مجلـة التّربيـة والصّحـة النّفسـيـة

مجلـة علميـة محكمـة

تصدر عن مخبر التّربيـة والصّحـة النّفسيـة

العدد الرّابع (4)

مديـــر المجـــلـــّة: الأستاذ الدكتور/ عبـــــاد مسعـــود

رئيس التّحريـــر: الدكتور/ العياشي بن زروق

مراجعـــــــــــــة: الدكتورة / قندوز فوزيـــة

سكرتير التحريـــر: الأستاذ / أحمد مغلاوي

توجـه جميع المراسلات الى مديـر المجلة الأستاذ الدكتور / عباد مسعود
مـخبـــر التربـــيـة والصحـة النفســـيـة
جامعـة الجزائـــر 2 / كليـة العلـوم الانسانـيـة والاجتماعيـــة
قســم علـم النفـس وعلـوم التربيـة والأرطفونيا

e-mail :abbad 2007@yahoo.fr

الهـيـئـة العلـميـــة

أ.د. بلعربي الطيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
أ.د . دوقة أحمـــد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
أ.د. بوطاف مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
أ.د. حمـــاش حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2
د. بـــوطاف علـــــي	أستاذ محاضـــر «أ»	جامعة الجزائر 2
د. بن زروق العياشي	أستاذ محاضـــر «أ»	جامعة الجزائر 2
د. بحـــري نبـــــيـــل	أستاذ محاضر «أ»	جامعة الجزائر 2
د. بوالطمين سميـــر	أستاذ محاضر «ب»	جامعة الجزائر 2
د. قندوز فوزيـــــة	أستاذة محاضرة «ب»	المدرسة.ع للأساتذة
أ.بوصوار عبد العزيز	أستاذ مساعد «أ»	جامعة الجزائر2
أ. بن زروق سهيلة	أستاذة مساعدة «أ»	المدرسة.ع للأساتذة
أ.محـــرز عبـــلـــة	أستاذة مساعدة «أ»	جامعة الجزائر2
أ. بن زروق سماح	أستاذة مساعدة «أ»	المدرسة ع للأساتذة

قواعد النشر في المجلة

- تنشر المجلة البحوث والدراسات والمقالات العلمية في ميادين التربية وعلم النفس باللغات الثلاثة (عربية ، فرنسية ، إنجليزية) .
- ألا يكون البحث أو المقال قد سبق نشره .
- أن يتراوح عدد صفحاته بين 15 و 20 صفحة .
- أن يلتزم الباحث بالمنهجية العلمية شكلا ومضمونا.
- أن يلتزم الباحث بسلامة اللّغة ومقاييس الطباعة (عربي شفاف –14– Arabic transparent).
- أن يقدّم المقال لإدارة المجلة: مطبوعا على الورق في نسختين، وبصيغة (word) في قرص مضغوط مع ملخص له.
- تخضع البحوث والمقالات للتقويم العلمي، ولا تقدم المجلة مبرّرا لرفض أي مقال.
- ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي كاتبه، ولا تتحمَّل إدارة المجلة أية مسؤولية في ذلك.
- ترسل المقالات الى العنوان التالي:

جامعة الجزائر 2، مخبر التربية والصحة النفسية

شارع جمال الدين الأفغاني، بوزريعة ، الجزائر .

البريد الالكتروني: *e-mail :abbad2007@yahoo .fr*

الافتـتاحيـــة

يسر ويشرف الهيئة العلمية لمجلة **«التربية والصّحة النفسية»** التي يصدرها مخبر **«التربية والصّحة النفسية»** لجامعة الجزائر 2 أن تقدم لقرائها الكرام العدد (4) والذي يضم عشر مقالات في علوم التربية وعلم النفس، والتي تم إعدادها نظريا وميدانيا من قبل أساتذة مختصين في مختلف المجالات، وهذا يدخل في إطار مساهمة المخبر في تنشيط الساحة العلمية والبحث العلمي على المستوى الوطني والدولي.

وسيكون أعضاء الهيئة العلمية للمجلة ممتنين لقرائها في إبداء آرائهم لإثراء البحث العلمي بكل ما يمكن أن يساهم في تدعيم المجلة وتطويرها بمواضيع تزيد من رصيدها المعرفي مستقبلا.

وترحِّب المجلة بكل إنتاج علمي في مجال التربية و الصّحة النّفسية يتوافق و قواعد النشر المحددة.

كما تتشرف الهيئة العلمية المشرفة على المجلة باستقبال و تقبل مختلف الانتقادات البناءة .

والله الموفق لما فيه الخير و النجاح .

رئيس التّحرير

محتويات العدد الرّابع (4)

عـــنـــوان المقـــــــال	المـؤلف	الصّفحة
الافتـتـاحيـــــة	رئيس التحرير	
الحياة ومصادر القلق والصحة النفسية	أ.د. عبـاد مسعـود	06
إستراتيجية التعليم التعاوني وأثرها على التحصيل في مادة الرياضيات	د. بوطـاف علـي	12
التقويم التكويني على ضوء بيداغوجيا الكفاءات	أ. بوطـابة فريـد	33
المميزات النفسية الاجتماعية للحياة العصرية	أ.د. حماش حسين	51
العنف الأسري (سوء المعاملة الو الدية) و انعكاساته السلبية على التحصيل	د. طيبـــي الحاج	64
الحاجات النفيسة والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط	د. العياشي بن زروق أ . محرز عبلـة	82
اتجاهات الأساتذة و التلاميذ و الأولياء نحو الدروس التدعيمية الخاصة	د. العياشي بن زروق أ . حدبي حميـــدة	112
فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تطوير المهارات الاجتماعية عند الفصامي. دراسة حالة	أ . بلمهدي فتيحة	130
أدوار معلم التعليم المتوسط في معايير التدريس بالكفاءات واهم الكفاءات التدريسية اللازمة لممارسة التعليم	أ. تيعشادين محمد	159
L'inpact de la demission parentale sur la scolarité de l' enfant	Mezioud Ahmed	168
تكوين المعلمين: الواقع والآفاق	أ. بلحسين رحوي آسيا	186

د.أ. عباد مسعود

جامعة الجزائر 2

يقول الله ﷻ في القرآن الكريم: ﴿إِنِ ٱسۡتَطَعۡتُمۡ أَن تَنفُذُواْ مِنۡ أَقۡطَارِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ فَٱنفُذُواْۚ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلۡطَٰنٖ﴾ [الرّحمن:33]. قول الله ينطبق على الأنام إذ أنّ التّحصيل العلمي والفنّي لمختلف العلوم والفنون من قبل البشرية صار العمود الفقري لأي فرد أو مجتمع يريد أن يحيا بعيدا عن الانعزال ليقتحم الرَّكب الحضاري المطلوب وجوديا ومعيشيا.

هذا التّحصيل المذكور أعلاه، أدى إلى تطورات جمّة في ميادين التّغذية، الصّحة، البحث العلمي، السّياسي، الثّقافي، الإداري، التّجاري، الصّناعي، الفلاحي، الفلكي...الخ، وغيرها من الميادين التّي لا تعد ولا تحصى. هذه التّطورات والتّطويرات التي وقعت في مثل هذه المذكورات من الميادين، نتج عنها عروض ومطالب في توفير الوظائف ذات الاختصاصات المتميِّزة التّي بدورها تتطلب مستويات عالية من العلم والمعرفة لمختلف العلوم والفنون ممّا أدى إلى بروز:

ظاهرة التّوافق التي استطاعت نسبة من النَّاس الاستجابة لهذه العروض والمطالب، ونسبة أخرى كبيرة وقع لها إحباط لإخفاقها للاستجابة للمطالب والعروض الحديثة (محمد غالي: 1973) التّي ليست في متناول الجميع من الأنام. لذا نجدُ هنا بعض الطّموحات أحبطت ونتج عنها شعور بالدّونية ممّا يسهل عملية الانعزال والانطواء والخروج عن دائرة المجتمع الطّبيعية.

إذن، فالإخفاقات التي وقعت في صفوف النّاس بصفة عامة والمتعلمين بصفة خاصة في المؤسسات التربوية والتكوينية التي أنشِئت من أجل صناعة الطاقة البشرية وتأهيلها علميا، مهنيا وفنيا...، ومصدرها التّطورات الحاصلة في مختلف الميادين المسجّلة أعلاه، إذ أن هذه الميادين ارتقت إلى إنتاج أدوات ووسائل تستثمر في مجالات الحياة، وتوظف من أجل أهداف دقيقة ومحدَّدة، إلى أن أصبح التَّعامل معها يتطلَّب علوما

وفنونا تصل إلى درجة ما وراء المعرفة Méta - cognition، الشيء الذّي عقد عملية التّمكن مع هذه المنتوجات التّكنولوجية التي تمثل مصادر المعرفة لمختلف العلوم والفنون ممّا أدى إلى تعطيل ظاهرة التوافق والتّكيف للقدرات العقلية الفردية والجماعية مع المنتوجات التّكنولوجية الموجّهة لمختلف مشارب ومصادر الحياة بمختلف أنواعها العامة والخاصّة. إذن فالمعطّلات للقدرات العقلية التّي تتمثّل في القدرة على التّعامل مع الأشياء بمستويات «ما وراء المعرفة»؛ «Méta-cognition» أدى إلى البحث في مختلف الميادين العلمية منها: الطّبية، الغذائية، التّربوية – النّفسية، علم الاجتماع بجميع فروعه...، هذا الاتجاه الجديد يمكن تفسيره عن طريق مختلف التخصصات التي بزغت للوجود مثل: التّربية الخاصة، التربية المقارنة، تاريخ التربية، علم النفس المرضي، اللّغوي، العياديّ، التّوجيه والإرشاد، علم النفس المدرسيّ، البيداغوجيا، استراتيجيات التّعلم – علم النفس التربوي، علم النفس الاجتماعي، ضِف إلى ذلك علم الاجتماع الثقافي، الصّناعي الرّيفي...أمّا في ميدان الطّب، تفرّعت عدة اختصاصات نذكر منها: الطّب النّفسي، طبّ الأعصاب، طبّ الأحشاء الدّاخلية... كلّ هذا الزّخم من الاختصاصات، وجِّه للبحث عن مكنونات وخفايا المعطلات للقدرات العقلية التي أخفقت في التّكيف والتّوافق مع ما توفر من المنتوجات التكنولوجية من معارف، علوم، وفنون التي تتطلب من مختلف الأفراد مستويات علمية وفنية ومهارات مهنية وذلك من أجل استغلالها في الحياة والأنشطة المختلفة اليومية، وبالتالي يمكن توظيفها توظيفا يستجيب لحاجيات الأفراد والجماعات...

.(RAHE,RH, et al. M: 1977)

إضافة إلى البحث عن الخفايا المعطلة للقدرات العقلية، فإنّ البحث لم يقتصر على هذا الجانب، بل شمل أيضا البحث عن الطرق ومناهج العلاج لهذه القدرات العقلية والعاطفية لمختلف الأفراد بصفة عامة والمتخلفين أو الذّين يعانون صعوبات في التّعلم بصفة خاصة (WADE,C et al: 1987)،

وذلك لتسريع عملية التعليم وتنمية عملية التّحصيل الذّي يعبر عن وقوع التعلم عند المتعلمين...

هذه الاجتهادات من قبل المختصين في المجالات المذكورة أعلاه، تطمح لتقليص Dease ظاهرة البطء في عملية التحصيل العلمي – المعرفي والفني في صفوف الآنام بصفة عامة والمتعلمين بصفة خاصة، وذلك من

أجل تمكين الأجيال من الاستجابة لما يطرح تكنولوجيا في ميدان الحياة اليومية المفعمة بمختلف الأنشطة التي تمس جميع المجالات المذكورة آنفا.

هذه التّجاذبات بين التكيف والتوافق وعدمها، أي الإخفاق في تحقيقهما، نتج عنها، مكونات مادية ومعنوية ذات علاقة بحياة الأفراد والجماعات في مجتمعاتهم المختلفة، من بينها:

الضغوطات النّفسية، الجسمية، العقلية، والعاطفية (BROWN,G,W, et al :1978). مما ترتّب على ذلك قصور في مستوى الأداءات المهنية – العلمية وغيرها من الميادين؛ ممّا يجعل الأفراد والجماعات يشعرون بعدم القدرة على تحقيق المكانة الاجتماعية الطموحة مما يفتح الباب أمام الاضطرابات «النفس شخصية» وبالتالي فالحياة تصير محل تهديد، وهذه الأعراض أشارت إليها عدة دراسات طبية ونفسية اجتماعية مثل الطب السيكوسوماتي والأمراض النفسية (REES,WL :1976) وهي مجموعة من الاضطرابات والأعراض الجسمية التي تحدثها عوامل انفعالية يمكن أن يصل الفرد إلى حالة شعورية غير واعية، إضافة إلى عدة أمراض وانحرافات نتجت عنها مجتمعات مريضة، لا يمكنها الارتقاء إلى طموحات المجتمعات التي تعمل على تحقيق مشاريع الأفراد والجماعات.

أ.د. مسعود عباد

Life, Anxiety Sources and Mental Health

Allah Almighty says in the Holy Qur'an: "Pass ye! Not without authority shall ye be able to pass!" [SurahAr-Rahman: verse 33]. The words of God apply to all human beings since scientific and intellectual achievement by mankind in different sciences and arts gas become the spine of any individual or society that wants to live away from isolation and adapt to the changes which are necessary for survival and living.

The achievement mentioned above led the development of many fields including nutrition, health, scientific research, cultural studies, politics, administration, trade, industry, agriculture, astronomy…etc. The progress

and changes that took place in these fields and others increased the offer and demand for providing jobs in distinct specialties. The latter required high levels of proficiency and mastery in various sciences and arts and resulted in the emergence of two phenomena: the first phenomenon is that of compatibility in which few people only could respond to the offers and demands and the second is that of disappointment since the majority of them were despaired as they could not apply (Mohamed Ghali: 1973) and could not cope with the modern conditions that are not accessible to all people. That's why some ambitions were broken down and resulted in a feeling of inferiority, isolation, loneliness and society escape.

So, the failure of individuals in general and intellectuals in particular at schools and training centers that were basically designed to construct human resources and equip them scientifically, professionally and artistically is due to the evolution of the fields mentioned above. This development led to the invention of various means and tools that are used in everyday life or to reach specific objectives, it also necessitates knowledge in sciences and arts that can even go beyond metacognition. As a consequence, the mastery of these means of technology became more and more difficult and hindered the phenomenon of compatibility between people's mental abilities and the technological products that are destinated to everyday life uses.

The obstacles to mental abilities that enable people to cope with things metacognitivally led to the emergence of research in different scientific fields like medicine, nutrition, education, psychology and sociology with all its branches. These new trends can be explained in terms of various specialties that appeared recently like Special Education, Comparative Education, History of Education, Psychopathology, Orientation and Counseling, Linguistic Psychology, School Psychology, Learning Strategies, Education Sciences, Sociological Psychology, Cultural Sociology, Industrial and Urban

Sociology… As far as medicine is concerned, many specialties were derived for instance: Mental Medicine, Psychiatry, Internal Medicine.

All these specialties are exploited to look for the reasons behind the failure of individuals' mental abilities to adapt to the technological products that require high scientific and intellectual levels to enable them to use their abilities and professional skills in everyday life activities and then re-invest them to respond to the individuals' and communities' needs (Rahe, R.H. et al: 1977).

Moreover, the research extended to look for the ways and methods to cure the mental and affective abilities of individuals in general and mentally disabled persons or slow learners in particular (Wade, C.et al: 1987) in order to fasten the learning process and improve the achievement results as they are indicators of the occurrence of learning.

The efforts made by specialists in the fields mentioned before aim primarily at decreasing the phenomenon of slow learning or low scientific achievement by individuals in general and learners in particular so as to enable the generations to respond and adapt to the technological changes in everyday life activities and fields.

Individuals' success and failure to cope with these products led to the emergence of affective and materialistic constituents related their lives and their societies like physical, psychiatric and affective pressures (Brown, G.W.et al: 1978). In addition to that, it resulted in bad scientific or professional performances and made people feel that they are not capable of reaching a high social position which disturbed them psychologically and threatened their lives.

In this context, many medical, psychological and sociological studies like mental diseases and psychosomatic medicine were conducted to put emphasis

on the symptoms stated above (Rees,W.L: 1976). These mental disabilities and physical symptoms caused by affective factors can engender in the individual an unconscious emotional state and can cause many other diseases and ill-beings and therefore lead to the formation of ill societies that are not able to promote or satisfy the needs and ambitions of their members and communities.

Prof. MessaoudAbbad

دراسة حول: استراتيجيات التعليم التعاوني
وأثرها على التحصيل في مادة الرياضيات
دراسة ميدانية بالجزائر العاصمة.

د. بوطاف علي 2013

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

جامعة الجزائر -2-

ملخص الدّراسة:

أجريت الدراسة على عينتين من المعلمين بلغ عدد أفرادها 66، من بينهم 34 من مقاطعة بئر خادم و32 من بوزريعة، والكل من المرحلة الابتدائية والهدف معرفة الاستراتيجيات التي يمارسون بها تدريس مادة الرياضيات ثم في حالة تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني، كيف تكون النتائج المتحصل عليها.

طبعا كان لزاما علينا اختبار 4 مجموعات من كل مقاطعة، استفادت واحدة من كل اثنين من التدريب على التعليم التعاوني وعرفناها على أنها المجموعة التجريبية ولم تستفد الاثنتان الأخريتان وأطلق عليهما المجموعتين الضابطتين.

إذن الدراسة الحالية تدور حول ضرورة وأهمية استعمال إستراتيجية التعليم التعاوني في مادة الرياضيات، وذلك لما لها من آثار إيجابية على أداء ونتائج المتعلمين، لكن ذلك يتطلب إعدادا وكفاءات وتمرس وتحضير لدى المعلمين والمتعلمين، وقد بينت النتائج مع مجموعات الدراسة مدى نجاعتها والفروق بين من يستخدم إستراتيجية التعليم التعاوني ومن لا يستفيد منها.

وفي هذا الصدد أشار محمد مصطفى الديب (2004) أن إتّباع هذه الإستراتيجية أو تطبيقها يختلف من منظومة تربوية إلى أخرى وذلك حسب ما وصلت إليه هذه البلدان من تقدم في المجال التعليمي حيث أظهرت نتائج الأبحاث المختلفة أن التعليم التعاوني يساهم بشكل كبير في تحصيل مادة الرياضيات لدى

التلاميذ الذين يستفيدون من هذه الإستراتيجية مقابل من لا يستفيدون منها (محمد مصطفى الديب، 2004).

قبل هذا أكد ZEILI K et al (1998) أن هذه الإستراتجية لا تعزز إنجاز العديد من النماذج ومستويات التلاميذ المختلفة فحسب، وإنما تعمل على حقل المهارات وتبادل الآراء والعلاقات الشخصية (1998, ZEILIK et al).

الكلمات المفتاحية:

Maths-Academic achievement-cooperative-learning-STRATEGY

مشكلة الدراسة:

يؤكد محمد مصطفى الديب (2004) أن التعلم الجماعي له مزايا عديدة من أهمها تنمية المهارات الاجتماعية والجماعية لدى التلاميذ، كما تثير فيهم دافعية العمل ومسؤولياته، ويشبع العمل الجماعي العديد من حاجات هؤلاء الأفراد، كالحاجة إلى الابتكار والحاجة إلى التقدير من طرف المعلمين والرفاق، ثم الحاجة إلى النجاح والحصول على المكافآت والتعزيزات المتنوعة (محمد مصطفى الديب، 2004).

في هذه الدراسة أردنا أن نعرف مدى استخدام معلمي المدرسة الابتدائية لإستراتيجية التعليم التعاوني في مقاطعتين تربويتين (بئر خادم وبوزريعة) ومدى انعكاس ذلك على النتائج الأدائية للتلاميذ أفراد العينتين (اين تم التدرب على هذه الإستراتيجية مع مجموعة في مقاطعة ونفس الشيء كذلك في المقاطعة الثانية).

هذه الإستراتيجية التي نود التأكد من فعاليتها في الوسط المدرسي الجزائري، شرحها كل من وجيه بن قاسم وسعد بن عبد الله (2003) على أنها تعتمد على التفاعل المنظم بين مجموعة مقننة العدد والمهام للوصول إلى أهداف محددة في وقت محدد (وجيه بن قاسم وسعد بن عبد الله، 2003).

وفي هذا الصدد فإن حسن شحاته (2008) يرى أن أي منهج، ومهما كان جيّد التّصميم، إذا لم ينفذ بطريقة مثلى، فإن الموضوعات التي يحتويها تبقى دون قيمة، والمعلم مهما كان مستواه والمرحلة التعليمية

التي يدرس فيها، فإنه إذا لم يتمكن من استخدام الإستراتيجية المناسبة، فإن التواصل بينه وبين المتعلمين لن يتم بالصورة المنشودة التي تمكن العملية التربوية من تحقيق أهدافها (حسن شحاته، 2008).

الرياضيات كما هو معروف مؤشر للتفوق والامتياز عند ترتيب أو توجيه مجموعات من التلاميذ في أي مرحلة دراسية، كما نجد أن هناك فئة من التلاميذ ينفرون منها ويرون أنها مادة غامضة صعبة ومسقطة في الامتحانات (دريج محمد، 2000).

إنّ نتائج الدراسات العلمية السابقة وأدبيات الموضوع الصادرة عن توصيات الخبراء، المختصين والمهتمين توجه وتحث على إعطاء العناية اللازمة لمادة الرياضيات من أجل مواجهة كل مظاهر التحديث التي تفرض نفسها في العالم الذي نعيش فيه اليوم، وهو يتطور بسرعة مذهلة، يقوم بتطويره أفراد تدربوا منذ طفولتهم على حل مشكلات تتحدى تفكيرهم، وتدرجوا على الاكتشاف، كما تعودوا على الجد والمثابرة من خلال استثمار خيالاتهم في أعمال تعاونية محببة ومنتجة (بكري آمال وعشواني عفاف، 2001).

لكن يلاحظ أن سيادة الاتجاهات والتطبيقات التربوية القائمة حاليا في مدارسنا تؤكد وتعزز الفردية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وقلما تعمل على تشجيع قيم التعاون التي يؤكدها ديننا الإسلامي الحنيف.

وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاهات وسلوكات سلبية بين أفراد مجتمعاتنا العربية الإسلامية (عبد الوهاب أوغندي، 2008).

إذن في ضوء هذه الأفكار التي قدمناها وغيرها، نلاحظ أن هناك إجماع كبير من طرف المختصين على ضرورة اختيار الإستراتيجية الملائمة عند تدريس مادة هامة كالرياضيات، على اعتبار أن لها تأثيرات كثيرة ومتداخلة على الجوانب العقلية، النفس اجتماعية والتربوية للمتعلمين.

أسئلة الدراسة:

1- ما هي أبرز الاستراتيجيات الموظفة من طرف أفراد العينتين وفقا للقائمة المقترحة؟

2-هل هناك فروق دالة إحصائيا في نتائج التمرينين المطبقين بين عينتي المنطقتين التجريبيتين والضابطتين؟

فرضيات الدّراسة:

1- لا يوجد إجماع حول الإستراتيجية المطبقة لتدريس الرياضيات وسط المعلمين أفراد العينتين بكل من منطقة بئر خادم ومنطقة بوزريعة.

2- هناك فروق دالة إحصائيا في نتائج التلاميذ (الذين تدربوا على إستراتيجية التعليم التعاوني والذين لم يتدربوا.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة انطلاقا مما يصدر عن التلاميذ والمعلمين والأولياء، وكذلك الهيئات الوصية بشان الشكاوى والتذمّرات من ضعف التحصيل في مادة الرياضيات والتي أصبحت تمثل عائقا نفسيا لدى الكثير من المتعلمين، فاختيار البرامج وتحقيق الأهداف لا يتأتى إلا بالاختبار والتطبيق السليم للإستراتيجيات الملائمة مع التلاميذ.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إبراز أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني على نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات وهذا في عمل ميداني مع عينتين من المعلمين وعينتين من التلاميذ، وهذا لمعرفة أبرز الإستراتيجيات استعمالا ثم الفروق في نتائج المتعلمين الذين تدربوا على الإستراتيجية والذين لم يتدربوا.

أدبيات الموضوع وبعض الدراسات السابقة:

سيتم التركيز هنا على إعطاء بعض الشّروحات المتعلقة بإستراتيجية التعليم التعاوني وكيفية تطبيقها في تعليم الرياضيات، لنضيف إليها بعض الدراسات التي أجريت حول الموضوع.

إستراتيجية التعليم والتعلم:

يشرح لنا حسين محمد أبو رباش وآخرون (2009) إستراتيجية التعلم على أنها إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة وسهولة ومتعة، موجهة ذاتيا

بشكل أكبر، بالإضافة إلى قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة. (حسين حمد أبو رياش وآخرون، 2009). قطامي وقطامي (2001) قدما من جهتهما توضيحات بينا فيها أن الإستراتيجية التعليمية التعلمية هي عبارة عن جملة من الأساليب التعليمية، المبادئ، القواعد، والطرق المتداخلة التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات المتعلمين في الأقسام وذلك سعيا لتحقيق الأهداف المسطرة (قطامي وقطامي، 2001).

التعليم أو التعلم التعاوني:

يعتبر التعليم التعاوني من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات.

هذه الإستراتيجية كما يؤكد ذلك محمد مطصفى ديب (2004) من شأنها زيادة فعالية التعلم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري (محمد مصطفى ديب، 2004) والتعلم وفقا لهذه الإستراتيجية يركز على طريقة المجموعة الصغيرة في التعليم، والتي تعتبر التلاميذ مسؤولين عن التحصيل لدى الفرد ولدى المجموعة (حسين محمد أبو رياش وآخرون، 2009).

حمزة أبو النصر ومحمد جهاد جمل (2005) يوضحان هذه الإستراتيجية على أنها نظام تعليمي كامل متعدد المقومات يقوم على مبدأ: نغرق معا أو ننجو معا. وذلك على عكس بعض الأنواع الأخرى مثل التعلم الفردي أو الجماعي التنافسي، والتعليم التعاوني وفق هذين الباحثين يشير إلى أسلوب تدريسي يعمل فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا، وفكرة التعليم التعاوني قديمة في التربية، غير أن الاهتمام بها تزايد في السنوات الأخيرة لما لها من فوائد كثيرة على المتعلمين (حمزة أبو النصر ومحمد جهاد جمال 2005).

إذن المقصود من هذه الإستراتيجية، هو أن المعلم يدعو إلى تعاون التلاميذ وتضافر جهودهم لتحقيق أهداف التعليم المخطط له بصورة منتظمة. وبتعبير آخر يطلب من التلاميذ العمل في مجموعة لإنجاز عمل بعينه، مردود النجاح فيه ينسب إلى الجماعة كلها، وداخل ذلك العمل التعاوني دور محدد لكل فرد من أفراد المجموعة، ونجاح كل فرد داخل المجموعة أداء دوره يدعم ويساند الآخرين ويصب في خانة

نجاح المجموعة ككل كما هو مطلوب أو مدو منها لكل فرد من أفراد المجموعة، ونجاح كل فرد داخل المجموعة في أداء دوره يدعم ويساند الآخرين ويصب في خانة نجاح المجموعة ككل كما هو مطلوب أو مرجو منها.

علم الرياضيات ومكانتها:

وردت في مختلف الكتابات المتخصصة شروحات بينت وأبرزت دور مكانة وأهمية الرياضيات. فهي علم من العلوم الأساسية والضرورية لأي فرد مهما كان مستواه والحضارة التي ينتمي إليها (محمد خليل عباس ومحمد مصطفى العبسي، 2007).

لأن للرياضيات دور كبير في تقدم المجتمعات، حيث تعمل على حل الكثير من المشكلات التي تعترض الفرد والجماعة، وانطلاقا من هذا فإن القصد من هذه الدراسة هو إبراز كيفية تعامل أو تعلم التلاميذ لهذه المادة العلمية باتباعهم إستراتيجية التعليم التعاوني، لأن ذلك كما يؤكده هذان الباحثان يساعد المتعلمين على الدخول في مجالات المعرفة الأخرى وتجعلهم متميزين مساهمين في جميع مجالات التقدم المختلفة التي تفيدهم وتفيد مجتمعهم.

التعليم التعاوني والتحصيل في مادة الرياضيات:

دلت نتائج الدراسات العلمية السابقة وتوصيات الخبراء والمهتمين والمختصين وحثت على إعطاء العناية اللازمة لمادة الرياضيات لما لها من مكانة هامة في البنية المعرفية لكل منظومة تربوية عبر العالم، والرياضيات كما هو معروف مؤشر للتفوق والامتياز عند ترتيب أو توجيه مجموعة من التلاميذ في أي مرحلة بشكل عام، كما نجد أن هناك من التلاميذ من ينفر منها ويرى أنها مادة غامضة ومسقطة في الامتحانات، لكن إستراتيجية التعليم التعاوني كما بينها BREDA and JOHN (2006) فعالة وتهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات وترقي أداءاتهم ونتائجهم (2006, BOREDA and JOHN).

إن هذه الفكرة ستدعمها أكثر نتائج الجانب الميداني من الدراسة أين تم الاعتماد مع عينة على إستراتيجية التعليم التعاون ولم توظف مع العينة الأخرى.

وهنا لابد من التذكيرات أن هناك استراتيجيات أخرى في تدريس الرياضيات نذكر من بينها:

1- استراتيجية التدريس المباشر

2- إستراتيجية المحاضرة– المناقشة

3- إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي

4- إستراتيجية التعلم الفردي

5- إستراتيجية تدريس حل المشكلات

6- إستراتيجية التعلم البنائي

وغيرها من الطرق أو الإستراتيجيات المتبعة في مدارسنا اليوم.

بعض الدراسات السابقة حول الموضوع:

الهدف من تقديم بعض هذه الدراسات هو إبراز ما توصلت إليه من نتائج ومدى فعاليتها عند الاستخدام ونذكر من بينها ما يلي:

1- دراسة STEVENS and SLAVIN (1995) بالولايات المتحدة حول إستراتيجية التعليم التعاوني وهذا في مجموعة من المدارس، أطلقا عليها اسم المدارس الابتدائية التعاونية، أي أنها تطبق التعليم التعاوني، ومن أهم النتائج المتوصل إليها في الدراسة وجود علاقات اجتماعية جيدة بين التلاميذ مقارنة مع مدارس أخرى لا تطبق هذا النوع من التعليم (1995, Stevens and Slavin).

2- دراسة محمد عبد الرحمن حسن (1996) بمصر، حول أثر استخدام وإستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية الابتكاري، وهذا مع تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد بينت نتائج الدراسة فعالية هذه الإستراتيجية في زيادة تحصيل التلاميذ بمختلف المستويات (محمد عبد الرحمن حسن، 1996).

3- دراسة أبو عميرة محبات (1997) جربت فيها استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي والتعليم التنافسي الجمعي في مادة الرياضيات وقد بينت النتائج فعالية العمل التعاوني الجماعي

الذي تم فيه الحوار والمناقشة بين التلاميذ وخاصة ما تعلق بحلّ المشكلات اللّفظية في مادة الرياضيات (أبو عميرة محبات، 1997).

4- دراسة حسين كرمية (2006-2007) بجامعة الجزائر حول تعليمية الرياضيات ودورها في تجاوز صعوبات التعليم والتعلم وذلك مع عينتين من أساتذة التعليم المتوسط (102 فردا، وعينة من التلاميذ (80 فردا)، وتوصل الباحث إلى ما يلي:

- مواجهة الأساتذة لمشاكل تتعلق بالتشخيص والتصنيف عندما يواجه المتعلمون صعوبات ذات علاقة بمضامين برامج الرياضيات.
- صعوبات تتعلق بظاهرة الخطأ من طرف الأساتذة وذلك نظرا لعدم إطلاعهم ومعرفتهم بالاستراتيجيات الحديثة.
- تبين أن قدرة الأساتذة في تجاوز الصعوبات المعرفية مرتبط بنوعية تكوينهم في تعليمية المادة.
- التلاميذ حبيسو المشكلات النمطية نتيجة تركيز الأساتذة على تلقين المضامين (وطبعا هذا له علاقة بعدم معرفة ووضوح الإستراتيجية المتبعة، وهذا كما هو الشأن من هذه الدراسة أي تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني (حسين كرمية 2006-2007).

إن ما نلاحظه من هذا الدراسات أنها تهدف إلى تشخيص الصعوبات لدى المتعلمين، التفوق، معرفة الاستراتيجيات المطبقة ثم عمليات التقويم، ثم منه تحسين أداء المتعلمين، والتنسيق بين مختلف الجهات المسؤولة للرفع من مستويات تكوين المعلمين والأساتذة ووضع برامج واستراتيجيات لتحسين الأداء والنتائج وتحقيق الأهداف.

الجانب الميداني للدراسة:

1 – مكان إجراء الدراسة:

تمّ إجراء الدّراسة الميدانية في مقاطعتين تربويتين بالجزائر العاصمة.

أ- مقاطعة بوزريعة

ب- مقاطعة بئر خادم

وهذا لضرورة الحصول على العدد الكافي من المعلمين والتلاميذ، وأيضا من أجل إتباع الإستراتيجية (التعليم التعاوني) في مقاطعة مع مجموعة وعدم اتباعها مع المجموعة الأخرى قصد مقارنة النتائج.

2 – منهج الدراسة:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع المدروس (إستراتيجية التعلمي التعاوني وأثرها على التحصيل في مادة الرياضيات) فإن المنهج التجريبي هو الأنسب لأن المنهج الوصفي كما أشار اندروز وآخرون (1995) غير قادر على الكشف على العلاقة العاملية بين المتغيرات، وبالتالي تحديد نسبة تأثير المتغير المدروس في السلوك وعليه وجد المنهج التجريبي للعمل على تلاشي هذا النقص (اندروز وآخرون 1995).

ونضيف هنا أن من متطلبات المنهج التجريبي أنه:

- يدرس المتغير المستقل والمتغير التابع
- يعتمد على عينتين تجريبية وضابطة.
- هذا النوع من المناهج تطبق في المخابر والأقسام الدراسية وتعتمد على مجموعات صغيرة من الأفراد. وهذا طبعا يلائم الدراسة الحالية.

3 – عينتا الدراسة:

أ- **عينة المعلمين**: بلغ مجموع أفرادها 66 فردا، 34 منهم من مقاطعة بئر خادم و32 من مقاطعة بوزريعة، ثم الاختيار بطريقة قصدية وكلهم يدرسون بمختلف مستويات التعليم الابتدائي. وهكذا قصد معرفة الإستراتيجية التي يتبعونها في تعليم الرياضيات.

ب- **عينة التلاميذ:** بلغ مجموع أفرادها 56 تلميذا موزعين على 4 مجموعات، في كل مقاطعة مجموعة تجريبية (14 تلميذا) وضابطة (14 تلميذا) أي أن المجموعتين تشكلان عينة في كل مقاطعة. غير أن الاختيار كان قصديا ومن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

4- **أدوات جمع البيانات:** تمّ الاعتماد في دراسة الموضوع على ما يلي:

أ- تم إعداد قائمة بأبرز استراتيجيات تعليم الرياضيات ليتم تقديمها لعينة المعلمين 66. لاختيار ما يرونه مناسبا في عملية التعلم. وجاءت على الشكل التالي مع وضع علامة (X) أما الاختيار

1- إستراتيجية التدريس المباشر

2- إستراتيجية المحاضرة أو المناقشة

3- إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي

4- إستراتيجية التعليم التعاوني

5- إستراتيجية التعليم الفردي

6- إستراتيجية تدريس حل المشكلات

7- إستراتيجية التعليم البنائي

8- أخرى أذكرها

ب- مع التلاميذ: تم اختيار تمرينين من كتاب الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي تماشيا والمقرر الذي وضعته وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

التمرين الأول:

- أرسم مربعا طول ضلعه 6 سم جزئه بواسطة مستقيم إلى ثلاث قطع، إلى أجزاء متطابقة لها نفس المساحة.
- هل يمكنك إيجاد كيفية أخرى لتقسيم المربع إلى أشكال متطابقة لها نفس المساحة؟
- هي يمكنك بواسطة قطعتي المستقيم فقط تقسيم المربع إلى أربع أشكال متطابقة ولها نفس المساحة؟
- أرسم الأشكال إن وجدت صف الأجزاء المنطبقة المتحصل عليها.

التمرين الثاني:

لبناء حوضين في حديقة منزل أحضر الأب بنائين حيث استعمل الأول 4/ 10 من الآجر واستعمل الثاني 40/ 100 من الأجر

- عندما أنهيا عملهما قاما بعد الآجر المستعمل فوجدا نفس العدد.
- ما هي في رأيك النتيجة التي توصلا إليها؟
- ناقش مع زملائك
- هل توصلت على النتيجة الآتية $\frac{40}{100}=\frac{4}{10}$

التقنيات الإحصائية المستعلمة:

حسب طبيعة الدراسة والأسئلة المقدمة لمعرفة الإستراتيجية الأكثر استعمالا في تدريس الرياضيات من طرف معلمي المرحلة الابتدائية هذا من جهة، ومن جهة أخرى مقارنة النتائج بين المجموعات، اثنتان منها دربت على استراتيجيات التعليم التعاوني والمتبقيتان لم تدربا على هذه الإستراتيجية، والتقنيات الإحصائية المعتمدة كانت كالتالي:

1- النسب المئوية لترتيب الاستراتيجيات المتبعة من طرف المعلمين لتدريس مادة الرياضيات.

2- T.TEST لمعرفة ودراسة الفروق في نتائج الأداء في التمرينين بين المجموعات.

كيفية إجراء العمل الميداني:

تم تدريب عدد من المعلمين (2 من كل مقاطعة تربوية على استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني) وهذا في حصص خاصة بعد الاتفاق مع المديرين وفي لقاءات خاصة. وهذا قصد تطبيق الإستراتيجية في وقت لاحق مع المجموعتين التجريبيتين.

التطبيق مع المجموعتين التجريبيتين: بناء على إذن تحصلنا عليه من مفتشي المقاطعتين وبالتنسيق مع مديري المدارس تمت الموافقة على تحديد مجموعتين في كل مدرسة (تجريبية وضابطة) كما تم تحديد التوقيت

ومباشرة العمل بعدها مع المعلمين المعنيين وتلاميذهم لتطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني في مادة الرياضيات.

وما لاحظناه هو:

- المعلمات لم يسبق لهما استخدام هذه الإستراتيجية ولذلك كانا متشوقين لاكتشاف فعالياتها.
- في كل الحصص التدريبية كان المعلم يقوم بتهيئة المناخ المناسب وتقسيم المجموعة المتكونة من 14 تلميذا إلى مجموعات أصغر تتكون من 4 إلى 5 تلاميذ وإعدادهم نفسيا ومهاريا.
- تم تحديد الفترة الزمنية لانجاز التمرينين بساعة.

التطبيق مع المجموعتين الضابطتين:

جرى تقديم التمرينين للمجوعتين في الحصص المخصصة للدرس وبشكل عادي وبنفس التوقيت، دون الاعتماد على الإستراتيجية التي جرى تطبيقها مع العينتين التجريبيتين.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة المتعلقة باختيار الإستراتيجية المتبعة من طرف أفراد عينة المعلمين 66، والمقترحة عليهم من خلال القائمة وذلك في تدريس مادة الرياضيات على ما يلي:

الجدول رقم 1:

الإستراتيجية	النسبة المئوية
1- إستراتيجية حل المشكلات	% 26
2- إستراتيجية التدريس المباشر	% 14
3- إستراتيجية الحوار والمناقشة	% 11
4- إستراتيجية البحث والاستكشاف	% 10
5- إستراتيجية التعليم العادي	% 10
6- إستراتيجية التشخيص العلاجي	% 09
7- إستراتيجية التعليم البنائي	% 09
8- إستراتيجية التعليم التعاوني	% 07
9- المحاضرة والمناقشة	% 04

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن إستراتيجية التعليم التعاوني لم تحظ بالاختيارات الأولى لأفراد العينة بل بدلا منها كانت الاختيارات إستراتيجيات أخرى، وقد يعود هذا إلى ما هو معمول به حاليا في الأوساط التعليمية الجزائرية أو عدم الإجماع على أية الاستراتيجيات أنسب وأنجع، وهكذا تبقى هذه الإستراتيجية غائبة ولربّما اعتقادا من المعلمين بأنها تضيع لوقت التلاميذ ومجهوداتهم أو قد يرجع الأمر إلى الإعداد لمهنة التدريس أثناء التكوين أو التربصات.

2-أما نتائج التمرينين المنجزين من طرف التلاميذ فجاءت كما يلي: وهذا للعينة الضابطة لمنطقة بوزريعة.

الجدول رقم 2.

الرقم	أسماء التلاميذ	العلامة /20
1	أحمد	06
2	سعاد	12
3	عبد الله	02
4	يوسف	10
5	زينب	14
6	فاطمة	04
7	آمنة	02
8	روميسة	06
9	كنزة	06
10	هبة	10
11	صبرينة	16
12	منى	02
13	سارة	00
14	يونس	12

ملاحظة: منحت علامة 10 مناصفة لكل تمرين وبجمع العلامتين أصبحت من 20.

أما نتائج المجموعة التي استخدمت استراتيجية التعليم التعاوني في منطقة بئر خادم فجاءت على الشكل التالي:

الجدول رقم 3:

الرقم	أسماء التلاميذ	العلامة /20
1	عبد الله	13
2	كوثر	14
3	يوسف	11
4	ياسمين	16
5	سامية	10
6	مروة	14
7	سعاد	08
8	إسلام	16
9	حيدر	12
10	عبد القادر	10
11	رانية	10
12	تيهينان	10
13	إدريس	08
14	حسين	06

ملاحظة: تم اتباع نفس الطريقة في التصحيح ووضع العلامة.

إن نتائج المجموعتين تبين أن هناك فروق واضحة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التي استفادت من استراتيجية التعليم التعاوني حيث كانت المجموعة الثانية قد حصلت على علامات أعلى.

لقد جاءت نتائج المجموعة الضابطة لمنطقة بوزريعة (عمل فردي) على الشكل التالي:

الجدول رقم 4:

الرقم	أسماء التلاميذ	العلامة /20
1	نصيرة	18
2	سعاد	10
3	طارق	12
4	محمد	18
5	عبد الرحيم	18
6	مونية	18
7	خيرة	18
8	صوريا	18
9	نيسمة	18
10	سمير	16
11	هند	12
12	سعاد	10
13	حياة	12
14	عمر	12

ملاحظة: يبدو أن النتائج لدى أفراد العينة الضابطة كانت في المستوى.

أما نتائج المجموعة التي استفادت من استراتيجية التعليم التعاوني فكانت على الشكل التالي:

الجدول رقم 5:

الرقم	**أسماء التلاميذ**	**العلامة /20**
1	بسمة	20
2	زبيدة	20
3	سارة	20
4	صفية	16
5	منال	14

6	رندة	20
7	عمر	18
8	خالد	20
9	محمد	18
10	سعيدة	18
11	سلمى	18
12	حليمة	18
13	عبد المالك	18
14	سفيان	18

لقد وجدنا تقاربا في العلامات المحصل عليها من طرف تلاميذ المجموعتين وهي جيدة. وهذا قد يعكس جوانب أخرى سواء لدى المعلمين في تعاملهم مع التلاميذ أو في استراتيجيات تدريسهم أو يبين مدى القدرات والاستعدادات لدى التلاميذ وحبهم للمادة والتنافس بينهم.

إضافة إلى هذا فإن النتائج تؤكد فعالية استراتيجة التعليم التعاوني التي استفادت منها العينتان التجريبيتان في كل مقاطعة، وحتى نتأكد أكثر قمنا بتحليل نتائج المجموعات الأربع تحليلا إحصائيا وفق قانون T.TEST.

توضح النتائج المتوصل إليها أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات في النتائج المحصل عليها في مادة الرياضيات بين المجموعتين المستفيدتين من إستراتيجية التعليم التعاوني، والمجموعتين اللتين أنجز أفرادها التمرينين وفقا لما تعلموه.

الجدول 6: الفروق في نتائج مجموعتي مقاطعة بئر خادم:

المجموعتان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة ن=14	7.29	5.06	2.54	2.056	0.05
المجموعة التجريبية ن=14	11.29	3.02			

يتضح من الجدول أن T المحسوبة أكبر من T المجدولة، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا لصالح المجموعة التجريبية التي استفادت من تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني.

أما نتائج مجموعتي بوزريعة فتظهر من خلال الجدول 7:

المجموعتان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة ن=14	15.00	3.40	3.70	22.845	0.01
المجموعة التجريبية ن=14	18.57	1.22			

يتبين بنا من الجدول أعلاه أن T المحسوبة أكثر من T المجدولة، وهذا يدل على وجود فروق حقيقية دالة عند مستوى 0.01 بين نتائج المجموعة التي استفادت من استراتيجية التعليم التعاوني وظهر ذلك من خلال نتائج أفرادها، وبين أفراد المجوعة الضابطة التي عملت وفقا للطرق الأخرى المألوفة.

ومن خلال نتائج المجموعات يتضح لنا مدى نجاعة وفعالية هذه الإستراتيجية إذا ما أحسن تطبيقها أو إدماجها في عملية التدريس.

النتائج العامة للدّراسة:

لقد أدركنا من خلال أدبيات الموضوع والدراسات السابقة أن إستراتيجية التعليم التعاوني إستراتيجية فعالة يعمل فيها المتعلمون والمتعلمات معا لانجاز وتحقيق أهداف مشتركة، وذلك من خلال مجموعات صغيرة متباينة في القدرات، حيث يتعاون الجميع فيما بينهم ويتلقون المساعدات والتوجيهات لزيادة تعلمهم. ويكون كل فرد مسؤول عن نجاح مجموعته.

هذه الإستراتيجية أكد عليها محمد عبد الرحمان حسن (1996) ووصفها على أنها عبارة على قيام مجموعة صغيرة (كما هو الحال في هذه الدراسة) غير متجانسة من التلاميذ بالتعاون الفصلي لتحقيق هدف

أو أهداف مرسومة لاكتساب معرفي فردي وجماعي يعود عليهم بفوائد تعليمة متنوعة أكثر مما يعود عليهم من خلال تعلمهم الفردي (محمد عبد الرحمن حسن، 1996).

والمعلم الكفء والمدرب يعتبر أحسن عنصر لإنجاح هذه العملية وفي هذه الدراسة أردنا معرفة أنواع الاستراتيجيات المطبقة حسب اختيارات أفراد عينة المعلمين 66 وكذا نتائج تطبيق استراتيجيات التعليم التعاوني في مادة الرياضيات وكانت النتائج كما يلي:

1. وجدنا اختلافات في الإستراتيجية المطبقة من طرف أفراد العينة كما هو موضح في الجدول رقم 1. وهذا يدل على عدم الإطلاع، نقص التكوين وحسن الاختيار للإستراتيجية الملائمة عند تدريس مادة أساسية كالرياضيات، وهذا ما يؤكد الفرضية الأولى.
2. مقارنة نتائج التلاميذ في المجموعات الأربع أوضحت أن المجموعتين اللتين استفادتا من إستراتيجية التعليم التعاوني أحرز أفرادها نتائج أعلى وبشكل واضح مقارنة بنتائج التلاميذ في كل من المجموعتين الضابطتين وهذا ما تبينه الأرقام في الجداول 2-3-4-5-6-7. وهذا يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مقاطعة، مما يؤكد صدق الفرضية الثانية.

هذه النتائج تؤكد ما توصلت إليه أبو عميرة محبات (1997) والتي بينت كيف أن التعليم التعاوني له فاعلية كبيرة، وأن التلاميذ الذين يطبقونه يبدون تفوقا على أقرانهم في حل مسائل الرياضيات.

نفس النتائج توصل إليها محمد عبد الرحمان حسن (1999) حول أثر استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الرياضيات، أين بينت النتائج التي تم التوصل إليها مدى فعالية هذه الإستراتيجية في زيادة مستوى تحصيل التلاميذ بمختلف مراحل تعلمهم.

الخاتمة:

جاءت هذه الدراسة لتبين مدى مساهمة إستراتيجية التعليم التعاوني وبشكل كبير في تطوير وزيادة تحصيل التلاميذ في مختلف جوانب التعليم في الوحدات الدراسية سواء أكانت مفاهيم أو تعليمات أو مهارات أو حقائق أو معلومات أو مبادىء. وقد جاءت هذه الدراسة لتبين مدى فعالية هذه الإستراتيجية عند تطبيقها في مادة الرياضيات بمرحلة التعليم الابتدائي وقد شملت الدراسة عينة من 66 معلما قصد التعرف على الاستراتيجيات التي يطبقونها، كما تم الاعتماد على 4 مجموعات تضم كل واحدة مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية قصد مقارنة النتائج الخاصة بحل تمرينيين من برنامج السنة الخامسة.

دلت النتائج على وجود تباين في الإستراتيجية المطبقة بين أفراد عينة المعلمين مع ترك استراتيجية التعليم التعاوني في المرتبة ما قبل الأخيرة.

أما نتائج التلاميذ سواء بمنطقة بئر خادم أو منطقة بوزريعة فقد بينت تفوق المجموعتين التجريبيتين وبشكل واضح، انطلاقا من هذه النتائج نقترح اعتماد استراتيجيات التدريس كوحدة أساسية أثناء التكوين والرسكلة والتأكيد على الاختيار المناسب وخاصة هذه الإستراتيجية، سواء في تدريس الرياضيات أو غيرها من المواد لما لها من فعالية ونجاح كما بينته مختلف الدراسات.

قائمة المراجع:

العربية:

1- أبو عميرة محبات (1997)

تجريب استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية العامة، العدد 44 ص 181-219، القاهرة.

2- أندروز وآخرون، ترجمة صبري جرجس (1995)

مناهج البحث في علم النفس، دار المعارف، القاهرة.

3- بكري أمال وكشواني عفاف (2001)

التكنولوجية التعليمية والمعلوماتية، دار الكتاب العربي، العين.

4- حمزة أبو النصر ومحمود جهاد جمل (2005)

طرق وأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، دار وائل، عمان

5- حسن شحاتة (2008)

استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية.

6- حسين محمود أبو رياش وآخرون (2005)

أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم على تحصيل التلاميذ، جامعة دمشق.

7- حسين كرمية (2006-2007)

تعليمية الرياضيات ودورها في تجاوز صعوبات التعليم والتعلم، ماجستير، جامعة الجزائر.

8- دريج محمد (2000)

تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب الجزائر

9- قطامي يوسف وقطامي نايفة (2001)

نماذج التدريس الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

10- محمد خليل عباس ومحمد مطصفى العبسي (2007)

مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربية، دار المسيرة، عمان.

11- محمد مصطفى الديب (2004)

أساليب التعليم التعاوني، عالم الكتاب، القاهرة.

12- وجيه بن قاسم وسعد بن عبد الله (2003)

التعلم التعاوني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

الأجنبية:

13-BREDA, D and JOHN, M (2006)

Mathematics learning difficulties, research and learning strategies approach to maths teaching. GB.

14-STEVES, R and SLAVIN, R (1995)

A cooperative elementary school. Journal 32.2.2321.GB.

15-ZEILIK, M et al (1998)

Conceptional A STROLOGY.11 journal of physics 6510.GB.

أ.بوطابة فريد: أستاذ مساعد صنف أ

قسم علم النفس /كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة مولود معمري تيزي وزو

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا الكفايات، التقويم التكويني، التقويم التحليلي، التقويم التحصيلي استراتيجيات التقويم.

ملخص: تتفق نظريات «بيداغوجية الكفايات» على أن التقويم التكويني يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية. فوظيفته الأساسية هي إطلاع كل من المعلم والمتعلم على درجة تحكمهما في تعليم معين وكشف صعوبات التعلم، وبالتالي توظيف وسائل تجاوزها. ما يجعل من هذا التقويم أداة قياس وتقدير الكفايات المكتسبة بالنسبة للمعلم والمتعلم معا . لكن واقع التقويم الميداني في المدرسة الجزائرية، يبين أن معظم المعلمين الجزائريين يفتقرون لمكونات التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفايات، ولا زالوا متشبثين بالتقييم (تقدير المخرجات بقيمة أو علامة). لهذا، جاءت هذه المداخلة لتلقي الضوء على ما يلي:

- التقويم التكويني، مراحله وخصائصه
- التميز بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي
- استراتجيات التقويم التكويني .

مقدمة:

تهدف بيداغوجيا الكفايات إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية، قصد الوصول به إلى مستوى الكفاية التي تتضمن تمثيلات فكرية يحصل عليها المتعلم خلال سيرورة ذهنية تؤدي به إلى إنتاج معرفي واكتساب تعلمات في حل وضعيات أو مشكلات عملية في المدرسة، وبالتالي في الحياة اليومية. وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوي المتعلم، أصبح لزاما على المكون أن يستخدم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفايات العلمية (الثقافية) وعامل تعلم، ذلك حتى «يتبين بواسطة عملية التقويم التي تعتبر نشاطا ضروريا لازم لخدمة العملية التعليمة» (احمد خيري كاظم 1973، ص 377) ومدى اكتساب الكفايات.

ولما كانت «بيداغوجيا الكفايات» التي تبنتها المدرسة الجزائرية نتيجة الإصلاح التربوي في العشرية الماضية تهتم بتكوين المتعلم من خلال «تعليمه كيف يتعلم»، نجد أن هذا التكوين يهدف إلى إحداث تغيير إرادي في سلوك الفرد المتعلم عن طريق تعليم التعلم. ذلك لكونه «فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص. وبهذا المعنى، يصبح التكوين وثيق الاتصال بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك وينبغي أن يسعى إلى بناء وتحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان – حيث يتمحور التكوين حول ثلاثة جوانب أساسية: **إعداد الفرد** لأداء مهام معينة، **تدريبه** على مهارة معينة **وإمداده** بمعطيات خاصة بميدان معين...وتتفق هذه التعريفات على تحديد التكوين في ضوء هدفه: الإعداد لمهام أو وظائف، موضعه: المعارف النظرية والمهارات العلمية والمواقف الوجدانية،ووسائله: طرائق وأدوات» (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، 1994، ص149).

وعلى هذا الأساس، لا يمكن اعتبار تكوين المتعلم في ظل بيداغوجيا الكفايات عملية تلقي وتفريغ المعلومات التي يكون قد حفظها عن ظهر قلب، كما كان معمول به في الطريقة التقليدية، بل التكوين عملية تشمل مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها الأساسي، هو إكساب المتعلم الكفايات وتنمية معارفه: كالمفاهيم والمبادئ والمهارات والمواقف التي تجعله قادرا على ممارسة ما أكتسبه في مواقف أخرى. ذلك لأن «المعرفة العلمية (savoir scientifique) تمثل فعلا في حد

ذاته وليس جوهرا» (SCHALANGER 1978)، أي هي فعل يرمي إلى إكساب المتعلم مفاهيم علمية وتقنيات ثقافية، لا يمكن تحقيقها إلا من خلال القيام بعملية التقويم التكويني.

