

دمج بيداغوجيا المقاوالاتية في مناهج النظام التعليمي الجزائري: آفاق وتحديات

Integrating entrepreneurial pedagogy into the curricula of the Algerian educational system: reality and challenges.

أ.د. كبداني سيدي أحمد

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر

sidiahmed.kebdani@univ-mosta.dz

تاريخ النشر: 2025/04/17

ط.د. فراح نور الهدى*

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر

hodafarah87@gmail.com

تاريخ الإستلام: 2025/01/05

تاريخ القبول: 2025/02/05

ملخص:

تناولت هذه الدراسة بالتحليل والتقييم مكانة بيداغوجيا المقاوالاتية في المنظومة التربوية الجزائرية مستندة إلى منهجية علمية تجمع بين التحليل النظري والدراسة الميدانية، كما تهدف الدراسة إلى تقييم واقع التعليم المقاوالاتي في الطور الثانوي وتحديد التحديات التي تواجه تطبيقه مع اقتراح حلول عملية لتعزيز مكانته في المناهج التعليمية ضمن هذه المرحلة التربوية.

اعتمدت في ذلك دراسة عينة 150 أستاذ من المؤسسات التربوية الممثلة لـ 14 ثانوية من ولاية تيارت، وجاءت الدراسة لاختبار تأثير عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة التعليمية، التقويم) في تعزيز مكانة بيداغوجيا المقاوالاتية، وبالاعتماد على أساليب إحصائية للاختبار توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها وجود مكانة لبيداغوجيا المقاوالاتية في مناهج النظام التربوي الجزائري ولكن بدرجة متوسطة، غير أن التعليم المقدم من طرف أساتذة عينة الدراسة غير مقاوالاتي.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا المقاوالاتية، التعليم المقاوالاتي، المنهاج، النظام التعليمي.

تصنيفات JEL: L26، I23، M53، I21.

Abstract:

The study aimed to analyze and evaluate the status of entrepreneurship pedagogy in the Algerian educational system and aimed to assess the reality of entrepreneurship education in Algerian secondary education and identify the challenges facing its implementation.

The study examined a sample of 150 teachers from educational institutions randomly represented by 14 high schools in Tiaret. The research tested the impact of curriculum elements in strengthening the position of entrepreneurship pedagogy and it reached several findings, the most important of which was the existence of a position for entrepreneurship pedagogy in Algerian educational system curricula, albeit at a moderate level. However, the education provided by the teachers in the study sample was found to be non-entrepreneurial.

Keywords: Entrepreneurial pedagogy, entrepreneurial education, curriculum, educational system.

Jel Classification Codes: L26, I23, M53, I21

تعد عملية التجديد في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، والأولى بالتطوير هو قطاع التربية والتعليم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلائي وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر، لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع المساهمة في تطويره.

ووفق هذا السياق فقد عرف النظام التربوي الجزائري العديد من الإصلاحات والتي تمخضت عنها العديد من المقاربات وقد جاءت هذه التغييرات بسرعة مما ولد نوعا من الفوضى أثناء تطبيقها مما جعلنا نجعل حقيقة الأساليب والطرق المنتهجة في نظامنا التربوي الجزائري، وبالرجوع إلى حقيقة الإصلاحات فقد كان النظام التربوي الجزائري مجبرا نظرا للعديد من الأسباب على إحداث قطيعة مع أساليب التدريس التقليدية والتي تركز على منطق التعليم فقط وتبني استراتيجيات تعليم جديدة وفق بيداغوجيات حديثة لتعزيز منطق التعلم، ولعل أهم البيداغوجيات الحديثة التي أكدت عليها الدراسات والأبحاث في وقتنا الحاضر هي بيداغوجيا المقاولاتية لما لها من فوائد وأهمية كبرى في تكوين الفرد بشكل يمكنه من تحمل المسؤولية واقتناص الفرص والاندماج مما يساعده على النجاح في مساره التعليمي بصفة خاصة وفي حياته المستقبلية بصفة عامة، فالجزائر تحتاج إلى مثل هذه البيداغوجيات لرفع جودة التعليم مما يساعدها على تجاوز العقبات التي تمر بها حاليا سواء كانت اقتصادية، اجتماعية، ثقافية...

1.1. إشكالية الدراسة

تفرض التغييرات على الأنظمة التعليمية تطوير مناهجها لمواكبتها وهنا برزت بيداغوجيا المقاولاتية كاتجاه تربوي معاصر يهدف إلى غرس روح المقاولاتية لدى المتعلمين منذ المراحل التعليمية المبكرة، وقد أدركت العديد من الدول أهمية دمج التعليم المقاولاتي في مناهجها التربوية باعتباره رافدا أساسيا في تكوين جيل قادر على خلق فرص العمل مما يساهم في التنمية، والجزائر كغيرها من الدول الساعية إلى تطوير منظومتها التعليمية بادرت إلى إدراج مفاهيم المقاولاتية في مناهجها التربوية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي غير أن فعالية هذا التوجه وحجم تأثيره على المتعلمين يظل محل تساؤل مما يدفعنا إلى طرح الإشكالية التالية:

ما مدى تجسيد بيداغوجيا المقاولاتية في مناهج النظام التربوي الجزائري؟ وما هي التحديات التي تواجه تطبيقها في

مرحلة التعليم الثانوي؟

ويتفرع عن الإشكالية الرئيسية عدة تساؤلات فرعية:

- ما مدى توافق أهداف المناهج التربوية مع مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية في المؤسسات التربوية الجزائرية؟
- ما مدى ملائمة محتوى المناهج التربوية لتعزيز الفكر المقاولاتي لدى التلاميذ؟
- ما مدى ملائمة الوسائل التعليمية في المناهج التربوية لتدريس بيداغوجيا المقاولاتية؟
- ما مدى ملائمة أساليب التقويم المقررة في المناهج التربوية مع مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية؟
- ما مدى إدراك هيئة التدريس لأهمية التعليم المقاولاتي؟

2.1. الفرضيات: بناء على الإشكالية المطروحة، يمكن صياغة الفرضية الرئيسية:

تحظى بيداغوجيا المقاولاتية بمكانة محدودة في منهج النظام التربوي الجزائري، ويواجه تطبيقها تحديات متعددة تحد من فعاليتها في مرحلة التعليم الثانوي.

وتندرج ضمنها مجموعة من الفرضيات الفرعية تتمثل في:

- الفرضية الفرعية الأولى: هناك توافق بين أهداف المنهج التربوي ومبادئ بيداغوجيا المقاولاتية في المؤسسات التربوية الجزائرية.
- الفرضية الفرعية الثانية: تتضمن المناهج الحالية محتوى تعليميا كافيا ومتكاملا يدعم تنمية الفكر المقاولاتي لدى التلاميذ بشكل فعال.
- الفرضية الفرعية الثالثة: يوفر المنهج التربوي وسائل تعليمية مناسبة تخدم وتتوافق مع مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية.
- الفرضية الفرعية الرابعة: تتماشى أساليب التقويم المقررة في المنهج التربوي مع مبادئ التدريس وفق مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية.
- الفرضية الفرعية الخامسة: يدرك أساتذة التعليم الثانوي أهمية التعليم المقاولاتي.

3.1. أهداف الدراسة:

- تسليط الضوء على واقع بيداغوجيا المقاولاتية في المنظومة التربوية الجزائرية وذلك من خلال مدى فعالية تطبيقها في مرحلة التعليم الثانوي.
- تسعى إلى تحليل المناهج التعليمية الحالية وتقييم مدى قدرتها على تعزيز الفكر المقاولاتي لدى التلاميذ مع تحديد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق هذه البيداغوجيا في الميدان التربوي.
- تتطلع الدراسة أيضا إلى تقييم مستوى تأهيل الأساتذة في مجال التعليم المقاولاتي، واقتراح آليات عملية لتطوير هذا النوع من التعليم في المدارس الثانوية بما يتوافق مع متطلبات العصر واحتياجات سوق العمل.

4.1. أهمية الدراسة

يكمن ذلك في كونها تقدم إسهاما علميا وعمليا في مجال تطوير التعليم المقاولاتي وتحسين جودته كما تساعد الدراسة صناع القرار في تطوير المناهج التربوية مما يساهم في تعزيز ثقافة المقاولاتية في المجتمع وخلق جيل من رواد الأعمال المستقبليين، إضافة إلى ذلك تساهم الدراسة في تطوير أداء المؤسسات التعليمية وتعزيز التعاون بين القطاع التربوي والاقتصادي مما يؤدي إلى تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.

