

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور
المشكلات التربوية لدى المتعلمين
دراسة ميدانية بثنائية هالي عبد الكريم بقمار- الوادي .

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ الدكتور:

لامية بوبيدي

إعداد الطالبتين :

رفيقة زغود

فطيمة لعيس

الرتبة	الصفة	الأستاذ
أستاذ	مقرا و مشرفا	لامية بوبيدي
أستاذ محاضر - أ -	ممتحنا	فوزي لوحيدي
أستاذ محاضر - أ -	ممتحنا	رايح بن عيسى

السنة الجامعية: 2019 / 2020

شكر وتقدير

نشكر الله عز وجل الذي انعم علينا بنعمة العلم ووفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع وان يجعله في ميزان حسناتنا، وإلى أمهاتنا وآبائنا.

كل الشكر والتقدير إلى من شرفتنا بإشرافها والتي كانت مثال ولم تتوانى في خدمتنا "الدكتورة بوبدي لامية" على توجيهاتنا العلمية القيمة فلها جزيل الشكر والعرفان. كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة أساتذة شعبة علم الاجتماع الذين وافقونا خلال السنوات الجامعية.

كما نتقدم بأخلص عبارات الشكر والعرفان إلى كل من موظفي ثانوية هالي عبد الكريم بمدينة قمار على حسن استقبالهم وتعاونهم معنا. وأخيرا يسعدنا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة والحكم عليهما وإثرائها بأرائهم.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين حيث انطلقنا من التساؤل العام:
هل للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين؟

تماشي مع طبيعة الموضوع تم استخدام المنهج الوصفي لوصف الظاهر المدروسة، أما فيما يتعلق بأداة جمع البيانات من الميدان فقد تم تطبيق الاستبيان على عينة طبقية تقدر ب (129 متعلم ومتعلمة) من ثانوية هالي عبد الكريم بقمار ولاية الوادي، وصلنا إلى النتائج التالية:

- . للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.
- . للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.
- . للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.
- . للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.
- . للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

This study aims to know about social perceptions of learners towards Algerian schools, and its relationship with the appearance of educational problems, where we started from the general question:

Do the social perceptions of learners towards, Algerian schools have a relationship with the appearance of educational problems?

We adopted in this subject on the descriptive methodology for explain the phenomenon studied and about field data collection tools, we applied this questionnaire onto a sample contains "129, educated" from Hali abdelhchim high school [Gummer, eloued].

We have found the following result:

- There is a relationship between social perceptions toward the educator and the appearance of educational problems with learners.
- There is a relationship between social perception toward the curriculum and the appearance of educational problems with learners.
- There is a relationship between social perceptions toward the school management and the appearance of educational problems with learners
- There is a relationship between social perceptions toward the school environment and the appearance of educational problems with learners.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
د	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
ط	مقدمة
القسم النظري	
الفصل الأول: المدخل التصوري للدراسة	
13	تمهيد
14	أولاً: إشكالية الدراسة
17	ثانياً: فرضيات الدراسة
18	ثالثاً: أهمية الدراسة
19	رابعاً: أهداف الدراسة
20	خامساً: مبررات اختيار الموضوع للدراسة
20	سادساً: تحديد مفاهيم الدراسة
22	سابعاً: الدراسات السابقة
38	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: التصورات الاجتماعية	
40	تمهيد
41	أولاً: تعريف التصورات الاجتماعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها
43	ثانياً: التأريخ لموضوع التصورات الاجتماعية
43	ثالثاً: خصائص ووظائف التصورات الاجتماعية
45	رابعاً: بنية وعناصر التصورات الاجتماعية
46	خامساً: أنواع التصورات الاجتماعية
47	سادساً: عمليات إنتاج التصورات الاجتماعية
49	سابعاً: النظريات المفسرة للتصورات الاجتماعية

52	ثامنا: قياس التصورات الاجتماعية
55	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: المدرسة الجزائرية	
57	تمهيد
58	أولا: تعريف المدرسة الجزائرية
58	ثانيا: تطور المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاح التربوي الجزائري
68	ثالثا: أسس المدرسة الجزائرية
69	رابعا: مظاهر توسيع المدرسة الجزائرية
70	خامسا: أهداف المدرسة الجزائرية
70	سادسا: مكونات المدرسة الجزائرية
100	سابعا: معاناة ومشاكل واجهت المدرسة الجزائرية
101	ثامنا: الحلول اللازمة لتطوير المدرسة الجزائرية
102	تاسعا: المقاربات النظرية التي متر بها المدرسة الجزائرية
103	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: المشكلات التربوية	
105	تمهيد
106	أولا: تعريف المشكلات التربوية
107	ثانيا: الأسباب المؤدية لظهور للمشكلات التربوية
108	ثالثا: أنواع المشكلات التربوية
134	رابعا: طرق معالجة المشكلات التربوية
136	خامسا: النظريات المفسرة للمشكلات التربوية
140	سادسا: دور المرشد التربوي في معالجة المشكلات التربوية
143	سابعا: المشكلات التربوية في المدرسة الجزائرية
143	خلاصة الفصل
القسم الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
146	تمهيد
147	أولا: المنهج المعتمد في الدراسة
147	ثانيا: أداة جمع البيانات

149	ثالثا: مجالات الدراسة
149	رابعا: عينة الدراسة
150	خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة
151	خلاصة الفصل
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
153	تمهيد
154	أولا: عرض البيانات الشخصية
157	ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى
161	ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية
164	رابعا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة
167	خامسا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة
170	سادسا: عرض ومناقشة الدراسة في ضوء الفرضية العامة
172	خلاصة الفصل
177	الخاتمة
179	التوصيات والاقتراحات
181	قائمة المصادر و المراجع

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الجدول
53	يوضح التقديرات حسب مقياس ليكرت الخماسي	01
84	يوضح الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث	02
145	يوضح نسبة المجتمع الكلي لعينة الدراسة	03
154	يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس	04
155	يوضح توزيع المبحوثين حول متغير المستوى الدراسي	05
156	يوضح توزيع المبحوثين حول متغير الحالة الدراسية	06
157	يوضح استجابات المبحوثين على بعد البيئة المدرسية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين	05
161	يوضح استجابات المبحوثين على بعد المنهاج المدرسي وعلاقته بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين	07
164	يوضح استجابات المبحوثين على بعد المعلم وعلاقته بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين	08
167	يوضح استجابات المبحوثين على بعد الإدارة المدرسية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين	09
170	يوضح استجابات المبحوثين على الفرضية العامة في ضوء الفرضيات الفرعية	10

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الشكل
37	يوضح نموذج تحليل للدراسة	01
158	يمثل دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس	02
159	يمثل دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب متغير المستوى الدراسي	03
160	يمثل دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب متغير الحالة الدراسية	04

مقدمة:

إن الناظر اليوم في العالم يجده في ديناميكية كبيرة وتطور سريع في شتى المجالات اليومية، وبالخصوص في المنظمات التي تعتبر صفة الحياة العصرية حتى قيل انه عصر التنظيمات الحديثة التي تسعى إلى تحقيق أهدافها، وهذا لا يكون إلا بتوفر مجموعة من المتطلبات التي تساعد على تحقيق غاياتها ومن بين هذه المنظمات المدرسة بصفة عامة والمدرسة الجزائرية بصفة خاصة باعتبارها من المؤسسات التربوية التي تقدم مجموعة من القيم والأنشطة المتعددة للمتعلمين وهي وسط تربوي.

ويعتبر المتعلم أهم المدخلات وأكثرها تأثيرا على المدرسة باعتبارها موضوع مهم في علم الاجتماع التربوية وذلك لاعتبارهما أهم ركائز العملية التربوية، بحيث أن المفهوم الحديث للطريقة التربوية هو أن المفهوم الحديث للطريقة التربوية هو أن يشترك المتعلم في انجاز هذه الطريقة وترتيبها وتنظيم المادة العلمية.

كما يعد المعلم من المواضيع الحديثة التي انتشرت في الدراسات التربوية فهو يهدف إلى توجيه المواقف التربوية المختلفة لما له من دور حيوي في التأثير على المعلم من خلال تبادل في الآراء والأنشطة بين المتعلم والمعلم.

تؤكد العديد من الدراسات والبحوث أهمية التعرف على ماهية وطبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم بأبعادها في المدرسة من أجل تبني سياسات من شأنها تعزيز النواحي الايجابية وتصويب النواحي السلبية والارتقاء بالصحة النفسية للمتعلمين مما ينعكس ايجابيا على تحقيق أهداف المدرسة. وفي تفاعل المعلم مع معطيات المدرسة تصدر عنه جملة من السلوكيات والتصرفات الدالة على توافقه المدرسي.

وأصبح هذا الجانب محط اهتمام وانشغال العديد من الحقول المعرفية: كعلم اجتماع التربية، علم النفس المدرسي والتي سعت لدراسة ذلك، كما هو الشأن لهذه الدراسة الحقلية والتي نسعى من خلالها لمعرفة واقع التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية وعليه تم تقسيم الدراسة إلى جزأين أحدهما مخصص للجانب النظري من الدراسة والآخر مخصص للجانب الميداني.

لقد تضمن القسم النظري إلى أربعة فصول نعرض ما جاء فيه على النحو الآتي:

الفصل الأول: جاء بعنوان مدخل للدراسة ويتضمن التساؤلات والفروض والدوافع الكامنة وراء دراسة هذا الموضوع، الأهمية والأهداف التي تسعى الوصول إليها مع عرض بعض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: حيث جاء تحت عنوان التصورات الاجتماعية، ويتضمن لمحة تاريخية عنها متعرضين لتعريفها ومراحل تطورها، أنواعها ووظائفها، خصائصها، بنيتها.

الفصل الثالث: جاء بعنوان المدرسة الجزائرية ويتضمن تعريف المدرسة، مكوناتها وأهدافها وأسسها، مظاهر توسيعها، معاناتها ومشاكلها، الحلول اللازمة لتطويرها.

الفصل الرابع: جاء بعنوان المشكلات التربوية، وتضمن تعريفها، أسباب ظهورها وأنواعها وطرق معالجتها والنظريات المفسرة للمشكلات.

أما القسم الثاني والخاص بالقسم الميداني فقد احتوى هو الآخر فصلين وتناولنا فيه ما يلي:

الفصل الخامس: جاء بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات، مجالات الدراسة، عينة الدراسة، الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: جاء هذا الفصل بعنوان عرض ومناقشة نتائج الدراسة ويتضمن عرض البيانات الأولية (الشخصية)، كما تم عرض وتحليل وتفسير النتائج.

تم من خلال هذه الدراسة التعرف على التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية.

القسم النظري

الفصل الأول

المدخل التصوري للدراسة

تمهيد

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً: أهمية الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: مبررات اختيار الموضوع للدراسة

سادساً: تحديد مفاهيم الدراسة

سابعاً: الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد

يتعامل البحث العلمي مع المشكلة الأساسية من خلال مشكلات فرعية، إذ يتوقع أن تكون مشكلة البحث والتي تستحق الجهد البحثي نتاج تفاعل لمشكلات فرعية، وإن الحلول للمشكلات الفرعية تشكل مجموعها حلاً للمشكلة الأساسية¹.

يقوم البحث السوسيولوجي على تحليل وتفسير الظواهر الاجتماعية التي تفسر من قبل، كجمع المعلومات ودراساتها بأسلوب منهجي قصد الوصول للمعرفة حول الظاهرة المدروسة والتأكد من صحتها عن طريق منهج علمي منظم، كما يمكن اعتباره أسلوباً في جمع البيانات والحقائق حول ظاهرة ما، سواء فيما يتعلق بعناصرها المادية أو المعنوية، وربط العلاقات بين هذه المعطيات، فهو غير منفصل على الحياة بل مرتبط بالحياة اليومية للتجمعات البشرية، وهذا ما يبرز أهميته، ومن أهدافه الوصف واكتساب معرفة جديدة والتفسير والتنبؤ وحل المشكلات وتطبيق المنهج العلمي بخطواته²، وهذه الخطوات تتضح في الإشكالية.

ولمعالجة هذا الموضوع نتطرق إلى مجموعة من الخطوات والتي تمثلت في إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها ومبررات اختيار موضوع للدراسة وتحديد مفاهيم المتعلقة بها والدراسات السابقة.

¹ محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، 2013م، ص 48.

² البحث الاجتماعي: أهدافه ومناهجه وأنواعه، ، 2019، www.okktob.com تاريخ التصفح 04.07.2020 على الساعة 7:43.

أولاً: إشكالية الدراسة

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية التي تقدم التربية السليمة للمتعلمين، وتعكس تحضر المجتمع من خلال أنها ثاني المؤسسات الاجتماعية بعد الأسرة، أنشأها المجتمع لتربية أفراده وتعليمهم باعتبارها مجتمع مصغر يشبه المجتمع الكبير لأنها تضم داخلها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الاجتماعية المتعددة وعلاقتها بالمجتمع علاقة متبادلة كما تعتبر وسط تربوي، يتمثل دورها في جعل المتعلم واعياً تماماً بطبيعة الأشياء والحياة الداخلية بها¹.

يعتبر المتعلم أهم مكون للمدرسة باعتباره محور العملية التربوية وهدفها الأساسي، فكل عمل يقوم به النظام التربوي من سياسات تربوية يعد من أجل مواكبة الواقع والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم. فهو الذي يتلقى تربية خلال الأطوار الثلاثة أي تكيف له كل الظروف التربوية والاجتماعية ليتلقى تربية وتعليم يتواءم مع متطلباته². وعليه فالمتعلم يأتي للمدرسة محملاً بتصورات اجتماعية ذهنية حول ما تمثله له المدرسة بمكوناتها (المعلم، الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية، المنهاج الدراسية).

يعد المعلم حجر الزاوية، وناقل للمعرفة ومخطط للخبرات والأنشطة، والمنظم لبيئة المتعلم والموجه لاستخدام كل مصادر التعليم المتاحة، يسعى لتنظيم وتوجيه المواقف التربوية المختلفة من خلال قيامه بالكثير من الأدوار المختلفة. إضافة إلى الوسائل التربوية التي تعد مجموع الوسائل التي تهئ للمتعلم و تهدف إلى مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين. كما تتكون المدرسة من إدارة مدرسية قائمة على مجموع الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة بغية تحقيق الأهداف التربوية داخلها³، وهي بكونها متصلة بالمنهاج التي تعتبر غايات ونتائج نهائية

¹ علي بوعنقة، بلقاسم سلاطينية، علم الاجتماع التربوي مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، منشورات جامعة محمد خيضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص 203.

² عزابي سميرة، المنظومة التربوية الجزائرية، دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، جويلية 2019م، ص 63.

³ جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط8،

تسعى لتحقيقها المدارس للمساعدة في تحقيق النمو من جميع الجوانب¹. كما تعتبر البيئة المدرسية من أبرز المكونات المؤثرة في المدرسة، والتي تعرف بأنها نوع من التفاعل الذي يحدث بين المدرسين والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وبين الإدارة المدرسية والمدرسين وبين الإدارة والتلاميذ².

في تفاعل المعلم مع معطيات المدرسة تصدر عنه جملة من السلوكيات والتصرفات الدالة على درجة توافقه المدرسي، كالتفوق الذي يعرف التلميذ المتفوق من الناحية التحصيلية بأنه التلميذ الذي يثبت تقدما ملحوظا في التعليم مقارنة مع زملائه في الدراسة بحيث يكون تحصيله ضمن (5%) العليا من توزيع الطلاب في الصف الدراسي نفسه³.

تشير إحصائيات التسرب المدرسي حسب مصطفى خياطي المرصد الوطني لحماية الطفولة إلى أن الجزائر تسجل أكثر من (200 ألف) حالة تسرب مدرسي سنويا أي ما يمثلون (30%) من المجتمع الجزائري، فهناك أكثر من (63%) منهم تحت (18 سنة)، وهناك (94.8%) يدخلون المدرسة لأول مرة بحسب أرقام سنة (2005) و (83%) في السنوات الماضية، وبلغت نسبة التمدرس (98%) في السنوات الفارطة ولكن هذا لم يمنع من تسجيل انخفاض بلغ (0.24%) في المناطق النائية والمعزولة والتي يكثر فيها التسرب المدرسي نتيجة الفقر وغلاء المعيشة، بالإضافة إلى أن (72.8%) من المتسربين دراسيا دخلوا المدارس قبل السن القانوني وهو (06 سنوات)⁴.

العنف نسبة (66%) من حالات العنف المدرسي تقع داخل المؤسسات التعليمية، منها تحدث في محيط المدارس، كما أن أكثر من (67%) من السلوكيات المنحرفة المسجلة تقع بين التلاميذ أنفسهم، بينما تتوزع (23%)⁵ المتبقية بين العنف في حق الأطر التربوية من

¹ جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط4، 2004م، ص 49.

² ياسر فتحي الهنداوي، إدارة المدرسة وإدارة الفصل، أصول نظرية وقضايا معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2009م، ص 13.

³ براهيم محمد، العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع التربوي، 2018م، ص 185.

⁴ عميرة أيسر، ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر، 2019.12.04. <https://www.djazairiss.com>.

⁵ خالد كدار، نسبة 66% من حالات العنف المدرسي تقع داخل المؤسسات التعليمية، 2013م، <https://m.hespress.com>. 2019.12.04.10:20

طرف التلاميذ أو من طرف أشخاص غرباء عن المؤسسات التعليمية¹، وكشفت دراسة أجرتها وزارة التربية الوطنية أن مستوى العنف في المدارس قد انتشر بشكل كبير في مؤسسات التعليم المتوسط سنة (2016م) بنسبة (52%) من مجموع أعمال العنف في الوسط المدرسي، وتليها الابتدائي بنسبة (35%) فيما يمثل العنف في مؤسسات التعليم الثانوي نسبة (13%)، موضحة أن العنف بين التلاميذ يمثل نسبة (80%)، في حين تم تسجيل نسبة (13%) من حالات العنف ضد أساتذتهم ونسبة (5%) من حالات تم تسجيلها من طرف الأساتذة ضد التلاميذ، في حين بلغت نسبة العنف بين الأساتذة (2%)².

أشارت وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط في تصريح لها بالعاصمة حول الرسوب المدرسي خلال اليوم الدراسي حول "المتسربون مسارا دراسية ومآلات سوسيو مهنية" إلى أن نسبة إعادة السنة الرسوب تتجاوز (20%) في الطورين الثانوي والمتوسط مقابل (7%) في الابتدائي، فيما تبين أن نسبة التسرب المدرسي في السنة أولى ثانوي فقط تعادل (10.31%)، وإن نسبة كل من التسرب والرسوب في نفس السنة تجاوز (30%)³.

يعد الغش في الامتحان ظاهرة من أكثر الظواهر تعقيدا وأخطرها تفشيا في الوسط التعليمي وأوسعها تأثيرا على حياة المتعلم خاصة وعلى المجتمع عامة⁴، كما حذر منها الرسول صلى الله عليه وسلم "من غشنا فليس منا". رواه مسلم، وقال الله تعالى "وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ * الَّذِينَ إِذَا أَكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ * وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ * (سورة المطففين، الآية. 3.21)⁵، وعليه البعض منها ما يدرج كمشكلة تربوية تستدعي التدخل من اجل إيجاد استراتيجيات لحلها.

جاءت هذه الدراسة المعنونة ب: "التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين". بهدف التعرف على العلاقة

¹ خالد كدار، نسبة 66% من حالات العنف المدرسي تقع داخل المؤسسات التعليمية، 2013م،

<https://m.hespress.com.2019.12.04.10:20>

² أمينة داودي، 52% من حالات العنف في المدارس مصدرها المتوسطات، 2017،

www.ennaharonline.com.2019.12.04.10:22

³ بن غبريط، 30% نسبة الرسوب وإعادة السنة لتلاميذ السنة أولى ثانوي، 2016م، www.assawt.net.2019.12.03.13:10

⁴ جمال أبو أنفال بن السايح، الغش ظاهرة مرضية نفسية، فكر تربوي ونظرات في التربية،

<https://djbens2017.blogspot.com.2019.12.03.11:00>

⁵ القرآن الكريم، سورة المطففين، الآية 1، 2، 3.

بين التصورات الاجتماعية نحو المدرسة الجزائرية والمشكلات التربوية، وعليه نقوم بطرح التساؤل الرئيسي للدراسة وهو:

. هل للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين؟

ويمكن إدراج جملة من التساؤلات الفرعية تحت هذا التساؤل:

. هل للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين؟

. هل للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين؟

. هل للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين؟

. هل للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

تعتبر الفرضية من أساسيات البحث العلمي فهي مرحلة تعتمد على بناء الفروض واختيار صحتها أو خطئها، وتعرف بأنها تصريح يتوقع وجود علاقة بين وجهين أو مستويين للظاهرة موضوع الدراسة، الوجه الأول الظاهرة وترجمتها إلى مشكلة بحث أما الوجه الثاني يمثل مستوى نفسر به لماذا برزت الظاهرة وأصبح لها وجود¹.

جاءت فرضيات الدراسة كالآتي:

¹ سعيد سبعون، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل العلمية في علم الاجتماع، دار القصة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012م، ط2، ص 106.

* الفرضية الرئيسية:

للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

* الفرضيات الفرعية:

. للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

ثالثا: أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال المفاهيم والمتغيرات التي تناولتها والتي تسعى لتحقيقها استنادا لمجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع يشمل متغيرات عديدة.

المدرسة هي المجتمع الحقيقي الأول الذي يعبر فيه المتعلم فيخرج منها متعلما ومثقفا، فلا يخفى على احد الدور الذي أسهمت به المدرسة في نهضة الحضارات البشرية، فالمدرسة تعتبر مركز ثقافي للمجتمع وتلبي حاجياته، وتنقل المعرفة عبر الأجيال وتسهم في توطيد العلاقات الاجتماعية، وتعمل على بناء شخصية الفرد، فالمجتمع يؤثر على المدرسة والعكس¹.

¹ المدرسة، تاريخها، أنواعها، فوائدها، دورها في المجتمع، 2018. <https://annajah.net> تاريخ التصفح 03.12.2019 على الساعة

بعد سيطرة الإدارة الفرنسية على المدرسة الجزائرية ونظام تعليمها أنشأت فرنسا أول مدرسة لتعليم أبناء الأوربيين واليهود سنة (1833م) ، وبعد ذلك أنشئت المدارس الحكومية الإسلامية سنة (1850م)، فمرت المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية بالعديد من المحطات الإصلاحية من بينها أمرية (16 أفريل 1976م) التي تعتبر أهم محطات الإصلاح التربوي حيث سعت في مراميها إلى إنشاء فرد قادر على المساهمة في تنمية الوطن وتضمنت هذه الأمرية مجموعة من الفصول. كما شهدت في الألفية الثالثة (2000) عدة إصلاحات أخرى بعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية تضمنت محاور كبرى للإصلاح التربوي من ضمنها السياسة الجديدة التي تعمل لأجل دعم الاستثمار في العقل والرغبة في تحقيق نوعية تربوية فعالة وتحسين التعليمات وضمان النوعية، وتوجه الإدارة السياسية نحو عصرنة المنظومة التربوية لخلق الوعي والتقدم العلمي، كما سعى هذا الإصلاح إلى الحفاظ على معالم الشخصية الوطنية¹.

رابعاً: أهداف الدراسة

للبحث العلمي في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية مجموعة أهداف يصبو لتحقيقها كالوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم²، و نعرض منها بإيجاز ما يلي:

الهدف العام

. التعرف على التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية والمشكلات التربوية لدى المتعلمين.

وتندرج تحته عدة أهداف فرعية وهي:

. التعرف على العلاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم والمشكلات التربوية لدى المتعلمين.

¹ إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص، التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص 310.

² محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2013م، ص 50.

. التعرف على العلاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية والمشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. التعرف على العلاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج والمشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. التعرف على العلاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية والمشكلات التربوية لدى المتعلمين.

خامسا: مبررات اختيار الموضوع للدراسة

القيام بأي دراسة لا بد من أسباب تدفع الباحث إلى الأمام للوصول إلى نتائج صحيحة، هناك عدة عوامل وأسباب منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو موضوعي تحكمت في اختيارنا لهذا الموضوع.

1.5. مبررات ذاتية:

. الرغبة الشديدة في الاطلاع والإدلاء بكل جديد يطرأ في هذا القطاع الحساس والمهم.
. تخصص علم اجتماع التربية فرض علينا دراسة مثل هذه المواضيع لمعرفة ما مدى كفاءة نظامنا التربوي.

2.5. مبررات موضوعية:

. ندرة البحوث والدراسات السوسيولوجية والمواضيع التي تناولت التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بالمشكلات التربوية
. كما ترجع أسباب اختيارنا للموضوع إلى عدم وجود نظرة ورؤية واضحة حول تصور المتعلمين نحو المدرسة الجزائرية.
. التصور الاجتماعي السلبي أو الايجابي للمتعلم نحو المدرسة الجزائرية وانعكاسه على ظهور المشكلات التربوية.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

تعتبر عملية تحديد المفاهيم والمصطلحات من الخطوات الأساسية في البحث العلمي لما لها من دور كبير في تحديد مسار البحث وذلك بتناول المفاهيم ذات الصلة المباشرة بالموضوع أو بعض جوانبه:

1. التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية

1.1: التصورات الاجتماعية: هي مجموعة من الآراء والمعلومات والاتجاهات والمعتقدات التي ينتجها الفرد حي يتأثر بمحيطه الاجتماعي، وتعمل على فهم الواقع وتسيير سلوكيات الفرد في مختلف الوضعيات وتطبع ممارساته وكذلك تساهم في إعادة بناء ذلك الواقع¹.

2.1. المتعلمين: ويتمثل في مجموع المتعلمين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي، وفي دراستنا هم المتعلمين المتمدرسين في سنة ثانية ثانوي آداب وفلسفة بثانوية هالي عبد الكريم . قمار .

3.1. المدرسة الجزائرية: هي مؤسسة تربوية متخصصة أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة وحالة دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم².

وبناء على ما تقدم نعرف إجرائيا التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية بأنها مجموعة من الآراء والأفكار والمعلومات الذهنية والسلوكية التي ينتجها المتعلمين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو المدرسة الجزائرية وتتمثل أبعادها في:

. المعلم: هو عنصر أساسي في العملية التربوية التعليمية باعتباره الوسيلة الناقلة لمحتوى المناهج التربوية.

. الإدارة التربوية: وهي مجموعة العمليات والجهود التي يقوم بها العاملين في المدرسة³.

¹ نوري عشيشي، التصورات الاجتماعية لمعلمي المدارس الابتدائية لطفل الموهوب داخل المجتمع الجزائري، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة، الجزائر، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 1، جوان 2016م، ص 78.

² منير مرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط3، 1981م، ص 195.

³ آداب بوك، دراسة المشكلات التربوية والصحية للمتعلمين، 2011م، منتدى الاطاريح، بحوث ودراسات، <https://adabbook.yoo7.com> تاريخ التصفح 2019.11.27 على الساعة 12:39.

. **البيئة المدرسية:** وهي ذلك الوسط الذي تحدث فيه مجموعة من العلاقات الاجتماعية التفاعلية بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم وهيكل المدرسة.

2. المشكلات التربوية:

. **المشكلات التربوية:** عدم التوافق بين نظم التعليم وبيئاتها السياسية والاقتصادية والترتيب السكاني والاجتماعي بسبب سرعة التغير بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، كما ينتج عن هذا التغير فقدان التوازن بين مراحل التعليم وأقسامه من حيث الكم والكيف، كما أصبح يعاني في جانب المدخلات من حيث المناهج وعدم كفاءتها والوسائل التعليمية وطرق التدريس كما يعاني من نقص التمويل والإنفاق وقلة الخبرة وتجارب القيادات من المدراء والمفتشين وغيرهم¹.

وبناء على ما تقدم نعرف إجرائياً المشكلات التربوية بأنها مجموع الضغوطات والانعكاسات والتأثيرات الناتجة عن انعدام التكيف مع البيئة الاجتماعية والطبيعية والفيزيائية للمدرسة منها:

. **العنف المدرسي:** هو سلوك غير سوي يهدف إلى إيذاء الآخرين وإلحاق الضرر بهم قد يكون لفظي، رمزي، مادي، بدني.

. **التسرب المدرسي:** هو ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم.

. **الرسوب الدراسي:** هو مشكلة تربوية تعاني منها بعض التلاميذ ويكون بعدم توفيقهم في الانتقال إلى مستوى أعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي أو عجزهم.

. **الغش في الامتحان:** وهو نوع من التحايل والخداع الذي يستعمله المتعلم أثناء الفروض والاختبارات، والمسابقات للإجابة على الأسئلة التي قدمت له قصد الحصول على نتائج جيدة وضمان النجاح.

¹ آداب بوك، مرجع سبق ذكره.

سابعا: الدراسات السابقة

من المعروف أن العديد من الأسس النظرية للدراسات المقترحة يعتمد على نتائج دراسات نظرية أو ميدانية سابقة عكست آراء الباحثين أو المؤسسات التي قامت بها في أوقات سابقة، فیلجأ الباحثون في الغالب إلى قراءة تلك الدراسات النظرية والميدانية قراءة تحليلية من أجل استخلاص العبر بالإضافة إلى تحديد مدى مساهمة النتائج التي تم التوصل إليها في تلك الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث المراد تنفيذه¹.

1.7. عرض الدراسات السابقة:

1.1.7. الدراسات السابقة حول متغير التصورات الاجتماعية:

. الدراسة الأولى: دراسة بعنوان بورنان سامية بعنوان التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، (2006. 2007م).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عينة من طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، والتعرف على التصورات الأكثر شيوعاً لدى أفراد العينة، إضافة إلى الكشف عن الاختلافات بين التصورات الاجتماعية التقليدية والحديثة للمرض العقلي حسب السن وحسب التخصص.

وكان سؤالها الرئيسي ما يلي:

هل لطلبة الجامعيين تصورات اجتماعية تقليدية وحديثة للمرض العقلي؟

وكانت تساؤلاتها الفرعية ما يلي²:

¹ محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر والطباعة، الأردن، ط2، 1999م، ص 100.

² بورنان سامية، التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف، المسيلة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، الجزائر، 2006. 2007م.

. هل تختلف التصورات الاجتماعية التقليدية والحديثة للمرض العقلي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف الجنس والسن؟

. هل تختلف التصورات الاجتماعية التقليدية والحديثة للمرض العقلي لدى الطلبة الجامعيين باختلاف التخصص؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم استخدام أداة الاستبيان على عينة كان حجمها (360) طالبة وطالب.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

. أن التصورات الاجتماعية التقليدية للمرض العقلي أكثر شيوعاً لدى أفراد العينة للمرض العقلي وهذا ما عبري عنه الدراسات السابقة في هذا الميدان.

. أظهرت النتائج وجود اختلافات بين التصورات الاجتماعية للمرض العقلي وبين متغير التخصص¹.

. **الدراسة الثانية:** دراسة ماجد الزيود بعنوان تصور الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية، (2006.2007م).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية.

وكان سؤالها الرئيسي كما يلي²:

. ما تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية؟

¹ بورنان سامية، مرجع سبق ذكره.

² ماجد الزيود، تصور الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية، جامعة الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، المجلد 5، العدد الأول، 2007م.

وكانت أسئلتها الفرعية كما يلي:

. ما تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية في المجالات الاجتماعية والثقافية والفكرية والاقتصادية والسياسية؟

. هل تختلف تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم في ظل العولمة والمعلوماتية باختلاف كل من الجنس والكلية والجامعة ومكان الإقامة؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم أداة الاستبيان، على عينة مقدارها (1699) طالبة وطالب.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. بلغت الدرجة الكلية لإسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لدى الطلبة وفق تصورات أفراد عينة الدراسة.

. ظهرت فروق فردية ذات دلالة إحصائية في مجالات الإسهام الكلي للبيئة الجامعية في تشكيل اتجاهات الطلبة وقيمهم وفق تصورات أفراد عينة الدراسة في كل من متغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية والجنس لصالح الذكور ومكان الإقامة لصالح طلبة المدن والجامعة لصالح طلبة الجامعات الرسمية يتصورون أن البيئة الجامعية تسهم في تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم أكثر من نظرائهم¹.

. **الدراسة الثالثة:** دراسة عبد المحسن بن سالم العقيلي وبدر بن علي العبد القادر، بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس ابتدائي، (2011. 2012م)².

¹ ماجد الزبيد، مرجع سبق ذكره.

² عبد المحسن بن سالم العقيلي، بدر بن علي العبد القادر، فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس ابتدائي، جامعة ملك سعود، كلية التربية، قسم اللغة العربية، 2012م.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس.

وكان سؤالها الرئيسي كما يلي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس؟

وجاءت أسئلتها الفرعية كالآتي:

. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم المقروء المنضوية إلى المستوى الاستنتاجي لطلاب الصف السادس؟

. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم المقروء النقدي إلى المستوى الاستنتاجي لطلاب الصف السادس؟

. ما فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم المقروء الحرفي إلى المستوى الاستنتاجي لطلاب الصف السادس؟

استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، ولجمع البيانات استخدمت أداة الاختبار "ت" على عينة حجمها (59) طالب.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات مستويات الفهم الثلاثة بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التصور الذهني لصالح المجموعة التجريبية بين المستوى الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات المستويات الثلاثة لفهم المقروء لطلاب الصف السادس الابتدائي¹.

¹ عبد المحسن بن سالم العقيلي، مرجع سبق ذكره.

2.1.7) الدراسات السابقة حول متغير المدرسة الجزائرية:

. الدراسة الأولى: دراسة عائشة بورغدة بعنوان المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية، دراسة ميدانية بجامعة العاصمة، (2007. 2008م).

هدفت الدراسة إلتعرف على الاستراتيجيات التربوية الأسرية المتعلقة بتمدرس الأبناء، والتعرف على الممارسات التي تكيفها الأسرة لتسيير المجال الدراسي، والتعرف على الممارسات الأسرية التربوية وتأثيرها بالوضع المهني للأولياء، والتعرف على كيفية تمثل الأسرة دور المدرسة، والتعرف على كيفية تدخل الأسرة وبشكل غير مباشر في المدرسة.

وكانت تساؤلاتها كما يلي:

. ما هي الممارسات التي تكيفها الأسرة لتسيير المجال الدراسي؟

. هل هذه الممارسات الأسرية التربوية تتأثر بالوضع المهني والتعليمي للأولياء أم لا ؟

. كيف تمثل الأسرة دور المدرسة ؟

. كيف تتدخل الأسرة وبشكل غير مباشر في المدرسة ؟

. كيف تتعامل مع هذا المناخ المؤسسات ؟

استخدمت الباحثة المنهج الكمي والكيفي، ولجمع البيانات تم استخدام الاستمارة على عينة حجمها (345)، والمقابلة على عينة حجمها (100).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. الاهتمام الذي توليه الأسر لهذه المؤسسة، إذ أصبحت موضوعا من الموضوعات التي يتكلم فيها الأولياء في فضائهم العائلي والمهني¹.

¹عائشة بورغدة، المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية، دراسة ميدانية بجامعة العاصمة، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه الدولية في علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، الجزائر، 2007. 2008م.

. الدخول إلى الجامعة والإحراز على علامات تمكنهم من اختيار بعض الفروع المعينة والتي يعتبرونها فروع الامتياز كالصيدلة والطب والإعلام الآلي، وهذا لها حس يشغل بال أكثرية الأولياء الحائزين على مستويات تعليمية ومهن عليا.

. يحرص الأولياء على أن يدرس الأبناء في ظروف ملائمة وهذا بتوفير شروط الراحة مخصصين لهم فضاءات معينة للمراجعة والمذاكرة، أما الذين لا يستطيعون ذلك فيعملون على تذكير الأبناء بأهمية التعليم وبضرورة الإحراز على الشهادة¹.

. **الدراسة الثانية:** دراسة قصير مهدي بعنوان مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة، (2015. 2016م).

هدفت الدراسة إلى تحديد الخلل العلمي في التطبيقات التربوية للمدرسة الجزائرية، وكشف ملاسبات مفهوم المواطنة وتطبيقاته في المنهاج الدراسي الوطني، والمساهمة في تحقيق تراكم علمي ومعرفي في علم الاجتماع حول مفهوم المواطنة وعناصرها المختلفة وذلك من خلال إثراء موضوع البحث في كل جوانبه.

وكان سؤالها الرئيسي ما يلي:

كيف تتفاعل المدرسة الجزائرية مع مفهوم المواطنة تصورا وممارسة؟

وكانت تساؤلاتها الفرعية ما يلي:

. ما هي أشكال ومضامين المواطنة في المناهج الدراسية للمدرسة الجزائرية؟

. ما مدى فاعلية هذه المناهج نصا وممارسة في تعليم المواطنة للمتمدرسين؟

. كيف يتفاعل المتعلمون مع تطبيقات هذه المناهج في المدرسة²؟

¹ عائشة بورغدة، مرجع سبق ذكره

² قصير مهدي، مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة، أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم في علم الاجتماع السياسي، دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي، مقدمة ومناقشة علنا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن أحمد، وهران، 2، 2015. 2016م.

استخدم الباحث المنهج الوظيفي، ولجمع البيانات استخدم أداة التحليل النظمي، على عينة حجمها (160) تلميذ وتلميذة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

. غياب نموذج وطني جزائري أصيل للتربية الأسرية قد حد من دور وفاعلية المدرسة في ترسيخ التربية على المواطنة، كما أن عدم قيام الأسرة بدور التنشئة السياسية ترك للمدرسة عبئا يصعب القيام به دون دعم وإسناد من مؤسسات أخرى.

. إن الأزمات التي يعيشها المجتمع في مرحلة التحول مثل مجتمعنا انعكست على رسالة المدرسة في بناء مواطن مستقبل وتحويل الأخلاق إلى سلوكيات مدنية.

. أن التربية الأسرية يجب أن تصبح من أخطر وأهم قضايا النظام السياسي، كما أن المدرسة يجب أن ترقى إلى مصاف المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة في الإعداد والتنشئة بالممارسة والفعل وليس بالكتابات التناظرية¹.

. **الدراسة الثالثة:** دراسة فيصل أبو طيبة بعنوان العائد من التعليم في الجزائر، (2009. 2010م).

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر واستكشاف أثر التعليم على الخصوبة والصحة على مستوى الفرد، واستكشاف أثر التعليم على الجريمة والديمقراطية على مستوى المجتمع والمساهمة في إثراء البحث في اقتصاديات التعليم عن حالة الجزائر.

وكان سؤالها كالاتي ما العائد من التعليم في الجزائر؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي والمنهج التاريخي والمنهج المقارن، ولجمع البيانات استخدم أداة الاستبيان، على عينة حجمها (600 تلميذ)².

¹قصير مهدي، مرجع سبق ذكره.

² فيصل أبو طيبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اقتصاد، تخصص اقتصاد التنمية، جامعة الجزائر، 2009. 2010م.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للتعليم دور مهما في تقليص معدل الخصوبة وتحسين السلوك الصحي للأفراد، أما فيما يخص العوائد الاجتماعية غير النقدية أكدت الدراسة القياسية وجود أثر إيجابي للتعليم على تقليص معدلات الجريمة ولو بشكل محدود لكن وعلى عكس من ذلك لم تتمكن الدراسة من إثبات وجود اثر واضح المعالم على السلوك المدني للأفراد¹.

3.1.7 الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المشكلات التربوية:

. **الدراسة الأولى:** دراسة منى عبد الوهاب النجار، بعنوان المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية، (2009م).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة الأزهر المتدربين في مدارس محافظات غزة، والخروج بتوصيات لعلاج أهم المشكلات التي تواجه فئة الطلبة سالفة الذكر من أجل المساهمة في النهوض والارتقاء بمستوى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر ليكونوا معلمين متميزين وكفاءة عالية.

كان سؤالها الرئيسي كما يلي:

ما أهم المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة الأزهر المتدربين في مدارس محافظات غزة؟

كانت تساؤلاتها الفرعية كالآتي:

. ما أهم المشكلات التربوية التي تواجه فئة الطلبة سالفة الذكر؟

. ما أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه فئة الطلبة سالفة الذكر؟²

. ما أهم المشكلات الثقافية التي تواجه فئة الطلبة سالفة الذكر؟

¹فصيل أبو طيبة، مرجع سبق ذكره.

² منى عبد الوهاب النجار، المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية، جامعة الأزهر بغزة المتدربين في مدارس محافظات غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 2، 2009م.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدمت أداة الاستبيان، على عينة حجمها (120) طالب وطالبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن النسب المئوية للمشكلات الثقافية (68.9%) والأكاديمية (63.7%) والتربوية (53.1%) كما بينت الدراسة أن مستوى تقدير وجود المشكلات التربوية والأكاديمية والمشكلات ككل عند الذكور من الطلبة أعلى من تقديرها عند الإناث¹.

. **الدراسة الثانية:** دراسة محمد أبو سمرة، فداء مجدلاوي، بعنوان المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين، (2015. 2016م).

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين كما يراها الطلبة أنفسهم ومعرفة دور الإدارة المدرسية في الحد من هذه المشكلات من خلال دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي (2014. 2015م).

كان سؤالها الرئيسي كما يلي:

ما المشكلات التربوية التي تواجه الطلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين كما يراها الطلبة؟

كانت أسئلتها الفرعية كما يلي:

. هل تختلف تقديرات طلبة الثانوية العامة للمشكلات التربوية التي يواجهونها، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، الفرع، معدل الفصل الأول، الجهة المشرفة على المدرسة²؟

. ما دور الإدارة المدرسية في الحد من المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين؟

¹منى عبد الوهاب النجار، مرجع سبق ذكره.

²محمد أبو سمرة، فداء مجدلاوي، المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين: دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، جامعة القدس، فلسطين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد6، حزيران 2016م.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدمت أداة الإستبانة، على عينة حجمها (4519) طالب طالبة.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة للمشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين جاءت بدرجة متوسطة، كما أن تقديرات الطلبة لدور الإدارة المدرسية في الحد من هذه المشكلات جاءت بدرجة متوسطة أيضا¹.

. الدراسة الثالثة: دراسة طارق أبو حفص بعنوان أسباب العنف المدرسي في طور التعليم الثانوي بالجزائر، (2017. 2018م).

هدفت الدراسة هذه إلى الوصول إلى فهم أوسع لظاهرة العنف المدرسي وتحديد أنواع وأنماط العنف المدرسي ومدى انعكاساتها السلبية على سلوك الطلاب وتمدرسهم.

وكان سؤالها الرئيسي كما يلي:

هل هناك تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف أشكاله لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة؟

وجاءت أسئلتها الفرعية كما يلي:

. هل يوجد عنف مادي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة؟

. هل يوجد عنف لفظي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة؟

. هل يوجد عنف رمزي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، ولجمع البيانات استخدمت أداة الاستبيان، على عينة حجمها (262 تلميذ)².

¹محمد أبو سمرة، فداء مجدلاوي، مرجع سبق ذكره.

²طارق أبو حفص، أسباب العنف المدرسي في طور التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة الدكتور مولاي الطاهر ، سعيدة، الجزائر، 2018م.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالي:

يوجد عنف مدرسي (مادي ولفظي ورمزي) مرتفع بمختلف أشكاله لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين أشكاله إلا أن العنف اللفظي والرمزي أكثر انتشاراً¹.

2.7. التعقيب على الدراسات السابقة:

1.2.7. التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير التصورات الاجتماعية

بناءً على ما تم عرضه من دراسات سابقة حول متغير التصورات الاجتماعية اتضح أنها تتفق وتختلف في بعض الجوانب وندرجها فيما يلي:

. **من حيث الهدف:** تباين الباحثين في الهدف، بورنان سامية هدفت دراستها إلى معرفة التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عينة من طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أما ماجد الزيود هدفت دراسته إلى الكشف عن تصورات السباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية، في حين هدفت دراسة عبد المحسن بن سالم وبدر بن علي العبد القادر.

