حتى أصبحت الهواتف الذكية، و الأجهزة اللوحية، و الحواسيب المحمولة، و

المنصات التعليمية، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي، جزءًا لا يتجزأ من التجربة التعليمية المعاصرة. و لم يقتصر أثر هذه الوسائل على تسهيل الوصول إلى المعلومات، بل امتد إلى إحداث تحولات عميقة في البنية المعرفية للمتعلم، و في طرائق اكتساب المعرفة، و تنظيمها، و معالجتها، و توظيفها. و لذلك لم يعد النقاش التربوي يدور حول مدى أهمية التكنولوجيا، بل أصبح ينصب على طبيعة التغيرات التي أحدثتها في العمليات العقلية المرتبطة بالتعلم، و على الكيفية التي يمكن بها استثمارها دون الإضرار بالتوازن المعرفي و النفسي للمتعلمين (OECD, 2021).

لقد أتاحت البيئة الرقمية إمكانات واسعة للتعلم التفاعلي، حيث أصبح المتعلم قادرًا على الجمع بين النص، و الصورة، و الصوت، و الفيديو، و المحاكاة الرقمية في تجربة تعليمية واحدة، الأمر الذي أسهم في تنويع أنماط التعلم، و زيادة دافعية المتعلمين، و تحسين قدرتهم على تصور المفاهيم المجردة، خاصة في المجالات العلمية و التقنية. كما وفرت المنصات الرقمية فرصًا للتعلم الذاتي، و التعلم المخصص الذي يراعي الفروق الفردية، من خلال أنظمة قادرة على تحليل أداء المتعلم، و تقديم محتوى يتناسب مع مستواه و احتياجاته التعليمية (Luckin et al., 2016).

و في المقابل، أفرزت هذه البيئة الرقمية نمطًا جديدًا من التعامل مع المعرفة، يتميز بالسرعة، و التجزئة، و الانتقال المستمر بين مصادر متعددة للمعلومات، الأمر الذي جعل كثيرًا من الباحثين يتحدثون عن انتقال العقل الإنساني من القراءة العميقة إلى القراءة السطحية، حيث أصبح المتعلم يميل إلى تصفح المعلومات بدلًا من تحليلها، و إلى البحث السريع عن الإجابات بدلًا من بنائها عبر التأمل و التفكير المنظم. و يرى كار (Carr, 2020) أن الاعتماد المكثف على الإنترنت يعيد تشكيل العادات المعرفية للفرد، بحيث تتراجع قدرته على التركيز الطويل، و التأمل العميق، و الربط بين الأفكار، مقابل ازدياد الميل إلى الاستجابة الفورية للمثيرات الرقمية.

و تؤكد نظريات علم النفس المعرفي أن التعلم الفعال لا يتحقق بمجرد التعرض للمعلومات، بل يتطلب معالجة معرفية منظمة تسمح بانتقال المعلومات من الذاكرة العاملة إلى الذاكرة طويلة المدى. غير أن البيئة الرقمية، بما تتضمنه من إشعارات مستمرة، و روابط متشعبة، و محتوى متجدد، قد تؤدي إلى زيادة العبء المعرفي، و تشتيت الانتباه، و إضعاف عمليات الترميز و الاسترجاع، إذا لم تُصمم الأنشطة التعليمية وفق مبادئ تربوية تراعي حدود الذاكرة البشرية (Sweller, 2019).

كما أسهمت الوسائل الرقمية في تغيير مفهوم المعرفة ذاته، إذ لم يعد امتلاك المعلومات هو المعيار الرئيس للكفاءة، بل أصبحت القدرة على البحث، و التحقق من المصادر، و تحليل البيانات، و إنتاج المعرفة، و التعاون مع الآخرين، من أهم المهارات المطلوبة في العصر الرقمي. و ينسجم هذا التحول مع نظرية الاتصالية (Connectivism)، التي ترى أن المعرفة لم تعد مستقرة داخل عقل الفرد فقط، بل أصبحت موزعة عبر الشبكات الرقمية، و أن التعلم يتم من خلال بناء العلاقات بين الأفراد، و الموارد، و التقنيات، و المجتمعات الافتراضية (Siemens, 2005).

و مع ذلك، فإن الإفراط في الاعتماد على الوسائل الرقمية قد يؤدي إلى نوع من الاعتماد المعرفي على التكنولوجيا، حيث يميل المتعلم إلى تفويض عمليات الحفظ، و التذكر، و حتى التفكير إلى الأجهزة الرقمية و محركات البحث، الأمر الذي قد يضعف تدريجيًا بعض المهارات العقلية الأساسية إذا لم يُوظف الاستخدام الرقمي في إطار تربوي متوازن. و تشير بعض الدراسات إلى أن سهولة الوصول إلى المعلومات قد تقلل من الجهد المعرفي المبذول في استيعابها، مما ينعكس على جودة التعلم و عمقه (Sparrow, Liu, & Wegner, 2011).

و بناءً على ذلك، فإن الوسائل الرقمية لا تُعد في ذاتها عاملًا إيجابيًا أو سلبيًا، بل تتحدد آثارها وفق طبيعة الاستخدام، و جودة التصميم التربوي، و مستوى التأهيل الرقمي للمعلمين و المتعلمين. فالتحول الرقمي الحقيقي لا يقوم على الإكثار من

الوسائط الإلكترونية، بل على توظيفها بطريقة تعزز التفكير النقدي، و التعلم العميق، و بناء المعرفة بصورة واعية و مستدامة.

المطلب الثاني: تأثير البيئة الرقمية في الانتباه، و الذاكرة، و جودة التعلم:

يمثل الانتباه حجر الأساس في جميع العمليات التعليمية، إذ لا يمكن للمتعلم أن يدرك المعلومات، أو يعالجها، أو يخزنها في الذاكرة دون تركيز ذهني كافٍ. و لذلك حظيت العلاقة بين الوسائل الرقمية و الانتباه باهتمام متزايد في البحوث التربوية و النفسية، خاصة مع الانتشار الواسع للأجهزة الذكية التي أصبحت ترافق الفرد في مختلف أنشطة حياته اليومية.

تتميز البيئة الرقمية بأنها بيئة غنية بالمثيرات البصرية و السمعية، و تعتمد على التدفق المستمر للمعلومات، و التنقل السريع بين التطبيقات و الصفحات، الأمر الذي يزيد من احتمالات تشتت الانتباه. فالإشعارات المتكررة، و الرسائل الفورية، و الإعلانات، و الروابط التشعبية، كلها تنافس
المحتوى التعليمي على الموارد المحدودة للانتباه، مما يؤدي إلى تقليل مدة التركيز المستمر لدى المتعلم (Rosen, 2017).

و تشير بحوث علم الأعصاب المعرفي إلى أن الدماغ البشري لم يُصمم لمعالجة عدد كبير من المثيرات في الوقت نفسه، و أن ما يُعرف بـ "تعدد المهام"
(Multitasking) ليس في حقيقته أداءً متزامنًا لعدة مهام، بل انتقال سريع بين مهمة و أخرى، يترتب عليه استنزاف للموارد المعرفية، و انخفاض في الكفاءة، و زيادة في الأخطاء، و تراجع في جودة الفهم (Mayer, 2021).

كما تؤكد نظرية الحمل المعرفي أن الذاكرة العاملة تمتلك قدرة محدودة على معالجة المعلومات، و أن ازدحام المحتوى الرقمي بالمؤثرات غير الضرورية يزيد من الحمل المعرفي الخارجي، مما يعيق التعلم الفعال، و يقلل من فرص انتقال المعرفة إلى الذاكرة

طويلة المدى (Sweller, 2019). و لذلك أصبح تصميم المحتوى الرقمي وفق مبادئ البساطة، و الوضوح، و تقليل المشتتات، شرطًا أساسيًا لرفع جودة التعلم.

و مع ذلك، لا يمكن اختزال أثر الوسائل الرقمية في جانبها السلبي، إذ تشير دراسات عديدة إلى أن الاستخدام التربوي المنظم للتكنولوجيا يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، و تحسين الدافعية، و تنمية مهارات التفكير العليا، خاصة عندما تُدمج الوسائط الرقمية ضمن استراتيجيات تعلم نشطة تعتمد على حل المشكلات، و الاستقصاء، و المشاريع، و التغذية الراجعة الفورية (Hattie, 2023).

كما تتيح البيئات الرقمية إمكانات واسعة للتعلم التكيفي، حيث تستطيع الأنظمة الذكية تحليل أداء المتعلم، و تحديد نقاط القوة و الضعف، ثم تقديم أنشطة تعليمية تتناسب مع مستواه الحقيقي، الأمر الذي يعزز كفاءة التعلم، و يقلل من الفروق الفردية، و يمنح المتعلم تجربة أكثر مرونة و تخصيصًا (Luckin et al., 2016).

غير أن تحقيق هذه المكاسب يتطلب بناء ثقافة تربوية جديدة تقوم على التوازن الرقمي، بحيث لا تتحول التكنولوجيا إلى مصدر دائم للتشتت، بل تصبح أداة لتنمية الانتباه الواعي، و التفكير المتأمل، و إدارة الوقت، و تنظيم الذات. و في هذا السياق، يبرز دور المدرسة في تعليم المتعلمين استراتيجيات الاستخدام الرشيد للتكنولوجيا، مثل تنظيم أوقات التعرض للشاشات، و الحد من تعدد المهام، و تنمية مهارات القراءة المتعمقة، و تعزيز اليقظة الذهنية أثناء التعلم.

و من ثم، فإن جودة التعلم في العصر الرقمي لا ترتبط بكمية التكنولوجيا المستخدمة، بل بمدى قدرتها على خدمة الأهداف التربوية، و احترام الخصائص المعرفية للمتعلم، و توفير بيئات تعليمية تقلل من التشتيت، و تشجع على الفهم العميق، و التفكير النقدي، و التعلم المستدام. و بهذا المعنى، تظل التكنولوجيا وسيلة داعمة للتربية، لا بديلًا عن العمليات العقلية و الإنسانية التي يقوم عليها التعلم الحقيقي (Selwyn, 2022).

المبحث الثالث: الفجوة الرقمية و عدم تكافؤ الفرص التعليمية:

المطلب الأول: مفهوم الفجوة الرقمية، و أبعادها، و أسبابها:

أصبحت الفجوة الرقمية إحدى أكثر القضايا إلحاحًا في النقاشات التربوية المعاصرة، لما لها من تأثير مباشر في فرص التعلم، و جودة التعليم، و تحقيق العدالة الاجتماعية. فمع اتساع الاعتماد على التكنولوجيا في مختلف الممارسات التعليمية، لم يعد امتلاك المعرفة وحده معيارًا للاندماج في المجتمع، بل أصبح الوصول إلى الوسائل الرقمية، و القدرة على استخدامها بكفاءة، و توظيفها في إنتاج المعرفة، من المحددات الأساسية للنجاح الأكاديمي و المهني. و من ثم، فإن التحول الرقمي، رغم ما يحمله من فرص واعدة، قد يتحول إلى عامل لإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية إذا لم يصاحبه توزيع عادل للموارد الرقمية و تنمية للكفايات التكنولوجية (UNESCO, 2023).

و يُقصد بالفجوة الرقمية ذلك التفاوت القائم بين الأفراد أو الجماعات أو الدول في فرص الوصول إلى التكنولوجيا الرقمية، و في القدرة على استخدامها، و الاستفادة من خدماتها، و تحويلها إلى رأس مال معرفي و اقتصادي. و لم يعد هذا المفهوم يقتصر على امتلاك الأجهزة الإلكترونية أو الاتصال بشبكة الإنترنت، بل أصبح يشمل أيضًا جودة الاتصال، و مستوى الثقافة الرقمية، و القدرة على تقييم المعلومات، و إنتاج المحتوى الرقمي، و توظيفه في التعلم و التنمية (Van Dijk, 2020).

و يميز الباحثون بين ثلاثة مستويات مترابطة للفجوة الرقمية. يتمثل المستوى الأول في فجوة الوصول، و تعني التفاوت في امتلاك الأجهزة الرقمية، و خدمات الإنترنت، و البنية التحتية التقنية. أما المستوى الثاني فهو فجوة الاستخدام، التي ترتبط بمدى امتلاك الأفراد للمهارات الرقمية اللازمة للاستفادة من التكنولوجيا. بينما يتمثل المستوى الثالث في فجوة المخرجات، و تعكس قدرة الأفراد على

تحويل الاستخدام الرقمي إلى فرص تعليمية، و مهنية، و اقتصادية، و اجتماعية تحقق لهم قيمة مضافة (Van Dijk, 2020).

و تتداخل في إنتاج الفجوة الرقمية عوامل متعددة، يأتي في مقدمتها العامل الاقتصادي، إذ تؤثر مستويات الدخل في قدرة الأسر على توفير الحواسيب، و الهواتف الذكية، و الاشتراكات في خدمات الإنترنت. كما تلعب الفوارق الجغرافية دورًا مهمًا، حيث تعاني المناطق الريفية و النائية في كثير من الدول من ضعف البنية التحتية الرقمية مقارنة بالمراكز الحضرية، الأمر الذي ينعكس مباشرة على فرص التعلم الإلكتروني و الوصول إلى الموارد التعليمية (World Bank, 2023).

إلى جانب ذلك، تبرز العوامل التعليمية و الثقافية بوصفها محددًا أساسيًا للفجوة الرقمية، إذ إن امتلاك التكنولوجيا لا يضمن بالضرورة حسن استخدامها. فقد يمتلك المتعلم جهازًا متطورًا، لكنه يفتقر إلى مهارات البحث العلمي، و تقييم المصادر، و إدارة التعلم الذاتي، مما يجعله يستخدم التكنولوجيا لأغراض ترفيهية أكثر من توظيفها في التعلم. و لذلك أصبحت الأمية الرقمية من أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية، لأنها تحرم المتعلم من الاستفادة الفعلية من البيئة الرقمية، حتى في ظل توافر الوسائل التقنية (OECD, 2021).

كما ساهمت جائحة كوفيد-19 في الكشف عن حجم الفجوة الرقمية على المستوى العالمي، حيث أدى الانتقال المفاجئ إلى التعليم عن بعد إلى حرمان ملايين التلاميذ من مواصلة تعليمهم بسبب غياب الإنترنت، أو نقص الأجهزة، أو ضعف المهارات الرقمية لدى الأسر و المعلمين. و قد أظهرت هذه التجربة أن الرقمنة، رغم أهميتها، لا يمكن أن تحقق أهدافها دون وجود بنية تحتية متينة، و سياسات تعليمية عادلة، و استثمارات مستدامة في رأس المال البشري (UNESCO, 2023).

و بناءً على ذلك، لم تعد الفجوة الرقمية مجرد قضية تقنية، بل أصبحت قضية تربوية، و اجتماعية، و تنموية، ترتبط بحق الإنسان في التعليم، و بإمكاناته في

الاندماج داخل مجتمع المعرفة. و من هنا، فإن تقليص هذه الفجوة يعد شرطًا أساسيًا لبناء مدرسة رقمية عادلة، قادرة على تمكين جميع المتعلمين من فرص متكافئة، بغض النظر عن أوضاعهم الاقتصادية أو الجغرافية أو الاجتماعية.

المطلب الثاني: الفجوة الرقمية و انعكاساتها على العدالة التعليمية و تكافؤ الفرص:

تقوم العدالة التعليمية على مبدأ توفير فرص متكافئة لجميع المتعلمين للحصول على تعليم جيد، بصرف النظر عن خلفياتهم الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو الثقافية، أو الجغرافية. غير أن التحول الرقمي أظهر أن التكنولوجيا، إذا لم تُوزع بصورة عادلة، قد تتحول إلى أداة لتعميق اللامساواة بدلًا من الحد منها. و بهذا المعنى، فإن الفجوة الرقمية لم تعد تمثل فجوة تقنية فحسب، بل أصبحت مؤشرًا على فجوة أوسع في توزيع الفرص التعليمية داخل المجتمع (UNESCO, 2023).

فعندما يمتلك بعض المتعلمين أجهزة حديثة، و اتصالًا سريعًا بالإنترنت، و بيئة منزلية داعمة، بينما يفتقر آخرون إلى الحد الأدنى من هذه المقومات، فإن نتائج العملية التعليمية تصبح مرتبطة بالظروف الاجتماعية أكثر من ارتباطها بالقدرات الفردية. و يؤدي هذا الوضع إلى اختلال مبدأ تكافؤ الفرص، و إلى اتساع الفوارق في التحصيل الدراسي، و تنمية المهارات، و فرص الالتحاق بالتعليم العالي، و الاندماج في سوق العمل الرقمي (World Bank, 2023).

و لا تقتصر آثار الفجوة الرقمية على المتعلمين، بل تمتد إلى المعلمين و المؤسسات التعليمية. فالمدارس التي تفتقر إلى التجهيزات الرقمية، أو إلى التدريب المهني، تصبح أقل قدرة على مواكبة التحولات التكنولوجية، مما ينعكس سلبًا على جودة التدريس، و على فرص الابتكار التربوي. كما أن تفاوت الإمكانات بين المدارس الحضرية و الريفية، أو بين المؤسسات الحكومية و الخاصة، يؤدي إلى نشوء أنظمة تعليمية متفاوتة الجودة داخل الدولة الواحدة، الأمر الذي يتعارض مع مبادئ الإنصاف و العدالة الاجتماعية (OECD, 2021).

و تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن العدالة الرقمية لا تعني المساواة الشكلية في توزيع الأجهزة، بل تعني توفير الظروف التي تمكّن جميع المتعلمين من الاستفادة الفعلية من التكنولوجيا. و يشمل ذلك بناء بنية تحتية قوية، و توفير الإنترنت بأسعار ميسرة، و تدريب المعلمين، و تنمية الثقافة الرقمية لدى المتعلمين، و تصميم محتوى تعليمي يراعي التنوع الثقافي و اللغوي و الاحتياجات الخاصة. فالمساواة في الوسائل لا تحقق بالضرورة مساواة في النتائج، ما لم تُدعَم بسياسات تراعي الفوارق الواقعية بين الفئات المختلفة (Van Dijk, 2020).

كما تؤثر الفجوة الرقمية في الأبعاد النفسية و الاجتماعية للتعلم، إذ قد يشعر المتعلم المحروم من الوسائل الرقمية بالعزلة، أو بانخفاض تقديره لذاته، أو بالعجز عن مجاراة أقرانه، مما ينعكس على دافعيته للتعلم، و على اندماجه داخل البيئة المدرسية. و في المقابل، قد يؤدي الاستخدام المفرط للتكنولوجيا لدى الفئات الأكثر حظًا إلى ظهور أنماط جديدة من التفاوت ترتبط بجودة الاستخدام، لا بمجرد توفر الوسائل، الأمر الذي يستدعي الانتقال من التركيز على إتاحة التكنولوجيا إلى الاهتمام بتنمية الكفاءة الرقمية بوصفها أساسًا للمواطنة الرقمية الفاعلة (Ribble, 2015).

و في ضوء ذلك، تصبح المدرسة مطالبة بأداء دور محوري في تقليص آثار الفجوة الرقمية، ليس فقط من خلال توفير الوسائل التقنية، بل أيضًا عبر غرس المهارات الرقمية، و تعزيز التفكير النقدي، و تعليم أخلاقيات الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا، و بناء شراكات مع المجتمع و المؤسسات الاقتصادية من أجل دعم الفئات الأقل حظًا. كما يتعين على السياسات التعليمية أن تعتمد مقاربة شاملة تجمع بين الاستثمار في البنية التحتية، و تطوير المناهج، و إعداد المعلمين، و ضمان استدامة التمويل، حتى لا يتحول التحول الرقمي إلى عامل لإقصاء بعض الفئات من الحق في التعليم.

و يمكن القول إن مستقبل العدالة التعليمية في العصر الرقمي يتوقف على قدرة الأنظمة التربوية على الانتقال من مفهوم النفاذ إلى التكنولوجيا إلى مفهوم التمكين

الرقمي، الذي يضمن للمتعلم ليس فقط امتلاك الوسائل، بل امتلاك القدرة على استخدامها بفاعلية، و توظيفها في التعلم، و الإبداع، و المشاركة المجتمعية. و بذلك يصبح التحول الرقمي وسيلة لتحقيق الإنصاف و التنمية البشرية، لا سببًا في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية و التعليمية (UNESCO, 2023) .

المبحث الرابع: المدرسة في مواجهة التعليم غير النظامي:

المطلب الأول: صعود المنصات التعليمية و إعادة تشكيل مفهوم التعلم:

شهدت العقود الأخيرة تحولًا جذريًا في مصادر التعلم، فلم تعد المدرسة المؤسسة الوحيدة التي تحتكر إنتاج المعرفة و نقلها، بل أصبحت تشاركها هذا الدور منظومة واسعة من المنصات التعليمية الرقمية، و المواقع الأكاديمية، و الدورات المفتوحة واسعة النطاق (MOOCs)، و المكتبات الإلكترونية، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي، و شبكات التواصل الاجتماعي التي باتت تؤدي، بدرجات متفاوتة، وظائف تعليمية و تدريبية. و قد أدى هذا التحول إلى إعادة تشكيل مفهوم التعلم ذاته، بحيث أصبح التعلم عملية مستمرة تتجاوز حدود الزمن المدرسي و المكان التعليمي، و تمتد إلى مختلف البيئات الرقمية التي تتيح للفرد اكتساب المعرفة في أي وقت و من أي مكان (UNESCO, 2023).

و يتميز التعليم غير النظامي بمرونته، و قدرته على الاستجابة السريعة لاحتياجات المتعلمين، و مواكبته للتطورات العلمية و التقنية، بخلاف المناهج المدرسية التي غالبًا ما تحتاج إلى فترات زمنية طويلة للتحديث. كما تتيح المنصات الرقمية للمتعلمين حرية اختيار الموضوعات، و تحديد وتيرة التعلم، و إعادة المحتوى أكثر من مرة، فضلًا عن توفير موارد متعددة الوسائط تجمع بين النصوص، و الفيديوهات، و المحاكاة التفاعلية، و الاختبارات الإلكترونية، مما يزيد من جاذبية التجربة التعليمية و فاعليتها (OECD, 2021).

و قد أسهمت هذه المنصات في إرساء مفهوم التعلم مدى الحياة، الذي أصبح أحد المبادئ الأساسية للمجتمعات المعرفية الحديثة، إذ لم يعد التعلم مرتبطًا بمرحلة عمرية محددة، بل غدا عملية مستمرة تواكب تطور الفرد المهني و الشخصي. و في هذا الإطار، أصبح كثير من المتعلمين يلجؤون إلى المنصات الرقمية لاكتساب مهارات جديدة، أو تطوير كفاءاتهم، أو الحصول على شهادات مهنية، بما يعزز فرصهم في سوق العمل المتغير باستمرار (European Commission, 2022).

غير أن صعود التعليم غير النظامي يطرح تساؤلات عميقة حول مستقبل المدرسة. فإذا كانت المنصات الرقمية قادرة على توفير المعرفة بسرعة، و بمرونة، و بتكلفة أقل، فما الذي يميز المدرسة؟ و هل يمكن أن تحل هذه المنصات محل المؤسسة المدرسية؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات تستدعي التمييز بين نقل المعرفة و التربية. فالمنصات الرقمية، مهما بلغت درجة تطورها، تظل موجهة أساسًا إلى تقديم المحتوى المعرفي، بينما تضطلع المدرسة بوظائف أوسع تتعلق ببناء الشخصية، و التنشئة الاجتماعية، و ترسيخ القيم، و تنمية الحس النقدي، و تعليم مهارات الحوار، و العمل الجماعي، و إدارة الاختلاف. و من ثم، فإن المدرسة ليست مجرد فضاء لتقديم الدروس، بل هي مؤسسة اجتماعية و ثقافية تؤدي أدوارًا يصعب اختزالها في المحتوى الرقمي ((Durkheim, 1956.

كما أن التعليم غير النظامي يواجه تحديات تتعلق بضبط الجودة، و موثوقية المحتوى، و الاعتراف بالشهادات، و ضعف التفاعل الإنساني المباشر، فضلًا عن تفاوت مستويات الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، مما يجعل نتائجه تختلف باختلاف الدافعية، و المهارات الذاتية، و الظروف الفردية. و لذلك، فإن العلاقة بين المدرسة و المنصات الرقمية لا ينبغي أن تُفهم بوصفها علاقة تنافس صفري، بل بوصفها علاقة تكامل يمكن أن تسهم في إثراء الخبرة التعليمية إذا أحسن توظيفها (Selwyn, 2022).

و من هذا المنطلق، فإن المدرسة مطالبة بإعادة تعريف موقعها داخل المنظومة الرقمية، من خلال الانفتاح على المنصات التعليمية، و دمجها في الممارسات البيداغوجية، و توجيه المتعلمين نحو الاستخدام النقدي و المسؤول للمحتوى الرقمي، بما يحقق التكامل بين التعليم النظامي و التعليم غير النظامي.

المطلب الثاني: مستقبل المدرسة بين التعليم النظامي، و غير النظامي و الذكاء الاصطناعي:

يُعد الذكاء الاصطناعي أحد أبرز العوامل التي تعيد رسم ملامح المدرسة المعاصرة، إذ لم يعد حضوره مقتصرًا على الجوانب التقنية، بل أصبح يؤثر بصورة مباشرة في تصميم المناهج، و بناء المحتوى، و أساليب التدريس، و أنماط التقويم، و إدارة المؤسسات التعليمية. و مع تطور النماذج اللغوية الكبيرة، و أنظمة التعلم التكيفي، و المساعدات الذكية، أصبح المتعلم قادرًا على الحصول على تفسير فوري للمفاهيم، و إنتاج النصوص، و تلقي التغذية الراجعة، و تصميم المشاريع التعليمية في زمن قياسي، الأمر الذي يفرض على المدرسة إعادة التفكير في وظائفها التقليدية (UNESCO, 2023).

و لا شك أن الذكاء الاصطناعي يوفر إمكانات كبيرة لتخصيص التعلم، و مراعاة الفروق الفردية، و تحسين جودة التقويم، و الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، كما يسهم في تخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين، و يتيح لهم التفرغ بدرجة أكبر للمهام التربوية و الإرشادية. غير أن هذه المكاسب تقابلها تحديات أخلاقية و تربوية تتعلق بالخصوصية، و حماية البيانات، و النزاهة الأكاديمية، و الاعتماد المفرط على الأنظمة الذكية، و احتمال تراجع بعض المهارات الفكرية إذا تحول الذكاء الاصطناعي إلى بديل عن التفكير الإنساني (UNESCO, 2023).

و في هذا السياق، لم يعد مستقبل المدرسة مرتبطًا بقدرتها على منافسة التكنولوجيا في سرعة تقديم المعلومات، لأن التكنولوجيا تتفوق بطبيعتها في هذا المجال، بل أصبح

مرتبطًا بقدرتها على تنمية ما لا تستطيع الآلة أن تمنحه بصورة كاملة، مثل الحكمة، و الحس الأخلاقي، و التفكير النقدي، و الإبداع الأصيل، و التعاطف، و المسؤولية الاجتماعية، و بناء العلاقات الإنسانية. فهذه الجوانب تمثل جوهر التربية، و هي التي تمنح المدرسة مشروعيتها التاريخية و المجتمعية (Biesta, 2015).

كما يقتضي المستقبل الانتقال من المدرسة التي تتمحور حول المحتوى إلى المدرسة التي تتمحور حول الكفايات، بحيث يصبح الهدف الرئيس هو إعداد متعلم قادر على التعلم الذاتي، و التكيف مع التحولات، و إنتاج المعرفة، و التعاون، و اتخاذ القرار، و التعامل الواعي مع الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة مساعدة، لا بديلًا عن العقل البشري. و يتطلب ذلك تطوير المناهج، و إعداد المعلمين، و تحديث نظم التقويم، بحيث تقيس التفكير، و التحليل، و الابتكار، بدلًا من الاقتصار على استرجاع المعلومات (OECD, 2021).

و من ناحية أخرى، فإن التكامل بين التعليم النظامي و التعليم غير النظامي يمثل أحد أهم مداخل تطوير المدرسة المستقبلية. فالمدرسة يمكنها أن تستفيد من المنصات الرقمية، و الموارد التعليمية المفتوحة، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مع الحفاظ في الوقت نفسه على وظيفتها التربوية، و الاجتماعية، و الثقافية. و بذلك تنتقل من نموذج المؤسسة المغلقة إلى نموذج المؤسسة المنفتحة على المجتمع الرقمي، القادرة على توجيه المعرفة، و نقدها، و إعادة إنتاجها بما يخدم التنمية الإنسانية الشاملة.

و بناءً على ذلك، فإن مستقبل المدرسة لا يكمن في مقاومة التحول الرقمي، و لا في الذوبان الكامل فيه، بل في بناء نموذج تربوي متوازن يدمج التكنولوجيا ضمن رؤية إنسانية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، و تجعل الرقمنة وسيلة لتوسيع آفاق التعلم، و تعزيز جودة التعليم، و ترسيخ قيم المواطنة، و العدالة، و المسؤولية. و بهذا المعنى، ستظل المدرسة، رغم التحولات المتسارعة، مؤسسة لا غنى عنها، لأنها

الفضاء الذي تتكامل فيه المعرفة مع التربية، و التقنية مع القيم، و التعلم مع بناء الإنسان.

الخاتمة:

أظهرت هذه الدراسة أن التحولات الرقمية لم تعد تمثل مجرد تطور تقني يطال الوسائل التعليمية، بل أصبحت تحولًا حضاريًا يعيد تشكيل فلسفة التربية، و وظائف المدرسة، و طبيعة التعلم، و أدوار الفاعلين التربويين. فقد انتقلت المدرسة من فضاء يحتكر إنتاج المعرفة إلى مؤسسة تتقاسم هذا الدور مع منظومة رقمية عالمية تضم المنصات التعليمية، و الموارد المفتوحة، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي فرض عليها مراجعة نماذجها البيداغوجية، و إعادة بناء رسالتها بما يتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة.

كما بينت الدراسة أن الوسائل الرقمية، رغم ما توفره من فرص كبيرة لتطوير التعلم، و تنويع مصادر المعرفة، و تعزيز التعلم الذاتي، قد تفرز في المقابل تحديات معرفية و نفسية، من أبرزها تشتت الانتباه، و ضعف التركيز، و تنامي الاعتماد على المعلومات الجاهزة، إذا لم تُستخدم في إطار تربوي متوازن يراعي الخصائص المعرفية للمتعلمين.

و كشفت الدراسة كذلك أن الفجوة الرقمية أصبحت من أهم العوامل المؤثرة في العدالة التعليمية، إذ لا يقتصر أثرها على تفاوت الوصول إلى التكنولوجيا، بل يمتد إلى تفاوت الكفايات الرقمية، و جودة الاستخدام، و فرص الاستفادة من الموارد التعليمية، بما قد يؤدي إلى إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية داخل النظام التعليمي.

أما فيما يتعلق بمستقبل المدرسة، فقد خلصت الدراسة إلى أن صعود التعليم غير النظامي، و المنصات الرقمية، و تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لا يعني نهاية المدرسة، بل يدفعها إلى إعادة تعريف أدوارها، و التركيز على وظائفها التربوية، و الإنسانية، و الثقافية، التي لا يمكن اختزالها في مجرد نقل المعرفة.

و قد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، من أبرزها:

1) أن التحول الرقمي غيّر بصورة جوهرية مفهوم المدرسة، و التعلم، و العلاقة بين المعلم، و المتعلم.

2) أن الاستخدام الرشيد للوسائل الرقمية يسهم في تحسين جودة التعلم، بينما يؤدي الاستخدام غير المنظم إلى تراجع الانتباه، و ضعف التعلم العميق.

3) أن الفجوة الرقمية تمثل أحد أبرز معوقات تحقيق العدالة التعليمية في العصر الرقمي.

4) لا تزال المدرسة تؤدي أدوارًا تربوية، و اجتماعية، و قيمية، لا تستطيع المنصات الرقمية أن تعوضها.

5) أن التكامل بين التعليم النظامي، و التعليم غير النظامي، يمثل الخيار الأكثر واقعية لمواجهة تحديات المستقبل.

و في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:

1) تطوير المناهج الدراسية بما ينسجم مع متطلبات التحول الرقمي، و مجتمع المعرفة.

2) الاستثمار في تكوين المعلمين في مجالات التربية الرقمية، و الذكاء الاصطناعي، و تصميم التعلم الإلكتروني.

3) وضع سياسات وطنية للحد من الفجوة الرقمية، عبر تحسين البنية التحتية، و ضمان وصول جميع المتعلمين إلى الوسائل الرقمية.

4) إدراج التربية على المواطنة الرقمية، و التفكير النقدي، و الثقافة الإعلامية ضمن المناهج الدراسية.

5) تنظيم استخدام الوسائل الرقمية داخل البيئة المدرسية بما يحقق التوازن بين التعلم الرقمي، و التفاعل الإنساني المباشر.

6) تعزيز الشراكات بين المؤسسات التعليمية، و الجامعات، و شركات التكنولوجيا لتطوير بيئات تعلم مبتكرة تراعي البعد الإنساني.

7) توجيه استخدام الذكاء الاصطناعي نحو دعم العملية التعليمية، مع وضع أطر أخلاقية و قانونية تضمن حماية الخصوصية، و النزاهة الأكاديمية، و حقوق المتعلمين.

قائمة المصادر و المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود. (2018)، مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية (ط9). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، محمد عبد الحميد. (2022)، التحول الرقمي في التعليم: الفرص و التحديات. المجلة العربية للتربية النوعية، 6(21)، 45-78.

البغدادي، محمد رضا. (2021). التعليم الإلكتروني و التعليم الذكي. القاهرة: عالم الكتب.

الجمل، محمد عبد العزيز. (2023)، المدرسة الرقمية و مستقبل التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة. مجلة العلوم التربوية، 31(2)، 125-154.

الحيلة، محمد محمود. (2019)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق (ط10). عمّان: دار المسيرة.

الخطيب، جمال محمد، و الخطيب، منى صبري. (2020)، التعلم الإلكتروني من النظرية إلى التطبيق. عمّان: دار الفكر.

الدهشان، جمال علي. (2021)، التحول الرقمي في التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 45(3)، 67-98.

الزغول، عماد عبد الرحيم. (2019)، علم النفس المعرفي. عمّان: دار الشروق.

اللقاني، أحمد حسين، و الجمل، علي أحمد. (2018)، معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

يونس، فتحي عبد الرحمن. (2022)، العدالة الرقمية و تكافؤ الفرص التعليمية في العصر الرقمي. مجلة التربية المعاصرة، 39(1)، 211-243.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

.Biesta, G. (2015). The Beautiful Risk of Education. Routledge

Carr, N. (2020). The Shallows: What the Internet Is Doing to .Our Brains (2nd ed.). W. W. Norton & Company

Durkheim, E. (1956). Education and Sociology. Free Press. (Original work published 1922)

European Commission. (2022). Digital Education Action Plan .2021–2027. Brussels: European Commission

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New .Pedagogies Find Deep Learning. Pearson

.Hattie, J. (2023). Visible Learning: The Sequel. Routledge

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. .Pearson

Mayer, R. E. (2021). Multimedia Learning (3rd ed.). Cambridge .University Press

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots. .OECD Publishing

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg: .Publications Office of the European Union

Ribble, M. (2015). Digital Citizenship in Schools (3rd ed.). .International Society for Technology in Education (ISTE)

Rosen, L. D. (2017). The Distracted Mind: Ancient Brains in a .High-Tech World. MIT Press

Selwyn, N. (2022). Education and Technology: Key Issues and .Debates (3rd ed.). Bloomsbury Academic

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and .Distance Learning, 2(1), 3-10

Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our .Fingertips. Science, 333(6043), 776-778

Sweller, J. (2019). Cognitive Load Theory and Educational Technology. Educational Technology Research and .Development, 68(1), 1-16

UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education—A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO.

Van Dijk, J. (2020). The Digital Divide. Polity Press.

World Bank. (2023). World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies. Washington, DC: World Bank

عنوان المداخلة: الإطار النظري للنظام التربوي في الجزائري

ط/د بوغدة باديس جامعة المجاهد بوالصوف عبد الحفيظ ميلة.

د. حسيب سهيلةالمؤسسة: جامعة جيجل.

الملخص:

حاولنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على النظام التربوي في الجزائر ومراحل تطوره والإصلاح الذي مس السياسة التربوية في الجزائر والتحديات التي واجهتها و تواجه هذه الإصلاحات.

وتوصلنا أن الجزائر قطعت أشواطا مهمة للنهوض بقطاع التربية الحيوي, والرفع من مردوده التربوي, من خلال تخصيص مبالغ ضخمة لميزانية القطاع من أجل التسيير والتجهيز والرفع المتواصل في عدد المؤسسات التربوية وانتشارها عبر ربوع الوطن, فكل هذه مكاسب جسدت فعلا مبادئ التعليم الذي نصت عليه السياسة التربوية الجديدة.

لكن على أرض الواقع هناك جملة من العوائق والصعوبات, بداية من الاستعمار إلى العشرية السوداء ساهمت في خلق جملة من المشاكل أدت في كل مرة إلى عرقلة مسار التطوير .

الكلمات المفتاحية : النظام التربوي، الإصلاح التربوي، السياسة التربوية، الجودة التعليمية.

Resume:

Through this study, we sought to shed light on the educational system in Algeria, its stages of development, the reforms that have affected educational policy, and the challenges these reforms have encountered and continue to face.

The study concludes that Algeria has made significant strides in advancing the vital education sector and improving its educational performance. This progress has been achieved through the allocation of substantial financial resources to the sector's budget for operational management, infrastructure development, and the continuous expansion in the number and geographical distribution of educational institutions across the national territory. These achievements effectively embody the principles of education articulated in the new educational policy.

However, in practice, a range of obstacles and challenges persists. Beginning with the colonial period and extending through the "Black Decade," these historical circumstances have generated structural problems that repeatedly hindered the trajectory of reform and development.

Keywords: educational system, educational reform, educational policy, educational quality.

إشكالية الدراسة:

عرف النظام التربوي الجزائري عدة إصلاحات، مست مختلف مجالات الحياة المدرسية سواء البيداغوجية، التشريعية، الهيكلية وغيرها عبر مختلف المحطات التاريخية، من الاستقلال إلى أهم إصلاح الرئيس هواري بومدين سنة 1976 إلى غاية إصلاح الرئيس عبد العزيز بوتفليقة 2000/2003, ولكن رغم التطور الواضح للتشريعات المدرسية، وتدفق الأموال، عبر مختلف التشكيلات الحكومية، والمخططات التنموية، لم تتمكن الجهود من المواجهة الكفيلة بوضع حد للمشكلات ولمظاهر الهدر التربوي، التي عرفتها ومازالت تعيشها المنظومة التربوية الوطنية الجزائرية منذ الاستقلال.

فما هي أهم الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الجزائري؟

وللبحث أكثر في هذا السؤال تم صياغة الأسئلة الفرعية التالية:

- ماهية النظام التربوي الجزائري؟
- ماهي مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر؟
- ماهي أهم إصلاحات النظام التربوي الجزائري؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة بسبب طبيعة الموضوع نفسه, حيث تعد المنظومة التربوية الدعامة الأساسية لقيام ووجود أي حضارة، وهي سر نهوض الأمم وتقدمها فإن صلحت صلح المجتمع وازدهر من جميع الجوانب سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وفكريا.وان فسدت تدهور معها كل شي وانحدر المجتمع والأفراد إلى الحضيض، والى مستويات متدنية يصعب الخروج منها إلا بجهد وإرادة كبيرين ولقد أصبح إصلاح المنظومة التربوية في الدول النامية خاصة أمر حتمي وضرورة لا بد منها بفعل مختلف العوامل والضغوطات الداخلية والخارجية.

أهداف الدراسة:

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لفهم وتحليل وتفسير وبيان العلاقة بين إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية وجودة التعليم الذي يعول عليه في جميع الدول للنهوض بنفسها وتحقيق الازدهار والتطور, فدراسة الواقع ومحاولة قراءته قراءة سليمة ممنهجة وهادفة تمكن من الوصول إلى نتائج حقيقية مبنية على أسس علمية، حيث قطاع التربية والتعليم يعمل بالتوازي مع الأسرة في بناء الفرد ما يزيد من أهميته فهو يتعامل مع العنصر البشري الذي به تبنى الأمم وبه تهدم إذا ما تم الاستثمار فيه بالشكل الخاطئ.

مقدمة:

يعتبر النظام التربوي لأي بلد أساس النظم الأخرى الموجودة به، إذ يعد التعليم أساس نهضة المجتمعات، ودعامة أساسية لصمودها واستمرارها وإثبات وجودها، لذلك لا نستغرب حينما تسخّر الدول أكبر الميزانيات للعملية التعليمية وعيا منها بأنّ أي رقي حضاري لا يتحقق إلاّ باهتمام حقيقي بالتعليم.

ويحتل التعليم والتعلم مكانة مرموقة في نفوس الجزائريين, وكان لزاما على الدولة الجزائرية بلورة طموحات الشعب في التنمية, وهو ما يدل بالاهتمام الكبير الذي أولته الدولة للتربية والتعليم منذ الاستقلال, وكذا الإصلاحات التي تقوم بها كل مرة لمواكبة التطورات ومسايرة النمو الديموغرافي المتسارع, والتكفل بتكوين رأس مال المجتمعات وهو المواطن.

فماذا نقصد بالنظام التربوي ؟ وما هي أهم مراحل تطوره في الجزائر؟

تعريف النظام التربوي:

هو جملة من المكونات الأساسية (هياكل, موارد بشرية ومادية) متفاعلة فيما بينها لتأدية وظائف معينة خدمة لتربية النشء, أو هو مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي

تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم. (حمادي س.، 2023، صفحة 1)

خصائص النظام التربوي:

يمكن تلخيص أهم خصائص النظام التربوي فيما يلي: (الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، الصفحات 12-13)

- يتكون النظام من أجزاء متفاعلة فيما بينها لتحقيق الغايات المحددة للنظام, فمثلا المنهاج المدرسي عنصر من النظام والتلميذ عنصر أيضا فإن تم التفاعل الإيجابي فيما بينهما ستكون النتائج جيدة, وإذا حصل تنافر كان العكس.
- للنظام أهداف محددة مسبقا ويكون بينها تشكل مدروس وليس عشوائي لبلوغ تلك الأهداف فالنظام يؤدي وظيفة معينة وله دائما أهداف يسعى لتحقيقها.
- النظام له هويته ومميزاته التي ينفرد بها تجعله مختلفا عن غيره فهو ليس مجموعة من الأشياء بل مجموعة من المتغيرات لهذا هدف بينهما علاقات ذات مغزى.
- لكل نظام سلطات مختلفة ومسؤوليات مختلفة وبل صراعات لتحقيق ذلك.
- لكل نظام تركيب هرمي يربط عناصر النظام ببعضهما البعض ويربطهما بالبيئة والمحيط وترتبط النظم الفرعية بالبيئة المحيطة, كما تتحول بعض المخرجات إلى مدخل للتنظيم .
- لكل نظام بيئته التي تؤثر عليه وتحدده وتتفاعل معه كما توجد بعض المعوقات البيئية التي تؤثر على سلوك النظام والتي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند دراسة أي نظام.

وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن مفهوم النظام التربوي مستمد أساسا من مفهوم النظم، والنظام حسب هذا المدخل وحسب تعريف كافمان :"Kaufman" هو المجموع الكلي للأجزاء والعناصر التي تعمل بطريقة مستقلة أو تكاملية لتحقيق النتائج أو

المخرجات المرجوة، على أساس حاجات ومتطلبات هذا النظام. (عظيمي، 2024-2025، صفحة 1)

أهداف النظام التربوي:

لكل نظام تربوي أهداف خاصة وعامة، تستمد هذه الأهداف من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها كل مجتمع، وتتمثل أهم أهداف النظم التربوية فيما يلي: (عظيمي، 2024-2025، صفحة 2)

1. التكيف الاجتماعي للفرد: تعتبر التربية الوسيلة الفعالة للتنشئة الاجتماعية سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة كذلك كان للتربية عند القدامى والمحدثين أهمية كبيرة حيث اعتبرها الفلاسفة والمفكرون على أنها القائد لحياة ناجحة وفعالة، بل هي الحياة نفسها، ومن ثمة فإن النظام التربوي ببنياته ووظائفه المختلفة الفعالة يمكنه من تحقيق تكيف المتعلم مع المحيط الاجتماعي الذي يتواجد به.

2. اكتساب المهارات الأساسية: يسعى النظام التربوي من خلال مناهجه التربوية وكل آلياته المستخدمة في المجال المدرسي إلى تزويد التلاميذ بالقدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تفيدهم في مزاولة الأنشطة المختلفة للحياة داخل المدرسة وخارجها حسب المستوى العمري والقدرات العقلية التي يتمتعون بها، إلى جانب الجوانب المعرفية التي يحصل عليها الطالب.

3. تطوير نوعية التعليم والتعلم: يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم من خلال التجديدات التربوية والإصلاحات التي حدثت من حين لآخر وتحسين نوعية التعليم ليتماشى والتطور التكنولوجي الحاصل ومحاولة الاستفادة منه.

تعريف النظام التربوي الجزائري:

يعرف النظام التربوي الجزائري على أنه "تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر، وخاصة دستور نوفمبر 1996وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح

الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع بثقافته والمتفتح على عصر". (الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، صفحة 12)

لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر:

لقد ظهرت عدة قوانين و تشريعات لتنظيم التعليم في بلادنا و ذلك منذ القدم أي منذ أن عرفت تنظيمات اجتماعية و سياسية و كذلك قبل الاحتلال و أثناءه و بعده، أي مع استرجاع الجزائر لاستقلالها فالتاريخ يخبرنا أن التعليم بالجزائر مر بعدة مراحل أهمها:

المرحلة الأولى: قبل الاحتلال الفرنسي: قبل :1830 كان التعليم في هذه الفترة منتشرا انتشارا واسعا بين أبناء الشعب الجزائري، حيث كان التعليم الابتدائي يمنح للتلاميذ في كل الأماكن (القرى والمدن على حد سواء) في الكتاتيب ودور الطلبة، وكانت تدرس فيها القراءة والكتابة وحفظ القرآن والحديث واللغة العربية وقواعدها، أما التعليم الثانوي فكان التلاميذ الأكبر سنا يتلقونه على الشكل الذي كان عليه في ذلك الزمان داخل المساجد والزوايا (مساجد قسنطينة، تلمسان، مساجد ميزاب، زاوية الهامل ببوسعادة...)، حيث كانوا يتلقون برامج ثرية ومتنوعة، فعلاوة على دراسة ما سبق الإشارة إليه، كانوا يدرسون الفلسفة والتاريخ والرياضيات والطب، أما عن مصادر التكوين في الجزائر لتخريج العلماء قبل الاحتلال الفرنسي فقد تباينت إلى ثلاث مصادر، (عظيمي، 2024-2025، صفحة 2)

ذكرها أبو القاسم سعد الله في كتابه "تاريخ الجزائر الثقافي": (أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي, بتصرف، 1998)

1. المدرسة الجزائرية: وتمثلها المساجد والزوايا بما تقدمه من دروس في مجالات مختلفة، لعل أبرزها تحفيظ القرآن الكريم، النحو البلاغة، التفسير وغيرها من العلوم ذات الصلة بالقران الكريم والسنة النبوية المطهرة.

2. المدرسة المزدوجة الجزائرية الإسلامية: وهي المدرسة التي يجمع فيها الطالب بين تكوينه في الجزائر ومن ثمة الالتحاق بالمعاهد والمدارس العربية لإكمال الدراسة ثم العودة إل الجزائر لمباشرة العمل أو الوظيفة، وكمثال عن ذلك، جامعا الزيتونة والأزهر الشريف اللذان كان يقصدهما الكثير من طلبة العلم الجزائريين.

3. المدرسة الإسلامية عموما: هذه المدرسة جاء بها طائفة من علماء المسلمين الذين لم يكونوا جزائريين في الأصل ولكنهم استوطنوا الجزائر وتولوا فيها وظائف مختلفة كالإفتاء والإمامة وساهموا أيضا في عمليات التكوين.

يمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة النظام التربوي الجزائري في العهد العثماني ولم يكن التعليم خلالها سيئا, فلقد كان على أحسن حال، رغم إهمال العثمانيين لقطاع التربية نوعا ما من الناحية التنظيمية و تركه يساير الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمع الجزائري، حيث نجد أن انتشار المدارس في تلك الفترة نال النصيب الأكبر؛ إذ بلغت ثمانين مدرسة عبر مختلف الأحياء في المدن الجزائرية. (أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي من القرن 10 إلى القرن 14ه (16-20), ج1، 1981، صفحة 164)

إن حب التعلم والتعليم آنذاك كان نابعا من تمسك الجزائري بدينه الذي يحث على طلب العلم، فقد كان ذلك دافعا قويا للجزائريين على التحصيل العلمي، ولم يقتصر التعليم على الذكور فقط، بل امتد لتعليم الإناث. (عظيمي، 2024-2025، صفحة 2), وما يؤكد المستوى التعليمي الذي كان سائدا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي، ما صرح به "ديشي Di chi"المسئول التعليم العمومي في الجزائر بعد الاحتلال في قوله: "كانت المدارس بالجزائر والمدن الداخلية، وحتى في أوساط القبائل كثيرة ومجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات، ففي مدينة الجزائر هناك مدرسة بكل مسجد، يجري فيها التعليم مجانيا، ويتقاضى أساتذتها أجورهم من واردات المسجد، وكان من بين مدرسيها أساتذة بارزون تنجذب إلى دروسهم عرب القبائل". (بوفلجة، 2005، الصفحات 10-16)

المرحلة الثانية: أثناء الاحتلال الفرنسي (1830 – 1962): في بداية الاحتلال لم يهتم هذا الأخير بتعليم الجزائريين كونه كان منشغلا بالعمليات الحربية التي نظمها جيشه ضد الشعب الجزائري ومقاوماته, (عظيمي، 2024–2025، صفحة 3), وبعدها حاول الاستعمار الفرنسي تطبيق سياسته الاستعمارية في الجزائر باتباع عدة أساليب أهمها محاربة اللغة العربية, من خلال إنشاء مدارس فرنسية و القضاء على المدارس الجزائرية التي كانت منتشرة في تلك الفترة، وكان الهدف من ذلك تفكيك شبكة العلاقات الاجتماعية بين الجزائريين و إحداث القطيعة مع ماضيهم المجيد. (بريمة، 2013، صفحة 183), وفي سنة 1878 تأسست عدة مدارس يسيرها مسيحيون ولم يعرقل أحد سيرها، وكان التعليم فيها لا يخلو من الطابع التبشيري الذي كان من طرف الاستعمار، وهذا عكس ما كان سائدا بالنسبة لتعليم القرآن والمبادئ الإسلامية واللغة القومية (عظيمي، 2024–2025، صفحة 3)

و يعلق الفرنسي فيلمان FELLMAN عن الغاية من إنشاء هذه المدارس، فيقول : " إن الغاية من ذلك ليست لتكوين موظفين مختصين أو مدرسين للتعليم العمومي و ليست من أجل تعليم اللغة العربية أو حتى الفرنسية، بل من أجل تكوين رجال يكون لهم تأثير على مواطنيهم؛ يساعدوننا على تحويل المجتمع العربي وفق متطلبات حضارتنا. (جغلول، 1983، الصفحات 80–85)

عموما فصورة المشهد التعليمي خلال المرحلة الاستعمارية كان يمثله نوعان من التعليم: (خالدي، 2017، صفحة 270)

1. تعليم فرنسي بحت، وهو تعليم حديث له معاهده ومدارسه وبرامجه وكتبه وإدارته، وتقوم وزارة التربية والتعليم الفرنسية في باريس بتنظيمه وتمويله والإشراف عليه.
2. تعليم عربي إسلامي، وهو تعليم ذو طابع ديني ولغوي، ينهض على كاهل الشعب من ناحيتي التمويل والرعاية بواسطة التبرعات.

لقد كان التركيز على المدرسة الاستعمارية باعتبارها أول مدرسة منظمة بمفهومها الحديث تعرفها الجزائر، وهي التي سيكون لها دورا حاسما في تحديد مصير المدرسة بعد الاستقلال كما سنرى ذلك لاحقاً، غير أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن القلة القليلة من الجزائريين توجهت أو سمح لها بالتحاق بالمدرسة الفرنسية، بينما الباقي أو بعضه كانت له الفرصة للالتحاق بالنوع الثاني من التعليم الذي شهدته الجزائر، ألا وهو التعليم الحر بشقيه، الذي كانت تقوم عليه جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أو الجمعيات الأخرى. (خالدي، 2017، صفحة 271)

)بوحوش، 2005، صفحة 245(

إن ما يمكن استخلاصه من مميزات نظام التعليم في هذه الفترة ما يلي: (عظيمي، 2024-2025، صفحة 4)

- وضع المحتل أهدافا أساسية لسياسته التعليمية في الجزائر ترتكز في القضاء على الشخصية الوطنية الجزائرية بكل أبعادها ومقوماتها الأساسية تمهيدا لدمجها في المجتمع الفرنسي من خلال مناداته بالجزائر فرنسية، ولن يتحقق له ذلك إلا من خلال سلخ هذا الشعب من جذوره كما دعا لذلك الكاردينال "لافيجري"، وتم وضع آلية لتحقيق ذلك تجسدت في نقطتين هما:

 الفرنسة: يجب فرنسة الشعب الجزائري بحيث ينسى لغته الأصلية ولا يفكر إلا بلغة المحتل.

 التنصير: من خلال الحركات التنصيرية لإبعاد الشعب عن مقومه الأساسي "الإسلام"، فباعتناقه المسيحية يسهل فصله عن ماضيه وحضارته الأصلية. ومن أجل تحقيق ذلك عمل على غلق مؤسسات التعليم القائمة في الجزائر وسن قوانين تمنع فت المدارس إلا بعد طلب رخصة من السلطات المحلية، ثم التضييق على المعلمين الجزائريين واعتبارهم خطرا محدقا بالسياسة التعليمية الفرنسية ودفعهم للهجرة وترك

الوطن مما يحقق لفرنسا انتشار الجهل والأمية بين أفراد المجتمع الجزائري خدمة لمصالحها.

- غير أن الشعب الجزائري كما سبق وأن أشرنا قاوم كل مظاهر التجهيل من خلال المساجد والكتاتيب والزوايا خلال القرن الـ 19, لكن مع بداية القرن الـ 20وبداية تشكل وعي جديد بضرورة القيام بأعمال لفائدة الشعب الذي قاوم أشرس قوة في العالم آنذاك، كان النضال متوجها على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والتربوية، ولعل أبرز ما ميز النشاط التربوي الإصلاحي في تلك الفترة هو تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين يوم الثلاثاء 17ذي الحجة الموافق لـ 5ماي 1931بالعاصمة, كجمعية تربوية إصلاحية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة والدفاع عنها، ولعل شعار الإمام عبد الحميد بن باديس: "الجزائر وطننا، العربية لغتنا، الإسلام ديننا" كانت من بين الشعارات المعبرة والمؤثرة في نفوس الجزائريين للحفاظ على هويتهم الوطنية.

- وفي هذا الإطار يقول مالك بن نبي: "في الواقع إذا وضعنا أنفسنا في رؤية زمنية تعود بنا إلى الماضي، وتشمل الفترة الواقعة بين سنة 1930)وهي تقريبا السنة التي أسس فيها العمل الإصلاحي (وبين سنة 1945 (وهي السنة التي بدأت فيها الحركة المسلحة)،فإننا نجد أن تاريخ هذا البلد يسير في تطور تصاعدي " (بن سباع، 2012-2013، صفحة 71(

ويقصد هنا بالتطور التصاعدي هو تكاتف وتساند كل القوى لمحاربة الجهل والفقر والاحتلال ،وظهر ذلك في شكل طاقات أخلاقية وسياسية مكنت المجتمع الجزائري من مواجهة المرحلة الصعبة من تاريخه عن طريق العمل الإصلاحي في المجال التربوي والعمل الثوري في المجال السياسي والعسكري. (بن سباع، 2012-2013، صفحة 72)

المرحلة الثالثة: التعليم في الجزائر غداة الاستقلال: (1962إلى يومنا هذا)

يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى 05 فترات حسب الإصلاحات التي قامت بها السلطات في مجال التربية والتعليم:

الشكل رقم 01 : مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال

المصدر: حمادي سليمان, سند تكويني لفائدة ا أساتذة المتربصين, التكوين البيداغوجي التكويني –دروس وملخصات–, ص29.

الفترة الأولى (من 1962 إلى 1970): بعد الاستقلال ورثت الجزائر المنظومة التشريعية والقانونية الفرنسية، وتجنبا لحصول فراغ في الجوانب المختلفة للحياة العامة في حالة ما إذا توقف العمل بهذه القوانين، فقد أصدرت الحكومة الجزائرية الجديدة، القانون الأساسي رقم 62/157 الصادر في 1962-12-31والقاضي بتمديد العمل بالنصوص القانونية الفرنسية باستثناء التي لها علاقة بالسيادة الوطنية، وفي هذا الإطار استمر العمل بالتشريع الفرنسي في مجال التعليم, وتسلمت الجزائر تعليميا مهيكلا حسب الغايات والأهداف التي رسمها له الاستعمار الفرنسي خدمة لمصالحه الخاصة، وقد كانت ظروف هذا الاستلام صعبة للغاية, (عظيمي، 2024-2025، صفحة 4)

وكان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 بإرث فضيع من الأمية, وغياب المعلمين بعد مغادرة أغلب الفرنسيين, ونقص فضيع في الهياكل المخصصة للتعليم, وفي نفس السنة تم تنصيب لجنة لمباشرة إصلاح التعليم, وتمخض عن اجتماعها الأول في ديسمبر تحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تمثلت أساسا في التعريب, الجزأرة, وديمقراطية التعليم. (حمادي ا.، 2020، صفحة 40), وضعت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم 64/63 جملة من الإجراءات منها: (حمادي س.، 2023)

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم
- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار دروس هذه المادة
- تكثيف الجهود الرامية لتوفير إطارات التعليم

- إبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة

وتجاوزا للنقص في الموارد البشرية لجأت الحكومة إلى إجراءات ثلاثة هي: (عظيمي، 2024-2025، صفحة 4)

- التوظيف المباشر والذي كان يخص كل من يتوفر على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية.
- اللجوء إلى البلدان الشقيقة مشرقا ومغربا في شكل تعاون ثقافي، كما عقدت تعاونا ثقافيا مع فرنسا لتزويدها بما يلزم من المعلمين الفرنسيين.

تسمى هذه المرحلة بمرحلة الإصلاح العشوائي الظرفي, وعرف هذا الوضع نوع من الاستقرار في النظام التربوي لمدة زمنية. (منصوري س.، 2021-2022، صفحة 59), وتتميز بمايلي: (حمادي س.، 2023، صفحة 30)

- منظومة تربوية غربية بمضامينها ومهامها ومحدودة بطاقاتها
- عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث
- نسبة الأمية تفوق 85%
- التوظيف المباشر للمساعدين في التّعليم الابتدائي
- إبرام عقود التّعاون الثقافي مع العديد من الدول الشقيقة.

الفترة الثانية (من 1971 إلى 1980): خلال هذه الفترة واصلت المدرسة الجزائرية رحلة البحث عن الذات من خلال : (حمادي س.، 2023، صفحة 31)

- تعريب التعليم الابتدائي كاملا،
- توحيد التعليم المتوسط بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس كمرحلة انتقالية لقلة الإطارات وإدخال تحويرات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، وتوسيعها إلى المناطق النائية. وتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية وكان من نتيجة ذلك ارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة

- تبني مشروع إصلاح المنظومة التربوية مجسدا في الأمر 35/76المؤرخ في 16أفريل سنة 1976المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر

- المرحلة الثانوية تحضر شهادة البكالوريا في ثانويات التعليم العام في الشعب التالية (رياضيات- علوم- آداب)

وتعتبر سنة 1976 محطة تاريخية (وتسمى مرحلة إعادة التأسيس) حلت فيها أهم الإشكالات التي واجهتها السلطة منذ 1962, وذكرنا أنه في هذه الفترة إصدار الأمر 35/76 ورافقته 08 مراسيم وأوامر تطبيقية أسست لمفهوم "المدرسة الأساسية" مع مبادئ المجانية والإجبارية والديمقراطية في التعليم. وشكلت مرحلة هامة في السياسة التعليمية بعد الاستقلال، متأثرة بالظروف التاريخية والسياسية والاقتصادية،يمكن تلخيص الأهداف العامة للسياسة التعليمية المجسدة في الأمر رقم 35/76 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في النقاط التالية: (الشعبية) تهميش الأمر35/76

- التعليم المجاني: نصت المادة 07من الأمر 35/76على أن التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها وجاء هذا الهدف كنتيجة لمرجعية صانع القرار، بضرورة توفير التعليم الصحة وغيرها من الخدمات الاجتماعية لهذا الشعب الجزائري.

- ديمقراطية التعليم: حسب نص المادة 04 من نفس الأمر ويقصد به شمول التعليم لجميع الأطفال الذين بلغو السن القانونية للتمدرس بدون تمييز .

- إجبارية التعليم: وحسب نص المادة 05 الهدف إجبارية تعليم الأطفال الذين بلغو السن القانونية للتمدرس إلى غاية 16سنة كحد أدنى ضمانا لتعلم الأطفال في الجزائر.

- التعريب: إذ نصت المادة 08من نفس الأمر الرئاسي على أن يكون التعليم باللغة العربية في جميع المستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد.
- الجزأرة: من بين أهداف السياسة التعليمية أيضا توظيف أساتذة ومعلمين جزائريين في قطاع التربية حفظا على الهوية الجزائرية ودعما لها.
- هيمنة الدولة على التعليم: نصت المادة 10من نفس الأمر أن النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة ولا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الإطار المحدد بهذا الأمر

ورغم التطور الذي تحقق في المنظومة التربوية خلال هذه الفترة, بفضل ما أصبحت تقدمه من خدمات تربوية وتعليمية لملايين المتمدرسين , وما كونته من حاملي الشهادات العليا في ظرف قصير, فإنها لم تنظم بطريقة تلائم الدور الرائد الذي أنيط بها في إستراتيجية التنمية الوطنية, ولأنها لم تستفيد بنفس المكانة التي استفادت منها القطاعات الأخرى, ولم تصاغ في إطار سياسة عامة وطنية, محددة الوسائل والمناهج والأهداف, فقد تأثرت في لعب دورها بسبب تسييرها اللاعقلاني الذي خضع للتدرجية والنظرة الجزئية والمحاولة والخطأ. (فضيل، 2009، صفحة 26)

الفترة الثالثة (من 1980 إلى 1990): ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980, وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور, وإذا تم تصورها على أنها مدرسة قاعدية فإن فترة التمدرس الإلزامي تدوم تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 06 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 03 سنوات وقد كانت مدته 04 سنوات (التعليم المتوسط سابقا). (الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، صفحة 23)

إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة لذا ولحد الساعة تجري محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المدرسة

الأساسية المندمجة (المأمن), ولكن هذا المشروع لم يستكمل لعدة أسباب. (الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، 2004، صفحة 24)

تسمى هذه الفترة بفترة التحكم مرحلة المدرسة الأساسية، والتي أسس لها الأمر الرئاسي رقم 76/35المؤرخ في 16أفريل 1976 وبدأ تطبيقه هذه السنة.

غير أن هذا المشروع الوطني لم يطبق كلية، وتعرض لمؤامرات ومكائد حالت دون سيره الحسن، وهو ما دعا " اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني" الحزب الحاكم عقب اجتماعها في 30ديسمبر 1979إلى إبداء رأيها حول تطبيق المدرسة الأساسية، حيث لاحظت فيه ما يلي : إن مسار الخطة التعليمية لم يكن دقيقاً في وضع إستراتيجية شاملة لكل الجوانب المختلفة، ولم تكن التقديرات مضبوطة بشكل علمي بين الإمكانيات المتاحة وبين النتائج المحصلة، والأهداف المرسومة لتنمية الحاجات الأساسية للبلاد. (الجابري، 1989، صفحة 136)

الفترة الرابعة (من 1991 إلى 2002): وتسمى مرحلة المواجهة والتطوير وهي مرحلة يمكن التأريخ لها في ظل نظام ما بعد أحداث أكتوبر ،1988والتي جاءت كنتيجة للتحول السياسي في بلادنا، وانتقالها من الاشتراكية إلى التعددية السياسية والانفتاح الاقتصادي، وتبني دستور 1989الذي أسس لدخول الجزائر عهد جديد, (خالدي، 2017، الصفحات 227-228) و يمكننا رصد مرحلتين جزئيتين هما:

وطبقا لتوصيات المجلس الأعلى للتربية" في مارس 1998من خلال وثيقته المشهورة، صادق مجلس الحكومة على مشروع "القانون التوجيهي للتربية" بتاريخ 11/11/1998 (الوطنية، مشروع القانون التوجيهي للتربية, نافذة على التربية، 1998، صفحة 4)والذي تم بموجبه تعديل وتكييف "الأمر 76/35المؤرخ في "16/04/1976حيث أصبحت المبادئ العامة للنظام التربوي في الجزائر على حسب ما جاء في وثيقة "المجلس الأعلى للتربية (للتربية، 1998، صفحة 28) و القانون التوجيهي للتربية.

في هذه الفترة تم حل المجلس الأعلى للتربية بعد تنصيب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بعد فترة وجيزة من تنصيبه، وتنصيب اللجنة الوطنية المكلفة بالإصلاح سنة 2000برئاسة "بن زاغو"، والذي صاحبة تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين وذلك بواسطة الأمر 03/09المؤرخ في 13أوت 2003والذي يتمم الأمر 76/35المؤرخ في 16أفريل 1976والمتضمن تنظيم التربية والتكوين وأهم ما جاء به هذا الأمر هو: (عظيمي، 2024-2025، صفحة 8)

- إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية في نشاطات الإيقاظ أو كمادة مستقلة.
- فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات

وتأثرت المنظومة التربوية بالأزمة الاقتصادية وانخفاض أسعار البترول، وارتفعت الأصوات المنادية بإصلاحها بعد انتقادات التي لحقتها في العشرية السوداء. (حمادي س.، 2023، صفحة 31)

الفترة الخامسة (من 2003 إلى يومنا هذا 2026) :

إن المنظومة التربوية وبعد عطاء طويل وبعد التغييرات الجذرية التي مست المجتمع الجزائري محليا وخاصة على الجانب الأمني وما أفرزه على المستوى الثقافي والتربوي، وكذا التطور التكنولوجي الحاصل في العالم وإفرازات العولمة التي أصبحت تسيطر على المجتمعات، دفع بالمسؤولين السياسيين والتربويين يفكرون بطريقة أكثر تنظيم وفاعلية، على اعتبار أن البرامج المدرسية ووظائف المدرسة التي صممت بأهداف الماضي لم تعد تخدم الواقع المعاش في المجتمع الجزائري المعاصر.

تم في هذه المرحلة أيضا صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08 المؤرخ في 23جانفي 2008 وهو النص التشريعي الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية، ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية

الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع وتتماشى مع التحولات الوطنية والدولية. (عظيمي، 2024-2025، صفحة 8)

يمكن إيجاز المحاور الأساسية للإصلاح التربوي في هذه المرحلة (سنة2002) والذي بدأ العمل به ابتداء من الموسم الدراسي 2004-2003 كما يلي: (عظيمي، 2024-2025، صفحة 8)

- محور التخطيط: إضافة سنة استقبال للأطفال الذين يبلغ أعمارهم 5 سنوات.
- إعادة تنظيم مدة التعليم الأساسي 5 سنوات بدلا من 6 للتعليم الابتدائي و4 سنوات للتعليم المتوسط بدلا من 3
- محور التكوين: تطوير الكفاءات العامة والبيداغوجية للمفتشين والأساتذة.
- تنسيق عملية التكوين والتقييم.
- إعداد وتنفيذ خطة من أجل تكنولوجيا الإعلام والاتصال داخل المؤسسات.
- محور البرامج والمناهج: بداية تنفيذ البرامج الدراسية الجديدة.
- إعداد الدعم البيداغوجي والتقييم.
- الأخذ بعين الاعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية.

حققت الجزائر من خلال التحسينات والإصلاحات التي تم إدراجها على النظام التربوي مجموعة من الانجازات

نلخصها فيما يلي: (حمادي س.، 2023، صفحة 32)

- بنية قاعدية لهياكل ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات وجامعات ومعاهد.
- جزأرة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله ومستوياته
- عدد هائل من المتمدرسين (ربع السكان).
- تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التعليم ومجانيته.

- تبنت المقاربة بالأهداف ثم استبدلت بالمقاربة بالكفاءات وج تزال الأصوات ترتفع لإصلاح أكبر وجذري للمنظومة التربوية للوصول لأقصى درجات الفعالية، نشهد مخاضها حاليا في المناهج الجديدة (إعادة بناء مناهج 2003أو مناهج الجيل الثاني).

إصلاحات 2015: (منصوري س.، 2024-2025، صفحة 126)

- إدخال التكنولوجيا الرقمية في التعليم من خلال تطوير المحتويات الرقمية واستخدام الوسائل الحديثة.
- مراجعة المناهج لتعزيز الهوية الوطنية والانفتاح على العالم.
- التركيز على التعليم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

إصلاحات ما بعد 2020: (منصوري س.، 2024-2025، صفحة 126)

- التعليم عن بعد حيث تم تعزيز التعليم الرقمي نتيجة جائحة كوفيد 19من خلال منصات

التعليم عن بعد وتوزيع الأجهزة الرقمية.

- مراجعة شاملة للمناهج لتحقيق التوازن بين الحداثة والهوية الثقافية.
- ولقد تم التركيز في هذه الدراسة على بعض أبعاد هذه الإصلاحات و دورها في تحقيق الجودة

التعليمية وهي:

- إعادة هيكلة التعليم الأساسي.
- المقاربة بالكفاءات.
- التعليم الرقمي.
- الضرورة العالمية

إحصائيات متنوعة عن قطاع التربية:

الجدول رقم 01 : يوضح تطور المؤسسات التعليمية في الجزائر

المؤسسات التعليمية	سنة 1962	سنة 2003	سنة 2014
مدارس إبتدائية	4065	16899	15700
متوسطات	367	3740	5195
ثانويات	34	1133	2034
متاقن	5	248	-
عدد المؤسسات التعليمية	4480	22020	25331

المصدر: وزارة التربية الوطنية, مديرية الهياكل والتجهيزات, سلاسل إحصائية,الجزائر, فيفري 2014.

يتضح من خلال الجدول التزايد المستمر في وتيرة إنجاز المؤسسات التربوية لمختلف الأطوار التعليمية ليؤطر جميع المتمدرسين, خاصة سنة 2003 مع إقرار الدولة الجزائرية تعميم التعليم للجميع.

الجدول رقم 02 : يوضح تطور معدلات التمدرس للأطفال من 6 إلى 14 سنة، ونسب الأمية للبالغين 10 سنوات وأكثر بين 1966 و 2016

السنوات	المتمدرسين من 06 إلى 14 سنة (%)		الأميين من 10 سنوات وأكثر(%)	
	الذكور	الإناثالمجموع	الذكور	الإناثالمجموع
1966	73.85	85.46	2.3	46.85
1977	36.95	61.25	74.34	8.27
1987	0.68	43.65	56.63	0.77

1998	8380.785.3	31.9540.323.6	
2008	96.43	95.3794.3	22.128.93.15
2016	/ / /	105.7	/ / /

المصدر: نتائج تعدادات: 1966-2008, الجزائر بالأرقام, نشرة 2017 رقم ONS47.

تم التركيز على مرحلة التعليم الأساسي كونها تتسم بالإلزام أما ما يليها من المراحل فالفرد فيها مخير بين مواصلة التكوين الأكاديمي أو المهني، ويصف هذا الجدول التطور المطرد لمعدلات التمدرس والتراجع المستمر في معدلات الأمية في الجزائر بعد الاستقلال ويفسر هذا التطور بالمجهودات المبذولة والخدمات المقدمة من قبل الدولة في مجال التعليم، وهو ما تعكسه الزيادة المسجلة في معدل التمدرس لعام 2016 التي تربو عن المعدل التام بمقدار 5.7% والناتجة عن تمدرس الأطفال الأقل من 6 سنوات أي في السن الخامسة من العمر وهذا بدوره يدل على توفر المقاعد البيداغوجية لكل الأطفال في السن القانونية للتمدرس (6سنوات) وكذا زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وتوفره حتى لمن لم يصلوا السن القانونية بعد، وهذا يشير إلى أن الجزائر قد حققت الهدف الأول من الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة والمتعلق بتعميم التعليم والوصول إلى التمدرس التام للفئة المعنية بالتعليم الابتدائي بحلول 2015. (مسعي و شريف، 2020، صفحة 824)

الخاتمة:

شهدت المنظومة التربوية عدة تحويلات وتحويرات شملت المناهج والبرامج، وحتى النظرة لصورة الرجل الجزائري المنشود تغيرت، وأصبح لزاماً على واضعي المنهاج التكيف والتطورات السياسية الحاصلة في البلاد.

إن الحديث عن التعليم من دون شك، غير مفصول عن منظومة فاعلة لا تغيب عن تصور الدارس، من حديث عن المعلم، المتعلم، والمحتوى والطرائق والأهداف والمؤسسات

التعليمية وعمليات التقويم. وبذلك التفاعل الحاصل بين تلك العناصر جميعا يمكن الحديث عن خطاب بيداغوجي واصف ومحلل لنتاج المواقف التعليمية التعلمية قصد التأسيس لها ووضع نظريات تبنى عليها وتكون هي الأخرى محل ممارسة، ومن ثم معرفة إيجابياتها ونقائصها ليتم تثمين الإيجابي وتعزيزه والبحث في سبل تدارك النقائص ومعالجتها للنهوض بالمدرسة الجزائرية.

الهوامش:

أحمد خالدي. (12 أكتوبر, 2017). التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة. عصور الجديدة ، الصفحات 256-284.

الجمهورية الجزائرية الدمقراطية الشعبية. (بلا تاريخ).

السايح حمادي. (30 ديسمبر, 2020). الإصلاح التربوي في الجزائر (المسار التاريخي والمستجد المنهجي). أفاق فكرية ، الصفحات 37-52.

المجلس الاعلى للتربية. (1998). المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

سعد الله أبو القاسم. (1981). تاريخ الجزائر الثقافي من القرن 10 إلى القرن 14ه (16-20), ج1. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

سعد الله أبو القاسم. (1998). تاريخ الجزائر الثقافي, بتصرف. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

سليمان حمادي. (2023). ملخص مقياس النظام التربوي والمناهج التعليمية. التكوين البيداغوجي التحضيري, دروس وملخصات . الجزائر: https://tachri3.com/wp-content/uploads/2023/06/%D8%AF%D8%B1%D9%88%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%83%D9%88%D9%8A%D9%86-6-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%AF%D8%A7%D8%BA%D9%88%D8%AC%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%B6%D9%8A%D8%B1%D9%8A-%D9%84%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A7.

سمية منصوري. (2024-2025). رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في العلوم السياسية والعلاقات الدولية. الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الضرورة العالمية وتعزيز جودة التعليم 2003-2022 . الجزائر، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، الجزائر: جامعة الجزائر 03.

سميرة منصوري. (2021-2022). التربية و التكوين في الجزائر. مطبوعة بيداغوجية حول التربية و التكوين في الجزائر, السنة الثانية ماستر علم اجتماع التربية . سكيكدة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية، الجزائر: جامعة 20أوت 1955سكيكدة.

صليحة بن سباع. (2012-2013). واقع الاصلاحات داخل النظام التربوي الجزائري. رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية . قسنطينة، الجزائر: جامعة قسنطينة 2.

عبد القادر جغلول. (1983). تاريخ الجزائر الحديث. الجزائر: دار الحداثة و د.م.ج.

عبد القادر فضيل. (2009). المدرسة في الجزائر, حقائق وإشكالات. الجزائر: دار الأمة.

علي بريمة. (جوان, 2013). تحليل سوسيو تاريخي لتطور النظام التربوي الجزائري منذ القرن 19. مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية ، الصفحات 180-197.

عمار بوحوش. (2005). التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962. الجزائر: دار الغرب الاسلامي.

غياث بوفلجة. (2005). التربية والتعليم بالجزائر. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

محمد الصالح أحمد مسعي، و علي حمزة شريف. (ديسمبر, 2020). تطور مؤشرات التنمية البشرية في الجزائر "مؤشر التعليم والتمدرس. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي ، الصفحات 810-827.

محمد عابد الجابري. (1989). التعليم في المغرب العربي،دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

مسعودة عظيمي. (2024-2025). محاضرات مقياس النظام التربوي الجزائري. المحاضرة الاولى: نبذة تاريخية عن التعليم في الجزائر وتطور المنظومة التربوية الجزائرية . سطيف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02.

وزارة التربية الوطنية. (2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية . الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

وزارة التربية الوطنية. (1998). مشروع القانون التوجيهي للتربية, نافدة على التربية. الجزائر: المركز الوطني للوثائق البيداغوجية.

عنوان المداخلة: المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها

أ.د حمزة معمري

د: بن كريمة بوحفص

ملخص الدراسة

تتناول هذه المداخلة موضوع المشكلات المدرسية باعتبارها ظاهرة تربوية متعددة الأبعاد، وتأثيرها في سير العملية التعليمية التعلمية وفي تحقيق أهدافها. وتنبع أهمية تناول هذه المشكلات من طبيعتها المتداخلة، إذ تتشكل في سياق تفاعل عوامل فردية وأسرية ومدرسية ومجتمعية، مما يستدعي النظر إليها ضمن رؤية شمولية تراعي تعدد أبعادها وتشابكها. وتهدف المداخلة إلى إبراز أهمية فهم هذه الظاهرة والكشف عن طبيعتها وانعكاساتها، والتأكيد على ضرورة التعامل معها من خلال مقاربة تربوية متكاملة تقوم على التشخيص الموضوعي، والتدخل الملائم، والوقاية والمتابعة، بما يسهم في تحسين المناخ المدرسي وتعزيز جودة مخرجات المدرسة .

الكلمات المفتاحية: المدرسة، المشكلات المدرسية، الأبعاد.

Abstract:

This intervention addresses the topic of school problems as a multi-dimensional educational phenomenon, and their impact on the course of the teaching learning process and on achieving its goals. The importance of addressing these problems stems from their interrelated nature, as they are formed in the context of the interaction of individual, family, school, and societal factors, which requires looking at them within a comprehensive vision that takes into account their multidimensionality and interconnectedness. The intervention aims to highlight the importance of understanding this phenomenon, revealing its nature and repercussions, and emphasizing the necessity of dealing with it through an integrated educational approach based on objective diagnosis, appropriate intervention, prevention and follow-up, in a way that contributes to improving the school climate and enhancing the quality of school outcomes.

Keywords: school, school problems, dimensions.

مقدمة

لم تعد العملية التعليمية في المدارس كما كانت في السابق. فالتطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الهائل والكبير الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ألقى بظلاله الإيجابية والسلبية على عملية التعلم في المدرسة، مما أدى إلى ظهور مشكلات مدرسية تختلف من حيث الكم والنوع عن المشكلات التي كانت سائدة في أزمان ماضية.

وتتعدد هذه المشكلات وتتنوع تبعا لمسبباتها (جسمية، نفسية، مدرسية، أسرية) وإن كان معظمها يعود إلى طريقة التنشئة، والتي تتجلى في عدم قدرة التلميذ على التكيف في بيئته الداخلية (الأسرة) أو الخارجية بما فيها المدرسة، والتي كثيرا ما يتم تعاملنا معها بطريقة خاطئة.

الإشكالية:

تعتبر المشكلات المدرسية من أكثر ما تعاني منه المنظومة التربوية بجميع الأطوار التعليمية، مما يستدعي من القائمين على حقل التربية والتعليم والباحثين تسليط الضوء عليها بالبحث في مسبباتها، واتخاذ تدابير الوقاية، وعلاجها في حال حدوثها.

والملاحظ لواقع المؤسسات التعليمية في الجزائر خاصة في الآونة الأخيرة معاناة التلاميذ من العديد من المشكلات كزيادة نسبة الرسوب والتسرب، فحسب ما أشارت إليه الإحصائيات أن مليون تلميذ تعرضوا للتكرار المدرسي الذي يعتبر أحد أشكال التسرب المدرسي (حيمر وعمور، 2024، ص 18).

وتؤدي هذه المشكلات إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وعدم التوافق مع النفس ومع الآخرين، وينعكس ذلك على المحيطين بالتلاميذ من أولياء الأمور ومعلمين، لدرجة تجعلهم لا يستطيعون التعامل مع هذه المشكلات إلا من خلال متخصص مؤهل للقيام بهذا الدور (بن يحيى، 2018، ص 1057) .

وبناء على ما سبق تتبلور إشكالية المداخلة في التعريف بالمدرسة وبأهم وظائفها التربوية، ثم البحث في المشكلات المدرسية من حيث المفهوم وأبرز هذه المشكلات وأسبابها وأساليب معالجتها.

1 -المدرسة :

نتيجة لانتقال الناس من مرحلة التقاط الثمار إلى مرحلة الصيد، فمرحلة الرعي ثم معرفة الزراعة وظهور الاستقرار، وتدوين النظم والقوانين بعد ظهور الكتابة؛ استلزمت الحاجة إلى

التخصصات المختلفة التي لم تعد للأسرة أو القبيلة القدرة على توفيرها، الأمر الذي استدعى إيجاد وسيط يتخصص في التربية والتعليم والتي كانت في البداية تتم في الساحات العامة أو أماكن العبادة إلى أن تطورت الأمور ونشأت المدارس النظامية.

1-1 -تعريف المدرسة :

هي مؤسسة تربوية رسمية أنشأها المجتمع عن قصد للإشراف على عملية التنشئة، تعمل وفق مناهج وبرامج وأهداف محددة ووفق الفلسفة التي يبتغيها.

ويرجع لفظ المدرسة Ecole إلى الأصل اليوناني Schole الذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم أو لتثقيف الذهن، وتطور هذا اللفظ بعد ذلك ليشير إلى التكوين الذي يعطي في شكل جماعي مؤسسي، أو إلى المكان الذي يتم فيه التعلم (مطاوع، 1995، ص 73).

2-1 -الوظائف التربوية للمدرسة:

لخص المربي "جون ديوي" (1859،1952) في كتابه "الديمقراطية والتربية" وظائف التربية في:

-نقل التراث الاجتماعي على مر العصور إلى الأجيال الصاعدة.

-تبسيط هذا التراث قبل تقديمه إلى الناشئة واختيار الأهم منها على المهم مع التدرج من السهل إلى الصعب.

-التطهير وذلك بإحاطة التلميذ الصغير في المدرسة ببيئة نظيفة راقية خالية من عيوب المجتمع ونقائصه ومفاسده وشروره (تركي، 1990، ص 176) .

2 -المشكلة المدرسية :

1-2 -تعريف المشكلة:

تعرف المشكلة بأنها نتيجة غير مرغوب فيها وتحتاج إلى تعديل، فهي تمثل حالة من التوتر وعدم الرضا لوجود بعض الصعوبات التي تعيق الوصول إلى الأهداف المنشودة وتظهر بوضوح عندما يعجز الفرد أو الأفراد عن الحصول على النتائج المتوقعة من الأعمال والأنشطة المختلفة (العصيمي، 2009، ص 12).

2-2 -تعريف المشكلة المدرسية:

تعرف المشكلات المدرسية بأنها تلك العقبات التي تدوم لفترة من الوقت، تعجز فيه قدرات التلميذ عن التصدي لها بفعالية مناسبة، بما يعوق أداءه الاجتماعي ويحد من توافقه الدراسي والتحصيل العلمي الملائم.

وتعرف أيضا بأنها شكل من أشكال السلوك غير السوي التي تصدر عن الفرد، وذلك لوجود خلل في عملية التعلم (الرعدان، 2017، ص 29).

وتشير حمام (2003، ص 17) على أن المشكلات السلوكية والمدرسية التي يعاني منها الوالدان عند تنشئة أبنائهم يعاني منها أيضا المعلم عند تنشئة طالبه كالكذب، والسرقة، والغش، والخوف، والتخريب، والسلوك العدواني، والغياب المتكرر عن المدرسة، والتأخر الدراسي. وهذه المشكلات موجودة عند جميع الأطفال، وهي لا تدل بأي حال من الأحوال على اضطراب الطفل بل إن كثيرا منها يعتبر جزءا متمما لتطوره الطبيعي، ونتيجة لتفاعله مع بيئته، وهذه المشكلات تزول دون أن تترك أثرا إذا أحسن علاجها، ولكنها تستفحل وتزداد ثباتا ورسوخا إذا أسيء علاجها.

3 -أهمية دراسة المشكلات المدرسية:

اعتبرت المشكلات المدرسية عائقا أمام المدرسة لتحقيق أهدافها، خاصة بعد الانتشار الذي شهدته في مختلف المراحل التعليمية كما وكيفا. لذلك غدا الأخصائي النفسي بالمدارس هو المختص في حل المشكلات المدرسية للتلميذ، والسعي إلى إزالة كل العوائق التي تعترض تمدرسه حتى التي هو سببها -التلميذ- كون الأخصائي يعد حلقة الوصل التي تربط بين التلميذ والمدرسة من جهة، وبين المدرسة والأسرة من جهة أخرى.

ويعد سلوك التلميذ مشكلة تستدعي علاجا عند ظهوره بشدة، وتكراره، وعدم زواله بزوال المسبب، وإعاقته للطفل عن الاستمتاع بالحياة مع نفسه ومع الآخرين، كما يؤدي به إلى الشعور بالكآبة وضعف القدرة على تكوين علاقات جيدة مع والديه وإخوته وأصدقاءه ومدرسيه. ولقد أدرك علماء الصحة النفسية أهمية دراسة مشكلات التلميذ وعلاجها في سن مبكرة، لما لها من دور كبير في توافقه في المراحل العمرية اللاحقة. على أن صعوبة التعديل أو التخلص من هذه المشكلات يرجع في الأساس إلى الفروق الفردية الواسعة بين الأطفال على صعيد الاستجابة للعلاج الواحد.

4 -أهم المشكلات المدرسية :

تذكر الكتابات المتخصصة أن من أكثر المشكلات المدرسية شيوعاً ما يلي :

- مشكلات في القدرات منها: ضعف التحصيل، ضعف الدافعية، ضعف الانتباه الانسحاب، النسيان، الانصراف الذهني عن متابعة المدرس، سوء التوافق الدراسي.

- مشكلات انفعالية منها: الخجل، الخوف، أحلام اليقظة، البكاء، الاعتمادية الزائدة.
- مشكلات اضطرابات السلوك منها: فرط الحركة، العنف والعدوان بجميع أشكاله، التسيب، التشويش.
- الانحرافات الخلقية منها: الكذب، السرقة، العناد، الغش في الاختبارات وعند أداء الواجبات، تعاطي الممنوعات.
- مشكلات الانضباط منها: الغياب والتأخر، الرسوب والتسرب، عدم احترام أنظمة وقوانين المدرسة، عدم التقيد بتوجيهات المدرس والرد عليه بطريقة غير لائقة، عدم الانضباط الصفي، عدم إنجاز المهام والواجبات المدرسية، عدم إحضار الأدوات المدرسية.

5 -أسباب المشكلات المدرسية:

تتعدد أسباب المشكلات المدرسية نظرا لتعقد الظاهرة، ونشأتها من تداخل مجموعة من العوامل المرتبطة بكل أطراف العملية التعليمية .

أ - أسباب ناجمة عن سلوكيات المدرس منها:

- الضعف في الشخصية، والمظهر والهندام غير اللائقين.
- عدم التمكن من المادة التعليمية مع سوء التخطيط (الإعداد) أو انعدامه.
- قلة الإثارة والمتعة نتيجة الرتابة في التقديم وعدم التنويع في أساليب التدريس.
- الانشغال عن متابعة أعمال المتعلمين، والتمييز في المعاملة بينهم.
- عدم تحديده للقواعد والقوانين للنظام الصفي التي يجب الالتزام بها.
- القيادة المتسلطة واللجوء للتهديد والوعيد والعقاب الجماعي، وكبت مشاعر المتعلمين والتقييد من حركتهم وعدم إعطائهم فرصة للتعبير أو التنفيس.

ب - أسباب تعود إلى المتعلم منها :

- شعور التلميذ بالضجر والملل، رغبته في جذب الانتباه إليه أو رغبته بالانتقام من زميله أو من مدرسه، رغبته في إظهار السلطة والقوة، وجود اضطرابات نفسية أو انفعالية لدى المتعلم، الجو التنافسي العدواني، الاتجاه السلبي نحو المدرس أو المادة الدراسية.
- ضعف القدرات العقلية: فالتلميذ الذي يعاني من محدودية في القدرات العقلية يجد صعوبة في مواكبة التعلمات، الأمر الذي يولد لديه شعور بالإحباط أو الفشل، بما ينعكس على

سلوكه داخل الصف من خلال قلة الانتباه أو الانسحاب، أو فقدان الدافعية للتعلم وحتى إثارة الفوضى كنوع من التعويض.

- أسباب صحية: كضعف السمع وضعف البصر، والتي تتسبب في الكثير من المشكلات خاصة عندما لا يلقى التلميذ عناية خاصة من طرف المعلم أثناء إدارة صفه (الحريري وبن رجب، 2008، ص 25) .

ج - أسباب تعود إلى البيئة الصفية والإدارة المدرسية منها :

اكتظاظ الأفواج التربوية، صعوبة المادة الدراسية، سوء حالة البيئة الصفية (إضاءة، حرارة، برودة، تهوية)، تفاقم مشكلات بعض الطلبة وعدم إيجاد الحلول لها والتعاطف مع المشاغبين منهم، ضعف الإدارة المدرسية، غياب التحفيز .

د - أسباب تعود إلى الأسرة والمجتمع منها :

المشكلات الأسرية، نوع المعاملة الأسرية، عدم شعور التلميذ بالحنان والعاطفة الأبوية، عدم متابعة البيت له دراسيا، عدم تعاون البيت مع المدرسة، اتجاهات الوالدين نحو العلم، تدني المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين، انتشار العنف في المجتمع، دور أجهزة الإعلام في انحراف الشباب، مشاهدة الطالب للعنف البيئي سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها مما قد تخلق لديه شخصية غير متوازنة.

كما أنه وفي كثير من الأحيان يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة، فالأهل الذين يقدرون المدرسة ويحترمون جهودها ينعكس ذلك إيجابا لدى أبنائهم، حيث يظهرون اهتماما بالمدرسة والتزاما بالقوانين المدرسية، واحتراما للمعلمين على العكس من الأهل الذين يقللون من أهمية المعلم والتعليم (العمايرة، 2014، ص 59).

5 -أساليب معالجة المشكلات المدرسية:

لتحقيق بيئة مدرسية فعالة وخالية من المشكلات السالفة وجب القيام بـ:

- الوقاية: من خلال التحضير الجيد للدرس والتواجد في القسم من البداية وتوزيع المسؤوليات، وإشراك المتعلمين في صياغة قواعد معقولة للنظام الصفي والتذكير بها من حين لآخر مع منح فترات للراحة بين الأنشطة.
- التغاضي عن سوء السلوك العارض.
- اللقاءات الفردية مع المتعلم، وتعزيز التنسيق والتعاون بين الأسرة والمدرسة.

- تعزيز السلوك الإيجابي بتقديم المكافآت والحوافز، مع التذكير اللفظي بالرضا عن السلوك المرغوب.
- فسح المجال أمام التلاميذ لتقييم سلوكهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي.
- استخدام الإشارات والتلميحات غير اللفظية، وأيضا التذكير اللفظي البسيط ثم التذكير المتكرر.
- التحرك داخل القسم وإشغال المتعلمين بالأنشطة التعليمية ومراقبة أدائهم لها، لأن المتعلم إذا لم تشغله شغلك.
- عدم التساهل مع التلميذ عند قيامه بسلوك غير سوي، وتوثيق الإجراءات المتخذة.

على أن من أكثر الممارسات غير المناسبة شيوعا في معالجة المشكلات الصفية ما يلي:

-الممارسات المهددة والمعاقبة) الاستهزاء، السخرية، التهديد، العقاب.(

-الممارسات المشتتة والمتجاهلة) تجاهل السلوك السيئ، تغيير تكوين الجماعة، تحويل السلوك .(

-الممارسات المسيطرة والضاغطة (المناشدة والنصح، اللوم والتوبيخ، الضغط من ذوي السلطة، الإجبار على القيام بأعمال معينة).

مع ملاحظة أن الأساليب غير المناسبة في معالجة المشكلات المدرسية قد تنجح وتغير السلوك مؤقتا وتؤدي إلى خضوع ظاهري ومزيد من الإحباط والحقد الكامن.

خلاصة:

ليمكن القول بأن المشكلات المدرسية تشير بوجه عام إلى مجموعة الصعوبات أو الاضطرابات التي يواجهها المتعلم داخل البيئة المدرسية، والتي تؤثر في توافقه النفسي وتفاعله الاجتماعي وتحصيله الدراسي. وتبرز أهمية دراسة هذه المشكلات بالنظر إلى انعكاساتها على المتعلم من جميع الجوانب، مع ضرورة فهمها والتعامل معها في إطار شامل يراعي خصائص المتعلم ومرحلة نموه والبيئة المدرسية والأسرية المحيطة به.

قائمة المراجع:

بن يحيى، عطا الله. (2018). المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 35، 1057-1066.

تركي، رابح. (1990). أصول التربية والتعليم. ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

الحريري، رافدة وبن رجب، زهرة. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

حمام، فادية كامل. (2002). مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض .

حيمر، الكاملة وعمور، عمر. (2024). المشكلات الدراسية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، 9(1)، 15-33 .

الردعان، دلال عبد الهادي. (2017). مستوى انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 12 (3)، البحرين.

العصيمي، جزاء بن عبيد. (2009). بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

العمايرة، محمد حسن. (2002). المشكلات الصفية (مظاهرها، أسبابها، علاجها). ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

كامل، محمد علي. (2003). علم النفس المدرسي الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية. مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر.

مطاوع، إبراهيم عصمت. (1995). أصول التربية. ط 7، دار الفكر العربي، مصر.

عنوان المداخلة:

"الضوابط الشرعية والقانونية لحماية القيم الهوياتية للناشئة في مواجهة تحديات الفضاء الرقمي المدرسي "

"Sharia and Legal Controls for Protecting Learners' Identity Values in the Face of Digital School Environment Challenges"

إعداد الدكتور عادل شباب– قسم العلوم الإسلامية– كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

ضمن محور: (المدرسة ووظيفتها الاجتماعية – أزمة الدور أم أزمة السياق؟)

الملخص:

تشهد المدرسة الجزائرية اليوم تحديات كبرى في ظل الثورة الرقمية وانفتاح فضاءات التلقي غير النظامي عبر الإنترنت والمنصات الرقمية، مما أدى إلى بروز أزمات قيمية وهوياتية تؤثر مباشرة على وظيفتها الأساسية في التنشئة الاجتماعية المتوازنة. وتهدف هذه المداخلة إلى تأصيل الرؤية التشريعية والشرعية في ضبط التعامل مع هذه الوسائط الرقمية داخل المنظومة التربوية. يعتمد البحث على المنهج التحليلي المقارن لاستجلاء النصوص القانونية الجزائرية ذات الصلة بحماية الطفولة والمنظومة التربوية من المخاطر الرقمية، مقارنة بالتوجيهات المقاصدية للشريعة الإسلامية في حماية العقول والنسق القيمي. وتخلص الدراسة إلى تقديم مقترحات عملية لتفعيل آليات الحوكمة الرقمية التربوية وإرساء إطار قانوني وشرعي متوازن يضمن توجيه التكنولوجيا لخدمة المعرفة الرشيدة ويحصن المتعلم ضد الانحرافات القيمية الرقمية".

الكلمات المفتاحية:

- الحماية القانونية، الشريعة الإسلامية، التحولات الرقمية، المدرسة الجزائرية، حماية القيم والهوية، التنشئة الاجتماعية.

Abstract:

"The Algerian school is witnessing major challenges under the digital revolution and the openness of non-formal reception spaces via the internet and digital platforms, which has led to the emergence of value and identity crises that directly affect its core function in balanced socialization. This intervention aims to establish a legislative and jurisprudential vision to regulate the handling of these digital media within the educational system. The research adopts a comparative analytical approach to examine Algerian legal texts related to the protection of childhood and the educational system from digital risks, compared with the maqasidic directives of Islamic jurisprudence in protecting minds and the value system. The study concludes with practical proposals to activate educational digital governance mechanisms and establish a balanced legal and

Sharia framework ensuring that technology is directed to serve rational knowledge and immunize the learner against digital value deviations."

Keywords:

- Legal Protection, Islamic Sharia, Digital Transformations, Algerian School, Protection of Values and Identity, Socialization.

مقدمة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأم التي تضطلع بدور محوري وأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية، ونقل التراث الثقافي والقيمي، وبناء الشخصية الوطنية والمتوازنة للناشئة، غير أن الواقع المعاصر يشهد تحولات جذرية وعميقة أفرزتها الثورة الرقمية وعصر ما بعد الحداثة، حيث انتقل الفضاء التربوي من محيطه التقليدي المؤطر إلى فضاءات افتراضية مفتوحة ومنصات رقمية غير منضبطة. هذا التحول المتسارع جعل المدرسة الجزائرية – كغيرها من النظم التربوية– تواجه إشكالية حقيقية تمس صميم دورها الوظيفي، وتضع منظومتها القيمية والهوياتية على محك التحدي والاختبار في مواجهة "صدمة المستقبل" ومخاطر الانعزال الرقمي.

وإذا كانت الدولة الجزائرية قد بذلت جهوداً معتبرة على مستوى تطوير البنى التحتية والتشريعات التربوية، إلا أن تنامي التحديات المرتبطة بالتلقي غير النظامي عبر الإنترنت أدى إلى بروز فجوة مقلقة بين المعرفة المدرسية والواقع الرقمي المعيش، مما أفرز تراجعاً ملحوظاً في المناعة القيمية للمتعلمين وتأثيراً مباشراً على الانضباط والسلوك المدرسي.

من هنا تنبع أهمية دراسة هذا الموضوع، حيث تتجلى **إشكالية الدراسة** الأساسية في التساؤل الجوهري الآتي: **«إلى أي مدى يمكن تفعيل الضوابط الشرعية والقانونية لحماية القيم الهوياتية للناشئة وتحصين المنظومة التربوية في مواجهة تحديات الفضاء الرقمي المدرسي؟»**

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدة تساؤلات فرعية تخص طبيعة التأثير الرقمي على وظيفة المدرسة، والحلول المقاصدية المستمدة من الشريعة الإسلامية، فضلاً عن كفاية النصوص التشريعية القانونية القائمة على تأطير هذه الحماية.

ولمعالجة هذه الإشكالية، يعتمد البحث على **المنهج التحليلي والمنهج المقارن**، من خلال استقراء النصوص التشريعية والتنظيمية ذات الصلة، وتحليل الأبعاد المقاصدية للشريعة الإسلامية في حفظ العقول والنسق القيمي، وصولاً إلى تقديم رؤية استشرافية وتوصيات عملية تساهم في إرساء حوكمة رقمية تربوية رشيدة تحصن المدرسة الجزائرية وتحفظ هويتها.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والقيمي للمدرسة في ظل التحولات الرقمية

تعد المدرسة المؤسسة المجتمعية الأم التي عُهد إليها تاريخياً بمهمة التنشئة الاجتماعية ونقل التراث الثقافي والقيمي للأجيال الناشئة. غير أن التحولات الجذرية التي فرضتها الثورة الرقمية وعصر ما بعد الحداثة أحدثت هزة عميقة في البنية الوظيفية للمدرسة الجزائرية، مما فرض تساؤلات ملحة حول طبيعة الأزمة الراهنة: أهي أزمة دور تقليدي أصاب المؤسسة، أم أزمة سياق ومحيط تسارعت متغيراته بشكل تجاوز قدرة المنظومة على التكيف الفوري؟

المطلب الأول: مفهوم المدرسة الجزائرية ووظيفتها في التنشئة الاجتماعية وبناء الهوية:

تحظى المدرسة في النسق الاجتماعي الجزائري بمكانة مركزية تتجاوز مفهوم تلقين المعارف البحتة إلى كونها الحصن الأساسي لتحقيق الاندماج الاجتماعي، وصون الهوية الوطنية، وترسيخ مقومات المواطنة المتوازنة.

1. **الوظيفة التأهيلية والتثقيفية:** تأسست المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال لتعكس تطلعات الشعب في بناء نظام تربوي وطني يدمج الناشئة في مسار التنمية الشاملة، ويضمن تكافؤ الفرص عبر احتضان مختلف طبقات المجتمع. وتُعد هذه الوظيفة ركيزة أساسية لتحقيق الحراك الاجتماعي الإيجابي، غير أن التحولات المجتمعية والتكنولوجية المعاصرة وضعت هذه المؤسسة أمام تحدي الحفاظ على فاعليتها ووظائفها الكلاسيكية في ظل صدمة المستقبل وتغير بيئة التنشئة[1].
2. **بناء النسق القيمي:** لم تكن الأقسام الدراسية يوماً مجرد فضاءات لضخ المعلومات، بل كانت بيئة تفاعلية حية للتنشئة الاجتماعية، تُغرس فيها منظومة الأخلاق والقيم الجماعية والاعتزاز بالانتماء الحضاري والديني للوطن. غير أن تراجع الأداء القيمي للمدرسة اليوم –في ظل التنافس المحتدم مع وسائط التنشئة البديلة– يعكس أزمة أعمق تتعلق بمدى قدرة المنظومة على مواكبة تحولات المجتمع والثقافة والأسرة والتكنولوجيا[2].

من خلال تتبع الواقع التربوي في المؤسسات التعليمية الجزائرية، يلاحظ المتخصصون تراجعاً ملحوظاً في هيبة المعلم ودور مجالس التربية والتسيير في غرس القيم الوطنية الأصيلة، لصالح موجات التأثر بالثقافات الرقمية العابرة للحدود التي تلقنها الناشئة عبر الهواتف الذكية ومنصات التواصل خارج أسوار المدرسة. هذا الانفصام أدى إلى بروز ظاهرة "الاغتراب القيمي" لدى بعض المتعلمين، حيث تنشأ فجوة واسعة بين ما يتعلمونه نظرياً في المناهج الرسمية وبين السلوكيات المكتسبة من الفضاء الافتراضي.

---

[1] عبد الكريم بوحفص، النظام التربوي الجزائري: رهانات التنشئة الاجتماعية وتحولات الهوية الوطنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2016م، ص 45 وما بعدها

[2] محمد لمين بن تركي، المدرسة والمجتمع في الجزائر: دراسة سوسيولوجية لأزمات الدور والنسق القيمي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2018م، ص 118 وما بعدها.

يرجع هذا الاختلال إلى تحول المدرسة تدريجياً من مؤسسة تنشئة شاملة ومهيمنة على النسق القيمي إلى مجرد محطة لتلقين المعارف بغرض الامتحانات، مما يستدعي تدخلاً عاجلاً لإعادة بناء المدرسة بوصفها محضنة أساسية للتنشئة المتوازنة والمعرفة النقدية والطمأنينة المجتمعية، استجابةً لإشكاليات الملتقى المطروحة[3].

المطلب الثاني: تأثير الفضاءات الرقمية والمنصات الافتراضية على المنظومة القيمية للمتعلم

مع بزوغ عصر المعلوماتية وانفتاح فضاءات التواصل الحديثة، وجدت المدرسة نفسها أمام منافس شرس يتمثل في "التعليم غير النظامي" عبر الإنترنت والمنصات الرقمية المفتوحة .هذا التحول النوعي أفرز تحديات هيكلية تمس مباشرة ببنية التنشئة الاجتماعية والأخلاقية للمتعلم[4]:

1. **تراجع دور المعلم كمصدر أوحد للمعلومة:** أدى التوسع الهائل للوسائط الرقمية إلى فقدان المدرسة لاحتكارها التقليدي لنقل المعرفة، مما أثر بشكل مباشر على المكانة الاجتماعية والأدبية للمعلم، وأضعف هيبته البيداغوجية داخل الفضاء التربوي في ظل منافسة المحتوى الرقمي السريع والجاذِب.
2. **أزمة الاغتراب القيمي والهوياتي:** إن المحتويات الرقمية الموجهة عبر الشبكات الافتراضية تخضع غالباً لمعايير وثقافات عابرة للحدود وغير مؤطرة قيمياً، مما يفرز فجوة عميقة بين ما يتلقاه المتعلم في المدرسة من ثوابت وطنية ودينية وبين ما يستهلكه رقمياً من ثقافة استهلاكية أو سلوكيات منحرفة تضر بالانضباط المدرسي.
3. **التحدي الوظيفي المعاصر:** تعاني المدرسة اليوم من تحدي "صدمة المستقبل"، حيث تحولت من مؤسسة تنشئة رصينة ومنضبطة إلى فضاء يسعى جاهداً لمواكبة الوتيرة الرقمية المتسارعة، مما جعلها في نظر الكثيرين تعيش حالة إشكال بنيوي تتأرجح فيه بين مقتضيات الدولة في حماية الهوية ومطالب السوق المعاصرة في رقمنة التعلم[5].

أظهرت الملاحظات الميدانية في بعض المؤسسات التعليمية انتشار اعتماد التلاميذ المفرط على منصات التواصل الاجتماعي (مثل "تيك توك" وإنستغرام) كمصدر أساسي لتشكيل المفاهيم والقناعات، متجاوزين التوجيهات التربوية للأستاذ، وقد انعكس ذلك ميدانياً على شكل ضعف في التركيز، واكتساب لغة تخاطب هجينة، وظهور

---

[3] النظام التربوي الجزائري: رهانات التنشئة الاجتماعية وتحولات الهوية الوطنية، مرجع سابق، ص 55. عبد الكريم بوحفص،

[4] محمد لمين بن تركي، المدرسة والمجتمع في الجزائر: دراسة سوسيولوجية لأزمات الدور والنسق القيمي، مرجع سابق، ص 130.

[5] محمد لمين بن تركي، المدرسة والمجتمع في الجزائر: دراسة سوسيولوجية لأزمات الدور والنسق القيمي، مرجع سابق، ص 134.

حالات من العنف المدرسي المرتبط بتقليد تحديات رقمية افتراضية لا تتوافق مع النسق القيمي والأخلاقي للمجتمع الجزائري[6].

التفسير العلمي: يبرز هذا الواقع بوضوح أن المشكلة لم تعد تقتصر على الجانب البيداغوجي البحت، بل تجسد "أزمة بنيوية في وظيفة المدرسة الاجتماعية والتربوية" نتيجة عجزها عن مجاراة التحولات الواسعة في الأسرة والثقافة والتكنولوجيا، مما يستدعي إعادة قراءة دورها كحصن للتنشئة المتوازنة والمعرفة النقدية[7].

المبحث الثاني: التأصيل الشرعي لحماية العقول والنسق القيمي من مخاطر الإعلام الرقمي

تفرض التطورات المتسارعة التي أفرزتها الثورة الرقمية وتسلل الوسائط الافتراضية إلى عمق العملية التربوية ضرورة ملحة لاستنطاق النصوص الشرعية والقواعد الكلية للشريعة الإسلامية. فهذه المستجدات التقنية ليست حيادية تماماً في أبعادها القيمية، مما يستدعي بناء إطار تأصيلي يربط بين حماية الناشئة وضوابط حفظ الكليات الخمس، سيما حفظ العقل والدين والنفس.

المطلب الأول: المقاصد الشرعية (كحفظ العقل والدين والنسل) في توجيه التكنولوجيا

تعتبر مقاصد الشريعة الإسلامية المظلة الكلية التي تحتكم إليها كافة الأنشطة الإنسانية، بما فيها منظومة التعليم والتربية والتعاطي مع وسائل المعرفة الحديثة:

1. **حفظ العقل:** يمثل العقل مناط التكليف وأساس العملية التعليمية والنقدية، وفي ظل الفضاء الرقمي، يواجه عقل المتعلم سيلاً جراراً من المعلومات المضللة، والمحتويات المشتتة للانتباه، والانحرافات الفكرية. ومن هنا يتكدس المقصد الشرعي في وجوب تحصين العقل المدرسي من الاستلباب الفكري، وتوجيه التكنولوجيا لتكون أداة لبناء الفكر الناقد الرشيد لا أداة لتسطيح الوعي والتبعية العمياء[8].
2. **حفظ الدين والهوية والأخلاق (النسل):** ترتبط الهيئة القيمية للمجتمع ارتباطاً وثيقاً بسلامة العقيدة والمنظومة الأخلاقية للناشئة. إن الانفتاح الرقمي غير المضبط يطرح تحديات جسيمة تهدد المنظومة القيمية المستمدة

---

[6] خليل أحمد حسن قدادة، الوجيز في شرح القانون المدني الجزائري: مصادر الالتزام (المسؤولية عن عمل الغير)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017م، ص 185.

[7] النظام التربوي الجزائري: رهانات التنشئة الاجتماعية وتحولات الهوية الوطنية، مرجع سابق، ص 59. عبد الكريم بوحفص،

[8] الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، السعودية، 1417 هـ / 1997 م، ج2، ص25 وما بعدها.

من ثوابت المجتمع الجزائري. وتأتي الشريعة الإسلامية بوضع سياجات واقية تمنع غرس المفاهيم الهدامة أو الانسلاخ القيمي، مما يجعل تفعيل الحماية الأخلاقية داخل الفضاء المدرسي ضرورة مقاصدية ملحة[9].

المطلب الثاني: الضوابط الفقهية للمستجدات المعرفية والتقنية

استفرغ الفقهاء والباحثون جهودهم في صياغة قواعد كلية وضوابط فقهية لتنظيم التعامل مع النوازل والمستجدات، والتي يمكن إسقاطها على التعامل مع التكنولوجيا الرقمية في الوسط التربوي وفق الأصول التالية:

1. **قاعدة "الأمور بمقاصدها" و"التصرف على الرعيّة منوط بالمصلحة":** إن استخدام المنصات الرقمية والوسائط في التعليم يخضع لمدى تحقيقها للمصلحة التربوية ودفع المفاسد؛ فما أدى إلى تدمير الانضباط أو التفسخ القيمي فهو محظور شرعاً وقانوناً، وما كان نافعاً ومؤطراً فهو داخل في دائرة المباح أو المستحب بحسب مآلاته.
2. **قاعدة "درء المفاسد أولى من جلب المصالح** :"عندما يتعارض التوسع التقني المطلق مع أمن المتعلم القيمي والنفسي والأخلاقي، تقدم مصلحة درء المفسدة (كالإدمان الرقمي، والتنمر السيبراني، والمحتويات المنحرفة) على مطلق الاستفادة التقنية، مما يوجب وضع "ضوابط تنظيمية وأخلاقية صارمة" لاستخدام التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية[10].

فقه المآلات والاعتبار بالنتائج: إن الحكم على إدماج الوسائط الرقمية في البيئة المدرسية لا يقاس بصورتها الظاهرية فحسب، بل بمآلاتها على تحصيل المتعلم وسلوكه المجتمعي، وهو ما يتطلب يقظة تربوية وتشريعية مستمرة لتقييم الأثر وحماية الناشئة من الانحرافات الخفية[11].

المبحث الثالث: الحماية القانونية للناشئة والمنظومة التربوية في التشريع الجزائري

تُعتبر التشريعات الوطنية الدرع الحصين لحماية المؤسسات التربوية والنشء من المخاطر المستجدة، ولا سيما تلك المرتبطة بالثورة الرقمية والتكنولوجيات الحديثة. وفي هذا السياق، حرص المشرع الجزائري على إرساء منظومة

---

[9] محمد الطاهر ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، الدار التونسية للنشر، بيروت، 1988، ص 110 وما بعدها.

[10] الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، مرجع سابق، ج2، ص 32

[11] هـ / 1997 م، ج4، ص 450. 1418 وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، (ط.4)، دار الفكر، دمشق،

قانونية وتنظيمية تهدف إلى تأمين الفضاء المدرسي، وحماية الطفولة والشباب من الانحرافات السيبرانية والمحتويات الضارة، فضلاً عن تحديد المسؤوليات القانونية للفاعلين التربويين في إطار حوكمة رقمية تربوية رشيدة[12].

المطلب الأول: قراءة في النصوص التشريعية والتنظيمية ذات الصلة بحماية الطفولة والمنظومة التربوية من المخاطر الرقمية

تتكامل عدة نصوص تشريعية في النظام القانوني الجزائري لتوفير الحماية القانونية للناشئة ضد التهديدات الرقمية والأخلاقية المستجدة:

1. **قانون حماية الطفل (القانون رقم 15-12):** يمثل هذا القانون إطارا تشريعياً محورياً في حماية القصر من كل ما يضر بصحتهم البدنية أو النفسية أو الأخلاقية، ويُلزم هذا التشريع مختلف الفاعلين (بما في ذلك المؤسسات التعليمية والأسر) باتخاذ التدابير الوقائية الكفيلة بتحصين الأطفال ضد أشكال الاستغلال الرقمي، والتنمر السيبراني، والمحتويات المنحرفة التي تبث عبر المنصات الافتراضية[13].
2. **القانون المتعلق بالوقاية من جرائم تكنولوجيات الإعلام والاتصال ومكافحتها (القانون رقم 09-04) :** يوفر هذا النص القانوني الآليات الردعية والوقائية لمواجهة الجرائم السيبرانية التي تستهدف المساس بالأنظمة الآلية للتعليم، أو استدراج الناشئة، أو نشر المحتويات المحظورة التي تخالف الآداب العامة والنظام العام، مما يجعل تطبيقه داخل المحيط التربوي أمرا بالغ الأهمية لردع أي استغلال سيئي للتكنولوجيا[14].
3. **التشريعات التنظيمية والتربوية الداخلية:** تصدر وزارة التربية الوطنية بانتظام مناشير وتوجيهات تنظيمية تؤطر استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال داخل المؤسسات التعليمية (كحظر الهواتف الذكية في الأقسام، وتأمين شبكات الأنترنت المدرسية)، بهدف الحفاظ على التركيز البيداغوجي للمتعلم وحماية أمنه الرقمي والنفسي[15].

المطلب الثاني: آليات الحوكمة الرقمية التربوية والمسؤولية القانونية للمؤسسة التعليمية

---

[12] عمار عوابدي، لمرجع في القانون الإداري: المسؤولية الإدارية للحقوق والحريات في المرافق العامة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2018، ج2، ص 310.

[13] قانون رقم 15-12 المؤرخ في 15 رمضان عام 1436 الموافق 2 يوليو سنة 2015، المتعلق بحماية الطفل، ج ر، عدد 35

[14] قانون رقم 09-04 المؤرخ في 5 صفر عام 1430 الموافق 1 فبراير سنة 2009، يتضمن الوقاية من جرائم تكنولوجيات الإعلام والاتصال ومكافحتها، ج ر، عدد 14.

[15] أحسن بوسقيعة، لجرائم السيبرانية والمسؤولية الجزائية والتنظيمية في التشريع الجزائري، طروحة دكتوراه في القانون الخاص، جامعة الجزائر 1، ص 112 وما بعدها.

لا تقتصر الحماية القانونية على النصوص الردعية فحسب، بل تمتد لتشمل ترسيخ قواعد الحوكمة المؤسسية وتحديد نطاق المسؤوليات:

1. **المسؤولية القانونية للمؤسسة والفاعلين التربويين:** وفقاً لقواعد المسؤولية الإدارية والمدنية في القانون الجزائري، تتحمل المؤسسة التعليمية والإدارة التزاماً بالرقابة وحفظ أمن التلاميذ أثناء وجودهم تحت رعايتها، ومع اتساع رقعة الفضاء الرقمي المدرسي، تتوسع هذه المسؤولية لتشمل الوقاية القبلية من المخاطر الرقمية، والتدخل البعدي لمعالجة حالات التنمر أو الانحراف الناشئة عن سوء استخدام الوسائط التقنية[16].
2. **نحو إرساء إطار لحوكمة رقمية تربوية:** يترتب على المشرع والإدارة التربوية تطوير آليات قانونية وتنظيمية متكاملة تدمج التكنولوجيا بوعي رشيد؛ من خلال سن تشريعات دقيقة تنظم "التعليم الرقمي المدرسي"، وتفرض قيوداً مسؤولة على المنصات التعليمية المفتوحة، وتفعل الشراكة القانونية بين المدرسة والأسرة للرقابة على الاستخدام الرقمي للناشئة، مما يضمن التوازن السليم بين مواكبة الحداثة التقنية والحفاظ على الثوابت الهوياتية والقيمية[17].

الخاتمة:

تأسيساً على ما تقدم، يُعد موضوع حماية المدرسة الجزائرية في ظل التحديات الرقمية المعاصرة قضية محورية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأمن المجتمع واستقرار هويته، فقد أبان التحليل من خلال التكامل بين التأصيل الشرعي، والإطار القانوني، والواقع الميداني، أن المدرسة تعيش تحولات عميقة تتأرجح بين أزمة دور تقليدي وأزمة سياق فرضته الثورة الرقمية.

أولاً: أهم النتائج المستخلصة

1. **أزمة السياق والتحول الوظيفي:** أثبتت الدراسة أن التحديات الرقمية المفروضة على المدرسة الجزائرية تجاوزت النطاق البيداغوجي البحت لتشكل أزمة هيكلية في وظيفتها الاجتماعية والتنشئوية، متأثرة بتنامي أدوار التعليم غير النظامي والمنصات الافتراضية العابرة للحدود .

---

[16] نادية شادي، الآليات القانونية لحماية الطفل من المخاطر المستحدثة في القانون الجزائري والقانون المقارن، طروحة دكتوراه في القانون العام، جامعة تيزي وزو، 2020م، ص 90 وما بعدها.

[17] العربي شحيمة، لحماية الجنائية والأخلاقية للطفل عبر الوسائط الرقمية في التشريع الجزائري، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، المجلد 12، العدد 2، 2020م ص 205.

2. **أهمية التأصيل المقاصدي:** تُمثل الكليات المقاصدية للشريعة الإسلامية (كحفظ العقل، والدين، والنسل) مرجعية أساسية وحصناً منيعاً لتوجيه استخدام التكنولوجيا وتقييم آثارها، بما يضمن بناء الفكر الناقد الرشيد وحماية الناشئة من الاستلباب الفكري.
3. **تكامُل الأدوار التشريعية:** على الرغم من وجود ترسانة قانونية وطنية هامة (كقانون حماية الطفل وقوانين مكافحة الجرائم السيبرانية)، إلا أن تفعيل حماية المنظومة التربوية يظل رهيناً بإرساء حوكمة رقمية تربوية رشيدة تربط بين النصوص الردعية والأخلاق والوازع القيمي.

ثانياً: التوصيات والمقترحات العملية

1. **إرساء ميثاق أخلاقي وتشريعي داخلي:** ضرورة صياغة ميثاق وطني ومؤسسي داخل المؤسسات التعليمية ينظم بدقة استخدام الوسائط التقنية، ويحمي الفضاء المدرسي من الانحرافات السيبرانية والتنمر الرقمي.
2. **تفعيل الشراكة التربوية:** تعزيز آليات التعاون والتنسيق المستمر بين المدرسة والأسرة والجهات المختصة، لتوحيد الرؤى الرقابية وتطوير مناعة نفسية وقيمية لدى المتعلمين.
3. **التكوين المستمر للفاعلين التربويين:** إدراج برامج تكوينية متخصصة للأساتذة والإداريين تعنى بالذكاء الرقمي وكيفية التعامل مع النوازل التربوية المستجدة في عصر المعلومات، لتمكينهم من أداء رسالتهم بكفاءة واقتدار[18].

ملحق:

المصطلح	دلالته
المدرسة الجزائرية	المؤسسة التربوية الرسمية المناط بها إنجاز وظائف التنشئة الاجتماعية، ونقل المعرفة، وبناء الهوية الوطنية في الجزائر .
الحوكمة الرقمية التربوية	الإطار المؤسسي والتنظيمي الموجه لضبط استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المنظومة التعليمية بما يخدم الأهداف التربوية
المقاصد الشرعية	الغايات والأحكام الكلية التي شرعتها الشريعة الإسلامية لتحقيق مصالح العباد، وتبرز هنا في حفظ الكليات (العقل، والدين، والنسل)
التعليم غير النظامي (الرقمي)	فضاءات التعلم والمعرفة المفتوحة عبر شبكات الإنترنت والمنصات الرقمية خارج الإطار المؤسسي المدرسي المنتظم
الاغتراب القيمي	حالة شعورية وسلوكية يعاني منها المتعلم نتيجة الهوة بين القيم الأصيلة للمجتمع والثقافات الافتراضية العابرة للحدود.

[18] مروان بوقرة، سؤولية المؤسسة التعليمية والإدارية عن سلامة المتعلمين في ظل التحول الرقمي: دراسة مقارنة، جلة الباحث للدراسات الأكاديمية، جامعة باتنة 1، المجلد 8، العدد 1، ص 142.

التنمر السيبراني	أشكال الإيذاء والاستهداف الموجه عبر الوسائط الرقمية والمنصات الافتراضية والتي تمتد تأثيراتها السلبية إلى الوسط المدرسي.
الاستلباب الفكري	فقدان السيطرة على التفكير الناقد والانقياد الأعمى للمحتويات والمفاهيم الوافدة عبر الفضاء الرقمي دون تمحيص
جرائم تكنولوجيات الإعلام والاتصال	الأفعال الإجرامية المرتكبة باستخدام الأنظمة الآلية للمعلومات والتي تتعامل معها المنظومة التشريعية الجزائرية ردعاً ووقايةً.

قائمة المراجع:

أولاً: المصادر الشرعية والأصولية

1. **ابن عاشور**، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، الدار التونسية للنشر، بيروت، 1988م.
2. **الزحيلي**، وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، ط. 4، دار الفكر، دمشق، 1418هـ / 1997م، ج. 4.
3. **الشاطبي**، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، السعودية، 1417هـ / 1997م، ج. 2.

ثانياً: المراجع والكتب الأكاديمية (السوسيولوجية والقانونية)

1. **بن تركي**، محمد لمين، المدرسة والمجتمع في الجزائر: دراسة سوسيولوجية لأزمات الدور والنسق القيمي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2018م.
2. **بوحفص**، عبد الكريم، النظام التربوي الجزائري: رهانات التنشئة الاجتماعية وتحولات الهوية الوطنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2016م.
3. **عوابدي**، عمار، المرجع في القانون الإداري: المسؤولية الإدارية للحقوق والحريات في المرافق العامة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2018م، ج. 2.
4. **قدادة**، خليل أحمد حسن، الوجيز في شرح القانون المدني الجزائري: مصادر الالتزام (المسؤولية عن عمل الغير)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2017م.

ثالثاً: الرسائل والأطروحات الجامعية

1. **بوسقيعة**، أحسن، *الجرائم السيبرانية والمسؤولية الجزائية والتنظيمية في التشريع الجزائري*، أطروحة دكتوراه في القانون الخاص، كلية الحقوق، جامعة الجزائر 1، 2018م.
2. **شادي**، نادية، *الآليات القانونية لحماية الطفل من المخاطر المستحدثة في القانون الجزائري والقانون المقارن*، أطروحة دكتوراه في القانون العام، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة تيزي وزو، 2020م.

رابعاً: المقالات والمجلات العلمية المحكمة

1. **بوقرة،** مروان، «مسؤولية المؤسسة التعليمية والإدارية عن سلامة المتعلمين في ظل التحول الرقمي: دراسة مقارنة«، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، جامعة باتنة 1، المجلد 8، العدد 1، 2021م.
2. **شحيمة،** العربي، «الحماية الجنائية والأخلاقية للطفل عبر الوسائط الرقمية في التشريع الجزائري«، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، المجلد 12، العدد 2، 2020م.

خامساً: النصوص التشريعية والقانونية الرسمية

1. **قانون رقم 09-04** مؤرخ في 5 صفر عام 1430 الموافق 1 فبراير سنة 2009، يتضمن الوقاية من الجرائم المتصلة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال ومكافحتها، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 14.
2. **قانون رقم 15-12** مؤرخ في 15 رمضان عام 1436 الموافق 2 يوليو سنة 2015، يتعلق بحماية الطفل، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 35.

المحور الثاني: مشكلات المناهج والبرامج التعليمية

عنوان المداخلة: المعلم: من قم للمعلم ووفه التبجيلا إلى السخرية والتعنيف

أ.د آمال حواطي جامعة غرداية

أ.د حميد قرليفة جامعة غرداية

تعد السخرية ظاهرة اجتماعية واسعة الانتشار في مختلف المجتمعات الانسانية باختلاف حضارتها الثقافية والاجتماعية، و يحتل موضوع السخرية من المعلم حيزا كبيرا في الاوساط المدرسية بعد ان كان يحتل مكانة مقدسة داخل المجتمع، وذلك راجع الى عدة أسباب و عوامل اجتماعية، تربوية ونفسية فمنها ما يعود الى المعلم والمتعلم و بيئتهما الاجتماعية من جهة، و منها ما يرتبط بالبيئة المدرسية والبرامج التعليمية من جهة أخرى، هذه الظاهرة التي عرفت انتشارا واسعا في الآونة الاخيرة أدت الى خلق بيئة غير صحية داخل المدارس انعكست بالسلب على البنية الفكرية والنفسية للمعلم بحيث يجد نفسه غير قادر على أداء مهامه التعليمية بكفاءة و بالتالي انخفاض المستوى التعليمي و التحصيلي للمتعلم و فشل تحقيق أهداف المنظومة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المعلم. السخرية والنكتة. التعنيف

Abstract

Sarcasm is a widespread social phenomenon found across human societies, despite differences in their cultural and social backgrounds. The issue of mocking teachers occupies a significant place within school environments, after teachers once held a revered and almost sacred status within society. This shift can be attributed to several social, educational, and psychological causes and factors. Some of these factors are related to the teacher, the

learner, and their respective social environments, while others are associated with the school environment and educational programs. This phenomenon, which has become increasingly widespread in recent years, has contributed to creating an unhealthy environment within schools, negatively affecting teachers' intellectual and psychological well-being. As a result, teachers may find themselves unable to perform their educational duties effectively, which consequently leads to a decline in learners' educational and academic achievement and undermines the attainment of the objectives of the educational system.
Keywords: Teacher; Sarcasm and Jokes; Verbal Abuse.

مقدمة:

تتشكل السخرية من تجربة طبيعية نعيشها، ثم ننقلها للآخرين بغية إسعادهم وإضحاكهم، مما يسمح لنا بالضحك على أنفسنا بطريقة غير مباشرة وعفوية. بطبيعته فان الانسان يسعى إلى المرح ويبحث عنه بوسائل مختلفة، وتشكل تجمعات الأهل والأصدقاء بيئة خصبة للسخرية، كونها أداة لتعزيز الألفة والمحبة والتقارب الذاتي بين الأفراد، تقارب يحدث دون تخطيط مسبق. ومع ذلك، يمكن أن تتحول السخرية أحيانًا إلى تعبير عدائي عندما تُستغل لكشف ضعف الآخرين أو التمتع بتقليل شأنهم. في الواقع، حاولت السخرية معالجة التوترات القائمة بين بعض الأساتذة والطلاب، كاشفةً عن وجود تحول جذري في طبيعة العلاقة بين الطرفين. ففي السابق، كانت علاقة الطلاب بأساتذتهم محكومة بالاحترام الشديد والتواصل القائم على الاحترام المتبادل. في المقابل تشير أغلب مظاهر السخرية اليوم إلى تدهور هذه العلاقة إلى مستويات متفاوتة من السوء (من المتوسط إلى

الشديد)، ما يشكل خطرًا لا يجدي نفعًا لكلٍ من الأستاذ والطالب. حيث يعد الطالب المتضرر الأكبر من هذا التردي لما له من تأثير سلبي واضح على مستواه التحصيلي ومستقبله الأكاديمي، فضلًا عن التأثير السلبي على حالته النفسية الناتج عن سوء علاقته بأستاذه.

1.مفهوم السخرية:

1.1.لغة: جاء في لسان العرب السخرية من سخر منه وبه سخرا وسخرا ومسخرا وسخرا بالضم وسخرة وسخريا وسخرية : هزئ به و يقال سخر منه ولا يقال سخر به .فالسخرية هي الهزء بشيء مالا ينسجم مع القناعة العقلية و لا يستقيم مع المفاهيم العرفية للجماعة. (طالة، 2021، صفحة 183)

وهي" تعنى ايضا القهر والتذليل و النظرة الدونية للأخر."

2.1.اصطلاحا :

السخرية هي" نوع من التآلف الأدبي أو الخطاب الثقافي، الذي يقوم على أساس انتقاء الرذائل، والحماقات والنقائص الانسانية فردية كانت أم جماعية، وكأنها عملية رصد أو مراقبة لها، وتكون في أساليب خاصة منها التهكم، أو الهزل، أو الاضحاك، كل ذلك في سبيل التخلص من خصال وخصائص سلبية". (مامور، 2020، صفحة 593)

كما تعرف على انها " نتاج ادبي ينتقد القصورات و التعاليم الاجتماعية في المجتمعات البشرية باستخدام النكتة" (طالة، 2021، صفحة 184)

2.التفسير السوسيولوجي للسخرية:

يرى بعض أن السخرية ترتبط ارتباطًا كليًا بالأدب الشعبي، مثل النوادر والقصص والأساطير وغيرها، ولكن إذا تأملنا الأمر ودرسناها بعناية وجدناها أقرب إلى الفلسفة منها إلى الأدب الشعبي. فهي ظاهرة اجتماعية تتميز بالشمول والانتشار، وهي عبارة عن قصة

قصيرة جدًا ذات طبيعة درامية، تتميز بتصعيد الحدث ثم إنهائه بطريقة فجائية تتركّز فيها الفكرة الأساسية في السخرية.. (الجوهري، 1990، صفحة 73)

من الواضح أن السخرية تمثل رسالة مشفرة يوجهها المرسل إلى المتلقي، وتتضمن تأثيرين أساسيين: الأول هو الضحك، والثاني فهم المعنى الباطني للسخرية أو الفكرة المحورية، والتي تنكشف عند فك الرموز الواردة في الرسالة. هذه العملية التواصلية لا تحتاج لوقت طويل لإثارة الضحك، لكنها قد تستلزم مدة أطول لفهم وتفكيك الرموز. من جهة أخرى، والسخرية في نظر الباحثين في علم النفس هي ظاهرة نفسية أو ظاهرة اجتماعية بحتة. (خضور، 1977، صفحة 17) . ترجع أصولها الخفية إلى ما يعيش الفرد من قرارات و روح الشعب – إحساسات واهتمامات روحية جمعية– (ابراهيم، صفحة 181/176) .

تُعدّ السخرية سيفًا تُسلّطه الجماعة على رقاب الخارجين عن معاييرها الجماعية وقوانينها وأساليب سلوكها، وهي بذلك تفرض ضربًا من التماسك الاجتماعي. وهي لا تسعى إلى إثارة التصديق بقدر ما تسعى إلى إثارة الضحك، إذ تُعبّر عن الكراهية والملل، وتتضمن نقدًا اجتماعيًا ورغبةً في التنفيس عن مشاعر انفعالية مكبوتة. لذلك يحرص الأفراد على إشاعة النكت في أوساط المجتمع، بدلًا من أن يقولوا صراحةً: إننا نكره القيم الدخيلة والعادات الجديدة والتقاليد الغربية، أو نشعر بالملل منها.

ترى مجلة الثقافة والتراث القومي أن السخرية دعوةٌ للإنسان الشعبي إلى التفاؤل والمرح، وقد تكمن خلفها سخرية مريرة من مظاهر يرفضها الإنسان ويريد إدانتها بأسلوب ساخر فكِه يعتمد على المقارنة والمفاجأة. وهي في جوهرها تعبير جماعي عن الضيق والحاجة إلى تنفيس الفكه عن هذا الضيق، إذ تعمل على إعادة التوازن إلى الفرد وتعويضه عما ينقصه في عالم الواقع. (حجاب، 1992، صفحة 74) .

وعليه، يمكننا القول إن السخرية تمثل أسلوبًا لغويًا بسيطًا يختلف حسب المجتمع، ويهدف إلى تحفيز عمليتين: الأولى نفسية تُعبر عن الضحك، والثانية اجتماعية تتعلق بالفهم

والنقد. إذ تتناول السخرية قضايا اجتماعية متنوعة حسب ثقافة كل مجتمع. و بالتالي تُعتبر السخرية وسيلة اتصال بين شخصين أو أكثر وتحمل رسالة اجتماعية مشفرة تثير ضحك المتلقي عند سماعها ويدرك معناها عند تفسير رموزها الاجتماعية.

3.المكانة المقدسة للمعلم في المجتمع:

يعتبر المعلم العنصر المهم في العملية التعليمية وأساسها، فهو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية و الجسدية على تحقيق الاهداف التي يسعى المجتمع لتحقيقها. حيث ينظر de Gilbert landshere للمعلم بأنه "ذلك الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس"، كما يعرفه محمد زياد حمدان بأنه "صانع التدريس وأداته التنفيذية الرئيسية" (حمدان، 1996، صفحة 138). أما محمد سالمة آدم فيعرفه على أنه "مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود التي يستند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية" (العلوي، 1982، صفحة 17). في حين يعرفه محمد السرغيني "أنه الشخص الدي ينوب عن الجماعة في تربية أ بنائهم و تعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة و يتلقى أجر نظير قيامه بهده المهمة" (سالمي، 2022، صفحة 546)

وعليه يمكن القول أن مكانة المعلم تتجلي فيمايلي:

•يُعد المعلم أحد الأركان الأساسية في التنشئة الاجتماعية، فهو يحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة وينوب عنها داخل الوسط المدرسي. ولا يقتصر دوره على نقل المعارف فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى التربية و نشر القيم والأخلاق .

•هو محور العملية التربوية والتعليمية، إذ يتوقف نجاح المنظومة التربوية في تحقيق أهدافها بكفاءة، إلى حد كبير، على جدارة المعلم وفاعليته .

•يمثل الركيزة الأساسية بعد الأسرة في بناء المجتمع، فمستوى نهضة الأمم يرتبط بمدى تفاني المعلم وجهده في أداء رسالته التعليمية، لأنه مسؤول عن تربية النشء قبل تزويده بالمعلومات.

وعليه توجد متطلبات اساسية لنجاح العملية التعليمية التي تتمثل في:

•معرفة قدرات المتعلم والفوراق بين المتعلمين اذ عليه أن ينظر الى كل تلميذ على أنه شخص منفرد عقليا و نفسيا و اجتماعيا.

•تحديد أهداف تعليمية واضحة وفق الفوارق الفردية للتلاميذ.

•العمل على توفير بيئة مدرسية تعليمية مشجعة على الابداع و التحصيل الذاتي.

•اختيار الادوات و الاساليب التدريسية المناسبة لأداء مهام المعلم. (رميتة، 2023، صفحة 117)

•القدرة على الارشاد و التوجيه.

•الالمام بالمبادئ العامة المتعلقة بنمو الاطفال. و المعرفة بسيكولوجية الاطفال.

•القدرة على توجيه عملية التعليم نحو تحقيق الاهداف المخططة.

•الرغبة و الاستعداد النفسي للعمل في المجال التعليمي. (سالمي، 2022، صفحة 549)

من هنا كان هذا التعبير في الماضي تعبيراً مجازياً بليغاً يبرز مكانة المعلم، ويقرّب بين دوره السامي وفضل الرسل في تبليغ العلم والهدى للناس. والمقصود أن المعلم يشارك الأنبياء في أعظم مقاصدهم، وهي تعليم الناس الخير، وهدايتهم، وإخراجهم من ظلمات الجهل إلى نور العلم والمعرفة وبناء العقول والنفوس..

4.السخرية من البناء التربوي (المعلم و السخرية):

تستمد أهمية دراسة النكتة، أو ما يُعرف بالتنكيت، بين الأوساط الاجتماعية المتمثلة في الأساتذة والمعلمين من جهة، والطلبة والتلاميذ من جهة أخرى، من كونها نابعة من

البيئة الاجتماعية بكل تنوعاتها وشرائحها. وتعكس هذا الظاهرة الخصوصية الثقافية للمجتمع المحافظ، حيث تُظهر النكتة جوانب خفية من ثقافة المجتمع، مما يقدم مادة خصبة لفهم تفاصيله . بالتالي نجد أن التنكيت المتعلق بالعلاقات بين المعلمين والتلاميذ ينبع بشكل أساسي من العملية التعليمية.

وفيما يخص العلاقة بين الطلبة والأساتذة، حاولت النكت أن تتناول الخلافات المتأزمة بينهم. إذ يمكن أن نلاحظ من خلال هذه النكت أن ثمة تغيرا كبيرا في طبيعة علاقة الدارسين بالأساتذة؛ ففي الماضي كانت العلاقة بالمدرسين محدودة، وكان يُنظر إلى الأستاذ باحترام شديد، وكانت فكرة التواصل الإنساني بين الطالب والأستاذ مطروحة في إطار من الاحترام المتبادل.

يتضح اليوم، من خلال أغلب النكت التي تعالج موضوع التربية، أن العلاقة بين المتمدرس والمدرس علاقة متوترة، مما ينعكس سلباً على المستوى التعليمي للمتمدرس. ويعود ذلك أساساً إلى تعامل المدرس مع الدرس بوصفه مجرد سرد للمعلومات، من دون توفير مناخ تعليمي جذاب ومحفز يدفع التلميذ إلى المتابعة والتفاعل. ولهذا نجد أن التلميذ او المتمدرس إذا سُئل عن الدرس بعد انتهائه لا يعرف الإجابة، لأنه لم يفهم المحتوى من الأصل. كما أن حضوره في القاعة يبدو أحياناً لمجرد إثبات الوجود، من دون أن يبذل جهداً حقيقياً في التفاعل مع المدرس أو مع ما يشرحه. أما عن العلاقة بين المعلم والتلميذ، فقد حاولت هذه النكات من خلال مضمونها الكشف عن واقع النظام التعليمي والتربوي في المجتمع، وهو واقع شهد مستجدات عديدة مست بعض القضايا الأساسية سواء على مستوى البرامج والمناهج الدراسية، أو على مستوى البنى التربوية والمفاهيم الفلسفية، وذلك في إطار السعي إلى تحقيق الفعالية والدعم التربويين .

وقد أظهرت النكت أن هذه البرامج في مستواها الراهن لا تزال غير قادرة على الانسجام مع الحياة بأشكالها الحضارية والاجتماعية في واقعنا، ومن ثم يمكن اعتبار هذه

المشاريع غير محققة لأهدافها التربوية. كما نبّهت إلى ضرورة أن تكون السياسة التعليمية موجهة نحو تجاوز الصعوبات وتحقيق الانسجام مع الحياة بتناقضاتها. ففي المجتمع ترتبط هذه المحاولات بمجموعة من الصعوبات في إيجاد استراتيجية تربوية متكاملة قادرة على التلاؤم مع المستجدات العلمية والتربوية من جهة، والحفاظ على الخصوصيات الحضارية والدينية والاجتماعية من جهة أخرى، في وقت تحاصرنا فيه التحولات الجذرية التي يعرفها العالم الجديد.

إن استيراد النماذج التربوية وغيرها يجري في إطار استيراد رؤية الآخر للعالم وتصوره للكون والإنسان والحياة. لذلك ينبغي أن نتعامل مع كل مستورد بهذا الفهم، لأن معظم النظريات التربوية المستوردة لحد الان هي مفاهيم غُرست في مؤسساتنا التعليمية بشكل عشوائي لا يراعي ثوابت ومتغيرات عدة، كالتحولات الحضارية والعلاقات الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية والبنية التحتية الراهنة لمؤسساتنا التعليمية. وقد أسهمت هذه اللامبالاة بصورة فاعلة في إنتاج علاقة الأستاذ بالتلميذ التي نعايشها اليوم داخل بنياتنا التربوية، وهي علاقة تكشف أن النماذج المستوردة أنتجت تعليماً مشوهاً عاجزاً عن مواجهة التحدي الحضاري، غارقاً في جملة من الصعوبات، ومن ثم التنكيت على هذه العلاقة .

فإذا كانت البرامج التعليمية بعيدة عن الواقع المجتمعي وخصوصياته، فإنها تدفع الأساتذة والمتعلمين حتماً إلى النفور، وهو ما يظهر أحياناً في ردود فعل عدوانية من التلاميذ تجعل الأساتذة في حيرة من أمرهم بشأن أسلوب التعامل معها. ويزداد الأمر وضوحاً إذا علمنا أن الأستاذ في مراكز التكوين يتلقى نصوصاً مبتورة من دروس فن التربية وعلم النفس التربوي مستوحاة من فكر جان جاك روسو أو جان بياجي وغيرهما من مفكري الغرب منذ عصر الأنوار.

كما ان هناك جملة من الاسباب التي ادت الى تزايد السخرية من المعلم و التي تتمثل في:

*التنميط الإعلامي الذي كثيرا ما يظهر المعلم في صورة هزيلة أو كاريكاتورية تجعله موضعا للسخرية .

*تراجع مكانة الاجتماعية لمهنة التعليم بسبب انخفاض المستوى المعيشي وسيطرة النظرة المادية،

* ضعف تكوين الأساتذة وعدم مواكبتهم للتطور التكنولوجي.

*صعوبة التواصل والتحكم الجيد داخل القسم وضبط سلوك التلاميذ،

*ا الاعتماد على الأساليب التربوية السلبية القائمة على التوبيخ واللوم والنقد الجارح أو السخرية من التلاميذ بدلا من التحفيز البناء.

*عدم الاهتمام بالمظهر الخارجي و عدم ضبط السلوك الشخصي امام التلاميذ..

*التمرد على السلطة المدرسية من خلال التنمر على الاستاذ.

*رغبة الطالب في إثبات ذاته وجذب الانتباه قد تدفعه إلى السخرية من الأستاذ أمام زملائه بدافع الاستعراض أو لإخفاء شعوره بالنقص الدراسي أو الاجتماعي.

.5.المعلم والتعنيف:

أظهرت إحصاءات سابقة لوزارة التربية الوطنية أن نسبة العنف الذي يمارسه التلاميذ ضد الأساتذة بلغت نحو 13% من مجموع حالات العنف المسجلة في الوسط المدرسي، وأن مرحلة التعليم المتوسط تسجل النسبة الأكبر من هذه الاعتداءات. كما أشارت دراسات ميدانية في بعض الولايات إلى أن عددًا معتبرًا من أساتذة التعليم المتوسط يتعرضون لضغوط واعتداءات يغلب عليها العنف اللفظي بنسب مرتفعة وتترك آثارًا نفسية وجسدية..

وتبيّن هذه الدراسات أن المدرسة الجزائرية تعاني من العنف بجميع أشكاله، ولا سيما في مرحلة التعليم المتوسط، وهو ما تؤكده وزارة التربية الجزائرية؛ فقد كشفت دراسة أجرتها حول العنف المدرسي على مستوى الوطن سنة 2016 أن نسبة العنف بلغت 52% في المتوسطات، تليها الابتدائيات بنسبة 35%، ثم الثانويات بنسبة 13%، وأن الأساتذة أصبحوا أكثر عرضة للعنف بنسبة تصل إلى 13% من طرف تلاميذ الطورين المتوسط والثانوي. وعليه يتبين أن هذه المرحلة يكثر فيها العنف مهما اختلف المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، كما بينت أبحاث أجريت في بيئة أجنبية مثل فرنسا حول العنف لدى الشباب أن الفترة العمرية التي تكثر فيها السلوكات العنيفة هي المراهقة، مهما كانت البيئة التي يعيش فيها الشاب.(Blaya, 2006, p. 12) .

فالتلميذ المراهق يلجأ الى معرضة السلطة الوالدية في البيت و التمرد على الأستاذ في المدرسة لاثبات ذاته مما يؤدي إلى اضطراب العلاقة التربوية)أستاذ – تلميذ(وهذا العنف المدرسي يؤثر على سلامة الأستاذ وعلى مكانته في الوسط المدرسي ومنه الى فشل المنظومة التربوية في تحقيق أهدافها.(Mbanzoulou, 2007, p. 52)

يُعد العنف المدرسي بأشكاله المختلفة ظاهرة اجتماعية واسعة الانتشار ومتعددة الأوجه، وتولد آثاراً سلبية واضحة على المعلم نفسه، خاصة عندما يكون الأستاذ ضحية لسلوك تلميذه. وتعدد العوامل التي تؤدي إلى حدوث هذه الظاهرة ، فمنها ما يتعلق بالفرد ذاته وبعضها الآخر يرتبط بالأسرة؛ فالتلميذ المراهق الذي يعيش توتراً وصراعاً داخلياً قد يجد في المدرسة متنفساً له، فينقل عنفه إليها. ويؤكد Dubet أن جميع أشكال العنف التي نلاحظها داخل المدرسة ما هي إلا امتداد للسلوكيات العنيفة السائدة في العالم الخارجي. (بوكرع، 2015، صفحة 114)، وبما أن الأستاذ هو المسؤول عن تعليميه ونظامه في القسم فيدخل معه في مواجهات يومية يكتسيها طابع العنف، فالأستاذ عندما يطلب من التلميذ بالقيام بالواجبات المدرسية أو عدم مخالفة القواعد والقوانين المدرسية

او حتى عند محاولة مساعدته في أمر ما، فالتلميذ قد يفهمها أنه يريد السيطرة عليه أو يحب التحكم فيه فيلجأ الى العنف كرد فعل.

إن ما يتعرض له الأستاذ يومياً من مواجهات عنيفة مع التلاميذ، سواء كانت لفظية أو جسدية أو معنوية، إلى جانب المسؤوليات الأخرى الملقاة على عاتقه، تؤثر فيه تأثيراً سلبياً ويخلّ بالمناخ المدرسي، فيصبح هذا المناخ غير آمن، ويصبح الأستاذ غير قادر على أداء مهامه وإيصال رسالته على النحو المطلوب. وتتكوّن لديه صعوبات وضغوط تدفعه إلى حالة من التوتر والإنهاك، وتؤثر في صحته النفسية، فتظهر عليه أعراض واضطرابات نفسية وسلوكية وجسدية. وقد أُجريت دراسات عديدة في هذا المجال، من بينها دراسة رياض رابح المعنونة بـ«العنف المدرسي في الطور المتوسط» التي أُجريت على الأساتذة وأثبتت أن نسبة منهم تزداد غياباتهم عن العمل وتكثر مشكلاتهم مع الإدارة والمتعلمين، إضافة إلى استقالة عدد منهم وانقطاعهم نهائياً عن التدريس. ويرجع ذلك إلى عدم القدرة على التوافق والانسجام مع مهمة التدريس الصعبة، وما يرافقها من قلق وضغط نفسي نتيجة الصعوبات التي يواجهونها والظروف المهنية المحيطة بهم، إضافة إلى تدهور الحالة الصحية والجسدية. (رابح، 2019، صفحة 55/ 73) .

لا يمكن للمنظومة التربوية أن تحقق هدفها المنشود ما لم يتوفر للمعلم مناخ تربوي مناسب يشعره بالأمان والاستقرار، ويمنحه القدرة على أداء دوره كمساعد وموجه. أما غياب هذا المناخ فيؤثر سلباً على بنية المعلم الفكرية والإبداعية والنفسية والجسدية، مما يسبب له ضغوطاً نفسية وإنهاكاً وقد يصل به إلى الإجهاد، فيصبح في حالة عزوف وانعزال داخل الوسط المدرسي، وبالتالي يعجز عن إدارة قسمه، ثم تفشل المنظومة التربوية ككل.

قائمة المراجع:

1 .Blaya. (2006). Violences à l'école: Une approche comparative internationale. paris: ESF.

2 .Mbanzoulou. (2007). la violence scolaire: ou est passer l'adult. . paris: L'Harmattan.

3.ايمان بوكرع. (2015). التربية الاسرية وعلاقتها بالسلوك العنيف عند الطفل في الابتدائي. قسنطينة، علم التفس: جامعة قسنطينة.

4.خديجة سالمي. (15 6, 2022). خصائص المعلم و دوره في العملية التعليمية. مجلة الفكر المتوسطي، 11(01)، 546.

5.خليفة مامور. (ديسمبر, 2020). السخرية من جدل المعنى الى تعدد الأشكال. المصطلح. التطور الحضور والفعالية. المدونة، 7(2)، 593.

6.رياض رابح. (2019). العنف المدرسي في الطور المتوسط. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 55/ 73.

7.طارق رميتة. (2023). المعلم الفعال و طرق اعداده في الفكر التربوي الحديث. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، 11(03)، 117.

9.لامية طالة. (2021). السخرية بين المدلول اللغوي والتوظيف الاجتماعي و السياسي. مجلة الاداب والعلوم الانسانية، 14(02)، 183.

10.محمد أبو خضور. (1977). النكتة الصهيونية دراسة نفسية اجتماعية. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

11.محمد الجوهري. (1990). علم الفلكلور. الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

12.محمد الطيب العلوي. (1982). التربية والادارة المدرسية الجزائرية . الجزائر.

13.محمد زياد حمدان. (1996). التحصيل المدرسي.مفاهيم. مشاكل. حلول. عمان: دار التربية الجديدة.
14.نبيلة ابراهيم. (بلا تاريخ). أشكال التعبير في الادب الشعبي. مصر: دار النهضة.
15.نرجس حجاب. (1992). التراث الشعبي علم وحياة. مجلة الثقافة و التراث القومي،

عنوان المداخلة : مواكبة المناهج الدراسية للتكنولوجيا والاتصالات

محمد رضواني جامعة الوادي

يحرص خبراء التربية عند بناء وتصميم المنهاج المدرسي أن يكون ملبيا لجميع احتياجات التلاميذ من جميع الجوانب أن يكون مناسبا لقدراتهم واستعداداتهم ويشبع رغباتهم ،فهو يوجه سلوكهم للتعايش مع بيئتهم وفق المعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والجغرافية ،وهذا يكون من خلال ما يتلقونه من تربية وتعليم بصفة شمولية ومتكاملة ومراعية لمستوى أعمارهم وتفكيرهم . فالمنهاج المدرسي يرمي لبناء الشخصيات متوازنة من جميع الجوانب المختلفة وعملية تطويره هي من عملية مستمرة في كل مكان وزمان وحتمية لابد منها .

فالمنهاج المدرسي لا يعني المحتوى فقط ،إنما المنهاج المدرسي له عناصر عديدة منها المحتوى ،الأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المختلفة ،لذا فان تطويره من ناحية المحتوى فقط يبقى تطورا جزئيا بل المطلوب تطوير كل عناصره معا وفي وقت واحد حتى يكون ذا فاعليه وله معنى بالنسبة للعملية التعليمية (أحمد حسن اللقاني،1995) وفي الأخير يجب على خبراء التربية أن يعلموا على تحديث المنهاج المدرسي أن يكون مواكبا للتكنولوجيا بما تخدم المصلحة العامة للمجتمع .

الكلمات المفتاحية : المدرسة – المنهاج المدرسي – التكنولوجيا

The School Curriculum and the Challenges of Technology and Communication

Educational experts, when designing and developing the school curriculum, strive to ensure that it addresses all students' needs from various perspectives, is appropriate to their abilities and readiness, and fulfills their aspirations. The curriculum serves as a guide to shaping students' behavior so they can live in harmony with their environment in light of social, cultural, economic, political, and geographical factors. This is achieved through comprehensive and integrated education and training that takes into account their age and cognitive development.

The school curriculum aims to build well-balanced personalities in all aspects. Its development is a continuous and inevitable process across time and place. A curriculum does not merely refer to content; rather, it encompasses several essential components such as content, objectives, teaching methods, educational resources, and diverse assessment strategies. Therefore, developing only the content represents a partial reform. What is required is a holistic development of all its elements simultaneously to ensure effectiveness and relevance to the educational process (Ahmad Hassan Al-Laqqani, 1995).

Finally, educational experts must work to modernize the school curriculum so that it keeps pace with technological advancements in a way that serves the broader interests of society.

Keywords: **School, School Curriculum, Technology.**

1- المقدمة :

يعتبر المنهاج المدرسي من أهم العناصر الأساسية في المنظومة التربوية ، فهو بمثابة الدستور لدى الدول ، فعلى جميع العاملين في الحقل التربوي من أساتذة ،مدراء ، مفتشين ، تلاميذ تطبيقه والعمل به فالكل يسعى إلى تنفيذ وهو تطبيقه ويرتبط المنهاج المدرسي السياسة العامة للمجتمع فهو يختلف من مجتمع إلى مجتمع في أهدافه وغاياته من لغة ودين وعادات وتقاليد وتاريخ وجغرافيا .

فاللجان المختصة التي تحرص عند إعداد المنهاج المدرسي أي بنائه وتصميمه أن يلبي جميع احتياجات التلاميذ في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والوجدانية ومناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم ، بحيث يؤدي في الأخير إلى توجيه سلوكهم نحو بيئتهم والتعايش معها من خلال يتلقونه من تربية وتعليم في جميع مراحله بصفة شمولية ومتكاملة ووفق مستوى أعمارهم وتفكيرهم ليصلوا في الأخير إلى بناء شخصيات متوازنة ومرتبطة بماضيها وأصالتها ومواكبة لمختلف التطورات في مجال التكنولوجيا والاتصالات .

وهذا مما جعل إعادة النظر في صياغة المناهج المدرسي وفق ما تتطلبه الحياة من تطورات علمية وتكنولوجية حتمية ملحة

ومن هذا المنطلق نطرح تساؤل دراستنا التالي : ما دور التكنولوجيا في المنهاج المدرسي ؟

المطلب الأول : تعريف المنهاج المدرسي

1/**لغة** : وردت كلمة المنهج في القران الكريم قال تعالى (ولكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا) الآية 48 المائدة

ووردت الكلمة في الحديث الشريف قول ابن عباس رضي الله عنهما لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركككم على طريق ناهجة

وهذا يقودنا إلى تعرف المعنى اللغوي لكلمة منهج ,منهاجا ,وكلمة ناهجة تعني واضحة (أحمد المهدي عبد الحليم -2011-ص15) وفي اللسان العرب لابن منظور المنهج , المناهج , طريق الواضح (صلاح الدين عرفة محمود -2006-ص6) وقد فسر ابن كثير الآية الكريمة المذكورة السابقة : شرعة أي سبيل ,منهاجا أي سنة ,شرعة وهي الشريعة الطريق الواضح السهل

2/ **اصطلاحا** :يرجع مصطلح المنهج في الأصل إلى اللغة اللاتينية سباقا يتم فيه مضمار ماء في العصور اليونانية والرومانية حتى تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي فتم إطلاقا كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب ومعنى ذلك أن منهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريق الذي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين (محمد السيد علي -2011- ص17)

3/ إجرائيا :

ويمكننا التعريف المنهج إجرائيا كم عرفه محمد السيد علي هو : هو منظومة الفرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة العناصر المترابطة تبادليا ومتكاملة وظيفيا وتعمل وفق خطة عامة وشاملة تستهدف تزويد طلاب بمجموعة من الفرص أو المواقف التعليمية والتعلمية (الخبرات) التي تهيئها المدرسة لطلابها في داخلها أو خارجها تحت إشراف منها .

فالمنهج هو وسيلة لتحقيق الاهداف المنشودة

ويحدد لاندشير المنهاج المدرسي بأنه (جملة من الأفعال التي نخططها لاستشارة التعليم فهي تشمل تحديد أهداف التعليم ومحتوياتها وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيه من الكتب المدرسية والوسائل التعليمية كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين اللائم للمدرسين (محمد ارزقي بركان -1993-ص 39)

ويعرف الباحث : المنهاج المدرسي هو مجموع الخبرات التي يستهدف النظام التربوي إكسابها للمتعلمين من خلال الكتب والتعليمات والوسائل المتنوعة ووفق أهداف معينة .

المطلب الثاني : مفهوم المنهاج المدرسي

1/ المفهوم التقليدي للمنهاج المدرسي :

هو عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم

للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها , وقد كانت هذه المعلومات والحقائق المفاهيم تمثل المعرفة لجوانبها المختلفة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية ....(حلمي احمد الوكيل , محمد امين المفتي -2005- ص16)

2/ المفهوم الحديث للمنهاج المدرسي :

يرى رالف تايلر (1957) أن المنهج هو كل ما يتعلمه التلاميذ وتقوم المدرسة بالتخطيط له وتوجيهيه لبلوغ أهدافها لتربوية ويعرف كارني وكوك (1960) المنهج بأنه كل الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة .(حلمي أحمد الوكيل ,محمد امين المفتي -2005-ص20)

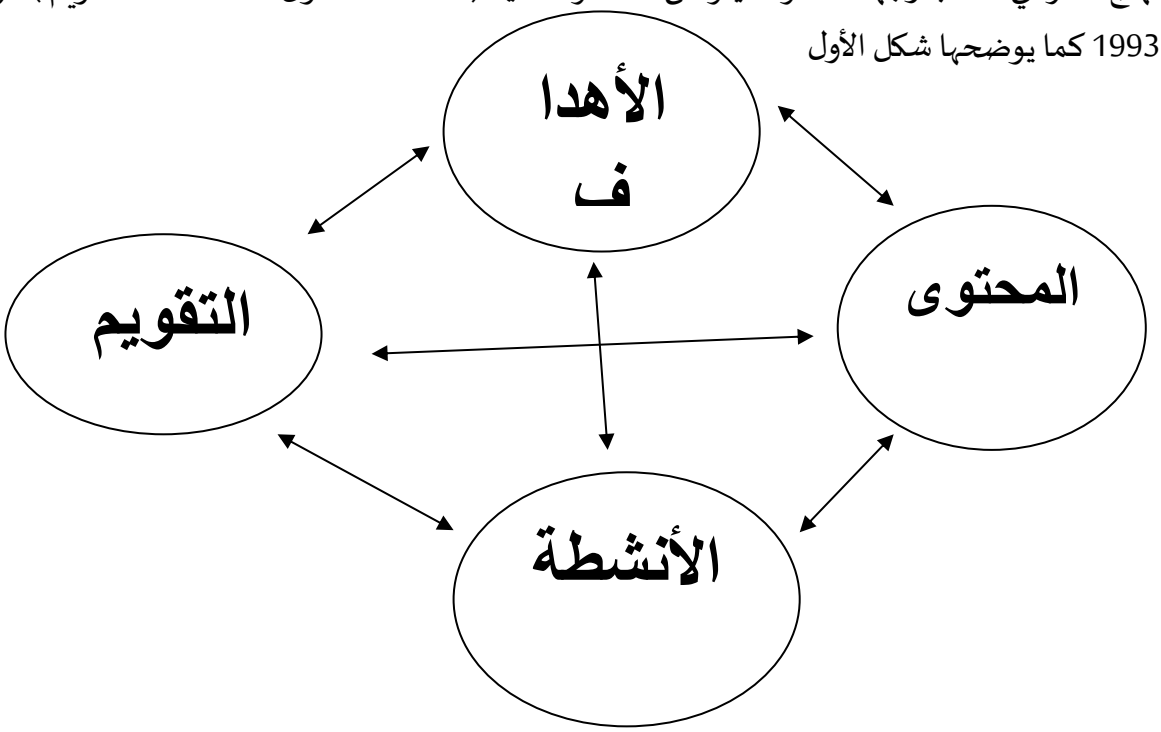
وكما يعرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه مجموع الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعداتهم على النمو الشامل إي النمو في الجوانب العقلية , الثقافية , الدينية ,الاجتماعية ,الجسمية , التقنية , الفنية فهذا نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق أهداف التربوية المنشودة (حلمي أحمد الوكيل , محمد امين المفتي -2005-ص 24)

وعليه نجد أن المفهوم الحديث للمنهج لا يجعله يقتصر على ذلك الكم ألمعلوماتي من المعارف المدرسية فقط بل يتعدى ذلك إلى مختلف الخبرات الأخرى الضرورية لحياة المتعلم كالاجتماعية والثقافية والجسمية والعقلية والتي تساعد التلميذ على أن يصبح كائنا اجتماعيا مكونا في مختلف جوانب شخصيته لا الجانب المعرفي فقط .

كما يعرف المنهاج بمفهومه الحديث هو مجموع الخبرات المتنوعة التي تقدم للتلاميذ داخل وخارج المدرسة لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء البشر وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا (مرعي توفيق , الحيلة محمد ,ص19)

المطلب الثالث : مكونات المنهاج المدرسي :

يتكون المنهاج المدرسي حسب وجهة النظر لتايلر من عناصر التالية (أهداف ,المحتوى , الأنشطة , التقويم) مرعي واخروان 1993 كما يوضحها شكل الأول



شكل (1) عناصر المنهاج حسب تايلر :

لاحظ الأسهم المتجهة (الشكل الأول) إلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر , بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر و وان أي تأثير في أي احد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى (مرعي واخروان ,1993)

3-1/ الأهداف التربوية :

إن من عناصر المنهاج المدرسي أهداف التربوية وهي العنصر الأول وهي هامة جدا ,في ضوئها نحدد المحتوى والأنشطة وكذا التقويم , ونقوم المخرجات بدلالة أهداف , كما أن أهداف التربوية للمنهاج المدرسي تحدد المداخلات المطلوب توفيرها

والهدف هو بيان نية , وبلغة أسهل وابسط هو نتاج متوقع حدوثها لدى التلاميذ في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة , وتتنوع مجالات التعلم كما حددها (بلوم) المجال المعرفي الإدراكي وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية (الحفظ , والفهم , التطبيق , والتحليل والتركيب و إصدار إحكام ثم المجال الانفعالي الوجداني : الاتجاهات والقيم ,والقيم أعمق واشمل وأكثر ثباتا من اتجاهات وتعد القيم من عناصر بناء إي الآمة وتعد عنصر مهم من عناصر تماسكها ثم المجال النفسي الحركي وتعبر عنها العادات , المهارات ,وكليهما تتم بسرعة وبإتقان وعادات تتم بدون وعي أما المهارات فتتم بكل وعي وإدراك (محمد صلاح الدين , فتحي عبد المقصود -1987- ص40)

3-2/ المحتوى التربوي :

قدمت للمحتوى تعريفات كثيرة منها :

المحتوى هو : المفاهيم والعمليات والقيم التي يتضمنها كل مجال من مجالات المادة الدراسية

المحتوى هو : مجموعة من الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم وأخيرا المهارات الحركية التي يراد اكتسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج . (أحمد المهدي عبد الحليم -2011-ص154)

يمثل المحتوى ذلك الجزاء من المنهج الدراسي الذي يتكون من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية المستهدفة التي تقدمها المقررات الدراسية في صورة الكتب مدرسية تعدها المؤسسة التربوية للطلاب من اجل دراستها ويتضمن المحتوى العناصر الآتية :

-معارف ومعلومات متمثلة في الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات وهي تشكل في مجموعها البناء المعرفي للعلم الذي ينتمي إليه هذا المحتوى الدراسي

-قيم ومعتقدات مثل الخير والشر والصواب والخطأ والجمال والقبح والتنافس والتعاون والميول والاهتمامات والاتجاهات

-مهارات وعمليات وأساليب تفكير واتخاذ قرارات (احمد المهدي عبد الحليم -2011- ص154)

أن عملية اختيار محتوى المنهاج المدرسي تعتمد أساسا على الاساس الرئيسية لبناء المنهاج وهي الاساس الفلسفي ,الاساس الثقافي , الاساس الاجتماعي و الاساس المعرفي , وهذا الأسس الرئيسية تختلف من المجتمع إلى أخر وبذلك تتباين في المحتوى المناهج

يهتم المحتوى التربوي للمناهج المدرسية بتنمية الإبعاد الثلاثة الرئيسية للأهداف التربوية وهي الإبعاد المعرفية الإدراكية و أبعاد الانفعالية الوجدانية و الأبعاد المهارية وهذا التكامل الذي تعرضها طبيعة العملية والتعلمية وكذا شخصية التلميذ

3-3/ الأنشطة :

تشكل الأنشطة العنصر الثالث من عناصر المنهاج المدرسي

الأنشطة هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والتلميذ من اجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة بكل إتقان وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم وقد تكون تعلميه يقوم بها التلميذ وتشكل الأنشطة ما يسمى طرق التعليم وهي عامة لكل فرد ولكل مستويات ولكل أطوار ومراحل ومنها طريقة محاضرة و طريقة الحوار وطريقة المناقشة وطريقة الاستقراء وطريقة الاستنتاج وطريقة الاستقصاء وهكذا هناك طرق متنوعة عن حسب الفرد وعن حسب المادة والتعلمية وتقوم طرق التعليم كل منها على مبادئ نفسية وتربوية ويمكن قول ان طريق التعليم المختلفة تتنوع بالتنوع المواقف التعليمية المختلفة

وقد تشكل الأنشطة ما يسمى الأساليب التعليم وأسلوب هو طريقة تعلميه عامة يوظفها المعلم في مواقف والتعلمية الخاصة مثلا استخدام طريقة المناقشة في العلوم أو في قواعد اللغة العربية وكذا استخدام السلالم الزمنية في مادة تاريخ واستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة في مادة جغرافيا واستخدام أسلوب الحل المسألة الرياضية في رياضيات

وقد تتشكل الأنشطة التعليمية والتعلمية فتشكل ما يسمى استراتجيات التعليم ومن أمثلتها نذكر منها :

-استراتجيات التعليم المفاهيم والمبادئ

- استراتجيات تعليم الاتجاهات والقيم

- استراتجيات تعليم المهارات وهكذا .

والاستراتيجيات تصلح لكل المستويات ولكل المواد الدراسية حيث تحدد موضوعات ولا تتحدد بمواد دراسية .

(محمد صلاح الدين , فتحي عبد المقصود -1987-ص42-43)

4-3/ التقويم التربوي :

يعتبر التقويم من أهم العمليات التي يقوم بها الإنسان في حياته وذلك بغرض التأكد من جودة العمل الذي قام به إضافة إلى التعرف على مكامن الضعف فيه لتعزيزها وتصويبها وهو عملية ضرورية لا يمكن الاستغناء عنه إذ لا يمكن الحكم على نجاح العمل أو فشله دون إجراء عملية تقويمية

وفي التربية يمكن القول إن التقويم هو : تلك العملية التي تستهدف التعرف على نقاط القوة والفشل في العملية التربوية

وورد في منجد اللغة والإعلام , أن التقويم من قوم الشيء أي عدله وأزال اعوجاجه

وعرف كذلك بأنه عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها .(لكحل لخضر -2009-ص186)

***أهمية التقويم التربوي :**

لا يمكننا الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية أو فشلها دون إجراء عملية التقويم و تبدو أهمية التقويم من خلال تحقيقه لما يلي :

- تشخيص العقبات والمشكلات وفق الوسائل ثم تقديم الحلول المناسبة وأوجه العلاج المتعددة
- الربط بين المجال النظري والمجال العملي التطبيقي للعملية التعليمية
- تحسين المنهج الدراسي
- وقوف المتعلم على مركزه العلمي ومدى تقدمه التربوي وفاعليته في تحمل المسؤولية
- وضع الأساس السليم لتنظيم مجموعات التلاميذ ومعرفة مدى التقارب والتباعد مستوياتهم واستعداداتهم في جميع النواحي مما يسهل التعامل معهم تربويا ويهدي إلى أحكام التخطيط الدراسي لنموهم وكذلك وضع القواعد التي يبني عليها النقل من صف إلى صف
- تمكين المعلم من التعرف على قيمة ما يستعمله من طرق التدريس والكتب والأدوات ومعاملة التلاميذ
- تمكين المعلم من التعرف على أهم مشكلات تلاميذه مما يساعده على معالجتها وتقديم حلول لها في الوقت المناسب
- الكشف عن مدى نجاح المنهاج المدرسي في تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة سابقا
- التقويم هو عملية يكشف من خلالها على مواطن الضعف في مكونات المنهاج المدرسي مما يساعد على تداركها وتصويبها

المطلب الرابع : تكنولوجيا التعليم ومفاهيم مرتبطة بها

1/تكنولوجيا : لقد حظي مفهوم التكنولوجيا على اهتمام العديد من الباحثين وتطورت معاني مفهومها بتطور حاجيات الإنسان وممارساته اليومية المتخصصة والمتنوعة , لهذا تعددت تعريفات الباحثين والمفكرين لها واتخذت على العموم مفهومين , الأول خاص بصناعة ومنتجات المادية الثاني يشمل أي تطبيق معرفي في أي مجال كان وفي أي مكان كان

إذا تشير الكلمة إلى معاني متعددة , "ويقصد بها في مجال التصنيع تقنية TECHNIFICATIONوسائل الانتاج , أي جعلها فنية (تكنولوجية) سواء في مجال الزراعة أو الصناعة أو وسائل الاتصال , ويشير أيضا إلى معرفة المنظمة التي تتصل بالمبادئ العملية والاكتشافات والعمليات الصناعية والنظريات والاكتشافات العلمية التي تتضمنها ثقافة المجتمع المتطور ,وهي عملية مستمرة " (غنيم -2008) ومن ثم يتضمن مصطلح التكنولوجية العمليات التطبيقية للأسس العملية في الصناعة و الزراعة والخدمات والإدارة والتنظيم .....الخ وأسلوب الإنسان في تطوير وترقية أدوات وأساليب الانتاج وللتكنولوجيا ثلاثة أبعاد :

-المعدات والآلات التي يستعملها الإنسان , أو ما أصبح يعرف في المعلوماتية باسم (HARDWARE)

-المعارف والأفكار والأساليب التي تمكن من استخدام هذه المعدات والآلات أو ما أصبح يعرف في المعلوماتية باسم ال(SOFTWARE)

-هي نتاج "زمكاني" لا توجد بمعزل عن محيطها محدداتها الظرفية . (دليو -2014)

2/ تعريف تكنولوجيا التعليم :

يمكن تعريف مفهوم تكنولوجيا التعليم بأنها عملية الاستفادة من المعرفة العلمية وطرق البحث العلمي في تخطيط وتنفيذ وتقويم وحدات النظام التربوي كل على انفراد وككل متكامل بعلاقاتها المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلم مستعينة بكل من الإنسان والآلة

ويرى تشارلز هوبال أن تكنولوجيا التعليم عبارة عن تنظيم متكامل يضم الإنسان والآلة والأفكار وأساليب العمل والإدارة بحيث تعمل جميعا في إطار واحد . وتكنولوجيا التعليم تعني أيضا إعداد المواد التعليمية والبرامج وتطبيق مبادئ التعلم في تشكيل السلوك على نحو مباشر وقصدي . وهناك من يرى بضرورة الأخذ بالمنهاج التربوي ودوره الأساسي في توضيح تكنولوجيا التعليم . ولقد عرفت اللجنة الحكومة الأمريكية تكنولوجيا التعليم بأنها الوسائل التي تولدت نتيجة لثورة الاتصالات والتي يمكن استخدامها في الإغراض التربوية والطريقة لتصميم وتنفيذ التعليم والتعلم الكلية بناء على الأهداف . أن مفهوم تكنولوجيا التعليم مصطلح غربي دخل الى العالم العربي وشاع بمصطلح تكنولوجيا التربية

3/ تعريف تكنولوجيا التربية :

أن العلاقة ما بين الاتصال ووسائله التكنولوجية والتربية علاقة وطيدة لدرجة ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن العملية التربوية في جوانبها عملية اتصالية , وقيل بأن التربية جوهرة عملية اتصال . وان الوظائف المشتركة بينهما أن كلاهما يتعامل مع المجتمع ويهدف إلى خدمتها . وتكنولوجيا التربية هي علم صناعة الإنسان , وتهتم بتصميم البيانات أو الظروف وفق المعرفة العلمية عن السلوك الإنساني بغية بناء شخصيتها أو تكوينها تكوين نفسي اجتماعي مستحب . وعلى الرغم من تنوع تكنولوجيا التربية وتعدد صيغتها , فأن ما يميزها أنها برامج للعمل والممارسة اختيرت مكوناتها ورتبت ترتيبيا في ضوء منظومة معرفية وتتمتع بدرجة مقبولة من الصدق العلمي

4/ أهمية تكنولوجيا التعليم :

ترجع أهمية تكنولوجيا التعليم إلى ما تتميز به من مزايا وإمكانات تمكن المستخدم من تجاوز عائق الزمان والمكان لإتمام عملية التعلم بسهولة ويسر , وبأسلوب تفاعلي , داعمة بذلك مبدأ التعلم المستمر , ولما تتميز بمراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين , ومساعداتهم على تصور المفاهيم وسهولة الوصول للمعلومات , كما أنها تقدم أمكانية مراقبة أداء المتعلمين أثناء التعلم مما يؤدي إلى سير عملية التعليم بأسلوب ممتع وفعال يثير دافعية

المتعلمين , مع سهولة التقويم عبر التغذية المرتدة الفورية التي يمكن من خلالها تجويد العملية التعليمية . كما تسهم في تطوير العملية التعليمية , وحيث تيسر عملية تصميم جوانب عملية التعليم والتعلم وتنفيذه وتقويمه

وتسهم تكنولوجيا التعليم في تحقيق جودة المناهج التعليمية من خلال فاعليتها في :

- تقييم وتقويم المادة التعليمية باستمرار , حيث يضمن استخدام تكنولوجيا التعليم إدخال تحديثات على المقررات و ويسهل إعداد المقررات الالكترونية , وفي تصميم التعليم وعملية التدريس بما يحقق جودة اكبر للعملية التعليمية
- إعداد المقررات على ضوء الفروق الفردية بين المتعلمين , وللفئات الخاصة
- تقديم المناهج التعليمية في وقت المناسب من خلال اختصار الوقت المحدد للتعليم , وتزويد المتعلم بمعلومات في كافة مجالات العلوم عن طريق توسيع قاعدة المعلومات الخاصة بأي موضوع دراسي
- تصميم الوسائط التعليمية وإنتاجها واستخدامها وتقويمها ومتابعتها وتوظيفها وفق احتياجات الجودة الشاملة

المطلب الخامس : الوظائف الاجتماعية للمنهاج المدرسي :

لا تقتصر وظيفة المنهج المدرسي على نقل الخبرات التعليمية للتلاميذ داخل المدرسة بل نجد أن دوره يتعدى ذلك البيئة الاجتماعية العامة وذلك باعتباره أداة يعتمد عليها المجتمع لتحقيق غايات وأهداف مسطرة من خلال المدرسة .

أهم الوظائف الاجتماعية للمنهاج المدرسي :

1/ دوره في مواجهة مشكلات المجتمع :

إن الملاحظ في واقع المجتمعات المتخلفة والنامية يقف على غياب دور بارز للمناهج المدرسية في مواجهة المشكلات الاجتماعية لهذه المجتمعات ورغم انه لا يمكن تحميل المناهج المدرسية المسؤولية كاملة عن إيجاد حلول الملائمة لهذه المشكلات إلا انه باستطاعتها تقديم المجهود الأكبر في هذا المجال ولعل السبب الكامن وراء محدودية مساهمة المناهج الدراسية في مواجهة المشكلات الاجتماعية بالمجتمعات المذكورة أنفا يعود إلى غياب صدى المنهج في الحياة الاجتماعية حيث توجد هوة بين ما يتعلمه التلميذ من خلال المناهج وواقعه الاجتماعي الذي يعيشه ولعل الدور الكبير في للمنهج في ظل هذا الواقع نجده يتمثل في مساهمته الكبيرة في البناء المعرفي للتلميذ فقط دون تمكينها من البناء الاجتماعي الذي لا يقل أهمية عن النوع الأول .