5.1. منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على توظيف المنهج الوصفي والذي يهتم بوصفها وتصويرها كميًا عن طريق استبيان لجمع البيانات وتصنيفها ثم اختبار صحة الفرضيات، كما تم الاعتماد على المنهج الكيفي عن طريق إجراء مقابلة مع أفراد عينة الدراسة.

2. بيداغوجيا المقاولاتية

1.2. المفهوم

هي وسيلة لتطوير الابتكار وزيادة الوعي نحو الحس المقاولاتي وهي وسيلة نحو اكتساب المهارات أثناء التدريب (Mahida Hanane, 2020, p. 514)، وتعرف حسب Fayolle & Gailly على أنها مجموعة من الممارسات والأساليب التعليمية المنظمة التي تهدف إلى تطوير العقلية المقاولاتية وتنمية المهارات الريادية لدى المتعلمين من خلال برامج تعليمية مصممة خصيصا لهذا الغرض (Fayolle, 2008, p. 573) كما عرفت أيضا حسب Kearney et Surlemont سنة 2009 على أنها استراتيجية تدريس حديثة تقوم على أساس الدمج بين العديد من البيداغوجيات حيث تهدف لتعليم الفرد انطلاقا من وضعيات حقيقية مما يساعده على بناء مهارات الفكرة، الشخصية، التواصلية التي تحفزه لاغتنام الفرص وتجنب المخاطر (Philippe, 2018) وهذا ما أكدته تعريف Cope & All حيث اعتبرها منهجية تعليمية تركز على التعلم من خلال الممارسة والتجربة، وتهدف إلى تطوير القدرات المقاولاتية وتعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلمين لإنشاء وإدارة مشاريعهم الخاصة (Cope, 2005, p. 379).

وحسب المنظمة الدولية للعمل (ILO) فإنها مجموعة من الأساليب التربوية التي تهدف إلى تعزيز الوعي المقاولاتي وتطوير المهارات والمواقف الضرورية لإنشاء المشاريع وإدارتها بنجاح (International Labour Organization ILO, 2009, p. 15)، ومن هنا يتبين لنا أن بيداغوجيا المقاولاتية بيداغوجيا حديثة تتطلب دمج محتويات التخصصات المختلفة من خلال سياقات ملموسة لتنمية روح المقاولاتية والإبداع عند المتعلم فهي تهدف إلى الاستجابة للاحتياجات الحقيقية للمجتمع ومنح الطلاب من خلال التجربة المعاشة شعورا بالتمكين، وشعورا بالاستقلالية والمسؤولية (Gingras, 2016).

2.2. خصائص بيداغوجيا المقاولاتية: (Madani Wafaa, 2017, pp. 78 - 80)

بين Kearney et Surlemont الخصائص الأربعة التي تمتاز بها بيداغوجيا المقاولاتية عند انتهاجها كمقاربة في التعليم فهي تنمي روح المقاولاتية لأنها:

- نشاط تجريبي: حيث تسمح بتحقيق تجارب ملموسة تعزز التعلم من خلال مواقف حقيقية وذات مغزى، مما يسمح للتلميذ ببناء تعلمه على تجربته الخاصة بدلا من تجربة الآخرين، وهذا ما أكدته تعريف الاتحاد الأوروبي حيث نص على أن بيداغوجيا المقاولاتية منهجية تعليمية تهدف إلى تطوير الكفاءات المقاولاتية من خلال مزيج من النظرية والتطبيق، مع التركيز على التعلم العملي والتجريبي. (European Commission, 2012, p. 29)
- نشاط تأملي وتفكيري: تسمح للتلميذ بالتفكير في موضوع التعلم وعملية اكتساب المعرفة واستغلالها بشكل منهجي في بناء معارف أخرى، مما يحفز عند التلميذ الالتزام والمثابرة والإبداع والثقة بالنفس.
- نشاط تمكيني: حيث يتحمل التلميذ مسؤولية إنجاز أنشطة التعلم الخاصة به مما يشجعه على الاستقلالية والشعور بالمسؤولية لأنه محور العملية التعليمية التعلمية والمعلم يلعب فقط دور الموجه والمحفز للتلميذ.
- نشاط تعاوني: تقوم بيداغوجيا المقاولاتية على العمل الجماعي ضمن فريق معين مما يسمح بالمساهمة في عملية التعلم وتعزيز العمل الجماعي، كما تقوي المهارات الاجتماعية عند التلميذ كروح الفريق والتحفيز والاستماع النشط والمشاركة والتواضع.

ومن خلال ما تم ذكره نستطيع القول بأن بيداغوجيا المقاولاتية تضع المعلم أمام تحد كبير وهو ضرورة تحسين

تكوينه البيداغوجي حتى يكون تعليمه المقدم مقاولاتيا.

3. التعليم المقاوالاتي

1.3. تعريف التعليم المقاوالاتي

تم تعريف التعليم المقاوالاتي على أنه مجموعة من أساليب التعليم النظامي الذي يقوم على إعلام، تدريب وتعليم أي فرد يرغب بالمشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال مشروع يهدف إلى تعزيز الوعي الريادي وتأسيس مشاريع الأعمال وتطوير مشاريع الأعمال الصغيرة (سالزانو، 2006، صفحة 21)، كما يعرف أيضا على أنه مجموعة تعاليم ذات طابع رسمي تدرب وتعلم أي شخص مهتم بإنشاء مشروع خاص أو تنمية مشاريع صغيرة (Tones, 2004, p. 417).

وفي الواقع أظهرت دراسات مختلفة كيف أن هذا التعليم يزيد من المواقف الإيجابية نحو زيادة الأعمال كمهنة بديلة (Peter Van des Zwan, 2012, p. 627)، ومن هنا يمكن أن نوجز بصفة عامة تعريف التعليم المقاوالاتي على أنه طريقة تدريس خاصة ببيداغوجيا المقاوالاتية يهدف إلى: تعزيز التقدير الذاتي والثقة بالنفس عند المتعلم عن طريق تعزيز وتغذية المواهب والإبداعات الفردية، وفي نفس الوقت بناء القيم والمهارات ذات العلاقة والتي ستساعده في توسيع مداركه في الدراسة وما يليها من فرص (اليونسكو، 2014، صفحة 9).

2.3. أهمية التعليم المقاوالاتي في الطور الثانوي

— إن التعليم المقاوالاتي هو العامل المحدد لظهور المقاولين فالفرد يمكن أن يتعلم ليصبح رياديا. (زيدان، 2007، صفحة 117)

— يؤدي إلى إيجاد توجه مقاوالاتي فاعل لدى التلاميذ وهم في سن مبكرة ويساهم في تعزيز المهارات الإدارية للتلميذ.

— يعزز المهارات الاجتماعية عند المتعلم كالتعاون، العمل الجماعي، القدرة على تعلم أدوار جديدة بشكل مستقل. (سعاد، 2021، صفحة 355)

— يؤدي إلى زيادة احتمال امتلاك الخريجين لأفكار مشروعات أعمال والتي تخدم التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة والمساهمة في التغلب على مشكل البطالة. (كشرو، 2018، صفحة 96)

— يرفع من نسبة الأفكار الجديدة التي تتميز بالإبداع. (ناصر، 2019، صفحة 234)

3.3. أساليب التعليم المقاوالاتي

حسب تعريف Neck & Grene فإن بيداغوجيا المقاوالاتية هي طريقة تدريس تعتمد على مجموعة من الأساليب التي تجمع بين النظرية والتطبيق، وتهدف إلى تطوير المهارات والكفاءات اللازمة للنجاح في عالم ريادة الأعمال (Neck, 2011, p. 57) فإننا نستنتج أن هذا النوع من البيداغوجيا يقوم على استخدام المعلم مجموعة من الأساليب المنظمة والهادفة إلى تنمية الروح المقاوالاتية لدى المتعلمين وغرس ثقافة المقاوالاتية عندهم كما تساهم في تطوير المهارات والكفاءات اللازمة لإنشاء وإدارة المشاريع.

وعلى العموم تتمثل هذه الأساليب في: (مبارك، 2011، الصفحات 92-93)

— أسلوب دراسة الحالة: يطلب من التلميذ إما تشخيص أسباب المواقف الإدارية وتحليل الحالة أو اتخاذ قرار أو اقتراح طرق وأساليب للعمل وبالتالي هو يبعد المعلم عن أسلوب الحشو والتلقين للمعارف ويعزز التفكير النقدي عند التلميذ.