. **من حيث المنهج:** اتفق الباحثان بورنان سامية وماجد الزيود في استخدام المنهج الوصفي في دراستهما، في حين عبد المحسن بن سالم وبدر بن علي العبد القادر استخدم المنهج شبه التجريبي.

. **من حيث الأدوات:** استخدم كل من الباحثين بورنان سامية وماجد الزيود اعتمدوا نفس الأداة في دراستهما وهي الاستبيان، أما عبد المحسن بن سالم وبدر بن علي العبد القادر اختار "ت"

. **من حيث العينة:** تباين الباحثين في استخدام العينة في دراستهما، فبورنان سامية وعبد المحسن بن سالم وبدر بن علي العبد القادر استخدموا العينة العشوائية، أما ماجد الزيود استخدم العينة الطبقية العشوائية.

¹ طارق أبو حفص، مرجع سبق ذكره.

. **من حيث النتائج:** توصلت نتائج دراسة بورنان سامية إلى أن التصورات الاجتماعية التقليدية للمرض العقلي أكثر شيوعا لدى أفراد العينة للمرض العقلي، في حين توصلت نتائج دراسة ماجد الزيود إلى ظهور فروق فردية في مجالات الإسهام الكلي للبيئة الجامعية في تشكيل اتجاهات الطلبة وقيمهم وفق تصورات أفراد عينة الدراسة، أما دراسة عبد المحسن بن سالم وبدر بن علي العبد القادر إلى وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ومستويات الفهم الثلاثة بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التصور الذهني لصالح المجموعة التجريبية بين مستوى الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات المستويات الثلاثة.

2.2.7. التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المدرسة الجزائرية

بناءا على ما تم عرضه من دراسات سابقة حول متغير المدرسة الجزائرية اتضح أنها تتفق وتختلف في بعض الجوانب وندرجها فيما يلي:

. **من حيث الهدف:** تباين الباحثين في الهدف، حيث هدفت دراسة بورغدة عائشة إلى التعرف على الاستراتيجيات التربوية الأسرية المتعلقة بتمدرس الأبناء، والتعرف على الممارسات التي تكيفها الأسرة لتسيير المجال الدراسي، أما دراسة قصير مهدي هدفت إلى تحديد الخلل العلمي في التطبيقات التربوية للمدرسة الجزائرية، وكشف ملابسات مفهوم المواطنة وتطبيقاته في المنهاج الدراسي، في حين هدفت دراسة فيصل أبو طيبة إلى تقدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر واستكشاف أثر التعليم على الجريمة والديمقراطية على مستوى المجتمع والمساهمة في إثراء البحث في اقتصاديات التعليم عن حالة الجزائر

. **من حيث المنهج:** اختلف كل من بورغدة عائشة ومهدي قصير في استخدام المنهج بورغدة اعتمدت المنهج الكيفي والكمي في دراستها، أما مهدي قصير اعتمد المنهج الوظيفي في دراسته، أما فيصل أبو طيبة فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي والمنهج المقارن.

. **من حيث الأدوات:** اتفق الباحثان في اختيار أدوات جمع البيانات فكل منهما استخدم أداة الاستمارة والمقابلة في دراستهما، لكن فيصل أبو طيبة استخدم الاستبيان في دراسته.

. **من حيث العينة:** هناك تباين في اختيار عينة الدراسة حيث استخدمت بورغدة عائشة نوعان من العينة، العينة الصدفية و عينة كرة الثلج، أما مهدي قصير استخدم العينة القصدية خلال دراسته، في حين فيصل أبو طيبة وظف العينة العشوائية.

. **من حيث النتائج:** اختلفت نتائج الدراسة لكل من الباحثان، فبورغدة عائشة توصلت لدراساتها إلى الاهتمام الذي توليه الأسرة لهذه المؤسسة إذ أصبحت موضوع يتكلم فيه الأولياء في فضاءهم العائلي والمهني، وحرص الأولياء على أن يدرس الأبناء في ظروف ملائمة، أما مهدي قصير توصلت لدرسته إلى غياب نموذج وطني جزائري أصيل للتربية الأسرية في حد من دور وفاعلية المدرسة في ترسيخ التربية على المواطنة، كما أن عدم قيام الأسرة بدور التنشئة السياسية ترك المدرسة عبئاً يصعب القيام به دون دعم وإسناد من مؤسسات أخرى، وقد توصلت دراسة فيصل أبو طيبة إلى أن للتعليم دور مهم في تقليص معدل الخطوبة وتحسين السلوك الصحي للأفراد، أما فيما يخص العوائد الاجتماعية غير النقدية أكدت الدراسة القياسية وجود أثر ايجابي للتعليم على تقليص معدلات الجريمة.

3.2.7- التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المشكلات التربوية

بناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة حول متغير المشكلات التربوية اتضح أنها تتفق وتختلف في بعض الجوانب وندرجها فيما يلي:

. **من حيث الهدف:** اتفق الباحثان في صياغة الهدف فقد سعى كل من منى عبد الوهاب النجار وفداء مجدولوي إلى التعرف على المشكلات التربوية والأكاديمية التي تواجه الطلبة، لكن اختلفت دراسة طارق أبو حفص في الهدف فقد سعى إلى الوصول إلى فهم أوسع لظاهرة العنف المدرسي وتحديد أنواع و أنماط العنف المدرسي ومدى انعكاساتها السلبية على سلوك الطلاب وتمدرسهم.

. **من حيث المنهج:** اتفقت الباحثتان منى عبد الوهاب النجار وفداء مجدولوي في استخدام المنهج الوصفي في دراستهما، في حين استخدم طارق أبو حفص في دراسته المنهج الوصفي والتحليلي.

. من حيث الأدوات: اتفق الباحثين منى عبد الوهاب النجار وفداء مجدولاوي، طارق أبو حفص في استخدام أداة جمع البيانات حيث اعتمدوا أداة الاستبيان في دراستهم.

. من حيث العينة: اتفق الباحثين منى عبد الوهاب النجار وفداء مجدولاوي و طارق أبو حفص أيضا في استخدام العينة حيث اعتمدوا العينة العشوائية في دراستهم.

. من حيث النتائج: اختلف الباحثين في نتائج دراستهم، حيث توصلت دراسة منى إلى وجود مشكلات تربوية وأكاديمية عند الطلبة، أما فداء مجدولاوي فتوصلت إلى أن تقديرات الطلبة للمشكلات التربوية التي تواجه الطلبة كانت بدرجة متوسطة كما أن تقديرات الطلبة لدور الإدارة المدرسية في الحد من هذه المشكلات جاءت بدرجة متوسطة، في حين دراسة طارق أبو حفص توصلت إلى وجود عنف مدرسي مرتفع بمختلف أشكاله لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

3.7. مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

تحدد مكانة الحالية في النقاط التالية:

. أفراد موضوع خاص بالتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة والمشكلات التربوية.

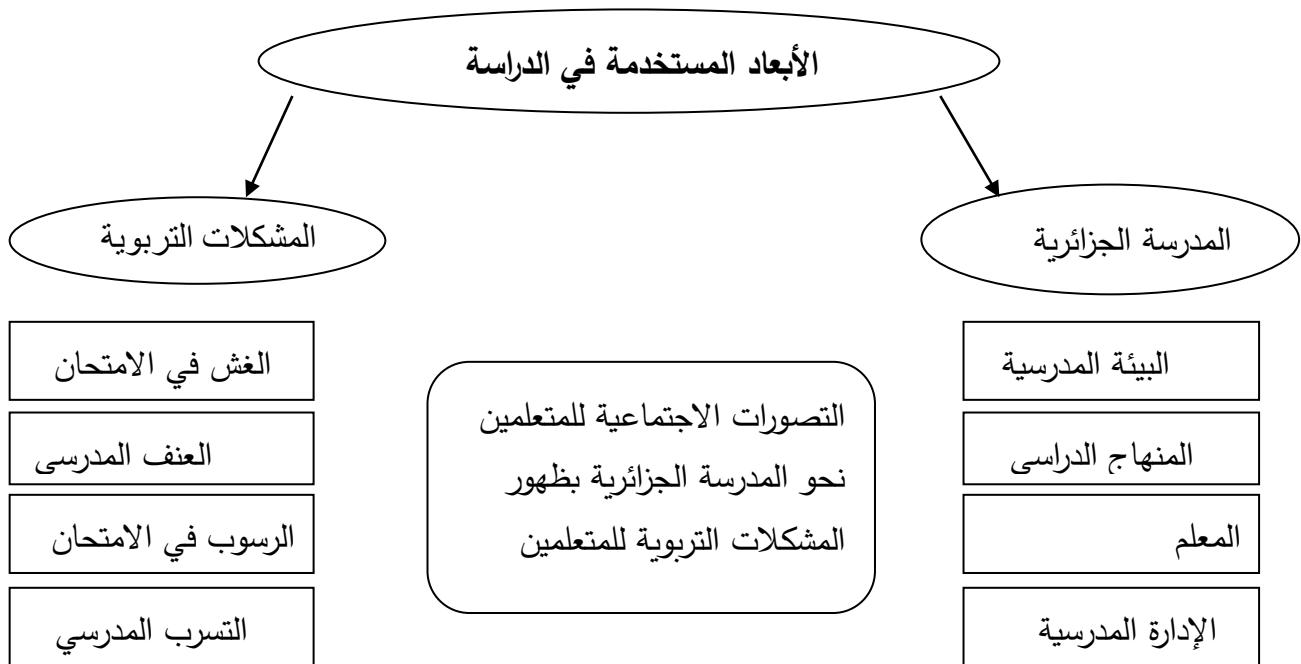
. ضبط متغيرات الدراسة بإعطاء كل متغير مجموعة من المؤشرات الدالة عليه ومحاولة التعبير عنه وضبطه بدقة.

. أفراد تلاميذ ثانوية ثانوي فقط بالدراسة كون هذه المر

حلة مهمة لأنها فئة الدراسة.

. جمع موضوعنا بين كثير من الدراسات التي جعلت من المشكلة التربوية الواحدة موضوع للدراسة

الشكل (01): نموذج تحليل للدراسة:



المصدر: من إعداد الطالبتين.

خلاصة الفصل

حاولنا في هذا الفصل عرض شامل لإشكالية الدراسة مع إبراز تساؤلاتها الفرعية والرئيسية والتي تحتاج إلى إجابة تحمل النفي أو الإثبات وهو ما يسمى بالفرضية والتعبير عليها في نقاط، كما تناول هذا الفصل مبررات اختيارنا للموضوع وصياغة الأهمية والأهداف حتى يكتسب طابع الأصالة مع المرور بالمصطلحات التي تخدم الدراسة وتزيل الغموض ثم الاستناد إلى الدراسات السابقة والتعقيب عليها لإثراء هذا الإطار النظري لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

التصورات الاجتماعية

تمهيد

أولاً: تعريف التصورات الاجتماعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

ثانياً: التاريخ لموضوع التصورات الاجتماعية

ثالثاً: خصائص ووظائف التصورات الاجتماعية

رابعاً: بنية وعناصر التصورات الاجتماعية

خامساً: أنواع التصورات الاجتماعية

سادساً: عمليات إنتاج التصورات الاجتماعية

سابعاً: النظريات المفسرة للتصورات الاجتماعية

ثامناً: قياس التصورات الاجتماعية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن ارتباطنا ووجودنا في العالم المحيط بنا يجعلنا بحاجة إلى معارف لفهمه، بحيث أنه يدخر بالمواضيع والأشخاص والوضعيات المرتبطة ببعضها البعض، ولهذا فالفرد بحاجة إلى التواصل مع محيطه الاجتماعي، ولهذا فإن جملة المعارف المتواجدة في المحيط لا يمكن أن تولد مع الفرد، وإنما هي نتيجة تواصله الدائم بالمجتمع وهذا ما يسمى بعملية بناء التصورات، ويدخل ضمنها التصور كسيرورة لبناء المعارف لدى الفرد، وعليه فإن التصور من المصطلحات المتداولة في حقل العلوم الاجتماعية، إذ التصور الاجتماعي هو حيلة نشاط عقلي يعتمد على إعادة بناء الواقع وإعطائه معنى أو تصور خاص، فحظي موضوع التصورات الاجتماعية لدى المتعلمين باهتمام كبير من الباحثين والمفكرين.

ومن خلال هذا الفصل نتطرق إلى تعريف التصورات الاجتماعية والتأريخ وخصائص ووظائف وبنية وعناصر وأنواع وسيرورة وعمليات إنتاج التصور الاجتماعي ومراحل ونظريات وقياس التصورات.

أولاً: تعريف التصورات الاجتماعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

1). تعريف التصورات الاجتماعية:

هي مجموعة من الآراء والمعلومات والاتجاهات والمعتقدات التي ينتجها الفرد حيث يتأثر بمحيطه الاجتماعي، وتعمل على فهم الواقع وتسيير سلوكيات الفرد في مختلف الوضعيات وتطلع ممارساته، وكذلك تساهم في إعادة بناء ذلك الواقع¹.

يشير مصطلح التصور الاجتماعي إلى مجموعة من القيم والأفكار والاستعارات والمعتقدات والممارسات التي يتقاسمها أفراد من مجموعة اجتماعية وجماعات مشتركة، وبهذا يمكن القول أن نظرية التصور الاجتماعي عبارة عن مجموعة من النظريات الواردة ضمن مجالات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الاجتماعي السوسولوجي، ويوجد أوجه تشابه بين تلك النظرية وبين النظريات الاجتماعية أمثال البنائية الاجتماعية ونظرية التفاعل الرمزي فضلاً عن أنها تشبه في بعض الجوانب إجماع الجماهير وعلم النفس الاستطراذي². استناداً إلى تعريف أبريك "هي منتج وعملية للنشاط العقلي الذي من خلاله يقوم الفرد أو مجموعة من الأفراد بإعادة بناء الحقيقة التي تواجهه والتي يعطيها معنى خاصاً، وهي نوع من أنواع المعرفة السائدة التي يتم تشكيلها اجتماعياً فتكون مشتركة، تنشئ من خلال الخبرات والمعلومات والمعارف المكتسبة فتساهم في بناء واقع جماعة معينة تشغل مركزاً معيناً³. يعرف فيشر التصور الاجتماعي بأنه بناء اجتماعي لمعارف عادية مهيأة من خلال القيم والمعتقدات، ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، وتدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث، فئات اجتماعية، ...) وتؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث كما تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية⁴.

¹ نوري عشيبي، التصورات الاجتماعية لمعلمي المدارس الابتدائية للطفل الموهوب داخل المجتمع الجزائري، دراسة ميدانية بمدارس مقاطعة الذراعان، الطارف، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 1، جوان 2016م، ص ص 78.79.

² تصور اجتماعي، <https://ar.m.wikipedia.org> تاريخ التصفح 2020.01.21 على الساعة 17:37.

³ بولحواط جازية، دور الاتجاهات الوالدية في تحديد تمثيلات التلاميذ لظاهرة العنف المدرسي، المدرسة الثانوية نموذجاً، دراسة ميدانية بولاية بجاية، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، 2014. 2015م، المجلة الجزائرية للدراسات السوسولوجية، جامعة بجاية، العدد 6، 2018م، ص 33.

⁴ مفهوم التصور وبنيته، منتدى كلية الآداب والعلوم الإنسانية، علم الاجتماع، ورقلة، ouargla.mam9.com تاريخ التصفح 2020.01.21 على الساعة 17:55.

أما موسكوفيسي فيعرف التصور الاجتماعي بأنه " عبارة عن شكل من أشكال المعرفة الخاصة بالمجتمع، أنها نظام معرفي وتنظيم نفسي، كما يعتبر بمثابة جسر بين ما هو فردي وما هو اجتماعي ، إذ تسمح للأفكار والجماعات بالتفاهم بواسطة الاتصال والذي يدخل في بيئة ديناميكية المعرفة.

لذلك يمكن القول أن التصورات هي مسألة اجتماعية، فاتصالنا وانتماءاتنا المختلفة هي التي تعطي ونأخذ منها معارفنا ومعتقداتنا وقيمنا التي تسمح لنا بأن نتقاسم مع الآخرين نظرة مشتركة للأشياء¹.

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالتصورات الاجتماعية

1.2. الاتجاه: موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء أكان رأيا أم اهتماما ام غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة.

2.2. الرأي: حكم أو فكرة يتبناها فرد أو جماعة وليس ضروريا أن يكون هناك ما يبرر صحتها بصورة قطعية. والرأي العام حكم لمجموعة من الناس على موضوع أو فكرة، وقد يكون هذا الحكم معبرا عن رأي أغليبتهم².

3.2. القيم: عرفها آن وايت بأنها هدف أو معيار يستخدم للحكم على الإنسان من حيث قواعد السلوك، وعرفها ستيوارت ميل بأنها مواقف ومعايير للحكم على ما هو مهم ومن الأشياء.

4.2. الاعتقاد: هو مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء الموضوع أو الشيء، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة³.

5.2. الإدراك: يعرفه موسكوفيسي على انه فعل بنائي حيث أن الفرد يفسر الأحاسيس التي يتلقاها ويضعها في علاقة مع بعضها البعض ويعطي لها معنى خاص⁴.

¹ مفهوم التصور وبنيته، مرجع سبق ذكره.

² فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي، معجم علم النفس والتربية، ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية، 1984م، ص 17. 18.

³ صالح حسن أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ومؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن، 1999م، ص 127.

⁴ أحمد محمد حسن صالح، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، ج1، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، القاهرة، د س، ص 260.

6.2. الصورة: تعرف بأنها العمليات التي عن طريقها نصل إلى معرفة الأشخاص الآخرين والتفكير فيهم وفي سماتهم وحالتهم الداخلية، وتختلف الصورة التي يكونها الفرد عن الصورة القومية لمجتمع ما وتعرف هذه الأخيرة بأنها مجتمع آخر سواء أكان هذا التصور يعبر عن الحقيقة ويعكس الصفات الواقعية لهذا المجتمع¹.

ثانيا: التاريخ لموضوع التصورات الاجتماعية

منذ القرن التاسع عشر انقسمت العلوم الاجتماعية إلى مفاهيم أساسية، فعلم النفس الاجتماعي ظهر كعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية وحسب "موسكو فيني" هذا العلم الجديد يتألف من ثلاثة مراحل لكل واحدة تعريف خاص ومحدد وهي العادات والتقاليد الاجتماعية والمعارف الاجتماعية والتصورات الاجتماعية، هذه الأخيرة كانت بدايتها الأولى مرتبطة بالمجال المعرفي على العموم والجانب الفلسفي على الخصوص فاستعمل "كانت (1724م-1804م)" مصطلح التصور عندما قال "إن معارفنا تتشكل من مواضيع ما هي حقيقة الأمر إلا تصورات" ويؤكد في شأنها "أش بلوك وآخرون" على أن فكرة التصورات الاجتماعية تطورات على يد "سارج موسكو فيني (1961م)" الذي وضع نظرية حول هذا المفهوم مستلها أعماله من أعمال "إميل دور كايم" ومنذ أكثر من (30 سنة) مجموعة من الأبحاث خصوصا أوروبية حول التصورات الاجتماعية شكلت أحد المواضيع المركزية للعديد من العلوم الاجتماعية².

ثالثا: خصائص ووظائف التصورات الاجتماعية

يعددها "فيالي ولتر (1993م)" في ما يلي:
. استخدام الخبرات السابقة وتصميم خبرة بشكل جديد، كما أن له القدرة على إعادة عرض الخبرة السابقة.

. التصور خبرة حسية على ذلك فان استخدام أكثر من حاسة ينمي القدرة على التصور³.

¹ عبد العزيز على خزاملة، صورة الشخصية اليهودية الاسرائيلية في الذهنية العربية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9، منشورات جامعة قسنطينة، 1998م، ص 7.

² مفهوم التصور وبنيته، مرجع سبق ذكره.

³ مناف ماجد حسن الخشمان، التصور العقلي وأهميته في المجال الرياضي، كلية التربية الرياضية، جامعة الانبار، أكاديمية علم

النفس، <https://scofops.com.2019.12.12.11:08>.

. لا يحتاج التصور إلى مثير خارجي فهو خبرة حسية تتطلب وجودها بالمخ فكل الاحتياجات في مثيرات داخلية دون العودة للبيئة الأصلية.

. للتصور إحساس فسيولوجي يحدث بأجزاء الحواس الطرفية دورا في عملية التصور لذا فالتصور يعتبر وظيفة تذكر.

. التصور يتميز بعدم الثبات وبأنه أقل وضوحا من الإدراك لأنه يعتمد على الصور السابق إدراكها ، لذا يجب أن يبدأ التدريب على التصور بالأجزاء ثم الكليات لزيادة القدرة على الحفظ والاستيعاب¹.

بين الأستاذ عبد الوهاب رماش بأن التصورات الاجتماعية تؤدي وظائف منها:

. **وظيفة المعرفة:** تسمح التصورات الاجتماعية للأفراد بفهم وتفسير الواقع، وذلك بإدماجه في إطار قابل للاستيعاب منسجم مع القيم والأفكار والآراء التي يؤمنون بها، كما تسهل التواصل الاجتماعي بتحديد لها لإطار مرجعي مشترك يسمح بتبادل ونقل ونشر تلك المعرفة.

. **وظيفة الهوية:** تساعد التصورات الاجتماعية في التعريف بهوية الجماعة، وتجعل الحفاظ على خصوصيتها أمر ممكن، كما تسهم في عملية المقارنة والتصنيف الاجتماعيين، فالمعارض لقانون الإعلام يرى في أمثاله أفراد إنسانيين وفي مؤيديه أفراد همجيين.

. **وظيفة التوجيه:** بطريقة معينة فإن التصورات الاجتماعية توجه الممارسات الاجتماعية والخطابات الفكرية للأفراد والجماعات التي ينتمون إليها، يمكن أن نقول بأن التصورات تنتج نصا للتوقعات المتعلقة بالممارسات حيث تتدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقف.

4. **وظيفة التبرير:** في النهاية فإن التصورات الاجتماعية توجه الممارسات الاجتماعية تقوم بتحضير الفرد لفعل معين مع تبنيتها لمجموعة من السلوكيات المنتظرة والمقبولة، هذا لان التصورات تنتظم بطريقة معينة ومكونة من مجموعة من المعارف، هذه الأخيرة تملئ على الفرد إتباع سلوكيات محددة وسلوكيات مباحة من قبل المجتمع، فحسب (جيميلي 1994م)، فإن التصورات تسمح بتحديد السلوكيات المنتظرة من قبل المجتمع وتبريرها².

¹ مناف ماجد حسن الخشمانى، مرجع سبق ذكره.

² عبد الوهاب رماش،² عبد الوهاب رماش، التصورات الاجتماعية للجاني العود نحو مؤسسة إعادة التربية والإدماج الاجتماعي للمحبوسين، دراسة ميدانية على عينة ثلجية من الجناة العود لوسط مدينة سكيكدة، رسالة ماجستير، في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2008. 2009م، ص 30.

رابعاً: عناصر وبنية التصورات الاجتماعية

1. عناصر التصورات الاجتماعية:

1.1. المعلومات: تتعلق بمجموعة المعلومات المكتسبة حول موضوع اجتماعي معين كما وكيفاً، وذلك من خلال التجارب الشخصية والتفاعل مع أفراد المجتمع، وهذه المعلومات المتحصل عليها عن طريق الحواس تكون عنصر أساسي في تصور الفرد لمختلف المواضيع التي تواجهه في حياته اليومية، فالأمر يتعلق بتقييم مجموع المعارف التي تمت حيازتها بالنسبة لموضوع البحث أو موضوع التصور، هذا التقييم يسمح بتحديد كمية وطبيعة المعلومات المتوفرة عند مجتمع الدراسة.

2.1. حقل التصور: يعبر أولاً عن فكرة تنظيم المحتوى إذ يوجد هناك حقل للتصور كلما وجدت وحدة هرمية للعناصر، كما يعبر أيضاً عن غنى المحتوى، وهذا يعني أنه يجب توفر حد أدنى من المعلومات القابلة للتنظيم، وحقل التصور مهم في دراسة التصور لأنه يعبر عن الواقع النفسي المعقد الذي يظهر ككل منسجم وموحد، ويميز هذا الواقع من خلال درجة التجريد من الآراء المنظمة مثل مستوى المعلومات.

3.1. الموقف أو الاتجاه: بعد انتقاء مجموعة من المعلومات المتعلقة بموضوع التصور يتم تكوين استجابة عاطفية وانفعالية اتجاهه أو اتجاه موضوع معين، ويبدو أن بُعد الاتجاه أو الموقف أسبق وجود من بُعد المعلومات وحقل التصور، فالاتجاه يتواجد حتى في ظل معلومات ضئيلة وحقل تصور قليل التنظيم¹.

2. بنية التصورات الاجتماعية

إن التصورات تتشكل من نواة مركزية وعناصر محيطة:

1.2. النواة المركزية:

أكدت الكثير من الدراسات التجريبية أن كل تصور ينتظم حول نواة مركزية، يكون عادة عدد عناصرها قليل، وتلعب دورين أساسيين وهما²:

¹ أحمد جلول، التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي، 2016. 2017م، دراسة ميدانية بالإقامات الجامعية لولاية الوادي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، مدرسة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية،
² مفهوم التصور وبنيته، مرجع سبق ذكره.

1.1.2. وظائف النواة المركزية: إن النواة المركزية هي التي تعطي معنى لبقية العناصر، كما تحدد طبيعة العلاقات التي تربط عناصر التصور ببعضها البعض، فتجعله موحدًا ومستقرًا أنه أكثر العناصر استقرارًا في التصور وأكثر مقاومة للتغيير، لذلك نلاحظ أنه كلما حدث تغيير في النواة المركزية يحدث انهيار في بنية ومعنى التصور، ومن ثم يصبح فهمها ضروريًا لفهم التصور برمته.

. تكرار نوعية العنصر المركزي: تشير الدراسات أن نوعية العنصر هي التي تجعله عنصرًا مركزيًا وليس تكراره فبعض العناصر تتردد بكثرة في خطاب الناس ولكنها مع ذلك لا تنتمي إلى النواة المركزية للتصور.

2.2. النظام المحيطي: وهو مكمل للنواة المركزية ويؤدي ثلاثة وظائف وهي:

1.2.2. وظيفة التجسيد: إن النظام المحيطي يجسد النظام المركزي في شكل سلوكيات ومواقف لأنه أكثر حساسية لخصوصيات الطرف أو الموقف الآني، كما يشكل هذا النظام الوساطة بين الواقع الملموس والنواة المركزية، فهو في غالب الأحيان الوجه الظاهر من التصورات، بحيث يمكننا الوصول إليه من خلال ملاحظة الأفراد ومقابلتهم.

2.2.2. وظيفة التكيف مع الغير: نظرًا لمرونتها فإن العناصر المحيطية تؤدي وظيفة تكيف التصورات الاجتماعية مع المعوقات وتغيرات المواقف الملموسة التي تواجهها الجماعة، فإذا ظهرت هناك عناصر جديدة مثلًا أو معلومات تعيد النظر في النواة المركزية للتصور، فإن النظام المحيطي يكون الأول في إدماج هذه العناصر الجديدة ليسمح للتصورات بالتكيف مع الحفاظ على معناها المركزي وعليه يمكن القول أن هذا النظام يلعب دور دائرة للتصورات.

3.2.2. وظيفة التفرد: الوظيفة التي يتطلع بها النظام المحيطي حسب وجهة نظر "بيطار" هو السماح بشيء من التحوير الفردي للتصورات، فمرونة هذا النظام تسمح بإجراء تغييرات أو تعديلات فردية قد تكون لها علاقة بتاريخ ذلك الفرد أو بخبرته الذاتية أو معاشته للأحداث، فإذا كان هناك إجماع حول النواة المركزية في التصورات الاجتماعية تقبل بوجود فروق بين الأفراد حول النظام المحيطي¹.

خامسًا: أنواع التصورات الاجتماعية

1. التصور الذاتي²:

¹ مفهوم التصور وبنيته، مرجع سبق ذكره.

² إبراهيم مذكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1975م، ص 148.

هو تصور الفرد لذاته في إطار مرجعي محدد اجتماعيا، أو هو تصور يتعلق بالفرد لكنه يتأثر بالعوامل البيئية المحيطة به، له وظيفة لا تقل أهمية في الاتصال مع النفس، فالفرد بحاجة ماسة لإعطاء صورة لذاته تتماشى مع ظروف الحياة التي يعيشها¹.

2. تصور الغير: وهذا التصور ذو مستويين وهما:

1.2. المستوى الذاتي: وهو إبراز الذات عن الموضوع المتصور، بمعنى أن الذات هي التي تحتم على الفرد التحدث عن نفسه قبل الخوض في الموضوع، وبتناوله هذا الموضوع يحاول جاهدا فرض تصوره على الآخرين.

2.2. المستوى الموضوعي الخارجي: أي أنه يبتعد عن ذاتية الشخص في تحليل المواضيع، إذ لا يصبح الفرد محور الموضوع بل يشاركه في ذلك الجماعات².

3. التصور الاجتماعي:

في رأي دور كايم هو وجدة التصور ولا يمكن الوصول إليه بمجرد ملاحظة داخلية، لذا وجب البحث عن رموز خارجية لتجعله محسوسا، إن التصور لا ينشأ من فراغ وإنما هو نتيجة أسباب خارجية³.

سادسا: عمليات التصورات الاجتماعية

1. عملية التوضيح: وهي سيرورة معقدة جدا تعمل على تنظيم المعارف المكونة لموضوع التصور، وذلك بتحويل العناصر النظرية المجردة إلى صور واقعية (المجرد إلى ملموس). ويقول "فاز" بواسطة عملية التوضيح يصبح ما هو غير قابل للشرح بديها، أما عند "دواز" فان التوضيح يحول كل ما هو مجرد إلى ملموس، وكل ما هو علائقي إلى معرفة عملية في صورة الشيء⁴.

إن الوظيفة الاجتماعية للتوضيح⁵ هي تسهيل الاتصالات التي تساهم في بناء النسيج الاجتماعي وذلك بفصل المفاهيم عن الأطر النظرية العلمية والأيدولوجية التي تقدم لها

¹ إبراهيم مذكور، مرجع سبق ذكره، ص 148.

² أحمد فوزي، الطفل والمجتمع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1988م، ص 70.

³ علاء مصطفى أنور، التفسير في العلوم الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1988م، ص 134.

⁴ نوري عيشي، مرجع سبق ذكره، ص 80.

⁵ بن ملوكة شهناز، التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى تلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة، أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس الأسري، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولاية وهران ومستغانم نموذجا، جامعة مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2014-2015م، ص 34.

معنى كاملاً، بمعنى تحول كل ما هو مفهوم إلى صورة أو نواة صورية، الصورية تتكون من مجموعة من العناصر المتجانسة والصورية تجعل ما هو نظري غير ملموس إلى مادي ملموس، الأمر الذي حولها إلى بنية بديهية ومدمجة في الواقع والمعنى العام، فتظهر المفاهيم في شكل كلمات بسيطة وسهلة متداولة وشائعة بين أفراد المجتمع.

وحسب "موليني" فالمخطط الصوري أو النواة الصورية ما هي إلا شكل مادي وطبيعي لموضوع التمثيل، فسيرورة التوضيح حسب "موسكوفيني" تشتمل "على حركتين بحيث تنطلق الأولى من النظرية إلى الصورة والثانية من الصورة إلى البناء الاجتماعي، فعملية تحويل كل ما هو معنوي إلى مادي تتم عبر مراحل:

المرحلة الأولى: انتقاء المعلومات، **المرحلة الثانية:** المخطط الشكلي (الصوري)، **المرحلة الثالثة:** سيرورة التوضيح (الشكل الطبيعي)، هذه المراحل حددها موسكوفيني في دراسته تمثل التحليل النفسي عند المجتمع الفرنسي.

إن عملية التوضيح ما هي إلا معلومات منتقاة ومرتبطة ومستقلة تساهم في بناء الواقع الاجتماعي، فكل فرد يستخرج تمثله للأحداث والأشياء دون أن يكون تفرد متعارضاً مع واقعه الاجتماعي¹.

2. عملية الترسخ (الرسو):

تعتبر سيرورة الترسخ الأصل الاجتماعي للتصورات الاجتماعية وموضوعاتها، إذ يتم استثمار التصور انطلاقاً من الهوية الاجتماعية والثقافية للفرد وتماشياً مع واقعه الاجتماعي، فتمثل ذلك التجذر الاجتماعي للتصور وموضوعه في هذه الحالة يظهر التدخل الاجتماعي من خلال الدلالة والفائدة التي يتوفران عليها، فتلعب سيرورة الترسخ دور الربط بين الوظائف الأساسية الثلاثة لتصور، فالوظيفة المعرفية الإدماجية لما هو جديد، ووظيفة تفسير الواقع²، ووظيفة توجيه السلوكيات والروابط الاجتماعية، فإذا كان التوضيح هو إلغاء المعاني أو المدلولات الغير واضحة لموضوع التصور، لتصبح مفاهيم ملموسة وذات معنى، فالترسخ يسمح بالاستعمال الوظيفي لموضوع التصور المنقى والمطبع، وترجع سيرورة الترسخ إلى

¹ بن ملوكة شهنيز، مرجع سبق ذكره، ص 34.

² نصيرة خلايفية، التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين، دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية، أم البواقي، عنابة، سكيكدة، أطروحة دكتوراه علوم، فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2011-2012م، ص 73.

تثبيت ودمج موضوع التصور في إطار مرجعي سابق عند الفرد والذي يظهر بطرق متنوعة وعديدة، لاحظ موسكوفيني في دراسة له حول التحليل النفسي أن الأفراد المفحوصين تستمد معلوماتها من مجموع معارف أولية متعلقة بالنظرية، ثم يعاد بنائها من جديد أي بالبحث عن مرجعيات تماثل الموضوع الجديد وهو موضوع التصور¹.

سابعا: النظريات المفسرة للتصورات الاجتماعية

هناك ثلاث نماذج مفسرة للتصورات الاجتماعية سنقوم بعرضها كما يلي:

1. نظرية النواة المركزية:

تتخذ منحا وصفيا فهي تهتم بسيرورة التوضيح، وتلعب دورا في الكشف عن منتج هذه السيرورة، كما تؤكد هذه النظرية أن التوافق الضروري للتصور الاجتماعي موجود على مستوى الآراء الشخصية.

ينظر أبريك صاحب هذه المقاربة النظرية إلى التصورات على أنها مجموعة سوسيومعرفية منظمة بطريقة خاصة، وتتحرك حسب قواعد عمل خاصة بها، ففهم الميكانيزمات التي تتدخل من خلاله التصورات في الممارسات الاجتماعية يتطلب ضرورة معرفة التنظيم الداخلي للتصور، لهذا اهتم مختلف الباحثين الذين يعملون معه في هذا المجال بالمعتقدات المتقاسمة والمتوافق عليها من قبل أعضاء الجماعة، حيث ينظر إليها كنسق مدرج من المعتقدات، يضم عناصر محيطة منتظمة حول نواة مركزية تتولى مهمة تنظيم بقية مكونات النسق لكن تقدم الأبحاث كشف عن إمكانية وجود تدرج آخر داخل النواة المركزية، حيث يشير المشتغلون في هذا الحقل إلى وجود عناصر رئيسية تضمن إعطاء الدلالة للموضوع، في حين تخصص وتوفق هذه الدلالة مجموعة من العناصر المركزية النائية².

2. النموذج السوسيو. ديناميكي:

اقترح هذا النموذج من قبل "دواز" الذي اهتم بالمعتقدات الخاصة التي يكونها الأفراد عن المواضيع المختلفة للحياة الاجتماعية، فالتصورات حسبه لا يمكن تبصيرها إلا من خلال ديناميكية اجتماعية تضع الفاعلين الاجتماعيين في حالة تفاعل، عندما تدور هذه الديناميكية

¹ نصيرة خلايفية، مرجع سبق ذكره، ص 73.

² جلول أحمد جموعي، مومن بكوش، التصورات الاجتماعية، مدخل نظري، مجلة الدراسات والبحوث الجامعية، جامعة الوادي، العدد 6، 2014م، ص 117.

حول مسألة مهمة تثير مواقف مختلفة لدى الأفراد بحسب الانتماءات الاجتماعية لكل واحد، وذلك بالرغم اشتراكهم في نفس المبادئ المنظمة للمواقف، وهكذا تنسب هذه النظرية وظيفة مزدوجة للتصورات الاجتماعية فهي تعتبرها من جهة كمبادئ مولدة للمواقف ولكنها من جهة أخرى مبادئ منظمة للفروق الفردية، وبالتالي فليست وجهات النظر هي المتقاسمة ولكن المسائل التي يتجابه حولها هي المتقاسمة، تعطي هذه المقاربة النظرية مكانة مهمة للعلاقات ما بين الأفراد، وذلك بمحاولة توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها للانتماءات الاجتماعية المختلفة أن تحدد الأهمية الموكلة للمبادئ المختلفة، إذ يتعلق الأمر بدراسة ترسيخ التصورات في الواقع الجماعي¹.

3. النموذج السوسيو تطوري:

يعد هذا النموذج أول مقارنة نظرية يقترحها "موسكوفيني" للعمل على التصورات الاجتماعية، حيث يدرس هذا النموذج الكيفية التي ينتج من خلالها الأفراد تصوراتهم حول مواضيع الحياة المختلفة.

يرى موسكوفيني أن ظهور وضعية اجتماعية جديدة وما تفرضه هذه الأخيرة من قلة المعلومات بشأنها أو عجز المعارف المكتسبة سابقا عن تأويلها، يؤدي بروزها كموضوع إشكالي وجديد يستحيل معرفته بشكل كامل نظرا لتشتت المعلومات التي تتعلق به، فهذه الوضعية تولد نقاشات وجدالات وتفاعلات تزيد من الشعور بضرورة فهم الموضوع، وهكذا يتم تنشيط التواصل الجماعي والتطرق لكل المعلومات والمعتقدات والفرضيات الممكنة، ما يؤدي في نهاية الأمر إلى الخروج بموقف أغلبية لدى الجماعة، هذا التوافق تساعده طبيعة معالجة الأفراد الانتقائية للمعلومات، إذ يتمركزون حول مظهر خاص يتناسب مع توقعاتهم وتوجهاتهم الجماعية، لكن هذه السيورة العفوية المولدة للتصور تحتاج لثلاث شروط وهي: تشتت المعلومة، التركيز في بؤرة، الحاجة إلى الاستدلال².

¹وسيلة حمامدية، التصورات الاجتماعية للصحة النفسية لدى الأطباء، دراسة ميدانية في مستشفى زرداني صالح، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، عين البيضاء، جامعة أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس، 2016. 2017م، ص 15.

² جلول أحمد جموعي، مرجع سبق ذكره، ص 8.

لكن موليني فصل فيما بعد أكثر في هذه الشروط: ظهور موضوع معقد ومركز أو متعدد الأشكال، وجود جماعة اجتماعية، وجود رهانات متعلقة بالهوية أو بالترابط الاجتماعي متأثرة بهذا الموضوع، حدوث ديناميكية اجتماعية أي مجموعة من التبادلات والتفاعلات ما بين الجماعات حول هذا الموضوع، غياب تنظيم امتثالي أودوغماتي متحكم في المعلومة المتعلقة بالموضوع.

كما اقترح موسكوفيني من خلال هذا النموذج سيرورتين ينتج عنهما ظهور التصورات وهما: سيرورة التوضيح التي تجعل المجرّد ملموساً، وسيرورة الترسّخ يحاول الأفراد من خلالها إدماج المعلومات الجديدة المتعلقة بالموضوع في نسق مرجعي موجود سلفاً¹.

ثامناً: قياس التصورات الاجتماعية

إن قياس التصورات الاجتماعية والنفسيّة تهدف إلى معرفة درجات التقييم الإيجابي والسلبي نحو موضوع معين وهو على درجة من الأهمية، فقياس التصورات ومعرفة ما يفيدنا في التنبؤ بالسلوك الفردي والجماعي، ويمكن من تعديل سلوك الفرد والجماعة.

لقد بدأت حركة القياس النفسي الاجتماعي للتصورات منذ بداية القرن (20) عندما نشر ثيرستون بحثه المشهور التصورات يمكن قياسها عام (1928م)، مما فتح باب القياس الكمي للتصورات، وتشير البحوث والدراسات النفسية الحديثة إلى وجود طرق عديدة لقياس التصورات النفسية والاجتماعية².

. خصائص مفردات المقياس:

إن وضع مقياس لدراسة التصور يتطلب خصائص معينة حتى يكون جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة، ويفيد في الوصول إلى الحقائق بدرجة عالية من الثقة التي لن تتوفر ما لم تعطي لعبارات المقياس الأهمية البالغة أثناء صياغة هذه العبارات حتى تحقق المطلوب وهو³:

¹ جلّول أحمد جموعي، مرجع سبق ذكره، ص 8.

² عدنان يوسف القيوم، علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 205.

³ عبد الرحمان العيسوي، علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 197م، ص 223.

. يجب أن تصاغ أسئلة المقياس بصيغة الحاضر حتى تعبر عن نوع التصور الذي يتبناه الفرد في هذه اللحظة ولا نسب له خلط بين تصوراته في الماضي وتصوراته في الحاضر.

. يجب أن تحمل فقرات الاستبيان فكرة واحدة تتميز بالوضوح والدقة.

. القضايا غير المحددة لا تستخدم.

. تجنب القضايا التي يكون عليها إجماع سواء من المعارضين أو المؤيدين¹.

. **المقاييس:**

1. مقياس بوجاردس: "المسافة الاجتماعية، البعد الاجتماعي"

يحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه أو نفوره أو قربيه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين.

صمم بوجاردس مقياسا للكشف عن مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو على مدى التباعد بين الأمريكيين من ناحية وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية أخرى².

2. مقياس ثيرستون:

اقترح ثيرستون (1929م) طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس وحدتها معروفة البعد عن بعضها البعض، أو متساوية البعد ولهذا قام ثيرستون بالاشتراك مع زميله "شيف" بوضع عدد من مقاييس الاتجاهات يتجنب فيه ما أخذ على مقياس بوجاردس من تساوي المسافات، بحيث يبدأ بوضع عدد كبير من العبارات التي تدور حول موضوع معين، جمع (130) عبارة تمثل الاتجاه نحو الكنيسة سلبيا وإيجابيا، قدمت هذه العبارات إلى عدد من المحكمين الخبراء في الميدان، ويطلب منهم أن يضعوا كل عبارة في خانة في إحدى عشر خانة، حيث تكون أكثر العبارات ايجابية في الخانة رقم (1)³، وأكثرها سلبية في الخانة رقم (11)، والمتوسط في الخانة رقم (6) وهكذا، ثم تستبعد العبارات

¹ عبد الرحمان العيسوي، مرجع سبق ذكره، ص 223.

² خليل عبد الرحمان المعاينة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص 179

³ عبد السلام الشيخ، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1992م، ص 192.

الغامضة أو الغير مناسبة والتي اختلف بشأنها المحكمون، وتستبقى العبارات التي أجمعوا عليها، ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لهذه العبارة من قبل المحكمين وتكون قيمة المتوسط (حسب عدد المحكمين) هي الوزن الذي يعطي لهذه العبارة، ثم يختار أنسب هذه العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريبا وتتوزع فيما بينها لتمثل مدى واسعا من الشدة على بعد الايجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وتستبعد العبارات المكررة من حيث تمثيلها لوزن معين، ويلاحظ أن العبارات تكتب في المقياس بشكل عشوائي، بحيث يحكم الفرد على العبارة من حيث تأثير محتواها عليه ومدى تمشى هذا المحتوى مع اتجاهه هذا ويدل الوزن العالي على الاتجاه السلبي والوزن المنخفض على الاتجاه الموجب، وأخيرا توصل ثيرستون وشيف إلى بناء مقياس الاتجاه نحو الكنيسة يتكون من (45) عبارة ذات أوزان مختلفة ومحددة في نفس الوقت¹.