وما صور تأثر المدرسة ببعض النماذج السلوكية الاجتماعية السلبية إلا خير دليل على ذلك إذ عوض إن يساهم في حل المشكلات الاجتماعية أو على الأقل حماية التلميذ من تأثيرها أصبحت نتيجة لعدة عوامل مسرحا لكثير من المشكلات كالعنف المدرسي وتناول الكحوليات وكثير من القيم السلبية السائدة فيها لعل المنهج التربوي يتحمل

جانبا من هذا الواقع نتيجة خلل إما في بناءه أو تنفيذه ولكي يؤدي المنهج المدرسي دوره كاملا في مواجهة مشكلات المجتمع يجب أن يتوجه نحو :

- تنمية وعن المتعلمين بمشكلات المجتمع التي تؤثر على مستقبلهم .(صلاح الدين عرفة محمود -2006- ص60)
- توفير الحد الأدنى الملائم من المعلومات للتلاميذ عن هذه المشكلات
- استخدام أساليب تعليمية أكثر فعالية في تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو قيم العمل والإبداع والاجتهاد واحترام الغير والمحافظة على البيئة
- تدريب الطلاب على مهارات التفكير العلمي وكذا تحديد وصياغة مشكلات المجتمع والتفكير في حلول إبداعية لها

ويبدو أن وظيفة المناهج المدرسية ازدادت في السنوات الأخيرة وتعاظمت مسؤولياتها في هذا المجال وذلك بسبب ازدياد المشكلات الاجتماعية المرافقة للحياة المعاصرة إضافة إلى تراجع دور الأسرة التربوي دون إغفال تفاقم أزمة القيم لدى الشباب

وان التركيز على وظيفة المنهج الدراسي في حل مشكلات المجتمع لا يعني تحميله المسؤولية التامة والكاملة إذ أن هناك عوامل متداخلة لابد من تتضافر مع مختلف الجهود المدرسية وغيرها في سبيل مجابهة هذه المشكلات والتخفيف من حدتها وتأثيرها إلا إن اعتماد طرق وقائية وعلاجية في إن واحد يتوفر من خلال المدرسة واعتماد على المنهج وهو ما يقل توفره في مؤسسات اجتماعية أخر

2/ دوره في معالجة مشكلات البيئة :

يتأثر المنهج الدراسي في تخطيطه وبناءه وتنفيذه بالبيئة الاجتماعية العامة الطبيعية منها والاجتماعية وكما إن المنهج يتأثر بالبيئة العامة فانه بالمقابل يؤثر فيها وذلك من خلال :

- تزويد التلاميذ بقدر مشترك من المعارف والمهارات وأساليب التفكير واكتسابهم الاتجاهات والقيم و أنماط السلوك التي يحتاج إليها كل فرد كحد أدنى يكفل له التعامل بنجاح وتحقيق التكيف مع المجتمع , كما يجب أن يعمل المنهج على إشباع حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماماتهم وتنميتها وحل مشاكلهم وتوجيههم للطرق والمصادر التي يستطيعون من خلالها أن يكتسبوا المعارف بأنفسهم كوسيلة لتمكينهم من مسايرة التطورات الحاصلة (حلمي احمد الوكيل ,محمد امين المفتي -2005-ص84)
- مساعدة التلميذ على التعرف على البيئة ويتم ذلك من خلال المحتويات المعرفية كالكتب والصور والأفلام المسجلة إضافة إلى الزيارات العلمية والمعسكرات المدرسية , كما يجب أن يعمل المنهج على التعرف على مصادر الثروات الطبيعية للمجتمع العمل على ترسيخ وتنمية الوعي بأهمية هذه المصادر وضرورة الحفاظ عليها في هذا المجال والمساهمة في استغلالها بطريقة عقلانية كما يمكن تدريب التلميذ في هذا المجال على المساهمة في حل المشكلات البيئة من خلال استخدام التفكير العلمي وفي ذلك والمساهمة

المباشرة في المشاريع والنشاطات الضرورية كمشاريع محو الأمية أو حملات النظافة و التشجير . (حلمي احمد الوكيل ,محمد امين المفتي -2005-ص84)

3/ دوره في الحياة الاجتماعية :

تعتبر العلاقة الوثيقة بين المنهج والحياة الاجتماعية فهي علاقة تأثير وتأثر ويبدوا تأثير المنهج في مجتمعنا من خلال عدة مؤشرات أهمها :

- تنفيذ فلسفة المجتمع لتحقيق أهدافه العامة مع اختلاف هذه الفلسفات من مجتمع إلى أخر كالفلسفة الرأسمالية والاشتراكية
- الحفاظ على ثقافة المجتمع من خلال نقلها بين الأجيال وترسيخها في نفوس النشء
- غرس قيم الاحترام والتعاون والحرية والعدل كآليات للتضامن الاجتماعي
- المساهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية العامة من خلال تزويد المجتمع بالأشخاص المكونين والمزودين بالقيم الاجتماعية الضرورية لتحقيق نمط الحياة المريحة
- يجب أن يبدو اثر المنهاج المدرسي في المجتمع وذلك من خلال التبني لقيمه وممارسته في واقع الحياة وهو ما يعكس تواصل بين المدرسة والمجتمع لا إنا تكون فجوة بينهما

الخاتمة :

يعتبر المنهاج المدرسي من أهم العناصر الأساسية المكونة للمنظومة ,التربوية ,فالمنظومة تسعى الى تجسيد وتنفيذ محتويات المنهاج المدرسي وتمكين التلاميذ من استيعاب وتحصيل مختلف الخبرات والمعارف المتضمنة فيه .

كما نجد أن المجتمع يسعى من خلال المنهاج المدرسي إلى تجسيد أهم الأهداف التربوية والعامة التي يأمل تحقيقها

ويتكون المنهاج المدرسي من أربع مكونات الأساسية تعمل في إطار من التفاعل والتكامل لتحقيق غاياتها الكبرى وهي الأهداف وكذا المحتوى المعرفي إضافة إلى الوسائل التعليمية وطرق التدريسية وأخيرا التقويم

يعد دمج التكنولوجيا في المنهاج المدرسي أمر بالغ الأهمية في الوقت الحالي , عصر التطورات المتسارعة حيث يوفر أدوات وحلولا تساهم في تحسين جودة التعليم وجعله أكثر فاعلية وأكثر كفاءة لتطور العملية التعليمية

المراجع والمصادر:

أولا :القران الكريم

ثانيا : السنة المطهرة

ثالثا : الكتب والمعاجم

1/ابن منظور ,لسان العرب المحيط , المجلد الخامس , دار لسان العرب ,بيروت ,1961م

الكتب العربية :

2/ احمد حسن اللقاني , مناهج التعليم , دار شروق للنشر والتوزيع , عمان ,الأردن ,ط1, 1995 ,

3/ أحمد المهدي عبد الحليم , المنهج المدرسي المعاصر , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ,عمان , الأردن ,2011

4/ حلمي أحمد الوكيل والمفتي محمد , أسس بناء المناهج وتطبيقاتها ,القاهرة , مطبعة حسان ,1982

5/صلاح الدين عرفة محمود , مفهومات المنهج الدراسي وتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة , ط1 ,دار عالم الكتب , القاهرة , 2006

6/لكحل لخظر , أساسيات التدريس بالكفاءات , مطبعة النور ,المغرب ,2009

7/ مرعي توفيق احمد الحيلة محمد محمود , المناهج التربوية الحديثة , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , الأردن ,2009م

8/ مرعي توفيق احمد واخرون , تصميم المناهج , وزارة التربية والتعليم اليمنية , اليمن

9/محمد ارزقي بركان , التسرب , عوامله , نتائجه , طرق علاجه , مجلة علوم التربية , العدد 5, الشركة المغربية للنشر , الرباط , المغرب ,1993م

10/ محمد السيد علي و موسعة المصطلحات التربوية , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الأردن , ط1, 2011 م-1432ه

11/ محمد الصالح حثروبي , الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي , دار الهدى للطباعة ولنشر والتوزيع عين مليلة , الجزائر (ب .ط) ,2012م

12/ دليو ,ف 2014- , تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة , الجزائر , دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع

عنوان المداخلة: طور المناهج الدراسية و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية: نحو نموذج بيداغوجي قائم على مهارات التفكير والتنشئة القيمية

بن بسعي ليندة

أستاذ بحث-أ-

المعهد الوطني للبحث في التربية

benbessailynda@gmail.com

الملخص

تتناول هذه الدراسة تطور المناهج الدراسية وعلاقته بتحول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية.وتهدف إلى تحليل الانتقال من التركيز على نقل المعارف إلى بناء الكفاءات وتنمية مهارات التفكير والتنشئة القيمية. كما تبحث في مدى تجسد الوظائف التعليمية والاجتماعية والتأهيلية للمدرسة ضمن التوجهات الحديثة للمناهج الجزائرية. وتبرز الدراسة أهمية التكامل بين المعرفة والتفكير والقيم في بناء شخصية المتعلم بصورة متوازنة. كما تؤكد أن مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار تمثل أدوات أساسية لتوظيف المعرفة في مواقف الحياة. وتوضح أن التنشئة القيمية لا تقتصر على المضامين التعليمية، بل تتجسد أيضًا في الممارسات والعلاقات والمواقف داخل المدرسة.
وتخلص الدراسة إلى أن المواطنة الفاعلة تتطلب تحويل القيم والمعارف إلى مواقف وسلوكيات وممارسات اجتماعية مسؤولة. كما تبرز أهمية اعتماد التعلم بالمشكلات والمشروعات والعمل التعاوني والتقويم القائم على الكفاءات. وتقترح بناء نموذج بيداغوجي جزائري متكامل يربط بين بناء المعرفة وتنمية التفكير وترسيخ القيم والمشاركة المجتمعية. وتخلص إلى أن المدرسة المعاصرة ينبغي أن تُعد متعلمًا قادرًا على المعرفة والتفكير والحكم المسؤول والمشاركة الفاعلة في المجتمع.

الكلمات المفتاحية :المناهج الدراسية؛ المدرسة الجزائرية؛ مهارات التفكير؛ التنشئة القيمية؛ المواطنة الفاعلة.

Abstract

This study examines the development of educational curricula and its relationship to the transformation of the social function of the Algerian school.
It aims to analyze the shift from a primary focus on knowledge transmission toward competency development, thinking skills, and value-based socialization.
It also investigates the extent to which the educational, social, and qualifying functions of the school are reflected in the contemporary orientations of Algerian curricula.
The study highlights the importance of integrating knowledge, thinking, and values in developing the learner's personality in a balanced manner.
It further emphasizes that critical and creative thinking, problem-solving, and decision-making are essential tools for applying knowledge to real-life situations.
The study demonstrates that value-based socialization is not limited to educational content but is also manifested through practices, relationships, and interactions within the school environment.
It concludes that active citizenship requires transforming values and knowledge into responsible

attitudes, behaviors, and forms of social participation.
The study also emphasizes the importance of adopting problem-based learning, project-based learning, collaborative work, and competency-based assessment.
Accordingly, it proposes an integrated Algerian pedagogical model that connects knowledge construction, thinking development, value formation, and community participation.
The study concludes that the contemporary school should prepare learners who are capable of acquiring knowledge, thinking critically, making responsible judgments, and participating actively in society.
Keywords: Educational curricula; Algerian school; Thinking skills; Value-based socialization; Active citizenship.

1- مقدمة

شهدت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال تحولات متدرجة في وظائفها ومناهجها، ارتبطت في جانب منها بمسار بناء المدرسة الوطنية وترسيخ مقومات الهوية والانتماء، وفي جانب آخر بمواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية التي فرضت إعادة النظر في طبيعة المعرفة المدرسية وطرائق بنائها وتوظيفها. وإذا كان التعليم في مراحله الأولى قد انشغل بصورة أساسية بتوسيع قاعدة التمدرس وبناء منظومة تعليمية وطنية، فإن التحولات اللاحقة دفعت إلى الانتقال التدريجي من تصور يركز على نقل المعارف والمضامين إلى تصور يجعل المتعلم قادرًا على توظيف مكتسباته في وضعيات جديدة، والتفاعل مع محيطه، والمشاركة في الحياة الاجتماعية. وفي هذا السياق، مثّل إصلاح المنظومة التربوية الذي بدأ تطبيقه تدريجيًا منذ سنة 2003 محطة مهمة في تاريخ المناهج الجزائرية، إذ ارتبط باعتماد المقاربة بالكفاءات وإعادة تنظيم المناهج وفق تصور أكثر ارتباطًا بقدرات المتعلم على الفعل والتوظيف وحل المشكلات، بدل الاقتصار على استظهار المعارف؛ وقد أصبحت هذه المقاربة منذ 2003 إطارًا مرجعيًا للإصلاحات المتعلقة بالمناهج والبيداغوجيا والتقويم(Ammouden, 2018 ؛ Bensemmane, 2012).

ولم يكن هذا التحول مجرد تغيير تقني في طريقة بناء البرامج، وإنما مسَّ بصورة أعمق **وظيفة المدرسة ذاتها**؛ فالقانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، يحدد رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن يمتلك معالم وطنية واضحة، ومتعلقًا بقيم المجتمع الجزائري، وقادرًا على فهم العالم والتكيف معه والتأثير فيه. كما ينص القانون صراحة على أن المدرسة تضطلع بثلاث مهام مترابطة هي التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وأنها مطالبة بتنمية القدرات الذهنية والنفسية والبدنية والتواصلية للمتعلمين، وإكسابهم كفاءات قابلة للتوظيف في وضعيات حقيقية وحل المشكلات والمساهمة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. ولا يقتصر هذا التصور على الجانب المعرفي، بل يمتد إلى ترسيخ قيم الجمهورية ودولة القانون، والتضامن، واحترام الآخر، والتسامح، وحقوق الإنسان، والمساواة والعدالة الاجتماعية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008)

وبذلك، يكشف الإطار التشريعي الجزائري عن تصور متكامل لوظيفة المدرسة باعتبارها فضاءً لإنتاج المعرفة وبناء الشخصية والتنشئة على القيم وإعداد الفرد للاندماج الإيجابي في المجتمع. ويتقاطع هذا التوجه مع التصورات الحديثة للمناهج التي لم تعد تنظر إلى المنهج بوصفه مجرد تنظيم للمحتويات الدراسية، وإنما باعتباره اختيارًا اجتماعيًا وثقافيًا واعيًا للمعارف والمهارات والقيم التي يراد للمتعلمين امتلاكها. وتؤكد اليونسكو أن المنهج الجيد يقوم على التكامل بين **المعرفة والمهارات والقيم**، وأن تنمية الكفاءات الواسعة، ومنها التفكير النقدي والإبداعي، تتطلب عدم الفصل بين هذه الأبعاد الثلاثة .(UNESCO-IBE, 2016)

ومن هذا المنظور، تبرز **مهارات التفكير** بوصفها مكونًا أساسيًا في إعادة تحديد وظيفة المدرسة المعاصرة؛ فالمتعلم لم يعد مطالبًا فقط بمعرفة المعلومات، وإنما أصبح مطالبًا بالقدرة على تحليلها وتقويمها، والتمييز بين مصادرها، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتوليد البدائل، وتوظيف المعرفة في مواقف جديدة. وتشير اليونسكو إلى أن التحول نحو المقاربة بالكفاءات يرتبط بإعادة توجيه وظيفة المدرسة من التركيز على المعرفة وحدها إلى بناء قدرات المتعلم على التفكير والفعل والعمل وممارسة الحقوق والاضطلاع بالواجبات، مع إيلاء أهمية متزايدة للكفاءات الاجتماعية والانفعالية والتربية على المواطنة .(UNESCO, 2016)

غير أن بناء هذا النموذج لا يمكن أن ينفصل عن التنشئة القيمية؛ لأن المدرسة التي تسعى إلى تكوين متعلم قادر على التفكير والفعل تحتاج في الوقت نفسه إلى تكوين فرد يمتلك مرجعيات قيمية توجه استخدامه للمعرفة والمهارات. فالتفكير النقدي، مثلًا، لا يؤدي بالضرورة إلى ممارسة اجتماعية مسؤولة ما لم يرتبط بقيم الحوار والاحترام والتسامح والعدل والمسؤولية. ومن هنا تتكامل الوظيفة المعرفية للمدرسة مع وظيفتها الاجتماعية والقيمية. ويؤكد التوجه الدولي المعاصر في التربية هذا الترابط؛ إذ تنظر اليونسكو إلى التعلم التحويلي بوصفه عملية تجمع بين المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات والسلوكيات، بما يمكّن المتعلم من أن يصبح فاعلًا في مجتمعه وقادرًا على الإسهام في بناء السلام واحترام حقوق الإنسان والتنمية المستدامة .(UNESCO, 2023)

وفي الحالة الجزائرية، تكتسب هذه المسألة أهمية خاصة لأن الإصلاح التربوي لم يضع الكفاءة في مقابل القيم، بل جمع بينهما ضمن تصور شامل لوظيفة المدرسة. فالقانون التوجيهي للتربية الوطنية يربط بين اكتساب أدوات المعرفة والكفاءات من جهة، وترسيخ الهوية الوطنية والقيم الجمهورية والأخلاقية والاجتماعية من جهة أخرى (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008). كما بينت دراسات تناولت الإصلاحات التربوية الجزائرية أن تحديث المناهج ارتبط بمحاولة الاستجابة للتحولات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وبإعداد المتعلم للمشاركة في بناء المجتمع وممارسة المواطنة .(Benamara & Smaili, 2018)

ومع ذلك، فإن الانتقال من النموذج المعلن في الوثائق الرسمية إلى النموذج الممارس داخل المدرسة يطرح إشكالًا تربويًا مهمًا؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى وجود فجوة بين مبادئ المقاربة بالكفاءات وبين شروط تطبيقها الفعلي، سواء من حيث تكوين المعلمين، أو طبيعة المناهج والكتب المدرسية، أو الممارسات الصفية، أو أساليب التقويم.

فقد خلص Ammouden (2018) إلى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر ظل، في بعض جوانبه، أقرب إلى مستوى النوايا والإطار النظري بسبب بعض أوجه القصور في البرامج والكتب وعدم كفاية إعداد المعلمين لتنفيذ الإصلاح، كما أظهرت دراسات أخرى استمرار صعوبات في تفعيل هذه المقاربة داخل الممارسات التعليمية .

وعليه، فإن الإشكال لم يعد يتمثل في السؤال عن تبني المقاربة بالكفاءات من عدمه، وإنما في مدى قدرة تطور المناهج الدراسية الجزائرية على الانتقال فعليًا إلى نموذج بيداغوجي يجعل التفكير والقيم والتفاعل الاجتماعي مكونات بنيوية في التعلم، وليس مجرد أهداف متفرقة أو شعارات مرافقة للمحتويات الدراسية. فالمناهج التي تستهدف تكوين متعلم قادر على مواجهة تعقيدات الواقع تحتاج إلى بناء علاقة تكاملية بين المعرفة والتفكير والقيم؛ بحيث يتحول المتعلم من مستهلك للمعلومة إلى محلل وناقد ومنتج لها، ومن متلقٍ للقيم إلى فاعل يترجمها في سلوكه وعلاقاته ومشاركته الاجتماعية.

وتتأسس أهمية هذا الطرح كذلك على التحولات التي يعرفها المجتمع المعاصر، والتي جعلت المدرسة تواجه تحديات تتجاوز وظيفتها التقليدية، مثل التدفق الهائل للمعلومات، والتطور التكنولوجي، وتعدد مصادر التعلم، وتغير أنماط التواصل، وتنامي الحاجة إلى التربية على المواطنة والحوار والتعايش والمسؤولية. لذلك لم يعد كافيًا أن تقدم المدرسة معارف جاهزة، بل أصبحت مطالبة بتزويد المتعلم بالقدرة على التفكير في المعرفة، وتقويمها، وتوظيفها، واتخاذ القرار على أساسها، وربطها بالقيم والمسؤولية الاجتماعية .وهو ما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج التي تدعو إلى تجاوز هيمنة المحتوى المعرفي المنعزل نحو تنمية الكفاءات والمهارات الحياتية والكفاءات العابرة للمواد .(UNESCO-IBE, 2016) وانطلاقا من ذلك، تتمحور إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيس الآتي: إلى أي مدى أسهم تطور المناهج الدراسية في الجزائر في إعادة تحديد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، وما مدى إمكانية بناء نموذج بيداغوجي متكامل يجعل مهارات التفكير والتنشئة القيمية محورًا في إعداد المتعلم للمشاركة الفاعلة والمسؤولة في المجتمع؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية:

- كيف تطورت المناهج الدراسية الجزائرية من حيث تصورها لوظيفة المدرسة وأدوارها التعليمية والاجتماعية والتأهيلية؟
- إلى أي مدى تعكس المناهج الحالية الانتقال من التركيز على اكتساب المعارف إلى تنمية مهارات التفكير والكفاءات القابلة للتوظيف في مواقف الحياة؟
- كيف تتجسد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية من خلال القيم والمواقف والسلوكيات التي تستهدف المناهج تنميتها لدى المتعلمين؟
- ما طبيعة العلاقة التكاملية الممكنة بين مهارات التفكير والتنشئة القيمية في بناء شخصية المتعلم؟

- ما المتطلبات البيداغوجية والمنهجية التي يمكن أن تؤسس لنموذج مدرسي جزائري يجمع بين بناء المعرفة وتنمية التفكير وترسيخ القيم وإعداد المتعلم للمواطنة الفاعلة؟

وبذلك لا تنطلق الدراسة من افتراض أن الإصلاحات الجزائرية قد أهملت التفكير أو القيم، بل تسعى إلى تحليل مدى تكامل هذه الأبعاد داخل تصور متطور للمناهج ووظيفة المدرسة، والكشف عن الشروط التي تجعل الانتقال من الإصلاح المنهجي إلى نموذج بيداغوجي متكامل انتقالًا فعليًا ومستدامًا.

2- تحديد مصطلحات الدراسة

2-1 المناهج الدراسية: يُنظر إلى المنهج الدراسي في التصورات الحديثة بوصفه أوسع من مجرد قائمة بالمواد والمضامين التعليمية؛ فهو منظومة مترابطة تشمل المعارف والمهارات والقيم وطرائق التعليم والتعلم والتقويم، وتستجيب في بنائها للسياق الاجتماعي والثقافي وللغايات التي يحددها المجتمع للتربية. ويؤكد مكتب اليونسكو الدولي للتربية أن المنهج ينبغي أن يُفهم بوصفه منظومة متكاملة تتفاعل فيها المحتويات وطرائق التدريس واستراتيجيات التقويم، وأن جودة المنهج ترتبط بقدرته على دمج المعرفة والمهارات والقيم بصورة متكاملة .(UNESCO-IBE, 2016)

2-2 تطور المناهج الدراسية: يشير تطور المناهج إلى التحولات التي تطرأ على فلسفة المنهج وأهدافه ومضامينه وطرائق تنظيمه وتنفيذه وتقويمه استجابة للتحولات التي يشهدها المجتمع والمعرفة والمتعلم. فالمنهج الحديث لم يعد ثابتًا أو منفصلًا عن محيطه، بل أصبح نظامًا ديناميكيًا قابلًا للمراجعة والتطوير، بما يضمن ملاءمة التعلم للحاجات الجديدة وللمهارات المطلوبة في الحياة المعاصرة .(UNESCO-IBE, 2025)

وفي السياق الجزائري، يتجلى تطور المناهج في الانتقال التدريجي من التركيز على نقل المعارف والمضامين إلى الاهتمام بتنمية الكفاءات والقدرات الفكرية والعملية، وهو ما يتضح أيضًا في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، الذي يجعل من مهام المدرسة إكساب المتعلم كفاءات قابلة للتوظيف في مواقف حقيقية، وفي حل المشكلات، والمشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008

2-3 الوظيفة الاجتماعية للمدرسة: تتجاوز وظيفة المدرسة في التصور التربوي المعاصر نقل المعارف إلى المساهمة في تشكيل شخصية المتعلم وإعداده للاندماج والمشاركة في المجتمع. فالمدرسة تؤدي وظائف معرفية واجتماعية وقيمية، من خلال تنمية القدرات الفكرية والاجتماعية، وتعزيز العلاقات الإيجابية، وتعليم المسؤولية واتخاذ القرار والمشاركة المجتمعية.

ويتوافق ذلك بوضوح مع تصور القانون الجزائري للتربية الوطنية؛ إذ يربط وظيفة المدرسة بتكوين شخصية المتعلم، وتنمية قدراته الفكرية والنفسية والجسدية والتواصلية، وإعداده للمشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008 .(كما ترى اليونسكو أن التربية التي تستهدف المواطنة الفاعلة تجمع بين المعرفة والتفكير والمهارات الاجتماعية والقيم والسلوك المسؤول ,UNESCO) 2015).

4-2 النموذج البيداغوجي: يشير النموذج البيداغوجي إلى التصور المنظم الذي يحدد طبيعة العلاقة بين المتعلم والمعلم والمعرفة وطرائق التعلم والتقويم، ويحدد المبادئ التي ينبغي أن توجه العملية التعليمية. ومن ثم، فإن النموذج البيداغوجي لا يرتبط بطريقة تدريس واحدة، بل يعبر عن فلسفة متكاملة في تصور التعلم وأدوار مختلف عناصر العملية التعليمية.

وتتجه التصورات الحديثة للمنهج إلى بناء نماذج تجعل المتعلم في مركز عملية التعلم، وتدمج المعرفة بالمهارات والقيم، مع تنمية التفكير النقدي والإبداعي والقدرة على التعامل مع المشكلات المعقدة .(UNESCO-IBE, 2016) كما تشير اليونسكو إلى أن الكفاءة لا تختزل في أداء مهارة معينة، وإنما تمثل وحدة من المعرفة والمهارة والاستعداد/التوجه القيمي .(UNESCO-IBE, 2023)

5-2 مهارات التفكير: تُعد مهارات التفكير من الكفاءات العليا التي تمكن المتعلم من التعامل مع المعرفة بصورة نشطة، بدل الاقتصار على استقبالها وحفظها. وتشمل، بحسب طبيعة التصنيف، مهارات التحليل والاستنتاج والتقويم وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والتأمل.

ويشير مكتب اليونسكو الدولي للتربية إلى أن التفكير النقدي يمثل عملية عقلية من عمليات التفكير العليا، ويرتبط بالتحليل والتقويم والاستدلال وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط للمشروعات. كما يؤكد أن التفكير النقدي لا ينبغي أن يقتصر على مادة دراسية معينة، بل يمكن أن يوظف في مواقف الحياة والمشاركة المجتمعية .(UNESCO-IBE, 2019)

وتضع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مهارات التفكير العليا ضمن المهارات التي تساعد المتعلم على نقل المعرفة والتعامل مع المشكلات المعقدة والتكيف مع المواقف غير المتوقعة .(OECD, 2025)

6-2 التنشئة القيمية: التنشئة القيمية هي العملية التربوية التي يكتسب من خلالها المتعلم منظومة من القيم والاتجاهات والمواقف التي توجه فهمه لذاته وللآخرين وللمجتمع، وتنعكس على اختياراته وسلوكاته وعلاقاته الاجتماعية. ومن ثم، فهي لا تعني مجرد تلقين القيم، وإنما تحويلها إلى مواقف وممارسات وسلوكيات.

وتنسجم هذه الرؤية مع تصور اليونسكو للتعلم الاجتماعي والانفعالي، الذي يجمع بين الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والعلاقية، ويهدف إلى تنمية التعاطف والعلاقات الإيجابية واتخاذ القرارات المسؤولة والمشاركة الفاعلة في المجتمع .(UNESCO, 2024) كما تجعل اليونسكو في التربية على المواطنة العالمية القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية بعدًا أساسيًا إلى جانب البعد المعرفي والسلوكي، بما يشمل الاحترام والتضامن والتعاطف واحترام التنوع والمسؤولية .(UNESCO, 2015)

3- تطور المناهج الدراسية الجزائرية من حيث تصور وظيفة المدرسة: عرفت المناهج الدراسية الجزائرية منذ الاستقلال تحولات متتالية عكست، في جانب أساسي منها، تطور تصور المجتمع لوظيفة المدرسة وأدوارها. ففي المرحلة الأولى بعد الاستقلال، ارتبط بناء المدرسة الجزائرية الجديدة بمهمة استرجاع الوظيفة الوطنية للتعليم وتوسيع قاعدة التمدرس وتعميم التعليم، إلى جانب بناء منظومة تربوية وطنية تعكس خصوصية المجتمع الجزائري ولغته وقيمه وهويته. وقد كان هذا التوجه طبيعيًا في سياق دولة حديثة الاستقلال كانت تعمل على إعادة بناء مؤسساتها وتوسيع فرص التعليم بعد تركة استعمارية اتسمت بمحدودية الاستفادة الجزائرية من التعليم. ولذلك

غلب على وظيفة المدرسة في هذه المرحلة البعد التعليمي والتكويني الوطني، مع تركيز واضح على إتاحة التعليم وبناء شخصية المتعلم في إطار المرجعية الوطنية.(Grandguillaume, 1983)

ومع تطور المنظومة التربوية، لم تعد وظيفة المدرسة مقتصرة على توفير التعليم ونقل المعارف، وإنما أصبحت مرتبطة بصورة أكبر بـ التنشئة الاجتماعية وبناء الشخصية الوطنية .وقد تكرس هذا الاتجاه في مختلف النصوص المنظمة للتربية، وصولًا إلى القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الذي أعاد تحديد مهام المدرسة الجزائرية بصورة أكثر شمولًا. فقد نص القانون على أن التربية تضطلع بثلاث مهام أساسية تتمثل في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وهو ما يكشف عن انتقال واضح من التصور التقليدي للمدرسة باعتبارها فضاءً لنقل المعرفة إلى تصور يجعلها مؤسسة مسؤولة عن إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والمهنية والثقافية.

ويعني ذلك أن المهمة التعليمية لم تعد تعني مجرد اكتساب المعارف، بل أصبحت مرتبطة بتنمية مختلف قدرات المتعلم الفكرية والنفسية والبدنية والتواصلية، وتمكينه من توظيف مكتسباته في مواقف مختلفة. أما التنشئة الاجتماعية فتتصل بإكساب المتعلم القيم والمواقف التي تسمح له بالاندماج في المجتمع واحترام قواعد العيش المشترك وممارسة حقوقه وأداء واجباته. في حين يرتبط التأهيل بإعداد المتعلم لمواصلة تكوينه والاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية والاقتصادية. ويؤكد القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن المدرسة مطالبة بإكساب المتعلمين كفاءات تجعلهم قادرين على مواجهة الوضعيات المختلفة وحل المشكلات والمساهمة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008

وشكلت إصلاحات المنظومة التربوية التي انطلقت بصورة واسعة منذ بداية الألفية الثالثة نقطة تحول مهمة في هذا المسار، خصوصًا مع اعتماد المقاربة بالكفاءات وإعادة بناء المناهج على أساس الانتقال من منطق المضامين والمعارف المجزأة إلى منطق الكفاءات والقدرة على توظيف الموارد .فقد أصبح المتعلم في التصور الجديد فاعلًا في عملية التعلم، وأصبح الهدف من المعرفة يتجاوز استظهارها إلى استخدامها في حل المشكلات والتعامل مع الوضعيات الجديدة. ويبين Ammouden (2018) أن تبني المقاربة بالكفاءات في الجزائر جاء في سياق إصلاح شامل للمناهج، سعى إلى جعل التعلم أكثر ارتباطًا بقدرة المتعلم على تعبئة موارده وتوظيفها في وضعيات ذات معنى، وإن ظل الانتقال من التصور النظري إلى الممارسة الفعلية يواجه عددًا من الصعوبات.

ومن ثم، أعاد هذا التحول تعريف الدور التعليمي للمدرسة؛ فلم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، ولم يعد المتعلم متلقيًا سلبيًا لها، بل أصبحت العملية التعليمية تستهدف بناء قدرات تسمح له بالبحث والتحليل والتوظيف والاستنتاج وحل المشكلات. وهذا يتوافق مع التصور المعاصر للمنهج الذي يربط بين المعارف والمهارات والقيم بدل الفصل بينها.(UNESCO-IBE, 2016)

وفي الوقت نفسه، تطور تصور الدور الاجتماعي للمدرسة؛ إذ أصبحت المناهج مطالبة بإعداد متعلم قادر على التفاعل مع الآخرين والمشاركة في الحياة الجماعية وممارسة المسؤولية والمواطنة. ويظهر ذلك في حضور موضوعات وقيم مثل التضامن، واحترام الآخر، والحوار، والمسؤولية، والهوية الوطنية، والمواطنة، واحترام القانون والبيئة. وتؤكد اليونسكو أن التربية على المواطنة لا تقتصر على تزويد المتعلم بالمعارف المتعلقة بالمجتمع، وإنما تستهدف أيضًا بناء مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية والقيم والاتجاهات والسلوكيات التي تمكنه من المشاركة المسؤولة في المجتمع.(UNESCO, 2015)

كما أصبح التأهيل مفهومًا أوسع من الإعداد المهني المباشر؛ إذ بات يشمل تأهيل المتعلم لمواصلة التعلم، والتكيف مع التحولات، والتعامل مع المعلومات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية. وهو ما يتلاءم مع التحولات التي طرأت على مفهوم الكفاءة في التربية الحديثة، حيث لم تعد الكفاءة مجرد امتلاك مهارة محددة، وإنما أصبحت تعبئة متكاملة للمعارف والمهارات والمواقف والقيم من أجل التعامل مع مواقف مركبة.(UNESCO-IBE, 2023)

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن تطور المناهج الجزائرية يعكس تحولًا تدريجيًا في تصور وظيفة المدرسة من مؤسسة يغلب عليها الطابع التعليمي ونقل المعارف إلى مؤسسة متعددة الوظائف تجمع بين التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل .وقد أسهم تبني المقاربة بالكفاءات في تعزيز هذا التحول، من خلال جعل المتعلم قادرًا على تعبئة موارده المعرفية والمهارية في وضعيات مختلفة. غير أن التطور الأكثر أهمية يتمثل في أن المدرسة أصبحت مطالبة ليس فقط بماذا يعرف المتعلم؟، وإنما أيضًا بكيف يفكر؟ وكيف يتصرف؟ وكيف يوظف معرفته في المجتمع؟.

ومن هنا يظهر أن المرحلة الراهنة تستدعي الانتقال من مجرد تبني المقاربة بالكفاءات إلى بناء نموذج بيداغوجي متكامل يجعل مهارات التفكير والتنشئة القيمية جزءًا بنيويًا من المنهج، بحيث تتكامل المعرفة مع التفكير والقيم والممارسة الاجتماعية. وهذا هو المدخل الذي يمكن أن يفسر الانتقال من إصلاح المناهج إلى إعادة بناء الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية.

4- مدى انعكاس الانتقال من اكتساب المعارف إلى تنمية مهارات التفكير والكفاءات: يعكس تطور المناهج الدراسية الجزائرية تحولًا واضحًا، على المستوى النظري والرسمي، من نموذج يركز على اكتساب المعارف واستظهارها إلى نموذج يجعل المتعلم مطالبًا بتعبئة موارده المعرفية والمهارية في وضعيات تعليمية وحياتية مختلفة. ويأتي هذا التحول في إطار الإصلاح التربوي الذي أعاد بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفاءات، حيث لم تعد المعرفة غاية مستقلة، وإنما أصبحت موردًا تستثمره الكفاءة في معالجة وضعية أو حل مشكلة أو إنجاز مهمة. وقد أوضح Ammouden (2018) أن تبني المقاربة بالكفاءات في الجزائر مثّل محاولة للانتقال من منطق التعليم المرتكز على المحتويات إلى منطق يجعل المتعلم قادرًا على تعبئة مختلف موارده في وضعيات ذات معنى.

ويجد هذا التوجه أساسه التشريعي في القانون رقم 08-04 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الذي لا يحصر مهمة المدرسة في نقل المعارف، وإنما يربط التعليم بتنمية القدرات العقلية والنفسية والبدنية والتواصلية للمتعلمين، وإكسابهم كفاءات تمكنهم من مواجهة مختلف الوضعيات والمشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. ومن ثم، فإن فلسفة المنظومة التربوية الجزائرية تتجه رسميًا نحو جعل التعلم مرتبطًا بالقدرة على الفهم والتوظيف والفعل وليس بمجرد امتلاك المعلومات (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008)

ويتجلى هذا التحول بصورة خاصة في مفهوم الكفاءة؛ فالكفاءة لا تعني أن يمتلك المتعلم رصيدًا من المعارف فقط، وإنما أن يكون قادرًا على تعبئة هذا الرصيد إلى جانب المهارات والمواقف من أجل التعامل مع وضعية معينة. وهذا يتفق مع تصور اليونسكو للكفاءات باعتبارها تركيبًا يجمع المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسمح للفرد بالاستجابة لمواقف متنوعة ومعقدة .(UNESCO-IBE, 2023) وبالتالي، فإن المنهج الذي يتبنى الكفاءة يفترض ضمنيًا أن المتعلم لا يتعلم من أجل الامتحان فقط، بل يتعلم لكي يستطيع استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة خارج حدود الدرس.

ومن هذه الزاوية، أصبحت مهارات التفكير عنصرًا ضروريًا في بناء الكفاءة. فحل المشكلات، على سبيل المثال، لا يتحقق بمجرد معرفة القاعدة أو المعلومة، بل يتطلب فهم المشكلة، وتحليل عناصرها، واقتراح البدائل، وفحص النتائج واختيار الحل المناسب. وكذلك فإن التفكير النقدي يقتضي قدرة المتعلم على تحليل المعلومات وفحص الأدلة ومقارنة الآراء وإصدار الأحكام، بينما يتطلب التفكير الإبداعي توليد أفكار وحلول متعددة وغير مألوفة. ولذلك تؤكد الأدبيات الحديثة في تطوير المناهج أهمية دمج مهارات التفكير في التعلم بدل التعامل معها باعتبارها مهارات منفصلة عن المحتوى.(UNESCO-IBE, 2016)

وتظهر أهمية هذا التحول أيضًا في أن المنهج الحديث لم يعد يربط الكفاءة بمادة دراسية بعينها، بل يسعى إلى بناء كفاءات قابلة للنقل والتوظيف في سياقات مختلفة. فالقدرة على تحليل معلومة تاريخية، مثلًا، يمكن أن ترتبط بتحليل الأخبار والمصادر في الحياة اليومية، والقدرة على حل مشكلة رياضية يمكن أن تسهم في تطوير استراتيجيات عامة لحل المشكلات، ومهارات الحوار داخل القسم يمكن أن تنتقل إلى مواقف التفاعل الاجتماعي. وهنا تصبح قيمة المنهج مرتبطة بقدرته على جعل التعلم قابلًا للانتقال من السياق المدرسي إلى سياقات الحياة.

وعليه، يمكن القول إن المناهج الجزائرية الحالية تعكس انتقالًا معتبرًا على مستوى الفلسفة والأهداف المعلنة من التركيز على المعرفة في حد ذاتها إلى توظيف المعرفة في بناء الكفاءات وتنمية قدرات المتعلم على التفكير والفعل.

تجسد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية من خلال المناهج: تتجسد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية أولًا في كونها مؤسسة لا تقتصر مهمتها على نقل المعارف الأكاديمية، وإنما تضطلع بمهمة تكوين الفرد اجتماعيًا وقيميًا وإعداده للعيش المشترك والمشاركة في المجتمع .ويشكل القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الإطار المرجعي الأبرز لهذا التصور؛ إذ يحدد للمدرسة الجزائرية ثلاث

مهام مترابطة تتمثل في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل .وبذلك تصبح التنشئة الاجتماعية جزءًا أصيلًا من وظيفة المدرسة وليست وظيفة ثانوية أو مرافقة للعملية التعليمية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008)

وتظهر هذه الوظيفة بصورة واضحة في القيم التي تستهدف المنظومة التربوية غرسها لدى المتعلمين .فالقانون التوجيهي يجعل من أهداف التربية تكوين مواطن متشبع بقيم المجتمع الجزائري، ومتمسك بالهوية الوطنية، ومدرك لحقوقه وواجباته، وقادر على المساهمة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. كما يؤكد أهمية ترسيخ قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمساواة والعدل والتسامح واحترام الآخر والتضامن، بما يجعل المدرسة فضاءً لإعداد الفرد للعيش المشترك وممارسة المواطنة بصورة مسؤولة (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008)

ومن ثم، لا تظهر الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في المضامين الصريحة المتعلقة بالتربية المدنية أو الأخلاقية فقط، وإنما تمتد إلى مختلف مكونات المنهج؛ إذ يمكن للقيم الاجتماعية أن تتجسد في نصوص اللغة، والأنشطة التاريخية والجغرافية، والوضعيات العلمية، والعمل الجماعي، والمشروعات، وطرائق التقويم، وأنماط العلاقة بين المتعلمين والمعلمين. وهذا يتفق مع تصور اليونسكو للمنهج باعتباره منظومة تتكامل فيها المعرفة والمهارات والقيم، بحيث لا تكون القيم موضوعًا منفصلًا عن التعلم، وإنما مكونًا بنيويًا من مكونات العملية التعليمية.(UNESCO-IBE, 2016)

وتتجسد الوظيفة الاجتماعية كذلك في **بناء الهوية والانتماء** .فالمدرسة الجزائرية تؤدي دورًا في تعريف المتعلم بتاريخ بلده وموروثه الثقافي ورموزه الوطنية، وفي تنمية الشعور بالانتماء إلى المجتمع والوطن. غير أن وظيفة الهوية في المنهج الحديث لا ينبغي أن تقتصر على تقديم معرفة تاريخية أو رموز وطنية، بل ينبغي أن تتحول إلى مواقف وسلوكيات؛ كاحترام الممتلكات العامة، والمحافظة على التراث والبيئة، وتحمل المسؤولية، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، والتفاعل الإيجابي مع قضايا المجتمع.

و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة لا تتحقق بمجرد إضافة موضوعات قيمية إلى الكتب المدرسية، وإنما تتحقق عندما تتكامل أهداف المناهج ومحتوياتها وأنشطتها وطرائق تدريسها وتقويمها في اتجاه تكوين متعلم يعرف، ويفكر، ويتخذ موقفًا، ثم يتصرف بصورة مسؤولة .وهذا ما يقود إلى نتيجة أساسية بالنسبة إلى موضوع الدراسة، وهي أن تطوير المناهج الجزائرية ينبغي ألا يظل محصورًا في تطوير المحتويات أو إعادة صياغة الكفاءات، بل ينبغي أن يتجه نحو نموذج بيداغوجي يجعل التفكير والقيم والممارسة الاجتماعية مكونات متكاملة في بناء شخصية المتعلم.

5- العلاقة التكاملية بين مهارات التفكير والتنشئة القيمية: تنبع العلاقة بين مهارات التفكير والتنشئة القيمية من وحدة الغاية التي يشتركان فيها، والمتمثلة في بناء شخصية المتعلم القادرة على التعامل الواعي والمسؤول مع الذات والآخر والمجتمع .فمهارات التفكير، ولا سيما التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرار، تمكن المتعلم من تجاوز الاستجابة التلقائية للمواقف، وتحليل البدائل وفحص الأدلة والنتائج المترتبة على اختياراته. أما التنشئة

القيمية فتزوده بالمرجعيات التي تساعده على تحديد ما ينبغي فعله، وتقييم السلوك من منظور المسؤولية والعدل والاحترام والتعاون. ولذلك فإن التفكير من دون مرجعية قيمية قد يتحول إلى مجرد قدرة إجرائية على حل المشكلات، في حين أن القيمة من دون تفكير نقدي قد تظل في مستوى التلقين والاستظهار، دون قدرة على توظيفها في المواقف الجديدة.

ويؤكد هذا التصور الاتجاه المعاصر في التربية الذي ينظر إلى الكفاءة باعتبارها تركيبًا لا يقتصر على المعرفة والمهارة، وإنما يشمل أيضًا الاتجاهات والقيم التي توجه توظيف المعرفة والمهارات في مواقف مختلفة. ويعرّف مكتب اليونسكو الدولي للتربية الكفاءات باعتبارها تعبئة متكاملة للمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم من أجل الاستجابة لمواقف وتحديات متنوعة .(UNESCO-IBE, 2023) وبذلك تصبح العلاقة بين التفكير والقيم جزءًا من مفهوم الكفاءة ذاته، وليست إضافة خارجية إليه.

وتظهر أولى صور التكامل في أن التفكير النقدي يساعد المتعلم على بناء موقف قيمي واع .فالقيم التي تقدم للمتعلم بصورة جاهزة قد تتحول إلى قواعد محفوظة، بينما تسمح المواقف التي تتطلب التحليل والمقارنة والحجاج له بفهم أسباب تبني قيمة معينة والتمييز بينها وبين مواقف تتعارض معها. فعندما يناقش المتعلم قضية تتعلق بالعدل أو التسامح أو احترام الاختلاف، فإنه لا يتلقى القيمة بصورة مباشرة، بل يمارس التفكير في معناها وتطبيقاتها وحدودها، ويقارن بين وجهات النظر، ويفحص الحجج، ثم يبني موقفًا شخصيًا أكثر وعيًا. ولهذا تؤكد اليونسكو أن التربية على المواطنة تتضمن بعدًا معرفيًا يرتبط بالتفكير والفهم، وبعدًا اجتماعيًا-وجدانيًا يرتبط بالقيم والاتجاهات، وبعدًا سلوكيًا يرتبط بالفعل والممارسة.(UNESCO, 2015)

وفي الاتجاه المقابل، تسهم القيم في توجيه مهارات التفكير .فالمتعلم الذي يمتلك القدرة على تحليل المعلومات واتخاذ القرارات يحتاج إلى معايير تحدد كيفية استخدام هذه القدرة. فالتفكير النقدي لا يعني التشكيك في كل شيء، وإنما يتطلب النزاهة الفكرية والإنصاف واحترام الأدلة ووجهات النظر المختلفة. وحل المشكلات لا يتعلق فقط بالوصول إلى حل فعال، وإنما ينبغي أن يأخذ في الاعتبار آثاره على الآخرين والمصلحة العامة. واتخاذ القرار لا يقوم فقط على اختيار البديل الأكثر منفعة للفرد، بل يمكن أن يستند أيضًا إلى المسؤولية والعدل واحترام الحقوق. ومن هنا يمكن الحديث عن التفكير القيمي أو الأخلاقي باعتباره نقطة التقاء بين القدرة العقلية والمرجعية القيمية. كما تتجسد العلاقة في حل المشكلات الاجتماعية؛ إذ يمكن للمناهج أن تحول المشكلات الواقعية إلى وضعيات تعليمية تستدعي التفكير وفي الوقت نفسه تستحضر القيم. فعندما يتعامل المتعلم مع مشكلة تتعلق بالتلوث، أو المحافظة على الممتلكات العامة، أو التنمر، أو الاختلاف داخل الجماعة، فإنه يحتاج إلى تحليل أسباب المشكلة، وتحديد الأطراف المعنية، واقتراح الحلول، ومقارنة نتائجها. وفي الوقت نفسه، يحتاج إلى استحضار قيم المسؤولية والتعاون واحترام الآخر والمصلحة العامة. وهكذا تصبح مهارة حل المشكلة مجالًا عمليًا لتعلم القيمة وليس مجرد موضوع نظري عنها.

وتتأكد هذه العلاقة كذلك في التفكير الإبداعي؛ فالإبداع التربوي لا ينبغي أن يُفهم باعتباره مجرد إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، وإنما يمكن توجيهه نحو ابتكار حلول تخدم الفرد والجماعة وتحترم القيم الإنسانية والاجتماعية. فالمتعلم المبدع يستطيع اقتراح حلول جديدة لمشكلة بيئية أو اجتماعية، لكن التنشئة القيمية تساعده على تقييم هذه الحلول وفق آثارها ودرجة مسؤوليتها وجدواها الاجتماعية. وبذلك يصبح الإبداع أداة للتغيير الإيجابي وليس مجرد قدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة.

ومن جهة أخرى، تسهم التنشئة القيمية في تحويل مهارات التفكير إلى سلوك اجتماعي .فقد يمتلك المتعلم قدرة عالية على التحليل والاستنتاج، لكنه لا يوظفها بالضرورة في خدمة الجماعة أو اتخاذ مواقف مسؤولة. ولذلك فإن الهدف التربوي لا يتحقق بمجرد امتلاك المهارة، بل بانتقالها إلى الممارسة. وهذا ما تؤكده اليونسكو في تصورها للتربية على المواطنة، حيث لا يكفي أن يعرف المتعلم مبادئ المواطنة، بل ينبغي أن يطور اتجاهات وقيمًا ومهارات تمكنه من المشاركة الفاعلة والمسؤولة .(UNESCO, 2015)

ويكتسب هذا التكامل أهمية خاصة في المدرسة الجزائرية؛ لأن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 لا يفصل بين تنمية القدرات العقلية والتنشئة الاجتماعية والقيمية .فهو يجعل من مهام المدرسة تنمية قدرات المتعلم وإكسابه الكفاءات، وفي الوقت نفسه تكوين مواطن متشبع بقيم المجتمع، يحترم حقوق الآخرين وواجباته، وقادر على المشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008). وهذا يعني أن المرجعية التشريعية للمدرسة الجزائرية توفر أساسًا يسمح ببناء نموذج بيداغوجي يجمع بين التفكير والكفاءة والقيمة والممارسة الاجتماعية.

6- المتطلبات البيداغوجية والمنهجية لبناء نموذج مدرسي جزائري متكامل: تتطلب إقامة نموذج مدرسي جزائري يجمع بين بناء المعرفة وتنمية التفكير وترسيخ القيم وإعداد المتعلم للمواطنة الفاعلة إعادة تنظيم العملية التعليمية في ضوء رؤية تكاملية لا تفصل بين ما يتعلمه المتعلم، وكيف يفكر فيه، والقيم التي يستند إليها في توظيفه، والمواقف التي يترجم من خلالها تعلمه إلى ممارسة اجتماعية مسؤولة. فالمقاربة بالكفاءات، التي أصبحت من المرتكزات الأساسية للإصلاحات التربوية الجزائرية منذ سنة 2003، تقوم من حيث منطلقها على تجاوز الاقتصار على امتلاك المعارف نحو القدرة على تعبئتها وتوظيفها في وضعيات ذات معنى، وإن كان تحقيق هذا الانتقال بصورة متكاملة يتطلب انسجامًا بين المناهج وطرائق التدريس والتكوين والتقويم.(Ammouden, 2018) .

1-6 إعادة بناء المنهج حول الكفاءة المتكاملة: يتمثل المتطلب الأول في تطوير تصور للمنهج لا يجعل المعرفة غاية مستقلة، وإنما موردًا أساسيًا لبناء الكفاءة. فالمتعلم لا يحتاج إلى معرفة الحقائق والمفاهيم فحسب، بل إلى القدرة على تحليلها وتفسيرها ونقدها وربطها بمواقف الحياة، ثم اتخاذ مواقف وقرارات مسؤولة بشأنها. وتؤكد أدبيات اليونسكو-مكتب التربية الدولي أن المنهج الجيد يقوم على التكامل بين المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، وأن

الكفاءة لا تختزل في مهارة منفردة، وإنما تتكون من تعبئة متكاملة للمعرفة والقدرات والاستعدادات في سياقات مختلفة.

2-6 اعتماد التعلم القائم على المشكلات والوضعيات المركبة: يحتاج هذا النموذج إلى الانتقال من تقديم المعرفة بصورة تجريدية إلى بناء تعلم يتمحور حول وضعيات مشكلة واقعية أو شبه واقعية تستدعي من المتعلم توظيف معارف متعددة وممارسة عمليات عقلية وقيمية في الوقت نفسه. فبدل أن يقتصر الدرس على سؤال يستدعي استرجاع معلومة، يمكن تقديم وضعية تتضمن مشكلة بيئية أو اجتماعية أو مدنية أو ثقافية، ثم مطالبة المتعلمين بجمع المعلومات وتحليلها ومقارنة البدائل وتقييمها واقتراح حلول واتخاذ موقف مبرر.

3-6 جعل مهارات التفكير مكوّنًا عرضيًا في مختلف المواد الدراسية: لا ينبغي حصر التفكير النقدي أو الإبداعي في مادة محددة أو نشاط هامشي، وإنما ينبغي أن تصبح هذه المهارات جزءًا من بنية التعلم في اللغة والتاريخ والجغرافيا والعلوم والتربية المدنية وغيرها. ويتطلب ذلك إعادة صياغة الأسئلة والأنشطة التعليمية بحيث تنتقل تدريجيًا من التذكر والاسترجاع إلى التفسير والتحليل والمقارنة والاستنتاج والتقويم وإنتاج الحلول واتخاذ القرار .

4-6 إدماج التربية القيمية في صميم الممارسات التعليمية: لا يكفي أن تتضمن الكتب المدرسية دروسًا حول التسامح أو المسؤولية أو المواطنة، لأن التنشئة القيمية تتشكل أيضًا من خلال طريقة تنظيم التعلم والعلاقات داخل القسم والممارسات اليومية للمدرسة .ولذلك ينبغي أن تتحول القيم إلى خبرات يعيشها المتعلم، من خلال التعلم التعاوني، والحوار، واحترام الرأي المختلف، وتقاسم المسؤوليات، والعمل الجماعي، والمشاركة في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالحياة المدرسية، والمحافظة على الممتلكات العامة والبيئة المدرسية.

5-6 اعتماد التعلم بالمشروع والعمل التعاوني: يمكن للمشروع التربوي أن يمثل إحدى أكثر الآليات قدرة على الجمع بين المعرفة والتفكير والقيم والمواطنة؛ لأنه يضع المتعلم أمام مهمة ذات معنى تتطلب التخطيط والبحث وتقاسم الأدوار وحل المشكلات واتخاذ القرارات وإنجاز منتج أو تقديم حل. ويمكن أن ترتبط المشروعات بقضايا البيئة، والتراث الثقافي، والحي والمدرسة، والممتلكات العمومية، والصحة، والتضامن، والرقمنة، وغيرها من القضايا القريبة من حياة المتعلم.

6-6 تطوير التقويم بما يتلاءم مع النموذج المقترح: يمثل التقويم أحد الشروط الحاسمة لنجاح هذا النموذج؛ إذ لا يمكن للمناهج أن تعلن أولوية التفكير والكفاءات بينما يظل التقويم متمحورًا بصورة أساسية حول استرجاع المعلومات. ولذلك ينبغي توسيع أدوات التقويم لتشمل المهام المركبة، والوضعيات المشكلة، والمشروعات، وملفات الإنجاز، والتقويم التكويني، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، مع بناء معايير واضحة لقياس القدرة على التحليل والاستدلال وحل المشكلات والتعاون واتخاذ القرار وتبرير المواقف.

7-6 إعادة تأهيل دور المعلم:: يتطلب النموذج المقترح تحول المعلم من ناقل رئيسي للمعلومات إلى مصمم للوضعيات التعليمية، وميسر للتفكير، ومنظم للحوار، ومرافق للتعلم، ومقوم للكفاءات والقيم .وهذا يستدعي أن تتضمن

برامج تكوين المعلمين تدريبًا عمليًا على تصميم الوضعيات المشكلة، واستراتيجيات التفكير، والتعلم بالمشروع، والتعليم التعاوني، والتقويم التكويني، والتربية القيمية، وكيفية إدارة النقاشات التي تتضمن مواقف وقضايا اجتماعية.(Ammouden, 2018) .

6-8 بناء بيئة مدرسية ديمقراطية ومشاركة: إذا كانت المدرسة مطالبة بإعداد مواطن فاعل، فإن الحياة المدرسية نفسها ينبغي أن تقدم نموذجًا مصغرًا للممارسة الديمقراطية والمسؤولية الاجتماعية. ويتحقق ذلك من خلال إتاحة فرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم، والمشاركة في بعض الأنشطة والقرارات المدرسية، والعمل الجماعي، وتنظيم المبادرات، ومناقشة المشكلات التي تهم الحياة المدرسية، واحترام القواعد بوصفها إطارًا مشتركًا لا مجرد أوامر خارجية.

6-9 تحقيق التكامل بين المواد الدراسية: يتطلب النموذج المقترح تجاوز التجزئة الصارمة للمعرفة من خلال بناء مواقف تعلم تسمح بتوظيف موارد من أكثر من مجال معرفي. فقد تتناول وضعية واحدة قضية مثل حماية البيئة، فيوظف المتعلم معارف علمية لفهم المشكلة، ومهارات لغوية لقراءة المعلومات والتعبير عنها، ومهارات رياضية لمعالجة البيانات، ومهارات تفكير لتقييم الحلول، وقيم المسؤولية والتعاون والمصلحة العامة لاتخاذ موقف عملي. وهذا النوع من التكامل ينسجم مع التوجهات المعاصرة التي تنظر إلى الكفاءات بوصفها قدرات قابلة للنقل بين المجالات والسياقات، وليس مجرد مكتسبات مرتبطة بمادة مدرسية واحدة.

6_10 ربط المدرسة بمحيطها الاجتماعي والثقافي: لا يكتمل النموذج المدرسي المنشود إذا بقيت المعرفة المدرسية منفصلة عن الواقع الذي يعيش فيه المتعلم. ولذلك ينبغي توسيع العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي والمؤسسات الثقافية والبيئية والمدنية، بما يسمح بتحويل بعض التعلمات إلى مشروعات وأنشطة ذات أثر ملموس.

خاتمة

يتضح من خلال هذه الدراسة أن تطور المناهج الدراسية الجزائرية يعكس تحولًا تدريجيًا في تصور وظيفة المدرسة، من التركيز على نقل المعارف واكتسابها إلى بناء متعلم قادر على توظيفها في مواقف الحياة، وتنمية قدراته العقلية والاجتماعية والقيمية. وقد أسهمت المقاربة بالكفاءات والإصلاحات التربوية في إرساء توجه يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويربط التعلم بحل المشكلات والتواصل والممارسة، كما أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 أقر بصورة صريحة تكامل وظائف المدرسة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل. ومن هذا المنظور، لم تعد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة منفصلة عن وظيفتها المعرفية، بل أصبحت المعرفة والتفكير والقيم مكونات مترابطة في بناء شخصية المتعلم وإعداده للاندماج الإيجابي في المجتمع والمشاركة في حياته الثقافية والاجتماعية.

قائمة المراجع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2008 .(*القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية* .الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (04)

Ammouden, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : De la théorie à la pratique. *Multilinguales, 6*(2), 117–147. https://doi.org/10.4000/multilinguales.3733
Benamara, S., & Smaili, M. (2018). The contribution of educational reforms to the Algerian curriculum in the education of national and global citizenship. *Social Sciences Journal, 12*(1), 324–334.
Bensemmane, F. (2012). Educational reform and the need to rethink approaches, attitudes and perspectives in the English LMD study scheme. *7,الآداب واللغات*(2), 10–16.
Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve & Larose.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *OECD skills outlook 2025: Widening opportunities by investing in 21st-century skills*. OECD Publishing.
UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO.
UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. UNESCO.
UNESCO. (2024). *What you need to know about social and emotional learning*. UNESCO.
UNESCO International Bureau of Education. (2016a). *A conceptual framework for competencies assessment*. UNESCO-IBE.
UNESCO International Bureau of Education. (2016b). *What makes a quality curriculum?* UNESCO-IBE.
UNESCO International Bureau of Education. (2019). *Critical thinking*. Science of Learning Portal, UNESCO-IBE.
UNESCO International Bureau of Education. (2023). *Competences*. UNESCO-IBE.

عنوان المداخلة: تطور المناهج التعليمية في الجزائر بين النظرية والتطبيق

الحاج تتة جامعة الجلفة

ملخص المداخلة :

تحاول هذه المداخلة الموسومة بـــ: **تطور المناهج التعليمية في الجزائر بين النظرية والتطبيق**، الإجابة على الإشكالية الآتية: **هل تطور المناهج التعليمية في الجزائر استعراض نظري أم تطبيق عملي**، وذلك من خلال تتبع مفهوم المنهج باعتباره ترجمة للفكر التربوي السائد في المجتمع ثم تتبع تطور مقاربات تصميم المناهج واختيارات القائمين على الشأن التربوي في الجزائر.

فتعرضت المداخلة للمقاربة بالمحتوى وما قيل بشأنها وما وجه لها من نقد، ثم تناولت المقاربة بالأهداف ومكوناتها النظرية من تصنيف الأهداف وتحديد مجالاتها والانتقادات الموجهة لها، وأخيرا المقاربة بالكفاءات وفلسفتها التربوية.

ثم حاول هذا العمل تتبع مدى تطبيق ما جاء في العرض النظري على أرض الواقع من خلال تتبع توجهات كل مرحلة والجوانب الإجرائية المطبقة فعلا، فتتبعت توجهات الوصاية للمعلم في مرحلة المقاربة بالمضامين ودور المعلم والتلميذ، ثم تنفيذ المقاربة بالأهداف وشروط صياغتها ومجالاتها المحددة وتفحصت التطبيق الفعلي للأصول النظرية للقاربة بالكفاءات وتعامل التلميذ مع الوضعيات المقترحة وصعوبات هذه النظرية.

الكلمات المفتاحية: المناهج التربوية، المقاربة بالمحتوى، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات، التعليم الابتدائي.

Abstract:

This paper, entitled *The Development of Educational Curricula in Algeria between Theory and Practice*, seeks to answer the following question: Is the development of educational curricula in Algeria merely a theoretical exercise, or does it reflect actual practical application? To answer this question, the paper examines the concept of the curriculum as a reflection of the dominant educational thought in society. It then traces the development of approaches to curriculum design and the choices made by those responsible for education in Algeria.

The paper first discusses the content-based approach, including the main arguments surrounding it and the criticisms directed against it. It then examines the objectives-based approach and its theoretical components, including the classification of objectives, their different domains, and the criticisms directed against this approach. Finally, it discusses the competency-based approach and its educational philosophy.

The paper then seeks to examine the extent to which the theoretical principles presented in these approaches have been applied in practice. It does so by examining the guidelines and practical procedures adopted at each stage. In the content-based approach, it examines the guidelines provided by the educational authorities to teachers, as well as the roles of teachers and pupils. It then examines the implementation of the objectives-based approach, including the conditions for formulating

objectives and their different domains. Finally, it examines the actual implementation of the theoretical principles of the competency-based approach, the ways in which pupils deal with the proposed learning situations, and the difficulties associated with this approach.

Keywords: educational curricula; content-based approach; objectives-based approach; competency-based approach; primary education

مقدمة:

إن التربية بمفهومها الواسع وما ينضوي تحتها من علم وتكوين هي العنصر الأساسي في تكوين الفرد وتشكيل الفكر وتحديد السلوك وهي الدعامة الأساسية لكل تطور في كل المجتمعات وعبر كل العصور.

لهذا اعتبرت الجزائر قطاع التربية من أهم عوامل التحرر والرقي فجعلته في صدارة الأولويات وفي صميم الانشغالات وبذلت من أجله جهودا جبارة وخصصت له موارد معتبرة، وسعت لتطوير مناهجه من أجل الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية من جهة واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى.

وفي هذه المداخلة الموسومة بـــ:**تطور المناهج التعليمية في الجزائر بين النظرية والتطبيق**، حاولت تتبع تطور المناهج التربوية في الجزائر وما اختارته من مقاربات وما ارتضته من برامج ومقررات تنظيرا وتطبيقا ذلك أني اعتبر نفسي شاهدا على ثلاث حقب عايشتها ومارست خلالها هذه المهنة ما يقارب نصف قرن:

و**الإشكالية** التي تحاول هذه المداخلة الإجابة عنها هي: **هل تطور المناهج التعليمية في الجزائر مجرد استعراض نظري أم تطبيق عملي؟**

ومن هذه الإشكالية تنبثق عدة أسئلة حاول هذا العمل الإجابة عنها، وهي:

- ما هي المقاربات المنهجية التي عرفتها المدرسة الجزائرية.
- ما مدى تطبيق الأسس النظرية على أرض الواقع
- هل المقاربة بالمضامين تضمنت فعلا النقد الموجه إليها.
- هل حلت المقاربة بالكفاءات الإشكال؟
- هل تم تطبيق فلسفتها على أرض الواقع بنجاح.

وقد قسمت هذا العمل إلى مدخل ومبحثين ، ففي المدخل تعرضت لمفهوم المنهج في أدبيات التربية، وفي المبحث الأول تناولت تطور المناهج التعليمية في الجزائر من الوجهة النظرية فتحدثت عن المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، وفي المبحث الثاني تفحصت مناهج هذه المقاربات وما طبق في أرض الواقع وما بقي حبرا على ورق وذلك من خلال متابعة التوجيهات العملية الموجهة للمعلم. وفي الخاتمة خلصت إلى النتائج.

وفي الأخير أشكر القائمين على هذا الملتقى على حسن اختيار الموضوع والمناسبة فجزاهم الله كل خير.

1- مدخل:

إن النظام التربوي في أي أمة يعكس طموحاتها ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركة مستمرة إلى إيجاد الطرق الكفيلة بتنشئة الأجيال الصاعدة تنشئة صالحة تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على تحمل أدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على أحسن صورة، فحركية النظام التربوي تستمد مصدرها من ضرورة التوفيق بين واجب الحفاظ على تراث الأمة وقيمها الثقافية والدينية والاجتماعية التي تميزها وتحفظ وجودها من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى ولهذا سعت الجزائر دوما كغيرها من الدول لتجديد مناهجها التربوية لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على دينهم ولغتهم وكل مكونات هويتهم قادرين على مواجهة التحديات المختلفة التي يفرضها النظام العالمي الجديد.

فالجزائر عرفت تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفتها الاجتماعية وفتحت أمامها طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، ولهذا أضحى تغيير المناهج التعليمية وتحديثها تحديا يفرض نفسه خاصة وأن عولمة المبادلات أصبحت تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن تستطيع مواجهتها إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال الناشئة.

1-1 مفهوم المنهج الدراسي:

مفهوم المنهج الدراسي من أهم المؤثرات في العملية التعليمية إذ يكون هذا المفهوم في جوهره ترجمة للفكر التربوي السائد في المجتمع، والمطلع على الفكر التربوي يلاحظ أنه حين كان الفكر السائد هو تطبيع الناس على الطاعة والاستسلام لشخص مستبد كان المنهج الدراسي هو الوعاء الذي يقدم للمتعلم ويوجهه إلى ضرورة الخضوع والاستسلام وكان الامتياز هو حسن الانقياد.

وحين كان الفكر التربوي يعنى بالتراث الإنساني كان المنهج الدراسي وعاء لنقل هذا التراث من جيل إلى جيل ومحاولة المحافظة عليه والسير على هداه وكان الإمتياز هو القدرة على الحفظ والاسترجاع .

وحين ركز الفكر التربوي على المتعلم ونموه وإنضاج شخصيته كما هو الحال حديثا أصبح المنهج الدراسي وعاء للخبرات ينشط من خلاله المتعلم نشاطا إيجابيا يحاول من خلاله تحقيق ذاته والنمو وفق طبيعته.

ويميز الأدب التربوي بين مصطلحين متقاربين هما البرنامج والمنهاج، فالبرنامج يعني المواد الدراسية والمقررات أو المعلومات التي تقدمها المدرسة لطلابها بقصد استيعابها.

أما المنهاج فقد توسعت تعاريفه و اجتهد الباحثون في محاولة تحديده وضبط مفهومه، وفي هذا يقول الدكتور عبد اللطيف إبراهيم:" أصبح المنهج الدراسي واسع المعنى فيشمل: جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يمرون عليها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك في داخل أبنية المدرسة أو في خارجها، وبعبارة أخرى أصبح المنهج بمعناه الواسع هو حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها سواء في داخل أبنية المدرسة أو في خارجها"(عبد اللطيف إبراهيم، 1967، ص27)

وقد جمع بعضهم بين التعريفين البرنامج والمنهج الدراسي وأشاروا إلى الأول بالمفهوم الضيق وإلى الثاني بالمفهوم الواسع فالمنهج الدراسي هو " جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها ووفق خطتها في تحقيق الأهداف"(الدمرداش، 1985، ص11)

وهذا التعريف يجمع بين تعريف البرنامج وتعريف المنهج في تعبير واحد، فإذا كان ما تقدمه المدرسة وفق أهدافها معلومات فقط كان هذا التعريف صالحا للبرنامج أو المنهج بالمفهوم الضيق، وإذا كان ما تقدمه المدرسة وفق خطتها وأهدافها خبرات شاملة لمتطلبات نمو التلاميذ وحياتهم في المجتمع عبَّر هذا التعريف عن المنهج بمعناه الواسع.

ويؤكد صاحب التعريف هذا بقوله: "ويعد هذا التعريف سليما ومقبولا منذ نشأة المدارس حتى اليوم، ولكن الذي اختلف هو أهداف التربية ذاتها، فقد اختلفت هذه الأهداف تبع لما طرأ على التربية وفلسفتها وأهدافها وطرقها ووسائلها من تطور، وبذلك اختلف مفهوم المنهج ومحتواه في المعنيين القديم والحديث، فظهر مفهومان متباينان للمنهج أحدهما ضيق محدود يرجع تاريخه إلى الوقت الذي كانت أهداف التربية فيه محدودة قاصرة تركز على جانب المعلومات والمعرفة، ولا تكاد تعرف جانبا سواه، والآخر واسع ظهر في الأفق التربوي بسبب اتساع دائرة الأهداف التربوية وشمولها للجوانب الوجدانية والأدائية إضافة إلى الجانب المعرفي"(الدمرداش، 1985، ص22)

وعرَّف حلمي وكيل ومحمد المفتي المنهج الدراسي بأنه" مجموعة الخبرات التربوية التي تهيِّئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب العقلية، الثقافية، الدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة"(حلمي أحمد الوكيل ومحمد المفتي 1980،ص 16)

وفي وثيقة منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي(مرحلة الإصلاحات) تم تعريف المنهاج بأنه" كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة"(وزارة التربية الوطنية، 2003،ص 3)

وأورد أبو بكر بن بوزيد في حديثه عن إصلاح التربية في الجزائر تعريف المنهاج بأنه" مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفا"(أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص 45)

وما يمكن استخلاصه من هذه التعاريف أن المناهج الدراسية تعتبر القلب النابض لتحقيق الأهداف المنشودة لبناء شخصية المتعلم في كافة المجالات ومنه يمكن القول أن المناهج الدراسية تعتبر المحور الأساسي والعنصر الأهم في كل مكونات النظام التربوي، ولا يمكننا الحديث عن الإصلاحات التربوية إذا لم تخطط المناهج بكيفية تجعلها قابلة للتطبيق ومحققة للأهداف التي صممت من أجلها.

وتخطيط المناهج الدراسية عملية يتم من خلالها جمع المعلومات ذات العلاقة من مصادر مختلفة وتصنيفها وتنظيمها من أجل اقتراح الخبرات أو الأنشطة التعليمية التي سوف تساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف، ومن هنا

فإن تخطيط المناهج الدراسية يتطلب القيام بعمليات ذات بعد إجرائي، ومن هذه العمليات يمكن ذكر العناصر التالية: (لخضر لكحل وكمال فرحاوي، 2009 ص114)

- تحديد الأهداف.
- اختيار المحتوى.
- تنظيم المحتوى.
- تحديد الأنشطة التعليمية.
- تحديد الوسائل التعليمية.
- تحديد أساليب التقويم.

2- تطور المناهج التعليمية في الجزائر من الوجهة النظرية:

لقد تطورت مقاربات تصميم المناهج الدراسية فانتقلت من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف وآخيرا المقاربة بالكفاءات.

2-1– المقاربة بالمحتوى:

يصف المهتمون بالشأن التربوي في الجزائر المرحلة من الاستقلال إلى تطبيق مقاربة التدريس بالأهداف مع نهاية تسعينيات القرن الماضي بالمقاربة بالمحتوى أو التدريس بالمضامين ويصفونها بأنها ذلك الاتجاه" التقليدي القائم على السلطة والمعرفة أو بعبارة أخرى هو اتجاه قائم على المدرس والمحتوى الدراسي أي أن المدرس وما يمارسه من سلطة على التلميذ هما المتحكمان الأساسيان في العملية التعليمية، إن البرامج الدراسية في هذه المقاربة تهدف أساسا إلى شحن أذهان التلاميذ بمعارف جاهزة"(غريب عبد الكريم، 2004)

ويترتب على ذلك أن ما يتعلمه التلميذ لا يخضع لمعطيات نفسية داخلية، بل يخضع لما يراه الكبار مناسبا للأطفال، وبهذا نجد أنَّ المحتويات الدراسية هي مفروضة على التلاميذ ولا مجال لهم لمناقشته مدى صلاحيتها لهم أو رغبتهم في تعلمها،(شبشوب أحمد، 1994)

وقال آخر:" لقد اختارت الجزائر في مطلع استقلالها هذا النموذج الذي يهدف إلى نقل المحتويات المعرفية إلى المتعلم عن طريق التلقين وتنمية قدرة الاسترجاع والتذكر لديه فالمدرس وحده يدرس المنهاج وينفذه بكل دقة والتلاميذ بعيدون كل البعد عن ذلك حيث ينحصر دورهم في الاستماع واستقبال ما يلقى عليهم من خبرات يخزنونها في أذهانهم ويقومون باسترجاعها في أوقات معلومة عندما تدعو الحاجة المدرسية إلى ذلك"(خير الدين هني، 2025،ص 18-26)

كما أطلق على هذه المرحلة تسمية النموذج التلقيني، وتم تعريفها على أنها أسلوب في الممارسة يركز على المادة من حيث مضمونها ويعتبر المتعلم ناقلا سلبيا للمعرفة حيث عليه الانتباه والاكتساب والطاعة للمعلم ويعتبر هذا الأخير مصدرا وحيدا للمعرفة.

ومن أهم مميزات النموذج التلقيني تركيزه على الذاكرة وحشـــو الذهن بالمعلومات وحفظها واســـترجاعها عند الضرورة كما يعتمد أصحاب هذا الاتجاه على التلقين، (محمد الطاهر وعلي،2012، ص50)

2-2- المقاربة بالأهداف:

يتمثل الهدف الرئيســي لهذه المقاربة في إحداث تغيرات وتعديلات في ســلوك المتعلمين ويكون الحكم على حصــول هذه التغييرات أو التعديلات من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة ســلفًا، وبين ما تمكن التّلميذ فعلًا من إنجازه وتحقيقه من تغييرات في ســلوكه ومنه يمكن اســتنتاج الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة الذي يقوم في جوهره على ملاحظة وقياس مدى تحقق الأهداف وذلك من خلال أَجْرَأَتِهَا أي جعلها قابلة للملاحظة والقياس.

وقد رأى القائمون على الشـأن التربوي في الجزائر تطبيق هذه المقاربة في أواخر تسـعينات القرن الماضـي أي الفترة الأخيرة من حقبة المدرسـة الأسـاسـية وفي هذه المقاربة تظهر أهمية الأهداف في المجال التعليمي من خلال تحقيقها للفوائد التّالية: (محمد بن يحي وعياد مسعود، 2006، ص22)

- تعتبر كدليل للمعلّم في عملية التدريس.
- تسهل عملية التعلم حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب القيام به بطريقة سهلة وبسيطة.
- تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة على صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.
- تجزئ الأهداف التعليمية إلى أبســط مكوناتها وهو ما يجعلها واضــحة ويمكن تقديمها بفعالية ونشاط.

تصنيف الأهداف:

يعدّ تصــنيف الأهداف التعليمية أحد العوامل التي تعين المعلم على تحديد الأهداف التعليمية، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال ســلوكية قابلة للملاحظة، فهي نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي.

ويعني التصنيف في مفهومه العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين وهو ترتيب متدرج لعناصــر مُشــابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النّمو يمكن ملاحظته في شــكل مجموعة من الســلوكات أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النّمو في مراحلها وبذلك تكون خاضعة لمبدأ التّدرج تبعا لمبدأ التعقيد التّصاعدي بمعنى أنّ ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد ويســمح هذا النّظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضــحة تبعًا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم وهي مجالات ذات علاقة واضحة بشخصية المتعلم.

ويتألف هذا التصنيف من ثلاثة مجالات وهي: (محمد بن يحي وعياد مسعود، 2006، ص 23)

أ/ المجال المعريفي:

يتمركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية أي ما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستوياتها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وتتمثل في المستويات التالية:

- مستوى التذكر والحفظ.
- مستوى الفهم والاستيعاب.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب.
- مستوى التقويم.

ب/ المجال المهاري الحركي:

يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية لأطراف الجسم كحركة اليدين والقدمين والجسم ككل وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية المعطيات المتعلقة بحركة الجسم (الكتابة، التحدث، المهارات الحركية...) وتضم المستويات التالية:

- الإدراك الحسي.
- الميل أوالاستعداد.
- الاستجابة الموجهة.
- الآلية أو التعويد.
- الاستجابة المعقدة.
- التكيف.
- الإبداع.

ج/ المجال الوجداني:

يعني الجانب الوجداني في المجال التربوي تعامل الطفل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس والتي تظهر في مظاهر سلوكه المتعددة وأنظمته الحيوية اليومية، ويضم هذا المجال المستويات التالية:

- الاستقبال.
- الاستجابة.
- التنظيم.
- التخصيص.

وقد وجهت لهذه المقاربة عدة انتقادات نذكر منها: (ميريو وآخرون، 2013، ص31)

- يمكن أن تصبح التعلمات مجرد تكيف نفعي للمتعلمين مع المهام الموكلة إليهم.

- قد تهمل الفعل لفائدة السلوك لأنّ من يتعلم ليس هو من يقوم بسلوك بل هو من يقوم بفعل وبالتالي فإنّ عملية الفهم لا يمكن أن تختزل في مجموعة من السلوكات.
- يراعي المدى القصير ويهمل المدى البعيد لأن مراقبة السلوك آنية على الرغم من حديثهم عن المرامي والغابات.
- تعتبر مبادرة الطلبة شبه منعدمة فالطالب يختار الدروس التي سيتابعها .-تفتيت الهدف العام إلى أهداف كثيرة والاهتمام بها وبتفاصيلها مما يعيق عملية التعلم.

بعد أن تمّ الاعتماد على المقاربة بالأهداف كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلّم وبعدما قيل عن نجاعة هذه المقاربة أظهرت المعاينة الميدانية أن الأمر لا يتعدّى الجانب الشكلي والإداري، ولهذا كان لابد من إثراء هذه التجربة بمقاربة جديدة هي في واقع الأمر امتداد للمقاربة الأولى وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

2-3-المقاربة بالكفاءات:

عرفت مرحلة الاصلاحات تبني مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على مبدأ التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية، ففي هذه المقاربة يُحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التّلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات إشكالية منتقاة باعتبارها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته. (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص53)

خصائص المقاربة بالكفاءات: (وزارة التربية الوطنية، 2017، ص 10)

- أهم ما يميز هذا التوجه الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجند المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة.
- إنّها تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.
- يدرب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيا وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في الحياة.

وبذلك فالوضعيات التعلمية لا ترتكز على المحتويات والمسارات فحسب بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضًا في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي وسند للتقويم التكويني والاشهادي.

-لا تختصر هذه المقاربة مسار التعلم في تكديس المعارف في مختلف المواد بل تجعل منها أداوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها أي أنها تجعل المعارف حيّة.

المقاربة بالكفاءات تجيب على الأسئلة التالية: (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 04)

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

- ماهي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديد بعد تحويل المكتسبات السابقة؟

- ماهي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

- كيف يمكن أن يُقوّم مستوى أداء التعلم للتأكد من أنّه قد تمكن فعلًا من الكفاءات المستهدفة؟

أدوار المعلم والمتعلم في ضوء هذه المقاربة: (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 04)

1- المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك:

- يسهل عملية التعلم ويحفّز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

2- المتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشط فيها فهو:

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع أفاقها.

3- المناهج التعليمية الجزائرية وتطبيقها في الواقع:(مرحلة التعليم الابتدائي نموذجا)

بعد ما تعرضنا لمسيرة المناهج التعليمية في الجزائر من خلال العرض النظري يظهر أن المنظومة التربوية سجلت تطورا معتبرا فبعد أن كان المعلم ملقنا والمحتوى هدفا والتلميذ متلقيا سلبيا يتم حشو دماغه بمعلومات عليه تخزينها واسترجاعها عند الحاجة صار التعليم يحدد أهدافا بل أهداف الأهداف وبين المعلم والمتعلم عقد نجاعة وهذه خطوة إلى الأمام ثم جاءت الخطوة الأهم والقفزة النوعية بتطبيق المقاربة بالكفاءات فصار المعلم منشطا ومنظما وليس ملقنا وصار التلميذ محور العملية التعلمية التعليمية وعنصرا نشيطا فيها.

هذا الكلام ومثله نجده في جل سندات المنظومة التربوية في عهد الإصلاح ونجده في كثير من الكتب التي تعرضت للشأن التربوي كما قرأناه ونقرأه في عديد المقالات.

- فهل واقع التعليم يؤيد هذا؟
- هل المعلم كان فعلا يكتفي بالتلقين؟ وإذا كان كذلك فهل المناهج التربوية لتلك المرحلة تلزمه بذلك؟ أو حتى تحبذ له ذلك؟

- وهل كان التلميذ متلقيا سلبيا ؟ هل كان يمنع من المشاركة أم كانت الأنشطة المقترحة لا تسمح له بذلك؟
- هل صار التلميذ عنصرا فاعلا والمعلم منشطا بارعا؟

هذه الأسئلة وتحاول الاجابة عنها من خلال معاينة التعليم في الواقع من خلال توجيهات كل مرحلة والسندات المقررة وطرائق التدريس المقترحة ومن خلال خبرتي الشخصية ومشاركاتي في ندوات ولائية وجهوية واحتكاكي بالزملاء الأساتذة من عديد الجهات ذلك أني أمارس مهنة معلم منذ ما يقارب نصف قرن وقد طبقت مناهج التعليم الابتدائي الأول ومناهج التعليم الأساسي و أزاول مهنتي بالتدريس حسب ما تمليه المقاربة بالكفاءات.

- وفيما يلي عرض بعض المقتطفات من توجيهات كل مرحلة، والغرض من عرض هذه التوجيهات هو الوقوف على ما هو مقرر من الوصاية أي الاختيارات المقررة في منهج كل مرحلة حسب ما جاء في السندات:

1-3 مرحلة التعليم الابتدائي:(القديم)

تعرضنا في المبحث النظري إلى هذه المرحلة تحت عنوان المقاربة بالمحتوى ووصفت بأنها تقوم على سلطة المدرس والمحتوى الدراسي وأن البرامج في هذه المرحلة تهدف إلى شحن أذهان التلاميذ بمعارف جاهزة وعرفت أيضا بالمنهج التلقيني الذي يقتصر فيه دور المعلم على الإلقاء والتلقين ويقتصر دور التلميذ على الاستماع وتخزين المعلومات ثم استرجاعها

فبماذا تجيبنا مقررات تلك المرحلة؟

1- اللغة العربية:

أ: توجيهات حول تدريس التعبير الكتابي: (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1974، ص20)

- يجب أن يتدرب التلاميذ على فهم نص الموضوع المطروح عليهم والتعرف على النقطة الأساسية وتمييزها والإشارة إليها بالتسطير تحتها واستخراج عناصر الموضوع بأنفسهم- ونلفت نظر المعلم إلى وجوب ترك هذا العمل إلى التلاميذ تحت إشرافه وتوجيهه ولا يجوز له مطلقا أن يحل محلهم في استنباط العناصر.

ب- توجيهات حول تدريس القواعد: (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1974، ص44)

- ينبغي أن تتبع الطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد وأن لا تقدم القاعدة إلا بعد استخراجها واستنباطها من النص المدروس.
- على المعلم أن يحرص على إشراك تلاميذه في جميع مراحل الدرس، إذ الطفل لا يدرك إلا ما اكتشفه بنفسه أو شارك في اكتشافه أو مارسه عمليا.
- ينبغي أن ينطلق درس القواعد من نص تتوفر فيه عناصر القاعدة
- يجب أن يرتكز درس القواعد على الملاحظة والمقارنة واستنباط القاعدة من طرف التلاميذ الأمر الذي يبعث النشاط والحيوية في الفصل.

2- الرياضيات(الحساب) (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1972، ص72)

- الاعتماد كل الاعتماد في هذه الدروس على إحضار وسائل الإيضاح وتمكين التلاميذ من معرفتها وكيفية استعمالها.
- جلب التلاميذ إلى المقارنة بين الأشياء وملاحظة أوجه الشبه و الفروق بينها للوصول إلى استنتاج القاعدة المرادة من الدرس.
- إشراك التلاميذ مشاركة فعالة في جميع مراحل الدرس مستخدمين في ذلك أيديهم وعقولهم.
- يجب أن تسبق الممارسة اليدوية كل عملية حسابية لأن المعلومات لا تدخل ذهنه إلا إذا لمس ورأى وعمل هو بنفسه فالطفل يلزم أن يكون ممثلا لا مشاهدا.
- مراعاة التدرج الطبيعي من المحسوس إلى نصف المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب.
- اصطباغ الدروس بصبغة الألعاب استجابة لرغبة الطفل الأساسية وميله الطبيعي إلى اللعب.

3- توجيهات حول تدريس التاريخ: (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1973، ص248، 249)

- دراسة التاريخ حتى في مستوى الدراسة الابتدائية تهيء للتلميذ رصيدا ثمينا من المعلومات والخبرات اللازمة لتكوين المواطن المثقف وهي معلومات ترتبط ارتباطا أصيلا ومباشرا بحياته في الوسط الاجتماعي، وهي توفر له فرصا قيمة للملاحظة العلمية المنظمة والتفكير المنطقي الهادف، وممارسة الحكم على الأشياء والأشخاص والمواقف والظواهر والتصرفات حكما موضوعيا يجب أن يكون نزيها و مجردا عن الهوى والتعصب إلى أقصى حد في الإمكان.
- دراسة التاريخ تتيح للتلميذ في مناسبات كثيرة فرصا بديعة لجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها ونقدها والموازنة بين الشواهد وتمييز الحق من الباطل كل ذلك إلى الحد الذي يطيقه الطفل الصغير، و بشرط حسن التوجيه والإرشاد من المعلم.
- ثم إن هذه الدراسة تخلق لدى التلميذ عواطف نبيلة، واتجاهات صالحة نحو مجتمعه ووطنه والبشر عامة.
- يجب على المعلم أن يركز دروس التاريخ على الملاحظة التي تكتسبها صبغة حية وذلك باستعمال جميع الوسائل و الامكانات كالخرائط والصور والآثار والوثائق... وعليه أن يفكر في إيجادها واحضارها مسبقا حتى يتمكن من دراستها وتنظيمها. (وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1974، ص113)

2-3- مرحلة التعليم الأساسي:

يمكن تقسيم مرحلة التعليم الأساسي إلى قسمين:

القسم الأول من 1980- إلى 1999 وهو يعد ضمن ما اصطلح عليه بالمقاربة بالمحتوى ووجهت له نفس الانتقادات التي طالت الفترة السابقة.

القســـم الثـاني من 1999 إلى 2008 وهي الفترة التي عرفـت بـالمقـاربـة بـالأهـداف والحقيقـة أن المقـاربـة بالأهداف لم تطبق بصـــفة جدية إلا خلال الفترة 1999-2003 لأنه بعد الشـــروع في إصـــلاحات بن زاغو 2003م تم التخلي عنها وإن لم يتم التصـــريح بذلك. ومهما يكن الأمر فـالتوجيهات الموجهـة للمعلم بقيت نفسها وهذه أمثلة منها:

1- اللغة العربية: " إن المنهجية المعتمدة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الســـنة الســـادســـة هي نفس المنهجية المتبعة في السـنة الخامسـة بحيث ينطلق العمل الأسـبوعي من نص يكون أسـاسـا لدروس التعبير الشـفهي والكتابي ووسيلة لدراسة بعض الصيغ والقوالب ومنطلقا لدروس القواعد في غالب الأحيان" (وزارة التربية، 1996، ص10)

أ- التعبير: (وزارة التربية، 1996، ص07)

عند تدريس التعبير بنوعية الشفهي والكتابي يكون التركيز أكثر على ما يلي:

- تدعيم المكتســبات اللغوية الســابقة، بتوســيع دائرة معارف التلاميذ ومدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب.
- تدريبهم على ســلامة النطق وحســن الأداء وترتيب الأفكار باســتخدام أدوات الربط والصــيغ التي اكتسبوها.
- العمل إيقاظ روح التحليل والتركيب لدى التلاميذ وذلك من خلال تحليل الأفكار والتوسع فيها.
- تنمية أذواق التلاميذ من خلال الموازنة بين العبارات وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم ونقدها.

ب- قواعد اللغة العربية: (وزارة التربية، 1996، ص08)

عند تدريس القواعد النحوية والصرفية يكون التركيز أكثر على ما يلي:

- تمكين التلاميـذ من الإلمـام بـالموضـــوعـات النحويـة والصـــرفيـة المقررة وتعميق إدراكهم لعناصر الجملة ووظائفها وما يحدثه كل عنصر من أثر في المعنى والمبنى.
- اعتبار القواعد وســيلة للفهم الصـحيح، تســاعد التلاميذ على صـحة الضـبط وســلامة النطق وتكسبهم عادات لغوية سليمة.
- تزويد التلاميذ بتراكيب صحيحة تنمي قدرتهم على التعبير الجيد.
- تدريب التلاميذ على التفكير السليم واستنباط الأحكام من الشواهد .

2- **الرياضيات:** (وزارة التربية، 1996، ص62)

ترمي الرياضيات في الطور الثاني إلى تعضيد الأهداف الواردة في الطور الأول مع التركيز على:

- مساهمة الرياضيات في تنمية العقل وفي تربيته.
- تعلم طرق الرياضيات ضمن النشاطات الشفهية والكتابية وغيرها.
- استغلال وضعيات الحياة اليومية (أي من الواقع) للوصول إلى وضعيات رياضية.

- تدريب الطفل على التطبيقات الرياضية في كل الميادين الممكنة واكتساب كل الآليات اللازمة لتطبيق الرياضيات.
- تهيئة الطفل باستمرار للاستدلال وخصوصا الاستدلال الاستنتاجي.
- تدريبه على التجريد وعلى التوسع في تنوع أساليب التعبير الدقيق وعلى تنمية قدرته في التفكير العلمي السليم.

3- توجيهات حول تدريس التاريخ: (وزارة التربية، 1996، ص50)

لا ينبغي أن نضع التلاميذ أما قضايا تاريخية مجردة ومعزولة عن اهتماماتهم المباشرة بل يجب أن نحرص على غرس بعض المفاهيم المتعلقة بالزمن وصيرورته، حتى نتخذ من الأحداث علامات مضيئة في ذهن التلميذ، تمكنه من تحديد موقعه بالنسبة للماضي وذلك ضمن غاية مثلى هي إذكاء الحماس وحب الوطن والاعتزاز به.

- استعمال السندات الممكنة، لأن معرفة الأحداث التاريخية الكبرى، ينبغي أن تنطلق من المحيط المحلي لتتوسع إلى المحيط الوطني فالمحيط المغربي فالعربي...
- انطلاق درس التاريخ من ملاحظة الوثيقة (آثار، صور، رسوم، نصوص ...) واعتمادها في تفسير أو فهم الحدث كلما أمكن ذلك.
- دعوة بعض الشخصيات التي عاشت أحداث الثورة أو شاركت في صنعها أو عاصرتها للتحدث إلى التلاميذ.
- القيام برحلات دراسية إلى المتاحف ومقابر الشهداء والمحتشدات و السجون وأماكن المعارك الكبرى.
- تعويد التلميذ على تسجيل ملاحظاته والمعلومات التي جمعها أثناء الزيارة أو الجولة أو الاستجواب، ثم مناقشة هذه التقارير للاستفادة منها.
- استغلال المناسبات الوطنية لتوجيه التلاميذ إلى المحيط وذلك لجمع الوثائق أو توسيع معلوماتهم أو القيام بنشاطات تخدم المادة.
- توجيه التلاميذ إلى قراءة واستغلال الكتاب المدرسي داخل القسم أو في البيت.

3-3- مرحلة الإصلاحات:

بدأ تطبيق هذه الإصلاحات ابتداء من موسم 2004/2003 وتم تعميمها موسم 2008/2007 وهي المرحلة التي تبنت المقاربة بالكفاءات ومع ميلادها عرفت عدة تغييرات حيث تم تغيير كتاب السنة الأولى أكثر من مرة وتغير المنهاج أكثر من مرة وتم فرض تدرج فيه كثير من الهفوات إضافة إلى أنه يتناقض مع مفهوم الكفاءة ثم تم سحبه وأهم تغيير عرفته هذه المرحلة هو ما يعرف بالجيل الثاني ووضع المنهاج الحالي سنة 2016.

وهذه أمثلة التوجيهات الموجهة للأستاذ عند تناول الأنشطة:

1- اللغة العربية:

أ- توجيهات حول تناول التعبير الكتابي: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص39)

- مرافقة المعلم للمتعلمين في إنتاجهم الكتابي بتوجيههم إلى الوسائل والأدوات المناسبة.
- التدرب على الكتابة بمنح المتعلمين فرص الشطب والإصلاح والمراجعة.
- اعتبار الخط الواضح السليم من الأدوات المساعدة على الفهم والتواصل الكتابي.
- استعمال التواصل الكتابي عن طريق وسائل الاتصال الحديثة.

ب- القواعد: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص38)

- تدريس الظواهر النحوية والصرفية انطلاقا من نصوص القراءة.
- العمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا على أن يكون هذا التعليم ضمنيا في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في السنتين الرابعة والخامسة.

2- الرياضيات: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص97)

- اعتبار المنهاج وحدة متكاملة وعدم الاكتفاء بما جاء في الجداول.
- الحرص على انتقاء وضعيات الانطلاق أو بنائها بكيفية يمكن تحليلها.
- الاستعانة بالكتاب المدرسي ودليل المعلم.
- جعل المنهاج هو المرجع الرسمي والكتاب المدرسي وسيلة يستعان بها في تنفيذ المنهاج.

3- التاريخ: (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص177)

- تزويد المؤسسات التربوية بالمرافق الضرورية كفضاء للعمل التربوي.
- تمكين المدرس من مختلف الوثائق قبل انطلاق الموسم الدراسي.
- إعادة الاعتبار للزيارات التربوية الميدانية.
- جعل المناسبات التاريخية والدينية بمثابة سياقات تربوية وبيداغوجية يتم خلالها معالجة وضعيات مشكلة ذات دلالة.

تزويد مكتبة المدرسة والقسم بالوثائق التاريخية.

خاتمة:

بعد هذه الجولة مع المناهج التربوية في الجزائر بشقيها النظري والتطبيقي، يمكن عرض النتائج الآتية:

- تعددت تعريفات المنهج الدراسي ولكنها كلها تصب في معين واحد يشير إلى الأنشطة التي يتم تصميمها لبلوغ الأهداف المقصودة.
- عرفت المناهج التعليمية في الجزائر ثلاث محطات بارزة هي:
  - المقاربة بالمحتويات.
  - المقاربة بالأهداف.
  - المقاربة بالكفاءات.

- لكن هذه التقسيمات والتسميات لا تتعدى الجانب النظري لأن الواقع لا يقر بهذا كما تتبعنا من خلال الوثائق، فالبون شاسع بين المبادئ النظرية وتطبيقها في الواقع.
- التعليم ينقسم إلى تعليم تقليدي وتعليم حديث فالتعليم التقليدي هو الذي يعتمد على مبدأ التلقين وهو الموجود في الزوايا والكتاتيب أما التعليم الحديث فيعتمد على البحث والاستنتاج والمشاركة النشطة للتلميذ من أجل الوصول إلى المعارف وتطبيقها.
- التعليم في الجزائر منذ الاستقلال يقوم على أسس حديثة وقد تتبعنا التوجهات التي تنص كلها على أن التلميذ هو محور العملية التعلمية التعليمية، وليس هذا من ابتداع المقاربة بالكفاءات كما تشير كثير من الكتابات.
- مرحلة التعليم الابتدائي القديم كانت ناجحة وتحتاج إلى تعديلات لتواكب التطورات التي عرفتها البلاد.
- مرحلة التعليم الأساسي كانت مرحلة مدروسة، الأمرية في 1976 والتطبيق سنة 1980 أربع سنوات من التجارب أتت أكلها والتخلي عنها يعد خسارة للأجيال لأنه كان يمكن تعديلها وتحسينها.
- مرحلة المقاربة بالكفاءات: جاءت متسرعة تسعة شهور بين قرار التنصيب ونهاية العمل إضافة إلى أن دوافعها ليست تربوية محضة، فعرفت الكثير من الاختلالات: تغيير الكتاب المدرسي، تغيير المنهاج، أخطاء في الكتاب المدرسي.
- المقاربة بالأهداف بالشروط المذكورة يتطلب جهدا كبيرا والنتيجة لا تتوافق مع ذلك الجهد.
- المقاربة بالكفاءات تعتبر مغرية من الجانب النظري لكن تطبيقها في الواقع يكاد يكون مستحيلا لأنه لا يمكن أن تخلق وضعيات مشكلة في كل التعلمات تدعو المتعلم إلى الإحساس بها والإقبال على التعلم لحلها وما يؤكد هذا الوضعيات المقترحة فهي وضعيات مصطنعة والتلميذ يحس من أول وهلة بذلك سواء استطاع حلها أم عجز عن ذلك.
- بعض القرارات التي صاحبت الإصلاحات او جاءت في إطاره كانت نتائجها سلبية، منها الصعود الآلي لأقسام السنة الأولى ونقل السنة السادسة إلى المتوسط وأخيرا التخلي عن امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتعويضه بامتحان تقويم المكتسبات.
- ومن كل ما سبق أقول بثقة و بمرارة إن التعليم في الجزائر يشهد تدنيا ملموسا في المستوى وانخفاضا بينا في الشهادة كل ذلك بفعل القرارات العشوائية التي أثرت عليه.

هذا ماتوصلت إليه فإن وفقت فذلك فضل من الله وإن كانت الأ خرى فحسبي ما بذلت من جهد والله المستعان.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أبو بكر بن بوزيد (2009)- إصلاحات التربية في الجزائر- دار القصبة- الجزائر.

2- حلمي أحمد الوكيل ومحمد المفتي (1980)- أسس المناهج وتنظيماتها- مطبعة حسان- القاهرة.

3- خير الدين هني (2025)- مقاربة التدريس بالكفاءات- ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر- ط1.

4- الدمرداش عبد المجيد سرحان (1985)- المناهج المعاصرة- مكتبة الفلاح- الكويت- ط4.

5- شبشوب أحمد (1991)- علوم التربية- الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب- تونس- الجزائر- دط.

6- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم (1968)- المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة.

7- غريب عبد الكريم (2004)- بيداغوجيا الكفايات- منشورات علم التربية- الدار البيضاء- المغرب- ط5.

8- لخضر لكحل وكمال فرحاوي (2009)- أساسيات التخطيط التربوي- منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم- الحراش- الجزائر.

9- محمد بن يحي زكريا وعياد مسعود (2006)- التدريس عن طريق الأهداف والمقاربة بالكفاءات- منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم- الحراش- الجزائر.

10- محمد الطاهر وعلي (2012)- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات- الورسم للنشر والتوزيع- الجزائر- ط4.

11- ميريو، بيرنو، هاملين وآخرون (2013)- قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها- تر: عز الدين الخطابي- منشورات عالم التربية- الرباط- المغرب- ط1.

12- وزارة التربية الوطنية- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي- ديوان المطبوعات المدرسية- الجزائر.

13- وزارة التربية الوطنية- مناهج ومواقيت السنة السادسة ابتدائي- المعهد التربوي الوطني الجزائري.

14- وزارة التربية الوطنية (2016)- منهاج مرحلة التعليم الابتدائي- ديوان المطبوعات المدرسية- الجزائر.

15- وزارة التربية الوطنية (2017)- دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي- ديوان المطبوعات المدرسية- الجزائر.

16- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي- دروس تطبيقية عامة- المعهد التربوي الوطني- الجزائر.

17- وزارة التعليم الابتدائي والثانوي- برامج وتوجيهات تربوية- المعهد التربوي الوطني- الجزائر.

عنوان المداخلة: متطلبات البيئة المادية المدرسية لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط- دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة لولاية المدية – الجزائر

د.سمير غيدي، جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2-

أ.د/ عبد الحميد عشوي – جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2-

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى استيفاء متطلبات البيئة المادية للمدارس المتوسطة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية، من حيث الموقع العام للمبنى المدرسي، التصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاء الأنشطة المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط. كما تسعى الدراسة أيضا للكشف عن مدى وجود فروق في مستوى تقييم هذه المتطلبات وفقا لعدد التلاميذ في الفوج التربوي، وأقسامه الدوارة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان لجمع البيانات، طبق على عينة متكونة من (343) مديرا وأستاذا من كلا الجنسين يعملون في (36) متوسطة بولاية المدية. توصلت نتائج الدراسة إلى توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية بدرجة جيدة من حيث الموقع العام والتصميم البيئي، وبدرجة متوسطة بالنسبة للتجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية ودرجة السلامة، بينما لم تتوفر متطلبات فضاءات الأنشطة المدرسية والمناطق الخضراء اللازمة لتحقيق أهداف المناهج

المدرسية من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية في جميع أبعادها تعزى لمتغيري عدد التلاميذ في الفوج التربوي، والأقسام الدوارة (نظام التناوب بين الفصول) لصالح أفراد العينة الذين يعملون بالمدارس التي يقل تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 25 تلميذ، والتي لا تضم أقسام دوارة.

الكلمات المفتاحية: أرغنوميا المدارس– متطلبات البيئة المادية المدرسية– المناهج المدرسية– التعليم المتوسط.

:Abstract

This study aims to identify the extent to which the physical environment requirements of middle schools are met to achieve curriculum objectives. This includes the school building's location, environmental design, green spaces, activity areas, internal facilities and teaching aids, and safety standards, as perceived by middle school principals and teachers. The study also seeks to determine whether there are differences in the evaluation of these requirements based on the number of pupils in each class and the presence of rotating classes. To achieve these

objectives, a questionnaire was designed to collect data and administered to a sample of 343 principals and teachers working in 36 middle schools in the wilaya of Medea .The study concluded that the physical environment of schools, in terms of location and environmental design, was well-equipped to meet the requirements for achieving curriculum objectives. It was found to be moderately well-equipped with regard to internal facilities, teaching aids, and safety standards. However, the study found that the necessary spaces for school activities and green areas were not adequately met according to middle school principals and teachers. Furthermore, the results indicated statistically significant differences in the availability of these physical environment requirements, attributable to the variables of class size and the presence of rotating classes. These differences favored participants working in schools with fewer than 25 pupils per class and those .without rotating classes

Keywords: School ergonomics; school physical environment .requirements; School curricula; Intermediate education

1- مقدمة:

تعتبر البيئة المادية المدرسية للمرحلة المتوسطة عنصر أساسي في نجاح العملية التعليمية، فهي تمثل القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها العملية التربوية، من خلال توفير فضاء تعليمي محفز وجذاب وأكثر ملائمة لمخرجات التعليم وفقا للمواصفات الهندسية والمعايير الدولية للأرغنوميا وبما يتوافق مع تطبيق المناهج والأنشطة المدرسية على أرض الواقع، والتي ترفع من وتيرة العمل التربوي وتحسن الأداء البيداغوجي للأستاذ والتحصيل الدراسي للتلميذ.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة بغية التعرف على مدى توافر متطلبات البيئة المادية للمدارس المتوسطة اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية، من حيث الموقع العام، التصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاء الأنشطة المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة في ضوء تغير المناهج الدراسية وطرق التدريس.

2- الإشكالية:

تعتبر البيئة المادية المدرسية بما تتضمنه من مرافق وفضاءات مدرسية ولمختلف التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، من أهم المرافق العامة في الحياة اليومية للمجتمعات الإنسانية، لما لها من تأثير في العملية التعليمية والتربوية وعلى سلوك المعلم والمتعلم على حد سواء، فهي تشكل عامل أساسي في تربية الأبناء واكتسابهم للمعارف والخبرات التعليمية وبناء الشخصية السوية التي تمكنهم من تحمل مسؤولياتهم والنهوض بهذا الوطن، لذا وجب الاهتمام

بالناحية الوظيفية للمبنى المدرسي بما يتلاءم ونوعية التعليم وخصائص البيئة التي تقوم بخدمتها، وأن يفي بالاحتياجات الحقيقية والمستقبلية لجودة التعليم بما يحقق متطلبات المناهج والأنشطة المدرسية مع توفر للفضاءات ولمختلف التجهيزات والوسائل التعليمية.

لقد تغيرت الصورة التقليدية فأصبح المبنى المدرسي الحديث يخضع لشروط ومواصفات علمية من حيث اختيار الموقع والتنظيم العام للمبنى وتوزيع الإضاءة والفصول الدراسية والكراسي المريحة، ووجود حجرات متعددة الأغراض والملاعب والورش والمخازن والمكتبة وغيرها من العناصر المهمة في تشكيل المدرسة، ومن بين أهم المعايير الأساسية التي قدمتها الجمعية الأمريكية لمديري المدارس للحكم على المبنى المدرسي وتقويمه هي مواءمته للمناهج الدراسية، من حيث تقديم المبنى المدرسي الفراغ والتسهيلات للبرنامج المدرسي (المناهج، الأنشطة...) والتي تحتاج إليها المدرسة (الهنداوي، 2012، ص: 276).

لقد عرفت المنظومة التربوية كم هائل من القوانين والتشريعات المنظمة لقطاع التربية في الجزائر والنهوض به، ورغم كل الانجازات والتطورات التي عرفتها المدرسة المتوسطة من بناء مدارس جديدة وتجهيزات حديثة مع فتح المطاعم المدرسية وتوفير النقل المدرسي وتحسين ظروف العمل للأستاذ، يلاحظ نقائص في عدم مواكبة البيئة المادية المدرسية للمرحلة المتوسطة للخطط والحاجات التعليمية في ظل التغيرات والتعديلات التي طرأت على

المناهج المدرسية ومحاولة تحديثها بما يتوافق مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، حيث مازالت ظاهرة الاكتظاظ المدرسي موجودة خاصة في المناطق التي تشهد توسع عمراني كبير، مع نقص في التجهيز لمختلف المرافق، والتي لا تساعد على التطبيق الفعلي للمناهج وتصعّب من عمل الأستاذ ومن الفهم لدى التلميذ، حيث أن المناهج المدرسية تشتمل على أنشطة وخبرات يتعلمها التلميذ تساهم في بناء شخصيته وصقل مواهبه وتنمية قدراته الفكرية والذهنية وإكسابه المهارات والمفاهيم وتطوير قدراته على التعلم الذاتي والاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج الدراسية المعوقات المادية مثل المباني المدرسية ووسائل تكنولوجيا التعليم والكتب الدراسية والميزانية الخاصة بالأنشطة التعليمية والتجريب والاستعداد لتعميم المنهج المطور (قرني، 2016، ص: 282)، حيث توصلت دراسة عدس (1989) حول مشكلات تخطيط الأبنية المدرسية في سوريا إلى نتيجتين مهمتين وهما أن نمطية التخطيط للأبنية المدرسية مشيدة دون مراعاة حاجات التطور في محتوى التعليم، كما أن هناك ضعف الارتباط الوظيفي بين المنشآت المدرسية الموجودة وحاجات المجتمع المحلي (ريمون، 2010، ص: 102)، كما توصلت دراسة القرقوطي (2005) إلى أن المبنى المدرسي يتمتع بموقع مناسب، وأن الفصول الدراسية مناسبة من حيث الحجم، والتهوية، والإضاءة، إلا أنها تفتقر إلى أماكن للأنشطة و حجرات الخدمات العامة، إلى جانب افتقارها إلى الحد الأدنى من الصيانة (القرقوطي، 2015، ص: 140)، بينما

توصلت دراسة الشريف (2013) إلى أن متطلبات المبنى المدرسي اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية متوافرة بدرجة متوسطة من حيث متطلبات الخدمات الإدارية والعامة، السلامة والصحة المدرسية، وموقع المبنى المدرسي وتجهيزه.

إن الدراسات التي تناولت مشكلات البيئة المادية المدرسية بما يتلاءم مع مخرجات التعليم والأهداف التربوية كثيرة ومتنوعة غير أن الدراسات الجزائرية لم تولي اهتمام كبير لهذا النوع من البحوث المرتبط بأرغنوميا المدارس وما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية في ضوء تغير المناهج الدراسية وطرق التدريس، حيث تعمل هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية: هل متطلبات البيئة المادية المدرسية (الموقع العام والتصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاء الأنشطة المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة) اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط متوفرة من وجهة نظر المدراء والأساتذة؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول هذه المتطلبات تعزى لمتغيري عدد التلاميذ في الفوج التربوي، والأقسام الدوارة؟

3- فرضيات الدراسة:

- متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية متوفرة بدرجات متفاوتة من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول متطلبات البيئة المادية المدرسية تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج التربوي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول متطلبات البيئة المادية المدرسية تعزى لمتغير الأقسام الدوارة.

4– أهمية وأهداف الدراسة:

– معرفة واقع البيئة المادية المدرسية للمرحلة المتوسطة ومدى توافرها على متطلبات العمل التربوي الذي يساعد في تطبيق المناهج المدرسية على أرض الواقع.

– تسليط الضوء على واقع البيئة المادية المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط ومعرفة مدى ملائمتها لمخرجات التعليم بما يتوافق مع الاحتياجات التعليمية للأساتذة والمدراء في تطبيق مناهج المدرسية.

– توجيه اهتمام القائمين على شؤون القطاع التربوي إلى ضرورة الالتزام بالمعايير والمواصفات الهندسية في تصميم وبناء المدارس المتوسطة بما يتوافق مع تطبيق المناهج المدرسية سواء النظرية أو التطبيقية مع توفير الوسائل والتجهيزات.

5– تحديد مصطلحات الدراسة:

5–1– المتطلبات: هي المعايير والمواصفات الأرغونومية ومختلف المعدات والتجهيزات المدرسية الحديثة التي لا بد من توافرها في البيئة المادية المدرسية.

5-2- البيئة المادية المدرسية: هي الموقع المادي والمباني والأثاث والبنية التحتية للمرافق، والمساحات والمعدات الخاصة بالتعليم والتعلم الفعال، وهي تتكون أيضا من الآلات والأشياء الزخرفية وحمامات السباحة والمعدات السمعية والبصرية والملاعب (Baafi, R. K. A, 2020, p: 124). ويعرفها البحث الحالي بأنها المحيط المكاني الذي يتلقى فيه التلاميذ تعليمهم الدراسي، والذي يتضمن المبنى المدرسي من حيث الموقع العام وهيكلها المادي، ولمختلف تجهيزاتها الداخلية ووسائلها التعليمية، إلى جانب الفضاءات المدرسية (الملاعب والصالات الرياضية، الحدائق ...).

5-3- التعليم المتوسط: هو المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص: 10)، ويعرفه البحث الحالي بأنه أحد مراحل النظام التعليمي مدة الدراسة فيه من ثلاث (03) إلى أربع (04) سنوات، وهو يلي مرحلة التعليم الابتدائي ويسبق مرحلة التعليم الثانوي، يلتحق به التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الابتدائية بنجاح، والتعليم فيها إلزامي ومجاني لكل التلاميذ حتى سن السادسة عشر.

5-4- المناهج الدراسية: هي مجموعة المقررات والأنشطة لكل مرحلة تعليمية مقسمة على عدد السنوات التي تضمها تلك المرحلة، وهي التي تسهم بصورة

مباشرة في إعداد التلاميذ والطلاب للمستقبل وفقا لأهداف كل مرحلة تعليمية (الرشيدى، 2011، ص: 117).

6- إجراءات الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من حيث الموقع العام للمدرسة، التصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاءات الأنشطة المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة.

6-1- منهج الدراسة: الدراسة الحالية هي دراسة وصفية تحليلية تهدف للتعرف على متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية، لذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع.

6-2- مجتمع وعينة الدراسة: شمل مجال البحث (36) مؤسسة تعليمية للمرحلة المتوسطة بمقاطعات ولاية المدية، أما العينة فتكونت من (343) مديرا وأستاذا، اختيروا بطريقة عرضية.

6-3- أدوات الدراسة: تم الاعتماد على تقنية المقابلة والاستمارة، حيث أجريت مقابلات فردية وأخرى جماعية مع المدراء والأساتذة العاملين بالمدارس المتوسطة في ولاية المدية، وهذا من خلال الزيارات الميدانية لبعض المؤسسات التعليمية أين تم استخدام المقابلات المفتوحة بغية التعرف على متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من حيث الموقع

العام للمدرسة والتصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاءات الأنشطة المدرسية، السلامة، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، و بناء على تحليل محتوى هذه المقابلات وبالاطلاع على الدراسات السابقة تم تصميم استبيان مغلق يتكون من (55) عبارة موزعة على ستة محاور: (06) فقرات لمحور متطلبات الموقع العام، (05) فقرات لمحور متطلبات التصميم البيئي، (04) فقرات لمحور متطلبات المناطق الخضراء، (10) فقرات لمحور متطلبات فضاء الأنشطة المدرسية، (16) فقرة لمحور متطلبات التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، و(14) فقرة لمحور متطلبات السلامة. وبهدف التأكد من مدى مصداقية وصلاحية الأداة إلى جانب التأكد من مدى استيعاب المدراء والأساتذة لكل الأسئلة التي تضمنها الاستبيان، ومدى توفره على الخصائص السيكومترية، تم تطبيق استبيان الدراسة على عينة بحث استطلاعية متكونة من (128) فردا أختيروا بطريقة عرضية من عشرة مدارس متوسطة من سبع مقاطعات إدارية.

6-4- الأساليب الإحصائية المستعملة: تم استخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب الإحصاءات التالية: التكرارات والنسب المئوية ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار (ت) T test لعينة واحدة لإيجاد الفروق بين متوسط العينة والمتوسط النظري (القيمة الاختبارية)، اختبار (ت) T test لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين متوسطات فئتين، معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.

6-5- خصائص عينة الدراسة:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد التلاميذ في الفوج التربوي:

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (02) أن غالبية أفراد عينة الدراسة يزاولون مهامهم في مباني مدرسية لا توجد بها أقسام دوارة بنسبة (82.22٪)، بينما لم تتجاوز نسبة (17.78٪) للذين يعملون بالمدارس التي تضم أقسام دوارة نظرا لعدم وجود حجرات دراسية بالشكل الكافي بالمقارنة مع عدد الأفواج التربوية.

7- عرض نتائج الدراسة:

7-1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية متوفرة من وجهة نظر أساتذة ومديري التعليم المتوسط؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مدى توافر أبعاد متطلبات البيئة المادية المدرسية، ثم اختبار T test لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والقيمة الاختبارية لكل بعد .

أ- بعد متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث الموقع العام للمبنى المدرسي:

الجدول رقم (03): اختبار T لعينة واحدة في البعد المتعلق بمتطلبات الموقع العام للمبنى المدرسي

القيمة الإختبارية

(المتوسط النظري) = 18

متطلبات البيئة المادية المدرسية

من حيث الموقع العام للمبنى

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن قيمة T تساوي (8.54) دالة إحصائيا حيث أن (0.05= > 0.000 =Sig)، مما بعني وجود فرق دال بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (القيمة الإختبارية) لصالح متوسط العينة (متوسط العينة=20.32> المتوسط النظري=18)، وبالتالي يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث الموقع العام للمبنى المدرسي متوفرة بشكل جيد لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط، حيث أن معظم المباني تبعد عن أماكن الضجيج وتقع في دائرة خدمة المناطق السكانية وتساعد التلاميذ في الوصول إليها بسهولة ويسر.

ب- بعد متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث التصميم البيئي للمبنى المدرسي:

الجدول رقم (04): اختبار T لعينة واحدة في البعد المتعلق بمتطلبات التصميم البيئي للمبنى المدرسي

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة T تساوي (4.84) دالة إحصائيا حيث أن (0.05= > 0.000 =Sig)، مما يعني وجود فرق دال بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (القيمة الإختبارية) لصالح متوسط العينة (متوسط العينة=16.20> المتوسط النظري=15)، وبالتالي يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث التصميم البيئي للمبنى المدرسي متوفرة بشكل جيد لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط.

ج- بعد متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث المناطق الخضراء:

الجدول رقم (05): اختبار T لعينة واحدة في البعد المتعلق بمتطلبات المناطق الخضراء

القيمة الإختبارية

(المتوسط النظري) = 12

متطلبات البيئة المادية المدرسية

من حيث المناطق الخضراء

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة T تساوي (-5.15) دالة إحصائيا حيث أن (Sig= 0.000 < =0.05)، مما يعني وجود فرق دال بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (القيمة الإختبارية) لصالح المتوسط النظري (متوسط العينة=10.77< المتوسط النظري=12)، وبالتالي يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث المناطق الخضراء غير جيدة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر أساتذة ومديري مرحلة التعليم المتوسط، حيث لا زالت لم ترقى للمستوى الجيد والمطلوب من الناحية الوظيفية للعمل التربوي في ظل غياب واحترام شروط ومعايير وجود المناطق الخضراء والمحافظة عليها.

د- بعد متطلبات فضاء الأنشطة المدرسية في البيئة المادية المدرسية:

الجدول رقم (06): اختبار T لعينة واحدة في البعد المتعلق بمتطلبات فضاء الأنشطة المدرسية

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة T تساوي (14.41) دالة إحصائيا حيث أن (Sig= 0.000 < =0.05)، مما يعني وجود فرق دال بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (القيمة الإختبارية) لصالح المتوسط النظري (متوسط العينة=22.16< المتوسط النظري=30)، وبالتالي يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن متطلبات فضاء الأنشطة المدرسية غير متوفرة في المبنى المدرسي لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط.

هـ- بعد متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية:

الجدول رقم (07): اختبار T لعينة واحدة في البعد المتعلق بمتطلبات التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية

القيمة الإختبارية

(المتوسط النظري) = 48

متطلبات البيئة المادية المدرسية

من حيث التجهيزات الداخلية

والوسائل التعليمية العدد المتوسط

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة T تساوي (3.07) وهي دالة إحصائيا حيث أن (0.05= > 0.002 =Sig)، مما يعني وجود فرق دال بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (القيمة الإختبارية) لصالح متوسط العينة (متوسط العينة=50.37> المتوسط النظري=48)، وبالتالي يمكن القول أن أفراد العينة يرون أن متطلبات التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية متوفرة بشكل مقبول لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط.

و- بعد متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث درجة السلامة:

الجدول رقم (08): اختبار T لعينة واحدة في البعد المتعلق بمتطلبات درجة السلامة

القيمة الإختبارية

(المتوسط النظري) = 42

متطلبات البيئة المادية المدرسية

من حيث درجة السلامة

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة T تساوي (1.94) غير دالة عند (=0.05، ودرجة الحرية 342 =df)، حيث 0.053 =Sig، مما يعني أنه ليس هناك فروق بين متوسط أفراد العينة = 43.31 والمتوسط النظري (القيمة الاختبارية)= 42، وبالتالي يمكن القول أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للبعد المتعلق بدرجة السلامة في المدارس المتوسطة محل الدراسة متوسط.

7-2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق في مدى توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج التربوي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (09): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لمتطلبات البيئة المادية في المدارس المتوسطة وفق متغير عدد التلاميذ في الفوج التربوي

يتبين من خلال الجدول رقم (09) أعلاه أن قيمة (F) دالة إحصائيا عند مستوى الثقة 0.05 = α بالنسبة لكل أبعاد البيئة المادية المدرسية ما عاد بعد الموقع العام للمدرسة، بمعنى أنه توجد فروق في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع هذه الأبعاد تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج المدرسي (أقل من 25 تلميذ في الفوج.....إلى أكثر من 40 تلميذ في الفوج التربوي).

ولمعرفة طبيعة الفروق في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد البيئة المادية المدرسية التي تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج المدرسي، تم استخدام اختبار تتبعي Post Hoc Test يتمثل في اختبار (LSD)، كما هو موضح في الجدول (10) أدناه:

جدول رقم (10): يبين نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين مجموعات عدد التلاميذ في الفوج التربوي في محاور أبعاد البيئة المادية في المدارس المتوسطة باستثناء الموقع العام للمدرسة

يتضح من خلال الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 0.05 = α في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع البيئة المادية المدرسية للمرحلة المتوسطة في بعدي المناطق الخضراء، وفضاء الأنشطة المدرسية لصالح أفراد عينة الدراسة من الأساتذة والمدراء الذين يعملون

بالمدارس المتوسطة التي يقل تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 25 تلميذا مقابل زملائهم العاملين بالمدارس المتوسطة التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد أكثر من 30 تلميذا، حيث ((Sig<0.05، مما يدل على أن المدارس المتوسطة التي يقل تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 25 تلميذا أكثر توافرا للمساحات الخضراء ولفضاء الأنشطة المدرسية، ولصالح أفراد عينة الدراسة الذين يعملون بالمدارس المتوسطة التي يقل تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 25 تلميذا مقابل المدارس التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد 35 تلميذا فأكثر في الأبعاد التالية: التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ولصالح المدارس المتوسطة التي يقل تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 25 تلميذا مقابل المدارس التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد 40 تلميذا فأكثر في الأبعاد التالية: التصميم البيئي، ودرجة السلامة، حيث (Sig 024.0=، و000.0> = α 0.05) على التوالي، مما يدل على أن المدارس المتوسطة التي يقل تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 25 تلميذا هي أكثر ملائمة وتوافرا لمتطلبات السلامة والأمن، إضافة لعناصر التصميم البيئي مقارنة بالمدارس المتوسطة التي يتجاوز تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد أكثر من 40 تلميذا، أي المدارس المتوسطة التي تعاني من ظاهرة الاكتظاظ المدرسي.

كما يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة 0.05 = α، في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع البيئة المادية المدرسية للمرحلة المتوسطة في الأبعاد التالية: التصميم البيئي، فضاء الأنشطة

المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية لصالح الأساتذة والمدراء الذين يعملون بالمدارس المتوسطة التي يتراوح تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد ما بين 25 و29 تلميذا مقابل زملائهم العاملين بالمدارس المتوسطة التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد 30 تلميذا فأكثر، ولصالح العاملين بالمدارس المتوسطة التي يتراوح تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد ما بين 25 و29 تلميذا مقابل العاملين بالمدارس التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 35 تلميذا فأكثر في الأبعاد التالية: المناطق الخضراء، ودرجة السلامة حيث ((Sig<0.05، مما يدل على أن المدارس المتوسطة التي يتراوح تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد ما بين 25 و29 تلميذا تكون أكثر توافرا للمساحات الخضراء ولمتطلبات السلامة والأمن من التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد 35 تلميذا فما فوق.

ويتضح أيضا من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الثقة $\alpha = 0.05$، في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع البيئة المادية المدرسية للمرحلة المتوسطة بالنسبة لجميع الأبعاد باستثناء المناطق الخضراء لصالح أفراد عينة الدراسة من الأساتذة والمدراء الذين يعملون بالمدارس المتوسطة التي يتراوح تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد ما بين 35 و39 تلميذا مقابل زملائهم العاملين بالمدارس المتوسطة التي يفوق تعداد تلاميذها في الفوج التربوي الواحد عن 40 تلميذا فأكثر.

7-3- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق في مدى توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الأقسام الدوارة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمدى تواجد الأقسام الدوارة من عدمها.

الجدول رقم (11): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة تبعا للأقسام الدوارة

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أعلاه أن قيمة (T) دالة إحصائيا عند مستوى الثقة $\alpha=0.05$ بالنسبة لكل أبعاد متطلبات البيئة المادية المدرسية، حيث ((Sig=0.000<0.05، وبالتالي يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول هذه الأبعاد، لصالح أفراد عينة الدراسة العاملين بالمدارس المتوسطة التي لا توجد بها أقسام دوارة (متوسط الأقسام غير الدوارة> متوسط الأقسام الدوارة).

8- مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر مديري

وأساتذة التعليم المتوسط، مع الكشف عن مدى وجود فروق في مستوى تقييم هذه المتطلبات وفقا لمتغيري الأقسام الدوارة وعدد التلاميذ في الفوج التربوي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة موافقون على أن متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث الموقع العام، التصميم البيئي، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة متوفرة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط، ويمكن تفسير هذه النتائج في كون المباني المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط تتواجد ضمن المخططات العمرانية للسكان، وهي قريبة من منازل التلاميذ نسبيا، كما أن غالبية المباني تتوافر على عناصر الإضاءة الطبيعية ومحاطة بأسوار مدرسية تؤمن سلامة شاغليها ولعناصر جودة التصميم البيئي الأخرى من تهوية وحرارة مناسبة وعناصر تلطيف البيئة المدرسية، كما خصصت الدولة ميزانيات ضخمة لقطاع التربية حيث تدعمت المدارس المتوسطة في السنوات القليلة الماضية بمختلف التجهيزات الحديثة وبالشكل الكافي، خاصة ما يتعلق بالمقاعد والطاولات والسبورات البيضاء ذات النوعية الجيدة والمكاتب الجديدة ومختلف الوسائل التعليمية التي يحتاجها المدرس، مع إجبارية فتح مخابر للإعلام الآلي مزودة بشبكة الانترنت، وتوفير أجهزة الحاسوب للتلاميذ والأساتذة وتجهيز قاعة الأساتذة وتوفير التدفئة والإطعام والنظافة ومياه الشرب ودورات المياه، والاهتمام المتزايد من قبل الوزارة الوصية على تحسين متطلبات السلامة والأمن في المباني المدرسية وتعزيزها من خلال توفير طفايات الحريق في مختلف فراغاته لمواجهة أية أخطار ناتجة عن الحرائق، والمراقبة الدورية لمدة صلاحيتها من قبل هيئات متخصصة،

والصيانة الدورية والمستمرة طيلة أيام الأسبوع للتوصيلات الكهربائية وقواطعها من طرف عمال الصيانة والمتخصصين في هذا المجال.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المحيسن (1990) في كون أن موقع المبنى المدرسي والنواحي الصحية ومتطلبات السلامة فيه أكثر ملائمة والتجهيزات متوافرة، ومع دراسة القرقوطي (2005) في كون أن الموقع مناسب الأثاث المدرسي متوفر، واختلفت مع دراسة غودارا (1990) في أن المباني المدرسية ليست في مواقعها الصحيحة والملائمة (الجزائري وكحيلي، 2011، ص: 189)، ومع دراسة القزاز (2014) من حيث قلة التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية وقلة درجة التوافر القليلة في متطلبات السلامة والأمن بالبيئة المادية المدرسية، ودراسة الكيلاني (1992) في افتقار معظم المباني المدرسية لشروط السلامة العامة.

في حين تبقى متطلبات فضاء الأنشطة المدرسية والمساحات الخضراء اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية غيرة متوافرة بالشكل الجيد، حيث تفتقر غالبية المباني المدرسية لمقرات وأماكن ممارسة ألوان النشاط المتعددة كإقامة المعارض والندوات والحفلات، والمسرح المدرسي، وإبراز أعمال التلاميذ، ومقرات للنوادي المدرسية، وعدم وجود مناطق خضراء، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القرقوطي (2005) في عدم توفر أماكن للأنشطة، ومع دراسة الشعباني (2015)، ودراسة ريان (1984) في قلة الأماكن المخصصة لممارسة النشاط (عرفة، 2010، ص: 53)، ومع دراسة المشايخي (2017)

في ضعف ومحدودية ملائمة البيئة المدرسية لممارسة النشاط، ومع دراسة القزاز (2014) من حيث قلة المساحات الخضراء في البيئة المادية المدرسية.

ويمكن تفسير هذه النتائج لنقص في الفراغات والقاعات التعليمية مما استوجب اختزال العديد من ألوان النشاط المدرسي، واعتباره في كثير من الأحيان من الأمور الثانوية التي يمكن الاستغناء عنها في ظل الطلب المتزايد على الحجرات الدراسية لتمدرس التلاميذ، وفي كثير من الأحيان يتم تنظيم الحفلات والمعارض في المطاعم المدرسية أو في بهو الإدارة، كما أن هناك مؤسسات تلغي هذه النشاطات لعدم وجود أماكن لتنظيمها، إضافة لذلك فمساحة المكتبة المدرسية بما فيها قاعة المطالعة تتراوح ما بين 70-80م2 حسب نوع المتوسطة وهي لا تتوافق مع المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية من خلال حد أدنى لمساحتها يكفي لاستيعاب عشر عدد طلابها في وقت واحد، أي أن المدرسة المتوسطة ق07 والتي طاقة استيعابها النظرية 840 تلميذا يجب أن تكون مساحة مكتبتها المدرسية قادرة على استيعاب 84 تلميذا في آن واحد، كما يوصي تقرير الجمعية الأمريكية أن تكون مساحة المكتبة المدرسية والتي تضم 500 تلميذا 468م2، أما بالنسبة للمناطق الخضراء فيمكن إرجاع هذه النتائج إلى غياب شروط ومعايير توضح وجود المناطق الخضراء في دليل إنشاء المدارس المتوسطة القديم عكس المنشور الوزاري الجديد رقم 119/م.هـ.ت/و.ت.و/ المؤرخ في 2020/06/07 والمتعلق بتطبيق النمطية الجديدة عند انجاز المشاريع، حيث خصصت للمساحات الخضراء والبستنة في المباني المدرسية الجديدة ما بين 240م2 - 420م2، كما يتم

اقتطاع الكثير من المناطق الخضراء في المؤسسات التعليمية وإقامة المباني المدرسية عليها من حجرات دراسية ومختلف المرافق الأخرى لمواجهة الاكتظاظ المدرسي وتوفير مقاعد بيداغوجية للتلاميذ المتمدرسين، خاصة في المجمعات السكنية الكبيرة أين تشهد ارتفاع كبير في تعداد التلاميذ المتمدرسين.

وللإجابة على التساؤل الثاني حول وجود فروق في مدى توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج التربوي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع هذه الأبعاد تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج المدرسي (أقل من 25 تلميذ في الفوج.....إلى أكثر من 40 تلميذ في الفوج التربوي) باستثناء الموقع العام للمدرسة، وتبين هذه النتائج أنه كلما قل تعداد التلاميذ المتمدرسين في المدارس المتوسطة الواحدة كلما قل تعدادهم في الفوج التربوي الواحد، وحين يقل عن 30 تلميذا في الفوج التربوي الواحد تصبح البيئة المادية المدرسية أكثر ملائمة للعمل التربوي وفي تطبيق المنهاج المدرسي، وأكثر توافرا للتجهيز والأثاث المدرسي وللمساحات الخضراء وفضاء ممارسة النشاط المدرسي، ولدرجات السلامة والأمن حيث تقل الحوادث المدرسية فيها، بينما كلما زاد تعداد التلاميذ أصبحت المدارس المتوسطة تعاني من ظاهرة الاكتظاظ المدرسي فيتم اقتطاع المساحات الخضراء وفضاءات النشاط المدرسي لتبنى عليها قاعات وهياكل دراسية جديدة، كما ترتفع نسبة الحوادث المدرسية فيها كحوادث سقوط التلاميذ، وتصبح ممراتها ومداخلها مزدحمة بالتلاميذ وتصعب الحركة فيها، كما تصبح الوسائل التعليمية والتجهيز

المدرسي غير كاف مقارنة بتعداد التلاميذ والأساتذة، وفي كثير من الأحيان يتم إتلاف الأثاث المدرسي (كالطاولات والكراسي) من قبل التلاميذ نتيجة الاكتظاظ، حيث توصلت دراسة توريبار وإسحاق Torupere & Isaac (2016) إلى التأثير الكبير للمعدات المدرسية والوسائل التعليمية ولمرافق المبنى المدرسي على أداء الطلاب، حيث كان الأداء أفضل لطلاب المدارس التي تتوافر بالقدر الكاف على المعدات المدرسية والوسائل التعليمية والتي تتمتع بمرافق وبنية تحتية جيدة على حساب المدارس التي تفتقر إلى المرافق والبنية التحتية.

ويرجع الباحثان هذه النتائج إلى طبيعة التقطيع الجغرافي للمقاطعات البيداغوجية في المنطقة الواحدة، وفي البلدية الواحدة، وفي المقاطعة الإدارية الواحدة، والتي تلعب دورا هاما في تحديد تعداد تلاميذ المدرسة المتوسطة الواحدة والتي تستقبل عدد معين من تلاميذ المدارس الابتدائية الوافدين إليها بعد اجتيازهم لامتحان شهادة التعليم الابتدائي، حيث نجد متوسطات تضم مدرستين ابتدائيتين فقط، وأخرى تضم ثلاثة مدارس، وبعضها يضم أربعة وخمسة مدارس فأكثر، إضافة لذلك فان المخططات العمرانية للمجمعات السكانية الجديدة يتجاوز تعداد التلاميذ المتمدرسين في المدارس المتوسطة طاقة استيعابها فتلجأ للإضافات البنائية على حساب المساحات المخصصة للحركة وللمناطق الخضراء وفضاءات النشاط المدرسي. كما أن نصيب التلميذ الواحد من الحجرة الدراسية لا يقل عن 2م مربع حسب المعايير العالمية، ولكي يتطابق هذا المعيار مع الحجرات الدراسية في المدارس المتوسطة بالجزائر يجب ألا يتجاوز

عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة 31 تلميذا، وهي مصممة ل 40 تلميذا فتصبح غير ملائمة للعمل التربوي سواء للأستاذ أو التلميذ.

وللإجابة على التساؤل الثالث حول وجود فروق في مدى توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الأقسام الدوارة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث الموقع العام، التصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاء الأنشطة المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة لصالح أفراد عينة الدراسة العاملين بالمدارس المتوسطة التي لا توجد بها أقسام دوارة، ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى عدة أسباب من أهمها أن المباني المدرسية التي تضم أقسام دوارة لا تتوافر على العدد الكاف من الحجرات الدراسية ولمختلف الفراغات التعليمية الأخرى مقارنة بتعداد التلاميذ والأفواج التربوية، أي أنها تعاني اكتظاظ مدرسي يؤدي إلى عدم قدرة الأستاذ على تنفيذ المناهج الدراسية بالشكل المطلوب وعدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ بصورة جيدة، مما استلزم لطاقمها الإداري والتربوي تفجير أقسام تربوية أخرى وهذا باستغلال أوقات شغور أوقات الحجرات الدراسية لتصبح هذه الأفواج التربوية الفائضة (الأقسام الدوارة) ينتقل تلاميذها وأساتذتها من حجرة دراسية لأخرى، أي أنه لا توجد حجرة ثابتة لديهم طوال السنة الدراسية مما يسبب للتلاميذ والأساتذة قلق وصعوبة في التكيف مع جدول التوقيت الأسبوعي ومعرفة أرقام الحجرات وفي إهدارهم لزمن الحصص الدراسية الفعلية من خلال كثرة تنقلهم ما بين الحجرات الدراسية وفي فترات مختلفة وما

ينجر عنه من ازدحام أثناء الصعود والنزول من سلم المبنى المدرسي والذي قد يؤدي إلى وقوع حوادث السقوط، إضافة لذلك فانه عند وجود أقسام دوارة يتم استغلال كل الغرف المتاحة للتدريس كالمدرج، واقتطاع أماكن من المناطق الخضراء وفضاءات الأنشطة المدرسية لتشييد حجرات ومخابر إضافية.

9-خاتمة:

حاول الباحثان من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى توافر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط، مع الكشف عن مدى وجود فروق في مستوى تقييم هذه المتطلبات وفقا لمتغيري الأقسام الدوارة وعدد التلاميذ في الفوج التربوي، وعلى الرغم من مواكبة المنظومة المدرسية للتطورات الاقتصادية والاجتماعية مع تغيير المناهج المدرسية بما يتوافق والاحتياجات الحالية، إلا أن البيئة المادية المدرسية مازالت تعاني من بعض النقائص التي تعرقل وتحد من تطبيق المناهج المدرسية خاصة في ميدان الأنشطة المدرسية، وفي عدم توافر المساحات الخضراء بالشكل الجيد، حيث بينت النتائج التي أفرزتها الدراسة ما يلي:

- توفر متطلبات البيئة المادية المدرسية اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من حيث الموقع العام، التصميم البيئي، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط.

– عدم توفر متطلبات فضاء الأنشطة المدرسية والمساحات الخضراء اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع هذه الأبعاد تعزى لمتغير عدد التلاميذ في الفوج المدرسي (أقل من 25 تلميذ في الفوج.....إلى أكثر من 40 تلميذ في الفوج التربوي) باستثناء الموقع العام للمدرسة.

– وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة حول متطلبات البيئة المادية المدرسية من حيث الموقع العام، التصميم البيئي، المناطق الخضراء، فضاء الأنشطة المدرسية، التجهيزات الداخلية والوسائل التعليمية، ودرجة السلامة لصالح أفراد عينة الدراسة العاملين بالمدارس المتوسطة التي لا توجد بها أقسام دوارة.

وعليه يقترح الباحثان ما يلي:

– الاهتمام بتوفير متطلبات البيئة المادية المدرسية لتحقيق أهداف المناهج المدرسية لتصبح درجة توافرها عالية، خاصة في متطلبات فضاءات الأنشطة المدرسية والمناطق الخضراء.

– توفير قاعة متعددة الاستخدام، تستغل لممارسة مختلف النشاطات المدرسية كالمسرح والغناء والمسابقات الفكرية والتحضير للحفلات والأعياد الدينية والمنافسات الفكرية...الخ.

- الاهتمام بمبنى المكتبة المدرسية وتوفير مختلف المراجع ومصادر المعلومات لإثراء نشاط القراءة والمطالعة.

- توفير مختلف المستلزمات والوسائل التجهيزات المساعدة في تطبيق المناهج الدراسية.

- إعادة توسعة المدارس المتوسطة وتهيئة الساحة المدرسية والفضاء المدرسي بصفة عامة بما يتلاءم والاحتياجات التعليمية.

- تخصيص مساحات وغرف للنشاطات المدرسية وتوفير مساحات خضراء وملاعب رياضية مستقلة عن الساحة المدرسية في التصاميم المستقبلية للمباني المدرسية للمرحلة المتوسطة، مع توفير مساحات للتوسع المستقبلي.

- إجراء دراسات حول إعداد وتكوين الأساتذة وتحليل مضامين المناهج في مجال الأنشطة المدرسية.

- المراجع:

الجزائري، خلود وكحيلي، سناء (2011). معوقات استخدام عناصر البيئة المادية لتدريس مادة علم الأحياء من وجهة نظر مدرسي المادة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (33)، العدد (02)، 183-200.

الرشيدى، أحمد كامل (2011): المشكلات المدرسية المعاصرة. قضايا وحلول، ط1، الجيزة، مصر: المكتبة الأكاديمية.

الشريف، عبد الله بن رابح حامد (2013): متطلبات المبنى المدرسي اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في مدارس التعليم الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، السعودية.

الشعباني، ديما (2015). معوقات تطبيق الأنشطة المدرسية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، المجلد (37)، العدد (06)، 11-42.

القرقوطي، البشير الهادي (2015): دراسة تقويمية لمباني كليات التربية في ضوء معايير الجودة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (08)، العدد (19)، ص: 135-153.

القزاز، عبير عدنان (2014): احتياجات تطوير البيئة المادية في المدارس الابتدائية بمحافظات غزة في ضوء المعايير الدولية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكيلاني، خلف محمود العبد القادر (1992). تطوير معايير ومواصفات للبناء المدرسي في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

المحيسن، حمد عبد الله حمد (1990): مشكلات المباني المدرسية الابتدائية الحكومية (بنين) في منطقة المدينة المنورة، رسالة ماجستير في التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

المشايخي، عبد المنعم محمد حامد (2017). دور الإدارة المدرسية في تفعيل النشاط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ببلدية القضارف. مجلة العلوم التربوية، السنة الثانية، العدد (02)، 177-202.

الهنداوي، ياسر فتحي (2012): إدارة المدرسة وإدارة الفصل. أصول نظرية وقضايا معاصرة، ط1، القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

ريمون معلولي (2010): جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية. مجلة جامعة دمشق ، المجلد (26)، العدد (1+2).

عرفة، خضر حسني (2010). دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في التغلب على معيقات تنفيذ الأنشطة المدرسية اللاصفية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

قرني، زبيدة محمد (2016): تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط1، المنصورة: المكتبة العصرية

وزارة التربية الوطنية (2009): النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد (522)، المديرية الفرعية للتوثيق ، مكتب النشر.

Baafi, R. K. A. (2020). School Physical Environment and Student Academic Performance. Advances in Physical Education, 10, 121-137.

Torupere. K, Isaac. J. (2016). The influence of school physical environment on secondary school students' academic performance in bayelsa state, Asian Journal of .Educational Research, Vol. 4, No.2, pp. 01-15

عنوان المداخلة: تقويم جودة الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية كتابي في اللغة العربية– للسنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات – دراسة ميدانية بولاية الجلفة –

مرصالي حورية جامعة مدية

داودي خيرة جامعة الجلفة

الملخص:

يمثل الكتاب المدرسي الوثيقة المكتوبة لمحتوى المنهج الذي يسعى المدرس إلى تعليمه والطالب إلى تعلمه بقصد تحقيق الأهداف التعليمية التي صمم المنهج من اجل بلوغها. وتنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية بوصفه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعد من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفعال في إنجاح العملية التعليمية ورغم التطور الكبير في استعمال الوسائط التربوية التكنولوجية إلا أنه يبقى المصدر المهم الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من المعرفة، ونظرا للأهمية الكبيرة التي يتميز بها الكتاب المدرسي وللمكانة التي يحتلها بات لزاما علينا الاهتمام به من حيث المواصفات التي يجب توفرها فيه، والعناية به من حيث إعداده وإخراجه وفق معايير ومواصفات عالمية وعلمية وتربوية، ومراقبة جودته وتحسين نوعيته لأجل تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الكتاب المدرسي، الجودة.

Summary:

The textbook represents the written document of the content of the curriculum that the teacher seeks to teach and the student to learn in order to achieve the educational objectives that the curriculum was designed to achieve. The importance of the textbook stems from the educational process as the container that contains the educational material, which is one of the most important means to achieve the objectives of the educational curriculum and its effective role in the success of the educational process and despite the great development in the use of educational media technology, but it remains an important source of the teachers in their educational work and resort Learners in the collection of a lot of knowledge, In view of the great importance of the textbook and the prestige it occupies, we have to pay attention to it in terms of the

specifications that must be provided in it, and take care of it in terms of preparation and output in accordance with the standards and specifications of the world and scientific and educational, and quality control and improve the quality to improve the educational process and educational development.
Keywords: evaluation, textbook, quality.

مقدمة وخلفية نظرية

يحتل الكتاب المدرسي في منظومتنا التربوية مكانة متميزة فهو يترجم الكثير من أهدافها، كما يعد الوثيقة الرسمية التي تتبلور فيها جميع مكونات وعناصر المنهج، وهو المرجع الذي يستقي منه المتعلم مختلف معارفه، والدعامة الأساسية في العملية التعليمية التي يكتسب منها الكفاءات الأولية والختامية، ويشكل جسرا ثنائي القطب فهو دليل المعلم ومنهل للتلميذ وقد عرّفه (أحمد حسين اللقاني، 1995، ص10) بأنه: ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية شاملا الوسائل التعليمية والأنشطة، ووسائل التقويم، ومقدمة تخص الطالب، وفهرسا يعرض المقرر بشكل عام، هذا إضافة إلى المصطلحات، وهو يخص الطالب بالدرجة الأولى وقبل المعلم. وهو سهل الاستعمال قليل التكاليف بالموازنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى ويمكن التحكم بعناصره الأربعة،(الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم) ومن السهل تطويره وتحديثه.

ولمسايرة ومواكبة التطور الحاصل عالميا في مجال إعداد وتصميم المناهج الدراسية تم عقد العديد من الندوات والمؤتمرات لتحديد المعايير التي يجب أن تشتمل عليها الكتب الدراسية، وذلك وفق معايير الجودة، وجودة الكتاب المدرسي مطلب أساسي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقه, ولتحقيق الجودة في الكتاب المدرسي, وحتى يصبح ذا قيمة تربوية عالية ينبغي أن يصمم بعناية من حيث اختبار مكوناته وتنظيم خبراته التعليمية شكلاً ومضموناً بما يلائم الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والفنية والتقنية ليكون أداة فاعلة تيسر على الدارسين عملية التعلم, وتسهم بدورها في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات والذي يقوم بدور اجتماعي متميز.

فالجودة مطلب ضروري تسعى معظم المؤسسات إلى تحقيقه، وعلى الرغم من أهمية هذا المطلب إلا أن معظم الباحثين يجدون أن هذا المفهوم مبهم ومن الصعب تعريفه، كما أن قياسه والحكم عليه تُعد أكثر صعوبة كما تعد الجودة مطلباً أساسياً لتحسين المحصلة النهائية للخدمات والمخرجات مهما كان نوعها وذلك من أجل تزويد المنتفعين والفئات المستفيدة بأفضل خدمة وصولاً لأحسن النتائج، وتحقيقاً للأهداف المنشودة.(سهيل دياب،2004، ص6)

وتعتبر عملية تطوير المناهج والكتب الدراسية عملية ضرورية لا بد منها حتى يستطيع النظام التعليمي أن يواجه المسئوليات الثقيلة الملقاة على عاتقه، وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات المجتمعية التي تواجهه، ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر، ويجب أن يرتبط هذا التطوير بآليات نقل المعرفة إلى الأفراد –أي طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم – التي يجب أن تساير محتوى الدراسة المطور، ذلك أن استخدام طرائق تدريس ومتابعة وتقويم وتكنولوجيا تعليمية أكثر فاعلية يؤدي إلى تفعيل العملية التربوية برمتها(يوسف عوض، 2009، ص2).

أهمية الكتاب المدرسي: يرى داود درويش (ص6–7) أن الكتاب المدرسي ذو أهمية حيوية وكبيرة ودور فاعل في العملية التعليمية والتربوية لا غنى عنه, بل هو كما يقولون:"حجر الزاوية في عملية التعلم" وأن هناك حاجة شديدة إلى الكتاب المدرسي, بحيث لا يمكن تصور أن هناك تدريساً وتعليماً فاعلاً دون استخدام الكتاب المدرسي وترجع أهميته للمميزات التالية:

1–يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية, وطرائق تدريسها.

2–يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين.

3–يكسب التلاميذ الصفات الاجتماعية المرغوبة

4–يُمَكِّنْ المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلمام بها, وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها.

5-يحوي على الوسائل والأشكال, والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه التلاميذ وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل: كالأفلام، برامج التلفاز، أجهزة التعليم الحديثة...

6-الكتاب المدرسي معلم ينمي في التلاميذ القيم, المهارات, الأخلاقيات, وجوانب الإصلاح المتعددة في صور مرتبة ومنظمة.

الشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد: كي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها في مجالات أربعة يمكن حصرها فيما يلي:

أ- كفاءة المؤلف وسمعته أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي صاحب خبرة في التعليم والتدريس وان يتصف بالأمانة العلمية ووعي تام بواقع المجتمع, وظروفه, واتجاهاته الثقافية، وأعرافه, وتقاليده, وأن يكون قادراً على تحديد تلك الظروف والاتجاهات بصدق وأمانة.

ب- مادة الكتاب ومحتوياته أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه, وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه, وأن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول.

ت- لغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب في لغته, شائق العرض في موضوعاته, متدرج الصعوبة في معلوماته, ملائماً لمستوى التلميذ اللغوي في تعابيره, وأن تكون لغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث السهولة والدقة والوضوح.

ث- الشكل العام للكتاب وإخراجه الطباعي فالكتاب المقدم للتلميذ لا بد وان يكون شائقا وجذابا للتلميذ من حيث استخدام الورق للطباعة والألوان المستخدمة و واضح الأحرف, متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات, خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية , واضح الصور والرسوم والخرائط (داود درويش،2007، ص 11-13) (بتصرف).

إشـــكالية الدراســـة: نظـرا لأهميـة الجـودة فـي مختلـف منـاحي الحيـاة وضـرورة تمليهـا التطـورات الحاصـلة فـي المجـالات المختلفـة، اهتمـت منظومتنـا التربويـة بجـودة التعلـيم العـام وتحسـينه، وبتطـوير المنـاهج بـالتركيز علـى التكامـل بـين المنـاهج التعليميـة والأنشـطة والأسـاليب، وتـأليف كتـب دراسـية تتوافـق والإصـلاحات الجديـدة الراميـة إلـى التطـوير والتحسـين والرفـع مـن كفـاءة المعلـم والمـتعلم علـى حـد سـواء، فكـان الكتـاب الموحـد للمـواد الأدبيـة للسـنة الثانيـة مـن التعلـيم الابتـدائي الـذي يشـتمل علـى مـواد ثـلاث هـي اللغـة العربيـة والتربيـة الإسـلامية والتربيـة المدنيـة، الـذي تبنتـه الـوزارة الوصـية فـي الإصـلاحات الجديـدة لأجـل بلـوغ الأهـداف التربويـة المسـطرة، وتحقيـق الكفـاءات المطلوبـة خـلال المرحلـة التعليميـة. وتـزداد قيمـة الكتـاب ونفعـه بمقـدار مـا يبـذل فيـه مـن جهـد فـي تأليفـه وإخراجـه، كمـا ينبغـي أن يكـون الكتـاب جيـداً وصـالحاً فـي يـد المعلـم والمـتعلم، حيـث تعـد الجـودة فـي الكتـب الدراسـية المقـررة مطلبـاً أساسـياً تسـعى المؤسسـات التربويـة إلـى تحقيقـه، وإذا أريـد تحقيـق الجـودة فـي الكتـب الدراسـية المقـررة، فـإن ذلـك يسـتلزم التعـرض للشـروط والخصـائص التـي يجـب توافرهـا فـي الكتـاب الدراسـي الجيـد، وهكـذا فـإن عمليـة تقـويم الكتـب المدرسـية عمليـة مهمـة تحكمهـا اعتبـارات ثلاثـة، أولهـا: أن الكتـاب المدرسـي أداة تعليميـة مهمـة، وثانيهـا: أن عمليـة تـأليف الكتـب المدرسـية عمليـة تنافسـية، وثالثهـا: أن العصـر الـذي نعـيش فيـه عصـر تغيـر سـريع، وعصـر تقـدم، وهـذا التغيـر والتقـدم يقضـيان علـى الـدوام إعـادة النظـر فـي العمليـة التعليميـة بعناصـرها المختلفـة ومراجعتهـا، وخاصـة محتـوى المنهـاج ومـا يمثلـه مـن كتـب دراسـية ومصـادر معرفيـة (سـهيل ديـاب، 2004، ص 2). ونظـرا لأهميـة المنـاهج الدراسـية كـان لزامـا علـى القـائمين بالعمليـة التعليميـة التعلميـة والمشـرفين عليهـا، إتبـاع المعـايير العالميـة فـي تصـميم وتـأليف الكتـاب المدرسـي وإخراجـه والـذي يعتبـر أحـد أهـم أركـان العمليـة التعلميـة التعليميـة، والمتـرجم لأهـدافها والوسـيط بـين المـتعلم والمعلـم. وقـد أدركـت منظومتنـا التربويـة ذلـك فكـان الجيـل الجديـد مـن المنـاهج الدراسـية مجسـدا فـي الكتـب المدرسـية، لمسـتوى الابتـدائي للسـنة الثانيـة، ومـن هنـا جـاءت هاتـه الدراسـة الميدانيـة لأجـل الوقـوف علـى جـودة الكتـاب المدرسـي الموحـد للمـواد الأدبيـة للسـنة الثانيـة ابتـدائي(كتابي فـي

اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات من خلال الإجابة على التساؤل التالي:

ما معايير الجودة الواجب توفرها في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي في مجالات الكتاب التالية (محتوى الكتاب، الوسائل الإيضاحية والأنشطة والمعينات، وسائل التقويم، الشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه) من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. معرفة مدى مطابقة كتاب (كتابي في اللغة العربية) لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد.
2. التعرف على أراء المعلمين والمعلمات حول الكتاب المدرسي المقرر وتوفر معايير الجودة في الكتب المدرسية الجزائرية.
3. **أهمية الدراسة:** تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. تقويم كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي لمعرفة مكامن القوة والضعف بهدف المعالجة والتطوير.
2. تقديم مقترحات وتوصيات للجهة الوصية ، للعمل على تجنب السلبيات في الكتاب إن وجدت وتدعيم ما هو ايجابي.

مفاهيم الدراسة:

الكتاب المدرسي: وعرفه أبو الفتوح رضوان وآخرون "هو وسيلة لا غنى عنها لكل من المدرس والتلميذ فهو يعين المدرس في إعداد الدرس وتدريسه وأيضاً يعين التلميذ على استيعاب الدرس.(أبو الفتوح رضوان،1962 ،ص15). أما الكتاب المعني بالدراسة فهو الكتاب المدرسي الموحد للمواد الأدبية للسنة الثانية ابتدائي(كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، الجديد الصادر عن وزارة التربية الوطنية في طبعته

الثانيــة منــذ 2016-2017 وهــو حــديث العهــد بعــد إصــلاح الإصــلاح الــذي شــهدته المنظومة التربوية الجزائرية.

التقــويم: هــو عمليــة منهجيــة تتطلــب جمــع بيانــات ومعلومــات باســتخدام أدوات قيــاس متنوعــة فــي ضــوء مجموعــة مــن الأهــداف المحــددة, لغــرض التوصــل إلــى تقــديرات كميــة وأدلــة كيفيــة يســتند إليهــا فــي إصــدار أحكــام.(علام، 2009، ص 21). وفــي الدراســة الحاليــة نقصــد بــالتقويم هــو الاطــلاع علــى أراء المعلمــين والمعلمــات فيمــا يخــص الكتــاب المدرســي الجديــد. والمقصود به معرفة مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للمعايير الواجب توافرها فيه من حيــث: (محتــوى الكتــاب، الوســائل الإيضــاحية والأنشــطة والمعينــات، وســائل التقــويم، الشــكل العام للكتاب وطريقة إخراجه) وذلك من وجهة نظر المعلمين.

الجودة: جاء على لسان العرب" لابن منظور"، أن الجودة لغة أصلها من الفعل الثلاثي: "أجاد "أي :أتى بالجيد من قول أو عمل. وأجاد الشيء صيّره جيدا، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا(ابن منظور، لسان العرب، ص 112).

أما اصطلاحا فيعرفها سهيل دياب على أنها: تطابق الوظائف والأهداف المحددة للكتاب المدرسي المقرر مع المعايير السليمة والمتعارف عليها.

أمــا فــي الدراســة الحاليــة فنقصــد بهــا تــوافر معــايير الجــودة فــي الكتــاب المدرســي مــن حيــث (محتــوى الكتــاب، الوســائل الإيضــاحية والأنشــطة والمعينــات، وســائل التقــويم، الشــكل العــام للكتاب وطريقة إخراجه).

حدود الدراسة:

الحــدود المكانيــة: اقتصــرت هــذه الدراســة علــى الكتــاب المدرســي الموحــد للمــواد الأدبيــة المقرر للسنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية بولاية الجلفة.

الحدود الزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على تقويم الكتاب المدرسي الموحد للمواد الأدبية المقرر للعام الدراسي 2017-2018 للسنة الثانية ابتدائي بعد عامين من صدوره، وتدريسه.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج البحث: تتبع الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث يهتم المنهج الوصفي بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع والحقائق، ويتضمن قدرا من التفسيرات للبيانات التي تم جمعها وتبويبها، وتزودنا البحوث الوصفية في المجالات التربوية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة التي يتأثر بها التربويون في عملهم، ومثل هذه المعلومات ذات قيمة عملية تؤيد ممارسات قائمة أو ترشد إلى سبيل تغييرها.(محمد منير مرسي، 1994، ص270).

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من معلمي السنة الثانية ابتدائي للموسم الدراسي 2017-2018 الذين يقومون بالتدريس في المدارس الابتدائية ولاية الجلفة.

عينة الدراسة: وفي بحثنا هذا قدرت عينة الدراسة بـ 42 معلما ومعلمة، من بين مجموع المعلمين الذين يدرسون السنة الثانية ابتدائي، بولاية الجلفة للسنة الدراسية : 2017-2018 والتي تم اختيارها بطريقة العينة القصدية أو العمدية.

الجدول رقم:01 توزيع المعلمين حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	18	**%42.85**
إناث	24	**%57.14**
المجموع	**42**	**%100**

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب الجنس أين وجدنا أن فئة الإناث تطغى بنسبة 57.14% على فئة الذكور التي سجلنا بها نسبة 42.85%.

أداة الدراسة: تتحدد أداة الدراسة وفقا لطبيعة الموضوع، واستخدمت الباحثتان الاستبيان والذي يعرف على أنه: "نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات أو مشكلة أو موقف، ويتم تقديم الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل عن طريق البريد." (رشيد زرواتي، 2002، ص 123).

ولتحقيق أهداف الدراسة وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، قمنا باستخدام استبيان لتقويم الكتاب الموحد للسنة الثانية ابتدائي الذي يتم تدريسه في السنة الدراسية 2017-2018 ويحتوي الاستبيان المعد على أربعة مجالات تضم في مجملها 53 سؤالا أو عبارة، وتتمثل هذه المجالات في:

المجال الأول: ويخص محتوى الكتاب ويضم 20عبارة أو سؤالا وهي مرقمة من 01 إلى 20

المجال الثاني: خاص بالوسائل الإيضاحية والأنشطة والمعينات ويضم 12 عبارة أو سؤالا وهي مرقمة من 01 إلى 12

المجال الثالث: خاص بوسائل التقويم ويشتمل على 11 عبارة أو سؤالا وهي مرقمة من 01 إلى 11

المجال الرابع: ويخص الشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه ويشتمل على 10 أسئلة وهي مرقمة من 01 إلى 10

والجدول التالي يوضح توزيع فقرات الاستبيان:

الجدول رقم 02 توزيع فقرات الاستبيان على المجالات الأربعة

المجال / عدد الفقرات	العدد	النسبة المئوية
محتوى الكتاب	20	**%37.03**

وسائل الإيضاح والأنشطة والمعينات	12	**%22.22**
وسائل التقويم	11	**%22.22**
الشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه	10	**%18.52**
المجموع	**53**	**%100**

وقد قامت الباحثتان بتقسيم سلم الاستجابة حسب سلم ليكرت إلى خمس درجات كما في الجدول 05

الجدول 03 توزيع سلم الإجابات على فقرات الاستبيان

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جدا
5	**4**	**3**	**2**	**1**

مفتاح المقياس: حيث أعطت الباحثة كل فقرة من فقرات الاستبيان وزن مدرج وفق سلم خماسي :كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جدا وطلب من كل معلم تحديد درجة توفر البند بوضع علامة (X) في المكان الذي يعبر عن رأي المعلم أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان وقد أعطي سلم التدريج الدرجات التالية علي الترتيب:

كبيرة جدا وأعطيت 5 درجات، كبيرة وأعطيت 4 درجات، متوسطة وأعطيت 3 درجات، صغيرة وأعطيت 2 درجة، صغيرة جدا وأعطيت 1 درجات.

وبالتالي تصبح الدرجة القصوى للاستبيان: (53× 5)=265 أما الدرجة الدنيا فهي 53=(1×53)

صدق الأداة: المقصود بصدق الأداة هو أن الاستبيان يقيس ما وضع لأجله وتم التحقق والتأكد من صدق الأداة بطريقتين:

صدق المحكمين: والمقصود بصدق المحكمين: هو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، ويشير هذا النوع من الصدق إلى مدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من اجله.

وللتأكد من صدق الأداة، وأنها تقيس ما وضعت لأجله تم اللجوء إلى صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على ثمانية محكمين من أساتذة علم النفس

وعلوم التربية والأرطوفونيا، وقد طلب إلى كل منهم إبداء وجهة نظره في فقرات الاستبيان من حيث التعديل والإضافة لأي فقرة يراها مناسبة، أو حذف أي فقرة يراها غير مناسبة، وقد تم إجراء التعديلات المنسجمة مع الدراسة من حذف أو إضافة اعتمادا على اقتراحاتهم وآرائهم. وكان ذلك أن أصبحت فقرات الاستبيان تتكون من 53 فقرة.

الصدق الذاتي: والذي تم حسابه بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وبالتالي فإن الصدق الذاتي للاستبيان الخاص بتقويم الكتاب يساوي: $\sqrt{0.91} = 0.95$ ويشير الحاصل إلى معامل صدق مرتفع مما يسمح باستخدام الأداة.

ثبات الأداة: تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة تتكون من 14 فردا منهم (05) ذكرا، و(09) أنثى من معلمي الطور الابتدائي، وبعد ذلك تم حساب الثبات للمقياس بطريقتين وهما كالتالي:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronback): تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback) للمقياس ككل

جدول رقم(04)معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد البنود	معامل الفا كرونباخ
	53	0.91

يتضح من خلال الجدول رقم(04) أنّ معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) تساوي (0.91) وهي قيمة مقبولة، وتشير إلى تمتع المقياس بثبات عال.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس إحصائيا اعتمادا على طريقة التجزئة النصفية، حيث طبق الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية وبعد الحصول على درجات أفراد العينة، قامت الباحثتان على تجزئة بنود المقياس إلى نصفين يضم النصف الأول البنود ذات الأرقام الفردية ويبلغ عددها 27 بندا ويضم النصف الثاني البنود ذات الأرقام الزوجية ويبلغ عددها 26 بندا. وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصف الفردي ومجموعة فقرات النصف

الزوجي فقد بلغ معامل الارتباط بيرسون بهذه الطريقة (0.94) وباستخدام معادلة سبيرمان براون المعدلة (Brown Spearman Coefficient)أصبح معامل الثبات يساوي(0.96) وهو مرتفع جدا كما نجد أن معامل جوتمان بلغ (0.93) ما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(05) معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	عدد البنود	معامل برسون	معامل سبيرمان براون	معامل جوتمان
	53	0.94	0.96	0.93

وبعد التأكد من صدق الاستبيان وثباته، قمنا بتوزيعه على عينة الدراسة، ثم تحليله ومناقشة النتائج على ضوء ذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد الانتهاء من الإجراءات التي اتبعتها الباحثتان سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على سؤال الدراسة:

ما معايير الجودة الواجب توفرها لكتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي في مجالات الكتاب التالية (محتوى الكتاب، الوسائل الإيضاحية والأنشطة والمعينات، وسائل التقويم، الشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه) من وجهة نظر عينة الدراسة؟

يمكننا توضيح البنود من حيث توافرها

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج من حيث المعايير المتوفرة في الكتاب محل الدراسة يمكن تلخيص النتائج المتحصل عليها بعد عملية التفريغ في الجدول الموالي:

جدول رقم (06) يوضح مجموع الدرجات الخام والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الاستبيان

المجالات	عدد فقرات المجال	مجموع الدرجات الخام	النسبة المئوية
محتوى الكتاب	20	2552	**35.78**
الوسائل الإيضاحية والأنشطة والمعينات	12	1685	**23.62**
وسائل التقويم	11	1476	**20.69**
الشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه	10	1420	**19.91**

المجموع	53	7133	**100**

يتضح لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن:

النسبة المئوية العامة لتحقيق الجودة في الكتاب المدرسي محل الدراسة من حيث محتوى الكتاب بلغت 35.78%، وهي نسبة دون الوسط بينما مجال الوسائل الإيضاحية والأنشطة والمعينات بلغت 23.62%، ومجال وسائل التقويم 20.69% ومجال الشكل العام للكتاب وطريقة إخراجه وصلت 19.91% والملاحظ أن هاته النسب لا ترق إلى كون الكتاب المدرسي أثناء تأليفه تمت مراعاة معايير التأليف العالمية والجودة المنشودة حسب تصريحات عينة الدراسة الحالية.

كما نلاحظ أن محتوى الكتاب كانت له النسبة الكبيرة من حيث تحقيق الجودة بنسبة بسيطة حيث جاءت أراء المعلمين والمعلمات أن محتوى الكتاب حسن على العموم من حيث

1- يحقق محتوى الكتاب أهداف المادة المؤلف من اجلها.

2- مدى توفر الدقة العلمية والصدق والحداثة في محتوى الكتاب.

3- يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الحصص المقررة له الحجم الساعي.

4- يتناسب محتوى الكتاب مع مستوى التلاميذ العقلي.

5- محتوى الكتاب قابل للتطبيق في مواقف الحياة اليومية التي تواجه التلميذ.

6- تتناسب لغة الكتاب مع مستوى التلاميذ.

7- يخلو محتوى الكتاب من الأخطاء اللغوية.

8- تتوزع وحدات الكتاب بشكل يتناسب مع فصول الدراسة.

9- تتسلسل موضوعات الكتاب تسلسلا منطقيا.

10- يكسب محتوى الكتاب التلاميذ خبرات جديدة .

11- يراعي الكتاب عنصر التشويق في عرضه لموضوعات المحتوى.

12- يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية بين التلاميذ.

13- يوازن محتوى الكتاب بين مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والانفعالية والنفس حركية.

14- تنمي محتوى الكتاب لدى التلاميذ قيماً وعادات واتجاهات بناءة (مثل الموضوعية و الدقة ,الترتيب...)

15- ينمي محتوى الكتاب اتجاهات إيجابية نحو المواد

16- يساعد محتوى الكتاب على تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.

17- يشجع أسلوب عرض محتوى الكتاب التلميذ على التعلم الذاتي.

18- يركز محتوى الكتاب على المفاهيم والمهارات الأساسية.

19- يوضح الكتاب الأفكار المجردة بأمثلة محسوسة.

20- يتابع محتوى الكتاب التطورات الحديثة في المعرفة .

ليأتي بعده مجال الوسائل الإيضاحية والأنشطة والمعينات من حيث توافرها في الكتاب المدرسي محل الدراسة والتي لم ترق حسبهم إلى ما هو مطلوب من حيث الجوانب التالية:

1- تقع الرسومات والأشكال الهندسية في نفس صفحة الموضوع الذي توضحه.

2- تراعي الوسائل التعليمية والأنشطة مستوى التلاميذ.

3- تتوافر وتتنوع الأنشطة والوسائل التعليمية كالرسومات والأشكال والجداول

4- الرسومات الإيضاحية ذات ألوان مناسبة وتجذب انتباه التلاميذ.

5- – تساعد وسائل الإيضاح والأنشطة على فهم محتوى الكتاب.

6- الأمثلة المحلولة في الكتاب شاملة لجميع وحداته.

7- تتناسب أنشطة الكتاب مع محتوى الكتاب.

8- تنمي أنشطة الكتاب روح التعاون بين التلاميذ.

9- عدد الأنشطة في الكتاب مناسبة.

10- تتصف الأنشطة بالتحديد والدقة والوضوح.

11- تنمي النشاطات الموجودة في الكتاب القدرة على حل المسائل عند المتعلم.

12- ترتبط الأنشطة العملية في الكتاب بأهداف المنهاج.

ثم مجال وسائل التقويم فتصريحات القائمين على تعليم الكتاب المدرسي أشارت إلى أن هناك نقص في طريقة استخدام وسائل التقويم وعدم مناسبتها أحيانا وهذا من حيث:

1- تساعد أسئلة الكتاب على تثبيت فهم التلاميذ لمحتوى الكتاب.

2- أسئلة الكتاب تستثير تفكير التلاميذ.

4- مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ.

5- تتميز صياغة أسئلة الكتاب بالدقة.

6- تتميز صياغة أسئلة الكتاب بالوضوح.

7- تمارين الكتاب ومسائله متنوعة حسب مستويات التلاميذ.

8- تقيس تمارين المراجعة في نهاية كل وحدة أهداف هذه الوحدة.

9- تتدرج أسئلة الكتاب من السهل إلى الصعب.

10- توازن الأسئلة بين مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية، الانفعالية ، النفس حركية.

11- تتميز أسئلة الوحدة بالشمولية لكافة جوانب الوحدة.

12- تتوزع أسئلة الكتاب على الوحدات بشكل مناسب.

أما بالنسبة للشكل العام للكتاب وإخراجه فنجد من خلال الإحصائيات انه تحصل على أدنى نسبة من حيث تقدير المعلمين للكتاب مما يوحي أن طريقة إخراج الكتاب وطباعته بها نقائص وسلبيات من حيث مناسبة الكتاب لحجم التلاميذ، ونوعية الورق المستخدمة في الطباعة، وإبراز العناوين والقوانين بطريقة تجذب انتباه المتعلم، والألوان المستخدمة .

خلاصة واقتراحات:

أصبح اليوم من الضروري إعادة النظر في المناهج الدراسية وتقويمها من فترة لأخرى من خلال إجراء عملية تقويم الكتب المدرسية والتي أصبحت ضرورة ملحة وهامة لأجل التحسين والتطوير وهذا نظرا لأهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم والمتعلم، حيث يعد الكتاب المدرسي أداة مهمة من أدوات التعليم، فهو صديق للمتعلم وأنيسه في كل مكان وزمان، سهل المنال، يفتحه المتعلم متى يشاء ويقفله متى يشاء، ويعود إلى صفحاته أينما كان، ولا يكلفه ذلك أي جهد أو عناء إضافة إلى رخص ثمنه وسهولة حفظه واقتنائه وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإن الباحثتان تقترح جملة من الاقتراحات نوردها في النقاط التالية:

- ضرورة المراجعة اللغوية للكتاب من قبل مختصين في ميدان اللغة لتجنب الأخطاء اللغوية والمطبعية.

- أن يرتبط محتوى الكتاب بخبرات التلاميذ وينمي اتجاهات ايجابية نحو المادة.

- بناء وتطوير الأدوات المستخدمة في تقويم الكتب المدرسية.

- اللحاق بركب الدول المتقدمة في مجال المنظومة التربوية من خلال الاعتماد على المعايير العالمية في إعداد الكتاب المدرسي.

- ضرورة تقويم الكتب المدرسية بصورة دورية حتى تتوافق والمستجدات والتطورات الحاصلة عالميا.

- اقتراح ملحق خاص بتقويم الكتاب المدرسي يوضع في نهاية الكتاب المدرسي يتضمن استبيانا للمعلمين يضم أسئلة لمختلف جوانب الكتاب المدرسي حتى يتمكن المعلمون من إيصال آرائهم حول الكتاب.

قائمة المراجع

1. ابن منظور، (1993)، لسان العرب، لبنان، دار الكتب العلمية.
2. أبوالفتوح رضوان، وآخرون، (1962)، الكتاب المدرسي: فلسفته، تاريخه وأسسه، وتقويمه، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
3. أبو عنزة، يوسف عوض عبد الرحمن (2009)، دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
4. درويش، داود حلس،(2007)، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته، لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام – الجامعة الإسلامية – كلية التربية، غزة
5. دياب، سهيل رزق، (2004)، جودة كتب الرياضيات المقررة في المنهاج الفلسطيني بحث مقدم للمشاركة في المؤتمر التربوي الأول لكلية التربية – الجامعة الإسلامية ، غزة.
6. زرواتي رشيد، (2002)، تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1
7. عبد الرحمان، عدنان بن ماجد، وآخرون،(1998)، مبادئ الإحصاء والاحتمالات، مطابع جامعة الملك سعود، ط3.

8. الغريب، رمزية، (1981)، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية.
9. اللقاني، أحمد حسين، (1995)، المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب.
10. مرسي، محمد منير (1994)، البحث التربوي وكيف نفهمه القاهرة، عالم الكتب.

عنوان المداخلة: مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي وإشكالية ملاءمتها للو اقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم الجز ائري: دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي.

الاسم واللقب: د/ أسماء عيسي

التخصص: علم اجتماع تربوي

مؤسسة الانتماء: جامعة مولود معمري/ تيزي وزو

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ملاءمة مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي للواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم الجزائري من خلال دراسة كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي باعتباره أحد أهم الوسائط التعليمية التي تساهم في بناء معارف المتعلم وتمثلاته عن ذاته ومجتمعه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تقنية تحليل المحتوى لرصد طبيعة تمثيل البيئات الاجتماعية، والأدوار والعلاقات الاجتماعية، ومظاهر التنوع الثقافي واللغوي، ومدى قرب اللغة المستخدمة من خبرات المتعلم اليومية.

وقد أظهرت النتائج وجود حضور واضح لبعض المكونات الاجتماعية والثقافية، خاصة الأسرة والطفل والقيم الاجتماعية، مع وجود تفاوت في تمثيل البيئات الاجتماعية والأدوار والفئات المختلفة، إلى جانب محدودية نسبية في إبراز التنوع الثقافي والجغرافي واللغوي.

كما كشفت الدراسة عن قرب مقبول بين لغة الكتاب ومستوى المتعلم، مع وجود مسافة نسبية بينها وبين بعض استعمالاته اللغوية اليومية. وتخلص الدراسة إلى أهمية تطوير محتوى الكتب المدرسية بما يحقق توازناً أكبر بين الأهداف التعليمية وخصوصيات الواقع الاجتماعي والثقافي المتنوع للمتعلم الجزائري.

الكلمات المفتاحية: المناهج الدراسية؛ الواقع الاجتماعي؛ الواقع الثقافي؛ التمثيل الاجتماعي؛ التنوع الثقافي واللغوي.

Abstract:

This study aims to examine the extent to which Arabic language curricula at the primary education level are compatible with the social and cultural reality of the Algerian learner, through an analysis of the Arabic language textbook for the third year of primary school, as one of the main educational tools contributing to the development of learners' knowledge and representations of themselves and their society, To achieve the objectives of the study, a descriptive-analytical approach was adopted, using content analysis to examine the representation of social environments, social roles and relationships, cultural and linguistic diversity, and the extent to which the language used is close to learners' everyday experiences.

The findings indicate a clear presence of certain social and cultural components, particularly the family, the child, and social values, while revealing variations in the representation of different social environments, roles, and groups, as well as a relative limitation in representing cultural, geographical, and linguistic diversity. The study also shows an acceptable degree of proximity between the language of the textbook and the learner's level, although a relative gap remains between the textbook language and some forms of everyday linguistic use.

The study concludes that there is a need to develop textbook content in a way that achieves greater balance between educational objectives and the diverse social and cultural specificities of the Algerian learner.

Keywords: Curricula; Social Reality; Cultural Reality; Social Representation; Cultural and Linguistic Diversity.

1. مقدمة:

تعد المدرسة الجزائرية اليوم أمام تحديات جسيمة تفرضها التحولات الاجتماعية والثقافية المتسارعة التي يعرفها المجتمع الجزائري وهو ما يستدعي إعادة النظر في مختلف مكونات المنظومة التربوية وفي مقدمتها المناهج والبرامج التعليمية باعتبارها الأداة الأساسية لنقل المعرفة وترسيخ القيم وبناء الهوية الثقافية للمتعلم، ومن بين هذه المناهج تحتل مناهج اللغة العربية مكانة محورية كونها اللغة الرسمية والوطنية التي تشكل الوعاء الأول لتشكيل الوعي الاجتماعي والثقافي للطفل الجزائري.

وإذا كانت المناهج التعليمية تصاغ وفق أسس بيداغوجية ومعرفية معينة فإنها لا يمكن أن تنفصل عن سياقها الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلم ذلك أن العملية التعليمية ليست مجرد نقل معارف ومهارات لغوية مجردة بل هي في جوهرها عملية تنشئة اجتماعية تسهم فيها المدرسة إلى جانب الأسرة والمحيط الاجتماعي، ومن هنا تبرز أهمية المقاربة السوسيولوجية في دراسة المناهج التعليمية بوصفها مقاربة تسمح بالكشف عن مدى انسجام أو تنافر محتوى الكتاب المدرسي مع الواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه المتعلم.

وفي هذا السياق تأتي دراستنا لتتناول بالتحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي باعتباره أداة تعليمية بالغة الأهمية في مرحلة تأسيسية من مسار المتعلم وذلك بهدف الكشف عن مدى ملاءمة محتواه للخصوصيات الاجتماعية والثقافية المتنوعة التي يتسم بها المجتمع الجزائري.

وانطلاقا من هذا الطرح تتمحور إشكالية دراستنا في التساؤل الرئيسي التالي:

- إلى أي مدى يراعي كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي خصوصيات الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم الجزائري؟.

وتنبثق من الإشكالية مجموعة من الأسئلة الفرعية المتمثلة في:

- ما مدى حضور البيئتين الحضرية والريفية في نصوص وصور كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي؟.
- كيف تمثَل الأدوار والعلاقات الاجتماعية (الأسرة، المرأة، الطفل، المهن) في محتوى الكتاب؟.
- هل يعكس الكتاب التنوع الثقافي واللغوي الذي يميز المجتمع الجزائري؟.
- ما مدى قرب اللغة المستخدمة في نصوص الكتاب من الرصيد اللغوي الأول للمتعلم (اللغة الأم)؟

❖ **الفرضيات:**

- **الفرضية العامة:**

- يعاني كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من فجوة بين مضامينه ومحتوياته من جهة، والواقع الاجتماعي والثقافي المتنوع للمتعلم الجزائري من جهة أخرى.

- **الفرضيات الجزئية:**

- يغلب الطابع الحضري على النصوص والصور الواردة في الكتاب، على حساب البيئة الريفية.
- تمثل الأدوار الاجتماعية في الكتاب بصورة نمطية لا تعكس التحولات التي عرفها المجتمع الجزائري.
- يفتقر الكتاب إلى تمثيل كاف للتنوع الثقافي واللغوي المحلي.
- تسهم الفجوة بين لغة الكتاب واللغة الأم للمتعلم في صعوبة اكتسابه للمهارات اللغوية.