1 ــ التقويم التكويني évaluation formative:

«يعتبر كرونباخ وسيريفان (Gronbach et Seriven) أول من وظفا هذا المفهوم بحثا عن سبل تجعل التقويم جزءا من سيرورة العمل التربوي، وتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات، ولحظات من لحظات التعلم وليست مجرد ضعف، حيث يمكن التقويم التكويني من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة –والتقويم الكويني عملية تتم في نهاية مهام تعلمية معينة بهدف إخبار التلميذ والمعلم حول درجة التحكم المحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها المتعلم خلال تعلمه، من أجل جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التطور» (عبد اللطيف الفربي، 1994، ص 131).

وعليه، يمكننا القول مع لجندر (Legendre ,R. 1988) أن التقويم التكويني نمط من أنماط التكوين. وظيفته تشخيصية بالنسبة للمعلم والمتعلم، بحيث يتم التعلم بناء على أساليب للتقويم المحكي والمعياري لإخبارهما بمدى بلوغ الأهداف المتوخاة، والعمل على دعم التعلم والتقاط مواطن الضعف البادية فيهما. مما يسمح لهما بادراك مستواهما المعرفي وكذا طبيعة المجهودات المراد إبدالها ليصلا إلى مستوى الكفاءة. بهذا، يصبح التقويم التكويني أداة بناء التعلم، وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية – التعلمية التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يرتكز على تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها. وعلى المساعي التعليمية مع تحديد الكفاءة المقصودة، وعلى التفكير في سيرورة التعلم الملائمة للمتعلم، هذا لأنه « لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقة تقويمه» (TAGLIANTE Christine,1991,P11).

ويتفق جل المختصين في مجال التقويم على أن هذه العملية تستعمل بصفة عامة «لغرض تعديل وضعية، أو وتيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة» (محمد نقادي وآخرون، 1998، ص 61) ما يستلزم من المكون التحكم في مراحل التقويم التكويني.

2 ـــ مراحل التقويم التكويني:

لا شك أن مراحل التقويم التكويني، ترمي بالدرجة الأولى إلى التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بتعليم- التعلم كالمردود الدراسي وصعوبات التعلم مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المراد تحقيقها، قصد اتخاذ القرارات الممكنة لتصميم خطوات عملية التعلم. ولتحقيق هذا، يرى المختصون في هذا المجال أن هناك ثلاث مراحل مستمرة ومتكررة في التقويم التكويني، لا بد من احترامها من طرف المكون عند عملية التعلم. ذلك لكونها تخدم المعلم والمتعلم في نفس الوقت . أما مراحل التقويم التكوين، فهي كالتالي:

2-1- المرحلة التنبؤية prédictive étape:

يتم في هذه المرحلة، تحديد مستوى الكفايات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، وذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، ما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه، أو النشاط الذي يجب أن يقوم به. حيث تسمح هذه المرحلة للمتعلم على إدراك بالمعرفة العلمية المراد تعلمها. أما بالنسبة للمعلم، فهي تسمح بادراك الإمكانات التشخيصية outils diagnostiques التي تساعده في تشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم: الكفايات المعرفية والنفس حركية والوجدانية. مما يؤدي إلى الكشف عن الاستعدادات الفردية، وضبط المساعي البيداغوجية وكذا تنظيم المادة التعليمية.

2-2- المرحلة التشخيصية diagnostique étape،

تجري العملية التشخيصية في التعليم الحديث طيلة الفترة التعليمية- التعلمية، بحيث يكشف المعلم من خلالها مستوى كفايات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة: المعرفية والنفس – حركية والوجدانية . ما يساعده في اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم، حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في

التخطيط الملائم للموقف. أما بالنسبة للمتعلم، فتسمح له هذه المرحلة بادراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه، ما يجعل المرحلة التشخيصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم. بهذا، يصبح «هذا الزوج من المفعول الرجعي double rétroaction ينتسب إلى جوهر التقويم التكويني . ذلك لكونه يساعد المتعلم على التعلم، ويساعد المعلم في تحسين طرائقه البيداغوجية» (TAGLIANTE Christine, 1991, P 16).

2-3- مرحلة الجرد Étape inventaire،

تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمة القصيرة المدى (نهاية الدرس، نهاية الموضوع)، حيث يقوم المعلم فيها بإحصاء الكفايات المعرفية (المعلومات الخاصة بالمفهوم) والكفايات – الفعلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كل من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفايات، ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبؤية.

3 – خصائص التقويم التكويني:

تسعى العملية التكوينية إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تصليح سلوك المتعلم وتعديل مفاهيمه التي من شانها أن تساعده على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية. ولا يختلف اثنان، على أن لا يمكن تعديل المفاهيم العلمية وبنائها إلا «عن طريق إدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة» (GIORDAN André, 2001 , P4). وعلى هذا الأساس، يتفق معظم المختصين على أن التقويم بصفة عامة يستعمل «لغرض تعديل وضعية أو وثيرة التدرج، من اجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة» (محمد نقادي وآخرون، 1998، ص 61) لتكوين المتعلم في مختلفة مجالات التعلم. لهذا، يستلزم التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفايات شروطا مقننة تساعد كل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهما التربوي. أما فيما يخص خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي:

3-1ـــ التقويم التكويني عملية شاملة:

ويقصد بهذا، أن على المكون أن يأخذ بعين الاعتبار مجموع الأهداف التربوية، أي الأهداف الخاصة بالمعرفة (savoir) وبالمعرفة الفعلية (savoir – faire) والمعرفة الوجدانية (savoir – être) بحيث تنتمي كل معرفة إلى مجال من مجالات التكوين (المعرفي، الوجداني والنفس-حركي) المراد إخضاع المتعلم لها باعتباره وحدة متكاملة غير قابلة للتجزئة في تكوينها.

3-2ـــ يبنى التقويم التكويني على معايير:

على المكون القيام بتحديد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم، وتبين مستوى اكتسابه للكفايات والتحكم فيها. وبناءا على هذه المعايير التي حددها، يمكن للمعلم أن يصدر الحكم على تعلم المتعلم بالفشل أو بالنجاح، لذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح (critère d'évaluation / critère de réussite) .

3-3ـــ التقويم التكويني عملية مستمرة:

على كل من المكون والمتكون أن يدركا أن عملية التقويم يجب أن تكون مستمرة ومتكررة طوال الفترة التعليمية – التعلمية، ذلك حتى يصبح التقويم بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شانه أن يثير رغبة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح. وليس المقصود هنا تحديد رتبة المتعلم حسب نتائج الاختبار أو الامتحان كما كان معمول به في الطريقة التقليدية. وإنما الأهم، هو أن يقوم المتعلم باختبار أدائه من خلال سيرورة اكتساب المعلومات. لذا، يجب أن يكون المتعلم على علم بمعايير النجاح التي حددها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.

3-4 - التقويم التكويني تقويم تحليلي:

يمثل التقويم التحليلي «عملية تحديد وتقدير للمردود التعليمي بمقارنته مع أهداف معينة في مجال خاص» (عبد اللطيف الفاربي، 1994، ص124) لهذا، يعتمد التقويم التكويني عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم. سوى كان كتابي أو شفوي أو حركي، لان النشاطات التي يقوم بها المتعلم، لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة. أما فيما يخص مصدرها، فيمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته، ولكن يمكن

التعبير عنه عن طريق الأداء. فتحليل هذه النشاطات حسب أسس عملية، يسمح لنا بادراك مؤشرات النجاح أو الفشل من جهة. ومن جهة أخرى، يسمح لنا التقويم التحليلي بالإطلاع على مستوى كفايات المتعلم.

ونستنتج مما سبق ذكره، أن التقويم التكويني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل: تنبؤية، تشخيصية والتجريد، يسعى فيها كل من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفايات المراد اكتسابها، وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم. مع الأخذ بعين الاعتبار كل الخصائص: الشمولية، المعايير، الاستمرار والتحليل الذي يتميز بهم التقويم التكويني، حيث يجري ذلك باستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تنميتها والكفايات المراد اكتسابها انطلاقا من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء ومؤشر تعلم المتعلم. ويمكن الكشف عن ذلك من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها والمعبرة عن النجاح أو الفشل. والغرض الأساسي من هذه الخصائص، هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمية.

4 ــ أهمية التمييز بين التقويم التكويني والتحصيلي:

تشير القراءات إلى أن التقويم التكويني عملية تمكن من تصليح الاعوجاج لتصليح مسار التعليم والتعلم. أما التقويم التحصيلي، فهو «فحص وتقدير لمدى بلوغ الأهداف من طرف متعلمين تابعوا تعليما معينا، ذلك لفحص مدى نجاعة الوسائل المستخدمة والحصول على معلومات تغذية راجعة تمكن من تطوير العملية الديداكتيكية» (عبد اللطيف الفاربي، 1994، ص 130) .

وعليه إذا كان «التقويم التكويني يختلف كل الاختلاف عن التقويم التحصيلي من حيث الغاية وزمن التطبيق لكل منهما (Antheaume Pierre et all. 1995, P60)، نجد أنهما يتفقان من حيث الطريقة، أي كلاهما يستعمل نفس أدوات التقويم، ألا وهي الأسئلة التي تتضمن في معظم الأحيان صياغة الموضوع المراد معالجته والتعليمة أو القاعدة التي يجب إتباعها قصد حل مشكل السؤال حسب المعايير المكتسبة» .(BAGHDAD Lakhdar, 2000, P12). ولما كان التمييز بين التقويم التكويني

والتقويم التحصيلي من حيث: الغاية، الغرض القرار والزمن والأهداف والخصائص ومظاهر التعلم، وأساليب تقدير الكفايات مهما بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، سنحاول أن نلخص ذلك في الجدول التالي:

الجدول يمثل مقارنة بين التقويم التكويني والتحصيلي:

	التقويم التكويني	**التقويم التحصيلي**
الغاية	تعديل المفاهيم العلمية، تصليح اعوجاج السلوك وإدماج المعرفة الجديدة	التأكد من مستوى المعرفة في المجالات الثلاثة، التحقق من مستوى الكفاءات، معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية
الغرض	- إدراك مشاكل التعليم / التعلم - إدراك المتعلم نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلمه، الوصول إلى التعلم والتقويم الذاتي - إدراك المعلم النقائص والهفوات التي تخص البيداغوجيا المتبعة في التعليم	- جرد المكتسبات العلمية (المعرفية) - جرد مستوى كفاءات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين . - جرد نقائص تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط المعلم
القرار الموجب إتخاده	تكيف نشاطات التعليم والتعلم حسب نتائج تقويم ويكون القرار أما : - ضبط مباشر وفعال - ضبط مؤجل - مفعول رجعي (تغذية رجعية) -Proactive	إعطاء درجات في حالة الاختبار قصد الترتيب حسب قيمة الكفاية المكتسبة داخل المجموعة - إثباتا خطي بشهادة رسمية لمستوى الكفاءات والمهارات التي وصل لها المتعلم في الامتحان
زمن الإدماج في العلمية التعليمية	في كل مراحل الفترة التعليمة من البداية إلى النهاية	في نهاية الفترة التعليمية: الدرس، الثلاثي، السداسي أو نهاية السنة
الأهداف المراد تقويمه	الأهداف الخاصة بشخصية المتعلم: معرفية، نفس حركية، ووجدانية حسب أهمية الموضوع، أي معرفة مفاهيمية، معرفة معلية ومعرفة وجدانية	الأهداف الواردة في المنهاج التعليمية، أهداف الدرس، أهداف الموضوع، نموذج تمثيلي، فترة تعليمية ....
	- يشمل كل الأهداف - يكون مستمر ومتكرر	يشمل جزء أو مجموعة من الأهداف يتم بتقدير المعرفة العلمية كميا/ كيفيا أحيانا

الخصائص	- يبني على معايير النجاح - يتم بتحليل نشاط أو نتاج المتعلم - يقيس مستوى الكفايات	يتحقق من مدى تحقيق جزء من الاهداف التربوية متكررة وغير مستمرة
مظهر التعلم المراد تقويمه	نتائج التعلم المستمر: الاداءات الخاصة بالكفايات المراد اكتسابها، والمعرفة السابقة والمعرفة الجديدة	نتائج التعلم النهائي: الاداءت الخاصة بالأهداف المراد التحقق منها
أساليب تقدير مستوى الكفاءات	- تحليل اداءات ونشاطات المتعلم حسب معايير النجاح: الرسومات، البيانات، النص الكتابي، البيانات، التصورات والنص الشفوي ...	- اختبارات مختلفة تقيس مدى اكتساب المتعلم للكفايات: تحريرية، ملاحظة أو شفوية ...

وعلى هذا الأساس، يمكننا القول أن التقويم التكويني والتقويم التحصيلي عمليتان متكاملتان تسعيان إلى تطوير عملية تعلم المتعلم . لذا لا يمكن للمكون الذي يسعى وراء تحقيق الأهداف التربوية أن يتصور التقويم التكويني بدون التفكير في التقويم التحصيلي. مما يستدعي ضرورة التفكير فيهما عند وضع وحدة تعليمية متعلقة بتقويم التعلم . أي أن يتصور المكون تصورا بيداغوجيا يتضمن: النشاطات الإجرائية المرغوب فيها، مختلف أنماط الأسئلة المراد طرحها، زمن إدماجها في رزنامة تعلم المتعلم، أو بمعنى أخر يسأل المكون عن ما هي النشاطات التي يجب أن يقوم بها هو والمتعلم في الموقف التقويمي؟ للإجابة على هذا السؤال وبناءا على ما توصلنا إليه من معلومات تخص الموضوع، سنقترح في ما يلي إستراتجية تقويم تكويني يخص تعلم المتعلم وتعليم المعلم.

ولما كانت الغاية من التقويم التكويني والتحصيلي هي تعديل المفاهيم العلمية وتصليح اعوجاج السلوك وإدماج المعرفة الجديدة والتأكد من مستوى المعرفة في المجالات الثلاث والتحقق من مستوى الكفاءات، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية قصد تعليم - التعلم نجد أن تقويم الكفايات الثقافية، يتمحور بصفة خاصة حول « ثلاثة أهداف تربوية تخص عملية التعلم يمكن تقويمها على المدى البعيد وهي: هدف التحكم، هدف النقل وهدف التعبير» (TAGLIANTE Christine . 1991, PP21-22).

- **تقويم هدف التحكم** maîtrise ،

تبين أدبيات الموضوع، أن حتى «نتمكن من المعرفة الجيدة لكل مظاهر العلوم ونتحكم فيها، يجب أن تكون لدينا ملكة فهم القواعد بعد دراسة المشاكل التي تسمح لنا بالانتقال من المبادئ إلى التطبيق. فمن دون هذا التدريب للملكات العقلية لا يصح بنا أن نتكلم عن التحكم» (IBN, KHALDUN vol 2, 1968,P 888) ويعني هذا أن تقويم التحكم في الأصل هو تقويم القدرات العقلية التي تسمح للمتعلم باكتساب المعرفة العملية . أما من الناحية البيداغوجية نجد هدف التحكم يرجع إلى مستوى المعرفة والفهم (من صنافة بلوم) ويمكن تقويمه على المدى القصير. أما وسائل التقويم المستعملة في هذه الحالة، تكون عبارة عن **أسئلة مقننة تشمل عدة أجوبة** يطلب من المتعلم اختيار الإجابة التي يوافق عليها.

ـــ تقويم هدف النقل / تحويل transfert،

يعتبر التحويل عملية معرفية يقوم بها المتعلم ليعبر عن مدى اكتسابه للكفايات العملية. أما من الناحية البيداغوجية، نجد هدف التحويل بالنسبة لصنافة بلوم المعرفية ينحصر بين مستوى التحليل ومستوى التركيب، حيث يقصد بالتحويل قدرة المتعلم على تحويل المعرفة العلمية المتحكم فيها إلى مجال أخر للتطبيق والتوظيف لحل المشكل. ولقدرة تحويل الكفايات على مستوى المتعلم ثلاثة مستويات: «مستوى **التحويل الأكاديمي**، يمثل قدرة المتعلم على تطبيق الكفاءة المكتسبة في قرينة تشبه تلك التي تعلمها من قبل. مستوى **التحويل الإجرائي**، يجعل المتعلم يوظف الكفاءات المكتسبة خارج المدرسة. ومستوى **التحويل الكلي** يمثل القدرة على الانجاز الالتقائي لنشاط المتعلم في كل المواقف الملائمة. ويتطلب هذا الهدف من المعلم تحديد نشاط المتعلم في صورة أداء قابل للملاحظة، مع وضع معايير النجاح كأداة للقياس» (D'HAINAUT Louis, 1988, PP285-286).

ـــ تقويم هدف التعبير expression ،

لا شك أن عملية التعبير تستلزم من المتعلم التحكم في كل من المعرفة والمعرفة – الفعلية والمعرفة الوجدانية التي يكون قد اكتسبها. ولهدف التعبير في المجال البيداغوجي علاقة وثيقة بكل مستويات صنافة بلوم للأهداف المعرفية، ذلك لكون التعبير يمثل الميكانزمات الثقافية المعتقدة التي يمكن استعمالها فطريا.

فالشخص الذي « يكتسب اللغة، يكون بطرقة ما قد استنبط intériorisé نظام القواعد الذي يحدد الشكل اللفظي phonétique، وكذا مضمونها الدلالي.contenu sémantique بهذا يكون قد طور ما يمكننا تسميته بالكفاية اللغوية»
.(CHOMSKY Noam, 1969,P 125)

5 - استراتيجيات التقويم التكويني:

تمثل كفاية حلّ المشكل في التقويم التكويني كفاية قاعدية يستلزم اكتسابها مفاهيم علمية وكفاءات منهجية (تقنية) يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إكسابها للمتعلم من خلال تنفيذ المناهج التعليمية. ما يدفع بالمعلم إلى التفكير في إستراتجية تقويم تشمل كل متطلبات التكوين باعتبارها أساس التعلم. ولما كان التقويم التكويني يتضمن في الأساس ثلاثة مراحل مختلفة (التنبؤ، التشخيص والجرد) تختلف عن بعضها البعض من حيث الهدف والوظيفة والزمن، سنحاول فيما يلي تقديم إستراتجية تقويم تكويني في مرحلتين تتضمن كل منهما عدد من الخطوات مستعينين بأمثلة حتى يتضح للقارئ الأمر.

5-1 ـــ المرحلة الأولى:

ـ خطوة التنبؤ بالأهداف التربوية: يتنبأ المعلم في هذه المرحلة بالمفاهيم والكفاءات التقنية الخاصة بالأهداف التربوية المراد تحقيقها على مستوى المتعلم، أي المفاهيم العلمية المراد إكسابها للمتعلم والكفاءات المنهجية التي يجب عليه أن يمارسها في عملية التعلم، حيث تعتبر عملية تجديد هاذين الهدفين عملية ضرورية قبل الشروع في أي عمل بيداغوجي، ذلك لان لا يمكننا تحقيق جميع المفاهيم العلمية والتقنيات في أن واحد.

ـ خطوة تحديد الأهداف: يتم فيها تحديد الأهداف المعرفية والمنهجية الخاصة بموضوع الدرس والمراد تعليمها للمتعلم. ولتحقيق ذلك، يمكن للمعلم أن يرجع إلى المناهج التعليمية التي تتضمن التعليمات التربوية والأهداف التربوية المراد تحقيقها، وكذا المفاهيم العلمية (كفاءات معرفية) وتقنيات اكتسابها (كفاءات منهجية) وبعد تحديد ذلك يقوم المعلم بـ:

1ـ تعين المكتسبات السابقة الخاصة بالمفهوم العلمي المراد تعديله والتي يفترض أن تكون ضمن خبرة المتعلم (المعرفة السابقة).

2ـ تعين الكلمات المفتاحية mots – clés التي من شأنها أن تخدم المفهوم العلمي الجدي وتبين المستجدات الخاصة بالمفهـوم.

– تحديد الكفايات المنهجية (التقنيات الثقافية) التي يجب على المتعلم ممارستها والتحكم فيها لاكتساب المفهوم الجديد.

للتوضيح نأخذ المثال التالي:

1/ أن يكون المتعلم قادرا على **معرفة ظاهرة** التنفس (كفاءة التنفس معرفية).

2 / أن يكون المتعلم قادرا على **توظيف المعرفة** السابقة في صياغة المشكلة بأسلوب علمي.

3/ أن يكون المتعلم قادرا على **ترجمة النص** العلمي إلى رسومات تخطيطية... (الهدفين يمثلان كفاءات تقنية). أما فيما يخص **الكفايات المنهجية** التي يمكن تقويمها من خلال العملية التعليمية – التعلمية لمادة العلوم الطبيعية (على سبيل المثال)، يتفق المختصون في تربية العلمية على إنها تتمثل في: القدرة على صياغة مشكل ذا طبيعة علمية، فرض الفرضيات المناسبة واختبارها، القدرة على شرح نتائج التجربة، التنبؤ بالنتائج الخاصة بالظاهرة قبل القيام بالتجربة، القدرة على القيام بتقنيات التجربة. فتقويم هذا النوع من الأهداف التربوية، يتطلب من المتعلم استعمال النماذج العقلية للتعبير عن مكتسباته وتصوراته المختلفة، كما يحثه ذلك على النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية الخاصة بالمفهوم الجديد.

خطوة تحديد الكفايات : حتى يكون تحديد الكفاءات المعرفية والمنهجية المراد تقويمها واضحا وغير قابل للتأويل، على المعلم أن يطرح عدة أسئلة على نفسه من هذا القبيل: ماذا أقوم على مستوى المتعلم؟ طبعا هذا السؤال يكون مصدرا لأسئلة أخرى من النوع :هل أقوم مدى اكتساب المتعلم للمفهوم العلمي؟ بمعنى قياس قدرة التذكر والاسترجاع، أم أقوم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المنهجية؟ أي التحقق من مدى اكتساب التعلم لكفاءات العلوم التقنية وهل التقويم الذي أسعى من ورائه، تقويم تكويني أم تقويم تحصلي؟ وما هي الأدوات المراد استعمالها لتحقيق ذلك؟

ففي حالة ما إذا كان التقويم، يطلب من المتعلم القيام بنشاطات معرفية cognitif لها علاقة بالمسعى العلمي démarche scientifique خاصة تلك التي تسعى إلى التحقق من الفرضية الخاصة بالمشكل.

يصبح التقويم التكويني أداة تعلم معرفي، وأداة تشخيص المعرفة السابقة. أما إذا كان التقويم المقصود تحصيلي، فيطلب من المتعلم القيام، بقراءات أو برسومات أو ترجمات تخص الموضوع... وذلك للكشف عن مستوى الكفايات المكتسبة ويتم ذلك قبل الشروع في التعلم الجديد. في هذه الحالة يصبح التقويم التحصيلي بمثبة أداه تعلم الأفكار notions وأداة تقويم الكفايات؟

5-2 - المرحلة الثانية:

- خطوة تطبيق التعلم: إن تقويم نتائج التعلم في هذه المرحلة «مهما كان النتاج المراد تقويمه، يقصد به تعليم الفاصل بين الحالة الأخيرة للنتاج والحالة الأولى. ذلك حتى نتمكن من إصدار حكم على الفاصل بين الحالتين» (Antheaume Pierre et all. 1995, P 60) و«إصدار حكم ذو قيمة على هذا النتاج حسب سلم القيم، يحمل لا محال موقفين على الأقل: الجيد والسيئ»
(J-M, BARBIER 1990). ما يتطلب من المعلم إجرائية الأحداث التربوية لتحديد نشاط التعلم ومعايير النجاح، قصد قياس مستوى الكفاية. ولما كان تقويم نتاج التعلم يحدد الفارق بين الحالة الأولى والحالة الأخيرة لإصدار حكم على تعلم المتعلم بالنجاح أو الفشل، نجد مرحلة تطبيق التعلم تتم في خطوتين:

- خطوة تشخيص مستوى كفاءات المتعلم:

يتم فيها تشخيص كفايات المتعلم خلال الفترة التعليمة. ما يسمح للمعلم بادراك مستوى كفايات في المجالات التربوية، حيث يساعده ذلك في اختيار وسائل التقويم وضبط تعليمه، ذلك بالرجوع إلى الوراء، والتفكير في التخطيط الملائم الخاص بموقف التعليم والتعلم . وحتى يكون المتعلم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية – التعليمة، على المعلم إطلاعه بالكفايات المراد تعلمها، حتى يدرك المتعلم ما يجب التحكم فيه وما يفتقده من كفايات، مما يدفع به إلى التساؤل.

- تقنيات تشخيص مستوى كفاءات المتعلم:

يعتبر التقويم التحليلي من أحسن التقنيات التي يمكن للمعلم استخدامها لمعرفة مستوى كفايات المتعلم وتشخيص نقاط الضعف والقوة لعملية تعلمه. في هذه الحالة يتم التشخيص تصورات المتعلم وتحليل

محتواها. ما يساهم لا محال في الكشف عن واقع التركيبة المعرفية لأن «تصورات المتعلم لا تمثل كلمات متطايرة فحسب، وإنما للتصورات معنى خاص يبين المكانيزم الثقافي العميق. ما يجعل منها أداة ذات أهمية بيداغوجية كبرى لكونها تمثل نموذج توضيحي يكون المتعلم قد بناه انطلاقا مما يعرفه- لهذا يكون تصور المتعلم للواقع مرتبطا بتطور النظام المعرفي النفس وراثي psychogénétique أي مرتبطة بدرجة النضج» (DEVECCHI et autres, 1994 , P58).

ترجع أهمية تحليل التصورات الثقافية للمتعلمين إلى مساعدة المعلم في تصنيفهم إلى أنماط حسب مستوى الكفايات المكتسبة لديهم. وتبين نتائج الأبحاث المختلفة في مجال تعليمية العلوم أن يوجد نمطين من التصورات لدى المتعلمين:

- **النمط الأول**: يمثل المتعلمين الذين بين تحليل تصوراتهم أنهم غير متحكمين في الكفايات المعرفية والكفايات المنهجية الخاصة بالمفهوم المدروس (مفهوم التنفس). في هذه الحالة على المعلم القيام بتصليح النقائص وتدعيم ما يفتقر له المتعلم من معلومات علمية تخص المفهوم قبل الشروع في توسيعه أو تعليم المفهوم الجديد، مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة السابقة والتغذية الراجعة الخاصة بها، توظيف مراحل التقويم التكويني مع التأكيد على معايير النجاح.

- **النمط الثاني**: يمثل المتعلمين الذي بين تحليل تصوراتهم أنهم متحكمين في الكفايات، أي لديهم خبرة معرفية (ثقافية) ومنهجية صحيحة تسمح لهم بتعلم المفهوم الجديد. في هذه الحالة على المعلم أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين ويعمل على مساعدتهم في اكتساب المفاهيم الجديدة عن طريق التعلم الحديث، أي باستعمال «نموذج تعديل المفهوم» (Modèle allostérique) لاكتساب كفايات جديدة حسب المستوى المرغوب.

- خطوة تعديل المفهوم السابق لبناء المفهوم الجديد:

يعتبر النموذج التعديلي من أحسن النماذج المعاصرة التي بسطت وفسرت آلية بناء المعرفة العلمية على المستوى الذهني. «هو نموذج براجماتي يرمي مشروعه إلى حل الرموز بالنسبة للمعارف الخاصة وتحديد الشروط التي تسهل عملية التعلم - **أما عملية حل الرموز**، فهي تتمثل في عملية الاحتفاظ بمجموعة من

المعارف العلمية والتطبيقية – أما ترسيخ التصور على المستوى الذهني، لا يمكن أن يتم إلا عن طريق قولبته Modélisation، ذلك بإدماجه إلى البنية المعرفية السابقة ومثل هذه العمليات تجرى في المواقف التي تسمح للمتعلم بطرح المشكل واقتراح النشاطات المختلفة» (André GIORDAN, 2001. P4).

أما تحديد الشروط، تبين أدبيات تعليمية المواد، أن حتى يتحقق التعديل المعرفي وتسهل عملية التعلم على المستوى الفكري للمتعلم، لا بد من توفير محيط تعليمي environnement didactique يتميز بشروط مختلفة نخلصها فيما يلي:

– لا بد من وضع نظام تفاعلات مختلفة بين المتعلم والشيء موضوع الدراسة. ولا يمكن لهذا الأخير (النظام) إن يكون عفويا.

– إدخال تنافر صوتي dissonance في بداية كل تعلم، لتشويش الشبكة المعرفية الممثلة للتصورات المتحركة. فالتنافر وحده يجعل التطور ممكنا.ما يستدعي من المتعلم الدافع بالنسبة للموقف البيداغوجي.

– لا بد من مواجهة المتعلم بعدد من العناصر لها معنى: المراجع، التجارب والمناقشة التي تؤديه بالرجوع إلى الوراء لإعادة صياغة أفكاره أو مناقشتها.

– على المتعلم أن يستعين في مسعاه بمساعدات التفكير الضرورية: كالرموز المنحيات، النماذج والرسومات التخطيطية...

– لا يمكن للصياغة القديمة أن تستبدل بالصياغة الجديدة على مستوى المتعلم، إلا إذا وجد فائدته فيها وتعلم كيف يشغلها. ويعتبر انتقاء المعلومات ضروري لحركة المعرفة.

– تسمح المعرفة على المعرفة sur le savoir sur بتحديد المساعي العلمية Démarches وبالرجوع إلى الوراء بالنسبة إلى هذه الأخيرة، كما تسمح بتوضيح مجالات تطبيق المعرفة. (André GIORDAN, 2001. P7).

- استنتاج:

بناء على ما سبق ذكره، يمكننا القول أن التقويم التكويني في تعليم التعلم وفق بيداغوجيا الكفايات، جزءا لا يتجزأ من سيرورة العمل التربوي. وهو عملية تتم بهدف إخبار كل من المتعلم والمعلم في نفس الوقت حول درجة التحكم المحصل عليها، مع اكتشاف مواطن القوة والصعوبة التي يصادفها

المتعلم خلال تعلمه والمعلم خلال تعليمه قصد تصليحها وتطويرها . ما يدفع بهما إلى البحث عن إستراتيجية تمكنهم من تطوير كفاياتهما.

وعليه، **إذا** كان المكون المعرفي للشخصية يتطلب تطوير الملكات العقلية من خلال تنمية القدرات الفكرية (التفكير، التذكر التخيل والتصور...) والربط بين المفاهيم نتيجة استثارة حسية، نجد أن التعلم الحديث لا يتحقق إلا بتدريب هذه الملكات من خلال المواد التعليمية. حيث تعتبر هذه انفتاح على ما يحيط بنا من ظواهر اجتماعية. وهي في نفس الوقت تمثل حالة نزاع منهجي قائم، يختلط فيها كل من الإبداع والاتصالات المختلفة. ما يجعل بيداغوجيا الكفايات تستلزم التعلم الذاتي بدل التعلم بالرجوع إلى سلطة معينة. ويعني هذا أن التعلم عملية تصليح وتقويم وتعديل مستمر مع الزمن، بحيث يتطلب تغيرات ذهنية وحركية وانفعالية تتماشى وتغيرات العصر والظواهر الطبيعية، ممّا يسمح لنا بتعريف الذكاء / كفاءة على انه ملكات عقلية يتطلب تطويرها وتنميتها الممارسة الذاتية التي تساعد الفرد في تنمية قدراته بهدف تصليح اعوجاجه وتغطية نقائصه للتكيف مع بيئته الفيزيائية والاجتماعية.

وفي هذا السياق، يؤكد كل من أصحاب التقويم التكويني، والتكوين التربوي الحديث على اخذ تصورات المتعلم بعين الاعتبار، والعمل على مواجهتها بظواهر طبيعية أخرى من خلال التعليم الفعال، الذي يعتبر المتعلم فيه محور عملية التعلم. ما يسمح له بتحويل معرفته السابقة وإعادة تنظيمها قصد تنمية القدرات واكتساب كفايات في المجالات التعليمية المختلفة، وبالتالي بناء معرفة (مفاهيم) الجديدة. ذلك لكون اكتساب المعرفة العلمية وتعلم المواقف يتطلب اعتمد المتعلم تصوراته التمهيدية في بناء معرفته العلمية الجديدة.

المراجع :

- أحمد خيري كاظم سعيد ينس زكي (1973)، **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية القاهرة.

- بدر الدين بن تريدي (1999)، **تقييم التعلم أنواعه وأساليبه وأدواته**، الجزائر.

- محمد نقادي وآخرون (1998) **قراءات في التقويم التربوي**، جامعة الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الثانية، باتنة، الجزائر .

- نادية شرادي، (2006)، **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- مجلة التبين (2006)، **مجلة ثقافية محكمة، الجمعية الثقافية الجاحظية**، العدد 25، دار السعاد للنشر، الجزائر.

- عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994)، **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

- ANTHEAUME Pierre et autres, (1995) **découverte du vivant et de la terre**, didactique Hachette, Paris.

- BAGHDA Lakhdar, (2000), **le questionnement en pédagogie**, THALA édition Algérie.

BARBIERJ.M,(1990) , **l'évaluation en formation**, pédagogie d'aujourd'hui, PUF.

- DE VECCHI G et all (1994) , **l'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche** , Z'édition , paris.

- D'HAINAUT Louis, (1988) ,**des fins aux objectifs de l'éducation**, 5èmè édition éd Labord , Bruxelles .

- GIORDAN. André ,(1978), **une pédagogie pour les sciences expérimentale**, Paidologies, paris .

- GIORDAN. André . (2000) , **Les nouveaux modèles sur apprendre pour dépasser le constructivisme** .http://www.unige.ch/faspe/SSE/teatcher/

giordan/LDES/infos/articles/apprendre/htr.

- IBNKHALDUN , (1968) traduction Monteil , **Discours sur l'histoire universelle**, vol 2, éd Sindbad,Paris .

- LEGENDRE Renal, (1993) , **Actuel de l'éducation**, 2eme éd, Guérin, Montréal , Canada.

- SCHLANGER J. (1978). **Une théorie du savoir** . éd Vrin. Paris .

- TAGLIANTE Christine. (1991), **l'évaluation**, CLE International. Paris.

الدكتور: حماش الحسين؛ أستاذ محاضر في علم النفس الاجتماعي

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

جامعة الجزائر -2-

الملخص:

تهدف الحياة الاجتماعية العصرية التي بدأت تفرض نفسها في كثير من المجتمعات النامية إلى محاولة ترسيخ من مجموعة من الأفكار والقيم والمعايير والأنماط المعيشية التي لم تكن تعرف من قبل في مثل هذه المجتمعات.

وبما أن المجتمع الجزائري هو واحد من هذه المجتمعات، فقد خضع هو أيضا لمثل هذه المفاهيم الداعية إلى التغيير قصد التجديد والعصرنة في شتى ميادين الحياة سواء كانت تربوية أو ثقافية اجتماعية.

وكان لهذا التغيير المراد استحداثه وسائل وأساليب معينة تساعد على الوصول إلى عقول وأذهان الجماهير خاصة الشبانية منها.

من بين هذه الوسائل والطرق هناك السياسات التنموية المتعاقبة والمواثيق الرسمية والحملات الإعلامية الوطنية وغير الوطنية التي ما فتئت تحث الأفراد والجماعات على وجوب التحكم في شروط التنمية والتقدم من أجل حياة أفضل.

وفي هذا السياق «تتفق أغلب النصوص الإيديولوجية، على أن أهداف التنمية في الجزائر، تتمحور حول مهمة تكوين مجتمع جديد، تتمكن فيه العائلة الجزائرية الجديدة من وضع حد لما كانت تعانيه من تخلف وحرمان» (بلقاسم بن مشيش، 1992: 32) وحتى يتحقق هذا الهدف كان ينبغي على المجتمع بصفة عامة إتباع نظام تنموي اقتصادي واجتماعي حديث يسهل عملية التغير ويسير الانتقال من وضعية التخلف إلى وضعية التحضر.

وعلى هذا الأساس جاء هذا المقال لتقديم بعض المميزات النفسية الاجتماعية للحياة العصرية في إطار من التوضيح والتفسير.

بات من الضروري بمكان أن يستعد المجتمع الجزائري للتأقلم الإيجابي مع كل ما هو عصري وحضاري قصد تعميم المصلحة والمنفعة المفيدتين لكل أفراده في كل مناحي الحياة وجوانبها.

وعلى هذا الأساس «فإن مجموعة القيم والمواقف والنظم الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية وسائر التنظيمات القائمة في المجتمع يجب أن تتجاوب تجاوبا عميقا مع تلك القيم والمواقف والتنظيمات الجديدة التي يتضمنها نوع التغيير الجديد ونوع الاقتصاد الجديد» (محي الدين صابر، دون تاريخ، 307) بالإضافة إلى سواد مجموعة من القيم الخاصة المعبرة عن العقلية العصرية التحضرية كحب العمل والاهتمام البالغ بالمكاسب المادية وما يترتب على ذلك من سلوكات مثل المحافظة على الأوقات وضبط المواعيد والتحلي بالكفاءات المهنية والإدارية والاتصاف بالمقدرة النظامية والتنظيمية في مختلف المجالات ولاسيما مجالي العمل والإنتاج.

وفي هذا الإطار –معايير ومقاييس تقدم المجتمعات– وضع «موريس جينزبرج» ثلاثة اتجاهات رئيسية للتقدم وهي:

– الميل للعالمية أو النظرة الواسعة الشاملة التي ترتفع عن النظرة القبلية.

– يكون الاتجاه إلى الفضيلة لذاتها لا من أجل أسباب تحفظية أو نفعية وهذه النظرة وسعت من أفق الخلق واتخذت قاعدة لنمو المسؤولية الفردية بدلا من المسؤولية الجماعية.

– يتجه الحكم الأخلاقي إلى الترشيد والنظرة العقلية المحايدة أي تحرير الأحكام من رواسب الانفعالات الجزائية ومن الميل العاطفي والهوى. (إميل توفيق، 1971: 53).

من خلال المبادئ الأخيرة هذه يمكن القول إذن، أن كل مجتمع يريد التقدم والتحضر يجب أن تطرأ فيه تغيرات وتحولات أساسية على جميع الأصعدة لاسيما على الصعيدين الاجتماعي والفكري، ومن جهة أخرى وجوب القضاء على كل المظاهر والمفاهيم والمعتقدات ذات المضامين الدالة على الجمود والتخلف والمؤدية بالأذهان والعقول إلى الانغلاقية والتحجر، والشيء الجدير بالإشارة في هذا المقام هو وجود الكثير من

الخصائص والمميزات التي قد تجعل من المجتمع المتخلف مجتمعا حضريا تسوده حياة عصرية مليئة بمظاهر التقدم والحداثة.

ومن هذه القيم والمميزات – على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر- يمكن ذكر خاصة العقلانية والتمسك الصادق بالديمقراطية والمساح بالتفتح والتحرر وتدعيم الاستقلالية الذاتية والحث على اتخذا المبادرة في هذه الحياة.

وفيما يلي هذه بعض التوضيحات لمجموع هاته القيم قصد تبيين أهميتها وأثرها على جعل حياة الأفراد أكثر عصرنة وتحضر، هذا بطبيعة الحال أن تمسكوا بها وعملوا بمفاهيمها بكل اتقان وإخلاص أثناء ممارستهم لأدوارهم الاجتماعية في حياتهم اليومية العادية.

أ-1- العقلانية:

«العقلانية هي الاتجاه الذي ظهر في القرن السادس عشر وما بعده، الذي يقول بأولوية العمل منطلقا في عدة معان متكاملة ومتفاوتة:

1- البحث عن علل الوجود وبالتالي عن معقولية وراء الحدث.

2- المعرفة تنشأ عن مبادئ استباقية عقلية وضرورية وليس عن تجارب حسية. وهنا العقلانية تتجه بمواجهة التجريبية التي تدعي أن كل ما في العقل ناشئ عن التجربة.

3- الإيمان بأن العقل له القدرة على معرفة وإدراك الحقيقة». (عماد فوزي شعيبي، 1988: 86).

انطلاقا من هذا التوضيح الوجيز لمفهوم العلاقة والذي يعتبر من أهم المفاهيم الأساسية التي تعمل بها أغلبية المجتمعات العصرية للسير دائما إلى الأمام وإلى ما هو أحسن، يمكن استخلاص أمر جوهري بهذا الصدد وهو وجوب تحكيم العقل في كل الأعمال والأفعال والسلوكات خاصة في مواجهة المشاكل التي تتعرض للأفراد وتحول دون وصولهم إلى أهدافهم المنشودة، والمقصود هنا بتحكيم العقل هو الرسم الدقيق والتحديد الواضح للخطوات الواصلة بين المبدأ والمشكل المفروض من جهة وتلك الغاية أو الهدف المطلوب من جهة أخرى. فمثلا دولة من الدول أرادت التنمية السريعة لشعبها، إذن فهذه التنمية المنشودة هي الهدف المقصود، والفاعلية العقلية في هذه الحالة تتمثل في دقة التصوير والتخطيط لما ينبغي أن يتخذ من وسائل وإمكانيات لتحقيق ذلك الهدف.

من هذا يمكن القول أن العقلانية بمعناها البسيط هي ذلك النوع من أنواع السلوك الذي يتبدى عندما يرسم الطريق المؤدي إلى الهدف المراد بلوغه، غير أن الشرط الذي يجب أن يتوفر في هذا العقل حتى يتصرف بعقلانية صحيحة لا يشوبها خطأ أو زيغ «أن يقر بالحقيقة حين يجدها وحيثما يجدها، ويجب ألا يحيد عنها أو يختبئ منها أو أن يحورها لتطابق نمطا راسخا من التفكير» (إيلي أديب سالم، 1985: 49) لأنه لو حدث ذلك أي عدم تمسك العقل بالحقيقة فإن عقلانيته تنحرف عن المسار الواجب إتباعه، وبالتالي تجعل كل أحكامه عرضة للخطأ والفشل.

من أبرز جوانب النظرة العقلانية يمكن ذكر: «إيثار الأجل على العاجل، فإذا كان في العاجل خير قليل قد يعقبه شر كثير فإن في الأجل خير كثير قد يسبقه شيء من ألم التضحية، ثم هناك إرجاع الظواهر إلى أسبابها الطبيعية فلا يفسر المرض مثلا –إلا بالجراثيم التي أحدثته– ومن هذا يترتب الربط السببي الصحيح، فالنظرة العقلانية إذن تنظر إلى الواقع كما هو واقع، لتحوره إلى واقع جديد إذا أرادت، دون أن تقيم بينها وبين الواقع حائلا تنسجه الأوهام ثم سرعان ما تنسى أنه أوهام. فإذا كان البدائي يخلق لنفسه الخرافة لينظر بمناظرها إلى وقائع الدنيا فإن المتحظر هو الذي يوجه تلك الوقائع كما تبدو لبصره وسمعه، وبغير هذه الرؤية العارية المباشرة، كان يتعذر عليه أن يلجم الطبيعة ليسير وقائعها حيث أراد لها أن تسير». (زكي نجيب محمود، 1982: 198).

من أجل هذا توجب على الإنسان العقلاني أن يكون شغوف بالعلم وقواعده، وباحث موضوعي عن الحقائق والطبائع والعلل لا يصده عن ذلك شيء من التحريم أو المنع ما دام الهدف من بحثه هو معرفة الحقيقة التي تمسح ولمجتمعه بالتقدم والازدهار، فلا يلقي بزمامه مثلا إلى العاطفة أو الانفعال أيا كان نوعهما، وأن لا يتولى عملا ما إذا كان يحسن أدائه، وأن يجعل عقله دائما هو الفيصل بين الحق والباطل.

فالعصر الحالي أن تميز بسمة تميزه عن سائر العصور السالفة، فهذه السمة لا يمكن أن تكون إلا ميزة التشبث بمبادئ العقل السليم الثاقب والعلم القيم النافع.

من خلال ما سبق يمكن استنتاج شيء مهم وهو أن تقدم وتطور المجتمعات مرهون بمدى تطوير القيم السائدة فيها تطويرا يسمح لها أن تكون أكثر عقلنة وعلمنة. لأن ذلك من دون شك يبعدها عن بوتقة

التخلف والتقهقر ويسمح لأفرادها أن ينظروا لهذه الحياة بنظرة شاملة واسعة واعية لا تتدخل فيها المشاعر والوجدانات الضيقة الزائفة التي تؤدي إلى أحكام السلبية الخاطئة.

أ-2- التمسك بالديمقراطية:

«يقصد بالديمقرطية هنا معناها الحرفي الذي يدل عليه لفظها، وتدل اشتقاقاته، ذلك حكم الشعب بالشعب» (أحمد زكي بك وآخرون، 1951: 18) فالمجتمع الديمقراطي الحقيقي هو الذي تكون سلطته في يد الشعب بحيث يحفظ هذا الأخير لأفراده حقهم الطبيعي في الإدلاء عن رأيهم بكل شفافية وصراحة ووضوح وذلك مهما اختلفت معتقداتهم واتجاهاتهم أو أعمارهم وأجناسهم، والشيء المهم في هذا المجال هو أن يكونوا جميعا متساوون أمام العدالة والقانون وليس لأحد امتياز عن الآخر في كل من الحقوق والواجبات السياسية كانت أم اجتماعية فالكل له الحق فيما يريد ألا أن يمس شخصية أو حرية الآخرين.

وهذا لن يكون إلا إذا رسخت هذه المبادئ والأفكار في ذهن كل فرد من أفراد المجتمع «لأن الديمقراطية، أولا وقبل كل شيء، روح واتجاه وعقيدة وخلق، إذا غرست في نفسية الفرد لم يكن سهلا عليه أن ينفض يده منها، وقيامه بحقه فيها لا يسمى فقط قياما بواجب يفرصه عليه الدستور، وإنما بممارسة هذا الحق ممارسة فعلية حرة، في كل مجال وفي كل فرصة» (منيف الرزاز، 1966: 188).

ومن خلال هذا يمكن القول أنه من العبث بمكان أن يتصور مجتمعا ما يريد الخير والتقدم والتنمية لأفراد شعبه دون أن تتاح لهم هذه الحقوق في إطار من الأمن والطمأنينة والحرية الكاملة.

وحتى يصل المجتمع إلى هذا الهدف، خاصة إذا لم يبلغ بعد درجة التقدم التي وصلت إليها المجتمعات العصرية الآن، يجب عليه أن يقوم بتغيير جذري وشامل فيما يخص هذا الموضوع، وقد أوضح «برتراند راسل» إن هذا التغيير المراد استحداثه يجب أن تؤدي إليه التربية ويستلزم توفر بعض الشروط الهامة: «أولها القائمين بشؤون التربية أنفسهم ينبغي أن يكونوا من طراز الرجال الديمقراطيين والذين يوحدون اتجاهاتهم ومبادئهم مع الاتجاه التقدمي الجديد لا من النوع المتغطرس المستبد لكل تطور أو من النوع الذي يحب السلطة أو المظاهر. الشرط الثاني أن دعاة التغيير في الدولة يجب أن يتميزوا بسعة الإدراك وبقدرة عالية م التصور أو التخيل تمكنهم من الحكم الصحيح على الأشياء، وتجعلهم متفهمين للقيم التي يستهدفون الوصول إليها والمبادئ التي يرونها أنها ينبغي أن تسود المجتمع مستقبلا دون أن يكون لهم هدف للغنم

الشخصي» (إميل توفيق، 1971: 91) فإذا كانت الديمقراطية مثلا على المستوى السياسي، فيجب أن تكون الديمقراطية شعبية حقة أي أن الشعب فيها هو مصدر لكل السلطات، بينما تعمل الحكومة على تمثيله أصدق تمثيل وتعبر عن أهدافه واختياره أحسن التعبير، وتتجاوب معه في شعوره ورغباته أفضل التجاوب، وتضمن له العيش الرغد والكرامة والعزة أحسن ضمان دون أي شرط أو قيد.

وإذا كانت هذه الديمقراطية على المستوى الاجتماعي فينبغي أن تكون نابعة من قناعة كل الجماهير الشعبية أفرادا كانوا أو جماعات. بحيث يخلقون جوا اجتماعيا ملائما للعيش الهنيء المستقر، فلا يطغى فيه المجتمع على الفرد ولا الفرد على المجتمع، ولكن يقوم كل طرف منهما بواجبه نحو الآخر، فالفرد له حقوق يجب على المجتمع أن يحفظها له والمجتمع له حقوق أيضا يجب على الفرد أن يؤديها ويقوم بها. كل ذلك في تنسيق محكم ومتوازن منسجم وتعاون مبدع هذا حتى يتم القضاء على كل اختلال أو فوضى بإمكانها تعكير صفو الحياة الاجتماعية العامة.

بينما إذا كانت على المستوى الأسري فهنا العمل كله يقع على عاتق الوالدين، إذ يتوجب على هؤلاء أن يتفطنوا منذ البداية للمبادئ النفسية والتربوية الاجتماعية التي يجب أن ترسخ في نفسية أبنائهما، لذا فمن المهم جدا أن يشاع في الجو العائلي العام كل المبادئ الداعية إلى الديمقراطية ومنح الفرص بشكل متكافئ ومتساوي لكل أفراد الأسرة على اختلاف سنهم وجنسهم بحيث يضمن لكل عضو من أعضاء الأسرة الحرية في الفكر والتعبير والنقد والتأييد دون ضغط أو إكراه مسبق وهذا حتى تتعود الناشئة على مثل هذه المفاهيم وتصبح فكرة مثبتة في أعماق شخصياتهم وعادة واضحة ومتكررة في كل سلوكاتهم وقيمهم وأدوارهم الاجتماعية داخل المنزل الأسري وخارجه.

وفي ظل الديمقراطية إذا تمسك بها أفراد المجتمع بصفة صادقة «يمكن أن ينشأ شعب واع مقدر للمسؤولية، شاعر بالواجب، مؤمن بالقيم العليا، معتز بالكرامة الإنسانية، عامل لنفسه ولمجتمعه خادم ومخدوم دون أن يستغل أو يستغل» (منيف الرزاز، 1966: 190) هذه هي الديمقراطية التي تمكن المجتمع من الوصول إلى غاياته في اللحاق بالركب الحضاري العالمي.

أ-3- التفتح والتحرر:

تعتبر صفتا التفتح والتحرر من أهم الصفات والمميزات التي يجب أن يتصف بها كل مجتمع يريد حقا الازدهار والتطور، إذ من الشروط الأساسية لتقدم المجتمعات في الوقت الحالي، يتمثل في مدى تفتح وتحرر شعوبها على مختلف المستويات ولاسيما المستوى التربوي والثقافي والاجتماعي. فكما هو معلوم الآن أن معظم المجتمعات المتحضرة لم تستطيع الوصول إلى ما وصلت إليه من تقدم تكنولوجي وازدهار اجتماعي إلا بعد أن سمحت لم لكل أفرادها بالتفتح في كل المجالات دون عائق أو عرقلة، كما ساعدتهم على التحرر والتخلص من كل القيود مهما كان نوعها أو مصدرها. بحيث أنها عملت على تحديث وتدعيم مختلف أجهزة الإعلام حتى تتمكن هذه الأخيرة من تنوير عقول الأفراد بما يحدث وبالتالي معرفة مدى مسايرتهم لما يجري من تطورات على مستوى المعمورة. بالإضافة إلى هذا قامت هذه الدول المتقدمة بتطوير برامجها التثقيفية والتعليمية وتقديم الشروحات العلمية في كل الميادين المعيشية التي تمس حياة الإنسان.

وهذا حتى تخلصهم وتحررهم من سطوة المحرمات والممنوعات التافهة الباطلة والأحكام المسبقة الخاطئة، التي كثيرا ما تؤدي بالأفراد إلى حالة من التأخر والشعوذة الناتجة من التقليد الأعمى لكل ما هو موروث خاصة إذا كان لا يتلاءم ومستلزمات الحياة العصرية التي تحث على الاندفاع والإبداع والحرية وتفتح النفس والشخصية.

فمن المتعارف عليه اليوم أن «بناء الشخصية الحقيقة لا يكون بإتباع نصائح الآباء والأجداد إتباعا أعمى ولكنه بكون بمعاناة الحياة وتجربتها. وخلق المبادئ الذاتية من ينبوع الضمير المجرب، وشتان بين قواعد مفروضة على المرء من الخارج وقواعد منبعثة من النفس، منبثقة من التجربة» (منيف الرزاز، 1966: 266-267)، كل هذا يجب أن يكون على أساس من الحرية الكاملة الصحيحة لأن هذا التفتح إن أريد له أن يكون مفيدا ومثمرا لابد وأن تصاحبه حرية شاملة في شتى المجالات. إذ على الفرد الذي يريد التفتح أن يكون حرا، لا يخشى أحدا ما دامت مساعيه تهدف للخير الخاص والعام. «فالحرية هي التي تخلق الشخصيات القوية، وتتيح للذات أن تحقق إمكانيتها الكامنة وتستغل مواهبها الدفينة. دون خشية من قيد، أو خوف من كبت، والحرية هي الجو الوحيد الذي يليق بالمواطن ذي الكرامة» (منيف الرزاز، 1966:

267) والذي ينتظر منه أن يساعد وطنه وشعبه على النمو والتقدم، باعتباره متفتح ومتحرر من كل الأمور التي ممكن أن ترجع به وبالوطن وبالمجتمع إلى حالة الضعف والتقهقر.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا توفر هذا النوع من المواطنين بكثرة في مجتمع من المجتمعات وعملوا بصدق وبنية في ميادين نشاطاتهم فإنهم ولا شك سيسهلون علمية تغيير الاتجاهات والأنماط السّلوكية والمعتقدات الفكرية والدّينية الباطلة من جهة ومن جهة أخرى يساهمون في تنمية القدرات العقلية والنفسية والروحية لأبناء وطنهم وملتهم وذلك قصد تعميم المنفعة على الجميع.

ولعل من الأشياء الواجب التنويه إليها في هذا المقام هو عدم اقتصار مزتي التفتح على طبقة معينة أو على جنس معين ولكن يجب أن تمس الجميع بمختلف انتماءاتهم الطبقية والجنسية فليس لأحد امتياز على الآخر، وذلك حتى يتفادى المجتمع كل اختلال أو تقلقل بإمكانهما أن يجعلا من أفراده أناسا مضطربين غير متزنين نفسيا واجتماعيا.

من كل ما تقدم يستنتج بأن تغيير القيم الاجتماعية من قيم سلبية متخلفة إلى قيم إيجابية متطورة لا تأتي هكذا بمحل الصدفة وإنما يجب على الأفراد أولا أن يتمكنوا من معرفة السبل المؤدية إلى ذلك، وهذا بطبيعة الحال لا يمكن أن يحدث إلا إذا كانوا على درجة معينة من الإطلاع والمعرفة للأمور الواجب إتباعها والتي يجب الابتعاد عنها، الشيء الذي يتطلب تطبيق نوع من السياسة الاجتماعية المتفتحة والمتحررة التي تكون بمثابة الدليل والمشغل المنير للأجيال الناشئة التي تريد إزالة ومحاربة الأفكار السلفية الكابحة لعجلة التّحضر.

أ-4- الاستقلالية الذاتية:

من القيم الهامة الواجب ترسيخها في نفوس الأفراد خاصة الشباب منهم، هناك الاستقلالية الذاتية التي من دونها لا يمكن للفرد أن يشعر بالحرية، وبالتالي لا يتمكن من القيام بأي عمل لوحده إذا لم يكن هناك تسيير أو توجيه من طرف الآخرين.