3. مقياس ليكرت (1932م):

انتقد ليكرت زملاءه بوجاردس و ثيرستون في اعتمادهم طريقة صعبة ومعقدة وتحتاج إلى الكثير من العبارات ومن المحكمين، ورأى من الأفضل بناء مقياس موحد يتميز بسهولة التطبيق على عينات كبيرة وسهولة إثبات صدقه وثباته، ويستخدم مقياس ليكرت عددا من الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات (مؤسسات، جماعات، أحداث..)، ويتكون من سلم متدرج من خمس مراحل أو نقاط أو من سبع أو تسع.

جدول (01): يوضح التقديرات حسب مقياس ليكرت الخماسي

الوزن	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	الفقرة				
تصور سلبي	1	2	3	4	5
تصور ايجابي	5	4	3	2	1

بحيث أعطى الأوزان (1,2,3,4,5) للمستويات السابقة على الترتيب إذا كانت الفقرة تحمل تصورا ايجابيا، في حين تعطى الأوزان (5,4,3,2,1) للمستويات السابقة وبنفس الترتيب إذا كانت الفقرة تحمل تصورا سلبيا، ويطلب من المفحوصين أن يضعوا إشارة في المكان الذي يوافق تصويره بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة إلى عدم الموافقة الشديدة².

¹ عبد السلام الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص 192.

² خليل عبد الرحمان المعاينة، مرجع سبق ذكره، ص 183.

خلاصة الفصل:

مفهوم التصورات الاجتماعية مهم في مجال البحوث الإنسانية والاجتماعية، ورغم حداثة كمصطلح إلا أنه ظل منسيا سنوات طويلة، والعودة إليه منحت الكثير للعلوم الاجتماعية على البحث والتتقيب، ثم التوصيل في هذا الفصل إلى أن التصورات الاجتماعية تؤثر على الفرد إما بصورة سلبية أو إيجابية فهي تساعد الفرد على مواجهة العالم المحيط به من خلال معالجة وتعديل الموافق وحل المشاكل التي يواجهها الفرد بالاتفاق أو الاختلاف.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى جملة من الخصائص والوظائف للتصورات الاجتماعية من أبرزها: استخدام الخبرات السابقة وتصميم خبرة جديدة، أما وظائفها فتمثلت: وظيفة المعرفة، الهوية، التوجيه، التبرير.

وتطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى عدة عناصر أهمها: العناصر المكونة لمحتوى التصور الاجتماعية، أنواعه، مراحلها والنظريات المتعلقة به. وعليه يحمل المتعلمين مجموعة من التصورات الاجتماعية نحو المدرسة بصفة عامة والمدرسة الجزائرية بصفة خاصة.

الفصل الثالث

المدرسة الجزائرية

تمهيد

أولاً: تعريف المدرسة الجزائرية

ثانياً: تطور المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاح التربوي الجزائري

ثالثاً: أسس المدرسة الجزائرية

رابعاً: مظاهر توسيع المدرسة الجزائرية

خامساً: أهداف المدرسة الجزائرية

سادساً: مكونات المدرسة الجزائرية

سابعاً: معاناة ومشاكل واجهت المدرسة الجزائرية

ثامناً: الحلول اللازمة لتطوير المدرسة الجزائرية

تاسعاً: المقاربات النظرية التي مرت بها المدرسة الجزائرية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المدرسة بسنواتها الدراسية الطويلة والمليئة بالتجارب والمعارف من أهم المراحل التي يمر بها المتعلمين، إذ هي مؤسسة اخترعها الإنسان من أجل أن نتولى تربية النشئ، أعدها المجتمع لما لها من أهمية اجتماعية تعود على الفرد بصفة عامة والمجتمع بصفة خاصة، إذ تساعد المدرسة على اكتساب المهارات الاجتماعية الأساسية التي يحتاجها المتعلمين في الحياة اليومية، بالإضافة إلى الاستقلالية يكتسبها المتعلمين في المدرسة وامتلاك المهارات الحياتية، كحل المشكلات، التفاوض، القدرة على التركيز¹.

وعليه فإن المدرسة الجزائرية بكونها مؤسسة اجتماعية فهي الإطار الذي يتم من خلاله ترجمة أهداف النظام التربوي وتحويله إلى واقع يسري في سلوك الأفراد ويعكس فلسفة الدولة الجزائرية.

ومن خلال هذا الفصل نتطرق إلى: التعريف بالمدرسة الجزائرية، تطورها وأسس ومظاهر توسيعها، إضافة إلى مكونات وأهداف المدرسة الجزائرية، والمشاكل والحلول اللازمة لتطورها، إضافة إلى الإصلاح التربوي والمقاربات النظرية التي مرت بها المدرسة الجزائرية.

¹المدرسة، تاريخها، أنواعها، فوائدها، ودورها في المجتمع، 2018، www.annajah.net تاريخ التصفح 2020.07.04.09 على الساعة 09:17.

أولاً: تعريف المدرسة الجزائرية

تستمد المدرسة الجزائرية مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، تلك المبادئ التي المسجلة في إعلان أول نوفمبر (1954م) وكذا الدستور وفي مختلف المواثيق التي تبنتها الأمة.

وعليه يتعين على المدرسة المساهمة في إدانة صورة الجزائر، باعتبارها ارض الإسلام وجزءاً لا يتجزأ عن المغرب الكبير وبلدا مسلما عربيا امازيغيا، ومتوسطيا وإفريقيا، كما يتعين عليها إن تربط ارتباطا وثيقا بمرتكزاتها الجغرافية والتاريخية والإنسانية والحضارية، يجب على المدرسة خصوصا غرس الروح الوطنية في أطفالنا وترقية وتنمية الإحساس بالانتماء للجزائر والإخلاص لها وللوحدة الوطنية ووحدة القطر الوطني¹.

ثانيا: تطور المدرسة الجزائرية في ظل مفهوم الإصلاح التربوي

1. المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي:

لم يهتم العثمانيون في الجزائر بميدان التعليم ولم تكن لهم وزارة أو مؤسسة لإدارته بل تركوا الميدان مفتوحا للمبادرات الفردية والجماعية في إنشاء مؤسسات تعليمية، فالتفت المواطنون حول المسجد والزاوية واهتموا بالكتاب لتعلم اللغة العربية وحفظ القرآن الكريم، إلى جانب علوم أخرى كالعلوم الشرعية وقواعد اللغة والنحو والحساب والأخبار، فانتشر التعليم حتى غطى المدن والقرى والصحراء الجزائرية على عكس ما تروجه الدوائر الاستعمارية في أوساط الأجيال الصاعدة، أن الجزائر قد بلغت في القرون الماضية أسفل درجات الجهالة والهمجية ولم يكن بها أي تعليم منظم ولا حياة فكرية، فلا عالم ولا كاتب أديب ولا شاعر فالأمة الجزائرية مؤلفة كلها من أميين يجهلون القراءة والكتابة هكذا تقول الدعاية الاستعمارية²، وفي هذا يقول الجنرال فاليزي عام (1834م) "إن وضعية التعليم في الجزائر كانت جيدة قبل التواجد الفرنسي، لأن كل العرب (الجزائريين) تقريبا يعرفون القراءة والكتابة"،

¹ النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08.04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008م، ص 6.

² محمد، المدرسة الجزائرية عبر مراحل تطورها، 2011م، مدونة تعنى بالثقافة والفكر السياسي، <https://boukehil.blogspot.co;2019.12.16.08:38>

وعن مستوى التعليمي السائد أثنا الغزو الفرنسي يقول ديشي المسئول عن التعليم العمومي في الجزائر "كانت المدارس بالجزائر والمدن الداخلية، وحتى في أوساط القبائل كثيرة ومجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات"¹.

2. المدرسة الجزائرية في عهد الاستعمار الفرنسي:

كانت التربية قبل دخول الاستعمار الفرنسي إلى الجزائر مزدهرة بشهادة الفرنسيين أنفسهم، ومن أوائل الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي للقضاء على الشخصية الجزائرية معتمدا على سياسة التجهيل وقتل الذاكرة التاريخية والحضارية لأنه أدرك منذ اليوم الأول أهمية اللغة وقيمتها عند المجتمع، يريد الحفاظ على هويته وشخصيته الوطنية والقومية، وسعوا إلى محاربة التربية والتعليم حتى لا يكون هناك أجيال متعلمة أو مجتمع متعلم أو مثقف، فرسالة فرنسا كانت هي التجهيل مما جعل المجتمع الجزائري سهل الانقياد قابل لنقل الحضارة الغربية، حيث سعى الاستعمار الفرنسي على القضاء على اللغة العربية بمختلف الطرق وتفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه ليسهل ضمه وابتلاعه، واعترضوا في ذلك ثلاث ميادين وهي المدارس، الصحافة، الكتاب، وترى بأنها خطيرة على الاستعمار الفرنسي أين لجأت إلى الاستيلاء عليها وحولتها حسب رغبتهم إلى كنائس وثكنات عسكرية، فالتربية والتعليم أو أي طريق يؤدي إليهم اعتبرته السلطات الفرنسية خطرا عليها وعلى سياستها، فسنت العديد من القوانين مثل منع الأفراد من التنقل بغية طلب العلم أو فتح كتاب أو دار للقراءة، فكان ذلك إلا برخصة من السلطات الفرنسية، وانتهجت سياسة الفرنسة والتنصير والإدماج، ويلخص رابح تركي مراحل تحقيق ذلك في:

. استولى الاستعمار من الأيام الأولى على الأوقاف الإسلامية التي كانت تقوم بالإنفاق على التعليم والثقافة والشؤون الاجتماعية للمسلمين مخالفا بذلك نصوص معاهدة الاحتلال باحترام المقدسات الدينية والثقافية للجزائريين.

. صادر معظم معاهد التربية والتعليم العربية التي كانت موجودة في الجزائر قبل الاحتلال وحول الباقي إلى معاهد للتعليم الفرنسي الخاص².

¹ محمد، مرجع سبق ذكره.

² سمية عزابي، المنظومة التربوية الجزائرية، مرجع سبق ذكره، ص 34.

. جعل التعليم في جميع المدارس الحديثة باللغة الفرنسية وحدها ومنع تدريس اللغة العربية لأبناء الجزائر في المدارس الابتدائية بقصد القضاء على اللغة العربية.

. فرنسة الإدارة فرنسة كاملة تماشيا مع سياسة فرنسة الجزائريين، تماشيا مع خطته في محاربة الشخصية الجزائرية.

. اصدر في عام (1938م) قانونا رسميا اعتبرت اللغة العربية بمقتضاه لغة أجنبية في الجزائر.

. قسم اللغة العربية إلى ثلاث لغات عربية فصحي وعربية عامية وعربية حديثة ثم قرر منع تدريسها في المدارس الابتدائية وجعلها لغة اختيارية في التعليم الثانوي.

. نجح في إضعاف شخصية مجموعة من الجزائريين أتاح لهم فرص التعليم في مدارسهم ومعاهده وهم جماعة النخبة¹.

وفي هذا الصدد يقول محمد السويدي هكذا حرص الاستعمار على تحطيم المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية المتمثلة في التعليم والثقافة والصحافة والتاريخ واللغة العربية والتشريع الإسلامي، ففي التعليم كان الهدف إعداد موظفين تابعين، وفي الثقافة استهدف الاستعمار إيجاد جيل من المؤمنين بالفكر الغربي والثقافة الفرنسية، وفي مجال الصحافة كان الهدف مسايرة الاستعمار وتبرير سياسته، وفي التاريخ كان التشكيك في بطولات أبناء الجزائر وتصوير هذا الشعب بصورة مفككة، وهكذا بدا صراع عنيف بين السياسة الاستعمارية الهادفة إلى محو كل ما له صلة بمقومات الشخصية الجزائرية، وبين التحدي ورد الفعل الوطني في مجال الثقافة والصحافة والتعليم والأدب والتاريخ والسياسة، وبمقابل فرنسا والتجنيس والإذابة، والإدماج والتفرقة العنصرية².

¹ رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د س، ص 103.

² محمد السويدي، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص 38.

3. المدرسة الجزائرية في عهد الاستعمار

ومرت بمراحل نوجزها فيما يلي:

1.3. المرحلة الأولى (1962م-1970م):

لقد وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية وفقر وجهل، حيث ورثة الجزائر في سبتمبر عام (1962م) منظومة تربوية تعليمية ممثلة حسب الأهداف والغايات التي رسمتها السياسة الاستعمارية والتي تمثلت في محو الهوية والشخصية القومية وطمس معالم وتاريخ المجتمع الجزائري من لغة ودين إسلامي من خلال سياستها المتبعة أين كانت الظروف المادية والاجتماعية صعبة جدا في مطلع أول عام دراسي سنة (1962م)¹.

لقد كان الدخول المدرسي عام (1962م-1963م) أصعب دخول مدرسي في تاريخ الجزائر، وقد لا يستشعر هذه الصعوبة بشكلها الحقيقي إلا من عايش تلك الفترة من الرجال اللذين حملوا عبء المرحلة وقدموا أقصى ما يملكون من جهد لكسب رهان التحدي، فالإنهاك والتعب الذين كانا سمة امة خرجت من الحرب وقلة الموارد الاقتصادية زاده مشكل التأطير فمغادرة (10000) معلم فرنسي غداة الاستقلال والتحاق (425) معلم وظفوا في قطاعات أخرى نظرا لما تعانيه الدولة في عملية التأطير التقني والإداري العام للدولة، فكان ميدان التربية في الجزائر يتميز ب:

. منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحددة في طاقاتها.

. عدد ضئيل من المتدربين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.

. نسبة من الأميين تزيد عن (85%).

فهذه المرحلة تقتضي تدخلا عاجلا لإعادة المدرسة إلى حضن الشعب واستقبال أبنائه دون تمييز لرفع الظلم الذي كان مسلطا عليهم بحرمانهم من التعليم، فكان لابد من إجراءات سريعة لتدارك النقائص المسجلة ليستجيب النظام التربوي لأهداف وغايات الدولة الجزائرية

¹ سمية عزابي، مرجع سبق ذكره، ص 39.

الحديثة، تم الإعلان عن الدخول المدرسي من طرف رئيس الجمهورية¹ آنذاك السيد احمد بن بله، والذي حدد له تاريخ (15.10.1962)، ومن بين (25 ألف) فصل المطلوبة لاحتضانهم يوجد (20 ألف) فقط ستفتح بشكل لاستقبال مليون طفل، وقد كلف الجيش الوطني الشعبي بإخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التي كانت تابعة للجيش والإدارة الفرنسية، حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ، وللتذكير فان الجيش الفرنسي وأثناء انسحابه من الثكنات وقبل تسليمها لأفراد الجيش الوطني الشعبي كان يضع فيها متفجرات تسببت في إصابة الكثير من الجنود الجزائريين، كما قام بتدمير المباني حتى لا تعود صالحة للاستعمال².

في هذا الإطار نصبت سنة (1962م) لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشر اللجنة تقريرها سنة (1964م) لكن النظام التربوي لم يعرف تغيرا كبيرا ولم يشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها:

. التوظيف المباشر للممتزين والمساعدين.

. اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

أما تنظيم التعليم فقد انسقت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

أ. التعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة³.

ب. التعليم المتوسط ويشمل ثلاثة أنماط:

. التعليم العام: مدته (4 سنوات) ويختم بشهادة التعليم العام والاهلية (BEG)⁴.

¹ إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجاً، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2011-2012م، ص ص 127. 128.

² إبراهيم هياق، مرجع سبق ذكره، ص 128.

³ وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكاديمي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص 17.

⁴ أبو سعد، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، اهتمامات تربوية وبيداغوجية، 2018،
www.lycee.bechar08.yoo7.com.2020.06.20.10:00

. التعليم التقني: يدوم (3 سنوات) ويؤدي في أكماليات التعليم التقني ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية¹.

. التعليم الفلاحي: يدوم (3 سنوات) ويؤدي في أكماليات التعليم الفلاحي يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

ت التعليم الثانوي: ويشمل 3 أنماط وهي:

. التعليم الثانوي العام: يدوم (3 سنوات) ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة)، أما ثانويات التعليم التقني فتحرضهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضي، تقني اقتصادي).

. التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

. التعليم التقني: يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصيل على شهادة الكفاءة المهنية².

2.3. المرحلة الثانية (1970. 1980م): شهدت هذه المرحلة بعض التغييرات وذلك على مستويات:

. على مستوى التعليم الابتدائي: تعريب الشامل له

. على مستوى التعليم المتوسط: شهدت هذه المرحلة استقلالية التعليم المتوسط عن التعليم الثانوي 1971م، وكذا حذف التعليم التقني قصير المدى مع توحيد المتوسط والإكماليات والعمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس كمرحلة انتقالية نظرا لقلّة الإطارات في

¹ وحدة النظام التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 17.

² وحدة النظام التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 18

التعليم القادة على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم، فظهرت أقسام مزدوجة اللغة وأخرى معربة¹.

. على مستوى التعليم الثانوي²: مدته ثلاثة سنوات ينتهي اجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر هذه الثانويات لاجتياز امتحان البكالوريا شعب الرياضيات، العلوم، الآداب، أما الكتب المدرسية فهي تستورد أو يتم طبعها محليا بعد الحصول على حقوق التأليف³.

مع مرور الوقت ومع كل هذه التعديلات سجلت للمدرسة الجزائرية عدة مآخذ وسلبات نذكر منها:

. افتقار المدرسة إلى نصوص تشريعية جزائرية.

. انعدام فلسفة تربوية تعليمية وتكوينية جزائرية مصرح بها.

. عدم وضوح هيكلية المنظومة التعليمية.

. طول المسار المدرسي.

. ضعف المنهجيات البيداغوجية وأساليبها.

. ضعف مستوى المعلم والأستاذ وحاجتهما إلى التكوين.

كلها سلبات دفعت إلى ضرورة التعجيل بإصلاح حال المؤسسة التربوية الجزائرية لتكييفها أكثر مع متطلبات الحياة للفرد الجزائري، ومن ثم كانت سياسة الدولة تؤكد على انه يجب إحداث ثورة حقيقية في نظام التعليم قصد إقامة مؤسسة تربوية جزائرية وبالتالي التخلص من المدرسة الفرنسية ذات المحتوى التربوي الغريب⁴.

¹ إبراهيم هياق، مرجع سبق ذكره، ص 131.

² سهيلة عيشاوي، واقع العلاقات العامة في المؤسسة التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية بثلاثة مؤسسات تربوية بقسنطينة، رسالة ماجستير، جامعة سكيكدة، 20 أوت 1955م، الجزائر، قسم علم اجتماع والديمقراطية، تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية، 2007، 2008م، ص 106.

³ سهيلة عيشاوي، مرجع سبق ذكره، ص 106.

⁴ وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، الجزائر، فيفري 2005م، ص 6.

في هذه المرحلة ارتبط اهتمام الدولة اتجاه إصلاح التربية والتعليم والتكوين بقضية الديمقراطية في التعليم والتي رأت فيها إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ الجزائريين، وهذا ما يتطلب تعميم المدارس في كل أرجاء الوطن للقضاء على الأمية، ونتيجة العوائق والعراقيل التي صادقت النظام التربوي عمل مجلس الثورة على تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التعليم برئاسة الدكتور طالب الإبراهيمي الذي أوكلت إليه مسؤولية محو أهم آثار الاستعمار الفرنسي للجزائر بإعادة اللغة الوطنية العربية وبتعريب التعليم من جهة¹، وإصلاح التعليم الجامعي من جهة أخرى، ومن أجل استكمال التحرر الثقافي وللقضاء على التبعية الثقافية، وإعطاء دور لهذه المؤسسة في البناء الاشتراكي الذي اتضح محتواه مع ميثاق 1976م، ثم أمرية 16 أفريل 1976م، والتي شكلت الإطار التشريعي لسياسة التربية والتكوين في الجزائر²، ارتكزت الأمية على مجموعة من المبادئ وهي القيم العربية الإسلامية، والمبادئ الاشتراكية، وإجبارية التعليم ومجانيته وإلزاميته، والتعريب التدريجي للتعليم، وعصرنه التعليم، والتعميم التدريجي للتعليم الأساسي³.

3.3. المرحلة الثالثة (1980م - 1990م): ما يطبع هذه الفترة هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي (1980م - 1981م)، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور وتدوم فترة التمدريس الإلزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 3 سنوات (المتوسط سابقا).

إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المأمّن.

¹ العقون سعادة، المدرسة الجزائرية بين الدمج الاستعماري وبناء الوعي السياسي، فكر ومجتمع، العدد 4، الجزائر، طاكسيج كوم للدراسات والنشر، أفريل 2010م، ص 64.

² العقون سعادة، مرجع سبق ذكره، ص 64.

³ نجا بويدي، اتجاهات المجتمع المدرسي نحو إصلاح المنظومة التربوية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لولاية قسنطينة، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، قسنطينة، الجزائر، جامعة عبد الحميد مهري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التنمية، 2014م - 2015م، ص 101.

. **التعليم الثانوي:** شهد خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به اسند إلى جهاز مستقل، وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

. **التعليم الثانوي العام:** تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها اثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية وكذا فتح شعبة علوم إسلامية.

. **التعليم الثانوي التقني:** تميز بما يلي:

. تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية¹.

. فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

. إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980م إلى 1984م.

. فتح شعب جديدة.

. تعميم تدريس مادة التاريخ تشتمل كل الشعب².

هدفت هذه المرحلة إلى:

. دراسة اللغة العربية وإتقان التعبير بها مشافهة وتحريرا.

. إعطاء التلاميذ تعليما مبني على الأسس الرياضية والعلمية.

. تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته.

. تعليم اللغات الأجنبية لتلاميذ.

. إعطاء التلاميذ تعليما فنيا يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية، ويمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية.

. تعليم التلاميذ أسس العلوم الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية³.

¹ وحدة النظام التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 19.

² وحدة النظام التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 20.

³ إبراهيم هياق، مرجع سبق ذكره، ص 131.

4.3. المرحلة الرابعة (1990 إلى يومنا هذا):

أ. التعليم الأساسي: بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي هي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي وتنقسم إلى طورين متكاملين:

. الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي¹.

. الطور الثالث من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي ويبقى الطموح في تحقيق المدرسة الأساسية المندمجة قائما وهو احد الانشغالات التي تعنى بها المصالح المعنية إلى يومنا هذا. وتتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساسي (BEF).

ب التعليم الثانوي: بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنويع شعب التعليم التقني، الاختيارات الإجبارية) ثم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي وهي الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم والجذع المشترك تكنولوجيا ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب التي يمكن مراجعتها من خلال النصوص السارية المفعول².

يهدف الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية إلى:

. إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية.

. مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها انسجامها مع الأهداف المتوخاة ومع المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية التي تميز مجتمعاتنا وعصرنا، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي.

. التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة وإمكانات النظام من جهة أخرى.

¹ وحدة النظام التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 21.

² وحدة النظام التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 21.

. ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم، وتضمن التوازن بين القرارات واستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي وبين التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترفيهية.

. تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل هدف من أهداف الإصلاح ويتحقق ذلك بتوفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق¹.

ونتجت عدة نتائج للإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية وكانت:

كانت عملية الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية (1976م) قد حملت أمرية (6 ابريل)، ويغلب عليها الطابع الحماسي لم تنطلق من الواقع ولم تحدد الوسائل والأدوات التي ترتكز عليها وتطرح الأسئلة القاعدية للنظام التربوي ماذا؟ وكيف؟ وبماذا؟، وهكذا كانت أهداف المدرسة الأساسية الجزائرية جزئية وكبيرة تبين بعد التطبيق أن هناك (16) هدفا لم يطبق في الميدان نتيجة لصعوبات على جميع الأصعدة المادية، والبشرية، والتقنية، وهنا يمكن التساؤل عن الاختلالات التي أصابت عملية الإصلاح².

ثالثا: أسس المدرسة الجزائرية

تمثل المدرسة الجزائرية من أهم الركائز المهمة داخل المجتمع، فهي امتداد مباشر للأسرة أين يتلقن الطفل جميع أنواع المناهج التعليمية بما فيها القيم الإسلامية، الأخلاقية، الثقافية، الاجتماعية، وهويته الوطنية والشخصية، وبالتالي تحمل أسس المدرسة جملة من الغايات والمهام وهي كالتالي:

1. غايات التربية: تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزودة بمعالم وطنية أكيدة شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية.

. تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالهم وتنشئتهم على حب وطنهم وروح الاعتزاز بالانتماء إليه، والتعلق بالوحدة الوطنية ووحدة التراث الوطني ورموز الأمة.

¹ أم الخير بدوي، التغير البنائي الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية الراهنة، دراسة تحليلية لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، ص 168.

² على بو عناقة، بلقاسم سلاطينية، علم الاجتماع التربوي: مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، دار المهدي للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص 56.

. تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثائق الانسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة.

. توسيع قيم أول نوفمبر (1954م)، ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والقيم التي يجسدها تراث بلاد الجزائر التاريخي، الجغرافي والديني والثقافي.

. تلقين الأفراد ركائز المجتمع المتمسك بالسلم والديمقراطية المفتوحة على العالمية والرقى والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي ينقاسمها المجتمع الجزائري، والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر واكتساب مبادئ حقوق الإنسان والمساواة.

2. مهام المدرسة: في إطار غايات التربية تتطلع المدرسة بمهام والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، حيث تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان التعليم ذي نوعية يكفل النفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، وبالتالي يتعين على المدرسة القيام بما يلي:

. ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل التعلم والتحضير للحياة العملية.

. إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكيفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

. تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية حتى يتمكنوا من التواصل باستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية¹.

رابعاً: مظاهر توسيع المدرسة الجزائرية

1. انتشار المدارس: قامت السلطات السياسية بإعطاء دفع قوى إلى التعليم من خلال عملية واسعة للبناء، فانتشرت المدارس في القرى حيث عمل المسؤولون على تقريب المدارس من المجتمعات السكنية النائية.

2. ديمقراطية التعليم: ظهر مصطلح ديمقراطية التعليم في قاموس المدرسة الجزائرية وتناولته بإسهاب السلطة السياسية ووسائل الإعلام واستعمله التلاميذ لتوضيح حقهم في الدراسة².

¹ التشريع المدرسي، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، قانون رقم 23.04.08 يناير 2008، ص 40.

² عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، 1982م، عدد 02،

خامسا: أهداف المدرسة الجزائرية

حددت المدرسة الجزائرية أهدافها وغاياتها في وثيقة سميت بالأمرية (16 ابريل 1976م)، وفي مبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، وإصلاح التعليم الأساسي للمجلس الأعلى للتربية ولجنة الإصلاح التي لم تنشر تقريرها بعد، ومنها نعيد انجازها للفهم فقط.

. ضمان تسع سنوات دراسية لكل متعلم.

. ضمان قدر متساوي من المعلومات لكل متعلم.

. توحيد لغة التعليم.

. ترغيب وتكوين الطفل على العمل اليدوي.

. الاهتمام بالبحث التربوي.

. العناية بالتوجيه.

. الاهتمام بالطفل من الناحية الاجتماعية.

. بعث حياة اجتماعية بالمدرسة.

. ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل¹.

سادسا: مكونات المدرسة الجزائرية

1. البيئة المدرسية:

1.1. مفهوم البيئة المدرسية:²

تعد البيئة المدرسية عملا مهما في توفير التعليم الأمن والهادف للمتعلمين، ويتعلق مفهوم البيئة بشكل عام بالإطار العام الذي يعيش فيه الإنسان، والذي يضم العناصر الأساسية من

¹ على بو عناقة، مرجع سبق ذكره، ص 56.

² شرين عدنان إسماعيل حشاكيكية، دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة آمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، أطروحة الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2015-2016م، ص 25.

الماء والهواء والتربة والعوامل البيولوجية الأخرى بالإضافة إلى العلاقات الاجتماعية مع الوسط المحيط¹.

2.1. تعريف البيئة المدرسية:

هي البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات لمواكبة التطورات التي تحدث على صعيد الحياة، ومن أجل التعايش مع الآخرين، ويتم ذلك من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات العصرية التي تؤدي للوصول إلى بعض المهارات العقلية مثل التفكير وجمع المعلومات التي تفيد في حل المشكلات، وكل هذه النشاطات تكون في جو يسوده المتعة والنشاط لتحفيز المتعلمين على التعليم وتحمل الصعاب للحصول على المعلومات².

يعرفها "هالين وكروفت" أن البيئة المدرسية هي بمثابة شخصية المدرسة، وكما أن لكل فرد شخصية مميزة فإن لكل مدرسة بيئتها الخاصة، فقد ينتقل معلم أو إداري من مدرسة إلى أخرى فانه يلاحظ بوضوح الاختلافات في البيئة بين مدرسة وأخرى، إما يشعر بان المكان جيد للعمل أو يشعر بان المعلمين والمدير يكرهون بعضهم البعض وهو بذلك يصنف شخصية المدرسة من وجهة نظره.

3.1. مكونات البيئة المدرسية:

هناك خمسة مكونات لتحقيق الايجابية في البيئة المدرسية وهي:

1.3.1. الأمان: ينبغي توفير الأمان البدني والعاطفي الخالي من التهديد والعنف والاعتداء على المتعلمين، وتشجيعهم على المبادرة دون خوف من الحرج أو التمييز أو الفشل³.

2.3.1. العلاقات: ينبغي أن تكون العلاقة بين الجميع في المدرسة (الإداريين والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والطاقم المعاون) ، مبنية على الاحترام المتبادل والتعاون ومشاركة القيم والتعاطف وان تكون الأدوار والمسؤوليات محددة وواضحة.

¹ شرين عدنان إسماعيل حشايكية، مرجع سبق ذكره، ص 25.

² مفهوم البيئة المدرسية، <https://arhope.com> تاريخ التصفح 2020.02.10 على الساعة 12:30.

³ جوناثان سي إرون، نحو بيئة مدرسية متميزة، مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، العدد 08، ديسمبر 2018م، 2017م، ص 3.

3.3.1. التعليم والتعلم: ينبغي أن يكون التركيز على الطالب نفسه بحيث يشعر بأهمية وفائدة المعلومات والمهارات التي يحصلون عليها وينبغي أن يتم تضمين التعليم العاطفي الاجتماعي في المناهج.

4.3.1. البيئة المدرسية: ينبغي أن تكون المدرسة آمنة ونظيفة وباعثة على البهجة والسرور على أن يتم توفير الأدوات التعليمية من كتب ومناهج وتكنولوجيا ومساحات خضراء وغيرها، ويتم تصميم الصفوف الدراسية على نحو يبعث الدفء والحمية والتشجيع على التعلم.

5.3.1. البيئة المؤسسة: يستحسن تضمين البرامج المحسنة للعملية التعليمية داخل المناهج وينبغي أن تخاطب المجتمع المدرسي بصفة عامة ويتم إشراك المتعلمين في عملية تحسين الأداء داخل المدرسة، كما تفعل المؤسسات عندما تستفيد من تعليقات والموظفين في تحسين الأداء¹.

4.1. أهمية البيئة المدرسية:

تركز العملية التعليمية والتربوية على ثلاثة محاور متعلقة بالمتعلم وبالمعلم وبالمناهج ولا يشك أحد في أهمية تلك المحاور فعليها يعتمد التعليم، وهناك محور آخر له دوره المهم والفعال، ويعد ركيزة وأساسا في العملية التعليمية والتربوية، ولا ينبغي إغفاله إلا وهو (البيئة المدرسية) ، فالاهتمام بالبيئة المدرسية مطلب ضروري للعطاء والتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة، فالمتعلم يقضي وقتا طويلا داخل محيط المدرسة، وهذا ما يدعوا إلى ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية لان الإنسان مفطور بطبعه على حب المكان الذي يمكث فيه فترة طويلة فيتعلق به، وينعكس أثره على شخصيته خاصة إذا وجد فيه مقومات الراحة وال جذب والشاهد على ذلك هو أن البيئة تؤثر على شخصية المتعلم وتحصيله العلمي، فمتى زاد حب المتعلم وانتماءه للمدرسة ازداد تحصيله العلمي واستفاد من برامجها التربوية والعكس صحيح فمتى قل انتماء المتعلم للمدرسة صعب عليه التكيف مع برامجها وضعفت² استفادته

¹ جوناثان سي إرون، مرجع سبق ذكره، ص 4.

² شيرين عدنان إسماعيل حشايكية، مرجع سبق ذكره، ص 25.

العلمية والتربوية، وكان كثير الغياب والتذمر وإظهار كراهيته لها، وهذا ما نلمسه من بعض تلاميذنا هذه الأيام¹.

5.1. أهداف البيئة المدرسية

.تحسين المخرجات التعليمية من خلال تجويد العمليات التعليمية.

.التطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته مع المحافظة على ثوابت الأمة وقيمها.

.بناء الفرد بناء شاملا للجوانب العقلية الوجدانية والمهارية والسلوكية وإعداد المتعلمين لمواجهة التحديات الصعبة والمتغيرات المختلفة.

.توظيف التقنية الحديثة لخدمة العمل التربوي وإكساب الطالب مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة والتعامل معها واستخدامها.

.كسب المتعلم أنماط التفكير وبخاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي العلمي والتفكير الموضوعي وتحقيق ودعم المشاركة والمسؤولية المجتمعية في تخطيط التعليم وإدارته بما يضمن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية².

6.1. خصائص البيئة المدرسية الجيدة:

.أن تكون بيئة آمنة لا يحس فيها المتعلم بالخوف أو القلق أو التهديد.

.أن يتسم صنع القرار بالمشاركة ولا ينفرد به مدير المدرسة أو المعلم أو المتعلم.

.إيجابية التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين معلمهم داخل الصفوف وخارجها.

.أن تكون بيئة مدرسية نشطة وبنائية وتعاونية ومقصودة ومنظمة ومحاذة واتصال³.

¹ شيرين عدنان إسماعيل حشايكية، مرجع سبق ذكره، ص 26.

² أحلام فوزي محمد، البيئة الصفية وأثرها في التحصيل الدراسي، مجلس أبوظبي مكتب العين التعليمي، 2013م-2014، ص 4.

³ محمد بن صنت الحربي، البيئة التعليمية، الإدارة العامة للمعاهد والدول الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، <https://www.iu.edu.sa/site.pa.2019.12.17.11:33/>

. أن تكون بيئة مرتبطة بالبيئة الحقيقية، وتتسم بالتشاركية يسهم فيها المتعلمين والمعلمون معا¹.

7.1. صفات البيئة المدرسية الناجحة:

. الانفتاح على الخبرات والتحديات الخارجية لتطوير قدرات المتعلمين بشكل مستمر وترحيبها بالتطوير والتغيير والتجديد باستمرار.

. الإثارة والتشجيع والمحفزات التي تساعد المتعلمين على تلقي المعلومات وترسيخها وحب المدرسة.

. امتلاك الإدارة الناجحة والمعلمين الأكفاء القادرين على توصيل المعلومات للمتعلمين وتشجيعهم على الدراسة وحب التعلم.

. امتلاك المنهاج التعليمي الجيد والقوي لان المتعلم يعتمد بشكل أساسي على منهاج المدرسة في التعلم، وعندما يكون هذا المنهاج ضعيفا ولا يلبي متطلبات العصر فان المتعلم يخرج من المدرسة ضعيفا وغير قادر على التكيف مع البيئة المحيطة والتطور العالمي، كما أن امتلاك المبنى متكاملًا من حيث توفر جميع المرافق التي تساعد المتعلم مثل المرافق الصحية والساحات والملاعب وقاعات التدريس الملائمة والمحاضرة لتقديم الحصص تزيد من نجاح البيئة المدرسية وتحقيق النتائج المرجوة.

. امتلاك البرامج التعليمية المتطورة التي تحفز المتعلم على الإبداع والتقدم بدافعية مثل شبكة الانترنت وبرامج الحاسوب المتطورة، كما أن اكتشاف المواهب يرفد المدرسة بالمزيد من السمعة الطيبة.

. امتلاك أساليب التعليم الحديثة والمتطورة التي تتناسب مع مقتضيات العصر ومراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين للتمكن من توصيل المعلومات بشكل واضح وزيادة فاعليتهم معها، ويقع هذا العمل على عاتق المعلمين والإدارة من ناحية توفير الوسائل التعليمية والمبالغ المالية التي تفيد في تحضير هذه الوسائل².

¹ محمد بن سنت الحربي، مرجع سبق ذكره.

² سناء الدويكات، مفهوم البيئة المدرسية، <https://mawdoo3.com.2019.12.17.08:42>

8.1. دور المدير في البيئة المدرسية:

تكمن أهمية المدير الفاعل في تهيئة البيئة المدرسية المناسبة للمتعلمين، حيث يقوم ببناء خطط إستراتيجية في ضوء رؤية علمية مستقبلية وتفعيل دور المدرسة في المجتمع، وتفعيل دور المجتمع المحلي وأولياء الأمور في البيئة المدرسية ورفع روح الانجاز والتحفيز وتفويض المهام والأدوار لأعضاء المجتمع المدرسي.

تتلخص ادوار المدير بما يلي:

. أن يكون صاحب رؤية واضحة ورسالة طموحة ودائم التفكير وعلى استعداد للتطوير والتغيير.

. أن يكون مخطط قادر على وضع خطط تربوية وتنفيذها وتقييمها.

. أن يكون قائد فريق عمل يعمل بمبدأ المشاركة ويتمتع بالمرونة والشفافية.

. أن يكون مؤهل يوفر فرص النمو المهني لجميع العاملين في المدرسة.

. أن يكون صانع المناخ الأسري من خلال تنمية العلاقات الإنسانية في مدرسته¹.

(2) المنهاج المدرسي:

1.2. معنى المنهج المدرسي:

1.1.2. لغة: وردت كلمة منهج في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية "49" في قوله تعالى " لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"² فكلمة منهج تعني الطريق الواضح، وأصل كلمة منهج في اللغة العربية مأخوذة من الفعل نهج، ينهج، نهجا، وقد وردت "مادة نهج" نهج الطريق نهجا: وضح واستبان، ونهج الطريق: بينه وسلكه، ونهج نهج فلان: سلك مسلكه، واستتهج سبيل فلان: سلك مسلكه، والمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة³، وترجمة كلمة منهاج في اللغة الانجليزية والفرنسية هي "curriculum" (مع اختلاف في النطق)، وهي

¹ سعاد إبراهيم، القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة، وزارة التربية والتعليم في السعودية، 2007م، ص 8.

² القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية "49"

³ محمد صلاح الدين مجاور، فتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي: أسسه . وتطبيقاته التربوية، دار القلم للنشر، الكويت،

2000، ص 15.

ترجع إلى أصل يوناني من لفظة "course" ومعناها مضمار سباق الخيل، والمعنى الاشتقاقي لها يدل على الطريقة والمنهج الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب، وقد وظف اليونانيون المنهج في التربية مرتبطا بالفنون السبعة التي قسموها إلى ثلاثيات "trivium" وتضم النحو والبلاغة والمنطق، ورباعيات "kuadrivium" وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وبتتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى¹، كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والرسم والأشغال، واستمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية، حتى انه لو أحصيت المواد الدراسية التي تدرس حاليا في مراحل التعليم ونوعياته وشعبه لبلغت المئات².

2.1.2. اصطلاحاً: كان أول ظهور لكلمة "curriculum" أي منهج في قاموس ويستر "weistes" (عام 1856م)، وعرفها على أنها مقرر دراسي واشترطت طبعة سنة (1928م) من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا ومحددا، أما طبعة سنة (1935م) فتقول بأن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج في هذه الطبعة يقول بان المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي³.

هناك عوامل أدت إلى تطور مفهوم المنهج المدرسي وهي:

. اختلاف النظرة الإنسانية.

. تحولات في ثقافة المجتمعات وفكرها الفلسفي والاجتماعي.

. التطور المعرفي ما جعل التربويين يغيرون وجهة نظرهم من الاهتمام بالمعلومات إلى كيفية الحصول على المعلومات.

. التطور التكنولوجي أدى إلى تغيير النظرة إلى المنهاج،⁴ فأصبح البعض ينظر إليها على أنها نظام تحويل يتم فيه تحويل المتعلم بوصفه المدخل الأساسي للعملية التربوية إلى مخرج

¹ عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، ص 61.

² حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف للنشر، ط5، مصر، 1977، ص 238.

³ عبد الله قلي، مرجع سبق ذكره، ص 62.

⁴ بومعروف نسيمة، ساعد شفيق، تطوير المناهج التربوية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د ن، ص 40.

ذي مواصفات معينة عن طريق تعريضه لمجموعة من العمليات التي تساعد في حدوث هذا التحويل.

. التغيير الذي طرأ على أهداف التربية ووظيفة المدرسة ومهام المعلم، حيث لم تعد غاية التربية الكبرى مقصورة على نقل المعرفة فقط.

. نتائج البحوث التربوية التي تناولت المنهج المدرسي القديم، والتي أظهرت كثيرا من جوانب القصور والضعف فيه أدت إلى إعادة النظر في هذا المفهوم التقليدي¹.

2.2. تعريف المنهج المدرسي:

المنهج المدرسي هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّيس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرس وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم².

يعرف سميث وستانلي وشورز المنهج: هو عبارة عن مجموعة الخبرات الكامنة الممكنة في التلاميذ حتى يعلمون ويفكرون بأسلوب وطريقة التفكير والعمل الجماعي³.

3.2. أنواع المنهج المدرسي:

مهما حاولنا تحديد معالم التربية المدرسية ومسئولياتها نجد أنها تضم نوعين من المناهج بواسطتهما تتحقق وتتم وهما⁴:

¹ بومعراف نسيمه، ساعد شفيق، تطوير المناهج التربوية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د ن، ص 40.

² جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2004، ط4، ص62.

³ فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر، 2003م، ص 17.

⁴ دبله عبد العالي، خنيش دليلة، خليل نزيهة، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، أعمال الملتقى الدولي حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 108.

1.3.2. المنهج الرسمي: ونقصد به المنهج المعلن أو المنظم، وهو عبارة عن وثيقة مكتوبة محددة من قبل أو جهة مخولة بإعدادها يطبقها المعلم أثناء تدريسه في أيام محدودة وفق نظام معين.

2.3.2. المنهج الخفي: ويقصد به الضمني أو غير الرسمي أو غير المدروس، ويمكن تعريفه بالقول، انه كل ما يكتبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طوعية ودون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدرة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي¹.

4.2. إعداد المنهج المدرسي:

1.4.2. تحديد الأسس التي تشكل قاعدة المناهج الجديدة:

. غايات وأهداف المنظومة التربوية، هيكلتها وتنظيم مسارها.

. ملامح التخرج المنتظرة في كل مستويات أو درجات المنظومة التربوية

. تنظيم ميادين التعلم ومجالات المواد.

. تنظيم الزمن المدرسي (الخاص بالمواد وخارج المواد)، وشبكات المواقيت المناسبة.

2.4.2. دليل منهجي يوضح:

. الأهداف العامة (المتعلقة بميادين المعرفة)، والأهداف الخاصة (المتعلقة بالمادة)، المعبر عنها بالكفاءات والمعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلم.

. الانسجام بين الأهداف العامة وغايات المنظومة ومهامها بالنسبة لتنمية شخصية التلميذ وتجذره في الهوية الوطنية ومواطنته.

. وسائل التقويم المطابقة للجهاز الذي اعتمدته المنظومة².

5.2. مكونات المنهج المدرسي:

¹ أدلة عبد العالي، مرجع سبق ذكره، ص 108.

² اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04.08 المؤرخ في 2 يناير 2008م، مارس 2009م، ص 29.28.

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب إلى تايلور، أن المناهج يتكون من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقييم:

1.5.2. الأهداف التربوية: ففي ضوءها نحدد المحتوى والأنشطة والتقييم وتقويم المخرجات، والهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة، وعلى اعتبار أن الهدف هو وصف متوقع للسلوك فلا بد أن تكون له مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة فتشتق من السياسة التربوية وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه، وتتبع الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمة ومن حاجاته الاجتماعية.

2.5.2. المحتوى: هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف وتتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفته في الحياة.

3.5.2. التقييم: بصفته احد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف، وتقويم المحتوى، وتقويم الأنشطة، وتقويم التقييم نفسه، وهناك عمليات تقييمية أخرى للمنهاج مثل تقويم تخطيط المناهج، وتقويم تطوير المنهاج، وتقويم تنفيذه، وتقويم أثار المنهاج أو نتاجاته، إذن فالتقويم هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف.

4.5.2. الأنشطة: يعرف نشاط التعليم والتعلم بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا لتحقيق الأهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما انه يتم تحت إشراف المدرسة¹.

6.2. أسس المنهج المدرسي²:

¹ دبله عبد الحميد وآخرون، نفس المرجع السابق ص 108.

² جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م، ص 68. ص 102. ص 141.

1.6.2. الأساس الفلسفي: يلعب هذا الأساس دورا كبيرا في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية التعلمية وأساليبه التقويمية، وتوجد بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة لا تنفصم عراها، حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة في حين تمثل التربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي لذا تعتبر التربية عملية إنسانية اجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان في حالته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة ومتفاعلة¹.

2.6.2. الأساس الاجتماعي: وهو المنطلق من القيم والعادات والتقاليد التي يؤمن بها هذا المجتمع، بحيث لا نقدم للمتعلمين أو ما نبني منهجنا على أساس يخالف قيم وعادات وتقاليد هذا المجتمع الذي نقدم له هذا المنهج أو نقدم للمتعلمين هذا المجتمع هذا المنهج².

ويقصد به أيضا بأنه مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلمين، والتي يجب أخذها في الحسبان عند التخطيط للمنهج المدرسي أو تصميمه أو تعديله أو تطويره، ويعتبر الأساس الاجتماعي أقوى أسس المنهج المدرسي تأثيرا على مخططي المنهج وذلك نظرا لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليد وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع آخر وخصوصياته.

3.6.2. الأساس النفسي: يقصد بالأساس النفسي للمنهج المدرسي مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم أو المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله، والتي ينبغي على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيدا عند التخطيط لمنهج جديد أو عند تعديل أو تطوير أي منهج حالي، فتخطيط أو تصميم أي منهج جديد لصف من الصفوف أو لمرحلة دراسية معينة يتطلب دراسة حاجات المجموعات الطلابية وقدراتها وخبراتها السابقة حتى يتم وضع الأهداف واختيار كل من المحتوى والخبرات التعليمية وإجراءات التقويم المناسبة لهم دون غيرهم³.

¹ جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م، ص 68 ص 102. ص 141.

² جمال غني مهدي الياسري، اسس بناء المنهج المدرسي، كلية التربية للعلوم الانسانية، قسم التاريخ، جامعة بابل، 2015م، www.uobabylon.edu.iq.2020.06.20.11:00

³ جودت أحمد سعادة، مرجع سبق ذكره، ص 141.

4.6.2. الأساس المعرفي: يستطيع المجتمع البدائي انجاز وظائفه التربوية بدون مدارس أو مناهج معترف بها لان الفجوة بين ما يحتاج أن يعرفه الجيل الصاعد وبين ما يفعله في المجتمع، يمكن عبورها عن طريق ما يعرف بالمشاركة المباشرة في خبرات الحياة اليومية ولكن الأمر جد مختلف في المجتمعات الحديثة والصناعية، حيث المعرفة المعقدة في نموها من جانب والتركيبية المعقدة للمجتمع من جانب آخر، الأمر الذي يجعل من المدرسة وما يعرف بالمنهج ضرورة حتمية لتمكين الجيل الصاعد من اكتساب ما يحتاجه من تفكير ومعارف ومهارات لبناء مجتمع أفضل¹.

7.2. آليات تعديل المنهج المدرسي:

إن السرعة الفائقة لتطور المعارف (لاسيما العلوم الفيزيائية والتكنولوجية) وآثارها على تأهيل أفراد المجتمع يقتضي على المستوى البيداغوجي اختيارات في تحديد مواضيع للحذف وأخرى للتحسين أو الإدراج، وإذا كان تطور البرامج والمناهج من صلاحيات اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة، فإن تنفيذها وتقييمها من مسؤولية عدة مؤسسات ودوائر وصلاحيات من نعتبرهم موارد للمعلومات والمعطيات (مدرسين، مفتشين، باحثين)، أما تنفيذ هذا الجهاز البيداغوجي الجديد، فانه يتطلب تعديلات بل يقتضي أحيانا إعادة تنظيم البرامج المعمول بها.

. الجلسات الاستشارية العامة التي تنظم بشكل دوري حسب المرحلة التعليمية (الشعبة، العائلة، المواد).

. أسلاك التفتيش بمشاركة الأساتذة في تقويم المناهج الجديدة وتنفيذها وذلك قصد اقتراح التعديلات اللازمة وتجديدها، فتنظيم هذه الجلسات النقاش واللقاءات بين الأساتذة والباحثين ومكوني المعلمين، ويمكن للجامعيين والباحثين المشاركة في مؤتمرات ذات مواضيع محددة في عدد من المواد التعليمية، كما أن نشر الكتب في مواضيع تربوية عامة وبيداغوجية تمكن لا محالة من تنوير مختلف المتعاملين حول طبيعة الإشكالية المطروحة للنقاش مما يمكنهم من المقروئية الضرورية للتعديل².

¹ جودت احمد سعادة، مرجع سبق ذكره، ص 193.

² اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص ص 59-60.

. وأخيرا يمكن اللجوء إلى الخبرات الخارجية في إطار التعاون الدولي قصد تكوين مقاربات مقارنة وإخضاع النتائج لمؤشرات التقويم العالمي الساري المفعول¹.

8.2. محتوى المنهج المدرسي:

1.8.2. المحتوى العام أو الإجباري: يمثل معظم مخططي المناهج على اقتراح المحتوى المرغوب فيه من جانب مختلف قطاعات المجتمع التي تلقي بثقلها المستمر كي تميزه عن غيره من المجتمعات، تحفظ له هويته الثقافية والاجتماعية الخاصة به وهذا يحتم وجود اللغة القومية كإحدى المواد الدراسية الإجبارية أو العامة من جهة، والموضوعات التي تركز على الاتجاهات والقيم التي يؤمن بها المجتمع الذي يعيش فيه الطلاب كالتربية الدينية والدراسات الاجتماعية من جهة ثانية، كما ينبغي إضافة الموضوعات العلمية الضرورية لحياة التلاميذ اليومية كالعلوم والرياضيات وإحدى اللغات الأجنبية الحديثة.

2.8.2. المحتوى الخاص أو الاختياري: يقوم جزء من المتعلمين باختيار المحتوى الخاص بهم كي يحقق ذلك تدريباً مهنياً معيناً أو يراعي ميلاً تربوياً حراً عندهم، ويتم تحديد المحتوى الخاص بالتدريب المهني من جانب متخصصين في المجال المهني أو الحرفي الذين يتخذون قراراتهم في ضوء الأسس الآتية:

. السياسة التي تم تبينها من قبل حول برنامج التدريب المهني.

. الأهداف العامة والخاصة التي تم تحديدها مسبقاً والمطلوب تحقيقها بدقة من وراء هذا البرنامج.

أما المحتوى الخاص بالتربية الحرة فإنه أوجد اختلافاً بين المربين، فقد بعض المتخصصين في علم المناهج بضرورة إقرار المحتوى العام لجميع الملتحقين بالتربية الحرة والتربية العامة، بينما جادل بعضهم الآخر قائلين، أن الانفجار المعرفي والمعلوماتي والفروق الفردية يحتمان الأخذ بمبدأ محتوى المنهج الاختياري وليس الإجباري²، ومع ذلك فإن فريقاً ثالثاً من المربين يرون بأن المنهج المدرسي لكل من التربية العامة والتربية الحرة ينبغي أن يشمل على كل

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سبق ذكره، ص 59. 60.

² جودت احمد سعادة، مرجع سبق ذكره، ص 255. 264.

من المحتوى العام عندما تم التحدث عنه قبل قليل، أما المحتوى الخاص فانه لا بد من وجوده في المنهج حتى يكون لدى المتعلمين الفرصة لتنمية بعض الميول الخاصة بهم، وتعمل على تشكيل شخصياتهم التي يتميزون بها عن غيرهم لذا فانه مهما تم طرح موضوعات أو مواد خاصة في المنهج المدرسي إلا أنها تعتمد بالدرجة الأساس على اهتمامات التلاميذ أو اهتمامات المجتمع أو على كليهما معا، ومن مكونات محتوى المنهج المدرسي الحقائق، المفاهيم، التعميمات، النظريات والمبادئ¹.

9.2. اتجاهات تصنيف المنهج المدرسي:

يوجد اتجاهان لتصنيف المنهج، يؤيد الاتجاه الأول المنهج حسب المواد الدراسية التقليدية مثل: الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرسم، ويسير الاتجاه نحو تركز المنهج حول المواد الدراسية.

يسير الاتجاه الثاني من التصنيف نحو تنظيم المنهج بوسائل وصور تقف المواد الدراسية خصائصها المنفصلة واستخدمت عدة تسميات لهذا الاتجاه في التصنيف ولكن شاع عليه اسم منهج الخبرة.

من هذين التصنيفين، منهج المواد الدراسية التقليدي، ومنهج الخبرة، تتفرغ أنواع المناهج الأخرى.

1.9.2. المنهج التقليدي: يقتصر على المعرفة باعتبار أن المعرفة هي حصيلة التراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، وفي ضوء هذا المفهوم صار مفهوم المنهج يتمركز حول مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة التي يسهل دراستها على عدد محدود من سنوات كل مرحلة تعليمية، وبهذا المفهوم صارت كلمة منهج مرادفة لاصطلاح مقررات دراسية أو مقررات الدراسة أو برنامج الدراسة الذي يقوم التلاميذ بدراسته في كل سنة (أو صف) من سنوات الدراسة².

¹ جودت احمد سعادة، مرجع سبق ذكره، ص 255. ص 264.

² فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003، ص

يهتم هذا المنهج من هذا المنطلق بالمادة الدراسية دون عدها من أي نشاط آخر يقوم به التلميذ داخل المدرسة تلقائياً، ويرتبط هذا النشاط بما يقوم التلميذ بدراسته في المدرسة مثل الهوايات المختلفة التي تنمي ميوله وتشيع حاجاته إنشاء الدراسة.

2.9.2. المنهج الحديث: يعرف المنهج بمفهومه الحديث الواسع بأنه مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارسة التلاميذ لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في إتمام نموهم¹.

3.9.2. مقارنة بين المنهج التقليدي والحديث:

جدول (02): يوضح الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

المنهج الحديث	المنهج التقليدي	المجال
- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب تطوره.	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج - يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق	طبيعة المنهاج
- يشارك في إعداد جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. ومحور المنهاج "المتعلم - بشمل جميع عناصر المنهاج.	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - يركز على منطق المادة الدراسية. - محور المنهاج "المادة الدراسية".	تخطيط المنهاج
- تستخدم وسائل تعليمية متنوعة. - لها أنماط متعددة. - تهتم بالنشاطات بأنواعها².	- تغفل استخدام الوسائل التعليمية - تسير على نمط واحد. - لا تهتم بالنشاطات.	طريقة التدريس
- وسيلة تساعد على نمو المتعلم نمو متكاملًا. - تعديل حسب ظروف المتعلمين واحتياجاتهم. - يبني المقرر الدراسي في ضوء خصائص شخصية المتعلم.	- غاية في حد ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. - يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة.	المادة الدراسية

¹ فايز مراد دندش، مرجع سبق ذكره، ص 17.

² عبد الله قلي، مرجع سبق ذكره، ص 68.

	. المواد الدراسية منفصلة. . مصدرها الكتاب المقرر.	
المتعلم	. سلبي غير مشارك. . يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	. ايجابي مشارك. . يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة "مهاراته، وكفاءاته"¹.
المعلم	. يهدد بالعقاب ويوقعه. ودوره ثابت. . يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات.	. يوجه ويرشد، ودوره متغير. . يحكم عليه في ضوء مساعدته للمتعلمين على النمو المتكامل.
الحياة المدرسية	. لا تساعد على النمو السوي. . لا توفر جو ديمقراطيا. . تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة.	. تساعد على النمو السوي المتكامل. . توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. . تهئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	. لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. . يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. . يقيم الحوافز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحيطة.	. يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. . يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعتبرها من مصادر التعلم. . لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار².

10.2. نجاح المنهج:

لنجاح أي منهج يعتمد في المقام الأول على:

- . مدى إيمان المعلم به، واستعداده لتنفيذه، وكفاءته وقدرته على تدريسه.
- . مدى مشاركة وتخطيط المعلم في وضع أهدافه، فالمعلم الجيد يصلح عيوب المنهج الرديء، ولكن المنهج الجيد لا يستطيع أن يحقق الهدف في يد معلم فاشل³.

¹ رياض هاتف عبيد المساعدي، المنهج الحديث، كلية التربية الأساسية، قسم التربية الخاصة، جامعة بابل، 2011م، www.uobabylon.edu.iq.2020.06.20.11:10

² عبد الله قلي، مرجع سبق ذكره، ص 69.

³ حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، مصر، 2006م، ص 182.

3). المعلم:

1.3. تعريف المعلم:

يعتبر المعلم صاحب الدرجة الأولى في تطبيق المنهاج الدراسي المعمول به، فهو الذي يتفاعل مع المتعلم بصفة مباشرة ولفترة طويلة تفوق تلك التي يقضيها المتعلم داخل أسرته، وهو على دراية ووعي بكيفية تكوين التلميذ وكيفية تطبيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من خلال مختلف المراحل والأطوار الثلاثة¹.

وهناك تعريف آخر يقول: بان المعلم يعد أهم أركان العملية التعليمية وأهم أسس نجاحها ولن يفي حقه كتاب أو مقال، وإن تحسين ظروفه وتحسين نوعية أدائه يتطلب تضافر الجهود على نحو يشمل مهنة التعليم برمتها، منذ لحظة دخول المعلم الطموح إلى مؤسسته إعداد المعلمين وحتى بلوغه سن التقاعد، ويشكل المعلم العامل الأبرز في نجاح المتعلم في المدرسة².

يعرف **عمر التومي الشيباني** المعلم بأنه: عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية، فهو الذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية، ولهذا فانه لا يمكن أن يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا أصلح حال المعلم دينا وخلقا وعلمًا وثقافة، وإعدادا فنيا وتربويا وشخصيا.

2.3. قيمة المعلم:

قيمة المعلم عن ابن سينا في خلقه وسيرته، لذلك ينبغي أن يكون عاقلا ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان، وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفة والسخف³، قليل

¹ عزابي سمية، المنظومة التربوية الجزائرية، دار المجدد للطباعة والتوزيع، الجزائر، 2019م، ص 63.

² عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم لمحاحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية، عبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2016م، ص 32.

³ حسين عبد الحميد احمد رشوان، ص 183.

التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، وهنا يبدو أهمية حسن اختيار المعلم وحسن المواءمة علميا وخلقيا¹.

3.3. صفات المعلم الناجح:

- . تكوين علاقات الصداقة بينه وبين أعضاء الجماعة.
- . أن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.
- . الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعاره للجماعة، بأنه واحد منهم مع الاحترام المتبادل بينهم جميعا.
- . العمل على تفويض السلطات وتوزيع المسؤوليات لتنمية الثقة والاعتماد على النفس في جماعته².
- . الإيمان بقيمة العمل الذي يؤديه.
- . القدرة على الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي.
- . أن يكون المعلم محبوبا من تلاميذه، وان يثير اهتمامهم وميولهم.
- . أن يكون قادر على التحكم في الانفعالات³.
- . أن يحترم زملائه ويحب تلاميذه.
- . أن يكون لديه الانتماء ورغبة في التدريس.
- . أن يكون ملما بالمادة التخصص.
- . أن يشجع تلاميذ ويعطي لهم الأمل⁴.

4.4. حقوق وواجبات المعلم:

¹ حسين عبد الحميد احمد رشوان، ص 183.

² محمد عبد الباقي احمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005م، ص 16.

³ حسين عبد الحميد احمد رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 192.

⁴ محمد عقوني، المدرس المتميز المبدع الناجح، تربية رقمية، 2017م، ص 7.

1.4.3. الحقوق:

- . توفير البيئة المدرسية المناسبة حتى يعمل المعلم براحة وأمان.
- . تمكين المعلم من تدريس موضوع تخصصه.
- . تحديد الأنظمة الوظيفية والجزائية تحديدا دقيقا حتى يعرف المعلم ما له وما عليه.
- . إعطاء المعلم المكانة التي يستحقها في السلم التعليمي، وإعلان الضوابط التي تحكم الرواتب ليعيش بكرامة، وضبط عمليات النقل والترقية والترقية.
- . تقديم الحوافز والمكافآت المادية لتنمية دافعية المعلم وحبه لمهنته والانتماء لها.
- . تحقيق الشعور بالأمن والرضا الوظيفي للتفرغ لرسالته وعدم الاندفاع لممارسة أعمال أخرى.
- . منح المعلم الثقة والتعاون معه على تحقيق رسالته السامية ورفع روحه المعنوية وتقدير جهوده.
- . وضع نظام يحفظ للمعلم كرامته من الاعتداءات المختلفة.
- . احترام المعلم وتقديره والاستماع له ومساعدته في حل المشاكل التي تواجهه¹.

2.4.3. الواجبات:

- . غرس القيم والاتجاهات السليمة من خلال التعليم.
- . القدوة الحسنة لطلابه في تصرفاته وسلوكه وانتمائه وإخلاصه.
- . توجيه الطلاب وإرشادهم وتقديم النصح لهم باستمرار.
- . تشجيع المتعلمين ومكافأتهم².
- . المساواة في التعامل مع المتعلمين.

¹ يحي محمد نيهان، الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م، ص 78.

² وزارة التربية الوطنية، الكويت، <https://www.noe.edu.kw> تاريخ التصفح 2019.12.10 على الساعة 20:45.

. على المعلم أن يكون مطلعاً على سياسة التعليم وأهدافه ساعياً إلى تحقيق هذه الأهداف المرجوة، وأن يؤدي رسالته وفق الأنظمة المعمول بها.

. الانتماء إلى مهنة التعليم وتقديرها والإلمام بالطرق العلمية التي تعينه على أدائها وإلا يعتبر التدريس مجرد مهنة يكتسب منها.

. الأمانة في العلم وعدم كتمانها ونقل ما تعلمه إلى المتعلمين.

. التعاون مع المجتمع المدرسي.

. المساهمة في حل المشكلات المدرسية.

. تنفيذ المناهج والاختبارات حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها.

. توافق قوله مع تصرفاته وإعطاء المثل الحي للمتعلميه ومجتمعه.

. أن تتكامل رسالة المعلم مع رسالة الأسرة في التربية الحسنة لأبنائها¹.

5.3. مجالات ومعايير المعلم:

1.5.3. مجال التخطيط:

. تحديد الاحتياجات التعليمية للمتعلمين.

. التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

. تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

5.3. 2. مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل:

. استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات المتعلمين.

. تيسير خبرات التعلم الفعال².

¹ وزارة التربية الوطنية، الكويت، مرجع سبق ذكره.

² رشدي احمد طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي، ط2، 2006م، ص 404.

. إشراك المتعلمين في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.
. توفير مناخ ميسر للعدالة.

. الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.
. إدارة وقت التعلم بكفاية والحد من الوقت الفاقد.

3.5.3. مجال المادة العلمية:

. التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.
. القدرة على إنتاج المعرفة¹.
. أن يعرف المعلم الأهداف العامة والتفصيلية للمادة التي يقدمها.
. معرفة عناصر الخطة الدراسية بنوعيتها طويلة المدى وقصيرته.
. معرفة أنواع التخطيط للتدريس وفوائد كل نوع ووظائفه².

4.5.3. مجال تقويم:

. التقويم الذاتي، و تقويم التلاميذ.
. التغذية الراجعة.

4.5.3. مجال مهنة التعليم:

. أخلاقيات المهنة.
. التنمية المهنية³.

6.3. اتجاهات المعلم:

¹رشدي احمد طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداد، تدريسه، دار الفكر العربي، ط2، 2006م، ص 404.

²معايير المعلم، موسوعة التعليم والتدريب، 2014، 20.11:20.06.2020.edutrpedia.com.

³رشدي احمد طعيمة، مرجع سبق ذكره، ص ص 404، 405.

1.6.3. اتجاه المعلم نحو نفسه: فالمعلم الواثق من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه، والمعلم المتزن عاطفيا الذي يتحلى بالصبر والتحمل والعطف والثقة بالنفس والآخرين، والذي لا يتلمس أخطاء الآخرين ولا يلقي باللوم عليهم ولا يثور لأنقه الأسباب معلم يستطيع أن يدبر عملية الاتصال بينه وبين متعلميه بفاعلية.

2.6.3. اتجاه المعلم نحو تلاميذه: فالمعلم الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقية كل منهم، وبحق كل منهم في النمو و التعلم، ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان يوجه عملية الاتصال بينه وبينهم توجيهها سليما يتمشى مع الاتجاهات الديمقراطية والإنسانية.

3.6.3. اتجاه المعلم نحو منهج الدراسة: ينبغي أن يميل المعلم إلى منهج المدرسة ومكوناته وبحبه ويحبها ويشعر كذلك بسعادة لعمله بالمدرسة والتعليم بها، وهذا الميل والحب يمكن المعلم من إنجاح عملية الاتصال وعن طريقها يمكنه أن يتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم¹.

4. الإدارة المدرسية:

1.4. تعريف الإدارة المدرسية:

هي مجموعة عمليات (تخطيط، تنسيق، توجيه) ، وظيفية تتفاعل بايجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة².

يعرفها الزبيدي بأنها مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشاط المنظم فرديا كان أم جماعيا من اجل حل

¹ حسين عبد الحميد احمد رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 192.

² يحي محمد نيهان، مرجع سبق ذكره، ص 32.

المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع¹.

تهدف الإدارة المدرسية الواعية إلى تحسين العملية التعليمية التربوية، والارتقاء بمستوى الأداء، وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم.

2.4. الفرق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية:

. الإدارة المدرسية تعتبر جزءا من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لتنظيماتها، وتقوم الإدارة التعليمية بتقديم العون والمساعدة ماليا وفنيا وبشريا، وتقوم كذلك بالإشراف والرقابة عليها لتضمن سلامة هذا التنفيذ.

. الإدارة التعليمية يرأسها وزير التربية والتعليم ومهمتها رسم السياسة التعليمية العامة، بينما يرأس المدرسة مديرها، ومهمتها تنفيذ السياسة التعليمية وفق اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة².

3.4. وظائف الإدارة المدرسية:

1.3.4. التخطيط:

. تحديد أنواع الأنشطة والأعمال التي ينبغي تنفيذها لتحقيق الأهداف.

. وضع برامج زمنية لتنفيذها على مدار العام الدراسي³.

. التخطيط للامتحانات الشهرية والفصلية التي تجرى داخل المدرسة.

. التخطيط لتوزيع المناهج الدراسية على شهور السنة الدراسية.

¹ يحي محمد نيهان، مرجع سبق ذكره، ص 32.

² جودت عزت عطوى، الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014م، ص 19.

³ سعيد إبراهيم أبو حرب، تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص إدارة تعليمية، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية، 2007-2008م، ص 55.

. التخطيط لعمل الجدول المدرسي في بداية كل عام دراسي.

2.3.4. التنظيم:

. تحديد المسؤوليات والاختصاصات، فيعرف كل عامل في المدرسة الواجبات المفروضة عليه والقيام بها على خير وجه.

. تقدير حجم الأعمال اللازمة لتحقيق رسالة المدرسة في نواحي الدراسة والنشاط والإشراف والريادة والمجالس المدرسية والشؤون المالية والإدارية.

. إعداد جداول زمنية بمواعيد اجتماعات المدرسين ومجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء ومجلس اتحاد الطلاب.

3.3.4. التوجيه:

. التوجيه المدرسي عن طريق الزيارات المتكررة إلى داخل الفصول والمقابلات الفردية أو اجتماعات المدرسين أو في الندوات والمؤتمرات والحلقات التعليمية التي تقوم بها المدرسة أو الجهات المتخصصة.

. توجيه الموظفين الإداريين في المدرسة من حيث تعريف الموظف باختصاصاته طبقاً للنشرات واللوائح المنظمة للعملية التربوية مع تزويدهم بالنصائح والتوجيهات لحسن سير العمل من حين لآخر¹.

4.3.4. الرقابة:

. معالجة الأخطاء المكتشفة قبل وقوعها.

. تحقيق المراجعة الشاملة للخطط والأهداف مع اكتشاف أي نقص.

. معاونة المدير بمدى كفاءة أسلوب تنظيم المنشأة وإحاطة المدير بمدى فاعلية سلوكه نحو تحفيز المرؤوسين ونجاح اتصاله بهم².

¹ سعيد إبراهيم أبو حرب، مرجع سبق ذكره، ص 56.

² حسن محمد حسان، محمد عطوى مجاهد، الاتجاهات الحديثة في إدارات التعليم وتجويده، المكتبة المصرية للنشر، مصر، 2005م، ص7.

4.4. مكونات الإدارة المدرسية:

1.4.4. المدخلات: وتتضمن رسالة المدرسة وأهدافها وفلسفتها، والموارد البشرية كالمدير والجهاز الإداري والتعليمي، والموارد والإمكانات المادية كالمبنى والمرافق والتجهيزات والأموال، والخدمات الصحية والإرشادية والرياضية.

2.4.4. العمليات: وهي التفاعلات والأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات وتتضمن التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة.

3.4.4. المخرجات: وهي المحصلة النهائية لمجمل العمليات والمؤثرات في البيئتين الداخلية والخارجية.

4.4.4. بيئة المنظومة: وهي بيئة خارجية تقع خارج حدود المدرسة وبيئة داخلية تقع داخل حدود المدرسة¹.

5.4. أنماط الإدارة المدرسية:

1.5.4. الإدارة الاوقراطية (الديكتاتورية أو التسلطية):

يقوم هذا النمط من الإدارة على عدة أسس وهي:

. التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالمدير يتبع مسئولاً أعلى منه في مديرية التربية والتعليم، ويأتمر بأوامره وتوجيهاته ثم انه يوجه تعليماته وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها والالتزام بها.

. الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة، ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظ في التخطيط والتقييم².

¹ أحمد كردي، المكونات والأسس والخصائص العامة للإدارة المدرسية، كلية التجارة،

www.kenanaonline.com.2019.12.23.08:30

² محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر، دار الشروق، عمان، الأردن، 2001، ص 69.

. التركيز على جانب التحصيل المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى الروحية والعاطفية والنفسية والاجتماعية والجسمية المطلوب الاهتمام بها، وكذلك إهمال الاهتمام بميول التلاميذ واتجاهاتهم واستعداداتهم ومراعاة الفروق الفردية.

. غياب احترام شخصيات التلاميذ وفرديتهم نتيجة إلزامهم بإتباع طرق محددة في التعلم والسلوك وتحريم الخروج عليها وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء والقرارات وتقويمها¹.

2.5.4. الإدارة الديمقراطية:

إن هذا النمط من الإدارة يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويقوم المدير قبل اتخاذه للقرار بتزويد جميع العاملين نعه بالمعلومات الأساسية التي تساعدهم على دراسة القرار واتخاذه بطريقة حكيمة، كما انه يقوم بتوزيع كل جزء من أجزاء العمل على العاملين مع تحديد المسؤولية، فالتعليمات غير الواضحة والأعمال غير المحددة تؤدي إلى سوء الفهم وعدم الرضا عند الأعضاء، فالمدير الديمقراطي يهتم بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل، فالديمقراطي يقود المعلمين في جو من الأمن والطمأنينة.

* خصائص الإدارة الديمقراطية:

. إن كل معلم يستطيع تحمل المسؤولية والمعلمون طموحون ولديهم المقدرة على الابتكار، ولذلك لا يجوز تخطيط العمل بدقة وإلزامهم به لأنهم قادرون على العمل والتخطيط.

. يستخدم المكافأة على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي له حاجات اجتماعية سيكولوجية لا بد من التشجيع والمدح لإثارته على العمل².

. يشجع المناخ الديمقراطي على التجريب والبحث وتبادل الخبرة والمنفعة بين العاملين.

3.5.4. الإدارة المتساهلة:

هذا النمط من الإدارة يتميز بشخصيته المرحية المتواضعة، وبمعلوماته الغنية في المجالات المتعلقة بمهنته، وتظهر شخصيته على طبيعتها في معظم الأوقات، ويتحدث مع

¹ محمد عبد القادر عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 69.

² جودت عزت عطوى، مرجع سبق ذكره، ص 26.

كل فرد من أفراد أسرة المدرسة، ويحترم الكل، يتجنب تعريف الناس بوجهة نظره وذلك لعدم رغبته تقييد حريتهم أو فرض نمط ما عليهم وتتعدم السيطرة عليهم وهنا تتعدم القيادة وروح العمل، وذلك يجعل المدرسة في حالة من الفوضى والتسيب¹.

6.4. خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:

1.6.4. أن تكون إدارة هادفة: لا تعتمد على العشوائية في تحقيق أهدافها بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام.

2.6.4. أن تكون إدارة ايجابية: لا تركز إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها دور قيادي في مجالات العمل وتوجيهه.

3.6.4. أن تكون إدارة ديمقراطية: أن تكون بعيدة على الاستبداد والتسلط مستجيبة للمشورة مدركة للصالح العام، ألا ينفرد القائد بصنع القرارات بل يكفل مشاركة من يعملون معه في ذلك.

4.6.4. أن تكون إدارة إنسانية: ويشمل ذلك حسن معاملة الآخرين وتقديرهم والاستماع إلى وجهة نظرهم والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم في الوصول إلى الحلول السليمة لهم².

7.4. أهداف الإدارة المدرسية:

. توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على نمو التلميذ بشكل متوازن ومتكامل عقليا وجسميا وروحيا واجتماعيا ونفسيا³.

. تحقيق الأغراض الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ويحرص على نشرها وتحقيقها من أجل تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعيين.

¹ امجد قاسم، الإدارة المدرسية، أنماطها، 2013م، 2020.02.10.20:30، www.al3loom.com

² هبة تقي محمد محمد، تطوير الإدارة المدرسية بنظام الحكومة الالكترونية، مكتبة العلم والإيمان للنشر، 2008م، ص 123.

³ مريم أبو فاره، الإدارة المدرسية، 2009م، 2020.03.1.10:00، <https://www.sst5.com>

. توجيه المتعلم ومساعدته في اختيار الخبرات التي تساعد على نموه الشخصي وتؤدي إلى نفعه أخذًا بالاعتبار أهمية المتعلم كفرد وأهمية الفروق الفردية والاستعدادات والقدرات الخاصة ومساعدته في حل مشكلاته وإعداده لمسؤولياته.

. المساهمة في دراسة المجتمع وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه¹.

. توفير النشاطات المدرسية التي تساعد المتعلم على نمو شخصيته نموا اجتماعيا وثقافيا داخل المدرسة وخارجها.

. وضع خطط التطوير والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل².

8.4. أهمية الإدارة المدرسية:

. ضرورة لكل مدرسة وجود عدد من المعلمين والموظفين والمتعلمين وقدر من المال، فلا بد من إنسان يقوم بالتعاون والمشاركة مع الآخرين، يضع الأهداف المراد تحقيقها ويقرر من يقوم بكل جزء من أجزاء العمل وتوجيههم وإرشادهم وتنسيق التعاون بينهم، ورفع روحهم المعنوية وتنمية التعاون الاختياري بينهم.

. تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم وتصرفاتهم من طبيعة النشاط الإداري، وتحديد العناصر الواجب استخدامها وتحديد كيفية الاستخدام، والوقت اللازم لتنفيذ كل جزء من أجزاء العمل ووضع خطة يسير عليها الرئيس الإداري في المستقبل.

. الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، إن المبرر من وجود الإدارة المدرسية هو الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية³، من طلاب ومدرسين وموظفين وأدوات تعليمية وأموال لتحقيق حاجات التلاميذ وتنمية شخصياتهم إلى أقصى ما تعينهم عليه قدراتهم واستعداداتهم.

¹ مريم أبو فاره، الإدارة المدرسية، 2009م، <https://www.sst5.com>.2020.03.1.10:00

² سلامة عبد العظيم حسن، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 2004، ص 30.

³ صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض، 2002م، ص 39.

. الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها، فمدير المدرسة كرئيس للإدارة المدرسية ليس حراً في اتخاذ ما يراه من قرارات، وإنما يحكم تصرفاته قاعدة المسؤولية الاجتماعية، فعليه أن يأخذ بعين الاعتبار الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمدرسة والمتعلمين والمجتمع الذي توجد به المدرسة عند إصداره القرارات المختلفة¹.

9.4. النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

1.9.4. نظرية اتخاذ القرار:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك، يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي، ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والمتعلمين وأولياء أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية، والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

. التعرف على المشكلة وتحديدها، وتحليلها وتقييمها.

. وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمنفق مع الحاجة².

. جمع البيانات (البيانات والمعلومات).

. صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدماً أي البدائل الممكنة.

¹ صلاح عبد الحميد مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 39.

² يحي محمد نيهان، مرجع سبق ذكره سابقاً، ص 49.

. وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتتفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ، ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو انسب القرارات؟.

2.9.4. نظرية المنظمات:

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاما اجتماعيا كليا في نظرية التنظيم من خلال النظام تكون الإدارة أحيانا عاملا يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية، كذلك تساعد على أن يكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها.

3.9.4. نظرية القيادة:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة للإدارة التعليمية والمدرسية خاصة، نظرا لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور والمدرسين والمتعلمين، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول أن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان¹.

4.9.4. نظرية الإدارة العلمية:

رائد هذه النظرية فريدريك تايلور، شغل مناصب إدارية مختلفة فهو مدرك لأهم أسباب تذمر العمال وإنقاص معنوياتهم وانخفاض منتوجاتهم، لذلك قرر تطبيق مبادئ وأفكاره، ويتلخص الأسلوب العلمي لتايلور في حل المشكلات بالخطوات التالية:

. تحديد الأعمال الخاصة بكل فرد للقيام بها على أكمل وجه من خلال تحليل خطوات عمله والحركات الضرورية والوقت المتاح لإنجاز الأعمال².

. اختيار العمال وتدريبهم بطريقة علمية.

¹ يحي محمد نيهان، مرجع سبق ذكره، ص 50.

² عبد الصمد الاغبري، الإدارة المدرسية: العد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية للنشر، لبنان، ط2، 2006م، ص

. التركيز على الدافعية والمكافأة¹.

5.9.4. نظرية الاحتمالات أو الطوارئ:

تؤكد هذه النظرية على الأسس التالية:

- . ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم وإدارة المدارس.
- . لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.
- . يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم ونمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة للظرف المعين.
- . وحيث أن الإدارة هي العمل مع ومن خلال الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة فان الاحتمالات المرغوب هو ذلك الذي يدفع المرؤوسين إلى إتباع سلوك أكثر إنتاجا وفاعلية من اجل تحقيق أهداف المنظمة².

سابعا: معاناة ومشاكل واجهت المدرسة الجزائرية

- تتمثل هذه المشاكل من الأمراض التي تعاني منها المدرسة الجزائرية بالرغم من بعض المحاولات التي تظهر هنا وهناك في فترات متقطعة، نوجزها في التالي:
- . غياب فلسفة واضحة وإطار وطني.
- . الافتقار إلى التكيف مع احتياجات المجتمع والسوق.
- . عدم ملائمة المناهج مع المتغيرات الجديدة، وقصور في حماية الأطفال وضمان التعليم.
- . انخفاض مستوى إعداد المعلم³.
- . النقص في المباني المدرسية وعدم ملائمتها مع متطلبات العصر.
- . تضخم أعداد الأميين نتيجة التسرب، ومشكلة التكوين وسوق العمل.

¹ عبد الصمد الاغبري، الإدارة المدرسية: العد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية للنشر، لبنان، ط2، 2006م، ص 42.

² يحي محمد نيهان، مرجع سبق ذكره، ص 54.

³ علي بو عناقة، بلقاسم سلاطنية، علم الاجتماع التربوي: مدخل ودراسة قضايا والمفاهيم، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د ن، ص 60.

وهناك مشكلات تربوية جديدة سوف تظل المدرسة الجزائرية تعاني منها وتتمثل في وجود مشكلات تعليمية أساسية تعمل في ظواهر في نظام تربوي منها:
. أسلوب التدريس المباشر، وعدم كفاية الوسائل التعليمية التجددية المعلوماتية.
. نقص أجهزة تكنولوجيا الكمبيوتر والتدرب عليها في المدارس.

فحسب الإحصاءات الرسمية الجزائرية هناك نصف مليون تلميذ غادروا الدراسة عام (1999م) "التسرب المدرسي"، وتجاوز عدد الأطفال المعوقين الرقم المخيف حوالي (20000 حالة) سنويا لا يجدون التكفل الاجتماعي حسب الأرقام المصرح بها، وحسب وزارة التربية الوطنية فان هناك (2200000 تلميذا) ينتمون إلى عائلات ليست لها معدل تسديد الاشتراكات المدرسية. فالمدرسة الجزائرية يقلقها المحيط الاجتماعي الذي يشكل أكثر من (5000 ألف) مولود سنويا غير مصرح بهم، انتشار المخدرات في المحيط المدرسي¹.

ثامنا: الحلول اللازمة لتطوير المدرسة الجزائرية

هناك مجموعة من الحلول الممكنة لتطوير المدرسة الجزائرية وجعلها أكثر تطور لمواجهة تحديات العصر بشتى أنواعها وتكمن فيما يلي:
. ضرورة وضع مخطط تربوي شامل يتماشى مع متطلبات العصر ويحتوى على استراتيجيات معاصرة من شأنها خلق تنمية بشرية.

. يجب الانتقال من الكم إلى الكيف ومحاولة المقاربة بينهما.
. الانتقال من المحلية إلى العالمية بمعنى تجهيز فرد جزائري بمميزات عقلية عالمية.
. التركيز على فكرة رأس المال البشري والثقافي، فالإنسان المثقف يعتبر ثروة اجتماعية من شأنها تطوير المجتمع.

. التخلص من الطرق التقليدية ومحاولة وضع طرق جديدة تتماشى مع روح العصر.
. يجب التركيز على الجانب الذاتي في التخطيط المعاصر².

تاسعا: المقاربات النظرية التي مرت بها المدرسة الجزائرية

مرت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال بثلاث مقاربات أساسية للمنهاج المدرسي:

1. المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين): تقوم على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أن المدرس يشرح الدرس وينظم المسار وينجز المذكرات،

¹ علي بوعنقة، بلقاسم سلاطنية، مرجع سبق ذكره، ص 62.

² شادية بن يحيى، التربية والتعليم في الجزائر ورهانات العولمة، 2012م، <https://www.d.wanalarab.com.2019.12.15.16:00>.

ويكون الطالب متلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، فالمتلقي هنا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كما ونوعا والمرحلة الثانية استحضار هذه المعرفة حال المسائلة.

2. المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف): وفيما يصبح المعلم مصدرا للتعليم من بين المصادر الأخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية المتعلمين والتأكد من تحقق النتائج المرجوة، كما تتغير وظيفة المتلقي من مستهلك إلى مساهم فعال ونشط.

3. المقاربة بالكفاءات: وهي إستراتيجية أكثر تطورا لأنها تعلم المتعلم كيف يتلقى العلم وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحليل والتركيب وحل المشكلات، أي أنها إستراتيجية تسعى إلى اكتساب الكفاءات وليس تراكم المعارف، وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص، ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام¹.

¹ نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح؟، مجلة جامعة الجلفة، د س، ص 61.

خلاصة الفصل:

مرت المدرسة الجزائرية بمجموعة من مراحل وتطورت من عهد الاستعمار إلى الوقت الحالي، وتمثل المدرسة الجزائرية من أهم الركائز المهمة داخل المجتمع فهي امتداد مباشر للأسرة، وقد تم التعرض في هذا الفصل إلى تعريف المدرسة الجزائرية، والتطور التاريخي لها، وأسس ومظاهر توسيعها وأهدافها ومكوناتها.

للمدرسة الجزائرية أدوارها وزنها التاريخي لأنها تلامس مختلف جوانب الإنسان وذلك لأن لها مكونات تسعى إلى ذلك، وموضوع المدرسة الجزائرية من أكثر المواضيع جذبا للاهتمام وميول الباحثين، ولأزال النقاش يدور حول دراسة المدرسة الجزائرية ونظامها.

ثم التوصل في هذا الفصل إلى أن المدرسة الجزائرية مرت بمراحل تطور أبرزها قبل الاحتلال (1830) إلى يومنا هذا، كما تطرقنا إلى أسسها المتمثلة في غايات التربية ومهام المدرسة.

كما تم التوصل إلى: أبرز أهداف المدرسة الجزائرية، توحيد لغة التعليم وأخيرا تطرقنا إلى معاناة ومشاكل المدرسة الجزائرية والحلول اللازمة لتطوير المدرسة الجزائرية.

وعليه فإن المدرسة من أهم مؤسسات التربية الرسمية لما تقدمه من خدمات تربوية للمتعلمين فضل عن تزويدهم بمجموعة من الخبرات والمهارات، غير أنها تعاني العديد من المشاكل التي تحد لأدائها لدورها من ضمن هذه المشكلات المشكلات التربوية.

الفصل الرابع

المشكلات التربوية

تمهيد

أولاً: تعريف المشكلات التربوية

ثانياً: الأسباب المؤدية لظهور المشكلات التربوية

ثالثاً: النظريات المفسرة للمشكلات التربوية

رابعاً: أنواع المشكلات التربوية

خامساً: طرق معالجة المشكلات التربوية

سادساً: دور المرشد التربوي في معالجة المشكلات التربوية

سابعاً: المشكلات التربوية في المدرسة الجزائرية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد العملية التربوية الركيزة الأساسية لبناء وتقدم وتطور المجتمعات وقيادتها إلى الأفضل ومن الملاحظ تعدد المشكلات التي تواجه المتعلمين في المدرسة إلى جسمية، نفسية، تربوية، إذا أن الاهتمام بهذه الأخيرة (المشكلات التربوية) يزداد يوماً بعد يوم مع حدوث التطورات الحديثة والتقدم التكنولوجي والتضخم المعرفي الهائل في شتى المجالات، إذ أصبح المعلمون في المدارس يواجهون تحديات كبيرة في انتشارها وهذا ما يهدد النظام التربوي بشكل كبير في العديد من المدارس، ولا يخلو صف من الصفوف المدرسة، ومن بعض المشكلات والتي تتفاوت حدتها من صف لآخر ومن حصة تعليمية إلى أخرى تبعا للعوامل عديدة تعود في معظمها إلى طبيعة الطلاب أنفسهم.

ومن خلال هذا الفصل نتطرق إلى تعريف المشكلات التربوية، والأسباب المؤدية لهذه المشكلات التربوية، أنواعها وطرق معالجتها، والنظريات المفسرة لمشكلات، ودور المرشد التربوي في معالجة المشكلات التربوية، وبعض المشكلات التربوية.