❖ **أهداف الدراسة:** تسعى دراستنا إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي والواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم الجزائري.
- تحليل النصوص والصور الواردة في الكتاب من منظور سوسيولوجي لرصد مدى تمثيلها للتنوع الاجتماعي والثقافي.
- الوقوف على أوجه القصور أو الخلل في ملاءمة المنهاج لخصوصيات المتعلم.
- تقديم مقترحات وتوصيات عملية يمكن أن تسهم في تطوير محتوى كتاب اللغة العربية بما يتلاءم مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم.

❖ **أهمية الدراسة:** تكتسي دراستنا أهميتها من خلال:

- تسهم في إثراء الدراسات السوسيولوجية التي تتناول المناهج التعليمية وتفتح المجال أمام مقاربات بينية تجمع بين علم الاجتماع التربوي وعلوم التربية والديداكتيك.
- تقدم قراءة تحليلية ميدانية يمكن أن يستفيد منها القائمون على إعداد المناهج والكتب المدرسية من خلال الكشف عن الثغرات الموجودة واقتراح سبل معالجتها.
- تتناول الدراسة مرحلة تعليمية حساسة (السنة الثالثة ابتدائي) وهي مرحلة تأسيسية في اكتساب المتعلم للغة والمهارات المرتبطة بها مما يجعل نتائج هذه الدراسة ذات فائدة مباشرة في تحسين شروط التعلم لدى هذه الفئة العمرية.

❖ **الدراسات السابقة:**

دراسة (غيلوس وزكور2018)، هدفت الدراسة الموسومة بـ: " قراءة تحليلية في محتوى كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي " إلى الكشف عن جوهر الكتاب من الناحيتين الشكلية والمضمونية، اعتمادا على أسلوب تحليل المحتوى، حيث سعت الدراسة إلى تحديد الإيجابيات والسلبيات التي يتضمنها الكتاب باعتباره الوسيلة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية والمترجم الحقيقي للمنهاج الرسمي.

دراسة (بومدفع 2022)، هدفت الدراسة الموسومة بـ: " "، إلى الوقوف على القيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من مرحلة التعليم الابتدائي (النسخة الأخيرة لسنة 2016)، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وتقنية تحليل المحتوى مستخدمة تصنيف سبرانجر للقيم كأداة لتصنيف واستخلاص القيم الواردة في نصوص الكتاب.

دراسة (شتوح 2021)، تناولت الدراسة الموسومة بـ: " القيم الوطنية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط "، طبيعة القيم الوطنية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط منطلقة من فكرة أن القيم تشكّل الإطار الذي تتبلور فيه شخصية المتعلم وأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تلعب دورا محوريا في ترسيخها، كما عالجت الدراسة القيم الهوياتية واللغوية في كتب الجيل الثاني من الإصلاحات التربوية.

❖ **المفاهيم الإجرائية للدراسة:**

- **المناهج الدراسية:** يقصد بها في دراستنا محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي الذي سيتم إخضاعه للتحليل من خلال رصد تمثيل البيئة الاجتماعية والأدوار والعلاقات الاجتماعية، ومظاهر التنوع الثقافي واللغوي، والقيم والتمثلات الاجتماعية، ومدى ارتباط اللغة المستخدمة بخبرات المتعلم اليومية.
- **الو اقع الاجتماعي:** هو مجموع العلاقات والأدوار والممارسات وأنماط الحياة والبيئات الاجتماعية التي يعيش ضمنها المتعلم الجزائري، كما تظهر في الأسرة والمدرسة والمجتمع والمهن والفضاءات اليومية.
- **الو اقع الثقافي:** هو مجموع القيم والعادات والتقاليد والممارسات والرموز والمظاهر الثقافية التي تميز البيئة التي ينشأ فيها المتعلم الجزائري.
- **التمثيل الاجتماعي:** هو الطريقة التي يقدم بها الكتاب فئة أو علاقة أو دورًا اجتماعيًا معينا من خلال النصوص والصور والشخصيات والمواقف.
- **التنوع الثقافي واللغوي:** يقصد به حضور مظاهر التعدد الثقافي واللغوي والاجتماعي الذي يميز المجتمع الجزائري داخل محتوى الكتاب.

2. الجانب النظري:

1.2. المناهج الدراسة:

أ- مفهوم المنهاج الدراسي:

مر مفهوم المنهاج بتطور تاريخي واضح فقد كان يقتصر في مفهومه التقليدي على مجموع المقررات والمواد الدراسية التي يتلقاها المتعلم داخل المؤسسة التربوية بمعزل عن حاجاته وخصائص نموه (طعيمة، 2008، ص 21)، غير أن الفكر التربوي الحديث تجاوز هذا التصور الضيق ليصبح المنهاج يعرف بأنه مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل الفصل وخارجه بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم بما يتماشى مع الأهداف التربوية المنشودة (سعادة وإبراهيم، 2006، ص 18).

ويرى " حسن أحمد مسلم " أن المنهاج الدراسي لا ينفصل عن فلسفة المجتمع وأهدافه بل هو ترجمة إجرائية لتطلعاته وقيمه وهو ما يجعل منه أداة لنقل الثقافة والحفاظ على الهوية من جهة وللتجديد والتطوير من جهة أخرى (مسلم. 2008، ص33).

ب- عناصر المنهاج:

يتكون المنهاج الدراسي في صورته الحديثة من أربعة عناصر أساسية متكاملة فيما بينها: الأهداف التربوية، والمحتوى المعرفي، وطرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم، بحيث يؤثر كل عنصر في العناصر الأخرى ويتأثر بها (عطية، 2008، ص 45).

ج- أسس بناء المنهاج:

يقوم بناء المنهاج الدراسي على جملة من الأسس المتكاملة:

- **الأساس الفلسفي:** ويحدد الرؤية التربوية وغايات التعليم انطلاقا من فلسفة المجتمع.
- **الأساس النفسي:** ويراعي خصائص نمو المتعلم وحاجاته في كل مرحلة عمرية.

- **الأساس المعرفي:** ويهتم بطبيعة المعرفة وكيفية تنظيمها وتقديمها.
- **الأساس الاجتماعي والثقافي:** ويقتضي أن يكون المنهاج معبرا عن واقع المجتمع وقيمه وثقافته، ومستجيبا لتغيراته (الوكيل والمفتي، 2011، ص 29).

ويعد الأساس الاجتماعي والثقافي من أهم هذه الأسس وأكثرها إشكالية ذلك أنه يفرض على واضعي المناهج مراعاة تنوع البيئات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين وهو ما يشكل نقطة الالتقاء بين هذا العنصر والعنصر الموالي في هذا الجانب النظري.

2.2. الو اقع الاجتماعي والثقافي:

أ- مفهوم المجتمع والثقافة:

يعرف المجتمع بأنه جماعة من الأفراد يعيشون في نطاق جغرافي محدد تربطهم علاقات وأنظمة اجتماعية واقتصادية وثقافية متبادلة ومستقرة نسبيا عبر الزمن (الحسن، 2005، ص 40)، أما الثقافة فتشير في معناها السوسيولوجي إلى مجموع المعارف والقيم والعادات والتقاليد واللغة والرموز التي يشترك فيها أفراد مجتمع معين، وينتقل بعضها من جيل إلى آخر عبر عملية التنشئة الاجتماعية (الحسن، 2005، ص 52).

ب- المدرسة والتنشئة الاجتماعية:

تعد المدرسة إلى جانب الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يكتسب من خلالها الفرد قيم مجتمعه ومعاييره وأنماط سلوكه إذ يرى " إميل دوركايم " أن التربية هي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية بهدف إثارة وتنمية جملة من الحالات الجسمية والعقلية والخلقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي ككل والوسط الخاص الذي هو موجه إليه بصفة خاصة (دوركايم، نقلا عن الأمين، 1998، ص 12).

ج- الرأسمال الثقافي والفوارق الاجتماعية:

من أبرز الإسهامات النظرية التي فسرت العلاقة بين المدرسة والواقع الاجتماعي نظرية " الرأسمال الثقافي" لبيير بورديو والتي ترى أن المدرسة رغم ادعائها الحياد والمساواة تميل في محتوياتها ولغتها إلى الاقتراب من ثقافة الفئات المهيمنة اجتماعيا مما يجعل التلاميذ المنحدرين من أوساط ثقافية مغايرة (كاللغة المحلية أو الدارجة) في موقع أقل حظا في التحصيل الدراسي (بورديو نقلا عن عبد الرازق، 2020، ص 34).

د- خصوصية الو اقع الاجتماعي والثقافي الجز ائري:

يتميز المجتمع الجزائري بتنوع اجتماعي وثقافي ولغوي بارز، وهو تنوع يفرض على المناهج الدراسية عموما ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة تحديا حقيقيا يتمثل في القدرة على استيعاب هذا التنوع والتعبير عنه، بدل الاقتصار على نموذج ثقافي واحد قد لا يعكس واقع جميع فئات المتعلمين (خوانى وبن خيرة، 2022، ص 15).

3. الجانب المنهجي للدراسة:

- **منهج الدراسة:**

تندرج دراستنا ضمن الدراسات الوصفية التحليلية حيث تعتمد على منهج تحليل المحتوى، ويستخدم تحليل المحتوى من أجل دراسة النصوص والصور والأنشطة والمواقف الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة

ابتدائي، والكشف عن المضامين الاجتماعية والثقافية التي يحملها، ثم تصنيفها وتحليلها وفق فئات محددة مسبقا

- **مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من المحتوى الكامل لكتاب اللغة العربية الموجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر، بما يشمله من: نصوص، صور ورسومات، حوارات، شخصيات، أنشطة، مواقف تعليمية، قيم وتمثلات، مضامين لغوية واجتماعية وثقافية.

- **عينة الدراسة:**

تعتمد دراستنا على العينة القصدية، حيث يتم اختيار كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي قصد إخضاع محتواه للتحليل.

- **وحدة التحليل:**

تعد الفكرة الوحدة الأساسية للتحليل لأنها تسمح برصد المضمون الاجتماعي والثقافي سواء ورد في كلمة أو جملة أو فقرة أو نص أو صورة.

- **أداة الدراسة:**

تعتمد الدراسة على استمارة تحليل محتوى يتم إعدادها خصيصا لتحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، وتتضمن الاستمارة مجموعة من الفئات الرئيسية والمؤشرات الفرعية التي ترتبط مباشرة بتساؤلات الدراسة وفرضياتها.

- **الفئة الأولى: البيئة الاجتماعية والمجالية** وتشمل: البيئة الحضرية، البيئة الريفية، القرية، المدينة، الحي، المنزل، المدرسة، الفضاءات العامة، المرافق والخدمات، ويتم من خلالها رصد مدى حضور كل بيئة وطبيعة الصور والممارسات المرتبطة بها.
- **الفئة الثانية: الأدواروالعلاقات الاجتماعية** وتشمل: الأسرة، الأب، الأم، الأبناء، الإخوة، الأجداد، طبيعة العلاقات الأسرية، المرأة، المرأة داخل الأسرة، المرأة في العمل، المرأة في المجال العام، الأدوار التقليدية، الأدوار الحديثة، الطف، أدوار الطفل، علاقته بالأسرة، علاقته بالمدرسة، علاقته بالأقران.
- **فئة اللغة والرصيد اللغوي للمتعلم:** تهدف هذه الفئة إلى تحليل طبيعة اللغة المستخدمة في الكتاب من خلال: مستوى سهولة المفردات، المفردات المتداولة في الحياة اليومية، المفردات ذات الطابع المدرسي، المفردات المحلية، المفردات غير المألوفة للطفل، مستوى تركيب الجمل، المسافة بين اللغة المدرسية واللغة المستعملة في المحيط اليومي للمتعلم.
- **فئة القيم والتمثلات الاجتماعية:** يتم تحليل القيم التي يقدمها الكتاب مثل: التعاون، التضامن، الاحترام، الطاعة، المسؤولية، المواطنة، العمل، المساواة، التكافل، الانتماء، الأسرة، النجاح، التفوق.
- **فئة التنوع الاجتماعي:** وتتضمن: الفئات الاجتماعية المختلفة، أنماط الحياة، المهن، مستويات المعيشة، أنماط الاستهلاك، توزيع الأدوار الاجتماعية.

- **أسلوب تحليل البيانات:** تم تحليل مضمون الكتاب اعتمادا على مستويين:

1. التحليل الكمي:

من خلال حساب تكرارات ظهور الفئات والمؤشرات مثل عدد النصوص أو الصور التي تمثل البيئة الحضرية مقارنة بالريفية، وعدد الشخصيات النسائية والذكورية، وعدد الإشارات إلى التنوع الثقافي واللغوي.

حيث تم حساب النسب المئوية كالتالي:

النسبة المئوية = (تكرار الفئة ÷ مجموع التكرارات) × 100

2. التحليل الكيفي:

يتم من خلال تفسير المضامين والتمثلات التي تظهر في النصوص والصور وتحليل طبيعة الأدوار والعلاقات والقيم والبيئات التي يقدمها الكتاب.

4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

الجدول رقم 01: يمثل البيئة الحضرية والريفية

نمط البيئة	النصوص	الصور	الأنشطة	المجموع	النسبة %
البيئة الحضرية	07	08	05	20	50%
البيئة الريفية	04	03	02	09	22.5%
بيئة تجمع بينهما	02	03	02	07	17.5%
بيئة غير محددة	02	01	01	04	10%
المجموع	15	15	10	40	100%

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم (01) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي يقدم تمثيلا متفاوت للبيئتين الحضرية والريفية حيث جاءت البيئة الحضرية في المرتبة الأولى بمجموع 20 تكرار أي بنسبة 50% من مجموع الوحدات التي تم تحليلها في حين سجلت البيئة الريفية 9 تكرارات بنسبة 22.5%، أما الوحدات التي تجمع بين البيئتين فقد بلغت 7 تكرارات بنسبة 17.5% بينما سجلت البيئات غير المحددة 4 تكرارات بنسبة 10%.

وتشير النتائج إلى أن المجال الحضري يحتل موقع بارز في التمثيلات التي يقدمها الكتاب سواء من خلال النصوص أو الصور أو الأنشطة التعليمية ويعني ذلك أن الطفل يجد نفسه أمام حضور متكرر لمظاهر الحياة الحضرية بما تتضمنه من فضاءات كالمدرسة والشارع والمدينة والمرافق المختلفة في مقابل حضور أقل للفضاء الريفي ومكوناته الاجتماعية والثقافية.

ويكتسب هذا المعطى أهمية خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن المتعلم الجزائري لا يعيش ضمن نمط اجتماعي ومجالي واحد بل ينتمي إلى بيئات متعددة ومختلفة فهناك الطفل الذي يعيش في مركز المدينة وآخر في المناطق الريفية والجبلية وآخر في المناطق شبه الحضرية وبالتالي فإن الكتاب المدرسي لا يؤدي وظيفة لغوية وتعليمية فقط وإنما يساهم أيضا في تقديم صور ذهنية عن المجتمع والبيئات التي ينتمي إليها المتعلم.

كما تكشف نسبة 22.5% للبيئة الريفية عن وجود حضور لهذه البيئة إلا أنه يبقى أقل من حضور البيئة الحضرية ولا يعني ذلك بالضرورة غياب الريف من الكتاب وإنما يشير إلى عدم التوازن النسبي في درجة التمثيل

ويزداد هذا الأمر أهمية عندما تكون البيئة الريفية مرتبطة بأنماط حياة ومهن وعلاقات اجتماعية وثقافية خاصة مثل الفلاحة وتربية الحيوانات والعلاقات القرابية والتضامن المحلي وهي عناصر يمكن أن تشكل جزء من الخبرة اليومية للعديد من الأطفال.

أما نسبة 17.5% الخاصة بالوحدات التي تجمع بين البيئتين فيمكن اعتبارها مؤشر إيجابي نسبي لأنها تتيح للمتعلم الانتقال بين أكثر من فضاء اجتماعي ومجالي غير أن ارتفاع نسبة التمثيل المشترك لا يعوض بصورة كاملة عن ضرورة تقديم صور مستقلة ومتنوعة للبيئة الريفية والحضرية.

وبناء على ذلك يمكن القول إن نتائج الجدول تكشف عن ميل واضح نحو التمثيل الحضري في الكتاب وهو ما يدعم الفرضية الأولى التي تفترض غلبة الطابع الحضري على النصوص والصور الواردة في الكتاب على حساب البيئة الريفية غير أن الحكم النهائي ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المضامين وليس عدد مرات الظهور فقط لأن أهمية التمثيل لا ترتبط بالكم وحده وإنما أيضا بمدى واقعيته وتنوعه وقدرته على تمثيل الخبرات المختلفة للمتعلمين.

الجدول رقم 02: يمثل الأدواروالعلاقات الاجتماعية

المجال الاجتماعي	الأسرة	المرأة	الرجل	الطفل	المهن	العلاقات الاجتماعية
مؤشرات التمثيل	الأب، الأم، الأبناء	الأم، المعلمة، العاملة	الأب، المعلم، العامل	متعلم، ابن، صديق	المعلم، افلاح، الطبيب، العامل	تعاون، صداقة، تضامن
التكرار	08	06	07	09	07	08
طبيعة التمثيل	متنوع	يميل إلى النمط التقليدي	متنوع نسبيا	فاعل ومتلق	محدودة التنوع	إيجابية

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

يكشف الجدول رقم (02) عن حضور واضح لمختلف الأدوار والعلاقات الاجتماعية داخل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي مع تفاوت في درجة تمثيل هذه الأدوار وطبيعة تقديمها وقد سجل الطفل أعلى نسبة من حيث التكرار بـ: 9 تكرارات يليه كل من الأسرة والعلاقات الاجتماعية بـ: 8 تكرارات ثم الرجل والمهن بـ: 7 تكرارات في حين بلغ تمثيل المرأة 6 تكرارات.

ويظهر ارتفاع حضور الطفل أن الكتاب يضع المتعلم في مركز مهم من مكوناته السردية والتعليمية حيث يظهر الطفل باعتباره متعلما وابنا وصديقا وعضوا في جماعة اجتماعية وهذا الحضور ينسجم مع طبيعة الكتاب الموجه إلى هذه الفئة العمرية إلا أن أهمية هذا التمثيل لا تتوقف عند عدد مرات ظهور الطفل وإنما تتعلق أيضا بنوعية الأدوار التي يؤديها فكلما ظهر الطفل باعتباره شخصية فاعلة تبادر وتسأل وتشارك وتتعاون كان التمثيل أكثر ارتباطا بفكرة الطفل فاعل اجتماعي.

كما سجلت الأسرة 8 تكرارات وهو ما يعكس أهميتها بوصفها المجال الاجتماعي الأول الذي يتفاعل داخله الطفل ويظهر من خلال الجدول أن الأسرة تمثل أحد المكونات الأساسية في المحتوى الاجتماعي للكتاب وهو أمر يتناسب

مع مكانتها في التنشئة الاجتماعية للطفل غير أن تحليل الأسرة لا ينبغي أن يقتصر على حضورها بل يجب النظر كذلك إلى طبيعة العلاقات داخلها والأدوار التي تمنح لأفرادها.

أما المرأة فقد سجلت 6 تكرارات وهي نسبة أقل من حضور الطفل والأسرة والرجل والأهم من ذلك أن طبيعة تمثيلها وفق القراءة النوعية تميل نسبيا إلى النمط التقليدي خاصة عندما ترتبط بصورة الأم أو المعلمة أو الأدوار الأسرية، ولا يعني ذلك أن هذه الأدوار غير واقعية وإنما يشير إلى محدودية تنوع الصورة المقدمة للمرأة مقارنة بتنوع الأدوار التي يمكن أن تؤديها في المجتمع الجزائري المعاصر.

وبالنسبة للرجل فقد سجل 7 تكرارات وظهر في أدوار مختلفة مثل الأب والمعلم والعامل، وهو ما يشير إلى تنوع نسبي في التمثيل كما سجلت المهن 7 تكرارات إلا أن تنوعها ظل محدودا نسبيا الأمر الذي قد يؤدي إلى تقديم صورة جزئية عن عالم العمل والمهن التي يعرفها المجتمع.

أما العلاقات الاجتماعية فقد سجلت 8 تكرارات وتمثلت أساسا في التعاون والصداقة والتضامن وهذا يعكس تركيز الكتاب على القيم الاجتماعية الإيجابية ويجعل المحتوى أداة لنقل مجموعة من أنماط السلوك المرغوب فيها اجتماعيا، وبناء على ذلك تكشف النتائج عن حضور قوي للمكونات الاجتماعية الأساسية مع وجود بعض مظاهر النمطية في تمثيل الأدوار خاصة في ما يتعلق بالمرأة والمهن وبعض الأدوار الأسرية.

الجدول رقم 03: يمثل مظاهر التنوع الثقافي واللغوي

مؤشر التنوع	التكرار	النسبة %	درجة الحضور	أمثلة من الكتاب
العادات والتقاليد الجزائرية	07	20%	متوسط	المناسبات والعادات
التراث الشعبي والمحلي	05	14.3%	متوسط	مظاهر من التراث
اللباس التقليدي	04	11.4%	ضعيف	إشارات محدودة
الأطعمة والمناسبات	06	17.1%	متوسط	أطعمة ومناسبات
الحرف والفنون	03	8.6%	ضعيف	حضور محدود
التنوع الجغرافي للمناطق الجزائرية	04	11.4%	ضعيف	تمثيل محدود للمناطق
التنوع الثقافي	04	11.4%	ضعيف	مظاهر ثقافية محدودة
التنوع اللغوي	02	5.7%	ضعيف	حضور محدود

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

توضح بيانات الجدول رقم (03) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي يتضمن عددا من المظاهر المرتبطة بالثقافة الجزائرية غير أن درجة حضور هذه المظاهر تختلف من مؤشر إلى آخر، فقد جاءت العادات والتقاليد الجزائرية في المرتبة الأولى بـ7 تكرارات، تلتها الأطعمة والمناسبات بـ6 تكرارات، ثم التراث الشعبي والمحلي بـ5 تكرارات، في المقابل سجل كل من اللباس التقليدي والتنوع الجغرافي والتنوع الثقافي حضورا محدودا نسبيا بينما جاء التنوع اللغوي في المرتبة الأخيرة بتكرارين فقط.

وتشير هذه النتائج إلى أن الكتاب لا يخلو من الإشارات الثقافية المحلية بل يحضر فيه عدد من العناصر التي تسمح للمتعلم بالتعرف على بعض مكونات الثقافة الجزائرية، ويظهر ذلك خصوصا من خلال العادات والتقاليد والأطعمة والمناسبات وهي عناصر ترتبط بالحياة اليومية وبالذاكرة الاجتماعية للمجتمع.

غير أن الإشكال الذي تكشف عنه النتائج يتمثل في محدودية تنوع هذه التمثيلات فالمجتمع الجزائري يتميز بتنوع جغرافي وثقافي واسع وتختلف أنماط العيش والعادات واللباس والحرف بين مناطق متعددة في حين يبدو حضور هذا التنوع داخل الكتاب أقل وضوحا.

وتكتسب مسألة التنوع الجغرافي أهمية خاصة لأن المتعلم قد ينتمي إلى منطقة ساحلية أو جبلية أو داخلية أو صحراوية وقد تكون خبرته الاجتماعية مختلفة بصورة واضحة عن الخبرة التي تقدمها بعض النصوص والصور ومن ثم فإن تمثيل مناطق متعددة لا يؤدي وظيفة ثقافية فقط بل يساعد كذلك على جعل الطفل يشعر بأن الكتاب يعكس المجتمع الذي يعيش فيه بمختلف مكوناته.

أما التنوع اللغوي فقد سجل تكرارين فقط، وهو ما يمثل أضعف مؤشرات الجدول ويشير ذلك إلى محدودية الإشارات إلى الواقع اللغوي المتعدد الذي يحيط بالطفل الجزائري وهنا ينبغي التمييز بين تدريس اللغة العربية بوصفها لغة مدرسية وبين الاعتراف بالرصيد اللغوي والاجتماعي المتنوع الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة، كما أن محدودية حضور الحرف والفنون المحلية التي سجلت 3 تكرارات فقط تشير إلى أن بعض الأبعاد الثقافية المادية والرمزية لا تحظى بمساحة كبيرة داخل المحتوى.

وبناء على هذه المعطيات يمكن القول إن الكتاب يقدم تمثيلا جزئيا للثقافة الجزائرية فهو يستحضر بعض عناصرها خاصة العادات والتقاليد والأطعمة والمناسبات لكنه لا يعكس بدرجة كافية التعدد الجغرافي والثقافي واللغوي للمجتمع.

الجدول رقم 04: مدى قرب لغة الكتاب من الرصيد اللغوي الأول للمتعلم

المؤشر اللغوي	سهولة المفردات	شيوع المفردات في الحياة اليومية	بساطة التراكيب والجمل	ارتباط اللغة بخبرة الطفل اليومية	وجود مفردات مألوفة للمتعلم	وجود مفردات بعيدة عن الاستعمال اليومي	قرب اللغة من المحيط الأسري والاجتماعي
مرتفع	X		X		X		
متوسط		X		X		X	X
ضعيف							
ملاحظات	أغلب المفردات مألوفة	حضور متوسط	تراكيب مناسبة للسن	ارتباط نسبي	حضور واضح	بعض المفردات تحتاج إلى شرح	قرب نسبي

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

تكشف نتائج الجدول رقم (04) أن اللغة المستخدمة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي تتميز بدرجة مقبولة من القرب من المستوى اللغوي للمتعلم مع وجود بعض الجوانب التي يمكن أن تخلق مسافة نسبية بين اللغة المدرسية والخبرة اللغوية اليومية للطفل.

فقد سجل سهولة المفردات مستوى مرتفع وهو مؤشر إيجابي يدل على أن جزء كبير من الكلمات المستعملة في الكتاب يمكن للمتعلم استيعابه ضمن مستواه العمري والتعليمي، كما جاءت بساطة التراكيب والجمل في المستوى المرتفع وهو ما يتناسب مع الخصائص النمائية واللغوية للمتعلمين في السنة الثالثة ابتدائي، كذلك سجل وجود المفردات المألوفة للمتعلم مستوى مرتفع الأمر الذي يشير إلى أن الكتاب يوظف عدد معتبر من

المفردات التي يمكن للطفل التعرف عليها وربطها بخبراته السابقة وتساعد هذه الخاصية على بناء التعلم الجديد انطلاقا من المعارف والخبرات التي يمتلكها المتعلم أصلا.

في المقابل جاءت مؤشرات شيوع المفردات في الحياة اليومية وارتباط اللغة بخبرة الطفل اليومية وقرب اللغة من المحيط الأسري والاجتماعي في المستوى المتوسط وتدل هذه النتيجة على أن اللغة المدرسية ليست بعيدة بشكل كبير عن عالم الطفل لكنها في الوقت نفسه لا تتطابق بصورة كاملة مع لغته اليومية، كما ظهر مؤشر وجود مفردات بعيدة عن الاستعمال اليومي في المستوى المتوسط وهو أمر يمكن تفسيره بطبيعة الكتاب المدرسي الذي لا يهدف فقط إلى إعادة إنتاج اللغة اليومية وإنما يسعى أيضا إلى توسيع الرصيد اللغوي للمتعلم وإكسابه مفردات جديدة.

وعليه لا ينبغي النظر إلى هذا الاختلاف باعتباره مشكلة في حد ذاته لأن المدرسة تؤدي وظيفة أساسية تتمثل في الانتقال بالطفل من اللغة المكتسبة داخل الأسرة والمحيط الاجتماعي إلى اللغة المدرسية المنظمة غير أن الفجوة تصبح أكثر أهمية عندما تكون كبيرة إلى درجة تجعل المتعلم غير قادر على الربط بين ما يتعلمه وما يعيشه في محيطه.

الجدول رقم 05: يمثل القيم والتمثلات الاجتماعية ومدى مراعاتها للتنوع

المجال	الأسرة و أنماطها	المرأة وأدوارها	الطفل وأدواره	أنماط الحياة اليومية	الفئات الاجتماعية	القيم الاجتماعية	التعاون والتضامن	المساواة واحترام الاختلاف
التكرار	08	06	09	07	04	09	08	03
تمثيل متنوع	X		X	X		X	X	
تمثيل نمطي		X			X			X
ملاحظات تحليلية	حضور قوي	تنوع محدود	أدوار متعددة	حضور واضح	تمثيل محدود	التعاون والاحترام	حضور بارز	حضور ضعيف

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

يبين الجدول رقم (05) أن كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي يولي أهمية واضحة للقيم الاجتماعية في بناء مضامينه حيث سجلت القيم الاجتماعية 9 تكرارات وهو أعلى مستوى في الجدول كما سجل الطفل وأدواره 9 تكرارات بينما بلغ حضور الأسرة وأنماطها 8 تكرارات والتعاون والتضامن 8 تكرارات، وأنماط الحياة اليومية 7 تكرارات.

ويكشف هذا المعطى أن الكتاب لا يقتصر على تقديم المعرفة اللغوية وإنما يؤدي كذلك وظيفة تربوية واجتماعية تتمثل في نقل مجموعة من القيم والمعايير التي يراد للمتعلم اكتسابها وممارستها ويظهر ذلك بوضوح في التركيز على التعاون والتضامن والاحترام والعلاقات الإيجابية بين الأفراد، كما أن ارتفاع حضور الأسرة يشير إلى استمرار اعتبارها فضاء أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية بينما يعكس حضور الطفل المتكرر محاولة لجعل المحتوى قريب من عالمه الاجتماعي والتربوي.

في المقابل جاءت الفئات الاجتماعية بـ4 تكرارات فقط وهو ما يدل على محدودية تنوع الفئات التي تظهر في المحتوى وهذا الأمر مهم من الناحية السوسيولوجية لأن المتعلم لا يعيش في ظروف اجتماعية واحدة بل ينتمي إلى

أسر وبيئات وأنماط معيشية مختلفة ومن ثم فإن تمثيل هذه الاختلافات داخل الكتاب يمكن أن يساعد على جعل المحتوى أكثر شمولا.

كما سجل مؤشر المساواة واحترام الاختلاف 3 تكرارات فقط وهي نسبة محدودة مقارنة بحضور القيم الاجتماعية العامة وقد يعني ذلك أن الكتاب يركز على القيم المشتركة مثل التعاون والتضامن أكثر من تركيزه على الاختلاف الاجتماعي والثقافي بوصفه جزء من الواقع الذي يعيشه المتعلمون، أما تمثيل المرأة فقد بلغ 6 تكرارات مع ميل نسبي إلى النمطية في بعض الأدوار وهذا يشير إلى أن حضور الشخصية الاجتماعية لا يعني دائما تنوع تمثيلها إذ يمكن لشخصية معينة أن تكون حاضرة بصورة متكررة ولكن ضمن أدوار محددة ومتقاربة.

وبناء على ذلك يمكن القول أن الكتاب يقدم منظومة قيمية واضحة وإيجابية في مجملها لكنه لا يعكس بالدرجة نفسها كل أشكال التنوع الاجتماعي والاختلاف بين المتعلمين. وهذا يبرز وجود تفاوت بين الوظيفة التربوية للكتاب التي تبدو واضحة من خلال كثافة حضور القيم وبين الوظيفة التمثيلية التي تحتاج إلى مساحة أكبر لعرض التنوع الاجتماعي والثقافي.

5. نتائج الدراسة:

في ضوء تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي واستنادا إلى المؤشرات المعتمدة في بطاقة تحليل المحتوى توصلت دراستنا إلى مجموعة من النتائج يمكن عرضها فيما يأتي:

- وجود تفاوت في تمثيل البيئتين الحضرية والريفية حيث ظهر حضور البيئة الحضرية بصورة أكبر من البيئة الريفية وهو ما يشير إلى أن الكتاب لا يعكس بشكل متوازن التنوع البيئي والاجتماعي الذي يميز حياة المتعلمين في الجزائر.
- الحضور الواضح للأسرة والطفل والعلاقات الاجتماعية داخل محتوى الكتاب مع التركيز على قيم التعاون والصداقة والتضامن والاحترام مما يؤكد أن الكتاب لا يؤدي وظيفة لغوية وتعليمية فقط بل يساهم كذلك في عملية التنشئة الاجتماعية.
- وجود محدود لتنوع الأدوار الاجتماعية خاصة فيما يتعلق بأدوار المرأة والمهن والفئات الاجتماعية المختلفة إذ تميل بعض التمثلات إلى الأدوار التقليدية في حين لا يظهر الكتاب بصورة كافية التحولات التي طرأت على الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع الجزائري.
- حضور الثقافة الجزائرية في محتوى الكتاب ولكن بدرجات متفاوتة من خلال العادات والتقاليد والأطعمة والمناسبات وبعض مظاهر التراث مقابل ضعف نسبي في تمثيل التنوع الجغرافي والثقافي واللغوي والحرف والفنون المحلية.
- وجود مسافة نسبية بين لغة الكتاب والرصيد اللغوي الأول للمتعلم فاللغة المستخدمة تتسم عموما بالبساطة وسهولة التراكيب ووجود مفردات مألوفة غير أن بعض المفردات والتعبيرات قد تكون أقل ارتباطا باللغة المتداولة في المحيط الأسري والاجتماعي للطفل.
- هيمنة القيم الاجتماعية الإيجابية على المضامين خاصة التعاون والتضامن والاحترام وهو جانب يعكس الوظيفة التربوية للكتاب في بناء السلوك الاجتماعي للمتعلم.

- ضعف تمثيل بعض مظاهر الاختلاف والتنوع الاجتماعي ولا سيما المساواة واحترام الاختلاف وتمثيل الفئات الاجتماعية المتنوعة مما يجعل صورة المجتمع المقدمة للمتعلم أكثر تجانسا من الواقع الاجتماعي الفعلي.
- كشفت النتائج عن وجود فجوة نسبية بين محتوى الكتاب وخصوصيات الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم الجزائري فالمحتوى يعكس جوانب مهمة من هذا الواقع لكنه لا يستوعب بصورة كافية تعدده البيئي والثقافي واللغوي والاجتماعي.
- أكدت النتائج أن ملاءمة الكتاب للواقع الاجتماعي لا ترتبط فقط بوجود عناصر جزائرية في النصوص والصور وإنما بطريقة تنوع تمثيل المجتمع ومدى قدرة المحتوى على تقديم صورة قريبة من الخبرات اليومية المختلفة للمتعلمين.

6. مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها من خلال تحليل مضمون كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي يمكن مناقشة هذه النتائج في ضوء الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة وذلك على النحو الآتي:

- **الفرضية العامة:**

- يعاني كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي من فجوة بين مضامينه ومحتوياته من جهة، والواقع الاجتماعي والثقافي المتنوع للمتعلم الجزائري من جهة أخرى.

تكشف النتائج مجتمعة عن وجود عناصر اجتماعية وثقافية واضحة في الكتاب خاصة الأسرة والطفل والقيم الاجتماعية والتعاون والتضامن وبعض مظاهر الثقافة الجزائرية وهذا يعني أن الكتاب لا ينفصل عن الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم بشكل كامل.

غير أن التحليل أظهر في المقابل مجموعة من مظاهر عدم التوازن تمثلت أساسا في غلبة التمثيل الحضري ومحدودية تنوع الأدوار الاجتماعية وضعف تمثيل بعض مظاهر التنوع الثقافي والجغرافي واللغوي، إضافة إلى وجود مسافة نسبية بين اللغة المدرسية وبعض الخبرات اللغوية اليومية للمتعلم.

وبالتالي فإن الفجوة التي تكشف عنها الدراسة ليست فجوة مطلقة وإنما هي فجوة نسبية تتعلق بدرجة التمثيل والتنوع والملاءمة فالكتاب يعكس جانبا من الواقع الجزائري لكنه لا يبدو مستوعبا لجميع تنوعاته الاجتماعية والثقافية، وعليه يمكن القول إن الفرضية العامة مدعومة بالنتائج مع ضرورة التأكيد على أن المشكلة الأساسية لا تكمن في غياب الواقع الاجتماعي والثقافي من الكتاب وإنما في عدم كفاية تنوع تمثيله مقارنة بتنوع الواقع الذي ينتمي إليه المتعلم الجزائري.

- **الفرضيات الفرعية:**

- **مناقشة الفرضية الأولى:** يغلب الطابع الحضري على النصوص والصور الواردة في الكتاب، على حساب البيئة الريفية.

أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن البيئة الحضرية جاءت في المرتبة الأولى من حيث الحضور بتكرار بلغ 20 حالة بنسبة 50%، مقابل 9 حالات للبيئة الريفية بنسبة 22.5%، في حين سجلت البيئات التي تجمع بين الطابعين الحضري والريفي 17.5%، بينما بلغت البيئات غير المحددة 10.%

وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاوت واضح في تمثيل البيئتين إذ تبدو الخبرة الحضرية أكثر حضور في مضمون الكتاب مقارنة بالخبرة الريفية ولا يعني ذلك غياب البيئة الريفية وإنما يشير إلى محدودية حضورها مقارنة بالبيئة الحضرية.

وتكتسب هذه النتيجة أهمية سوسيولوجية بالنظر إلى أن المتعلم الجزائري لا ينتمي إلى بيئة اجتماعية واحدة بل يعيش ضمن سياقات حضرية وريفية وشبه حضرية متباينة وبالتالي فإن تقديم صور ومواقف مرتبطة بالبيئة الحضرية بدرجة أكبر قد يجعل بعض المتعلمين يجدون أنفسهم أقرب إلى مضمون الكتاب من غيرهم، وعليه تتأكد الفرضية الأولى إذ كشفت النتائج عن غلبة نسبية للطابع الحضري على حساب التمثيل الريفي.

- **مناقشة الفرضية الثانية:** تمثل الأدوار الاجتماعية في الكتاب بصورة نمطية لا تعكس التحولات التي عرفها المجتمع الجزائري.

أظهرت النتائج حضور واضح للطفل والأسرة والعلاقات الاجتماعية حيث بلغ تكرار تمثيل الطفل 9 حالات، والأسرة والعلاقات الاجتماعية 8 حالات لكل منهما كما ظهر الرجل والمهن بتكرارات بلغت 7 حالات، في حين بلغ تمثيل المرأة 6 حالات.

وتكشف هذه النتائج أن الكتاب يقدم نماذج متعددة من العلاقات والأدوار الاجتماعية غير أن تنوع هذه الأدوار يظل محدودا في بعض المجالات خاصة في تمثيل المرأة والفئات الاجتماعية والمهن كما أن بعض التمثلات تبدو أقرب إلى الأدوار الاجتماعية التقليدية في حين لا يظهر بشكل كاف التنوع الذي أصبحت تعرفه الأسرة والعمل وأدوار المرأة والرجل في المجتمع الجزائري المعاصر.

ومن جهة أخرى فإن الحضور القوي للطفل باعتباره متعلم وابن وصديق يعكس اهتمام الكتاب بعالم الطفل وبعملية التنشئة الاجتماعية غير أن مجرد حضور الشخصية لا يعني بالضرورة تنوع الأدوار التي تؤديها، وعليه فإن النتائج تدعم الفرضية الثانية بصورة جزئية لأن الكتاب لا يقدم جميع الأدوار بصورة نمطية لكنه لا يعكس أيضا بشكل كامل التحولات الاجتماعية التي طرأت على المجتمع الجزائري.

- **مناقشة الفرضية الثالثة:** يفتقر الكتاب إلى تمثيل كاف للتنوع الثقافي واللغوي المحلي.

بينت النتائج وجود حضور لبعض عناصر الثقافة الجزائرية خاصة العادات والتقاليد التي سجلت 7 حالات، والأطعمة والمناسبات 6 حالات، والتراث الشعبي والمحلي 5 حالات في المقابل كان حضور الحرف والفنون والتنوع الجغرافي والثقافي محدودا، كما سجل التنوع اللغوي أدنى حضور بتكرار بلغ حالتين فقط.

وتشير هذه المعطيات إلى أن الكتاب يتضمن مكونات من الثقافة المحلية إلا أن تمثيله للتنوع الثقافي لا يبدو شاملا فالمجتمع الجزائري يتميز بتعدد البيئات والممارسات والعادات والمظاهر الثقافية بينما تظهر بعض هذه المكونات في الكتاب بصورة محدودة، كما أن ضعف حضور التنوع اللغوي يستدعي الانتباه إلى أن تعليم اللغة العربية الفصحى لا يتعارض بالضرورة مع الاعتراف بالتعدد اللغوي الموجود في المحيط الاجتماعي للمتعلم بل يمكن أن يساعد توظيف هذا التنوع بصورة تربوية على بناء جسور بين اللغة المدرسية والخبرة الاجتماعية للطفل، وبناء

على ذلك تتأكد الفرضية الثالثة حيث أظهرت النتائج محدودية تمثيل بعض أبعاد التنوع الثقافي والجغرافي واللغوي.

- **مناقشة الفرضية الرابعة:** توجد مسافة بين اللغة المستخدمة في نصوص الكتاب والرصيد اللغوي الأول للمتعلم بما قد يحد من درجة قرب المحتوى اللغوي من خبراته اليومية.

أظهرت النتائج أن لغة الكتاب تتصف بدرجة جيدة من البساطة، خاصة فيما يتعلق بسهولة المفردات وبساطة التراكيب ووجود مفردات مألوفة للمتعلم غير أن مؤشرات ارتباط اللغة بالحياة اليومية وبالمحيط الأسري والاجتماعي جاءت بدرجة متوسطة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن اللغة المدرسية المستخدمة في الكتاب ليست بعيدة بصورة كبيرة عن المتعلم، لكنها في الوقت نفسه لا تتطابق بشكل كامل مع اللغة التي يسمعها ويستخدمها في محيطه اليومي وهذا أمر يمكن فهمه في إطار الوظيفة التعليمية للكتاب إذ يهدف تعليم اللغة العربية إلى الانتقال بالطفل من رصيده اللغوي الأول إلى رصيد لغوي مدرسي أكثر تنظيما واتساعا، لذلك لا يمكن اعتبار الاختلاف بين اللغة المدرسية واللغة اليومية مشكلة في حد ذاته وإنما تصبح المسافة ذات أهمية عندما لا يجد المتعلم صلة واضحة بين ما يتعلمه وبين خبراته الاجتماعية واللغوية، وعليه فإن النتائج تدعم الفرضية الرابعة جزئيا إذ توجد مسافة نسبية بين لغة الكتاب والرصيد اللغوي الأول للمتعلم لكنها ليست بدرجة تجعل اللغة المستخدمة بعيدة تماما عن مستوى الطفل.

7. الخاتمة:

في ختام دراستنا يمكن القول أن الكتاب المدرسي لا يقتصر دوره على تقديم المعارف والمهارات بل يساهم أيضا في تشكيل وعي المتعلم وبناء تصوراته عن المجتمع والثقافة والعلاقات الاجتماعية، ومن خلال تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي تبين أنه يتضمن العديد من المضامين المرتبطة بحياة الطفل، خاصة الأسرة والقيم والتعاون وبعض مظاهر الثقافة الجزائرية.

غير أن النتائج أظهرت في الوقت نفسه وجود بعض الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التنوع خاصة في تمثيل البيئات الاجتماعية والثقافية والأدوار الاجتماعية والتنوع الجغرافي واللغوي وربط المحتوى بصورة أكبر بالخبرات اليومية للمتعلم.

وعليه فإن تطوير الكتاب المدرسي ينبغي أن يقوم على تحقيق توازن أكبر بين الأهداف التعليمية وخصوصيات الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم الجزائري حتى يكون المحتوى أقرب إلى حياته وأكثر قدرة على مساعدته في فهم مجتمعه والتفاعل معه بصورة إيجابية، فالكتاب المدرسي الناجح هو الذي يعلم المتعلم ويعبر عن واقعه ويفتح أمامه المجال لفهم التنوع والتحولات التي يعيشها مجتمعه.

وقد خلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات والاقتراحات هي:

- تعزيز تمثيل البيئة الريفية إلى جانب البيئة الحضرية في النصوص والصور والأنشطة.
- تنويع الأدوار الاجتماعية المقدمة للمرأة والرجل والطفل والمهن بما يعكس التحولات الاجتماعية الراهنة.
- إدراج مظاهر أكثر تنوعا من الثقافة الجزائرية بما يشمل العادات والتراث والحرف والفنون والتنوع الجغرافي.

- ربط المحتوى اللغوي بخبرات الطفل اليومية ومحيطه الأسري والاجتماعي مع الحفاظ على سلامة اللغة العربية الفصحى.
- تعزيز تمثيل الاختلاف والتنوع الاجتماعي وترسيخ قيم المساواة والاحترام وقبول الآخر.
- إشراك المختصين في علم الاجتماع والتربية عند مراجعة الكتب المدرسية لضمان تحقيق قدر أكبر من الملاءمة الاجتماعية والثقافية للمحتوى.

8. قائمة المراجع:

- الأمين، ع. (1998). اللاتجانس الاجتماعي وسوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- بومدفع، ط. (2022). القيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من مرحلة التعليم الابتدائي: دراسة وفق تصنيف سبرانجر للقيم. مجلة العلوم الاجتماعية، 16(1)، 845-870.
- الحسن، إ. م. (2005). علم اجتماع التربية. دار وائل للنشر.
- خوانى، خ.، وبن خيرة، أ .(2022) .دور الموروث الثقافي في ترسيخ البناء الاجتماعي وتوظيف النظرية البنائية الاجتماعية التربوية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 9(4).
- سعادة، ج. أ.، وإبراهيم، ع. م. (2006). المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر.
- شتوح، ز. (2021). القيم الوطنية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط. مجلةAleph ، (1)8، .334-321
- طعيمة، ر. أ. (2008). المنهج المدرسي المعاصر. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الرازق، م. إ. (2020). توظيف بعض نظريات علم اجتماع التربية المعاصر في مواجهة التغير الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- عطية، م. ع. (2008). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- غيلوس، ص.، وزكور، ن. (2018). قراءة تحليلية في محتوى كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي [مذكرة تخرج]. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
- مسلم، ح. أ. (2008). المناهج الدراسية: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها. دار الزهراء.
- الوكيل، ح. أ.، والمفتي، م. أ. (2011). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عنوان المداخلة: و اقع تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم

د/ **سعيد رحال** جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02.

ملخص:

تهدف هذه المداخلة إلى إلقاء الضّوء على واقع تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، وتبيين أهم العوامل والأسباب التي أدت إلى ذلك، مركزين على مجموعة من المفاهيم والعناصر ذات الصلة بموضوع ومفهوم المكانة الاجتماعية، وصولا إلى تقديم تحليل موضوعي لمختلف العوامل والأسباب الكامنة وراء هذا التراجع، وكذا عرض بعض المقترحات والتوصيات لاسترجاع المكانة الاجتماعية العالية للمعلم، وهذا بالاستعانة بجملة من الدراسات السابقة والمراجع والمصادر التي تناولت الموضوع نفسه.

الكلمات المفتاحية: واقع، المكانة الاجتماعية، المعلم.

Abstract:

This paper aims to shed light on the reality of the decline in the social status of teachers in society, and to identify the most important factors and reasons that have led to this. It focuses on a set of concepts and elements related to the topic and concept of social status, ultimately providing an objective analysis of the various factors and reasons for this decline. It also presents some proposals and recommendations for restoring the high social status of teachers, drawing on a number of previous studies, references, and sources that have addressed the same topic.

Keywords: Reality, social status, teacher.

تمهيد:

إنّ التغير في المجتمعات حقيقة واقعية، فالتغير هو الثابت الوحيد، ونتيجة لهذه الحركية والدينامية تتغير المكانة الاجتماعية للأفراد فيه، كما تتغير وتختلف مكوناته وفئاته، فترتقي المكانة الاجتماعية لفئات معينة فيه مقابل تدهور وتدني قيمة فئات اجتماعية أخرى، وهذا يكون مدفوعا طبعا بعوامل مختلفة منها: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية ...الخ

ونتيجة لهذا الواقع المعاش والملاحظ في بلادنا وغيرها من البلدان العربية، عرفت مهنة التعليم وقيمة المعلم ومكانته الاجتماعية تراجعا وتدهورا خطيرا، يمكن لأي كان صغيرا أو كبيرا، متعلما أو أمّيا، امرأة أو رجلا أن يدركه ويلمسه بمجرد إلقاء نظرة في المجتمع الذي يعيش فيه سواء في دائرته الضيقة أو الواسعة.

وتاريخيا وعلى مر السنين لطالما كان المعلم يعتبر أمة في رجل، وكانت مهنة التعليم تحوطها هالة من القداسة، فهي مهنة الأنبياء والرسل، وحيثما كان يذكر المصلحون الاجتماعيون كان المعلمون يأتون في رأس القائمة، والموروث الأدبي والشعبي في ذاكرة الأمة مليء بالشواهد والأدلة على ذلك، ومما يزيد من أهمية دور المعلم في وقتنا الحاضر أن وظيفته لم تعد تقتصر على نقل المعلومات إلى المتعلمين، بل إنها أصبحت تتطلب منه ممارسة دور القيادة والتخطيط للتدريس وتصميمه والإشراف عليه والبحث العلمي، والتشكيل الأخلاقي والثقافي لشخصيات المتعلمين. (الجاغوب ،2002، https://aklaam.net/newaqlam/index.php/2008-10-18-20-46-25/7266-old-article-4540) مجلة أقلام الثقافة غزة.

وأمام هذا التغير والتعاظم لدور المعلم في المجتمعات الحديثة، حرصت الدول المتقدمة والمتميزة تعليميا بجدية على الرفع من قيمة مهنة التعليم باعتبارها مهنة ذات أهمية كبرى في تقدم وتطور المجتمع، يتمتع فيها المعلم بمكانة اجتماعية مرموقة، نظرًا لمحوريته في بناء الإنسان والوطن. ويتجلى هذا التقدير والاهتمام أيضا في كونها مهنة جاذبة لأفضل المتخرجين والاطارات الجامعية، وذات معايير عالية من سياسات التوظيف ومؤهلات قبول، إضافة إلى كونها مهنة ينظر إليها بعين إجلال من قبل المجتمع ككل.

إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى أن الكثير من المعلمين حول العالم لا يشعرون أن مهنة التعليم تلقى التقدير، فعلى سبيل المثال قامت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بإجراء استبيان شارك فيه معلمو المرحلة الابتدائية في أكثر من 30 دولة، حيث أشارت النتائج إلى أن أقل من 20% فقط من المعلمين في العديد من الدول الأوربية كفرنسا، وإيطاليا، وإسبانيا، وبلغاريا، وبولندا، والسويد يعتقدون أن مهنة المعلم مقدرة في المجتمع، في حين أن 80% منهم لا يتفق مع هذه الفكرة. (أعناب،2021، https://aanaab.com/blog/jobsatisfaction)

على هذا الأساس سارت هذه المداخلة العلمية بالتركيز على مجموعة من النقاط الجوهرية انطلاقا من إشكالية تبحث في ماهية واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في المدرسة الجزائرية، وكذا شرح وتعريف بعض المفاهيم و المصطلحات ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما تطرقنا لأهم العوامل والأسباب المتحكمة في تحديد طبيعة المكانة الاجتماعية، أخيرا تقديم بعض الحلول والتوصيات لاسترجاع مكانة المعلم والمدرسة والتعليم ككل لدى المجتمع الجزائري والنتائج المترتبة عن ذلك، ثم خاتمة عامة مركزين في هذا على مجموعة من المراجع والدراسات العلمية ذات الصلة.

1-الإشكالية:

مع التّطور التكنولوجي والعلمي الهائل وانتشار التعليم بقنواته متعددة، أصبحت المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية أساسية يتجلى دورها في تربية الأجيال الصاعدة وتعليمهم مطالبة وبإلحاح أن تعمل على مواكبة هذه التغيرات المعرفية والتربوية، وهذا من أجل العمل على مسايرة التحولات الفكرية والذهنية المعاصرة للأجيال الجديدة، بغية الحفاظ على مكانة المدرسة وكل الفاعلين فيها وعلى رأسهم المعلم الذي هو حلقة الوصل الأساسية والركيزة الرئيسية بين المتعلم وغايات وكفايات التربية في كل دولة، مما يساهم في تحقيق جودة التعليم والأهداف التربوية المسطرة.

إذن فمكانة المدرسة تتجلى في قيامها بواجباتها ودورها المنوط بها على أكمل وجه، وفي بلوغ غاياتها التربوية والعلمية التي تبناها أفراد المجتمع التي تنتمي إليه، فمجتمعنا وباعتباره أحد المجتمعات الإسلامية كانت ولزمن طويل تقر بفضل العلم والعلماء وتقدر وتبجل وتعطي مكانة اجتماعية عالية لكل طلاب العلم ومعلمو مختلف المدارس

التعليمية كالكُتّاب والزوايا والمدارس الوطنية...إلخ، حيث تكاد لا تجد شخصا لا يعرف قوله تعالى في الآية الكريمة: "قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ" (سورة الزمر، الآية: 09).

ويُعلم جليا أن مكانة المدرسة في مجتمع ما من مكانة المعلم سواء كانت جيدة أو سيئة فهما وجهان لعملة واحدة، وباعتبارنا أحد الفاعلين في الحياة المدرسية كوننا من المعلمين الذين عايشوا ذلك لمدة تقترب من اثنا عشر سنة، واحتكاكنا بمجموعة من المعلمين الأكبر منا خبرة ولعقود، ودارت بيننا العديد من الحوارات والنقاشات التي من خلالها نلحظ اليوم أن المكانة الاجتماعية للمعلم قد تراجعت نسبيا عن السابق، حيث أصبح المعلم يرى أنه أصبح أقل قيمة مجتمعيا نتيجة عدة عوامل اجتماعية واقتصادية ساهمت في تعزيز هذه الظاهرة واقعيا، باعتبار أن مكانة المعلم الاجتماعية هي جل الأدوار والأوضاع التي يشغلها في البناء الاجتماعي، وما يشمله من حقوق ومكتسبات، وكذا واجبات وأدوار وسلوكيات يقوم بها، وبناءً أيضا على تفاعله مع أفراد مجتمعه بمختلف فئاتهم، وانعكاس ذلك عليه من جميع الجوانب الشخصية والقيمية والاجتماعية والاقتصادية ...إلخ.

ومن خلال ما سبق جاءت هذه المداخلة العلمية لإلقاء الضوء على واقع المكانة الاجتماعية للمعلم، وماهي العوامل والأسباب المؤثرة والمحددة لطبيعة هذه المكانة الاجتماعية، وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- ما هو واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الجزائري؟

وللإجابة على هذا التساؤل يجب توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات وكذا الأبعاد المعرفية الأساسية المتعلقة بموضوع الدراسة.

2- مفهوم الو اقع (Reality):

إن مفهوم الواقع من المفاهيم المركبة والمتشابكة وله دلالات متعددة في سياقات فلسفية وعلمية واجتماعية مختلفة، إلا أننا نقصد بمفهوم الواقع في مداخلتنا بأنه: الوجود الفعلي أو الوجود الحقيقي المتحقق في الأعيان وما يتصل بالأشياء ويختص بها ويبنى في الأذهان. (جندي، 2021، ص 20)

كما جاء في قاموس لاروس أن مفهوم الواقع مرادف لمصطلح "حقيقة" ومعناها الشيء الموجود حقيقة ويراه الناس فعلا، وبهذا المعنى لا تدر الأشياء إلا بضدها، فعكس مصطلح الواقع والحقيقة لغة هما الوهم والكذب أو الافتراض. (ابرادشة، 2017، ص95)

3- مفهوم المكانة الاجتماعية (social status):

إن موضوع المكانة الاجتماعية (social status) من الموضوعات والمصطلحات الأساسية التي تناولها علم الاجتماع وغيره من العلوم الاجتماعية الأخرى، حيث تتقاطع وتداخل مع مفاهيم أخرى كالدور، والتقدير...إلخ، الأمر الذي أدى لوجود اختلافات واتجاهات فكرية وايديولوجية تتناول مفهوم المكانة بالتحليل والشرح، وعليه يمكن أن نشير إلى بعض التعاريف منها:

- يرى الجوهري (2010) أن المكانة الاجتماعية من بين المصطلحات العشرين الأساسية في علم الاجتماع، حيث يعرفها بأنها: المكان أو الموضع الذي يشغله الشخص في سلم التأثير داخل نسق اجتماعي معين، فإذ قلنا أن الشخص (أ) يشغل مكانة أعلى من الشخص (ب)، فإننا نعني أن تلك الجماعة التي ينتمي إليها هذان الشخصان تضع الشخص (أ) في منزلة أعلى من الشخص (ب)، ويتضح هذا التفضيل أو التقدير عادة في إعطاء الشخص (أ) نصيبا أكبر من موارد الجماعة مثلا مرتبا أو دخلا أعلى، ونصيبا أكبر من القدرة على التحكم في أنشطة تلك الجماعة كسلطة أكبر وحقوق أكبر، وقدرا أكبر من أعباء المسئولية. (الجوهري، 2010 ص53)

- وتذهب كل من ريدجواي وماركوس (Ridgeway , MaRkus , 2022) إلى أن المكانة الاجتماعية هي: تفاوت قائم على الاختلافات في التقدير، والشرف، والاحترام الممنوح للأفراد والجماعات في العوالم الاجتماعية التي يشاركون فيها. وتتقاطع مع مصطلحات أخرى كثيرة تُستخدم بشكل متنوع في سياقات وتخصصات مختلفة (مثل: الكرامة، الجدارة، القيمة، السمعة، الوضع، والوجاهة، الهيبة...إلخ) إلى عائلة كبيرة من المفاهيم التي تشير إلى الآراء المشتركة للآخرين، والتي توضح الموقف التقييمي للفرد أو الجماعة في عالمهم الاجتماعي المتبادل. وفي بيئات العمل.

- ومن زاوية أخرى يُستعمل مفهوم المكانة الاجتماعية في علم الاجتماع في سياقين مختلفين إلى حدّ ما.

أولا: قد يشير إلى موقع محدّد يشغله الفرد ضمن نظام اجتماعي، ويكون مرتبطا بدور اجتماعي معيّن. فعلى سبيل المثال، تُعدّ منزلة الجدّ أو الحفيد موقعا اجتماعيا تحكمه توقّعات وأدوار محدّدة مسبقا داخل الأسرة والمجتمع.

ثانيا: يُستعمل المصطلح ليعبّر عن موقع في سلّم اجتماعي هرمي، ويشير إلى قيمة الفرد أو قدره الاجتماعي في نظر الجماعة، وهو ما يُعرف بالهيبة أو الوجاهة الاجتماعية prestige في هذا المعنى، تُصبح المكانة مرتبطة بعوامل مثل الثروة أو التعليم أو الشهرة أو الانتماء الطبقي، وتظهر آثارها فيما يُعرف برموز المكانة status symbols، وهي الأشياء التي يقتنيها الناس أو يظهرون بها بهدف التعبير عن منزلتهم الاجتماعية، كنوع السيارة أو السكن أو نمط اللباس.

ويُعتبر التمييز بين هذين الاستعمالين ضروريا لتحليل التفاعلات الاجتماعية وفهم بِنَى المجتمع؛ فالفرد قد يحتلّ مكانة رسمية معيّنة، كموظّف في مؤسّسة، لكن مكانته في نظر المجتمع قد تختلف باختلاف مستوى احترام

تلك الوظيفة في الثقافة المحلّية. (ديوان اللغة العربية، معجم المصطلحات الكبير، المكانة الاجتماعية، https://www.diwanalarabia.com/Display.aspx?args)

ومن خلال ما تم عرضه يتبين لنا أنّ مفهوم المكانة الاجتماعية مفهوم متشعب، لا يقتصر على موقع الفرد شكليا في الجماعة التي ينتمي إليها، بل يتجاوزها إلى تحديد وتوضيح الأدوار والتوقّعات والاعتبارات الرمزية الاجتماعية التي من خلالها يحصل الفرد على موقع معنوي في المجتمع.

3- أنواع المكانة الاجتماعية:

تتلخص أنواع المكانة الاجتماعية حسب علماء الاجتماع عموما في نوعين أساسين هما يحددان الطبيعة أو الكيفية التي يحصل بها الأفراد على مكانتهم الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي الذي يعيشون ويتفاعلون فيه، والتي هي على النحو التالي:

1-3 : المكانة الموروثة (Ascribed Status) :وهي المكانة الاجتماعية التي تُمنح للشخص عند الولادة أو تُفرض عليه تلقائياً في مرحلة لاحقة من حياته دون اختيار منه. تعتمد على صفات مثل الجنس، أو العرق، أو الخلفية العائلية، أو العمر.

2-3: المكانة المكتسبة (Achieved Status) وهي المركز الاجتماعي الذي يكتسبه الفرد، أو يختاره، أو يحققه من خلال جهده الشخصي، أو مهاراته، أو قدراته، أو تعليمه. ومن أمثلتها أن يكون الشخص طبيبا، أو رياضيا، ...إلخ، بحيث يوضع في هذه المكانة اعتمادا على إنجازاته الشخصية في ظل النسق الاجتماعي الممنوحة لها. (https://www.scribd.com/document/806973251/Status-Types)

4 - خصائص المكانة الاجتماعية:

تمتاز المكانة الاجتماعية بمجموعة من الخصائص التي عن بعض المفاهيم الاجتماعية القريبة منها، ويمكن أن نتطرق إلى بعضها فيما يلي:

1/ المكانة مرتبطة بنسق العلاقات الاجتماعية: لا توجد مكانة اجتماعية قائمة بذاتها، لأن الشخص لو انعزل عن العالم، وعاش بمفرده لن يكون للمكانة الاجتماعية معنى ولا قيمة ولا وجود، فالمكانة تستند للاعتراف الاجتماعي والمقارنة مع آخرين داخل الأسرة أو المجتمع، حتى أن الشخص قد تكون له مكانات اجتماعية متعددة داخل المجتمع، مثلا يكون الشخص نفسه أبًا ومعلما وصديقا...إلخ.

2/ المكانة موروثة أو مكتسبة: فالمكانة تكون موروثة أي يولد حاملا لها كالعرق والجنس والانتماء والدين...إلخ، أما المكتسبة فتكون من خلال دور الفرد ضمن الجماعة، مثلا تبعا لمهنة أو وظيفة يؤديها الفرد تجعله في مكانة أعلى من وظائف تجعل المكانة أدنى.

3/ المكانة نسبية: المكانة الاجتماعية تكون مرتبطة بأنساق القيم المتعددة والمتباينة بين الجماعات المختلفة مثل اختلاف مكانة المرأة في الأنساق الاجتماعية المختلفة.

4/ المكانة لا تكمن في الأشخاص: المكانة هي منزلة أو مرتبة يحصل الشخص عليها عندما يشغل حيزا أو موقعا مهنيا أو سياسيا أو دينيا أو اجتماعيا يعطيه مكانته وإذا ترك هذا الموقع زالت المكانة التي اكتسبها. (حاتم سعد، 2023، د.ص)

5- مفهوم المعلم:

إن الحديث عن مفهوم المعلم يختلف باختلاف وجهات النظر التي تبحث في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما، لكي يتم إعطاء صفة واسم معلم عليه، وفي هذا المقام يلخص لنا عبد الرحيم عدس (2000) مجموعة من التعاريف منها:

- يرى الدكتور **"Philip jackson"** أن المعلم هو صانع قرار، يفهم تلاميذه ويتفهمهم، وقادر على صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بالشكل الذي يسهل على المتعلمين استيعابها، فهو يعرف ماذا يعمل؟ ومتى يعمل؟

- أما الدكتور **"David berliner"** فيقول: أن المعلم رجل إجرائي (عملي) لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف الدراسي كل يوم.

والمعلم كرجل إجرائي يخطط، وينظم ويرشد ويوجه، ويملك بيده زمام الأمور، ولا يخفى على الجميع أثر نوع العلاقة المتبادلة بين المعلم والمتعلمين على تعاملهم معه وإقبالهم عليه وتعاونهم معه، فإذا اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية انعكس ذلك على نشاط المتعلمين بشكل إيجابي، وإذا كانت سلبية مال نشاطهم نحو السلبية والفتور. (عدس، 2000، ص ص35، 36)

6- دور المعلم وعلاقته بالمكانة الاجتماعية :

بغض النظر عن طريقة انتماء الفرد إلى الجماعة، إلا أنه بمجرد أن ينتمي إليها تحدد له مكانة محددة داخل تلك الجماعة، ويكون له فيها مرتبة محددة، ويخصص له دور وواجبات يتعين عليه القيام بتأديتها لكي يتحصل على تلك المكانة بجدارة واستحقاق.

فالمكانة الاجتماعية للمعلم تعني المنزلة والتقدير الممنوحين له، ويستدل عليها من مستوى الامتنان والتقدير لأهمية عمله، ودوره وواجباته، ومن قدراته ومن الظروف العملية المحيطة، والأجور والمنافع المادية الممنوحة له، بالقياس إلى مجموعة المهن الأخرى. (العجمي، 2023 ، ص170)

وعليه فللمعلم دور عظيم وواجبات جليلة عليه القيام بها في المجتمع والمدرسة منها:

1- يُسهم المعلم في تحسين المخرجات الأكاديمية والوجدانية والاجتماعية للتلاميذ، كالحضور المنتظم إلى المدرسة والنجاح في الانتقال إلى المستوى الأعلى في الوقت المحدد والتخرج والاعتداد بالذات والسلوك التعاوني.

2- يستخدم المعلم موارد مختلفة لتحضير الخطط الدراسية وتوفير فرص التعلم للتلاميذ، ورصد التقدم الذي يحرزه الطالب، وتعديل طرائق التدريس بحسب الضرورة، وتقويم التعلم باستخدام مصادر متعددة الأدلة.

3- يعمل المعلم في الفصول والمدارس على إعلاء قيم التنوع والاخلاقيات المدنية المتحضرة والتعاي السلمي.

4- يتعاون المعلم مع زملائه والجهاز الإداري وأولياء الأمور والمربين المحترفين من أجل ضمان نجاح طلابه، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة والذين ترتفع فرص فشلهم في المدرسة.(الدخيل، 2016، ص33)

5- إيجاد جو اجتماعي سليم في القسم والمدرسة تسوده المحبة والتعاون، واحترام شخصية المتعلمين ومبادئهم وأفكارهم.

6- الاتزان الانفعالي في المواقف التعليمية، بحيث يكون نموذجا وقدوة لطلابه.

7- الابتعاد عن العقاب البدني، والتعرف على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وفق مراحلهم النمائية والعمل على تلبيتها.

8- إثارة دافع التحصيل والتنافس الحر لدى المتعلمين بحيث يساعدهم على اكتشاف قدراتهم وإمكانيتهم.

9- دراسة مشكلات الطلبة أفرادا وجماعات واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة لديهم واحالتها على المرشد التربوي.(عبد العزيز، عطوي، 2004، ص 253)

فضلا عن أدوار المعلم السابق ذكرها، ونتيجة للتغيرات الطارئة على المجتمعات المعاصرة الحديثة، يواجه المعلم مطالب وتحديات جديدة، الأمر الذي أدى لتوسع دوره ليتجاوز بكثير دوره التقليدي بوصفه وسيطا لنقل المعرفة، إلى مطالبة المعلم بالأخذ بيد أبناء الجيل الناشئ ليصبحوا متعلمين مستقلين تماما، وذلك عبر اكتساب المهارات الأساسية الحديثة للتعلم عوضا عن حفظ المعلومات عن ظهر قلب، وكذا تطوير مقاربته للتعلم نحو صيغة بناءة أكثر تعاونا، ويتوقع منه أن يؤدي دور المسير ومدير الصف عوضا على الاضطلاع بدور المدرب الذي يتصرف من موقع السلطة، إنّ هذه الأدوار الجديدة تتطلب إعدادا جيدا من أجل إتقان زمرة من الأساليب والمقاربات التعليمية، إلى جانب ذلك أضحت الفصول الدراسية أقرب إلى خليط غير متجانس من اليافعين الذين

ينتمون إلى خلفيات متنوعة، ويتمتعون بقدرات متفاوتة على نطاق واسع، يتعين على المعلم اليوم أن يستفيد من الفرص التي توفرها التقنيات الحديثة والاستجابة للطلب على التعلم المصمم، بحيث يراعي الحاجات الفردية، وقد تتسع دائرة مسؤولياته لتشمل مهام اجتماعية ومهام إدارية وأخرى تتعلق بصنع القرار. (الدخيل، 2016، ص 35)

وعليه ومن خلال ما سبق نرى أن علاقة دور المعلم وما يقدمه للمجتمع من الواجبات ومهمات والمكانة الاجتماعية التي يحظى بها هي علاقة طردية تبادلية، فكلما قدر المجتمع عمل المعلم ودوره ومساهمته في تعليم والتربية النشء، وساهم هذا المجتمع من خلال منظومته التربوية في تحسين ظروف عمله وتحفيزه على الأداء والعطاء، كلما قام المعلم بهذا الدور على أكمل وجه وجدارة واستحقاق، الأمر الذي حتما يؤدي لارتفاع مكانته الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه، والعكس صحيح.

7 – محددات المكانة الاجتماعية للمعلم:

إن المكانة الاجتماعية للأفراد داخل المجتمع، تتحدد وتصنف وفق مجموعة من المعايير المتكاملة والتي نذكر منها: **الدور، الدخل، السمعة والتقدير، المهارة والتدريب، التأثير في حياة الأفراد.**

1/الدور: هو مجموعة التعليمات الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد والتي تتحدد من خلاله المكانة الاجتماعية المتوافقة معه، فالمكانة الاجتماعية للمعلم ترتبط بالدور الذي يقوم به، وعندما نقصد شخصا معينا يشغل تلك المكانة، أي فردا ملموسا له وجود محدد، فهذا الشخص يشغل تلك المكانة ويؤدي الدور المرتبط بها، بدرجات متفاوتة من الكفاءة، والتوفيق، وبدرجات متفاوتة من الاختلاف الفردي والابتكار الخاص. (الجوهري، 2010، ص 104)

2/الدخل: الواقع يقول يؤكد أن البعض من أفراد المجتمع إن لم نقل الأغلبية منهم يمنحون مكانة عالية للأفراد الذين لهم دخل عال – أي بما يمتلكون من مال -.

3/السمعة والتقدير: إن السمعة والتقدير التي تتمتع بها مهنة من المهن أو فرد ما تعد أحد المؤشرات الهامة في تحديد المكانة التي يحتلها الفرد في البناء الاجتماعي.

4/السيطرة والتحكم في الأفراد: فالمكانة تحدد أيضا من خلال عامل السيطرة أو التحكم في الأفراد، وعلى سبيل المثال يحظى أفراد الأسلاك الأمنية أو القضاة وهم من أصحاب المهن التي تمنح لصاحبها إمكانية السيطرة على الأفراد بمهابة ومكانة اجتماعية عالية.

5/التأثير في الحياة: ترتبط يقدمه أصحاب المهن من خدمات للمجتمع، وعليه نجد أن مهنة الطب تعد أحد أهم المهن التي تلعب دورا فاعلا في التأثير على المجتمع، لذا فهي تحظى بمكانة عالية في المجتمع.

6/المهارة والتدريب: ويقصد بذلك أن أصحاب المهن الذين يخضعون لفترات تدريب أطول والذي ينتج عنه خبرة في المجال، ومهارة عالية في أداء المهنة مقارنة بمهن أخرى نجدهم يحضون بمكانة أعلى في المجتمع، ونذكر على سبيل المثال الطبيب، القاضي...إلخ. (شين، 2016، ص 139)

8- العوامل المؤثرة في المكانة الاجتماعية للمعلم:

إن المعلم باعتباره فرد من أفراد المجتمع له أدوار محددة يقوم بها، وعليه وفي إطار عمله ومجتمعه يتأثر بمجموعة من العوامل المختلفة التي تؤثر بدورها على مكانته الاجتماعية، والتي نذكر منها **(مسيس 2022)**:

1/ الإمكانات المتاحة للمعلم لممارسة مهامه تساهم في تيسير عملية التعلم، كتوفر الكتب المدرسية والأدوات والأجهزة الضرورية، ومختلف الوسائل التعليمية التعلمية.

2/ حب المعلم لمهنته وعمله وتوافق تخصصه الجامعي مع ما يدرسه ويبرع فيه مع المتعلمين مما يؤثر على ثقته بنفسه وانعكاس ذلك على مكانته.

3/ وفرة المدارس وغياب الاكتظاظ فيها واتساعها وتجهيزها بكل المرافق وقربها من إقامة المعلمين.

4/ وجود أقسام واسعة ومجهزة بكل وسائل الراحة الضرورية كالتدفئة والاضاءة المناسبة والوسائل الحديثة كالسبورة التفاعلية والمقاعد المريحة ...إلخ.

5/ المنهاج الدراسي المناسب الذي يتوافق مع واقع متطلبات أفرد العملية التعلمية من متعلمين ومعلمين، ويساهم في نموهم عقليا وعلميا وثقافيا واجتماعيا، وخاصة إذا كان للمعلم بصمة في وضعه وصياغته.

6/ سياسة الدولة وفلسفتها واستراتيجيتها المعتمدة في النهوض بمنظومتها التربوية من خلال القوانين والميزانيات المناسبة لكل العمليات والإجراءات متخذة.

7/ حسن استخدام وسائل الاعلام وتوجيهها لخدمة قطاع التعليم والرفع من شأنه ومكانة الفاعلين فيه.

8/ اهتمام وزارة التربية وتأدية واجباتها وعمل كل ما من شأنه أن يساهم في رفع المكانة الاجتماعية لكل الفاعلين في قطاع التربية ومنه ارتفاع قدر العلم في المجتمع.

9- و اقع تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم:

إن تحليل واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في مجتمعنا يفرض علينا سرد حقيقة هذا الواقع كما هو، من خلال جملة من نتائج الدراسات السابقة والموروث النظري، وما نلاحظه ونعايشه يوميا في واقعنا، وما يذكره ويصرح به مختلف المعلمين الذين نحتك بهم ونحاورهم، أو ما ينشر على وسائل الاعلام ومنصات التواصل الاجتماعي، كله يبين ويشير إلى أن المكانة الاجتماعية للمعلم قد تراجعت عما كانت عليه في السابق.

لقد كان المعلم في الماضي في مجتمعنا، وفي بدايات نشوء الدولة الجزائرية المستقلة حديثا، يتمتع بمكانة اجتماعية عالية، نتيجة مجموعة من العوامل والظروف المصاحبة، حيث كانت الحاجة للتعليم والمعلم حاجة ضرورية وجوهرية، كون المعلم في ذلك الوقت هو مصدر العلم والمعرفة الوحيد، كما أن أكثرية أبناء الشعب الجزائري كان يعاني من الأمية وعدم الالتحاق بالمدارس بسبب السياسات الاستعمارية التجهيلية، هذه الظروف والمعطيات الاجتماعية الموجودة في ذلك الوقت، جعلت الدولة الفتية والأسر الجزائرية تعطي للمعلم مهابة واحترام ومكانة اجتماعية عالية لقيامه بتعليم وتربية النشء، وجعلت منه هو سيد ومحور إدارة أمور الصف والعملية التعليمية، واعتنت بجميع ظروفه المهنية والاجتماعية، حتى أنه كان يستشار في الكثير من الأمور التي تحصل في محيطه الاجتماعي باعتباره مرجع للعلم والثقافة، كل هذه المعطيات والظروف جعلت المعلم يحظى بمكانة اجتماعية عالية داخل النسق الاجتماعي الذي يعي فيه.

لكن دوام الحال من المحال، فالأفراد والمجتمعات والسياسات كلها تتغير مع مرور الزمن، فتُغير معها المكانات والأوضاع والأدوار اجتماعية ...إلخ، فالتغير الاجتماعي حقيقة وجودية، فحسب **الربيعي (2020)** هو كل تحول يحدث في النظم والأنساق والمكونات الاجتماعية، سواء كان ذلك في البناء أم الوظيفة أم القيم، وهذا التحول يتم عبر الزمن، ولما كانت النظم في المجتمع مترابطة ومتداخلة ومتكاملة بنائيا ووظيفيا، فإن أي تغير يحدث في أي نسق أو نظام لا بد وأن يؤدي إلى سلسلة من التغيرات الفرعية التي تصيب معظم جوانب الحياة بدرجات متفاوتة.(الربيعي،2020، ص 31)

وفي وقتنا الحالي ونتيجة التطورات التكنولوجية الهائلة، وتوفر مصادر العلم والمعرفة بشكل كبير ومتعدد، وانتشار الدروس الخصوصية بمختلف أشكالها سواء الربحية التجارية منها، أو تلك التي تقدم على وسائل التواصل الاجتماعي في بثوث مجانية مثل: التيك توك والفيسبوك وغيرهما، الأمر الذي خلق منظومة تعليمية غير رسمية في المجتمع، تزاحم المنظومة التربوية التعليمية الرسمية للدولة، وهذا بالطبيعة الحال يرجع لعدة عوامل كثيرة لا يسع المقام لذكرها، فهذه الظاهرة ومع وجود أسباب وعوامل أخرى اجتماعية ومهنية ومادية وتنظيمية، أدت إلى تراجع المكانة الاجتماعية التي كان يمنحها أفراد المجتمع في السابق للمعلم، لأنه أمكن الاستغناء عنه ولو شكليا في العديد من الأدوار التعليمية والاجتماعية التي كانت حصرا في يد المعلم.

بالإضافة إلى عامل أخر يتعلق بضبط الصف والمتعلمين، ففي السابق كان للمعلم الحرية في استعمال مختلف أنواع العقاب بما يراه مناسبا مع حجم السلوك غير السوي للمتعلم، بما في ذلك استعمال العقاب

الجسدي أحيانا، ونتيجة تغيير القوانين والسياسات التربوية ومنع مختلف أشكال العقاب الجسدي، واقتصار الأمر على استدعاءات للولي وإنذارات كتابية، أصبح بعض المتعلمون أكثر جرأة على معلميهم (في بعض الحالات وصلت للاعتداء على المعلمين)، لأنهم أصبحوا مدركين أن المعلم ومن ورائه الإدارة المدرسية لا يستطيعون فعل شيء لردعه، مما فاقم المشكلات الصفية، وخاصة في ظل غياب بديل رادع وفعال وام لضبط السلوكيات السيئة ومعالجة مختلف المشاكل التربوية التي تؤثر على السير الحسن للعملية التعليمية، الأمر الذي جعل نسبة من المعلمين وأمام عجزهم عن اتخاذ إجراء فعال لمعالجة مثل هذه المشكلات إلى الاخلال بواجباتهم وأدوارهم داخل الصف، فانعكس ذلك على صورتهم لدى الأولياء وأفراد المجتمع كون المعلمين لا يؤدون واجباتهم ولا يدرسون جيدا، فكان أيضا لهذا العامل دور في تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم.

وبالرجوع إلى العوامل والظروف الاجتماعية والمهنية للمعلم ودورها في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم ذكرت سراي (2016) أن وضعية المعلم في السابق اختلف عن وضعيته في الوقت الحاضر نتيجة للظروف المعيشية والاقتصادية والاجتماعية، فهي أسوء حالا وحظا مما كانت عليه في السابق، نظرا للإفرازات الأزمات التي مست البلاد على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي، وكذا الاستراتيجية المعتمدة وخيارات السياسة التربوية المنتهجة من طرف الدولة، لأن خيارات السياسة التربوية لإصلاحات التربوية الشاملة لم تحقق كل الأهداف المسطرة لها، ولم توفر تعلما حسنا، فضلا عن كونها منعرجا لتحديد وضعية المعلم، والتي كانت سببا في الوضعية المزرية التي يعاني منها المعلم اليوم، وبالتالي تدهور العملية التربوية التي يشرف عليها، ذلك أنها اتخذت من التلاميذ غاية ومحورا أساسيا للعملية التربوية، واهتمت بكل العوامل المساعدة على العملية التعليمية ماعدا المعلم الذي نُظر إليه على أنه وسيلة لتحقيق الغاية السابقة فقط، اتخذت لذلك شعارات من بينها: " تهمنا مصلحة التلميذ أولا وآخرا" ما جعل المعلم بعبارة أدق استثمار معرفي لا غير، وهذا ما أدى إلى الاغفال عن التركيز على المحيط والظروف المهنية للمعلم، وما ينطوي عليها من مصادر وأشكال مختلفة من الضغوط والمشكلات التربوية والعراقيل والاحباطات، فالمدرسة ليست محيطا مدرسيا فقط لتلقين المعارف والمعلومات، بل هي بنية اجتماعية تلبي جاجات الانتماء والتواصل والتقدير، وتساهم في تعديل الاتجاهات والميول لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء. (سراي، 2016، ص 56)

وفي هذا الصدد توصلت سراي (2016) في دراستها عن المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع المحلي من خلال دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية ببلدية ليشانة ببسكرة إلى أن الجوانب والظروف المهنية والاجتماعية والمادية للمعلم تعتبر أبعاد أساسية في تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم لدى المجتمع ككل، والتي تعرف تراجع عندما تكون هذه الظروف سيئة وتحسن إذا كانت الظروف جيدة.

وأيضا تلعب قرارات الوزارة الوصية دورا هاما ورئيسا في السير الحسن للعملية التعليمية التعلمية، وتهيئة الظروف الاجتماعية والمهنية المناسبة، لكل الفاعلين التربويين مما يؤثر سواء بالسلب أو الايجاب على سيرورة العمل التربوي، الذي بدوره يؤثر على المكانة الاجتماعية للمعلم، وعلى سبيل المثال مؤخرا تم تجميد القرار رقم 19 والقرار رقم 20 المؤرخين في 28 جويلية سنة 2026 والمتضمنين الترتيبات البيداغوجية وإقرار مواقيت ومعاملات جديدة للمواد التعلمية في كل من مرحلة التعليم المتوسط والتعليم والثانوي العام والتكنولوجي على التوالي، حيث بعد أن قام الفاعلون التربويون بترتيب الدخول المدرسي للسنة الحالية 2027/2026 م وفق الترتيبات الجديدة، تم إبطالها وتجميدها والتراجع عنها، وهو ما خلق بلبلة في الوسط التربوي بين كل الفاعلين من أساتذة وإداريين وغيرهم، فالتخبط في القرارات له أر سلبي، وفي هذا ذكرت **حمزة (2013)** في دراستها حول المكانة الاجتماعية للمعلم الجزائري أن القرارات التي تسنها وزارة التربية تؤثر على طبيعة المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، حيث عبر معظم المعلمين قائلين إنهم لا يؤيدون قرارات وبنود وزارة التربية الوطنية لأنهم يعتبرونها سببا في تهميش وتراجع هيبة ومكانة المعلم اليوم.

كما أن الثقافة المجتمعية السائدة في المجتمع هي أيضا مسؤولة عن تحديد المكانة الاجتماعية للمعلم، فالثقافة المجتمعية اليوم غابت عنها القيم والأفكار التي تقدر المعلم وتبجله وغلبت عليها الماديات والمصلحة والمنفعة، وهو ما جعل المعلم يشعر بتراجع مكانته الاجتماعية، وخاصة وأن بعض الفلاسفة والمفكرين المعاصرين يذهبون إلى أننا أصبحنا نعيش في عصر سادت فيه ثقافة التفاهة وانتشرت وطغت على السطح، وغابت ثقافة المعرفة والعلوم، وتراجعت مكانة المعلمين خاصة في المجتمعات التي ظلت متخلفة عن مواكبة التطور والتقدم الحاصل حولها.

ومن الناحية المادية، فإن الدخل المادي للمعلم اليوم لم يعد يلبي الاحتياجات الأساسية له، في زمن أصبح كل شيء فيه من الأساسيات، وأن كل شيء بمقابل مادي، فالمجتمع المعصر يولي أهمية كبيرة للناحية المادية، فصاحب المال والمهن ذات الدخل المرتفع تحظى باحترام الجميع، فالمكانة الاجتماعية صارت ترتبط ارتباطا وثيقا بالدخل المادي للمهنة وخاصة في ظل تدهور القدرة الشرائية والتضخم وارتفاع الأسعار، فضعف دخل وأجر المعلم أثر تأثيرا سلبيا على مكانة المعلم اجتماعيا، وفي هذا الصدد استخلصت دراسة **حميدشة (2012)** عن الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية بمدينة الوادي، إلى أن الراتب الذي يتقاضاه المعلم يحتل درجة كبيرة من الأهمية في تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية، وأن الراتب الذي يتقاضاه المعلمون اليوم ليس عاليا ولا يفي بمتطلبات حاجاتهم اليومية، مما ينعكس على واقعهم الاجتماعي وتدني مستوى أدائهم ما يؤثر على مكانتهم الاجتماعية لدى أفراد مجتمعهم.

8- مقترحات وتوصيات:

بناءً على ما سبق ذكره يمكن أن نقدم بعض المقترحات والتوصيات التي نراها تسهم في الارتقاء بالمكانة الاجتماعية للمعلم، والتي حتما ستنعكس إيجابا على قيامه بواجباته وآدائه التربوي حتى نصل لجودة التعليم، والتي نذكر منها:

1- تحسين المستوى المعيشي للمعلم، بتوفير كل ما يحتاجه من خدمات اجتماعية لائقة ورعاية صحية، ودخل يمنحه حياة كريمة، الأمر الذي يجعله مسخرا للقيام بدوره على أكمل وجه.

2- جعل المعلم شريكا في بناء المنظومة التربوية كونه رجل الميدان الأول بدل من أن يكون مجرد أداة للتطبيق والتنفيذ، بهدف تعزيز مكانتهم الاجتماعية وبالتالي الرفع من مساهمتهم في تنمية المجتمع والوطن.

3- توفير كل الوسائل التي تساعده على نجاح العملية التعليمية وإظهار إبداعه في أداء رسالته النبيلة.

4- تجهيز المدارس بكل الوسائل التكنولوجية الحديثة لمواكبة العصر.

5- الدعم النفسي والمعنوي والاجتماعي للمعلمين وتثمين إنجازاتهم وتكريمهم عل كل نجاح محقق.

6- سَن قوانين صارمة في وجه كل من تسول له نفسه المساس بمكانة ومهابة المعلم والإنقاص من قيمته، وكذا تفعيل التشريعات واللوائح الكفيلة لاعتبار مهنة التعليم من المهن الاجتماعية التي تحتل مكانة عالية على السلم الاجتماعي للمهن أسوة بالمهن المقدرة اجتماعيا.

7- منح المعلم تكوينا متواصلا في شتى المجالات التربوية والنفسية والسلوكية ليسهل عليه التعامل مع مختلف الفاعلين في العملية التعليمية وخاصة المتعلمين وذويهم.

8- تسخير وسائل الإعلام في الرفع من مكانة المعلم بتوعية المجتمعات باحترام المعلم وتوقيره خاصة من قبل المتعلمين وذويهم، باعتبارهم الفئة المباشرة التي يتم التفاعل والتعامل معها.

9- مساهمة جميع الأطراف التربوية وخاصة الجهات الوصية في تهيئة وتحسين الظروف المناسبة للمعلم لتقديم أداء تربوي جيد للمتعلمين.

10- بناء وتجهيز المدارس وفق المعايير العالمية، والقضاء على ظاهرة الاكتظاظ التي جعلت من المدارس محتشدات.

خاتمة:

وفي الأخير فإن الهدف من إنجاز هذه المداخلة هو إلقاء الضوء على واقع تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع، نتيجة مجموعة من العوامل التنظيمية والاجتماعية والمادية وغيرها، مما أثر سلبا على قيامه بأدواره وواجباته، وتدني المردود التعليمي والتربوي له، وخطر ذلك على قطاع التعليم وعلى مستقبل وقيمة العلم والمعرفة وعلى كل القطاعات الأخرى الأساسية في الوطن كالصحة والصناعة...إلخ باعتباره الرافد والممون الوحيد لهذه

القطاعات بالكفاءات والاطارات المتعلمة، الأمر الذي يستوجب التدخل لمعالجة هذه المشكلة، واتخاذ الإجراءات المناسبة، وتوفير الظروف والعوامل الضرورية لاسترجاع مكانة المعلم الاجتماعية قبل فوات الأوان.

قائمة المراجع :

1- ابرادشة، فريد. (2019). *البحث العلمي بين النظرية والواقع: المفاهيم، العلاقة، والغايات. الآفاق للدراسات الاقتصادية*، (العدد الثالث)، 90 -103.

2- الجاغوب، محمد عبد الرحمان.(2002). مجلة أقلام الثقافة غزة. تم استرجاعها يوم 06 سبتمبر 2026 على الساعة 15:15 من https://aklaam.net/newaqlam/index.php/2008-10-18-20-46- article-4540 old-25/7266

3- الجوهري، محمد محمود. (2010). *المدخل إلى علم الاجتماع* (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4- جندي عبد الكريم. (2021). *مفهوم الواقع في العلوم الإنسانية* (ط1). بيروت: نماء للبحوث والدراسات.

5- الدخيل، عزام بن محمد. (2016). مع المعلم (لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من دول العالم في التعليم)، (ط2). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

6- ديوان اللغة العربية، معجم المصطلحات الكبير، المكانة الاجتماعية، تم استرجاعها في يوم 04 سبتمبر 2026 على الساعة 11:19 من https://www.diwanalarabia.com/Display.aspx?args

7- حمزة، سارة. (2013). المكانة الاجتماعية للمعلم الجزائري. دراسة ميدانية على مجموعة من الابتدائيات بمدينة متليلي، جامعة غرداية، الجزائر.

8- حميدشة، نبيل. (2012). الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية. دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة الوادي، جامعة الوادي، الجزائر.

9- عبد العزيز، سعيد. وعطوي، جودت عزت. (2009). التوجيه المدرسي "مفاهيمه النظرية - أساليبه الفنية - تطبيقاته العلمية"، (ط1، ص2). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

10- العجمي، خلود صالح علي. (2023). *مكانة المعلم الاجتماعية وعلاقتها بدوره في تنمية المجتمع الكويتي*، مجلة كلية التربية جامعة طنطا مصر (م 89)، 163-191.

11- عدس، محمد عبد الرحيم. (2000). *المعلم الفاعل والتدريس الفعال* (ط1). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

12- مسيس، عجة. (2022). المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع المحلي. دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية ببلدية ليشانة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

13- سراي، عفاف. (2016). المكانة الاجتماعية للمعلم وتأثيرها على أدائه التربوي. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

14- سعد، حاتم. (2023). *المكانة الاجتماعية والدور الاجتماعي*. تم استرجاعها يوم 09 سبتمبر 2026 على الساعة 15:15 من https://www.scribd.com/document/692458034

15- منصة أعناب.(2021). تم استرجاعها يوم 09 سبتمبر 2026 على الساعة 15:05 https://aanaab.com/blog/jobsatisfaction

16- الربيعي، فضل عبد الله.(2020). *التغير الاجتماعي مقدمة في المفهوم والنظرية* (ط1). العراق: بيت الحكمة للطباعة والنشر.

17- شين، سعيدة. (2016). *التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة بسكرة*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (24)، 135-144.

18 - Ridgeway, Cecilia L., and Hazel Rose Markus. (2022). "The Significance of Status: What It Is and How It Shapes Inequality.": The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences 8(7): 1–25.

19 – types of social status explained. (2024). https://www.scribd.com/document/806973251/ Status-Types

عنوان المداخلة: الفجوة بين المعرفة المدرسية والو اقع الاجتماعي.

1.د/ محمد علي بناي

bennai.mohamedali@ens-ouargla.dz

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

2. د/ سرحان رعاش

Raache.serhane@ens-ouargla.dz

المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

ملخص باللغة العربية

يعد موضوع الفجوة بين المعرفة المدرسية والواقع الاجتماعي من أبرز العوائق التي تواجه المناهج التعليمية الحديثة وتتمثل في وجود فراغ بين المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وبين المواقف المختلفة التي يعيشها في حياته اليومية. فحين يصب تركيز المناهج على تقديم معارف نظرية دون ربطها بواقع المتعلمين وحاجاتهم يصبح التعلم مختلف عن الحياة اليومية، ويجد المتعلم صعوبة في توظيف المكتسبات في الحياة الواقعية. وعليه فان

المعارف ينبغي أن ترتبط بخبرات المتعلم وحياته الواقعية، لأن التعلم يكتسب معناه الحقيقي باسترجاع المعلومات وتطبيقها في ارض الواقع.

وتظهر هذه الفجوة عندما لا تراعي المناهج الأسس المعلومة لدى علماء التربية في بناء المناهج التربوية والتي لا تراعي التغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الحاصلة في المجتمع، أو عندما تقدم مضمون البرامج لا يعكس مشكلات واقع المتعلمين. مما ينتج ضعف الدافعية نحو التعلم، والشعور بعدم جدوى التعلمات، وضعف القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتطبيق المعرفة في الحياة اليومية.

ومن هنا تبرز ضرورة التوافق بين المعرفة المدرسية والواقع الاجتماعي من خلال تحديث المناهج كلما اقتضت الضرورة، وإدراج القضايا الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية وغيرها ضمن المحتوى التعليمي، وتوظيف التعلم القائم على حل المشكلات والمشاريع، وربط الأنشطة المدرسية ببيئة المتعلم، وإتاحة فرص من خلال التفاعل مع المجتمع. وبذلك تصبح المدرسة مؤسسة لإعداد المتعلم للحياة المستقبلية، وليس مجرد فضاء لاكتساب المعلومات.

الكلمات المفتاحية : الفجوة، العوائق، تحديث، المناهج التربوية، المتعلم.

Abstract

The issue of the gap between school knowledge and social reality is considered one of the most significant obstacles facing modern educational curricula. This gap is manifested in the distance between the knowledge and information learners acquire at school and the various situations they encounter in their daily lives. When curricula focus primarily on providing theoretical knowledge without connecting it to learners' realities and needs, learning becomes disconnected from everyday life, and learners experience difficulty in applying their acquired knowledge and skills to real-life situations. Accordingly, education should be connected to learners' experiences and real-life contexts, because learning acquires its true meaning when it can be recalled and applied in practice.

This gap becomes evident when curricula fail to take into account the established foundations identified by educational scholars for curriculum development, as well as the technological, social, economic, and cultural changes occurring within society. It also emerges when the content of educational programs does not adequately reflect the

problems and realities experienced by learners. This situation may result in decreased motivation to learn, a sense that learning is of limited relevance or usefulness, and reduced ability to solve problems, make decisions, and apply knowledge in everyday life.

Therefore, there is a pressing need to establish greater alignment between school knowledge and social reality by continuously updating curricula whenever necessary, incorporating social, economic, technological, and other contemporary issues into educational content, and adopting problem-based and project-based learning approaches. It is also essential to connect school activities with learners' environments and provide opportunities for meaningful interaction with the community. In this way, the school can become an institution that prepares learners for their future lives, rather than merely a space for acquiring information.

Keywords: gap, obstacles, modernization, educational curricula, learner.

مقدمة

تعتبر المؤسسات التربوية في مختلف المراحل التعليمية المختلفة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي نسعى من وراءها إلى إعداد الفرد للحياة، يمكنه التكيف والتوافق مع محيطه باختلافه سواء الأسري أو الاجتماعي والمدرسي وفي مستوى متقدم يمكن القول المهني فدور هاته المؤسسات لا يقتصر على نقل المعارف والمعلومات، وإنما تسعى إلى تكوين شخصية المتعلم من جميع نواحي الحياة من الناحية المعرفيًة و المهارية والوجدانيًة والاجتماعيًة. ومن هذا المنطلق، فإن المعرفة التي تقدمها المؤسسات التربوية باختلاف مراحلها ينبغي ألا تكون منفصلة عن الواقع الذي يعيشه المتعلم، بل ينبغي أن تساعده على فهم وتحليل هذا الواقع والتفاعل والتكيف معه والمساهمة في تطوير المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

ومن بين المشكلات التي تواجه المناهج والبرامج التعليمية وجود فجوة او بعض الفجوات بين المعارف التي يتلقاها المتعلم والواقع الاجتماعي وما يعيشه المتعلم؛ أي وجود مسافة بين ما يتلقى المتعلم من معلومات داخل المؤسسة التعليمية وبين ما يواجهه من مواقف يومية ومشكلات وحاجات.

وتؤكد التوجهات الحديثة في تطوير المناهج أن المعرفة التعليمية ينبغي أن ترتبط بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والبيئية التي يعيش فيها المتعلم، وهذا بحكم ديناميكية المجتمعات, والمناهج تحتاج إلى الانتقال من المعرفة المجزأة إلى التعلم الذي يساعد المتعلم على فهم العلاقات بين المعرفة والعالم المحيط به .

1: مفهوم الفجوة بين المعرفة المدرسية والو اقع الاجتماعي

يمكن أن نقدم تعريفا مبسط للفجوة بين المعرفة المدرسية والواقع الاجتماعي بأنها:

حالة من عدم تتطابق المعارف المقدمة من طرف المؤسسات التربوية باختلاف مراحلها مع الواقع المعاش بالنسبة للمتعلمين وهي كذلك عدم الانسجام بين المعارف والخبرات والمهارات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، وبين المواقف المختلفة التي يتلقاها المتعلم والحاجات الأساسية في حياته اليومية.

وهذا ما يوضح أن لإشكال ليس في المعرفة المدرسية في حد ذاتها، فالمعرفة العلمية حتمية وضرورية، وإنما الإشكال يكمن في كيفية اختيار المعارف هنا نتحدث عن انتقاء الإصلاح و الأنجع وتنظيم هذه المعارف في نسق منسجم ثم بعد ذلك نقدمها بأسلوب سهل يسمح بالاستيعاب والفهم مما يجعلها وطيفية أي يمكن توظيف هذه المعارف في الحياة اليومية.

فإذا حفظ المتعلم معلومة ثم عجز عن استعملها في موقف واقعي، فإن المعرفة بقيت عنده وفي إطارها المدرسي ولم تتحول إلى معرفة طبقية وظيفية.

وهنا يمكن التمييز بين: المعرفة المدرسية والمتمثلة فيما يكتسبه المتعلم داخل المؤسسات التربوية من معلومات ومفاهيم ونظريات ومهارات. وكل المعلومات التي جمعت حول محيطه. والمعرفة الوظيفية، والمتمثلة في قدرة المتعلمين على استخدام المكتسبات المتحصل عليها في المدرسة على فهم الواقع وحل المشكلات واتخاذ القرارات أو كذلك زيادة التعلم لدى المتعلمين.

ومن هنا، يتجلى الهدف الحقيقي من عملية التعلم والتدريب وتطوير المهارات وهو أن يمتلك المتعلمين القدرة على توظيف المعارف المكتسبة في المواقف المختلفة في حياته بحيث لا جدوى من يحمل كمية كبيرة من المعلومات، ولا يمكن استخدمها وتوظيفها.

2: العوامل التي تؤدي الى ظهور الفجوة بين المناهج الدراسية والو اقع الاجتماعي

يرى الكثير من علماء التربية أن المناهج الدراسية تحمل مشروع مجتمع في جميع المجالات المجال العلمي والاجتماعي والديني والثقافي والسياسي حيث يرى أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم أن المناهج مخطط تربوي يتضمن عناصر ومحتوى وخبرات تعلمية، وتدريس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية، ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقلية، والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم (زيتون حسين حسن2008) .

وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن أن نحدد عوامل أو العناصر التي تعمل على ظهور الفجوة بين المناهج الدراسية والوقع الاجتماعي لكون الفجوة لا تظهر بسبب عامل واحد، وإنما نتيجة مجموعة من العـــــوامل المتداخلة والمشتركة وهي كما يلي:

2-1عدم مراعاة التغيرات الاجتماعيات: وذلك في جميع المجالات حيث يرى العلماء ان المجتمعات في ديناميكية مستمرة والتغير ظاهرة عامة ومستمرة ومتنوعة ولا لزوم لرابطها بصفة معينة (معن خليل، 2004).

ومن هنا يجب أن تكون للمناهج الدراسية نظرة تنبؤيه مستقبلية تراعي التغير الحاصل في المجتمع والأفراد وتلبي رغبات وحاجات المتعلمين وعندما لا تساير المناهج الدراسية السرعة التي يتطور بها المجتمع، تظهر الفجوة بين المدرسة والواقع. فالعالم الحالي يشهد تغيرات كبرى في التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي والاقتصاد والاتصال وأنماط العمل، وفي المقابل هناك ممارسات تعليمية قائمة على أساليب تقليدية تركز على الحفظ والتلقين.

وتشير اليونسكو إلى أن المناهج في كثير من السياقات لا تزال تواجه صعوبة في الربط بين المعرفة والأولويات الحالية والمستقبلية، وتدعو إلى إعادة تصور المناهج بما يجعلها أكثر اتصالًا بالعالم.

2-2 .تركيز المتعلمين والأساتذة على الاختبار:

ونعني بالاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبه معينة (اليعقوبي حيدر سنة1989 ص20).

وتعد أيضا الوسيلة التي نقيس بها مدى التقدم الحاصل في تعلمات التلاميذ سواء منها المعرفية و المهارية في مادة معينة بنهاية مرحلة او فصل دراسي.

2-2-1أهمية الاختبارات التحصيلية

-التعرف على مدى التقدم و التحسن في المستوى الدراسي للتلميذ.

-التشخيص :اكتشاف مواطن القوة و مواطن الضعف في جميع مكونات المنهاج (هداف، الطرائق، المقررات، المعلم، المتعلم، التقويم)

- تساعدنا في اتخاذ القرارات في انتقال التلاميذ من مستوى إلى مستوى.

-تساعدنا في تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم و ميولهم على التخصصات العلمية.

-تساعد على اكتشاف قدرات و مواهب التلاميذ.

-تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

-تساعد في إصدار الحكم على مدى تحقيق مؤشرات الكفاءة و الكفاءات القاعدية والمرحلية و الختامية التي سطرتها الوزارة.

يعد التركيز على الاختبارات من بين الأسباب الكبرى التي تعرقل تطبيق مكتسبات التلاميذ من معارف حيث أصبح الامتحان هو الغاية الأساسية من التعلم. وقد يلجئ بعض التلاميذ إلى الحفظ دون الفهم وهو ما يجعل المعلومات نافعة فقط للامتحان ويمكن إن يفقدها التلميذ بمجرد الانتهاء من الامتحان.

وعليه: فان المناهج الحديثة تركز في الامتحانات على الإنتاج العلمي حيث يوضع المتعلم أمام وضعيات مشكلة ويطلب من المتعلم توظيف معارفه في حل هذه المشكلات وهو ما جاء به مشروع المقاربة بالكفاءات الذي يعتمد في التعلم على وضع التلميذ في وضعية مشكلة والتقويم على وضعية مماثلة وهو ما يجعل المعرفة العلمية وظيفية واقعية تستخدم في حل المشكلات (محمد صلاح حتروبي سنة 2002).

2-3 عدم التدريب على تطبيق المعارف النظرية

في بعض الأحيان يتلقى الطالب معارف نظرية كثيرة، خاصة في الشعب العلمية مثل العلوم الطبيعية الرياضيات الفيزياء علوم وتكنولوجيا لكنه لا يجد فرصًا كافية لتطبيقها. وعليه يتوجب إعطاء فرصة للمتعلمين في توظيف معارفهم في مواقف تطبيقية مع توفير الإمكانيات اللازمة لذلك. وهذا ما يحول المعرفة النظرية صحيحة، إلى خبرة عملية. يمكن استخدمها في الواقع.

2-4عدم مراعاة الأسس الأربعة في إعداد المناهج الدراسية :إن عملية بناء المناهج التعليمية وتطويرها تعتمد على أربعة أسس رئيسية متكاملة ومترابطة، تشمل الأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي

(السيكولوجي)، والأساس المعرفي؛ وتعمل هذه الركائز معاً لتحديد الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس ويمكن ان نختصر أهمية هذه الأسس في الاتي :

2-4-1الأساس الفلسفي في إعداد المناهج الدراسية.

الأساس الفلسفي هو مجموعة المبادئ والتصورات والأفكار المرتبطة بالإنسان والمعرفة والقيم والمجتمع والحياة، والتي من خلالها نحدد الغايات والأهداف التربوية والمحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمها وتحديد طرائق التدريس والتقويم.

فالمناهج الدراسية لا تنطلق من فراغ، وإنما تعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة فلسفة المجتمع وفلسفة التربية السائدة فيه. أي تصور المجتمع أو ما يريده المجتمع من هذه المناهج وقد أشار تايلر ,Tyler إلى أن تحديد الأهداف التربوية لا يقوم فقط على تحديد حاجات المتعلمين في المادة، وإنما يخضع كذلك إلى "فلسفة اجتماعية" تعمل كإطار أو مرشح لتحديد الأهداف التي تنسجم مع تصور المجتمع للحياة الجيدة .

واذا أردنا أن نوضح الأساس الفلسفي بصورة مبسطة يجيب علينا أن نطرح الأسئلة الجوهرية، الآتية:

-ما هي الخصائص التي نريد غرسها في الإنسان الذي نريد تكوينه؟
-ما هي القيم باختلافها التي نريد أن يكتسبها المتعلم؟
-ما القيمة المعرفية للمعلومات التي تستحق أن تدرّس؟
-ما الغاية الأساسية من التربية؟
-ما نوع المتعلم والمواطن التي تسعى المدرسة إلى إعداده؟

وعليه فان تجاهل الأسس الفلسفية في اعداد المناهج يؤدي إلى مشكلة نظرية، وينعكس على مختلف عناصر العملية التعليمية. ويمكن أن نوضح اهم المشاكل التي نوجهها في حالة عدم مراعاة هذا الأساس.

1. اتساع الفجوة بين التعلم المدرسي والحياة الواقعية وهذا لعدم مراعاة التغيرات والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع
2. مناهج جامدة ينقصها الجانب التحفيزي وهذا ما يؤدي إلى ضعف الدافعية نحو التعلم.

مناهج صالحة فقط للامتحانات غير قادرة على توظيف المعرفة في حل المشكلات لمواجهة الحياة اليومية والعملية وضعف قدرة المدرسة على الاستجابة للتغيرات الاجتماعية والعلمية.

3. ضعف القدرة على التفكير النقدي والإبداع. وشعور المتعلم بأن المعارف المدرسية بعيدة عن حاجاته واهتماماته.
4. عدم وضوح القيم التي يسعى ا المجتمع إلى غرسها المتعلمين.

2-4-2 الأساس الاجتماعي في إعداد المناهج الدراسية

ونقصد بهذا الأساس مراعاة طبيعة المجتمع الذي تعمل فيه المناهج بما يتضمنه من تقاليد وقيم وعادات ومؤسسات ومواقف اجتماعية واقتصادية وثقافية، إضافة إلى حاجات النمائية للمتعلمين وتطلعاتهم المستقبلية. فالمناهج لا تبنى من فراغ، وإنما بالعوامل الاجتماعية والثقافية التي توجد فيها.

. وتشير الدراسات التربوية إلى أن التراث الثقافي والقوى الاجتماعية والقيم والحاجات والمواقف الاجتماعية المختلفة تمثل عناصر أساسية في تخطيط المناهج وتنفيذها (مرعي، 2008، ص. 28)

يظهر عدم مراعاة الأساس الاجتماعي عندما تُصمَّم المناهج بعيداً عن واقع المجتمع وحاجاته الفعلية، أو عندما يتم التركيز على نقل المعرفة النظرية دون ربطها بالواقع والمواقف اليومية التي يعيشها المتعلمين في محيطهم. ويمكن أن نظهر اهم مظاهر عدم مراعاة الأساس الاجتماعي في بناء المناهج في الآتي:

- الفجوة بين محتوى المناهج والواقع الاجتماعي : هذا عندما يتم صياغة محتوى المناهج والبرامج أو المضامين لا ترتبط بحياة المتعلمين اليومية ولا تساعدهم على فهم المواقف التي يوجهها في محيطه.
- إهمال القيم والثقافة المحلية: إن محاولة غرس قيم وعادات غريبة عن مجتمع المتعلمين أو تجاهل القيم والعادات والتقاليد والخصوصيات الثقافية للمجتمع يجعل المتعلمين يشعرون أن ما يدرسونه منفصل عن هويتهم. وتؤكد الدراسات أن من وظائف التعليم نقل القيم والمضامين الاجتماعية والثقافية المقبولة داخل المجتمع (لوحيدي، 2017).
- عدم الاستجابة لحاجات المجتمع المتغيرة: المجتمع في حالة تغير مستمر في جميع المجالات بداية بالمجال الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي والصناعي وكما هو معروف لدى علماء علم الاجتماع والتربية أن التغير حتمية لا هروب منها، ولذلك ينبغي أن تتطور المناهج وادخال تعديلات كلما تتطلب الأمر بما يتلاءم مع هذه التحولات. وقد أشارت بعض الدراسات الجزائرية حول المناهج إلى أن احتياجات المجتمع والتغيرات المستمرة وظهور مشكلات حديثة تفرض على النظام التربوي الجزائري إلى مواكبة التطورات المحلية والإقليمية والعالمية. وقد تناولت الدراسة لسليماني، فاطمة الزهراء سنة 2021 بان تطور المناهج التعليمية في المدرسة

الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة، لم تحقق النجاح نفسه على مستوى المؤسسة، وأن هناك معيقات تتعلق بعلاقة المدرسة بالبيئة الخارجية وبالتطبيق الفعلي للإصلاحات. (سليماني، فاطمة الزهراء. 2021)

- ضعف ارتباط التعليم بمتطلبات الحياة المهنية: عندما لا تراعي المناهج الدراسية متطلبات سوق العمل والمهارات المطلوبة فيه، فإنها قد تخرج متعلمين يمتلكون رصيد نظري واسع، ولكنهم يواجهون صعوبة في توظيفها في الحياة العملية المهنية.

2-4-3 الأساس النفسي (السيكولوجي) في المناهج الدراسية

يُعتبر الأساس النفسي أو السيكولوجي من اهم الأسس التي ينبغي أن نعتمد عليها في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، لأنها ترتبط بصورة مباشرة بطبيعة المتعلمين وخصائصهم الفيزيولوجية ونموهم وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، أضف الى ذلك عملية التعلم والعوامل المؤثرة فيه. والأساس النفسي هو تطبيق ما توصلت إليها دراسات علم النفس حول خصائص النمو للمتعلمين والعمر العقلي للمتعلمين ومعرفة العوامل المساعدة على زيادة فاعلية التعلم، وكذلك الوسائل المساعدة على الانتباه والإدراك، وماهي المعلومات والمعارف التي تناسب المتعلمين. وتشير الدراسات التربوية إلى أن علم النفس يوفر أساسًا لفهم قدرات المتعلمين ومستويات نضجهم ومعدلات تعلمهم وكيفية تعلمهم، وهي أمور تؤثر في تنظيم الخبرات التعليمية وتسلسلها وطرائق تقديمها (Olson, 1957).

-**أهم عناصر الأساس النفسي في بناء المناهج**: ويمكن اختصارها كالاتي:

- مراعاة خصائص النمو: ينبغي أن تناسب المناهج مع العمر العقلي والخصائص النمائية للمتعلمين؛ فالطفل في المرحلة الابتدائية يستوعب كل ما هو حسي استنادا إلى السند البصري والسمعي بينما في المراحل المتقدمة يمكنه الاعتماد على التفكير المجرد. فالنمو العقلي والانفعالي واللغوي والاجتماعي والجسمي والخصائص المتعلمين تختلف من مرحلة إلى أخرى.

- مراعاة الفروق الفردية: هناك اختلاف بين المتعلمون في قدراتهم خصائصهم النمائية نتيجة لعوامل وراثية وصحية واجتماعية وثقافية واقتصادية. لذلك لا ينبغي بناء المناهج على افتراض أن جميع المتعلمين لهم نفس القدرة على الاستيعاب ونفس القدرة على الاستجابة. وتساعد معرفة الفروق الفردية مخططي المناهج على اختيار خبرات وطرائق تعليمية الناجحة وأكثر ملاءمة للتنوع الموجود داخل الصف.

- مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم: كلما كان محتوى المناهج الدراسية يرتبط بحاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم، زاد التفاعل لدي المتعلمين وزادت دافعيتهم للمشاركة في التعلم. فالمناهج التي تتجاهل

اهتمامات وحاجات المتعلم قد يؤدي إلى ضعف التفاعل مع المحتوى، وقد أكدت دراسة مقرّان (2020) أهمية قدرات المتعلم وميوله وخبراته السابقة عند اختيار محتوى المناهج وتنظيمها.

- الاستناد إلى مبادئ التعلم: نشير هنا إلى الاستعانة بنظريات التعلم واستخدمها في زيادة التعلم لدى المتعلمين ، و يشمل أيضًا فهم كيفية حدوث التعلم. كذلك معرفة الطرق والأساليب الناجحة التي يستخدمها القائمين على تنفيذ برنامج المناهج التربوية كذلك، توظيف أساليب استثارة الدافعية، والتغذية الراجعة، والمشاركة النشطة، والتعزيز، وانتقال أثر التعلم. وهو يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية.

. مراعاة الجوانب العقلية والانفعالية: يجب أن تراعي المناهج التربوية، الجوانب الانفعالية والوجدانية للمتعلمين، مثل الاتجاهات والقيم والثقة بالنفس والقدرة على التعاون والتعبير عن المشاعر. وتؤكد الدراسات النفسية الحديثة أن المتعلم شخصية متكاملة، تشترك فيه في بناء شخصية المتعلم مجموعة من الجوانب الاجتماعية والمعرفية والنفسية والانفعالية والوجدانية ويجب إشراك جميع الجوانب معًا ليحدث التعلم.

2-4- 4الأساس المعرفي في المناهج الدراسية: يصنف الأساس المعرفي أحد الأسس الرئيسية التي تقوم عليها عملية بناء المناهج الدراسية، وهو مجموع المعارف والمعلومات والخبرات العلمية والثقافية(البرامج) التي ينبغي أن تتضمنها المناهج، فالمناهج لا تقتصر على جمع المعلومات، وإنما تهتم أيضًا بانتفاء المعرفة التي نريد أن يتعلمها المتعلم وطريقة تنظيمها واختيارها بما يتلاءم مع أهداف التربية وحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع. وكيفية تنظيمها وتقديمها بصورة تساعده على الفهم والتطبيق والتحليل وحل المشكلات.

-أهمية الأساس المعرفي في بناء المناهج: تظهر أهمية الأساس المعرفي في أنه يحدد ماذا يتعلم المتعلم؟ وما المعلومات وما المعارف التي ينبغي أن تكون جزءًا من محتوى المناهج الدراسية. ومن خلاله يتم اختيار المفاهيم والمعلومات والمهارات التي تحقق أهداف المناهج. كما يساعد الأساس المعرفي على:

-تنظيم المعرفة في صورة مترابطة ومتسلسلة، بحيث تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد وفق مستوى العمر العقلي للمتعلمين.

- تحقيق التكامل بين المواد الدراسية المتقاربة من خلال الكشف عن العلاقات بين مختلف فروع المعرفة. متل ذلك في الابتدائي يمكن لمادة اللغة العربية أن تكمل التربية المدنية أو التربية الإسلامية من خلال نص القراءة يحمل جملا تشير إلى القيم الدينية وقيم الاجتماعية.
- مسايرة التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، لأن المعرفة الإنسانية غير ثابتة وهي في تغير مستمرة، الأمر الذي يفرض تحديث المناهج كلما اقتضت الضرورة.

-ربط المعرفة المدرسية بحياة المتعلمين بحيث يستطيع المتعلم توظيف ما تعلمه في مواجهة المواقف اليومية سواء في حياته اليومية او في حياته المهنية ويؤكد برونر أن التعليم لا يقتصر على نقل الحقائق فقط، بل ينبغي أن يساعد المتعلم على بناء معرفة جديدة و البنية التكوينية للمعرفة، وأن يكتشف العلاقات والمبادئ التي تنظم المعرفة (Bruner, 1960).

- نتائج عدم مراعاة الأساس المعرفي في المناهج

يعد إهمال الأساس المعرفي عند بناء المناهج التربوية من بين العوامل الكبرى التي تؤدي إلى مجموعة من المشكلات التربوية، ويمكن إبرازها في الآتي:

-زيادة الفجوة بين المعرفة المدرسية والمعرفة الواقعية: إن عدم مراعاة التطور العلمي والتكنولوجي وحاجات الأساسية للمجتمع ، تصبح البرامج ومحتوى المناهج الدراسية المقدمة في المدرسة بعيدة عن الواقع الذي يعيشه المتعلم. وينتج عن ذلك صعوبة توظيف ما تعلمه في مواقف الحياة المختلفة، لأن المناهج لا تتيح له فرصًا كافية للانتقال من المعرفة النظرية إلى التطبيق العملي.

- إضعاف مهارات التفكير والفهم العميق :ينجم عن إهمال الجانب المعرفي و المتعلم يتحول إلى ناقل للمعلومات دون بناءها في صورة مفاهيم مترابطة ويعتمد على الحفظ الآلي على حساب التحليل والاستنتاج والنقد وحل المشكلات. وتظهر أهمية ذلك في تصور توبا الذي يربط تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية بعملية تعلم منظمة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.(Taba, 1962)

-ضعف قدرة المدرسة على إعداد المتعلم لمتطلبات المستقبل: تتغير المعرفة بصورة مستمرة، ولذلك فإن المناهج التي لا تراعي طبيعة المعرفة وتطورها قد لا يهيئ المتعلم للتعامل مع المشكلات والمواقف الجديدة. ويصبح التعليم في هذه الحالة متمحور حول استرجاع المعلومات بدلًا من بناء القدرة على التعلم المستمر واستخدام المعرفة في مواقف جديدة.

- صعوبة تحديث المناهج وتطويرها: إن المناهج التي لا تبنى على تصور معرفي سليم نجد صعوبة في تعديلها وتحديثها؛ لأن المختصين في تطوير المناهج لا يمتلكون معايير موضوعية في تحديد ما ينبغي حذفه وما ينبغي الإبقاء عليه أو إضافته.

-ضعف جودة التعلم والتحصيل الدراسي: يؤدي سوء اختيار مضمون البرامج وتنظيمها إلى زيادة العبء المعرفي على المتعلم، خاصة في الموضوعات الكثيرة وغير مترابطة أو عند تقديم المفاهيم دون مراعاة تسلسلها المنطقي. ومن هنا فإن تنظيم المحتوى وتسلسله يمثلان عنصرين مهمين في عملية بناء المناهج.(Taba, 1962)

4-2 الفكر السائد لدى المدرسين : أن المناهج المدرسية مرتبطة بالفكر السائد في المجتمع وعليه يجب على المدرسين والقائمين على تنفيذ البرامج تقبل فكرة التغير والأفكار الجديدة، مما يعطي مناهج اكتر ملائمة وكذلك تقبل فكرة التكوين من اجل تحسين المستوى ومسايرة التغيرات الاجتماعية.

خاتمة المداخلة

من اجل القضاء على الفجوة الموجودة بين المعرفة المدرسية والواقع الاجتماعي يجب إعادة التفكير في كيفية بناء مناهج تربوية تساير التطور الحاصل في المجتمع ولا يتم ذلك إلا باعتماد طرق علمية وحديثة يراعي فيه القائمين على تجديد وتحيين المناهج بالمعايير العلمية مثل انتقاء المعارف، دراسة التغيرات الاجتماعية، تحديد الأهداف، والتخطيط، ومراعاة خصائص المتعلمين. ويمكن أن نضيف كذلك انتقاء القائمين على تنفيذ البرامج وتحديد خصائصهم مع التدريب الجيد. فالمشكلة ليست في أن المدرسة تقدم معرفة علمية، وإنما في مدى قدرة هذه المعرفة على الانتقال من الكتاب المدرسي إلى عقل المتعلم، ومن عقل المتعلم إلى الواقع والممارسة وهذا يتطلب عمل جبار ومتواصل.

ومن هنا، فإن المناهج الفعالة هي التي تجعل المتعلم قادرًا على تطبيق ما تعلمه في الحياة اليومية والمهنية وفي تكوين معرفة جديدة انطلاقا من مكتسباته القبلية والتعامل مع مشكلاته والمساهمة في تطوير المجتمع.

وعليه، فإن التخلص من هذه الفجوة يتطلب دراسات تتبعيه متواصلة واستخدام طرق التعلم النشطة التي تعمل على استثارت دافعية المتعلمين والمدرسين والتي تساعدهم على الانتقال ومن الحفظ إلى الفهم، ومن المعرفة المجردة إلى المعرفة الوظيفية، ومن المدرسة المنغلقة إلى المدرسة المنفتحة على المجتمع.

المراجع العربية

- .زيتون حسين حسن: مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس عالم الكتب القاهرة، 2008.
- معن خليل، التغير الاجتماعي، الطبعة الأولي دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 ،
- -محمد صلاح حتروبي مدخل التدريس بالكفاءات در الفكر للطباعة والنشر والتوزيع دون طبعة الجزائر 2002.
- - حيدر، اليعقوبي التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية 2013
- مرعي، توفيق أحمد. المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها .عمّان: دار المسيرة. 2008

- لوحيدي، فوزي. الأساس الاجتماعي للمنهاج التربوي. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد 1، العدد ص. 114–123. جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي(2017)

- سليماني، فاطمة الزهراء. تطور المناهج التعليمية في ظل الإصلاحات الجديدة، واقع وآفاق: دراسة استكشافية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي .*مجلة حقول معرفية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *2*(3)، .173–150 (2021).

- مقرّان، فضيلة. الأساس النفسي في بناء المنهج المدرسي .مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، (1)10، .23–12 جامعة محمد بوضياف بالمسيلة. 2020

المرجع الأجنبية

- Olson, W. C. (1957). *Psychological Foundations of the Curriculum*. Paris*: UNESCO*

-Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press

Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University -Press.

-Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. *New York: Harcourt, Brace & World.*

المحور الثالث: أزمة الفاعلين التربويين (المعلم، المتعلم، الإدارة)

مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية بين الأمس واليو – قراءة في التحولات الاجتماعية والتربوية والمهنية –

اعداد : د. رشيد سعاده / د. سليمان خويلدي

قسم علم النفس– جامعة غرداية

ملخص

تسعى هذه المداخلة إلى تحليل التحولات التي طرأت على مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية، من خلال مقاربة تاريخية واجتماعية وتربوية ومهنية تتجاوز ثنائية «معلم الأمس/معلم اليوم» نحو تحليل مصادر المكانة ومظاهر تحولها. وتنطلق الدراسة من فرضية مركزية مفادها أن ما يبدو تراجعًا في مكانة المعلم لا يمثل بالضرورة فقدانًا مطلقًا للمكانة، وإنما يعكس في جانب مهم منه انتقالًا من نموذج تقليدي كانت المكانة فيه تستند إلى احتكار المعرفة والسلطة الرمزية والانضباطية، إلى نموذج مهني جديد تستند فيه المكانة إلى الكفاءة التخصصية والبيداغوجية والاستقلالية المهنية والقدرة على إدارة المعرفة وبناء التعلم.

وتعتمد المداخلة المنهج الوصفي التحليلي ذي البعد التاريخي، من خلال قراءة مسار تطور المدرسة الجزائرية، وتحليل بعض النصوص التشريعية والتنظيمية، ومراجعة الأدبيات الجزائرية والعربية والدولية ذات الصلة بمكانة المعلم ومهنيته وظروف عمله. كما تستفيد من دراسات جزائرية حديثة تناولت الضغوط المهنية، والرضا الوظيفي، واستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، بما يسمح بربط التحولات الرمزية للمهنة بواقع ممارستها.

وتخلص المداخلة إلى أن إعادة الاعتبار للمعلم الجزائري لا ينبغي أن تقوم على استعادة نموذج السلطة التقليدية، وإنما على بناء مكانة مهنية جديدة قوامها جودة التكوين، والاستقلالية البيداغوجية، والحماية القانونية، وتحسين

ظروف العمل، والمشاركة في صناعة القرار التربوي، والتمكن من الكفايات الرقمية والذكاء الاصطناعي، بما يجعل المعلم فاعلًا في إنتاج المعرفة وتنظيمها وبناء معناها، وليس مجرد ناقل للمعلومات.

الكلمات المفتاحية :المعلم؛ المكانة الاجتماعية؛ المكانة المهنية؛ المدرسة الجزائرية؛ التحولات التربوية؛ المقاربة بالكفاءات؛ الرقمنة؛ الذكاء الاصطناعي.

مقدمة

يمثل المعلم أحد أهم الفاعلين في المؤسسة المدرسية، ليس فقط باعتباره منفذًا للبرامج والمناهج، وإنما بوصفه وسيطًا بين المعرفة والمتعلم والمجتمع، وفاعلًا في عمليات التنشئة الاجتماعية وبناء القيم وتكوين الشخصية. ولذلك فإن مكانة المعلم لا يمكن اختزالها في مركزه الوظيفي أو في درجة الاحترام التي يحظى بها اجتماعيًا، بل ينبغي النظر إليها باعتبارها بناءً اجتماعيًا ومهنيًا وقانونيًا يتشكل عند تقاطع عدة عناصر، من بينها المعرفة، والسلطة التربوية، والكفاءة، وظروف العمل، والدخل، والاستقلالية المهنية، والحماية القانونية، وصورة المهنة في المجتمع.

وتؤكد الأدبيات الدولية الحديثة أن مهنية التدريس أصبحت ترتبط بمجموعة متداخلة من الأبعاد، تشمل المعرفة والمهارات، وفرص التطور المهني، والثقافة التعاونية، والاستقلالية والمسؤولية المهنية، فضلًا عن المكانة الاجتماعية للمهنة .(OECD, 2020) كما تشير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة إلى أن تحسين مكانة المعلم لا ينفصل عن استقطاب الكفاءات والاحتفاظ بها، وتحسين التكوين وظروف العمل والدعم المهني (UNESCO, 2024a).

وفي السياق الجزائري، تتخذ هذه المسألة خصوصية إضافية بالنظر إلى التاريخ الاجتماعي والسياسي للمدرسة. فقد ارتبط التعليم خلال الفترة الاستعمارية بالصراع حول اللغة والدين والهوية، وأصبح المعلم، في بعض السياقات الإصلاحية، أكثر من مجرد ناقل للمعرفة، إذ ارتبط بدور ثقافي وأخلاقي ووطني. ويبرز ذلك بوضوح في المشروع التربوي لمحمد البشير الإبراهيمي، الذي منح المعلم موقعًا مركزيًا في عملية الإصلاح والنهوض بالمجتمع، وربط كفاءته بالتكوين المعرفي والأخلاقي والقدرة على التوجيه (عايد وشريفي، ASJP 2022) .

وبعد الاستقلال، ارتبطت المدرسة الجزائرية بمشروع بناء الدولة الوطنية وتعميم التعليم ومحو الأمية وتوسيع قاعدة التمدرس. وأصبح المعلم أحد الفاعلين الأساسيين في تحقيق هذه الأهداف. غير أن التحولات اللاحقة التي عرفها المجتمع الجزائري، إلى جانب الإصلاحات التربوية والتحولات التكنولوجية والاقتصادية، أعادت تشكيل طبيعة المهنة ومصادر مكانتها.

وقد أصبحت هذه التحولات أكثر وضوحًا مع الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات، وتزايد أدوار المعلم، واتساع العلاقة بين المدرسة والأسرة، وانتشار الإنترنت والموارد الرقمية، ثم ظهور تطبيقات الذكاء الاصطناعي. ولم يعد المعلم يحتكر المعلومة بالمعنى التقليدي، الأمر الذي دفع إلى إعادة تعريف سلطته ومهنيته. وفي هذا السياق، ترى اليونسكو أن الذكاء الاصطناعي أدى إلى نشوء علاقة جديدة هي «المعلم–الذكاء الاصطناعي–المتعلم»، بما يستوجب إعادة التفكير في الكفايات التي يحتاجها المعلم، لا سيما في مجالات الأخلاقيات والوعي بالتكنولوجيا والبيداغوجيا والتعلم المهني المستمر.

(UNESCO, 2024b). UNESCO+1

ومن جهة أخرى، لا يمكن فهم مكانة المعلم بمعزل عن ظروف ممارسة المهنة. فقد أظهرت دراسات جزائرية حديثة وجود اهتمام متزايد بالضغوط المهنية والرضا الوظيفي وظروف العمل؛ فقد تناولت دراسات حديثة في ورقلة وتقرت وغيرها علاقة الضغوط المهنية بأداء المعلمين ورفاههم المهني (بوشلالق وزبيدي، 2024؛ لقوقي وعيساني وصياغ، 2024). كما أظهرت دراسة حول معلمي التعليم التحضيري في ورقلة انخفاضًا في مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، وهو ما يفتح النقاش حول الفجوة الممكنة بين القيمة الرمزية للمهنة وواقع ممارستها (قاجة، بن عمور، وآخرون، 2022)
Université Ouargla Dspace+2

وعليه، فإن السؤال عن مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية لا ينبغي أن يصاغ في صورة حنين إلى «معلم الأمس» أو حكم قطعي على «تراجع معلم اليوم»،

وإنما ينبغي أن ينصرف إلى دراسة **مصادر المكانة وتحولاتها** :ما الذي كان يمنح المعلم مكانته؟ وما الذي يمنحه إياها اليوم؟ وهل انتقلت السلطة من المعرفة إلى الكفاءة؟ وهل يمكن أن تكون بعض مظاهر فقدان السلطة التقليدية مصاحبة لبروز شكل جديد من السلطة المهنية؟

أولًا: إشكالية الدراسة

تتمثل الإشكالية المركزية في السؤال الآتي:

كيف تحولت مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية بين الأمس واليوم، وما طبيعة التحولات الاجتماعية والتربوية والمهنية التي أسهمت في إعادة تشكيل صورته وأدواره وموقعه داخل المدرسة والمجتمع؟

ويتضمن هذا السؤال إشكالية فرعية أكثر عمقًا تتمثل في التمييز بين **تراجع المكانة** و**تحول مصادر المكانة**؛ إذ قد يؤدي فقدان المعلم لاحتكار المعرفة أو لبعض أشكال السلطة الانضباطية التقليدية إلى الاعتقاد بتراجع مكانته، في حين يمكن أن يكون ذلك مؤشرًا على انتقال المهنة إلى نموذج جديد يقوم على الكفاءة المهنية والاستقلالية والقدرة على إدارة المعرفة.

وتتفرع عن الإشكالية المركزية الأسئلة الآتية:

1. ما طبيعة المكانة التي شغلها المعلم في المجتمع والمدرسة الجزائرية تاريخيًا؟
2. كيف ارتبطت مكانة المعلم بالهوية الوطنية والإصلاح الثقافي خلال الفترة الاستعمارية؟
3. كيف تغيرت مكانة المعلم بعد الاستقلال في سياق بناء الدولة الوطنية وتوسيع قاعدة التمدرس؟
4. ما أثر التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الصورة الاجتماعية لمهنة التعليم؟

5. كيف أسهمت الإصلاحات التربوية والمقاربة بالكفاءات في إعادة تعريف الدور المهني للمعلم؟

6. ما أثر تعدد مصادر المعرفة والرقمنة والذكاء الاصطناعي في السلطة المعرفية للمعلم؟

7. كيف تؤثر ظروف العمل والضغوط المهنية والحماية القانونية في المكانة المهنية للمعلم؟

8. هل يمثل تراجع بعض مظاهر السلطة التقليدية تراجعًا فعليًا للمكانة أم انتقالًا نحو نموذج جديد من المكانة المهنية؟

9. ما الشروط الضرورية لبناء مكانة مهنية واجتماعية مستدامة للمعلم الجزائري؟

ثانيًا: أهداف الدراسة

تهدف المداخلة إلى:

- تحليل التحولات التاريخية التي عرفتها مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية.
- التمييز بين المكانة الاجتماعية والمهنية والقانونية والسلطة التربوية.
- الكشف عن أثر التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في صورة المعلم.
- تحليل أثر الإصلاحات التربوية، وخاصة المقاربة بالكفاءات، في إعادة تعريف أدوار المعلم.
- دراسة أثر الرقمنة وتعدد مصادر المعرفة في السلطة المعرفية للمعلم.
- تحليل التحولات التشريعية والمهنية المرتبطة بوظيفة التعليم.
- ربط مكانة المعلم بظروف العمل والضغط المهني والرضا الوظيفي.
- تحليل التحديات التي تطرحها تطبيقات الذكاء الاصطناعي أمام مهنة التعليم.
- اقتراح مداخل عملية لإعادة بناء المكانة المهنية والاجتماعية للمعلم الجزائري.

ثالثا : المنهجية والمقاربة النظرية

تعتمد المداخلة على **المنهج الوصفي التحليلي ذي البعد التاريخي**، من خلال الجمع بين التحليل التاريخي لمسار المدرسة الجزائرية، والتحليل الاجتماعي لمكانة المعلم، والتحليل التربوي لتحول الأدوار، والتحليل القانوني لبعض النصوص المنظمة للمهنة.

كما تعتمد الدراسة على **تحليل الوثائق**، وخاصة النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالتربية الوطنية، إلى جانب مراجعة دراسات جزائرية حديثة تناولت المكانة الاجتماعية والضغوط المهنية والرضا الوظيفي والذكاء الاصطناعي في التعليم.

رابعا : التحول التاريخي لمكانة المعلم في المدرسة الجزائرية

4-1 المعلم في الفترة الاستعمارية: التعليم والهوية

ارتبط التعليم في الجزائر خلال الفترة الاستعمارية بسياق سياسي وثقافي اتسم بمحاولة إعادة تشكيل البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري. وفي مواجهة سياسات الاستعمار، اكتسب التعليم العربي الإسلامي وظيفة تتجاوز نقل المعرفة إلى الحفاظ على اللغة والدين والذاكرة الثقافية.

وتظهر أهمية المعلم في هذا السياق بصورة خاصة في المشروع الإصلاحي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وفي التصور التربوي لمحمد البشير الإبراهيمي الذي جعل المعلم عنصرًا أساسيًا في عملية الإصلاح، وربط مكانته بامتلاكه المعرفة والخلق والوعي برسالة التربية والتعليم (عايد وشريفي، ASJP 2022 .).

ومن ثم، كانت مكانة المعلم في هذا السياق تتأسس على تداخل ثلاثة مصادر رئيسية :**المعرفة، والأخلاق، والوظيفة الثقافية الوطنية.**

ولا يعني ذلك أن جميع المعلمين الجزائريين كانوا يشغلون المكانة نفسها أو يمارسون الدور نفسه، وإنما المقصود أن بعض النماذج التعليمية الإصلاحية جعلت المعلم حاملًا لوظيفة ثقافية تتجاوز الحدود الضيقة للفصل الدراسي.

4-2 المعلم بعد الاستقلال: من الوظيفة التعليمية إلى مشروع بناء الدولة

أدى الاستقلال إلى تحول جذري في وظيفة المدرسة. فقد أصبحت الدولة مطالبة بتوسيع قاعدة التمدرس وبناء نظام تربوي وطني يستجيب لمتطلبات الدولة المستقلة.

وأصبح المعلم في هذه المرحلة فاعلًا في مشروع بناء الدولة والمجتمع، ومشاركًا في نشر التعليم وترسيخ قيم المواطنة والهوية الوطنية. غير أن التوسع السريع في أعداد المتمدرسين أدى في بعض المراحل إلى ضغط كبير على الموارد البشرية، وهو ما جعل مسألة توفير العدد الكافي من المعلمين تتداخل مع مسألة التكوين المتخصص.

ومن هنا بدأ يظهر تدريجيًا التوتر بين وظيفتين :**وظيفة التوسع الكمي للتعليم** و**وظيفة بناء مهنة تعليمية عالية الاحترافية.**

3-4 من المدرسة الأساسية إلى الإصلاحات التربوية

شهدت المدرسة الجزائرية منذ نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات تحولات عميقة، بالتزامن مع التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي عرفها المجتمع.

وفي المجال التربوي، برزت الحاجة إلى تجاوز نموذج المدرسة التي تركز أساسًا على نقل المعارف إلى مدرسة أكثر اهتمامًا ببناء الكفاءات وتنمية قدرات المتعلم.

وأدى ذلك إلى إعادة التفكير في صورة المعلم نفسه؛ فالمعلم لم يعد مجرد حامل للمعرفة، بل أصبح مطالبًا بتطوير كفاءات مهنية في التخطيط والتنشيط والتقويم وإدارة التفاعل ومراعاة الفروق الفردية.

وهنا بدأت تتغير مصادر المكانة :**من مكانة ترتبط بما يعرفه المعلم إلى مكانة ترتبط بما يستطيع أن يفعله بهذه المعرفة.**

خامسا : المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الجزائري

أظهرت دراسة شين (2016) حول التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم، اعتمادًا على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة بسكرة، أن المكانة الاجتماعية للمعلم تتداخل فيها عوامل متعددة، من بينها أسباب الالتحاق بالمهنة، والتكوين، والظروف الاجتماعية والمهنية. وتؤكد هذه النتيجة

أن المكانة ليست خاصية ثابتة للمهنة، وإنما تتشكل من خلال شروط ممارستها والصورة الاجتماعية المرتبطة بها ASJP .

وتتأثر المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع المعاصر بعدة تحولات.

أولها **ارتفاع المستوى التعليمي للأسر**؛ إذ لم تعد المدرسة المصدر الوحيد للمعرفة، كما أصبح الأولياء قادرين على الوصول إلى مصادر متنوعة للمعلومات ومقارنة ما يقدم داخل المدرسة بما يجدونه في مصادر أخرى.

وثانيها **تغير علاقة الأسرة بالمدرسة** .فقد تحولت العلاقة تدريجيًا من علاقة يغلب عليها التسليم بسلطة المدرسة إلى علاقة تقوم بصورة أكبر على التواصل والتفاوض والمطالبة بالتفسير والمساءلة.

وثالثها **تحول صورة المهن في سلم التقدير الاجتماعي**؛ إذ أصبحت جاذبية المهنة ترتبط ليس فقط بالرسالة الاجتماعية، وإنما أيضًا بالدخل وظروف العمل والاستقرار وفرص التطور المهني.

وعليه، فإن المطالبة بإعادة الاعتبار للمعلم لا ينبغي أن تقتصر على الخطاب الأخلاقي الذي يدعو إلى احترامه، وإنما ينبغي أن تشمل البنية المهنية والاجتماعية التي تحدد فعليًا موقعه.

سادسا : من سلطة المعرفة إلى إدارة المعرفة

كان المعلم في المدرسة التقليدية يحتل موقعًا متميزًا لأنه يمثل أحد أهم مصادر المعرفة المتاحة للمتعلم. وكانت محدودية الكتب والمصادر ووسائل الاتصال تجعل الوصول إلى المعرفة مرتبطًا بدرجة كبيرة بالمدرسة والمعلم.

أما في البيئة الرقمية، فقد أصبح المتعلم قادرًا على الوصول إلى كميات هائلة من المعلومات خارج المدرسة.

لكن هذا التحول لا يعني أن وظيفة المعلم فقدت أهميتها؛ وإنما يعني أن **نوع السلطة المعرفية قد تغير.**

فالمعلم المعاصر مطالب بأن يساعد المتعلم على:

- التحقق من صحة المعلومات.
- التمييز بين المعرفة والمعلومة والدعاية.
- اختيار المصادر المناسبة.
- المقارنة بين المصادر.
- بناء الحجة.
- التفكير النقدي.
- توظيف المعلومات في حل المشكلات.
- استخدام التكنولوجيا بطريقة أخلاقية ومسؤولة.

ومن ثم يمكن القول إن التحول الأساسي هو الانتقال من : **«المعلم بوصفه مصدرًا للمعلومة»**

إلى:**« لمعلم بوصفه منظمًا للمعرفة ومصممًا لخبرة التعلم»** .

وهذا التحول يتوافق مع تصور OECD لمهنية المعلم باعتباره عاملًا معرفيًا متخصصًا يحتاج إلى التطور المستمر والتعاون والاستقلالية المهنية (OECD, 2020). OECD

سابعا : الإصلاحات التربوية والمقاربة بالكفاءات

أعادت المقاربة بالكفاءات تعريف العملية التعليمية، إذ لم يعد الهدف مقتصرًا على امتلاك المعارف، وإنما أصبح يتمثل في قدرة المتعلم على توظيفها في وضعيات مختلفة.

وقد انعكس هذا التحول مباشرة على وظيفة المعلم.

فإذا كان النموذج التقليدي يضع المعلم في موقع الشارح والملقن والمقوِّم، فإن النموذج القائم على الكفاءات يضعه في أدوار أكثر تنوعًا، منها:

- التخطيط للتعلم.
- تصميم الوضعيات التعليمية.
- تنشيط القسم.
- إدارة التفاعل.
- مراعاة الفروق الفردية.
- بناء أدوات التقويم.
- تقديم التغذية الراجعة.
- مرافقة المتعلم.
- توظيف الموارد الرقمية.
- التعاون مع الزملاء والأسرة.

وهنا تظهر مفارقة أساسية :**ارتفاع المكانة المهنية المفترضة للمعلم يتزامن مع ارتفاع حجم المسؤوليات الملقاة عليه.**

وبالتالي فإن توسيع أدوار المعلم يمكن أن يكون عنصرًا لتعزيز المهنية، لكنه قد يتحول إلى عامل ضغط إذا لم يصاحبه تكوين ووقت وموارد واستقلالية مناسبة.

ثامنا : المكانة المهنية وظروف العمل

لا يمكن الحديث عن مكانة مهنية قوية للمعلم في ظل ظروف عمل لا تسمح له بممارسة مهنته بكفاءة.

وتشير الأدبيات الدولية إلى وجود علاقة قوية بين عبء العمل والضغط المهني والرضا عن المهنة. وتظهر نتائج TALIS أن العمل الإداري يمثل مصدرًا رئيسيًا للضغط بالنسبة إلى عدد كبير من المعلمين، إلى جانب

المسؤولية عن تحصيل التلاميذ والتكيف المستمر مع المتطلبات الجديدة (OECD, 2020). OECD+1

وتجد هذه القضية صداها في الدراسات الجزائرية الحديثة. فقد تناولت دراسة بوشلالق وزبيدي (2024) الضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، وأثبتت فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض هذه الضغوط. كما درست لقوقي وعيساني وصياغ (2024) العلاقة بين التفكير الإيجابي والضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية تقرت Université . Ouargla Dspace+1

كما تناولت دراسة حديثة مصادر الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر، وربطت الموضوع بمهنة التدريس والصحة النفسية وظروف العمل (طعبة والنوعي، 2024 Mandumah .)

وتشير هذه الأدبيات إلى أن المكانة المهنية ليست مجرد اعتراف رمزي، بل ترتبط بقدرة المعلم على أداء عمله في ظروف تتيح له استثمار كفاءاته.

تاسعا : المكانة القانونية للمعلم في التشريع الجزائري

يمثل القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية أحد النصوص المركزية المنظمة للمنظومة التربوية الجزائرية. وقد نشر القانون في الجريدة الرسمية رقم 4 بتاريخ 27 يناير 2008 Joradp .

وتبرز أهمية هذا القانون في أنه يؤطر المنظومة التربوية ويحدد المبادئ العامة التي تقوم عليها، بما يجعل وظيفة المعلم جزءًا من بناء مؤسسي وقانوني يتجاوز العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم.

وفي سنة 2025 صدر المرسوم التنفيذي رقم 25-54 المؤرخ في 21 يناير 2025 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. ويحدد المرسوم الأحكام الخاصة بالموظفين

المعنيين، ومختلف الرتب والمناصب وشروط الالتحاق بها .الإذاعة الجزائرية+1

وتكمن أهمية هذا النص بالنسبة إلى موضوع المكانة في أنه يعيد تنظيم المسار المهني لموظفي التربية، بما في ذلك شروط الالتحاق والمسار الوظيفي والحقوق والواجبات.

غير أن **المكانة القانونية لا تتطابق بالضرورة مع المكانة الاجتماعية الفعلية** .فقد يكون الموظف محميًا قانونيًا، بينما يشعر في الواقع بانخفاض التقدير الاجتماعي أو بارتفاع الضغط المهني أو محدودية الاستقلالية.

وهذا التمييز ضروري في دراسة المعلم الجزائري، لأن السؤال ليس فقط: «ماذا يمنح القانون للمعلم؟»، وإنما أيضًا: «إلى أي مدى تتحول هذه الحقوق إلى خبرة مهنية واجتماعية فعلية؟.«

ومن المهم كذلك الإشارة إلى أن المرسوم 25–54 لم يغلق النقاش حول الوضع المهني؛ فقد شهد سنة 2025 ثم سنة 2026 مسارًا تشاوريًا حول مقترحات تعديله، وهو ما يدل على أن تنظيم المهنة يظل موضوعًا ديناميكيًا . الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية+1

عاشرا : الرقمنة والذكاء الاصطناعي وإعادة تعريف مكانة المعلم

يمثل الذكاء الاصطناعي أحدث تحول في البيئة التي تعمل فيها المدرسة والمعلم.

ففي السابق كان التحدي يتمثل في الوصول إلى المعلومات؛ أما اليوم فأصبح التحدي يتمثل بصورة متزايدة في **تمييز المعلومات الصحيحة من الخاطئة، وفهم كيفية إنتاج المعرفة، والتحقق من الإجابات التي تنتجها الأنظمة الذكية، وتحديد حدود استخدامها.**

وتشير اليونسكو في «إطار كفاءات الذكاء الاصطناعي للمعلمين» إلى خمس مجالات رئيسية للكفاءة: العقلية المتمحورة حول الإنسان، وأخلاقيات الذكاء

الاصطناعي، وأساسيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وبيداغوجيا الذكاء الاصطناعي، والذكاء الاصطناعي من أجل التعلم المهني (UNESCO, 2024b). UNESCO+1

وهذا يعني أن الذكاء الاصطناعي لا ينبغي أن يفهم باعتباره تقنية تهدد المعلم فقط، بل باعتباره عاملًا يدفع إلى إعادة تحديد جوهر مهنته.

وفي السياق الجزائري، بدأت تظهر دراسات حديثة حول اتجاهات الأساتذة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي. فقد أظهرت دراسة محبوبي (2024) حول أساتذة جامعة 8 ماي 1945 بقالمة وجود اهتمام باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق الجودة التعليمية، مع رصد عوائق وصعوبات مرتبطة بالتوظيف. كما خلصت دراسة أخرى للباحث نفسه إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الأساتذة الجامعيين في العينة المدروسة كان في مستوى متوسط أو مقبول، مع حاجة الكفاءات إلى مزيد من التدعيم والتأهيل . ASJP+1

وتظهر دراسات حديثة في جامعة قاصدي مرباح بورقلة أيضًا اهتمام الأساتذة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما تناولت دراسة منشورة سنة 2025 اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي في ورقلة نحو استخدام هذه التطبيقات، وأشارت إلى اتجاه إيجابي لدى غالبية أفراد العينة مع التأكيد على ضرورة التدريب وتوفير البنية التحتية Université Ouargla Dspace+1 .

وعليه، فإن الذكاء الاصطناعي يعيد تعريف مكانة المعلم وفق المعادلة الآتية:

كلما انخفضت قيمة المعلم بوصفه مخزنًا للمعلومات، ازدادت أهمية المعلم بوصفه منتجًا لمعنى المعرفة ومنظمًا لاستخدامها.

حادي عشر: هل فقد المعلم مكانته؟

إن الإجابة العلمية عن هذا السؤال تقتضي رفض الإجابة الثنائية: «نعم» أو «لا.»

فمن جهة، فقد المعلم بالفعل بعض مصادر المكانة التقليدية، وخاصة احتكار المعلومة والقدرة على الوصول إليها. كما تغيرت علاقة الأسرة بالمدرسة، وأصبحت السلطة التربوية أكثر تعرضًا للتفاوض والمساءلة و من جهة أخرى، ازدادت تعقيدات المهنة.

فالمعلم اليوم مطالب بأن يكون :

- متخصصًا في مادته.
- متمكنًا من علوم التربية.
- قادرًا على إدارة القسم.
- قادرًا على مراعاة الفروق الفردية.
- قادرًا على التقويم والتشخيص.
- قادرًا على التواصل مع الأسرة.
- متمكنًا من الموارد الرقمية.
- واعيًا بمخاطر الذكاء الاصطناعي.
- قادرًا على تنمية التفكير النقدي.
- مؤهلًا للمرافقة النفسية والاجتماعية والتربوية ضمن حدود اختصاصه.

وعليه، فإن التحول لا يتمثل في الانتقال من «معلم قوي» إلى «معلم ضعيف»، وإنما في الانتقال من **نموذج سلطة** إلى **نموذج مهنية.**

وهذا يتفق مع منظور OECD الذي يربط المهنية بالتخصص والاستقلالية والتعلم المستمر والتعاون والمشاركة في تطوير المؤسسة .(OECD, 2020) OECD

ثاني عشر: قراءة مقارنة في مكانة المعلم بين الأمس واليوم

البعد	المعلم في مدرسة الأمس	المعلم في مدرسة اليوم
مصدر المكانة	المعرفة والسلطة الرمزية	الكفاءة والخبرة والاستقلالية
المعرفة	مصدر رئيسي للمعلومة	منظم وموجه لمصادر متعددة
العلاقة بالمتعلم	توجيهية غالبًا	تفاعلية وتشاركية
الوظيفة	الشرح والتلقين	بناء التعلم والكفاءات
التقويم	التركيز على النتائج	تشخيصي وتكويني ومستمر
العلاقة بالأسرة	مرجعية وثقة عالية	شراكة وتواصل وتفاوض
التكنولوجيا	محدودة	مركزية ومتزايدة
السلطة	معرفية وانضباطية	مهنية وتواصلية
الأدوار	محددة نسبيًا	متعددة ومتزايدة
التحديات	نقص الموارد والتكوين	ضغط العمل والرقمنة وتعدد الأدوار
مصدر القيمة	امتلاك المعرفة	إدارة المعرفة وبناء التعلم والقيم

تكشف المقارنة أن التحول في مكانة المعلم ليس خطيًا ولا يمكن اختزاله في ثنائية الارتفاع والانخفاض؛ فهناك **خسارة في بعض مصادر المكانة القديمة، مقابل ظهور مصادر جديدة للمكانة المهنية.**

ثاني عشر: استنتاج

تسمح القراءة السابقة باستخلاص النتائج الآتية:

1- إن مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية بناء تاريخي واجتماعي متغير، وليست معطى ثابتًا.

2- ارتبطت مكانة المعلم في بعض المراحل التاريخية بالمعرفة والقدوة والأخلاق والهوية الوطنية.

3- ساهم المعلم في مراحل تاريخية معينة في أداء وظيفة ثقافية ووطنية تجاوزت الوظيفة التعليمية المباشرة.

4- أدى مشروع بناء الدولة الوطنية بعد الاستقلال إلى تعزيز أهمية المدرسة والمعلم في عملية بناء المجتمع.

5- أدى التوسع في التعليم إلى بروز تحديات تتعلق بالتكوين والاحترافية وجودة الممارسة.

6- أعادت الإصلاحات التربوية تعريف وظيفة المعلم من ناقل للمعرفة إلى مصمم وميسر ومقوم ومرافق للتعلم.

7- أدى انتشار الإنترنت إلى تقليص احتكار المعلم للمعلومة، لكنه لم يلغ الحاجة إلى دوره المهني.

8- ترتبط المكانة الاجتماعية للمعلم بدرجة كبيرة بظروف الممارسة المهنية وبالصورة الاجتماعية للمهنة.

تكشف الدراسات الجزائرية الحديثة أن الضغط المهني والرضا الوظيفي يمثلان بُعدين مهمين في فهم واقع المهنة.

9- ساهم الإطار التشريعي في تطوير المكانة القانونية للمعلم، لكن المكانة القانونية لا

تضمن تلقائيًا المكانة الاجتماعية والمهنية.

10- يشكل المرسوم التنفيذي 25-54 لسنة 2025 محطة حديثة في إعادة تنظيم المسار

المهني لموظفي التربية.

11- يمثل الذكاء الاصطناعي تحديًا للوظائف التقليدية للمعلم، لكنه في الوقت نفسه يفتح

مجالات جديدة للمهنية.

12- إن المكانة المستقبلية للمعلم ستتحدد بدرجة متزايدة بقدرته على إدارة المعرفة والتحقق

منها وتوجيه استخدامها.

13- إن تراجع بعض أشكال السلطة التقليدية لا يعني بالضرورة تراجع المكانة، بل قد يعكس

انتقالًا من السلطة القائمة على الامتلاك إلى السلطة القائمة على الكفاءة.

14- إن إعادة الاعتبار للمعلم تقتضي الانتقال من خطاب التقدير الرمزي إلى بناء شروط

مهنية تجعل هذا التقدير قابلًا للتحقق والاستدامة.

خاتمة

تكشف القراءة التاريخية والاجتماعية والتربوية والمهنية أن مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية لم تنتقل ببساطة من «مكانة مرتفعة في الماضي» إلى «مكانة متدنية في الحاضر»، وإنما شهدت تحولًا في **مصادرها ومظاهرها ووظائفها**.

فمعلم الأمس كان يستمد جزءًا مهمًا من مكانته من امتلاك المعرفة، ومن السلطة الرمزية والأخلاقية، ومن الثقة الاجتماعية، ومن دوره في نقل القيم والحفاظ على الهوية الوطنية في سياقات تاريخية محددة. أما معلم اليوم، فيعمل داخل مدرسة أكثر تعقيدًا، تتعدد فيها مصادر المعرفة، وتتغير فيها علاقة الأسرة بالمدرسة، وتتزايد فيها الأدوار المهنية، وتفرض فيها التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أنماطًا جديدة من الممارسة.

وبذلك فإن المسألة لا تتمثل في استعادة السلطة التقليدية للمعلم، وإنما في **إعادة بناء شرعيته المهنية** على أسس جديدة.

فالمعلم الذي لم يعد المصدر الوحيد للمعلومة يستطيع أن يصبح الفاعل الأكثر أهمية في تعليم المتعلم كيف يميز المعلومة، وكيف يفهمها، وكيف يتحقق منها، وكيف يحولها إلى معرفة، وكيف يستخدمها بصورة مسؤولة.

وفي عصر الذكاء الاصطناعي، تصبح هذه الوظيفة أكثر أهمية؛ فالآلة يمكنها أن تقدم إجابة، لكنها لا تختزل وظيفة المعلم في بناء الدافعية، وفهم السياق الإنساني للمتعلم، وتقدير حاجاته، وبناء العلاقة التربوية، وتعليم المسؤولية والقيم والتفكير النقدي.

ومن هنا، فإن مستقبل مكانة المعلم الجزائري لا يرتبط بالحنين إلى الماضي، بل بقدرة النظام التربوي على بناء **مهنة تعليمية أكثر احترافية واستقلالية وجاذبية.**

وعليه، فإن السؤال المركزي لم يعد : **هل فقد المعلم مكانته؟** بل أصبح:

كيف يمكن بناء شروط مهنية واجتماعية وتربوية تجعل مكانة المعلم مستحقة ومستدامة في المدرسة الجزائرية؟

وهذا السؤال يحول قضية المعلم من قضية فئوية مرتبطة بمطالب مهنية ظرفية إلى قضية استراتيجية تتصل بجودة المدرسة الجزائرية وبقدرتها على بناء الإنسان والمجتمع.

<u>قائمة المراجع :</u>

مراجع عربية

1- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2008). *القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية* .الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، .(4)

2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2025). *المرسوم التنفيذي رقم 25-54 المؤرخ في 21 يناير 2025 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية* .الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، (4 (Joradp

3- عايد، ح.، وشريفي، س. (2022). المعلّم ومكانته في المشروع التربوي لمحمد البشير الإبراهيمي .*مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، *10*(1)، ASJP .758-781

4- بوشلالق، ن.، وزبيدي، م. (2024) . *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط المهنية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة: دراسة تجريبية بمدينة ورقلة*]أطروحة دكتوراه،

جامعة قاصدي مرباح ورقلة .[المستودع الرقمي لجامعة قاصدي مرباح ورقلة Université Ouargla Dspace .

5- بودربالة، ع.، حسيني، أ.، وصالح، ن. (2025) . *اتجاهات الأساتذة نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الطور الثانوي ودورها في إثراء عملية التعليم: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة ثانوية المجاهد أحمد خليل بمدينة ورقلة*]مذكرة جامعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة]. المستودع الرقمي لجامعة قاصدي مرباح ورقلة . Université Ouargla Dspace

6- شين، س. (2016). التصورات الاجتماعية للعوامل المحددة لمكانة المعلم في المجتمع: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطور الابتدائي بمدينة بسكرة .*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *8*(24)، 135-144. ASJP

7- طعبة، م.، والنوعي، ع .ا. (2024). مصادر الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية .*مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، *9*(2)، 1136-1152. https://doi.org/10.53419/2259-009-002-052 Mandumah

8- لقوقي، ا.، عيساني، م.، وصياغ، ف. (2024) . *التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لقطاع التربية لولاية تقرت*]دراسة جامعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة]. المستودع الرقمي لجامعة قاصدي مرباح ورقلة Université . Ouargla Dspace

9- محبوبي، ر. (2024). ميول أساتذة التعليم العالي في الجزائر نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية: دراسة ميدانية بجامعة 08 ماي 1945 قالمة .

أطراس، *5*(3)، 762–779.
https://doi.org/10.70091/atras/AI.49 ASJP+1

10- محبوبي، ر. (2024). درجة استخدام ومستوى كفايات القدرة على توظيف أساتذة التعليم العالي في الجزائر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية: دراسة ميدانية بجامعة 08 ماي 1945 قالمة .*مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، *7*(2)، 524– 551. ASJP

11- شريفي، س. (2024). *أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح ورقلة*]رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة]. المستودع الرقمي لجامعة قاصدي مرباح ورقلة Université Ouargla . Dspace+1

12- قاجة، ك.، وبن عمور، ج.، وآخرون. (2022). الرضا الوظيفي لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية الملحقة بالمدارس الابتدائية .*مجلة* .... ASJP

مراجع أجنبية

13- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en OECD

14- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en OECD

15- UNESCO. (2024a). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. UNESCO

16- UNESCO. (2024b). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084 UNESCO+1

عنوان المداخلة: استراتيجية التمكين المهني للمعلم كآفاق لهيمنة جودة التعليم في المدرسة الجزائرية (روية تربوية تحليلية).

د. إلياس لبوز جامعة ورقلة

الملخص:

تسعى هذه الأوراق البحثية إلى تسليط الضوء على واقع المدرسة الجزائرية اليوم، في زمن التحديات المعاصـرة التي تفرضـها العولمة و الثورة التكنولوجية والرقمية، إلى جانب أزمة الهوية والعولمة، زيادة على ذلك متطلبات البيئة الخارجية وخاصـة احتياجات الطلاب وسـوق العمل، الأمر الذي بات يسـتلزم تغيير فلسـفة المنظومة التربوية وانتقالها من مفهوم التدريس باعتباره مجرد نقل المعارف والمعلومات إلى مفهوم أكثر فعالية في الحياة اليومية و المتمثل في التعليم القائم على بناء الكفاءات وتنمية القدرات بهدف تحقيق الجودة التعليمية، و من هذا المنطلق الفكري تظهر مكانة التمكين المهني للمعلم باعتباره أحد أهم الاتجاهات الحديثة التي تساهم في تطوير الممارسات التربوية والبيداغوجية، وتنمية قدرة المعلم على إدارة الصـف، وتفويض السـلطة المتصـلة بمهامه، بما يدعم دفع عجلة التنمية المسـتدامة للمنظومة التربوية في مجالها التعليمي و تحقيق مفهوم الجودة.

الكلمات المفتاحية: التمكين المهني – تفويض السلطة – جودة التعليم – التنمية المستدامة.

Résumé

Cet article de recherche vise à mettre en lumière la réalité de l’école algérienne aujourd’hui, ainsi que les défis contemporains auxquels elle est confrontée, notamment la mondialisation, la révolution technologique et la crise de l’identité . Il s’intéresse aux exigences de l’environnement

extérieur, notamment celles du marché du travail, qui nécessitent une évolution de la philosophie du système éducatif et le passage du concept d'**enseignement** à celui d'**apprentissage**, dans le but d'assurer la qualité de l'éducation.

Dans cette perspective, l'approche de **l'autonomisation professionnel de l'enseignant** a été adoptée dans la gestion de la classe et dans l'exercice de ses rôles pédagogiques et éducatifs, visant à améliorer la qualité de l'éducation.

Mots-clés : l'autonomisation professionnel – Délégation d'autorité – Qualité de l'éducation – Développement durable.

مقدمة:

مرت المدرســـة الجزائرية بالعديد من التحولات التربوية والمنهجية التي ارتبطت بما شـــهده المجتمع من التغيرات الاجتماعية والاقتصـــادية والثقافية، حيث ظلت تسعى باستمرار إلى الاستجابة لمتطلبات التنمية وبناء هوية قائمة على المعرفة، وقد طالت هذه التحولات كل عناصـــر العملية التعليمية، من المحتوى الدراســي والمعلم وطرق التدريس، بالإضــافة إلى المتعلم، وبيئة التعلم والوسائل المستعملة.

ولبلوغ التنمية المســـتدامة لابد من تحقيق الجودة في مجال التعليم والذي حددته منظمة اليونيســـكو كهدف رابع لقياس التنمية، فلا تحدث التنمية دون تحقيق جودة التعليم، و يعد مفهوم الجودة من المفاهيم المســـربة من الثورة الصـــناعية، كون هذا الأخير هو وليد الصـــناعة، بما يســـمى بمفهوم الجودة

الشاملة، ثم انتقل إلى مجالات الحياة الأخرى ليصل إلى التعليم، ويصبح أحد أهم متطلباته العصرية، سواء كحل للمشكلات أو تحدي الصعوبات، أو تحقيق الرقي والتنمية، وباعتبار المعلم جزء من العملية فقد تأثر هو الأخر بمفهوم الجودة، حيث أدى ذلك إلى تغير مفهوم الدور عنده.

إن الدور المنوط بمعلم اليوم لم يعد يقتصر على ممارسة مهنته كوظيفة مفادها نقل المعرفة والمعلومات من خلال مجموعة من الوسائل، يكون التلقين أهمها، و تصبح العملية التعلمية مجرد توريث للمعرفة، بل أضحى المعلم اليوم أن يقدم مهارات و خبرات إلى الطلاب بما يتماشى واحتياجات البيئة الخارجية، و هو المنظور الحديث للمدرسة المعاصرة، إذ وجب عليها اليوم أن تخرج من قوقعتها المعرفية إلى بناء علاقة قوية مع مختلف أنظمة المجتمع الكلي، وأن تؤدي دورها بما يضمن لها الاستقرار في ظل التغيرات الراهنة. و من بين الأساليب الرامية لتحقيق جودة التعليم نجد مفهوم التمكين المهني للمعلم الداعي لتطوير العلاقة التفاعلية بين المعلم و طلابه، من خلال نقل التجارب الواقعية والحياة العملية بأساليب نشطة وفعالة.

الإشكالية:

ومن خلال الطرح السالف الذكر، تسعى الدراسة للإجابة على السؤال الجوهري: **كيف يساهم التمكين المهني للمعلم في تحقيق جودة التعليم في المدرسة الجزائرية؟**

و منه يجدر الاجابة على الأسئلة التالية:

- **ما المقصود بالتمكين المهني، وما أهم أبعاده ومبادئه في المجال التربوي؟**
- **كيف يمكن ممارسة التمكين المهني لدى فئة المعلمين في المدرسة الجزائرية؟**

- **ما السبل والآليات التي تجعل من التمكين المهني للمعلم مدخلًا لتحقيق جودة التعليم؟**

أهمية وأهداف البحث:

يستقي هذا المقال أهميته من مدى عمق تناوله لأحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تساهم في بناء الفرد ومن ثم المجتمع، وكذلك لأهمية المورد البشري في تحقيق التنمية المستدامة من خلال إرساء معايير جودة العملية التعليمية التعلمية وخاصة دور المعلم لما له من تأثير ديناميكي سواء داخل أو خارج المنظومة التربوية، كما تهدف هذه الأوراق البحثية إلى الوقوف على المفهوم الحقيقي للتمكين المهني للمعلم، وإبراز محدداته التنظيمية داخل المدرسة الجزائرية بما يسمح بملاحظته وقياسه، ومدى مساهمته في تحقيق جودة التعليم، والعمل على تدليل الصعوبات التي يواجهها أثناء الممارسة، لتصبح الرؤية أكثر وضوحاً.

I. الأطر النظرية لمفهوم التمكين المهني :

إن واقع العملية التعليمية التعلمية قائمة على ثلاثة محاور و هي المعلم والمتعلم والمادة العلمية، ولا يمكن الوصول لجودة تعليمية إلا من خلال تطوير هذه المحاور الثلاثة، وتتطلب عملية الاصلاح أو التغيير إعادة النظر في الممارسات المهنية للمعلمين باعتبارهم أساس العملية التعليمية التعلمية، و كأحد الفاعليين في المنظومة التربوية، وذلك مكتسب من خلال الدور الذي يقدمه داخل المؤسسات التربوية، و بافتراض على أن التمكين المهني أحد المتطلبات العصرية الناجعة لمواكبة التغيرات الراهنة في البيئة التربوية، وجب الفهم الصحيح لحقيقة التمكين المهني.

1- مفهوم التمكين المهني لدى المعلمين:

لقد أحيط مفهوم التمكين المهني بالكثير من الاهتمام لدى الباحثين في مختلف المجالات بصفة عامة، والاخصائيين التربويين بصفة خاصة، باعتباره آلية ديناميكية تعزز مفهوم المشاركة في الحياة التربوية.

وينظر لمفهوم التمكين المهني من زاويتين هما المفهوم الوظيفي المعتمد على جعل التمكين الكل المتكامل والمتناسق من خلال الأجزاء كالقيم الفاعلة، والمشاركة في الحياة التربوية، والاستقلالية المهنية وغيرها، أو المنظور الثاني المتمركز على العلاقات الانسانية الذي يجعل التمكين آلية لتعزيز المشاعر، والمحافظة على الاحاسيس الإيجابية، وغرس القيم الروحية داخل المؤسسة التربوية[1]

وقد جمع بعض الباحثين المحدثين بين المنظورين، فيرى البعض على أنه بنية ذات أبعاد متداخلة من منح السلطة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتأثير على الأخرين بالإيجاب، والاحساس بالتقدير وعلو المكانة المهنية، والنمو المهني للمعلم .[2]

و يعرفه البعض على أنه إتاحة الفرصة للمعلم لتقديم أفضل ما لديه، و دعمه، و من ثم تحمل المسؤولية عن النتائج المتحصل عليها[3] ويذهب البعض على أنه مدخل إداري حديث تمنحه و توفره الإدارة وفق ضوابط تنظيمية و مادية، حيث يضع هذا المنظور المعلم كعنصر من عناصر التمكين وليس هو المقصود بالتمكين، بل المنظومة ككل.[4]

و من جملة هذه التعريفات تعتمد الدراسة على اتخاذ المفهوم الذي يعتبر التمكين المهني عملية ممنهجة، ترصد قدرات، ومهارات، وأداءات المعلم داخل

---

[1] الشريف طلال بن عبد الله، استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، السعودية، مج 7، ج1، ع1، 2022، ص139.

[2] الضامري مالك بن جمعه خلفان، تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العلمية المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، عملن، 2011، ص 17.

[3] عيد هنية جاد عبد الغالي، تصور مقترح لتطوير دور المعلم في توظيف المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية على ضوء مدخل التمكين المهني، مجلة المعرفة التربوية، الجامعة المصرية لأصول التربية، مصر، ج4، ع10 يوليو، 2017، ص16.

[4] حسن نسرين محمد السيد، متطلبات تمكين معلم المدارس المصرية اليابانية (آليات مقترحة)، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر، س23، ع192 سبتمبر، 2023، ص 206.

المنظومة التربوية[5]، و العمل على تطويره بشكل مستمر، مع منح الاستقلالية في اتخاذ القرارات و حل المشكلات التي تعيقه أثناء أداء مهامه بغرض تحقيق جودة التعليم.

2- الدواعي المسببة للتمكين المهني للمعلم:

ازدحمت الأسباب التي تجعل من التمكين المهني للمعلم ضرورة حتمية، و هذا من أجل تحقيق قفزة نوعية في أداء المعلم، أو تجاوز التحديات الراهنة التي تواجه المدرسة الجزائرية، أو السعي للتنمية المستدامة و تحقيق جودة الحياة المدرسية، ومن الأسباب الداعية لتحقيق التمكين المهني للمعلم:

أ **جودة التعليم**، إذ أصبح هذا الأخير من متطلبات المدرسة الحديثة، و عليه يقاس مردودها و يوضع تصنيفها لما تقدمه من مخرجات سواء مادية أو مهنية[6].

ب **التحديات الراهنة**، حيث تعد من أهم الأسباب، فنظرا للعولمة و ما تفرزه من صراع الثقافات، واختلاف للقيم والعادات، وبروز أزمة الهوية، وتمايز الأهداف التعليمية، أضحى المعلم في سباق مع هذه التحولات، مما فرض عليه تطويرا لذاته ومهاراته.[7]

ج **تحقيق التعلم التنظيمي**، والمقصود به استراتيجية فعالة للاستغلال الأمثل المعلمين ولتحسين أدائهم، و هذا ما يتوافق مع آلية التمكين المهني للمعلم[8].

---

[5] فاطمة صلاح الدين رفعت محمد، جودة الحياة المدرسية: مخل للتمكين المهي للمعلم، رؤية مقترحة، كلية التربية، جامعة بنها، مج36، ج3، ع144 أكتوبر، 2025 ، ص 24.

[6] أرناؤوط أحمد إبراهيم سلمى أحمد، تمكين المعلمين وظيفياً وعلاقته بالإقبال على شغل الوظائف الإداري بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج19، ج2،87 يوليو، ص238.

[7] بدران شبل، تنمية قدرات المعلمين وتكوينهم المهي في ضوء التحديات المعاصرة، التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، س32، ع100 أغسطس، 2015، ص 19.

[8] عامر فاطنة، وآخرون، التمكين المهي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لذي موظفي الشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغاز بتلمسان، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة بلحاج شعيب، عين تموشنت، الجزائر، مج5، ع1، 2015، ص 62.

د **التنمية المستدامة،** حيث تسعى المنظومة التربوية كغيرها من المؤسسات لتحقيق قفزة نوعية في جميع مستوياتها ومواردها من مدخلات ومخرجات وعمليات، ويعد المعلم من أهم المدخلات وعنصرا فعالا في تطبيق العملية، ومسؤولا عن المخرجات.

هـ **تعزيز القيم الروحية،** فالمعلم اليوم لا يعتمد على تحقيق المكاسب المادية، بقدر ما يسعى لتحقيق الذات، والشعور بالانتماء، والإحساس بالمسؤولية والفعالية، والمشاركة في صنع و اتخاذ القرارات داخل المنظومة التربوية، وهذا ما يمنحه التمكين المهني للمعلم.[9]

ومن جملة هذه الأسباب يتبين أن تحقيق التمكين المهني لفئة المعلمين ضرورة حتمية في حياة المنظومة التربوية والمؤسسات التعليمية، وذلك لما يخلقه من فعالية للمعلم والبيئة الداخلية للمنظومة ككل، ومن المثير للاهتمام أن التمكين لا يقتصر على المعلم وحسب، بل يتعداه إلى كل جوانب الحياة التربوية، وذلك لما يوفره من رفاهية في التعليم.

3- أهمية التمكين بالنسبة للمعلمين والمنظومة التربوية:

يعد التمكين أحد أهم الآليات الحديثة التي تسعى إلى تحقيق جودة التعليم، و تحقيق مفهوم التنمية المستدامة في المجال التعليمي، وتحقيق الأهداف ومواكبة التطورات، وكذا استراتيجية لحل المشكلات التربوية، كما تظهر أهميته على صعيدين هما المعلمين والمؤسسة التربوية:

فنجد على صعيد المعلمين ظهور أهمية التمكين المهني على النحو التالي:

- زيادة الشعور بالانتماء المؤسسي للمعلم، كونه جزء مهم في العملية التعليمية التعليمة وركيزة أساسية في المنظومة التربوية.

---

[9] لطفي سناء محمد محمد، وآخرون، المناخ التنظيمي وتمكين العاملين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر، مجلة البحث العلمي في التربيةن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ع15، ج2، 2014، ص 484..

- زيادة الوعي، وتعزيز القيم الروحية لدى المعلمين، من خلال نقل تصـوراتهم ومهاراتهم من مسـتوى التنفيذ إلى مسـتوى صـناعة القرار من منطلق المشاركة.
- التجديد والتجدد المسـتمر في أداء المعلم من خلال ربطه بأحدث التطورات والتغيرات والوسائل، والمناهج، والمفاهيم، من خلال عملية التدريب والتكوين، والترقية. [10]
- فسـح مجال واسـع من الحرية والاسـتقلالية في الإنجاز لمهام التعليم، وبلورة إبداع المعلم على أرض الواقع بما يخدم التعليم.
- تحقيق جودة الأداء المهني للمعلم، من خلال عمليـة التـدريـب والتكوين والتنمية المستمرة للأداء المعلم، والذي يعد من متطلبات التمكين.[11]

أما على الصـعيد المؤسـسـي فنجد أن التمكين المهني للمعلم يقدم العديد من الفوائد للمنظومة التربوية منها:

- الارتقاء بمستوى المنظومة التربوية وتحقيق الجودة على الصـعيد الإداري أو التعليمي.
- المشاركة الفعالة للمعلمين في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية بكفاءة، وبأقل جهد وأسرع وقت.
- التخلص من معوقات وسلبيات الممارسات البيروقراطية.[12]
- تعزيز الثقة المبادلة بين المعلم والمؤسـسـة، حيث تمنحه الشـعور بالإيجابية والابتعاد عن السلبية أثناء الإنجاز.

---

[10] حسن نسرين محمد السيد ، مرجع سابق، ص 239.

[11] الخميسي حليمة بنت علي بن محمد، درجة توافر أبعاد المرونة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتمكين المعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان 2021، ص 20.

[12] سليمان حنان حسن، التمكين الإداري المدرسي كآلية لتحقيق التميز التنظيمي بالتعليم العام المصري، سيناريوهات بديلة، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج25، ع3 يوليو، 2017، ص 349.

- تحقيق التنمية المستدامة على مختلف مدخلات ومخرجات العملية التعليمية التعلمية، سواء المعلم، الطلاب، المناهج، الإدارة.
- المساهمة في حل المشكلات التربوية، والإدارية، و حتى الصراعات التنظيمية داخل المؤسسات التربوية، كون المشاركة من أهم أسس التمكين. [13]

كل هذه الأهمية وأكثر تجعل من التمكين مطلباً ضروريا في الحياة المهنية للمعلم، وذلك لضمان جودة أدائه لمهامه داخل المنظومة التربوية، بما يعود عليها بالجودة هي الأخرى.

4- متطلبات التمكين المهني للمعلم:

يعد التمكين المهني كغيره من أنواع التمكين الأخرى إذ يتطلب مجموعة من المحددات التنظيمية تجعل منه محل الواقعية و الفعالية في أداء المنظومة التربوية و أهم محدداته حسب ما اجتمع عليه الباحثون والمختصون نجد ما يلي:

أ - التدريب و التكوين المستمر:

يعرف التكوين على أنه عملية مخططة تستهدف أداء الموظفين، بالسعي إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم التي تمكنهم من تسهيل إدماجهم داخل المنظومة، و تحقيق أهدافها بكفاءة.[14]

ويعرف التدريب على أنه مجمل النشاطات والوسائل، والطرق التي تهدف لتحسين معارف و قدرات وسلوكيات الموظف لتحقيق أهداف المنظمة وأهدافه

---

[13] عبد المعطي و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 95.

[14] حمداوي وسيلة، إدارة الموارد البشرية، منشورات مديرية النشر - جامعة قالمة، الجزائر، 2004، ص ص99 – 101..

الشخصية على حد سواء[15] كما يعنى بتزويد العمال أحدث المهارات والخبرات التي ترفع من مستوى أدائه لعمله[16]

يعد التدريب والتكوين و التطوير أول عنصر و اهم شرط لتحقيق فلسفة التمكين المهني لدى المعلم، حيث يتطلب من الإدارة السعي إلى تحديد مستوى مهارة و كفاءة وقدرة المعلم من خلال عملية التوصيف والتشخيص، التي تقوم بها الإدارة خلال كل فترة لا تتعدى ثلاثة أشهر وبصفة دورية، ثم تليها مرحلة التربص أو التكوين، حيث يوضع المعلم في فترة محددة زمنيا ومكانيا وفق وسائل تساهم في الرفع من مستوياته المختلفة النفسية والفكرية والمهارية وغيرها، قصد بلوغ دروتها عند المعلم، والمشار إليه أن هذه المقومات تتمايز بين المعلمين لكونها تخضع لمبدأ الفروق الفردية، كما يتم مشاركة الخبرات و منح التصورات المستقبلية التي من شأنها أن تواجه المعلم أثناء أداء مهامه، و يكون التدريب بوجهيه النظري والتطبيقي، حيث يتسنى للمعلم ممارسة التمكين على أرض الواقع.

