الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية

-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D) في علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:

لندة منصور

إشراف الأستاذ:

شوقي مرابط

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
فوزي لوحيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
شوقي مرابط	أستاذ محاضر-أ-	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
كريمة محمدي	أستاذ محاضر-أ-	جامعة الوادي	ممتحنا
إبراهيم هياق	أستاذ محاضر-أ-	جامعة الوادي	ممتحنا
نوار بورزق	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	ممتحنا
كمال بوطورة	أستاذ محاضر-أ-	جامعة تبسة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024/2023



الإهداء

ما أجمل أن يجود المرء بأغلى ما لديه، والأجمل أن يهدي الغالي للأغلى، هي ذي ثمرة جهدي أجنيها اليوم هي هدية أهديها...

إلى من سهر الليالي ينير دربي... إلى من علمني صفات العطاء وأن الدنيا كفاح... إلى الذي اقتدي بخطوات رسمت وعينا سهرت ويدا تعبت زرعت وحقا لكل الحصاد... إلى بحر العطف والحنان المحتضن كل اللحظات... وشاطئ الصبر الجميل في ليل المعاناة... أبي "**عبد الستار**" يا دفء ليست له الأكوان تتسع بحجة قلبي وقرة عيني.

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها... إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء... إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها... إلى من حملتني على كتفها سيرا بالأقدام... إلى من تناجي الله في سرها وإن نسي الجميع ملامحي... إلى رفيقة الروح وإن هجر الجميع مرابعي... إلى من بقيت لتزرع في الهشيم رفات... أمي "**جميلة**" وحيدة قلبي وإن طال الزمان.

فاللهم عافية تصاحبهما كظلهما، وضحكات لا تغادرهما، أطال الله في بقائهما و متعهما متاع الصالحين.

إلى الذين ظفرت بهم هدية من الأقدار إخوة... رفقاء الكفاح... من تقاسمت معهم كل لحظاتي المرة والحلوة... فلو كان للحب وساما فأنتم بالوسام أجدر... إلى أجمل إخوة "**د. إسماعيل... وليلة... عبد الرزاق... يعقوب... شيماء رحمها الله**" فاللهم إخوتي وإن توارت قوتي واعتراني الضعف.

شكر وعرفان

يقول الله تعالى "وإذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد". (إبراهيم، الآية 07)

الحمد والشكر لله عزوجل الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى، الحمد لله الذي منى علينا وقدرني ووفقني لإتمام هذه الرسالة حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، وصلاة بي وسلامه على خير معلم بعث برسالة العلم، خاتم الأنبياء والمرسلين، نبي الرحمة المهداة محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أفضل صلاة وأتم تسليما.

أتوجه بأسمى عبارات الشكر والتقدير للأستاذ "د. شوقي مرابط" على ما أولاني به من رعاية علمية لا تنأتى إلا من عالم سخر جهوده لخدمة العلم والمعرفة، وفضله علينا في إتمام هذا البحث بعد الله عزوجل ظاهرا فجزاك الله عني خير الجزاء.

وفي هذا المقام أيضا، لا يسعني أن أنسى تقديم شكري لكل من ساعدني في إنجاز هذا البحث المتواضع وأخص بالذكر:

- والديا الكريمين، اللذان ما برحا يغمراني بدعواتهما الخالصة لي بالتوفيق والسداد.
- إخوتي الذين لم يتوانوا في دعمي ومساندتي وتشجيعي.
- أستاذي "د. رابح بن عيسى" الذي رافقني في إنجاز هذا العمل العلمي.
- أعضاء لجنة المناقشة "أساتذتي الكرام كل باسمه" الذين قدموا لي نصائحهم وتوجيهاتهم العلمية والعملية.
- إلى كل من ساهم ولو بالقدر اليسير في إنارة دروبنا نحو العلم والمعرفة أساتذتي الكرام بدون استثناء.
- إلى كل الأساتذة والزملاء والأصدقاء من داخل الوطن وخارجه.

لندة منصور

الرقم	العنوان	الصفحة
	الإهداء	
	كلمة شكر وتقدير	
	فهرس المحتويات	
	فهرس الجداول	
	فهرس الأشكال	
	مقدمة	أ-ج

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة		
	تمهيد	23
01	إشكالية الدراسة	29-24
02	فرضيات الدراسة	29
03	أسباب اختيار موضوع الدراسة	31-30
04	أهمية الدراسة	32-31
05	أهداف الدراسة	33-32
06	مفاهيم ومصطلحات الدراسة	41-33
07	الدراسات السابقة	68-42
08	المقاربة النظرية للدراسة	73-69
	خلاصة	74
الفصل الثاني: تخطيط المناهج التربوية-قراءة مفاهيمية-		
	تمهيد	76
أولا: التخطيط التربوي		91-77

01	نشأة التخطيط التربوي	79-77
02	خصائص التخطيط التربوي	80-79
03	أهمية وأهداف التخطيط التربوي	84-81
04	مبادئ ومقومات التخطيط التربوي	85-84
05	مبررات التخطيط التربوي	86-85
06	العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط التربوي	87-86
07	مراحل التخطيط التربوي	89-87
08	صعوبات ومشكلات التخطيط التربوي	91-90
ثانيا: المناهج التربوية		-92
01	مفهوم المنهج بين التقليد والتحديث	98-92
02	خصائص المنهج التربوي الإسلامي	99
03	أهمية وأهداف المنهج التربوي	101-99
04	أنواع المناهج التربوية	104-101
05	أسس تخطيط المناهج التربوية	114-104
06	سوسيوتربوية تطوير المناهج التربوية	117-114
07	الاتجاهات النظرية المفسرة للمنهج التربوي	130-118
ثالثا: تخطيط المناهج التربوية		
01	أهمية وأهداف التخطيط للمناهج التربوية	132-131
02	مبررات تخطيط المناهج التربوية	133
03	العوامل المؤثرة في تخطيط المنهج التربوي	136-134
04	الجهات المساهمة في تخطيط المناهج التربوية	138-136
05	مداخل تخطيط المنهج التربوي	139-138
06	مراحل تخطيط المناهج التربوية	143-139
07	تخطيط عناصر المنهج التربوي	167-143

	خلاصة	168
الفصل الثالث: الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية		
	تمهيد	170
أولا: الأهداف التربوية		
01	أهمية تحديد الأهداف التربوية	172-171
02	دواعي تحديد الأهداف التربوية	173-172
03	معايير جودة الأهداف التربوية	175-174
04	بناء الأهداف التربوية	176-175
05	مستويات الأهداف التربوية	179-176
06	مصادر اشتقاق الأهداف التربوية	181-179
07	تصنيفات الأهداف التربوية	189-181
ثانيا: سوسيولوجية المدرسة الجزائرية		
01	المفهوم السوسيولوجي للمدرسة	190
02	خصائص المدرسة ومميزاتها	192-191
03	أهداف المدرسة الجزائرية وأبعادها التربوية والاجتماعية	195-192
04	المقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة	196-195
05	مكونات المدرسة كمؤسسة اجتماعية	198-196
06	الوظائف الاجتماعية للمدرسة الجزائرية الحديثة	202-198
07	المدرسة الجزائرية كمؤسسة اجتماعية وعلاقتها بتخطيط المناهج	205-203
ثالثا: منهاج التعليم الابتدائي الجزائري واستراتيجيات بناءه		
01	مميزات المناهج التربوية الجديدة	206
02	أهداف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	208-206
03	مراحل التطور التاريخي للتعليم الابتدائي بعد الاستقلال	211-208
04	مقاربات تصميم المناهج التربوية	215-211

05	دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية	217-216
06	المبادئ التي يرتكز عليها في إعداد المناهج التربوية الجديدة	218-217
07	محاور إصلاح البيداغوجيا ومجالات مواد التعليم الابتدائي	220-219
08	ملمح تخرج التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	222-220
09	نماذج لتخطيط منهاج بعض مواد التعليم الابتدائي (مادة التربية الإسلامية)	228-222
	خلاصة	229

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد	232
أولا: مجالات الدراسة		
01	المجال الجغرافي للدراسة	235-233
02	المجال الزماني للدراسة	237-235
03	المجال البشري للدراسة	237
ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة		
01	مجتمع الدراسة	238-237
02	عينة الدراسة	239-238
ثالثا: منهج الدراسة		241-240
رابعا: أدوات جمع البيانات		
01	الملاحظة	242-241
02	المقابلة	243-242
03	الاستمارة	252-243
خامسا: المعالجة الإحصائية وأساليبها		254-253

	خلاصة	255
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية		
	تمهيد	257
أولا: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة (الأساتذة)		262-258
ثانيا: عرض وتحليل وتفسير بيانات فرضيات الدراسة		
01	عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى	278-263
02	عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية	297-279
03	عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة	314-298
04	عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الرابعة	326-315
05	عرض وحليل وتفسير بيانات الفرضية الخامسة	341-327
06	عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية السادسة	354-342
07	المعالجة السوسيولوجية لبيانات المقابلة	358-354
ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية		
01	مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	368-359
02	مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة	373-369
03	مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المدخل النظري السوسيولوجي	376-373
رابعا: النتائج العامة للدراسة		382-377
خامسا: توصيات الدراسة		384-383
	خلاصة	385
	الخاتمة	388-387
	قائمة المصادر والمراجع	408-390
	قائمة الملاحق	418-410
	ملخصات الدراسة	423-420

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح المقارنة بين المفهوم القديم للمنهج وبين المفهوم الحديث.	97-98
02	يوضح الفروق بين الاستراتيجية والطريقة في التدريس.	158
03	يوضح أنماط التقويم التربوي وأهدافها ومقتضياتها.	164-165
04	يوضح مصفوفة المواد المعرفية لميادين مادة التربية الإسلامية وفق كل أطوار التعليم الابتدائي.	225-226
05	يوضح التعريف بالمدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية.	234-235
06	يوضح مقياس Likert الثلاثي المستخدم في الاستمارة.	244
07	يوضح الوزن النسبي لعدد بنود الاستمارة قبل التعديل.	245
08	يوضح قائمة الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم.	246-247
09	يوضح مستوى صدق محاور الاستمارة وفقا لاستجابات المحكمين.	248-249
10	يوضح معامل ألفا كرونباخ لأداة الاستمارة.	250
11	يوضح البنود المتعلقة بكل فرضية ووزنها النسبي بعد التعديل.	251-252
12	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	258
13	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المتحصل عليها.	259
14	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص.	260
15	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.	261
16	يوضح تكامل الأهداف التربوية المحددة مسبقا مع محتوى المنهاج التربوي.	263
17	يوضح انسجام الأهداف التربوية المحددة مسبقا مع وسائل وطرائق التدريس	264
18	يوضح اتسام الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية بالوضوح والقابلية للتحقق.	266

19	يوضح عمل أهداف منهاج التعليم الابتدائي على تنمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلميذ.	268
20	يوضح مراعاة الأهداف التربوية المخططة لحاجات التلاميذ واهتماماتهم.	270
21	يوضح مراعاة أهداف التعليم الابتدائي المخططة طبيعة المجتمع ومشكلاته.	271
22	يوضح مراعاة الأهداف التربوية المخططة للتعليم الابتدائي قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده.	273
23	يوضح العلاقة بين الخبرة المهنية للأستاذ وتصريحه بمدى مراعاة الأهداف التربوية المخططة للتعليم الابتدائي لقيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده.	275
24	يوضح تعديل وتنقيح الأهداف دوريا لمواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة.	277
25	يوضح محتوى المنهاج التربوي الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة التعليمية.	279
26	يوضح مساهمة موضوعات المواد الدراسية في اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من هذه المواد.	281
27	يوضح ملائمة وانسجام محتوى منهاج التعليم الابتدائي المختار مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ.	283
28	يوضح مساهمة محتوى المنهاج ضمن بعض مواد المقرر في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ.	285
29	يوضح مساهمة مضمون المنهاج ضمن بعض مواد المقرر في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها.	287
30	يوضح مراعاة محتوى المنهاج التربوي المخطط للفروقات الفردية بين التلاميذ.	288
31	يوضح مراعاة مشكلات التلاميذ عند اختيار محتوى المنهاج التربوي.	290

32	يوضح مساهمة محتوى المنهاج التربوي المختار في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ.	292
33	يوضح العلاقة بين الخبرة المهنية للمبحوث ومساهمة محتوى المنهاج التربوي في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ.	294
34	يوضح مناسبة محتوى المواد الدراسية مع الإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية المتاحة.	296
35	يوضح التخطيط للأنشطة التعليمية يتم في ضوء تكاملها مع محتوى المنهاج التربوي.	298
36	يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية في تبسط موضوعات المواد الدراسية مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ.	299
37	يوضح العلاقة بين تخصص المبحوث وتصريحه بمدى مساهمة الأنشطة التعليمية المخططة في تبسيط موضوعات المواد الدراسية مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ.	301
38	يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية المحددة في تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي المدرسي.	303
39	يوضح عمل الأنشطة التعليمية المقترحة على تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ.	305
40	يوضح ممارسة الأنشطة التعليمية المخططة يعزز الترابط بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية.	307
41	يوضح دور الأنشطة التعليمية المقترحة في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية الكفيلة.	309
42	يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية المقترحة في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم.	310

43	يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية.	312
44	يوضح توفير المدرسة الابتدائية الوسائل الإلكترونية الحديثة.	315
45	يوضح مساعدة الوسائل التعليمية المتاحة التلاميذ على اكتساب الكفاءات ذات الطابع المعرفي المتضمنة في المنهاج التربوي.	317
46	يوضح عمل الوسيلة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي على جذب انتباه التلاميذ.	319
47	يوضح التخطيط عند استخدام الوسيلة التعليمية يساهم في تنمية المبادئ الأخلاقية لدى التلاميذ.	321
48	يوضح مساعدة الوسائل التعليمية المتاحة التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي.	323
49	يوضح استخدام الأساتذة للوسائل التعليمية المتاحة ساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الحركية الأساسية.	325
50	يوضح اعتماد المخططون المبادئ العامة للتدريس عند اختيارهم لطرائق التدريس.	327
51	يوضح مساهمة طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المدرسة الابتدائية على إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي.	329
52	يوضح ملائمة طرائق التدريس الحديثة المبرمجة مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ.	331
53	يوضح العلاقة بين الخبرة المهنية للمبحوث وتصريحهم بمدى ملائمة الطرائق التدريسية المبرمجة مع الفروقات الفردية بين التلاميذ.	334
54	يوضح مساهمة طرائق التدريس الحديثة المقترحة في ربط تعلم التلاميذ بواقعهم الاجتماعي.	336

55	يوضح طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المنهاج تنمي لدى التلاميذ قيم الديمقراطية والتشاركية.	337
56	يوضح مساهمة طرائق التدريس المبرمجة في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ.	339
57	يوضح التقويم التربوي المقرر لمرحلة التعليم الابتدائي يقيس موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية.	342
58	يوضح مساهمة أساليب التقويم التربوي المقترحة في تقويم الكفاءات المعرفية لدى التلاميذ.	344
59	يوضح التقويم التربوي المخطط يساهم في تقويم الكفاءات المهارية والحركية لدى التلاميذ.	346
60	يوضح تركيز التقويم التربوي على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.	348
61	يوضح عمل أساليب وتقنيات التقويم التربوي المقترحة على تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي.	350
62	يوضح التقويم التربوي بشكله الحالي يعتبر من أساسيات تخطيط وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية.	352

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين مكونات منظومة المنهاج التربوي	144
02	يوضح تدرج مستويات الأهداف التربوية في المجال المعرفي أو الذهني (تصنيف بلوم)	182
03	يوضح المقاربات البيداغوجية التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية	212

مقدمة

يعتبر التخطيط عملية علمية منظمة ومستمرة ارتبطت ارتباطا وثيقا بالحضارات الإنسانية وتطورت بتطورها، هذه العملية تسعى للنهوض بالمجتمعات الإنسانية من خلال تحقيق التنمية الشاملة فيها، وقد تعددت مجالات التخطيط لتشمل كافة ميادين ومجالات الحياة، ومنها المجال التربوي، هذا الأخير يعتبر من أهم الأساسيات في نقل الثقافات المجتمعية، وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وإدماج الفرد في المجتمع وتلبية احتياجاته التربوية والتعليمية والاجتماعية، وعليه نشأ التخطيط التربوي للاستثمار في الرأسمال البشري.

والجدير بالذكر أن التخطيط التربوي أصبح يحظى بمكانة رفيعة داخل أي نظام تربوي، فهو يسعى لرسم السياسات التعليمية ووضع خطط استراتيجية شاملة له، حتى يتسنى للقائمين فيه التطلع على احتياجات الفرد والمؤسسات والمجتمع على حد السواء، وتداركها ومحاولة تلبية الاحتياجات المادية والبشرية الضرورية ليتم في ضوء ذلك تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والاجتماعية بأقل تكلفة وجهد.

وتأسيسا على ذلك فقد توجهت الدولة الجزائرية الحديثة نحو التنمية الشاملة لتفرض بذلك وجودها المجتمعي، وتلتحق بركب الحضارة وتواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية والثقافية والاجتماعية المعاصرة، ولا سبيل لها في تحقيق ذلك، إلا من خلال التعليم والاستثمار في العنصر البشري، باعتبار هذا الأخير الفاعل الاجتماعي الأساسي في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، لذلك عمدت المنظومة التربوية فيها إلى تجويد مخرجاتها التعليمية، فجندت كل الإمكانات المادية والبشرية لتحسين مدخلاتها التعليمية فأولت كل اهتماماتها وغاياتها بتنمية الرأسمال البشري، وتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات الأفراد: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة وتكوينهم وتأهيلهم من خلال إكسابهم المعارف والخبرات والمهارات والقيم والمبادئ، والمعتقدات والاتجاهات والميول والمعايير والضوابط والعادات والتقاليد... إلخ.

كما سعى المجتمع الجزائري أيضا لحماية كيانه الاجتماعي خاصة وأن الواقع الاجتماعي متغير بتغير الأفراد يليه تغير في المجتمع ككل، لذلك تكاتفت الجهود فيه من أفراد ومؤسسات وأنظمة للمحافظة على كيانه، وبطبيعة الحال فالمنظومة التربوية فيه تهدف للحفاظ على مقومات المجتمع وادماجها وترسيخها لدى الأفراد حتى يحافظ المجتمع على استقراراه واستمرار تركيبته الاجتماعية، وتثبيت معالم هويته الوطنية

والاجتماعية والثقافية والأيديولوجية، وفي هذا الصدد عملت المنظومة عبر مراحل تاريخية متباينة إلى تخطيط مناهج تربوية وفق مقاربات بيداغوجية مختلفة جسدت مبادئها ميدانيا في المدارس الابتدائية الجزائرية، هذه الأخيرة تعتبر مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية رسمية أنشأها المجتمع للمحافظة على كيانه ومقوماته وتركيبته الاجتماعية، فهي تشكل الحاضنة للناشئ تسعى لتنميته من مختلف جوانب شخصيته إضافة إلى أنها تسعى لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، وغايات الدولة وتحقيق نمو المجتمع وازدهاره وتطوره.

وفي ظل بطء متابعة واستجابة المناهج التربوية للمتغيرات الاجتماعية، والتطورات السريعة في المجتمع نتج عنها تحول هذه المناهج المخططة إلى الترقيع والإنعاش المستمر دون جدوى، وبالتالي أصبح من الضروري إعادة هيكلة المناهج التربوية المبرمجة حتى تواكب تلك المتغيرات العالمية والمجتمعية وتحسينها وإصلاحها، باعتبارها تشكل تلك العملية العلمية المنظمة التي يتم فيها اتخاذ قرارات فيما يخص كل مكون من مكونات منظومة المنهاج التربوي بهدف تخطيطها أو إصلاحها أو تطويرها.

وفي سياق إعادة هيكلة المناهج التربوية فقد شهد النظام التربوي في الجزائر عدة إصلاحات للمناهج التربوية شاملة كانت وأخرى جزئية، تطورت خلالها مقاربات تصميم المناهج: المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، هذا النموذج البيداغوجي الأخير ضم (إصلاحات الجيل الأول وإصلاحات الجيل الثاني)، حيث تم فيه الإصلاح الشامل في البرامج والمناهج التربوية والتعليمية عن طريق اللجنة الوطنية للمناهج، وفي سياقه شرعت وزارة التربية الوطنية منذ عام (2003) تنفيذ المناهج التربوية المخططة وقد تمثلت مهمة إصلاح مناهج التعليم الابتدائي في الاهتمام بكل التلاميذ، على اختلاف مستوياتهم واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم وحاجاتهم، وأيضا مراعاة فلسفة المجتمع وأهدافه وغاياته، ذلك أن المنهاج التربوي هو صورة حقيقية لأهداف المجتمع، وحاجاته وتطلعاته نحو المستقبل، فهو يسعى بكل عناصره التربوية المخططة والمتمثلة في: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم، إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وتربية وإعداد وتنشئة الأجيال الصاعدة، القادرة على المساهمة في تطوير المجتمع وبناءه وتحقيق أهدافه المستقبلية، ولذلك تنبع أهداف المنهاج التربوي من أهداف المجتمع وغاياته وطموحاته وأماله.

ومحاولة منا لتوصيف الواقع التربوي في المدرسة الجزائرية، والوقوف على أهم المناهج التربوية المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي-إصلاحات الجيل الثاني-، ورصد أهم الأهداف التربوية التي تحققت

واقعيا لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، بعد الممارسة الميدانية لتلك المناهج التربوية بمختلف عناصرها ومكوناتها المخططة رسميا، وبقصد الإلمام بحيثيات الموضوع البحثي المعنون ب "تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية–دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة". حاولنا تغطية كل محاور البحث من خلال وضع خطة منهجية، وعلمية بغية تحقيق أهداف البحث المرسومة مقسمة إلى جانبين (نظري وتطبيقي)، وقد تضمن الجانب النظري ثلاثة فصول نظرية تطرقنا خلالها إلى تصورات الدراسة وأهم متغيراتها بشكل توضيحي، أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين حاولنا خلالهما إبراز مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة، وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، كما هي موضحة في الآتي:

الجانب النظري: اندرج في سياقة ثلاثة فصول موضحة كما يلي:

الفصل الأول: الإطار التصوري والتمهيدي للدراسة، تطرقنا خلال هذا الفصل إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، كما حاولنا التطرق لأهم أسباب ودوافع اختيار موضوع الدراسة (الذاتية والموضوعية)، وأهمية الدراسة وأهدافها، كما حاولنا استعراض المفاهيم والمصطلحات الأساسية لهذه الدراسة، والتعريج على أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأخيرا تطرقنا إلى المقاربة النظرية للدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا خلال هذا الفصل البناء المفاهيمي والنظري لمتغير تخطيط المناهج التربوية بأكثر تفصيلا، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة عناصر رئيسية يشتمل كل عنصر بدوره على أبعاد ومؤشرات ومفاهيم هذا المتغير، فالعنصر الأول تطرقنا فيه إلى التخطيط التربوي من حيث: نشأته وخصائصه وأهميته وأهدافه ومبادئه ومقوماته ومبرراته، والعوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط التربوي، إضافة إلى مراحله وصعوباته ومشكلاته المختلفة، أما العنصر الثاني فتناولنا فيه المناهج التربوية من حيث: مفهوم المنهج بين التقليد والتحديث، وخصائص المنهج التربوي الإسلامي، وأهمية وأهداف المنهج التربوي بالنسبة للمجتمع وأنواع المناهج التربوية، وأسس تخطيط المناهج التربوية إضافة إلى أننا حاولنا إبراز سوسيوتربوية تطوير المناهج التربوية، وفي الأخير وضحنا أهم الاتجاهات النظرية المفسرة للمنهج التربوي، أما العنصر الثالث تطرقنا فيه إلى تخطيط المناهج التربوية من حيث: أهميته وأهدافه ومبرراته والعوامل المؤثرة في بناءه

وتوضيح أهم الجهات المساهمة في تخطيط تلك المناهج التربوية، إضافة إلى إبراز أهم مداخله التربوية ومراحلة المنهجية، وفي أخر الفصل حاولنا الإشارة إلى تخطيط واختيار وتنظيم كل مكونات منظومة المنهاج التربوي: الأهداف التربوية والمحتوى والأنشطة والوسائل وطرائق التدريس والتقويم التربوي.

الفصل الثالث: الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، وفي سياق هذا المتغير حاولنا خلال هذا الفصل التطرق إلى ثلاثة عناصر أساسية، وهي الأهداف التربوية من حيث: أهمية تحديد الأهداف التربوية ودواعي تحديدها، ومعايير جودتها، إضافة إلى بناء الاهداف ومستويات ومصادر اشتقاقها وتصنيفاتها، كما تناولنا خلال هذا الفصل أيضا سوسيولوجية المدرسة الجزائرية من حيث: مفهومها السوسيولوجي وخصائصها ومميزاتها، وأهدافها وأبعادها الاجتماعية، ومقوماتها الاجتماعية ومكوناتها كمؤسسة اجتماعية، ووظائفها الاجتماعية، كما تطرقنا إلى علاقتها بالمناهج التربوية، أما في العنصر الأخير فتناولنا منهاج التعليم الابتدائي الجزائري واستراتيجيات بناءه من حيث: مفهوم إصلاح المناهج التربوية ومميزاتها، وأهداف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، ومراحل التطور التاريخي للتعليم الابتدائي بعد الاستقلال، ومقاربات تصميم المناهج التربوية، ودواعي اللجوء لإصلاحها، والمبادئ التي يرتكز عليها في إعداد المناهج الجديدة، وأهم محاور إصلاح البيداغوجيا ومجالات مواد التعليم الابتدائي وملمح تخرج التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وأخيرا قدمنا نماذج لتخطيط بعض مواد التعليم الابتدائي (مادة التربية الإسلامية).

الجانب التطبيقي: اندرج تحت هذا الجانب أو الباب فصليين وهما:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة، وفيه تناولنا مجالات الدراسة الجغرافية والزمنية والبشرية إضافة إلى التطرق لمجتمع الدراسة وعينتها، وتوضيح المنهج المعتمد والأدوات المنهجية المستخدمة في جمع البيانات من عينتي الدراسة، وفي أخر الفصل أشرنا باختصار لأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وفيه حاولنا التطرق إلى خمسة عناصر مهمة، ففي العنصر الأول تم وصف عينة الدراسة إحصائيا (أساتذة التعليم الابتدائي)، وفي العنصر الثاني تم عرض وتحليل وتفسير بيانات فرضيات الدراسة: الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة وفي العنصر الثالث تطرقنا إلى مناقشة نتائج الدراسة الميدانية من حيث: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء

الفرضيات والدراسات السابقة والمدخل النظري، كما عرضنا أهم النتائج العامة للدراسة وفي الأخير قدمنا جملة من التوصيات ضمن نتائج هذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. مفاهيم ومصطلحات الدراسة
7. الدراسات السابقة
8. المقاربة النظرية للدراسة

خلاصة

تمهيد:

قبل الشروع في إنجاز أي بحث علمي، يتبادر لدى الباحث السوسيولوجي الكثير من التساؤلات والإشكالات والاستفسارات حول ظاهرة أو مشكلة اجتماعية معينة، والتي تستدعي البحث والتقصي في تلك الظاهرة أو المشكلة، ويحاول الباحث في سياق ذلك البحث عن إجابات علمية موضوعية مقنعة وفق إجراءات وخطوات علمية ومنهجية سليمة، ذلك أن جودة البحث السوسيولوجي ترتبط بمدى تحكم الباحث في تلك الإجراءات والخطوات المنهجية والعلمية لتعطي البحث صفة الموضوعية.

وفي ضوء موضوع دراستنا السوسيولوجية الوصفية هذه، فقد حاولت الباحثة تسليط الضوء على الدور الوظيفي لتخطيط المناهج التربوية، في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال تقديم صورة واضحة عن موضوع البحث ومتغيراته بجانبيه النظري والتطبيقي، والتطرق لأهم الإجراءات والخطوات المنهجية والعلمية في ذلك.

ومنه سيتم التطرق بإذن الله في هذا الفصل إلى كل ما هو مرتبط بالإجراءات التصورية، والتمهيدية للدراسة من حيث: إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأسباب اختيار الموضوع وأهمية وأهداف الموضوع، إضافة إلى رصد أهم الدراسات والبحوث السوسيولوجية التي تناولت موضوع بحثنا الحالي بالدراسة والتحليل، وأخيرا سنشير خلال هذا الفصل للمقاربة النظرية لموضوع دراستنا.

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر المناهج التربوية من بين الموضوعات المهمة في مجال التربية والتعليم، فهي تعد المحور الأساسي في كل مكونات النظام التربوي، تشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية بمختلف أبعادها وعناصرها المتفاعلة والمتكاملة وظيفيا، كما أنها تشكل مرآة عاكسة لأهداف المجتمع وتطلعاته نحو المستقبل، هذه المناهج التربوية محكومة بفلسفة المجتمع وأسسه الدينية والفلسفية والاجتماعية والثقافية والنفسية والمعرفية وكذا بمبادئه وقيمه ومعاييره وقواعده وعملياته وعاداته وتقاليده... إلخ، إذن تختلف المناهج التربوية باختلاف المجتمع الذي تصمم في إطاره.

لقد تباينت مفهومات المنهج التربوي واختلفت قديما وحديثا نظرا لعدة ظروف، وعوامل وتغيرات اجتماعية Social Change وثقافية ومعرفية وتكنولوجية واقتصادية، فحديثا هي تلك الخبرات التربوية والمعارف والحقائق والمهارات والاتجاهات والقيم والرغبات والنظريات وغيرها، التي تهيئها وتقدمها المؤسسات التعليمية للتلاميذ، هذه المنظومة المتكاملة من العمليات التعليمية ليست غاية في حد ذاتها إنما وسيلة تسعى لتحقيق أهداف تربوية واجتماعية متباينة، تساهم في وصل التلاميذ بالعالم الخارجي وبالمحيط الاجتماعي، وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، كما تهدف إلى بناء شخصية التلاميذ وتنميتها تنمية إيجابية شاملة متوازنة، ومتكاملة في مختلف جوانبها: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية وتعديل سلوكياتهم في إطار التفاعلات الاجتماعية، ومساعدتهم أيضا على التوافق الاجتماعي Social Compatibility واكتساب مكانة اجتماعية Social Status في المجتمع المتواجدين به والتكيف الاجتماعي والاندماج في الحياة الاجتماعية المعاصرة، وبناء العلاقات الاجتماعية الصحيحة.

فالمجتمعات الإنسانية تسعى لتكوين أفرادها لتتمكن من الاستمرار، والمحافظة على منظومة القيم والمعايير والضوابط والعادات والتقاليد الاجتماعية الموجودة فيها، مع مواكبة الحضارة ومستجدات العصر ومتغيراته، لذلك تخضع المناهج التربوية دوريا للإصلاح والتعديل والتبديل والتغيير وفقا لمقتضيات الحضارة الإنسانية ومتطلبات العصر وحاجات الأفراد والمجتمع، وفي ظل عصرنا هذا عصر التكنولوجيات المتطورة والتقنيات الحديثة، عصر الانفجار المعرفي والثقافي والاجتماعي، عصر تمازجت فيه الثقافات العالمية، سعت الدولة الجزائرية إلى مراجعة مضامين مناهجها التربوية، وتخطيطها وتطويرها وإصلاحها

بما يتناسب ومستجدات هذا العصر، في ظل المحافظة على قيم ومبادئ ومعتقدات وفلسفة المجتمع الجزائري وثقافته وتوجهاته العامة، بغرض تحقيق أهداف التربية وغاياتها.

وبناء على ذلك فإن تخطيط المناهج التربوية هو تصور مستقبلي للمنهج، وعملية علمية منظمة شاملة ومستمرة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والعمليات والخطوات، يتم خلالها اشتقاق واقتراح الخبرات والمعارف والأنشطة التعليمية من عدة مصادر وتصنيفها وتنظيمها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل المتوازن لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، ونظرا لأهمية تخطيط المناهج التربوية في العملية التعليمية التعلمية يجب أن يدرك مخططوها الشروط والمعايير والضوابط التي تفرضها هذه العملية.

والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات فقد قطع أشواطا كبيرة في مجال تخطيط وإصلاح التربية والتعليم عبر حقب تاريخية متباينة، حيث مرت المدرسة الجزائرية بعدة مراحل خلال تطورها أهمها مرحلة التبني والتوجيه، ومرحلة الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري، ومرحلة الإصلاح العميق وبناء النظام التربوي الجزائري من سنة 2003 إلى يومنا هذا، أدت هذه المراحل برسم معالمها المستقبلية، فسخرت لها كل الإمكانات البشرية والمادية من وسائل وهياكل قاعدية وتأطير لذلك...إلخ.

انتهجت خلالها عدة إصلاحات للمناهج التربوية حيث كانت شاملة وأخرى جزئية، تطورت خلالها مقاربات تصميم المناهج–المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات–حيث أن النموذج البيداغوجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات ضم الجيل الأول من التدريس شرع في تنفيذه خلال الموسم الدراسي 2004/2003، والجيل الثاني من التدريس بالكفاءات شرع في تطبيقه وتجسيده خلال الموسم الدراسي 2017/2016 إلى يومنا هذا. (منصور، وبن عيسى، 2021، ص1039–1040)

تجدر الإشارة هنا إلى أن تخطيط وتطوير وإصلاح المناهج التربوية في وزارة التربية الوطنية يعمل على إرساء قواعد منظومة تربوية فعالة من خلال بناء استراتيجيات محكمة، تتضمن إعادة النظر في المناهج التربوية بمختلف عناصرها المتفاعلة، كما يقوم على العمل التشاركي حيث تقع المسؤولية على مختلف الفئات والهيئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية، وقد أشارت في هذا الصدد وزارة التربية الوطنية إلى أن أطر تخطيط وتصميم المناهج التربوية الجزائرية في شكل أجهزة مكلفة بإعداد المناهج بعنوان: "المجموعات المخصصة للمواد التي تضم أكثر من 200 مصمم للمناهج من مفتشين وجامعيين

ومدرسين ورؤساء مؤسسات"، تحت قيادة اللجنة الوطنية للمناهج، وقد مكنت على مستوى الهيئة الوطنية من تثمين التجربة الوطنية، وتحقيق إدارة وضع سياق للأجهزة التعليمية والبيداغوجية الوطنية في مجال تصميم المناهج التربوية.

كما تم إعداد وثيقة موجهة لعملية تخطيط المناهج متمثلة في "المرجعية العامة للمناهج الجزائرية" تهتم بكل العمليات التخطيطية والتطويرية والإصلاحية، ويوصي القانون التوجيهي للتربية ببناء وتخطيط مناهج تربوية على كفاءات وجيهة ودائمة، تكون هذه المناهج ذات العلاقة بالحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية للمجتمع الجزائري، والتركيز على درجة التنسيق لضمان الوحدة والانسجام بين مختلف المراحل التعليمية، وقد تبنت اللجنة الوطنية للمناهج مناهج المرحلة الابتدائية بالسهر على مطابقة أهدافها للمعايير التي حددتها النصوص المرجعية، فبعد مراعاة مخططوا المناهج التربوية لأهم الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، ولأهم المقومات والمعايير والمبادئ والعادات والتقاليد الوطنية يجيدون أنفسهم أمام عملية تخطيط واختيار وتنظيم عناصر المنهج، هذه العناصر تعتبر من الأمور الهامة التي يجب الاهتمام بها في مدارسنا اليوم، والعمل على تجسيدها وتنفيذها في الميدان التربوي والاجتماعي الواقعي، لذلك من الضروري أن يحيط تخطيط هذه الوجبة المعلوماتية (المناهج التربوية) وإصلاحا وتطويرها، وتنفيذها في المرحلة الابتدائية بجميع عناصرها المتداخلة والمترابطة فيما بينها والمتكاملة وظيفيا، انطلاقا من تحديد وصياغة الأهداف التربوية إلى اختيار وتنظيم محتوى المنهج التربوي، ثم اختيار وتنظيم الأنشطة التعليمية واختيار كل من الوسائل التعليمية وطرائق التدريس وصولا إلى أساليب التقويم التربوي وتقنياته، لتقويم مدى نجاعة منهاج هذه المرحلة التعليمية وللحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة والمحددة مسبقا على أرض الواقع.

وفي نفس السياق تعبر الأهداف التربوية عن الغايات النهائية لأي نظام تربوي، وترجمة لأفعال وسلوكيات ملموسة حيث تمثل نقطة البداية ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والتطويرية والإصلاحية، تصاغ على نحو يتوافق مع التصور النهائي والمتوقع من نظام التعليم ومن التلميذ، لهذا تأتي عملية صياغة وتحديد هذه الأهداف في المقام الأول بالنسبة للعاملين في مجال تخطيط وتطوير وتنفيذ المناهج التربوية، وعلى مصممي المناهج مراعاة مجموعة من المعايير في تحديدها وصياغتها بمختلف مصادرها ومستوياتها وتصنيفاتها: المعرفية والوجدانية والحركية والنفسية، هذه المعايير تتجلى في صياغة الأهداف التربوية

باختصار ووضوح وواقعية ومرونة، تكون قابلة للقياس، متناسقة ومنسجمة ومتكاملة فيما بينها، على أن تتسم بالتسلسل المنطقي، وأن تتسق وتتكامل مع بقية عناصر المنهج التربوي، وأن ترتبط بالمجتمع في طبيعته وثقافته وقيمه وعاداته وتقاليده وفلسفته ومشكلاته وأماله وطموحاته، وأن تصاغ وفق حاجات ومتطلبات وقدرات واهتمامات التلاميذ.

وباعتبار المدرسة الابتدائية الجزائرية المؤسسة التربوية التعليمية الاجتماعية الرسمية، وإحدى القوى الاجتماعية الهامة التي يتم تحت إشرافها تجسيد، وتطبيق وتنفيذ المناهج التربوية بمختلف عناصرها التربوية سعيا منها لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة، تشمل هذه المؤسسة شبكة من الأدوار الوظيفية والأفعال السلوكية الإنسانية، وبكونها أداة للتنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي فقد نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية (رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429 ه الموافق 23 يناير 2008م) "على أن رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم المجتمع الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية"، ولهذا تسعى المناهج التربوية لتنشئة التلاميذ تنشئة اجتماعية سليمة، وتجذير الشعور بالانتماء للمجتمع الجزائري، وتقوية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، وترسيخ التراث الجزائري وتكوين جيل متشبع بمبادئ الدين الإسلامي وبقيم المجتمع الجزائري، وإرساء ركائز المجتمع الديمقراطي متفتح على العالمية والمعاصرة، في حين تضطلع المدرسة بمجموعة من المهام والمحددة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية أعلاه، حيث تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف وخبرات نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، وإعدادهم للاندماج في الفضاء الاجتماعي والثقافي والتربوي.

وعليه وجب على مخططي ومصممي المناهج التربوية تخطيط وتصميم هذه الوجبة المعلوماتية بمختلف عناصرها المتداخلة، والمتكاملة وظيفيا تخطيطا علميا دقيقا وسليما، يراعى المعايير والأسس والمقومات الاجتماعية، ويتلاءم واستعدادات وميول واتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومستوى قدراتهم العقلية والإدراكية والاستيعابية، مع توفير بيئة تعلمية محفزة ومشوقة لعملتي التعليم والتعلم، خاصة إذا ما علمنا أن استيعاب هذه المناهج يتحول تدريجيا إلى سلوك يمارسه التلاميذ وتتحقق في سياقه الأهداف المرسومة.

هذه الأخيرة (الأهداف التربوية) تمثل نقطة البداية ونقطة النهاية في عملية تخطيط المناهج التربوية فهي التي توجه القرارات التي تتخذ بشأن تصميمه وبناءه، فتحديد هذه الأهداف يساعد في اختيار المحتوى التعليمي المناسب، واختيار الأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التدريس المناسبة، كما تسهم في وضع الأسس العلمية لعملية التقويم، وذلك للحكم على مدى تحقيق هذه الأهداف التربوية المحددة، والمنشودة في سلوك تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، لتترجم في الوسط المدرسي من صيغتها النظرية إلى صيغة سلوكية واقعية، كما تسهم هذه الأهداف أيضا في توفير المعلومات والبيانات الضرورية لمصممي المناهج لإعادة النظر في المناهج التربوية، سواء لإصلاحها أو تعديلها أو تغييرها أو إعادة تخطيطها، وفقا للتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والمعلوماتية والتكنولوجية، ومنه تبرز العلاقة المتداخلة والمتبادلة بين تخطيط مناهج المرحلة الابتدائية وأهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية فلا يمكننا الحديث عن النجاح في تطبيق المناهج التربوية، ومدى تحقيق أهدافها التربوية وفق ما قررته المنظومة التربوية، إذا لم تخطط مناهجها بالكيفية التي تجعلها قابلة للتطبيق العملي ومحققة للأهداف التي صممت من أجلها.

وانطلاقا مما سبق وبناءا على ما تقدم ذكره من خلال هذه الدراسة، ستحاول الباحثة تسليط الضوء على تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية–دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة–، وقد تمت صياغة التساؤل المركزي كالآتي:

- ✓ هل التخطيط للمناهج التربوية له دور إيجابي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

وقد تفرع عن هذا السؤال إلى التساؤلات الفرعية الآتية:

1. هل عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

2. هل يساهم كل من اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

3. هل أدى اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

4. هل اختيار الوسائل التعليمية له دور في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

5. هل لاختيار طرائق التدريس المناسبة له دور في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

6. هل تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

2. فرضيات الدراسة:

بهدف الإجابة على التساؤلات المطروحة تمت صياغة جملة من الفرضيات وهي موضحة في الآتي:

1. عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.

2. اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

3. يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

4. يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

5. يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

6. تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

3. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

لقد كان لاختيار موضوع هذه الدراسة والبحث فيه مجموعة من الأسباب والدوافع، والتي تم تصنيفها إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية ذات الطابع العلمي العملي، وهي كالآتي:

1.3. الأسباب الذاتية:

-الميل لدراسة المواضيع التربوية من الناحية السوسيولوجية، والرغبة الشخصية في البحث عن المعارف والحقائق المتعلقة بالمنظومة التربوية الجزائرية، خاصة منهاج التعليم الابتدائي.

-بحكم تخصصي في علم اجتماع التربية ارتأيت أن يكون موضوع بحثي ودراستي في مجال تخصصي.

-الفضول العلمي والأكاديمي والدافع الاجتماعي لفهم الموضوع والتعمق فيه أكثر.

-دراسة الموضوع من أجل التحضير للحصول على درجة علمية ألا وهي درجة الدكتوراه.

-الرغبة في محاولة تزويد معارفي ومكتسباتي العلمية بكل ما تعلق بمنظومة التربية الوطنية، وبعمليتي التعليم والتعلم، وبتخطيط المناهج التربوية وإصلاحها وتنفيذها ومدى تحقيقها لأهدافها واقعيا.

2.3. الأسباب الموضوعية:

-محاولة تقديم نتائج علمية تساهم في توضيح الدور الوظيفي لتخطيط المناهج التربوية في تحقيق أهداف هذه الوجبة المعلوماتية.

-بروز مشكلات تتعلق بانخفاض مستوى مردود التلاميذ من حيث: التربية الأخلاقية والقيمية والسلوكية والاجتماعية والمعرفية خاصة في أطوار التعليم الابتدائي، فهذا المستوى المتدني يخفي تباينات عميقة بين التلاميذ، ما دفع الباحثة لدراسة موضوع تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية، خاصة وأن هذه الأخيرة وما تقدمه من مناهج مخططة تشكل أحد أهم المؤسسات التربوية التعليمية الاجتماعية الرسمية، والتي تتجلى أحد أدوارها الوظيفية في التنشئة الاجتماعية.

-محاولة تدعيم الدراسات السابقة حول هذا الموضوع، والتنبؤ بما سيحدث في المستقبل إذا ما توافرت ظروف معينة حتى تتمكن من الاستعداد لها.

-المساهمة في تقديم مقترحات علمية وعملية حول تخطيط المناهج التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية من أجل تحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

4. أهمية الدراسة:

يكتسي موضوع الدراسة الحالية أهمية بالغة الأثر، وتظهر هذه الأهمية في أن:

-الدراسة حاولت الوقوف على مدى تحقيق المناهج التربوية المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي للنمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وبالتالي رصد تنشئتهم الاجتماعية وسلوكياتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم وأدوارهم الاجتماعية، حيث كلما تم تنشئة النشء التربية الدينية والأخلاقية والاجتماعية الصحيحة بكونهم جيل المستقبل، وكلما تم بناء فردا متكاملا للحياة الاجتماعية كلما أدى أدواره الاجتماعية بأكثر فاعلية، وساهم في المحافظة على كيان المجتمع الجزائري وعلى استمرار أنظمته ومؤسساته وأنساقه الاجتماعية ومكوناته الاجتماعية أيضا.

-توجيه دعوة صادقة لمخططوا المناهج التربوية بصفة خاصة، من أجل إعادة النظر في المناهج التربوية المخططة، والمقررة رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، لتكييفها مع متطلبات أفراد المجتمع وحاجاتهم ومع متطلبات الواقع الاجتماعي، خاصة في ظل العصر الحالي عصر التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي والثقافي والاجتماعي.

-جاءت هذه الدراسة لتدعم تلك التقارير التي يرفعها الأساتذة، والمفتشين في مرحلة التعليم الابتدائي فيما يخص المناهج التربوية المخططة باستمرار للجهات الوصية، ومدى نجاعتها في تحقيق أهدافها التربوية بعد تنفيذ كل مكونات منظومة المنهاج تلك: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم.

-تقديم جملة من التوصيات التي نأمل أن تفيد أرباب اتخاذ القرار بوزارة التربية الوطنية، وكذلك مؤسسات ومراكز البحوث التربوية والتعليمية والاجتماعية، من أجل تحول نوعي في منظومة التربية الوطنية وفي

مدخلاتها ومخرجاتها التربوية والتعليمية والاجتماعية، من خلال إصلاح أو تغيير أو تطوير تلك المناهج التربوية المخططة حتى تحقق أهدافها بأكثر موضوعية وفاعلية.

-من أجل تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، وجب تنمية قوى بشرية (رأسمال البشري) فاعلة في مختلف المجالات: المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية... إلخ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تعليم نوعي وتقديم مناهج تربوية وظيفية تضمن تحقيق ذلك.

5. أهداف الدراسة:

من الضروري والمؤكد منهجيا تحديد الأهداف تحديدا واضحا لأي بحث علمي سوسيولوجي، حتى لا ينحرف البحث عن مساره الحقيقي، وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة واقعيا.

ومنه فإن الدراسة الحالية الموسومة بعنوان: "تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة-"، تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الموضوعية، ألا وهي:

1. التعرف على الدور الذي يلعبه تخطيط المناهج التربوية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

2. التعرف على تحديد الأهداف التربوية وملائمتها لمعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.

3. التعرف على اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي ومساهمته في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

4. التعرف على اختيار الأنشطة التعليمية ومساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

5. التعرف على مساهمة اختيار الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

6. التعرف على اختيار طرائق التدريس الحديثة المناسبة ومساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

7. التعرف على كيفية مساهمة أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

6. مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

تكتسي المفاهيم والمصطلحات أهمية بالغة في الدراسات السوسيولوجية، فهي تشكل الإطار المرجعي الذي يرافق الباحث عبر مختلف مراحل وخطوات بحثه، ونظرا لتعدد معانيها ودلالاتها في الأبحاث والدراسات السوسيولوجية، لا بد من تحديد تلك المفاهيم والمصطلحات التي تتناسب وتتفق مع أهداف البحث وإجراءاته، لكي يتسنى للقارئ تحقيق التوافق بين ما يرمي إليه البحث وما لديه من دلالات.

ورد في موضوع دراستنا هذه جملة من المفاهيم والمصطلحات البحثية، تمثل في الأساس متغيرات البحث وأبعاده المدروسة، وخلال هذا العنصر سنحاول تحديد هذه المفاهيم والمصطلحات إصطلاحا وإجرائيا حسب جانبي الدراسة: النظري والإمبريقي، كما هو موضح في الآتي:

2.6. التخطيط التربوي Educational Planning:

يعرفه صالح الناصر بأنه: "عملية وضع السياسات وتوزيع المصادر البشرية، والمادية للنظام التربوي الذي يكفل إعداد متطلبات الغد من المتعلمين الكفء" (رمزي، 2006، ص36)، وقد عرفه واترسون أيضا بأنه: "اختيار أحسن البدائل المتاحة لتحقيق أهداف محددة". (صبيح وأبو حاو، 2010، ص36)

وهو أيضا: "عملية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة، تستند إلى مجموعة من الإجراءات والقرارات الرشيدة لبدائل واضحة وفقا لأولويات مختارة بعناية، بغية تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد المتاحة وللزمن والتكلفة، كي يصبح نظام التربية بمراحله الأساسية أكثر كفاية وفعالية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين" (فرج، 2008، ص12)، ويعرف أيضا بأنه: "العملية التي يتم فيها معالجة المشكلات التربوية من خلال المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة، وفحص محتوى البدائل والاختيار الواعي بينها ثم تحديد الأهداف النوعية التي يجب الوصول إليها في فترات محددة، وتطوير أفضل للوسائل

المختارة لتحقيق الأهداف المرسومة تحقيقا نموذجيا" (آل ناجي، 2016، ص183)، كما عرفته منظمة اليونسكو بأنه: "العملية المتصلة المنتظمة التي تضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد، وغايتها أن يحصل التلميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة، وأن يمكن كل فرد من الحصول على فرصة ينمي بها قدراته، وأن يسهم بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية" (أبو طاحون، دس، ص24)، وهو أيضا: "التفكير في المستقبل ومحاولة السيطرة على الأحداث والمواقف المستقبلية، وذلك من خلال تحديد وتنظيم الإجراءات اللازمة، وإدارة الموارد التي تلبي الاحتياجات الضرورية، من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة مسبقا، وبأقل تكلفة".(International Institute for Educational Planning, p9)

التعريف الإجرائي: يعرف التخطيط التربوي في سياق هذه الدراسة بأنه: "عملية تصورية علمية منظمة وهادفة، يتم خلالها اقتراح جملة من الإجراءات والخطوات والتدابير والبرامج والبدائل والحلول حول كل ما هو مرتبط بالمنظومة التربوية، خاصة المناهج التربوية، وتوجيه كل الموارد والإمكانات المادية والبشرية (رأسمال البشري)، واستغلالها بأعلى درجات الكفاية ليتم في ضوء هذه العملية الانتقال من الوضع الراهن إلى أوضاع مرغوبة من خلال تحقيق أهداف المدرسة الجزائرية".

3.6. المناهج التربوية Educational Curriculum:

المنهج التربوي هو: "جميع الخبرات (صفية ولا صفية، نشاطات وممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات التعليمية–التعلمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراته" (سبيتان، 2010، ص141)، وهو أيضا: "مجموع المعارف والمهارات التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية إلى المتعلمين بقصد تنميتهم تنمية شاملة متكاملة، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الذي يمكنهم من عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته" (الغامدي، 1434، ص40)، ومنه فالمنهج التربوي من وجهة نظر الإسلام يجب أن يشتمل على الحقائق الخالدة المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وما أجمع عليه فقهاء المسلمين، وما تم اكتسابه بالخبرة والملاحظة العملية والتجريب، على أن يقدم ذلك في المدرسة في محتوى منظم مقصود الغايات، والغرض منه إيصال المتعلمين إلى مرتبة الكمال التي أرادها الله لكل مسلم. (الهاشمي، وعطية، 2014، ص75)

التعريف الإجرائي: من خلال التعاريف السالفة الذكر، وفي سياق هذه الدراسة يمكننا تعريف المنهاج التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي بأنه: "تلك الوجبة المعلوماتية التي خططها مصممو المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي، تتضمن المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم والميول والمعايير... إلخ"، وهي أيضا: "تلك الأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية والوسائل البيداغوجية وطرائق التدريس الحديثة والأساليب والتقنيات التقويمية، هذه المنظومة المتكاملة من العمليات والمكونات والعناصر التربوية، تقدمها المدرسة للتلاميذ من أجل بلوغ الأهداف المرسومة، وتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية".

4.6. تخطيط المناهج التربوية Curriculum Planning:

تخطيط المنهج بمفهومه التقليدي: "عملية تتضمن وصف الأنماط السلوكية الكلية، والنهائية التي يستهدف التعليم تحقيقها، أما في مفهومه المعاصر فهو خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع وتوضيح العلاقات التي تربط بينها" (الكسباني، 2010، ص58)، كما يعني تخطيط المنهج التربوي الحديث بأنه: "اشتقاق الخبرات من مصادرها وتنظيمها في نسق تربوي، بناء على أسس تساعد المتعلم على النمو الشامل المتكامل المتوازن السلوك وفق تعاليم الدين الحنيف" (شوق، 2001، ص41)، وهو أيضا: "تلك العملية المنظمة التي تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات، والقرارات للوصول إلى أهداف محددة على مراحل معينة، خلال فترة زمنية مستخدما كافة الإمكانات المادية، والبشرية والمعنوية المتاحة حاليا ومستقبلا أحسن استخدام" (سلامة، 2008، ص112)، كما أنه: "عملية شاملة يتضمن معناها كل ما يتعلق بهندسة المنهج وبنائه وتنظيمه وتطويره وتقويمه، يقوم بها المختصون لوضع المواصفات والمعايير التطورية والتنفيذية المرتبطة بمكونات المنهج وتوضيح العلاقة بينها" (قرني، 2016، ص26)، والمقصود أيضا بتخطيط المنهج: "كل الخطوات والعمليات التي يقوم بها خبراء المناهج، لوضع منهج يتصف بالمعايير السائدة المعتمدة للمنهج في مجتمع معين وفي زمن معين". (عيسى، 2018، ص33)

التعريف الإجرائي: مما تقدم، ومن خلال هذه الدراسة يمكن تعريف تخطيط المناهج التربوية إجرائيا بأنه: "تلك التصورات المستقبلية لما يجب أن تكون عليه الوجبة المعلوماتية المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يتم خلالها اتخاذ كل التدابير والإجراءات والخطوات والقرارات فيما يخص بناء واختيار

وتنظيم كل العناصر التربوية: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم، وتقويمها ضمن الأهداف التربوية المرسومة بطريقة عقلانية، وفي إطار الأسس البنائية والحدود والإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المدرسة الابتدائية الجزائرية".

5.6. الأهداف التربوية (Educational Goals (Aims:

الهدف التربوي هو: "تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلالها وصف دقيق للسلوكيات، والإنجازات المراد ملاحظتها في سلوك المتعلم، أو فكره عندما تنهي عملية التعلم Mager، والهدف التربوي هو الترجمة التربوية لأفعال وسلوكيات ملموسة" (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص142)، وهو أيضا: "الغاية أو المرمى أو القصد الذي يسعى الإنسان للوصول إليه، وهو الناتج المرغوب فيه الذي يسعى النظام التربوي الوصول إليه، ومنه فهو وصف نمط السلوك الأداء المرغوب كنتيجة لعملية التعليم" (الكبيسي، 2011، ص103)، ومنه فالأهداف التربوية هي: "تلك الغايات النهائية للنظام التربوي الذي يسعى إلى تحقيقها لدى الأفراد، والجماعات من خلال عملية التعليم الرسمي". (الزغول، 2012، ص48) كما يعرف أيضا بأنه: "مجموعة العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد اكتسابه للخبرة التعليمية داخل، وخارج المؤسسة التربوية". (العناني، 2014، ص35)

التعريف الإجرائي: تعرف الأهداف التربوية بأنها: "مجموعة المرامي والغايات العلمية والعملية والمحصلة النهائية للعملية التربوية، والنواتج المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقها: الفكرية والمهارية والتواصلية والوجدانية والشخصية والاجتماعية، حيث تشكل هذه الأهداف نقطة البداية ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والإصلاحية والتطويرية، ففي ضوئها يتم تحديد بقية العناصر التربوية في المنهاج"، كما تعرف أيضا بأنها: "تلك التغييرات الإيجابية في الأفعال والسلوكيات الاجتماعية والبيداغوجية الملموسة، حيث تسعى كل الأطراف الاجتماعية والفاعلون التربويون تحقيقها بشكل وظيفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، بعد مرورهم بجميع الخبرات والمعارف والمهارات التربوية والتعليمية والاجتماعية وبالاعتماد على مختلف الوسائل البيداغوجية المتاحة".

6.6. محتوى المنهج Curriculum Content:

يعرف محتوى المنهج بأنه: "تلك الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها مما فهمه عقل الإنسان وبناه، وأعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها، وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات" (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص254)، وهو أيضا: "تلك المعارف والمعلومات التي يتضمنها المقرر الدراسي، ممثلة في الحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات والقيم، التي يدرسها المتعلم بهدف تنميته معرفيا ووجدانيا ومهاريا" (لافى، 2012، ص151)، وهو أيضا: "مجموعة المعارف والمفاهيم والحقائق والتعميمات والنظريات التي تقدم إلى المتعلم، وما يخص أيضا الجوانب الوجدانية والانفعالية بغرض تحقيق أهداف المنهج، ويعتبر محتوى المنهج نقطة البدء بالنسبة لمصممي المناهج لأنه أحد مصادر التعلم الرئيسية". (الشربيني، والطناوي، 2015، ص129)

التعريف الإجرائي: في ضوء التعاريف السالفة الذكر، ومن خلال هذه الدراسة يمكن تعريف محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي بأنه: "تلك المعارف والخبرات التربوية والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والمبادئ والاتجاهات والميول والعادات... إلخ، التي اختارها المخططون وفق أسس بنائية: فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية، وتنظيمها في شكل موضوعات دراسية بالاعتماد على الأسس التنظيمية، بهدف إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من منهاج هذه المرحلة التعليمية: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية، وتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، ومن أجل تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية".

7.6. الأنشطة المدرسية School Activities:

تعرف بأنها: "خطة مدروسة ووسيلة إثراء المنهج، وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية يتكامل مع البرنامج العام يختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية، حيث يحقق أهدافا تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج المدرسي أو خارجه، داخل الفصل أو خارجه خلال اليوم الدراسي أو خارج الدوام، مما يؤدي إلى نمو المتعلم في جميع جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والانفعالي والجسمي واللغوي، مما ينجم عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج". (محمود، 2003، ص18)

وهو أيضا: "تلك البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية"، كما يعرف أيضا بأنه: "وسيلة لبناء أبدان التلاميذ، ووسيلة لتدريبهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة، واكساب الخلق القويم، ولتنمية الاتجاهات الديمقراطية الحقيقية وممارسة أساليب التعاون المطلوب للمجتمع، كما يعتبر هذا النشاط دافعا للتحصيل الدراسي، ويؤدي إلى تكامل المواد الدراسية تكاملا تاما". (فليه، والزكي، 2004، ص243)

التعريف الإجرائي: من خلال الدراسة الحالية يمكن تعريف الأنشطة التعليمية بأنها: "تلك الأفعال والعمليات والمجهودات: العقلية والبدنية والاجتماعية والبيداغوجية والمنهجية (الصفية)، واللامنهجية (اللاصفية) المخططة، التي اختارها مخططوا المناهج التربوية لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تمارس في الفضاء الاجتماعي المدرسي وخارجه، تخلق مجالا أوسع للتفاعل بين الأطراف الاجتماعية السائدة في المدرسة، وتتجلى وظائفها في أنها تكميلية للمقررات والمحتويات الدراسية، وبالتالي فهي تسعى إلى جانب ذلك، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في المدرسة الابتدائية الجزائرية".

8.6. الوسائل التعليمية Teaching Aids:

تعرف بأنها: "تلك الأداة التي يستخدمها المعلم للتحسين من تدريسه وترفع من فاعليته، وتعمق من درجة استفادة المتعلمين منه، غالبا ما يطلق عليها المواد التعليميةInstructional Materials or software ، والأجهزة التعليمية Audiovisual equipment or hardware فالمواد التعليمية هي جميع المواد المعينة في العملية التدريسية، في حين أن الأجهزة تشمل جميع الأجهزة المستخدمة في عرض هذه المواد التعليمية" (الشربيني، والطناوي، 2015، ص188)، وهي أيضا: "منظومة متكاملة وطريقة في التفكير، ممثلة في إتباع منهج وأسلوب، وطريقة عمل تستمر في خطوات وإجراءات علمية منظمة لتحقيق أهداف تربوية منشودة" (بحري، 2012، ص171)، ومنه فالوسائل بمعناها الشامل: "تضم جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات، المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف محددة". (عايش، 2008، ص73)

التعريف الإجرائي: مما تقدم، ومن خلال هذه الدراسة يمكن تعريف الوسائل التعليمية بأنها: "تلك الأدوات والمواد والأجهزة والمعدات والوسائط والكتب، وكل المثيرات المادية التي اختارها مخططوا المناهج التربوية لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، والمعينة في العملية التعليمية التعلمية حيث توفرها المدارس، ليتم استخدامها

كل الأطراف الاجتماعية المعنية بهذه العملية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة في المدرسة الابتدائية الجزائرية".

9.6. طريقة التدريس Teaching Method:

تعرف بأنها: "الكيفيات التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم، أو هي الإجراءات التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلم على تحقيق أهداف محددة، وهي تشمل كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس أثناء أدائه العملية التعليمية لتحقيق أهداف الدرس، كما لها صور وأساليب متعددة" (المسعودي، والجبوري، ومشرق، 2015، ص36)، كما عرفها الحسناوي بأنها: "جميع أوجه النشاط الموجه الذي يمارسه المدرس، بغية مساعدة طلابه على تحقيق التغير المنشود في سلوكهم ومن ثم مساعدتهم على اكتساب المعلومات، والمعارف والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة". (الحسناوي، 2019، ص41)

التعريف الإجرائي: تعرف طرائق التدريس الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات إجرائيا بأنها: "تلك الإجراءات والخطوات والكيفيات والأساليب، والأليات العقلية والعلمية والمنهجية المنظمة، التي اختارها المخططون لتدريس منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ونظرا لتنوعها فهي تساهم في تبسيط التعلمات وتفعيل أدوار كل الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية في الوسط المدرسي وخارجه، حيث يتم خلالها ممارسة مختلف الأعمال البيداغوجية والتبادل المعلوماتي والسلوكي، في إطار التركيبة الاجتماعية التي ينشط فيها التلاميذ والأساتذة، وبالتالي فهي تساهم إلى جانب بقية عناصر المنهاج في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية".

10.6. التقويم التربوي Educational Evaluation:

يعرف بأنه: "تلك العملية المنظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، والتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء وإصدار حكم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، أو أحد مكوناتها على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف، بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل، أو تطوير المنظومة التعليمية وتقدير أثار المنهج في نمو الطلاب" (حمدي، 2004، ص24)، وهو أيضا: "عملية يتم فيها إعطاء وزن أو قيمة وزنية لأي جانب من جوانب النشاط الإنساني، كما أنه عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها، لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ

القرارات الملائمة" (دعمس، 2008، ص13)، كما يعرف أيضا بأنه: "إصدار حكم على مجموعة الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص، في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكات وهو يتضمن التشخيص، والعلاج والوقاية" (خليل، 2011، ص6)، وهو أيضا: "عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب" (عبوي، 2015، ص86)، والتقويم هو: "تقدير الشيئ وإعطائه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه". (الشويش، 2012، ص105)

التعريف الإجرائي: من خلال التعاريف السابقة، وفي ضوء هذه الدراسة يمكن تعريف التقويم التربوي بأنه: "تلك العملية العلمية المنظمة، تعتمد على مجموعة من الأساليب والتقنيات التربوية: المبدئية والتكوينية والختامية والتحصيلية، التي برمجها المخططون في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يتم في سياقها جمع وتصنيف وتحليل وتفسير معطيات وبيانات كمية أو نوعية، حول مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ(تقويم تعلم التلاميذ)، وحول المناهج التربوية المخططة (تقويم المنهاج التربوي)، بهدف إصدار أحكام بيداغوجية في ضوء ذلك، وللكشف أيضا عن مواطن القوة فيها وتعزيزها، وتشخيص نقاط الضعف وتصحيحها وبالتالي فإن تلك التقديرات الكمية والكيفية تساعد كل الأطراف الاجتماعية الفاعلة في العملية التعليمية، على تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية بأكثر موضوعية".

11.6. المدرسة الابتدائية الجزائرية:

تعرف المدرسة عموما بأنها: "مجتمع مصغر يضم عناصر متفاعلة تربطها علاقات اجتماعية معقدة يحدث من خلالها التأثير الاجتماعي". (حورية، وبوخالفة، 2017، ص34)

أما المدرسة الابتدائية فهي: "ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانة بصفة أصلية في أول السلم التعليمي، والذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة (سن السادسة)، بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية والعلوم الضرورية" (بدران وسعيد، 2007، ص36)، والمدرسة الابتدائية الجزائرية تعرف بأنها: "مؤسسة عمومية مختصة في التربية والتعليم، تمكن التلاميذ من اكتساب كفاءات قاعدية في المجال الفكري والأخلاقي والمدني، وتشكل الوحدة الوظيفية القاعدية للمنظومة التربوية والتعليم الإلزامي" (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2016، ص11)، وهي أيضا: "تشكل مؤسسة قاعدية لكل النظام التربوي الوطني، يتيح القانون الأساسي لهذه المؤسسة لأن تحصل على الوسائل الضرورية لأداء مهمتها

وإعداد مشروع للمؤسسة، يحدد مشروعها تحت سلطة المدير والكيفيات الخاصة لتنفيذ البرامج الوطنية بضبط النشاطات المدرسية واللاصفية وترتيبها، والتكفل بمختلف فئات تلاميذ المرحلة الابتدائية. (وزارة التربية الوطنية، 2021، ص1)

التعريف الإجرائي: من خلال التعاريف السابقة، وفي ضوء الدراسة الحالية يمكن تعريف المدرسة الابتدائية الجزائرية على أنها: "مؤسسة تربوية تعليمية تعلمية اجتماعية رسمية، أنشأها المجتمع الجزائري بهدف تحقيق أهدافه وغاياته وطموحاته التربوية والتعليمية والاجتماعية، وتربية النشء التربية الأخلاقية والاجتماعية الصحيحة وإعدادهم للحياة الاجتماعية، تتفاعل في هذه المؤسسة مجموعة من السلوكيات والتصرفات الاجتماعية والأدوار الوظيفية المختلفة، كما تتكون من مجموعة من الفاعلين الاجتماعيين التربويين، ومنظومة المنهاج التربوي المخططة، والوسائل والإمكانات المادية والبشرية وغيرها".

7. الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة والتي تطرقت لموضوع المناهج التربوية، سواء لتخطيطها أو تطويرها أو إصلاحها، أو تقويم مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية، ولكن الباحثة لم تتحصل على دراسة مطابقة مع متغيرات هذه الدراسة، لكنها وجدت دراسات تتشابه مع أحد متغيرات الدراسة الحالية، وقد تناولت هذه الدراسات متغيرات البحث الحالي من زوايا مختلفة ومتعددة، كما تنوعت هذه الدراسات بين المحلية والعربية والأجنبية، وجاءت بين سنتي (2006-2018)، وقد شملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي.

وبكون هذه الدراسات تمثل سند منهجي ومعرفي في كل مراحل البحث، فقد تم تصنيفها وفق تسلسلها الجغرافي ثم الزمني، ثم مناقشة وتقييم كل دراسة على حدى، حيث تم فيها إبراز أهم جوانب الاتفاق (التشابه) والاختلاف بينهما، وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، وفي الأخير سوف نتطرق لأهم أوجه الاستفادة من هذه الدراسات السابقة، وفي الآتي عرض لهذه الدراسات:

1.7. الدراسات المحلية "الجزائرية":

الدراسة الأولى: تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية-دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة-رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، لصاحبتها حرقاس وسيلة، إشراف الأستاذ الدكتور لوكيا الهاشمي أنجزت خلال سنة 2010 بجامعة منتوري-قسنطينة-.

إشكالية الدراسة: عالجت الباحثة موضوع الدراسة من خلال الإجابة على التساؤل التالي: هل استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة والتي حددت في المناهج؟

وقد تفرع هذا السؤال إلى التساؤلات الفرعية الآتية:

-إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الكفاءات ذات الطابع الاتصالي الخاصة باللغة العربية والفرنسية؟

-إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع المنهجي؟

-إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الفكري؟

-إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي؟

-إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات العريضة؟

فرضيات الدراسة: وتتجلى هذه الفرضيات في:

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الإتصالي الخاص باللغة العربية.

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الإتصالي الخاص باللغة الفرنسية.

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.

-لا توجد فرو ق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العريضة.

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات.

أهداف الدراسة: تسعى الباحثة من وراء هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

-متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها.

-المساهمة في توصيل صوت المعلمين الذي لا يكاد يسمع، وإذا سمع لا يستجاب، ليس للمسؤولين فحسب وإنما لكل المجتمع الذي يتهمهم بأنهم سبب ضعف التعليم.

-المساهمة مع السلطات المسئولة في توضيح أهمية الإصلاحات ودور كل طرف فيها.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في دراستها.

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة لجمع البيانات أدوات تمثلت في الملاحظة والمقابلة والاستمارة.

عينة الدراسة: تمثل في (40) معلم لغة فرنسية، (24) مفتش، و(30) مفردة من فئة أولياء الأمور.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في تحقيق المقاربة بالكفاءات للكفاءات المستهدفة في المناهج.

-أغلبية الكفاءات مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول.

-لم تحدد الكفاءات انطلاقا من تحليل حاجات التلميذ وطبيعته، ولا حاجات المجتمع ولا بيئة المتعلم.

-كثير من الأهداف ضمن الإصلاحات غير واقعية وغير وظيفية، ولا تتناسب مع الإمكانات المتاحة.

-تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة ووسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعب تطبيقها.

-حملت مهمة تنفيذ الإصلاحات للمعلم وحده وهذا يتنافى مع قواعد التنمية واستراتيجياتها.

-مازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ، وغياب أشكال تقويم الكفاءات.

-ضعف التكوين الأكاديمي للمعلم، وعدم دقة التكوين التأهيلي.

-قلة وعي الأولياء بدورهم في تنفيذ الإصلاحات، بسبب عدم إشراكهم في مناقشتها أثناء وضعها.

مناقشة وتقييم:

من خلال عرضنا السابق يتضح أن هذه الدراسة سلطت الضوء على أهم الإصلاحات التربوية التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية الحديثة–تجلت في المقاربة بالكفاءات–، والوقوف على مدى تطورها وتحديد أسباب استحداث هذه المقاربة البيداغوجية، وباعتبار الكفاءات تبنى بتفعيلها فهي تشكل أنجع السبل لتحقيق أهداف الإصلاحات التربوية، وإكساب المتعلمين الكفاءات المستهدفة.

وقد تقاطعت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث الموضوع، ذلك أن متغير الأهداف هو أحد متغيرات الدراسة الحالية (المتغير التابع)، كما تقاطعت معها من حيث الأهداف، فكلتاهما تسعى لمتابعة وتقييم المناهج التي تم تخطيطها لمرحلة التعليم الابتدائي، والوقوف على مدى تحقق أهدافها، إضافة إلى أنها تقاطعت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المعتمد (المنهج الوصفي)، وأدوات جمع البيانات (الملاحظة والمقابلة والاستبيان)، ومفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي) و(مفتشي التعليم الابتدائي) كما تطرقت كلتا الدراستين إلى ضرورة إصلاح نظام التعليم الابتدائي، من حيث بناء المناهج التربوية بأكثر واقعية، إضافة إلى ضرورة توفير الإمكانات المادية والوسائل التعليمية، والتجهيزات المناسبة لتطبيق إصلاحات الجيل الثاني بأكثر فاعلية.

إلى جانب النقاط المشتركة بين هذه الدراسة وموضوع الدراسة الحالية، نجد أن هناك اختلاف واضح بينهما، فمن بين أوجه الاختلاف نجد أن دراسة حرقاس تناولت متغير المقاربة بالكفاءات، في حين أن الدراسة الحالية تناولت متغير تخطيط المناهج التربوية، كما أنها ركزت على الكفاءات ذات الطابع: الاتصالي والمنهجي والفكري والشخصي والاجتماعي، في حين أن الدراسة الحالية تناولت الأهداف التربوية، والاهتمام بمختلف جوانب شخصية التلميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

الدراسة الثانية: تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر–دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ولاية الوادي–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية لصاحبتها مقاتل ليلى، إشراف الدكتور سلاطنية بلقاسم، أنجزت خلال سنة 2016 في جامعة بسكرة.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤل التالي: ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر؟

وانبثق عن هذا التساؤل الرئيسي إلى تساؤلات فرعية، وهي كالآتي:

-ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط لمحتوى المناهج في ظل الإصلاح التربوي؟

-ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط لأهداف المناهج في ظل الإصلاح التربوي؟

-ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط لطرق التقويم في ظل الإصلاح التربوي؟

أهداف الدراسة: تسعى الباحثة من وراء إنجاز هذا البحث العلمي إلى تحقيق جملة من الأهداف، وهي:

-التعرف على واقع الإصلاحات التربوية والوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها.

-معرفة مواطن الضعف والقوة في المنظومة التربوية، ومدى توافق الإصلاحات مع متطلبات الواقع.

-تقويم مدى فعالية المناهج التربوية الجديدة، ونجاعتها لما وضعت أو غيرت لأجله.

-معرفة وجهة نظر الأساتذة تجاه الإصلاحات التربوية، وخاصة التي مست المناهج المنفذة من قبلهم.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة أدوات لجمع البيانات، تمثلت في: المقابلة، استمارة استبيان، الوثائق.

عينة الدراسة: اعتمدت الباحثة عينة عشوائية بسيطة مكونة من (121) أستاذ تعليم متوسط.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ما يلي:

-إن المناهج الجديدة أصبحت أحدث من سابقتها، ويرجع ذلك إلى تلك التغييرات الإيجابية المدرجة فيها.

-أغلب المبحوثين صرحوا بأنهم راضون عن المناهج الجديدة، وتقبلوها ويحاولون التكيف معها.

-كثافة المناهج التربوية، ولكن لا سبيل إلا إتمام البرامج الدراسية قبل انتهاء العام الدراسي.

-محتوى المناهج التربوية الجديدة تتوافق والأهداف الموضوعة لها.

-وجود نوع اللاتوافق بين المنهاج التربوي والحجم الساعي المحدد له.

-أهداف المنهاج التربوي جاءت واضحة.

-التقويم أصبح سهلا في المناهج التربوية الجديدة فقد ساهم في تخفيف الضغط على الأساتذة.

-التقويم بالكفاءات يتميز بالمصداقية، كما أن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة.

مناقشة وتقييم:

من خلال عرضنا السابق يتضح أن هذه الدراسة سلطت الضوء على قضية إصلاح المناهج التربوية نظرا لدورها البالغ في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، فبعد تطبيق الإصلاحات التربوية جاءت هذه الدراسة لتقف على مدى تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها ميدانيا، ليتم في سياقها تشخيص نقاط القوة والضعف فيها، والتعرف على مضامين هذه الإصلاحات ونجاعتها، وعلى الاختلالات التي اعترتها والوقوف أيضا على مدى توافقها مع الواقع الذي صممت في إطاره، حتى يمكن لواضعي المناهج إعادة النظر في بعض تلك المكونات التربوية المقررة رسميا في المدرسة الجزائرية.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث تساؤلاتها وأهدافها، فكلتا الدراستين تسعى للتعرف على مدى تحقيق العناصر التربوية المخططة: الأهداف والمحتوى والتقويم، لأهدافها التربوية عند تنفيذها واقعيا ومتابعة وتقويم المناهج التربوية خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة، إضافة إلى أنهما تقاطعتا في المنهج المعتمد (المنهج الوصفي) وأدوات جمع البيانات، فكلتا الدراستين اعتمدتا أداتي المقابلة والاستبيان لجمع البيانات من مفردات العينة.

على الرغم من النقاط المشتركة السالفة الذكر بين هذه الدراسة، وموضوع الدراسة الحالية، إلا أن هناك بعض الاختلافات الواضحة فيما بينهما، فمن حيث الموضوع فهذه الدراسة تسعى لتقييم مناهج مرحلة التعليم المتوسط، بينما تسعى الدراسة الحالية للوقوف على منهاج مرحلة التعليم الابتدائي المخطط وتقييمه، إلى جانب الاختلاف في عينة الدراسة، فدراسة مقاتل اعتمدت عينة تمثلت مفرداتها في أساتذة التعليم المتوسط بينما اعتمدت الدراسة الحالية على عينتين، تمثلت مفردات كل منها في أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي ومفتشي التعليم الابتدائي.