أولاً: تعريف المشكلات التربوية

1. تعريف المشكلة: تعني المشكلة بصفة عامة الانحراف عن المألوف فهي موقف يتطلب معالجة إصلاحية ويستلزم تجميع الوسائل والجهود والخطط لمواجهتها والعمل على تحسينها ووقاية المجتمع منها¹.

وتعرف أيضا بأنها موقف غامض محير يحتاج إلى تحليل عن خصائصه والوصول إلى حل للمشكلة. وكما يعرفها البعض بأنها صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد وتحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحي².

2. تعريف التربية:

1.2 التربية في اللغة: بمعنى زاد ونما، وفي القرآن الكريم قال الله تعالى: "وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ"³. أي نمت وازدادت.

2.2 التربية اصطلاحاً: التربية من أكثر المصطلحات اتساعاً وشمولاً، وهي إعداد الفرد ليسعد نفسه أولاً وغيره ثانياً. والتربية هي عبارة عن طريق يتوصل بها إلى النمو، ويدل مصطلح التربية في أكثر استعمالاته على عملية التنشئة فكرياً وخلقياً وتنمية قدراتهم العقلية داخل المدرسة وغيرها. وتعتبر التربية عملية معقدة فأهدافها متعددة وطرائقها كثيرة ومتنوعة⁴.

3. تعريف المشكلات التربوية:

وهي كل صعوبة تواجه أنماط السلوك السوية في المجتمع، أو أنها انحرافات في سلوك الأفراد والجماعات أي أنها انحرافات من المعايير المتفق عليها في ثقافة من الثقافات في مجتمع من المجتمعات⁵.

¹ الأزهري الضيف، الواقع السوسيو ثقافي وعلاقته بالمشكلات البيئية، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013. 2014، ص 13.

² مشكلات تربوية، منتديات الوزير التعليمية، www.alwazer.com تاريخ التصفح 24.12.2019 على الساعة 11:59.

³ القرآن الكريم، سورة الحج، الآية 5

⁴ شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1993م، ص ص 18. 21.

⁵ هادي مشعان ربيع، إسماعيل محمد الغول، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، د ب، 2007، ص 139.

كما تعرف المشكلات التربوية أيضا بأنها تلك المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس بشكل مكرر، وبالتالي تعمل على إعاقة نشاطهم الدراسي وتعطيلهم، ما يترتب عليها إلحاق الضرر المادي والنفسي بذاتهم أو بالأفراد الآخرين¹.

والمشكلات التربوية هي موقف جديد يعرض الفرد ويعيق العملية التربوية، ولا يوجد حل لها مباشر وإنما يحتاج إلى التفكير للوصول إلى حل هذه المشكلات².

ثانيا. الأسباب المؤدية لظهور المشكلات التربوية:

تتعدد الأسباب المؤدية لظهور المشكلات التربوية، ونعرض منها ما يلي:

1. الأسرة: إن للتنشئة الوالدية دور كبير في تنمية سلوكيات الأطفال بغض النظر عن نوعية هذه السلوكيات داخل الأسرة وطريقة معيشتها واتزانها الانفعالي وتعامل أفرادها بعضهم بعض، ويترك أثر ملموس في سلوك الأفراد أو المتعلمين وانعكاسه داخل المدرسة وقد لا تكون مقبولة في المدرسة.

2. القدرات العقلية: إن مستوى القدرة العقلية عند الأطفال دور كبير في حدوث المشكلات التربوية إذ يوجد فروق فردية عقلية ذكائية بين الأطفال والمتعلمين، مما يؤثر على فهم وإدراك المادة التعليمية داخل الصف³، فإذا كان مستوى تقديم المادة الدراسية منخفضا فإن ذلك يؤدي إلى ضجر وملل المتعلمين المتفوقين وإذا كان المستوى الذكائي منخفض وفي كلتا الحالتين قد يتولد مشكلات صفية عند المتعلمين.

3. السمات الشخصية للمتعلمين: توجد فروق فردية للسمات الشخصية عند المتعلمين، وبذلك يختلف المتعلمين في إصدار أحكامهم على الآخرين أو تقديره لذاته من شخص لآخر أو يختلفون بمستوى النضج وتحمل المسؤولية والانضباط الذاتي والدافعية ومستوى الطموح مما يؤدي في النهاية إلى تنويع أسباب مشكلاتهم مع أنه قد تكون المشكلة واحدة لهم.

¹ محمد عبد العليم مرسي، التربية ومشكلات المجتمع في دول الخليج، د ن، الرياض، 1989م، ص 82.

² المشكلات التربوية، www.webcache.com.2017.12.24.12:12.

³ محمد الفاضل، أسباب المشكلات الصفية، مديرية التربية، جرش، 2010، www.jasu.ahlamimtada.com.2017.12.24.15:05.

4. **القوانين المدرسية:** قد تكون إدارة المدرسة وقوانينها وتعليماتها الصارمة غير الواقعية أحيانا سببا في حدوث مشكلات التربوية للمتعلمين ومن أمثلة ذلك هو عدم السماح للمتعلمين بالقيام بالرحلات المدرسية أو حرية التعبير عن الرأي أو إجبارهم على لباس معين أو دفع غرامات مالية معينة مما يدفع المتعلمين إلى تحدي هذه القوانين والتعليمات مما يولد مشكلات كانت الإدارة الأولى بها لا تخلقها.

5. **المعلم نفسه:** في بعض الحالات يكون المعلم هو المشكل، ومنه تتبع مشكلات المتعلمين، فقد يكون له سمات شخصية غير مرغوب فيها عند المتعلمين كانهرافه عن خط سير الخطة التعليمية المرسومة وعدم تحقيق أهداف الدارس مما يؤدي إلى اعتراض كثير من المتعلمين وأولياء أمورهم وكذلك ممارسة المعلم الشديدة للعقاب البدني، مما يولد نتائج غير حميدة¹.

ثالثا: النظريات المفسرة للمشكلات التربوية لدى المتعلمين

1. نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى رواد هذه النظرية أن أساليب التنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في تعليم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتكون عن طريقها تحقيق أهدافهم، وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أداة تحقيق الأهداف أو عائق دون تحقيقها ومن أهم روادها "باندورا، سكر"، وافترض باندورا أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من الأشخاص المهمين في حياتهم كالوالدين والأصدقاء والمدرسة ووسائل الإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية، يمثل مفهوم العادة مركزا أساسيا في هذه النظرية، فالعادة المكتسبة متعلمة وليست موروثية وعلى ذلك فإن بناء الشخصية يمكن أن يتعادل ويتغير².

كما أبرزت هذه النظرية الدافع والباعث كمحركات للسلوك الموروث منها والمكتسب، وعلى هذا يعتبر السلوك العدواني احد الأساليب المتعلمة التي تميز الفرد عن غيره من

¹ محمد فاضل، أسباب المشكلات الصفية، مديرية التربية، جرش، 2010، www.jasu.ahlamimtada.com.2017.12.24.15:05.

² ميثم هادي عبد إبراهيم المعمار، المشكلات الدراسية والسلوكية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي في المجتمع العراقي، مديرية التربية، محافظة القادسية، وزارة التربية، العراق، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، أبحاث العلوم النفسية والتربوية، العدد 32، مجلد 3، 2019م، ص185.

الناس، وإن وسائل الإعلام خاصة المرئية لها دور كبير في اكتساب السلوك عند الأطفال، فبعض تجارب "باندورا" كانت بالتحديد للبحث في تأثير مشاهدة التلفاز على تطوير استجابات أكثر عدوانية من الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة مشاهدة النموذج العدواني، واستنتج أن التعرض المتكرر لمشاهدة العدوان والعنف على التلفاز يشجع الأطفال على التعرف بالعنف وعدوانية ملحوظة.

2. نظرية التنشئة الاجتماعية:

يشير بعض رواد هذه النظرية إلى أن التنشئة الاجتماعية هي عملية اكتساب القيم الثقافية السائدة والذات والأدوار الاجتماعية المتوقعة من الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة¹، (يعرفها إميل دور كايم بأنها عملية توجيه السلوك حسب القواعد الأخلاقية، ويرى بأنها عملية تعتمد على الإيحاء لتعويد الطفل على الحياة الجماعية والتدريب على النظام واحترامه)²، وهي تتحقق من خلال التفاعل الذي يشارك فيه أعضاء الأسرة وأفراد المجتمع في أدوارهم وتفاعلهم، وينظر البعض إلى أن التنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية أساسية تعمل على تكامل الفرد في جماعة معينة عن طريق اكتساب هذا الفرد ثقافة الجماعة والمجتمع، بوصف الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية الناقلة للثقافة التي تمارس دورا جوهريا في غرس الميول الانحرافي لدى الأبناء خلال الأساليب المتنوعة التي تلجأ إليها في القيام بالدور المنوط لها في عملية التنشئة الاجتماعية.

فالإفراط في استخدام العقاب البدني والقهر الممارس في البيئة الأسرية يدفع إلى الانحراف، كما أن تجاهل وإهمال الآباء يثير لديهم الشعور بالعزلة ويدفعهم للبحث عن مكان لإثبات مكانتهم وتفريغ التوتر، فالأساليب الوالدية للأبناء لها أهمية في اكتساب سلوك غير سوي لدى المراهق وتولد له مشاعر الغضب والعنف، وغياب أحد الوالدين أو كليهما عن الأسرة وفقدان الرعاية والتوجيه والنصح يؤدي إلى الانحراف³، وعجز الأسرة عن أداء وظائفها وأدوارها تجعل المراهق عرضة لتبني سلوكيات إنحرافية منافية لتعاليم والقيم والعادات، وإن

¹ميثم هادي عبد إبراهيم المعمار، مرجع سبق ذكره، ص 185.

² نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية، ط2، 1989م، ص 130.

³ميثم هادي عبد إبراهيم المعمار، مرجع سبق ذكره، ص 186.

سلوكيات الغير السوية نتيجة التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي يتعلمها في مرحلة الطفولة المبكرة تؤدي إلى مجموعة من المواقف والعوامل في ارتكاب سلوكيات منحرفة¹.

3. النظرية اللامعيارية: ترى هذه النظرية بأنه يوجد في كل مجتمع حديث نظام للتعليم وفي الكثير من المجتمعات الحديثة يسود ما يعرف بديمقراطية التعليم، والتي تعني ضمن أشياء كثيرة فتح المجال أمام جميع أعضاء المجتمع للحصول على أكبر قدر من التعليم تسمح به قدراتهم العقلية، وفي أغلب الأحيان يتعرض الجميع لنفس البرنامج ويدرسون نفس المواد ويخضعون لنفس المعاملة، فالنجاح في الامتحان شرط أساسي للانتقال بين مراحل التعليم والوصول إلى الهدف وهو الحصول على شهادة من الشهادات، هذه القاعدة العامة مطبقة في جميع مراحل وأنواع التعليم باستثناء عدد من سنوات التعليم الابتدائي، لذلك يدخل المتعلم خلال سنوات حياته الدراسية كما هائلا من الامتحانات، إذ يمتحن في كل مادة وفي كل سنة دراسية²، فالامتحان هو السبيل الوحيد المعترف به للتقدم نحو الهدف، وللامتحان شروط مكتوبة ومعلنة ومعروفة. ويمكن القول أن جميع الامتحانات التي يمر بها المتعلم تعتمد على الحفظ والاستذكار والتذكر، يتعرض فيها الطالب لضغوطات للنجاح وللتفوق ليضمن الانتقال إلى مراحل أعلى، تأتي الضغوطات من مصادر متعددة كالأسرة والرغبة الداخلية وجماعة الأصدقاء، والمدرس والأقارب.

لا يتعرض جميع المتعلمين للضغوطات بنفس القوة، قد لا يتعرض بعضهم لأية ضغوطات، لكن يظل النجاح والتفوق في ذهن الجميع ويظل هناك متعلمين لا يستطيعون الوصول إليه، فينتشر نمط سلوكي يخالف القيم والمعايير المتعلقة بالسبل المشروعة، ويمر عبر طريق يعرف بالغش في الامتحانات، ولهذا الطريق الأخير قيم ومعايير خاصة به، وله تقنيات تتعلم وتتقن، وإذا تكاثر عدد الذين يسلكون هذا السلوك وانتشروا وتكاثر عدد المؤيدين من خارج شريحة المتعلمين، مثل أولياء الأمور والمدرسين ومدراء المدارس، فيفترض أنهم سيطورون ما يمكن أن يطلق عليها "ثقافة فرعية" ذات خصوصية في قيمها ومعاييرها تقدم دعما معنويا للذين سيسلكون طريق الغش³، وهي ثقافة غريبة تطورت نتيجة عدد من

¹ ميثم هادي عبد إبراهيم المعمار، مرجع سبق ذكره، ص 186.

² ألاء محمد جاسم، الانحرافات في الشخصية الإنسانية والمشكلات الدراسية، 2019.12.20.18:20. www.almanhal.com

³ الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية في المجتمع، بسكرة، <https://groups.google.com> تاريخ التصفح 2019.12.20 على الساعة 18:36.

الأسباب أهمها انتشار ظاهرة تبرير الغش في الامتحانات أو التغاضي عنه أو التسامح مع مرتكبيه بين شريحة كبيرة في المجتمع، تشمل متعلمين وأولياء الأمور ومسؤولين عن العملية التعليمية وعاملين في قطاعات عمل قد تستغل في تسهيل عمليات الغش، مثل محلات الطبع والنسخ والتصوير.

فسيادة الروح المشجعة لنمط الغش لا تبرز فجأة ولا من فراغ، بل يمر بها بما يجري في المجتمع الكبير وترتبط بطبيعة المرحلة التي يمر بها والتي يمكن وصفها بأنها مرحلة تغير اجتماعي سريع، أدت هذه السرعة إلى التأثير في عدد من ثوابت الثقافة السائدة، فظهر شعور عام من نوع عدم اليقين من جدوى بعض القيم والمعايير التقليدية، مما أدى إلى ظهور وتنامي وانتشار حالة اللامعيارية¹ (مصطلح يصف حالة اجتماعية شديدة الاختلاف)²، القوانين واللوائح التعليمية لم تتغير بهذا الشأن ولا تزال العقوبات التي تقرر ضد من يضبط متلبسا بسلوك الغش صارمة، لكن يوجد ما يؤكد على أنه في حالات كثيرة وخصوصا في امتحانات الشهادات العامة يتعاون عدد كبير من المسؤولين عن العملية التعليمية لتسهيل عملية الغش على نطاق واسع، يشترك في هذه العملية المراقبون على الامتحانات أنفسهم وإدارة المدرسة وبعض المدرسين.

تؤدي هذه العملية إلى نجاح عدد كبير من المتعلمين وحصولهم على معدلات عالية، ودخولهم الكليات الجامعية التي يتطلب دخولها مثل هذه المعدلات، ولكن نسبة كبيرة من هؤلاء تتعثر في تعليمها وخصوصا عندما تقابل بأوضاع لا تسمح بالغش، ويظهر ما يعرف بالانتقال من كلية إلى أخرى، وينتهي المطاف ببعضهم إلى المرور بعدد من الكليات ثم الخروج بدون شهادة.

عند الحديث عن انتشار حالة اللامعيارية لا بد من الإشارة إلى أنها ليست حالة عامة تعم جميع أفراد المجتمع³، وإلا لما سميت بهذا الاسم هي حالة تنتشر بين شريحة من أفراد المجتمع تتخذ موقفا من عدد محدود من القيم والمعايير، ويظل أعضاء هذه الشريحة يؤمنون

¹ الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية في المجتمع، بسكرة، <https://groups.google.com> تاريخ التصفح 2019.12.20 على الساعة 18:36.

² مها الرومي، اللامعيارية، www.m.marefa.org, 2020.06.21.8:55

³ الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية، نفس المرجع السابق.

ببقية القيم ويحترمونها ويلتزمون بالمعايير المتعلقة بها، بل إن أعضاء هذه الشريحة قد يبررون فعلا ما في ظروف معينة وليس في جميع الحالات.

يطور كل من أعضاء الشريحة المعنية باللامعيارية في داخله نسقا قيمي يشمل قيما من الثقافة التي ينتمي إليها وقيما أخرى عبارة عن تحويرات للقيم الرئيسية أو حتى قيم جديدة، هذه الإمكانية التي يتمتع بها هي ما يمكن أن يشار إليها بحالته الخاصة، من اللامعيارية والتي تعرف "بالانوميا"¹ تعني فقدان المعايير وغياب أي اتفاق جوهري أو إجماع بخصوص شأن من الشؤون في المجتمع الحديث الذي تتآكل فيه القيم والتقاليد².

فأعضاء شريحة المجتمع تتورط في الغش أما بمزاولته فعلا أو بالتشجيع عليه وإنما يشاركون في نمط سلوك واحد أو أكثر لظروف معينة يجدون أنفسهم فيها لذلك وقبل أن يشاركوا لا بد من أن يقوموا بعملية تبرير أولا منهم من يقول أن الجميع يقوم بهذا العمل أو هذا عمل من نوع تقديم المساعدة للغير أو أن الامتحانات صعبة، أو أن المتعلمين لم تتح لهم دراسة وهضم المنهج وهكذا.

قد تشمل التبريرات نوع آخر تنتقص من قيمة المعرفة والعمل الأكاديمي مثل ثياب المتعلمين على النجاح، أو أن المادة العلمية قديمة وتوجد في الحياة أشياء أهم، أو أن المذاكرة والحفظ شيء ممل، وهذه العملية التي تسبق المشاركة الفعلية هي ما ستطلق عليها هنا "التجاوز عن الغش"، وبعبارة أخرى سترتفع معدلات التجاوز عن الغش بين المتعلمين الذين ترتفع لديهم درجة اللامعيارية على مستوى الفرد "الانوميا" كما أن مثل هؤلاء المتعلمين لن يبدون اهتماما كبيرا بالدراسة وبالعلم الأكاديمي³.

رابعاً: أنواع المشكلات التربوية

1. العنف المدرسي:

1.1. تعريف العنف المدرسي:

¹ الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية، نفس المرجع السابق.

² محمد عزيز، اللامعيارية وازمة المعنى (الانوميا)، 2017م، 2020.06.21.9:00، www.feksite.wordpress.com

³ الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية في المجتمع، مرجع سبق ذكره.

1.1.1. لغة: هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق.

1.1. اصطلاحاً: فهو استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما¹.

والعنف كظاهرة هو عبارة عن فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويكون مصحوباً بانفعالات وتوتر وكأي فعل آخر لا بد أن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية².

ويمكن تعريفه بأنه استجابة غير سوية تهدف إلى إيذاء الآخرين وإلحاق الأذى بهم وقد يكون الأذى جسماً كالعض أو الضرب أو أذى نفسي كالإهانة والرغبة في التفوق³.

2.1. أنواع العنف المدرسي:

1.2.1. العنف اللفظي: ويتمثل في القول البذيء من سباب وشتائم ومنابرة بالألقاب ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة واستخدام كلمات أو جمل تهديد.

2.2.1. العنف الرمزي: ويتمثل في استخدام بعض الإشارات مثل إخراج اللسان.

3.2.1. العنف المادي: ويتمثل في إتلاف الأشياء تعبيراً عن عدوانيتهم وعنفهم بإتلاف الأشياء وتحطيمها مثل: تحطيم أثاث المدرسة أو النوافذ أو مصابيح الكهرباء.

4.2.1. العنف البدني (الجسدي): يميل بعض المتعلمين إلى الاعتداء البدني على الآخرين مستغلاً قوته البدنية، فيستخدم أظافره أو أسنانه أو يديه أو رجله أو رأسه في الاعتداء على زملائه⁴.

3.1. أسباب وعوامل العنف المدرسي:

¹ أميمه منير عبد الحميد جاد، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص 3.

² مصطفى عمر التير، العنف العائلي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية للنشر، الرياض، 1998م، ص 15.

³ محمود عطا حسين، الإرشاد النفسي والتربوي، دار الخريج للنشر والتوزيع، د ب، 1996م، ص 220.

⁴ محمد يوسف الشيخ، مشكلات تربوية معاصرة: مفهومها، مظاهرها، أسبابها، علاجها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة،

2007م، ص 102. 103.

1.3.1. أسباب وعوامل بيولوجية: فقد أشارت بعض الأبحاث أن الذكور أكثر ميلا للعنف من الإناث، وهناك من يعتقد أن الاستجابة الكهربائية العالية أو إصابة المخ بالأمراض له اثر على تزايد هذا السلوك.

. تمجيد سلوك العنف باعتباره مظهرا ورمزا للرجولة والقوة في بعض الثقافات¹.

2.3.1 أسباب عوامل اجتماعية: تتمثل في:

. وجود وقت فراغ كبير وعدم استثماره ايجابيا.

. ضعف الضبط الاجتماعي، والتشريعات والقوانين المجتمعية.

. انتشار أفلام العنف بكثرة.

3.3.1 أسباب عوامل أسرية: تتمثل في:

. التسامح الشديد من قبل الوالدين إزاء الاتجاهات العنيفة والعنوانية لأبنائهم من شأنه أن يزيدها وينميها².

. الخلافات الزوجية والصراع بين الزوجين، والتفكك الأسري.

. صراع الأدوار الاجتماعية والنموذج الأسري المتسلط.

. المعاملة التمييزية ضمن الأسرة.

. وجود جو اسري تسوده القسوة والعنف بين الأبوين من جهة وبين الأبناء من جهة ثانية، فيكتسب الأبناء هذا السلوك ضد الآخرين³.

4.3-1 أسباب وعوامل مدرسية: تتمثل في:

. تصميم المؤسسة وازدحام الفصول الدراسية.

¹ محمد يوسف الشيخ، مشكلات تربوية معاصرة: مفهوما، مظاهرها، أسبابها، علاجها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م، ص 102. 103.

² محمد أيوب، مشاكل الأطفال كيف نفهمها، دار الفكر اللبناني للنشر والتوزيع، بيروت، 1994م، ص 173.

³ محمد يوسف الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص 103.

كثرة غياب المعلمين وانعدام دورهم¹.

4.1. محاور العنف المدرسي:

1.4.1. علاقة المتعلمين بزملائهم:

تتحدد العلاقة بمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين، وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، ومدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة والاحترام بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم، والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية، وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة المتعلمين لبعضهم البعض فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة.

2.4.1. علاقة المتعلمين بالمعلمين:

تتحدد العلاقة بينهما بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه وإرشاد متعلميه، وارتباطه بالدفء والمودة ومراعاته الفروق بينهم في الأساليب التي تتبعها في التدريس، بما يحقق نجاحهم الدراسي ويقلل من شعورهم بالخوف والفضول أو العكس، والمعلم هو أكثر شخص مقدرة في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية والطموح لدى المتعلمين ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات².

ومن أشكال العنف المدرسي الممارس من المعلم على المتعلمين نذكر:

العنف الجسدي: ويتم استخدام القوة الجسدية لضرب المتعلم أو يتم استخدام أداة لتنفيذ العقاب وإلحاق الضرر في جسده، ويعتبر العنف الجسدي من أكثر أشكال العنف انتشاراً، وهناك أمثلة كثيرة على العنف الجسدي الضرب بالأيدي أو الأدوات، اللطم، الرفس أو الركل بالأرجل، الدفع، الخنق³.

العنف النفسي أو المعنوي: مثل الإهانة والإذلال والسخرية من المتعلم أمام الرفاق ونعته بصفات مؤذية واحتجازه في الصف.

¹ عزن الطويل، سيكولوجية العنف في عالمنا المعاصر: الأسباب والعلاج، 2003، 12:33، 2017.12.26، www.azayem.com

² محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، د ن، ص ص 89. 90.

³ العنف المدرسي، أشكاله، أهم الإجراءات للحد منه، 2017، 10:22، 2020.07.04، www.annajah.net

. العنف الجنسي: ويتدرج من استعمال كلمات ذات دلالة جنسية إلى الملامسة الشاذة لبعض أجزاء أو أعضاء جسم المتعلم وصولاً إلى التحرش.

3.4.1. علاقة المتعلمين بإدارة المدرسة:

قد يكون رجل الإدارة هو الآخر موضوعاً لفعل العنف من قبل المتعلم، إلا أنه مثل هذه الحالات قليلة جداً ما دام الإداري من وجهة نظر المتعلم هو رجل السلطة الموكول له تأديب المتعلم وتوقيفه عند حده حينما يعجز المعلم عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة (القسم)، وتتحدد العلاقة بينهما بنمط القيادة المدرسية (ديمقراطية، بيروقراطية)، الأول يحقق أهداف العملية التعليمية بما يحقق توافق المتعلمين فيلتزمون في سلوكياتهم بالانضباط وطاعة واحترام لوائح العمل المدرسي، بينما الثاني متشدد في إدارة المدرسة بما ينعكس بالسلب على سلوكيات المتعلمين ويعوق التزامهم بقوانين العمل المدرسي وتحقيق توافقتهم، وتعد الإدارة العنصر الأساسي المسئول عن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

4.4.1. علاقة المعلمين بزملائهم:

الإدارة الناجحة والمدرسة الناجحة هي التي يكون فيها المدرسون على وفاق تام ومن ابلغ الآفات التربوية وأضرها هي الخلافات التي تحدث بين المدرسين، فهي تترك أثراً سيئاً على المتعلمين¹، وهم يشهدون القدوة أمام أعينهم وعلى مسامعهم يتبادلوا التهم ويقومون بالتشهير والتجريح لبعضهم البعض، فالمدرسة التي تضم هذا النوع من المدرسين هي في طريقها إلى الانحراف عن الخط التربوي السليم وعلى الغايات التي وجدت من أجلها.

5.4.1. علاقة المعلمين بإدارة المدرسة:

إن الجو الاجتماعي في المدرسة يعتمد تحقيقه بدرجة كبيرة على مقومات العملية التربوية ومدى تفاعلها بصفة عامة وعلى نمط القيادة المدرسية بصفة خاصة، حيث أن القيادة المدرسية هي التي بيدها زمام الأمور وهي القادرة على التأثير والتوجيه²، فهي السلطة التي

¹ محمود سعيد الخولي، مرجع سبق ذكره، ص 91.

² محمود سعيد الخولي، مرجع سبق ذكره، ص 91.

يخض لها كل من المتعلمين والمدرسين، فالمدير الديمقراطي يهتم في تعامله بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة ويقوم بتوجيه مرءوسيه وحثهم على العمل¹.

5.1. آثار العنف في المدارس

1.5.1. المجال النفسي والسلوكي:

. لكل فعل ردة فعل، ويكون ذلك أما بالعنف على مصدر العنف نفسه أو على متعلم آخر أو في صورة تحطيم أثاث المدرسة.

. الكذب حيث يميل المتعلم للكذب كهروب من موقف التعنيف.

. العصبية والتوتر الزائد الناتج عن عدم إحساسه بالأمان النفسي.

. تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، وتكوين مفهوم سلبي تجاه الذات وتجاه الآخرين.

2.5.1. المجال التعليمي:

. تدني مستوى التحصيل الدراسي والتسرب الدراسي، والهروب من المدرسة أو التأخر عنها.

. كراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.

6.1. طرق علاج ظاهرة العنف المدرسي:

. نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف.

. نشر ثقافة حقوق الإنسان وليكن شعارنا التعلم لحقوق الإنسان وليس تعليم حقوق الإنسان.

. عمل ورشات ولقاءات للأمهات والآباء لبيان أساليب ووسائل التنشئة السليمة والتي تركز على منح الطفل مساحة من حرية التفكير وإبداء الرأي والتركيز على الجوانب الايجابية في شخصية الطفل واستخدام أساليب التعزيز².

¹ محمود سعيد الخولي، مرجع سبق ذكره، ص 91.

² نبيل إبراهيم الزركوشي، ظاهرة العنف المدرسي: أسباب وعلاجات، 2012م، 2019.12.19.9:01، www.m.ahewar.irg

. عمل ورشات عمل للمعلمين يتم من خلالها مناقشة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية والمطالب النفسية والاجتماعية لكل مرحلة¹.

. تطبيق البرامج التعليمية الاجتماعية بإعطاء دروس للمتعلمين من طرف المعلمين والأخصائيين².

. استخدام مهارات التواصل الفعالة القائمة على الجانب الإنساني، والتي من أهمها حسن الاستماع والصفاء وإظهار التعاطف والاهتمام.

. عدم ترك الأطفال يبررون العنف، وذلك بعدم تركهم استخدام عبارات كل شخص يعتدي على الآخرين، لأنه هو البادئ في العدوان، لم أقم بالعنف³.

7.1. النظريات المفسرة لظاهرة العنف:

1.7.1. النظرية النفسية:

بنيت هذه النظرية على أساس فرضية "دولارد وزملاءه" 1939م، التي مؤداها أن الإحباط يؤدي إلى العنف وصيغت هذه الفرضية على جزئين⁴:

. أن العنف بعد دائما نتاجا للإحباط.

. أن حدوث السلوك العنيف يفترض أن يسبقه مواقف إحباطية.

يشير "احمد عكاشة" 1993م، إلى أن طبقا لهذه النظرية فان الإحباط إن لم يؤدي إلى عنف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي والمصدر الأساسي لهذه الفرضية، الدراسات التي تشتمل على تأخير أو تعطيل إشباعات الطفل تقابل بتخبط للأشياء التي أمامه، وما يأخذ على هذه النظرية:

¹ نبيل إبراهيم الزركوشي، مرجع سبق ذكره.

² إبراهيم العبيدي، حلول العنف المدرسي، 2020، www.hyatok.com.20200.07.04.10:00

³Tarek bouhafs.The causes of school violence are in the secondary education stage in algeria. Route educationl & social science Journal. Volume 5 (10) august 2018.

⁴صباح عجرود، التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية أم البواقي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علوم التربية، فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2006م 2007م ص 10.

. محدودية للمعادلة الأصلية (العنف، الإحباط)، مما دعا "ميلو" إلى تعديل النظرية وصياغتها على النحو التالي: أن العنف واحد فقط ضمن عدد من الأنماط المختلفة للاستجابة التي يثيرها الإحباط.

. أهملت النظرية بتسليمها إلى أي إحباط يؤدي العنف الجوانب المعرفية والذاتية للمواقف الإحباطية، تلك الجوانب التي تتضمن شخصية الفرد المعرض للإحباط وخلفيته الثقافية ونوعية الموقف الإحباطي ومدى تكرار الإحباطات في حياة الفرد كلها عوامل ذات تأثير على إنتاج العنف من المواقف الإحباطية.

2.7.1. النظرية الاجتماعية:

يرى رواد هذه النظرية أن الفلسفة الأساسية لهذه النظرية تقوم فكرة العدوى الجماعية، حيث يفقد الأفراد التفكير المنطقي في إطار الجماعة، وافترض "فستنجر" وزملاءه (1983)م وجود حالة من سيكولوجية أسموها ألالنفرد، تؤدي إلى زيادة السلوك الاندفاعي الممنوع اجتماعيا بما في ذلك العنف، وقد يستشار اللانفرد بفعل ظروف معينة منها: المجهولة (إحساس الفرد أن أحدا لا يعرفه)، والاستشارة والصوت المرتفع والعقاقير¹، والعنف كظاهرة اجتماعية فان حرب الجميع ضد الجميع التي تعرف الحالة الطبيعية حسب هوبز تساعدنا على فهم ما نشير إليه بتعبير العنف².

لكن هذه النظرية ترتبط فقط بنوع محدود من العنف الذي يرتبط أصلا بالجمهرة هذه فضلا على أن العوامل (المجهولة والاستشارة والصوت المرتفع والعقاقير)، لا يمكن أن يكون تأثيرها على العنف بدرجة متساوية لكنها في الغالب تزيد من احتمالية وقوع العنف.

وهناك العديد من الدراسات وصفت العنف التلقائي بأنه نتاج ما يسمى "الحرمان النسبي"، والمدخل الأساسي لهذه النظرية مأخوذ من كتابات "تشالمور جونسون" الذي يتحدث عن المدني بأنه هادف يسهم في انحسار نظام اجتماعي هو موضع ازدراء³.

¹ صباح عجرود، مرجع سبق ذكره، ص 11.

² عبد الحق مجبطن، مفهوم العنف الاجتماعي في البحوث السوسولوجية بين الطرح العلمي والطرح الايديولوجي (قراءة ابيتمولوجية)، المجلة العلمية لجامعة الجزائر 3، المجلد 06، العدد 11، انفي 2008، 153.

³ صباح عجرود، نفس المرجع السابق، ص 12.

ويدخل "تالكوت بارسونز" العنف السياسي في إطار نظرية التفاعل الاجتماعي، بينما "دولارد" يراه تعويض عن تحقيق الأهداف والأمان أو التوقعات.

وقد أثار "ستاوفر" وزملاءه عام (1949م) قضية الحرمان النسبي بقولهم عن أهم محددات الرضا أو التذمر ليست المستوى المطلق أو الموضوعي للإنجاز أو للحرمان، بل انه على مستوى الإنجاز أو الحرمان بالنسبة للمستوى الذي يحدده الأفراد لتقييم الحرمان¹.

2. التسرب المدرسي:

1.2. تعريف التسرب المدرسي: وهو ترك مجموعة من المتعلمين المدرسة بعد أن تم قبولهم وأخذوا مقاعد في المدارس².

ويعرفه محمود يوسف الشيخ: بأنه انقطاع التلميذ عن مواصلة الدراسة وترك المدرسة قبل الوصول إلى نهاية المرحلة التعليمية³.

ويمكن تعريفه أيضا بأنه ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم أو ترك الدراسة قبل نهاية المرحلة المقررة⁴.

بينما يرى فهمي أن الطفل المتسرب هو المتعلم الذي دخل المدرسة وأمضى بها بعض الوقت ثم تركها قبل إتمام تعليمه بها دون أن يتابع دراسته في مدرسة أخرى، ومنه فانه يعنى الانقطاع الكامل عن مواصلة التعليم⁵.

2.2 أسباب التسرب المدرسي: ونذكر منها:

1.2.2. أسباب وعوامل ثقافية:

¹ صباح عجرود، نفس المرجع السابق، ص 12.

² صالح سالم، عبد الله علي، مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، دار الأندلس للنشر والتوزيع، د د، ط3، 1996م، ص 151.

³ محمود يوسف الشيخ، مشكلات تربوية معاصرة: مفهوما ومظاهرها وأسبابها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2008م، ص 133.

⁴ إبراهيم المهنا عبد الكريم، عوامل التسرب الدراسي لدى المنحرفين، مطابع المؤسسة البمامة الصحفية، الرياض، العدد 22، 2001، ص 22.

⁵ فهمي محمد سيف الدين، اقتصاديات التسرب بحث مقدم إلى حلقة تسرب التلاميذ، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر، 1972م، ص 2.

. انعدام الوعي الثقافي لدى بعض الأسر يجعلهم لا يدركون الأضرار التي تلحق بأبنائهم جراء انقطاعهم عن الدراسة والنظرة الغير سليمة لتعليم التي انتشرت في أوساط المجتمع بسبب البطالة المتفشية وصعوبة الحصول على فرص العمل.

. قصور الوعي بأهمية التعليم خاصة في بعض المناطق الريفية المنعزلة حيث انتشار الأمية لدى بعض الأسر، وكذلك لا تتوفر لديهم اتجاهات وسلوكيات لتشجيع أبنائهم على ممارسة التعليم وضعف المؤثرات الثقافية وانعدامها في البيئة المحيطة بالتلميذ والتي تتمثل في المكتبات والنوادي الثقافية، حيث تلعب هذه الأخيرة دورا مكملًا لدور المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى.

. التقدم التكنولوجي في وسائل الاتصال فالتقدم المتصارع أثر سلبًا على مجتمعنا، وذلك بتقليد الثقافة الأجنبية وبالتالي شكلت خطرا على النسق الثقافي والاجتماعي والديني، فاستخدام الانترنت من جانب التلاميذ بصورة خاطئة تشرد ذهنهم فتكون لديهم فكرة العزوف والهروب من المدرسة.

. القنوات الفضائية العابرة للحدود تؤدي إلى تأثيرات واسعة النطاق على كافة الأصعدة، التي فرضت على بعض المتعلمين العزوف عن الدراسة وخاصة في المراحل الإعدادية¹.

2.2.2. أسباب وعوامل أسرية واقتصادية:

. الرسوم المدرسية والكتب والملابس تعد أشياء مكلفة جدا بالنسبة لبعض الأسر الفقيرة.

. تلجأ الأسر الفقيرة إلى استخدام الأبناء في العمل وحثهم على ترك الدراسة.

. إجبار الفتيات على الزواج المبكر، وعدم اهتمام الأولياء بالتعليم².

. زواج الوالد من زوجة ثانية وإهمال عائلته يدفع بالتلميذ إلى ترك الدراسة وإعالة عائلته التي تركها الوالد.

¹ حمزة شريف، التسرب المدرسي، دراسة حالة مديرية التربية لولاية النعامة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع،

جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص الإحصاء الاجتماعي، 2014م-2015م، ص 50.

² جودت عزت عطوا، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية والدولية ومكتبة ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 309.

. الأسرة التي لا تسعى إلى رعاية الطفل الرعاية اللازمة ينجر عليه فقدان له لحنان الأمر الذي يفقده توازنه النفسي ويؤثر على انضباطه المدرسي مما يساعده على التسرب.

. العلاقات الموجودة بين أفراد الأسرة تتسم بعدم التفاهم بين الوالدين والتفرقة بين الأبناء قد تؤدي إلى انحراف التلميذ ومن ثم تخليه عن الدراسة¹.

3.2.2. أسباب وعوامل مدرسية:

. عدم مراقبة غياب التلاميذ وحضورهم ومتابعة ذلك، مما يغري البعض في التراخي من الدوام والتأخر أو التغيب عن المدرسة.

. تكرار الرسوب لأن في ذلك إضعافاً لثقة التلميذ بنفسه ويفقده المتعة عند وجوده في المدرسة والحافز على متابعة الدراسة، وعدم توفر المناخ التعليمي سواء داخل الصف أو خارجه.

. عدم توفر الاستقرار المادي والنفسي عند المعلم الأمر الذي يقلل من رغبته في التدريس وحماسه في العمل والتزامه بالسلوك التربوي المناسب مع الطلبة والزلاء وهذا بدوره ينعكس سلباً على التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي.

. قصر اليوم الدراسي في بعض المدارس يضعف الارتباط بين التلميذ والمدرسة يقلل فرصة ممارسة التلميذ لأنشطة حرة تلبي رغبته واحتياجاته وتعزز ثقته بالمدرسة وحماسه لها.

. عدم توفر المعلمين المؤهلين سلوكياً وأكاديمياً والذين يحسنون التعامل مع التلاميذ ويشعرونهم بالفائدة التي تعود عليهم من وجودهم في المدرسة بشكل علمي ملموس².

. ضعف العلاقة بين البيئة والمدرسة من خلال قلة التفاعل بين الأسرة والمدرسة وهذا ما يؤدي إلى القصور في متابعة التحصيل الدراسي للمتعلمين وعلاج ما يظهر من مشكلات³.

¹ تيسير الدويك، أسس الإدارة التربوية والمدرسة والإشراف المدرسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1998م، ص 268.

² خالد سليمان، سوسن مرقعة، أضواء على ظاهرة عمالة الأطفال، مقاربة نقدية، مجلة عالم الفكر، العدد 3، المجلد 30، مارس 2002، الأردن، ص140.

³ محمود يوسف الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص 134.

. المناخ السيئ داخل الصف بحيث هو من الأسباب التي تؤدي إلى تسرب بعض المتعلمين¹.

4.2.2. العوامل والأسباب الاجتماعية

. العادات والتقاليد: تمتاز بعض المناطق الريفية بصورة عامة بسيادة نوع من التقاليد والاتجاهات الخاطئة التي لازالت تؤثر على الوضع التعليمي ومنها:

* **الموقف من التعليم بصورة عامة:** أي اعتبار التعليم كأنه شيء غريب عن قيمهم وتقاليدهم وتخوف بعض الآباء من خروج أبنائهم عن طاعتهم أو عدم تمسكهم بعادات آبائهم وأجدادهم وترك البنين للريف مما يؤثر على الآباء من النواحي الاقتصادية والاجتماعية.

* **الموقف من تعليم الفتاة:** عدم ضرورة تعليم الفتاة خاصة في الريف وهم يحبذون زواجها المبكر وتركها المدرسة في المرحلة المتوسطة، رفقاء السوء والمخدرات.

5.2.2. العوامل والأسباب الجسمية والعقلية:

. عيوب جسمية وبصرية، وعيوب النطق والكلام والضعف البدني.

. قصور القدرات العقلية وهي من أخطر المشاكل التي يعاني منها التلميذ حيث تتعطل المدرسة عن أداء وظيفتها، ضعف القدرة على التفكير الإستنتاجي.

. ضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج المكونات والمعاني العقلية العامة².

. الحالة الصحية للتلميذ بحيث تعتبر الحالة الصحية من الأسباب التي تؤدي إلى التسرب، فالأمراض المزمنة التي يصاب بها بعض المتعلمين أو الأمراض النفسية أو عدم التوافق الاجتماعي من الأسباب التي تدفع بعض المتعلمين إلى ترك المدرسة³.

3.2. أنواع التسرب المدرسي:

¹محمود يوسف الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص 134.

² خالد سليمان، مرجع سبق ذكره، ص 58.

³صالح بن سعد، تقرير منظمة الصحة العالمية، تعزيز الصحة من خلال المدارس، وزارة المعارف السعودية، 1997م، ص 10.

1.3.2 التسرب المؤقت: وهو الذي يحدث بشكل يومي متكرر، وما يلبث إلى أن يتحول إلى انقطاع تدريجي، ثم مستمر ثم ينتج عنه فصل التلميذ عن المدرسة.

2.3.2 التسرب الدائم: ويعني هجر التلميذ للدراسة نهائيا

وهناك تصنيف آخر للتسرب حيث يميز ثلاثة أشكال من أشكال التسرب وهي:

1. التسرب الإرادي: والذي يتخذ مظاهر متعددة وأولها زيادة التدفق التلاميذي على قدرة التعليم والاستيعاب.

2. التسرب الشائع: وهو الذي يخص تلاميذ المدرسة الابتدائية قبل وصولهم الى نهاية المرحلة.

3. التسرب المرحلي: وهو الذي يبدو واضحا في نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية سواء الابتدائية أو الإعدادية أو عامله الأساسي عدم النجاح¹.

4.2 مؤشرات التسرب المدرسي:

. تأخر المتعلمين عن الذهاب إلى المدرسة، والعنف الزائد داخلها.

. عدم الانتباه والتشتت في القسم.

. ضعف الدافعية للدراسة.

إضافة إلى ما سبق فقد بين كل من "هان سنة 1987م" و "نوفيلد وستيفنس عام 1992م" و "واقنر 1991م" في دراساتهم بعض المؤشرات محددة فيما يلي:

. تمرد على النظام في القسم ومحاولة دائمة للتخلي مردها إلى نفور واشمئزاز يبدو في السلوك والتصرفات.

. إهمال كلي للنظام المدرسي ولا مبالاة مطلقة اتجاه النظام المدرسي².

¹ عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 475.

² حمزة شريف علي، مرجع سبق ذكره، ص ص 120. 121..

. عزوف أولى عن الدراسة يبدأ بانقطاع مؤقت سرعان ما يتطور لانقطاع دائم.

. خمول تتبعه فوضى في التنظيم الخاص والعام.

. تصرفات عدوانية تتميز بالمشاكسة وعدم الانضباط والسعي لتحدي كل ما هو نظامي داخل محيط المؤسسة أو خارجها¹.

5.2. الآثار المترتبة عن التسرب المدرسي: نذكر منها:

. حدوث بعض المشكلات النفسية للمتعلمين المتسربين مثل: القلق والخجل والاكتئاب.

. وجود مشاعر انفعالية سلبية تصدر عن المتعلمين المتسربين كإثارة الفوضى والشغب².