— أسلوب الوضعية إشكال: من خلالها يضع المعلم التلميذ في وضعية تتميز بمشكل معين مستنبط من حياته الواقعية ويحاول التلميذ من خلال توظيف معارفه ومكتسباته القبلية أن يحل هذا الإشكال، ويساعده في ذلك المعلم الذي يلعب

دور الموجه والمنشط والمشجع فقط، وهو يشجع على التخطيط، التفكير والتأمل وحتى على الإبداع، كما يساعده على التكيف والاندماج مع واقعه المعاش.

- أسلوب التعليم بالتجربة والممارسة: وذلك من خلال تنظيم خرجات ميدانية يتعرض فيها المتعلمين لمواقف حقيقية في بيئة العمل سواء في المصانع أو الشركات باختلاف أنواعها بغرض تعريفهم ببيئة العمل مما يجعلهم يكتسبون معارف ومهارات جديدة لينبؤوا تصورات أفضل عن مشاريعهم مستقبلا.
- استعمال قصص الحياة: قصة الحياة يمكن أن تكون أداة تعليمية ذات أهمية للتلاميذ حيث تساعدهم على اكتساب خبرات انطلاقا من تجارب سابقة مرت على أشخاص سابقين كما يمكن أن تشجعهم على رفع التحدي والمثابرة نحو تحقيق أهدافهم.
- أسلوب المحاكاة والألعاب على الكمبيوتر: هي توفر للمتعليم تدريبا دون التعرض للأخطار والأعباء المالية الباهظة التي من الممكن أن يتعرض لها المتدرب فيما لو قام بهذا التدريب على أرض الواقع الأمر الذي يزيد من خبرته ورصيده المعرفي.
- أسلوب استخدام أشرطة الفيديو: إن استعمال مثل هذا الأسلوب من شأنه تعزيز الحوار والنقاش عند المتعلم مما يجعله عنصرا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية.
- أسلوب تقديم مشروع: المشروع هو مهمة محددة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم وهي تتطلب منهم استعدادا وانخراطا وتكون نابعة من إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقية وتفضي إلى منتج مادي ملموس.
- أسلوب المناقشات (التعليم التعاوني): إن مثل هذا الأسلوب من شأنه تشجيع العمل الجماعي بصفة خاصة والعديد من المهارات الاجتماعية بصفة عامة.

4. المنهج وعلاقته بالنظام التربوي

يتكون أي مجتمع من المجتمعات من أنساق مختلفة تكون مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطا وثيقا لتحقيق جملة من الأهداف تكون في صالح المجتمع وهذه الأنساق تظهر من خلال منظومات متعددة أهمها النظام التربوي (داود، 2021-2022، صفحة 24)، وله أهمية كبرى حيث تؤكد وقائع التغيرات التي شهدتها المجتمعات المختلفة عبر التاريخ بأن المجتمع الذي يقوم على نظام تربوي بال ومغلق سوف يؤول عاجلا أم آجلا إلى الزوال، أما النظام المتفتح المتجدد باستمرار لمجابهة احتياجات المواطنين ومتطلبات الحضارة الحديثة فيمكن أن يلعب دورا تطوريا (داود، 2021-2022، صفحة 55) وبالرجوع إلى الجزائر فقد أولت اهتماما واضحا بنظامها التربوي وهذا ما تظهره الإصلاحات المختلفة التي تعرض لها. (منصوري، 2016، صفحة 351)

1.4. تعريف النظام التربوي

هو عبارة عن جملة من العناصر والعلاقات المنبثقة عن النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية، ويتمثل دورها في بلورة أهداف التربية وغاياتها، وتسيير أمور المدرسة وأدوارها وفقا لمبادئ تكوين الأفراد المنتمين إليها (درج، 1990، صفحة 57)، كما يعرف أيضا بأنه مجموعة مترابطة مع بعضها البعض من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تنتهجها دولة ما لتوجيه أمور التعليم وتسيير شؤونها سعيا إلى الارتقاء بالقيم والمبادئ العامة للأمة بما يتماشى مع السياسات التربوية لتعكس الفلسفة بمختلف أشكالها الفكرية، الاجتماعية والسياسية في دولة معينة. (درج، 1983، صفحة 36).

وعلى العموم فالنظام التربوي يعبر عن فلسفات تؤسس على ضوءها المناهج التربوية التي توظف عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية (هياق، 2010-2011، صفحة 52)، كما أنه جهاز إداري وفني يكون مسؤولاً عن السياسات التعليمية من حيث تنظيمها وإدارتها وتنفيذ إجراءاتها وتطويرها. (نعمون، 2014-2015، الصفحات 18-19)

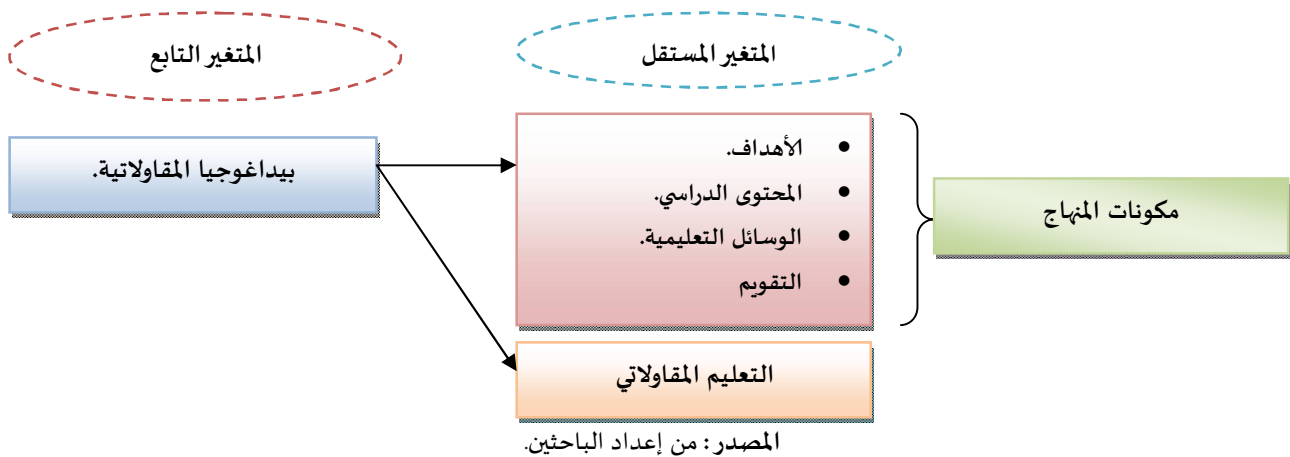
2.4. المنهاج:

1.2.4. تعريف المنهاج: هناك العديد من التعاريف منها أن المنهج التربوي هو تخطيط وتنظيم لأنشطة المتعلمين بطريقة مقصودة سواء كانت الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها وسواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أو تدريبية (كوجك، 1998، صفحة 11)، وحسب تاييلور هو جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية (محمود، 2006، الصفحات 10-11).

- 2.2.4. عناصر المنهاج:** حسب تاييلور فإن المنهاج يتكون من: (فلوح، قراءة في مفاهيم المنهاج التربوي، 2023، صفحة 183)
- الأهداف التربوية: في ضوءها نحدد المحتوى والأنشطة والتقييم، والهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلم في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة ويحدد انطلاقاً من النظام التعليمي للدولة.
 - المحتوى: هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت مفاهيمها أم حقائق أم أفكاراً أساسية.
 - الأنشطة: هي أنشطة التعليم والتعلم باستعمال وسائل تعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه طالما كانت تحت إشراف المؤسسة التعليمية.
 - التقييم: وهو العملية التي يقوم بها المعلم في كل عمل يقوم به من بدايته إلى نهايته باستخدام جميع أنواع التقييم.
- 5. الدراسة الميدانية:**

1.5. نموذج الدراسة: ينص على أن مكانة بيداغوجيا المقاولاتية في المنهاج تظهر من خلال تأثير مكونات هذا الأخير بمبادئها إضافة إلى أن منطق التعليم الممارس من طرف الأستاذ هو تعليم مقاولاتي.