ب – تفويض السلطة:

تعد السلطة مؤشرا على قدرة الفرد في الأداء الحر والمستقل بشكل نسبي في أداءه، أما تفويض السلطة فيعني منح بعض الصلاحيات من طرف المدير أو السلطة العليا إلى المعلم للأداء عمله، والتصرف مع بعض المواقف التي يتعرض إليها أثناء أداء مهمته، مما يتيح له اتخاذ القرارات و إصدار الأوامر في مجال عمله لمساعدته في تحقيق النجاعة التعليمية و تحقيق الأهداف المسطرة العامة أو الخاصة.[17]

ولتفويض السلطة مبادئ أساسية منها تحديد الإطار القانوني للتفويض حتى ينحاز عن صراع الصلاحيات، و الجزئية كي يتفادى خطأ سوء التقدير

---

[15] الداوي الشيخ، تحليل أثر التدريب والتحفيز على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية، مجلة الباحث، ع6، أفريل، 2005، ص 11.

[16] حسن حلبي، تدريب الموظف، منشورات كويدات، لبنان، ط2، 1982، ص 25.

[17] دكروري جمال صالح، التفويض ودوره في الارتقاء بالوظيفة العامة، مجلة التنمية الإدارية، مصر 2007، ص50.

أو الذاتية، و كذلك العلنية والوضـوح حيث تحدد فيه المسـؤوليات والتصـرفات والأفكار التي يجب أن تحدد الإطار العام للمعلم أثناء عملية التفويض، و من ثم حدوث التمكين المهني بصورة تراتبية، ولابد من توفر الرقابة المستمرة لأداء المعلم و التأكد من توافق ممارســـاته مع الأهداف العامة للمنظومة التربوية لتفادي خطأ التحيز.[18]

ج- المشاركة في اتخاذ القرار:

تعد المشـاركة من المصـطلحات التي يعتمدها مدخل العلاقات الإنسـانية، والذي أثبت جدرته في عملية التسـيير و الأداء وحتى الإنتاج، وهي عملية نقل متبادل بين طرفين أو أكثر بغرض تحقيق هدف مشـــترك بموجب التأثير، أما اتخاذ القرار فيشـــير إلى اختيار البديل الأمثل من جملة البدائل المتاحة للموظف. [19]

ويتضـــح مفهوم المشـــاركة في اتخاذ القرار على أنه تكامل وظيفي فكري وروحي للطاقم التربوي ككل في مواقف جماعية، الداعي إلى تجزئة المسـؤولية و تحمل كل فرد نصيب منها.[20]

فالمشـــاركة في صـــناعة القرارات واتخاذها يعد أحد أهم عناصـــر التمكين المهني للمعلم، حيث تفسح له فرصة المشاركة بآرائه وأفكاره و خبراته المستقاة من واقع ممارسـاته المهنية في صـنع القرارات التي تعتبر حلول لمشـكلات أو تطوير لأداء المنظومة التربوية، بما يســـاهم في نجاعتها لتحقيق أهدافها وتجددها، كما تحمل المشاركة في طيتها تنمية المهارات والقدرات بين المعلمين أثناء عملية المشاركة.

---

[18] ماهر أحمد، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2001. ص ص 29، 30.

[19] بن داود العربي ، المشاركة في اتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية من ركائز الاتصال الفعال في المؤسسة، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد 6 ، العدد 16 ، 2014 ،ص-ص 167 - 182.

[20] عبد العزيز بن محمد الحميضي، عملية صنع القرار وعلاقتها بالرضى الوظيفي، ماجستير، جامعة نايف للعلوم المنية، قسم العلوم الإدارية، 2007، ص22.

د- بناء فرق العمل:

تعددت المفاهيم التي تتعلق بفرق العمل، فتعرف على أنها "وحدة أو كيان اجتماعي يضـم عددا من الموظفين أو العمال الذين يعملون في إدارة أو قسـم، ويقومون بأدوار محددة ، وتربطهم أهداف مشتركة[21]."

كما تعرف كذلك بأنها" ذلك العدد القليل من الأفراد من ذوي المهارات المكملة لبعضـهم البعض يتصـفون بولائهم لغرض معين، وأهداف أداء محدد، وعلى النحو الذي يجعلهم يتحملون مسؤولية مشتركة"[22]

ومن خلال هذين التعريفين نستشف أن لفرق العمل دور أساسي في تحقيق التمكين المهني للمعلم، إذ تسـهر الفرق التنظيمية على، مشـاركة المعلومات، والخبرات بشكل مستمر، و تسعى لصنع القرارات ووضـع الخطط و الحلول لمواجهة الصـعوبات وحل المشـاكل، بطريقة تشـاركية، بالإضـافة إلى تحديد المسـؤوليات من خلال تقسـيم العمل، و تحديد صـلاحيات كل عضـو في المنظومة التربوية.

هـ- نظام حوافز فعال:

مما لا شـك فيه أن نظام الحوافز يلعب دور مهم في حياة المنظومة التربوية كونه يؤثر على أداء المعلمين من خلال تحسين مستويات الأداء[23]، حيث يعرف بأنه "مجموعة من العوامل والمؤثرات الخارجية التي تثير الفرد وتدفعه لأداء الأعمال الموكلة إليه عن طريق إشـباع حاجاته ورغباته المعنوية"[24]، و هو من مسؤوليات الإدارة من حيث التصنيف والتوزيع، وينقسم

---

[21] سعيد يس عامر، علي محمد عبد الوهاب، الفكر المعاصر في التنظيم اولإدارة، الطبعة الثانية، القاهرة، 1998 ، ص 294.

[22] احسان دهش جلاب، إدارة السلوك التنظيمي في عنصر التغير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012 ، ص. 342

[23]Julie Beardwell & Tim Claydon;(2007) . Human Resource Management ; A contemporary Approach .Harlow: Prentice Hall.P120.

[24] أحمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص 204.

إلى عدة أنواع و أشـــهرها نوعان: حوافز مادية و تشـــمل كل ما هو عوض عيني، مثل الأجر، الجوائز، المكافآت، الإضافات، وغيرها، ما يساهم في زيادة معدلات الأداء المهني للمعلم، وحوافز معنوية و تشـمل كل ما هو نفســي أو سـلوكي مثل التقدير، الاشـراك في الإدارة، توسـيع المهام، منح صـلاحيات، وفرص الترقية[25].

و بما أن التمكين المهني للمعلم يســـتوجب الاجتهاد في تطوير مهاراته، وتحقيق الإبداع في ممارســـاته برغبة ودافعية ذاتية، وجب توفير نظام حوافز خارجي يعطي دافعية في نفسية المعلم وروحه ليصبح التمكين أسلوب محفز في حياته المهنية والشخصية، كما يعد نظام الحوافز نقطة الالتقاء بين أهداف المعلم والمنظومة والذي من شـأنه تحقيق الفاعلية و التنمية المسـتدامة لأداء المنظومة التربوية.

و- نظم معلومات و شبكة اتصالات قوية:

يُعد تبادل المعلومات بين الموظفين عنصـــراً حيوياً في تنمية الموارد البشرية، إذ يساهم في رفع مستويات المعرفة والوعي المهني. ويمكن أن يؤدي تبادل المعلومات إلى تحسين الأداء البشري[26]؛ حيث يتم ذلك من خلال تشجيع التواصل بين الموظفين والإدارة لتبادل الأفكار والمقترحات، مما يساهم في حل المشـكلات بسـرعة أكبر وتوفير بيئة عمل قائمة على التعاون. ويشـمل ذلك أيضـاً تبادل الخبرات والمعلومات بين المعلمين؛ إذ تساهم هذه الممارسات في التطوير الســـريع لمهارات المعلمين وزيادة قدرتهم على التكيف مع التحديات المستمرة[27]

---

[25] عمر عبد الرحمان عبد الباقي، إدارة الأفراد، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1996، ص، ص 211 – 299.

[26] AkdereM, Egan T. Transformational leadership and human resource development: Linking mployee learning, job satisfaction, and organizational performance. Human Resource Development Quarterly. 2020 Dec;31(4):393-421.

[27] Kalogiannidis S. Impact of effective business communication on employee performance. European Journal of Business and Management Research. 2020 Dec 10;5(6).

ومن خلال هذه المعايير نجد أن التمكين عملية معقدة ومتداخلة بين جملة من العناصر و هي المعلم بمهاراته وخبراته، والإدارة بسياستها وثقافتها وأطرها التنظيمية والقانونية والمالية، حيث لا يمكن لعملية التمكين أن تنشأ إلى بوجود اتفاق وتناســـق بين المعلم والإدارة، الأمر الذي يجعل من التمكين أمرا واقعيا وأكثر تحديا لمواجهة الصعوبات التعليمية والتربوية.

معوقات تطبيق التمكين المهني داخل المؤسسة التربوية:

يتعرض التمكين المهني داخل المؤســـســـــة التربوية والتعليمية للعديد من الصـــعوبات التي تحول دون تطبيقه من جهة، أو من إيجابية نتائجه من جهة أخرى و يعود ذلك على عدة مستويات منها:

- البناء التنظيمي الكلاسيكي القائم على النموذج البيروقراطي الذي يشكل عائق أمام التمكين لكونهما مختلفين في المبادئ، حيث تجعل البيروقراطية المعلم أداة لتنفيذ القوانين والاجراءات والأوامر من السلطة العليا، وكذلك المركزية في اتخاذ القرارات التي تحول دون إظهار مهارات المعلم.
- التحفظ في تبادل المعلومات و التعتيم أثناء عملية الاتصال داخل المؤسسة بالرغم من وضـــع اللوائح المنظمة لها، والذي من شـــأنه أن يحد من التمكين المهني المعتمد على الاتصال المتميز بالشفافية، والدقة، والسرعة.[28]
- هشاشة التكوين والتدريب داخل المؤسسات التربوية، و جعلها مواعيد دورية شـــكلية لا تأثر في أهداف المعلم، و لا تلبي احتياجاته المهنية، ولا تطلعاته الوظيفية.
- عدم توفر نظام حوافز متكامل و عادل في الحياة المهنية للمعلم، حيث لا تفرق مؤسسات التربية بين الفروق الفردية للمعلمين و يتم التعامل معهم بنفس النظم واللوائح والحوافز وخاصة المادية.

[28] عبد النعيم، إيمان محمود محمد. (2021). التمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في محافظة أسوان. مجلة الإدارة التربوية، ع (30)، 2021، ص90

- نقص أو انعدام الرغبة في إحداث التغيير المؤسسي والتحول إلى فلسفة التمكين المهني سواء كان مصدره الإدارة أو المعلم، ويكون ضعف الثقة بين الإدارة و المعلم.
- عدم توفر الوسائل الضرورية التي يحتاجها المعلم المنوط به إحداث التمكين المهني أثناء الممارسة، وخاصة الوسائل التكنولوجية والرقمية والالكترونية، التي تعتبر الوجهة الجديدة للتمكين المهني و الأداء الوظيفي ككل.[29]

II. جودة التعليم المدرسي:

1- الصراع المفاهيمي لجودة التعليم:

لقد اتخذ المختصون والباحثون مفهوم الجودة كمطمع بيداغوجي لمواجهة الصعوبات وحل المشكلات التي تعترض المنظومة التربوية في تحقيق أهدافها، فالجودة تمثل جملة من الخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعل منه قادرا على تلبية احتياجات محددة سلفاً[30]، وتشمل كذلك تحسين ظروف العمل لكل مستويات التنظيم، وتركز الجودة على المجهودات الإيجابية التي يبدلها الموظفون أو العمال في بيئة العمال[31]

أما جودة التعليم فقد عرفت العديد من التعريف وذلك من خلال تعدد الرؤى، فالبعض يعرفها على انها هي الاستجابة لتطلعات الطلبة و سوق العمل والمجتمع، من خلال قياس مستوى الرضا لديهم[32]، كما تعرف على انها عملية علمية مقصودة تسعى لتحقيق معايير محددة تهدف إلى تحسين وتطوير

---

[29] الشريف طلال بن عبد الله ، مرجع سبق ذكره، ص 162.

[30] الطعيمي رشدي أحمد ، البلاوي حسن، الجودة الشاملة في التعليم (بين مؤشرات التميز ومعاييرالاعتماد والأسس والتعليمات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص 21.

[31] أحمد أحمد إبراهيم، تعليمية الجودة والاعتماد في المدارس، دار الفكر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007، ص ص 17،18.

[32] مصطفى، أحمد، إدارة الجودة الشاملة والآيزو، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص 75.

مختلف عناصـــر العملية التعليمية بطريقة مســـتدامة، ذات صـــلة بالتلبية احتياجات المجتمع.[33]

أما من الجانب المفاهيمي فترى منظمة "اليونيسف" من خلال مدخل الطفولة أن جودة التعليم تقوم على أساس المتعلم، فهو المحور ومركز الاهتمام في قيام الجودة التعليميـة، [34] و من هـذا المنظور تتعلق معـايير الجودة بـالشـــمول والمســـاواة للمتعلمين، وفعالية التعليم والتعلم بما في ذلك من تطوير المناهج ودعم المعلمين، و أساليب التعليم.

وهنـاك من يرى جودة التعليم من منظور تطوير المـدخلات، والعمليـات، والمخرجات، و الذي يأخذ من الرؤية الصـــناعية للإنتاج التربوي، حيث يتم قياس هذه العناصـــر الثلاثة [35]، وكذلك المناهج و الوســـائل و البيئة التعليمية وطرق التدريس والمرافق، و مدى مســـاهمتهم في بيئة العمل[36]، فهذا المنظور يركز على العناصـر المادية و البشـرية و العمليات التعليمية و التعلمية كمركز للجودة.

أما المنظور الثالث والأخير الذي يعرف جودة التعليم على انه نسيج متكامل من الفعالية والكفاءة والعدل والاســـتجابة و الملاءمة والانعكاســـية والديمومة. حيث ينظر أصـــحاب هذ المنطلق التربوي على أن مبدأ المنفعة هو ما يقرر الجودة، أي قيـاس مـدى نفعيـة النظـام التربوي على النســـق الكلي للمجتمع

---

[33] الرقاد، صليحة، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته. رسالة دكتوراه، جامعة سطيف، الجزائر. 2014، ص 58.

[34] Heneveld, W., & H. Craig (1995). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Afric*a. Washington, DC: World Bank 1995.

[35] Pigozzi, M. J. (2006). "*What is the 'quality' of education'? (A UNESCO perspective*)". in Ross & Jurgens Genevois (Eds.) Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning pp. 39-49.

[36] UNESCO. (2002). *EFA Global Monitoring Report 2002: Is the world on track?* Paris: UNESCO. P80.

اجتماعا، سـياسـيا، اقتصـاديا، ثقافيا، فجودة التعليم تسـتوجب نسـيج متكامل للكفاءة.[37]

2- أبعاد جودة التعليم :

لقد اختلف المختصون في تحديد أبعاد جودة التعليم، لكون العملية معقدة و متداخلة الأطراف ومتعددة المستويات إلا أن هناك بعض التوافق في أبعاد محدد فنجد نموذج "نيكلي" للتعليم الجيد لعام 2010:



المصدر : نموذج نيكلي للتعليم الجيد لعام 2010.

وكذلك نموذج سانتياغو لليونسكو لعام 2007، وقد وضع خمسة أبعاد لجودة التعليم وهي:

[37] Nikel, J. & J. Lowe (2010). "*Talking of Fabric: A multi-dimensional model of quality in education*". Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40(5), 589-605.

أ **ملاءمة المحتوى التعليمي:** ويقصد بها تماشي المناهج التعليمية مع واقعية الحياة العصرية، وإعداد الأفراد للعيش، وفق نظرية تيلور التي تعتمد على أربعة دعائم، التحليل العلمي للمهام و الاختيار العلمي للمعلمين والطلاب و السهر على تدريبهم، و كذلك تحقيق التعاون بين الإدارة و المعلمين وباقي الطاقم التربوي، و الأخير تقسيم العمل وإعادة توزيع المهام والمسؤولية، أي أن الملاءمة تهتم بمدى توافق الأداء التربوي مع أهداف المنظومة والمجتمع.[38]

ب**كفاءة العملية التعليمية:** و تشمل جودة المعلمين و مدى تمكنهم المهني من أداء المهام، ومهارتهم في أساليب التدريس الحديثة، و جودة الإدارة القائمة على المتابعة و التقييم والتوجيه المستمر، بالإضافة كفاءة الموارد المتاحة من وسائل ومناهج.

ج **الاعتمادية والالتزام:** حيث يشير هذا البعد إلى مدى تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها، و وفائها بوعودها، من خلال مبدأ الاتساق والثبات في تقديم الخدمة التعليمية بنفس الجودة طيلة السنة، والموثوقية في المعرفة والتربية المقدمة، والالتزام بالخطط والمواعيد.[39]

د **المرونة والاستجابة:** ويبرز قدرة المنظومة والأسرة التربوية من التمكن والتكيف مع الظروف الخاصة للمتعلمين والتغيرات السريعة سواء في البيئة الداخلية أو الخارجية للمنظومة، وتقدير التنوع بين الطلاب، وتوفير قنوات مشتركة لإيصال الرسائل التعليمية، مما يتطلب جودة المعلمين والإدارة والثقافة التنظيمية.

ه **القيم الروحية:** ويتعلق هذا البعد بالجانب الأخلاقي والمعنوي من تحقيق الشعور بالأمان للأسرة التربوية، والاهتمام النفسي بالطلاب والمعلمين و

---

[38] سلامة، رمزي، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، 2005، ص 59.

[39] كحيلي عائشة، ومسغوني منى، عماني لمياء، حتمية تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، ع2، جامعة حمة لخضر، الجزائر، 2017، ص32.

الطـاقم الإداري والمهني ، و التعـامـل بـالاحترام وتقـدير الفـاعلين داخـل المنظومة، و صناعة القدوة من معاني الصدق والتسامح، والمسؤولية. [40]

3- **معايير جودة التعليم:**

تتلخص معاير جودة في تحســـين وتطوير مختلف مكونات العملية التعلمية و هي[41] :

أ **معيار جودة المورد البشـــري:** ويشـــمل تأهيل و تدريب مهارات وقدرات هيئة التدريس، و كذا الإدارة المســـؤولة على عملية التعليم والتعلم، والعمال المهنيين، وكذلك الأولياء، من خلال برامج تدريبية، بالإضـافة إلى تحقيق جودة المنتج وهو الطالب، من خلال تنمية معارفه ومهاراته وقيمه أثناء بناء التعلمات.

ب **معيار جودة المورد المادي:** ويهتم هذا المعيار بتطوير وترقية الوســـائل التعليمية منها المناهج الدراسـية، و الأسـاليب التعليمية، وطرق قياس التحصـيل الدراسـي، وتوفير الوسـائل المسـاعدة في تطوير معارف ومهارات الموارد البشـرية داخل المنظومة التربوية، من كتب، وتجهيزات، ومنشـــآت وغيرها، وتخصـــيص ميزانية مناسبة.

ج **معيار جودة الأداء التربوي:** ويعد هذا المعيار حلقة الوصل بين المورد البشري والمـادي، حيث يختص هذا المعيار بتطوير أداء المورد البشـــري من معلمين وإداريين بشـكل مسـتمر، والسـهر على ترقية أسـاليب التعلم، وتقييم جودة الأداء التربوي ومدى تحقيقه للأهداف المســـطرة، ويعد هذا المعيار البيئة الداخلية للمؤســـســـة التربوية إلى البيئة الخارجية، حيث ينمي العلاقة بينها وبين باقي مؤسسات المجتمع من تلبية حاجياته وحل مشاكل والمساهمة في تطوره.

4- معوقات تحقيق جودة التعليم:

---

[40] صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، أطروحة دكتوراه، علوم اقتصادية جامعة سطيف 1، الجزائر، 2014، ص 40.

[41] بلخيري مراد، شناف خديجة، معايير ضمان جودة التعليم العالي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، قسنطينة، الجزائر، 27 نوفمبر 2017، ص ص 5، 6.

تعددت الصـــعوبات التي تحول دون الوصـــول إلى جودة التعلم وذلك بتعدد مكونات العملية التعليمية نذكر منها ما تعلق بالمعلمين والبيئة الخارجية أهمها:

- النمطية والروتين التعليمي واعتماد أساليب كلاسيكية في التدريس.
- المركزية الإدارية ومبدأ وحدة الأمر و وحدة التوجيه و الاعتماد على تحليلات السلطة القمة للهرم التنظيمي دون مشاركة المعلمين أو الأولياء.
- عدم وفرة الكوادر التدريسـية المتخصـصـة والمتمكنة في مجال جودة التعليم، سواء مؤطرين أو منفذين (معلم أو إداري).
- ضـعف نظام المعلومات وشـبكة الاتصـالات بين الأسـرة التنظيمية مما يحول دون تطبيق التمكين والجودة معا.[42]
- عدم قدرة تعامل معظم المعلمين مع الثورة التكنولوجية والوســـائل الرقمية والالكترونية، وتوظيفها في مجال التعليم بسبب صراع الأجيال.
- الصـراع التنظيمي والمهني بين أعضـاء الأسـرة التربوية بسـبب مفهوم التغيير، وتوزيع المسؤوليات، ومنح الصلاحيات وتوتر العلاقات المهنية يقع عائقا أمام الجودة التي تتطلب جو التوافق.[43]
- ضـــعف أو شـــبه غياب لنظام الحوافز الدي يشـــجع المعلم على تبني عقيدة الجودة وممارستها في مهامه.[44]
- ضـــعف وتردي عملية التدريب والتكوين الخاصـــة بالمعلمين وفق مبادئ الجودة، و الاعتماد على الطرق التقليدية. [45]

5- علاقة التمكين المهني للمعلم بجودة التعليم:

---

[42] الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) .*الجودة في التعليم العام: اللقاء السنوي الرابع عشر* .بريدة، القصيم: مركز الملك خالد الحضاري، السعودية، 2007، ص 453.

[43] الجوهري محمد محمود، علم الاجتماع الصناعي والتنظيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عما، الأردن، 2009 ، ص 185-212.

[44] دوش أمينة، شلابي زهير، معايير الجودة بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية، مجلة آفاق علمية، ع11، 421،

[45] Peggy. siegel , Byran .sandra, (1994), Using quality to redesign school system, San Francisco, Jossey – bass publishers ;P56

من خلال عرض مفاهيم لكل من المصـــطلحين التمكين والجودة نجد أن المعلم حلقة وصـــل بينهما إذ يعد التمكين المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة التعليمية و يبرز ذلك من خلال نقاط الالتقاء في عدة محطات أثناء تطبيق كلاً منهما، إذ يركز التمكين على التدريب و التأهل المستمر لمهارات ومعارف المعلم و منح الصلاحيات، و المساهمة في صنع القرارات، كل هذه تعد أحد أهم معايير الجودة والمتمثلة في جودة هيئة التدريس، بل يذهب نموذج "نيلكي" إلى أبعد من ذلك إذ يعتبر التمكين المهني في المدرســة أحد مقومات ومعايير قياس وتطبيق الجودة في المنظومة التربوية، وهذا لأن المعلم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية فأي نهوض بها لابد من النهوض بالمعلم على المســتوى النفسي والاجتماعي والفكري و المهني، كما نجد أن التدريب و التحفيز و توفر نظام معلوماتي كفء و التحلي بالقيم الروحية هي أهم نقاط الالتقاء والتوافق بين مفهوم التمكين والجودة، وذلك من المساهمة في خلق بيئة تفاعلية.

6- نتائج الدراسة: حققت الدراسة جملة من النتائج مفادها:

- يعد التمكين جوهر جودة التعليم، حيث يرافقه في كل عناصره (سياساته، بيئته، ومجتمعه الكبير)، ويعد التمكين المهني للمعلم هو أحد مؤشراته،
- أن التمكين المهني للمعلم يكون جزء من فلسفة وثقافة المؤسسة التربوية ذات تأطير قانوني وتنظيمي كي يصـــبح واقع، من خلال تطوير القيادة الإدارية.
- التركيز على تطبيق أبعاد التمكين وخاصـــة التدريب ومنح الصـــلاحيات والمشـاركة في صـنع القرارات، واسـتحداث نظام حوافز فعال، الأمر الذي شأنه أن يحقق الجودة التعليمية.
- إن التمكين يربط الأهداف الشخصية للمعلم بأهداف المؤسسة التربوية ويزيد من صـلابتها، بما يسـمح له أن يصـير سـبيل للجودة، فالجودة لا تحصـل بموجب النصـــوص التشـــريعية ما لم يكن مغروس في روح وعقلية المعلم، وهذا ما يصبو له التمكين المهني.

الخاتمة:

إن التمكين بالرغم من أهميته البالغة إلا أنه ما زال يعاني من العديد من الصـــعوبات في المدرســة الجزائرية، الأمر الذي يحول دون تطبيقه على النحو الذي يجعل منه وجهة لبلوغ الجودة، ويرجع هذا لعدة أســـباب تنظيمية وثقافية وقانونية واقتصـــادية، إلا أن المؤســـســـة التربوية لا تزال تحاول إيجاد الفرص لتحقيق التمكين المهني للمعلم من خلال الإصـــــلاحات الحديثة الرامية لتغيير مفهوم التعليم، والدعوة إلى إســـدال ســـبل التكامل بين المعرفة والمهارة والقيم، والانتقال من حدود المعرفة التعليمية إلى تحقيق جودة الحياة المدرسية.

قائمة المراجع:

1. احسان دهش جلاب، إدارة السلوك التنظيمي في عنصر التغير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012 .
2. أحمد أحمد إبراهيم، تعليمية الجودة والاعتماد في المدارس، دار الفكر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.
3. أحمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2001.
4. أحمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2005.
5. أرناؤوط أحمد إبراهيم سلمى أحمد، تمكين المعلمين وظيفياً وعلاقته بالإقبال على شغل الوظائف الإداري بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج19، ج2،87 يوليو.
6. بدران شبل، تنمية قدرات المعلمين وتكوينهم المهني في ضوء التحديات المعاصرة، التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، س32، ع100 أغسطس، 2015.
7. بلخيري مراد، شناف خديجة، معايير ضمان جودة التعليم العالي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، قسنطينة، الجزائر، 27 نوفمبر 2017.

8. بن داود العربي ، المشاركة في اتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية من ركائز الاتصال الفعال في المؤسسة، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد 6 ، العدد 16 ، 2014.
9. بوبكر عصمان، تنظيم وتسيير علاقات العمل في ظل منظومة العمل الدولية، دراسة ميدانية بمركب صناعة الكوابل الكهربائية، أطروحة دكتوراه ، بسكرة ، 2015.
10. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). الجودة في التعليم العام: اللقاء السنوي الرابع عشر. بريدة، القصيم: مركز الملك خالد الحضاري، السعودية، 2007.
11. الجوهري محمد محمود، علم الاجتماع الصناعي والتنظيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عما، الأردن، 2009.
12. حسن حلبي، تدريب الموظف، منشورات كويدات، لبنان، ط2، 1982.
13. حسن نسرين محمد السيد، متطلبات تمكين معلم المدارس المصرية اليابانية (آليات مقترحة)، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر، س23، ع192 سبتمبر، 2023.
14. حمداوي وسيلة، إدارة الموارد البشرية، منشورات مديرية النشر – جامعة قالمة، الجزائر، 2004.
15. الخميسي حليمة بنت علي بن محمد، درجة توافر أبعاد المرونة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بتمكين المعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان 2021
16. الداوي الشيخ، تحليل أثر التدريب والتحفيز على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية، مجلة الباحث، ع6، أفريل 2005.
17. دكروري جمال صالح، التفويض ودوره في الارتقاء بالوظيفة العامة، مجلة التنمية الإدارية، مصر 2007.

18. دوش أمينة، شلابي زهير، معايير الجودة بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية، مجلة آفاق علمية، ع11.
19. سعيد يس عامر، علي محمد عبد الوهاب، الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة، ط2، القاهرة، 1998.
20. سلامة، رمزي، ضمان الجودة في الجامعات العربية، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، 2005.
21. سليمان حنان حسن، التمكين الإداري المدرسي كآلية لتحقيق التميز التنظيمي بالتعليم العام المصري، سيناريوهات بديلة، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج25، ع3 يوليو، 2017
22. الشريف طلال بن عبد الله، استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، السعودية، مج 7، ج1، ع1، 2022.
23. صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، أطروحة دكتوراه، علوم اقتصادية جامعة سطيف 1، الجزائر، 2014.
24. الضامري مالك بن جمعه خلفان، تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العلمية المعاصرة، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي، عملن، 2011.
25. الطعيمي رشدي أحمد ، البلاوي حسن، الجودة الشاملة في التعليم (بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتعليمات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
26. عامر فاطنة، وآخرون، التمكين المهني وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لذي موظفي الشركة الجزائرية لتوزيع الكهرباء والغاز بتلمسان، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة بلحاج شعيب، عين تموشنت، الجزائر، مج5، ع1، 2015.

27. عبد العزيز بن محمد الحميضي، عملية صنع القرار وعلاقتها بالرضى الوظيفي، ماجستير، جامعة نايف للعلوم المنية، قسم العلوم الإدارية، 2007.
28. عبد النعيم، إيمان محمود محمد. (2021). التمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في محافظة أسوان. مجلة الإدارة التربوية، ع (30)، 2021.
29. عمر عبد الرحمان عبد الباقي، إدارة الأفراد، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1996.
30. عيد هنية جاد عبد الغالي، تصور مقترح لتطوير دور المعلم في توظيف المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية على ضوء مدخل التمكين المهني، مجلة المعرفة التربوية، الجامعة المصرية لأصول التربية، مصر، ج4، ع10 يوليو، 2017، ص16.
31. فاطمة صلاح الدين رفعت محمد، جودة الحياة المدرسية: مخل للتمكين المهني للمعلم، رؤية مقترحة، كلية التربية، جامعة بنها، مج36، ج3، ع144 أكتوبر، 2025 .
32. كحيلي عائشة، ومسغوني منى، عماني لمياء، حتمية تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، ع2، جامعة حمة لخضر، الجزائر، 2017.
33. لطفي سناء محمد ، وآخرون، المناخ التنظيمي وتمكين العاملين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ع15، ج2، 2014
34. مصطفى، أحمد، إدارة الجودة الشاملة والآيزو، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.
35. Akdere M, Egan T. Transformational leadership and human resource development: Linking mployee learning, job satisfaction, and organizational

performance. Human Resource Development Quarterly. 2020 Dec;31(4):393-421.

36. Heneveld, W., & H. Craig (1995). Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa. Washington, DC: World Bank 1995.

37. Julie Beardwell & Tim Claydon;(2007) . Human Resource Management ; A contemporary Approach .Harlow : Prentice Hall.

38. Kalogiannidis S. Impact of effective business communication on employee performance. European Journal of Business and Management Research. 2020 Dec 0;5.(6)

39. Nikel, J. & J. Lowe (2010). "Talking of Fabric: A multi-dimensional model of quality in education". Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40(5).

40. Peggy. siegel , Byran .sandra, (1994), Using quality to redesign school system, San Francisco, Jossey – bass publishers.

41. Pigozzi, M. J. (2006). "What is the 'quality' of education'? (A UNESCO perspective)". in Ross & Jurgens Genevois (Eds.) Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning.

42. UNESCO. (2002). EFA Global Monitoring Report 2002: Is the world on track? Paris: UNESCO.

التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية: نحو إعادة تشكيل أدوار الفاعلين والعلاقات التربوية

Digital Transformation and Artificial Intelligence in the Algerian School: Towards Reshaping the Roles of Stakeholders and Educational Relationships

د زكية يحياوي ، أستاذ محاضر ، جامعة الجزائر2 zakiayahiaoui@univ-alger2dz

د فطيمة عمرون ، أستاذ محاضر، جامعة الجزائر 2 fatimazohraamroun@univ-alger2dz

الملخص: يهدف هذا المقال إلى تحليل واقع التحول الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية، وأثرهما في إعادة تشكيل أدوار الفاعلين والعلاقات البيداغوجية واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات وتحليل السياسات والتجارب ذات الصلة .فالجزائر تخطو خطوات هامة نحو رقمنه التعليم وتطوير استخدامات الذكاء الاصطناعي، غير أن هذا المسار يواجه تحديات، أبرزها ضعف البنية التحتية، ونقص الكفاءات، وغياب الأطر القانونية والأخلاقية الكافية، ومقاومة التغيير وتخلص الدراسة إلى أن نجاح التحول الرقمي يتطلب رؤية مؤسسية متكاملة توازن بين التطور التكنولوجي والأبعاد الإنسانية للعملية التربوية، بما يسهم في إعادة تعريف أدوار المعلم والمتعلم والعلاقات التربوية.

الكلمات المفتاحية :التحول الرقمي، الذكاء الاصطناعي، المدرسة الجزائرية، الأدوار التربوية، العلاقات البيداغوجية

Abstract :This article aims to analyze the reality of digital transformation and the use of artificial intelligence in Algerian schools, and their impact on reshaping the roles of stakeholders and pedagogical relationships The study adopted an analytical approach through a review of the literature and an analysis of relevant policies and

experiences It shows that Algeria is moving toward digitizing education and developing applications of artificial intelligence; however, this process faces challenges, most notably weak infrastructure, a shortage of competencies, the absence of adequate legal and ethical frameworks, and resistance to change The study concludes that the success of digital transformation requires an integrated institutional vision that balances technological development with the human dimensions of the educational process, thereby contributing to redefining the roles of teachers and learners and educational relationships

Keywords: digital transformation, artificial intelligence, Algerian school, educational roles, pedagogical relationships

مقدمة:

إن العالم في وقتنا الراهن يمر بتحولات متسارعة بفعل التطور المذهل في تقنيات الذكاء الاصطناعي والرقمنة، وهي تحولات لم تستثن قطاع التعليم من تأثيراتها العميقة فقد أصبح الذكاء الاصطناعي حاضرا بقوة في مختلف جوانب العملية التعليمية، بدءا من تخطيط الدروس وتكييف التعلم وفقا للفروق الفردية، وصولا إلى تحليل البيانات التعليمية ودعم اتخاذ القرارات التربوية، وتسهيل المهام الإدارية كإعداد الجداول وصياغة التقارير وتلخيص الاجتماعات (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 2) وقد جعلت هذه التحولات مواكبة الذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة لضمان تحقيق الكفاءة والفاعلية في العملية التعليمية وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الدمج الفعال للذكاء الاصطناعي في التعليم لا يمثل قضية تقنية فحسب، بل يعد في جوهره تحديا قياديا وإداريا وإنسانيا، حيث يؤدي مديرو المدارس والقادة التربويون دورا محوريا في تفسير السياسات، واختيار التقنيات وتطبيقها، والتعامل مع الأبعاد التنظيمية والأخلاقية المرتبطة باستخدام

البيانات (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 3؛ حمان وخالقي، 2024، ص 71)

تعد الجزائر، كغيرها من الدول العربية والإفريقية، في خضم رحلة تحول رقمي طموح، تسعى من خلاله إلى تحديث منظومتها التعليمية ومواءمتها مع متطلبات العصر الرقمي فقد أطلقت الحكومة الجزائرية استراتيجية وطنية للتحول الرقمي تمتد حتى عام 2030، وتشمل محاور عدة كتطوير البنية التحتية للاتصالات، وتكوين الموارد البشرية، وعصرنة الإدارة والخدمات العمومية، وتطوير الاقتصاد الرقمي، وتعزيز الأمن السيبراني وحماية البيانات (ديافي وصابغ، 2025، ص 6-7؛ لوصيف، 2026، ص 6-7) وتندرج جهود تحديث قطاع التعليم ضمن هذا السياق الأوسع، حيث تم إحداث المدرسة العليا للذكاء الاصطناعي في سنة 2021 ، والمدرسة العليا للأمن السيبراني في سنة 2024، إلى جانب إطلاق منصة تعليمية للتعليم عن بعد، ومشاريع رقمنة التعليم العالي عبر منصة موودل وغيرها من المبادرات .

غير أن هذا التحول التقني يطرح إشكاليات عميقة تتجاوز الجوانب اللوجستية والتقنية، لتطال جوهر العملية التربوية ذاتها فكما تشير الدراسات إلى أن توفر البنية التحتية في المدارس لا يضمن التطبيق الفعال للذكاء الاصطناعي في ظل محدودية الخبرة والمخاوف الأخلاقية وقضايا الخصوصية (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 14) كما أن مقاومة التغيير وضعف التدريب وقصور البنية التحتية تمثل تحديات رئيسة أمام دمج الذكاء الاصطناعي في البيئة المدرسية وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة بيرمانا وآخرون (2025) من أن توفير الأجهزة وحده غير كاف، وأن إهمال تدريب المعلمين يهدد استدامة مشاريع الذكاء الاصطناعي في المدارس (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 14) وعليه، تتحدد مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيسي التالي: كيف يسهم التحول الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل أدوار الفاعلين التربويين (الإداريين، المعلمين، المتعلمين) والعلاقات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية؟ وينبثق عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1 ما واقع توظيف الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية في المدرسة الجزائرية؟

2 ما التحديات التي تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في البيئة المدرسية الجزائرية؟

3 كيف تتغير أدوار المعلمين والإداريين والمتعلمين في ظل التحول الرقمي؟

4 ما الاستراتيجيات المعتمدة لإدارة التغيير التربوي في سياق الرقمنة؟

أهداف الدراسة :

تهدف دراستنا الحالية الكشف عن كيفية إسهام التحول الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في إعادة تشكيل أدوار الفاعلين التربويين (الإداريين، المعلمين، المتعلمين) والعلاقات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال تشخيص واقع توظيف التقنيات الرقمية والوقوف على التحديات والعقبات التي تعترض دمجها في البيئة المدرسية، مع تحديد طبيعة التغيرات الطارئة على أدوار المعلمين والإداريين والمتعلمين، والتعرف على الاستراتيجيات المعتمدة لإدارة التغيير التربوي ومرافقة الرقمنة في المنظومة التعليمية الجزائرية.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تقدم قراءة تحليلية نقدية لواقع التحول الرقمي في المدرسة الجزائرية، مع التركيز على أبعاده الإنسانية والتربوية، بعيدا عن النظرة التقنية الضيقة كما يسهم في تقديم رؤى وإرشادات لصانعي القرار والممارسين التربويين حول سبل تهيئة البيئة التنظيمية والبشرية لاستخدام أمثل لتقنيات الذكاء الاصطناعي، بما يضمن تحقيق نقلة نوعية في جودة التعليم مع الحفاظ على القيم الإنسانية والتربوية الأصيلة .

منهج الدراسة(Approach)

تعتمد دراستنا الحالية على **المنهج الوصفي التحليلي**، كونه المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة موضوع البحث؛ حيث يتجاوز حدود الوصف الظاهري لظاهرة التحول الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي، إلى تحليل أبعادها وتفكيك كيفية إعادة تشكيلها لأدوار الفاعلين التربويين (الإداريين، المعلمين، المتعلمين) والعلاقات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية.

وينطلق هذا المنهج من مسح وتجميع الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، ثم تصنيفها وتحليل مضامينها تحليلاً نقديًا وتركيبياً، لاستخلاص مؤشرات واقع التوظيف، وتحليل التحديات، واستنباط طبيعة التحولات في الأدوار واستراتيجيات إدارة التغيير.

ـــــ الإطار النظري والمفاهيمي:

1 /التحول الرقمي في التعليم: المفهوم والأبعاد

يعرف التحول الرقمي في التعليم بأنه عملية إعادة هيكلة شاملة للعملية التعليمية، تتجاوز مجرد استخدام الأدوات التقنية، لتشمل تغييرا جذريا في الفلسفة التربوية، والمناهج، وأساليب التدريس، والتقييم، والإدارة المدرسية وهو يستند إلى التكامل بين ثلاثة مكونات رئيسية: المكون التعليمي (المناهج، الاستراتيجيات، التقييم)، والمكون التكنولوجي (الأجهزة، البرمجيات، الشبكات)، والمكون الإداري (السياسات، الهياكل، الثقافة المؤسسية) (الزبون، 2025، ص 6–7؛ مقدمي، 2026، ص 5–6) ولا يقتصر التحول الرقمي على توفير الأجهزة والبرمجيات، بل يتطلب تغييرا في عقليات واتجاهات جميع الفاعلين، وإعادة تعريف الأدوار والعلاقات، وبناء قدرات رقمية متطورة وفي السياق الجزائري، يلاحظ أن التحول الرقمي في التعليم لا يزال في مراحله الأولى، حيث تتفاوت مستويات الجاهزية بين المؤسسات، مع غياب رؤية واضحة للتحول الرقمي في بعض الأحيان، كما تشير الدراسات إلى أن التحديات التي تواجه المدرسة الجزائرية في هذا المجال تتمثل في ضعف البنية التحتية، وقلة التكوين، وغياب الدعم المؤسسي (مقدمي، 2026، ص 11–12؛ البلي، 2025، ص 10–12)

وتشير دراسة حمال (2025) إلى أن الجزائر حققت تقدما ملموسا في مجال البنية التحتية الرقمية، حيث بلغت نسبة تغطية الجيل الرابع 97% من السكان، وتم مد أكثر من 200 ألف كيلومتر من الألياف البصرية، كما تم رفع القدرة الاستيعابية للنطاق الدولي إلى 78 تيرابايت في الثانية غير أن الفجوة الرقمية لا تزال قائمة بين المناطق الحضرية والريفية، حيث تبلغ نسبة الولوج إلى الإنترنت في المناطق الريفية 43% مقابل 72% في المناطق الحضرية (حمال، 2025،

ص 3) ويعكس هذا التفاوت أحد التحديات الكبرى التي تواجه تعميم التحول الرقمي في قطاع التعليم.

2 /**الذكاء الاصطناعي في التعليم- التطبيقات والتحديات-**

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه مجموعة من التقنيات والأنظمة القادرة على محاكاة القدرات البشرية كالفهم والاستدلال والتعلم واتخاذ القرارات (ديافي وصابغ، 2025، ص 2؛ طالب، 2026، ص 2) وتتنوع تطبيقاته في المجال التعليمي، ويمكن تصنيفها وفق ثلاثة محاور رئيسية (جويبة، 2024، ص 3-5؛ طالب، 2026، ص 4-5):

2-1 التعلم المخصص: حيث تقوم الأنظمة الذكية بتحليل بيانات المتعلمين (المستوى، نقاط القوة والضعف، وتيرة التعلم) لتقديم محتوى تعليمي وأنشطة ملائمة لكل متعلم على حدة، مما يعزز دافعيته ويقلل من معدلات التسرب (جويبة، 2024، ص 4)

2- 2التقييم الذكي: باستخدام أنظمة قادرة على تصحيح الاختبارات وتقديم تغذية راجعة فورية ودقيقة، وتحليل أنماط التعلم الخاطئة واقتراح حلول علاجية (جويبة، 2024، ص 4؛ طالب، 2026، ص 4)

2-3 البيئات التعليمية التفاعلية: كاستخدام الواقع المعزز والواقع الافتراضي والروبوتات التعليمية، التي توفر تجارب تعلم غامرة وتفاعلية، وتدعم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة عبر تقنيات النطق والترجمة (طالب، 2026، ص 4؛ حمان وخالقي، 2024، ص 74)

غير أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تواجه تحديات جمة، أبرزها (جويبة، 2024، ص 5-6؛ طالب، 2026، ص 5-6؛ حمان وخالقي، 2024، ص 75-77):

2-3-1التحديات التقنية والبنية التحتية: وتشمل ضعف شبكات الإنترنت، وارتفاع تكلفة الأجهزة والبرمجيات، وغياب المعايير التقنية الموحدة ففي الجزائر، يشير تقرير وزارة البريد والمواصلات السلكية واللاسلكية (2023) إلى أن 45%

من المؤسسات تواجه صعوبة في توظيف كفاءات تقنية مؤهلة، مما يعيق تطوير البنية التحتية الرقمية (حمال، 2025، ص 6)

2-**3-2التحديات البيداغوجية والتدريبية:** وتتمثل في محدودية تدريب المعلمين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، ومخاوف إحلال الآلة محل الإنسان، وصعوبة مواءمة الأنظمة الذكية مع المناهج المحلية وتشير دراسة مقدمي (2026) إلى أن 85% من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين حول استخدام الرقمنة في الفصول الدراسية (مقدمي، 2026، ص 34)

2- **3-3 التحديات الأخلاقية والقانونية:** وتتعلق بحماية البيانات والخصوصية، والتحيز الخوارزمي، والمسؤولية القانونية في حال حدوث أخطاء في التوصيات التعليمية (طالب، 2026، ص 6)

2-**3-4 التحديات الثقافية واللغوية:** وتتمثل في مقاومة التغيير، والفجوة اللغوية حيث أن معظم أدوات الذكاء الاصطناعي مصممة باللغة الإنجليزية، مما يعقد استخدامها في السياقات العربية (طالب، 2026، ص 6)

3 ـــــ واقع التحول الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية:

3ـ1 **الجهود المؤسسية والتشريعية:**

شهدت الساحة التعليمية الجزائرية في السنوات الأخيرة تغييرا ملحوظا نحو التحول الرقمي، تجلى في إنشاء مؤسسات متخصصة وإطلاق استراتيجيات وطنية طموحة ففي عام 2020، تم إنشاء وزارة الرقمنة والإحصائيات، والتي أوكلت لها مهام وضع وتنفيذ السياسة الوطنية لتعزيز الرقمنة والتحول الرقمي للإدارات والمؤسسات العمومية (ديافي وصابغ، 2025، ص 6) كما تم إنشاء الوكالة الوطنية لتطوير الرقمنة في 2019، ثم حلت محلها اللجنة العليا للرقمنة في 2023، والتي ترتبط مباشرة برئاسة الجمهورية، وتتولى مهام تصميم الاستراتيجية الوطنية لتطوير الرقمنة ومتابعة تنفيذها (ديافي وصابغ، 2025، ص 7-8)

وفي مجال التعليم العالي، تم إنشاء المدرسة العليا للذكاء الاصطناعي في 2021، والتي تهدف إلى تكوين مهندسين متخصصين في نظرية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلوم البيانات، لتطوير حلول عملية ومبتكرة لمشاكل القطاعات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة كالصحة والطاقة والفلاحة والنقل (دیافي وصابغ، 2025، ص 24–25) كما تم في 2024 إنشاء المدرسة العليا للأمن السيبراني لتأمين تكوين متقدم في مجال أمن أنظمة المعلومات (دیافي وصابغ، 2025، ص 22–23) وتعد هذه المؤسسات خطوة نوعية نحو بناء كفاءات وطنية قادرة على قيادة التحول الرقمي في قطاع التعليم وغيره من القطاعات

2–3 المبادرات التربوية والتجارب الميدانية:

على مستوى الممارسة التربوية، شهدت المدارس الجزائرية، وإن كان بشكل متفاوت، محاولات لإدماج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية ففي مرحلة التعليم العالي، اعتمدت الجامعات الجزائرية منصة مودل للتعليم الإلكتروني، خاصة في فترة جائحة كوفيد–19، حيث تم تسجيل أكثر من 340 ألف طالب عبر الإنترنت في السنة الجامعية 2021–2022 (لوصيف، 2026، ص 8–9) كما تم إطلاق منصة تعليمية من قبل مؤسسة أي باد لتوفير فضاء بيداغوجي افتراضي للتلاميذ، خاصة المقبلين على امتحانات البكالوريا وشهادة التعليم المتوسط (البلي، 2025، ص 16)

أما في التعليم الابتدائي والثانوي، فتبدو التجارب أكثر تواضعا فقد أظهرت دراسة ميدانية أجريت في مدارس ولاية تقرت أن جميع التلاميذ يمتلكون أجهزة رقمية وإنترنت في المنزل، وأن 75% منهم يستخدمون الرقمنة في المدرسة، خاصة في البحث عن المعلومات وإنجاز المهام (مقدمي، 2026، ص 24–25) كما أشارت النتائج إلى أن 667% من التلاميذ لاحظوا تحسنا في تعلمهم بفضل الأدوات الرقمية، و417% منهم سجلوا زيادة في دافعيتهم للدراسة (مقدمي، 2026، ص 27) لكن 50% من التلاميذ أشاروا إلى نقص في تجهيزات

المدرسة، و33% واجهوا صعوبة في استخدام بعض البرمجيات، و25% أكدوا نقص التدريب والدعم التقني (مقدمي، 2026، ص 28)

وتكشف دراسة أخرى أن 60% من الأساتذة لا يمتلكون حواسيب أو لوحات رقمية في أقسامهم، رغم أن جميعهم يستخدمون موارد رقمية في تدريسهم، خاصة الفيديوهات والمواقع الإلكترونية (مقدمي، 2026، ص 35–36) كما أن 85% من الأساتذة لم يتلقوا أي تكوين حول استخدام الرقمنة في الفصل، و55% منهم يستخدمون الرقمنة غالبا في تصميم الدروس، بينما 50% يستخدمونها بشكل عرضي في العروض (مقدمي، 2026، ص 34–37) وتشير هذه الأرقام إلى فجوة واضحة بين توفر الموارد الرقمية لدى التلاميذ في المنزل، وضعف التجهيزات والتكوين في المؤسسات التعليمية

4/ تحديات إدماج الذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية

تواجه جهود إدماج الذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية جملة من التحديات البنيوية، يمكن إجمالها فيما يلي:

4 – 1 ضعف البنية التحتية الرقمية: رغم التقدم الجيد في توسيع شبكات الألياف البصرية وتعميم الجيل الرابع، لا تزال الفجوة الرقمية قائمة بين المدن والمناطق الريفية والنائية (حمال، 2025، ص 3) كما أن 60% من الأساتذة لا يمتلكون حواسيب في أقسامهم، مما يعيق الإدماج الفعال للتكنولوجيا في العملية التعليمية (مقدمي، 2026، ص 35) وتشير دراسة البلي (2025) إلى أن ضعف شبكات الإنترنت وثقلها يشكلان عائقا كبيرا أمام التعليم الرقمي في الجزائر (البلي، 2025، ص 17–18)

4–2محدودية التكوين والكفاءات البشرية: يعد نقص تكوين الأساتذة في مجال الرقمنة والذكاء الاصطناعي من أبرز التحديات فـ85% من الأساتذة لم يتلقوا أي تكوين حول استخدام الرقمنة في الفصل (مقدمي، 2026، ص 34) كما تشير دراسة حمان وخالقي (2024) إلى أن عدم إلمام الأساتذة ببيئات الذكاء الاصطناعي يشكل تحديا تكوينيا كبيرا، وبدون تكوين مناسب ستظل هذه التقنيات غير مستغلة أو مرفوضة (حمان وخالقي، 2024، ص 76)

4- 3غياب الإطار القانوني والأخلاقي: رغم وجود قانون حماية المعطيات الشخصية (18-07) وقانون الوقاية من الجرائم المرتبطة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال (09-04)، لا يزال الإطار القانوني المنظم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم غير مكتمل، خاصة ما يتعلق بمسؤولية استخدام الخوارزميات، وضمان الشفافية والعدالة، وحماية خصوصية التلاميذ (ديافي وصابغ، 2025، ص 29-35؛ طالب، 2026، ص 6)

4-4 **مقاومة التغيير الثقافية واللغوية:** تواجه عملية التحول الرقمي مقاومة من بعض الأطراف، سواء من الأساتذة المعتادين على الطرق التقليدية، أو من أولياء الأمور الذين لا يدركون أهمية الرقمنة، أو من التلاميذ الذين قد يفتقرون إلى الثقة في استخدام الأدوات الرقمية (البلي، 2025، ص 11-12؛ مقدمي، 2026، ص 28) كما تشكل الفجوة اللغوية عائقا، حيث أن معظم أدوات الذكاء الاصطناعي متوفرة باللغة الإنجليزية، مما يستدعي تطوير محتوى عربي ملائم (طالب، 2026، ص 6)

5- إعادة تشكيل أدوار الفاعلين التربويين والعلاقات البيداغوجية

5-1 **تحول دور المعلم:** من ناقل للمعرفة إلى مصمم وميسر وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي يعيدان تشكيل دور المعلم بشكل جذري، حيث لم يعد دوره مقتصرا على نقل المعرفة، بل توسع ليشمل تصميم بيئات التعلم، وتوجيه المتعلمين، وتعزيز استقلاليتهم (أبو سريحان، 2026، ص 7) وفي البيئات المدمجة والرقمية، يصبح المعلم موجها يقدم تغذية راجعة متمايزة، ويسير أنشطة التعاون بين المتعلمين، ويعالج فروقهم الفردية عبر أدوات رقمية داعمة (أبو سريحان، 2026، ص 7) وتشير دراسة أبو عصبه والهادي (2026) إلى أن المعلمين في المدارس الثانوية يستخدمون الذكاء الاصطناعي في تحضير الدروس، واقتراح أسئلة الامتحانات، وتصميم أوراق العمل، وتحليل نتائج الطلاب، وتبسيط النصوص المعقدة لتتلاءم مع مستويات الطلاب المختلفة (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 11)

غير أن هذا التحول يواجه تحديات في السياق الجزائري، حيث تشير دراسة مقدمي (2026) إلى أن 55% من الأساتذة يستخدمون الرقمنة غالبا في تصميم الدروس، لكن 50% منهم يستخدمونها بشكل عرضي في العروض، و25% لا يستخدمونها مطلقا في الفصل (مقدمي، 2026، ص 37) كما أن 85% من الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول استخدام الرقمنة، مما يحد من قدرتهم على التحول من دور الناقل إلى دور المصمم والميسر (مقدمي، 2026، ص 34) ويدعو حمان وخالقي (2024) إلى ضرورة إعادة تصميم برامج تكوين الأساتذة لتشمل استخدام الذكاء الاصطناعي في الممارسات البيداغوجية، والتركيز على الجوانب الأخلاقية والاجتماعية لهذه الأدوات (حمان وخالقي، 2024، ص 76)

5-2 تحول دور المتعلم: من متلق سلبي إلى مشارك نشط :في ظل التحول الرقمي، يتحول المتعلم من متلق سلبي للمعرفة إلى مشارك نشط في بناء تعلمه، من خلال التفاعل مع المحتوى الرقمي، والبحث عن المعلومات، والعمل التعاوني، وحل المشكلات (أبو سريحان، 2026، ص 8-9) وتشير دراسة جويبة (2024) إلى أن التعلم المخصص المدعوم بالذكاء الاصطناعي يمكن الطلاب من التقدم وفق وتيرتهم الخاصة وأساليب تعلمهم، مما يحسن النتائج الأكاديمية ويزيد من مشاركتهم (جويبة، 2024، ص 4-5) وتظهر نتائج الدراسة الميدانية في مدارس تقرت أن 75% من التلاميذ يعتبرون استخدام الرقمنة في التعليم مهما، وأن 66% منهم لاحظوا تحسنا في تعلمهم، و41% سجلوا زيادة في دافعيتهم (مقدمي، 2026، ص 27-30) غير أن 33% من التلاميذ أشاروا إلى صعوبة في استخدام بعض البرمجيات، و25% أكدوا نقص التدريب والدعم (مقدمي، 2026، ص 28)، مما يشير إلى ضرورة تعزيز قدرات التلاميذ الرقمية إلى جانب تطوير البنية التحتية.

5-3 تحول دور القيادة المدرسية: من الإدارة التقليدية إلى القيادة الرقمية:يضطلع مديرو المدارس بدور محوري في قيادة التحول الرقمي، حيث يشير أبو عصبه والهادي (2026) إلى أن دورهم لا يقتصر على الجوانب الإدارية والتنظيمية فحسب، بل يمتد إلى تسهيل توظيف التقنيات داخل العملية

التعليمية بصورة فاعلة (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 2) وتشير الدراسة إلى أن القيادة المدرسية الفاعلة تتطلب القدرة على إدارة التغيير، وتوفير الدعم المهني المستمر، وبناء رؤية مؤسسية واضحة، وتهيئة البيئة التنظيمية الداعمة للإبداع والابتكار (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 14) وفي هذا السياق، تؤكد دراسة حمان وخالقي (2024) على أن القيادة في السياق الرقمي تتطلب كفاءة أخلاقية ورؤية استراتيجية لموازنة التكنولوجيا مع القيم الإنسانية، وليس مجرد إلمام تقني (حمان وخالقي، 2024، ص 72)

أما في السياق الجزائري، فتشير دراسة حمال (2025) إلى أن 67% من الإجراءات الإدارية قد تمت رقمنتها، وأن أكثر من 500 مشروع مرتقب لرقمنة الخدمات العمومية، مما يعكس إرادة سياسية قوية للتحول الرقمي (حمال، 2025، ص 4–5) غير أن الدراسة تشير أيضا إلى وجود بيروقراطية إدارية وضعف تنسيق بين القطاعات، مما يعيق تنفيذ استراتيجية التحول الرقمي بالشكل المطلوب (حمال، 2025، ص 7–8) وتشير دراسة البلي (2025) إلى ضعف التكوين الإداري وضعف معرفة المدراء بالتقنيات الحديثة لتسيير المؤسسات التربوية، مما يجعل عملية التحول الرقمي صعبة (البلي، 2025، ص 13)

4-5 تحول العلاقات البيداغوجية: نحو تفاعل موسع ومتنوع: يؤدي التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي إلى إعادة تشكيل العلاقات البيداغوجية، التي لم تعد مقتصرة على العلاقة الثنائية بين المعلم والمتعلم، بل توسعت لتشمل علاقات متعددة: بين المتعلمين أنفسهم (من خلال العمل التعاوني والمنصات الرقمية)، وبين المتعلم والمحتوى الرقمي، وبين المدرسة والأسرة والمجتمع (البلي، 2025، ص 8–9) وتشير دراسة البلي (2025) إلى أن التحول من العلاقة البيداغوجية التقليدية إلى العلاقة البيداغوجية الرقمية يسهم في تحسين التواصل والتفاعل عبر تطوير الأدوات الرقمية، وتمكين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من التواصل بسهولة عبر المنصات الرقمية (البلي، 2025، ص 7) كما أن التكنولوجيا الرقمية تمكن من التعلم عن بعد، وتشجع الإبداع في طرق التدريس وأساليب التعلم، وتجعل العملية التعليمية أكثر إبداعا وتفاعلية (البلي، 2025، ص 8).

6- استراتيجيات إدارة التغيير الرقمية

6-1 التمكين المهني والتدريب المستمر: يعد التمكين المهني للمعلمين والإداريين ركيزة أساسية لنجاح التحول الرقمي وتشير دراسة أبو عصبه والهادي (2026) إلى أن المدارس التي نجحت في دمج الذكاء الاصطناعي اعتمدت استراتيجيات التمكين المهني من خلال توفير دورات تدريبية، وورشات، وساعات إرشادية، واستكمالات تربوية، وتقديم دعم فردي للمعلمين الذين يواجهون صعوبات تقنية، وعقد جلسات تقييم مستمرة لاستخلاص التحديات ووضع حلول عملية (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 14) كما استخدمت هذه المدارس استراتيجيات القيادة التشاركية من خلال إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، واعتماد مبدأ تعليم الزملاء لبعضهم البعض لتبادل الخبرات (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 14-15)

وفي السياق الجزائري، تشير دراسة مقدمي (2026) إلى ضرورة تنظيم دورات تدريبية مستمرة للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام المنصات الرقمية وتقنيات التعليم المدمج والتعلم القائم على المشاريع (مقدمي، 2026، ص 53) كما توصي الدراسة بتوفير الدعم الفني المستمر للمعلمين والتلاميذ، وتنظيم ورشات وتكوينات حول استخدام التقنيات الرقمية (مقدمي، 2026، ص 31)

6-2 توفير الموارد الرقمية والبنية التحتية: لا يمكن الحديث عن تحول رقمي ناجح دون توفير البنية التحتية والموارد الرقمية اللازمة وتشير دراسة أبو عصبه والهادي (2026) إلى أن الإدارات المدرسية الفاعلة تدعم أفكار الطاقم وتوفر الميزانيات والمشاريع والأجهزة والمعدات، وتشجع المبادرات المهنية وتنشرها (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 15) وفي الجزائر، تشير دراسة لوصيف (2026) إلى الجهود المبذولة في مجال البنية التحتية الرقمية، حيث تم مد 200 ألف كيلومتر من الألياف البصرية، وربط 1541 بلدية بها، وإطلاق القمر الصناعي ألكوم سات-1 لتوفير خدمات الإنترنت عالي السرعة والتعليم عن بعد (لوصيف، 2026، ص 6) كما تم رقمنة 67% من الإجراءات الإدارية، وإنشاء 454 خدمة عمومية عبر الإنترنت (لوصيف، 2026، ص 8)

غير أن هذه الجهود لا تزال غير كافية لتغطية احتياجات قطاع التعليم، حيث تشير دراسة مقدمي (2026) إلى أن أغلبية الأساتذة لا يمتلكون حواسيب في أقسامهم، وأن نقص التجهيزات وضعف شبكة الإنترنت من أبرز التحديات التي يواجهها التعليم الرقمي في الجزائر (مقدمي، 2026، ص 35–42) وتوصي الدراسة بتوفير أجهزة حديثة وتحسين جودة الإنترنت في المؤسسات التعليمية، مع توفير منصات تعليمية رقمية متطورة (مقدمي، 2026، ص 53)

6–3 تطوير السياسات والأطر الأخلاقية: يحتاج التحول الرقمي في التعليم إلى سياسات واضحة وأطر أخلاقية تنظم استخدام الذكاء الاصطناعي وتحمي حقوق جميع الفاعلين وتشير دراسة طالب (2026) إلى ضرورة وضع تشريعات واضحة لحماية بيانات التلاميذ، وضمان الشفافية والعدالة في استخدام الخوارزميات، وتحديد المسؤولية القانونية في حالة حدوث أخطاء (طالب، 2026، ص 7) وفي الجزائر، تم إصدار قانون حماية المعطيات الشخصية (18–07) في 2018، وإنشاء السلطة الوطنية لحماية المعطيات الشخصية، وتشمل مهامها منح التراخيص، وتلقي التصريحات المتعلقة بمعالجة المعطيات، وإبلاغ المعنيين بحقوقهم، وإصدار الآراء والتوصيات (ديافي وصابغ، 2025، ص 35) كما تم إنشاء نظام وطني لأمن أنظمة المعلومات بموجب المرسوم الرئاسي 20–05، والذي يشمل المجلس الوطني لأمن أنظمة المعلومات والوكالة الوطنية لأمن أنظمة المعلومات (ديافي وصابغ، 2025، ص 26–30)

غير أن هذه الأطر لا تزال غير مكتملة، خاصة فيما يتعلق بتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يستدعي تطوير قوانين وسياسات خاصة بالتعليم الرقمي تحدد شروط استخدام التقنيات الذكية، وتضمن جودة المحتوى الرقمي، وتحمي حقوق المتعلمين والمعلمين (طالب، 2026، ص 7؛ حمان وخالقي، 2024، ص 78)

6–4 الانتقال من المبادرات الفردية إلى الاستراتيجيات المؤسسية: تشير الدراسات إلى أن نجاح التحول الرقمي يتطلب الانتقال من المبادرات الفردية والاجتهادات الشخصية إلى استراتيجيات مؤسسية شاملة ومنسقة وتشير دراسة

أبو عصبه والهادي (2026) إلى أن المدارس التي نجحت في دمج الذكاء الاصطناعي اعتمدت استراتيجيات تمكين مهني وقيادة تشاركية وتدريب وتبادل خبرات، بينما ظلت المدارس التي اعتمدت على المبادرات الفردية تعاني من التشتت وغياب الرؤية الموحدة (أبو عصبه والهادي، 2026، ص 14–15)

وفي هذا السياق، تؤكد دراسة الزبون (2025) على أهمية بناء خطط مؤسسية واضحة للتحول الرقمي، تشمل تحديد الأهداف، وتوزيع الأدوار، وتخصيص الموارد، وتقييم التقدم بشكل منتظم (الزبون، 2025، ص 10–11)

وفي السياق الجزائري، تشير دراسة حمال (2025) إلى أن رقمنة الإدارات العمومية ما تزال تعاني من غياب التنسيق بين القطاعات، وانتشار البيروقراطية التي تعيق تنفيذ الاستراتيجيات الوطنية للتحول الرقمي (حمال، 2025، ص 7–8) كما تشير دراسة ديافي وصابغ (2025) إلى أن بعض الاختلالات الهيكلية والعقبات الإدارية ومقاومة التغيير نحو الرقمنة، وضعف التنسيق النسبي بين القطاعات الحكومية، لا تزال تشكل تحديات كبرى أمام تحقيق التحول الرقمي المنشود (ديافي وصابغ، 2025، ص 3) وهذا يستدعي تعزيز آليات التنسيق بين مختلف القطاعات، وتبسيط الإجراءات الإدارية، وإرساء ثقافة مؤسسية داعمة للتحول الرقمي

وتؤكد دراسة لوصيف (2026) على أن الجزائر بحاجة إلى تكييف سياساتها الوطنية لتتوافق مع أهداف التنمية المستدامة 2030، مع ضرورة تعزيز البنية التحتية في المناطق النائية، وتطوير آليات التمويل، وتحسين التنسيق بين مختلف الفاعلين (لوصيف، 2026، ص 12) كما تشير الدراسة إلى أهمية الانتقال من المقاربات القطاعية إلى الرؤى الشمولية التي تدمج التعليم الرقمي في سياق التنمية الوطنية الشاملة (لوصيف، 2026، ص 12–13)

ـــ خاتمة:

يمكن القول إن التحول الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية يمثلان مسارا استراتيجيا لا مفر منه، في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقد كشفت هذه

الدراسة عن واقع متباين للمدرسة الجزائرية في مواجهة هذا التحول، حيث توجد جهود مؤسسية طموحة تتمثل في إنشاء المدارس العليا المتخصصة في الذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني، وإطلاق المنصات الرقمية، ووضع استراتيجيات وطنية للتحول الرقمي (ديافي وصابغ، 2025، ص 22–25؛ لوصيف، 2026، ص 6–7) غير أن هذه الجهود تصطدم بواقع ميداني يعاني من ضعف البنية التحتية الرقمية، ومحدودية تكوين الأساتذة، وغياب إطار أخلاقي وقانوني شامل، ومقاومة ثقافية للتغيير (مقدمي، 2026، ص 34–42؛ طالب، 2026، ص 5–6)

وأظهرت الدراسة أن التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي يعيدان تشكيل أدوار الفاعلين التربويين بشكل جذري، حيث يتحول المعلم من ناقل للمعرفة إلى مصمم ومسير للتعلم ، ويتحول المتعلم من متلق سلبي إلى مشارك نشط في بناء تعلمه (أبو سريحان، 2026، ص 8–9)، وتتحول القيادة المدرسية من الإدارة التقليدية إلى القيادة الرقمية القادرة على إدارة التغيير وبناء رؤية استراتيجية واضحة كما تعاد تشكيل العلاقات البيداغوجية لتتجاوز العلاقة الثنائية بين المعلم والمتعلم، إلى علاقات متعددة ومتنوعة تشمل التفاعل بين المتعلمين والمحتوى الرقمي والمدرسة والمجتمع

وتؤكد الدراسة على أن نجاح هذا التحول مرهون بتحقيق توازن بين التقدم التقني والأبعاد الإنسانية للعملية التربوية، حيث يجب أن يظل العنصر البشري في صميم أي استراتيجية للتحول الرقمي فالذكاء الاصطناعي ، هو أداة داعمة لا بديل عن العنصر البشري، وهو يعزز أداء المعلمين والإداريين ولا يحل محلهم.

ـ الاقتراحات والتوصيات:

بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتحليلات، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها تفعيل التحول الرقمي وإدماج

الذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية، وإعادة تشكيل أدوار الفاعلين والعلاقات التربوية بشكل يضمن نجاح واستدامة هذا التحول:

- ✓ وضع استراتيجية وطنية متكاملة للتعليم الرقمي وتطوير الإطار القانوني والأخلاقي
- ✓ تعزيز البنية التحتية الرقمية وتطوير المحتوى الرقمي
- ✓ إعادة تصميم برامج تكوين الأساتذة وتطوير استراتيجيات التدريس الرقمي
- ✓ تطوير أنظمة التقييم الرقمي وتعزيز التعلم المخصص والتفاعلي
- ✓ تنظيم برامج تكوينية متخصصة لمديري المدارس حول قيادة التحول الرقمي، تشمل فهم تقنيات الذكاء الاصطناعي، وإدارة التغيير الرقمي، وبناء الثقافة المؤسسية الداعمة للابتكار
- ✓ تنظيم حملات توعوية لأولياء الأمور والمجتمع حول أهمية التحول الرقمي في التعليم، وفوائد استخدام الذكاء الاصطناعي، وسبل مساندة الأبناء

المراجع:

1. **أبو سريحان، بسمة طالب عبد العزيز** (2026) تحولات ممارسات المعلم في الصفوف الهجينة: استقصاء نوعي لخبرات المعلمين بعد التحول الرقمي *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 7(2)، 445 –463 **DOI:** https://doi.org/10.53796/hnsj72/26

2. **البلي، مسعود** (2025) آفاق تطور التفاعل التربوي في الجزائر: دراسة المخرجات التعليمية والتفاعل الرقمي *مجلة الدراسات التربوية*، 13(1)

3. **جويبة، شكسي** (2024) تحويل التعليم الابتدائي في الجزائر عبر الذكاء الاصطناعي: تعزيز التعلم المخصص ومواجهة التحديات *مجلة أتراس*، 5(عدد خاص)، 225–235

4. **حمال، فريدة** (2025) التحول الرقمي في الجزائر: التحديات والفرص *مجلة الدراسات الاقتصادية*، 9(1)

5.**ديافي، عبد العزيز، وصابغ، نسيمة** (2025) التحول الرقمي في الجزائر: المسارات والتحولات *مجلة زاولي*، 9(11)، 86-122

6.**الزبون، معن حمدان.** (2025). دليل تربوي مقترح لتطبيق استراتيجيات التحول الرقمي في التعليم .*المنارة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(3)، 546–562. https://doi.org/10.59759/educational.v4i3.144535

7.**طالب، حاجيرة** (2026) الذكاء الاصطناعي كرافعة للابتكار البيداغوجي في النظام التعليمي: التحديات والآفاق *مجلة العلوم التربوية*، 13(1)

8.**عبد الهادي، سومه فوزي سليمان، وأبو عصبة، آلاء رشدي حلمي** (2026) دور القيادات المدرسية في تهيئة البيئة التنظيمية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة التعليم: دراسة حالة المدارس الثانوية في مدينة اللد *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 7(7)، **DOI:** https://doi.org/10.53796/hnsj77/36

9.**لوصيف، عمار** (2026) تسريع التحول الرقمي لتحقيق التنمية المستدامة في الجزائر *مجلة التنمية المستدامة*، 8(2)

10.**مقدمي، شيماء** (2026) *المدرسة الجزائرية في العصر الرقمي: الواقع والآفاق – دراسة حالة مدارس تقرت* [مذكرة ماجستير غير منشورة] جامعة قاصدي مرباح، ورقلة [1, 2]

1. **Hamane, S, & Khalki, S** (2024) AI in Education: Transforming the Teaching Profession and Unlocking Future Opportunities in Algeria *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 15(4), 69-78 **https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/2398/1394**

العنوان: العلاقة التربوية بين الأستاذ و المتعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي.

د. تلابوزرو إيمان.

الملخص:

يعد الأستاذ القائد الاول في العملية التعليمية التعلمية في مختلف المراحل التعليمية، حيث يعمل على مساعدة المتعلمين في التكيف و الاندماج داخل الصف الدراسي و يعطي لهم فرصة الإسهام في العمل الدراسي ، كما أنه يشجع أسلوب المناقشة ويتبع سياسة موحدة في معالجة سلوكات المتعلمين مرورا بمختلف مراحل التعليم ، فكل مرحلة من هذه المراحل تتميز بخصائص تختلف باختلاف مراحل النمو التي يمر بها المتعلم ،حيث نجد أن مرحلة التعليم الابتدائي تعد من اهم المراحل التي يمر المتعلم فلكل أستاذ فيها خصائصه وأسلوبه في تلقين المادة التعليمية ومعاملته مع المتعلمين و كيفية إدارته لصفه الدراسي .

الكلمات المفتاحية: مرحلة التعليم الابتدائي، الأستاذ ، المتعلم ، المدرسة ، العلاقة التربوية.

Abstract :

The teacher is considered the primary leader in the teaching-learning process across the various educational stages, as they work to help learners adapt and integrate within the classroom and give them the opportunity to contribute to the academic work. They also encourage the method of discussion and follow a unified policy in addressing learners' behaviors throughout the different

stages of education. Each of these stages is characterized by distinct features that vary according to the stages of development the learner goes through. We find that the primary education stage is one of the most important stages the learner passes through, as each teacher in it has their own characteristics, style of delivering the educational material, treatment of learners, and manner of managing their classroom..

Keywords : Primary education stage, teacher, learner, school, educational relationship.

- مقدمة:

تعتمد العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة أقطاب رئيسية في المرحلة الابتدائية الأستاذ والمتعلم والمعرفة حيث يعتبر الأستاذ القطب الهام والأهم ضمن هذه العملية باعتباره همزة وصل بين المتعلم والمعرفة داخل الصف الدراسي ، كما يعتبر الأستاذ المكون والمربي في مبادرته بالاتصال في القسم ، مما يساهم في تنشئة المتعلمين لكي يمكنهم من التكيف و التلاؤم مع معطيات البيئة الاجتماعية ومع جميع الزملاء داخل القسم حيث يتميز مكانة عالية في جميع المجتمعات منها المجتمع الجزائري.

أما المتعلم فمن أجله تقوم العملية التعليمية التعلمية من خلال اختيار المحتوى الدراسي حسب ما يتناسب ومستواه وخصائص نموه وطبيعة شخصيته ، حتى يتمكن من استيعاب المعلومات بشكل فعال وهو ما يقودنا إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

فيما تتمثل العلاقة التربوية التي تربط بين الأستاذ والمتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ؟

وعلى ضوئه نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

فيما تتمثل أشكال ومظاهر العلاقة بين الأستاذ (المعلم سابقا) والمتعلم في المرحلة الابتدائية ؟

فيما تتمثل أشكال و مظاهر العلاقة بين المتعلم و الأستاذ (المعلم سابقا) في المرحلة الابتدائية ؟

-أهمية الموضوع:

تأتي أهمية دراستنا من خلال اهتمامنا بالأستاذ (المعلم سابقا) كونها تدرس العلاقة التربوية التي تربط بين الأستاذ والمتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ، ومن أجل ذلك سعت دراستنا إلى:

- محاولة فهم العلاقة التربوية التي تربط بين الأستاذ والمتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي من الناحية (النفسية، الاجتماعية، القانونية...).

-الكشف عن العديد من الوسائل والآليات المناسبة التي يعتمدها الأستاذ في المدرسة من خلال العلاقة التربوية التي تربط بينه وبين المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي .

أولا- مدخل مفاهيمي حول الأستاذ:

1- تعريف الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي :

على أساس الآثر الايجابي الذي يعكسه المعلم في حياة المتعلمين من الناحية النفسية والاجتماعية، والصحية، التي تطرقت للمعلم عرف المصطلح عدة تعريفات، وكنظرة توليفية للدراسة سوف نستعرض العديد من التعريفات التي تعكس عدة جوانب منها سواء من الجانب اللغوي والاصطلاحي، ومن بين التعريفات نستعرض:

تعريف دي لاندشير Gilbert de lands here كالآتي: "المعلم على أنه الفرد المكلف بتربية المتعلمين في المدارس " (ناصر الدين، 2007، صفحة 44)

تعريف توريس حسين Torsten husen " المعلم هو المنظم لنشاطات التعلم عمله مستمر ومتناسق ، هو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم ، وأن يتحقق من نتائجها " (ناصر الدين، 2007، صفحة 45)

فهو يشير ان المعلم هو من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية ، إذ يقع على عاتقه تنظيم وتنسيق وتطوير عملية التعلم من أجل إعداد متعلمين أكفاء.

كما عرفه محمد زياد أحمد ان المعلم بأنه " صانع التدريس وأداته التنفيذية الرئيسية ". (محمد زياد، 1996، صفحة 138)

وقد أشار التعريف إلى خاصيتي:

الأولى: تتعلق بالدور الرئيسي للأستاذ في نمو المعرفة وازدهارها .

فيما تكمن الثانية: المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية.

وقد عرفه محمد السرغيني "المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم ، وهز موظف من قبل الدولة التي تمثل

مصالح الجماعة ، ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة " (ناصر الدين، 2007، صفحة 45).

وبذلك يمكن أن ننظر للأستاذ على انه ذلك الشخص الذي يقوم بدوره داخل المؤسسة التعليمية من تربية وتعليم للمتعلمين ، ويفني حياته ليجعل حياة الآخرين افضل ، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التعليمية لما يتناسب ومستوى المتعلمين و الهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية ، فهو كما قيل شمعة تحترق لتضيء الدرب للآخرين.

2- خصائص الأستاذ الفعال في مرحلة التعليم الابتدائي :

الأستاذ هو مفتاح لإنجاح العملية التربوية ، فهو الذي يهيء المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمرها ، وهو الذي يحيي روح الإبداع أو يقتلها ، ويفتح المجال للتحصيل الجيد أو يغلقه ، ونظرا لأن الأستاذ الذي يعتبر المثل الأعلى لكل متعلم وجب التعرف و التطرق إلى الخصائص التي يتميز بها الأستاذ لكي يكون فعالا ، والتي تسمح بدورها بتحقيق الأهداف التربوية المرجو في التعليم الابتدائي ومن بين هذه الخصائص نجد: (عبد الباري، 2013، صفحة 13)

- معلومات الأستاذ وقدراته الذهنية والعقلية.
- النضج العقلي و البدني.
- خصائص نفسية وجدانية الإنفعالية.
- الخصائص الجسدية و القدرات النفسحركية
- المهارات الفنية والمعرفة المعمقة ومتطورة وكافية المتعلقة بالتدريس.
- الإستعداد للتعليم و التعلم السابق .
- إدراكه للموقف التعليمي التعلمي ، واتجاهات نموه .

- الشجاعة الأدبية في قول " لا أعرف".
- الصحة البدنية .
- العمر.
- الجنس

ومما سبق يمكن استخلاص أهم الخصائص التي ينبغي توفرها في الأستاذ مرحلة التعليم الابتدائي

– لا يفضل متعلما عن متعلم آخر " ينظر لهم نظرة واحدة " كما يعمل على توفير جو تفاهم وحرية وعمل داخل فصله ، بشرط أن يحافظ على سيره بصفة جيدة .

– ينبغي أن يتمتع بالثقة بالنفس وعدم الشعور بالإحباط إذا ما لاحظ بعض التقصير من بعض المتعلمين أو لاحظ عدم تحقيق بعض الأهداف التي يرجوها .

– القدرة على التقويم أي " تقويم أثر التعلم " فاختيار المعلم لطريقة التقويم و الوقت المناسب لإجرائه دليل على حسن تصرفه وفهمه للموقف التعليمي

– أن يكون متواضعا ، فتواضع الأستاذ وحبه لعمله يجعل المتعلمين يحترمونه ويقدرونه ويتعاونوا معه داخل القسم وخارجه .

– ضرورة اقتداء الأستاذ بمبدأ التوازن بين الشدة و اللين ، فالمعلم الناجح يجب أن يكون لا متشددا ومتصلبا مع المتعلمين ، وفي نفس الوقت يجب أن لا يكون متساهلا ولينا معهم ، الشدة المتزايدة تنتج النفور من الأستاذ و المادة و التساهل الزائد يولد الاستخفاف به وبحصته .

– معرفة المتعلمين الذين يعلمهم حتى يتمكن من تحديد الخصائص الفكرية و النفسية و الاجتماعية للمتعلمين ، ومن تم يكون أقدر على اختيار أساليب

تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم ومرعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية و التعليمية .

– الرغبة في التعليم فالأستاذ الذي تتوفر لديه الرغبة يقبل على المتعلمين بحب ودافعية ، وسوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا . (السيد سلامة، 2000، صفحة 265)

وهذا من أجل أن يتمكن من :

- ✓ خلق المناخ التربوي السوي للمتعلمين، وتوفير الخبرات اللآزمة لنموهم وتنمية مداركهم ، وتشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة .
- ✓ تثبيت التعلم وتشجيع على استمراره .
- ✓ دافعية المتعلمين لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط ، ويكون ذلك بـ :

– ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية و الذهنية و الإجتماعية للمتعلم .

– التنويع في الأساليب و الطرق و الأنشطة التعليمية في الدرس الواحد.

– بناء وإعداد أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات واستعدادات المتعلمين ومراعات الفروق الفردية.

– وضع المتعلمين في موقف البحث والإطلاع و استخدام أسلوب الأسئلة بدلا من تقديم المعلومات جاهزة .

–إعطاء الحوافز المادية مثل ورقة الاستحسان أو الحوافز المعنوية مثل المدح و الثناء ، وهذا لإثارة غيرة ورغبة المتعلمين في الوصول إلى ما وصل إليه زميلهم . (قطامي، 2003، صفحة 158)

بالإضافة إلى هذه الخصائص وجب على أستاذ مرحلة التعليم الابتدائي أن يكون ملما بالعلوم الانسانية و الاجتماعية وعلم النفس ،ومعرفة المتعلمين

الذين يعلمهم معرفة ذاتية ، وهذا لكي يكون ملما بالخصائص و المميزات التي يتسم بها المتعلمين الذين يشرف على تعليمهم من أجل خلق الجو الملائم للتعلم (محمد أحمد، البوهي شوقي، و مصطفى عثمان، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، صفحة 44).

3- أدوار الأستاذ و مهامه داخل القسم في مرحلة التعليم الابتدائي :

لم يعد دور الأستاذ مقتصرا على التلقين ومطالبة المتعلمين من استذكارها في الاختبارات السنوية فحسب ، بل أصبح زيادة على هذا موجها للمتعلمين ومرشدا لهم في البحث عن المعارف ، الأمر الذي أدى إلى ظهور أدوار و مهام جديدة للأستاذ من شأنه إثراء المتعلم بالمعارف و تحسين سير العملية التعليمية التعلمية.

ومن أبرز الأدوار و المهام التي يقوم بها الأستاذ داخل غرفة الصف مايلي :

1.3- التخطيط لتدريس في مرحلة التعليم الابتدائي :

حيث يعرفه محمد الترتوري و القضاة بقوله " هو تلك العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف العليمية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية " (الترتوري و القضاة، 2006، صفحة 57) وتوزيع الوقت المخصص على الانشطة و الاساليب .

- التنفيذ وفي نظر خاطر تهاني هو " اهتمام المعلم بالفهم ، لا الإستظهار و الحفظ و التلقين أثناء الأداء ، والعمل على تكوين العادات الحسنة و تهذيب النفس ، وتنمية الخصال الأخلاقية خلال الدرس. (خاطر، 1999، صفحة 58)

- تحديد استعداد المتعلمين للتعلم الجيد .
- تحفيز المتعلمين وإثارة دافعتيهم للتعلم .

- العرض والتواصل .
- إثارة تفكير المتعلمين باستخدام أسئلة مثيرة .
- تعظيم دور المتعلم (التشجيع لمتواصل للتلاميذ).
- القدرة على إدارة الصف وحفظ النظام و المتابعة اليقظة .
- تقويم تعلم المتعلمين.
- تنويع أساليب التدريس بما يناسب الأهداف التعليمية .
- مراعات الفروق الفردية بين المتعلمين، و التعامل معها بتخطيط جيد.
- ألا يقارن بين المتعلمين في الفصل. (الأزرق، 2000، صفحة 70)

2.3- تنظيم البيئة الصفية في مرحلة التعليم الابتدائي :

يتحقق التدريس بتوفير المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة و الهدوء و الطمأنينة ، لذا ينبغي أن يأخذ المعلم بالعتبار أن التصميم المادي لغرفة الصف يحقق إدارة أفضل ، وعليه فإن من المتوقع أن يقوم الأستاذ بما يلي :

- تنظيم جلوس المتعلمين بما يناسب مع حاجاتهم الخاصة ، فضعاف السمع و البصر ومريضي السكر يجلسون اول الطاولات و أقرب للسبو رة ، والمتعلمين الذين يعانون من ضيق في التنفس يجلسون قريبا من النافذة .

- تنظيم جلوس المتعلمين بشكل يتناسب مع اهداف الدرس و النشاطات التي سيقومون بها ، أو حسب طريقة التدريس التي سيتبعها المعلم مثال الجلوس على شكل مجموعات في حالة العمل الجماعي . (نمرة، 2001، صفحة 21)

4 : توفير المناخ النفسي و الاجتماعي في مرحلة التعليم الابتدائي :

ويقصد بهذا الدور توفير الأستاذ الجو الصفي الذي يتسم بالمودة و التعاون بين المتعلمين ، وهو من الشروط. الأساسية السائدة أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه المتعلمين ، ونوع وحصيلة التعلم ، وكذا توجيه سلوك المتعلمين

و الاسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي العقلية و الاجتماعية و الانفعالية .

ومما سبق يمكننا استخلاص ادوار ا الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي بصفة عامة في قول **أحمد أبو هلال** " فقد أجمل أدوار المعلم داخل الفصل فيما يلي " إثارة الدافعية والرغبة عند المتعلم ، التخطيط للدرس ، تقديم المعرفة ، توجيه النقاش بين المتعلمين وإداراته ، الضبط و المحافظة على النظام ، إرشاد المتعلمين و التقييم ". (أبو هلال، 1979، صفحة 15)

5- أهمية تكوين الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي :

يعتبر الأستاذ ركنا أساسيا في العملية التعليمية وأهم عنصر في التنظيم المدرسي ، و المسؤول الأول عن المتعلمين داخل الصف الدراسي ، ولهذا فإن عدم الاهتمام بهذا العنصر الفعال من ناحية إعداده قد يؤدي إلى خلل في التعليمية .

إن عملية تكوين المعلمين تختلف كثيرا عن تكوين عادي يتم في أي مؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة ، ولهذا وجب تكوين المعلم وفق مراحل تمكنه من حمل الرسالة العظيمة التي حطت على عاتقه ، وتتمثل في :

التكوين الأولي وهو في نظر **محمد مقداد وآخرون** " التكوين الذي يتلقاه المعلم ويدوم من ترشيحه إلى الدخول إلى التوظيف الأول . (محمد و آخرون، 1993، صفحة 348)

وهو ايضا " التكوين الأكاديمي يركز على الإعداد العلمي التخصصي لمادة الدراسة كالعربية مثلا ، وهذا الإعداد يجب أن يضمن الأستاذ مستوى علمي قوي ودقيق وعميق لكل ما يتعلق بمادة تخصصه ، ولهذا يجب أن يمثل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه ". (عبد الباري، 2013، صفحة 25)

إلى جانب الإعداد العلمي للمعلم يجب أن يكون له " إعدادا تربويا ولا يتسنى ذلك إلا عن طرق معرفة المعلم بالمواد التعليمية النفسية و الاجتماعية ، مثل أصول التربية و المناهج و الوسائل التعليمية و الطرق العامة للتعليم ، إلى جانب الطرائق الخاصة للمادة العلمية التخصصية ومبادئ على النفس و الصحة النفسية ، بهدف فهم مشكلات المتعلمين فهما واقعيا وتشخيصيا و علاجيا . (عبد الباري، 2013، صفحة 27)

غير أن الإعداد الأولي الأستاذ في معاهد التكوين لا يمكن أن يفي بالغرض ، لأن التكوين الكامل الأستاذ قبل الخدمة يكاد يكون مستحيلا نظرا لتغير نظريات التربية و التكوين ، وعليه فهو مطالب بالإلمام بكل المستجدات الخاصة بطرق التعليم و المعارف الجديدة ، حتى أن يستمر أثناء الخدمة " وهو التكوين الذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرتهم لمهمتهم ، وذلك من أجل التحسين و الإتقان .

وهناك نوعان من التكوين للمعلمين أثناء الخدمة وهما :

- ✓ **التكوين لاستكمال التأ هيل:**

حيث ينبغي أن ينخرط فيه فور تخرجه واستلامه العمل، ولا يرسم في وظيفته إلا بعد اجتياز هذا التكوين سواء ما تعلق باستكمال التكوين الثقافي و التكوين المهني بجانبيه النظري و التطبيقي. (عبد الباري، 2013، صفحة 29).

- ✓ **التكوين تجديدي:**

وذلك بهدف تجديد الخبرات للمعلمين وتزويدهم بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة ، أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يتعلمونها . (الهاشمي، 1972، صفحة 138)

يتبين لنا مما سبق أن تكوين الأستاذ أمر في غاية الأهمية لتحقيق مردود جيد في العملية التعليمية التعلمية ، ولكن هذا التكوين العلمي لا يفي بالغرض لأنه يمكن الأستاذ من التحكم في المادة العلمية فقط ، غير أن الواقع يبين أن العديد من المعلمين الذين يحملون أعلى الشهادات يفشلون في التحكم في سلوك المتعلمين داخل الصف الدراسي ، لهذا وجب توفر أمور ذاتية في الأستاذ تجعله مؤهلا لعملية التعليم وحفظ النظام داخل الفصل الدراسي ، وهذه الأخيرة تكمن في شخصيته التي يجب أن تتوفر على خصائص وشروط أساسية أهمها :

- حزم الأستاذ وشدته.
- محبة الأستاذ للمتعلمين.
- محافظة الأستاذ على الهدوء وسيطرته على أعصابه .
- تحكم الأستاذ في القسم المسند إليه.

وعليه الأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي له دورا فعالا في العملية التعليمية ، فهو مزود بالمعرفة و الناشر لها والمصدر الأساسي الذي يستمد منه المتعلمين معلوماتهم الدراسية وخبراتهم الثقافية وعلاقاتهم الاجتماعية ، بحيث يعمل بعد تكوينه على تهيئة الأجواء الصفية التي تبعث على الإرتياح و الطمأنينة وتجعل المتعلمين قادرين على التفاعل الايجابي ، وعلى التحصيل الدراسي الجيد ، وذلك بمختلف الأدوار و المهام التي يقوم بها من تنظيم وتخطيط وتنفيذ وتقويم ... الخ .

ثانيا- مدخل مفاهيمي حول المتعلم:

1- ماهية المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي :

إن للمتعلم دور بالغ الأهمية في العملية التربوية لذا على أساس الآثر الايجابي الذي يعكسه في العملية التربوية انصب اهتمام الكثير من الباحثين والعلماء في دراسة ماهية المتعلم حيث سوف نستعرض العديد من التعريفات

التي تعكس عدة جوانب منها سواء من الجانب اللغوي والاصطلاحي، ومن بين التعريفات نستعرض:

عرفه **رابح تركي** " على أنه المحور الأول و الهدف الأخير من كل عمليات التربية و التعليم ، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة و تجهز بكافة الإمكانات ، فلا بد أن كل هذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح المتعلم ، وهدفها يتمثل في تكوين عقله ، جسمه روحه ، معارفه واتجاهاته ". (تركي، 1999، صفحة 112)

عرفه **مجدي عزيز إبراهيم** " كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة بهدف الحصول على شهادة عملية ، حيث يتعلم أثناءها بعض ألوان المعرفة ويكتسب بعض المهارات العملية و العقلية و الاجتماعية " (مجدي عزيز، 2000، صفحة 96)

عرفه **محمد برغوثي** " المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي " (برغوثي، 1985، صفحة 7)

من خلال هذه التعاريف فالمتعلم ركن أساسي في العملية التربوية ، فهو المستهدف و المحور الذي تدور حوله هذه العملية ، ولأن تعليمه ينمي روح الحضارة تسعى الدولة لتكثيف الجود من وضع مناهج و طراق بما يتلاءم وقدرات المتعلمين من أجل الفهم وتحصيل المعرفة .

2- خصائص المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي :

لخصائص التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي الدور الأكبر في فاعلية عملية التعلم ومن هذه الخصائص : (حسونة، 2004، صفحة 25)

- النضج العقلي ، والقدرات الذهنية .
- النضج البدني و القدرات النفسحركية .
- خصائص الوجدانية الإنفعالية.

- الإستعداد للتعلم و التعلم السابق .
- الصحة البدنية .
- العمر.
- الجنس .

3-النضج العقلي للمتعلم وأهميته في العملية التعليمية التعلمية:

يعتبر المتعلم الطرف الثاني و الاساسي في العملية التعليمية و التربوية ، فهو الغاية و الوسيلة لعملية التربية وبؤرة اهتمام المصمم و المنفذ للمناهج على السواء ، ولذلك يستوجب على كل تخطيط تربوي الاهتمام به من الناحية النفسية و الاجتماعية و الجغرافية ، وذلك من خلال مراعاة العوامل التالية : النضج العقلي للمتعلم ، والاستعداد الفطري ، والدوافع و الانفعالات ، وحتى القدرات الفكرية و المهارات ومستوى ذكائه ، وما يؤثر فيه عوامل بيئية في البيت و المجتمع (همشري، 2006، صفحة 144).

فالمتعلم هو ذلك الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات ، فهو مهيأ سلفا للانتباه و الاستيعاب ، ودور الأستاذ هنا الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزاتها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للمتعلم

4-أدوار المتعلم في العملية التعليمية التعلمية:

يعتبر المتعلم المستهدف من وراء كل عمل تربوي ، حيث انتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه ، لذا وجب عليه تصميم أدوار يقوم بها في العملية التعليمية التعليمة ، ويمكن تحديدها على النحو التالي : (عبد الباري، 2013، صفحة 30)

- السعي إلى تحصيل المعرفة عن طريق مساعدة الوالدين في البيت

.

- ❖العمل على تنظيم أفكاره وفق صورة شاملة للمحتوى الذي يريد تعلمه .
- ❖له دور نشيط وتفاعلي .
- ❖تحضير الدروس في البيت بمساعدة الوالدين و الاخوة ان وجدو .
- ❖تخصيص وقت للراحة واسترجاع طاقته من أجل تخفيف الضغط عليه وعدم الوقوع في شباك الملل.
- ❖المعرفة المستهدفة في العملية ذات صلة بالحياة .

وفي نظر **محمد منير مرسي** تكمل أدوار المتعلم العملية التعليمية التعلمية وفق ما يلي :

– يسعى المتعلم أن يطور فهما متدرجا هرميا للخبرات التي يواجهها و التي تقدم له أو تفيد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها .

– يتدرب على بناء ملخصات للافكار المتضمنة في مجموعة الدروس بالنسبة لتلاميذ السنوات الرابعة والخامسة ابتدائي.

– الإصغاء لأستاذ وعدم التشويش في القسم .

– أن يتدرب على السير وفق مستويات التفعيلة المتضمنة في مواقف التدريس ، وفق سرعته الخاصة التي تحددها عادة البنى المعرفية المتوفرة لديه. (محمد منير، 1998، صفحة 78)

5– الفروق الفردية بين المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي :

يختلف المتعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي عن بعضهم البعض وبالتالي وجود فروق فردية في عدة جوانب منها السرعة أو بطء الفهم و الإدراك ، وفي قوة الملاحظة أو ضعفها ، ومنهم من يغلب عليه الانطواء ، ومن يغلب عليه الانبساط ، ومنهم الكثير الحركة ، ونهم من يتعلم بسرعة ومنهم من هو بطىء في

تعلمه وهذا يعني أن لكل متعلم شخصيته التي لا يعادله فيها أحد.

ولذلك تعتبر الفروق الفردية هي الركيزة الأولى التي يقوم عليها موضوع القياس و التقويم التربوي و النفسي ، ولولا وجود الفروق لما كانت هناك مقاييس واختبارات ، " كما أن مفهوم الفروق الفردية من المفاهيم السابقة لمفاهيم الذكاء و القدرات ". (سعد، 1998، صفحة 25)

وقديما قال أفلاطون " لا يوجد شخصان متماثلان في طبيعتهما أو في مقدرتهما ، فالعمل الذي يصلح له شخص قد لا يصلح له شخص آخر "

إذن الفروق الفردية هي الدراسة العلمية لمدى اختلاف المتعلمين في الصفات المشتركة بينهم ، وتعتبر الركيزة الأساسية التي يقوم عليها موضوع القياس و التقويم التربوي ، ولولا هذه الفروق لما كانت هناك مقاييس أو اختبارات ، لذا وجب على الأستاذ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بشكل علمي ودقيق داخل الصف ، وحتى يصل بكافة مستويات المتعلمين إلى الأمور المنشودة عليه إتباع الجوانب التالية :

1- إجراء مراجعة سريعة قبل الدخول في الدرس لجذب انتباه كل المتعلمين.
2- تقديم مجموعة من الأمثلة متدرجة من السهل الى الصعب لتناسب مختلف القدرات العقلية للمتعلمين داخل الصف
3- استعمال الوسائل التدريسية المناسبة وتقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة وتعزيز التعلم التعاوني .
4- الإهتمام بالعمليات المعرفية مثل الشرح و المقارنة ... الخ . (أبو الضبعات، 2009، صفحة 35)

ويتبن مما سبق أن إلمام الأستاذ بمختلف الفروق الفردية فوائد عديدة تساعد على انتقاء طرق التدريس التي تلاءم مستويات المتعلمين داخل الصف

، وتراعي استعداداتهم وحاجاتهم ، كما تساعد الأستاذ في تقديم الكثير من البرامج و الأنشطة و الواجبات الدراسية الإضافية التي تتلاءم مع المستويات المتباينة في قدرات المتعلمين ، بالإضافة إلى توجيه الممتعلمين توجيها تعليميا مناسبا ، واختيار التخصص الذي يناسب مستوى قدراتهم .

5-خاتمة:

من خلال هذه الورقة البحثية اكتشفنا أن مرحلة التعليم الابتدائية هي المرحلة التي يكون فيها المتعلم أحوج لأستاده في مساعدته و الأخذ بيده لتعلم المعرفة و التربيةو المهارات، الأستاذ هو المصدر الأساسي الذي يستمد منه المتعلمين معلوماتهم الدراسية وخبراتهم الثقافية و علاقاتهم الاجتماعية ، من حيث أنه يعتبر القدوة الحسنة لهم ، بحيث يعمل على تهيئة الأجواء الصفية التي تبعث على الارتياح و الطمأنينة ويجعلهم قادرين على التفاعل و التعامل مع بيئتهم و على تحصيل جيدة، وبالتالي فإن ضعف كفاءة الأستاذ المهنية تنعكس بالضرورة سلبا على مستوى التلاميذ.

ومن المستحسن أن يقوم المتعلم بإنشاء أدوار لنفسه في العملية التعلمية لما لها من دور فعال في بناء شخصيته المعرفية ، والرفع من مستواه الدراسي و مساعدته على مواجهة صعوبات المحتوى الدراسي ، مما يساعده على التحصيل الجيد في مختلف أنوع المعرفة ، وزيادة الثقة بنفسه و التقدم في مستوى تعلمه ، وهذا لا يأتي إلا عن طريق مساعدة الأستاذ .

قائمة المراجع:

1. ابراهيم مجدي عزيز . (2000). *موسوعة المناهج التربوية* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2. أحمد أبو هلال. (1979). *تحليل عملية التدريس*. الأردن: مكتبة النهضة الإسلامية.

3. احمد محمد زياد. (1996). *التحصيل الدراسي ، مفاهيم ، مشاكل ن حلول*. عمان: دار التربية الحديثة.

4. أمل حسونة. (2004). *علم نفس النمو* (الإصدار 1). الكويت: دار النشر.

5. تهاني خاطر. (1999). مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات عزة ومقترحات وحلولها. *رسالة ماجستير* . فلسطين، الجامعة الإسلامية عزة.

6. خميس السيد سلامة. (2000). *التربية والمدرسة والمعلم ، قراءة إجتماعية ثقافية*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر و التوزيع.

7. رابح تركي. (1999). *أصول التربية و التعليم* (الإصدار المؤسسة الوطنية للكتاب). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

8. زكرياء إسماعيل أبو الضبعات. (2009). *إعداد وتأهيل المعلمين – الأسس التربوية و النفسية* – (الإصدار 1). عمان: دار الفكر.

9. زيدان ناصر الدين. (2007). *سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

10. عبد الحميد الهاشمي. (1972). *مبادئ التربية العلمية*. بيروت: دار الإرشاد.

11. عبد الرحمان سعد. (1998). *القياس النفسي، النظرية و التطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

12. عبد الرحمان صالح الأزرق. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*. لبنان: دار الفكر العربي.

13. عبد الله عبد الباري. (2013). *تكوين الأساتذة الجدد*. الجزائر: دار النشر والتوزيع.

14. عمر أحمد همشري. (2006). *مدخل الى التربية*. عمان: دار الصفا للنشر.

15. كريم محمد أحمد، فاروق البوهي شوقي، و ابتسام مصطفى عثمان. (مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها). *2003*. مصر: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

16. محمد أبو نمرة. (2001). *إدارة الصفوف وتنظيمها* . عمان: دار يافا للنشر و التوزيع.

17. محمد الترتوري و القضاة. (2006). *المعلم الجديد ، دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة*. عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع.

18. محمد برغوثي. (1985). *دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية* (الإصدار 1). الجزائر: جامعة قسنطينة.

19. مرسي محمد منير. (1998). *المدرسة و التمدرس*. مصر: عالم الكتاب.

20. مقداد محمد، و آخرون. (1993). *قراءات في التقويم التربوي* (الإصدار 1). الجزائر: عمان قرفي.

21. يوسف قطامي. (2003). *سيكولوجيا التعلم و التعليم الصفي*. عمان: دار الشروق.

عنوان المداخلة : واقع الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ظل أزمة التكوين والدعم البيداغوجي: دراسة ميدانية بولاية سعيدة

أ.د محمد بوزيدي جامعة سعيدة

ملخص المداخلة :

تتناول هذه المداخلة تقييم الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ولاية سعيدة، مع التركيز على إشكالية التكوين والدعم البيداغوجي كعنصر محوري لملاءمة أدائهم مع متطلبات الإصلاحات التربوية المبنية على "المقاربة بالكفاءات". كما تبحث الدراسة أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تفاوت هذه الكفايات

الكلمات المفتاحية :الكفايات ؛ التكوين ؛ المعلم ؛المتعلم ؛البيداغوجيا ؛ التقويم

إشكالية الدراسة :

عرف النظام التربوي في الجزائر اصلاحات عديدة منذ الاستقلال إلى أيامنا هذه ،وشملت الاصلاحات البنية التعليمية وإعداد المناهج بالإضافة إلى تكوين المكونين للوصول إلى الكفاءة المطلوبة .

وإنه لمن الضروري الاختيار الجيد للمعلمين الذين نوكل إليهم مهمة بناء الأجيال ،كما أنه لابد من الاهتمام بإعدادهم وتكوينهم تكوينا جيدا ،على اعتبار أن للمعلم دور في نجاح أو فشل العملية التربوية ،لذلك كان من الواجب أن يصبح المدرس على أعلى درجة من الكفاية التي تتطلبها المهمة التي يتصدى لها .

فالمعلم هو المسؤول عن تربية المتعلم في جوانب شتى ،عامية واجتماعية وثقافية وأخلاقية ،فمهما كانت البرامج والمناهج الدراسية جيدة ومعدة على أسس علمية صحيحة ،مراعية جميع الجوانب النفسية والعقلية للمتعلمين ،ومهما كانت الامكانيات والوسائل التعليمية متوفرة ، ومهما كانت الجهود المبذولة لتحسين العملية التعليمية ، فهذا كله لا يكفي للوصول إلى الأهداف المسطرة والغايات المنشودة دون وجود معلم كفء .

و تحاول الدراسة الحالية قياس الكفايات التعليمية للمعلم بما فيها كفايات إعداد الدرس،وكفايات تنفيذ الدرس ،وكفايات التقويم ،بالإضافة إلى قياس كفايات الاتصال والتفاعل الصفي ،وتتم هذه الدراسة في البيئة الجزائرية (ولاية سعيدة)،في ظل متغيرات الجنس و المستوى التعليمي للمعلمين ومدة الخبرة ، و بعبارة أدق تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

1 . هل الكفايات االتعليمية للمعلمين مرتفعة في تدريسية مواد اللغة العربية ؟

2 . هل تختلف الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف الجنس ؟

3 . هل تختلف الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف المؤهل العلمي ؟

4 . هل تختلف الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف مدة الخبرة ؟

2- **فرضيات الدراسة** :للإجابة على التساؤلات السابقة تمت صياغة الفرضيات التالية :

1- أتوقع أن تكون درجة الكفايات التعليمية للمعلمين مرتفعة .

2- تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف الجنس.

3- تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف المؤهل العلمي.

4- تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف مدة الخبرة.

3- أهمية الدراسة : تظهر أهمية الدراسة فيما يلي :

- مسايرة هذه الدراسة للإصلاحات التربوية الحديثة (المقاربة بالكفاءات) .
- تبين هذه الدراسة مدى توفر الكفايات التعليمية عند المعلمين .
- تبين هذه الدراسة مدى الاختلاف في كفايات المعلمين التعليمية باختلاف الجنس والمؤهل العلمي ومدة الخبرة في التدريس .

4- أهداف الدراسة : تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي :

- إبراز واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين في ضوء متغيرات الجنس و المستوى الدراسي ومدة الخبرة .
- التطلع إلى قياس درجة الكفايات التعليمية بمرحلة التعليم الابتدائي بسعيدة .
- التطلع إلى اختيار واعداد أفضل للمعلمين لضمان ممارسة تربوية على قدر عال من الكفايات المطلوبة.

- وصف واقع الكفايات المهنية لدى المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

خصائص شخصية المعلم الكفء : إن شخصية المعلم و مستوى ما يتمتع به من صحة نفسية سليمة من أقوى مصادر التأثير في تلاميذه ، فهو نموذج يهتدون به و يحتذونه و هو البديل عن الوالدين في الوسط المدرسي ، و له أدوار متعددة كما أن له نفوذه القوي و من ثم يتقمص بعض التلاميذ شخصيته و يقلدون أنماط سلوكه و يتشربون كثيراً من عاداته و اتجاهاته و قيمه و أساليبه و يعكسونها في سلوكهم بطريقة شعورية و لا شعورية لذا يستوجب الاهتمام باختيار المعلمين و تهيئة الظروف و العوامل الكفيلة بإعدادهم نفسياً و مهنياً بما يحقق لهم الاستقرار النفسي و المادي و الاتزان الانفعالي و الشعور بالثقة و القيمة الشخصية و الاجتماعية و الإيمان بالعمل حتى يتسنى لهم إيجاد الجو المدرسي المناسب لنمو شخصيات سوية متكاملة .

فالمعلم الكفء : ذو الشخصية الناضجة الراضي عن عمله و المتوافق نفسياً ،اجتماعياً و مهنياً يعكس هذه الخصائص في معاملته لتلاميذه و يباعد بينهم و بين الانحرافات السلوكية و الاضطرابات النفسية ،فهو يضبط في غير قسوة ، و يعدل دون تمييز ، و هو ثابت في معاملته و متسامح واسع الصدر. (القريطي، 1998، صفحة 485)

سمات شخصية المعلم الكفء :أهم السمات التي تعين المعلم على أن يكون أكثر كفاءة في تدريسه نذكر ما يلي : الذكاء ،الإبداع ،الثبات الانفعالي ،الدافعية ،المشاركة الوجدانية،الجاذبية ،السيطرة ،المهارات والاستعداد الاجتماعي ،الموضوعية ،سعة الافق و الاهتمامات ،التمكن من المادة العلمية ،المهارات المهنية ،القيادة ،الديمقراطية ،الالتزام بالأخلاقيات المهنية .

التعريف الإجرائي للكفاية التعليمية : الكفاية التعليمية هي التمكن الذي يظهر في أداء المعلم عند قيامه بمهام تخطيط الدرس و تنفيذه و تقويمه و مدى الاتصال و التفاعل الصفي والذي يقاس بشبكة ملاحظة معدة لذلك .

<u>الخلفية النظرية:</u>

تمهيد :

لا يمكن لأحد مهما كان أن يتجاهل دور المدرسة الابتدائية باعتبارها اللبنة الأولى و الأساسية في الصرح المؤسساتي للمنظومة التربوية ،والأرضية الصلبة التي تبني عليها بقية أطوار التعليم و لهذا وجب أن يوليها المجتمع كل العناية و الاهتمام و خاصة من قبل نساء ورجال التربية والتعليم سواء مسيرين أو مشرفين أو معلمين وأساتذة. (زروق، 2003، صفحة 13)

كما يعكس النظام التربوي طموحات الأمة و يكرس اختياراتها الثقافية و الاجتماعية و يسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية على الوجه الأكمل فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني و القيم الدينية و الاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة ،و استشراف المستقبل بمستلزماته العلمية و التكنولوجية من جهة أخرى لإعداد الأجيال إعداداً يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم و قادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة .

و لا شك أن التعليم مهنة سامية و رسالة مقدسة لأنها تتطلب من المعلم عملاً متواصلاً و مهارات خاصة ،و خلقاً قويماً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم وأهداف المجتمع ،فالمعلم قدوة حسنة لتلاميذه في الأخلاق و التحصيل العلمي و رائد على طريق المعرفة و البحث عن الحقيقة باعتبارها أشرف هدف يرشد الناشئة إليه. (شفشق و هدى محمود، 1995، صفحة 21)

1- مفهوم الكفاية التعليمية :تتعدد الآراء حول تعريف الكفاية من باحث إلى آخر لغة و اصطلاحاً

أ- لغة : ورد في معجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن (كفاه الشيء يكفي).كفايةً :استغنى به عن غيره ،وهو كاف ،كفي" (حثروبي، 2002، صفحة 42)و **الكفاءة** : قدرة على العمل و حسن التصرف فيه" (الإعلام، (1986)، صفحة 642) ،أما كفاية مصدر كفى جمع كفايات هي مقدرة . فلان

ذو كفاية في عمله. ،و لفظة الكفاءة ذات الأصل لاتيني Competenitia و تعني العلاقة ، تقابلها في الفرنسية Competence و قد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعاني مختلفة و في اللغة الفرنسية Competence تعني قدرة شخص ما على فعل معين و اتخاذ قرار معين ،وهي معرفة معمقة ومنه اللجوء إلى كفاءة متخصصة ،وعموماً فالكفاءة لغة بمعنى القدرة على العمل و الأداء

ب- اصطلاحا :هي مجموعة معارف و سلوكات اجتماعية ، و كذلك مهارات حس حركية تسمح بممارسة دور ما ،أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال .

و بذلك فلفظ الكفاية يقصد به تحقيق قدر معين من شيء أو عدة أشياء تكفي صاحبها لغرض محدد ، و هو جوهر مفهومها في التربية حيث يحقق المعلم قدرا معينا من المعارف و المهارات و الاتجاهات تكفي لأن يكون معلوما.

و يعرف **مصطفى زيدان 1982** الكفاية على أنها:القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي. (زيدان، 1989، صفحة 44)

و يذكر **وست West**: الكفاية على أنها لقدرة على أداء الواجبات المطلوبة بمستوى أداء محدد و تحت ظروف محددة. (عابدين، 1989، صفحة 16)

أما **سامية الختام** الكفاية عندها هي درجة النجاح في القيام بالوظائف و المقتضيات التي تتطلبها مهنة معينة . (يونس، 1989، صفحة 145)

بينما **كارتر Carter 1973** يعرفها على أنها مجموعة المهارات و المفاهيم و الاتجاهات التي تتصل مباشرة بعمل ما ،وهي تتطلب من الفرد تمكنا من مجموعة من الأساسيات التي تعتمد عليها تلك الكفايات و درجة من اهتمام الفرد الذي يؤديها. (الأزرق ع.، 2000، صفحة 12)

و من خلال ،ما سبق يمكن أن تعرف الكفاية التعليمية على أنها : مجموعة المعارف و المهارات و الاتجاهات التي تظهر في سلوك المعلم التعليمي بمستوى معين من التمكن يتم أداؤها بأقل جهد ووقت ممكن ، و تقاس بمعايير خاصة.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاية : إن مفهوم الكفاءة يشوبه كثير من الغموض و الاختلاف و ذلك لارتباط بعض المفاهيم بدرجة يصعب التمييز بينها عند الكثير، و سنتطرق إلى ما يتعلق منها ببحثنا هذا.

3- تصنيف الكفايات :يقصد بتصنيف الكفايات تحديد المجالات و المحاور الأساسية للكفايات التي يشملها موضوع الدراسة و التي يندرج تحتها عدد من الكفايات الفرعية أو الثانوية التي تنتمي إليها و تكمن أهمية التصنيف في كونها تيسر مهمة تفكير الباحث و تعمق نظرته إلى التفاصيل و الجزئيات لكي لا يغفلها في دراسته لسلوك المعلم و يشترط في التصنيف ضرورة اتساقه مع أهداف الدراسة و طبيعتها .

وفي هذه الدراسة سيتم تصنيف الكفايات التعليمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية إلى كفايتين أساسيتين هما :

أولاً : كفايات التعليم و تتضمن :

أ- كفايات التخطيط للدرس .

ب- كفايات تنفيذ الدرس .

ج- كفايات التقويم .

ثانياً : كفايات الاتصال و التفاعل الصفي :و فيما يلي تفصيل ذلك :

أولاً : كفايات التعليم :و يقصد به تلك الأداءات المتصلة بسلوك التعليم التي يؤديها المعلم ، بغية التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ و التي يمكن ملاحظتها و تقديرها كمياً و تتضمن ثلاث كفايات عامة و هي :

أ- كفايات التخطيط :و تعتني قدرة المعلم على الإعداد المسبق و المنظم لكل موقف تعليمي بدقة و عناية محدداً الخطوات و المراحل التي يتطلبها الموقف التعليمي،و ما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل و الأنشطة المناسبة و بين الأهداف المرسومة ، وعملية التخطيط مهمة وضرورية ، فهي أحدى الضمانات الأساسية لنجاح المعلم في مهنته ، سواء أكان ذلك في رسم الخطط اليومية أو الخطط الشهرية أو السنوية .

و حيث تقتصر الدراسة هنا على مستوى التخطيط للدرس فإن أداء هذه المهمة تتطلب أن يكون المعلم قادراً على تحقيق ما يلي :

-1- تحديد أهداف الدرس و تنوعها و حسن صياغتها في عبارات سلوكية يمكن تحقيقها و تقييمها

2- إعداد خطة للدرس (مكتوبة) تتوافر فيها متطلبات التحضير الجيد .

3- مراعاة محتوى المادة و عناصرها بحيث تتفق مع التنظيم المنطقي للمادة .

كما تجدر الإشارة إلى أهمية النقاط التالية في عملية التخطيط .

- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .
- تحديد أسلوب التعليم (الطريقة) .
- التخطيط لتقويم الدرس بتحضير الأسئلة و الواجبات المدرسية .

ب- كفايات التنفيذ :و تعني مجموعة الإجراءات العملية و الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي ،و تعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة ،فقد يظهر المعلم قدرةً على التخطيط و الأداء النظري لدرس معين ، لكنه عند التنفيذ قد لا يحقق الهدف المطلوب ، و من هنا تبدو قدرة المعلم ليس فقط في الملاءمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التنفيذ بل في قدرته المرنة لإيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف طارئة .

و التنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادراً على :

1- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ .

2- عرض المادة بطريقة سليمة ، مع تنويع أساليب التعليم ، و ربطه بالخبرات السابقة.

3- الاستخدام الجيد للسبورة ، و تدوين النقاط الأساسية .

4- استخدام الوسائل المناسبة للدرس .

5- تشجيع و تحفيز التلاميذ على المشاركة الإيجابية .

6- مراعاة الفروق الفردية .

7- الالتزام بالوقت المخصص للدرس و السير حسب الخطة الشهرية و السنوية .

و من وسائل تحسين كفاية المعلم المهنية إعداده للدروس ،كما يقولتوماس أرنولا : إني أفضل دائما أن يرتوي تلامذتي من مجرى ماء جار عن أن ينهلوا من مستنقع راكد أسن" (رابح، 1989، صفحة 425)

وتضيف الدراسة الحالية النقاط المهمة التالية :

- التركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد.
- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم .
- التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.
- الحرص على اكتشاف التلاميذ المعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة .
- تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة أثناء التنفيذ .

ج- كفايات التقويم: التقويم :"هو عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية و إصدار حكم عليها. (توق، قطامي، و عبد الرحمن، 2003، صفحة 404) إن التقويم جزء من عملية التعليم و التعلم فهو مدمج فيها و ملازم لها و ليس خارجا منها ، كما أنه كاشف للنقائص و مساعد على تشخيص الإختلالات و التذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم ، و تساعد على استدراكها بصفة عادية و منتظمة ،و بهذه الصفة فإن استغلال أخطاء المتعلم أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي و هام في تشخيص تلك النقائص و استدراكها.

و عملية التقويم تمكن المعلم من التعرف على مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية و يجابه المعلم في هذه المرحلة مشكلة اختيار الإجراءات المساعدة على معرفة هذا التقدم و تقييمه. (النشواني، 1998، صفحة 18)

فالتقويم بأدواره المتعددة فرصة و أداة لتعزيز العلاقة بين المعلم و المتعلم من جهة و بين المعلم و الأولياء من جهة أخرى ،كما يمكن للمعلم من خلاله معرفة نوع النتائج التي وصل إليها مع تلاميذه و ذلك حتى يطمئن إلى الجهود التي يبذلها ، فيسير في اتجاهه إذا كان موفقا أو يغير من طريقته،أو أسلوب معاملته لتلاميذه ، و أنواع النشاطات التي يوفرها لهم إذا استلزم الأمر ذلك. (الجمعي، 1994، صفحة 77)

يمكن إجراء التقويم بعدة طرق نذكر منها :

التقويم الشفوي: و يتم بعد الدرس مباشرة بالأسئلة حوله .

التقويم الكتابي:و يتم بطرح أسئلة و الإجابة عنها كتابياً على شكل تطبيقات.

و للتقويم عدة أنواع نذكر منها :

التقويم التشخيصي و تبرز أهميته في: كونه يساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة انطلاقا من مكتسباتهم المعرفية السابقة و ميولهم و اتجاهاتهم ،و قدراتهم ،و هذا يدخل في صميم ترشيد وعقلنة العمل التربوي حيث أنه يوفر الكثير من الجهد و الوقت ... (الشايب، 1999، صفحة 34)

التقويم التكويني: يستخدمه المعلم بين الفترة و الأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل التلاميذ ، و للتأكد من وصول المعرفة إليهم بشكل جيد ،و يشمل ذلك عدة اختبارات لمعرفة مستوى التلاميذ و مدى استيعابهم و هو يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها يتم التعرف على تقدم المتعلم . (الهادي، 1995، صفحة 29)

التقويم التحصيلي (النهائي): يتم في نهاية برنامج تعليمي معين من أجل التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم ، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء و يترتب عليه ترقية إلى مستوى أعلى أو منح شهادة ... فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها .

و أخيرا فإن هذه الأنواع الثلاثة من كفايات التعليم متكاملة و مترابطة ،و لا تستقيم مهمة المعلم إلا بإتقانها مجتمعة لكي يكون معلما كفءً .

د- كفايات الاتصال و التفاعل الصفي :يقصد بالاتصال : تلك العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات أو الآراء أو الأفكار أو المشاعر بين طرفين – فردين أو أكثر– و يتضمن الاتصال تفاعلا يشجع على الأخذ و العطاء بين الطرفين . و يمد هذا التفاعل الأشخاص بتغذية راجعة خلال تبادلهم للأفكار أو الآراء أو المشاعر

و يعرف **بوير** 1984 الاتصال بأنه : سلوك متبادل لا يحدث إلا إذا اندمج المستقبل بطريقة نشطة في عملية الاتصال ، و يتضمن هذا الاندماج عملية الانتباه التي تشمل الإصغاء و التتبع و محاولة الفهم .

وفي هذا الصدد،كل من يوضح إدوارد هول 1973 و حسين طوبجي 1982 أن لغة التفاهم لا تقتصر على اللغات المعروفة التي نتحدث بها بل هناك عدة لغات أخرى يتم بها التواصل والتفاهم و منها اللغة الجسمية ،و لغة اللمس و النظر و الصمت و إشارات اليد والرأس و تعبيرات الوجه ، و ينبغي على كل من يعمل في مجال التدريس أن يكون على علم تام بها لأنها تدخل في مجال

الاتصال و التفاهم بين المعلم و المتعلمين و تؤثر على أنماط السلوك المتنوع الذي يظهر في المجال .

و تعد حجرات الفصل الدراسي عالماً صغيراً من عوالم الاتصال ، فيها يتم تبادل الرسائل بطرق لفظية أو غير لفظية ،و تتم عملية الاتصال بثلاث طرق :- **التحدث و الاستماع – التصور البصري (الملاحظة) – القراءة و الكتابة .**

و لا يتم الاتصال إلا بالتفاعل الصفي سواء بين المعلم و المتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم.

فالتفاعل الصفي : يعني ما يحدث بين طرفي الاتصال حول موضوع الاتصال (الرسالة) و ما يصاحبه من تغذية راجعة، لذا تععملية الاتصال تعد معيارا لكفاية العملية التعليمية ، و مؤشرا قويا لنجاح المعلم في مهنته. (شفشق و هدى محمود، 1995، صفحة 73)

وتتلخص هذه الكفايات (الاتصال و التفاعل الصفي) في قدرة المعلم على :

- التأكيد على أسلوب الحوار و المناقشة لتثبيت الفهم .
- تحفيز التلاميذ على المشاركة باستخدام الأساليب المادية و المعنوية .
- الاهتمام بالأسئلة المطروحة من قبل التلاميذ .
- الحرص على مناداة التلاميذ بأسمائهم .
- الابتعاد عن استخدام العبارات القاسية و التعليمات الحادة.
- الاحترام للتلاميذ بالقول و العمل .
- التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو التلاميذ و أعمالهم الصفية .
- التحلي بروح الفكاهة و توظيفها بالشكل المناسب .
- إلقاء التحية على التلاميذ مصحوبة بابتسامة .
- الحضور المبكر للحصة و التحدث عفويا مع التلاميذ .
- تشجيع التلاميذ على الاستمرار في الحديث ببعض الإيماءات .
- مراعاة استخدام الصوت بانفعالات متنوعة .
- التحرك داخل القسم بشكل يستقطب أنظار التلاميذ .
- الاهتمام بمشاكل التلاميذ الشخصية و العمل على حلها .
- الاتصاف بالعدالة في علاقاته مع جميع التلاميذ .

– القدرة على ضبط النفس .
– استعمال التعبيرات و الألفاظ الودية .

4-معوقات بناء الكفايات التدريسية لدى معلم المرحلة الابتدائية:

تُعَبِّر "**المعوقات** "في هذا السياق عن مجمل العقبات والتحديات التي تحول دون امتلاك معلم المرحلة الابتدائية للمهارات والمعارف والسلوكيات التربوية الضرورية لتأدية مهامه بفاعلية، أو تمنعه من تجسيدها ميدانياً داخل الصف الدراسي. وتتوزع هذه المعوقات بين أبعاد **تكوينية**)تنصبّ على نقص التأهيل البيداغوجي الأولي وشكلية الدورات التدريبية)، وأبعاد **تنظيمية ولوجستية**)تتمثل في الاكتظاظ الصفي، كثافة المناهج، ونقص الوسائل التعليمية)، إضافة إلى أبعاد **نفسية وإشرافية**)تتعلق بتراجع الدافعية المهنية وهيمنة الطابع الإداري الشكلي على عملية التفتيش). وتكمن أهمية دراسة هذه المعوقات في أنها توفر الإطار المفسر للنتائج الميدانية، وتُوضّح أسباب الفجوة بين التخطظر النظر للإصلاحات التربوية (كالمقاربة بالكفاءات) وواقع الممارسة الصفية اليومية، مما يُساعد على وضع حلول استراتيجية تتجاوز مظاهر الخلل إلى معالجة أسبابه الجوهرية.

4- الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التعليمية :قام الكثير من الباحثين بدراسة الكفايات التعليمية للمعلمين نقتصر على ذكر ما تعلق بدراستنا الحالية فيما يلي :

أولاً – دراسة رشدي طعيمة – حسين غريب 1986 – عن الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي .

الاطار التطبيقي للدراسة:

الدراسات السابقة:

دراسة خيري إبراهيم علي : عن الكفايات التعليمية لمعلمي المواد الاجتماعية في السنة الثانية من التعليم الأساسي ،وتسعى للتعرف على الكفايات التعليمية الحالية التي تتوافر لدى معلمي المواد الاجتماعية .وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلم على عينة من المعلمين و كانت نتائج الدراسة كما

دراسة عبد الحفيظ حفني همام 1992 :الدراسة تهتم بتقويم المهارات التعليمية لدى معلمي السنة الثانية من التعليم الأساسي،وتحاول التعرف على المهارات

التعليمية المطلوبة لمعلمي التعليم الأساسي و تحديد المهارات التعليمية المتوافرة لديهم .

و كانت العينة عشوائية قوامها (50) معلماً بمصر،و كانت الأداة المستخدمة هي بطاقة الملاحظة، و تضمنت (50) كفاية موزعة على ست مجالات أساسية من الكفايات . (الأزرق ع.، 2000، صفحة 309)

2- المنهج المتبع في الدراسة :

إن دراسة هذه تعتمد على وصف الوضع الذي توجد عليه الظاهرة كما هي في الواقع و بالتالي فالمنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي بالإضافة إلى أنه أكثر المناهج استخداماً في الدراسات التربوية و النفسية في قياس وتقويم كفايات المعلم التعليمية باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومدة الخبرة في التعليم .

3- **وصف عينة الدراسة** :العينة هي جزء من المجتمع تتوفر فيها خصائص المجتمع الأصلي و يكون الاختيار بقصد التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها . (الرشيدي، 2000، صفحة 149)

عينة الدراسة الاستطلاعية :بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية أربعة عشر (14) معلماً للطورين الأول و الثاني بولاية سعيدة ،تنوعت حسب الجنس والمؤهل العلمي ومدة الأقدمية في التعليم.

3عينة الدراسة الأساسية :اقتضت طبيعة البحث أن تكون العينة المختارة من معلمي الابتدائيات المختلفة لمقاطعات ولاية سعيدة ،و قد بلغ المجموع الكلي للعينة (110 معلماً) من الطورين الأول و الثاني و يشمل الجنسين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية (من الثانوي إلى الجامعي) وباختلاف مدة الخبرة في التعليم ، بالطريقة العشوائية كما هو موضح في الجدول التالي :

المقاطعة	سعيدة	يوب	هونت	عين الحجر	رباحية	سيدي أحمد	المجموع
عدد المعلمين	13	21	14	20	24	18	110

جدول رقم (02) يوضح عدد المعلمين أفراد العينة في كل مقاطعة

ثم اتخذت كل مقاطعة كمجتمع أصلي مستقل واخترت المعلمين من المدارس التابعة لكل مقاطعة بطريقة عشوائية .

- وصف عينة الدراسة الأساسية :

أ) من حيث الجنس : توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس .

نوع الجنس	ذكور	إناث	المجموع
عدد الأفراد	63	47	110
النسبة المئوية	57.27 %	% 42.73	% 100

الجدول (03) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس .

ب) من حيث المؤهل العلمي : يتوزع أفراد العينة حسب نوع المؤهل العلمي على النحو التالي :

نوع المؤهل العلمي	العدد	النسبة
ثانوي	55	% 50
جامعي	55	% 50
المجموع	110	% 100

الجدول (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مؤهلاتهم العلمية .

ج) من حيث مدة الخبرة :اعتبار الحد الفاصل بين القدماء والجدد هو 10 سنوات ، فمن كان لديه 10 سنوات أو أكثر فهو من القدماء وأقل من 10 سنوات فهو من الجدد .

الأقدمية	العدد	النسبة
أكثر من 10 سنوات	90	% 81.81
أقل من 10 سنوات	20	% 18.19
المجموع	110	% 100

الجدول (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدة الخبرة .

4- الأداة المستخدمة في الدراسة :استخدمت في هذه الدراسة شبكة تقويمية أعدت لتقويم الكفايات التعليمية للمعلمين داخل الفصل الدراسي ، وهي تتضمن

وصفا إجرائيا لأهم الكفايات التعليمية التي ينبغي أن تتوفر في المعلم ، والتي تؤثر على تحصيل المتعلمين ،والتي يمكن ملاحظتها وتقييمها.

5 – تحديد مجالات الكفايات : تتضمن شبكة الملاحظة الكفايات التالية :

أولا : كفايات التدريس و تشمل ثلاث كفايات فرعية و هي :

أ– كفايات التخطيط للدرس .

ب– كفايات تنفيذ الدرس .

ج– كفايات التقويم .

ثانيا : كفايات الاتصال و التفاعل الصفي .

و تشمل كفايات الاتصال اللفظي و غير اللفظي و تحوي الشبكة 42 كفاية كما يبينها الجدول التالي :

المجالات و الكفايات الأساسية	عدد الكفايات	النسبة المئوية
أولا : كفايات التدريس		
أ– كفايات التخطيط للدرس	11	% 26.19
ب– كفايات تنفيذ الدرس .	09	% 21.42
ج– كفايات التقويم .	06	% 14.30
ثانيا : كفايات الاتصال و التفاعل الصفي .	16	% 38.09
المجموع	42	% 100

الجدول (06) يوضح أسماء و عدد الكفايات الفرعية في شبكة الملاحظة .

6–طريقة الحساب :يعتمدعلى عدد الكفايات الملاحظة في الواقع وهي و 42 كفاية ، فإن النهاية العظمى لدرجات الشبكة حسب نظام التصحيح تكون :

$$= 42 \times 5 = 210$$

حيث يعطي :

1 درجة للأداء الضعيف جداً .

2 للأداء الضعيف .

3 درجات للأداء المقبول .

4 درجات للأداء الجيد .

5 درجات للأداء الجيد جدا .

و لقد حدد محك التمكن في أداء المعلم بحصوله على 70 في المئة فأكثر مجموع الدرجات الكلية للشبكة أي :

$$\text{درجة } \mathbf{147} = \frac{210 \times 70}{100}$$

فحصول المعلم على 147 درجة فأكثر من المجموع الكلي للشبكة يعبر عن أدائه المرتفع و كفايته التعليمية، أما حصوله على أقل من 147درجة يعبر عن أدائه المنخفض وعدم كفايته.

7-عرض النتائج و تحليلها :

عرض نتائج الفرضية الأولى :نص الفرضية الأولى : نتوقع أن تكون درجة الكفايات التعليمية للمعلمين مرتفعة و للتحقق من صحة هذه الفرضية تمت مقارنة درجات المعلمين في شبكة الملاحظات بالقيمة " 147 "التي تدل على درجة الكفايات التعليمية العالية كما هو موضح في الفصل السابق ،و الجدول التالي يوضح ذلك :

	كفايات عالية	**كفايات منخفضة**	**المجموع**
عدد المعلمين	67	43	110
النسبة المئوية	% 60.90	%39.09	% 100

الجدول رقم (7) يوضح درجة كفايات المعلمين المرتفعة و المنخفضة .

نلاحظ من الجدول (7) أن عدد العاملين ذوي الكفايات العالية بلغ 67 معلما أي نسبة 60.90 في المئة ،كما ان المعلمين ذوي الكفايات المنخفضة بلغ عددهم 43 معلما أي بنسبة 39.09 في المئة و هذا يعني أن الفرض الأول تحقق أي أن الكفايات التعليمية للمعلمين مرتفعة .

عرض نتائج الفرضية الثانية :تنص الفرضية الثانية على أنه: تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت مقارنة درجات المعلمين الذكور العالية مع درجات المعلمات العالية .

والجدول التالي يوضح النتائج :

	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	39	28	67
النسبة المئوية	% 58.20	%41.79	% 100

الجدول (8) يوضح نتائج الدرجات المرتفعة للمعلمين باختلاف الجنس .

يوضح الجدول السابق أنهم يتوزعون حسب الجنس إلى 58.20 % ذكور و41.79% إناث . وهذا يعني أن الكفايات التعليمية عند المعلمين تختلف باختلاف الجنس لصالح الذكور.

عرض نتائج الفرضية الثالثة : تنص الفرضية على أنه :. تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت مقارنة درجات المعلمين العالية حسب المؤهل العلمي .

والجدول التالي يوضح النتائج :

	الثانويين	الجامعيين	المجموع
العدد	34	33	67
النسبة المئوية	% 50.75	%49.25	% 100

الجدول (9) يوضح نتائج درجات الكفايات حسب المؤهل العلمي .

وهذا يعني أن الفرضية الثالثة تحققت ،أي أن الكفايات التعليمية للمعلمين تختلف باختلاف المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المستوى الثانوي ،ولكنه اختلاف بنسبة بسيطة .

عرض نتائج الفرضية الرابعة :نص الفرضية على أنه :. تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف مدة الخبرة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت مقارنة درجات المعلمين العالية حسب مدة الخبرة في التدريس .

الجدول التالي يوضح النتائج :

	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	12	55	67
النسبة المئوية	% 17.91	% 82.08	% 100

الجدول (10) يوضح نتائج درجات الكفايات حسب مدة الخبرة.

وهذا يعني أن الفرضية الرابعة تحققت ،أي الكفايات التعليمية للمعلمين تختلف باختلاف مدة الخبرة ، لصالح المعلمين ذوي مدة الخبرة الأكبر.

تفسير النتائج :

تفسير نتائج الفرضية الأولى :

نص الفرضية الأولى : درجة الكفايات التعليمية للمعلمين مرتفعة .

و قد تحققت الفرضية الأولى للبحث حيث كانت الكفايات التعليمية للمعلمين مرتفعة

و يمكن تفسير ارتفاع الكفايات التعليمية لدى المعلمين بما يلي :

- الصرامة و الانضباط لدى المعلمين .
- المراقبة و المتابعة المستمرة على المعلمين .
- فاعلية التكوين في المعهد التكنولوجي للتربية حيث أن المعلمين أكثر حظاً من

زملائهم في الثانوية و الجامعة .

- دور الندوات و الأيام الدراسية التي يتم فيها تبادل الخبرات تحت إشراف المفتشين .
- يتميز المعلم عن غيره من الموظفين كونه يتعامل مع أطفال صغار بعيداً عن

الأحقاد و الخلفيات المسبقة .

تتفق هذه النتائج مع دراسة **خيري إبراهيم علي 1989** عن الكفايات التعليمية للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي . (عبد الرحمن الأزرق،2000،ص 304)

* تتناسب مع دراسة **عفاف سعد حماد 1992** (الأزرق ،2000،ص307) الت تتمحور حول الكفايات اللازمة للمعلمين .

– **تفسير نتائج الفرضية الثانية :** تنص الفرضية الثانية على أنه تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف الجنس.

ولقد تحققت هذه الفرضية حيث وجدت اختلافا في درجة الكفايات التعليمية عند المعلمين باختلاف الجنس لصالح المعلمين الذكور.

حيث بلغت نسبة المعلمين الذكور 58.20 % في حين بلغت نسبة المعلمين الإناث 41.79 % .مع الملاحظة أن هذا الاختلاف ليس كبيرا.

وقد ترجع انخفاض نسبة درجات الإناث مقارنة مع الذكور لما يلي :

. كون المرأة المعلمة مع انشغالها بالتعليم إلا أنها منشغلة أيضا بالبيت والأسرة.

. إن للعطل المرضية الطويلة (عطلة الأمومة) دور في تراجع الكفايات التعليمية للمأة مقارنة مع الرجل.

23 تفسير نتائج الفرضية الثالثة :تنص الفرضية على أنه :. تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف المؤهل العلمي.

وقد تحققت الفرضية حيث وجدت أنه يوجد اختلاف في درجة الكفايات التعليمية عند المعلمين باختلاف المؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المستوى الثانوي 50.74 % في حين بلغت النسبة المئوية لذوي المستوى الجامعي 49.25 % ، أي بفارق معلم واحد فقط.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالأسباب التالية :

. المعلمين ذوي المستوى الثانوي تلقوا تكوينا في المعهد التكنولوجي للتربية، وهذا ما أهلهم إلى الحصول على طرق وأساليب تعليم مناسبة وجيدة .

. معظم المعلمين ذوي المستوى الجامعي من الأساتذة المجازين ، الذين تم إقحامهم في الميدان مباشرة دون تكوين مسبق .

. معظم الجامعيين لا يزالون في النوات الأولى من التعليم ، فبالرغم من أنهم يحملون شهادات علمية عليا ،تؤهلهم معرفيا لممارسة مهنة التعليم إلا أنهم تنقصهم المهارات .

ومن الدراسات التي تدعم هذه النتيجة ، نذكر دراسة انطوان رحمة عن وجود فروق ذات دلالة لصالح المؤهلين تربويا في مجالات تنمية الكفايات التعليمية وتحسين سلوكهم أثناء الخدمة، وفي مجالات توجيه التلاميذ والتعامل معهم. (الأزرق ع.، 2000، صفحة 285)

تفسير نتائج الفرضية الرابعة : تنص الفرضية على أنه : تختلف درجة الكفايات التعليمية بين المعلمين باختلاف مدة الخبرة.

ولقد تحققت الفرضية حيث وجدت أنه يوجد اختلاف في درجة الكفايات التعليمية للمعلمين باختلاف مدة الخبرة ، لصالح المعلمين ذوي مدة الخبرة الأكبر، و النتيجة تدل على ذلك .

خاتمة :من خلال ما سبق ،يتضح أن التعليم مهنة سامية و رسالة مقدسة و تتطلب من القائيمين عليهاعملاً متواصلاً و مهارات خاصة ،تنبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم وأهداف المجتمع،لذلك يعد المعلم ي الحجر الأساسي في بناء و تكوين شخصية الأجيال منذ المراحل الأولى ،والكفاية ماهي إلا جملة من الإمكانات التي تمكن فرداً من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة ،وتحققها و لا يتأتى ذلك إلا بما يلي :

- إعادة الاعتبار لمعاهد التكوين وتطوير مناهجها.
- الاهتمام بتكوين المكونين وتوفير الوسائل اللازمة لذلك.
- الاهتمام بالدورات التدريبية أثناء الخدمة من حيث النوعية والتوقيت
- الاهتمام بالظروف الاجتماعية والاقتصادية و المهنية للمعنيين بقطاع التربية و تحسين أوضاعهم المعيشية.
- الاهتمام بالمتفوقين و تميزهم عن غيرهم ، و تحفيزهم مادياً و معنوياً .
- إعادة الاعتبار للعلاقات الشخصية و الانسانية في المجال التربوي و ذلك بالمعاملة .

التوقف عن الترقية بالأقدمية والاعتماد على التكوين المسلكي والمسابقات.

الطيبة المبنية على الاحترام و الثقة المتبادلة بين أطراف العملية التربوية .

- الكف عن تأهيل الموظفين إلى المناصب الهامة عن طريق الأقدمية بل على أساس الشهادة والتخصص والمسابقة والتكوين .

قائمة المراجع :

1. **الأزرق ,ع .ا .(2000) .*علم النفس التربوي للمعلمين* .ليبيا :مكتبة طرابلس.**
2. **الإعلام ,ا .ف .((1986)) .لبنان :دار الشروق.**

3. الجمعي, ا, 1994) .نوفمبر .(التقويم المدرسي .*المجلة الجزائرية للتربية* .

4. الرشيدي .2 ,ب .(2000) .*منهج البحث التربوي* .(Vol. 1) الجزائر :دار الكتاب الحديث.

5. الشايب ,م .ا .(1999) .تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم .الجزائر :معهد علم النفس و علوم التربية .

6. القريطي ,ع .ا .(1998) .*في الصحة النفسية* .(Vol. 1)القاهرة : دار الفكر العربي.

7. النشواني ,ع .ا .(1998) .*علم النفس التربوي* .(Vol. 9)لبنان : مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع.

8. الهادي ,ن .ع .(1995) .*القياس التربوي واستخدامه في مجال التدريس* .(Vol. 1)الأردن :دار وائل الطباعة و النشر.

9. توق ,م .ا .,قطامي ,ي & .,عبد الرحمن ,ع .(2003) .*أسس علم النفس التربوي* .بيروت :دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

10. حثروبي ,م .ا .(2002) .*المدخل إلى التدريس بالكفاءات* .عين مليلة :دار الهدى، .

11. رابح ,ت .(1989) .*أصول التربية والتعليم* .(Vol. 2) الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

12. زروق ,ل .(2003) .*تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات* .الجزائر :دار الأمل.

13. زيدان ,م .ف .(1989) .*تقويم بعض جوانب الأداء في التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية* .مصر.

14. شفشق ,م .ع & .,هدى محمود ,ا .(1995) .*إدراة الصف المدرسي* .القاهرة :دار الفكر العربي.

15. عابدين ,أ .ب .(1989) .*تدريس التربية الصناعية* .القاهرة : بل برنت .

16. يونس ,ن .م(1989) .(1989) .،دراسة عاملية لمكونات الكفاية المهنية للمعلمة في المرحلة الثانوية في مصر و بعض المتغيرات النفسية و المرتبطة بها .مصر .

إدارة الموارد البشرية في المدرسة الجزائرية

بين متطلبات الأداء المهني وتحديات

الاستدامة التنظيمية: مقاربة سوسيولوجية

د. خيري محمد جامعة الجلفة

الملخص

تهدف هذه المداخلة إلى معالجة إشكالية العلاقة بين إدارة الموارد البشرية في المدرسة الجزائرية ومتطلبات الأداء المهني من جهة، وتحديات الاستدامة التنظيمية من جهة أخرى. نعتمد في ذلك مقاربة سوسيولوجية تجمع بين سوسيولوجيا التنظيمات وسوسيولوجيا العمل، انطلاقاً من أن المشكلات التربوية القائمة في المدرسة الجزائرية ليست معزولة عن البُعد التنظيمي والمؤسسي. تبنيْنا إشكالية مركزية تقوم على فكرة أن ضعف ممارسات إدارة الموارد البشرية في المدارس يشكل عائقاً هيكلياً أمام تحقيق أداء مهني مستدام. ولمعالجة ذلك، استندنا إلى مفاهيم الفعل المنظّم عند كروزييه وفريدبرغ، والرأسمال المهني عند هارغريفز وفولان، ونظرية الاعتراف عند هونيث، إضافة إلى المقاربات الكلاسيكية في إدارة الموارد البشرية. من أهم ما توصلنا إليه أن التسيير التقليدي لا يزال سائداً في إدارة الموارد البشرية بالمدارس الجزائرية، وهو تسيير خاضع لمنطق بيروقراطي يحد من فاعلية السياسات التربوية. كما أن الانتقال إلى إدارة استراتيجية حقيقية يستلزم إعادة النظر جذرياً في بنية صنع القرار وآليات التحفيز ومسارات التكوين المستمر، مع مراعاة خصوصية السياق الاجتماعي والثقافي الجزائري.

الكلمات المفتاحية: إدارة الموارد البشرية، المدرسة الجزائرية، الأداء المهني، الاستدامة التنظيمية، سوسيولوجيا التنظيمات، الفعل المنظّم.

Abstract

This paper examines the relationship between human resource management in Algerian schools and the demands of professional performance on one hand, and ,the challenges of organizational sustainability on the other drawing on a sociological approach that integrates the sociology of organizations and the sociology of work. Our central problematic posits that the weakness of HRM practices in Algerian schools constitutes a structural obstacle to achieving sustainable professional performance and organizational sustainability. We adopted a theoretical framework drawing on Crozier and Friedberg's theory of organized action, Hargreaves and Fullan's concept of .professional capital, and Honneth's theory of recognition Our analysis reveals that traditional HR administration remains governed by a bureaucratic logic that undermines the effectiveness of educational policies, and that the transition toward strategic HRM requires rethinking

decision-making structures, motivation mechanisms, and continuing education pathways, while accounting for the specific nature of educational work and the socio-cultural .context of the Algerian school

Keywords: Human Resource Management, Algerian School, Professional Performance Organizational Sustainability, Sociology of Organizations, Organized .Action

المقدمة: الموارد البشرية في قلب أزمة المدرسة الجزائرية

ما من إصلاح حقيقي للمدرسة الجزائرية يمكن أن ينجح دون التوقف عند الأشخاص الذين يُشكّلون عمادها: المعلمون، المديرون، الموظفون الإداريون والتربويون. المدرسة بكل ما تمثله من قيمة رمزية ووظيفة اجتماعية هي في نهاية المطاف تنظيم بشري قبل أن تكون تنظيماً تعليمياً أو بيداغوجياً. والسؤال المطروح بإلحاح اليوم هو كيف يمكن لهذا التنظيم أن يواصل أداء وظيفته وسط تحولات متسارعة تعيد تشكيل علاقته بمحيطه وبالفاعلين داخله في آن واحد؟ المشكلات التي نعيشها — بدءاً من تراجع جودة التعلم وصولاً إلى أزمات التحفيز والالتزام المهني — لا يمكن فصلها عن طريقة إدارة الموارد البشرية، وتحديداً تلك الممارسات اليومية التي تشكل في حقيقتها السياسة التربوية الفعلية بعيداً عن النصوص والبرامج الرسمية (Duru-Bellat, 2015).

على مدى عقود ماضية، عرفت الجزائر إصلاحات تربوية متعاقبة طالت المناهج والبنى التعليمية وهياكل التكوين. لكن هذه الإصلاحات أهملت إلى حد كبير البُعد التنظيمي لإدارة الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية، وتركزت بدلاً من ذلك على المدرسة بوصفها فضاءً بيداغوجياً. النتيجة أن المدير والمشرفون التربويون وجدوا أنفسهم يتعاملون مع واقع معقد بأدوات إدارية تقليدية لا تواكب طبيعة التحديات المطروحة (Tardif & Lessard, 1999). هذا الوضع خلق فجوة متسعة بين ما تفرضه متطلبات الأداء المهني الجديدة كما تصوغها النصوص التربوية، وبين الشروط الفعلية التي يعمل ضمنها الفاعلون التربويون.

لا تكفي المقاربة البيداغوجية بمفردها لفهم أزمة المدرسة؛ فالمشكلات القائمة هي في جوهرها مشكلات تنظيمية ومؤسسية قبل أن تكون مشكلات منهجية أو بيداغوجية. وهذا بالضبط ما تُبيّنه سوسيولوجيا التنظيمات حين تنظر إلى المدرسة باعتبارها نظاماً اجتماعياً مفتوحاً تتعارض فيه المصالح وتتنافس فيه الرؤى بين مختلف الفاعلين (Crozier & Friedberg, 1977). المعلم ليس مجرد منفّذ لتعليمات، بل فاعل اجتماعي يملك مجالات حرية يُعيد من خلالها تفسير السياسات حسب سياقه المهني. وضعف التكوين المستمر وغياب الدعم البيداغوجي يتحولان إلى عوامل مباشرة في تراجع جودة الأداء وتهميش الرأسمال البشري للمؤسسة (Hargreaves & Fullan, 2012).

تنسجم هذه المداخلة مع إشكالية الملتقى حول تغير وظيفة المدرسة، وتنطلق من فرضية مفادها أن جودة الأداء المهني واستدامة التنظيم المدرسي ترتبطان عضويًا بطريقة إدارة الموارد البشرية. ولذلك نطرح الإشكالية التالية: كيف تُساهم

ممارسات إدارة الموارد البشرية في المدرسة الجزائرية في تلبية متطلبات الأداء المهني، وما التحديات التنظيمية والاجتماعية التي تُحدّ من قدرتها على ضمان استدامتها؟

2. المدرسة الجزائرية باعتبارها تنظيمًا للموارد البشرية

2.1. من المؤسسة التعليمية إلى التنظيم المدرسي

المدرسة ليست مجرد فضاء مخصص لنقل المعارف، بل هي تنظيم اجتماعي مركب يقوم على شبكة من الأدوار والعلاقات التي تضبط التفاعلات اليومية بين مختلف الفاعلين. أعمال كروزييه وفريدبرغ (Crozier & Friedberg, 1977) أثبتت أن أي تنظيم لا يعمل وفق منطقه الرسمي فقط، بل توجد دائماً مساحات من الحرية يستثمرها الفاعلون لتحقيق مصالحهم وإعادة تفسير القواعد التنظيمية حسب ما تقتضيه ظروفهم. هذا التحليل ينسحب بقوة على المدرسة، حيث يملك المعلمون استقلالية نسبية في تكييف الممارسات البيداغوجية مع واقع القسم وإعادة تشكيل العلاقة بين التوجيهات الرسمية والتنفيذ الفعلي.

في الواقع الجزائري، نلاحظ تقاطع البعد الرسمي للمدرسة — المتمثل في النصوص التنظيمية والمناهج والتسلسل الهرمي الإداري — مع بُعد آخر غير رسمي نابع من الثقافة المهنية للمعلمين وديناميكيات العلاقات الشخصية. يمكن القول إن المدارس الجزائرية تعيش ما يمكن تسميته بـ«ازدواجية تنظيمية»: من جهة، هي خاضعة لمنطق مركزي بيروقراطي يحدد إجراءات العمل ويُقيّد

المبادرة، ومن جهة أخرى، تعرف ممارسات يومية تتسم بالمرونة والتكيف حسب ما تفرضه ظروف كل مؤسسة. هذه الازدواجية تُنتج أشكالاً متعددة من التكيف السلبي والمقاومة الصامتة (Dubet & Martucelli, 1998).

2.2. الموارد البشرية في التنظيم المدرسي

المورد البشري في المؤسسات التعليمية له دلالة تختلف عن بقية المنظمات؛ فالمعلم ليس موظفاً عادياً ينفذ تعليمات، بل فاعل مهني يملك رأسمالاً معرفياً ومهارياً يُشكل جوهر الخدمة التعليمية. بيكر (Becker, 1964) أبرز في نظريته لرأس المال البشري أن الاستثمار في التعليم والتكوين يعزز إنتاجية الفرد ويرفع من قيمته الاقتصادية، وهو ما ينطبق تماماً على المعلمين بوصفهم موارف بشرية تحتاج إلى استثمار مستمر. كذلك دراكر (Drucker, 2006) أكد أن العاملين المعرفيين يمثلون الأصل الأهم في المنظمات المعاصرة، وإدارتهم تتطلب مقاربات تختلف جذرياً عن إدارة العمال التنفيذيين.

2.3. خصوصية العمل المدرسي

للعمل التعليمي طبيعة خاصة تجمع بين ما هو مرئي — التدريس داخل القسم — وما هو خفي كالتحضير والتصحيح والتواصل مع الأولياء. المعلم في آن واحد مدرّس ومربٍّ وموجّه ومفاوض، مع درجة عالية من الاستقلالية المهنية التي تتقلص تحت ضغط الإصلاحات التربوية وضرورات التقويم (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). لورتي (Lortie, 1975) لاحظ في دراسته

الكلاسيكية أن التوتر بين المهنية والتنظيم يشكل سمة بنيوية للعمل التعليمي، وهو توتر يستدعي سياسات موارد بشرية تراعي هذه الخصوصية.

تتفاعل هذه الخصوصية مع واقع المدرسة الجزائرية التي يزداد فيها الضغط على المعلمين نتيجة الاكتظاظ وتنوع مستويات التلاميذ وعدم كفاية الموارد البيداغوجية. وفي غياب آليات دعم مؤسسية فعّالة، يتحوّل هذا الضغط إلى إحباط مهني يُضعف الرغبة في التجديد ويُهدد استدامة الموارد البشرية (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

3. إدارة الموارد البشرية في المدرسة: من التسيير الإداري إلى المنظور الاستراتيجي

3.1. التسيير التقليدي للموارد البشرية

في المدارس الجزائرية، لا يزال التسيير التقليدي للموارد البشرية خاضعاً لمنطق بيروقراطي صارم. التوظيف يتم centrally من المديرية العامة دون أي مشاركة حقيقية للمؤسسة في اختيار معلميها، وتوزيع المهام يخضع لمعايير عامة لا تراعي الكفاءات الفردية أو الخبرات المهنية. أما الانضباط فيُدار من خلال نظام التغيب والتأخير والعقوبات، والترقية تتبع المسار الوظيفي العام المنظم بنصوص تشريعية، في حين أن المتابعة الإدارية تقتصر غالباً على الجانب الشكلي. هذا النمط يتقاطع مع النموذج البيروقراطي لفيبر (Weber, 1922)، لكن كروزييه

(Crozier, 1963) نبّه إلى أن البيروقراطية قد تُولّد جموداً ومقاومة حين تصبح القواعد غاية في ذاتها بدلاً من أن تكون وسيلة لتحقيق الأهداف.

هذا النمط التقليدي يُنتج آثاراً سلبية متعددة. غياب المشاركة في القرار يُضعف الشعور بالانتماء المؤسسي ويحول المعلم إلى متلق سلبي بدلاً من فاعل. ثم إن المكافآت المادية وحدها لا تكفي لتحفيز مهنيين يبحثون عن معنى لعملهم (Herzberg, 1966). إلى ذلك، غياب استراتيجية واضحة لتطوير الكفاءات يحول دون تجديد الممارسات البيداغوجية. والأخطر من كل ذلك أن هذا النمط يُكرّس ثقافة الامتثال السلبي ويُضعف الإبداع المهني، إذ يتحول المعلم تدريجياً إلى موظف ينفذ تعليمات بدلاً من مفكر يُعيد بناء ممارساته.

3.2. الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية

الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية تمثل قطيعة مع النظرة التقليدية إلى العنصر البشري داخل المنظمات. لم يعد الموظف يُنظر إليه كتكلفة يجب تخفيضها، بل كمورد استراتيجي يجب استثماره وتطويره (Boxall & Purcell, 2016). أرمسترونغ وتيلور (Armstrong & Taylor, 2020) يُؤكدان أن الإدارة الاستراتيجية تتطلب ربط سياسات الموارد البشرية بالأهداف الاستراتيجية للمنظمة. بيفر (Pfeffer, 1998) أظهر من خلال دراساته المقارنة أن المنظمات التي تستثمر في مواردها البشرية عبر التحفيز والتكوين والمشاركة تحقق أداءً أفضل بكثير. غير أن تطبيق هذا المنظور في المدرسة الجزائرية يصطدم بمركزية القرار وضعف صلاحيات المدير، ما يحد من قدرته على تبني

مقاربة استراتيجية حقيقية (Werther & Davis, 1996). المدير في المدرسة الجزائرية يمارس وظيفته في إطار تقييدي لا يتيح له حرية اختيار معلميه ولا تقييم أدائهم.

وقد أظهر بيفر (Pfeffer, 1998) من خلال دراساته المقارنة أن المنظمات التي تستثمر في مواردها البشرية — عبر التحفيز والتكوين والمشاركة — تحقق أداءً أفضل من تلك التي تتبنى مقاربة تقليدية. غير أن تطبيق هذا المنظور في المدرسة الجزائرية يصطدم بواقع يتميز بمركزية القرار وضعف الصلاحيات الممنوحة للمدير في المجال التربوي والإداري، ما يُحدّ من قدرته على تبني مقاربة استراتيجية فعليا (Werther & Davis, 1996).

4. الأداء المهني للمعلمين في المدرسة الجزائرية: المفهوم والتحديات

4.1. مفهوم الأداء المهني في السياق التعليمي

الأداء المهني للمعلم مفهوم لا يمكن اختزاله في بُعد واحد. يجمع بين الفعالية البيداغوجية في القسم والالتزام المؤسسي والنمو المهني المستمر والمساهمة في الحياة المدرسية. بيرينو (Perrenoud, 2004) حدد عشر كفاءات أساسية يحتاجها المعلم، مؤكداً على أن الأداء الجيد لا يقتصر على إتقان المحتوى المعرفي بل يشمل القدرة على إدارة الفروق الفردية والتواصل الفعال مع التلاميذ وأوليائهم. على المستوى الدولي، تُقيّم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أداء المعلمين وفق مؤشرات متعددة تشمل الممارسات الصفية والتعاون المهني

والمشاركة في التكوين المستمر (OCDE, 2019). شلايشر (Schleicher, 2018) يرى أن جودة الأداء ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببيئة العمل المؤسسية ودرجة الاستثمار في تطوير المعلمين.

وفي منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، يُقيّم الأداء المهني للمعلمين وفق مؤشرات متعددة تشمل الممارسات الصفية والتعاون المهني والمشاركة في التكوين المستمر والشعور بالكفاءة المهنية (OCDE, 2019). وهي مؤشرات تتجاوز المنظور الضيق للنتائج التعليمية لتمتد إلى البُعد التنظيمي والمؤسسي للأداء. وفي نفس السياق، يُؤكد شلايشر (Schleicher, 2018) أن جودة الأداء ترتبط ارتباطًا وثيقًا ببيئة العمل المؤسسية وبدرجة الاستثمار في تطوير المعلمين.

4.2. تحديات الأداء المهني في المدرسة الجزائرية

تتواجه عدة تحديات هيكلية تُؤثر في أداء المعلمين الجزائريين: أولها ضعف برامج التكوين الأولي التي لا تُزوّد المعلمين بالكفاءات اللازمة لمواجهة واقع المدرسة المعاصرة، وثانيها محدودية فرص التكوين المستمر التي تظل شكلية وغير مرتبطة بحاجات المعلمين الفعلية. ففي حين تُشير التقارير الدولية إلى أن المعلمين الذين يحصلون على تكوين مستمر منتظم يُظهرون مستويات أعلى من الالتزام والفعالية (Day & Gu, 2009)، يظل التكوين في المدارس الجزائرية نشاطًا هامشيًا لا يستجيب لانتظارات الفاعلين التربويين.

ثالث هذه التحديات يتمثل في غياب آليات فعّالة لتقييم الأداء المهني بشكل عادل وبنّاء. فرغم وجود نصوص تنظيمية تنص على التقييم الدوري، إلا أن الممارسة الفعلية تبقى محدودة وتخضع لمنطق إداري لا يُساهم في تحسين الأداء بقدر ما يُكرّس التوتر بين المعلم والإدارة (Latham & Locke, 2002). كما أن طبيعة الاكتظاظ التي تعرفها كثير من المؤسسات التعليمية تُرهق المعلمين وتُقلل من قدرتهم على التجديد البيداغوجي.

5. التكوين المستمر وتطوير الكفاءات

5.1. التكوين المستمر كأداة للاستدامة المهنية

التكوين المستمر يُعد من أهم ركائز استدامة الأداء المهني للمعلمين، لأنه يسمح بتحديث المعارف والمهارات والتكييف مع التحولات المتسارعة. سينج (Senge, 1990) بين أن المنظمات التي تجعل التكوين جزءاً من ثقافتها التنظيمية أكثر قدرة على الابتكار والتكيف، وهو ما ينطبق على المدرسة بوصفها منظمة تعلمية (Argyris & Schön, 1978). داي وغو (Day & Gu, 2009) أظهرتا أن المعلمين الذين يحظون بتكوين مستمر ذي جودة يُظهرون التزاماً مهنياً أقوى. هارغريفز (Hargreaves, 2003) أبرز أن مجتمعات الممارسة المهنية داخل المدرسة — حيث يتبادل المعلمون الخبرات ويتعاونون في حل المشكلات — تشكل شكلاً من أشكال التكوين غير الرسمي المباشر.

وفي السياق التعليمي، أظهرت دراسة داي وغو (Day & Gu, 2009) أن المعلمين الذين يخضعون لتكوين مستمر ذي جودة يُظهرون التزامًا مهنيًا أقوى وقدرة أكبر على التعامل مع تحديات المهنة. كذلك أبرز هارغريفز (Hargreaves, 2003) أن مجتمعات الممارسة المهنية داخل المدرسة — حيث يتبادل المعلمون الخبرات ويتعاونون في حل المشكلات — تُشكّل شكلاً من أشكال التكوين المستمر غير الرسمي الذي يُساهم في تطوير الكفاءات بشكل فعّال.

5.2. واقع التكوين المستمر في المدرسة الجزائرية

يظل التكوين المستمر في الجزائر محدود الأثر رغم الجهود المبذولة. فالبرامج التكوينية تُنظّم غالبًا من طرف المديريات دون مشاركة حقيقية للمؤسسة في تحديد حاجاتها، وتتمركز حول الإصلاحات البيداغوجية الكبرى أكثر من كونها تستجيب لانتظارات المعلمين الميدانية. كما أن هذه البرامج لا تتبعها عمليات ميدانية لمتابعة أثر التكوين على الممارسات الصفية، ما يُضعف فاعليتها ويُحيلها إلى مجرد إجراء شكلي.

في هذا الصدد، يُميّز فينغر (Wenger, 1998) بين التعلم الرسمي القائم على البرامج المُنظّمة والتعلم الضمني النابع من الممارسة اليومية والمشاركة في مجتمعات العمل. وهذا التمييز يُساعد في فهم أزمة التكوين المستمر في المدارس الجزائرية: فالمشكلة ليست في غياب البرامج بقدر ما هي في غياب ثقافة التكوين داخل المؤسسة، أي ذلك المناخ الذي يُشجّع على تبادل الخبرات والتجريب والنقد

البنّاء. وقد أشار تارديف (Tardif, 2012) إلى أن الخبرة المهنية للمعلم تتشكل أساسًا من خلال التفاعلات اليومية، وأن غياب أطر مؤسسية لتنظيم هذه التفاعلات يُضعف إمكانية الاستفادة منها. ويتقاطع هذا مع ما أبرزه لورتي (Lortie, 1975) حول «التطبيع الاجتماعي» للمعلمين الجدد الذي يتم بطريقة غير رسمية داخل المؤسسة. وتُبيّن هذه الأعمال أن الفرق بين المدرسة الفعّالة والمدرسة العادية لا يكمن في الموارد المتاحة بقدر ما يكمن في طريقة تنظيم العمل التعاوني وثقافة التكوين المؤسسي.

6. التحفيز والالتزام المهني: أزمة الاعتراف بالمهنة التعليمية

6.1. نظرية التحفيز وأبعاد الرضا المهني

واقع المدارس الجزائرية يكشف عن أزمة حقيقية في التحفيز المهني. المعلمون يتذمرون من عدم الاعتراف بمجهوداتهم ومن غياب آليات تحفيز ترتبط بالأداء الفعلي. هيرزبرغ (Herzberg, 1966) ميّز بين عوامل الإرضاء كالإنجاز والاعتراف والمسؤولية، وعوامل عدم الإرضاء كالراتب وظروف العمل. الفكرة الجوهرية هنا أن تحسين عوامل عدم الإرضاء وحدها لا يُنتج تحفيزاً حقيقياً، بل يُخفف فقط من الإحباط. هذا يفسر جزئياً لماذا لا تحقق الزيادات في الأجور وحدها تحسناً ملموساً في التزام المعلمين. هونيث (Honneth, 1995) يذهب أبعد من ذلك حين يؤكد أن الاعتراف بالفرد كفاعل مهني شرط أساسي لتحقيق ذاته وتطوير كفاءاته. غياب الاعتراف بالمهنة التعليمية — عبر إعلام سلبي

يركز على النقائص ويُهمّل المجهودات — يُضعف الرغبة في الانخراط. والمشكل أن المهنة التعليمية فقدت جزءاً مهماً من مكانتها الرمزية في المجتمع الجزائري، مما يضاعف الإحباط ويجعل التحفيز المعنوي أكثر صعوبة.

يتقاطع هذا مع نظرية الاعتراف لهونيث (Honneth, 1995) التي تُؤكد أن الاعتراف بالفرد كفاعل مهني شرط أساسي لتحقيق ذواته وتطوير كفاءاته. فغياب الاعتراف بالمهنة التعليمية — عبر إعلام سلبي يُركّز على نقائص المنظومة ويُهمّل مجهودات المعلمين — يُضعف الرغبة في الانخراط ويُغذي مشاعر الإحباط والانسحاب المهني. وما يُعزز هذه الأزمة أن المجتمع الجزائري يعيش تحولاً في قيمه الثقافية حيث لم تعد المهنة التعليمية تحظى بالمكانة الرمزية التي كانت تتمتع بها. وبحسب ماير وألين (Meyer & Allen, 1991)، يتأثر الالتزام التنظيمي بثلاثة أبعاد: عاطفي يتعلق بالشعور بالانتماء، ومعياري يتعلق بالشعور بالواجب، ووظيفي يتعلق بالإحساس بتكاليف المغادرة.

6.2. التحفيز في المدرسة الجزائرية: واقع وتحديات

تتميز منظومة التحفيز في المدارس الجزائرية بضعفها البنيوي. فرغم وجود النظام التقويمي للترقية، إلا أنه يخضع لمعايير أقدمية لا ترتبط بالأداء الفعلي، ما يُبعث رسالة ضمنية مفادها أن الجهد والتجديد لا يُكافآن. كما أن المكافآت المادية المتاحة محدودة وغير مرتبطة بالنتائج، والأهم من ذلك أن البُعد المعنوي للتحفيز — الاعتراف بالإنجاز وإشراك المعلم في القرار — يظل شبه غائب. وقد أظهرت دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2011) أن

الإحباط المهني يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالشعور بعدم الاعتراف وبضعف الدعم المؤسسي.

في المقابل، تُبيّن التجارب الدولية أن المشاركة في القرار والتواصل الشفاف والتقدير المهني تُشكّل عوامل تحفيز قوية للمعلمين. ففي دراسة دولية قارنت بين أنظمة تعليمية مختلفة، وجد شلايشر (Schleicher, 2018) أن الدول التي تمنح المعلمين استقلالية مهنية أكبر وتُشركهم في صياغة السياسات التربوية تحقق نتائج تعليمية أفضل. وهذا لا يعني أن التحفيز المعنوي يُغني عن التحفيز المادي، بل يعني أن الجمع بينهما شرط لتحقيق التزام مهني مستدام.

7. المناخ المؤسسي وبناء ثقافة التعاون المهني

7.1. من العمل الفردي إلى الممارسة الجماعية

في غالبية المدارس الجزائرية، لا يزال العمل التعليمي عملاً فردياً بامتياز. المعلم يغلق باب القسم خلفه ويدبّر وضعه حسب خبرته الشخصية وموارده الخاصة، من دون أن تكون هناك آليات مؤسسية كافية لتشجيع التعاون. ليتل (Little, 2003) بين أن الممارسة التعاونية — بوصفها تبادلاً منظماً للخبرات والأفكار حول الممارسات الصفية — تُساهم بوضوح في تحسين جودة التعلم. ليبرمان ووود (Lieberman & Wood, 2002) أكدتا أن الشبكات المهنية تُوفّر للمعلمين فرصاً حقيقية للتعلم من أقرانهم. هارغريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012) طوّرا مفهوم «الرأسمال المهني» القائم على ثلاثة أبعاد: رأس

المال الإنساني (المعارف والمهارات الفردية)، ورأس المال الاجتماعي (شبكات العلاقات والتعاون)، ورأس المال القرار (القدرة على اتخاذ خيارات بيداغوجية مستقلة).

وقد طور هارغريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012) مفهوم «الرأسمال المهني» الذي يقوم على ثلاثة أبعاد: الرأسمال الإنساني المتمثل في المعارف والمهارات الفردية، والرأسمال الاجتماعي المتمثل في شبكات العلاقات والتعاون المهني، ورأسمال القرار المتمثل في القدرة على اتخاذ خيارات بيداغوجية مستقلة. وهذا المفهوم يُبيّن أن الأداء المهني لا يتحدد بالكفاءة الفردية وحدها، بل أيضًا بجودة العلاقات المهنية داخل المؤسسة ودرجة الاستقلالية الممنوحة للمعلمين.

7.2. المناخ المؤسسي والاستدامة التنظيمية

المناخ المؤسسي هو تلك الحالة النفسية والاجتماعية المشتركة التي تُشكّل إطارًا للتفاعلات داخل المدرسة. ويرتبط هذا المناخ بعدة عوامل منها: نمط القيادة الإدارية، ودرجة التواصل والثقة بين الفاعلين، وطبيعة العلاقات بين المعلمين والتلاميذ، ومستوى الدعم الذي تتلقاه المؤسسة من المحيط الإداري. وقد أظهرت دراسة ماسلاش ولايتر (Maslach & Leiter, 2016) أن المناخ المؤسسي يُلعب دورًا حاسمًا في الحماية من الاحتراق المهني أو في تفاقمه.

في المدارس الجزائرية، يتأثر المناخ المؤسسي سلبًا بعدة عوامل: الاكتظاظ الذي يُرهق العلاقات التربوية، وضعف التنسيق بين المعلمين، وغياب فضاءات حوار

مؤسسية تسمح بمعالجة المشكلات بشكل جماعي. كما أن هيمنة المنطق الإداري على المنطق التربوي تُضعف الشعور بالانتماء وتُحوّل المدرسة إلى مجرد مكان عمل يُؤدّى فيه واجب روتيني. وهذا ما يُفسر جزئيًا ظاهرة الانسحاب المهني لدى عدد من المعلمين الشباب (Ingersoll, 2003). كما أن غياب الرؤية المشتركة للمؤسسة — تلك الصورة الواضحة التي يتفق عليها الفاعلون حول ما تريد المدرسة تحقيقه — يجعل كل معلم يعمل وفق منطقه الخاص، مما يُضعف التماسك التنظيمي ويُشتت الجهود. وقد نبّه ويك وساتكليف (Weick & Sutcliffe, 2007) إلى أن المنظمات التي تتميز بثقافة الانتباه المتبادل بين أعضائها أكثر قدرة على اكتشاف المشكلات مبكرًا والاستجابة لها بشكل فعّال.

8. التحول الرقمي وتأثيره على إدارة الموارد البشرية المدرسية

8.1. التحول الرقمي كتحدي تنظيمي

التحول الرقمي لم يعد مجرد إدخال أدوات تقنية إلى القسم، بل أصبح يمثل تحولاً في طريقة إنتاج المعرفة ونقلها وتقييمها. سن (Sen, 1999) في مقاربته للقدرات البشرية يُؤكد أن التنمية لا تقتصر على توفير الموارد بل تتعلق بتمكين الأفراد من تطوير قدراتهم الفعلية. وبالمثل، لا يكفي توفير الأجهزة للمعلمين دون تمكينهم فعلياً من تطوير كفاءاتهم الرقمية. سيمنز (Siemens, 2005) طوّر نظرية الترابطية التي تؤكد أن التعلم في العصر الرقمي يتجاوز الفرد ليشمل

الشبكات والروابط بين مصادر المعرفة. سيلوين (Selwyn, 2016) يُحذّر من مغالطة الاعتقاد بأن التكنولوجيا تُحل المشكلات التعليمية بحد ذاتها، ففاعليتها مرتبطة بالسياق التنظيمي والاجتماعي الذي تُستعمل فيه.

في هذا الإطار، طوّر سيمنز (Siemens, 2005) نظرية الترابطية التي تُؤكد أن التعلم في العصر الرقمي يتجاوز الفرد ليشمل الشبكات والروابط بين مصادر المعرفة. وهذا يعني أن إدارة الموارد البشرية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تطوير الكفاءات الرقمية للمعلمين لا بوصفها مهارة إضافية، بل بوصفها جزءًا أساسيًا من الكفاءة المهنية. غير أن الواقع في المدارس الجزائرية يكشف فجوة كبيرة بين المتطلبات الرقمية الجديدة والواقع الفعلي لتكوين المعلمين وبنية المؤسسات التعليمية.

8.2. تدبير التحول الرقمي في المدرسة الجزائرية

يأتي تحدي التحول الرقمي في المدرسة الجزائرية في سياق يتميز بعدة نقائص: محدودية البنية التحتية الرقمية في كثير من المؤسسات، وضعف تكوين المعلمين في مجال الاستعمال البيداغوجي للتكنولوجيا، وغياب إطار مؤسسي واضح لدمج الأدوات الرقمية في الممارسة اليومية. ورغم بعض المبادرات — كمنصات التعليم عن بُعد التي استُحدثت في فترة الجائحة — فإن هذه المبادرات ظلت محدودة الأثر لأنها لم تُرافق بسياسة شاملة لتطوير الكفاءات الرقمية لدى المعلمين والمديرين على حد سواء.

هذا الواقع يطرح تساؤلاً جوهريًا حول قدرة المدرسة الجزائرية على تحقيق استدامة تنظيمية في ظل تحول رقمي متسارع. فالمنظمات التي لا تستثمر في تطوير كفاءات أفرادها تواجه خطر التقهقر والتهميش (Hannan & Freeman, 1989). والمدرسة لا تُستثنى من هذه القاعدة، إذ إن قدرتها على الاستجابة لمتطلبات التحول الرقمي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بقدرتها على إدارة مواردها البشرية بطريقة استباقية ومستدامة.

9. الاستدامة التنظيمية: نحو مقاربة شاملة

9.1. مفهوم الاستدامة التنظيمية

لا تعني الاستدامة التنظيمية مجرد البقاء والاستمرار في الزمن، بل تُشير إلى قدرة المنظمة على التكييف مع التحولات المحيطة والحفاظ على هويتها ورسالتها مع تطوير أدائها باستمرار. وقد أكد هانان وفريمان (Hannan & Freeman, 1989) أن المنظمات التي لا تتكيف مع تغيرات بيئتها تفقد قدرتها التنافسية وتُواجه خطر الزوال. وينطبق هذا التحليل على المدرسة التي تحتاج إلى تطوير قدرتها على الاستجابة للتحولات الاجتماعية والمعرفية مع الحفاظ على وظيفتها الأساسية المتمثلة في التعليم والتربية.

ويمكن فهم الاستدامة في المدرسة من خلال ثلاثة أبعاد متكاملة: بُعد بشري يتعلق بقدرة المؤسسة على الاحتفاظ بمعلميها وتطوير كفاءاتهم، وبُعد تنظيمي يتعلق بقدرتها على تجديد ممارساتها الإدارية والتربوية، وبُعد مؤسسي يتعلق

بمكانة المدرسة في محيطها الاجتماعي. وقد أبرز دوبار وتريبييه (Dubar & Tripier, 1998) أن استدامة المهنة التعليمية ترتبط بقدرة المعلم على بناء هوية مهنية متينة تُمكّنه من مواجهة تحديات المهنة والشعور بالفاعلية.

9.2. مقاربة سوسيولوجية للاستدامة في المدرسة الجزائرية

إذا اعتبرنا المدرسة تنظيماً يخضع لمبدأ الفعل المنظّم (Crozier & Friedberg, 1977)، فإن استدامتها تتوقف على قدرتها على إعادة إنتاج التوازنات بين مصالح الفاعلين المختلفين. المعلم يحتاج إلى اعتراف بمهنيته وحرية في ممارسته، والمدير يحتاج إلى أدوات لإدارة فعالة، والتلاميذ يحتاجون إلى تعليم ذي جودة. هذه المطالب المتعددة لا يمكن تحقيقها من خلال منطق إداري أحادي الجانب، بل تستدعي بناء آليات تفاوض وتوافق تُعيد توزيع الموارد والصلاحيات. إدارة الموارد البشرية بهذا المنظور تُصبح أداة لبناء الاستدامة. كلما كانت هذه الإدارة قادرة على تحقيق التوازن بين الاحتياجات الفردية للمعلمين والمتطلبات المؤسسية، كانت المدرسة أقدر على المواجهة. دوبات (Dubet, 2002) لاحظ أن تراجع المؤسسة التقليدية يفرض إعادة بناء روابط تنظيمية جديدة قائمة على الثقة والمشاركة.

في هذا السياق، يُمكن النظر إلى إدارة الموارد البشرية بوصفها أداة لبناء هذه الاستدامة. فكلما كانت هذه الإدارة قادرة على تحقيق التوازن بين الاحتياجات الفردية للمعلمين والمتطلبات المؤسسية، كانت المدرسة أكثر قدرة على مواجهة التحديات. وهذا يتطلب الانتقال من منطق التسيير إلى منطق التدبير الذي

يُعامل الموارد البشرية كرأسمال يجب تطويره. وقد لاحظ دوبات (Dubet, 2002) أن تراجع المؤسسة التقليدية يفرض إعادة بناء روابط تنظيمية جديدة قائمة على الثقة والمشاركة. وهذا يتطلب الانتقال من منطق التسيير الإداري إلى منطق التدبير الاستراتيجي الذي يُعامل الموارد البشرية كرأسمال يجب تطويره وحمايته (Pfeffer, 1998). وقد لاحظ دوبات (Dubet, 2002) أن تراجع المؤسسة التقليدية يفرض إعادة بناء روابط تنظيمية جديدة قائمة على الثقة والمشاركة بدلاً من الخضوع للقواعد.