. ازدياد عدد الأميين خاصة إذا كان التسرب قبل أن يتقن المتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، ولم يعمد المتسرب إلى التعلم الذاتي المستمر أو الالتحاق بمراكز الأمية، كما أن زيادة عدد المتسربين من هذا النوع يزيد من الأعباء المالية والإدارية للدولة.

. التسرب ينتج للمتعلم وقتا طويلا من الفراغ قد لا يحسن الاستفادة منه وبخاصة إذا لم يتأهل للمزاولة مهنة ما خاصة إن قانون العمل الجزائري وغيرها من القوانين العالمية والاتفاقيات والمعاهدات الدولية تمنع استخدام من لا يقل عمره عن ستة عشر عاما في العمل، مما يجعل هذا الفراغ مدعاة للانحراف والعبث.

. تسرب المتعلم قبل البلوغ البدني وحصوله على الخبرة التي تجعله اقل كفاية في العمل واقل إنتاجا مما لو قدر له أن يواصل دراسته وفي هذا ضياع للطاقات البشرية في المجتمع.

6.2. سبل وطرق معالجة ظاهرة التسرب المدرسي

. الاعتناء أكثر بالتعليم التحضيري³.

. اللجوء إلى التوجيه العلمي للمتعلمين حسب قدراتهم وميولهم.

¹ حمزة شريف علي، مرجع سبق ذكره، ص ص 120. 121..

² محمود يوسف الشيخ، نفس مرجع السابق، ص 135.

³ سيد احمد نفاز، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، ص 23.

. الاعتناء بالنشاطات التربوية المكملّة (الرياضة الترفهية).

. مساعدة الأسر ضعيفة الدخل أو المعوزة ماديا لتمكينها من تلبية بعض حاجيات الأطفال ذات العلاقة بالتمدرس.

. الاعتناء أكثر بالمتعلمين الذين تظهر عليهم بوادر التخلف الدراسي.

. الرعاية الفنية للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التكيف مع الوسط المدرسي.

. التكوين العلمي والبيداغوجي للمعلمين¹.

7.2. المقاربات النظرية المفسرة لظاهرة التسرب المدرسي:

1.7.2. مقارنة بيار بورديو:

يرى أن الحقل التربوي مجال لإعادة الإنتاج الطبقي والرأسمال الثقافي، حيث لا يسعى للكشف عن وظيفة المؤسسة التعليمية بصفاتها آلية الإنتاج الاجتماعي فقط، وإنما في الكيفية التي حاول من خلالها تحليل وتفسير ظاهرة اللامساواة أمام المدرسة من جهة وفي التنبيه على دور العوامل السوسيوثقافية في المسار الدراسي للمتعلمين من جهة أخرى، غير أن هذه المقاربة للظاهرة التربوية تدخل في إطار السوسيولوجيا النقدية للتربية، هذا الاتجاه الذي تشكل منذ الستينيات بسبب محاولات تفسير اللامساواة التربوية، فالمقاربة لا تكافؤ الفرص في الحقل التربوي وإعادة إنتاج نفس الحظوظ، انطلق بورديو من مفهوم الرأسمال الثقافي حيث فرض هذا الأخير نفسه بداية بأعمال بورديو كفرضية ضرورية للإلمام بانعدام المساواة المدرسية للأطفال القادمين من مختلف الطبقات الاجتماعية وذلك بربط النجاح المدرسي بالرأسمال الثقافي بين الطبقات والفئات الاجتماعية².

ومنه فالمدرسة تبقى في سبيل الأوحاد والوحيد لولوج الثقافة وهذا في كل المستويات الدراسية، وبالتالي فالمدرسة هي الطريق الملكي لدمقرطة الثقافة، فالمتعلمين يختلفون

¹ سيد احمد نغاز، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، ص 23

² رابح بن عيسى، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زربية الوادي، بسكرة، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، 2015م، 2016م، ص 28-29.

بمجموع الاستعدادات والمعارف القبلية التي تعود الو وسطهم الاجتماعي، فهم إذن ليسوا متساويين في اكتساب الثقافة العالمية إلا سوريا وبالتالي فإن الثقافة المدرسية ليست بثقافة محايدة وإنما هي ثقافة طبقية، بمعنى انه كلما كانت المسافة بين المدرسة وثقافة وسط الانتماء قصيرة وهي ثقافة مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية كلما كان النجاح في المؤسسة مرتفعاً وكلما كانت المسافة طويلة كانت سببا في الفشل في المؤسسة التربوية والانسحاب منها.

ويكشف بورديو على إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية، وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم فإن أبناء الفئات الميسورة يبرهنون على مستوى من النمو العملي المبكر وكذلك الشأن بالنسبة للرأسمال اللغوي الأكثر تلاؤماً مع متطلبات المدرسة، وهذا الرأسمال متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال ومتمثلاً في الكتب والأعمال الفنية والأجهزة المعلوماتية والسفريات ووسائل الإعلام، كل هذه العناصر تشكل محيطاً ملائماً للتمرن والتدرب، وتفسر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة، بينما الأطفال المنتمون للطبقات الفقيرة والذين لا يتوفر لديهم هذا الرأسمال الثقافي نجد ملكتهم المعرفية تكاد تكون معدومة وبالتالي يصعب عليهم التواصل ومسايرة المنظومة التعليمية مما يؤدي إلى فشلهم الدراسي ومن ثم التسرب من المدرسة¹.

2.7.2. نموذج (vinent Tinto): والذي ظهر عام (1975م-1987م)، وتم تطويره عام (1990م)، وتقوم مبادئ الأساسية عند (vinent Tinto) لتفسير التسرب المدرسي على عدم التكامل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى المتعلم، فيفترض هذا النموذج أن لكل متعلم سمات أسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق لتهيئة الفرد للالتزام بالنظم الأكاديمية التي تهدف إلى التنمية المعرفية والوجدانية، وهذا ما يحقق ما يعرف بالتكامل الأكاديمي، كما أن المتعلم في المدرسة في المدرسة يدخل في تفاعلات مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس مما يحقق الاندماج الاجتماعي²، ومنه فكل من التكامل والاندماج الاجتماعي لهما

¹ رابح بن عيسى، مرجع سبق ذكره، ص 30. 31.

² عبد المريد عبد الجبار، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، 2009م-2010م، ص 25.

تأثير في اتخاذ المتعلم قرار الاستمرار في الدراسة أو التسرب منها، فالمتعلم الذي لا يحقق قدر من التكامل الأكاديمي والاجتماع من المرجح أن يتسرب من الدراسة¹.

3. الرسوب المدرسي:

1.3. مفهوم الرسوب المدرسي:

1.1.3. لغة: لقد قرن تعريف الرسوب المدرسي لغة بالقسوة أو الفشل أو الإخفاق في الامتحان فنجد قول القائل رسب يرسب رسوباً، الشيء في الماء رسب التلميذ اخفق في الامتحان ولم ينجح، الراسب والرسوب من الرجال إلي الحليم الثابت، الراسب عند الطلبة العلم المخفق في الامتحان².

2.1.3. اصطلاحاً: يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي، بحيث أنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي³.

2.3. تعريف الرسوب المدرسي:

بقاء التلميذ في نفس السنة الدراسية لمدة سنتين دراسيتين متتاليتين وغالباً ما تكون ظاهرة الرسوب نتيجة حتمية للظاهرة التخلف المدرسي بنوعيه الدائم والقصير⁴.

يعرفه "عباس فتو" الرسوب هو إعادة المتعلم لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج ويترتب على إعادة شغله لمقعد من المقاعد عن أكثر من مرة ويكون تخرجه من المدرسة متأخر عن الموعد المحدد لذلك بعدد للسنوات الرسوب⁵.

3.3. سمات التلاميذ الراسبين:

1.3.3. السمات العقلية: ضعف الذاكرة والتشتت وفي الغالب يميل إلى الأشغال اليدوية.

¹ عبد المريد عبد الجبار، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، 2009م-2010م، ص 25.

² فؤاد فرام البستاني، منجد الطلاب، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط، بيروت، 1973م، ص 242.

³ محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية: نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، الجزائر، دار العلوم، 2006م، ص 312.

⁴ جماعة من اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي تأليف المنظمة العربية للثقافة والعلوم، لاروس، 1989م، ص 520.

⁵ كمال ناجي، الكفاية التعليمية في المدارس، تجربة قطرية، دار العلوم للنشر، قطر، د س، ص 169.

2.3.3. السمات الجسمية: أهم ما يميز الراسبين عن غيرهم العاديين في نموهم الجسمي، فهم اقل طولاً وأثقل وزناً واكل تناسقاً كما ويحتمل انتشار ضعف السمع وعيوب الكلام وسوء التغذية وعيوب الأبصار من العاديين وضعف الحواس بشكل عام¹.

3.3.3. السمات الانفعالية: فقدان الثقة بالنفس وعدم الاستقرار الانفعالي والخجل².

4.3.3. السمات الاجتماعية:

. عدم الاهتمام بالعادات والتقاليد.

. عدم شعورهم بالولاء للجماعة وعدم تحمل المسؤولية.

. صداقتهم متقلبة لا تدوم كثيراً³.

4.3. أسباب الرسوب المدرسي:

. ضعف التوجيه التعليمي للمتعلّم.

. قصور نظام الامتحانات السائد والذي يركز على قياس القدرة على الاستظهار أكثر من قياسه للقدرة على الفهم والاستيعاب.

. رداءة المناهج وطرائق التدريس.

. ضعف وتأخر بعض المتعلمين في التحصيل الدراسي.

. ضعف العلاقة بين الأسرة والمدرسة⁴.

5.3. أنواع الرسوب المدرسي:

1.5.3. التأخر الدراسي العام: ويرتبط هذا النوع بالذكاء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين المصابين بهذا النوع ما بين (70 إلى 85)، أي دون المتوسط، ويشمل جميع المواد الدراسية.

¹ نادر فهمي الزبود، علم النفس المدرسي، الشرق الأوسط للطباعة، الأردن، 1981م، ص 76.

² رشاد صالح دمنهوري، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي: دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية، دم ن، 2006م، ص 118.

³ طلعت حسن عبد الرحيم، سيكولوجية التأخر الدراسي، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر، 1980م، ص 88.

⁴ حمزة الشريف علي، مرجع سبق ذكره، ص 41.

2.5.3. التأخر الدراسي الخاص: وهو التأخر الدراسي الذي يكون في مادة معينة مثل الحساب أو العلوم، ويرتبط هذا النوع بالمواقف الصادمة التي يمر بها المتعلم ك وفاة احد أفراد الأسرة أو مثل الأحداث التي نحيها من قتل وتشريد ومداهمات¹.

3.5.3. التأخر الدراسي المستمر والمزمن: وهو مكمل للعام بحيث يقل تحصيل المتعلم عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة، ويمكن للمتعم العادي أن يتأخر بصفة دائمة بسبب الأمراض المتكررة والمزمنة كالصرع والربو والسكري وغيرها من الأمراض، والتي تجعله يتغيب بين فترة وأخرى ويتراجع في مردوده الدراسي وبعدها يصاب بالتأخر ومنه إلى الرسوب.

4.5.3. التأخر الدراسي الحقيقي: وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على المتعلم صادقا وموضوعيا².

5.5.3. التأخر الدراسي الموقفي: وهو تأخر المتعلم في دراسته بشكل جزئي أو كلي بعدما كان من العاديين بسبب حدوث اضطرابات في أسرته ك وفاة احد الوالدين أو إصابته بمرض مفاجئ يستدعي إدخال المستشفى أو صدمة انفعالية حادة³.

6.5.3. التأخر الدراسي الظاهري(المزيف): في هذا الشكل تكون قدرات المتعلم عالية أما مستوى الأداء أو التحصيل يكون اقل من هذه القدرات وبإمكان المتعلم أن يجد ويجتهد⁴.

7.5.3. التأخر الدراسي الوظيفي: حيث تكون قدرات المتعلم العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من اضطرابات عضوية أو عقلية، إنما الخل والاضطراب يكون من الناحية الوظيفية كما هو الحال عندما تتدخل العوامل النفسية فتقلل قدرة المتعلم على التحصيل⁵.

6.3. نتائج وآثار الرسوب المدرسي:

¹ مفهوم التأخر الدراسي وأنواعه وأسبابه، 2009م، <https://twgeeh.ahlamontada.com> تاريخ التصفح 2020.02.12 على الساعة 12:00.

² فيصل محمد خيرى الزرادة، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، بيروت، دار النفائس للنشر، 1988م، ص 40.

³ مصطفى منصورى، التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2005م، ص 21.

⁴ على عوينات، التخلف المدرسي: أسبابه وعلاجه، دار أليا للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م، ص 387.

⁵ ناجي داود إسحاق السيد، أنواع التأخر الدراسي ضمن سلسلة في بيتنا متأخر دراسيا،

<https://kenanaonline.com>.2020.02.12.12:15.

. هدر الكثير من الطاقات والإمكانات المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم.

. يؤثر في كفاءة النظام التعليمي من خلال إضعاف قدرته على الاحتفاظ بالمتعلمين المسجلين به حتى نهاية مراحلهم الدراسية.

. زيادة عدد العاطلين عن العمل وارتفاع معدل البطالة في المجتمع نتيجة زيادة عدد المرشحين من المدارس.

. التحاق بعض الراسبين بمجالات العمل قبل الحصول على التأهيل المناسب الذي يمكنهم من الوقوف على المستجدات والتطورات المتلاحقة في ميادين العمل المختلفة مما يشكل احد العوائق التي تقف في سبيل تقدم المجتمع وتطوره.

. نقص العمر الإنتاجي للفرد بعدد السنوات التي رسب فيها. . ضياع كثير من الموارد المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم لان ارتفاع عدد المتعلمين الراسبين يستلزم ارتفاع النفقات اللازمة لتغطية احتياجات هؤلاء المتعلمين الراسبين.

. يؤخر التحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل وخاصة عندما يحدث ذلك في المرحلة الثانوية لما يترتب على ذلك نقص في العدد المطلوب من القوى العاملة المتخصصة التي يحتاج إليها سوق العمل ومجالات الإنتاج المتعددة¹.

7.3. طرق علاج الرسوب المدرسي:

1.7.3. التعليم المكيف أو التربية الفارقية: يعتبر هذا النوع من التعليم طريقة علاجية لفئة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو بطيء التعلم أو الذين يعانون من ضعف عقلي بسيط ومن الضروري هنا أن نفرق بين هذه المفاهيم رغم أن نتيجتها واحدة تتمثل في إعاقة المتعلمين عن التحصيل الدراسي، وتؤدي إلى الفشل سواء بهم لرسوب أو التسرب²، كما يهدف إلى تقديم خبرة تربوية مناسبة لكل متعلم حسب قدراته وميوله وخبراته السابقة يتصف هذا البرنامج بأنه مكثف يركز على المواد الدراسية التي يجد فيها المتعلم الصعوبات

¹ الرسوب المدرسي، 2018م، www.gigo.green.blogspot.com تاريخ التصفح 2020.12.12 على الساعة 12:40.

² نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر، 2000م، ص 167.

الذي يراعي فيه الفروق الفردية، وهو يمر بمجموعة من المراحل: مرحلة الاستكشاف، مرحلة المتابعة، مرحلة الإدماج¹.

2.7.3. التعليم التعويضي: يعد هذا البرنامج لكون الرسوب الدراسي يرجع إلى عامل الحرمان الاجتماعي والفقر والعوز الاقتصادي وتتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم: . علاج المشكلات الدراسية حتى لا يتعرض المتعلم إلى مشاكل تعيق تقدمه الدراسي في المراحل اللاحقة.

. تقديم برنامج تعليمي مكثف للأطفال الغير قادرين من الناحية المادية ولهم إمكانيات عقلية².

3.7.3. بيداغوجية الدعم: يقدم هذا النوع من العلاج في شكل حصص استدرائية داخل الصفوف الدراسية ويخصص حيز مناسب في جدول التوزيع الأسبوعي وتهدف حصص الدعم إلى معالجة النقائص التي تم ملاحظتها لدى التلاميذ كمعالجة التأخر الدراسي في مادة معينة أو عدة مواد نتيجة لمرور المتعلم بخبرات سيئة.

تهدف بيداغوجية الدعم إلى علاج الرسوب لدى المتعلمين في مادة أو بعض المواد وترمي إلى تذليل الصعوبات الشخصية لدى فئة معينة، وهي ضروري لمعالجة النقائص عند المتعلمين من الانتقال بمستوى زملائهم وتنظم حصص الدعم حسب الحاجة³.

4. الغش في الامتحان:

1.4. تعريف الغش في الامتحان:

الغش هو نوع من التحايل والخداع، الذي يستعمله المتعلم مهما كان مستواه أثناء الفروض والاختبارات والامتحانات والمسابقات للإجابة على نتائج جيدة وضمان النجاح⁴.

¹ نبيل عبد الفتاح، مرجع سبق ذكره، ص 167.

² أبو حطب فؤاد، صادق آمال، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1983م، ص 505.

³ عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الزهراء للنشر، القاهرة، مصر، 1999م، ص 138.

⁴ ثانوية الجزائر، ظاهرة الغش في الامتحان وأثرها على المنظومة التربوية، 2012م، <https://lyeedz.blogspot.com> تاريخ التصفح

2019.12.18 على الساعة 17:05

ويعرف أيضا بأنه مجموعة السلوكيات والأنشطة غير المسموح بها والممنوع قانونيا وتربويا، بحيث يقوم بها الممتحن سواء في الامتحانات المدرسية التي تقوم في فترات متنوعة أو في أداء الواجبات المنزلية كالتحليل أو النقل قصد الحصول على نتائج وامتيازات، بحيث يخترع المتعلم وسائل وتقنيات مختلفة متطورة وغير شرعية لا يقر بها المحيط المدرسي¹.

2.4. أسباب الغش في الامتحان:

1.2.4. العوامل الأسرية:

تلعب دور في تكوين شخصية الطفل في نمو قدراته المعرفية بالشكل الصحيح والسليم، وعليه فدور الوالدين واتجاهاتهما في التنشئة الأسرية لأطفالهم مثل التقبل والإهمال أو الرفض أو الحب وغيرها، وهي عوامل تساهم بشكل آخر في اكتساب الطفل سلوكيات معينة سواء ايجابية كالصدق والتعاون أو سلبية كالعادات والكذب والغش والعنف والخداع، إن أهم عامل يساهم في تنمية سلوك الغش لدى الطفل هو مشاهدة أو سماعه لوالديه يقومون بهذا السلوك سواء في تربيته أو في معاملته أو علاقاته لان الوالدين هما قدوة لأبنائهم².

2.2.4. العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

تعتبر الخلفية الاجتماعية للمتعلم تساهم هي الأخرى بدورها في دفع المتعلم إلى ممارسة الغش، كما تلعب الفئات الاجتماعية دورا بارزا في تنامي هذا السلوك بين المتعلمين في المدارس، حيث أن الفئات العليا في المجتمع غالبا ما تشجع على ذلك لأنها تضغط على أبنائها في الحصول على درجات عالية، على عكس اسر الفئات الدنيا في المجتمع التي يكون أبنائها اقل حضا في متابعة أبنائها للدراسة، أي في متابعة التعليم العالي أو تولي مناصب اجتماعية مناسبة، وتتصف هذه الأسر بالحفاظ والتمسك بالقيم والعادات الاجتماعية، كما لا ينبغي أبناء الأسر الفقيرة من ممارسة هذا السلوك أو السلوكيات³

¹ محمد الشهب، المدرسة والسلوك الانحرافي في دراسة اجتماعية تربوية، دار الثقافة للنشر، المغرب، 2000م، ص 19.

² سامي محمد ملحم، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 2007م، ص 165.

³ عبد العزيز معاينة، محمد عبد الله الجغيمان، مشكلات التربية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م، ص 64.

الانحرافية لان صعوبة الغش وصعوبة الحصول على الرغبات والحاجات تدفع بهم إلى ممارسة الغش المدرسي¹.

3.2.4. العوامل التربوية (البيداغوجية):

1.3.2.4. نظام الامتحانات: نظام الامتحانات إحدى العوامل الاجتماعية المساهمة في تنامي سلوك الغش لدى التلاميذ بحيث أن صعوبة الامتحانات وعدم وضوحها وكذلك وعدم الاستعداد الكافي لها والحرص الكبير على الحصول على نتائج ودرجات جيدة وأعلى، وعدم استيعاب المادة الدراسية وكرهها، بالإضافة إلى تهاون المراقب في حراسة يؤدي حتما إلى ظهور سلوك الغش وتفتيشه في الوسط المدرسي، يلجأ المتعلمين إلى ممارسة الغش بهدف الحصول على نتائج جيدة كما أكدت بعض الدراسات أن ضغط العلامة بمعنى الرغبة القوية في الحصول على نتائج جيدة وشغل مكانة اجتماعية مناسبة من أجل حفاظ الكرامة والحفاظ على معدل تراكمي جديد يتماشى مع متوسط درجات المتعلمين تدفع إعداد كبيرة من المتعلمين إلى ممارسة الغش المدرسي في الاختبارات أو أداء الواجبات².

2.3.2.4. أسلوب وكفاءة المعلم: يعتبر المعلم محور العملية التعليمية وكذلك عضو رئيسي فيها، وبإمكانه أن يكون مسئول مباشر أو غير مباشر في دفع المتعلمين إلى ممارسة سلوك الغش في الاختبارات وأداء الواجبات فعدم تمتعه بالكفاءة اللازمة للتدريس أو عدم كفاءته في نقل المعلومات بشكل واضح ومفهوم يجعل المتعلمين لا يستعد الاستعداد الكافي والجيد للامتحانات يصاحبه الشعور بالقلق والخوف والتوتر، بحيث عندما يستخدم المعلم الامتحانات كوسيلة للعقاب وإخضاعها لسلطة وإدارته وتعليماته، كل هذه الأمور تدفع المتعلمين من قبل المعلم تجاه المتعلمين تدفعهم إلى ممارسة سلوك الغش كوسيلة للهروب من العقاب باستعمال كل التقنيات والطرق الممكنة في ذلك³.

3.3.2.4. الوسط المدرسي في فترة الامتحانات: إن جو التوتر والقلق والانفعال الذي يسود فيه نظام الامتحانات وتغير نظام الدروس العادي الذي يصبح عن الانضباط وكذلك سبب الاهتمام الإدارة بالإعداد والتحضير للامتحانات المدرسية هذا الجو المشحون بهذه المشاكل

¹ عبد العزيز معاينة ، مرجع سبق ذكره، ص 64.

² أمل عبد السلام الخليفي، إدارة الصف المدرسي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م، ص 312.

³ هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي والنفسي والإسلامي: نظرياته، دار العنقاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م، ص 220

والصعوبات يدفع المتعلم بان يجعل شغله الشاغل والوحيد هو الحصول على درجات عالية
بشتى الوسائل الممكنة مما يشجع على ممارسة سلوك الغش المدرسي وتغشيه بين المتعلمين
في المدارس¹.

3.4. أنواع الغش المدرسي:

1.3.4. غش الالتباس: حيث يلتبس المتعلم عدد من الأمور من غير قصد نتيجة قصور
عقلي أو إدراكي، ولا ينطوي هذا النوع من الفعل انحراف في الفعل.

2.3.4. غش التقليد: يمارس هذا النوع من الفعل عند الأطفال أو المتعلمين لتحقيق غايات،
وإذا استمر هذا النوع عند الطفل أو المتعلم يصبح عادة سلوكية فعلية تقليدا لما حوله من
الكبار أو من أقرانه يشكل خطرا عليه، ويتعرض لعواقب نتيجة هذا الفعل سواء من الوالدين
أو من المعلم أو من القانون الداخلي للمدرسة.

3.3.4. غش المزاج: يمارسه المتعلمين أو الأطفال بهدف المزاج أو إبقاء الآخرين في
المأزق دون خشية أو خجل منهم، ومن الممكن أن يتطور هذا الفعل مع العمر ليصبح عادة
سلوكية تربوية اجتماعية غير مسموح به قانونيا أو اجتماعيا أو تربويا.

4.3.4. غش الانتفاع: هذا النوع من الفعل هو من أكثر أنواع الغش انتشارا في الوسط
المدرسي بين المتعلمين، بحيث يقومون به لمنع عقوبة تقع عليهم بهدف تحقيق مكاسب على
حساب الغير، ويحدث لدى المتعلمين أو الأطفال بين فئات العمر (12.6 سنة)، كالغش في
الامتحان.

5.3.4. الغش المرضي: يحدث هذا النوع من الفعل بطريقة لا شعورية في نطاق خارج عن
إرادته، كما يسمى الكذب المرضي أي يقوم به المتعلم دون وعي منه².

¹ صبري بردان، على الحياتي، الإرشاد التربوي والنفسي والإسلامي ونظرياته، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م،
ص 39.

² سامي محمد محلم، مرجع سبق ذكره، ص 164.

6.3.4. الغش الدعائي: يهدف إلى تغيير مكانة المتعلم وموقعه بين أقرانه وتعزيز النجاح خوفاً من الغش والضعف الدراسي، وهذا الفعل السلوكي يحدث لدى المتعلمين نتيجة الشعور بالنقص¹.

وهناك أنواع أخرى نذكر منها:

- . الاستعانة بالغير أثناء الامتحانات، أو بمساعدة الحراس (الأستاذة والمعلمين وغيرهم).
- . انجاز الواجبات والتمارين المنزلية من قبل الأهل أو الأقارب والأصدقاء بدل المتعلم نفسه.
- . نقل إجابات الفروض المنزلية عن الزملاء دقائق قبل الدخول إلى المدرسة أثناء الحصص الدراسية.
- . تقديم نقاط وهمية للمتعلمين أو الطلبة في الجامعات لم يحضروا للدراسة أو الامتحانات أصلاً.
- . تضخيم نقاط بعض المتعلمين في بعض المواد أو كلها لرفع نسب النجاح.
- . تعمد الغياب بمبرر أثناء الامتحانات للإبقاء على النقطة الجيدة المحصل عليها في الفرض أو في امتحانات السداسي الأول بالنسبة للجامعة.
- . تبني دراسات ومذكرات تخرج من جامعات أخرى أو من الانترنت مع إحداث بعض التغييرات السطحية عليها وتقديمها على أنها من انجاز المتعلم².

4.4. طرق وأساليب الغش في الامتحان:

- . كتابة أو طباعة معلومات على أوراق بيضاء لا يمكن ملاحظة الكتابة عليها إلا بوضع قليل من الماء عليها لتظهر الكتابة، أي أن المتعلم يحمل ورقة بيضاء ويستعمل تقنية معينة أو قلماً معيناً ويكتب ما يريد على الورقة ويصطحب معه عبوة ماء صغيرة ويضع الورقة³

¹ سامي محمد محلم، مرجع سبق ذكره، ص 164.

² خالد عبد السلام² خالد عبد السلام، الغش في الامتحانات، 2011م، <https://www.djazairess.com.18.12.2019.17:18>

³ عماد مرزوقي، مرجع سبق ذكره.

أمامه ويوهم المدرس بشربه للماء مفتعلا بعض قطرات الماء على الورقة ثم يقوم بمسح الورقة لتكشف المعلومات التي قام بكتابتها غشا.

. كتابة المتعلم المعلومات التي يحتاجها والتي يصعب عليه حفظها تحت أسفل الحذاء.

. طباعة المعلومات على ورق شفاف وملفوف يوضع في أقلام مخصصة بحيث يمكن فتح ملفوف الورق بسحبه من بطن القلم بطريقة مبتكرة.

. استعمال الهاتف النقال والتي أصبحت قوانين التعليم والتربية تحظر استخدامها أو حملها أثناء الامتحان إلا أن البعض قد يصطحب معه أكثر من جهاز متمسكا بأمله في الغش لكن عادة ما يسهل كشف من يستعمل هذه الوسيلة.

. استعمال البرشام الصغير وهي وسيلة تقليدية لكنها الأكثر رواجاً بين المتعلمين من خلال طباعة معلومات مكثفة في أوراق صغيرة وتخبيئها ثم التظاهر بها بشكل مخادع مع الالتفات الكثير ونقل البيانات منها على ورقة الامتحان ومثل هذه الوسيلة عادة ما يتم كشفها من خلال الأساتذة المراقبين¹.

. الكتابة على اليد، حيث تستخدم هذه الطريقة أكثر في مواسم الامتحانات التي تتصادف مع موسم الشتاء، حيث يقوم المتعلم بكتابة بعض المقتطفات من المنهج على الجز الأسفل من ذراعيه وهو الزند، ونظرا لبرودة الطقس فهو يرتدي شيئا طويلا الكم ليغطي يديه.

5.4. آثار الغش المدرسي في الامتحان:

. تكاسل المتعلمين وعزوفهم عن استذكار الموضوعات الدراسية.

. ضعف روح المنافسة بين المتعلمين.

. التقليل من أهمية الاختبارات في تقويم التحصيل المدرسي للمتعلمين.

. إعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنواتج العملية التعليمية تنتهي إلى تخريج أفراد ناقصي الكفاءة وقل انضباطها في أعمالهم².

¹ عماد مرزوقي، مرجع سبق ذكره.

² عماد حسين المرشدي، ظاهرة الغش وأثرها على الطالب والمجتمع، جامعة بابل، 4.

6.4. إجراءات الحد من ظاهرة الغش في الامتحانات:

1.6.4. التربية الأسرية: إن التعرف على أساليب الحياة والتربية الأسرية وما يحتويها من قوة، يؤدي بالجهات المدرسية المعنية لمشاركة الأسرة قدراتهم على التعليم والتحصيل، وتجنب العقاب والبعد عن تحقير الطفل لأتفه الأسباب أو السخرية من إمكانياته وقدراته أو المقارنة بينه وبين إخوته أو زملاءه، وإن يعرف الوالدين حدود قدرات الطفل وإمكانياته في تحقيق النجاح ولا يصران على أن يحرز ما هو أعلى من إمكانياته¹.

2.6.4. تنظيم دورات تدريبية مكثفة وورش عمل تقييمية لمن يحتاج من المعلمين بإدارة أفراد مختصين مؤهلين من إدارات التعليم المركزية، وتهدف بالدرجة الأولى لتطوير ميول ومهارات التقييم المتنوعة لدى المشتركين فيها بما يفيد تعلم المتعلمين، ويوجه تحصيلهم الدراسي.

3.6.4. استطلاع عام في أول السنة الدراسية ومنتصفها لأفراد المتعلمين حول مواطن الصعوبة التي تواجههم في تعلم المادة الدراسية ، سواء كانت هذه الصعوبات تخص المعلم أو المنهاج في الأقران أو الإدارة المدرسية أو غرفة الصف أو بيئة المدرسة أو الأسرة أو البيئة المحلية، ثم تحليلها وتحديد معوقات التعلم لدى كل متعلم ومعالجتها نفسياً وتربوياً حسب طبيعة هذه المعوقات.

4.6.4. تجنب العقوبات الصارمة والضرب والتهديد للتغلب على مواطن العنف في التحصيل المدرسي وما يثيره من رغبة بالغش في اختبارات وأداء واجباته، العقاب عموماً لا يعالج السلوك عادة بل يؤدي إلى كبته أو إخفائه مؤقتاً حيث يظهر مرة أخرى عند زوال الضغط أو التهديد الخارجي علن المتعلم².

5.6.4. الإشراف المباشر: لقد أظهرت الدراسات انه يزيد احتمال قيام المتعلم بالغش كلما أحسوا أنهم لن يتم ضبطهم، ومن خلال توفر إشراف مباشر من قبل الراشدين على

¹ بطرس حافظ بطرس، المشكلات النفسية وعلاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 2010م، ص 469.

² محمد زياد حمدان، الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية، ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه، دار التربية الحديثة، الأردن، 1987م، ص35. ص36.

المتعلمين أثناء قيامهم بتقديم الامتحانات في المدرسة يمكن تقليل سلوك الغش إلى حده الأدنى، ومن النتائج الثابتة في أدب الموضوع أن الخوف من الضبط هو أقوى رادع للغش¹.

6.6.4. عقاب من طرف الوزارة للمتعلمين الذين يغشون في الامتحانات والعمل على إقصائهم من المدرسة وحرمانهم لمدة طويلة بخصوص مواعيد امتحانات وإعادتها².

7.6.4. قيام مدير المدرسة بالتعاون مع أعضاء الهيئة التدريسية بوضع برامج توعية منذ بداية العام الدراسي حول تعليمات الغش في الامتحانات وخاصة الامتحانات العامة³.

8.6.4. الإكثار من الدورات أثناء العمل للمديرين والمدرسين للرفع من مستوياتهم وقدراتهم مع العناية بالتأكيد على محاربة ظاهرة الغش⁴.

خامسا: طرق معالجة المشكلات التربوية

1. مفهوم حل المشكلات التربوية:

يعرف الباحثان "كروليك و رودنيك" مفهوم حل المشكلات بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل الغموض أو اللبس الذي يتضمنه الموقف، ومن أهم العناصر التي يجب أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار عند التخطيط لتعليم إستراتيجية حل المشكلات بطريقة الفعالة⁵:

¹ نزيه حمدي، نسيمة داود، مشكلات الأطفال و المراهقين وأساليب المساعدة فيها، دار الفكر، عمان، الأردن، 2008م، ص 439.

² سليمان الخالدي، ظاهرة الغش في الامتحان لدى تلاميذ العرب واليهود أثناء المرحلة الثانوية، مجلة فلسطين، العدد 15، 2011م، ص 135.

³ فضيلة عرفات، محمد السبعوي، ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أسبابها وأساليبها وطرق علاجها، مجلة التربية والعلم، العدد 3، المجلد 14، 2007، ص 295.

⁴ مصطفى عمر التير، على عثمان امين، التغير في انساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف، نموذج الغش في الاختبارات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، 2003م، ص 239.

⁵ فيصل بن علي الغامدي، مهارة حل المشكلات، مركز الرياض لرعاية الموهوبين،

<https://ssts.com/readarticle.2019.12.17.08:55>

. يجب على المعلم أن يتحقق من معارف متعلميه السابقة وخبراتهم التراكمية عند تحضير تطبيقاته ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات، لأن المعرفة السابقة للمتعلمين تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة.

. أن يحاول المعلم بشتى الوسائل أن يجعل المتعلمين يشعرون بالمشكلات وبضرورة البحث عن عدة حلول لها، لأنه إذا لم يتفاعل المتعلمين مع المشكلات لن تتوافر لديهم الدافعية لحلها.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه كلما كانت المشكلة مرتبطة بالخبرة الشخصية للمتعلم كلما كانت دافعيته أقوى لحلها.

2. استراتيجيات حل المشكلات التربوية:

. الإحساس والشعور بالمشكلة التربوية، وتحديدًا بوضوح ودقة.

. جمع أكبر عدد من الحلول والأفكار.

. تحديد معايير قبول الحل، قبول الحلول¹.

. تدريب المتعلم على حل المشكلات مستقبلاً.

. تساعد المتعلم على إصدار أحكام سليمة في كل أمر أو مشكلة يعالجها².

3. مبادئ حل المشكلات التربوية:

. رصد الظواهر السلبية في المدرسة بشكل يومي من قبل الإدارة المدرسية ومناقشتها في اجتماعات طارئة إذا تطلب الأمر لاتخاذ قرارات حولها.

. إشراك أولياء الأمور بشكل متواصل وإخبارهم بتقارير أسبوعية تكتب بمحاضر اجتماعات الإدارة المدرسية عن المظاهر السلوكية وغير التربوية التي تبدر³ من أبنائهم كي يطلعوا على الواقع التربوي والمشكلات التي تظهر في المدرسة وإخبارهم بالظواهر السلبية وغير

¹ فيصل بن علي الغامدي، مرجع سبق ذكره.

² سعد غني نوري، إستراتيجية حل المشكلات، 40:21.9.2020.06.researchgate.net

³ فيصل بن علي الغامدي، مرجع سبق ذكره.

التربوية المرصودة في المدارس من اجل التعاون بين هذه الجهات والإدارة المدرسية لوضع حلول علمية وتربوية موضوعية لهذه المشكلات، ومن هذه الجهات السائدة المشرفين التربويين والإدارة الإرشادية في مديريات التربية والأطباء النفسيين ومراكز البحوث التربوية والنفسية.

. سعي الإدارة المدرسية الجادة إلى تنفيذ القوانين واللوائح والتعليمات الصادرة من الجهات التربوية العليا، مثل وزارة التربية أو مديريات التربية في المحافظات واجب تربوي يجب تحقيقه لأنه أمانة في أعناق جميع أعضاء الإدارة المدرسية¹.

سادسا: تفعيل دور المرشد التربوي في المؤسسات التعليمية لحل المشكلات التربوية

(1). تعريف المرشد التربوي

يمتلك المرشد التربوي الخبرة والمهارة والوقت الكافي لمساعدة المتعلم في مجالات متعددة وهو شخص متخصص ومدرّب لانجاز عمله بمهارة عالية².

(2). خصائص المرشد التربوي والأخصائي النفسي

. المظهر العام اللائق وتنوع الخبرات.

. الإيمان بقدرة كل فرد على تغيير نفسه بنفسه.

. الذكاء العام وسرعة البديهة.

. القدرة على قراءة وفهم وتفسير ما بين السطور بحرص.

. الثقة في النفس واعتبار الذات وفهم الذات والتوافق النفسي والصحة النفسية³.

. الإخلاص في العمل وإنجازه على أكمل وجه دون تقصير أو إهمال.

¹ غالب محمد رشيد الاسدي، المشكلات المدرسية وأساليب معالجتها، مندى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بغداد،

مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، 2009م، 7:9، 17، 12، 2019، <https://www.gulfkid.com>

² زريقي سيف الدين فاروق، الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس

الأردنية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن، 2008، ص 15.

³ سعيد عمر سعيد نلهان، مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، عمادة الدراسات العليا كلية التربية، قسم علم النفس، 2015، ص 12.

. الشعور بمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.

(3). المهارات الأساسية للمرشد التربوي

. الإصغاء لفهم المسترشد لفهم كل ما يفكر ويشعر به نحو نفسه والآخرين.

. الانتباه والاهتمام والانتباه إلى السلوكيات اللفظية وغير لفظية، فهذه المهارة تساعد على التركيز على المسترشد.

. إعادة صياغة الأسئلة، تتيح للمسترشد سماع ما قاله المرشد وذلك يشجعه أما على الاستمرار في الكلام أو مراجعة نفسه.

. طرح الأسئلة وذلك للحصول على المعلومات اللازمة من المسترشد وتشجيعه على التعبير على نفسه حيث تعتبر هذه المهارة محور المقابلة الإرشادية.

. التلخيص يستخدم في اكتشاف مشكلة جديدة وعلى الانتقال من موضوع لآخر، ويستخدم في بداية الجلسة وأثنائها¹.

(4). دور المرشد التربوي في حل المشكلات التربوية:

. التخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية.

. عقد الندوات والمحاضرات بالتنسيق مع الإدارة .

. متابعة حالات الغياب المتكرر والتأخر أو أي حالات محالة من قبل الإدارة المدرسية.

. إجراء مقابلا فردية للمتعلمين وتقديم الاستشارات لهم فيما يواجهونه من صعوبات.

. يجمع المعلومات عن المتعلمين في البطاقة التراكمية لاستخدامها لأغراض إرشادية.

. يعمل على رفع التحصيل الدراسي للمتعلمين من خلال زيادة دافعيته للدراسة وتعريفهم بطرق الدراسة الجديدة².

¹ بدر البلوي، خصائص المرشد الطلابي الناجح ومهاراته ومهامه حسب ما ورد بالدليل الإجرائي والمحظورات الواجب تجنبها، 2014،

www.saudi.teachers.com.2020.06.21.10:04

² سعيد عمر سعيد نبهان، مرجع سبق ذكره، ص 13.

- . يقوم بحصص التوجيه الجمعي حيث يناقش مع المتعلمين موضوعات وقضايا تهمهم.
- . يقوم المرشد بمقابلة الأولياء وتقديم استشارات لهم في كافة الأمور التي تهم أبنائهم¹.
- . يقوم بإعداد الخطة الإرشادية السنوية².

سابعا: المشكلات التربوية في المدرسة الجزائرية

1. التسرب المدرسي في الجزائر:

رغم أن الجزائر أقرت جملة برامج إصلاح منظومتها التربوية، فإن تلك الإصلاحات لم تتجح في وضع حد ظاهرة التسرب المدرسي التي أخذت أبعادا مقلقة للغاية حسب منظمات رعاية الطفولة.

وتشير إحصائيات المرصد الوطني لحماية الطفولة (منظمة غير حكومية) المعلن عنها عشية الاحتفال باليوم المغربي للطفولة والمصادف ليوم (17 من فبراير) من كل عام إلى أن الجزائر تسجل سنويا أزيد من مائتي ألف حالة تسرب مدرسي، في حين يوجد أكثر من نصف مليون طفل خارج مقاعد الدراسة. ويشير المرصد إلى أن مراكز التكوين المهني تستوعب نحو ثلاث مئة ألف منهم بدون مستقبل معلوم.

وتحصى وزارة التربية وفقا لمعطيات الموسم الدراسي (2014م-2015م) أكثر من (8.5 ملايين) تلميذ في مختلف الأطوار يؤطّروهم نحو (668 ألف) عامل ينتشرون عبر (25 ألفا) و (496) مؤسسة مدرسية. وتمثل فئة الأطفال ما نسبته (30%) من مجموع سكان الجزائر بعدد يبلغ (12) مليونا وثمانية ألف طفل، ويمثل الأطفال ما تحت سن الرشد ما بين (6 و 8 سنوات) نسبة (63%) في حين تتجاوز نسبة من هم اقل من خمس سنوات نسبة (20%) وهي أرقام مقلقة³.

¹ سعيد عمر سعيد نبهان، مرجع سبق ذكره، ص 13.

² خلدون، واجبات المرشد التربوي في المدرسة، 2020.06.21.10:30 www.almonasara.blogspot.com

³ ياسين بودهان، التسرب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي على الحل، 2020.06.24.8:00 www.aljazeera.net

وتوقع رئيس المرصد مصطفى خياطي أن تسجل الجزائر خلال الأربع سنوات المقبلة أكثر من مليون طفل خارج مقاعد الدراسة، مما يدفع برأيه إلى ضرورة إيجاد حلول سريعة للمشكلة بسبب التداعيات الخطيرة على المجتمع بأسره.

ورصد خياطي ثلاثة أسباب وقال أنها تقف وراء ظاهرة التسرب المدرسي ونذكرها:

. الكثير من الأولياء بسبب دخلهم المحدود يدفعون أبناءهم لسوق العمل الذي يستقطب نصف مليون طفل.

. فقدان الإرادة العائلية الناتجة عن الطلاق أو هجر الوالد عن الدراسة.

. سلوك الطفل العدواني الذي يحيله على مجلس التأديب ويكون مصيره الطرد من المؤسسة المدرسية عقابا له¹.

ونذكر أسباب الرسوب حسب نورية بن غبريط:

. اكتظاظ الأقسام الدراسية، وغياب اللوازم اللوجستية في المؤسسات التربوية لمواجهة فصل الشتاء أو تقلب الظروف المناخية القاسية وبالتحديد في المناطق الداخلية والجنوبية من البلاد.

. البيروقراطية وضعف التكوين البيداغوجي لكثير من المؤطرين التربويين، سواء كانوا أساتذة أو مفتشين تربويين أو مدراء مؤسسات مدرسية².

وبين خياطي إن فئة الأطفال المعوقين لا يشملهم الإحصاء لان عددهم قليل جدا والمدارس الجزائرية تمتنع عن استقبالهم وتسجيلهم، كما كشف أن المرصد تقدم بطلب إلى وزارة التربية لإنشاء أقسام خاصة تستوعب الأطفال ذوي السلوك العدواني أو إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء لان عددهم كبير جدا إلا أن طلبه لم يتم الرد عليه لحد الآن حسب قوله³.

¹ ياسين بودهان، مرجع سبق ذكره.