الدراسة الثالثة: برنامج مقترح في التربية الحركية وأثره على تحقيق بعض الأهداف التربوية لدى أطفال التحضيري (5-6) سنوات-دراسة ميدانية بولاية ميلة-، أطروحة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية

البدنية والرياضية، لصاحبها فؤاد بن فاضل، إشراف الدكتور أحمد بوسكرة، أنجزت خلال سنة 2018 بجامعة المسيلة.

إشكالية الدراسة: تتلخص إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين البرنامج المقترح والبرنامج المعتمد في مستوى تحقيق الأهداف التربوية لدى أطفال التعليم التحضيرية (5-6) سنوات؟

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة الضابطة الأولى في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي)؟

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي)؟

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين نتائج العينة الضابطة الأولى والعينة التجريبية في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي)؟

-هل توجد فروق ذات دالة بين إحصائية الاختبارات البعدية للعينتين التجريبية والضابطة الثانية في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي)؟

-هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين أفراد العينة التجريبية في المتغيرات التابعة (الإدراك الحس-حركي، الاجتماعي، المعرفي العقلي)؟

فرضيات الدراسة: جاءت فرضيات هذه الدراسة كالآتي:

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة الضابطة الأولى في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي).

-توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي) لصالح الاختبارات البعدية.

-توجد فروق ذات دالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين نتائج العينة الضابطة الأولى والعينة التجريبية في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي العقلي) لصالح العينة الضابطة الثانية.

-لا توجد فروق ذات دالة بين إحصائية الاختبارات البعدية للعينتين التجريبية والضابطة الثانية في مستوى تحقيق بعض الأهداف التربوية بمجالاتها الثلاث (الحس-حركي، العاطفي الاجتماعي، المعرفي).

-توجد فروق ذات دالة إحصائية بين أفراد العينة التجريبية في المتغيرات التابعة (الإدراك الحس-حركي الاجتماعي، المعرفي العقلي) تعزى لمتغير الجنس.

أهداف الدراسة: إن الأهدف الرئيسية لهذا البحث هي:

-التعرف على مدى تأثير استخدام أساليب التربية الحركية في تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة لدى أطفال التحضيري في مجالاتها الثلاث (الحس-حركي، المعرفي-العقلي، العاطفي-الاجتماعي).

-تصميم برنامج للتربية الحركية ومعرفة مدى تحقيقه لبعض الأهداف التربوية في مرحلة التحضيري.

-المقارنة بين تأثير كل من البرنامج المقترح والبرنامج المعتمد في مرحلة التعليم التحضيري.

-التعرف على مستوى (النمو الحركي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي) لدى أطفال التحضيري.

-لفت انتباه العاملين في الأقسام التحضيرية إلى ضرورة الاهتمام بأطفال هذه المرحلة الحساسة، وذلك باستخدام لأساليب تدريس حديثة التي أثبتت نجاحها في بقية دول العالم.

-استخلاص نتائج وتوجيهات قد تفيد العاملين التحضيري في تحقيق الأهداف المرجوة بأكثر فاعلية.

-تدريس المهارات الحركية الأساسية واستغلال هذه الحركات لصقل شخصية الطفل.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة وذلك بتصميم المجموعات المتكافئة.

عينة الدراسة: تمثل حجم عينة مجتمع البحث من (55) مفردة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

-يؤثر برنامج التربية الحركية المقترح بشكل إيجابي وفعال في تحقيق بعض الأهداف التربوية للمجال الحس-حركي ممثلة في مهارة الجري والوثب الطويل ومهارة الاتزان الثابت.

-لا يؤثر برنامج التربية الحركية المقترح بشكل فعال في تحقيق بعض الأهداف التربوية للمجال الحس-حركي ممثلة في مهارة الرمي واللقف والاتزان المتحرك.

-يؤثر برنامج التربية الحركية المقترح بشكل إيجابي وفعال في تحقيق بعض الأهداف التربوية للمجال العاطفي الاجتماعي.

-لا يؤثر برنامج التربية الحركية المقترح بشكل فعال في تحقيق بعض الأهداف التربوية للمجال المعرفي.

-يؤثر برنامج التربية الحركية المقترح بشكل أكثر فعالية في البرنامج المعتاد في تحقيق بعض الأهداف التربوية بجميع مجالاتها ولكن بدرجات متفاوتة.

-برنامج التربية الحركية نشط عمليات النمو الحركي من خلال توسيع قاعدة الإدراك النفس حركي.

-مناسبة الأدوات المستخدمة في البحث لقياس مستويات الأهداف التربوية، فإلى جانب خصائصها العلمية المقبولة، فهي لا تتأثر بالتفاعل بين القياس القبلي والمتغير التجريبي (برنامج التربية الحركية المقترح).

-يؤثر برنامج التربية الحركية المعتاد بشكل طفيف جدا في تحقيق بعض الأهداف للمجالات الثلاث وعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين القياسين القبلي، والبعدي على تلك المجالات للعينة الضابطة.

-يؤثر البرنامج المقترح في التربية الحركية على تحقيق الأهداف التربوية للمجالات الثلاث للجنسين بنفس الدرجة، وهو ما دلت عليه اختبارات الفروق بين الجنسين في الاختبار البعدي للعينة التجريبية، وبالتالي عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين مخرجات البرنامج المقترح تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة وتقييم:

تهتم دراسة فؤاد بالتربية الحركية باعتبارها من بين أفضل الأساليب التعليمية، التي تستهدف تعليم الأطفال وتدريبهم في مختلف المراحل التعليمية، فهي تعمل على تزويد التلاميذ بكل المعلومات الخاصة بالحركة وأنها المدخل الذي يؤدي إلى الممارسة الفعلية لأنشطة التربية البدنية والرياضية، وفي سياق ذلك فهذه الدراسة جاءت لتقف على مدى تحقق الأهداف التربوية بعد تنفيذ برنامج التربية الحركية المقترح، وتشخيص مختلف جوانب القوة والضعف فيه.

كما تعتبر هذه الدراسة ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تتشابهان من حيث الموضوع فالدراستين اعتمدتا متغير الأهداف التربوية (المتغير التابع)، إلى جانب دراسة أهم مؤشرات تلك الأهداف في مختلف المجالات: المعرفية والحس–حركية والوجدانية الاجتماعية، كما تتجلى أوجه التشابه أيضا في أهداف الدراستين فكلتاهما تسعى للوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ميدانيا.

وتختلف دراستنا الحالية مع دراسة فؤاد في اختيار المنهج ومفردات العينة، ذلك أنه وبحكم موضوع هذه الدراسة السابقة الذي ينصب حول اقتراح برنامج في التربية الحركية، تم تجريبه (المنهج التجريبي) على عينة من التلاميذ (أطفال التحضيري)، لمعرفة مدى تحقيق ذلك البرنامج لبعض الأهداف التربوية. في حين أن موضوع الدراسة الحالية ينصب حول تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، اعتمدت الباحثة في ذلك المنهج الوصفي وعينتين تمثلت مفرداتهما في الأساتذة والمفتشين.

الدراسة الرابعة: المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية (دراسة تقييمية)، بحث علمي مقدم من طرف الباحثين عبد العالي دبلة وحنان بونيف، أنجز هذا البحث سنة 2018 بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول محاولة تقييم الإصلاحات التربوية التي مست منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، حيث جاءت هذا البحث للتركيز على أراء الأساتذة حول المناهج الدراسة في هذه المرحلة التعليمية والإشكالات المطروحة وكذا معوقات تطبيقها.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف، وهي:

-محاولة تقييم للإصلاحات التربوية للجنة الوطنية للإصلاح التي مست مرحلة التعليم الابتدائي.

-تقييم المنهاج الدراسي لمرحلة التعليم الابتدائي وبمكوناته المختلفة.

-الوقوف على نقاط ضعف الإصلاح ومعوقات تطبيقه.

منهج الدراسة: المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

أدوات الدراسة: تمثلت الأداة المطبقة من أجل جمع المعطيات من مفردات العينة هي أداة الاستبيان.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في 25 أستاذ وأستاذة بالتعليم الابتدائي.

نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج التي أوضحت العديد من النقاط السلبية حول المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية مما يعبر عن عدم رضا أساتذة التعليم الابتدائي حولها من خلال:

-عدم القدرة على تحقيق كل الأهداف المرسومة.

-كثافة محتويات منهاج هذه المرحلة التعليمية وعدم تلاءمها مع الوقت المخصص للتعليم.

-عدم توافر الوسائل التعليمية ما أثر سلبا على تقديم مختلف الأنشطة التعليمية.

-أن التقويم التربوي يتم بالطرق التقليدية ورفض الأساتذة الانتقال الآلي المعمول به.

مناقشة وتقييم:

من خلال عرضنا السابق يتضح أن هذه الدراسة سلطت الضوء على أهم إصلاحات الجيل الثاني التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية الحديثة، في محاولة تقييمية للمناهج الدراسية المبرمجة لمرحلة التعليم الابتدائي بمختلف عناصرها التربوية: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والتقويم، والوقوف على أراء الأساتذة باعتبارهم القائمون على تنفيذ هذه المناهج، من أجل تشخيص نقاط القوة وتعزيزها والتعرف على نقاط الضعف في تلك المكونات التربوية وتداركها وتحسينها.

ومنه نستنتج أن هذه الدراسة تقاطعت مع موضوع الدراسة الحالية، في أن كلتاهما تناولتا المناهج التربوية والدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية، خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة-إصلاحات الجيل الثاني-

وبالتالي فمتغير المناهج التربوية هو أحد متغيرات الدراسة الحالية (المتغير المستقل)، كما تقاطعتا من حيث الأهداف فكلتاهما تسعى لمتابعة، وتقييم المناهج التربوية المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، من خلال محاولة تقييمية لمختلف عناصر منهاج هذه المرحلة التعليمية، واعتمدتا أيضا على إجراءات منهجية تمثلت في: المنهج الوصفي وأداة الاستبيان وعينة تمثلت مفرداتها في أساتذة التعليم الابتدائي، كما تطرقت كلتا الدراستين إلى ضرورة إصلاح نظام التعليم الابتدائي، من حيث إعادة النظر في كل عناصر المنهاج التربوي المخططة المتمثلة في: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والتقويم.

على الرغم من النقاط المشتركة السالفة الذكر بين دراسة عبد العالي وحنان والدراسة الحالية، إلا أن هناك بعض الاختلافات الواضحة فيما بينهما، فمن ناحية الموضوع جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية بصفة تقييمية سطحية، بينما جاءت الدراسة الحالية لتقف على مدى تحقيق الأهداف التربوية عند تنفيذ تلك المناهج التربوية المخططة ميدانيا.

2.7. الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كما يراها معلمو المرحلة الثانوية اليمنية بوادي خضرموت، بحث علمي مقدم من طرف الباحثين الربيع علي أحمد، وقباض عبد الله عباس، أنجز خلال سنة 2006 بجامعة البحرين-اليمن-

إشكالية الدراسة: جاءت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

-ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت حول مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

-ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت حول مشاركتهم في تخطيط المناهج وتطويرها؟

-ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت حول الأساليب الأكثر تفضيلا من قبلهم للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

-هل هناك فروق ذات دالة إحصائية بين آراء معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت حول أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ومداها وأساليبها تعزى إلى موقع العمل والتخصص والخبرة؟

أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-مدى أهمية مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.

-آراء معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت حول مدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.

-الأساليب التي يرى معلمو المرحلة الثانوية بوادي خضرموت أنها أكثر مناسبة لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بالجمهورية اليمنية.

-الفروق في وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية بوادي خضرموت حول أهمية ومدى وأساليب مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تبعا لمتغير موقع العمل والتخصص والخبرة.

أدوات الدراسة: قام الباحثان بتصميم استبانة وهي أداة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بالنسبة للمعلمين وقد بلغ حجمها (144) معلم.

نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي:

-هناك شبه اتفاق بين معلمي المرحلة الثانوية حول الأهمية الكبيرة لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، حيث يرون أن هذه الأهمية تأتي من كونها: تعمق فهمهم للمواد التي يدرسونها ترفع من مستوى رضاهم عن عملهم، تزيد من دافعيتهم للعمل في المجال التربوي.

-ومن حيث مدى المشاركة المحلية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها يرى المعلمون بأن مساهمتهم متواضعة ودون الوسط، حيث يؤكدون أن مشاركتهم تتركز على تقديم مقترحات في مجال الأهداف التربوية والمحتوى.

-ويرى المعلمون أن أفضل الأساليب للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تكون عبر التقارير الدورية التي يقدمها المعلمون لوزارة التربية وإداراتها المختلفة، والاستبانات المعدة حول قضايا المناهج المختلفة.

-مشاركة مجموعة من المعلمين في لقاءات خاصة بتخطيط وتطوير المناهج الدراسية.

-يطالب المعلمون الذين يعملون في المدن بمزيد من المشاركة في تخطيط وتطوير المناهج، يرضى العاملون في القرى بالقدر الممنوح لهم من المشاركة.

-التخصص العام (أدبي/علمي) لم يكن عاملا مؤثرا على آراء المعلمون حول أهمية ومدى وأساليب مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

-المعلمون ذوي الخبرات الطويلة يتفوقون على الذين أقل خبرة في تقديرهم لأهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج التربوية وتطويرها، وهم الأكثر مطالبة بزيادة مدى مشاركتهم.

مناقشة وتقييم:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تقف على أهم وجهات نظر المعلمون حول مدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ذلك أن المعلمون هم المنفذون لما يخطط له من مناهج، لذلك فالأولوية لهم في بناء تلك المناهج على اعتبار أنهم مؤهلين، وذوي خبرة مهنية تسمح لهم بالتخطيط واتخاذ قرارات فعالة لذلك جاءت هذه الدراسة لتشجع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على زيادة أو إشراك المعلمين بشكل فعلي في تخطيط تلك المناهج، حتى يتم تنفيذها بأكثر موضوعية.

ورغم أن دراسة الربيع وقباض تتشابه مع الدراسة الحالية من حيث اعتماد كلتاهما على متغير تخطيط المناهج (المتغير المستقل)، إلى جانب اعتماد كلتاهما أداة الاستبيان من أجل جمع المعطيات من المبحوثين إلا أنهما تختلفان من حيث الأهداف فدراسة الربيع وفياض تسعى لمعرفة وجهات نظر المبحوثين حول مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، بينما تسعى الدراسية الحالية للوقوف على مدى تحقيق المناهج المخططة بكل عناصرها التربوية للأهداف التربوية المرسومة في المدرسة الابتدائية

الجزائرية، كما تختلفان من حيث العينة فدراسة الربيع وفياض اعتمدت على عينة تمثلت مفرداتها في معلمو المرحلة الثانوية، بينما الدراسة الحالية اعتمدت على أساتذة التعليم الابتدائي.

الدراسة الثانية: مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها وأهمية المشاركة من وجهة نظرهم، بحث علمي مقدم من طرف صاحبيه الحوامدة محمد فؤاد، والعدوان زيد سليمان، أنجز هذا البحث العلمي خلال سنة 2011 بجامعة الملك فيصل.

إشكالية الدراسة: تتلخص إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة علة مجموعة من التساؤلات، وهي:

-ما درجة مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها من وجهة نظرهم؟

-ما درجة أهمية مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في تخطيط المناهج وتطويرها من وجهة نظرهم؟

فرضيات الدراسة: جاءت فرضيات هذه الدراسة كالاتي:

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المعلمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

-لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المعلمين لدرجة أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج، وتطويرها تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

-استقصاء آراء المعلمين حول درجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، الأمر الذي ساهم في إيجاد آليات تطويرية تتيح للمعلمين المشاركة الفعلية في تخطيط المناهج وتطويرها.

-توفير المعلومات والبيانات لصانعي القرار والمشرفين على المناهج الدراسية عن المشاركة الحقيقية للمعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، وأهميتها من وجهة نظرهم، والدور الذي يتطلعون إليه.

-معرفة تأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على درجة المشاركة الفعلية للمعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأهمية هذه المشاركة.

-تعريف المهتمين بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها وفوائد هذه المشاركة.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: قام الباحثان ببناء أداة دراسة تمثلت في الاستبيان مكون من (38) فقرة.

عينة الدراسة: تكونت من (193) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-أن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كانت مشاركة بدرجة ضعيفة، أما درجة أهمية مشاركتهم كانت مهمة بدرجة كبيرة.

-عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي.

-وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين أصحاب الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر).

-عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين تقدير المعلمين بين تقدير المعلمين لدرجة أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى إلى متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي سنوات الخبرة).

مناقشة وتقييم:

ثمنت هذه الدراسة دور المعلمون في المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية، من خلال الوقوف على مدى مشاركتهم وأهميتها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وتقصي أثر المتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) في ذلك، من أجل توفير المعلومات والمعطيات لصانعي القرار والمشرفين على المناهج حول المشاركة الحقيقية للمعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، ذلك أن المعلم باعتباره المنفذ الحقيقي للمناهج، وبالتالي له دور وظيفي فعال في تشخيص تلك المناهج وتنقيحها وتحسينها.

على الرغم من التشابه الواضح بين دراسة الحوامدة والعدوان والدراسة الحالية من حيث: العنوان والإجراءات المنهجية، فقد تناولت كلتاهما متغير تخطيط المناهج، إلى جانب اعتمادهما المنهج الوصفي وأداة الاستبيان في جمع المعطيات الميدانية، وعينة تمثلت مفرداتها في أساتذة التعليم الابتدائي (المعلمون) إلا أن هذه الدراسة تختلف مع دراستنا من حيث أهداف كل منهما، فدراسة الحوامدة والعدوان تسعى للوقوف على مدى مشاركة المعلمون في تخطيط المناهج، بينما تسعى الدراسة الحالية لمعرفة وجهات نظر الأساتذة حول مدى تحقيق المناهج التربوية المخططة لأهدافها التربوية المنشودة.

الدراسة الثالثة: مدى كفاية مقررات التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي في تحقيق أهداف التربية السودانية، مذكرة ماجستير في التربية لصاحبها فائقة أحمد الفكي علي، إشراف الدكتور عبد القادر علي أحمد، أنجزت خلال سنة 2013 بجامعة شندي

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

-ما دور منهج التربية الإسلامية في تحقيق الأهداف التربوية لتلاميذ مرحلة الأساس؟

-ما الأسباب التي أدت إلى قصور مقرر التربية الإسلامية في تحقيق الأهداف التربوية؟

-هل هناك توافق بين أهداف التربية الإسلامية وأهداف التربية السودانية؟

-ما هو الدور الذي يقوم به المعلم في تنفيذ مقررات التربية الإسلامية؟

فرضيات الدراسة: جاءت فرضيات الدراسة كالآتي:

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استخدام طرائق التدريس الجيدة لمقرر التربية الإسلامية وتحقيق الأهداف التربوية.

-توجد بعض معوقات أدت إلى قصور المقرر في تحقيق الأهداف التربوية.

-مقرر التربية الإسلامية بمرحلة الأساس مناسب لمستوى نمو التلاميذ ويحقق الأهداف التربوية.

-هنالك علاقة بين كفاية مقررات التربية الإسلامية مرحلة الأساس وتطبيق أهداف التربية الإسلامية.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

-التعرف على مدى كفاية مفردات التربية الإسلامية في فهم واستيعاب القيم الدينية.

-التعرف على المشكلات التي تواجه المعلم والتلميذ والتي تحول دون تحقيق أهداف التربية الإسلامية في مرحلة الأساس.

-التعرف على مفردات مرحلة الأساس السودانية من مفردات تتعلق بغرس القيم الإسلامية.

-معرفة مدى توافق أساليب التدريس المتبعة مع تلاميذ مرحلة الأساس.

-الوقوف على مدى توافق أهداف المفردات مع أهداف التربية السودانية.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها.

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة قصدية من مجتمع البحث بلغ حجمها (42) معلم ومعلمة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-مقررات التربية الإسلامية كافية لأن يحقق التلميذ تفاعله مع المجتمع من حوله.

-هناك علاقة قوية وارتباط كبير بين طرائق التدريس الجيدة وتحقيق الأهداف التربوية.

-رفع كفاية المعلمين من حيث التأهيل الجامعي والمهني والتربوي.

-تعاون الأسرة والمجتمع مع المدرسة له دور كبير في تحقيق الأهداف التربوية.

-تنقيح وتجربة مناهج التربية الإسلامية في كل الفصول قبل التعليم.

-المعلمون الذين يقومون بتدريس مادة التربية الإسلامية غير متخصصين في تدريس المادة.

-تتوافق أساليب التدريس المتبعة مع تلاميذ مرحلة الأساس.

مناقشة وتقييم:

أدت التطورات العلمية الحديثة في مجال الاتصال، ونقل المعلومات إلى تدفق الثقافات الوافدة التي أضحت تهدد الهوية والقيم الدينية الوطنية، فمن خلال عرضنا لهذه الدراسة يتضح أن الباحثة ترى أن مفردات التربية الدينية والإسلامية في المناهج بمرحلة الأساس، تحتاج لدراسة مدى كفاءتها ومناسبتها للتلاميذ، ومدى نجاعة مختلف عناصر المنهاج التربوي (الوسائل البيداغوجية والطرائق التدريسية والأساليب والتقنيات التقويمية التربوية) في تحقيق أهداف التربية السودانية.

تقاطعت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث: الموضوع والأهداف والمنهج والأدوات والعينة فكلتا الدراستين تناولتا متغير الأهداف التربوية (المتغير التابع)، كما أن كلتاهما تسعى إلى تقويم المحتويات والمقررات الدراسية التي تم تخطيطها للوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها، إضافة إلى اعتمادهما المنهج الوصفي، وأداة لجمع البيانات تمثلت في الاستبيان، وعلى عينة تمثلت مفرداتها في أساتذة التعليم الابتدائي (المعلمون والمعلمات).

إلى جانب النقاط المشتركة بين دراسة فائقة والدراسة الحالية، إلا أن هناك بعض الاختلافات الواردة فيما بينهما من حيث الموضوع، فإلى جانب أن هذه الدراسة تناولت متغير مستقل اقتصر على مقررات التربية الإسلامية المبرمجة لمرحلة الأساس، وأن الدراسة الحالية تناولت متغير مستقل تمثل في تخطيط المناهج التربوية، نجد أيضا أن دراسة فائقة ركزت على الدور الوظيفي للمعلمين والمعلمات في تنفيذ تلك المقررات الدراسية، بينما حاولت الدراسة الحالية التطرق إلى وجهات نظر أساتذة ومفتشي التعليم الابتدائي حول المناهج التربوية المخططة، ومدى نجاعتها في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية.

الدراسة الرابعة: كتاب المنهل ودوره في تحقيق الأهداف التربوية للغة العربية بمرحلة الأساس –دراسة تحليلية تقويمية بولاية النيل الأبيض محلية القطينة–، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، لصاحبها بلالة محمد بلة حمد، إشراف الدكتورة حربية محمد أحمد عثمان، أنجزت خلال سنة 2015 بجامعة السودان– السودان–.

إشكالية الدراسة: تتلخص إشكالية هذه الدراسة حول مشكلة البحث الرئيسية: هل محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية يحقق أهداف التربية وأهداف اللغة العربية في فصول الحلقة الثانية؟

وقد تفرع هذا التساؤل الرئيسي إلى التساؤلات الفرعية الآتية:

-ما مدى وضوح أهداف اللغة العربية التي يحققها كتاب المنهل في اللغة العربية؟

-ما مدى مناسبة محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية لتلاميذ وتلميذات الصف الرابع بمرحلة الأساس؟

-ما أنسب طرائق التدريس لتنفيذ محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية وصولا للأهداف المرجوة؟

-ما الوسائل التي يمكن أن تساعد معلم اللغة العربية في تنفيذ محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية؟

-ماهي أساليب التقويم المناسبة التي يمكن استخدامها لتنفيذ محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الآتي:

-العلاقة بين محتوى المنهل في اللغة العربية المقرر لتلاميذ وتلميذات الصف الرابع في مرحلة الأساس وبين أهداف تدريس اللغة العربية في صفوف الحلقة الثانية.

-مدى ملاءمة محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية المقرر لتلاميذ وتلميذات الصف الرابع في مرحلة الأساس من حيث ميولهم ونموهم اللغوي.

-تسليط الضوء على آراء المعلمين والموجهين حول أفضل الطرق المناسبة لتدريس مقرر كتاب المنهل في اللغة العربية للصف الرابع مرحلة الأساس.

-تسليط الضوء على الموجهين والمعلمين حول الوسائل المعينة ومدى فعاليتها في تنفيذ المقرر.

-الوقوف على مدى ملاءمة أساليب التقويم المستخدمة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات من مفردات العينة.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة عشوائية حجمها (60) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الموضوعية التي يمكن حصرها فيما يلي:

-أهداف كتاب المنهل واضحة ومحددة.

-محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية يرتبط بالبيئات السودانية إلى حد ما.

-طريقة المناقشة والطريقة الكلية هي أنسب الطرق لتدريس كتاب المنهل.

-للوسائل التعليمية دور مهم في تنفيذ مقرر كتاب المنهل في اللغة العربية.

-أساليب التقويم متنوعة وترتبط بأهداف المنهج.

مناقشة وتقييم:

تناول الباحث في هذه الدراسة كل ما يحتويه كتاب المنهل في اللغة العربية المقرر لتلاميذ الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي، في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية تحليلا وتقويما، وذلك من خلال التطرق إلى أهداف محتوى كتاب المنهل، ولمدى وضوح هذه الأهداف ولمدى ارتباطها بواقع البيئات السودانية، ولمدى ملاءمة محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية المقرر لتلاميذ وتلميذات الصف الرابع في مرحلة الأساس، من حيث ميولهم ونموهم اللغوي، كما سلطت الضوء هذه الدراسة على أراء المعلمين والموجهين حول أفضل الطرق لتدريس محتوى هذا الكتاب، ولأهم الوسائل التعليمية التي يجب اعتمادها لتدريس محتوى المنهل، وأخيرا الوقوف على مدى ملائمة أساليب التقويم المستخدمة.

وبالنسبة للنقاط المشتركة بين هذه الدراسة ودراستي الحالية، برزت جليا في الموضوع والمنهج والعينة حيث تشابه موضوع دراسة بلالة مع موضوع الدراسة الحالية في متغير الأهداف التربوية، كما اعتمدت كلتا الدراسين على المنهج الوصفي، وعلى أداة لجمع البيانات تمثلت في الاستبيان، وعلى عينة تمثلت مفرداتها في أساتذة التعليم الابتدائي (المعلمون).

أما نقاط الاختلاف الموجودة بين الدراستين تمثلت في أن هذه الدراسة تناولت بالدراسة والتحليل محتوى كتاب المنهل في اللغة العربية، وإلى أهدافه وطرق تدريسه وتقويمه، في حين أن الدراسة الحالية حاولت تسليط الضوء على كل عناصر منهاج التعليم الابتدائي من حيث: أهدافه ومحتوياته وطرق تدريسه وأنشطته والوسائل البيداغوجية المعتمدة في تدريسه، إلى جانب أساليب وتقنيات تقويمه.

الدراسة الخامسة: واقع تخطيط مناهج التعليم الأساسي ومدى ملاءمتها للبيئات السودانية المختلفة أطروحة دكتوراه في الفلسفة في التربية، لصاحبها نجم الدين آمال محمد آدم، إشراف الدكتور عمر علي عرديب، أنجزت خلال سنة 2017 بجامعة السودان–السودان–.

إشكالية الدراسة: تمثلت إشكالية البحث في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي الاتي: ما واقع تخطيط مناهج التعليم الأساسي في السودان ومدى ملاءمتها للبيئات السودانية المختلفة؟

وقد تفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية:

–إلى أي مدى تتناول المناهج القومية بمرحلة الأساس في مشكلات البيئات السودانية بصفة عامة؟

–إلى أي مدى يقوم محتوى المنهج باستيفاء مرحلة الأساس متطلبات المجتمع موضوع الدراسة؟

–ما مدى ارتباط المفاهيم والمفردات في مقررات مرحلة الأساس بمكونات المجتمع الثقافية؟

–ما مدى مناسبة الخبرات والأنشطة المقترحة للمنهج الحالي مع متطلبات البيئات المحلية للمجتمع؟

–ما مدى إسهام المعلمين من خلال متطلبات الأنشطة التدريسية الرسمية والنشاط المصاحب للمنهج في حل مشكلات المجتمع موضوع الدراسة؟

–إلى أي مدى تتناسب أساليب التقويم المتبعة مع ظروف ومقومات المجتمع المحلي موضوع الدراسة؟

–أيهما أفضل من وجهة نظرك مركزية المناهج أو لا مركزية المنهج ولماذا؟

أهداف الدراسة: يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

–التعرف على المناهج القومية لمرحلة الأساس ومدى تناولها مشكلات البيئات السودانية بصفة عامة.

–بيان مدى استفتاء محتوى المنهج بمرحلة الأساس مع متطلبات المجتمع المحلي.

–بيان مدى ارتباط المفاهيم المتضمنة في مقررات مرحلة الأساس بمكونات المجتمع المحلي.

–معرفة مدى ملاءمة ومناسبة الخبرات والأنشطة المقترحة بالمناهج الدراسية مع متطلبات البيئات المحلية للمجتمع موضوع الدراسة.

-بيان إسهام المعلمين من خلال متطلبات الأنشطة التدريسية الرسمية والنشاط المصاحب للمنهج في حل مشكلات المجتمع المحلي.

-التعرف على أساليب التقويم المتبعة مع ظروف ومقومات المجتمع المحلي موضوع الدراسة.

-معرفة مناسبة مركزية تخطيط المناهج بمرحلة الأساس مع متطلبات المجتمعات المختلفة بالسودان.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها هذه المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أدوات وهي: لاستبانة، والمقابلة شبه مقننة.

عينة الدراسة: تكونت من (100) معلم ومعلمة، و(10) من الموجهين والإداريين.

نتائج الدراسة: تمثلت في النقاط التالية:

-مناهج الأساس تمكن من معرفة مقومات البيئة المحلية وجغرافية المنطقة والشخصيات التاريخية والتراث والقيم، كما أن مناهج الأساس تمكن التلميذ من التواصل مع المجتمع المحلي وتطوير البيئة المحلية وبيئة العلاقات الإنسانية مع المجتمع المحلي، وتحديد حاجات المتعلم ومشكلاته وحلها.

-المفاهيم والمفردات الواردة في المناهج تتوافق مع المجتمع المحلي وقيمه ومعتقداته ونشاطه وثقافته، كما تتناسب الأهداف في التعليم الأساسي مع احتياجات المجتمعات المحلية بدرجة فوق الوسط.

-الأنشطة والخبرات في مناهج الأساس متنوعة، ومعبرة عن القيم وتفعل الحس الوطني وتعبر عن البيئة المحلية وتنمي قدرات التلاميذ، وتوظف أوقات الفراغ للتلاميذ إيجابا.

-المعلم في التعليم الأساسي يمتلك المهارة على حل المشكلات في المجتمع من خلال توظيف المنهج.

-المعلم في التعليم الأساسي متفاهم ومتجاوب مع قضايا المجتمع المحلي ويساهم في حل مشكلاته.

-أسلوب التقويم في التعليم الأساسي يتصل بمشكلات البيئة المحلية ويقيس المعلومات الواردة في المنهج المدرسي، ويقيس مستوى الفرق عند التلاميذ ويقدم حلولا مبتكرة للمشكلات المحلية.

-المعلمين بالتعليم الأساسي على قناعة بمركزية المناهج لأنها تمكن الدولة من تطوير التعليم، وتوفير احتياجاته من ناحية التدريب ومتطلبات العملية التعليمية والتربوية.

مناقشة وتقييم:

تمثل هذه الدراسة مرجعا هاما لدراستنا وذلك بأنها سلطت الضوء على موضوع متشعب تناولت فيه تخطيط المناهج بكل عناصرها التربوية، ومدى ارتباطها بالبيئات التي صممت في إطارها، فكلما ارتبطت بتلك البيئات السودانية كلما ساهمت في تحقيق نمو التلاميذ في جوانبهم: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

وقد تقاطعت هذه الدراسة مع دراستنا في عدة جوانب، والتي ظهرت جليا في الموضوع والمنهج والأدوات والعينة، فنجد أن كلتا الدراستين تشابهتا في المتغير المستقل الذي تمثل في تخطيط المناهج ومجموعة من الأبعاد والمؤشرات المتداخلة مثل: المحتوى والأنشطة والأساليب التقويمية، إلى جانب اعتمادهما على المنهج الوصفي، وأدوات تمثلت في: الاستبانة والمقابلة، كما أن مفردات العينة تمثلت في المعلمون وأساتذة التعليم الابتدائي.

إلى جانب هذه النقاط المشتركة بين هاتين الدراستين نجد أن هناك بعض الاختلافات الواضحة فيما بينهما، حيث هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على واقع تخطيط المناهج بعناصرها المختلفة مع البيئة الاجتماعية المحلية، بينما تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تحقيق تلك المناهج المخططة بمختلف مكوناتها التربوية لأهم أهدافها التربوية، وهذا في إطار المجتمع الذي صممت في إطاره.

3.7. الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: تصميم المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام على أساس الثقافة المحلية-بالتطبيق على طلبة أتشيه في مالانج-، مذكرة ماجستير في اللغة العربية، لصاحبها مسوار العبد عزيز، إشراف الدكتور توركيس لوبيس، أنجزت خلال سنة 2013 بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية-مالانج-.

إشكالية الدراسة: تتلخص إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

-كيف يتم تصميم المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام على أساس الثقافة المحلية لطلبة أتشيه في مالانج؟

-ماهي خصائص المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام المصمم في ضوء الثقافة المحلية لطلبة أتشيه مالانج؟

-ما مدى صلاحية المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام المصمم على أساس الثقافة المحلية لطلبة أتشيه في مالانج؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

-توافر المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام المصمم على أساس الثقافة المحلية لطلبة أتشيه في مالانج.

-لمعرفة خصائص المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام المصمم في ضوء الثقافة المحلية لطلبة أتشيه مالانج.

-لمعرفة مدى صلاحية المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام المصمم على أساس الثقافة المحلية لطلبة أتشيه في مالانج.

منهج الدراسة: استخدم الباحث منهج البحث التطوري، كما يستند إلى المدخل الكيفي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث أدوات لجمع البيانات تمثلت في: المقابلة والاستبانة.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (20) طالب.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي كالآتي:

-توفير المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام المصمم على أساس الثقافة المحلية الذي يحتوي على الأهداف، المؤشرات والمحتوى والطرق والوسائل والتقويم والمخطط المدرسي ومصادر التعليم.

-هذا المنهج له خصائص مناسبة لمبادئ الثقافة المحلية أتشيه، إما من ناحية اللغة والتنظيم الاجتماعي التي تذوب في عناصر المنهج.

-يكون المنهج المصمم على أساس الثقافة المحلية أتشيه صالح استعماله في ترقية مهارة الكلام لطلبة أتشيه في مالانج.

مناقشة وتقييم:

من خلال عرضنا السابق لهذه الدراسة يتضح بأنها سلطت الضوء على تصميم منهج ماده مهارة الكلام ذلك أن الكلام من المهارات الأساسية التي يسعى كل منهاج تحقيقها لدى الطلبة خاصة في ظل زيادة الاتصال بين الناس، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتقف على مدى تصميم المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام على أساس الثقافة المحلية لطلبة أتشيه في مالانج، كون هذه الأخيرة تحتوي على الكثير من الثقافات، كما جاءت أيضا للوقوف على خصائص هذا المنهج وتشخيص مدى صلاحيته، حتى يتسنى للجهات الوصية اتخاذ إجراءات تحسينية أو تطويرية في ضوء ذلك.

تقاطعت دراسة مسوار مع الدراسة الحالية في العنوان وأدوات جمع البيانات، حيث تناولت هذه الدراسة موضوع تصميم المنهج الدراسي لمادة مهارة الكلام على أساس الثقافة المحلية، وقد تشابه المغير المستقل لهذه الدراسة (تصميم المنهج الدراسي) مع المغير المستقل للدراسة الحالية (تخطيط المناهج التربوية)، إلى جانب اعتماد كلتاهما على أدوات لجمع البيانات تمثلت في المقابلة والاستبيان.

وتطال الاختلافات بين الدراستين، فبالإضافة إلى الاختلاف في الأهداف، نجد هناك اختلافات أخرى منهجية، فدراسة مسوار اعتمدت المنهج التطويري بالمدخل الكيفي، ومجتمع بحث تمثل في الطلاب بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وعلى عينة تمثلت مفرداتها في كل من الأساتذة ومفتشي مرحلة التعليم الابتدائي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يعتبر الاطلاع والقراءة التحليلية لمختلف الدراسات السابقة المشابهة لأحد، أو بعض متغيرات موضوع الدراسة الحالية ذات أهمية بالغة في البحث، فقد شكلت منبعا علميا وتراث نظري ثري، ساعد الباحثة على تكوين أفكار واضحة حول موضوع الدراسة، وفي بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومؤشراتها، كما أنها أنارت الطريق الذي سلكته الباحثة في معالجة المشكلة البحثية المطروحة فبواسطتها تمكنت من تحديد الإطار التصوري والمفاهيمي لموضوع البحث الحالي، وصولا إلى الإطار النظري ثم الإجراءات المنهجية للدراسة وكذلك النتائج التي تم التوصل إليها.

وفيما يلي سنستعرض أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة السالفة الذكر:

-بناء وإثراء معارفنا وتصورنا للإطار النظري لموضوع الدراسة الحالية.

-الاختيار السليم لموضوع الدراسة الحالية، حيث جنب الباحثة من تكرار المواضيع البحثية السابقة وصياغة دقيقة للعنوان البحثي الموسوم ب: تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة-.

-توضيح بعض أبعاد ومؤشرات الدراسة الحالية، خاصة منها الدراسات المحلية (الجزائرية).

-كما زودتنا بالعديد من المراجع المتعلقة بموضوع البحث الحالي، حيث احتوت الدراسات السابقة على مجموعة من المراجع البحثية المهمة للبحث الحالي.

-كما استفادت الدراسة الحالية من مختلف معطيات ونتائج الدراسات السابقة، وفي تحديد الإجراءات المنهجية المناسبة للدراسة الحالية، وفي بناء آلية مناسبة يتم بها جمع البيانات ووصفها ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها.

-ساعدت الباحثة في تحديد المنهج الملائم للدراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي.

-كما كان لبعض نتائج هذه الدراسات السابقة دور وظيفي في دعم الدراسة الحالية.

8. المقاربة السوسيولوجية للدراسة:

تمثل المقاربة السوسيولوجية الطريق لبناء المعرفة، بحيث تكون هذه المقاربة تحويل للنظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع الاجتماعي للبيئة، أي جميع المناشط الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية التي تدور في زمان ومكان معينين، ولأن المقاربة السوسيولوجية تنطلق من موقف نظري ما فإنها تلتزم بنموذجية الإرشادي في جميع مراحل البحث، إنطلاقا من تحديد الموضوع المجتمعي المستهدف بالدراسة وحدوده لأنه على ضوء هذا النموذج يتحدد العمل العلمي، وترسم صورته في ضبط ما هو مجتمعي وإن في عمليات التحليل، والتفسير لما يشتمل عليه النموذج. (إبراهيمي، 2014، ص19)

في هذا السياق يمكن القول أن تحديد الاتجاه النظري للدراسات السوسيولوجية الوصفية من متطلبات فهم الواقع الاجتماعي بمختلف معطياته ومشكلاته وظواهره، ذلك أن المقاربة النظرية تشير إلى منظومة التحليل السوسيولوجي واتجاهاته، التي سيدرس في إطارها موضوع البحث، والتي من خلالها تتعدد جوانب الدراسة والاتجاه الفكري والنظري لها، وبما أن الدراسات الاجتماعية دائما في حاجة إلى تدعيم نظري إذن فموضوع دراستنا المعنون ب: " تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية– دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة–"، يمكن دراسته من خلال الاستعانة بتقريب نظري سوسيولوجي يتلاءم وموضوع هذه الدراسة تمثل في النظرية البنائية الوظيفية.

1.8. مفهوم النظرية البنائية الوظيفية:

تمثل البنائية الوظيفية رؤية سوسيولوجية تنتمي إلى الفكر الوضعي، حيث تستند إلى مفهومين "البناء Structure" و"الوظيفة Function" في تفكيكها لبنية المجتمع، والوظائف التي يقوم بها، وفي تحليلها للظواهر الاجتماعية، وترابط الوظائف المتولدة عن ذلك، حيث يشير المفهوم الأول إلى الجزء أو العنصر الذي يتكون منه أي نظام أو وحدة أو بناء اجتماعي، أما الوظيفية فيشير بها إلى الدور الذي يقدمه كل جزء ضمن البناء الكلي (غربي وقلواز، 2019، ص167)، وبالتالي فالبنائية الوظيفية ترى أن المجتمع هو عبارة بناء أو نسق، والنسق الكلي يتكون من أنساق فرعية ولكل نسق وظيفة، ووظيفة هذا النسق الفرعي تكون مكملة لوظائف الأنساق الأخرى، ومنه ينظر الوظيفيون إلى المجتمع كوحدة أساسية متكاملة تترابط أجزائها وأنساقها وظيفيا، من أجل تحقيق استقرار وتوازن النسق الكلي أو المجتمع.

كما ينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات، التي تسعى لاستمرار النسق الكلي للحفاظ عليه، ومن هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التربوي يتم تحليله من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخل بين مكونات المجتمع (ميهوبي وآخرون، 2021، ص138)، وقد تم توضيح ذلك في–الصفحة رقم (119–122).

2.8. المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها المنظور الوظيفي: لقد لخصت بن عمار مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها المنظور الوظيفي، وهي كالآتي: (بن عمار، 2021، ص40)

–يعتمد المنظور الوظيفي على افتراض أساسي يدور حول فكرة تكامل الأجزاء، وأن النظام الاجتماعي يقوم على مبدأ الاعتماد المتبادل بين الأجزاء، وأن أي جزء من أجزاء المجتمع يصاحبه بضرورة تغير مماثل في الأجزاء، وفي النظم الأخرى وفي المجتمع ككل.

–يرى هذا المنظور أن المجتمع نسق يتألف من عدد من الأجزاء المترابطة، يهتم بدراسة العلاقة بين مختلف هذه الأجزاء، وبين المجتمع ككل.

–ينظر للمجتمع على اعتبار أنه شبكة منظمة من الجماعات المتعاونة التي تتجه نحو الاستقرار، وتتفق حول القيم المترابطة بالأهداف ووسائل تحقيقها.

–إن كل أجزاء النسق مترابطة ومتساندة على نحو معين، وتسهم بطريقة ما في تدعيم الكل.

–ارتباط أجزاء المجتمع بعضها مع البعض الأخر على الرغم من استقلالها الظاهري.

–تستمد الوظيفية نظرتها إلى المجتمع من النشرة العضوية في تصورها لوظائف أجزاء الجسم الحي داخل البناء الكلي للكائن الحي، وتحاول تطبيق هذه النظرية على الوظائف الاجتماعية التي تؤديها التنظيمات المختلفة داخل البناء الاجتماعي الكي.

–أن المجتمعات تتجه نحو التوازن، كما تؤكد على أن القوى المكونة للنظام الاجتماعي تعمل على تخفيف حدة الانحرافات والتوترات داخل النظام.

-إن كل نظام قابل للتغير التدريجي، والمستمر طبقا للحاجات والمتطلبات التي تشبع رغبات أفراد المجتمع واختلافها تبعا لاختلاف المكان والزمان.

-يتكون المجتمع أو النسق الاجتماعي من نظم متعددة أهمها الأسرة والنظام الاجتماعي جماعة من الناس تنظم حول أهداف محددة، ومع تقدم المجتمعات تزداد النظم الاجتماعية عددا وتعقيدا.

-أن النظم الاجتماعية تقوم بأداء وظائفها معا من أجل مصلحة المجتمع ككل، مثلما تقوم مختلف أعضاء الجسم البشري بوظائفها معا من أجل مصلحة الجسم (المماثلة العضوية).

-يرى الاتجاه الوظيفي أن المدرسة في تفاعل وظيفي من أجل توازن المجتمع واستمراره، ووظيفتها الأساسية هي نقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، وتنقيته من الشوائب، وتأهيله لتشكيل الشخصيات النمطية في المجتمع الذي يعيش فيه. (خلفاوي، 2020، ص428)

3.8. تطبيق النظرية البنائية الوظيفية على موضوع الدراسة:

يمكن تفسير موضوع الدراسة في سياق هذه المقاربة "النظرية البنائية الوظيفية"، بأن النظام التربوي في الجزائر هو نسق اجتماعي فرعي داخل النسق الكلي (المجتمع)، يشتمل هذا النظام على الهيئات المختصة بتخطيط المناهج التربوية إضافة إلى المدارس، وهذه الأخيرة عبارة عن مجتمعا داخليا تتفاعل فيه مجموعة من أدوار وسلوكيات الفاعلين الاجتماعيين والمناهج التربوية، ذلك أن الاختلاف والتفاضل في المراكز هو شيء وظيفي للتماسك والتكافل الاجتماعي في النظام التربوي، ومنه فإن كل من الأجزاء النسقية الفرعية: المؤسسات التعليمية: اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والمدارس الابتدائية الجزائرية... إلخ والفاعلون الاجتماعيون: المخططون والمفتشون والأساتذة والتلاميذ... إلخ، ومنظومة المناهج التربوية: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق التدريسية والتقويم، لها أدوار وظيفية تؤديها في سبيل تحقيق أهداف وغايات المنظومة التربوية المخططة، وفي الحفاظ على استمرارها وديمومتها، ما يؤدي بدوره إلى الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه وتكامله واستمرار تركيبته الاجتماعية.

أ. تطبيق أفكار إميل دور كايم على موضوع الدراسة:

-أن النظام التربوي الجزائري كنسق اجتماعي فرعي يؤثر بشكل كبير في بقية الأنظمة الأخرى السائدة في المجتمع أو النسق الاجتماعي الكلي، من حيث البرامج والمناهج التي يخططها.

-تؤدي المدرسة وظائفها من خلال تقديم وغرس تلك المعارف والخبرات والأفكار والمهارات والقيم والمعتقدات والاتجاهات والمعايير الاجتماعية المرغوبة في المجتمع، المتضمنة أساسا في المناهج التربوية المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، ما يؤدي إلى تنشئة النشء التربية الأخلاقية والاجتماعية الصحيحة وإدراك الناشئ لذاته الاجتماعية وإعداده للحياة الاجتماعية، وإعادة ادماج تلك المقومات المجتمعية لدى التلميذ، وهذا يساهم في المحافظة على النسق الاجتماعي الكلي واستمرار تركيبته وتماسكه.

-أن المناهج التربوية المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل هذه المقاربة، تمثل أنساق فرعية في إطار النسق المدرسي، حيث تؤدي هذه المناهج بمختلف عناصرها التربوية (الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم)، أدوارها بشكل متساند وظيفيا في ظل تكاملها وتوازنها واستمرارها، ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

-كما أن تلك المناهج التربوية التي تصممها الجهات الوصية بالتخطيط، وتقدمها المدرسة في شكل برامج ومحتويات وأنشطة دراسية، مثل منهاج التربية الإسلامية المقرر لمرحلة التعليم الابتدائي، تساهم في المحافظة على القيم الأخلاقية والمجتمعية وضبط تصرفات التلاميذ الاجتماعية، وانفعالاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية وهذا بدوره يؤدي إلى الحفاظ على الانضباط الاجتماعي داخل المجتمع وتفادي الصراعات الاجتماعية فيه.

-هناك علاقة ترابطية بين الدولة الجزائرية وفلسفاتها الاجتماعية وسياساتها التعليمية، وهنا تنبع أهمية المناهج التربوية بعناصرها المخططة، في إدماج تلك المفاهيم السياسية والفلسفية لدى التلاميذ: العدالة والديمقراطية والتشاركية والحرية والتعاون والمناقشة والتبادل والانسجام والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية... إلخ، مثل طرائق التدريس القائمة على الكفاءات التي جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.

-كما أن الرابط الأساسي بين المناهج التربوية المخططة وتحقيقها لأهدافها التربوية في المدرسة الجزائرية وبين البناء الاجتماعي يتحقق من خلال مدى مراعاتها لمتطلبات الواقع الاجتماعي.

ب. تطبيق أفكار تالكوت بارسونز على موضوع الدراسة:

-يعمل النظام التربوي باعتباره نسق فرعي داخل النسق الاجتماعي على المحافظة على التراث الاجتماعي من خلال تلك المناهج التربوية التي تخططها الجهات الوصية، وتقدمها المدارس على شكل معارف وخبرات ومهارات وقيم ومعتقدات واتجاهات ومعايير... إلخ، المرتبطة أساسا بمقومات المجتمع الجزائري وتراثه الوطني، وترسيخها لدى التلاميذ وإدماجها لديهم، ما يؤدي إلى تنشئتهم التنشئة الأخلاقية والاجتماعية الصحيحة، وتنشئتهم على المحافظة على قيم الهوية الوطنية.

-ضرورة تكييف المناهج التربوية مع البيئة الاجتماعية التي صممت في إطارها، وتوفير الإمكانات المادية في ذلك، إضافة إلى تحسين الأدوار الوظيفية للفاعلين التربويين من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والاجتماعية، حتى نضمن استقرار وتوازن البناء الاجتماعي.

-كما أن تحقيق التنمية الشاملة لا تتم إلا من خلال إعداد قوى بشرية (رأسمال البشري) مؤهلة اجتماعيا ومهنيا، من خلال تحسين المخرجات التعليمية بالاعتماد على إصلاح المدخلات التعليمية، مثل إصلاح وتخطيط مناهج تربوية لمرحلة التعليم الابتدائي تتلاءم ومعايير المجتمع وحاجات التلاميذ.

-يكمن الدور الوظيفي للمناهج التربوية المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، في تنمية قدرات التلاميذ وتعزيز دوافعهم، وتنمية قدرتهم على التفاعل والتكيف الاجتماعي.

-تقوم المناهج التربوية بطريقة موضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم ومواهبهم ومهاراتهم وإمكاناتهم، فهي التي تحدد مكانتهم الاجتماعية، ما يساهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين كافة التلاميذ وتحقيق المساواة الاجتماعية بينهم.

خلاصة:

عالجنا من خلال هذا الفصل أهم الإجراءات التصورية والمفاهيمية للدراسة من حيث: تحديد موضوع الدراسة ومتغيراته، وطرح إشكالية الدراسة، وصياغة تساؤلاتها (التساؤل الرئيسي والأسئلة الفرعية) وقد قدمنا في سياق ذلك جملة من الإجابات التخمينية لتلك التساؤلات، والتي جاءت على شكل فرضيات بحثية كما وضحنا أهم الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعت الباحثة لإنجاز هذا البحث العلمي السوسيولوجي ومن الضروري والمؤكد منهجيا أيضا تحديد أهمية وأهداف هذا البحث تحديدا واضحا حتى لا ينحرف على مساره العلمي الحقيقي، كما تطرقنا إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات البحثية المرتبطة بموضوع الدراسة بمتغيراته وأبعاده وتعريفها إصطلاحا وإجرائيا، كما تم استعراض الدراسات السابقة التي تضمنت أحد أو أكثر من متغيرات دراستنا الحالية ومناقشتها وتقييمها، وتقديم أهم أوجه الاستفادة من هذه الدراسات، وأخيرا تطرقنا إلى المقاربة النظرية السوسيولوجية التي تمثلت أساسا في النظرية البنائية الوظيفية.

الفصل الثاني: تخطيط المناهج التربوية

–قراءة مفاهيمية–

تمهيد

أولا: التخطيط التربوي

ثانيا: المناهج التربوية

ثالثا: تخطيط المناهج التربوية

خلاصة

تمهيد:

توجهت المجتمعات الحديثة نحو تحقيق التنمية الشاملة في مختلف المجالات، وجعلت من التعليم أساس في ذلك، فحاولت بمختلف الأساليب والطرق والأدوات تجويد مخرجاتها التعليمية، وتنمية قوى بشرية (الرأسمال البشري) ذات تأهيل عالي يسمح لها بتلبية احتياجات الفرد والمجتمع، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية والثقافية، والتغيرات الاجتماعية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية، لذلك عمدت في هذا السياق إلى تحسين مدخلاتها التعليمية، فأعادت هيكت أنظمتها وسياساتها التعليمية، وأعادت إصلاح منظومة مناهجها التربوية المسطرة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم وفق المقاربة عدة مقاربات، ذلك أن المنهج بكل عناصره التربوية المتكاملة الوظائف له أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، ففي ضوئه تحقق المدرسة أهم أهدافها وغاياتها التربوية والتعليمية والاجتماعية.

بناءا على ما تقدم، ارتأينا في هذا الفصل تسليط الضوء على البناء المفاهيمي والنظري لمتغير تخطيط المناهج التربوية بأكثر تفصيلا، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة عناصر رئيسية يشتمل كل عنصر بدوره على أبعاد ومؤشرات ومفاهيم هذا المتغير، وهي موضحة كالآتي:

أولا: التخطيط التربوي.

ثانيا: المناهج التربوية.

ثالثا: تخطيط المناهج التربوية.

أولا: التخطيط التربوي

1. نشأة التخطيط التربوي:

نشأ علم التخطيط التربوي كضرورة عملية لتحقيق تنمية الموارد البشرية، خاصة إذا ما علمنا أن هذه الأخيرة في أي دولة تمثل عنصرا أساسيا من عناصر الإنتاج والقوة الدافعة للتنمية.

ولقد كان للتخطيط التربوي جذور تاريخية لا يمكن إغفالها، فعقديا يخبرنا معلم السماء في قوله تعالى: *"وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين (31) قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم (32) قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السماوات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون"*. (البقرة، 31، 32، 33) فالله سبحانه وتعالى خلق سيدنا آدم عليه السلام واتخذه خليفة لتعليم، وتربية أحكامه السماوية لبني البشر والتخطيط لإدارتهم وتنظيم مستقبلهم جيلا من بعد جيل، لقرن ما بعد قرن.

ولنا أيضا مع نبي الله يوسف عليه السلام درس حقيقي في مفهوم واستخدام التنبؤ لقوله تعالى: *"رب قد ءاتيتني من الملك وعلمتني من تأويل الأحاديث فاطر السماوات والأرض أنت ولي في الدنيا والأخرة توفني مسلما وألحقني بالصالحي"* (يوسف، 101)، حيث وهب الله عزوجل هذا العلم لنبيه يوسف عليه السلام، والذي كان يمثل رأسماله الفكري في مجال التخطيط والتنبؤ والتدبير للمستقبل، وفق أدوات وأساليب منظمة، من أجل حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، خاصة عندما حدثت أزمة تأخر سقوط الأمطار لمدة سبع سنوات في عهده عليه السلام، وقد نجم عنها توقف أعمال الزراعة وانتشار الفقر والمجاعة بين بني شعبه، لذلك جند كل الإمكانات المادية والبشرية وخزن المؤونة لوقت الأزمة وهذا قبل حدوثها، وقد نجح في التخطيط لمواجهة مستقبل تلك الأزمة على البشر قبل وقوعها، ونستنتج من ذلك أن النظرة المستقبلية والتخطيط لها يوجهنا الله سبحانه وتعالى لها، من خلال أهداف وخطط محددة وفقا لمنهج تحدد فيه نوعية السلوكيات والإجراءات المطلوبة لضمان تنفيذ الخطة بأنجع الأساليب والطرق. (غنيمة، 2005، ص74-75)

ناهيك عن الأحاديث الغزيرة التي تعرضت لها كتب السيرة النبوية، والفقه لمعلم البشر محمد صلى الله عليه وسلم، التي تدعم فكرة التخطيط المنظم من خلال ما تطالبنا به النظرية الحديثة في التخطيط، وهو

التشاور والشراكة في الرأي لقوله تعالى: *"وشاورهم في الأمر"* (آل عمران، 159)، وذلك عند اتخاذ القرارات من أجل بناء حضارة إنسانية راقية وأمة قوية. (غنيمة، 2005، ص76)

ومنه نستنتج أن الدين الإسلامي كان سابقا في التأكيد على أهمية التخطيط المحكم، ومكانته العظيمة في تدبير شؤون الناس، أي أن عملية التخطيط قديمة النشأة ومنذ أن بدأ الإنسان ينظم في جماعات، وقد مارست تلك الجماعات البدائية عملية التخطيط بشكل عشوائي غير منظم لم يكن قائما على أسلوب علمي، وهناك من أشار إلى التخطيط أو نوه عنه في كتاباته مثل: أفلاطون وابن خلدون. (الحريري، 2007، ص14-16)

أما عن المفهوم الحديث للتخطيط لم يظهر في الغرب إلا بعد أن نشر العالم *كريستيان شونهيد* أول بحث في التخطيط الاقتصادي سنة (1910)، ثم تطورت فكرة التخطيط أثناء الحرب العالمية الأولى، والثانية عندما اتخذت الدول المتحاربة التخطيط كأداة لإدارة دقة الحرب، وتعتبر بداية عصر الخطط الاقتصادية الشاملة سنة (1928)، وذلك لأن الاتحاد السوفيتي أعد أول خطة اقتصادية شاملة في هذا العام، ومن ثم نشأ التخطيط التربوي في قلب التخطيط الاقتصادي، بعد أن ظهرت العلاقة القوية بين التعليم والاقتصاد.

ولذلك ظهر التخطيط التربوي متأخرا عن التخطيط الاقتصادي، وتمت أول محاولة لتخطيط التعليم سنة (1956) في أمريكا، تحقيقا لتوصية وزارة التربية لدول أمريكا اللاتينية، على ضرورة اتخاذ التقرير التعليمي منهاجا، وأسوبا لحل المشكلات التعليمية كما وكيفا (العجمي، 2013، ص360)، كما أدركت "منظمة اليونسكو" ضرورة التخطيط التربوي فأخذت على عاتقها زيادة الاهتمام به، والتشجيع على نشرة من خلال تنظيمها لسلسلة من المؤتمرات الإقليمية تشترك فيها هيئات اقتصادية إقليمية، ويجتمع فيها وزارات التربية المعنيون بالتنمية الاقتصادية. (مريزيق، 2013، ص35)

ففي البلدان الأسيوية كان منطلق التخطيط التربوي من خلال المؤتمر الإقليمي الذي نظمته "منظمة اليونسكو" عام (1952) في مدينة بومباي Bombay، دار حول التعليم المجاني والإلزامي في آسيا الجنوبية وفي عام (1958) عقدت حلقة دراسية في نيودلهي حول إصلاح التعليم في آسيا الجنوبية والشرقية، حيث بحثت في بعض المشكلات المتعلقة بتخطيط التربية وإدارتها، أما في أكتوبر (1961) فقد نظمت "منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية O.C.D.E" في واشنطن مؤتمرا حول سياسات النمو الاقتصادي والاستثمار

في التعليم، كان منطلق المشروع الإقليمي لدول البحر المتوسط، والذي استهدف ست دول وهي: إيطاليا ويوجوسلافيا سابقا وتركيا واليونان وإسبانيا والبرتغال. (بدران، ومحفوظ، 2005، ص427-428)

أما نشأة التخطيط التربوي على المستوى العربي فقد ظهر من خلال قيام الدول العربية بعقد العديد من المؤتمرات: أولها مؤتمر بيروت سنة (1960)، الذي أكد على أهمية التخطيط للتعليم، وعقبه المؤتمر الثاني في طرابلس سنة (1966)، والذي أكدت قراراته على الترابط بين التخطيط الاقتصادي والتخطيط التربوي ثم جاء مؤتمر مراكش سنة (1970) والذي ضم وزارات التربية والتعليم العرب، والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية لبحث أمور التعليم وعلاقته بالاقتصاد. (أحمد، 2013، ص14)

ولقد زاد الاهتمام بالتخطيط التربوي بصورة واضحة في كثير من الدول العربية، انطلاقا من توصيات مؤتمر أديس بابا حول مشكلة احتياجات التعليم، مما دفعهم للتفكير في وضع استراتيجية للتعليم في ضوء الأولويات التي تحقق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وعلى إثر ذلك صدر قرار سنة (1972) من قبل المؤتمر الرابع لوزارة التربية والتعليم العرب، والذي عقد في صنعاء خلال عام (1972)، مفاده وضع استراتيجية لتطوير التربية والتعليم في البلاد العربية لتكون مرشدا لكل بلد عربي لوضع خطط تربوية. (الحريري، 2007، ص20)

وهكذا انتشرت فكرة التخطيط التربوي في معظم الدول العربية نظرا لأهميته القصوى في التنبؤ وتشخيص الأوضاع التعليمية، ودراسة مدى تناسق أجزائها، ورسم السياسة التعليمية والوقوف على احتياجاتها ومتطلباتها، ومواجهة تحدياتها منها: التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية...إلخ، ونظرا لاختلاف التخطيط التربوي من حيث بنيته وأهدافه ونطاقات تنفيذه من مجتمع لآخر، لذلك ظهرت العديد من التجارب الدولية، والتي ساهمت في تطوير أساليبه وتقنياته وجوانبه الكمية والنوعية.

2. خصائص التخطيط التربوي:

يعتبر التخطيط التربوي من الوظائف الرئيسية لإدارة التربية والتعليم، حيث يسعى لتحقيق الأهداف العامة للتربية الاجتماعية، ولتحقيق ذلك يشترط تميزه وفعاليته، ومدى مراعاته لطبيعة المجتمع والفرد على حد السواء، فلا يمكن أن يتحقق نجاح العمل التربوي دون وجود تخطيط سليم ودقيق وعلمي.

وليكون التخطيط التربوي فعالا يجب أن يتميز بخصائص، أهمها أن يكون: (أبو طاحون، دس، ص67)

-أسلوب موضوعي: يدرس مشكلة معينة واقتراح الحلول المناسبة لها.

-تحليل دينامي: عدم اتخاذ قرار دون تحليل سابق للبيانات والمعلومات ذات الصلة.

-تكاملي: يراعي التكامل بين عناصر العملية التربوية من حيث المدخلات والمخرجات.

-يتضمن تفكيرا إسقاطيا: النظر للمستقبل نظرة غير أكيدة ومليئة بالاحتمالات.

-تجريبي: تحليل البدائل وتجريبها لاختبار أفضلها.

-مثالي: يتسم بالخيال والتخيل منطلقا من الواقع أو الحاضر.

-واضح وبعيد عن العموميات: يضع أمامه جملة من الاحتمالات والقرارات لكل منها مبرراتها وسندها.

-يرتبط بالزمن: يفكر في اليوم والغد وما بعد الغد ويحدد أولويات الزمن والتوقيت.

-متوازن: بحيث لا يعطي هدف على حساب الأهداف الأخرى.

-مرن: يتقبل الاستجابة لأي متغيرات.

-واقعي: لا يبالغ في التقديرات ولا يتشاءم أكثر من الحد المعقول.

-علمي: يقوم على الدراسات والأبحاث.

-مستقبلي: أي يتم التخطيط في ضوء توقعات واحتمالات مستقبلية.

-تنموي: يسعى التخطيط التربوي إلى تنمية وتطوير المجتمع والأفراد.

-عقلاني: يقوم على أساس التصور الفكري مما يراد إحداثه من تغييرات بنائية في المجتمع.

-عملية تحكم: يستخدم للتحكم في المستقبل من خلال أعمال مستمرة. (غنيمة، 2005، ص92)

-إداري: فهو من منظور الإدارة التعليمية العملية الإدارية الأولى لهذه الإدارة، كما أن نجاحه مرهون بتكامل هذه العمليات ومنظومتها. (الخضر، 2009، ص28)

3. أهمية وأهداف التخطيط التربوي:

1.3. أهمية التخطيط التربوي:

للتخطيط التربوي أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية بمختلف أبعادها وعناصرها ومكوناتها ومقتضياتها، حيث تنبع أهميته من طبيعة المهام التي يضطلع بها في سبيل تهيئة النظام التربوي للقيام بدوره على أكمل وجه، وتحقيق الأهداف العامة والخاصة المرجوة منه.

وتتجلى أهمية التخطيط التربوي في الجوانب التالية: (سعد، 2007، ص34)

-تشخيص الأوضاع التعليمية الحالية وتقييم الهيكل التعليمي، ودراسة مدى تناسق أجزائه وتفرعاته.

-رسم الخطط والبرامج التنفيذية التي تكفل تحقيق التوازن بين التعليم العام والمهني والفني.

-النظرة المستقبلية للمجتمع والتجديد النوعي والإصلاح الفني للعملية التربوية ذاتها.

-امتداد أفاق التخطيط التربوي إلى جميع الشؤون التربوية.

-رسم السياسة التعليمية للاستجابة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لتحقيق الأهداف القومية للمجتمع، خلال خطة زمنية محددة المعالم.

-يؤدي إلى تطوير خبرات المعلم المهنية بصورة مستمرة. (السر، وأحمد، وعبد القادر، 2016، ص43)

-التخطيط يترجم أهداف السياسة في استراتيجيات وأهداف إجرائية، لتظهر في صورة خطط مبنية على أساس التشخيص لواقع النظام التعليمي القائم. (القحطاني، وإبراهيم، 2012، ص29)

-تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وفتح الفرص أمام الأفراد، وتنوع فرص العمل وإزالة التناقضات الاجتماعية والفوارق الاقتصادية بين الأفراد. (مريزيق، 2009، ص23)

-العمل على تحقيق الأهداف، فالتخطيط يضع باستمرار الهدف في شكل خطة، وبذلك يتم إتقان العمل وتسيير عملية التنفيذ بسهولة، وبالتالي يتم تحقيق ما هدفت إليه الخطة. (المبعوث، 2013، ص35)

-يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم المقترحات لتحسينها. (عايش، 2008، ص127)

-يضع قواعد الرقابة على التنفيذ لمتابعة ما ينجز من عمل وتقويمه. (آدم، وحسن، 2019، ص68)

2.3. أهداف التخطيط التربوي:

للتخطيط التربوي أهداف وغايات عديدة تسعى كلها نحو تطوير الحياة الاجتماعية، والتربوية في المجتمع وتسعى إلى تنسيق الجهود بين مجال التربية والتعليم والتخطيط الاقتصادي والاجتماعي، وهي تأخذ بأحدث الأساليب العلمية والفنية. (بدران، ومحفوظ، 2005، ص429)

وفيما يلي عرض لأهداف التخطيط التربوي والتي تظهر في المحددات التالية:

أ. الأهداف الاجتماعية: يمكن حصرها في الآتي: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص76-77)

-مقابلة احتياجات الأفراد إزاء شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم.

-مقابلة احتياجات المجتمع وتطوره الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

وبالنظر إلى هذه الاحتياجات واستشرافا للمستقبل، فإن أهداف التخطيط التربوي تترجمها هذه الجمل:

-منح جميع أفراد الشعب رجالا ونساء فرصا متكافئة للتعليم.

-إعطاء كل فرد نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته وميوله.

-توفر احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادي والاجتماعي.

-المساهمة في تطوير المجتمع وتحويله إلى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والحركة الاجتماعية.

-الحفاظ على القيم والمفيد من تقاليد المجتمع وتراثه، ومثل أفراده وما يعتقدون أنه خير وجميل.

ب. الأهداف السياسية: تتجلى هذه الأهداف في النقاط التالية: (الدعليج، 2015، ص24-25)

-المحافظة على الكيان السياسي والاجتماعي للدولة.

-تنمية الروح الوطنية بين أفراد المجتمع.

-تطوير المجتمع بما يحقق مزيدا من الانسجام بين الفرد والمجتمع.

-تنمية المواطن الصالح وإعطائه جميع الفرص التعليمية لتنمية إمكاناته وقدراته.

-زيادة التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد والشعوب على المستوى العالمي.

-صنع وبناء المستقبل لتفكير الإنسان في الحاضر، من خلال التحكم في طراز توسع التربية في المستقبل وتحقيق توسع سليم، ومتوازن لكل أنواع التعليم. (أبو دخل الله، 2014، ص57)

ج. الأهداف الثقافية: ترتبط أهداف التعليم دائما بثقافة الإنسان في أي مجتمع، باعتبار أن التعليم هو الأداة التي يحفظ بها الإنسان ثقافته الإنسانية، وذلك عن طريق نقلها وتناقلها عبر الأجيال.

وفي ضوء ذلك تتجلى الأهداف الثقافية للتخطيط في الآتي: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص78)

-المحافظة على الثقافة الإنسانية والاستفادة منها.

-العمل على تنمية الثقافة وتطويرها عن طريق البحث العلمي.

-العمل على رفع مستوى الثقافة بين أفراد الشعب، وذلك برفع مستوى التعليم في جميع مراحله وزيادة إمكاناته لوصول كل فرد إلى أعلى درجات السلم التعليمي.

-حل المشكلات الثقافية بإزالة التعارض بين أفراد السياسة التعليمية بما يحقق وحدة الثقافة.

-دراسة الأوضاع التعليمية القائمة وتقويمها وتشخيص مشكلاتها، ووضع الخطة الملائمة لمعالجة مشكلات التعليم، ورسم المسار المناسب للنظام التربوي ومدخلاته. (مشعان، وبشير، 2008، ص74)

د. الأهداف الاقتصادية: تتجلى هذه الأهداف في النقاط التالية: (أبو عياش، 2017، ص14)

-مقابلة احتياجات البلد على المدى القصير، أو البعيد من القوى العاملة كميا أو كيفيا.

-العمل على رفع الكفاية الإنتاجية للفرد عن طريق إكسابه المزيد من المهارات، والخبرات وزيادة القدرة على التحرك الوظيفي بسهولة وفقا لظروف الإنتاج، أو التغيرات الاقتصادية.

-التخطيط الناجح يكفل تشغيل قوى العمل المتوفرة في البلد وفقا لمخرجات التعليم، والقضاء على البطالة.

-المساهمة في الإسراع في عملية التطوير الاقتصادي والصناعي، وذلك عن طريق تنشيط البحث العلمي.

-تنسيق سياسة الاتفاق على أنواع التعليم، واستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن، مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية إلى أقصى حد ممكن.

4. مبادئ ومقومات التخطيط التربوي:

يمكن حصر هذه المبادئ والمقومات في الآتي: (الحريري، وجلال، وإبراهيم، 2007، ص228-230)

-الشمول: يعني أن يشمل التخطيط مستويات العمل بقطاعاته وجزيئاته المختلفة، ومعرفة إمكاناته البشرية والمادية المتاحة، ومعرفة مقوماته والتعرف على مشكلاته التي يعاني منها.

-الاستمرارية: التخطيط عملية مستمرة تكون الخطط فيها سلسلة تكمل بعضها البعض، والخطة الحالية هي امتداد للخطة السابقة، والخطة القادمة هي امتداد ومكملة للخطة السابقة، وهكذا.

-المشاركة: يجب أن تكون عملية التخطيط عملية تعاونية تشاركية، يجب إشراك فيها كل من مدير المؤسسة التربوية والمرؤوسين ذوي الخبرة والمهارات، إضافة إلى تنويع التخصصات.

-التكامل: من الضروري تكامل جميع جوانب التخطيط، ليؤدي هذا التكامل إلى تحقيق الأهداف.

-ترتيب الأولويات: وضع الأهداف وترتيبها ضمن أولويات حسب الظروف والإمكانات.

-البساطة والوضوح: تحديد الأهداف المعينة بتنفيذ، وتحقيق الأهداف الواردة فيها بشكل واضح، ضرورة أن تتناسب واجبات الجماعات المختلفة مع إمكانياتها وقدراتها التنفيذية.

-توافر البيانات: أن يعتمد التخطيط على بيانات ومعلومات سليمة ودقيقة، حتى يتمكن المخطط من إعداد خطط علمية سليمة مرتكزة على بيانات ومعلومات وحقائق، لا على التخمين والعشوائية.

-المرونة: إن التغيير الدائم في البيئة الخارجية يدعو إلى ضرورة توافر عامل المرونة في التخطيط ليتحقق الاتزان بين البيئة والتنظيم، وبين مكونات التنظيم الداخلية، مما يتطلب التغلب على مجموعة من العوائق التي تحول دون تنفيذ الخطط، كجمود السياسات والإجراءات وجمود الميزانية. (رسمي، 2004، ص96)

-التنسيق: يتم على مستويين هما: التنسيق بين الأهداف التي ترمي الخطة إلى تحقيقها، والتنسيق بين الوسائل والإجراءات والسياسات اللازمة لتنفيذ الخطة، وإمكان تحقيق أهدافها. (بدران، ومحفوظ، 2005، ص225)

-المتابعة والتقويم: لتحسين عملية التخطيط التربوي يجب توفير معلومات دقيقة، وشاملة في الوقت المناسب بصدد الأداء الواقعي للنظام التعليمي نفسه، كما يتطلب دوما تقويما للحصول على تغذية راجعة لمراقبة المخرجات التعليمية. (بيومي، 2009، ص392)

-الواقعية: التخطيط الجيد هو الذي يرتبط بالواقع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي للمجتمع الذي يخطط له (الكلوفن، 2013، ص39)، حيث يأخذ في الحسبان فلسفة المجتمع والأطر السائدة فيه، وأن تكون الخطط فيه مستوحاة من أصول الواقع، وتراعي الوضع الراهن بكل ظروفه الموضوعية ومستجداته وإسقاطاته، تعطى بذلك أهمية لأبعاد ومقومات المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه ومبادئه، لتحقق بذلك الأهداف المسطرة على أرض الواقع ضمن الاحتياجات والموارد المتاحة.

5. مبررات التخطيط التربوي:

يرجع الاهتمام بالتخطيط التربوي إلى عدة عوامل حتمت ضرورته، وفي الآتي عرض لهذه المبررات والعوامل كما حددتها: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص75)

-الإيمان المتزايد بالتخطيط وبقيمته بالسيطرة على المستقبل، فهو يمثل الأداة العلمية الوحيدة الجديرة بإنسان العصر الحديث المتلائمة مع الروح والعقل، والتي تهدف إلى السيطرة على الأشياء.

-عامل الزيادة السكانية، حيث تؤدي هذه الأخيرة إلى زيادة الطلب على التعليم مما يتطلب الأمر التخطيط.

-عامل التغير في التركيب الاقتصادي، فنتيجة النمو في التصنيع وانتشار التطور الصناعي، أدى إلى النمو في قطاع الخدمات وارتفع مستوى المعيشة، ومن ثم ازدادت الحاجة للخدمات المختلفة ومن بينها التعليم.

-عامل التغير في التركيب الوظيفي وتطور الوظائف الاقتصادية والاجتماعية.

-اعتبار التعليم استثمار بشري له عائد ومردود اقتصادي واضح، وهناك ترابط وتكامل بين التقدم الاقتصادي والتقدم التعليمي، لأن أي بلد متخلف اقتصاديا هو متخلف تربويا.

-الاهتمام العالمي بالتخطيط القومي، والبدء بوضع خطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في بعض البلدان العربية، والشعور بضرورة تجاوب التعليم مع هذه الخطط.

-عامل التقدم العلمي والتكنولوجي، فعلى الدولة أن تستفيد مما قد يقدمه لها هذا التقدم التكنولوجي من وسائل وأساليب، وأن يحتل البحث العلمي الرصين هاديا لها، وموجها إلى الطريق السليم.

-عامل التطور الاجتماعي والنفسي، ونمو التعليم وتطوره.

-مسايرة التخطيط التعليمي لأحداث التطورات العلمية في مجال العلم والتكنولوجيا والآداب.

-ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية لتنفيذ برامج التنمية، وذلك عن طريق تخطيط التعليم ووضع البرامج التي تستجيب لحاجات المجتمع.

-رفع كفاية التعليم إلى أقصى حد ممكن، فقد أدى التوسع التعليمي السريع إلى غلبة نمو الجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي في العالم الثالث، فتضخمت نظم التعليم بأعداد تفوق إمكاناتها فتدنى مستوى التعليم وانخفضت كفاية مخرجاته، مما استدعى اللجوء للتخطيط لتحقيق التوازن بين كم وكيف التعليم، ورفع الكفاية بأقل كلفة وأدنى جهد وأقصر وقت للوصول إلى أعلى فائدة. (بانقا طه، 2017، ص100)

6. العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط التربوي:

هناك مجموعة من العوامل الواجب مراعاتها عند التخطيط التربوي، ضمانا لتحقيق أهدافه على الصعيد التربوي والتعليمي والإجرائي، وأهم تلك العوامل: (العجمي، 2013، ص367)

-وضع أهداف محددة وواضحة ويعني النظرة المستقبلية.

-التنبؤ والتوقع بالمستقبل.

-يعنى بالدراسة العلمية القائمة على المشاركة.

-تحديد الطرق الأقل تكلفة ووقتا تتسم بالسهولة، وذلك للوصول إلى ما وضع من أهداف.

-التخطيط يهتم كذلك بوجود مصادر بشرية ذات كفاءة معتمدة على قاعدة من البيانات والمعلومات.

-نظام جيد للاتصال ومتابعة وتقويم مستمرين.