لهذا السبب يستلزم التركيز والتأكيد على هذه الخاصية كي تثبت في شخصية كل واحد من هؤلاء الشباب حتى يتمكنوا من إخراج مواهبهم والتعبير عنها بطريقة مستقلة دون وصاية أو وكالة من أحد، حتى ولو كانوا من أقرب الناس إليهم.

ففي المجتمعات العصرية مثلا تجد هذه الميزة متجلية بوضوح كبير ومنتشرة بشكل واسع، فالكل يتمتع بها دون أي تفريط كان. فالشاب عندهم بمجرد ما يبلغ السن الثمانية عشر حتى تكون لديه جميع الحقوق في مطالبة واختيار أي شيء يريده ما دام هذا الشيء لا يخرج عن إطار القانون. «فمجتمع الغرب كما هو معروف قائم على أن الفرد يجب أن يتمتع بالحرية، حريته الشخصية، فيرسم حياته بالشكل الذي يريده، والشكل الذي يعجبه، لا يتدخل أحد في أمره إلا إذا تجاوز الحدود المعقولة للآداب العامة». (منيف الرزاز، 1966: 242).

من المعلوم أن هذه الميزة التي يتحلى بها شباب الغرب في حياته، لم تكن محل صدفة أو موهبة فطرية ولكن كانت نتيجة عمل تربوي وتثقيفي مركز وعميق سواء كان ذلك على مستوى الأسرة أو على مستوى المؤسسات التربوية الحكومية. فالفرد في المجتمعات الغربية منذ صغره يخضع لمبادئ تربوية كثيرا ما تهدف لأن تجعله مستقلا عن الآخرين وتدفعه لينجز كل أعماله لوحده دون مساعدة الغير، الشيء الذي يبث في نفسه شعور الاستقلال والقدرة في اتخاذ القرارات بصفة شخصية وأداء الأعمال بطريقة فردية حرة غير موجهة. فالطفل الصغير يعود على أن ينظف جسمه ويلبس لباسه ويعدل هندامه بنفسه ولوحده، وهذا يكرر نفس السلوك حتى أن يصل إلى سن الشباب الأمر الذي يجعل صفة الاستقلالية فيه شيء عادي ومحبذ ولا يعتبر أمر غير طبيعي أو مكروه حتى بالنسبة للأولياء أيضا، لأن هؤلاء في الحقيقة هم الذين يقوون هذه الميزة في نفوس وفي شخصية أبنائهم وذلك حتى يكونوا قادرين على مجابهة ظروف الحياة دون اتكال أو معاونة، ولأنهم أيضا يدركون مدى الخطر الذي سيواجه أطفالهم إذ هم بقوا على ارتباط وثيق بهم لهذا تراهم يدفعونهم منذ السنوات الأولى من حياتهم إلى التحرر والاستقلالية.

على أساس هذا يمكن القول أنه إذا أريد بمجتمع ما أن يكون مجتمعا عصريا صالحا نظيفا منتجا، أفراده مواطنون وأعوان يتمكنون من تحقيق ذواتهم وشخصياتهم، ويستغلون مواهبهم الكامنة لمصلحتهم ومصلحة المجتمع الذين يعيشون فيه، يجب أن يشعروا بأنهم يتمتعون بالحرية الشخصية والاستقلالية الذاتية في كل التصرفات والسلوكات التي يؤدونها في حياتهم اليومية. وذلك لا يتأتى إلا إذا تربى شباب هذا المجتمع الطامح للعصرنة على مثل هذه الصفات الداعية إلى عدم التعلق بالآخرين والاعتماد على النفس في تحقيق الأهداف والمشاريع الشخصية وعدم الاتكال على الآخرين في مواجهة مصاعب الحياة،

لأنه إذا كان الشباب يلجئون إلى الآخرين بما فيهم الآباء، الإخوة الكبار، الأقارب أو المعارف الأخرى في حلّ مشاكلهم، فإن هذا يعتبر من بين المؤشرات الدالة على عجز المجتمع وعدم مرونته وقلة نشاطه المنتج الفعال مما يؤدي به إلى قتل الفكر وقتل الاستقلال الشخصي وقتل قوة النضال، وهي الصفات نفسها التي يجب أن تحيا في نفوس الشباب حتى يتغلبون على مظاهر الضعف والانهيار ومن جهة أخرى يقدمون لكل مجتمعهم وشعبهم ووطنهم قوة دافعة ومحركة تنقله من حالة الثبات والجمود إلى حالة التغير والتفتح.

مما سبق يظهر أن من السبل المهمة التي تجعل المجتمع في خانة المجتمعات العصرية هو ضرورة تدريب الأفراد على هذا النوع من المعتقدات والذّهنيات والميزات كالاستقلالية الذاتية والاتصاف بها وذلك نظرا لما لها من فائدة في مساعدة الأشخاص على اتخاذ المبادرات والتغلب على العراقيل التي تواجههم في مختلف ميادين نشاطاتهم.

أ-5- اتخاذ المبادرة:

من المعالم المميزة للمجتمعات الحديثة، تجد كثرة الاختراعات والإبداعات في مختلف الحقول العلمية والفنية والاجتماعية، مع سرعة تطبيقها في الواقع المعاش حتى يستفيد منها أفراد المجتمع.

ومن أسباب المساعدة على تحقيق مثل هذه الإنجازات هي حث الأفراد وبالخصوص الشباب على اتخاذ المبادرات والقيام بالمحاولات المتعددة قصد الوصول إلى الأهداف المرجوة والمخططة، وذلك عن طريق إتاحة الفرص المواتية للعمل وتحصينها بالوسائل والإمكانيات المادية والمعنوية المناسبة والمسهلة لإتمام الأشغال دون معوقات أو عراقيل، الشرط الوحيد فقط في كل هذا هو أن يكون في شخصية الشباب ميزة حب الحركة والنشاط والعمل والاجتهاد، أما باقي الأمور فهي من اختصاص المؤسسات الحكومية المختلفة كل واحدة في ميدانها. «إذ أن هناك هيئات عمومية كونت وأنشئت لهذا الغرض» (Mohamed saîd Musette, 1991:27).

هذا إذا كان الأمر على مستوى الدولة والحكومة والهيئات الرسمية بصفة عامة، بينما إذا كان على مستوى المجتمع أو الأسر بصفة خاصة فإن هذه الأخيرة تعمل على تنشئة الأجيال الصغيرة على الطرق التربوية التي تسمح لهم بالتعود على إنجاز الأشياء ومحاولة الخلق والإبداع، وهذه العملية تعتبر من القواعد التربوية

المهمة في دفع الطفل على اتخاذ المبادرات لوحده وغرس في نفسه الثقة وحب الإقدام والمغامرة في اكتشاف الأمور دون خوف أو تردد أو انتظار.

ضف على هذا «تمكين الأفراد من الشعور بالقدرة على أداء الواجب مهما يكن صعبا ومعقدا، وبالكفاءة على تخطي الصعاب وتذليلها، وبالشخصية الناضجة والمتكاملة التي تعرف كيفية التعامل والتفاعل مع الآخرين» (إحسان محمد الحسن، 1988: 9).

انطلاقا من هذا يمكن القول أنه من الواجب ومن الأساسي على المجتمعات النامية الآملة للتقدم أن تعمل على تهيئة أفرادها للعب الأدوار الفعالة في دفع عجلة التطور في بلادهم، الأمر الذي لا يمكن أن يحدث إلا عن طريق تدريب هؤلاء الأفراد على العمل الجاد وبذل الجهود والاستمرار في النشاط والديناميكية دون تراخي، وبث في أنفسهم روح التحدي والنضال والسماح لهم باتخاذ المبادرات مهما كان نوعها سواء في داخل الأسرة أو خارجها، حتى لا تضطرب شخصيتهم بين مبادئ الحياة الداخلية وشروط الحياة الخارجية وحتى يتمكنوا من الاندماج في الحياة العصرية.

«الحداثة والعصرنة هي سياق من التقنيات الجديدة في المجتمع بالإضافة إلى الاتجاهات التي تحل بها المشاكل الجديدة والقديمة التي تعترضها العصرنة إذن هي مكان التغير الاجتماعي نفسه باعتباره لا يمكن أن يحدث إذا لم يكن هناك تحول لبعض التقنيات أو لبعض أنواع السلوكات في المجتمع».

(Mostefa Boutefnouchet, non daté:107) لهذا كان الغرض من أبرز القيم والمميزات التي سلف ذكرها هو محاولة تقديم البديل لبعض السلوكات غير المتحضرة السائدة في المجتمع خاصة عند الشباب، والعمل على تغييرها واستبدالها لها بهذه المفاهيم والقيم- العقلانية، الديمقراطية، التفتح والتّحرر، الاستقلالية الذاتية، اتخاذ المبادرة- فعوضا أن يقوم الشباب بسلوكات وأدوار اجتماعية ارتجالية تتميز بالانفعالية المفرطة ليس لها أي قاعدة علمية أو منطقية، يجدر به أوّلا أن يتدرب على استعمال عقله بصفة موضوعية خالية من الشّوائب، لأن ذلك سياسيا عده على الوصول إلى أهدافه بدون أخطاء، نفس الشيء ينطبق على جميع القيم الأخرى.

ولعل من الواجب التذكير في هذا الصدد أن هذه الصفات والقيم لا تعتبر الصفات الوحيدة الموجودة في الحياة العصرية التي تعيشها المجتمعات المتحضرة بل هناك صفات وقيم ومفاهيم أخرى عديدة لا يمكن أن تذكر نظرا لكثرتها.

أمّا السّبب الذي أدى إلى التركيز على تلك القيم المذكورة سابقا، فيتمثل في نقصها الملحُوظ على مستوى الحياة الأسرية بصفة خاصة والاجتماعية بصفة عامة، بالإضافة إلى عدم ملاحظتها على مستوى الأفراد أثناء أدائهم لأدوارهم الاجتماعية.

قائمة المراجع :

1- محي الدين صابر. التغير الحضاري وتنمية المجتمع، صيدا، بيروت: دار النشر العصرية، دون تاريخ.

2- إميل توفيق. الحضارة والحرية، دار الفكر الحديث للطبع والنشر، 1971.

1- عماد فوزي شعيبي. للعلاقة مقاربة نموذجين الغرب والعرب، دراسات عربية، مجلة فكرية اقتصادية اجتماعية، 1988 (5).

3- إيلي أديب سالم. الإنسان ومستقبل الحضارة العربية. الدار المتحدة للنشر، 1985.

زكي نجيب محمود. ثقافتنا في مواجهة العصر. دار الشرق، 1982.

4- أحمد زكي وآخرون. العرب والحضارة الحديثة. بيروت: دار العلم للملايين، 1951.

5- منيف الرزاز. معالم الحياة العربية الجديدة، بيروت: دار العلم للملايين، 1966.

6- إحسان محمد الحسن. العائلة والقرابة والزواج: دراسة تحليلة في تغيير نظم العائلة والقرابة والزواج في المجتمع العربي. بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1985.

7- Mohamed Said Musette. L'éspace social, comme instrument d'analyse juvenile en Algérie, les cahiers du CREAD, 1991, 2éme trimestre, N°26.

8- Boutefnouchet, M. Système social et changement en Algérie, O.P.U. Alger.non daté

العنف الأسري (سوء المعاملة الوالدية)
وانعكاساته السلبية على التحصيل الدراسي للأبناء

الدكتور: طيبي الحاج: أستاذ محاضر

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

جامعة الجزائر (2)

مقدمة:

يعتبر العنف من بين أول مظاهر السلوك التي عرفتها المجتمعات منذ زمن قديم، لكن معدلاته ارتفعت كثيرا خلال السنوات الأخيرة، كما أن أنواعا جديدة ظهرت لأول مرة ولا يكاد المجتمع المعاصر يخلو من بعض أشكاله، إلا أن بعض أسباب العنف مرتبطة ببعض خصائص المجتمع المعاصر وخصوصا ما يبدو وأنه تعبير عن ضغوطات ومشاعر الإحباط.

إذن، العنف حاضر في مجالات الحياة المعاصرة المتنوعة، فهو حاضر في المؤسسات الاجتماعية، في السجون والمدارس وغيرها كالملاعب والأحياء السكنية والشوارع...الخ، والأسرة مثلها مثل كل التنظيمات الاجتماعية الأخرى تعاني من ظاهرة العنف، غير أن العنف الذي يحدث داخل محيطها لم يحظ بالاهتمام الذي يستحقه من طرف الباحثين.

والعنف الأسري ليس صفة للأسرة المرضية أو غير السّوية ولكنّه يبدو كذلك في الأسرة العادية المحيطة بنا من كل مكان، ويمكن أن يظهر العنف في العلاقات بين الأفراد ومن هنا نرى أن الطفل في كل هذه المواقف في سياق عملية التنشئة يكون أكثر عرضة للخبرات العدوانية. ولما كانت الأسرة هي الخلية الدينامية الأولى التي تقوم بعدة وظائف تهدف كلها إلى نمو وتطور الأبناء وتكوين الحياة الاجتماعية بصفة عامة، لذا نجد للمعاملات السائدة بين أعضائها تأثيرا كبيرا على تربية الأطفال هاته الأخيرة التي تتصف بصفتين متناقضتين بحيث أنه إذا كانت هاته المعاملات يسودها الوفاق والتفاهم والاحترام يكون لها تأثيرا إيجابيا على تربية الأطفال. وينظر الكثير من الباحثين إلى العنف والعدوانية والخلافات الموجودة بين أفراد

الأسرة على أنه أمر متصل بمستجدات العصر فالمناخ الاجتماعي المتغير ذو أثر على نوعية العلاقات الداخلية بين الوالدين ببعضهما، وكذلك علاقة الوالدين بالأولاد مما يؤدي إلى فقدان الأسرة وظيفتها، ويظهر ذلك جليا في الطريقة التي يعامل بها الأولاد وكذلك في معاملة الأولاد لبعضهم البعض، فنوعية العلاقة الموجودة بين الوالدين لها دور جد مهم في تكوين الطفل سواء من النّاحية النّفسية أو الثّقافية والدّراسية خاصة.

فلقد جلب موضوع التّحصيل الدّراسي اهتمام وانشغال الكثير من المربين وعلماء النفس والإدارة المدرسية وحتى الأولياء، ووجهت نشاطاتهم نحو ميادين عديدة ومتنوعة للكشف عن العلاقة القائمة بين (التحصيل) وبين موضوعات أخرى والتأثيرات المتبادلة بينها.

والملاحظ أن بعض الأسر في مجتمعنا تسودها العدوانية والعنف، وهذا راجع لسوء التفاهم القائم بين الوالدين من الناحية الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية أو الدينية، وكذلك الاختلافات الحادة الموجودة بين الأولاد فيما بينهم والوالدين بين بعضهما البعض. الأمر الذي يبدو انعكاساته السلبية على التحصيل الدراسي للأولاد، ذلك ما أكدته الكثير من البحوث في هذا المجال.

بحيث يؤكد (ستورن) على العلاقة القائمة بين الفشل في القراءة وبين الأمان والهدوء والطمأنينة التي يشعر بها الطفل، كما أشارت (دورا سميث) إلى العلاقة بين الجو العاطفي والتأخر الدراسي بحيث وجدت أن 40٪ من حالات التأخر الدراسي ترجع إلى الاضطراب الانفعالي الذي يعانيه الأبناء، فالهدوء والطمأنينة والاستقرار السائدين بين أفراد الأسرة له دخل كبير في اتزانها.

تعتبر العدوانية من المواضيع الهامة جدا والتي لاقت اهتمام الكثير من العلماء والعياديين بحيث نجد في هذا الماجل دراسات ونظريات عدة، ذلك أنه سلوك يؤثر على نواحي عديدة من حياتنا وعلاقاتنا الإجتماعية، فهذا الجانب الانفعالي الظاهر سلوكيا هو أكثر الأعراض النفسية شيوعا في بعض البلدان الغربية. فعلى سبيل المثال في فرنسا حسب التلفزيون الفرنسي بلغت نسبة العنف عام 1980م، 44,89% وانتقلت عام 1990م إلى نسبة 61,6%، وأصبحت تقدر عام 1997م بـ 61,7%. وحسب بعض الإحصائيات في العالم وجد أن 23% من المراهقين أقدموا على الانتحار بسبب الخلافات مع الوالدين، مائتان واثنان وثمانون ألفا (282000) من الطلاب بالمدارس يتعرضون للاعتداء الجسدي كل شهر في

أمريكا، مائتان وسبعون ألف مسدس (270,000) يحمله طلاب المتوسطات والثانويات في الولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة إلى أن ثلاثة (3) ملايين عمل إجرامي من كل الأنواع يقترف سنويا في المؤسسات المدرسية أو التعليمية بأمريكا، كما لوحظ انتشار ظاهرة العنف لدى الأطفال خاصة بحيث بلغت نسبته 17,85% بفرنسا في محيط 100 ألف ساكن أما في السويد فقد بلغت نسبة عنف الصغار 9,31% في محيط 100 ألف ساكن.

إن استجابة الطفل بالعدوانية للمعاملة الوالدية سواء كانت عقابية أو تدليلية، ما هي إلا رفض أو استغلال لهذه الوضعية.

إن موضوع المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور السلوك العدواني يعتبر موضوعا نفسيا اجتماعيا هاما، فهو جدير بالدراسة لكونه يثير الكثير من القضايا سواء على مستوى الفرد أو المجتمع. فالاهتمام بالطفل معناه الاهتمام بالجيل الصاعد الذي يعتبر الدعامة الأساسية لبناء مستقبل الأمم، والطفل لا يحظى بالاهتمام إلا داخل الأسرة، بحيث أن عدم الاستقرار بالجو العائلي والمعاملة الوالدية السيئة والقاسية من شأنها أن تؤدي إلى نتائج وخيمة على حياة الطفل تنعكس سلبا على سلوكه.

إنّ الشعور بأهمية المشكلة وخطورتها هو الدّافع إلى تناول هذا الموضوع، إذ تعد المعاملة الوالدية القاسية من أهم المشاكل الاجتماعية التي تعانيها دول العالم، كما تبرز أهميتها في كونها تنصب على مرحلة الطفولة بحيث تتفق جل تيارات علم النفس حول الاهتمام بالطفولة والبيئة الاجتماعية الأولى وأهمّيتها في تنشئة الطفل وتكوين شخصيته، إضافة إلى أنّ الطّفولة ذات التّكوين السّليم تشارك في وضع أسس الشخصية السوية، لكن إذا نشأ الطفل في غير هذا الإطار الطّبيعي أي في إطار من (سوء معاملة الوالدين) فلابد من أن تتشكّل شخصيته بطريقة غير سوية، لأنّ الأسرة تعتبر المجال الاجتماعي الأول الذي ينشأ فيه، الطفل والتي من خلالها ينمي اتجاهاته الرئيسية وأنماطه السلوكية فاكتساب النمو النفسي للطفل مقرون بمدى صلاحية الجو الأسري الذي يعيش فيه.

وللتأكيد على أهمية هذا الموضوع سوف نعرض بعض الإحصائيات في سنتي 2005م، 2006م لسوء المعاملة الوالدية في الجزائر التي مورست على أطفال يتراوح سنهم بين أقل من عشر (10) سنوات و18 سنة. حيث كان عدد ضحايا سوء المعاملة الوالدية عام 2005م يقدر بـ 414 طفلا، أما في السداسي

الأول فقط من سنة 2006 فقد قدر العدد بـ 113 طفلا. (قدمت هذه الإحصائيات من طرف مسؤولة مكلفة بحماية الطفولة في الشرطة القضائية).

تعاريف العنف:

1ـــ العنف في اللغة العربية:

يقول ابن منظور:

العنف: الحَرْقُ بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق.

عَنَّفَ به وعليه، يَعْنِفُ عُنْفًا وعِنَافَةً، وأُعَنِّفُهُ تعنيفًا وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره.

واعتنف الأمر: أخذه بعنف، وفي الحديث أن الله تعالى يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشَّر مثله.

والعنيف: الشخص الذي يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل.

وأعنف الشيء أي أخذه بشدّة.

واعتنف الشيء أي كرهه، واعتنف الأرض أي كرهها.

والتعنيف: التعبير واللوم والتوبيخ والتقريع وعنفوان كل شيء: أوله وقد غلب على الشباب من الجنسين (محمود عبد الله محمد الخوالدة، 2005: 43، 44).

2ـــ العنف في اللغات الأجنبية:

انحدرت كلمة (Violence) من الكلمة اللاتينية (Violentia) التي تعني السمات العنيفة والوحشية والقوية في آن واحد، أما الفعل العنيف فأصله كلمة (Violar) التي تعني العمل الخشن أو مخالفة كل ماهو قانوني. (Encyclopidia Universallis, Microsoft, 2000).

وتتضمن كلمة (Violentia) معاني العقاب والاغتصاب والتدخل في حريات الآخرين، وهي مشتقة أو مرتبطة بكلمة (Vis) أي القوة الفيزيائية أو البأس، أو كمية وفرة شيء ما، وهي معنى قريبة الصلة بلفظة (Bio) في اليونانية أي القوة الحية (Oxford, 1966).

3ـــ العنف في مفهوم القانون:

هو استخدام الضغط أو القسوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما والإكراه من الناحية القانونية إذا وقع على من تعاقد يكون سببا في بطلان التعاقد (مركز الإنماء القومي، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت، لبنان، العدد 27 خريف 1983: ص 19).

3ـــ العنف من منظور سوسيولوجي:

يعرّف العنف سوسيولوجيا بأنه الإيذاء باليد أو باللّسان بالفعل أو بالكلمة في الحقل التّصادمي مع الآخر، وعملية الإيذاء هذه تارة تكون فردية حيث يقوم شخص ما باستخدام اليد أو اللسان بشكل عنيف تجاه شخص آخر، ويطلق على هذه العملية (بالمتسلط الأنوي)، وتارة يكون العنف جماعيا ويطلق عليه (المتسلط الجمعي) إذ تقوم مجموعة بشرية ذات خصائص مشتركة باستخدام العنف أو القوة كوسيلة من وسائل تحقيق تطلعاتها الخاصة أو تطبيق سياقها الخاص على الواقع الخارجي.

وتجدر الإشارة إلى أنه نظرا للتعريفات المختلفة للعنف تم تصنيف هذه التعريفات إلى اتجاهين أساسيين هما:

الاتجاه الأول/ ينظر إلى العنف باعتباره الاستخدام الفعلي للقوة أو التّهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص وإتلاف الممتلكات.

الاتجاه الثاني/ ينظر إلى العنف باعتباره تعبيرا عن أوضاع هيكلية بنيانية أي مجموعة من المقومات والسمات في البنية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع ولذلك يطلق عليه اسم العنف الهيكلي أو البنياني حيث أنه غالبا ما تؤدي حالة العنف الهيكلي التي تفجر العنف السلوكي الذي يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها للاحتجاج على الاستمرار في الأوضاع البنيانية والعمل على تغييرها (محمد عبد الله محمد الخوالدة، 2005: 60).

تعاريف بعض الباحثين:

يقول حسنين توفيق إبراهيم: «أن العنف ظاهرة مركبة لها جوانبها السّياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية وهو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة» (وديع شكور خليل، 1997: 30، 31). أمّا «ويلسون Wilson» فيعرفه بأنه «ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسيما أو التدخل في الحرية الشخصية» (حلمي إسماعيل جلال، 1999: 9). في حين يذهب «ف. دودسون F. Dodson» إلى القول: «إن العنف هو الشعور بالغضب أو العدوانية تتجسد في أفعال دامية جسديا أو بأعمال تهدف إلى تدمير الآخر» (وديع شكور خليل، 1997: 22).

أمّا «مصطفى حجازي» فيعرفه بأنه «لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، وحين تترسخ القناعة لدى الفرد بالفشل في إقناع الآخرين بكيانه وقيمته، وهو الوسيلة الأكثر شيوعا تتجنب العدوانية التي تدين الذات الفاشلة بشدة من خلال توجيه هذه العدوانية إلى الخارج بشكل مستمرّ أو دوري وكلّما تجاوزت حدود الاحتمال الشخصي» (حجازي مصطفى، 1996: 294).

أنماط أو أنواع العنف:

العنف ظاهرة خطيرة مست جميع المجالات، ونجدها على مستوى كل الأفراد والجماعات لكن بصور ودرجات مختلفة بحيث أننا نجد عنفا في شتى مجالات الحياة في مجال العمل، الرياضة، الدراسة، المحيط الأسري، ونظرا لكثرة مجالاته نحاول تسليط الضوء وبصورة دقيقة على بعض أشكاله:

1ـــ العنف الفردي:

هو عنف نفسي اجتماعي ينتجه الفاعل أي الفرد الذي يمارس عملية العنف وهو يتميز بصفات معينة ويميل إلى ارتكاب العنف متى سمحت له الظروف حيث أن المجرم العنيف يكون ممتلئا باليأس والسخط والضجر والتذمر من المجتمع بما فيه فيغزوه طابع الاستجابة الشديدة فيسعى لتحقيق ذاته على حساب الآخرين (عزت سيد اسماعيل، 1998: 28).

عادة ما يتصف مرتكب العنف الفردي بخصائص تجعله يميل إلى السلوك العنيف أينما هيئت له الظروف، ويصنف مرتكبو العنف الفردي إلى ثلاثة أصناف:

أ) المتطرفون/ وهم أشخاص يصبح العنف لديهم جزءا أساسيا من سلوكهم.

ب) الخلق المتسلط/ أطلق هذه التسيمة «إريك فروم» « Eric From » ويتصف هؤلاء بنمط شخصية سادي مازوخي (مازوشي)، ولديهم إتجاهات معينة نحو التسلط تستهدف أساسا ما حدده الزعيم لهم ويلعب عنف هذه الفئة دور الحفاظ على الدور الذي حدده المجتمع للفرد أو الدفاع عن صور الذات.

ت) أما الفئة أو الصنف الثالث فيتضمن أولئك الذين يدركون أنفسهم وحاجاتهم، ومطالبهم باعتبارها الحقيقة الوحيدة في هذا الوجود الاجتماعي دون أي اعتبار لحاجات ومطالب الآخرين، ويشتقون اللذة من ممارسة العنف وإثارة الفزع لدى أفراد آخرين يمكنهم تقبل ذلك (عزت سيد اسماعيل، 1998: 118، 119).

2ـــ العنف الجماعي:

تتعرض كثير من المجتمعات لآفات السّلب والنّهب والسّرقة والقتل والتّخريب، وهذا النوع من العمل العدواني يعتبر عنفا جماعيا يهدف إلى تحقيق الاستقلالية الذاتية التي تحرره من الضغوط الداخلية والخارجية لاسترجاع حقه ومكانته، على عكس العنف الفردي الذي تنمو الدافعية إليه من خلال تفاعل العديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والعقائدية، وأن هذه العوامل عادة ما تكون بارزة في أذهان المشتركين في العنف الجماعي ويسعون للتعبير عنها (نبيل رمزي، 1991: 127).

ويعبر العنف الجماعي عن التقاء قوى الإنسان الذاتية بقوة غيره، وإن تنظيم هذه القوى داخل إطار المجتمع يفترض أنهما يميلان إلى تحقيق العنف الذي يستمد منها مصدره، إلا أنه يبدو في الواقع أن التربية والقانون، وضروريات الحياة الاجتماعية وحياة الجماعة بدلا من أن تقلص من هذه القوة التي تقوم على العنف، فهي تدعمها وتنسقها حيث تجعل مرحلة العنف محتملة (إلياس زحلاوي، 1975: 28).

3 ــ العنف المنظم:

يعتمد هذا النوع من العنف على خطط وبرامج منظمة ومدروسة كالعصابات العامة والأحزاب المتطرفة، ويوجد هذا النمط من العنف في الأنظمة التي تستعمل التسلط والقهر وذلك للتحكم في أفراد مجتمعها كما هو الحال في الحروب، حيث نجد أن معظم الدول تصرف أموالا طائلة لتطوير أدوات القتال والتدمير الشامل، وهذا هو حال اللصوص الذين يصلون إلى أعلى مراتب الريادة بفضل السرقة فتنطبع لديهم صفة رجال الأعمال بدل اللّصوصية (جمال معتوق، 1993: 54).

4ــ العنف الرّمزي:

يقصد به ممارسة سلوكات ترمز إلى احتقار الآخرين ومن مظاهره الامتناع عن النظر إلى الآخر ورد السلام عليه أو توجيه الانتباه إلى ما يلحق به من الإهانة (تجاهل، لا مبالاة)، وهو أيضا الذي يلحق الضرر بالموضوع سيكولوجيا في الشعور الذاتي بالأمن والطمأنينة والكرامة والاعتبار والتوازن (كاظم ولي آغا، 1981: 228).

5 ــ العنف المشروع:

هو ذلك العنف الذّي يستند على أرضية مشروعة من القوانين والأعراف أو الأنظمة أو القيم والعادات والتّقاليد. ومثل ذلك عنف بعض ألعاب القوى والمباريات، أو ذلك العنف الذي تقتضيه طبيعة الواجب الرّسمي ويعتبر كنوع من أنواع استخدام القوة لانتزاع الحقوق أو لإقرارها على النّحو الذّي يرفع الظّلم كطرد الاحتلال والدّفاع المشروع عن النّفس (المرصد الوطني لحقوق الإنسان الجزائر، 1997: 133).

6 ــ العنف الجسدي:

ويقصد به أية إصابة يتعرض لها الشخص (الطفل) ولا تكن ناتجة عن حادث، وقد تتضمن الإصابة الكدمات أو آثار ضربات أو لكمات بالجسم أو الخنق والعض والمسك بعنف وشد الشعر والقرص والبصق أو كسور في العظام أو الحرق أو إصابة داخلية أو حتى الإصابة المؤدية إلى الموت (فهمي مصطفى السيد، 2000: 245).

7 ــ العنف الكلامي:

يقف عند حدود الكلام ويتمثل في الشتم والسب والقذف بالسوء وأحيانا ترافقه مظاهر الغضب والتهديد (عزت سيد اسماعيل، 1998: 121).

8 ــ العنف الجنسي:

والمقصود به التعدي الجنسي وهو ليس بالمنتشر بكثرة كباقي الأنواع لكنه خاص بمجموعة من الأفراد تقوم به قصد إشباع حاجاتها الغريزية المتوحشة أو قصد إهانة الشخص المعتدى عليه والأفضع منه ما يمارس على أضعف مخلوقات الله وأبرئها وهم الأطفال.

9ــ العنف الإجرامي:

يعتبر هذا النوع من أعلى مراتب العنف والذي يحول دون تطوّر المجتمع ونموّه ويصيب البنية الاجتماعية بالشّلل ويعتبر الإرهاب من أعلى درجات العنف الإجرامي كونه يسبب اللاّأمن ويلحق الضرر بالأبرياء ويحطم هياكل المجتمعات ويعيق مسار تنميتها وازدهارها (عزت سيد اسماعيل، 1998: 121).

إضافة إلى هذه الأنماط هناك نمط آخر تحدث عنه سليمان مظهر (جامعة الجزائر) في كتابه الصادر عام 1997، والومسوم بـ (العنف الاجتماعي في الجزائر) هذا العنف سماه بالعنف الاجتماعي، ويعتبر حسبه من أكثر أنواع العنف انتشارا في مجتمعنا.

أسباب العنف:

إنّ أسباب تفشي ظاهرة العنف متعددة والعوامل المساعدة على انتشاره كثيرة ممّا يؤدي إلى انتشار الفساد وكلها نتائج تؤثر سلبا على المجتمع حاضرا ومستقبلا فيعيش أفراد المجتمع الاضطراب، القلق، اللاأمن، ويمكن تلخيص أو حصر أسباب العنف فيما يلي:

1 ــ العامل الاجتماعي والاقتصادي:

إن أول الأسباب التي تدفع بالفرد لممارسة العنف هو العامل الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشه أفراد المجتمع أو الأسرة من فقر وبطالة وعدم التكافؤ الاجتماعي، محدودية دخل الأسرة، وغيرها من

العوامل التي تكون سببا في إحداث الضغط وجعل نفوس الأفراد (وخاصة الشباب) حقلا خصبا لكل الأفكار المغرية، وأمّا (الآباء والأمّهات) فالزّوج لا يجد حلاّ سوى تفريغ غضبه على زوجته وأبنائه، والأم بدورها تنقل عنفه إلى أبنائها والطّفل ينقله إلى الخارج في شكل جنوح وعدوانية، وهكذا تبقى سلسلة العنف تدور في حلقة الأسرة بسبب وضع اجتماعي واقتصادي صعب. (الجميلي خليل خيري، 1999: 45)

2 ــ العامل الأسري:

تعدّ الأسرة المصدر الرّئيسي في عملية التّنشئة الاجتماعية لما لها من دور كبير في رعاية الطفل، فإذا كانت هذه التنشئة غير سليمة فسوف تنعكس على تربية الطّفل.

فالأسرة التي يغيب فيها الحوار والاتصال ويسودها الإهمال الكلي واللامبالاة نجد أن أفرادها هم أكثر الناس ممارسة للعنف، كذلك يؤدي وجود ظاهرة التفكك الأسري بسبب الطلاق، وغياب أو مرض أحد الوالدين، وتوتر العلاقات الاجتماعية الأسرية، ويترتب عن التفكك الأسري نقص الإشراف العائلي للوالدين، وهنا يكتشف الطفل المتروك أن ليس له أي تأثيرات ضبطية وقائية، كما أنه ليس هناك تأثيرات تربوية إنشائية وهذا ما قد يؤدي بالطفل لأن يقوم ببعض التصرفات غير الاجتماعية للحصول على ما يرغب فيه (الجميلي خليل خيري، 1999: 46).

3 ــ المستوى التعليمي للأسرة:

إنّ للمستوى التّعليمي للأسرة دور كبير في ممارسة الفرد للعنف بحيث تؤكد البيانات أن حوادث الضّرب تكثر بين غير المتعلمين، ويبدو أن حصول الزوجة على نصيب أوفر من التعلم يخلق نوعا من التوتر وعدم التوازن يؤدي إلى رد فعل من قبل الزوج فيعوض النقائص من جانبه باحثا عن المناسبات التي يستخدم فيها تفوقه العضلي (التير مصطفى عمر، 1997: 26).

بالإضافة إلى الدّور الذّي يلعبه رفقاء السّوء من أبناء الجيران ورفقاء الحيّ والزّملاء في القسم، فالطّفل المهمل من طرف أسرته يجدُ البديل في أقرانه فهو يحاول إثبات وجوده في وسطهم باستعمال القوة والعنف.

4 ــــ العامل السياسي:

للعامل السّياسي هو الآخر دور في إفراز العنف فعندما تتسلط الإدارة على المواطن وتسيطر على شؤون المجتمع يصبح الفرد لا يسأل عن الطريق القانونية للقيام بنشاط ما، بل يبحث عن من له نفوذ في السّاحة الإدارية لتحقيق أغراضه حتّى لو كانت غير قانونية، ولكن هناك من أفراد المجتمع – وهم كثر – غير المتمكنين يشعرون بخيبة أمل خاصة لدى الشباب، ويقول علماء الاجتماع أن السّياسة التي تعالج أمور المجتمع تكون بالملموس لا بنظرة السّياسي الذّي يعيش فوق المجتمع سابحا في النظريات الفوقية، فإذا مورست سياسة التفرقة بين أفراد المجتمع فلا شك أن ذلك سيؤدي إلى فقدان الثقة وهذا ما يؤدي إلى العنف (الدر إبراهيم، 1994: 63).

5 ــــ العوامل البيولوجية والمرضية:

لهذه العوامل تأثير في ممارسة العنف بحيث تشير الدراسات الحديثة إلى أن الأفراد ذوي الاضطرابات العقلية الخطيرة هم أكثر عنفا في سلوكهم، بحيث وجد أن نسبة 70٪ ممن يعانون صدمات مرضية أصابت منهم الدماغ يستجيبون بعنف وعدوانية لأتفه المثيرات ولأسخف الأسباب.

6 ــــ الأسباب النّفسية:

إنّ مرتكبي العُنف هم الأشخاص الذّين يشعرون بخيبة الأمل أو فقدان الأمل حيث يحسّ الفرد العنيف بالراحة إذا ما قام بأعمال العنف، ويرى العديد من علماء النفس أن العنف نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط ويكون مصحوبا بعلامات التوتر ويحتوي على نية مبيتة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي (خليل وديع شكور، 1997: 31).

ويرى «هيزنارد Heznard» أن العنف كغيره من أشكال السّلوك هو نتاج مأزق علائقي يحدث التدمير لذات الشخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الآخر لإبادته فتشكل العدوانية طريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر. (Heznard. M. 1963: 300).

وتعتبر هذه العوامل السّالفة الذكر من الأسباب المعجلة والمفجرة التي تعمل عمل البارود للوقود المعد والمهيأ أصلا للاشتعال، ولذلك فهذه العوامل هي عبارة عن القشة التي قصمت ظهر البعير أو القطرة التي ملأت المحيط.

وقد يكون السبب المفجر هذا بسيطا جدا إذا كان الإنسان يعاني الأسباب المهيئة أو الإستعدادية أو الضغوط وخيبات الأمل والحرمان والقسوة.

الدّراسات التي أجريت في هذا الموضوع:

هناك الكثير من الدّراسات التي استهدفت التعرف على العلاقة بين أسلوب الآباء في تربية الأبناء وبين سلوك الأطفال العدواني.

ففي دراسة قام بها معهد توجيه الطفل في السنوات الأخيرة بولاية (متشيقن) بأمريكا تحت إشراف كل من (هيون) و(جنكز) شملت 500 طفل، تمكن الباحثان في هذه الدراسات من الربط بين معاملة والدية معينة وبين سمات سلوكات منحرفة عند الآباء، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

حيث وجد أن هناك علاقة بين العدوان غير الاجتماعي الذي يظهر فيه الأبناء العنف والقسوة والحقد والرّغبة في حيازة السّلطة لديهم، وبين سلوك الرّفض من جانب الوالدين.

كما اتضح وجود علاقة بين ألوان السّلوك الجانح الذّي يبدو من خلاله الابن على صلة بالجانحين من الرّاشدين وبين سلوك الإهمال من جانب الوالدين (منصور سالم مديحة، 1996: 140).

كما يشير الباحثان (هيون) و(جنكز) إلى أنّ إهمال الوالدين لطفلهما يدفعه إلى انتهاج السلوك العدواني كردة فعل على رفضهما له وإهماله ويسهم في التحاقه براشدين منحرفين يؤيدون سلوكه العدواني ويقودونه إلى الانحراف.

ونجد دراسة (سيرز Sears، 1951) الذي وجد أن الصبيان الذين نشأوا في بيوت مع الآباء كانوا أقل عدوانا مقارنة بأقرانهم الذي غاب الأبّ عن منازلهم (منصور سالم مديحة، 1996: 215).

وتؤكد نتائج (باندورا Bundura) و(والترز Walters) عام 1959، أن نسبة 95٪ من الأطفال العدوانيين ينتمون إلى منازل أو أسر أحد الوالدين فيها نابذ للطفل وجدانيا.

كذلك وجد (جيرسيك Gursec) عام 1966، أن الآباء الذين يستخدمون الثواب يجعلون الطفل أكثر استعدادا لنقد نفسه أكثر من لوم الآخرين له، وهذا مقارنة بالآباء الذّين يستخدمون الثواب والعقاب (العيسوي محمد عبد الرّحمن[1]، 1994، 216).

فالمدرسة السلوكية في علم النفس Behaviorism تحبذ استخدام الثواب بدل العقاب، لأن هذا الاخير قد يولد العدوانية لدى الطفل بفعل النمذجة Modeling.

وبينت دراسات عدة صحة هذا القول، ففي دراسة مسحية قام بها (سيرو Searo) حول الإفراط في استخدام العقاب البدني والتي أجراها على (400 من الأمهات) تبين أنهن يكثرن من معاقبة أولادهن وهذا ما يرتبط إيجابيا، بمستوى عدوانية هؤلاء الأطفال (بن درويش زين العابدين، 1993: 40).

هذا يعني أنه كلما مارس الوالدان العقاب البدني (خاصة الأم) تولدت العدوانية لدى الطفل المعاقب أو الذّي سلّط عليه العقاب البدني.

كذلك بيّن (سوشاين – Suchein) أن العدوانية لدى الأطفال ترتبط إيجابيا بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم القبول وعدم الرّضى من جانب الأم عن السّلوكات التي تصدر عن الأبناء، وأيضا الأب الذي ينهر ابنه فيعنفه ويصفه بالجبن والتخاذل لأنه لم ينتقم من خصمه ولم يبادله اللكمات أو الضّربات، كما قد يقوم الأب بالشجار مع زوجته الذي يتفاوت بين الضرب والصفع أو الكلام اللاذع وهذا ما يجعل الطفل يتشرب النزعات العدوانية.

كما أظهرت دراسة (ساند Sand) وآخرين حول علاقة السّلوك العدواني بدرجة العقاب الجسدّي للوالدين، أن الأطفال ذوي السلوك العدواني المرتفع هم الذّين تعرضوا باستمرار للعقوبات الجسدية بين ستة أشهر وست سنوات (René Zazzo, 1973: 12).

ففي هذه المرحلة العمرية يتعلّم الطفل الكثير من السلوكات عن طريق الوالدين فيصبح يعتبر العدوانية حلاّ لمشكلاته وكأسلوب اجتماعي للوصول إلى الهدف المنشود.

دراسة (ألبرت جاك) و(أوراسون) عام 1967م أجريت هذه الدراسة بنيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية وكان الهدف منها هو معرفة العلاقة بين كيفية تنشئة الأم للطفل وتأثير ذلك على اكتساب سلوكاته، وقد أجريت على عينة من التلاميذ بلغ عددهم ثمانون (80) تلميذا وكانت النتيجة أن الأمهات

اللائي يستخدمن القوة والعنف والشدة في تنشئة أطفالهن كان هؤلاء الأطفال ضعاف الشخصية وكان تحصيلهم الدّراسي رديئا وعلى العكس من ذلك كان عند التلاميذ الذين تستخدم أمهاتهم الليونة في تنشئتهم.

ولقد كان لأعمال (باترسون) عام 1976 أهمية خاصة في هذا المجال ذلك أن استنتاجاته ارتكزت على ملاحظته الفعلية لأسر لديها أطفال عدوانيون وأطفال غير عدوانيين وقد تم اختيار الأطفال العدوانيين لمشروع بحث (باترسون) من المدارس والمراكز الطبية والعيادات التي تعالج الاتجاهات المضادة للمجتمع (السلوك السيكوباتي) والسلوك العدواني وقد شكلت البيئات الأسرية للأطفال العدوانيين والأطفال غير العدوانيين ضروبا مختلفة ليس فقط لأن آباء الأطفال العدوانيين يقسون عليهم في كثير من الأحيان بل لأنهم كانوا يعاقبونهم في الغالب عندما كان تصرف الطفل يبدو مناسبا.

ولقد كان للعقاب تأثير مختلف جدا على الأطفال العدوانيين والأطفال غير العدوانيين، بحيث وجد (باترسون) أن الأطفال لم يكونوا ضحايا فقط في هذه العملية ولكن غالبا ما أظهروا نشاطا تميز بردود أفعال تأديب والديهم على سوء سلوكهم وهذا معناه أن الآباء وأطفالهم يتأثر كل منهم بالآخر ويعطي أنماطا متباينة عن السلوك العدواني (مجدي أحمد عبد الله، 1997: 234).

كما قام الباحث (سيرزس Sears) بدراسة تناولت 379 من الأمهات الأمريكيات لآبناء في عمر خمس سنوات وتناولت الدراسة سؤال هاته الأمهات عن السّلوكات التي يعاقبن أطفالهن عليها، وقد كشفت هذه الدراسة على أن الوالدين الذين يستخدمون نمطا صارما من التأديب ينزلون العقاب بأبنائهم لأتفه الأسباب، يشب هؤلاء الأطفال على قدر هام من العدوانية (العيسوي محمد عبد الرحمان[2]، 2001: 33).

ومن خلال دراسة قام بها (أجورياقيرا Adjuriaguerra) توصل من خلالها إلى أن الطفل الذي يكون في مرحلة الكمون (الطفولة المتأخرة) والذي اعتاد العقاب الجسدي والضرب يستجيب إما بجمود أو برغبة جامحة للثورة والغضب مع المرور إلى الفعل الذي يمكنه أن يصل إلى الانحراف. (Adjuriaguerra. A.D., et Marcelle, 1982: 18).

وبينت دراسة (فرنتزي Frenczi) الأثر البالغ الذي تخلفه سوء المعاملة الوالدية وأثر النقائص العاطفية والصّدمات النّفسية في ظهور السّلوك العدواني عند الطّفل.

كما أثبتت دراسات أخرى أن هناك معامل ارتباط عال بين التجاهل والسّلوك العدواني.

والنتيجة نفسها توصلت إليها دراسات كل من (كوهين Kohen) عام 1972م، و(كووركرز Coworkers) و(ليفكوايت Lefkowit) عام 1977م، حيث أثبتت أن تساهل الآباء مع العدوان يزيد من ميل الطفل نحو السلوك العدواني (منصور جميل محمد يوسف، 1981: 162-165).

وتوصلت دراسة (ستيرن Stern) عام 1985 إلى أن عدوانية الأطفال تكون كرد فعل على تجارب الخطر التي يعيشها الطفل ونجد من بينها الانقطاع في التوافق الانفعالي بين الأم والطّفل.

وهناك دراسة (واي Wey) عام 1988م، التي كانت تهدف إلى محاولة فهم الأسباب التي تجعل الوالدين يسيئان لأطفالهما بنفس الطريقة التي تمت الإساءة بها عليهم من طرف والديهما، وقد شملت الدراسة خمسة أنواع من الإساءة إلى الأطفال هي: الإساءة اللفظية، الجسمية، الجنسية، الإهمال الجنسي والانفعالي وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي مرتفع بين شكل الإساءة التي تعرض لها الأبوان من قبل آبائهم سابقا مع شكل إساءتهم لأطفالهم في الوقت الحاضر.

الدّراسات العربية:

أمّا عن الدراسات العربية فنجد بحوثا ودراسات ميدانية عديدة تمت للكشف عن تأثير أساليب التنشئة الاجتماعية على عدوانية الأبناء.

فقد توصلت دراسة (ليلى متولي) عام 1985م إلى ارتباطها بالتشدد أكثر من التسامح والتسيب أكثر من الحماية والميل إلى العقاب أكثر من الثواب.

وتوصل (محي الدين حسين وآخرون) عام 1985م إلى نتيجة مشابهة حيث ارتبط السلوك العدواني بالتشدد وعدم الاتساق في المعاملة.

وهدفت دراسة (هند خلقي) التي أجرتها بالأردن إلى معرفة العلاقة بين الإساءة للطفل وبين المتغيرات الديمغرافية للأسرة، وقد دلت النتائج على أن الأطفال تقع عليهم الإساءة بغض النظر عن جنسهم (الشقيرات محمد عبد الرحمان، 2001: 11، 12، 13، 23).

وتوصلت دراسة (الكامل وسليمان) عام 1990م إلى وجود تأثير لكل من التسلط في المعاملة والإهمال على السّلوك العدواني للأبناء.

وفيما يتعلق بتأثير الطبقة أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على عنف الأبناء يكاد يكون من المتفق عليه أن أبناء الأسر التي تنتمي إلى مستويات اجتماعية اقتصادية منخفضة يكون سلوكهم العدواني أكثر من سلوك زملائهم المنحدرين من أسر تنتمي إلى مستويات اجتماعية اقتصادية مرتفعة – مثل دراسة (هيرون Heron) عام 1961م و(ممدوح سلامة) عام 1990م و(جوزيت عبد الله) عام 1992م. (حافظ نبيل وفتحي قاسم، 1993: 10).

وهناك دراسات أخرى حول العلاقة بين المعاملة الوالية والانحراف مثل دراسة: (محمد علي حسين) عام 1970م، ودراسة (سعدي لفتة موسى) 1973، ودراسة (جعفر عبد الأمير) عام 1981م ودراسة (هارون توفيق الراشدي) عام 1986م، ودراسة (عباس بوفريوة) عام 1987، وأخيرا دراسة (محمد عبد الرحمان الشقيرات) و(عامل نايل المصري) عام 2001، التي أجريت بالأردن محافظة الكرك بهدف حصر الألفاظ الشائعة التي يستخدمها الوالدان في الإساءة اللفظية وتكرارها وعلاقتها بالمتغيرات الأسرية. وقد دلت النتائج على أن الإناث أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية من الذكور، وأن الأطفال الذكور أكثر تعرضا لتكرار الإساءة اللّفظية من الإناث (الشقيرات محمد عبد الرحمان، 2001).

المراجع:

1- الجميلي خليل خيري (1999): «السّلوك الانحرافي في إطار التخلف»، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

2- الدّر إبراهيم (1994): «الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان»، دار الفكر، ط1.

3- التير مصطفى عمر (1997): «العنف العائلي»، أكاديمية نايف العربية للعلوم الطبيعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

4- المرصد الوطني لحقوق الإنسان بمشاركة منظمة اليونسكو ومساهمة المنظمة العالمية للصحة، الجزائر (1997).

5- العيسوي محمد عبد الرحمن (1994): «المشكلات النفسية عند الأطفال»، دار الفكر العربي، ط1.

6- العيسوي محمد عبد الرحمن (2001): «التربية النفسية للطفل والمراهق»، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية، مصر.

7- الشقيرات محمد عبد الرحمن (2001): «ظاهرة العنف في المجتمعات»، دار الفكر، بيروت، لبنان.

8- بن درويش زين العابدين (1993): «علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته»، مطابع زمزم، ط1.

9- جمال معتوق (1993): «وجوه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن»، رسالة ماجستير غير منشورة، علم الإجتماع الثقافي، جامعة الجزائر.

10- وديع شكور خليل (1997): «العنف والجريمة»، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1.

11- حافظ نبيل وفتحي قاسم (1993): «دليل مقياس عين الشمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال»، مكتبة الأنجلو المصرية.

12- حجازي مصطفى (1996): «مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور»، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، ط1.

13- حلمي إسماعيل جلال (1999): «العنف الأسري»، دار قباء للطباعة والنشر، جدة، المملكة العربية السعودية.

14- كاظم ولي آغا (1984): «علم النفس الفزيولوجي»، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان.

15- مجدي أحمد عبد الله (1997): «الطفولة بين السواء والمرض»، الناشر غير مذكور.

16- محمود عبد الله محمد الخوالدة (2005): «علم النفس الإرهاب»، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

17- منصور جميل محمد يوسف (1981): «قراءات في مشكلات الطفولة»، شركة مكة للطباعة والنشر، جدة، السعودية.

18- منصور سالم مديحة (1996): «مجلة علم النفس»، العدد 39.

19- مركز الإنماء القومي، مجلة الفكر العربي، بيروت، لبنان، العدد 27، خريف 1983.

20- نبيل رمزي (1991): «علم الاجتماع المعرفة»، إيديولوجية الإكراه الديني والإرهاب السياسي، دار الفكر الجامعي، مصر، ط1.

21- عزت سيد إسماعيل (1998): «سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف»، الكويت، ذات السلاسل، ط1.

22- فهمي مصطفى السيد (2000): «أطفال الشوارع مأساة حضارية في الألفية الثالثة»، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1.

23- Encyclopida Universallis, Micrsoft, 2000.

24- Adjuriaguerra. A.D., et Marcelle (1982): Psychologie de l'enfant », Masson, Paris.

25- Heznard. (1963): « Psychologie du Crime », Paris, payot.

26- René Zazzo (1973): « Le traité de psychologie de l'enfant ».

الحـــاجـات النـفسية والاجـتمـاعية لـلمراهـق المتمدرس في مرحـلـة الـتـعليم المـتـوسـط -بحث ميداني-

إعـــــــــــداد: أ.عبلة محرز / أستاذة مساعدة بقسم

علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

جامعة الجزائر02

ملخص:

تختلف حاجاتنا الروحية والفكرية والنفسية والاجتماعية باختلاف أعمارنا، مما دعانا نبحث عن ما يحتاجه المراهق الجزائري المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط نفسياً واجتماعياً، وقد وقع اختيارنا على مرحلة المراهقة لما يميزها من تغيرات جسدية وفكرية ونفسية، أكسبتها خصوصية وحساسية وأهمية كمرحلة انتقالية تتوسط مرحلة الطفولة والرشد، أما تركيزنا على المراهق المتمدرس فكان بهدف فهم الحاجات النفسية والاجتماعية في أيطار المدرسة التي تعد أهم مؤسسة نظامية تؤهل المراهق وتعده ليصبح راشداً مدعماً بوعي فكري وعلمي يسمح له بأن يكون ناجحاً مهنياً واجتماعياً.

بالتالي فإن هدفنا هو معرفة ما إذا كانت للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية تميزه عن باقي المتمدرسين، للتعرف عليها وفهمها واحترامها ومراعاة تحقيقها وتلبيتها مع النظر لمصلحة المجتمع والمراهق نفسه، وغايتنا في ذلك تقديم المعلومات اللازمة للمختصين في المنظومة المدرسية، لتفعيلها في البرامج التربوية والتعليمية وتسهيل عملية التواصل مع المراهق داخل المدرسة، مما يساعد على التعامل معه ويحفزه على العطاء التّحصيلي والانجاز.