الشكل 1: متغيرات الدراسة



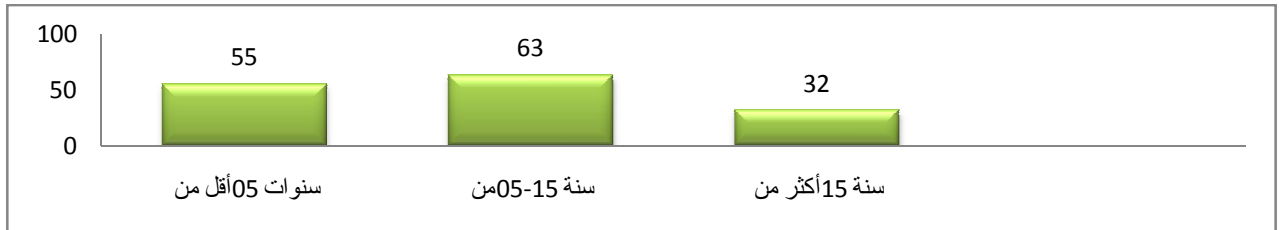
2.5. مجتمع عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي لولاية تيارت من جميع التخصصات (العلمية والتقنية، الأدبية) وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وكان حجمها 150 أستاذ، وقد جمعنا هذا العدد انطلاقاً من 14 ثانوية، وفيما يلي أهم مميزات:

1.2.5. الجنس: أغلبية أفراد عينة الدراسة هم من الإناث إذ يشكلون 60% من المجموع العام وهذا راجع إلى أننا تلقينا تجاوبا كبيرا من طرفهن أثناء توزيع وملئ الاستبيانات على عكس الذكور.

2.2.5 لأقدمية:

الشكل 2: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية

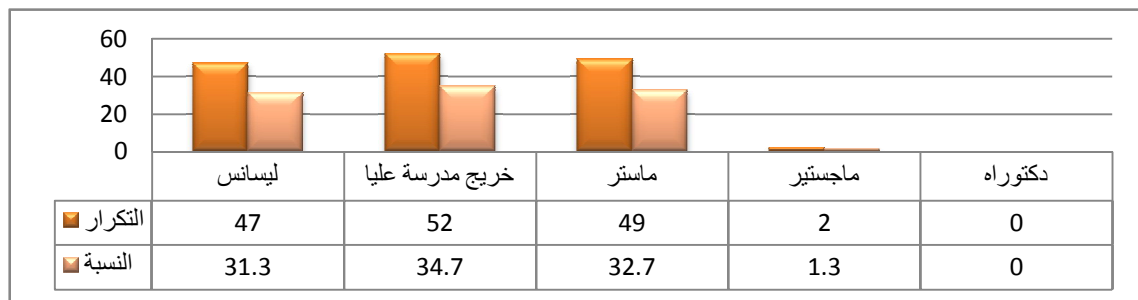


المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL ومخرجات برنامج Spss.

أغلبية أفراد العينة يتمتعون بخبرة تتراوح ما بين 05 إلى 15 سنة و عددهم 63 يلهم الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 05 سنوات والذين بلغ عددهم 55 أستاذًا وفي الأخير بلغ الأساتذة الذين عملوا أكثر من 15 سنة 32 أستاذ.

3.2.5. المستوى التعليمي

الشكل 3: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL ومخرجات برنامج Spss.

يظهر لنا من الشكل أعلاه أن المستوى التعليمي للأساتذة متقارب حيث يتضح لنا أن خريجي المدارس العليا يحتلون المرتبة الأولى أي بنسبة 34.7% ثم يليهم الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر بنسبة 32.7% ليأتي بعدهم الأساتذة الحاملون لشهادة ليسانس بنسبة 31.3% أما الأساتذة المتحصلين على شهادة الماجستير فلم يتجاوز عددهم الاثنان، على عكس حاملي الدكتوراه والذين كانت نسبتهم معدومة تماما.

4.2.5. التخصص وثانويات العمل

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية لكن راعينا أن يكون عدد الأساتذة في كل تخصص هو 10 أساتذة وذلك لإعطاء الفرصة بالتساوي لكل المواد الدراسية.

3.5. أداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم توزيع استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي يضم ثلاثة أجزاء فالأول خاص بالمعلومات الشخصية أما الجزء الثاني فيضم الأبعاد الأربعة للمنهج (الأهداف، المحتوى الدراسي، الوسائل التعليمية، التقويم) وقد صمم هذا الجزء وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ولمعرفة مدى تبني البعد اعتمدنا على المتوسط الحسابي المرجح حيث تختلف درجة الموافقة عليه بناء على طول الخلية لمقياس ليكرت وفق الجدول التالي:

الجدول 1: طول الخلية وفق مقياس ليكرت

فئة المتوسط المرجح	1 إلى 1.79	1.80 إلى 2.59	2.60 إلى 3.39	3.40 إلى 4.19	4.20 إلى 5
مستوى القبول	غير موافق بشدة	غير موافق	متوسط	موافق	موافق بشدة

أما الجزء الثالث من الاستبيان فتضمن بعد التعليم المقاولاتي وذلك من خلال أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة، كما تم إثراء البحث من خلال إجراء مقابلات فردية وجماعية شبه موجهة في حدود 20 دقيقة على الأقل مع عينة الدراسة استنادا إلى دليل مقابلة معد مسبقا، كما تم الاعتماد على برنامج EXCEL للمساعدة في الرسوميات البيانية (دوائر نسبية، أعمدة بيانية)، والاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss باستخدام:

— مقاييس الإحصاء الوصفي وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة وترتيب متغيرات البحث حسب أهميتها بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

— معامل الثبات ألفا كرونباخ وذلك لقياس ثبات الاستبيان.

4.5. ثبات وصدق أداة الدراسة

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين بهدف الحكم على صدق المعلومات، حيث تم التعديل بناء على اقتراحاتهم وملاحظاتهم، ولقياس ثبات الاستبيان استعملنا معامل الثبات ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات الكلي 0.71 وهي نتيجة مقبولة مما يدل على إمكانية تطبيق الاستبيان.

6. تحليل النتائج

1.6. عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالمنهاج التربوي

1.1.6. اختبار الفرضية الفرعية الأولى الخاصة ببعد الأهداف

الجدول 2: يبين درجات الموافقة على مختلف عبارات بعد الأهداف

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية
01	من خلال المنهاج تحدد لكل وحدة تعليمية مجموعة من الكفاءات المستهدفة.	4.5	0.718	موافق بشدة
02	أنت مجبر على التركيز أثناء تدريسيك على طرح وضعيات تعليمية حقيقية بناء على سندات واقعية.	3.96	0.958	موافق
03	يركز المنهاج من خلال وثيقته المرافقة على فتح المجال للمتعلم للمشاركة، التجريب وانجاز المهام المطلوبة منه.	4.12	0.818	موافق
04	يجبرك المنهاج على اقتراح وضعيات أثنا تخطيطك لدرسك تتطلب حل مشكل وتثير حماس المتعلم لحلها.	4.5	0.608	موافق بشدة
05	أثناء تقديمك لدرسك أنت مجبر على أن يحدث وفق سياق كلي يعطي معنى للتعليم.	3.57	0.919	موافق
06	أنت مجبر لاقتراح وضعيات إدماج تستدعي المعارف المكتسبة في مواد دراسية أخرى.	2.57	1.047	غير موافق
07	عند تقديم الدرس أنت مطالب فقط بتوجيه وتنشيط الحصّة والمتعلم هو من يبني معارفه بنفسه.	3.88	1.080	موافق
	المتوسط المرجح لبعده الأهداف	3.87	0.818	موافق

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات spss.

يتبين لنا أن أفراد مجتمع الدراسة بشكل عام يبدون موافقتهم على العبارات التي تقيس مدى توافق أهداف المناهج للنظام التربوي مع مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية حيث بلغ المتوسط المرجح 3.87، وهذا يشير إلى أن أهداف المناهج تتوافق مع بيداغوجيا المقاولاتية، وبالرجوع إلى عبارات هذا البعد نجد أن العبارة 04 ثم 01 احتلتا المرتبة الأولى والثانية على التوالي بمتوسط قدره 4.50 وهذا يعني أن الأساتذة موافقون وبشدة على أن هناك كفاءة مستهدفة لكل درس تتطلب التخطيط لوضعية إشكال من أجل التحفيز على تحقيقها، وقد جاءت العبارة 06 في آخر العبارات الممثلة لهذا البعد وهذا يعني أن الأساتذة غير موافقين على أن هناك وضعيات إدماج بين مختلف المواد الدراسية وهذا ما أكدته أيضا نتائج المقابلات مع الأساتذة، حيث صرحوا بعدم وجود جلسات إدماج بين أساتذة القسم الواحد وذلك لعدم اتخاذها صفة الإلزام كما أن الإدارة وحتى الأساتذة غير مباليين بأهمية الإدماج في تطوير وصل مواهب التلميذ من جهة وفي تحقيق نموه المتكامل من جهة أخرى.