-تحديد أحوال وأوضاع تعليمية راهنة وجوب تطويرها ورؤية المستقبل وكيفية الوصول إليها، وتحقيق هذه الرؤية ثم تقويم وجدولة الأنشطة والمصادر الضرورية لتحقيق الأهداف المشتقة منها.

-الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وتجنب العودة إلى الصفر والبدء من حيث انتهى الآخرون، والاستفادة من منجزات العلوم المختلفة في ظل استخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية المتطورة. (القيسي، 2018، ص157)

7. مراحل التخطيط التربوي:

التخطيط التربوي بطبيعته عملية علمية منظمة متصلة ومستمرة، وليس من المنطقي أن يتم التخطيط في وقت واحد ودفعة واحدة، لذلك استوجب رصد الخطوات الرئيسية للقيام بمهام التخطيط التربوي لبيان طبيعة كل منها وأبعادها وطرائقها، ولتحديد مكانها في سلسلة العمليات التخطيطية بغرض الدراسة والتحليل.

وفيما يلي أهم مراحل وخطوات التخطيط التربوي:

1.7. المرحلة التمهيدية: تشمل هذه المرحلة عدة خطوات من أهمها: (الدعليج، 2015، ص34)

-تحديد أهداف الخطة: تستمد الخطة التربوية أهدافها من أسس السياسة التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية للدولة، إضافة إلى أنه لا بد للمخطط أن يدرك نوع المواطن التي تهدف التربية إلى إعداده.

-تنظيم جهاز التخطيط التربوي: لابد أن يكون هناك تصور واضح لجهاز التخطيط التربوي وأسلوب علمه في ذهن العاملين فيه واختصاصاته، وعلاقته بأقسامه المختلفة، وبأجهزة التخطيط الأخرى، إضافة إلى طريقة إعداد العاملين في مجالات التخطيط التربوي.

-دليل المخطط: يساعد دليل عمل المخطط على أداء عمله على أكمل وجه، بحيث يتضمن أهداف الخطة وتنظيم أجهزة التخطيط المختلفة، ونوعية العاملين بأجهزته وأساليب العمل فيها.

-اشتراك الرأي العام في وضع الخطة: وذلك عن طريق نشرها، وعن طريق الاستفتاءات والاستبانات كما ينبغي أن يصاحب الرأي العام عملية التخطيط من بدايتها إلى نهايتها.

2.7. مرحلة التحضير والإعداد: وتتضمن هذه المرحلة القيام بما يلي: (البوهي، دس، ص28-29)

-جمع الدراسات التفصيلية للسكان من حيث تركيبتهم، وتوزيعاتهم العمرية المختلفة، وعمل التقديرات اللازمة واحتمالات النمو المتوقعة، وذلك لتحديد العبء الملقى على التعليم مستقبلا.

-تقدير الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية من حيث الكم والكيف، ودراسة التغييرات التي تحدث في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على التعليم، والتنبؤ باتجاهات التغيير وعمقها ومداها.

-مسح دقيق لنظام التعليم وإمكاناته والإسقاطات المتوقعة، بهدف تحديد مجالات التطوير والإجراءات اللازمة إدخالها، لتحقيق الأهداف الملقاة عليه خلال فترة الخطة.

-توزيع دليل نتائج الدراسات السابقة على وحدات الجهاز التعليمي، لوضع تصور لمخطط مبدئي لما يحتاجه من نمو لتكون نابعة من كل وحدات الجهاز التعليمي، ومعبرة عن المتطلبات الفعلية.

-رصد الإمكانات البشرية والمادية على مستوى كل المناطق في الدولة، ويسفر عنها تصورات كاملة ومفصلة للواقع المراد تخطيطه مع مجموعة من المؤشرات والمعايير لتحديد الأهداف.

3.7. مرحلة وضع الخطة: في هذه المرحلة يتم القيام بما يلي: (آل ناجي، 2016، ص175)

-ترجمة الصورة العامة إلى صورة رقمية، ومؤشرات مادية في هيئة برنامج عمل مفصل، وشامل لما يجب إحداثه من تطوير وتغيير في نظم ومؤسسات التعليم، والمناهج والأنشطة المختلفة.

-تحديد التكلفة ومصادر التمويل والزمن اللازم، ووضع المواصفات الكاملة للبرنامج التنفيذي للمشروع.

-التنسيق بين المشروعات جغرافيا وزمنيا لتجنب التضارب أو الازدواجية فيما بينها.

-دراسة الاحتمالات المتوقعة والاستعداد لمواجهتها ووضع الحلول البديلة.

4.7. مرحلة تنفيذ الخطة: بعد إقرار الخطة تتخذ القرارات الداخلية لقطاع التعليم، محددة في ذلك مؤشرات وملامح التنفيذ لكل الوحدات الإدارية، بحيث توزع المسؤوليات والأعباء فيها، وتتطلب هذه المرحلة ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات يمكن إنجازها فيما يلي: (البوهي، دس، ص29)

-وجود جهاز مركزي للتخطيط على درجة عالية من الكفاءة، يتولى إجراء الدراسات التفصيلية وجمع وتنظيم وتصنيف البيانات والمعلومات، التي يعتمد عليها في بناء الخطط وإقرارها وتنفيذها وتقويمها.

-إعداد خطة متكاملة وفقا لمعايير موضوعية ومواصفات واقعية، ومشاركة إيجابية رسمية وشعبية.

-المتابعة المستمرة لتنفيذ الخطط وتقييم ما تحقق وفقا للمدى الزمني المحدد.

-تهيئة كل مكونات النظام التربوي لتنفيذ الخطة.

-حشد القوى المنفذة، والعمل على تعديل سلوكها بما يتفق ومتطلبات تنفيذ الخطة.

-سرعة اتخاذ الحلول المناسبة والعاجلة للمشكلات التي تعترض التنفيذ.

-إمكان تعديل بعض الأهداف والوسائل على المستوى التنفيذي، كلما دعت الحاجة إلى ذلك دون تأخير بالرجوع للسلطة العليا.

-تنمية المسؤولية وبناء مستويات مختلفة من الخبرة للمنفذين.

5.7. مرحلة التقويم والمتابعة: تشمل هذه المرحلة الجوانب التالية: (الدعليج، 2015، ص37)

-وضع معايير للتقويم: يتم التقويم في ضوء الأهداف التي حددتها الخطة، كما يوضح التقويم الجوانب السلبية في الخطة، حيث يتم التقويم في أثناء تطبيق الخطة ويعقبه تقويم نهائي.

-المتابعة: تتضح أهم مقومات المتابعة في البقاء على روح العمل، والجدول الزمني لكل مرحلة من مراحل الخطة، إضافة إلى الحيلولة دون تسلط الروتين.

-تحديد أهداف جديدة يرجى تحقيقها في ضوء النتائج السابقة للخطة، ومن أجل تصحيح ما فيها من عيوب.

8. صعوبات ومشكلات التخطيط التربوي:

يعتبر التخطيط في ميدان التربية من أشق أنواع التخطيط، وذلك للصعوبات والمشكلات التي يواجهها.

ومن بين الصعوبات التي تواجه التخطيط التربوي ما يلي: (آل ناجي، 2016، ص185)

-بطء متابعة التربية للتقدم العلمي والتكنولوجي، حيث أن بطء استجابة التربية للمتغيرات السريعة في المجتمعات المعاصرة، نتج عنها تحول خطط التربية إلى الترقيع والإنعاش المستمر دون جدوى.

-علاقة التخطيط التربوي بالتخطيط التنموي، فوظائف التربية الثقافية ودورها القيمي الحضاري لا ينسجم في معظم الأحيان مع التطور المادي، وإخضاع كل أمر للقياس والحساب.

-تعقد مشكلات التربية وذلك لتأثر التربية بعوامل اجتماعية واقتصادية وسياسية ونفسية، كما أن حلول مشكلات التربية تحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد المتواصل.

-اتساع جهاز التربية، فاتساع الساحة الجغرافية للتعليم يجعل التخطيط شاقا لملائمة ظروف كل بيئة، كما أن تضخم العاملين في مجال التربية، وصعوبة إقناعهم بالخطط المعدة وبأهميتها.

-صعوبة تحديد مواصفات الوظائف التي يجب توفرها في الخريجين، وصعوبة حصر الوظائف الشاغرة.

-صعوبة توفير معلومات دقيقة عن احتياجات خطط التنمية من القوى العاملة، وصعوبة توقع ما يمكن إحداثه من تغييرات في مجال التربية، وطول الفترة حتى نقيس نتائج التغيير.

أما في الدول النامية فالتخطيط التربوي يواجه عدة مشكلات أيضا، أهمها: (الدعليج، 2015، ص38)

-يواجه مخططوا التربية مشكلة نقص البيانات التي تتعلق بالتعداد السكاني، وتقدير الزيادة المتوقعة في أثناء سنوات الخطة، إضافة إلى نقص الإحصائيات الأساسية، الخاصة بالاقتصاد والدخل القومي ومعدلات زيادة الإنتاج وتغيره والمصروفات العامة والخاصة... إلخ.

-قلة الخبراء والمربين، حيث إن سبب هذه المشكلة هو عدم وجود معاهد خاصة، ومراكز تدريب تقوم بالأبحاث والدراسات الخاصة بالتخطيط التربوي وبالمناهج وغيرها، مما يخدم التخطيط.

-عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة المسؤولة عن التخطيط التربوي، وأنها غير قادرة على القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل، نظرا لعدم وجود الأفراد المدربين وسوء تنظيم العمل في هذه الأجهزة والتنظيمات.

-قلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطط، تتضح هذه المشكلة بشكل خاص في الدول النامية، حيث لم تكتمل كثير من الخطط بسبب عدم القدرة على الإنفاق على تنفيذ الخطط التربوية، وفي بعض الأحيان تتوقف الخطط بشكل مؤقت أو تلغى بشكل نهائي بسبب قلة المخصصات المالية لتنفيذها.

ثانيا: المناهج التربوية

1. مفهوم المنهج بين التقليد والتحديث:

لقد تباينت مفهومات وتعريفات المنهج واختلفت قديما وحديثا، معجميا واصطلاحيا طبقا للزاوية التي ينظر منها كاتب هذا المفهوم والتعريف، وفي الآتي سنتطرق لبعض مفهومات المنهج بين التقليد والتحديث إضافة إلى أهم خصائصهم، والتعرف على العوامل التي ساعدت في الانتقال من المفهوم الضيق للمنهج إلى المفهوم الواسع له، والوقوف على أهم الانتقادات الموجهة لكليهما:

1.1. مفهوم المنهج التقليدي (الضيق): لقد كان المفهوم القديم للمنهج متأثرا بالنظرية القديمة في التربية والتي تركز على الجانب العقلي للإنسان، أو جانب المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة لتلاميذها في شكل مجموعة من الموضوعات المتضمنة في المواد الدراسية.

ولذلك كان ينظر إلى المنهج قديما على أنه: "مجموعة من الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة في صف معين في سنة معينة" (مصطفى، 2000، ص14)، ومنه فالمنهج بمفهومه الضيق هو: "مجموع المواد الدراسية Subjects، التي يقوم المختصون بإعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويسعى الطلاب إلى تعلمها أو دراستها". (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص31)

مما تقدم نستنتج أن المنهج بمفهومه الضيق يعرف بأنه: "مجموعة المعلومات والمعارف والخبرات التي توضع في شكل مقررات دراسية متخصصة، تكون مقتصرة في الغالب على الموضوعات الدراسية المنفصلة التي تسعى المدرسة لإكسابها لدى التلاميذ، حيث يتجلى الدور الوظيفي للتلاميذ فيها على تلقي المعلومة حافظين ومسترجعين لها وقت الضرورة، في حين أن دور الأستاذ فيها يقتصر على تلقين وتقديم تلك المعلومات والمعارف والخبرات المقررة رسميا في المدرسة داخل الصف الدراسي، بالاعتماد على طرق التدريس التقليدية المتمثلة في: التلقين والمحاضرة".

2.1. سمات المنهج بمفهومه التقليدي: يمكن توضيح هذه السمات فيما يلي: (عطية، 2013، ص23)

-التشديد على المعلومات بوصفها غاية بحد ذاتها.

-النجاح في الامتحانات المدرسية الهدف الأساسي من أهداف تدريس المادة الدراسية.

-الكتاب المدرسي المصدر الأساسي لتزويد الطلبة بالمعلومات، وأن العملية التعليمية تقتصر عليه.

-التركيز على عنصر المحتوى وإهمال الأهداف وكيفيات التدريس والتقويم.

-استبعاد كل نشاط يتم خارج جدران قاعة الدراسة، والتركيز على الجانب العقلي للمتعلم فقط.

-اقتصار دور المعلم على تقديم المعلومات وشرحها وتفسيرها والتعليق عليها.

-اقتصر دور الطالب في الحفظ والاستظهار.

-الامتحانات فيه تهتم بقياس كمية المعلومات التي استوعبها الطلبة.

-تتسم المواد الدراسية بضخامة حجمها وكثرة مفرداتها، وتنظم المواد بصورة منفصلة غير مترابطة.

3.1. الانتقادات الموجهة للمفهوم القديم للمنهج: تتجلى هذه الانتقادات في: (طاهر، 2012، ص32)

-أن دور المتعلم يقف عند حدود التلقي والحفظ والاستظهار.

-أن تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطالب يتم إهمالها.

-أن توجيه سلوك الطالب تم إهماله أيضا.

-أن الاهتمام بالأنشطة العلمية والخبرات الذاتية للطالب قد ضعف.

-إن دور المعلم يتمثل في تلقين وشرح وتفسير المعارف المقدمة للطالب، ولا يساعد في تخطيط العمل المدرسي أو نقده يقف عند التنفيذ فقط، ما يسبب إهمال مهارات التفكير لديه والابتكار والتجريب.

-كما أن المدرسة باتت بعيدة عن مشكلات المجتمع المحلي، بل فشلت في تكييف الطالب للحياة.

- ازدحام المنهج بمجموعة ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها، واقتصار المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي، وأهملت الجوانب النفسية والاجتماعية والوجدانية والفكرية، وأهملت أيضا الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية، وأهملت الفروق الفردية بين المتعلمين. (بحري، 2012، ص15-16)

4.1. العوامل المؤثرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له: إن المناهج من أهم وسائل التربية الاجتماعية التي تعكس فلسفتها وتعمل على تحقيق أهدافها، ومن الضروري إعادة النظر في هذه المناهج وإصلاحها وتطويرها وتخطيطها، بما يتناسب مع السمات والمعطيات الحضارية.

وفي سياق ذلك وجب الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له، ولعل أبرز العوامل التي ساعدت على هذا الانتقال ما يلي: (شاهين، 2009، ص38-39)

-التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي.

-التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة بسبب تغير احتياجات المجتمع.

-نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم، والتي أظهرت قصورا جوهريا فيه.

-طبيعة المنهج التربوي نفسه فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية.

-الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، التي غيرت الكثير من المفاهيم عن طبيعة التعلم ونظرياته وسيكولوجية المتعلم، والتي أكدت على المتعلم ونمو حاجاته وقدراته ومهاراته واستعداداته في حين أن المنهج القديم ركز فقط على المعرفة. (الزبيدي، 2009، ص23)

-كما أن للتغير الاجتماعي دور في الانتقال إلى المنهج الحديث، خاصة إذا علمنا أن المنهج يصمم في إطار المجتمع بكل ما يحويه هذا المجتمع من تركيبة، لذلك فتغير المجتمع يجب أن يليه تغير في المناهج التربوية.

5.1. مفهوم المنهج الحديث (الواسع): لقد ورد العديد بل والكثير من التعريفات للمنهج بمفهومه الواسع حيث جاءت هذه التعريفات متقاربة، ومتطابقة في بعض الأحيان، ومنها:

المنهج بمفهومه الحديث هو: "مجموع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة بطريقة مقصودة بهدف مساعدة التلاميذ على التكيف، والنمو الإيجابي الشامل والمتكامل" (قنديل، 2008، ص16)، وهو أيضا: "تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارج المدرسة، وسواء كانت مرتبطة بجوانب فعلية أم تدريبية" (حسن، 2009، ص25)، وهو: "المحتوى وطرق التدريس والأنشطة الصفية واللاصفية والوسائل التعليمية وطرق التدريس وطرق التقويم المناسبة، المواكبة للتغيرات والمستجدات الآنية والمستقبلية للمجتمع، والتي مخرجها فرد متوائم مع متطلبات عصره، محققا

لأهدافه الشخصية وأهداف مجتمعه" (عزت، 2017، ص26)، تجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج بمفهومه الواسع يؤكد على أهمية وضرورة عامل التخطيط الذي ينظم الخبرات، ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة، وذلك ما تقوم به المدرسة بتحقيقه في ضوء حاجات المتعلم وإمكاناته وقدراته ومطالب نموه، كما يؤكد أيضا على أهمية متابعة عمليات التعلم ورعايتها، بهدف الوصول إلى المستوى المنشود، وعلى أهمية عمليات التقويم والتطوير والتحديث والتوجيه كلما كان الأمر يستدعي ذلك (مجدى، 2002، ص21)، ومنه يجب النظر إلى ممارسات المناهج التربوية على أنها نظام متكامل يتم فيه تقديم المدخلات والعمليات والمخرجات، ما يساهم في تقييمها ثم تطويرها. (Betty, Lisa, 2010, p507)

مما سبق يمكن القول أن المنهج بمفهومه الواسع يشمل جميع النشاطات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي يمارسها التلاميذ، وكل الخبرات والمعارف والمهارات التربوية والقيم والميول والاتجاهات والعادات والتقاليد، التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيه الأستاذ، يراعي هذا المنهج مستويات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم، كما يوفر شروط وظروف وإمكانات التعلم المناسبة، إضافة إلى أنه يراعي مقومات المجتمع وتوجهاته السياسية والاجتماعية والأيديولوجية، حيث يسعى من أجل أن تحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية، وبناء الشخصية المتكاملة الجوانب: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

6.1. خصائص المنهج بمفهومه الواسع: يتميز المنهج الحديث بفاعليته في العملية التعليمية التعلمية فهو يسعى لتحقيق التنمية الشاملة لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية الصحيحة، لذلك نجده ركز على انسجام وتكامل كل عناصره التربوية وظيفيا من حيث: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم التربوي، إضافة إلى أنه اهتم بالتلميذ واعتبره محور كل العمليات التعليمية التعلمية، والأستاذ في سياق هذه العملية هو موجه ومرشد للتلميذ.

إضافة إلى ذلك فهناك سمات أخرى يتميز بها هذا المنهج ومنها: (الحاوري، وقاسم، 2016، ص17-18)

-يركز على الخبرة التربوية، حيث يؤدي الموقف التعليمي إلى التغيرات المرجوة في سلوك المتعلم.

-يركز على إيجابية المتعلم من خلال المشاركة الفعالة في كل نشاط تعليمي وإصدار النقد.

-لا يقتصر فيه داخل المدرسة، وإنما يمتد إلى خارجها، فشمل كل ما يمثل بيئة مناسبة للتعليم.

-يتميز بالشمولية فهو يشمل جميع جوانب شخصيات التلاميذ، ويعمل على تنميتها بصورة متكاملة ومتوازنة.

-يراعي الفروق الفردية (البينية أو الذاتية)، ويراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم.

-شمولية وتنوع التقويم، أصبح التقويم يشمل جميع الجوانب، ويعتمد على عدة أساليب وتقنيات مختلفة.

-تأكيد النظرة التكاملية للفرد والمجتمع وتلبية حاجاتهم ومتطلباتهم.

-يستند إلى رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربوية، وما أكدته العلوم النفسية ونظريات التعلم، وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجال التعليم والتعلم، لتحقيق أفضل نمو متكامل للمتعلم. (عيسى، 2018، ص20)

7.1. الانتقادات الموجهة للمفهوم الحديث للمنهج: رغم المميزات التي يتسم بها المنهج بمفهومه الحديث لكن وجهت له بعض الانتقادات عند تطبيقه في الواقع الميداني، أهمها: (اللقاني، 2013، ص32-33)

-المنهج بمفهومه الحديث لا يهتم الاهتمام الكافي بالمعرفة التي تتضمن خبرة الإنسان عبر تاريخه الطويل.

-أدى ارتباط المنهج بميول واهتمامات التلاميذ إلى صعوبة في تطبيقه.

-عدم توفر عنصري الاستمرار والتتابع في معارف وخبرات المنهج.

-يحتاج تطبيق المنهج بمفهومه الحديث إلى نوعية خاصة من المعلمين ذات درجة عالية من الكفاءة، حتى يتمكنوا من إكساب التلاميذ المعلومات والمهارات والجوانب الوجدانية والاجتماعية المناسبة.

-يحتاج تطبيق المنهج بمفهومه الحديث إلى إمكانات مادية كبيرة مرتبطة بالمباني المدرسية والمرافق، بحيث تصبح ذات مواصفات خاصة مناسبة لممارسة التلاميذ للأنشطة اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم.

8.1. المقارنة بين مفهوم المنهج الضيق والمنهج الواسع:

هناك عدة فوارق متباينة في مفهوم المنهج بين التقليد والتحديث، من حيث: طبيعته وتخطيطه والمادة الدراسية المقدمة في سياقه وطرق التدريس والتلميذ والأستاذ والبيئة الاجتماعية فيه، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (01): يوضح المقارنة بين المفهوم القديم للمنهج والمفهوم الحديث له.

المجال	المنهج القديم (الضيق)	المنهج الحديث (الواسع)
طبيعة المنهج	*المقرر الدراسي مرادف للمنهج. *ثابت لا يقبل التعديل. *يركز على الكم الذي يتعلمه التلميذ. *يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. *يهتم بالنمو العقلي للتلاميذ. *يكيف المتعلم للمنهج.	*المقرر الدراسي جزء من المنهج. *مرن يقبل التعديل. *يركز على الكيف. *يهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات المواكبة للتطور. *يهتم بجميع جوانب وأبعاد نمو التلاميذ. *يكيف المنهج للمتعلم.
تخطيط المنهج	*يعده المتخصصون في المادة الدراسية. *يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية. *محور المنهج المادة الدراسية.	*يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. *يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج. *محور المنهج المتعلم.
المادة الدراسية	*غاية في ذاتها. *لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. *يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. *المواد الدراسية منفصلة. *مصدرها الكتاب المقرر.	*وسيلة تساعد على النمو المتكامل للتلاميذ. *تعدل حسب ظروف التلاميذ وحاجاتهم. *يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية التلاميذ. *المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. *مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	*تقوم على التعليم والتلقين المباشر. *لا يهتم بالنشاطات. *تسير على نمط واحد. *تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	*تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للمتعلم. *تهتم بالنشاطات بأنواعها. *لها أنماط متعددة. *تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

التلميذ	*سلبي غير مشارك. *يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	*إيجابي مشارك. *يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
المعلم	*علاقة تسلطية مع التلاميذ. *يحكم عليه بمدى نجاح طلابه في الامتحانات. *لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. *يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة. *دور المعلم ثابت. *يهدد بالعقاب ويوقعه.	*تقوم على الانفتاح، الثقة، الاحترام. *يحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. *يراعي الفروق الفردية بينهم. *يشجع التلاميذ على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. *دور المعلم متغير ومغير ويوجه ويرشد.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	*لا يولي اهتماما بعلاقة المدرسة بالأسرة أو البيئة. *يتعامل مع المتعلم كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. *يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. *لا يواجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. *يقيم الحواجز بين المدرسة والبيئة المحلية.	*يولي اهتماما كبيرا بعلاقة المدرسة بالأسرة والبيئة. *يتعامل مع المتعلم كفرد اجتماعي متفاعل. *لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. *يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. *لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

المصدر: (الزبيدي، 2009، ص28-29)

2. خصائص المنهج التربوي الإسلامي:

يتميز المنهج التربوي الإسلامي عن غيره من المناهج التربوية، من حيث أنه يبنى وفق خصائص وأسس بنائية فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية، ترتبط جلها بشريعة الإسلام وقيمها ومبادئها السمحة.

ومن بين خصائص المنهج التربوي الإسلامي ما يلي: (الحاوري، وقاسم، 2016، ص23)

-رباني المصدر.

-منهج شامل ومتكامل ومتوازن.

-يعالج كل شعب الحياة وجوانب النفس البشرية وواقع الحياة.

-له بعد تربوي يتناول طرق التعلم والتعليم ووسائلهما المتعددة، منها القدوة الحسنة في كل سلوك متضمن في المنهج.

-يهدف إلى توجيه شخصية المعلم والمتعلم نحو اكتمالها، وتطويرها نحو الأحسن، من خلال مقدرتها على التعامل مع الحياة تعاملا يحقق مصالح المعاش والمعاد في الدنيا والأخرة.

-لا يكتفي بتنظيم أمور المسلم وحده، وإنما ينظم علاقته بالكون وبالآخرين وينظم حياة الفرد كلها.

3. أهمية وأهداف المنهج التربوي:

1.3. أهمية المنهج التربوي بالنسبة للمجتمع:

يصرح المخططون بأن المناهج التربوية يجب أن تأخذ في الحسبان ظروف المجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته وأماله ومشكلاته، بغرض تبصير التلاميذ بالعلاقة بين المنهج والمجتمع وتوضيح ما هو مطلوب من التلاميذ معرفته.

وبذلك تكمن أهمية المنهج التربوي بالنسبة للمجتمع فيما يلي: (الزبيدي، 2009، ص136)

-يساعد المنهج المتعلمين على فهم طبيعة المجتمع، من حيث نظمه ومؤسساته وأهدافه وكيفية التفاعل الاجتماعي فيه.

-يساعد المتعلمين على فهم المؤسسات الاجتماعية، من حيث أنواعها وأدوارها الاجتماعية.

-يساعد المتعلم على فهم دوره الاجتماعي كإنسان له حاجات متنوعة، وكيفية إشباعها.

-يساعد المتعلم على فهم دور المؤسسات الاجتماعية في تحقيق أهداف المجتمع.

2.3. أهداف المنهج التربوي:

المنهج التربوي هو صورة حقيقية لأهداف المجتمع، وحاجاته وتطلعاته نحو المستقبل، من خلال تربية وإعداد وتنشئة الأجيال الصاعدة، القادرة على المساهمة في تطويره وبناءه وتحقيق أهدافه المستقبلية، ولذلك تتبع أهداف المنهج التربوي من أهداف المجتمع وغاياته وطموحاته وأماله.

ففي التصور الإسلامي نجد أن الهدف الشامل لمنهج التربية هو إيصال الإنسان المسلم إلى درجة كماله التي هيأه الله لها، حتى يكون قادرا على القيام بحق الخلافة في الأرض، عن طريق الإسهام بإيجابية في عمارتها وترقية الحياة فيها وفق منهج الله (مدكور، 2001، ص136)، ولذلك فإن ممارسة معارف وخبرات ومهارات المنهج وأنشطته ومواقفه الاجتماعية، ليست غاية في حد ذاتها وإنما وسيلة لتحقيق أهداف تربوية من أهمها: (رفاعى، 2012، ص102-103)

-مساعدة المتعلمين على كشف قدراتهم وميولهم، والعمل على تنميتها وتحسينها ورعايتها.

-توفير خبرات عديدة ومتنوعة للمتعلمين لبناء شخصياتهم.

-تنمية الاتجاهات السلوكية السليمة للمتعلمين، وإكسابهم القدرة على التجديد والابتكار.

-إتاحة الفرص أمام المتعلمين لمساعدتهم على استغلال وقت فراغهم بطرق سليمة ونافعة.

-يوفر الممارسات العملية التي تساعد على ترسيخ قيم العمل التعاوني وروح الفريق، وتساعد على تكوين علاقات اجتماعية سليمة بين المتعلمين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

-إكساب المتعلمين القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والأناة والدقة، من خلال ممارسة الأنشطة ومساعدتهم على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها.

-تحريك العقل البشري نحو النظر في قوانين الأشياء والأفاق والأكوان لإدراكها، وتحريض الذهن لإنتاج المعرفة وتجريب العلم، ثم التغيير في البناء النفسي وبناء استراتيجيات ثقافية واجتماعية، تدحض محاولات السيطرة من الأخر وتعزز العيش المشترك. (طاهر، 2012، ص83)

4. أنواع المناهج التربوية

1.4. منهج المواد الدراسية: تدور هذه المناهج حول المادة الدراسية التي توصل إليها الإنسان عبر العصور والأجيال، ويتوقف على أسلوبها في تنظيم المعرفة وطريقة تقديمها، والأهداف المرجوة منها والنتائج التي تحققها في مجال النمو الشامل للتلاميذ.

هناك أنواع من مناهج المادة ولكل منها خصائص وأساليب في تنظيم المعرفة، وهي تشترك جميعا في أنها تدور حول المادة الدراسية، ومن هذه الأنواع ما يلي: (جاد، 2007، ص12-13)

أ. منهج المواد الدراسية المنفصلة: يعتبر هذا المنهج من أقدم المناهج، تنظم العرفة فيه على شكل مواد دراسية منفصلة، يركز هذا المنهج على أهمية تعلم المحتوى لا الاهتمام بالتلميذ الذي يتعلم.

ب. منهج المواد الدراسية المترابطة: يعمل هذا المنهج على تحقيق الترابط وتوثيق العلاقات بين المواد الدراسية، حيث يتم الترابط فيها بطريقة عشوائية (مواد في مجالات مختلفة) تترك لاجتهاد المدرس، في حين يتم الترابط بطرق منظمة مخططة كما يحدث عند ربط مادتين أو أكثر من مواد في مجال واحد.

ج. منهج المجالات الواسعة (المندمجة): يحاول هذا المنهج إزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المواد الدراسية، كما يسعى لمعالجة ظاهرة تكدس المواد الدراسية ووجود الفواصل بينها.

د. مناهج تدور حول أساسيات المعرفة بالحقائق: هذه المناهج تتضمن عددا لا يحصى من الحقائق التي ترهق عقول التلاميذ، وغير مرنة مع ظروف التغيير السريع للمناهج.

2.4. مناهج الخبرة أو النشاط Experience (Activity) Curriculum: هذه الحركة التربوية يقودها الفيلسوف الأمريكي "جون ديوي" وتقوم على أسس تربوية، كإيجابية التلاميذ والاهتمام بميولهم تحت توجيه المدرس في تخطيط المنهج، مع العناية بتنمية القدرات الابتكارية للتلاميذ، حيث يشبع حاجاتهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم الحاضرة، والنظرة المستقبلية الجيدة (جاد، 2007، ص14)، كما أن طبيعة

منهج النشاط وتكوينه وطريقة إعداده واختيار محتواه يصلح لجميع المراحل الدراسية، ولكن تختلف أهدافه وأساليبه باختلاف المراحل الدراسية وباختلاف الإمكانات المتاحة، كما يحتاج إلى معلم كفء يكون متحمسا لنشاط المتعلمين ويستمع إليهم، ويعرف كيف يكتشف ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، ويوجهها التوجيه السليم ويختار الأنشطة التي تناسبهم. (القيسي، 2018، ص47)

ومن أهم أنواع مناهج الخبرة أو النشاط منهج المشروعات أو الطريقة التطبيقية لمنهج النشاط، ونعني بهذا المنهج: "قيام الفرد والجماعة بسلسلة من النشاطات، التي تؤدي إلى بلوغ الهدف المنشود، يكتسب التلميذ خلالها الكثير من المعلومات والحقائق والاتجاهات التي تتعلق بالجوانب المختلفة للمشروع، فالتعليم هنا يتم عن طريق الخبرة المباشرة" (الساعدي، وآخرون، 2021، ص26)، وعليه فإن هذه المناهج تدور حول نشاط المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، لا على المادة الدراسية، وفيها يقوم المتعلمين بمختلف ألوان النشاط بالاعتماد على الوسائل البيداغوجية المتاحة، وعلى الكتاب المدرسي باعتباره أحد هذه الوسائل، أما وظيفة المدرس فتقتصر على توجيه وإرشاد المتعلمين نحو التعلمات اللازمة حتى لا يحيدوا عن سياقها.

3.4. المناهج المخططة المقصودة: وهي التي يجري تنفيذها داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، بقصد تحقيق أهداف محددة يسعى إليها واضع المنهج أو منفذه، تنقسم هذه المناهج بدورها إلى:

أ. المنهج الرسمي Formal curriculum: يعرف بأنه: "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، فيحدث التعلم عن ذلك التفاعل والاحتكاك، ويتم تعديل سلوك التلاميذ فيتحقق لهم نمو شامل متكامل وهذا هو هدف التربية، تخطط هذه المناهج من جهة رسمية هي وزارة التربية أو إدارة التربية والتعليم، وهو يشمل كل ما ينص عليه في وثيقة المنهج المصادق عليها والمقررة من الجهات الرسمية" (عطية، 2013، ص36)، إذن فهذا المنهج هو المعلن الذي تتبناه الدولة وتقره في مدارسها ويعد بتكليف منها، وتقره وتعترف به إدارة التربية والتعليم، وهو الذي يقوم بتنفيذه المعلم داخل المدرسة (القيسي، 2018، ص53)، وبالتالي فالمنهج الرسمي هو الذي يتم تخطيطه وتصممه وبناءه بصفة رسمية، وبشكل مقصود وموجه لمرحلة تعليمية معينة، والذي يبذل فيه المدرس قصارى جهده لتنفيذه وتطبيقه في المدرسة أو خارجها، بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

ب. المنهج الواقعي Real Curriculum: وهو المنهج المنفذ والمطبق فعلا أو الممارسات الواقعية لما ورد في المنهج المخطط والمقرر رسميا في المدرسة، والذي يكتسب فيه التلاميذ خبرات ومعارف ومهارات في إطار الواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

يفترض المنهج الواقعي أن يرتبط بالمنهج الرسمي من حيث المبادئ والقواعد والأهداف، والفرق بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي، هو أن المنهج الرسمي واحد معروف، أما المنهج الواقعي فهو متعدد ومتنوع، وذلك لوجود اختلاف في تطبيق المنهج الرسمي، من حيث الممارسات التعليمية والاجتماعية وعلى أساس ما تقدم فإن المنهج الواقعي هو ذلك: "الجزء الذي يتم تنفيذه فعلا من المنهج الرسمي، سواء داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها وبقصد منها" (عطية، 2013، ص39)، وقد يكون هناك اختلاف بين ما ورد في المنهج الرسمي وما يطبق فعلا على أرض الواقع، ويعود السبب في التفاوت بين المنهجين إلى مستوى فهم كل فرد في الميدان التربوي لمضمون المنهج الرسمي وأهدافه، ولكي تزول الهوة بين المنهجين لا بد من استمرار التواصل بين مخططي المناهج ومصمميها والقائمين على تنفيذها في الميدان، للرفع من مستوى تطبيق المنهج، حتى تقلل الهوة بين النظرية والتطبيق. (جبر، والعرنوسي، 2015، ص40)

4.4. المناهج غير المخططة (المنهج الخفي أو المستتر) Hidden curriculum: أدت الحركة النقدية التربوية في أوروبا إلى ظهور مفهوم المنهج الخفي، حيث يتعلم التلاميذ الكثير من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال الحياة المدرسية، والتعامل مع زملائهم ومعلميهم في الفصل الدراسي دون أن يكون ذلك واردا في أهداف المنهج الرسمي (فايز، 2003، ص35)، تجدر الإشارة إلى أن المنهج الخفي يعرف بأنه: "المنهج الذي يشير إلى تعلم التلميذ من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية، يتميز بكونه غير مخطط وغير مقصود يكتسب طوعيا ويجهل وجوده الكثير".

كما تشير الدراسات إلى أن أبرز مصادر المنهج الخفي تصرفات المعلمين وسلوكياتهم، وأقران وزملاء التلميذ وقوانين وأنظمة المدرسة، والتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، والأنشطة غير الصفية وطرق التدريس المتبعة". (الحاوي، وقاسم، 2016، ص22)

كما يمكن حصر المنهج المستتر في عدة مفاهيم أساسية، وهي: (جاد، 2007، ص21)

-التوقعات (المخرجات) غير الرسمية Unoficial Expectations

-الرسالة الضمنية Implicit Message الناتجة عن النظام السائد في المؤسسة التعليمية.

-المخرجات أو الرسالة التعليمية غير المقصودة Unintended learning Outcome or Message.

5. أسس تخطيط المناهج التربوية Foundations of Curriculum Planning:

تعرف أسس بناء المناهج بأنها: "كافة المؤثرات والعوامل التي تؤثر وتتأثر بها عمليات بناء المنهج بدأ من مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم، هذه المؤثرات تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء المنهج، وهي غير منفصلة وإنما متكاملة ومتداخلة ومتفاعلة مع بعضها، كما أنها ليست ثابتة بل متغيرة في ضوء قدرات وإمكانات الفرد والمجتمع والبيئة والمعرفة". (الزبيدي، 2009، ص75)

وبما أن المناهج التربوية هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في السلوك الاجتماعي، وجب أن تقوم عملية بنائها على مجموعة من الأطر والقواعد والمعايير والأسس التربوية والاجتماعية الواضحة المعالم، لكي تحقق المدرسة أهدافها بموضوعية المتمثلة أساسا في إعداد الأفراد للحياة الاجتماعية، ولكون هذه الأسس تختلف في طبيعتها من مجتمع لأخر نتيجة لتباين المجتمعات، واختلاف تركيبتها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها لكل من المتعلم والمعرفة والمجتمع، فقد تناول علماء التربية في هذا السياق تصنيفات متعددة لها طبقا لذلك الاختلاف، فاتجاه يرى أن المتعلم هو محور بناء المنهج، واتجاه يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، واتجاه ثالث يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج.

وفي الآتي سنعرض أهم هذه الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية:

1.5. الأسس الفلسفية Philosophical principles: تعني هذه الأسس تلك: "الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما يعكس خصوصية المجتمع، والمتمثلة في عقيدته وتراثه وحقوق أفراده وواجباتهم" (علي، 2011، ص21)، ويلعب الأساس الفلسفي دورا مهما في عملية تخطيط وتنظيم المنهج ويتطلب تحديد هذا الأساس إدراك مفهوم فلسفة المجتمع، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى تماسك المجتمع والمحافظة على شخصية أفراده، ولتحقيق ذلك لابد من اعتماده على فلسفة تربوية واضحة خاصة به، تكون وسيلة لتحقيق تلك الأفكار والمعتقدات ثم تطبيقها في مجالات الحياة المختلفة. (أبو جلالة، 2008، ص108)

تجدر الإشارة هنا إلى أن فلسفة التربية تعرف بأنها: "علم يوفر إطارا عقديا وفكريا للتربية، ويحدد غاياتها ويضع معايير نجاحها، ويضفي نوعا من التوحد على أنشطتها ويولد مفاهيمها، ويحلل عملياتها ويعالج مشكلاتها، حيث تكمن وظيفة فلسفة التربية في استكناه خطة بعيدة المدى للتربية، وقيادة التغيير الاجتماعي" (بكار، 2011، ص29)، وعليه يجب أن يتوافق النهج الوطني للمناهج التربوية مع كل من: المبررات والأغراض والنقاط المرجعية، والفلسفية الواضحة المعالم، ووجهة نظر نظرية مفصلة للمناهج التربوية والدراسية (Brennane, 2011, p268)، كما تعرف الفلسفة التربوية أيضا بأنها: "جملة التصورات والمقاصد والغايات المستقبلية التي ينشدها المجتمع" (رفعت، 2013، ص55)، وهذا الأخير يسعى دائما لتحقيق أهدافه وغاياته وطموحاته والمحافظة على كيانه ومقوماته، وعلى استمرار تركيبته الاجتماعية ولا سبيل له في تحقيق ذلك، إلا باعتماده على فلسفة تربوية واضحة المعالم في بناء مناهج تربوية تكون مستوحاة من أصول الواقع المجتمعي، ومن فلسفاته الاجتماعية وتوجهاته الأيديولوجية.

ظهر في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية، ولكل منها رأيها في بناء المنهج، كما هي موضحة في الآتي:

أ. الفلسفة المثالية Idealism، أو التقليدية Classical وتطبيقاتها التربوية: تعتبر هذه الفلسفة المادة الدراسية الأساس الذي تقوم عليه المناهج، وهدف التعليم فيها أن يستوعب التلاميذ المعلومات والمعارف المقدمة إليهم، ومن التطبيقات التربوية لهذه الفلسفة نجد ما يلي: (الحاوري، وقاسم، 2016، ص32)

-التركيز على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الأساسي للمعلومات.

-التقويم مقتصر على الجانب المعرفي العلمي، والاختبارات هي الأداة الوحيدة للتقويم.

-إهمال الأنشطة وكذلك إهمال الفروق الفردية وميول التلاميذ واتجاهاتهم.

ب. الفلسفة الجوهرية Essentialism: من تطبيقاتها التربوية ما يلي: (طاهر، 2012، ص91)

-مهمة التربية فيها هي تعليم الأطفال الأساسيات الجوهرية، من معارف ومهارات ونقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، ذلك بأنها تتعامل مع المعارف الأساسية والحقائق لتأكد على دوافع المتعلمين.

-المنهج يؤكد على القراءة والكتابة والحساب Reading, writing reckoning rs3 والعلوم واللغات.

-دور المعلم يتوجه نحو الحقائق ويكون ملما بالبيانات العلمية والفنية، التي تساعده على أداء عمله أداء عمليا وتجريبيا، وبالتالي فإن طريقة المحاضرة واستخدام الأجهزة هي خير سبيل له في تحقيق أهدافه.

-طريقة الامتحان هي أساس التقويم، وفيها يتم وضع أسئلة موضوعية محددة الصياغة والهدف.

ج. الفلسفة التقدمية Progressiveness أو (البراجماتية): ينادي أصحاب هذه الفلسفة بضرورة إهتمام المناهج بتنمية شخصية المتعلم، وإطلاق حريته في اختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليمية، مع مراعاة تخطيط المناهج في ضوء مشكلات المجتمع.

وتبعا لتعدد وجهات نظر أنصار الفلسفة التقدمية فإننا نميز بين ثلاثة أنواع للمدارس التقدمية، وهي موضحة في الآتي: (اللقاني، 2013، ص50)

-مدرسة الطفل Child School: ينادي أصحابها وعلى رأسهم (روسو)، باعتبار ميول وحاجات الطفل هي الأساس الذي تبنى عليه المناهج، بقصد تحقيق أقصى نمو للطفل دون تدخل الكبار.

-مدرسة المجتمع المحلي Community School: ينادي أصحابها باعتبار مشكلات المجتمع المحلي هي الأساس الذي يبنى عليه المنهج، وذلك بقصد المساهمة في حل مشكلات المجتمع وتلبية حاجاته.

-المدرسة المتكاملة Integrated School: تدور المناهج التربوية في ضوء هذه المدرسة حول دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية والاجتماعية، وحاجات ومشكلات التلاميذ وحاجات ومشكلات المجتمع.

أما فيما يخص المبادئ التربوية الأساسية للتقدمية يمكن تلخيص فيما يلي: (مرسي، دس، ص321)

-يجب أن تكون التربية نشيطة متمركزة حول الطفل.

-يجي أن يتم التعلم عن طريق حل المشكلات، أكثر مما هو عن طريق استيعاب المواد الدراسية.

-أن تربية الشباب يجب أن تكون هي الحياة ذاتها وليس الإعداد للحياة.

-نظرا لأن الطفل يجب أن يتعلم وفقا لاحتياجاته، فإن المعلم يجب أن يكون له هاديا وناصحا.

-يجب على المدرسة أن تشجع على التعاون، أكثر مما تشجع المنافسة بين المتعلمين.

-يجب على المدارس أن تدار بالوسائل الديمقراطية.

د. الفلسفة التجديدية وتطبيقاتها التربوية: تعتبر امتدادا للفلسفة التقدمية مع فرق جوهري واحد وهو الاهتمام بالمستقبل، حيث يؤمن أصحاب هذه الفلسفة أن المؤسسات المجتمعية لم تعد قادرة على التكيف مع متطلبات المستقبل، وأنه علينا أن نهتم بدراسة المستقبل، كما أنها تركز على المجتمع وتؤكد على كل فرد أن يسهم في تحقيق مصالح الأخرين، وأن يحسن في استخدام الموارد ويعمل على زيادتها، واستشراف المستقبل والاستعداد لمواجهته واستثمار الفرص المتاحة فيه.

وهي كغيرها من الفلسفات التربوية السالفة الذكر لها تطبيقات تربوية يمكن تلخيصها فيما يلي: الدعوة إلى الاهتمام بالإبداع والابتكار والتنمية الذاتية، والاستفادة القصوى من الثروة التقنية والأنترنت، ثم الاهتمام بعلوم المستقبل وجودة المنتج التعليمي. (الحاوري، وقاسم، 2016، ص34)

و. الفلسفة التربوية الإسلامية: إن الرؤية التي ينطلق منها المجتمع تمثل الأساس الذي يبنى عليه المنهج ففي المجتمعات الإسلامية يجب أن يكون في هذا المنهج ما يؤصل بأن الله واحد، والنظرة للإنسان والكون والحياة وعبادة الله، وأن تكون هذه المفاهيم الإسلامية مبثوثة داخل هذا المنهج، ولا يجوز أن يحوي المنهج ما يخالف هذا الإيمان، ولا يقتصر هذا على مناهج التربية الإسلامية، بل لابد وأن يكون أي كتاب يعزز هذا الأساس، ولابد أن يكون هذا الأمر واضح لدى واضعي المناهج، لينطلقوا من هذا الأساس العقائدي إلى الأساس المعرفي عند وضع أي معلومة (القيسي، 2018، ص70-71)، خاصة وأن المجتمعات تتباين من حيث تركيبتها وفلسفاتها الاجتماعية والتربوية، لذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية في المجتمعات الإسلامية الأخذ بعين الاعتبار مبادئ وقيم، ومقومات الدين الإسلامي عند تخطيط أي وجبة معلوماتية بمختلف عناصرها ومكوناتها التربوية، وهذا في كل المراحل التعليمية التعلمية، ذلك أن الدين الإسلامي بفلسفته وأهدافه ومبادئه وممارساته هو طريقة حياة مستقيمة تنشد بناء المجتمع الإنساني، وتضمن صلاح الفرد وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية السليمة، كما تساهم في تقدم المجتمع وتطوره.

أثرت الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج الدراسية كما يلي: (اللقاني، 2013، ص53-54)

-اتساع مفهوم المنهج الدراسي ليشمل جميع جوانب شخصية المتعلم.

-تنظيم خبرات المنهج الدراسي على أساس تكامل نظرة الإسلام إلى الطبيعة البشرية للمتعلم.

-الأخذ بالمدخل التكاملي عند تنظيم خبرات المناهج، بين القيم الروحية والجوانب المادية.

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

-تنوع طرق التدريس المستخدمة، بما يتناسب مع تنوع الحاجات المعنوية والمادية للمتعلمين.

-يقوم المعلم بعدة أدوار في ظل الفلسفة التربوية الإسلامية، فهو مرشد وموجه وقدوة حسنة.

-استخدام الوسائل التعليمية وتنفيذ الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف المنهج.

-استخدام جميع المصادر المتاحة لتحقيق أهداف التربية الإسلامية والمناهج الدراسية.

-تنوع أساليب التقويم، بحيث تتناول تقويم القيم الروحية والجوانب المادية لشخصية المتعلم.

-ارتباط المدرسة بالمجتمع المحلي نظرا لاهتمام المناهج بإعداد الإنسان الصالح.

2.5. الأسس الاجتماعية Sociological principles: هي: "تلك القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، هذه القوى تشكل ملامح النظام والفلسفة الاجتماعية لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية، التي بدورها تحدد عناصر المنهج التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب تحقيقها، كما يعكس المنهج مقومات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه التلاميذ، بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة". (جبر، والعرنوسي، 2015، ص66)

يراعي مهندس المنهاج في هذا الأساس، إدخال العناصر التي تجعل المنهاج التربوي مرتبطا بالنظام الاجتماعي، ومنتميا إلى هويته وصادقا مع مشكلاته، وأداة فعالة تمكنه من القدرة على التكيف ومواجهة التغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي، للمحافظة على كيان المجتمع والعمل على استمراره وتحقيق انتمائه وتطويره من أجل التوازن الثقافي بصورة مستمرة (لوحيدي، 2017، ص118)، وبما أن هذه الأسس هي مجموعة من المقومات والقوى والنظم والمكونات الاجتماعية، التي يتميز بها كل مجتمع عن غيره من المجتمعات الإنسانية، فإنه ينبغي على مصممي المناهج التربوية أخذها في الحسبان عند تخطيط وإصلاح وتطوير المناهج بكل عناصرها التربوية، لضمان المحافظة على المجتمع واستمرار تركيبته الاجتماعية.

أ. القوى الاجتماعية المؤثرة في إعداد المنهج: إن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج تربوي ما في مدرسة ما، إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج التربوية من مجتمع لأخر تبعا لتباين تلك القوى والمقومات الاجتماعية، وعليه يجب على مخططي المناهج أن يسعوا لفهم هذه العلاقة التكاملية بين المنهج والمجتمع، حتى يتمكنوا من بناء التغييرات المطلوبة في المناهج التربوية.

ومن القوى والعوامل والمؤسسات الاجتماعية المؤثرة في إعداد وتخطيط المناهج التربوية نجد ما يلي:

1. الأسرة: يعرفها وطفه بأنها: "وحدة اجتماعية اقتصادية ثقافية بيولوجية، تتكون من أفراد تربطهم علاقات الزواج والدم والتبني، يوجدون في إطار من التفاعل عبر سلسلة من المراكز والأدوار، تقوم بتأدية عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية" (الحاوري، 2021، ص13)، وبما أن الأسرة تعتبر مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهي تعد أفرادها لمواجهة مطالب المجتمع والاندماج فيه، فمن خلال ما يطرأ على الأسرة من تغيرات من حيث: عدد أفرادها وتكوينها وطبيعة العلاقات السائدة فيها وتصوراتها وطموحاتها وأهدافها واهتماماتها، ينعكس ذلك كله على تخطيط المنهاج التربوي، وفي هذا السياق على واضعي المناهج التربوية أن يعرفوا تطلعات الأسرة وطموحاتها وأهدافها، حتى يخططوا مناهج تربوية تساهم في إعداد الناشئة انطلاقا من تلك التصورات والتطلعات.

2. المدرسة: إن المدرسة لا تقدم للفرد معارف وخبرات ومهارات فقط، بل توضح له أيضا كيف يساهم في خدمة المجتمع الذي ينتمي إليه، والأسس التي يرتكز عليها ومؤسساته الاجتماعية، لمساعدته على فهم دورها.

والمدرسة أيضا من حيث: الطرائق والأساليب المتبعة فيها ونظامها التربوي والكادر التعليمي وأهدافها وفلسفتها، فهي تؤثر كلها في وضع المناهج المقدمة للتلاميذ. (إلياس، ومرتضى، 2015، ص141)

3. المجتمع: إن الفرد اجتماعي بطبعه فهو يؤثر في المجتمع، ويتأثر به، ويتخذ اتجاهات يسير عليها تنطبق مع اتجاهات المجتمع، والتلميذ بصفته فرد يعيش في هذا المجتمع فهو يتعلم المعارف والمهارات، التي تضمن له المكانة الاجتماعية المرموقة في مجتمعه. (إسماعيل، ولندة، 2021، ص122)

ومنه يبقى الإرث الثقافي للمجتمع وما فيه من مبادئ وقيم ومعايير ومعتقدات ومقومات وعادات وتقاليد إضافة إلى حاجات وأهداف وطموحات هذا المجتمع، وكل ما يطرأ عليه من تغيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية وأيديولوجية، كلها عوامل لها أثارها الملموسة في عملية تخطيط المناهج التربوية.

وقد عرف تايلور Edward Taylor الثقافة بأنها: "تلك العادات والسلوكيات والضوابط التي يتعلمها الإنسان في مجتمعه بوصفه عضوا فيه، وعليه مسؤوليات وواجبات". (فيروز، ورضائي، 2009، ص15)

والثقافة لها دور مهم في وضع الإطار العام لأي منهج مدرسي، وتصبغه بالصبغة الخاصة بالمجتمع لذلك يجب على المناهج الاهتمام بالجانبين المادي والمعنوي للثقافة، والربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية وأن تساير التغيرات في الثقافة مع المحافظة على هوية المجتمع، من خلال مراعاة التوازن بين عموميات الثقافة وخصوصياتها ومستحدثاتها، كما يجب أن تتضمن المناهج المواقف والخبرات المناسبة، لاكتساب الأفراد العادات والتقاليد والأفكار والأنماط المعيشة. (اللقاني، 2013، ص55-59)

ب. الأسس الاجتماعية ومعايير بناء المناهج التربوية: تحتم الأسس الاجتماعية لبناء المنهج على مخططوا المناهج أن يكونوا على دراية كافية بكل من: (الشربيني، والطناوي، 2015، ص66)

-فلسفة المجتمع التي يعتنقها وتحدد له فلسفة تربية أبنائه، ومكونات البناء الاجتماعي ونظمه.

-ثقافة المجتمع من حيث: عاداته وتقاليده وأفكاره وقيمه وأدوات إنتاجه وإفرازات نشاطه البشري.

-طبيعة التغير الاجتماعي وكيفية إسهام المنهج في تحقيق التغير الاجتماعي المنشود.

-طبيعة التنشئة الاجتماعية ودور المنهج فيها.

-خصائص وتركيبة المجتمعات المحلية، ومراعاة للتنوع البيئي بينها.

فبالإضافة إلى أهمية مراعاة طبيعة التلميذ وإمكاناته المعرفية والجسمية والوجدانية، ينبغي على مخططوا المناهج التربوية مراعاة الظروف الاجتماعية والبيئية التي يعيش فيها، والأطر الثقافية التي تربى في ظلها وبمعنى أخر فإن عملية بناء المنهج يجب أن تأخذ في اعتبارها وظيفة المنهج الاجتماعية، إلى جانب وظيفته في تنمية جميع جوانب شخصية التلميذ المتعلم.

3.5. الأسس النفسية Psychological principles: يقصد بها: "تلك المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث، التي أجريت في مجال علم النفس المتعلقة بطبيعة المعلم وخصائص نموه وميوله واحتياجاته وقدراته واستعداداته، وكذلك بطبيعة عملية التعلم وأسسه ونظرياته".

ونظرا لأن وظيفة المنهج هي تعديل سلوك المتعلم الذي يعد محصلة لعاملين هما: الوراثة وما ينتج عنها من نمو، والبيئة وما ينتج عنها من تعلم، فلا بد من مراعاة مخططي المنهج أسس النمو ومراحله وخصائصه وأسس التعلم ونظرياته عند بناء المنهج وتنفيذه". (الشربيني، والطناوي، 2015، ص31)

وبما أن المتعلم يعتبر أساس كل العمليات التعليمية التعلمية في المناهج الحديثة، فقد سعت المنظومات التربوية فيها لبناء وتنمية شخصيته في مختلف جوانبها: المعرفية والمهارية والجسمية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، وهنا تقع المسؤولية الكبرى على مصممي ومنفذي المنهاج لتحقيق ذلك، وتتمثل هذه المسؤولية في التعامل بجدية وموضوعية مع مبدأ فردية النمو، وبما أن بناء المناهج تتأثر بالتغييرات التي تطرأ على التلميذ المتعلقة بطبيعة ومراحل نموه وميوله واهتماماته ورغباته، لذلك يجب على المخططون بناء مناهج تربوية تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، وتراعي جميع جوانب نمو شخصياتهم.

وتتضح أهمية الأسس النفسية في بناء المناهج التربوية من خلال الاستفادة من نظريات التعليم والتعلم الحديثة، التي ركزت على المبادئ التالية: (الحاوري، وقاسم، 2016، ص41)

-الدور الإيجابي للمتعلم في عملية التعلم، وتوفير فرص التفاعل النشط مع عناصر التعلم بصورة أفضل.

-أهمية استخدام التعزيز والإثابة في تنظيم التعلم.

-الانطلاق من حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التعلم.

-التنوع في مصادر التعلم، واستخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم التعلم، والتركيز على ممارسة التفكير بأنماطه ومستوياته سبيلا للتعلم.

-توفير الفرص للمتعلمين لاختيار ما يناسبهم من الخبرات التعليمية وفق قدراتهم واحتياجاتهم، بما يضمن لهم تفريد التعليم من خلال البدائل المتنوعة.

-توفير فرص التعلم والتدريب في مواقف تعليمية تعلمية متنوعة، تزيد من احتمالات استبقاء التعلم وتذكره واستخدامه وتوظيفه وتطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة.

-الاهتمام بالمبادئ والمفاهيم في التعلم، وتوظيف نظريات التعلم المختلفة في تعلم المفاهيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات العقلية والحركية.

-الالتزام بالدور التوجيهي للمعلم باعتباره منظما للتعلم وميسرا له، وليس باعتباره مصدره الأوحد.

4.5. الأسس المعرفية Cognitive principles: تعرف هذه الأسس بأنها: "تلك المقومات المتعلقة بطبيعة المعرفة الإنسانية وخصائصها ومصادرها ومجالاتها، والتي تؤثر في اختيار وتنظيم المعرفة المنهجية، وتعتبر المعرفة نتاج الجهد الإنساني في محاولته لتفسير الظواهر المختلفة، من خلال استخدام طرق التفكير المختلفة، ونتاج ذلك هو العلم الذي يعرف بأنه منظومات من الأفكار، أو أبنية من المفاهيم تنتج باستخدام منهجية منظمة في البحث المنظم والاستقصاء، وما يتفرع عنها من طرق بحثية، وذلك بغرض فهم الظواهر والأحداث والتنبؤ بها وتفسيرها" (السر، 2016، ص55)، كما تعبر هذه الأسس عن العلوم وطبيعة المعارف والخبرات المقدمة للتلاميذ في مرحلة تعليمية معينة، والتي ترتبط في الغالب بالفلسفات الاجتماعية والتربوية لكل مجتمع من المجتمعات، وتؤثر على تحديد مجالات المنهج وتخطيطه وتنفيذه.

أ. **مصادر المعرفة:** يشهد العالم اليوم برمته في ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي والثقافي تغيرات عديدة جسدت بصمتها في العديد من المستويات، وبإيقاعه السريع فرض علينا العصر الحالي مفاهيم ومعارف عصرية جديدة، أثرت على كافة مجالات الحياة بدون استثناء (لندة، وإسماعيل، 2022، ص298)، وفي ظل هذا الانفجار وجب أن تختلف مصادر اشتقاق هذه المعرفة وفقا لطبيعة المجتمعات الإنسانية، وفلسفاتها الاجتماعية والتربوية وتوجهاتها الأيديولوجية.

وأهم ما يميز المعرفة في المنظور الإسلامي طبيعتها وموضوعاتها وخصائصها ومصادرها، وقد حدد القيسي هذه المصادر في الآتي: (القيسي، 2018، ص68-69)

-الوحي: هو ما أنزله الله تعالى على أنبياءه ورسله عليهم السلام، من الأحكام والعبر والقصص وقضايا الترغيب والترهيب وغيرها، وتنتقل المعرفة الإلهية التي وصلتنا عن طريق الوحي من جيل إلى جيل.

-العقل: يتم التوصل إلى المعرفة نتيجة الانطباعات الحسية التي تصل إلى العقل، وفي ضوء ما لديه من خبرات وخواطر سابقة.

-الحواس: إن الاتصال المباشر بالعالم الحسي الذي يحيط بنا عن طريق الحواس (المدخلات) هي مصدر من مصادر المعرفة، فالحواس تنقل الانطباعات الحسية إلى العقل الذي يفسرها ويعطيها المعنى.

-الإخبار عن الغير: ويشمل ما نقرأه في الكتب وغيرها من المواد المطبوعة، وما نسمعه عن الغير.

-الحدس: وهو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة وبدون استخدام الحواس.

ب. المعرفة كأساس لبناء المنهج: بدأ يتزايد التركيز على المعرفة كأساس للمنهج منذ الستينيات من القرن العشرين، حيث أصبحت هذه المعرفة تتزايد بشكل يصعب معها تركيبها في مفاهيم يمكن استخدامها وبالتالي فإن هذا التطور الذي طرأ على انقسام المعرفة وتشعبها، يفرض على رجال التربية والمتخصصين في تخطيط المناهج، إعادة وحدة المعرفة وتأكيدها في محتوى المنهج لتحقيق أكبر استفادة ممكنة للمتعلم وإزالة الحواجز المصطنعة بين فروع المعرفة المختلفة (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص194)، خاصة في ظل انتشار المعرفة على نطاق واسع وزيادة وفرتها، بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي والثقافي، وفي ظل الانفجار المعرفي اليوم، أدت تصرفات التيارات الاجتماعية المتغيرة إلى إعادة تعريف الفائدة من المعرفة في الحياة الاجتماعية الواقعية، لأنه يجب على جميع المعارف أن تحتوي قيمة نفعية عند تطبيقها.

كما يجب الأخذ في الحسبان عند بناء المناهج العلاقات القائمة بين النظم المعرفية المتعددة، ويمكن أن يقوم بذلك المتخصصون في المجالات المختلفة للمعرفة عند بناء المنهج وعند التدريس، بالإضافة إلى ضرورة أن ينتبه المتخصصون في مجال المناهج إلى الدور الحرج، والحاسم الذي يمكن أن يؤديه البرنامج التعليمي ككل، ومن ثم يجب عليهم تحديد مجالات المعرفة للكشف عن العلاقات القائمة بينها، ومراعاة تلك العلاقات والروابط في بناء المناهج، كما يجب أيضا عليهم بناء المناهج التي تساعد الطلاب في رؤية مصادر المعرفة العقلية المرتبطة بثقافتهم، ومساعدة التلاميذ على الاندماج بوعي في الحياة، ومن أجل إنجاز المهام المطلوبة فيها (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص203)، فالمنهج يعتبر وسيلة مهمة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المعرفة المدرسية لتعود عليهم بالفائدة في حياتهم التعليمية والاجتماعية والمهنية، ومنه يتم تأطير هذه المعرفة إلى جانب اهتمامات الناشئة وميولهم (Claire, Marilyn, Susan, 2010, p219)، ومنه نستنتج أن المعرفة في المناهج التربوية الحديثة أصبحت تشكل أساس من أسس بناء المناهج وتدعيمها، وجانبا مهما من محتوى المنهاج التربوي من حيث: غايتها وطبيعتها وموضوعاتها ومصادرها وحدودها ومجالاتها، ففي ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي والثقافي الذي يشهده العالم اليوم فرض على مصممي هذه المحتويات الدراسية، والمناهج بصفة عامة التركيز على طبيعة المعرفة المقدمة للتلاميذ في كل مرحلة تعليمية، وعلى

مصادر اشتقاقها والتركيز على مجالاتها الواسعة عند بناء موضوعات المحتويات الدراسية، وهذا من أجل ممارسة تلك المعارف ميدانيا لتعود بالفائدة على الناشئة في حياتهم الاجتماعية، وعلى المجتمع ككل.

6. سوسيوتربوية تطوير المناهج التربوية:

1.6. تحديد المفاهيم: يعتبر المنهج التربوي بمثابة برنامج العمل المتكامل للمدرسة الحديثة، وهو نتاج لمجموعة من العوامل والقوى والنظم في المجتمع، حيث يواجه مخططوه مشكلات تعتبر محورية في النظام التربوي، وتدور حول الاختلاف في تحديد أهم مفاهيمه ومصطلحاته، لهذا وجب أولا قبل التطرق لمفهوم تطوير المنهج التربوي، أن نفرق بين هذه المفاهيم، خاصة وأن هناك خلط في استعمال هذه المفاهيم، وعلى الرغم من الاختلاف الموجود بينها إلا أنها متداخلة فيما بينها، كما هي موضحة في الآتي:

أ. بناء المنهج Curriculum construction: هو: "عملية وضع إجراءات وقرارات مناسبة، ما يتطلب تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت توجيه خبرة مناسبة، تقرر وتحدد عناصر المنهج وطرق اختيارها وتنظيمها، من أهداف ومحتوى وأنشطة التعلم ووسائل وطرائق التدريس والتقويم ووسائله".

ب. تصميم المنهج Curriculum design: هو: "عبارة عن وضع الصورة العامة للمنهج التربوي (العلاقة التفاعلية بين مكونات المنهج)، وهي أكثر تفصيلا من مخطط المنهج". (قحوان، 2016، ص170) وهو أيضا: "الجمع بين أجزاء المنهج المختلفة في بنية واحدة، فيأخذ كل عنصر مكانه الملائم في بنية المنهج ولهذا فإن تصميم المنهج مرادف لتنظيم المنهج" (عطية، 2015، ص305)، وبالتالي فتصميم المنهج هو وضع إطار عام لتنظيم عناصر المنهج التربوي ومكوناته المتمثلة في: الأهداف والمحتوى المعرفي والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية وطرق واستراتيجيات التدريس والتقويم، ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تطبيقه وتنفيذه إلى تحقيق أهداف المنهج.

ج. تخطيط المنهج Curriculum Planning: هو: "عملية منظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات، والقرارات للوصول إلى أهداف محددة عبر مراحل وفترة زمنية معينة، مستخدما كافة الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة حاليا ومستقبلا أحسن استخدام". (سلامة، 2008، ص112)

د. تنفيذ المنهج Curriculum implementation: هو: "عملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية، ويقصد بالقيادة هنا المناهج الدراسية، سواء في مرحلة تخطيطها أو تنفيذها أو تقويمها أو تطويرها هذا الأخير ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها، كما يجب أن يشمل هذا التطوير الجانب الكمي والكيفي وأن يتجه إلى أهداف المنهج" (حسن، 2009، ص60)، كما يعرف تنفيذ المنهج أيضا بأنه عبارة عن عملية تطبيق وتجسيد المنهج المخطط رسميا ميدانيا، وممارسة التعلمات على أرض الواقع.

ه. تقويم المنهج Curriculum evaluation: هو: "عبارة عن عملية دراسة مستمرة تستهدف التعرف على نواحي القوة، والضعف في المنهج في ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين المنهج وتطويره" (سليم، وآخرون، 2006، ص172)، كما يعرف بأنه: "عملية جمع البيانات والمعلومات عن بعض جوانب المنهج أو بعض نتاجاته التعليمية، ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب إحصائية أو وصفية، لاتخاذ قرار بشأن تطوير المنهج أو تعديله أو تغييره أو إبقائه على حاله". (الساعدي، وآخرون، 2021، ص27)

و. تحسين المنهج Curriculum Improvement: هو: "إحداث تغيير-نحو الأفضل-في بعض عناصر المنهج، دون تغيير الأساسيات التي يقوم عليها، ودون التغيير في تنظيمه". (علي، 2011، ص59) وبالتالي فالتحسين لا يعني التغيير الجذري للمنهج المقرر في مدرسة ما في مجتمع ما، بل هو إصلاح وتعديل بعض ما هو قائم من منظومة المنهاج (أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل وطرائق وتقويم)، بدون المساس بالمبادئ والقيم والأساسيات التي تقوم عليها، من أجل تحقيق أفضل للأهداف المسطرة.

ل. تغيير المنهج Curriculum Change: يعنى بطريقة ما تغيير مؤسسة An Institution، وتغيير المؤسسات يعني كما يقول Merton "تغيير كل الأهداف والوسائل"، ومع ذلك، فإن تغيير الأهداف والوسائل لا يعني أن الأهداف سوف تتحقق، كما أن تغيير المنهج بناءا على هذا، يعني تغيير الأفراد المهتمين به كالتلاميذ والآباء ولجان التخطيط والتطوير...إلخ، إذن يعتمد على التغيرات الإنسانية، فالتغيير السليم هو الذي يحدث في أفكار الناس ومعتقداتهم ونظمهم المعيارية والقيمية، ثم ينتقل إلى مؤسساتهم وأنظمتهم" (مدكور، 2001، ص288)، ويقصد بالتغيير هنا تغيير كل القائمين على إعداد وتنفيذ المنهج وتغيير أيضا الوسائل والأدوات والأهداف والمحتويات والأنشطة وغيرها، في محاولة لإعادة بناء إنسان المستقبل وفق مقتضيات العصر ومتطلبات الواقع المجتمعي.

م. تطوير المنهج Curriculum Development: هو: "تلك العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض، أو كل مكونات المنهج وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها" (دعمس، 2011، ص5)، ومنه فتطوير المناهج التربوية ضرورة اجتماعية وتربوية مرتبطة بحركية التغير المجتمعي، والتي تجاوزت خلالها العملية التعليمية الأفكار التقليدية، لا سيما ما تعلق بأدوار المعلم والمتعلم، وطرق اكتساب المعرفة العلمية بأنواعها، وأصبح لزاما إنتاج أساليب وطرائق تعليمية تقدم معرفة علمية متنوعة، وبأساليب حديثة، خاصة ما تعلق بالوسائل التعليمية المستعملة، وهذا في مسار عملية تطوير المناهج التعليمية (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص168)، إذن فتطوير المنهج في ظل المفهوم الواسع للمنهج يعتبر عملية شاملة ومستمرة، ترتبط أشد الارتباط بالمدرسة بمختلف مكوناتها وأبعادها وعناصرها وعواملها وتفاعلاتها وعلاقاتها، يتم خلالها التنويه إلى إحداث تغييرات وإصلاحات في أحد عناصر المنهج أو كلها، لتواكب المستحدثات العلمية والمعرفية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بما يلبي حاجات الأفراد والمجتمع، وفي ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

2.6. دواعي تطوير المناهج التربوية: إن التركيز على أهمية تطوير العملية التعليمية التعلمية في مختلف المجتمعات أمر ضروري، لأن المناهج التربوية المخططة حاليا، والمصممة قبل فترة من الزمن كانت مناسبة للظروف آنذاك، لكن مع التطور المعرفي والثقافي والتكنولوجي، والتغير الاجتماعي الذي يشهده العالم اليوم، فرض على رجال التربية والمتخصصين، وكل الفاعلين الاجتماعيين في المجال التربوي إعادة النظر في المناهج بمختلف أبعادها وعناصرها التربوية بهدف تطويرها أو إصلاحها، ذلك أن التغيير في المجتمع يؤدي بالضرورة إلى التغيير في النظام التربوي، وهذا الأخير بدوره يؤدي إلى تغيير في المناهج التربوية، أو يتطلب تطويرا في أحد عناصر المناهج التربوية أو كلها.

ومن دواعي تطوير المناهج التربوية ما يلي: (علي، 2010، ص30-31)

-عجز المناهج الدراسية الحالية عن تحقيق معظم ما تنشده من أهداف، وما تزعم القدرة على اكسابه للدارسين، وقصورها في اكساب التلاميذ الثقافة العلمية التي تعد من أساسيات الحياة المعاصرة.

-عدم مواكبة المناهج الحالية للتطورات المعاصرة، ولحاجة المجتمع من القوى العاملة.

-إهمال المناهج الحالية للغة العربية الفصحى.

-ضعف التربية الإسلامية في المناهج الدراسية، الأمر الذي أدى إلى وقوع التلاميذ فريسة للغزو الثقافي.

-توجيه التعليم عامة والمناهج الدراسية خاصة من قبل السلطة، وتقليص دور القائمين على تنفيذ المنهج.

-هبوط مستويات أداء خريجي الجامعات في المجتمع بشكل عام، وما يستجد على الساحة المحلية والعربية والدولية من متغيرات تطرح في كل مرحلة صورة معينة لمواطن جديد.

-مشكلة الغزو الثقافي، وارتفاع نسبة الفاقد في التعليم.

-التغير المستمر والمتلاحق في جميع جوانب الحياة، وتزايد المعارف والعلوم ما تتطلب البحث عن أساليب جديدة للتعامل معها، وتلبية البواعث المختلفة. (طاهر، 2012، ص332)

-ما تفسر عنه جهود البحث العلمي في حركته المتطورة، من نتائج تفرض نفسها على أهداف التربية وتغيير المفاهيم والقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات عند الأفراد. (منصور، 2020، ص252)

-عدم الموازنة بين المواد الدراسية وكم المعلومات والمعارف، وكفاية الوقت المدرسي المتاح لتدريس المقررات الدراسية من جهة، ورغبة التلاميذ بهذا النوع من التعليم من جهة أخرى. (عزاق، 2020، ص155)

7. الاتجاهات النظرية المفسرة للمنهج التربوي:

تعد عمليات تخطيط المناهج التربوية وتنفيذها وتقويمها ومن ثم تطويرها، ترجمة حقيقية لتوجهات الفكر التربوي، الذي في غيابه تصبح هذه العمليات ضربا من التصورات القائمة على التخبط والاجتهادات الشخصية، خاصة وأنه ينظر الأن إلى مجال المناهج التربوية على أنه علم له مصطلحاته المحددة، وحدوده ولغته ومختصوه وممارساته العامة، وقضاياه البحثية ومنهاجه في معالجة تلك القضايا بغية تفسيرها وضبطها، ومن ثم التنبؤ بما يمكن أن تكون عليه مستقبلا (علي، 2011، ص35)، وفي سياق ذلك فإن النظريات المفسرة للمناهج منها: النفسية والتربوية والاجتماعية، اهتمت بالتربية والتعليم عبر حقب تاريخية متباينة، ولكل منها نظرتها وتصوراتها واتجاهاتها حول المنهج التربوي، وقبل التطرق لهذه الاتجاهات النظرية يجب الإشارة إلى مفهوم: النظرية والنظرية التربوية ونظرية المنهج، كما هو موضح أدناه:

النظرية Theory: تعرف النظرية بأنها: "مجموعة من القضايا التي تدور حول موضوع ما، بحيث تكون القضايا مرتبطة ببعضها البعض، إلى حد أن يكون عدد قليل منها جوهريا تنبثق منه بقضية القضايا" (أبو زيد، 2002، ص22)، كما تعرف أيضا بأنها: "مجموعة من الأفكار والحقائق العقلانية، والنظامية التي تم برهنتها وإثباتها علميا بعد إجراء الدراسة الأكاديمية أو الميدانية" (الحسن، 2015، ص20)، كما أنها تعتبر: "محاولة تحديد الخصائص العامة التي تفسر الانتظام في الوقائع الملاحظة، ويشكل بناء النظرية مكونا جوهريا من مكونات كافة الأعمال السوسيولوجية، وبينما تميل النظريات إلى الارتباط بتوجهات نظرية أرحب، فإنها تتأثر كذلك بشدة بنتائج البحوث التي تعمل على توليدها". (عبد الجواد، 2011، ص475)

النظرية التربوية Educational Theory: تعرف هذه النظرية بأنها: "مجموعة من المصطلحات والافتراضات والمنشآت العقلية الأخرى المترابطة منطقيا، والتي تمثل نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية حيث تصف النظرية التربوية الظواهر وتتنبأ بها وتشرحها، كما أنها تستخدم كسياسة لتوجيه العمل واتخاذ القرار" (علي، 2011، ص23)، ومنه نستنتج أن النظرية التربوية هي: "مجموعة من الأفكار والحقائق العلمية والافتراضات والمبادئ المتعلقة بالقضايا والعمليات والظواهر التربوية، تسعى لوصفها وشرحها علميا وتوجيهها عمليا والتنبؤ بها أيضا".

نظرية المنهج Curriculum Theory: تعرف بأنها: "مجموعة الافتراضات التربوية المرتبطة فيما بينها بعلاقات منطقية، والتي توجه عملية اتخاذ القرار بشأن صناعة المنهج، ونظرية المنهج عملية توجيهية تنتهي-غالبا-بوضع خطة منهجية للتعليم والتعلم" (علي، 2011، ص23)، كما أنها تمثل: "مجموعة من العبارات التي تمت صياغتها بحيث يمكن استخدامها كوسائل اتصال بين الناس، وكدليل لمن يرغب في دراسة ميدان المناهج" (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص402)، نستنتج من خلال هاذين التعريفين أن نظرية المنهج هي: "تلك الأفكار والافتراضات والعبارات المتعلقة بكل ما يخص هندسة المنهج، سواء تخطيطه أو بناءه أو إصلاحه أو تطويره أو تغييره، والتي من شأنها أن تفيد أرباب العمل التربوي في اتخاذ قرارات بشأن منظومة المنهاج التربوي المقررة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم".

1.7. الاتجاه الوظيفي والمنهج التربوي Career direction and Education curriculum:

جاءت اهتمامات البنائية الوظيفية تحت إطار التحليلات السوسيولوجية، التي تربط قضية التربية كنسق اجتماعي متبنية وحدات التحليل الكبرى (لوحيدي، 2017، ص6)، حيث ينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه: "نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات، التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي للحفاظ عليه" (سماح، 2013، ص101)، ومن هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التربوي، يتم تحليله من زاوية أدواره ووظائفه وتفاعلاته في تحقيق التضامن، والتوازن الداخل بين مكونات النسق الاجتماعي، الأمر الذي يساهم في استقرار المجتمع واستمراره.