10. خلاصة واستنتاجات

حاولت هذه المداخلة تحليل العلاقة بين إدارة الموارد البشرية في المدرسة الجزائرية والأداء المهني والاستدامة التنظيمية. من أهم النتائج التي توصلنا إليها أن التسيير التقليدي لا يزال خاضعاً لمنطق بيروقراطي مركزي يحد من فاعلية السياسات التربوية ويُضعف قدرة المدير على التصرف في موارده البشرية. كما تبين أن الأداء المهني يتأثر مباشرة بجودة التكوين المستمر وفعالية آليات التحفيز وجودة المناخ المؤسسي. أما الاستدامة التنظيمية فترتبط عضوياً بقدرة المدرسة على إدارة مواردها البشرية بطريقة استراتيجية تراعي خصوصية العمل التعليمي. ومن هذه النتائج، نرى أن الانتقال نحو إدارة استراتيجية يتطلب أموراً عديدة: تفويض صلاحيات أوسع للمدير في المجالين التربوي والإداري، وربط الترقية بالأداء الفعلي لا بالأقدمية وحدها، وتطوير برامج التكوين المستمر وفق مقاربة تشاركية تستجيب لحاجات المعلمين الفعلية، إضافة إلى تعزيز ثقافة التعاون

المهني داخل المؤسسة. لا ندّعي أن هذه المقترحات تمثل حلاً شاملاً لأزمات المدرسة الجزائرية؛ فالتحديات التربوية أعمق وأكثر تعقيداً من أن تُعالج بتغيير في الإدارة وحدها. غير أن تحديات المدرسة لا يمكن فصلها عن التحديات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع: الاكتظاظ، الفوارق الاجتماعية، تغير القيم الثقافية... كلها تُشكل إطاراً يؤثر في الأداء المؤسسي. لكن المدرسة تملك هامش استقلالية يمكن استثماره لتحسين ظروف العمل وتطوير الممارسات البيداغوجية. والمسألة كلها تكمن في رؤية المعلم رأسمالاً يجب صيانته وتطويره، لا مجرد مورد يُدار بالأوامر والتعليمات.

ومن هذه النتائج، نستنتج أن الانتقال نحو إدارة استراتيجية للموارد البشرية في المدرسة الجزائرية يتطلب إعادة النظر في عدة جوانب: أولها تفويض صلاحيات أوسع للمدير في المجال التربوي والإداري، بما يُمكّنه من اتخاذ قرارات ملائمة لواقع مؤسسته. ثانيها إرساء آليات تحفيز متوازنة تجمع بين البُعد المادي والبُعد المعنوي، مع ربط الترقية بالأداء الفعلي وليس بالأقدمية وحدها. ثالثها تطوير برامج التكوين المستمر وفق مقاربة تشاركية تأخذ بعين الاعتبار حاجات المعلمين الفعلية ومتطلبات التحول الرقمي. رابعها تعزيز ثقافة التعاون المهني داخل المؤسسة من خلال خلق فضاءات للتبادل والعمل الجماعي بين المعلمين.

إن تحديات المدرسة الجزائرية لا يمكن فصلها عن التحديات الاجتماعية والاقتصادية الأوسع التي تعرفها البلاد. فالاكتظاظ والفوارق الاجتماعية وتغير القيم الثقافية تُشكّل إطارًا عامًا يُؤثر في الأداء المؤسسي للمدرسة. غير أن هذا لا يعني أن إدارة الموارد البشرية عاجزة عن التأثير في هذا الواقع؛ فالمدرسة

تملك هامشًا من الاستقلالية يمكن استثماره لتحسين ظروف العمل وتطوير الممارسات البيداغوجية وتعزيز الانتماء المهني. ولا ندّعي أن هذه المقترحات تُمثّل حلاً سحريًا لأزمات المدرسة الجزائرية، إذ نعي أن التحديات التربوية أعمق وأكثر تعقيدًا من أن تُعالج بتغيير في الإدارة وحده. غير أننا نُؤكد أن أي إصلاح تربوي لا يأخذ بعين الاعتبار البُعد التنظيمي والمؤسسي لإدارة الموارد البشرية سيبقى قاصرًا عن تحقيق أهدافه. فالمدرسة، قبل أن تكون مشروعًا بيداغوجي، هي مشروع بشري وتنظيمي يُحتاج إلى إدارة ترى في المعلم رأسمالاً يجب صيانته وتطويره، لا مجرد مورد يُدار بالأوامر والتعليمات.

قائمة المراجع

Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organizational learning: A theory .of action perspective. Addison-Wesley

Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). Armstrong's handbook of .human resource management practice (15th ed.). Kogan Page

Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Columbia University .Press

Boxall, P., & Purcell, J. (2016). Strategy and human resource .management (4th ed.). Palgrave Macmillan

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique: du savoir .savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage

.Crozier, M. (1963). Le phénomène bureaucratique. Seuil

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système: les .contraintes de l'action collective. Seuil

.Day, C., & Gu, Q. (2009). The new lives of teachers. Routledge

Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and .pupil performance. Economic Policy, 26(65), 5-55

Drucker, P. F. (2006). The effective executive: The definitive guide .to getting the right things done. HarperCollins

Dubet, F. (2002). Le déclin de l'institution: l'école à l'épreuve des ,nouveaux modes de régulation. Revue Française de Sociologie .536–511 ,(3)43

Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). Dans quelle société vivons– .nous? Seuil

.Dubar, C., & Tripier, M. (1998). La sociologie des professions .Armand Colin

Duru–Bellat, M. (2015). Les inégalités sociales à l'école: genèse .et mythes. Presses Universitaires de France

Duru–Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). Sociologie de l'école .Armand Colin .(.4e éd)

.Hannan, M. T., & Freeman, J. (1989). Organizational ecology .Harvard University Press

:Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society .Education in the age of insecurity. Teachers College Press

:Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital .Transforming teaching in every school. Teachers College Press

Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. World .Publishing

Honneth, A. (1995). The struggle for recognition: The moral .grammar of social conflicts. MIT Press

.Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante .Revue Française de Pédagogie, 86, 5–16

Ingersoll, R. M. (2003). Is there really a teacher shortage? Center .for the Study of Teaching and Policy

Latham, G. P., & Locke, E. A. (2002). Building a practically useful .theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey .American Psychologist, 57(9), 705–717

Lieberman, A., & Wood, D. R. (2002). From network learning to –classroom teaching. Journal of Educational Change, 3(3/4), 315 .337

Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of .classroom practice. Teachers College Record, 105(6), 913–945

.Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study .University of Chicago Press

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout .experience: Recent research and its implications for psychiatry .World Psychiatry, 15(2), 103–111

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource .Management Review, 1(1), 61–89

OCDE. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and .school leaders as lifelong learners. OECD Publishing https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Pfeffer, J. (1998). The human equation: Building profits by putting .people first. Harvard Business School Press

Perrenoud, P. (2004). Les dix nouvelles compétences pour .enseigner. ESF Éditeur

Schleicher, A. (2018). World class: How to build a 21st-century .school system. OECD Publishing https://doi.org/10.1787/9789264300002-en

.Selwyn, N. (2016). Is technology good for education? Polity Press

.Sen, A. (1999). Development as freedom. Oxford University Press

Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of .the learning organization. Doubleday

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance .Learning, 2(1), 3–10

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with .school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion .Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029–1038

Tardif, M. (2012). Les enseignants au quotidien: expérience et .interactions dans les salles de classe. De Boeck Supérieur

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions et dilemmes professionnels. Les .Presses de l'Université de Laval

Weber, M. (1922). Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der .verstehenden Soziologie. Mohr Siebeck

:Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). Managing the unexpected Resilient performance in an age of uncertainty (2nd ed.). Jossey-.Bass

,Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning .and identity. Cambridge University Press

Werther, W. B., & Davis, K. (1996). Human resources and .personnel management (5th ed.). McGraw-Hill

عنوان المداخلة: قراءة سوسيوتربوية لظاهرة العنف المدرسي. مجموعة من الدراسات – إنموذجا–

عمر مسوس وفاطمة عبدلي

مؤسسة الإنتماء: جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف–

الملخص:

يعتبر العنف من اقدم الظواهر التي عرفها المجتمع الإنساني كونها تمثل مشكلة ذات صلة بجمله العوامل الاجتماعية والنفسية السلبية على الأفراد بصفة خاصة والمجتمعات بصفة عامة، فهذا الأخير يعد ظاهرة مركبة ومتفاعل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية وحتى النفسية تتعلق بكل المجتمعات البشرية ولكن ليست بنفس درجة التأثير وإنما بدرجات متفاوتة كونها سلوك يكتسب من المحيط الاجتماع الذي ينشئ فيه الفرد والذي يختلف من فرد إلى أخر ومن مجتمع إلى أخر، فكل مجتمع له أحكامه ومعاييره وظروفه التي على أساسها تتحدد سلوكات الأفراد، وعلى ذلك ما يجعل سلوك الفرد عنيفا هو المحيط الذي ينتمي إليه، وباعتبار العنف ظاهرة من الظواهر الأكثر تعقيدا وصعوبة فإنها تدخل ضمن مجال غياب التكامل الاجتماعي ويظهر العنف في عدة أشكال منها ما هو لفظي كالسخرية، ومنها ما هو جسدي كالضرب ومنها ما هو رمزي كاللامبالات، حيث توجد هذه الأنواع أكثر ذيوعا في المجتمع ولها امتداد واسع في المؤسسات المجتمعية

عامة المؤسسة التربوية خاصة وهذا ما جعل العلاقات السائدة في المحيط التربوي تتدهور سواء من طرف التلميذ أو الأستاذ.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، المدرسة، الدراسات الاجنبية، الدراسات العربية، السوسيولوجيا.

Study summary:

Violence is considered one of the oldest phenomena known to human society, as it represents a problem related to all the negative social and psychological factors on individuals in particular and societies in general. The latter is a complex phenomenon and interacts with social, economic, and even psychological aspects related to all human societies, but not to the same degree of influence, but rather to varying degrees. It is a behavior acquired from the social environment in which the individual grows up, which varies from one individual to another and from one society to another. Every society has its own rules, standards, and circumstances on the basis of which the behavior of individuals is determined. Accordingly, what makes an individual's behavior violent is the environment to which he belongs. Considering that

violence is one of the most complex and difficult phenomena, it falls within the scope of the absence of social integration, and violence appears in several forms, including verbal forms. Such as sarcasm, what is physical such as hitting, and what is symbolic such as indifference. These types are more common in society and have a wide reach in societal institutions in general and the educational institution in particular. This is what made the prevailing relations in the educational environment deteriorate, whether on the part of the student or the professor.

Keywords: school violence, school, foreign studies, Arab studies, sociology.

مقدمة:

تعد مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيدا وأكثرها خطورة فهي ظاهرة مثيرة للقلق وتزداد تتفاقم يوما بعد يوم، حيث تفشت في السنوات الأخيرة ظاهرة العنف بصورة واضحة لا سيما داخل الأوساط المدرسية حيث يشكل سلوك العنف لدى التلاميذ داخل المدرسة بمستوياتهم المختلفة ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار وسلوك ذو أبعاد نفسية اجتماعية، اقتصادية، يظهر داخل المحيط المدرسي على شكل تخريب لممتلكات المدرسة " القسم" وكذا عدم احترام أوامر الأستاذ ومخالفة تعاليم وقوانين المدرسة وكذا العديد من السلوكات غير السوية كإثارة الفوضى داخل القسم.

وبما أن العنف المدرسي متغير مهم بالنسبة للدراسة فسوف نتناول فيما يلي ظاهرة العنف المدرسي بكل تفاصيلها، إذ نبدأ أولا بعرض لمحة تاريخية حول العنف ثم نتدرج إلى أهم النظريات المفسرة للعنف المدرسي، ثم نتطرق إلى أهم مظاهر وأشكال العنف

المدرسي ثم ننتقل إلى عرض أهم عوامله وأثاره وأخيرا أبرز الاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي.

اولا: تحديد المفاهيم:

من اجل القيام بدراسة علمية، على الباحث أن يحدد ويعرف مفاهيم بحثه بدقة ووضوح والتي تعتبر بمثابة المفاتيح لفهم الدراسة ولهذا الغرض تم تحدي وتعريف مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالدراسة والمتمثلة في:

1- المنهاج التربوي:

لغة: الطريق الواضح ويرادف المعنى التربوي الشائع لهذه الكلمة الدروس التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، وعلى هذا فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم أنه الطريق الذي يسلكه المعلم أو المتعلم بغية الوصول إلى أهداف التربية. [1]

يعرفه تايلور: بأنه جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية. [2]

هو المفردات أو الموصلات المعرفية التي تقدم في مجال دراسة معينة التي يدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال، وهو أيضا نقل للمعارف التي يتضمنها الكتاب التعليمي للمتعلمين لضمان نجاحهم في الامتحان[3].

---

[1]– مجدي إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط1، 2002، ص7.

[2]– إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2000، ص174.

[3]- القتلاوي سهيلة، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، ط1، سنة 2006، ص32.

هو جملة من الأفعال التي نخططها لاستشارة التعليم فهي تشمل تحديد أهداف التعليم وأساليب التقويم، مواد الدراسية بما فيها الكتب والوسائل التعليمية، كما يشمل المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمتمدرسين [1]

2- العنف المدرسي :

هو قيام التلميذ بسلوكيات عنيف اتجاه الأساتذة سواء كان هذا العنف لفظي أو مادي، مباشر أو غير مباشر وقد يكون نتيجة مواقف إحباط نفسي أو اجتماعي ويتم على السلطة المدرسية.

يعرف **شدلر"shdelr** " : العنف المدرسي على انه السلوك العدواني واللفظي والغير اللفظي نحو شخص أخر يقع داخل حدود المدرسة. [2]

وتعرف "**فاطمة فوزي** " عنف التلاميذ بانه تعدى التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو على احد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية مما يدفع المعتدى عليه إلى الشكوى أول اشتباك مع المتعدي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في النطاق المدرسة. [3]

وتعرفه " **تبداني خديجة** " وآخرون: العنف المدرسي هو السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسة سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد ممتلكات المدرسة، والقائمين عليها وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي. [4]

---

[1] - عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، (أسبابه علاجه)، دار وائل للنشر ، عمان، ط1، سنة 2004، ص482.

[2]- صافي فتيحة ، إقبال التلاميذ على ممارسة العنف، مذكرة ماجيستر، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، 2006/2007، ص 18.

[3] – أميمة منير جادو، العنف المدرسي بين الأسرة و المدرسة و الإعلام، دار السحاب للنشر و التوزيع، القاهرة، سنة 2005، ص 6.

[4]– تبداني خديجة وآخرون، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، دار قرطبة للنشر، الجزائر، ط1، ص78.

3- طريقه التدريس:

لغة: تعني المذهب والسيرة والمسلك الذي نسلكه للهدف .

تعني جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية، فهي جهد يبذل من أجل بلوغ غاية ما.

هي الوسائل التعليمية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغايته، ومن التربويين من يرى أنها الأساليب التي يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ، أو هي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التعليم والتدريس فعلا [1].

هي الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتشمل كافة الكيفيات الأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء أدائه العملية تحقيقا لأهداف محددة ولها أشكال وصور وأساليب متعددة كالمناقشة وطرح الأسئلة أو حل المشكلات أو المشروعات أو الاكتشاف والاستقصاء أو غير ذلك.

هي الكيفيات التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم.

هي مجموعة الأساليب التي يؤديها المدرس من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الدرس، وتعد طريقة التدريس مكونا من مكونات إستراتيجية التدريس وعنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج التربوي، وهي حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم وعليها يتأسس بشكل كبير نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه. [2]

هي الطريقة المتبعة في المدرسة أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم من اجل تحقيق الأهداف المرجوة من الموقف التعليمي ويتضمن عدد من الأنشطة والإجراءات التي يتبعها المعلم داخل القسم يوصلك للتلاميذ مجموعة الحقائق والمفاهيم المتعلقة بالدرس.[3]

---

[1]– محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياتها، مجموعة النيل العربية ، مصر، ط1، 2003، ص46.

[2]– محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص28

[3]– جهادر سعدية، محمد ، دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية الأطفال والمراهقين، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط3، 1984، ص180.

ثانيا: أشكال العنف المدرسي:

تصنيف أشكال العنف المدرسي الأساسية حسب الاتفاق معظم القرارات إلى عده أشكال:

1. **العنف البدني أو الجسدي:** والذي يتمثل في استخدام القوه الجسدية بشكل معتمد اتجاه الآخرين بهدف أدائهم وإلحاق أضرار جسمية بهمك استخدام أساليب عقابية غير شرعية وغير قانونية من طرف الأستاذة الاتجاه بعض التلاميذ نتيجة وقوعهم في بعض السلوكيات غير السوية، مما يؤدي إلى تسبب في وقوع الألم والأوجاع والمعاناة جراء تلك الأضرار، ومن أمثلة العنف الجسدي (الحرق، رفصات بالرجل، الضرب بالأيدي أو باستعمال بعض الأدوات، الدفع اللطمات وغيرها، وبهدف في مجمله إلى الإذاء أو خلق الشعور بالخوف[1]
2. **العنف النفسي:** وهو الذي يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام به وفق المقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي وقد تحدث على يد أستاذ أو مجموعة من الأساتذة الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل التلميذ متضرر ومؤذى،مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية والذهنية كما أن فرض الأنظمة والقوانين المدرسية على التلاميذ بالقوة للالتزام بها والخضوع لها تعد شكل من أشكال العنف النفسي كون أن هذه الأخيرة لا تتوافق مع الخصوصية النفسية للتلاميذ ومن الأمثلة عن العنف النفسي كما يراها الباحث(رفض وعدم قبول للفرد إهانة، تهديد، صراخ...)
3. **العنف اللفظي:** يعتبر هذا الشكل من العنف المتعلق باللسان لا يقل خطورة على العنف الجسدي والنفسي حيث يعرفه الباحث "إنه استخدام الألفاظ والكلمات المخالفة للقيم الأخلاقية اتجاه الآخري أي تلك الألفاظ والكلمات المتمثلة في الشتم والسخرية

[1] خوله احمد ياحي ، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، د. ط، 2000 ، ص 46.

والتهديد التي يمارسها ويصف بها الأستاذ بعض التلاميذ الذين يقومون بسلوكات غير أخلاقية داخل القسم وغالبا ما يوافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد يمثل أكثر أنواع الانتشار في المحيط المدرسي ومن الأمثلة عن العنف اللفظي (انتقاد اللاذع المتكرر– التحقير– الشتم– الإهانة– السخرية...)[2]

4. **العنف الرمزي:** ويشمل تعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأساتذة للتلاميذ من جهة أولى والتلاميذ للأساتذة من جهة ثانية أو توجيه الإهانة لهم ، كما يشمل عموما امتناع المعلم من النظر إلى التلميذ عندما يتحدث مثلا أو يحاول الإجابة عن سؤال ما ويتجسد هذا النوع من العنف في الحياة اليومية داخل المدرسة للتلاميذ.

وقد يأخذ العنف المدرسي شكلين اخرجن وهما :

- **العنف الفردي:** وهو العنف الموجه من فرد إلى أخر، وهو في الغالب يكون في المجالات اليومية وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف إلى ثلاث فئات :
- **الفئة الأولى:** وهم الأفراد المسلمون والذين يمثل العنف الجزء أساسي من سلوكياتهم لتحقيق غاياتهم
- **الفئة الثانية:** الأفراد الذين يعانون من عقده النقص حيث يستخدمون العنف بغرض سد هذا النقص.
- **الفئة الثالثة:** الذين يتسمون أساسا بالعنف وتستخدمه هذه الفئة كوسيلة عقابية وفي حالة عدم استجابة الآخرين لمطالبهم.
- **العنف الجماعي** :وهو اشتراك فرد مع جماعة من الأفراد اتجاه جماعة أخرى تمثل السلطة.

5. **عنف الإهمال:** الإهمال بأنه " الفشل في إمداد الطفل باحتياجاته الأساسية، الجسمانية، التعليمية أو العاطفية، وبالتالي عدم الإمداد الكافي بطعام أو توفير

[2] محمد الجوهري وأخرون، المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط 1، 1995، ص 77، 78.

الماء والمناسب أو الملابس الملائمة أو الطرد من المدرسة ورفض تقديم الرعاية الطبية أو تأخيرها إضافة إلى إهمال تسجيل التلاميذ في مرحلة المناسبة لسن لطفل،أو حتى السماح للتلاميذ بالهروب المتكرر من المدرسة أو التشاجر والنزاع بينه وبين زملائه خاصة داخل القسم أمام بقية التلاميذ" ويصنف الإهمال عموما من خلال هذا التعريف إلى فئتين:

- إهمال مقصود.
- إهمال غير مقصود[1]

ثالثا: أنواع العنف المدرسي:

1. العنف المدرسي لا يختلف في ماهيته عن العنف بصفة عامة لذلك قد يكون عنف مباشر أو غير مباشر وقد يكون عنفا فرديا أو جماعيا، وقد يكون عنفا لفظيا أو بدنيا بالإضافة إلى ذلك يظهر لدى التلاميذ في المؤسسات التربوية بصفة عامة ثلاثة أنواع من العنف وهي:

أ العنف الناتج عن استفزاز:

- وهو العنف الذي يسبقه دافع، بحيث يسعى التلاميذ عن طريقه إلى الدفاع عن النفس ضد هذا الدافع الذي قد يكون تهديدا أو غيره.

ب العنف الإثبات الذات

- يظهر هذا العنف في مرحلة المراهقة حيث يحاول التلاميذ في هذه المرحلة بالذات أثبات ذاته،أن يقوم بممارسة العديد من السلوكات التي يرى بأنها تميزه عن غيره

[1] أسامة محمد احمد العدوي، دور مديري المدارس اتجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير في أصول التربية تخصص الإدارة تربوية، قسم الأصول التربية ، كليه التربية ، الجامعة الإسلامية غزه، 2008 ، ص 50 ،51.

من أقرانه، كون أنها تعتبر السبيل الوحيد لإثبات ذاته، كما يهدف هذا النوع من العنف الذي يمارسه بعض التلاميذ إلى السيطرة والتسلط على الآخرين سواء زملائهم أو أساتذتهم أو حتى هياكل المؤسسة ، و العمل من خلال هذه السلوكات العنيفة على إزعاجهم أو إغاظتهم[1]

ج العنف الموجه إلى رموز الموضوع الأصلي :

وهذا النوع من العنف هو العنف ذاته غير المباشر الذي يوجه إلى احد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية ، فعندما لا يستطيع التلميذ توجيه العنف إلى الموضوع الأصلي المثير إلى الاستجابة العدوانية فانه يوجه عنف اتجاه احد رموز هذا الموضوع الأصلي فمثلا: عندما لا يستطيع التلميذ أن يوجه عنفه إلى المعلم بسبب أو أخر فانه يوجه إلى سيارته أو شئ من الممتلكات المدرسية [2]

2. و بحسب الجهة مصدر العنف يقسم العنف المدرسي إلى :

أ. العنف من خراج المدرسة :

وهو العنف الذي مصدره جهة خارجة المدرسة كالعنف الأتي من خارج المدرسة على يد مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذ أو أساتذة كجماعة غير متعلمة وليس لها علاقة بالمحيط المدرسي تأتي إلى المدرسة من اجل التخريب أو الإزعاج وغيرها ، وكالعنف الأتي من قبل فرد أو مجموعة من الأهالي يأتون إلى المدرسة دفاعا عن أبنائهم فيقومون

[1] فهد بن على عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجيستر في العلوم الاجتماعية ، تخصص تأهيل وراعية اجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، 2005، ص 59 -61.

[2] الشربيني زكريا ، المشكلات النفسية عند الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د، ط، 1994، ض 105.

بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين والمستخدمين جل أشكال العنف المختلفة كالشتم والتهجم والظرب وغيرها [3]

ب.عنف داخل المدرسة :

وقد أشار " **المحامدة** " إلى أن العنف داخل المدرسة سنقيم إلى عدة أقسام على النحو الآتي:

- العنف بين التلاميذ أنفسهم
- العنف بين العلمين أنفسهم
- العنف بين المعلمين و التلاميذ
- التخريب المتعمد للممتلكات (تلاميذ- معلمين) و(تلاميذ- تلاميذ)

وتعد المضاربات من أنواع العنف الشائع في المدارس وغيرها، وتندرج هذه النقاط تحت ما يسمى **"العنف المدرسي الشامل "** حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه، وتسوده حالة عدم القدرة والسيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين معلميهم وتسمع العديد من الشكاوى من قبل الأهل على العنف المستخدم في المدرسة.

وتنشأ المضاربات بين المراهقين من خلال الخلاف حول موضوع معين وهذا الخلاف بدوره يولد العداوة وإثارة الأعصاب التي تدفع إلى حل الموقف أو التعامل معه باستخدام العنف، كما تنشا أيضا بسبب المناقشة الحادة حول موضوع معين وقد تكون المدرسة هي العامل الأول في هذا المجال في نشوء المضاربات إذ ابتعدت سياسة من شانها التفريق بين التلاميذ في المعاملة مما يولد الكراهية لدى البعض، وهذه الكراهية تدفعه

[3] محمد الجوهري و أخرون، مرجع سابق ، ص 91.

إلى تعنيف الأستاذ الذي ميز عليه زملائه للتقليل من شانه، كما قد تنشا المضاربات للشعور بالعنف والنقص.[1]

رابعا: تصنيفات العنف المدرسي.

لقد لاحظنا من خلال قراءتنا للكثير من الباحثين والمؤلفين الذين حاولوا وضع تعاريف العنف المدرسي ومحاولة عرضهم لأصناف مختلفة من الأعمال العنيفة سوف نلخصها وفقا لما جاء فيها مع هؤلاء الباحثين من أمثال " **Dupauier** " و " **Dubet** "وكذلك " **Pain** "حيث أن منهم من صنف السلوكات العنيفة حسب الشكل والدرجة ومنهم من راعى طبيعة السلوك العنيف في التصنيف ومنهم مرتبة حسب المسؤولين عنها والبعض الأخر اعتبر القصد فيها كالعدوان العدائي والوسيلة ومنهم من اخذ بعين الاعتبار في هذا التصنيف المكان الذي وضعت فيه[1]

1)تصنيف " Dupauier "

يصنفها وفق لأشكالها ودرجتها وهذا كالتالي:

أ. حسب الشكل:

- العنف ضد الممتلكات الشخصية.
- العنف ضد الممتلكات الجماعية.
- العنف الشفوي الأدبي سواء من الطاقم التربوي ضد التلاميذ.
- العنف الجسدي سواء أدى ذلك إلى تعطيل العمل أو لا.

[1] المحامدة ندي عبد الرحيم، الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2005،ص 288، 289.

[1] خالدي خيرة، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها المدرسين والتلاميذ ، رسالة دكتوراه في علم التربية ، قسم علم النفس ،جامعة الجزائر ، 2007، ص 99، 100.

ب.حسب درجات العنف المدرسي

- في الدرجة الأولى تأتي الفوضى في القسم وما يشبهها مثل : إضحاك التلاميذ ، التقليل من أهمية الأستاذ أو السلطة.
- أما في الدرجة الثانية يأتي العراك بين التلاميذ ويزداد بظهور العصابات.
- أما في الدرجة الثالثة يأتي الغياب الواضح وأخذ المال عن طريق التهديد والذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية .
- وفي الدرجة السادسة نجد العنف الجسمي ضد الأشخاص[1]

2)تصنيف " Dubet "

لقد صنف العنف المدرسي حسب المكان الذي يقع فيه و ذا حسب نوعين :

- عنف خارج المدرسة.
- عنف داخل المدرسة [2]

3)تصنيف " Buss "

صنف مختلف السلوكات العنيفة في المدرسة حسب عدة متغيرات تتمثل في ثلاث محاور أساسية وهي:

- العف الإيجابي في مقابل السلبي.
- العف المباشر في مقابل العنف غير المباشر.
- العف المادي في مقابل العنف اللفظي[3]

---

[1] زعرور طارق، مرجع سابق، 61، 62.

[2] Dubet ,F Les natations système scolaire , les violences à L'école, Les cachiers de la sécurité intérieur, 1994, P11

[3] معتز سيدي عبد الله ،العنف في الحياة الجامعية، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية ، القاهرة، د.ط،2005، ص43.

4) وقد صنف العالم "**بان**" العنف المدرسي في المدرسة حسب عدة متغيرات:

- العنف الإيجابي المادي المباشر(المساس الجسدي ضد الغير– ضرب الضحية أو لكمها – الانتحار)
- العنف الإيجابي المادي غير المباشر (المس بممتلكات الأشخاص أو المؤسسة تخريب الغش في الامتحانات)
- العنف السلبي المباشر (نبذ– فوضى – غيابات)
- العنف السلبي غير مباشر(عدم الحضور– عدم المشاركة – عدم إحضار الأدوات المدرسية – رفض أداء الواجبات)
- العنف اللفظي السلبي المباشر (رفض العمل – رفض الحوار – رفض الكتابة)[1]

5) تصنيفات العنف المدرسي حسب العالم " **دوباكيار** "

وفقا للشكل :

- العنف ضد الممتلكات الشخصية كالسرقة.
- العنف ضد الممتلكات الجسدية كالتخريب.
- العنف اللفظي ضد اطراف العملية التربوية أو ما يتعلق بممتلكات المدرسة.
- العنف الجسدي أو البدني ضد الطاقم التربوي[2]

وهناك تصنيفات أخرى للعنف المدرسي نذكر منها:

- تسلط المعلمين واستخدام العنف في التعامل مع التلاميذ.
- الخلافات بين الأساتذة.

---

[1] إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة لوزارة التربية و التعليم ، دليل العنف ،(د،ط)، (د.س) ، ص 177.

[2] رقية محمودي ، العنف المدرسي من العنف إلى الجريمة ، مجلة الحكمة ، العدد 18، الجزائر، 2013، ص 175.

- الخلافات والشجار بين التلاميذ.
- التمرد على المدرسة و تعليماتها.
- إثارة الشغب والفوضى مما يعيق سير العملية التربوية والتعليمية.
- الترويج للعقاقير المسكرة أو المواد المخدرة.
- الترويج لاعتداء على ممتلكات المدرسة وممتلكات الآخرين.
- التخريب بجميع أشكاله.
- الاعتداءات الجنسية [346]

خامسا: الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة العنف المدرسي:

أ/ الدراسات الأجنبية:

- **الدراسة الأولى:** دراسة **بلاتييه** " **Platier**"، دراسة فرنسية تحت عنوان " **العنف بالمدارس الفرنسية**" [1]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى انتشار السلوكيات العنيفة بالمؤسسات الثانوية والتقنية والمهنية، واهتمت بإبراز مؤشرات المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائد في المدرسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمدرسين من جهة أخرى، وهذا وفقا لإدراك كل من المدرسين والتلاميذ، كما تهدف إلى معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاقم أو تناقص السلوكات العنيفة .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن 33% من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكات عنيفة منذ الدخول المدرسي ونصف هذه السلوكات كانت صادرة عن التلاميذ مثل السب والشتم والتهديد أي العدوان اللفظي بصورة عامة.

---

[46] مصطفى أبو اسعد ،رخصة القيادة التربوية ، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ، الكويت ، ط 2 ،2014، ص 44 ، 45 .

[1] – Platier ,C. « violence à l'école » une revue de psychologie , appliquée, 3 trimestre, vol 48, N°03, paris, 1998, pp 124-126.

– تحدث البعض عن حوادث تتعلق بالانتحار دون تحديد الأطراف المعنية، الأساتذة صغار السن يلاحظون أعمال العنف تحدث بين التلاميذ فقط، بينما الأساتذة الكبار فيتحدثون عن وقوعها من التلاميذ ضد الأساتذة.

– إن السلوكات التي يدركها التلاميذ هي الأكثر عنفا في المشادات الدفع والنزاعات اللفظية حيث أن واحد من كل ثلاث تلاميذ يشتكي من السب والشتم ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى ويتحدث التلاميذ عن تأثرهم لمثل هذا النوع من العنف والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم.

– **الدراسة الثانية:** دراسة قام بها **Bernard Défance** بعنوان " **ظاهرة العنف المدرسي**" [2].

حاول الباحث في هذه الدراسة الربط بين الأسرة والمدرسة بسبب التفاعل المتبادل بينهما حيث أن استفحال العنف داخل المدرسة ما هو إلى ترجمة لعنف كامن فالأسرة أو بمحيط التفاعل سواء كان تلميذا أو مدرسا ومن خلال دراسته للاكماليات توصل إلى أن الممارسات العنيفة كثيرة وفي متمثلة فيما يلي:

– التعدي على الممتلكات وقدرت نسبة بـ80,50 %.

– سرقت الأدوات الخاصة بالمدرسة وقدرت 63,05 %.

– التهديد والتعسف في أخذ حاجات عمومية وقدرت بـ58,05 %.

– الشجار بين التلاميذ في المدارس وكانت بنسبة 39%.

– أما فيما يخص الثانويات فإن الممارسات العنيفة هي كالتالي:

– السرقة والتخريب والتعدي على الممتلكات التابعة للمدرسة والأفراد.

– التعدي على التلاميذ.

– الاعتداء اللفظي ضد الأساتذة والإداريين.

وقد ذكر ثلاثة أسباب يراها رئيسية في إحداث العنف تتمثل في:

[2] -Bernard Défance, La violence à l'école, ed,Syros,paris,1992,p27.

– مساحة المؤسسة وكل ما يربت طبها من أشكال هندسية ومعمارية.

– معدل الفشل الدراسي الذي يرى أن ارتفاعه يحفز أكثر على الممارسات العنيفة والزيادة من حدتها.

– نوعية التأطير ويقصد بها الأستاذ بالدرجة الأولى وما له من إمكانيات وقدرات وكفاءته.

ب/ الدراسات العربية:

– **الدراسة الأولى:** دراسة قام بها "**مراد بهلول**" وتندرج تحت عنوان " **المدرسة والعنف**" [1].

وفي دراسة حرة قام بها الباحث بتونس سنة 2005 وقد حاول من خلالها البحث والتنقيب عن أسباب انتشارها يقول:

" إن هذه السلوكات ليست ناتجة عن التربية العائلية أو الاجتماعية كما يذهب البعض وإنما هي نتاج عوامل متعددة ومركبة ترجع بقدر كبير إلى العملية التربوية وما تحمله من علاقات تربوية بين الأساتذة والتلاميذ وقد انطلق من التساؤلات التالية:

– هل العنف في التدريس هو المسؤول عن إنتاج ظاهرة العنف داخل المدارس؟

– هل الصراع الموجود في العلاقات التربوية بين الأساتذة والتلاميذ له أبعاد أخرى سلبية داخل المدرسة غير الفشل الدراسي؟

– هل أسباب الفشل الدراسي تختلف حسب النظرة بين الأساتذة والتلاميذ؟ ولماذا؟

وقد اختار الباحث عينة مكونة من مجموعتين لاختبار فرضيتين هما:

– **المجموعة الأولى** : تتمثل العينة من 160 تلميذ من الطور التاسع من مدارس سفاقص وتمثل نسبة الذكور بها 49 % فحين شكلت نسبة الإناث 51%.

– **المجموعة الثانية:** تمثل عينة مكونة من 63 أستاذ من مدينة سفاقص ومن مختلف التخصصات وهي مكونة من 35 أستاذ و28أستاذة.

[1] – Mourad, Bahloul, L'école et la Violence, 1er edition, Sefax : CAEU, Med Ali, 2005,p5.

وقد استخدم الباحث المنهج الكمي واعتمد على تقنية استمارة الاستبيان في جمع المعلومات وهو ما جعله يستخدم منهج التحليل الإحصائي، كما وصف تقنية المقابلة نصف موجهة للأساتذة واستعمل الملاحظة المباشرة أثناء قيامه بالبحث الميداني وأهم النتائج المتوصل إليها :

- أن السبب المؤدي إلى العنف يتمثل في :
  - الوسط الثقافي والاجتماعي للتلميذ .
  - السيرة والحيوية للتلميذ.
  - الوسط المدرسي.
  - الوراثة الطبيعية والبيولوجية.
  - نوعية الأستاذ.
  - السلوك السئ وغير الحسن.
  - إضافة إلى متغيرات أخرى مثل الكفاءة .

- **الدراسة الثانية:** دراسة "**لأميمة منير جادو**" وتحت عنوان " **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**" بثانويات القاهرة مصدر 2005 [1].

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة البحث عن أسباب انتشار السلوكات العنيفة بثانويات القاهرة وقد انطلقت في دراستها من إشكالية بحث تعكس مقالات الصحافة المصرية من مظاهر العنف ومرتكبيه في العملية التعليمية والإجراءات التي تتخذ بشأنه ومحاولة البحث عن الدوافع والأسباب المؤدية إلى ذلك .

[1] أميمة منير جادة، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة، 2005 ص36.

– وقد اعتمد الباحثة في دراستها على كل من المنهج المسحي لأعداد من الجرائد كاملة لعام دراسي كامل وكذلك المنهج الأثنوغرافي الذي يعنى برصد وتصنيف البيانات المتاحة دون وجود فرضيات مسببة في ذهن الباحث.

– أما عن جانب المعطيات وتقنيات جمع البيانات فقد استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وفقا للمعنى العام لسياق الموضوع دون الوقوف عند المفردة.

– وللوصول إلى نتائج كاملة ودقيقة للبحث اختارت الباحثة عينة مكونة من الأعداد الكاملة لكل من جريدتي الأهرام والأخبار لمدة عام دراسي كامل 1998– 1999 من شهر سبتمبر إلى يونيو.

وبعد عملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– للتنشئة الأسرية دور كبير وبليغ في غرس قيم العنف والعدوان عند الأبناء وهذا من خلال التفكك الأسري وتراخي دور الأسرة في الضبط وفقدان ثقة الأبناء في الأسرة.

– يلعب المدرس وكيفية تعامله مع التلاميذ دور كبير في توليد العنف داخل المدارس.

– كما لكثافة الفصول وتكدس المدارس علاقة بالعنف داخله .

– كما تبين أيضا من خلال الدراسة أن لمحتوى المناهج والامتحانات دور في توليد قيم العنف لدى التلاميذ.

– وأيضا كانت للإدارة المدرسية جانبا في توليد العنف وهذا من خلال عدم تطبيق القوانين واللوائح الملزمة للانضباط المدرسي.

الدراسات الجزائرية:

– **الدراسة الأولى:** دراسة قام بها الباحث " **ياسين عباس**" بعنوان " **العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي**" دراسة ميدانية بثانوية الفتح البليدة [1]، في إطار ماجيستر في علم الاجتماع تخصص الجنائي.

[1] – ياسين عباس، العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي، مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع الجنائي، شعبة علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2009– 2010.

وقد تمحورت إشكاليتها حول مجموعة من التساؤلات أهمها:

1- هل لجوء المعلمين إلى الأساليب العقابية العنيفة يؤدي إلى رد فعل مماثل من طرف التلاميذ؟

2- هل للأسرة التي ينحدر منها التلميذ علاقة بممارسة السلوك العنيف اتجاه المعلم في القسم؟

3- هل تعد مرحلة المراهقة من بين العوامل المؤدية إلى إقبال التلاميذ على ممارسة العنف اتجاه المعلمين؟

- وقد كان الهدف الرئيسي من الدراسة هو محاولة التعرف على الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي ومدى انعكاس ذلك على المؤسسات التربوية بين المعلم والتلميذ والكشف عن الأساليب غير التربوية التي تؤدي إلى ظهور السلوك العنيف.

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي عن طريق المسح الاجتماعي وقد تم توظيفه من أجل وصف وتحليل ظاهرة العنف المدرسي من خلال العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ لمعرفة أسباب وانعكاسات هذه الظاهرة على الأسرة المدرسية، كما اعتمد على المنهج الكمي لقياس الظاهرة موضوع الدراسة.

كما اعتمد الباحث في دراسته على المعاينة القصدية عن طريق الحصر الشامل تبعا لطبيعة الموضوع وأهداف البحث كونها الأنسب للوصول إلى عينة التلاميذ الذين مارسوا السلوكات العنيفة داخل الثانويات إضافة إلى اعتماده على عينة عشوائية من المعلمين بحجم 20 معلم من الجنسين.

ومن أجل الحصول على البيانات والمعلومات اعتمد على تقنية الملاحظة المباشرة والبسيطة إضافة إلى استمارة الاستبيان متكونة من 50 سؤال موزع على أربعة محاور بالإضافة إلى استمارة المقابلة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أغلب التلاميذ الذين يواجهون العنف ضد المعلمين هم من جنس الذكور .
- أغلب التلاميذ العنيفين هم من مستوى الثالثة ثانوي.

– تلاميذ الشعب الأدبية هم الأكثر ممارسة للعنف مقارنة بتلاميذ الشعب العلمية والتقنية.

– غالبية التلاميذ يرون بأن سلوكات المعلمين داخل القسم تتصف بالسلط والتشدد.

– هناك بعض المعلمين يعتقدون بأن اللجوء إلى استعمال الأساليب العقابية هو الحل الأمثل لتقليص من نسب العنف داخل المدارس الثانوية.

– كشفت الدراسة رفض المعلمين ومعارضتهم للقانون الداخلي للمؤسسة والمانع من استعمال العقاب اتجاه التلاميذ.

– أغلب المعلمين يستعملون أساليب التمييز بين التلاميذ والجهة التي يميلون إلى التعامل معها أكثر داخل القسم هم التلاميذ المجتهدين.

– أغلب المعلمين يرون بأن الذكور هم الأكثر عنفا من الإناث، وأن التلميذ العنيف هو الذي يتميز بقلة الاحترام ويفعل ما يشاء دون خوف من الآخرين.

– **الدراسة الثانية:** دراسة قام بها الباحث "**زعرور طارق**" بعنوان " **العنف المدرسي دراسة مقارنة" دراسة ميدانية لعينة من التلاميذ بثانوية الرويبة**"[1]، في إطار ماجستير في علم الاجتماع الجنائي.

وقد تمحورت إشكاليتها على مجموعة من التساؤلات نوجزها في:

– هل لنوعية التنشئة الاجتماعية دخل في تحديد طبيعة ونوع السلوك العنيف عند التلاميذ؟

– هل هناك علاقة بين كيفية عرض المواد الدراسية وطبيعتها وازدياد نسب العنف لدى التلاميذ داخل الصف الدراسي؟

– هل لشخصية الأستاذ داخل القسم وطريقة تعامله مع التلاميذ علاقة بازدياد العنف من طرف التلاميذ في المدارس؟

– هل لطبيعة الردع والضبط لدى الأستاذ دخل في إقبال بعض التلاميذ على ممارسة سلوكات العنف ضد الأساتذة؟

---

[1] – زعرور طارق، العنف المدرسي (دراسة مقارنة) مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع الجنائي، شعبة علم الاجتماع قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، 2007-2008.

وقد كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو محاولة قراءة الواقع أي قراءة العنف المدرسي بما يمثله من إشكالية أو أزمة تربوية أو ظاهرة تربوية وتحليل مضمون عينة من التلاميذ بفرض الوقوف على واقع انتشار هذه الظاهرة داخل المؤسسات التربوية.

اعتمد الباحث على العينة العنقودية باعتبارها تتماشى وطبيعة الموضوع حيث العدد الأصلي لمجتمع البحث 597 تلميذ وتلميذة على خمسة أقسام مختلفة التخصصات واختيار نسبة 20% من مجتمع البحث الأصلي .

وقد اعتمد على المنهج الكمي لقياس الظاهرة موضوع الدراسة وذلك باعتماد أسلوب الحساب، كما اعتمد على المنهج المقارن باعتباره وسيلة علمية في دراسة الظواهر والعمليات والتفاعلات والمؤسسات الاجتماعية.

وبغرض الحصول على البيانات والمعلومات لجأ إلى استخدام تقنية الملاحظة البسيطة والمباشرة إضافة إلى الاعتماد على استمارة استبيان متكونة على 57 سؤال موزعة على خمس محاور إضافة إلى استمارة المقابلة مع بعض الأساتذة والمعلمات.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– للتنشئة الاجتماعية دخل في إقبال بعض الأساتذة والتلاميذ على ممارسة سلوكات العنف بمختلف صوره داخل الأسرة من خلال التأثر بمختلف المشاكل العائلية، كما أن هذه المشاكل تؤثر على الأداء داخل الصف الدراسي.

– الأساتذة الذين مارسوا مهن قبل إلحاقهم بالتعليم أكثرهم إقبالا على استعمال أساليب العنف والعقاب داخل الصف.

– معظم الأساتذة يستعملون العنف والتأديب أثناء القيام بعملية التعليم لأن ذلك حسبهم يمنع من تكرار ذلك التصرف داخل القسم.

– معظم الأساتذة عبروا عن عدم محبتهم لمهنة التعليم وأنها تتخذها كعمل لكسب الرزق وهذا ما يخلف السلوكات وطريقة معاملة فاشلة من طرفهم ما يجعل التلميذ يعيش في حالة توتر دائمة.

– إن الاعتقاد الراسخ في أذهان بعض الأساتذة حول لزومية اللجوء واستعمال العنف من طرفهم للحفاظ على الهدوء والانضباط يجعلهم يعترفون بردود الأفعال العنيفة واللاتربوية الصادرة من طرف التلاميذ أثناء وبعد استعمال مثل هذه الأساليب في الكثير من الأحيان بفتح الطريق أمام ممارسة العنف مضاد اتجاه الأساتذة.

– معظم المبحوثين يرون أن أكثر المواد تزداد فيها نسب العنف في العلوم والفيزياء والرياضيات بنسبة للشعب العلمية والأدب والفلسفة بالنسبة للشعب الآدابية وذلك بسبب كثرة المقررات الدراسية وعدم كفاءة بعض الأساتذة وكذا صعوبة فهم محتوى المواد هذا من شأنه تحويل التلميذ من الدراسة إلى إثارة الفوضى مما يعرضه لمختلف السلوكات العنيفة اتجاه زملائه أو الأساتذة.

الخاتمة:

تكمن أهمية الدراسات السابقة في تكوين خلفية نظرية عن وضع البحث والموضوع المراد دراسته، وهذا بدوره ما يمكن من الاستفادة من مجهودات باحثين آخرين، وتجنب تكرار نفس الدراسات والبحوث بنفس متغيرات الدراسة، كما يساهم في سد النقائص وتخطي الأخطاء التي قد تتعرض لها هذه الأخيرة والاستفادة من نتائجها، ويعد كذلك عرض الدراسات التي تم الإشارة إليها سابقا والتي تم تطبيقها في الدراسة سواء الأجنبية أو العربية أو الجزائرية فقد كان لها وقع وأثر في الدراسة، وتم الاستفادة منها من خلال التعرف على مختلف القضايا التي لها علاقة بموضوع العنف المدرسي.

قائمة المصادر والمراجع:

1. مجدي إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط1، 2002.
2. إبراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2000.
3. القتلاوي سهيلة، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، ط1، سنة 2006.

4. عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، (أسبابه علاجه)، دار وائل للنشر ، عمان، ط1، سنة 2004.
5. صافي فتيحة ، إقبال التلاميذ على ممارسة العنف، مذكرة ماجيستر، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة الجزائر، 2006/2007.
6. أميمة منير جادو، العنف المدرسي بين الأسرة و المدرسة و الإعلام، دار السحاب للنشر و التوزيع، القاهرة، سنة 2005.
7. تبداني خديجة وآخرون، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، دار قرطبة للنشر، الجزائر، ط1.
8. محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياتها، مجموعة النيل العربية ، مصر، ط1، 2003.
9. محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.
10. جهادر سعدية، محمد ، دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية الأطفال والمراهقين، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط3، 1984.
11. خوله احمد ياحي ، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، د. ط، 2000.
12. محمد الجوهري وأخرون، المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط 1، 1995.
13. أسامة محمد احمد العدوي، دور مديري المدارس اتجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير في أصول التربية تخصص الإدارة تربوية، قسم الأصول التربية ، كليه التربية ، الجامعة الإسلامية غزه، 2008.
14. فهد بن على عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجيستر في العلوم الاجتماعية ، تخصص تأهيل

وراعية اجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، 2005.

15. الشربيني زكريا ، المشكلات النفسية عند الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د، ط، 1994.

16. المحامدة ندي عبد الرحيم، الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2005.

17. خالدي خيرة، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها المدرسين والتلاميذ ، رسالة دكتوراه في علم التربية ، قسم علم النفس ،جامعة الجزائر ، 2007.

18. معتز سيدي عبد الله ،العنف في الحياة الجامعية، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية ، القاهرة، د.ط،2005.

19. إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة لوزارة التربية و التعليم ، دليل العنف ،(د،ط)، (د.س).

20. رقية محمودي ، العنف المدرسي من العنف إلى الجريمة ، مجلة الحكمة ، العدد 18، الجزائر، 2013.

21. مصطفى أبو اسعد ،رخصة القيادة التربوية ، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ، الكويت ، ط 2 ،2014.

22. أميمة منير جادة، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة، 2005.

23. ياسين عباس، العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي، مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع الجنائي، شعبة علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2009- 2010.

24. زعرور طارق، العنف المدرسي (دراسة مقارنة) مذكرة ماجستير، تخصص علم الاجتماع الجنائي، شعبة علم الاجتماع قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، 2007-2008.

25. Platier ,C. « violence à l'école » une revue de psychologie , appliquée, 3 trimestre, vol 48, N°03, paris, 1998.

26. Bernard Défance, La violence à l'école, ed,Syros,paris,1992.

27. Mourad, Bahloul, L'école et la Violence, 1er edition, Sefax : CAEU, Med Ali, 2005.

28. Dubet ,F Les natations système scolaire , les violences à L'école, Les cachiers de la sécurité intérieur, 1994.

رهانات الإصلاح التربوي في ظل أزمة الفاعلين التربويين

أ.د حنطاوي بوجمعة جامعة غرداية

ط/ د العربي خالد جامعة غرداية

الملخص:

لقد أضحى هذا الجانب التربوي هو الرهان الذي تعول عليه الدولة الجزائرية في الوقت الحالي ، لكن ما يعيشه هذا القطاع من أزمات ومشاكل في مختلف الفواعل التربوية من جانب الإدارة ، وسوء التنظيم إلى جانب المعلم و الظروف المحيطة به إلى جانب التلميذ ، الذي يتأثر هو الآخر ممن فوقه بشكل كبير، إلى جانب الظواهر الاجتماعية الأخرى ، وأياً كانت هذه المشاكل فإن الاختلال في جانب واحد من شأنه أن يؤثر في سير المنظومة بأكملها ، وعليه بات لزاماً ، البحث عن مختلف السبل والحلول الناجعة حول الأزمة التي تعيشها المنظومة التربوية ، من خلال الانتقال إلى محور الاهتمام بالمعلم وتحسين ظروفه النفسية و التأهلية والمادية ، لأن هذا ينعكس على مستواه في الدافعية نحو الإنجاز و الاهتمام داخل الصف ، كما أن مراعات التلاميذ و ظروفهم الأسرية مع أوليائهم ومحاولة فهم أكثر حول مشاكلهم من شأنه أن يجعلهم أكثر تركيز وانتباه في القسم ، كما يجب على الإدارة المدرسية أن تساهم هي الأخرى في الرعاية و الاهتمام التشاركي مع مختلف العاملين ، و تهيئة مختلف المرافق المدرسية للمعلمين و التلاميذ .

الكلمات المفتاحية : الفاعلين التربويين – الأزمات – الإصلاحات – التحديات .

Summary:

This educational side has become the stake that the Algerian state currently relies on, but the sector is going through crises and

problems with various educational actors—from the administration and poor organization to teachers and the conditions surrounding them, as well as the students, who are also greatly affected by those above them, in addition to other social phenomena. Whatever these problems are, a disruption in one area can affect the functioning of the entire system. Therefore, it has become necessary to look for different ways and effective solutions to the crisis the educational system is experiencing, by shifting the focus to caring for teachers and improving their psychological, professional, and financial conditions, as this reflects on their motivation and attention in the classroom. Similarly, considering students and their family circumstances and trying to understand their problems more will make them more focused and attentive in class. The school administration should also contribute to care and participatory attention with various staff members, and prepare different school facilities for both teachers and students.

Keywords: educational actors – crises – reforms – challenges.

مقدمة:

أصبحت الدول تسعى إلى الرفع من مستوها في جميع الميادين ، ولا يتأتى لها ذلك إلا من خلال الاهتمام بالجانب العلمي و التربوي ، الذي يساهم في إخراج نخبة من شأنها أن ترفع سقف التحدي حول ذلك ، إذ إن التركيز على محور العملية التعلمية التعليمية ، أصبحا ضرورة تسعى الدول من أجل ترقيتها في الواقع المعاصر ، فقد صار قطاع التربية و التعليم في الجزائر يشهد تحديات متزايدة ، من شأنها أن تسبب مشكلة على المنظومة التربوية ، فبين البحث عن سبل الإصلاح للمختلف المناهج و الهياكل التعلمية ، وبين الأزمات و الصراعات ، برزت اختلالات واضحة ، أثرت على الواقع الدراسي بشكل كبير ، في مختلف الفواعل التربوية ، فضغوطات التي يعاني منها المعلم ، نتيجة التعامل مع تغيرات المناهج و سوء التسيير الإداري إلى انعدام الحوافز ، وقد تفاعلت هذه المشاكل مع ما يواجهه التلميذ ، الذي يتأثر بسلوك المعلم من جهة و السلوكيات الأخرى التي يعاني منها سواءٌ الأسرية أو الصفية أو وسائل التواصل و أضرارها ، يضاف إليها ضعف المناخ التنظيمي ، و تسلط الذي يعانيه و نقص الهياكل التي تشبع حاجات التلميذ و المعلم ، فكل هذه العوامل أدت في نهاية المطاف إلى خلق أزمة و هاجس يؤرق المنظومة التربوية ، وهنا يبرز الإشكال التالي : كيف تأثر الفاعليين التربوين بالازمات التربوية و النفسية ؟ وماهي مختلف الحلول لإصلاح ذلك ؟ تتفرع عن هذه الإشكالية مختلف الأسئلة التالية :

- ماهي الازمة التي يعاني منها كل من المعلم و التلميذ والإدارة ؟
- ماهي الحلول و الإصلاحات التي يمكن أن تعالج المشكلة ؟

وحتى يتم الإجابة عن هذه الأسئلة ، تم وضع الخطة التالية :

المبحث الأول : التحديات المعاصرة للعملية التعليمية بين التلميذ و المعلم و الإدارة .

المطلب الأول : المعوقات النفسية و المهنية المؤثرة على أداء المعلم .

المطلب الثاني : التلميذ وتحديات البيئة الرقمية و التسرب المدرسي .

المطلب الثالث : أزمة المناخ التنظيمي .

المبحث الثاني : البدائل الإستراتيجية و مقترحات الإصلاح التربوي .

المطلب الأول : الإصلاح النفسي و البيداغوجي للأستاذ .

المطلب الثاني : معالجة المشكلات المتعلقة بتلميذ .

المطلب الثالث : وسائل تحسين وتنظيم المناخ الإداري المدرسي .

خاتمة :

توصيات :

المبحث الأول : التحديات المعاصرة للعملية التعليمية بين التلميذ و المعلم و الإدارة .

إن قطاع التعليم في الجزائر يشهد تذبذبات ، بين سياسة الرامية لإصلاح حال المعلم و التلميذ من جهة و بين القطاع ككل من حيث المناهج التربوية الجديدة المعتمدة وما تركته من أثر في نفوس بعض الأستاذة ، وهذا العمل من شأنه أن يخلق أزمة في القطاع سواءٌ على مستوى احباط الأساتذة أو التلاميذ ، أو على مستوى الإدارة التي تتأثر هي الأخرى من هذه السلوكيات ، حيث إننا سنحاول في هذا المبحث أن نتعرف

على أزمة الفاعلين التربويين بين كل من الأستاذ و التلميذ و الإدارة المدرسة ، باعتبار أنها تؤثر في العملية التعليمية التعلمية .

المطلب الأول : المعوقات النفسية و المهنية المؤثرة على أداء المعلم . قبل أن نتكلم عن المشكلات و العوائق التي يواجهها الأستاذ ، لابدا أن نتعرف على المعلم فماذا نعني بالمعلم ، وماهي الأزمة التي يعاني منها .

أولاً : تعريف المعلم . حيث يعرف على أنه وسيلة المجتمع لبلوغ أهدافه ، ومنقذ البشرية من ظلمات الجهل عابر إلى ميادين العلم و المعرفة ، فهو من أهم العوامل المؤثرة في مؤسسة التعليمية ونجاحها مرتبط به . (نعيمة و فرقاز، 2022، صفحة 512) .
ونتيجة للإهمال و الاجهاد الذي يصاحب المعلم من جراء التعليم ، وعدم مقدرته على المعرفة الكافية ، نجد الكثير من الأساتذة يعاني من الإجهاد النفسي حول مهنة التعليم ،إذ إن الكثير منهم وصل إلى ما يسمى بالاحتراق النفسي ، و الذي يعني : " **حالة من الشعور بالإجهاد البدني و الذهني و العصبي و الانفعالي نتيجة التعامل المباشر مع الأحداث التدريسية الضاغطة** " . وقد يظهر هذا في الحالات التالية :

- عدم الرضا عن مهنة التدريس ، إذ تجد الكثير منهم غير راضي عن المهنة .
- نقص الدافعية ، وتظهر هذه في حجرة التدريس بفقد الحماس نحو التعليم .
- إحساس بالإرهاق البدني ، وقد يتغيب عن الحصة لذلك . (دبابي، 2012، صفحة 91) . فكل هذه الحالات المصاحبة للأستاذ من شأنها أن تؤثر على ، مردودية الأستاذ في الحجرة الصفية ، إضافة لذلك ضعف العلاقة بينه و بين الإدارة المدرسية ، خاصةً إذا كانت تمارس نظام تسلطي اتجاهه وعدم مراعات مشاعر المعلم و لاستماع لانشغالاتهم ، فهذه الحالة يمكن أن تجعله يعاني من

عدم الارتياح و الرغبة في ترك المهنة أو تغيير المؤسسة ، وكأن مشكلة اكتظاظ الأقسام لا تكفيه وما تسببه له من ارهاق بسبب عدم التعامل مع هذا الكم الهائل من التلاميذ وصعوبة ضبط الصف ، (النبي، 2016، صفحة 196)

كما أن عدم الالمام بالمناهج البيداغوجية الجديدة ، يشكل هاجساً بالنسبة للمعلم ، وصعوبة فهمها و التعامل معها ، ناهيك عن المشاكل الأسرية ، إذ تلعب الأسرة دوراً فعالاً في استقرار المعلم في الحجرة التدريسية ، والعكس يؤثر عليه فيها ، فالعيش في أسرة يسودها الا ضطراب و القلق و عدم التعاون ، من شأنها أن تؤثر عليه وانتاجيته . (النبي، 2016، صفحة 95) .

إن غياب التكوين المستمر الناجع ، وقلة ورشات العمل والدورات التدريبية المبتكرة أثناء الخدمة وعدم الإلمام بالتكنولوجيا الحديثة في عصر العولمة ، و إفرازاتها ، قد تصل بالمعلم إلى حد فقد الثقة في المهنة ، وصعوبة المواصلة في الاستمرار في التعليم . (أحمد و بن زاف، صفحة 449) .

المطلب الثاني : التلميذ وتحديات البيئة الرقمية و التسرب المدرسي .

تشكل الأسرة و المدرسة و البيئة ، عوامل مؤثرة في صقل وتغيير قيم و اتجاهات التلاميذ ، في العصر الرقمي الذي نشهده اليوم ، وبات يهدد مسارهم الدراسي بشكل كبير ،خاصة وأن التلاميذ مزالو في طور التعلم و النشأة ، ومن هنا يبرز دور الأسرة باعتبارها النواة الأولى لاكتساب المهارات و القيم السلوكية الحسنة ، فوجود بيئة أسرية تسودها الصراعات و النزاعات و المشاكل و العنف ، إضافة للظروف المادية التي تعيشها الأسرة ، يمكن أن يشكل عائقاً وهاجساً بالنسبة للتلاميذ وتأثيره على محصولهم الدراسي داخل الصف المدرسي . (فريجة، 2010، صفحة 134) . كما أن عدم وجود

بعض السمات الشخصية للتلميذ ، يمكن أن تشكل عائقاً بالنسبة له و التي تتمثل في عدم النضج الكافي : إذ يؤثر عدم النمو العقلي و الجسمي و الانفعالي والمعرفي والاجتماعي ، في قابلية للاستعداد المتعلم لاكتساب التعلم ، ومن تم فقدان الدافع نحو التعلم . (نعيمة و فرقاز، 2022، صفحة 518) ، ومن تم نشوء اضطرابات التعلم ، هذا المصطلح الذي يشير إلى أنه " مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب و استخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو التفكير أو القدرة الرياضية أي القدرة على اجراء العمليات الحسابية المختلفة " . فهذه الاضطرابات تشكل مشكلة بالنسبة للمتعلم ، من حيث التواصل بينه وبين المعلم أو الزملاء . (محمد، الصفحات 227-300) . ونظراً لما يشهده العالم اليوم من تقدم تكنولوجي و انتشار رهيب لوسائل التواصل الاجتماعي ، فقد أثرت هذه التقنية هي الأخرى على التلاميذ ، فمن خلال الدراسة التي أجرتها كل من (صليحة العقون وحفيظة خلفي) ، عن مستوى استخدام أطفال لوسائل التواصل الاجتماعي ، فقد أفرزت الدراسة ، أنها أدت إلى اكتساب الأطفال لسلوكيات تتمثل في الكسل و تضييع الوقت ، بسبب العكوف المطول عليها ، ونتج عن ذلك تغير عادات الأطفال حيث أدى استخدامها لمدة ساعة واحدة بنسبة 85 بالمئة ، كما أدت إلى اكتساب سلوكيات كالكذب بنسبة 65 بالمئة و الغش بالنسبة 21 ، وهذا يشير إلى خطورة تأثير المحتوى في غرس قيم واتجاهات خطيرة ، أدت في نهاية الأمر إلى التسرب المدرسي و الانحراف ، بل و شمل التأثير حتى على الصحة الجسدية و النفسية ، حيث صرحت أمهات بنسبة 60 بالمئة ممن أطفالهن يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لأكثر من ثلاث ساعات

بنسبة 66 بالمئة بأن أطفالهن اكتسبوا بعض السلوكيات الغير سوية كالعدوانية وغيرها . (العقون و حفيظة، 2021، الصفحات 320-323) .

يلعب التنمر الالكتروني ، و الذي يعرف على أنه "نوع خاص من العدوان ، وشكل من أشكال الإعتداء الذي يتم بواسطة التقنيات الكترونية : مثل الهواتف المحمولة ، وأجهزة الكومبيوتر ، و مواقع التواصل الاجتماعي" . (نوة، 2026، صفحة 363) . مشكلة حقيقية للأطفال فبين الرغبة في استخدام الانترنت والاستفادة منها ، وبين الوقوع تحت وطأة التنمر الالكتروني ، يجد الأطفال أنفسهم في دوامة من المشكلات النفسية ، التي تؤثر بشكل كبير على صحتهم النفسية ، وهذا التأثير يظهر التلميذ في حالة من الاكتئاب و التشويش و عدم الانسجام الاجتماعي ، وهو ما يؤدي إلى تعميم المشاعر السلبية في البيت و المدرسة ، كعدم التركيز و فقدان الشعور بالأمن ، وهذ السلوكيات تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل للتلاميذ مقارنة بالذين لم يتعرضوا لي التنمر (نوة، 2026، الصفحات 368-369) . فهذه كانت بعض أهم الإشكالات و الصعوبات التي تواجه التلميذ في مساره التعليمي .

المطلب الثالث : أزمة المناخ التنظيمي .

تعاني الكثير من المؤسسات التربوية الجزائرية ، أزمة في الإدارة المدرسية ، وذلك سبب نوع الاعمال التي تقوم بها على مستوى الإشراف ، حيث تجدها تركز على الجانب الصارم في كل شيء ، ونظام سلطوي يقوم على التهديد ، دون مراعات للظروف و المشاكل ، ودون التركيز على الحلول ومعالجة المشكلة من جدورها ، فكلما كان المناخ التنظيمي للمؤسسة سيئاً ، أدى ذلك إلى تدني مستوى التلاميذ . **ونقصد بالمناخ المدرسي : بأنه** " علاقة المدرس بالطالب و تقيس مدى الاهتمام و الصداقة التي يو و

ليها المدرس للطالب وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي و التي تتسم بجو من الألفة و التعاون ، و مدى اهتمام الطالب و تقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام ، ومدى الأهمية المعطاة من الإدارة المدرسية اتجاه الأنشطة المدرسية و كذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين إدارة المدرسة و المعلمين و الطلاب" . (فضيلة و محمد، 2020، صفحة 672) كما تم تعريفه **كذلك بأنه** : مجموعة الخصائص البيئية الداخلية للمدارس في مرحلة التعليم المتوسط التي يدركها الأساتذة يعملون من خلالها ويتأثر سلوكهم و أدائهم بها و يتمثل من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة وفق أسباب المناخ المدرسي الذي استخدم في الدراسة الحالية و الذي يتكون من الأبعاد التالية : **الهيكل التنظيمي ، نمط القيادة الإدارية ، نمط الاتصالات ، الحوافز المقدمة ، المشاركة في اتخاذ القرار** . (فايزة، 2024، صفحة 20) . وبهذا نخلص بأن المناخ التنظيمي للمؤسسة ، يمكن أن يؤثر بشكل كبير على مستوى الأستاذ ، و كذلك التلميذ . فلا بدا من النظر في محددات المناخ التنظيمي وهي :

1 فانعدام العلاقة الإنسانية في المحيط بين الوحدات الإدارة و العاملين ، تؤثر في المناخ المدرسي .

2 الهيكل التنظيمي ، له أثر في ذلك فتقسيم العشوائي للأدوار و المسؤوليات ، يجعل النظام لا يتسم بفعالية ، ولا يرضي الآخرين ، مما يؤثر في استقرار البيئة .

3تكنولوجيا العمل : ومدى حداثتها وجودتها

4 نمط الاتصال : بين السلطة العليا إلى الدنيا .

6 الاهتمام بالأفراد : فانعدام الاهتمام يولد الصراع و التفاقم للمشاكل . (الرحمان، 2018، صفحة 298) . وعطفاً على ما سبق ، **هناك أبعاد أخرى يتأثر بها المناخ التنظيمي للمدرسة وهي :**

- **البيئة الفيزيقية** ، وهي بيئة توفر برامج تعلمية عالية الجودة لإعداد المتعلمين الذين يمكنهم اكتساب المعرفة وتحقيق الذات و العيش مع الآخرين للحصول على المعلومات . فوجود مشاكل في هذه البيئة من حيث تصميم المبنى و قلة المرافق وعدم توفر حجرات مكيفة ومناسبة للعمل ، وعدم توفر عوازل ضدّ الضوضاء ،وضعف مخطط التهوية ، وجود مواد تتعلق بمواد خطرة وغيرها وحسب عدد من الباحثين ان نسبة 85 بالمئة من المشاكل تعود للأسباب السابقة دكرها . (مباركية و بلقاسم، 2024، الصفحات 685-687)
- **نمط القيادة** : لقد بينت الدراسة أن 7،5 بالمئة نمط قيادي أوتو قراطي تسلطي ، هو السائد في مؤسساتهم ، وهذا راجع لشخصية التي يتمتع بها بعض المدرين وفرض قراراتهم وعدم تقبل النقد .
- **الحوافز** : بعد الدراسة التي أجرها الباحثون حول ذلك ، بينت ان نسبة 76 بالمئة من المدارس الابتدائية لا تتوفر على أي حوافز ، وهو ما يشير إلى عدم رضاهم بالوضع الذي يعيشونه مقارنة مع المجهود المبذول وقلة فرص الترقية . (مباركية و بلقاسم، 2024، صفحة 688) .
- **واقع التكنولوجي** : لقد عبر بنسبة 100 بالمئة من عينة الدراسة أن مؤسساتهم لا تتوفر على سبورة تفاعلية و التي يتم التعامل معها بطريقة الكترونية عن طريق اللمس و الكتابة بالقلم و الاستفادة من العديد من التطبيقات التعليمية المثبتة فيها

، و التي تسهل عمل الأستاذ و تخلق نوع من التشويق لدى المتعلم . (مباركية و بلقاسم، 2024، صفحة 690) .

فطبيعة المهام التي يتطلبها العمل و درجة الحرص على التميز و الابداع و الروح المعنوية السائدة بين العاملين و مستوى ونوعية العلاقات السائدة بينهم و مدى الشفافية و الوضوح و تأكيد الإنجاز و دعم الجهود التدريب و تطوير أسلوب المكافأة و العقاب و مرونة التنظيم و إشباع الحاجات الاجتماعية و العاطفية و النفسية ، لكل من الأستاذ و التلميذ ، و التهيئة المادية لمختلف المرافق المؤسسة ، كلها عوامل مسؤولة عن تحديد نوع و مستوى المناخ التنظيمي المدرسي و الذي يرتبط ارتباطاً عالياً بإنتاجية المدرسة و تحقيقها لأهدافها وأهداف العاملين فيها و المنتفعين بخدماتها .

المبحث الثاني : البدائل الإستراتيجية و مقترحات الإصلاح التربوي .

المطلب الأول : الإصلاح النفسي و البيداغوجي للأستاذ .

أولاً : الإصلاح النفسي . إن من بين أهم الخطوات و الاستراتجيات النفسية التي ينبغي على المعلم الاعتماد عليها من أجل تخطي محنة الضغوطات المدرسية و ما ينتج عنها هي :

1. فهم الشخص لعمله ، وطبيعته و أساليبه في الاستجابة للضغوط ، لأن فهم الفرد لا ستجاباته سوف يساعده على التعرف على أنماط السلوك الغير فعال ومحاولة تغييره .
2. إعادة فحص الفرد لقيمه و أهدافه وأولوياته ، لأن الأهداف غير واقعية ستعرض الفرد للإحباط و الارتباك ، فالحفاظ على صحته و هدوءه هي من بين أهم الأولويات .

3. فهم ديناميكية الحياة وسيرها ، حياة العمل لها وقتها والحياة الشخصية و العائلية لها وقتها كذلك ، فلا يجب على المعلم أن يرتبط بشيء من أمور التعليم وهو في عطلة ، لأن هذا حتماً سيؤثر على حياته ومزاجه الشخصي . (دردير، 2007، الصفحات 44-45) .

4. على المعلم أن يستشير المشرف التربوي حول المشاكل التربوية من ضغوط العمل ،وعدم الرضا عن المهنة وما أسبابها ونتائجها وماهي الحلول لذلك ، فالتشخيص النفسي مهم في الإجابة عن هذه التساؤلات ، و تحقيق الايجابية حول التعليم ،

ثانياً : التأهيل العلمي .هذا التأهيل هو بمثابة إعداد للمعلمين و تحضيرهم للإلتحاق بمهنة التدريس ، فهو يكسبه المهارات و الكفاءات الواقعية التي يحتاجها من أجل ، ممارسة أساليب تدريس تناسب مادة التخصص و إثارة دافعية التلاميذ و تنويع مصادر التعليم ، كما لا بدا أن يرتكز هذا التأهيل على **الإعداد الأكاديمي** و المعرفي ، في المقررات الدراسية و مادتها و كيفية تدريسها في المستقبل ، **أما الإعداد المهني** : ويتمثل في المعرفة الصحيحة و المهارات العالية التي يحتاجها المعلم في المستقبل في أصول المهنة و أساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة و يشمل **الجانب النظري:** الإلمام بعلوم التربية و علم النفس **وجانب عملياً** : متعلق بالتدريب العملي ويضع مهاراته وقدراته على محك التجربة مثل حضور الدورات القصيرة و الطويلة في المعاهد و الجامعات ومراكز التدريب . (النبي، 2016، الصفحات 207-212) . وقد ركز هذا التوجه المكتب الدولي للتربية ، حين أراد التحضير لمؤتمر اليونسكو الدولي للتربية حول" تقوية دور المعلم في عالم متغير" سنة 1996 حيث كانت أحد محاوره التركيز على

حاجة القائم بمهنة التعليم للتدريب على كيفية التعامل مع الفصول الدراسية كثيرة العدد التي هي سمة مميزة لمدارس العصر الحاضر. (أحمد و بن زاف، صفحة 11) . يضاف لذلك ، على المعلمين الإعتماد على برامج التكوين المستمر من أجل المعرفة بمستجدات والتطورات المعرفية والتربوية والديداكتيكية و التكنولوجية ، لتعميق كفاياتهم المهنية في الاختصاص ، بترسيخ قيم الإيجابية و لا سيما مهارات التفاهم و التواصل والحوار والتدبير الجيد. (العلمي، 2017، صفحة 20) .

ثالثاً : إعادة المكانة الاجتماعية للمعلم . ويمكن للمعلم أن يكتسبها من خلال القدرات الفعلية و المهنية التي يسعى المعلم إلى تطويرها و اكتسابها ، و أيضاً التزامه بأخلاقيات المهنة وشرفها ، فاستشعار مكانة المهنة و عظمتها و الإخلاص في العمل و الصدق مع النفس و الناس ، يمكن أن يساهم في أن ينال هذه الحظوة في المجتمع الذي يعيش فيه ، ويكون قدوة في المجتمع في الأخلاق و العمل . (أحمد و حديد، 2019، صفحة 435) .

رابعاً : تكريم المعلمين الذين يجتهدون في أساليب التربية القيمية و تثمين التجارب التربوية الناجحة و المبتكرة في هذا المجال . (العلمي، 2017) .

المطلب الثاني : معالجة المشكلات المتعلقة بتلميذ .

أهم الأمور التي يجب أن تولي هي :

أولاً :الجانب الأسري : تلعب الأسرة دوراً هاماً في الإصلاح النفسي و التربوي للطفل ، حيث أثبتت الدراسات التربوية أن الأطفال الذين يولدون في أسر معتدلة في علاقاتها الاجتماعية و التي يسودها الإحترام و المحبة و التفاهم و التواصل و

المشاركة ، تساهم في تماسك الأسرة و تجعل التلميذ يتسم باطمأنينة و الأمان سواءٌ في الأسرة أو حتى في الوسط المدرسي ، و هذا الأمر الإيجابي من شأنه أن ينعكس على زيادة في التحصيل الدراسي ، (فريجة، 2010، صفحة 133)

ثانياً : الجانب التكنولوجي: لقد بات الواقع الرقمي في أوساط المجتمع والمؤسسات التربوية يفرض حضوره ، بل وحتى خارجها ، ومن أجل ذلك أصبح علينا لزاماً التأقلم مع هذه الأوضاع ، ومحاولة استغلالها استغلالاً من شأنه أن يضفي نوعاً من التقدم و الرقي في أوساط المدرسية ، إذ إن من اهم المزايا التي توفرها التكنولوجيا للمتعلم هي :

أن استخدام الحواسيب ، يساعد في التحفيز على التفكير ، كما تجعل التربية ذات طابع ذاتي ، بمعنى أنها تتيح التعلم الذاتي للتلميذ ، إضافة لتطوير المناهج التربوية ، مما يسهل من عملية استيعابها . (هنية، صفحة 490)

رابعاً : تفعيل دور مستشار التوجيه في مواجهة العنف و التسرب المدرسي .

يعتبر مستشار التوجيه الركيزة الأساسية في الأوساط التعلمية ، وذلك لما يتمتع به من معارف ، حول الأمور و المتعلقة بالجانب التربوي و النفسي للتلميذ ، وقد يساهم كثيراً في صقل و تنمية قدرة التلاميذ على تفهم و التعاطف مع الآخرين ، و حرصه على تنمية المهارات الاجتماعية ، كالاتصال و التعاون و التضامن و إدارة العلاقات و التفاعلات مع بعضهم البعض ، وهذه المميزات من شأنها أن تعزز من قدراتهم القيادية و تقوي مشاعرهم الانتمائية للجماعة ، ولا يقتصر دوره عند هذا الحدّ ، بل يتعدى حتى إلى القضاء على بعض الظواهر التربوية والوقاية منها. (فتيحة و قزمير، 2023، الصفحات 744-752) مثل :التسرب المدرسي : بتقديم الارشادات المتواصلة للتلميذ و تشجيع ضعاف التلاميذ و تنظيم الأنشطة الرياضية لإبراز المواهب الشابة و مشاركة

الأسرة في الأنظمة اللصيقة التي تنظمها المدرسة ، (محمد ب.، 2021، الصفحات 9-10) فضلاً عن محاربة العنف المدرسي ، و ضرورة تحديد مكامن التوتر في تلك الظروف التي تشكل الواقع الاجتماعي ، وذلك للتعرف على ظروف المهيمنة لتفشي العنف ، و محاولة إقامة علاقة متوازنة بين المعلم و التلميذ .و كذلك تفعيل دور المعلم في مواجهة العنف المدرسي ، من خلال تزويد التلاميذ بمعلومات واضحة داخل الفصل حول موضوع المشاغبة و مناقشته في سياق منهج دراسي مثل مسرحية أو شريط فديو ، وتعامله مع العنف بشكل مباشر عند ملاحظته . (منصور، 2022، الصفحات 14-15) .

ثالثاً: الجانب التربوي و البيداغوجي : و الذي يعتمد على مساعدة التلاميذ لمواجهة صعوبات التعلم من خلال اعتماد تعلم استراتيجيات التعلم ، وهي خطة محددة يتم استخدامها من جانب المتعلم ، وذلك بتكليفه بإنجاز مهمة معينة ، و الهدف من هذه الاستراتيجية تعليم طرق تخزين و التذكر و استغلال المعلومات الجديدة و استدعائها عند الحاجة ، كما تقوم على :

- **اجراء العمليات الحسابية وحل المشكلات** : بالتصور البصري ، الاستخدام اللفظي، أساليب تحسين التذكر ، التعنقد ، الكتابة . (محمد ع.، الصفحات 46-47)
- **استراتيجية دقة القراءة و طلقتها** : وتقوم هذه الطريقة على وضع إشارة الاصبع على الكلمات المحددة و القيام بتتبع تلك الكلمات عند قراءتها ، ونطق الكلمات الغير معروفة بصوت مرتفع .

- **استراتيجية الكتابة :** وتقوم على تعليم الكتابة و تحسين الأداء الكتابي للتلاميذ الذين يعانون من مشكلة في الكتابة ، بالقيام بالتخطيط ، المراجعة ، استخدام الإشارات و الألفاظ . فاهدف تحسين مستوى التلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم الكتابة ، و يجب أيضاً على المعلمين مساعدة التلاميذ دوي صعوبات التعلم بتقسيم التعليم إلى خطوات صغيرة حتى يتمكنوا من فهمها واستعابها و ممارستها ، و اتاحة فرصة للممارسة ما تعلموه ، و تقديم التوجيه اللازم لهم ، و تقيم ذلك . (محمد ع.، صفحة 51)

فهذه بعض الإصلاحات المتعلقة بالتلميذ التي يجب مراعاتها لتحسين من مستوى التلاميذ

المطلب الثالث : وسائل تحسين وتنظيم المناخ الإداري المدرسي .

أولاً : تحسين القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية . تعرف القيادة التشاركية على أنها " النمط الديمقراطي الذي يشعر فيه أعضاء المجموعة بالمشاركة في عملية صنع القرار عندما يكون لديهم قائد تشاركي فيقدم هؤلاء القادة التوجيه للمجموعة . فالقيادة التشاركية تساهم في

- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية و تنميتها داخل المؤسسة التربوية .
- تساهم في تحقيق الإنتاجية بكفاءة بين كافة العاملين في المؤسسة .
- مواجهة المشكلات و النزاع و إيجاد حلول بالطرق الحديثة في إدارة النزاع .

(محمود و وفاء ، 2025، الصفحات 377-385) .

أما من حيث أبعادها ، فهي تعتمد على الحرص على جودة التعليم ، من خلال التركيز على المتعلم ، من حيث تفهم احتياجاتهم ، و تهيئة مناخ إيجابي ، القائم

على : التعاون بين الفاعلين التربويين وتوفير قنوات اتصال بينهم ،مساعدة التلاميذ وإشباع احتياجاتهم – قرارات مستندة إلى تعليمات و قيم مرتبطة بحاجات الإدارة ، بحيث يدركها المعلمون و التلاميذ على أنها عادلة و ملائمة – توفر فرص التشاور الديمقراطي – المساواة بين الأفراد العاملين .

ثانياً : التحول إلى المناخ المفتوح . الذي يتميز فيه العاملون بروح عالية وبدرجة مرتفعة من التعاون بينهم ، و السعي لإرضاء حاجات المؤسسة ، من الاعتماد على الحوافز و التدريب على العمل و الاشراك و التخطيط و تهيئة الظروف المناسبة للمدرسة ، و يتوفر هذا النوع من المناخات داخل المنظمات اليابانية التي تعتمد على درجة كبيرة من التشجيع على تكوين علاقات الدعم الاجتماعي للعاملين مما يتيح لهم التحدث و التعبير عن آرائهم بحرية مع إمكانية التجاوب الرئيس بشيء من التعاطف مع مرؤوسيه ، حيث تبرز مشاعر الانتماء و الشعور بالمسؤولية الجماعية اتجاه الآخرين و اتجاه العمل والمؤسسة بشكل عام والتي تُعتبر في نفس الوقت عن درجة رضا العمال عن عملهم . (بولوداني و قيرة) .

كما يساهم هذا المناخ كذلك من : تحسين العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ ، و علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية ، وهذا من شانه أن يحسن من مستواهم الدراسي . (الرحمان، 2018، صفحة 293) . كما يجب على البيئة المدرسية أن تحرص على تحسين الأمور التالية :

- **نمط الاتصال** : فالاتصال المبني على التفاهم بين الافراد يساهم في حركية الجماعة ، ويزود المعلمين بالأخبار المختلفة و خاصة الاجتماعية منها لدعم الروابط الإنسانية بين الأساتذة ، إضافة لحسين سير العمل الإداري من أجل

التفاعل بين المعلمين ، و توجيه الجهود نحو هدف المؤسسة .كما يمد المدير و المشرف بالمعلومات و البيانات الصحيحة مما يساعد في اتخاذ القرارات السليمة . (فايزة، 2024، صفحة 10)

- **نمط الحوافز** : الحوافز هي مجموعة من المؤثرات التي يجري استخدامها في اثارة الدافعية للفرد ومن شأنها أن تحرك السلوك الذاتي باتجاه إشباع حاجات معينة يرغب في الحصول عليها ، فهي من الأدوات التي تستعملها الإدارة لرفع الكفاءة الموارد البشرية ، وتسهم في زيادة المداخيل و خلق الاستقرار و الولاء و تطور سلوك العمل وزيادة الدافعية للأفراد العاملين فيها . (فايزة، 2024) .
- **تحسين المرافق المدرسية** : إن هذا التحسين من شانه أن يحافظ على الامن و السلامة في البيئة المدرسية ، كما للجانب الجمالي دوره من خلال تهيئة المساحات الخضراء للعب، و الرسومات الجدارية الجذابة التي تنمي فيهم الحسّ الفني و الجمالي وترك انطباع إيجابي في نفوس التلاميذ ، فتوفير هذه الأمور ، التي تلبي احتياجات التلاميذ ، ستكون سبباً في تجديد نشاطهم وتفريغ الطاقة السلبية بعيداً عن القسم ، وتحصيل الدراسي . (النبي، 2016، صفحة 200) .

خاتمة : نستخلص مما سبق ذكره أن التحديات التي تواجه قطاع التعليم في الجزائر ، هي ليست وليدة عنصر واحد بل هي نتاج ضعف عدة عوامل ، نفسية و بيداغوجية و هيكلية ، من شانها أن تؤثر على مختلف الفاعلين التربويين . فغياب الدعم للمعلم الذي يعاني من مختلف المشاكل الأسرية و النفسية و التحفيزية و حتى التكوينية ، لا يمكن أن يجعل التعليم يثمر بمجهوداته ، كما أن هذا ينعكس على مستوى التلاميذ وتحصيلهم الدراسي ، إضافة لمشاكلهم الأخرى

كالأسرة والصراعات التي تعاني منها وضعفها المادي ، و قلة الرقابة على استعمال الانترنت ، كلها تؤثر على مردود التلميذ داخل الصف، علاوةً على ذلك ، فإن ضعف المناخ المدرسي ، و استئثاره بالقرارات ، و التسلط و التهديد بالعقوبات ، ونقص مختلف الهياكل داخل المؤسسة وانعدام الحوافز ، كلها عوامل تجعل الإدارة المدرسية بيئة غير داعمة للكفاءة و معدمةً للتقدم بالقطاع . وعليه فإن اصلاح المنظومة التربوية يتطلب مجابهة التحديات التي تواجهها ، وتسليط الضوء و الالتفات إلى العناصر المكونة للقطاع و تنمية وتشجيع مختلف الفاعلين التربويين و أن وجود التكامل بينها هو الذي من شأنه أن يحقق الأهداف المتوخاة من ذلك ،

بدءاً من ، التركيز على المعلم ،و الاهتمام بالأمور المتعلقة بالجانب النفسي والتربوي وتنمية مهاراته العلمية والمهنية ، و تفهم مشاكله وظروفه ، و العناية بها ، واعتماد على رفع دافعته بالحوافز التي من شأنها أن تسهم في الرفع من مستوى التعليم وتخلق دافعية أكبر . كما أن الاهتمام بمحور العملية التعليمية التعلمية وهو التلميذ أمر مهم ، من خلال الاهتمام بمشاكله الأسرية ، وعقد لقاء تشاوري مع أسرته حول وضعيته الأسرية و التعلمية ،وحثتهم على ترشيد في استعمال الانترنت ، هذا من شأنه أن يسهم في جعل التلميذ أكثر تركيز و انتباه في الصف ، كما لا يمكن أن نهمل دور الإدارة المدرسية ، و ملائمة المناخ التنظيمي فيها ، الذي يجعل منها بيئة داعمة ومساندةً للمعلمين و التلاميذ ، على حدٍ سواء ، و محاولة وضع جسر تواصل يربط المثلث بعضه ببعض ،و

الاهتمام بالعلاقات الإنسانية و تنميتها داخل المؤسسة التربوية ، للرقي بالمستوى المطلوب بالقطاع .

توصيات : من بين أهم التوصيات التي نرى أنها لا بدا أن تولى أهمية بالغة هي :

- ❖ تفعيل المرشد النفسي والبيداغوجي في المؤسسات التربوية على جميع الأطوار ، نظراً للدور الريادي الذي يقوم به في معالجة المشكلات المتعلقة بالمعلم و التلميذ و حتى الإدارة ، بعتباره حلقة وصل بينها .
- ❖ العمل على تقليل نسبة الإكتظاظ داخل الأقسام ، لأن وجوه يساهم في ارهاق نفسي للمعلم و يضعف من قدرة التلاميذ على الاستيعاب ، فضلاً عن الفوضى التي يحدثها .
- ❖ التحسين من نظام الحوافز لشعور بالرضى حول المهنة ، و تثمين تجارب التربوية الناجحة ، و دعم الكفاءات المواظبة والمجتهدة .
- ❖ اعتماد المعلمين على التقديم النصح والإرشاد ، على الدوام للتلاميذ حول مخاطر الانترنت ، و مخاطر التغيب وعدم الاهتمام بالتعليم .
- ❖ استخدام وسائل مرئية والتكرار و الربط بين الدروس للمحافظة على تسلسل الدروس من أجل بناء المقدرة على استيعاب للتلاميذ .
- ❖ تطوير البنية التحتية للمؤسسة و تهيئتها بما يتوافق مع التلاميذ و حاجاتهم .
- ❖ اعتماد على السبورات التفاعلية والتقنيات الالكترونية لتسهيل عمل الأستاذ .
- ❖ المحافظة على الدعم و الشراكة للمختلف العاملين في المؤسسة ، و تثمين مجهوداتهم الجبارة في خدمة المؤسسة .

المراجع :

1. . بو عبزة أحمد و حديد يوسف ، سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الجزائر ، مجلة آفاق علمية ، المجلد 11- العدد 1 – سنة 2019 ، جامعة تمنراست ، ص 435 .
2. فريجة أحمد و بن زاف جميلة ، تدريب المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي ، جامعة بسكرة ، ص 450 .
3. بو فارس عبد الرحمان ، المناخ التنظيمي المدرسي ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 35- 2018 ، جامعة أدرار ، ص 293-298 .
4. صليحة العقون و حفيظة خليفي ، مواقع التواصل الاجتماعي و تأثيرها على القيم الاجتماعية للأبناء ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد 17- العدد 2- سنة 2023 ، ص 320-223
5. المجلس الأعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي ، التربية على القيم ، تقرير رقم (17/1) ، 2017 ، ص 20 .
6. فاتحي عبد النبي ، الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي ، أطروحة دكتوراه ، اشراف ، فريجة أحمد ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، سنة 2016 ، ص 95-212 .
7. خالد بوشارب بولوداني و إسماعيل قيرة ، المناخ التنظيمي ، جامعة قسنطينة ، ص 300-311 .

8. بوبكر دبابي ، مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، العدد 09 – 2012 ، جامعة ورقلة ،ص 85-98 .

9. نشوة كرم عمار أبو بكر دردير ، الاحتراق النفسي للمعلمين ، رسالة ماجستير ، اشراف ، مديحة محمد العربي ، جامعة الفيوم كلية التربية ، سنة 2007 ، ص 16-33 .

10. بوتيرة فايزة ، أنماط المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التربوية الجزائرية ، مذكرة ماستر ، اشراف ، برناوي بية ، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي ، سنة 2024 ، ص 10 .

11. محمد اعمر فتيحة و قزمير امينة ، القيادة التربوية و دورها في الحد من العنف في المؤسسات التربوية ، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية ، المجلد 11- العدد 01 ، 2023 ، جامعة الجيلالي بونعامة- خميس مليانة ، 744-752 .

12. أحمد فريجة ، التسرب المدرسي في ظل البناء الّأسري ، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 9-جامعة محمد خيضر – بسكرة ،سنة 2010 ، ص 133-134 .

13. يحياوي فضيلة و رريب الله محمد ، المناخ المدرسي وعلاقته بالمردود الدراسي ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، المجلد 12-العدد 3 ، سنة 2020 ،جامعة وهران ، ص 672-679 .

14. جمال مباركية و بلقاسم مزيوة ، واقع المناخ التظيمي في مؤسسات التعليم الابتدائي ، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث لانسانية ، المجلد 8- العدد 4 ، 2024 ، ولاية تبسة ، ص 685-687 .

15. بوزيدي محمد ، التسرب المدرسي لأسباب و الإجراءات الوقائية و العلاجية ، مجلة قضايا معرفية ، المجلد 1- العدد 7- سنة 2021، جامعة مصطفى اسطنبولي – معسكر ، ص 60-66 .

16. العرابي امحمد ، واقع و أداء معلمي المرحلة الابتدائية للبيداغوجيا الفارقية ، مجلة البحوث التربوية و التعلمية ، المجلد 11- العدد 2 سنة 2022 ، جامعة البليدة 2 لونيسي علي ، ص 46-51 .

17. صفية سلطان محمود و ، وفاء عبد العزيز عبد الله محضر ، دور القيادة التشاركية في تحقيق جودة التعليم في مؤسسات التعليمية ، المجلة الدولية للعلوم التربوية و الآداب ، الإصدار 4- العدد 2 ، سنة 2025 ، ص 377-385 .

18. مصطفى منصور ، أساليب و استراتيجيات الحد من العنف المدرسي ، مجلة الدراسات و البحوث الإنسانية ، المجلد 10 العدد 4- سنة 2022 ، جامعة الوادي ، ص 14-15 .

19. يقاش نعيمة و فرفار جمال ، العلاقة التربوية بين المعلم و المتعلم و دورها في تفعيل العملية التعلمية التعلمية ، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية و التاريخية ، المجلد 13- العدد 2- سنة 2022 ، جامعة معسكر ، ص 512-518 .

20. زرايرية نوة ، التنمر الالكتروني وآثاره على الامن النفسي للطفل ، مجلة الحوار الثقافي ، المجلد 15- العدد 1سنة 2026 ، جامعة الشاذلي بن جديد ، الطارف ، ص 363-369 .

21. دبلة عبد العالي و خوني وريدة و حسني هنية ، جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح و متطلباته ، ص 490 .

22. عادل عبد الله محمد ، التعلم العلاجي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق – مصر ، ص 227-300 .

"العصرنة التنظيمية والتحول الرقمي في المؤسسة التربوية الجزائرية: دراسة لتمثلات المعلمين واستراتيجيات التكيف الاجتماعي والمهني"

د احمد موشاحانا المركز الجامعي أفلو

الملخص:

تهدف هذه الدراسة السوسيولوجية الموسعة، المنطلقة من مقتربات علم اجتماع التنظيم والعمل، إلى تحليل أثر العصرنة التنظيمية ومشاريع التحول الرقمي داخل المؤسسة التربوية الجزائرية. تركز الدراسة على استكشاف تمثلات الفاعلين التربويين (خاصة الأساتذة) لهذه التغيرات الهيكلية وكيفية تشكّل استراتيجيات تكيفهم المهني والاجتماعي مع الأدوات الرقمية المستحدثة. تسعى الورقة إلى الخروج من الأطر النظرية التقديرية نحو فهم ديناميكيات السلطة، مقاومة التغيير، والثقافة التنظيمية السائدة داخل قطاع التربية في ظل التحديات التمويلية والتكنولوجية الراهنة. اعتمدت الدراسة على المقاربة الكيفية التحليلية باستعمال أداة المقابلة نصف الموجهة مع عينة قصدية مكونة من 24 فاعلاً تنظيمياً في المؤسسات التعليمية. وتوصلت النتائج إلى أن إدخال التحول الرقمي دون مرافقة تنشئية وتنظيمية مرنة أدى إلى بروز حالة من "الضغط الرقمي" وتفاوت في مستويات التكيف المهني بين الفاعلين، ممّا ينشئ مناطق جديدة من عدم التأكد ويستوجب إعادة النظر في نماذج التسيير والتكوين المستمر لضمان نجاعة العصرنة التنظيمية.

الكلمات المفتاحية:

العصرنة التنظيمية؛ التحول الرقمي؛ علم اجتماع التنظيم؛ المؤسسة التربوية؛ التكيف المهني؛ الفاعلون التربويون.

الملخص والكلمات المفتاحية (بالإنجليزية) –

Abstract:

Drawing on the theoretical frameworks of the Sociology of Organization and Work, this sociological study aims to analyze the impact of organizational modernization and digital transformation initiatives within the Algerian educational institution. It focuses on exploring how educational actors (specifically teachers) perceive these structural shifts and how they shape their professional and social adaptation strategies in response to modern digital tools. The paper seeks to move beyond abstract theoretical assumptions to understand the dynamics of power, resistance to change, and prevailing organizational culture in the educational sector under current financial and technological pressures. Utilizing a qualitative analytical approach based on semi-structured interviews with organizational actors across educational establishments, the preliminary findings suggest that implementing digital tools without adequate socialization and flexible organizational support creates "digital stress" and disparities in adaptation levels among actors. Consequently, the study emphasizes the need to reform management models and continuous professional training to ensure effective organizational modernization.

Keywords:

Organizational Modernization; Digital Transformation; Sociology of Organization; Educational Institution; Professional Adaptation; Educational Actors

1. المقدمة (Introduction)

يشهد القطاع العام في المجتمعات المعاصرة تحولات بنيوية عميقة تهدف إلى إعادة تشكيل أنماط التسيير والإدارة وفق معايير النجاعة والعصرنة، وتأتي المؤسسة التربوية والتعليمية في صدارة المؤسسات الاجتماعية المستهدفة بهذه الإصلاحات الهيكلية. إن المؤسسة التربوية الجزائرية، وبحكم موقعها المركزي في مجتمع المعرفة، أصبحت مطالبة باستيعاب متطلبات "العصرنة التنظيمية" من خلال التخلّي التدريجي عن النماذج البيروقراطية التقليدية القائمة على المعاملات الورقية والتواصل التراتبي الصارم، والانتقال نحو بيئات العمل الرقمية التي تعتمد المنصات الإلكترونية والتسيير الآلي للعمليات البيداغوجية والإدارية. ومع ذلك، فإن قراءة هذا التحول من منظور علم اجتماع التنظيم والعمل تكشف عن تعقيدات تتجاوز الطرح التقني الإداري المباشر. فالتحديث التنظيمي ليس مجرد إدخال أدوات تكنولوجية جديدة أو تثبيت برامج وتطبيقات إلكترونية، بل هو عملية اجتماعية ومؤسسية تعيد هيكلة العلاقات التنظيمية، وتغير توزيع الأدوار، وتخلق ديناميكيات جديدة للتفاعل بين الفاعلين داخل التنظيم المدرسي. إن دخول الرقمنة إلى البيئة التعليمية يضع التنظيم الرسمي في مواجهة مباشرة مع التنظيم الواقعي وغير الرسمي، المتمثل في قيم الفاعلين (المعلمين، الإداريين)، تمثلاتهم الاجتماعية للعمل، وثقافتهم التنظيمية المتراكمة عبر عقود.من هذا المنطلق، تتأكد ضرورة استكشاف كيفية إدراك المعلمين –بصفتهم الفاعل المحوري في تنفيذ السياسات التربوية– لمتطلبات العصرنة الرقمية. فبينما تُقدّم التكنولوجيا في الخطاب الإداري الرسمي كحل سحري لتسهيل التسيير ورفع كفاءة التدريس، ينظر إليها بعض الفاعلين في الميدان كأداة للمراقبة المشددة وتضييق هامش الحرية المهنية، أو مصدر لإعادة إنتاج التفاوت والضغط النفسي والمهني (Techno-stress).تأتي

هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذا التقاطع الحيوي بين المنطق التقني للتحديث والواقع السوسيولوجي لاستجابة الفاعلين، مستندة إلى أطر نظرية متماسكة في سوسيولوجيا التنظيم لمفهوم الفعل المنظم، وذلك بغية تقديم قراءة علمية رصينة لتطورات القطاع التربوي في الجزائر.

2.الإشكال المفصل والفرضيات السوسيولوجية

2.1صياغة المشكلة

تتلخص مشكلة الدراسة في وجود **فجوة تنظيمية وسوسيولوجية** بين التخطيط الفوقي لبرامج الرقمنة والعصرنة الإدارية داخل المنظومة التربوية، وبين الممارسات والتمثلات اليومية للفاعلين التربويين في الميدان. إن فرض الوسائط الرقمية كأداة حصرية لتحديد النقاط، متابعة الغيابات، والتواصل الإداري، أدى إلى تقليص الاعتماد على الأساليب التقليدية دون إعداد سوسيولوجي وتدريبي كافٍ، مما أنشأ اضطراباً في الأدوار المهنية وأثار تساؤلات حول طبيعة التكيف السوسيومهني الناجم عن هذه الديناميكية.

تتضح المعالم الأساسية للمشكلة في السؤال المحوري التالي:

كيف تؤثر العصرنة التنظيمية وآليات التحول الرقمي على تشكيل تمثلات المعلمين، وما هي الاستراتيجيات السوسيومهنية التي يطورونها للتكيف مع التغييرات المحدثة داخل المؤسسة التربوية الجزائرية؟

2.2الأسئلة الفرعية

للتفصيل في أبعاد الإشكالية، تُطرح الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هي طبيعة التمثلات الاجتماعية والمهنية التي يحملها المعلمون تجاه الأدوات والبرامج الرقمية المعتمدة في المؤسسة التعليمية؟

2. كيف تسهم أدوات العصرنة الرقمية في إعادة هيكلة علاقات السلطة ومناطق "عدم التأكد" بين الإدارة المدرسية والطاقم التربوي؟
3. ما هي الصعوبات والمعوقات التنظيمية والثقافية التي تعيق التكيف السلس مع متطلبات التحول الرقمي في الميدان التربوي؟
4. ما هي الاستراتيجيات السلوكية والرمزية (كالتدريب الذاتي، التضامن الأفقِي، الرفض الضمني، أو التجنب) التي يتبناها المعلمون للاستجابة لمقتضيات التغيير التنظيمي؟

2.3الفرضيات السوسيولوجية

استناداً إلى أدبيات علم اجتماع التنظيم، يُفترض ما يلي:

- **الفرضية الأولى** :تسيطر على تمثلات المعلمين تجاه التحول الرقمي حالة من النزدوجية الرمزية؛ إذ يُدرك كأداة لتسهيل العمل البيداغوجي من جهة، وكوسيلة مستحدثة للرقابة التنظيمية والضغط النفسي من جهة أخرى.
- **الفرضية الثانية** :يعيد إدخال الوسائط الرقمية تشكيل مناطق "عدم التأكد" داخل المؤسسة، حيث تتراجع سلطة الإدارة التقليدية لصالح الفاعلين المتمكنين من المهارات التكنولوجية (التمكين التكنولوجي).
- **الفرضية الثالثة** :يطور المعلمون استراتيجيات تكيف متنوعة تتراوح بين التكيف الإيجابي عبر شبكات التضامن المهني غير الرسمية، والتكيف المقاوم عبر الممارسات المزدوجة (الجمع بين السجلات الورقية والمنصات الرقمية).

.3التأطير المفاهيمي والنظري للدراسة

3.1التحديد الإجرائي للمفاهيم

أ. العصرنة التنظيمية(Organizational Modernization)

تُعرَّف العصرنة التنظيمية سوسيولوجياً بأنها عملية ديناميكية مستمرة تتضمن إعادة بناء الهياكل، الإجراءات، وأنماط العمل داخل المؤسسة لتتناسب مع التطورات التكنولوجية والمعايير الحديثة للإدارة. ولا تقتصر العصرنة على الجانب المادي، بل تمتد لتشمل تحديث الثقافة التنظيمية وأنماط التفكير والتسيير.

ب. التحول الرقمي التربوي(Digital Transformation in Education)

يشير إلى الانتقال الشامل من الممارسات الإدارية والبيداغوجية التقليدية اليدوية إلى استخدام حلول رقمية مدمجة (المنصات الإلكترونية، قواعد البيانات الموحدة، أدوات التواصل الرقمي) بهدف تنظيم العملية التعليمية وإدارتها بشكل أكثر مرونة وكفاءة.

ج. التمثلات الاجتماعية والمهنية (Social and Professional Representations)

هي نسق من الأفكار، المعتقدات، الصور، والتأويلات التي يشكلها المعلمون حول التكنولوجيا والعصرنة، والتي تُستمد من خبراتهم اليومية وتفاعلاتهم داخل بيئة العمل، وتوجه سلوكياتهم ومواقفهم القابلة أو المقاومة للتغيير.

د. استراتيجيات التكيف السوسيومهني (Socioprofessional Adaptation Strategies)

مجموعة الممارسات، الآليات، والسلوكيات الإرادية وغير الإرادية، الفردية والجماعية، التي يبتكرها الفاعلون للتعامل مع المتطلبات التنظيمية المستحدثة للحد من التنافر المهني وتفتيت الضغوط الناجمة عن التغيير.

3.2التأطير النظري: المقاربة التحليلية للفعل المنظم (*Michel Crozier & Erhard Friedberg*)

لتفسير واستيعاب السلوكيات التنظيمية داخل المؤسسة التربوية، تعتمد هذه الدراسة بشكل أساسي على **تحليل الفعل المنظم (Sociology of Organized Action)** كما طوره السوسيولوجيان *ميشيل كروزيي وإرهارد فريدبرغ* في كتابهما المرجعي *"الفاعل والنظام"* ($L'acteur\ et\ le\ système$).

ترتكز هذه المقاربة على عدة مفاهيم مفتاحية يتم تطبيقها على الميدان التربوي كالتالي:

1. مفهوم الفاعل والإستراتيجية (The Actor and Strategy)

ينظر *كروزيي* إلى العضو داخل التنظيم كفاعل عقلاني ذي إرادة، وليس مجرد منفذ سلبي للتعليمات الإدارية. يتصرف الفاعل وفق حسابات واستراتيجيات واعية أو غير واعية تهدف إلى تعظيم مكاسبه وحماية مقدراته داخل المؤسسة. وفي هذا السياق، فإن المعلم عندما يواجه برامج الرقمنة، لا يتصرف كمتلقٍ حيادي، بل يطور استراتيجية محددة تعكس موقفه من النظام الجديد وفق ما يراه مناسباً لاستقراره المهني ومكانته.

2. مناطق عدم التأكد (Zones of Uncertainty)

يعتمد التوازن داخل أي تنظيم على التحكم في الموارد النادرة ومصادر عدم التأكد. إدخال التكنولوجيا الرقمية يلغي بعض مناطق عدم التأكد التقليدية (مثل التحكم في المعلومات الورقية) ولكنها تنشئ مناطق عدم تأكد جديدة تماماً، مثل:

- أخطاء المنصات الرقمية والعطل التقني.
- التفاوت في امتلاك المهارات الرقمية العالية بين الأفراد.
- الغموض التنظيمي المتعلق بحدود المساءلة الإلكترونية.

من يتحكم في هذه مناطق عدم التأكد الجديدة (مثل الأساتذة المتمكنين تكنولوجياً أو المشرفين التقنيين) يمتلك قدرة أكبر على التأثير وإعادة فرض سلطته داخل التنظيم.

.3مفهوم السلطة التنظيمية(Organizational Power)

السلطة في منطق كروزيي ليست مجرد تفويض إداري هرمي يمارسه المباشرون، بل هي علاقة تبادل وتفاوض بين فاعلين غير متكافئين. إن الرقمنة تحول علاقات السلطة المدرسية من "السلطة البيروقراطية القائمة على المرتبة الإدارية" إلى "السلطة المعرفية القائمة على التمكن التقني"، مما يربك التسلسل الهرمي التقليدي بين الإدارة والأساتذة.

.4المقاربة المنهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

4.1منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على **المنهج الكيفي التحليلي(Qualitative Approach)** ، نظراً لكونه المنهج الأكثر ملاءمة لسبر أغوار التمثلات الاجتماعية، وتفكيك البنى المعقدة للممارسات والسلوكيات التنظيمية غير المعلنة. يتيح المنهج الكيفي فهم الظاهرة من منظور الفاعلين أنفسهم واستغوار الدوافع والمخاوف والمرجعيات الثقافية الموجهة لسلوكياتهم.

4.2مجتمع وعينة الدراسة

تم اختيار **عينة قصدية (Purposive Sampling)** تتكون من 24 فاعلاً تنظيمياً موزعين على عدة مؤسسات تعليمية (مرحلتي المتوسط والثانوي) بولاية غرداية .ورُوعي في اختيار العينة تحقيق التنوع والتمثيل في المتغيرات التالية :

- **الجنس** 14 :أستاذ، 10 أستاذات.
- **الأقدمية المهنية** :تراوحت بين أساتذة جدد (أقل من 5 سنوات) وأساتذة ذوي خبرة (أكثر من 15 سنة).
- **المادة المدرسة** :العلوم الدقيقة واللغات (استكشاف مدى أثر التخصص على التمكن الرقمي).

- **الفئة الإدارية** :شملت العينة أيضاً 4 مديرين ومفتشين لتقييم وجهة النظر الإدارية الهرمية.

4.3أداة جمع البيانات: المقابلة نصف الموجهة

تم جمع المعطيات الميدانية باستخدام **المقابلة نصف الموجهة Semi-structured)** **(Interview**عبر دليل مقابلة صُمم بعناية ليشمل أربعة محاور أساسية تنبثق مباشرة من أسئلة الدراسة والفرضيات المحددة:

الأهداف السوسيولوجية للمحور	**محور المقابلة**
استكشاف الصور والمواقف الرمزية نحو أدوات العصرنة والرقمنة.	**المحور الأول: تمثلات التحول الرقمي**
رصد التحولات في نمط التواصل الإداري وتوزع مناطق عدم التأكد.	**المحور الثاني: علاقات السلطة والتنظيم**
تحديد العوائق التقنية، الثقافية، والبيداغوجية الناتجة عن التحديث.	**المحور الثالث: صعوبات وتحديات التكيف**
توثيق الآليات الفردية والجماعية المستحدثة لمواجهة الضغط التكنولوجي.	**المحور الرابع: استراتيجيات الفاعلين**

4.4أساليب تحليل المعطيات

خضعت المقابلات الميدانية المسجلة للفرغ النصي الكامل(Transcriptions) ، ثم أُخضعت للتحليل باستخدام **تحليل المحتوى الكيفي Qualitative Content) (Analysis**المعتمد على الترميز الموضوعاتي (Thematic Coding) لتحديد المقولات الأساسية والمفاهيم المتكررة التي تشرح ظاهرة التكيف والتمثل التنظيمي.

.5عرض النتائج الميدانية وتفسيرها السوسيولوجي

5.1المحور الأول: ثنائية التمثلات (بين التيسير والضغط التكنولوجي)

أظهرت تحليل المقابلات الميدانية تفككاً واضحاً في تمثلات الفاعلين التربويين تجاه التحول الرقمي، حيث انقسمت الإدراكات إلى اتجاهين متعارضين كالتالي:

- **التمثل كأداة لتسهيل وتجويد العمل** :يرى الأساتذة حديثو العهد بالمهنة (أقل من 5 سنوات) أن الرقمنة والمنصات المخصصة للنقاط والتواصل البيداغوجي تمثل خطوة حضارية اختزلت الطاقات المهدورة في الأعمال اليدوية الروتينية. ويصرح أحد الأساتذة 32) سنة، أستاذ رياضيات:(

"الرقمنة اختصرت علينا ساعات طويلة من حساب المعدلات وتعبئة الدفاتر اليدوية.. أصبحت الأرقام أدق والعمل أكثر احترافية".

- **التمثل كأداة للرقابة المشددة والضغط النفسي** :في المقابل، عبر الأساتذة القدامى (أكثر من 15 سنة خبرة) عن توجس واضح تجاه هذه الأدوات، حيث ينظرون إليها كقنوات تمكّن الإدارة المركزية والمباشرة من تشديد المراقبة اللحظية على الأداء المهني، مما ينتج حالة من الضغط التكنولوجي .(Techno-stress) تشير إحدى الأستاذات 48) سنة، أستاذة لغة عربية:(

"الرقمنة جعلتنا نعيش تحت المراقبة المستمرة.. حتى في أوقات راحتنا المنزلية نلتقى إشعارات وتنبيهات، وشعورنا بالاستقلالية والخصوصية المهنية يتضاءل تدريجياً".

تتفق هذه النتيجة مع أطروحات سوسيولوجيا العمل التي تؤكد أن التحديث التكنولوجي غالباً ما يرافقه شعور بالتعري التنظيمي(Organizational Transparency) ، حيث يتحول الفاعل من مهني يمتلك هامشاً كبيراً من التقدير المستقل إلى فاعل مكشوف ومراقب عبر الخوارزميات والبيانات المدخلة.

5.2المحور الثاني: إعادة تشكل السلطة ومناطق عدم التأكد

أحدث إدخال آليات الرقمنة رجة تنظيمية في بنية السلطة الهرمية التقليدية داخل المؤسسات التعليمية محل الدراسة. يمكن تلخيص التحولات البنيوية على النحو التالي:

أ. تراجع سلطة الموقع الإداري لصالح سلطة التمكن الرقمي

في النظام البيروقراطي التقليدي، تستمد الإدارة المدرسية (المدير، الناظر) سلطتها من المركز الهرمي والقدرة على إصدار التعليمات الورقية المباشرة. ولكن مع الرقمنة، ظهرت فئة جديدة من الفاعلين المقدرين تنظيمياً" :**الأساتذة والمشرفون المتمكنون تكنولوجياً**."

أوضح التحليل الميداني أن كثيراً من الإداريين التقليديين باتوا يعتمدون كلياً على أساتذة شابين للتعامل مع المنصات الإلكترونية وإدخال البيانات المعقدة، مما منح هؤلاء الأساتذة هامش تفاوض جديد وسلطة معرفية لم تكن متاحة سابقاً.

ب. نشوء مناطق عدم تأكد تكنولوجية جديدة

تجسدت مناطق عدم التأكد الحديثة في النقاط التالية:

1. **العطالات التقنية ومشاكل التدفق** :تشكل انقطاعات الشبكة أو خروج المنصات الموحدة عن الخدمة في أوقات صب النقاط أزمات تنظيمية حادة، تحول دون تحقيق الإدارة لأهدافها المسطرة في الآجال المحددة.
2. **الأخطاء الرقمية والمسؤولية الإدارية** :عدم وضوح الجهة المسؤولة قانوناً عن التعديلات والأخطاء البرمجية التي قد تحدث في قواعد البيانات الموحدة.

تؤكد هذه النتائج صحة **افتراضات ميشيل كروزيي** حول دور "عدم التأكد"؛ إذ إن الفاعلين الذين يستطيعون فهم الشفرات التقنية وإصلاح الأعطال الميدانية يسيطرون على أخطر مناطق عدم التأكد، وبالتالي يعيدون رسم علاقات السلطة الحقيقية داخل التنظيم بغض النظر عن موقعهم الإداري الرسمي.

5.3المحور الثالث: استراتيجيات التكيف والمقاومة التنظيمية

أظهرت الملاحظة والتحليل الميداني أن الفاعلين التربويين لم يستسلموا للنمط التنظيمي الرقمي الجديد بشكل مطلق، بل طوروا مروحة متكاملة من **الاستراتيجيات السوسيومهنية** للتعامل مع واقع العصرنة:

الهدف السوسيولوجي للفاعلين	**مظاهرها السلوكية والتنظيمية**	**نوع الاستراتيجية**
بناء نظام دعم اجتماعي موازٍ	تشكيل مجموعات تواصل افتراضية غير رسمية (WhatsApp/Facebook)	**استراتيجية التضامن الأفقي**

الهدف السوسيولوجي للفاعلين	مظاهرها السلوكية والتنظيمية	نوع الاستراتيجية
لتجاوز قصور التكوين الرسمي.	بين الأساتذة لتبادل المساعدة والحلول التقنية.	
حماية الذات مهنياً وتأمين البيانات ضد أي انهيار تقني مفاجئ.	الاحتفاظ بالسجلات والكراريس الورقية التقليدية جنباً إلى جنب مع المنصات الرقمية (التسديد المزدوج).	**استراتيجية الازدواجية التنظيمية**
التعبير الضمني عن الرفض ولفت انتباه الإدارة إلى حجم الضغوط الممارسة.	المماطلة في إدخال البيانات إلى المنصات المخصصة حتى اللحظات الأخيرة قبل إغلاق الآجال.	**استراتيجية المقاومة السلبية (التأجيل)**
استعادة الشعور بالكفاءة والسيطرة على مقومات المهنة.	الاستثمار الشخصي في تعلم المهارات الرقمية عبر الإنترنت لتفادي الوقع المحرج أمام التلاميذ والإدارة.	**استراتيجية التكيف عبر التدريب الذاتي**

توضح هذه الاستراتيجيات المتنوعة أن التنظيم المدرسي هو بيئة تفاعلية حية؛ حيث يعيد الفاعلون إنتاج القواعد التنظيمية وتكييفها بما يخفف من حدة الاضطراب الناجم عن التحولات الفوقية.

.6مناقشة النتائج وتفسيرها السوسيولوجي(Discussion)

تتقاطع مخرجات هذه الدراسة الميدانية مع أدبيات علم اجتماع التنظيم والعمل في عدة نقاط جوهرية:

1. **قصور النموذج التحديثي التقني الصرف** :أثبتت الدراسة أن الرهان على الرقمنة كوسيلة مجردة لتحقيق النجاعة دون مراعاة أبعاد البنية الاجتماعية للفاعلين أدى إلى نتيجة عكسية تمثلت في التنافر التنظيمي والضغط المهني. إن التكنولوجيا ليست متغيراً مستقلاً يستطيع تغيير سلوك الأفراد بمجرد تدشينه، بل هي محمول اجتماعي يتأثر بالثقافة التنظيمية القائمة ويتم إعادة تأويله ميدانياً.
2. **حدود البيروقراطية التعليمية** :تؤكد نتائج الدراسة أن المؤسسة التربوية الجزائرية ما زالت تعيش مرحلة انتقالية تتجاذبها قوتان: قوة السحب البيروقراطية التقليدية القائمة على الاستقرار والروتين الورقي، وقوة الدفع الرقمية الداعية للسرعة والشفافية. هذا الوضع الانتقالي هو المنشئ الأساسي لاستراتيجيات الازدواجية (الجمع بين الورقي والرقمي).
3. **ديناميكية الفعل المنظم** :تجسد نتائج البحث بشكل جلي طروحات *تحليل الفعل المنظم*؛ فالمعلم ليس منفذاً مطيعاً ولا رافضاً مطلقاً، بل هو فاعل إستراتيجي يملك قدراً من الذكاء التنظيمي الذي يسمح له بالانضباط الظاهري للرقمنة مع ابتكار آليات مرنة تحمي استقلاليته وراحته المهنية.

.7الخاتمة والتوصيات التنظيمية

7.1تركيب عام

توصلت هذه الدراسة السوسيولوجية الموسعة إلى أن العصرنة التنظيمية والتحول الرقمي داخل المؤسسة التربوية الجزائرية يصنعان واقعاً تنظيمياً جديداً متسم بالتعقيد والأبعاد المتعددة .إن نجاح برامج الرقمنة التحديثية لا يرتبط بحجم الإمكانيات التقنية الموفرة أو صرامة القوانين التنفيذية الصادرة فحسب، بل يتوقف بالدرجة الأولى على مدى فهم وإدماج **العامل البشري والاجتماعي** في معادلة التغيير .

لقد كشفت الدراسة عن تمثلات مركبة تبدأ بالمواقف التيسيرية لتنتهي بتمثلات الضغط والرقابة، مترافقة مع إعادة رسم خريطة السلطة ومناطق عدم التأكد داخل المؤسسة المدرسية. وتظل استراتيجيات التكيف التي يطورها الأساتذة شهادة سوسيولوجية على حيوية الفاعل القدرة على خلق التوازن بين المتطلبات الرسمية الصارمة وحاجاته الاجتماعية والمهنية.

7.2التوصيات السوسيولوجية والتنظيمية

بناءً على نتائج البحث وتأسيس المنظور السوسيولوجي للعمل والتنظيم، نوصي بما يلي:

1. **اعتماد التنشئة التنظيمية والمرافقة النفسية–الاجتماعية** :الانتقال من التكوين التقني الجاف إلى برامج مرافقة اجتماعية وتدريبية مستمرة تراعي الفروق العمرية والأقدمية المهنية للمعلمين لتخفيف حدة "الضغط الرقمي."
2. **إشراك الفاعلين الميدانيين في تصميم الحلول الرقمية** :صياغة المنصات البرمجية وتكييفها بناءً على الملاحظات الميدانية للأساتذة والإداريين (مبدأ التصميم التشاركي)، لتفادي الفجوة بين ما هو مبرمج وما هو ممارس فعلياً.

3. **القضاء التدريجي على الازدواجية التنظيمية** :إحداث بيئة تنظيمية مرنة تعتمد كلياً على المخرجات الرقمية مع منح ضمانات قانونية تحمي المعلم من تبعات العطالات التقنية الخارجة عن إرادته.
4. **تحديث نمط القيادة المدرسية** :التحول من نمط الإدارة البيروقراطية الهرمية المعتمدة على المراقبة إلى نمط القيادة الرقمية التشاركية التي تشجع الابتكار وتثمن مهارات الفاعلين.

.8قائمة المراجع والمصادر (References)

أولاً: المراجع باللغة العربية

1. بوحوش، عمار) .2018 .(*اتاهات حديثة في علم الإدارة والتنظيم* .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
2. جابر، سامية مصطفى) .2015 .(*علم اجتماع التنظيم والعمل: دراسة في تحولات الهياكل والسلوك التنظيمي* .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
3. الحسن، إحسان محمد) .2012 .(*علم اجتماع التنظيم ورجال الأعمال* .عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
4. شفيق، محمد) .2020 .(*التحول الرقمي والمؤسسات التعليمية: المقاربات الاجتماعية والتنظيمية* .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 3، مج) 14ع (2، ص ص 45-68.
5. مطوية الملتقى الوطني حول" :*المدرسة في الجزائر: رهانات كبرى ومشكلات متعددة* .(2026) ."جامعة غرداية: كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية .

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية(Foreign References)

1. Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
2. Bernoux, P. (2014). *La sociologie des organisations: Initiation théorique suivie de deux études de cas*. Paris: Éditions Points.
3. Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
4. Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Expérience, interaction et pouvoir*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
5. Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273-315.

جير الزهرة– جامعة غرداية
خيتر سعدية– أستاذة محاضرة "ب" جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر

الملخص:

إن مسار التحولات الاجتماعية العميقة التي نعيشها في وقتنا المعاصر من نواحيه الاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية وغيرها قد أنتج لنا ظواهر اجتماعية مستحدثة ومستعصية في نفس الوقت وقد جاءت تجلياته لترسم لنا الخطوات الجديدة لنمط الحياة العامة التي تنعكس مباشرة على تفكيرنا وعلى سلوكنا أوانها تتجلى بعبارة أخرى وباختصار على مستوى الفعل الاجتماعي، وفي خضم حزمة التحولات المذكورة آنفا تظهرلنا المدرسة كمؤسسة اجتماعية مركزية تواجه تحديات متتالية سواء في أدوارها التقليدية أو في قدرتها على مواكبة التحولات الجارية خاصة وأنها تسعى فلسفيا وبعد ذلك عمليا إلى المحافظة على دورها التربوي المثالي وبدرجة اقل فهي تسعى لصياغة شكل ما من أشكال الترقية الاجتماعية للمتعلمين داخل حيزها وخارجه في أحيان أخرى ويندرج هذا النسق في سياق محك التفاعلات المتبادلة والمستمرة بينها كمؤسسة تنشئوية وتعليمية تتأثر بمحيطها الاجتماعي المتجدد وتسعى للتأثير فيه كذلك.فهل في حالة التأثر تكون حدود الاستجابة إيجابية دائماضمن منظور سوسيولوجي قابل للقراءة والفهم؟ وما طبيعة الإنتاج الاجتماعي في الحالة المعاكسة على مستوى هذه التحولات الكبرى التي تتسبب فيها المؤسسة وحتى بعض التنظيمات الاجتماعية الأخرى التي تصنعها المدرسة؟

– المقدمة:

شهدالوضع العالمي اليوم وخاصةفي عقوده الثلاثة الأخيرة على الأقل تسارعا غير مسبوق في وتيرة التغيرات الاجتماعية، التي تمثلت في مظاهر متعددة كالعولمة والرقمنةوتصاعد الفردانية، وكذا التأثير البالغ على قيمة وأحقية المرجعيات التقليدية كخصوصية أساسية، إضافة إلى التحولات الكبيرة في مجال الاقتصاد والديموغرافيا،والأحوالالثقافية العامة للمجتمعات.حتى أصبحنا نلاحظ أنهذه التحولات الكبرى لم تقتصرفقط على الأنساق الاقتصادية والسياسية فحسب، بل امتدت إلى عمق

البنية الثقافية والتربوية للمجتمعات، مما جعل من المؤسسة التربوية محل مساءلة حول أدوارها ووظائفها، بل حول مشروعيتها الاجتماعية ذاتها.

لذلك تأتي أهمية هذه المحاولة في كونها تسعى أولا إلى تقديم قراءة سوسيولوجية لفهم انعكاسات حقيقة هذه المآلات والتغيرات على التربية والتعليم من خلال تحليل العلاقة المركبة بين المجتمع والمؤسسة التربوية، واستعراض أهم المقاربات النظرية التي تعالج هذا التداخل البنيوي.

ومنه نتساءل مبدئيا عن هذه المستجدات في حد ذاتها وفي كيفية تأثيرها على مناحي الحياة الأخرى خاصة في أبعادها الثقافية والتنشئوية التي تمس المتعلمين بشكل مباشر وتمس مستوياتهم التكوينية التي تتحدد في بنية اجتماعية موسعة تشمل بالإضافة إلى أسرهم مؤسساتهم التربوية كذلك.

وحتى يتسنى لنا فك شفرة هذا التساؤل الواقعي فإننا نستند بكل تأكيد على بعض المداخل السوسيولوجية التي تقودنا إلى قراءة تحليلية نقدية ترتكز على الأدبيات السوسيولوجية الكلاسيكية والمعاصرة، من خلال تقسيم الورقة إلى محاور رئيسية، تتناول طبيعة التحولات وانعكاساتها التربوية، والمقاربات النظرية الممكنة، وكذا أفق المدرسة في ظل هذه التحولات.

1- التغيرات الاجتماعية الكبرى:

تعد التحولات الاجتماعية الكبرى بمثابة التغيرات البنيوية التي مست مختلف جوانب الحياة المعاصرة، والتي لا يمكن فهمها خارج سياق العولمة الثقافية والاقتصادية التي تؤدي إلى ضرورة تكثيف التبادل الثقافي وتوحيد الأنماطالاستهلاكية والتربوية في ظل نهج الأمركة، باعتبار هذا التوجه تشخيصا حيا لقوة شرطي الكرة الأرضية القوي، والعصا الغليظة على مستوى الكواكب(فلاح، ك.2002: 07)، وهذا ما يحدث نوعا من التجانس القسري في القيم والتمثلات، ويخلق ضغطا على الخصوصيات الثقافية والتربوية المحلية

أما فيما يتعلق بالتحولات الرقمية أو الثورة على مستوى وسائط التواصل الاجتماعي فان الأمر يتعلق بنقلة نوعية في طرق الوصول إلى المعرفة واستهلاكها، وقدغيرت هذه المستجدات من تمثلات الأفراد للسلطة والمعرفة، مما قلص من احتكار المؤسسة التربوية لدور التنشئة.

على صعيد آخر، يشهد عالم اليوم تصاعدا كبيراوبروزا متزايدا للفرد كمرجعية ذاتية في بناء الهوية واتخاذ القرار، وهوما ينعكس على الفضاءات التعليمية التي أصبحت مطالبة بالتفاعل مع ذاتيات متنوعة أكثر نقدية، واقل خضوعا، علما أن المقصود بالنظام التربوي أو التعليمي هو:"مجموعةالعناصر التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها لبلورة غايات التربية وادوار هذا النظام كنسق جوهري يمد المدرسة بالسير البيداغوجي التعليمي والتنشئوي الذي يعد الأفراد الوافدين إليها"(الغاربي،ع وآخرون.1994: 308).

ومما زاد في تعقد هذه الأمور: جملة الأزمات الاجتماعية الأخرى كالبطالة، والتفاوت الاجتماعي، والتفكك الأسري، وانسداد الأفق لدى الشباب، والتي تسهم في تشكيل سياقات اجتماعية غير مستقرة تؤثر بدورها على دافعية المتعلمين وانخراطهم في الفعل التربوي.

وبالتالي فان هذه التحولات مجتمعة تعيد تشكيل الأدوار التقليدية للتربية والتعليم، وتطرح تحديات كبيرة أمام المدرسة كمؤسسة اجتماعية، فلم تعد المدرسة وحدها تملك سلطة التنشئة، كما لم يعد مضمونها القيمي والتعليمي بمنأى عن منافسة الوسائط الاجتماعية الجديدة، ما يفرض إعادة التفكير في علاقتها بالمجتمع في ظل هذه السياقات المتغيرة.

2- اثر التحولات على التربية كمفهوم وممارسة:

أمام هذه التغيرات البنيوية، لم تعد التربية تفهم بوصفها عملية اجتماعية متجانسة وموحدة، بل أصبحت تعيش نوعا من التمزق بين وظائفها التقليدية ومتطلبات الواقع الجديد،

الذي قد يرتبط بالعولمة باعتبارها"ظاهرة كونية تبرز معالمها من خلال امتدادها على مساحات هذا الكوكب، وهي امتداد واستمرارية للنظام الرأسمالي الذي يقوم على استغلال القوي للضعيف" (عمار،ح.2000: 36).

ويمكن تلمس مظاهر هذا التأثير في عدة مستويات، خاصةإذا علمنا أن التربية هي أداة لإعادةإنتاج المجتمع حسب التصور التحليلي والنظري لإيميل دوركايم، الذي يرى بأنها استجابة للحاجات الاجتماعية، وهي تعمل على مسايرة التغيرات الكبرى، رغم أن هذه الأخيرة قد تحدث اختلالا في المعايير التي تؤدي بطبيعة الحال إلى استحداث ظواهر تتجسد في اللامعيارية داخل المنظومة التربوية، لذلك فنحن بأمس الحاجة لتغيير النظام التربوي، ذلك أننا لا نزال نعاني من مشكلة كبيرة تتمثل في غياب فلسفة تربوية رشيدة وواضحة المعالم تعكس توصيات المواثيق الوطنية وتعطي للقائمين على العملية التربوية رؤية واضحة ودقيقة عن الأهداف التربوية التي يجب بلوغها" (شابو،م،ا.1991:13)فعملية خلق مجتمع معاصر تقتضي الاستثمار الأنجع في الفلسفة التربوية الفاعلة والمتصدية لهذه التغيرات بكل استحقاق.

3- تراجع سلطة المدرسة كمصدر وحيد للمعرفة:

في السابق كانت المدرسة تعد القناة الرئيسية لاكتساب المعارف والقيم خاصة وان أهداف التربية فيها من خلال غاياتها كانت هي ما يريده المجتمع لنفسه، فهي "صورة مستقبلية....تعني اختيار للقيم التي تحدد نوع المواطن والحياة في المجتمع، فهي بهذا المعنى تنبع من حاجاته ومطالبه ومن آلامهوأماله." (بسيوني،ا،ع.1991:83)

أما اليوم، فقد أصبحت المعرفة متاحة بضغطة زرعبر الانترنيت، مما افقد المدرسة احتكارها للمعلومة، وأضعف دور الأستاذ كمصدرأوحد للمعرفة. نلاحظ مثلا أن الكثير من التلاميذ باتوا يعتمدون على مقاطع الفيديو التعليمية،وعلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومنصات التواصل، لتعلم مفاهيم قد تتجاوز ما يقدم في الفصل الدراسي، وهذا تقريبا ما

ذهب إليه ماكس فيبر في توضيحه لأهمية تأثير القيم والثقافة الشرعية في إعادة تشكيل البنى التربوية خاصة في ظل الحداثة والعقلنة.

4-التحول في أنماط التنشئة:

لم تعد القيم التي كانت تروج لها المدرسة متجانسة مع تلك التي تبث عبر وسائل الإعلام الجديدة،فقيم النجاح السريع والشهرة والاستهلاك والتفرد هي سمة وخاصية أصبحت مهيمنة ومتميزة في هذه الثقافة الرقمية،التي أضحت ملازمة لسلوكياتنا اليومية، وهذا ما يضعف من فعالية القيم التربوية التقليدية: كالمثابرة والانضباط والاحترام. هته القيم التي تعتبر بمثابة الأسس التي يغرسها التدريس في نفوس المتعلمين خاصة، وانه لا يختلف عن غيره من الأنشطة الإنسانية من حيث ارتكازه على عنصر العلاقات بين مكوناته، وبالأخص علاقة الأستاذ بالمتعلم من الناحية البيداغوجية، والتي تمت دراستها من جميع جوانبها، وهذا مايسمح بوضع تصنيفات على أساس موقع الأستاذ والمتعلم فيها، مثل تصنيف دينو الذيميز بين أربع أشكال من العلاقات وهي:"-1علاقة تمركزالمعلم حول ذاته ويتحدد دوره في تقديم المعرفة .2-علاقة تمركز الفعل التعليمي حول التلميذ، ويتحدد دور المعلم في الإرشاد والتنشيط.3- العلاقة التي يؤدي فيها المعلم دور المحفز.4- العلاقة التي يصبح فيها المعلم متعلما.وهناك تصنيفات أخرى تحدد هذه العلاقة في سياقات علمية أخرى تعطي الغلبة للتكوين والتنشئة التربوية التي تواجه وتواكب هذه التغيرات" (فرحاتي،ا. 74:2010).

ويرد الماركسيون نوع هذه التغيرات خاصة المادية منها باعتبارها نتيجة حتمية لجملة التحولات في البنية التحتية أي-الاقتصاد- كما يرى كارل ماركس بان النظام التعليمي في هذه الحالة يخضع لوضع معين يجعله يعيد إنتاج الهيمنة الطبقية التي تعيد رسم الآفاق المعنوية المجسدة في شكل الانضباط الجديد لدى المتعلمين، مما يستدعي استعجال إيجاد سبل فلسفية مواكبة ومتفاعلة مع إعادة قراءة الواقع وفق هذه القاعدة الايبستيمية المستجدة.

5- تنامي التحديات البيداغوجية داخل الفصول:

في ظل تنوع الخلفيات الثقافية، وتزايد النزعة الفردانية لدى المتعلمين،أصبح من الصعب تطبيق المناهج التقليدية المبنية على التلقين والامتثال، ولعل المثال الأبرز هنا هو صعوبة تكيف التلاميذ مع نظم التقييم الكلاسيكية، وربما يرجع ذلك إلى محدودية تأثير الخطاب التربوي الموجه من الأعلى إلى الأسفل، لكن المقاربة البنيوية الوظيفية تحيلنا إلى فحص انساق المؤسسة التربوية الداخلية والخارجية باعتبار هذا السياق ماله تحقيق التكامل الاجتماعي في جميع أبعاده علما أن التغيرات الكبرى تبقى دائما تهدد هذا الكيان، وتعيد تشكيل وظائفه المدرسية أو التربوية عموما كالتنشئة على القيم والاندماج والتنقل الاجتماعيين.

6 – فقدان الثقة الاجتماعية في المدرسة:

نتيجة عدم قدرة المدرسة على الاستجابةلتطلعات الشباب، أوإعدادهم لسوق العمل، تشهد المؤسسة التربوية تراجعا في صورتها الاجتماعية في العديد من البلدان، ومن ضمنها الجزائر، حيث تبرزمظاهر هذا التراجع في ارتفاع نسب التسرب، ضعف الانضباط المدرسي، وتراجع الحافز لدى كل من المتعلمين والمعلمين، لأن التركيز على العلاقة البيداغوجية تقريبا أصبح منعدما جراء هذه التغيرات. في الوقت الذي يؤكد فيه أصحاب النزعة الإنسانية على العلاقة بين الأشخاص،فالأستاذ يوفر فرصة لمتعلميه ليصبحوامسئولين عن تعلمهم، كما يقيم علاقته البيداغوجية بالتركيز على المجموعة وعلى كل متعلم إضافة إلى تأسيس حوار معهم للتعلم معا، كما على الأستاذ أن يستمر في التكيف مع الواقع الحقيقي لأن المجموعة تتطور وفقا لوتيرته الخاصة التي لا يمكن أن يحددها الآخرون مسبقا،إن هذه الجزئية النسقية في نظام التعليم ليست مستقلة عن ما يجري خارج قواعد المؤسسة التربوية" (martinest–germain.2016 :38).

إن هذه الأمثلة الواقعية تظهر بأن التربية لم تعد معزولة عن محيطها، وأنها في حاجة إلى تجديد وظيفي يراعي التحولات الجارية، ويعيد بناء العلاقة بين المدرسة والمجتمع على أسس جديدة. وكتقص لحقيقة ما يجري داخل هذا الفضاء الاجتماعي في سياقه

التربوي تحديدا، يرى بيار بورديو أن التعليم يعيد إنتاج الهيمنة الثقافية من خلال رأس المال الثقافي والعنف الرمزي، فالتحولات الاجتماعية إذن تحدث صراعا بين الذوق المشروع للنخب والثقافات الجديدة للشباب، وهذا ما يحتم على المدرسة جملة من التحديات تصب كلها في ضرورة القيام بدورها التنشئوي في جميع الأحوال.

ومن بين المداخل النظرية الأخرى التي تشترك في توضيح التصورالفلسفي الذي يشرح هذه التغيرات، نجد التفاعلية الرمزية التي تؤكد في هذا الباب على المعاني التي يضفيها الأفراد على المعاني التربوية، ففي التغيرات الثقافية نسجل صعود الفردانية أو الأنماط الإعلامية الجديدة، التي تعيد تشكيل العلاقات داخل الفضاء المدرسي، خاصة فيما يتعلق(بعلاقة التلميذ بالأستاذ،أوعلاقته بالمعرفة،أو بزملائه التلاميذ.....)

أما سوسيولوجيا ما بعد الحداثة، فتؤكد على تفكك المرجعيات الكلية وبروز الهويات المتعددة وانهيار السرديات الكبرى، حيث أن التعليم لم يعد يضطلع بوظيفة إنتاج المواطن المتجانس، بل أصبح فضاء لهويات متضاربة، مما يستدعي إعادة التفكير في أهدافه وأدواته.

خلاصة:

إن التحولات الاجتماعية الكبرى أضحت تفرض تحديات عميقة على التعليم، لذلك أصبح الأمريستدعي إعادة النظر المعمقة في أدوار ووظائف التعليم من حيث المحتوى القيمي والثقافي، ومن حيث الآليات والبنى التنظيمية، لذلك فان القراءة السوسيولوجية متعددة الأبعاد تتيح فهما مركبا لهذا التأثير، وتساعد على طرح أسئلة حول الجدوى والأهداف والعدالة التربوية في عالم متغير.

المراجع:

1- فلاح كاظم المحنة (2002)**العولمة والجدل الدائر حولها**، ط1، عمان، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

2-الغاربي، عبد اللطيف وآخرون(1994)**معجم علوم التربية ومصطلحاتها**، المغرب.

3-حامد عمار (2000) **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، ط1، مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

4- شابو، مولاي إدريس (1991) **مهام النظام التربوي**، مجلة الرواسي، العدد الأول، باتنة: جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي.

5-إبراهيم عميرة بسيوني (1991) **المنهج وعناصره**، ط3، القاهرة، مصر: دار المعارف.

6- فرحاتي، العربي (2010)**أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها: دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

7-Martine St Germain.(2016)**La relation pédagogiquede coopération en classe au collégial**. Thèseprésente comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec. Montréal.

عنوان المداخلة: العنف المدرسي وانضباط المتعلمين

أ د العربي بومسحة جامعة تيسمسيلت

مقدمة:

العنف ظاهرة إنسانية منذ القدم، ظهرت ملامحها مع بداية خلق الإنسان؛ ومنذ ذلك التاريخ إلى يومنا هذا، أضحت هذه الظاهرة تتخذ أشكالا وأساليب متباينة حسب الأجناس والأعمار والمستويات والمواقع الجغرافية، بحكم انصياع الذات البشرية نحو الذاتية والأهواء والرغبات.

كل هذا يدفعها إلى تحقيق كلما فيه مصلحة لنفسها على حساب الذوات الأخرى، فصارت الأنا هي المركز التي لا تعترف بالضمير الجمعي.

من هذه الجهة، لمسنا الكثير من تجلياتها في منظومتنا التعليمية؛ إذ باتت تشكل الكثير من الأخطار حول تدني نسب التحصيل المدرسي جراء هذه الظاهرة المقيتة، فيها تراجع المستوى وساءت النتائج، فصارت المدرسة بؤرة للعنف والعدوان مجردة من الأخلاق والتربية التي هي من صميم توجهاتها، ومثقلة بجميع الأرزاء لأنها تصدر الآفات إلى المجتمع؛ مما ألزم على أهل التربية بأن يفكروا بجدية في خلق بدائل تربوية وتعليمية، تكاد تكون منسجمة مع متطلبات روح العصر للحد من هذا السلوك.

ولا نغالي بكل دهشة، إن قلنا بأن ظاهرة العنف المدرسي إحدى أعظم المشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم ولا تقتصر على بلدنا العزيز وحده؛ حيث تدمر وتهدد سلامة كل المتعلمين والمتعلمات والعاملين في المؤسسات التعليمية على حد سواء.

وتأسيسا على هذه المعطيات، تحاول هذه المداخلة النظرية الموسومة ب: (العنف المدرسي وانضباط المتعلمين) "School violence and student discipline"، ضمن المحور الثالث: أزمة الفاعلين التربويين (المعلم، المتعلم، الادارة) من ملتقاكم المعنون ب: "المدرسة الجزائرية بين رهانات الواقع وتحديات المستقبل"الوقوف عند

بعض المحطات السـياقية المتمثلة في المفهوم والماهية وأسـاليب الوقاية، مقترحين مجموعة من الحلول للحد من تفاقمها في الوسط المدرسي، أو على الأقل التخفيف من آثارها السلبية على المعلم والمتعلم والمنظومة التربوية في آن معا.

كما ترون، إنها إشـكالية معقدة ومركبة في آن معا، حاولنا فتحها بمجموعة من التساؤلات، نلمس فيها وظيفية لمستخدمي أهل التربية وقطاعات مشاركة لها أخرى.

نحو:

– ما القصدية من ماهية العنف في الوسط المدرسي؟

– ما أسباب العنف لدى المتعلمين والمتعلمات؟

– كيف نقلل من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؟

أهمية البحث:

أهمية هذه الدراسة في محاولة قراءة، تكاد تكون مسحية نظرية قصد تبيان عن أهم دوافعها وأسبابها وكيفية التصدي لها، التي شاعت –بكل أسف–في وسطنا المدرسي منطلقين من تجربة تعليمية تعلمية في بلدنا الجزائر.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يتم فيه استقراء المادة العلمية كما وردت عند علمائنا الأشـاوس، ليتم بعد ذلك الوصـف والتحليل والتعليق والتعقيب عليها في بعض الأحيان، لإدراك مدى خطورة هذه الظاهرة على الفئة المسـتهدفة (المتعلمين والمتعلمات)والأسـرة والمجتمع مع كيفية الحد من انتشـارها في أوسـاطنا التربوية.

ماهية العنف المدرسي:

العنف ظاهرة اجتماعية قديمة، أخذت الكثير من الأشكال والأساليب بحكم حركية التاريخ؛ إذ تنوعت مظاهرها من حيث الشـدة والعنفوان، فصـارت تمثل الكثير من المخاطر والمثالب على حياة الفرد والمجتمع مشكلة ظاهرة سـلوكية تهز تركيبة وكيان

الأسـرة ومن خلاله مؤسـسـة المجتمع والمفضـية بالضـرورة به إلى الهلاك والتصـدع والوبال.

من هذه الناحية، لم تسـلم منظومتنا التربوية هي الأخرى من سـطوة هذه الظاهرة السلوكية المقيتة، التي أضحت تنخر فلذة أكبادنا، بوصفها نتاج أسرة مفككة العناصر تنماز بالمجموعة البشرية لا غير، فشاعت بصورة رهيبة في الوسط المدرسي سلوكات غير حضارية بين المتعلمين من قبيل: السب والشتم والتنمر والتنابز بالألقاب والضرب وما إلى ذلك...

غالبا ما يعرف العنف في لسان العرب بـ : عنف: العُنف : الخُرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق. عَنُف به وعليه يَعنُف عُنفا وعَنافة وأَعنَفَه وعَنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره. واعْتنف الأمر: أخذه بعنف وقوة. وفي الحديث النبوي، قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم– :إِنَ اللهَ تعالى َيُعْطِي على الرِفق ما لا يُعطي عَلى العُنفِ، هو بالضم، الشدة والمشقة، وكلما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله (منظور، 698).

أما بخصوص العنف في الوسط المدرسي، فألفينا **(طلعت إبراهيم لطفي)** يربطه انطلاقا من كونه سلوكات عدوانية، تطبع شباب اليوم قصد إلحاق أضرار بدنية بعضهم بعضا، تترجم في الغالب الأعم باللكم أو الصفع أو الركل... ، وقد تذهب بهم إلى التخريب أو التحطيم للممتلكات دون تمييز ودون تقدير للنتائج (لطفي، 2001).

وجاء في معجم أكسفورد ما يأتي نقلا عن **(جمال سنوسي)**:

Violence: Violent behaviour that it intended to hurt or kill Somebody. Crimes /acts/threats of violence.

Domestic violence: Between family members

العنف: أسلوب عدائي يهدف إلى إلحاق ضرر بشخص ما أو قتله كالجرائم والأعمال والممارسات والتهديدات العنيفة من قبيل العنف الأسري الذي يكون عادة بين أفراد العائلة (سنوسي، 2021).

وقد ينضوي على سلوكات نابية بذيئة توحي لنا بالعنف المادي من قبيل: سلاطة اللسان أو الإساءة اللفظية أو لغة التجاهل والإهمال للآخر مع اختيار أساليب التضليل والعزلة والانطوائية. وهذا ما يستهدف الجانب النفسي؛ إذ يصنف ضمن الأمراض بدوافع كثيرة؛ منها طبيعة التركيبة البيولوجية، والدوافع النفسية مضمرة في بعض الذوات البشرية جراء تأثير العقاقير، وظروف البيئة وغيرهما...مما يخلق فيها الهوس، والوساوس والتهيؤات وعقد النكوص ... المفضية بالضرورة إلى اضطراب الشخصية (الشربيني، 2003).

فلربما، هذا السلوك العدواني في الوسط المدرسي الخطير "قاصر على ما يقع داخل جدران المدرسة وينال من حقوق الآخرين، وقد يتخذ العدوان المدرسي شكل العصيان والتمرد والسب والشتم وإثارة الفوضى والشغب والتشاجر والسرقة والضرب" (الرحمان، 2007).

و قد ورد في بيان "منظمة الصحة العالمية" بأن": العنف هو الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية)، أو القدرة سواء بالتهديد والوعيد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع؛ بحيث يؤدي إلى حدوث أو رجحان حدوث إصابة، أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء، أو الحرمان، ويرتبط هذا التعريف بصفة العمد أي القصد عند اقتران هذا الفعل بذاته بغض النظر عن النتيجة التي يحدثها" (الحميد، 2005).

وهذا ما أقره **(أحمد محمد محمود الجنايني)**، حينما عد العنف في الوسط المدرسي بأنه كل سلوك مادي أو معنوي هدام مخالف لقيم المجتمع وقوانينه، سواء تعلق هذا الأمر بـ (إيذاء بدني– تلف الممتلكات– تحطيم...) أو بـ : (إيذاء نفسي)، صادر من أحد أفراد المؤسسة التعليمية لإلحاق الأضرار بكل ممن حوله بالمجتمع المدرسي، أو أشخاص (تلاميذ–معلمين–إداريين)، أو تخريب وتحطيم الممتلكات العامة بالمدرسة، بنية إجبارية فرض الرأي على الآخرين أو لمجرد إلحاق الضرر بالآخرين نفسيا أو جسديا أو الاثنين معا (الجنايني، 2022).

ومثلما أسلفنا القول، بأن العنف هو الآخر لم تسلم منه الأوساط المدرسية، تجلت ملامحه في اضـــعاف قدرة المعلم في التأثير على الموقف التعلمي التعليمي والتلاميذ معا، إذ صـــار من الحواجز المركزية في تحقيق الجودة المرجوة، وتزايد معه الضـــرب والشتم والتخريب والتدمير، وقلما تمر ساعة دون أن نسجل واقعة عنف سواء في القسم أو خارجه (جوهاري، 2019).

بناء على هذا الأساس، نلمس تلكم العلاقة الوثيقة بينهما، حتى وإن تباينت وتنوعت من تلميذ لآخر، إلا أنها في النهاية تؤثر ســـلبا على المردود وتنعكس بالتراجع على النجاح؛ إذ يفقد المتعلم صوابه ويتشتت عقله وتضعف رغبته وإرادته في التعلم، ويهمل دروسه ويكثر من التغيبات عن الدروس، ويشوش لعرقلة السير الحسن للأنشطة على زملائه، والفوضى وأساليب التمرد. وبالتالي، يقع الانحراف والتسرب المدرسيين... كل هذه التداعيات وغيرها، تجعل من هذا التلميذ مصدرا لتعنيف الآخرين.

وما يمكن تســـجيله من خلال هذه التعريفات المقتضـــبة حول ظاهرة العنف داخل الأوساط المدرسية بشكل عام. هو الآتي:

أجمعت غالبية التعريفات على أن العنف هو توظيف القُوى أو التهديد بالقُوى لتسبب إيذاء أو ضررا للآخرين، سواء كان في الجسم أو العقل أو العواطف أو الثروة.

إذ، يعد العنف بصـــورة عامة ســـلوكا غير حضـــاري وغير مقبول نفســـيا واخلاقيا واجتماعيا؛ لما ينضوي عليه من عدم احترام حقوق الغير من البشر وغيرهم، الذي بدوره يفكك منظومة السلم الاجتماعي والنفسي للفرد والمجتمع معا.

وعطفا على ذلك، نحســـب بأن العنف المدرســـي على وجه التحديد، هو تعبير عن تناقض صارخ بين ما تصبو إليه المؤسسة التعليمية، كي تغرس في متعلميها أخلاق النبل والشهامة والتسامح وكل الخلال الفضيلة التي هي من صميم أهدافها وبين مجتمع مفكك يحمل الكثير من المفارقات والتناحرات والصراعات، فراحت هذه الفئة المستهدفة ضحية هذه التصدعات، لذا تراها منطوية تشعر بضياع حقوقها وغائبة عن المشاركة الفعلية للقرارات وفاقدة لكل أسباب النجاح.

لأن هذه الفئة تشـعر بالإقصـاء والتهميش والحرمان، فهي لا تبالي بالنظام الداخلي للمؤسسات التربوية التعليمية ولا تنصاع برغبتها إلى هذه القوانين الداخلية؛ بل صار كل واحد منها يسـعى جاهدا إلى فرض حريته الخاصـة واسـتقلاليته، إذا ذاك تبرز الأنانية ويُقتل مبدأ الإيثار، لتجد المدرسـة نفسـها أمام تحديات صـعبة ومعقدة في مواجهة تلاميذ وتلميذات من نوع آخر، أضـحوا أكثر اندفاعية ووقاحة من ذي قبل من حيث رفض مطلق لهذه القوانين الداخلية، أو التشكيك في مصادرها جملة وتفصيلا.

من أهم أسباب العنف لدى المتعلمين والمتعلمات:

تعد ظاهرة العنف في المؤسـسـات التعليمية إحدى التحديات الاجتماعية والتربوية الكبرى، التي تؤرق كاهل كل الفاعلين في حقل التربية والتعليم من (معلمين وأسـاتذة و تلاميذ و أولياء وإداريين...).والمسـاهمة بوفرة غالبة في تقويض مرامي المدرسـة السـامية نحو السلبية والارتداد

والمتدبر في شـأن هذه الظاهرة، يخلص جليا إلى أن أسـبابها معقدة ومركبة، تشـمل (الاجتماعي النفسـي، التربوي)؛ وكلها عوامل متداخلة لا يمكننا فصـلها من بعضـها البعض، تحتاج منا كل واحدة إلى دراستها دراسة علمية بطرق موضوعية وحكمة وفق ما يقتضـيه المقام المدرسـي الشـريف. ولكن على الرغم من ذلك، نقدر بالاجتهاد وتكثيف الجهود وأساليب الوقاية العلاجية على تعدادأسبابها في مجموعة من الأشكال العامة كما ذهبت إليه **(شريفي حليمة)** (حليمة، 2016).

أولا: الأسباب النفسية:

وهي كثيرة منها:

أ. **الإحباط Frustration :**

الإحباط هو فشل المرء في إرضاء دوافعه أو اشباع حاجاته وأهوائه، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي يطلق عليها الإحباط وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشـئ عن الإحباط ظواهر نفسـية وأسـاليب توافقية شـاذةتختلف باختلاف الأشـخاص والظروف المحيطة (المليجي، 2000)

وبالتالي، السلوكات العدوانية مظهر من مظاهر العنف، والسلوكات العنيفة الصادرة من التلميذ داخل المدرسة (ضد أستاذه، أو زميله، أو الإداري)، يكون نتيجة حالة إحباط تعرض لها، سواء في المدرسة من قبل أحد الأطراف، أو في الأسرة التي لا تقدر على توفير حاجاته المادية والمعنوية، أو حتى من زملاء المدرسة، فيكون التعبير بهذا السلوك.

ب. **الحرمان Deprivation :**

هو الحرمان من سبل الحياة الأسرية الطبيعية،بما ينطوي عليه من انقطاع العلاقات والتبادل الوجداني المستمر بالوالدين، ومن ثم فإن هذا الانفصال يفضي إلى الحرمان الذي يعهدالطفل إلى مؤسسة اجتماعية ، حيث لا يلقى الطفل رعاية أمومية أو أبوية كافية، تتيح له فرص التعامل مع الصور الوالدية على نحو سليم. (قاسم، 2002).

قد ينتج عن حرمان الفرد من عدة جوانب، خاصة منها الحرمان العاطفي، لأنه يحاول تعويض ذلك النقص كالاعتداء على الآخرين وممارسة سلوكات الشغب أو الضرب؛ وقد يكبر مع الإنسان ليوصله إلى مخاطر كبرى تؤثر سلبا على استقرار المجتمع بكامله، الذي يتولد عنه التطرف وربما انتشار الجرائم.

ت. **الغيرة Jealousy :**

هي انفعال وجداني تجعل صاحبها يحب ذاته ولا يعترف بالغيرية إلى درجة التملك ، مما تسبب له صراعات نفسية كثيرة تنعكس سلبا على التوافق الشخصي والاجتماعي للأفراد ، تظهر ملامحها في الانفعال والقلق والغضب والتباهي بفشل الآخرين .

لهذا السبب الشعور بالغيرة من الآخر، يمكن لها أن يكون سببا حقيقيا في ممارسة أشكال العنف سواء على الشخص الذي يُغار منه أو شخص آخر كتعويض نفسي عن النقص الذي بداخل الذات. أو كأن يُفضل طفل على طفل آخر، أو الإخفاق الذي يصاحبه الشعور بالنقص والغيرة نحو الأشخاص الناجحين، فتظهر سلوكات عديدة مثل: الغضب، التوتر والاعتداء على الآخرين.

ث. **الشعور بالنقص Feeling inferior :**

الشعور بالدونية مطية مفضية إلى عقدة النقص ، تجعل صاحبها يتوهم الكثير من التهديدات الشعورية داخل مجموعته البشرية ، لذا تراه يشق سبل الانعزال والانطوائية.

هو شعور رهيب بعدم الكفاءة وانعدام الأمن والثقة في الذات البشرية، بسبب نقص جسدي أو نفسي، فالمصابون بعقدة النقص يخشون التعامل مع المجتمع بكل أطيافه، لذا نجدهم مندفعين ومعبرين عنه بأعمال في غالبيتها معنفة.

ثانيا: الأسباب الاجتماعية:

أ. الظروف الأسرية Family circumstances :

حتى وإن تعددت مفاهيم الأسرة بسبب الخلفيات المعرفية والفلسفية، لكن في عموميتها تجمع على أنها تلك العلاقة الرابطة بين الرجل والمرأة أوأكثر معا بروابط القرابة أو علاقات وثيقة أخرى بحيث يشعر الأفراد البالغين فيها بمسؤليتهم نحو الأطفال ، سواء كان هؤلاء الأطفال من أبنائهم الطبيعيين أم بأساليب التبني (الخطيب، 2002)

إذا كانت الأسرة تعاني من مشكلات أو خلافات بين أفرادها، ككثرة المشاحنات، والانفصال بين الوالدين، والتنشئة الاجتماعية الخاطئة وغير السوية، كالتسلط والحماية المفرطة وانعدام الحوار بين الوالدين والأبناء. كل هذه المظاهر لها تداعيات على سلوكات الطفل المفضية. نحو: الأعمال العدوانية وممارسة أساليب التعنيف على الآخرين، كوسيلة وردود أفعال للتعبير عن تذمره وسخطه من الأوضاع المزرية في أسرته، أو يُتخذ مطية لتفريغ المكبوتات والمقموعات.

ب.المدرسة School:

نجزم قاطعين، بأن المدرسة تحظى بمنزلة عالية لدى المجتمع الجزائري؛ بوصفها الملاذ الأمثل لبناء التعلمات وتلقي المعارف والمعلومات، فيها يتعلم الأطفال ويكتشفون ما جد في حياتهم ويتعرفون إلى أصدقاء جدد، وبواسطتها تُبنى القيم الاجتماعية والأخلاقية، فهي بمثابة الحجر الأساس للمجتمع.

قد تكون المدرسة سببا في التعنيف، حينما تعتمد أساليب المعاملة السيئة من بعض المعلمين نحو بعض التلاميذ وتفضيل بعضهم على حساب الآخر، وكذلك الفشل ونسبة

التراجع في التحصيل المدرسي عند بعض التلاميذ والشعور بالنبذ إلى حد التهميش من الزملاء، كل ذلك يساهم بدرجة عالية في ظهور السلوكات العدوانية عند التلاميذ.

ت.المستوى الاقتصاديEconomic level :

الظروف الاقتصادية السيئة أو المتدنية التي يعيشها الفرد داخل أسرته تؤثر على سلوكاته لأن ثمة علاقة قوية بين ما تمر به الأسرة من أزمات اقتصادية خانقة والعنف ، وتشجعه عل ممارسة العنف أو الاعتداء كتعويض عن الفقر والجوع وعدم الشعور بالأمان والبطالة والحرمان المادي؛ ولا نعدم بأثر المستوى المعيشي المتدني للأسرة، يؤثر سلبا على الأطفال، أكثر عرضةً للانخراط المجاني في أعمال منحرفة قياسا لأطفال الأسر ذات الوضع الاقتصادي المريح، وكل هذا يحدث شرخا نفسيا واجتماعيا مايعكس انحرافات دال المنظومة الأسرية على وجه الاطلاق .

ث.وسائل الإعلام Media:

القصدية من الإعلام تلكم العمليةالتي ينجر من حولها نشر الأخبار والمعلومات الدقيقة التي تستند على الصدق والصراحة ، مخاطبة عقول الجماهير وعواطفهم السامية، والسمو بمستوى الرأي، ويقوم الإعلام على التثقيف والتنوير، معتمدا أسلوب الشرح والتفسير والجدل المنطقي، زيادة إلى ذلك، تزويد الجماهير بأكبر قدر من المعلومات الموضوعية والصحيحة والواضحة. (الفار، 2010)

قد تكون مصدرا سلبيا لأفراد المجتمع، خاصة إذا تميز ما تعرضه وسائل الإعلام بأشكالها من محتويات عنيفة، تشجع أطفالنا على غرس فيهم السلوكات العدوانية، ويرسم في أذهانهم هذه التصورات الخاطئة المثقلة بأساليب التعنيف والعدوانية؛ وحينئذ يسجل هؤلاء الأطفال المتمدرسين تلك السلوكات محاولين تكرارها باستمرار على أنها سلوكات طبيعية، يجب تقليدها وخاصة عندما تتزامن مع المناسبات الاجتماعية والوطنية والدينية.

إضافة إلى ذلك، ما ذهبت إليه **(صونية حداد)** (حداد، 2018) في كون هذه الظاهرة أيضا مرتبطة ارتباطا شديدا بالآتي:

أ. تأثير جماعة الرفاق:

من الطبيعي رفقة السوء تدمر و تهدم الأفراد وخصوصا في زمن الطفولة من حيث المبادئ و القيم والأخلاق، والذي يقع ضحية هذه الشرذمة –بلا أدنى شك– يحكم عليه بالضياع المؤدي إلى الموت، لأن المجتمع يصنفه ضمن الفاسدين الذين لا قيمة لهم ولا نفع فيهم وبهم.

من هذه الجهة، ينقاد هذا النوع من التلاميذ انقيادا نحو ما تمليه عليه جماعة رفاقه، عن طريق تقليدها ليتصرف أحيانا بسلوكات معادية لتقاليد وقيم المجتمع؛ لأن اختياره لهؤلاء كان بصفة تلقائية، ثم تربطه بهم مشاعر مشتركة، وقتئذ تنشأ ما يشبه العصابات التي تفكر في الهروب والتغيبات والفوضى...

ب.المخدرات والخمور:

غالبا ما ترتبط المخدرات بالكحول التي هي مواد تسمم الجهاز العصبي حتى تذهب العقل وتخدره، ويؤدي استخدامهما إلى اقتراف العديد من الظواهر المشينة سلوكيا ومعرفيا وفسيولوجيا حتى توصل المدمن إلى عوقب لا تحمد عقباها.

يزداد احتمال انغماس المتعاطين للمخدرات والمهلوسات والكحول في جرائم العنف بشكل خاص بالمقارنة بغير المدمنين من التلاميذ؛ لأن تعاطي المخدرات في الوسط المدرسي، يفسد إن لم نقل يهدم كيان المؤسسة قاطبة، لذا علينا بأن نسارع بقوة إلى الاحتواء قبل أن يصل أطفالنا إلى مراحل متأخرة من الإدمان الذي لا يرجى البرء منه.

آليات الوقاية من العنف في الوسط المدرسي:

أصبحت ظاهرة العنف في مؤسساتنا التعليمية مربكة قلقة في تصعيد على الدوام وباستمرار، تأخذ مساحات واسعة من الحوارات والنقاشات، سواء داخل المؤسسات التربوية أو في وسائل الإعلام بأشكاله المختلفة أو حتى في الحياة اليومية وذلك بسبب تكرار حوادث الاعتداء باستخدام الأسلحة البيضاء ووقائع العنف اللفظي والمعنوي وأشكال التنمر والتسلط عبر وسائط المعلوماتية والإنترنت بصور التحرش اللفظي والجنسي، وكذا السباب والشتائم أو التهديدات أو السلوكات غير اللائقة.

وبالإجمال، يجب شق سبل الوقايـــة بكافة أشكالها بنية توفيـــر العـــدل مع التوازي بالوقاية الظرفية المبنية على التطبيق الصـــــارم لجميع المتعلمين دون تفرقة وتمييز مع مراعاة القدرات والفروقات الفردية والظروف الاجتماعية لتعزيز المشاركة والشعور بالهوية والانتماء، وبذلك نضمن بوادر التنمية واستثمار المراحل العمرية لهم من أجل توفير مبدأ تكافؤ الفرص .

لذا، كان من الضروري علينا جميعا بأن نتصدى بكل ما أوتينا للحد – على الأقل– من تفشـي هذه الظاهرة المقيتة، التي اسـتفحلت داخل مدارسـنا قصـد انتشـالها من بحر الضياع وأتون الفساد؛ وذلك باقتراح مجموعة من الحلول المبدئية، نراها منسجمة مع مقام العنف في المدارس.

نذكر منها:

– توفير البيئة المنزلية الآمنة التي تؤدي إلى غرس الفضـــيلة ونبذ الصـــراع مع الحرص على توظيف المعجم اللغوي الخالي من كل لفظ يوحي بالتعنيف والعدوانية.

– تفادي الضـــرب المبرح للأطفال داخل المنزل مع إمكانية وضـــع حدود للعقاب وقد تكتفي بلغة التخويف لا غير، والدعوة إلى خطاب التآخي والسلم.

– المراقبة المسـتمرة من قبل الأسـرة وخاصـة للمواقع غير الأخلاقية، وأسـاليب التواصـــل الاجتماعي، ومشـــاهدة المحتويات العنيفة، والرياضـــات القتالية، واللعب بالألعاب الإلكترونية العنيفة

– بناء خطة مدروسـة على جميع المسـتويات، يشـارك فيها مشـاركة جادة وفعلية من قبل شـــخصـــيات فاعلة في المجتمع، يشـــهد لهم بالتفاني نحو: الأولياء (آباء، أمهات)، أعضـــــاء من الجمعيات الخيرية وروض الأطفال، أئمة المســـــاجد، أهل التربية (معلمين، أســـاتذة، إداريين، مرشـــدين، موجهين...)، إعلاميين وقضـــاة ومحامين، أطباء، علماء (نفس، اجتماع، سياسة، اقتصاد).

– التفكير بجدية في تأســـيس مركز جهوي تحت إشـــراف أطباء وخبراء التربية لعلاج الاضطرابات النفسية والاجتماعية لهذه الفئة المعنية.

– عقد اجتماعات دورية ومستمرة لقراءة نتائج هذه الخطة، ويشترط إدراجها في كل بداية فصل دراسي مع تبيان حصيلة وضعيات كل مؤسسة تربوية على حده للوقوف بموضوعية عند تشخيص الأسباب قصد تجاوزها في الفصل المقبل.

– سن عقوبات صارمة وواضحة ومنسجمة مع طبيعة ودرجة المخالفات في الوسط المدرسي.

– تثبيت هذه المخالفات والعقوبات في دفتر المراسلة لكل متعلم ومتعلمة مع إجبارية توقيعها وإمضائها في مصالح البلدية من قبل الأولياء، كي يتحملوا كامل المسؤولية دون نقصان أثناء الوقوع فيها.

– ضرورة عقد دورات شهرية من قبل جمعية أولياء التلاميذ للأولياء مخصصة للعنف المدرسي.

– تكثيف المراقبة المستمرة على مستوى: الأقسام والورشات، والبوابة، ودورات المياه، الأماكن المظلمة المشبوهة، أو باللجوء إلى الاستعانة بكاميرات المراقبة.

– ضرورة إدراج حصص لجميع المواد والمستويات، تتعلق بظاهرة العنف في الوسط المدرسي نهاية كل فصل دراسي. والقصدية من وراء ذلك، التحسيس والتوعية والإرشاد مع تبيان فضل الحرية المرتبطة بالمسؤولية في بيئة يسودها السلام والتواصل البناء.

– ما يلاحظ، وقوع ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في الغالب الأعم بعد نهاية فترة الامتحانات، لذا يستحسن استغلال هذه الفترة في أنشطة ترفيهية تخضع للتقويم المستمر للفترة القادمة تحت إشراف هيئة الإرشاد والتوجيه المدرسيين، ونحبذ أن تكون من مؤسسة قريبة ليحصل التواصل.

– تخصيص حصص حول أخطار العنف المدرسي في وسائل الصحافة والإعلام الجواري.

– إخطار الجميع وعدم التستر بأشكال التعنيف، والتبليغ الفوري عن كل ذات معنفة (كسر النون) أو معنفة (فتح النون) للجهات المعنية برقم هاتفي خاص.

– تكثيف الأنشـــطة المدرســـية (الثقافية والرياضـــية) نحو: النوادي العلمية، المجلات، الإذاعة المدرســية، الســينما الحائطية، المســارح المدرســية، الخرجات التربوية.

– محاولة تفويج التلاميذ الذين يُجمع على اضـــطراب ســـلوكاتهم من أجل استغلالهم في قيادة النشاطات المدرسية، وتحسيسهم بالفاعلية والفعلية مع تكليفهم بإنجاز مشاريع ذات طابع إنساني.

– التركيز على دور الاستشارة النفسية والاجتماعية للقضاء على التنمر وفوارق العمر والطبقات الاجتماعية، مع تحسيس الأسرة في دورها الفعال في هذا الشأن.

– الحث على أدبيات التعلم النشـــط، الذي يشـــجع كل التلاميذ والتلميذات على التدخل الفعلي البناء، باعتماد تعليم تفاعلي قائم على أســـس علمية ومنهجية، بواسطته تتعزز التعلمات الذاتية المحفزة على روح التنافس والمبادرة، والمساهمة في البحث عن الحلول الجدية للمشكلات الطارئة.

– التكفل بالتلاميذ والتلميذات من صنف الاضطرابات النفسية والاجتماعية حتى لا يقعوا ضحية ظاهرة التعنيف.

– سواسية كل التلاميذ والتلميذات في المدرسة مع اللجوء إلى حل كل المعضلات بأساليب تربوية داعية إلى قتل كل أنواع الفتن الظاهرة والمضمرة.

– إعادة الاعتبار لمكانة المدرسة المقدسة، وحث مستخدمي منصات التواصل الاجتماعي على نقل صور تليق بمقامها السامق بوصفها منارة آمنة للتربية والتعليم؛ لأن هذه الوسائط في الغالب الأعم تحمل الكثير من الإساءات لصورة المدرسة.

خاتمة:

هذه الدراسة النظرية ما هي إلا وجهة نظر علمية مختزلة منطلقة من تجربة تعلمية تعليمية همها الأول والأخير التعرف إلى ماهية العنف في الوسط المدرسي، والوقوف عند بعض مفاهيمها وكيفية – على الأقل–الحد من مخاطرها في منظومتنا التعليمية.

وفيها خلصت إلى تسجيل بعض النتائج المبدئية، نجمل بيانها في الآتي:

- ظاهرة العنف المدرسي إحدى أعظم المشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم، ولا تحجر على بلدنا العزيزة وحدها؛ حيث تهدد سلامة كل المتعلمين والمتعلمات والعاملين في حقل المؤسسات التعليمية على حد سواء.
- تتمظهر في الكثير من السلوكات غير اللائقة في الوسط التربوي. نحو: العنف اللفظي والجسدي والنفسي.
- تشكل الأسرة البؤرة المركزية في صلاح الأبناء. لذا، يجب أن ينصب كل الاهتمام بتدريب الأبناء على حل مشكلاتهم وخلافاتهم بواسطة الحوار والتفاهم والتواصل وتُمرسهم بأدبيات الحوار وقبول الرأي المخالف.
- كلنا يعلم علم اليقين بأن ما يُجنى من العنف فقط خلق بيئة تعليمية مضطربة ومتوترة وغير مستقرة، ولا تقتصر آثاره على الأفراد المباشرين، بل تتعداهم وتمتد لتؤثر سلبا على المجتمع برمته، لا نقوى على إصلاحه.
- ضرورة التكوين المستمر والفعال للمعلمين والأساتذة والإداريين وأهل التربية بشأن ظاهرة العنف، وفق ما تفرضه سلطة العولمة والتدفق الإعلامي المبهر في عالم ثورة التربية والمعلوماتية.
- إذا ما أردنا التصدي لهذه الظاهرة المقيتة، يتوجب علينا جميعا التسلح بكل ما أوتينا لمعرفة وتبيان أسبابها قصد بناء محكم ووضع خطط استراتيجية للتعامل معها بعلمية ومحاولة للتقليل من سطوتها في الوسط المدرسي.

- على المؤســـســـات التربوية أن تفتح أبواب الحوار مع كل المتمدرســـين، وتســـتمع لجميع انشـــغالاتهم ولا تقمع طموحاتهم، حتى تكون لهم الســـند الحقيقي في توجيهاتهم ومساراتهم العلمية والعملية.
- على كل متعلم أو متعلمة بأن حل المشـــكلات والخلافات يتم بالحكمة والروية، لا بالعنف والإيذاء لأن العنف يولد العنف فقط.
- نرجو من إدارة كل مؤســـســـــة تربوية بالتعاون مع جمعية أولياء التلاميذ تخصـــــيص حوافز مادية ومعنوية لكل متعلم (معنف أو معنف)، تجاوز هذه المحنة، وأظهر سلوكات محمودة، تليق بآداب النظام العام.
- يعزى كل هذا الجهد إلى خلق بيئة مدرسـة نظيفة آمنة وسـالمة من التعفن والصـــــراعات والتناحرات كما عهدناها من ذي قبل لكل فلذة من أكبادنا، باعتبارهم بذور المستقبل الواعد الزاهر، الذي نفتخر ونعتز به جميعا.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمـد محمّـد محمود الجنـايني. (05 يوليو, 2022). تربيـة العنف أم عنف التّربيـة "دراسـة تحليلية لظاهرة العنف المدرسـي بالمجتمع المصـري. مجّلة البحث التّربوي ، 1 (42)، صفحة 262.
2. أميمة منير عبد الحميد. (2005). العنف المدرســي بين الأســرة والمدرســة والإعلام (الإصدار 01). القاهرة: دار السّحاب.
3. أنســي قاســم. (2002). أطفال بلا أســر (الإصــدار 1). الإسـكندرية مصــر: مركز الإسكندرية للكتاب مصر.
4. جمال سنوسي. (12 09, 2021). مصـطلح العنف بين الثّبات وتعدّد الدّلالة. جامعة حسيبة بن بوعلي، 05 (02)، صفحة 17.
5. حلمي المليجي. (2000). علم النفس الاكلينيكي (المجلد 1). بيروت: دار النهضـــــة العربية.
6. ســـلوى عبد الحميد الخطيب. (2002). نظرة في علم الاجتماع المعاصـــــر. القاهرة: مطبعة النيل.

7. سـمير جوهاري. (30 06, 2019). العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتّحصـيل الدّراسي لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسّط دراسة ميدانية بمتوسّطة عبد الرّزاق العيدي قصر الأبطال،سطيف). مجلّة دراسات نفسية وتربوية ، 12 (02)، صفحة 123.
8. شـريفي حليمة. (01 ديسـمبر, 2016). (العنف المدرسـي في الجزائر(أسـبابه وسـبل علاجه. مجلّة الجامع في الدّراسـات النّفسـية والعلوم التّربوية (03)، الصّـفحات 67 – 71.
9. صـونية حدّاد. (31 ديسـمبر, 2018). ظاهرة العنف المرسـي: العوامل، الآثار، سـبل الوقاية. مجلّة المجتمع والرّياضة، 01 (02)، الصّفحات 30 –31.
10. طلعت إبراهيم لطفي. (2001). الأسـرة ومشـكلة العنف عند الشّـباب" دراسـة ميدانية لعيّنة من الشّباب في جامعة الإمارات العربية المتّحدة. الإمارات". تأليف طلعت إبراهيم لطفي، سـلسـلة محاضـرات الإمارات (صـفحة 47). الإمارات، جامعة الإمارات، الإمارات: مركز الإمارات للدّراسات والبحوث الإستراتيجية.
11. العيسـوي عبد الرّحمان. (2007). سـيكولوجية العنف المدرسـي والمشـاكل السّـلوكية (الإصدار 01). مصر، مصر: دار النّهضة العربية.
12. لطفي الشّربيني. (2003). معجم مصطلحات الطّب النّفسي (الإصدار 01). مصر: تقريب العلوم الصّحية.
13. محمد جمال الفار. (2010). المعجم الإعلامي. (المشرق الثقافي، المحرر) الأردن: دار أسامة المشرق الثقافي.
14. ابن منظور. (698). لسان العرب. (دار المعارف، المحرر) مصـر: دار المعارف ، النّيل ، القاهرة.

المحور الرابع: المدرسة والتحولات الرقمية

الموضوع: تثوير المدرسة في العصر الرقمي: حتمية ام اختيار مقاربة سوسيوتربوية

بن يحي عبد الكريم
جامعة الجزائر– 2–
أستاذ محاضر –ب–

الملخص

يهدف هذا المقال إلى مقاربة ظاهرة تغير دور ووظيفة المدرسة في ظل التحول الرقمي وذلك من خلال إشكالية تسقط الضوء على تحليل تثوير المدرسة والفاعلين بها في سياق التحول الرقمي إلا أن هذا التحول يثير تساؤلات حول فيما إذا كان تثوير المدرسة ضرورة اجتماعية تفرضها التحولات الرقمية أم اختيار تربوي بيداغوجي، وما هي أهم التحديات السوسيولوجية التي تواجه المدرسة الجزائرية في ظل التحول الرقمي؟

وقد اعتمدت الدراسة مقاربة تحليلية تستند الى بعض المرجعيات النظرية في سوسيولوجية التربية بهدف تحليل هذه الظاهرة وأظهرت النتائج أن تثوير المدرسة تتوقف على سياسة رقمية متكاملة تراعي البعد الاجتماعي للتحول الرقمي.

الكلمات المفتاحية: العصر الرقمي، تثوير المدرسة، المدرسة الرقمية، التغيير الاجتماعي، سوسيولوجيا التربية

المقدمة

يشهد عالم اليوم ثورة رقمية هائلة، أعادت تشكيل المجتمع في بنيته ومؤسساته، وهو ينعكس بصورة مباشرة على المؤسسات التربوية، والمدرسة في مقدمة هذه المؤسسات تأثرا بهذه التحولات باعتبارها الوحدة الاجتماعية الأساسية التي يتوقف عليها استمرارية البناء الاجتماعي وتجدده. كما أن المدرسة لم تعد بمعزل عن تدفقات المنصات الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعي وانماط التعلم الرقمي، مما يضعها بين مسارين، مسار الحتمية الرقمية التي تفرضها التكنولوجيا بكل تداعياتها، ومسار الاختيار التربوي والبيداغوجي الذي يسعى الى توظيف الأدوات الرقمية في خدمة الغايات التربوية النبيلة.

إن المعرفة العلمية التي يمكن أن تقدمها المدرسة ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار القدرات العقلية والذهنية للمتعلم ومكونات وسطه الاجتماعي والتحولات الاجتماعية الراهنة، وان تطعم بمعارف وقيم وأخلاق باستراتيجيات تساعد الفرد على التعامل مع مواقف الحياة بطريقة منتجة للمعنى، بعيدا عن اكراهات الواقع وضغوط الثقافة المعولمة.

ولا أحد ينكر ان سرعة تطور المعرفة في مجالات العلم والتكنولوجيا والرقمنة، وفروع الاقتصاد والإنتاج تفرض الحاجة إلى إعداد تربوي وتعليمي وتدريبي جيد على مختلف المستويات، كما يتطلب ذلك إلى إحداث تغييرات في محتويات التربية، لتكون أكثر واقعية وارتباطا بالتدفق الهائل بالمعرفة وربطها باقتصاد السوق والاقتصاد المعرفي. غير ان هذه التحولات ينبغي أن تنطلق من رؤية تراعي المصالح الوطنية وتحافظ على الهوية الوطنية والقومية للشعوب (نعيم حبيب جعنيني 2009 ص 180).