2.1.6. اختبار الفرضية الفرعية الثانية الخاصة ببعد المحتوى

الجدول 3: يبين درجات الموافقة على مختلف عبارات بعد المحتوى.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية
08	محتويات ومقررات الكتب المدرسية الرسمية من حيث طبيعتها محفزة وذات أبعاد تطبيقية.	2.78	1.042	متوسط
09	النشاطات والمهام التعليمية في الكتب المدرسية من حيث نوعيتها تساعد المتعلم على ولوج المراتب العليا من التفكير.	2.91	1.070	متوسط
10	تراعي الكتب المدرسية ودليل الأستاذ الفروق الفردية للتلاميذ.	2.97	1.095	متوسط
11	تحتوي الكتب المدرسية معارف حديثة تتماشى مع التطورات الحالية.	2.69	1.148	متوسط
12	يحتوي الكتاب المدرسي للمادة المدرسة قصصا للناجحين ونبذات تاريخية لعلمائهم.	2.23	0.982	غير موافق
13	المقررات المدرسية تحوي معارف متسلسلة ومدرسة تنمي حس التغيير عند المتعلم.	3.48	1.011	موافق
14	تتميز الوحدات التعليمية بحجم ساعي غير كبير لعدم كثافتها.	2.26	0.829	غير موافق
15	لا يجب أن تسعى دائما إلى إتمام البرنامج الدراسي.	1.87	0.827	غير موافق
	المتوسط المرجح لبعد المحتوى الدراسي	2.64	0.985	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات spss.

يتبين لنا أن أساتذة عينة الدراسة يبدون بشكل عام موافقتهم بدرجة متوسطة على عبارات هذا البعد حيث بلغ المتوسط المرجح 2.64، وقد احتلت العبارة 13 المركز الأول مقارنة بالعبارات الأخرى الخاصة بهذا البعد حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.48 وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن البرامج المدرسية تحوي معارف متسلسلة ومدرسة تنمي حس التغيير عند المتعلم حيث صرحوا من خلال المقابلات أنهم يؤمنون بأن الإصلاحات أضافت لمسة نوعية على المقررات الدراسية حيث تم إدراج معارف حديثة ومتسلسلة تخدم التلميذ وتمكنه من فهم واقعه، كما تبين لنا أن أساتذة عينة الدراسة أبدوا عدم موافقتهم بالترتيب على العبارات 15، 12، 14 وهذا يعني أنهم يسعون دائما إلى إتمام المقررات الدراسية لأنها تمتاز بوحدة مكثفة ذات حجم ساعي كبير، أما الكتب المدرسية حسب وجهتهم فهي خالية من القصص والعبر التي تعنى بالناجحين والعلماء.

3.1.6. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة الخاصة ببعد الوسائل والأنشطة التعليمية

الجدول 4: يبين درجات الموافقة على مختلف عبارات بعد الوسائل والأنشطة التعليمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية
16	عند تقديمك لدورك أنت مجبر على استعمال الوسائل التكنولوجية كجهاز العرض، برامج على الحاسوب	2.46	0.829	غير موافق
17	عند تقديمك لدورك تستعمل النقاشات والحوار عند تقديم درك.	3.16	1.127	موافق
18	أنت مطالب خلال السنة الدراسية بأن ينجز تلامذك مشاريع معينة.	4.16	0.667	موافق
19	تبرمج لك الإدارة بصفة دورية رفقة تلامذك العديد من الزيارات الميدانية لمنظمات ومؤسسات خارج الثانوية.	1.45	0.536	غير موافق بشدة
20	يجب عليك التنسيق مع أساتذة الفصل بصفة دورية للقيام بنشاطات إدماجية.	1.70	0.594	غير موافق بشدة
21	يجب على كل التلاميذ خلال الدرس عدم التزام الصمت والمشاركة في بناء التعلم.	2.07	1.007	غير موافق
	المتوسط المرجح لبعدها الوسائل والأنشطة التعليمية	2.5	0.742	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات spss.

من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد مجتمع الدراسة يبدون بشكل عام عدم موافقتهم على أغلبية عبارات هذا البعد، حيث بلغ المتوسط المرجح لهذا الأخير 2.50، وهذا يعني أن الوسائل التعليمية المنتهجة في نظامنا التربوي لا تتوافق مع ما هو مقرر في بيداغوجيا المقاولاتية، ولقد احتلت العبارة 18 المركز الأول يليها العبارة رقم 17 ضمن عبارات هذا البعد بمتوسط حسابي قدره 4.16 و 3.16 على التوالي، أي أن أساتذة عينة الدراسة يطالبون تلاميذهم بانجاز مشاريع معينة ويستعملون أسلوب النقاش والحوار داخل القسم، كما صنفت العبارة 20 و 19 على الترتيب كأخر عبارتين ضمن هذا البعد بمتوسط حسابي قدره 1.70 للعبارة 20 و 1.45 للعبارة 19 وهذا يعني أن أساتذة عينة الدراسة يبدون عدم موافقتهم على برمجة إدارة الثانوية للخرجات والرحلات الميدانية من جهة وعلى عدم وجود تنسيق بصفة دورية للقيام بنشاطات إدماجية من جهة أخرى.

4.1.6. اختبار الفرضية الفرعية الرابعة الخاصة ببعد التقويم

الجدول رقم 5: يبين درجات الموافقة على مختلف عبارات بعد التقويم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الكلية
22	يجب أن تساهم أسئلة التقويم التي تقوم ببنائها في مساعدة التلميذ على تطوير مهاراته في مجال التحليل.	3.42	0.911	موافق
23	تشجع أسئلة التقويم على التفكير الناقد وحل المشكلات	3.76	0.851	موافق
24	لا يجب أن نركز على اعتبار الخطأ المرتكب من التلميذ أثناء التقويم أداة لتحديد انتقاله من مستوى إلى آخر أعلى منه.	2.01	0.783	غير موافق
25	يجب أن نبتعد في تقييم انجازات المتعلم على المعيار الكمي الذي يعتمد على النقطة المتحصل عليها.	2.52	1.017	غير موافق
26	يجب أن تكون أغلبية أسئلة التقويم التي تقوم ببنائها غير مباشرة.	2.62	1.339	متوسط
27	تشجع أسئلة التقويم على التقييم الذاتي للمتعلمين.	2.65	0.986	متوسط
	المتوسط المرجح لبعدها التقويم	2.83	1.021	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات spss.

يتبين لنا أن أفراد مجتمع الدراسة يبدون بشكل عام موافقتهم بدرجة متوسطة على أغلبية عبارات هذا البعد، حيث بلغ المتوسط المرجح لهذا الأخير 2.83، وهذا يعني أن أساليب التقويم لمناهج النظام التربوي الجزائري تتوافق بدرجة متوسطة مع مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية، ولقد احتلت العبارتين 23 و 22 على التوالي المراكز الأولى ضمن عبارات هذا البعد وذلك بمتوسط حسابي قدره 3.76 و 3.42 على الترتيب، وهذا يعني أن أساتذة أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن أساليب التقويم المتبناة تشجع على التحليل والتفكير وحل المشكلات، وبالتأكيد على العبارة 24 نجد أنها تحتل المركز الأخير ضمن عبارات هذا البعد أي أن أساتذة عينة الدراسة يعتبرون أن التقويم يستعمل فقط للحكم على انتقال التلميذ من مستوى إلى آخر أعلى منه.

ولقياس مكانة بيداغوجيا المقاولاتية في مناهج النظام التربوي الجزائري نحسب المتوسط المرجح للأبعاد الأربعة الخاصة بالاستبيان ثم نقارنها مع مستويات مقياس ليكرت لمعرفة درجة الموافقة عليها.

الجدول 6: يبين درجة الموافقة الكلية على الفرضية الرئيسية

الأبعاد	المتوسط المرجح	درجة الموافقة الكلية
الأهداف	03.87	موافق
المحتوى	02.64	متوسط
الوسائل والأنشطة التعليمية	02.50	غير موافق
التقويم	02.83	متوسط
المتوسط المرجح الكلي	02.96	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثين بناء على مخرجات spss.