إشكالية البحث:

لطالما شكل وجود المراهق داخل الوسط المدرسي موضوعاً هاماً للدراسة والبحث وذلك ما تعكسه مجمل الأبحاث والدراسات في هذا المجال، مما عزز أهمية موضوع بحثنا وطرح ضرورة معرفة وتحليل الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، خاصة أننا لم نعثر على دراسة تناولت هذا الموضوع بنفس المتغيرات والخصائص، غير أننا وجدنا عدة بحوث ودراسات تخدم البحث من خلال المعلومات والحقائق العلمية المستنتجة، كما تشاركه الأهداف التربوية والاجتماعية، وتظهر أهمية دراستنا في محاولة فهم المراهق أكثر والتقرب من عالمه الذي يشكل مجالاً خصباً ومغرياً للبحث والدراسة، إذ الكشف عن أهم الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في التعليم المتوسط يسهم إلى حد بعيد في خدمة المراهق وتحسين مستقبله، لأن نتائج الدراسة تعتبر بمثابة مادة علمية لإعداد قاعدة تربوية بيداغوجية، تنطلق من معطيات علمية نفسية واجتماعية، يعتمدها المربون والأساتذة في تعاملهم مع المراهق كما تساعدهم على إنجاز المهمة التربوية والتعليمية، والتي ركز عليها كلاً من (**أوستن**) F.M AUSTIN و(**نورتن**) J.L NORTON حين درسا علاقة المدرسة بتحديد الميول المهنية للمراهق، وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الميول المهنية للمراهق ومدى علاقته بمدرسيه وزملائه، وميله نحو المواد الدّراسية المختلفة، ومدى تأثر هذا الميل بتلك العلاقات، ويفوق تأثر المراهقات بمدرساتهن تأثر المراهقين بمدرسيهم، خاصة في بداية المراهقة حيث يبلغ مدى هذا التأثر أقصاه عند كلا الجنسين (أوستن AUSTIN 1931)؛ (**نورتن** NORTON 1953) وبالتالي فان معرفة الحاجات وتوضحها جلية أمام أفراد المجتمع التربوي يجعل من تلبيتها هدفا، نساعد من خلاله المراهق على التكيف السليم مع محيطه المدرسي من جهة كما نساهم في نجاحه التّحصيلي من جهة أخرى، مما يؤدي إلى التقليص من حالات التقهقر التّحصيلي والرسوب والتسرب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط، حيث أصبح ظاهرة تفرض نفسها على الصعيد المدرسي، كما تهدف هذه الدراسة بطريقة غير مباشرة إلى الدعوة لمراجعة الأحكام الرجعية المسبقة كإقران المراهقة بالتمرد، وتعويضها بمحاولة التقرب من المراهقين وفهم قوانين عالمهم الذي يتوسط الطفولة والرشد، وتجنب الخوض في صراعات ومواجهات عقيمة تضرب بالحقائق العلمية عرض الحائط، فاتحتا المجال أمام العصبية والعناد دون تبصر، وفي هذا السياق نستعين بذكر عدة

دراسات اهتمت بتحديد أهم مشكلات وحاجات المراهق المتمدرس أجريت في أزمنة وأمكنة مختلفة، كدراسة **زكية درجات** التي أجرتها في اندونيسيا سنة (1959) على عينة مؤلفة من 687 طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، طبقت على أفراد العينة قائمة **موني** للمشكلات بعد تعديلها لتلاءم البيئة المحلية، واتضح نتيجة للدراسة أن المراهق الاندونيسي المتمدرس يعانى من مشكلات أهمها:

- مشكلات اختيار العمل.
- مشكلات مدرسية.
- مشكلات بيئية.
- مشكلات صحية.
- مشكلات مالية.
- مشكلات جنسية.
- مشكلات انفعالية.

« زكية درجات، 1959 »

إلى جانب الدراسة التي قامت بها لولا كول (1960) Lola Col والتي تناولت فيها عدداً كبيراً من المراهقين المتمدرسين بقصد التعرف على مشكلاتهم وحاجاتهم، بعد أن لخصت عدداً من الدراسات والبحوث التي أجريت في نفس السياق في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتهت الدراسة إلى نتيجة ان ٪40 أو أكثر من المراهقين ممن شملتهم تلك البحوث أجمعوا على مشكلات وحاجات تتعلق أهمها:

- بعدم معرفة الأعمال التي تناسب المراهق ٪56.
- البحث عن مصدر للمحبة ٪54.
- الخجل وعدم القدرة على التحدث أمام الآخرين ٪53.
- القلق على السلامة الجسمية ٪52.
- الحاجة إلى المساعدة لاكتشاف قدرتهم ٪43.

كما نذكر الدراسة التي أجراها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية سنة (1966) في جمهورية مصر العربية، لعينة من 16222 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في جميع محافظات مصر، بتطبيق استبيان مقتبسٌ من قائمة **موني** للمشكلات الخاصة بالمراهقين، وتم التوصل نتيجة للبحث أن للشباب مشكلات أكثر إلحاحاً من سواها، منها ما يتعلق بصحة المراهقين ومنها ما يتعلق بالتفكير في مجال العمل المدرسي والمستقبلي والمهني، ومنها ما يتصل بالمجال الاقتصادي وما يتعلق بأوقات الفراغ.

أمّا بالنسبة للدراسة التي تمت في العراق من قبل **جابر عبد الحميد صابر** و**أحمد حسين الرحيم** وآخرون سنة (1967) فقد خصت مجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد، وأعتمد في الدراسة على قائمة **موني** للمشكلات، وطبقت على ستة مجالات، رتبت حسب أهميتها على النحو التالي:

- المشكلات النفسية ٪21.11.
- المشكلات الاقتصادية ٪20.94.
- المشكلات المدرسية ٪19.40.
- المشكلات الاجتماعية ٪13.60.
- المشكلات الصحية ٪12.58.
- المشكلات الأسرية ٪12.57.

ننتقل للحديث عن المراهقة بحكم أنها متغير أساسي في البحث، ونعني بها المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي، أي المرحلة التي تسبق وتصل بالفرد إلى اكتمال الرشد، والمحدد قانونيا بواحد وعشرون سنة.

تبدأ المراهقة بالبلوغ وتنتهي بالرشد فهي بيولوجية حيوية عضوية في بدئها اجتماعية في نهايتها، وبما أنها المرحلة التي تجعل من الطفل إنساناً راشداَ ومواطناً يخضع خضوعاً مباشراً لنظم المجتمع وتقاليده وحدوده، فهي مرحلة مرنة تصطبغ بشعائر الجماعة التي تنشأ في إطارها، وتمتد في مداها الزمني أو تقصر وفقاً لمطالب هذه الجماعة ومستوياتها الحضارية، لهذا قد تصبح المراهقة أزمة من أزمات النمو، عندما تتعقد المجتمعات التي يعيش فيها المراهق، وتطلب منه إعداداً طويلاً ونضجاً قوياً لمسايرة المستويات الاقتصادية السائدة في المجتمع، وقد تنشأ هذه الأزمة من طول المدى الزمني الذي يفصل النضج الجنسي عن النضج

الاقتصادي، ويساهم انتشار التعليم كثيراً في ذلك، إذ تطول بسببه مدة تكوين الفرد لمواكبة التطور الحضاري الذي ينمو بالمجتمعات نحو التعقيد والتنظيم والرقي (فؤاد البهي السيد،1997) وفي سياق ذكرنا للتكوين الحضاري وجب علينا التطرق إلى متغير آخر مهم في بحثنا هو **التّمدرس**، فالفكرة التي تقوم عليها المدرسة هي التنشئة والتنمية بمختلف جوانبها، وكما ذكر(**جون ديوي**) John Dewey فإن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية (صالي، 1978).

لقد وقع اختيارنا على مرحلة التعليم المتوسط لتزامنها مع مرحلة المراهقة وفترة البلوغ التي يقصد بها نضج الأعضاء الجنسية واكتمال وظائفها عند الذّكر والأنثى، إلى جانب كل ما قيل عن الخصائص المميزة لمرحلة المراهقة، فإنّ طبيعة البرنامج الدّراسي الذي يتلقاه المراهق في مرحلة التعليم المتوسط، تختلف كلياً عن النمط الذي تعود عليه في المرحلة الابتدائية، شكلاً من حيث الجانب المنهجي والبيداغوجي ومضمونا من حيث المحتوى العلمي، دون إهمال اختلاف المحيط المدرسي خاصة الطاقم التربوي والزملاء وحتى المحيط المادي.

تتناسب متطلبات الإنسان مع عمره، فخلال المراهقة تظهر حاجات نفسية واجتماعية عديدة تميزها عن مراحل العمر الأخرى، يتوجب على المجتمع والمدرسة خاصة تحليلها وتفهمها وتوفيرها للمراهق من اجل خلق جوّ دراسي وتكوين صحي مؤدي إلى النجاح، وهذا ما نهدف له من خلال بحثنا إذ الجهل بما يحتاجه المراهق نفسياً واجتماعيا يؤدي إلى التعامل معه بشكل سلبي وبأسلوب خاطئ، يخلق مواجهات وصراعات تعيق الاتصال بين الراشد والمراهق، خاصة في محيطه المدرسي حيث يؤثر عليه ذلك ويعود بالسّلب على تحصيله ومساره الدّراسي.

تستوقفنا في هذا المقام دراستان الأولى قام بها **خالد الطحان** سنة (1972) في سوريا، وشملت عينة البحث 648 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، طبق عليهم الباحث استبياناً مقتبساً من قائمة موني، ونتيجة لهذه الدراسة اتضح أن أهم المشكلات التي يعاني منها المراهق السوري المتمدرس حسب الترتيب هي:

- مشكلات اقتصادية.
- مشكلات تكيف شخصي.
- مشكلات مدرسية.
- مشكلات قضاء وقت الفراغ.
- مشكلات تتصل بالجوانب الأخلاقية.
- مشكلات تتعلق بالتفكير الجنسي.

(محمد خالد الطحان،1977)

أما الدراسة الثانية قام بها **عبد العلى الجسماني** وزميله **خالد الطحان** تحت عنوان (مشكلات الطالب المراهق في دولة الإمارات العربية المتحدة) سنة (1981) ولخصا من خلالها جملة من الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس أهمها:

- الحاجة إلى الاستقلال الذاتي والتخلص من الاعتماد على الآخرين.
- الحاجة إلى تحقيق أبعاد الذات ومنها:

أ- الذات الواقعية.

ب-الذات الانتقالية.

ج- الذات الاجتماعية.

د- الذات المثلى.

- الحاجة إلى الانتماء:

أ- الانتماء إلى الأقران والرّفاق.

ب-الانتماء إلى مؤسسة تربوية أو اجتماعية كالمدرسة والنادي الرياضي والجمعيات الخيرية مثلاً.

ج- الانتماء إلى المجتمع بوجه عـــام.

د- الانتماء إلى الأسرة وهي تأتي أخيراً في قائمة متطلباته النفسية لأنه يعتبرها من حقوقه المكتسبة فلا نقاش في أصولها إذن.

- الحاجة إلى الإتقان: إذ أن المراهق يلوم نفسه ويشعر بالدونية إن هو لم يتقن ما يتعلم أو ما يريد أن يتعلم وفي الغالب يحاول أن يُعجز سواه ليؤكد ذاته.
- الحاجة إلى التخلص من المخاوف.
- الحاجة إلى العطف والمحبة من قبل المدرسين والزملاء في الصف وأن يعترفوا به وبكفاءاته.
- الحاجة إلى التحرر من روح الشعور بالإثم والذنب.
- الحاجة إلى المشاركة والتعاون.
- الحاجة إلى اعتراف الآخرين به كوجود جديد يختلف عما كان عليه في الطفولة.
- الحاجة إلى الاهتمام بآرائه وكذلك الحاجة إلى نظرة شمولية يعتقد أنها تميزه عن الطفولة..إلخ.
- الحاجة إلى الاعتراف بتحقيقه إنجازات ناجحة ومدحه من طرف المدرسين والزّملاء والأسرة وغيرهم ممن يحيطون اجتماعيا به.

إنّ رغبات المراهقين تعبر عن حاجاتهم وتطلعاتهم، فهي أداة صالحة لمعرفة كيفية ميل الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط في نطاق المدرسة، وهي وسيلة لمعرفة معالم تكوين الاتجاهات الاجتماعية لديهم والتي تظهر من خلال جماعة الرفاق أول مرة، مما له أهمية في مجالات التخطيط وتوجيه المراهقين، فاتجاهات المراهق حيال أمور مختلفة قد يعبر عنها بسلوك ايجابي أو سلبي حسب الدوافع الانفعالية التي تثيرها فيه المواقف المختلفة، ويعتبر الجوّ المدرسي السّليم من أهم الدّوافع للتعليم، فعندما يشعر المتعلم أن المدرسة بيئة يرغب في التواجد بها، وأنه يحضا بتقدير من زملائه ومدرسيه، يزيد نشاطه وإنتاجه الفكري وتحصيله الدراسي، لذا على المدرسة أن تعي ما يحتاجه المراهق نفسياً واجتماعياً، لتساهم في تكوينه كراشد صالح ومفيد لنفسه ولمجتمعه.

بالتالي فلحساسية وخصوصية مرحلة المراهقة من جهة وأهمية النجاح التّحصيلي والتكيف المدرسي والاجتماعي للمراهق من جهة ثانية، ومدى تأثير مرحلة المراهقة في تحديد مصير ومستقبل الفرد، وعدم تواجد دراسات تدلنا عن الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في المرحلة المتوسطة في الجزائر من جهة ثالثة، وجب طرح الإشكال الآتي:

هل للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية تميزه عن باقي المتمدرسين وما هو ترتيبها حسب الأهمية؟

ـ فرضية البحث:

للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية تميزه عن باقي المتمدرسين.

ـ أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على سؤال محوري هو:

هل للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط حاجات نفسية واجتماعية تميزه عن غيره، وما هي هذه الحاجات؟

ـ تحديد المصطلحات والمفاهيم:

ـ الحـــاجة: مفهوم فرضي يدل على حالة من عدم الاتزان الداخلي، بسبب نقص شيء مادي أو معنوي، تؤدي إلى توتر وإثارة الكائن الحيّ وتدفعه إلى النشاط والاستمرار فيه، حتى يحصل على ما ينقصه ويشبع حاجته ويعود إليه التوازن الدّاخلي (كول Cole , 1964).

ـ الحاجات النفسية: نعني بها المتطلبات أو الخصائص النفسية الملحة التي تقتضي تفعيلا وتستوجب تحقيقا عن طريق تلبيتها وتوفيرها، ويحول عدم تحقيق ذلك إلى ظهور حالة من اللاتوازن لدى الفرد مما يؤدي إلى تهديد أمنه النفسي، ومثالنا على ذلك حاجة الإنسان الملحة للثقة بالنفس فمن لا يثق بنفسه لا يبادر بها إلى أي انجاز، وبالتالي فهو يستصغر من شانه ولا يتيح لقدراته وإمكاناته العقلية والفكرية من أن تتطور وتنضج، إذن فحاجاتنا النفسية مرتبطة ببعضها تعمل وفق تناغم واحد هدفه الحفاظ على التوازن النفسي (كول Cole, 1964).

ـــ التعريف الإجرائي لمفهوم الحاجات النفسية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط يتمثل في :

1 – الحاجة إلى التركيز في التفكير.

2 – الحاجة إلى المثالية والكمال بين الزملاء.

3 – الحاجة إلى الثقة بالنفس.

4 – الحاجة إلى التخلص من القلق الدائم حول أتفه الأمور.

5 – الحاجة إلى التخلص من أحلام اليقظة الدائمة.

6 – الحاجة إلى التخلص من مخاوف الامتحانات والرسوب والشك في القدرات.

7 – الحاجة إلى التخلص من المجادلة الكثيرة والعصبية والتقلبات المزاجية.

8 – الحاجة إلى التخلص من عدم القدرة على تحمل المسؤولية.

تعرض هذه الحاجات النفسية عبر المقياس في شكل عبارات لفظية تقترح على المراهقين من عينة البحث، وتخضع الإجابات فيما بعد للتحليل العاملي بهدف ترتيبها حسب الأهمية.

ـ الحاجات الاجتماعية: ونعني بها ما يطلبه الفرد من المجتمع، ويؤدي الحرمان أو عدم تحقيق الحاجة الاجتماعية إلى اضطراب التوازن النفسي الاجتماعي، مما يشكل خطر على الفرد ويهدد أمنه ويؤثر سلبا عليه وعلى الجماعة، وتظهر أهمية الحاجات الاجتماعية في حياتنا اليومية، إذ يعاقب المنحرف عن القوانين والأنظمة مثلا بالحرمان من الحرية وقضاء مدة معينة في السّجن.

يسهل تحقيق الحاجات الاجتماعية عملية التفاعل والتواصل مع الآخر، مما ينجح التعايش الاجتماعي والعمل ضمن منظومة واحدة أساسها التكامل(كول Cole, 1964).

ـ التّعريف الإجرائي لمفهوم الحاجات الاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط يتمثل في:

1 – الحاجة إلى المساواة في التّعامل بين المراهق وغيره من زملاءه.

2 – الحاجة إلى التحفيز والتّشجيع.

3 – الحاجة إلى الحرية في التّعبير عن الرّأي وإبراز الاتجاه الذّاتي.

4 – الحاجة إلى الإشعار بوجود المدرس كمرشد ودليل في الحياة.

5 – الحاجة إلى تفهم المدرسين والإدارة للمراهق.

6 – الحاجة إلى الأمان والثقة من قبل مدرسيه وزملاءه.

7 – الحاجة إلى المحبة من طرف زملاءه ومدرسيه.

8- الحاجة إلى المدرس للتخفيف من شأن القلق والانفعالات.

9- الحاجة إلى المرونة في التعامل معه.

10- الحاجة إلى الإشعار بالمسؤولية وتدريب المراهق على حملها.

11- الحاجة إلى بث الطمأنينة والاهتمام من طرف المدرسين.

12- الحاجة إلى تفهم الانعزال والحساسية المفرطة لبعض المراهقين من قبل المدرسين.

ـ تعرض هذه الحاجات الاجتماعية عبر المقياس في شكل عبارات لفظية تقترح على المراهقين من عينة البحث، وتخضع الإجابات فيما بعد للتحليل العاملي بهدف ترتيبها حسب الأهمية.

ـــ المراهقة:

لغةً:

كلمة المراهقة تفيد معنى الاقتراب أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم رهق بمعنى **غشى** أو **لحق** أو **دنى** من (فقه اللغة للثعالبي الباب الثاني، الفصل السابع)، فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج.

أما الأصل اللاتيني لكلمة المراهقة فهو Adolescence أي الاقتراب المتدرج من النّضج (هارمان Hariman , 1947).

اصطلاحا:

المراهقة بمعناها العام هي المرحلة التّي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، وهي عملية بيولوجية عضوية في بدئها وظاهرها اجتماعية في نهايتها.

أما المعنى الدقيق للمراهقة فهو المرحلة التي تسبق وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، تمتد من الحادية عشر أو الثانية عشر سنة إلى غاية الواحد والعشرون سنة، أي من البلوغ إلى الرشد فعندما يصل الفرد إلى نهاية الطفولة المتأخرة ينتقل إلى فترة البلوغ الذي لا يتجاوز عامين أو ثلاثة من حياة الإنسان، ثم تتطور هذه الفترة إلى مرحلة المراهقة التي تمتد إلى اكتمال النضج في سن الرشد (فؤاد البهي السيد، 1997).

ـ التعريف الإجرائي لمفهوم مرحلة المراهقة: نعني بالمراهق في بحثنا كل أنثى أو ذكر يتراوح سنه بين الثانية عشر والسّادسة عشر سنة.

حدود البحث:

ـــ منهج البحث:

إنّ البحث عن الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التّعليم المتوسط يندرج ضمن دراسة وصفية، إذ أننا نحاول أن نصف ونتعرف على هذه الحاجات بتحليلها وتصنيفها حسب الأهمية.

يركز المنهج الوصفي على التحليل لوصف السلوك وإظهار صورته الواقعية، خلال مراحل النمو المختلفة أو في مرحلة عمرية محدودة من مراحل نمو الفرد، باختلاف الظروف الثقافية والاجتماعية والحضارية، والمنهج الوصفي لا يهتم فقط بوصف خصائص النمو المختلفة للفرد (الجسمية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية، الحسية، الحركية، النفسية...إلخ) عند كل سن، بل يهتم أيضاً بكيفية تغير هذه الصفات مع مرور الزمن، إذ أن التحليل يظهر الخصائص الهامة والفعالة في الفترات العمرية المختلفة مما يساعد على تمييزها .

فالباحث في النمو العقلي للطفل مثلاً لا يهتم فقط بوصف نوع العملية وخصائصها عند كل سن معين، بل يتعدى ذلك إلى محاولة التعرف على الطريقة التي يتبعها هذا النمو في مراحله المختلفة أي كيفية حدوثه، وبالتالي فالمنهج الوصفي في دراسة النمو الإنساني لا يتناول الوضع القائم لأي مظهر من مظاهر النمو والعلاقات المتبادلة بين هذه المظاهر فحسب، بل يتناول أيضاً التغييرات التي تحدث لهذه المظاهر النمائية، نتيجة لمرور الزمن فهو يحللها ويصفها خلال تطورها عبر فترة تمتد شهوراً وسنوات عديدة.

أن الدراسات الوصفية في مجال علم النفس، تزودنا بمعلومات علمية وعملية عن الموقف الحالي للنمو، وتمدنا أيضاً بالحقائق التي يمكن أن نبني عليها مستويات أعلى من الفهم العلمي عن النمو الإنساني ومظاهره المختلفة.

ـــ أدوات البحـــث:

تتلخص أدوات البحث في مقياس مكون من 53 عبارة، تعبر في مجملها عن حاجات نفسية واجتماعية مختلفة، وتتعلق جميعها بالمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، تقترح هذه الحاجات على أفراد العينة الأساسية للبحث، ومن خلال النتائج نصل إلى ترتيبها الصحيح حسب الأهمية وذلك باستخدام تقنية التحليل العاملي.

ـــ مصادر اقتباس المقياس :

لقد جعلنا من الخلفية النظرية والدراسات السابقة لميدان المراهقة والتّمدرس، سنداً علمياً في صياغة بنود المقياس وضبط حدوده شكلاً ومضموناً، لكننا نذكر على سبيل التحديد الدراسات التي اعتمدنا عليها في الاقتباس والقياس المباشر وهي:

1- اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية.

إعداد: **عطية محمود هنا** (1972)

2- أهم الدراسات التي أجريت في القرن العشرين سواءً في البلدان العربية أو غير العربية، والتي ذكرت آنفاً في الدراسات السابقة المدمجة في الإشكالية، وهي في الغالب تبحث عن المشاكل الخاصة بالمراهق المتمدرس باستخدام قائمة «**موني للمشكلات**» والتي أجمعت نتائجها على حاجات ضرورية للمراهق المتمدرس.

3- نتائج الدراسة أو البحث الميداني الذي قاما به كلاً من **عبد العلي الجسماني** و**خالد الطحان**، تحت عنوان : « *مشكلات الطالب المراهق في دولة الإمارات العربية المتحدة* » سنة (1981).

ـــ مجتمع البحث:

بما أن بحثنا يصنف ضمن الأبحاث النفسية الاجتماعية المدرسية، توجب علينا أن نستقي المعطيات الميدانية من داخل المدرسة، الخاصة بالتكوين في المرحلة المتوسطة أي الإكمالية، وهذا لاستقبالها التلاميذ التي تدخل أعمارهم ضمن المجال المحدد في البحث، أي من أثنتا عشر إلى ستة عشر سنة ويندرج مجتمع البحث والمقدر عدد ا فراده بـ 1546 تلميذ وتلميذة في هذه الفئة، كما ينتمي أفراده إلى الإكماليات الواقعة في نفس المقاطعة

الإدارية لمقر سكنى الباحث، لقربها المكاني مما يسهل عملية الاتصال ولتكون النتائج معبرة عن المجتمع الذي يعيش فيه الباحث.

المؤسسات الإكمالية التي مثلت مكان البحث هي:

إكمالية البنات بالشراقة: التي احتوت على 602 تلميذ من مجمل أفراد مجتمع البحث، وهي مؤسسة تربوية تعليمية تعنى بالتكوين المتوسط، تنتمي إداريا للأكاديمية التربوية جزائر غرب.

فتحت أبوابها في سبتمبر من عام 1969، وكانت عبارة عن مركز لتكوين البنات خاص بالنشاطات والحرف اليدوية كالطبخ والخياطة، بلغ عدد المتربصات به في البداية 64 متربصة، وفي عام 1986 تحول إلى اكمالية مختلطة تبلغ مساحتها الحالية 8757.50 متر مربع، تحتوى على 14 قاعة وورشتين ومخبرين، أما عدد الأساتذة فهو 29 أستاذ كما يعمل بها 11 موظف بين أداري ومنسق تربوي (مراقب) وعمال.

يستفيد التلاميذ فيها دورياً من زيارة منتظمة لمستشار التّوجيه وطبيب الصّحة المدرسية.

متوسطة ابن الجبير: احتوت على 944 تلميذ من مجموع أفراد مجتمع البحث، وهي مؤسسة تربوية تعليمية للتكوين المتوسط تنتمي إداريا للأكاديمية التربوية جزائر غرب، فتحت أبوابها كإكمالية مختلطة يوم 15 أفريل 1967.

تحتوي على 15 قاعة، 2 مخابر، 2 ورشات بالإضافة إلى مدرج، يقدر عدد الأساتذة في جميع التخصصات بـ 38 أستاذ بالإضافة إلى 18 موظف بين إداري ومنسق تربوي (مراقب) وعامل.

تستفيد الإكمالية من زيارة ميدانية دورية لمستشار التوجيه وطبيب الصحة المدرسية، بالتنسيق مع مركز الصحة المدرسية والواقع بالإكمالية 3 الشراقة، كما يذكر أن للمؤسسة نشاطات ومشاركات رياضية بين المدارس والإكماليات الأخرى.

ـــ عينة البحث:

لقد تم تحديد عدد أفراد العينة بـ300 فرد لتناسبه إحصائيا مع عدد بنود المقياس والمقدرة بـ 53 بند، وعينة البحث مختارة من مجتمع البحث أي من مجموع 1546 فرد، وقد تم اختيار أفراد العينة على النّحو التالي:

ـ تقسيم العدد الإجمالي لأفراد العينة إلى نصفين، وأخذ 150 تلميذ من كِلا الإكماليتين ليكون التوزيع عادلا.

ـ اختيار أربعة أقسام متنوعة بطريقة عشوائية من كلا الإكماليتين، على أن تشمل كل المستويات أي قسم من السنة الأولى متوسط وآخر من الثانية والثالثة والرابعة، لضمان أن تغطي العينة الأساسية المجال العمري المحدد بين أثنتا عشر وستة عشر سنة.

علما أنّ متوسط عدد الأفراد في القسم يساوي 32 تلميذ.

كما لم يؤخذ عامل الجنس بعين الاعتبار في عملية الاختيار لأنه ليس من متغيرات البحث.

في الأخير تم التحصل على عينة بحث مكونة من 300 تلميذ، تشمل كل مستويات التعليم المتوسط وينتمي أفرادها عموما إلى نفس المقاطعة الإدارية وبالتالي إلى نفس الحيز الاجتماعي مما يساعد على تعميم نتائج البحث على هذه المنطقة.

ـــ كيفية جمع البيانات:

بعد الاتصال بالمسئولين الإداريين في المؤسسة التربوية الإكمالية التي اخترناها، والتي قبل مسئولوها وعلى رئسهم مدير المؤسسة التعاون معنا وتسهيل المهمة علينا، قمنا بتقديم عدد من الاستمارات إلى المراقبين العامين الذين قاموا بتوزيعها على التلاميذ في الأقسام، بمراعاة أن يشمل التوزيع جميع المستويات الدراسية لتحقيق شرط التنوع العمري لأفراد العينة.

لقد سمح للتلاميذ بأخذ الاستمارات معهم خارج المؤسسات التربوية وبعد فترة أعادوا تسليمها للمراقبين التربويين، دامت الفترة بين تسليم الاستمارات واسترجاعها كلها من نوفمبر 2005 إلى فيفري 2006.

للإشارة فإن الاستمارات قدمت دون أية قراءة أو تعليق، ولذلك توخينا أن تكون واضحة ودقيقة من حيث الشكل والمضمون، وعندما جمعت لم تؤخذ الاستمارات الناقصة أو التي أجيب على بنودها بنعم أو لا في آن واحد، ولا التي كتب عليها تعاليق في الهامش بعين الاعتبار، بل اعتمدنا فقط الاستمارات التي تقيد المجيب فيها بالتعليمة المحددة في المقياس.

ـ كيفية تحليل النتائج:

بعد جمع 300 استمارة سليمة وصالحة من حيث طريقة الإجابة، قمنا بتفريغ محتواها في مصفوفة النتائج (الملاحق) لقد استعنا في تحليل النتائج بعد تفريغها، بتقنية التحليل ألعاملي كأداة إحصائية، سمحت بتحليل

وتصنيف وترتيب الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حسب الأهمية.

نتائج البحث:

ـــ عرض النتائج :

بعد تطبيق المقياس المصمم من قبل الباحثة والذي احتوى على مجموعة من الحاجات النّفسية والاجتماعية المعبر عنها من خلال 53 بند أو عبارة، على العينة الأساسية للبحث والتي بلغ عدد أفرادها 300 مراهق متمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، جمعت إجابات الأفراد كلها في مصفوفة معطيات، فاعتمد الحاسوب 292 استمارة إجابة واستبعد 08 استمارات لنقص أو خلل في إجاباتها ثمّ تمّ إخضاع البنود إلى تقنية التّحليل العاملي، والتّي سمحت بتحليل الإجابات وترتيبها وتصنيفها حسب دلالتها الإحصائية، للخروج بنتيجة تمكننا التحقق من صدق فرضية البحث والتي نصت على أن:

للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية تميزه عن باقي المتمدرسين.

تفريغ البيانات: الإحصاء الوصفي:

جدول رقم 01: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والشيوع لكل متغير أي بند من بنود المقياس.

N=292

رمز المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الشيوع
A	0,8938	0,3086	0,328
B	0,5103	0,5008	0,122
C	0,8664	0,3408	0,343
D	0,9281	0,2588	0,26
E	0,1815	0,3861	0,143
F	0,9315	0,253	0,26
G	0,5822	0,494	0,182
H	0,3699	0,4836	9,905E .02
I	0,3562	0,4797	0,212
J	0,5548	0,4978	0,23
K	0,3253	0,4693	5,473E . 02
L	0,7534	0,4318	9,607E .02
M	0,3459	0,4765	0,273
N	0,8288	0,3774	0,228
O	0,8664	0,3408	0,375
P	0,1507	0,3584	0,455
Q	0,6678	0,4718	0,31
R	0,5308	0,4999	0,229
S	0,3115	0,4653	0,439
T	0,4418	0,4975	0,481
U	0,2705	0,445	0,289
V	0,2808	0,4502	0,418
W	0,363	0,4817	0,311
X	0,3014	4596	0,34
Y	0,4863	0,5007	0,373
Z	0,2534	0,4357	0,449
AA	0,3699	0,4836	0,428
AB	0,4932	0,5008	0,214
AC	0,2979	0,4581	0,27
AD	0,3151	0,4653	0,385
AE	0,2774	0,4485	0,215
AF	0,6404	0,4807	0,368
AG	0,8356	0,3713	0,242
AH	0,9315	0,253	0,24
AI	0,9418	0,2346	0,243
AJ	0,1986	0,3997	0,407
AK	0,5856	0,4935	0,211
AL	0,4829	0,5006	0,401
AM	0,5616	0,497	0,355
AN	0,3014	0,4596	0,199
AO	0,6815	0,4667	0,308
AP	0,4452	0,4978	0,335
AQ	0,7329	0,4432	0,279
AR	0,4212	0,4946	0,177
AS	0,4555	0,4989	0,18
AT	0,4863	0,5007	0,335
AU	0,5	0,5009	0,431
AV	0,3938	0,4894	0,187
AW	0,774	0,419	0,291
AX	0,6507	0,4776	0,118
AY	0,3527	0,4786	0,254
AZ	0,4897	0,5008	0,282
BA	0,6199	0,4863	0,132

- جدول رقم 02: الإحصائيات النهائية.

رقم المتغير	المجموع	النسبة المئوية لمشاركة كل عامل في التباين الكلي	النسبة المئوية المتجمعة الصاعدة لمشاركة كل عامل في التباين الكلي
01	6,187	11,674	11,674
02	2,817	5,315	16,990
03	2,114	3,988	20,978
04	1,966	3,709	24,686
05	1,702	3,212	27,898
06	1,631	3,077	30,957
07	1,571	2,964	33,940
08	1,502	2,833	36,773
09	1,464	2,763	39,536
10	1,391	2,624	42,160
11	1,310	2,473	44,632
12	1,249	2,357	46,989
13	1,240	2,339	49,328
14	1,183	2,233	51,561
15	1,141	2,153	53,713
16	1,128	2,129	55,842
17	1,067	2,014	57,856
18	1,048	1,978	59,833

61,751	1,917	1,016	19
63,564	1,814	0,961	20
65,341	1,776	0,914	21
67,085	1,745	0,925	22
68,790	1,705	0,904	23
70,412	1,622	0,859	24
71,983	1,571	0,833	25
73,520	1,537	0,814	26
74,987	1,467	0,778	27
76,423	1,436	0,761	28
77,832	1,409	0,747	29
79,204	1,372	0,727	30
80,498	1,294	0,686	31
81,749	1,251	0,663	32
82,956	1,207	0,640	33
84,152	1,195	0,634	34
85,322	1,170	0,620	35
86,480	1,158	0,614	36
87,557	1,077	0,571	37
88,591	1,034	0,548	38
89,589	0,998	0,529	39

90,535	0,946	0,501	40
91,477	0,941	0,499	41
92,391	0,914	0,484	42
93,256	0,866	0,459	43
94,098	0,842	0,446	44
94,893	0,795	0,421	45
95,676	0,783	0,415	46
96,388	0,712	0,377	47
97,089	0,701	0,372	48
97,759	0,670	0,355	49
98,363	0,605	0,320	50
98,924	0,561	0,297	51
99,469	0,545	0,289	52
100,000	0,531	0,281	53

تحليل النتائج:

قبل تطبيق تقنية التحليل العاملي، تم التأكد من أن مصفوفة الارتباطات تتوفر على الشروط اللازمة والتي تتمثل في:

1 ـ إجراء اختبار «**برتلت** Bartlett» والذي جاءت قيمته كبيرة ودالة عند 0,05 وتساوي 3156,275 مما يدل على أنّ معاملات الارتباط في المصفوفة تختلف عن 0 .

2 ـ تطبيق اختبار **كايزر ـ ماير ــ** Kaiser- Meyer- Olkin measure of sampling adequacy لفحص مدى تجانس العينة، حيث جاءت النتيجة أكبر من 0,5 مما يدل على أن العينة متجانسة، وبالتالي

يمكن تطبيق التحليل ألعاملي أي أن الارتباطات بين مختلف أزواج المتغيرات يمكن تفسيرها بالمتغيرات الأخرى (KMO=0,728).

لقد أظهرت نتائج التحليل ألعاملي الخاصة بدراسة «الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط» ما يلي:

جدول رقم 03: **تشبعات المتغيرات على العوامل ونسبة التباين المفسرة من كل عامل بعد عملية التدوير بطريقة Varimax**.

العامل	رمز البند	الفقرة مرقمة حسب ترتيبها في المقياس	التشبع
الأول (11.67%) العبارات الدالة عن **الحاجة إلى الحرية وتحسين العلاقة بين المدرس والتلميذ داخل المدرسة**	S	19-في المدرسة يوجه إلي التوبيخ لأمور ليست لها أهمية كبيرة.	0.65
	T	20-أشعر أنه لا يسمح لي بحرية كافية في المدرسة.	0.63
	V	22-أشعر أني أعاقب بسبب الأمور التافهة كثيرا في المدرسة.	0.62
	AA	27-أشعر أنه لا يوجد من يفهمني.	0.40
	AF	32-أشعر أن مدرسي يفهمني.	-0.50
	AK	37-أرى كثيرا أن بعض المدرسين يهتمون اهتماما ضئيلا بطلبتهم.	0.41
	AM	39-لا يراعي مدرسونا إحساسات الطلبة.	0.46
الثاني (05.31%) العبارات الدالة عن **الحاجة إلى تجاوز العوائق النفسية والتحرر من الميل للإنفراد**	X	24-لدي مشكلات تثير قلقي أكثر مما لدى معظم زملائي.	0.33
	Y	25-أجد من الصعب التحدث عن مشاكلي.	0.41
	AN	40-لا أجد شيئا مسليا أفعله في العطلة الصيفية.	0.35
	AO	41-أقلق بسبب الامتحانات.	0.53
	AP	42-لا أستطيع تركيز اهتمامي وانتباهي.	0.49

	AQ	43-أحتاج للمساعدة في اكتشاف قدراتي.	0.37
	AT	46-أسرح في الخيال كثيرا.	0.35
	AU	47-إني قلق جدا.	0.60
	AV	48-إني سريع النسيان.	0.38
	AZ	52-لا أجد الوقت الكافي للترويح عن النفس.	0.50
الثالث (03.98%) العبارات الدالة عن **الحاجة إلى التحرر من الميل للإنفراد والشعور بالقيمة الذاتية والاعتماد على النفس**	I	9-يصعب علي أن أتعرف على الناس وأقيم علاقات معهم.	0.42
	J	10-يسهل علي أن أقابل وأتحدث إلى الناس ذوي المراكز العليا.	-0.40
	O	15-أعتقد أنني محبوب من طرف زملائي.	-0.55
	P	16-أعتقد أن الناس لا يعاملوني معاملة حسنة	0.57
	Q	17-أشعر بأني عنصر مهم داخل القسم.	-0.41
	Z	26-أشعر دائما أنني وحيد حتى مع وجود الناس من حولي.	0.50
	AB	28-إنني خجول.	0.41
	AC	29-يصعب علي التكلم مع أفراد من الجنس الآخر.	0.43
	AD	30-أشعر عادة بأني كما لو كنت أريد أن أبكي بسبب الطريقة السيئة التي أعامل بها في المدرسة.	0.41
	AE	31-أميل إلى اجتناب الآخرين بسبب رهافة شعوري.	0.38
	M	13-يطلب مني عادة أن أساعد في إعداد الحفلات المدرسية.	0.474
	N	14-أعتقد أن لدي أفكارا جيدة.	0.47
	R	18-يسمح لي بأن أبدي رأيي في معظم الأمور داخل المدرسة.	0.32
	W	23-أفضل أن أبقى بعيدا عن الحفلات المدرسية.	-0.45

	AG	33-أفضل أن أمارس النشاط المدرسي والترفيهي مع زملائي.	0.46
الرابع (03,71)	AH	34-أكون أسعد في المدرسة لو كان المدرسون أكثر عطفا.	0.39
العبارات الدالة عن **الحاجة إلى تحسين العلاقات والشعور بالقيمة الذاتية داخل المدرسة**	AI	35-يسرني أن يحب زملائي في القسم الطريقة التي أعاملهم بها.	0.348
	AJ	36-أفضل أن أتغيب عن المدرسة إن استطعت.	0.438
	AL	38-يطلب مني أن أشترك في النشاطات المدرسية بالقدر المناسب.	0.57
	A	1-أستمر في العمل الذي أقوم به حتى ولو كان متعباً.	-0.49
الخامس (03,21)	B	2-يصعب علي ان أعترف بالخطأ إذا ما ارتكبته.	0.33
العبارات الدالة عن **الحاجة إلى الشعور بالمسؤولية**	C	3-أخصص كل يوم وقتًا لتأدية واجباتي المدرسية.	-0.51
	D	4-أحافظ على المدرسة وأثاثها وأدعو زملائي لذلك.	-0.48
	F	6-من عادتي أن أكمل ما أبدأ من أعمال.	-0.43

بعد تطبيق المقياس تحصلت الباحثة باستعمال التحليل العاملي على 05 عوامل علما أن الدراسة بنيت على بعدين رئيسيين هما:

- الحاجات النفسية للمراهق.
- الحاجات الاجتماعية للمراهق.

فقد تمحور بحثنا حول فكرة أن للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية، أفضت نتائج التحليل العاملي إلى بروزها في 05 عوامل احتوت 41 بند من بين 53 طرحت في المقياس، وقد تفاوتت درجات تشبعها ما بين(0,65) و(0,43 -) .

جاءت العوامل على الترتيب الأتي:

1- عامل «**الحاجة إلى الحرية وتحسين العلاقة بين المدرس والتلميذ داخل المدرسة**» بنسبة (11,67%) وتضمن 7 عبارات أيّ بنود.

2ـ عامل «**الحاجة إلى تجاوز العوائق النفسية والتحرر من الميل للانفراد**» بنسبة (05,31%) وجمع بين 10 عبارات أي بنود .

3ـ عامل «**الحاجة إلى التحرر من الميل للانفراد والشعور بالقيمة الذاتية والاعتماد على النفس**» بنسبة (03,98%) وتضمن 10 عبارات أي بنود.

4ـ عامل «**الحاجة إلى تحسين العلاقات والشعور بالقيمة الذاتية داخل المدرسة**» بنسبة (03,71%) وتضمن 9 عبارات أي بنود.

5ـ عامل «**الحاجة إلى الشعور بالمسؤولية**» بنسبة (03,21%) وتضمن 5 عبارات أي بنود.

من خلال نتائج التحليل العاملي التي انطلقت من دراسة مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس وخلصت إلى ترتيبها حسب الأهمية، نقر بأن فرضية البحث قد تحققت فقد اتضح أن للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية تميزه عن غيره من المتدرسين، كما ترتبت هذه الحاجات حسب الأهمية وهو هدف البحث.

ـــ مناقشة النتائج:

ـ العامل الأول «العبارات الدالة على **الحاجة إلى الحرية وتحسين العلاقة بين المدرس والتلميذ داخل المدرسة**»: لقد تبين بعد عرض الجدول النهائي للنتائج (جدول رقم 02) أن عبارة «**في المدرسة يوجه إلي التوبيخ لأمور ليست لها أهمية كبيرة**» قد حازت على أكبر قدر من التشبع مقارنة بكل العبارات الأخرى بقيمة 0,65، كما تحصل العامل الأول على نسبة عالية من شروط التغيير:

(% of variance) قدِّرت بـــ **11,67%**.

بالرّجوع إلى المقياس نجد أنّ العبارة المذكورة تدل على الحرية كما أنها تدخل في أيطار الحاجات الاجتماعية، مما يدل أن للحرية داخل المدرسة المقام الأول والأهم مقارنة بباقي الحاجات الأخرى، إذ المراهق يطلب من المجتمع المدرسي أن يحد من توجيه التوبيخ إليه ليجنب الإحباط الناتج عن الوقوع في الخطأ، لقلة خبرته مما هو طبيعي ومحتمل الوقوع في هذه المرحلة حيث يتعلم المرء من أخطائه.

إنّ المراهق يحتاج إلى توسيع فضاء حريته داخل المدرسة مما يوسع مجال تعلمه لكن هذا لا يعنى أن لا يبين له المربي الصواب من الخطأ، فالأمر يتعلق بطريقة إيصال المعلومة أو النصيحة، إذ يجب تجنب استعمال

العنف بكل أشكاله المعنوية واللفظية والحركية، لأن العنف لا يولد سوا عنفاً والتوبيخ يقع ضمن دائرة الأذى والعنف اللفظي.

كما أننا نجد العبارتين أو البندين الذين يليا البند الأول (s) أي (T) و(V) يدلان أيضاً على الحرية والحاجة إلى عدم التعرض للعقاب لأمور يراها المراهق تافهة، إذن فترتيب الحاجات في العامل الأول أظهر صدارة الحاجات الاجتماعية على مطالب المراهق وبالأخص ما يتعلق بالحرية، يلي ذلك البند (AA) ويدل على الحاجة إلى التفهم من طرف الآخرين، وهي حاجة اجتماعية تشترك في معناها مع الحاجات (AF) (AK) (AM) مع فارق أن الاهتمام ومراعاة الشعور هنا يطلبها المراهق من المدرس بشكل خاص، كما أنَّه من الملاحظ على العامل الأول أن بنود الحاجات الاجتماعية كانت طاغية عليه، بالإضافة أن العبارات الدالة عن الحاجة إلى الحرية داخل المدرسة تحصلت على النسبة الأعلى من التشبع.

ـ العامل الثاني «العبارات الدالة عن **الحاجة إلى تجاوز العوائق النفسية والتحرر من الميل للإنفراد**» :

نلاحظ أن البندين (X) و(Y) تحصلا على أكبر قيمة تشبع في هذا العامل، وهما يعبران عن الحاجة إلى التحرر من التمحور حول الذات وتوسيع النظر نحو الآخرين، بالإضافة إلى التحرر من التكتم عن المشاكل الخاصة وضرورة التفريغ والبوح، لمن هو أهل لذلك من أخصائيين نفسيين واجتماعيين يجب توفيرهم داخل المدرسة أو الأولياء، أما البنود المتبقية من العامل الثاني وهي (AN) (AO) (AP) (AQ) (AT) (AU) (AV) (AZ) فهي كلها حاجات نفسية تدل في مجملها على ضرورة تخطي العوائق والعراقيل النفسية، من مخاوف مدرسية وقلق من الامتحانات وقلة تركيز وملئ للفراغ ... إلخ.

عموماً اتضحت ملامح الحاجة إلى الحرية كمعطى نفسي في بداية العامل الثاني كسابقه، مع فارق أنه ظهر في الأول كمطلب اجتماعي.

ـ العامل الثالث «العبارات الدالة عن **الحاجة إلى التحرر من الميل للإنفراد والشعور بالقيمة الذاتية والاعتماد على النفس**»:

دلّ كلاً من البندين الأولين (I) و(J) في العامل الثالث على حاجات اجتماعية تعبر عن طلب المراهق المساعدة الاجتماعية، ليتعلم أن يعتمد على نفسه في إقامة علاقات اجتماعية والإقدام في المواقف الاجتماعية

الحرجة، أما البنود الثلاثة التالية أي كل من (O) (P) (Q) فهي حاجات اجتماعية تدل على ضرورة الشعور بحب واهتمام الزملاء، والمعاملة الحسنة من طرف الغير داخل المدرسة والشُّعور بالقيمة والتميز في القسم، وكلها حاجات تعزز تلبيتها ثقة المراهق بنفسه وتعلي من قيمة الذات لديه، أما البنود الخمسة المتبقية وهي مرتبة كالآتي (Z) (AB) (AC) (AD) (AE) فهي تدل على الحاجة إلى التحرر من الميل للإنفراد عامة، إذ تظهر الحاجات (Z) (AB) (AE) ضمن المتطلبات النفسية، فالمراهق من خلالها يعبر عن حاجته إلى القوة النفسية للتخلص من الشعور بالوحدة والخجل وحساسية الشعور الزائدة، أما الحاجتان المتبقيتان أي (AC) (AD) فتنتميان إلى المتطلبات الاجتماعية إذ تحملا بعداً علائقياً اجتماعياً.

ـ العامل الرابع «العبارات الدالة عن **الحاجة إلى تحسين العلاقات والشعور بالقيمة الذاتية داخل المدرسة**»:

أين بدأ الترتيب فيه بحاجتين دالتين على طلب المراهق للشعور بالقيمة الذاتية غير أن البند (M) يعبر عن حاجة اجتماعية، أي طلب القيمة الذاتية من الجماعة أما البند (N) فينتمي للحاجات النفسية لأنه يعبر عن الحاجة للشعور بالقيمة العقلية الذاتية، أي صورة الذات الإيجابية في عين المراهق نفسه، بعد ذلك جاء البند (R) وهو ينتمي للحاجات الاجتماعية ويعود بنا إلى طلب الحرية وهي هنا حرية الرأي أي الحرية الفكرية والمعنوية، يلي ذلك البند (W) وهو حاجة نفسية تدعو للتحرر من الميل للإنفراد الذي يرى الكثير من الأخصائيين والدارسين لمرحلة المراهقة أنه من مميزاتها الشائعة، ثم استكمل العامل الرابع باستعراض خمس حاجات اجتماعية تعبر في مجملها على ضرورة تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وهي مرتبة كالأتي: (AG) (AH) (AI) (AJ) (AL) إذ تشير إلى علاقة المراهق بزملائه ومدرسه ومدرسته وحتى نشاطاته المدرسية، وضرورة محاولة المجتمع المدرسي جعل العلاقات الإنسانية تظهر بصورة أكثر ايجابية مما هي عليه الآن.

ـ العامل الخامس «العبارات الدالة عن **الحاجة إلى الشعور بالمسؤولية**»:

تضمن خمس بنود عبرت كلها عن الحاجة إلى الشعور بالمسؤولية، وتوزعت كالأتي: (A) (B) (F) دلت عن حاجات نفسية للشعور بالمسؤولية تجاه العمل أو الفعل المرتكب.

أما البندان (C) و(D) فكانتا حاجتين اجتماعيتين دلتا على الشعور بالمسؤولية تجاه الواجبات المدرسية، مما يوحي بفكرة الواجب وهي خاصية اجتماعية تغرسها الشرائع والقوانين والأعراف والأخلاق في الفرد، بالإضافة إلى الشعور بالمسؤولية تجاه المحيط المدرسي المادي الذي هو ملك للمجتمع.

ـ بعد عرض ومناقشة النتائج لاحظنا عامة أن حاجات المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط قد تنوعت وتفاوتت أهميتها من حاجة إلى أخرى، وعبرت في الإجمال عن: 41 حاجة 22 منها اجتماعية و19 نفسية تتصدرها المطالبة بالحرية من المجتمع المدرسي، وتتنوع ليظهر ذلك من خلال عنوان كل عامل وهو المعبر عن المضمون العام لبنوده أي المحتوى المعنوي لها، لتنتهي بالعبارات الدالة عن الحاجة إلى الشعور بالمسؤولية وهذا أمر طبيعي إذ أن الإنسان في مرحلة المراهقة يتوق إلى الحرية التي تقف المسؤولية حاجزا أمام الوصول إليها، لذا يرى فيها المراهق عبئاً وعائقا هاما لا يمكنه من تحقيق كل حاجاته.

ـــ الاستنتاج العام:

لقد وجهتنا خطوات البحث العلمي الموضوعية، وخلصت بنا المنهجية المتبعة إلى ما هو مرجو من كل سؤال ومستهدف من كل بحث، إنه الجواب أو النتيجة أي الحقيقة.

إنّ الباحث حين يصل إلى مرحلة الاستنتاج يرى بحثه كاملاً بين يديه، فتتكشف له الخبايا وتستشف أمامه الحقائق ليقر حينئذ بالفرضيات أو يفندها وفي كلتا الحالتين أصاب هدفاً وأحرز مكسباً من شأنه إثراء رصيد البحث العلمي وتزكيته، وأن ضؤل أو صغر في عين المطلع إذ المعلومات لا تقاس بحجمها قدر ما توزن بصدقها وقربها من الحقيقة، وحين ذاك بات من الأحسن أن يبحث في إشكاليات خاصة محددة المتغيرات وضيقة الحدود، على أن ينتهي البحث في المقابل إلى نتائج واضحة ودقيقة قد يكون احتمال الصدق فيها أعلى، من تلك النتائج الصادرة عن البحث في إشكاليات عامة متشعبة المتغيرات واسعة الآفاق، تجول بالباحث في متاهات مترامية الأطراف لا شأن لها سوا أن تجهد العقل وتهدر الوقت والمال، في حين لا تكاد تخرج به في الأخير غالى نتيجة ملموسة ومعلومات علمية موثوق بها لتعزيز بناء صرح الفكر العلمي.

لقد توصلنا إلى النتيجة النهائية والتي تمثلت في تحقق الفرضية العامة للبحث فقد تبين أن للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر حاجات نفسية واجتماعية، إذ كانت النتائج وصفية مصنفة حسب الأهمية بحيث عرضت كل الحاجات مرتبة حسب خصائصها الإحصائية والتي تعكس أهميتها عند

المراهق، وبالرجوع إلى الخلفية النظرية التي انطلق منها بحثنا، نخلص إلى أن مرحلة المراهقة هي فترة عمرية تتسم بنشاط بيولوجي ظاهر عبر التّغيرات الفسيولوجية والبنيوية للجسم ونموّ وتحوّل نفسي واجتماعي هادف إلى النّضج وبلوغ مرحلة الرّشد، ومن هنا اكتسبت هذه المرحلة الانتقالية أهمّية وحساسية بالغة في حياة الإنسان إذ تتحدّد جرائها صفات شخصية الرّاشد فيما بعد، وبالتالي بات من واجب المجتمع المساهمة في تعزيز وترسيخ الصفات والعادات الصالحة عند المراهق واستبعاد ما هو دون ذلك، وهذا لا يتم أولاً إلا بفهم طبيعة المراهق والتعرف على صراعاته النفسية والاجتماعية، والتي يكتب من خلالها رسالة للمجتمع على الأولياء والتربويين والأخصائيين ترجمتها وفهمها لا إهمالها والتعامل معها بعنف وجهل، ومن أولى نوافذ هذا الفهم البحث عن ما يحتاجه المراهق نفسيا واجتماعيا أي كيف يريد أن يتعامل معه المجتمع من جهة وما هي الخصائص النفسية التي تساعده وتسهل عليه عملية النضج والرشد السليم من جهة أخرى، إن الإجابة عن هذه الأسئلة تؤدي بنا حتماً إلى التوصل لتسوية مثلى تخدم مصلحة المراهق والمجتمع في آن واحد، إذ أن معرفة حاجاته النفسية والاجتماعية تقربنا أكثر من فهم طبيعته وبالتالي إرشاده وتوجيهه وفقاً لذلك وهو ما تمحور حوله بحثنا.

كما تبين لنا أيضاً أن للحرية داخل المدرسة الحصة الأوفر من المطالب الاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط، لكن لا يعني هذا أن يلبي المجتمع المدرسي له هذا المطلب بشكل غير مدروس وبطريقة اعتباطية، فتتحول الحرية إلى إباحية وسلاح في يد المراهق لا يعرف استعماله فتشكل بذلك خطراً عليه وعلى من حوله، لكن تبقى الريادة في التعامل مع المراهق لعملية التوجيه والمراقبة الغير مباشرة، وهذا يتطلب تكويناً وإعدادا خاصاً يسمح للأستاذ أو المربي، أن يكون على وعي ودراية بالطرق التربوية والوسائل البيداغوجية والميكانيزمات اللازمة للتنشئة السليمة والصحيحة.

إن معرفتنا الآن ولو بجزء صغير مما يحتاج إليه المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر نفسيا واجتماعياً، تدعونا إلى توظيف هذه المعلومات لابتكار أمثل طرق التعامل والتواصل مع المراهق، باحترام حاجاته ومراعاة طبيعته المرحلية للمساهمة في بناء شخصية راشد سوي، لا آثار لإيديولوجية الحرمان وعدم التفهم والتجاهل على سماتها، شخصية مؤهلة لأن تشارك ضمن سياق مجتمع متكامل ومنتج.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1- أسعد- ميخائيل إبراهيم ومالك سليمان فحول / مشكلات الطفولة.

2- أحمد عزت راجح/ ترجمة اللغة والفكر عند الطفل- القاهرة (1967).

3- أحمد عبد العزيز سلامة/ سيكولوجية الطفولة والشخصية وجابر عبد الحميد جابر/ (كونجر وآخرين)- دار النهضة، القاهرة (1973).

4- اسحق رمزي/ ترجمة مشكلات الأطفال اليومية- دار المعارف مصر (1982).

5- أمين رويحة/ ولدي في حالة الصحة والمرض، دار القلم- بيروت (1973).

6- جابر عبد الحميد جابر (و آخرين)/ مشاكل المراهقة في المرحلة المتوسطة مركز البحوث التربوية والنفسية- بغداد (1967).

7- الجسماني والطحان/ بحث ميداني بعنوان مشكلات الطالب المراهق في دولة الإمارات العربية المتحدة سنة (1981).

8- حسن لانج لونج/ المراهق الأندونيسي، رسالة ماجيستير- جامعة عين شمس- القاهرة (1967).

9- الحافظ- نوري/ المراهق، دراسة سيكولوجية / المؤسسة العربية للدراسات والنشر- بيروت (1981).

10- حمدي عبد الحارس البخشوانجي وسيد سلامة ابراهيم/ ممارسة الخدمة الاجتماعية في المدرسة/ المكتب الجامعي الحديث (2001).

11- دوقة أحمد/ الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط/ المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية. العدد الأول ـ مخبر التربية والصحة النفسية ـ جامعة الجزائر(2007).