ومنه فالنظام التربوي يلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل، يؤثر في جميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوينه، فهو يؤثر في النظام الاقتصادي السائد، وفي الوقت نفسه فإن وظائف التمييز والانتقاء تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديمغرافية للمجتمع، وأيضا نظام التدرج الطبقي السائد في المجتمع، كما أن وظيفتي الضبط الاجتماعي Social Control، والتكامل الاجتماعي Social Intégration ودورهما في نقل قيم المجتمع، تجعل من الضروري وجود علاقة وثيقة بين التعليم ونظام القيم السائدة في المجتمع (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص138)، وتحت تأثير الوظيفية تم الاهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين المجتمع كبناء، والتربية كنظام والمدرسة كمؤسسة اجتماعية، ترتبط بالمؤسسات

الاجتماعية الأخرى، تتفاعل معها في تحديد وظائفها وتحقيق أهدافها، حيث يرتبط نظام التعليم بالنظم الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر، ويقوم بوظيفة المحافظة على الاتساق القيمي والتماسك الاجتماعي.

وقد حدد رونالد ميجهان R.Meghan في إطار التحليل السوسيولوجي ملامح التحليل الوظيفي للأنساق التربوية فيما يلي: (سماح، 2013، ص103)

-تحديد الأنساق البنائية للأنساق العامة، والفرعية والخصائص والسمات التي تميز كل من تلك العناصر.

-تحليل العلاقات التي تربط تلك العناصر مع بعضها بالأنساق الفرعية.

-تحليل طبيعة العلاقة بين التربية والتنظيمات الاجتماعية الأخرى.

-الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخل الأوضاع التربوية.

-الإسهام التربوي لبلوغ الوضع الاجتماعي وتنميته.

-المعوقات الوظيفية للأنساق التربوية وما يرتبط بها من مشكلات تربوية.

وبوجه عام فإن التحليل الوظيفي للنظام التربوي، ينصب أساسا على الإسهام الإيجابي الذي يقوم به في المحافظة على بقاء النسق واستمراره، وسوف نركز هنا على أهم رواد ومفكري هذا الاتجاه، وكيف درسوا المنهج التربوي في ظل البنائية الوظيفية، وفق الآتي:

أ. التعليم والتضامن والتنوع لإميل دوركايم Émile Durkheim: نظر دوركايم إلى التربية باعتبارها نظاما اجتماعيا يؤثر ويتأثر بالنظم الاجتماعية الأخرى بالمجتمع، مؤكدا على دور التربية في إدماج الفرد للقيم والأفكار والمعتقدات، والمعايير الاجتماعية الأساسية لمجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فإلى جانب تلك القيم والأفكار والمعتقدات والمعايير المشتركة، نجد عملية التكامل الناتجة عن التخصص تعمل على تحقيق النظام الاجتماعي (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص138)، كما أن التربية عند دوركايم تعمل على مساعدة الفرد على إدراك ذاته الاجتماعية، وتنظيمها لتفادي الصراع مع حاجته الشخصية، مؤكدا على أن ذلك يتحقق عن طريق التربية الأخلاقية، وهنا لقيم التربية أساس من أسس الضبط الاجتماعي، إذ يعمل الضمير كقوة داخلية ضابطة توجه الفرد في تصرفاته وتقييم أعماله.

والمدرسة كما يشير دوركايم تقوم على اكساب الأفراد المهارات اللازمة للحياة الجمعية، كما أنها قادرة على تشكيل الفرد وإعداده للحياة الاجتماعية، فالطفل يتعلم في المدرسة عن طريق التربية الأخلاقية ونظام ضبط الذات، وأن دور المدرس يتطلب التأكيد على المبادئ والقيم الأساسية في المجتمع، ومساعدة التلميذ على اكسابها، في حين أن المدرسة تساعد الطفل على إدماج قيم ومعتقدات مجتمع، بحيث تصبح جزءا من نسقه القيمي ونسقه العقائدي. (سماح، 2013، ص105)

مما تقدم نستنتج أن أفكار دوركايم هي إمتداد للأفكار الوظيفية وإسقاطاتها حول المدرسة، والنظام التربوي حيث أن المدرسة من خلال المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المتضمنة في المناهج التربوية، والتي تقدمها للتلاميذ، تساهم في إعادة إنتاج القيم المشتركة في المجتمع، من خلال تعليم التلاميذ عن طريق التربية الأخلاقية، وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وإدماج القيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع لديهم، وأيضا تشكيلهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية.

ب. التعليم ومتطلبات النسق الصناعي لتالكوت بارسونز Talcott Parsons: تأسيسا على أفكار دوركايم يعطي لنا بارسونز نموذجا أخر يعبر فيه عن أراءه الوظيفية في التعليم، حيث تنطوي تصوراته واتجاهاته في إطار تقديمه لنظرية بنائية وظيفية تمثلت في نظرية النسق الاجتماعي.

وقد حدد بارسونز أهم المتطلبات الوظيفية التي تكمن داخل عدة عمليات، وهي: (حامد، 2008، ص99)

-التكيف: يتطلب النسق التكيف مع البيئة التي تحيط به، وأن يقوم بتأمين مجموعة من الوسائل المادية والمعنوية الضرورية لحياة أعضاء النسق.

-تحقيق الهدف: وذلك بتحديد الأولويات اللازمة لتحقيق أهداف المجتمع، وذلك عن طريق التنسيق بين مجموعة المدخلات والموارد اللازمة، والعمل على استخدامها بصورة مثلى لتحقيق حاجات وأهداف النسق.

-التكامل: إن مكونات النسق سواء أكانوا أفرادا أو جماعات أو نظم فرعية، لابد من تكاملهم من أجل تحقيق الأهداف العامة، وإنجاز الوظائف باعتبارهم أجزاء من البناء.

-المحافظة على النمط وإدارة التوتر: وذلك عن طريق طرح عدد من الخصائص والسمات العامة، التي تتمثل في المهارات اللازمة والحوافز المادية والمعنوية، مع ضرورة الالتزام بمنظومة القيم الاجتماعية التي تسهم في خفض معدلات التوتر، التي قد تنشأ خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.

ويؤكد بارسونز على أن وظيفة النسق التربوي هو نقل التراث الاجتماعي، والحفاظ على التراث الثقافي وتأتي أهمية النسق التربوي للمجتمع، من خلال قيامه بوظيفتين أساسيتين هما: (سماح، 2013، ص106)

-انتظام السلوك البشري وتقنينه، واستيعاب توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار التي تشغلها الأفكار.

-المحافظة على الثقافة العامة للمجتمع.

كما حدد بارسونز وظيفتين للمدارس كأنساق اجتماعية، وهي تقديم الأساس الذي تنهض عليه عملية التنشئة الاجتماعية، والمدرسة باعتبارها ميكانيزمات يتم بواسطتها تحيد أدوار الراشدين من الأفراد.

فالمدرسة في رأي بارسونز تنمي نمطين أساسين من الالتزامات، فالتعليم الأولي يؤكد الالتزام الأول الخاص بتشرب واستدماج القيم الاجتماعية للمجتمع، أما التعليم الثانوي والجامعي فيساعد على تحديد نمط الدور والتخصص الذي يشغله الفرد في مرحلة الرشد (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص140)، كما اعتبر بارسونز النظام التربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا، ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة كما يؤكد بارسونز تتضمن: (سماح، 2013، ص107)

-اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرا والعمل على توجيهها، وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء.

-أن دور المدرس يعمل على مساعدة التنمية على إدراك، ومعرفة طبيعة قدراته وتوجيهه لحسن استغلالها.

-كما يتم من خلال المدرسة تدريب الأفراد ليكونوا مهنيين، وفنيين للقيام بأدوار الراشدين.

إن أفكار بارسونز حول المنهج التربوي هي إمتداد للأفكار الوظيفية في المجتمعات الصناعية، من حيث تركيز النظام التربوي على اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرا، والعمل على توجيهها وتنمية دوافعهم للعمل المهني، كل ذلك يتم من خلال تناول المناهج التربوية، ومقرراتها وبرامجها وأساليب التكوين التعليمي التخصصي، ولاسيما في المواد والتخصصات التقنية. (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص140)

2.7. الاتجاه الماركسي والمنهج التربوي (التعليم وإعادة إنتاج علاقات السيطرة): تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعلم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه النظرية، وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع (البنية التحتية)، على مجمل مظاهر البناء الفوقي، بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في المجتمع، ما يهدف إعادة إلى إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه، ومن ثم فإن مصير الأفراد وموقعهم في البناء الاجتماعي يتحدد بناءا على موقعهم الطبقي، فالطبقة هي المحك الأخير للتمييز الاجتماعي، والتعليم هو أداة التصنيف والانتقاء لإضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقيا، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها (سماح، 2013، ص107)، نلاحظ هنا أن إسقاطات الأفكار الماركسية على التعليم عموما وعلى المنهج التربوي خصوصا، انبثقت من فكرة النظرية القائمة على مبدأ الصراع والتفاوت الاجتماعي بين طبقات المجتمع، حيث ترى أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعمل على إعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية، من خلال منظومة المناهج التي تقدمها للمتعلمين، وإعادة إنتاج أيضا العلاقات الاجتماعية في المجتمع، ومن مفكري الاتجاه الماركسي الذين تطرقوا للمنهج التربوي، نجد ما يلي:

أ. التعليم وإعادة إنتاج قوة العمل للويس ألتوسير Louis Pierre Althusser: يعتبر ألتوسير أن وظيفة النظام التربوي محدد، وبشكل كبير بحاجات النظام الاقتصادي للمجتمع الرأسمالي، إذ يرى أن الرأسمالية في سعيها للمحافظة على النظام الراهن تستخدم عناصر رئيسية ثلاثة، وهي: إنتاج القيم التي تدعم علاقات الإنتاج، واستخدام كل من القوة والأيديولوجيا في كل مجالات الضبط الاجتماعي، ثم إنتاج المعرفة والمهارات اللازمة لبعض المهن والأعمال، ومنه فدور النظام التربوي يعمل على نقل الأيديولوجية العامة للطبقة المسيطرة التي يشرعها ويرتضيها النظام الرأسمالي، ويقوم بإعادة إنتاج الاتجاهات التي تتطلبها جماعات تقسيم العمل الرأسمالي (سماح، 2013، ص108)، ويؤكد ألتوسير على أن المدرسة قد تم استخدامها باعتبارها أدوات لتعليم، لنقل القيم والمعايير الضرورية الملائمة للأنماط المتغيرة للنظام الاقتصادي في المجتمع الأمريكي، كما وجد أن النظام التربوي في المجتمع الأمريكي له ثلاثة وظائف وهي: التدريب واكساب الأفراد المتطلبات المهنية التي يتطلبها النظام الرأسمالي المعقد، ووظيفة المحافظة، وأخيرا وظيفة الانتقاء. (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص142)

يتبين من خلال أفكار ألتوسير أن النظام التربوي يرتبط بالنظام الاقتصادي، حيث تعمل المدرسة باعتبارها من أهم المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج القيم والمبادئ والاتجاهات والسلوكيات والاتجاهات لدى أفراد المجتمع، من خلال المناهج والخبرات والمعارف التي تقدمها لهم، كما تعمل أيضا على إنتاج المعرفة المرتبطة ببعض المهن لتتوافق مع النظام الاقتصادي السائد، التي يحتكرها الأفراد المتعلمين دون غيرهم.

ب. الجوانب البنائية للتعليم لأنطونيو جرامشي Antonio Gramsci: أشار جرامشي إلى أن السيطرة الثقافية هي أهم ملامح الطبقة الحاكمة، أي قدرة هذه الطبقة في السيطرة على الثقافة والمعرفة، وأن النظام التربوي في رأيه هو السبيل لهذه السيطرة، فالتعليم هو أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية، ولكنه يعتقد أن البناء الفوقي للمجتمع بما في ذلك الأيديولوجية، ليس نتيجة حتمية وثابتة للأساس الاقتصادي (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص142)، ويرى جرامشي أيضا بأنه من الممكن لمن يعملون معا في المجتمع أن يتحدوا ويلتفوا حول الإيديولوجية السائدة، وهم بهذه الطريقة يستطيعون أن يتخذوا أولى الخطوات نحو تغيير العلاقات الاقتصادية، الناتجة عن علاقات الإنتاج-وتبعا لذلك-فإن العمل الثوري هو تحدي لهذه السيطرة الثقافية. (سماح، 2013، ص110)

تعتبر أعمال جرامشي تمثيل فعلي لوجهة نظر الماركسية حول التعليم عموما، وبما أن المناهج التربوية هي محور العمل التربوي، فإنه يؤكد على الهيمنة الثقافية التي تمتلكها الطبقة المسيطرة، وعبر المناهج التي تكرس أفكار الهيمنة الثقافية، يمكن السيطرة على الثقافة والمعرفة معا. (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص142)

ج. التعليم وإعادة التقسيم الاجتماعي للعمل لصمويل بولز وهربرت جنتز: اهتم بولز وجنتز ببنية النظام الاجتماعي للمدرسة نفسها، وشكل العلاقات الاجتماعية داخلها، وبنية وشكل الثواب والعقاب، كما اهتم بتوضيح العلاقة بينها وبين التنظيمات الاجتماعية للمدرسة، وقد صممت لتكون مناظرة لمثيلاتها في المصانع وحقول الإنتاج، وذلك حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الإنسانية المطلوبة، والتي تتفق مع بيئة العلاقات الاجتماعية في سوق العمل (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص142)، كما أن دور المدرسة طبقا لرؤية بولز وجنتز، تتلخص في إسهاماتها في إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية بواسطة عملية تناظر بين العلاقات الاجتماعية السائدة في المدرسة، وتلك التي تحكم المواقع الرأسمالية للأتباع، والنتيجة أن أي تغيير تربوي يجب أن يسبقه تغيير في بنية العلاقات الاجتماعية، التي تهيمن على

مواقع العمل، والتي تغير نمط العلاقات الرأسمالية (سماح، 2013، ص110)، وبناء على مبدأ التماثل ينتهي بولز وجنتز إلى أن التلاميذ يتم إعدادهم في إطار النظام التربوي لأدوار عملهم المستقبلية، من خلال توافق محكم بين العلاقات الاجتماعية، التي تحكم تفاعل الشخص في المدراس، وتلك التي توجد في مكان العمل وأن الهدف الأساسي من التعليم هو إنتاج قوة عمل مناسبة في نظام إنتاجي تحكمه الهرمية، والطبقية لذلك تبقى المدارس على عداء مع الاحتياجات الفردية للنمو الشخصي. (ميهوبي، وآخرون، 2021، ص144)

من خلال تحليلات كل من بولز وجنتز للنظام التربوي والعملية التعليمية، يتضح أن المدرسة تعمل من خلال المناهج التربوية التي تقدمها للأفراد على إنتاج أفراد وفقا لهيمنة طبقات اجتماعية معينة، وإعادة إنتاج الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة في المجتمع، حيث يتم تهيئة كل الظروف والإمكانات المادية والبشرية لإعادة إنتاج الطبقات الاجتماعية المسيطرة والمحافظة عليها.

د. المدرسة وإعادة الإنتاج الاجتماعي عند بيير بورديو: يري بورديو أن المدرسة لا تعمل بمعزل عن الهرمية أو الطبقية السائدة في المجتمع، وإنما هي تقوم بإعادة إنتاج نفس الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية من خلال فرض الرأسمال الثقافي للطبقة المسيطرة المالكة للرأسمال المادي، هذا الأخير يعتبره بورديو بنى بانية يتحول في كل المجتمعات إلى رأسمال ثقافي، ولأن النظم التربوية هي التي تحافظ على بنية الرأسمال الثقافي فسوف تكون بؤرة الصراع في المجتمع المعاصر (بلحريزي، 2013، ص25)، ومنه فالمدرسة عند بورديو تمارس عنفا رمزيا، وذلك من خلال فرض الطبقة المهيمنة آليات نظام أو منهج تربوي تحاول من خلاله ترسيخ النمط الاجتماعي السائد، وفرض رأسمال ثقافي على الطبقة الدنيا وهذا ينتج صراعا وعنف رمزي، وبالتالي فالثقافة المدرسية هي ثقافة الطبقة المسيطرة.

كما أشار بورديو إلى أن العنف الرمزي يمارس وتتحقق وظيفة إعادة الإنتاج وفق منهج خفي عن طريق آليات تظهر للعامة في وجه شرعي، وهي تتمثل في: (بلحريزي، 2013، ص27)

-البرامج التربوية أو المقررات الدراسية: هي تتضمن القيم والعادات والمعارف التي تنسجم مع الرأسمال الثقافي للطبقة المهيمنة اجتماعيا.

-أساليب التدريس أو الاتصال البيداغوجي: تتمثل في أحادية الاتجاه التي تجعل التلميذ بلا مقاومة فأما أبناء الطبقة المسيطرة فيكون التعليم بهذه الطريقة عملية ممتعة بلا معاناة، أما أبناء الطبقات الدنيا فليس أمامهم سوى بذل الجهد وتحمل القهر لأجل تخطي آليات استبعادهم وتحقيق هابيتوس التسلق الاجتماعي.

-نظام الامتحانات: يرى بورديو أن للامتحانات وظيفة اجتماعية لأنها أهم أدوات آليات النظام التعليمي في تثبيت وغرس القيم المرتبطة بكل نوع من أنواع المعرفة ضمن حقل الثقافة المسيطرة في المجتمع.

-التمكين اللغوي: يتطرق بورديو إلى أن لغة البرامج والتدريس والامتحانات فيقول انها تنسجم مع لغة الطبقة المهيمنة اجتماعيا، وقد اختيرت بحجة أنها أقرب إلى العلم من لغة الطبقة المهيمن عليها، والتي تعتبر في نظر الأولى أقرب إلى التفاهة والسخرية، وهذا ما يراه بورديو شكلا من أشكال العنف الرمزي الذي يحقق وظيفة إعادة الإنتاج الاجتماعي.

3.7. النظرية الموسوعية Encyclopaedism Theory: تعتبر هذه النظرية إحدى أقدم نظريات المنهج عامة، حيث جاءت متوازنة مع الحركة الفكرية التي سادت في القرن السابع عشر، والثامن عشر في أوروبا (عصر التنوير)، يدعوا أصحابها إلى سمو العقل على الوحي، ويعتقدون أن سعادة الإنسان لا يمكن أن تكون من خلال التسليم الأعمى بالعقيدة الدينية بل في تطوير الذهن ليكشف الحقيقة، ويرون أن الإنسان قادر على إصلاح شؤون حياته إذا ما استخدم عقله استخداما صحيحا، وأن نشر المعرفة وتطوير العقل البشري أمران ضروريان لتقدم البشرية، وأن كل إنسان يجب أن يتعلم تعلما كاملا حتى يبنى بناء سليما لتكتمل طبيعته (عطية، 2013، ص41)، وعليه فإن هذه النظرية تحيزت للعقل على حساب أي جانب أخر حتى الدين، حيث اعتبروا هذا الأخير يعارض استخدام العقل، ولا سبيل للتنوير إلا بتحرير العقل من قيود الدين، وتزوده بالمعرفة التي تسهم في تنويره، وبالرغم من ذلك فإن هذه النظرية أوضحت ضرورة النظرة الشاملة والكلية للمعرفة، وفي ذلك نوع من الرباط الثقافي اللازم لتكوين المواطن الصالح، على المستوى القومي والإنساني والعالمي، كما نادت بتحرير العقل البشري لتكوين المواطن القادر على التفكير والتجديد. (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص409-410)

استنادا إلى ما سبق نستنتج أن هذه النظرية ركزت في مبادئها على الجانب المعرفي وأهملت بقية الجوانب بما فيها الدينية، حيث ترى أن أصول المعرفة موجودة عند كل إنسان، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والرغبات

والغرائز، ويجب أن تبنى تربية الإنسان وتطوير البشرية وفق هذه الأسس، كما أن الإنسان يمكنه إصلاح نفسه إذا ما استخدم عقله الاستخدام الأمثل، ووفق هذه النظرية فقد اهتمت المناهج في بناءها على الجانب المعرفي المعلوماتي، وأن العقل البشري فيها عبارة عن مخزن يجب أن يمتلأ بالمعارف والمعلومات حتى يتحرر.

وفي ضوء ذلك شددت هذه النظرية على ما يلي: (عطية، 2013، ص42)

-أن تكون مهمة التربية الوصول إلى المعرفة الحقيقة، والمعرفة هي الحقيقة وهي الخير الأسمى، وبذلك تكون التربية عملية نشاط ذهني يؤديه كل من المعلم والمتعلم.

-تدريب المعلمين على الطرق التي يستطيعون بها تعبئة أدمغة الصغار بالمعلومات، وعلى هذا الأساس فإن المناهج الموسوعية تزودهم بالمواد الدراسية.

-جعل الناس يعرفون أشياء كثيرة لكي يفهموا أي شيء تدركه الحواس والعقل، وعندما يتعلم الناس كل الأشياء بكل الطرق فإنهم سيكونون جميعا حكماء، وسيمتلئ العالم بالنظام والتنوير والسلام.

-أن تساعد التربية الإنسان على الخروج من ظلمات الجهل، لكي يعرف الجميع حقوقهم وواجباتهم المدنية.

-التدريب العقلي والتفكير المنطقي والاستنتاج، وتنمية قوى الفهم عن طريق المعارف والمعلومات.

-انتقاء الخبرات التعليمية المؤدية إلى نضج العقل، والتحكم بالنفس واحترام الأخرين للعلاقات الاجتماعية.

-اكتساب المعرفة من أجل المعرفة ذاتها والانتفاع بها، واعتبار العقل مخزنا يجب أن يملأ بالحقائق.

4.7. النظرية الجوهرية (الأساسية) Essentialism Theory: ظهرت هذه النظرية في العصر الحديث كرد فعل لأفكار المدرسة التقدمية، حيث أخذت من المثالية نظرتها إلى العقل على أنه عنصر رئيسي في تحديد الأساسيات، وترتب على ذلك تركيزها على المادة الدراسية، فيما أخذت من الواقعية نظرتها إلى وجود الطبيعة والأشياء، ونجم عن ذلك اهتمامها بالجوانب الحسية في التربية، والاهتمام بالتعليم عن طريق الملاحظة لما يدور في الطبيعة (عطية، 2013، ص43)، ومهمة المدرسة كما يرى الجوهريون تتجلى في تزويد المتعلمين بالقدرات العقلية اللازمة، ونقل المعلومات والمعارف والقيم خلال العملية التدريسية، ويكون ذلك في ضوء المناهج التي تقدمها هذه المؤسسة التعليمية، وفيها تنظم المحتويات التعليمية في شكل مواد دراسية منفصلة، كما اهتمت هذه النظرية بالمعرفة العلمية وفي التأكيد على أهمية إعداد وتكوين المعلم.

يمكن إيجاز موقف النظرية الجوهرية في مبادئ أساسية، وهي: (أسيا، 2018، ص40-41)

-إن التعلم يتضمن في حد ذاته العمل الشاق، ذلك لأن الاهتمام بموضوع معين يحتاج إلى جهد من أجل السيطرة عليه أو إتقانه، كما تركز هذه النظرية على مفهوم الجهد، بدلا من التركيز على اهتمامات المتعلم المباشرة، من منطق أن الاهتمامات لا يشعر بها الفرد منذ البداية، بل تظهر من خلال العمل الشاق.

-أن دور المعلم يتوسط بين عالم الكبار وعالم الصغار، ومن ثم يجب أن تكون المبادأة في التربية بيد المعلم أكثر من التلميذ، ذلك أن المعلم قد تم إعداده بصورة متخصصة لمهمة إرشاد تلاميذه وتوجيههم.

-أن جوهر العملية التربوية يتمثل في استيعاب المادة الدراسية المحددة من قبل، كما ينبغي على التربية إتاحة الفرصة للفرد لتحقيق إمكاناته الكامنة فيه، ويجب أن يتم تقديم المعرفة في المادة الدراسية وفقا للتنظيم المنطقي، كما يجب التركيز على أهمية التراث الاجتماعي ووضعه فوق الخبرة الفردية.

-يجب على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للانضباط العقلي، كما يجب تعليم التلاميذ المفاهيم الأساسية، حتى وإن كان لابد من تطويعها وفقا للمستوى السيكولوجي والفكري للمتعلم.

وعموما فإن النظرية الجوهرية قد شاركت في إعادة تشكيل ما يسمى بالطريقة التقليدية، وبتنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية المنفصلة، الذي يجعل اكتساب المعرفة والمعلومات الهدف الأول والأهم.

5.7. النظرية البراجماتية Pragmatism Theory: انبثقت هذه النظرية عن الفلسفة التربوية البراجماتية التي تعتبر اسهاما أمريكيا فريدا في الحقل الفلسفي، نمت الحركة البراجماتية نتيجة الاعتقاد بأن هناك علاقة بين الفكر والعمل، قام بتطوير هذه النظرية ثلاثة مفكرين وإن كانوا يختلفون عن بعضهم بدرجة ملحوظة في وجهات نظرهم وهم: بيرس Peirce (ارتبطت بالدوافع النقدية والعملية)، وجيمس James (صدرت عن بعض البواعث الأخلاقية والدينية)، في حين أن ديوي Dewey حاول الجمع بين الاتجاهين مع تطبيق المنهج البراجماتي على الخبرة البشرية ككل (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص415)، وقد تم تطبيق البراجماتية على التربية خلال الحركة التربوية التقدمية التي عارضت جمود التربية التقليدية، حيث تعلن الحركة التقدمية بأن التربية في عملية تطور دائم، ولذلك يجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل المنهج في ضوء تغيرات المعرفة والبيئة. (آسيا، 2018، ص42)

ومن أفكار النظرية البراجماتية نجد ما يلي: (فكار، وبرادعي، 2017، ص6-7)

-ترى هذه النظرية أن التربية عملية اجتماعية تتزاوج بين النمو والتعليم والتعلم.

-تتسم الأهداف التربوية فيها بإمكانية التغيير، لكونها وثيقة الصلة بالبيئة الاجتماعية من جهة، وارتباطها بقدرات الفرد واستعداداته من جهة أخرى.

-اعتبرت المنهاج وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف وليس غاية في حد ذاته، والمحدد المركزي للربط بين المواد هو النشاط الاجتماعي.

-أكدت على الوحدة والتكامل المعرفي، وعلى الموازنة بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية.

-فيما يخص تخطيط المناهج وإعدادها، دعت إلى إشراك جميع العناصر والأطراف المعنية بهذه العملية.

- أن التربية هي الحياة، وواجب المدرسة استخدام مواقف الحياة في العملية التربوية، فهي تؤمن بمبدأ التعلم بوساطة العمل Learning by Doing، وأن الخطة التعليمية يجب أن يشارك (المبدأ الديمقراطي) في وضعها كل من له صلة بالعملية التربوية. (عبد الهادي، 2009، ص70)

-كما أن حاجات التلاميذ ورغباتهم وقدراتهم ينبغي أن تحدد ما يجب أن يتعلموه، لذا يجب على المعلم البراجماتي أن يوجه وأن يساعد، وأن ينصح المتعلمين. (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص417)

6.7. النظرية الماركسية البوليتكنيكية التطبيقية Polytechnic Alisation Theory: وضعت المبادئ الأساسية لهذه النظرية من قبل كرويسيكايا لينين من خلال تأثرها بأعمال الألماني كارل ماركس.

تقوم هذه النظرية على المبادئ التالية: (عطية، 2013، ص45-46)

-ألغت الثنائية بين الروح والمادة في الطبيعة الإنسانية، فهي تنظر إلى الكون والمجتمع نظرة مادية، ولا ثنائية بين الجسم والعقل، ولا ثنائية بين الإله والطبيعة، وما الحياة والعقل إلا وظائف لأشكال معقدة للمادة.

-العالم حقيقة أساسية موجودة سواء أدركها الإنسان أم لم يدركها، والعقل هو نتاج المادة.

-التربية تحددها العلاقات الاجتماعية، كما تؤكد هذه النظرية على الاتجاه الاجتماعي في التربية، وتنمية قيمة الفرد من خلال الجماعة، لأن مصلحة الفرد تتمثل في مصلحة الجماعة.

-التشديد على المبادئ العملية لفروع الإنتاج واستعمال آلات العمل العامة، واحترام العمل والسعي إليه لكي يؤدي الفرد دورا نشطا في الإنتاج والتقدم التكنولوجي.

-إلى العمل المنتج مصدر أساسي للمعرفة، وبذلك أصبحت المعرفة وظيفة لخدمة الإنتاج.

-إن النمو العقلي والبدني للإنسان يتوقف على البيئة والظروف، وأن القدرات والمواهب هي مكتسبة.

كما تشير هذه النظرية إلى عملية تحويل محتوى التربية إلى اتجاه الفنون المتعددة، وذلك من منطلق وجوب النظر إلى كل جانب من جوانب المدرسة في ضوء علاقتها بالحياة الإنتاجية.

وتتمثل أهداف التربية وفقا لهذه النظرية في: (آسيا، 2018، ص44)

-تزويد التلاميذ بالمعرفة في الفروع الرئيسية للإنتاج، وكذلك المبادئ العملية التي تعتمد عليها.

-اكسابهم عادة التعامل مع آلات العمل، ومساهمتهم في تنمية القدرات الفنية المنتجة.

-اكسابهم حب العمل اليدوي وتقديره، وامدادهم بخلفية تقنية أو فنية واسعة.

-إعطاء الشباب فرصة اختيار العمل المناسب، والإبداع في نوعية من الأعمال التي يتطلبها الإنتاج.

وفي ضوء ذلك فالنظرية البوليتكنيكية تهتم بنوعية النشاط، والعمل خارج المدرسة بغرض تلبية ميول الطلاب وتنمية استعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم، ويتشجعوا على الابتكار والبحث العلمي.

أما المنهج في ضوء هذه النظرية فيشدد على: (عطية، 2013، ص46-47)

-تزويد الطلبة بالمبادئ العامة للإنتاج الاجتماعي، وبالمهارات المهنية، والتكنولوجية التي يقتضيها العمل.

-تشرك الطلبة بالعمل المنتج خارج المدرسة وداخلها.

-تزويد فاعلية الأجيال الصاعدة وتمكنها من المشاركة في الإنتاج.

-يتوزع المنهج بين جانبين: الأول يتأسس على تطبيق العلم وتوظيف المعرفة للإنتاج، والثاني منهج علمي يجمع بين المعرفة وتطبيقها يوظف أساسا لخدمة الإنتاج والتنمية المادية.

ثالثا: تخطيط المناهج التربوية

1. أهمية وأهداف التخطيط للمناهج التربوية:

1.1. أهمية التخطيط للمناهج التربوية:

تنبثق أهمية تخطيط المناهج التربوية من خلال أدواره الوظيفية التي يؤديها في سبيل خدمة الفرد والمجتمع، فمن خلال العلاقة التكاملية القائمة بين المنهج والفرد والمجتمع، نجد أنه كلما تم تخطيط مناهج تربوية بأكثر موضوعية وواقعية، كلما أدى ذلك بالفرد إلى تحقيق أهدافه وغاياته، وكلما حقق الفرد أماله وطموحاته، كلما ساهم في خدمة المجتمع والحفاظ على توازنه واستمراره، كما أن للتغير الاجتماعي وطبيعة الفرد وتفرد نموه دور في تخطيط مناهج تربوية تتواكب وتلك التغيرات.

وترجع أهمية تخطيط المناهج التربوية لمكانته في العملية التعليمية التعلمية، وقد حدد كل من جبر والعرنوسي هذه الأهمية في النقاط التالية: (جبر، والعرنوسي، 2015، ص83)

-يشكل الوعاء الذي يأخذ منه المتعلمون معارفهم، وخبراتهم وتنتج عنهم سلوكياتهم.

-كما تتركز أهميته في اهتمامه بالمتعلمين في اتجاهاتهم، وميولهم واهتماماتهم.

-اهتمامه بالتغيرات الحادثة في المجتمع المحيط بالطالب في عاداته، وتقاليده وثقافته.

-مواكبته للتقدم العلمي والتكنولوجي، إذ أن نجاح المنهج يعتمد على التخطيط الدقيق له.

-كما أنه يعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة.

بالإضافة إلى هذه النقاط فقد حددت قرني أيضا أهمية تخطيط المناهج، فيما يلي: (قرني، 2016، ص28)

-تحديد الإمكانات الاقتصادية والبشرية.

-دراسة أمال ورغبات المجتمع وترتيبها في أولويات محددة.

-رسم السبل التي تحقق الأهداف المحددة.

-استخدام أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات.

-اعتماد نتائج العلم في دفع أساليب التنمية ومخططاتها.

2.1. أهداف التخطيط للمناهج التربوية:

تعتبر عملية تخطيط المناهج التربوية ضرورة لابد منها في سبيل تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية خاصة منها: وصل التلاميذ بالمحيط الاجتماعي، وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وتعديل سلوكاتهم في إطار التفاعلات الاجتماعية، وبناء علاقات اجتماعية سليمة، ومساعدة النشء أيضا على التوافق الاجتماعي، وعلى التكيف الاجتماعي والاندماج في الحياة الاجتماعية المعاصرة... إلخ، فمن خلال هذه العملية يتم اتخاذ مجموعة من الإجراءات والعمليات والخطوات والتصورات المستقبلية، المرتبطة أساسا بمنظومة المنهاج وعناصره التربوية المتمثلة في: الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم والوسائل وطرائق التدريس والتقويم التربوي، وهذا من أجل تحقيق الغايات والأهداف السالفة الذكر وغيرها.

كما يمكن تحديد الهدف العام لتخطيط المنهج التربوي من خلال اقتراح منظومة من الخبرات، يمكن أن تقدمها المدرسة للتلاميذ، لمساعدتهم على تحقيق ما يلي: (شوق، 2001، ص362-363)

-النمو الشامل المتوازن روحيا وجسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا، إلى أقصى ما تسمح به إمكانات التلاميذ.

-اكتساب المعارف والخبرات والاتجاهات التي تمكنهم من تعديل السلوك وفق التربية الإسلامية، ومن التزود بالمناسب من العلوم الحديثة والتقنية المعاصرة.

-اكتساب مهارات القيادة والتفكير العلمي، وحل المشكلات والتعليم الذاتي المستمر.

-اكتساب المهارات الفكرية، والتقنية المناسبة لحسن الأداء في حياتهم اليومية.

-المحافظة على قيم المجتمع، والإسهام في تقدمه، والارتقاء بالحياة فيه، وحسن استثمار مصادره.

-الإسهام في خدمة البيئة الاجتماعية والطبيعية المحلية، والمساهمة في حل مشكلاتها.

2. مبررات تخطيط المناهج التربوية:

تتكون العملية التعليمية التعلمية من عمليات تتفاعل مع بعضها البعض، وخلال هذا التفاعل تظهر مجموعة من التحديات والمشكلات، التي تستدعي بالضرورة التخطيط المسبق لتفادي ذلك، من خلال تنظيم وتنسيق هذه العملية وفق أسس علمية ومنهجية منظمة، حتى يكون لهذه العملية قيمة علمية وعملية.

ومن المكونات التربوية المتضمنة في هذه العملية المناهج التربوية، حيث ينبغي تخطيطها مسبقا وفق أسس علمية ومنهجية، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب ومبررات Requirements for Planning the Teaching Curriculum، أهمها: (قرني، 2016، ص27-28)

-لم تعد عناصر التربية وعلى رأسها المناهج المدرسية مهملة كما كانت في السابق، وإن ازدياد الاهتمام بها قد أدى إلى إيجاد نوع من التخطيط المسبق لجوانبها المتعددة.

-أدت زيادة المطالبة من جانب الكثيرين بمعرفة مستقبل التعليم، والمدارس إلى ضرورة التخطيط الدقيق لكل من التعليم والمناهج المدرسية.

-أدت رغبة الناس في التعرف على النتائج التربوية التي سيحصلون عليها إلى العمل على التخطيط المدروس للمناهج من جهة، وللمستقبل التربوي من جهة أخرى.

-أدى ظهور الانتقادات الشديدة للمدارس، والمناهج من وقت لآخر، إلى التفكير الجدي في وضع خطط تربوية للمنهج، تضع في اعتبارها نواحي الضعف التي تم انتقادها.

-أدى شعور المربين بتحمل مسؤولية زيادة فعالية العملية التربوية إلى حرصهم على التخطيط الدقيق للمنهج.

-أدت رغبة المنفذين للعملية التربوية في التعرف على المدارس وتنظيماتها وبرامجها وأنشطتها، إلى جعل تخطيط المنهج التربوي مهمة ضرورية لابد منها.

-إلى جانب ذلك نجد زيادة أعداد التلاميذ، وتهيئة الأماكن الدراسية، والتفجر التقني في جميع وسائل المعرفة وكذلك التطورات التكنولوجية اليومية في جميع دروب الحياة، وتغيير الاتجاهات والقيم التربوية وفق عملية التغيير في المجتمع. (سلامة، 2008، ص115)

3. العوامل المؤثرة في تخطيط المنهج التربوي:

تفرض العوامل الخارجية نفسها، وتتدخل في عملية التخطيط فتؤدي إلى تعطيلها وإضعافها، أو التقليل من نجاحها، وتتمثل هذه العوامل في الآتي:

1.3. طبيعة المجتمع وثقافته وفلسفته: إن طبيعة المجتمع تعتبر من أقوى العوامل التي تفرض نفسها في عملية تخطيط أي منهج تربوي، هذا الأخير يرتبط دائما بفلسفة المجتمع وبالتغيرات التي تحدث فيه وإن لم يتم مراعاة هذه التغيرات المجتمعية، فشل المنهج في تحقيق الأهداف المنشودة بسبب رفض المجتمع له لذا ينبغي على المخططون عند تصميم المناهج مراعاة طبيعة المجتمع المحلي من حيث: مبادئه وقيمه ونظمه ومؤسساته التي تساهم في تنميته وتوجيهه (قرني، 2016، ص77)، كما أن للمنهج علاقة وثيقة بثقافة المجتمع فهي ترسم الإطار الاجتماعي لأفراده، وكل مجتمع يتفرد بمقومات ثقافية خاصة به، ولذلك ينبع الاختلاف في المناهج التربوية من الاختلاف في تلك الثقافات، كما أن للنظم الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية دور أيضا في نقل ثقافة المجتمع وتطويرها. (سليم، وآخرون، 2006، ص18)

وبما أن لكل مجتمع طبيعته الخاصة وثقافته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، فإن له أيضا فلسفته الاجتماعية التي توجه نظامه الاجتماعي، وفق مبادئ وقيم ومقومات ومكونات ومعايير واتجاهات وعادات وتقاليد... إلخ محلية، هذه الفلسفة الاجتماعية تؤثر على الفلسفة التربوية، التي بدورها تؤثر على عملية تخطيط المناهج التربوية في ذلك المجتمع.

2.3. الصفات الشخصية والتدريسية للمعلم: مهما بذل مخططوا المناهج من جهد في سبيل تخطيطه وتنظيمه وإخراجه بشكل جيد للغاية، فإن الكثير من الجهد يذهب هباءا منثورا إذا ما تم تنفيذه، وتطبيقه على يد معلم ضعيف في إعداده الأكاديمي والتربوي، وضعيف في شخصيته (قرني، 2016، ص77)، والجدير بالذكر أن المعلم يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، وعليه يتوقف مدى نجاح أو فشل المدرسة في تحقيق أهدافها، لذلك يجب تكوينه نفسيا وتربويا واجتماعيا وأكاديميا، حتى يؤدي وظيفته على أكمل وجه.

3.3. خصائص نمو التلاميذ: اهتمت التربية الحديثة بدراسة مطالب نمو التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموهم، ونادت بضرورة مراعاة المنهج لهذه المطالب، ومع التسليم بأهمية هذا المبدأ اختلف المربون في تفسيره، فمنهم من أكد أهمية اتخاذ ميول التلاميذ أساسا لبناء المنهج، ومنهم من نادى بضرورة اتخاذ

حاجات التلاميذ ومشكلاتهم محورا يدور حوله المنهج، وقد أدى كل ذلك إلى تباين أنواع المناهج التربوية. (سليم، وآخرون، 2006، ص17)، وعليه ينبغي على المخططون في المناهج الحديثة مراعاة خصائص ومراحل نمو شخصيات التلاميذ من مختلف جوانبها: العقلية والجسمية والمهارية والنفسية والاجتماعية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ومراعاة ميولهم ورغباتهم واهتماماتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، تجسيدا لمبدأ تفريد النمو عند تخطيط أي منهج، ليتم بذلك تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات النشء.

4.3. تطور المعرفة في المجتمع: يتميز العصر الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي والتكنولوجي والثقافي وقد أدى هذا الانفجار إلى تضخم حجم المعرفة، واستحداث تصنيفات وتفريعات جديدة في العلوم، وزيادة الاهتمام بأنشطة البحث العلمي، وسرعة استخدام التكنولوجيا، والتطبيق العلمي للمعرفة المكتشفة لحل مشكلات المجتمع، وهذه المظاهر جعلت من المعرفة في تغير مستمر، وهذا الأخير ساهم في تغير الفرد والمجتمع والمنهج على حد السواء (سلامة، 2008، ص23-24)، وتأسيسا على ذلك يمكن القول أن المعرفة تشكل أساس من أسس تخطيط المناهج، لذا ينبغي على المخططون مواكبة هذا التغيير في المعرفة، ومحاولة اختيار وانتقاء وتنظيم المحتويات المعرفية لكل مرحلة تعليمية أو وحدة دراسية، تراعي فيها متطلبات المجتمع المحلي وحاجات الأفراد.

5.3. نتائج البحث التربوي: أسهمت نتائج البحوث التربوية في تطوير الأساليب، والطرق التربوية واستحداث استراتيجيات جديدة في التدريس، وغيرها من الأساليب التي تزيد من فعالية العملية التعليمية وسرعة تعليم التلاميذ محتوى المنهاج، مما يؤدي بالضرورة إلى اختصار في الجهد والوقت، وبالتالي يؤدي إلى التأثير في مستوى المنهج التربوي (سلامة، 2008، ص24-25)، كما أن لنتائج البحوث التربوية دور في الوقوف على مدى تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها، ومن ثم تقديم الحلول والمقترحات التي من شأنها أن تفيد أرباب اتخاذ القرار، فيما يخص إصلاح أو تطوير أو إعادة تخطيط المناهج المقررة رسميا.

6.3. التيارات الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع: تعكس هذه التيارات تصور الناس لأمورهم وفلسفتهم في الحياة، ونظرتهم للواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه، لذا فإن واضعي المناهج التربوية ينتمون بالضرورة إلى لون من هذه الألوان الفكرية (سلامة، 2008، ص29)، فمثلا في المجتمعات الإسلامية تؤثر

فيها التيارات الثقافية والاجتماعية، والاتجاهات الدينية إلى جانب الاتجاهات الأخرى السائدة في المجتمع على تخطيط المناهج بمختلف عناصرها التربوية.

7.3. أنظمة الإدارات التربوية: قد تصدر إدارات التربية في أي قطر عربي مجموعة جديدة من الأنظمة أو القوانين، التي تؤثر بدورها على اختيار محتوى المنهج والخبرات التعليمية، أو الاهتمام بالمنهج الذي يتم التخطيط له، لذا لابد من مراعاة الأنظمة واللوائح، حيث الجهة التي تشرف المؤسسة التعليمية عليها من ناحية ساعات التدريس وعدد الحصص ونظام الامتحانات وطرق التقويم. (قرني، 2016، ص77)

8.3. الإمكانات المادية: وتمثل تلك التجهيزات المدرسية من: وسائل تعليمية وأدوات مدرسية وأبنية ومختبرات وغيرها، التي تؤثر في عملية تخطيط المناهج التربوية وتحديد وتنظيم محتوياتها، وأنشطتها حيث يأخذ المخططون في الحسبان هذه الإمكانات البيداغوجية المتوفرة في المؤسسات التعليمية كمؤشر لتخطيط مناهج تربوية، تضمن بدورها ممارسة مختلف ألوان النشاط والخبرات المصممة واقعيا.

9.3. المصادر الطبيعية في البيئة: تؤثر المصادر الطبيعية في البيئة التي يعيش التلميذ في كنفها على المنهج، تأثيرا يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه الأمور، ومدى استغلاله لها وتأثيره فيها وتأثره بها والمدرسة الناجحة تعمل على دعم علاقة التلاميذ ببيئتهم (سليم، وآخرون، 2006، ص19)، وحرصا على تحقيق ذلك يجب أن تدعوا المناهج من خلال محتوياتها، وأنشطتها إلى المحافظة على الموارد الحيوانية والنباتية الموجودة في البيئة الطبيعية، من خلال التحسيس والتوعية، وتخطيط مناهج تتضمن في بعض مقرراتها كيفية استغلال تلك الموارد في الحياة اليومية، وكيفية المحافظة على استمرارها والانتفاع بها.

4. الجهات المساهمة في تخطيط المناهج التربوية:

إن مسؤولية تخطيط ووضع المناهج التربوية تقع على عاتق الدولة والخبراء، والمربين وأولياء الأمور والتلاميذ والمدرسين، وكل من له صلة وثيقة بالعملية التعليمية التعلمية، فالمسؤولية مشتركة لأن هدفهم مشترك، وهو تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، في ظل كل الظروف الحاضرة والمستقبلية، ومنه لابد على الهيئات الحكومية المعنية بالتخطيط إشراك هؤلاء الفئات في تخطيط المنهج التربوي، اعتمادا على مبدأ الديمقراطية في اتخاذ القرارات، ليخرج هذا المنهج متوائما مع متطلبات العصر

وملبيا لحاجات الفرد والمجتمع، وفي الآتي سنطرق لهذه الفئات المساهمة في تخطيط الوجبة المعلوماتية (المناهج التربوية):

1.4. دور التلميذ في تخطيط المنهج: يكون دور التلميذ في تخطيط المنهج عن طريق اختيار مجموعة من التلاميذ ضمن مواصفات معينة، وبقيادة أحد المدرسين، حيث يتم إشراكهم في التخطيط الحقيقي للمنهاج وفي تنظيم الخبرات التعليمية التي يمرون بها، وفي عملية التقويم للتأكد من أن هذه الخبرات تؤدي إلى أقصى حد ممكن من النتائج المرغوبة (حمادات، 2009، ص171)، وتماشيا مع ما تم ذكره فالتلميذ محور العمليات التعليمية التعلمية، والمستهدف الرئيسي من بناء المناهج وتصميمها وتنفيذها، وفي هذا الإطار يتضح دوره الحاسم في المشاركة في العملية التخطيطية والتطويرية والإصلاحية للمناهج، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

2.4. المعلم وتخطيط المناهج: إن دور المعلم كمشارك في تخطيط المنهج قد خطا خطوات إلى الأمام ولكن لا يقوم حتى الأن بدوره المتوقع بكفاءة، ويرجع ذلك إلى أن برامج إعداده لم توفر له الفرص المناسبة ليكتسب مهارات تقويم المناهج وتطويرها (قرني، 2016، ص39)، وبطبيعة الحال فالمعلم يعتبر المنفذ الرئيسي للمناهج المخططة ميدانيا، وهو المسؤول عن عملية تقويم التلاميذ بعد تنفيذه للمنهج، ومن خلال ذلك يمكنه الحكم على مدى نجاعة المناهج المقررة في تحقيق الأهداف المرسومة واقعيا، والوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، وبالتالي يجب على الهيئات المختصة بالتخطيط إشراك جميع المعلمين في عملية تخطيط المناهج، والأخذ بعين الاعتبار تلك التقارير التي يرفعها المعلمون إلى الجهات الوصية المتعلقة بمدى نجاعة تلك المناهج المخططة، وللمشكلات التي تعترض تحقيق أهداف المناهج المقررة في المدرسة.

3.4. دور الآباء والمواطنين في تخطيط المنهج: يتكون فريق تخطيط المناهج والبرامج التربوية من كل المسؤولين على تعلم التلميذ، ومن بينهم أولياء الأمور والوالدين، حيث يجب إشراك الآباء في هذه العملية لكونهم لديهم معلومات أكثر حول أبناءهم فيما يخص مجالات اهتماماتهم، واحتياجاتهم وقدراتهم. (Ministère de la L'Éducation et du development de la petite, 2016, p2)، كما يجب إشراك المواطنين في تخطيط المناهج التربوية بطريقة مباشرة وفعالة، والاستفادة من خبراتهم الحياتية الغنية في تحديد أنواع السلوك التي تعد مرغوبة وضرورية للمجتمع، فهم الذين يرون التلميذ في الحياة الواقعية بطرق

أكثر موضوعية وأكثر صحة (حمادات، 2009، ص171)، إلى جانب ذلك يجب إشراك فئات مجتمعية ذات توجه تربوي، واجتماعي في العملية التخطيطية، جدير أن يعطي نتائج ملموسة في عملية التطوير كالإعلاميين ورجال الدين والمفكرين وأساتذة، وغيرها من الفئات الاجتماعية. (سلامة، 2008، ص120)

4.4. خبير المناهج: لهذا الكادر البشري دور بالغ الأهمية في عملية تخطيط المناهج، وتتجلى وظائفه الأساسية في تطوير البحث، ووضع التعليمات والسياسات التي لها علاقة بتطوير المنهج، وتحديد مدخلاته المشكلة، وسماع التقارير وإعطاء وجهات نظر عنها، وإعطاء توجيهات عن طبيعة المنهج ومشكلاته، ونقاط قوته إلى الجهات العليا المسؤولة عن التخطيط.

ويحتل الخبير أو المتخصص في المناهج في الوطن العربي دورا أساسيا في تخطيط المناهج، حتى يتسم المنهج التربوي بسمة الفنية والتخصصية. (الزويني، والعرنوسي، وحاتم، 2013، ص77)

5.4. الدولة: تعتبر الدولة بأبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية أكبر مساهم في عملية تخطيط المناهج وتطويرها، حيث تسعى إلى تحقيق التوازن السياسي والاجتماعي والتربوي والاقتصادي وتحقيق الاستجابة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد، وبالتالي فهي تشارك في رسم السياسات التعليمية وفي رسم الخطط التربوية والتعليمية والاجتماعية على المدى البعيد والقريب بالاعتماد على مدى توافر مواردها البشرية والمادية وعلى مدى احتياجاتها كذلك، والتي ستخطط وتصمم في إطارها هذه المناهج التربوية.

5. مداخل تخطيط المنهج التربوي:

هناك عدة مداخل لتخطيط المنهج التربوي، وقد حددها طاهر في الآتي: (طاهر، 2012، ص322-323)

1.5. المدخل العقلاني أو المنطقي Rational approach: ويتبع الأسلوب الخطي في التفكير وفيه يكون التقويم جزءا لا يتجزأ ضمن كل خطوة من خطوات عملية التخطيط، حيث يكون التخطيط قصديا ومنظما وله خطوات محسومة، ومحددة تحديدا دقيقا تبدأ من تحليل المشكلة وتنتهي بإكمال الخطة، ومن ثم فإن هذا المدخل له نموذج محدد الخطوات، وتتمثل في: المصادر/المدخلات-العمليات أو الأنشطة-

المخرجات/النواتج-الأثر-الهدف، أما أبعاد عملية التخطيط العقلاني فهي: "تقييم الحاجات وتحديد المشكلة وتحليلها وتعريفها واختيار استراتيجيات التدخل Intervention approach".

2.5. المدخل التقادمي Prescriptive approach: وهو ما تم الاعتياد عليه تضيع فيه المسؤولية ويصعب قياس نواتجه، لاختلاف البيانات وتنوع مصادرها، إضافة إلى اختلاف معايير الحكم عليها بعد جمعها، ومع أن هذا المدخل يعطي تمثيلا بصريا يساعد على فهم العلاقات القائمة بين مكونات المنهج، إلا أن له تحديات خاصة بالمسؤولية وآلياتها من حيث أسلوب تقييم النموذج أو المدخل العقلاني، ونظم المعلومات المستخدمة والميزانية الموجهة لإعداد، وتنفيذ المنهج التربوي.

3.5. مدخل الطوارئ Emergent approach: يستخدم عندما لا تكون هناك فكرة عن نقطة البداية ووجب وضع الثقة في العملية القائمة كمرشد لما هو قادم، هذا المدخل يعتمد على وجود خطط للطوارئ وإذا لم توجد خطط كان التصرف في إطار عشوائي، تتوه فيه الأدوار وتضيع فيه حدود المسؤولية، والحلول المقدمة تكون مؤقتة استنادا إلى أن كل شيء في تغير مستمر، وعملية الاكتشاف لا تتغير والحياة ذاتها تخرج من تغير إلى آخر إلى حلول أكثر تنظيما، مع أن الحلول نبعت من دون كفاءة ودون اتساق وموثوقية فالإلحاح قد يجعل المستحيل ممكنا والممكن متاحا، فالحياة على امتدادها ما هي إلا إخفاقات ونجاحات تطوي أشوال الإخفاق.

4.5. المدخل التفسيري Interpretive approach: وهذا المدخل معني بأبعاد تشكل محتواه، وهي الالتزام والارتباط Engagement ثم الاكتشاف Discovery ثم إدراك المراد، وفهمه Sense making ثم الكشف والانتشار Unfolding، ومن ذلك تتضح لهذا المدخل وظائف عديدة نذكر أهمها: الأخذ في الاعتبار وجهات النظر المتعددة، والتركيز على العلاقات المتبادلة ثم التأكد من صدق، وموضوعية البيانات واتخاذ القرارات القائمة على أساس التسوية، والالتزام بالقرارات القائمة لدقائق وتفاصيل الموقف، والتأكد من وجود البدائل الممكنة، وأن تكون المراجعة المستمرة سمة لما تم تعليمه حتى يظهر بالتعليم المستمر.

6. مراحل تخطيط المناهج التربوية:

هناك مجموعة من المراحل المهمة Steps of curriculum planning في عملية تخطيط المناهج التربوية، وهي موضحة في الآتي:

1.6. مرحلة البحث والاستقصاء: هي مرحلة إجرائية تمهيدية تتضمن ما يلي:

أ. تحديد أسس تخطيط المنهج التربوي Determination of the principles of planning the Teaching curriculum: هذه المرحلة تتوجه نحو جمع البيانات عن: (سلامة، 2008، ص116)

-الواقع الحالي للمناهج التربوية The present status of teaching curriculum من حيث: الأهداف والمحتوى والوسائل والإجراءات والأنظمة المالية والإدارية، وتصورات المشاركين في العملية التعليمية، ثم الممارسات الميدانية والقوانين واللوائح المنظمة داخل المؤسسة التربوية.

-الاتجاهات والرؤى الجديدة والقضايا المؤثرة في المنهج المدرسي The Direction and the new Tends in the Teaching Curriculum: وتضم الاتجاهات الجديدة في العملية التعليمية New Trends والأفكار الجديدة التي تسود المجال التربوي New Idea، وكذلك القضايا الجديدة التي تؤثر في المنهج الدراسي New Issues.

إذن يجب تحديد المحور الذي يقوم عليه التصميم، سواء خصائص المادة أم مخرجات المتعلمين وخصائصهم أم المجتمع ومشكلاته، لأن المحور هو الذي يتحكم بشكل التصميم الذي ينظم في ضوئه المنهج التربوي. (عطية، 2015، ص303)

-تصور ملامح المستقبل Imagination of the Future Aspects for Planning the Teaching Curriculum والذي يتضمن: متطلبات المستقبل، وما ينبغي أن يكون عليه المنهج التربوي لتحقيق هذه المتطلبات، ووصول المتعلمين إلى تحديد التوقعات المستقبلية، من خلال المنهج التربوي ثم تحديد نوعية متطلبات العملية التعليمية.

ب. تحديد فلسفة المدرسة ووظيفتها: يتم تحديد فلسفة المدرسة ووظيفتها من خلال إتباع مجموعة من الطرق أهمها: (حمادات، 2009، ص168)

-البدء بمناقشة وتحليل العوامل الاجتماعية المؤثرة في العملية التربوية.

-مناقشة مجموعة من الأهداف في ضوء المشكلات المدرسية حتى نصل إلى تحديد أوضح لها.

-تحديد أهدافنا من المدرسة عن طريق استفتاء المدرسين وأولياء الأمور، على أن تكون الأهداف الموضوعة نظريا ترتبط بحقيقة المدرسة والمجتمع الذي توجد فيه.

-البدء بإحدى مشكلات المدرسة أو المجتمع ومناقشتها وتحليلها.

-البدء بدراسة الأطفال والشباب، ثم استخدام ما نتوصل إليه من الدراسة كأساس للبحث في مشكلات المدرسة، والمجتمع ووضع الأهداف لها.

من الملاحظ أن جميع هذه الطرق تهتم بالناحيتين الاجتماعية، والسيكولوجية سواء كنقطة البدء أو أثناء البحث في تحديد فلسفة المدرسة، لذلك ينبغي أن تستمد هذه الفلسفة من دراسة طبيعة المجتمع وأهدافه، ومن دراسة طبيعة المتعلمين الذين تقوم بتربيتهم.

ج. توضيح التبرير المنطقي لعملية التخطيط: يتمثل هذا التبرير في تقديم الأسباب الداعية لتخطيط منهج تربوي جديد، وكلما كانت هذه المبررات والدوافع قائمة على أسس علمية وبيداغوجية ومنطقية، كلما أدى ذلك إلى تقبل المنهج التربوي الجديد من الأطراف الرئيسية، التي تتعامل بشكل مباشر أو غير مباشر مع هذا المنهج، وتأتي هذه الخطوة قبل الشروع في تخطيط المناهج الجديدة.

2.6. مرحلة تحديد مجال المنهج التربوي: على المخططين أن يركزوا على التفصيلات الدقيقة للموضوعات الدراسية المختلفة، والإقلال من الأنشطة من جانب التلميذ، وقد يتفق المخططون للمنهج على ضرورة التركيز على التلميذ، والمجتمع والمادة الدراسية في آن واحد، كما أن اختيار الأهداف ووضعها بطريقة دقيقة وسليمة يساعد بدرجة كبيرة في اختيار المحتوى، والخبرات التعليمية وتنظيمها، كما أن طرائق التدريس التي يتم تحديدها ما هي إلا لتسهيل المحتوى على التلاميذ من جانب المعلمين، في حين تمثل خطوة التقويم في جوهرها مجالا قويا للتأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل. (قرني، 2016، ص64)

3.6. مرحلة وضع إطار للخطة: بعد موافقة الأطراف المعنية بمجال تخطيط المناهج التربوية تأتي هذه المرحلة ليتم فيها إعداد خطة، واستراتيجية متكاملة وفقا لمعايير موضوعية، ومواصفات واقعية تهدف إلى التغيير الجذري الشامل للمناهج التربوية، أو تهدف إلى الإصلاحات الجزئية فيها، من خلال الأهداف المرسومة، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة وترتيب الأولويات، وتحديد مهام الأطراف المشاركة في عملية التخطيط...إلخ. (منصور، وبن عيسى، 2021، ص1046)

4.6. مرحلة البناء: تتضمن هذه المرحلة الإجراءات والخطوات التالية: تحديد وصياغة الأهداف واختيار كل من: المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية وطرائق التدريس والوسائل البيداغوجية، وأخيرا تحديد أساليب وتقنيات التقويم التربوي، هذه العناصر سنتطرق لها بالتفصيل في عنصر "تخطيط عناصر المنهج التربوي".

5.6. مرحلة تجريب مشروع المناهج التربوية الجديدة: في هذه المرحلة يتم تطبيق مشروع هذه المناهج التربوية، من خلال وضع خطة شاملة ومتكاملة لكل خطوات التجريب وإجراءاته، وتتضمن ما يلي: (منصور، وبن عيسى، 2021، ص1051)

-تحديد أهداف ومرامي التجريب، وتحديد المجالات التي يتم فيها التجريب.

-تحديد العناصر والمكونات التي سيتم تجريبها، مثل محتوى المنهج التربوي وغيرها.

-توفير كافة الإمكانات والشروط، وتهيئة كافة الظروف لنجاح العملية.

-حصر أهم الأخطاء والمشكلات التي تظهر أثناء عملية التجريب.

-تحليل النتائج المتحصل عليها ومناقشة نتائج التجريب مع أهل الاختصاص.

وحتى يتم تجريب المناهج التربوية الجديدة بصورة جيدة، لا بد من التقيد بمجموعة من المبادئ والمعايير أهمها: (لكحل، وفرحاوي، 2009، ص 137)

-لابد من تجريبه على مستوى ضيق من أجل معرفة مدى مناسبته للواقع.

-الإعداد الجيد والتدريب الكافي للمعلمين المكلفين بالتجريب، وذلك بالتحديد الدقيق للمهام المطلوب تنفيذها وتحديد الجوانب التي سيتم تجريبها.

-تحديد الكيفية التي يتم بها تحليل البيانات المتحصل عليها خلال التجريب.

-تحديد المعايير التي يتم على أساسها تفسير النتائج التي توصلنا إليها.

وعلى ضوء ذلك يتم إدراج التعديلات المناسبة، والوصول تبعا لذلك بالمنهاج إلى صورته المستقرة التي تسمح بالانتقال إلى الخطوة الأخيرة من خطوات تخطيط المناهج التربوية.

6.6. مرحلة تعميم التطبيق الميداني المطور Step of generalization of the Field Application: إذا ما ثبت نجاح توقعات مخططوا المناهج نحو إطار تجريبي معين، فإنهم سيعمدون إلى تعميم هذا المنهج، من خلال وضع خطة للتعميم، حيث تتناول الخطة ما يلي: (سلامة، 2008، ص119)

-تحديد الاحتياجات اللازمة Determination of the Necessary Needs كالاحتياجات المادية: وسائل وأدوات وكتب تعليمية، والاحتياجات فنية: قدرات المعلمين والمشرفين المديرين.

-تدبير الاحتياجات اللازمة Arrangement for the Necessary Needs: وذلك من خلال التأكيد على أهمية وضع تخطيط مرحلي وزمني، لسد تلك الاحتياجات سواء كانت مادية أو فنية، ويجب أن تتزامن خطة توفير الاحتياجات مع إنماء المهارات في نفس الوقت.

-إلى جانب هذه الاحتياجات يجب تحديد محددات البرنامج أو المناهج التربوية (الأهداف العامة والخاصة والمبادئ...إلخ) والتي تنبع من سياسات التعليم، ومن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، من أجل تطوير المناهج التربوية. (Ministère de l'Éducation, 2002, p22)

7.6. مرحلة التقويم والمتابعة: بعد تعميم المناهج التربوية الجديدة على جميع المؤسسات التعليمية إعادة النظر في كل عناصر المناهج التربوية، والقيام بعمليات متابعة تنفيذها ميدانيا، من خلال القيام بدراسات ميدانية، وزيارة المؤسسات التعليمية، ودراسة تقارير كل المعنيين بتنفيذ المناهج، وكذلك تكوين لجان بحيث تكلف كل لجنة بمتابعة عنصر من عناصر المنهج كل حسب تخصصه، وتنويع وسائل التقويم واستمراريته في ظل التحديات والظروف الراهنة. (منصور، وبن عيسى، 2021، ص1051)

7. تخطيط عناصر المنهج التربوي:

تمثل منظومة المنهج منظومة فرعية من منظومة أعم وأشمل هي منظومة التعليم، يمكن تعريفها بأنها "نظام تربوي أو بناء يتكون من عناصر تربوية هي: الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والتقويم التربوي، هذه العناصر مترابطة متفاعلة معا يتأثر ويؤثر كل منها في الأخر".

تتسم منظومة المنهج هذه بعدد من الخصائص أهمها: (قرني، 2016، ص83-84)

-منظومة متكاملة تفاعلية تسير وفق تنسيق محدد، يعتمد كل مكون فيها على الذي يسبقه ويؤثر فيما يليه.

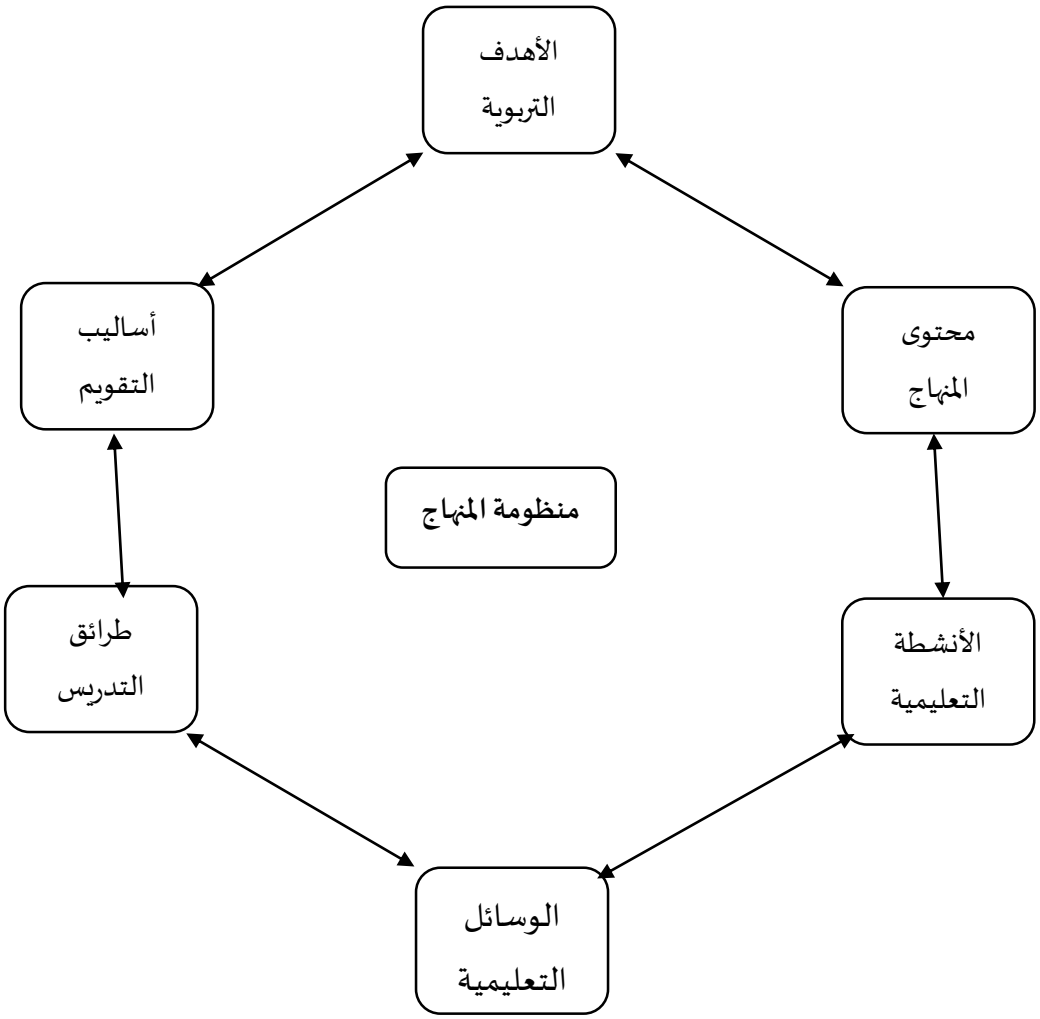
-منظومة متطورة دينامية، فمن خلال نتائج عمليات التقويم التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة يتم تعديل وتطوير باقي مكونات المنظومة، وذلك بشكل مستمر.

-منظومة المنهج تتسم بالشمول والتوازن بين مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

-منظومة تتسم بالاتساق الداخلي وعدم وجود تناقض بين كل مكون من مكوناتها.

-من الممكن توقع نتائجها ومخرجاتها، من خلال دراستنا لمدخلات وعمليات هذه المنظومة.

الشكل رقم (1): يوضح العلاقة بين مكونات منظومة المنهاج التربوي.



المصدر: إعداد الباحثة

تتكون منظومة المنهاج التربوي من مجموعة من العناصر كما هي موضحة في الشكل أعلاه، والمرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا، ومتكاملة وظيفيا، حيث يؤثر كل منها في الأخر ويتأثر به، هذه العناصر هي: الأهداف ومحتوى المنهج والأنشطة والوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقويم بأساليبه وتقنياته وإجراءاته، وفي هذا الصدد سنوضح عناصر المنهج التربوي ومعايير اختيارها وتنظيمها:

1.7. الأهداف التربوية (Educational Goals (Aims: تشكل الأهداف التربوية نقطة البداية ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والتطويرية والإصلاحية، وعليها يتوقف مدى اختيار وتنظيم بقية العناصر التربوية، كما أن لها أهمية في توجيه نشاط الأفراد والمؤسسات والنظم لذلك يتطلب تحديدها بدقة، هذه الأهداف تنقسم إلى أهداف عامة ترتبط بفلسفة المجتمع وتوجهاته، وأهداف خاصة ترتبط بكل مرحلة تعليمية معينة أو وحدة دراسية، وأهداف أقل خصوصية ترتبط بكل حصة دراسية، وقد صنف العلماء والمربين هذه الأهداف إلى مجالات منها: المجال المعرفي والمجال المهاري والمجال الوجداني الاجتماعي، وسنتطرق في الفصل الثالث لهذه الأهداف التربوية بأكثر تفصيلا.

2.7. محتوى المنهج Curriculum Content: محتوى المنهج هو الشكل الذي يظهر به المنهج كشيء مادي ملموس، ويمثل محتوى المنهج عنصرا هاما من عناصر المنهج التربوي، المترابطة والمتكاملة فيما بينها، حيث يرتبط المحتوى بكل من الأهداف والأنشطة والوسائل التعليمية، وبطرق واستراتيجيات التدريس، وبالتقويم ووسائله، وليس من السهل دائما تحديد محتوى منهاج المدرسة الابتدائية الملائم Determining Appropriate Elementary School Curriculum Content، خاصة وأنه يتم اختياره من الموضوعات الأساسية لمعارف وخبرات ومهارات اللغة والرياضيات والتربية الإسلامية...إلخ.

أ. أنواع محتوى المنهاج: تتجلى هذه الأنواع في: (الشربيني، والطناوي، 2015، ص129-130)

-المحتوى المعرفي Cognitive Content: يشير إلى المعلومات والمعارف التي يتضمنها المنهج، وتقدم هذه المعارف للتلاميذ في صورة رموز تحريرية أو شفوية، وأشكال أو صور.

-المحتوى المهاري Psycho-motor Content: يشير إلى المهارات (مجموعة استجابات المتعلم الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلم والممارسة)، التي نسعى إلى أن يكتسبها المتعلم.

-المحتوى الوجداني Affective Content: يعبر عن الجوانب الوجدانية أو العاطفية التي نسعى إلى تنميتها في وجدان المتعلم، ومن مكوناته: الميول والتقدير والاتجاهات والقيم.

ب. التحديات التي تواجه تحديد محتوى المنهج التربوي: تعد عملية تحديد محتوى المنهج من العمليات الأساسية التي تكتنفها الكثير من الصعاب، فهي ليست بالأمر الهين الذي يتصوره البعض، وقد يكون ذلك راجعا إلى مايلي: (موسى، 2007، ص293)

-الكم الهائل من المعرفة الذي يصعب تعلمه وتعليمه كله، ومن هنا جاءت مشكلة الاختيار، فما الذي نختاره؟ وما الذي نتركه؟ فهذا يتطلب التدقيق في عملية الاختيار ووضع معايير له.

-كما أن السرعة الهائلة في اكتشاف المعلومات والتكنولوجيا الحديثة، يجعل من متابعة هذه السرعة أمرا صعبا ولكن لابد منه، ويصاحب هذه السرعة تغيرات اجتماعية سريعة، تحتم علينا دائما مراجعة المناهج في ضوء حاجات المجتمع المتغيرة.

-التنوع الكبير في جوانب المحتوى المختلفة من إيمانية وجسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، كما أن كل جانب يشمل عدة مجالات وعدة موضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية...وهكذا.

ج. اختيار محتوى المنهج: يتم في هذه المرحلة اختيار الخبرات المناسبة للمنهج، تكون هادفة ومخططة ومبنية على أسس ومعايير علمية دقيقة، حيث يتم في ضوئها اختيار الموضوعات الرئيسية، ثم اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات، ثم اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسة، وهذا من أجل تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية (مصطفى، 2000، ص38-39)، مما تقدم نستنتج أن خطوة اختيار محتوى المنهج تعتبر من أهم الخطوات في عملية تخطيط المنهج وهذا بعد تحديد الأهداف، ويتم خلال هذه الخطوة اختيار الموضوعات الدراسية وتحديد أفكارها ثم انتقاء المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول... إلخ، التي تتناسب والأهداف المرسومة وتلبي حاجات الفرد والمجتمع وتراعي إمكاناتهم المادية والبشرية والبيئية، ويواجه المخططون صعوبة في اختياره خاصة في ظل تضخم المعرفة، وزيادة تشعب وتفرع العلوم في كافة الميادين لذا ينبغي على المخططون محاولة اختيار أنسب محتوى دراسي لكل المراحل التعليمية، وفق أسس علمية وبنائية وفلسفية ومعايير اجتماعية معينة.

د. أساليب اختيار محتوى المنهج: تتمثل هذه الأساليب فيما يلي: (الكسباني، 2010، ص139-140)

-رأي الخبير: يعتمد هذا الأسلوب على تكييف مجموعة من الخبراء، والمختصين في مجال دراسي معين باختيار موضوعات محتوى المنهج في ضوء خبراتهم الأكاديمية والتربوية والمهنية والاجتماعية.

-المسح: يقصد به حصر حاجات ومشكلات وميول كل من التلاميذ والمجتمع، وضمها في قوائم تعرض على الخبراء والمتخصصين في المواد الدراسية، للاسترشاد بها عند اختيار موضوعات محتوى المنهج.

-التحليل: يعتمد على تكليف مجموعة من المتخصصين بنقد وتحليل القوائم السابقة، والخلوص بقوائم جديدة وعرضها على مجموعة من خبراء المادة الدراسية لترجمتها إلى واقع منهجي محس.

-المسابقة: تقوم وزارة التربية والتعليم بوضع قوائم تتضمن المواصفات المعيارية لكل مادة دراسية، والإعلان عن مسابقة بين الخبراء المتخصصين في المواد الدراسية، لوضع محتوى المنهج الذي يحقق هذه المواصفات.

ه. معايير الاختيار الفعال لمحتوى المنهج: في ظل الانفجار المعرفي الهائل الذي يشهده العالم اليوم بصفة عامة، والدولة الجزائرية بصفة خاصة، وكذلك التغيير الكبير في مجالات العلوم المختلفة، فرض مجموعة من التحديات تتعلق بصعوبة فرز الأشكال الجديدة والمتجددة من المعرفة، وكذلك صعوبة اختيار المعلومات والمعارف المتراكمة والمتنوعة، مما دفع مخططوا المناهج التربوية لوضع معايير وشروط لاختيار المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول التي يتضمنها محتوى المنهج التربوي.

ومن بين معايير الاختيار الفعال لمحتوى المنهاج التربوي ما يلي: (قرني، 2016، ص111-112)

-أن يكون محتوى المنهج مرتبط بالأهداف، وأن يكون ترجمة صادقة لها حتى يتسنى تحقيقها.

-أن يراعي الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ، ومتواصل مع متطلبات المجتمع.

-أن يكون مناسب لمستوى التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم العقلية والذهنية.

-أن يراعي محتوى المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ.

-كما يجب أن يتلاءم اختيار المحتوى مع ظروف تطبيقه، ويستجيب لمعايير الجودة الشاملة.

-يجب أن يراعي المحتوى التعلم السابق له، والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للتلميذ.

-أن يكون المحتوى صادق ودقيق، وأن يكون حديث يتضمن أحدث المعارف العلمية المعاصرة.

-وأن يكون ذات دلالة وذات معنى لدى التلاميذ، يراعي حاجاتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم.

-أن يراعي التوازن بين الشمول والعمق في اختيار المحتوى، وفي اختيار أساسيات المادة الدراسية وقابليتها للتطبيق في مواقف جديدة. (سليم، 2006، ص165)

-يجب أن تكون المواد الدراسية تتيح فرصة لجميع التلاميذ، لتطوير أحاسيسهم بالأخلاق والقيم الشخصية وكذلك الالتزام بالعمل، وفق معايير ومبادئ العدل والتضامن والديمقراطية، وكذلك تنمية الجهد الفكري من خلال الإبداع والتفكير الناقد وغيرها. (Ministère de L'Éducation, 2006, p10)

-اختيار المادة الدراسية في ضوء معايير علاقتها بالمواد الأخرى والأهداف المحددة سلفا، ثم مدى هذه المادة من حيث الكم المقدم، وعمق التغطية والتركيز، ثم التتابع الهرمي وتدرج الصعوبة. (طاهر، 2012، ص334)

و. تنظيم محتوى المنهج: يقصد به: "وضع المعلومات والمعارف إلى جوار بعضها البعض بصورة مترابطة وتقديمها إلى التلميذ لمساعدته على تحقيق الأهداف"، ومن هنا يمكن القول إن التنظيم عملية أساسية في بناء المناهج التربوية، وتقديم المحتوى بشكل مناسب للتلميذ، وهو ما يؤثر بشكل فاعل في إكسابه المعارف والمعلومات والقيم التي تنمي شخصيته (لافى، 2012، ص152)، خاصة في ظل المناهج الحديثة التي تدعوا إلى التركيز على مجالات المواد الدراسية الواسعة وتجنب نظم المعرفة المنفصلة، وبالتالي فرض على المخططون اختيار موضوعات دراسية وتنظيمها وفرزتها وفق ترابطها وتسلسلها بشكل نمطي تنظيمي.