من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد مجتمع الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على أن هناك مكانة لبيداغوجيا المقاولاتية في مناهج النظام التربوي الجزائري، حيث نجد أن الأهداف تحتل المركز الأول في تبنيها لمبادئ بيداغوجيا المقاولاتية يليها التقويم فالمحتوى وأخيرا الوسائل والأنشطة التعليمية.

2.6. عرض نتائج الفرضية الفرعية الخاصة ببعد التعليم المقاولاتي

1.2.6. السؤال الأول: تضمن السؤال فرعين:

– الفرع الأول: هل تعرف أو لك دراية بمصطلح بيداغوجيا المقاولاتية؟ نعم أو لا

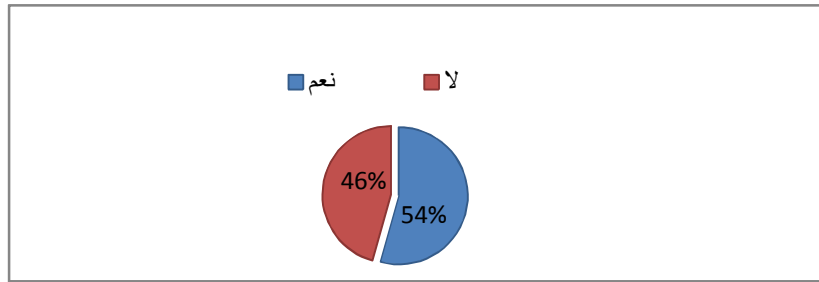
– الفرع الثاني: إذا أجبت بنعم فماذا تعني لك؟

وتوصلنا إلى أن نسبة 95.3 % من أساتذة عينة الدراسة أجابوا ب لا أي لا يعرفون بيداغوجيا المقاولاتية أما فيما يخص إجابات الأساتذة حول هذا التعريف فلم يتطرق أي منهم إلى إعطاء مفهوم صحيح حول هذا النوع من البيداغوجيا فمنهم من قال أنها طريقة متعلقة بمادة الاقتصاد على اعتبار أنها تحوي كلمة مقاولاتية، وهناك من عرفها على أنها مقارنة تربوية، وهناك آخرون اعتبروا أن بيداغوجيا المقاولاتية هي الكيفية التي تدرس بها المقاولاتية.

2.2.6. السؤال الثاني: تم صياغة السؤال الثاني أيضا وفق شطرين، حيث تضمن الشرط الأول الإجابة ب "نعم" أو "لا" على الأساليب التي يستخدمها الأستاذ في الدرس، أما الشرط الثاني فقد تضمن الإجابة حول أهم الأسباب التي منعت الأستاذ من استعمال بعض الأساليب، وقد كانت النتائج كالتالي:

❖ نتائج استعمال أسلوب دراسة الوضعية اشكال:

الشكل 4: نتائج استعمال أسلوب دراسة الوضعية



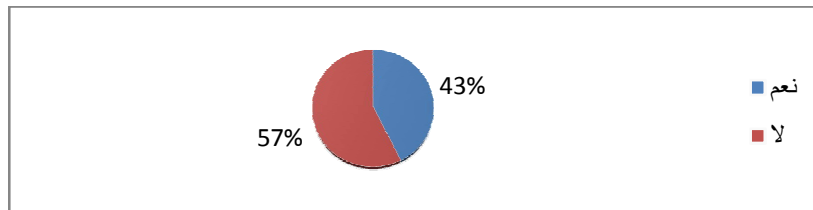
المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL ومخرجات برنامج Spss.

من خلال الشكل التالي يتضح لنا أن 54% من الأساتذة يستخدمون هذا الأسلوب، أما الأساتذة الذين أجابوا ب "لا" فالسبب حسبهم هو:

- الخوف من الفشل في تقديم الدرس، فهي تتطلب أن يكون الأستاذ متمكنا وقادرا على أن يبني وضعية محفزة ضمن سياق منظم ومرتب.
- اعتبار أن هذا الأسلوب يتماشى فقط مع التلاميذ الذين يمتازون بقدرات ومهارات التحليل والتفكير والذكاء على عكس تلاميذهم الذين يتمتعون بمستوى غير كاف لانتهاجه.
- تتطلب الكثير من الوقت مما يجعل الأستاذ يتأخر في تقديم البرنامج الدراسي.

❖ نتائج استعمال أسلوب دراسة الحالة:

الشكل 5: نتائج استعمال أسلوب دراسة الحالة



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL ومخرجات برنامج Spss.

- يتبين لنا أن الأساتذة الراضين لاستعمال مثل هذا الأسلوب قدر ب 57% أي 86 أستاذًا ويرجع السبب في ذلك إلى:
- هو أسلوب يتطلب الكثير من الوقت وبذل جهد كبير من طرف الأستاذ لصياغة حالة معينة بناء على سندات واقعية.
 - طول البرنامج الدراسي مما يجعل الأستاذ يفضل استعمال الطريقة التقليدية في التدريس والتي تركز على الإلقاء والمحاضرة.
 - انعدام الأسس البيداغوجية التي يعتمد عليها الأستاذ عند صياغته لحالة معينة، فتكوينهم البيداغوجي لا يتطرق لمثل هذا الأسلوب.

❖ نتائج استعمال أسلوب الزيارات والمخرجات الميدانية:

- تبين لنا أن عددا كبيرا من أفراد عينة الدراسة أجابوا ب "لا" وقدر عددهم ب 144 أستاذًا ويرجع السبب في ذلك إلى:
- عدم الرغبة في تحمل المسؤولية في ظل الرفض التام لإدارة الثانوية لضمان مثل هذا النوع من المخرجات.
 - تتطلب العديد من الإجراءات والتنظيمات والتي تتعب الأستاذ مما يجعله يعرض عليها.

— هناك فئة من الأساتذة صرحوا بأن هذا الأسلوب منعدم تماما في مؤسساتنا التربوية ولا يوجد هناك من يمارسه.

❖ نتائج استعمال أسلوب المحاكاة والألعاب على الكمبيوتر:

من خلال رصد نتائج الإجابات تبين أن كل أفراد عينة الدراسة أجابوا ب "لا" حول استعمالهم لمثل هذا الأسلوب،

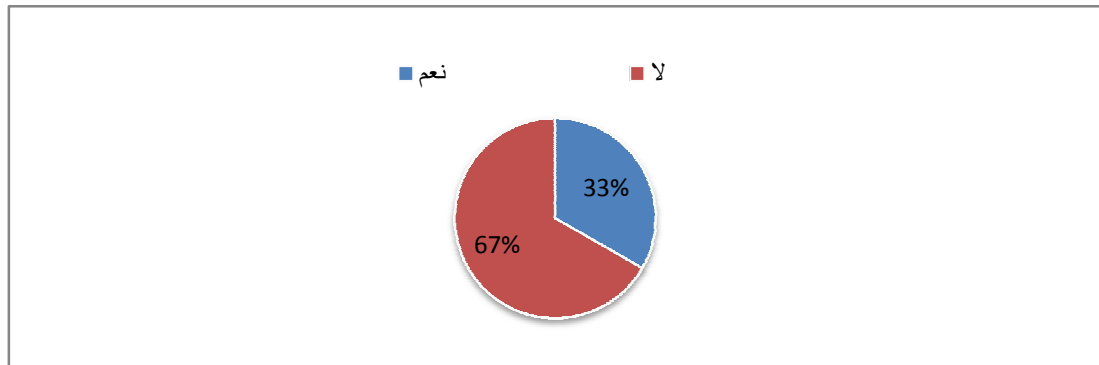
ويكمن السبب حسب وجهة نظرهم في مايلي:

— انعدام الوسائل التكنولوجية أو قلتها مما صعب من استعمالها من طرف كل الأساتذة.

— جهل الكثير من الأساتذة لأسلوب المحاكاة مما أدى بالكثير إلى الإعراض عن استعماله.

❖ نتائج استعمال أسلوب استخدام أشرطة الفيديو

الشكل 6: نتائج استعمال أسلوب استخدام أشرطة الفيديو



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL ومخرجات برنامج Spss.

يتبين لنا أن نسبة 33% من الأساتذة يستعملون هذا الأسلوب وهي نسبة ضئيلة ويرجع السبب في رأيهم إلى:

— طبيعة تخصصاتهم والتي لا تحتاج إلى مثل هذا النوع من الأساليب.

— احتكار بعض التخصصات العلمية وبدعم من الإدارة على استعمال الوسائل التكنولوجية.