² عميرة أيسر، ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر، 2017م، أخبار اليوم، djazair.com.2020.06.24.8:30

³ ياسين بودهان، مرجع سبق ذكره.

من جانبه أقر رئيس المكتب الوطني لجمعية أولياء التلاميذ احمد خالد إن التسرب المدرسي مشكلة يورق الأولياء بشدة بالنظر إلى العدد الكبير الذي تسجله الجزائر.

وعن الآثار السلبية لظاهرة التسرب المدرسي قال عرعار إن الظاهرة تساهم في رفع نسبة الأمية في الجزائر من عام لآخر. ويتوقع انه خلال أربعة سنوات المقبلة تسجيل قرابة المليون طفل خارج مقاعد الدراسة، وبين إن الجزء الكبير من هؤلاء يتعرضون للعنف من طرف المجتمع وبعضهم ينخرطون في الجريمة وتعاطي المخدرات، وهو العنف الذي يقول انه يغذي عنفا آخر تمتد آثاره في المجتمع بأسره¹.

2. التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية:

ظاهرة التسرب المدرسي من المشاكل التي تعاني منها المدارس الجزائرية، وهي ليست بالظاهرة الجديدة التي تعاني منها التربية والتعليم والمدارس ولا تقتصر على جنس دون الآخر أو على طبقة اجتماعية أو اقتصادية دون أخرى.

كما عقدت ندوات ولقاءات من اجل دراسة مثل هذه الظاهرة التربوية له دوره في الكشف عن أسبابها وطرق التخفيف منها، حيث أقيم يوم دراسي على سبيل المثال حول التسرب المدرسي من قبل وزارة التربية الوطنية في افريل (2000م) نوقش من خلاله مشكل التسرب المدرسي كانت موضوعات هذا اليوم الدراسي كما يلي:

. التسرب المدرسي، مفهومه ومنهجيته.

. أنواع التسرب المدرسي وتطور المنظومة التربوية.

. الفشل المدرسي وأسبابه في تحصيل مادة الرياضيات.

. الفشل الدراسي ونتيجة التسرب المدرسي.

وفي الأخير استنتج الأعضاء المشاركون في اليوم الدراسي أن التسرب المدرسي في الجزائر هو نتيجة الفشل المدرسي²، وهو بالضرورة ليس فشل التلميذ فحسب بل فشله ناتج

¹ ياسين بودهان، مرجع سبق ذكره.

² سيد احمد نقاز، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل تحديات الراهنة، ص 25.

عن عدة عوامل متداخلة يعيشها التلميذ مثل عدم الاهتمام به وإعطائه عناية خاصة وإجباره على أشياء يكرهها، وعدم الاهتمام بأفكاره وطموحاته، كما يعود تسرب التلاميذ إلى عدم اهتمام الأولياء بأبنائهم واهتمامهم بشؤون الحياة أكثر كما أن النظام التربوي في الجزائر يعاني من عدة صعوبات في تأدية رسالته¹.

3. العنف المدرسي في المدرسة الجزائرية:

العنف المدرسي ليس ظاهرة معزولة عن المجتمع، فالعنف المدرسي يعتبر مظهرا من مظاهر العنف عامة التي يعيشها المجتمع الجزائري سواء في الأسرة أو في محيط أو في الشارع، أو من خلال وسائل الإعلام كل هنا يشكل نسيجا مليء بالعنف يعيشه ويشاهده المتعلم حيث ما حل ليعد إنتاجه في المؤسسة.

حيث بينت الدراسات التي أجراها (حويتي (2004م) بالجزائر العاصمة) أن هناك (16) نوعا من السلوك العدواني داخل الثانويات، ومن بين أكثر أنواع العنف انتشارا عصيان أوامر الأستاذ، السخرية والاستهزاء، إثارة الفوضى بالقسم، الضرب، السرقة، التحرش الجنسي، المشاجرة، الكسر والتخريب، الكتابة على الطاولات والجدران، السب والشتم، وقد بينت الدراسة إن نسبة العنف الموجه من طرف المتعلمين تجاه الأساتذة اكبر بكثير من نسبة العنف الموجه من الأساتذة تجاه المتعلمين، وهذا مؤشر خطير على اهتزاز صورة الأستاذ في وعي المتعلم، وربما في وعي أهله أيضا مما يستدعي توعية الأسر بضرورة بذل جهد اكبر في عملية تربية أبنائهم وخاصة فيما يتعلق بزرع قيم احترام وتوفير المعلم.

ترجع معظم الدراسات الميدانية والإحصائيات الأخيرة تزايد وتنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي لا سيما في السنوات الأخيرة لاتساع ظاهرة العولمة، فهذه الأخيرة مست كل جوانب الحياة ولما كان المجتمع عبارة عن بنية متكاملة فانه بات من الضروري تأثير على المجالات في بعضها البعض²، بمعنى أن التغيرات التي شهدتها النظام التربوي كان نتيجة

¹ سيد احمد نغاز، مرجع سبق ذكره، ص 25.

² فنيش حنان، عريوة تونس، واقع النظام التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 05، ج01، جوان 2017، ص211.

حتمية لتأثيرات النظم الاجتماعية الأخرى، حيث تزامنت هذه الإصلاحات مع تنامي ظاهرة العنف داخل المدرسة الجزائرية¹.

4. الغش في الامتحان في المدرسة الجزائرية:

تعتبر ظاهرة الغش في الامتحانات من أكثر المشاكل التي توجهها المنظومة التربوية في المدرسة والجامعة الجزائرية، فالغش يعد من السلوكيات الانحرافية المخلة بالضوابط الاجتماعية والتربوية، والذي سجل حسب آخر الإحصائيات ارتفاعا ملحوظا في نسبته بين أوساط المتعلمين عبر مختلف التخصصات والدفعات، مما استدعى بعض المتخصصين دق ناقوس الخطر، فموضوع الغش أكثر الموضوعات تعقيدا وذلك لتعدد أشكاله ومستوياته وأساليبه وأهدافه، حيث تتطلب معالجته جوانب عديدة ومختلفة اجتماعية ونفسية وتربوية وسياسية واقتصادية وحتى حضارية².

فلا يختلف اثنان في الجزائر على ان الغش في الامتحانات أصبح ظاهرة متفشية تتكرر مع كل امتحان مدرسي فلا يوجد من لا يعرف الطرق التقليدية في الغش، وهي طرق استطاعت المصالح المسؤولة محاربتها والإيقاع بالمتورطين متلبسين، لكن ما لم تتمكن وزارة التربية الجزائرية من إيقافه هو غش التلاميذ عبر تكنولوجيا الاتصال الحديثة.

عاشت المدرسة الجزائرية العام الماضي فضيحة في امتحانات البكالوريا في دورة جوان (2015م)، بعد أن عمد المتعلمين إلى استعمال الهواتف الذكية وتقنية الجيل الثالث للانترنت في الغش، في حادثة أولى لم تعشها البلاد بعدما تسببت العملية في تسريب مواضيع الامتحان وحل الأسئلة المقترحة مباشرة عبر صفحات التواصل الاجتماعي بتواطؤ حتى من أولياء التلاميذ³.

¹ فنيش حنان، مرجع سبق ذكره، ص 214.

² ظاهرة الغش في الامتحان إلى أين، 2016م، www.assawt.net.2020.06.25.9:00

³ تدابير لقمع ظاهرة الغش بالجزائر فهل نجحت؟، 2016م، www.zedni.com.2020.6.25.9:10

خلاصة الفصل:

تواجه المدرسة مجموعة من المشكلات التربوية في إطار عملها إذا أنها تحتاج إلى تحليل للوصول إلى حل هذه المشكلة والتي تظهر في المدارس بشكل مكرر مما يعيق العملية التربوية، كما أن للمدرسة رسالة تربوية سامية فهي أسس التربية والتوجيه وتخرج الأفراد نافعين، وعليه فإن المتعلمين بحاجة إلى مساعدة في علاج مشكلاتهم التربوية باعتبارهم يمثلون أهم شرائح المجتمع.

ومن خلال هذا الفصل نتطرق إلى: تعريف المشكلات التربوية والتي تعرف بأنها تظهر لدى أطفال المدارس بشكل مكرر وتعيق نشاطهم الدراسي، وإلى الأسباب المؤدية لها كالأُسرة وغيرها، وأنواع المشكلات التربوية كالغش والرسوب في الامتحان والعنف والتسرب المدرسي. ولدراسة هذا الموضوع لابد من إتباع أسلوب أو طريقة للإلمام بهذه الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات على عدد من أفراد العينة.

القسم الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: المنهج المعتمد في الدراسة

ثانياً: أداة جمع البيانات

ثالثاً: مجالات الدراسة

رابعاً: عينة الدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الإجراء المنهجي للدراسة من أهم عناصر البحث العلمي، ممثلاً جوهر الدراسة ومن الأمور الأساسية التي يجب على الباحث العلمي أن يعرفها، والهدف منها هو التوصل إلى نتائج مقبولة من الناحية الفكرية والمنطقية بعيداً عن العشوائية، وذلك من خلال الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة بدراسة الموضوع التي ستمكن من الكشف عن العلاقة بين التصورات الاجتماعية نحو المدرسة الجزائرية وظهور المشكلات التربوية.

وننتقل في هذا الفصل إلى التذكير بالفرضيات التي قامت الدراسة عليها وتحديد المنهج المتبع والتعرف على مجتمع البحث وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، المجالات والأساليب الإحصائية المتبعة لاستغلال نتائجها في تحليل البيانات وتفسيرها.

أولاً: المنهج المعتمد في الدراسة

البحث العلمي هو دراسة مفصلة لمشكلة معينة ودراسة المشكلة تعتمد على أسس ومعايير علمية يتبعها الباحث لكي يتوصل إلى حقيقة المشكلة التي يبحثها، وإن الأبحاث بمختلف أنواعها تعتبر مصدراً مهماً لإثراء المعرفة البشرية¹، فليس هناك بحث علمي دون منهج واضح يتم وفقاً لقواعده دراسة المشكلة محور البحث، وتحليل أبعادها ومسبباتها ومعرفة جوانبها وتأثيرها وتأثرها بالظواهر المحيطة ووفقاً لأدواته يتم قياسها والتنبؤ بحركتها والوصول إلى معالجات ونتائج محددة يمكن تطبيقها لتصحيح القصور القائم المسبب للمشكلة أو إعادة توجيهه وتخصيص العوامل الحركية لإحداث توازن متناسب يعالج الاختلال المنشئ للقضية البحثية، أو إضافة تحليل موضوعي لعرض وبحث القضية محل البحث².

والمنهج هو عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه أو تلك³، واستناداً لهذا فإن المنهج الوصفي يقوم على وصف الظاهرة من الظواهر للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها واستخلاص النتائج لتعميمها، ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة وذلك خلال تجميع البيانات وتنظيمها وتحليلها⁴.

لقد تم اختيارنا المنهج الوصفي في دراستنا لاعتباره المنهج الملائم لطبيعتها لأن غايتها التعرف على علاقة التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية بظهور المشكلات التربوية، وذلك بتحليل وتفسير الإحصائيات الكمية وتحويلها إلى كيفية.

¹ عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، إسكندرية، مصر، 1996م، ص 15.

² محمد عبد الغني عوض، محسن أحمد الخضيرى، الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الانجلو المصرية للنشر، القاهرة، مصر، 1992م، ص 42.

³ محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 1999م، ص 35.

⁴ محمد الصاوي محمد مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقته كتابته، المكتبة الأكاديمية للنشر، القاهرة، مصر، 1992م، ص 30.

ثانياً: أداة جمع البيانات

أداة البحث هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته، وليس هناك تصنيف موحد لهذه الأدوات حيث تتحكم طبيعة فرضية البحث في اختيار الأدوات التي سوف يستعملها الباحث، لهذا كان عليه أن يلم بطرق عديدة وأساليب مختلفة وأدوات متباينة كي يستطيع أن يحل مشكلة البحث والتحقق من فرضه، وقد يستفيد الباحث من أكثر من أداة واحدة في بحثه، ولعل ما يجب عليه هو اختيار عينة يدرسها ومن ثم يقرر إن كان يلجأ إلى الملاحظة أو المقابلة أو الاستبيان للتحقق من فرضه، أو الأساليب الإسقاطية أو تحليل المضمون أو أساليب قياس الاتجاهات، فقد يلجأ إلى أكثر من أداة واحدة¹، وفي دراستنا الحالية تم الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات وهي الاستبيان.

يعد الاستبيان وسيلة من وسائل الحصول على المعلومات وهو تصميم لمجموعة من الأسئلة تحتوي على أبرز نقاط موضوع البحث بحيث تقدم إلى عينة عشوائية من المجتمع للإجابة عليها، ويجب أن تكون العينة ممثلة لكافة الطبقات أو الطبقة التي يراد بحثها والقاعدة يجب إن تكون لكل عينة في المجتمع فرصة الاختيار دون أن يكون هناك تواطؤ لشخص دون الآخر ولطبقة دون الأخرى وبقدر ما تكبر العينة بقدر ما تقترب من المجتمع الحقيقي الذي تمثله وهذا يؤدي إلى الوصول إلى تعميمات جيدة².

وقد احتوى الاستبيان على 30 سؤال مقسم إلى 4 محاور تمثلت في:

المحور الأول: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية، وفيه 10 بنود (من 1 إلى 10).

المحور الثاني: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي علاقة بظهور المشكلات التربوية، وفيه 8 بنود (من 11 إلى 18).

المحور الثالث: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم علاقة بظهور المشكلات التربوية، وفيه 6 بنود (من 19 إلى 24).

المحور الرابع: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية، وفيه 6 بنود (من 25 إلى 30).

¹ رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر للنشر، دمشق، سوريا، 2000م، ص 206.

² أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، مصر الجديد، توزيع الشركة السعودية للتوزيع، جدة المملكة العربية السعودية، 1991م، ص 88.

ثالثاً. مجالات الدراسة:

1. **المجال المكاني:** لقد تمت هذه الدراسة في ثانوية هالي عبد الكريم، المتواجدة في مدينة قمار بالوادي، بحيث تركز وسط المدينة.

2. **المجال الزمني:** وينقسم إلى قسمين:

1.2. **الدراسة النظرية:** هي الفترة التي استغرقتها دراستنا النظرية من (نوفمبر 2019م) إلى غاية منتصف شهر (فيفري 2020م)، تمثلت في جمع المعلومات.

2.2. **الدراسة الميدانية:** وهي الفترة التي تم فيها النزول إلى الميدان والقيام بتوزيع استمارات الاستبيان على المبحوثين للإجابة عليها ثم جمعها بعد ذلك، وذلك خلال يوم (05 مارس) وتم جمعها في نفس اليوم.

3.2. **المجال البشري:** ويتمثل في تلاميذ التعليم الثانوي بحيث أن عددهم يبلغ (644) تلميذ. منهم (299 ذكور و 345 إناث).

رابعاً: **عينة الدراسة:**

العينة إحدى الدعائم الأساسية للبحث العلمي، تعرف بأنها كل العناصر المراد دراستها، إن سحب جزء من مجتمع الدراسة يطلق عليه العينة، والعملية التي تتم بهذا الشكل يطلق عليها المعاينة¹، ويتمثل حجم العينة وطريقة اختيارها في تلاميذ التعليم الثانوي والذي بلغ عددهم (644 مفردة)، وكانت نسبة السحب (20%) من كل طبقة.

في حين اختارت العينة بطريقة عشوائية طبقية، وهي تلك العينة التي تختار من مجتمع أصل مقسم إلى طبقات أو شرائح، يعبر كل منها عن مستوى أو فئة من مستويات أو فئات موضوع الدراسة، بحيث تمثل تلك الطبقات أو الشرائح في العينة المختارة².

خصائص العينة تتمثل في ما يلي:

جدول رقم (01): يمثل نسبة المجتمع الكلي لعينة الدراسة

السنوات	عدد التلاميذ	حجم العينة
السنة الأولى	221	44
السنة الثانية	214	43
السنة الثالثة	209	42
المجموع	644	129

¹ منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م، ص 160.

² محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2013م، ص 319.

يتضح من خلال الجدول أعلاه الخاص بنسبة للمجتمع الكلي للدراسة أن عدد التلاميذ في السنة الأولى يقدر ب (221 تلميذ) بنسبة تساوي (44 تلميذ)، وعدد التلاميذ في السنة الثانية يقدر ب (214 تلميذ) بنسبة تساوي (43 تلميذ)، في حين أن عدد التلاميذ في السنة الثالثة يقدر ب (209 تلميذ) بنسبة تقدر ب (42 تلميذ).

خامسا: الأساليب الإحصائية:

تعد البيانات التي يتم جمعها وتحليلها وتلخيصها وتفسيرها وعرضها عبارة عن حقائق وأرقام، ويتم تصنيف هذه البيانات على أنها بيانات نوعية أو كمية وحيث توفر البيانات النوعية علامات أو أسماء لفئات العناصر المشابهة والبيانات الكمية التي تقيس الكم أو مقدار الشيء، وفي الأبحاث العلمية يستخدم الباحثون في أبحاثهم حول ظاهرة معينة أو موضوع معين مجموعة من الأساليب الإحصائية في البحث العلمي والتي يريدون تفسيرها أو إيجاد الحلول المنطقية والعلمية لها¹.

ولهذا فإنه قد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات الموجودة في الاستبيانات التي وزعت، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على أسلوب واحد وهو: النسب المئوية والتكرارات لوصف طبيعة العينة المدروسة، وطريقة حسابها تكون وفق المعادلة التالية:

$$\frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

¹ الأساليب الإحصائية في البحث العلمي، <https://sotor.com.2020.05.13.11:00>

خلاصة الفصل

في هذا الفصل اعتمدنا في الدراسة على المنهج الوصفي ومعرفة حدود الدراسة التي تمت فيها، وعينة الدراسة وكذلك طريقة اختيارها ومدى ملائمة المنهج لها، كما عرجنا في هذا الفصل على الأدوات المستعملة لجمع البيانات اللازمة لإتمام الدراسة الميدانية للبحث. لكل بحث علمي منهج وأداة لجمع البيانات لتطبيقه على عينة من مجتمع الدراسة وأساليب إحصائية، للوصول إلى مجموعة من النتائج والمعلومات لا بد للباحث من تفسيرها وعرضها وتحليلها.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: عرض البيانات الأولية.

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى

ثالثاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية

رابعاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة

خامساً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة

سادساً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة

خلاصة الفصل

تمهيد

يمر البحث العلمي بمجموعة من الأسس ليصل إلى فهم وتفسير الظاهرة كالتحليل السوسيولوجي فهو أساس العملية وجوهرها، فبعد أن تتم عملية توزيع الاستبيانات وتفرغها تأتي مرحلة عرض النتائج وتفسيرها، وعلى هذا الأساس يتم التوقف عند نقطتين رئيسيتين أولهما معرفة خصائص العينة من خلال إبراز الخصائص التي تتميز بها عناصرها ومفرداتها، ثانيهما عرض وتحليل النتائج من خلال ما حصلنا عليه من الجداول الإحصائية البسيطة المستوحاة من مؤشرات البحث التي حورت إلى تقديم فهم صحيح للظاهرة المدروسة.

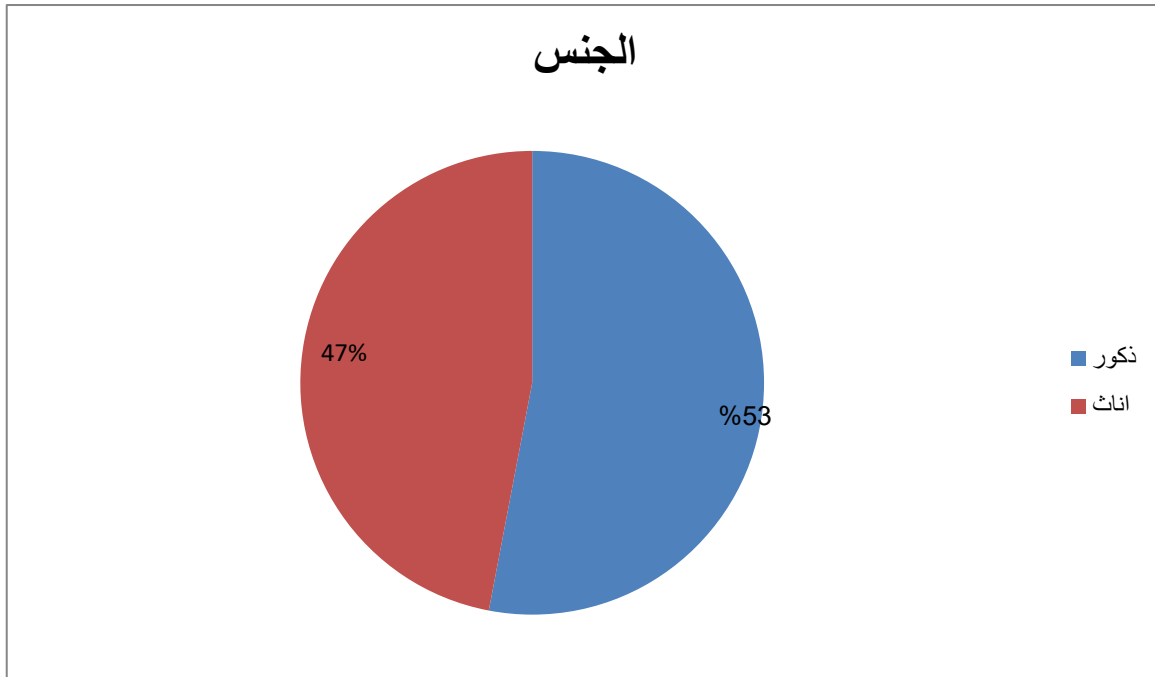
نتطرق في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الفرعية والفرضية العامة، لنخلص لصياغة بعض الاقتراحات والتوصيات التي تخدم هذه الدراسة.

أولاً: عرض البيانات الأولية

الجدول (04): يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	68	53%
أنثى	61	47%
المجموع	129	100%

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس، حيث تبين أن عدد المبحوثين من أفراد العينة المأخوذة (68) ذكور بنسبة تقدر ب (53%)، في حين تم تسجيل (61) من أفراد العينة إناث بنسبة تقدر ب (47%).

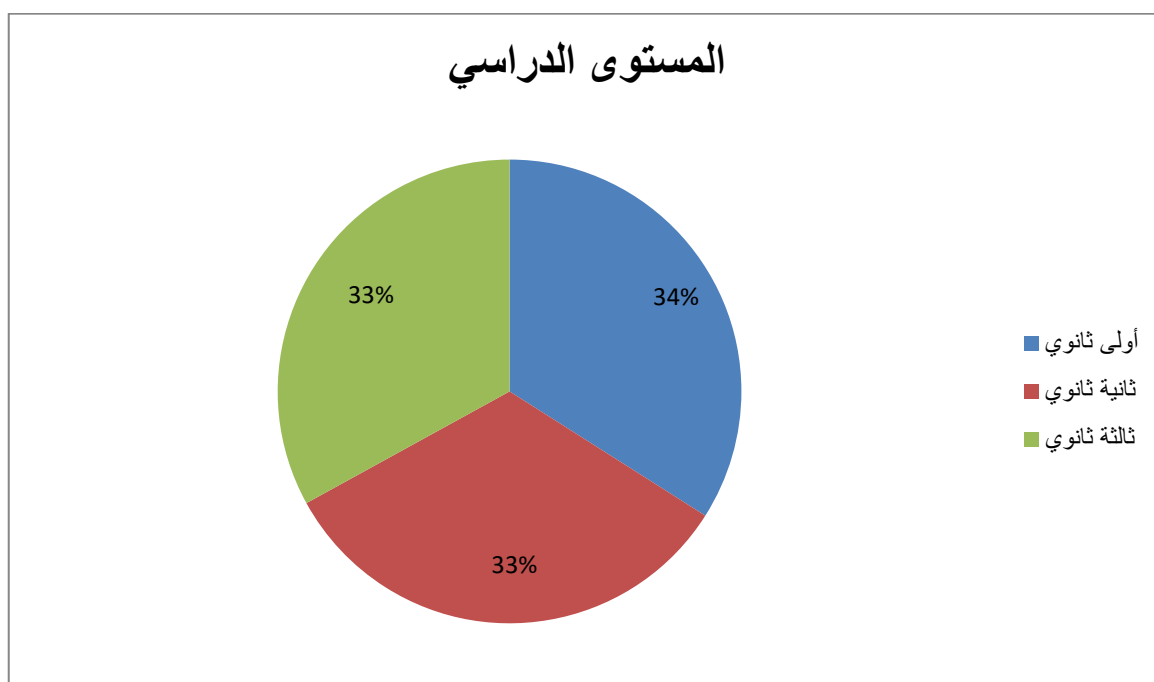


الشكل (02): يمثل دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس

الجدول (05): يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
أولى ثانوي	44	34%
ثانية ثانوي	43	33%
ثالثة ثانوي	42	33%
المجموع	129%	100%

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب متغير المستوى الدراسي، حيث تبين أن تلاميذ أولى ثانوي يمثلون الأغلبية بنسبة (34%)، ثم يليهم تلاميذ السنة الثانية ثانوي بنسبة (33%)، ثم يليهم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بنسبة (33%).

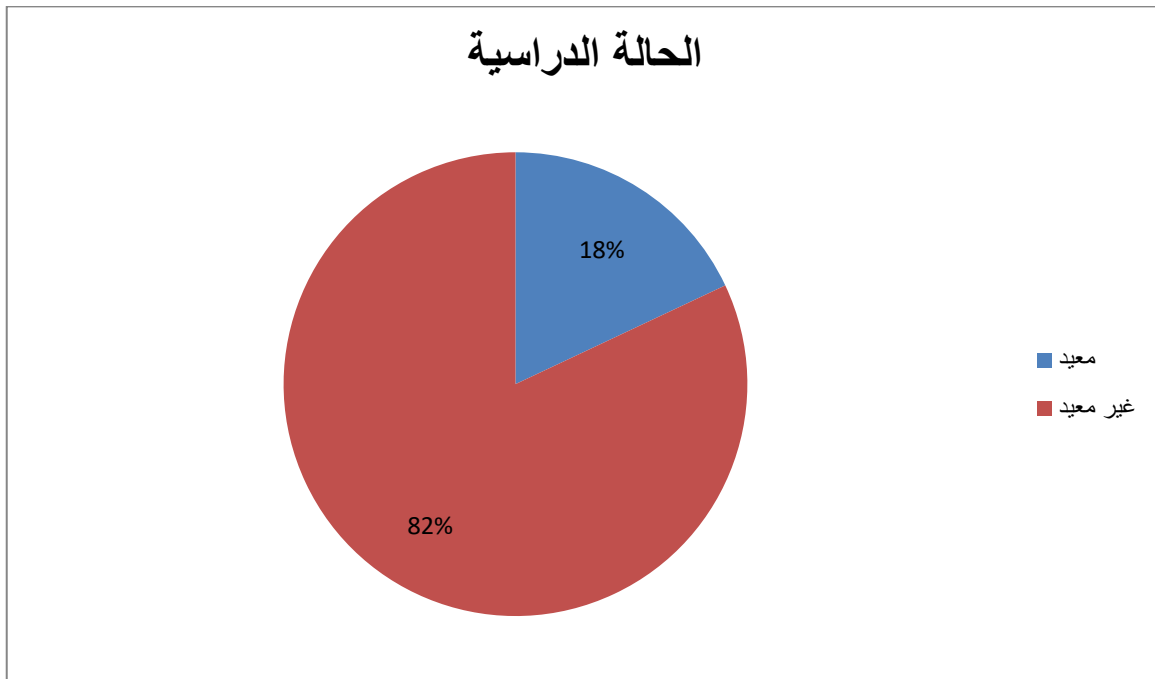


الشكل (03): يمثل دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب متغير المستوى الدراسي

الجدول (06): يوضح توزيع المبحوثين حسب متغير الحالة الدراسية

الحالة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
معيد	23	18%
غير معيد	106	82%
المجموع	129	100%

يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين حسب متغير الحالة الدراسية، حيث تبين أن عدد التلاميذ المعيدين يقدر بـ (23) تلميذ أي بنسبة تقدر بـ (18%)، وأن عدد التلاميذ الغير معيدين يقدر عددهم بـ (106) تلميذ أي بنسبة تقدر بـ (82%).



الشكل (04): يمثل دائرة نسبية توضح توزيع المبحوثين حسب الحالة الدراسية

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية الأولى

الجدول (07): يوضح استجابات المبحوثين على بعد البيئة المدرسية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

التسرب		الرسوب		العنف		الغش		البدايل	
لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
%46	59	%54	70	%35	45	%65	84	%49	65
%50	64	%50	64	%23	30	%77	99	إن نقص قاعات يؤدي لظهور المشكلات التربوية للمتعلمين	
%53	68	%47	61	%38	49	%62	80	%58	75
%42	54	%32	41	%68	88	يدفع عدم توفر التجهيزات المادية لظهور المشكلات التربوية للمتعلمين			
%51	66	%49	63	%43	55	%57	74	%55	71
%45	58	%33	42	%67	87	تدفع عدم كفاية التجهيزات المادية لظهور المشكلات التربوية للمتعلمين			
%49	63	%51	66	%43	55	%57	74	%53	69
%47	60	%41	53	%59	76	تؤدي النوعية المتردية للتجهيزات المادية إلى ظهور المشكلات التربوية للمتعلمين			
%52	67	%48	62	%53	68	%47	61	%58	75
%42	54	%52	67	%48	62	تشجع الضوضاء داخل المدرسة لظهور المشكلات التربوية للمتعلمين			
%50	65	%50	64	%57	73	%43	56	%49	63
%51	66	%57	74	%43	55	تؤدي رداءة الإنارة داخل الصف على ظهور المشكلات التربوية			
%47	60	%53	69	%61	79	%39	50	%47	61
%53	68	%52	67	%48	62	تدفع قلة التجهيزات المكتبية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين			
%40	51	%60	78	%56	72	%44	57	%36	47
%64	82	%47	60	%53	69	يشجع شكل البناء المدرسي لظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين			
%44	57	%56	72	%56	72	%44	57	\$40	52
%60	77	%53	68	%47	61	يؤدي عدم توفر احتياجات البنية الأساسية من كهرباء والماء والصرف الصحي يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين			
%45	58	%55	71	%51	66	%49	63	%40	52
%60	77	%48	62	%52	67	تدفع نوعية المقاعد في الصف إلى ظهور المشكلات التربوية للمتعلمين			
%48	614	%52	676	%49	634	%51	656	%49	630
%51	660	%44	564	%56	726	المجموع العام			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والمعطيات الكمية الواردة فيه أن استجابات المبحوثين

حول بعد البيئة المدرسية كانت كما يلي:

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (77%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (23%) أجابوا ب لا على الغش، ثم تليها نسبة (65%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (35%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم تأتي نسبة (54%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (46%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا تأتي نسبة (50%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على العنف على محتوى العبارة الأولى في الجدول.

نجد نسبة (68%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (32%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (62%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (38%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (47%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا نسبة (42%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (58%) أجابوا ب لا على العنف على محتوى العبارة الثانية من الجدول.

نجد نسبة (67%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (33%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (57%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (49%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (51%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا نسبة (45%) أجابوا بنعم ونسبة (55%) أجابوا ب لا على العنف، على محتوى العبارة الثالثة من الجدول.

نجد نسبة (59%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (41%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (57%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (51%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا نسبة (47%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على العنف على محتوى العبارة الرابعة من الجدول.

نجد نسبة (48%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (48%) أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (47%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على الرسوب، وأخيرا نسبة (42%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (58%) أجابوا ب لا وتكررت 75 مرة على العنف، على محتوى العبارة الخامسة من الجدول.

نجد نسبة (51%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (50%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (43%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (74%) أجابوا ب لا على الرسوب، وأخيرا نسبة (43%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (57%) أجابوا ب لا على الغش، على محتوى العبارة السادسة من الجدول.

نجد نسبة (53%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (53%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (48%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا مرة على الغش، وأخيرا نسبة (39%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (61%) أجابوا ب لا على الرسوب، على محتوى العبارة السابعة من الجدول.

نجد نسبة (64%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (36%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (60%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (53%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الغش، وأخيرا نسبة (44%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (56%) أجابوا ب لا على الرسوب، على محتوى العبارة الثامنة من الجدول.

نجد نسبة (60%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (56%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (44%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (47%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا وتكررت 68 مرة على الغش، وأخيرا نسبة (44%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (56%) أجابوا ب لا على الرسوب، على محتوى العبارة التاسعة من الجدول.

نجد نسبة (60%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (55%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (45%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (52%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على الغش، وأخيرا نسبة (49%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (51%) أجابوا ب لا على الرسوب، على محتوى العبارة العاشرة في الجدول.

نجد نسبة (56%) من أفراد العينة أجابوا بنعم ونسبة (44%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (52%) اجتابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على التسرب، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على العنف، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على الرسوب، على عبارات الفرضية الأولى.

من خلال نتائج الجدول نرى أن البيئة المدرسية تقدم برامج من أجل اكتساب المتعلمين الخبرات والمعلومات المواكبة للتطورات التي تحدث على صعيد الحياة، وللاتفاق المتعلم مع هذا الوسط لا بد من انفتاحها على الخبرات والتحديات الخارجية لتطوير قدرات المتعلم، امتلاك أساليب التعليم الحديثة والمتطورة التي تحضر المتعلم على الإبداع والتقدم بدافعية واستخدام وسائل التعليم المتطورة في تقييم المتعلمين، ومنه فالبيئة المدرسية مهمة في تكوين المتعلم لاعتمادها على عناصر إذا لم تتوفر خلت بالنظام التربوي وأدت إلى ظهور المشكلات التربوية كالعنف والغش في الامتحان، الرسوب التسرب وإذ توفرت هذه المتطلبات تقل المشكلات التربوية كتوفر القاعات أو التجهيزات المادية وتوفر التجهيزات المكتبية، توعية المكاتب.

ومن خلال الجداول نلاحظ أنه لم تتوفر متطلبات ومدخلات البيئة المدرسية مما أدى إلى وجود علاقة موجبة تدل على علاقة البيئة المدرسية بالمشكلات التربوية: الغش، الرسوب، التسرب، العنف

ومنه نستنتج وجود علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين، (الغش بنسبة (56%) وهي نسبة موجبة، والعنف بنسبة (51%) وهي أيضا موجبة، والرسوب بنسبة (51%) موجبة، والتسرب بنسبة (52%) وهي موجبة)، ومنه العلاقة موجبة.

ثالثاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية

الجدول (08): يوضح استجابات المبحوثين على بعد المناهج الدراسي وعلاقته بظهور

المشكلات التربوية لدى المتعلمين

التسرب		الرسوب		العنف		الغش		البدايل
لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	العبارة
%42	54	%58	75	%50	65	%50	64	تركيز المناهج الدراسية على الحفظ يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%47	60	%53	69	%52	67	%48	62	إهمال المناهج الدراسية تنمية التفكير والإبداع يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%53	68	%47	61	%47	60	%53	69	يؤدي نوع المحتويات الدراسية ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%50	65	%50	64	%36	46	%64	83	تدفع كثافة المحتويات الدراسية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%51	66	%49	63	%43	56	%57	73	يؤدي عدم ارتباط المعلومات المقدمة للمتعلمين بالواقع الاجتماعي لظهور المشكلات التربوية
%49	63	%51	66	%43	56	%57	73	يؤدي ابتعاد المناهج عن الحاجات الواقعية لتلميذ إلى ظهور المشكلات التربوية للمتعلمين
%40	52	%60	77	%40	51	%60	78	يدفع عدم اهتمام المنهج بالتفاعل الاجتماعي الإنساني لظهور المشكلات التربوية للمتعلمين
%46	59	%54	70	%49	63	%51	66	تؤدي عدم مشاركة المعلم للمتعلم في الدرس إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%47	487	%53	545	%45	464	%55	568	المجموع العام

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والمعطيات الكمية الواردة فيه أن استجابات المبحوثين حول بعد المنهاج المدرسي كانت كما يلي:

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (60%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على الغش، ثم تليها نسبة (58%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (42%) على العنف، ثم تأتي نسبة (58%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (42%) أجابوا ب لا على العنف، وأخيرا تأتي نسبة (50%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على العنف، على محتوى العبارة الحادي عشر في الجدول.

نجد نسبة (57%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (53%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (51%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على الغش، وأخيرا نسبة (48%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا وعلى الرسوب، على محتوى العبارة الثاني عشر من الجدول.

نجد نسبة (53%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (51%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (47%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا نسبة (47%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على العنف، على العبارة ثالث عشر من الجدول.

نجد نسبة (64%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (36%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (50%) أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا وتكررت 65 مرة على التسرب، ثم يليها نسبة (48%) أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا ، وأخيرا نسبة (48%) أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا على الغش على العبارة الرابع عشر من الجدول.

نجد نسبة (57%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على الرسوب، ونسبة (55%) أجابوا بنعم ونسبة (45%) أجابوا ب لا على الغش، ونسبة (49%) أجابوا بنعم ونسبة (51%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا نسبة (47%) أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على العنف، على العبارة الخامس عشر من الجدول.

نجد نسبة (57%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على الرسوب، يليها نسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الغش، ونسبة (52%) أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على العنف، وأخيرا نسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على التسرب، على العبارة السادس عشر من الجدول.

نجد نسبة (60%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (60%) أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (55%) أجابوا بنعم ونسبة (45%) أجابوا ب لا على الغش، ثم أخيرا نسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على العنف، على العبارة السابع عشر من الجدول.

نجد نسبة (56%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (44%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (54%) أجابوا بنعم ونسبة (46%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم يليها نسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على الرسوب، وأخيرا نسبة (47%) أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على الغش، على العبارة الثامن عشر في الجدول.

نجد نسبة (55%) من أفراد العينة أجابوا بنعم ونسبة (45%) أجابوا ب لا على الرسوب، ونسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الغش، ونسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على التسرب، ونسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) على العنف، على مجموع عبارات الفرضية الثانية.

يحتل المناهج مركز حيوي في العملية التربوية لا بل يعتبر لحد ما العمود الفقري للتربية، والمناهج هو المرأة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته وهو الصورة التي تنفذ بها سياسة الدول في جميع أبعادها الاجتماعية، الثقافية، التربوية.

ومنه فإن الاهتمام بالجانب التربوية للمتعلم يؤدي إلى توافقه مع الوسط المدرسي وتفاعله بصورة جيدة كاهتمام المدرس بمادته الدراسية، والاهتمام بحاجات التلاميذ وميولهم ومراعاة الفروق الفردية، ترابط المواد فيه، أما الإهمال في الجوانب النفسية والتربوية للمتعلم فإن له انعكاس سيء على المتعلم بصفة خاصة وعلى المدرسة بصفة عامة كإهمال النمو الشامل للمتعلم، وإهمال تنمية التفكير والإبداع، ونوع المحتويات، تضخم المقررات الدراسية.

ومن خلال الجداول نلاحظ أنه لم يتم مراعاة الجوانب المهمة في المناهج التربوية مما أدى إلى وجود علاقة موجبة تدل على علاقة المناهج الدراسية بظهور المشكلات التربوية المتمثلة في الغش، العنف، الرسوب، التسرب.

ومنه نستنتج انه يوجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي وظهور المشكلات التربوية، (الغش بنسبة (53%) أي موجبة، والعنف بنسبة (52%) وهي أيضا نسبة موجبة، والرسوب بنسبة (55%) موجبة، والتسرب بنسبة (53%) موجبة أيضا) مما يؤدي إلى أن العلاقة موجبة.

رابعاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة

الجدول (09): يوضح استجابات المبحوثين على بعد المعلم نحو ظهور المشكلات

التربوية لدى المتعلمين

البدائل		الغش				العنف				الرسوب				التسرب			
		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا	
العبارة		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
يدفع ضعف التكوين التربوي للمعلم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		61	47%	68	53%	70	54%	59	46%	70	54%	59	46%	67	52%	62	48%
تدفع عدم قدرة المعلم للتواصل مع المتعلم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		58	45%	71	55%	67	52%	62	48%	67	52%	62	48%	67	52%	62	48%
يؤدي تكليف المعلم للمتعلمين أموراً فوق طاقتهم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		94	73%	35	27%	83	64%	46	36%	82	64%	47	36%	77	60%	52	40%
يؤدي ضعف التفاعل الصفّي بين المعلم والمتعلم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		84	65%	45	35%	68	53%	61	47%	84	65%	45	35%	58	45%	71	55%
يشجع عدم تخصص المعلم في عجزه عن تقديم بعض المواد الدراسية لظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		80	62%	49	38%	68	53%	61	47%	73	57%	56	43%	65	50%	64	50%
يدفع عدم إتقان المعلم استخدام التقنيات التكنولوجية المساعدة إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		67	52%	62	48%	62	48%	67	52%	71	55%	58	45%	54	42%	75	58%
المجموع العام		444	57%	330	43%	418	54%	356	46%	447	58%	327	42%	388	51%	386	49%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والمعطيات الكمية الواردة فيه أن استجابات المبحوثين

حول بعد المعلم كانت كما يلي:

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (54%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (46%) أجابوا ب لا على العنف، ثم تليها نسبة (54%) أجابوا بنعم ونسبة (46%) على الرسوب، ثم تأتي نسبة (52%) أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا تأتي نسبة (47%) أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على الغش على محتوى العبارة التاسع عشر في الجدول.

نجد نسبة (52%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (52%) أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (52%) أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا نسبة (45%) أجابوا بنعم ونسبة (55%) أجابوا ب لا على الغش، على العبارة العشرين في الجدول.

نجد نسبة (73%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (27%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (64%) أجابوا بنعم ونسبة (36%) أجابوا ب لا على العنف، ثم يليها نسبة (64%) أجابوا بنعم ونسبة (36%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (60%) أجابوا بنعم ونسبة (40%) أجابوا ب لا على التسرب، على العبارة الواحد والعشرين من الجدول.

نجد نسبة (65%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (35%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (65%) أجابوا بنعم ونسبة (35%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على العنف، ثم أخيرا نسبة (45%) أجابوا بنعم ونسبة (55%) أجابوا ب لا على التسرب، على العبارة اثنان وعشرين من الجدول.

نجد نسبة (62%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (38%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (57%) أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على العنف، ثم أخيرا نسبة (50%) أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على التسرب، على العبارة الثالثة وعشرين من الجدول.

نجد نسبة (55%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (45%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم يليها نسبة (52%) أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (48%) أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا على العنف، ثم أخيرا نسبة (42%)

أجابوا بنعم ونسبة (58%) أجابوا ب لا على التسرب، على العبارة الرابعة وعشرين من الجدول.

نجد نسبة (58%) من أفراد العينة أجابوا بنعم ونسبة (42%) أجابوا ب لا على الرسوب، ونسبة (57%) أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على الغش، ونسبة (54%) أجابوا بنعم ونسبة (46%) أجابوا ب لا على العنف، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) على التسرب، على مجموع عبارات الفرضية الثالثة.

ومن خلال النتائج نلاحظ أن المعلم هو منارة العلم التي تضيء الطريق أمام المتعلمين وهو من يسهل لهم سبيل معرفة الحق، إذ يقول أحمد شوقي في المعلم "قم للمعلم وفه التبجيلات كاد المعلم أن يكون رسولا" فهو صانع الأجيال وباني لشخصيات المتعلم إذ له مجموعة من الأدوار والمهام التي إذ توفرت قللت من ظهور المشكلات التربوية داخل الفصل والمدرسة كتمثيله للقدرة الحسنة، تنظيمه للصف وهو أهم دور لان نجاحه أو فشله يعتمد على مدى قدرته على ضبط الفصل تقل المعرفة على أكمل وجه، أما إذ لم يستطع المعلم بالقيام بأدواره على أكمل وجه فإنما يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية في الوسط المدرسي وهذا راجع إلى عدم تكوينه وتأهيله، فعدم قيام المعلم بأدواره دل على وجود علاقة موجبة، إذ يساهم المعلم في ظهور المشكلات التربوية.