ل. أنواع الأنماط التنظيمية: لقد أفرز علماء التربية تنظيمات أساسية يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنظم في ضوء أحدها، هذه التنظيمات هي: (الحاوري، وقاسم، 2016، ص72)

1. التنظيم السيكولوجي (النفسي): ويقصد به وضع خبرات محتوى المنهج، وترتيبها وفقا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، ومنه فالتنظيم هنا يدور حول الفرد المتعلم.

2. التنظيم المنطقي: مركز اهتمام هذا التنظيم هو المادة الدراسية، بما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط فيه أن تعرض المعارف والمعلومات في شكل منظم مترابط.

3. التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم: من أشكاله ما يلي: (عطية، 2013، ص78)

-التنظيم الهرمي الذي يستند إلى نظرية جانيه، وتنظم المادة بموجبه بشكل هرمي يتدرج من البسيط إلى المعقد، وترتب مفردات المحتوى بموجبه بصورة تراكمية يؤسس السابق منها اللاحق.

-تنظيم المحتوى وفق نظرية أوزبيل، حيث تقدم فيه المعارف الأكثر تجريدا، وشمولا ثم تتدرج نحو الأقل وصولا إلى المحسوسات، وكذلك تترابط فيه الموضوعات وتتكامل فيه مكونات المحتوى.

-التنظيم الحلزوني، يقوم هذا التنظيم على فكرة المنهج الحلزوني لبرونر، حيث يكون تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج، وتقديم المفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة، ثم المجردة، وذلك بصورة مبسطة أولا، ثم تقدم بصورة أكثر اتساعا وتعقيدا.

م. معايير التنظيم الفعال لمحتوى المنهج: إن تحقيق التنظيم الفعال لمحتوى المنهج والخبرات التعليمية يتطلب أن يراعي في هذا التنظيم المعايير التالية: (الكسابي، 2010، ص144، 146)

-الاستمرارية Continuity: ويقصد به إيجاد علاقة رأسية بين مفاهيم المنهج الرئيسية، وفحص العلاقات الرأسية لخبرات التعلم عند تنظيمها.

-التكامل Integration: ويقصد به إيجاد علاقة أفقية بين مفاهيم المنهج، وكذلك إيجاد علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية.

-التتابع Sequence: هو توزيع وتسلسل زمني للخبرات التعليمية التعلمية، ويقصد به: "أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة، مع مراعاة أن تؤدي إلى اتساع، وتعمق أكبر للمسائل أو الأمور التي تتضمنها، كما يؤكد التتابع على مستويات أعلى للمعالجة مع كل خبرة تعليمية تالية".

3.7. الأنشطة المدرسية School Activity: تعتبر الأنشطة المدرسية من مكونات منظومة المنهاج التربوي بعد الأهداف والمحتوى، تسعى إلى جانب بقية عناصر المنهاج إلى تحقيق الأهداف التربوية وتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، تعرف بأنها تلك: "الأفعال والعمليات البيداغوجية التي تمارس في الفضاء الاجتماعي المدرسي وخارجه، ويتم خلالها الانتقال من الإطار النظري المعلوماتي إلى الإطار التطبيقي العملي، من خلال ترجمة مضامين ومحتويات المنهاج إلى عمليات بيداغوجية، تمارس داخل الصف الدراسي-أنشطة صفية-، أو تمارس خارج الصف الدراسي-أنشطة لا صفية".

أ. معايير اختيار الأنشطة المدرسية: لكي يحقق النشاط المدرسي أهدافه، وحتى لا يتسم بالمظهرية لابد من اعتماد معايير واضحة شاملة عند اختياره، ومنها: (شاهين، 2009، ص314-315)

-أن تكون أهداف النشاط المدرسي واضحة لمدير المدرسة والمعلم والتلميذ وولي الأمر.

-أن تكون الأنشطة المدرسية مناسبة لقدرات واستعدادات التلاميذ ونضجهم، وأن تحقق هذه الأنشطة النمو المتكامل الشامل للتلاميذ روحيا وجسميا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا.

-أن تسهم في دعم العلاقات الاجتماعية، وتنمية اتجاهات الأفراد وتوجيهها الوجهة السليمة.

-أن تتميز بالمرونة، وأن تواكب الاتجاهات التربوية المعاصرة، وأن تخضع للتقويم المستمر.

-أن تسهم في تنمية تقدير العمل اليدوي، وتتيح للتلاميذ فرصا لاكتساب مهارات في بعض المجالات، وأن تتسم بالاقتصاد في الجهد البشري والإنفاق المادي.

-أن تسهم في تكامل المعارف والمهارات والتطبيقات، بحيث تكون وحدة تعليمية يستفيد منها التلاميذ والمجتمع، وتؤكد على اكتساب التلاميذ الأسلوب العلمي للتفكير.

-أن تتنوع الأنشطة، وأن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وتحفزهم على ممارسة النشاط وتزودهم بالخبرات الخاصة بالتعليم المستمر، وباستثمار أوقات الفراغ.

-أن تحترم جهد وأفراد الجماعة أيا كانت دون تقريع، أو تقليل من أهميتها مهما قلت هذه الجهود.

-أن يكون هناك تقويم لأوجه النشاطات المختلفة لبحث إمكانية تطويرها، وجذب التلاميذ إليها.

-أن تكون مرتبطة بالمواد الدراسية، وتتميز بالشمول والتنوع والإفادة منها في مبدأ تكافؤ الفرص للممارسات. (الفقيري، 2014، ص50)

ب. تخطيط النشاط المدرسي Planning School: يعد التخطيط التعاوني Cooperating Planning لبرامج المناشط المدرسية عنصرا مهما لأي عمل ناجح، بهدف تحسين الخدمات وتوفير أسباب التقدم.

وما يجب مراعاته في عملية تخطيط برامج النشاط المدرسي ما يلي: (محمود، 2003، ص152-153)

-يجب موافقة المجتمع وعدم التعارض معه على لون النشاط المدرسي.

-مساهمة هذا النشاط في تحقيق التنمية الشاملة للتلاميذ.

-مناسبة هذا النشاط لقدرات واستعدادات التلاميذ.

-مدى مساهمة هذا النشاط في خدمة البيئة المحلية، وفي اكتشاف ميول واتجاهات التلاميذ.

-مدى توفير الإمكانيات اللازمة لكل نوع من أنواع النشاط.

-تحديد الخطة لتنفيذها في برنامج زمني محدد.

ج. دور النشاط المدرسي في تحقيق أهداف المنهج: يسعى النشاط المدرسي إلى جانب بقية العناصر التربوية-خاصة وأنها تعمل في إطار متكامل ومتوازن-إلى تحقيق أهداف المنهاج المرسومة في كل مرحلة تعليمية، وتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، وإكسابهم الكفاءات المستهدفة من المنهاج.

كما أن دور النشاط المدرسي يساهم في تحقيق أهداف المنهج كما يلي: (لافى، 2012، ص243-244)

-يعد النشاط المدرسي مكونا مهما من مكونات المنهج، له أهدافه الواضحة لدى المعلمين والتلاميذ.

-من خلال النشاط المدرسي يقف المعلم على ميول التلاميذ واتجاهاتهم، وبالتالي يسعى إلى تنميتها من خلال الإشراف عليهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

-النشاط المدرسي داخل الفصل أو خارجه، يعد نشاطا تربويا يساعد على اكتمال خبرات التلاميذ وإثرائها.

-وفي التربية الحديثة يقف النشاط المدرسي على قدم المساواة مع المادة الدراسية التي تقدم للتلاميذ، حيث يسعى لبناء شخصياتهم معرفيا ومهاريا ووجدانيا واجتماعيا.

-يساعد على توفير المناخ المناسب لتحقيق القدرة على الخلق والإبداع لدى التلاميذ.

-النشاط المدرسي يعني إيجابية المتعلم في عملية التعلم، حيث يشارك في الموقف التعليمي مشاركة فعالة لأن العمل يشبع حاجة لديه، ويساعده على الوصول إلى هدف محدد ومرغوب.

4.7. الوسائل التعليمية Teaching Aids: إن للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في توصيل المعلومات للتلاميذ، فهي تساعدهم على إدراك الحقائق كما ترهف أحاسيسهم، وتزيد من سرورهم كما أن استعمال الوسيلة التعليمية يزيد من حيوية الدرس (أبو زيد، 2013، ص131)، ومنه نستنتج أن الوسائل التعليمية تعتبر مكون أساسي في منظومة المنهاج، وهي عبارة عن مجموعة من التجهيزات المدرسية والأدوات والمواد والأجهزة البيداغوجية، التي تساهم في تبسيط التعلمات ونقل التلميذ من واقع الخبرة المجردة إلى واقع الخبرة المحسوسة، بهدف تحقيق أهداف المنهاج التربوي بأكثر واقعية.

أ. أهمية الوسائل التعليمية: لبيان دور وأهمية الوسائل في عمليتي التعليم والتعلم، لابد من معرفة الكيفية التي يتعلم بها الإنسان، وأدوات التعلم عنده، ولعل ذلك واضح في قوله تعالى: *"والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون"* (النحل: 78)، إن الله تعالى خلق الإنسان، وجعل له منافذ: السمع والبصر واللمس والذوق، على ما حوله ليدرك ما يحيط به حسيا.

ويمكننا في ضوء ذلك استخلاص أن التعلم مكتسب لا موروث وأن اكتسابه يتم عن طريق الحواس، هذه الأخيرة هي وسائل العقل في الإدراك، وفي ضوء هذه الحقائق، فإن أفضل طريقة لإدراك الأشياء والمفاهيم الغير محسوسة هي تقريبها إلى المحسوس، حيث يتوجب على المعنيين بالعملية التعليمية الاهتمام بتربية الحواس وتأهيلها لأداء أدوارها في عملية التعلم (عطية، والهاشمي، 2008، ص102-103)، كما أن الوسائل التعليمية تتبوأ مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها، وتحظي بأهمية بالغة لدى المعلمين والمخططين التربويين، في كونها تأثر على العناصر الرئيسية في العملية التعليمية وهي: المتعلم، والمتعلم والمادة الدراسية، وتتلخص أهميتها في الآتي:

1. أهمية الوسائل التعليمية للمعلم: حدد الفاروق هذه الأهمية في: (الفاروق، 2015، ص4-5)

-تساعد الوسائل المعلم في رفع درجة كفايته المهنية واستعداده.

-تغير دوره من الناقل والملقن إلى دور المخطط والمنفذ والمقوم للتعليم.

-تساعده على حسن عرض المادة الدراسية وتقويمها والتحكم فيها.

-تمكنه من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.

-توفر وقته وجهده المبذولين في تحضير المواقف التعليمية وإعدادها.

-تساعده في إثارة دافعية تلاميذه.

2. أهمية الوسائل التعليمية للمتعلم: تتجلى أهمية الوسائل للمتعلم في: (سهل، 2016، ص152-153)

-زيادة خبرة المتعلم الإيجابية، بفضل ما تضيفه الوسائل التعليمية على الدرس من حيوية ونشاطه.

-زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرات، وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي وحل المشكلات، وتحقيق مستوى من الترتيب في بناء المعرفة وترسيخها.

-تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الصحيحة، وتكوين المفاهيم السليمة لدى المتعلم.

-تقوي الوسائل التعليمية العلاقة بين المعلم والمتعلم، فتصبح ذات تكامل وانسجام منظم ومرتب.

-تعمل على تنويع استخدام الحواس، ما يحقق مزيدا من إثارة وانتباه المتعلم.

-إكساب المتعلم مهارات تعلم التقنيات الحديثة.

-تمكين المتعلم من عمليات البحث والنقد والاكتشاف العلمي.

-إشعار المتعلم بأنه المسؤول عن عملية التعلم.

3. أهمية الوسائل التعليمية للمادة التعليمية: تكمن هذه الأهمية فيما يلي: (الفاروق، 2015، ص6)

-تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات، المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، وتساعدهم على إدراكها إدراكا متقاربا، وإن اختلف مستواهم.

-تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.

-تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، كما تساعد المتعلمين على القيام بأداء المهارات المطلوبة.

-تعزز المعرفة الحالية حتى يستفيد منها التلاميذ، وأن تقدم الوسائل التعليمية بطرق تركز على نشاط التلاميذ. (Alison, Adrian, 2004, p319)

ب. تصنيف الوسائل التعليمية: ليس هناك تصنيفا موحدا اتفق عليه المتخصصون، وفقا لمعايير معينة لكننا سنطرق إلى بعض هذه التصنيفات: (الخفاجي، وعاصي، ومحمد، 2021، ص86)

1. طريقة الحصول عليها: وتنقسم هذه الوسائل التعليمية إلى:

-مواد جاهزة: كالأفلام المتحركة والثابتة، وغيرها من المواد المصنعة التي تنتجها الشركات.

-مواد مصنعة: وهي التي يتم إنتاجها من قبل المدرس أو المتعلم، كالشرائح واللوحات...إلخ.

2. إمكانية عرضها: صنفت هذه الوسائل التعليمية إلى قسمين هما:

-وسائل تعرض ضوئيا: كالأفلام المتحركة والثابتة والشرائح...إلخ.

-وسائل لا تعرض ضوئيا: كالمجسمات والنماذج والخرائط واللوحات والرسوم البيانية... إلخ.

3. الحواس التي تخاطبها: حيث تصنف الوسائل التعليمية إلى: (بو كبشة، 2013، ص6)

-الوسائل السمعية Audio Aids: وهي التي يستخدم فيها المتعلم الأذن، وتعرض هذه الوسائل للمستمعين مثيرات سمعية، كالتسجيلات الصوتية والإذاعة التعليمية.

-الوسائل البصرية Visual Aids: وهي ما يستخدم فيها المتعلم حاسة البصر فقط، ومنها: السبورات والمخططات والخرائط والشفافيات وجهاز الإسقاط الضوئي... إلخ.

-الوسائل الملموسة: وهي التي تعتمد على حاسة اللمس، وتستعمل هذه الوسائل مع فاقدي البصر.

-الوسائل السمعية والبصرية Audio Visual Aids: وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر. (جابر، 2005، ص364)

-الوسائل التفاعلية: تؤكد هذه الوسائل على خاصية التفاعل بين المتعلم والبرنامج التعليمي، كالبرامج التعليمية المحسوسة. (الخفاجي، وعاصي، ومحمد، 2021، ص88)

4. على أساس الخبرات التي تهيئها: أشار Edgar Dale في كتابه "الطرق السمعية البصرية في التدريس" إلى ترتيب الوسائل التعليمية التعلمية في مخروط، أسماه (مخروط الخبرة) هذا الأخير يشمل ثلاثة مجموعات من الوسائل التعليمية، وهي: (الحيلة، ومرعي، 2014، ص102-106)

-وسائل المحسوس بالعمل: تسمح للمتعلم باكتساب الخبرة من خلال ما يقوم به، من ممارسة فعلية للأنشطة ومهام عملية واقعية تتطلب استخدام كافة حواسه المجردة.

-وسائل المحسوس بالملاحظة: لا تتيح للمتعلم أن يتعلم بالممارسة والعمل الفعلي، حيث تتيح للمتعلم أن يتعلم ما يشاهده فقط، أو يسمعه فقط، أو يشاهده ويسمعه معا.

-الوسائل البصرية المجردة: تخاطب العقل المباشرة وتكسب المتعلم خبرات تعليمية، عن طريق سماعه لألفاظ مجردة أو رؤيته لكلمات، ورموز ليس فيها صفات الشيئ الذي تدل عليه، تضم هذه المجموعة مستويين من الوسائل التعليمية هما: الرموز البصرية، والرموز اللفظية.

ج. اختيار الوسائل التعليمية: إن اختيار الوسائل التعليمية الملائمة لمحتوى موضوع الدرس، وأهدافه والتأكد من جودتها وصلاحيتها، وتجريبها وعمل خطة لاستخدامها، وإن كانت تحتاج إلى جهاز يجب التأكد من صلاحيته (الفتلاوي، 2010، ص241)، ضرورة لا بد منها، كما أن اختيار هذه الوسائل يرتبط بنوع الأنشطة التي ستمارس في الميدان، لأنها ضرورية في عملية تنظيم وممارسة التعلمات واقعيا.

د. معايير اختيار الوسائل التعليمية: إن للوسائل التعليمية أهمية بالغة الأثر في العملية التعليمية التعلمية كما أشرنا سابقا، حيث يساهم اختيار الأنسب منها إلى جانب بقية المكونات التربوية في تحقيق الأهداف المخططة وتنظم تعلمات التلميذ، وتيسير بلوغ الغايات المنشودة، لذا ينبغي اختيارها وفق معايير مضبوطة.

ومن بين معايير اختيار الوسائل التعليمية المناسبة ما يلي: (الحيلة، ومرعي، 2014، ص144-148)

-تعبيرها عن الرسالة المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع.

-ارتباطها بالأهداف المحددة المطلوب تحقيقها من خلال استخدام تلك الوسيلة.

-ملاءمتها لأعمار الطلبة وخصائصهم، من حيث قدراتهم العقلية وخبراتهم ومهاراتهم وظروفهم.

-توافقها مع طريقة التعليم والنشاطات التي سيكلف المتعلمين بها.

-أن تكون المعلومات التي تحملها الوسيلة التعليمية صحيحة ودقيقة وحديثة.

-أن تكون الوسيلة بسيطة وواضحة وغير معقدة، خالية من المؤثرات التشويشية والدعائية.

-أن تكون في حالة جيدة تعمل على جذب انتباه التلاميذ وتثير اهتمامهم.

-أن تراعي الوسيلة قدرات المعلمين واتجاهاتهم ومهاراتهم.

-أن تتناسب قيمة الوسيلة التعليمية مع الجهد والمال الذي يصرف للحصول عليها.

-يجب توافر المكان الذي تستخدم فيه الوسيلة بكفاية، وإمكانية صيانتها وإصلاحها.

-أن تضيف الوسيلة التعليمية شيئا جديدا إلى ما ورد في الكتاب المدرسي.

-الابتعاد عن استخدام الوسيلة التي تشكل خطر على التلميذ والمعلم (عنصر الأمن).

-أن نوعية الوسيلة وجودتها لها دور في سلامة توفير المعلومات المنشودة دون عوائق، أو موانع تعيق تحقيق الهدف، ويجب أن تكون مناسبة لمستوى التقدم والتطور في المجتمع. (كبريت، 2011، ص338)

-ارتباطها بطرق واستراتيجيات التدريس، وذلك من خلال إمكانية تنوع الطرق بحسب الموقف التعليمي نفسه، فإتباع المعلم طريقة معينة في التدريس تفرض على المعلم اختيار نوع معين من الوسائل التعليمية. (عبد المقصود، والحداد، 2014، ص26)

-كما يجب توافر مستلزمات استخدام الوسيلة في مكان العرض، فقد تقتضي الوسيلة مصدرا كهربائيا، وقد يكون هذا المصدر غير متوافر في مكان العرض وعندئذ لا قيمة للوسيلة، لذلك فإن مستلزمات استخدام الوسيلة يعد عاملا يتحكم في اختيارها. (عطية، 2008، ص95)

ه. الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية: هناك قواعد عامة تنطبق على استخدام أية وسيلة تعليمية تعلمية، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة، سنحاول في الآتي عرض القواعد العامة التي يجب مراعاتها عند التخطيط لاستخدام أية وسيلة تعليمية تعلمية:

1. مرحلة التحضير قبل استخدام الوسيلة التعليمية: قبل استخدام الوسيلة التعليمية يجب إتباع الخطوات التالية: (جبر، والعرنوسي، 2015، ص145)

-اختيار الوسيلة وتجريبها، واختيار المكان المناسب.

-توفير الوسائل والأدوات والمواد والأجهزة في غرفة الدرس قبل البدء.

-تخطيط النشاطات والخبرات التي ستنظمها للتلاميذ عند استخدام الوسيلة.

-كما خطط المعلم لنشاط التلاميذ عليه أن يحدد متى؟ وأين؟ وكيف سيعرض الوسيلة؟

2. مرحلة التحضير واستخدام الوسيلة التعليمية: ويتم خلال هذه المرحلة الاعتماد على مجموعة من الخطوات، وهي: (جبر، والعرنوسي، 2015، ص146)

-أن يراقب نشاط التلاميذ موجها ومرشدا.

-مشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة التعليمية.

-من واجب المعلم التخطيط لاستخدام الوسائل بشكل يثير الدهشة، ويبعث على التساؤلات.

-استخدام الوسيلة بشكل متكامل مع باقي المواد التعليمية، لتكون أجدى وأكثر فعالية في تحقيق الأهداف.

-لابد أن تكون التعليمات التي تعطى للتلميذ على ما يريده أن يفعل في الوسيلة واضحة.

3. مرحلة ما بعد استخدام الوسائل التعليمية: وتتضمن ما يلي: (الفتلاوي، 2010، ص243-244)

-تحديد ما تحقق من الأهداف نتيجة استخدام الوسيلة التعليمية.

-التعرف على نواحي النجاح والإخفاق في استخدام التعليمية ووضع التفسيرات الممكنة للكشف عن الأسباب.

-إتاحة الفرصة للنقاش والإجابة عن أسئلة المعلم، والإجابة على استفسارات المتعلمين.

-تقويم الوسيلة التعليمية المستخدمة ومتابعتها وفق أسس علمية واضحة.

-صيانة الوسيلة التعليمية، أي إصلاحها وإعادة تنظيفها وتنسيقها، ومن ثم حفظها وتخزينها في المكان والشروط المناسبة للحفظ حتى تكون سليمة وصالحة للاستخدام. (عبد المقصود، والحداد، 2014، ص31)

5.7. طرائق التدريس Teaching Method: هي تلك الإجراءات والخطوات والكيفيات والأساليب والأليات العقلية والعلمية المنظمة التي يتبعها المدرس خلال العملية التدريسية، حيث يتم خلالها ممارسة مختلف الأعمال البيداغوجية، والتبادل المعلوماتي والسلوكي في إطار التركيبة الاجتماعية التي ينشط فيها التلاميذ والمدرسون، وبالتالي فهي تعتبر من العناصر التربوية المهمة في تحقيق الأهداف المرسومة.

أ. عوامل اختيار طرائق التدريس: لعل أهم هذه العوامل ما يلي: (صبري، 2009، ص19)

-أن يختار المعلم الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه.

-أن يكون لدى المعلم المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها بنجاح.

-أن يكون لدى المعلم السمات الشخصية التي تؤهله لتنفيذ طريقة التدريس المختارة بنجاح.

-استعداد المعلم للتدريس وحبه لمهنته.

ب. الفرق بين الاستراتيجية والطريقة في التدريس: هناك مجموعة من الفوارق الواضحة بين الاستراتيجية والطريقة في العملية التدريسية يمكن حصرها في الجدول أدناه:

جدول رقم (02): يوضح الفروق بين الاستراتيجية والطريقة في التدريس.

استراتيجية التدريس	طريقة التدريس
-خطة تتضمن الأهداف والطرائق والأساليب والتقنيات، والإجراءات التي يقوم بها المدرس من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة. -تتضمن كل مواقف العملية التعليمية، من أهداف ووسائل وتقنيات وتقويم نتائجها. -تتضمن الطريقة والإجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس.	-الإجراءات والكيفيات التي يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم. -تتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها. -لا تتضمن إلا مكونا من مكونات الاستراتيجية.

المصدر: (عطية، 2009، ص40)

ج. أهمية طرائق التدريس: تتجلى أهمية طرائق التدريس المعتمدة من طرف المدرس في النقاط التالية: (الحسناوي، 2019، ص41-42)

-الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس تعد وسيلة يحقق من خلالها أهداف المنهج المدرسي، من حيث المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والميول التي تطمح المدرسة إلى تحقيقها.

-طريقة التدريس من الأدوات الفاعلة والمهمة في العملية التعليمية، إذ تعلب دورا أساسيا في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة العلمية.

-لا يستطيع المدرس الاستغناء عنها لأنه من دون طريقة تدريسية لا يمكنه تحقيق الأهداف التربوية.

-لها أثر في نجاح أو فشل المدرس في العملية التعليمية التعلمية.

-لها دور بارز في تنمية الميل نحو، أو ضد المادة الدراسية والقائم بتدريسها.

ج. أسباب تنوع طرائق التدريس في ظل المنهج الحديث: إن تعدد وتنوع طرائق التدريس في المناهج الحديثة يرجع إلى عدة أسباب أهمها: (المسعودي، وعارف، ومشرق، 2015، ص37)

-تعدد وتنوع الأهداف التربوية والتعليمية ومجالاتها، اقتضى طريقة تستوصي من المجال التعليمي وتهيئة المواقف المناسبة للخبرات بحسب طبيعة الأهداف المنشودة.

-اختلاف الإعداد والتدريب الأكاديمي والمهني للمدرسين، وكذلك قدراتهم العلمية والمهنية.

-اختلاف النظريات من حيث التطبيقات والإجراءات في تفسير التعلم.

د. أنواع طرائق التدريس العامة: عملية التدريس هي نظام أو نسق تربوي يتكون من مجموعة من الأنشطة والممارسات والسلوكيات التي يقوم بها المدرس لتدريس المنهج التربوي، وذلك عبر عدة مراحل منها: مرحلة التخطيط للدرس، ومرحلة التنفيذ أو التفاعل، وأخيرا مرحلة التقويم والمتابعة، كما يعتمد المدرس طرائق تدريسية متعددة ومتنوعة لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المحددة.

ومن بين طرائق التدريس العامة التي يمكن للمدرس اعتمادها في تدريس أي منهج تربوي ما يلي:

1. طريقة المحاضرة أو الإلقاء Lecture Method: تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق التدريسية في العملية التعليمية، حيث يقوم فيها المدرس بدور إلقاء وإرسال المعلومات والخبرات للتلميذ، هذا الأخير يستقبل هذه المعلومات ويحفظها ويخزنها في ذاكرته، ويعتمد المدرس على الأدوات التعليمية البسيطة في تبسيط بعض تلك المعلومات، ويتم تقويم التلاميذ فيها من خلال مدى استرجاعهم لتلك المعلومات المخزنة.

2. طريقة المناقشة أو الحوار Discussion Method: تعتمد هذه الطريقة على التفاعل اللفظي والاتصال اللغوي وتبادل المواقف والمعارف والخبرات بين كل الأطراف الاجتماعية داخل الصف الدراسي- التلاميذ والمدرس-في جو يسوده حرية الحوار والمناقشة، واحترام الرأي الأخر، مما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر متعة، وأبعد أثرا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها (جابر، 2005، ص167)، هذه الطريقة يعتمدها الكثير من المدرسون خاصة في المناهج الحديثة، نظرا لدورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية.

3. طريقة العرض أو البيان العملي Method Presentation: تقوم هذه الطريقة على مبدأ تكرار المهارات، حيث يقوم المدرس فيها بأداء مهارات موضوع الدرس أمام التلاميذ، وقد يكررها، ويكرر التلاميذ أداء المهارة المقررة بعده وتحت إشرافه. (جبر، والعرنوسي، 2015، ص112)

4. الطريقة الاستجوابية (فن الأسئلة): هي نشاط تربوي منظم يعتمده المدرس في التدريس، حيث يقوم فيها بإعداد وصياغة مجموعة من الأسئلة حول موضوع دراسي معين، وطرحها بطريقة فنية، ودور التلاميذ هنا هو الإجابة على الأسئلة، بهدف تحقيق أهداف الدرس. (المسعودي، وعارف، ومشرق، 2015، ص113)

5. طريقة الاكتشاف (الكشفية): ترتبط هذه الطريقة إيجابية التلميذ ونشاطه، حيث يستخدمها المدرس ويهيئ الظروف الملائمة ليجعل التلميذ يكتشف المعلومات بنفسه، دون الرجوع لأي مصدر جاهز لها- الكتاب المدرسي، المدرس-ما يجعل التلميذ يستخدم ذهنه لحل المشكلات البحثية موضع الدرس، من خلال الملاحظة والاستنتاج والتصنيف والوصف والتفسير والقياس والمقارنة والتنبؤ. (الطناوي، 2013، ص177)

6. طريقة الاستقصاء Inquiry Method: نشأت وتطورت طريقة الاستقصاء عبر عدة مراحل وأصبح دور المدرس هو المرشد والموجه للتلاميذ، والأخذ بأيديهم ليصبحوا قادرين على حل مشكلاتهم الاجتماعية وفق الخطوات الاستقصائية، من خلال ما يتعلموه أثناء المواقف التعليمية. (الحسناوي، 2019، ص58)

والاستقصاء هو نمط ونوع من أنواع التعلم، يستخدم فيها التلميذ مهارات واتجاهات لتوليد وتنظيم وتقويم المعلومات. (عبد العظيم، 2015، ص41)

7. طريقة حل المشكلات: هي طريقة تدريسية حديثة يتم فيها وضع التلميذ أمام مشكلة بحثية معينة، ثم يطلب منه المدرس البحث والكشف عن حلول لها، باستخدام العمليات العقلية والتفكير العلمي، فإذا عرف الطريق أصبح الحل مضمونا، وهنا تصبح تلك المشكلة مهارة أو معلومة تضاف لخبرات التلميذ يستخدمها في حل المواقف المشابهة. (القيسي، 2018، ص127)

8. طريقة التدريس الجمعي: هي ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد، والجماعة حيث يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمي إليها الجماعة، يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة، ويتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها (فرج، 2005، ص98)، تعتمد هذه الطريقة على التعليم التعاوني الجمعي.

9. طريقة التعلم الذاتي: يعتمد المدرس خلال هذه الطريقة على نشاط التلميذ وتفاعله، ويستعين في ذلك استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة والبرامج البيداغوجية الحديثة، بهدف تحقيق الأهداف المنشودة وإكساب التلميذ المعارف والخبرات والمهارات خلال المواقف التعليمية المختلفة، بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة (الشربيني، والطناوي، 2015، ص155)، نستنتج أن هذه الطريقة تركز على مبدأ تفريد النمو في العملية التعليمية التعلمية، كما تهتم هذه الطريقة أيضا بمدى استجابة التلميذ للتعلمات وتفاعله معها.

ه. معايير اختيار طرائق التدريس المناسبة: تتجلى هذه المعايير في: (عواضة، دس، ص19-20)

-أن تتجاوز المواد المعرفية، وتطبق حسب طبيعة الهدف التعليمي في جميع المواد التعليمية.

-أن تحتوي على تنوع في الخيارات المطروحة لكل هدف تعلمي، مما يسمح للمدرس اختيار ما يلائمه منها.

-أن تمتاز بإمكانية إعادة الإنتاج، حيث إذا ما استعملت من جديد في نفس الظروف، تعطي نتائج متشابهة.

-أن تمتاز بالتجانس في التطبيق المترجم باتساق الإجراءات والوسائل المعتمدة فيها، والثبات في الزمان.

-تجعل رحلة المدرس في توقع النتائج منظمة.

-أن تسمح بوحدة اللغة واعتمادها مرجعية في الإعداد والتأهيل، مما يقلل من احتمالات التشتت والعمل في اتجاهات متضاربة، ويزيد من انسيابية التواصل بشأنها بين المعنيين بعمليات التعليم.

-أن تطمئن المدرس، وتساعده على السير بخطى ثابتة وواثقة في عمله باتجاه التمهن.

-أن تعطي المدرس الحرية في التصرف، والحكم على ما يعرف عليه من طرائق، والقدرة على الضبط والتحكم بها بما يخدم الأهداف التعليمية.

-أن تربط مسار عمله بقطار تقديمات العلوم التربوية السريع المتوجه نحو المستقبل.

كما يجب أن تتوافر في طرائق التدريس الحديثة الناجحة مجموعة من الأسس، والتي يمكن تحديدها في الآتي: (الطناوي، 2013، ص167)

-أن تقوم الطريقة على إيجابية التلميذ ونشاطه، وتنمي فيه الاعتماد على النفس والثقة بها.

-أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

-أن تتناسب طريقة التدريس مع كل من الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل المتاحة.

-أن تقوم على ربط التلميذ بمصادر المعرفة والانتفاع بها، ليزيد من خبراته ويوسع من ثقافته ومعلوماته.

-أن تسهم في ربط التلميذ والمادة المتعلمة ببيئة التلميذ ومجتمعه الذي يعيش فيه.

6.7. التقويم التربوي Educational Evaluation: يعتبر التقويم التربوي من مكونات منظومة المنهاج ومن أساسياتها، يعرف بأنه تلك العمليات العلمية المنظمة، التي يتم فيها جمع وتصنيف وتحليل وتفسير معطيات وبيانات كمية أو نوعية، حول كل ما هو متعلق بالمنظومة التربوية وبالعملية التعليمية التعلمية بهدف إصدار أحكام بيداغوجية في ضوء ذلك، وللكشف أيضا عن مواطن القوة فيها وتعزيزها وتشخيص نقاط الضعف وتصحيحها.

أ. مجالات التقويم التربوي: للتقويم التربوي مجالات عديدة يجمعها رابط مشترك، وهو أهداف التعليم وما وراءه من حاجات مجتمعية، ومطالب نمو التلميذ التي تعتبر معايير أساسية لكل تقويم تربوي.

يمكن حصر بعض مجالات التقويم التربوي في الآتي: (أبو سمور، 2015، ص70)

-تقويم عمل المدرس في العملية التعليمية التعلمية، وتقويم تعلمات التلاميذ.

-تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي، وطرق ووسائل وكتب دراسية.

-تقويم الكفاية الإدارية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

-تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به.

-تقويم الكفاية الخارجية للتعليم، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

-تقويم الخطط التربوية، وما يتبعها من برامج ومشروعات.

-تقويم السياسات التعليمية، وتقويم استراتيجية التنمية التربوية.

ب. أهمية التقويم التربوي: تتجلى أهمية التقويم التربوي فيما يلي: (حمدي، 2004، ص31)

-توضيح الأهداف التربوية أثناء التخطيط.

-إثارة دافعية التلاميذ.

-تشخيص صعوبات التعلم.

-يبين التقدير القبلي لحاجات التلاميذ.

-تقدير نواتج التعلم المختلفة.

-تحسين العائد والنواتج في تعلم المقررات الدراسية.

-مواكبة التطوير والتقدم المعاصر في التربية.

ج. أنواع التقويم التربوي: للتقويم التربوي عدة أنواع نذكر أهمها:

1. التقويم القبلي Formative Evaluation: وهو ما يجرى قبل تنفيذ العملية التعليمية، لغرض تحديد مستوى استعداد المتعلمين، وتحديد النقطة التي تبدأ منها العملية التعليمية. (عطية، 2009، ص54)

وينقسم هذا النوع من التقويم إلى ثلاثة أنواع فرعية، وهي: (خليل، 2011، ص9-10)

-التقويم القبلي التشخيصي Diagnostic Evaluation: ويهدف إلى تشخيص نواحي القوة أو نواحي الضعف في تعلم التلاميذ، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ.

-تقويم الاستعداد Readiness Evaluation: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد المتعلمين لبدء تعلم موضوع علمي جديد، أو معرفة مستوى تمكنهم من المهارات العلمية اللازمة.

-تقويم تحديد مستوى التلاميذ Placement Evaluation: يهدف إلى تحديد مستوى التلاميذ، لتصنيفهم تبعا لقدراتهم واهتماماتهم في مستويات تعليمية متنوعة.

2. التقويم البنائي أو التكويني Constructive Evaluation: وهو الذي يرافق العملية التعليمية في أثناء مسارها، ويهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي ينجزه المتعلمون فيها (عطية، 2009، ص54)، فالمعلمون الذين يستخدمون أساليب التقييم البنائي، تكون انطلاقة تدريسهم من مستوى تلاميذهم وتحديد وتخطيط ومتابعة مسارات تعلمهم، الذي يؤدي في النهاية بهم لاكتشاف واستيعاب، واستخدام الأفكار المهمة وعمليات التعلم. (كيلي، 2014، ص23)

3. التقويم الختامي أو النهائي Summative Evaluation: وهو ما يجرى بعد انتهاء العملية التعليمية التعلمية، ويهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف المنشودة.

د. أنماط التقويم التربوي وأهدافها: هناك مجموعة من الأنماط التقويمية، والتي حددتها وزارة التربية الوطنية لكل منها أهدافا محددة ومقتضيات، الموضحة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (03): يوضح أنماط التقويم التربوي وأهدافها ومقتضياتها.

نوع التقويم التربوي	أهداف التقويم التربوي	مقتضيات التقويم التربوي
التقويم التشخيصي	-تحديد مستوى التلاميذ. -تحديد نقطة انطلاق الدرس. -الكشف عن المواقف والتفاعلات -تقديم بعض الحلول لمعالجة النقائص.	-قبل الدرس (أسئلة وفروض وإنجازات). -في بداية الدرس أسئلة وأنشطة. -في دورة دراسية أو وحدة تعليمية مهام مفتوحة.

التقويم التكويني	-التعرف على مدى مسايرة التلاميذ للدرس. -الكشف عن الصعوبات والعوائق -تعديل وتصحيح المسار. -التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	-عند الانتقال من عمل لأخر. -عند الانتقال من أهداف تربوية وتعليمية لأخرى. -أسئلة جزئية ملائمة للأهداف الإجرائية.
التقويم التحصيلي	-قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة. -قياس العلاقة بين عناصر الفعل التعليمي. -قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعلم. -فتح قنوات تواصل بين المعنيين بالتكوين.	-عند نهاية وحدة تعليمية أو دورة دراسية. -الأسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس.

المصدر: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص188)

ه. الأسس والمعايير والقواعد العامة في عملية تقويم التلميذ: يراعى في تقويم التلميذ مجموعة من الأسس والمعايير والقواعد، وهي كالآتي: (دعمس، 2008، ص36-37)

-أن تكون أساليب التقويم وإجراءاته وممارساته وأدواته ونتائجه معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر سلبا على الطالب ونتائجه.

-أن توفر أدوات التقويم معلومات عن العمليات التي يحدث بها التعلم.

-أن يتضمن عدة أسئلة تقيس قدرة المتعلم المعرفية والاستيعابية، والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية.

-أن تتوافر أساليب التقويم وأدواته وظروف تطبيقه والقرارات المرتبطة، على نتائجه فرص متكافئة لجميع المتعلمين، وتزويدهم بتغذية راجعة مكتوبة.

كما حدد سبيتان أيضا مجموعة من المعايير للتقويم التربوي، وهي: (سبيتان، 2010، ص272-273)

-لا يجوز استخدام نتيجة المتعلم في التقويم بطريقة، تؤدي إلى معاملته معاملة تؤثر سلبا على تقديره لذاته.

-أن تبنى أدوات التقويم وفق الأسس العلمية المتبعة، وفي ضوء معايير محددة للمستويات المقبولة مما هو متوقع تعلمه، واكسابه من أهداف التعلم ونواتجه وتطوره.

-أن يرتبط التقويم التربوي بأهداف المنهاج أو المناشط التي يقدمها.

-شمول التقويم بجميع عناصر المنهاج أو المناشط التي تقدم.

-أن تتنوع أدوات التقويم وأساليبه وفق الأهداف المرسومة.

-توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية في جميع أدوات التقويم التي تستخدم.

-استمرار النشاط التقويمي وملازمته في جميع مراحل الأنشطة التعليمية، وعدم تأجيله.

-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام بهم جميعا.

-مراعاة الناحية الاقتصادية من حيث: الجهد والوقت والتكاليف وتجنب الروتين وتعقيداته.

-مراعاة الجوانب الإنسانية، فهو وسيلة لتشخيص ظاهرة أو مشكلة، ووسيلة للدفع والتحفيز وزيادة الإنتاج والتعرف على القدرات المختلفة لدى التلاميذ، واستغلال طاقاتهم وقدراتهم، وتوجيهها بالاتجاه السليم والمفيد.

-ضرورة مراجعة برامج التقويم وأساليبه باستمرار، حتى تتماشى مع أساليب وأدوات التقويم، ولمواكبة كل جديد في مجال تطوير وتعديل المنهاج.

كما حدد فخري أهم سمات الاختبار الجيد في: الصدق والثبات والموضوعية والشمولية ووضوح التعليمات ومفتاح الإجابة والاعتدالية. (فخري، 2014، ص369)

و. التقويم التربوي وعلاقته بالأهداف التربوية: إن علاقة التقويم التربوي والأهداف التربوية هي علاقة تأثير وتأثر، حيث تمثل الأهداف نقطة البداية والنهاية في كل العمليات التخطيطية والتطويرية والإصلاحية في منظومة المناهج التربوية، ويتوقف على تحديدها السليم اختيار بقية العناصر التربوية، وبالتالي فإن الأهداف المحددة هي التي تساعد في اختيار المحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق التدريسية والتقويم التربوي المناسب، هذا الأخير يعطي بدوره صورة حقيقية عن مدى تحقق تلك الأهداف واقعيا، كما يساهم

في إصدار أحكام عن تعلمات التلاميذ، ويساعد المدرسين في إعداد تقارير عن تحصيل التلاميذ ومدى نجاعة المناهج المقررة، والوقوف على نقاط القوة فيها وتعزيزها وتشخيص نقاط الضعف فيها وتداركها.

ويمكن تلخيص أهمية الأهداف التربوية والتعليمية في أنها: (إبراهيم، 2013، ص218-219)

-تشكل نقطة البداية ونقطة النهاية في التخطيط للعمل التربوي، سواء على المدى القريب أو البعيد.

-تستخدم كدليل للمعلم في عملية التدريس.

-تمثل الإطار المرجعي الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة.

-تساعد على وضع أسئلة الاختبارات المناسبة.

-تساعد على تقويم العملية التعليمية.

-تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

-تمثل معايير مناسبة لاختيار أفضل طرق التدريس.

خلاصة:

مما سبق، يمكن القول أن تخطيط المناهج التربوية هي تلك العملية العلمية التمهيدية، والاختيارية والتنظيمية التي تتظافر فيها جهود المختصين والمهتمين بالشأن التربوي والتعليمي، لوضع مختلف المعايير والمواصفات التطويرية والإصلاحية والتنفيذية، والتي ترتبط بكل مكون من مكونات منظومة المناهج التربوية: الأهداف التربوية والمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية، والوسائل البيداغوجية وطرائق التدريس وأساليب وتقنيات التقويم التربوي، حيث يتم خلالها مراعاة مجموعة من الأسس والمحددات التصميمية والبنائية: الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، المرتبطة أساسا بالمجتمع الذي تصمم فيه تلك الوجبة المعلوماتية، إضافة إلى مراعاة مبادئ التشاركية والموضوعية والقابلية للتجسيد ميدانيا، وغيرها من المبادئ التي تساهم بطرق مباشرة أو غير مباشرة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

ونظرا لمكانته "تخطيط المناهج التربوية" البالغة الأهمية في العملية التعليمية التعلمية، فهو الوعاء الذي يأخذ منه التلاميذ معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم، وتنتج عنه سلوكياتهم الاجتماعية وميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم، وبالتالي فهو يساهم في تنشئة النشء التنشئة الأخلاقية والاجتماعية الصحيحة، وتنمية رأسمال بشري ذات تأهيل وتكوين رفيع المستوى، إضافة إلى أنه يشكل أداة للمحافظة على توازن المجتمع واستمرار أنظمته ومؤسساته وتركيبته الاجتماعية، والمحافظة على مقوماته الدينية والاجتماعية والأيديولوجية والثقافية ومن ثم تحقيق التنمية الشاملة، وتحقيق التطور الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي والثقافي، حتى يتميز المجتمع بالحركية والاستمرارية الاجتماعية.

الفصل الثالث: الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية

تمهيد

أولا: الأهداف التربوية

ثانيا: سوسيولوجية المدرسة الجزائرية

ثالثا: منهاج التعليم الابتدائي الجزائري واستراتيجيات بناءه

خلاصة

تمهيد:

إن أي عملية تخطيط أو إصلاح أو تطوير تربوي تنطلق من الدقة والموضوعية، والوضوح في بناء الأهداف التربوية وتحديدها وفقا لمعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية، لأن هذه الأهداف تشكل نقطة البداية ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والإصلاحية والتطويرية، حيث يتم خلالها تخطيط بقية عناصر منظومة المنهاج التربوي، ومع مرور التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية بجملة تلك المعارف والخبرات والمهارات والنشاطات التربوية والتعليمية والاجتماعية المخططة، يتم تقويم التلاميذ والمناهج وفقا لما خطط له من أهداف حتى نقف على مدى تحقق تلك الأهداف التربوية ميدانيا.

وفي سياق ذلك سنتطرق خلال هذا الفصل إلى الأهداف التربوية من حيث: أهمية ودواعي تحديدها ومعايير جودتها، إضافة إلى بناءها، ومستويات ومصادر اشتقاقها وتصنيفاتها، كما سنتناول خلال هذا الفصل أيضا سوسيولوجية المدرسة الجزائرية من حيث: مفهومها السوسيولوجي، وخصائصها ومميزاتها وأهدافها وأبعادها الاجتماعية، ومقوماتها الاجتماعية ومكوناتها كمؤسسة اجتماعية، ووظائفها الاجتماعية، أما في العنصر الأخير سنتطرق إلى منهاج التعليم الابتدائي الجزائري واستراتيجيات بناءه من حيث: مفهوم إصلاح المناهج التربوية ومميزاتها، وأهداف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، ومراحل التطور التاريخي للتعليم الابتدائي بعد الاستقلال، ومقاربات تصميم المناهج التربوية، ودواعي اللجوء لإصلاحها، والمبادئ التي يرتكز عليها في إعداد المناهج الجديدة، وأهم محاور إصلاح البيداغوجيا ومجالات مواد التعليم الابتدائي وملمح تخرج التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وأخيرا سنقدم نماذج لتخطيط بعض مواد التعليم الابتدائي (مادة التربية الإسلامية).

أولا: الأهداف التربوية–رؤية في المفهوم–

1. أهمية تحديد الأهداف التربوية:

تشكل الأهداف التربوية حجر الزاوية في المنهج التربوي وفي العملية التعليمية التعلمية، وهي عبارة عن تلك التغييرات السلوكية والاجتماعية والأدائية، التي من المتوقع أن تحدث في مختلف جوانب شخصية التلميذ، وذلك بعد مروره بمجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات الاجتماعية والمواقف التدريسية المخططة.

كما أنها–الأهداف التربوية–بمثابة البوصلة الحقيقية في اتجاه تكوين الشخصية، وتعزيز القيم التي تتربى عليها، حيث تشكل نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي، سواء كان على المدى القريب أو المدى البعيد (مركز نون، 2011، ص29)، ومنه فنتائج التعلم هي المعيار الأساسي في تخطيط المناهج، ذلك أن التخطيط يبدأ بالتأمل في التعلم الموجود مسبقا، ومن ثم تحديد المتغيرات المطلوبة. (Helena, Jukka, 2014, p293)

إذن فالأهداف التربوية من حيث تحديدها وصياغتها بدقة، لها أهمية بالغة التأثير في عملتي التعليم والتعلم، فتحديدها سواء في صورة نتائج للتعلم، أو في هيئة أنماط سلوكية واجتماعية متقنة من قبل التلاميذ تفيد فيما يلي: (موسى، 2007، ص273–274)

–توجيه القرارات التي تتخذ بشأن بناء المنهج، كالمجالات التي يغطيها المنهج، والمحتوى والخبرات التعليمية التي يجب أن يتضمنها المنهج، كما يمكن وضع محكات لما يجب أن ندرسه وكيفية تدريسه.

–تساعد الأهداف المحددة على اختيار المحتوى وخبرات وأنشطة تعليمية، من المجالات المعرفية الواسعة وأكثرها فاعلية في تحقيق أفضل مستوى للعملية التعليمية.

–تعين الأهداف المعلم على اختيار أنسب الطرق والوسائل التعليمية التي تحقق هذه الأهداف.

–تساعد على وضع الأسس الاجتماعية والنفسية والمعرفية والفلسفية لعملية التقويم، وبذلك يمكن تقويم نمو المتعلم في ضوء ما توصل إليه من تقدم ومنه يكون التقويم أكثر دقة وموضوعية.

-تساعد عملية تحديد الأهداف كل من المعلم والمتعلم، على تكثيف جهودهما نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة بدلا أن توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها.

-يصبح المتعلم مقوما لنفسه بدرجة أفضل، لأن الأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجز من أهداف.

-تمكن الأهداف المعلمين من أن يعرفوا بالضبط، ما هو السلوك الطلابي الاجتماعي المرغوب تحقيقه حال إنهاء التعلم. (السليتي، 2008، ص393)

-الأهداف التربوية تمثل نقطة الارتكاز الأساسية التي تدور حولها جميع الأنشطة الاجتماعية، والفعاليات المتعلقة بعملية التعليم. (الأحد، وحذام، 2005، ص28)

-تعتبر الأهداف من أفضل الوسائل للاتصال بزملاء العمل وأولياء الأمور وبغيرهم من أفراد المجتمع المحلي، لاطلاعهم على ما تم تدريسه من جانب المعلم. (سبيتان، 2010، ص185)

-تنظيم جهود المتعلم ونشاطاته لإنجاز ما خططته عملية التعليم والتعلم. (الحيلة، 2008، ص18)

-كما تعمل على تحديد الشروط الإيجابية اللازمة لعملية التعلم، وتساعد في التغيير والتخلص من الظروف السلبية التي تعوق عملية التعلم. (الطواب، 2012، ص67)

-كما أنها تحقق مجموعة من الأهداف الاجتماعية كتحقيق التوافق والانسجام والاندماج في المجتمع، وتكريس مقوماته الدينية والقيمية والثقافية والاجتماعية والسياسية... إلخ.

-كما أنها تعمل على انتقاء السمات الثقافية والاجتماعية والاتجاهات التي تتوافق والتوجهات المجتمعية.

2. دواعي تحديد الأهداف التربوية:

تمثل الأهداف التربوية في إطار النموذج البيداغوجي "المقاربة بالكفاءات" نقطة البداية في كل العمليات التخطيطية والإصلاحية والتطويرية، وأيضا الحصيلة النهائية للنظام التربوي والنواتج التعليمية والاجتماعية المخططة، حيث تسعى كل الأطراف الاجتماعية المهتمة بالشأن التربوي لتحديدها وتحقيقها بشكل وظيفي لدى التلاميذ، بمختلف مجلاتها: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، في كل المراجل التعليمية ولهذا

فإن عملية تحديد الأهداف التربوية بدقة وموضوعية وواقعية ضرورة لابد منها، في تخطيط أي منهج تربوي، لأنه يتوقف على تحديدها السليم اختيار وتنظيم بقية العناصر التربوية من: محتوى المنهج والأنشطة التعليمية ووسائل وطرائق التدريس وأساليب التقويم وتقنياته التربوية، ويتوقف تحديدها الموضوعي أيضا على مدى تحققها على أرض الواقع.

والأهداف التربوية أيضا هي التي تحدد موضوعات الكتاب المدرسي، فالمعلم حين يحاول أن يدرس جزء من الكتاب فإنه يبحث عن الأهداف، ويختار أنشطته وأساليبه لتحقيق هذه الأهداف، وكل منهج وكل حصة ليس لها أهداف واضحة ستكون حصة مضطربة. (ذوقان، وأبو السميد، 2007، ص40)

وفي سياق ذلك فإنه من دواعي تحديد الأهداف التربوية ما يلي: (إلياس، ومرتضى، 2015، ص53)

-يوجه الجهود لتحقيقها بدلا من هدرها في تحقيق نواتج اجتماعية غير مرغوبة، مما يخفف الهدر التربوي.

-يساعد في اختيار المحتوى وتنظيمه، كما يساعد في اختيار الأنشطة الاجتماعية والوسائل والأدوات المعدة التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف.

-يتحقق تقويم أكثر دقة وأكثر موضوعية، لأن الأهداف هي عبارة عن محكات يحكم من خلالها على مدى التقدم وعلى ما أنجز من مهمات اجتماعية.

-التأكد أو البرهنة على نجاح التعليم، لأنه من المستحيل التعرف إلى أي حد تمكن هذا التعليم من تحقيق أهدافه، دون تحديد السلوك الاجتماعي النهائي المرغوب ملاحظته عند المتعلم بعد فترة من الزمن.

-تسهم في توفير المعلومات المناسبة للقائمين على تخطيط وتنفيذ المناهج، وإعادة النظر فيها، من حيث تعديلها أو تغييرها تبعا للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية. (الزغول، 2012، ص68)

-محاولة ضبط التصرفات الاجتماعية والأخلاقية للتلاميذ، ومحاولة إيصال القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

3. معايير جودة الأهداف التربوية:

تصاغ الأهداف على نحو يتوافق مع التصور النهائي المرغوب، والمتوقع من الأداء المنتظر من التعليم ومن المتعلم في ضوء الفكر والمنهج المحددان لطبيعة هذا الأداء. (عيد، 2015، ص167)

لذلك فإن تحديد وصياغة الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها، من أهم الخطوات في إعداد وبناء وتخطيط المناهج التربوية، وعلى مخططوا هذه المناهج أن يدركوا شروط صياغة الأهداف التربوية ومعايير جودتها حتى يتسنى تحقيقها واقعيا، ومن معايير ومواصفات الأهداف التربوية الجيدة نجد ما يلي:

-أن تكون الأهداف مرتبطة ارتباطا عضويا بالمجتمع ومشكلاته، تراعي طبيعة المجتمع وفلسفته وقيمه وعاداته وتقاليده وثقافته، تكون مواكبة لمستجدات العصر دون أن تغفل آماله وطموحاته المستقبلية، كما يجب أن تستند إلى جملة من الحقائق المرتبطة باحتياجات المجتمع ومؤسساته، وأن ترتكز على فهم المتعلم للحقائق والمفاهيم والنظريات، والأخذ بعين الاعتبار رغبات وميول ومتطلبات وقدرات واستعدادات المتعلمين. (منصور، وبن عيسى، 2021، ص1047)

-الوضوح من حيث المعنى والصياغة اللفظية، بحيث يعبر عنها بشكل إجرائي مما يسمح بمعرفة مدى تحققها، وأن تكون محددة بوضوح وبدقة، فإذا ما غمض الهدف فسوف تختلف في تفسيره، وبالتالي في اختيار الخبرة التي يمكن من خلالها تحقيقه.

-الشمولية، بحيث تشمل جميع النتاجات التعليمية والاجتماعية المطلوب تحقيقها عند المتعلمين، فتركز على جوانب النمو المعرفي والانفعالي من حيث: اكتساب القيم والاتجاهات والعادات والأنماط السلوكية الاجتماعية وعلى جوانب النمو الحس-حركي واكتساب المهارات. (إلياس، ومرتضى، 2015، ص66)

-أن تكون الأهداف قابلة للقياس، لكي تتاح الفرصة لتقويم العملية التعليمية في ضوئها، وأن تتلاءم والمرحلة الدراسية ونوعية المؤسسة التعليمية. (قرني، 2016، ص87)

-أن تساير أهداف المادة والمنهج النواحي الاقتصادية والاجتماعية، وأن يصف الهدف نوع السلوك الاجتماعي والمحتوى والمعيار الذي في ضوئه يتم الحكم عليه، وأن تكون الأهداف غير متناقضة، بل تدعوا إلى النواحي المختلفة للسلوك ومراعاة التوازن بينها. (مركز نون، 2011، ص43)

-أن تكون دينامية متغيرة مع تغيرات الحياة الاجتماعية، وأن تكون معبرة عن التوجهات السياسية لرجال السياسة وعملية تعكس أصدق التطورات العلمية في مجالات مختلفة. (وطفة، 2011، ص330)

-ولكي يتم وضع أهداف واقعية Realistic يجب تحديد الأهداف بدقة، ودراسة الظروف والإمكانيات المتاحة للمؤسسة، وإلا فإن الأهداف تكون غير واقعية، إذ أن الهدف المحدد تحديدا دقيقا يعد نصف الإنجاز An Objective well specified is half achieved. (القيسي، 2009، ص58)

-أن يدرك مخططوا المناهج التربوية مستويات ومجالات وتصنيفات الأهداف التربوية.

-يجب أن تكون الأهداف التربوية منسجمة مع الواقع الاجتماعي الذي صممت في إطاره، وأن تراعي الأسس الاجتماعية للمجتمع.

-أن تتكامل وظيفيا مع بقية عناصر منظومة المنهاج التربوي.

4. بناء الأهداف التربوية:

تعد عملية بناء الأهداف التربوية وتشكيلها من القضايا الإشكالية التي تواجه مسيرة الحياة الاجتماعية والتربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة، حيث تمر هذه العملية عبر سلسلة من الإجراءات العلمية والاجتماعية والسياسية المعقدة التي تتطلب قدرة فائقة في تحقيق التوازن الصعب، بين فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه ومشكلاته، وبين حاجات أفراده، ويتطلب تحقيق التوازن جهودا علمية واجتماعية وسياسية كبيرة تفوق أحيانا الإمكانات العلمية المتاحة في كثير من المجتمعات، لاسيما البلدان السائرة في طريق النمو (وطفة، 2011، ص328)، ومنه فعملية بناء الأهداف هي ضرورة حتمية في عملية تخطيط وبناء المناهج التربوية، وعليها يتوقف تحديد مسار المنظومة التربوية، وبناء بقية العناصر التربوية، ولذلك يجب الاعتماد في بناءها على مجموعة من الخطوات والمراحل البنائية والتأسيسية العلمية والعملية والاجتماعية لكل مرحلة تعليمية وصف دراسي ومادة دراسية... إلخ.

ومن الخطوات التي تبنى الأهداف التربوية في ضوئها نجد ما يلي: (عطية، 2015، ص192)

-تحديد أهداف المجتمع أو الدولة وتحويلها إلى أهداف تربوية واجتماعية عامة.

-تحديد أهداف كل المراحل التعليمية، على أن تأسس أهداف المرحلة السابقة لأهداف المرحلة اللاحقة.

-تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الدراسية.

-تحديد أهداف كل مادة من المواد الدراسية في كل صف ضمن المرحلة الدراسية.

وتأسيسا على ذلك يواجه المخططون، ورجال السياسة صعوبات كبرى تتعلق بإعداد الأهداف التربوية والاجتماعية التي تناسب ومستوى تطور المجتمع المعني في مرحلة معينة وتصميمها، وعليه يتوجب على مخططوا الأهداف التربوية أن يأخذوا في الحسبان ما يلي: (وطفة، والأنصاري، 2003، ص101)

-الفلسفة أو الفلسفات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

-أنظمة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة.

-التوجهات السياسية والتيارات الأيديولوجية القائمة في إطار الحياة الاجتماعية.

-التحديات والصعوبات التي تحيط بالتربية والواقع الاجتماعي بصورة عامة.

-التصورات المستقبلية البعيدة المدى لتطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.

-التحديات والمشكلات الاجتماعية المعاصرة التي تحيط بالمجتمعات بصورة عامة.

-أهم النظريات والمعطيات العلمية في مجال التربية وعلم النفس التي تتصل بمنهجية بناء الإنسان.

يترتب على تعدد الجوانب التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أثناء بناء الأهداف، تنوع كبير في فرق العمل التي تصمم الأهداف، وتنوع في اختصاصات المشاركين في بناء الأهداف، من سياسيين وعلماء في مجال علم النفس وعلم الاجتماع، ورجال الاقتصاد ومن المتعلمين أنفسهم، وغيرهم من القادرين على المشاركة الحقة في بناء الأهداف التربوية. (وطفة، 2011، ص329)

5. مستويات الأهداف التربوية:

للأهداف التربوية مستويات عديدة مرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا ومنطقيا، وعلى المدرس أن يكون عالم بكافة هذه المستويات، حتى يتسنى له ترجمتها من صورتها النظرية إلى مواقف تدريسية إجرائية خلال

تدريسه لمحتوى منهج دراسي معين، كما يجب أن ينتقي للتلاميذ ما يناسبهم من ألوان النشاط لإكسابهم الخبرات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية وغيرها، وأن يتهم بتوجيههم وإرشادهم خلال ممارسة تلك التعلمات، وأن يحدد الوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق تلك الأهداف. (بحري، 2012، ص37)

وينطوي مفهوم الأهداف التربوية–بوصفه تعبيرا عن أمال وطموحات المجتمع وتطلعاته المستقبلية–على درجة عالية من التعقيد ويأخذ صورته الإشكالية في مستويات ثلاثة متداخلة، وهي كالآتي:

1.5. الأهداف العامة بعيدة المدى (الأهداف التربوية العامة) Educational Goals:

وهي أهداف تتصف بالعمومية والشمولية والتجريد، وتشير إلى تغيرات كبرى منتظرة في سلوك المتعلم بحيث تركز أكثر على ما يتعلمه (السامرائي، والخفاجي، 2014، ص12)، كما تتعلق بالخبرات المرجو إحداثها في السلوك الاجتماعي للفرد، تركز على التلميذ، وقابلة لتفسيرات متباينة، وذلك بسبب طابعها العام تنقسم إلى أهداف تربوية عامة لمختلف مراحل الدراسة، وأهداف عامة لمجالات الدراسة المختلفة كالمجال الأكاديمي والاجتماعي والمهني. (العناني، 2014، ص37)

يتضح أن الأهداف التربوية العامة ترتبط في الغالب بالغايات الكبرى للدولة الجزائرية والمجتمع، والتي صممها المخططون لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث تسعى هذه الأهداف لتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، في مجالاتها المختلفة: المعرفية (حل المشكلات بطرق علمية، تحليل وتفسير الظواهر الاجتماعية، التفكير الإبداعي والناقد... إلخ)، والمهارية (القراءة، والكتابة، واستعمال الآلات المختلفة والتأقلم مع الوسط الرقمي... إلخ)، والوجدانية والاجتماعية (احترام الفرد لذاته الاجتماعية واكسابه القيم والاتجاهات وصفات المواطنة الصحيحة، وتنشئته التنشئة الأخلاقية والاجتماعية السليمة وإعداد جيل واع برسالة الأمة الإسلامية العربية، وأهدافها في الوحدة والديمقراطية والاشتراكية، ومتفتح على الحضارة والفكر الإنساني في سياق المحافظة على مقومات المجتمع الجزائري... إلخ).

2.5. الأهداف ذات المستوى المتوسط (الأهداف التعليمية) Instructional Objectives:

وهي أهداف خاصة حيث أنها ترتبط بوحدة تدريسية معينة، وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة وتحول إلى وصف سلوك نوعي يحدد الأداء النهائي، الذي يصدر عن التلاميذ الذين ينجحون في تعلم السلوك الاجتماعي المرغوب (كوجك، 2001، ص147)، تعرف بأنها: "الناتج التعليمي الأدائي والاجتماعي الذي

يتوقع من المتدرب أن يحققه بعد مروره بجميع الخبرات والنشاطات المطلوبة". (شحاتة، 2008، ص239) وهي أيضا: "وصف لتغير سلوكي اجتماعي يتوقع حدوثه في شخصية التلميذ، نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي معين". (سلمان، 2012، ص62)

حيث يتم تشجيع المدرسين اليوم على أن يكون لديهم هدف تعليمي واجتماعي لكل درس، وغالبا ما يتم رسم هذه الأهداف ببساطة من كتاب مدرسي، أو قائمة المعايير المحددة. (Nel Nodding, 2007, p12)

ومنه فالأهداف التعليمية هي تلك الغايات التعليمية، والنواتج التعليمية والاجتماعية التي يسعى الفاعلون التربويون تجسيدها وتنفيذها وتحقيقها لدى التلاميذ، وذلك بعد مرورهم بمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم والميول، التي ترتبط في الغالب بمقرر دراسي أو وحدة دراسية معينة، وتشتق هذه الأهداف من الخطوط العريضة للمنهاج التربوي أو الأهداف التربوية والاجتماعية، ومن محتوى المنهاج الدراسي أو المقررات الدراسية، وتوضع من قبل مخططوا المناهج التربوية في وزارة التربية والتعليم.

3.5. المستوى الخاص للأهداف (الأهداف السلوكية) Behavioral Objectives:

يشير هذا المستوى إلى أن هذه الأهداف ذات درجة مرتفعة من التحديد، وهي أهداف قصيرة المدى يتم تحديدها في بداية نشاط تعليمي محدد، ويعمل على إنجازها خلال فترة الحصة، ويستطيع المعلم أن يقيس مدى تحقيقها عند نهاية النشاط أو الحصة الصفية، ويطلق عليها عبارة الأهداف الظاهرية، تصاغ على شكل أداء ظاهري يمكن ملاحظته وقياسه وتقويمه (البكري، وعجور، 2011، ص73)، تعرف بأنها: "عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه، بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين وتندرج تحتها أهداف المنهج الخاصة بالمواد الدراسية". (الوكيل، والمفتي، 2004، ص91)

ومنه فالأهداف السلوكية ترتبط في الغالب بتدريس موضوع دراسي معين في حصة الدرس، ومن ثم رصد السلوكيات الاجتماعية الظاهرة لدى التلاميذ، بعد مرورهم بمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، المتضمنة أساسا في تلك المواضيع الدراسية في مادة دراسية معينة.

والواقع أننا في تحديد الأهداف التربوية في حاجة إلى هذه المستويات الثلاثة، فالتحديد على المستوى العام له أهميته القصوى في توصيل أهداف التربية إلى الجمهور العام، والوصول إلى نوع من الفهم العام المشترك لما تسعى التربية إلى تحقيقه، ونحتاج إلى ترجمة هذه الأهداف إلى المستوى الثاني وتحويله إلى

أهداف فرعية، في صورة مبادئ أو عمليات يمكن استخدامها، وتطبيقها في مواقف عديدة مختلفة عبر تلك التي يتم فيها التعلم الأصلي، وبعد ذلك يمكننا ترجمة الأهداف الفرعية إلى مقومات سلوكية إجرائية واجتماعية في المستوى الثالث. (عبد الكريم، 2003، ص40-41)

6. مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

ما ينبغي أن نشير إليه منذ البداية أنه لا يوجد ميدان أو مجال واحد يمكن أن نشتق منه الأهداف التربوية بل هناك الكثير من المصادر التي يتم اشتقاق هذه الأهداف في ضوئها، ومنها: هدى الله والمتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه، والمجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته وثقافته وفلسفته التربوية والاجتماعية، والنظام السياسي والاجتماعي والديني والاقتصادي السائد فيه، وطبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية، وفي الآتي سنوضح هذه المصادر بأكثر تفصيلا:

1.6. هدى الله: لقد حاول رجال التربية اشتقاق الأهداف التربوية من مصادر مختلفة، وأهملوا المصدر الأساسي ألا وهو هدى الله، حيث قال تعالى: "*من كان يريد العاجلة عجلنا له فيها ما نشاء لمن نريد ثم جعلنا له جهنم يصلاها مذموما مدحورا (18) ومن أراد الأخرة وسعى لها سعيا وهو مؤمن فأولئك كان سعيهم مشكورا*" (الإسراء: 18-19)، فكل هؤلاء-رجال التربية-انشغلوا بالوضع الراهن واهتموا بالمتعة في الحياة، دون النظر إلى الهدف الذي من أجله خلقهم الله، حيث قال تعالى: "*وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون.*" (الذاريات: 56) فالإنسان مخلوق من أجل أن يكون خليفة الله في الأرض يعمرها على منهج الله، وتكون العبودية لله وحده، وليست العبودية للمادة والمتعة الدنيوية. (موسى، 2007، ص267)

ومنه فالمصدر الأول والأساسي لاشتقاق الأهداف التربوية هو هدى الله، والمتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، حيث تتجلى أهمية هذا المصدر في تجسيد القيم الأخلاقية والاجتماعية الصحيحة وغرس التربية الإيمانية لدى النشء، والتعريف بمبادئ الدين الإسلامي ومقوماته، فكلما تم الاعتماد على هذه المقومات كلما زاد نشر معالم ديننا الحنيف وسنة نبينا الكريم، لذلك لا ينبغي أن تكون مصادر اشتقاق المنهاج التربوي مقتصرة على المتعلم والمعرفة والمجتمع والثقافة فقط، بل يجب أن يكون هدى الله في المقام الأول، ثم تأتي بعد ذلك باقي المصادر الأخرى.

2.6. المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه: إن المتعلم بمراحل نموه المختلفة ومبادئ ذلك النمو، والتي تتمثل في أن النمو عملية مستمرة وفردية، وأن جوانبه المختلفة الجسمية منها والعقلية والوجدانية يؤثر بعضها في بعض، وأن التعلم مطالب لذلك النمو ومشكلاته وحاجات المتعلم واهتماماته وقدراته، وموضوع تعلمه بما يشمله الموضوع من شروط التعلم المتمثلة في: الدافعية والنضج والممارسة وانتقال أثر التعلم. (شبر، وجامل، وأبو زيد، 2005، ص30)

نستنتج أن حاجات واتجاهات وميول واهتمامات وقدرات التلاميذ تعتبر من المصادر الأساسية، التي يجب أخذها في الحسبان عند وضع الأهداف التربوية، لذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية تحديد وصياغة أهداف تربوية تراعي مبدأ تفريد النمو لدى التلاميذ، وتتيح الفرصة للمدرس التعرف على ميولهم واتجاهاتهم، كما يجب مراعاة اهتماماتهم، فكلما كانت هذه الاهتمامات مرغوبة كلما أصبح التعلم أكثر فاعلية بحيث يثير دافعية التلاميذ للتعلم، وممارستهم الفعلية لما يدور في الصف الدراسي، من معارف وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات وميول، والقيام بمختلف الأنشطة التعليمية المناسبة لقدراتهم ومستوى نضجهم.

3.6. المجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته وفلسفته التربوية والاجتماعية: يعتبر المجتمع بناء اجتماعي دائما التغير، فكلما تغيرت طبيعته وأنظمته ومؤسساته وثقافته تغيرت أهدافه وطموحاته.

ومنه فهذه المؤسسات والأنظمة والثقافة بشقيها المادي والمعنوي، وبمكوناتها العمومية والخصوصية والمتغيرة، والمشكلات الموضوعية والقيمية والجدلية، وما يفكر به أفراد المجتمع من طموحات وتطلعاته المستقبلية، تعتبر من المصادر الأساسية لاشتقاق أهداف يحتاج إليها مخططوا المناهج في لجانهم وأعمالهم والمعلمون في مدارسهم عند تعاملهم مع تلاميذهم (سعادة، 2001، ص33)، ولذلك يجب دراسة تحليل المتطلبات للكشف عن الاحتياجات الغير مشبعة التي يعاني منها المجتمع بمؤسساته، والعمل على إشباعها وفق سلم الأولويات. (الحيلة، 2007، ص72)

كما أن فلسفة التربية المدرسية ترتبط بفلسفة المجتمع وتوجهاته الأيديولوجية والسياسية، وبالتالي ينبغي دراسة المجتمع بفلسفاته وسياساته دراسة موضوعية وواقعية، من أجل استخدامها كمعايير يتم في ضوئها تحديد أهداف المناهج التربوية، ففي المجتمعات الديمقراطية مثلا–المجتمع الجزائري–يجب أن تبنى المناهج

التربوية فيه وفق مبادئ الديمقراطية والعدل والحرية، ومشاركة كل الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التعليمية والتربوية في بناء عناصرها التربوية بما فيها الأهداف التربوية.

4.6. المادة الدراسية من حيث طبيعتها ومكوناتها واتجاهاتها الحديثة: بالنظر إلى التطورات التي تحصل في عصرنا اليوم من: انفجار معرفي وتكنولوجي وثقافي وتغيرات اجتماعية، يجب أن يراعي مخططوا الأهداف التربوية الطبيعية المنظورة، والتراكمية للمعرفة العلمية في تحديد أهداف كل مادة دراسية وكل وحدة دراسية، وكل مرحلة تعليمة (شبر، وجامل، وأبو زيد، 2005، ص30)، وباختصار فإن المادة الدراسية تمثل من حيث: مجالاتها وأسس اختيارها وتتابع محتواها وتعدد مكوناتها، مصدرا مهما من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، فهي تساعد مخططوا المناهج التربوية والمعلمين، وتفيد التلاميذ في مختلف المراحل المدرسية من جهة أخرى. (سعادة، 2001، ص37)

إلى جانب هذه المصادر توجد مصادر أخرى لاشتقاق الأهداف التربوية وهي: دليل المنهاج والمقرر الدراسي، وكذلك الخبراء والمختصون في مجال التربية، والمصادر التعليمية والتطورات التكنولوجية والمراجع والدوريات والمجلات العلمية. (البكري، وعجور، 2011، ص74)

7. تصنيفات الأهداف التربوية:

تعرض الكثيرون لتصنيف الأهداف التربوية وتحديد مستوياتها ومجالاتها، إلا أن أكثر التصنيفات شيوعا هي تصنيف بلوم Bloom، الذي اعتمد مجالات الشخصية الإنسانية أساسا لتصنيفه، إذ أن الشخصية الإنسانية تتكون من ثلاثة مجالات مترابطة متكاملة غير منفصلة عن بعضها، هذه المجالات هي المجال: المعرفي والوجداني والمهاري. (عطية، 2015، ص193)

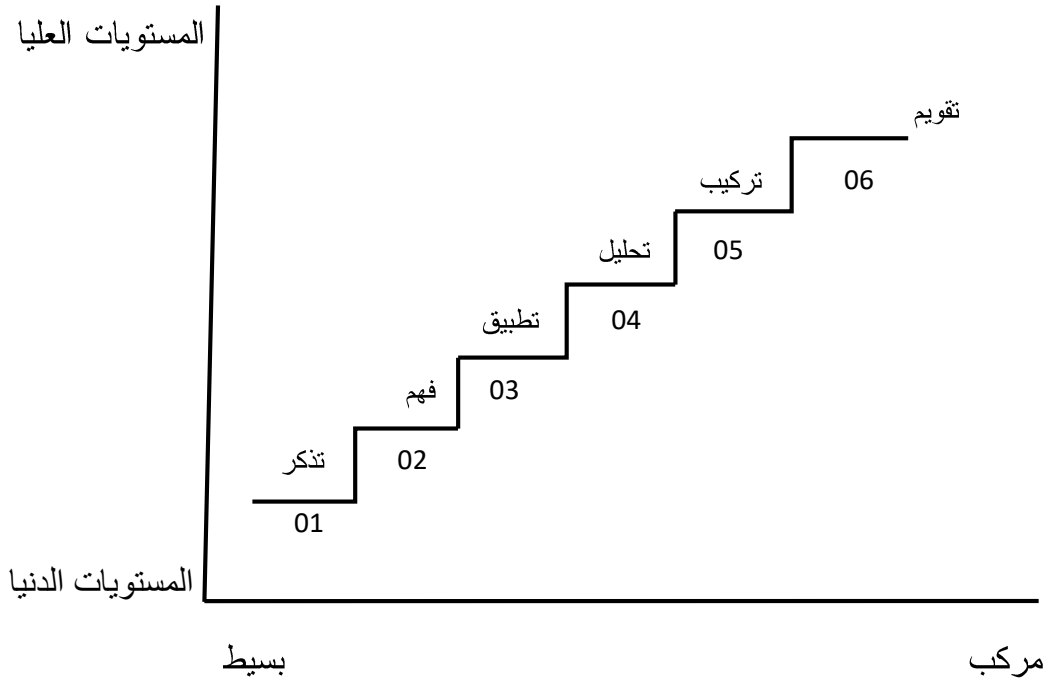
وإلى جانب تصنيف بلوم Bloom للأهداف التربوية، نجد أيضا تصنيف كراثهول Krathwol، وتصنيف سمبسون Simpsont، ومن بين هذه التصنيفات في مجالات الشخصية الإنسانية على العموم، سنتطرق إلى تصنيف بلوم Bloom للمجال المعرفي، وتصنيف كراثهول Krathwol في الجانب الانفعالي، وتصنيف سمبسون Simpsont في المجال المهاري، كما يلي:

1.7. المجال المعرفي أو الذهني The Cognitive Domain: أو المجال العقلي أو الإدراكي، يهتم هذا المجال في الغالب بالمستويات العقلية والفكرية في شخصية التلميذ المتعلم، بحيث يركز على الأهداف المعرفية وتعلمات التلميذ ذات الطابع المعرفي والفكري، وقد صنف بلوم الأهداف في هذا المجال وفقا للمجال المعرفي في الشخصية الإنسانية.

كما يمكن تسميته المجال الفكري، حيث يشمل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم الفكرية، المتمثلة في المعارف والمعلومات ومهارات التفكير بأنواعه المختلفة، حيث قام بلوم بتصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي ضمن مستويات متدرجة من الصعوبة، حيث يبدأ هذا المجال بأدنى المستويات، وهو مستوى التذكر وتتدرج صعوبة كلما انتقلنا من التذكر إلى الفهم، ثم التطبيق فالتحليل والتركيب وأخيرا التقويم. (أبو رياش، وشريف، والصافي، 2009، ص148)

وفي الشكل التالي سنوضح تدرج هذه المستويات كما يلي:

شكل رقم (02): يوضح تدرج مستويات الأهداف التربوية في المجال المعرفي أو الذهني (تصنيف بلوم)



المصدر: (موسى، 2007، ص279)

أ. المعرفة (التذكر) Knowledge: يهتم هذا المستوى بتذكر الحقائق والمفاهيم والمصطلحات وتذكر التصنيفات والقوانين والنظريات، ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف في هذا المستوى هي: يسمي، يعدد، يذكر، يحدد، يسترجع...إلخ (سليم، وآخرون، 2006، ص143)، تجدر الإشارة إلى أن التذكر يمثل أدنى مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي.