❖ نتائج استعمال أسلوب التدريس خارج قاعات الدراسة: تبين لنا أن 140 أستاذ من عينة الدراسة لا يستعملون هذا

الأسلوب وذلك للأسباب التالية:

— عدم وجود بيئة تدريس مناسبة خارج القسم مما يصعب من اختيار مثل هذا الأسلوب.

— التشويش وصعوبة التحكم في التلاميذ خارج القسم.

— يعتبر هذا الأسلوب في نظر بعضهم مضيعة للوقت ولا يسمح بتقديم الدرس على أكمل وجه.

❖ نتائج استعمال أسلوب التعليم بالتجربة والممارسة: من خلال الشكل يتبين أن 54% من أفراد عينة الدراسة صرحوا

بعدم استعمالهم لهذا الأسلوب وذلك للأسباب التالية:

— حسب وجهة نظرهم فإن هناك تخصصات لا تحتاج لمثل هذا النوع من الأساليب.

— عدم وجود الوسائل الكافية التي تسمح بالتجريب والتطبيق.

❖ نتائج استعمال أسلوب قصص الحياة لأشخاص ناجحين: تبين لنا أن معظم الأساتذة عينة الدراسة لا يستعملون

هذا الأسلوب وذلك للأسباب التالية:

— هذا الأسلوب لا يسمح لنا بتحقيق الكفاءات المستهدفة وبالتالي لا داعي لاستعماله.

— هناك من الأساتذة من اعتبر هذا الأسلوب مضيعة للوقت فقط.

❖ نتائج استعمال أسلوب النقاش والحوار وأسلوب المشاريع

الشكل 7: نتائج استعمال أسلوب النقاش والحوار وأسلوب المشاريع



المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على برنامج EXCEL ومخرجات برنامج Spss.

- من خلال الشكل يتبين لنا أن كل أفراد عينة الدراسة يستعملون أسلوب المشاريع أما أسلوب النقاش والحوار فقد بلغ عدد مستعمليه 92 أستاذ، أي أن ما نسبته 38.7% منهم لا يستعملون هذا الأسلوب وذلك للأسباب التالية:
- يصرح بعض الأساتذة بأن استعمال هذا الأسلوب يؤدي في غالب الأحيان إلى الخروج عن موضوع الدرس مما يعني تضيق الوقت والتأخر في تقديم البرنامج الدراسي.
 - يعتبر آخرون أن مستوى التلاميذ لا يرقى إلى استعمال مثل هذا الأسلوب مما يرهق الأستاذ من جهة ولا يحقق الكفاءة المستهدفة لدى التلميذ من جهة أخرى.

3.6. عرض النتائج الخاصة بالمقابلة

بينت نتائج المقابلات أن أساتذة أفراد عينة الدراسة لا يملكون الرغبة ولا الوعي الكافي لتغيير الأوضاع التعليمية الحالية، فهم يرون أن مهنتهم مجرد وظيفة لا أكثر ولا أقل، حيث يطالبون فيها بتطبيق تعليمات حرفية وفق ما يملأ عليهم من الوزارة الوصية بصفة عامة أو من طرف إدارتهم التربوية الخاصة بثانويات عملهم وذلك بصفة خاصة، وعلى هذا الأساس صرح غالبيتهم بأن السبب الحقيقي لاحتراقهم مهنة التعليم هو الحصول على وظيفة للعيش في الدرجة الأولى وذلك في ظل ندرة مناصب الشغل التي يعرفها الاقتصاد الوطني الجزائري، كما صرح الكثير من أساتذة عينة الدراسة والممثلين بالعنصر النسوي بأنهن اخترن هذه المهنة باعتبارها الأحسن والأنسب لعمل المرأة، وعلى العموم هم يبررون موقفهم باعتبار أن ذلك لا يتعارض مع الهدف الأعلى الذي يسعون لتحقيقه وهو تربية وتعليم النشئ على أحسن وجه.

كما يرى أفراد عينة الدراسة أنهم فعلا غير راضين عن المستوى الحالي للتلاميذ لكنهم لا يملكون أي وسيلة أو إجراء لتغيير مثل هذا الوضع، فحسب نظرهم تعود أسباب ذلك إلى ثلاث أقطاب رئيسية وهي المنظومة التربوية والممثلة في الوزارة الوطنية للتربية والتعليم، التلميذ والجهة الوصية عليه أما القطب الثالث فيمثل الأستاذ في حد ذاته، ويمكن تبين ذلك كالتالي:

1.3.6. الأسباب المتعلقة بالمنظومة التربوية

- انطلاقا مما بيناه في الجانب النظري لهذا البحث فإن المنظومة التربوية هي المسؤولة عن أي إصلاح تربوي وبالتالي فحسب وجهة نظر أساتذة عينة الدراسة وانطلاقا مما صرحوا به في المقابلات فإن التراجع سببه:
- كثرة الإصلاحات والتغييرات الأمر الذي أدى إلى تعقيد الأمور وليس تبسيطها.
 - الشعور بشكالية الإصلاحات بالرغم من أنها تبنت أفكار وسياسات جديدة مغايرة عما كانت عليه.

- فرض الإصلاحات على الأساتذة وهو آخر من يعلم بها حسب رأيهم بالرغم من أنه هو المكلف بتطبيقها.
- غياب التكوين البيداغوجي حول مضمون الإصلاحات مما صعب تطبيقها من طرف الأستاذ وأرجعها مجرد مودة أو ثوب يلبسه فقط خلال الزيارات التفتيشية أو التوجيهية له والمبرمجة من طرف المفتش.

2.3.6. الأسباب المتعلقة بالتلميذ أو الجهة الوصية عليه

إن التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية والذي على أساسه تقام الإصلاحات والتغييرات التربوية وفق ما تمليه أهداف وأسس النظام التربوي لأي بلد ما، وحسب وجهة نظر أساتذة عينة الدراسة فإن السبب وراء تراجع المستوى عند التلميذ يعود إليه في كثير من الأحيان إليه في حد ذاته، حيث أن هذا الأخير تغيرت توجهاته الاجتماعية والثقافية وأصبح التعليم بالنسبة له شيء ثانوي مما جعله لا يقدر العلم ولا حتى الأستاذ، الأمر الذي أدى بدوره إلى اتساع الفجوة بينهما وهذا ما صعب مهنة التعليم وفي كثير من الأحيان أدى إلى فشلها.

كما أن أولياء التلاميذ شكلوا عاملاً رئيسياً آخر في تراجع مستوى التلاميذ حسب أساتذة عينة الدراسة وذلك لتعاونهم السلبي مع الأستاذ فهم يطالبون هذا الأخير فقط بإنجاح أولادهم والحصول على علامات جيدة دون أن يقوموا بأي متابعة لهم.

3.3.6. الأسباب المتعلقة بالأستاذ

يرى أساتذة عينة الدراسة أن السبب وراء التراجع في مستوى التلاميذ يتحمل جزءاً منه الأستاذ أيضاً، فحسب الأساتذة الذين يتميزون بأقدمية تفوق 15 سنة، أي الذين يحتلون رتبة أستاذ مكون فإن الأساتذة الجدد غير قادرين وغير أكفاء في مهنتهم وينقصهم الكثير من التكوينات حتى يرقوا إلى المستوى المطلوب، وهذا ما أكدته الأساتذة الجدد فعلاً فهم يجدون صعوبات في بداية مساهمهم التعليمي.

7. خاتمة:

بناءً على معطيات الدراسة الميدانية تم:

- تأكيد الفرضية الرئيسية وبالتالي فإن بيداغوجيا المقاولاتية تحتل مكانة في مناهج النظام التربوي الجزائري ولكن بدرجة متوسطة.
- تأكيد الفرضية الفرعية الأولى وبالتالي تتوافق أهداف المناهج مع مبادئ بيداغوجيا المقاولاتية.
- تأكيد الفرضية الفرعية الثانية وبالتالي تدرج المحتويات الدراسية وفق ما يخدم بيداغوجيا المقاولاتية ولكن بدرجة متوسطة.
- نفي الفرضية الفرعية الثالثة وبالتالي وسائل التعليم المنتهجة في مناهج النظام التربوي الجزائري لا تخدم استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا المقاولاتية.
- تأكيد الفرضية الفرعية الرابعة وبالتالي أساليب التقويم المقررة في مناهج النظام التربوي الجزائري تتماشى مع مبادئ التدريس وفق بيداغوجيا المقاولاتية ولكن بدرجة متوسطة.
- تأكيد الفرضية الفرعية الخامسة وبالتالي أساتذة التعليم الثانوي لعينة الدراسة لا يدركون أهمية التعليم المقاولاتي.