12- درجات زكية/ مشكلات طلبة وطالبات المدارس الثانوية/ رسالة ماجستير/ جامعة عين شمس- كلية التربية- القاهرة (1959).

13- الطحان- محمد خالد، المراهق السوري مشكلاته وعلاقتها بواقعه (1977) اطروحة ماجستير/ جامعة عين شمس.

14- راجح- أحمد عزت/ أصول علم النفس/ النهضة المصرية- القاهرة (1976).

15- زكية عزيز/ حقوق الطفل/ النهضة المصرية- القاهرة (1963).

المراجع باللغات الأجنبية:

1- Allport, F. H. the Influence of the Group Association and Thought, J. Exp. Psychology. 1920, 3, P.P. 159-182.

2- Anastasi. A. Psychology Testing. 1954, P.P. 564-577.

3- Anastasi. A. Differential Psychology, 1947, P.P 432-436.

4- Archer. C. P. Secondary Education: Student Population in Monoroe W. S, Encyclipedia of Education Research. 1950, P.P 11 56-1164.

5- Ausubel, D. P, Ego development and the personality disorders, new York, Grune and starton (1953)

6- Baldwin, A. L. Kalhorn. J, and Bresse. F. H. Patterns of parental Behaviour. Psychol, Monog 1945. No 58.

7- Bamber J. H, the fears of adolescents, academic press, New York 1979.

8- Bandura, A, Walters, R. H. "Aggression" in: Child Psychology, ed by H. W. Stevenson, Univ. of Chicago Press (1963).

9- Bayley, N. Body build in adolescents studied in relation to rates of anatomical maturing with Implications for social Adjustment Psychol. Bull. 1914, 38.

10- Bayton, J. A. personlity and prejudice J. psychology. 1946, 22 P. P 59-65.

11- Bossard, J. H. S. the sociology of child development, 1948.

12- Bowibly, J, Child Care and the Growth of love. Penguin ed. (1970).

13- Boyle. D. G, A Student`s Guide to Piaget, london, Pargamon (1970).

14- Brooks, W. G. Reading Interest of High school pupils. 1939, 47, P.P. 613-621.

15- Brooks F. D. the psychology of adolescence. 1929.

16- Buhler, Karl, the mental develoment of the child (1950).

17- Burt, Cyril, the young delinquent, university of London (1955).

18- Burt, Cyril, the Beckward child university of Londond press, Londond (1955).

19- Canning, L. and Others. Permanence of vocational interest of high school boys. J. Education Psychology. 1941, 32 PP 481-494.

20- Carison, K. C psychology of adolescence 1952.

21- Cavan, R. S, Juvenile Delinquency, New York (1962).

22- Coldwin, G. G, the Impact of Mass Media Upon Children. New York (1972).

23- Cole, L, Psychology of adolescence 1936, Chapter2.

24- Debesse, M. L. adolescence, 1962.

25- Deutch, A, Our ejected children, Boston, USA (1966).

26- Dietze, A. G. some sexual differences in factual memory. Amer, J. psychology 1932, 44 PP. 321.

27- Dtaper. G. Diseases and man. 1930.

اتجاهات الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو ظاهرة الدروس التّدعيمية الخاصة بالجزائـر

د / العياشـــي بن زروق؛ أستاذ محاضر

الأستاذة / حميدة حدبـــي؛ أستاذ محاضر

جامعة الجزائر 2

ملخص الدراسة:

هدفت الدّراسة إلى معرفة اتجاهات كلّ من الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو «الدّروس التّدعيمية الخاصة» التي تقام خارج المؤسسات التربوية العمومية والخاصة المرخص بها قانونا.

المشكلة: كيف هي اتجاهات الأطراف الثلاثة (الأساتذة، التلاميذ، الأولياء) نحو الدروس التّدعيمية الخاصة ؟

الفرضيات:

1 – اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة **ايجابية** بالنسبة للممارسين لها .

2 – اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة **سلبية** بالنسبة لغير الممارسين لها.

3 – **توجد فروق** بين الجنسين من التلاميذ في اتجاهاتهم نحو الدروس التّدعيمية الخاصة.

4 – **توجد فروق** في اتجاهات الأولياء نحو الدروس التّدعيمية الخاصة باعتبار مستواهم العلمي .

العيِّنـة:

تكونت العيِّنة الكلية من 300(فرد) موزعين كالتالي:

- الأساتذة: 100 أستاذ (50 يمارسون الدروس التّدعيمية الخاصة و(50) لا يمارسونها.
- التلاميذ : 100 تلميذ (42 ذكرا) و(58 أنثى) .

- الأولياء: 100 ولي (44 ذووا مستوى تعليمي عال) و(56 ذووا مستوى منخفض) .

الأدوات العلمية المستخدمة:

لغرض قياس اتجاهات(الأساتذة، التلاميذ، الأولياء) نحو الدروس التّدعيمية الخاصة، استخدمت ثلاثة مقاييس (محكمة) من طرف مجموعة من الأساتذة المختصين في علوم التربية.

نتائج الدراسة :

أسفرت النتائج على ما يلي:

- اتجاهات الأساتذة الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة إيجابية .
- اتجاها الأساتذة غير الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة سلبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المشاركين في الدروس التّدعيمية الخاصة باعتبار عامل الجنس .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولياء باعتبار عامل المستوى التعليمي لهم (مرتفع، منخفض) .

مدخل للدّراسة :

يقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها، والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، حيث يعد أفراد مؤهلين ذوي كفاءة قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر، فيعكس النظام التربوي لأي أمة من هذه الأمم طموحاتها ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية .

وتعتبر المدرسة مؤسسة تربوية عمومية لها اعتبارها الاجتماعي ومصداقيتها في نشر وإنتاج المعرفة، وقد ساهمت المدرسة الجزائرية بقدر كبير في تحقيق المشاريع التنموية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومازالت تساهم في تمويل مختلف القطاعات بالموارد البشرية المكونة والمؤهلة علميا لإدارة دوالب الاقتصاد الوطني .

وقد عرفت المدرسة الجزائرية في العشرية الأخيرة، تحولات جذرية مست كل مكونات العملية التعليمية، وكان لهذه التغييرات الإصلاحية نتائج ايجابية كثيرة، بحسب ما أبرزته كثير من البحوث والدراسات. لكن، وبرغم الإصلاحات الإيجابية التي طرأت على المنظومة التربوية الجزائرية، إلا أن المجتمع عرف بشكل لم يسبق له مثيل في السنوات العشر الأخيرة، انتشار ظاهرة «الدروس التّدعيمية الخاصة» التي تقدم بصفة غير قانونية خارج المدرسة وفي أماكن وظروف غير ملائمة، وأصبح الكل ينظر إليها من منظوره الخاص ويتساءل عن فوائدها التربوية . فهناك من يرى أنها تعود بفائدة كبرى على التلاميذ الذين يحضرونها، وهناك من يرى أنها تسيئ إلى سمعة المدرسة الجزائرية الرسمية وتساهم تحطيم الأهداف التربوية المستقبلية السامية والطموحة التي تسعى المنظومة إلى تحقيقها، وهناك من المربين من يرى أن لها تأثير سلبي قوي على مستقبل التلاميذ الدراسي .

وفي خضم هذه الآراء والاتجاهات المتباينة حول هذه الظاهرة، تولدت لدينا رغبة في تخصيص دراسة علمية لها، علنا نتوصل إلى إجابة حقيقية مقنعة عن ايجابياتها أو سلبياتها.

وإذا عدنا إلى تاريخ التربية في الوطن العربي، نجد في دراسة قام بها الباحث المصري «الدمرداش عبد الحليم الزّهران» حول نشأة هذه الدروس أنه خلص فيها إلى أن التعليم في القديم كان حكرا على أبناء الطبقة الخاصة من الحكام وأصحاب السلطة والأغنياء، حيث كان يتلقى أبناؤهم تعليما خاصا بعيدا عن أبناء العامة من الناس، وتطور الوضع بعد ذلك لتصبح الدروس الخصوصية تقدم لعلاج ضعف التحصيل لدى بعض الطلاب في بعض المواد من أجل تحسين مستواهم، إلاّ أنّه بعد ذلك جاءت فترة بدأ فيها بعض المدللون من أبناء الأغنياء إلى الاعتماد على المدرسين الخصوصيين، ليقلد ذلك الطلاب بعضهم. فانتشرت هذه الظاهرة وأصبحت عبئا ثقيلا على بعض الأسر، وبين الباحث في هذه الدراسة أن الدروس التّدعيمية المنتشرة في بعض الدول مؤخرا، هو نمط التعليم نفسه الذي كان في القديم في مصر خاصة، لكن بصورة متطورة.

وتعتبر ظاهرة «الدروس التّدعيمية الخاصة» في «الجزائر» حدثا تربويا جديدا غريبا، وهاجسا حقيقيا للمشرفين على قطاع التربية والتعليم، كونه أصبح عاملا معرقلا للسير الطبيعي للمنظومة التربوية، ومؤشرا يمس استقرارها ويضرب مصداقيتها .

وفي غياب الدراسات وانعدامها حول هذا الموضوع في الجزائر خاصة، وانعدام الاحصائيات الرسمية، يمكن القول وبدون تحفظ أن هذه الظاهرة تعرف انتشارا واسعا في كل المستويات، والإقبال عليها يتزايد سنة بعد أخرى، والكل على دراية بانتشارها الواسع من أساتذة وأولياء وتلاميذ ومسؤولين وخاصة يومي السبت والثلاثاء مساء .

مشكلة الدراسة :

إن الانتشار الواسع للدروس التّدعيمية الخاصة بالجزائر أدى بالباحثين والمختصين التربويين والمسؤولين إلى ضرورة إجراء دراسات وتحاليل حول هذه الظاهرة التربوية الغريبة، وذلك لمعرفة دوافع واتجاهات كل من الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحوها..

ففي دراسة قام بها «حسني فكري ريان» (1995)، لغرض الكشف عن أثر التحاق التلاميذ بالدروس الخصوصية على مستوى تحصيلهم الدراسي، حيث أخذ عشرة مدارس متوسطة كعينة للبحث وأخذ من كل مدرسة نتائج تحصيل مجموعة من التلاميذ، قبل الشروع في النشاط المدرسي، ثم أخذ درجاتهم بعد تلقيهم الدروس التّدعيمية الخاصة .وقام بأخذ مجموعة أخرى من التلاميذ الذين لم يشتركوا في مثل هذه الدروس، وبمقارنة نتائج المجموعتين، توصل الباحث إلى وجود فرق في التحصيل الدراسي بين المشتركين في الدروس الخصوصية وغير المشتركين، لصالح المشتركين (محمد منير مرسي، د. تاريج).

وتوصّل الباحث «شبل بدران» (2009) في دراسته النقدية التحليلية لظاهرة الدروس الخصوصية وللإجابة عن تساؤله: ما إذا كانت هذه ظاهرة مجتمعية أم تعليمية؟ تبين له أنها ظاهرة مجتمعية كونها مرتبطة بعوامل اجتماعية واقتصادية ومدرسية (**شبل بدران**،2009).

وجاء في مقال صحفي أجراه «سعيد جامع» (28/ 05/ 2009) بعنوان «تزايد الإقبال على الدروس الخصوصية في الجزائر مع اقتراب موعد الامتحانات النهائية» إن الدروس التي يقدمها الأساتذة خارج الوقت والمؤسسة التعليمية الرسمية تكثر كلما اقترب وقت الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم

الأساسي، المتوسط، البكالوريا)، ويتم تنظيم هذه الدروس والإعلان عنها علنا وحتى خلال الحصص الدراسية في المؤسسة، وقد تكون في منزل المعلم أو في أماكن أخرى لا تتوفر على أدنى شروط التعلم، . ويضطر الأولياء إلى تخصيص ميزانية مالية لهذه الدروس، وكثيرا ما يشتكي بعضهم من ارتفاع المبلغ الذي يدفعونه مقابل تلك الدروس.

كما أنّ المسؤولين عن قطاع التربية، أبدوا استياءهم من توسع ظاهرة «الدروس التّدعيمية الخاصة» في مستويات التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وحذروا من آثارها السلبية على المسار الدراسي للأبناء . وكنتيجة لذلك،أعلن وزير التربية والتعليم «أبو بكر بن بوزيد» يوم 20 ماي 2009 أن الوزارة الوصية على التربية والتعليم، ستتخذ إجراءات تأديبية في حق الأساتذة الدائمين الذين يقدمونها خارج المؤسسات الرسمية.

وفي مداخلة نشرت في موقع «الجزائر نيوز» (10/ 02/ 2010) بعنوان «الدّروس الخصوصية ظاهرة مفروضة على الأسر الجزائرية» جاء فيها أنه بالرغم من تخصيص برنامج للدّعم على مستوى المؤسسات التربوية، إلا أن الدروس التّدعيمية الخاصة والموازية خارج المؤسسات الرسمية أخذت في الانتشار بشكل لافت ومحير للكل(مسؤولين، أساتذة، أولياء، تلاميذ).

وفي حوار تربوي «لهيثم يحي محمد» (15/ 01/ 2007) مع مجموعة من الأساتذة والأولياء وبحضور مجموعة من التلاميذ، حول ظاهرة الدروس الخصوصية غير الرسمية، خلص فيه إلى أن التلاميذ يحبذون المشاركة في هذه الدروس ضمانا لنجاحهم في الامتحانات الرسمية . مما جعل الأولياء يدفعون بأبنائهم لتلقي هذه الدروس بغض النظر عن تكاليفها.

وما يمكن ملاحظته في الواقع،أن ظاهرة الدروس التّدعيمية الخاصة منتشرة وفي كل المستويات التعليمية في أوساط التلاميذ الذكور منهم والإناث، سواء كانوا متفوقين أو ضعافا وسواء كان أولياؤهم أغنياء أم فقراء. وأنَّ انتشار وتوسع هذه الظاهرة، من شأنه أن يعطي صورة غير إيجابية عن نتائج الإصلاحات التربوية التي قامت بها وزراة التربية الوطنية مؤخرا، ويجعل المجتمع وحتى المسؤولين يشككون في كفاءة المعلمين والمناهج وطرائق التدريس وكذا قدرات التلاميذ، وفي مصداقية المدرسة بصفتها مؤسسة تربوية عمومية رسمية هذا من جهة . ومن جهة أخرى نجد بعض الأولياء يشجعون

أبناءهم على مزاولة هذه الدروس، لعدم قدرتهم على متابعة سيرورة تدريس أبنائهم في المنزل بسبب انشغالاتهم الكثيرة بأمورهم، أو لضعف المستوى التعليمي لديهم . فيفضلون دفع التكاليف لأجل ضمان تحصيل جيد لأبنائهم، في حين نجد البعض الآخر من الأولياء يصرون على دفع أبنائهم إلى مزاولة هذه الدروس تقليدا للآخرين أو للتباهي أمامهم.

ومما لا شك فيه أن هناك تباين واختلاف في الرؤى والهدف حول الدروس التّدعيمية الخاصة من طرف كلّ من الأساتذة والتلاميذ والأولياء، وهذا ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة لغرض معرفة اتجاهاتهم نحوها .

ويقصد بالاتجاه هنا، حالة الاستعداد النفسي الذي يظهر في وجهة نظر كل من الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو «الدُّروس التّدعيمية الخاصة» والتي لا ندري كيف يعبر عنها؟، هل بالموافقة المطلقة أم بالرفض التَّام أم الحياد.

ومعروف أنّ موضوع الاتجاهات النفسية والاجتماعية، يحتل مكانة خاصّة في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي والتربوي، إذ يلعب دورا في تحديد وتوجيه سلوك الفرد، ويؤثر في أحكامه وإدراكه للآخرين، كما يساعده على التكيف والتفاعل الاجتماعي، بل ويؤثر على فلسفته في الحياة. واتجاهات الفرد نحو أي موضوع تتوقف على الإطار المرجعي لديه(المعرفي والفكري) والذِّي يتضمن المعايير والقيم والمدركات إلى جانب انفعالاته نحوه. وهذا ما دفع الباحثين في الميدان التربوي إلى دراسة الاتجاهات بكل أنواعها وعلاقتها بمواضيع ذات صبغة اجتماعية معينة.

وللبحث عن اتجاهات المعنيين نحو موضوع «الدروس التّدعيمية الخاصة» اطلعنا على العديد من الدِّراسات التي لها صلة به، غير أننا لم نعثر على أية دراسة سابقة في هذا الموضوع.

2- تساؤلات الدّراسة :

1- ماهي اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة بالنسبة للممارسين لها ؟

2- ماهي اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة بالنسبة لغير الممارسين لها؟

3- هل هناك فروق بين الجنسين من التلاميذ في اتجاهاتهم نحو الدروس التّدعيمية الخاصة ؟

4- هل هناك فروق في اتجاهات الأولياء نحو الدّروس التّدعيمية الخاصة باعتبار مستواهم العلمي؟

3- فرضيات الدّراسة :

1 – اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة **ايجابية** بالنسبة للممارسين لها .

2 – اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة **سلبية** بالنسبة لغير الممارسين لها.

3 – **توجد فروق** بين الجنسين من التلاميذ في اتجاهاتهم نحو الدروس التّدعيمية الخاصة.

4 – **توجد فروق** في اتجاهات الأولياء نحو الدروس التّدعيمية الخاصة باعتبار مستواهم العلمي.

4-أهـــداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى معرفة اتجاهات المعنيين بموضوع «الدروس التّدعيمية الخاصة» والتي قد تساعدنا على تحديد الأسباب الحقيقية التّي تدفع بالأولياء والمدرسين والتلاميذ إلى الإقبال عليها، وكذا إبراز الآثار المترتبة عنها سلبا أو إيجابا.

5- أهميـــتها:

تكمُن أهميَّة هذا البحث في الكشف عن أسباب انتشار ظاهرة الدروس التّدعيمية الخاصة، وتحسيس من يهمهم الأمر من أساتذة وتلاميذ وأولياء ومسؤولين بالآثار التربوية والنفسية والاجتماعية المترتبة عنها.

هذا إلى جانب أن هذه المشكلة التربوية المنتشرة بكثرة في الجزائر، لم تحظ بالبحث والدراسة العلمية الخاصة بها.

تحديد المفاهيم :

1- مفهوم الاتجاهات:

– **الاتجاه:** هو استعداد نفسي، عقلي، وجداني تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من المواضيع سواء كان اجتماعيا، اقتصاديا سياسيا وتربويا...الخ .حول قيمة من القيم المعارضة أو الحياد، كما يمكن قياسه (**أبو النيل**،1985).

لا شك بان الإنسان أثناء تعامله مع المواقف والقضايا المختلفة تنطلق في الأساس من اتجاهاته إزَّاء تلك المواقف أو القضايا أو الأشخاص، سواء كانت ايجابية أم سلبية فإدراكنا لأيّ موقف وحكمنا عليه، ينبع من

مفاهيمنا ومعتقداتنا وقيمنا التي اكتسبناها خلال عملية التنشئة الاجتماعية التّي تتم ضمن الثقافة التي ننتمي إليها (**فاطمة المنتصر الكتاني، ص33،2006**).

لقد ظهر مصطلح «الاتجاهات» في مجال علم النفس الاجتماعي، وقد توسع استخدامه كثيرا ليشمل عدة مجالات أخرى، ومنه تعددت مفاهيمه وتعاريفه:

- «الاتجاه» حسب «غنيم» مفهوم يعبر به عن الترابط بين المثيرات والاستجابات تجاه موضوع أو موضوعات معينة، فهو عبارة عن: بناء أو تكوين فرضي يستدل على معناه من ترابط السلوك الظاهر للفرد إزَّاء المواقف والمواضيع، فعندما يتم عرض مجموعة من العبرات في استبيان (مغلق) لشخص ما نجد بانه يجيب عنها بشكل قد يغلب عليه الارتباط سواء من ناحية الموضوع المقاس، أو في أسئلة المقياس. و لكي يتِمّ الرّبط بين المثيرات والاستجابات يجب ان نفترض وجود متغيرات وسيطية بين المثيرات والاستجابات (**غنيم محمد سعيد، 1975،ص322**).

- ويتضح مفهوم «الاتجاه» بشكل أوضح من خلال التعريف التالي :

يرى «محمد سلام آدم» أنّ الاتجاه هو: «مفهوم نفسي اجتماعي، وهو تكوين افتراضي، أو هو متغير وسيط، تعبر عنه مجموعة الاستجابات المنسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبـول أو الرفض إزَّاء موضوع نفسي أو اجتماعي معين، وفي ضوء ذلك يظهر أثـر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية، معبرا بذلك عن مجمـوع خبراتـه الوجدانية والمعرفية» (**القطامي يوسف، 1998**).

2- التّحديد الإجرائي للاتجاه :

يقصد بالاتجاه في هذه الدراسة موقف كل من(الأولياء، الأساتذة، التلاميذ) تجاه الدروس التّدعيمية الخاصة التي تعطى خارج المؤسسات الرسمية ذات الطابع التربوي والتعليمي العمومية منها والخاصة (المرخص بها).

3ـــ تعاريف الدروس التّدعيمية الخاصة :

يمكن تعريف هذه الدّروس على النحو التالي:

يعرِّفها «حسن محمد حسان»: «بأنها كل جهد تدريسي يبذل بانتظام وتكرار وبأجر لصالح التلميذ خارج المؤسسة التعليمية الرّسمية، سواء قام به مدرِّس القسم أو غيره من المدرسين».

ويعرفها «محمد عطوة مجاهد»: «أنّ الدّروس التي يقوم بتدريسها احد رجال التعليم لطالب أو أكثر خارج مبنى المدرسة مقابل مكافأة مالية، أو خدمة يقدمها له ولي أمر الطالب».

وعليه، يمكن القول أن الدروس التّدعيمية الخاصة هي كل جهد تعليمي يتلقاه الطالب بدافع من نفسه أو نتيجة لظروف خارجية، ويقوم به المعلم سواء بالإلقاء أو المناقشة أو التّدريب في صورة فردية أو جماعي خارج المبنى المدرسي، ويكون بانتظام وبأجر يحدده المعلم نفسه (حسن محمد حسان . ص 52 . 2007).

وفي ضوء هذه التّعاريف لظاهرة «الدّروس التّدعيمية الخاصة»، يمكن القول أنها دروس غير منظمة وتقدم في أماكن غير ملائمة ونتائجها غير معروفة، فقد تكون مفيدة للبعض وقد تضـر بالبعض الآخر، كما أنها قد تسيء إلى سمعة المؤسسة التربوية الرسمية وكذا سمعة المعلمين .

الجانب الميداني للدراســـــة :

1- منهـــج الدراسة :

لتحديد اتجاهات كلّ من الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو ظاهرة الدروس التّدعيمية الخاصة، وتحديد العوامل والأسباب التي تدفع بالبعض دون البعض الآخر إلى الإقبال عليها. اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي باعتبار أنه الأنسب لعلاج المشكلة المطروحة ولكونه المنهج الذي ينصب على وصف الظاهرة المدروسة كما هي كائنة في الواقع، ويعمل على تحديد العلاقات التي تربط بين متغيراتها، ثم تحليل هذه العلاقة إلى الأجزاء المشكلة لها مع السعي إلى تفسيرها تفسيرا موضوعيا.

2- عينـــــة الدراسة :

استخدمت في هذه الدراسة عينة كلية قصدية تضم (300 فرد) منهم 100أستاذ (50أستاذا يمارسون و50 لا يمارسون الدروس التّدعيمية الخاصة) . و100 تلميذ (42 ذكرا و58أنثى) من مستوى الثالث ثانوي في مختلف الشعب. و100 ولي (44 ولي ذوي مستوى تعليمي عـال و56 ذوي مستوى منخفض) .

الجدول (1): يوضح توزيع الأساتذة الممارسين وغير الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة.

الأساتـــذة	العـــدد	النسبة %
الممارسون	50	%50
غير الممارسين	50	%50
المجموع	100	%100

الجدول (2): يوضح توزيع التلاميذ حسب متغير الجنس.

الجنس	العـــدد	النسبة %
الذكـــور	42	%42
الانـــاث	58	%58
المجموع	100	%100

الجدول(3): يوضح توزيع الأولياء حسب متغير المستوى التعليمي .

الأولياء	العـــدد	النسبة %
مستوى عال	44	%44
مستوى منخفض	56	%56
المجموع	100	%100

جدول (4): تـوزيع أفراد العينة الكلية.

افراد العينة / المتغيرات	الأساتذة	التلاميذ	الأولياء	المجموع
الممارسون	50			100
غير ممارسين	50			
الذكـــــور		42		100
الإناث		58		

مستوى عال			44	100
مستوى منخفض			56	
المجموع	100	100	100	300

3 – أدوات الدراسة :

لغرض اختبار فرضيات البحث المقترحة، صممت ثلاثة مقاييس(مقياس للأولياء، مقياس للتلاميذ، مقياس للأساتذة).

ولقد اعتمد في بناء المقاييس على طريقة (ليكرت) لكونها من أكثر الطرق استخداما في ميدان قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية، ولكونها لا تستنفذ الكثير من الوقت والجهد، واللجوء إلى عدد كبير من المحكمين كما في طريقة (ثرستون) إضافة إلى أنها تنفرد بميزتين هامتين :

– تتمثل الأولى في أنها تعطي تقديرا أدق لاتجاه المفحوصين، بحيث تحتمل كل عبارة خمسة اقتراحات للإجابة متدرجة كالآتي (موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض جدا).

– أمّا الثانية فتتعلق بمضمون ومعنى العبارات الواردة في المقاييس الثلاثة والتي تسمح بالقيام بتحليلات دقيقة للاتجاه المراد قياسه.

وقد اعتمد في عملية بناء المقاييس الثلاثة،على ما تم جمعه من بيانات خلال الزيارات الميدانية الاستطلاعية، والاستجوابات التي أجريت مع مجموعة من الأساتذة والتلاميذ والأولياء، حول ظاهرة الدروس التّدعيمية الخاصة . وقد تضمن كل مقياس (25 عبارة).

صدق المحكمين: للتأكد من مدى صلاحية المقاييس الثلاثة تم عرضها على مجموعة من المحكمين (عشرة أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الجزائر2) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول العبارات الواردة في المقاييس.

- **قياس ثبات المقاييس**: طبقت طريقة التجزئة النصفية،حيث جزئت عبارات المقاييس إلى جزأين: الأول يمثل البنود «الفردية» والثاني البنود «الزّوجية» ثمّ حساب معامل الارتباط بين الجزأين بالنّسبة لكلّ مقياس.

وجاءت النّتائج كالتالي:

1 - مقياس اتجاهات الأساتذة نحو «الدروس التّدعيمية الخاصة»: قدرت قيمة معامل الارتباط بـ (0,58)، وباستعمال معادلة «سبيرمان براون» التصحيحية، وصلت قيمته (0,73) عند مستوى الدلالة (0,01)، وهو بهذه القيمة يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

2 - مقياس اتجاهات التلاميذ نحو «الدروس التّدعيمية الخاصة»: قدرت قيمة معامل الارتباط ب (0,73)، وباستعمال معادلة «سبيرمان براون» التّصحيحية، وصلت قيمته (0,84) عند مستوى الدلالة (0,01) وهو بهذه القيمة يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

3 -مقياس اتجاهات الأولياء نحو» الدّروس التّدعيمية الخاصة»: قدرت قيمة معامل الارتباط ب (0,69) وباستعمال معادلة «سبيرمان براون» التصحيحية وصلت قيمته تمّ الحصول (1 8ٱ0) عند مستوى الدلالة (0,01) وهو الآخر بهذه القيمة يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

4-التقنيات الإحصائية المستخدمة في البحث:

تمت عملية المعالجة الإحصائية للبيانات بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Spss)، وذلك باستخدام عدّة تقنيات إحصائية وفق ما أملته عملية اختبار وقياس فرضيات البحث، وتمثلت هذه التقنيات في:

- **المتوسط الحسابي**: وهو أحد مقاييس النزعة المركزية، استخدم لقياس مدى تمركز الدرجات حول المتوسط.

- **اختبار ت (T)**: لمعرفة ما اذا كان الفرق بين متوسطين فرقا جوهريا وقد استخدمناه للتأكد من الفرضيات الخاصة بمتغيري الجنس والمستوى التَّعليمي.

- **معاملة الارتباط بيرسون:** تمَّ استخدامه لحساب معامل الثَّبات.

- **معامل الارتباط سبيرمان براون:** استخدم لتصحيح معامل الثبات.

- **اختبار كاف مربع (كا²):** استخدم لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة الممارسين والغير ممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة نحوها.

- كما تم توظيف النسب المئوية وفق مبادئ الإحصاء الوصفي.

5-عرض وتحليل نتائج الدّراسة :

بعد الانتهاء من تطبيق مقاييس اتجاهات الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو الدروس التّدعيمية الخاصة، تم تفريغ البيانات، وكانت النتائج كما توضحها الجداول التالية.

ـ الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على أن اتجاهات الأساتذة نحو الدروس التّدعيمية الخاصة ايجابية بالنسبة للممارسين لها.

الجدول (5): يوضح توزيع أفراد العينة حسب اتجاه الأساتذة الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية %	كا²	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
اتجاه سلبي	04	%8	49, 19	02	0.01
اتجاه محايد	06	%12			
اتجاه ايجابي	40	%80			
المجموع	50	%100			

يتضح من خلال الجدول أن عدد أفراد العينة من ذوي الاتجاه السلبي بلغ (04) من مجموع (50) أستاذا ممارسا للدّروس التّدعيمية الخاصة، وبنسبة مئوية تقدر ب (8%).

في حين بلغ عدد أفراد العينة من ذوي الاتجاه الايجابي (40) أستاذا وبنسبة مئوية تقدر ب(80%)، أما عدد أفراد الفئة المحايدة فقد قدر ب(06) أساتذة أي بنسبة مئوية (12%).

كما يتضح أيضا بأن قيمة (كا²) والمقدرة ب(49, 14) دالة عند مستوى الدلالة 0,01.

وهذا ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين فئة الأساتذة الممارسين للدّروس التّدعيمية الخاصة، الذين يتبنون اتجاهات ايجابية نحو هذه الدروس، وبين فئتي (الاتجاه السلبي والاتجاه المحايد) حيث كانت الفروق لصالح ذوي الاتجاه الايجابي، والتي قدرت نسبتهم ب (80٪).

وبما أن قيمة (كا^2) المحسوبة (49,14) أكبر من قيمة (كا^2) المجدولة (9,21)، فهذا يعني أن الأساتذة الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة لهم اتجاه ايجابي.

والملاحظ أن هذه النتائج تتوافق والفرضية (الأولى) المقترحة، أي أن الفرضية صادقة، ونرى أن هذه النتيجة منطقية، نظرا لكون الأستاذ الذي ظهر اتجاهه ايجابيا نحو الدروس التّدعيمية فانه يميل إلى ممارستها.

وجاء في البحث الذي قام به «مصطفى محسن» (2005) في مصر، حول التحولات التربوية القائمة في ظل عصر العولمة والاحتياجات الزائدة التي أصبح الأساتذة يتمنون الوصول إليها، أن الدوافع التي تجعل الأساتذة الذين يقومون بالدروس الخصوصية خارج المدرسة،أغلبهم ذوو دخل محدود لا يكفي لسدِّ حاجاتهم الأسرية (**مصطفى محسن،2005، ص87**).

أمَّا من الناحية القانونية فإن ظاهرة «الدروس التّدعيمية الخاصة»، محظورة في التشريع المدرسي الجزائري، ويعاقب من يمارسها بدون ترخيص، كما هو الحال داخل المؤسسات التربوية الرسمية والتي يكون الإشراف عليها لأولياء التلاميذ . (**مجلة التربية الوطنية، العدد/** 119).

- الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أن اتجاهات الأساتذة الذين لا يمارسون الدّروس التّدعيمية الخاصّة سلبية.

الجدول (6): يوضح اتجاه الأساتذة غير الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة .

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية%	كا^2	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
اتجاه سلبي	33	66	16 ,02	02	0,01
اتجاه محايد	17	34			
اتجاه ايجابي	00	00			
المجموع	50	100			

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن عدد الأساتذة ذوي الاتجاه السلبي(33) من مجموع (50) لا يمارسون الدروس التّدعيمية الخاصة، أي بنسبة مئوية (66%).

في حين بلغ عدد الأساتذة ذوي الاتجاه المحايد (17) وبنسبة مئوية (34%) .

والملاحظ، أنّه لا يوجد أي اتجاه ايجابي نحو الدروس التّدعيمية الخاصة.

واتضح إحصائيا أنّ قيمة كا^2 المحسوبة (16,02) دالة عند مستوى الدلالة 0,01. وهي نتيجة تؤكد على وجود فروق بين فئة الأساتذة غير الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة، من ذوي الاتجاهات السلبية نحوها، وبين فئة الأساتذة ذوي الاتجاه المحايد غير الممارسين لها، وكانت الفروق لصالح ذوي الاتجاه السلبي الممارسين لها.

وبما أن (كا^2) المحسوبة (16,02) أكبر من (كا^2) المجدولة (9,21)، فهذا يعني وجود فروق حقيقية بين الاتجاهين المحايد والسّلبي للأساتذة .

وما يمكن استخلاصه من هذه النتائج هو أنها جاءت مؤكدة صدق الفرضية (الثانية) المقترحة . أي أنّ الأستاذ الذي يكون اتجاهه سلبيا تجاه الدروس التّدعيمية، فانه بطبيعة الحال لا يمارسها.

-الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية على انه: لا توجد فروق بين الجنسين من التلاميذ نحو الدّروس التّدعيمية الخاصة.

الجدول (7): يوضح الفروق بين الجنسين من تلاميذ المستوى النهائي في اتجاهاتهم نحو الدروس التّدعيمية الخاصة .

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	42	58,62	13,77	2,12	1,33	0,01
الإناث	58	54,98	13,25	1,74		
المجموع	100	56,8	13,51	1,93		غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) (1,33)عند مستوى الدلالة 0,01، وهي قيمة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الذّكور والإناث) بمعنى أنه لا توجد اختلافات، باعتبار عامل جنس التلاميذ في اتجاهاتهم نحو الدروس التّدعيمية الخاصة.

- الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على أنه: لا توجد فروق في اتجاهات الأولياء نحو الدروس التّدعيمية الخاصة باعتبار المستوى الثّقافي.

الجدول (8): يوضح دلالة الفروق في اتجاهات الأولياء (آباء) نحو الدروس التّدعيمية الخاصة تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى عال	44	65,90	11,15	1,68	0,20	0,01 غير دال
مستوى منخفض	56	65,39	13,20	1,76		
المجموع	100	65,64	12,17	1,72		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة (ت) 0,20 غير دالة عند مستوى الدلالة 0,01 مما يؤكد عدم وجود فروق بين اتجاهات الاولياء باعتبار المستوى الثقافي لديهم، بمعنى ان اتجاه الاولياء لم يتاثر بالعامل التعليمي .أي أنهم ينظرون إلى الدروس التّدعيمية الخاصة نظرة موحدة، بغض النظر عن الجانب الاقتصادي والمستوى التعليمي .

نتائج الدّراسة :

أسفرت نتائج الدراسة الحالية التي أجريت حول موضوع «اتجاهات الأساتذة والتلاميذ والأولياء نحو الدروس التّدعيمية الخاصة» على ما يلي:

1- اتجاهات الأساتذة الذين يمارسون الدروس التّدعيمية الخاصة **ايجابية**، وهي نتيجة تؤكد صدق الفرضية الأولى المقترحة.

2- اتجاهت الأساتذة غير الممارسين للدروس التّدعيمية الخاصة **سلبية**، وهي نتيجة تؤكد صدق الفرضية الثانية المقترحة.

3- **لا توجد فروق** في اتجاهات التلاميذ نحو الدّروس التّدعيمية الخاصة باعتبار الجنس، وهذه النتيجة تؤكد كذلك صدق الفرضية الثالثة المقترحة .

4- **لا توجد فروق** في اتجاهات الأولياء نحو الدّروس التّدعيمية الخاصة باعتبار مستواهم التعليمي، وهذه النتيجة أيضا تؤكد صدق الفرضية الرابعة المقترحة.

وفي النهاية، نرى أنه لا يمكن تعميم هذه النتائج كونها أجريت على عينة محدودة واستخدمت فيها أداة علمية واحدة، وعليه، نأمل أن يعالج هذا الموضوع الهام مستقبلا، بكيفية أخرى أكثر دقة وموضوعية.

المراجـــــع :

01- إحسان محمد حسن: الفراغ ومشكلات استثماره، دراسة مقارنة في علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت، 1982.

02-جودت بني جابر :علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان،2004 .

03- حامد عبد السلام الزهران: علم النفس الاجتماعي،القاهرة،عالم الكتب، 1985.

04-حامد عمار:دراسات في التربية الثقافة نحو تجديد تربوي ثقافي، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 1998.

05- حسن محمد حسان: التربية وقضايا المجتمع المعاصرة (التربية والمجتمع،عمالة الأطفال، الدروس الخصوصية ...، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2007.

06- شبل بدران: التربية والمجتمع، رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات، ط3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

07-- القطامي يوسف ونايفة: سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق،1998.

سعد عبد الرحمان: السلوك الانساني، تحليل وقياس المتغيرات، مكتبة الفلاح، القاهرة.

08-فاطمة منتصر الكتاني: الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع،2000، الأردن.

09- مصطفى محسن:التربية وتحولات عصر العولمة، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب،2005.

10- ل. ر. جاي (ترجمة جابر عبد الحميد جابر):مهارات البحث التربوي، (1993)، دار النهضة العربية.

11- وزارة التربية الوطنية: مجلة التربية، العدد / 119.

فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تطوير المهارات الاجتماعية عند الفصامي
دراسة حالة

أ. بلمهدي فتيحة

الجامعة العليا للأساتذة. بوزريعة

ملخص:

يعتبر العلاج المعرفي والذي غالبا ما يكون مقرون بتقنيات العلاج السّلوكي ذو فاعلية عالية في علاج مختلف المشاكل النفسية كالاكتئاب والقلق. فهذه التقنيات العلاجية أيضا فعالة في علاج مرض الفصام الذي غالبا ما يكون مصحوبا بعجز معرفي ووظيفي معتبر. فالعلاج السلوكي المعرفي والتدرب على المهارات الاجتماعية هو تقنية متطورة تساهم في زيادة التفاعل الاجتماعي لمرضى الفصام كما. تحسن الإدراك المعرفي ولتسليط الضوء على فعالية هذه التقنيات سنعرض دراسة حالة حول مدى فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تطوير المهارات الاجتماعية لمرضى الفصام مقدمة من طرف الدكتور باتريك ليجيرو الذي يعتبر من أشهر رواد العلاج المعرفي السلوكي.

Abstract: Cognitive psychotherapy, often incorporating behavioral therapy techniques, has been found to be effective in treating several specific types of psychological problems, including depression and stress. This combination of treatment techniques is also effective in the treatment of schizophrenia which is associated with significant cognitive and functional deficits.. so Cognitive Behavioral and Social Skills Training (CBSST) is a developed therapy that increases the frequency of social activities among patients with schizophrenia. It also ameliorates the cognitive perception. So to highlight the usefulness of such techniques we are going to display a case study about developing social skills in people with schizophrenia presented by Dr Patrick Legeron who is one of the most famous leaders of the Cognitive Behavioral therapist.

مقدمة :

يعتبر مرض الفصام أكثر الأمراض الذهانية خطورة . حيث يسبب تصدع في الشخصية ، ويؤدي إلى تدهورها التدريجي . كما يؤدي إلى انفصال المريض عن العالم الخارجي .

«و مصطلح الشيزوفرينيا schizophrenia مشتق من لفظين schizo ومعناها انقسام وphrenia وتعني العقل. وهو الانسحاب من الواقع والشعور بالأوهام والهلاوس والهذيانات الاضطهادية واضطرابات في الادراك ويتكون عند المصاب عالم خيالي وهمي غير واقعي» (رشيد حميد زغير 2010 ص 255)

ويعرف سانفورد F Sanford الفصام على أنّه أحد الإمراض العقلية وفيه يتصف المريض بالابتعاد عن عالم الحقيقة، وفي الغالب ما يتضمن هذا المرض الهلاوس، والأفكار الزائفة أو الهذيان ، والانسحاب والاضطراب الحاد في الحياة الانفعالية للمريض. (عبد الرحمن العيسوي 2004 ص121)

أما خليل أبو فرحة 2000 (عن جيمس دريفر) فيضيف أن من خواص الفصام هو وجود تفكك في الحياة العقلية والحياة الانفعالية للمريض وهو من اخطر الأمراض العقلية وأكثرها انتشارا.

فحسب أحمد عكاشة 1997 تبين الإحصائيات المختلفة أن المرض ينتشر في الأماكن المكتظة بالسّكان حيث الفقر والجريمة والانحرافات الاجتماعية. أما نظام أبو حجلة 2007 فيؤكد أن الفصام من أكثر الأمراض النفسية خطورة وهو يصيب 1 ٪ من أفراد المجتمع.

ونظرا للآثار السلبية التي يتركها المرض على الفرد والمجتمع عكف، الباحثون على استقصاء أهم الأسباب التي تعود وراء انتشاره. فهناك من يؤكد على المنشأ الوراثي لمرض الفصام وهناك من يرجح دور البيئة في انتشاره، بينما يذهب البعض إلى افتراض تدخل عوامل بيوكيميائية.

فحسب أحمد عكاشة 1980 تلعب الوراثة دورا هاما في نشأة هذا المرض، أي أن الإنسان يولد وعنده الاستعداد الذاتي لتكوين هذا الاضطراب، وذلك معناه أن ينقل على المورثات اضطرابات كيميائية فسيولوجية تجعله عرضه لأن يقع فريسة لهذا المرض.

و يؤيد هذا الاتجاه العديد منهم عادل صادق 2005 الذي يضيف انه إذا كان الوالدان مصابين بالفصام فإن احتمال ظهور المرض بين الأبناء يصل إلى 40٪ .

بالمقابل، لا يمكن إنكار دور العوامل البيئية والاجتماعية التي قد تساهم في استفحال الاضطراب.

فحسب عمر شاهين ويحيي الرّخاوي 1977 يرى بعض الباحثين أن الفصام ليس سوى تجمع عادات سيئة نتيجة التفاعل الخاطئ مع البيئة، فتصبح هذه العادة من صفات الإنسان الثابتة فإذا زاد الضغط الخارجي اشتدت عادات الهروب وظهر المرض، ومن أمثلة هذه العادات الخاطئة : العجز عن تقبل الواقع ، والانطواء ، والاستغراق في أحلام اليقظة ... إلخ .

«أما ليدز فيعتقد أن الفصامي ما هو إلا احد أفراد عائلة مريضة خاصة عندما يكون احد الوالدين ضعيفا غير ناضج، سلبيا والأخر سائدا، قويا ومسيطرا. وان يسود بين الوالدين الطلاق العاطفي».

(وداد الموصلي 2007 ص 226)

أما العوامل البيوكميائية فتتمثل في اضطراب هرمونات بعض الغدد الصماء .

وبالرغم من تنوع واختلاف أعراض الفصام بدرجة كبيرة إلا أن هناك اتفاقا على أن الشخص الفصامي تظهر عليه كثير من الأعراض التالية حسب سيد محمود الطواب 2011

- صعوبة التركيز
- التفكير غير المنظم
- التشوه الانفعالي
- الأوهام والهلوسة
- الانسحاب من الواقع
- غرابة السلوك واضطراب الكلام (سيد محمود الطواب 2011 ص 105)

وتكمن خطورة المرض في انسلاخ المريض عن واقعه ومجتمعه واستغراقه في عالمه الوهمي حيث يؤدي ذلك إلى فقدانه القدرة على التواصل. فحسب Robert Paul et all, 2005 «أعراض المرض تبدأ في الظهور في المراحل الأولى للمراهقة أي قبل أن يصل المريض إلى الدور الاجتماعي المقبول أو ما يسمى بالوظيفة السوسيو اجتماعية، يعاني الفصامي من سوء توافق اجتماعي وعج في التواصل مع الآخرين».

مما يستدعى إيجاد تقنيات علاجية تخفف من حدة الاضطراب وتساهم في توافق المريض مع بيئته

ويرى Frank Rohrichst and Sfefan Priebe,2006 أن التدخل المبكر للتكفل بالمرضى ضروري لتفادي تفاقم الحالة، حيث غالبا ما يقرن العلاج الكيميائي مع علاجات أخري. فرغم التطور الذي شهده العلاج الكيميائي لمرض الفصام إلا أن المرضى غالبا ما يشتكون من معاودة الأعراض واستمرارها «ما يستلزم ضرورة التكفل النفسي للمريض حيث اظهر التحليل العاملي أن العلاج المعرفي السلوكي فعال في خفض أعراض الفصام».

(Corinne Cather et all,2OO4 , 207)

فالعلاج النفسي يهدف إلى تنمية الجزء السليم من الشخصية وإعادة تنظيم الشخصية والتعلم والاهتمام بإزالة أسباب المرض وشرحها وتفسيرها وإشباع حاجات المريض وتنمية بصيرته وتخفيف القلق وإعادة ثقته بنفسه ، مع التركيز دائما على أهمية العودة إلى العالم الواقعي حسب حامد عبد السلام زهران 1977.

وللتأكيد على دور العلاج النفسي المعرفي السلوكي سنعرض حالة المراهق ((بول)) المقدمة من طرف الطبيب Patrick Legeron 1989 حيث يشرح بالتفصيل المراحل التي تتبع في العلاج.

دراسة حالة : تطوير المهارات الاجتماعية عند فصامي.

مقدمة من طرف Patrick Legeron 1989 طبيب مساعد في مستشفيات الطب العقلي بمركز الاستشفاء Villeneuve – Saint –Georges France

الفصام هو أحد الاضطرابات العقلية التي تصيب الإنسان وتتضح في اضطراب الأفكار والعواطف والتصرفات ولا تتجاوز نسبة انتشاره 1٪ من أفراد المجتمع . وعادة ما تبدأ أعراضه في الظهور في سن 15 و هو مرض دماغي مزمن يصيب عدداً من وظائف العقل وهو مجموعة من الاستجابات الذهانية تتميز باضطراب أساسي في العلاقات الواقعية وتكوين المفهوم، واضطرابات وجدانية وسلوكية وعقلية بدرجات متفاوتة كما تتميز بميل قوي للبعد عن الواقع وعدم التناغم الانفعالي، والاضطرابات في مجرى التفكير والسلوك.

إن التكفل النفسي بالفصامي يرمي إلى إكسابه القدر الكافي من التواصل الاجتماعي الذي يفتقر إليه كما يهتم بمجموع السلوكات الاجتماعية التي يحتاج إليها في بيئته.

وفي دراسة حالتنا هته سنأخذ مثال «بول» الذي يبلغ من العمر 18 سنة، يخضع للعلاج في المستشفى منذ حوالي بضع أسابيع نتيجة اضطرابات فصامية شخصت على أنها ذات درجة متوسطة (EY1973) حيث تتميز بـ فتور ملحوظ تناذر التفكك وغياب العلامات الظاهرة للهذاء في هذه المرحلة.

يعد «بول» وحيد والديه حيث عاش في محيط عائلي ضيق، يعمل أبوه في مؤسسة للمياه وهو شخصية غير ملفتة للانتباه، كتوم، ويتجنب التواصل الاجتماعي. أما أمه فبعد عدة محاولات للعمل فضلت البقاء في البيت وتكريس وقتها لتربية ابنها والقيام بأشغال البيت.

عن الجانب الصحي يتمتع الوالدان بصحة جيّد. والسابقة العائلية الوحيدة في الأمراض العقلية التي لوحظت في العائلة تتعلق بأحد الأجداد الذي انتحر منذ أكثر من 20 سنة عن عمر يناهز 50 سنة بعد مكوثه لسنوات طوال في مستشفى الأمراض العقلية.

لقد كان «بول» دائما طفل مرهف وحساس وموضوع اهتمام وقلق والديه وخاصة أمه منذ طفولته الأولى. فطالما عان من التهابات بلعوميه متكررة مما اضطره إلى عدم الانتظام في الذهاب إلى المدرسة طبعا وفقا لتعليمات طبيب العائلة. كانت أمه تفرط في حمايته وتقلق كثيرا على صحة ابنها، حتى أنها كانت تمنعه أحيانا من الخروج من المنزل خوفا من أن يصاب بنزلات البرد. فمنذ نعومة أظافره، تعلم «بول» البقاء وحده في المنزل واللجوء إلى المطالعة.

في مرحلة الدراسة في المتوسطة، وجد صعوبات كبيرة في إقامة صداقات وربط علاقات مع أصدقاءه، فنحافته وقصر قامته سببت له الإزعاج وأعاقته عن الدخول في علاقات صداقة لأنه كان يبدو أصغر من سنه وبالتالي يتجنب إزعاج الآخرين. أما عن دراسته فقد كانت نتائجه إلى حد غير بعيد مشرفة، لكن بدأت بالتدريج تتراجع، كما بدأ أساتذته يقلقون لذلك، حيث تساءلوا عن ظهور مفاجئ للامبالاة وعدم الاكتراث. بعدها ظهر سلوك التجنب والانعزال الاجتماعي حيث أصبح يقضي ساعات عديدة منغلق في غرفته، بل حتى نهايات الأسبوع بكاملها.

ونظرا لظهور هذه الأعراض، استنجد الوالدان بالطبيب الذي خلص إلى أن بول يعاني من حالة اكتئاب عارضة، لكن الأعراض بقيت مستمرة وزادت حدتها، فبعد خروجه من عزلته تبنى سلوكات عدوانية اتجاه أمه التي وصلت إلى حد ضربها عدة مرات وحالة قلق شديدة. مما اضطر الأهل إلى إبقائه في المستشفى وذلك من أجل إخضاعه إلى العلاج بالمهدئات . فالعلاج الدوائي مرحلة مبدئية ضرورية في الحالة الذهائية خصوصا إذا كانت الأعراض ظاهرة كحالة «بول»، إذ تعمل المهدئات على استقرار الحالة في الوضعية التي تسمح بالتدخل للعمل أكثر دقة على مستوى المشكلات المحددة من طرف المختص في العلاج السلوكي الذي يعمل على إرجاع المريض إلى الحالة التي كان عليها قبل المرحلة الحرجة. فهذا الاتجاه ليس خاص بالنظرية السلوكية فقط إذ أنه من غير المعقول بداية العلاج النفسي في مرحلة الاضطراب الحاد للمرض الذهاني.

- خرج بول من مرحلة الأعراض الحادة، بفضل العلاج الكيميائي بعد عدة أسابيع وبإمكانه الآن الالتحاق بالكفالة النفسية من طرف مختص سلوكي بهدف تعليمه اكتساب المهارات والسلوكات الاجتماعية التي يفتقر إليها. ستخصص الجلسات الأولى من التكفل النفسي لتحديد العجز السلوكي عن طريق التحليل الدقيق لمشاكل وصعوبات المريض التي تشكل موضوع تدخل المختص النفسي وتقييم تلك المشاكل.

تحديد السلوكات المضطربة :

إن مجال التواصل الإنساني والبينشخصي معقد لدرجة أنه يستحيل التحديد بدقة كل الحالات التي يبدي فيها المريض صعوبات كبيرة، وينطبق الأمر على حالة «بول» إذ سنحاول من جهة استخراج مجموعة من المواقف التي يظهر فيها عجز سلوكي ومن جهة أخرى حالة التجنب في مواقف أخرى. ففي هذه المرحلة يلعب المختص دور مهم وذلك من خلال جلسات منظمة مع «بول» والمحيطين به (العائلة، الأصدقاء، الأساتذة). إن بعض الكتاب كـ (Brown et Brown 1999) ينصحون باستعمال مقاييس خاصة، تسمح بحصر الحالات المهمة. وفي ما يخص حالة «بول» ثم الاعتماد على سلم (Rathus 1973 Assertive) حيث يتكون من 30 بندا كافيا لتشخيص وتقييم المشاكل موضوع العلاج. هذا بالإضافة

للملاحظة المباشرة للمختص النفسي لسلوكات المريض التي يبديها في واقعه المعاش أو بطريقة تمثيلية من خلال لعب الأدوار.

بدايتا يعمل المختص على تحديد المواقف التي تحتاج للتدخل المستعجل، «فبول» لا يستطيع أبدا الدخول في محادثة مع الغرباء أو الاشتراك والتسجيل في جمعيات كما أنه لم يعد يتردد على المدرسة، بالإضافة إلى أنه لا يرد أو يرد بجمل قصيرة عند توجيه الحديث إليه، لا يعبر عن مشاعره ولا يقول ما يريد، يذهب بمفرده إلى السينما ويتجنب المرور أمام التجار الذين يعرفونه ويتوقع أن يتحدثون معه .

نادراً ما يذهب للتسوق، يترك والديه يجيبون على الهاتف، لا ينظر إلى الأشخاص عندما يتحدث إليهم، لا يستفسر أبداً أو يطلب معلومات في الشارع...الخ .

بما أنه يستحيل التدخل في كل هذه المواقف تمّ تحديد أربع خصائص تساعدنا على حصر أولويات التدخل، فالمختص يجب أن يكون حذراً اتجاه المشاكل التي :

1) تسبب الكثير من القلق للمريض أو إلى المقربين إليه.
2) لها نتائج سلبية أكثر إذا لم يتم التطرق إليها بسرعة.
3) يمكن أن تُحل بسهولة في ما يخص عامل الزمن، تشكل صعوبات بالنسبة للمريض أو توفر البيئة الملائمة .
4) المشاكل التي حلولها تفتح باباً لحلول مشاكل أخرى .

بالاتفاق مع الشاب «بول « وعائلته تمّ أيضاً انتقاء بعض المشاكل الخاصة :

1) نادراً ما يدخل «بول» في حديث مع الأشخاص المألوفين لديه وخاصة مع الغرباء وإجاباته تكون مختصرة إذا ما تحدث إليه الآخرون .

المعيار الأول : يشكو «بول» من عدم معرفته للناس الآخرين .

المعيار الثاني : يجب أن تتوفر لـ «بول» البيئة الغنية بالمناسبات (للتعارف) .

2) لا ينتمي «بول» لأي من الجماعات الاجتماعية فهو لا يمارس أي رياضة، ليس له أي نشاط ترفيهي يقوم به .

المعيار الأول : والداه جدّ قلقين اتجاه سلوك الانعزال وانغلاق «بول» في غرفته .

3) لم يذهب « بول» إلى المدرسة لأكثر من 4 أشهر .

المعيار الأول : يعتبر هذا أكثر المواضيع التي تشغل والديه.

المعيار الثاني : من المحتمل ان يرسب بول في امتحاناته .

المعيار الثالث : من العبث محاولة تحسين نتائج « بول» المدرسية إذا لم يعد إلى المدرسة.