ومن هذا المنظور جاءت التساؤلات التالية:

هل يعد تثوير المدرسة في العصر الرقمي حتمية تكنولوجيا لا مفر منها؟ أم انه خيار استراتيجي تربوي لدى أصحاب القرار؟ وإلى أي مدى تستطيع المدرسة المحافظة على جوهرها القيمي في ظل هذا التحول الرقمي المتسارع.

وسنحاول من خلال هذه الورقة البحثية تفكيك مفهوم الحتمية الرقمية وتأصيل خيار الإرادة البيداغوجية الواعية.

1-المدرسة مفاهيم وإشكالات

تعتبر المدرسة الواجهة الأولى للنظام التعليمي وما زالت وستبقى موئلا للتربية والعلم والمعرفة ومكان للبحث والتطبيق. إنها أداة التقدم والتربية المنظمة ودورها أساسي لا يمكن إنكاره في كل عملية نهضوية (نعيم جغنيني 2009 ص 262)، وتعددت سياقات مفاهيمها تبعا للخلفية النظرية لكل باحث، فمنهم من يعتبرها نظاما معقدا من السلوك المنظم (Beaudo.Alain,81.p77) ويعتبرها آخر شبكة من المراكز والأدوات التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ (Beaudo.Alain.81p56) ومنهم من يرى أنها مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص، وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة، والتي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطريقة مختلفة (Bois.M.2002,p23).

ورغم ذلك تبقى المدرسة مؤسسة اجتماعية نوعية تختلف عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى لا خيار للمرء في الانتماء إليها. كما يقول Griffiths، تنتظم فيها السلوك والأفعال وتتحدد فيها أدوات الفاعلين من مدرسين ومناهج ومباني وأجهزة وخدمات والعاملين فيها (أسعد وطفة 2004 ص 19).

المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع، تؤدي وظائف هامة أهمها التنشئة الاجتماعية في فرعها العلمي والاقتصادي والثقافي والديني والاجتماعي، فهي تشكل نظام اجتماعيا قيما على الحضارة. وكما قال أحد المربين بأن هناك مؤسسات رئيسية خمسة قيمة على الحضارة العالمية محتفظة بماضيها و صائنة حاضرها وهي الأسرة، المدرسة، الدولة، مؤسسة العمل، والمؤسسات الدينية (عبد الله الرشدان , نعيم الجعنيني 2002 ص 182), وتكمن أهمية المدرسة في ضرورتها الاجتماعية فهي الحلقة الأهم بعد الأسرة توكل إليها بناء شخصية الفرد بناء شاملا متكاملا ليندمج في المجتمع الأكبر, و رغم أهميتها فقط تعرضت المدرسة إلى جملة من الانتقادات، أهمها أن 80% ينظرون إليها

أنها جهاز يمنح بطاقات الدخول إلى الحياة الاجتماعية، تمنح المؤهل العلمي من أجل أن يدخل منتسبيها للحياة الاجتماعية, فهي مجرد وسيط تتمثل فاعليتها في عملية خطية أحادية الاتجاه قوامها الدخول من طرف والخروج من الآخر, وهذا ما يدفع المدرسة إلى حالة من الجمود والعدمية (علي أسعد وطفة, علي الشهاب 2004 صفحة 62) , فالمدرسة ببنيتها الحالية تقوم على الإكراه وليست قائمة على مبدأ الحرية والإدارة الذاتية، ويذهب بعضهم إلى أن المدرسة ستنفجر من الداخل إذا بقيت على هذه الحالة وسيقوم التلاميذ بإحراقها كما يقول مارشال ماك لوهان , فبعدما كنا نودعها بأنشودة إلى اللقاء مدرستي، أصبحنا نرميها ببيض الدجاج , وما السلوك الذي نراه في آخر السنة من تمزيق الكتب وأوراق الكراس إلا أكبر دليل على ذلك.

لقد ذهب أحد أكبر علماء الاجتماع إلى إلغاء المدرسة كليا من المجتمع وهو إيفان إليش Ivane Illich (1926–2002) في كتابه مجتمع بدون مدارس " Deschovling Society". لكنه لم يقصد إلغاء التعليم وإنما تحرير التعليم من احتكار المدرسة وقدم نقدا للمدرسة باعتبارها احتكرت عملية التعليم وجعلت الناس يعتقدون أن التعليم لا يحدث إلا داخل المؤسسات التعليمية. واعتبر أن الشهادات التي تعطيها المدرسة معيارا للقيمة الاجتماعية أكثر من الكفاءة الفعلية، وأن هذه المدرسة تحولت إلى أداة تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة لتجعل منه كائنا بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يعرض عليه في سلبية وعجز تام. وهكذا تحولت المدرسة حسب رأيه من مدرسة تنمي الأفراد وتعدهم لتحمل مسؤولية المجتمع إلى أداة تعرقل هذا النمو، وفرق إليتش بين التعليم والتدريس، مؤكدا أن التمدرس ليس سوى صورة من صور التعليم وشكل من أشكاله، وان الخلط بينهما أدى الى تحويل التعليم الى عملية روتينية متكررة، وأصبحت المدرسة رمزا للسلطة. (حمدي علي أحمد 2003 ص 197).

ولعل أفكاره تكتسي أهمية خاصة في الوقت الراهن لأن الإنترنت والمنصات الرقمية والذكاء الاصطناعي حققت جزءا مما دعا إليه، مثل التعليم المفتوح مدى الحياة، وكذا الوصول الحر إلى المعرفة، وتقليل احتكار المدرسة للمعلومة.

ولنا عودة إلى هذا الموضوع عندما نتناول أهم النظريات السوسيولوجية المفسرة للمدرسة.

2- مفهوم تثوير المدرسة وأبعاده

يشير مفهوم التثوير إلى تحول جذري في البنى الاجتماعية والقيم والعلاقات والأدوار والوظائف التي تحكم مؤسسة اجتماعية ما. وعند الحديث عن تثوير المدرسة يقصد بها هو إعادة بناء المدرسة بما يتلاءم مع التحولات الاجتماعية ومنها المجتمع الرقمي، واقتصاد المعرفة وليس مجرد تحديث تجهيزاتها أو رقمنة خدماتها.

فالتثوير من المنظور السوسيولوجي عملية تغيير بنيوي وشامل تمس القيم والإنسان والأدوار وأنماط التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة، مما يؤدي إلى إعادة تشكيل وظائفها وآلياتها استجابة للتحولات الاجتماعية الطارئة. وانطلاقا من هذا المفهوم، فإن تثوير المدرسة يعني الانتقال من مدرسة تقوم على نقل المعرفة إلى مدرسة تنتج المعرفة، وتشجع التعلم الذاتي والابتكار والتفاعل الرقمي... ويرى كاستلز Castells أحد أنصار هذا التوجه أن المجتمع الشبكي فرض منطقا جديدا لتنظيم المدرسة تقوم على الشبكات وتدفق المعرفة، مما يجعل المؤسسات التعليمية مطالبة بإعادة تنظيم بنيتها ووظائفها لتنسجم مع هذا التحول (Castells,2010,p63).

وقبل التطرق إلى أبعاد هذا التثوير، لابد من التمييز بين المصطلحات الآتية: التطوير، التحديث، الإصلاح من خلال جدول الآتي:

المفهوم	الدلالة السوسيولوجية	مستوى التغيير

التثوير	تغيير جذري يعيد بناء المؤسسة ووظائفها وثقافتها وأدوار الفاعلين فيها	جذري وشامل
الإصلاح	معالجة الاختلافات داخل النظام القائم مع الحفاظ على بنيته	جزئي متدرج
التحديث	ادخال وسائل وأساليب وتقنيات حديثة دون تغيير جوهري في الفلسفة او البنية الاجتماعية	تقني ووظيفي
التطوير	تحسين الأداء والجودة والكفاءة بصورة تدريجية ومستمرة	تحسين وتراكمي

فالتثوير يغير من فلسفة المدرسة وأدوار الفاعلين فيها من معلم ومتعلم وكذا العلاقات بالمعرفة وأنماط التنظيم، في حين الإصلاح يحاول تحسين المدرسة القائمة من خلال تعديل المناهج وطرق التسيير، أما التحديث فإنه يركز على إدخال التكنولوجيا أو الوسائط الحديثة مثل السبورات الذكية والمنصات الرقمية. كما نجد أن التطوير يهتم برفع جودة التعليم وتحسين النتائج باستمرار دون المساس بالأسس الجوهرية للمدرسة. وعليه يمكن القول أن تثوير المدرسة يقتضي تحويلا بنيويا يمس طبيعة المؤسسة، ووظيفتها الاجتماعية وثقافتها، فهو يتضمن إصلاحا وتحديثا وتطويرا.

2-1 ابعاد تثوير المدرسة

إعادة تثوير المدرسة يعني إعادة بناء المؤسسة المدرسية بما يتوافق مع التحولات الاجتماعية التي تفرض نفسها فرضا. وفيما يلي أهم الأبعاد:

البعد البيداغوجي: ويقصد به الانتقال من التعليم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، وهذا ما تقره المقربة الكفاءات التي تبنتها المدارس الجزائرية، مع الاعتماد على التعلم النشط (Active Learning) الذي يجعل المتعلم مشاركا في إنتاج المعرفة (Bonwell & Eison,1991,p 80)، والتعلم بالمشروعات (Project Based learning) الذي يدفع المتعلمين إلى إنجاز مشروعات واقعية تعالج مشاكل حقيقية وكذا التعلم الشخصي من خلال مراعاة الفروق بين المتعلمين وتكييف الأنشطة ووتيرة التعلم وفق احتياجات وقدرات كل متعلم (UNESCO 2023 , OECD 2023).

البعد الاجتماعي (Social Dimension): هذا البعد يشير إلى إعادة تعريف علاقة المدرسة بالمجتمع، حيث تصبح المدرسة فضاءا مفتوحا يتفاعل مع الأسرة والمجتمع والمؤسسات الاقتصادية والرقمية، وهذا ما يؤكده **دوركايم (Émile Durkheim)** في كون المدرسة لها وظيفة التنشئة الاجتماعية وإعداد الأفراد للاندماج في المجتمع (Durkheim,1956,p 122).

البعد البنيوي (Structural Dimension): يرى أنصار البنيوية في كون المدرسة مؤسسة اجتماعية تتكون من بنية تنظيمية تشمل القوانين والأدوار والسلطة والعلاقات الرسمية، ويقضي تثوير المدرسة إعادة تنظيم هذه البنية والانتقال من التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي، القائم على التعاون والابتكار والعمل الاجتماعي، وهذا ما يشير اليه **كاستالز** الى كون المؤسسات الحديثة أصبحت تعمل ضمن منطق شبكي حيث تقوم العلاقات على تدفق المعرفة والمعلومات أكثر من اعتمادها على التسلسل الإداري التقليدي (Kastells,2010,p 101).

البعد الثقافي والقيمي (Cultural Dimension): ويشير هذا البعد في كون تثوير المدرسة لا يقتصر على تغيير المناهج، بل يشمل إعادة تشكيل الثقافة المدرسية حيث تنتقل من ثقافة التلقين والاستظهار إلى ثقافة الإبداع والابتكار والتفكير النقدي والتحليل والتركيب والتعليم مدى الحياة، وهذا ما تؤكده دراسات جون ديوي في كون المدرسة يتعلم فيها التلميذ قيم المشاركة والحوار والمسؤولية (Dewey,2004,p 54).

البعد الرقمي: ونحن ندخل العصر الرقمي يفرض على المدرسة إعادة صياغة بعض المفاهيم المتعلقة بها، مثل البيئة التعليمية الذكية، والصفوف الافتراضية، والتعلم الهجين، مما يضمن تحسين جودة التعليم، كما نصت عليها اليونسكو في مرجعها (UNESCO 2023).

هذه أهم الأبعاد التي نأخذها في الحسبان عند تثوير المدرسة، وهي تتكامل فيما بينها. فتثوير المدرسة بكل أبعادها يحولها إلى مؤسسة متجهة للمعرفة، منفتحة على المجتمع، وقادرة على تحقيق متطلبات واحتياجات المجتمع بما يتوافق مع العصر الرقمي.

3- المدرسة الجزائرية والعصر الرقمي

العصر الرقمي هو فترة زمنية تميزت بالتطور السريع والمستمر في التكنولوجيا الرقمية واستخدامها في مختلف جوانب الحياة اليومية والأعمال والمجتمعات (Zang.J&chem,2024,p1482). يتميز العصر الرقمي بالتأثير الكبير للتكنولوجيا على الطريقة التي نتفاعل فيها مع بيئتنا، وندير أعمالنا، ونتعلم ونتواصل مع بعضنا البعض. في هذا العصر يتم توليد ومعالجة ونقل البيانات والمعلومات بشكل أسرع وأسهل من خلال استخدام التكنولوجيا الرقمية، (فيولا,مخزوم 2024 ص 11) مما يؤدي إلى تحولات كبيرة في مختلف القطاعات والمجالات، بما في ذلك التعليم.

ومن هذا المنظور يعرف العصر الرقمي بأنه مرحلة من التطور الاجتماعي تتسم بالاعتماد المكثف على التكنولوجيا والمعلومات والاتصال والذكاء الاصطناعي في مختلف مجالات الحياة بما فيها التربية والتعليم، مما أدى إلى إعادة تشكيل العلاقة التربوية وإعادة توزيع السلطة المعرفية وظهور أنماط جديدة من التنشئة والتفاعل الاجتماعي (Castells,2010,selwyn.2022). كما أن سوسيولوجية التربية تعتبر العصر الرقمي تحولا بنيويا في وظيفة المدرسة، إذ انتقلت من مؤسسة تحتكر إنتاج المعرفة ونقلها إلى مؤسسة تنسق التعلم داخل بيئة معرفية مفتوحة.

3-1 خصائص المجتمع الرقمي

ينظر إلى المجتمع الرقمي باعتباره منتج للمعرفة ويتداولها عبر التكنولوجيا الرقمية، حيث أصبحت المعلومات والاتصال أساسا لتنظيم الحياة الاجتماعية، ولا تقتصر خصائصه على الجانب التقني وإنما تتعدى إلى تحولات في العلاقات الاجتماعية وتبدل في أدوار المؤسسات وأنماط التنشئة والتعليم، وتبرز خصائصه في:

- سيادة المعرفة والمعلومات
- الرقمنة والتحول الإلكتروني
- التفاعلية والمشاركة
- التعليم مدى الحياة
- العولمة الثقافية وتعدد مصادر التنشئة

4- المدرسة الجزائرية والثورة الرقمية... مراجعات ومخاوف وتطمينات.

توجّه النقاش الأساسي بشأن المدرسة الجزائرية، كغيرها من التجارب التربوية الأخرى، خلال السنوات الأخيرة، نحو تقييم هذه الانعطافة الرقمية الجديدة، إذ صدرت عدة

تشريعات عن أعلى هيئة في البلاد، بغرض إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال داخل منظومة التربية والتكوين، في مختلف سياقاتها ومجالاتها.

يُعتبر قطاع التربية والتعليم من أضخم القطاعات في الجزائر، وتُعطينا نظرة سريعة على حجم هذا القطاع حجةً واضحةً على أنه لا يمكن تسييره بالطريقة التقليدية؛ إذ يضم ما يقارب 11 مليون تلميذ موزعين على أطواره التعليمية الثلاثة، إلى جانب ما يقارب مليون موظف، منهم 606 آلاف أستاذ، وحوالي 29 ألفًا و702 مؤسسة تعليمية، و60 مديرية تربية (وزارة التربية الوطنية، 2024) و17 معهدًا للتكوين، و13 مؤسسة تحت الوصاية وعليه، فإن تسيير قطاع بهذا الحجم يستدعي رقمنة مختلف المستويات، بدءًا من جانب التسيير الإداري وصولًا إلى الجانب البيداغوجي. وقد بدأ هذا التحديث منذ سنة 2010، من خلال رقمنة تسجيلات الامتحانات المدرسية، ثم إنشاء أرضية رقمية خاصة بالتلاميذ والموظفين والهيئات سنة 2015، ورقمنة جميع مسابقات التوظيف سنة 2016، وصولًا إلى إطلاق نظام المعلومات رسميًا مع بدء تسجيل النقاط إلكترونيًا سنة 2017، واعتماد نظام المعلومات كمصدر وحيد لتسجيل التلاميذ في الامتحانات الرسمية سنة 2019، ثم رقمنة الحركة التنقلية وتسجيل تلاميذ السنة الأولى ابتدائي رقميًا سنة 2023.

لكن انفتاح المدرسة يثير باستمرار تساؤلات عميقة حول حدوده واحتمالات نجاحه، وما إذا كان مبرر الانخراط في طبيعة العصر ومساراته الرقمية بغرض مواكبته، يظل كافيًا للقبول بهذا الارتماء التربوي في أحضان العصر الرقمي. (الصادق دهبي، 2025، ص. 223)

ويرتبط ذلك بعدة اعتبارات، أهمها أن العالم لم يشهد في أي وقت من تاريخه اختلافًا وتباينًا عما هو عليه الآن، إذ يعود هذا الاختلاف إلى تصاعد وتيرة التغيير الذي يتم لأغراض وأهداف مختلفة (حمدي حمدان جلال، 1994، ص ص. 45–63). وهذا ما

يعني، في التجربة الجزائرية، ضرورة الانتباه إلى تحدي تحديد معنى التقدم الذي نريده، وطبيعة الإمكانات الرقمية المتاحة.

يُعدّ التحول الرقمي من أبرز التحولات التي تواجه المدرسة الجزائرية في القرن الحادي والعشرين، إذ لم يعد مجرد توظيف للأدوات الرقمية في العملية التعليمية، بل أصبح تحولًا بنيويًا يمس وظائف المدرسة، وأدوار الفاعلين التربويين، وأنماط التنشئة، وآليات إنتاج المعرفة وتداولها. وعليه، تجد المدرسة الجزائرية نفسها أمام تحدي التكيف مع مجتمع المعرفة والاقتصاد الرقمي، مع المحافظة، في الوقت نفسه، على وظيفتها في تحقيق تكافؤ الفرص، والحفاظ على قيم المجتمع والسيادة الوطنية.

لقد فرضت الثورة الرقمية على المدرسة الجزائرية الانتقال التدريجي من النموذج التقليدي القائم على التلقين إلى نموذج أكثر انفتاحًا يعتمد على التعليم النشط. غير أن هذا الانتقال لا يرتبط فقط بتوفير البنية التحتية الرقمية، وإنما يتطلب أيضًا تغييرًا في الثقافة التنظيمية للمدرسة، وكذا في فلسفة التعليم، وفي طبيعة العلاقات بين المعلم والمتعلم.

5- المقاربات السوسيولوجية المفسرة لتثوير المدرسة في العصر الرقمي

5-1 المدرسة في الفكر السوسيولوجي

يعتبر مفهوم البراديغم (Paridigm) من الإسهامات الفذة **لتوماس كون (Thomas Kuhn)**، لتحليل تطور العلوم الطبيعية في كتابه الهام " The Structure of Scientific revolution". وقد انتقل هذا المفهوم إلى العلوم الاجتماعية، وشاع استعماله بين كثير من العلماء في كل فروع العلوم الاجتماعية. وتكمن أهمية هذا المفهوم في أنه يكشف عن البنية المعيارية للعلم، واعتبر كون أن العلم لا يتطور تطورا تراكميا، بل يتطور تطورا طفريا وثوريا، وذلك من خلال أزمة تحدث في العلم العادي – السائد –نتيجة قصوره عن تفسير بعض الظواهر الجديدة وطرح حلول لمشكلاتها. حينئذ

تظهر الحاجة إلى علم جديد قادر على استيعاب الظواهر والمشكلات الجديدة. وهكذا يتطور العلم. هل العصر الرقمي ينطبق على هذا المفهوم؟ (Kuhn,1970,p 75)

استخدم **يوليستون** مفهوم البراديغيم عند كون بنفس المعنى السابق، وقد مكنه من تصنيف نظريات علم الاجتماع التربوي في مجموعتين رئيسيتين، إذ كل مجموعة تمثل براديغم مستقل ويشمل عدد من النظريات التي تتفق مع بعضها في القيم والافتراضات والتوجهات إزاء العلم وقضاياه والمشكلات التي يتناولها، مناهجه، طرائقه، ويمكن أن نطلق عليه تجاوز الاتجاهات النظرية التوازنية التي تشمل النظرية الوظيفية البنيوية والنظرية التطورية وتحليل النظم. أما الاتجاه النظري الثاني فيمكن أن نطلق عليه الاتجاه الصراعي ويشمل النظرية الماركسية الجديدة (راس المال الثقافي، الاقتصاد السياسي) والاتجاهات النظرية الفوضوية، والتي يمثلها من إليتش وباولو فريري، (شمس على غانم 2029, صفحة 61) ويعتبر هذا تصنيف طوبولوجي يحدد الرؤية السوسيولوجية للمجتمع.

وذهب السوسيولوجي شمس على غانم إلى تصنيف طوبولوجي مقترح يجمع نظريات سوسيولوجية تربوية كما هو موضح في الشكل الآتي.

شكل (١)
طبيولوجى لتصنيف نظريات واتجاهات علم اجتماع التربية

متغيرات تفسير اهتمام المعرفة			متغيرات تغير الواقع الاجتماعى
علوم تحليلية - امبريقية Empirical - analitic scientces	علوم التفهم - التأويلى Understanding - hermenautic Sciences	علوم تحريرية - نقدية Critical - emancipatory Sciences	
١- الاتجاهات الوظيفية التقليدية Traditional Functionalist Paradigm	٣- الاتجاهات التحليلية الرمزية Analitic symbolic paradigm	٥- الاتجاهات النقدية التحويلية Transitional - Critical Paradigm	التوازن Equilibrium
النظريات: الأعلام الوظيفة: T. Parson (1959), R. Dreeben (1967) تحليل النظم: D. Adams & R. M. Bjork (1971), D. S. Bushnell & D. Rappoport (1971), M. Hanson (1972) رأس المال البشرى: T. W. Schultz (1961), F. Harbison & C. A. Myers (1964)	النظريات: الأعلام الظاهرانية: R. Dale 1974 الاثنوميثودولوجى: H. Garfinkle (1967), H. Mehan (1979) التفاعلية الرمزية: D. H. Hargreaves (1967)	النظريات: الأعلام الوظيفية الراديكالية: J. Simons (1980), T. Bant et al (1975) الاحياء الثقافى: A. F. C. Wallace (1973).	
٢- الاتجاهات الصراعية الامبريقية Empirical Conflict Paradigm	٤- الاتجاهات النقدية الرمزية Critical symbolic paradigm	٦- الاتجاهات النقدية الراديكالية Radical - Critical Paradigm	الصراع Conflict
النظريات: الأعلام النظرية والتطورية الجديدة: Y. A. Cohen (1975), S. N. Eisenstadt (1968). الصراعية الوظيفية: R. Dehrendorf (1958), L. Coser (1956) R. G. Corwin (1965) الغيبرية الجديدة: M. Archer (1979), R. Collins (1977).	النظريات: الأعلام علم اجتماع التربية الجديد: M. Young et al (1971), D. Gorbutt (1972), G. Whitty (1985)	النظريات: الأعلام الماركسية التقليدية: B. Simon (1978). رأس المال الثقافى: P. Bourdeaud J. Passeron, B. Bernstein (1977) (1970) الاقتصاد السياسى: S Bowiles. Gintis (1976), M. Carnory (1974). النظرية النقدية: M.Apple (1979), H. Giroux (1981). الاتجاهات التحريرية: P. Freire (1972). الوعى عند باولوفريرى: I. Illich (1973). اللامدرسية عند الش.	

المصدر: شمس علي غانم: بناء **النظرية في علم الاجتماع التربوي**

❖ **الاتجاهات الوظيفية التقليدية:** دور كايم، بارسونز, ميرتون

- الوظيفة البنيوية
- تحليل النظم
- راس المال البشري

تقوم هذه النظريات على مجموعة مسلمات اجتماعية ومعرفية، ويوجد بينها اتفاق واسع النطاق حول معظم القضايا التربوية:

- **المجتمع يقوم على مبدأ التوازن**
- **التربية هي إحدى مؤسسات المجتمع:**

- دراسة كفاية وإنتاجية النظم التعليمية
- دراسة تكافؤ الفرص التعليمية
- العائد الاقتصادي للتعليم

- دراسة وإصلاح المناهج وطرق التدريس
- دراسة التوسع وتطوير التعليم الفني(Wexper.p.1976)

- من وظائف المدرسة توازن المجتمع

❖ **الاتجاهات الصراعية الامبريقية:** بورديو، باسرون، إستبلات

- النظرية التطورية
- الصراعية المحافظة
- الفيبرية الجديدة
- الوظيفية الجديدة

- يوجد في المجتمع دائما عدة صراعات

- البحث التربوي يدور حول:

- تحديث مناهج ونظم التعليم
- دراسة نمط وبنية السلطة في المدرسة
- دراسة بنية التنظيم المدرسي
- العلاقات البنيوبة بين التنظيم المدرسي وجماعات المصالح المختلفة خارج المدرسة.

❖ **الاتجاهات التحليلية الرمزية:** شوتز- جارفنكل -هوسرل -ميد- كدي-

- الظاهرية
- الإثنوميتودولوجي
- التفاعلية الرمزية

- دراسة التعريفات والمعاني والاقتراحات التي يقوم عليها العمل التربوي داخل المدرسة والفصل الدراسي.

❖ **الاتجاهات النقدية الرمزية:** يونج، هويتي

- علم الاجتماع التربوي الجديد:

- الاهتمام ببنية المجتمع الكبير
- الاهتمام أو الربط بما يدور داخل المدرسة وخارجها.

❖ **الاتجاهات النقدية التحويلية:** سونز، هامق

- النظريات الوظيفية الراديكالية
- نظرية الإحياء الثقافي:

- العلم المستخدم تأويلي أكثر منه إمبريقي
- الثقافة دائما شيء مستقل عن البنية الاجتماعية ولكن يعيش في وعي الأفراد ويشكل سلوكهم وتصرفاتهم.

❖ **الاتجاهات النقدية الراديكالية:**

- النظرية الماركسية التقليدية (نظرية رأس المال الثقافي، الاقتصاد السياسي)
- الاتجاهات التحريرية (إليتش، فريري)

يتضح من مختلف المقاربات الكلاسيكية أن المدرسة ليست مؤسسة محايدة، بل هي مؤسسة اجتماعية تتأثر بالبنية الاقتصادية والثقافية والسياسية للمجتمع، كمتأثر فيها. فالوظيفيون ينظرون إليها بوصفها أداة للاندماج الاجتماعي، بينما يراها أنصار الصراع وسيلة لإعادة إنتاج اللامساواة، ويركز التفاعليون على العلاقات اليومية داخلها.

5-2 المدرسة والتحولات الاجتماعية

المدرسة من أهم المؤسسات تأثرا بالتحولات الاجتماعية، وفي الوقت نفسه تسهم في إنتاجها، فهي ليست مؤسسة معزولة عن المجتمع، بل تؤثر فيه وتتأثر به، وكذا تعكس بنية المجتمع اقتصاديا وثقافيا وسياسيا، وتعمل على إعادة إنتاج قيمه ومعاييره.
فالتحولات الاجتماعية تشير إلى التغيرات العميقة، تصيب البناء الاجتماعي وكذا القيم

والعلاقات، نتيجة التحولات الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية، مما يعيد تشكيل الأدوار الاجتماعية (Griddens & Sutton 2021,p153).

ومن أبرز هذه التحولات:

- التحول نحو مجتمع المعرفة.
- الثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي.
- العولمة والانفتاح الثقافي.
- تغير سوق العمل وظهور مهن رقمية.
- التحولات الديمغرافية والقيمية.

كما أن هذه التحولات ستترك أثرا في المدرسة، من تغير في وظائف المدرسة وتغير أدوار الفاعلين التربويين، ويطرا تغير في المناهج الدراسية، مما يفرز تغير العلاقات بين المدرسة والمجتمع.

5-3 انعكاسات المقاربات السوسيولوجية المفسرة لتثوير المدرسة في العصر الرقمي

المقاربة الوظيفية وتفسير التحول الرقمي في المدرسة:

ا- **المنظور الوظيفي:** المدرسة كنسق اجتماعي

وظائف المدرسة:

- التنشئة الاجتماعية.
- تحقيق الادماج الاجتماعي.
- إعداد الموارد البشرية.
- تحقيق تكافؤ الفرص وفق التطور الوظيفي.

تفسير الوظيفية لتثوير المدرسة رقميا:

- الرقمنة كاستجابة لمتطلبات المجتمع.
- تطوير المناهج والمهارات.
- إعداد راس المال البشري للاقتصاد الرقمي.

ب- المنظور النقدي والصراع:

- المدرسة وإعادة إنتاج اللامساواة بسبب الفجوات الرقمية مما يخلق صراع في المجتمع.

ج- المنظور التفاعلي الرمزي:

التحول الرقمي في ظل التفاعلية:

- التعليم الإلكتروني.
- المجتمعات الافتراضية.
- التفاعل عبر المنصات الرقمية.
- الهوية الرقمية للمتعلم.

هذه أهم المقاربات السوسيولوجية المفسرة للتحول الرقمي في المدرسة الجزائرية، وسوف نتعرض لمقاربات سوسيولوجية جديدة في التحول الرقمي في المدرسة وهي:

- نظرية مجتمع الشبكات Castells.M
- نظرية مجتمع المعرفةPeter Druker
- نظرية الحداثة السائلة Zggmunt Bauman
- نظرية الضمنية التكنولوجية Marchalle Mcluhan
- نظرية المخاطر Ul Reich Bech

وسنركز على أهم هذه النظريات التي نراها تخدم الورقة البحثية وهما نظرية مجتمع الشبكات (Castells.M) ونظرية المخاطر (Ul Reich Bech)

❖ نظرية مجتمع الشبكات او المقاربة الشبكية (Network Approach)

وتعد من أبرز المقاربات السوسيولوجية المعاصرة التي فسرت التحولات الاجتماعية الناتجة عن الثورة الرقمية، حيث تنظر إلى المجتمع باعتباره شبكة من العلاقات والتفاعلات المتصلة عبر تقنية المعلومات والاتصال، بدلاً من اعتباره مجموعة من المؤسسات الهرمية التقليدية. وقد ارتبطت هذه المقاربة بشكل وثيق بمفهوم مجتمع المعلومات.

يرى **مانويل كاستلز (Castells.M)** أن المجتمع المعاصر انتقل من المجتمع الصناعي إلى مجتمع الشبكات، حيث أصبحت شبكة المعلومات الرقمية هي البنية الأساسية التي تنظم الاقتصاد والسياسة والثقافة والتعليم (Castell,2010 p 500–502). ويمكن توظيف المقاربة الشبكية في دراسة تثوير المدرسة باعتباره استجابة للتحول البنيوي الذي عرفه المجتمع نحو مجتمع المعلومات والشبكات، فالمدرسة التي تبقى خارج هذه الشبكات تصبح أقل قدرة على أداء وظائفها الاجتماعية، بينما تمثل الرقمنة وسيلة لإعادة بناء المدرسة، بما يتوافق مع متطلبات الاقتصاد المعرفي. ومع ذلك، فإن كيفية تطبيق هذا التحول وسرعته وسياساته تبقى خيارات سيادية للدولة ومجتمعية تختلف من دولة إلى أخرى. كما أن هذه النظريات تشير إلى كيفية التحول من النظام التقليدي الهرمي إلى نظام يعتمد على التكنولوجيا الرقمية وتدفق المعلومات والتعلم المفتوح، ويكمن تأثير مجتمع الشبكات على المدرسة من خلال:

- **تغيير دور المعلم:** من مصدر وحيد للمعلومات إلى مرشد وموجه للعملية التعليمية (Benali &Boukena 2025,p1033)
- **المرونة في التعليم:** الاعتماد على المنصات الرقمية والتعلم عن بعد بدلاً من جدران الفصل الدراسي فقط.

- **التواصل المباشر**: تسهيل تبادل الخبرات والبيانات بين المدرسة والأسرة والمجتمع عبر شبكات الإنترنت.
- **تطوير المناهج من خلال:**

- **المناهج الديناميكية:** استبدال الكتب الورقية بكتب رقمية تتحدث تلقائياً لمواكبة التطورات العلمية.
- **التعلم التشاركي:** تصميم مشاريع جماعية تتطلب تواصل الطلاب مع أقرانهم في مدارس أو دول أخرى عبر الإنترنت
- **تعدد المصادر**: دمج مقاطع الفيديو والمنصات التفاعلية والذكاء الاصطناعي كأدوات أساسية بدلاً من المصدر (الكتاب) الواحد كما يمكن توظيف نظرية مجتمع الشبكات في توجيه سلوك الطلاب من خلال:

- **الهوية الرقمية:** لتعليم الطلاب كيفية بناء سمعة رقمية والتعامل مع مفاهيم المواطنة الرقمية.
- **التعلم الذاتي:** زيادة استقلالية الطالب وقدرته على البحث والوصول للمعلومة بنفسه.
- **التشتت السلوكي:** ظهور تحديات جديدة مثل الإدمان الرقمي وصعوبة التركيز بسبب التدفق المستمر للمعلومات، مما يستدعي إرشاده وتوجيهه لأحسن الطرق للاستفادة من التدفق الرقمي.

لكن رغم ذلك لا تخلو تطبيق هذه النظرية على تحديات في الواقع التعليمي، أهمها: (راشد عبد الحميد 2022، ص 1-35)

- **الفجوة الرقمية:** عدم المساواة والتكافئ في الوصول إلى الإنترنت والتكنولوجيا
- **التشتت الرقمي وسلوك الطلاب:** صعوبة في التركيز نتيجة التدفق اللامتناهي للمعلومات على الشبكة

- **مقاومة التغيير:** ضعف التكوين التكنولوجي لبعض الأساتذة، مما يستدعيه المقاومة لهذا التغيير والتمسك بالأساليب التقليدية القديمة.

❖ **نظرية المخاطر Ulrich Becks (Risk Theory) .**

وهي نظرية تستطيع من خلالها رصد وتحليل التهديدات التي تؤثر على استقرار المدرسة وتطورها، سواء كانت مخاطر تربوية تقنية أو بيئية. ويمكن توظيف هذه النظرية على المدرسة من خلال:

أبعاد توظيف نظرية المخاطر في البيئة المدرسية

1. **المخاطر التعليمية الأكاديمية:** وتركز على الفجوات المعرفية وتراجع التحصيل الدراسي، والتسرب المدرسي الناتج من عدم ملاءمة النماذج والمناهج أو طرق التدريس.
2. **التوظيف:** التنبؤ واستشراف الطلاب المعرضين لخطر الرسوب من خلال استغلال البيانات الإدارية (Davis,2023,p89-112)
3. **مخاطر العولمة والإدارة:** وتتعلق بسوء إدارة الموارد البشرية والمالية، وغياب القرار الفعال خلال الأزمات.

كما يمكن لنا توظيف هذه النظرية في بناء نموذج لإدارة المخاطر المدرسية من خلال:

- **تحديد المخاطر:** حصر التهديدات من خلال الجلسات مع الفاعلين التربويين
- **تحليل وتقسيم المخاطر:** قياس مدى احتمال حدوث الخطر، وشدة تأثيره على سير العمل التربوي
- **الاستجابة للخطر:** من خلال اتخاذ قرارات في وقتها
- **المراقبة والمراجعة:** المراقبة الدورية لمدى نجاح خطط المواجهة.

6- تثوير المدرسة بين الحتمية والاختيار

أصبح من المسلم به اليوم أننا لا نذهب إلى المدرسة من أجل التعلم فحسب، وإنما من أجل أن نتعلم ونوجه حياتنا وننظمها وفقاً لما نتعلمه. وعليه فإعداد مدرسة اليوم وتثويرها يجب أن ينطلق من عملية تكامل بين أطراف مكونات النظام التربوي، من تلاميذ ومعلمين ومعرفة وإدارة في إطار المشروع التربوي الواحد، وذلك كبديل للعملية التربوية الحالية والمتمثلة أساساً في مناهجها والتي تنطلق من مبدأ تغذية التلاميذ وحشوهم بالمعلومات والمعارف التي أصبحت متاحة اليوم بضغط زر واحد.

تشهد مدرسة اليوم في ظل التحول الرقمي تحولاً غير مسبوق في تاريخ وجود هذه المؤسسة التربوية، تقوده التكنولوجيا بصفتها القوة الأكثر تأثيراً في تشكيل ملامح الحياة الحديثة. لم تعد التكنولوجيا بتأثيرها على المدرسة فجوة أدوات أو منصات ينهل منها التلاميذ، بل أصبحت بيئة كلية نعيش فيها بحيث أعادت صياغة مفاهيم كثيرة عن الإنسان وعن ذاته والعالم.

أصبحنا نسمع حالياً بجيل Z وجيل .Alpha فجيل Z يمثل جسر بين عالم ما قبل الثورة الرقمية وعالم أصبحت الخوارزميات هي العقل الجمعي الجديد. لقد عاش هذا الجيل مراحل انتقال كبرى من الكتب الورقية إلى الشاشات من الاتصالات الهاتفية إلى الرسائل الفورية من الصفوف المدرسية القائمة على أربع جدران وصبورة لصيقة، إلى التعلم عن بعد. أما جيل Alpha فهو جيل لم يعرف سوى الرقمية. إننا لا نتحدث هنا عن تغيير في أنماط الحياة فقط، بل إعادة تشكيل حقيقية للذات الإنسانية. ففي السابق كانت الهوية تبنى مع الأسرة المدرسية والثقافة المحلية، وكانت تنشأ ضمن سياق اجتماعي واضح المعالم. أما اليوم فالأجيال الرقمية تبني صورتها الذاتية في فضاءات افتراضية عالمية تتخطى الحواجز اللغوية والثقافية والجغرافية مما تجعلها تتحدى معالم المدرسة.

من هذا المنظور يطرح التساؤل الجوهري هل تطوير المدرسة في هذا العصر الرقمي حتمية أم اختيار؟

للإجابة على هذا التساؤل الجوهري، سنورد حجج للذي يرى أنها **حتمية**، ثم نسرد الحجج المعارضة لذلك باعتباره تطوير المدرسة **اختيار**.

تثوير المدرسة كضرورة اجتماعية وتاريخية املتها متطلبات المعرفة المعاصرة من خلال:

- **الانفجار المعرفي:** سرعة تدفق المعلومات، تجعل المدرسة التقليدية عاجزة عن الاكتفاء بالتلقين، مما يفرض خيارات أخرى كأداة بقاء أساسية كالمنصات التفاعلية والذكاء الاصطناعي والتعلم الرقمي.
- **تغيير طبيعة المتعلم:** الأجيال الحالية تتعامل مع الشاشات والوسائط الذكية، وغياب التثوير الرقمي يخلق فجوة كبيرة بين حياة الطالب اليومية وواقع قاعات الدراسة.
- **متطلبات سوق العمل:** المهارات الرقمية والتعامل مع المنصات شرط أساسي للاندماج في الاقتصاد الرقمي.
- **تحديد الأولويات:** تملك الإدارة التعليمية وحرية اختيار نموذج الدمج المناسب (تعليم مدمج أو رقمي بالكامل).
- **المنافسة العالمية:** إن التحول الرقمي في العصر الحديث ضرورة حتمية تفرضها متطلبات المنافسة العالمية وجودة التعليم، وذلك ليتمكن الأجيال من مواكبة التطورات التقنية واكتساب مهارات العصر. (رمضان يوسف، بوش عمر 2026.ص1-14)
- **الاقتصاد الرقمي:** إن تثوير المدرسة وتحويلها رقميا ضرورة حتمية تفرضها متطلبات الاقتصاد الرقمي وسوق العمل المعاصر من خلال تحديث البنية التحتية وتطوير المناهج التفاعلية وتأهيل الموارد البشرية من خلال الدواعي التالية:
  - **ملاءمة سوق العمل:** توجيه مخرجات التعليم نحو احتياجات الاقتصاد الرقمي والشركات الناشئة
  - **تنمية المهارات:** تنمية المهارات الرقمية بما يتلاءم مع الاقتصاد الرقمي

- **تطوير البيداغوجيا:** دمج الأدوات الذكية والتعليم الذاتي داخل الفصول الدراسية (البار فاء 2025ص ص10-25.)

- **اهداف التنمية المستدامة:** تثوير المدرسة لم يعد خيارا تكنولوجيا، بل هو حتمية تفرضها أهداف التربية المستدامة لضمان تعليم منصف وشامل ومستمر مدى الحياة من خلال:

- **الإتاحة والشمول:** تمكن المجتمعات الناشئة والمهمشة من الوصول لأفضل الموارد التعليمية، عالميا عبر الانترنت
- **التعليم الشخصي المنصف:** تكييف مسارات التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي لتلاءم قدرات كل طالب
- **التعليم مدى الحياة:** كسر احتكار المدرسة للتعليم وتحويلها إلى منصة تنطلق منها مهارات التعليم الذاتي المستمر.

أما الآراء التي لا تعتبرها حتمية، وإنما اختيار سنجملها في:

- **اختلاف الإمكانات:** فرض التطور التكنولوجي نفسه كأمر واقع، لكن كيفية تعامل المنظومات التعليمية معه يضل خيارا واعيا، تحكمه الإمكانات المتفاوتة تبعا ل:
  - رفض التبعية التقنية.
  - السيادة التربوية.
  - الفجوة الرقمية بين الدول.
  - التفاوت المادي.
  - الفجوة المعرفية.
- **الخصوصيات الثقافية:** حماية الخصوصيات الثقافية والقيم من الذوبان في الآخر من خلال:

- **حفظ الهوية واللغة:** تحويل المحتوى الرقمي إلى وعاء ناقل للغة الأم والتاريخ، يحمي الأجيال من الاغتراب الثقافي
- **مراعاة القيم العائلية:** تكييف المنصات الرقمية السيادية التي تنشئها الوزارات الوصية بما يتوافق مع المنظومة الأخلاقية والاجتماعية السائدة
- **العدالة الرقمية:** مراعاة التفاوت الاقتصادي والاجتماعي بين مناطق الوطن ويمكن تحقيق التثوير المدرسي كاختيار ثقافي من خلال:
  - توطين المحتوى
  - التربية الرقمية الأخلاقية
  - الدمج المرن (الهجين)

- **ضعف البنية التحتية:** يعد تحديث وتثوير المدرسة في العصر الرقمي خيارا تدريجيا، مرنا وليس حتمية مطلقة، نظرا لأن ضعف البنية التحتية التكنولوجية وغياب الإنترنت السريع ونقص التكوين تفرض واقعا يجد من تعميم

الرقمنة الشاملة (قارة خولة 2026 ص ص1049,1037) ويمكن رصد واقع البنية التحتية من خلال

- نقص التجهيزات
- ضعف الاتصال
- قصور التكوين.

- **مقاومة التغيير:** هناك جهة لها علاقة بالمنظومة التربوية وخاصة المدرسة تسعى لمقاومة أي تغيير يمس جوهر العملية التعليمية وذلك بسبب:
- **الخوف من المجهول:** قلق المعلمين والإداريين من فقدان السيطرة أو الفشل في استخدام الأدوات الرقمية الجديدة

- **التمسك بالروتين:** تفضيل الطرق التقليدية في التدريس والإدارة، لكونها مريحة ولا تتطلب جهدا اضافيا للتعلم
- **نقص التدريب:** غياب برامج التكوين المستمر التي تساعد المعلمين في قطاع التربية على اكتساب المهارات الرسمية اللازمة.
- **المقاربة النقدية:** يمثل تثوير المدرسة في العصر الرقمي إشكالية عميقة تتأرجح بين حتمية تفرضها التحولات الاجتماعية وخيار الإدارة البيداغوجية الواعية التي توجه التكنولوجيا وتستفيد منها وفق خصوصيات ثقافية محلية وسيادة الدولة.

فنحن امام إكراهات الواقع بكل تحدياته، والاختيار الاستراتيجي من خلال التوجيه والتحكم البيداغوجي. فالموازنة بين الحتمية والاختيار أصبح أكثر ضرورة من خلال فهم وتفكيك آليات الهيمنة وإعادة الانتاج داخل النسق التعليمي، وكذا استغلال الثغرات داخل النظام التربوي لبناء وعي نقدي لدى المتعلمين وتثوير البنيات الاقتصادية والسياسية الموازية لها في المجتم

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- تثوير المدرسة ضرورة، أملتها التحولات الاجتماعية والتربوية.
- الحتمية تعني وجوب مسايرة التحولات الاجتماعية، لكن الاختيار يبقى في الآليات والأولويات وسياسات الدولة.
- تثوير المدرسة لا يعني ضرورة الجانب التقني، ولكن وجوب إحداث تغيرات في المناهج وطرق التدريس بما يتلاءم والتحولات الاجتماعية والتربوية.
- هناك حتمية إعادة تعريف العلاقة بين المجتمع والمدرسة والمعرفة.
- هناك تحولات ستظهر في العصر الرقمي في أدوار معلم والمتعلم.
- التثوير هو تحول في بنية التنظيم المدرسي بما يساير التحول الرقمي.

الخاتمة

إن تثوير المدرسة في العصر الرقمي لم يعد مجرد حتمية تكنولوجية تفرضها التحولات الاجتماعية، ولا هو اختيار بيداغوجي تملكه النظم التربوية، إنما هو حتمية مشروطة بالاختيار الواعي، فالتكنولوجيا الرقمية اجتاحت مجالات حياتية كثيرة ومنها التعليم، لكن صياغتها بما يخدم تلاميذنا وخصوصيتنا الثقافية تظل مسؤولية الدولة.

لذلك فإن نجاح المدرسة الرقمية رهين بالانتقال من "استهلاك الآخر" إلى "الإنتاج التشاركي" بأيدي وكفاءات جزائرية بما يخدم الصالح العام، ويحفظ كينونتنا وذاتينا، ولم يعد السؤال كيف نقلل من استخدام التكنولوجيا؟ بل كيف نستخدمها بطريقة تحافظ على إنسانيتنا، كيف ندرب أبناءنا على التفكير النقدي، والقدرة على التأمل والإنتاج على الآخر لا فقط على البرمجة والتصميم.

المراجع

1- البار وفاء 2025، **استراتيجية التحول الرقمي في المجال التربوي ومعالجة التحديات**، مجلة البحث التربوية، المجلد 15، العدد واحد، المعهد الوطني للبحث والتربية، الجزائر.

2- الصادق الذهبي، 2025، **الثورة الرقمية وسؤال التجديد التربوي**، مجلة الكراسات التربوية، المجلة 2، العدد 22، المغرب.

3- نعيم حبيب جعنيني، 2009، **علم اجتماع التربية**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

4- عبد الحميد راشد أحمد، 2022، **التعليم عن بعد وأزمة الأسرة بين الواقع والمأمول**، مجلة كلية الآداب، المجلد 72، العدد 209.

5- فيولا مخزوم، 2024، **قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية، دور المعلم في العصر التكنولوجي**، المركز الوطني الديمقراطي، ألمانيا.

6- صبحي حمدان أبو جلال، 1994، **التربية في مواجهة أزمة العصر**، سلسلة الدروس والمحاضرات في التربية الرقمية، المجلد 2، العدد 22، المغرب.

7- رمضان يوسف، بوشة عمر، **المدرسة الذكية بين التحول الرقمي وتطوير العملية التعليمية**، مجلة أسلوبيات جامعة الشلف، المجلد 7، العدد واحد.

8- شمس علي غالم، 2009، **بناء النظرية في علم الاجتماع التربوي**، دار الكتاب الحديثة، القاهرة

9- Castells, M. 2010, **The Rise of the Network Society, to Mold, Wiley** Blackwell. 16, 15،

10- OECD, 2023, **Digital Education Outlook 2023,** OECD Publishing.

11- Selwyn N. 2022, **Should Robots Replace Teachers Along the Future of Education** Policy Press.

12- , Thomas G. W., 2000, A **Review of Research on Project-Based Learning**, Autodesk Foundation.

13- UNESCO 2023, **Global Education Monitoring Report 2023, Technology in Education,** a Tool on Woes Terms.

14- Wexler, P. 1976, **The Sociology of Education, Beyond Equality, Indiana**, the Bobbs-Merrill Company Inc.

15- Zeng G. of Chen Z., 2024**, Exploring Human Resource Management Digital Transformation in the Age** Journal of the Knowledge Economy, 51, 482

المدرسة والتحولات الرقمية

تَوْظِيف تِقْنِيَّات الذَّكَاء الِاصْطِنَاعِيّ فِي تَطْوِير تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَـةِ العَرَبِيَّةِ

الدكتور محمد سيف الإسلام بوفلاقـة

كلية الآداب واللُّغات، جامعة عنابة، الجزائر

الاسم واللقب: محمد سيف الإسلام بـــــوفـــــلاقـــــة.

مؤسسة الانتماء: جامعة عنابة.

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى دراسة **توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليمية اللغة العربية**، من خلال رصد وتحليل جملة من الرؤى والدراسات والتطبيقات ذات الصلة، والكشف عن الإمكانات التي تمنحها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المحتوى اللُّغوي والتعليمي، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم تقويم تعلم اللُّغة، والإسهام في تكييف المحتوى، والمسارات التعليمية مع احتياجات المتعلمين.

كما يسعى البحث إلى كشف النقاب عن طرائق الإفادة من الذكاء الاصطناعي في تطوير الممارسات التعليمية المرتبطة باللُّغة العربية، مع التركيز على ما يمكن أن يمنحه من فرص لتجديد طرائق التعليم، وتحسين فاعلية العملية التعليمية في البيئات الرقمية.

ويقف البحث عند بعض التحديات، والحدود المرتبطة بهذا التوظيف؛ بما في ذلك دقة المخرجات اللُّغوية، و مدى مُلاءمتها للسياقات التعليمية، ويُبين البحث ضرورة الاحتياج إلى التحقق البشري؛ فضلًا عن تسليط الضوء على الجوانب الأخلاقية والمنهجية المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

ويطرح البحث تساؤلات علميّة تتصل بقدرات الذكاء الاصطناعي على توفير خدمات ناجعة في العملية التعليمية، ويستفسر عن حدود الإفادة منه في خدمة تعليم اللُّغة العربية، وتطوير مختلف الجوانب المتعلقة بتدريسها في البيئات التعليمية الرقمية.

Abstract:

The study examines the use of **artificial intelligence technologies in developing Arabic language education,** focusing on their potential to enhance educational and linguistic content, design learning activities, provide feedback, assess learning, and adapt educational pathways to learners' needs. It also explores their role in renewing teaching practices and improving the effectiveness of Arabic language instruction in digital environments. At the same time, the study addresses key challenges, particularly the accuracy and contextual appropriateness of AI-generated linguistic outputs, the need for human verification, and the ethical and methodological considerations involved.

Ultimately, it investigates the potential and limitations of AI in supporting and advancing Arabic language education in digital learning environments.

مقدمة:

أحدثت الثورة المعلوماتية والتكنولوجية والاتصالية تحولات عميقة في مختلف مجالات الحياة، وأعادت تشكيل طرائق إنتاج المعرفة وتداولها واستثمارها، كما أسهمت في إعادة النظر في جملة من المفاهيم والممارسات المرتبطة بالتعليم والبحث العلمي والتواصل المعرفي. وفي هذا السياق؛ أضحى التحوُّل الرقمي أحد أبرز التحديات التي تُواجه المجتمعات المعاصرة، ولا سيما في الوطن العربي، بالنظر لما يفرضه من ضرورة تطوير البنى المعرفية والمؤسساتية، وتعزيز القدرة على إنتاج المعرفة الرقمية وتداولها، وتوفير البيئات الملائمة للإفادة من التقنيات الحديثة في مختلف المجالات.

ويكتسب هذا التحول أهمية خاصة بالنسبة إلى اللُّغة العربية؛ إذ لم تعد المحافظة على حضورها في البيئة الرقمية مقتصرة على النهوض برقمنة الكتب والمخطوطات، وتعزيز المُحتوى الرقمي بشتى أصنافه، وإتاحة المحتوى العربي عبر شبكات المعلومات، وإنما أضحت مرتبطة بتوفير القدرات على تطوير أدوات وتقنيات قادرة على معالجة اللُّغة العربيّة مُعالجة علميّة وتقنية، وتمثيلها واستثمارها في إنتاج المعرفة والتعليم.

ومن ثمّ، غدا تعزيز المحتوى العلمي والمعرفي العربي، وتطوير الوسائل التي تتيح إنتاجه وتداوله وتعليمه؛ ضرورة تفرضها التحوُّلات المتسارعة التي يشهدها المجتمع المعرفي المعاصر.

وفي هذا الإطار، تبرز أهمية ما طرحته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) بشأن بناء الثقافة العلمية، وما أكدته من ضرورة تبسيط المفاهيم والمبادئ العلميّة، وترسيخ قيم الاستقلالية والانضباط المنهجي والابتكار، وتشجيع التعلم المستمر؛ وهي توجهات تكتسي أهمية متزايدة في ظل التحولات الرقمية المتلاحقة؛ لما تستلزمه من

تطوير طرائق التعليم ووسائله، والانتقال من أنماط التعليم التقليدية إلى أنماط أكثر مرونة وتفاعلًا واستجابة لمتطلبات البيئة الرقمية.

وقد تعززت هذه التحوُّلات مع التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ التي أفرزت إمكانات جديدة في معالجة المعلومات وتحليلها وإنتاجها، وأخذت تتسع تطبيقاتها في المجال التعليمي على نحو خاص؛ فلم يعد توظيف التقنيات الرقمية في التعليم مقتصرًا على توفير المحتوى أو إتاحته إلكترونيًا؛ بل أصبح يتجه نحو بناء بيئات تعليمية قادرة على التفاعل مع المتعلم، وتحليل أدائه، وتقديم التغذية الراجعة، وتكييف المحتوى والأنشطة وفق حاجاته، وهو ما يفتح آفاقًا جديدة أمام تطوير تعليم اللغات بوجه عام وتعليم اللغة العربية بوجه خاص.

ومن هنا تبرز أهمية البحث في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليمية اللغة العربية؛ باعتبار أن هذه التقنيات يمكن أن تُساهم في إعادة بناء بعض الممارسات التعليمية المرتبطة بتعليم المهارات اللغوية، وإنتاج المحتوى، والتقويم، وتصحيح الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة؛ فضلًا عن دعم التعلُّم الفردي والتكيفي. غير أن الإفادة من هذه الإمكانات تظل رهينة بمدى ملاءمة التقنيات المستخدمة لخصائص اللغة العربية، وبقدرتها على التعامل مع بنيتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، فضلًا عن ضرورة مراعاة الأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين والسياقات التي يتم فيها توظيف هذه التقنيات.

تَوْظِيف تِقْنِيَّات الذَّكَاء الِاصْطِنَاعِيّ فِي تَطْوِيرِ تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ:

أ- مفهوم الذّكاء الاصطناعـــيّ:

يُعرف الذّكاء الاصطناعي بأنه حقل من النَّشاط العلميّ والتكنولوجيّ يرمي إلى خلق منظومات وعمليّات مُتعدّدة تنهض بوظائف تُحاكي مُمارسات البشر، وتتطلَّب قدراً من الذّكاء الذي يتمتّعون به، ويكاد يقع الإجماع على أنه قدرة الآلة على محاكاة

وتقليد العقل البشري من خلال برامج تقنية يتم تصميمها، وتنفذ بوساطة الذكاء، كما أن الذّكاء الاصطناعيّ يُعوِّض ويدعم الإنسان عند نهوضه بمهامّ مُتنوِّعة في ميادين مُتزايدة الاتّساع من النشاطات والأعمال، ولا ريب في أن المُحاكاة تقتضي استيعاب الصفات المنهجيّة للمسائل، وإدراك طرائق حلِّها بغرض تزويد المنظومة أو الآلة أو العمليّة بذخائر وقدرات للحلّ يُمكن مقارنتها بقُدرات الإنسان؛ ولذلك يحتاج الذّكاء الاصطناعيّ إلى تزويد أدواته بالمعلومات الدقيقة والصحيحة؛ حتى ينهض بعمليّة توليد الأفكار المطلوبة، والذّكاء الاصطناعيّ المُولَّد يسمح بتكوين مُحتويات جديدة ونصوص مطوّلة وأصوات من خلال الاعتماد على تطبيقات نصيّة تتَّسم بالبساطة، وتعتمد دراسات الذّكاء الاصطناعيّ الحديثة على جذور نظريّة في عديد العلوم، يعود بعضها إلى أزمان بعيدة وقرون مضت، ومن بين العلوم التي تمّ الاعتماد عليها: هندسة الحاسوب واللّغويّات، وعلم الأعصاب، والفلسفة والمنطق الرياضيّ، كما تتوافر في منظومات الذّكاء الاصطناعيّ، وبدرجات مُتفاوتة قدرات هائلة على مُعالجة اللّغة الطبيعيّة والتمثيل المعرفي والتبرير التلقائي والتعلّم الذاتي بمُساعدة الحواسيب، ويتمُّ استثمار الذّكاء الاصطناعيّ في التعليم بطرائق شتى؛ مُتعددة ومتنوّعة ومُختلفة، وقد أدّت تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ إلى نشوء حقل من أنظمة التَّطوير التكنولوجيّ، وهناك العديد من المنصات التعليميّة التي تعمل بنظام الذّكاء الاصطناعيّ، وحقَّقت نجاحات كبيرة [i] .

ويُعرّفه الباحث(علي كحلان) بأنه: «فرع متقدم من علم الحاسوب يهدف إلى تجهيز الآلات بذكاء مُشابه لذكاء الإنسان، مما يُمكّنها من حل المشاكل بطريقة مذهلة، تعود جذور الذكاء الاصطناعي إلى ما قبل الخمسينيات مع شخصيات رئيسية مثل: مارفن مينسكي من معهد ما ساتشوستس للتكنولوجيا وجون مكارثي، وقد وضعا أسس أنظمة الذكاء الصناعي لتقليد الملاحظة والتحليل والتعلُّم البشري»[ii] . ويُشير إلى أن عالم الذكاء الاصطناعي ينقسم إلى فئتين رئيسيتين: الذكاء الاصطناعي المُتخصص المعروف باسم الذكاء الاصطناعي الضعيف، والذكاء الاصطناعي العام؛ **والذي غالباً ما يُطلق عليه الذكاء الاصطناعي القوي، وتنتمي تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تتضمن أنظمة**

التعرف على الصوت إلى فئة الذكاء الاصطناعي المـتخصص، هو نوع مبرمج لأداء مهام محددة جيداً، وفي بعض الحالات يتجاوز القدرات البشرية في مجالات مُحدّدة، وينصرف الذكاء الاصطناعي العام إلى مستوى يُمكنه الفهم والتعلم والتصرف بطريقة شاملة ومرنة مثل البشر.

ويجمع الدارسون على أهميّة الذّكاء الاصطناعيّ في تحديث وتطوير المناهج والمُحتويات التّعليميّة، وجعلها أكثر فعاليّة وفاعليّة؛ كونه يسمح بتحليل البيانات والمعلومات الضخمة، ويُمكِّن من الوقوف على الإضافات اللازمة في المناهج والمُحتويات، ومن شأنه أن يقوم بتنظيم المواد الدراسيّة بشكل أفضل، ويجعلها تُواكب تحوُّلات وتطوُّرات العلوم والتكنولوجيا، وهناك إمكانية لاقتراح أفكار وموضوعات مُستحدثة لوضعها في المُحتوى التّعليميّ؛ **ذلك أن الذّكاء الاصطناعيّ يستثمر نظماً جديدة من أجل تطوير آلات يُمكن برمجتها مُسبقاً وإعادة برمجتها؛ حتى تنهض بعمليّات مُتفاوتة التعقيد بدقّة وإتقان، ويعتقد الباحث**(معين حمزة)[iii] أنه من المتوقَّع أن يُربك استخدام تكنولوجيّات الذّكاء الاصطناعيّ وما ولّدته من تطبيقات العديد من المفاهيم التقليديّة، وقد يتطلّب في المنظور القريب إعادة النّظر فيها؛ **وسيكون من الضروريّ، على سبيل المثال،** إعادة تعريف مفهوم الاختراع، والأصالة، والمُخترع في منظومة بيئة العمل الجديدة التي تُستخدم فيها وسائل وعُـدد مُساعـدة تعـتمد الذّكاء الاصطناعيّ، كما لابدّ من دراسة مُعمّقة لتبعات التصاميم المُستخرجة آليّاً بصورة كليّة أو شبه كليّة؛ **باستخدام** خوارزميّات تصميميّة قد لا يكون للتدخل البشري في تصميمها دورٌ يُذكر، وقد تنبّأت دراسات كثيرة بزيادة الاستثمار في مشاريع الذّكاء الاصطناعيّ في التّعليم، وفي مُختلف الفروع، ومن بين فروع التكنولوجيا الأكثر أهميّة في تطوير الذّكاء الاصطناعيّ التي ذكرها الباحث(معين حمزة) :

-منصّات التعلّم الآليّ: التي تتضمّن خوارزميّات لتطوير الوحدات التعليميّة ومُساعدة المدّرسين على إعداد برامج التعليم وإدارة بياناتها.

-مُعالجة اللّغات الطبيعيّة وتحليل النصّوص وتوليدها: مُعالجة اللّغات الطبيعيّة وتحليل وإنتاج نصوص مقروءة ومسموعة استناداً إلى بيانات حاسوبيّة واستخدامها في تطبيقات

متعدّدة من أكثرها شيوعاً خدمات الزبائن وإعداد التقارير واستشراف توجّهات قطاعات الأعمال.

-التعرّف إلى الكلام: وتحويله إلى صيغ قابلة للفهم من قبل الحاسوب، وتُستعمل هذه التكنولوجيا في منظومات التفاعُل الصوتي والهواتف الذكيّة.

-الوكلاء الافتراضيّون: للحوار التفاعليّ بين الآلة والإنسان عبر الشبكات الرقميّة، وبالأخصّ شبكة الانترنت وتطبيقات خدمة الزبائن ومنظومات الإدارة.

-إدارة القرار: من خلال برمجيّات تستند إلى قواعد البيانات واستراتيجيّات مؤتمتة لاتّخاذ القرارات المُتّصلة بإدارة المشاريع والتدريب والصيانة.

-القياسات الحيويّة: للتعرُّف إلى الأشياء والأشخاص وتحديد هويّاتهم وتيسير التفاعُل بين الإنسان والآلة .

ب- تَوْظِيفُ تِقْنِيَّاتِ الذَّكَاءِ الاصْطِنَاعِيِّ فِي تَطْوِيرِ تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ: الْمُحْتَوَى وَالْمَنَاهِجُ التَّعْلِيمِيَّةُ أُنْمُوذَجًا:

يُعَدُّ المحتوى التعليمي والمناهج الدراسية من أبرز المرتكزات الرئيسة التي تقوم عليها العملية التعليمية؛ إذ ينهضان بوظيفة تنظيم المعارف، والخبرات، والمهارات المراد إكسابها للمتعلّمين، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

وأهمية المناهج ليست حكراً على تحديد ما ينبغي أن يتعلّمه المتعلِّم؛ وإنما تمتد إلى اختيار المضامين وتنظيمها وتدرّجها، وتحديد طرائق تقديمها، وتمييز الوسائل الملائمة لتيسير اكتسابها؛ فضلًا عن تقويم نتائجها ومراجعتها في ظل احتياجات المتعلمين، ومتطلبات المجتمع وتحوُّلاته من مرحلة إلى أخرى.

وبناءً على ذلك؛ فإن جودة العملية التعليمية تظل لصيقة إلى حدٍّ كبير بمدى قدرة المناهج الدراسية، والمحتويات التعليمية على الاستجابة للتحوُّلات المعرفية، والتقنية المُتلاحقة.

وقد فرضت الثورة الرقمية، والتطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ إعادة النظر في طرائق بناء المحتويات التعليمية، وتصميم المناهج وتقديمها؛ إذ انتقلت العملية التعليمية تدريجيًا من الأنماط التقليدية التي تستند على الكتاب المدرسي، والمصادر الثابتة إلى بيئات تعليمية رقمية أكثر انفتاحًا وتفاعلية؛ تتيح تنوُّع مصادر المعرفة، وسرعة تحديثها، وإعادة تنظيمها بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم المختلفة.

وقد أضحى إنتاج المحتوى التعليمي الرقمي، يقتضي توفر جملة من الإجراءات المتكاملة، والتي تبدأ بتحديد الأهداف، واختيار الموضوعات، وجمع المعلومات، وتنظيمها وصياغتها، ولا تنتهي عند النشر؛ بل تمتد إلى التقويم، والمراجعة، والتحديث المستمر.

وفي خضم هذه التغيُّرات المتسارعة؛ برزت إلى الوجود تقنيات الذكاء الاصطناعي بوصفها واحدة، من أبرز المُستجدات التقنية القادرة على إحداث تحوُّلات عميقة في الممارسات التعليمية؛ إذ لم تعد النُظم الرقمية تقتصر على تخزين المعلومات واسترجاعها. أو عرضها للمتعلم؛ وإنما صارت قادرة على معالجة كميات كبيرة من البيانات، وتحليل أنماط التعلم، وتوليد المحتوى، وتكييفه وفق حاجات المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة، والمساعدة في تقويم الأداء؛ فضلًا عن تطوير بيئات تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة.

وقد أتاح ذلك إمكانات جديدة لإعادة النظر في طرائق بناء المحتوى التعليمي، وتصميم المناهج، وفي الكيفيات التي يمكن أن تتلاءم مع الفروق الفردية، ومتطلبات التعلُّم الحديثة.

وتكتسب هذه الإمكانات أهمية خاصة في مجال تعليمية اللُّغة العربيّة؛ بالنظر إلى ما تفرضه طبيعة اللغة من تحديات تتصل بتعدد مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتداولية، وما يقتضيه تعليمها من تنمية متكاملة لمهارات الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة؛ ناهيك عن الحاجة إلى محتويات تعليمية تُراعي مستويات المتعلمين واحتياجاتهم، وتنسجم مع الفروق الفردية، وتنوّع سياقات استعمال اللغة.

ومن هنا يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تفتح آفاقًا واسعة أمام تطوير تعليم العربية؛ من خلال الإسهام في توليد المحتوى اللغوي والتعليمي، وتصميم التدريبات والأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، وتقويم أداء المتعلمين، وتحليل بياناتهم، وتخصيص المحتوى وفق مستوياتهم وحاجاتهم، فضلًا عن توظيف المساعدات الذكية وروبوتات المحادثة في تنمية المهارات اللغوية والتواصلية.

ولا يقتصر توظيف الذكاء الاصطناعي في هذا المجال على إنتاج مواد تعليمية جديدة، بل يمكن أن يمتد إلى تطوير المناهج التعليمية ذاتها، من خلال المساعدة في تحليل مكوناتها، والكشف عن مواطن القوة والقصور فيها، واقتراح المضامين والأنشطة التي تتلاءم مع الأهداف التعليمية، والمساهمة في تنظيم المحتوى وتدرّجه، وربطه بمستويات المتعلمين وحاجاتهم الفعلية. كما تتيح الأدوات الذكية إمكانات متقدمة في مراجعة المحتوى وتحديثه، وتحليل نتائجه، والاستفادة من البيانات المتولدة عن تفاعل المتعلمين معه؛ بما يجعل بناء المناهج وتطويرها عملية أكثر مرونة وقابلية للتعديل المستمر.

غير أن الإفادة من هذه الإمكانات لا تخلو من إشكالات وتحديات علمية ومنهجية وتقنية، تتصل بدقة المحتوى الذي تنتجه الأنظمة الذكية، ومدى ملاءمته للأهداف

التعليمية، وضرورة إخضاعه للمراجعة العلمية واللغوية، فضلًا عن قضايا الخصوصية، وأمن البيانات، والاعتماد المفرط على الآلة، ومدى قدرة النظم الذكية على مراعاة الخصائص الدقيقة للغة العربية وتنوعها ومستوياتها المختلفة. ومن ثمّ، فإن توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية لا ينبغي أن يُفهم باعتباره إحلالًا للتقنية محل المعلم أو الخبير التربوي؛ وإنما بوصفه أداة مساعدة يُمكن استثمارها ضمن تصور تربوي ولغوي ومنهجي مضبوط.

إن المُحتوى التّعليميّ يكتسي أهمية استثنائية، والمنهج هو خطة العمل، وفي الميدان التّعليميّ يشمل الخبرات والأبحاث والدِّراسات التي تُوصلها المدرسة والجامعة إلى المُتلقي(التلميذ والطالب)، وقد سُئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة من الأمم، فقال: ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة، أنبئكم بمُستقبلها، وهذا يدل على أهميّة المحتويات والمناهج الدراسية في حياة الأمم والشعوب، ويُمكن أن نُشبِّه المُحتوى التّعليميّ بأنه نوع من التّشريع، يرمي إلى تنظيم العمليّة التعليميّة وتوجيهها نحو الأغراض المنشودة، وتنهض المُحتويات والمناهج التّعليميّة في أسسها على تحديد الأغراض التي يتَّجه إليها التَّعليم؛ **وتحديد الغرض من التَّعليم يقود إلى وضع المُحتوى التّعليميّ، ولا ريب في أن المحتويات التّعليميّة والمناهج الدراسيّة الناجحة هي التي تشتقّ من حاجات المجتمع، وتخدم أهدافه في المرافق الحيويّة المختلفة، كما تنهض المحتويات التّعليميّة على انتقاء الموضوعات والخبرات التّعليميّة التي تحقق هذه الأهداف، وتسعى إلى تقويم نتائج الخبرات للوقوف على مدى نجاحها، وتعديل المحتويات في ضوء التّجارب والتطبيق؛ والحقيقة أن المُحتوى التعليمي هو المضمون الذي يجتهد من خلاله وبوساطته في تحقيق الأهداف التربوية، ويُفهم من المحتوى التعليمي كذلك بأنه برنامج يوضع ويُوزع عبر فترة زمنية مُحددة، وقد كان المنحى التقليدي يؤكد على جانب حفظ المعلومات المقررة في كتاب يعرض على مجموع**

الطلاب، أما المنحى الحديث؛ فيذهب إلى التنويع والتباين في صناعة المُحتوى التعليمي، حيث تُعرض معلومات متنوعة وشاملة وخبرات مكثفة في إطار كتاب مقرر، ويُلاحظ أن المنحى الحديث يؤكد على التوسع والتنويع في المعارف والخبرات التي قد توجد في أكثر من كتاب، ويرمي تحليل المحتوى التعليمي تحليلاً دقيقاً إلى التعرف بدقة على القدرات والمهارات التي يهدف واضع المُحتوى إلى تكوينها في الطلاب، وكمية المعارف ونوعها التي يريد نقلها إلى الطالب، وتنظيم هذه المعارف وتدرجها المنطقي وترابطها مع بعضها بما في ذلك الصعوبات التي تتضمنها، والتحيز الإيديولوجي الكامن في ثنايا المعارف والمواضيع المقترحة بما في ذلك الأخطاء المحتملة، وغير المقصودة، ونقاط القوة، ونقاط الضعف في المحتوى، ولاسيما بالنسبة إلى تكوين الطالب العلمي والمهني، وبقدر ما يتسم هذا التحليل بالدقة والنزاهة والموضوعية؛ بقدر ما يضمن صانع المحتوى التعليمي لنفسه السير بأمان وسلام في تنفيذه أو تعديله أو حذف بعض الأجزاء منه، ويُشبّه صانع المحتوى التعليمي بالطباخ الذي يُدرك بثاقب فكره ودقة اطلاعه حاجات زبائنه وأذواقهم وخصائصهم الشخصية؛ فينهض بناء على ذلك بتحضير الطعام الذي يتوافق مع هذه الحاجات والأذواق والخصائص[iv].

ومن يسعى إلى صناعة المُحتوى التعليمي الرقمي يجب عليه أن يتبع جملة من المراحل والخطوات الدقيقة، ومن بينها[v]:

اختيار الموضوع؛ **الذي يتأسس على الأغراض الموضوعة من صناعة المحتوى التعليمي، ويُضاف إلى هذا الأمر تحديد طريقة التقديم، والبحث وجمع المعلومات، وكتابة وتنسيق المعلومات، ونشر وتسويق المحتوى التعليمي، والتقييم والمُراجعة.**

إن للذكاء الاصطناعيّ قدرات كبيرة جداً وواعدة للتأثير في مجالات شتى، ومن بينها التعليم؛ **فهو يُحقِّق الوفرة المادّية والبشرية، ولهذا الأمر انعكاسات كثيرة على المجتمعات، من خلال ترقية البنى التحتيّة والرعاية الاجتماعيّة وتوفير الخدمات التي تنهض بتحقيق حياة أكثر رفاهية لعموم المجتمع، بيد أن الذكاء الاصطناعي يحمل تأثيرات قد تكون مزعزعة، من بينها ما سيعرفه سوق العمل**؛ فهناك تساؤلات مشروعة وقلق بالغ من أن تحوِّل المنظومات المُستندة إلى الذكاء الاصطناعي العديد من الوظائف إلى عديمة الجدوى، وقد تؤدّي إلى زيادة كاسحة في البطالة، بصفتها نتيجة حتميّة للتغيُّر المنهجي في مفاهيم المهن والخبرات المؤهَلة للقيام بذلك، وفي المُقابل ستخلق من تبني منظومات الأتمتة وظائف ومهارات حديثة تحلّ محلّ الوظائف والمهارات القديمة، وهذا يقتضي توفر استعداد مُسبق؛ من أجل تدريب العاملين وإعادة توظيفهم، وذلك لا ليتمكّنوا من استخدام تكنولوجيّات الذكاء الاصطناعيّ فحسب؛ بل من أجل الإسهام الإيجابي في تطويرها وابتكار وسائل جديدة لاستثمارها حيثما أمكن ذلك، ويُتوقع كذلك أن تزيد منظومات الذكاء الاصطناعيّ والروبوتات في زيادة كفاءة رأس المال بتقليص مشاكل خطوط الإنتاج وزيادة قوتها ومضاعفة طاقاتها؛ حيث أثبتت المنظومات الذكيّة والروبوتات كفاءة أعلى من البشر، وذلك عند نهوضها بأعمال رتيبة ومُكرَّرة وتتسم في بعض الأحيان بالخطورة، كما يذهب العديد من الباحثين إلى أن تؤثر تكنولوجيّات الذكاء الاصطناعيّ في زيادة الإنتاجيّة، وأن يكبر حجم النموّ الاقتصادي ضمن العديد من القطاعات الصناعيّة بمُعدلات مرتفعة جراء استثمار منظومات الذكاء الاصطناعيّ، كما يُتوقّع أن تشهد قطاعات تتضمّن التعليم في المستقبل القريب آثاراً إيجابيّة أكبر ممّا تحقَّق الآن[vi] ومن أبرز الفوائد التي ينهض بها الذكاء الاصطناعيّ في التعليم؛ أن هناك إمكانية لإيضاح العناصر الإيجابية والسلبية لدى المتعلم، وذلك عن طريق تحليل بيانات المتعلم، كما يؤدي إلى اختصار الوقت، ويسمح بالتكيف مع

المستوى الذي وصل إليه المتعلم، كم يسمح كذلك للمتعلم بالإفادة من الأخطاء التي ارتكبها من خلال تصحيح الأخطاء المرتكبة، كما أن هناك إمكانية للوصول إلى المُحتوى التعليمي الذي تم تصميمه بوساطة الذكاء الاصطناعي؛ من أجل تلبية أنماط التعليم المتباينة، كما يسمح كذلك بتحليل كم كبير جداً من البيانات بغرض إبراز الاتجاهات في أداء المتعلم، وفي دراسة موسومة بـ: «توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودرجة أهميتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي»، تذهب الباحثة(أشواق دحمان قرقاجي) إلى إبراز أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية[vii] ، ومن بينها: أتمتة الدرجات والتقييم؛ إذ يُمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال رصد الدرجات الممنوحة للمتعلمين، ومن خلالها يُمكن إعداد المُحتوى التعليمي الذي يتوافق مع مُستوى التلاميذ، ويُمكن جعل الآلة أو الجهاز ينهض بعملية تحليل الإجابات وتقييمها وتقديم تغذية راجعة ورود أفعال؛ وبناء على هذه المُعطيات يتم إعداد المحتوى التعليمي، ويقوم المصمم بالتخطيط للتدريب المُناسب لكل متعلم، بالإضافة إلى إعلام المتعلمين وتبليغهم بدرجاتهم، وتتميّز هذه التطبيقات بالبعد عن التحيز والخطأ، وبالنسبة إلى التغذية الراجعة للمعلم؛ تُعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة من أفضل التطبيقات التي يُمكن استخدامها في التعلم، و تعتمد على تقنيات مُستحدثة مثل: التعلم الآلي والالكتروني، والدردشة مع الروبوت؛ ولذلك يُمكن رصد أبعاد المُحادثة وفق ما يقدمه الطالب من إجابات تُبيّن حقيقة مستواه التعليمي وتُحدد قدراته، أما تطبيقات التعلُّم الشخصي؛ فهي تطبيقات تهتم بتلبية احتياجات كل متعلم على حدة، وذلك عن طريق عرض سلسلة من البرامج التعليمية التي تؤدي إلى تحسين مُستواه التعليمي، مع استطاعتها التكيُّف مع ما يحتاجه المتعلم، وهناك تطبيقات التعلم الكيفي؛ التي تسعى إلى تعديل المسارات التعليمية والمحتوى التعليمي وتغيير المناهج إذا اقتضى الأمر، كما

تُقدّم تقريراً مفصلاً للمدرس عن المقاييس التي لم يتمكن المتعلم من استيعابها وهضمها، أما تطبيقات التعليم عن بعد؛ فهي تطبيقات تقدم مجموعة من الفرص لتوفير الاختبارات عن بعد والتعليم عن بعد، مع فرض أنظمة رقابية تتسم بالدقة وتخضع للذكاء الاصطناعي؛ كونها تستطيع التحقق من مدى دقة الاختبار ومصداقيته، في حين أن تطبيق الوسيط الافتراضي؛ فهو وسيلة تُساعد المتعلم، وتقدم له إجابات وافية يحتاج إليها باستمرار، وقد أجريت تجربة الوسيط الافتراضي في معهد جورجيا للتكنولوجيا بوساطة روبوت مدعم بنظام(أي بي أم)، وهناك تطبيقات أخرى للذكاء الاصطناعي تُستخدم في إعداد المحتوى التعليمي، وفي النهوض بالعملية التعليمية، ومن بينها: النظم الخبيرة؛ وهي برامج حاسوبية مبنية على خبرة البشر وسلوكهم، وتتسم بقدرتها على تقليد السلوك البشري الخبير في استخدام المعرفة والمقارنة والتحليل وإصدار الأحكام وتقديم الحلول الناجعة للمسائل العلميّة التي تعترض دروب المتعلم، كما تُمكّنه من الإفادة من التجارب السابقة، وهناك الروبوت التعليمي، والروبوت الخاص بالدردشة الذكية، وهناك الألعاب التعليمية الذكية، وأنظمة تمييز وقراءة الحروف، وأنظمة تلخيص النصوص.

ومن بين الأبحاث المتميزة التي اطلعنا عليها بحث الدكتورة(هبة صبحي جلال إسماعيل)، والذي جاء بعنوان: «توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمصر في ضوء تجربتي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج: دراسة تحليليّة»، وقد انطلقت فيه من أن أهميّة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ تتبدى من حيث إن البيئة التعليمية الحالية(الفصول الدراسية الثابتة والمحاضرات المتكررة والكتب المدرسية المطبوعة الثابتة)أصبحت غير قادرة بمفردها على تحقيق أهداف العملية التعليمية، ومن أبرز تأثيرات الذكاء الاصطناعي التي أشارت إليها الباحثة بالنسبة إلى المتعلم[viii]؛ أن الذكاء الاصطناعي يُراعي الذكاءات المتعددة للمتعلم؛ إذ يستطيع أن يُساهم في توجيه الأسئلة استناداً إلى نقاط ضعف الطالب، ويُمكن دراسة سلوك

المتعلمين ومساعدتهم وفقاً لذلك، كما يسمح بالمراجعة والتقييم المُستمر للمتعلم؛ الذي يمنحه استقلالية في تقييم نفسه، ويؤدي إلى النهوض بمستوى الفصول الدراسية، ويمنح القدرة على تجميع البيانات وتخزينها، كما يفيد الطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة.

وبالنسبة إلى الأستاذ يعتقد الخبراء أن الذكاء الاصطناعي يُوفر الأدوات التي تُمكّن الأساتذة من أداء رسالتهم التعليمية بفاعليّة أكبر وجهد أقل، والغرض من الذكاء الاصطناعي ليس التخلص من جهود الأساتذة والاستغناء عنهم؛ وإنما الإفادة من العقل الاصطناعي، وبالنسبة إلى المحتوى التعليمي، فالذكاء الاصطناعي يُقدم المحتوى بطريقة التعليم المتكيف؛ من أجل تنظيم التفاعل مع المتعلم، وتوفير الاحتياجات الخاصة للمتعلمين، ومن أجل الارتقاء بالمحتوى التعليمي؛ فقد تم استخدام تقنيات التعلُّم الآلي وخوارزميات التدريب الذاتي التي تنهض على كميات وفيرة من الشبكات العصبية والبيانات؛ لتمكينها من اتخاذ القرارات المناسبة التي تتصل بالمحتوى التعليمي، ويُمكن كذلك لأنظمة الذكاء الاصطناعي أن تُساهم في تحقيق التعلم التعاوني الذي يتسم بالفعالية، من خلال تشكيل مجموعة التكيف، وتوفير الخبراء، والفحص الذكي، والوكيل الافتراضي، ومن بين العوامل التي تخدم المحتوى التعليمي، وتؤدي إلى نجاح إستراتيجية التعليم الذكي؛ وضع الأهداف والرؤى التي تخدم المحتويات التعليمية، وذلك من أجل إحداث التغييرات التي يطمح إليها المعلم من خلال البرنامج، ويُساعد الذكاء الاصطناعي في تحديد السياق التطويري، انطلاقاً من مراحل وآليات التنفيذ، والمدة الزمنية.

وقد أشارت دراسات كثيرة إلى إمكانية الإفادة من أنواع الذكاء الاصطناعي في خدمة المحتوى التعليمي؛ انطلاقاً من الوظائف التي ينهض بها، ومن بين هذه الدراسات دراسة الباحث الدكتور(مجدي صلاح طه مهدي)، الموسومة بـ:«التعليم

وتحديات المُستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي»، ومن بين الأنواع التي ذكرها الباحث[ix]: الذكاء الاصطناعي الخاص بالآلات التفاعليّة الذي يكتفي بالتعامل مع التجارب الراهنة؛ بغرض إخراجها في شكل جيّد ومتميّز، وعلى الرغم من بساطة هذا النوع من أنواع الذكاء الاصطناعي، لكنه يفيد في خدمة المُحتوى التعليمي، ومن بين الأنواع الأخرى الذكاء الاصطناعي المحدود الذاكرة؛ وهو يُفيد في صناعة ذخيرة؛ من خلال تخزين بيانات التجارب السابقة لفترة زمنية محدودة، ويُقدّم الذكاء الاصطناعي الذي ينهض على نظريّة العقل خدمة عظيمة للمحتوى التعليمي والمناهج الدراسية؛ كونه يتسم بقدرات كبيرة على فهم المشاعر الإنسانية من طرف الآلة، ويسمح بالتفاعل والتواصل، ويُمكن توظيف تمثيل المعرفة، التي تعد من مجالات الذكاء الاصطناعي الذي يُركز على تمكين الآلات من التفكير واتخاذ القرار في خدمة المحتوى التعليمي، حيث يتم تجميع وتخزين المعارف الضخمة التي اكتسبتها الآلة في قاعدة بيانات تُستخدم لتبادل المعرفة وإدارتها، وتُشكِّل مرجعاً للخروج بقرارات ذكيّة تصدر عن الآلة؛ إذ يظل الغرض وضع المعارف البشرية داخل الحاسوب ضمن ما يُعرف بقواعد المعرفة، وهذا ما يُمكّن الحاسوب عبر الأدوات البرمجية من البحث في هذه القواعد، والقيام بالمقارنة والتحليل، والخروج باستنتاجات وأجوبة وحلول لشتى المعضلات العلميّة، وهناك مجال التفكير الاحتمالي في تطبيقات الذكاء الاصطناعي الذي يُفيد في صناعة المحتوى التعليمي؛ إذ يقوم على مفهوم الاحتمال والبعد عن التأكد من المعرفة، وذلك من أجل التعامل مع جميع الظروف التي تنشأ في المستقبل، ويحتمل الشك في حدوثها، ومن خلال هذا التفكير تمّ تطوير المحاكاة المعرفيّة التي تتم باستخدام أجهزة الكمبيوتر، من أجل اختبار طرائق عمل العقل البشري، والوظائف التي ينهض بها، مثل: تفعيل الذاكرة، وإدراك الوجوه.

وقد تساءل الباحث(عباس كنعان) في دراسة معنونة بـ:«الذكاء الصناعي والـمناهج التربوية والتعليمية»[x] عن دور الذكاء الصناعي في العملية التربوية ؟، وذهب إلى أن الذكاء الصناعي شكـّل قفزة نوعيّة على مستوى العمل التربوي والتعليمي، ولاسيما فيما يرتبط بعمل الـمعلم ووظائفه المتعددة في العملية التعليمية والتربوية، حيث طالت هذه التغيرات؛ التحضير للدروس: وكيفية وضعها في نسق منظم، يتلاءم مع قدرات الـمتعلمين، وأنماطه التعليمية، وتقويم وتقييم المتعلمين: إذ أنّ لدى الكثير من البرمجيات الذكية القدرة على تسهيل عملية متابعة التقويم عند المتعلمين، وتحديد مكامن الخلل لديهم بدقة، ومسار التقدم أو التراجع لكل متعلم أو لمجموع المتعلمين، وهذا ما يسهل الكثير على المعلم في رصد مكامن الضعف والخلل للمعالجة، أو معرفة جوانب القوة لدى المتعلمين لتعزيزها، والعمل على تنميتها، فضلاً عن إيجاد الطرائق التعليمية الأفضل؛ فمن الممكن أن يُتيح الذكاء الصناعي الخيارات الـمتعددة للمعلمين في المساهمة في تحديد الطرائق التعليمية الأنسب، أو طرح الخيارات التي يُمكن للمعلم أن يقوم بانتقاء ما يفضل السير عليه في مسار تحقيق الأهداف التعليمية المخططة، كما أن وضع التطبيقات التعليمية المتعددة؛ سيُفسح الـمجال أمام المعلم أو المتعلمين في وضع الخيارات التطبيقية المتعددة للمسائل العلمية المطروحة في العديد من المواد العلمية، كالرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، وغيرها من المواد التعليمية، ويذكر الباحث(عباس كنعان) أن الذكاء الصناعي يُمكِّن من تحديد الاحتياجات والفروق التعليمية للمتعلمين؛ إذ تُشكِّـل وظيفة تحديد الاحتياجات التعليمية إحدى أهم الوظائف المطلوبة من المعلم أثناء قيامه بوظيفته التعليمية، وذلك من خلال الأسئلة والاختبارات التقيمية والتقويمية التي يجريها، أو من خلال الاحتكاك المباشر بالمتعلمين، وذلك في سبيل إجراء عملية تقويم أو تطوير لهذه الاحتياجات ومعالجتها على المستوى التعليمي،

إذ يتكفل الذكاء الصناعي وعبر عدة برمجيات برصد هذه الاحتياجات لدى كل متعلم على حدة، ثم بتحديد الفجوة التعليمية الإجمالية للمتعلمين، وهذا ما يسهل أيضًا على مصممي المناهج ومعديها القيام بما ينبغي القيام به في تطوير المنهج وإعادة معالجته، ويُمكن أن يكون الذكاء الصناعي فيه تأثير كبير على التعليم؛ من خلال أتمتة عملية الدرجات وتقديم ملاحظات فورية، وتحديد مستوى فعالية مشاركة المتعلمين في التعليم: تتفاوت مستويات التفاعل التعليمي لدى المتعلمين داخل الحجرات التعليمية؛ حيث يشكل ذلك مدخلاً مساعدًا في تحديد مستوى فعاليتهم ومشاركتهم، ومدى اندفاعهم وحيويتهم التعليمية، وهذا ما يحتاجه المعلم أثناء سير عمله التعليمي، ويأخذ وقتًا منه، وهو ما أصبح بإمكان الذكاء الصناعي أن يوفره بحسب البرمجيات التقنية التي أصبحت متاحة لديه.

وتعدّ اللّسانيات الحاسوبية فرعاً من الذكاء الصناعي، وهناك دراسات كثيرة ربطت بين الذكاء الصناعي واللسانيات الحاسوبية؛ التي تنطلق بشكل رئيس من استخدام الحواسيب في تحويل النصوص وشتى المعلومات اللغوية إلى لغات الحاسب الرقمية من أجل تحليلها، وترجمتها إلى مختلف اللغات الأخرى، ولا ريب في أن دراسة اللغة العربية من خلال استثمار اللسانيات الحاسوبية تعد من أحدث الاتجاهات اللُّغويّة في اللسانيات العربية المعاصرة؛ فقد شكلت نظرية الحوسبة والمعلوماتية تحدياً معرفياً بالنسبة إلى اللُّغة منذ بداية نضج هذه النظرية، وقد سعى بعض العلماء إلى تقسيم اللسانيات الحاسوبية إلى شقين يكتسيان أهمية كبيرة، وهما: الجانب النظري الذي يبث في الإطار النظري العميق الذي يفترض كيفية عمل الدماغ الإلكتروني من أجل حل شتى المشكلات اللغوية، والجانب التطبيقي الذي يُعنى بالناتج العلمي من أجل نمذجة الاستعمال الإنساني للغة وإنتاج برامج ذات معرفة باللغة الإنسانية، ولا ريب في أن الشق التطبيقي

هو الذي يكتسي أهمية بالغة في علم اللغة الحاسوبي كونه يتمثل في تسخير العقل البشري من أجل معالجة وحل مختلف القضايا اللغوية، وكثيراً ما يعتمد الجانب التطبيقي على الذكاء الاصطناعي الذي يُركز على خصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية، وتجعلها تقلد وتحاكي القدرات الذهنية البشرية، وأنماط عملها، ومن أبرز هذه الخصائص القدرة على الاستنباط والفهم والاستنتاج والتعلم ورد الفعل على مختلف الأوضاع التي لم تبرمج في الآلة[xi] .

وقد أجريت مجموعة من الدراسات العربية المتميزة والتي تندرج في إطار الجانب التطبيقي للسانيات الحاسوبية، وكان غرضها تطوير مجالات علم اللُّغة الحاسوبي، ومحاولة ربطها ببعض التقانات التي ظهرت بفضل الذكاء الاصطناعي، ومن بين الأبحاث المتميزة التي اطلعنا عليها بحث الدكتور (محمد صبري بن شهرير)بالاشتراك مع الدكتور (أحمد راغب أحمد محمود)، والدكتور (محمد فوزي يوسف)، وقد جاء البحث بعنوان: «تصميم برنامج مدقق صرفي لتطوير مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً»[xii] ، وقد انطلق من مشكلة عدم توافر استخدام التقنية الحاسوبية في اللُّغة العربية داخل الحجرة الدراسية، ونهض هذا البحث على التركيز على إنتاج التقنية الخاصة في تعليم اللُّغة العربية وتعلمها، ولاسيما أن البرنامج يمتلك إمكانية تطوير الأداء في مهارة الكتابة وتحسينها من خلال:

1-استطلاع مشكلات الدارسين الناطقين بغير العربية في تعلم اللغة العربية بحيث يتم التركيز على مهارة الكتابة.

2-هناك حاجة ملموسة نحو بناء برنامج حاسوبي تعليمي خاص وتصميمه من أجل تحسين أداء الدارسين الناطقين بغير العربية، ولاسيما في مهارة الكتابة.

3-الحاجة إلى تزويد الدارسين الناطقين بغير العربية الراغبين في تعلم اللغة العربية، وخاصة في مهارة الكتابة بهذا البرنامج الحاسوبي التفاعلي النموذجي.

وبالنسبة إلى الأهداف التي يصبو إليها البحث، فهي:

1-تصميم برنامج حاسوبي تعليمي تفاعلي نموذجي يقوم على تحسين وتعزيز أداء الدارسين الناطقين بغير العربية في تقويمهم الذاتي من أجل تطوير مهارتهم في الكتابة بالعربية.

2-إنتاج برنامج حاسوبي تعليمي تفاعلي خاص وفعال يتم من خلاله تحسين وتعزيز أداء الدارسين الناطقين بغير العربية في تعلمهم لمهارة الكتابة بالعربية.

3-تقويم برنامج حاسوبي تعلمي تفاعلي خاص يُمكِّن الدارسين الناطقين بغير العربية من فهم العلاقة بين أدائهم في الكتابة والأخطاء اللغوية والتصحيحات المناسبة مع توضيح أسبابها.

لقد قام هذا البحث على إجراءات تحليل الاحتياجات ومنهجية اللغويات الحاسوبية في نظام التعرف على نظام الكتابة الحاسوبية على النحو الآتي:

1-استطلاع مشكلات الدارسين الناطقين بغير العربية في تعلم اللغة العربية مع التركيز على مهارة الكتابة.

2-تصميم نظريات مبدئية ومنهجية لغوية حاسوبية خاصة في تصميم نظام الكتابة العربية.

3-تصميم وبناء برنامج حاسوبي تعليمي تفاعلي خاص يمكّن الدارسين الناطقين بغير العربية من فهم العلاقة بين أدائهم في الكتابة والأخطاء اللغوية والتصحيحات المناسبة مع إعطاء المبررات لها.

4-إجراء عملية تجريبية لهذا البرنامج الحاسوبي التعليمي التفاعلي الخاص من أجل تحسين تطويره والتأكد من فعاليته في تطوير مهارة الطالب الكتابية.

وقد استند هذا البحث في التصميم والتطوير إلى نظرية:ADDIE في البناء والتصميم كما هو مبين في الشكل التالي(التحليل-التصميم-التطوير-التنفيذ(التجربة العملية)-التقويم)، وقد اشتهر نموذج أديADDIE للتصميم التعليمي لدى معدِّي البرامج في العصر الحديث، حيث إنه يعد نموذجاً أساسياً تشتق منه النماذج الأخرى من نماذج التصميم التعليمي، وقد تشكل مجتمع الدراسة من الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، وهم يدرسون مادة التطبيقات الحاسوبية في اللغة والأدب بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في الفصلين الدراسيين للعام الدراسي:2014/2013م، وقد تم انتقاء هذه العينة نظراً لانسجامها مع طبيعة المادة الدراسية التي تنهض على تطوير أداء الدارسين من جانب المهارتين اللغوية والحاسوبية في آن واحد، وقد جاءت مراحل الإجراءات البحثية على النحو الآتي:

أ- فقد قام الباحثون في هذه المحطة بتحليل احتياجات تصميم هذا البرنامج من الدراسات السابقة، وتحليل الأخطاء الكتابية لدى الدارسين الناطقين بغير العربية من خلال الإنشاء الكتابي الذي طلب منهم الكتابة فيه.

ب-التصميم والتطوير: انقسم تصميم البرنامج إلى التصميم النظري و التطوير التطبيقي ،بحيث تم الانطلاق في البداية بوضع الأسس النظرية في تصميم البرنامج من خلال تحليل نتائج تحليل أخطاء الدارسين في الكتابة، وبعده جاء التطوير التطبيقي للبرنامج وهو عبارة عن نوعية الخط المبتكر المسمى بالمدقق الصرفي.

ج-التنفيذ والتقويم: قام الباحثون في هذه المحطة بتجربة البرنامج لدى الدارسين المتخصصين في برنامج اللغة العربية وهم من الناطقين بغيرها في عملية التقويم

المستمر لهذا البرنامج بعد تصميمه، ومن خلاله طلب منهم كتابة بعض الجمل القصيرة . وقد تبين من خلال نتائج البحث التي عرضها الأساتذة أن هناك حاجة ماسة إلى تصميم مثل هذا البرنامج من أجل مساعدة الدارسين على تعلم اللغة العربية ولاسيما عند الناطقين بغيرها؛ فهم بحاجة إلى وسائل معينة مساعدة في تعلم العربية ولاسيما في تطوير مهارة الكتابة من الناحية الصرفية، وقد أكد البرنامج نتائجه تنمية الحصيلة اللغوية، ونبه الأساتذة الذين أعدوا البرنامج إلى ضرورة تصميم برامج أخرى في التحليل النحوي ،والأسلوبي، كما اقترحوا إجراء دراسة تطويرية لهذا البرنامج بناءً على الآراء والمقترحات التي أبداها الدارسون الذين قاموا بتجربة هذا البرنامج التعليمي، وأشاروا إلى ضرورة الإفادة من التقنيات الحديثة والمستجدة في الذكاء الصناعي بوصفها وسيلة منعشة ومعززة في تعليم اللُّغة العربية، وإيجاد سبل التعاون بين المؤسسات التعليمية والشركات الممولة في دعم مشاريع تطوير الوسائل المعينة المتقدمة في التعليم والتعلم.

ومن بين الدراسات المتميّزة في مجال التعليم الحاسوبي والإلكتروني دراسة الباحث الدكتور (عبد الرحمن إبراهيم سليمان)، الموسومة ب: «التعليم الإلكتروني ابتكار الحاضر وضرورة المستقبل...ماليزيا نموذجاً–دراسة وصفية تجريبية في أثر التعليم الإلكتروني على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها–»[xiii] ،وقد سعى الباحث في دراسته الثمينة إلى إيضاح مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية في ماليزيا، وبيان التقنيات المستخدمة في مجال التعليم الإلكتروني في ماليزيا، وبيان أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل الطلبة في المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية نموذجاً ، وقد أوصى الباحث في دراسته بإلزام المعلمين بدورات تكنولوجيا التعليم والاستديو التعليمي على غرار دبلوم التربية الذي لا يُسمح للمعلم بممارسة عملية التعليم من غيره،بحيث يتوجب على المعلم دراسة دورات في الحاسوب بشكل عام وتكنولوجيا التعليم والذكاء الصناعي بشكل خاص حتى يتمكن من إدارة الفصل تكنولوجياً،مع

الاستعانة ببعض خبراء المناهج من العرب بحيث يكون فريق إعداد المناهج من أصحاب اللغة الأصليين ومن الخبراء حتى تكتمل الفائدة للطلاب، وكذا استثمار مهارات الطلبة الحاسوبية وإتقانهم لاستخدامات الحاسوب من خلال تكليف الطلاب بعمل العروض التعليمية من خلال الحاسوب وعرضها تكنولوجياً سواء من خلال أجهزة العرض في الاستديو التعليمي أم من خلال الحواسيب العادية؛مما يزيد من إبداع المعلم في الحصة الدراسية واستمتاع الطلاب بالمادة العلمية.

وقد ميّز العديد من الباحثين المتخصصين في الذكاء الاصطناعي ما بين التعلُّم الآلي: التعلُّم بالتجربة، والتعلُّم العميق: فهم العالم، حيث إن التعلُّم الآلي، أو التعلُّم الأوتوماتيكي؛ هو العملية التي تتغير من خلالها وظائف الحواسيب من مرحلة إلى أخرى، وتتطوّر استجابتها، فبد ارتكاب بعض الأخطاء تتحسن وظائفها تدريجياً؛ في حين أن التعلُّم العميق يذهب إلى ما هو أبعد؛ من حيث إنه يسمح للآلات بالتعرف على الوجوه، أو الترجمة بدقة كبيرة، وقد سمح الذكاء الاصطناعي التوليدي بإنتاج العديد من الأعمال الإبداعية والفنية التي أصبحت تنافس أهل الإبداع أنفسهم.

وقد قامت الدكتورة (ماجدة الخزرجي) من جامعة بغداد في العراق بدراسة وسمتها ب:(التقنيات الإلكترونية التفاعلية الاتصالية في تعليم اللُّغة العربية) [xiv]،قدمت من خلالها مجموعة من التوصيات جلُّها يتصل بتوظيف المؤسسات التعليمية الإمكانات المتوافرة في بيئة التعلم الإلكتروني التفاعلي وعدم حصرها في مجال محدد؛ فالمنظومة تضم من الأدوات الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة المتمثلة ب(البريد الإلكتروني والمحادثة، والحوار، ومنتديات المناقشة)،التي من شأنها أن تُساعد في تطوير مهارات اللغة العربية والتواصل بين كافة الفئات المستهدفة: المعلم والطالب وولي الأمر والمشرف التربوي ومدير المؤسسة التعليمية، والمسؤول في مركز الوزارة ،كما أوصت

الباحثة بتوظيف إستراتيجيات تدريسية للمحتوى الإلكتروني التفاعلي؛ بحيث تُركز على العمليات التي يتم بها إنتاج المعرفة وبنائها، إضافة إلى إستراتيجيات تساعد الطلبة على ممارسة الاكتشاف والاستقصاء والبحث عن المعلومة، وكذا العمل على توفير مزيد من الوقت الحر للمدرسين الذي يستخدمون التكنولوجيا مع طلبتهم؛ لأنها تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من أجل الإعداد والتصميم والتأمل والمتابعة والاستمرارية، مع إعطاء أدوار جديدة للأساتذة والمدرسين والباحثين الأكاديميين؛ فالشابكة والذكاء الصناعي توفر فرص التطوير المهني والأكاديمي للأساتذة والمدرسين، كما توفر بيئة تعليمية لا تقتصر على التعلم الصفي، مما يُشجع على التواصل مع الآخرين للإفادة من معلوماتهم، والإفادة من مصادر متعددة ومتنوعة.

وهناك دراسات وتطبيقات كثيرة تنتشر على الشابكة تُبيّن طرائق صناعة المحتوى الرقمي التعليمي باستخدام الذكاء الصناعي، حيث نجد في موقع المركز المعرفي[xv] إشارة إلى إمكانيات الذكاء الصناعي في تخصيص المُحتوى التعليمي، وقد تمّ تحديدها في أنه يُمكن لخوارزميات الذكاء الاصطناعي تحليل أنماط تعلم الطلاب وبيانات الأداء للتوصية بالموارد التعليمية ذات الصلة. على سبيل المثال، يمكن لمنصة التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تقترح قراءات إضافية، أو تمارين تدريبية بناءً على الموضوع الحالي للطالب أو مُستوى الفهم، و يُمكن للمحتوى الذي يُصنع بوساطة الذكاء الاصطناعي أن يتكيف مع وتيرة التعلُّم لكل طالب وأسلوبه؛ من خلال تحليل تفاعلات الطلاب ومستواهم، ويُمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي إنشاء مسارات تعليمية مخصصة، وتوفير المحتوى المناسب في الوقت المناسب، وهناك إمكانية تقديم إصدارات متعددة من الموارد التعليمية لاستيعاب الطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة. على سبيل المثال، يمكن لدرس الرياضيات الناتج عن الذكاء الاصطناعي أن يقدم تفسيرات أو أمثلة إضافية للطلاب الذين يعانون من صعوبات،

بينما يقدم مشكلات أكثر تحدياً للمتعلمين المتقدمين، أما المحتوى السياقي؛ فيُمكن تصميم المحتوى بوساطة الذكاء الاصطناعي؛ ليتوافق مع اهتمامات الطلاب أو سيناريوهات العالم الحقيقي، مما يجعل تجربة التعلم أكثر ارتباطاً وجاذبية، إذ يُمكن لدرس التاريخ المدعوم بالذكاء الاصطناعي أن يتضمن جداول زمنية تفاعلية وخرائط ومقاطع فيديو لغمر الطلاب في الموضوع، أما التقييمات التكيفية؛ فتنهض على ضبط مستوى الصعوبة بناءً على أداء الطلاب، وهذا يضمن أن يواجه الطلاب التحديات المناسبة ويحصلون على تقييم عادل لمعارفهم ومهاراتهم، ولا يُؤدي المُحتوى التعليمي المخصص المدعوم بالذكاء الاصطناعي إلى زيادة مشاركة الطلاب وتحفيزهم فحسب؛ بل يؤدي أيضاً إلى تحسين نتائج التعلُّم؛ من خلال تلبية الاحتياجات الفردية، ويعمل المحتوى الذي يصنعه الذكاء الاصطناعي على تمكين الطلاب من تولي ملكية رحلة التعلم الخاصة بهم.

وفي موقع مركز ذكاء[xvi] نجد إشارات كثيرة إلى الخوارزميات المُستخدمة في صناعة المُحتوى التعليمي؛ حيث جاء في هذا الشق أن الذكاء الاصطناعي يُساعد في إنشاء ملخصاتٍ نصيةٍ وإصداراتٍ قصيرةٍ ومتسقةٍ من المستندات الطويلة؛ وهذا يتطلب خوارزمية لفهم المستند الأساسي ثم استخلاص المعنى والتفاصيل المهمة، وتنسيقها في ملخصٍ واحدٍ، ويتجاوز إسهام الذكاء الاصطناعي مهمة تلخيص المستندات، بل إنه يُساعد كاتب المحتوى في كتابة محتوى متكامل، مثل تقارير بيانات الأعمال، والبريد الالكتروني المخصص، كما أن هناك العديد من تطبيقات الصحافة الآلية المستخدمة في غرف الأخبار في جميع أنحاء العالم، مثل كتابة المحتوى، والتحقق من الحقائق، ومتابعة الأخبار الزائفة؛ حيث تستخدم وكالة أسوشيتد برس الذكاء الاصطناعي لكتابة آلاف التقارير الرياضية، وتستخدم صحيفة واشنطن بوست أداة توليد اللُّغة الطبيعية الداخلية لإنشاء مقالاتٍ إخباريةٍ ومنشورات وسائل التواصل الاجتماعي، وهذه الأداة

عبارةٌ عن عمليةٍ برمجيةٍ تتضمن تحويل البيانات إلى محتوى لغوي، وتُستخدم في تبسيط فهم الرسومات البيانية للأشخاص الذي لا يملكون خبرةً في تحليل البيانات، وتُعد فرعاً من فروع الذكاء الاصطناعي، ومن أكثر التقنيات شيوعاً والقائمة على المحتوى أيضاً؛ أنظمة التوصية المُصممة لزيادة تفاعل المستخدم وتحسين عملية التسويق.

ومن بين الأمثلة التي وردت في موقع مركز ذكاء[xvii] : لوسيديا التي هي نموذجٌ للمنصات المخصصة للغة العربية وانطلقت من المملكة العربية السعودية؛ وهي منصةٌ لتحليل المحتوى العربي بتقنيات الذكاء الاصطناعي في منصات التواصل الاجتماعي، وتوظف المنصة تقنيًا لمعالجة اللغة الطبيعية لتحليل المحتوى، واستنباط اهتمامات الآخرين من خلاله، واستدلال اللهجات، وتحليل المشاعر، وتصفية المنشورات والتغريدات المُزعجة، وتحديد الحسابات الوهمية، وتحليل شخصية الكاتب وتوقع جنسه، وهناك مثالٌ آخر ذكره موقع مركز ذكاء عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تصنع المحتوى باللُّغة العربيّة، وهي خدمة لبلب السحابية للبحث والمدعومة بالذكاء الاصطناعي، والتي تستفيد من أدوات معالجة اللُّغة الطبيعية وتقنيات الفهرسة؛ لتساعد في الحصول على نتائج ملائمةٍ وأكثر صلةٍ لأكبر عدد من المستخدمين، وتدعم البحث ضمن النصوص العربية بشكلٍ خاص إلى جانب الإنجليزية. وتتضمن ميزات البحث الشائعة مثل: الإكمال التلقائي، والتصحيح الإملائي، والمرشحات، والبحث المتقدم والسريع واللحظي، وتحليل نتائج البحث، كما أشار موقع مركز ذكاء إلى أنه قد اشتهرت مؤخراً شركة موضوع الأردنية بصفتها شركة مهتمة بالمحتوى العربي كذلك؛ حيث توظف تقنيات الذكاء الاصطناعي كتعلُّم الآلة ومعالجة اللُّغة الطبيعية لتقديم تجربة مستخدم جذابة للجمهور العربي. وتعمل الشركة على تطوير مساعدٍ صوتي يعمل بالذكاء الاصطناعي ومتخصصٍ باللغة العربية أطلقت عليه اسم "سلمى"، وهدفه المساعدة على تقديم محتوى عربي له صلة بالمستخدمين من مصادر موثوقة.

وبالنسبة إلى أدوات الذكاء الاصطناعي المُستخدمة في صناعة المحتوى يقترح موقع مركز ذكاء: ROUGE-N

الذي يعمل على قياس وتقييم دقة وجودة التلخيص والترجمة الآلية للنصوص، ويعمل المقياس بمقارنة الملخص الآلي بملخصٍ مرجعي يُنتجه إنسان، بالإضافة إلى مجموعة أدوات اللّغة الطبيعية NLTK، وهي منصة تستخدم لبناء البرمجيات بلغة بايثون وتعمل مع بيانات اللُّغة البشرية لتطبيقها في معالجة اللغة الطبيعية الإحصائية، وتحتوي على مكتبات معالجة النصوص تتضمن الترميز، والتحليل، والتصنيف، ووضع العلامات، والاستخلاص الدلالي.

وهناك العديد من الأمثلة على الأدوات والمنصات التعليمية الناجحة التي تعمل بنظام الذكاء الاصطناعي المستخدمة حاليا. والتي ذكرها موقع www.questionpro.com، ومن بينها: **ALEKS** ، وهي منصة تعلم الرياضيات المدعومة من الذكاء الاصطناعي والتي تعمل على توفير تقييمات وخطط تعليمية مخصصة، وهناك موقع :**QuestionPro** ، **وهي ميزة تسمح بإنشاء استطلاعات وتقييمات في ثوان** .

ومن أهم أدوات الذكاء الصناعي في التعليم التي ذكرها موقع فرصة[xviii] :

Google Classroom: الذي يُعدّ من أفضل أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، هو أداة معروفة ومُنتشرة على نطاقٍ واسع؛ حيث يقوم بتسهيل العديد من المهام المُرتبطة بالتدريس، فهو يسمح للمدرّسين بتصميم المهامّ وتعيينها للطلاب، وتقديم الملاحظات، والتحكّم بشكلٍ فعّال في تفاعلات الفصل الدراسي. ويُمكن لخوارزميات Google Classroomكذلك تقديم الدرجات بشكلٍ آلي للطلّاب، وتقديم توصيات فرديّة، وفحص درجاتهم وتقدّمهم لتقديم تقرير مُفصّل حول الأداء الدراسي، وهناك Google Scholar، وهو من أقوى أدوات الذكاء الاصطناعي للتعليم التي تعمل على تحسين تجربة التعلّم والبحث لدى الطلّاب والمُعلّمين والباحثين بشكلٍ كبير؛ حيث يستخدم الباحث العلمي Google Scholar خوارزميّات الذكاء الاصطناعي لتحليل وفهرسة المقالات العلميّة والأوراق البحثية والمواد الأكاديميّة؛ ممّا يُسهِّل على الطّلاب

والباحثين والمعلمين العثور على المصادر ذات الصلة لدراساتهم، كما يستخدم تطبيق تعلّم اللغة الشهير duolingo الذكاء الاصطناعي لتطوير دروس لغويّة مرنة ومُناسبة لكل طالب، حيث تقوم أنظمة الذكاء الاصطناعي بمُتابعة تقدّم الطلاب وتحديد الأقسام التي تطوروا فيها، والأقسام التي ما زالت تحتاج إلى المزيد من العمل؛ علاوةً على تعديل محتويات الدورة التدريبيّة حسب الضرورة؛ أي أنّ التطبيق يقوم بصناعة خطّة دراسيّة وفقًا لحالة كل طالب، و يستخدم موقع كورسيرا coursera الذكاء الاصطناعي لإحداث ثورة في التعليم عبر الإنترنت؛ من خلال تقديم توصيات بالدورات التدريبيّة ومسارات التَّعلّم المُناسبة لكل شخص، بالإضافة إلى التقييمات الآليّة لكل طالب. تعمل خوارزميات الذكاء الاصطناعي على تحليل ما يُفضله المُستخدم، وأدائه لاقتراح الدورات التدريبيّة المُنسابة له، بالإضافة إلى ضبط محتوى الدورة بناءً على تقدّم المُتعلّمين، علاوةً على توفير درجات ومُلاحظات فوريّة.

ونجد في موقع(niuversity) إشارة إلى طرائق استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، ودور الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي الأكاديمي، وذلك في مقال موسوم بـــ: « أفضل عشر أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي »[xix] حيث يذكر المقال أن استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي يُشكل نقلة نوعية في منهجيات البحث التقليدية؛ كونه يُعزز من قدرة الباحثين على استخدام وتحليل كميات هائلة من البيانات بسرعة ودقة فائقة، ملبياً احتياجات الباحثين في تجميع وفهم البيانات الكبيرة، ويُمكن للذكاء الاصطناعي أيضاً أن يقدم أساليب متقدمة لتحليل هذه البيانات، واستخراج أنماط معقدة وتوجهات غير مرئية بالعين المجردة. على سبيل المثال، في مجال العلوم الحيوية، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل الجينوم وتحديد الارتباطات بين الجينات والأمراض بسرعة كبيرة، مما يُمكّن الباحثين من توجيه استراتيجيات العلاج بشكل أفضل،و في الفيزياء والكيمياء؛ يمكن استخدام الذكاء

الاصطناعي لتوقع السلوكيات المادية والتفاعلات الكيميائية بناءً على البيانات المتاحة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة الباحثين في تصميم تجارب أكثر تكلفة وفعالية وتحسين أساليب القياس والتحليل؛ مما يُتيح للباحثين تحقيق نتائج أفضل وأسرع، وبالتالي تسريع وتيرة التقدم العلمي. كل ذلك، يجعل من الذكاء الاصطناعي أداة أساسية في تعزيز البحث العلمي من خلال تمكين الباحثين من الوصول إلى مستويات جديدة من التحليل والفهم في مختلف التخصصات الأكاديمية، وقد جاء في مقال« أفضل عشر أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي »[xx] ؛ الذي نُشر في موقع (niuversity) أن الذكاء الاصطناعي أدخل تغييرات مهمّة إلى الأوساط الأكاديمية؛ فأحدث ثورةً في طريقة إجراء البحث وتوليد المعرفة وتقديم التعليم، ومن بين المجالات التي استفادت من دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي فيها: **معالجة اللُّغة الطبيعية(NLP)** ؛ إذ يُمكن الإفادة من معالجة اللُّغة الطبيعية المتاحة بتقنيات الذكاء الاصطناعي؛ بفهم وتحليل اللُّغة البشرية باستخدام الحاسوب من أجل القيام بجملة من المهام، ومن بينها: تصنيف النصوص الأكاديمية بحسب الموضوع أو الفئة، وتحليل النصوص الأكاديمية واستخلاص المعلومات الرئيسية منها، وفهم النصوص العلميّة بلغاتٍ مختلفةٍ وتقديم تحليلاتٍ دقيقةٍ ومفيدة، وتحسين جودة الأبحاث، وتحسين درجة فهم المحتوى الأكاديمي المنشور، وتلخيصه للوصول إلى نتائج مهمّة، و**تصنيف وتحليل البيانات؛ حيث** تنعكس أهمية **أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي** في مساعدته في تصنيف البيانات للوصول إلى استكشاف استخدام أساليب الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات مثل نماذج الشبكة العصبية، وتدقيق البيانات وتنظيمها وتقسيمها إلى مجموعات سهلة الوضوح، بالإضافة إلى المساعدة في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج بشكل منحنيات سهلة القراءة، وتصحيح الأخطاء واكتشافها في عمليات تصنيف وتحليل البيانات السابقة، ومعرفة المجالات والمسائل التي يُمكن دراستها بناءً على

البيانات المتواجدة، فضلاً عن **توليد المحتوى**؛ إذ تُساهم **أدوات الذكاء الاصطناعي** في البحث الأكاديمي عبر توليد محتوىً ذكيّ متنوّع ومتجددٍ يتماشى مع أهداف البحث، فيُمكن توليد المواد التعليمية المخصصة المتوافقة مع أهداف البحث؛ بالاعتماد على تحليل دقيق للسلوكيات والاحتياجات، وهناك إمكانية لتجميع الموارد التعليمية المطلوبة والمناسبة لأغراض البحث، وتكييف المحتوى وفقاً لاحتياجات الباحث، وجعله يتناسب مع الأسلوب والمنهج الذي يتبعه في بحث العلمي، كما يُمكن تحليل البيانات والمعلومات في ضوء المعايير التي توفرها له، ويُكن كذلك **تحليل الصور** ، **حيث إنه يُساعد على ت**حسين تحليل البيانات وتحديد الأنماط والاتجاهات؛ التي قد لا يمكن للباحثين البشريين اكتشافها بسهولة، مما يتيح استخلاص استنتاجات تتسم بالدقة، ويسمح كذلك بالتعرّف الدقيق على الكائنات داخل الصور ومقاطع الفيديو؛ فهذه القدرة مفيدةٌ خاصةً في البحث الطبي، وفي تحليل صور الأقمار الصناعية، ويسمح كذلك بالنسخ الآلي للمحتوى الصوتي لمقاطع الفيديو تلقائياً؛ إذ يُسهل على الباحث البحث عن بيانات الفيديو وتحليلها موفراً الوقت والجهد ، وينهض بعملية تلخيص المحتوى واستخراج المعلومات الأساسية، ويُزوّد المُستخدم بملخصاتٍ موجزةٍ دون الحاجة إلى مشاهدة الفيديو هات بأكملها، ويسمح ب**تلخيص الكتب بالذكاء الاصطناعي**؛ إذ يُعد تلخيص الكتب باستخدام الذكاء الاصطناعي؛ مجالاً حيوياً في البحث الأكاديمي؛ كونه يُعزز إمكانية الوصول إلى المعرفة والمعلومات بشكل أسرع وأكثر فعالية. ويُمثل استخدام الذكاء الاصطناعي في تلخيص الكتب تقدماً كبير اً في مجال البحث الأكاديمي، ويُعزز من إمكانية نقل المعرفة والتعلم بفعالية أكبر، كما يخدم المحتوى التعليمي خدمة جليلة، ويعمل الذكاء الاصطناعي على تطوير أنظمة ذكية تستخدم تقنيات متقدمة مثل: معالجة اللُّغة الطبيعية، وتعلُّم الآلة لاستخراج الملخَّصات من الكتب والأبحاث الأكاديمية، و يُتيح هذا النهج للباحثين الوصول إلى معلومات مهمة دون الحاجة إلى قراءة النصوص بالكامل،

وبفضل تطور التحليل اللغوي والتفاعل بين الإنسان والكمبيوتر، أصبح من السهل توليد ملخصات دقيقة ومحتوى مفهوم يُسهم في تسهيل عمليات البحث والدراسة؛ بالإضافة إلى إمكانية طلب مساعدة الذكاء الاصطناعي في تقديم رؤى جديدة ، وتحليلات متقدمة لاستخدامها في المحتوى التعليمي، وفي تطوير الأفكار وزيادة فهم الموضوعات الأكاديمية المختلفة، ومن أفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي التي ذكرها موقع (niuversity) [xxi] : Scite Assistant، وهو أداة بحثٍ مدعومة بالذكاء الاصطناعي تساعد في العثور على المؤلفات العلميّة وقراءتها وفهمها، وتسمح بالاستخراج التلقائي للمعلومات الأساسية من الأوراق، وتُساعد في تحديد الأوراق ذات الصلة وتتبع تقدمهم والتعاون مع الآخرين، بالإضافة إلى موقع **Consensus، وهو**

محرك بحثٍ يعمل بالذكاء الاصطناعي ويُمكّن من العثور على الأوراق البحثية ذات الصلة باستخدام التعلم الآلي، ويسمح باستخراج النتائج واستخلاصها مباشرة من البحث العلمي، ويُساعد على البحث في النتائج العلمية فقط من خلال المصادر المنشورة التي راجعها النظراء، وهناك موقع **Elicit** هو مساعد أبحاث بتقنية الذكاء الاصطناعي يساعد في الكتابة والبحث والعثور على المعلومات ذات الصلة دون تطابق تام مع الكلمات الرئيسة، ويُساعد على إنشاء عروضٍ منظمة، وعلى التلخيص وتصنيف النصوص، أما موقع ، **Semantic Scholar** فهو محرك بحثٍ أكاديمي يعمل بالذكاء الاصطناعي، ويعطي الأولوية للمحتوى العلمي، ويُفيد في تحليل الأوراق البحثية، واستخلاص المعلومات المهمة وإصدار التوصيات ذات الصلة، و البحث في الأعمال ذات الصلة، وتحديد اتجاهات البحث الجديدة ومواكبة أحدث التطورات، ويُمكّن من تنظيم الأوراق في مجلداتٍ مخصصة، وإنشاء مجلداتٍ عامةٍ ومشاركتها مع الآخرين، ومن بين المواقع التي ذكرها موقع (niuversity)، موقع: **QuillBot، وهو** واحد من أدوات الكتابة بالذكاء الاصطناعي يُساعد على إنشاء محتوى عالي الجودة باستخدام خوارزميات البرمجة اللُّغويّة العصبية، ويسمح بإعادة

صياغة النصوص بطريقة أكثر تطوراً واحترافية، وكذلك موقع **Gradescope** الذي يُعد أداة تصنيفٍ مدعومةٍ بالذكاء الاصطناعي، تُستخدم على نطاقٍ واسعٍ في المؤسسات التعليمية، وتُساعد في تقليل الوقت والجهد اللازمين لتقدير المهام والامتحانات، ومشاريع الترميز عن طريق أتمتة العملية، وهناك إمكانية لفك الشفرة والتعرّف على الكتابة اليدوية وتزويد الطلاب بتعليقاتٍ متعمّقةٍ من خلال خوارزميات التعلّم الآلي الخاصة بها، ويسمح بالحصول على تحليلاتٍ مفصلّةٍ وإحصائياتٍ لكلّ سؤالٍ ولكلّ قاعدة تقييمٍ من أجل فهم أداء المتعلمين، وهناك موقع Perplexity ، وهو محرك بحث يعمل بالذكاء الاصطناعي يتمتع بقدرات بحثٍ أكاديميةٍ قويةٍ تُساعد في تقديم قائمة بالأسئلة والمراجع ذات الصلة، والوصول إلى مجموعةٍ متنوعةٍ من المصادر المختلفة، واستخلاص المعلومات من الانترنت ومختلف المصادر العلمية WolframAlpha، و YouTube ، و.Reddit .

خاتمة:

يمثل الذكاء الاصطناعي امتدادًا متقدمًا لمسار توظيف التقنيات الحاسوبية في معالجة اللغة، بما يتيحه من إمكانات واسعة في تحليل البيانات اللغوية، واستخلاص الأنماط، وتوليد المحتوى، ومعالجة المدخلات المتنوعة، وتطوير تطبيقات قادرة على أداء مهام لغوية وتعليمية متعددة. وتتقاطع في هذا المجال اللسانيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي في توظيف المعرفة اللغوية والموارد الرقمية والنمذجة الحاسوبية لتطوير أدوات وتطبيقات أكثر قدرة على معالجة اللغة والاستجابة لمتطلبات الاستخدامات التعليمية.

وفي مجال تعليمية اللغة العربية، تتيح تقنيات الذكاء الاصطناعي إمكانات متنوعة لتطوير المحتوى والأنشطة التعليمية، والمساعدة في الكشف عن الأخطاء اللغوية واقتراح تصحيحات لها، وتقديم التغذية الراجعة، ودعم عمليات التقويم، وتحليل بعض بيانات التعلم، فضلًا عن توظيف المساعدات الذكية وروبوتات المحادثة في تنمية المهارات

اللغوية والتواصلية. كما يمكن الإفادة منها في تحليل المحتوى التعليمي، ورصد بعض جوانب المناهج، واقتراح بدائل ومسارات تعليمية أكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين ومستوياتهم. غير أن هذه الإمكانات لا تجعل التقنية بديلًا عن التخطيط التربوي والخبرة اللغوية، ولا تضمن بمفردها إنتاج محتوى أو قرارات تعليمية سليمة وملائمة.

وتظل فاعلية الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية مرتبطة بجودة توظيفه داخل تصور تربوي ولساني واضح؛ فالمخرجات التي تنتجها هذه التقنيات تحتاج إلى مراجعة وتحقق من سلامتها اللغوية والعلمية والتربوية، خاصة في ضوء ما قد يعتريها من أخطاء أو قصور في فهم السياق، أو تفاوت في التعامل مع الخصائص الصرفية والنحوية والدلالية للغة العربية. ومن ثم، تظل الخبرة الإنسانية، ممثلة في المعلم والخبير اللغوي والتربوي، عنصرًا محوريًا في توجيه استخدام هذه التقنيات وتقويم مخرجاتها، بما يجعل الذكاء الاصطناعي أداة داعمة للعملية التعليمية لا بديلًا عن الفاعل التربوي.

ويرتبط توسيع الإفادة من الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بتوفير بنية معرفية ورقمية ملائمة، تشمل المدونات اللغوية العربية، والموارد التعليمية الرقمية، وقواعد البيانات الموثوقة، فضلًا عن تطوير كفايات الأساتذة في توظيف هذه التقنيات على المستويات التقنية والمنهجية والتربوية والأخلاقية. كما تبرز الحاجة إلى تكامل جهود المتخصصين في اللغة واللسانيات الحاسوبية وعلوم التربية والذكاء الاصطناعي، من أجل بناء تطبيقات وحلول تعليمية تراعي خصوصية اللغة العربية، وتستجيب لحاجات المتعلمين، وتنسجم مع الأهداف التربوية المنشودة.

ومن ثم، لا ترتبط القيمة التعليمية للذكاء الاصطناعي بمجرد إدخاله إلى مجال تعليم اللغة العربية، وإنما بكيفية توظيفه، وبمدى ملاءمة تطبيقاته للأهداف التعليمية، وجودة موارده ومخرجاته، وفاعلية الإشراف البشري المصاحب له.

ويظل مستقبل تعليمية اللغة العربية في البيئات الرقمية مرهوناً بتحقيق تكامل متوازن بين الخبرة اللغوية والتربوية والتقنيات الذكية، واستثمار هذه التقنيات في تطوير المحتوى والمناهج والممارسات التعليمية، مع المحافظة على الدقة اللغوية، والضوابط العلمية والأخلاقية، والبعد الإنساني للعملية التعليمية.

التوصيات والمقترحات:

1- دعم البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية والجامعية، وتوفير التجهيزات والبرمجيات والمنصات والتطبيقات اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع ضمان توفير بيئات تقنية ملائمة لاستثمار هذه التقنيات بصورة فعالة .

2- إنشاء وتطوير المدونات اللغوية وقواعد البيانات والموارد الرقمية العربية، ولا سيما المدونات التعليمية المتخصصة، بما يوفر مادة لغوية موثوقة يمكن الإفادة منها في تدريب النظم الذكية وتطوير تطبيقات حاسوبية تخدم اللغة العربية وتعليمها .

3- تنظيم الندوات والملتقيات والأيام الدراسية والدورات التدريبية المتخصصة لفائدة الأساتذة والباحثين والطلاب، بهدف التعريف بتطبيقات الذكاء الاصطناعي واللسانيات الحاسوبية، وتدريبهم على توظيفها في التدريس والبحث العلمي وإنتاج المحتوى التعليمي .

4- إدماج الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي في البرامج الجامعية؛ بما يتناسب مع طبيعة كل تخصص، وتمكين الطلبة من المعارف والمهارات الأساسية التي تؤهلهم لاستثمار التقنيات الذكية في التعلم والبحث والتدريس والإنتاج العلمي .

5- تنمية مهارات وقدرات الأساتذة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي، بحيث لا يقتصر التكوين على الجانب التقني، وإنما يشمل أيضًا الجوانب المنهجية والتربوية والأخلاقية المرتبطة باستخدام هذه التقنيات في العملية التعليمية .

6- تشجيع توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير المحتوى والمناهج التعليمية الخاصة باللغة العربية، من خلال الاستفادة منه في تحليل المحتوى، وتحديثه، وتكييفه مع مستويات المتعلمين، وتصميم الأنشطة والتدريبات، وتصحيح الأخطاء، وتقويم الأداء، وتقديم التغذية الراجعة .

7- إخضاع المحتوى الذي تنتجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمراجعة العلمية واللغوية والتربوية، وعدم اعتماد مخرجاتها اعتمادًا آليًا مطلقًا، ضمانًا لدقة المعلومات وسلامة اللغة وملاءمة المحتوى للأهداف التعليمية .

8- تشجيع البحث العلمي المشترك بين اللغويين والحاسوبيين والمتخصصين في علوم التربية والذكاء الاصطناعي، من أجل بناء تطبيقات تراعي الخصائص البنيوية والدلالية والاستعمالية للغة العربية وتستجيب في الوقت نفسه للحاجات التعليمية الفعلية .

9- إنشاء نوادٍ ومخابر ومراكز بحثية متخصصة في الجامعات والمؤسسات التعليمية، تُعنى بحوسبة اللغة العربية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوفر فضاءً لتبادل الخبرات وإنجاز المشاريع التجريبية وتشجيع الابتكار .

10- تشجيع المشاريع والمبادرات المتميزة في مجال الذكاء الاصطناعي وحوسبة اللغة العربية، من خلال استحداث جوائز وحوافز للباحثين والطلبة والأساتذة وأصحاب المشاريع الذين يقدمون تطبيقات أو حلولًا مبتكرة قابلة للتوظيف في تعليم العربية .

11- تعزيز الوعي بالاستخدام المسؤول والأخلاقي للذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، مع توعية الأساتذة والطلاب بحدود هذه التقنيات، ومخاطر الاعتماد المفرط عليها، وقضايا الخصوصية وحماية البيانات والنزاهة العلمية والملكية الفكرية .

12- تشجيع المهندسين وعلماء التقانة على بناء تطبيقات ذكاء اصطناعي متخصصة في تعليم اللُّغة العربيّة، تراعي خصائص العربية ومستوياتها اللغوية المختلفة، وتستجيب لحاجات المتعلمين في مجالات القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والقواعد والصرف والإملاء والتعبير .

الهوامش :

الدعامات الإلكترونية كبُنية للمدرسة الرقمية أم بديل للمدرسة التقليدية

الدكتور: عبان عبد القادر

الباحثة: شقراني إيمان

الملخص:

تعيش المدرسة اليوم في أبهى عصر، وهو عصر التكنولوجيا التي فرضت نفسها في جميع الساحات، ومنها خاصة ساحة العلم والمعرفة.

ونحن إذ في عصر الجودة وما تمتاز به القطاعات التي طبقتها، فالمدرسة هي أيضا ملزمة بهذا المتغير، خاصة في الجانب التحصيلي والتعليمي، والوصول إلى مدارك المعلومة أينما كانت، دون وجود حواجز أو عوائق مادية ولا زمانية ولا مكانية.

وهذا التطور يلزمه توفر مجموعة من الآليات التي تدعمه منها البنية التحتية، وتغيير الذهنية الكلاسيكية، ومواكبة التغيرات والمستجدات في كل ما له صلة بالتكنولوجيا.

الكلمات المفتاحية:

المدرسة التقليدية، المدرسة الرقمية، التحول الرقمي، الوسائط الإلكترونية.

Summary:

Today, schools are living in a golden age, the age of technology, which has permeated all spheres, especially the realms of science and knowledge.

As we live in an era of quality, characterized by the excellence of sectors that have implemented it, schools are also obligated to adapt to this transformation, particularly in terms of academic achievement and education, and in accessing information wherever it may be found, without physical, temporal, or spatial barriers.

This development requires a set of supporting mechanisms, including infrastructure, a shift away from traditional mindsets, and keeping pace with technological advancements and innovations.

Keywords:

Traditional school, Digital school, Digital transformation, Electronic media

مقدمة:

تعيش المدرسة الجزائرية اليوم في عصر التكنولوجيا والرقميات وكذا تطبيقات الذكاء الإصطناعي، التي فرضت نفسها فرضا في جميع المجالات الحيوية، ومنها مجال التعليم،

إذ أصبح تلميذ اليوم من السهولة بمكان الوصول إلى المعلومة في أي وقت وأي مكان دون التنقل أو حاجز الوقت.

وإذ إنتشرت الدعامات الإلكترونية بشكل رهيب، كان لابد من إحتوائها وتنظيمها وحسن إستغلالها في الوسط المدرسي، لكل من المعلم والمتعلم، ذلك أنّ هاته الطاقات المتفجرة (الرقميات) في كل حين وفترة تشهد تطورا وتزايدا وتحسينا في تطبيقاتها وإستعمالاتها.

1)- إشكالية الدراسة:

وفي ظل إنتشار التكنولوجيا التي فرضت نفسها فرضا في جميع المجالات، تظهر إشكالية تجسد موقفا يجب على المدرسة الجزائرية أن تتخذه، ذلك أنّ هذه التكنولوجيا تعيد بناء المدرسة أم تسعى إلى إستبدالها، الأمر الذي يدفع بنا إلى طرح الإشكال التالي:

ما مدى تدخل الدعامات الإلكترونية في المناهج التعليمية، وإستخدامها كبُنية أساسية في تطور المدرسة وتحويلها إلى مدرسة رقمية كمدعمة للمدرسة التقليدية؟

2)- المدرسة التقليدية:

1.2. تعريف المدرسة: للمدرسة عدة تعاريف ولكن يمكن أخذها وفق الشكل التالي:

أ)- من الجانب اللغوي: المدرسة كلمة مشتقة من (درس) وتدل على مكان الدرس والتعليم.

ب)- من الجانب البنائي والوظيفي: المدرسة بنيويا يقصد بها المجمع المادي الذي يضم الإدارة والمعلمين والتلاميذ، وتحكمه أطر قانونية وتنظيمية.

ج)- من الجانب الاجتماعي والتربوي: تعتبر المدرسة المعبر الإنتقالي الذي ينقل الطفل من محيط الأسرة إلى المجتمع الواسع، لصقل شخصيته، وغرس قيم الإنضباط وتكييفه مع معايير المجتمع. **(يحياوي نجاة، 2014، ص 58)**

ومما سبق فإن المدرسة تعتبر مؤسسة إجتماعية وتربوية نظامية لتربية الأجيال الناشئة وتلقينهم المعارف والعلوم والمكتسبات المعرفية التي تساعدهم في بناء شخصيتهم وأن يكونوا نفعا وفاعلين إيجابيين في المجتمع.

2.2. خصائص المدرسة: تتميز المدرسة بعدة خصائص نذكر منها:

☜**بيئة تربوية مبسطة:** حيث تعمل على تبسيط ما في المجتمع من تعقيدات بحسب قدرات وحاجات المتعلم وإستعداداته وتدريجها من السهل إلى الصعب.

☜**بيئة تربوية مطهرة:** فمع تعقد المجتمع تسعى المدرسة إلى أن تقدم بيئة منتقاة من الفساد ومظاهر الإنحلال الأخلاقي والإنحراف الاجتماعي.

☜**بيئة تربوية متزنة:** تتيح الفرصة للمتعلم كي يتحرر من إتكاليته على الآخرين. **(عبد الله الرشدان، 1999، ص 124)**

3.2. وظائف المدرسة: هناك العديد من الأدوار التي تقوم بها المدرسة، ويمكن أن نذكر الأدوار التي حددها جون ديوي التي تتمثل فيما يلي:

☜تهيئة الأطفال لفهم الحياة الاجتماعية بإعتبار المجتمع جهاز معقد التركيب فيه نظم إقتصادية سياسية دينية فنية يصعب على الفرد فهمها.

☜إنشاء مجتمع للناشئة مصفى من الشوائب الضارة.

☜إقرار التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية التي يمكن تعريفها بأنها بوتقة ينصهر فيها أفراد المجتمع.

☜توحيد نفسية الفرد حتى لا تتجاذبه طوائف الأمة.

☜المحافظة على الإرث الماضي والتمسك به ومواكبة تطورات المستقبل والحاضر. **(عبد الكريم غريب، 2009، ص 27)**

☜**3)- المدرسة الرقمية:**

1.3. تعريف المدرسة الرقمية:

المدرسة الرقمية هي نوع من المؤسسات التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا بشكل رئيسي أو جزئي في إدارة العملية التعليمية، وفي هذه المدارس يتم إستخدام الأجهزة الإلكترونية مثل الحواسيب والهواتف الذكية والألواح الإلكترونية، ... إلخ، بالإضافة إلى الإنترنت لتوفير المناهج الدراسية التي يتم تقديمها بشكل رقمي للمتعلمين. **(cpointkw.com)**

2.3. نشأة وتطور المدرسة الرقمية: بفضل ظهور التكنولوجيا طرأت العديد من التغييرات على المدرسة، ويمكن سرد الأحداث التاريخية لذلك كما يلي:

- **النشأة (تسعينيات القرن 20م):** حيث إنطلق التعليم الإلكتروني مع ظهور شبكة الإنترنت وإستخدام تكنولوجيا المعلومات لكسر الحواجز المكانية، وإقتصرت البداية على توفير موارد تعليمية رقمية بسيطة ومراسلات وبرمجيات أساسية لدعم التعلم.
- **مرحلة الدمج والإنتشار (2000م):** في هذه المرحلة تم دمج عناصر الوسائط المتعددة (MultiMedia) في المناهج الرقمية لتصبح أكثر تفاعلية، وظهرت أنظمة إدارة التعلم (LMS) لتنظيم الفصول الإفتراضية ومتابعة الطلاب.
- **الثورة والإنفتاح (2010م):** في هذه المرحلة ظهرت المقررات الجماعية المفتوحة أو ما يطلق عليها إختصارا بـ (MOOCs) مما مكن ملايين الطلاب من الوصول إلى التعليم مجانا وبتكلفة بسيطة.

- **التحول الجذري (2020م):** في هذه الفترة التي شهدت إنتشار جائحة كورونا في العالم، الأمر الذي أدى إلى بالمدرسة بأن تتحول كليا أو جزئيا إلى الفضاء الرقمي. **(https://www.trigyn.com/insights/evolution-digital-learning)**
- **وفي الجزائر:** وفي إطار إصلاح البيداغوجيا والإرتقاء بالمدرسة العمومية وتحسين نتائجها، فقد قررت وزارة التربية الوطنية الدخول في مرحلة التطبيق الفعلي لمشروع المدرسة الرقمية، وذلك من خلال العمل على تعميم الكتاب الرقمي بدءا من الموسم الدراسي 2021 – 2022 إذ سيتم تدشين 50 مدرسة إبتدائية رقمية موزعة على المستوى الوطني بذات السنة الدراسية، على أن تعمم على باقي مدارس الوطن. **(https://www.echoroukonline.com)**

3.3. وظائف المدرسة الرقمية: للمدرسة الرقمية عدة مهام وأداور تقوم بها منها:

☜**توفير دعم معتمد:** مثل تقديم برامج تعليمية رقمية تجمع بين التكنولوجيا الحديثة والمناهج الدراسية المتوافقة.

☜**دعم إستمرارية التعلم:** وذلك بضمان عدم إنقطاع التعليم في البيئات الصعبة ومناطق الأزمات.

☜**ربط التعليم بسوق العمل:** من خلال دمج التدريب بالفرص المهنية المستقبلية عبر تطوير مهارات عملية عالية الجاهزية للمتعلمين.

☜**تمكين المعلمين والكوادر:** وذلك بتوفير أدوات وحلول تقنية تساعد الكوادر التعليمية والإدارية على إدارة العمليات الدراسية بمرونة وسهولة. **(https://www.smsc-sa.com/)**

4)- الدعامات الإلكترونية:

1.4. مفهوم الدعامات الإلكترونية:

الدعامة الإلكترونية هي أي وسيلة أو أداة تقنية مادية تستخدم لتخزين وحفظ وتداول البيانات الرقمية بدلا من شكلها الورقي.

وبتعريف آخر فإن الدعامات الإلكترونية هي الوسيط المادي الذي تُحمّل عليه النصوص، الرموز، الأرقام، أو الملفات بصيغة رقمية حتى يسهل تداولها والعمل بها.

2.4. خصائص الدعامات الإلكترونية: تتميز الدعامات الإلكترونية بعدة خصائص منها:

أ)- الخصائص التقنية والتشغيلية:

- **المرونة والتحرير:** من حيث إمكانية تعديل المحتوى، وتحديثه، أو حذفه بسهولة ودون الحاجة لإعادة الطباعة من جديد.
- **اللامادية:** ذلك أنّ البيانات فيها لا تشغل حيزا جغرافيا أو فيزيائيا، بل تخزّن في مساحات رقمية كالأقراص الصلبة أو السحابة الرقمية.
- **السرعة والتواصل:** حيث تتيح إمكانية مشاركة البيانات وإرسالها بشكل فوري عبر الإنترنت لأي مكان في العالم.
- **التفاعلية:** حيث تتيح التفاعل مع المحتوى عبر الضغط على الروابط، وملء الإستمارات، أو التنقل بين الصفحات بشكل تناسقي.

ب)- خصائص تنظيم وعرض المحتوى:

- **التعددية الوسائطية:** وذلك بدمج النصوص التقليدية مع عناصر ديناميكية مثل الأصوات، الفيديوهات، والصور المتحركة، ... إلخ.
- **النصوص الفائقة:** وذلك من خلال الإعتماد على الروابط التشعبية التي تربط وثائق مختلفة ببعضها البعض، مما يسهّل الوصول للمعلومات المتممة.

- **القابلية للبحث:** حيث تحتوي على ميزة البحث الفوري عن الكلمات أو الجمل التي يتم تحديدها داخل الوثائق الضخمة في ثوان معدودة.

ج)- الخصائص الأمنية والإقتصادية:

- **النسخ الإحتياطي والأمان:** من خلال إمكانية عمل نسخ متعددة وحمايتها عبر التشفير وكلمات المرور، وصلاحيات الوصول.
- **الإستدامة وإقتصادية التكلفة:** وذلك من خلال توفير الطباعة والحبر والورق، بالإضافة إلى تقليل تكاليف الشحن والتخزين الفيزيائي.

3.4. أنواع الدعامات الإلكترونية:

تختلف أنواع الدعامات الإلكترونية بإختلاف الوسيلة المستعملة فيها، وقد نذكر الأمثلة التالية:

◄**الحاسوب:** هو جهاز إلكتروني وظيفته إستقبال البيانات ومعالجتها وتخزينها وإخراج النتائج، كما أنه ينقسم إلى قسمين أساسيين هما:

- **المكونات المادية (Hardware):** وتتمثل في الأجزاء الملموسة مثل: الشاشة، لوحة المفاتيح، وحدة المعالجة المركزية (CPU).
- **المكونات البرمجية (Software):** وهي البرامج وأنظمة التشغيل التي تدير الجهاز مثل الويندوز والبرامج المختلفة.

◄**الهاتف الذكي:** هو جهاز محمول حديث يجمع بين وظائف الإتصال الخلوي وقدرات الحاسوب الشخصي المتطور، كما أنه يتكون من الميزات التالية:

- **نظام التشغيل:** حيث يعمل بنظام تشغيل متقدم مثل أندرويد (Android) أو أي أو أس (iOS).

- **شاشة اللمس:** وذلك أنه يعتمد على واجهة لمس تفاعلية بدلا من الأزرار التقليدية.
- **الإتصال بالإنترنت:** حيث يتيح للمستخدم تصفح شبكة الإنترنت بسرعة عالية عبر بيانات الجوال أو WI-FI. **(علي خليل شقرة، 2014، ص 48)**

◄ **اللوحات الإلكترونية:** هو جهاز رقمي مسطح يعمل باللمس، إما بالأصابع أو بإستخدام أقلام خاصة به، ويشبه في طريقة عمله الهواتف الذكية أو الألواح التفاعلية الكبيرة، ومن أبرز إستخداماته في:

- **التعليم الرقمي:** حيث يستخدم كبديل للكتب المدرسية المطبوعة لتخفيف وزن المحفظة المدرسية على التلميذ، وعرض المناهج التفاعلية.
- **الإجتماعات والعمل:** ذلك أنه يستعمل في العروض التقديمية، والشرح المباشر، وتدوين الملاحظات التفاعلية.
- **التصميم والرسم:** يتيح للمستخدمين الرسم والكتابة بكل أريحية وحرية.

◄**المنصات التعليمية:** هي أنظمة ومواقع إلكترونية عبر شبكة الإنترنت حيث تقدم محتوى تعليمي وأنشطة تفاعلية لتسهيل عملية التعلم والتعليم عن بعد أو حضوريا، كما أنها تعتبر بيئة رقمية تجمع بين الدروس والفيديوهات، والإختبارات، وأدوات التواصل بين المعلم والمتعلم، ومن أنواعها:

- **منصات حكومية:** مثل منصات المناهج المدرسية الرسمية التابعة لوزارات التعليم.
- **منصات أكاديمية وجامعية:** والتي تقدم مقررات دراسية وديبلومات معتمدة.

- **منصات ذاتية وعامة:** وهي تهدف إلى تطوير المهارات والتعلم الذاتي مثل منصات الدورات الحرة.

◄**الكتب الإلكترونية:** هي ملف رقمي يحتوي على نصوص أو صور أو كليهما في غالب الأحيان، وهو مصمم لكي يقرأ على شاشات الأجهزة الإلكترونية مثل الحواسيب، أو الهواتف الذكية، أو الأجهزة اللوحية، ومن خصائص الكتب الإلكترونية ما يلي:

- **الشكل الرقمي:** حيث تحفظ وتوزع بصيغ إلكترونية مشهورة مثل: PDF، EPUB.
- **الإستقلالية:** قد يكون نسخة رقمية لكتاب ورقي مطبوع، أو قد ينشر بشكل إلكتروني فقط دون الحاجة لوجود نسخة ورقية له.
- **التفاعل والبحث:** ذلك أنها تتيح ميزات متقدمة مثل البحث السريع عن الكلمات أو الجمل، وكذلك إمكانية إضافة ملاحظات ودمج الوسائط المتعددة كالروابط، والصوت، والفيديو، في بعض الأنواع من الكتب الإلكترونية.

◄**السبورة التفاعلية:** هي لوحة عرض رقمية كبيرة حساسة للمس، وتستخدم كشاشة تفاعلية للتحكم في محتوى الكمبيوتر وعرضه بواسطة الأصابع أو الأقلام الرقمية، وتتكون السبورة التفاعلية من المكونات التالية:

- **الشاشة التفاعلية:** حيث يكون سطحها بيضاوي، أو لوحي كبير وهو الذي يتم عرض المحتوى عليه.

- **جهاز العرض:** يعرض سطح المكتب أو التطبيقات من الحاسوب إلى الشاشة مباشرة.
- **القلم الرقمي أو اللمس:** وهي أداة أو الإصبع للرسم والكتابة والتحكم بالبيانات بدلا من الفأرة أو أي موجه آخر.
- **جهاز الكمبيوتر:** ويعتبر المحرك الأساسي الذي يمد السبورة بالبرمجيات والملفات الهامة لتشغيلها في الشاشة التفاعلية. **(عادل سرايا، 2009، ص 167)**

5)- التحول الرقمي في المدرسة:

1.5. مفهوم الرقمنة:

الرقمنة هي عملية تحويل المعلومات والبيانات والمستندات من شكلها التقليدي الورقي إلى صيغة رقمية، حيث تسمح لأجهزة الحاسوب والهواتف الذكية ومختلف الأجهزة التقنية من قراءتها ومعالجتها وتخزينها وإسترجاعها بسهولة وسرعة. **(حميدوش علي، بوزيدة حميد، 2020، ص 44)**

وتكمن أهمية الرقمنة فيما يلي:

☜**السرعة والكفاءة:** حيث أنها تسهل الوصول إلى المعلومات ومعالجتها بسرعة فائقة مقارنة بالطرق التقليدية.

☜**تخفيض التكاليف:** وذلك من خلال تقليل تكاليف طباعة الأوراق وربح المساحات التخزينية المخصصة لحفظ الأوراق والأرشيف.

☜**حفظ البيانات:** حيث تحمي الملفات من الضياع أو التلف عبر إمكانية عمل نسخ إحتياطي لها.

☜**دعم إتخاذ القرار:** حيث أنها توفر تحليلات دقيقة وسريعة للبيانات لمساعدة المؤسسات في تحسين أعمالها التي من شأنها أن تساعدها في التخطيط الجيد وإتخاذ القرار المناسب

2.5. مفهوم التحول الرقمي:

التحول الرقمي هو عملية دمج التقنيات الرقمية الحديثة في كافة جوانب العمل، مما يغيّر طريقة العمل بشكل جذري أو جزئي، ويمكن تبيان الفرق بين الرقمنة التي سبق طرحها مع التحول الرقمي في أنّ:

- **الرقمنة (Digitization):** تعني فقط تحويل البيانات أو المعلومات من الشكل الورقي إلى الشكل الرقمي والإلكتروني.
- **التحول الرقمي (Digital Transformation):** تعني عملية أشمل حيث تتمثل في إعادة تصميم وتغيير نماذج الأعمال والعمليات التشغيلية، وحتى يمكن أن تشمل ثقافة المؤسسة التنظيمية وذلك من أثر إستخدام التكنولوجيا في مجالات وأنظمة العمل. **(خوصة مصطفى، قرايري نور الدين، 2023، ص 49)**

3.5. مراحل التحول الرقمي في المدرسة:

تمر عملية التحول الرقمي في المدرسة بخمسة مراحل أساسية ومنهجية لضمان الإنتقال الناجح من العمليات التقليدية إلى بيئة تعليمية ذكية ومتكاملة، تتمثل في:

- **التقييم والتدقيق التقني:** وتتمثل في الإجراءات التالية:
  - دراسة الوضع الحالي للمدرسة ورصد العمليات اليدوية.

- تحديد فجوات الأداء وإحتياجات البنية التحتية من أجهزة وشبكات الإنترنت والتواصل.

◄**إختيار الأنظمة والمنصات الرقمية:** وتتمثل في الإجراءات التالية:

- إختيار حلول برمجية متكاملة لإدارة شؤون المدرسة والتلاميذ، مثل أنظمة إدارة التعلم LMS، وأنظمة إدارة شؤون الطلاب SMS.
- توفير محتوى رقمي ومناهج متوافقة مع الأهداف التربوية.

◄**تجهيز البنية التحتية التكنولوجية:** وتتمثل في الإجراءات التالية:

- رفع سرعة الإنترنت وتحسين تغطية الشبكات داخل الأقسام وخارجها.
- الإعتماد على الحوسبة السحابية لتأمين البيانات وتسهيل الوصول إليها من أي مكان.

◄**التدريب وإدارة التغيير:** وتتمثل في الإجراءات التالية:

- تأهيل المعلمين والأساتذة والإداريين من خلال برامج التطوير المهني وورش العمل العملية.
- مواجهة مقاومة التغيير وبناء ثقافة تنظيمية داعمة للتقنيات الحديثة.

◄**الإطلاق ومراقبة الأداء:** وتتمثل في الإجراءات التالية:

- البدء بتنفيذ إطلاق تجريبي لملاحظة الأخطاء ومعالجتها قبل التعميم الشامل.
- متابعة مؤشرات الأداء وتقييم العائد بإستمرار لضمان تحسين جودة التعليم والأمن السيبراني. **(البار وفاء، 2025، ص 19)**

4.5. عراقيل وصعوبات التحول الرقمي في المدرسة:

من الرغم من الإمتيازات والخصائص الهامة التي يوفرها التحول الرقمي في المدارس، إلا أنه يعاني من صعوبات وعراقيل وحتى تحديات تقف عائقا أمام تحقيق أهدافه ومبتغياته، نذكر منها:

- **عدم توافر البنية التحتية التكنولوجية:** حيث نجد أن العديد من المدارس خاصة التي تكون منشأة في المناطق النائية أو البعيدة تعاني من نقص أو غياب للبنية التحتية التكنولوجية مثل الإنترنت وشبكات الإتصال والأجهزة الإلكترونية، ... إلخ.
- **التحديات المالية:** غالبا ما تكون الأجهزة الإلكترونية وما يرافقها من ربط لشبكة الإنترنت وألياقها وكوابلها وصيانتها ومراقبتها تكاليف مالية كبيرة وباهضة في أحيان كثيرة، الأمر الذي يجعل من ميزانية المدارس غير كافية لتغطية هاته التكاليف.
- **مقاومة المستخدمين:** كثير من الموظفين أو المعلمين تجدهم قد إعتادوا على نمط وظيفي معين، طيلة فترة إستخدامهم في المدارس، ولذلك ليس من السهل أن يكون هناك تغيير جزئي أو جذري لطريقة عمليهم، وهذا ما يسمى بمقاومة التغيير الذي نجده بكثرة منتشرا في المؤسسات جميعها.
- **الفجوة الرقمية:** ويقصد بها عدم التساوي في الوصول والحصول على التكنولوجيا بين التلاميذ في مختلف المناطق السكانية، فتجد أن هناك تلاميذ يتمتعون بتدفق عالي لشبكة الإنترنت، في المقابل هناك تلاميذ في مناطق أخرى يعانون من ضعفها أو غيابها تماما.
- **المخاطر السيبرانية:** تشكل التحديات الأمنية أهم عنصر في إستخدام التكنولوجيا والتحول الرقمي في المدارس، حيث في كثير من الأحيان ما تتعرض المؤسسات إلى عمليات هكر وقرصنة لمواقعها، وربما إختراق لحواسيبها وتعطيل أنظمتها،

الأمر الذي يشكل خطرا على بيانات ومعلومات المدرسة والمعلمين والتلاميذ وكل المستخدمين. **(العمرية لعجال، 2024، ص 85)**

6)- نتائج الدراسة:

مما سبق طرحه والتطرق إليه يمكننا إستنتاج ما يلي:

- ☜أنّ التكنولوجيا ذات أهمية كبيرة ولا غنى عنها في المدارس التعليمية.
- ☜التطور والتقدم لا يحصل إلا بإدماج التقنيات الحديثة في المناهج التربوية.
- ☜المدرسة التقليدية لا تبقى على حالها كي لا تموت معنويا، بل يجب تنميتها من خلال الإستعانة بكل ما يصدر من مستجدات التكنولوجيا.
- ☜الدعامات الإلكترونية تعتبر كداعم أساسي ورئيسي للمدرسة التقليدية من أجل إستمرارها وإزدهارها وتقدمها.
- ☜لابد أن يتلقى التلميذ في المدرسة الجزائرية مثلما يتلقى التلميذ في المدارس العالمية، حتى لا يكون هناك فجوة رقمية أو تعليمية بين التلميذين.

الخاتمة:

المدرسة الجزائرية تشهد تطورا رهيبا من حيث التعامل مع البنى الرقمية، إذ هي تساير التحول الرقمي العالمي الذي مسّ جميع المجالات الاقتصادية والمعرفية والعلمية والصحية والإجتماعية.

ولأجل معايشة الواقع ومسايرة التقدم التكنولوجي في العالم، كان لابد من المدرسة أن تنحى نحو التقدم التكنولوجي الذي يعد من صميم التقدم العلمي.

إذ أنّ المدرسة ومن أهم مهامها تزويد التلميذ بمختلف المعارف والعلوم، كانت هاته التكنولوجيا والرقمنة من أهم الدعامات التي تساعد المدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية وتخريج كفاءات علمية تعود بالنفع على المجتمع والوطن.

قائمة المراجع:

أ)- المراجع باللغة العربية:

1. البار وفاء، 2025، **إستراتيجيات التحول الرقمي في المجال التربوي ومعالجة تحدياتها**، مجلة بحث وتربية، المجلد 15، العدد 01، الجزائر: المعهد الوطني للبحث في التربية.
2. العمرية لعجال، 2024، **التحول الرقمي في التعليم الجامعي، الأسس والمقومات**، مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة، المجلد 09، العدد 01، الجزائر.
3. حميدوش علي، بوزيدة حميد، 2020، **إقتصاديات الأعمال القائمة على الرقمنة (المتطلبات والعوائد)، تجارب دولية، دروس وعبر**، المجلة العلمية المستقبل الاقتصادي، المجلد 08، العدد 01، الجزائر.
4. خوصة مصطفى، قرايري نور الدين، 2023، **التحول الرقمي في قطاع الأعمال، مفاهيم أساسية**، المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية، المجلد 14، العدد 01، الجزائر.

5. عادل سرايا، 2009، **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
6. عبد الله الرشدان، 1999، **علم اجتماع التربية**، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
7. عبد الكريم غريب، 2009، **سوسيولوجية المدرسة**، المغرب: منشورات الدار البيضاء.
8. علي خليل شقرة، 2014، **الإعلام الجديد وشبكات التواصل الاجتماعي**، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
9. يحياوي نجاة، **المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 37/36، نوفمبر 2014، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

ب)- المواقع الإلكترونية:

1. https://cpointkw.com/blog/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9
2. https://www.echoroukonline.com/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%A8%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D9%91%D8%A9
3. https://www.trigyn.com/insights/evolution-digital-learning
4. https://www.smsc-sa.com/

عنوان المداخلة: مستقبل التدريس في ظل التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي

لرقم ياسر

مؤسسة الانتماء: كلية الحقوق والعلوم السياسية (جيجل)، مخبر الدراسات القانونية المعمقة

زهرة واعمر–

مؤسسة الانتماء: جامعة غرداية/ كلية الحقوق والعلوم السياسية

ملخص بالعربية:

تناقش هذه الدراسة التحول الجذري في العملية التعليمية بفعل الرقمنة، مستعرضةً أبرز التحديات المتمثلة في قصور الكفايات التقنية للمعلمين وتشتت انتباه المتعلمين، فضلاً عن تعقد قضايا النزاهة الأكاديمية والإنهاك الرقمي، ولتجاوز هذه العقبات، تقترح الورقة حزمة استراتيجيات تقوم على التوسع في الموارد المفتوحة، وتطبيق إطار **(TPACK)** للتطوير المهني، واعتماد التعليم المدمج والتقييم التكويني الأصيل، وتخلص الدراسة إلى أن التقنية بيئة مُمكّنة لا تبطل البعد الإنساني، بل تتطلب إعادة هيكلة الممارسات التدريسية لتحقيق جودة تعليمية مستدامة.

تكمن أهمية هذه الدراسة حول تسليط الضوء على المتغيرات المستجدة في البيئة التعليمية المعاصرة وأثر الوسائط الرقمية في التدريس، وتهدف هذه الدراسة الى تقديم رؤية واضحة ومقترحات عملية لتعزيز الكفايات الرقمية لدى المعلمين وتط وير منظومة التقييم

والتدريس.

الكلمات المفتاحية: البيئة التعليمية والتحول الرقمي، الوسائط الذكية في التعليم، تحديات التدريس الحديث.

Abstract:

This study discusses the radical transformation of the educational process due to digitalization, highlighting key challenges such as teachers' limited technological skills, student distraction, and the complexities of academic integrity and digital burnout. To overcome these obstacles, the paper proposes a set of strategies based on expanding open educational resources, implementing the TPACK framework for professional development, adopting blended learning, and implementing authentic formative assessment. The study concludes that technology is an enabling environment that does not negate the human dimension, but rather necessitates restructuring teaching practices to achieve sustainable educational quality.

The importance of this study lies in its focus on the emerging changes in the contemporary educational environment and the impact of digital media on teaching. This study aims to provide a clear vision and practical proposals for enhancing teachers' digital skills and developing the assessment and teaching system.

Keywords: Educational environment and digital transformation, smart media in education, challenges of modern teaching.

مقدمة:

شهد قطاع التعليم خلال العقود الأخيرة تحولاً جذرياً نحو الرقمنة، متأثراً بالتطور المتسارع لتقنيات المعلومات والاتصالات وانتشار الوسائط الرقمية بمختلف أشكالها، من منصات التعلم الافتراضية، والتطبيقات التفاعلية، إلى أجهزة الاتصال الذكية وموارد الذكاء الاصطناعي، لم تعد هذه الوسائط مجرد أدوات مساعدة أو كماليات تُستحضر داخل الغرفة الصفية، بل أصبحت بيئة تعليمية متكاملة فرضت صياغة فلسفة جديدة للعملية التعليمية–التعلّمية. هذا التحول العميق أعاد تعريف الأدوار التقليدية، إذ لم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعلومة أو الملقن لها، بل تحول إلى مصمم لخبرات التعلم، ومُيسّر للوصول إلى المعرفة، وموجه لنقدها وتحليلها.

على الرغم من الفرص الهائلة التي تتيحها الوسائط الرقمية لتشجيع التعلم الذاتي وتفريد التعليم، إلا أن التطبيق الفعلي في الميدان التربوي يواجه حزمة من التحديات المعقدة والشرائح المتعددة، وهو ما يدعو إلى دراسة هذه التحديات وتحليلها علمياً للوقوف على أسبابها وسُبل معالجتها.

ومن هذا الطرح نطرح الاشكالية التالية: **ما التحديات التي تواجه العملية التدريسية في ظل استخدام الوسائط الرقمية؟**

وللإجابة على هذه الإشكالية نطرح الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أبرز التحديات البيداغوجية والنفسية التي يواجهها المعلمون والمتعلمون في البيئات الرقمية؟

2. ما الاستراتيجيات والحلول المقترحة لبناء نموذج تدريسي رقمي متوازن وفعّال؟

تعتمد هذه الورقة على المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة الموضوع، يقوم المنهج على جمع البيانات والمعلومات من الأدبيات السابقة ذات الصلة، لتشخيص الواقع وتفكيك أبعاد المشكلة، ومن ثم استنباط الحلول والتوصيات المناسبة لتجاوز التحديات المطروحة.

المبحث الأول: تحديات التعليم الرقمي وتهديد التحول الرقمي

سنقوم في هذا المبحث الى إبراز أهم تحديات التعليم في عصر التحول الرقمي، إضافة الى توضيح الأثار والتهديدات المحتملة التي ينطوي عليها هذا التحول على المنظومة التعليمية.

المطلب الأول: تحديات التعليم الرقمي

رغم الفوائد والمكاسب الكبيرة للتعليم الرقمي في تطوير الدراسة، الا أن تطبيقه على أرض الواقع يواجه عدة صعوبات ومشاكل متداخلة.

الفرع الأول: التحديات البيداغوجية

تحدي الامتحانات الصفية:

يقول البروفيسور الجزائري نضال قسوم أن الامتحانات الآن ومستقبلا تتجه الفردية كل على حدى.. أيضا التركيز على المهارات أكثر من المعرفة: مثلا التصميم، الكتابة، الالقاء المشاهدة لان هناك تحولا في الوظائف مستقبلا (مهن الغد تختلف عما يوجد الان).

فمثلا شركة غوغل وبلاك بورد التي تعنى بالمنصات الالكترونية المساعدة مثلا أحدث منصة كلاسروم حيث تسمح للمعلم بوضع مادة لكل طالب مما تعلم واختبارات كل على حدى مع ردود وملاحظات لكن في إطار الاختبار الاجمالي للدرس والمعرفة المحصلة. لكن مع استمرارية اكبر/ تحدي الانتقال لتعليم الكفاءة عوض المعرفة الذي يتسم بتلقين مهارات تبقى مع المتعلم مدى الحياة وليس مجرد معارف تنسى بمجرد الإبتعاد عن التعليم المدرسي والصفي (حل مسألة، رسومات. تصميم، جمع معلومات لرحلة ما[1])

1-تحدي ضعف تدفق الانترنت (الحالة الجزائرية مثالا): يعاني معظم الجزائريون بما فيهم الطلبة الجامعيون من رداءة شبكة الأنترنت من خلال الانقطاعات المتكررة وسرعته البطيئة جدا والتي تعتبر من المستويات الدنيا عالميا، حيث يعد واقعا اصطدم به الطلبة منذ بدايات العمل بالتعليم عن بعد فترة جائحة كورونا واللجوء لفكرة المنصات والتدارس

[1] نضال قسوم، **التعليم والامتحانات المستقبلية**، تاريخ التصفح: 15 سبتمبر 2026، تاريخ النشر: 02 سبتمبر 2023، متاح على موقع يوتيوب للقناة الرسمية لنضال قسوم: https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=jflTww8X-_c .

عن بعد، وما يؤكد ذلك هو احتلال الجزائر للمرتبة 174 من 176 دولة لسرعة تدفق الأنترنت الثابت والجوال للدول العربية لشهر نوفمبر 2020 (بحسب دراسة الباحثة نبيلة خبرازة اعتمدت فيها البيانات الرسمية العالمية) ومتذيلة لترتيب الدول العربية بينما سبقتها حتى دول تعاني الحروب وحالة عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي[2].

2-صعوبات تتعلق بالمضمون ولغة التخاطب: ويقصد بها عدم مواءمته المحتوى بسبب استعارته من سياقات ومقررات لمناهج أجنبية ذات مستوى عالٍ، الأمر الذي يضرب الخصوصيات الاجتماعية والثقافية بالإضافة لأن المقررات المستوردة تكون بلغة أجنبية تصعب من المتعلمين الذي لا يملكون مهارات اللغة في فهم واستيعاب وتطبيق هذه المعارف[3]. ما طرح معضلة فهم الدور الجديد للمعلم في التعليم الإلكتروني والذي ضيقه دوره في مجرد مدير للحصة التعليمية ومرسل للمعلومة فقط[4] من دون مراعاة اللياقات والقابليات النفسية والوجدانية للمناخ التعليمي ككل وحتى اللباس واللغة والأسلوب، فالمعلم

---

[2] نبيلة خبرازة ، **تحديات التعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية في ظل الأزمة الوبائية (كوفيد-19)**، مجلة العلوم القانونية والإجتماعية، المجلد 06، العدد الأول، مارس 2021، ص ص 05،06.

[3] أنيسة ركاب، فاطمة زهرة جلال، **نشأة ونطور التعليم عن بعد وأهم التحديات والصعوبات التي تواجهه**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد السادس، العدد الرابع، 2021، ص 06.

[4] خالد رجم، عبد الغني دادن، **تقييم فعالية التعليم الإفتراضي في الجامعة الجزائرية: دراسة حالة موقع التعليم الإفتراضي بجامعة ورقلة**، المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، العدد 03، ديسمبر 2015، ص 05.

بمثابة قائد وملهم وليس مجرد رقم ومدير للعملية التعليمية –التدارس فلسفة وثقافة وخبرة حياة تتطلب تجارب الأستاذ لإيصال المعلومة وضرب الأمثلة–

3–التعليم عن بعد جاء كإدارة أزمة: (إنتشر خاصة في الحالة العربية والعالمية عموما بعد جائحة كورنا المستجد؛ كوفيد–)، يقول أحمد عبد الله وهو مستشار في تطوير التعليم في دولة الأردن لقناة العربي أخبار: جاء بطريقة الفزع (إدارة الأزمة) لا بالتريث والتدرج، مما أعطى فترة قصيرة وضيقة كثفت العمل المنهجي لترويج المادة التعليمية عن طريق الوسيلة الإلكترونية بحيث خلقت تنويعا في الوسيلة لا كما يذهب له المستشار الذي يقول أنه يتجاوز الوسيلة لتراعي الخصوصية في المناهج والأفكار والناتج الذي نريده لبشر بصفات ومنظومة سلوكية وقيم معينة تراعي الجذور والأعراف والسياقات المحلية، لا مجرد استنساخ (نقصد حتى طرق العرض، التوقيت، محاكاة التقييم، محاكاة نوعية التفاعل ... وليس بالضرورة استنساخ المادة المعرفية) ووسيلة لتقديم مادة علمية (وفق هذه المعايير التعليم عن بعد يأخذ أبعاد أخرى ثقافية حضارية لا مجرد بعد تقني مادي وفقط). فالمعلم دوره ليس مجرد ناقل للمعلومة وإنما مدرب لطرق التفكير والحصول على المعلومة ومحكامتها عقليا للمتعلم[5].

[5] العربي– أخبار، التعليم عن بعد.. بين التحديات والواقع، **متاح على** موقعي اليوتوب والانترنت:
https://youtu.be/PgBj7JFwbfM?si=8XG6Kq_hWrsnBvPF ،

- **الفرع الثاني: التحديات النفسية**

1- تحدي التفاعلية: التعليم عن بعد تعليم وسائطي عوض أن يكون تعليم تفاعلي

إن المقعد الصفي ليس مقعدا خشبيا وفقط ليعوض بوسيط تكنولوجي وفقط بل هو عملية اجتماعية ثقافية تربوية لها علاقة بالهوية والفكر وبالقيم وانجاح البحث العلمي وتلعب على الوتر السلوكي والتبادل المعرفي بين الطلاب، وهذا ما يفتقد في نوع التعليم عن بعد.

2-التعليم عن بعد في الحالة العربية جاء كتعامل مع أزمة كورونا وليس كتخطيط تطوري لحاجة المجتمع (كعبء اقتصادي واجتماعي وليس كخيار وتخطيط):[6]

البيئة المحلية الأردنية كمثال لم تكن مهيئة خاصة مع جائحة كورونا نفسيا وتقنيا (توفير الأجهزة اللوحية والانترنت) بسبب حداثة النظام وغياب التعامل النفسي مع هكذا تقنيات

---

https://www.youtube.com/watch?v=PgBj7JFwbfM

[6] قناة المملكة، **دعوات لتعزيز حالة الطلبة النفسية في التعليم عن بعد**، متاح على موقع اليوتوب والانترنت الآتي: https://www.facebook.com/AlMamlakaTV/videos/%D8%AF%D8%B9%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%B2%D9%8A%D8%B2-%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D9%8F%D8%B9%D8%AF/1036645680111690/?locale=ar_AR ، تاريخ التصفح: 08ماي 2026.

للأسر والطالب (بحيث أن اضطرارية الإنتقال خلقت حالة من عدم المواكبة وتغيير في السلوك التعليمي خاصة على شاشات الحاسوب والهاتف للتعلم وانجاز الإمتحانات.

المطلب الثاني: تهديد التحول الرقمي

يطرح التحول الرقمي جملة من التهديدات الجوهرية سنقوم بإبراز أهم الأخطار التقنية والاجتماعية التي ترافقه.

الفرع الأول: الإدمان الرقمي كتهديد وتحدي يحذق بالمتعلم[7]

عرفه البروفيسور نضال قسوم بأنه الزيادة المبالغ فيها في استخدام المواد الرقمية من انترنت وفيسبوك ووسائل التواصل الاجتماعي، وقال إن استعمال الوسائط التقنية والذكية سواء في التعليم أو في الترفيه ينعكس على الشخصية الفردية من خلال اكساب أنماط وأذواق سلوكية (المقامرات خاصة على المنصات الرقمية أونلاين، الإباحية، الشطرنج الرقمي التفاعلي)، ويضيف البروفيسور نضال قسوم قال بأن الارقام تشير لحوالي ثلث إلى 50 في المائة من الناس المستخدمين للأجهزة الرقمية (لابتوب، هاتف، آيباد)، وهذه

[7] نضال قسوم، **الادمان الرقمي: اختبارات وعلاجات**، 29 اغسطس 2020، تاريخ التصفح: 15 ماي 2026، متاح على موقع اليوتيوب الآتي:

https://www.youtube.com/watch?v=OO8hfzFaZdE

أرقام رهيبة وخاصة إذا أخدنا أن التعليم عن بعد يتطلب بيئة رقمية مكثفة الإستعمال، كما قال بأن الإدمان الجديد (الرقمي) أكثر انتشارا وأكثر تهديدا من الإدمان القديم (الكيميائي كالمخدرات والكحول والسجائر)[8].

وأكد نضال قسوم على انعكاسات جائحة كورونا –كوفيد 19– ودورها –التي ضمناها في الورقة البحثية– في تسريع وتكثيف استعمال الوسائط الرقمية وخاصة التعليم عن بعد بسبب المكوث في البيت والإجراءات الوقائية المتخدة.

وكمحاولة للربط بين انعكاسات التعليم عن بعد (الحياة العلمية) والعامة للفرد والمتعلم عبر مراحل الادمان التي ذكرها العالم نضال نناقش ذلك من خلال ماذكر وأمثلة لذلك:

- خلق الفضول والتجريب ل: برنامج، مواقع (خاصة لمواقع معينة وتوجهات وايديولوجيات تنشر أفكارها عبر المنصات الرقمية ووسائط التواصل).
- يصبح استخدامه اجتماعيا (مثلا تعلم جماعي: هنا صحيح أنه مفيد ولكنه قد يصبغ المتعلم صبغة محاربة الفردية والابداع والاعتماد على النفس).

[8] نضال قسوم، **الادمان الرقمي: اختبارات وعلاجات**، 29 اغسطس 2020، تاريخ التصفح: 15 ماي 2026، متاح على موقع اليوتيوب الآتي:

https://www.youtube.com/watch?v=OO8hfzFaZdE

- الاستخدام المفرط زيادة لأحادية الاستعمال (ينعزل يصبح في عالم رقمي وكأنه الحياة بحيث لا طبيعة لا رياضة لاتنفس لا تأمل لا ترفيه).
- ثم يصبح ادمان للاستعمال الرقمي أو السلوكي– لايقاوم هذا الوضع بحيث يصبح أمر ضروري وليس خيار أو إضافة (في حالة المتعلم مثلا يصبح الكتاب الورقي عسير على القراءة والامتحانات الورقية، أو الأنشطة غير المتلفزة والمدعمة بالوسائط لعرضها)، وفي هذه المرحلة نجد مؤشرات: الرغبة في ذلك وعدم القدرة على الابتعاد ثم الاستغراق في الوقت وعدم معرفة كم المواد المستهلكة ومن ثم الإنكار على الآخرين أنه مدمن[9].

المبحث الثاني: مخاطر التحول الرقمي على العملية التعليمية والحلول المقترحة

ان الاستخدام الغير متوازن للتحول الرقمي في التعليم يطرح مخاطر وتحديات تؤثر على العملية التعليمية سنبرز أهم هذه المخاطر مع تقديم حلول عملية للحد منها.

المطلب الأول: مخاطر التحول الرقمي

ان التحول الرقمي محركا أساسيا للابتكار والكفاءة في العصر الحديث الا أنه يحمل مجموعة من التحديات والمخاطر.

[9] نفس المرجع.

الفرع الأول: خطر الذكاء الاصطناعي التوليدي

بحسب **العالم الجزائري البروفيسور نضال قسوم** والذي يقصد به أن تعطيه جملة أو كلمة وتقل له ألف معي، إبحث معي، ساعدني، (التركيب والتحليل)، ما قد يعصف بالملكات الطبيعية ويقفز على العقل البشري ويختصر الطريق وبالتالي خمول العقل البشري وتسليم المشعل للذكاء الاصطناعي، وهذا ما قد يقود نحو المسؤولية الأخلاقية خاصة مع التحول للذكاء الاصطناعي العام والقدرة على التشكيل وفق ما تريد، حيث يتجاوز التقليد العادي بل يصعب التفريق بين العمل المنجز بالذكاء الاصطناعي والعادي[10].

الفرع الثاني: خطر الذكاء الاصطناعي العام

بحيث أن البرنامج أو الكمبيوتر يستطيع التعامل مع كل المجالات: التأليف، الطب، الفيزياء والتفكير والعلوم، عكس البرامج الحالية التي تتميز بالنطاق المحدود أي أنه يتفوق في مجالات محدودة فقط (القدرات الرياضياتية والعلمية لم تصل لهذا المستوى العالي (شركة أوبن إي آي وشات جي بي تي قالت بأنها لديها نسخ أولية **بيثا فيرجنن شات جي بي تي** تفكيري وليس توليدي تركيبي أي يعمل تفكير (فيه إبداع وعمل ذكاء خارج التجميع فقط) قبل التركيب أي الترتيب والفهم أكثر من عملية جمع للمعلومات وتركيبها فقط)[11].

---

[10] نضال قسوم، **الادمان الرقمي: اختبارات وعلاجات، مرجع سبق ذكره.**

[11] نفس المرجع.

الفرع الثالث: خطر القصدية والمسؤولية ومعضلة تنمية الإرادة الفردية

يشير نضال قسوم للقصدية المتصلة بالبشر والذاتية بما تحمل من خصوصيات وسياقات وذكريات ومشاعر وإيمان وهذا ما يفتقد للكمبيوتر المزود ببرنامج الذكاء الإصطناعي، وهذا ما يقود لجزئية المسؤولية التي يفتقدها الكمبيوتر، وبالتالي لابد أن لا يعطى أي استقلالية للقرارات بل التنفيذ وفقط (مثال وظف في الدرونات في الحروب الحرب الروسية الأكرانية خصوصا).

الفرع الرابع: فكرة التحكم

إذا وصل الذكاء الإصطناعي (شات جي بي تي) إلى مستوى وعي محدد بحيث أنا أحكي له أدردش معه أتقاسم معه الأحزان والأفراح والهموم واليوميات أنه ليس بشر من وراء الكمبيوتر يتفاعل مع المتحدث (لأنه نفس تعامل الإنسان)، لأنه من المفروض ليس له مشاعر.[12]

المطلب الثاني: الحلول المقترحة لتجاوز تحديات التدريس في ظل الرقمنة

تواجه العملية التعليمية في عصر الرقمنة جملة من التحديات التقنية والتربوية ولتجاوز هذه العقبات نقدم مجموعة من الحلول العملية والفعالة كما يلي:

[12] نضال قسوم، **هل يهدد الذكاء الاصطناعي الهوية البشرية؟**، تاريخ النشر 24 ماي 2025، متاح على موقع يوتيوب الآتي: https://www.youtube.com/watch?v=9zl2AbjDXhg .