ومن خلال هذه الدراسة توصلنا أيضا إلى مجموعة من النتائج التالية:

- جميع الإصلاحات التي عرفتها مناهج النظام التربوي مست بشكل كبير عنصرا للأهداف، ولكن عناصر المنهاج الأخرى (المحتوى، الوسائل التعليمية، التقويم) مازالت تحتاج إلى مزيد من الإصلاحات حتى تتوافق مع هذه البيداغوجيا الجديدة.
 - الكثير من الأساتذة تطبق بيداغوجيا المقاولاتية وذلك بصفة غير مباشرة، وتبين ذلك من خلال استعمالهم وبشكل كبير لأسلوبي المشاريع ووضعية حل مشكل.
 - عدم وجود وضعيات الإدماج سواء ما بين أساتذة المادة الدراسية الواحدة أو أساتذة القسم الواحد، وذلك لعدم اتخاذها صفة الإلزام.
 - ما زالت البرامج مطولة وتحتوي معارف مكثفة وبحجم ساعي كبير.
 - نقص وضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة مما أثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية من جهة وجعلهم من جهة أخرى غير مدركين لماهية الإصلاحات الجديدة التي تفرض عليهم.
 - رضا أساتذة عينة الدراسة على الإصلاحات الجديدة التي مست أساليب التقويم حيث أصبحت تشجع على التفكير والتحليل.
 - لا يعتمد أساتذة عينة الدراسة في طريقة تدريسهم على منطق التعليم المقاولاتي، فالتعليم بالنسبة لهم عمل روتيني ووظيفة فقط.
 - تقييد الأساتذة بالمراسلات التي توضح درجة التقدم في تقديم البرامج جعله يركز على منطق التعليم ويهمل منطق التعلم، وهذا يتعارض مع البيداغوجيات الحديثة وعلى رأسهم بيداغوجيا المقاولاتية.
 - غياب التنسيق ما بين الأساتذة مما أدى إلى بيئة تربوية غير فعالة، وهذا أدى بدوره إلى عدم التكامل في تنمية المتعلم وجعله غير مدرك لأهمية التعلم.
 - نقص الوسائل التعليمية الحديثة في المؤسسات التربوية.
 - عدم وجود تعاون إيجابي ما بين الإدارة وأساتذة المؤسسة التربوية مما صعب مهمة العملية التعليمية التعلمية.
 - خوف الأساتذة من تطبيق أساليب التعليم الحديثة القائمة على منطق التعليم المقاولاتي مثل الزيارات الميدانية التدريس خارج القسم بحجة أن البيئة التربوية لا تساعد على ذلك.
- وبناء على ماتم التوصل إليه نوصي:
- ضرورة إجراء إصلاحات جديدة تمس محتويات المناهج التربوية للنظام التربوي الجزائري وذلك من خلال إجراء تخفيفات في البرامج المدرسية، إدراج قصص للنجاحين وذلك لتحفيز التلاميذ على الإبداع والتفكير البناء.
 - ضرورة إجبار الأساتذة للقسم الواحد على بناء وضعيات إدماجية متنوعة.
 - ضرورة توفير الوسائل التعليمية في كل مؤسسة تربوية.
 - ضرورة إجراء جلسات تكوينية وتحسيسية لفائدة الأساتذة لشرح الإصلاحات وضرورة التعاون الإيجابي ما بين الأساتذة وإدارة المؤسسة التربوية.
 - ضرورة إجراء إصلاحات لأساليب التقويم وعدم الاعتماد على التقويم الكمي بشكل كبير للحكم على نجاح التلميذ.

- نقترح إدراج مادة دراسية تحت مسمى التربية الريادية وذلك لتنمية الحس المقاوالتية عند التلميذ منذ الصغر.
- يجب على الأساتذة أخذ زمام الأمور لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ويتحقق ذلك من خلال التنوع في أساليب التعليم المقاوالتية والابتعاد قدر الإمكان على الإلقاء وحشو الأذهان.

8. قائمة المراجع:

1. Cope J, Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol 29, n° 4, 2005, p 379.
2. European Commission, *Entrepreneurship Education at School in Europe: National strategies, Curricula and Learning Outcomes*, 2012, p 29.
3. Fayolle A. G, From Graft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education, *Journal of European Industrial Training*, vol 32, n° 7, 2008, p 573.
4. Gingras E (2016, 05, 25), une nouvelle venue: La pédagogie entrepreneuriale., sur Les éditions Passe-temps: <https://pasetemps.com/blogue/une-nouvelle-venue-la-p%C3%A9dagogie-entrepreneuriale-n3315> (Consulté le 12, 16, 2024)
5. International Labour Organization (ILO), *Supporting Entrepreneurship Education: A Report on the Global Outreach of the ILO's Know About Business Programme*, 2009, p 15.
6. Madani Wafaa, B. H, L'effet de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'esprit d'entreprendre chez les étudiants de l'Université d'Oran, *revue des sciences Economique*, vol 13, n°15, 2017, p p 78- 80.
7. Mahida Hanane, D. A, La pédagogie entrepreneuriale comme moyen d'itreprenuriale inovation et de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre, *Des Etudes Economiques et Financières*, vol 14, n° 01, 2020, p 154.
8. Neck H. G, *Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers*, *Journal of Small Business Management*, vol 49, n°1, 2011, p 57.
9. Peter Van des Zwan, I. V, *Entrepreneurial ladder gender and regional development*, *An Entrepreneurship Journal*, vol 39, n°3, 2012, p 627.
10. Philippe M (2018, 03 ,16), La pédagogie entrepreneurile: Une approche pour le développement de compétences transversales, sur eductive: <https://eductive.ca/ressource/la-pedagogie-entrepreneuriale-une-approche-pour-le-developpement-de-competences-transversales/> (Consulté le 12, 18, 2024)
11. Tones C, a contemporary approach to entrepreneurship diction, *Education and Training*, Emerald Group Publishing Limited, vol 46, n° 8/9, 2004, p 147.
12. ابراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر: أساتذة متوسطات أولاد جلال و سيدي خالد نموذجاً، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري - قسنطينة، 2010-2011، ص 52.
13. أحمد فلوح، قراءة في مفاهيم المنهاج التربوي. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 15، العدد 01، 2023، ص 183.
14. اليونسكو (2014، 12، 10)، التعليم للريادة في الدول العربية، مسودة نيسان 2010، https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EPE_ComponentIArabicDraft14May2010.pdf (تاريخ الاسترداد 12 13 2024)
15. بوحروود فتية و قورين سعاد، التعليم المقاوالتية كآلية لدعم المقاوالتية: عرض بعض التجارب العربية والجزائرية، مجلة الاقتصاد والمناجمت، 2021، ص 355.
16. رباب زارع، ايمان كشرود، استراتيجيات وبرامج التعليم المقاوالتية لتعزيز روح المقاوالتية، مجلة دراسات متقدمة في المالية والمحاسبة، المجلد 01، العدد 01، 2018، ص 96.
17. رشيد داود، النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الإجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة باتنة 01، 2021-2022، ص 24 و ص55.
18. سميرة منصوري، النظام التربوي الجزائري بين الخصوصيات المحلية والتحديات العالمية، *مقاربات*، المجلد 04، العدد03، 2016، ص 351.
19. صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص 10-11
20. عبد السلام نعمون، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه، تخصص الإدارة التربوية، جامعة سطيف 2، 2014-2015، ص 18-19.
21. عمرو علاء الدين زيدان، ريادة الأعمال - القوة الدافعة للاقتصاديات الوطنية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2007، ص 117.
22. كارملا سالزانو، نحو ثقافة للريادة في القرن الواحد والعشرين: تحفيز الروح الريادية من خلال تعليم الريادة في المدارس الثانوية، اليونسكو ومنظمة العمل الدولية، بيروت، 2006، ص 21.
23. كوثم حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص 11.
24. يلي بن عيسى، الزهرة ناصري، التعليم المقاوالتية وأثره على التوجه المقاوالتية لدى الطلبة: دراسة استطلاعية لأراء طلبة المقاوالتية بجامعة بسكرة، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، المجلد 03، العدد 02، 2019، ص 234.
25. مجدي عوض مبارك، التربية الريادية والتعليم الريادي- مدخل نفسي سلوكي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011، ص 92-93.
26. محمد دريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص 57.
27. محمد دريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1983، ص 36.