تقييم السلوكات المشكلة المنتقاة : المرحلة الثانية التي تأتي بعد تحديد المشاكل السلوكية لـ «بول» هي مرحلة تقييم العجز السلوكي الذي يساعد في التعرف بدقة على مشاكل «بول» من جهة ومن جهة أخرى التهيئة للتدخل العلاجي . فهذه المرحلة تجيب على حاجتين ضروريتين :

1) التقييم العام لمستوى التوظيف الاجتماعي لـ «بول» حيث أظهر كل من «Col» & Wallance 1980 أن هذا التقييم العام يمكن أن يتخذ عدّة أشكال ويهتم بواحدة أو عدّة خصائص من الخصائص التالية :

ـ وضع خريطة للسلوكات. أي نوعية السلوكات اللفظية والغير لفظي التي يصدرها بول .

- تحقيق الأهداف المحددة من طرف المريض أو معه .
- إدراك الآخرين للتوافق الاجتماعي لـ «بول» .
- الأحاسيس الداخلية ومنها القلق التي يشعر بها المريض .

2) أمّا الحاجة الثانية فتتمثل في إعطاء صورة تتعدى الانطباع العام عمّا يقوم به المريض في المواقف المحدّدة سابقاً التي تشكل لديه مشاكل والتي تعتبر موضوع التدخل العلاجي الخاص.

سنرى إذن فيما يخص «بول» كيف سيتم تقييم أحد مشاكله المنتقاة .

1) ندرة المواقف التي يبادر فيها بالحديث .

2) اختصار وقصر الأجوبة التي يقدمها لسائليه .

سيشارك «بول» بنفسه في إبدال السلوكين المختارين عن طريق المبادرة تلقائياً في الحديث والإجابة المطوّلة والمفصلة التي يقدمها الآخرين. حيث سيقوم بمساعدة نفسه عن طريق بطاقة نقدمها له والتي سيسجل عليها يوميا علامة (+) لكل تفاعل اجتماعي أي تبادل حديث قام بينه وبين شخص آخر .

– يقوم «بول» بوضع علامة (+) في خانة صباح الخير عندما يتعلق الأمر باتصال لفظي من نوع (صباح الخير)، (إلى اللقاء)، (كيف حالك)، (شكراً) ... إلخ .

– يضع علامة (+) في الخانة (معلومات) عندما يتعلق الأمر باتصال لفظي، حين يقوم بطلب شيء ما (السؤال عن الساعة، الطريق ... إلخ) .

– يضع علامة (+) في الخانة (حر) عندما يتعلق الأمر بتبادل الحديث مع شخص ما لوقت محدّد .

– يضع علامة (+) في الخانة (يبادر) عندما يكون هو المبادر في الحديث .

فيما يخص تقييم المشكلتين 2 و3 والمتعلقتين بعدم انضمامه إلى جماعة اجتماعية وعدم تردده على المدرسة فتعتبر العملية سهلة نسبياً، لأن كلا السلوكين غائبين وهذا ما لا يستدعي أي تقييم .

في هذه الثناء من الضروري استعمال وسيلة للتقييم قصد ملاحظة التغيرات عند حدوث السلوكين ولهذا قرّرنا تدوين عدد الأيام التي سيقوم بها «بول» بنشاط مدرسي في الأسبوع (مثل التردد على الملاعب، درس في التنس، أو اجتماع مهما كان) .

و أيام الأسبوع التي يعود فيها إلى المدرسة . إلى حدّ الآن هذين الرقمين هما 0 ويشكلان الخطان القاعديان الموضوعان انطلاقاً من المعلومات التي يوفرها والد «بول».

جلسات التدريب:

التاريخ : 17 مارس 1982 **الاسم : بول**

اسم الشخص	صباح الخير	معلومات	حر	يبادر
الأب	+		+	
الأم	+++	+		+
رجل معروف	+			
امرأة معروفة				
رجل معروف				
امرأة معروفة				

مثال عن البطاقة اليومية لــ"بول"

حسب ما تقتضيه حالة «بول»، تتطلب عملية تحديد وتقييم السلوكات من 5 إلى 6 مقابلات. حيث يمكن من خلالها وضع استراتجيات للتدخل والتي تستدعي استعمال التقنيات السلوكية للتدرب على المهارات الاجتماعية. وهي نفس التقنيات المستعملة في تأكيد الذات والتي عرفت تطوراً مدهشاً وهائلاً في الضفة الأخرى من المحيط الأطلسي (الو.م.أ) لأنها قابلة للتطبيق على عدد هائل من المواضيع باستثناء الأمراض العقلية. فقد وصف «Liberman» & «Col» بدقة الطريقة التي يتم من خلالها التحكم في التقنيات السلوكية للتدرب على المهارات الاجتماعية بهدف المساعدة على تحسين التوافق الاجتماعي .

ويمكن أن نذكر في هذا السياق أن «Liberman» طبق هذه التقنيات بصفة خاصة على الفصاميين في مركز البحث العيادي للصحة العقلية للدراسات حول الفصام في Camarillo بكاليفورنيا

و التي نستعملها نحن أيضا وسنرى كيف ستجري الجلسات التدريبية .

بداية، سيقوم «بول» بلعب أدوار بين شخصية مع المعالج أو شخص آخر والذي يمثل موضوع التدريب وهو القدرة على المبادرة في الدخول في حديث مع شخص ما، ويجب أن يكون هناك تحديد ووصف مسبق للموقف التالي: (اقتربت للحديث مع جارك الساكن في نفس الطابق) هنا التدرب يكون على دور أقل واقعية من «عندما كنت داخلاً إلى بيتك التقيت بجارك مع كلبه الكبير فتوجه له الحديث أمام صناديق البريد» بعد انتهاء المشهد يكون موضوع التعليقات عناصر التواصل اللفظي وغير اللفظي فقط .

على المستوى اللفظي سنرى مع «بول» ما هي مواضيع المحادثات المناسبة للموقف التي تمكنه من بدء وتوجيه الكلام إلى جاره (الحديث عن الكلب مثلا أو صناديق البريد) .

أمّا المؤشرات غير اللفظية فلها أهمية غالبة بل وتعتبر من الأهداف الهامّة للتدريبات التي يقوم بها «بول» والتي تتمثل في تعليمه بصفة جيّدة للتقنيات الملاحظة بسهولة والقابلة للتقدير الكمي والتي يمكن أيضاً أن تستعمل غالباً كشاهد موضوعي على مستوى المهارة الاجتماعية .

إن عناصر التوصل غير اللفظي متعددة وعفوية في الجلسات التدريبية وسنأخذ بعين الاعتبار 6 عناصر، فقد حدّد «Serber» بدقة الخصائص أو المعايير التي تمكن كل عنصر من هذه العناصر غير اللفظية أن ترتبط بسلوك تأكيد الذات .

1) **حدّة الصوت** : هل صوت المريض مسموع ؟ هل يصرخ بحدّة ؟

2) **سلاسة الحديث** : هل كان كلامه متسلسلاً ؟ هل هناك لحظات صمت، أو على العكس سرعة في وتيرة الحديث ؟

3) **التواصل البصري** : هل كان ينظر إلى مخاطبه وجهاً لوجه ؟ هل كان ينظر دون أن يركّز نظره فيه ؟ هل كان يتهرّب بصرياً ؟

4) **تعبيرات الوجه** : هل كان يبدو متفتح الوجه وهادئا ؟ هل كان معبراً ومبتسماً أم مضطرباً ؟

5) **وضعية الجسم** : هل كان واقفاً أم جالساً ؟ هل كان المريض مرتخي أم مشدوداً ؟ كم كانت المسافة بينه وبين مخاطبه ؟

6) **حركات الجسم** : هل كان مسمراً في مكانه وجامداً دون حركة ؟ هل كان يعبر بحركات غير متناسقة أو يرفق حديثه بحركات بيده ؟

فبالنسبة لكل من العناصر اللفظية وغير اللفظية لتقنية الأدوار لـ «بول»، يتمسك المعالج بالخصائص الإيجابية التي يعمل على تعزيزها ويركز بصفة خاصة على ما يمكن تطويره، كما هو الحال بالنسبة لوصف مشاهد اللعب حيث يجب أن تكون التعليمات واضحة . كذلك عوض أن نقول له «كن أكثر راحة عندما توجه الحديث إلى جارك» ، يفضل المعالج أن يقول «توجّه مباشرة إليه موجهاً بنظرك إلى عينه».

يعاد لعب المشهد، يحاول «بول» أن يلتزم بالتعليمات المقدمة من طرف المعالج ويكون هذا اللعب موضوع تعليقات إيجابية متمركزة حول التطور الملحوظ ويجب أن يكون النقد دائما بناءً .

إنّ المتتالية (المشهد الملعوب تعليقات إيجابية) يمكن أن تعاد عدة مرات إلى أن يصل إنجاز المريض إلى المستوى المحدد مسبقاً . أثناء ذلك يجب أن تأخذ التدريبات بعين الاعتبار التدرج في الصعوبة والتي تسمح بالتطور التدريجي متجنبين بذلك الفشل، مصادر القلق وخيبة الأمل .

– أثناء لعب الأدوار هناك مجموعة من التقنيات السلوكية تحت تصرف المعالج لتسهيل عملية اكتساب السلوكات الجديدة .

– المفعول الرجعي أو التغذية الرجعية (Retroaction) الذي من خلاله يعلم المعالج بأداء المريض ومسار تعلمه، هذه التغذية الرجعية يمكن أن تقدم من طرف المعالج بحيث لا يكون لها مدلول نقدي

من خلال وسائل سمعية بصرية (Magnétophone magnetos cope) أو عن طريق المريض نفسه الذي يوفر من خلال تقديره الخاص لإنجازاته معلومات مفيدة للتقييم الجيّد لمشاكله .

– أمّا التعزيز فيختلف عن التغذية الرجعية في أنه يضم تعليقات إيجابية أو سلبية حول السلوك (التعزيز اللفظي) فالتعزيز الإيجابي بدون انقطاع من طرف المعالج الذي يستهدف أي تطوّر مهما كان بسيطاً فهو من أهم خصائص أو بالأحرى عناصر التقنية السلوكية ، إذ يسمح بتشكيل تدريجي (تطوري) للسلوك الذي يبني خطوة خطوة .

Le modeling: التقليد الذي يعني ملاحظة نموذج أكثر كفاءة في نفس الموقف بحيث يبدو غالباً فعّالاً ونافعاً . يمكن أن يكون المعالج نفسه النموذج، ويجدر الإشارة إلى أن تقمص المريض لشخصية النموذج يتحدد بصفة أكثر من خلال فعالية هذا التعلم عن طريق التقليد . وأنّ هذا التقمص يكون أسهل عندما يكون هناك تشابه في الجنس والسن بين المريض والنموذج كما يجب ألاّ تكون مهارات هذا الأخير بعيدة عن متناول المريض . وهذا ما يفسر إمكانية استعانة المعالج بشخص آخر تتوفر فيه الصفات المذكورة سابقاً ليكون كنموذج .

تعميم السلوكات خارج الجلسات :

إنّ التطوّر الملحوظ الذي يبديه المريض في جلسات تحسين المهارات الاجتماعية لا يمكن أن يكون ذات فائدة وأهمية إن لم يعمم في الوسط الطبيعي، فهدا التعميم هو تحويل فعلي للمكتسبات العلاجية التي يسهل أدائها من خلال إعطاء المريض واجبات محدّدة يقوم بها في الوسط الحقيقي (الواجبات المنزلية) حيث يجب أن يراعي التدرج في إعطاء هذه الواجبات من الأسهل إلى الأصعب لتجنب الفشل ويسهل التحكم فيها عن طريق التعزيزات الايجابية .

إذ تحدد هذه الواجبات غالباً في آخر كل جلسة على أن يقوم بتطبيقها في الواقع (الحياة اليومية) و تكون موضوع النقاش في بداية الجلسة المقبلة، أين يرى المريض نفسه يهنئ بحرارة على النتائج المتحصل عليها من خلال نقله لما اكتسبه من المواقف المصطنعة إلى الحياة الواقعية.

من خلال 12 جلسة استطاع «بول» أن يتعلم التحكم بصفة جيّدة في العناصر السلوكية للمحادثة وأن يبدأ في انجاز عدّة مهام للتواصل الخارجي كطلب معلومات من التجار، مخاطبة الغرباء في مواقف متعددة والمبادرة في الحديث مع والديه .

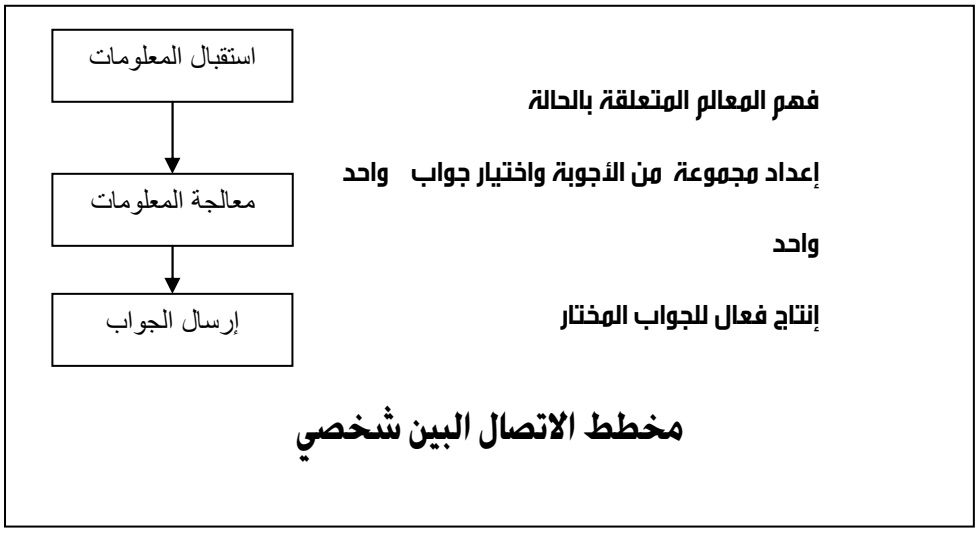
العلاج الجماعي:

حتى الآن لم نسطر أثر الجلسات التي اعتمد فيها على تقنية لعب الأدوار في مجموعة، إذ هناك 3 مرضى ذهانيين آخرين تمّ التكفل بهم في آن واحد .

في الواقع لا يختلف سير الجلسات الجماعية إلا نادراً عن الجلسات الفردية، لكن يفضل معظم الكتاب الجلسات الجماعية لعدّة اعتبارات أين تعمل التعزيزات الكثيرة على توليد التفاعلات في المجموعة، هذا بالإضافة إلى إمكانية استعمال النماذج المتعددة التي تسهل تعميم المكتسبات العلاجية.

إنّ اختصار المهارة الاجتماعية في الاستعمال الجيّد لعناصر الاتصال اللفظي وغير اللفظي ليس كافٍ، ولهذا السبب تمّ تقديم جلسات تركز على العوامل المعرفية الضرورية لوظيفة اجتماعية جيّدة، ولهذا تمّ تفكيك الاتصال البين شخصي إلى 3 أقسام، يمكن أن يكون كل قسم موضوع تدريبات خاصة (Liberman et Col 1980-1990) :

1) استقبال المعلومات. 2) معالجة المعلومات. 3) إرسال الجواب.



مخطط الاتصال البين شخصي

إنّ التقنيات السلوكية البسيطة للعب الأدوار التي تمّ تعلمها لا تخص إلاّ المرحلة الثالثة (إرسال الجواب) لكن الجواب والسلوك المتعلم في موقف ما لا يمكن أن يكون له مصداقية إذا لم يتوافق مع الموقف، فهذا الجواب السلوكي هو نتيجة اختيار عدّة خيارات التي تنتجها سيرورات معرفية خاصة هي (حل المشكلات).

من هنا تتمثل تقنية حل المشكلات في تعليم المريض إستراتجية معرفية تهتم بتوسيع دائرة الأجوبة المحتملة، تقييم نتائج كل جواب على نحو صحيح ، اختيار الأكثر ملائمة للموقف ومعرفة الجواب الذي يوفر التعزيزات الممكنة ويطمح إلى أهدافه .

– ومن هنا سيقوم «بول» من خلال مواقف لعب الأدوار بتوجيه الحديث أو رد الجواب لعدة أشخاص متقمصاً دور أبيه، أمّه، صديق، أستاذ ...إلخ .

و سيعمل المعالج في كلّ دور على التأكد من الاستقبال والمعالجة الجيّدة للمعلومات عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة مثل : مع من تتكلم؟ ماذا قال لك؟ ما هي أهدافك؟ ماذا فعلت؟ وما هي الأفعال الأخرى التي يمكن أن تقوم بها؟ مع التركيز دائماً على تعلم العناصر غير اللفظية للتواصل في هذه المواقف في بداية هذه التدريبات تكون المواقف سهلة ثم تتعقد شيئاً فشيئاً ، يمكن أن تعتمد على المواقف النموذجية (standard)لأنها لا تعكس مباشرة مشكلا حقيقيا للمريض .

للتخلص من الشحنات الانفعالية التي يمكن أن تولد صعوبات حقيقية عاشها المريض من قبل، يمكن أن يركز المريض على عناصر العملية التي وصفناها له لضمان إتقان تدريجي لها. بعدها سنتطرق إلى المواقف الحقيقية.

تقييم وتعليقات :

بعد 20 جلسة تمّ التكفل بـ «بول» مؤقتا كما كان الحال بالنسبة لأعضاء المجموعة التي كانت معه منذ بداية التدريبات.

إن هدف إرجاع «بول» إلى الوسط المدرسي لم يحقق، إذ أنه لم يكن هدف التدخلات الخاصة في الجلسات لكن من جهة أخرى، فكرنا مسبقاً أن «بول» سيستفيد من تعميم النتائج المتحصل عليها في المجالات الأخرى.

إنّ تقييم سلوك المحادثة لـ «بول» أظهرت بالنسبة للخط القاعدي الذي انطلقت منه الكفالة أن هذا السلوك تضاعف 5 مرات مقارنة بعدد التفاعل الذي كان يقوم به يوميا مع أي شخص .

بصفة أدق، أصبح يوجه حديثه إلى الغرباء، يبدأ غالباً المحادثة، ويتكلم لوقت أطول مع الآخرين، كل هذه الأشياء التي لم يكن يقوم بها أبداً من قبل .

أمّا السلوك الثالث موضوع التقييم هو مشاركة «بول» في مجموعة اجتماعية، فقد تمّ أيضاً تعديله، حيث حضر «بول» تظاهرات رياضية مختلفة كما بدأ يتردد على مكتبة البلدية في حيّه، فقد زاد عدد الأيام التي كان يقوم بها بهذه النشاطات المدرسية من 0 قبل التدخل السلوكي إلى 2-3 في الثلاث أسابيع التي تمّ فيها التكفل.

مقارنة بما كان عليه الحال في 6 أشهر من قبل يمكن التأكيد على النتائج الجيّدة على مستوى الحديث كمهارة اجتماعية. من جهة أخرى عاد «بول» إلى الثانوية تحت ضغط والديه، لكنه وجد بعض الصعوبات في متابعة المقررات الدراسية، بالمقابل أصبح «بول» يتجنب من جديد أن يجد نفسه مقحماً في نشاطات اجتماعية في مجموعة .

قبل التطرق بصفة عامة إلى الصعوبات والمشاكل التي واجهتنا في التكفل بمريض فصامي، يجب التأكيد على السهولة التي ميزت سير الجلسات مع «بول»، حيث كان جوّاً متوازناً عن طريق العلاج الكيميائي (المهدئات العصبية). لم نجد أنفسنا أبداً أمام مرحلة حرجة (الأعراض الفصامية) التي بدون شك كانت ستؤثر على السير الحسن للجلسات العلاجية، لأنه من الأسئلة المهمة التي تطرح هي مدى إزعاج أعراض المريض الفصامي للمريض بالتحديد عند اكتسابه مهارات اجتماعية جديدة، بتعبير آخر هل يمكن للاضطرابات العقلية التي يعرفها بول هن تسمح له بالتكيف مع تكفل نفسي توجيهي ومنظم؟ في كثير من الحالات تكون الإجابة نعم، لكن مع بعض المرضى لا يبدو الأمر كذلك ويجب إقصاؤهم من الكفالة النفسية حسب معايير يبقى تحديدها بصفة دقيقة.

أثناء العلاج كان تحفيز «بول» ضعيفاً خصوصاً في بداية الكفالة، حيث كان يتميز بالبلادة وعدم المبالاة حول ما كان يجري حوله، كما كان يبدو أنه لم يمكن دائماً يفهم الدعابة أثناء التدخل العلاجي، لم يكن

عدوانياً بل كان يتفاعل إرادياً مع البرنامج المقترح، أحياناً كان أقل تعاوناً خصوصاً عندما يتعلق الأمر بإنجاز بعض المهام الموجهة إليه والتي كان يتناسى القيام بها.

ولقد ساهمت فترة مكوثه في المستشفى في حل هذه الصعوبات ففي الواقع قمنا بإعداد مجموعة من المعززات المادية الممكنة لتحفيزه للقيام بالمهمات المطلوبة منه، ومن تلك المعززات السماح بإجراء مكالمات هاتفية خارجية خارج الأوقات المعتادة لذلك، البقاء لمدة أطول في سريره صباحاً.

من جهة أخرى تحققنا أن معظم برامج تطوير المهارات الاجتماعية مع المرضى العقليين في الو.م.أ تكون مرفقة بإجراءات عملية للتلطيف من حدّة الاستشارة .

مناقشة :

إنّ العمل المدهش خلال 6 أعوام على 102 من المرضى ذوي أمراض مزمنة خطيرة جعل Lentz & «Paul» 1977 يخلصون إلى القول أن برنامج علاجي مبني على التعلم الاجتماعي أفضل ليس فقط من الاتجاه الكلاسيكي(الاستشفاء)، لكن أيضاً العلاج التدريبي حيث يوفر للمريض استقلالية أكثر، اتصال أفضل وقدرات اجتماعية متزايدة .

لكن رغم تحسن الوظيفة الاجتماعية للمريض الفصامي، هل الإجراء السلوكي لتطوير المهارة الاجتماعية يؤدي من جهة أخرى إلى تحسن جوهري في ميادين أخرى ؟ أو بتعبير آخر هل ننتظر من هذا العلاج المتمحور حول استجابة اجتماعية مرضية للمريض أن يعمم على أنواع أخرى من استجابات الأمراض النفسية العقلية كسلوكات الهذيان والهلاوس مثلاً. لا توجد أي دراسات قدمت إلى حدّ الآن خصوصا في الو.م.أ توفر أجوبة قاطعة لهذه الأسئلة، حتى لو كان المفعول على مستوى الأعراض إيجابي كما سبق وأن شاهدناه.

من جهة أخرى إن سير التدريبات الذي اختصر في جلسات التعلم لم يركز إلا على عامل محدد لاكتساب السلوكات الاجتماعية والمتمثل في Savoir faire (المهارة، اللباقة)، في حين مع كثير من الكتاب نعتقد أن هناك ميكانيزمين على الأقل يتدخلان في تفسير العجز الملاحظ في التوظيف الاجتماعي للفرد . تتمثل أولاً في المعيقات المعرفية التي تستحق أن تحلل عند المرضى الذين يعانون من سير فكري جد مضطرب .

فالنتائج الواعدة للمقاربة المعرفية السلوكية في بعض الأمراض العقلية كالاكتئاب أظهرت تطور دراسات عديدة حول العلاقة الموجودة بين تحلل الوظيفة المعرفية عند المريض الفصامي مستوى توافقه الاجتماعي وتطور مرضه .

كما تتمثل أيضاً في القلق الذي يظهر كعنصر طاغٍ في بعض السلوكات الاجتماعية غير متكيفة، فقد أكد «Wolpe» 1958 أنّ بعض المرضى وهذا ينطبق أيضاً على المرضى العقليين الذين يستجيبون بقلق على بعض المثيرات وهي المواقف البين شخصية. أصبح القلق العدو اللدود للسلوك الاجتماعي المتكيف الذي يعمل على كفه، لكن من بين العوامل التي يجب أن ينتبه إليها المعالج هي بيئة المريض خاصة، هذه البيئة التي تتدخل على الدوام عند المريض الفصامي يجب أن تكون هدف التدخل العلاجي.

لقد رأينا عن طريق استعمال إجراءات عملية كيف كان ممكناً جعل البيئة أكثر ثراء وتساعد المريض في ظهور وتطوير سلوكات جديدة.

لكن في الوسط الإستشفائي أو المؤسسات إجمالاً هو وسط اصطناعي كما أن بعض الدراسات أظهرت أن التحسن الحقيقي للمريض لا يتحقق دائماً عندما يكون الوسط الحقيقي الذي سيجد المريض نفسه فيه هو غالباً مريض ومسبب للمرض

يتمثل العلاج العيادي في ما يلي: ليس تسليح المريض لمواجهة الصعوبات فقط،،لكن التقليل من العناصر (التأثيرات السالبة للبيئة). فذلك لا يكون بخلق جو مصطنع للمريض، بل من خلال العمل على البيئة الحقيقية التي يتعامل معها المريض يوميا لتكون متوافقة معه. فهذا ما حاول كل من (Falloon et Liberman1979) من خلال التدخل على مستوى العائلي. حيث كانت تهدف محاولاتهم إلى تعليم كل أفراد العائلة تنظيم أكثر رضا وتوافق ويكون ذلك باستعمال مجموعة من التقنيات السلوكية يأتي على رأسها التعزيز الإيجابي من أجل تحسين الاتصال في المجموعة وإكساب كل فرد مهارات حل المشكل بسهولة والتعامل مع المواقف والصراعات بطريقة أقل تهديمية.

هذه المقاربة الأولى للبيئة العائلية يجب أن تفتح المجال لتدخلات أخرى، ففي هذا المجال من المرضي مشاهدة المجهودات الدائمة التي تبذل للتكفل النفسي بالمريض الفصامي في المجتمع مثلما هو الحال في

الولايات المتحدة الأمريكي في مراكز الصحة الاجتماعية وبعض المنشآت المدمجة في قطاع الطب العقلي في فرنسا.

فهل يمكن جعل هذه المراكز وسيلة انتقالية تسمح بإعادة إدماج تدريجي للمريض في بيئته ونموه؟

لسوء الحظ إلى حد الآن لم نصل إلى هذا المستوى أين يتم تطبيق برامج أكثر عملية حيث يجد فيها الى المختص السلوكي مكانه الطبيعي للتدخل.

خاتمة:

إن العجز الكبير للوظائف الاجتماعية والتي تشكل إعاقة لديه كانت ولوقت طويل تعتبر نتيجة لمرضه. كما أهملت كهدف للتدخل العلاجي المتخصص من طرف الأخصائيين لأن نتائجه في اعتقادهم ضعيفة.

إن الوظيفة الاجتماعية للمريض في بيئته تحتاج إلى اهتمام متزايد حسب DSM III والذي يعتبر واحد من خمس محاور للتقييم. ولهذا يجب التأكيد على أهمية الاستعانة على المقاربات العملية لعدد من الأمراض العقلية واستعمالها في الفصام.

يجد طبيب الأمراض العقلية كل من يعمل معه في حقل الصحة العقلية تحت تصرفهم وسائل متنوعة للعمل على إعادة بناء المريض الفصامي المحطم وذلك من خلال : العلاج الكيميائي الذي أصبح أكثر تطورا، العلاج النفسي المتنوع الذي كان متنوعا في السابق، التكفل في المؤسسات المختصة والحماية الاجتماعية. وبدون شك حان الوقت الآن لرؤية أكثر وضوحا، فالأمر لا يتعلق باتخاذ موقف الحسرة والألم، إصدار أحكام مسبقة أو تفنيد ونقد أفعال بدون تقييم جاد، بل يجب محاولة تحديد عناصر هذه العلاجات المتعددة والمتنوعة بدقة التي يمكن أن تخفف من معاناة المريض الفصامي والمقربين إليه ومحاولة التنسيق بينها في خليط فعال بطرق تهدف إلى تحسين الحياة اليومية والاجتماعية للمرضى المسجلين بكثرة في هذه الإجراءات.

الأستاذة بلمهدي فتيحة.

المرجع:

1)أحمد عكاشة : علم النفس الفسيولوجي ، الطبعة الخامسة ، دار المعارف ، القاهرة ، 1980 .

2) حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة،1977.

3) خليل أبو فرحة: الموسوعة النفسية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ،الأردن عمان،2000.

4) رشيد حميد زغير: الصحة النفيسة والمرض النفسي والعقلي دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان الأردن 2010.

5)عادل صادق: في بيتنا مريض، مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة ،مصر،2005.

6) عبد الرحمن العيسوي: الصحة النفسية من المنظور القانوني، منشورات الحلبي، بيروت، لبنان، 2004.

7)عمر شاهين، يحيي الرخاوي : مبادئ الأمراض النفسية ، مكتبة النصر الحديثة، القاهرة، 1977.

8)سيد محمد الطواب: الصحة النفسية والإرشاد النفسي ، جامعة الإسكندرية، مصر،2011.

9) نظام أبو حجلة : الطب النفسي التشخيص والعلاج، دار زهران للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن،2007.

10) وداد الموصلي حسن عبد الغني محمود: الصحة النفسية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن 2007.

11) O.Fontaine /J. Cottraux /R.Ladouceur, La clinique de thérapie comportemental.Pierre Mardaga éditeur ,Galerie Des Princes , Bruxelles,1989, 245

12)Corinne Cather et all, Apilot study of functional cognitive behavioral (FCBT) therapy in schizophrenia, Schizophrenia researches, N 74 ,2OO4 ,205-209

13)Frank Rohrichst and Sfefan Priebe, Effect of body oriented psychological therapy on negative symptoms in schizophrenia controlled trail, psychological medicine ,2006, N 36 ,669 - 678

10) Robert Paul et all, Recovery from schizophrenia a concept in search of research, PS psychiatry online, June2005, Vol, 56 N 6,735 -742 .

أدوار معلم التعليم المتوسط في مقاربة التدريس بالكفاءات وأهم الكفاءات التدريسية اللازمة له لممارسة التعليم

محمد تيعشادين؛ سنة 3 دكتوراه

التخصص: علو التربية

جامعة الجزائر2

ـــ مقدمة:

بالرغم من أن التدريس بالكفاءات يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية ـ التعلمية بجعله يقوم بالبناء الذاتي للمعرفة وأنشطة التعلم، إلاّ أن هذا لا يعني أن دور المعلم محدودا فيها، إذ يقوم بعدة أدوار لا تقل أهمية عن التي كان يقوم بها في إطار المقاربات التقليدية، فلا شك أن مقاربة التدريس بالكفاءات بما أحدثته على العملية التعليمية التعلمية من مستجدات على مستوى الممارسة البيداغوجية والطرق التدريسية، وتمحور العمل التدريسي حول العلاقة بالمعرفة...الخ، كل هذا قد فرض على المعلم أدوار عديدة وجوهرية في الفعل التعليمي، وهذه الأدوار بدورها تستوجب من معلم التعليم المتوسط أن يتوفر على عدة كفاءات تستوجبها المهنة النبيلة التي يزاولها، وسنتناول في هذا المقال أهم الأدوار التي أوكلت لمعلم التعليم المتوسط في إطار التدريس بالكفاءات، وأهم الكفاءات التدريسية الواجب أن يتوفر عليها لمزاولة مهنته على أكمل وجه.

ـــ الإشكالية:

تعد الأدوار التي يقوم بها المعلم بصفة عامة ومعلم التعليم المتوسط بصفة خاصة، من العوامل المهمة التي تساهم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية في ظل التوجهات الحديثة للعملية التعليمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، ولقد تحدث «برونر» (bruner) أحد منظري هذه المقاربة عن الأدوار التي يجب أن يضطلع بها المعلم، والتي حددها في ثلاثة جوانب عريضة، فالجانب الأول يتمثل في أن المعلم يعد مصدرا

من مصادر المعرفة وهذا ما يتطلب منه أن يكون واعيا وملما بطبيعة المادة التي يشرف على تدريسها، أما الجانب الثاني فهو أن المعلم موجها ومدربا للتلاميذ على طرق وسبل اكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات، وأمّا الجانب الثالث فإن المعلم يعد نموذجا اجتماعيا وثقافيا يقتدي به التلميذ، مما يستوجب أن يكون المعلم معدا بدرجة عالية من الكفاءات للتعامل مع المتغيرات الثقافية والاجتماعية التي تطبع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة (الشديفات، 2004م، 426).

إنّ الواقع الجديد الذي أفرزته توجهات التدريس الحديث والفعال من خلال انتقال العملية التعليمية ـ التعلمية من السؤال ما ذا يتعلم التلميذ؟ إلى السؤال كيف يتعلم التلميذ؟ فرض على المعلم أن يعدل ويغير من أدواره السابقة التي كانت تتوقف على إلقاء وتلقين المعرفة للتلميذ ومطالبته له بحفظها واسترجاعها أثناء الامتحانات، إلى أدوار توجيهية تخطيطية وتسييرية لمسار تعلم التلميذ (الخالدي، 2002م، 08).

فالعملية التعليمية التي يقوم بها المعلم في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، فرضت على المعلم أن يقوم بعدة أدوار في العملية التعليمية ـ التعلمية، وهي مخالفة لما كان معروفا عليها في إطار مقاربة التدريس بالأهداف، فهو ملزما على التخطيط الدقيق للتدريس على مدار السنة، وملزما على اختيار الطرق التدريسية المناسبة لكل نشاط تدريسي مع ابتكار وتنويع الأساليب التدريسية لتفعيل عملية التدريس، وعليه أن يحفز التلاميذ للأداء ويوظف كل الأساليب والآليات التي تساهم في رفع دافعيتهم للتعلم والإنجاز، ويوظف كل خبراته ومهاراته التدريسية لجعل التلميذ في وضعية تعلم تساعده على اكتساب الكفاءات والخبرات المعرفية، كما يتوجب على المعلم أيضا أن يقوم بتوجيه عملية التعلم الفردي للتلميذ، ويقوم بعملية تحديد الأهداف التعليمية من جراء كل نشاط تعليمي، وفوق كل هذا فإن المعلم يتوجب عليه أن يقوم بعملية التقويم الدائم والمستمر لأداء التلاميذ، بغرض التأكد من مدى بلوغهم المستوى ألتحصيلي المناسب للمهارات والخبرات والكفاءات المستهدفة من البرنامج الدراسي ككل مجمع ومدمج للمعرفة، إلى غير ذلك من الأدوار التي أصبحت منوطة بالمعلم في التعليم المتوسط، ولا يسعنا هنا إلا أن نؤكد على أن هذه المهام والأدوار تفرض على المعلم أن يكون متمتعا بمجموعة من الكفاءات التدريسية في المجال المعرفي

والمهني والمجال ألعلائقي، والتي تمكنه من القيام بمهمته التعليمية على أكمل وجه، والتي سنحددها من خلال إجابتنا المقتضبة في هذا المقال على السؤالين:

ـ ما هي الأدوار التي يقوم بها معلم التعليم المتوسط في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات؟ وما هي الكفاءات التدريسية التي تستوجبها هذه الأدوار؟

أوّلا: الأدوار التّي يقوم بها المعلم فتتمثل في:

ـ ابتكار الوضعيات التعليمية والطرق التدريسية ومنهجيات التعليم: فمقاربة التدريس بالكفاءات تفرض على المعلم اختيار أنسب الطرق والمناهج والوسائل والأدوات التدريسية التي تناسب الأنشطة التي يعرضها على التلاميذ، وجعلهم يقومون بالتعامل معها على الوجه الذي يرونه مناسب، وإن كانت تدخلاته هنا تكون لتوجيه التلاميذ لحل المشكلة وتنظيم الوضعيات التعليمية، وعلى هذا الأساس فعلى المعلم أن يكون ملما بكل أساسيات التدريس الفعال وقواعد بناء الوضعيات التعليمية ومنهجياتها، وأن يكون على دراية بقواعد بناء وتخطيط وتطبيق المنهج إلى جانب الدراية بمحتوياته، وهذا كله يبصر المعلم بكيفية اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة لكل وحدة من وحدات المادة، كما يمكنه من حسن اختيار منهجيات وطرق التدريس الفعالة (حاجي فريد، 2005م،81)، وعندما يقوم المعلم بتحديد واختيار الوضعيات التعليمية لا بد عليه أن يراعي العلاقة الموجودة بين الوضعيات التعليمية وبين المنهجيات والوسائل التدريسية من جهة، وبين الوضعيات التعليمية وطبيعة النشاطات والمشاريع والمشكلات التي يعرضها على المتعلم من جهة ثانية، بغية اختيار الوضعية التعليمية والوسائل والأساليب التي تناسب النشاط التعليمي، وعلى مدى توفر هذا الشرط يتوقف نجاح المعلم في تحقيق الهدف من الأنشطة التي يعرضها على التلاميذ داخل القسم، وعلى هذا الأساس يؤكد المهتمين والمختصين في شؤون التربية والتعليم، على المكانة التي يحتلها النشاط التدريسي في المنهاج الدراسي، على اعتبار الفعالية التدريسية التّي يؤدي إليها الارتباط الوثيق بين الأنشطة والهدف منها، فإذا كانت الأهداف تحدد لنا ما الذي نريد بلوغه من المنهاج الدراسي، فإن الأنشطة التعليمية هي التي تحدد لنا الكيفية والأسلوب والوسيلة المستخدمة لبلوغ ذلك الهدف من جراء العملية التعليمية. التعلمية (بسيوني،

1991،231)، ومن ناحية اختيار المعلم للطرق التدريسية المناسبة لكل وضعية تعليمية، فإنه يتوجب على المعلم مراعاة المعايير التالية:

* مدى ملائمة الطريقة التدريسية للنشاط التعليمي، إذ أن الهدف من النشاط الممارس هو الذي يحتم على المعلم انتهاج طريقة تدريسية دون سواها من الطرق، من حيث العمومية والكفاءة التي يهدف إلى تمكين التلاميذ من بلوغها، فإذا كان الهدف من النشاط التعليمي هو تحسين كفاءة التعبير الشفهي والكتابي لدى التلميذ، فإنه يتوجب على المعلم أن يستخدم طريقة المشروع، وذلك بأن يعرض على التلاميذ مجموعة كبيرة من الجمل المبعثرة ويطلب منه الربط بينها لتشكيل نص أو فقرة بطريقة شفهية أو كتابية، بعد انقضاء مهلة التفكير التي يمنحها لهم لإيجاد الترتيب المناسب لتلك الجمل.

* طبيعة محتوى المادة الدراسية، فلا شك أن الطرق التي تناسب مادة لا يمكن أن تناسب مادة دراسية أخرى، كما أن صعوبة محتوى المادة العلمية التي تعرض على التلاميذ وطبيعة العمليات العقلية التي يتطلبها التعامل معها، تحتم على المعلم اختيار أنسب الطرق التدريسية لتناول ذلك المحتوى، فقبل أن يقوم المعلم بالتخطيط للطريقة التدريسية التي سيستخدمها، عليه أن يكون على دراية ووعي بمختلف خصائص ذلك المحتوى، من خلال علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالمادة الدراسية.

* مدى ملائمة الطريقة التدريسية لخصائص التلاميذ من ناحية الفروق الفردية، خصوصا ما تعلق منها بالجانب العقلي والذهني، إذ أن تعرف المعلم على خصائص المتعلم تعد الخطوة الأولى التي لا غنى عنها، بغرض اختيار الطريقة التدريسية التي يمكن أن يتوافق معها تلاميذ نفس القسم غير متساوون في القدرات والإمكانات العقلية والنفسية، وعليه يجب على المعلم التأكد من أن الطريقة التدريسية تناسب التلاميذ وقادرة على جذب انتباههم، وتنشيط تفكيرهم واستثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز، ومتناغمة مع قدراتهم وخبراتهم المعرفية السابقة، وقد يواجه المعلم في هذا الخصوص مشكلة اختلاف تلاميذ نفس القسم في فروقهم الفردية وفي مستوياتهم الدراسية، وعليه في هذا الحالة أن يتجاوز هذه المشكلة بتنويع أساليب العمل في نفس الطريقة التدريسية بما يؤدي إلى تحقيق أكبر قدر من الانسجام بين المستويات والفروق المتباينة بين التّلاميذ (أبو حويج، 2000م، 174).

* أن يراعي المعلم أثناء اختيار الطرق والأساليب التدريسية مدى وفرة الوسائل والإمكانات المادية، خصوصا لما يتعلق الأمر بطريقة المشاريع أثناء التعامل مع الأنشطة التي تستوجب منه انتهاج هذه الطريقة، سواء أكان ذلك أثناء إنجاز مشاريع داخل المدرسة أو خارج البيئة المدرسية، كما يراعي المعلم في ذلك الحدود الزمنية لإنجاز النشاط التدريسي (جرادات وآخرون، 2008م، 76).

ـ القيام بتشكيل الأفواج والمجموعات في إطار العمل بطريقة الأفواج أو في ما يعرف بالتعلم التعاوني: وذلك وفق الحاجات المرصودة من جراء عملية التعلم والتي تترجم في الأهداف المرجوة منها، حسب ما تقتضيه نتائج عملية التقويم المبدئي للتلاميذ، ويكمن دور المعلم هنا في التوزيع والتقسيم المناسب للأفواج مع مراعاة الأهداف المراد بلوغها، وكذا مراعاة متطلبات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لخلق الثقة المتبادلة بين أفراد نفس الفوج، لتكوين أفواج ومجموعات ذات كفاءة فعالة في التعامل مع المشكلات والأنشطة التعليمية المعروضة عليهم (حاجي، 2005م، 81).

ـ العمل على جلب انتباه التلاميذ نحو شخصه: فلتجنب نفور التلاميذ منه يقوم المعلم بعدة إجراءات محفزة ومرغبة للتلاميذ على التعلم، ولا تتوقف فائدة هذا عند حد جذب انتباههم نحو شخصه، بل تفيده هذه الإجراءات كذلك في جعل التلاميذ ينجذبون بكل اهتمامهم نحو العملية التعليمية التي تمارس في إطارها النشاطات المدرسية، ويعتمد المعلم هنا على الانطلاق من خلال العقبات التي تعيق عملية تعلم التلاميذ ومن خلال العملية التقويمية في الدرس السابق لجعل ذلك كمقدمة للدروس اللاحقة، وبالتالي تتحول العقبات التي واجهها التلاميذ سابقا كهدف أساسي يسعون لبلوغه في مرحلة لاحقة، فيتحفز التلاميذ وترتفع دافعيتهم للتعلم ويكون ارتباطهم الذهني بالدروس شديد الصلة والوثاق (Perrenoud, 2004,79)، ولكي يتمكن المعلم من أداء هذا الدور يجب عليه أن يوظف مختلف العناصر والآليات السلوكية التي تؤثر على انتباه التلاميذ ومنها:

* إضفاء عنصر التشويق على الأنشطة التعليمية ـ التعلمية بغرض استثارة اهتمام التلاميذ، وذلك من خلال تهيئة التلاميذ للتعامل مع الدرس من خلال طرح أسئلة مرتبط بالدرس بطريقة تثير فضولهم، واستثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز باستخدام الأمثلة والصور والنماذج وغيرها من الوسائط التعليمية الحديثة،

إضافة إلى طرح المعلومات على التلاميذ بالشكل الذي يجعلها مرتبطة بالبيئة التعليمية داخل القسم...إلخ، وهذا كله من شأنه أن يجعل موضوع الدرس مستحوذا على انتباه التلاميذ.

* تنويع المعلم لعملية استخدام الحوافز على اعتبار أن التحفيز سلوك يقوم به المعلم بهدف ربط التلاميذ بالدرس عن طريق عدة خطوات، مثل تنويع أساليب عرض الأنشطة المدرسية، تشجيع التلاميذ على تقديم كل ما لديهم من معطيات وخبرات ومعلومات تساهم في إثراء الأنشطة التعليمية، مع تجنب المعلم توجيه انتقادات سلبية لأجوبة التلاميذ، والتي قد تثبط من عزيمتهم، وتؤثر سلبا على تفاعلهم مع النشاط التعليمي، وبصيغة أخرى على المعلم أن يوظف كل أساليب التغذية الراجعة، نظرا لأثر ذلك على ربط التلاميذ بالعملية التعليمية ـ التعلمية التي تعالج فيها المسائل والمشكلات والأنشطة المعروضة عليهم في القسم.

* أن يعمل المعلم دوما على تحسين عملية الاتصال والتواصل بينه وبين التلاميذ من جهة، وبين تلاميذ نفس القسم من جهة أخرى، بغرض خلق أجواء تفاعلية إيجابية داخل القسم، إذ تعد عملية الاتصال الوسيط الذي تمارس في إطاره العملية التعليمية ـ التعلمية وبالتالي عملية التواصل والاتصال الإيجابي داخل القسم أثناء القيام بالأنشطة التعليمية، تساهم إيجابيا في جعل التلميذ في ارتباط دائم بالعملية التعليمية، وتكون دافعيتهم للتعلم والإنجاز دائما مرتفعة، مما يؤثر إيجابيا بدوره على درجة انتباه التلاميذ داخل القسم (الفتلاوي، 2003م، 42).

* تقبل أفكار وآراء التلاميذ وتشجيعهم على المبادرة والأداء أثناء تناول الأنشطة والمسائل والتمارين المعروضة عليهم، فإشعار التلاميذ بالمكانة والدور الذي يؤدونه في العملية التعليمية ـ التعلمية يجعل دافعيتهم للتعلم والإنجاز مرتفعة، وهذا بدوره يجعلهم دائمي الارتباط بالأنشطة، وبالتالي ضمان انتباههم الدائم لها أثناء كل درس، وهذا ما يقبلون على حل التمارين والمشكلات المعروضة عليهم بفاعلية قد تفوق توقعات المعلم، إذ أن عمل المعلم على تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال منحهم روح المبادرة عامل مهم لجلب انتباههم للأنشطة التعليمية داخل القسم (الحيلة، 2008م، 65).

ـ الدِّراية والإلمام بخصائص المتعلم وكذا بالفروق الفردية التي يتميز بها كل متعلم: ويسعى المعلم من خلال ذلك قدر الإمكان لتضييق الهوة بين المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين، ومن هذه الناحية يعمل المعلم من خلال سلوك توجيهي لوضعية كل متعلم في المواقف أو الوضعيات التعليمية المختلفة، بغرض تجاوز الفروق بين التلاميذ إلى أقصى حد ممكن، ولا يمكن للمعلم أن يقوم بهذا الدور ما لم يكن ملما بالنظريات النفسية والتربوية التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد واستثمار ذلك في هذا المجال، وعلى هذا الأساس لا بد أن يكون بمقدوره أن يقترح على التلاميذ نشاطات تنسجم مع ميولهم وقدراتهم العقلية والذهنية المتباينة المستوى من تلميذ لآخر، وهذا لكي يجعل من طرق التدريس التي ينتهجها منسجمة ومتوافقة مع خصائص شخصية التلاميذ (حسونات وإرزيل، 2002م،266)، وفي هذا الصدد تقول «الفتلاوي»: « إن دراية المعلم بخصائص المتعلم ما هي إلا عملية تحليل للخصائص المشتركة بين المتعلمين من حيث مستوى النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والدراسي، وأيضا هي عملية تحليل للخصائص الفردية للمتعلم مثل القدرة على التركيز والانتباه ودرجة الاعتماد على النفس ومستوى الدافعية وغيرها» (الفتلاوي، 2003م،40).

ـ التقويم المستمر لأداء ومنجزات التلاميذ: إذ تعد عملية التقويم حسب «كرونباخ» بمثابة الفحص النظامي للأحداث التي تدور في إطار برنامج تعليمي معين، بهدف المساهمة في تطوير مستوى المتعلم أو تعديله وتحسينه لتجاوز الثغرات التحصيلية التي يواجهها في مساره الدراسي (أبو جادو، 2000م، 223)، وتفرض العملية التعليمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات على المعلم أن يهتم بتقويم أنشطة المتعلم بشكل مستمر، بغرض الاستفادة من نتائج ذلك في تحسين مستوى التلاميذ، والسير بهم نحو تحقيق الكفاءات المستهدفة من العملية التعليمية ـ التعلمية، أي من خلال إتباع كل نشاط يقوم به التلميذ بعملية تقويم يتمكن المعلم من البلوغ بالتلميذ الأهداف المسطرة من النشاط ألا وهو مساعدته على تكوين كفاءاته، وهذا بشرط أن يركز المعلم على التقويم الختامي التكويني أكثر من أنواع التقويم الأخرى، وتؤكد أبحاث علم النفس التربوي على أن إتقان المعلم عملية استخدام أساليب التقويم المختلفة، هو الذي يجعله يتمكن من الرقي بمستوى التلاميذ إلى الحد المقبول من التحصيل العلمي، على اعتبار أن

كل أسلوب تقويمي مرتبط بهدف من الأهداف أو مرتبط بكفاءة من الكفاءات المستهدفة، والتي يريد المعلم أن يتأكد من مدى تحقيقها من طرف كل تلميذ، فإذا أراد المعلم التأكد من مدى اكتساب التلميذ لمهارة معينة عليه أن يستخدم الملاحظة كوسيلة تقويمية، أما إذا أراد التأكد من مدى استيعاب التلميذ لحقائق وقوانين ومبادئ علمية، يقوم ببناء تمارين أو اختبارات تمكنه من التأكد من مدى مقدرة التلميذ على توظيف مكتسباته السابقة لحل التمرين أو المسألة المعروضة عليه، ولا شك أن مقاربة التدريس بالكفاءات تتيح للمعلم استخدام أساليب تقويمية متنوعة، فتتيح له استعمال الأسئلة والاختبارات المختلفة الأنواع والأشكال، ملاحظة أداء التلاميذ، أساليب التقويم الذاتي، الواجبات المنزلية والاستجوابات التشخيصية قبل كل حصة...الخ (مرسي، 1998م، 33).

ـ التخطيط للدرس: فبما أن العملية التعليمية ـ التعلمية تستوجب من المعلم بناء تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية، التي يهيئها للوصول بالتلاميذ إلى مستوى اكتساب الكفاءات والمهارات العلمية المستهدفة من جراء كل نشاط تعليمي، فإن لعملية التخطيط للدرس الملقاة على كاهل المعلم، مكانة هامة بالنسبة لمختلف الأدوار التي يقوم بها، بحيث يتوقف تحقيق الهدف من كل نشاط تعليمي إلى حد كبير على مدى إتقان المعلم لمهارات التخطيط الفعال للدرس، وعلى هذا الأساس يقوم المعلم بدور هام في تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأهداف المرجوة منها، وفي إطار التدريس بالكفاءات تقع على المعلم مسؤولية تحديد الكفاءات المراد تلقينها للتلاميذ وتحديد محتواها، وتحديد الإجراءات والأساليب التدريسية التي تمكن التلاميذ من بلوغها وإتقانها، وكذا اختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة لتقويم إنجازات التلاميذ، مع تحديد الزمان والمكان المناسب لتنفيذ الأنشطة الصفية المرتبطة بالكفاءات المستهدفة، ويجب أن نشير هنا بأن دور المعلم في التخطيط للدرس من المستحسن أن لا يقوم به منفردا، فمن المفيد أن يشرك التلاميذ في ذلك على اعتبار محورية المتعلم في العملية التعليمية في مقاربة التدريس بالكفاءات، كما أنه على المعلم أثناء التخطيط للدرس أن يراعي مبدأ واقعية الخطط المعدة لتنفيذ كل درس، ومدى قابليتها للتنفيذ ومدى فاعليتها ومدى ملاءمتها للمستويات العقلية والدراسية التي يتمتع بها التلاميذ (جرادات وآخرون، 2008م، 75).

- **العمل على تحديد المهام التعليمية بشكل دقيق**: إذ أن مقاربة التدريس بالكفاءات تفرض على المعلم تصميم المهام التعليمية والأنشطة المتعلقة بها بشكل يسمح بتجسيد الطابع البنائي للمعرفة، وذلك علن طريق تحديد مهام تجعل المتعلم يوظف معارفه ومهاراته السابقة أثناء التعامل مع الأنشطة والمهام التعليمية داخل القسم، ولذا على المعلم أن يحدد المهام بالشكل الواضح والمحدد لضمان عدم نفور التلاميذ من المسائل والأنشطة المعروضة أمامهم، ويفترض على المعلم في هذه الحالة أن يحدد دوره في العملية التعليمية ويحدد دور المتعلم إلى جانب ذلك لتنظيم العملية التعليمية - التعلمية، كما يجب عليه أن يعمل على تبسيط المهام التي تساعد التلاميذ على الإنجاز والتحصيل للمعرفة والإتقان للكفاءات بأقل جهد ووقت مكن، فضلا عن هذا على المعلم كذلك أن يقوم بتقدير احتمالات بلوغ الكفاءات من كل نشاط ومهمة تعليمية تمارس داخل القسم، ويقوم بإدارة وضبط كل الأمور التي تخدم عملية إنجاز المهمة أو النشاط، ويعمل على تجاوز العقبات التي تعيق تنفيذها في كل مرحلة من مراحل الإنجاز، وقد يتبادر إلى ذهن القارئ بأن ما ذكرناه في هذا الصدد يتناقض مع جعل مقاربة التدريس بالكفاءات التلميذ محور العملية التعليمية - التعلمية، ولكن دور المعلم في تنظيم المهام والأنشطة يعود إلى عدة اعتبارات من بينها أن التلميذ بمفرده قد لا يصل إلى اكتساب متكامل للكفاءات والمهارات المستهدفة، وهذا ما يفرض على المعلم أن يقوم بجعل التلميذ يقوم بدور الإنجاز للأنشطة ويقوم هو بدوره المتمثل في توجيه عمل التلميذ، من خلال خطة معدة مسبقا يحدد من خلالها للتلاميذ توقعات المراحل التي يمكن أن يتدخل فيها إن رأى حاجة لذلك، عن طريق تقديم بعض أساليب التغذية الراجعة التي تفضي إلى جعل المعارف التي يكتسبها التلميذ متكاملة مدمجة وفق بنيتها الكلية (عفانة وآخرون، 2008م، 105-109).

- **إدارة البيئة الصفية داخل القسم**: فالمعلم يقوم بهذا الدور بغرض توفير نظام فعال داخل القسم، من خلال توفير كل الشروط والظروف اللازمة لضمان حدوث انتقال أثر التعلم لدى التلاميذ، وتعد إدارة بيئة القسم عملية مهمة بالنسبة للعملية التعليمية - التعلمية، على اعتبار أن عملية التعلم داخل القسم هي عملية تفاعل إيجابي بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين تلاميذ نفس القسم من جهة أخرى، والتي تحدث أثناء التعامل مع الأنشطة التعليمية المعروضة على التلاميذ داخل القسم، وهي تتطلب بالضرورة بعض

الشروط التنظيمية التي تحتم على المعلم تولي دور توفيرها وبالتعاون مع التلاميذ لإضفاء جو ديمقراطي على العملية التعليمية.

إن هذا الدور يحتم على المعلم أن يتفقد حضور وغياب التلاميذ بشكل مستمر ويحرص على مواظبتهم على الدراسة، ويعمل على توفير وضمان الوسائل والوسائط المستخدمة في العملية التعليمية، كما يقوم كذلك بتعزيز السّلوكات المرغوبة التي يبديها التلاميذ، وكفهم عن السّلوكات غير المرغوبة للحفاظ على جو النظام داخل القسم، وعليه كذلك أن يقوم بتنظيم عملية الاتصال والتواصل والتفاعل داخل القسم لإثارة الدافعية والرغبة في التعلم لدى التلاميذ، والمعلم لما يقوم بتنظيم بيئة القسم على الوجه المطلوب، فإن ذلك يمكنه من تجاوز عدة مشكلات مدرسية سواء تلك التي تعترض مهامه التعليمية أو تلك التي تعرقل مسيرة التلاميذ، ويساعده هذا بالتالي على اقتصاد الجهد والوقت في بلوغ الكفاءات المستهدفة من جراء الأنشطة التعليمية المختلفة من طرف التلاميذ.