الفرع الأول: تطوير أساليب التعليم وتأهيل المعلمين أثناء العمل

تُعد معالجة التحديات البنيوية الخطوة الأساسية لتوفير بيئة تعليمية رقمية تكافؤية ومستدا مة، يتطلب ذلك من المؤسسات التعليمية والدول الاستثمارَ المستمر في تحديث شبكات الاتصالات،

وتوفير الأجهزة الذكية للمتعلمين والمعلمين في المناطق الأقل حظاً، لضمان عدم اتساع الفجوة الرقمية التي تعيق مبدأ

تكافؤ الفرص التعليمية [13].

ولضمان استمرارية العملية التعليمية في مختلف ظروف الاتصال، ينبغي التوجه نحو اع تماد الموارد

التعليمية المفتوحة (OER)، وتصميم حلول تقنية تعمل دون الحاجة المباشرة للإنترنت (Offline-first Solutions)، مما يقلل الكلفة التشغيلية على الأسَر والمؤسسات ويسمح بمرونة أعلى في الاستخدام[14] .

الفرع الثاني: الارتقاء بالأساليب التعليمية وتنمية المهارات المهنية للمعلم

[13] OECD, *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain, and Robots* (Paris: OECD Publishing, 2021), 45–48. **(كتاب / دولية منظمة عن صادر تقرير :المرجع نوع)**

[14] UNESCO, *Guidance for Digital Learning Policies* (Paris: UNESCO Publishing, 2023), 18–22. **(رسمية وثيقة / دولية منظمة عن صادر تقريري دليل :المرجع نوع)**

تستلزم الرقمنة الانتقال من مجرد "استخدام الأدوات" إلى دمجها البيداغوجي الواعي داخل المنهج، يتحقق ذلك بتطبيق أطر التدريب الحديثة مثل

نموذج **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge)،

الذي يدرب المعلمين على إيجاد التوازن بين المعرفة التقنية، والبيداغوجية، والموضوعية، ليغدو استخدام التقنية خادماً للهدف التربوي وليس غاية بحد ذاته[15].

كما يُوصى بالتوسع في إستراتيجيات **التعليم المدمج (Blended Learning)** و**الفصل المقلوب (Flipped Classroom)**؛ حيث يكتسب الطالب المفاهيم النظرية عبر الموارد الرقمية خارج القاعة الدراسية، بينما يُستغل الوقت الصفي للتفاعل المباشر، والمناقشة التحليلية، وتطبيق مهارات التفكير العليا، مما يحدّ من تشتت الانتباه ويُحافظ على البعد الإنساني في التعليم[16].

الفرع الثالث: تحديث منظومة التقييم وترسيخ المواطنة الرقمية

يتطلب التدريس الرقمي إعادة النظر في أدوات التقييم التقليدية المعتمدة على الحفظ والإ سترجاع، والتحول نحو **التقييم التكويني الأصيل (Authentic Assessment).**

---

[15] Punya Mishra and Matthew J. Koehler, "Too Cool for School? No Way! Using the TPACK Framework to Knowledgeably Use Technology in School Settings," *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9, no. 1 (2009): 60–64. **(محكّمة علمية مجلة في مقال :المرجع نوع)**

[16] Charles R. Graham, "Emerging Practice and Research in Blended Learning," in *Handbook of Distance Education*, ed. Michael Grahame Moore, 4th ed. (New York: Routledge, 2018), 335–338. **(محرر/مرجعي كتاب من فصل :المرجع نوع)**

يعتمد هذا المدخل على قياس قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة عبر ملفات الإنجاز الرقمية (e–Portfolios)، والمشاريع البحثية التشاركية، والحلول المبتكرة للمشكلات، مما يقاوم أشكال الغش الحديثة ويسهم في تحسين نواتج التعلم[17].

وعلى صعيد السلوك الأكاديمي، يتعين إدماج مفاهيم **المواطنة الرقمية (Digital Citizenship)** في المناهج، وتوعية الطلاب بأخلاقيات التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي والمصادر الرقمية، والتركيز على التوعية الذاتية والتفكير النقدي بدلاً من الاقتصار على الحلول العقابية[18]

الخاتمة:

شهد قطاع التعليم تحولاً عميقاً بفعل الرقمنة المتسارعة وانتشار الوسائط الرقمية، مما أخرج العملية التعليمية من أطرها التقليدية إلى بيئات تفاعلية مرنة ومفتوحة. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن نجاح التدريس في ظل الوسائط الرقمية لا يتوقف على مجرد توفير الأجهزة والتقنيات داخل المؤسسات التعليمية، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بـ **الاستجابة الواعية للتحديات البنيوية، والبيداغوجية، والنفسية، والتنظيمية** التي ترافق هذا

[17] Jan Herrington, Thomas C. Reeves, and Ron Oliver, "Authentic Learning Environments," in *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, ed. J. Michael Spector et al., 4th ed. (New York: Springer, 2014), 401–403. **(موسوعي أكاديمي مرجع في فصل :المرجع نوع)**

[18] Mike Ribble, *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*, 3rd ed. (Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2015), 29–33. **(مطبوع كتاب :المرجع نوع)**

التحول، إن التغلب على هذه العقبات يقتضي بناء رؤية شاملة تدمج التكنولوجيا بالمعرفة التربوية، وتضمن تكافؤ الفرص، وتحافظ على البعد الإنساني والتفاعلي في التدريس.

توصلنا في هذه الورقة البحثية الى مجموعة من النتائج تتمثل في ما يلي :

– طرحت المستجدات الرقمية وبرامج الذكاء الاصطناعي ضرورة فهم الدور الجديد للمعلم بحيث أن التحدي جلل باعتبار الكم المعرفي المتاح وهذا ما يستوجب تعزيز الدور المنهجي والتوجيهي والتفاعلي (تمارين الكفاءة البنائية عوض المعرفية المحضة) والحصر للأستاذ في نشاطاته تجنبا لأزمة الاعتماد الكلي والسهل على التقنيات الذكية في حل النشاطات والواجبات المنزلية.

–الوسائط الرقمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والتدارس وسائط مساعدة ولكنها ليست المعرفة كلها، فالمعرفة بناء ونقد وتفكيك واستعمال لقدرات العقل بما يتناسب مع الواقع والظروف والتغيرات أي التكيف وهذا ما يغيب عن الوسائط الرقمية والذكية.

–إن الشغف العلمي كمحرك للبحث العلمي والكشوفات العلمية ملكة انسانية مهددة بالدرجة الأولى من الوسائط الذكية للمعرفة خاصة في ظل خدمات الذكاء الاصطناعي العام المتاحة والمباشرة.

-يعد الادمان الرقمي أحد التحديات التي يمكن أن يسهم فيها الاستعمال الذكي والرقمي للوسائط التعليمية في مساره التعليمي بشكل خاص وحياته الشخصية وعلاقته بالمجتمع بشكل عام وهو فعلا بحسب العالم الجزائري نضال قسوم تحدي يرقى لتهديد قد يتسبب في صقل شخصية منعزلة مدمنة وغير قابله لقراءة الكتب الورقية والتعاطي معها.

وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصى بالآتي:

1-لصنّاع السياسات والقيادات

التربوية: التوسع في دعم البنية التحتية الرقمية للمدارس، واعتماد الموارد التعليمية ا لمفتوحة المصدر (OER) لضمان الشمولية وتكافؤ

الفرص. صياغة سياسات وأطر تنظيمية واضحة تضمن الاستخدام الأخلاقي لتقنيات الذكاء الاصطناعي وترسيخ مفاهيم "المواطنة الرقمية" في المناهج.

2-**للمعلمين والمصممين التعليميين:**

-تبني استراتيجيات التعليم المدمج (Blended Learning) والفصل المقلوب (Classroom Flipped)

لاستغلال الوقت الصفي في أنشطة التفكير النقدي وحل المشكلات.

-اعتماد أساليب تقييم متنوعة تعتمد على ملفات الإنجاز الرقمية (e-Portfolios) والمشاريع التطبيقية بدلاً من الاختبارات النظرية النمطية.

3-لمؤسسات التأهيل والتدريب:

تطوير برامج تدريب المعلمين لتنتقل من مجرد التدريب على "استعمال البرامج" إلى "الت صميم البيداجوجي الرقمي".

- **قائمة المصادر والمراجع:**

1-المجلات العلمية:

-نبيلة خبرازة ، **تحديات التعليم عن بعد بالجامعة الجزائرية في ظل الأزمة الوبائية (كوفيد-19)**، مجلة العلوم القانونية والإجتماعية، المجلد 06، العدد الأول، مارس 2021، ص ص 05،06.

-أنيسة ركاب، فاطمة زهرة جلال، **نشأة ونطور التعليم عن بعد وأهم التحديات والصعوبات التي تواجهه**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد السادس، العدد الرابع، 2021، ص 06.

-خالد رجم، عبد الغني دادن، **تقييم فعالية التعليم الإفتراضي في الجامعة الجزائرية: دراسة حالة موقع التعليم الإفتراضي بجامعة ورقلة**، المجلة الجزائرية للتنمية الإقتصادية، العدد 03، ديسمبر 2015، ص 05.

2-المواقع الالكترونية:

-نضال قسوم، **التعليم والامتحانات المستقبلية**، تاريخ التصفح: 15 سبتمبر 2026، تاريخ النشر : 02 سبتمبر 2023، متاح على موقع يوتويب للقناة الرسمية لنضال قسوم:

. https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=jflTww8X-_c

-العربي- أخبار، التعليم عن بعد.. بين التحديات والواقع، **متاح على** موقعي اليوتوب والانترنت:

، https://youtu.be/PgBj7JFwbfM?si=8XG6Kq_hWrsnBvPF

https://www.youtube.com/watch?v=PgBj7JFwbfM

-قناة المملكة، **دعوات لتعزيز حالة الطلبة النفسية في التعليم عن بعد**، متاح على موقع اليوتوب والانترنت الآتي:https://www.facebook.com/AlMamlakaTV/videos/%D8%AF%D8%B9%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%B2%D9%8A%D8%B2-%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D9%8F%D8%B9%D8%AF/1036645680111690/?locale=ar_AR ، تاريخ التصفح: 08ماي 2026.

https://www.youtube.com/watch?v=OO8hfzFaZdE

-نضال قسوم، **الادمان الرقمي: اختبارات وعلاجات**، 29 اغسطس 2020، تاريخ التصفح: 15 ماي 2026، متاح على موقع اليوتيوب الآتي:

https://www.youtube.com/watch?v=OO8hfzFaZdE

-نضال قسوم، **هل يهدد الذكاء الاصطناعي الهوية البشرية؟**، تاريخ النشر 24 ماي 2025، متاح على موقع يوتيوب الآتي: https://www.youtube.com/watch?v=9zI2AbjDXhg .

3-مراجع باللغة الإنجليزية:

1-الكتب:

1- Graham, Charles R. “Emerging Practice and Research in Blended Learning.” In *Handbook of Distance Education*, edited by Michael Grahame Moore, 331–347. 4th ed. New York: Routledge, 2018. **(محرر كتاب)**

2- Ribble, Mike. *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. 3rd ed. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2015. **(كتاب)**

2-دوريات:

1- Herrington, Jan, Thomas C. Reeves, and Ron Oliver. “Authentic Learning Environments.” In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, edited by J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, and Timothy J. Bishop, 401–412. 4th ed. New York: Springer, 2014. **(موسوعي مرجع)**

2- Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. “Too Cool for School? No Way! Using the TPACK

Framework to Knowledgeably Use Technology in School Settings.” *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9, no. 1 (2009): 60–70. **(علمية دورية في مقال)**

3-تقارير:

1- OECD. OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain, and Robots. Paris: OECD Publishing, 2021. **(دولية منظمة تقرير)**

2-UNESCO. *Guidance for Digital Learning Policies*. Paris: UNESCO Publishing,2023. **المنظمة موقع من رقمية سياستية وثيقة / تقرير)**

عنوان المداخلة: واقع الانتقال بالمدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي: آليات التطبيق ومعيقاته.

فدوى درابلية / جامعة 8 ماي 1945 – قالمة.

عبد اللطيف لوضايفية / جامعة 8 ماي 1945 – قالمة.

***ملخص المداخلة:**

في ظل التطورات الملحوظة التي يشهدها العالم بأسره فيما تعلق بمواكبة العولمة وتوظيف تكنولوجيات المعلومات والاتصالات الحديثة وتفعيل تقنية الرقمنة التي تولدت من رحم الشبكة العنكبوتية، والتي أصبح يعول عليها في كل المجالات والتخصصات خاصة منها المجال المعرفي والتعليمي، فقد أصبحت الجزائر كغيرها من الدول السائرة في طريق النمو تواكب هذا التطور وتهتم هي الأخرى باستثماره وتطبيقه في مدارسها بمراحلها المختلفة، وذلك من أجل الارتقاء بالمنظومة التربوية ومواكبة معايير التعليم الدولية بأقل جهد وأقصر وقت وأكثر فائدة، وعليه، تهدف هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على واقع تحول المدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي، وقد تمكنت الدراسة من رصد بعض الآليات المساهمة في تطبيق التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية وطرق توظيفه، بالإضافة إلى تحديد بعض معيقات نجاحه والمقترحات الفعالة لتجاوز هذه المعيقات.

***الكلمات المفتاحية:** المدرسة، الجزائر، الرقمنة، التعليم الرقمي، الآليات، المعيقات.

Abstract:

In light of the remarkable developments witnessed by the entire world in terms of keeping pace with globalization, employing modern information and communication technologies, and activating the digital technology that was born from the womb of the World Wide Web, which has become relied upon in all fields

and specializations, especially the cognitive and educational fields, In this context, Algeria, like other developing countries, is striving to keep pace with this technological advancement and invest in it within its educational system by integrating digital education at various school levels. This aims to enhance the quality of education and bring it closer to international standards with minimal effort, in less time, and with greater benefit, Accordingly, this research paper aims to shed light on the current state of digital transformation in Algerian schools by examining the main mechanisms adopted to implement digital education and how it is utilized within the school environment. It also identifies the key challenges hindering its success and proposes effective solutions to overcome these obstacles.

Keywords: school, Algeria, digitization, digital education, mechanisms, obstacles.

الإشكالية:

أصبح يشهد العالم خلال السنوات القليلة الماضية تغييرات عديدة مست بالمجال التربوي والتعليمي، ويرجع السبب في هذه التغيرات العميقة إلى التطورات المتسارعة واللامتناهية في تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، وهو ما دفع بالمنظومة التربوية الجزائرية للتوجه نحو رقمنة التعليم كواقع مفروض عليها باعتبار أن هذا الشكل من التعليم يمثل الخيار الاستراتيجي الأمثل بالنسبة لها للنهوض بالتعليم والمعرفة وتحسين جودتهما، وفي هذا السياق نلاحظ أن المدرسة الجزائرية في سعي دائم وبجهود جبارة نحو الاستثمار

في هذا الانتقال من خلال توظيف الرقمنة في كل المراحل التعليمية كآلية حديثة وأسلوب فعال من أجل مواكبة متطلبات العصر والنهوض بالعملية التربوية والتعليمية وتطوير أركانها وركائزها.

إلا أن هذا الانتقال لا يزال في مواجهة مستميتة مع العديد من التحديات والعوائق سواء تعلق ذلك بالبنية التحتية وما يندرج تحتها من امكانيات تكنولوجية وبيداغوجية. أو ما تعلق بالكفاءات البشرية وما تشتمل عليه من تكوين وتأهيل، هذا وتطرح عملية تطبيق التعليم الرقمي تساؤلات عديدة حول مدى جاهزية المدرسة الجزائرية ومدى قدرتها على تكييف المنهاج التربوي مع البيئة الرقمية وتكوين المعلمين والمتعلمين والموظفين للتعامل مع هذه البيئة.

وتأسيسا على ما سبق ذكره وانطلاقا من الجدل النظري والامبريقي القائم حول انتقال المدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي، يمكن توضيح معالم هذه الإشكالية في التساؤل المركزي التالي: **ما هو واقع الانتقال بالمدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي؟**

وللإجابة على هذه الإشكالية تم تقسيم الورقة البحثية إلى ما يلي:

المحور الأول : التراث النظري للمدرسة.

المحور الثاني: التراث النظري للتعليم الرقمي.

المحور الثالث: آليات ومعيقات التحول بالمدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى إبراز واقع الانتقال بالمدرسة الجزائرية من أسلوب التعليم النمطي التقليدي نحو التعليم الرقمي، من خلال الوقوف على الآليات المعتمد تطبيقها في هذا المجال، والوقوف على أهم المعيقات التي تحول بينها وبين الارتقاء بالتعليم ككل وبالمدرسة الجزائرية على وجه الخصوص إلى مصاف الدول المتطورة،

بالإضافة إلى عرض وتقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تكون كفيلة بتجاوز هذه المعيقات وتحقيق نقلة نوعية على مستوى المنظومة التعليمية الجزائرية.

المحور الأول: التراث النظري للمدرسة.

أولا–تعريف المدرسة:

تعد المدرسة إحدى المنشآت التربوية التي ولدت من رحم الحضارة الإسلامية، وقد تم تعريفها لغويا على أنها: "موضع الدرس والتعليم والمكان الذي تلقن فيه العلوم، وجمعها مدارس، وجاءت كلمة المدرسة من الفعل دَرَسَ، بمعنى قرأ الكتاب وأقبل عليه ليفهمه ويحفظه" (نجم، 2009، صفحة 30)، وتطلق كذلك على "الطريقة أو المنهج أو المسلك أو المذهب أو الاتجاه أو الأسلوب أو أو التيار...إلخ الذي يعتمده العلماء والباحثون والمفكرون كل حسب تخصصه"، وقد ورد لفظ الدراسة في القرآن الكريم في عدة مواقع: دَرَسْتَ، دَرَسُوا، تَدْرُسُونَ، يَدْرُسُونَهَا، بمعنى اكتساب العلم نتيجة الاطلاع عليه، وقد وردت بعض الآيات القرآنية التي تربط الدراسة بقراءة ما في الكتب تحديدا، وذلك في قوله سبحانه وتعالى: أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِم مِّيثَاقُ الْكِتَابِ أَن لَّا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ ۗ وَالدَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ ۗ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ سورة الأعراف 169، وفي قوله تعالى: ﴿ وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا ۖ وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِن نَّذِيرٍ﴾ سورة سبأ 44. (ملكاوي، 2018، صفحة 252)

أما اصطلاحا فيمكن تعريف المدرسة على أنها: "ذلك الصرح العلمي التربوي الذي يقوم بتعليم وتلقين الأجيال الصاعدة التي تشكل المستقبل" **(السيد، 2016، صفحة 19)**

ويشير مفهوم المدرسة في سياق التاريخ الإسلامي إلى: "تلك الدور المنظمة التي يقصدها طلاب العلم وتجلب منها لهم الأرزاق، ويتولى زمام تدريسهم وتلقينهم وتثقيفهم

مدرسون وعارفون وعلماء ممن يحسنون تأدية الواجب الذي تم تكليفهم به من ضروب المعارف الإلهية والبشرية" **(الخطيب، صفحة 28)**

ويعرفها **John Deweyجون ديوي** على أنها: "مؤسسة تربوية تشتمل على أهداف اجتماعية وفردية، وتتشابه عملياتها الاجتماعية الداخلية مع خارجها، كما تستند برامجها وإدارتها إلى الاتصال والتعاون بين المدرسة والمنزل، بالإضافة لوجوب اتصال خبرات التلاميذ داخلها بخبراتهم خارجها، فضلا عن احترام ميول التلاميذ وحرياتهم في التعبير عن أنفسهم ومراعاة فروقاتهم الفردية واعتبار التربية عملية اجتماعية والتركيز على التقارب بدلا من التنافس" **(فضل، 2008، الصفحات 71-72)**

ويعرفها أيضا **Ferdinand Buisson فرديناند بويسون** على أنها: "منظومة أو نسق اجتماعي ضروري يهدف إلى ضمان استمرارية عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد جيل جديدة ودمجه في الحياة الاجتماعية" **(مسعود، 2011، صفحة 250)**

هذا وينظر **Shipmanشيبمان** للمدرسة على أنها: "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون من أجل اكساب التلاميذ المعايير والأسس والقيم التي ترسم أدوارهم الاجتماعية في المستقبل" **(معوض، 2020، صفحة 17)**

ثانيا-المفاهيم المكملة لمصطلح المدرسة:

1-التعليم education: "هو اتصال منظم ومخطط له ويتطلب دراسية معينة واعية ومنطقية يتم ترجمتها في شكل مناهج وبرامج ومقررات دراسية ضمن نظام تربوي محدد، تسهر على رسم معالمه هيئات مسؤولة ذات كفاءة، وينفذه إطار تربوي يتكون من معلمين ومدراء ومشرفين وموجهين ". **(جمال الدين و العمري، 1429، الصفحات 68-69)**

2-المعلم " The teacher: هو كل شخص يمارس مهنة التدريس ويكون ذو كفاءة علمية ومعرفية معترف بها من قبل الجهات المختصة بالدراسات العلمية، يتمثل دوره الأساسي في تهيئة وتوفير المناخ العلمي والتعليمي المناسب للتلاميذ بهدف تحيين وتعزيز نموه العقلي والجسدي والفكري والديني والاجتماعي والنفسي والقيمي والأخلاقي". **(النقيب و عمر، 2018، صفحة 328)**

3-المتعلم :learner"هو كل من يقصد المدرسة من أجل تحصيل شهادة علمية، حيث يتعلم في خضمها أشكال العلم والمعرفة ويكتسب من خلالها المهارات المختلفة (العلمية والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية وغيرها...) التي تأهله للاندماج مستقبلا في الحياة الاجتماعية بشخصية ذات أطراف متكاملة النمو والبناء، بحيث يكون قادرا على أن يصبح عضوا فاعلا في المجتمع من خلال أدواره ومراكزه الاجتماعية". **(بن لامة, 2008, p. 12)**

4-الكتاب المدرسي :textbookيرى **أحمد أنور عمر** أن الكتاب المدرسي "هو كتاب مميز ذو خصائص محددة، يتناول بعناية مادة معينة صيغت فيه في شكل نصوص مكتوبة أو صور وأشكال مرسومة تتبنى موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم، يؤلف هذا النوع من الكتب طبقا لمنهج دراسي محدد تقرره وزارة التربية والتعليم على أي مرحلة من مراحل التعليم العام، يضم كل كتاب جزء أساسي من برنامج دراسي يعالجه على مستوى تلاميذ الصف المقرر عليهم". **(أيت حمودة، 2011، صفحة 18)**

5-الإصلاح التربويeducational reform : "هو كل محاولة فكرية أو عملية لإحداث تغييرات وتحسينات و

إصلاحات على مستوى المنظومة التعليمية، قد يشمل هذا الاصلاح الهيكل المدرسي أو التنظيم والتخطيط أو التسيير والإدارة أو المادة الدراسية أو طرائق التدريس أو الكتب

المدرسية، وقد يكون هذا الإصلاح نسبيا أو جذريا، عاما أو خاصا، دائما أو مؤقتا، قصير أو طويل الأمد". **(لعور و منسول، 2020، صفحة 261)**

6-الرقمنة :Digitization "هي الآلية التي يتم بمقتضاها تحويل البيانات الملموسة إلى تمثيل رقمي من أجل معالجتها باستخدام الحاسب الآلي، وغالبا ما يستخدم مصطلح الرقمنة في نظم المعلومات للدلالة على تحويل النص المطبوع أو الصور أو مقاطع الفيديو إلى إشارات ثنائية يمكن عرضها على الحاسب باستخدام أحد أجهزة المسح الضوئي". **(ياسين، 2013، صفحة 17)**

ثالثا-وظائف المدرسة:

تقوم المدرسة بوظائف عديدة ومتعددة، نذكر على سبيل المثال لا الحصر البعض منها كما يلي: **(حجازي و الهياجنة، 2016، الصفحات 112-113)**

1-نقل التراث الثقافي: إذ تقوم المدرسة بنقل خبرات الأمم والأجيال السابقة وتجاربها، وتقوم بانتقاء عناصر التراث الفكري والثقافي الذي يمكن تقديمه إلى الجيل الحاضر.

2-التبسيط والتلخيص: إذ تعمل المدرسة على تبسيط المعلومات والمعارف للتلاميذ على شكل قوانين ومبادئ يسهل استيعابها وتعلمها.

3-التصفية والتطهير: إذ تقوم المدرسة بتصفية الحقائق والمعلومات من الشوائب والأخطاء والمغالطات، وبذلك تعمل على تزويد الطالب بالمعلومات الصحيحة والهادفة.

4-تحقيق التكامل الاجتماعي: إذ تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ لاكتساب المعارف والاتجاهات والأنماط السلوكية التي تشعرهم بأن لهم هوية واحدة تجمعهم.

5-تحقيق تكيف التلاميذ مع مجتمعهم: إذ تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لهم للتعامل السليم مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية والتكنولوجية والتكيف معها بفاعلية.

6-تنمية أساليب التفكير العلمي وأساليب التعليم الذاتي لدى التلاميذ.

7-تحقيق التكامل بين مهمة البيت والأسرة التربوية.

8-تنسيق الجهود التي تبذلها المؤسسات الاجتماعية الأخرى ذات العلاقة بتربية الطفل والتعاون معها في هذا المجال، كما تقوم بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها هذه النظم، فإذا كان هناك نقص تلافته وإذا كان هناك فراغ ملأته.

رابعا-خصائص المدرسة:

تتميز المدرسة بجملة من الخصائص التي تجعلها أكثر تميز وانفراد عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ونعرض على سبيل الذكر لا الحصر البعض من هذه الخصائص كما يلي: **(أبو عليان, 2016, (119 .p**

1-المدرسة بيئة اجتماعية وثقافية تحكمها مجموعة من اللوائح والقوانين والأنظمة والمعايير، ويوجهها النسق الثقافي والاجتماعي للمجتمع.

2-المدرسة تقوم على قواعد وأسس علمية بحتة مستوحاة من بحوث دراسات تعنى بسلوك الفرد مثل: التربية، علم الاجتماع، علم النفس.

3-المدرسة مؤسسة اجتماعية تقوم على التخطيط من أجل تحقيق أهدافها.

4-المدرسة بيئة تربوية تتبع الأسلوب المبسط في نقل الخبرات والمعلومات إلى التلاميذ، فتتدرج من السهل إلى الأصعب، ومن البسيط على المركب، وتربط الماضي بالحاضر.

-**5**المدرسة تتمتع بسلطة اجتماعية ولها منهاج دراسي وطرق متبعة في التدريس.

-**6**المدرسة ترسخ النظام بالثواب والعقاب.

خامسا-مراحل تطور المدرسة الجزائرية:

مرت المدرسة الجزائرية بمراحل عديدة ومتعددة إلى أن وصلت إلى ما هي عليه اليوم، فهي كغيرها من التنظيمات الاجتماعية الأخرى تؤثر وتتأثر بالمحيط والبيئة التي تنتمي إليها، حيث يمكن ملاحظة أن كل مرحلة من هذه المراحل تتميز بصفات وخصائص تميزها عن سابقتها من المراحل، ويمكن ارجاع هذا الاختلاف إلى العوامل الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والتي كان لها الدور البارز في بناء المدرسة الجزائرية وتطوير منظومتها التربوية ورسم معالمها المستقبلية، ويمكن تصنيف هذه المراحل على النحو التالي:

1-المرحلة الأولى:

وهي مرحلة التبني والتوجيه والتي تزامنت مع فترة ما بعد الاستقلال، حيث كانت الدولة الجزائرية تعاني من تخلف اجتماعي كبير (فقر، جهل، مرض، أمية) وفي مواجهة منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمتطلبات والمبادئ والمفاهيم، وكان لزاما عليها بلورة طموح المجتمع الجزائري في التنمية، وكذلك ابراز هويته وبعده الثقافي والديني والقيمي والوطني في تجسيد حقه في التربية والتعليم، والجدير بالذكر أن نسبة الانتساب للمدرسة في أول دخول مدرسي بعد الاستقلال في أكتوبر 1962 قدرت بـ 20% تقريبا من مجموع التلاميذ الذين هم في سن الدراسة، وهو ما دفع الحكومة الجزائرية للقيام بتغييرات انتقالية بشكل تدريجي والتوجه نحو التأسيس للمدرسة الجزائرية الجديدة التي تحافظ على مقومات الهوية الوطنية وتكرس القيم والمبادئ الدينية والاجتماعية في المجتمع **(فور و يحياوي، 2022، صفحة 42)**.

ومن أبرز هذه التغييرات ما يلي **(روان، 2009، صفحة 90)**:

أ-تعميم التعليم لإقامة المنشآت التعليمية وتوسعيها لتشمل كل ربوع الوطن بما في ذلك المناطق النائية.

ب-توجيه العناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

ت-تأليف الكتب والوثائق التربوية وتكييف المضامين الموروثة عن النظام الفرنسي الاستعماري.

ث-تكثيف الجهود الرامية نحو توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة الجزائرية نتيجة الفراغ الذي تركه المدرسون الفرنسيون من خلال التوظيف المباشر للممرنين، وأيضا الاستعانة بعقود التعاون مع الدول العربية.

ج-التعريب التدريجي للتعليم ومضاعفة الساعات المخصصة له بالإضافة إلى ترسيم الدين الإسلامي في المنهاج التربوي.

ح-إبطال العمل بالإجراءات المدرسية التي تتنافى مع مقومات السيادة الوطنية.

2-المرحلة الثانية:

وهي مرحلة الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري، وقد تميزت هذه المرحلة بالرغبة الملحة من طرف بعض المعربين لإدماج اللغة العربة في المسار التعليمي واعتبارها وسيلة هامة لاكتساب المعارف، وذلك كان بعد ميثاق الوحدة الثقافية العربية سنة 1964، والذي كان هدفه الأساسي الحرص على تنشئة الأجيال وتعليمهم مع مراعاة البعد القومي والديني في البرامج والمناهج الدراسية المقدمة في الوطن العربي، وقد عرف هذا التصحيح اللغوي عدة مراحل مهدت لتعريب السنة الأولى سنة 1965، وامتد هذا الاجراء ليشمل السنوات الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، وقد تقرر بداية

1971 العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلة الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم، إذ نتج عن هذا الإجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم، تعليم يلقن باللغة العربية وآخر بالفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان ذلك بسبب قلة الإطارات المكونة باللغة العربية في بعض التخصصات، وعجز النظام العربي عن تدعيم المؤسسة الجزائرية بما يكفي من المكونين، ورغم أن هذا الإجراء كان استثنائيا من أجل تغطية العجز والمضي قدما نحو توحيد لغة التعليم في المدرسة الجزائرية إلى أن عرف استمرارا نتيجة الخلاف السائد بين المسؤولين والمشرفين على تطبيق النظام الجديد، وقد زاد هذا التراخي من حدة الانقسام والصراع على المستوى الفكري والثقافي للتلاميذ، ومن بين النتائج المحققة خلال هذه المرحلة فقد تم التعريب الشامل للصفوف الأولى من التعليم بما في ذلك تعريب المواد الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا، فلسفة) في مختلف المراحل التعليمية، وأيضا تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريبا تاما في المراحل الثلاث، بالإضافة إلى ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني **(بوعبزة و حديد، 2019، الصفحات 430-431)**.

3-المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الوطني، وقد عرفت هذه المرحلة تبني نموذج التغيير الشامل والعميق للمدرسة الجزائرية، وكان ذلك بموجب أمرية **16 أفريل 1976** التي أسست بلوائحها ونصوصها التنظيمية النظام التربوي الوطني وعملت على تأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديموقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا، وقد كان هذا التبني نظرا لما ألمته مختلف الظروف والتغييرات التي عرفتها الجزائر في مختلف المجالات السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية، ومختلف

الحاجات الناجمة عن هذه التغييرات، ومن بين أهم التوجهات التي تميز بها هذا النظام ما يلي **(بوعبزة و حديد، 2019، صفحة 432)** :

أ-إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 09 سنوات، ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري واليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.

ب-جعل اللغة العربية لغة تعليم كل المواد في كل المراحل لتحقيق الغاية الأساسية من تجديد النظام ألا وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.

ت-التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية والتي تتيح للمتعلمين فرصة توظيف خبراتهم ومعارفهم النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

ث-تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير في تجديد الدور الذي يسند لها في إطار اهتماماتها العلمية.

ج-تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرق التعامل مع المعرفة.

4-المرحلة الرابعة:

شهدت هذه المرحلة تغييرات عميقة حيث، تم إدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي والتربية البدنية والفنية، كما اضطر أصحاب القرار إلى التخفيف من كثافة المنهاج التربوي وتكييفه على حسب الوضعية الجديدة الناتجة عن التغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي شهدتها الجزائر، ولقد تميزت هذه المرحلة بوقوع جملة من الأحداث والتي تمثل أهمها في: **أولا**- تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية من أجل تحسين نوعية التأطير عامة والتأطير التربوي على

وجه الخصوص، وأيضا بحث سبل تطوير العمل البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بشكل كامل، **ثانيا**– تعديل الأمر رقم **09/03 المؤرخ في 13-08-2003** الذي يعدل ويتمم الأمر رقم **76/35 المؤرخ في 16-04-1976** المتعلق بتنظيم التربية والتكوين وقد جرى بعد هذا الأمر صدور قرار إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل 3 أطوار (التعليم الابتدائي ومدته 5، والتعليم المتوسط ومدته 4 سنوات)، وأيضا ادراج اللغة الفرنسية بدءا من السنة الثالثة ابتدائي والتربية العلمية والتكنولوجية بدءا من السنة الأولى، التكفل بالبعد الأمازيغي وادراج مادة الإعلام الآلي بدءا من السنة الأولى متوسط وتدعيمه في المرحلة الثانوية، **ثالثا**–صدور القانون التوجيهي رقم **04/08 المؤرخ في 23-01-2008** وهو الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية، يأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الاطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع، وتتماشى مع التحولات المحلية والعالمية على غرار ظهور التعددية الحزبية ما يعني الضرورة الملحة لإدراج مفهوم الديموقراطية في المنهج الدراسي، وأيضا والعولمة والتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية ووسائل الاعلام والاتصال الحديثة. **(بوتليليس، 2013، الصفحات 91-92)**

المحور الثاني: التراث النظري للتعليم الرقمي.

أولا–تعريف التعليم الرقمي:

أ–تعريف منظمة UNESCOاليونيسكو 1967 للتعليم الرقمي: "هو توظيف الأنشطة والبرامج التربوية بين عضو هيئة التدريس والمتعلم باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والتجهيزات التكنولوجية بهدف احداث تغيرات سلوكية لدى المتعلم". **(عامر ط.، 2015، صفحة 28)**

ب-تعريف Naber and Kuhl نابر وكوهل: "هو ذلك التعليم الذي يتم عبر الشبكة العنكبوتية في كل وقت ومن أي مكان، كما يمكن للمتعلم تخزينه للرجوع إليه في وقت لاحق، وقد يكون مبث لفرد واحد في وقت واحد أو عدة أفراد في الوقت نفسه". **(عبد الحي، 2010، صفحة 70)**

ت-تعريف نبيل عبد الخالق: "هي مجموعة عمليات مرتبطة بالتعليم تقدم المحتوى التعليمي للمتعلمين بما يتضمنه من الشرح وتطبيق وتفاعل ومتابعة لصورة كلية أو جزئية في الفصل أو عن بعد عبر الأنترنت أو بواسطة برامج مخزنة داخل الحاسوب". **(عامر ط.، 2015، صفحة 30)**

ث-تعريف عبد الله المسي: "هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية وبوابات الكترونية، سواء كان ذلك عند بعد أو داخل الفصل الدراسي بأقل وقت وأقصر جهد وأكثر فائدة. **(عامر ع.، 2014، صفحة 13)**

ويمكن أيضا النظر للتعليم الرقمي على أنه: "يتألف من عمليتين أساسيتين تتعلق الأولى بالعملية التدريسية وتتعلق بتقديم المحتوى الكترونيا للمتعلم عبر الوسائط المتعددة على الحاسوب وشبكاته، بحيث يسمح للمتعلم بالتفاعل الهادف والنشط مع المحتوى في أي مكان وزمان وبالسرعة التي تناسبه، فيما تتعلق العملية الثانية بالإدارة والتنظيم حيث تتعلق بتوظيف مزيج من الوسائط التعليمية وفريق العمل على إدارة المقرر من خلال نظام لإدارة المحتوى والمتعلم وفق جداول زمنية محددة حسب المنهاج الدراسي. **(الكسجي، 2012، صفحة 57)**

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن التعليم الرقمي يشكل مدرسة حديثة تعتمد على الكلمة المطبوعة والمسموعة والمرئية، بحيث تستعين بوسائل الاتصال الحديثة

لتقديم المادة العلمية بدون اعتبارات زمانية أو مكانية ودون الحاجة للحضور الفيزيائي، كما أنها تكتفي فقط بالمعلم وبمؤسسة تعليمية مشرفة تتولى التنسيق بين المعلم والمتعلم وفق المنهاج الدراسي المعمول به داخل المدرسة التقليدية.

ثانيا-أهمية التعليم الرقمي:

تظهر أهمية التعليم الرقمي بشكل جلي من خلال ما أشار له ضافر أحمد مصلح القرني فيما يلي: **(كنسارة، 2022، صفحة 495)**

أ-زيادة إمكانية الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية مما يحفز المتعلمين على المشاركة في المواضيع الدراسية المطروحة.

ب-المساهمة في تلقي وجهات نظر مختلفة من قبل المتعلمين، وذلك من خلال المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار التي تتيح فرصة تبادل وجهات النظر والآراء والتوجهات المتنوعة في المواضيع المطروحة مما يزيد فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات المطروحة ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب، مما يساعد في تكوين رأس مال معرفي متين عند المتعلم وتتكون لديه معرفة وآراء قوية وسديدة وذلك من خلال ما اكتسبه من معلومات ومعارف عن طريق غرف الحوار والفصول الرقمية.

ت-إحساس المتعلمين بالمساواة، بحيث تتيح وسائل الاتصال الفرصة لهم من أجل الإدلاء بآرائهم بكل جرأة وحرية وبدون حرج أو قيود أو مخاوف، على عكس الفصول التقليدية التي قد تمنعهم من هذه الفرصة لأسباب عديدة، أبرزها الخجل والقلق وسوء التنظيم...إلخ.

ث-سهولة الوصول إلى المعلم، حيث يمكن للمتعلمين القيام بإرسال استفساراتهم وتساؤلاتهم من خلال البريد الالكتروني في أي وقت ومن أي مكان، كما يمكن للمعلم أن

يبقى على تواصل دائم مع المتعلمين بعيدا عن أسوار المدرسة وخارج ساعات العمل الرسمية.

ج-إمكانية تحوير طرائق التدريس، حيث يمكن للمتعلمين تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تتناسب معهم (مرئية، مسموعة، مقروءة، عملية)، وبالتالي يصبح بإمكانهم تطبيق المصادر بطرق مختلفة وفق ما يناسب كل منهم.

ح-توفر المنهاج الدراسي على مدار اليوم والأسبوع، بحيث يمكن للمتعلمين الحصول على المعلومة التي يريدونها في أي وقت.

وعلى ضوء ما ذكر يمكن القول أن التعليم الرقمي يخلق جوا من الابتكار والابداع والتنافس بين المتعلمين، كما أنه يعزز القدرة على التخطيط السليم والفعال.

ثالثا-أهداف التعليم الرقمي:

تأتي أهداف التعليم الرقمي مكملة لأهداف التعليم التقليدي، إلا أنها تفتح آفاق جديدة للمعلم والمتعلم على حد سواء، ويمكن إبراز هذه الأهداف على النحو التالي: **(علي، 2020، صفحة 184)**

-زيادة مستوى التفاعل بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) حول المحتوى العلمي المقدم.

-توفير مصادر متعددة ومختلفة للمعلومات تتيح فرصة المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.

-القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين العلمية والمعرفية.

-تحسين عملية الاحتفاظ بالمعارف والمعلومات المكتسبة من أجل الوصول إليها عند الحاجة لها.

-تنمية مهارات المتعلمين وقدراتهم وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين والتفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة.

-نشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع رقمي قادر على مواكبة مستجدات ومتطلبات العصر الراهن والتفاعل معها بإيجابية.

-سرعة تجديد المعلومات والمعارف وتنقيحها وترتيبها حسب أهميتها.

رابعا-استراتيجيات التعليم الرقمي:

يحدد جمال مصطفى الشرقاوي بعض استراتيجيات التعليم الرقمي: **(مبني و حامدي، 2020، صفحة 252)**

1-الإلقاء الرقمي: ويتم ذلك بمصاحبة بعض المواد التعليمية من خلال موقع الباحث الإلكتروني بالعرض المتزامن وغير المتزامن بجانب قاعات التدريس التقليدية لعرض محتوى ومهارات التعليم والتعلم الرقمي.

2-استراتيجية الوسائط المتعددة والفائقة: التي يمكن استخدامها في تحليل المفاهيم والمهارات الرقمية وتنميتها وعرض المحتوى التعليمي من خلالها بدلا من الطرق التقليدية المملة.

3-البيان العلمي الرقمي: ويمكن استخدام البيان العلمي في أداء المهارات أمام الطالب بعد إعداد خطواتها الكترونيا على وسائط رقمية لتأكيد المعلومة العلمية بعرض خطوات التنفيذ.

4-التجريب العلمي الرقمي: ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية لإتاحة الفرصة للمتعلمين للتجريب بأنفسهم في أداء مهارات التعليم الرقمي مع توفير التغذية الراجعة.

5-التعليم التعاوني: وتستخدم هذه الاستراتيجية لتبادل المعلومات الرقمية بين المتعلمين من خلال الوسائط والمواقع الإلكترونية المختلفة.

6-التدريب الرقمي: ويستخدم التدريب الرقمي لتدريب المتعلمين على إتقان مفاهيم ومهارات التعليم الرقمي، وذلك لتكون وسيلة مساعدة يدعمها التجريب العلمي ليجرب المتعلم بنفسه بعد تدريبه.

خامسا-فوائد التعليم الرقمي:

أشارت الدراسات والبحوث في مجال تكنولوجيا التعليم إلى أن استعمال التعليم الرقمي يزيد من فاعلية وكفاءة الموقف التعليمي، لأنه يوفر ظروفا بيئية أكثر ملائمة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعلمهم، وأن استخدام التعليم الرقمي في العملية التعليمية له أهمية كبيرة في زيادة مستوى تحصيل المتعلمين وتعزيز جوانب التفاعل الصفي، وجعل الخبرة التعليمية أكثر واقعية وقبولا للتطبيق، ويمكن توضيح فوائد التعليم الرقمي كما يلي: **(خصاف، 2020، صفحة 374)**

-يساعد على مواجهة تحديات المدارس في زيادة نسبة غياب المتعلمين والتسرب المدرسي.

-يساهم في تقليل الهدر من الموارد ويوفر نظام متابعة دقيقة لمستوى تقدم المتعلمين.

-ينمي مهارات المتعلمين في التعلم المستقل والذاتي ويكسبهم مهارات شخصية.

-ينمي مهارات التواصل ويسهل عملية الاتصال بين أطراف العملية التعليمية.

-يخلق منظومة تربوية متطورة تتماشى مع التقدم الرقمي المتسارع للعالم.

-يستشرف المستقبل في حقبة العصر الرقمي من أجل التصدي للأزمات بالذكاء الرقمي.

-يعطي الفائدة للمتعلمين في صورة مفيدة وممتعة وسريعة وسهلة للاستيعاب.

-يساعد على اكتشاف البراعة الرقمية لدى المتعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة.

-يضمن إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكثر فائدة.

-يجعل المتعلم أكثر اهتماما عند استخدام تقنيات جديدة في التعليم.

المحور الثالث: آليات ومعيقات التحول بالمدرسة الجزائرية نحو التعليم الرقمي.

أولا-آليات تطبيق التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية:

لا شك أن المتطلبات اللازمة لتطبيق نظام التعليم الرقمي في الوسط التعليمي الجزائري لا تكتمل أركانها بدون تحديد الطرق والنظم والمستلزمات اللازمة لتفعيله-كأحد الآليات الهامة في تكوين المجتمع المعرفة- داخل الوسط التعليمي في حد ذاته لتعمل على نجاحه وترسيخه، ولعل أهمها ما يلي: **(الغامدي، 2012، صفحة 388)**

-**1**نشر وتعميم تقنيات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية بمختلف مراحلها ومحاولة تقليص الفجوة الرقمية، حيث تفتقر غالبية المدارس في الجزائر إلى البنية التحتية اللازمة (الجاهزية الالكترونية) لتقديم خدمات التعليم الرقمي، مما يقف حائلا أمام نشرها والاستفادة منها، ولا بد من إدخال تقنية المعلومات والاتصالات إلى كافة المدارس والتمكن من استخدامها لتأهيلها للتعامل مع نظم التعليم الرقمي والثقافة الالكترونية.

-**2**تأسيس البوابات الالكترونية وتفعيل الفصول الافتراضية والقاعات التقنية الذكية، وذلك من أجل الربط بين المتعلم والنتاجات العلمية ومصادر المعرفة المتنوعة، لتصبح بذلك عملية التعليم الرقمي ذات أثر بالغ في تأصيل المفهوم البحثي للعملية التعليمية الرقمية.

-**3**نشر الوعي لدى المتعلمين بمدى مصداقية التعليم الرقمي وإيجابيته كنظام تعليمي فعال قادر على تقديم حلول تعليمية فعالة بمستوى يضاهي المدارس التقليدية، وهنا يجب العمل على وضع أسس ومعايير تضمن أعلى مستويات الجودة في أداء المدرسة الرقمية.

-**4**رفع المستوى الأدائي للمعلم من خلال تصميم برامج التدريب النوعي وفق الحاجات بما يحقق اتقان مهارات التعليم وتجويدها وتعزيز التدريب التكنولوجي لكي يطلع المعلم على نظم التعليم الرقمي، لذا لابد من تأهيله وتدريبه على استخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصالات وتحفيزه لامتلاك الكفايات المتخصصة وتنميتها باستمرار، خاصة في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والنماذج والأساليب الحديثة باعتماد سياسة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وتجويدها، بحيث تصبح عملية مستمرة ومخطط لها للارتقاء بأداء المعلم رقميا وتجويد كفاياته.

ثانيا-طرق توظيف التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية:

تستفيد المدرسة الجزائرية من خدمات التعليم الرقمي بتوظيفه على عدة أوجه وبطرق مختلفة، لعل أهمها ما يلي: **(جمال، 2021، الصفحات 77-78)**

1-النموذج المساعد (المكمل): يستخدم بعض تقنيات التعليم الرقمي كتدعيم للتعليم التقليدي، ويكون ذلك داخل الفصل المدرسي أو خارجه، ومن أمثلة تطبيقاته: قبل التدريس يوجه المعلم المتعلم للاطلاع على درس أو البحث عن معلومات معينة على شبكة الانترنت أو على قرص مدمج.

2-النموذج المدمج أو المختلط: يعتمد هذا النموذج على الدمج بين التعليم التقليدي والرقمي، داخل الفصل الدراسي أو في أماكن مجهزة بتقنيات التعليم الرقمي، ويمتاز

بالجمع بين مزايا التعليم التقليدي والرقمي إلا أن دور المعلم في هذه الحالة يقتصر فقط على التوجيه وإدارة الموقف التعليمي بينما يكون دور المتعلم إيجابي نشط وتفاعلي.

3-النموذج الخالص: يستخدم التعليم الرقمي بديلا للتعليم التقليدي، بحيث يكون التعلم من أي مكان وفي أي وقت من قبل المتعلم، وتعمل شبكة الأنترنت كوسيط أساسي لتقديم كامل عملية التعليم، ومن أمثلة تطبيقاته: أن يقوم المتعلم بدراسة المقرر الرقمي انفراديا أو يتشارك التعليم وتبادل المعلومات مع زملاءه أو مع المعلم في أوقات متتالية عبر البريد الالكتروني وغرف المحادثة والمنتديات.

ثالثا-معيقات تطبيق التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية:

على الرغم من المجهودات الكبيرة التي تبذلها الدولة الجزائرية في سبيل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في قطاع التعليم، إلا أنها لا تزال تعاني من بعض القصور والمشكلات التي تحول بينها وبين الارتقاء بالتعليم ككل بالمدرسة الجزائرية على وجه خاص إلى مصاف الدول المتطورة، ومن أبرز هذه المعيقات ما يلي: **(بن علي، 2011، الصفحات 112-113)**

1-ضعف أو غياب الأمن المعلوماتي والخوف من الوقوع في فخ اختراق المنظومة المعلوماتية وفقدان الخصوصية.

2-عدم اقتناع البعض من أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الرقمي كبديل عن طرق التعليم التقليدية، حيث يكون المعلم هو مصدر المعلومة ومالكها الوحيد، فيرفض بذلك كل طرق الانفتاح التكنولوجي ومواكبة الرقمنة.

3-ضعف البنية التحتية التكنولوجية وقلة الإمكانيات والوسائل المادية المدعمة لهذا التعليم لدى بعض المدارس الجزائرية على غرار (غلاء رسوم الشبكة العنكبوتية سواء

من حيث اقتناءها أو الاشتراك بها، الحواسيب الرقمية، وسائل وتقنيات الاتصال، الانقطاعات المتكررة للتيار الكهربائي) ما يصعب استخدامها سواء من طرف المعلم أو التعلم على حد سواء.

-**4**غياب التفاعل المباشر وجها لوجه.

-**5**صعوبة التقويم والحراسة في ما يخص الفروض والامتحانات الكترونيا.

-**6**نقص الدورات التكوينية وعزوف البعض عن المشاركة فيها واكتساب خبرات تقنية جديدة من خلالها.

رابعا-مقترحات عملية لتجاوز صعوبة تطبيق التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية:

هناك العديد من المقترحات العملية التي يمكن أن تساهم في حل مشكلات وصعوبات ادماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية على مستوى المدرسة الجزائرية، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر البعض منها كما يلي: **(دباب و بريوس، 2019، صفحة 163)**

-**1**العمل على ضخ دماء جديدة في هيئة التدريس، وذلك عن طريق إدماج معلمين جدد لديهم وعي بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، والقدرة على استخدامها وتطويعها بما يسهم في استحداث طرق ووسائل تدريس جديدة وجعلها أكثر فاعلية.

-**2**وضع دورات تكوين مستمرة اجبارية لفائدة أعضاء هيئة التدريس والموظفين التربويين، وجعلها شرط أساسي من شروط الترقية المهنية من أجل رفع وتحسين مستوى استعمالهم للتكنولوجيات والتقنيات المستخدمة في التعليم الرقمي.

-**3**تخصيص ميزانية خاصة من أجل إنشاء وتطوير بنية تحتية تكنولوجية متينة (الأجهزة، الشبكات، المحتوى الرقمي) للمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها.

-**4**توفير الدعم والتعاون والقبول من قبل كل أطراف العملية التعليمية من أجل إنجاح النظام الجديد (التعليم الرقمي) وإرساء قواعده في المؤسسات التعليمية بكل فئاتها ومستوياتها.

-**5**جعل الكفاية الرقمية كفاية أساسية على المتعلم اكتسابها في مساره الدراسي ومعيارا أساسيا للتصديق على مكتسباته والاشهاد عليها.

-**6**الاطلاع على تجارب الدول الأخرى من أجل تبني استراتيجية ديناميكية مكيفة تتناسب مع ظروف وبيئة المدرسة الجزائرية وخصوصيتها، والتي يتم تعديلها حسب المتغيرات التقنية والاقتصادية لتأهيل التعليم التقليدي عبر التدريب المستمر والحوافز التي تدعم عملية التغيير، وذلك من خلال مراجعة والاطلاع على استراتيجيات التعليم الرقمي المختلفة والاستفادة من مواطن التشابه وأخذ العبر والدروس من تلك التجارب.

خاتمة:

يشكل الانتقال بالمدرسة الجزائرية بكل مراحلها نحو التعليم الرقمي أمرا واقعا وخطوة حتمية لا مفر منها في ظل مواكبة التطورات التكنولوجية العالمية المتجددة، وذلك من أجل الوصول بالمنظومة التعليمية والتربوية في الجزائر إلى مصاف الدول المتقدمة وتحقيق الجودة التعليمية التي تعزز من كفاءة المتعلمين وتهيئهم لولوج عالم المعرفة، فهذا الانتقال الرقمي وبالرغم من المعيقات التي تحيط به على غرار التكوين التكنولوجي للمعلمين والمتعلمين والموظفين، بالإضافة لتوفر البنية التحتية والامكانيات التكنولوجية

اللازمة والملائمة لنجاح العملية التعليمية الرقمية، إلا أنه يشكل فرصة ذهبية من الضروري استغلالها لتجاوز العديد من عقبات التعليم التقليدي وتحقيق مدرسة جزائرية منفتحة وعصرية وذات كفاءة وجودة تعليمية عالية.

التوصيات:

من خلال ما سبق ذكره يمكن الخروج ببعض التوصيات، والتي ونذكر البعض منها كما يلي:

-تعزيز البنية التحتية الرقمية من خلال العمل على توفير الشبكة العنكبوتية بتدفق يسمح بالسير الحسن للمنهاج التربوي دون معيقات، وأيضا توفير الحواسيب واللوحات الرقمية لكل المتعلمين في كل المدارس الجزائرية بكل مراحلها.

-تكوين المعلمين والموظفين وتأهيلهم في مجال الاستخدام الفعال للتكنولوجيا الرقمية.

-الجعل من التكنولوجيا الرقمية مادة أساسية تُدرس نظريا وتطبيقيا على مدار السنة ويُمتحن فيها كل المتعلمون.

-إعداد محتوى تعليمي رقمي موحد على مستوى كل ربوع الوطن.

-تقييم دوري لمدى قدرة المدرسة الجزائرية بكل مراحلها على النجاح في تطبيق التعليم الرقمي لضمان التطوير المستمر ومعالجة النقائص والقصور التي قد تشوبه.

قائمة المصادر والمراجع:

أحمد عبد الله قران الغامدي. (2012). دور التخطيط التربوي في بناء مجتمع المعرفة في ضوء التحولات التقنية المعاصرة. تأليف أحمد عبد الله قران الغامدي (المحرر)، *مقدمة من المؤتمر الدولي لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب* (الصفحات 377-396). الحمامات: جامعة تونس.

أحمد بوعبزة ، و يوسف حديد. (2019). سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الدزائر. *مجلة آفاق علمية، 11*(01)، الصفحات 427-443.

أحمد طاهر مسعود. (2011). *المدخل إلى علم الاجتماع العام* (الإصدار 01). عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

بسام محمد أبو عليان. (2016). *الانحراف الاجتماعي والجريمة (علم اجتماع الجريمة)* (الإصدار 03). دار آي كتب.

جابر إبراهيم السيد. (2016). *المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي السلوك المدرسي-الزواج العرفي-الطلاق-الانحراف الجنسي-ادمان الانترنت* (الإصدار 01). الاسكندرية: دار التعليم الجامعي.

حسن بن علي صديق كنسارة. (2022). دور التعليم الرقمي في تحقيق الاصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين مستخدمي منصة مدرستي. *مجلة التربية*(193)، الصفحات 484-522.

حكيمة أيت حمودة. (2011). أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي-دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، الصفحات 15-64.

خديجة فور، و فاطمة يحياوي. (ديسمبر, 2022). الاصلاحات التربوية في الجزائر– مبررات ومعوقات. *آفاق مستقبلية للعلوم الانسانية والاجتماعية*(02)، الصفحات 39–52.

راجية بن علي. (2011). التعليم الالكتروني من وجهة نظر أساتذة الجامعة–دراسة استكشافية بجامعة باتنة. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 03*(06)، الصفحات 100–116.

راي علي. (2020). أهمية التعلم الالكتروني خصائصه وأهدافه ومميزاته وسلبياته. *مجلة العربية، 07*(01)، الصفحات 181–199.

رمزي أحمد عبد الحي. (2010). *التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي عشر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زهية دباب، و وردة بريوس. (2019). معوقات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*(07)، الصفحات 153–168.

زينب حميد خصاف. (2020). أهمية التعليم الرقمي في معالجة الأزمات. *وقائع المؤتمر الدولي الأول*التعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا*، (الصفحات 373–382).

سهام بن لامة. (2008). دور أسلوب الحوار في تفعيل العلاقة بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية –دراسة ميدانية بمدينة سطيف– (مذكرة ماجستير). كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والانسانية، بسكرة: جامعة محمد خيضر.

طارق عبد الرؤوف عامر. (2015). *التعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي –اتجاهات عالمية معاصرة–*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الحكيم ياسين حجازي، و وائل سليم الهياجنة. (2016). *مفاهيم أساسية في التربية*. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن النقيب، و السيد عمر. (2018). *بناء المفاهيم الأصيلة لعلوم الأمة*. القاهرة: أركان للدراسات والأبحاث والنشر.

عبد الرؤوف محمد عامر. (2014). *التعليم والتعليم الالكتروني*. عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.

عبد الله أحمد نجم. (2009). *التعليم في الدولة العثمانية: دراسة لدور المدرسة من ظهور الدولة حتى وفاة السلطان سليمان القانوني في ضوء المصادر التركية*. القاهرة: دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع.

عدنان حسن الخطيب. (الرياض). *المدرسة الاسلامية نشأة وتطورا وواقعا ومستقبلا*. 2017: العبيكان للنشر.

فتحي حسن ملكاوي. (2018). *التراث التربوي الاسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من مدارسه ونصوصه*. عمان: المعهد العالمي للفكر الاسلامي.

فلسطين محمد الكسجي. (2012). *الجودة في التعليم عن بعد*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

ليلى لعور، و الصالح منسول. (2020). المدرسة الجزائرية بين مخلفات المنهاج التقليدي واعتماد المنهاج الحديث. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، الصفحات 258-277.

محمد جمال. (2021). *آفاق الدراسات المستقبلية في التعليم ملامح مدرسة المستقبل.* الجيزة: وكالة الصحافة العربية.

مراد بوتليليس. (2013). تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011 (مذكرة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية، السانيا: جامعة وهران.

مسعودة روان. (2009). المنظومة التربوية في الجزائر. *مجلة التربية والصحة النفسية*(01)، الصفحات 90-108.

منى عباس فضل. (2008). *التربية السياسية للبحرينيات: الأثر والرؤيا/علم الاجتماع.* عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.

موسى نجيب موسى معوض. (2020). *الزواج المبكر دراسة تحليلية في اتجاهات فتيات الريف نحو الزواج المبكر.* عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

نجلاء أحمد ياسين. (2013). *الرقمنة وتقنياتها في المكتبات العربية* . القاهرة ، العربي للنشر والتوزيع.

نورالدين مبني، و كنزة حامدي. (2020). التعلبم الرقمي كآلية لتجويد مخرجات العملية التعليمية. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 15*(03)، الصفحات 248-267.

هناء محمد جمال الدين، و عائشة بليهش العمري. (1429). *مدخل إلى تقنيات التعليم.* المدينة المنورة، دار الزمان للنشر والتوزيع.

اسم ولقب المشارك الأول:

عنوان المداخلة: قراءة في محتوى القانون التوجيهي للتربية –جانفي 2008– لدلالات العلاقة بين المدرسة والأسرة في تشكيل مشروع الطفل

سعـــــــــــــــاد أدري

–مؤسسة الانتماء: جامعة بليدة –02

تالي جمال

مؤسسة الانتماء: جامعة المسيلة

ملخص:

لو تم متابعة السياق التاريخي المرتبط بصيرورة التحولات الاجتماعية داخل المجتمع وما يقتضيه الحقل التربوي من حيث الإصلاحات التربوية والقانون التوجيهي للتربية الوطنية –جانفي 2008– وتحليل محتوى المواد التي شرعها المشرع التربوي فيما يخص تنظيم الهياكل المادية والعلاقات الاجتماعية بين الفاعلين التربويين والشركاء الاجتماعيين، سنكتشف التأويلات والتحليلات للتمثلات التي تشكل نواة المشرفين على هذه التشريعات ومنه نستقرئ واقع مكوناتها كفعل يظهر في أشكال وممارسات هذه العلاقات وأشكال تأطيرها المادية والرمزية على مستوى المدرسة الجزائرية.

وفي سياق العلاقة التي صاغها المشرع التربوي بين المدرسة والأسرة تهدف هذه المداخلة الى محاولة تفكيك قيم هذه التفاعلات الشرعية بينهما، والمجال المحدد مسبقا وقبليا لبنية الأسرة وبنية المدرسة خاصة أن الأولى ليس لديها إطار شرعي مستقل بها فقط كوحدة لديها وجود وشرعية اجتماعية، والثانية تشتغل ضمن رهان مؤطر شرعيا ومهيكل ولديه السياق الاجتماعي لوجوده، مما يجعل الطرح السوسيولوجي يهدف أكثر الى فهم وتحليل تمثلات المشرع التربوي لبنية المشروع التربوي المتمثل في الطفل كنواة مركزية متمثلة في قيم مجردة وفهم مسافة ممارسة الشرطية البنيوية كفعل يبين التمثلات المشرعنة في سياق الممارسة التي تشكل وجوده بين بنيتين تظهران الصراع الوجودي أكثر مما تجسدان التقاطع لتربية وتعليم هذا الطفل داخل إطار العلاقة بينهما؟ وعليه تتخذ إشكالية طرح المداخلة في التساؤلات التالية:

1/ كيف أبرز المشرع التربوي الوحدات الشرعية لتحديد العلاقة بين المدرسة والاسرة في آخر اصلاح للمنظومة التربوية –جانفي 2008–؟

2/ ما هي الحدود التي أطرها المشرع التربوي للأسرة ومجال تدخلها في شرعية المدرسة؟

3/ ما هي الدلالات المادية لتمثلات المشرع التربوي المصورة في النواة المركزية حيثما كشفت مستويات ممارساتها بداخل العناصر المحيطية المتمثلة في الفعل وتفكيك واقع العلاقة بين المدرسة والأسرة؟

4/ كيف تثبت النواة المركزية التاريخية لممارسة المدرسة عمليات التباين الاجتماعي لانتماءات الاسر الاجتماعية ضمن ما لم يقله القانون التربوي المادي؟

الكلمات المفتاحية:

القانون التوجيهي للتربية، التمثلات، الأسرة، الممارسات والتفاعلات، المدرسة

Abstract :

If we follow the historical context related to the process of social transformations within society and what the educational field requires in terms of educational reforms and the guiding law for national education – January 2008 – and analyze the content of the materials established by the educational legislator regarding the organization of physical structures and social relations among educational actors and social partners, we can uncover the interpretations and analyses of the representations that form the core of those overseeing these legislations. From this, we can read the reality of its components as an act manifested in the

forms and practices of these relationships and their material and symbolic framing at the level of the Algerian school.

In the context of the relationship established by the educational legislator between the school and the family, this intervention aims to attempt to deconstruct the values of these legitimate interactions between them, as well as the previously predetermined and prior field of the family structure and the school structure, especially since the former does not have an independent legal framework but exists solely as a unit with social existence and legitimacy, while the latter operates within a legally framed and structured challenge that has its social context for existence. This makes the sociological approach more aimed at understanding and analyzing the representations of the educational legislator regarding the structure of the educational project represented by the child as the central nucleus, which is characterized by abstract values and understanding the distance of exercising conditionality as an act that illustrates the legitimized representations in the context of the practice that constitutes its existence between two structures that exhibit existential conflict more than they embody the intersection for the upbringing and education of this child within the framework of the relationship between them. Therefore, the problem presented in this intervention takes shape in the following questions:

1. How did the educational legislator highlight the legitimate units to define the relationship between the school and the family in the latest reform of the educational system - January 2008?

2. What are the limits that the educational legislator set for the family and its scope of intervention in the legitimacy of the school?

3. What are the material implications of the representations of the educational legislator depicted in the central nucleus where the levels of their practices have revealed themselves within the peripheral elements represented in the act and the disassembly of the reality of the relationship between the school and the family?

4. How does the historical central nucleus of the school's practice confirm the social variation processes of family social affiliations within what the material educational law did not articulate?

Keywords:

Guiding law for education, representations, family, practices and interactions, school

مقدمة:

يشكل القانون التوجيهي للتربية الوطنية المفارقة الشرعية التي تحدد مرجعية المؤسسة التربوية وتبين مجال تحركها داخل المدرسة وخارجها من خلال علاقتها بالمؤسسات التربوية وتنسيقها أو حتى صراعاتها وهيمنتها على عملية التربية والتعليم من خلال تصوراتها الأيديولوجية أكثر مما هي كفاءات؟ وتبيان حدود وحرية اشتغال العلاقة التفاعلية

بينها، والأسرة أخذت نسبة لتحديد علاقتها مع المؤسسة التربوية التي تعد الوحدة الاجتماعية الأولى التي تفكر في مشروع طفلها، غير أن تجانس الأسر كوحدة لا يخضع الى انتماءات متجانسة ولا حتى تمثلات متوازية، وهنا تحضر المستويات الثقافية والمعرفية التي تحظى بها أسر دون أخرى لتأطير علاقتها مع المدرسة من أول يوم يدخل فيه الطفل اليها، فذلك يبرز من خلال التصنيف الاجتماعي والهرمي للأسر بعيدا عن العلاقة الشرعية التي يؤطرها القانون التوجيهي للتربية ودلالات ممارسة التفاعلات مع الأسر المتباينة، فالقانون المادي يعكس تمثلات مشرعنة لرسم الحدود الفكرية لفئة من الاسر وتفاوض مع أسر أخرى، وهنا نتساءل عن عقلانية القانون المادي حيثما انتقل الى مستوى الممارسات الميدانية من طرف الفاعلين التربويين والمطبقين لهذه العقلانية؟ ما دلالات اقصاء أسر تنتمي الى شرائح اجتماعية معينة واحداث تفاوضات مع أسر تتصنف ضمن سلم اجتماعي معين؟ كيف تتنافس عقلانية القانون المادي والثقافة التي تشيع هذه الممارسات من حيث رمزياتها وشدتها؟ لماذا أطر المشرع التربوي حدود مجالية للأسر ولم يعلن عن التفاوضات التي تمارسها المدرسة الجزائرية في مساق الثقافة الفئوية؟ ما هي النسبة التي أخذتها المواد التي تبين مستوى التدخلات بالنسبة للأسر؟ وما مدى غموضها ووضوحها من حيث الممارسة؟ ما دلالات تحديث مجالس أولياء التلاميذ الى فضاءات رقمية؟ وهل التحديث على مستوى التقنية هو تحديث فئوي يصب في اهتمامات أسر دون أسر أخرى؟

1/ المشرع التربوي والجدلية الأيديولوجية:

كما هو معروف عن أي تشريع قانوني أنه ملتزم بتصورات فئة معينة خولتها شرعيتها التاريخية والاجتماعية بتأطيره ضمن قيم فكرية وتكريس تبعية بنسبة والنسبة الثانية هي ممارسة قيم ضمن منطق المركزية والهيمنة، ذلك ما نلاحظه في المجال والمساحة التي وضعها المشرع التربوي للأسرة ومشاركتها في بناء مشروع طفلها، فتفكيك القانون التوجيهي للتربية الوطنية يجعل الموضوع يقف عند كم ذكر المشرع التربوي مواد تخص الأسرة كشريك اجتماعي؟ ولماذا سماها بالجماعة التربوية؟ وحددها في صفة جمعية أولياء التلاميذ

فقط؟ لماذا لم يناقش تصوراتها وانتظارتها من المدرسة خاصة وأنه عهد المعلومة والفكرة والذكاء الاصطناعي؟ يمكن ان يبقى الطفل في البيت ويؤطر من طرف مربين؟ لماذا مقرر عليه الولوج الى المدرسة؟ هل ذلك مرتبط بثقافة تريد بثها فيه المدرسة تحت شعارات وقيم مجتمعية هي لحد ذاتها لم تعد تصدقها؟ ما يؤكد أن صياغة فئة معينة لديها الشرعية المطلقة هو دلالة لسلطة تتصورها هذه الفئة بهيمنة فكرية لانها لم تستدعي الأسر وانتماءاتها الاجتماعية الى المشاركة في تأطير وهيكلة مشروع طفلها الاجتماعي بل اكتفت بجعلها تابعة لتصوراتها واقصتها من ابداء تمثلاتها وتوقعاتها وتاريخها الاجتماعي وشرعية وجودها كوحدة أولى ينتمي اليها الطفل، فما دلالات هذا الاقصاء من تشكيل قانون 08-04؟ ولماذا اختزل المشرع التربوي وحدة الأسرة في جمعية أولياء التلاميذ؟ وهل هذه الجمعية حقيقة موجودة كتأطير واهتمام وعلاقة بين المدرسة وبينها؟ فنلاحظ المواد التي طرح فيها المشرع التربوي دلالات الاسرة:

أولا المادة 25 و26 يصرح فيها: " يشارك الأولياء، بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تمدرس أبنائهم. كما يشاركون في بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف المجالس التي تحكم الحياة المدرسية" هذا البند يذكر جمعية أولياء التلاميذ بصفة عابرة، فالحقل المدرسي هل يشجع وجود جمعية أولياء التلاميذ داخل الفضاء التعليمي بإجراء محاورات وتشاركيات على المتوسط القريب والبعيد، وبناء فعل تربوي تجنيدي وعقلاني مشترك لإيجاد النموذج التربوي؟ ما هي أدوار جمعية أولياء التلاميذ بالمدرسة؟ لماذا تكمن وظائفها ماديا فقط؟ وماذا عن مسؤولية أبنائهم من يساهم فيها؟ (سعاد، أدري، 2024)

تقول المادة "26" " يمكن جمعيات أولياء التلاميذ المنشأة طبقا للتشريع الساري المفعول، تقديم اقتراحات الى الوزير المكلف بالتربية الوطنية ولمديرية التربية بالولايات" (الجمهورية الشعبية الجزائرية الوطنية ، 2008، صفحة 71) فنستقرئ هذه المواد من خلال قدرة

فعالية وتطبيق ذلك في واقع الممارسة، أولا لا وجود لصفة "الأسرة" بل الجماعة التربوية التي يعتبرها تابعة للمدرسة وليس كيان ووحدة تربوية مستقلة عنها في ممارساتها وتصوراتها، هنا تظهر الهيمنة الرمزية لخلق الأسرة كتابع والاعتراف بمحدوديتها مقارنة بالمدرسة وادعاءاتها؟ فالمركزية تتبين في حصرها داخل جماعة تربوية، من جانب ثان حث المشرع على علاقات التعاون مع المعلمين والمربيين والمدراء وظروف تمدرس أطفالهم، وهنا تتبادر الى مساءلات الواقع الذي نلاحظه في تفاعلات الفاعلين بين الوالدين والمدراء والاستراتيجيات المستغلة لاقامة العلاقات معهم من حيث الأدوار وتقسيم العمل والسلطة التي حصل عليها المعلم تاريخيا والتي تحولت الى تصور وظيفي وحتى انتماءه الاجتماعي مختلف عنهم؟ فيطرح السوسيولوجي "بلمختار محمد رضا" فيما يخص ذلك: أليست الصراعات التي نلاحظها اليوم تتكرر على مشارف المدارس بين الأولياء والمعلمين حول مصلحة الطفل، مرجعها التداخل وعدم وضوح مجال اختصاص كل واحد منهما؟ لماذا تعلن المدرسة عجزها عن التكفل بالدور التربوي مقابل توجهها نحو مهام التعليم القابلة التقييم والتصنيف (الدور الإداري) لماذا تطلب المدرسة من الأسر القيام ببعض المهام التي يفترض أن تقع عليها هي الواجبات المنزلية، دروس الدعم؟ لماذا تحمل الأسر مسؤولية فشل الأبناء لماذا بدورها تنتظر الأسر من المدرسة ان تقوم بأدوار تراها من مسؤوليتها وترجع سبب فشل الأبناء الى عزوف المدرسة عن توليها؟ (بلمختار، محمد رضا، 2019، صفحة 84) هنا تظهر الدلالات التي تعترف بها المدرسة من حيث التأطير الإداري والسلطة المخولة لها ككفاءة مقابل التقهقر التربوي والتعليمي ونقص التجهيزات والهياكل الغير موجودة والمكيفة لعملية التعليم، منها الاكتظاظ، كثافة المواد والكتب ... الخ

فالعلاقة بين المعلم والأولياء لم تعد مشروطة بمهارات الطفل ومستواه بقدر ما هي تصورات للمعلم وتصور الأسر لمستويات وجودها كانتماء اجتماعي وانتظاراتها من المدرسة ومشروع طفلها الاجتماعي.

في سياق القانون التوجيهي يذكر المشرع التربوي "تقوم المدرسة بالتنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها تنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة الاجتماعية (الجمهورية الشعبية الجزائرية الوطنية ، 2008، صفحة 61)

يتعين في هذه المادة خوض نزال على مستوى الدور وما ينتقيه كخصوصية مرتبطة بعملية التنشئة الاجتماعية فقط، وكأن المشرع يريد الإفصاح ان تدخلات الاسرة غير مسموحة خارج حيز الإطار الثانوي؟

-لماذا لم يذكر المشرع الاسرة كاستراتيجية تمكن التلميذ من تحقيق أهدافه وبلوغ سلم النجاح على المستوى الدراسي والاجتماعي معا؟

-لماذا لا يدرج الاسرة كشريك اجتماعي (حاملا لمشروع تربوي الطفل) يشارك في مشروع التنمية الاجتماعية ولديه الحق في اقتراح ما يعالج الاختلالات المدرسية؟

2/ الوتيرة الثقافية والاقتصادية للتباين الاجتماعي:

يؤدي غياب ناطق حقيقي باسم أولياء التلاميذ الى عرقلة الحوار بين الوزارة والجماعات المحلية وأولياء التلاميذ، فالأسرة هي الوحدة الأولى للتنشئة الاجتماعية يفترض أن تكون المعني الأول بقضايا تعليم الأبناء والأكثر تفكيرا في المدرسة إلا أن واقع الممارسة يجعلها الشريك الأقل استشارة من قبل السياسات التعليمية سواء منها الوطنية أو العالمية؟ وهذا من شأنه أن يعمق لدى هيئات التخطيط الجهل بالتصورات الاجتماعية للمدرسة والتعليم وعلاقة الفئات الاجتماعية بالمعرفة (بلمختار محمد رضا ، 2022) وهنا نستقرئ المادتين 25 و26 في توجيهما للعلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال جمعية أولياء التلاميذ الغير موجودة في واقع الممارسة سوى في إطارها الشكلي، فغياب الاولياء عنها وعدم مشاركتهم في مرافقة مشروع أبنائهم داخل المدرسة، لكن هذه المرافقة تتأتى بفعل انتقاء ومشاركة في تشكيل القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 فكيف نتحدث عن مشاركتها في مجالس

الأولياء وهي لم تشارك في تأطير وإعلان المواد الموجودة فيه ضمن توجيه مشاريع أطفالهم؟ فهذا التغييب هل هو بدون قصد؟ أم أن الوتيرة الأيديولوجية تجعل الهيمنة على ممارسات وتصورات الاسرة ضمن أحادية فكرية لا يمكنها الطعن فيها ولا يمنح لها حق المشاركة؟ ماذا عن الديمقراطية الاجتماعية التي تطرحها بعض مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية؟ ماذا عن مميزات واضافات هذا الإصلاح مقارنة بإصلاحات أمرية 76؟ فكيف يطور قانون تربوي وطني بدون اشراك الأسرة وتفاوتتها الاجتماعية؟ هل هذا يدل أن القانون التوجيهي للتربية لم يمايز الوتيرة الثقافية والاقتصادية للأسر كمواد ظاهرة ولكنها يدعمها كرمزية تعيد انتاج رموز الاسر التي تحظى بشرعية الثقافة المدرسية؟ وماذا عن الاسر التي لا تحظى من هذه الثقافة كتصور للحياة الاجتماعية والحياة المدرسية لأبنائها ومشاريعهم الاجتماعية؟

تكشف الملاحظات الميدانية أن المدرسة تتخذ أشكال التباين الاجتماعي من حيث الوتيرة الثقافية المرتبطة باللغة، وتصورات الحياة الاجتماعية والوجودية والوتيرة الاقتصادية والتوجه المادي والاستهلاكي للأسر ومدى تكيفها مع متطلبات المدرسة وتصوراتها أن هناك تدعيم فئات على حساب فئات أخرى تتجلى في قياس النجاح المدرسي بالنجاح الاجتماعي، فالتباين الاجتماعي أشر اليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية من خلال المادة 96 التي تنص على " تسعى الدولة قصد الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة ... وتعمل على تطوير النشاط الاجتماعي داخل المؤسسات المدرسية بمشاركة الجماعات المحلية" نلاحظ هنا أن المشرع التربوي حث على مراعاة التباين الاجتماعي والتفاعل معه بعقلانية بالنسبة لانتماءات الأطفال الأسرية ولكن واقع الممارسة المدرسية يثبت عكس ذلك على الاغلب وليس تعميم، لكن من خلال الملاحظات الميدانية الأطفال الذين ينتمون الى فئة تقع اسفل الهرم الاجتماعي يعانون من أجل الوصول الى تجاوز المراحل التعليمية ومنه الدخول الى التكوين الجامعي وهم يعانون من بناء منطق فكري وعقلاني ليستوعبوا وجودهم الاجتماعي والوعي

بانتماءاتهم الاجتماعية، فدلالات تعزيز الثقافة المدرسية للوتيرة القيمية تجعل أطفال الاسر التي تنتمي الى الفئة المتوسطة او التي تقع أعلى الهرم الاجتماعي تكتسب وتيرة المدرسة وما تتطلبه منهم كمشاريع اجتماعية وتحصيل دراسي مقبول بالنسبة لثقافة الاسر وتقاطعها مع ثقافة المدرسة، نلاحظ كذلك نسبة التسرب المدرسي التي توجه التهم الى أسر الأطفال الذين تسربوا ولم يتمكنوا من التكيف مع قيم وتوجهات المدرسة؟

3/ تبادل التهم بين الأسرة والمدرسة:

تتفاعل المدرسة حسب توجهاتها وثقافتها مع شرائح الأسر بتباين أولا ومسايرة ثانيا وباستراتيجيات مشتركة حول مشروع أبنائها ثالثا وبتوجيه التهم لأسر لديها انتماء اجتماعي معين، كيف ذلك؟ فالمدرسة تتغل على رهان تجاهل التباين الاجتماعي للأسر مما تجعل الأسر التي تنتمي الى أسفل الهرم الاجتماعي تحت مجهر التهمة والإدانة الرمزية لأبنائها، لان المدرسة والمعلمين على المستوى التاريخي لازالوا رهان أسطورة البحث عن التلميذ الخارق والبطل، لانه يغذي انقاسامات المدرسة وطموحاتها ويدخل ضمن توقعات المعلم، ذلك تمت ملاحظته كذلك في معلمين اللغة الفرنسية داخل المدارس وكيف يترقبون الطفل البطل الذي يعزز تمثلاتهم للفئات الاجتماعية التي تقع في أعلى الهرم الاجتماعي؟ اذن من يستمر في المدرسة؟ ومن ينقطع؟ ومن يقصى؟ من يدفع ضريبة توقعات بنية المدرسة والفاعلين فيها؟ لماذا لا تريد المدرسة النظر في تاريخها وملاحظة نقائصها؟ لماذا تسعى لتمرير الصور الباهتة إداريا والصمت عن اللامبالاة تجاه الفئات الاجتماعية المختلفة عن ثقافتها؟ هنا تطرح دلالات جمعية أولياء التلاميذ فيما يخص تقليص المسافة الاجتماعية بين الفئات الاجتماعية للأبناء من خلال الوعي الذي تقوم به، غير أن دلالة وجود هذه الأخيرة هل هو يهدف الى التواصل مع المدرسة؟ هل هي حقا ممثلة للأولياء أم أنها ذات طابع إداري لا أكثر؟ هل تمكنت المدرسة من تشكيل آليات للتواصل مع شرائح المجتمع أم لازالت تغلب عليها التصور المركزوي؟ كيف تتفاعل المدرسة مع الفروق الفردية والاجتماعية للتلاميذ؟ نظرا للإجابة على هذه القضايا تحتاج الى بيداغوجيا وكفاءات

تواصلية مع الأولياء تمكن المدرسة من تجاوز الصورة النمطية الموروثة التي تجعلها هيئة فوق الجميع تلزم غيرها بالانصياع والخضوع والاصطفاف وراء انتظاراتها متجاهلة التباين الاجتماعي لأسر تلامذتها (بلمختار، محمد رضا، 2019)

تشكل ظاهر التباين بين التلاميذ طابع مادي يعرض هؤلاء وجودهم فيه من خلال مكوثهم أكبر زمن داخل مجال المدرسة، لكن العروض المادية ما هي الا رموز تثبتها المدرسة من خلال التنشئة الاجتماعية التي تشتغل على إضفاء الطابع الشرعي لرمزية الانتماء الاجتماعي، فمثلا لغة الوالدين وكيف تنعكس على الأبناء ومستويات ظهورها داخل الصف؟ أساليب الحياة التي تختلف من أسرة الى أسرة، اقتناء الأدوات التربوية واللباس المختلف الذي يظهر الألوان والتصاميم والماركات والشهرة وما الى ذلك، وحتى اللمجة والبرمجة الاجتماعية للتلاميذ، فنستقرئ أن التباين لدى الأسر يظهرونه في الكدرسة من خلال أطفالهم على المستوى المادي والمعلم يثبته على المستوى الرمزي وهنا تتشكل دلالات يمارسها الأعوان الاجتماعيين كما يسميهم بيار بورديو فيما يخص ظاهرة المقارنة بين التلاميذ ومنعكساتها عليهم على المدى المتوسط والطويل في خلق الصراعات وتزعزع الهوية الفردية والاجتماعية، غياب الاعتراف بالاختلاف ومنه اظهاره بأشكال المقارنة، فمن يتحمل المسؤولية التاريخية لهذه الممارسات؟ من يراقب حرية المعلمين بيداغوجيا؟ لماذا لا يطور المعلمون كفاءاتهم في المجال النفسي–الاجتماعي مع التلاميذ؟ الى أين تتجه المدرسة الجزائرية بالأمراض التي صاغتها تاريخيا وارتبطت بسيكولوجية وهوية المعلمين المسكوت عنه؟

أما التهم التي تتجه نحوها الأسر اليوم هو حيثما لم يتمكن الطفل من تحقيق درجة من الاندماج والتكيف داخل أسوار المدرسة، فتظهر ذريعة التقييم الشرطي المتمثل في العلامة هي دالة صارخة على توجيه المدرسة تهمتها تجاه الاسر التي لم تنجح على ضبط قيم أطفالها على القيم التي تفرضها المدرسة وتسعى لتنشئة التلاميذ عليها بين ما هو مرغوب وما هو محبذ وكبت كل ما هو ممنوع بطرق وأساليب الإدانة والعقاب المختلف والمتمحور

على العنف الجسدي واللفظي والرمزي، فقياس النجاح في المدرسة الجزائرية مرتبط بقيم الانصياع والتأييد والتنافس على العلامة بالذاكرة والاجتهاد بعيدا عن كل معاني الذكاء والحس النقدي والتشجيع على بناء المهارات والكفاءات والوضعيات التعلمية التي تجعل التلميذ قادر على حل المشكلات كما جاءت به مواد قانون التربية الوطنية فيما يعنى بالمقاربة بالكفاءات، فهذا النجاح يعتليه النجاح الاجتماعي الذي تثبته التوجهات الفكرية والأيديولوجية بالنجاح في السلم المدرسي، غير ذلك فأنت تنتمي الى فئات اجتماعية أقل من تلك القيم التي تصدرها المدرسة. فتراهن المدرسة على إدانة الأولياء الذين لم ينجحوا في توجيه أطفالهم وقدرتهم على مرافقتهم في الحياة المدرسية واقناعهم أن وجودكم هناك هو مفارقة لنجاحكم الاجتماعي.

4/ التحول الرقمي لجمعية أولياء التلاميذ اليوم:

لا يخف القول أن التنظيم الإداري لجمعية أولياء التلاميذ ما هو الى صورة هدفت المدرسة اليها من أجل ابقائها في مرسى اللامعرفة والوعي بما يحدث بيداغوجيا وتفاعليا وتعيد انتاجه كمؤسسة منحتها شرعيتها تفويض فاعليها لخدمة أهدافها، غير أن ذلك لا ينف أحد اهم القيم التي ترتكز عليها جمعية أولياء التلاميذ المتمثلة في الاهتمام بالجانب المادي فقط والاكتفاء بالمشاركة الهيكلية، السؤال هو لماذا هذا التوجيه المادي لاهتماماتهم؟ ما علاقة القانون التوجيهي للتربية وممارسات جمعية أولياء التلاميذ؟ ما هي الاستراتيجيات الفردية التي يتفاعل بها أولياء التلاميذ مع المدراء والمعلمين من خلال قضاء مصلحة أبنائهم؟ فكما عرفت المؤسسات المجتمعية المختلفة ممارسات فاعليها من خلال المصلحة الشخصية والزبونية المدرسة كذلك تمارس ذلك من خلال ماذا؟

رهانات ادراك مستويات الاولياء والمكانات الاجتماعية والمهن التي يمارسونها في حياتهم الاجتماعية تجعل التصنيف الاجتماعي مطلب لا واعي وواعي في نفس الزمن بالنسبة للفاعلين داخل المدرسة، وكنا قد شاهدنا كيف يحقق المعلم مصالحه وأهدافه الخارجة عن دوره ومكانه في تجسيدها مع أولياء التلاميذ بما يخدم مصالحه، من جانب ثان لاحظنا

كيف تتم عملية استقبال الاولياء الذين لديهم مكانات من خلال مهنهم والمناصب التي يحتلونها من خلال التملقات وعروض الذوات في سياقات معينة، فهذا التصنيف كيف ينعكس على اهتمامات جمعية أولياء التلاميذ والمدرسة تخبرها بأشكال رمزية أنها خارج الشرعية ولكن يمكنها التفاوض معها باستراتيجيات وآليات تتحدد ضمن الزبونية؟ فكيف يمكن تشكيل اهتمامات مشتركة بين الأولياء من أجل تفعيل وجودهم كهيئة لم يركز عليها المشرع التربوي ولكن رمزيتها الاجتماعية المدرسية تمكنها من إيجاد الزمكانية للحوار والنقاش فيما بينهم؟ غير أن تمثيل هذه الجمعية مدرسيا من خلال مجال المدرسة أكد أنه لا تقوم الا بدور إداري ولا تناقش ولا تطرح أزمات المدرسة ولا حتى تمارس النقد لها كعضو وهيئة سماها المشرع التربوي بالشريك الاجتماعي، فكيف ستساهم في ممارسة موقعها من خلال الفضاء الرقمي الذي حول هذا الوجود الى مجال رقمي؟ ما دلالة هذا التحول؟ كيف يمكن اتخاذه كآلية تجديد وتفعيل للموقع والدور؟ ما هي الخصائص التي يمكن استغلالها بعقلانية لإحياء التفاعلات وممارسة الرقابة والنقد على المدرسة؟ أم أن عدم تمثيل الأسر في تأطير القانون التربوي بالنسبة للمشرع يجعل صلاحيتها مبنية قبليا ولا يمكن التفاوض بعديا؟ فيدعم ذلك طرح السوسيولوجي بلمختار محمد رضا في تعبيره عن محدودية الإطار الشرعي لجمعية أولياء التلاميذ أن غياب التمثيل الأسري في اللجان التي أشرفت على الإصلاح التربوي منذ 2004 (المقاربة بالكفاءات) له دلالته في هذا المجال، كما أنه لا حظ للأولياء عند حضورهم المجالس المدرسية من توجيه العمل البيداغوجي أو إثراء البرنامج ولا حتى التأثير على قرارات الوزارة الوصية التي تغلب عليها الفوقية المركزية (بلمختار، محمد رضا، 2019، صفحة 89) وهنا تثبت أن المشرع التربوي والهيئة التي قامت بتأطير هذا القانون لم تستدعي ولم تشرك الأسر واختلاف انتماءاتها الاجتماعية، مما يضعف شرعية مساهمة جمعية أولياء التلاميذ في اثرائها البرنامج التربوي وحتى ممارسات الفاعلين داخل المدرسة، فتظهر أن إشارة المشرع التربوي لأولياء التلاميذ ما هي الا متغير تابع لا يمكنه التأثير في مسار تمدرس أبنائهم، وذلك يرمز للمحدودية التي وضعها للأسر في أشكال معينة.

مما يثبت هذا الطرح في مادتين رقم (102 و103) " يشكل المجلس الوطني للتربية والتكوين الجهاز المناسب للتشاور والتنسيق، .....والشركاء الاجتماعيين" "يعنى المرصد الوطني للتربية والتكوين بمعاينة سير المنظومة الوطنية ....وتحليل وضعية التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المدرسين والمتعلمين وابداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسن (الجمهورية الشعبية الجزائرية الوطنية ، 2008) نلاحظ في هذه المادة أن المشرع التربوي يلتجئ الى الجماعات المحلية والهيئة الاستشارية ولكنه لا يذكر الأسر كهيئة استشارية او مؤسسة لديها تصوراتها وتاريخها الذي يخولها من جعلها هيئة مستشارة لتسيير وتوجيه بمسؤولية تجاه أبنائها؟ هل هذا يدل أن تصورات القانون التوجيهي تجاه الاسر أنها لا تحمل كفاءات مختصة بما أن لديها تنشئة اجتماعية لأبنائها بشكل غير مقصود وتلقائي؟ كيف تنافس الشرعية المجندة بتكوين في مجال التعليم والحصول على شهادات لدى الفاعلين داخل المدرسة عدم وجود ذلك التكوين المتخصص لدى الأسر المتباينة؟

خاتمة:

وهكذا تنعكس دلالات المركزية للقانون التربوي التوجيهي من خلال اتخاذه له ضمن تمثلات لفئة معينة، لم تراع فيها الاختلاف، التنوع والتصورات التي تشكل مرجعيات الأسر وانتماءاتهم الاجتماعية، ومنه جعل المدررسة عوض تقليص المسافات بين الشرائح الاجتماعية وقيمها الثقافية أضحت تبرر فشلها في اكساب الرمزية الفئوية وجعل الأسر تابعة وخاضعة لتوجهاتها وكفاءاتها التي تظهر في الفاعلين الذين اغلبهم بعيدون عن الفعل البيداغوجي والتربوي من خلال تخصصاتهم، تأطيرهم واستعداداتهم ليكونوا معلمين ومربين، فشعارات القانون التربوي من خلال الانفتاحية والديمقراطية وتكوين المواطن على الحقوق والواجبات والمجتمع المدني ما هي الا تنظيرات غير موجودة في واقع البرامج التربوية كقيم لا تقبل الفروقات الفردية للتلاميذ وتريد تصويرهم كنسخ متجانسة بغاية التحكم والضبط السلوكي؟ بل صور وحفظ لمواد لا تنمي التفكير بديمقراطية بل تنمي الحفظ

والترتيل والدخول في الصف والتبعية وتثبيت الانتماء للجماعة، دون تمييز الخصوصية الفردية في سياق الاندماج، هل المقاربة بالكفاءات جاءت بهدف قيم الاندماج والتكيف وحفظ المعادلات؟ من طالب بالمقاربة بالكفاءات؟ هل هو مطلب للشرائح الاجتماعية التي تنتمي اليها الأسر والمجتمع المدني؟ فيجوز القول أن المسافة بين النظري كشعارات ومواد تثبتها هوة وفراغ مستمر، من يتحمل المسؤولية التاريخية؟ هل فعلا تكثيف البرامج والمواد الدراسية وأحجام المحافظ وتكثيف الكتب هي أهداف المقاربة بالكفاءات؟

المراجع:

1-الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . وزارة التربية الوطنية .*القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04المؤرخ 23 جانفي 2008*

2-بلمختار محمد رضا .(2022) .*الطفل والطفولة أو الاشكالية التربوية للمرحلة الما قبل المدرسية* .الجزائر :دار العثمانية.

3-بلمختار، محمد رضا. (2019). المدرسة في مواجهة الأسرة، الشرعية والمشروعية. *مجلة الآداب والعوم الاجتماعية*، ص81-94.

4-سعاد، أدري .(2024) .المقاربة البيداغوجية من الشرعية القانونية الى المشروعية الأدائية -تحليل محتوى لبعض وحدات القانون التوجيهي للتربية . *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*.ص.719-703

[i] معين حمزة وعمر بزري: العرب وتحدّيات التحوّل نحو المعرفة والابتكار، ص:188.

[ii] د. علي كحلان: ما هو الذكاء الصناعي؟ دليل صغير للتعرف السريع، صحيفة الخبر، العدد: 10823، السبت:4شوال1445هـ/13أفريل2024م، ص:20.

[iii]معين حمزة وعمر بزري: المرجع نفسه، ص:190 وما بعدها.

[iv] د.خير الله عصار: مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعيّة، منشورات دار طلاس للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1993م، ص:335.

[v]أساسيات صناعة المحتوى التعليمي، ينظر موقع مساق:www.msaaq.com.

[vi] معين حمزة وعمر بزري: العرب وتحدّيات التحوّل نحو المعرفة والابتكار، ص:190 وما بعدها.

[vii]أشواق دحمان قرقاجي: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودرجة أهميتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الكويت، المجلد:07، العدد:42، سنة:2023م، ص: 72.

[viii] هبة صبحي جلال إسماعيل: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمصر في ضوء تجربتي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج: دراسة تحليليّة، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، مصر، المجلد:4، العدد:6، أكتوبر2023م، ص:38.

[ix] مجدي صلاح طه مهدي: التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، المجلد:2، العدد:5، نوفمبر2021م، ص:115.

[x] عباس كنعان: الذكاء الصناعي والمناهج التربوية والتعليمية، مركز الأبحاث والدراسات التربوية، بيروت، لبنان، www.esrc.org.lb.

[xi] راضية بن عريبة: محاضرات في اللسانيات الحاسوبية، منشورات مؤسسة ألفا للوثائق للنشر والطباعة والتوزيع،قسنطينة،الجزائر،2017م،ص:23.

[xii] محمد صبري بن شهرير ود. أحمد راغب أحمد محمود ود.محمد فوزي يوسف: تصميم برنامج مدقق صرفي لتطوير مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً، دراسة منشورة ضمن كتاب:الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم

العربية22-24-4-2014م، ج:01، منشورات مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ودار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2014م ،ص:345.

([xiii]) عبد الرحمن إبراهيم سليمان: التعليم الإلكتروني ابتكار الحاضر وضرورة المستقبل...ماليزيا نموذجاً-دراسة وصفية تجريبية في أثر التعليم الإلكتروني على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها-، دراسة منشورة ضمن كتاب:الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية22-24-4-2014م، ج:01، منشورات مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ودار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2014 م ، ص:444 وما بعدها.

([xiv]) ماجدة الخزرجي: التقنيات الإلكترونية التفاعلية الاتصالية في تعليم اللغة العربية،دراسة منشورة ضمن كتاب:الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية،أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية22-24-4-2014م، ج:02، منشورات مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ودار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2014م، ص:771 وما بعدها.

([xv]) .www. fastercapital.com

([xvi]) الذكاء الاصطناعي في صناعة المحتوى والمحتوى العربي، موقع مركز ذكاء :www.thakaa.sa.

([xvii]) الذكاء الاصطناعي في صناعة المحتوى والمحتوى العربي، موقع مركز ذكاء :www.thakaa.sa .

([xviii]) أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: www.for9a.com.

([xix]) أفضل عشر أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي: www .niuversity.com.

([xx]) أفضل عشر أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي: www .niuversity.com.

([xxi]) أفضل عشر أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي: www .niuversity.com.

أهمّ مصادر البحث ومراجعه:

أ-الكتب وأعمال الملتقيات:

1-(بلعيد) **صالح:** تحدّي الرقمنة، كلمة افتتاحية نُشرت ضمن أعمال الندوة الوطنية تحدّي الرّقمنة باللّغة العربيّة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر،2019م.

2-(بن عريبة) راضية: محاضرات في اللسانيات الحاسوبية،منشورات مؤسسة ألفا للوثائق للنشر والطباعة والتوزيع،قسنطينة،الجزائر،2017م.

3-(الخزرجي) ماجدة: التقنيات الإلكترونية التفاعلية الاتصالية في تعليم اللغة العربية،دراسة منشورة ضمن كتاب:الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية،أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية22-

24-4-2014م، ج:02، منشورات مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ودار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2014م.

4-(سليمان) عبد الرحمن إبراهيم : التعليم الإلكتروني ابتكار الحاضر وضرورة المستقبل...ماليزيا نموذجاً-دراسة وصفية تجريبية في أثر التعليم الإلكتروني على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها-، دراسة منشورة ضمن كتاب:الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية22-24-4-2014م، ج:01، منشورات مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ودار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2014 م.

5-(عصار) **خير الله:** مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعيّة، منشورات دار طلاس للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1993م.

6-(معين حمزة وعمر بزري): العرب وتحدّيات التحوّل نحو المعرفة والابتكار، منشورات مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1442هـ/2020م.

7-(يوسف) محمد فوزي: تصميم برنامج مدقق صرفي لتطوير مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً، دراسة منشورة ضمن كتاب:الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية22-24-4-2014م، ج:01، منشورات مركز اللغات بالجامعة الأردنية، ودار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،2014م.

ب-الدوريات:

1-(قرقاجي) أشواق دحمان: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودرجة أهميتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الكويت، المجلد:07، العدد:42، سنة:2023م.

2-(كحلان) علي: ما هو الذكاء الصناعي؟ دليل صغير للتعرف السريع، صحيفة الخبر، العدد: 10823، السبت:4شوال1445هـ/13أفريل2024م.

3-(مجدي) صلاح طه مهدي: التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، المجلد:2، العدد:5، نوفمبر 2021م.

4- (هبة) صبحي جلال إسماعيل: توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بمصر في ضوء تجربتي الإمارات العربية المتحدة وهونج كونج: دراسة تحليليّة، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، مصر، المجلد:4، العدد:6، أكتوبر 2023م.

ج-المواقع الالكترونية:

1-أساسيات صناعة المحتوى التعليمي، ينظر موقع مساق:www.msaaq.com.

2- أفضل عشر أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي: www .niuversity.com.

3- أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: www.for9a.com.

4- الذكاء الاصطناعي في صناعة المحتوى والمحتوى العربي، موقع مركز ذكاء :www.thakaa.sa.

5- (عباس) كنعان: الذكاء الصناعي والمناهج التربوية والتعليمية، مركز الأبحاث والدراسات التربوية، بيروت، لبنان، www.esrc.org.lb.

المحور الخامس: العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع

تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة

قراءة سوسيولوجية وفلسفية في أزمة من أزمات المدرسة الجزائرية المعاصرة

د. عماد العايب

ملخص

يعالج البحث إشكالية تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة بوصفها واحدة من أبرز الأزمات البنيوية التي تعتري المنظومة التربوية الجزائرية خلال العقدين الأخيرين، إذ تكتفي أغلب الأدبيات المحلية المتوفرة حول هذا الموضوع بالوصف الميداني ولا تربط الظاهرة بأطر سوسيولوجية وفلسفية متماسكة تفسر جذورها البنيوية العميقة. كما تهدف: الدراسة إلى الكشف عن الأسباب السوسيولوجية والفلسفية الكامنة وراء تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة في السياق الجزائري، وإلى اقتراح مسارات عملية تعيد بناء هذه الشراكة على أسس متينة ومستدامة، انطلاقا من فرضية مفادها أن نجاح العملية التعليمية يستلزم تضافرا بنيويا بين المؤسستين ضمن منظومة اجتماعية متكاملة.

وقد اعتمدت في البحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على قراءة نقدية للأدبيات السوسيولوجية والفلسفية، مستعينا بثلاث مقاربات نظرية رئيسة هي المقاربة الوظيفية عند دوركايم، ونظرية رأس المال الثقافي والعنف الرمزي عند بورديو، ونموذج النطاقات المتداخلة للتأثير عند إبستين، إلى جانب استقراء نماذج ميدانية جزائرية محكمة تكشف مظاهر هذا التفكك.

كما كشفت نتائج الدراسة أن الأسباب الأسرية تحتل مرتبة متقدمة بين عوامل العنف المدرسي، وأن ضعف متابعة الأولياء ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي، وأن آليات

التواصل المؤسسي بين المدرسة والأسرة لا تزال محدودة وتقليدية، فضلا عن تفاوت واضح في أثر رأس المال الثقافي بين الأسر الميسورة والأسر الهشة.

وخلص البحث إلى أن إعادة بناء الشراكة التربوية تستلزم تجاوز الإصلاح التقني نحو مساءلة فلسفية لطبيعة السلطة المدرسية، ويوصي الباحث بإحداث خلايا تنسيق تربوي داخل المؤسسات، وتفعيل التواصل الرقمي، وتكوين الأساتذة، وإشراك الأولياء في القرار المدرسي.

الكلمات المفتاحية :الشراكة التربوية؛ تفكك الأسرة؛ المدرسة الجزائرية؛ رأس المال الثقافي؛ العنف الرمزي.

Abstract

This research addresses the problem of the disintegration of the educational partnership between the school and the family, considering it one of the most prominent structural crises afflicting the Algerian educational system over the past two decades, given that most of the available local literature on this subject confines itself to field-level description and fails to connect the phenomenon to coherent sociological and philosophical frameworks capable of explaining its deep structural roots. The study also aims to uncover the sociological and philosophical causes underlying the disintegration of the educational partnership between the school and the family within the Algerian context, and

to propose practical pathways that can rebuild this partnership on solid and sustainable foundations, proceeding from the hypothesis that the success of the educational process requires structural cooperation between the two institutions within an integrated social system.

The research relies on the descriptive-analytical method, grounded in a critical reading of sociological and philosophical literature, and draws on three principal theoretical approaches: the functionalist approach developed by Durkheim, the theory of cultural capital and symbolic violence advanced by Bourdieu, and Epstein's model of overlapping spheres of influence, alongside an examination of peer-reviewed Algerian field studies that reveal the manifestations of this disintegration.

The findings of the study further reveal that familial factors occupy a prominent position among the causes of school violence, that weak parental follow-up negatively affects academic achievement, that institutional communication mechanisms between the school and the family remain limited and traditional in nature, and that a clear disparity exists in the impact of cultural capital between affluent and disadvantaged families.

The research concludes that rebuilding the educational partnership requires moving beyond technical reform toward a philosophical interrogation of the nature of school authority, and the researcher recommends establishing educational coordination units within institutions, activating digital communication channels, providing teacher training, and involving parents in school-level decision-making.

***Keywords**: educational partnership; family disintegration; the Algerian school; cultural capital; symbolic violence.*

مقدمة

لا يستطيع أي باحث منصف أن ينكر أن المدرسة والأسرة تشكلان معا الرحم الاجتماعي الأول الذي ينمو فيه الطفل ويكتسب من خلاله أولى قيم ومعارفه ومهاراته، ذلك أن الأسرة تمنحه الحنان والانتماء والهوية الأولى، بينما تتولى المدرسة مهمة صقل هذه الهوية وتوسيع أفق الطفل نحو المجتمع الأوسع وقيمه المشتركة .وقد أدرك المفكرون التربويون منذ زمن بعيد أن العلاقة بين هاتين المؤسستين ليست علاقة تكامل تلقائي يتحقق من ذاته، وإنما هي علاقة تحتاج إلى بناء مستمر وتفعيل واع ومتجدد، لأن أي خلل يصيب إحدى حلقتيها ينعكس مباشرة على مسار الطفل التعليمي والنفسي والاجتماعي في آن واحد .وتعيش المدرسة الجزائرية اليوم أزمة حقيقية في هذا الجانب بالذات، إذ تشير معطيات ميدانية عديدة إلى تراجع ملحوظ في مستوى تواصل الأولياء مع المؤسسات التربوية، وإلى انسحاب

تدريجي للأسرة من أداء دورها التربوي التكميلي، الأمر الذي يترجم في الميدان إلى ارتفاع معدلات العنف المدرسي، وتنامي ظاهرة الهدر المدرسي، وضعف التحصيل الدراسي لدى شريحة واسعة من التلاميذ.

وتتمحور إشكالية هذا البحث حول التساؤل الرئيس التالي :ما

الأسباب السوسيولوجية والفلسفية الكامنة وراء تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة في السياق الجزائري، وما السبل الكفيلة بإعادة بناء هذه الشراكة على أسس متينة ومستدامة؟ ويتفرع عن هذا التساؤل المركزي جملة من الأسئلة الفرعية التي يحاول البحث الإجابة عنها تباعا :ما المقاربات النظرية السوسيولوجية التي تفسر هذا التفكك تفسيرا بنيويا لا وصفيا؟ وما مظاهره الميدانية الملموسة داخل المدرسة الجزائرية؟ وأين تكمن الفجوة البحثية في الأدبيات المتوفرة حول الموضوع؟ وما الحلول العملية القابلة للتطبيق التدريجي؟ وهل يمكن أن تتجاوز مساءلة هذه الأزمة بعدها التقني الإجرائي نحو مساءلة فلسفية أعمق تتصل بمشروعية الخطاب المدرسي نفسه؟

تنبع أهمية هذا الموضوع من كونه يمس عصب المنظومة التربوية

برمتها، ذلك أن أي إصلاح تربوي، مهما بلغت طموحاته التقنية والبيداغوجية، يظل عرضة للفشل ما لم يعالج جذور العلاقة بين المدرسة والأسرة معالجة بنيوية تتجاوز الحلول الترقيعية الظرفية .ويسعى البحث من الناحية العلمية إلى سد فجوة معرفية حقيقية تتمثل في محدودية الدراسات الجزائرية التي تربط بين النظرية السوسيولوجية الكبرى والواقع الميداني المحلي، كما يسعى من الناحية العملية إلى تزويد صناع القرار التربوي والممارسين الميدانيين برؤية تحليلية تسند اقتراحات إجرائية قابلة

للتفعيل داخل المؤسسة التعليمية الجزائرية .ويتحدد الهدف الرئيس للبحث في تفكيك بنية أزمة الشراكة التربوية تفكيكا سوسيولوجيا وفلسفيا معا، أما الأهداف الفرعية فتتمثل في استعراض الأطر النظرية المفسرة للظاهرة، ورصد مظاهرها الميدانية ،استنادا إلى دراسات محكمة، وتحديد الفجوة البحثية بدقة، واقتراح حلول عملية .وفتح أفق نقدي فلسفي يعيد النظر في أساس الشراكة ذاته

ينطلق البحث من فرضية رئيسة مفادها أن تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة في الجزائر لا يرجع إلى عوامل ظرفية عابرة كضعف التواصل أو انشغال الأولياء فحسب، بل يتغذى من بنية اجتماعية وثقافية أعمق تتصل بتفاوت رأس المال الثقافي بين الأسر من جهة، وبطبيعة العلاقة التراتبية التي لا تزال تحكم تصور المدرسة لدورها تجاه الأسرة من جهة أخرى .وتتفرع عن هذه الفرضية الرئيسة فرضية فرعية أولى مفادها أن حدة هذا التفكك تتفاوت تبعا للمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وفرضية فرعية ثانية مفادها أن إعادة بناء الشراكة التربوية لا تتحقق بإصلاح الآليات التقنية للتواصل وحدها، بل تستلزم إعادة .نظر جذرية في الأساس الفلسفي الذي يحكم العلاقة بين المؤسستين

يعتمد البحث منهجا تحليليا نقديا يوظف أدوات التحليل السوسيولوجي والفلسفي معا، ويستند في ذلك إلى قراءة تركيبية للأدبيات النظرية المؤسسة من جهة، وإلى استقراء نتائج دراسات ميدانية جزائرية وعربية محكمة من جهة أخرى، دون أن يزعم البحث القيام بدراسة ميدانية أصلية جديدة، وإنما يكتفي بتوظيف المعطيات الميدانية المتوفرة توظيفا تحليليا نقديا يخدم الإجابة عن إشكالية البحث .ويتحدد المجال الموضوعي للبحث في العلاقة بين المدرسة والأسرة في

السياق الجزائري، بينما يتسع المجال النظري ليشمل مقاربات سوسيولوجية عالمية طبقها الباحث على الحالة المحلية.

ويسير البحث في هيكله وفق خمسة مباحث رئيسة تتناسل عضويا فيما بينها؛ يخصص المبحث الأول لعرض الإطار المفاهيمي والنظري للشراكة التربوية عبر ثلاث مقاربات سوسيولوجية كبرى، ويتناول المبحث الثاني مظاهر تفكك هذه الشراكة في المدرسة الجزائرية استنادا إلى معطيات ميدانية محكمة، ويحدد المبحث الثالث الفجوة البحثية في الأدبيات المتوفرة، ويقترح المبحث الرابع جملة من الحلول العملية، بينما يفرد المبحث الخامس لقراءة نقدية فلسفية تساءل عن الأساس المعرفي والسلطوي للشراكة التربوية نفسها، قبل أن تختم الخاتمة البحث بأبرز النتائج والتوصيات.

ولا بد، قبل الخوض في متن البحث، من تحديد أهم مفاهيمه الإجرائية تحديدا دقيقا؛ فالشراكة التربوية تعني في هذا البحث ذلك النسق من العلاقات التفاعلية المنظمة التي تجمع المدرسة والأسرة حول هدف مشترك هو نجاح المتعلم وتنشئته تنشئة متوازنة، بينما يقصد بتفكك هذه الشراكة تراجع مستوى التفاعل والتنسيق بين الطرفين إلى درجة تعطل الوظيفة التكاملية المنوطة بهما معا. أما رأس المال الثقافي فيقصد به، تبعا لتوظيف بورديو له، مجموع المعارف والمهارات اللغوية والرمزية التي يكتسبها الفرد داخل أسرته والتي تؤهله أو تعيقه في التعامل مع متطلبات المؤسسة المدرسية، في حين يعني العنف الرمزي كل فرض ثقافي تمارسه جهة تملك سلطة رمزية تعسفية على جهة أخرى لا تملك القدرة على مقاومتها أو حتى إدراك طبيعتها التعسفية.

المبحث الأول :الإطار المفاهيمي والنظري للشراكة التربوية

المطلب الأول :مفهوم الشراكة التربوية وأبعادها

الفرع الأول :التعريف اللغوي والاصطلاحي

تحيل الشراكة في أصلها اللغوي إلى معنى الاجتماع والمساهمة المشتركة في أمر واحد، بحيث يصبح كل طرف مسؤولا عن جزء من النتيجة النهائية دون أن ينفرد بها أو يتنصل منها .أما اصطلاحا، فتعني الشراكة التربوية، في أبسط تعريفاتها، ذلك النسق من العلاقات التفاعلية المنظمة التي تجمع المدرسة والأسرة والمحيط الاجتماعي حول هدف مشترك هو نجاح المتعلم وتنشئته تنشئة متوازنة، بحيث لا تبقى كل مؤسسة منعزلة في أداء وظيفتها، بل تتقاسم المسؤولية وتتبادل المعلومة وتنسق الجهد بصورة مستمرة لا موسمية .وتذهب بعض الدراسات العربية الحديثة إلى اعتبار هذه الشراكة عاملا إيجابيا حاسما في المنظومة التعليمية، بحيث ترتفع فرص نجاح التلميذ كلما ارتفع مستوى انخراط أسرته في الحياة المدرسية .)جسور للنشر والتوزيع، 2024(

الفرع الثاني :أبعاد الشراكة التربوية ومستوياتها

لا تقتصر الشراكة التربوية على بعد واحد، بل تتوزع على أبعاد متعددة يتكامل بعضها مع بعض؛ فهناك بعد تواصلي يتعلق بتبادل المعلومة بين المدرسة والأسرة حول المسار الدراسي والسلوكي للتلميذ، وهناك بعد تشاركي يتعلق بإشراك الأولياء فعليا في بعض القرارات التربوية بدل الاكتفاء بإخبارهم بها لاحقا، وهناك بعد تكويني يتعلق بتزويد الأولياء بالأدوات المعرفية اللازمة لمتابعة أبنائهم دراسيا، وهناك أخيرا بعد قيمي يتعلق بمدى التقاء منظومة القيم التي تحملها المدرسة مع

منظومة القيم التي تحملها الأسرة .ويكشف تدقيق هذه الأبعاد الأربعة عن حقيقة جوهرية مفادها أن الشراكة التربوية ليست مجرد إجراء تنظيمي شكلي يمكن اختزاله في اجتماع دوري أو دفتر مراسلة، وإنما هي منظومة علاقات متعددة الطبقات تتطلب انخراطا بنيويا من الطرفين معا، وهو ما يفسر جزئيا صعوبة تفعيلها في الواقع الجزائري كما سيتضح لاحقا.

المطلب الثاني :المقاربة الوظيفية عند إميل دوركايم

الفرع الأول :التربية بوصفها ظاهرة اجتماعية بامتياز

يرى إميل دوركايم أن التربية ظاهرة اجتماعية بامتياز، لا تختزل في علاقة فردية بين معلم ومتعلم، وأن مهمتها الجوهرية تتمثل في إدماج الفرد في الجماعة عبر ما يسميه بالتضامن الاجتماعي، إذ يصرح صراحة بأنه لا يوجد منهج أكثر كفاءة من منهج علم الاجتماع لفهم حقيقة التربية وتحديد طبيعتها)بوابة الهدف الإخبارية، 2023 .(ويؤسس دوركايم بذلك قطيعة معرفية مع النظرة الفردانية للتربية التي كانت سائدة في الفلسفة الكلاسيكية، ويضعها موضع التحليل السوسيولوجي بوصفها آلية اجتماعية تعيد إنتاج المجتمع نفسه عبر أجياله المتعاقبة، بحيث لا يعود ممكنا فهم أزمة الشراكة التربوية دون الرجوع إلى هذا التأسيس النظري الأول.

الفرع الثاني :التضامن الاجتماعي وتوزع الأدوار بين المدرسة والأسرة

يضيف دوركايم في موضع آخر من تحليله أن الدولة تعهد إلى المدرسة بنقل المعارف والقيم إلى الأجيال المتعاقبة وتنشئتهم على مبدأ المواطنة، غير أن هذا التفويض لا يلغي الدور التربوي للأسرة، التي تبقى في نظره مؤسسة

تربوية أصيلة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية الأولى، وإن كانت وظيفتها تتقلص تدريجيا كلما اتسعت دائرة الحياة الاجتماعية للطفل)التنويري، 2020 .(وبعبارة أدق، فإن دوركايم لا يتصور المدرسة والأسرة مؤسستين متنافستين، بل مؤسستين متكاملتين تتقاسمان مهمة واحدة هي إنتاج الكائن الاجتماعي، وحين تتقطع الخيوط بينهما فإن التضامن الاجتماعي نفسه يصاب في العمق)تعليم جديد، 2020(. ويؤكد دوركايم في مؤلفه المؤسس حول التربية والمجتمع أن الأخلاق نفسها لا تكتسب إلا داخل جماعة منظمة، وأن المدرسة، بوصفها جماعة صغرى، تمثل حلقة وصل ضرورية بين الأسرة والمجتمع الأوسع (Durkheim, 1956)، وهو ما يجعل أي قطيعة بين المدرسة والأسرة قطيعة تمس صميم الوظيفة الأخلاقية للتربية لا مجرد خللا تنظيميا عابرا.

المطلب الثالث :رأس المال الثقافي والعنف الرمزي عند بيير بورديو

الفرع الأول :رأس المال الثقافي وآلية إعادة الإنتاج الاجتماعي

يقدم بيير بورديو قراءة أكثر نقدية للعلاقة بين المدرسة والأسرة، إذ يرى أن المدرسة، خلافا لما تدعيه من حياد وموضوعية، تكرس في الواقع ثقافة الطبقة المهيمنة وتفرضها بوصفها الثقافة الشرعية الوحيدة، بينما تجد الأسر ذات رأس المال الثقافي المتواضع نفسها في موقع ضعف بنيوي، لأن أبناءها لم يكتسبوا منذ الصغر أساليب التعبير واللغة التي تتوافق مع متطلبات الثقافة المدرسية)شبكة النبأ المعلوماتية، 2020 .(ويوسع بورديو وباسرون هذا التحليل في مؤلفهما المشترك حول إعادة الإنتاج في التربية والمجتمع والثقافة، حين يبينان أن النظام التعليمي يقوم عمليا بتحويل الفوارق الاجتماعية الأولية إلى فوارق مدرسية تبدو، في

ظاهرها، فوارق في الاستحقاق الفردي المحض، بينما هي في جوهرها إعادة إنتاج (Bourdieu & Passeron, 1990). مقنعة للبنية الطبقية القائمة أصلا خارج أسوار المدرسة وتتيح هذه القراءة فهم كيف تتحول المدرسة، رغم خطابها المعلن حول تكافؤ الفرص، إلى آلية فرز اجتماعي تكافئ الأسر التي تملك رأس المال الثقافي المناسب وتعاقب ضمنيا الأسر التي تفتقر إليه.

الفرع الثاني :العنف الرمزي كمفهوم مفسر لانسحاب الأسر الهشة

يسمي بورديو هذا الفرض الثقافي عنفا رمزيا، ويعرفه بأنه كل نشاط تربوي يفرضه طرف يمتلك سلطة ثقافية تعسفية على طرف آخر لا يملك القدرة على مقاومتها أو حتى إدراك طبيعتها التعسفية)المجلة العربية، د.ت(، والأسرة الفقيرة ثقافيا، في هذا الإطار، لا تنسحب من الشراكة التربوية عن قصد أو إهمال محض، بل لأنها تشعر بغربة عميقة أمام لغة المدرسة ورموزها ومتطلباتها الإدارية، فينشأ عن هذه الغربة تفكك تدريجي في التواصل بين الطرفين، وهو ما يفسر جزئيا لماذا تتركز مظاهر ضعف المتابعة الأسرية في الأوساط الاجتماعية الأكثر هشاشة)مجتمع فكر، 2025 .(وتكمن الأهمية التفسيرية القصوى لهذا المفهوم في كونه يزيح المسؤولية عن الفرد المهمل المتقاعس إلى البنية الاجتماعية التي تنتج التفاوت أصلا، بحيث يعاد تعريف انسحاب بعض الأسر لا بوصفه ضعفا أخلاقيا فرديا، بل بوصفه أثرا موضوعيا لعلاقة قوة رمزية غير متكافئة بين مؤسستين لا تتحاوران من موقع متكافئ.

المطلب الرابع :نموذج النطاقات المتداخلة للتأثير عند جويس إبستين

الفرع الأول :الأنماط الستة للشراكة التربوية

تقدم الباحثة الأمريكية جويس إبستين إطارا نظريا وتطبيقيا مؤثرا يعرف بنموذج النطاقات المتداخلة للتأثير، وتحدد فيه ستة أنماط رئيسة للشراكة التربوية هي التنشئة الوالدية، والتواصل، والتطوع، والتعلم في البيت، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتعاون مع المجتمع المحلي (Epstein, 2001)، وتنطلق إبستين من فكرة مفادها أن المدرسة والأسرة والمجتمع لا تعمل كل منها بمعزل عن الأخرى، وإنما تتقاطع دوائر تأثيرها بصورة متبادلة، بحيث يصبح المعلمون قادرين على القول إنهم لا يستطيعون أداء عملهم دون دعم أسر تلاميذهم ومجتمعهم المحلي، ويصبح الأولياء بدورهم في حاجة ماسة إلى معرفة ما يجري داخل المدرسة كي يساعدوا أبناءهم (Organizing Engagement, n.d.).

الفرع الثاني :القيمة التطبيقية للنموذج ومحدودية حضوره جزائريا

أثبتت دراسات لاحقة أن تطبيق هذا النموذج في المدارس يعزز التعاون بين المعلمين والأولياء ويكشف عن أنماط جديدة من الشراكة مع الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، وينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلمين ويمثل هذا النموذج، من زاوية منهجية، أداة تحليلية (Griffin & Steen, 2010)، مفيدة لتشخيص مواطن الخلل في التجربة الجزائرية، ذلك أن أغلب الأنماط الستة التي حددتها إبستين تكاد تكون غائبة أو ضعيفة الحضور في الممارسة اليومية للمدرسة الجزائرية؛ فنمط التواصل يختزل غالبا في دفتر المراسلة الورقي، ونمط المشاركة في اتخاذ القرار يكاد ينعدم خارج الإطار الشكلي لجمعيات أولياء التلاميذ، بينما يغيب نمط التعلم في البيت كليا عن أي برنامج مؤسسي منظم يوجه الأسرة إلى كيفية دعم أبنائها دراسيا .ويكشف هذا التقابل بين ثراء النموذج النظري وفقر

تطبيقه الميداني عن المسافة الحقيقية الفاصلة بين الخطاب الرسمي حول الشراكة التربوية وممارستها الفعلية داخل المؤسسة التعليمية الجزائرية.

المبحث الثاني :مظاهر تفكك الشراكة التربوية في المدرسة الجزائرية :قراءة ميدانية

لا يبقى تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة في الجزائر فرضية نظرية مجردة، بل يترجم في الميدان إلى مؤشرات وظواهر ملموسة يمكن رصدها من خلال عدد من الدراسات الميدانية المحكمة، وفيما يلي أبرز هذه المظاهر مع تحليلها وربطها بالإطار النظري السابق.

المطلب الأول :تصاعد العنف المدرسي وارتباطه بالخلل الأسري

كشفت دراسة ميدانية أجريت على عينة من الأساتذة في الوسط المدرسي الجزائري أن الأسباب الأسرية تحتل المرتبة الأولى بين عوامل العنف المدرسي بنسبة تقارب ثلاثين بالمائة، تليها الأسباب المجتمعية ثم العوامل الذاتية للتلميذ)العنف في الوسط المدرسي، 2024(، وفي السياق نفسه، أشار مشاركون في يوم دراسي تحسيسي نظم بمدينة وهران حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي إلى أن غياب التواصل والحوار بين المدرسة والأسرة يمثل سببا جوهريا من أسباب العنف والعنف المضاد داخل الفضاء المدرسي، وأوردوا أن أكثر من ثمانية وخمسين بالمائة من الفتيات في الوسط المدرسي تعرضن لصورة من صور العنف)خباجة، 2018). كما تؤكد دراسات نفسية اجتماعية أخرى أن اضطراب العلاقات داخل الأسرة، من طلاق وانفصال وشعور الطفل بالإهمال أو النبذ، ينعكس مباشرة على سلوك التلميذ داخل المدرسة، ويجعله أكثر ميلا إلى العنف اللفظي والجسدي تجاه زملائه وأساتذته على حد سواء)العنف في المدرسة الجزائرية، د.ت(، ويكفي أن

يشير الباحث هنا إلى إحصائية ميدانية محلية رصدت تسعين حالة عنف في المؤسسات التربوية خلال ستة أشهر فقط، أسفرت عن مئتين وثلاثين ضحية، وهو رقم يفصح عن حجم الأزمة أكثر مما تفصح عنه أي مقاربة نظرية مجردة)مركز جيل للبحث العلمي، د.ت .(ويمكن قراءة هذه المعطيات في ضوء مفهوم العنف الرمزي عند بورديو، إذ يبدو أن العنف الظاهر الذي يمارسه التلميذ داخل الفضاء المدرسي ليس سوى الوجه المرئي لعنف رمزي أعمق يعانيه هو وأسرته أمام مؤسسة .لا تجد لغة مشتركة معها

المطلب الثاني :ضعف متابعة الأولياء للمسار الدراسي وأثره في التحصيل

أظهرت دراسة ميدانية أجريت في متوسطة محمد بوضياف بولاية غرداية أن التكامل بين الأسرة والمدرسة يسهم إسهاما مباشرا في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وأن غياب هذا التكامل ينعكس سلبا على النتائج المدرسية للتلاميذ في مختلف الأطوار)التكامل بين الأسرة والمدرسة، 2022(، وفي دراسة أخرى تناولت مسؤولية الأسرة في تحديد مخرجات المتعلم بالمجتمع الجزائري المعاصر، أشار الباحثون إلى أن نسبة الفشل الدراسي في امتحانات نهاية بعض الأطوار التعليمية تقارب خمسين بالمائة، وهو مؤشر يكشف عن ضعف بنيوي في التحصيل يتحمل الأولياء جزءا كبيرا من مسؤوليته، سواء بسبب انشغالاتهم المهنية أو بسبب شعورهم بالعجز أمام برامج دراسية باتت أكثر تعقيدا مما عرفته أجيال سابقة)مسؤولية الأسرة في تحديد مخرجات المتعلم، 2023 .(ويستدعي هذا الشعور بالعجز مباشرة مفهوم رأس المال الثقافي، إذ لا يعود ضعف المتابعة الأسرية مجرد قرار إرادي بالتخلي، بل انعكاسا موضوعيا لفجوة معرفية ولغوية بين

لغة البرامج المدرسية الحديثة ومخزون الولي المعرفي، وهي فجوة تتسع كلما ابتعدت الأسرة عن رأس المال الثقافي الذي تشرعنه المدرسة.

المطلب الثالث :التحولات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاسها على الوقت الأسري

تشير دراسة سوسيو أنثروبولوجية حول التفكك الأسري إلى أن تخلي أحد الوالدين عن أدواره الأساسية يؤدي إلى خلل وظيفي واضح في منظومة الأدوار الاجتماعية داخل الأسرة، وأن هذا الخلل ينعكس سلبا على استقرار الأسرة وتماسكها، ويدفع الأبناء الثمن الأكبر من هذا التفكك كونهم الطرف الأكثر تضررا من عدم استقرار الأسرة وانحلالها)التفكك الأسري بين الآثار والحلول، 2021(، كما تكشف دراسة أخرى تناولت مشكلات الأسرة الجزائرية وانعكاساتها على جنوح الأحداث عن ترابط وثيق بين اضطراب البيئة الأسرية وظهور سلوكيات منحرفة ولا يمكن .(Touitou, 2012) لدى الأبناء داخل المؤسسات التعليمية وخارجها فصل هذه المعطيات عن التحولات البنيوية التي عرفها المجتمع الجزائري في العقود الأخيرة، من خروج المرأة إلى سوق العمل، وتفكك الأسرة الممتدة لصالح الأسرة النووية، وانتشار الهجرة الداخلية نحو المدن الكبرى، وهي عوامل قلصت الوقت المتاح لمتابعة الأولياء أبناءهم دراسيا، وأضعفت شبكة الدعم الاجتماعي التي كانت توفرها الأسرة الممتدة تقليديا .ويمكن أن يستدعي هذا التحول مفهوم رأس المال الاجتماعي بالمعنى الذي طرحه كولمان، والذي يشير إلى شبكة العلاقات والثقة المتبادلة التي تسهل انتقال المعرفة والدعم بين الأفراد داخل الجماعة الواحدة، إذ يبدو أن تراجع هذا الرصيد الاجتماعي داخل الأسرة الجزائرية النووية الحديثة يفسر جزءا مهما من ضعف قدرتها على مرافقة أبنائها تربويا .(Coleman, 1988)

المطلب الرابع :محدودية آليات التواصل المؤسسي بين المدرسة والأسرة

تلاحظ دراسات عربية عديدة أن كثيرا من العاملين في المدارس والأسر يرغبون فعلا في بناء شراكة فاعلة بينهما، غير أنهم لا يعرفون الآليات الكفيلة ببناء هذه الشراكة، وأن هذه الشراكات تميل إلى التناقص عبر الأطوار الدراسية ما لم تعمل المدرسة على تطوير ممارسات ملائمة لاستمرارها)جسور للنشر والتوزيع، 2024(، وفي المدرسة الجزائرية تحديدا، لا تزال آليات التواصل تقتصر في الغالب على اجتماعات دورية شكلية أو على دفتر المراسلة الورقي، في حين لا تزال قنوات التواصل الرقمي الحديثة التي أثبتت نجاعتها في تجارب مقارنة، من قبيل الرسائل الإلكترونية الموجهة للأولياء عبر تطبيقات مخصصة، بعيدة عن التعميم الفعلي داخل أغلب المؤسسات التربوية العمومية)الشرق، 2023 .(وتكشف مقارنة هذا الواقع بأنماط التواصل التي حددتها إبستين عن هوة واسعة بين ما تقترحه الأدبيات النظرية العالمية وما تمارسه المؤسسة الجزائرية فعليا، وهي هوة لا تفسرها ندرة الموارد المادية وحدها، بل تفسرها أيضا غياب ثقافة تواصلية مؤسسية راسخة تعتبر إشراك الأسرة جزءا أصيلا من الوظيفة التربوية لا ترفا تنظيميا إضافيا.

المبحث الثالث :الفجوة البحثية

يكشف استقراء الأدبيات العربية والجزائرية المتوفرة حول موضوع الشراكة التربوية عن ثراء لافت في الدراسات الوصفية التي ترصد واقع العلاقة بين المدرسة والأسرة وتحصي معوقاتها، غير أن هذا الثراء الوصفي لا يقابله عمق نظري مواز، إذ تظل أغلب هذه الدراسات حبيسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يكتفي باستطلاع آراء العينة المدروسة دون أن يستند إلى إطار سوسيولوجي أو

فلسفي متماسك يفسر جذور الظاهرة تفسيرا بنيويا .ويمكن حصر هذه الفجوة البحثية في ثلاثة مستويات متكاملة.

المطلب الأول :فجوة الربط النظري بين المقاربات السوسيولوجية والواقع الجزائري

تبرز فجوة أولى واضحة في غياب دراسات جزائرية تربط بصورة منهجية بين نظريات التربية السوسيولوجية الكبرى، كالوظيفية الدوركايمية ونظرية رأس المال الثقافي البورديوية ونموذج النطاقات المتداخلة الإبستيني، وبين الواقع الميداني الجزائري الخاص، فأغلب الدراسات التي تستدعي بورديو أو دوركايم تفعل ذلك في سياق نظري عام دون تطبيق مباشر على أزمة الشراكة الأسرية المدرسية في الجزائر تحديدا .ويترتب على هذا الغياب أن كثيرا من التوصيات التي تخرج بها الدراسات المحلية تبقى توصيات تقنية عامة، من قبيل الدعوة إلى تفعيل التواصل أو تنظيم لقاءات دورية، دون أن تسند هذه التوصيات إلى تفسير بنيوي عميق يوضح لماذا يتعطل هذا التواصل أصلا في بعض الأوساط الاجتماعية دون غيرها.

المطلب الثاني :فجوة التمايز بين أنماط الأسر الجزائرية

تبرز فجوة ثانية في محدودية الدراسات التي تفرق بين أنماط الأسر الجزائرية بحسب متغير رأس المال الثقافي والاقتصادي، إذ تعامل أغلب الدراسات الأسرة الجزائرية بوصفها كتلة متجانسة، في حين أن حدة تفكك الشراكة التربوية تتفاوت بصورة جوهرية بين الأسر الميسورة ذات المستوى التعليمي المرتفع والأسر الهشة اقتصاديا وثقافيا، وهو تمايز تفتقر الأدبيات المحلية إلى دراسته بأدوات كمية دقيقة .ويكمن الخطر المنهجي لهذا التعميم في أنه يفضي إلى حلول موحدة تصلح نظريا لكل الأسر، بينما تحتاج الأسر الهشة ثقافيا إلى تدخل من طبيعة مختلفة كليا

عن التدخل الذي تحتاجه الأسر الميسورة التي تملك أصلا الأدوات اللازمة للتفاعل مع المدرسة.

المطلب الثالث :فجوة القراءة الفلسفية النقدية

تبرز فجوة ثالثة، وهي الأهم من منظور هذا البحث، في غياب شبه تام للقراءات الفلسفية النقدية لهذه الإشكالية، ذلك أن أغلب الدراسات المتوفرة تعالج الموضوع من زاوية إجرائية بحتة تبحث عن أسباب وحلول تقنية، دون أن تتساءل فلسفيا عن طبيعة السلطة التربوية نفسها، وعن مشروعية الخطاب المدرسي الذي يطالب الأسرة بالانخراط في منظومة قيم لم تشارك أصلا في صياغتها، وهي مساءلة يحاول هذا البحث أن يفتح بابا أوليا لها في محوره الأخير .ويعكس غياب هذا البعد الفلسفي، في تقدير الباحث، تحيزا منهجيا أعمق داخل حقل البحث التربوي الجزائري لصالح المقاربات الوظيفية التقنية على حساب المقاربات النقدية التي تعيد النظر في العلاقات غير المتكافئة داخل المنظومة التربوية نفسها.

المبحث الرابع :الحلول والاقتراحات العملية لإعادة بناء الشراكة التربوية

انطلاقا من التشخيص النظري والميداني السابق، يقترح الباحث جملة من الحلول العملية القابلة للتطبيق التدريجي داخل المدرسة الجزائرية، ويصنفها في ثلاثة مستويات متكاملة تحرص على معالجة الأزمة من جذورها لا من أعراضها فقط.

المطلب الأول :الحلول المؤسسية والتنظيمية

يقتضي المستوى الأول من الإصلاح إحداث خلية دائمة للتنسيق التربوي داخل كل مؤسسة تعليمية، تضم ممثلين عن الإدارة والأساتذة وجمعية أولياء التلاميذ، وتجتمع دوريا لمناقشة الوضعية العامة للتلاميذ بعيدا عن الطابع الإجرائي الشكلي الذي تتسم به الاجتماعات الحالية، على أن ترافق هذه الخلية إشراك الأولياء فعليا في بعض قرارات الحياة المدرسية، من قبيل الأنشطة اللاصفية وبرامج الدعم النفسي والاجتماعي، بما يجسد أحد أهم أنماط الشراكة التي حددتها إبستين، وهو نمط المشاركة في اتخاذ القرار، والذي يظل غائبا تقريبا عن الممارسة اليومية للمدرسة الجزائرية.

المطلب الثاني :الحلول التكوينية والتواصلية

يستلزم المستوى الثاني اعتماد قنوات تواصل رقمي مباشرة بين الأستاذ والولي، على غرار تطبيقات المراسلة المخصصة التي أثبتت نجاعتها في تجارب دولية، بما يتيح متابعة يومية للغيابات والنتائج والسلوك، ويقلص المسافة الزمنية بين وقوع المشكلة وإخبار الأسرة بها، إلى جانب تكوين الأساتذة ومستشاري التوجيه في مجال علم النفس التربوي وتقنيات التواصل مع الأولياء، ذلك أن نقص هذا التكوين يمثل سببا جوهريا في ضعف العلاقة بين الطرفين، فضلا عن كونه سببا مباشرا في تصاعد ظاهرة العنف داخل الفضاء المدرسي كما بينت الدراسات السابقة .ويضاف إلى ذلك تصميم برامج توعية موجهة للأولياء أنفسهم، خاصة في الأوساط الاجتماعية الأكثر هشاشة ثقافيا واقتصاديا، تشرح لهم آليات متابعة أبنائهم دراسيا وتقربهم من لغة المدرسة ورموزها، بما يقلص فجوة رأس المال الثقافي التي تحدث عنها بورديو، .ويمنح هذه الأسر أدوات فعلية للمشاركة بدل الاكتفاء بمطالبتها بالمشاركة

المطلب الثالث :الحلول المجتمعية والبحثية

يتصل المستوى الثالث والأخير بفتح المجال أمام مقاربة بحثية جزائرية بينية تجمع علماء الاجتماع وفلاسفة التربية وعلماء النفس المدرسي، من أجل سد الفجوة النظرية التي أشار إليها البحث، وبناء نموذج تفسيري محلي أكثر التصاقا بخصوصية المجتمع الجزائري بدل الاكتفاء باستيراد النماذج الجاهزة دون تكييفها .ولا يكتمل هذا المستوى دون إشراك الفاعلين المجتمعيين المحليين، من جمعيات مدنية وهيئات دينية وثقافية تحظى بثقة الأسر الهشة، بوصفهم وسطاء محتملين يسهلون التقارب بين لغة المدرسة الرسمية ولغة هذه الأسر اليومية، وهو ما يجسد عمليا نمط التعاون مع المجتمع المحلي الذي حددته إبستين ضمن أنماطها الستة.

المبحث الخامس :قراءة نقدية فلسفية في أساس الشراكة التربوية

المطلب الأول :المدرسة بين الحياد المزعوم والعنف الرمزي

لا يكتمل فهم أزمة الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة دون مساءلة فلسفية تتجاوز البعد التقني للمشكلة، فالمدرسة، بوصفها مؤسسة حديثة ،نشأت أصلا لخدمة مشروع الدولة الوطنية في بناء مواطن موحد الهوية والقيم تفترض ضمنيا أن الأسرة طرف يجب أن ينخرط في مشروعها دون أن يعيد التفاوض حول مضمون هذا المشروع نفسه، وهذا الافتراض بالذات هو ما يستحق مساءلة نقدية عميقة، ذلك أن كل نشاط تربوي، كما يذكر بورديو، هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي بوصفه فرضا من قبل جهة اجتماعية متعسفة ثقافيا)المجلة العربية، د.ت .(فحين تطالب المدرسة الأسرة بالانخراط في شراكة تربوية، فإنها

،غالبا ما تطلب من الأسرة أن تتبنى منطقها هي، لا أن تبني معها منطقا مشتركا وهنا يكمن جوهر المفارقة الفلسفية، فالشراكة التي تفترض تكافؤا بين طرفين تتحول عمليا إلى علاقة تبعية تطلب فيها المدرسة من الأسرة أن تصبح امتدادا لها، لا شريكا حقيقيا في صياغة مضمون التربية وغاياتها .ومن هذا المنظور، فإن ما يسمى بتفكك الشراكة التربوية قد لا يكون دائما علامة على عجز الأسرة أو تقصيرها، بل قد يكون أحيانا مقاومة صامتة وغير واعية لأسر لا تجد في الثقافة المدرسية معنى قريبا من ثقافتها الخاصة، وهي فرضية تستحق أن تختبر ميدانيا .بدل أن تحسم مسبقا لصالح الخطاب المدرسي الرسمي

المطلب الثاني :أزمة الحداثة السائلة وتحول أدوار الأسرة المعاصرة

ويضاف إلى هذا البعد النقدي بعد آخر يتصل بأزمة الحداثة

،السائلة التي تعيشها المجتمعات المعاصرة عموما والمجتمع الجزائري بصفة خاصة وهو المفهوم الذي طوره عالم الاجتماع البولندي زيغمونت باومان ليصف حالة السيولة التي أصابت المؤسسات والعلاقات الاجتماعية الحديثة، إذ لم تعد الأدوار والهويات ثابتة كما كانت في المجتمعات الصلبة التقليدية، بل باتت في تشكل وإعادة تشكل مستمرين تبعا لضغوط السوق والفردانية المتصاعدة (Bauman, 2000). فالفرد المعاصر، أبا كان أو أما، بات مطالبا بأداء أدوار متعددة ومتزاحمة في آن واحد، مهنية واقتصادية واجتماعية، بحيث يضيق الوقت المخصص للمتابعة التربوية دون أن يعني ذلك بالضرورة تراجعا في الحس بالمسؤولية تجاه الأبناء، بل قد يعبر عن أزمة بنيوية أعمق تتعلق بإعادة توزيع الوقت والأولويات في مجتمع يتحول بسرعة أكبر من قدرة مؤسساته التقليدية على مواكبته .وتبقى المدرسة، من

زاوية دوركايمية، معنية بأن تعيد التفكير في نفسها بوصفها مؤسسة تضامن اجتماعي لا مؤسسة إقصاء رمزي، إذ إن أي تضامن حقيقي بين المدرسة والأسرة يستلزم اعترافا متبادلا بمشروعية الاختلاف بينهما قبل المطالبة بالتكامل.

المطلب الثالث :نحو علاقة تفاوضية بديلة عن العلاقة التراتبية

وخلاصة هذه القراءة النقدية أن إعادة بناء الشراكة التربوية لا تكون فقط بإصلاح آليات التواصل والتنظيم، وإن كانت هذه الآليات ضرورية لا غنى عنها، وإنما تكون أساسا بإعادة النظر في الأساس الفلسفي الذي يحكم العلاقة بين المؤسستين، من علاقة تراتبية تطلب فيها المدرسة الطاعة والانخراط، إلى علاقة تفاوضية تعترف فيها المدرسة بأن الأسرة صاحبة معرفة وخبرة حقيقية بابنها، لا مجرد طرف تنفيذي مطالب بتطبيق توجيهات المدرسة دون مناقشة .ويقتضي هذا التحول الفلسفي أن تتخلى المدرسة عن موقعها بوصفها الجهة الوحيدة المالكة للمعرفة التربوية الشرعية، وأن تقبل بأن المعرفة الوالدية اليومية بالطفل معرفة تكميلية لا تقل قيمة عن المعرفة البيداغوجية الرسمية، وهو ما يفتح الباب أمام تصور جديد للشراكة يقوم على التفاوض المستمر لا على الإذعان الأحادي الجانب.

خاتمة :النتائج والتوصيات

يُرجع هذا البحث أزمة تفكك الشراكة بين المدرسة والأسرة في الجزائر إلى محددات بنيوية واجتماعية عميقة، متجاوزاً التفسيرات الظرفية الشائعة كضعف التواصل أو انشغال الأولياء .يرتكز التحليل على مساءلة سوسيولوجية وفلسفية نقدية تستند إلى أطروحات دوركايم وبورديو وإبستين، كاشفاً عن أثر تفاوت رأس المال الثقافي والنزعة

التراتبية للمدرسة التي تختزل علاقتها بالأولياء في دور سلطوي آمر بدلاً من التفاعل التشاركي الأفقي.

أما **الفجوة العلمية** المرصودة في البحث تتمحور في ضعف الربط المنهجي في الأدبيات المحلية بين النظريات السوسيولوجية الكبرى وخصوصية الواقع الجزائري. وأيضا غياب المقاربة الفلسفية النقدية التي تفكك الأبعاد الإبستيمولوجية وعلاقات الهيمنة، مما حصر المعالجات السابقة في حلول تقنية وإجرائية قاصرة.

الحلول والتوصيات الأكاديمية :إصلاح التكوين والتقييم المؤسسي :إدراج علم اجتماع التربية في برامج تأهيل الأساتذة، وتأسيس آليات تقييم دورية ومقننة لجودة التفاعل التربوي داخل المؤسسات .كذلك تطوير البحث البيني والميداني بتوجيه الدراسات نحو نمذجة كمية تقيس أثر رأس المال الثقافي والطبقي حسب المناطق الجغرافية، وتبني بحوث بينية تدمج الفلسفة وعلم النفس التربوي لتجاوز الاختزال التقني .ويرتبط نجاح الإصلاح الجذري بقدرة المدرسة على تفكيك نزعتها الأبوية، واستعادة الأسرة لفاعليتها التربوية الأصيلة غير القابلة للتفويض.

قائمة المراجع

أولا :المراجع باللغة العربية

إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر :الواقع والرهانات) .2012 .(مجلة علمية محكمة، منصة ASJP. https://asjp.cerist.dz/en/article/62923

.إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر)تحديات وعوائق :(دراسة تحليلية) .2021(
.ASJP مجلة علمية محكمة، منصة
https://asjp.cerist.dz/en/article/157411

التفكك الأسري بين الآثار والحلول :دراسة سوسيو أنثروبولوجية) .2021 .(مجلة
ASJP. https://asjp.cerist.dz/en/article/165152 علمية محكمة، منصة

التكامل بين الأسرة والمدرسة وأثره على التحصيل الدراسي للتلميذ :دراسة ميدانية
،بمتوسطة محمد بوضياف الثنية، غرداية، الجزائر) .2022 .(مجلة علمية محكمة
ASJP. https://asjp.cerist.dz/en/article/206694 منصة

.التنويري) .2020 .(التربية الأخلاقية في سوسيولوجيا دوركهايم
https://altanweeri.net/4935/

https://al- .الشرق) .2023، 13 سبتمبر .(الشراكة الأسرية مع المؤسسة التعليمية
sharq.com/opinion/13/09/2023/

،العنف في المدرسة الجزائرية :عوامله وسبل الوقاية منه) .د.ت .(مجلة علمية محكمة
.ASJP منصة
https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/467/2/4/146136

العنف في الوسط المدرسي)واقعه وأسبابه) .(2024 .(مجلة علمية محكمة، منصة
ASJP. https://asjp.cerist.dz/en/article/235967

.المجلة العربية) .د.ت .(بيير بورديو ...فيلسوف العنف الرمزي
https://alarabi.nccal.gov.kw/Home/Article/1438

.بوابة الهدف الإخبارية) .2023 .(التربية في سوسيولوجيا دوركهايم
https://hadfnews.ps/post/116089/

.تعليم جديد) .2020 .(إميل دوركايم والمقاربة الوظيفية في علم الاجتماع التربوي
https://www.new-educ.com/

جسور للنشر والتوزيع) .2024 .(الشراكة بين الأسرة والمدرسة :عامل إيجابي في
.المنظومة التعليمية
https://revues.imist.ma/index.php/Joussour/article/view/52901

خباجة، نسيمة) .2018، 12 أكتوبر .(العنف يهدّد المدرسة الجزائرية .جريدة أخبار
.اليوم
https://akhbarelyoum.dz/ar/index.php?option=com_content&tmpl=component&id=256407

شبكة النبأ المعلوماتية) .2020 .(بيداغوجيا الرمز والعنف الرمزي في منظور بيير
بورديو. https://annabaa.org/arabic/studies/24484

مجتمع فكر) .2025 .(تطبيق نظرية رأس المال الثقافي في تفسير فرص التعليم
والتمييز. https://www.mojtamaafikr.com/2025/06/cultural-capital-theory-education-social-class-application.html

مركز جيل للبحث العلمي) .د.ت .(دور العوامل الأسرية في غرس ثقافة العنف عند
الأطفال. https://jilrc.com/archives/8489)العنف المدرسي أنموذجا(

مسؤولية الأسرة في تحديد مخرجات المتعلم في المجتمع الجزائري المعاصر :مقاربة سوسيولوجية) .2023 .(مجلة علمية محكمة، منصة ASJP.
https://asjp.cerist.dz/en/article/235656

ثانيا :المراجع باللغة الأجنبية

Bauman, Z. (2000). Liquid modernity. Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). Reproduction in education, society and culture (R. Nice, Trans.; 2nd ed.). Sage Publications. (Original work published 1970)

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, S95-S120. https://doi.org/10.1086/228943

Durkheim, E. (1956). Education and sociology (S. D. Fox, Trans.). Free Press. (Original work published 1922)

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.

Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. Professional School

Counseling, 13(4), 218-226. https://doi.org/10.1177/2156759X1001300402

Organizing Engagement. (n.d.). Framework of six types of involvement. Retrieved September 6, 2026, from https://organizingengagement.org/models/framework-of-six-types-of-involvement/

Touitou, M. (2012). مشكلات الأسرة الجزائرية وانعكاساتها على جنوح الأحداث: دراسة ميدانية بمركز الأحداث بمدينة الجزائر العاصمة .دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12)2(، 243-261.

05اكتوبر2026

الاسم واللقب: سمير أبيش

عنوان المداخلة: تأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة على التفوق الدارسي للتلميذ .

أ.د سمير أبيش جامعة غرداية

د. هناء برجي

ملخص المداخلة:

تهدف هاته الدراسة إلى محاولة التعرف على مدى تأثير العلاقة بين الأسرة والمدرسة على التفوق الدراسي للتلميذ ، وبكل مايحيط به داخل المدرسة أو خارجها، وغيرها من العوامل الأخرى. اذ أن المناخ الاجتماعي للمدرسة له تأثير على عمل التلميذ و مردوديته ، فالمدارس التي اهملت دورها الرئيسي الا وهو الدور الإتصالي بأسرة التلميذ تعاني من مشاكل كبيرة تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ وعن رغبته في الدراسة وقد تتحول المدرسة إلى مجرد مجمع لا روح له و لا معنى له بالنسبة للتلميذ مما يجعله ينفر منها ، و تؤدي به إلى اعتماد سلوكات عدوانية اتجاهها و اتجاه العاملين بها و تدفعه إلى التمرد على قوانينها و تخريبها و تكون لديه اتجاهات سلبية نحوها و نحو الدراسة و التعلم بصفة عامة. ونحن من خلال هذه الورقة البحثية نحاول الكشف عن واقع العلاقة بين الأسرة والمدرسة ومدى تأثير كل منهما في الأخر وعلاقته بالتفوق الدراسي للتلميذ.

الكلمات المفتاحية: -المدرسة. المعلم، الأسرة، التفوق الدراسي، التلميذ

Abstract:

This study aims to examine the impact of the family-school relationship on a student's academic excellence, considering the

student's environment—both within and outside the school—alongside other relevant factors. The school's social climate significantly influences a student's performance and productivity; schools that neglect their primary role of communicating with families face major issues that impair academic achievement and diminish the student's desire to learn. Such schools risk becoming soulless, meaningless institutions in the eyes of the student, fostering aversion and leading to aggressive behavior toward the school and its staff, rebellion against rules, vandalism, and the development of negative attitudes toward the school, education, and learning in general. Through this research paper, we seek to explore the reality of the family-school relationship, the extent of their mutual influence, and the connection of this dynamic to student academic excellence.

Keywords: School, Teacher, Family, Academic Excellence, Student.

أولا/ مقدمة:

ان العملية التربوية المعاصرة أكدت بشكل كبير على الاهتمام بالتلميذ، نظرا لضرورته التي نادت بها الاصلاحات التربوية في مختلف الدول المتقدمة، و التي ظهرت بوادرها في الدول العربية في الفترات الأخيرة، التي كان من بين ما نادت به، نجد ضرورة توثيق الصلة بين الأسرة كمؤسسة تربوية بالدرجة الأولى و المدرسة بالدرجة الثانية، فالاتصال التربوي في الغالب يهدف إلى التغيير و المحافظة على حجم أو سرعة أو ماهية الموضوع

الذي يجسده في الشؤون أو الممارسات الإنسانية و التربوية بالمدرسة و الأسرة، ذلك لاعتباره العمود الفقري الذي من خلاله تنظم العلاقات التربوية و كل ما يرتبط بهاتين المؤسستين من علاقات عديدة تجسد التواصل التربوي على أرض الواقع، قد يكون عن طريق المتابعة الأسرية المنظمة للتلميذ داخل المدرسة، تعد المدرسة مؤسسة تعليمية منظمة، تعمل على توفير بيئة تعليمية، وتنمية المهارات المعرفية والاجتماعية لدى التلاميذ، فهي المكان الذي يتعلم فيه الفرد بشكل منظم، كما أنها تسهم في تطوير شخصيته، وتعليمه قيمًا وأخلاقا ومهارات اجتماعية، للاندماج في المجتمع بشكل سليم وجيد. والمدرسة مجال مهم وخصب لاكتشاف المواهب في كل المجالات بهدف تطويرها، سواء الفنية أو الرياضية أوغيرها. إن المدرسة ليست مجرد مكان يتلقى فيه التلاميذ التعليم، بل هي بيئة تربوية متكاملة تسهم في تنمية مهاراتهم الحياتية والشخصية. من خلال توفير مناهج تعليمية متطورة وبرامج تربوية متنوعة، وتلعب دورًا كبيرًا في إعداد الأفراد لمواجهة تحديات الحياة وتحقيق النجاح في المستقبل. تشكل المدرسة بيئة اجتماعية منظمة تحكمها قوانين و تفرض نمطا سلوكيا معين على التلميذ فهي تقوم بدور هام و فعال في نجاحه و تكيفه و توافقه مع جوها الدراسي غير ان سرعان ماتراجع هذا الدور ولم يعد كما كان سابقا و هذا يرجع لمجموعة من العوامل العديدة والمتشابكة أو التواصل الدائم بين الأولياء و المعلمين، و قد يكون من خلال الحرص على احترام اللقاءات و الندوات الخاصة بجمعية أولياء التلاميذ، لتحقيق هذا التواصل و الترابط و التكامل الوظيفي بين هاتيين المؤسستين، فهي تهدف إلى إيجاد قناة رئيسة للتواصل بينهما، بما يحقق التكامل التربوي التعليمي، فإن زيارة الأولياء المستمرة للمدرسة قد تكشف عن جوانب هامة من شخصية التلميذ و الحد من الخلل الذي قد يتعرض له، كالجانب الصحي، النفسي، الانفعالي ففي كثير من الأحيان لا يتمكن المعلم من اكتشافها في حجرة الدرس، و انما من خلال هاته اللقاءات و الشيء المؤسف هنا أنّ كثيرا من أولياء الأمور قد لا يدركون أهمية مثل هذه اللقاءات في ترسيخ مبدأ الشراكة المعرفية و الاجتماعية بينها و بين أسر التلاميذ.

و قد أثبتت الكثير من الدراسات في هذا المجال أن قوة الصلة بين الأسرة و المدرسة تقضي على مشكلات كثيرة في المدرسة، كالانضباط و الغياب، بل قد تخفف كثيرا من المشكلات السلوكية و التحصيلية للتلميذ. وهذه الدراسة قد تكون واحدة من بين الدراسات السابقة التي اشارت إلى مدى تأثير العلاقة بين الأسرة والمدرسة على العملية التعليمية عامة وعلى التفوق المدرسي للتلميذ خاصة.

ثانيا/ تحديد الإشكالية:

ان التعاون بين الأسرة و المدرسة بات أمر ضروري قصد النجاح و النهوض بالعملية التعليمية بصفة خاصة و بالعملية التربوية بصفة عامة، بحيث تعد المدرسة شريكا أساسيا في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ، من خلال ما يجري بينهما من عمليات التربية و التعليم، و ما يرتبط بينهما من مسؤوليات اتجاه الأمة، لأنها قد تتصل اتصالا مباشرا بحياة كل فرد و كل أسرة و قد تأثر تأثيرا جوهريا في مستقبل الأفراد، فالمدرسة في نظر المجتمع بمثابة مصدر للإصلاح الاجتماعي من خلال ما تثبته في النفوس، و ما تنشره بين الناس من مهارات و ما تبديه للبيئة من خدمات، كما أنها تعتبر مصدر اقتصادي بما تعده من كفاءات بشرية عاملة، فهي بقدر ما تكون متكاملة في نظامها و منهجها و مناخها الدراسي بقدر ما تؤثر في شخصية أفرادها، و بالتالي تحقق أهدافها المرجوة و بهذا تعطي صورة كاملة عن تحقيق الأهداف التي يريدها المجتمع، غير أنها قد لا تكتمل و قد لا تتحقق هذه الأهداف دون علاقة واضحة المعالم بين كل من المدرسة و الأسرة، نظرا للمسؤولية المشتركة بينهما و قد تمت الاشارة الى ذلك في اجتماعيات التربية التي أكدت على أن الأسرة و المدرسة من المؤثرات المبنية على التفاعل الدائم و المتبادل بين الطلاب و مدرسيهم، بحيث أن سلوك الواجب يؤثر في الآخر و يتأثر به سعيا للوصول و بلوغ الأهداف المرجوة من النتائج التعليمية للتلميذ، فأصبح من الأمور الهامة اللازمة لتحقيق ذلك ضرورة حرص الوالدين على متابعة الأبناء دراسيا و توطيد العلاقة بمدرسي أبنائهم و محاولة معرفة مدى تأثير المعلمين على التلاميذ و ذلك قد يكون راجعا الى: المستوى

العلمي للمعلم، أو طبيعة تكوينه، أو الجوانب السيكولوجية له في التعامل مع التلاميذ و أولياء الأمور و غيرها من المتغيرات التي قد تؤثر على هذه العلاقة، مما قد يزيد من توطيد العلاقات الاتصالية التربوية بين الأسرة و المدرسة، و الإلمام بمختلف التغيرات الطارئة على حياة التلميذ الدراسية و تعزيزها، و هذا ما تسعى المنظومة التربوية الجزائرية للإقتداء به لما له من ضروريات حتمية على العملية التربوية في شتى مراحل التعليم و بالأخص المرحلة الابتدائية، التي تمثل بؤرة التواصل الأولى بين الأسرة و المدرسة، و تعتبر المرحلة الضرورية التي يجب الاهتمام بها من جميع الجوانب قصد تحقيق نمو متكامل متماسك للتلميذ و تحدد مكانته في المجتمع بشكل ايجابي يتوافق معه، فالمرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، فهي مرحلة عامة تشمل أبناء المجتمع جميعهم و تزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة و الاتجاهات السليمة و الخبرات و المعلومات و المهارات، فالتعليم الابتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة و كلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر للمراحل التي تليها، لكونه هو القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم، و يمكن التأكيد على أن المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة التلميذ، لأنها تعتبر الفرصة الأولى التي يتلقى فيها الأفراد الخبرات التعليمية و المعارف و المهارات الأساسية، بصورة علمية صحيحة تسمح لهم بالتهيؤ للحياة و ممارسة أدورهم.

و تعتبر المدرسة الابتدائية الجزائرية كغيرها من مدارس الدول الأخرى التي تهتم بمشاركة الأسرة بأفرادها من جميع الجوانب، و بالتالي يظهر المشكل المطروح في دراستنا حول مدى تأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة على التفوق الدراسي للتلميذ في المرحلة الابتدائية و يكمن اشكال الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

مامدى تأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة على التفوق الدراسي للتلميذ ؟وللإجابة على هذا التساؤل تم بلورة الفرضية العامة التالية:

تؤثر العلاقة بين المدرسة والأسرة على التفوق الدراسي للتلميذ.

ثالثا/ أهداف الدراسة:

بناء على التساؤل العام الذي أثارته مشكلة الدراسة، و في ضوء مبررات الدراسة و في ظل معايشتنا للواقع الاجتماعي الجزائري نهدف الى تحقيق الأهداف التالية:

- محاولة التعرف على العوامل و المحددات التي تتخذها الأسرة و المدرسة عاملا للتواصل و بناء العلاقات الانسانية.
- التعرف على أبعاد العلاقات التربوية القائمة بين الأسرة و المدرسة كمؤسستين اجتماعيتين قائمتين.
- تفسير أهم العوامل التي تساهم في كشف خصائص تلميذ المرحلة الابتدائية و ما يدفع به الى التفوق الدراسي المميز.
- الفهم المعمق للنظام المعقد للعلاقات الانسانية التي تتأسس في الأسرة و المدرسة.
- جلب اهتمام المختصين التربويين و البيداغوجيين للمشاركة الفعالة في توجيه اهتمام الأولياء و المعلمين حول ضرورة التعاون بين الأسرة و المدرسة قصد تفوق ابنهم الدراسي.

رابعا/ مفاهيم الدراسة:

1- **المدرسة:**

عرفها دور كايم بأنها: التعبير الإمتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل الى الاطفال قيما ثقافية واجتماعية يعتبرها ضرورة لتشكيل الراشد وإدماجه في وسطه.وهي من أهم وأبرز المؤسسات الاجتماعية التربوية التي أنشأها المجتمع للعناية بالتنشئة الاجتماعية لأبنائه ، وتربيتهم ، وتهيئتهم ، وإعدادهم للحياة .

نجد أن أصل المدرسة **école** يعود الى الأصل اليوناني schéol والذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم من أجل تثقيف الرهن، وتطور هذا اللفظ بعد ذلك ليشير إلى التكوين الذي يعطى في تشكل جماعي مؤسسي ، أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم، ليصبح لفظ المدرسة يفيد حاليا تلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلبات المكان والزمان ، كما يعرفها اميل دوركايم بأنها : عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل للأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيته ووسطه. (جادو،2001 ،ص 139)

أما مفهوم المدرسة بالتحديد فهو السبيل الذي يقدم إليه الأطفال منذ صغرهم، بعد الأسرة التي تمثل المدرسة الأولى إلى أن يلتحقوا بسوق الشغل وبالتالي فهي بمثابة معمل لتكوين الموارد البشرية.

إلا أنها تعتمد على التربية والتكوين وفق الثقافة التي تمثلها كمؤسسة مدرسية.

يوضح لنا هذا التعريف سمة من أهم سمات المدرسة والتي تتمثل في اعداد الكفاءات الاجتماعية اعدادا متكاملا قادرا على القيام بأدواره في المجتمع مما يساعده في تحقيق التوافق والانسجام والاتساق مع بقية الأفراد في مختلف مؤسسات المجتمع .

فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية تشرف على عملية التنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع داخل إطار هذا التصور الاجتماعي، ومنه يمكن القول أن المدرسة هي المؤسسة التي يكتشف بفضلها الفرد ذاته ومجتمعه. (زعيمي،2006،ص71)

أما فيما يتعلق بهذا المفهوم فهو يركز على الوظيفة والدور الذي يحدد مكانة المدرسة في المجتمع الذي أوجدها للقيام بهذه الوظائف.

هي مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع وتنقلها للأطفال في شكل مهارات خاصة ومعارف عن طريق نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الطفل القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين. (صفوت مختار،2003ص87)

لا يختلف هذا التعريف عن سابقه إلا اختلافا بسيطا ألا وهو توضيح الدور الثقافي الذي تقوم به المدرسة اضافة إلا وظيفتها الاجتماعية، فهي تحاول تكميل ما بدأته الأسرة من رسخ لجل العادات والتقاليد والعرف الاجتماعي، مما يساعد أفراده من تعزيز العلاقات فيما بينهم تحت ثقافة واحدة بدأت من الأسرة الى المدرسة، ومنه الى المجتمع فينشأ بذلك الفرد وهو ملم بجميع هذه الثقافات التي تعتبر بالنسبة له بمثابة السند الذي يحميه من أي خلل في حياته الاجتماعية.

ومن هذه التعريفات يمكن **القول بأن المدرسة:**

مؤسسة اجتماعية منظمة، فهي تتضمن واجبات وحقوق الأفراد التي من خلالها تشرف على عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فعندما يتطور الطفل بيولوجيا واجتماعيا ومعرفيا تصبح الأسرة غير قادرة على استيعاب حاجات الطفل المتعلم، والتي تتركز حول عملتي التربية والتعليم حينها أوجد المجتمع المدرسة كمؤسسة ثانية اضافية أوكل اليها مهمة تنشئة الطفل، فهي تكمل الدور الذي تقوم به الأسرة وتزود الطفل بالمهارات والخبرات الاجتماعية والعلمية والمهنية الى درجة التأهيل الاجتماعي المقبول.

وعلى الرغم من أنه لا يُعرف متى وأين وكيف ظهرت أول مدرسةٍ في التاريخ إلا أنه يُمكن القول : إنها ظهرت عندما دعت الحاجةإليها. ولعل من أبرز وأهم وظائف المدرسة ما يلي:

* أنها تعمل على تبسيط ونقل التُراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى

جيل الصغار ، أو من المعلمين إلى الطلاب تبعاً لما يتناسب واستعداداتهم وقدراتهم المختلفة ؛ فينتج عن ذلك جيلٌ متعلمٌ ومُثقف

* أنها تعمل على استكمال ما كان قد تم البدء فيه من تربيةٍ منزلية للفرد ، ثم تتولى تصحيح المفاهيم المغلوطة ، وتعديل السلوك الخاطئ ، إضافةً إلى قيامها بمهمة التنسيق والتنظيم بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات الأثر التربوي في حياة الفرد فلا يحدث نوع من التضارب أو التصادم أو العشوائية .

* أنها تقوم بدورٍ كبيرٍ في عصرنا الحاضر حينما تكون في معظم الأحيان بديلاً للأُسرة إذ يتشرب الصغار فيها عادات وقيم وأخلاق وسلوكيات مجتمعهم الذي يعيشون فيه .

* أنها بمثابة مركز الإشعاع المعرفي في البيئة التي توجد فيها ؛ إذ إنها تُقدم للمجتمع كله خدماتٍ كثيرة ومنافع عديدة من خلال نشر الوعي الصحيح بمختلف القضايا ، وكيفية التعامل السليم مع من حول الإنسان وما حوله .

* أنها تعمل على إشاعة الوعي الإيجابي عند أبناء المجتمع تجاه مختلف القضايا الفردية أو الجماعية سواءً كان ذلك بطريقٍ مُباشرٍ أو غير مُباشر . .

2- المعلم:

و يعتبر المعلم القيادة الرسمية الثانية بعد الأسرة التي تنقل من خلالها ثقافة المجتمع للطفل، كما أنه المسؤول عن تنقية ثقافة التلميذ من كل الشوائب التي علق بها من خلال جماعة الرفاق و غيرها من القنوات الأخرى، بحيث يقول **توما جورج خوري** في ذلك بأن الطفل يدخل المدرسة بعد أن يكون قد أخذ جزءا كبيرا من التربية من الأسرة و جماعة اللعب و الأصدقاء بل يدخل المدرسة و هو مزود بكل هذا الموروث السلوكي و الثقافي. **(توما جورج خوري: 1983، ص 40).**

3- الأسرة:

يعرف **أوجست كونت:** الأسرة بأنها الخلية الأولى في جسم المجتمع و هي النقطة الأولى التي يبدأ منها التطور و هي الوسط الطبيعي الاجتماعي التي يترعرع فيه الفرد.**(السيد عبد العاطي و آخرون:_2004، ص.07)**

هذا التعريف يوضح مدى الترابط و التناسق المنظم بين الأسرة و المجتمع، بحيث أن **أوجست كونت** اعتبرها أولى الخلايا التي يتشكل منها المجتمع الكبير، و هذا ما يؤكد على الأهمية التي تمثلها هذه المؤسسة في المجتمع ككل و عن الأدوار التي تقوم بها من أجل تشكيل فرد صالح في مجتمعه.

فالأسرة هي الوسط الذي يحقق للفرد اشباعه الطبيعي و الاجتماعي بصورة شرعية يقرها المجتمع، و ذلك تحقيقا لغاية الوجود الاجتماعي و إشباعا لعواطف النظم التي تتكون منها الأسرة من نظام الأبوة و الأمومة و الأخوة و تمثل الأسرة الجزائرية بدورها حلقة من التأثير المتبادل بين التأثير و التأثر ببقية الأنظمة الاجتماعية في المجتمع الجزائري، حيث تمتاز بأنها تمارس قواعد للضبط الاجتماعي على أفرادها و يتم هذا الضبط من خلال التواصل الدائم بين أفرادها و ما يحيط بهم و يتأثر فيهم.

4- التفوق الدراسي:

يعتبر مصطلح التفوق من أهم المصطلحات التربوية التي اختلف العلماء في تحديد مفهوم لها نظرا لاختلاف الآراء و المعايير و المحكات التي يعتمد عليها كل واحد منهم في تحديده لمفهوم هذا المصطلح حيث يقول في هذا الشأن "**فتحي عبد الرحمان جروان**"، بالرغم من الانجازات الضخمة التي أقيمت حول مفهوم الموهبة و التفوق من الناحية التربوية و الاصطلاحية إلا أنه عند مراجعة ما كتب حول الموضوع نكتشف بوضوح عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين و المدرسيين أضف إلى ذلك حالة الخطأ و عدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من مجالات، فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ مثل موهوب،

متفوق، متميز، مبدع، ممتازذكي...بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة و غير محددة .**(فتحي عبد الرحمان جروان:1999، ص43)**.

و لعل التحديد اللغوي للمفهوم يبين جانب كبير من معنى المفهوم ، فالتفوق في اللغة من تفوق يقال تفوق فلان على قومه بمعنى تعالى عليهم.**(على بن هدية وآخرون:1984،ص2)** .

أما اصطلاحا فيذهب الباحثين إلى أكثر من مصطلح للدلالة على التفوق و الموهبة، الإبداع، العبقرية و النبوغ، أصحاب الشهرة، و تعدد اختصاصات العاملين مع فئات المتفوقين، التداخل بين مصطلحاته بشكل عام و مع ذلك فإن المراجع المختصة تشير إلى عدد من التعريفات.**(زحلوف مها:1998،ص ص 123.129)**.

أما فيما ما يتعلق **بالمفهوم الاجرائي للتفوق الدراسي جسب الدراسة** فهو: قدرة التلميذ على الأداء الجيد في المجال الدراسي مقارنة بزملائه و تحصيله لأعلى معدل في جل الامتحانات الشهرية و التي تبرز خلال نتائج التقويم أو الامتحانات الفصلية التي تبرز أثناء قيام بالاختبارات المدرسية مقارنة بزملائه. و قد قدر المعدل الذي يثبت بأن التلميذ متفوق في هذه الدراسة بـ: **8.50** فما فوق، مع الحرص على أن يكون هذا المعدل ثابت على مدار الخمس سنوات متتالية، أي أن التلميذ المتفوق هو من حصل على معدل **8.50** فما فوق طيلة سنوات دراسته منذ السنة الاولى إلى السنة الخامسة ابتدائي.

5- **التلميذ:** يعتبر التلميذ محور العملية التربوية و العمود الرئيسي الذي تقوم عليه، كما أنه الهدف الرئيسي للنظام التعليمي ككل و المعيار الأساسي لقياس نجاح نظام تعليمي ما، فالبنية الاجتماعية المدرسية بكل عناصرها الاجتماعية و الفيزيقية أنشئت خصيصا لأجل تكوين و تربية و إعداد هذا التلميذ للحياة الاجتماعية.

و يعرف **سعيد اسماعيل علي** التلميذ فيقول: أن التلاميذ هم المادة الخام التي تشكل المخرج الرئيسي للنظام التعليمي كله.**(احمد اسماعيل حجي:2000،ص 44)**.

كما أنهم أهم مدخلات ادارة بيئة التعليم و التعلم اذ بدون تلاميذ لا يكون هناك فصل و لا يكون هناك تعليم.**(رشيد حميد العبودي: 2003، ص113)**.

أما **برفارد و بريكون** في كتابهما **(تكوبين المكونيين)** فيرون أن التلاميذ او جماعة الصف هي جماعة من التلاميذ، و هي بذلك جد منظمة تحمكها علاقات داخلية و علاقات خارجية و لكن جماعة الصف هي أيضا جماعة من الأشخاص مجتمعة.

يظهر من خلال هذه التعريفات أن التلميذ هو القطب الأساسي و الهدف الرئيسي للنظام التعليمي فهو وجد لأجل التلميذ اذ بدونه لن يكون هناك نظام تعليمي، و ما نشير اليه هنا أن التلميذ المعني بدراسة هو تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

خامسا/ علاقة المعلم بالأسرة :

مما لاشك فيه أن العلاقة بين البيت و المدرسة و المجتمع تمثل قضية تربوية هامة، لأنها عملية تربوية تستلزم التعاون الوثيق فانتقال الطفل من الجو العائلي إلى الجو المدرسي، هو انتقال من علاقات شخصية، تقوم على الاتصال العاطفي و الألفة إلى علاقات تقوم على المعايير و الضوابط الاجتماعية.

و في هذا الإطار تلعب التربية الأسرية و المدرسية دورا هاما في عمليات الإدماج الاجتماعي للطفل في المجتمع، و في عملية تكييف الطفل مع معايير الجماعة.

لقد ناقش علماء اجتماع التربية المدرسة كنظام اجتماعي و كتنظيم رسمي ينطبق عليها ما ينطبق على معظم النظم الاجتماعية من خصائص، و هم لا ينظرون إليها باعتبارها مجموعة من الإداريين و المدرسين فقط، بل كمجموعة من النماذج و العلاقات المتبادلة و كشكل من أشكال التركيبات و البناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد و الجماعات.

و هذا ما يجرنا إلى الحديث عن الأسرة كتنظيم اجتماعي لها الدور الأساسي في فرض التنشئة الاجتماعية و في نمو الطفل لاسيما في المجال الدراسي، و بتحديد الحديث عن علاقات الأسرة

بالمدرسة، و لعل أهم علاقة تلفت الانتباه هي علاقة الأسرة بالمعلم، أي معلم طفلها و كما سبق التعريف بهذا الأخير في الفصل الثاني من الدراسة، على أنه مرشد و موجه و هو المتخصص الذي يعمل على ايصال المعارف و الخبرات التعليمية للمتعلم، و ذلك باستخدام وسائل و أساليب فنية تحقق هذا الإيصال لما له من دور مهم في العملية التربوية التعليمية و خاصة في تشكيل شخصية التلميذ، و هذا ما تسعى الأسرة أيضا لتحقيقه و بالتالي تدخل في علاقة وطيدة مع معلم ابنها.

و لتوضيح هذه العلاقة أكثر توجب علينا عرض كل تأثير الأسرة و المعلم على انفصال لتأكيد العلاقة بينهما أكثر في ما يلي:
(http://www.startimes.com/f.aspx?t=32293771)

1- **الأسرة:**

تبدأ عملية إدماج الطفل في الجماعة منذ السنوات الأولى للطفولة و تناط هذه المهمة التربوية بالأسرة، و هذه العملية الإدماجية في الواقع تنشئة اجتماعية يقوم بها الآباء و تهدف إلى تهيئة السبيل لنمو شخصية الطفل نموا متكاملا منسجما يؤهله للدور الذي سيمارسه في بيئته، و يرى كثير من الباحثين أن الأسرة تلعب دورا خطيرا في هذه العملية، و ذلك لأن الطفل في السنوات الأولى من حياته يكون قابلا للتأثر سهل التتطبع ، شديد القابلية للتعلم، قليل الخبرة، سريع التقليد، و لهذا تكون مرحلة الطفولة مرحلة حاسمة في تشكيل الشخصية، لأن ما يتطبع به الطفل خلالها من عادات و معتقدات، و ما يتكون في نفسه من عواطف و انفعالات يصعب تغييره.

و يمكن للأسرة أن تدعم جهود الطفل خلال عملية الاندماج ، فهي تقوم بدور هام و عظيم في تنشئة الطفل، و مساعدته على الاستمرار في تخطي المراحل التعليمية بنجاح،

و يقع على عاتق الأسرة مساعدة الطفل في تنمية قدراته و مهاراته، و في تطوير شخصيته و إكسابه الخبرات و التجارب المختلفة، و من الواضح أن أي اضطراب أو تفكيك يصيب بنية الأسرة (و فاة، طلاق، صراع.....) لابدا أن يؤثر في الأبناء، و يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات أو عوائق تقف في سبيل نمو و تفتح شخصياتهم، كما أن التطورات التي تلحق بالأسرة نتيجة تطور المجتمع ككل، تكون لها ضغوط و انعكاسات على تحصل الأبناء الدراسي فيما بعد .

2- المعلم:

ان المسؤولية التربوية الملقاة على عاتق المعلم، من حيث تدعيم شخصية الطفل و تنمية قدراته اللغوية و العقلية و العاطفية و الاجتماعية، و كذلك في تجاوزه لمرحلة التمركز الذاتي و انتقاله إلى مرحلة تظهر عنده فيها إمكانيات الارتباط مع الآخرين في العمل و المناقشة و اللعب، ليصبح قادرا على الفهم و الحوار و تقديم الأدلة و البراهين لإبراز وجهة نظره، و هذه هي مرحلة الاندماج و التعاون الجماعي الذي يساعد على التحصيل المدرسي بشتى ألوانه.

و مما لاشك فيه أن إلمام المعلم بالفروق الفردية في الذكاء و الشخصية، لمن شأنه أن يمهد له السبيل لفهم قدرات الأطفال و جوانب انفعالاتهم و ميولهم. و نقصد بالفروق الفردية تلك الخصائص التي يتميز بها كل تلميذ عن آخر، من حيث الصفات الجسمية و العقلية و الخلقية و المزاجية، و تعتبر الفروق العقلية من أهم مظاهر الفروق الفردية. و انطلاقا من تفهم هذه الفروق و خصائصها و عواملها و بمساعدة أسرة التلميذ يمكن للمعلم أن يحل كثيرا من المشاكل النفسية و التربوية للتلاميذ و يتمكن من تذليل الصعوبات التي تعيق العملية التعليمية.

و من خلال ما تم عرضه نلاحظ أن كل من الأسرة و المعلم يمثلان دورا بارزا في حياة التلميذ المتمدرس فإذا ما كانت هذه العلاقة متكاملة و متواصلة من جميع

المجلات، كانت العلاقة وطيدة و بالتالي ظهرت بوادرها في التلميذ المتمدرس و نجاحه الدراسي المتميز و منه تفوقه و سرعة تكيفه مع المجتمع المحيط به.

1- عينة ومنهج الدراسة:

ان طبيعة الموضوع تحدد نوعية المنهج المستخدم في الدراسة، والدقة في البحث العلمي تفرض على الباحث أن يختار المنهج الملائم بموضوع بحثه. و كون هذه الدراسة تنتمي إلى البحوث الميدانية التي يقوم فيها الباحث بوضع فروض مستوحاة من قراءاته السابقة ويتأكد من صحتها بالنزول إلى الميدان، فإنه تم الاعتماد على المنهج الوصفي.