والمعارف تشمل استدعاء الخصوصيات Specifics والعموميات Universals، واستدعاء الطرق والعمليات والأنماط والبنى Structures والأوضاع والأهداف المعرفية، تؤكد أكثر من العمليات النفسية للتذكر، وتشمل: (طاهر، 2012، ص146-147)

-معرفة الخصوصيات من المعلومات والمجردات.

-معرفة المصطلحات Terminology والمدلولات Referents، والسمات والخصائص والعلاقات.

-معرفة الحقائق الخاصة والحقائق النوعية Specific Facts.

-معرفة الأساليب للتعامل مع الخصوصيات، من حيث طرق التنظيم والدراسة والحكم والنقد.

-معرفة العموميات Universals والمجردات في المجال الواحد، ومعرفة التعميمات Generalizations (ما تشترك في حكم واحد وتتميز بالتغير) والمبادئ، ومعرفة النظريات والبنى التركيبية.

ب. الفهم والاستيعاب Comprehension: ويقصد بهذا المستوى القدرة على إدراك معنى المادة التعليمية، ويحدث ذلك من خلال ترجمة محتويات تلك المادة، وتبسيطها تفسيرها وشرحها أو تقدير الاتجاهات المستقبلية (شواهين، 2014، ص100)، ومن الأفعال الإدراكية في هذا المستوى نجد ما يلي: يفهم، يميز، يدرك يشرح، يدافع، يقدر... إلخ.

كما يشتمل هذا المستوى بدوره على ثلاثة مستويات متدرجة، وهي: (موسى، 2007، ص280)

-الترجمة Translation: وتعني تحويل النص من صيغة إلى أخرى (لفظية ورمزية وشكلية)، أو من لغة إلى أخرى بشرط المحافظة على المعنى الأساسي.

-التفسير Interpretation: وهو قدرة المتعلم على شرح أو إعطاء معنى النص، أو تلخيص المعلومات والتفسير يتضمن إعادة ترتيب أو تنظيم الأجزاء أو تكوين صورة جديدة لها.

-الاستكمال Completion: يتخطى الاستكمال حدود النص أو البيانات للوصول إلى استنتاجات، أو توقعات اعتمادنا على الفهم واستخلاص اتجاه معين أو نزعة ما في النص أو البيانات الأصلية.

ج. التطبيق Application: يتطلب هذا المستوى قدر عال من الفهم والاستيعاب، وذلك بهدف زيادة قدرة المتعلم على استخدام المفاهيم والتعميمات، والقوانين والنظريات في مواقف جديدة مشابهة، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف التربوية في هذا المستوى ما يلي: يستخدم، يطبق، يجسد، يستخرج يكتشف يتنبأ... إلخ (سليم، وآخرون، 2006، ص143)، ويشير هذا المستوى على العموم إلى ممارسة وتجسيد المتعلم للتعلمات المكتسبة في الحياة اليومية والاجتماعية.

د. التحليل Analysis: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية وعناصرها الأولية، بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، ويتضمن ذلك إدراك عناصر الموقف وتحليل العلاقات بينهما، والقدرة على إعادة تنظيمه، ثم القدرة على تحليل الموقف إلى عناصره الجزئية بناءا على فهم التنظيم النهائي (الطناوي، 2013، ص24)، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المستوى مايلي: يحلل، يقارن، يوازن، يفرق، يبين، يصف، يتعرف، يعمل، يفاضل، يميز، يحدد الأسباب، يربط، يخطط، يستنتج...إلخ.

ه. التركيب Synthesis: يشمل هذا المستوى وضع العناصر والأجزاء والمكونات معا لتكون كلا واحدا، ويشمل الترتيب والتنظيم والربط، وذلك لتشكيل نمط أو بنية لم تكن موجودة، أو لم تتم ملاحظتها من قبل (طاهر، 2012، ص148)، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المستوى ما يلي: يضع خطة، يستخلص، يصف، يركب، ينظم، يصمم، يبتكر، يقترح، يلخص، يعدل، يطور، يضع عنوانا يكتب موضوعا، يعطي حلا...إلخ.

و. التقويم Evaluation: يمكن في هذا المستوى قياس قدرة المتعلم على إصدار حكم أو رأي معين اتجاه موضوع دراسي ما، ومن الأفعال التي تقيسه هي: يصدر حكما، يعطي رأيا، يقيم، يقدر، ينقد... إلخ. (القيسي، 2018، ص84)، وهذا المستوى بطبيعة الحال يشكل أعلى مستويات الأهداف التربوية في المجال المعرفي عند بلوم، ويأتي ليقوم مدى تذكر وفهم وإدراك وتطبيق وتحليل وتركيب المتعلم للتعلمات المكتسبة.

2.7. المجال الوجداني أو الانفعالي The Effective Domain: يهتم هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم بصفة عامة، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف الاجتماعي والتعامل مع الأشياء، والأهداف فيه تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعا من السلوك الاجتماعي، تتصف بالثبات مثل: الاتجاهات والقيم والميول والتقدير، ويمكن التحقق من مدى تحقق هذا النوع من الأهداف عن طريق ملاحظته في سلوك التلاميذ (مصطفى، 2000، ص36)، وقد صنف كراثهول Krathwol مستويات المجال الوجداني الاجتماعي تصنيفا هرميا يتدرج من الأسهل إلى الأصعب، وفق الآتي:

أ. الاستقبال (الانتباه) Receiving: عرف ولسون وآخرون (Wilson & Others, 1979) الانتباه على أنه: "الاستجابة المركزة والموجهة، نحو مثير معين يهم الفرد، والتي يحدث أثنائها معظم التعلم ويجرى تخزينه في الذاكرة إلى حين الحاجة" (شذى، ومصطفى، 2011، ص100)، ويتم في هذا المستوى جذب انتباه المتعلم عن طريق الحواس بما يثير فضوله ورغبته، في معرفة المزيد عن هذا المثير، والاحتفاظ بهذا الانتباه ضروري لحدوث عملية التعلم المطلوبة، ومن الأفعال التي تستخدم في توضيح أهداف هذا المستوي: يستمع بيقظة، ينتبه، يتابع، يركز على، يصغي، يلاحظ، يحس... إلخ. (الحاوري، وقاسم، 2016، ص58)

ب. الاستجابة Responding: يشير هذا المستوى إلى مدى انتباه ومشاركة وتفاعل المتعلم مع مثير أو موضوع دراسي معين، ومن الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف فيه ما يلي: يعاون، يستمتع، يتطوع يستجيب، يقدم، يظهر حب، يخدم، يهتم، يؤدي، يجمع...إلخ (سليم، وآخرون، 2006، ص145)، عموما يشير هذا المستوى إلى مدى رغبة ودافعية المتعلم للتعليم والتعلم.

ويشمل هذا المستوى عدة استجابات أهمها: (موسى، 2007، ص285-286)

-الإذعان من الاستجابة: بمعنى ليس من الضروري أن تكون الاستجابة متقبلة عند صدورها من قبل التلميذ ويلعب عنصر الاستجابة بالإيحاء الدور الأكبر، في حين يكون دور المقاومة أقل.

-الاستعداد والرغبة فيد الاستجابة: تبدو الاستجابة هنا مقنعة بالرضا والاختبار، ولم تعد للمقاومة التي كانت موجودة في استجابة الإذعان وجود، بل حل محلها الموافقة والاختيار.

-الارتياح في الاستجابة: وهنا لا نجد الرغبة في أداء العمل أو النشاط الاجتماعي لدى التلميذ فحسب، وإنما يرافق هذه الرغبة الشعور بالرضا والإحساس بالارتياح أو المتعة والسرور.

ج. التقييم (إعطاء قيمة أو الحكم القيمي) Valuing: يشير هذا المستوى إلى أن المتعلم أصبح قادرا على إعطاء قيمة للأشياء التي يلاحظها، ويهتم بهذه القيمة، وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى بين التقبل البسيط وبين التعهد والالتزام في مجال العمل الفعال، وتتسم نواتج التعلم عند هذا المستوى بكونها تحمل خصائص الاتجاهات والمعتقدات أو التقديرات. (عطية، 2013، ص60)

ويتضمن هذا المستوى ثلاث مستويات فرعية، وهي كالآتي: (سليم، وآخرون، 2006، ص145)

-تقبل القيمة: وفيها يعطي المتعلم قيمة للظاهرة ولكنها تكون مؤقتة ويمكن أن تتغير.

-تفضيل القيمة: وفيها يفضل المتعلم قيمة على غيرها ويلتزم بها أكثر.

-الالتزام: ويعني التزام المتعلم بالقيمة أو المبدأ والتمسك بها إلى درجة كبيرة.

ومن الفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المستوى: يقدر، يدافع، يلتزم، يدعم، يحتج، يشترك يضع، يفحص، يقدم...إلخ.

د. التنظيم (النظام القيمي) Organization: في هذا المستوى يتقوى الاتجاه ويصل إلى حد الإيمان به والسلوك الاجتماعي الدائم إزاءه، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم، ولابد أن تستقر هذه القيم في ذات الإنسان بشكل سوي يقبله ويرتضيه، وأن يحدد مكانة كل قيمة في نسق قيمي يحدد سلوك الفرد.

ومن الأفعال التي يمكن أن تستخدم في بلورة أهداف هذا المستوى هي: يفاضل، يصنف، يرتب تبعا للأهمية، يوائم، يكيف، يعدل، يطور، يبرر...إلخ. (الحاوي، وقاسم، 2016، ص60)

ه. التميز (الوسم بالقيمة) Characterization by Value: يشير هذا المستوى إلى مدى تميز شخصية الفرد المتعلم، ويقع الاهتمام في هذا المستوى على تشكيل صفات الذات لدى الشخص متميزا عن غيره من الأفراد، إذ يتكون لدى المتعلم نظام من القيم يتحكم في سلوكه الاجتماعي، ففي هذا المستوى تتفاعل المعتقدات والأفكار والاتجاهات متكاملة، لتشكيل أسلوب الفرد وقيمه وفلسفته في الحياة الاجتماعية. (عطية، 2015، ص197)

3.7. المجال النفس حركي أو المهاري The Psychomotor Domain: تسعى الأهداف في هذا المجال إلى تنمية المهارات الحركية عند الفرد المتعلم، كمهارة الرياضات المختلفة، ومهارة الكتابة واستعمال الآلات المختلفة، وغيرها من المهارات التي تحتاج في أدائها إلى درجة كبيرة من المهارة والدقة، والسرعة في الأداء، وقد أورد التربويون العديد من التصنيفات للأهداف في هذا المجال، ومنها تصنيف سمبسون والذي يعتبر الأكثر شيوعا بين المربين نظرا لإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية.

ويتكون تصنيف سمبسون Simpsont للأهداف التربوية في المجال النفس حركي من المستويات التالية:

أ. الإدراك (الملاحظة الواعية) Perception: يعرف الإدراك بأنه: "عملية تفكيرية عليا مرتبطة بالبنى المعرفية لدى الفرد المتعلم، ومتأثرة بميوله وقدراته المختلفة، وبالتالي فهذه العملية تبنى على أساس معالجة المثيرات من أعلى إلى أسفل، وفق المعرفة العلمية والخبرات السابقة، والدافعية Top down Processing". (العتوم، 2012، ص102)

ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على إدراك الأشياء التي يمكنها أن تساعده في أداء المهارات الحركية فيما بعد، ومن أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوي ما يلي: يختار، يكتشف، يميز يربط، يحدد، يدرك... إلخ (سعادة، وإبراهيم، 2014، ص243)، كما يمكن للمتعلم في هذا المستوى أن يلاحظ الأشياء والمهارات ملاحظة علمية واعية ودقيقة ويجسدها ميدانيا.

ب. الميل (الاستعداد) Tendency: الميل هو: "تهيؤ أو قابلية للمشاركة في نشاط معين، وبتحديد أكثر فإن الميل شرط إدراكي يتضمن الوعي المعرفي، والشعور الوجداني معا في نمط معين من المشاعر، ومن الممكن أن تكون هذه المشاعر مؤقتة أو دائمة". (الويشي، 2013، ص72)

ويشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع العمل، ويشمل كل من استعداد الجسم للعمل واستعداد العقل للعمل كذلك والميل العاطفي، حيث يؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة في النوعين الأخرين.

ومن الأفعال في هذا المستوى نجد ما يلي: يوضح، يتطوع، يستعد، يرغب، يميل، يبرهن، يظهر، يتقدم يستجيب يبدي، يبدأ، يوضح...إلخ.

ج. الاستجابة الآلية (التعود) Mechanism: يشير هذا المستوى إلى عملية تأدية المهارات والحركات بشكل آلي وتكرارها دون تعب أو ملل، وهنا يصل المتعلم إلى مستوى التعويد في أداء هذه المهارة مما يؤدي إلى إيجاد نوع من الثقة والكفاءة عند المتعلم.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: يتعود، يرسم، يكتب، يبرهن، يقود، يعمل...إلخ. (بني خالد، والتح، 2012، ص73-74)

د. الاستجابة الموجهة Guided Response: في هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على محاكاة السلوك الحركي المطلوب تعلمه الذي قام به المعلم، أو أن يقوم بأداء مهارات بشكل تجريبي للبدء فيما بعد بمعنى أن المتعلم يبدأ بأداء المهارة فعليا. (عطية، 2015، ص198)

ومن الأفعال التي تستخدم في بلورة الأهداف في هذا المستوى: يرسم بدقة، يقيس بمهارة، يعرض بدقة، يقلد، يجرب، يحاول، يجري... إلخ.

ه. الاستجابة الظاهرية (الصريحة) المعقدة Complex Overt Response: يمكن للمتعلم في هذا المستوى تأدية المهارة الحركية المعقدة بدرجة عالية من الكفاءة، والدقة والإتقان وبأقل جهد ممكن.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المستوى ما يلي: يثبت، يصنع، ينسق، يؤدي يطبق، ينفذ...إلخ. (سليم، وآخرون، 2006، ص148)

و. التكيف (التعديل) Adaptation: يهتم هذا المستوى بالمهارات المنظورة بدرجة عالية جدا حيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة، كي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها، ويكون الرد أتقن المهارة والتعرف على دقائق الأمور نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: يعدل، يحكم، يتكيف يغير، يعيد، ينظم...إلخ.

ي. الأصالة (الإبداع) Creativity: يركز هذا المستوى على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة، ويركز على الإبداع المبني على المهارات المنظورة بدرجة عالية جدا، حيث أنه بعد أداء

المهارة آليا بدقة وسرعة، ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنه يكون قادرا في مرحلة متطورة على أن يبدع في القيام بمهارة، عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: يبدع، يصمم، يقترح، يظهر، يقدم، يعرض، يركب يبتكر... إلخ. (بني خالد، والتح، 2012، ص75)

ثانيا: سوسيولوجية المدرسة الجزائرية

1. المفهوم السوسيولوجي للمدرسة:

المدرسة كما يطلق عليها السوسيولوجيون: "مؤسسة شكلية رمزية، ونظاما معقدا ومكثفا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية"، وهذا يعني أن المدرسة كما تبدوا لعالم الاجتماع، تتكون من الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات، والعلاقات الاجتماعية التي تتم بين المجتمع المدرسي فيما بينها من جهة، وبين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته، وأسره وثقافاته من جهة أخرى، هذه الأفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا، وترتسم هذه الفعاليات في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم في إطار التفاعل الاجتماعي. (وطفه، والشهاب، 2003، ص20)

كما تعرف المدرسة في الحقل السوسيولوجي بأنها: "مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع بهدف ترسيخ برامجه ومناهجه التربوية والتعليمية، وفق فلسفة المجتمع التربوية وسياسته التعليمية، وترجمتها إلى واقع يتجسد في سلوكيات الأفراد الاجتماعية، بما يحفظ التراث الثقافي لهذا المجتمع، ويضمن له تواصل الأجيال الصاعدة وترابطها" (هداج، 2019، ص10)، وعرفها إميل دوركايم بأنها: "عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل للأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية، حيث يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيته" (جادو، 2001، ص139)، وهي أيضا عبارة عن: "أداة للتنشئة والتطبيع الاجتماعي وتركيبة اجتماعية معقدة، وفضاء للتربية والتعليم والتهذيب القيمي والخلقي، وفضاء لإعداد المواطنين الصالحين وتوفير أكبر عدد من المؤهلين الأكفاء، لتحريك دواليب المجتمع والاقتصاد، وإعداد نخب وظيفية وسياسية واقتصادية، وتكوين رجال الغد وبناة المستقبل". (حمداوي، 2018، ص49)

ومنه فالمدرسة سوسيولوجيا هي: "عبارة عن مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية رسمية أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها الأساسية تتمثل في بناء وتنمية شخصيات الأفراد تنمية اجتماعية متكاملة، وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، بما يجعلهم صالحين في المجتمع الذي نعدهم له، كما أنها تشكل بيئة اجتماعية تنظمها قيم ومعايير واتجاهات واضحة توجهها الأهداف الاجتماعية، والقومية التي ارتضاها المجتمع يتم في سياق هذه البيئة تكوين علاقات اجتماعية وتفاعلات اجتماعية وإنسانية مختلفة".

2. خصائص المدرسة ومميزاتها:

تمثل المدرسة مؤسسة رسمية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتتفرد عن بقية المؤسسات التربوية والتعليمية والاجتماعية الأخرى بجملة من الخصائص والمميزات.

وتتجلى هذه الخصائص والمميزات فيما يلي: (محمد، 2012، ص141)

-المدرسة بيئة اجتماعية تنظمها أسس متينة مستمدة من أبحاث علمية خاصة بسلوك الإنسان.

-بيئة اجتماعية تقوم على نهج فكري واضح المعالم والقسمات، وعلى تخطيط محدد المراحل والخطوات تستهدف تحقيق آمال المجتمع على المدى الطويل.

-تتمتع بسلطة ومعلمين وبمنهج تعليمي ومحتوى دراسي، واستراتيجيات التعليم والتعلم وتقويمها بهدف تربية النشء في مراحل تعليمية مختلفة، وفق ما يرغبه المجتمع ويطمح إليه.

-بيئة اجتماعية تتركز فيها المعالجة الفنية على الوعي، والإدراك لأفكار المجتمع وأهدافه واتجاهاته، مما يجعلها مركزا للتوجيه الاجتماعي والقومي.

-كما أن المدرسة بوصفها تنظيما اجتماعيا، يقوم بتربية النشء وكالة عن الكبار ونيابة المجتمع لنقل تراثه الاجتماعي وهويته إلى أبنائه، من خلال إنماء معارفهم مهاراتهم واتجاهاتهم.

كما تتميز المدرسة بمميزات خاصة يمكن على أساسها أن ندرسها كوحدة اجتماعية مستقلة، هذه المميزات هي: (عطية، 2012، ص223-224)

-أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي.

-أن يسودها الشعور بالانتماء، فالذين يتعلمون في المدرسة يرتبطون فيها ويشعرون بأنهم جزء منها.

-أن المدرسة لها تكوينها السياسي واضح التحديد، فطريقة التفاعل الاجتماعي التي نجدها في المدرسة والتي تتمركز حول القيام بالتعليم، واستقباله تحدد النظام السياسي للمدرسة.

-العملية التعليمية داخل المدرسة تتكون من علوم وحقائق ومهارات وقيم واتجاهات.

-المدرسة بيئة تربوية موسعة ومبسطة من خلال اختيار مواد ملائمة لعقل الطفل وسد حاجاته، ونبذ المواد المعقدة وكذلك تصنيف المواد وتدريجها من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول.

-المدرسة بيئة مصفاة، فالمدرسة تحاول تنقية بيئة الطالب من الفساد وتصفيتها.

-إن تلاميذ المدرسة خليط من عناصر متفرقة تمثل مختلف الفئات والطبقات، لذلك يعوزهم كثير من الاندماج والمدرسة تعمل على توحيد ميولهم ونزعاتهم وصهرها في بوتقة قومية واحدة.

-أن لها ثقافتها الخاصة، هذه الثقافة التي تكون في خلق التلاميذ مختلفي الأعمار وخلق المدرسين.

وفي هذا الصدد يرى كل من باكمان Backman وسيكورد Secord: أن المدرسة كمجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص، حيث تتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة التي تؤثر في سلوك التلاميذ وعملهم بطرق مختلفة، ويلاحظ هنا أن الباحثين ينظرون للمدرسة بوصفها مجتمعا متكاملا بثقافته ومكوناته. (وطفه، 2011، ص118)

3. أهداف المدرسة الجزائرية وأبعادها التربوية والاجتماعية:

1.3. أهداف المدرسة الحديثة وأبعادها التربوية والاجتماعية:

تضطلع المدرسة بتحقيق مجموعة من الأغراض والمهام والوظائف والأدوار التربوية والتعليمية والاجتماعية، ويمكن إجمالها حسب وجهات النظر المتعددة فيما يلي:

أ. تدريب العقل: تركز العديد من الاتجاهات التربوية على الذكاء كهدف أساسي أولي الذي أنشأت من أجله المدرسة، وبعدها تأتي بقية الأهداف والتي يجب أن تكون أقل أهمية، وتشير هذه الاتجاهات إلى أن برنامج المدرسة يجب أن يركز على ناحية الذكاء، وألا يركز على التربية المتعلقة بالمواطنة، أو الناحية المهنية بشكل مباشر (قحوان، 2016، ص95)، وهذه الاتجاهات اعتمدت في الغالب على المناهج التي تدور حول المعرفة العلمية، أكثر من اعتمادها على المناهج التي تدور حول التلميذ المتعلم.

ب. التكيف مع المجتمع: تتمثل مسؤولية المدرسة في تعليم التلاميذ كيفية التفاعل والتكيف مع الواقع الاجتماعي وإعداداهم للحياة الاجتماعية، فهناك عالما موضوعيا يجب على الفرد أن يتعلم كيفية مواجهته.

ويشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أنه يجب على المهتمين بالشأن التربوي ألا يغفلوا وقائع الحياة الاجتماعية في عملية بناء المناهج التربوية، وعليهم القيام بعمليات مسح وتحليل للمجتمع لمعرفة الوقائع الاجتماعية التي يمكن أن تواجه خريجي المدارس، وذلك بهدف تلبية متطلبات الفرد والمجتمع.

ج. تعليم الأساسيات: إن لكل مجتمع ثقافة يتفرد بها عن المجتمعات الأخرى، ويقع على عاتق المدرسة مسؤولية تطوير عمليات أساسية لبقاء عناصر هذه الثقافة، وضمان انتقالها للأجيال القادمة، لذلك فهناك أشياء ضرورية يجب على من يذهب للمدرسة أن يتعلمها، إذا أريد للمجتمع أن يعيش أو يستمر في البقاء ولكن يجب أن يكون هناك اتفاق حول الأشياء الأساسية (الحياري، 2015، ص183-184)، حيث أن هذه الأساسيات تشكل هوية كل مجتمع وخصوصياته، ومعاييره وقيمه ومقوماته وأسسه يمكن من خلالها أن يحافظ المجتمع على تركيبته ومقوماته الاجتماعية.

د. حل المشكلات والتفكير الناقد: من وجهة نظر المربين الذين يتبنون فكرة حل المشكلات والتفكير الناقد، فإن الهدف الرئيسي للمدرسة هو تعليم التلاميذ التفكير الناقد، وتطبيق إجراءات الطريقة العلمية في حل المشكلات في السياق الاجتماعي، وحتى يتحقق ذلك يجب وضعهم في بيئة اجتماعية تشجعهم على الاكتشاف وحب الاستطلاع واختبار الفرضيات.

ه. التربية من أجل الإعداد للمهنة: هناك اتجاه يرى مربيه بأن مهمة المدرسة الأساسية تظهر في مدى إعداد أفرادها لمهنة المستقبل، وذلك بوضع برامج واسعة ومتنوعة تؤدي إلى جعل النشء أكثر مرونة وقدرة على التفكير، وعلى التكيف للوضعيات المختلفة التي تنظمها المهن، بينما يرى البعض الأخر من المربين بأن عملية التحضير لمهنة معينة تكون أفضل بعد التخرج من المدرسة، وتقع مسؤولية إعداد أفرادها على أرباب العمل الذين يعرفون نوع المهارات التي يحتاجونها.

و. التعليم من أجل إحداث التغير الاجتماعي Social Change: عند حدوث مشكلات اجتماعية كثيرا ما يضع المجتمع اللوم على المدرسة، ومن ثم يطالبها بأن تسهم في تصحيح الوضع، وتحمل المسؤولية ووضع الإجراءات الوقائية (قحوان، 2016، ص95-96)، ذلك أن المدرسة تعتبر من المؤسسات الاجتماعية الرسمية تتمثل وظائفها الأساسية في التنشئة الاجتماعية، فإذا أردنا إحداث تغيير في المجتمع، لا بد من

إحداث تغيير في الفرد المتعلم باعتباره يمثل جيل المستقبل، وعلى المدرسة أن تجسد دورها الوظيفي في إحداث التغييرات الاجتماعية المرغوب فيها في النشء أولا.

ي. **التربية لتحقيق الذات:** يرى بعض المربين بأن الفرد دائما في تغير مستمر وهو في كل مرة قابل للتعديل والإصلاح، وأن التربية هي عملية لتحقيق الذات ويجب أن تحقق النمو الذاتي للفرد، وأن تزود الفرد المتعلم بفرصة لكي يفكر إبداعيا حول ماذا يمكن أن يصبح. (الحياري، 2015، ص185)

2.3. أهداف المدرسة الجزائرية:

تتمثل أهداف المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429ه الموافق 23 يناير 2008م، في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص60)، كما حدد القانون التوجيهي أيضا مجموعة من الغايات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي أنشأت المدرسة من أجلها، وهي: (وزارة التربية الوطنية، 2016 أ، ص3-4)

-ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمة بترقية، وحفظ القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية وبذلك ينبغي توعية التلميذ بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، والتي تكرسها رسميا الجنسية الجزائرية، وترسيخ الشعور بالوحدة الوطنية لديه، وتنمية تعلقه بالجزائر والوفاء لها وسلامة أراضيها.

-التكوين على المواطنة من خلال تعلم ثقافة الديمقراطية لضامن الانسجام الاجتماعي، والوحدة الوطنية بصفة تساعد على التقدير الأكبر لأهمية المساهمة الفعالة في الحياة العامة والإدراك الأوسع للتربية المدنية.

-التفتح على العالم والاندماج في الحركة التطورية العالمية، وذلك بترقية التعليم ذي التوجه العلمي والتكنولوجي المدرج في إشكالية التكوين الفكري، واكتساب المعارف والمهارات بتعليم اللغات الأجنبية.

-تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم لمحاربة ظاهرة الأمية وتراجعها، وإيجاد محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة.

-إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها باعتماد مقاربات تفضل التنمية الكلية للمتعلم واستقلاليته.

-العمل على ترجمة أهداف المجتمع العامة والخاصة، إلى سلوكيات لدى الناشئة يمكن ملاحظتها وقياسها ومساعدة الأفراد على التوافق مع المجتمع. (إبراهيم، 2013، ص12)

-كما أن المدرسة الابتدائية الجزائرية تمكن التلميذ من حيازة التراث، ما يمكنه من التكيف والتفاعل مع قوى المجتمع المحيطة به. (حمد، 2008، ص28)

4. المقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة:

يتوافر للمدرسة الحديثة مجموعة من المقومات الاجتماعية والتربوية والتعليمية، لا تتوافر لغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، تتمثل هذه المقومات في الآتي:

1.4. الأهداف التربوية: تمثل الأهداف التربوية أهم مقومات المدرسة الجزائرية الحديثة، نظرا لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، حيث يساهم المخططون في صياغة ورسم عباراتها النظرية ويقرونها في المدرسة بصفة رسمية، وهنا يظهر الدور الوظيفي للمدرس في ترجمتها إلى عبارات سلوكية ومواقف تعليمية واجتماعية، لتصبح تلك العبارات النظرية قابلة للتحقق والممارسة ميدانيا، وعليه ينبغي أن تشتق عباراتها من طبيعة المجتمع وفلسفاته الاجتماعية والتربوية ومن حاجاته ومشكلاته وطموحاته، ومن حاجات واهتمامات وقدرات وميول التلاميذ لتشمل بذلك كل جوانب نمو شخصياتهم.

2.4. المناهج التربوية والبرامج المدرسية: كي تحقق المناهج والبرامج المدرسية وظائفها الاجتماعية يراعي أن تنمو نموا يقابل قدرات ورغبات التلاميذ من جهة، واحتياجات المجتمع من جهة أخرى، وكلما تفاعلت قدرات التلاميذ مع احتياجات المجتمع كلما حقق التعليم وظائفه الاجتماعية.

لذلك يجب أن تهتم المناهج والبرامج المدرسية بالجوانب التالية: (منصور، وعبد الجواد، دس، ص55)

-أن ترتبط المناهج التعليمية باحتياجات التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

-أن ترتبط بالأحداث الجارية في المجتمع ويتطلب مرونتها، وقدرة القائمين عليها في تكييفها تبعا لذلك.

-أن يعتمد على أساليب الإيصال الاجتماعي في تنفيذ المناهج المدرسية، بحيث يمكن للمتعلم استيعابها.

-أن تكون الأنشطة المدرسية مكملة للمناهج المدرسية.

3.4. المتعلم: يمثل المتعلم فرد من أفراد المجتمع، تتم تنشئته وتربيته في مجموعة من المؤسسات الاجتماعية الرسمية والغير رسمية قبل المدرسة، وخلال تفاعله فيها يكتسب خبرات اجتماعية، ويذهب إلى

المدرسة حاملا لتلك الخبرات المكتسبة، هذه الأخيرة قد تكون ذات أثر في تشكيل خبراته المدرسية، التي لا تمثل إلا قدرا ضئيلا من مجموعة خبراته، وعليه لا يجب على التربية المدرسية أن تتناول التلميذ المتعلم كوحدة مستقلة أو باعتباره كيانا منفصلا عن بيئته، بل يجب أن تتناوله بصفته كيانا متصلا ببيئته الاجتماعية.

4.4. وسائل وأساليب المدرسة: تحتاج المدرسة إلى مجموعة من الوسائل والأساليب البيداغوجية في قيامها بوظائفها وأدوارها المتعددة، ومن هذه الوسائل والأساليب: القدوة والأسوة الحسنة، المناهج والأنشطة الاجتماعية، المشاركة في المواقف الاجتماعية، الإرشاد والتوجيه الحوار والإقناع، القصص الاجتماعي الثواب والعقاب. (قحوان، 2016، ص98)

5.4. المعلم: يعد حجر الزاوية في التربية المدرسية فهو يعتبر قائد ورائد وموجه في مجتمعه، إذ عليه يتوقف نجاح العملية التربوية والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وطريقة إعداده خير ضمان لجعله قادرا على أداء وظيفته التربوية. (الحياري، 2015، ص188)

6.4. الإمكانات المادية: حتى تحقق المدرسة وظائفها التربوية والتعليمية والاجتماعية المنوطة بها وتحقق أهدافها التي تسعى إليها، يجب أن يتوافر لديها مجموعة من الإمكانات المادية، إضافة إلى الإمكانات البشرية المؤهلة تأهيلا رفيعا، ومن هذه الموارد المادية: الوسائل والأدوات والمواد التعليمية، والأجهزة البيداغوجية المتطورة والمكتبات والمختبرات... إلخ.

5. مكونات المدرسة كمؤسسة اجتماعية:

عندما ننظر للمدرسة نظرة تحليلية نجد أنها تتكون من الآتي:

1.5. البناء الهيكلي للمدرسة: هذا البناء يتكون من مكونات أساسية تتميز بخصائص وتفاعلات وسمات معينة، هذه المكونات هي: (الخميسى، 2001، ص230)

-البناء الاجتماعي للمدرسة: ويتكون من العناصر والموارد البشرية، والتي تكون الهيكل الاجتماعي ويكون العنصر البشري للهيكل المدرسي ما يسمى بالتركيب الاجتماعي، والبناء الاجتماعي للمدرسة Social Structure نظرا لما ينشأ بين أفراد التركيب من تفاعلات وعلاقات اجتماعية.

-البناء الغير اجتماعي للمدرسة: ويشمل جميع العناصر الأخرى الغير بشرية، والتي تدخل في البناء المدرسي وتتمثل في العناصر المادية الداخلة في العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة.

2.5. البيئة المدرسية School Environment: البيئة المدرسية في الأدبيات الحديثة تتجاوز المفهوم التقليدي، الذي يركز على المبنى المدرسي ومرافقه ولعل هذا المفهوم يكون أقل أهمية في أيامنا هذه، بالنظر للجوانب الأخرى التي أصبحت أكثر أهمية، والتي ستتزايد أهميتها أكثر مستقبلا. (الحر، 2017، ص201) وفي هذه البيئة تتداخل العوامل الطبيعية البيولوجية والاجتماعية للمدرسة، حيث تشمل الأبنية والملاعب والساحات، والحيوانات والنباتات المدرسية، والعلاقات الاجتماعية بين كل الأطراف الاجتماعية الموجودة فيها، ويمكن أن تتعدى إلى العلاقة مع المحيط والمجتمع (حسن، 2009، ص55)، ومن هنا تنبع ضرورة بناء مناهج تربوية وفق مقتضيات الواقع الاجتماعي والبيئة المدرسية، حتى يسهل عمل المدرسة في ترسيخ وممارسة التعلمات ميدانيا.

وتنقسم البيئة المدرسية بدورها إلى ما يلي: (الخميسى، 2001، ص231-232)

-البيئة الداخلية للمدرسة Domestic Environment: وهي تشمل كل ما يقع داخل المدرسة سواء في بنائها الاجتماعي، أو غير الاجتماعي، والتي تنشأ فيها العلاقات والتفاعلات داخل الأنشطة المدرسية.

-البيئة القريبة للمدرسة Domain Environment: هي المجال الذي تعمل فيه المدرسة فتؤثر فيه وتتأثر به، والتأثير لا يقتصر على ما هو اجتماعي، بل إن المحتويات الدراسية يجب أن تتأثر بطبيعة تلك البيئة حتى تكون المدرسة متفتحة على البيئة القريبة تستجيب لحاجاتها وتتجاوب مع تطلعاتها.

-البيئة بعيدة المدى: ونعني بها الأبعد مدى من البيئة المحلية القريبة، فقد تشمل هذه البيئة المجتمع كله، وقد تشمل العالم بأسره كالمدارس الدولية.

3.5. النتائج والمخرجات Outputs: نتيجة للتفاعلات بين مكونات المدرسة وعناصرها، وبين البيئة المدرسية بشتى صورها، تحدث نتائج التعليم المدرسي وتكون في صور مختلفة ومتنوعة نذكر منها:

-النتائج التربوية: عملية شاملة تمس أعماق شخصية المتعلم: الجسمية والعقلية والانفعالية الاجتماعية والنفسية والخلقية، وتيسر له سبل الانخراط الفعال في حركة مجتمعه.

-النتائج التعليمية: تتمثل في إعداد التلاميذ وتمكينهم من الانتقال بنجاح من صف دراسي لآخر، ومن مرحلة تعليمية لأخرى.

-البحوث العلمية: ويقصد بها كل نشاط علمي يهدف إلى تنمية البيئة المدرسية، حيث تعد البحوث العلمية من أدق الوسائل في تحديد مشكلات المجتمع وحلها، ومن أنجح الأعمال المدرسية المخططة.

6. الوظائف الاجتماعية للمدرسة الجزائرية الحديثة:

تمثل المدرسة حلقة من حلقات المسار التربوي والتعليمي للتلميذ، وقد أوجدها المجتمع لتخفف عنه أعباء تربية وتنشئة النشء التنشئة الاجتماعية والنفسية والجسمية والعقلية والأخلاقية السليمة، ولهذا أسندت لها مجموعة من الوظائف التجديدية التي تهدف إلى تحقيق التربية المنشودة لدى النشء، وتطوير المجتمع وترقيته (بن عيسى، 2015، ص80)، وبتعدد وظائف هذه المؤسسة التربوية التعليمية الاجتماعية فقد اختلفت الآراء السوسيولوجية حول طبيعتها، فمنهم من يرى بأنها تقوم بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات في مجتمع ما، وإنتاج وإعادة إنتاج عالم أيديولوجي وثقافي، وإعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات والأطياف الاجتماعية للمجتمع (حربي، 2011، ص157)، وبطبيعة الحال فإن وظيفة المدرسة في العصر الحديث لا تقتصر على مجرد نقل المعارف والخبرات للنشء فحسب، وإنما تتعداها إلى وظائف اجتماعية أخرى كتنشئتهم وتثقيفهم وتأهيلهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية المعاصرة.

1.6. الوظائف الاجتماعية للمدرسة الحديثة:

أ. إنتقال الثقافة وحفظ واستمرار التراث الثقافي: إن لكل حضارة ثقافة تميزها عن غيرها من الحضارات الإنسانية، وهذه الثقافة تتضمن المعرفة والقيم والمبادئ والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلا بعد جيل، حيث تعمل المدرسة على المحافظة عليها من خلال الكشف عن قدرة الإنسان على التعلم، وتنظم هذا الأخير في صورة رمزية، وتقوم بتوصيله كمعرفة إلى أعضاء الجنس البشري، ذلك أن العمل على أساس من التعلم أو المعرفة هو منبع كل الظواهر الثقافية.

ج. تبسيط التراث الثقافي: تعمل المدرسة بوظيفة تبسيط وتقديم التراث في نظام تدريجي يتفق وقدرات الأفراد، وهكذا يتدرج الفرد في تعليمه من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، ويكمن دور

المدرسة في تزويد الفرد بالبيئة الاجتماعية المبسطة، من خلال تنقية الملامح للبيئة الخارجية وتمثلها في بيئتها المدرسية، كي يتمكن الفرد من الاستجابة إليها والتفاعل معها، كما تستحدث نظاما تقدميا يتمثل في طرق التدريس ومناهج الدراسة وأنشطتها المختلفة، تستخدم فيها الخبرات التي اكتسبها الفرد، وتجعل منه أساسا لنمو خبراته وتعميق بصيرته لما هو أكثر تعقيدا. (منصور، وعبد الجواد، دس، ص45-48)

ب. تصفية وتنقية التراث الثقافي: تعمل المدرسة في ظل التغير الثقافي والاجتماعي اليوم على حفظ وتبسيط ونقل التراث الثقافي، إلى جانب تصفية وتنقية وفرز عناصر هذا التراث وفصل المرغوب منه عن غير المرغوب، حتى تضمن نقل المظاهر الثقافية الصالحة للنشء، التي تساهم في تكوين المواطن الصالح القادر على أداء أدواره الاجتماعية التي تساعده على التوافق الاجتماعي.

د. إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج: تقوم المدرسة كمؤسسة اجتماعية على مبدأ التعليم الوظيفي الذي يتعلم خلاله الفرد الثقافة والمعرفة، بجانب الأعمال المهنية المختلفة، ووفق هذا المبدأ يتم التزاوج بين العمل العلمي والعمل اليدوي، حيث تعمل المدرسة فيه على إعداد أفراد المجتمع للعمل المنتج في مختلف المجالات والمستويات والتخصصات، وفيها يكتشف الفرد استعداداته وميوله ويعرف مهاراته وقدراته، ما يولد لديه الرغبة في بناء وتنمية المجتمع وتطويره.

م. إحداث التغير الثقافي والاجتماعي: في ظل التغير الثقافي والاجتماعي الذي يشهده العصر اليوم ظهرت الحاجة إلى التساند الوظيفي بين مؤسسات وأنظمة المجتمع، وبذلك كلفت المدرسة كمؤسسة اجتماعية بوظيفة إعداد الفرد للتكيف مع هذه التغيرات، وإعداده للقيام بدوره الوظيفي في إعادة بناء المجتمع بما يضمن له الاستمرار، والقضاء على المشكلات الاجتماعية التي تنشأ من تغلغل عناصر الثقافة الجديدة وصراعها مع العناصر الثقافية السائدة.

ن. النمو المتكامل لشخصيات الأفراد: يمثل الفرد القوة البشرية التي تساهم في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في المجتمع، ولهذا أصبحت المدرسة الحديثة تركز كل أهدافها وجهودها نحو تغيير هذا الفرد وإعداد مواطن صالح بشخصيته الناضجة المتكاملة، ولا سبيل لها في تحقيق ذلك، إلا من خلال اهتمامها بمختلف جوانب شخصياتهم: العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية، عن طريق المناهج والمحتويات والأنشطة والبرامج التي تقدمها لهم. (غبارى، 2009، ص75-86)

ه. إعادة إنتاج قيم مشتركة: يرى دوركايم أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تعليمية تعمل على تلقين الأطفال القيم الأخلاقية التي يخضع لها المجتمع، وهذه المعايير التعليمية تكون خاصة بكل مجتمع حيث تخضع للسير العام له، ووجب على كل فرد ينتمي للمجتمع أن يخضع إليها. (Marie, 2002, p72)

و. الإصلاح الاجتماعي: إن الأفراد والجماعات دائما ما تبحث عن الإفادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا في تنفيذ التغيرات المرغوبة في البناء الاجتماعي، ونظاما حيويا في حياة كل عضو من أعضاء المجتمع، والنواة الأولى في نظر المصلح الاجتماعي، فإن للمدرسة نصيب في تشجيع أنواع أخرى من التغيرات المرغوبة في البناء الاجتماعي (منصور، وعبد الجواد، دس، ص46)، ومن أجل تحقيق التغيير المنشود في البناء الاجتماعي وإصلاحه يجب تغيير أجزائه وأنساقه الاجتماعية المتمثلة في: سلوكيات أفراده وأنظمته وسياساته ومؤسساته... إلخ.

ي. التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية: تقوم المدرسة بوظائف اجتماعية أهمها التنشئة الاجتماعية Socialisation والتطبيع الاجتماعي، حيث تعمل على تكوين المواطن الصالح النافع لأسرته ووطنه وأمته المحافظ على قيم ومعايير ومعتقدات مجتمعه (الداهري، 2011، ص347)، كما تعمل على إكساب الفرد الطابع الاجتماعي والسلوكيات والمعايير والاتجاهات، المناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من التوافق الاجتماعي، والاندماج في الحياة الاجتماعية (الناشف، 2011، ص55)، وإكساب الفرد أيضا مكانة اجتماعية Social Status وذلك عن طريق المنافسة، والامتحانات التي تؤهله للمهنة التي يعد نفسه لها في المستقبل والتي ترقى به إلى المستويات الاجتماعية، والمهنية في المجتمع المعاصر. (الزعبي، دس، ص117)

ك. وظيفة الإعلام والتكوين والتأهيل: تعد المدرسة فضاء للتأهيل والتعليم والتكوين والتربية، ومؤسسة ديمقراطية للتنافس بين الأفراد المتعلمين قصد الفوز بالنجاح، حيث تقوم المدرسة بوظيفة توعية وتنوير الفرد ثقافيا وأخلاقيا وتربويا وعلميا وأدبيا وفنيا وتقنيا ووطنيا، وتكوينه وتأهيله تكوينا متكاملا في مختلف جوانب شخصيته: معرفيا وذهنيا ووجدانيا وحسيا وحركيا واجتماعيا. (حمداوي، 2018، ص58)

ل. المدرسة وسيلة لتحقيق التماسك الاجتماعي والضبط الاجتماعي: تقوم المدرسة بوظيفة تماسك المجتمع عن طريق مشاركة أفرادها في مختلف أنشطتها وبرامجها، وسرعان ما يندمجون ويتماسكون ويتألفون فيما بينهم، كما تقوم المدرسة أيضا بوظيفة الضبط الاجتماعي، وذلك وفقا لطريقتين أولهما: تعليم

الأبناء القيم والمعايير السلوكية وإدماجها لديهم، وثانيهما: يتمثل في استخدام الثواب والعقاب وأساليب التحفيز الإيجابية والسلبية، وهذا لضبط سلوكهم حتى يصبح مقبولا اجتماعيا. (منصور، عبد الجواد، دس، ص48)

2.6. الوظائف الاجتماعية للمدرسة الجزائرية:

تتجلى وظائف المدرسة الجزائرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429ه الموافق 23 يناير 2008م في الآتي: (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص61-64)

ج. في مجال التعليم: تقوم المدرسة الجزائرية في هذا المجال بعده وظائف أهمها:

-ضمان تعليم ذي نوعية من خلال اكتساب التلاميذ معارف من مختلف مجالات المواد الدراسية، وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية، بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

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

-تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية والاجتماعية، وكذا قدرات التواصل لديهم.

-ضمان إكساب مستوى ثقافي عام في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.

-تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية، وحل المشكلات بما يتيح للتلاميذ المساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكيف مع المتغيرات.

-ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، وأداة لاكتساب المعرفة ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري، إضافة إلى أنه يجب ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.

-تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على الوثائق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

-إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتعليم.

-منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

أ. **في مجال التنشئة الاجتماعية:** تقوم المدرسة الجزائرية في هذا المجال بعدة وظائف أهمها:

-تنشئة التلاميذ على احترام القيم الإنسانية والروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري.

-تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة، بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن مع المواطنين.

-منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة الديمقراطية لدى التلاميذ، بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية، وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.

-توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة.

-إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية، وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان.

-تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

ب. **في مجال التأهيل:** تقوم المدرسة الجزائرية بتلبية الحاجات الأساسية للتلاميذ، وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

-إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.

-الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

-التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

-الابتكار واتخاذ القرارات.

-استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام الدراسي، والاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية.

7. المدرسة الجزائرية كمؤسسة اجتماعية وعلاقتها بتخطيط المناهج التربوية:

تعتبر المدرسة الجزائرية مؤسسة اجتماعية لها عدة وظائف وأدوار اجتماعية وتربوية وتعليمية، وأهمها أنها تسعى لتحقيق أهداف المجتمع من خلال مساهمتها في إعداد أفرادها، للمحافظة على القيم والمعايير والمبادئ السائدة في المجتمع، وذلك بما تقدمه من مناهج تربوية، وهذه الأخيرة تعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية والمعايير والماديات والمشكلات الاجتماعية الموجودة في المجتمع، وتحولها إلى سلوك يمارسه التلميذ، وبذلك تصبح المدرسة والتربية والمناهج التربوية وسائل اجتماعية تسعى لنقل الموروث الثقافي والاجتماعي للأجيال الصاعدة. (الزبيدي، 2009، ص149)

وتؤدي المدرسة الجزائرية دورها الوظيفي في عملية تخطيط المناهج التربوية، من خلال تدعيمها للمنهجين الرسمي والغير رسمي حيث أن:

-المنهج الرسمي Formal Curriculum: "هو منهج مخطط ومنظم ومقصود ومقرر وموجه رسميا لمرحلة تعليمية معينة، يسعى لتحقيق جملة من الأهداف المرسومة، من خلال تنفيذ وتجسيد المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول التي يتضمنها في واقع المدرسة الجزائرية".

ويتطلب المنهج الرسمي تخطيطا واضحا بعيدا عن العشوائية، ويتقبل من المدرسة دورها ليكون أكثر من مجرد تعليم القراءة والكتابة والمعارف، فالمدرسة تقدم الرعاية والاهتمام لأطفالنا قبل تقديمها للمنهج الرسمي، وأن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يجعل المنهج الرسمي قوي وفعال في الحياة الاجتماعية المدرسية. (حسن، 2009، ص53)

-المنهج غير الرسمي The Informal Curriculum: "منهج غير مخطط وغير مقصود وليس مقرر من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وهو ما يتعلمه التلاميذ من معارف وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات وسلوكيات خلال التفاعل الاجتماعي داخل المجتمع المدرسي بصفة غير رسمية".

وبطبيعة الحال فإن المنهج غير الرسمي لا يتطلب تخطيطا بل يحدث عشوائيا من خلال التفاعل الاجتماعي، وفي سياق التبادل السلوكي والاجتماعي والمعلوماتي بين الأطراف الاجتماعية في الوسط

المدرسي، له تأثير إيجابي على التلاميذ كما أشرنا سابقا، خاصة في تكوين علاقات اجتماعية سليمة والاندماج والتكيف مع المجتمع، فهو يستهدف بصفة أكثر الصفات الإنسانية والاجتماعية لدى التلاميذ.

وفي نفس السياق فإن المدرسة الجزائرية باعتبارها مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية رسمية، أنشأها المجتمع بقصد تربية النشء التربية الاجتماعية والأخلاقية والمعرفية والوجدانية والجسمية السليمة، يتم فيها تقديم وتنفيذ وتطبيق المناهج التربوية المخططة رسميا في واقعها الميداني، وخلالها يعمل المدرس على تحويل الموضوعات الدراسية من جوانبها النظرية المجردة إلى ممارسات، وأنشطة عملية بالاعتماد على مختلف الطرق والوسائل البيداغوجية والأجهزة المدرسية المتاحة، وتقويم هذه العملية في كل مراحلها بمختلف الأساليب والتقنيات لرصد مدى تحقق الأهداف التربوية والاجتماعية المنشودة، والوقوف على مدى نجاعة المناهج المخططة والمقررة في مرحلة تعليمية معينة بكل عناصرها التربوية، وخلال هذه العملية تقوم الأطراف الاجتماعية في المدرسة (خاصة المدرس باعتباره مجسد تلك المناهج)، بكتابة تقارير حول المناهج المخططة ورفعها للهيئات المعنية بالتخطيط وأرباب اتخاذ القرار، كما يمكنهم المساهمة في تقديم مقترحات عملية، من أجل إصلاح أو إعادة هيكلة أحد عناصر منظومة المنهاج التربوي أو كل عناصره.

كما يتشكل المنهاج التربوي من شبكة معقدة من الأجزاء المتبادلة داخل البيئة المدرسية من خلال رؤية المدرسة وقيمها، وجودة التدريس فيها ودوافع ورغبات التلاميذ والمعرفة المسبقة، والقيادة المدرسية والبيئة والثقافة والمواد الدراسية، والهياكل والعمليات الداخلية للمدرسة والممارسات التقييم والتوقعات. (Implementing the Curriculum with Cambridge, Aguide for school leaders, p5)

ويتجسد دور المدرسة أيضا في تربية الوعي التخطيطي، ذلك أنه لا يكفي وجود أجهزة للتخطيط والمتابعة في وزارة التربية الوطنية، أو وجود لجنة للتخطيط أو هيئات ووزارات للتخطيط، وإنما يجب أن يكون التخطيط التربوي أسلوبا لحياتنا فكرا وتطبيقا، وليس أصلح من المدرسة لتنمية الأسلوب التخطيطي والالتزام به والتخطيط لمدارسنا واحتياجاتها، وأوجه النشاط على أساس الموارد المتاحة. (الخضر، 2009، ص33)

وعليه فإن التخطيط التربوي من أهم العوامل التي تميز المؤسسات التعليمية الناجحة، فتبنيه–التخطيط– يساعد المدرسة في تحقيق مايلي: (العسكر، وآخرون، 1431، ص10)

–تحديد رؤية واضحة ومحددة لمستقبل المدرسة، بحيث تكون لديها تصور واضح لمستقبلها.

-تكون جميع الجهود متوافقة للعمل على تحقيق الأولويات المتفق عليها.

-التركيز على تحقيق الأهداف والبرامج المحددة سلفا.

-يجب أن يقدم التخطيط اتجاها واضحا يكون ضروريا للتغيير في النظام، وفي الوقت نفسه يتسم بالمرونة الكافية لاستيعاب الحياة اللاعقلانية في المدارس. (أليسون، وروبرت، وإيفريت، 2009، ص296)

-يجب أن يعمل كل عضو في المدرسة على تحقيق أهداف التعليم التي حددتها المدرسة من خلال التخطيط لأهداف قصيرة المدى، وكذلك للخطوات الاستراتيجية لتطوير المناهج التربوية المخططة والمقررة. (Curriculum development council, 2002, p62)

ولا يفوتنا أن ننوه أن للمدرسة الجزائرية الحديثة والمناهج التربوية وظائف مشتركة، حيث تتكامل عناصر ومكونات كل منهما من أجل تحقيق أهداف الفرد والمجتمع.

وتأسيسا على ذلك فإن وظائف المدرسة الجزائرية والمناهج تتمثل فيما يلي: (الزبيدي، 2009، ص149)

-تحقيق أهداف المجتمع.

-تربية التلاميذ وإعدادهم للحياة الاجتماعية، وتزويدهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة في الحياة.

-نقل التراث الثقافي وتفسيره وشرحه لكل جيل قادم.

-تقوم بمهام التنشئة الاجتماعية للتلاميذ كدور مكمل للأسرة.

-نقد وتحليل التراث، أي فحص العناصر الثقافية والمؤسسات في ضوء الظروف الحاضرة والمستقبلة.

-توجيه عملية الضبط الاجتماعي وعملية التغير والتوجيه الاجتماعي.

-تنمية الخلق وروح الابتكار والإبداع في حل المشكلات اليوم والغد.

ثالثا: منهاج التعليم الابتدائي الجزائري واستراتيجيات بناءه

1. مميزات المناهج التربوية الجديدة:

ينبع الاختلاف في المناهج من مجتمع لأخر طبقا لاختلاف تلك المجتمعات الإنسانية من حيث: فلسفاتها الاجتماعية وثقافتها وتوجهاتها الأيديولوجية وأنظمتها ومؤسساتها الاجتماعية، والمجتمع الجزائري نظرا لخصوصيته الدينية والفلسفية والاجتماعية والسياسية، فقد ارتبط بناء المناهج فيه بتلك الخصوصية.

وتميزت المناهج المبرمجة حديثا في المدرسة الجزائرية بكونها: (وزارة التربية الوطنية، 2018 أ، ص8)

-تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.

-نموذج تربوي بنائي اجتماعي، بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة.

-طبقت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.

-التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم، ويهتم بالوظيفتين التعديلية والتقريرية عن طريق تقويم الكفاءات.

-الجانب الديداكتيكي فقد تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية، ومنظمة في ميادين.

-حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.

-نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.

2. أهداف إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

يعرف الإصلاح بأنه: "عملية ضرورية للتغيير الشامل القائم على قواعد علمية بعيدة عن الاتجاهات العاطفية والأغراض الشخصية، والمحاولات الارتجالية". (قابوسة، والزرقاني، 2018، ص15)

والإصلاح التربوي هو: "منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته، إلى حالة من التوازن والتكامل والانسجام، التي تضمن له الاستمرار في أداء وظيفته بصورة منتظمة" (سليماني، 2011، ص279)، ويعرفه سيمونز أيضا بأنه: "تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية

التي من شأنها أن تحدث تغيرات في الميزانية التعليمية، وفي المنحى الهرمي للتلاميذ وفي الاستثمارات التعليمية وفي التنمية الاجتماعية" (ياحي، سويسي، 2016، ص91)، كما يمكن تعريف الإصلاح التربوي سوسيولوجيا بأنه: "عبارة عن عمليات اجتماعية هادفة تتوسطها الرموز، وتسعى إلى إحداث تغيير في بنية نظام اجتماعي معين ووظيفته". (بلحسين، 2012، ص106)

نستنتج أن إصلاح النظام التربوي هو: "تلك الإجراءات والعمليات التربوية، التي تهدف لتغيير أو تحسين أو تطوير نظام التعليم بصفة عامة، استجابة لمتطلبات الفرد والمجتمع والبيئة الاجتماعية، حيث يتم فيها إصلاح المدخلات التعليمية من: مناهج تربوية ووسائل بيداغوجية وتكوين المدرسين... إلخ، حتى تتحقق مخرجات ذات جودة تعليمية واجتماعية تؤدي بدورها إلى تنمية قوى بشرية، تساهم في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع".

وبما أن التغيير التربوي مرتبط ووثيق الصلة بالتغيير المجتمعي، والعلاقة القائمة بينهم هي علاقة تأثير وتأثر، وعلاقة انسجام وتكامل وترابط، فقد احتلت قضية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر مركز دائرة قضايا التغيير المجتمعي، نظرا لأهميتها في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، حيث فرض التغيير الاجتماعي على المجتمع الجزائري ضرورة إعادة هيكلة منظومته التربوية، من أجل تحقيق جملة من الأهداف والكفاءات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تنسجم ومتطلبات الواقع الاجتماعي المتغير وتواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية والثقافية.

في ضوء ما تقدم فإن عملية الإصلاح التربوي في الجزائر تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والكفاءات يمكن تلخيصها في النقاط التالية: (عريف، 2017، ص79)

-إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، وإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها، وتكوينهم وتثقيفهم.

-مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي، يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات التي يعيشها، وإعادة بناء المحتويات وفق تدرج منهجي يراعي فيه قدرات التلاميذ وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والحياة.

-التدقيق في صياغة الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفاتها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير وحاجات التلميذ من جهة، وإمكانية النظام والمجتمع من جهة أخرى.

-ضبط وتيرة العمل الدراسي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية، تحدد الوعاء الزمني الملائم وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب التلميذ، ومتطلبات التحصيل العلمي وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات.

-تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، وذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق، وتوفير مختلف الوسائل التعليمية الضرورية، وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية واعتماد طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة.

3. مراحل التطور التاريخي للتعليم الابتدائي بعد الاستقلال:

ورثت الجزائر المستقلة منذ عام (1962) نظاما تربويا وتعليميا مهيكلا حسب الأهداف التي رسمها النظام الاستعماري الفرنسي، وتجلت هذه الأهداف في: محو الشخصية الوطنية ومقوماتها، وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، والقضاء على مكاسب حضارته، وتحقيق سياسة الفرنسة والإدماج، وتدعيم كيانه في الجزائر، فكانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية في مطلع أول عام دراسي 1963/1962 للمدرسة الجزائرية الفتية. (محمدي، وبيوض، 2019، ص70)

وقد مر النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال بعدة مراحل خلال تطوره، وهي:

1.3. المرحلة ما بين 1962-1975: في هذه المرحلة أخذت الجزائر على عاتقها تحمل المراحل الأولى من الاستقلال، وقد كانت الجزائر مجبرة على الاحتفاظ بالنموذج المدرسي الذي كان سائدا وقت الاستعمال، مع إحداث بعض التغييرات والتوجيه نحو التأسيس للمدرسة الجزائرية الجديدة، التي تحافظ على مقومات الهوية، وتكرس القيم الدينية والاجتماعية في البلاد. (بوعبزة، وحديد، 2019، ص430)

وقد تم أول دخول مدرسي في التعليم الابتدائي خلال أكتوبر (1962) في الجزائر المستقلة، وقد دعت وزارة التربية الوطنية إلى ضرورة إحداث بعض التغييرات الآنية في النموذج التعليمي الفرنسي ومن بينها: تدريس اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية وذلك بنسبة (7) ساعات في الأسبوع، بهدف إعادة الاعتبار للغة الوطنية والأخلاقية والاجتماعية، في انتظار وضع إصلاح شامل للتعليم، واتخاذ إطار وطني للتعليم.

وفي هذه المرحلة أيضا حددت الاختبارات الوطنية التي تمثلت في: الجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين والتعلم التكنولوجي (عوكي، 2018، ص120)، وكذلك تعزيز سياسة التعريب منذ سنة (1962)، من أجل القضاء على كل أثار الوجود الفرنسي–بقايا النظام التعليمي الفرنسي–بعد أكثر من 130 سنة من الاستعمار (Rezig, 2011, p1329)، حيث تم تعريب كل من الصفوف الأولى من التعليم تعريبا شاملا، وتدريس المواد الاجتماعية، وترسيم الدين الإسلامي في مناهج التعليم، وضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني، وإبطال العمل بالقوانين والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.

كما تم إنجاز أهم العمليات المصاحبة للتصحيح، وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل الدراسية وتأليف الكتب المدرسية وتصميم الوسائل التعليمية (بوعبزة، وحديد، 2019، ص431)، وفي سياق هذه التغييرات التصحيحية ظهرت الحاجة الملحة لمعلمين أكفاء، ولذلك عمدت الدولة الجزائرية إلى اتخاذ إجراءات تساهم في التخفيف من حدة النقص المادي والبشري والتربوي في المدرسة الجزائرية.

وتتلخص هذه الإجراءات في الآتي: (هياق، 2011، ص129)

–التوظيف المباشر للمتمرنين والمساعدين في التعليم الابتدائي.

–إنشاء المعهد التربوي الوطني في 1992/12/31، والذي أوكلت له مهمة جزأرة الوثائق التربوية.

–إبرام عقود التعاون الثقافي مع بعض الدول من أجل التغلب على مشكل التدريس.

–تخصيص ميزانيات ضخمة للبنية القاعدية للتربية والتعليم.

وتمتد مرحلة التعليم الابتدائي إلى ست سنوات دراسية، تتوج بمسابقة السنة السادسة التي يتمكن الناجح فيها بالالتحاق بالتعليم المتوسط، وقد كان التدريس خلال هذه الفترة التعليمية يعتمد على المقاربة بالمحتوى أي كان التركيز فيها على مدى تعلم التلاميذ لمحتويات المواد الدراسية.

2.3. المرحلة الثانية ما بين 1976–2002: كان النظام التربوي الجزائري منذ أن أرسى مبادئه وغاياته في الأمر المؤرخ في 1976/4/16، ذا موقع متقدم ضمن المنظومات التربوية العالمية، حيث بادر بالأخذ بالتوصيات التي نشرها خبراء منظمة "اليونسكو"، فكانت منظومتنا سباقة إلى تبني نظام التعليم الأساسي، وإجباريته لمدة (9) سنوات وديمقراطية توحيده، كما أخذت بفكرة "الثقافة المستديمة" وبتوجيه

ذوي القدرات الخاصة إلى مدارس التكوين المتخصصة، وضمان تمكنه من مواصلة التعليم بنفسه، إذا لم يحظ بمواصلة التعليم النظامي. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص15)

شهد التعليم الابتدائي في هذه الفترة تطورا كبيرا، حيث قام على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي، ولقد أدخلت تعديلات على البرامج والمناهج التعليمية، وعلى الخريطة المدرسية والتربوية والإدارية ومقياس توجيه التلاميذ، وتقييمهم بطريقة علمية ومنطقية، ويعتبر هذا تمهيدا لإصلاح جذري شامل يستجيب لتطلعات عميقة، ومشروعة ويدرج ضمن منظور يرمي إلى إعادة بناء النظام التربوي القائم بكل أجزائه ومكوناته. (عوكي، 2018، ص125)، وقد مر نظام التعليم في الجزائر بتطور معتبر في تحقيق الأهداف والاختبارات التي كانت موضوعة ضمن الاستراتيجية المتبناة من طرف الدولة بهدف تحسين التعليم.

ومن الأهداف التي تسعى الدولة الجزائرية إلى تحقيقها في هذه المرحلة ما يلي: (عوكي، 2018، ص129)

-ضمان حق التعليم الإلزامي في مرحلة التعليم لكل الأطفال.

-ضمان تكافؤ الفرص للالتحاق لما بعد التعليم الأساسي بحسب الاستعدادات والإمكانات المتوفرة.

-تطوير برامج التربية والسياسة والإسلامية في مختلف المنظومة ترسيخا للقيم الحضارية للأمة.

-مراجعة المناهج بإعادة بنائها وتوزيعها حسب المتطلبات البيداغوجية لتحقيق مردود دراسي جيد.

-العمل على معالجة مشكلة الاكتظاظ الذي تعرفه الأقسام في مختلف المراحل.

-مواصلة الجهود المبذولة في تحقيق الجزأرة بمفهومها الشامل.

3.3. المرحلة الثالثة من 2003 إلى يومنا هذا: جاءت الإصلاحات التربوية استجابة لجملة من المعطيات والمتطلبات الوطنية والدولية والاجتماعية، والتي فرضت منطق التغيير والتعديل والتقويم والإصلاح في المضامين والمحتويات والطرائق والأساليب والبرامج...إلخ. (حمدي، 2018، ص654)

وفي سياق هذه الإصلاحات فقد شرعت وزارة التربية الوطنية منذ عام (2003) في تطبيق الإصلاح التربوي، الذي يرتكز على ثلاثة محاور كبرى، ألا وهي: تحسين نوعية التأطير، والتحوير البيداغوجي وأخيرا إعادة تنظيم المنظومة التربوية، كما قسمت كل مرحلة من مراحل التعليم إلى أطوار، وبموجب ذلك

أصبحت مرحلة التعليم الابتدائي منظمة في: الطور الأول (السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي) والطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة)، والطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي).

وحسب هذه الاعتبارات الهامة يتعين على المنظومة التربوية رفع كل التحديات الداخلية والخارجية التي أصبحت مفروضة عليها، ومنها: (محمدي، وبيوض، 2019، ص72)

أ. **التحديات الداخلية:** تمثلت في عودة المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية، في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، كما هي مرتبطة بالعصرنة واستكمال ديمقراطية التعليم، وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ثم التحكم في التكنولوجيا.

ب. **التحديات الخارجية:** تمثلت في عولمة الاقتصاد مما يترتب من متطلبات تأهيل بمستوى عال أكثر في مجتمع الإعلام والاتصال وفي التطور العلمي والتقني، الذي يساعد على بروز شكل جديد للمجتمع لذلك أصبح من الضروري إعداد مناهج جديدة على أساس اختيارات منهجية وجيهة، ورؤى واضحة من حيث: الغايات والأهداف، وبمنظور استشرافي يبين ملمح الخروج المقصود والطرق والأدوات المؤدية إليه.

كما أن المناهج التربوية المعاد كتابتها، والتي شرع في تطبيقها مع بداية السنة الدراسية 2017/2016 قد أدخلت بدورها على المناهج جملة من التحسينات، وهي تنظيم المحتويات المعرفية في ميادين تعلمية بدل الوحدات التعلمية، وترتيب الكفاءات المراد تنصيبها لدى التلاميذ، إلى كفاءة شاملة في نهاية الطور وكفاءة شاملة في نهاية السنة، وكفاءة ختامية في نهاية الميدان. (وزارة التربية الوطنية، 2018 ب، ص6)

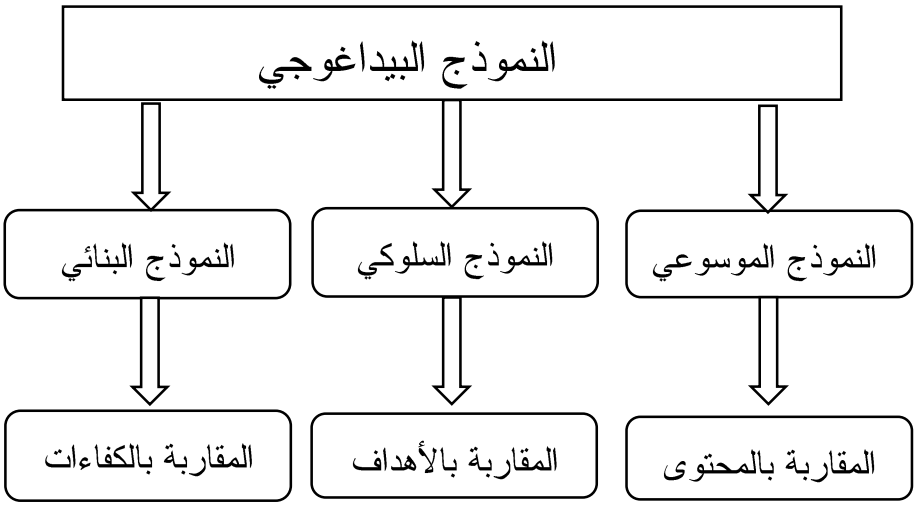
وقد تمثلت مهمة إصلاح مناهج التعليم الابتدائي في رعاية إمكانات كل متعلم، حيث يتم تصميم المنهج للتأكد من أنه يوفر فرصا لتحديد إمكانات كل تعلم والتي يجلبها للمدرسة، ويغذي هذه الإمكانات من خلال مسارات التعليم التي سيتم توفيرها في المدرسة. (Fred, p8)

4. مقاربات تصميم المناهج التربوية:

تعرف المقاربة في تخطيط المناهج التربوية بأنها: "مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور، وتخطيط منهاج تربوي أو تطويره أو تقويمه، والتي تكون أساس ومنطلق وضع أهداف المنهاج، ومضامينه ووسائل تنفيذه وتقويمه" (لكحل، وفرحاوي، 2009، ص144)، وفي سياق ذلك

تبنت المدرسة الابتدائية بالجزائر منذ الاستقلال حتى الآن، ثلاثة أنواع من النماذج البيداغوجية في عملية التدريس، حيث تطورت خلالها مقاربات تخطيط المناهج التربوية، فانتقلت من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات، وفيما يلي عرض لهذه المقاربات:

شكل رقم (03): يوضح النموذج البيداغوجي والمقاربات البيداغوجية الثلاثة التي تبنتها المدرسة الابتدائية الجزائرية.



المصدر: (بلحسين، 2012، ص160)

1.4. المقاربة بالمحتوى (المضامين) 1962-1996: تعبر هذه المقاربة على الاتجاه التقليدي في التربية القائم على السلطة والمعرفة، وهو اتجاه قائم على الدرس والمحتوى الدراسي، حيث أن المدرس وما يمارسه من سلطة على التلميذ، والمحتوى الدراسي وما يحويه من معارف جاهزة يجب شحنها وتبليغها للتلميذ، هما المتحكمان الأساسيان في العملية التعليمية (لكحل، وفرحاوي، 2009، ص115)، كما تعتمد هذه المقاربة على الطريقة الالقائية، وتتميز باحترامها لمنطق المادة واكتشاف المعارف النظرية، والاهتمام بالتعليم الموسوعي غير المتخصص، مع عدم الاهتمام بمجالات تطبيق المعارف وبأليات تطبيقها، كما تتميز بصعوبة اختيار وسائل التقويم. (بوعقال، 2017، ص63)

مما سبق نستنتج أن المنهاج التربوي المقرر في المدرسة الجزائرية وفق المقاربة بالمضامين، ركز جل اهتماماته على المحتوى التعليمي وعلى الكتاب المدرسي باعتباره مصدر أساسي لتبليغ، وتقديم المعارف

والمدرس فيها مصدر أساسي فهو المحاضر والملقن لتلك المحتويات والمعارف النظرية، في حين أن المستهدف في هذه العملية التعليمية التعلمية هو التلميذ الذي يعتبر مجرد متلقي للمعارف والمعلومات، يقوم بحفظها تحسبا لاسترجاعها وقت الامتحانات، إذن فالمقاربة بالمحتوى هي عملية نقل المدرس للمعلومات التي يحتويها المنهاج التربوي أو الكتاب المدرسي إلى التلاميذ بغرض إعدادهم للامتحانات.

2.4. المقاربة بالأهداف 1996-2002: تعرف هذه المقاربة بأنها: "التركيز على اكتساب المهارات والمعارف (ماذا نتعلم؟)، مع إهمال العمليات الذهنية التي تتم داخل ذهن المتعلم أثناء نشاط التعلم، وبالتالي فعملية التعلم يتم فيها وضع أهداف يرجى تحقيقها عند نهاية التعلم، والتي غالبا ما تتعلق باكتساب المعرفة بغض النظر عن إمكانية توظيفها، والاستفادة منها في مجالات الحياة كافة". (عوكي، 2018، ص131)

والهدف الرئيسي لهذه المقاربة هو إحداث تغييرات وتعديلات في سلوك التلميذ، ويكون الحكم فيها من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة سلفا، وبين ما تمكن التلميذ فعلا من تحقيقه من تغييرات في سلوكه. ومن هنا يمكننا استنتاج الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة، الذي يقوم في جوهره على ملاحظة وقياس مدى تحقق الأهداف، وذلك من خلال جعلها إجرائية (ضيف، 2018، ص139)، وبطبيعة الحال فتخطيط المناهج التربوية في ظل المقاربة بالأهداف ركز على الأهداف، التي يجب أن يحققها التلاميذ بعد مرورهم بالخبرات التعليمية، بغض النظر إذا ما كانت تلك الخبرات أو المعارف يمكن تطبيقها، والاستفادة منها في الحياة الاجتماعية.

إن بيداغوجيا الأهداف عرفت أوضح تحديد لها في أعمال المربي الأمريكي بنجامين بلوم B. Bloom الذي أكد على ضرورة التحكم في الأهداف البيداغوجية، وذلك من خلال خطوات تطبيقية تتمثل فيما يلي: (لكحل، وفرحاوي، 2009، ص116-117)

-التحديد الدقيق للأهداف التي ينبغي بلوغها، مع اقتراح معايير لتقويم مدى بلوغ تلك الأهداف.

-التعرف بدقة جيدة على المكتسبات القبلية، ووضع جميع التلاميذ في مستوى واحد من المعرفة.

-التقويم الدقيق للمستوى الذي ينطلق منه التلاميذ قبل بداية الدرس.

-فحص المكتسبات الفعلية للتلاميذ حسب الأهداف المنشودة في نهاية الدرس.

-التعرف على التلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع.

-علاج التأخر مباشرة بواسطة دروس خاصة تسمى العلاج، أو الاستدراك.

3.4. المقاربة بالكفاءات من سنة 2003 إلى يومنا هذا: هي البيداغوجيا التي تعمل على تمكين التلميذ من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة، للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الصالح، الذي يبني ذاته ويؤسس موقعا في المجتمع والعالم.

ومنه فالكفاءة بهذا المعنى العملي هي: "حسن التصرف الناتج عن تجنيد، واستغلال الموارد-معارف قدرات، مهارات، مواقف-بصفة منسقة ومدمجة، لأجل حل وضعيات إشكالية متفاوتة التعقيد، وفي الوضعيات الحقيقية، تترجم الكفاءة بسلوكات فعلية تسمى بالأداء". (هويدي، 2012، ص160)

أما المقاربة بالكفاءات فتمتاز بالحرص على النجاعة أكثر، وبتكيف أحسن مع المتغيرات المتزايدة لمجتمعاتنا، وذلك نظرا لأن تحويل واستثمار المعارف الدائمة التطور يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية وعملية (كيفوش، 2018، ص43)، ويري بوبكر بن بوزيد أن المقاربة بالكفاءات هي: "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود وخصائص التلميذ والوسط والنظريات البيداغوجية". (زرارقة، وزعبوب، 2018، ص67)

ومن أهم الخصائص التي تعرف بها الكفاءة هي أنها: شاملة وإدماجية وذات الطابع النهائي، وغالبا ما تتعلق بالمادة وقابلة للتقويم (لكحل، 2018، ص98)، وفي سياق خصائص هذه الكفاءة نستخلص أن مفهوم هذه الأخيرة أوسع بكثير من الهدف، لأن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف والمكتسبات، إذ لا يكفي أن ينفذ التلميذ عملية تمرن عليها ويسترجع معلومات مخزنة في ذاكرته، بل الكفاءة بمعناها الحقيقي تظهر في قدرة التلميذ على أن يختار بنفسه بين ما يمتلكه من موارد وما يناسب وضعية هو بصددها، أي أن كفاءته تبرز حينما يقوم بتجنيد معارف وحسن الأداء والتكيف مع وضعيات جديدة وواقعية. (Roegiers, 2002, p74)

بالنظر إلى تلك المقاربات السالفة الذكر-المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف-نجدها اهتمت بأحد جوانب العملية التعليمية التعلمية، وأهملت حاجات واهتمامات وميول وقدرات التلاميذ، واهملت أيضا مدى ممارسة التعلمات واقعيا، وبالتالي جاءت هذه المقاربة الحديثة العهد-المقاربة بالكفاءات-، لتركز على التلميذ وعلى نموه الشامل في مختلف الجوانب: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، ولتركز أيضا على

تكامل وانسجام عناصر منظومة المنهاج التربوي وظيفيا: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم، كما اهتمت أيضا بكفاءات التلاميذ: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية.

لذلك نجد أن هذه المقاربة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي: (هويدي، 2012، ص167)

-إفساح المجال أمام الطاقات وقدرات التلميذ الكامنة لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

-ربط التعليم بالواقع الاجتماعي والحياة.

-استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

-العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

-تدريب التلاميذ عل كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة المتنوعة عند سعيه إلى حل مشكلة ما، أو مناقشة أو مواجهة وضعيات مشكلة. (Jonnaert, 2002, p139)

ومن دوافع تبني هذه المقاربة في المدرسة الجزائرية نجد ما يلي: (زرارقة، زعبوب، 2018، 69)

-عدم مسايرة البرامج متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي.

-نقص الوضوح في ملامح المتعلمين على مستوى كل الأطوار.

-التقييم السطحي الذي اعتاد عليه المعلمون، وعدم النجاعة والتكيف مع الواقع.

-إعطاء مرونة وقابلية أكبر في الانفتاح على المعرفة الجديدة، وكل ماله علاقة بتطور شخصية الطفل.

-إلزامية مواكبة الاحتياج بالنسبة للموارد البشرية على مستوى المؤسسات المنتجة.

-مواكبة ومسايرة الكم المعرفي وتنوع مصادرة المختلفة.

-البحث عن مناهج تشمل على المعارف المسايرة للتطور الاجتماعي.