ومنه نستنتج انه يوجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم وظهور المشكلات التربوية، (الغش بنسبة (57%) أي موجبة، والعنف بنسبة (54%) وهي أيضا نسبة موجبة، والرسوب بنسبة (58%) موجبة، والتسرب بنسبة (51%) موجبة أيضا) ومنه نجدها تؤدي إلى أن العلاقة موجبة.

خامسا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرابعة

الجدول (8): يوضح استجابات المبحوثين على بعد الإدارة المدرسية نحو ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين

التسرب				الرسوب				العنف				الغش				البدائل
لا		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		نعم		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	العبارة
%55	71	%45	58	%47	60	%53	69	%48	62	%52	67	%47	61	%53	68	
%53	69	%47	60	%52	67	%48	62	%50	65	%50	64	%53	69	%47	60	يؤدي القصور الوظيفي من الطاقم الإداري إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%50	65	%50	64	%52	67	%48	62	%43	56	%57	73	%51	66	%49	63	يشجع انعدام الزيارات والخرجات العلمية على ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%50	65	%50	64	%51	66	%49	63	%51	66	%49	63	%48	62	%52	67	يدفع عدم إيلاء الاهتمام للمتعلمين للأنشطة العلمية والعملية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%50	65	%50	64	%54	70	%46	59	%55	71	%45	58	%53	69	%47	60	يدفع غياب الرقابة وإشراف الإدارة على غياب المعلمين وتأخرهم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%45	58	%55	71	%41	53	%59	76	%50	65	%50	64	%43	55	%57	74	يؤدي عدم تجاوب جمعية الأولياء مع الإدارة إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين
%51	393	%49	381	%49	383	%51	391	%49	385	%51	389	%49	382	%51	474	المجموع العام

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والمعطيات الكمية الواردة فيه أن استجابات المبحوثين حول بعد الإدارة المدرسية كانت كما يلي:

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (53%) من مفردات العينة أجابوا بنعم، ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم تليها نسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الغش، ثم تأتي نسبة (52%) أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على العنف، وأخيرا تأتي نسبة (45%) أجابوا بنعم ونسبة (55%) أجابوا ب لا على التسرب، على محتوى العبارة الخامس والعشرين في الجدول.

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (50%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ، ونسبة (50%) أجابوا ب لا على العنف، ثم تليها نسبة (48%) أجابوا بنعم، ونسبة (52%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم تأتي نسبة (47%) أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على الغش، وأخيرا تأتي نسبة (47%) أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على التسرب، على محتوى العبارة السادس والعشرين في الجدول.

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (57%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (43%) أجابوا ب لا على العنف، ثم تليها نسبة (50%) أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم تأتي نسبة (49%) أجابوا بنعم ونسبة (51%) أجابوا ب لا على الغش، وأخيرا تأتي نسبة (48%) أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا على الرسوب، على محتوى العبارة السابع والعشرين في الجدول.

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (52%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (48%) أجابوا ب لا على الغش، ثم تليها نسبة (50%) أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا على التسرب، ثم تأتي نسبة (49%) أجابوا بنعم ونسبة (51%) أجابوا ب لا على العنف، وأخيرا تأتي نسبة (48%) أجابوا بنعم ونسبة (52%) أجابوا ب لا على الرسوب، على محتوى العبارة الثامن والعشرين في الجدول.

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (50%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على التسرب، ثم تليها نسبة (47%) أجابوا بنعم ونسبة (53%) أجابوا ب لا على الغش، ثم تأتي نسبة (46%) أجابوا بنعم ونسبة (54%) أجابوا ب لا على الرسوب، وأخيرا تأتي نسبة (45%) أجابوا بنعم ونسبة (55%) أجابوا ب لا على العنف، على محتوى العبارة التاسع والعشرين في الجدول.

نجد من خلال هذا الجدول أن نسبة (59%) من مفردات العينة أجابوا بنعم ونسبة (41%) أجابوا ب لا على الرسوب، ثم تليها نسبة (57%) أجابوا بنعم ونسبة (55%) أجابوا ب لا على الغش، ثم يليها نسبة (55%) أجابوا بنعم ونسبة (45%) أجابوا ب لا على التسرب، وأخيرا تأتي نسبة (50%) أجابوا بنعم ونسبة (50%) أجابوا ب لا على العنف، على محتوى العبارة الثلاثون في الجدول.

نجد نسبة (51%) من أفراد العينة أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على الغش، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على العنف، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على الرسوب، ونسبة (49%) أجابوا بنعم ونسبة (51%) على التسرب، على مجموع عبارات الفرضية الرابعة.

نلاحظ من الجدول إن الإدارة المدرسية عملية الإشراف اليومي من قبل مدير المدرسة على طبيعة سير التعليم المدرسي، وإدارة البرامج التعليمية هدفها المحافظة على سير العملية التعليمية للمدرسة بصورة شاملة، كما تساعد على نجاح العملية التعليمية، ومنه فانه إذ توفرت أسس الإدارة المدرسية بشكل جيد، كعدم كثرة تغيب المعلمين والتقسيم العادل للمتعلمين وتجنب الاكتظاظ في الأقسام، وعدم القصور في أعمال الموظفين يؤدي إلى غياب أو تقليل المشكلات التربوية، أما في حين إذا لم تتوفر أسس الإدارة المدرسية فانه يساعد في تنشيط المشكلات التربوية، مما أدى إلى ايجابية العلاقة بين الإدارة المدرسية والمشكلات التربوية كالعنف المدرسي، التسرب المدرسي، الرسوب في الامتحان، الغش في الامتحان.

ومنه نستنتج انه يوجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية وظهور المشكلات التربوية، (الغش بنسبة (51%) أي موجبة، والعنف بنسبة (51%) وهي أيضا نسبة موجبة، والرسوب بنسبة (51%) موجبة، والتسرب بنسبة (49%) وهي نسبة سالبة) ومنه نجدها تؤدي إلى أن العلاقة موجبة.

سادسا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضية العامة

الجدول رقم (10): يوضح استجابات المبحوثين حول التصور الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

البدائل		الغش				العنف				الرسوب				التسرب	
الفرضيات		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا		نعم	
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية		726	%56	564	%44	660	%51	630	%49	656	%51	634	%49	676	%52
التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		543	%53	489	%47	538	%52	494	%48	563	%55	464	%45	545	%53
التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		444	%57	330	%43	418	%54	356	%46	447	%58	327	%42	388	%51
التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين		392	%51	382	%49	389	%51	385	%49	391	%51	383	%49	381	%49
المجموع العام		2105	%54	1765	%46	1939	%51	1865	%49	2062	%53	1808	%47	1990	%51

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه والمعطيات الكمية الواردة فيه أن استجابات المبحوثين

كانت كما يلي:

نجد نسبة (54%) من أفراد العينة أجابوا بنعم ونسبة (46%) أجابوا ب لا على الغش، ونسبة (53%) أجابوا بنعم ونسبة (47%) أجابوا ب لا على الرسوب، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) أجابوا ب لا على التسرب، ونسبة (51%) أجابوا بنعم ونسبة (49%) على العنف، على مجموع الفرضيات الرئيسية للفرضية العامة.

ومنه نستنتج انه يوجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وظهور المشكلات التربوية، (الغش بنسبة (54%) أي موجبة، والعنف بنسبة (51%) وهي أيضا نسبة موجبة، والرسوب بنسبة (53%) موجبة، والتسرب بنسبة (51%) وهي نسبة موجبة أيضا)، ومنه نجد أن اتجاه الفرضية موجب أي الفرضية العامة موجبة وتوجد علاقة تؤدي المشكلات التربوية.

يحمل المتعلم مجموعة من التصورات تعكس تفكيره اتجاه المدرسة الجزائرية وأبعادها، من إدارة بيئية متعلقة بالجوانب الميتافيزيقية للمدرسة، ومنهاج وما يحمله من محتويات، والمعلم وما يحمله من قدرات وتكوين، والإدارة المدرسية ودورها المهم في تنظيم وانضباط المدرسة، وهذا التصور إذا كان سلبي فانه يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية، وإذا كان ايجابى فالعكس.

ومنه فان الفرضيات التي تم اختبارها ايجابية تدل على وجود علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية بكل أبعادها (المعلم، المناهج المدرسية، الإدارة المدرسية، البيئة المدرسية)، وظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين (الغش في الامتحان، الرسوب في الامتحان، التسرب المدرسي، العنف المدرسي)، هشّة ضعيفة.

ومنه العلاقة ايجابية هشّة ضعيفة بين من يؤيد وجود علاقة وبين من رفض وجود علاقة لان النسب التي وجدت متقاربة.

خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل وبعد استرجاع استمارات الاستبيان قمنا بتفريغ وتحليل البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية لتحليل الفرضية العامة وكذا الفرضيات الفرعية لهذه الدراسة، كما قمنا بعرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية وصولاً إلى إثبات صحة الفرضيات التي تم وضعها، وأنه يوجد علاقة ايجابية للتصورات الاجتماعية نحو المدرسة الجزائرية بأبعادها المختلفة في ظهور المشكلات التربوية.

لقد تمت معالجة الموضوع الموسوم "التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية" سوسيوتربوياً من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ثانوية هالي عبد الكريم بقمار.

الخاتمة

المدرسة الجزائرية بكونها مؤسسة اجتماعية للتنشئة فهي إطار تربوي يترجم جملة من الخطط والأهداف التعليمية التي تسعى إلى تحقيقها، بحيث قامت الجزائر بمجهودات كبيرة لتطوير مدارسها عن طريق إصلاحات، وهذا ما جعلها في تحدي كبير في زمن العولمة والتطور العلمي لمواجهة متطلبات المستقبل بتخريج أجيال لها قدرات معرفية ومؤهلة بتحصيل علمي ونوعي وكفاءات عالية إلا أنه أخطر ما يواجهها الاكتظاظ، المناهج التعليمية المكتظة، فالمدرسة الجزائرية كغيرها من المؤسسات الأخرى تعاني من مشاكل أبرزها (العنف المدرسي و هو شكل من أشكال الذي يتم ممارسته في المدارس يكون من خلال الضرب أو الشتم أو الاستهزاء، والتسرب المدرسي والمتمثل في انقطاع المتعلم عن الدراسة وعدم إتمامه لهذه المرحلة وهي من الظواهر الخطيرة المنتشرة بشكل كبير في مختلف المجتمعات، والرسوب في الامتحان الذي يمثل الفشل والإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم النجاح فيه، والغش في الامتحان وهو خيانة للنفس وللمعلم الذي يراقب قاعة الامتحان). فالمدرسة الجزائرية كأى مدرسة تسعى إلى تحقيق الجودة في التعليم لتعليمها من اجل الرقي بالمجتمع الجزائري وتطوره، وهذا يتطلب توفر معايير رؤية شاملة للتعليم من خلال برنامج تربوي توفر فرص للتميز لجميع المتعلمين، كما تساهم جودة التعليم في تطوير المقررات الدراسية، ولابد من تكييف المناهج والبرامج التعليمية مع مستجدات العصر كون قطاع التعليم يواجه بعض الصعوبات والمشاكل.

فلتحقيق الجودة في التعليم تعمل الدولة الجزائرية على محاربة المشاكل التربوية الموجودة في المدرسة (الغش، الرسوب، التسرب، العنف) والتي تعيق المسار الدراسي، ولهذا قمنا بإجراء دراسة ميدانية و المعنونة بالتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين، لمعرفة العلاقة بين المتغيرات المدروسة.

ولقد أسفرت هذه الدراسة على النتائج الآتية:

. توجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو البيئة المدرسية بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. توجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. توجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. توجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

. توجد علاقة بين التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين.

التوصيات والاقتراحات:

. التوصيات:

بعد كل ما ورد من نتائج أسفرت عليها هذه الدراسة نوصي بما يلي:

. العمل على تفعيل ورشات ولقاءات للأمهات والآباء لوضع أساليب ووسائل التنشئة السليمة التي تركز على منح المتعلم مساحة من حرية التفكير وإبداء الرأي والمشاركة في الوسط المدرسي.

. التشجيع على اللجوء إلى التوجيه العلمي للمتعلمين حسب قدراتهم وميولهم الحملات التحسيسية.

. تفعيل الحملات التحسيسية والتوعية بالمشكلات التربوية المتوقع حدوثها في المدرسة الجزائرية.

. الإكثار من الدورات أثناء العمل للمديرين والمدرسين للرفع من مستوياتهم وقدراتهم مع العناية بالتأكيد على محاربة المشكلات التربوية.

. التشجيع الدائم من قبل الإدارة المدرسية للسلوكيات الايجابية الصادرة عن المتعلمين واحترامها وتحفيزهم بالمكافآت والجوائز، وهذا طبعا من شأنه أن يخفض نسبة المشكلات التربوية.

. إعداد برامج تكوينية للمعلمين تساهم على تكيفهم مع المشكلات التربوية من خلال تفهم المعلم لطبيعة المرحلة التي يقوم بتدريس المتعلمين فيها.

. إعداد أنشطة ترفيهية ومحاور تعليمية لانشغال المتعلمين بتثير اهتمامهم، حيث يسود التقاهم نتيجة ثقة المتعلمين في قيمة هذه الأنشطة.

. تنمية أنواع السلوك الاجتماعي والخلقي لدى المتعلمين نتيجة العمل الجماعي وللجهود التعليمية التعاونية بين المتعلمين وبين المعلم.

. ينبغي تحري أسباب السلوك السيئ قبل توقيع العقاب، قصد تكيف المتعلمين لا تخويفهم.

. الاقتراحات:

. نقترح إجراء دراسات معمقة حول التصورات الاجتماعية للمتعلمين.

. نقترح القيام بدراسات معمقة حول المدرسة الجزائرية وما تحتويه من مشكلات تربوية ومحاولة حلها وعلاجها.

. نقترح إجراء دراسات مكثفة حول مضامين الكتب المدرسية حول التصورات الاجتماعية.

. نقترح وضع مقاييس محددة تساعد المعلم على انتقاء المتعلمين الذين يعانون من مشاكل تربوية.

. نقترح توفير الوسائل المساعدة على علاج المشكلات التربوية.

. نقترح إصدار دليل منهجي يوجه المعلم إلى كيفية علاج المشكلات التربوية.

المصادر والمراجع

قائمة المراجع والمصادر:

1. المصادر:

القرآن الكريم

2. المراجع:

1.2. الكتب:

1. إبراهيم المهنا عبد الكريم، عوامل التسرب الدراسي لدى المنحرفين، مطابع المؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، العدد 22، 2001.

2. إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، خصائص، التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

3. أبو حطب فؤاد، صادق آمال، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1983م.

4. أحمد فوزي، الطفل والمجتمع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1988م.

5. أحمد محمد حسن صالح، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، القاهرة، د.س.

6. أمل عبد السلام الخليلي، إدارة الصف المدرسي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.

7. أميمه منير عبد الحميد جاد، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر، 2005.

8. بطرس حافظ بطرس، المشكلات النفسية وعلاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 2010م.

9. تيسير الدويك، أسس الإدارة التربوية والمدرسة والإشراف المدرسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1998م.

10. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م.
11. جودت عزت عطوا، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية والدولية ومكتبة ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.
12. جودت عزت عطوى، الإدارة المدرسي الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط8، 2014م.
13. حسن محمد حسان، محمد عطوى مجاهد، الاتجاهات الحديثة في إدارات التعليم وتجويده، المكتبة المصرية للنشر، مصر، 2005م.
14. حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف للنشر. ط5، مصر، 1977.
15. حسين عبد الحميد احمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2006م.
16. خليل عبد الرحمان المعاينة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
17. رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د س.
18. رشاد صالح دمنهوري، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي: دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية، د م ن، 2006م.
19. رشدي أحمد طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداد، تدريبه، دار الفكر العربي، ط2، 2006م.

20. سامي محمد ملحم، المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 2007م.
21. محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، 2013م.
22. سعاد إبراهيم، القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة، وزارة التربية والتعليم في السعودية، 2007م.
23. سعيد سبعون، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل العلمية في علم الاجتماع، دار القصة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2012م.
24. سلامة عبد العظيم حسن، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 2004.
25. شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1993م.
26. صالح حسن أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ومؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن، 1999م.
27. صالح سالم، عبد الله علي، مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، دار الأندلس للنشر والتوزيع، د د، ط3، 1996م.
28. صبري بدران، على الحياتي، الإرشاد التربوي والنفسي والإسلامي ونظرياته، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م.
29. صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض، 2002م.

30. طلعت حسن عبد الرحيم، سيكولوجية التأخر الدراسي، دار الثقافة للطباعة والنشر، مصر، 1980م.
31. عبد الرحمان العيسوي، علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997م.
32. عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الزهراء للنشر، القاهرة، مصر، 1999م.
33. عبد السلام الشيخ، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1992م.
34. عبد الصمد الاغبري، الإدارة المدرسية: العد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، دار النهضة العربية للنشر، لبنان، ط2، 2006م.
35. عبد العزيز معاينة، محمد عبد الله الجعيان، مشكلات التربية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
36. عبد اللطيف محمد خليفة، دراسات في علم النفس الاجتماعي، المجلد الثاني، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000.
37. عبد الله قلي، فضيلة حناش، التربية العامة، سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، د س.
38. عدنان يوسف القيوم، علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

39. عزابي سمية، المنظومة التربوية الجزائرية، دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر، جويلية 2019م.
40. عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية، عبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2016م.
41. علاء مصطفى أنور، التفسير في العلوم الاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1988م.
42. على عوينات، التخلف المدرسي: أسبابه وعلاجه، دار أليا للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م.
43. علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، علم الاجتماع التربوي مدخل ودراسة قضايا المفاهيم، منشورات جامعة محمد خيضر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، د.س.
44. عماد حسين المرشدي، ظاهرة الغش وأثرها على الطالب والمجتمع، جامعة بابل، د.س.
45. عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
46. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003.
47. فيصل محمد خيرى الزرادة، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، بيروت، دار النفائس للنشر، 1988م.

48. كمال ناجي، الكفاية التعليمية في المدارس، تجربة قطرية، دار العلوم للنشر، قطر، دس.
49. محمد السويدي، مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م.
50. محمد الشهب، المدرسة والسلوك الانحرافي في دراسة اجتماعية تربوية، دار الثقافة للنشر، المغرب، 2000م.
51. محمد أيوب، مشاكل الأطفال كيف نفهمها، دار الفكر اللبناني للنشر والتوزيع، بيروت، 1994م.
52. محمد بن حمودة، علم الإدارة المدرسية: نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، الجزائر، دار العلوم، 2006م.
53. محمد زياد حمدان، الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية، ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه، دار التربية الحديثة، الأردن، 1987م.
54. محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2013م.
55. محمد صلاح الدين مجاور، فتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي: أسسه . وتطبيقاته التربوية، دار القلم للنشر، الكويت، 2000.
56. محمد عبد الباقي احمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2005م.
57. محمد عبد العليم مرسى، التربية ومشكلات المجتمع في دول الخليج، د ن، الرياض، 1989م.

58. محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر، دار الشروق، عمان، الأردن، 2001.
59. محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر والطباعة، الأردن، ط2، 1999م.
60. محمد عقوني، المدرس المتميز المبدع الناجح، تربية رقمية، 2017م.
61. محمد يوسف الشيخ، مشكلات تربوية معاصرة: مفهوما، مظاهرها، أسبابها، علاجها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م.
62. محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، د س.
63. محمود عطا حسين، الإرشاد النفسي والتربوي، دار الخريج للنشر والتوزيع، د ب، 1996م.
64. مصطفى عمر التير، العنف العائلي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية للنشر، الرياض، 1998م.
65. مصطفى عمر التير، على عثمان امين، التغير في انساقي القيم ووسائل تحقيق الأهداف، نموذج الغش في الاختبارات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، 2003م.
66. مصطفى منصوري، التأخر الدراسي وطرق علاجه، دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2005م.
67. منير مرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط3، 1981م.

68. نادر فهمي الزيود، علم النفس المدرسي، الشرق الأوسط للطباعة، الأردن، 1981م.
69. نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة الزهراء، القاهرة، مصر، 2000م.
70. نزيه حمدي، نسيمه داود، مشكلات الأطفال و المراهقين وأساليب المساعدة فيها، دار الفكر، عمان، الأردن، 2008م.
71. هادي مشعان ربيع، إسماعيل محمد الغول، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، د ب، 2007.
72. هادي مشعان ربيع، الإرشاد التربوي والنفسي والإسلامي: نظرياته، دار العنقاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011م.
73. هبة تقي محمد محمد، تطوير الإدارة المدرسية بنظام الحكومة الالكترونية، مكتبة العلم والإيمان للنشر، 2008م.
74. ياسر فتحي الهنداوي، إدارة المدرسة وإدارة الفصل، أصول نظرية وقضايا معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2009م.
75. يحي محمد نيهان، الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.
76. عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، إسكندرية، مصر، 1996م.
77. محمد عبد الغني عوض، محسن أحمد الخضير، الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الانجلو المصرية للنشر، القاهرة، مصر، 1992م.

78. محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 1999م.
79. محمد الصاوي محمد مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية للنشر، القاهرة، مصر، 1992م.
80. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر للنشر، دمشق، سوريا، 2000م.
81. أمين ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية، مصر الجديد، توزيع الشركة السعودية للتوزيع، جدة المملكة العربية السعودية، 1991م.
82. منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.
83. محمد سويلم البسيوني، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2013م.
- 2.2. المعاجم والقواميس:**
84. إبراهيم مذكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1975م.
85. جماعة من اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي تأليف المنظمة العربية للثقافة والعلوم، لاروس، 1989م.
86. فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، جمهورية مصر العربية، 1984م.

87. فؤاد فرام البستاني، منجد الطلاب، المطبعة الكاثولوكية، دار المشرق، ط، بيروت، 1973م.

3.2. الرسائل والمذكرات العلمية:

88. إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجاً، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، 2011-2012م.

89. أحلام فوزي محمد، البيئة الصفية وأثرها في التحصيل الدراسي، مجلس ابوظبي مكتب العين التعليمي، 2013م-2014.

90. أحمد جلول، التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي، دراسة ميدانية بالإقامات الجامعية لولاية الوادي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، مدرسة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، 2016م-2017.

91. الأزهر الضيف، الواقع السوسيو ثقافي وعلاقته بالمشكلات البيئية، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013-2014.

92. أم الخير بدوي، التغير البنائي الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية الراهنة، دراسة تحليلية لاتجاهات أساتذة التعليم المتوسط، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية.

93. براهيمى محمد، العوامل البيداغوجية المؤثرة في التفوق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، جامعة زيان عاشور، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع التربوي، 2018م.

94. بن ملوكة شهنياز، التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى تلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة، أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس الأسري، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولاية وهران ومستغانم نموذجا، جامعة مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2014. 2015م

95. بورنان سامية، التصورات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف، المسيلة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، الجزائر، 2006. 2007م.

96. بوزربية سناء، الطاهر بوياية، مدى مساهمة التصورات والانتظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي المهني، دراسة ميدانية بمؤسسات التكوين المهني لمدينة الطارف، جامعة باجي مختار، عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص الإرشاد والتوجيه التربوي المهني، قسم علم النفس، 2011. 2012م.

97. بولحواط جازية، دور الاتجاهات الوالدية في تحديد تمثلات التلاميذ لظاهرة العنف المدرسي، المدرسة الثانوية نموذجا، دراسة ميدانية بولاية بجاية، جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، 2014. 2015م، المجلة الجزائرية للدراسات السوسيولوجية، جامعة بجاية، العدد 6، 2018م.

98. حمزة شريف، التسرب المدرسي، دراسة حالة مديرية التربية لولاية النعامة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص الإحصاء الاجتماعي، 2014م-2015م.

99. رابح بن عيسى، عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زربية الوادي، بسكرة، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، 2015م-2016م.

100. سعيد إبراهيم أبو حرب، تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الفلسطينية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص إدارة تعليمية، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية، 2007-2008م.

101. سهيلة عيشاوي، واقع العلاقات العامة في المؤسسة التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية بثلاثة مؤسسات تربوية بقسنطينة، رسالة ماجستير، جامعة سكيكدة، 20 أوت 1955م، الجزائر، قسم علم اجتماع والديمقراطية، تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية، 2007، 2008م.

102. شرين عدنان إسماعيل حشاكية، دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة آمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها، أطروحة الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2015-2016م.

103. صباح عجرود، التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية أم البواقي،

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علوم التربية، فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2006م-2007م.

104. طارق أبو حفص، أسباب العنف المدرسي في طور التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة الدكتور مولاي الطاهر ، سعيدة، الجزائر، 2018م.

105. عائشة بورغدة، المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية، دراسة ميدانية بجامعة العاصمة، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه الدولية في علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، الجزائر، 2007. 2008م.

106. عبد المحسن بن سالم العقيلي، بدر بن علي العبد القادر، فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مستويات فهم المقروء لطلاب الصف السادس ابتدائي، جامعية ملك سعود، كلية التربية، قسم اللغة العربية، 2012، 2011م.

107. عبد المريد عبد الجبار، التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، 2009م-2010م.

108. عبد الوهاب رماش، التصورات الاجتماعية للجاني العود نحو مؤسسة إعادة التربية والإدماج الاجتماعي للمحبوسين، دراسة ميدانية على عينة ثلجية من الجناة العود لوسط مدينة سكيكدة، رسالة ماجستير، في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2008. 2009م.

109. فيصل أبو طيبة، العائد من التعليم في الجزائر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اقتصاد، تخصص اقتصاد التنمية، جامعة الجزائر، 2009. 2010م.

110. قصير مهدي، مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة، أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم في علم الاجتماع السياسي، دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي، مقدمة ومناقشة علنا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2 ، 2015. 2016م.

111. نجاة بوبيدي، اتجاهات المجتمع المدرسي نحو إصلاح المنظومة التربوية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي لولاية قسنطينة، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، قسنطينة، الجزائر، جامعة عبد الحميد مهري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التنمية، 2014م 2015م.

112. نصيرة خلايفية، التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين، دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية، أم البواقي، عنابة، سكيكدة، أطروحة دكتوراه علوم، فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2011. 2012م.

113. وسيلة حمامدية، التصورات الاجتماعية للصحة النفسية لدى الأطباء، دراسة ميدانية في مستشفى زرداني صالح، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، عين البيضاء، جامعة أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس، 2016. 2017م.

4.2. المجالات والدوريات والجرائد:

114. أحمد جلول، جموعي مومن بكوش، التصورات الاجتماعية، مدخل نظري، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 6، 2014م.

115. بوعبزة أحمد، حديد يوسف، سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الجزائر، مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد 1، 2019م.

116. جوناثان سي إرون، نحو بيئة مدرسية متميزة، مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، العدد 08، ديسمبر 2018م، 2017م.
117. خالد سليمان، سوسن مرقة، أضواء على ظاهرة عمالة الأطفال، مقارنة نقدية، مجلة عالم الفكر، العدد 3، المجلد 30، الأردن، مارس 2002-2001.
118. سليمان الخالدي، ظاهرة الغش في الامتحان لدى تلاميذ العرب واليهود أثناء المرحلة الثانوية، مجلة فلسطين، العدد 15، 2011م.
119. عبد الرزاق قسوم، تأملات في أهداف المدرسة الأساسية، مجلة التربية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، الجزائر، العدد 02، 1982م.
120. عبد العزيز على خزاملة، صورة الشخصية اليهودية الإسرائيلية في الذهنية العربية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 9، منشورات جامعة قسنطينة، 1998م.
121. العقون سعادة، المدرسة الجزائرية بين الدمج الاستعماري وبناء الوعي السياسي، فكر ومجتمع، العدد 4، الجزائر، طاكسيج كوم للدراسات والنشر، افريل 2010م.
122. فضيلة عرفات، محمد السبعاوي، ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أسبابها وأساليبها وطرق علاجها، مجلة التربية والعلم، العدد 3، المجلد 14، 2007.
123. قريشي عبد الكريم، بوعيشة أمال، التصورات الاجتماعية للشخص الإرهابي، دراسة ميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الأول، ديسمبر 2010م.

124. ماجد الزيود، تصور الشباب الجامعي في الأردن لدرجة إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية، جامعة الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، المجلد 5، العدد الأول، 2007م.

125. محمد أبو سمرة، فداء مجدلاوي، المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين: دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة، جامعة القدس، فلسطين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 5، العدد 6، حزيران 2016م.

126. منى عبد الوهاب النجار، المشكلات التربوية والأكاديمية والثقافية التي تواجه طلبة المستوى الرابع بكلية التربية، جامعة الأزهر بغزة المتدربين في مدارس محافظات غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 2، 2009م.

127. ميثم هادي عبد إبراهيم المعمار، المشكلات الدراسية والسلوكية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي في المجتمع العراقي، مديرية التربية، محافظة القادسية، وزارة التربية، العراق، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، أبحاث العلوم النفسية والتربوية، العدد 32، مجلد 3، 2019م.

128. نوري عشيبي، التصورات الاجتماعية لمعلمي المدارس الابتدائية للطفل الموهوب داخل المجتمع الجزائري، دراسة ميدانية بمدارس مقاطعة الذرعان، الطارف، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، العدد 1، جوان 2016م.

129. نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح، مجلة جامعة بسكرة، 2018م.

130. عبد الحق مجيطن، مفهوم العنف الاجتماعي في البحوث السوسيولوجية بين الطرح العلمي والطرح الايديولوجي (قراءة ابستمولوجية)، المجلة العلمية لجامعة الجزائر 3، المجلد 06، العدد 11، جانفي 2008م.

131. فنيش حنان، عريوة تونس، واقع النظام التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 05، ج01، جوان 2017.

5.2. التقارير والملتقيات الدولية والنشرات الرسمية:

132. بومعراف نسيمه، ساعد شفيق، تطوير المناهج التربوية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د ن.

133. التشريع المدرسي، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، قانون رقم 08. 04، 23 يناير 2008م

134. دبله عبد العالي، خنيش دليلة، خليل نزيهة، المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، أعمال الملتقى الدولي حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

135. سيد احمد نفاز، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، دفاثر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، د ن.

136. صالح بن سعد، تقرير منظمة الصحة العالمية، تعزيز الصحة من خلال المدارس، وزارة المعارف السعودية، 1997م.

137. فهمي محمد سيف الدين، اقتصاديات التسرب، بحث مقدم إلى حلقة تسرب التلاميذ، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزائر، 1972م.

138. اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04.08 المؤرخ في 2 يناير 2008م، مارس 2009م.

139. وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكاديمي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005.

140. وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، المديرية الفرعية للتوثيق، الجزائر، ط2، 2009.

141. وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، الجزائر، فيفري 2005م.

142. سيد احمد نقاز، ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية، دفا تر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل تحديات الراهنة.

6.2. مواقع الانترنت:

143. آداب بوك، دراسة المشكلات التربوية والصحية للمتعلمين، 2011م، منتدى الاطاريح، بحوث ودراسات، <https://adabbook.yoo7.com> تاريخ التصفح 27.11.2019، علي الساعة 12:39.

144. نبيل إبراهيم الزركوشي، ظاهرة العنف المدرسي: أسباب وعلاجات، 2012م، www.m.ahewar.irg.2019.12.19.9:01.

145. ظاهرة الغش في الامتحان إلى أين، 2016م، www.assawt.net تاريخ التصفح 2020.06.25. على الساعة 9:00.

146. تدابير لقمع ظاهرة الغش بالجزائر فهل نجحت؟، 2016م، www.zedni.com تاريخ التصفح 2020.06.25 على الساعة 09:10.

147. أحمد كردي، المكونات والأسس والخصائص العامة للإدارة المدرسية، كلية التجارة، www.kenanaonline.com.2019.12.23.08:30.

148. ألاء محمد جاسم، الانحرافات في الشخصية الإنسانية والمشكلات الدراسية،
www.almanhal.com.2019.12.20.18:20.

149. الغش في الامتحانات كمظهر من مظاهر انتشار اللامعيارية في المجتمع، بسكرة،
https://groups.google.com تاريخ التصفح 20.12.2019. على الساعة 18:36.

150. المدرسة، تاريخها، أنواعها، فوائدها، دورها في المجتمع، Https://annajah.net تاريخ
التصفح 03.12.2019 على الساعة 09:30.

151. أمجد قاسم، الإدارة المدرسية، أنماطها، www.al3loom.com.2020.02.10.20:30

152. أمنية داودي، 52% من حالات العنف في المدارس مصدرها المتوسطات، 2017،
www.ennaharonline.com.2019.12.04.10:22

153. بن غبريط، 30% نسبة الرسوب وإعادة السنة لتلاميذ السنة أولى ثانوي، 2016م،
www.assawt.net.2019.12.03.13:10.

154. ثانوية الجزائر، ظاهرة الغش في الامتحان وأثرها على المنظومة التربوية، 2012م،
https://lyeedz.blogspot.com.2019.12.18.17:05. تاريخ التصفح 18.12.2019 على
الساعة 17:05.

155. جمال أبو أنفال بن السايح، الغش ظاهرة مرضية نفسية، فكر تربوي ونظرات في
التربية، https://djbens2017.blogspot.com.2019.12.03.11:00

156. البحث الاجتماعي: أهدافه ومناهجه وأنواعه، 2019، www.okktob.com تاريخ
التصفح 04.07.2020 على الساعة 07:43.

157. خالد عبد السلام، الغش في الامتحانات،
https://www.djazairress.com.18.12.2019.17:18

158. خالد كدار، نسبة 66% من حالات العنف المدرسي تقع داخل المؤسسات التعليمية، 2013م، <https://m.hespress.com.2019.12.04.10:20>
159. شادية بن يحيى، التربية والتعليم في الجزائر ورهانات العولمة، 2012م، <https://www.d.wanalarab.com.2019.12.15.16:00>.
160. عزن الطويل، سيكولوجية العنف في عالمنا المعاصر: الأسباب والعلاج، 2003، www.azayem.com.2017.12.26.12:33
161. عميرة أيسر، ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر، 2017، 2019.12.04، <https://www.djazairiess.com.2017.2019.12.04>
162. غالب محمد رشيد الاسدي، المشكلات المدرسية وأساليب معالجتها، مندى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بغداد، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، 2009م، <https://www.gulfkid.com.2019.12.17.9:7>
163. فيصل بن علي الغامدي، مهارة حل المشكلات، مركز الرياض لرعاية الموهوبين، 2019.12.17.08:55، <https://ssts.com./readarticle.2019.12.17.08:55>.
164. محمد الفاضل، أسباب المشكلات الصفية، مديرية التربية، جرش، 2010، www.jasu.ahlamimtada.com.2017.12.24.15:05.
165. محمد بن صنت الحربي، البيئة التعليمية، الإدارة العامة للمعاهد والدول الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2019.12.17.11:33، <https://www.iu.edu.sa/site.pa.2019.12.17.11:33>
166. محمد، المدرسة الجزائرية عبر مراحل تطورها، 2011م، مدونة تعنى بالثقافة والفكر السياسي، 2019.12.16.08:38، <https://boukehil.blogspot.co>
167. مريم أبو فاره، الإدارة المدرسية، 2009م، <https://www.sst5.com.2020.03.1.10:00>.

168. مفهوم التأخر الدراسي وأنواعه وأسبابه، 2009م، <https://twgeeh.ahlamontada.com> تاريخ التصفح 12.02.2020. على الساعة 12:00.
169. مفهوم التصور وبنيته، منتدى كلية الآداب والعلوم الإنسانية، علم الاجتماع، ورقة، ouargla.mam9.com تاريخ التصفح 21.01.2020 على الساعة 17:55.
170. مناف ماجد حسن الخشمانى، التصور العقلي وأهميته في المجال الرياضي، كلية التربية الرياضية، جامعة الانبار، أكاديمية علم النفس، <https://scofps.com>.2019.12.12.11:08.
171. ناجي داود إسحاق السيد، أنواع التأخر الدراسي ضمن سلسلة في بيتنا متأخر دراسيا، <https://kenanaonline.com>.2020.02.12.12:15.
172. عماد مرزوقي، 2013، <https://www.alraimedia.com>.2020.04.08.10:03
173. مفهوم البيئة المدرسية، <https://arhope.com> تاريخ التصفح 2020.02.10 على الساعة 12:30.
174. الرسوب بالمدرسي، 2018م، www.gigo.green.blogspot.com تاريخ التصفح 12.12.2020 على الساعة 12:40.
175. المشكلات التربوية، www.webcache.com. تاريخ التصفح 24.12.2017 على الساعة 12:12.
176. تصور اجتماعي، <https://ar.m.wikipedia.org> تاريخ التصفح 21.01.2020 على الساعة 17:37.
177. سناء الدويكات، مفهوم البيئة المدرسية، <https://mawdoo3.com>.2019.12.17.08:42.
178. وزارة التربية الوطنية، الكويت، <https://www.noe.edu.kw> تاريخ التصفح 10.12.2019 على الساعة 20:45.

179. مشكلات تربوية، منتديات الوزير التعليمية، www.alwazer.com. تاريخ التصفح 24.12.2019 على الساعة 11:59.

180. الأساليب الإحصائية في البحث العلمي، <https://sotor.com> تاريخ التصفح 2020.05.13 على الساعة 11:00

181. أبو سعد، مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، اهتمامات تربوية وبيداغوجية، 2018، www.lycee.bechar08.yoo7.com. 2020.06.20.10:00

182. جمال غني مهدي الياسري، أسس بناء المنهج المدرسي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم التاريخ، جامعة بابل، 2015م، www.uobabylon.edu.iq. 2020.06.20.11:00.

183. رياض هاتف عبيد المساعدي، المنهج الحديث، كلية التربية الأساسية، قسم التربية الخاصة، جامعة بابل، 2011م، www.uobababylon.edu.iq. 2020.06.20.11:10

184. معايير المعلم، موسوعة التعليم والتدريب، 2014، www.edutrpedia.com تاريخ التصفح 20.06.2020 على الساعة 11:20.

185. مها الرومي، اللامعيارية، www.m.marefa.org. 2020.06.21.8:55

186. ياسين بودهان، التسرب المدرسي بالجزائر مشكلة تستعصي على الحل، www.aljazeera.net. 2020.06.24.8:00.

187. محمد عزيز، اللامعيارية وأزمة المعنى (الانوميا) 2017م، www.fakrsite.wordpress.com. 2020.6.21.9:00

188. سعد غني نوري، إستراتيجية حل المشكلات، www.researchgate.net. 2020.06.21.9:40.

189. عميرة أيسر، ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر، 2017م، أخبار اليوم،
djazairess.com.2020.06.24.8:30.

190. المدرسة، تاريخها، أنواعها، فوائدها، ودورها في المجتمع، www.annajah.net تاريخ
التصفح 04.07.2020 على الساعة 09:17.

191. إبراهيم العبيدي، حلول العنف المدرسي، www.hyatok.com.20200.07.04.10:00

7.2 المراجع باللغة الأجنبية:

192. Tarek bouhafs. The causes of school violence are in the secondary education stage in algeria. Route educationl & social science Journal. Volume 5 (10) august 2018.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

استبيان حول:

التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها

بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين

دراسة ميدانية بثنائية هالي عبد الكريم بعمار. الوادي .

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية

إشراف الأستاذ الدكتور:

لامية بوبيدي

إعداد الطالبتين :

رفيقة زغود

فطيمة لعيس

السنة الجامعية: 2019 / 2020

ملحق رقم (01)

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم اجتماع التربية

استبيان

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية والمعنونة ب: "التصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المدرسة الجزائرية وعلاقتها بظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين"، نضع بين أيديكم هذه الاستمارة قصد استفتاء ببياناتها.

إن المعلومات التي ستدلون بها سرية ولا تستخدم إلا لأغراض العلم فقط، لذا نطلب منكم قراءة كل عبارة بعناية وتمعن، ثم الإجابة على كل سؤال بوضع علامة (X) في الخانة التي تراها مناسبة.

. مع فائق شكري وامتناني .

* البيانات الأولية:

الجنس:	☐ أنثى	☐ ذكر	
المستوى الدراسي:	☐ أولى ثانوي	☐ ثانية ثانوي	☐ ثالثة ثانوي
الحالة الدراسية:	☐ معيد	☐ غير معيد	

المحور الأول: للتصورات الاجتماعية نحو البيئة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية

1. إن النقص في القاعات يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

2. يدفع عدم توفر التجهيزات المادية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

3. تدفع عدم كفاية التجهيزات المادية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

4. تؤدي النوعية المتردية للتجهيزات المادية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

5. تشجع الضوضاء داخل المدرسة على ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

6. تؤدي رداءة الإنارة داخل الصف على ظهور المشكلات التربوية:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

7. تدفع قلة التجهيزات المكتبية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

8. يشجع شكل البناء المدرسي في ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

9. يؤدي عدم توفر احتياجات البنية الأساسية من كهرباء والماء والصرف الصحي يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى

المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

10. تدفع نوعية المقاعد في الصف إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

المحور الثاني: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المنهاج الدراسي علاقة بظهور المشكلات التربوية

11. تركيز المناهج الدراسية على الحفظ يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

12. إهمال المناهج الدراسية تنمية التفكير والإبداع يؤدي إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا	☐

13. يؤدي نوع المحتويات الدراسية ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا	☐
--------------	--------------------------	----	--------------------------	---------------	--------------------------	----	--------------------------

ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

14. تدفع كثافة المحتويات الدراسية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

15. يؤدي عدم ارتباط المعلومات المقدمة للمتعلمين بالواقع الاجتماعي لهم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

16. يؤدي ابتعاد المناهج عن الحاجات الواقعية لتلميذ إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

17. يدفع عدم اهتمام المنهج بالتفاعل الاجتماعي والإنساني إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

18. تؤدي عدم مشاركة المعلم للمتعلم في الدرس إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

المحو الثالث: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو المعلم علاقة بظهور المشكلات التربوية

19. يدفع ضعف التكوين التربوي للمعلم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

20. تدفع عدم قدرة المعلم على التواصل مع المتعلم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

21. يؤدي تكليف المعلم للمتعلمين أموراً فوق طاقتهم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

22. يؤدي ضعف التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

23. يشجع عدم تخصص المعلم في عجزه عن تقديم بعض المواد الدراسية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

24. يدفع عدم إتقان المعلم استخدام التقنيات التكنولوجية المساعدة إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: للتصورات الاجتماعية للمتعلمين نحو الإدارة المدرسية علاقة بظهور المشكلات التربوية

25. يدفع عدم تنظيم الإدارة المدرسية للنشاطات العلمية والثقافية للمتعلمين إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

26. يؤدي القصور الوظيفي من الطاقم الإداري إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

أ. الغش: نعم ☐ لا ☐ ب. العنف: نعم ☐ لا ☐
ج. الرسوب: نعم ☐ لا ☐ د. التسرب: نعم ☐ لا ☐

27. يشجع انعدام الزيارات والخرجات العلمية على ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

☐	أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا
☐	ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا

28. يدفع عدم إيلاء الاهتمام للمتعلمين للأنشطة العلمية والعملية إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

☐	أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا
☐	ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا

29. يدفع غياب الرقابة وإشراف الإدارة على غياب المعلمين وتأخرهم إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

☐	أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا
☐	ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا

30. يؤدي عدم تجاوب جمعية الأولياء مع الإدارة إلى ظهور المشكلات التربوية لدى المتعلمين:

☐	أ. الغش: نعم	☐	لا	☐	ب. العنف: نعم	☐	لا
☐	ج. الرسوب: نعم	☐	لا	☐	د. التسرب: نعم	☐	لا