"لاعتباره طريقة منظمة لدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بظاهرة أو بموقف أو بأفراد أو بأحداث أو بأوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتغيرها وكشف الجوانب التي تحكمها".**(بلقاسم سلاطنية و حسان الجيلاني: 2012، ص 133.)**

2- ادوات جمع البيانات:

لكل بحث علمي يتطلب في جمع بياناته أدوات محددة تتماشى مع الموضوع والهدف منه والذي يرتبط بحد ذاته بمنهج العمل ".(**Madeleine Gravitz G.opcit.P .333)**

3-1 الملاحظة": تعتبر الملاحظة الخطوة الأولى من خطوات البحث العلمي وهي من أهم الخطوات في البحث وذلك لأنها توصل الباحث إلى الحقائق وتمكنه من التعرف على الواقع، فهي عبارة عن انتباه لظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها.**(سامي محمد ملحم: 2002،ص.ص253.254).**

3-2 المقابلة: هذه الأداة لا تقل أهمية عن الملاحظة، إذ انها تساعد على جمع المعلومات بصفة محددة وتعطيها طابع الرسمية والجدية، كما أنها تمكن من استنطاق

العديد من المعطيات ولما كان موضوع الدراسة هو تاثير المتابعة الاسرية لى التفوق الدراسي فكان لابد من توضيح الفكرة التي يدور حولها الموضوع مع المعلمين وأولياء التلاميذ المتفوقين دراسيا، ونظرا لصعوبة الالتحاق ببعض الأولياء تم الاعتماد على مقابلة مقننة. أي في شكل استمارة وذلك قصد مراقبة الفرضيات واختيار الارتباطات بين عواملها قصد تحقيقات اكثر اعدادا ووعيا لموضوع الدراسة.

3- عرض وتفسير بيانات الدراسة:

جدول رقم 5: يوضح تفسير بيانات الدراسة حول تأثير العلاقة بين المعلم و الأسرة على التفوق الدراسي للتلميذ.

التكرار / العبارات	نعم	لا	المجموع
تناقش جدول الواجبات المنزلية مع المعلمين من خلال دفاتر التواصل.	21 0.089	10 0.021	31
يضع المعلمون مجموعة من التوقعات عن ابنك المتفوق خلال الدرس و يعلمونك بها.	12 0.029	19 0.077	31
يتصل بك المعلمون ليعلموك بطبعية نشاط ابنك المتفوق.	12 0.029	19 0.077	31
يقوم المعلمون بدعوتكم الى رؤية كيفية تعلم أبنائكم في الصف خلال فعاليات اليوم المفتوح الذي تقيمه المدرسة.	13 0.034	18 0.069	31
تستجيب لهذه الدعوات	21 0.089	10 0.021	31
تقوم بتقديم هدايا رمزية لمعلم ابنك.	16	15	31

	0.052	0.048	
يعالج المعلم معك المشاكل السلوكية لابنك المتفوق.	19 0.073	12 0.031	31
المعلم على اتصال بك بشكل مستمر حول الأمور المتعلقة بالأداء التعليمي لابنك المتفوق.	16 0.052	15 0.048	31
يفتح المعلم المجال الواسع للمشاركة معك في الزيادة من تميز ابنك.	19 0.073	12 0.031	31
يتصل بك المعلم عند غياب ابنك المتفوق من المدرسة.	10 0.020	21 0.094	31
المجموع.	**159** **0.54**	**151** **0.52**	**279** **1.06**

خطوات المناقشة:

- الفرض الصفري: لا تؤثر العلاقة بين المدرسة و الأسرة على التفوق المدرسي للتلميذ.
- الفرض البديل: تؤثر العلاقة بين المدرسة و الأسرة على التفوق المدرسي للتلميذ.
- **أداة المناقشة:** هي معامل التوافق c و بعد التعويض بالقيم المحسوبة في الجدول، في القانون السابق ذكره و جد أن معامل التوافق0.39 =**c** .

اختبار المعنوية لمعامل التوافق: وجد أنه 42.28 =x^2

و بالنسبة لـ :كاي مربع الجدولية عند درجة الحرية 9 و مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وجد أنه يساوي: 16.92.

ملاحظة: يلاحظ أن كاي مربع الجدولية أقل من كاي مربع المحسوبة.

القرار: رفض العبارة الصفرية القائلة بعدم تأثير العلاقة القائمة بين المدرسة و الأسرة على التفوق المدرسي للتلميذ، و قبول العبارة البديلة القائلة بأن للعلاقة القائمة بين المدرسة و الأسرة تأثير على التفوق المدرسي للتلميذ ان نجاح و تميز و تفوق التلميذ في المدرسة راجع إلى مدى صحة العلاقة القائمة بين المدرسة و الأسرة، فكلا العنصرين و حسب ما أجمعت عليه نتائج هذه الدراسة، الى أن اتصالهما الدائم مع بعض و مساعدتها على نهل العلم و تلقي العلوم للتلميذ المتمدرس بكل راحة و اطمئنان كون أن العراقيل الدراسية لا مفر منها على مستوى المدرسة و التي لا يستطيع التلميذ مجابهتها لوحده، بل باتحاد و تكاثف الجهود لاسيما و أنها تشكل عثرات على مستواه الدراسي و يمكن أن يهدمه لو لم تتخذ الإجراءات في الوقت المناسب، و بذلك يأتي دور العلاقة بين المعلم و الأسرة و مدى تأثيرها على التفوق الدراسي.

سابعا/نتائج الدراسة:

كما أظهرت الدراسة أن **العلاقة بين الأسرة و المدرسة تؤثر على التفوق الدراسي للتلميذ** و تحديد نتائج تفسير البيانات استدلالا بمعامل التوافق، الذي حدد الترابط و الاتساق و العلاقة بين متغيرات الدراسة بحيث تبين من خلال ذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- تمثل العلاقات القائمة بين المعلمين و أسر التلميذ أحد أعمدة النجاح و التميز في المجتمع الدراسي.

- تعتبر العلاقة بين المدرسة و الأسرة أحد صور الاتصال التربوي.

- التواصل فعال بين أسرة التلميذ المتفوق و معلم المدرسة الابتدائية.

و بالتالي نقول بأن العلاقة بين الأسرة و المدرسة تؤثر على التفوق المدرسي للتلميذ.

إن العلاقة بين الأسرة والمدرسة تعد الأساس في نجاح العملية التربوية للطفل، حيث تساهم الأسرة في تأسيس قيمه وسلوكياته في سنواته الأولى، مما يؤثر بشكل مباشر على أدائه في المدرسة. وبالتالي، فإن تعليم الطفل في المدرسة يُعتبر امتدادًا طبيعيًا لتربيته أسر. الدراسات التربوية تشير إلى أن البيئة الأسرية تلعب دورًا كبيرًا في تحصيل الطفل الدراسي، من خلال دعم الأهل وتشجيعهم المستمر لأبنائهم في مسيرتهم التعليمية.

لكن لا يمكن تحقيق النجاح الكامل في العملية التعليمية ما لم يتكامل دور الأسرة مع المدرسة بشكل فعال. التعاون بين المعلمين والأسر هو العامل الرئيسي في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب. المدرسة، بصفتها مؤسسة تربوية، يجب أن تبادر بتوفير البرامج التي تساعد الأهل على فهم احتياجات أبنائهم التعليمية ومتابعة تطورهم الأكاديمي. من جانبها، يجب على الأسرة تقديم بيئة تعليمية محورية للطفل في المنزل من خلال توفير الدعم العاطفي والتوجيه المستمر، فضلاً عن تخصيص وقت للواجبات المنزلية.

لتعزيز التكامل بين الأسرة والمدرسة، يجب تنفيذ عدة خطوات عملية، من أبرزها:

- رفع الوعي التربوي لدى الأهل: تنظيم برامج توعوية تهدف إلى تعليم الأهل كيفية دعم عملية التعلم، وتحفيزهم على المشاركة الفعّالة في الحياة الدراسية للطفل.
- تعزيز التواصل المستمر بين المدرسة والأسرة: من خلال اجتماعات دورية مع الأهل، تبادل المعلومات حول تقدم الطفل الأكاديمي، ومناقشة أي مشكلات قد يواجهها في المدرسة.

- إشراك الأسرة في الأنشطة المدرسية: تشجيع الأهل على المشاركة في الفعاليات المدرسية والمساعدة في تنظيم الأنشطة التي تعزز من العملية التعليمية وتساهم في تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت.

- توفير بيئة تعليمية محفزة في المنزل: يجب أن يكون للأهل دور بارز في إنشاء بيئة هادئة ومحفزة للتعلم في المنزل، إلى جانب الاهتمام بتوجيه الطفل نحو العادات الصحية مثل النوم المبكر وممارسة الرياضة.

- التركيز على الدعم العاطفي: العمل على تربية الطفل في بيئة آمنة نفسياً وعاطفياً، حيث يشعر بالدعم والاهتمام من الأسرة والمعلمين على حد سواء، ما يعزز ثقته بنفسه ويساهم في تحصيله الدراسي.

من خلال هذه الخطوات، يمكن للمدرسة والأسرة معًا خلق بيئة تعليمية متكاملة تساهم في رفع مستوى تحصيل الطفل الدراسي، وتساعده على مواجهة التحديات الأكاديمية بشكل أفضل. فالتكامل بين هاتين المؤسستين يُعد الأساس لتحقيق النجاح الأكاديمي وتعزيز قدرات الطالب في جميع جوانب شخصيته.

خاتمة:

بحكم الاتصال و الشراكة الحقيقة و التكاملية بين الأسرة و المدرسة، فإن هذه الشراكة فاعلة فقد أنشئت أفراداً ذوي تربية و تعليم و سلوك أكثر فاعلية و إنتاجاً أكثر و على أسس من التفاهم و التعاون بهدف الارتقاء بمستوى الأبناء التعليمي و التربوي، و لتوضيح معالم الاتصال التربوي بين المؤسستين نظرا لإدراك كلا الطرفين (الأسرة و المدرسة) لأهمية دور كل منهما في العملية التربوية و التعليمية.

فالأسرة على دراية تامة بما تقوم به المدرسة و ما تقدمه من رعاية و تعليم لأبنائها حتى تساعد في تحقيق الأهداف، لذلك كانت العلاقة بين المعلم و اسرة التلميذ المتفوق

دراسيا أحد أهم أشكال الاتصال التربوي و صوره التي توضح مدى أهمية و ضرورة توطيد هذه العلاقة التي تزيد من فاعلية التلميذ الدراسية و تمسكه أكثر بالعالم الدراسي.

و بما أن هذه الدراسة أكدت لنا أكثر بأن العلاقة بين الأسرة و المدرسة هي علاقة تبادلية وجب أن توثق حتى تخدم الطرفين، فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع وجدت لتعليم أبنائه و حفظ تراثه، و قيادته للتغيير الذي يؤدي إلى تقدمه و ازدهاره، و لتحقيق حاجات المجتمع و تفسيرها، حيث أن تفسير البرنامج المدرسي للمجتمع أمر حيوي لتلقي الدعم منه، فالمدرسة داخل هذا الجسم الاجتماعي ليست منعزلة في وجودها بل هي جزء لا يتجزأ منه، فهي لا تستطيع أن تعيش بمعزل عما يدور في المجتمع، فهناك الكثير من المشاكل التي تواجه العملية التعليمية داخل المدرسة.

قائمة المراجع المعتمدة:

1- توما جورج خوري: المناهج التربوية مرتكزاتها و تطبيقها ، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع 1983، ص 40.

2- السيد عبد العاطي و آخرون: الأسرة و المجتمع ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، 2004، ص.07.

3- فتحي عبد الرحمان جروان: الموهبة و الإبداع و التفوق ، دمشق، دار الكتاب الجامعي للنشر 1999.

4- علي بن هدية و آخرون: القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي، المؤسسة الجزائرية للكتاب، الجزائر 1984.

5- زحلوف مها : **نحو برنامج لتربية المتفوقين عقليا** ، (سورية نموذجا)، مجلة شؤون اجتماعية العدد 1998.

6- أحمد اسماعيل حجي: الادارة التعليمية و الادارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.

7- رشيد حميد العبودي : التعليم و الصحة النفسية، عين مليلة، الجزائر، دار الهدى للطباعة و النشر، 2003.

8- علاقة الأسرة و المعلم بالإدماج الاجتماعي للطفل: http://www.startimes.com/f.aspx?t=32293771 الساعة 17:26 بتاريخ 2015/08/26

9- بلقاسم سلاطنية: محاضرات في المنهجية، عين مليلة، الجزائر، مطبوعات جامعة محمد خيضر بسكرة، 2004/2003.

10- Madeleine Gravitz : Méthode de Sciences sociales 3eme éd, Paris , Dalloz 1976.

11- سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية و علم النفس، ط 2، عمان، القاهرة، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، 2002.

12- عبد العزيز جادو: علم نفس الطفل وتربيته ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، الأزريطية 2001 .

13- مراد زعيمي : مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، منشورات جامعية باجي مختار ،عنابة، 2006 .

14- وفيق صفوت مختار :المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل ، دار العلم والثقافة لنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2003.

عنوان المداخلة : تنمية البعد الفلسفي كبراكسيس لدى الأطفال

الدكتوراه : شنافي أسماء
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

ملخص

تسعى هذه الدراسة الأكاديمية إلى معالجة مسألة تنمية البعد الفلسفي بوصفه "براكسيس" و ممارسة واعية لدى الفئة الناشئة، متجاوزة الطرح التقليدي الذي احتكر الفلسفة داخل الأنساق الميتافيزيقية المغلقة وأروقة التعليم الأكاديمي العالي بدعوى القصور الإدراكي وغياب النضج العقلي لدى الطفل. تنطلق الورقة من تأصيل مفهوم البراكسيس الفلسفي باعتباره تحولاً ديداكتيكياً من التلقين واستظهار تاريخ النظريات إلى ممارسة الفكر النقدي التساؤلي المنغرس في التجربة المعيشة. كما خضعت مقولة "سن التفلسف" لتفكيك إبستمولوجي نقدي يفند الأطروحات النمائية الكلاسيكية –ولا سيما الاختزال البياجوي للتجريد الصوري– بالاستناد إلى أدبيات فلسفة الطفولة التي تؤكد الامتداد الفطري للدهشة والتساؤل الوجودي. وفي المجرى التطبيقي، تقارن الدراسة بين نموذج الممارسة عند ماثيو ليبمان القائم على "مجتمع التقصي" والروايات الفلسفية، ونموذج ميشال توزي وآن لالان القائم على الصرامة الديداكتيكية للكفاءات الذهنية الثلاث (المفهمة، الأشكلة، والمحاجة) والنقاش التداولي الديمقراطي. وتختتم المداخلة بمناقشة نقدية توازن بين عوائق المنظومات التلقينية والتأهيل البيداغوجي، وبين الرهانات السياسية والأخلاقية لتنشئة مواطن نقدي مستقل، مع تقديم نتائج واستحقاقات بيداغوجية موجهة لتطوير المناهج التربوية.

الكلمات المفتاحية: البراكسيس الفلسفي؛ فلسفة الأطفال؛ ؛ ماثيو ليبمان؛ ميشال توزي؛ ديداكتيك التفلسف.

:Abstract

This study examines the cultivation of the philosophical dimension in children as a form of *praxis*, a conscious practice rather than a body of transmitted knowledge. It departs from the traditional view that confined philosophy to closed metaphysical systems and higher education, on the grounds that children lack cognitive maturity. The paper first establishes philosophical praxis as a didactic shift from rote learning of the history of doctrines toward critical, inquiry-based thinking rooted in lived experience. It then subjects the notion of an "age for philosophizing" to an epistemological critique, challenging classical developmental accounts, notably the Piagetian reduction of abstract thought to formal operations, in light of the literature on the philosophy of childhood, which affirms children's innate wonder and existential questioning. On the applied side, it compares Matthew Lipman's model, built on the community of inquiry and philosophical novels, with the approach of Michel Tozzi and Anne Lalanne, which rests on three intellectual competencies (conceptualization, problematization, and argumentation) and on democratic deliberative discussion. The paper closes with a critical discussion weighing the obstacles posed by transmission-based school systems and insufficient teacher training against the political and ethical stakes of educating autonomous, critical citizens, and offers findings and pedagogical recommendations for curriculum .development

Keywords: philosophical praxis; philosophy for children; Matthew .Lipman; Michel Tozzi; didactics of philosophizing

مقدمة :

أفرزت التحولات المعاصرة في فلسفة التربية وعلم النفس المعرفي سجالاً إبستمولوجياً وزخماً بيداغوجياً حول إمكانية ممارسة التفلسف في مرحلة الطفولة المبكرة. ويمثل هذا السجال مراجعة جذرية للمسار التاريخي الذي حصن الفلسفة داخل أسوار الجامعة والأقسام النهائية في التعليم الثانوي، مدرجاً التفلسف ضمن خانة الممارسات النخبوية المقترنة بالنضج العقلي والقدرة الصارمة على التجريد المفهومي و لقد أسهمت الأطروحات النمائية الكلاسيكية التي ربطت العقلانية المنطقية بمرحلة العمليات الصورية في المراهقة– في ترسيخ نظرة وصائية تنظر إلى الطفل بوصفه كائناً يعاني من القصور الذهني وغير مؤهل للخوض في المساءلات الفلسفية والوجودية.

وفي مقابل هذا الاختزال المؤسسي الذي يحول المدرسة إلى خزان لتلقي المعارف الجاهزة والبديهيات المستقرة، يبرز توجه ديداكتيكي بديل ينظر إلى الفلسفة بوصفها موقفاً حياً، ونمط تفكير وفعل تساؤلي يرتبط عضوياً بالدهشة الأصيلة ومساءلة البديهيات؛ وهي خصائص تنبع بعفوية من بنية التفكير الطفولي المنفتح على استكشاف العالم وسبر أغوار المعنى. تنطلق هذه الدراسة من فرضية جوهرية مفادها أن الطفل يحمل نزوعاً فلسفياً كامناً يتجلى في أسئلته الميتافيزيقية والانثروبولوجية المبكرة، وأن محدودية هذا الفكر ليست قدراً بيولوجياً محتوماً، بل هي نتاج قيود بيداغوجية ومؤسساتية تكبت الدهشة وتكرس النمطية التلقينية.

ولمعالجة هذه المسألة ، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي لتشريح المفاهيم وتأصيل المرجعية النظرية للبراكسيس، مقترناً بالمنهج المقارن لإخضاع التجربة الأمريكية المتمثلة

في نموذج ماثيو ليبمان والتجربة الفرنسية المتمثلة في نموذج ميشال توزي وآن لالان لقراءة نقدية تقييمية. وتبتني المقالة خطة منهجية تتدرج من التأصيل المفهومي للبراكسيس، مروراً بتفكيك افتراض سن التفلسف، وصولاً إلى استعراض النماذج التطبيقية ومناقشة التحديات والرهانات التربوية والمواطنية.

و عليه يمكننا صياغة إشكالية هذه الدراسة كالآتي :

- كيف يمكن تنمية اليعد الفلسفي كبراكسيس عند فئة الصغار و ما مدى امكانية تحقق هذا الرهان ؟

1- من التنظير الفلسفي إلى الممارسة التربوية: تأصيل مفهوم البراكسيس

إن مصطلح البراكسيس يقصد به تناول الموضوع كممارسة و ليس تنظيرا فقط أي له علاقة بعيش التجربة في الواقع ، فالفلسفة كبراكسيس يقصد به التفلسف كنمط عيش و ليس فقط التنظير أي عدم تناول الفلسفة كموضوع لتواريخ النظريات الفلسفية أو المفاهيم الميتافيزيقية ،بل نمط حياة قائم على نشاط للتفكير وفقا للمساءلة و النقد و التحليل ، و يمثل الانتقال من النظرية الفلسفية الصماء إلى الفاعلية البيداغوجية الميدانية جوهر التحول الذي تنادي به بيداغوجيا الفلسفة المعاصرة. وتستدعي أجرأة هذا التحول إعادة تأصيل مفهوم البراكسيس أو الممارسة في الحقل الفلسفي والتربوي؛ فالذات المفكرة لا تتشكل عبر تراكم الحفظ والاستظهار، بل عبر الفعل العقلاني المتبصر والممارسة الحوارية التي تعيد ربط الفكر بتجارب الحياة المعيشة و يرتبط مفهوم البراكسيس في أصوله الأرسطية و التطورات النقدية المعاصرة بالفعل الإنساني القائم على القصدية والوعي والتفكير الانعكاسي، متميزاً بذلك عن النظرية التجريدية و عن الصناعة النفعية الآلية. وعند نقل هذا المفهوم إلى الحقل التربوي، ينحل العزاء التقليدي الذي ظل يفصل بين معرفة النظريات والأنساق التاريخية وبين امتلاك مهارة التفلسف ذاتها. إن البراكسيس الفلسفي لدى الطفل يعني ممارسة التفلسف بوصفه حواراً حياً و توليداً للأفكار و نقداً مستمراً يتجاوز السلبية الاستهلاكية للمعرفة.(1)

و قد ظل التعليم التقليدي ينظر إلى المدرسة بوصفها "بنكاً" أو خزاناً تودع فيه المعلومات والحلول الناجزة، على حد تعبير باولو فريري في نقده للتعليم الإيداعي.
ويكتسي هذا النمط التلقيني خطورة مضاعفة عند التعاطي مع الفلسفة، حيث يختزل المادة في حفظ تاريخ المذاهب ومصطلحاتها المعقدة مما يكرس اغتراب الطفل ويقطع صلته بالتساؤل الأصيل، وفي المقابل يأتي البراكسيس الفلسفي ليغير طبيعة العلاقة مع المعرفة؛ إذ يغدو الدرس الفلسفي فضاءً لتوليد المشكلات، حيث ينسحب المعلم إرادياً من دور الملقن المحتكر للحقيقة، ليصبح ميسراً وموجهاً للنقاش الفلسفي التشاركي.
إن البراكسيس الفلسفي يجعل من الفلسفة "أداة عيش وفناً للتفكير"؛ فهو يزود الطفل بآليات الاستدلال والتحليل المنطقي التي تمكنه من فهم بيئته، وتفكيك الخطابات الدوغمائية، وبناء أحكام ذاتية متوازنة تجاه المعضلات اليومية والوجودية. وبذلك يتحول التفلسف من نسق ميتافيزيقي معزول في البرج العاجي إلى فعل تواصل إنساني يحتكم حصرياً لسلطة الدليل والبرهان بدلاً من سلطة الإملاء الفوقي.

2- إمكان التفلسف المبكر: تفكيك افتراض سن التفلسف

شكلت مسألة "سن التفلسف" عائقاً إبستمولوجياً وتاريخياً حجب الأطفال عن ممارسة التفكير الفلسفي لعقود طويلة. فقد هيمنت على الفكر الغربي أطروحات تحظر التفلسف في مراحل العمر الأولى، مستندة إلى مواقف فلسفية ونظريات نفسية جعلت النضج العقلاني شرطاً شارطاً لخوض غمار الممارسة الفلسفية.
تتجلى جذور هذا الحظر في موقف أفلاطون الذي حصر الجدل الفلسفي والنظر الميتافيزيقي في سن متقدمة بعد الثلاثين محذراً في كتاب "الجمهورية" من ممارسة الجدل في مرحلة الشباب والطفولة لئلا يتحول الفكر إلى سفسطة وفوضى. وسار رينيه ديكارت في اتجاه مماثل في "التأملات" مؤكداً أن الطفولة هي زمان الخطأ والأحكام المسبقة المنقادة لغرائز الجسد وإملاءات المربين، و أن التفلسف يقتضي الشك المنهجي الذي لا يتحقق إلا عند بلوغ سن النضج العقلي الكامل، كما اعتبر إيمانويل كانط في "نقد العقل

الخالص" أن الطفل يوجد في حالة قصور ذاتي وتعيش تحت الوصاية الإجرائية، وأن عمل الفلاسفة لا يمكن بأي حال من الأحوال وضعه بين أيدي القاصرين قبل امتلاك القدرة على الاستخدام العام للعقل. ولم يبتعد فريدريش هيجل عن هذا المنحى، مقراً بأن التفلسف يتطلب الاستيعاب المسبق للأنساق الفلسفية عبر التاريخ، مما يجعل التفلسف المبكر مجرد ادعاء أجوف يفتقر للمادة الفكرية الصلبة.

ولم تقتصر هذه الرؤية الوصائية على الفلسفة الكلاسيكية، بل امتدت إلى علم النفس المعرفي والتكويني مع جون بياجيه. فقد افترضت الأطروحة البياجية أن النمو الذهني خاضع لمراحل بيولوجية صارمة، وأن التفكير الفلسفي والتجريبي المنظم يتطلب بلوغ مرحلة العمليات الصورية والتجريد الرياضي التي لا تستقر إلا مع بداية المراهقة (بين 11 و12 سنة)، مجردة الأطفال الصغار من القدرة على "التفكير في التفكير" أو ممارسة العقلانية النقدية. (2)

بيد أن القراءات النقدية المعاصرة أسهمت في تفكيك هذه المقولة وفحص أسسها الأيديولوجية والإبستمولوجية. فقد أثبت الفيلسوف الأمريكي غاريث ماثيوز في دراساته الرائدة حول "فلسفة الطفولة" أن بياجيه قلل بشكل خطير من القدرات الذهنية للأطفال، مؤكداً أن التعليقات والأسئلة العفوية الصادرة عن الأطفال في حياتهم اليومية تحمل في جوهرها حساً ميتافيزيقياً واستكشافياً ثاقباً يفوق أحياناً نمطية الفكر عند البالغين. فالطفل يسأل بعفوية: "لماذا يوجد شيء بدلاً من لا شيء؟"، و"كيف أعرف أنني لا أحلم؟"، و"ما معنى الموت والعدالة؟"؛ وهي أسئلة تعكس ممارسة تفلسفية أصيلة تنبع من الدهشة المباشرة أمام الوجود.

وفي السياق ذاته، يرى ميشيل دي مونتين أن الفلسفة هي علم العيش، وبما أنه لا توجد سن محددة للشروع في تعلم العيش، فإن التفلسف خاصية إنسانية ممتدة من الصغر إلى الكبر. ويؤكد كارل ياسبرز في "مدخل إلى الفلسفة" أن أسئلة الأطفال تشكل المصدر الحي للتفكير الفلسفي؛ إذ نلمس في كلامهم عبقرية تساؤلية حارقة غالباً ما يفقدونها حينما يلتحقون بصفوف المدرسية النمطية ويتحولون إلى مراهقين يمتثلون للبديهيات. كما

يرى جاك دريدا أن "الحق في الفلسفة" هو حق إنساني أصيل، وأن ادعاء عدم نضج الأطفال هو أطروحة ذات خلفية أيديولوجية وسياسوية تهدف إلى إبقاء الفكر تحت السيطرة والمراقبة المؤسسية. (3)

ثم إن تفكيك افتراض سن التفلسف يسمح بالانتقال من النظر إلى الطفل بوصفه "مشروع إنسان مستقبلي" ينبغي إعداده إلى الاعتراف به بوصفه "ذاتاً مفكرة" وكوجيتو حياً يمتلك تجربة وجودية وفريدة تستحق الإنصات والتفعيل داخل الفضاء المدرسي.

3- من الإمكان إلى الفعل: مجتمع التقصي ونماذج الممارسة

إن نقل إمكان التفلسف من الأفق النظري إلى الفعل الديداكتيكي الميداني يتطلب إعادة هيكلة الفضاء المدرسي وتنظيم التفاعلات الفصلية. ويشكل مفهوم "مجتمع التقصي الفلسفي" حجر الزاوية في هذا التحول؛ إذ تتحول الحجرة الدراسية من شكلها التراتبي التقليدي إلى وضعية حوارية دائرية يتساوى فيها المتعلمون في حق الكلمة والتفكير، خاضعين جميعاً لسلطة الحجة والتعليل العقلاني. وفي هذا الفضاء التشاركي، تتعدد التجارب والرؤى التطبيقية التي أصلت لممارسات ديداكتيكية رائدة.

أ- نموذج ماثيو ليبمان

يعد مشروع الفيلسوف الأمريكي ماثيو ليبمان، المؤسس لمعهد تطوير الفلسفة للأطفال IAPC بجامعة مونتكيلر، التجربة الأم والتأسيسية في هذا الحقل. ينطلق ليبمان من أرضية براغماتية تتأثر بأفكار جون ديوي وتشارلز بيرس، حيث يرى أن الخلل في المنظومات التعليمية لا يكمن في عقول الأطفال، بل في غياب الممارسة المنطقية وبيداغوجيا التساؤل عن المناهج المدرسية.(4)

تعتمد منهجية ليبمان على "الروايات الفلسفية المصممة" بوصفها الأداة البيداغوجية المركزية. فقد ألف ليبمان بالتعاون مع آن مارغريت شارب سلسلة من الروايات الموجهة

للأطفال بمختلف المراحل العمرية (مثل رواية "اكتشاف هاري ستوتلماير" الموجهة لسن 10-12 سنة لممارسة المنطق الصوري والشبه صوري، ورواية "ليزا" للأخلاق والعدالة، ورواية "سوكي" للجماليات والأدب). وتتميز هذه الروايات بتقديم شخصيات طفولية تعيش وضعيات معقدة وتخوض حوارات تفاعلية تتناول مشكلات المنطق، والمعرفة، والأخلاق، والسياسة، ضمن سياقات يومية مألوفة.(5)

وتتم العملية الديداكتيكية في نموذج ليبمان عبر ثلاث مراحل متتابعة:

أولا مرحلة القراءة الجماعية: حيث يقرأ التلاميذ جشراً فصلاً من الرواية المقررة بصوت مرتفع، مما يخلق بيئة قرائية مشتركة.

ثانيا مرحلة صياغة الأسئلة والأشكلة : يطرح الأطفال الأسئلة والإشكاليات التي أثارت دهشتهم أثناء القراءة، وتدون جميع الأسئلة على السبورة مع ربطها بأسماء قائليها لتعزيز الثقة بالذات المفكرة.

ثالثا مرحلة النقاش التفاعلي في مجتمع التقصي: يختار التلاميذ ديمقراطياً القضية التي يودون مناقشتها، ليبدأ الحوار الحر القائم على تقديم الأدلة، وفحص الافتراضات الضمنية، واستخراج التناقضات، وتعديل الآراء بناءً على حجج الأقران.

ويهدف النموذج الليبماني إلى تنمية "التفكير متعدد الأبعاد" الذي يدمج بين التفكير النقدي البحث عن الحجة والاتساق، والتفكير الإبداعي توليد الفرضيات والبدائل، والتفكير الرعائي/الاهتمامي القائم على الإنصات المتبادل والاحترام الأخلاقي لآراء الآخرين.

ب- نموذج آن لالان وميشال توزي

في مقابل النموذج الأمريكي البراغماتي، قدم الباحث الفرنسي ميشال توزي بالتعاون مع المربية آن لالان مقاربة ديداكتيكية تتميز بالصرامة المفهومية والربط العضوي بين التفلسف والتربية على المواطنة الديمقراطية. تُعرف هذه المقاربة بـ "النقاش ذي البعد الفلسفي" Discussion à Visée Philosophique – DVDP

ترتكز طريقة توزي ولالان على أجرأة الممارسة الفلسفية عبر كفاءات ذهنية محددة وصريحة، (6) يتم تدريب الطفل عليها في إطار تنظيم ديمقراطي صارم للفصل. ويتوزع الأطفال داخل الحلقة الحوارية إلى أدوار محددة ومناوبة تعزز الاستقلالية والمشاركة الاجتماعية كالآتي :

رئيس الجلسة: تلميذ يدير الحوار، ويزع الكلمة بالتناول، ويسهر على احترام قواعد المناقشة دون التدخل في مضمون الآراء.

الملاحظون: تلاميذ يراقبون سير المناقشة ورصد مدى التزام المشاركين بالعمليات الفلسفية ومدى تطور الحوار.

المدون/المقرر: يسجل النقاط المفصلية والحجج المقدمة لإعداد تركيب ختامي.

المعلم الميسر: ينسحب عن واجهة الاحتكار المعرفي ليمارس دور الموجه الديداكتيكي الذي يحث التلاميذ على التعمق والتفكير.

وتستند الممارسة الفلسفية في هذا النموذج إلى تفعيل ثلاث كفاءات ذهنية رئيسية:

أولا . المفهمة: تمكين الطفل من تحديد معاني المفاهيم التي يستعملها (مثل: الحرية، الصداقة، العدالة، العنف)، والتمييز بين المعاني المتقاربة، وصياغة تعاريف إجرائية بالاستناد إلى أمثلة ومقابلات معجمية.

ثانيا .الأشكلة: نقل الفكر من مستوى اليقين السطحي الدوغمائي إلى مستوى التساؤل ومساءلة البديهيات، عبر تحويل الأفكار الجاهزة والأحكام المسبقة إلى قضايا إشكالية تقتضي التفكير والتحري.

ثالثا. المحاجة/الحجاج :تدريب الطفل على تعليل مواقفه بالاستناد إلى براهين عقلانية، والتمييز بين الرأي العابر والحجة المصوغة، واختبار مدى صحة الفرضيات المتقدمة ومواجهة الحجج المضادة.

و تتحول الحجرة الدراسية وفق نموذج توزي ولالان إلى مختبر عملي يمارس فيه الصغار مهارات التفكير النقدي والعيش المشترك، حيث يرتبط تعلم التفلسف بالتربية

على المواطنة النقدية التي ترى في الآخر شريكاً تعاونياً في البحث عن الحقيقة، وليس خصماً يجب إقصاؤه. (7)

4- مناقشة بين صعوبة التحدي وإمكانية تحقيق الرهان :

إن نقل التفلسف من البرج العاجي للأكاديميات إلى فضاءات المدارس الابتدائية والتحضيرية يطرح رهانات فكرية وسياسية كبرى، لكنه يواجه في الوقت ذاته صعوبات وعوائق بنيوية تجعل من تنشئة الفكر الفلسفي لدى الناشئة رهاناً شاقاً يتطلب تضافر الجهود التربوية والمؤسسية.

أ- صعوبة التحدي والعوائق البنيوية

تتعدد العوائق التي تعترض أجرأة البراكسيس الفلسفي مع الأطفال، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

العائق المؤسساتي والبرامجي: تخضع معظم المنظومات التعليمية لسيطرة النمط التلقيني الحشوي القائم على الشحن المعرفي والتقييم الكمي. وتنظر هذه المنظومات إلى البرامج الدراسية بوصفها جذاذات مغلقة يجب إنهاؤها، مما لا يترك مساحة زمنية أو بيداغوجية لممارسة الحوار الحر واستكشاف الأسئلة المفتوحة التي لا تخضع لإجابات نموذجية جاهزة.

عائق التكوين والتأهيل البيداغوجي: يواجه المربون والمدرسون في المرحلة الابتدائية صعوبة كبيرة في إدارة ورشات التقصي الفلسفي. فالكثير منهم لم يتلق تكويناً فلسفياً أو ديداكتيكياً يؤهله لتسيير مناقشة غير توجيهية، مما يدفعه إما إلى السقوط في التوجيه الصارم وإملاء الأجوبة الأخلاقية (النصيحة والوعظ)، أو السقوط في التخلي المطلق وترك النقاش يتحول إلى ثرثرة سطحي ومجرد تجميع للآراء العفوية (الدوكسا) دون ارتقاء منهجي.

العائق الاجتماعي و الثقافي: تحاط الفلسفة في الكثير من المجتمعات بمتخيل جمعي سلبي يقرنها بالتعقيد اللفظي، أو التشكيك الديني، أو الخروج عن النظم الاجتماعية المستقرة. ويشكل هذا الخوف المجتمعي ضغطاً على المؤسسات التعليمية والمربين، مما يدفع إلى استبعاد المواضيع الحساسة (كالحرية، والعدالة، والسلطة، والموت) من حوارات الأطفال بدعوى حمايتهم أو الحفاظ على السلم المدرسي.

ب- إمكانية تحقيق الرهان وأبعاده التنموية

بالرغم من هذه الصعوبات الجسيمة، فإن نتائج التجريب الميداني والبحوث الديداكتيكية عبر العالم تؤكد إمكانية كسب الرهان وتحقيق نقلة نوعية في التنشئة الفكرية للأطفال، نظرًا لما يحققه البراكسيس الفلسفي من أبصار وأبعاد حاسمة:

الرهان الإبستمولوجي والمعرفي: يمنح التفلسف المبكر الطفل مناعة نقدية تحميه من الانسياق وراء السفسطة، والتضليل الإعلامي، الخطابات الوثوقية الزائفة. فتدريب العقل منذ الصغر على فحص الافتراضات، وطلب الأدلة، وكشف المغالطات المنطقية، يسهم في بناء شخصية مستقلة قادرة على التعلم الذاتي ومواجهة معضلات عالم المعرفة المعقد.

الرهان النفسي والوجودي: يتيح مجتمع التقصي الفلسفي مساحة آمنة يعبر فيها الطفل عن قلقه الوجودي وشغفه الاستكشافي دون خوف من التقييم أو السخرية. وتؤكد الدراسات النفسية أن تجربة الكوجيتو والاعتراف بالذات المفكرة تمنح الطفل أماناً نفسياً، وتطور مهارات التعبير الشفهي، وترتقي بعلاقته مع المعرفة الذاتية والغيرية.

الرهان السياسي : يمثل التفلسف مع الأطفال النواة الصلبة لبناء مجتمع ديمقراطي ومواطنة واعية. إن تدريب الأطفال على الاستماع الفعال، واحترام حق الاختلاف، والتنازل أمام قوة الحجة الأفضل، يرسخ أخلاقيات الحوار والتضامن الاجتماعي. فتتحول

المدرسة من فضاء لإنتاج الذوات الممتثلة إلى بيئة حية لممارسة المواطنة النقدية والعيش المشترك. (8)

- **نتائج الدراسة:**

أفضت هذه الدراسة النقدية والمقارنة حول تنمية البعد الفلسفي كبراكسيس لدى الأطفال إلى الاستنتاجات العلمية التالية:

تبين لنا الشرعية المعرفية والديداكتيكية للتفلسف المبكر حيث أثبتت أدبيات فلسفة الطفولة والبحوث المعرفية المعاصرة تهافت المقولات الوصائية التي حظرت التفلسف على الأطفال؛ فالطفل يمتلك كفاءة تفلسفية فطرية تنبع من الدهشة والتساؤل الوجودي، وهي كفاءة قابلة للنمو والتطوير متى ما توافرت الوسائط البيداغوجية والبيئة الحوارية المناسبة.

و ثانيا ؛ إن البراكسيس الفلسفي يمثل انتقالا جذريا من البراديغم التقليدي المرتكز على الدرس الإلقائي وتاريخ الأنساق الفلسفية، إلى براديغم ناشئ يضع "تعلم التفلسف" والتفكير الذاتي النقدي في مركز العملية التربوية عبر أنشطة شفهية وتفاعلات اجتماعية بناءة.

كما يظهر لنا تعددية الوسائط وتكامل النماذج فقد أظهرت المقارنة بين نموذج ماثيو ليبمان ونموذج ميشال توزي وآن لالان أن الممارسة الفلسفية تتميز بالتعدد والتكامل؛ ففي حين يركز نموذج ليبمان على الرواية الفلسفية والبناء البراغماتي للتفكير متعدد الأبعاد، يركز نموذج توزي ولالان على الصرامة الديداكتيكية للمفهمة والأشكلة والحجاج والتربية على المواطنة الديمقراطية ، و رابعا ما يتعلق بتجاوز العوائق بالمرونة والتأهيل إذ تظل العوائق المؤسساتية والتنشئة التلقينية وعائق التأهيل البيداغوجي للمربين هي التحدي الأكبر أمام تعميم الممارسة الفلسفية؛ وهو ما يستدعي إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين وتعديل المناهج الدراسية لتستوعب مجتمعات التقصي.

و أخيرا الأخلاقي الذي يمثل تدريب الناشئة على ممارسة التفلسف استثماراً استراتيجياً لبناء مجتمع المعرفة والديمقراطية التشاركية، حيث يشكل الحوار الفلسفي ترياقاً ضد التطرف الفكري والتلقين السلبي.

- **التوصيات** :

بناءً على نتائج الدراسة ومقتضياتها يمكن ان نتقدم بجملة من التوصيات العملية والموجهة للفاعلين في الحقل التربوي والأكاديمي:

1.ضرورة إدراج ورشات التقصي الفلسفي في المناهج الرسمية من خلال إدماج حصص أسبوعية مخصصة لنقاش يحمل بعد فلسفي و كذا تحقيق مجتمعات التقصي ضمن البرامج التعليمية للمرحلتين الابتدائية والتحضيرية، مع إكسابها الطابع الإجرائي المستقل عن الحشو المعرفي.

2. تطوير برامج تكوين المعلمين والمربين و القيام إعادة تصميم برامج التكوين الأساسي والمستمر لمدرسي التعليم الابتدائي، عبر إدراج مساقات خاصة بـ "ديداكتيك التفلسف للأطفال" وتقنيات التيسير الحواري والتوليد السقراطي غير التوجيهي.

3. العمل على تكييف الوسائط البيداغوجية و تشجيع التأليف السردي والقصصي الموجه للأطفال والذي يحمل مضامين وإشكاليات فلسفية، مع إعادة استثمار التراث القصصي والشعبي المحلي وصياغته في قالب إشكالي يحفز الحوار والفكر الناقد.

4. تفعيل الفضاءات الموازية ونادي الفكر مع إنشاء نوادي الفلسفة للأطفال والمقاهي الفلسفية للناشئة في المكتبات العامة، و دور الثقافة، ومؤسسات المجتمع المدني لترسيخ ثقافة السؤال والحوار الحر خارج حدود الإلزام المدرسي.

5. تشجيع البحوث الأكاديمية والميدانية بدعم البحوث والدراسات البينية التي تجمع بين ديداكتيك الفلسفة وزعلوم التربية و علم النفس المعرفي لرصد وتتبع الآثار اللغوية والفكرية والسلوكية لممارسة التفلسف لدى الأطفال في البيئات المغاربية والعربية.

-قائمة المراجع :

- بولخراص عبد الحق ، الفلسفة و الطفولة بين التجربة الأمريكية و التجربة الفرنسية ، بين نموذج ماثيو ليبمان و نموذج ميشال توزي ، مجلة البحوث و الدراسات ، المجلد 23, العدد 1 ، 2026 ،
- ماني سعادة نادية ، الفلسفة أساس مشروع مجتمع المعرفة ، جسور المعرفة، المجلد 9 ، العدد،5 ،2023.
- ميشال طوزي ، فلسفة التربية و تربية الطفل على الفلسفة، ترجمة محمد الإدريسي و رشيد المشهور ، نقد و تنوير العدد الرابع ، 2016.
- كمال ذويبي ، محمد بوشيبة ، الطفل و تعليمية الفلسفة ، معهد تطوير الفلسفة الأطفال Ipac نموذجا ، مجلة التدوين ، المجلد 15 ،العدد1 , 2023,
- حنيفي جميلة ،الفلسفة في المنهج التعليمي حديث مع ماثيو ليبمان مؤسس الفلسفة من أجل الأطفال،مجلة تطوير ، المجلد 3 ، العدد 1 ، 2016

-قائمة الهوامش:

(1)- ماني سعادة نادية ، الفلسفة أساس مشروع مجتمع المعرفة ، جسور المعرفة، المجلد 9 ، العدد،5 ،2023.ص147

(2)- كمال ذويبي ، محمد بوشيبة ، الطفل و تعليمية الفلسفة ، معهد تطوير الفلسفة الأطفال Ipac نموذجا ، مجلة التدوين ، المجلد 15 ،العدد1 , 2023, ص 158.

(3)- كمال ذويبي ، محمد بوشيبة ، الطفل و تعليمية الفلسفة ، معهد تطوير الفلسفة الأطفال Ipac نموذجا ، مجلة التدوين ، المجلد 15 ،العدد1 , 2023, ص 160.

(4)–حنيفي جميلة ،الفلسفة في المنهج التعليمي حديث مع ماثيو ليبمان مؤسس الفلسفة من أجل الأطفال،مجلة تطوير ، المجلد 3 ، العدد 1 ، 2016 ص 195.
(5)–بولخراص عبد الحق ، الفلسفة و الطفولة بين التجربة الأمريكية و التجربة الفرنسية ، بين نموذج ماثيو ليبمان و نموذج ميشال توزي ، مجلة البحوث و الدراسات ، المجلد 23, العدد 1 ، 2026 ، ص250.
(6)– ميشال طوزي ، فلسفة التربية و تربية الطفل على الفلسفة، ترجمة محمد الإدريسي و رشيد المشهور ، نقد و تنوير العدد الرابع ، 2016. ص 332.
(7)–بولخراص عبد الحق ، الفلسفة و الطفولة بين التجربة الأمريكية و التجربة الفرنسية ، بين نموذج ماثيو ليبمان و نموذج ميشال توزي ، مجلة البحوث و الدراسات ، المجلد 23, العدد 1 ، 2026 ، ص 253.
(8)– ميشال طوزي ، فلسفة التربية و تربية الطفل على الفلسفة، ترجمة محمد الإدريسي و رشيد المشهور ، نقد و تنوير العدد الرابع ، 2016 ،ص 337.

الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع في المدرسة الجزائرية :
من تفاعل الأدوار الى بناء نموذج تربوي لمواجهة تحديات المستقبل

د. ياسمينة زروق، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل-

الملخص:

تعد الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع من المرتكزات الأساسية لنجاح العلمية التربوية، باعتبار ان تنمية شخصية المتعلم وبناء كفاءاته وقيمه لا يمكن ان تتحقق في اطار المدرسة وحدها، وانما تتطلب تكامل أدوار مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين، وتزداد أهمية هذه الشراكة في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المتسارعة التي افرزت تحديات جديدة امام المدرسة الجزائرية ، وجعلت من التعاون والتنسيق بين مختلف الأطراف ضرورة لضمان استجابة اكثر فاعلية لحاجات المتعلم ومتطلبات المستقبل.

وانطلاقا من ذلك، تهدف هذه المداخلة الى تحليل الأسس التي تقوم عليها الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع، والوقوف على واقعها في المدرسة الجزائرية، مع ابراز ابرز الصعوبات والتحديات التي تحد من فعاليتها، كما تسعى الى استشراف اليات الانتقال من مجرد تفاعل وتوزيع للأدوار الى شراكة تربوية حقيقية تقوم على التواصل، والتنسيق والمشاركة وتقاسم المسؤولية .

الكلمات المفتاحية: المدرسة ، الاسرة ، المجتمع، الشراكة التربوية، التكامل، الاستدامة، تحديات المستقبل.

Abstract :

The partnership between school, family, and community is a cornerstone of a successful educational process. Developing a learner's personality and building their competencies and values cannot be achieved within the school environment alone; rather, it requires the complementary roles of various educational and social stakeholders. The importance of this partnership is further heightened by rapid social, cultural, and technological transformations that have created new challenges for the Algerian school system, making cooperation and coordination among all parties essential to ensuring a more effective response to learners' needs and future demands.

Accordingly, this paper aims to analyze the foundations of the partnership between the school, the family, and the community, and to examine the current state of this partnership within the Algerian school system, highlighting the key difficulties and challenges that hinder its effectiveness. Furthermore, it seeks to explore mechanisms for transitioning from mere interaction and role allocation to a genuine educational partnership grounded in communication, coordination, participation, and shared responsibility.

Keywords: School, family, community, educational partnership, integration, sustainability, future challenges.

مقدمة:

تعد المدرسة احدى اهم المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي تضطلع بمهمة بناء الانسان واعداده للاندماج الفاعل في مجتمعه، اذ لا تقتصر وظيفتها على نقل المعارف والمهارات، وانما تمتد لتشمل التنشئة الاجتماعية، وترسيخ القيم، وتنمية الشخصية، واعداد المتعلم لمواجهة متطلبات الحياة وتحولات المجتمع ، غير ان الاضطلاع بهذه الأدوار في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر لم يعد مسؤولية المدرسة وحدها، بل اصبح رهينا بمدى قدرتها على بناء علاقات تكاملية مع الاسرة ومختلف مكونات المجتمع .

فالأسرة تمثل الفضاء الأول الذي تتشكل فيه شخصية الطفل وتتبلور اتجاهاته وقيمه، بينما تمثل المدرسة امتدادا مؤسسيا وتنظيميا للعملية التربوية ، ويشكل المجتمع بمؤسساته وموارده الثقافية والاجتماعية والاقتصادية محيطا مؤثرا في مسار التنشئة والتعلم ومن ثم، فان التكامل بين هذه الأطراف لا ينبغي ان يفهم باعتباره مجرد تعاون ظرفي او تبادل للمعلومات، وانما باعتباره شراكة تربوية تقوم على تفاعل الأدوار وتقاسم المسؤوليات وتوحيد الجهود حول مصلحة المتعلم .

وتزداد هذه الشراكة في السياق الراهن في ظل جملة من التحولات التي فرضت على المدرسة تحديات جديدة ، من بينها التحول الرقمي، وتغير أنماط التنشئة الاسرية ، وتطور مصادر المعرفة، وتغير حاجات المتعلمين ، فضلا عن بروز أنماط سلوكية واجتماعية جديدة تستدعي استجابة تربوية مشتركة تتجاوز حدود المؤسسة التعليمية ، كما ان المدرسة

الجزائرية باعتبارها جزءا من هذا السياق الاجتماعي المتغير، تواجه بدورها الحاجة الى إعادة التفكير في طبيعة علاقاتها بمحيطها، والانتقال من منطق توزيع الأدوار بصورة منفصلة الى منطق التكامل والشراكة والمسؤولية الجماعية .

ومن هذا المنطلق تبرز الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع باعتبارها مدخلا أساسيا لتعزيز جودة العملية التربوية وتحقيق استدامتها، من خلال تفعيل قنوات التواصل، وتوسيع مجالات المشاركة ، والاستفادة من الإمكانات التي يوفرها المحيط الاجتماعي ، بما يسمح ببناء بيئة تربوية أكثر قدرة على الاستجابة لحاجات المتعلم ومتطلبات المستقبل .

وعليه تسعى هذه المداخلة الى مقاربة موضوع الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع في المدرسة الجزائرية ، من خلال الانتقال من تحليل طبيعة تفاعل الأدوار القائمة بينهم ، وتشخيص ابرز التحديات التي تعيق تحقيق التكامل الى استشراف اليات بناء نموذج تربوي مستدام يقوم على المشاركة الجزائرية على مواجهة تحديات المستقبل.

إشكالية الدراسة :

تعد العملية التربوية نتاجا لتفاعل مجموعة من الفاعلين والمؤسسات ، وفي مقدمتها المدرسة والاسرة والمجتمع ، باعتبارها فضاءات متكاملة تسهم في بناء شخصية المتعلم وتشكيل معارفه وقيمه واتجاهاته. فالمدرسة مهما تعددت وظائفها واتسعت مسؤولياتها، لا يمكنها ان تحقق أهدافها بمعزل عن الاسرة التي تمثل المحيط التربوي الأول للمتعلم، ولا عن المجتمع الذي يشكل الاطار الاوسع الذي يحتضن العملية التربوية ويتفاعل مع مخرجاتها.

غير ان التحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المتسارعة افرزت واقعا تربويا جديدا، أصبحت فيه العلاقة بين هذه الأطراف أكثر تعقيدا ، وفرضت تحديات تتجاوز

قدرة أي طرف على مواجهتها صورة منفردة ، وفي هذا السياق لم تعد العلاقة التقليدية القائمة على توزيع الأدوار كافية لتحقيق التكامل التربوي، بل اصبح الانتقال نحو شراكة حقيقية قائمة على التواصل والتنسيق والمشاركة وتقاسم المسؤولية ضرورة تفرضها رهانات الحاضر وتحديات المستقبل .

وتطرح المدرسة الجزائرية، في هذا الاطار تساؤلا حول مدى فعالية علاقاتها بمحيطها الاسري والاجتماعي، ومدى قدرة مختلف الفاعلين على الانتقال من التعاون المحدود او الظرفي الى شراكة تربوية مؤسسة ومستدامة، كما تبرز الحاجة الى إعادة النظر في اليات التواصل والمشاركة ، وتفعيل أدوار الاسرة والمجتمع الجزائري ومتطلبات التربية المستقبلية .

أولا: مفاهيم الدراسة :

1. مفهوم المؤسسات الاجتماعية:

تعرف المؤسسة الاجتماعية " بانها نظام مركب من المعايير الاجتماعية المتكاملة المنظمة من اجل المحافظة على قيمة اجتماعية أساسية ، ولا ينظر علماء الاجتماع الى مفهوم المؤسسة الاجتماعية بنفس النظرة التي يتخذها العوام غير المتخصصين الذين يطلقون هذا المصطلح على السجون ومعاهد الإصلاح ودور التربية والكنائس والمساجد والمنظمات الترفيهي ومنظمات أخرى كثيرة، وهكذا يستخدم علماء الاجتماع مصطلح المؤسسات الاجتماعية ليصفوا النظم المعيارية التي تحدد السلوك الاجتماعي في خمسة مجالات حياتية وهي: نظام القرابة والاسرة، مجال السلطة والقوة الشرعية والنفوذ وهو المجال السياسي ، مجال انتاج السلع والخدمات وهو المجال الاقتصادي ، مجال نقل المعرفة من جيل الى اخر وهو التعليم، وأخيرا مجال تنظيم العلاقة مع الميتافيزيقيا او عالم

ما ووراء الطبيعة وهو المجال الديني ، وبصورة مختصرة تسمى هذه المؤسسات الاجتماعية الاسرة والحكومة والاقتصاد والتعليم والدين ". (جامع، 2009، صفحة 01)

كما تعرف المؤسَّسة الاجتماعية حسب المدرسة الوظيفية كمنظَّمة اجتماعية وبهذا التصوّر ننظر إلى المؤسَّسة الاجتماعية باعتبارها نَسَقاً مركباً ووحدة تنظيمية تتكوّن من مجموعة أجزاء تتَّصف بالاستقلالية فيما بينها، إلّا أنَّها في نفس الوقت تتشابك وتترابط بمجموعة روابط داخلية تجعل كلّ منها وحدة بنائية فيها مرتبطة بباقي الوحدات الأخرى، وتُمَكنها من إنجاز جزء من الهدف أو الغاية التي تسعى المؤسَّسة لتحقيقها، وتحتوي المؤسّسة الاجتماعية على أجزاء ووحدات فرعية وهي وحدات بنائية سواء كانت أدوات تكنولوجية أو أفراد متخصّصين يعتمدون على المعرفة العلمية في نشاطهم وعلى موارد وتسهيلات مادية وغير مادية.

كما تعتبر المؤسَّسة الاجتماعية نسق تستمد وجودها من خلال النشاط الذي يتم داخلها بين كافّة أجزائها ووحداتها ومن البديهي أنَّ المؤسَّسة تستمر في الوجود طالما ظلَّت تُنتِج للبيئة الخارجية مخرجات تحتاج إليها البيئة على نحوٍ ما، وعليه يصبح استمرار المؤسَّسة مستحيلاً، ما لم يستمر ذلك التدفق الذي يشمل المدخلات ثمَّ عمليات وأنشطة التحويل التي تؤدِّي في النهاية إلى إنتاج المخرجات، فالنشاط الإنتاجي في المؤسّسة عملية إدارية مستمرة، ويُشتَرَط أن تحصل المؤسّسة على قَدرٍ وافٍ من الموارد والمُدخلات اللازمة للقيام بالواجبات والعمليات والأنشطة الداخلية وكذلك لتصدير المُخرَجات التي تمَّ تحويلها لمنافع وخدمات وافية وكافية وفعالة في البيئة الخارجية.

1.1 المؤسسة الاجتماعية كنسق اجتماعي مفتوح:

أي أنَّ المؤسَّسة الاجتماعية كنسق اجتماعي مفتوح ما هي إلّا نسق اجتماعي فني متكامل تنقسم إلى عدد من الأنساق الفرعية تستمد مدخلاتها من الطاقة والمعلومات ومختلف الموارد من البيئة، وتقوم بتحويل كل هذا مرةً أخرى للبيئة على صورة مخرجات لها فائدة ما، وباستخدام المصطلحات الاجتماعية نقول أنَّها نشاط مُوَجه نحو حاجات تتطلب الإشباع.

تُعتبر المؤسَّسة الاجتماعية نسق اجتماعي يقوم بتوفير مجموعة من الخدمات الاجتماعية وهي وحدة تنظيمية

تتكوَّن من مجموعة أجزاء مترابطة تعمل على تحقيق الأهداف في المجتمع. (فهمي، 1991، صفحة 15)

2 . مفهوم المؤسسة التربوية والتعليمية:

المؤسسة التعليميّة هي عبارة عن مكان أو موقع يتم فيه التقاء فئات مجتمعيّة مختلفة الأعمار، ويتم فيها تعليمهم وتزويدهم بالكثير من المعلومات المختلفة حسب نوع هذه المؤسسة التعليميّة، وتتكون هذه المؤسسة التعليميّة من أعضاء الهيئة التدريسيّة أو المعلمون، والطلاب، وأولياء الأمور، والهيئات الإداريّة فيها، ويقوم الطلاب بالبقاء في هذه المؤسسة لتلقي العلم لفترات زمنيّة معيّنة، تعتمد هذه الفترة أيضاً على نوع المؤسسة التعليميّة، فهناك العديد من أنواع المؤسسات التعليميّة مثل رياض الأطفال، والمدارس، والمعاهد، والكليات، والجامعات. (.https://mawdoo3.com/29/09/2022/10:41)

هي كيان منظم يقوم بمجموعة من العمليات لتحقيق اهداف في اعداد الأشخاص الذين يقومون بتولي المؤسسة التربوية لتقديم خدماتها في اكتساب المهارات السلوكية والضوابط الأخلاقية والمفاهيم التي تكون بمثابة رصيد من المعرفة والخبرات الإنسانية، وذلك دعما للمتدربين لتمكينهم من المشاركة في المجتمع بدور فعال وفق المجالات التي تم اعدادهم للمشاركة فيها.

كما تعرف بانها تلك المؤسسات الاجتماعية التي خصصها المجتمع للقيام بوظيفة التعليم الرسمي كهدف عام ، يستند الى برامج ورؤى ومناهج عامة محددة ثابتة نسبيا ، تهدف عموما الى اعداد أبناء المجتمع معرفيا وسلوكيا ، عبر دورات ومراحل تتكامل في عمومها لكنها تتمايز حسب السن، وحسب نوع البرامج و المناهج والاهداف الخاصة بكل واحد منها، وظروف المكان والزمان بما يجعل من تلك المؤسسات تتميز أيضا بالتنوع والتعدد وفق سن المتعلمين ووفق اهداف البرامج والدورات والبرامج التعليمية .

1.2. أهميّة المؤسسة التربوية والتعليميّة:

للمؤسسات التعليميّة أهميّة كبيرة تؤثر على الطالب، وقد تعمل على تغيير سلوكياته وأفكاره المختلفة، وتعمل كذلك على تلبية حاجاتهم التربويّة والتعليميّة، ومن أهميّة المؤسسة التعليميّة ما يلي: للمؤسسات التعليميّة أهميّة كبيرة، ومساهمة واضحة في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة، وتقويم سلوك الطالب من خلال غرس الوازع الديني، وزيادة صلة الطالب بربه من خلال المناهج التعليميّة المختلفة، وترسيخ أخلاقيات الدين الإسلامي. يساعد على تفتح عقليّة الطالب، وحرصه على تعلم كل ما هو جديد للوصول إلى المستوى المطلوب من التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي. زيادة الثقافة العامة لدى الطلاب، من

خلال زيادة حرصهم على قراءة الكتب، وتمدهم بالمهارات الأساسيّة للتكيف والعيش مع البيئات الاجتماعيّة المختلفة. تُساعد الطالب على تحمّل المسؤوليّة، ووضع أهدافه الخاصّة بالحياة. تقوم بتعليم الطالب على استغلال أوقات الفراغ، والاستفادة منها وعدم تضييعها. تقوم المدارس بتأسيس الطالب وتهيئته للدراسة الجامعيّة، والتي تعمل على تكوين وترسيخ معلومات في مجال محدد يقوم الطالب باختياره في بداية دراسته الجامعيّة. (.https://mawdoo3.com/29/09/2022/10:41)

3. مفهوم الاسرة :

مفهوم الاسرة يمكن ان يتغير من دولة الى أخرى ، و أكثر من ذلك من منطقة الى أخرى داخل نفس الدولة ، وبهذا فان عبارة " الاسرة " تضم الاسرة المكونة من الزوج والزوجة والأطفال القصر، ، وفي مجتمعات أخرى تتوسع هذه الاسرة ليندرج ضمنها مفهوم الأولاد غير المتزوجين والقصر ، وحتى الإباء المسنين الموجودين تحت رعاية الشخص البالغ في الاسرة . (Laf)

كما تعتبر الاسرة الوحدة الاجتماعية التي تهدف الى المحافظة على النوع الإنساني وتقوم على مقتضيات التي يرتضيها العقل الجماعي والقواعد التي تقررها المجتمعات المختلفة ويعتبر نظام الاسرة نواة المجتمع . (حليلو، 2013)

كما يتجه البعض الى التمييز بين المفهوم التقليدي للأسرة والذي يعتبر مفهوما ضيقا لا يشمل سوى علاقات الدم والزواج والتبني في بعض الأحيان، ثم توسع بسبب تطور مفهوم الاسرة الحديثة واصبح يجمع بين افراد تربطهم روابط عاطفية . (ناجي، 2022)

4. مفهوم المجتمع :

يعرف بانه جماعة بشرية تعيش على ارض محددة لفترة زمنية ، فتنشا بينها روابط ثابتة تشكل نظاما اجتماعيا يحقق من خلاله الافراد غايات نوعية ، وهذا ما جعل البعض يعبر عن المجتمع بنظام . (حامد، 2008)

يُعد مفهوم المجتمع من المفاهيم الأساسية في العلوم الاجتماعية، حيث يُشكل محورًا رئيسيًا في فهم التفاعلات الإنسانية والهياكل الاجتماعية. يُعرف المجتمع عادةً بأنه مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في منطقة جغرافية محددة، ويتشاركون في ثقافة وقيم ومعايير مشتركة.

5. مفهوم الشراكة التربوية :

- **تعاون مشترك** :يجمع بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والمؤسسات الاقتصادية والثقافية.
- **تبادل الخبرات** :يهدف إلى توظيف الإمكانيات المتاحة لتحقيق أهداف تربوية مشتركة.

هي تعاون مشترك بين اطراف تربوية واطراف اخرى سواء اكانوا من داخل المؤسسة التعليمية او من خارجها او من جهات اجنبية تجمعهم شراكة .

1.5. أهمية الشراكة التربوية:

- **تحسين التحصيل الدراسي** :ترفع الشراكة من مستوى التلاميذ وتدعم كفاياتهم وقدراتهم المعرفية.
- **تفعيل الحياة المدرسية** :تخلق فضاءً تربوياً تنشيطياً وتساهم في بناء شخصية المتعلم وصقل مواهبه.

- **دعم التواصل** :تعزز جسور التواصل والتفاعل الثقافي والاجتماعي بين الأسرة والمدرسة والمحيط السوسيو–اقتصادي.
- **تطوير المؤسسات** :تمكن المؤسسات التعليمية وكليات التربية من تحسين مخرجاتها ومدخلاتها من خلال تبادل الخبرات والدعم المتبادل.
- **تحقيق التنمية المجتمعية** :ترتقي بالإنسان والمواطن نحو الأفضل عبر تنسيق الجهود وتكامل الأدوار بين مختلف الفاعلين.

2.5.أهداف الشراكة التربوية

- **دعم التعلم** :الرفع من مستوى التلاميذ ودعم قدراتهم التحصيلية.
- **الانفتاح على المحيط** :ربط المدرسة بمحيطها السوسيو–اقتصادي والثقافي.
- **تطوير الحياة المدرسية** :خلق فضاء تنشيطي ومحفز للتلاميذ.

3.5. مجالات تفعيل الشراكة التربوية :

- **الأسرة والمجتمع** :إشراك جمعيات أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية.
- **المؤسسات والقطاعات** :عقد شراكات مع القطاعين العام والخاص والمؤسسات الرياضية والثقافية .

6. مفهوم التكامل التربوي : يرى الباحث " **خليل الجر**" في مؤلفه المعجم العربي لاروس أن :"مصطلح تكامل او الجمع بين صناعات مختلفة تكمل بعضها بعض وتتعاون في الوصول الى غرض واحد".

ويرى " **ريمون بودون** " ان التكامل هو : "كلمة تعني حلة من الاعتماد المتبادل والترابط بين الوحدات او الأنظمة المكونة للنظام الاجتماعي ". (مالكي، 2011)

وعليه فان مفهوم التكامل التربوي بانه عملية التعاون والشراكة التي تتم بين طرفين من اجل تحقيق الأهداف والوصول الى نتائج .

7. **مفهوم الاستدامة :** الاستدامة التربوية (أو الاستدامة في التعليم) هي اعتماد أساليب واستراتيجيات تربوية تضمن استمرارية وقوة العملية التعليمية بجودة عالية وفاعلية على مدى زمني طويل. يقوم هذا المفهوم على إعداد أجيال واعية قادرة على مواجهة التحديات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية لكوكب الأرض، وتمكينهم من حماية الموارد الطبيعية المحدودة وتنميتها.

ثانيا: أدوار الفاعلين الثلاثة في العملية التربوية :

1.المعلم (الموجّه والمكوّن):

- **نقل المعرفة** :شرح الدروس وإيصال المعلومات بطرق مبسطة.
- **التوجيه والإرشاد** :مساعدة التلاميذ على الفهم وتوجيه سلوكهم نحو الايجابية.
- **التقييم** :متابعة تحصيل التلاميذ وتقييم مدى استيعابهم للمادة.

2. المتعلم (المحور الأساسي):

- **التفاعل الإيجابي** :المشاركة في الأنشطة داخل الفصل وعدم التلقي السلبي فقط.
- **بناء المعرفة** :السعي للاكتشاف والتعلم الذاتي بناءً على توجيهات المعلم.
- **الالتزام** :احترام قواعد المؤسسة التعليمية والانضباط السلوكي والأخلاقي.

3.المنهاج أو الإدارة التربوية (المحيط الداعم):

- **توفير المحتوى** :تقديم المادة العلمية والبرامج الدراسية المناسبة لعمر وقدرات التلميذ.
- **تهيئة البيئة المدرسية المناسبة:** توفير الوسائل، وتسيير الفضاءات التعليمية لضمان سير العملية بنجاح .

ثالثا: واقع الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع في الجزائر :

تمثل الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع احد المرتكزات الأساسية للعملية التربوية ، باعتبار ان بناء شخصية المتعلم لم يعد مسؤولية المدرسة وحدها ،وانما هو نتاج تفاعل مجموعة من المؤسسات و الفاعلين التربويين والاجتماعيين، وفي هذا السياق الجزائري، تتجسد هذه الشراكة من خلال تواصل الاسرة مع المؤسسة التعليمية ، متابعة الاولياء للمسار الدراسي لأبنائهم، ومشاركة مختلف الفاعلين الاجتماعيين في بعض الأنشطة والمبادرات ذات الصلة بالحياة المدرسية .

غير ان واقع هذه الشراكة لا يزال يتسم، في بعض الحالات بالتفاوت وضعف الاستمرارية ، اذ قد يقتصر تواصل الاسرة مع المدرسة على متابعة النتائج الدراسية او معالجة المشكلات السلوكية ، بينما تبقى مشاركتها في بناء المشروع التربوي واتخاذ القرارات محدودة، كما ان علاقة المدرسة بالمحيط الاجتماعي لا تستثمر دائما بالشكل الكافي في توظيف إمكانات المجتمع ومؤسساته في خدمة التربية .

وعليه ، فان التحدي لا يكمن فقط في وجود قنوات للتواصل بين الأطراف، وانما في الانتقال من علاقة تقوم على الاتصال الظرفي الى شراكة فعلية قائمة على الحوار والتنسيق وتقاسم المسؤوليات ، بما يجعل الاسرة والمجتمع شريكين حقيقيين في الفعل التربوي .

رابعا : افاق تطوير الشراكة التربوية في مواجهة تحديات المستقبل:

- **أهمية دور التكامل التربوي بين الاسرة والمدرسة في بناء شخصية المتعلم التي تستجيب لمتطلبات التحديات والإصلاحات الحضارية :**

توالت الدراسة منذ بداية الثمانيات القرن الماضي التي اكدت على أهمية التعاون والتكام ل بين أدوار الاسرة والمدرسة وانخراط الأولياء في عملية تمدرس الأبناء ومتابعة مسارهم المدرسي والتربوي .

لقد اصبح لمشاركة الاولياء في رسم اهداف المدرسة وخططها بعدا إيجابيا لمصلحة التلميذ، حيث يؤدي الى ازدياد التواصل والتفاعل المتبادل ، فمشاركة أولياء الأمور في وضع المواد التي تناسب احتياجات المتعلم ومطالبه وتكون قريبة من واقعه بحيث تكون اكثر توافقا مع مشكلاته من الأمور التي لها مردود جيد على المستوى التربوي . (Cléopâtre، 1996)

ليس اخطر على الأبناء من ان يعيشوا في ظل بيئة تسودها كثير من التصادمات والصراعات بين فريقين متكافئين يتجه كل منهما اتجاها مضادا للأخر ، وبالتالي هذا التصادم من شانه ان يؤدي بالأبناء الى فقدانهم الشعور بالأمن والأمان ووقوعهم فريسة للضياع او الجنوح للانحرافات ، وهذا قد يحدث غالبا، اذ ينشا تصادم وخلاف كبير بين الاولياء والمعلمين حول العمل المدرسي من حيث ان الإباء يتأثرون بالطريقة التي تعلموا بها ويؤثرونها ، وبالتالي يحاولون تطبيقها على أولادهم، بينما يفضل المعلمون طرقا أخرى ، ونتيجة لذلك يقع الأبناء فريسة صراع مرير، ولهذا نجدهم يلجؤون الى الوسائل والحيل الدفاعية للتخفيف من حدة التوتر والإحباط كالهروب او ادعاء المرض، او وقوعهم فعلا فريسة لمرض عضوي او اضطراب نفسي نتيجة لفشلهم في إرضاء كل من والديهم ومعلميهم في مواقف الصراع المختلفة ، لذا فحتى نتفادى وقوع التلميذ في هذه الصراعات ، حيث الطفل هو الضحية الأولى لها، فانه ينبغي ان يتعاون ويتواصل كل من المنزل والمدرسة على تنسيق الأمور المشتركة بينهما ، وعليه فان عملية التكامل بين

ادوارهما امر في غاية الأهمية لما من شانه ان يساهم في تحسين العملية التعليمية وبناء أجيال صاعدة متميزة.

ان متابعة الاولياء لابنهم داخل المؤسسة التربوية وكذلك مراجعة الدروس معه في البيت يشكل الأثر الإيجابي في تنشئته وتنميته تنمية متكاملة ، وهذا الاهتمام له فائدتان من حيث انه يعود الاولياء الالتزام من ناحية، وسيشعر هذا الابن بأهميته وباهتمام اسرته ، وبالتالي سيحرص على التحصيل العلمي بصورة اكبر من ناحية أخرى، كما تتحسن لديه معدلات الحضور الى المدرسة ، وتنخفض معدلات التسرب المدرسي.

ان إرساء مبدا الدور التكاملي التربوي بين الاسرة والمدرسة على أسس ومعايير سليمة وهادفة من شانه ان يحقق النتائج المرجو المنشودة الا وهي تشكيل شخصية متكاملة ومتزنة من مختلف ابعادها.

ولعل هناك اتجاه غالب في الفكر التربوي يرى ان خير معيار للعمل التربوي هو النمو ، أي ان تتاح للطفل الفرصة لاكتشاف إمكاناته واستعداداته ومواهبة وقدراته الى اقصى حد ممكن ، والعمل على تنميتها وتطويرها ، وبقدر توفير فرص النمو المتكامل في كل من البيت والمدرسة تتحدد ملامح الشخصية الناجحة لدى الطفل، ومن هذا يتبين ان التربية المثمرة هي تهيئة الظروف والبيئة المناسبة التي تتكفل بالنمو من جميع جوانب الشخصية.

وهنا تبدا ضرورة التكامل التربوي بين البيت والمدرسة وكل ماله علاقة في هذا الشأن، ذلك ان المدرسة لا تبدا من نقطة الصفر وانما باستكمال ما اسسته الاسرة كقاعدة أولى لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، وبقدر تكامل الوظيفة التربوية لكل من البيت والمدرسة يتأثر نمو الطفل ويتكامل أيضا، ومن المعروف ان النمو المتكامل يشمل ابعادا مختلفة يكمل بعضها بعضا ، والتركيز على جانب واحد يفسد العمل

التربوي اكثر مما فيد، لهذا فان النمو المتكامل يقتضي التركيز على النمو العقلي والجسمي والنفسي والروحي والاجتماعي والأخلاقي . (الخضراء، 2017).

على الرغم من المسؤولية التربوية التي تضطلع بها المدرسة الا ان هذا لا يعني بحال من الأحوال القاء المهام كلها على الكادر التربوي عبر انقطاع تام لتواصل الاسرة او عدم اكتراثها وتنسيقها مع الكادر التعليمي في المعاينة والمتابعة وإيجاد الحلول المناسبة لجوانب الضعف او الركون والانزواء لبعض العقبات النفسية التي تتأثر فيها شخصية المتعلم. وعلى هذا الأساس اصبح الفعل التربوي شانا يتجاوز اسوار المدرسة وجدرانها ، لا تضطلع به المؤسسة المدرسية بمفردها من دون أي تدخل او مشاركة من قبل الاسرة ، وهو الامر الذي يعني ضرورة التكامل في الأدوار بين الاسرة والمدرسة وتفعيل التعاون بينهما. (غريب، 2009)من خلال التعاون المثمر والوعي بمراحل الطفل التربوية من البيت وحتى المدرسة يستطيع الطرفان ضمن أجواء التعاون والتكامل – تحقيق الأطر التربوية وتفعيلها وسبر اغوارها إضافة وتقويما وتبادلا إيجابيا يغني العملية التربوية بتضافر جهود البيت والمدرسة . وتنمية الشعور بالمسؤولية من خلال هذا التكامل ، اذ ينتقل بدوره الى التلميذ عبر شعور منتظم ان البيت لا ينفصل عن المدرسة . فتنمو لديه مواهب التواصل مع المعلم والابوين من دون إخفاء بعض ما يتعرض له او يشعر به، اذ يترسخ في ذهنه ان البيت والمدرسة مؤسسة واحة على اطلاع تام ولا ينفصل اخدهما عن الاخر في قضايا تعترضه او يتبادر الى مخيلته من خلال واجبته المدرسية وعلاقاته مع زملائه وما يترتب على هذا من جوانب مختلفة تعليمية واجتماعية ذات صلة بمجمل العملية التربوية .

- ان مواجهة التحولات الاجتماعية والتكنولوجية والثقافية المتسارعة تفرض إعادة التفكير في طبيعة العلاقة بين المدرسة والاسرة والمجتمع ، والانتقال نحو نموذج

تشاركي اكثر انفتاحا ومرونة واستدامة ، ويقتضي ذلك تعزيز التواصل المنتظم بين المدرسة والاسرة، واشراك الاولياء بصورة اكبر في الحياة المدرسية ، وتفعيل دور مؤسسات المجتمع في دعم المشاريع والأنشطة التربوية ، الى جانب توظيف الوسائط الرقمية لتسهيل التواصل والتنسيق بين مختلف الأطراف .

وتكتسب هذه الشراكة أهمية اكبر في بناء شخصية متعلم متوازنة وقادرة على التكيف مع متطلبات المستقبل ، فالتكامل بين الاسرة والمدرسة يمكن ان يسهم في ترسيخ القيم ، وتنمية الاستقلالية والمسؤولية ، وتعزيز المهارات الاجتماعية والرقمية ، وتنمية الفكر النقدي والابداعي ، واعداد المتعلم لمواجهة التحولات الحضارية والمهنية المتسارعة .

ومن ثم فان تطوير الشراكة التربوية في المدرسة الجزائرية ينبغي ان يتجه نحو " بناء ثقافة تربوية تشاركية " تتجاوز توزيع الأدوار التقليدية الى التكامل بينها ، بما يسمح بتحويل المدرسة الى فضاء منفتح على الاسرة والمجتمع ، وقادر على الاستجابة لتحديات الرقمنة ، والذكاء الاصطناعي والتحولات القيمية والاجتماعية ، ومتطلبات التنمية المستدامة .

- **تصور مقترح لشراكة تربوية اكثر فاعلية واستدامة :**

استنادا الى واقع الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع ، وما تفرضه التحولات التربوية والاجتماعية من تحديات، يمكن اقتراح تصور يقوم على بناء "شراكة تربوية مؤسسية، تشاركية ومستدامة " تجعل مختلف الفاعلين شركاء في تحقيق الأهداف التربوية ، وليسوا مجرد اطراف متعاونة بصورة ظرفية .

ويقوم هذا التصور على مجموعة من المرتكزات الأساسية :

1. تعزيز التواصل المستمر بين المدرسة والاسرة ، من خلال قنوات اتصال منتظمة وفعالة ، تتيح تبادل المعلومات ومتابعة المسار الدراسي والتربوي للمتعلمين .
2. تفعيل مشاركة الاسرة في الحياة المدرسية ، عبر اشراك الاولياء في بعض الأنشطة والمبادرات والبرامج التربوية ، بما يعزز شعورهم بالمسؤولية المشتركة .
3. الانفتاح على المجتمع المحلي من خلال بناء علاقات تعاون مع الجمعيات والمؤسسات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، والاستفادة من إمكاناتها وخبراتها في خدمة المدرسة والمتعلم .
4. تحديد الأدوار والمسؤوليات بين مختلف الشركاء بصورة واضحة ، بما يضمن تكامل الجهود وتجنب تداخل الأدوار او تحميل المدرسة وحدها مسؤولية العملية التربوية .
5. اعتماد مشاريع تربوية مشتركة تعالج احتياجات المتعلمين والبيئة المدرسية ، مثل دعم التعثر الدراسي، والوقاية من العنف والتنمر، والتربية على المواطنة ، والتوجيه والإرشاد، وتنمية المهارات الحياتية.
6. توظيف الرقمنة في بناء الشراكة من خلال الاستفادة من المنصات والوسائط الرقمية لتسهيل التواصل، وتبادل المعلومات، ومتابعة الأنشطة والمشاريع المشتركة.
7. انشاء اليات للتقويم والمتابعة لقياس مدى فاعلية الشراكة، وتحديد نقاط القوة والصعوبات وإدخال التحسينات اللازمة بصورة دورية .

وعليه فان فاعلية هذا النموذج لا ترتبط بكثرة الأنشطة المشتركة بقدر ما ترتبط بمدى استمراريتها، وتنظيمها، ووضوح أهدافها، وتقاسم المسؤولية بين مختلف الفاعلين، ومن هذا المنطلق تصبح المدرسة فضاءا مفتوحا على الاسرة والمجتمع، وتتحول الشراكة من ممارسة ظرفية الى ثقافة تربوية مؤسسية مستدامة تسهم في تحسين جودة التعليم وبناء متعلم قادر على التكيف مع تحديات الحاضر والمستقبل.

الخاتمة:

في ضوء ما سبق ، يتضح ان الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع لم تعد خيارا تربويا ثانويا، بل أصبحت ضرورة لمواجهة التحولات والتحديات التي تفرضها متطلبات المستقبل، فنجاح المدرسة الجزائرية في أداء رسالتها التربوية يقتضي الانتقال من تفاعل الأدوار بصورة محدودة الى بناء شراكة حقيقية قائمة على التواصل ، والتنسيق، وتقاسم المسؤوليات، وتكامل الجهود.

ومن ثم ، فان بناء نموذج تربوي مستدام يستدعي تعزيز جسور الثقة بين مختلف الفاعلين ، وتفعيل اليات المشاركة المجتمعية والاسرية ، بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية ، ودعم المتعلم ، وترسيخ قيم المواطنة والمسؤولية ، وعليه فان مستقبل المدرسة الجزائرية يرتبط الى حد كبير بقدرتها على بناء شراكة تربوية فاعلة تجعل من المدرسة والاسرة والمجتمع شركاء حقيقيين في صناعة مستقبل تربوي اكثر استدامة وفاعلية .

قائمة المراجع :

1. حنان مالكي(2011): "**تكامل الأدوار الوظيفية بين الاسرة والمدرسة دراسة ميدانية** "، رسالة ماجستير غير منشورة ، تخصص علم اجتماع التربية ، الجزائر .
2. خالد حامد (2008) : **مدخل الى علم الاجتماع** ، **ط1**، جسور للنشر والتوزيع ، ب.ب.
3. سامية محمد فهمي ، **الإدارة في المؤسسات الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر،1991.
4. عبد العزيز الخضراء (2017): أسس التكامل التربوي بين الاسرة والمدرسة ، جريدة الغد، الأردن ، http://alghad.com/articles/1717402
5. عبد الكريم غريب (2009): **سوسيولوجية المدرسة** ، الدار البيضاء ، منشورات عالم التربية .
6. عبد الفتاح ناجي (2022): **مفهوم الاسرة وفقا للمعايير الدولية والتشريعات الوطنية** ، 25 ماي 2022، ورد في موقع الانترنت:
www : mawdoo3.com/17/09/2026/20 :01
7. محمد نبيل جامع، **علم الاجتماع المعاصر ووصايا التنمية**، دار الجامعة الجديدة ، مصر،2009.
8. نبيل حليلو (2013): "**الاسرة وعوامل نجاحها** "، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الاسرة ، قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر.

Cléopâtre,Montandon(1996) :**Les relation des parents avec** .9
l'école, Lien social et Politiques n°35 ,P 63- 73.

La famille EC/49/SC/CRP.14.UNHCR ; 4 juin1999. .10

://www.unhcr.org/fr/excom/standcom/4b30a618e/questionsre
latives-protection-famille.html.

https://mawdoo3.com/29/09/2022/10:41. .11

العنف المدرسي و علاقته بالأصل الاجتماعي للتلاميذ: دراسة ميدانية بمدينة معسكر.

بن يمينة رقية جامعة معسكر

جير الزهرة جامعة غرداية

ملخص:

يُعدّ العنف المدرسي من الظواهر السلبية التي تؤثر بشكل مباشر على البيئة التعليمية، ويتجلى هذا العنف في مظاهر متنوعة تشمل الاعتداءات اللفظية والجسدية والنفسية التي قد يتعرض لها التلاميذ أو يمارسونها داخل المؤسسات التربوية، كما يُعتبر الأصل الاجتماعي أحد العوامل المؤثرة في تفشي هذه الظاهرة، حيث يتأثر سلوك التلاميذ بالقيم والمعايير التي يتربون عليها في أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية المختلفة.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن كيفية تأثير الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ على سلوكياتهم العنيفة داخل المدرسة، كما تسعى إلى وضع استراتيجيات فعّالة للحد من هذه الظاهرة، من خلال تعزيز القيم التربوية الإيجابية وتحقيق التماسك الاجتماعي عبر إشراك الأسرة والمدرسة والمجتمع في عملية التنشئة.

أظهرت النتائج أن التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية مضطربة أو ذات ظروف معيشية صعبة هم الأكثر عرضة لممارسة أو التعرض للعنف المدرسي، ومن هنا تبرز أهمية التكامل بين الجهود التربوية والمجتمعية للحد من هذه الظاهرة وتعزيز بيئة مدرسية سليمة.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي– الاصل الاجتماعي–المؤسسة التربوية– القيم و المعايير الاجتماعية.

مقدمة و اشكالية الدراسة:

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتشارك الآسرة في التنشئة الاجتماعية تبعا لنظم أهدافها , فهي تعتبر المرآة العاكسة لما يحدث في المجتمع، إذ يعتبرها علماء الاجتماع المكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حالة التمركز حول الذات إلى حال تمركزه حول الجماعة من خلال جعل الفرد عضوا فعالا في المجتمع، بحيث أن كل تسعى الى تحقيق هدف معين كنقل المعارف العلمية والثقافية والمعايير الاجتماعية بغرض تعديل سلوكيات التلميذ وفق متطلبات المجتمع .

غير أن هناك بعض العوامل التي تؤثر سلبا في سير وعرقلة العملية التربوية، نذكر منها ظاهرة العنف المدرسي وهو ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير الموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث مدرسي والذي ينجم عنه ضرر أو أذى مادي ومعنوي، واختلفت الدراسات السابقة في تحديد أسباب العنف المدرسي فمنها دراسة دراسة "جفال انتصار"(2011-2012) بعنوان : "علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي، والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العالقة بين العنف المدرسي و التوافق الدراسي ، حيث توصلت الى أن هناك علاقة بين الظروف الاجتماعية والعنف المدرسي (جفال انتصار،2011)، و كذا دراسة حنان بوكفوس و رضوان بواب والتي هدفت إلى البحث في التفاعلات الحاصلة بين ما يتوفر عليه مجال الأسرة من رؤوس الأموال اقتصادية،ثقافية،ودورها في دعم وتوجيه الأبناء دراسيا إذ أبرزن نتائجها أن الأسرة وحدة اجتماعية مصغرة تهتم بتربية الأبناء ولها دور كبير في تشكيل أبناء وفق نماذج اجتماعية و ثقافية تسمح لهم بالاندماج في المجتمع مع اخذ في الحسبان أصلهم الاجتماعي وميولهم و تطلعاتهم للأسرة مما يمنحهم الوصول للدراسات العليا التي تمنحهم

مكانة متميزة في المجتمع " . (بوكفوس حنان،2012)، كما يمكن الحديث عن دراسة بن همنة زرفة "بعنوان "الأصل الإجتماعي لتلاميذ المتوسط و علاقته بالتحصيل الدراسي " و التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الأصل الاجتماعي و التحصيل الدراسي ، حيث توصلت إلى أن تحسين وعي المتعلمين لمفهوم التحصيل بإبراز دوره في حاضرهم و مستقبلهم يرفع كفاءة المدرسين و ذلك عن طريق الدورات المكثفة لهم توفير الوسائط الثقافية (الكتب، المجلات ، صحف ، حاسوب ...) التي تنمي مواهب الأبناء ." (بن همنةزرفة،2010) .

انطلاقا من هنا جاءت دراستنا لتحاول الربط بين متغير العنف و الاصل الاجتماعي، حيث أن المتمعن في الواقع الاجتماعي التربوي يلاحظ وجود اختلاف في ميول الأبناء واستعدادهم ومستوى طموحهم واختياراتهم ، وحتى في الآمال الكبيرة التي يسعون لتحقيقها ، وتعود هذه التباينات بالدرجة الأولى إلى محددات أسرية تتعلق بما تملكه الأسرة من رؤوس أموال ثقافية واقتصادية واجتماعية ورمزية ، والتي تشكل في مجملها الأصل الاجتماعي الذي يصنف الأسرة في هذه الفئة أو تلك ، إذ يعتبر من الدعائم الأساسية التي تلعب دورا فعالا في تحديد المسار الدراسي وتربية السلوكيات الاختيارية التي يبدأ في رسمها الأبناء منذ اكتشافهم لمعنى الاختيارات ، وتهذيب ميولهم ودعمها أو توجيهها لبناء عقلاني وفق اختيارات إستراتيجية يمتد أثرها إلى تحديد مستقبل الأبناء السوسيو مهني ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية التي أظهرت نتائجها تأثير الأصل الاجتماعي للأسرة على المسار الدراسي للأبناء . وبغض النظر عن الوسط الأسري في تحديد سلوك الأبناء وبناء تصوراتهم نحو توجيه مستقبلهم الدراسي توجيها سليما ، فإنه توجد مؤسسات اجتماعية تربوية أخرى تدخل في بناء هذه الثنائية المتداخلة بين الأبناء ومستوى طموحهم الدراسي ، وتنعكس في مجمل التجارب والأفكار

التي تتشكل لديهم جراء احتكاكهم بها ، ومن بين هذه المؤسسات تجد المدرسة التي لا يمكن إغفال دورها في تنشئة وتعليم الأبناء من خلال الوظائف التي تقوم بها.

هذا ما دفعنا الى طرح التساؤل التالي:

كيف يؤثر الأصل الاجتماعي للتلاميذ على العنف المدرسي؟

2- فرضية الدراسة:

- يؤثر الأصل الاجتماعي للتلميذ على نوع و شكل العنف داخل المحيط المدرسي.

منهج الدراسة و عينتها:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الكيفي من خلال وصف جملة الأفعال العنيفة التي يقوم بها التلاميذ مع تحديد شكلها، كما قمنا بتحليل هذه الظاهرة من خلال ربطها بالاصل الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ.

أما فيما يخص المعاينة فقد اخترنا المعاينة الغير احتمالية و التي تمثلت في العينة القصدية، إذ بلغ عدد المبحوثين 20تلميذ موزعة على كلا الجنسين.

أدوات جمع المعطيات:

-**المقابلة الموجهة:** أما المقابلة فوجهت للتلاميذ ،و كذلك الأعضاء المخولين لاستقبال أولياء التلاميذ و الاطلاع التام على أوضاعهم الاقتصادية و الاجتماعية لذلك حاولنا

التعرف على آرائهم حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي و التعرف على العلاقة بين أولياء التلاميذ و المدرسة .

الملاحظة : استعملنا هذه التقنية في البحث الميداني لملاحظة أجواء داخل المحيط المؤسسة و المتمثلة في تحركات و سلوكيات التلاميذ سواء أثناء الاستراحة و داخل القاعات الدراسية و ملاحظة طرق التعامل مع الأساتذة والإداريين أو حتى مع الزملاء .

تحديد المفاهيم:

تعريف العنف المدرسي اصطلاحا:"هو سلوك يتسم بالعدوانية كما يترتب عنها عنفا بدنيا ونفسيا وجنسيا للتلميذ وهو سلوك غير مقبول اجتماعيا كما يؤدي هذا السلوك إلى إلحاق الضرر بالتلاميذ الآخرين وبالفاعلين التربويين داخل الوسط المدرسي حيث يؤثر على النظام العام للمدرسة وعلى سير العملية التربوية بشكل صحيح"(عبد العظيم طه،25:2007).

نقصد به ها هنا استعمال التلميذ للقوة والضغط وقسوة الكلام مع الآخرين والتصرف بعدوانية وذلك من خلال سلوكيات يصدرها الفرد بدنيا ولفظيا داخل المدرسة.

التعريف الاصطلاحي للأصل الاجتماعي :" هو عبارة عن مجموعة من المحددات أو الرأس مال الثقافي وهي الأصول الاجتماعية لشخص من تعليم،فكر أسلوب كلام ولباس والتي تعزز الحراك الاجتماعي في مجتمع طبقي،ثانيا الرأس مال الاقتصادي ويقصد به

الأموال و الموارد التي يكتسبها الفرد وأخيرا الرأس مال الاجتماعي، وهو مجموعة من القيم والمواقف والمعتقدات والعلاقات المشتركة بين الأفراد"(عامر القرالة،2011: 36).

نقصد به في دراستنا كل من معتقدات و أفكار و قيم و مكانة اجتماعية و أسلوب عيش و مستوى ثقافي تعليمي للأفراد فالأصول الاجتماعية تختلف باختلاف هذه المحددات.

التعريف الاصطلاحي للمحيط المدرسي : "هو المكان الذي يتم فيه التعليم وذلك الفضاء الذي يلتقي فيه الأطفال و الراشدين ،حيث يتوفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم فهو تلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية و الفكرية والأخلاقية للأطفال و المراهقين"(علي أسعد وطفة،2004: 48).

نقصد في دراستنا مكان تواجد كل الفاعلين التربويين من إداريين و أساتذة و تلاميذ و هو الفضاء الموجود بداخل المدرسة كالساحة و القسم و مرافق الرياضة و قاعات المخصصة للتلاميذ

أشكال العنف المدرسي في الجزائر:

"يمكن القول أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري أخذت منحى خطير خلال الآونة الأخيرة و تبين من هذه الدراسة أنها تمس مرحلة المتوسطة أكثر من أي مرحلة أخرى قد يكون السبب في ذلك إلى الانتقال المفاجئ للتلميذ من مرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط و كذا انتقاله من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة الأولى ، أين

يحدث الصدام بينه و بين الأطراف الأخرى الذين يمثلون السلطة و النظام و كبح الحريات بالنسبة له ، بالإضافة إلى ذلك فإن ظاهرة العنف المدرسي في مدينة معسكر مرتبطة بممارسته من قبل جميع الأطراف في المدرسة اتجاه بعضهم البعض، سواء بطريقة معنوية أو مادية ،حيث كشفت دراسة قامت بها مصالح وزارة التربية الوطنية حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط التربوي منذ سنة 2000 إلى غاية 2007 إحصاء أزيد من300الف حالة عنف في أوساط التلاميذ، اغلبها في الطور المتوسط فيما تم تسجيل ما يزيد عن8000حالة عنف للتلاميذ اتجاه موظفي الإدارة خلال الموسم الدراسي و5000عنف للأساتذة و موظفي الإدارة آو اتجاه ممتلكات المدرسة،فتبين لنا أن هناك تزايد في العنف النفسي و المعنوي بنسب مرتفعة بالطور المتوسط حيث قدر ب 60%."(شريفي دحمان،2016: 66.)

"في دراسة ميدانية أخرى لواقع العنف المدرسي سنة2003/2002 قام بها خالد عبد السلام من جامعة سطيف، و ذلك من خلال تحليل محتوى محاضر لجان التأديب و محتوى تقارير أولياء التلاميذ و مديري المؤسسات التربوية فخرج بنتيجة مفادها أن ظاهرة العنف المدرسي في تنامي مستمر و بشكل خفيف ، و هذا ناجم عن ما "شهده المجتمع الجزائري على مر تاريخه من العنف والقهر بدءا بالاستعمار الذي لم يكتفي بالقتل والحرق والتشريد، بل نكل الجزائري ونعته بسوء الصفات كتغييره لأسماء الأسرة الجزائرية الشريفة بأسماء مهينة، ثم جاءت فترة الاستقلال التي شهدت تصفيات سياسية

و اعتقالات، وبعد هذه الفترة حلت على الجزائريين فترة (العشرية السوداء) و التي تعد زلزالا اجتماعيا ضرب النسيج الاجتماعي الجزائري" (ميزاب ناصر, 2014 : 44).
انطلاقا من هنا و بعد نزولنا الى الميدان وجدنا عدة أشكال من العنف نذكر منها:

العنف اللفظي: يعرف على انه التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الألفاظ السيئة،و هو عادة ما يسبق العنف الجسدي .

العنف الرمزي: ويطلق عليها البعض العنف المعنوي ويتمثل في السب والسخرية والشتم والتهكم المباشر ،وعادة ما يكون مرفقا بحركات تدل على الغضب وعدم الرضا فالمقصود بالعنف المعنوي هو إلحاق الضرر بالاخرين."(بوفلجة غياث،2008: 29)

" تتمثل أشكاله في كل ما يمس التلميذ من إهانة وشتم وتهديد وعزل وتجنب وإهمال ولامبالاة، وعدم الاعتبار أو هو عنف قد يكون أقصى من العنف الجسدي، لما يلحقه من ضرر نفسي وتربوي،قد تبقى مرتبطة بالفرد طول حياته وقد يكون الضرر من هذا العنف المرحلة الأولى نحو ممارسة العنف المادي ،وقد حدد كمال الدسوقي مظاهرا لعنف المعنوي في عدة نقاط تم تسجيها كذلك في المؤسسة محل الدراسة :

1 / – اللجوء إلى التهكم والسخرية كقول المبحوثة رقم 5 "يسخرون مني من اجل لون بشرتي و شكلي.

2 / – شتم التلاميذ وهذا ما لاحظناه بكثرة شتم الأساتذة و الإداريين للتلاميذ أثناء قيامهم بآي سلوك .

5 / – مطالبة التلاميذ بواجبات فوق طاقتهم .

6 / – حرمان التلميذ من بعض النشاطات المحببة لديه ." (كمال.د،2003: 94)

"و يعرف أيضا انه كل السلوكيات العنيفة المادية كالضرب والجرم وكذلك السلوكيات المعنوية العنيفة كالإهانة والتحقير،التهميش والسلطوية في عملية التعليم والتعلم "إذ يتضح من خلال هذا التعريف البعد الرمزي للعنف ،والذي يمارس بشكل خفي وغير ملاحظ في الأوساط المدرسية، فرغم ذلك توجد بعض المؤشرات والدلالات التي يمكن أن تدل عليه و نذكر منها : التغيب غير المبرر،الطرد التعسفي، التعسف في استعمال السلطة ، سواء سلطة المربي ،الولي ، أو الإدارة،البرنامج أو التوقيت المدرسي ، التسرب المدرسي، الإقصاء، الطريقة البيداغوجية المتبعة في المدرسة،وكذا عملية التقييم المدرسي،ولاسيما الامتحانات .

فتمارس الامتحانات بطريقة تنفيذها الراهنة عنفا رمزيا في حق التلاميذ،بالإضافة إلى عملية التقييم التي تعد فرصة أخرى لاستعمال تعسف الرمزي يسمى عند علماء النفس بالعنف التسلطي،وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد ، والمتمثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الشخص الموجه ضده، وهو يمثل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو الامتناع عن النظر إليهم اعتمد هذا

التصنيف على الوسيلة المستعملة ، فقد تكون هذه الوسيلة ظاهرة للعيان يمكن ملاحظتها كالضرب والسب،وقد تكون خفية كالاحتقار و التمييز والسيطرة.

أما من حيث الأداء فيمكن أن ترد عدة تصنيفات:

العنف الفردي :

ويتعلق الأمر بالشخص الواحد،كأن يمارس العنف على نفسه " كالانتحار أو التعذيب " ،نذكر هنا رسوب احد تلاميذ الصف في الامتحانات والشهادات، أو بطريقة رمزية من خلال إثبات الذات والتحقير الذي يتمثل في التخويف وهو العنف الموجه من فرد إلى فرد آخر يظهر غالبا في مجالات الحياة اليومية.

العنف الجماعي:

ويساهم فيه عدد من الفاعلين الاجتماعيين،ويلحق أضرار بكامل بنية العقل، حيث ينقسم الى قسمين:.

العنف المباشر: و هو الأذى المتجلي من خلال نتائجه،كأعمال التخريب والعدوان الجسدي .

العنف غير المباشر : وهو العنف الموجه إلى رموزا لموضوع الأصلي،فعندما يثيرا لأستاذ أو الإداري تلميذا يتسم بالعنف، حيث يتجلى من خلال مؤشرات تدل عليه من

خلال إلحاق الأذى بالآخرين بطريقة وهنا كتصنيفات أخر ى " . (حسين . م ، 1997: 03).

. –المحيط الاجتماعي و أثره على التلميذ داخل المؤسسة التربوية :

الأسرة و تاثيرها على العنف المدرسي:

"يعتبر المحيط الاجتماعي مجموعة من التنظيمات الاجتماعية رسمية أو غير رسمية، كالأسرة ، جماعة الرفاق و كذلك المحيط الجغرافي بالإضافة إلى وسائل الإعلام و أساليب التعامل اليومي، كما يؤثر المحيط الاجتماعي للتلميذ على أدائه داخل المؤسسة التربوية فمن بين هذه العوامل نذكر أولا العوامل الأسرية فالأسرة تؤدي دورا هاما في تشكيل السلوك السوي و الغير سوي للطفل كما يعتبر السياق الأسري احد العوامل الهامة التي تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة بحيث تعتبر الأسرة هي أول من يكسب الطفل الثقافة و القيم و العادات و التقاليد و منها يتعلم الأساليب السلوكية التي سيتصرف بها ،كما نجد أن الأسرة التي تلبي حاجات الطفل تجعل منه طفلا مستقرا و سعيدا عكس الأسرة المضطربة فهي تعد دافعا للانحرافات السلوكية و الاضطرابات النفسية" . (القرالة عامر ، 2011 : 25 _ 26).

"فالتنشئة الاجتماعية هي عبارة عن عملية تلقين القيم للفرد و ذلك لتهيئته للتأقلم و التفاعل مع المجتمع" .(طه عبد العظيم ، 2007 : 269) .

"قد تتنوع أساليب المعاملة الأبوية حسب اختلاف اتجاهات الوالدين نذكر منها :

-**أسلوب التسلط** :و يتمثل في فرض الأبوين رأيهما على أبنائهم و حتى الوقوف أمام رغباتهم و اختياراتهم و التحكم الزائد و اتخاذ القرارات بدلا عنهم , و منعهم من القيام بأي سلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها .

-**أسلوب العقاب** :

يعتقد بعض الآباء انه من المهم استعمال العقاب كنوع من الأساليب التربوية المهمة من اجل تربية سليمة , ولكن ما أكدته الدراسات هو إن للعقاب خطورة قد تتمثل في نوع العقاب و درجته كما قد يستعملون إما العقاب الجسمي كالضرب و الذي يتسبب في أضرار بدنية أو العقاب النفسي الذي ينتج عنه بآثار وخيمة على التلميذ و تصرفاته . " (عامر طارق ، 2015 : 138).

هذا ما صرحه المبحوث رقم1 **مثلا** بأن أمه تستعمل معه أسلوب عقابي بشكل دائم و على أتفه الأسباب تضربه و تشتمه إمام إخوته و أصدقائه و تناديه ب "حمار", و ا ن هاته السلوكيات تتعبه نفسيا و تفقده الثقة في نفسه بين أصدقاءه و إخوته .

أما المبحوثان رقم 18 و 19 فهم إخوة بحيث صرحا لنا أن بعد وفات أمهم و زواج أبيهم بمرأة أخرى و قدومها إلى منزلهم تدنا تحصيلهم الدراسي و انه ليس هناك من يساعدهم في حل واجباتهم المدرسية أو دعمهم بالدروس الخصوصية.

"أما بالنسبة للظروف الأسرية و المناخ الأسري الذي يتسم بالتفكك و الخلافات و المشاحنات المستمرة بين الزوجين أو الإخوة أو الطلاق أو فقدان احد الوالدين يولد لدى الطفل سلوك عدواني تعبيرا منه عن سخطه للأوضاع السائدة في أسرته ".(ذياب صفاء،2008: 56).

فاغلب التلاميذ الذين قابلناهم إما آباءهم منفصلين أو فقدوا احد والديهم ،من هنا تبين لنا أن العامل الأسري له دور كبير في التأثير على سلوكات الأبناء كما قد يكون سبب لإنتاج سلوك العنف لديهم أو عدمه .

إن الحوار الأسري عبارة عن تفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة عن طريق الحديث و المناقشة لكل المواضيع التي تخص الأسرة و شؤونها مثلا أهداف أو عقبات و من خلال المناقشة يتم وضع حلول لها , و ذلك بتبادل أراء و أفكار الجماعة ما يؤدي إلى خلق جو من الألفة و التواصل , كما له أهمية كبيرة في مواجهة المشكلات التي تواجه أفراد الآسرة حيث يعتبر أساس العلاقة بين أفراد المجتمع و الأسرة خاصة , و هو وسيلة تواصل يستطيع من خلالها الفرد التعبير عن رأيه و عن رغباته و مخاوفه و فرحته.

بالتالي يعد الحوار مهارة حياتية لا يستطيع الآباء و الأمهات و الأطفال الاستغناء عنها فهي بدورها تختصر المسافات و تنقل الأفكار و المعارف و الآراء كما قال سقراط "الحوار يولد الأفكار "(حريقة بهاء ، 2001: 99)

"حيث أكدت الدراسات الأخيرة أن حدوث المشاكل و الشجارات بين أفراد العائلة و عدم وجود التفاهم بينهم يرجع إلى افتقار الحوار و التواصل بين الآباء و الأبناء في وقت تزداد الحاجة إلى الحوار و التواصل بينهم خاصة في ضوء وجود ثورة الاتصالات و انتشار القنوات الفضائية و وسائل الإعلام المختلفة بل يعد افتقاد و انعدام التواصل بين أفراد الأسرة احد العوامل الأساسية في نشوء أفكار منحرفة بين الأبناء و لهذا فان نشر ثقافة الحوار الأسري ترجع إلى مدى اهتمام الأسرة بذلك و دورها في غرس هذه الثقافة في نفوس الأبناء و تعويدهم على الحوار مما سينعكس ايجابيا على سلوكا تهم وتعاملهم مع الآخرين داخل المجتمع و خاصة داخل المدرسة".(عبد الرحيم ليندة ، 2006 :100).

"فالأسرة من خلال مركزها الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي فهي تؤثر اما ايجابيا أو سلبيا على سلوك الأبناء و طريقة تعاملهم مع الأفراد من خلال ما توفره لهم من استقرار نفسي و اجتماعي و حتى إمكانيات مادية ,وهذا إما أكدته المدرسة التي أجريت في جامعة واشنطن من أن الأسر التي تسودها العلاقات الديمقراطية يكونون اقل قلقا و اقل رغبة في ترك منزل والديهم, عكس الذين ينتمون إلى اسر غير ديمقراطية يكرهون أسرهم ,وعلى اثر هذا ينعكس على سلوكهم و انفعالاتهم" (الخولي سناء ، 2008 : 249).

"ولهذا في اغلب الأحيان تلجا بعض الأسر إلى استعمال الديمقراطية مع أبناءها , ويترك الآباء حرية التعبير عن ذوات و نشاطاتهم و رغباتهم وهذا يساعدهم على تطوير. أنماط سلوك لغوية و الاعتماد على نفسهم ويميلون إلى الاستقلالية ويكونوا اقل عدوانية على عكس الأسر التي تستعمل التشدد و العقاب البدني و الشتم و تهديد و تخويف الأبناء فهذا يدفعهم لمنع الأطفال المتعمدين على الآخرين بحيث يواجهون صعوبة في التفاعل و التفوق مع رفقائهم وزملائهم في المدرسة و ينقص من ثقتهم في نفسهم بما يؤدي بهم إلى الفشل في تكوين علاقات اجتماعية و القيام بسلوكيات عدوانية تجاه من حولهم خاصة داخل الحرم المدرسي بالتالي الفشل و الإخفاق في دراستهم .لهذا ما كدته دراسة " بولدينا " التي بين فيها اثر الديموقراطية و التشدد على سلوك الطفل , حيث قام بملاحظة الأطفال المدارس بعد أن حدد ماذا كانت بيوتهم تسودها الحرية او التشدد,ألوان البيوت المرنة في تربيتها تنشئ أطفالا نشيطين مخططين و فضوليين , أما الأطفال الذين يأتون من بيوت متسلطة وجد أنهم يميلون أكثر لسلوك العنف و أنهم غير اجتماعيين و محدودي الذكاء و الخيال".(عبد الرحيم ليندة ، 2006: 100)

ولهذا نرى إن العلاقات الأسرية التي يكون فيها حوار و التواصل بين الأبناء و الآباء من شانه إيجاد الثقة كبيرة في علاقة الآباء و الأبناء.

وبعد قيامنا بالمقابلة مع التلاميذ تبين لنا إن أغلبية التلاميذ ينحدرون من أوساط عائلية يغلب عليها طابع اللامبالاة و الإهمال وعدم الدخول في نقاشات أو حوارات في مواضيع أسرية خاصة من طرف الأب فاغلب المبحوثين علاقتهم بآبائهم علاقة رسمية، حيث ان العلاقات الأسرية الغير مستقرة و الغير سليمة لها دور فعال في تلقين أبنائها سلوكات عنيفة و خشونة في التعامل و حب السيطرة خاصة داخل المدرسة بحيث لاحظنا إن بعض التلاميذ يقومون بالسيطرة على تلاميذ يصغرونهم سنا , كما إن الأسر التي تسودها المشاكل و عدم التفاهم تكون حاجز لأبنائهم في أتمام مشوارهم الدراسي بشكل صحيح و حتى في بناء مستقبلهم كما تؤدي هذه العلاقات السامة و انعدام الحوار بين فارتد العائلة التوتر العاطفي الذي يؤثر على الأبناء لأنهم الأكثر حساسية في هذا الموضوع و بالتالي قد يدمر قدرة التلميذ على التحصيل الجيد و يفقده أمكانية تكوين علاقات اجتماعية و حتى يفقده ثقته بنفسه و هذا ما أكدته لنا أقوال المبحوثين و من هنا نرى بان الأسرة تلعب دور مهم و مكمل لعمل التلميذ من خلال توفير يسوده الحوار و الاهتمام و الهدوء و تؤدي العلاقات السوية بين الإفراد إلى تطور النمو النفسي للأبناء.

- **المستوى التعليمي و الثقافي للاباء و العنف المدرسي:**

"تعد الأسرة الموجه و المرشد الأول للأبناء ففي داخل نطاقها تتطور شخصياتهم و مهاراتهم للحكم على الأشياء و إشباع حاجاتهم الجسمية و النفسية و المعرفية بتفاعلهم مع أعضاء جماعتهم كما يكتسبون اللغة و العادات و الاتجاهات و التوقعات أساليب التعامل مع الصواب و الخطأ , كما قد يختلف المستوى التعليمي و الثقافي من آسرة إلى أسرة أخرى بحيث يلعب المستوى التعليمي للآباء دورا فعالا في عملية تربية الأبناء , إن الأسرة ذات المستوى الثقافي و تعليم عالي اقدر من غيرهم من الآباء على منح الطفل الرعاية في هذا المجال , فهم يحسنون توجيه لتحصيل العلم و المعرفة و زيادة معلوماته العامة , السعي لتنمية قدراته و مهاراته كما توفر له الجو المناسب للمطالعة و تعلم اللغات كما تحثه على العناية بدراسته و القيام بالواجبات المنزلية و تساعده في ذلك و تشاركه نجاحه ماديا ,فهم يسهلون عليه صعوبات التي قد يواجهونها خاصة في مسارهم الدراسي كما يعرفون السبل الكفيلة بتخفيف عبء الدراسة و خاصة في مرحلة المتوسطة , كما يقومون بتشجيعهم ماديا و معنويا كما لاحظنا أن اغلب التلاميذ يدرسون الدروس الخصوصية ، فهذا كله يقوي من تحصيله الدراسي و العكس بالنسبة للأسرة ذو مستوى ثقافي ضعيف آو الأهل الذين لم يتمكنوا من مزاولة دراستهم و لم يحصلوا على شهادات جامعية آو الذين لم يصلوا في دراستهم إلى المرحلة الثانوية فيجدون أنفسهم عاجزين عن مساعدة أطفالهم مما يجبر الابن الاعتماد على نفسه , فقد

يواجه العديد من المشاكل في مشواره الدراسي فتقع المشكلة التي تؤدي إلى تأخره الدراسي أو إعادة السنة , فبعد مقبلتنا مع تلاميذ المتوسطة لاحظنا أن جل التلاميذ معيدين السنة و تحصيلهم الدراسي ضعيف" . (يوسف الشيخ محمد ، 85:2007.)

ومن خلال ملاحظتنا أثناء الدراسة الميدانية يمكننا القول بان الآباء المتعلمين يتابعون بأنفسهم الانجازات و النتائج المدرسية لأبنائهم و يساعدونهم في الدروس و الامتحانات و لا يترددون في مرافقتهم للمدرسة و أحيانا مرافقتهم إلى المختصين في حالة تعرضهم إلى بعض المشاكل , و على العكس نجد بعض الآباء الغير متعلمين لا يشعرون بآي مسؤولية اتجاه حاجات الطفل التعليمية و لا يساعدونهم في واجباتهم و لا يستجيبون لدعوات المدرسة , مما ينعكس سلبا على تحصيل الآباء و من هنا يمكننا إثبات وجود علاقة بين التحصيل الدراسي للأبناء و مستوى التعليمي للآباء والأمهات.

فبما أن الثقافة تشكل بحرا من المعلومات فان الأهل المثقفين ينتقلون إلى الطفل بطريقة مباشرة ما هم مزودون من خبرات معرفية التي تساعد على غناء محصول الطفل اللغوي.(حريقه بهاء،2006: 105)

لهذا نجد أن المستوى الثقافي للأسرة يتحمل مسؤولية اغتناء ذاكرة الطفل بالقدرات اللغوية و طرق التعبير و تشوش مفرداتها و معانيها من خلال تحلي الوالدين عن دورهما في تقويم و إصلاح الخطأ اللغوي ، بينما يؤدي التصحيح إلى زيادة المكتسبات

لان طبيعة الوسط الاجتماعي و الثقافي للأسرة بما توفره من إمكانيات المادية ، أو كذا ارتياد الإباء للندوات الثقافية أو مزاولة النشاطات الفنية.

ومن هنا يمكننا القول أن الأصل الاجتماعي و الثقافي للوالدين له علاقة بالعنف المدرسيو بالتالي فان نظرة عائلة التلاميذ المدرسة نتخذ شكل الحافز آو الدافع النفسي لرغبة في العنف إذا كانت هناك ظروف و مشاكل عائلية داخل الأسرة ، ومن الضروري تخصيص وقت لنحدث مع الأبناء ، ففي الحوار يوجد علاج أساسي لأعظم المشكلات كما آن أهم عناصر التأديبية و الثقافية للأبناء هو إقامة علاقة متينة بين الإباء مبنية على الثقة و الصراحة بين الطرفين .

الوضع المادي و الاجتماعي للأسرة :

"تقوم الأسرة بتنشئة الطفل و إشباع حاجياته المختلفة النفسية منها و الاجتماعية كما نجد في الأسرة مجموعة من القيم و المعايير و الاتجاهات التي تقوم بتنظيم تفاعلات أفرادها كما تقوم بتوجيه سلوكياتهم كما يلعب الوضع المادي و الاقتصادي الأسرة دورا كبيرا على مستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال ، و ذلك في مختلف المستويات ،على مستوى النمو الجسمي و الذكاء و النجاح الدراسي و كذلك أوضاع التكيف الاجتماعي، فالوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم و التربية فالأسرة التي تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء و سكن و العاب و رحلات و امتلاك

أجهزة تعليمية كالحاسوب و كتب و قصص ، تستطيع ضمان لهم تنشئة اجتماعية سليمة و على العكس من ذلك فان الآسر التي لا تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم الأساسية لا يمكنها تقديم للطفل إمكانيات لتحصيل علمي أو معرفي مكافئ .

و بالتالي فان النقص و الحرمان المادي سيؤدي إلى الشعور الأطفال بالحرمان و قد يؤثر على سلوكياتهم خاصة بين اقرأنهم بحيث يقومون بمقارنة نفسهم معهم و قد يؤدي إلى السرقة و الحقد على المجتمع" .

(همشري عمر ، 2000: 336)

"أما بنسبة للوضع الاجتماعي للأسرة يقصد به العوامل و الظروف التي يتضمن حالة الأسرة الاجتماعية كالتفكك الأسري ، حجم الأسرة و تنظيمها ،دور الأسرة و أسلوب التربية المتبع ، ظروف السكن و المكانة المهنية .

إن الأساس في تكوين آسرة سليمة ، لابد من الحفاظ على الاستقرار الأسري و هذا دور كل من الإباء و الأبناء .

و لكن قد يواجه كيان الأسرة العديد من المشاكل التي قد تهدد استمراريتها و استقرارها كما تنعكس أثارها على الأبناء و سلوكياتهم ، فالاستقرار الأسري هو توفير جو تشمله الرعاية و التوجيه و إرشاد الأبناء ، لذا فان أي اختلال في اتزان الأسرة ووجود الكثير من الشجارات وعدم التفاهم و الاستقرار ينعكس على سلوكات الأبناء و بشدة .

كما يمكن أن يتخذ عدم الاستقرار شكلا أخر يتمثل في الطلاق او الانفصال بما يحمله من نتائج خطيرة تهز نسق و كيان الأسرة و تهدد مستقبل الأولاد .

فبالتالي تنهار الروابط الموجودة بين روابط الأسرة و يبقى الأبناء كالكرة بين الوالدين تارة هنا و تارة هناك و بهذا تتأثر حياة الأبناء فقد يعيشون في بيئتين مختلفتين كما قد يكتسبون منها مختلف السلوكيات الجيدة منها أو السيئة مثلا كالعيش مع الأسرة الممتدة فهي بدورها تقوم بفرض بعض القوانين و القيم التي قد يصعب على أبناء هذا الجيل في تعايش معها ، أو حتى العيش مع زوجة الأب و أبناء جدد فهاذ قد يخلق فراغ في العلاقات و تواصل مع الأبوين و قد يصعب على الأبناء التأقلم و العيش مع الوضع الجديد، فمع غياب احد الوالدين تنقص الرقابة و السلطة الأبوية و قد ينحرف الأبناء ".(علي اسعد وطفة ، 2004: 142)

فبعد إن قمنا بالمقابلة مع التلاميذ لاحظنا إن اغلبهم أما فقدوا احد والديهم أو أن والديهم منفصلين إذ يشكل الاستقرار الأسري نقطة جوهرية في حياة كل أسرة فالجو الهادئ يساعد الأبناء على النمو الصحيح و التنشئة السليمة و يضمن لهم مستقبلهم و العكس صحيح فكلما كان الجو مشحون و متوتر في البيت يشكل خطر على الأبناء

"كما إن الفئة الاجتماعية التي تنتمي إليها الأسر تؤثر بشكل كبير على الأبناء و هذا لان الفئة الاجتماعية التي تنتمي إليها آسرة الفرد أثرها التربوي كبير من حيث تشكيل

اتجاهاته و علاقاته الاجتماعية لذلك فالطفل يتعلم أسلوب معيشة معين من أسرته ، بحيث تختلف الأسر في تعاملها و تفاعلها في مختلف المجالات ، مثلا في كمية المسؤوليات و الواجبات كما قد تختلف في أسلوب التعامل مع الأبناء كالتشجيع،العقاب،المدح و درجة ضبط عدوانية الطفل مع من حوله و غيرها من الأساليب" .

(علي اسعد وطفة ، 2004: 173)

"إن فاعلية النمط التربوي تتوقف على إدراك الطرفين لأسلوب التربوي المتبع فكلما كان سبب العقاب أو سبب الجزاء واضحا للطفل كلما كان له فاعلية وحقق الفائدة المرجوة منه فالأسر تختلف في أساليب تربية أبنائها تبعا للمستويات الاجتماعية و اقتصادية و ثقافية للمجتمع .

"كما أن عامل السكن يؤثر بشكل كبير على الأسرة و خاصة الأبناء، فهو المقر الذي يلجئ إليه الإنسان للشعور بالراحة و السكينة وهو المكان الذي يشعر فيه الفرد بالخصوصية و احترام الآخرين و تحفظ فيها مختلف الثقافات و العادات و التقاليد حيث ان السكن يرتبط بدخل الفرد فكلما نقص الدخل لجئت الأسر إلى السكن في الأحياء الشعبية و المنازل البسيطة التي تتلاءم مع قدراتها المادية .

و قد تلجئ الأسرة إلى السكن مع الأهل أو الاستئجار في حال ضيق السكن أو كثرة الأفراد و غالبا يكون السكن غير ملائم و لا يوفر الشروط الضرورية للحياة .

وهذا ما يؤثر على استقرار الأسرة و ينعكس على الأبناء جراء تغيير موقع السكن و المدرسة و الأصدقاء و الجيران" . (العزيز ، 1993 :44)

"إن ضيق السكن و ازدحامه بالأفراد قد يدفع بالأهل إلى ترك أبناءهم عرضة لمخاطر الشوارع وبتالي الاحتكاك بأطفال بخلفيات مختلفة وقد يكون هذا طريقا للانحراف والتعود على عادات سيئة كالتدخين والشتم وقد يتمادى الطفل ويتعرف على عوالم أخرى وينحرف في تيار المخدرات و قد يصل به بنقل هذه العادات والسلوكيات السيئة إلى زملائه في المدرسة ." (العرباوي عمر، 2005 : 130)

و في الغالب قد يصل إلى هذه الحالة في ضل غياب الإشراف الأسري , فان مع خروج الطفل نحو الشارع دون رقابة كذا غياب المساحات الخضراء و آماكن اللعب والترفيه و عدم استثمار طاقتهم

بوجود الإغراءات في الشارع والتي تفوق ما توفره الأسرة تجعله ينجذب إلى الخارج و يصعب التحكم في تصرفاته .

و بالرغم من كل المجهودات التي تقوم بها الدولة من مساعدات اجتماعية و انجاز المشاريع السكنية

وتقديمها للمحتاجين والفئات الهشة إلا أن العجز لا يزال واضحا بوجود العديد من الأسر التي تزال تعاني أزمة السكن و ما تخلفه من أثار نفسية خطيرة تنعكس على الأسرة بصفة عامة و على الأبناء بصفة خاصة.

كما لا حظنا أن أغلبية التلاميذ يسكنون في أحياء شعبية و مساكن عادية مثل "**الحي الاجتماعي 400 سكن**" أو الأحياء السكنية الاجتماعية المحاذية لمركز التكوين المهني" **ولد قبلية صليحة**" كذا قاطني الحي الشعبي " **الهواء الجميل**" و اغلبهم يسكنون رفقة الأسرة الممتدة و لا يملكون غرف منفردة و قد يفوق عدد الأسرة الواحدة 7 أفراد و من هنا يمكننا القول أن في بعض الأحيان تكون البيئة المنزلية مسؤولة عن تشويش أفكار الطفل بحيث يقوم بمقارنته مع الآخرين بالتالي افتقاده لثقته بنفسه و إن هذا الطفل يكون صورة مشوهة عن أسرته تبعا لموقعه فيها و الظروف التي نشا فيها من وضعية اقتصادية و اجتماعية .

خاتمة:

ختاما يمكن القول ان العنف المدرسي يبدأ من خلال الأصل الاجتماعي للتلاميذ و المرتبط أساسا بتنشئتهم الاجتماعية، حيث توصلنا إلى أن هناك علاقة بين الأصل الاجتماعي و العنف المدرسي ، و أن التنشئة المتسلطة باستخدام الصرامة ف تربية الأبناء تدفعهم إلى محاولة إثبات وجودهم داخل المدرسة بشتى الطرق.

ضف الى ذلك غياب العدالة سواء داخل الأسرة أو في المدرسة يثير مشاعر الإحباط و الغيرة بين التلاميذ و غالبا ما تؤدي إلى انتشار العنف .

من خلال هذه الدراسة، تبيّن أن العنف المدرسي ليس مجرد سلوك فردي عابر، بل هو ظاهرة معقدة تتأثر بعدة عوامل، من بينها الأصل الاجتماعي للتلاميذ. فالعلاقات الاجتماعية والقيم والمعايير التي يتربى عليها التلميذ في بيئته الأسرية والاجتماعية تلعب دورًا جوهريًا في تشكيل سلوكياته داخل الوسط المدرسي.

وقد أكدت النتائج أن التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية مضطربة أو ذات ظروف معيشية قاسية هم الأكثر عرضة لممارسة العنف أو التعرض له، مما يستدعي ضرورة تعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية وأولياء الأمور والمجتمع لتحقيق بيئة تعليمية سليمة وآمنة.

من هنا، فإن العمل على نشر ثقافة الاحترام والتفاهم وتقديم الدعم النفسي والتربوي الملائم للتلاميذ يُعدّ خطوة أساسية للحد من العنف المدرسي، وضمان توفير بيئة تعليمية تساهم في تنمية شخصية التلميذ بشكل متوازن وإيجابي، بغض النظر عن أصله الاجتماعي.

قائمة المراجع:

1)طه عبد العظيم حسين. (2007) "بسيكولوجية العنف العائلي و المدرسي"،دار الجامعة الجديدة الاسكندرية

2)عامر القرالة .(2011)، التنشئة الاجتماعية ، دار الشروق ، الاردن .

علي اسعد وطفة ،(2004)، علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية و وظيفتها الاجتماعية ،ط 1 ، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت

لیندة عبد الرحیم .(2006)، اسالیب التربیة و العوامل المحددة لها في الاسرة الجزائریة ،دار امین للنشر و توزیع ، وهران الجزائر

1) عمر العرباوي ،(2005)، حب التمیز عند الطلبة مقارنة انثربولوجیة لطلبة الطب بتلمسان ، الجزائر .

2) ناصر میزاب، 2014، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي ،مركز البث العلمي DGRSDT CRASC،وهران الجزائر

-عبد العزیز.(1993) ، راس مال كیف یتحرك المجتمع و نتائج ذلك على العلاقات الاجتماعیة دراسة سوسیولوجیة

- جفال انتصار (2011)، علاقة العنف المدرسي بالتحصیل الدراسي،(رسالة ماجستیر غیر منشورة)،جامعة الوادي، الجزائر.

-بوكفوس حنان(2012)، التفاعلات الحاصلة بین ما یتوفر علیه مجال الأسرة،رسالة ماجیستیر غیر منشورة، جامعة قسنطینة،الجزائر

- بن همنة زرفة(2011)الأصل الإجتماعي لتلامیذ المتوسط و علاقته بالتحصیل الدراسي ، رسالة ماجستیر غیر منشورة، جامعة تبسة، الجزائر.

- شریفي دحمان (2016)،لمحة تاریخیة عن العنف المدرسي في الجزائر ،كوكب عماد للنشر و التوزیع، الاردن.

- غیاث بوفلجة (2008)، نحو استراتیجیة لتعمیم تنمیة الإبداع في التربیة المستقبلیة، جامعة ابن خلدون، تیارت.

طارق عامر (2015), قضايا تربوية معاصرة ، ط 1 ، دار الجوهرة للنشر و توزيع ، القاهرة .

-ذياب صفاء(2008)، الاسرة و السلطة اي علاقة، دار فرحة للنشر و التوزيع، مصر.

-حريقة بهاء(2001)، الحوار الاسري، ط2،دار منجم للنشر و التوزيع، سوريا.

- عامر طارق(2015)، التنشئة الاجتماعية الاسرية،ميادين للنشر و التوزيع، مصر.

- الخولي سناء (2008)، الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

-يوسف الشيخ محمد (2007)، العنف المدرسي: أسبابه وآثاره،دار الفكر العربي، القاهرة.

-همشري عمر(2000)، همشري، واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد27، الاردن.

الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول
قراءة سوسيولوجية تربوية في رهانات التحول الرقمي

حاج عمر براهيم ،جامعة غرداية،hadjamar.brahim@univ-ghardaia.edu.dz
رقاقدة سعيد، جامعة غرداية،regagda.said@univ-ghardaia.edu.dz

الملخص

أصبح التحول الرقمي أحد أبرز التحولات التي أعادت تشكيل مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، ولم تعد المؤسسة التعليمية بمنأى عن هذه التحولات، إذ انتقل حضور التكنولوجيا الرقمية في المدرسة من مجرد استخدام بعض الوسائل التقنية إلى ضرورة بناء ثقافة رقمية متكاملة لدى المعلمين والمتعلمين والإدارة التربوية. ويهدف هذا المقال إلى تحليل واقع الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية، والكشف عن الفجوة القائمة بين الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا الرقمية وبين المأمول منها في تطوير الممارسات التعليمية والتربوية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مستفيدة من تحليل الأدبيات العلمية والوثائق والتقارير الدولية، إلى جانب الاستناد إلى نتائج دراسات جزائرية ميدانية منشورة حديثًا، مع اقتراح تصور ميداني يمكن اعتماده لقياس الثقافة الرقمية لدى الفاعلين التربويين.

وتنطلق الدراسة من إشكالية رئيسية مفادها: إلى أي مدى تمكنت المدرسة الجزائرية من الانتقال من مجرد توظيف الوسائل الرقمية إلى بناء ثقافة رقمية قادرة على إعادة تشكيل الممارسات التعليمية والتربوية؟ وتفترض الدراسة وجود فجوة بين انتشار الأدوات الرقمية وبين توظيفها البيداغوجي الفعلي، وأن بناء الثقافة الرقمية لا يرتبط بتوفير التجهيزات التقنية فقط، وإنما يتوقف أيضًا على الكفاءة الرقمية للمعلمين، وتكوينهم المستمر، وطبيعة المناهج، والبيئة التنظيمية للمؤسسة، ومدى توفر الاستخدام الآمن والنقدي والمسؤول للتكنولوجيا.

وتخلص الدراسة إلى أن التحدي الأساسي الذي تواجهه المدرسة الجزائرية لا يتمثل فقط في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي، وإنما في الانتقال من امتلاك التكنولوجيا إلى امتلاك ثقافة استخدامها تربويًا ونقديًا وأخلاقيًا.

الكلمات المفتاحية: الثقافة الرقمية؛ المدرسة الجزائرية؛ الكفاءة الرقمية؛ التعليم الرقمي؛ المعلم؛ المتعلم؛ تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ التحول الرقمي.

Abstract

Digital transformation has become one of the most prominent shifts reshaping various spheres of social life, and educational institutions are no longer immune to these changes. Indeed, the presence of digital technology in schools has evolved from the mere use of certain technical tools to the imperative of building an integrated digital culture among teachers, learners, and educational administration. This article aims to analyze the current reality of digital culture in Algerian schools and uncover the existing gap between the actual utilization of digital technology and its anticipated role in advancing pedagogical and educational practices.

The study adopts a descriptive-analytical methodology, drawing upon the analysis of scientific literature, international documents, and reports, alongside findings from recently published empirical Algerian studies, while proposing a fieldwork framework that can be adopted to measure digital culture among educational actors.

The research stems from a central problem statement: To what extent has the Algerian school succeeded in transitioning from merely employing digital tools to building a digital culture capable of reshaping educational and pedagogical practices? The study posits that a gap exists between the proliferation of digital tools and their effective pedagogical integration. It further asserts that cultivating a digital culture is not solely contingent upon supplying technical equipment, but also depends on teachers' digital competence, their continuous professional development, the nature of curricula, the institutional organizational environment, and the availability of safe, critical, and responsible technology use.

The study concludes that the fundamental challenge facing Algerian schools lies not merely in the transition from traditional to digital education, but rather in moving from the possession of technology to possessing the culture of utilizing it in a pedagogical, critical, and ethical manner.

Keywords: Digital culture; Algerian school; Digital competence; Digital education; Teachers; Learners; ICT; Digital transformation.

الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول

قراءة سوسيولوجية تربوية في رهانات التحول الرقمي

1. مقدمة

تعيش المجتمعات المعاصرة تحولات عميقة بفعل الانتشار المتسارع للتكنولوجيات الرقمية، التي لم تعد مجرد أدوات تقنية تستخدم في مجالات محددة، وإنما أصبحت جزءًا من أنماط الاتصال والعمل والتعلم وإنتاج المعرفة واستهلاكها. وفي هذا السياق، أصبحت المدرسة مطالبة بإعادة النظر في وظائفها وطرائق عملها، لأن المتعلم لم يعد يستمد المعرفة من الكتاب المدرسي والمعلم فقط، بل أصبح يعيش داخل بيئة معلوماتية مفتوحة ومتعددة المصادر (UNESCO, 2023).

وقد أدى هذا التحول إلى ظهور مفاهيم جديدة، من بينها الثقافة الرقمية، والمواطنة الرقمية، والكفاءة الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتعليم الرقمي. وتؤكد منظمة اليونسكو (UNESCO, 2024) أن محو الأمية الرقمية لا يقتصر على القدرة التقنية على استعمال الحاسوب، بل يتضمن القدرة على الوصول إلى المعلومات وإدارتها وفهمها وتقييمها وإنتاجها والتواصل من خلالها بطريقة آمنة وملائمة.

ومن ثم، فإن الثقافة الرقمية داخل المدرسة ينبغي ألا تختزل في وجود الحواسيب أو أجهزة العرض أو الاتصال بالإنترنت، وإنما ينبغي النظر إليها باعتبارها منظومة من المعارف والمهارات والقيم والممارسات التي تمكن الفاعلين التربويين من استخدام التكنولوجيا بصورة واعية وناقدة وآمنة وذات معنى تربوي (European Commission, 2022; UNESCO, 2023). وتكتسب هذه المسألة أهمية خاصة في الحالة الجزائرية، بالنظر إلى التحولات التي عرفتها المنظومة التعليمية خلال السنوات الأخيرة (بواب ومجيطنة، 2019).

وإلى تزايد الاهتمام بالتكنولوجيات الرقمية في التعليم والتعلم. غير أن السؤال لا يتعلق بمجرد وجود التكنولوجيا داخل المؤسسة التعليمية، بل بمدى تحولها إلى ممارسة تربوية مستقرة وإلى ثقافة مؤسساتية.

2. إشكالية الدراسة

تتبلور الإشكالية الرئيسية للدراسة في السؤال الرئيسي: إلى أي مدى استطاعت المدرسة الجزائرية الانتقال من مجرد استخدام الوسائل والتكنولوجيات الرقمية إلى بناء ثقافة رقمية متكاملة تؤثر في الممارسات التعليمية والتربوية، وما طبيعة الفجوة بين الواقع والمأمول في هذا المجال؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من التساؤلات:

- ماذا نقصد بالثقافة الرقمية في المجال المدرسي؟
- ما أهم مكونات الثقافة الرقمية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم والمتعلم؟
- ما مظاهر الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية؟
- ما مستوى توظيف التكنولوجيا الرقمية في الممارسة التعليمية وفق الدراسات الجزائرية المتاحة؟
- ما أهم العوائق التي تحول دون الانتقال من الاستخدام التقني إلى الاستخدام البيداغوجي؟
- ما المتطلبات الضرورية لبناء ثقافة رقمية مدرسية مستدامة؟

3. فرضيات الدراسة

تنطلق الدراسة من الفرضيات الآتية:

1. الفرضية الأولى: توجد فجوة بين توفر بعض الوسائل والتكنولوجيات الرقمية داخل المدرسة الجزائرية وبين توظيفها الفعلي في الممارسة البيداغوجية (بورني وتجاني، 2025؛ UNESCO, 2023).

2. الفرضية الثانية: لا يرتبط بناء الثقافة الرقمية المدرسية بتوفير التجهيزات التقنية فقط، وإنما يرتبط بدرجة كبيرة بمستوى الكفاءة الرقمية للمعلمين ونوعية التكوين المستمر (European Commission, 2017).

3. الفرضية الثالثة: تشكل المناهج والممارسات التعليمية التقليدية وضغط البرامج أحد العوامل التي يمكن أن تحد من الاستخدام التربوي المبتكر للتكنولوجيا الرقمية (خليل، 2021).

4. الفرضية الرابعة: يتطلب الانتقال نحو مدرسة رقمية فاعلة بناء ثقافة مؤسساتية مشتركة تشمل المعلم والمتعلم والإدارة والأسرة (European Commission, 2022; UNESCO, 2024).

4. أهداف الدراسة

- تحديد مفهوم الثقافة الرقمية وتمييزه عن مفاهيم التعليم الرقمي والكفاءة الرقمية (European Commission, 2022).
- تحليل واقع الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية (بواب ومجيطنة، 2019؛ بورني وتجاني، 2025).
- تحديد أهم مجالات الكفاءة الرقمية التي يحتاجها المعلم والمتعلم (European Commission, 2017, 2022).
- الكشف عن الفجوة بين الاستخدام التقني والاستخدام البيداغوجي للتكنولوجيا (UNESCO, 2023).

- تقديم تصور للمأمول واقتراح نموذج ميداني مستند إلى إطار DigCompEdu لقياس الثقافة الرقمية لدى الفاعلين التربويين (European Commission, 2017).

5. أهمية الدراسة

- الأهمية العلمية: يتجلى في تجاوز مفهوم الثقافة الرقمية للاستعمال المجرد للأجهزة، إذ تشمل القدرة الرقمية الوصول إلى المعلومات، وتقييم مصداقيتها، وإنتاج المحتوى، وحل المشكلات (UNESCO, 2024).
- الأهمية التربوية: تتمثل في مساعدة المنظومة على فهم التحولات في أدوار المعلم والمتعلم؛ حيث يتحول المعلم من مصادر المعرفة الوحيدة إلى التوجيه والتحقق وبناء أنشطة التعلم (European Commission, 2017؛ خليل، 2021).
- الأهمية الاجتماعية: تنبع من مسؤولية المدرسة في إعداد الفرد للتعامل مع فضاء رقمي تتداخل فيه المعرفة الصحيحة مع المعلومات المضللة، مما يربط الثقافة الرقمية بالمواطنة والمسؤولية (UNESCO, 2024).

6. المنهج وأدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والتحليل الوثائقي للتقارير الدولية والأطر المرجعية (European Commission, 2017, 2022; UNESCO, 2023, 2024)، والدراسات الميدانية الجزائرية (بواب ومجيطنة، 2019؛ خليل، 2021؛ بورني وتجاني، 2025).

كما تم الاستفادة من الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمعلمين DigCompEdu (European Commission, 2017) الذي يحدد 22 كفاءة موزعة على ستة مجالات رئيسية: (الانخراط المهني، الموارد الرقمية، التعليم والتعلم، التقويم، تمكين المتعلمين، وتطوير الكفاءة الرقمية للمتعلمين).

7. تحديد مفهوم الثقافة الرقمية

تعرف الثقافة الرقمية بأنها منظومة مركبة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والممارسات التي تسمح للفرد بالتفاعل مع البيئة الرقمية بطريقة واعية وفعالة (European Commission, 2022).

أما التعريف الإجرائي للثقافة الرقمية المدرسية، فهو: مجموعة المعارف والمهارات والقيم والممارسات التي يمتلكها الفاعلون في المؤسسة التعليمية، وتمكنهم من استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعلم والتعليم والتواصل وإنتاج المعرفة وحل المشكلات بصورة فعالة ونقدية وآمنة ومسؤولة (UNESCO, 2023).

8. الفرق بين الثقافة الرقمية والتعليم الرقمي والكفاءة الرقمية

تتكامل هذه المفاهيم وفق تسلسل تطوري محدد (European Commission, 2017, 2022; UNESCO, 2023):

- التعليم الرقمي (Digital Education): توظيف التقنيات الرقمية في عملية التعليم والتعلم.
- الكفاءة الرقمية (Digital Competence): قدرة الفرد على توظيف التكنولوجيا والمعارف والمهارات المرتبطة بها بصورة فعالة (European Commission, 2022).
- الثقافة الرقمية (Digital Culture): المفهوم الشامل الذي يستوعب البيئة والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك والممارسات المؤسسية.

التكنولوجيا الرقمية ← المهارات الرقمية ← الكفاءة الرقمية ← الممارسة الرقمية ← الثقافة الرقمية المدرسية

9. أبعاد الثقافة الرقمية المدرسية

- البعد التقني: القدرة التشغيلية على استخدام الحواسيب والبرمجيات والمنصات.
- البعد المعلوماتي: البحث عن المعلومات، وتحديد المصادر، ومقارنتها، والتحقق من صحتها (UNESCO, 2023).

- البعد الإعلامي والنقدي: التفكير النقدي والتعامل الواعي مع البيئة الإعلامية الرقمية (UNESCO, 2024).
- البعد الأخلاقي: الاستخدام المسؤول، احترام الخصوصية، وحقوق الملكية الفكرية، وقواعد السلوك الرقمي (European Commission, 2022).
- البعد الإبداعي: الانتقال من استهلاك المحتوى إلى إنتاج مشاريع وعروض رقمية مبتكرة.

10. المدرسة الجزائرية والتحول الرقمي: بين الواقع والمأمول

يتم تحليل التحول الرقمي في الجزائر عبر ثلاثة مستويات متدرجة (بواب ومجيطنة، 2019؛ UNESCO, 2023):

- المستوى الأول (توفر التكنولوجيا): التجهيزات وشبكات الاتصال والمنصات الرقمية.
- المستوى الثاني (الاستخدام): درجة توظيف المعلمين والمتعلمين لهذه الأدوات في الممارسة اليومية (بورني وتجاني، 2025).
- المستوى الثالث (التحول الثقافي والبيداغوجي): تغير طرائق التفكير والتدريس والتقييم والتواصل المؤسسي لبناء ثقافة رقمية مستدامة.

11. واقع الثقافة الرقمية لدى المعلم الجزائري

يمثل المعلم الفاعل المركزي في نجاح الرقمنة. وتكشف الأدبيات أن امتلاك المعلم لمهارات رقمية شخصية لا يتحول تلقائيًا إلى كفاءة بيداغوجية داخل الصف الدراسي، مما يتطلب إعطاء الأولوية للتكوين المستمر لبناء الكفاءة الرقمية التربوية (European Commission, 2017؛ خليل، 2021).

12. واقع الثقافة الرقمية لدى المتعلم

على الرغم من انغماس المتعلمين في البيئة الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعي، إلا أن كثافة الاستخدام الاستهلاكي لا تعني بالضرورة امتلاك ثقافة رقمية تربوية ونقدية (European Commission, 2022; UNESCO, 2024). وتتمثل مسؤولية

المدرسة في توجيه الاستخدام نحو الأغراض التعليمية والتحليل النقدي (بورني وتجاني، 2025).

13. الثقافة الإعلامية والمعلوماتية في المناهج الجزائرية

تشير الدراسات إلى وجود فجوات ومحدودية في إدماج مفاهيم التربية الإعلامية والمعلوماتية داخل المناهج الدراسية، مما يستدعي تطوير المناهج وفق الرؤى الحديثة لليونسكو (خليل، 2021؛ UNESCO, 2024).

14. العوائق التي تحد من بناء الثقافة الرقمية

- عوائق تقنية: نقص بعض التجهيزات وضعف تدفق الشبكة والصيانة الدورية (بورني وتجاني، 2025).
- عوائق بشرية: نقص التكوين المتخصص وتفاوت مستويات الكفاءة بين المعلمين (بواب ومجيطنة، 2019).
- عوائق بيداغوجية: استخدام الأدوات الحديثة ضمن أنماط تدريس تقليدية دون تجديد منهجية التعلم (خليل، 2021).
- عوائق تنظيمية وثقافية: الحاجة إلى قيادة مدرسية داعمة وتغيير الثقافة المهنية السائدة داخل المؤسسات التعليمية.

15. التكنولوجيا ليست هدفًا في حد ذاتها

تؤكد تقارير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2023) أن التكنولوجيا ليست غاية بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق تعليم جيد وفعال وعادل وشامل.

16. المأمول: نحو نموذج للثقافة الرقمية المدرسية في الجزائر

يتشكل النموذج المقترح للثقافة الرقمية من ستة أبعاد رئيسية (European Commission, 2017, 2022; UNESCO, 2023, 2024):

- 1. البنية التحتية والبيئة التقنية: الأجهزة، الإنترنت، الصيانة، والدعم التقني المستمر.
- 2. الكفاءة الرقمية للمعلم: المعرفة البيداغوجية والتطوير المهني المستمر (European Commission, 2017).

- 3. الكفاءة الرقمية للمتعلم: البحث، التقييم، الإنتاج، وحل المشكلات (European Commission, 2022).
- 4. الثقافة المعلوماتية والإعلامية: التفكير النقدي ومقاومة التضليل المعلوماتي (UNESCO, 2024).
- 5. الأخلاق والسلامة الرقمية: الخصوصية والأمن والنزاهة الأكاديمية والمسؤولية.
- 6. الثقافة المؤسسية: الإدارة الرقمية الفعالة والشراكة المجتمعية مع البيئة المحيطة.

17. الجانب الميداني المقترح – أداة الدراسة

صيغت محاور أداة الدراسة الميدانية (الاستبيان) استنادًا إلى أبعاد إطار DigCompEdu (European Commission, 2017):

المحور	أمثلة عن المؤشرات
البنية الرقمية	توفر الأجهزة، جودة الإنترنت، المنصات التعليمية، الدعم التقني والصيانة.
الكفاءة الرقمية للمعلم	البحث الرقمي، إنتاج المحتوى التعليمي، التقويم الإلكتروني، الاتصال المهني.
الاستخدام البيداغوجي	تصميم الأنشطة التفاعلية، إدارة المشاريع الرقمية، التقييم التكويني الإلكتروني.
الثقافة الإعلامية	التحقق من صحة المصادر، النقد المعلوماتي، كشف التضليل والأخبار الزائفة.
الاستخدام الأخلاقي	احترام الخصوصية، حماية البيانات، أمن المعلومات، والنزاهة الأكاديمية.

18. مقترح لقياس مستوى الثقافة الرقمية

يعتمد المقترح على تطبيق مقياس ليكرت الخماسي (1 = ضعيف جدًا إلى 5 = مرتفع جدًا) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الفرضيات عبر الحزم الإحصائية الملائمة.

19. عرض النتائج والاستنتاجات التحليلية

- النتيجة الأولى: الثقافة الرقمية مفهوم شمولي يتجاوز المهارة التقنية إلى أبعاد نقدية وأخلاقية وإبداعية (European Commission, 2022).
- النتيجة الثانية: وجود فجوة واضحة بين الاستخدام الاستهلاكي للتكنولوجيا خارج المدرسة والاستخدام التربوي الموجه داخلها (بورني وتجاني، 2025).
- النتيجة الثالثة: توفر اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التكنولوجيا مع استمرار تحديات التكوين والبيئة التنظيمية (بواب ومجيطنة، 2019؛ خليل، 2021).
- النتيجة الرابعة: وجود تفاوت بين الكفاءة الرقمية العامة والكفاءة البيداغوجية المتخصصة لدى المعلمين (European Commission, 2017).
- النتيجة الخامسة: الحاجة الماسة لإدماج التربية الإعلامية والمعلوماتية منهجياً في برامج التعليم (UNESCO, 2024).

تؤكد المناقشة التحليلية أن التحول الرقمي الناجح هو تحول ثقافي ومؤسسي يستوجب إعادة تعريف أدوار الفاعلين وتوفير البيئة الداعمة، حيث تعتمد قيمة التكنولوجيا على مدى إضافتها لقيمة تربوية حقيقية (UNESCO, 2023).

20. الثقافة الرقمية والذكاء الاصطناعي

مع بروز أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، أصبح ينبغي تطوير مهارات المتعلمين للتحقق من المخرجات، والتمييز بين المصادر الموثوقة والمحتوى الآلي، والالتزام التام بالنزاهة الأكاديمية (UNESCO, 2023, 2024).

21. نحو شراكة رقمية بين المدرسة والأسرة

بناء الثقافة الرقمية مسؤولية مجتمعية تتطلب بناء شراكة واعية مع الأسرة لتأمين الاستخدام الآمن والمسؤول وحماية الخصوصية (European Commission, 2022).

22. الخاتمة

توضح هذه الدراسة أن التحول الرقمي في المدرسة الجزائرية لا ينبغي اختزاله في مجرد إدخال الأجهزة والوسائل التقنية إلى المؤسسات التعليمية، إذ إن التكنولوجيا لا تكتسب قيمة تربوية حقيقية إلا عندما ترتبط بأهداف تعليمية واضحة، وبكفاءة بيداغوجية لدى المعلم، وقدرة نقدية لدى المتعلم، وبيئة مؤسساتية داعمة. إن الانتقال من الاستخدام التقني الشكلي إلى بناء ثقافة رقمية متكاملة يتطلب معالجة منظومية تتصدرها إعادة إرساء تكوين المعلمين وتطوير المناهج الدراسية، مع إدماج أبعاد التربية الإعلامية والمعلوماتية، وتعزيز قيم الاستخدام الآمن والأخلاقي والمسؤول للتكنولوجيا داخل الوسط المدرسي، وصولاً إلى الاستجابة للتحديات الناشئة كأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي عبر ترسيخ التعامل النقدي والنزاهة الأكاديمية واستخدامها كأداة مساعدة لا كبديل عن التفكير.

ويستلزم هذا التحول الاستراتيجي تجاوز العوائق التقنية والتنظيمية، وضمان توفير البنية التحتية والدعم التقني المستمر لتحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين مختلف المؤسسات والولايات، فضلاً عن كون بناء الثقافة الرقمية يُعد مشروعًا اجتماعيًا تتجاوز أبعاده أسوار المدرسة لتتطلب شراكة رقمية وثيقة تتكامل فيها جهود المدرسة مع الأسرة والمجتمع. إن مستقبل المدرسة الجزائرية الرقمية لا يرتبط بعدد الأجهزة والمنصات المتاحة، وإنما بقدرتها الفعلية على بناء إنسان رقمي قادر على الوصول إلى المعرفة، وفهمها، ونقدها، وإنتاجها بصورة مسؤولة.

وعليه، فإن الرهان المأمول يتجسد في الانتقال الحقيقي من مجرد "مدرسة تستخدم التكنولوجيا" لإعادة إنتاج النمط التقليدي، إلى "مدرسة تمتلك ثقافة رقمية" شمولية ومستدامة تكون فيها التكنولوجيا جزءًا أصيلاً من الهوية التعليمية والتنظيمية والأخلاقية للمؤسسة، بما يضمن تحقيق تعلم جيد وفعال يواكب رهانات التحول الرقمي.

التوصيات

- 1. التكوين الأساسي: إدراج الكفاءة الرقمية البيداغوجية في التكوين الأولي للمعلمين (European Commission, 2017).
- 2. التكوين المستمر: تصميم برامج تدريبية متدرجة ومستمرة لمواكبة التطور التقني.
- 3. تطوير المناهج: إدماج مفاهيم الثقافة الرقمية والتربية الإعلامية والمعلوماتية (UNESCO, 2024).
- 4. الموارد الرقمية: تشجيع إنتاج محتوى تعليمي محلي يلبي متطلبات المنهاج الوطني.
- 5. التقييم الدوري: قياس مستويات الكفاءة الرقمية لدى المعلمين والمتعلمين بصفة دورية.
- 6. البنية التحتية: ضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص في توزيع التجهيزات والربط بالإنترنت والصيانة.
- 7. التفكير النقدي: تنمية مهارات فحص المصادر ومقاومة الأخبار المضللة لدى الطلبة.
- 8. الأمن والسلامة: تعزيز مفاهيم المواطنة والأخلاقيات الرقمية في السلوك المدرسي.
- 9. الذكاء الاصطناعي: وضع أطر استخدام واعية ومسؤولة لأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- 10. التوعية الأسرية: تفعيل برامج شراكة توعوية مع أولياء الأمور لتوجيه الاستخدام الرقمي.

قائمة المراجع

- **بواب، رضوان، ومجيطنة، سمية. (2019). تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم كأحد متطلبات الجودة. دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 2(1)، 179–195.**
- **خليل، مسعود. (2021). توظيف التكنولوجيا الرقمية في تعليم اللغة العربية – بين الواقع والمأمول. مجلة إشكالات في اللغة الأدب، 10(2)، 308–329.**
- **بورني، إيناس، وتجاني، عبير. (2025). واقع الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية. مذكرة ماستر، جامعة الوادي.**
- **European Commission, Joint Research Centre. (2017).** European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- **European Commission, Joint Research Centre. (2022).** DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union.
- **UNESCO. (2023).** Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO.
- **UNESCO. (2024).** Media and Information Literacy Citizens: Think Critically, Click Wisely. Paris: UNESCO.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

تقرير حول فعاليات الملتقي الوطني حول:

المدرسة الجزائرية بين رهانات الواقع وتحديات المستقبل

يوم الإثنين 05 أكتوبر 2026

بإشراف من السيد مدير جامعة غرداية البرفسور الياس بن ساسي وعميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية البرفسور صالح بوسليم نظم قسم علم الاجتماع والديمغرافيا ملتقى وطني بعنوان: المدرسة الجزائرية بين رهانات الواقع وتحديات المستقبل وذلك يوم الإثنين 05 من أكتوبر.

بحث فيه المتدخلون المشكلات التي تمس مؤسسة المدرسة الجزائرية المعاصرة، وإلى أي حدّ تعكس هذه المشكلات أزمةً بنيوية في وظيفة المدرسة الاجتماعية والتربوية، أم أنها نتيجة لتحولات أوسع في المجتمع (الثقافة، الأسرة، التكنولوجيا، والقيم)، وكيف يمكن إعادة بناء هذه المدرسة بوصفها فضاءً للتنشئة المتوازنة والمعرفة النقدية والطمأنينة المجتمعية؟ **وذلك عبر المحاور التالية:**

المحور الأول: المدرسة ووظيفتها الاجتماعية – أزمة الدور أم أزمة السياق؟

التحول من المدرسة كمؤسسة تنشئة إلى مؤسسة تلقين.

تراجع وظيفة المدرسة في بناء القيم والهوية.

المدرسة بين منطق الدولة ومنطق السوق.

المحور الثاني: مشكلات المناهج والبرامج التعليمية

الجمود المعرفي وعدم مواكبة التحولات العلمية.

الفجوة بين المعرفة المدرسية والواقع الاجتماعي.
غياب التفكير النقدي لصالح الحفظ والتلقين.
المحور الثالث: أزمة الفاعلين التربويين (المعلم، المتعلم، الإدارة)
تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم.
العنف المدرسي وانضباط المتعلمين.
ضعف التكوين والدعم البيداغوجي
المحور الرابع: المدرسة والتحولات الرقمية
تأثير الوسائط الرقمية على التعلم والانتباه.
الفجوة الرقمية وعدم تكافؤ الفرص.
المدرسة في مواجهة التعليم غير النظامي (الإنترنت، المنصات).
المحور الخامس: العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع
تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة.
اختلاف منظومات القيم بين البيت والمدرسة.
المدرسة كمرآة لاختلالات المجتمع..

الجلسة الافتتاحية

انطلقت فعاليات الملتقى الافتراضي في حدود التاسعة صباحا بالجلسة الافتتاحية التي احتضنت أشغالها في قاعة الاجتماعات على مستوى العمادة وأطرها كل من الأستاذ الدكتور مصطفى رباحي والأستاذ الدكتور إبراهيم حاج عمر رئيس اللجنة التنظيمية والأستاذ الدكتور سمير أبيش رئيس اللجنة العلمية والدكتور محمد زهاق عضو اللجنة التنظيمية والدكتورة كريمة بن قومار عضو اللجنة التنظيمية

وبعد ترحيب رئيس اللجنة بالأساتذة المشاركين من كافة ربوع الوطن انطلقت الأشغال بتلاوة آيات بينات من الذكر الحكيم أعقبها الاستماع إلى النشيد الوطني ليقدم بعدها رئيس اللجنة العلمية كلمة ترحيبية شكر من خلالها السيد مدير الجامعة وعميد الكلية ورئيس القسم على التسهيلات المقدمة من طرفهم ليعرج بعدها على عمل اللجنة في هذا الملتقى

وظروف انعقاد الملتقى ليقدم في الختام شكره لكل الباحثين المشاركين، ثم قدم بعد ذلك السيد رئيس القسم بدوره كلمة باسم قسم علم الاجتماع رحب من خلالها بالمشاركين متمنيا لهم يوما علميا سعيدا في رحاب جامعة غرداية، ليقدم بعد ذلك السيد العميد وعبر كلمة مسجلة تمت إذاعتها عبر تقنية التحاظر عن بعد كلمته التي أعقبها بالافتتاح الرسمي لفعاليات الملتقى الوطني.

اختتم الجلسة الافتتاحية الأستاذ رباحي مصطفى داعيا المتدخلين للانضمام إلى ورشاتهم حسب برنامج الملتقى متمنيا لهم حظا أوفر.

الجلسة الافتراضية الأولى: ترأس الجلسة الأستاذ رباحي بمساعدة الأستاذ الحاج عمر إبراهيم مقررا لها وبحسب ترتيب البرنامج قدم المتدخل الأول أ د بكير حاج سعيد من المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر مداخلة بعنوان تنافس المدارس في غرداية بين الفعالية والاستعراضية، ثم قدمت أد سعاد بن قفة ود طرشي حياة من جامعة بسكرة مداخلة بعنوان الوظيفة القيمية للمدرسة الجزائرية في سياق التحولات الاجتماعية والرقمية –الواقع وأفاق الاستعادة، وبعدها قدم الباحث من جامعة مسيلة جمال تالي بمعية الأستاذ جغلولي يوسف مداخلة بعنوان تنشئة هوياتية أم إكراه رمزي: دراسة تحليلية لطقس تحية العلم في الفضاء المدرسي الثانوي، أما د حكيمة دليل من جامعة الجزائر 2 فقد قدمت مداخلة بعنوان القيم الواردة في مضامين مادة اللّغة العربيّة في الطّور الثّاني من المرحلة الابتدائية الواقع والمأمول، من جانبه أ.د مصطفى رباحي من جامعة غرداية تطرق إلى المدرسة الجزائرية بين صناعة الهوية وتحصيل المعرفة، في حين أن د بن عبد المالك عبد العزيز و د بوسنة زهير عبد الوافي من جامعة قسنطينة 2 فتطرقوا إلى صورة المدرسة لدى المتعلمين: مقاربة تكاملية للتمثلات الاجتماعية، والعلاقة بالمعرفة، والفائدة من التعلم دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية للتعليم المتوسط لولايات الشرق الجزائري، ليقدم الدكتور بوهريرة أبو الفتوح و د صباح قصة من جامعة تمنغست قراءة سوسيولوجية نقدية لثنائية الدولة وسوق العمل، أما أد / بن طرات جلول من جامعة سيدي بلعباس فعرّج إلى سؤال التربية والتعليم وعلاقته بمستقبل العملية التعليمية –التعلمية– داخل المدرسة الجزائرية

بين رهانات مجتمع المعرفة والتحول الرقمي الراهن – رؤية استشرافية للمستقبل، وحاول د /طهراوي سعيد من جامعة الجيلالي ليابس – سيدي بلعباس تقديم صورة على إعادة تشكيل المدرسة في العصر الرقمي: من سلطة المعرفة إلى هندسة التعلم، كما قدم كلا من الباحثين أ.د حمزة معمري ود/بن كريمة بوحفص دراسة حول المشكلات المدرسية في مختلف أبعادها، وكانت خاتمة المشاركة مع مشاركة من قسم العلوم الإسلامية بجامعة غرداية للباحث عادل شباب حول الضوابط الشرعية والقانونية لحماية القيم الهوياتية للناشئة في مواجهة تحديات الفضاء الرقمي المدرسي

افتتح بعدها رئيس اللجنة مجال المناقشة لتختتم الجلسة في حدود 12و30 كآخر جلسة وذلك نظرا لعدد المتدخلين الكبير في هذه الجلسة.

الجلسة الافتراضية الثانية: ترأست الجلسة أ.د آمال حواطي بمساعدة أ.د حميد قرليفة، وبعد الترحيب بالمتدخلين انطلقت اشغال الورشة بمداخلة من تقديمهما بعنوان المعلم: من قم للمعلم ووفه التبجيلا إلى السخرية والتعنيف، أين أوضح فيها التغير الذي أصاب القيمة الاجتماعية التي كان يحظى بها المعلم بسب التغير القيمي للمجتمع، ليقدم طالب الدكتوره محمد رضواني من جامعة الوادي بعدها مداخلة بعنوان مواكبة المناهج الدراسية للتكنولوجيا والاتصالات ، وفي نفس الإطار قدمت الباحثة من المعهد الوطني للبحث في التربية د /بن بسعي ليندة مداخلة بعنوان من تطور المناهج الدراسية و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية: نحو نموذج بيداغوجي قائم على مهارات التفكير والتنشئة القيمية، ومع المناهج قدم الباحث الحاج تتة من جامعة زيان عاشور الجلفة دراسة تناولت تطور المناهج التعليمية في الجزائر بين النظرية والتطبيق، تلاها د. سمير غيدي و أ.د عبد الحميد عشوي من جامعة الجزائر– 2– بمداخلة بعنوان متطلبات البيئة المادية المدرسية لتحقيق أهداف المناهج المدرسية من وجهة نظر مديري وأساتذة التعليم المتوسط– دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة لولاية المدية، أما د مرصالي حورية / د. داودي خيرة من جامعة المدية وجامعة الجلفة فقدما دراسة حول تقويم جودة الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية كتابي في اللغة العربية– للسنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات – دراسة ميدانية

بولاية الجلفة، في حين د عادل تاحوليت من المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة عمد إلى تشخيص اختلالات المناهج وآفاق التحرر المعرفي.

وقاربت د/ أسمـاء عـيـسـي جامعة مولود معمري تيزي وزو مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي وإشكالية ملاءمتها للواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، أما د/ سعيد رحال جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 فناقش واقع تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم، لتختتم الجلسة د. محمد علي بناي و د. رعاش سرحان المدرسة العليا للأساتذة ورقلة بمداخلة بعنوان الفجوة بين المعرفة المدرسية والواقع الاجتماعي، لتستفتح السيدة الرئيسة مجال المناقشة أمام المشاركين ولتسجيل توصياتهم واقتراحاتهم التي قدمت إلى السيد رئيس اللجنة العلمية الذي كان ينسق بين الجلسات في كل لحظة، مع تسجيل غياب لمتدخل واحد

الجلسة الافتراضية الثالثة: ترأست الجلسة الدكتورة الجير الزهرة بمساعدة الدكتورة كريمة بن قومار، وبعد الافتتاح والترحيب بالمشاركين الذين كانوا ينظمون تباعا وعبر فترات إلى رابط الجلسة، انطلقت بمداخلة د رشيد سعادة ود سليمان خويلدي جامعة غرداية بعنوان مكانة المعلم في المدرسة الجزائرية بين الأمس واليوم: قراءة في التحولات الاجتماعية والتربوية والمهنية، لتليها مداخلة د لبوز إلياس من جامعة ورقلة حول استراتيجية التمكين المهني للمعلم كآفاق لهيمنة جودة التعليم في المدرسة الجزائرية (روية تربوية تحليلية) أما د زكية يحياوي د. عمرون فطيمة الزهرة من جامعة الجزائر– 2– فناقشوا التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في المدرسة الجزائرية: نحو إعادة تشكيل أدوار الفاعلين والعلاقات التربوية، ولأن المدرسة موضوع عابر للتخصصات شارك د أهناني فريد من قسم اللغة الفرنسية جامعة غرداية بمداخلة عنوانها

La formation des enseignants novices à l'ère du numérique en Algérie : besoins, défis et perspectives

أما د تلابوزرو إيمان من جامعة الجزائر 2 فقد تطرقت إلى العلاقة التربوية بين الأستاذ والمتعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي، في حين أ د بوزيدي محمد جامعة الدكتور مولاي

الطاهر –سعيدة فقد تناول واقع الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية في ظل أزمة التكوين والدعم البيداغوجي، أما خيري نوح من الجلفة فتناول إدارة الموارد البشرية في المدرسة الجزائرية بين متطلبات الأداء المهني وتحديات الاستدامة التنظيمية: مقاربة سوسيولوجية، وقدما الباحثان د عمر مسوس د فاطمة عبدلي من جامعة خميس مليانة وجامعة الشلف قراءة سوسيوتربوية لظاهرة العنف المدرسي، وقدم ط د العربي خالد و أد حنطاوي بوجمعة جامعة غرداية عملا موسوما برهانات الإصلاح التربوي في ظل أزمة الفاعلين التربويين، والدكتور أحمد موشاحانا من المركز الجامعي الشريف بوشوشة افلو أيضا مداخلة بعنوان العصرنة التنظيمية والتحول الرقمي في المؤسسة التربوية الجزائرية: دراسة لتمثلات المعلمين واستراتيجيات التكيف الاجتماعي والمهني، وتطرق العربي بومسحة من تيسمسيلت إلى العنف المدرسي وانضباط المتعلمين.

لتمنح الأستاذة مسؤولة الجلسة مجالا للمناقشة وتختم الجلسة في حدود 11،40 دقيقة.

الجلسة الافتراضية الرابعة:

رئيس الجلسة: أ.د بوغالي حاجي

مقرر الجلسة :د. بن عيسى أمال

تاريخ الجلسة :9:30- 11:23 رابط الجلسة :

https://meet.google.com/kmw-dbdf-zqo

1- سير الجلسة:

تضمن برنامج الملتقى 10 مداخلات. وبسبب تأخر بعض المتدخلين عن موعد المحدد لمداخلاتهم، قرر رئيس الجلسة تقديم المداخلات المتاحة بما يضمن الاستغلال الجيد للوقت المخصص. افتتح رئيس الجلسة أعمالها من خلال الترحيب بالمشاركين والتذكير بمحور الجلسة والوقت المخصص لكل مداخلة، والمحدد بـ 10 دقائق.

2- ملخص المداخلات المقدمة بحسب ترتيب عرضها:

المداخلة الأولى: الموسومة بـ " من سلطة المعلم إلى الأستاذ الافتراضي: تحليل خطابي سوسيولوجي لأزمة المرجعية المعرفية في المدرسة الجزائرية في ظل منصات التعليم

الموازي الرقم"، للأستاذ : د. حفيظة سليماني، المدرسة العليا للأساتذة بوهران-(ملحقة تلمسان)، جامعة تلمسان(الجزائر). جاءت المداخلة للإجابة على السؤال التالي: كيف يعيد ظهور الأستاذ الافتراضي عبر منصات التعليم الموازي الرقمي تشكيل المرجعية المعرفية في المدرسة الجزائرية؟ وما الآليات الخطابية السوسيولوجية التي تمكنه من بناء شرعية تعليمية تنافس جزئيا الشرعية المؤسسية للأستاذ النظامي، وبالاعتماد على مقاربة وصفية تحليلية ذات بعد سوسيوخطابي ،توصلت الباحثة الى عدة نتائج نذكر منها : يمثل الأستاذ الافتراضي فاعلا جديدا في المجال التعليمي وليس مجرد نسخة رقمية من المدرس الخصوصي. وإن التعليم الموازي الرقيم يعيد توزيع الرأسمال الرمزي لأن المشاهدات والمتابعات و التفاعلات أصبحت مؤشرات مرئية للشرعية.

*** المداخلة الثانية: المعنونة بـ " تثوير المدرسة في العصر الرقمي : حتمية أم اختيار مقاربة سوسيو تربوية"، الأستاذ : بن يحي عبد الكريم ، جامعة الجزائر3، تناول الباحث في هاته المداخلة الإشكالية التالية: تثوير المدرسة ضرورة اجتماعية تفرضها التحولات الرقمية أم هي اختيار تربوي بيداغوجي؟ وماهي أهم التحديات السوسيولوجية التي تواجه المدرسة الجزائرية في ظل التحول الرقمي؟. وبالاعتماد على مقاربة تحليلية وبالاستناد على بعض المرجعيات النظرية في سوسيولوجيا التربية، توصلت الدراسة الى عدة نتائج من بينها: أن التثوير أصبح حتمية تاريخية لكن كيفية تحقيقه واختيار أدواته وآلياته يضل قرارا مجتمعيا وسياسيا وتربويا يخضع لخصوصية كل دولة .وأن تطوير المدرسة لا يعني الجانب التقني فقط ولكن وجوب احداث تغيرات في المناهج وطرق التدريس بما يتناسب والتحولات الاجتماعية والتربوية.

***المداخلة الثالثة: الموسومة بـ « إشكالية التسرب المدرسي في المجتمع الجزائري"، الأستاذ : أ.د بوغالي حاجي ، الأستاذة: بن عيسى أمال ، جامعة غرداية. عالجت الدراسة ظاهرة التسرب المدرسي من خلال مقاربة سوسيوديموغرافية، بحيث تم التطرق الى تطور المؤشرات ذات الصلة بالدراسة (التمدرس، الأمية ، التسرب...الخ) منذ الاستقلال الى غاية اليوم، وكذلك الى التوزيع الجغرافي للظاهرة .توصلت الدراسة الى عدة نتائج من

بينها: أن النسب الأعلى في التسرب المدرسي متمركزة في الجنوب الكبير وهذا راجع لأسباب كثيرة منها تباعد المساكن عن المؤسسات التربوية وقلة وسائل النقل والإمكانيات . وكذلك في منطقة الهضاب الوسطى، والذي يمكن تفسيره بطبيعة النشاط الاقتصادي 'الفلاحي الرعوي 'السائد هناك.

***المداخلة الرابعة: الموسومة بـ" دور المدرسة الجزائرية في التنشئة الرقمية للتلميذ في ظل الإعلام الجديد /البيئة الرقمية"، الأستاذ: أ.د جمال كانون، جامعة غرداية. عالج الباحث الموضوع انطلاقا من فكرة أن: المدرسة لم تعد الفاعل الوحيد في تشكيل القيم وتربية النشء وانما أصبحت محاطة بالعديد من الفاعلين في هاته العملية لكنها تظل المؤسسة الأكثر قدرة. تطرق الباحث الى عدة مفاهيم من بينها التنشئة القيمية ، الاعلام الجديد، كما أشار الى الأدوار التي يمكن للمدرسة القيام بها لمواجهة تحديات الإعلام الجديد سواء الإيجابية أو السلبية. كما أكد الباحث على ضرورة ادماج التربية الإعلامية في مسار التعليم .

***المداخلة الخامسة: الموسومة بـ " المدرسة والتحولات الرقمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليمية اللغة العربية " الأستاذ : محمد سيف الإسلام بوفلاقة "، جامعة عنابة. عالج الباحث الموضوع من خلال الكشف عن الإمكانات التي تمنحها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المحتوى اللغوي والتعليمي ، وتصميم الأنشطة التعليمية بالإضافة إلى دعم وتقويم تعلم اللغة العربية، والإسهام في تكيف المحتوى والمسارات التعليمية مع احتياجات المتعلمين. كذلك الوقوف على بعض التحديات المرتبطة بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليمية اللغة العربية.

*** المداخلة السادسة: المعنونة بـ " الدعامات الإلكترونية كبنية للمدرسة الرقمية أم بديل للمدرسة التقليدية"، الأستاذ : د. عبان عبد القادر من جامعة ورقلة، والأستاذة :شقراني ايمان من جامعة غرداية ، تطرق الباحثان في معالجة إشكالية الدراسة المتمثلة في : ما مدى تدخل الدعامات الإلكترونية في المناهج التعليمية، وكيفية استخدامها كبنية أساسية في تطور المدرسة ؟، الى المفاهيم التالية :المدرسة التقليدية ، المدرسة الرقمية،

الدعامات الالكترونية(الحاسوب، الهاتف الذكي، المنصات التعليمية الكتب الالكترونية ، السبورة التفاعلية)، وكذلك الى الصعوبات التي تواجه التحول الرقمي.

***المداخلة السابعة الموسومة بـ " الاتصال الرقمي بين المدرسة والأسرة في الجزائر: من التواصل التقليدي الى الشراكة التربوية الرقمية"، الأستاذ: أ.د بابا واعمر عبد الرحمان، طالبة الدكتوراه: طواهرية بلقيس، جامعة غرداية. اهتمت المداخلة بتحليل مسار تحول الاتصال بين المدرسة والأسرة في الجزائر من النموذج التقليدي ذي الطابع الاجباري، الاجرائي الى النموذج الرقمي التشاركي قائم على التفاعل والمشاركة، كما سعت الدراسة الى اقتراح تصور تدريجي للشراكة الاتصالية الرقمية يبدأ بالإعلام ، ثم التفاعل ، ثم المشاركة والتعاون، ووصولا الى بناء الثقة والشراكة.

3- النقاش:

بعد انتهاء المداخلات فتح رئيس الجلسة باب النقاش للباحثين ، غير أنه لم تطرح أية مداخلات ، ليرفع بعد ذلك الجلسة داعيا الأساتذة الأفضل الى التوجه للمشاركة في الجلسة الختامية

الجلسة الافتراضية الخامسة: الجلسة ترأستها الدكتورة فوزية صغيري بمساعدة الدكتور محمد زهاق وناقشت الجلسة محور العلاقة والشراكة بين الأسرة والمدرسة، وقد تأخرت الجلسة الخامسة بعض الشيء نظرا لتأخر أغلب الأساتذة في الالتحاق بالغرفة، أين انطلقت في حدود 10 بمداخلة طالب الدكتورة عماد العايب بمداخلة عنوانها تفكك الشراكة التربوية بين المدرسة والأسرة قراءة سوسيولوجية وفلسفية في أزمة من أزمات المدرسة الجزائرية المعاصرة، تلتها مداخلة أ.د سمير أبيـش وبرجي هنـــــاء من جامعة غرداية وجامعة تيسمسيلت بمداخلة تأثير العلاقة بين المدرسة والأسرة على التفوق الدارسي للتلميذ، لتعقبها مداخلة ط/د أسماء شنافي جامعة حسيبة بن بوعلي شلف حول تنمية البعد الفلسفي كبراكسيس لدى الأطفال الشراكة بين المدرسة والاسرة والمجتمع في المدرسة الجزائرية: من تفاعل الأدوار الى بناء نموذج تربوي مستدام لمواجهة تحديات المستقبل، ثم د ياسمينة زروق جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل– الانتقال من الشراكة إلى التكامل: إعادة

بناء العلاقة بين الاسرة والمدرسة والمجتمع في المؤسسة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية، أما د. إبراهيم لهزيل جامعة الجلفة فناقش العنف المدرسي وعلاقته بالأصل الاجتماعي للتلاميذ، ثم مداخلة التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية بين المتطلبات والواقع – دراسة ميدانية لدكتورة صغيري فوزية جامعة غرداية، وختتم الجلسة أ.د حاج عمر إبراهيم د. السعيد رقاقدة من جامعة غرداية الثقافة الرقمية في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول: قراءة سوسيولوجية تربوية في رهانات التحول الرقمي

الجلسة الختامية: ترأستها الدكتورة بن قومار كريمة أين تم فيها قراءة توصيات الملتقى والإعلان الرسمي عن اختتام فعاليات الملتقى وذلك في حدود 13:00 زوالا

توصيات الملتقى والبيان الختامي

في يوم الإثنين 24 ربيع الثاني 1448هـ، الموافق لـ : 05 أكتوبر 2026م وبعد اختتام فعاليات الملتقى الوطني الافتراضي الذي نظمه قسم علم الاجتماع والديمغرافيا حول: **المدرسة الجزائرية بين رهانات الواقع وتحديات المستقبل**، اجتمعت لجنة التوصيات المشكّلة من الأساتذة التالية أسمائهم:

د. بن قومار كريمة	جامعة غرداية	رئيسا
أ.د. رباحي مصطفى	جامعة غرداية	عضوا
أ.د سمير أبيش	جامعة غرداية	عضوا
أ.د. الحاج عمر ابراهيم	جامعة غرداية	عضوا
د. رقاقدة سعيد	جامعة غرداية	عضوا
د. زهاق محمد	جامعة غرداية	عضوا

وذلك لصياغة توصيات الملتقى من خلال المداخلات التي ألقاها الأساتذة المشاركون من مختلف جامعات الجزائر، حيث تمت برمجة **اثنتين وثلاثين (52) مداخلة علمية موزعة على خمس جلسات علمية عن بُعد عبر منصة (Google Meet)**، وشهدت مختلف الجلسات مناقشات قيّمة وثريّة مسّت جميع محاور الملتقى، وقد خرجت اللجنة بمجموعة من التوصيات نوردها فيما يلي:

1. التحول نحو التفكير النقدي من خلال مراجعة المناهج التعليمية وتحديثها للانتقال بالمنظومة من سلطة التلقين والحفظ الى بيداغوجيا قائمة على مهارات التفكير والتحليل.
2. ضرورة مراجعة برامج تكوين الأساتذة المبتدئين وإدراج الكفايات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي كأدوات بيداغوجية أساسية لضمان جودة التعليم.
3. إصلاح برامج التكوين الجامعي والمهني عن طريق إدراج مقاييس علم اجتماع التربية وفلسفة التواصل التربوي وتقنيات الوساطة الأسرية ضمن برامج تأهيل الأساتذة والمستشارين التربويين.
4. أنسنة التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي وذلك بإدماج الوسائط التكنولوجية والذكاء الاصطناعي كأدوات مساعدة لتطوير "هندسة التعلم" مع إخضاعها لضوابط قانونية وأخلاقية لتنظيم استعمالاتها.
5. تطوير المناهج التربوية لمواكبة التطور الرقمي من خلال إدماج مفاهيم الثقافة الرقمية والتربية الاعلامية والمعلوماتية إضافة إلى تشجيع إنتاج محتوى رقمي تعليمي محلي يلبي متطلبات المنهاج الوطني.
6. تبني استراتيجيات التمكين المهني والاجتماعي للمعلم لإعادة الاعتبار الرمزية والمادية لمكانته في المجتمع من خلال سن تشريعات لحمايته من أشكال التعنيف والسخرية، وتضمن له بيئة عمل آمنة.

7. صياغة مقاربة سوسيوتربوية وطنية تشاركية للحد من العنف المدرسي تشمل خلايا الإصغاء والدعم النفسي لعلاج مشكلات السلوك والانضباط وتعزيز قيم التسامح داخل الفضاء المدرسي.

8. استعادة الوظيفة القيمية للمدرسة من خلال تفعيل الطقوس التربوية الهوياتية (كتحية العلم والممارسات التشاركية) لتحويلها من إكراه رمزي إلى قيم مواطنة واعية وبناء ذاتي للهوية.

9. إقامة ندوات وورشات بالتنسيق مع منظمات المجتمع المدني لإبراز أهمية التعليم في تنمية المجتمعات وترقية المنظومة التربوية.

10. إدراج المداخلات المقدمة في الملتقى ضمن كتاب جماعي ونشره لتعميم الاستفادة.

11. تنظيم حملات توعوية مع أولياء الأمور والمجتمع حول أهمية التحول الرقمي في التعليم وتوجيه استخدامه.