-جعل المؤسسة التربوية إشعاعا حقيقيا لتنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها.

-أن تستهدف المناهج التلميذ على أساس أنه محور العملية التعليمية التعلمية.

-أن تكون المهارات وظيفية في الحياة الحاضرة والمستقبلة.

5. دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية:

إن إصلاح المناهج التربوية يشير إلى: "تلك العملية العلمية الدينامية الاجتماعية المنظمة، تسعى لتصحيح أو معالجة أو إضافة أو تعديل أو تحسين، أو إحداث تغييرات في أحد أو كل عناصر الوجبة المعلوماتية-المناهج التربوية-من: أهداف المنهج ومحتواه وأنشطته ووسائله وطرق تدريسه وعمليات تقويمه، من أجل إخراج منظومة المنهاج هذه من أزمتها، وتدارك النقائص ومحاولة تقديم بدائل ومعارف وخبرات ومهارات جديدة، تتناسب وقيم ومعايير وفلسفة المجتمع حتى يتسنى تحقيق أفضل مخرجات تعليمية واجتماعية".

ومنه فإن المناهج التربوية لا تتصف بالجمود، وهي تخضع دوريا إلى إصلاحات وتعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج، وإدراج معارف جديدة يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي، وتعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي، وإدخال تحسينات عن طريق تطبيق المناهج وتعزيز الاختبارات المنهجية وتعميقها، وعن طريق مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدة. (وزارة التربية الوطنية، 2018 ج، ص8)

كما أن للتغير الاجتماعي دور في إصلاح أو تعديل المناهج المصممة، حتى تواكب ذلك التغير الحاصل في بنية المجتمع الجزائري وأنظمة القائمة، وتستجيب لمتطلبات الفرد والواقع الاجتماعي.

ومن بين دواعي إصلاح وبناء مناهج تربوية جديدة ما يلي: (محمدي، وبيوض، 2019، ص73)

-للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج التربوية.

-للتحسين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا، وذلك بقصد إدراج معارف جديدة.

-التجدد والتوسع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

-بروز حاجات جديدة في المجال الاقتصادي.

-ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.

بينما حدد فريد عادل مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية سابقا، مبررات الإصلاح التربوي خاصة ما تعلق بالمناهج التربوية كما يلي: (لكحل، وفرحاوي، 2009، ص124)

-انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية، وإلى نظام ديمقراطي.

-انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.

-التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.

-التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.

-التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة.

6. المبادئ التي يرتكز عليها في إعداد المناهج التربوية الجديدة:

حددت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي يجب على مصممي المناهج التركيز والاعتماد عليها في عملية بناء وتخطيط المنهاج التربوي، ومن هذه المبادئ:

1.6. مبادئ ذات طابع استراتيجي: وتتمثل هذه المبادئ في: (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص26)

-المسعى الاستشرافي: لا يتعلق الأمر بتحسين نتائج المنظومة التربوية الحالية فقط، بل يوضع تصور وإرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل، وذلك باستعمال المسعى الاستشرافي.

-المقاربة النسقية: إعداد برامج يعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وطرق إنجازها، والوسائل البشرية والمادية المجندة وقدرات التلاميذ وكفاءات المعلم.

-المقاربة المتدرجة والمستمرة: تهدف هذه المقاربة إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة دينامية تتحمل التوازنات الآنية، والنجاحات المتدرجة.

-المقاربة العلمية: يخضع إعداد المناهج لعقد Protocol موضوع بصرامة، انطلاقا من تحديد الأهداف وإعداد فرضيات وترتيبات تنفيذه، ويكون كل الفاعلين مزودين بهذا العقد.

2.6. مبادئ ذات الطابع المنهجي: يعتمد بناء المناهج وتخطيطها في المستوى المنهجي على احترام المبادئ التالية: (حسين، ومحمد، 2021، ص210-211)

-الشمولية: بناء مناهج وفق رؤية شاملة تأخذ بعين الاعتبار مبدأ الكلانية، ولا يتم ذلك إلا عن طريق المراحل التعليمية بتدرجاتها، قصد ضمان الانسجام العمودي للمدخلات المعرفية المطلوبة.

-الانسجام: يهدف إلى اتساق ووضوح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، ومناسبتها لكل مرحلة تعليمية على مستوى تكوين وتأهيل المعلمين، وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

-الملائمة: يرجى من خلاله تمكين المنفذ للمنهاج من تكييف ظروف الإنجاز الفعلي في الواقع وإمكانية التكفل الجيد، والمقبول بالعملية التعليمية والفئات المستهدفة للتعلم.

-المقروئية: يتعلق الأمر بالوثائق البيداغوجية التي تعد من مكونات المناهج، والتي يستلزم أن تتسم صياغتها اللغوية بالبساطة والوضوح والدقة في التحرير.

-قابلية التقويم: الهادف إلى جعل المراقبة ممكنة وسهلة لاختبار مدى نجاعة التعلمات، وفعلها في سلوكيات التلميذ، للتمكين من إجراء تقويم تسييري قائم على الملاحظة والقياس.

-الوجاهة: ربط التعليم بالواقع الاجتماعي والثقافي والطبيعي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية وكذلك منتظرات المجتمع-وجاهة خارجية-، ثم درجة الملاءمة بين المضامين ونشاطات التعلم، وأهداف التكوين التي تقترحها المناهج-وجاهة داخلية-. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص28)

7. محاور إصلاح البيداغوجيا ومجالات مواد التعليم الابتدائي:

لقد شهد نظام التعليم الابتدائي خلال الإصلاحات التربوية الأخير (إصلاحات الجيل الأول والثاني) القائمة وفق المقاربة بالكفاءات، إصلاح مجالات المواد التعليمية، ومن الواضح أن هذه الإصلاحات البيداغوجية مست معظم المفاصل المحورية لنظام التعليم الابتدائي، وذلك من خلال ما ورد في النصوص القانونية والتنظيمية، التي جاءت لتغير وتعدل وتحسن أو لتتمم بعض المواد التعليمية أو تعيد صياغتها أو إضافة مواد تعليمية أخرى لكل الأطوار التعليمية، وهذا من أجل أن تواكب التطور المعرفي والتكنولوجي والاجتماعي والثقافي ولمسايرة التغير الاجتماعي.

حددت وزارة التربية الوطنية محاور لإصلاح البيداغوجيا، ومجالات مواد التعليم الابتدائي في الاتي: (وزارة التربية الوطنية، 2016 ب، ص14)

-ترسيخ القيم الوطنية لدى التلميذ امتدادا للتربية العائلية والتربية التحضيرية.

-تحكم التلميذ في اللغة العربية ويمكنه القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم، واكتشاف ثقافة أمته من خلال المنتوج الثقافي والأدبي والفني.

-تمكن التلميذ أيضا من اللغة الأمازيغية بالدرجة المحددة في المنهاج، قصد التواصل واكتشاف ثقافتها.

-على التلميذ التحكم في العمليات الحسابية، وفي مفهوم النسب والتناسب وفي مساعي حل المشكلات.

-تحصيل ثقافة علمية وتكنولوجية تمكن التلميذ من تنمية روح الملاحظة، والفضول العلمي ليجد تفسيرا علميا للظواهر الملاحظة وأن يتحلى بروح النقد المنطقي.

-على المدرسة أن تشرع في إكساب التلميذ مبادئ استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي.

-وفي مجال العلوم الطبيعة والحياة، على التلميذ أن يبدي مسؤوليته تجاه البيئة والصحة والعالم الحي.

-في مجال التربية الفنية والبدنية، على المدرسة أن تنمي لدى التلاميذ الحس الفني باستخدام المعارف وأن تساهم في توازن مختلف أشكال الذكاء والإحساس، وتنمي الذوق الإبداعي والعناية بشخصية التلميذ.

-يجب على المدرسة السماح بإتقان لغتين أجنبيتين على الأقل، حيث يهدف تعليم اللغة اللغات في المرحلة الابتدائية إلى تطوير مهارات التواصل الشفوي (الاستماع/ التحدث)، وكذلك تطوير مهارات الاتصال الكتابي (القراءة/ الكتابة). (Ministère de l'Éducation national, 2012, p2)

-القيام بالإصلاح الشامل للبرامج التعليمية من طرف اللجنة الوطنية للمناهج، والبرامج المنصبة لدى وزير التربية الوطنية، والتي ستدعم تشكيلتها. (زعبوب، 2011، ص255)

-في مناهج المواد الجمالية، على المدرسة العمل على تنمية وبلورة الفرد من جميع النواحي الحركية والنفسية والاجتماعية، وتأمين حياته والمحافظة عليها، وحب التفتح على العالم الخارجي وتبني القيم الفاضلة.

-البدء في تعميم التربية الإسلامية والتربية المدنية من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، بحيث يكون موجها نحو المبادئ القاعدية للإسلام، مع إدماج المفاهيم المرتبطة بأداء العبادات وأركان الدين الإسلامي من جهة ومن جهة أخرى تتمحور التربية المدنية حول تربية المواطنة والقيم الوطنية. (زعبوب، 2011، ص255)

8. ملمح تخرج التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد التلميذ للمراحل الدراسية التالية من حياتهم، وهي تزودهم بالأساسيات من العقيدة والاتجاهات السليمة والمعارف والمهارات. (آل ناجي، 2016، ص142)

أما ملمح تخرج التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية فتحدد في مجموعة من الجوانب: المعرفية العقلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وسنتطرق إلى هذه الملامح فيما يلي:

1.8. الجانب العقلي-المعرفي: إن ملمح تخرج تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي في الجانب العقلي والمعرفي يمكن تلخيصه في النقاط التالية: (بن عمار، 2021، ص144)

-القدرة على قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه، وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف وبأداء معبر.

-فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

-فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه.

-إنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط.

-حفظ قدر من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

-حفظ النشيد الوطني.

-الاطلاع على تاريخ وجغرافية الوطن.

-اكساب المعارف الأساسية في مجال حقوق الإنسان وواجبات المواطن.

-تنمية المهارات الأساسية المتنوعة، وخاصة المهارات اللغوية Language Skills، والمهارات الحسابية Arithmetic Skills، والمهارات الحركية Motor Skills. (محمود، 2003، ص135)

2.8. الجانب الحس حركي-المهاري: يتحدد ملمح تخرج تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي في هذا الجانب في الآتي: (بن عمار، 2021، ص144)

-القدرة على هيكلة وتنظيم المعرفة المكتسبة.

-القدرة على التفكير المنطقي السليم (منطق الاستنتاج).

-القدرة على التحليل والتركيب حسب مستوى نمو التلميذ.

-اكتساب القدرة على حل المشكلات (الحلول الممكنة، الاختيار، الصياغة).

-القدرة على تحويل المسموع إلى مكتوب وفق الضوابط والقواعد.

-الانتقال من لغة إلى أخرى خاصة ما تعلق بالمصطلحات العلمية والتكنولوجية.

-اكتساب المعارف المنهجية (تسجيل المعلومات، التلخيص، التوسيع، البحث... إلخ).

-توعية التلاميذ بأهمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية التعلمية، وتحفيزهم على استعمال المعلوماتية، لاكتساب ثقافة واسعة تسمح لهم بمسايرة العصر فكريا، وتوعيتهم وتحسيسهم بأخلاقيات استعمال الأنترنت. (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص21)

3.8. الجانب الوجداني-الاجتماعي: إن ملمح تخرج تلميذ مرحلة التعليم الابتدائي في الجانب الوجداني الاجتماعي لخصته بن عمار في النقاط التالية: (بن عمار، 2021، ص145)

-اكساب الاستقلالية والتكبير النافد وروح المبادرة.

-القدرة على التخيل والإبداع.

-الشعور بالأخر والتسامح واحترام الذات والغير.

-اكتساب روح الانضباط والنظام والعمل الجماعي.

-تجسيد القيم الأخلاقية في السلوك اليومي.

-اكتساب حب الوطن وروح الانتماء والتضامن الاجتماعي.

-احترام المحيط الاجتماعي والاقتصادي والبيئي.

9. نماذج لتخطيط منهاج بعض مواد التعليم الابتدائي (مادة التربية الإسلامية):

إن المنهج التربوي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية، وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة.

وتخطيط أي منهج تربوي يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات التلميذ وكفاءات المعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2018 أ، ص6)

وفي هذا السياق تم تقديم منهاج التربية الإسلامية للتعليم الابتدائي على النحو التالي:

1.9. الأهداف التربوية: وجاءت على شكل ملمح التخرج، وكفاءات شاملة وكفاءات ختامية يتوقع تحقيقها عند نهاية كل سنة دراسية أو مرحلة تعليمية، وهذه الملامح هي:

أ. بالنسبة للكفاءات الشاملة: وفقا لمنهاج التربية الإسلامية لسنوات وأطوار مرحلة التعليم الابتدائي فإنه من المأمول والمتوقع أن تتحقق ملامح التخرج الآتية لدى التلميذ:

-ملمح التخرج في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي: يتحكم التلميذ في أنواع المعارف والقيم والسلوكيات المكتسبة في مختلف ميادين المادة، ويوظفها بشكل مناسب بوجاهة في المواقف المعبرة عن الحس الدين والوطني، وفي وضعيات التواصل الإيجابي مع المحيط المدرسي الاجتماعي.

-ملمح تخرج تلميذ السنة الخامسة ابتدائي (الطور 03): يتلو التلميذ القدر المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ويوظف المعارف المتعلقة بالدين الإسلامي، وآثارها في الحياة اليومية ويؤدي العبادات، ويقتدي بالنبي صلى الله عليه وسلم، والأنبياء عليهم السلام، والصحابة رضوان الله عليهم في حياته، ويتمثل بالقيم والأخلاق الإسلامية من ميادين المادة. (وزارة التربية الوطنية، 2016 ج، ص146)

-ملمح تخرج تلميذ السنة الرابعة ابتدائي (الطور 02): يبدي التلميذ تعلقه بالإسلام وحبه للوطن بممارسات سلوكية، تبرز بشكل مناسب تحكمه فيما اكتسبه من معارف، وقيم وسلوكيات دينية ووطنية واجتماعية وبيئية، وقدرته على توظيفها في مواقف التعبير عن الانتماء والطاعة والمشاركة في المبادرات الخيرية ومعالجة الظواهر السلبية في المحيط اعتمادا على النصوص الشرعية، تلاوة وتطبيقا واستدلالا، ومبادئ الدين الإسلامي. (وزارة التربية الوطنية، 2018 د، ص5)

-ملمح تخرج تلميذ السنة الثالثة ابتدائي (الطور 02): يستظهر التلميذ ما حفظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف استظهارا مناسبا للوضعيات، والمواقف المتعلقة بالعبادات ومواقف الذكر والسلوكيات الاجتماعية، ويجسد بسلوكه اليومي في تفاعله مع المحيط، جملة المعارف والقيم والأخلاق الإسلامية المكتسبة في ميادين العقيدة، والعبادات والأخلاق والآداب الإسلامية السمحة، والسيرة النبوية والقصص. (وزارة التربية الوطنية، 2018 ه، ص5)

-ملمح تخرج تلميذ السنة الثانية ابتدائي (الطور 01): يتفاعل التلميذ في محيطه بكيفية أكثر تحكما في ممارسة السلوكيات الأولية المنسجمة مع المعارف، والقيم المكتسبة في أسس العقيدة والدين الإسلامي والعبادات، والمعاملات وحفظ النصوص الشرعية واستعمالها.

-ملمح تخرج تلميذ السنة الأولى ابتدائي (الطور 01): يتواصل التلميذ مع محيطه بوعي من خلال ممارسة أنماط، من السلوكيات الأولية المستمدة من التعاليم الإسلامية في العقيدة، والعبادات والمعاملات واستظهار المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بكيفية صحيحة.

-المنتظر من التحضيري: يتفاعل التلميذ مع وسطه بممارسة سلوكيات أولية ذات طابع وطني وخلقي ومدني. (وزارة التربية الوطنية، 2016 ج، ص146)

ب. بالنسبة للكفاءات الختامية: يتمثل ملمح التخرج في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي (الكفاءات الختامية) لمنهاج التربية الإسلامية في الآتي: (وزارة التربية الوطنية، 2016 ج، ص147)

-يستظهر التلميذ بصورة صحيحة حزب سبح، والأحاديث النبوية المتعلقة ببعض الآداب الإسلامية ويتمثل معانيها في الوضعيات المناسبة، ويجند موارده في حل المشكلات.

-يبرز التلميذ مظاهر العقيدة الإسلامية في السلوك اليومي، من خلال الإيمان بأركانها ومعرفة أثرها على الحياة الروحية والخلقية والاجتماعية للفرد.

-يمارس التلميذ الطهارة الحسية ويطبق المبادئ الأولية في العبادات الواجبة عليه، ويتعرف على احكامها والحكم على تشريعها.

-يعرف التلميذ القواعد الخلقية الضابطة لبعض السلوكيات الفردية والأسرية والاجتماعية والبيئية، وأدلتها بالشريعة ويمارسها في محيطه.

-يعرف التلميذ محطات من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وبعض مناقب الصحابة رضوان الله عليهم ويستثمر العبر المستخلصة منها في الحياة العملية والاجتماعية.

-يعرف التلميذ محطات ومواقف من قصص بعض الأنبياء عليهم السلام، ويستثمر العبر المستخلصة منها في الحياة العملية.

2.9. الممارسات البيداغوجية التي تتطلبها مادة التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي:

لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي خصوصيات تتطلب ممارسات بيداغوجية متكيفة تماشيا، وطبيعة مواردها وأهدافها التربوية المنتظمة في ستة ميادين تعلمية، أو حقول النشاط، وهي: "ميدان حفظ النصوص الشرعية، وميدان العقيدة الإسلامية، وميدان العبادات، وميدان المعاملات (الآداب والأخلاق الإسلامية)، وميدان السيرة النبوية والصحابة وعظماء الأمة، وميدان القصص وسيرة الأنبياء".

حيث تشترك هذه الميادين أفقيا وبصورة متكاملة في بناء الكفاءات العريضة، وغرس القيم وتحقيق الكفاءة الشاملة المعبرة عن ملامح التخرج في أي مستوى، أما البناء العمودي للمعارف والقيم والسلوكيات المستهدفة في كل ميدان من ميادين المادة، تتطلب معالجة خاصة رغم ما يوجد بينها من علاقة عضوية ووظيفية، تظهر في وضعيات الاستعمال بواسطة عمليات الإدماج، كأن تكون النصوص الشرعية سندا للأخلاق أو أحكاما للعبادات أو غير ذلك. (وزارة التربية الوطنية، 2016 د، ص3-4)

3.9. مصفوفة الموارد المعرفية: كما أشرنا سابقا أن في كل أطوار التعليم الابتدائي تتضمن مادة التربية الإسلامية على أربعة ميادين للمادة، ولكل ميدان مصفوفة موارد معرفية خاصة به، وفي الجدول أدناه توضيح لهذه المصفوفة لكل ميدان من ميادين المادة، خاصة بكل طور تعليمي كما يلي:

جدول رقم (04): يوضح مصفوفة الموارد المعرفية لميادين التربية الإسلامية وفق أطوار التعليم الابتدائي.

الأطوار	ميادين	الموارد المعرفية
الطور الأول: (6-7) سنوات	القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	السور القصيرة من حزب سبح. أحاديث تتعلق ببعض الأخلاق والآداب الإسلامية.
	ميادين أولية في العقيدة الإسلامية والعبادات	مبادئ في العقيدة الإسلامية متعلقة بالشهادتين، وأركان الإيمان، أركان الإسلام والطهارة الحسية والصلوات الخمس.
	الأخلاق والآداب الإسلامية	علاقة الإنسان بربه ونفسه وأسرته ومحيطه.
	السيرة النبوية	جوانب من السيرة الشريفة.
الطور الثاني: (8-9) سنوات	القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	سور حزب سبح (تكميل). أحاديث تتعلق ببعض الأخلاق والآداب الإسلامية.
	ميادين أولية في العقيدة الإسلامية والعبادات	أركان الإيمان (تكميل). الوضوء وبعض أحكام الصلاة، والصوم والزكاة.
	الأخلاق والآداب الإسلامية	علاقة الإنسان بربه ونفسه وأسرته ومحيطه.
	السيرة النبوية	جوانب السيرة النبوية وبعض الرسل وحياة كبار الصحابة.

الطور الثالث: (10) سنوات	القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف	سور حزب سبح (تكميل). أحاديث تتعلق ببعض الأخلاق والآداب الإسلامية.
	ميادين أولية في العقيدة الإسلامية والعبادات	أركان الإيمان (تكميل). الحج وبعض التفسيرات في العبادات.
	الأخلاق والآداب الإسلامية	علاقة الإنسان بربه ونفسه وأسرته ومحيطه.
	السيرة النبوية	جوانب من حياة بعض الرسل عليهم السلام.

المصدر: (وزارة التربية الوطنية، 2016 ج، ص149-150)

4.9. الوسائل التعليمية التعلمية: هي كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلمية، وتستخدم بغرض مساعدة التلاميذ على بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها، ويجب أن تتفاعل مع باقي عناصر المنهاج بهدف بلوغ الأهداف المرجوة من المنهاج، وبالتالي فالمعلم حينما يخطط لمواقف التدريس اليومية يفكر باستمرار فيما يناسب هذا الدرس، فيكون اختياره للوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة التي سوف يستخدمها، في ضوء أسس ومعايير خاصة تحددها طبيعة الدرس. (وزارة التربية الوطنية، 2018 ج، ص14)

ونظرا لأهمية هذه الوسائل التعليمية في تدعيم الأنشطة المقترحة في الكتاب المدرسي، فإنه تم اقتراح مجموعة من الوسائل التعليمية لمادة التربية الإسلامية لمختلف أطوار مرحلة التعليم الابتدائي، إلى جانب الكتاب المدرسي باعتباره أحد الوسائل، وليس الوسيلة الوحيدة لبناء التعلمات.

فالكتاب المدرسي هو وسيلة تعليمية (ديداكتيكية)، ومن بين الوسائل التعليمية الأساسية لتنفيذ المنهاج التربوي، والوعي بأهداف هذا المنهاج التربوي ضروري قبل العمل بأي وسيلة تعليمية مهما بلغت أهميتها. (وزارة التربية الوطنية، 2018 و، ص4)

ويتضمن كتاب التربية الإسلامية صورا ونصوصا وأنشطة متنوعة يجد فيها المعلم والتلميذ فضاء علميا وبيداغوجيا، مناسبا لكل مجال من مجالات تعلم المادة على تنوعها. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص29) حيث يتيح الكتاب المدرسي للتلميذ فرصة التعلم المناسبة، واكتساب المهارات والموارد والكفاءات المقررة في المنهاج، سواء قبل أو أثناء أو بعد حصص التعلم التي يزاولها في حجرة الدراسة مع معلمه، أو خارجها

بمساعدة الأولياء، فهو مرجع مهم للتلميذ ولا غنى عنه، إذ يحتوي على أنواع من النصوص والموضحات والوثائق والصور والرسوم، خاصة إذا أحسن ترشيد استعماله وتوجيه استغلاله على أساس التعلم الهادف.

ويأتي دفتر الأنشطة مكملا للكتاب المدرسي ومدعما له، حيث يتضمن عدة أنواع من النشاطات المكملة والمتوافقة مع الكتاب المدرسي، ويستعمل في التطبيقات المختلفة، كما يستعمل في وضعيات الإدماج والتقويم. (وزارة التربية الوطنية، 2016 ه، ص22)

أما من بين الوسائل التعليمية التعلمية المقترحة في منهاج التربية الإسلامية لأطوار مرحلة التعليم الابتدائي ما يلي: (وزارة التربية الوطنية، 2018 ه، ص17)

-السبورة وصور الأماكن المختلفة كالمساجد والكعبة المشرفة، وصور موضحة لأداء بعض العبادات كالوضوء والصلاة، وصور للطبيعة... إلخ.

-الأجهزة السمعية البصرية: أشرطة سمعية وأشرطة فيديو وأقراص مضغوطة ومسجلات وهاتف ذكي والحاسوب والجهاز العاكس للضوء... إلخ.

-مراجع خاصة: مصحف مدرسي وتفاسير مختصرة، وكتب شروح الحديث وكتب في السيرة النبوية الشريفة والقصص القرآنية، أو غير ذلك مما يناسب المحتوى المعرفي.

-شهادات حية: مداخلات الأئمة والعلماء ورجال يعملون في التخصصات المختلفة.

وقد قدمت وزارة التربية الوطنية توصيات تتعلق بمدونة هذه الوسائل التعليمية التعلمية، هذه التوصيات هي: (وزارة التربية الوطنية، 2016 ج، ص160)

-تفعيل النشاطات اللاصفية وزيارة المساجد القديمة التي تزيد التلميذ تعلقا بتاريخ دينه الإسلامي.

-أن تكون الوسيلة مناسبة لمستوى التلاميذ وخصائصهم النمائية العقلية ولا تزيد الدرس تعقيدا.

-اعتماد مصحف وزارة الشؤون الدينية والأوقاف الجزائرية والمسجلات والأقراص المضغوطة.

-استخدام القصص المعبرة واستغلال ظواهر سلوكية في المحيط، والقدوة الحسنة.

5.9. تقويم الكفاءات الختامية لكل ميدان من ميادين مادة التربية الإسلامية:

يتم تقويم الكفاءة في نهاية كل مسار تعليمي، وذلك بهدف التحقق من مدى اكتساب التلاميذ لمركباتها المعلن عنها في المنهاج التربوي المخطط والمقرر رسميا، من خلال شبكات تقويمية لوضعيات إدماجية تقويمية، ويرتبط هذا النوع من الشبكات بالميدان الواحد ثم بالميادين كلها.

هذه الشبكة التقويمية تساير العملية التعليمية التعلمية، حيث يحدد فيها المعلم مؤشرات لتحقيق مركبات الكفاءة الختامية لكل ميدان، يعتمد فيها على مؤشرات تناول مركبات الكفاءة الختامية المذكورة في المنهاج التربوي، ويتم صبها لاحقا في شبكة الملاحظة، والمتابعة الخاصة بالتلميذ الواحد ثم بالقسم. (وزارة التربية الوطنية، 2018 د، ص41)

خلاصة:

تمثل المدرسة الابتدائية الجزائرية مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية رسمية أنشأها المجتمع من أجل تحقيق غاياته وأهدافه المسطرة، حيث تتكون من جملة من الفاعلين التربويين، إضافة إلى المناهج التربوية المخططة، وخلال الإصلاحات التربوية الأخيرة التي شهدتها المنظومة التربوية التي تبنت خلالها المدرسة الابتدائية المقاربة بالكفاءات، تستند العملية التعليمية التعلمية في إطارها إلى سلسلة متواصلة من الإجراءات والخطوات البنائية والتخطيطية والإصلاحية والتطويرية المرتبطة بالمناهج التربوية، ويتم التعاون بين كل الأطراف الاجتماعية فيها لتجسيد وتنفيذ منظومة المناهج تلك: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم المتكاملة وظيفيا، تجدر الإشارة أن الأهداف التربوية تمثل نقطة البداية ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والبنائية والتطويرية، حيث يتم تفعيل أدوار كل الأطراف الاجتماعية في الوسط المدرسة وخارجه من أجل ترجمة الأهداف التربوية المرسومة نظريا إلى أهداف ملموسة واقعيا.

حاولنا خلال هذا الفصل التطرق إلى الأهداف التربوية المرسومة في المدرسة الابتدائية الجزائرية إضافة إلى أهم لإصلاحات المناهج التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي، القائمة وفق المقاربة بالكفاءات بالاعتماد على خطة منهجية مدرسة متمثلة في: الأهداف التربوية–رؤية في المفهوم–، وسوسيولوجية المدرسة الجزائرية، ومنهاج التعليم الابتدائي الجزائري واستراتيجيات بناءها

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة

ثالثا: منهج الدراسة

رابعا: أدوات جمع البيانات

خامسا: المعالجة الإحصائية وأساليبها

خلاصة

تمهيد:

لإنجاز أي بحث علمي سوسيولوجي وفق أسس وقواعد علمية ومنهجية منظمة، لا بد من توضيح مختلف الخطوات التي يتم التطرق إليها أثناء البحث، لأن هذه الخطوات تمثل محطة أساسية في البحوث السوسيولوجية، فهي تزود المطلع عليها بصورة واضحة لما تم التطرق إليه خلال الدراسة ما ييسر له فهم ما ورد فيه من معلومات ونتائج علمية، ومن بين هذه الخطوات، خطوة تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة، فلا يمكن لبحث في علم الاجتماع أن يكون موضوعيا وعلميا ومنهجيا، إلا من خلال رسم معالم سيره وتحكم الباحث في حدود ومنهج وأدوات ومجتمع موضوع بحثة، باعتبار أن تلك الطرق والأساليب والخطوات المنهجية تسعى للوصول إلى نتائج ميدانية علمية وموضوعية، من خلال محاولة الإجابة عن المشكلة والتساؤلات المطروحة ومعرفة مدى صحة الفرضيات، ومدى تحقق أهداف البحث.

وفي هذا الفصل نسعى إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية التي تطرقنا إليها في الجانب النظري إلى حقائق إجرائية، وذلك من خلال التطرق لأهم الإجراءات المنهجية التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية، بدءا بتحديد مجالات الدراسة، وكذلك مجتمع البحث وعينته، والمنهج المعتمد فيها، وأهم الأدوات المنهجية لجمع البيانات والمعلومات من مفردات العينة، وأخيرا سنتطرق للمعالجة الإحصائية وأهم أساليبها.

أولا: مجالات الدراسة

1. المجال المكاني للدراسة:

يقصد بهذا المجال النطاق الجغرافي، والحدود المكانية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا المتمثل في: تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية–دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة–، فقد تم اختيار مجموعة من المدارس الابتدائية ببعض مقاطعات وبلديات ولاية تبسة بهدف إجراء الدراسة الميدانية فيها.

تعتبر ولاية تبسة ولاية جزائرية أصبحت ولاية سنة 1974م رقمها (12) في التقسيم الإداري، تقع في الشرق الجزائري وهي منطقة حدودية مع الجمهورية التونسية وتنتمي إلى منطقة الأوراس، عاصمتها "تبسة"، يحدها شمالا ولاية سوق أهراس ومن الشرق تونس ومن الجنوب ولاية الوادي ومن الغرب ولاية خنشلة، تبلغ مساحتها حوالي 14227 كم²، كما تتكون من (12) دائرة و(28) بلدية.

أما عدد الابتدائيات فيها فقد بلغ (417) ابتدائية موزعة عبر كل مناطق الولاية، وذلك حسب إحصائيات السنة الدراسية 2022/2021، ومن البلديات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية هي: بلدية بئر مقدم، بلدية الحمامات، بلدية الشريعة، بلدية المزرعة، بلدية بئر العاتر، وبلدية تبسة.

وقد اخترنا من هذه المدارس الابتدائية عينة قصدية مكونة من (19) مدرسة ابتدائية، وذلك وفق جملة من الاعتبارات وهي:

–تم اختيارها وفقا للخصائص الجغرافية كموقعها الحضري أو الريفي.

–تم اختيارها وفقا لإمكانات الباحثة المادية والبشرية.

–تم اختيارها وفقا لمدى قربها من المنطقة التي تقطن بها الباحثة.

وفيما يلي عرض لهذه المدارس الابتدائية، كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول رقم (05): يوضح التعريف بالمدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية.

اسم المدرسة	نشأتها	عنوانها	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة
شاوشي صالح	1958م	حي البريد ببئر مقدم	500	16
بوخضرة حمة	1994م	أولاد حامد ببئر مقدم	235	09
بدر	1988م	جبل أرقوا ببلدية الحمامات	332	13
20 أوت 1955	1955م	حي المدارس ببلدية الحمامات		13
الحرية	1948م	حي المدارس ببلدية الحمامات		13
عباد الزين	1974م	الحي الجديد ببلدية الشريعة	475	19
العربي التبسي	1977م	وسط المدينة ببلدية الشريعة	473	19
الشهيد بهلول صالح بن الوردي	1999م	حي ناجي ناجي ببلدية الشريعة	327	14
زرفاوي عيسى	1988م	حي عبد الباقي ببلدية الشريعة	348	14
حركات بوزيان	1990م	حي حركات بوزيان ببلدية الشريعة	504	19
مالك محمد علي	1991م	حي 50 مسكن غرب الأروقة القديمة ببلدية الشريعة	258	13
قوادرية عمارة	1973م	حي محطة نفطال بجانب الطريق الوطني رقم (83) بلدية المزرعة	177	07
بوزيدة محمد	2001م	جانب مسجد عقبة بن نافع ببلدية المزرعة	238	11
المجاهدة طبيب زينب بنت برحايل	1999م	حي (600) سكن، وسط المدينة ولاية تبسة	214	10
عثمانية محمد بن رابح	2006م	حي ملعب (4) مارس وسط المدينة ولاية تبسة	210	07
الشهيد مبروك محمد	1997م	حي (600) سكن وسط المدينة ولاية تبسة	294	12
حاتي جمال الدين	1978م	حي السلم، وسط المدينة ولاية تبسة	454	16

حي الزاوية	2019	المجمع الجديد ببلدية بئر العاتر	600	24
الشهيد معيوف لزهر	2003	ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة	496	19

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يوضح الجدول أعلاه التعريف بأهم المدارس الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، حيث نلاحظ أن هذه المدارس باختلاف مسمياتها تم إنشاءها بين سنتي (1948-2019)، وهذا يدل على مدى حداثتها من حيث سنة نشأتها، إضافة إلى أنها تقع غالبيتها في الوسط الحضري، حيث تقع في بلديات عدة وهي: بئر مقدم، الحمامات، الشريعة، المزرعة، العاتر، تبسة، في حين أن عدد التلاميذ فيها تراوح بين (210-600) تلميذ وتلميذة، أي أن هذه المؤسسات التربوية التعليمية الاجتماعية تستقطب عددا كبيرا من التلاميذ، أما عدد الأساتذة فيها فقد تراوح بين (07-24) أستاذ وأستاذة، موزعين على مختلف الأطوار التعليمية والأقسام التحضيرية، منهم أساتذة لغة عربية وأساتذة لغة فرنسية وأساتذة لغة أمازيغية وذلك حسب إحصائيات السنة الدراسية 2022/2021.

2. المجال الزماني للدراسة:

يمثل المجال الزماني الفترة الزمنية التي انطلقت منها الباحثة في دراستها، بدءا من إختيار موضوع الدراسة إلى إنجاز البحث بجانبيه النظري والتطبيقي، وهي بدأت خلال الموسم الدراسي 2020/2019 إلى غاية سنة 2022.

ولكن الفترة الزمنية للدراسة الميدانية هي التي انطلقت فيها الباحثة عند نزولها للميدان البحثي، بهدف جمع المعطيات والبيانات من مفردات العينين واستقصاء أراءهم حول موضوع الدراسة.

وقد مرت مرحلة إنجاز البحث في فترات زمنية معينة وهي موضحة في المراحل أدناه:

1.2. المرحلة الأولى: وتمت فيها الدراسة الاستطلاعية وذلك من خلال:

-الاطلاع على المفاهيم والمعلومات والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة سواء مباشرة أو غير مباشرة، واستطلاع الواقع قبل اختيار الموضوع بصفة رسمية خلال سنة 2020.

-قامت الباحثة باستطلاع واقع المدارس الابتدائية في بعض مقاطعات ولاية تبسة، وذلك خلال الثلاثي الأول للسنة الدراسية 2022/2021.

-الالتقاء بالأساتذة وكذا مدراء المؤسسات التعليمية، وتعريفهم بعنوان الدراسة والاستماع لتوجيهاتهم وأراءهم حول المناهج التربوية المخططة والمقررة حاليا في منظومة التربوية الوطنية.

-توزيع الاستمارة الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية (أساتذة التعليم الابتدائي)، بلغ حجمها (20) مفردة بهدف الوقوف على مدى صلاحية استخدام أداة الاستمارة في الدراسة، والتأكد من صدق هذه الأداة في جمع البيانات واختبار مدى فهم وتفسير المبحوثين لبنودها، والوقوف على مدى وضوح وملائمة الأسئلة المتضمنة فيها قبل الشروع في التطبيق النهائي للاستمارة، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكو مترية لها من حيث صدقها وثباتها.

2.2. المرحلة الثانية: وفيها تمت الدراسة الأساسية وذلك عبر عدة خطوات:

-أخذت الباحثة إذن التربص الميداني من جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي-كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك في 2021/12/12.

-نزول الباحثة إلى الميدان في شهر ديسمبر بصفة غير رسمية، وفيها تم التعرف عن قرب على المدارس الابتدائية التي ستجرى فيها الدراسة، إضافة إلى أخذ إذن من مدراء هذه المؤسسات الابتدائية لإجراء الدراسة الميدانية في هذه المؤسسات، وحضور بعض الحصص التدريسية.

-وأخيرا تم أخذ الإذن بإجراء الدراسة الميدانية بصفة رسمية من مديرية التربية لولاية تبسة، وذلك في 2022/02/08.

-وقد تم تطبيق الاستمارة في صياغتها النهائية لهذه الدراسة، من 2022/02/08 إلى غاية 2022/04/04 حيث تم خلال هذه المدة توزيع الاستمارات على عينة من أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي ومقابلة عينة من مفتشي التعليم الابتدائي.

-بعد جمع المعطيات اللازمة من المبحوثين تم تفريغ وتبويب هذه المعطيات وجدولتها، وعرض النتائج الإحصائية وتحليلها إحصائيا وتفسيرها سوسيولوجيا، إضافة إلى مناقشة النتائج وعرض النتائج العامة للدراسة، وذلك بداية من 2022/04/06 إلى غاية الانتهاء من إنجاز هذا البحث.

3. المجال البشري للدراسة:

نقصد بالمجال البشري للدراسة الأفراد المعنيون بالدراسة الميدانية أو مجتمع البحث، أي الذين لهم علاقة مباشرة بالبيانات التي تحتاجها الباحثة في دراستها، وتمثل المجال البشري لهذه الدراسة في:

1.3. المجال البشري الأول للدراسة: تمثل هذا المجال البشري في مجتمع البحث، الذي تكون من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون في بعض ابتدائيات ولاية تبسة السالفة الذكر، كما هو موضح في الجدول رقم (05)، والبالغ عددهم (268) أستاذ وأستاذة خلال السنة الدراسية 2022/2021، منهم أساتذة لغة عربية وأساتذة لغة فرنسية وأساتذة لغة أمازيغية موزعين على مختلف الأطوار التعليمية.

2.3. المجال البشري الثاني للدراسة: تمثل هذا المجال في مجتمع البحث الثاني، الذي تكون من مفتشي التعليم الابتدائي المشرفين على مختلف الابتدائيات التابعة لمقاطعات ولاية تبسة، حيث بلغ عددهم (50) مفتش ومفتشة خلال السنة الدراسية 2022/2021، موزعة كالآتي: (42) مفتش لغة عربية و(07) مفتشين لغة فرنسية و(01) مفتش لغة أمازيغية.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة

1. مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع البحث بأنه: "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا، والتي ترتكز عليها الملاحظات". (موريس، 2004، ص298)

وفي إطار هذه الدراسة السوسيولوجية الوصفية يعد المجتمع الأصلي للبحث، المجتمع المستهدف بالدراسة الشاملة حيث شكل فيها إطارا مرجعيا للباحثة في اختيار العينة المناسبة للبحث، وقد عمدت الباحثة خلال هذه الدراسة إلى اختيار مجتمعين للبحث، حتى تعطي للبحث صفة الموضوعية والمصداقية.

1.1. المجتمع البحثي الأول للدراسة: تمثل في أساتذة التعليم الابتدائي والذين يدرسون بعينة من ابتدائيات ولاية تبسة السالفة الذكر، الموضحة في الجدول رقم (05)، والتي قدرت ب (19) مدرسة ابتدائية، حيث بلغ عدد الأساتذة فيها (268) أستاذ وأستاذ خلال السنة الدراسية 2022/2021.

2.1. المجتمع البحثي الثاني للدراسة: تمثل في مفتشي التعليم الابتدائي والذين يشرفون على الابتدائيات الواقعة بمختلف مقاطعات ودوائر وبلديات ولاية تبسة، حيث بلغ عدد المفتشين فيها (50) مفتش، وذلك اعتمادا على الإحصائيات المتحصل عليها من مديرية التربية لولاية تبسة خلال السنة الدراسية 2022/2021.

2. عينة الدراسة:

1.2. تعريف العينة: تعرف بأنها: "جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي". (عبيدات، وكايد، وعدس، 2014، ص97)

تعتبر العينة من أهم الوسائل والتقنيات البحثية في الدراسات السوسيولوجية، تستخدم لمعرفة الحقائق والمعطيات واستنطاق الواقع الاجتماعي، وهي اختيار جزء من المجتمع الأصلي للدراسة أو اختيار عدد محدود من مفردات المجتمع البحثي والتي سوف يتعامل معها الباحث خلال دراسته، حيث أن هذا الجزء ينتمي تشكيليا للكل ويكون هذا الجزء يحمل خصائص وسمات المجتمع الكلي، حتى يمثله تمثيلا متجانسا ليتسنى تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الكلي للبحث.

2.2. كيفية إختيار العينة: باعتبار العينة صورة مصغرة عن المجتمع الكلي للدراسة، واختيار أفرادها ينبغي أن يمثله تمثيلا متجانسا حتى ينعكس إيجابيا على صحة النتائج، وعليه تم الاعتماد في هذه الدراسة على طريقة الاختيار الاحتمالي أو المعاينة الاحتمالية Probability Sampling، والتي سمحت لنا بتحديد احتمال احتواء كل وحدة معاينة في العينة عند سحب مفرداتها، وفي هذا السياق تم سحب مفردات العينتين من مجتمعي البحث وفق طريقة العينة العشوائية البسيطة Simple Random Sample بإعتبارها أكثر ملائمة لموضوع بحثنا.

والعينة العشوائية البسيطة هي ليست طريقة تعسفية يختارها الباحث وليست طريقة ارتجالية، ولكن هي طريقة منتظمة لأنها تعطي فرصا متساوية للمجتمع الأصلي للفحص. (عياد، 2006، ص58)

3.2. كيفية حساب حجم العينة: تم حساب حجم عينتي الدراسة وفق المعادلة التالية:

$$n = \frac{x\% \times N}{100}$$

حيث أن: (n) يمثل حجم العينة.

(x%) تمثل النسبة المئوية.

(N) تمثل العدد الكلي للمجتمع الأصلي.

أ. **حساب حجم العينة الأولى:** تم أخذ نسبة (54%) من مجتمع البحث الأول، المتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي، ومن ثم تطبيق القانون السالف الذكر كما يلي:

$$n = \frac{x\% \times N}{100} = \frac{54 \times 268}{100} = 145$$

ومنه فحجم عينة البحث الأولى، هي (n=145) مفردة، ونظرا لكون مجتمع البحث الأول أكثر تجانسا فالعينة ستكون ممثلة له بشكل كبير.

ب. **حساب حجم العينة الثانية:** تم أخذ نسبة (30%) من مجتمع البحث الثاني، المتمثل في مفتشي التعليم الابتدائي، ومن ثم تطبيق القانون السالف الذكر وفق الآتي:

$$n = \frac{x\% \times N}{100} = \frac{30 \times 50}{100} = 15$$

ومنه نستنتج أن حجم عينة البحث الثانية هي (n=15) مفردة، ونظرا لكون مجتمع البحث الثاني أكثر تجانسا فالعينة ستكون ممثلة له بشكل كبير.

ثالثا: منهج الدراسة

تختلف المناهج في العلوم الاجتماعية وتتعدد بإختلاف الظواهر والمشكلات وظروف حدوثها وطبيعة الموضوع وأهدافه في مجال البحث، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث، حيث يعبر المنهج عن كل الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع بحثه، والذي يساعده على ضبط عناصر وخطوات بحثه بإتقان.

المنهج هو: "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، وللإجابة عن الاسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها" (الدراجي، والشويشين، 2005، ص46)، إضافة إلى أن المنهج العلمي هو مسعى الباحث في كل ميادين العلم، فرغم الاختلافات إلا أنهم يشتركون في هدف واحد، وهو التعمق في المعارف حول العالم، حيث يفترض ملاحظة الواقع بأقصى حد من الموضوعية حتى تصبح الإجراءات المنهجية التي تم اختيارها أكثر صلاحية، وبالتالي إقامة دراسة صحيحة. (موريس، 2004، ص102)

وبما أن نوع وطبيعة موضوع الدراسة وأهدافه هي التي تفرض على الباحث المنهج الذي يستخدمه في بحثه، فإن طبيعة موضوع دراستنا يقتضي بالضرورة استخدام المنهج الوصفي، الذي يعتبر أكثر ملائمة للموضوع المدروس وأهدافه العلمية والعملية.

يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الأوضاع الراهنة للظاهرة السوسيولوجية كما هي في الواقع الاجتماعي، يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويهتم أيضا بتحليل ومناقشة وتفسير البيانات والمعطيات الميدانية.

يعرف المنهج الوصفي بأنه: "الوصف الدقيق للظاهرة موضوع الدراسة، خلال عمليات الوصف والتحليل الكمي والنوعي وتحقيق العلاقات السببية" (أبو شنب، 2009، ص9)، كما يعرف أيضا بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات ومعطيات معينة عن ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عبد المؤمن، 2008، ص287)

تم تطبيق المنهج الوصفي في هذه الدراسة وفق مرحلتين هما:

1. مرحلة الاستكشاف والصياغة: وفيها تم استطلاع مجال موضوع البحث وتحديد المفاهيم والأولويات من خلال أخذ عينتين من مجتمعي البحث (الأول والثاني)، لاستقصاء البيانات والمعلومات من مفرداتها وجمع معطياتها الكمية والكيفية المتعلقة بالموضوع البحثي وتداعياته، على مستوى التراث النظري والواقع الميداني لاكتشاف درجة مساهمة متغيرات الدراسة.

2. مرحلة التشخيص والوصف المعمق: تم فيها تحديد الخصائص المختلفة لموضوع الدراسة وجمع البيانات والمعطيات بهدف حصر جوانب الموضوع، ومن ثم عرض ووصف وتحليل وتفسير بيانات الفرضيات إحصائيا وسوسيولوجيا، والوصول إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها ومن ثم تعميمها.

رابعا: أدوات جمع البيانات

غالبا ما يحتاج الباحث السوسيولوجي لطرائق وأساليب وتقنيات وأدوات بحثية، تمكنه من جمع البيانات والمعلومات والمعطيات من مجتمع البحث أو مفردات العينة، والتي تساهم بدورها في الإجابة على التساؤلات المطروحة، وتقف على مدى صحة الفرضيات التي انطلق منها الباحث في دراسته، كما تساعده في تحقيق أهداف بحثه المنشودة.

وفي دراستنا هذه تم الاعتماد على أكثر من أداة منهجية لجمع البيانات والمعلومات والمعطيات من المبحوثين أو مفردات العينتين، باعتبار أن هذه الأدوات أكثر ملائمة لطبيعة موضوع الدراسة الحالية.

وهذه الأدوات المنهجية والبحثية المعتمدة في دراستنا موضحة فيما يلي:

1. الملاحظة Observation:

تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات والأساليب المنهجية في البحوث والدراسات السوسيولوجية، ذلك بأنها توصل الباحث إلى الحقائق، وتمكنه من صياغة فرضياته وأهدافه ونظرياته، فعندما يقوم الباحث بجمع بيانات لأغراض بحث علمي ما، فإنه يحتاج لمشاهدة الظواهر بنفسه، أو قد يستخدم مشاهدة الآخرين لها. (سليمان، 2010، ص181)

تعرف الملاحظة العلمية بأنها: "تفاعل وتبادل معلومات بين شخصين أو أكثر، أحدهما الباحث والآخر المبحوث لجمع معلومات محددة حول موضوع معين، ويلاحظ الباحث أثنائها ردود فعل المبحوث، فهي تعتبر عملية مراقبة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات، والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة الإنسان" (خندقجي، 2012، ص158)، ومنه نستنتج أن الملاحظة هي توجيه مختلف الحواس نحو ظاهرة اجتماعية أو مشكلة اجتماعية معينة، بهدف الكشف عن خصائصها وصفاتها ومميزاتها والتعرف عن قرب على مجريات واقع الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة.

بناءا على ما تقدم، فقد اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على أداة الملاحظة العلمية المباشرة، من خلال حضور حصص مع أساتذة التعليم الابتدائي، وملاحظة تصرفات وسلوكيات التلاميذ، ومدى تفاعلهم مع المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول... إلخ المقدمة لهم.

كما أفادت هذه الأداة البحثية الباحثة في معرفة مختلف الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة من حيث: مدى نجاعة مختلف عناصر منظومة المنهاج التربوي المخططة والمقررة لمرحلة التعليم الابتدائي، في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، ورصد مدى توافر الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية في المدارس الابتدائية الجزائرية، إضافة إلى أنها ساعدت الباحثة في تفسير بيانات الفرضيات سوسيولوجيا.

2. المقابلة Interview:

تعتبر المقابلة من أهم الأدوات المنهجية التي تساهم في جمع البيانات والمعطيات السوسيولوجية الضرورية التي يحتاجها الباحث السوسيولوجي في بحثه، ولذلك فهي صممت أساسا من أجل الاتصال الشخصي والتفاعل اللفظي بين الباحث والمبحوثين.

تعرف المقابلة بأنها: "محادثة بين القائم بالمقابلة ومستجيب لها، وذلك بغرض الحصول على معلومات من المستجيب، حيث تعكس هذه المحادثة شكلا معقدا من التفاعل بين هذين الشخصين، وهو الأمر الذي يتطلب الإعداد للمقابلة إعدادا جيدا وتدريب القائم بالمقابلة تدريبا متقنا يمكنه من إجراء المقابلات بنجاح". (مازن، 2012، ص84)، كما تعرف أيضا بأنها: "أحد أكثر الأشكال التي تتضمن مجموعة من البنود التي

يمكن طرحها على مجموعة من الأشخاص محل الدراسة، والحصول على إجابات حول موضوع البحث". (Marvasti, 2004, p14)

وفي سياق ذلك عمدت الباحثة خلال هذه الدراسة إلى استخدام أداة المقابلة، كوسيلة مدعمة لأداتي الملاحظة العلمية والاستمارة البحثية، والتي تمت خلالهما جمع البيانات من مفردات عينة الدراسة الأولى المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي، الذين ينفذون ويطبقون المناهج التربوية المخططة والمقررة رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية ميدانيا.

حيث تمت مقابلة مفردات عينة الدراسة الثانية المتمثلة في مفتشي التعليم الابتدائي بغرض جمع المعطيات واستقصاء وجهات نظرهم حول المناهج التربوية المخططة، بكل عناصرها التربوية والمقررة رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، والوقوف على مدى تحقيقها للأهداف التربوية المرسومة التي تسعى المنظومة التربوية تحقيقها لدى التلاميذ.

وبناءا على ما سبق، وقصد إجراء مقابلات منهجية منظمة وهادفة مع عينة من مفتشي التعليم الابتدائي فقد أعدت الباحثة مقابلة مقننة، وفيها صممت دليلا للمقابلة شمل كل محاور وفرضيات هذا البحث السوسيولوجي، تميزت بالمرونة والوضوح والقابلية للتطبيق.

3. الاستمارة "الاستبانة" Questionnaire:

الاستمارة هي وسيلة من وسائل جمع البيانات والمعلومات من المبحوثين، انتشرت في كثير من البحوث والدراسات الإجتماعية، يتم عن طريق كشف مختلف الحقائق حول الظاهرة أو المشكلة المدروسة، تضم مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع البحث، والتي توجه للأفراد بغية الحصول على بيانات كمية وموضوعية من جماعات كبيرة الحجم. (رشوان، 2006، ص169)

تعرف الاستمارة بأنها: "أداة تتضمن مجموعة من العبارات التقريرية حول مسألة ما، تتطلب من الفرد الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث بحسب أغراض البحث". (الشايب، 2009، ص70)

ومنه فالاستمارة هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والبنود المكتوبة التي يعدها الباحث قصد جمع البيانات من المبحوثين حول موضوع الدراسة، بأقل تكلفة وجهد، وفي إطار موضوع بحثنا المتمثل في

"تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية–دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة–" تم الاعتماد في جمع البيانات والمعطيات من المبحوثين (عينة من أساتذة التعليم الابتدائي) على أداة الاستمارة تضمنت مجموعة من الأسئلة، كما حددت فيها الباحثة أسئلة مغلقة ذات خيارات محددة، وفق سلم Likert الثلاثي كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (06): يوضح مقياس Likert الثلاثي المستخدم في الاستمارة.

نعم	لا	أحيانا
01	02	03

المصدر: إعداد الباحثة

يمثل الجدول أعلاه مقياس Likert الثلاثي المستخدم في الاستمارة، حيث نلاحظ أن هذا المقياس شمل ثلاثة بدائل وهي: نعم، لا، أحيانا، مرقمة وفق ترتيبها 01، 02، 03 على التوالي.

وقد مرت عملية إعداد الاستمارة "الاستبيان" بمجموعة من المراحل المنهجية العلمية المتسلسلة حتى صارت جاهزة للتطبيق الميداني، وجاهزة للتوزيع على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

وهذه المراحل موضحة كما يلي:

1.3. المرحلة الأولى: انطلاقا من أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها، ومن خلال الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، تم حصر كل جوانب ومتغيرات الموضوع وأبعاده الأساسية ومؤشراته.

2.3. المرحلة الثانية: تم تصميم وإعداد الاستمارة مبدئيا وفق مجموعة من المحاور، حيث تضمن كل محور الأسئلة والعبارات التي تناسبه، وذلك من خلال تحديد مؤشرات كل بعد من أبعاد الدراسة حتى يتسنى للباحثة جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة.

شملت الاستمارة في صيغتها المبدئية (78) بند موزعة على سبعة محاور كما هو موضح فيما يلي:

- ✓ المحور الأول: البيانات الشخصية الخاصة بالمبحوثين.

- ✓ المحور الثاني: عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- ✓ المحور الثالث: اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفعالية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- ✓ المحور الرابع: يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- ✓ المحور الخامس: يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية
- ✓ المحور السادس: يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة والمناسبة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- ✓ المحور السابع: تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

وقد كانت بنود الاستمارة موزعة حسب وزنها النسبي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح الوزن النسبي لعدد بنود الاستمارة قبل التعديل.

المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية
محور 01	04	%5.1
محور 02	08	%10.2
محور 03	18	%23.1
محور 04	13	%16.7
محور 05	13	%16.7
محور 06	12	%15.4
محور 07	10	%12.8
المجموع	78	%100

المصدر: إعداد الباحثة

3.3. المرحلة الثالثة: تم عرض الاستمارة على الأستاذ المشرف في شكلها الأولي، وبعد الملاحظات التي قام بتوجيهها تم تعديل بعض بنود الاستمارة، وتوزيعها على مجموعة من الأساتذة المحكمين كما هو موضح في الجدول رقم (08)، ومن ثم التعرف على الخصائص السيكو مترية لهذه الأداة البحثية.

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

"هي مؤشرات إحصائية تدل على دقة العبارات والبنود، وليتم التعرف على هذه الخصائص للاستمارة في هذه الدراسة بعد صياغتها في صورتها الأولية يجب إخضاعها لاختباري الصدق والثبات"، كما يلي:

أ. **الصدق الظاهري:** يقوم الصدق الظاهري للاستمارة على فكرة مناسبة عبارات الاستمارة لما صممت من أجل قياسه ظاهريا، من حيث نوعها وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ودقتها.

وفي سياق ذلك عرضت الباحثة الاستمارة في شكلها الأولي على مجموعة من الأساتذة المحكمين للاستفادة من أراءهم، ووجهات نظرهم سواء في تعديل أو التحقق من مدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى دقة الصياغة اللفظية والعلمية لهذه العبارات، ومدى شمولية محاور الاستمارة للأسئلة والفرضيات المطروحة من أجل بلوغ أهداف الدراسة بموضوعية.

جدول رقم (08): يوضح قائمة الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم.

	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الرتبة العلمية	الجامعة
01	توفيق زروقي	علم الاجتماع	أستاذ محاضر-أ-	العربي التبسي، تبسة
02	ليلى ناجي	علم اجتماع التربية	أستاذ محاضر-ب-	الصديق بن يحي، جيجل
03	إبراهيم هياق	علم اجتماع التربية	أستاذ محاضر-أ-	الشهيد حمه لخضر، الواد
04	خديجة لبيهي	علم اجتماع التربية	أستاذة محاضرة-أ-	الشهيد حمه لخضر، الواد
05	الطاهر بومدفع	علم اجتماع التربية	أستاذ محاضر-أ-	حسيبة بن بوعلي، الشلف
06	إسماعيل ميهوبي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
07	الأزهر ضيف	علم الاجتماع	الأستاذية	الشهيد حمه لخضر، الواد
08	بيران بن شاعة	علم الاجتماع	أستاذ محاضر-أ-	عمار ثليجي، الأغواط

09	الطاهر غراز	علم اجتماع التنظيم	أستاذ محاضر-أ-	الصديق بن يحي، جيجل
10	فوزية زنقوفي	علم اجتماع الاتصال	أستاذة محاضرة-أ-	8/ماي/1945، قالمة
11	فضل الله الربيعي	علم الاجتماع	أستاذ التعليم العالي	جامعة عدن، اليمن

المصدر: إعداد الباحثة

يوضح الجدول رقم (08) قائمة الأساتذة الجامعيين أعضاء لجنة التحكيم، حيث نلاحظ أن الأساتذة المحكمين ينتمون لمختلف الجامعات الوطنية منها، والدولية، وباختلاف رتبهم العلمية فهم يعتبرون من ذوي الخبرات في مجال العلوم الاجتماعية، بمختلف التخصصات وخاصة تخصص: علم اجتماع التربية وعلم اجتماع التنظيم والعمل وعلم اجتماع الاتصال وكذلك علوم التربية.

وقد قدمت هذه اللجنة العلمية المحكمة مجموعة من النصائح والتوجيهات والملاحظات حول بنود ومحاور الاستمارة، ومنها ما يلي:

-أجمع أغلبية الأساتذة المحكمين على تكرار بعض بنود الاستمارة.

-أجمع غالبيتهم على أن صياغة بعض الأسئلة غير واضحة ومبهمة (غامضة).

-كما صرح بعضهم بأن هناك بعض الأسئلة تتسم بالعمومية ولا تؤدي بالغرض من الإجابة.

-أجمع غالبيتهم على أن هناك بعض البنود مركبة وتحتوي على أكثر من مؤشر.

-كما صرح بعضهم بوجود إطناب في أسئلة الاستمارة نظرا لكثرتها.

-كما وضح بعضهم بأن هناك أسئلة تتجاوز مهام الأستاذ واختصاصه لا يمكنه الإجابة عليها بمصداقية.

وبالنظر إلى هذه النصائح والملاحظات قامت الباحثة بتعديل بعض بنود الاستمارة، وحذف بعض البنود المكررة، وأيضا التركيز على صياغة واضحة وذات مقروئية ودلالة وسهلة الفهم، حتى يتمكن المبحوث من الإجابة عليها بأكثر موضوعية ومصداقية.

إضافة إلى أنه وبعد جمع الاستمارات المحكمة من طرف هذه الفئة من الأساتذة، تم تفريغ محتواها وحساب الصدق الظاهري لأداة الاستمارة البحثية من خلال تطبيق القانون أدناه، حسب معادلة لاوشي:

$$CVR = \frac{nc - \frac{R}{2}}{\frac{R}{2}}$$

حيث أن: (CVR) يمثل معامل صدق المحكمين.

(Nc) يمثل عدد البنود الصادقة (تقيس).

(R) يمثل عدد الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم.

جدول رقم (09): يوضح مستوى صدق محاور الاستمارة وفقا لاستجابات المحكمين.

CVR	R	nc	البند	CVR	R	Nc	البند	CVR	R	Nc	البند
01	11	11	53	01	11	11	27	01	11	11	01
0.63	11	09	54	0.81	11	10	28	01	11	11	02
01	11	11	55	01	11	11	29	01	11	11	03
01	11	11	56	0.63	11	09	30	01	11	11	04
0.63	11	09	57	0.45	11	08	31	01	11	11	05
0.81	11	10	58	01	11	11	32	01	11	11	06
0.45	11	08	59	01	11	11	33	0.81	11	10	07
01	11	11	60	01	11	11	34	0.81	11	10	08
01	11	11	61	01	11	11	35	0.63	11	09	09
01	11	11	62	01	11	11	36	0.81	11	10	10
01	11	11	63	0.81	11	10	37	0.81	11	10	11
01	11	11	64	0.45	11	08	38	0.81	11	10	12
0.81	11	10	65	0.63	11	09	39	0.63	11	09	13
0.81	11	10	66	01	11	11	40	0.63	11	09	14
01	11	11	67	01	11	11	41	01	11	11	15
0.63	11	09	68	0.81	11	10	42	0.81	11	10	16
0.81	11	10	69	0.81	11	10	43	01	11	11	17

0.63	11	09	70	0.63	11	09	44	0.81	11	10	18
01	11	11	71	01	11	11	45	01	11	11	19
01	11	11	72	01	11	11	46	0.81	11	10	20
0.81	11	10	73	0.81	11	10	47	0.81	11	10	21
0.81	11	10	74	0.63	11	09	48	0.45	11	08	22
01	11	11	75	01	11	11	49	01	11	11	23
0.81	11	10	76	01	11	11	50	0.63	11	09	24
0.81	11	10	77	0.63	11	09	51	0.81	11	10	25
01	11	11	78	0.63	11	09	52	01	11	11	26

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على استجابات الأساتذة المحكمين

يوضح الجدول أعلاه مستوى صدق محاور الاستمارة وفقا لاستجابات الأساتذة المحكمين، حيث نلاحظ أن مجموع معامل صدق محاور الاستمارة CVR بلغ (66.25).

ولحساب صدق أداة الاستمارة نطبق المعادلة التالية:

$$\text{صدق الأداة} = \Sigma \frac{CVR}{Y} \times 100$$

حيث: (Y) يمثل عدد بنود الاستمارة.

$$\text{صدق الأداة} = \Sigma \frac{66.25}{78} \times 100$$

$$=84.93\%$$

نستنتج أن الصدق الظاهري لأداة الاستمارة بلغ نسبة (84.93%)، وهي نسبة صدق قوية لأنها أكبر من نسبة (68%)، وبالتالي إمكانية إجراء الدراسة الميدانية.

ب. ثبات الاستمارة: هو عبارة عن استقرار نتائج أداة الاستمارة وعدم تناقضها مع نفسها، أي تعطي نفس النتائج باحتمال مساوي لقيمة المعامل، إذا أعيد تطبيقها على نفس العينة خلال فترات زمنية معينة وفق نفس الشروط والظروف، وفيه يتم حساب معامل ألفا كرونباخ حيث يأخذ هذا المعامل قيما تتراوح بين

الصفر والواحد، فكلما كان هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تقترب من الواحد، وإن لم يكن هناك ثبات في هذه البيانات فتكون قيمة المعامل تقترب من الصفر، وعليه يمكن القول أنه كلما زادت قيمة معامل ألفا كرونباخ كلما زادت درجة الثبات في بنود الاستمارة.

في ضوء ما تقدم سنحاول التعرف على درجة ثبات أداة الاستمارة المصممة لمعالجة موضوع دراستنا، وفق الآتي:

-توزيع الاستمارة على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية حجمها (20) مفردة.

-التعرف على درجة الثبات الكلي لأداة الاستمارة البحثية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ.

-حساب معامل ألفا كرونباخ للتعرف على درجة ثبات كل محاور الاستمارة.

-التعرف خلال حساب معامل ألفا كرونباخ على العبارات التي تؤدي إلى خفض، أو رفع معامل ثبات أداة الاستمارة.

-حذف بعض العبارات المتضمنة في أداة الاستمارة والتي أدت إلى خفض معامل الثبات.

-حساب معامل ألفا كرونباخ في حال غياب تلك الأسئلة التي أدت إلى خفض درجة ثبات أداة الاستمارة.

جدول رقم (10): يوضح معامل ألفا كرونباخ لأداة الاستمارة.

محاور الاستمارة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	النتيجة
محور 02	08	0.824	ثابت
محور 03	09	0.736	ثابت
محور 04	08	0.834	ثابت
محور 05	06	0.791	ثابت
محور 06	06	0.826	ثابت
محور 07	06	0.813	ثابت
المجموع	43	0.824	ثابت

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج Spss

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ لأداة الاستمارة يمثل (0.824)، أي أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة وهي تفوق قيمة (0.70)، هذه الأخيرة تمثل الحد الأدنى لمعامل ألفا كرونباخ، وهذا يدل على درجة ثبات بنود هذه الأداة البحثية، تجدر الإشارة هنا إلى أن معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الاستمارة تراوح بين قيمتين (0.736-0.834)، وهذا يدل على أن كل البنود المتضمنة في المحاور المصممة في أداة الاستمارة مرتفعة ودرجة ثباتها قوية، ومنه ثبات محاور أداة الاستمارة.

4.3. المرحلة الثالثة: تطبيق الاستمارة في صياغتها النهائية وذلك بعد التحكيم ثم الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات الموجهة من طرف الأساتذة لجنة التحكيم، وإجراء التعديلات المناسبة وفقا لتلك الملاحظات، وبعد حساب الوزن النسبي والتعرف على مستوى صدق وثبات هذه الأداة البحثية، وصل عدد البنود فيها إلى (47) بند موزعة على سبعة محاور أساسية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يوضح البنود المتعلقة بكل فرضية ووزنها النسبي بعد التعديل.

رقم المحور	البنود المتعلقة بكل فرضية	عدد البنود	النسبة
01	يتعلق بالبيانات الشخصية: 1، 2، 3، 4	04	%8.5
02	يتضمن بنود الفرضية الثانية: 5، 6، 7، 8، 9، 10 ،11، 12.	08	%17
03	يتضمن بنود الفرضية الثانية: 13، 14، 15، 16، 17 ،18، 19، 20، 21.	09	%19.1
04	يتضمن بنود الفرضية الثالثة: 22، 23، 24، 25، 26 ،27، 28، 29.	08	%17
05	يتضمن بنود الفرضية الرابعة: 30، 31، 32، 33، ،34، 35.	06	%12.8
06	يتضمن بنود الفرضية الخامسة: 36، 37، 38، 39 ،40، 41.	06	%12.8
07	يتضمن بنود الفرضية السادسة: 42، 43، 44، 45 ،46، 47.	06	%12.8

المجموع	47	%100

المصدر: إعداد الباحثة

يوضح الجدول أعلاه بنود الاستمارة المتعلقة بكل فرضية ووزنها النسبي بعد التعديل، حيث نلاحظ أن أعلى وزن نسبي تمثل في (19.1%)، أي أن الفرضية الثانية تضمنت (09) أسئلة، تليها نسبة (17%) وهي تمثل الوزن النسبي للمحورين الثاني والرابع، أي أن الفرضيتين الأولى والثالثة تضمنتا نفس عدد البنود (08)، في حين أن نسبة (12.8%) توضح الوزن النسبي لكل من المحور الخامس والسادس والسابع، أي أن الفرضيات: الرابعة والخامسة والسادسة تضمنت نفس عدد البنود وهي (06) بينما نجد أن أقل نسبة هي (8.5%) وتتعلق بمحور البيانات الشخصية.

نستنتج أن أداة الاستمارة المصممة لمعالجة موضوع الدراسة الحالية والمعدلة صادقة وثابتة في جميع بنودها، وبالتالي فهي صالحة للدراسة الميدانية، والتطبيق النهائي على عينة الدراسة (أساتذة التعليم الابتدائي)، بهدف جمع البيانات وتفريغها وتبويبها وتحليلها إحصائيا وسوسيولوجيا، ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة بأكثر موضوعية وواقعية.

خامسا: المعالجة الإحصائية وأساليبها

تعتبر المعالجة الإحصائية أهم خطوات البحث السوسيولوجي، حيث يتم خلالها التعامل مع البيانات الخام باستخدام معادلات إحصائية بغرض فهم دلالتها، ومن هنا تظهر الحاجة لاستخدام الأساليب الإحصائية في إجراءات البحوث والدراسات السوسيولوجية ميدانيا، ففي هذه الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية لحساب حجم العينة البحثية، واختبار مدى صدق وثبات الاستمارة، والوقوف على مدى صحة البيانات والمعطيات الميدانية، والتي تحول بدورها الباحث على قراءة سوسيولوجية سليمة تموضع الموضوع المدروس في إطاره المناسب، وبعد جمع المعطيات الميدانية وتفريغها وتبويبها يتم معالجتها إحصائيا، وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها سوسيولوجيا بهدف الوصول إلى نتائج الدراسة.

بناءا على ما تقدم، وفي إطار موضوع هذه الدراسة السوسيولوجية الوصفية تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية Descriptive Statistics، يقتضي منا توضيحها في هذا العنصر:

-حساب حجم عينة الدراسة، وتعطي بالعلاقة:

$$n = \frac{x\% \times N}{100}$$

حيث أن: (n) يمثل حجم العينة.

(×%) يمثل النسبة المئوية.

(N) يمثل العدد الكلي للمجتمع الأصلي.

-معادلة لاوشي لحساب الصدق الظاهري للاستمارة بناءا على ردود الأساتذة المحكمين، وفق المعادلتين الآتيتين:

$$CVR = \frac{nc - \frac{R}{2}}{\frac{R}{2}}$$

$$\text{صدق الأداة} = \Sigma \frac{CVR}{Y} \times 100$$

حيث أن: (CVR) يمثل معامل صدق المحكمين.

(nc) يمثل عدد البنود الصادقة (تقيس).

(R) يمثل عدد الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم.

(Y) يمثل عدد بنود الاستمارة.

-التعرف على ثبات الاستمارة بحساب معامل ألفا كرونباخ اعتمادا على الدراسة الاستطلاعية، وبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statiscal Package For Social Science، والذي يرمز له باختصار Spss، حيث تم فيه إدخال البيانات الإحصائية الكمية الخام التي تحصلت عليها الباحثة خلال الدراسة الاستطلاعية من المبحوثين (أساتذة التعليم الابتدائي) إلكترونيا، ومن ثم حساب معامل ألفا كرونباخ.

-التكرارات Frequencies والنسب المئوية وتعطى بالعلاقة:

$$X\% = \frac{F \times 100}{n}$$

حيث أن: (X) تمثل النسبة المئوية.

(F) يمثل التكرار.

(n) يمثل حجم العينة.

خلاصة

بما أن خطوة تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة تمثل محطة أساسية في البحوث السوسيولوجية فقد عمدت الباحثة خلال هذا الفصل التعريف بميدان الدراسة، حيث تم جمع البيانات والمعطيات الكمية والكيفية من الواقع الميداني في حدود الدراسة ومجالاتها (المكانية والزمانية والبشرية)، ومن مفردات العينتين (أساتذة التعليم الابتدائي ومفتشي التعليم الابتدائي)، خلال حيثيات المنهج المعتمد (المنهج الوصفي) الذي روعي فيه مدى ملائمته لطبيعة موضوع هذه الدراسة السوسيولوجية، إضافة إلى مدى إمكانات تطبيق عناصره ميدانيا، ومن أجل مقاربة واقع الموضوع امبريقيا تم الاعتماد أساسا على أدوات منهجية بحثية منها: الملاحظة العلمية والمقابلة المقننة والاستمارة، في جمع البيانات والمعطيات من مفردات العينتين السالفة الذكر، وأخيرا تطرقنا إلى أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة. وقد ساهمت جملة هذه الإجراءات في الوصول إلى مجموعة من النتائج الإحصائية الكمية والأبعاد الكيفية المدعومة بتحليلات ومناقشات وتفسيرات سنتطرق لها في الفصل الخامس.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة (الأساتذة)

ثانيا: عرض وتحليل وتفسير بيانات فرضيات الدراسة

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

رابعا: النتائج العامة للدراسة

خامسا: توصيات ومقترحات الدراسة

خلاصة

تمهيد:

ما يميز البحث السوسيولوجي هو التوازن والتكامل بين جزئيه النظري والإمبريقي، هذا الأخير يعطي للدراسات الاجتماعية صفة العلمية والموضوعية والواقعية، وتشكل النتائج البحثية فيه خطوة بنائية نهائية فاعلة أثناء التركيب والتكامل بين متغيرات الدراسة، حيث يتم فيها الانتقال من تلك الإجابات التخمينية النظرية (الفرضيات)، إلى تلك الإجابات الميدانية (التحقق من صدق الفرضيات أو نفيها).

ولكي يخرج البحث السوسيولوجي في صورته النهائية، لابد من عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتحصل عليها من الميدان سوسيولوجيا، فبعد ضبط الإجراءات المنهجية للدراسة الإمبريقية التي تطرقنا إليها في الفصل الرابع، وبعد النزول للميدان البحثي وجمع المعطيات الكمية والكيفية من عينتي الدراسة، يجب عرض وتفريغ وتبويب وجدولة تلك المعطيات وحسابها نسبيا، ثم تحليلها وتفسيرها إحصائيا وسوسيولوجيا، ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والمقاربة النظرية، والتطرق للنتائج العامة للدراسة، وذلك للوقوف على مدى صحة فرضيات الدراسة والوقوف على مدى تحقق أهداف البحث المرسومة، وفي سياق ذلك يمكن تقديم جملة من التوصيات العلمية والعملية الهادفة.

أولا: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة (الأساتذة)

جدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	55	% 37.9
أنثى	90	%62
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث نلاحظ أن نسبة المبحوثين الإناث (أستاذات التعليم الابتدائي) قدرت ب (62%)، وهي النسبة الغالبة مقارنة بفئة المبحوثين الذكور (أساتذة التعليم الابتدائي)، والمقدرة بنسبة (37.9%).

بالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه يظهر لنا أن فئة الأستاذات هي الغالبة، ويمكن تفسير ذلك بتوجه غالبية الإناث إلى المجال التربوي والتعليمي أكثر من فئة الذكور، فإلى جانب الأدوار الوظيفية التي تقوم بها المرأة في مجال التنشئة الاجتماعية، وقدرتها على تحمل أعباء ومتطلبات الأبناء المتمدرسين خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، نجد أيضا ثقافة المجتمع الجزائري فقد كان لهذه الأخيرة دور في ترسيخ معتقد أن مهنة التدريس تليق بالمرأة أكثر من الرجل، خاصة في المراحل الأولى من تمدرس التلميذ، لذلك نجد أن هذا المعتقد بات يحظى بقبول اجتماعي في الوسط المجتمعي وكذلك في الوسط المهني والتربوي.

وفي اعتقاد الباحثة أيضا أن هذا التفاوت يعود إلى الشرط الصارم المفروض على المتقدم لمسابقة التعليم الابتدائي، ففي هذا السياق فرضت وزارة التربية الوطنية على المتسابقين الذكور إحضار إعفاء من الخدمة الوطنية، أو إحضار وثيقة تثبت أداءهم للخدمة الوطنية، وهذا يعتبر أيضا من بين الأسباب التي دفعت الذكور العزوف عن هذه المهنة، وبالتالي أصبح مجال التعليم الابتدائي يستطب المدرسات الإناث أكثر من المدرسين الذكور، حيث تشكل الإناث اليوم ما يقارب النصف من تشكيلة الطاقم التربوي والتعليمي في المؤسسات التعليمية.

جدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المتحصل عليها.

الشهادة المتحصل عليها	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	76	% 52.4
ماستر	41	% 28.3
ماجستير–دكتوراه	4	% 2.7
خريج معهد التكوين	24	% 16.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يوضح الجدول رقم (13) توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المتحصل عليها، حيث نلاحظ أن نسبة (52.4 %) من المبحوثين المتحصلين على شهادة الليسانس، وهي النسبة الغالبة مقارنة بالبدائل الأخرى فنجد أن نسبة (28.3 %) من المبحوثين المتحصلين على شهادة الماستر، تليها نسبة (16.6 %) من المبحوثين المتخرجين من معهد التكوين، أما النسبة الأقل وهي فئة المبحوثين المتحصلين على شهادتي الماجستير والدكتوراه والمقدرة ب (2.7 %).

أكدت المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين متحصلين على شهادة الليسانس، ويعود السبب في ذلك إلى أنه من بين سياسات وشروط الالتحاق بمسابقة التوظيف في مرحلة التعليم الابتدائي كمدرس هي أن يكون المترشح حامل لشهادة الليسانس، وأيضا شهادة الماستر، وهذا ما يدل على أن المؤسسات التعليمية التربوية الاجتماعية (مدارس التعليم الابتدائي) تضم الخريجين الجدد المواكبين للإصلاحات الجديدة في النظام التربوي، في حين أن أساتذة التعليم الابتدائي خريجي المعاهد فهم في طريق الزوال بسبب إحالتهم على التقاعد، أو توليهم مناصب أخرى كمفتشين أو مدراء بالمؤسسات التعليمية أو توليهم وظائف أخرى، أما بالنسبة للمبحوثين المتحصلين على شهادة الدكتوراه فهم في الغالب يتوجهون إلى الجامعات بهدف التدريس فيها.