ولا بد من الإشارة بأن المعلم لكي يقوم بتنظيم بيئة القسم لا بد عليه أن يتعرف على الحاجات التعليمية للتلاميذ، بالاعتماد على مختلف مصادر المعلومات التي توفرها الإدارة المدرسية له، بالإضافة إلى إلمامه بأبجديات وقواعد تدخل في حيز المهام التنظيمية لبيئة القسم (جرادات وآخرون، 2008م، 122-143).

- توجيه التلاميذ إلى الطرق والأساليب الفعالة للتعلم واكتساب الخبرات والكفاءات المعرفية: إذ على المعلم أن يكون القائد الموجه لعملية تحصيل وتعلم التلاميذ، مستندا في ذلك على خبرته ومهاراته وكفاءاته المهنية، فعلى المعلم أن يعلم التلاميذ كيف يتعلمون وكيف يحصلون المعارف والمبادئ والمفاهيم بدلا من تقديم المعرفة جاهزة لهم، فنجده يرشد التلاميذ إلى كيفية تسخير قدراتهم الذاتية لتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، ويلقنهم الطرق والأساليب التّعلمية التي تتماشى مع قدراتهم الفردية، على اعتبار أن التلاميذ متباينون في فروقهم الفردية وهذا ما يجعل الطريقة التي تكون نافعة مع التلميذ الفلاني قد لا تجدي نفعا مع تلميذ آخر، كما يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ إلى الأساليب والطرق المثلى التي تساهم في بلوغهم أهدافهم الخاصة بأقل جهد وطاقة وفي أقل مدة زمنية ممكنة وبأعلى كفاءة (العشي، 2008م، 149).

ثانيا ـ الكفاءات التدريسية التي تستوجبها مقاربة التدريس بالكفاءات من معلم التعليم المتوسط:

تعد الكفاءات التدريسية للمعلم مجموعة من القدرات والمبادئ التي يجب أن يمتلكها ويؤمن بها كل معلم والتي يوظفها في عمله التدريسي، ويكون قادرا بواسطتها على تحقيق نتائج مرغوبة فيها جراء عملية التعليم، وتوفر هذه المجموعة من الصفات تجعل منه معلما فاعلا في عمله التدريسي (عدس، 2000م، 37)، وبنظرة متأنية لما استعرضناه من الأدوار التي يقوم بها المعلم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، وبنظرة أيضا إلى الطرق التدريسية وكذا الأساليب التي يعتمد عليها المعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات، نتأكد بأنه ما زال يلعب أدوارا مهمة ومؤثرة في العملية التعليمية ـ التعلمية، وهذا ما جعله يحتل مكانة الريادة والقيادة في المجتمع، بحيث على عاتقه تلقى مسؤولية نجاح مقاربة التدريس بالكفاءات، من حيث عملها في تمكين المجتمع من تحقيق أهدافه من خلال المنظومة التربوية، ولا شك أن تمكن المعلم من القيام بالأدوار المنوطة به في العملية التعليمية ـ التعلمية حسب الكفاءات المهنية التي يمتلكها، والتي يوظفها في أداء عمله على أكمل وجه ممكن، وهذه الكفاءات هي التي أصبحت تنادي بها الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، إذ أنها تصر على أن برامج تكوين المعلمين يجب أن يتركز على الاتجاه القائم على الكفاءات التدريسية، وعلى الرغم من اختلاف التصنيفات للكفاءات التدريسية التي يجب توفرها في المعلم ليزاول مهامه على أكمل وجه، إلا أننا سنحاول جاهدين ذكرها بنوع من الإيجاز فيما يلي:

ـ كفاءات التخطيط:من هذه الناحية يجب أن تتوفر لدى المعلم كفاءات الإعداد والتخطيط المسبق والمنظم للنشاط أو الموقف التعليمي، وفقا لما يستوجبه الموقف التعليمي من مواءمة وموازنة بين تحديد الأهداف واختيار الطرق والوسائل التدريسية، وتعد كفاءات التخطيط من أهم الكفاءات التي يتوجّب على المعلم الإلمام بها، على اعتبار أنها أحد أهم السُّبل التي تضمن نجاحه في مهمته التعليمية على أكمل وجه، وبالتالي ما ينعكس إيجابيا على رضاه المهني ومنه توافقه الإيجابي مع المهنة النبيلة التي يزاولها، والتي تترجم مباشرة نوعية المردود الذي يقدمه والأداء الذي يقوم به، سواء أكان ذلك على مستوى رسم الخطط اليومية أو الشّهرية أو السّنوية، أو على مستوى طرق إعداد وتصميم الدروس، أو على مستوى التخطيط للمقرر الدراسي السنوي ككل، ويمكن الاستدلال على كفاءة المعلم في العمل التخطيطي للتدريس، من خلال مدى قدرته على التحديد الدقيق للكفاءات المستهدفة من النشاط ومدى قابليتها للتحقيق، إضافة إلى

مدى الإحكام الذي تتميز به الخطة التي يعدها لكل درس أو نشاط تعليمي بمخطط تتوفر فيه شروط التحضير الجيد، فضلا عن هذا يمكننا الاستدلال على أن المعلم يمتلك كفاءات التخطيط من خلال قدرته على الموافقة والمواءمة بين محتوى المادة وعناصرها لتحقيق التنظيم المنطقي لها (الأزرق، 2000م، 29، 30).

إنَّ المعلم الذِّي يمتلك كفاءات عالية على مستوى التخطيط للتدريس، هو المعلم الذي بإمكانه أن يحدد توقعات دقيقة لوجهة ومسار الأنشطة التعليمية، فهو الذي بمقدوره أن يحدد كيف يحدث التعلم، ويحدد الدور المناسب للتلاميذ في العملية التعليمية ـ التعلمية من أجل حدوث انتقال أثر التعلم بشكل فعال، ويستطيع أن يجد الطريقة التي يوصل بها المعلومات للتلاميذ، لتسهيل عملية تحصيلهم للمعارف والمبادئ والمفاهيم العامة، وكذلك هو الذي يكون واعيا ومدركا للتغيرات المراد إحداثها في شخصية التلميذ، وهو الذي يستطيع تحديد الحاجات العلمية للتلاميذ، والتي يجب أن تستجيب لها الخطة التي سبق وأن أعدها، فضلا عن هذا فالمعلم الذي يتمتع بالكفاءة والقدرة على التخطيط للتدريس، هو الذي يكون بمقدوره توقع احتمالات نجاح الخطة واحتمالات فشلها، وعلى إثر ذلك يقوم بإدخال التعديلات الضرورية عليها بناء على توقعاته لاحتمالات نجاحها أو فشلها (الحيلة، 2008م، 370، 371).

ـ الكفاءات العلمية والمعرفية: تتمثل الكفاءات العلمية والمعرفية التي يشترط توفرها لدى المعلم، في المعرفة الشاملة بالمحتويات والمضامين التي تشتمل عليها المادة التي يدرسها، سواء تعلق الأمر بمحتوى المقرر في البرنامج الدّراسي، أو المعارف العامة التي توصلت إليه الدراسات والأبحاث المرتبطة بالمادة المدرسة، ومن هذه الناحية يشترط على المعلم أن يمتلك الكفاءة والقدرة على التحكم في المحتويات المرتبطة بالمادة الدراسية بقدر كاف من السهولة واليسر، بغرض تمكنه من بنائها وتنظيمها في وضعيات تعليمية ومهام معقّدة، انطلاقا من مواهب وقدرات وكفاءات التلميذ، وتوفر المعلم على هذه الكفاءات يمكنه من ترجمة محتوى المادة إلى أهداف تعليمية مرتبطة بالكفاءة المراد إكسابها للمتعلم، وتحويل هذه الأهداف إلى نشاطات ومشاريع قابلة للإنجاز ومرتبطة بواقع التلميذ، كما تمكنه من التحكم في المبادئ والمفاهيم والأسئلة والنماذج التي تنظم وتؤطر المعارف المتضمنة في المادة، ومن دون توفر المعلم على هذه الكفاءات

تختفي الوحدة الكلية لمعارف المادة، وتضعف قدرة المعلم على التخطيط للتدريس (بيرينو، 2010م، 31-33).

إن تمكن المعلم من الكفاءات العلمية تتيح له عدة مزايا تتطلبها مهنة التعليم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات، إذ تجعله أكثر ابتكارا وإبداعا ومبادرة في إيصال أكبر قدر من المعلومات للتلاميذ، بغرض إثراء خبرتهم المعرفية وتطوير كفاءاتهم الدِّراسية وتوجيههم إلى البحث عن المزيد بكل شغف، وبصيغة أخرى فالمعلم الذي يمتلك ثقافة ودراية واسعة ليس في مجال تخصصه فحسب، بل حتى في المجالات الأخرى التي قد يكون لها ارتباطا بالعلم والمعرفة، يكون أكثر مقدرة على إيجاد وابتكار البدائل لسد أي فراغ أو شغور قد يلاحظه في المواضيع الواردة في البرامج الدراسية السنوية المقررة من طرف المسئولين على مجال التربية والتعليم، مما يفيده في سد هذه الثغرات والفراغات التي تتجلى له أثناء المواقف التعليمية أو الوضعيات التدريسية بخبراته وكفاءاته ومعارفه التي يمتلكها.

ولا بد أن نشير هنا بأن عملية عرض المعلم المعلومات والخبرات العلمية الواسعة التي يمتلكها على التلاميذ، لا يجب أن يفهم القصد منه أن يقوم بتقديم المعلومات والأفكار والمبادئ للتلاميذ بشكل سردي دون أي تخطيط مسبق لذلك، بل يجب عليه أن ينتقي ما هو مفيد منها للتلاميذ، في حياتهم الاجتماعية وفق مخطط يعده مسبقا، بغرض جعل الفعل التعليمي ـ التعلمي يرتقي إلى المستوى الذي يجعله أكثر إفادة للتلاميذ في اكتسابهم للكفاءات التي تخدمهم في جل نواحي الحياة (سامي منير، 1999م، 26-28).

ـــ كفاءات تصميم الأهداف التّدريسية:

معرفة المعلم للمحتويات الدراسية التي تندرج في مادة تخصصه لا يكفي لكي يمارس عمله التدريسي بشكل فعال، بل عليه أن يمتلك كفاءة وقدرة على ربط المحتويات التدريسية بالوضعيات التعليمية المختلفة، بغرض العمل على ترجمتها إلى أهداف تعليمية مرتبطة بالكفاءات والمهارات المرغوبة من التلميذ أن يكتسبها، ويرتبط هذا بحقيقة مفادها أن العملية التعليمية ـ التعلمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات تشترط أن تكون الأهداف مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمحتويات والمقررات الدراسية للمادة، وعلى هذا الأساس على المعلم أن يكون أكثر كفاءة في تحديد الأهداف المراد بلوغها من كل نشاط أو موضوع تعليمي سيعرض في وضعية تعليمية على التلاميذ، إلى جانب التخطيط المحكم لها وتحديد إمكانيات ووسائل تنفيذ لها حتى

ينتهي ببلوغها، وهذا ما يمكن المعلم من تنشيط عمله التدريسي عن دراية ووعي، وبالتالي العمل على تطويع النشاطات التعليمية وفق الأهداف المرجوة من كل نشاط، كما يفترض كذلك على المعلم أن يمتلك القدرات والكفاءات والمهارات التي تتيح له تحديد الأهداف التعليمية التي تخدم المتعلم وتمكنه من اكتساب وتحصيل كفاءات وخبرات تفيده في حاضره ومستقبله، إذ أن المعلم نظرا لمبدأ تفريد التعليم الذي يميز مقاربة التدريس بالكفاءات، يجب أن يجعل الأهداف التي يصبو إليها من كل حصة تدريسية، متلازمة مع الأهداف المتباينة بين تلاميذ نفس القسم.

ولكي يكون المعلم أكثر كفاءة في تحديد الأهداف التعليمية والتخطيط لها، لا بد أن يكون كفؤ في عملية التحكم في المحتويات المعرفية لمادة تخصصه، ليتمكن من بنائها في وضعيات مفتوحة ومهام معقدة، تفيد التلميذ في التحصيل الفعال للمعارف وتجعله أكثر قدرة على توظيفها في مواقف أخرى تكريسا لأحد أهم أهداف التدريس بالكفاءات، ألا وهو جعل التلميذ يكتسب معارف قابلة للتوظيف في مواقف آنية وفي المواقف التي تصادف التلميذ مستقبلا (بيرينو، 2010م، 31-33).

ـــ كفاءات التنفيذ:

عملية التنفيذ للأنشطة التعليمية هي الإجراءات العملية التي يقوم بها المعلم في مختلف المواقف والوضعيات التعليمية التي تفرضها الأنشطة التي يتعامل معها كل من المعلم والمتعلم، ورغم الأهمية القصوى التي تمثلها كفاءات التخطيط لأداء المعلم لدوره على أكل وجه إلا أنها غير كافية لذلك وحدها، على اعتبار أن عملية التخطيط للتدريس يجب أن تكون متبوعة بعملية التنفيذ للخطط المرسومة، وعلى هذا الأساس يجب أن تتوفر لدى المعلم الكفاءة لتنفيذ المخططات التي يرسمها، وتتمثل كفاءات التنفيذ في قدرة المعلم على التمهيد بطريقة ذكية لعملية تنفيذ الأنشطة بغرض جذب انتباه التلاميذ واستثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز، معتمدا في ذلك على الطرق والأساليب التدريسية التي تناسب كل نشاط أو مشروع أو مشكلة تعليمية، كما تتمثل كذلك في قدرة المعلم على ربط الأنشطة بخبرات التلاميذ السابقة نظرا للطابع ألتوظيفي للمعارف في إطار التدريس بالكفاءات، إذ على المعلم الذي يريد التنفيذ المحكم للمهمات التعليمية المعروضة على التلاميذ، أن يكون قادرا على إرشاد التلاميذ إلى الطرق السوية التي تمكنهم من توظيف معارفهم وكفاءاتهم وخبراتهم السابقة، في التعامل مع الوضعيات التعليمية الجديدة التي يعرضها

عليهم المعلم داخل القسم أثناء الدرس، فضلا عن هذا أثناء التنفيذ للأنشطة يجب أن يكون المعلم قادرا على استخدام مختلف نطق التحفيز، لجعل التلاميذ دائمي الارتباط بالأنشطة التعليمية لضمان تنفيذ مخطط الدرس إلى غاية تحقيق الهدف المنشود منه (الأزرق، 2000م، 33).

ـــ كفاءات التفاعل الاجتماعي:

تعد استجابات التلاميذ في القسم بمثابة ردود أفعال للسّلوكات التي يبديها المعلم أثناء الموقف التعليمي، بغرض إحداث التغيير المتوقع لديهم في نهاية الحصة التدريسية، كما تكون السّلوكات والردود التي تصدر عن المعلم متماشية مع ما يستوجبه الموقف التعليمي لخلق جو محفز للتعليم والتعلم، وعليه فلا بد أن يتمتع المعلم بكفاءة عالية في بناء علاقات تفاعلية إيجابية بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة، وبينه وبين التلاميذ من جهة ثانية، لجعل المواقف التعليمية مواقف محفزة وبناءة تؤدي في الأخير إلى انتقال أثر التعلم، وبالتالي يجب على المعلم أن يكون كفؤ في تقدير مشاعر التلاميذ وتشجيعهم على المناقشة والحوار والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، في مختلف القضايا والمواضيع التي يطرحها عليهم أثناء الدّرس، كما يجب أن يتمتع بالقدرة على تنمية مهارات التساؤل لدى التلاميذ، لتنمية روح الابتكار والإبداع وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، ويجب أن يتمتع أيضا بالروح الديمقراطية في التعامل مع التلاميذ متسما بصفة الود والاحترام واللين في التعامل معهم دون منح الفرصة للتسيب.

ولا شك أن تمتع المعلم بكفاءات التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع التلاميذ، يؤدي إلى تبنيهم أفكار واتجاهات إيجابية نحو شخصه ونحو المادة التي يشرف على تدريسها، ويترتب عن ذلك أن التلاميذ يكونون أكثر تفاعلية ومشاركة في الأنشطة التعليمية، فيزداد فهمهم وإدراكهم لعناصر الدرس في جو حماسي ديناميكي يجنب التلاميذ الشعور بالملل والضجر أثناء المواقف التعليمية، وتكون عملية التعلم لديهم مثمرة تفضي إلى اكتسابهم القدرات والكفاءات والمعارف المستهدفة أثناء الدرس (سامي منير، 1999م، 32، 33).

ـ كفاءات الاتصال والتواصل الصفي: عملية الاتصال الصفي عبارة عن علاقة تفاعلية قائمة على الأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم معتمدتا على الأساليب اللّفظية والأساليب غير اللّفظية (الأزرق، 2000م، 35)، كما تعد كذلك عملية الاتصال عملية يتم بمقتضاها نقل فكرة أو معلومة إلى فرد أو مجموعة من

الأفراد، وقد تكون مجموعة من الأفراد إلى فرد، أو من فرد إلى فرد، ويشترط فيها توافر عناصر الاتصال وهي المرسل المستقبل والوسيلة التي نستخدمها في عملية الاتصال، وقد تكون كلمات لفضية أو رموز غير لفظية أو الاثنتين معا، أو كتابات كالمراسلات، والمخططات، والرسوم البيانية...إلخ (شنان وهجرسي، 2009م، 25)، ونظرا أن العملية التعليمية ـ التعلمية عملية تفاعلية مرتكزة على مهارات التواصل، فلا بد على المعلم أن يتمتع بكفاءات الاتصال والتواصل، فيجب عليه أن يكون ملما بأساسيات ومبادئ الاتصال، ويكون بارعا في توظيفها على مدار الحصة التدريسية، بغرض إيقاظ انتباه التلاميذ أثناء عرض الأنشطة أو المشكلات والمشاريع الدراسية، وإثارة عنصر التشويق لزيادة درجة تحفيز التلاميذ أثناء الدرس، إذ أن إتقان المعلم لمهارات الاتصال والتواصل مع التلاميذ أثناء المواقف التعليمية، يؤدي إلى خلق مناخ إيجابي يساعد التلاميذ على تحصيل المهارات والخبرات والكفاءات المستهدفة بكل إتقان، ويجعل الصورة التي يحملها التلاميذ عن كل من المعلم والمادة الدراسية التي يدرسها بصفة خاصة والمدرسة بصفة عامة، صورة إيجابية تؤثر إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، وتعد قدرة المعلم على بناء علاقات الاتصال والتواصل بشكل إيجابي من أحد أهم المعايير التي يستدل بها على الأداء الناجح للمعلم في مهنته (عدس، 2000م، 211).

ـــ كفاءات التقويم:

لا يستطيع المعلم أن يستغني عن عملية التقويم التي تمكنه من المراقبة المستمرة لمدى بلوغ التلاميذ مرحلة اكتساب الكفاءات المستهدفة، كما لا يستطيع أن يستغني عنها في الحكم على مستوى ودرجة أدائه المهني والعمل على تحسينه قدر المستطاع، بحيث تعد عملية التقويم الوسيلة الوحيدة التي تتيح له ذلك، والمعلم الذي يريد أن يتمتع بكفاءات عالية في توظيف عملية التقويم، لا بد عليه أن يكون على دراية وإلمام واسع بمختلف أساليب وإجراءات وأدوات التقويم، وبمختلف الظروف التي تفرض عليه أن يقوم بهذه العملية على مدار السنة الدراسية، على اعتبار أن التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات تمتاز بطابع الاستمرارية في الزمن والاستمرارية في المراحل، بدء من التقويم المبدئي التشخيصي وصولا إلى التقويم التكويني، وعليه فمن المهم أن يتمتع المعلم بالكفاءة في تحديد الفترات التقويمية الهامة التي تمكنه من بناء نظرة عامة وثاقبة عن مستوى تحصيل التلاميذ للخبرات والمهارات والكفاءات المستهدفة، من جراء كل نشاط مرتبط بدرس

من دروس البرنامج الدراسي، مما يمكنه من تجاوز النقائص التي يلاحظها على أداء التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية.

والمعلم الذي يتمتع بكفاءة عالية في القيام بعملية التقويم هو المعلم الذي يكون بمقدوره تقدير الحجم الزمني الذي يتطلبه كل نشاط تعليمي، وهو الذي بمقدوره ملاحظة وتحديد ما يناسب من مدخلات وتغذية راجعة على العملية التعليمية ـ التعلمية، انطلاقا من النقائص التي يلاحظها بعد كل عملية أو فترة تقويمية، وهو أيضا بمقدوره فرز كم كبير من الملاحظات التي يستقيها من عملية التقويم وبسرعة دون تسرع، مما يمكنه من تحديد التعديلات التي تحظى بالأولوية لتصويب مسار أداء وتحصيل التلاميذ للكفاءات.

فضلا عن ما سبق على المعلم الذي يرغب في تحسين أدائه المهني أن يخصص فترات تقويمية، يخصصها للتقويم الذاتي لأدائه، فمهما بلغ أداء المعلم من مستوى فلا شك أن تراكم الأبحاث والدراسات في مجال التدريس، يفرض على مهنة التعليم حقائق لم يألفها المعلم، ولتحديد محل دوره من كل ذلك لا بد عليه أن يسعى إلى تحسين أدائه التعليمي باستمرار، موظفا مختلف ما يستجد من معطيات علمية هادفة إلى تحسين الأداء المهني للمعلمين، ولا يتأتى ذلك للمعلم إلا من خلال التقويم الذاتي لأدائه المهني، وهذا ما يفرض عليه أن يتمتع بكفاءات التقويم الذاتي للأداء المهني(بيرينو، 2010م، 67-71).

وكخلاصة لما سبق نستنتج أنه ومن خلال استعراضنا للكفاءات التدريسية التي تستوجبها عملية التدريس في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، نستنتج بأن مهنة التعليم رغم نبلها في الشرف والغاية، إلا أنها تبقى من أصعب المهن التي تتأثر مباشرة بكل المستجدات التي تحصل على ميدان التربية والتعليم، فالتحولات التي فرضتها مقاربة التدريس بالكفاءات على مستوى طرق التدريس والعلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ وأساليب التقويم وطبيعة الهدف التعليمي، كلها عوامل جعلت من العمل التدريسي الذي يقوم به المعلم ليس هينا، وإنما له من الصعوبات التي ترتبط بعدة متغيرات مرتبطة بالبيئة التربوية، ولعل هذه الإشكالية هي التي تؤدي إلى وجود علاقة تلازمية بين المهام والأدوار التي يقوم بها معلم التعليم المتوسط في مدارسنا، والكفاءت المهنية والمعرفية والتواصلية التفاعلية التي من الواجب أن يتمتع بها كل معلم يمارس مهنة التدريس في التعليم المتوسط.

المراجع:

أولا: الكتب:

1ـ أبو حويج مروان (2000): المناهج التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

2ـ أبو جادو محمد علي صالح (2000): علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان (الأردن).

3ـ الخالدي أحمد سامح (2002): أركان التدريس، الطبعة الرابعة، مطبعة بيت المقدس، رام الله فلسطين.

4ـ الأزرق عبد الرحمان صالح (2000): علم النفس التربوي للمعلمين، دون طبعة، دار الفكر العربي، بيروت لبنان.

5ـ العشي نوال (2008): إدارة التعلم الصفي، دون طبعة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

6ـ الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003): الكفايات التدريسية ـ المفهوم ـ التدريب الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان (الأردن).

7ـ بسيوني عميرة إبراهيم (1991): المنهج وعناصره، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة جمهورية مصر العربية.

8ـ بيرينو فيليب (2010): عشر كفاءات للتدريس، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.

9ـ جرادات عزت؛ دوقان عبيدات؛ أبو غزالة هيفاء؛ خيري عبد اللطيف (2008)، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

10ـ جان بيار بياجي (1992): علم النفس وفن التربية، ترجمة محمد بردوزي، الطبعة الخامسة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

11ـ حسونات محمد ؛ إرزيل رمضان (2002): نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات (المعالم النظرية)، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزأ الأول، دون طبعة، (الجزائر).

12ـ الحيلة محمد محمود (2008): تصميم التعليم نظرية وممارسة، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الأردن.

13ـ سامي منير (1999): المدرس المثالي، دون طبعة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة جمهورية مصر العربية.

14ـ عفانة عزو إسماعيل؛ الزعانين جمال عبد ربه؛ الخزندار نائلة نجيب (2008) التعلم في مجموعات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان الأردن.

15ـ فريد حاجي (2005): المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

16ـ مرسي محمد منير (1998): المعلم والنظام (دليل المعلم في تعليم المتعلم)، دون طبعة، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة جمهورية مصر العربية.

17- Perrenoud Philippe (2004): dix nouvelles compétence pour enseigner, E.S.F. éditeur, paris (France).

ثانيا: المجلات والدوريات:

18ـ الشديفات عبد الحميد، الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم المتوسط (مقال منشور)، مجلة جامعة آل البيت، العدد 10، المفرق الأردن (2004).

ثالثا: المعاجم والقواميس:

19ـ شنان فريدة؛ هجرسي مصطفى (2009): المعجم التربوي، دون طبعة، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

L'impact de la démission parentale sur la scolari L'enfant

Mr: Mezioud Ahmed
Maître-assistant UMMTO

Résumé: La prépondérance du rôle des parents dans la scolarité de leurs Enfants ne semble pas faire l'objet de doute possible, il a été prouvé et fait l'objet de plusieurs études, celui-ci peut être favorable dans le cas d'une implication de ces derniers dans l'instruction de leurs petits, ou néfaste dans le cas de leur démission, cette dernière peut avoir multiples facettes et ascendances, (Mathieu ichou2010) révèle que les deux tiers des situations avérées des démissions parentales sont liées à la baisse du niveau scolaire des parents, nous essayerons donc de porter un regard sur cette majorité de cas ,à travers les révélations faites soit par des spécialistes soit par des études, tout en réservant une esquisse au tiers restant, notamment celle lié au divorce, qui représente de nos jours un fléau dans nombre de pays, nous aborderons la relation parents-école, l'intérêt réservé a la thématique dans les pays développés et ceux en développement, la typologie des parents, et les causes visibles et imperceptibles du phénomène, nous proposerons enfin, l'exemple du parent impliqué dans la scolarité de son enfant, en guise de thérapie pour ce mal qui ronge la vie sociale des familles et de la société.

- **Introduction**:

La prépondérance du rôle des parents dans l'éducation et la scolarité de leurs enfants, ne semble pas faire l'objet de doute possible, il a été révélé par plusieurs études, et fait l'objet de nombre de colloques séminaires et publications (séminaire de Montargis 2010) sous le thème de «le rôle des parents dans l'éducation scolaire des enfants» la publication de (isabelle chabot 2001) intitulée le «rôle des parents un déterminant du choix de carrière chez l'enfant» celle de (Paul D'arvau et Rolland Viau 1997) titrée « la motivation des enfants: le rôle des parents », au point

que le sujet est devenu conventionnel, et classique en matière des Sciences sociales, spécialement en Sciences de l'éducation. Il y a donc exigence de l'implication des parents et de leur participation de différentes façons, pour aider leurs enfants à réussir, et dépasser tout les caps de l'école avec succès.

Néanmoins, ces mêmes études et publications, soulignent les conséquences fâcheuses et incommodes, de l'influence négative des parents sur le cursus scolaire des enfants. le cas de la démission parentale qui peut avoir multiples facettes et ascendances, en est l'exemple le plus criant de cette incidence ,qui exige regards et réflexions, que nous essayerons de mener tout au long de cette note, encadré par des révélations explicites sur le phénomène de la démission parentale, qui peut prendre l'aspect d'une absence physique du domicile familial , ou se résumer au désintérêt témoigné par le parent vis – a –vis de l'éducation et de la scolarité de son enfant, elle peut être partielle, sous forme de négligence qui consiste à moins bien accomplir ses devoirs envers ses enfants, ou totale, dans ce deuxième cas, il s'agit de carence qui consiste non pas dans la mauvaise exécution des obligations parentales, mais dans l'absence d'exécution de celle-ci, c'est-à-dire le manquement même des parents à leurs obligations » (Françoise Dekeuwer et autres 2003).

Notre choix s'est donc porté sur l'impact de la démission parentale sur la scolarité de l'enfant, tout en nous focalisant sur les dimensions liées au niveau d'instruction des parents, car la démission parentale est dans deux tiers des cas lié a ce dernier (Mathieu Ichou 2010), le tiers restant relève d'autres facteurs clairement distincts, comme le divorce, le mariage précoce ou tardif, l'aire culturelle et géographique d'appartenance… nous aurons un regard sur l'un d'eux. sachant que la variable résultante trouve son ascendance dans plusieurs éléments, et résulte d'articulations complexes, péniblement accessibles, et difficilement compréhensibles, nous aurons recours pour mettre à jour cet impact à des comparaisons entre parents démissionnaires et d'autres impliqués dans la scolarité de leurs enfants.

L'intervention s'inscrit dans le chapitre de l'éducation, dans sa dimension sociologique.

- **Définitions essentielles** :
  - **Démission**: signifie dans le vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (Robert Lafon 1979) « le lâchage devant une difficulté réelle ou imaginaire d'une tache: où le renoncement est souvent refuge dans une inaction illusoirement plus confortable que la tension exigée par cette tache ».
  - **Parent**: selon le dictionnaire critique d'action sociale (Jean-Yves Barreyre 1995) le mot « désigne d'une façon très large la fonction d'être parent en y incluant à la fois des responsabilités juridiques telles que la loi les définit. Des responsabilités morales telles que la socio-culture les impose et des responsabilités éducatives ».
  - **Démission parentale**: elle se manifeste d'après Françoise (DEKEUWER-DEFOSSEZ 2003) « par exemple par un désintérêt pour les problèmes scolaires de l'enfant, l'absence de supervision de ses sorties et de ses fréquentations. Le refus de se préoccuper de lui ». il y a deux cas de figure, le premier consiste à ne pas bien remplir sa mission, il s'agit là d'un cas de négligence. Quant au deuxième il consiste à ne rien faire du tout, il s'agit là d'une carence qui consiste, « non pas dans la mauvaise exécution des obligations parentales, mais dans l'absence d'exécution de celles-ci, c'est-à-dire le manquement même des parents à leurs obligations ».

La relation parent-enfant est capitale selon (Robert Lafon 1979), ces deux entités forment un groupe très particulier qu'est la famille, les parents responsables d'une famille, ont un engagement envers la société, c'est la bonne éducation qui leur est exigée, au retour pour être moins déficients, les sociétés ont crées les services sociaux et spécialisés dans l'aide aux parents. Le cas échéant « la société … doit réagir de manière répressive » pour reprendre l'expression de (Catherine Sellenet 2007).

On constate, que le vocable parent ne se résume pas au seul lien parent-enfant, déterminant globalement une filiation, mais prend l'aspect d'une

responsabilité accrue à travers le temps, elle est d'ordre juridique, sociale et éducative.

- **La relation parents–école**:

Dans leur majorité, les parents s'attendent à ce que l'école fasse de leur descendance l'idéal de leur aspiration, et leur assure une réussie sociale ; il y'a de l'autre coté l'institution scolaire, et sa composante humaine, principalement les enseignants qui escomptent la collaboration des parents, pour aider à la réussite des enfants. Généralement ou disons normalement, le rôle des institutions sociales, que sont la famille (parents) et l'école, devrait être complémentaire.

Ce n'est particulièrement pas la position en ce qui relève des parents démissionnaires ; qui ne s'inscrivent pas dans cette logique. Elles peuvent par conséquent se trouver dans des situations confuses, voir même conflictuelles, du fait de la différence d'appréciation. Ainsi nombre de parents habitués au statut du père de famille travailleur, n'acceptent pas l'intrusion de l'école dans la vie familiale, qui vient changer l'organisation du temps, le mode de vie et le rythme de vie familiale, qu'exige la scolarité des enfants, et refusent cette prérogative assignée de parents d'élève. Ce qui s'applique au père s'adapte aussi à la mère, qui voit ses taches domestiques s'intensifier. Néanmoins la relation parents école reste tributaire de l'histoire préalable de chaque parent, et des représentations sociales qu'il se fait de la fonction du père d'enfant et de l'élève, qui définissent ses attitudes et conduites, qui font qu'il s'implique ou s'efface de la vie scolaire de ses petits, cela à coté de nombreux autres facteurs qui ne sont pas objet de la note.

- **Démission parentale entre engagement et indifférence** :

Si le thème de la démission parental jouit d'un intérêt particulier, et devient très présent dans les débats publics au sein des sociétés développées, tel est le cas en France, où le sujet devient objet d'enjeux politiques, juridiques ,et économiques, se traduisant des fois par la pénalisation ,et le retrait des allocations familiales de tout parent défaillant, qui se voit réduire ses budgets ménager chaque fin de mois, où les recherches pouvant aider à la résorption du phénomène, sont primées chaque

année, l'exemple de la caisse nationale des allocations familiales (CNAF), qui attribue deux prix annuellement récompensant les recherches qui traitent le sujet est révélateur .

L'étude intitulée « rapprocher les familles populaires de l'école » de (Mathieu Ichou 2009) qui se voulait un regard sur les rapports entre la société et l'école, et sur le rôle des parents dans le processus scolaire des enfants. En a été l'attributaire en 2009. La création du réseau d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents, (REAAP) en 1999 est l'une des réponses préventives de la part de la société française au phénomène de la démission parentale, L'objectif du réseau est de permettre aux parents ,d'assumer pleinement et en premier, leur rôle éducatif. (Circulaire interministérielle N°: 99/153 1999).

Le rôle des parents d'élèves en France est définit par le code de l'éducation dans son article L 111-4 (code de l'éducation modifié de 2008) qui stipule que « les parents sont des membres à part entière de la communauté éducative, Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement, pour exercer leur droit de regard sur la scolarisation de leurs enfants ceux-ci doivent être informés des résultats scolaires de ces derniers, ainsi que de leur conduite et comportement, à travers l'organisation de réunions et rencontres, entre les différents membres des établissements scolaires et les parents d'élèves, l'information de ces derniers via le bulletin scolaire notes et remarques, les établissements sont obligés de répondre favorablement à toute demande d'entrevue émanant d'un parent d'élève.

Il est fait mention dans (la circulaire N° 2006. 137 d'Aout 2006) de quelques conseils concerts pour l'accompagnement de son enfant dans sa scolarité, en l'encourageant à découvrir et maitriser la lecture, l'écriture et le calcul prémisses nécessaires à l'apprentissage et l'autonomie, et pour l'aider à apprendre et respecter les règles de la vie scolaire, et acquérir les bonnes habitudes sanitaires en matière d'hygiène et d'alimentation.

« La brochure de l'exercice de l'autorité parental en milieu scolaire» (Direction générale de l'enseignement scolaire 2011), utilise le vocale de coéducation, pour faire référence à cette collaboration dans l'éducation et la scolarité de l'enfant, entre d'une part les titulaires de l'autorité parentale, et d'autre part la deuxième institution sociale qu'est l'école. Cette coopération explicitée par « la régularité et la qualité des relations construites avec les parents » qui « constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée aux services publics de l'éducation, l'obligation faite à l'état de garantir l'action éducative des familles, requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves légalement responsables de leur enfant. L'école doit en conséquence assurer l'effectivité des droits d'informations et d'expressions reconnus aux parents d'élèves et à leurs représentants dans la circulaire relative au rôle et place des parents à l'école (circulaire N° 2006-137 d'Aout 2006).

Il ressort paradoxalement que le sujet est faiblement analysé dans les pays en développement, dont fait partie le nôtre, Ou le vocable du rôle de parent n'apparait ne serait-ce qu'une seule fois, dans le rapport nationale sur le développement de l'éducation en Algérie (ministère de l'éducation Algérie 2004). Ces pays semblent avoir d'autres priorités que celle de relever effectivement le niveau académique de leurs jeunes générations, niveau qui a atteint une médiocrité sans égale.

Les enseignants que nous sommes, vivons tous cette réalité, où le niveau pour ne pas dire l'excellence, semble fuir nos établissements et institutions. Nous voyons tous et constatons amèrement les déficiences carences et lacunes de nos étudiants, Il est incontestablement vrai que ces dernières sont d'ordre multifactorielles et résultantes de plusieurs variables, psychologiques, sociologiques, culturelles et institutionnelles dont les articulations sont obscures. La démission parentale aux multiples facettes reste selon mon avis l'une des majeures. Le choix du vocable (impact) n'est pas fortuit. Il tente de refléter l'articulation entre les facteurs déterminants et déterminés, objet de cette note.

- **Typologie de parent (Claire Leduc 1994)**:

Le chercheur peut découvrir et déchiffrer plusieurs typologies, correspondant à la classification des parents, selon plusieurs modes opératoires, la typologie de Claire Leduc nous semble convenir au sujet de la note, notamment pour la qualité du parent démissionnaire.

- **Le parent entraîneur**: tel est l'intitulé de la publication de l'auteur sus-citée qui émet en fait un objectif a atteindre pour tout parent digne de sa mission, devenir parent entraineur, qui est définie comme étant préoccupé par l'éducation de ses enfants, au même titre que ses propres activités, il sait maintenir un équilibre dans la vie malgré ses péripéties. Il instaure un climat de communication familiale positif, il s'intéresse à tous les éléments constitutifs de la famille, il écoute et vise l'autonomie de l'enfant dans un environnement aux règles bien définies. Le résultat c'est des enfants autonomes, épanouis, capables de faire face aux exigences de la vie, avec calme jugement et sérénité.
- **Le parent absent**: il s'agit dans ce cas de figure du parent qui affiche un total désintérêt pour ce qui est de l'éducation de ses enfants, il ne s'investi pas dans leur éducation, pour reprendre l'expression de l'auteur « les relations avec les enfants sont presque inexistantes », il n'éprouve pas le besoin de communiquer avec ses enfants, ni de connaitre les gouts, les intérêts et ou les résultats scolaires de ces derniers, il pourrait avoir lui-même vécu dans le même climat d'indifférences et de carence, qu'il reproduit le même comportement de lâchage, qui engendre des enfants susceptibles a toutes les dérives comportementales sociales et scolaires…
- **Le parent débonnaire**: ce troisième type de parent contrairement au deuxième s'intéresse au développement de son enfant, s'occupe bien de lui, il peut être attentionné, néanmoins, il n'est pas en mesure de pouvoir instituer des règles de fonctionnement, et des limites à ne pas franchir par l'enfant, l'enfant est roi chez lui, il fait ce que bon lui semble, d'après l'auteur, le parent pourrait avoir évolué lui-même dans la même ambiance. La théorie de

l'apprentissage sociale trouve toute sa place pour expliquer le phénomène par la reproduction de comportements parentaux. L'aboutissement c'est des enfants capricieux, partisans du moindre effort, qui peuvent échoués devant toute tâche, Le décrochage scolaire est fréquent chez cette catégorie d'enfants.

- **Le parent autoritaire**: c'est le type de parent appelé communément parent traditionnel, qui fait régner la dictature, il n'y a que sa façon de faire et de voir qui est la bonne et valable, elle s'applique à toute la tribu, adultes comme enfants, cela génère des enfants conformistes, effacés sans ambitions ,avec des troubles de comportements souvent signalés.
- **Parent abusif**: cette espèce de parent est caractérisée par la violence récurrente, qu'elle fait subir à ses enfants, ainsi que tout autre membre de la famille, ses enfants sont en manque flagrant d'adaptation sociale, et son souvent des déficients scolaires.

- **Causes visibles et imperceptibles de la démission parentale** :

On ne naît pas parent démissionnaire, mais on peut le devenir, comme tout phénomène sociale, la démission parentale est la résultante de plusieurs facteurs interdépendants, d'origines diverses: psychologique, sociale, économique, environnementale …Ne pouvant les énumérer et explorer dans le cadre restreint de cet exposé, ni même dans le cadre d'une étude aussi majestueuse soit elle. Nous en aborderons le divorce, ainsi que le niveau scolaire des parents, qui est un facteur crucial et décisif dans l'implication ou pas des parents dans l'instruction de leurs enfants, ce dernier est a l'origine même des deux tiers des cas de démission parentale selon (Mathieu ichou 2009).

1– Le divorce: c'est le cas de figure de la démission parentale par excellence, ou le parent géniteur ou pas, décide de se démettre de ses responsabilités conjugales et parentales, le phénomène représente un fléau dans plusieurs sociétés, il représente en France un taux global de 45% en 2001 selon le ministère de la justice, après avoir était de l'ordre de 10% en 1970 et de 30% en 1985.

Dans notre pays, les changements de mentalités dans les grandes villes, l'ennui conjugal, la recherche des plaisirs et le développement de l'individualisme à permis une augmentation de la divortialité pour atteindre le taux record de 35000 cas en 2006 selon le ministère de la justice, la conférence débat sur les causes et raisons du divorce en Algérie, qui a eu lieu à Sétif le 13 mars 2011, signale un nombre de 120000 cas entre 2008 et 2010, imputés par les conférenciers à plusieurs facteurs. si le code de la famille (Code de la famille – ordonnance N° 05-02 du 27/02/2005) autorise le divorce, il reste que c'est le phénomène le plus réprouvé par Dieu parmi les choses licites, selon notre religion (Hadith d'Abou Daoud) «Satan établit son trône sur l'eau et envoie les siens pour semer les troubles», (FITNA) le plus à se rapprocher de lui sera celui qui accomplira le comble des crises, un premier démon revient et dit, j'ai fais ceci et cela, tu n'as rien fait lui répondit-il, un deuxième revient et dit, je n'ai pas lâché l'humain X de toute la journée, tu n'as rien fait lui répondit –il, un troisième démon revient et dit, j'ai provoqué la séparation entre deux époux, Satan se réjouit et dit: vient te mettre à mon côté quel bon fils tu es «c'est l'autre Hadith rapporté par Muslim. La bible de Mathieu révèle Ainsi ils ne sont plus deux, mais ils sont une seule chair, que l'homme donc ne sépare pas ce que Dieu à joint» 19:6.

La dissuasion du divorce est le maître mot des religions monothéistes, et cela semble imprégner la culture des hommes, qui semblent être tous d'accord sur les effets néfastes du divorce sur les enfants, pour reprendre l'expression du psychiatre (Luc Meyer) (http:/www.elle divorce .com.) « avec le divorce on se retrouve à régler tout seul des problèmes qu'on aurait pu résoudre à deux or les enfants, notamment pour les questions liées à leur éducation c'est une affaire qui dure…la recherche d'une cohérence dans l'éducation des enfants est ainsi plus difficile à trouver quand les deux parents ne sont plus ensemble» la rupture de l'unité biologique et affective de la famille engendre un traumatisme psychique intense chez l'enfant qui va présenter des comportements réactionnels qui peuvent être pathologique, selon les spécialistes.

2– Démission parentale liée à la baisse du niveau scolaire:

La littérature sociologique et éducationnelle révèlent expressément sans ambiguïté aucune, que plus le niveau académique des parents est élevé, plus ils s'investissent dans leur rôle de parents d'élève, ainsi on peut lire dans l'étude de (Ahsen Zahraoui 1999) « évidement les résultats de notre recherche tendent à montrer que plus le niveau de scolarisation des parents est élevé, plus ils s'impliquent dans la scolarisation de leurs enfants » et cela influe positivement et considérablement sur l'instruction des petits. Dés la première année les parents instruits considèrent avec attention la scolarité de leurs enfants car ils ont la possibilité de leur apporter leur concours, ils connaissent bien le système scolaire ils peuvent intervenir de manière différentes: suivi des leçons et devoirs, préparation des cours, jeux de lecture…

Le niveau d'instruction des parents est considéré comme un facteur d'une importance considérable dans la réussite des élèves. Les enfants instruits sont avantagés sur plusieurs points par rapport aux autres enfants de parents peu instruits » (MONTAMARQUETTE 1989 dans INB HABIB BAWA 2008)

A l'inverse les parents moins « lotis » par l'école, ne pouvant apporter le soutien nécessaire à la réalisation des devoirs, n'ayant pas la capacité de suivre l'évolution de la scolarité de leurs enfants, par le système de contrôles et des notes, beaucoup d'entre eux éprouvent des difficultés à assumer leur rôle de parents d'élève, Le manque de familiarité avec l'école, qui les caractérise les emmène à ignorer les rouages et les dimensions visibles et cachés de l'école « (Mathieu Ichou 2009). En conséquence ils affichent une faible, voir même aucune implication dans l'activité scolaire de leurs enfants, ce qui engendre de facto chez ces derniers une baisse de rendement scolaire.

L'autre étendue psychologique lié directement à la variable active du sujet, peut se montrer par le sentiment d'infériorité, « CHEVAL DE BATAILLE » d'Alfred Adler, se sentiment, qui se caractérise par un manque de confiance en soi, et une peur de l'infériorité selon (Alexis Rosenbaum 2005), inhibiteur des

initiatives, qui fait que par manque de niveau intellectuel des parents n'osent pas nouer de contact avec les établissements scolaires de leurs petits, où les intervenants ont tous un bon niveau selon leur imaginaire, cette appréhension de son vis-à-vis, que peut être l'enseignant, le principale ou le responsable de l'établissement, fait que nombre de parents se retrouvent à opter pour une démission et un lâchage, « illusoirement plus confortable que la tension exigée par l'accomplissement » de leur devoir, pour reprendre l'expression de (Robert Lafon 1979). Une mission qu'accomplissent confortablement les parents à scolarité élevée, qui ont acquis une certaine familiarité avec le fonctionnement de l'école, et qui ont une vision claire de toutes les dimensions de la scolarité.

Les relations intrafamiliales peuvent être quand à elles tributaires du niveau académique des parents, principalement le contact parent-enfant, une ambiance de relation tendues peut avoir des répercutions défavorables sur le cheminement scolaire de l'enfant, en effet un enfant dont la relation avec les parents est source de souffrance ne sera pas psychologiquement disposé à travailler, et peut éprouver des difficultés de concentration, « un problème quelque soit sa nature et son degré d'intensité, s'il n'est pas cerné à temps, et traité de manière intelligente, à partir d'une énergie positive a élan communicatif perceptible et rayonnant, peut se dégénérer, et toucher d'autre sphères limitrophes du lieu de détonation première du problème comme l'école » (J.SIAUD-FACCHIN 2006). L'écart d'appréciation de l'ambiance familiale est caractérisé entre les deux catégories de parents lettrés et illettrés. Ces derniers par leur démission perdent tout contact avec leurs enfants, tandis que les premiers ont tendances à mieux évaluer les répercussions du climat familial sur l'enfant, L'étude de (JIMERSON et autre 2000) relaté par (IBN HABIB BAWA 2008) montre que la qualité de l'environnement familiale découlant de la façon de voir des parents peut être prédicteur de la réussite ou du décrochage scolaire.

Un niveau d'instruction estimable des parents, est susceptible de leur permettre d'intervenir afin de mieux orienter leurs petits lors des phases de changement de cap, et les aider à faire les meilleurs choix scolaires possibles, afin de pouvoir suivre les étapes ultérieures sans difficultés notables, une autre manière

d'être un parent orienteur, paradoxalement les parents dépourvus ou a faible niveau scolaire, ne pouvant s'acquitter de cette tâche, « car ils sont loin de connaître et par la même d'évaluer les différentes possibilités qui leur sont offertes, et les diverses filières qui existent, en d'autres termes ils ne sont pas suffisamment familiarisés avec les rouages de l'institution scolaire, se trouvant même d'un certain point de vue en porte à faux dans leur relation avec l'école (AHCENE ZEHRAOUI 1999). Ce qui les conduit à s'écarter de la vie scolaire de leurs enfants.

Le niveau d'instruction des parents et déterminant dans le niveau d'aspiration qu'on a pour ses enfants, « les aspirations parentales entretiennent une dynamique entre parents et enfants, elles ont pour fonction de préparer… et d'aider l'enfant à devenir adulte, se sont ces aspirations parentales qui les projettent dans l'avenir…ces aspiration ont en générale un impact sur les performances scolaire (MARINI 1978 dans IBN HABIB BAWA 2008). Le niveau d'aspiration des parents pour leur enfants est donc corrélé à leur niveau intellectuel aussi on peut lire dans une enquête menée en 1998 par le ministère de l'éducation en France que les souhaits formulés par les parents quand à la scolarité de leur enfant restent marqués par des fortes disparités sociales, les cadres et les parents les plus diplômés expriment des attentes supérieures chez les professeurs huit sur dix des parents espèrent que leur enfant prolongera sa formation après 20 ans, les parents titulaires d'un certificat d'études primaire orientent leur choix vers un CAP.

Les cadres et les enseignants se distinguent des autres professions, ils expriment des attentes très supérieures, à celles formulées par les autres familles, ces différences d'aspiration reflètent sans doute en partie les disparités de réussite chez les enfants (MINISTERE DE L'EDUCATION FRANCAISE 1998).

Pour mieux saisir les dimensions de l'implication et par là même de la démission des parents par rapport à la scolarité de leurs petits (Mathieu Ichou 2010) dresse quelques exemples dont le contenu suit:

- ✓ La fonction des parents consiste à délimiter les tranches horaires réservées à chaque occupation, devoirs, télévision, heure de coucher…
- ✓ Aide à la maison: aide aux devoirs, révision des leçons, préparation de celles à venir.
- ✓ Aspirations scolaires: avoir des aspirations scolaires pour ses enfants et les faire savoir avec fixation d'objectifs à atteindre.
- ✓ Comportements stratégiques: inscription des enfants en cours de soutien, avoir des connaissances suffisantes de l'école pour intervenir en cas besoin.
- ✓ Contact avec les enseignants: rencontres avec les enseignants, demande d'informations sur le comportement scolaire de l'enfant et sa conduite.
- ✓ Participation à la vie de l'école: présence active à la vie de l'école notamment en tant que parent d'élève.

- **Etat de parent bien impliqué dans la scolarité de son enfant** :

On peut découvrir sur le site (http://www.educationbord.ca) canadien de l'éducation une liste à cocher destinée aux parents pour pouvoir se situer par rapport à l'implication dans la scolarité de leurs enfants qui a été arrangée de façon à correspondre à nos réalités:

- ➢ J'ai communiqué avec le personnel à l'école de mon enfant.
- ➢ J'ai communiqué avec le personnel à l'école de mon désire d'être informé sur le progrès de mon enfant.
- ➢ Je partage l'avis de l'enseignant de mon enfant sur le rôle de l'enseignant dans mon pays.
- ➢ J'ai partagé ma croyance personnelle et mes expectations d'un enseignant avec l'enseignant de mon enfant.
- ➢ J'ai partagé de l'information sur la culture de ma famille avec l'enseignant .
- ➢ J'ai écouté l'enseignant de mon enfant expliquer son rôle comme enseignant.

- Je comprends que mes expectations soient différentes de ce qu'un enseignant peut accomplir en classe.
- J'ai demandé à l'enseignant ce qu'il attend de moi comme parent .
- J'ai entendu les expectations que l'enseignant a de moi envers mon enfant.
- Je suis allé à l'école de mon enfant.
- Je connais le nom de l'enseignant de mon enfant .
- Je connais le nom du directeur de l'école de mon enfant.
- J'ai fourni à l'enseignant de mon enfant mon numéro de contact.
- J'ai fourni à l'enseignant de mon enfant les heures de ma disposition à avoir des rencontres.
- J'ai rencontré un parent qui a une meilleure connaissance et compréhension de la culture de l'école.
- J'écris des notes à l'enseignant dans l'agenda de mon enfant.
- Je sais si l'école de mon enfant à des livres.
- Je comprends les procédures et les politiques de l'école de mon enfant.
- Je comprends les procédures des examens.
- Je sais comprendre le système de notes sur le bulletin.

- Je connais les expectations académiques et la conduite exigé par l'école.
- Si j'ai des questions, je sais à qui m'adresser à l'école.
- J'ai engagé toute la famille à supporter l'éducation de mon enfant.

- **Quelques notes pour aider l'enfant dans sa scolarité selon (Pierre Potvin et autre 2004):**

Le guide de prévention du décrochage scolaire révèle quelques conduites a suivre pour aider son enfants à trouver la place qui lui revient à l'école qui sont valables pour tous les types d'enfants.

- Aidez votre enfant à mieux se connaitre (ses forces, ses rêves…etc.) et à augmenter son estime de soi (soulignez ses talents et ses compétences et aidez-le à lui en faire prendre conscience).

- Favorisez le développement de sa motivation scolaire en l'aidant a se fixer des objectifs de réussite et des projets concrets à réaliser: incitez-le à s'engager dans un projet scolaire (comme une activité parascolaire liée à ses forces), aidez-le à se fixer un objectif à court terme face à ses résultats scolaires, etc.
- Félicitez-le souvent pour son engagement et ses réussites (montrez-lui que vous êtes fier de lui).
- Invitez-le à consulter le service d'orientation de l'école pour mieux connaitre le marché du travail et l'orientation professionnelle.
- Encouragez votre jeune en soulignant chacun de ses « bons coup » (bon comportement, réussite scolaire, etc.).
- Aidez-le à développer son sens moral (notion du bien et du mal) afin de l'amener à se responsabiliser face à ses actes.
- Aidez-le à trouver des façons pacifique de résoudre les problèmes (ex: s'arrêter, se calmer, réfléchir et trouver une solution) et a développer ses habiletés de maitrise de soi comment gérer sa colère?)
- Aidez-le par exemple, à se «parler» dans sa tète lors des situations ou il a le plus de difficultés à se maitriser, avec des phrases du type: « respire! » ou « je suis calme!».
- Incitez-le à demander de l'aide pour surmonter ses difficultés d'apprentissage et informez- vous pour obtenir de l'aide à l'école ou dans la communauté (ex: aide aux devoirs offerte par plusieurs maisons de jeunes, soutien scolaire ou aide d'appoint offerts par les étudiants en sciences de l'éducation de votre université locale, etc.).
- Aidez votre adolescent à développer son estime et sa confiance en lui ainsi que sa motivation en l'incitant à miser sur ses forces et à se fixer des objectifs de réussite félicitez-le pour chaque succès atteint.
- Echange avec votre adolescent sur la question de la dépression (voir les ressources internet en fin de section pour des informations sur cette problématique.
- Aidez-le à gérer son stress (ex: relaxation, certaines techniques de respiration, pensée positive).

- Soutenez le dans la résolution de ses problèmes personnels et sociaux (en l'aidant, par exemple, à envisager plusieurs solutions et à choisir celle qui lui semble la meilleure.
- N'hésitez pas à consulter l'intervenant de l'école qui peut vous soutenir ou vous référer à une ressource externe. Les Cisc (service d'aide psychosociale) les centres jeunesse et les associations d'aide en santé mentale sont également de précieuses ressources offertes au sein de votre communauté.
- Aidez-le dans la recherche de moyens pour trouver ses solutions, et aidez-le à mettre d'entre elles.
- Aidez le à revoir sa façon de penser en le motivant à se centrer sur les aspects positifs.
- Invitez le à vous exprimer ses émotions en lui posant des questions, comme: qu'est ce que tu ressens en me parlant de cela ?
- Aidez le à développer son sens moral (notion du bien et du mal) afin qu'il puisse se responsable face a ses actes.
- Continuez à l'interroger sur ses allées et venues et établissez une routine familiale avec des règles claires (heures de rentée, taches et responsabilités à exécuter, etc.)
- Soulignez ses forces et ses talents pour l'aider à augmenter son estime de soi.
- Aidez le à gérer et exprimer ses émotions (ex: demandez lui d'exprimer comment il se sent, de vous raconter sa journée).
- Encouragez le à utiliser des moyens de relaxation (ex: exercices respiratoires, pensée positive).
- Aidez-le à faire davantage d'activités plaisantes et s'accorder des récompenses
- Encouragez le à vivre une relation positive avec un adulte en qui il a confiance.

- **Conclusion**:

Etudier la scolarité de l'enfant, revient à explorer tous les paramètres et variables qui viennent influencer celle-ci, la tache n'étant pas Scientifiquement envisageable, le chercheur et l'intervenant se retrouvent Obligés, de se confiner

dans un segment bien défini, avec des termes bien choisis, afin de mieux contrôler son sujet , dans notre cas le Vocable (impact) n'est pas fortuit, il ne peut révéler une relation de Causalité. La démission parentale quant à elle, ne pouvant être isolée du Contexte familial, régit par des différences à origines multiples: sociales Culturelles, et religieuses … qui peuvent expliquer l'appartenance Sociologique du thème, qui reste un domaine très étendu, péniblement Cernable, nous aurions aidé par cette note à porter un regard, sur ce phénomène Qui ronge le bien être de la vie sociale.

REFERENCES:

1- Robert lafon: vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant éd puf paris 1979
2- Mustapha Hadiyah: socialisation et identité étude psychologique de l'enfant scolarisé au Maroc ed NADJAH EL DJADIDA Casablanca 1988
3- Renald Legendre: dictionnaire actuel de l'éducation ed Gerin Montréal 1993
4- Jean-Yves Barreyre
Dictionnaire critique d'action sociale – éd. Bayard – Paris 1995.
5- Paul Darveau et Roland Viau: la motivation des enfants le rôle des parents, paris 1997.
6- Ministère de l'éducation (France) « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires. Publié en juin et septembre 1998 ; sur le site ftp://trf.education.gouv.fr
7- Agnes Van Zanten et Marie Duru-Bellat , la sociologie de l'école, ed Armand Colin paris 1999.
8- Ahcene Zahraoui et autres: familles d'origines Algériennes en France ; étude sociologique des processus d'intégration d l'harmattan paris 1999.
9- Circulaire interministérielles N° 99/153 du 09 mars 1999 relative aux réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents, France.
10- Laurent Muccheilli: La démission parentale en question – un bilan des recherches – Revue questions pénales vol 13 N° 04 Septembre 2000.
11- Direction générale de l'enseignement scolaire de France: l'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire février 2001.
12- Isabelle chabot: le rôle des parents: un déterminant du choix de carrière chez l'enfant. Ed ERPI st-Laurent 2001

13-Françoise Dekeuwer-Defossez et autres: l'autorité parentale en question. Presse universitaire de Septentrion Villeneuve d'Ascq 2003.
14-Ministère de l'éducation Algérien: « rapport national sur le développement de l'éducation » présenté à la 47 session de la conférence internationale de l'éducation tenu a Genève du 8-11 septembre 2004.
15-Alexis Rosenbaum :la peur de l'infériorité, ed l'harmattan paris 2005
16-J.Siaud Facchin: aider l'enfant en difficulté scolaire, ed Odile Jacob paris 2006
17-Circulaire N° 2006 137 du 25 Aout 2006 relative au rôle et place des parents à l'école.
18-Circulaire N° 2006.137 d'Aout 2006: relative au rôle et place des parents a l'école
19-Catherine Sellenet: La parentalité décryptée, éd. l'Harmattan, Paris 2007
20-Code de l'éducation français version du 28 janvier 2008.
21-Ibn habib bawa: pratiques éducatives familiales estime de soi et performances scolaires chez les adolescents. DEA université de Lomé département de psychologie et de l'éducation 2008.
22-Mathieu Ichou: rapprocher les familles populaires de l'école, revue, dossier d'études N° 125 février 2010 publié par la « CNAF » France
23-Regis secher: reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfant, l'harmattan paris 2010.
24-Séminaire de Montargis France: qui s'est tenu le 17 octobre 2010 sous le thème de «le rôle des parents dans l'éducation scolaire des enfants ».

تكوين المعلمين: الواقع والآفاق

إعداد: أ. بلحسين رحوي آسيا

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

الجامعة: جامعة مولود معمري – تيزي وزو –

العنوان الإلكتروني: belhocine.assia@yahoo.fr

ملخص:

أصبح اليوم التكوين البيداغوجي يطرح كقضية مهمة جدا في تفتح المعلم الجزائري على كل مستوياته. فهو يهدف إلى تطوير كفاءاته المهنية وقدرته على التفكير ويسمح له بالتجهيز أحسن بالوسائل الضرورية التي تمكنه من فهم ممارساته الخاصة التي لها علاقة بالتلاميذ ومواد التدريس. إنّ التكوين له أهمية كبيرة في الواقع اليومي للمعلم الجزائري.

Résumé : Aujourd'hui la formation pédagogique s'impose comme condition nécessaire de l'épanouissement de l'enseignent algérien dans toutes ses dimensions.

Elle vise à développer ses compétences professionnelles et ca capacité de réfléchir, la formation permet au enseignent de mieux s'outiller et de comprendre ses propres pratiques celles nécessaires aux rapports avec les élèves, celles reliées aux disciplines enseignées.

La formation à une grande importance dans la réalité quotidienne de l'enseignent Algérien.

مقدّمة:

عرف قطاع التعليم في السنوات الأخيرة عدة إصلاحات ساهمت في خلق سياسة تعليمية وطنية معاصرة، تبنت من خلالها الدولة نظام تعليمي جديد في مضمونه وشكله من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف النوعية والكمية، فالتعليم مسؤولية وطنية واجتماعية، هو أيضا عملية مركبة واستثمارية وله دور أساسي في حياة الأفراد وفي تحديد مستقبلهم » (حمد بن إبراهيم سلوم، 2005: 80)، وحتى يقوم النظام التعليمي بالدور المطلوب منه ويساير التغيرات والتحولات الحاصلة في العالم اليوم، ويكيف نفسه لها وبتفاعل معها، فهو مدعو للتحلي بالمرونة بحيث تكون كل مكوناته الأساسية خاضعة للتقييم وقابلة للتعديل من حين لآخر، بالإضافة إلى توفير العناصر اللازمة لنجاح العملية التعليمية/ التعلمية ومن أهمها تكوين المعلم الكفء الذي يصلح للقيام بهذه المهمة الصعبة.

إنّ التكوين يحتل مكانة عالية في سياسة التعليم، والمعلم هو العنصر الأساسي في المنظومة التربوية وهمزة وصل بين التلميذ والمنهج الدراسي الذي يكلف بترجمته إلى واقع تعليمي ملموس، ويعمل على تنمية القدرات والمهارات والكفاءات عند التلاميذ، وذلك عن طريق تنمية العملية التعليمية وضبطها واستخدام الوسائل التعليمية اللازمة. وبهذا فهو بتكوينه المهني والتربوي يساهم إلى حد كبير في تشكيل سلوك التلميذ ونجاح العملية التعليمية/ التعلمية في الوقت نفسه.

أصبح تكوين المعلم اليوم ضرورة تفتضيها تطور مفاهيم التربية وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية الحديثة، حتى يستطيع مواكبة التطورات المختلفة، « فإصلاح النظم التعليمية يعتمد أساسا على كفاءات المعلمين وإخلاصهم للمهنة وإدراكهم للمسؤوليات وبالتالي يعتمد على حسن تدريبهم قبل الخدمة وإثناءها (محمد مقبل عليمات، صالح ناصر عليمات، 2004: 193).

ومن ثم كان إعداده وتكوينه موضوع اهتمام الجميع وبالخصوص وزارة التربية الوطنية التي أصدرت عدة إجراءات خاصة بهذه العملية في إطار دخول المدرسة الجزائرية تجربة التعليم بالكفاءات كمنحى جديد في سياستها التعليمية، وبالتالي تكوين المعلم وفق المقاربة بالكفاءات يقتضي تكوين خاص وشامل وتزويده بالمفاهيم العامة عن الموضوعات المطلوب تدريسها في المدرسة الابتدائية وفق طبيعة

المناهج الدراسية، وعلما أن هذه المدرسة أصبحت اليوم في حاجة إلى معلم القسم المتعدد المعلومات والقادر على توظيفها في مستوى حاجيات معينة.

ويأتي الاهتمام بالتكوين، نظرا لأهميته في العملية التعليمية/ التعلمية، وما يمنحه للمعلم من رصيد معرفي لغوي وبيداغوجي يساعده على أداء مهامه التعليمية، وفي هذا الإطار ولتوضيح أهمية التكوين ودوره في تشكيل شخصية المعلم باعتباره مرحلة أساسية تنعكس آثارها على مسيرته المهنية لاحقا.

تم طرح الأسئلة التالية:

1– هل التكوين الحالي يؤهل المعلم بالمرحلة الابتدائية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

2– هل محتوى البرامج الدراسية المقررة بمعاهد التكوين كافية لتكوين وتأهيل المعلم لمهنة التدريس الحديثة؟

3– هل هناك تنسيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في عملية التكوين؟

إنّ الذي دفعنا إلى طرح هذه الأسئلة هو ما لاحظناه عند قراءتنا لأوراق الإصلاح، فوجدنا أن الاهتمام كان منصبا أكثر على إعادة هيكلة سنوات التدريس، وكذا تعديل ومراجعة البرامج الدراسية، فوجدنا أن هذه الأخيرة تقوم على التقدم العلمي والتكنولوجي هادفة إلى إحداث سلوك معين لدى المتعلم.ولكن هذا يتطلب تكوينا خاصا عند الذي سوف يطبق وينفذ هذه المناهج الدراسية.

– **الهدف من البحث** : جاء هذا البحث ليوضح أوجه القصور والضعف في التكوين التربوي البيداغوجي الجزائري الخاص بالمعلمين المرحلة الابتدائية، وذلك حتى يتسن الوقوف على أهم المراحل الاصلاحية التي يمكن الافادة منها في اصلاحها.

– **المنهج العلمي**: اعتمدت الباحثة في معالجتها لمشكلة الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والذي يتضمن وصف ظاهرة أو مشكلة محددة عن طريق جمع البيانات والمعلومات، وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا .

– **مكان وزمان الدراسة** : أجريت الدراسة الميدانية في المدارس الابتدائية بثلاث مدن بالغرب الجزائري، وهي : وهران – تلمسان – سيدي بلعباس. في فترة زمنية تقدر سنتين 2009/ 2010.

- **العينة** : لقد أجريت الدراسة على عينة من معلمين المرحلة الابتدائية، وقد بلغ حجم العينة 400 معلم ومعلمة، وقد تم اختيارهم عشوائيا من مختلف المدارس والأماكن السكانية(الوسط الحضري والريفي).

الخلفية النظرية :

1- مفهوم التكوين:

الواقع أن البحث في الأدبيات المتعلقة بهذا المفهوم تدعو إلى تحديد معانيه في إطار التعريف الاصطلاحي لمجموعة من الباحثين:

إن الباحث دايمون مولان (1979) يقول أن التكوين: « يدل على إحداث تغيير إداري في سلوك الراشدين وفي أعمال ذات طبيعة مهنية ».

أما ميالاري (1979) تعرفه على أنه: « عبارة عن مجموع العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني (مهنة التعليم) كما أنه نتاج هذه العمليات ».

أما فيري، فالتكوين يعني له أنه: « على كل فرد منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الصلة بأساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك » (أحمد أوزي، 2006: 108).

تشير هذه التعاريف إلى أن التكوين عملية هادفة لإحداث تغيير معين في حياة الفرد المهنية، وبالتالي فهو سيرورة منظمة مرتبطة بأشكال الإدراك والشعور والسلوك...الخ، وفي نفس الوقت عملية مستمرة مع عمر الإنسان المهني.

أما تكوين المعلمين يقصد به: « تكوين موجه لتحضير وتمهين مهنة التعليم والمتمثل في مجموع الأعمال والوضعيات البيداغوجية والطرق الديداكتيكية (التعليمية) لاكتساب أو تطوير المعرفة (العلوم، المواقف، القدرة) لممارسة مهنة المربي» (Philippe Champy, 1981 : 622).

كما يطلق هذا المفهوم على «كل العمليات التي تتم من أجل تمهين الأساتذة سواء تلك التي تتم قبل التحاقه بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقه بالمهنة » (حسن شحاتة وآخرون، 2003: 55).

كما يعرف على أنه « كل نشاط علمي منظم وهادف لتحقيق المعرفة الكافية والقابلة للتطور والبث في عقول ونفوس الأجيال اللاحقة إلى جانب اكتساب مهارات وفنيات التدريس والتحكم الجيد في معرفة الجانب الإنساني في التلميذ ونواحي نموه النفسي في مختلف مراحل نموه الزمني والجسمي ليكون قادرا على القيادة والتنظيم والتقييم (ناصر الدين زيدي، 1986: 93).

فالتكوين يهتم بتطوير الشخص الذي يمتهن مهنة التعليم، ويزوده بكل الممارسات العلمية المرتبطة بالوضعيات البيداغوجية والمواقف التعليمية في إطار منظم وهادف لنجاح العملية التربوية، والتكوين يكون سواء قبل امتهان المهنة أو بعد الالتحاق . أما الدراسة الحالية تعرفه كما يلي: « هو تكوين موجه للأشخاص الذين يريدون امتهان مهنة التعليم، لإثراء رصيدهم المعرفي في إطار علمي منهجي منظم، يسهل عملية التعليم ويفكك الصعاب التي تصادف المعلم في مهنته، ويعمل على إحداث تغيير في شخصية المعلم وذلك يجعله قادرا على بناء كفاءاته المهنية التعليمية وقادرا على فهم الواقع التعليمي أكثر والتقرب منه بطريقة موضوعية ».

2 – المفاهيم الوصفية لعملية التكوين:

قبل الانتقال لتحديد مضامين التكوين وعناصره ومكونات البرامج الخاصة بأعداد المعلمين والكفاءات المنشودة، نرى ضرورة تحديد بعض المفاهيم التي يستعملها الباحثون والممارسون في مجال تكوين المعلمين، خصوصا وأننا نلاحظ أن بعض هؤلاء يميلون أحيانا لاستخدامات لفظية ترادف بين التدريب والأعداد والتأهيل والتربية والتكوين.

و هذه بعض المفاهيم الوصفية والتي لها علاقة بعملية التكوين حسب الباحثين والمربين والمفكرين في مجال التربية والتكوين وذلك من خلال تحديدنا لعدة مفاهيم أخرى، حيث يقول الباحث جبرائيل بشارة: يستخدم المربيون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد ومفهوم التأهيل والتدريس والتكوين (لحسن مادي،2001: 65).

●الإعداد Préparation: يطلق هذا المفهوم على ما نسميه بالتكوين الأولي، أو التكوين الذي يتلقاه الأستاذ قبل التحاقه بالمهنة، فيتم إعداده ثقافيا وتخصيصا وتربويا في المؤسسات التي تعده لذلك(بشير معمرية، 2007: 139).

فكلمة **إعداد** حسب الباحث جبرائيل بشارة هي: صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة بالمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها...وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

والمقصود بإعداد المعلمين هو ما يتم من تعليم وتدريب لهم قبل التحاقهم رسميا بالعمل(إبراهيم الحارثي،1998: 166).

ان مفهوم الاعداد يتناول تكوين الشخص الذي يريد امتهان مهنة التعليم وذلك قبل مباشرة

مهامه، أي يتلقى تدريبا في جميع المجالات العلمية التي تسهل له أداء عمله قبل التحاقه رسميا بالمهنة.

●التأهيل Qualification : يطلق هذا المفهوم عند اقتصار عملية التمهين على الإعداد التربوي فقط، فبعد حصول المعلم على درجة علمية في تخصص علمي معين، يلتحق بمؤسسة تكوينية معينة لمدة معينة يتلقى فيها معلومات تربوية نفسية وتشريعية، ويتدرب على التدريس من أجل تأهيله لمهنة التعليم(بشير معمرية،2007: 139.)

إنّ التأهيل التربوي يعني رفع القدرة أو الكفاءة اللازمة للقيام بعمل بعينه له علاقة مباشرة بالعملية التربوية، وبالنسبة للمعلم فإنّ التأهيل التربوي يعني امتلاك القدرة أو الكفاءة اللازمة، للتمكن من ممارسة مهنة التدريس على المستوى المطلوب (مجدي عزيز، 2000:1787).

أمَّا حسب الباحث جبرائيل بشارة فالتأهيل يقتصر على الأعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات أو المعاهد حسب اختصاصه العلمي، ثم ينسب الى كلية التربية

العلمية أو دور المعلمين ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية، وليمارس التربية العملية، ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلب التأهيل التربوي وذلك لتحسين نوعية الأداء (لحسن مادي،1998: 64).

يرتبط مفهوم التأهيل بالتكوين التربوي البيداغوجي للشخص الذي يكون قد تلقى تكوينا في مختلف المجالات العلمية، فيجب تأهيله تربويا حتى يتمكن من ممارسة مهامه التعليمية.

●التدريب Entrainment: يطلق هذا المفهوم على العمليات التكوينية المستمرة التي يتلقاها الأستاذ أثناء أدائه لمهنته. والتي تتم في شكل ملتقيات وندوات وأيام دراسية وورشات، لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج الدراسية وطرق التدريس وتقنياته واستخدام الوسائل التعليمية حتى يستطيع الاستمرار في النمو التربوي والمهني(بشير معمرية،2007: 139).

كما يعني «تلك العمليات التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج وعلى طرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر"(لحسن مادي،2001: 65).

فمصطلح تدريب المعلمين هو مرتبط بما يتم من تدريب أو تعلم في دورات قصيرة تعقد خلال تكوين أثناء الخدمة حول المستجدات والتطورات الحاصلة في مجال التربية وطرق التدريس...الخ حتى يستطيع مواكبتها والاستفادة منها.

●التكوين Formation: يطلق هذا المفهوم على كل العمليات التي تتم من أجل تمهين الأستاذ، سواء تلك التي تتم قبل التحاقه بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقه بالمهنة(بشير معمرية،2007 :40) أمّا حسب جبرائيل بشارة: هو ما يجرى من عمليات لإعداد قبل الخدمة، وأثناء التدريب من نمو معارف التعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد لجوانب المجتمع، وهو يبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة ويستمر أثنائها(لحسن مادي،2001: 65).

فهذه المفاهيم أساسية تتقاطع مع مفهوم التكوين والتي يستعملها الباحثون والممارسون،

أحيانا في مجال تكوين المعلمين.

2- **أبعاد التكوين**: تتمثل عملية تكوين المعلم في أربعة أبعاد هي:

2-1- البعد الأكاديمي: أن يكون المعلم معدا إعدادا كاملا ومنظما في ميدان تخصصه، من الناحية العلمية والتربوية والنفسية والبيداغوجية حتى يتمكن من ايصال المعلومات بطريقة صحيحة ومنهجية محكمة.

2-2 – البعد المهني: تكوين المعلم في مجال علم النفس الطفل والمراهق ومطالب النمو في كل مرحلة عمرية والفروق الفردية، بالإضافة إلى علم النفس التربوي وعلم المناهج وطرائق التدريس والأهداف التربوية حتى يتمكن من أداء مهامه التعليمية على أكمل وجه.

2-3-البعد الثقافي: أن يكون المعلم مطلع على كل المكونات الثقافية ومختلف المجالات المتعلقة بحياة الفرد والمجتمع.

2-4-البعد الشخصي والاجتماعي: أن يلم بأصول علم الاجتماع التي تساعده على فهم الفرد داخل الجماعة، وكل المجتمع ومؤسساته الاجتماعية التي تعمل على تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية جيدة وصالحة. بالإضافة إلى البعد الشخصي المتمثل في شخصية المعلم التي يجب أن تكون متوازنة وسوية، تعطي له صورة القائد الإيجابي الذي ينعكس على سلوك تلامذته.

3- أنواع التكوين:

3-1-التكوين قبل الخدمة (التكوين الأولي Formation initiale):

هي الفترة التعليمية التي تسبق مباشرة العمل بما في ذلك مراحل التعليم العام والعالي يضاف إليها عادة فترة الإعداد الخاص للمهنة وتتفاوت هذه الفترات طولا أو قصرا من بلد لآخر (بشير علي العلام، 2001: 127).

هو التكوين الذي يتلقاه المترشح لمهنة التعليم قبل مباشرة عمله في فترة زمنية محددة ووفق برنامج معين مخصص للمعلم المبتدأ يتلقى فيها المعلومات والمعارف اللازمة في مادة معينة أو مجال اختصاصه، وذلك لأن بدون تكوين لا يمكن للمعلم ممارسة مهنته كما يجب.

3-2- التكوين المستمر أثناء الخدمة Formation Permanente :

إنّ مفهوم التكوين المستمر قد ظهر نتيجة التفكير في تطور الظروف التقنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، وهو يكتسب أصالة من كون التكوين المستمر عاملا للتجديد البيداغوجي من حيث إنه يُمكن المكون من معرفة تصور جديد للدور المنوط به، كما أنه يطالبه نتيجة لذلك بمراجعة اختصاصه وسلوكه (لحسن مادي، 2001: 16)، فالتكوين المستمر ضروري جدا في الحياة المهنية للمعلم، حيث لا يوجد مهنة تتطلب الاستمرار في النمو المهني لممارستها مثل مهنة التعليم، لأن الجودة في التعليم تتطلب نموا وتطورا وعملا، يؤهله لإعطاء نتائج مقبولة.

3-3-التكوين عن بعد Formation à Distance:

هو نوع من التكوين يتلقاه المعلم وهو بعيد عن مركز التكوين، حيث تصله المعلومات الجديدة في أماكن عمله.

وفي إطار الاستراتيجية الجديدة التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية، وفي ظل المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية إيمانا منها بوجوب رفع المستوى الأكاديمي وتحسين المستوى المعرفي والمهني للمعلمين، شرعت مديرية التكوين في وضع برامج لهذا النمط طبقا للبرنامج الرسمي لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم بصيغة جديدة، تتمثل في التكوين عن بعد.

وفي هذا الإطار خصصت مجموعة من الكتيبات مختلفة الألوان والأحجام، سجل على غلافها الخارجي رقم الإرسال وعنوان المادة وتاريخ الإصدار والمستوى الدراسي، والإرسال الأول كان في جويلية 1999 ولا زالت حتى الآن. وفي صددها يقول الباحث تيلوين: « إنّ هذه الكتيبات تحتاج إلى مراجعة من قبل متخصصين في المواد لتقويم جدواها الذي نشك فيه كثيرا » (بشير تيلوين، 2002: 224).

وهنا يمكن الاتفاق مع الباحث تيلوين أنّ ما جاء من مواضيع فيها حول علم النفس وعلوم التربية ما هي إلا نصوص لا تخضع لأي معيار أو منطق بيداغوجي، بالرغم من أنها موجّهة لمعلمين يراد لهم أن يكونوا احترافيين، وحقيقة ما عرض على أنه تعليمة ما هو سوى معلومات سطحية بسيطة جدا حول علم النفس ومجالاته التي يرى فيها أصحاب هذه الإرسالات مفيدة لتكوين المعلم الابتدائي. كيف يريد لهذا

المعلم أن يتعلم ويتكون في مجال الدافعية مثلا من خلال سطور مختصرة بدون شرح ولا تفسير ولا تحليل ولا تطبيق ولا فهم، أو يتقرب من مراحل نمو الطفل أو المذاهب التربوية... الخ، كلها مواضيع يراد منها تكوين المعلم الذي يحمل على عاتقه تربية وتنشئة أجيال بكاملها، والواقع لخير شاهد على فشل هذه العملية والخيبة التي يعاني منها المعلم الجزائري في الوسط المدرسي وداخل الصف لأكبر دليل على ذلك.

3-4 - التكوين الجامعي:

من الإجراءات التي تمّ الإعلان عنها في مستوى وزارة التربية في بداية السنة الدراسية (1998/ 1999) هو نقل مسؤولية التكوين من معاهد التكوين التابعة لوزارة التربية إلى الجامعة بحجة رفع مستوى التكوين.

إنّ التكوين بالجامعة يختلف تماما عن التكوين بالمعاهد التي مهامها تنحصر في تكوين المعلمين تكوينا مهنيا وتربويا وبيداغوجيا، بينما الجامعة تختص بتكوين الباحثين في مجالات معرفية مختلفة، ولها طابعها المنهجي المميز في التكوين، لأن ليس كل متخرج جامعي باستطاعته ممارسة مهنة التعليم والتعامل مع الأطفال بالخصوص، هذا العالم الذي يتطلب الإحاطة بالجانب النفسي والصحي والتربوي والتعليمي وكيفية التعامل معهم وتسيير الصف، وبالخصوص اليوم المعلم الجزائري بالمرحلة الابتدائية هو مطالب بمهام وأعمال خاصة ومتعددة حسب تنوع المناهج الدراسية، لهذا فالجامعة كمؤسسة تعليمية تكوينية لا يمكن لها حاليا أن تكون معلما بهذه المواصفات، معلم ملم بكل الجوانب المهنية والتربوية والبيداغوجية، معلم يتعامل يوميا مع الأطفال ويفهم اهتماماتهم وخصائصهم وحاجاتهم المعرفية الخاصة وتعليمهم والتكفل بتلقينهم جميع الأنشطة المقررة بالمنهاج الدراسي السنوي.

وإنما ينحصر دورها في تقدم رصيد معرفي متنوع وغني في تخصص معين، يمكن للمعلم المتخصص في مادة علمية أن ينجح في تقديمها وتدريسها، ولكن المشكل يكمن في التعامل مع الطفل داخل الصف وتسييره، وفهم المنهاج الدراسي وتطبيق مختلف طرائق الدريس الحديثة...الخ، هذا الذي لا يمكن للجامعة أن تقدمه للمعلم المتكون بها، ولذلك في إطار فلسفة التكوين وضعت برامج وحصص تهدف إلى استكمال تكوين المعلمين المتخرجين من الجامعة في المواد التي تساعدهم على فهم المرحلة العمرية للتلميذ

والعملية التعليمية كعلم نفس الطفل والمراهق وعلم النفس التربوي والتربية العامة والخاصة...الخ، ومثل هذه المواد لا يمكن أن يتلقاها المتكون بالجامعة.

وفي ظل هذه الظروف يمكن الاتفاق مع الباحث عبد القادر فضيل (2009) في قوله: « كان على وزارة التربية الوطنية أن لا تفكر في إلغاء الوظائف المحصورة التي كانت مستندة للمؤسسات المتخصصة في مجال تكوين الأطر التعليمية وتحول هذه المسؤولية إلى الجامعة، كان المفروض أن يتجه الاهتمام إلى تقوية هذه المؤسسات المتخصصة ومدها بالوسائل والإطارات القادرة وتحديد الأدوار الجدية التي تناط بها على أن يوجه إليها الطلاب الراغبون في مهنة التعليم والقادرون عليها... (عبد القادر فضيل، 2009: 197).

3-5- التكوين بالمدارس العليا:

ولحل هذا الإشكال فكرت الوزارة في السنوات الأخيرة من إيجاد حل لهذه المعضلة حيث اشتركت الوزارتان (التربية الوطنية والتعليم العالي) في الاهتمام بتأطير المعلم وتكوينه وتقاسما مسؤولية التكوين.

حيث أصبح تكوين المعلم المدارس بـ (المدارس العليا لتكوين الأساتذة)، وهذا ليس بجديد وإنما ما هو جديد هو التكوين الذي أصبح خاضعا للنظام الجامعي وهو ما يتوافق مع النظام الجديد (L.M.D) ومدته ثلاث سنوات، وهذا التكوين حسب نظام هذه المدارس يهدف إلى تزويد المتكونين بالكفاءات التي يتطلبها التدريس بالمرحلة الابتدائية.

8- **نتائج البحث:** يعتبر المنهاج الدراسي قلب العملية التربوية، وكل خلل على مستوى جودته يترتب عنه انعكاسات سلبية مضاعفة على التعليمات التي تسعى منظومة التربية الى تحقيقها(العربي الهداني،2010 : 52)، فرغم التعديلات التي لحقت بالمناهج والبرامج الخاصة بالتكوين الا أن المدرسة الجزائرية ظلت عصرية في مظهرها الخارجي، لكن تقليدية في مضمونها، معتمدة منهجا تربويا يتسم بالطابع النظري في التلقين والحشد المعرفي. إن المناهج الدراسية تعد من أكثر الوسائل التعليمية التي تحقق الأهداف التربوية والرسالة العلمية التي يريد المجتمع ايصالها لأفراده، لذلك جاءت هذه الدراسة لتستخلص بعض الاستنتاجات التركيبية حول رأي المعلم الابتدائي في تكوينه.

فمن خلال تحليل النتائج تبين للباحثة أن آراء أفراد العينة حول التكوين بصفة عامة والبرامج بصفة خاصة مازالت تفصل بين النظري والتطبيقي وجاءت إجاباتهم كالتالي:

وستعرض الدراسة فيما يلي نتائج البحث في الجداول التالية:

جدول رقم (01): يتناول نوع التكوين الذي تلقاه المعلم الابتدائي لممارسة مهنة التعليم.

هل تلقيت تكوينا؟	التكرار	النسب ٪
– تكوينا أولي (قبل الخدمة)	62	15.5
– تكوين أثناء الخدمة (مستمر)	192	48.0
– لم تتلق أي تكوين	27	6.75
– الاثنين معا	119	29.75
المجموع	400	100

على ضوء هذه المعطيات التي يحتويها الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة سجلت هي 48٪ من المعلمين الذين تم تكوينهم أثناء الخدمة، كما جاءت نسبة 15.5٪ وهي تمثل الذين تم تكوينهم قبل الخدمة، أي الذين تكونوا بالمعاهد التربية في السابق عندما كانت مفتوحة أي قبل غلقها فهي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة 48٪.

كما نقرأ في الجدول أيضا نسبة 29.75٪ تمثل الذين تلقوا تكوين قبل وبعد الخدمة وهذا هو الأمر المطلوب في التكوين وضروري لكل معلم، يجب أن يتكون قبل مباشرته مهامه وأثناء العمل وذلك للاطلاع على المستجدات الحديثة من مفاهيم تربوية ووسائل تعليمية... الخ. أما نسبة 6.75٪ وهي الفئة التي لم تتلقى أي نوع من التكوين، وهي تمثل الذين تخرجوا من الجامعة ولم يتم تزويدهم بالتكوين المستمر لكن تم الحاقهم مباشرة بسلك التعليم عن طريق امتحان مهني. إنّ التكوين أمر ضروري لا بد منه لمزاولة مهنة التعليم ومن المستحيل أن ينجح أي مشروع إصلاحي في ميدان التربية والتعليم مهما كانت الوسائل

والطرق والمناهج المجهزة، إذ كان المعلم غائب عن العملية، أي غير متمكن وغير مستوعب للحقائق التربوية والعلمية التي يحتويها الإصلاح والأهداف التربوية التي يطمح النظام التعليمي تحقيقها.

التكوين يزود المعلم بأصول وأسرار مهنة التدريس ويكسبه الكيفية التي سيتعامل بها مع تلامذته وطرق تنظيم عمله، لأنه هو الذي يعمل على تنظيم العملية التعليمية وضبطها، وهكذا بتكوينه يساهم في نجاح هذه العملية، لذلك على الوزارة أن تهتم بالتنمية المهنية المستمرة للمعلم.

الجدول رقم (02): يتناول إذا كان التكوين ذو طابع نظري محظ أم تطبيقي أم الاثنين معا.

نوع التكوين	التكرار	النسب ٪
– التكوين نظري	247	61.75
– التكوين العملي	37	9.25
– الاثنين معا	116	29.0
المجموع	400	100

هذا الجدول يحمل نسب متفاوتة، حيث نجد نسبة 61.75 ٪وهي أعلى نسبة تمثل فئة المعلمين الذين يرون في تكوينهم أنه نظري 100٪ سواء الذي تلقوه بالمعهد، أو التكوين المستمر عن طريق بعث الإرسالات والتي تحتوي مجموعة من الدروس والمواضيع أو عن طريق خضوعهم لفترة تكوينية من حين لآخر وبالخصوص في العطل الدراسية بهدف تطوير معارفهم وتجديد معلوماتهم.

فنسبة 61.75٪ تعتبر نسبة كبيرة جدا من الذين تلقوا تكوينا نظريا ليس له أي علاقة بالأعمال التطبيقية التوجيهية التي تساعد المعلم على اكتساب حقائق مهنة التعليم والتدريب على المهارات التعليمية بطريقة تدريجية منظمةٌ والتكوين التطبيقي ما هو إلا ميدان لتطبيق المعرفة النظرية التي هي أساس التكوين.

لذلك يجب الحرص على اكتساب المعلم خلفية نظرية قبل الانتقال إلى التدريب ولكن يجب التنسيق بين الجانبين، لأن الواحد يكمل الآخر، ولكن ما أثبتته الدراسة أن مضمون البرامج التكوينية نظري محظ، وطريقة الإرسالات لأكبر دليل على ذلك والفترات التكوينية القليلة من حين لآخر وأساليب التنفيذ التي

قدم بها التكوين المستمر ضعيفة ومنحصرة في الإطار النظري وخاصة نحن نعلم أن المعلمون يختلفون في مستوياتهم ويتفاوتون في معارفهم واحتياجاتهم، لذلك قد يستفيد البعض ولا يستفيد البعض الآخر، حيث أن المعلم داخل المدرسة لا زال يشتكي من نقص التكوين وانحصاره في الجانب النظري الذي لم يفقه فيه شيئا.

كما سجل الجدول نسبة 9.25٪ تمثل فئة المعلمين الذين تلقوا تكوينا تطبيقيا وهي نسبة قليلة جدا، وهي الفئة التي كان لها الحظ في التكوين عن طريق بعض الزيارات الميدانية والممارسة الميدانية في المدارس التطبيقية.علما أن برنامج تكوين المعلم القائم على الكفاءات يتطلب توفر التدريب الميداني الكافي ليسهّل عملية اكتساب الكفاءات المخططة، ويتعلم المعلم بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعمل بموجبها، وبذلك يتكامل الجانبان النظري والتطبيقي ويعطيا نتائج إيجابية.وكذلك جاءت نسبة 29.75٪ لتوضح لنا أن هناك من تلقوا الجانبين معا أي النظري والتطبيقي، وهذا مهم جدا وأساسي في عملية التكوين ولكن بنسبة قليلة جدا من المجموع الكلي.

إنّ برامج التكوين تغيرت ولم تعد تلك التي تركز على إكساب الطلبة المعلمين المعلومات والمعارف الضرورية لمهنة التعليم، ولكن تعدت ذلك باعتمادها طريقة الكفاءات والأداء، حيث أصبحت هذه البرامج تقوم على أساس القدرة والكفاءة الأدائية للمعلم والمرتبطة بالمواقف التعليمية الفعلية. لهذا وجب التكامل والتنسيق بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في عملية التكوين وفق برنامج المقاربة بالكفاءات، فالتطبيق مرتبط بالنظرية، فلا بدّ من انتقاء الأداء والرصيد النظري عن طريق الممارسة الفعلية والتطبيق العملي المباشر.

الجدول رقم (03): يمثل هذا الجدول رضا معلم المرحلة الابتدائية عن تكوينه الحالي أم لا.

الرضا عن التكوين	التكرار	النسب %
- راضي	107	26.75
- غير راضٍ	293	73.25
المجموع	400	100

يتضح من الجدول التالي أن نسبة 73.25٪ وهي نسبة كبيرة جدا تؤكد على عدم رضى أفراد العينة عن التكوين الذي يتلقونه، وذلك من جميع النواحي التي أشرنا إليها سالفا، سواء تعلق الأمر بالبرنامج ونقص الوسائل التعليمية أو نقول انعدامها وضعف المكوّنين في مجال المقاربة بالكفاءات، وفي هذا الصدد يؤكد معظم المعلمين بالخصوص القدامى بأنهم يعتمدون بالدرجة الأولى في تدريسهم على خبرتهم المهنية، وبالإضافة إلى تكوينهم الذاتي، أما المعلم ذو الخبرة القصيرة فلا زال يعاني ويلات التكوين.

أما نسبة 26.75٪ وهي قليلة جدا تعبر عن رضاها عن التكوين، وبأنه مقبول فهي راضية أي أنه أحسن من لا شيء، فهذه الفئة تؤكد على أنه رغم ضعفه وقلته إلا أنه يساعدها في أداء مهامها التعليمية.

الجدول رقم 04:

هل التكوين الحالي يساعد على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أم لا ؟

التكوين يساعد المعلم على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	التكرار	النسب %
- نعم	296	74.0
- لا	104	26.0
المجموع	400	100

عند قراءة هذا الجدول نلاحظ إجابات أفراد العينة تختلف اختلافا كبيرا، فيما يخص إذا كان التكوين الحالي يساعدهم على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات أم لا، حيث سجلت نسبة 74٪ لتعطي صورة سلبية لقناعة المعلم بأن تكوينه الحالي لم يقدم له أي شيء ولم يوضح له واقع المقاربة بالكفاءات ولم يكتسب من خلاله آليات التدريس الحديثة، فالمقاربة بالكفاءات تتطلب أن يتوفر لدى المعلم القسم بالمرحلة الابتدائية كل الإمكانات والقدرات الخاصة والكفاءات التدريسية العالية التي تمكنه من أداء أدواره في ظل تحديات التطور التكنولوجي السريع. فالتكوين الحالي حسب رأي المعلم أنه لم يمكنه من أداء مهامه التعليمية كما تطلبه المقاربة الجديدة، فأغلب هذه النسبة تمثل المعلمين القدامى الذين التحقوا بمهنة التدريس منذ فترة طويلة جدا، ولم يتلقوا تكوينا كافيا وشاملا وفق هذه المقاربة، ومع الزمن أصبح عملهم

لا يقوم على أساس التخطيط العلمي، وهذا ما دفعهم للقول أن التكوين الحالي لا يساعدهم على اكتساب آليات التدريس، بالنسبة لهم هذه الآليات تكتسب عن طريق الخبرة والعمل.

حيث قال أحد المعلمين (30 سنة خبرة): « الوزير يفصل وأنا أخيط ». وهذا يعني أن كل ما تصدره الهيئة التشريعية من قوانين يطبقها بطريقته الخاصة، والتي عهدها منذ زمن طويل وطريقة التدريس نفسها لم تتغير في كلتا المقاربتين "التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات". حيث تقول إحدى المعلمات (28 سنة خبرة): «حقيقة لم أجد أي فرق في تطبيق آليات التدريس بين القديم والجديد، ما علمته لتلامذتي قديما أعلمه حاليا ».

وقالت أخرى (25سنة خبرة) « لم أفهم أي شيء في هذه المقاربة » وهذا يدل كما قلنا سالفا أن المعلم ذو الخبرة الطويلة في ميدان التعليم لازال يعتمد على الأساليب التقليدية في التدريس كـ (الأسلوب التلقيني الأكاديمي) والطرائق التي عمل بها منذ توليه مهنة التعليم، ولم يدخل عليها أي تعديلات لأنه مقتنع بها.

كما نجد بنفس الجدول نسبة 26٪ والتي ترى في التكوين شيء إيجابي يساعدها على اكتساب آليات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ولكن هي نسبة قليلة جدا إذا ما قورنت بالنسبة الأولى.

لأن حقيقة أن التكوين الجيد والشامل يساعد المعلم على اكتساب آليات التدريس وفق الطرق الحديثة وعلى المعلم في هذا الإطار أن يتعلم كيفية مواجهة المواقف التعليمية والتعامل معها بأسلوب علمي منهجي، والتخطيط وفق خطوات صحيحة من مقدمة إلى محتوى المادة العلمية وعناصرها، واستخدام الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية الحديثة المطلوبة، وبالخصوص التقويم الذي أصبح معضلة بالنسبة للمعلم الجزائري ليس فقط في المرحلة الابتدائية ولكن حتى في المراحل التعليمية الأخرى، فالميدان أثبت أن أغلبية المعلمين غير متمكنين من هذه العملية، كل واحد يطبقها بطريقته الخاصة ويظل التلميذ هو الضحية، لذلك يجب أن يركز التكوين على عملية التقويم.

الجدول رقم (05):

أما فيما يخص إذا خصصت الوزارة برامج تدريبية مكثفة لتطوير كفاءة المعلم في مجال المقاربة بالكفاءات تحصلنا على النتائج التالية:

	التكرار	النسبة %
نعم	80	20,0
لا	320	80,0
المجموع	400	100

فالجدول التالي يوضح لنا أن نسبة 80٪ من المعلمين يؤكدون على أن الوزارة لم تخصص برامج تدريبية مكثفة لتطوير كفاءتهم في مجال المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أكدته الملاحظات الميدانية، المعلم لازال يعاني من نقص التكوين في مجال المقاربة بالكفاءات ولازال يجهل عنها الكثير.

إن تكييف التكوين في هذه المقاربة ضرورة يقتضها تطور مفاهيم التربية وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية، حتى يستطيع المعلم من مواكبة التطورات المختلفة والإصلاحات الجديدة التي أدخلت على النظام التعليمي الابتدائي.

وفي المقابل نلاحظ نسبة 20٪ تمثل الذين يرون بأن الوزارة خصصت برامج تكوينية في هذا المجال وهي نسبة قليلة جدا بالنسبة إلى الأولى، كما نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة أكدوا على التكوين الذاتي Auto formation هذا النوع من التكوين الذي أصبح المعلم يعتمده بنفسه من خلال أنشطته الذاتية وقراءاته الخاصة والأبحاث والدراسات التي يقوم بها لتطوير كفاءاته ورصيده المعرفي.

الجدول رقم (06) :

ودائما في إطار نوع التكوين الذي يتلقاه المعلم من خلال مسيرته المهنية أو قبل، جاء السؤال حول إذا كان المعلم يطلب منه القيام بأبحاث تربوية علمية أثناء فترة التكوين أم لا فكانت النتائج التالية:

	التكرار	النسبة %
نعم	94	23,5
لا	306	76,5
المجموع	400	100

يتضح لنا من خلال الجدول التالي أن نسبة 76,5% تمثل الذين لم يطلب منهم القيام بأي بحوث تربوية علمية في إطار التكوين التربوي البيداغوجي الذي قاموا به سواء قبل أو بعد الخدمة، علما أن البحوث العلمية تساعد كثيرا المعلم في تكوينه من الناحية النظرية والتطبيقية المنهجية أي يكتسب أسرار البحث العلمي والخطوات المنهجية المطلوبة لإجرائه ويتقرب أكثر من الموضوع خاصة إذا أختار مواضيع متعلقة بمهنة التدريس أو المقاربة بالكفاءات أو المدرسة الجزائرية...إلخ، أثبتت الدراسة الميدانية أن التكوين الذي يتلقاه المعلم حاليا لا يتضمن أنشطة تعليمية وبحوث علمية تطلعه على التطورات العلمية وطرائق التدريس الحديثة وغيرها، لأن إجراء البحث يهدف إلى تحقيق دافعية المتعلم إلى التعلم وإقباله نحو عمليات التعلم من ذاته وليست فرضا عليه، ويجب أن تكون هذه البحوث تابعة لأهداف التربوية وللمراحل التعليمية.

كما جاءت نسبة 23,5% لتؤكد أن هناك فئة قامت بأبحاث تربوية أثناء فترة التكوين وهنا بالخصوص الجامعيين الذين جرت العادة على أن يقوم الطالب الجامعي بمذكرة التخرج للحصول على شهادة الليسانس.

إنّ هذه النتائج ذات دلالة عميقة لأنها نابعة من الممارسين الفعلين للعمل التربوي التعليمي وهم الساهرون على تطبيق المناهج الدراسية والخاضعين لعملية التكوين، فآرائهم يجب أن تأخذ بعين الاعتبار لأنها مستوحاة من الممارسة اليومية والواقع المعاش المدرسي.

وعلى الرغم من أهمية المعلم في العملية التعليمة/التعلمية، والمحاولات التي بذلت لتحسين أوضاعه، والرفع من كفاءته، الا أن المعلم الجزائري لازال يعاني مشاكل التكوين ، وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة الميدانية والتي ستعرض فيا يلي لبعض هذه المشاكل:

- انخفاض مستوى التكويني للمعلم الابتدائي، خاصة بالنسبة للخرجين الجامعيين الجدد.

- إن المعلم الابتدائي يفتقر إلى القدرة على التوافق مع الطرائق التدريسية الحديثة واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة .

- إن المناخ المدرسي الذي يعمل به المعلم، لا يساعده على القيام بالمهام المطالب بها، مما يؤدي إلى ضعف معنوياته وقلة كفاءته في تسيير العملية التعليمية / التعلمية.

- فقر المدرسة الجزائرية من الوسائل التعليمية الحديثة أو نقول انعدامها، مما جعل المعلم يحصر عمله في عمليات التلقين والحفظ والشرح.

- لا يوجد نظام للمتابعة والتقويم المستمرين لمنظمة التكوين للمعلمين، وذلك من خلال توفر ضوابط موضوعية ومعايير تحدد على مستوى التقدم لدى المعلم.

- ما أكدته الدراسة الميدانية أن عملية تعديل المناهج الدراسية بالمدرسة الجزائرية قائم كل سنة دراسية ولكن طرائق التدريس لازالت تقليدية قائمة على أساس التلقين أي تقديم لفظي، لابد أن تتغير هذه الطريقة وتطبق طرائق حديثة في ظل التغير التربوي العلمي الحديث وكذلك يجب أن تتماشى مع الأوضاع النفسية والجسمية والعقلية للأطفال من جهة أخرى وكذلك تلبية لحاجات التزايد الكمي والسريع في أعداد التلاميذ بالأقسام.

أما فيما يخص برامج التكوين:

يتضح من خلال القراءات التأويلية للخلفية النظرية والمنهجية لبرامج التكوين الخاصة بمعلم المرحلة الابتدائية، وبالإضافة إلى رأي المعلم حول هذا الموضوع نستخلص بأنها مختلفة تماما عما تنص عليه برامج التكوين وفق المقاربة بالكفاءات، حيث هذه البرامج تتميز بالنقاط التالية:

- يغلب عليها الطابع النظري وبعدها عن التطبيق، وعن احتياجات المعلم داخل الصف.

– كونها لا تتعدى في مجموعة من البرامج الدراسية المقرّرة.

– لا تترجم الأهداف التربوية إلى مقومات سلوكية واضحة، ولا تحللها إلى أساليب النشاط التي تمارس فيها، وهذا واضح في السلوك التعليمي للمعلم.

• إن برامج تكوين المعلمين القائمة على الكفاءات هي البرامج التي تحدد الكفاءات التي على المعلم/ الطالب أن يتضمنها حتى يكن معلما مؤهلا، فالمعلم منذ التحاقه بالمعهد التكوين يعرف مسبقا أن عليه أن يتلقى تدريبا أو تكوينا على هذه المقاربة ولذلك هو يحتاج إلى اكتساب ما يلي:

1– مهارات التخطيط الدراسي واكتساب طرائق التدريس التي تعتبر من الأدوات الفعالة في التعليم.

2– مهارات التعامل مع التلاميذ.

3– مهارات إدارة الصف والتفاعل اللفظي.

4– مهارات تقويم التلاميذ للوصول الى مستوى انجاز مقبول.

5– مهارات العمل في البيئة المحلية.

ولأهمية هذه العناصر وجب تكوين المعلم في عدة وحدات أساسية تساعده على أداء مهامه جيدا بالخصوص« علم التدريس » أي يعرف المعلم كيف يدرس وما هي الطريقة التي يجب أن يختارها وما هي الوسائل التعليمية المناسبة التي يجب أن يستخدمها من أجل إيصال المادة العلمية، ونحن نعلم أن هناك العديد من طرق التدريس في إطار المقاربة بالكفاءات لذلك فهو مطلب بإتقان كل هذه الطرق.

بالإضافة الى علم المناهج التعليمية والتقويم وعلم النفس وتمكين المعلم من معرفة صعوبات التعلم، لأن مسؤولية تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب تعتبر من العناصر الرئيسية في التدريس، وهناك بعض الأطفال يعانون صعوبات في تعلم هذه المهارات مع وجود إعاقة لديهم في إحدى الحواس أو في الانتباه والاستماع والنطق...الخ، هنا نتساءل كيف للمعلم أن يتفطن لهذه المشاكل أن لم يكن لديه تكوينا خاصا في هذا المجال، إلى جانب الفروق الفردية بين المتعلمين واختلافاتهم.

إذا كان الجانب المعرفي مهم جدا في صفات المعلم، فالجانب التربوي يعتبر أساسا لتوجيه المعرفة وتكييفها، فعلى المعلم ان يكون متحررا في تعامله وتفاعله مع تلامذته وتسيير صفه متمكنا من توظيف المعلومات والاعتماد على تكوينه الذاتي والأكاديمي في نفس الوقت،يتطلب برنامج إعداد المعلمين القائم على الكفاءات توفر الفرص التدريبية الميدانية الكافية لتسهيل عملية اكتساب الكفاءات المخططة لأنها أساسية في هذا التكوين، وبذلك يتكامل الجانبين النظري والتطبيقي، والى جانب كل هذا نجد الباحثة الكندية لويس بلار (B.louise)تؤكد على أن برامج التكوين يجب أن تساعد على تطوير الاتجاهات التالية لدى المعلم: الاستقلالية والمسؤولية وأخذ القرار وسرعة الفعل والاتصال (Leopold,P.2001 :21).

فزمن العولمة يتطلب معلم ايجابي ذو تكوين جيد ومستمر من جهة ومدرسة تتميز بالانسجام والوحدة في مكوناتها وعناصرها من جهة أخرى. فعلى هذه الأمور كلها يتوقف اتقان عمل المعلم ومبلغ نجاحه في رسالته.
اذن فأين المعلم الجزائري من هذا كله؟

إن كفاءة المعلم في التدريس هو مقياس نجاحه في أداء مهنته، لذا من المهم رفع مستوى كفاءته وخاصة أنه الكفيل بإعداد المتعلم وتنشئته بما يحقق أهداف المجتمع(مجدي عزيز،2000: 1777).

خلاصة:

يعد التكوين التربوي والبيداغوجي للمعلم ركيزة أساسية في بناء المنظومة التربوية بكاملها، واقتناعا بالدور الذي يمكن أن يلعبه في الإقلاع بالمدرسة الجزائرية وتطويرها وتحقيق أهدافها المسطرة، لذلك فان حسن استثماره والعمل على النهوض والارتقاء به على كافة المستويات(التأطير، المناهج، البنية التحتية...) يساهم في التنمية التربوية والاجتماعية والبشرية ويوفر على الدولة مشاكل كثيرة، ولتحقيق هذه الأهداف على الجهات المعنية أن تأخذ بعين الاعتبار المعطيات التالية:

- إعادة النظر في صياغة برامج التكوين لتتلاءم مع حاجات المعلم الابتدائي والمقاربة بالكفاءات وما تطلبه من تطبيقات، وذلك لتغيير أدوار المعلم.

– الإكثار من الزيارات الميدانية للمشرفين والمؤطرين لمعرفة مدى تطبيق المعلم ما تلقاه من تكوين في الواقع المدرسي، وبالتالي مكافأة المعلم على ذلك بشرط أن تكون المكافأة قائمة على الكفاءة وليست الأقدمية.

– اشتراك المعلمين في تخطيط سياسة الإصلاح من جهة ومن جهة أخرى اشتراكه في وضع برامج التنمية المهنية المعدّ لتكوينه.

– تحسين البنية التحتية للمؤسسات الخاصة بالتكوين وتجهيزها بالوسائل التعليمية الحديثة.

البحث عن استراتيجيات مناسبة لتطوير ميدان التكوين.

–تحسين الوضعية المادية والاجتماعية للمعلمين إذ تنعكس سلبا الأوضاع المزرية التي يعيشونها في بعض المدارس والمناطق الفقيرة والنائية على عطاءاتهم ومردوديتهم التربوية.

لذا أصبح من الضروري البحث عن استراتيجيات مناسبة لتكوين المعلم الجزائري في ظل ظروف العصر الحالية والذي سيشهد العديد من التغيرات على جميع المستويات والتي ستؤثر على تكوينه المهني وأداء مهامه التعليمية وخصوصيته السوسيوثقافية.

قائمة المراجع :

1- إبراهيم الحارثي (1998)- تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي – الطبعة الأولى، مكتبة الشقري- الرياض .

2- أحمد أوزي (2006) – المعجم الموسوعي لعلوم التربية – مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء.

3- العربي الهداني (2010)- مجلة علوم التربية – العدد 42 يناير – الرباط – المغرب .

4- بشير علي العلام (2001/ 2000) – تطويرفي منهجية التعليم الأساسي – كلية العلوم التربية – جامعة الرباط – المغرب .

5- بشير معمرية (2007) – بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس – الجزء الثاني – منشورات الحبر – جامعة باتنة – الجزائر .

6- تليوين (2002) التربية والتعليم في الوطن العربي مواجهات وتحديات - سلسلة اصدارات مخبر التربية والتنمية- دار الغرب للنشر والتوزيع –الجزء الأول – وهران.

7- حسن شحاته وآخرون (2003) - معجم المصطلحات التربوية والنفسية – الدار المصرية اللبنانية – القاهرة.

8- حمد بن إبراهيم السلوم (2005) أحاديث عن التعليم : أداء وجودة – دار الوراق – الطبعة الأولى – الرياض.

9- عبد القادر فضيل (2009) المدرسة في الجزائر- جسور للنشر والتوزيع- الطبعة الأولى – الجزائر.

10- لحسن مادي (2001)- تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفاءات – مطبعة النجاح الجديدة – الطبعة الأولى – الدار البيضاء –المغرب .

11- مجدي عزيز إبراهيم (2004)- موسوعة التدريس – الجزء الخامس- الطبعة الأولى- دار المسيرة للنشر والتوزيع-عمان – الأردن .

12- محمد مقبل عليمات، صالح ناصر عليمات (2004)- النظام التربوي الأردني- الطبعة الأولى –دار الشرق للنشر والتوزيع –عمان ، الأردن

13- ناصر الدين زايدي (1986)- التكوين التربوي لطلبة خريجي المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر ما بين (1965/ 1985) – قسم علم النفس وعلوم التربية – جامعة الجزائر.

1- Philippe Champy(1981) – dictionnaire encyclopédie de l'éducation et la formation, Ed, Nathan – Paris.

2- Léopold paquay et d'autres(2001), Former des enseignants professionnels, De Boeck Université, 3eme Ed, Bruxelles.