جدول رقم (14): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
أدبي	97	%66.9
علمي	48	%33.1
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب التخصص، فمن خلال قراءتنا لما ورد من نتائج في هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة (66.9%) من المبحوثين ذوي التخصصات الأدبية، وهي تمثل النسبة الغالبة مقارنة بالمبحوثين ذوي التخصصات العلمية، وذلك بنسبة (33.1%).

يمكن تفسير النتائج الواردة في الجدول أعلاه بأن المدرسة الابتدائية الجزائرية عملت على استقطاب كفاءات بشرية (رأسمال البشري) من مختلف التخصصات والشعب، فمن خلال البحث الميداني يتضح أن غالبية المبحوثين توجهاتهم الأكاديمية ذوي التخصصات الأدبية، في حين أن المبحوثين ذوي التخصصات العلمية ففي العادة تكون توجهاتهم المهنية ذات الطابع العلمي.

وعليه يمكن القول أن التخصصات الأدبية بمختلف فروعها خاصة منها: الآداب واللغة العربية، تبقى من أكثر التخصصات والشعب المؤهلة لممارسة مهنة أستاذ التعليم الابتدائي، نظرا للتقارب الموجود بين ما تم تخطيطه في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي وبين قدراتهم العلمية، وهذه التخصصات الأدبية التي تعني أكثر بشؤون تربية وتنشئة التلميذ ورصد علاقته بالمحيط والواقع الاجتماعي، حيث يتم خلالها تدريس التلميذ كل ما هو متعلق بالوطنية وبالموروث الثقافي المتمثل أساسا في اللغة العربية وتاريخ وجغرافية الدولة الجزائرية وأيضا قيم ومعايير ومبادئ الدين الإسلامي ومعتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن تدريس بعض المواد العلمية المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لكل طور من الأطوار التعليمية، عادة لا تحتاج إلى كفاءات بشرية ذات التخصصات العلمية لتدريسها، نظرا لبساطتها ووضوح أهدافها ومحتواها وأنشطتها في الغالب.

جدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
[1_ 10[	61	%42.1
[11_ 20[	31	%21.3
[21_ 30[	29	%20
[31_ فأكثر [	24	% 16.6
المجموع	145	%100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية، حيث كشفت البيانات الميدانية أن أساتذة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة)، وذلك بنسبة (42.1%) تتراوح مدة خبرتهم المهنية تتراوح بين سنتي [1_ 10[، في حين أن نسبة (21.3%) من مفردات العينة تتراوح مدة خبرتهم المهنية بين سنتي [11_ 20[تليها نسبة (20%) من مفردات العينة تتراوح مدة خبرتهم المهنية بين سنتي [21_ 30[بينما نجد النسبة الأقل من مفردات العينة، والمقدرة ب (13.8%) تفوق مدة خبرتهم المهنية (31) سنة.

تؤكد النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه أن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي بالمدارس الجزائرية محل الدراسة مدة خبرتهم المهنية تتراوح بين سنتي [1_ 10[، ويعود السبب حسب اعتقاد الباحثة إلى سياسة التوظيف في مجال التعليم الابتدائي، فهي تشجع على استقطاب الخريجين الجدد بكونهم يعتبرون من الجيل الصاعد، وباستطاعتهم مواكبة التطورات والتغيرات الحادثة في المجتمع وبالتالي بإمكانهم الاستجابة بسرعة للإصلاحات التربوية الأخيرة، والتي أحدثتها منظومة التربية الوطنية.

بينما نجد أن الأساتذة الذين تفوق خبرتهم المهنية (10) سنوات، موزعة حسب تسلسلها النسبي، فنسبة (21.3%) من المبحوثين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنتي [11_ 20[، في حين أن نسبة (20%) من المبحوثين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنتي [21_ 30[، بينما نجد أن نسبة (16.6%) من المبحوثين الذين تفوق خبرتهم المهنية (31) سنة، تعتبر هذه الخبرات متقاربة نسبيا، وهذا يدل على أن المدرسة الجزائرية إلى جانب استقطابها الخريجين الجدد، مازالت تعتمد على الأساتذة ذوي الخبرات الطويلة فاستمرارهم في

مزاولة هذه المهنة منذ عقدين من الزمن، أصبح لهم دور وظيفي فعال في ممارسة مهنة التدريس، ومن خلال تكوينهم العالي، وامتلاكهم الزاد المعرفي والعلمي واكتسابهم القدرات والمهارات المهنية التي تتعلق بالمنهاج التربوي بمحتوياته وأنشطته، وكيفية تدريسها الأمر الذي جعلهم مؤهلين لأداء وظائفهم وأدوارهم بكفاءة عالية وبأكثر حرفية وإتقان، فكلما أدى الأساتذة وظائفهم المنوطة بهم بأكثر حرفية وإتقان كلما أثر ذلك على تميز التلاميذ وتفوقهم الدراسي.

ثانيا: عرض وتحليل وتفسير بيانات فرضيات الدراسة

1. عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الأولى:

جاء نص الفرضية الأولى كالآتي: عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.

جدول رقم (16): يوضح تكامل الأهداف التربوية المحددة مسبقا مع محتوى المنهاج التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%26.9
لا	46	%31.7
أحيانا	60	%41.4
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة (41.4%) من مفردات العينة صرحوا بأن الأهداف التربوية المحددة مسبقا تتكامل أحيانا مع محتوى المنهاج التربوي، وهي تمثل النسبة الغالبة، في حين أن نسبة (31.7%) صرحوا بأن أهداف التعليم الابتدائي لا تتكامل مع محتوى المنهاج التربوي، بينما نجد أن نسبة (26.9%) صرحوا بأنها تتكامل، وهي النسبة الأقل مقارنة لما ورد من بدائل.

من خلال قراءتنا لما ورد من نتائج في الجدول أعلاه نستنتج أن الأهداف التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تم تحديدها وصياغتها من طرف مخططوا المناهج التربوية تتكامل أحيانا مع محتوى المنهاج التربوي المخطط، ويعود السبب في ذلك إلى عدم إدراك المخططون في بعض الأحيان لخصائص هذه المرحلة التعليمية المهمة في حياة التلميذ، خاصة في ظل الانتشار الواسع للمعرفة العلمية حيث أصبح المخططون يواجهون صعوبات فيما يتعلق الأمر بانتقاء المعارف والخبرات، كما أنه في بعض مواد المنهاج التربوي نجد هناك تناقض بين ما ورد من أهداف ومحتوى، وأن الأهداف التربوية في بعض الأحيان لم

يشارك في بناءها كل الفرق المتخصصة ذات الأبعاد الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية والعلمية، وغيرها من العوامل ذات التأثير السلبي.

وفي هذا الصدد يمكن القول أن الأهداف في هذه المرحلة التعليمية تعتبر العنصر والموجه الحقيقي لاختيار بقية عناصر المنهاج، أنظر الصفحة رقم (171-172)، لذلك فإن العلاقة بين تحديد أهداف التعليم الابتدائي واختيار محتوى المنهاج التربوي، هي علاقة تبادل وارتباط وتناسق وتكامل، فكلما تم تحديد هذه الأهداف بموضوعية وواقعية وقابلية للتحقق كلما كان اختيار محتوى المنهاج في مختلف المجالات المعرفية والسلوكية والوجدانية والاجتماعية بأكثر موضوعية وواقعية، وكلما حدث اللاتكامل بين تحديد الأهداف واختيار محتوى المنهاج كلما أدى ذلك إلى الانحراف بالعملية التعليمية التعلمية عن مسارها المحدد والمرسوم، أي عدم القدرة على تحقيق هذه الأهداف والكفاءات لدى التلميذ.

جدول رقم (17): يوضح انسجام الأهداف التربوية المحددة مسبقا مع وسائل وطرائق التدريس.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%29
لا	47	%32.4
أحيانا	56	%38.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة (38.6%) من مفردات العينة صرحوا بأن الأهداف التربوية المخططة والمحددة مسبقا لمرحلة التعليم الابتدائي، تتسق وتنسجم في بعض الأحيان مع وسائل وطرائق التدريس وهي النسبة الأعلى، في حين أن نسبة (32.4%) من مفردات العينة صرحوا بأن الأهداف التربوية المحددة مسبقا لا تنسجم مع وسائل وطرائق التدريس، بينما نجد أن نسبة (29%) من مفردات العينة صرحوا بأن هناك انسجام بين الأهداف والوسائل المتاحة وطرائق التدريس المعتمدة.

من خلال ما ورد من نتائج إحصائية في الجدول رقم (17) نستخلص أن أهداف التعليم الابتدائي تنسجم أحيانا مع الوسائل البيداغوجية المتاحة، وهذا يدل على أن الإمكانات المادية والبيداغوجية غير متوفرة في

الغالب، على الرغم من الدور الذي تقوم به إدارة التقنيات التربوية في توفير الوسائل التعليمية وتوزيعها على المدارس الابتدائية، لكن نظرا لارتباط هذه المؤسسات التربوية التعليمية الاجتماعية في تمويلها بالبلديات ساهم في محدوديتها، فضعف ميزانية هذه البلديات جعلها غير قادرة على توفير مواد وأجهزة ووسائل بيداغوجية، وحتى إن توفرت فهي غير كافية وفي بعض الأحيان لا تتماشى مع أهداف ومحتوى وأنشطة المنهاج، بينما نلاحظ انعدام شبه تام للوسائل التعليمية الحديثة، كأجهزة الكمبيوتر وغيرها، على الرغم أن أهداف بعض مواد المنهاج التربوي تحتاج لاستعمال تقنيات البرمجة والوسائل التكنولوجية الحديثة، وتدعيما لذلك فقد توصلت-دراسة حرقاس وسيلة (2010)-إلى أن الأهداف التربوية المحددة ضمن الإصلاحات التربوية الأخيرة (إصلاحات الجيل الثاني) لا تتناسب والإمكانات المادية المتاحة، وهذا بدوره أثر سلبا على إكساب التلاميذ كل الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي مثل: غياب القدرة على استخدام الأدوات والأجهزة بإتقان، وعدم ممارسة المفاهيم المكتسبة حول الجمال الصناعي والاكتشاف والملاحظة والتجريب والاستنتاج والممارسة... وغيرها.

وعلاوة على ذلك فإن بعض الابتدائيات وفرت هذه الأدوات والوسائل التعليمية لكنها واجهت صعوبات في كيفية استعمالها، وهذا راجع للتدرج الطبقي والاجتماعي والتفاوت في المستوى المعيشي بين التلاميذ فبالإضافة إلى وجود فوارق بين التلاميذ في التعامل مع هذه الوسيلة، نجد أيضا أن لمستواهم المعيشي والاجتماعي تأثير في ذلك، فبعض التلاميذ مازالوا يقطنون في المناطق الريفية المنعزلة، ومنهم من لا يحظى بحياة كريمة... إلخ، في حين صرح بعض المبحوثين بأنه في الغالب يكون توفير هذه الأدوات على عاتق المدرس، ومنه نستنتج أن نقص هذه الوسائل صعب على المدرس القيام بدوره الوظيفي في بناء دروس أنموذجية، كما أن التلميذ في ضوء نقص هذه الأجهزة لا يستوعب كل الدروس كون هذه الوسائل هي أدوات لإيضاح الدرس وتبسيطه أمام التلميذ، وبالتالي يصعب تحقيق كل أهداف المنهاج. ولذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية في تحديدهم لأهداف التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية مراعاة التوازن بين سياسة الإنفاق، وبين الأهداف التي يتم بناءها حتى يتم تحقيقها واقعيا.

ولا يفوتنا أن ننوه بأن أهداف التعليم الابتدائي تنسجم أحيانا مع طرائق التدريس الحديثة خاصة، فمن خلال الدراسة الميدانية لاحظت الباحثة أن هناك بعض الأساتذة مازالوا يدرسون بالطرائق التقليدية كالتلقين والإلقاء، كما أن تعدد هذه الطرائق التدريسية جعلت من المدرس في حيرة من أمره خاصة في ظل نقص

التكوين والتدريب على تطبيق هذه الطرائق، بينما نجد أن هناك بعض المدرسين يعتمدون هذه الطرائق حسب الدرس، بل هناك من يعتمد أكثر من طريقة في الحصة الواحدة، وأكثرهم صرح باعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس، وهذا يدل على أن هذه الطرائق لاقت رواجا واسعا في أوساط المدرسين بكونها تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يدفعه لتفجير طاقته الكامنة والتفكير الإبداعي والناقد والتفاعل والاندماج داخل الصف وخارجه، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية لهذه المرحلة التعليمية التعلمية المهمة من حياة التلميذ.

جدول رقم (18): يوضح اتسام الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية بالوضوح والقابلية للتحقق.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	53	%36.5
لا	40	%27.6
أحيانا	52	%35.9
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال ما ورد من نتائج في الجدول أعلاه أن الفئة الأكبر من مفردات العينة، وذلك بنسبة (36.5%) صرحوا بأن أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية تتسم بالوضوح، وقابلة للتحقق في الواقع في حين أن نسبة (35.9%) من مفردات العينة صرحوا بأن أهداف هذه المرحلة التعليمية تكون أحيانا واضحة ولها قابلية التحقق، بينما نجد فئة قليلة من مفردات العينة، وذلك بنسبة (27.6%) صرحوا بأن هذه الأهداف غير واضحة ونفوا قابلية تحققها ميدانيا.

في مستهل الحديث يقول القيسي: "لكي يتم ضع أهداف أكثر واقعية Realistic يجب تحديد الأهداف التربوية بدقة، ودراسة الظروف والإمكانيات المتاحة للمؤسسة، وإلا فإن الأهداف تكون غير واقعية، إذ أن الهدف المحدد تحديدا دقيقا يعد نصف الإنجاز An Objective well specified is half achieve ". (القيسي، 2009، ص58)، بناءا على ذلك يمكن تفسير استجابة الفئة الغالبة من المبحوثين حول وضوح وقابلية أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية للتحقق ميدانيا، بأن مخططوا المناهج التربوية عند بناءهم لهذه

الأهداف ركزوا على مبادئ ومعايير وشروط وإمكانات صياغتها، حيث تم تحديد أهداف واضحة المعنى قابلة للفهم من طرف المدرس والتلميذ، كما أنها تتسم بالمرونة والصدق والقابلية للقياس، بينما نجد عباراتها توجه تعلمات التلميذ وتسهل عليه معرفتها ما يولد لديه الحماس لتحقيقها، وهذا بدوره يؤدي إلى تعلم أفضل وتحقيق نتائج إيجابية مرغوبة.

ومن جهة أخرى يواجه المدرسون (المبحوثين محل الدراسة) صعوبات في تحقيق أهداف بعض مواد منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لدى التلاميذ، وهذا ما تم رصده خلال الدراسة الميدانية فهناك بعض التناقضات بين ما ورد من أهداف ومحتوى-أنظر الجدول رقم (16)-، وأنشطة ووسائل وطرائق التدريس فنجد مثلا: الكتاب المدرسي يحتوي على دروس لا يستطيع حتى المدرس استيعابها، إلى جانب ذلك نلاحظ نقص في الإمكانات المادية والوسائل التعليمية، وأن بعض الأساتذة يعتمدون الطرائق التقليدية في التدريس كما أشرنا في-الجدول رقم (17)-، إضافة إلى أن بعض الأهداف المخططة تحمل عبارات ذات دلالات وتأويلات متعددة... وغيرها، من العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية.

الأمر الذي يقتضي تكاتف الجهود من طرف كل الفاعلين الاجتماعيين المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية خاصة مصممي المناهج التربوية التغلب على هذه العوائق، كأن يتم صياغة أهداف مرحلة التعليم الابتدائي بدقة وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس، وأن تكون مكتوبة بلغة سليمة، وعباراتها مرنة وذات علاقة ارتباطية بمحتوى المنهاج التربوي وبالأنشطة وبالوسائل التعليمية المتاحة وبطرائق التدريس الحديثة، كما يجب أن يفهم الجميع الأهداف بنفس المعنى، وأن تكون مناسبة لمستوى التلميذ وليس لمستوى واضع تلك الأهداف وأن تراعي متطلبات التلميذ واحتياجاته ورغباته، وأن ترتبط هذه الأهداف بالواقع الاجتماعي حيث ينبغي أن تراعي الوضع الراهن بكل ظروفه وتجلياته وأماله المستقبلية، وتتناسب والإمكانات المتاحة، كما يجب التنسيق بين هذه الأهداف حتى تتحقق على أرض الواقع.

جدول رقم (19): يوضح عمل أهداف منهاج التعليم الابتدائي على تنمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	59	%40.7
لا	37	%25.5
أحيانا	49	%33.8
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (40.7%) من المبحوثين صرحوا بأن الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، تعمل على تنمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلميذ، وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبدائل الأخرى، حيث نجد أن نسبة (33.8%) من المبحوثين صرحوا بأن الأهداف أحيانا تعمل على تنمية شخصية التلميذ بمختلف جوانبها، في حين أن النسبة الأقل والمقدرة ب (25.5%) من المبحوثين نفت ذلك، أي أن الأهداف التي تم بناءها في مرحلة التعليم الابتدائي لا تعمل على تنمية شخصية التلميذ المتكاملة.

يمكن تفسير هذه النتائج بأن الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية تمت صياغتها رسميا من أجل بناء وتطوير الشخصية المتكاملة، والمتوازنة للتلميذ من جميع جوانبها المعرفية والعقلية والمهارية والجسدية والنفسية والوجدانية والاجتماعية، فعلى المستوى النظري فقد حددت عبارات الأهداف التربوية من أجل تعليم التلميذ المعارف والمهارات الأساسية: القراءة، الكتابة الحساب... إلخ كما تم بناءها أيضا من أجل اكساب التلميذ المهارات العقلية: فهم واستيعاب الحقائق والمعارف، التفكير الإبداعي، حل المشكلات تحليل وتطبيق ما تم تعلمه في واقعه الاجتماعي... إلخ. إلى جانب هذه المهارات، نجد أيضا تنمية المهارات الحركية: الرياضات المختلفة، استعمال الآلات المختلفة، والتأقلم مع الوسط الرقمي... إلخ، وتنمية المهارات الشخصية: تنمية مشاعره ومساعدته على تقبل ذاته تنمية عقائده وأساليبه في التكيف الاجتماعي، قدرته على الاستجابة لمواقف الحياة الاجتماعية... إلخ، كل هذه الأهداف وأخرى فقد تمت صياغتها بدقة في المنهاج

التربوي المقرر رسميا لكل طور من أطوار التعليم الابتدائي، حتى تساعد على بناء إنسان متكامل الشخصية عقليا ومهاريا ووجدانيا واجتماعيا.

أما على المستوى العملي أو التطبيقي فقد لاحظت الباحثة خلال البحث الميداني بأنه لا يمكن تحقيق بعض الأهداف التربوية لبعض مواد المنهاج التربوي المخططة، والمقررة لمختلف أطوار التعليم الابتدائي واقعيا وهذا ما أكده أيضا المبحوثين، وبطبيعة الحال عدم تحقق تلك الأهداف يعود لعدة اعتبارات كما صرح به المبحوثين منها: عدم قدرة التلميذ على استيعاب محتوى المنهاج لأنه يفوق قدراته العقلية في هذه المرحلة العمرية، عدم مراعاة الفروقات الفردية بين التلاميذ عند بناء أهداف المنهاج، وأيضا ضيق الوقت وكثافة المادة العلمية، ونقص الإمكانات المادية والبيداغوجية...إلخ.

وحرصا على تحقيق الأهداف التربوية ميدانيا وتحقيق تنمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلميذ من جميع جوانبها: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، يجب على كل الفاعليين التربويين داخل المدرسة وخارجها العمل على تحقيق هذه الأهداف واقعيا، من خلال مساعدة التلميذ ورعاية نموه نفسيا وذهنيا وتربويا ووجدانيا واجتماعيا، وتكوين شخصيته تكوينا متكاملا بمختلف الأساليب، حتى يتوفر لديه الشعور بالثقة والكفاية والفضول العلمي والإبداع والابتكار والاجتهاد والمثابرة، والقدرة على تحقيق التعلم المرغوب لديه والاعتزاز بهويته الوطنية الإسلامية والعربية والتاريخية والجغرافية، والمحافظة على قيم ومبادئ مجتمعه والتواصل والاندماج فيه، والمشاركة في حل المشكلات، وغيرها من الأهداف التربوية المصممة لمرحلة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (20): يوضح مراعاة الأهداف التربوية المخططة لحاجات التلاميذ واهتماماتهم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%20.7
لا	51	%35.2
أحيانا	64	%44.1
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال ما ورد من نتائج في الجدول رقم (20) أن نسبة (44.1%) من المبحوثين ترى بأن الأهداف التربوية المخططة للتعليم الابتدائي تراعي أحيانا حاجات واهتمامات التلاميذ، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل الأخرى، فنسبة (35.2%) تمثل المبحوثين الذين نفوا مراعاة هذه الأهداف لمتطلبات وحاجات التلميذ واهتماماته، بينما نجد النسبة الأقل من المبحوثين والمقدرة ب (20.7%) ترى بأن الأهداف التربوية يراعى في تحديدها متطلبات وحاجات التلميذ واهتماماته.

من خلال قراءتنا لما ورد من نتائج في الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية المبحوثين وضحوا بأنه يتم أحيانا مراعاة حاجات واهتمامات التلاميذ، عند تحديد أهداف بعض مواد منهاج مرحلة التعليم الابتدائي وهذا يدل على أن للتلميذ حاجات فيزيولوجية ونفسية واجتماعية...إلخ، وكذلك اهتمامات ورغبات وميول واتجاهات، حيث يذهب إلى المدرسة الابتدائية وهو بحاجة لإشباع هذه المتطلبات والرغبات، تجدر الإشارة هنا أن لكل مرحلة من مراحل نمو التلميذ حاجات ومتطلبات واهتمامات ومشكلات تختلف عن المراحل الأخرى، وهذا ما صعب الأمر على المخططون في حصر كل هذه المتطلبات والاحتياجات.

وبما أن الأهداف التربوية خلال إصلاحات الجيل الثاني ترجمت في شكل كفاءات، وملامح تخرج لتلميذ المرحلة الابتدائية، فقد توصلت-حرقاس وسيلة (2010)-في دراستها إلى أن الكفاءات المحددة في المنهاج التربوي لم تحدد إنطلاقا من تحليل حاجات التلميذ، ولا من طبيعة المتعلم وبيئته، وعليه فإن هذه النتيجة تؤكد بعض تصريحات المبحوثين في هذه الدراسة، وذلك بنسبة (35.2%) حيث يرون بأنه لا يتم مراعاة حاجات واهتمامات التلميذ عند تحديد الكفاءات البيداغوجية والأهداف التربوية، وهذا ما يوضح صعوبة

تحديد عباراتها على مخططي المناهج التربوية، الأمر الذي أدى بدوره إلى جعل أساتذة التعليم الابتدائي يواجهون صعوبة في إشباع كل متطلبات التلميذ، ما أثر سلبا على تحقيق أهدافه وتعلماته وأيضا على سلوكه الاجتماعي فأصبح مغترب داخل الصف الدراسي غير متفاعل ومضطرب الشخصية في بعض الأحيان.

وفي هذا الصدد ينبغي على مخططوا المناهج التربوية عند تحديد وصياغة أهداف تربوية في مرحلة التعليم الابتدائي، أن يراعوا حاجات واهتمامات ومشكلات وميول واتجاهات التلميذ، حتى تساعده على فهم دوره الاجتماعي كشخص له حاجات واهتمامات ورغبات والعمل على إشباعها، فكلما كانت هذه الحاجات والاهتمامات مرغوبة كلما أدرك التلميذ ذاته الاجتماعية، ومن ثم يصبح التعلم ذات فعالية حيث يثير دافعية التلميذ للتعلم وممارسته الفعلية لما يدور في الصف الدراسي، من معارف وخبرات ومهارات والقيام بمختلف الأنشطة التعليمية المناسبة لقدراته ومستوى نضجه، ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية المحددة مسبقا لديه.

جدول رقم (21): يوضح مراعاة أهداف التعليم الابتدائي المخططة طبيعة المجتمع ومشكلاته.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%20.7
لا	59	%40.7
أحيانا	56	%38.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

تبين النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن نسبة (40.7%) من المبحوثين يرون أن أهداف التعليم الابتدائي المخططة لا تراعي طبيعة المجتمع الجزائري ومشكلاته، وهي تمثل النسبة الغالبة، في حين أن مجموعة من المبحوثين، وذلك بنسبة (38.6%) يرون بأنه في بعض الأحيان يراعى في تحديد أهداف بعض مواد المنهاج التربوي طبيعة المجتمع ومشكلاته، بينما نجد نسبة (20.7%) من المبحوثين أكدوا بأن الأهداف المخططة تراعي طبيعة المجتمع ومشكلاته وهي النسبة الأقل.

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه سوسيولوجيا في أن أهداف بعض مواد منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لا تراعي واقع المجتمع الجزائري وطبيعته ومشكلاته، الأمر الذي ساهم في صعوبة تحقيق تلك الأهداف

المرسومة، ويعود السبب حسب ما صرح به المبحوثين في أن المجتمع الجزائري يشكل مجموعة علاقات بين كيانات اجتماعية، وبطبيعته لا يملك ذلك التشابه بين كل أفراده داخل المجموعة الواحدة فاختلاف البيئات–وسط حضري، وسط ريفي–يشكل عائق أمام صياغة أهداف تراعي كل خصوصيات وطبيعة ومشكلات تلك البيئات الاجتماعية، كما أن للفوارق الموجودة بين الطبقات الاجتماعية وتباين أنشطتها دور في ذلك، في حين أن بعض الأهداف مستوردة وأخرى تم تحديدها اعتمادا على نظريات أجنبية غير قابلة للتحقق واقعيا، ولا تساير مقومات المجتمع الأيديولوجية والاجتماعية والثقافية والفلسفية والسياسية، ولا تلبي احتياجات المجتمع الحضارية ما خلق فصاما وانفصالا اجتماعيا، ومن ناحية أخرى نجد أن هذه الأهداف تراعي في بعض مواد المنهاج واقع المجتمع الجزائري وطبيعته، كما هو الحال في أهداف بعض المواد التعليمية المصممة مثل: أهداف منهاج التاريخ والجغرافيا، وأهداف منهاج التربية المدنية، وغيرها من الأهداف التي صممت من أجل ربط تعلمات التلميذ بالواقع الاجتماعي.

ولذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية الأخذ في الحسبان عند تحديدهم وصياغتهم لأهداف منهاج مرحلة التعليم الابتدائي مراعاة في ذلك المجتمع من حيث: طبيعته ومشكلاته وطموحاته وفلسفته التربوية والاجتماعية–أنظر الصفحة رقم (179–181)–لتكون بذلك الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية دينامية متغيرة بتغير المجتمع بمختلف مكوناته، ومعبرة عن كل التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية والفلسفية، والتيارات الأيديولوجية القائمة في إطار الحياة الاجتماعية، في ظل دراسة الظروف والإمكانات المتاحة، حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ ومن ثم بلوغ الوضع الاجتماعي المراد بناءه وتطويره.

جدول رقم (22): يوضح مراعاة الأهداف التربوية للتعليم الابتدائي قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	51	%35.2
لا	34	%23.4
أحيانا	60	%41.4
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

بالنظر إلى ما ورد من نتائج في الجدول أعلاه نلاحظ أن النسبة الغالبة من المبحوثين، والمقدرة ب (41.4%) أجابوا بأنه أحيانا يتم مراعاة قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده عند تحديد الأهداف التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي، في حين أن نسبة (35.2%) من المبحوثين أجابوا بأنه يتم مراعاة قيم وعادات وتقاليد المجتمع الجزائري عند بناء الأهداف التربوية، بينما نجد أن نسبة (23.4%) من المبحوثين نفت مراعاة هذه الأهداف لقيم ومعايير المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته، وهي تمثل النسبة الأقل مقارنة لما ورد من بدائل.

يمكن تفسير إجابات الفئة الغالبة من الأساتذة المبحوثين محل الدراسة حول مدى مراعاة مخططوا المناهج لقيم المجتمع الجزائري وعاداته وتقاليده والثقافة السائدة فيه، عند بناءهم لأهداف مرحلة التعليم الابتدائي، بأن الأهداف المخططة لبعض المواد التعليمية في هذه المرحلة التعليمية التعلمية تمت صياغتها في ظل ثقافة المجتمع ومعتقداته وقيمه الدينية ومعاييره الاجتماعية، وهذا ما تم رصده خلال الدراسة الميدانية، فنجد مثلا: أهداف منهاج التربية الإسلامية جاءت على شكل ملمح التخرج تناولت الكفاءات (الشاملة والختامية)، حيث يتوقع تحقيقها في نهاية كل سنة أو مرحلة دراسية لدى التلميذ، هذه الأهداف تشكل في الأساس القيم الدينية والتربية الأخلاقية والاجتماعية المرغوبة في المجتمع كبناء متماثل ومتجانس، كما هو الحال بالنسبة لأهداف منهاج اللغة العربية فهي تسعى لتنمية شخصية التلميذ نموا متكاملا من جميع جوانبه: المعرفية واللغوية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وتنشئته على الاعتزاز بالوطن وباللغة العربية وبثقافة الديمقراطية وغيرها من المقومات الوطنية.

تجدر الإشارة هنا إلى أن المجتمع الجزائري يتميز باختلاف في مناطقه وبيئاته ومؤسساته الاجتماعية من حيث: المعايير والعادات والتقاليد والثقافة والأنساق القيمية، فالمدرسة الابتدائية تعتبر مؤسسة اجتماعية متكاملة لها ثقافتها وقيمها الفاعلة المنبثة أساسا من المجتمع المتواجدة به، هذه الثقافة والمعايير والقيم تشكل المنهج الخفي الذي يساهم في التطبيق الفعلي لهذه الثقافة والقيم والعادات والتقاليد، وعليه يمكن القول أنه يصعب حصر كل هذه المعايير عند بناء أهداف المنهاج، وحتى إن تم تحديدها رسميا فلا يمكن أن تتحقق كلها في الواقع هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعود السبب إلى حد ما إلى واضعي المناهج التربوية حيث يكون تحديدهم للأهداف في بعض الأحيان يعبر عن ثقافة مرغوبة لديهم، وكل استبعاد يعبر عن ثقافة غير مرغوبة لديهم، ومنه فالتلميذ عندما يسعى لتحقيق معايير غير مرغوبة يصعب عليه تقبلها اجتماعيا، ما يؤثر سلبا على تربيته اجتماعيا وتربويا وذهنيا ونفسيا.

وعليه ينبغي على مخططوا المناهج التربوية عند صياغتهم لأهداف مرحلة التعليم الابتدائي الاهتمام بالعلاقة الموجودة بين نظامي التعليم والقيم السائدين في المجتمع، من أجل المحافظة على التراث المجتمعي والمبادئ الأساسية السائدة فيه، وأيضا المحافظة على وظيفتي التكامل والضبط الاجتماعي والمحافظة على منظومة القيم، في ظل مواكبة التغير الاجتماعي بما يتناسب ومعايير المجتمع الجزائري وخصوصياته ومساعدة التلميذ على إدماج قيم ومبادئ ومعايير وثقافة المجتمع لديه حتى تصبح جزء من نسقه القيمي والعقائدي، وهذا ما يساهم بدوره في إعداد النشء للحياة الاجتماعية وعلى تربيتهم على خدمة المجتمع وإصلاحه والاندماج فيه.

جدول رقم (23): يوضح العلاقة بين الخبرة المهنية للأستاذ وتصريحه بمدى مراعاة الأهداف التربوية المخططة للتعليم الابتدائي لقيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده.

الخبرة المهنية	[1_ 10[		[11_ 20[		[21_ 30[		[31_ فأكثر [		المجموع	
مراعاة الأهداف لمعايير المجتمع	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	22	%36.1	3	%9.7	3	%10.3	2	%8.3	30	%20.7
لا	19	%31.1	11	%35.5	15	%51.7	14	%58.3	59	%40.7
أحيانا	20	%32.8	17	%54.8	11	%37.9	8	%33.3	56	%38.6
المجموع	61	%100	31	%100	29	%100	24	%100	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (58.3%) من المبحوثين الذين تفوق خبرتهم المهنية [31_ فأكثر [، صرحوا بأنه عند تحديد الأهداف التربوية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية لا يتم مراعاة قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده، في مقابل نسب (51.7%) و(35.5%) و(31.1%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [21_ 30[و [11_ 20[و[1_ 10[على التوالي أكدوا ذلك، في حين نجد أن نسبة (54.8%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنتي [11_ 20[، صرحوا بأنه يتم أحيانا في بعض مواد منهاج التعليم الابتدائي مراعاة الموروث الثقافي للمجتمع الجزائري عند صياغة أهداف هذه المرحلة التعليمية، في مقابل نسب (37.9%) و(33.3%) و(32.8%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [21_ 30[و[31_ فأكثر[و[1_ 10[على التوالي أكدوا ذلك، بينما نجد أن نسبة (36.1%) من المبحوثين الذين تتراوح مدة خبرتهم المهنية بين سنتي [1_ 10[صرحوا بأنه تمت مراعاة قيم وثقافة وعادات وتقاليد المجتمع عند بناء الأهداف من طرف مخططوا المناهج التربوية، في مقابل نسب (10.3%) و(9.7%) و(8.3%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [21_ 30[و[11_ 20[و[31_ فأكثر[على التوالي وضحوا ذلك.

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول أعلاه يتضح لنا أن النسبة الغالبة من المبحوثين (أساتذة التعليم الابتدائي) الذين تفوق خبرتهم المهنية (21) سنة، أي أن توليهم لمنصب أستاذ دام لسنوات طويلة يرون أن الأهداف التربوية والكفاءات التي تم بناءها خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة من سنة (2003) إلى يومنا هذا، لا تراعي قيم ومعايير المجتمع الجزائري وخصوصيته الثقافية وعاداته وتقاليده، وهذا يدل على أن هذه الفئة من الأساتذة لا يزالون يحملون الصبغة الاجتماعية التقليدية، ويبررون ذلك بأن ما حدث من تقدم وتطور حضاري وعلمي وثقافي، وتغير اجتماعي مس بالدرجة الأولى مقومات المجتمع الجزائري وموروثه الثقافي ومبادئه الإسلامية السمحة، كما أحدث هذا التطور أيضا تغيرات في بعض العادات والتقاليد لتواكب مستجدات العصر، ولكن فئة الأساتذة طويلي الخبرة المهنية يؤمنون بثبات هذا الموروث المجتمعي، وأن ما حدث من تغيير لا يمكن تقبله اجتماعيا، ومنه يمكن القول أنه على الرغم من أن أهداف بعض المواد التعليمية تسعى لاكتساب التلميذ المقومات الثقافية، والاجتماعية والوطنية لكنها غير كافية لتجعل تلميذ المرحلة الابتدائية يرسخها في ذهنه وينميها.

ومن جهة أخرى نجد أن الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية يتم تحديدها أحيانا لتراعي قيم المجتمع الجزائري وثقافته، وهذا حسب ما صرح به الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنتي [11_ 20[ويدل ذلك على أن أهداف بعض مواد المنهاج حتى، وإن تمت كتابتها رسميا في المنهاج التربوي فإنه في بعض الأحيان لا يمكن تحقيقها واقعيا نظرا لعدة عوامل أهمها: خطورة انتشار التكنولوجيات المتطورة، ومواقع التواصل الاجتماعي وما تبثه من برامج تحاول من خلالها سلب المتفرج (التلميذ المتعلم) نزعته القيمية والدينية والاجتماعية والثقافية، وأيضا بروز بعض التناقضات في المنهاج التربوي في حد ذاته إلى جانب نقص الإمكانات المادية والبيداغوجية، في حين أن بقية أهداف المواد التعليمية في المرحلة الابتدائية على خلاف منهاج التربية إسلامية أغفلت مبادئ التنشئة الدينية والاجتماعية والأخلاقية للتلميذ وهذا ما يوحي بإهمال الجانب العقائدي لديه...إلخ، وغيرها من العوامل التي باتت تؤثر سلبا على تعلمات التلميذ، ومن ثم على علاقاته وأدواره ووظائفه الاجتماعية، وأيضا على معاملاته وممارساته الاجتماعية والأخلاقية.

بينما نجد أن المبحوثين الذين تتراوح مدة خبرتهم المهنية بين سنتي [1_ 10[فلهم رأي أخر، فهم يرون أن أهداف منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تمت صياغتها في ضوء مراعاتها لقيم ومبادئ المجتمع الجزائري

وعاداته وتقاليده، فحسب وجهة نظرهم أن هذه الأهداف تحيي التراث المادي واللامادي وتعمل على حفظ القيم والمبادئ والمعايير المتصلة بالإسلام والعروبة، فهي ترسخ القيم الدينية وأيضا ترسخ الشعور بالانتماء للوطن ووحدته وحفظ مبادئ العروبة، من خلال تعليم ثقافة الديمقراطية لضمان الانسجام الاجتماعي، كما جاء في أهداف منهاج التربية الإسلامية واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا...إلخ المخططة لكل طور من الأطوار التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (24): يوضح تعديل وتنقيح الأهداف دوريا لمواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%17.2
لا	65	%44.8
أحيانا	55	%37.9
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن غالبية مفردات العينة، وذلك بنسبة (44.8%) صرحوا بأنه لا يتم تعديل الأهداف المخططة، أو تنقيحها دوريا لمواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، في حين أن نسبة (37.9%) من المبحوثين ترى بأنه أحيانا يتم تعديل وتنقيح الأهداف دوريا لمواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، كما أن نسبة قليلة من المبحوثين وتقدر ب (17.2%) صرحوا بأنه يتم تعديل هذه الأهداف وتنقيحها دوريا.

تعزى نتائج هذا الجدول في الأساس إلى أنه لا يتم تعديل الأهداف أو تنقيحها دوريا لمواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، ويعود ذلك إلى مجموعة من المؤشرات التي توحي بعدم تعديل وتنقيح أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية، أهمها أن تقييم نتائج العملية التعليمية التعلمية ومدى تحقق تلك الأهداف ميدانيا يحتاج إلى وقت طويل، كما أن تعديل الأهداف ليس بالأمر السهل بل يحتاج إلى تدريب وممارسة ووعي بأهمية هذه الأهداف لكل الأطراف الاجتماعية، كما أن دراسة الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للبلاد تحتاج لإمكانات مادية وبشرية كبيرة، إضافة إلى ذلك فالتلميذ أصبح لا يستطيع التحكم

في الكفاءات نظرا لتراكم المادة العلمية وضيق الوقت، خاصة عند اعتماد منظومة التربية الوطنية نظام التدريس بالتفويج خلال الأزمة التي حلت بالعالم أجمع-كوفيد 19-، ومن بين المؤشرات ذات التأثير السلبي أيضا عدم توظيف التكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، ومنه فكل عملية إصلاح لا تراعي مستجدات العصر لا يكتب لها النجاح في العادة، وعليه يجب معالجة المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على منظومة التربية الوطنية وعدم الاكتفاء بالمعالجة السطحية لها.

وعليه فالمناهج التربوية بمختلف عناصرها ومكوناتها التربوية لا تتصف بالجمود، وهي تخضع دوريا لإصلاحات وتعديلات ظرفية يفرضها التقدم العلمي والتكنولوجي، وأيضا التغير الاجتماعي وبكون الأهداف التربوية تمثل نقطة البداية، ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والتطويرية والإصلاحية فهي بحاجة دائما إلى تحسينات من حين لآخر، رغبة في تفعيل دورها الوظيفي حتى تواكب وتستجيب للتغيرات والتطورات الحاصلة في المجال المعرفي والتكنولوجي والثقافي والاجتماعي.

وفي هذا الصدد يقول كل من: Helena and Jukka "إن نتائج التعلم هي المعيار الأساسي في تخطيط المناهج التربوية، ذلك أن التخطيط يبدأ بالتأمل في التعلم الموجود مسبقا، ومن ثم تحديد المتغيرات المطلوبة. (Helena, Jukka, 2014, p293)

2. عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثانية:

جاء نص الفرضية الثانية كالآتي: اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

جدول رقم (25): يوضح أن محتوى المنهاج التربوي الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة التعليمية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	72	%49.7
لا	25	%17.2
أحيانا	48	%33.1
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال القراءة الأولية لما ورد من نتائج في الجدول أعلاه أن نسبة (49.7%) من المبحوثين صرحوا بأن محتوى منهاج التعليم الابتدائي، الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة التعليمية، في حين أن نسبة (33.1%) من المبحوثين صرحوا بأنه أحيانا يعمل هذا المحتوى على تزويد تلاميذ المدرسة الجزائرية بالمعارف العلمية والمهارات الأساسية، بينما نجد أن نسبة قليلة من المبحوثين، والمقدرة ب (17.2%) صرحوا بأنه لا يتم التزود بتلك المعارف والمهارات من خلال محتوى المنهاج الذي تم تخطيطه لمرحلة التعليم الابتدائي.

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه يتضح لنا أن الفئة الغالبة من المبحوثين صرحوا بأن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي الذي تم اختياره من طرف المخططون، يعمل على تزويد التلاميذ بالمعارف العلمية والمهارات الأساسية، وهذا يدل على أن المحتوى المبرمج لهذه المرحلة التعليمية يعمل على الخوض في المعرفة بمختلف فروعها وأنواعها، حيث يتضمن رسميا: المعارف والخبرات والأفكار والتصورات والمعاني والمفاهيم والمعلومات والحقائق والتعميمات والنظريات والمدركات والمشاعر...إلخ، ويشمل نواحي معرفية ومهارية ووجدانية واجتماعية عديدة، يمكن للتلاميذ استيعابها إذا ما توفرت المعايير والشروط

اللازمة لذلك، ويعمل على تزويد التلاميذ بالمهارات الأساسية المتمثلة أساسا في: المهارات العقلية والشخصية والحركية والاجتماعية، بهدف تحقيق الموازنة بين النظري والتطبيقي وممارسة التعلمات، وهذا ما يجعل التلاميذ راغبين أكثر بالتعمق في تلك المعرفة العلمية.

وفي نفس السياق فإن تلك المعارف والخبرات والمهارات المتضمنة في محتويات المواد التعليمية صممت من أجل تزويد التلاميذ بها وممارستها في حياتهم العملية والاجتماعية، وكمثال عن تلك المحتويات المخططة رسميا، نجد مادة اللغة العربية المخططة لهذه المرحلة التعليمية التعلمية، حيث صنفت ميادينها إلى: ميدان فهم المنطوق وميدان التعبير الشفوي وميدان فهم المكتوب وميدان التعبير الكتابي، وهذا لكل أطوار التعليم الابتدائي، وكل ميدان يشمل مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات الأساسية، فبعد أن يتزود التلاميذ بها يمكنهم استثمار تلك الكفاءات في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ويمكنهم ممارسة التعلمات واستعمال اللغة العربية بإتقان في مختلف المواقف، والمجالات وهذا يسمح لهم بالاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية، ويمكنهم أيضا من الاعتزاز بثقافتهم وانتماءاتهم الديني والوطني، وغيرها من الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية تحقيقها لدى التلاميذ.

كما لا يفوتنا أن ننوه إلى مدى صعوبة اختيار محتوى منهاج هذه المرحلة التعليمية، حيث يشكل هذا الاختيار عبء على المخططون خاصة في ظل التطور السريع للمعرفة الإنسانية من جهة، ومن جهة أخرى الفروق الفردية والاجتماعية الموجودة بين التلاميذ، لذلك ينبغي على مخططوا المناهج أن يحددوا البنية الأساسية لمحتوى مرحلة التعليم الابتدائي، من خلال انتقاء المعرفة الضرورية في إطار الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، ومن مصادرها المتمثلة في الواقع الاجتماعي والفيزيقي والعضوي وتنظيمها وفق أطر ومعايير واضحة المعالم، تراعي فيها كل من: المتطلبات الاجتماعية والتعليمية والتربوية والزمن المحدد للتعليم والوسائل البيداغوجية المتاحة والأهداف المحددة مسبقا، كما يجب أن يراعى في ترتيب موضوعات المحتوى التوازن بين الشمول والعمق حتى يدل على البنية المعرفية بوضوح، ويكون متدرج من حيث الصعوبة والتركيب والتجريد، وأن تشمل موضوعاته كافة البيئات والنظم الموجودة في المجتمع، نظرا لتباين هذه البيئات واختلاف تركيبتها الاجتماعية، حتى يتحقق اكتساب التلاميذ الكفاءات وتزويدهم بالمعرفة العلمية والمهارات الأساسية، التي تعزز إنماءهم العقائدي والوطني والبيئي والاجتماعي والثقافي.

جدول رقم (26): يوضح مساهمة موضوعات المواد الدراسية في اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من هذه المواد.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	51	%35.2
لا	31	%21.4
أحيانا	63	%43.4
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

تبين النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (43.4%) من المبحوثين صرحوا بأن موضوعات المواد الدراسية، تساهم أحيانا في اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من هذه المواد وهي النسبة الأعلى، تليها نسبة (35.2%) من المبحوثين الذين صرحوا بأن موضوعات المواد الدراسية تساهم في تزويد التلاميذ بالكفاءات الشاملة ذات الطابع: الإتصالي والمنهجي والفكري والشخصي والاجتماعي وأيضا الكفاءات العريضة، بينما نجد النسبة الأقل من المبحوثين والمقدرة ب (21.4%) صرحوا عكس ذلك، أي أن المواد الدراسية لا تكسب التلاميذ هذه الكفاءات.

يمكن تفسير مساهمة موضوعات المواد الدراسية في اكتساب التلاميذ أحيانا الكفاءات المستهدفة من هذه المواد، بأن المدرسة الجزائرية تبنت مقاربة جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات، حيث جاءت هذه الأخيرة لأثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، فمن خلالها يمكن للتلميذ الحصول في كل طور من أطوار التعليم الابتدائي على مجموعة من الكفاءات ذات الطابع: الاتصالي والمعرفي والمنهجي والشخصي والاجتماعي، وفي سياق هذه المقاربة تم تنظيم محتوى كل مادة دراسية في شكل موضوعات دراسية وقد تبين أن هذه الأخيرة، وفقا لما تم رصده خلال الدراسة الميدانية عملت على اكتساب التلاميذ الكفاءات جزئيا، أي أن الكفاءات اكتسبت جزئيا في واقع المدرسة الجزائرية، وهذا ما أكدته–حرقاس وسيلة (2010)–في دراستها، فعلى الرغم من أن محتوى المنهاج الذي تم اختياره من طرف المخططون يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة التعليمية كما أشرنا في–الجدول رقم (25)–، لكن تجسيده واقعيا حال دون ذلك، ويمكن إرجاع ذلك

إلى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى لا تقوم بعملها اتجاه الناشئة، أي لا تقوم بمواصلة العمل الذي تقوم به المدرسة، إضافة إلى أن للفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ ومدى استيعابهم لما خطط له من موضوعات دراسية دور في ذلك، فقد يفشل بعض التلاميذ في اكتساب الكفاءات المستهدفة من المعارف والمهارات المتضمنة في هذه الموضوعات الدراسية بسبب عدم تمكنهم من تحويلها إلى ممارسات عملية فهذه الموضوعات في بعض الأحيان تكون منفصلة سواء عن سياقها، أو مصادرها أو استعمالاتها الاجتماعية كما أن هذه الموضوعات لم تشمل كل الكفاءات في المجالات المعرفية والحس–حركية والوجدانية والعاطفية والاجتماعية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن اختلاف بيئات تطبيق هذه الموضوعات الدراسية، ومدى كفاءة ونجاعة الأستاذ في توجيه وإرشاد التلاميذ، ومدى توفر الوسائل البيداغوجية ومدى اعتماد الطرائق الحديثة في التدريس، كل ذلك له دور في اكتساب الكفاءات والأهداف التربوية المخططة لدى التلاميذ.

ومما لا شك فيه، أنه كلما اكتسبت هذه الكفاءات كليا كلما أصبح التلاميذ بإمكانهم تجنيد المعارف والخبرات واستعدادهم لممارستها واقعيا، فمن خلال تثمين محتوى تلك الموضوعات الدراسية يمكن التلاميذ من: توظيف المكتسبات المدرسية في مختلف مواقف حياتهم الاجتماعية ما يتيح لهم فرصة الاندماج في المجتمع، وممارستهم القيم الأخلاقية والاجتماعية والفكرية والثقافية ميدانيا، وزيادة القدرة لديهم على التعبير عن الرأي والحوار البناء، ومساهمتهم في المحافظة على البيئة الطبيعية في ظل ممارستهم لحقوقهم وتأدية واجباتهم، والاعتزاز بقيم هويتهم الوطنية، وممارستهم لقيم العدل والتضامن والتعاون والديمقراطية، وغيرها من الكفاءات المستهدفة من موضوعات المواد الدراسية المخططة.

نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تبنى وفق العلاقات الموجودة بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية الواقعية وتعززها، لذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية مراجعة الموضوعات الدراسية المخططة في منهاج التعليم الابتدائي، وفق تدرج منهجي يراعي فيه أكثر الفروق الفردية والاجتماعية بين التلاميذ، وبين قدراتهم ومهاراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وانتماءاتهم الاجتماعية، وأن يتم اختيار وتنظيم موضوعات محتوى المنهاج في ضوء ترابطها وتوازنها وتدرجها وتنوعها، بالاعتماد أكثر على المبادئ الاستراتيجية والمنهجية، مع رصد توافر الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية حتى يتمكن التلاميذ من اكتساب المعارف والخبرات، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتكوين عاداتهم واتجاهاتهم وتحكمهم في مجريات حياتهم الاجتماعية، من خلال تصرفاتهم وممارساتهم الاجتماعية.

جدول رقم (27): يوضح ملائمة وانسجام محتوى منهاج التعليم الابتدائي المختار مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%26.9
لا	49	%33.8
أحيانا	57	%39.3
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة (39.3%) من المبحوثين صرحوا بأن محتوى منهاج التعليم الابتدائي، الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج التربوية في بعض الأحيان يتلاءم مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ، وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبدائل الأخرى، حيث نجد نسبة (33.8%) من المبحوثين نفوا ذلك، أي أن محتوى المنهاج المخطط لا يتلاءم ولا ينسجم مع واقع المجتمع الجزائري في حين أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (26.9%) صرحوا بأن محتوى المنهاج ينسجم مع الواقع الاجتماعي المحلي.

يمكن تفسير نتائج الجدول أعلاه بأن محتوى المنهاج التربوي المخطط لمرحلة التعليم الابتدائي يتلاءم وينسجم في بعض الأحيان مع واقع المجتمع الجزائري، خاصة ما تعلق الأمر بالبعد الديني والعقائدي والبعد البيئي الوطني وأيضا البعد الثقافي، وما يحويه هذا الأخير من قيم ومبادئ ومعايير اجتماعية وعادات وتقاليد كما هو الحال بالنسبة لمحتوى منهاج كل من: التربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية وغيرها من مواد المنهاج المخططة لهذه المرحلة التعليمية، وهذا يدل على أن مخططوا المناهج عند اختيارهم لمحتوى منهاج المدرسة الابتدائية الجزائرية اهتموا بهذه الأبعاد، في حين أغفلوا البعد الإنساني والاجتماعي والحضاري، ويعود السبب حسب ما تم رصده خلال الدراسة الميدانية إلى وجود بعض التناقضات بين الواقع الاجتماعي المحلي، وما تم تخطيطه من أهداف ومحتوى، فنجد أن المدرسة الابتدائية مثلا: تهدف إلى الانفتاح على الحضارات والاندماج في حركة الرقمنة العالمية لكنها حالت دون تحقيق ذلك، بسبب غياب

الوسائل التكنولوجية المتطورة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الإصلاحات التربوية الأخيرة التي شهدتها منظومة التربوية الوطنية–إصلاحات الجيل الثاني–مرت عليها سنوات، وحتى إن تم تعديل بعض المحتويات ضمنها، لكنها لم تواكب بعد التقدم المعرفي والتكنولوجي والثقافي والاجتماعي، وهذا التناقض أثر سلبا على تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ واقعيا، خاصة الكفاءات والأهداف الاجتماعية حيث لاحظت الباحثة في هذا الصدد انتشار الفوضى داخل الوسط المدرسي بصفة خاصة، والمحيط الاجتماعي بصفة عامة، وبروز مشكلات اجتماعية تتعلق بعدم احترام الكبار والعنف المدرسي وانتشار الكلام الفاحش وغيرها من المشكلات والظواهر الاجتماعية التي أصبحت تهدد كيان المنظومة التربوية والمدارس الجزائرية.

كما ترى الباحثة–نجم الدين أمال محمد آدم (2017)–في دراستها "أن محتوى المنهاج يتيح فرصة للتواصل مع المجتمع المحلي"، وعليه يمكن القول أن محتوى المنهاج التربوي يعتبر وليد المجتمع، بل يشكل لغة التواصل بين التلاميذ وواقعهم الاجتماعي، ونظرا إلى أن واقع المجتمع الجزائري ديناميكي متغير حيث كلما تغير الأفراد تغيرت الأنساق الاجتماعية فيه، يليه تغير في بنية المجتمع ككل، لذلك يجب تغيير أو إصلاح بعض محتويات منهاج التعليم الابتدائي المخطط حاليا، حتى تعزز العلاقة الموجودة بين الفرد (التلميذ المتعلم) والمجتمع والبيئة الاجتماعية، فهي في الأساس علاقة انسجام وتناسق وتداخل وتكامل وظيفي، حيث تشكل هذه العلاقة نسيج اجتماعي له كيانه الخاص وثقافته ومبادئه ومعاييره الاجتماعية وعاداته وتقاليده.

وفي هذا الصدد يجب على الهيئات المختصة بالتخطيط الأخذ بعين الاعتبار هذه المقومات والمكونات الوطنية عند اختيار وتخطيط محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، حتى يقوم بدوره في مساعدة التلاميذ على فهم ومواكبة التغيرات التي تحدث في المجتمع، ومن ثم مساعدتهم على التعايش الاجتماعي وعلى التفاعل بإيجابية مع مواقف الحياة الاجتماعية، ومساعدتهم أيضا على مواجهة المشكلات الاجتماعية التي تعترض طريقهم، ومساعدتهم على تشكيل ثقافتهم في إطار المجتمع المحلي.

جدول رقم (28): يوضح مساهمة محتوى المنهاج ضمن بعض مواد المقرر في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	%53.1
لا	23	%15.9
أحيانا	45	%31
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (28)، أن النسبة الغالبة من المبحوثين والمقدرة ب (53.1%) ترى بأن محتوى المنهاج ضمن بعض مواد المقرر الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ، تليها نسبة (31%) من المبحوثين والتي ترى بأن المحتوى المخطط يساهم أحيانا في تنمية وترسيخ الشعور بالوطنية، بينما نجد أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (15.9%) نفت ذلك، أي لا يساهم محتوى المنهاج التربوي المخطط في ترسيخ مبادئ ومقومات الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

صرح غالبية المبحوثين بأن محتوى المنهاج التربوي ضمن بعض مواد المقرر الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، يساهم في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ. يمكن تفسير ذلك بأن المخططون عند اختيارهم لمحتويات هذه المواد الدراسية ركزوا على المكونات الدينية والعقائدية والقيمية والثقافية والاجتماعية والتاريخية والجغرافية، المتأصلة على مستوى محتويات كل من منهاج: التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ الجغرافيا...إلخ، وهذا يدل على أن محتويات هذه المواد تشجع الموروث الوطني، حيث تم تخطيطها رسميا من أجل: إحياء التراث المادي واللامادي وضمان التكوين على المواطنة وتدعيم قيمها، وتعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم وبمسؤولياتهم الاجتماعية، وتعزيز المدرسة في بلوة الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة المجتمع، وترسخ الشعور لدى التلاميذ بانتمائهم الديني والعقائدي والقيمي والوطني والثقافي والاجتماعي والتاريخي والجغرافي.

إلى جانب تلك المحتويات الدراسية المخططة والمقررة رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، نجد الأنشطة التعليمية المقررة في المنهاج تعزز أيضا القيم الوطنية في أذهان التلاميذ، كالاحتفال بالأعياد الدينية –عيد الفطر وعيد الأضحى–، وإحياء المناسبات الوطنية المختلفة، كما هو موضحه في–الجدول رقم (43) ذلك أن وجود المجتمع، واستمرار تركيبته الاجتماعية يعتمد بالدرجة الأولى على نقل تراثه الاجتماعي وترسيخ ثقافته العربية الإسلامية، وهذا له دور إيجابي في شعور التلاميذ بحبهم لوطنهم والانتماء إليه، ما يؤدي بهم إلى تقبل المجتمع بكل نظمه وقيمه والتعايش في كنفه.

ومن زاوية أخرى نجد أن بعض الموضوعات الدراسية المبرمجة في المنهاج تفوق تصورات التلاميذ وقدراتهم خاصة ضعيفي الذكاء، كما أن هناك بعض الموضوعات الدراسية تتحيز لمناطق دون أخرى خاصة ما تعلق الأمر بالعادات والتقاليد كما صرح المبحوثين، وهذا ما يؤكد أن الدولة الجزائرية تتمتع بمساحة شاسعة وبمناطق عديدة تتباين من حيث: خصوصياتها الثقافية والاجتماعية، ففي كل منطقة تتجلى العادات والتقاليد المحلية التي يصعب التخلي عنها، فالتلميذ عندما يذهب إلى المدرسة وهو يحمل عادات وتقاليد محيطه الاجتماعي، ولا يجد تعزيزا لها من خلال ما يقدم له بل يجدها تعزز عادات وتقاليد غير التي يحملها، خاصة وهو في مرحلة النمو المبكرة، فيكتسب عادات وتقاليد جديدة ومن ثم يحاول أن يطبقها واقعيا، وهنا يجد نفسه منبوذا من طرف مجتمعه، فمن وجهة نظر أفراد ذلك المجتمع التلميذ يريد أن يتعدى على خصوصيات المجتمع، وهذا يمكن أن يؤثر سلبا على سلوكه الاجتماعي وعلى تصرفاته الاجتماعية.

لذلك يجب على مخططوا المناهج التربوية عند اختيارهم لمحتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي التركيز أكثر على دراسة التركيبة الشاملة للمجتمع من حيث: الخصوصيات الثقافية والاجتماعية، حتى يتم المحافظة على العادات والتقاليد الإيجابية كونها تشكل محددات الهوية المجتمعية، ووسائل للضبط الاجتماعي، ومن الركائز الأساسية في التكوين العقلي والنفسي والاجتماعي للتلميذ، ليكون لها تأثير إيجابي على التلميذ من حيث انتماءه المجتمعي بكل ما يحويه هذا المجتمع من تركيبة.

جدول رقم (29): يوضح مساهمة مضمون المنهاج ضمن بعض مواد المقرر في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	%25.5
لا	49	%33.8
أحيانا	59	%40.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (40.7%) من المبحوثين صرحوا بأن مضمون المنهاج ضمن بعض مواد المقرر، يساهم أحيانا في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، حيث نجد أن نسبة (33.8%) من المبحوثين صرحوا بأن مضمون منهاج التعليم الابتدائي لا يساهم في تكوين التلميذ دينيا وعقائديا، تليها نسبة (25.5%) من المبحوثين صرحوا بأن هذا المحتوى يساهم في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ دينه الإسلامي.

بالنظر إلى النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (29) يتضح أن غالبية المبحوثين يرون أن محتويات بعض المواد الدراسية المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، والمقررة بالمدرسة الجزائرية، تساهم أحيانا في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها، وهذا يدل على أن ما تم اختياره من طرف مخططوا المناهج التربوية من محتوى دراسي غير كافي في بعض الأحيان لتكوين التلميذ دينيا، وعقائديا على الرغم أن محتوى منهاج التربية الإسلامية المخطط لكل أطوار التعليم الابتدائي يتضمن رسميا قيم ومبادئ الدين الإسلامي، من خلال ميادين المادة المبرمجة في المنهاج التربوي، ذلك أن التربية الإسلامية تمثل المنهج التربوي الذي يحقق التطبيق الفعلي والعملي للتشريع الإسلامي، حيث تستمد مواردها المندرجة في المنهاج من الإسلام، تتميز بكونها ربانية المصدر وعالمية الغاية شاملة الأثر ثابتة أصولها مرنة في تطبيقاتها، تمد التلاميذ بالمعارف والخبرات والمهارات التي تضمن تنشئة جوانب شخصية التلميذ جميعها وترسيخ الشعور بالانتماء الحضاري والوطني والاعتزاز بالإسلام وتؤدي إلى تجسيد القيم الأخلاقية المكتسبة

بتصرفات مناسبة في حل المشكلات الاجتماعية، وتنمية القيم ذات الصلة بمبادئ العدل والمساواة والتضامن والتسامح، وتحقيق ذاتية التلميذ من خلال بذل الجهد والاستقلالية والمبادرة وتحمل المسؤولية والنقد الموضوعي والتفكير المنطقي والابداع، وغيرها من الأهداف المخططة رسميا في منهاج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي بطوريه، وقد أشار–فائقة أحمد الفكي علي (2013)–في دراسته إلى أن مقررات التربية الإسلامية تمد التلاميذ بالمعارف والخبرات المؤهلة للمواطنة الصالحة، وتكوين التلاميذ على مبادئ الأمة الإسلامية.

تجدر الإشارة هنا إلى أن بعض المبحوثين صرحوا بأن ما ورد في محتوى منهاج التربية الإسلامية لا يمكنه جعل التلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها، وهذا راجع لمدى شحاحة محتويات هذه المادة إضافة إلى وجود بعض الأخطاء الإملائية فيها، وما جعل هذه المبادئ والقيم غير متشبعة هي الاقتصار في الجانب الديني والعقائدي على محتويات منهاج التربية الإسلامية، دون بقية مواد المنهاج التربوي، حيث تم اهمال البعد الديني والعقائدي عند اختيار محتويات أو موضوعات بقية المواد الدراسية في هذه المرحلة التعليمية، أي كان إهتمام المخططون بالجانب العلمي والعملي دون الجانب الديني العقائدي، وهذا أثر سلبا على تنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الثابتة القائمة على أسس ومقومات المجتمع الجزائري ومبادئه الإسلامية.

جدول رقم (30): يوضح مراعاة محتوى المنهاج التربوي المخطط للفروقات الفردية بين التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	%28.3
لا	74	%51
أحيانا	30	%20.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة (51%) من المبحوثين يرون أن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي المخطط لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبدائل

الأخرى، حيث نجد أن نسبة (28.3%) من المبحوثين يرون أن المحتوى المختار من طرف مخططوا المناهج يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، في حين أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (20.7%) ترى بأنه في بعض الأحيان يتم مراعاة هذه الفروقات عند اختيار محتوى المنهاج التربوي.

تؤكد النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين يرون أن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لا يراعي في الغالب الفروقات الفردية بين التلاميذ، وهذا يدل على أن مخططوا المناهج لم يراعوا عند اختيارهم لهذا المحتوى خصائص وسمات وقدرات التلاميذ، ما يؤثر سلبا على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، فمحتوى المنهاج (الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم الابتدائي بكل أطواره) يعتبر مركبا يتضمن كافة جوانب التلاميذ وإمكاناتهم ودوافعهم، حيث صمم من أجل إكساب التلاميذ المعارف النظرية والتطبيقية والمهارات اللازمة، لكن بعض محتوياته تفوق استيعاب التلاميذ وفهمهم وإدراكهم لما ورد من معارف في نفس الوقت، وبنفس الأسلوب خاصة منهم ذوي القدرات الضعيفة وذوي الاحتياجات الخاصة فالتلاميذ يتميزون بالتفاوت والتباين في الدرجات والسمات والخصائص والقدرات العقلية والإدراكية والفكرية والانفعالية والنفسية والوجدانية والاجتماعية والجسدية، وكلما أغفل المخططون هذه السمات والخصائص والقدرات، كلما أثرت سلبا على التلاميذ، من حيث شعورهم بالإحباط وانعزالهم داخل الصف الدراسي وهذا بدوره يؤدي إلى انخفاض مستواهم التعليمي، وزيادة غياباتهم وقد يؤدي بهم إلى التسرب من المدرسة.

وخلاصة القول إن عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار محتوى منهاج التعليم الابتدائي يؤثر سلبا على البنية الداخلية للكيان التعليمي عامة، وتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية خاصة، ويقع على عاتق مخططوا المناهج التربوية اختيار محتويات بعض المواد التعليمية بما يتناسب ومستويات كل التلاميذ من حيث: السمات والخصائص والقدرات والمواهب والاستعدادات، وهذا لا يتم إلا من خلال الاستعانة في اختياره وتنظيمه بكل الفرق المتخصصة في مختلف المجالات، وأيضا الاستعانة بالبحوث العلمية والسيكولوجية والاجتماعية التي تهتم بالتلاميذ، كما يجب الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من خلال اختيار محتوى يتلاءم وقدراتهم الخاصة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب على المدرس (أستاذ التعليم الابتدائي) أيضا الاهتمام بهذه الفروق ومحاولة التعرف عليها، حتى يمكنه تقديم تقرير مفصل للجهات الوصية حول هذه التباينات والاختلافات بين التلاميذ، وأيضا يجب عليه أن يستعين بمختلف الوسائل

والأنشطة والطرق حتى يتسنى له تعليم نفس المعارف والخبرات والمهارات وإعطاء الفرصة لكافة التلاميذ- مبدأ تكافؤ الفرص-.

جدول رقم (31): يوضح مراعاة مشكلات التلاميذ عند اختيار محتوى المنهاج التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	36	%24.8
لا	63	%43.4
أحيانا	46	%31.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (31) أن نسبة (43.4%) من المبحوثين صرحوا بأن محتوى المنهاج الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج التربوية لا يراعي مشكلات التلاميذ، وهي النسبة الأعلى، في حين أن نسبة (31.7%) من المبحوثين صرحوا بأن محتويات بعض مواد منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تراعى أحيانا هذه المشكلات، بينما نجد أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (24.8%) صرحوا بأن المخططون اهتموا بمشكلات التلاميذ عند اختيار لمحتوى المنهاج.

يمكن تفسير إجابة الفئة الغالبة من المبحوثين حول مراعاة مخططوا المناهج التربوية عند اختيارهم لمحتوى منهاج التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية، مشكلات التلاميذ وحاجاتهم واهتماماتهم وميولاتهم ورغباتهم، بأن التلميذ يواجه خلال دراسته صعوبات ومواقف كثيرة نتيجة لعدة عوامل ومؤثرات منها: شخصية ونفسية وأسرية وتربوية واقتصادية واجتماعية، حيث تؤدي هذه المؤثرات إلى خلق العديد من المشكلات التربوية منها: التأخر الدراسي وسوء التوافق الدراسي والخوف من الفشل الدراسي وصعوبة استيعاب المحتوى وضعف الدافعية للتعلم... إلخ، والمشكلات النفسية منها: الخجل والشعور بالاكتئاب وضعف الشخصية وعدم تكوين اتجاهات إيجابية عن الذات...إلخ، والمشكلات السلوكية منها: الغش في الإمتحانات وإثارة الفوضى والشغب في المجتمع المدرسي وممارسة عادات غير مقبولة اجتماعيا... إلخ والمشكلات الاجتماعية منها: صعوبة الإندماج والتفاعل مع أقرانه وأستاذه وعدم المشاركة الإيجابية إضافة

إلى وجود ظروف عائلية مختلفة... إلخ، حيث تختلف هذه المشكلات من تلميذ لآخر تبعا لتباين واقعهم الاجتماعي من جهة، وبين الفروقات الفردية من جهة أخرى، وهذا ما صعب الأمر على المخططون في حصر كل تلك التباينات عند اختيارهم لمحتوى منهاج هذه المرحلة التعليمية، ما يؤثر سلبا على تعلمات التلميذ وعلى مدى تحقق الأهداف لديه، وقد يؤدي بدوره إلى الاغتراب والانطواء داخل الصف الدراسي وخارجه، وإلى التغيب وعدم الحضور للمدرسة، وإلى التمرد والجنوح في بعض الأحيان، وهذا يساهم في طرده من المدرسة أو يتسرب منها بإرادته، وفي الغالب يصبح سلوكه الاجتماعي عدواني ويكون شخص غير سوي في محيطه الاجتماعي.

وعلى الرغم من ذلك فإن هناك فئة من المبحوثين صرحوا بأنه أحيانا وفي بعض محتويات المنهاج التربوي المبرمج لهذه المرحلة التعليمية اهتم المخططون ببعض تلك المشكلات خاصة منها: التربوية والنفسية، تجدر الإشارة هنا إلى أن المدرسة الجزائرية جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية وكل غاياتها، لذلك لابد من اختيار وتنظيم محتوى المنهاج بخبراته ومعارفه ومهاراته في ظل الاهتمام بمشكلات التلاميذ وحاجاتهم واهتماماتهم وميولاتهم ورغباتهم، وطبيعة نموهم ومستوى نضجهم ومراعاة الفروق الفردية والأسرية والاجتماعية بينهم، والعمل على تكافؤ الفرص بينهم حيث يعطي هذا المحتوى المخطط فرصة لكل التلاميذ لتطوير ذواتهم ومجتمعهم.

جدول رقم (32): يوضح مساهمة محتوى المنهاج التربوي المختار في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	47	%32.4
لا	39	%26.9
أحيانا	59	%40.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال ما ورد من نتائج في الجدول أعلاه أن نسبة (40.7%) من المبحوثين يرون بأن محتوى المنهاج التربوي المخطط، يساهم أحيانا في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبدائل الأخرى، حيث نجد أن نسبة (32.4%) من المبحوثين يرون بأن هذا المحتوى يساهم في تحقيق النمو الشامل لشخصية التلميذ في مختلف جوانبها: المعرفية والمهارية والوجدانية الاجتماعية في حين أن نسبة (26.9%) من المبحوثين يرون بأن هذا المحتوى المبرمج لمرحلة التعليم الابتدائي لا ينمي شخصية التلميذ في مختلف جوانبها.

"يجب أن تكون المواد الدراسية تتيح فرصة لجميع التلاميذ، لتطوير أحاسيسهم بالأخلاق والقيم الشخصية وكذلك الالتزام بالعمل، وفق معايير ومبادئ العدل والتضامن والديمقراطية، وكذلك تنمية الجهد الفكري من خلال الإبداع والتفكير الناقد وغيرها". (Ministère de L'Éducation, 2006, p10)

من خلال ما تقدم وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن الفئة الغالبة من المبحوثين يرون بأن محتوى منهاج التعليم الابتدائي، الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج التربوية يساهم أحيانا في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وهذا يدل على أن محتويات بعض المواد الدراسية تم اختيارها وتنظيمها رسميا وفق ما تم تحديده من أهداف تربوية، حيث تضمن المحتوى مجموعة من المكونات المعرفية العلمية منها: الحقائق والمعارف والتعميمات والمفاهيم، والمطلوب من التلميذ في ظل هذه المكونات المقدمة له أن يكتسب مهارات وقدرات واتجاهات،

وما المحتوى المعرفي إلا وسيلة لتحقيق ذلك، إلى جانب هذه المكونات نجد أيضا المكونات المهارية المتمثلة في: الحركة والتفكير الإبداعي والناقد وممارسة التعلمات وحل المشكلات... إلخ، في حين تتجلى المكونات الوجدانية الاجتماعية في: الاتجاهات والميول والقيم الاجتماعية...إلخ، وهذه المكونات تدل على أن المحتوى المخطط والمقرر رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية غني بالمعارف المتنوعة والمهارات الأساسية. التي تساهم في تنمية شخصية التلميذ إلى حد ما بصفة متكاملة في جميع جوانبها: المعرفية والنفسية والحركية والجسمية والوجدانية الاجتماعية.

وما تم رصده خلال الدراسة الميدانية يتضح أن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي المخطط لم يراعى مستوى الفروقات الفردية والاجتماعية بين التلاميذ-أنظر الجدول رقم (30)-، على الرغم أن المدرسة الجزائرية خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة تبنت المقاربة بالكفاءات التي تولي العناية والأهمية الكاملة لنمو شخصية التلميذ، ولكن نجد أن تحقيق ذلك النمو يحدث أحيانا، ويتحقق فقط لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، فقط صرح المبحوثين بوجود فجوة في بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ، خاصة في مداخل متقدمة من العمر (الطور الأول)، ووقع على عاتقهم (أساتذة التعليم الابتدائي) تكييف بعض هذه المحتويات مع الواقع الاجتماعي للتلميذ ومستواه، إلى جانب كثافة وصعوبة محتويات بعض المواد الدراسية جعلت التلميذ يصاب بالشلل الفكري هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد اهتم المخططون بالجانب المعرفي عند اختيارهم للمحتوى على حساب بقية الجوانب، وغيرها من العراقيل التي تحول دون تحقيق النمو الشامل لشخصية التلاميذ، وفي هذا الصدد توصلت-دراسة عبد العالي دبلة وحنان بونيف (2018)-إلى أن محتوى منهاج التعليم المبرمج في المدرسة الجزائرية اهتم ببعض الجوانب في شخصيات التلاميذ، وأهمل جوانب أخرى خاصة منها ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.

وفي سياق ذلك ينبغي على مخططوا المناهج عند اختيارهم وتنظيمهم لمحتوى المنهاج أن يهتموا بالتلميذ أكثر على اعتبار أنه محور العملية التعليمية التعلمية، بل وكل أهدافها وغاياتها من حيث: الملاءمة بين المحتوى المبرمج المتضمن المعارف والمهارات الأساسية في سياق لغوي سليم، وفي إطار أسس اختياره ومعايير تنظيمه-أنظر الصفحة رقم (146-149)-وبين مراحل وخصائص نمو التلميذ: العقلي والنفسي والحركي والجسدي والوجداني والاجتماعي، حتى يتم تحقيق النتاجات التربوية المطلوبة، ويكتسب التلميذ

خلالها الكفاءات المستهدفة من المنهاج، ويكتمل النضج لديه ويصبح واثقا من نفسه، قادرا على تحقيق التوافق الاجتماعي.

جدول رقم (33): يوضح العلاقة بين الخبرة المهنية للمبحوث وتصريحه بمدى مساهمة محتوى المنهاج التربوي في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ.

الخبرة المهنية / تحقيق نمو شخصية التلميذ	[1_ 10[		[11_ 20[		[21_ 30[		[31_ فأكثر[		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	16	%26.2	12	%38.7	13	%44.8	6	%25	47	%20.7
لا	21	%34.4	3	% 9.7	7	%24.1	8	%33.3	39	%40.7
أحيانا	24	%39.3	16	%51.6	9	%31	10	%41.7	59	%38.6
المجموع	61	%100	31	%100	29	%100	24	%100	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (33) أن نسبة (51.6%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنتي: [11_20[صرحوا بأن محتوى المنهاج التربوي الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج، يساهم أحيانا في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ، في مقابل نسب (41.7%) و(39.3%) و(31%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [31_ فأكثر[و[1_ 10[و[21_ 30[على التوالي أكدوا ذلك، في حين نجد أن نسبة (44.8%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنتي: [21_ 30[صرحوا بأن محتوى منهاج التعليم الابتدائي يساهم في

تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ، في مقابل نسب (38.7%) و(26.2%) و(25%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [11_ 20[و[1_ 10[و[31 –فأكثر[على التوالي أكدوا ذلك بينما نجد أن نسبة (34.4%) من المبحوثين الذين لا تفوق خبرتهم المهنية (10) سنوات نفوا ذلك، أي أن المحتوى الذي تم اختياره وتنظيمه لا يساهم في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ، في مقابل نسب (33.3%) و(24.1%) و(9.7%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين سنوات: [31_ فأكثر[و [21_ 30[و[11_ 20[على التوالي أكدوا ذلك.

حسب النتائج الواردة في الجدول أعلاه فإنه يظهر اختلاف وجهات نظر أستاذة التعليم الابتدائي حول مدى مساهمة محتوى منهاج التعليم الابتدائي، الذي تم اختياره من طرف المخططون في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ: المعرفية والمهارية والحركية والوجدانية والاجتماعية، بغض النظر عن اختلاف خبراتهم المهنية، فكلما زادت خبرتهم المهنية–الأساتذة–كلما زاد تكوينهم المهني والمعرفي وزادت إمكاناتهم في تقييم المحتوى المخطط بموضوعية ومصداقية، والتعرف أكثر على مختلف مراحل نمو شخصيات التلاميذ، حيث وضح غالبية مفردات العينة بأن شخصيات التلاميذ تختلف باختلاف مراحل نموهم الشخصي والنفسي والعقلي والاجتماعي، لذلك فإن المحتوى المخطط على الرغم من المعارف المتعددة والمتنوعة التي يحتويها لا يمكنه دائما تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ الواحد، فكيف يمكنه تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، فهذا يعتبر هدف صعب التحقق واقعيا، ولذلك فإن الأساتذة باختلاف خبراتهم المهنية يرون أن محتوى المنهاج اهتم بجوانب في مقابل أنه أهمل جوانب أخرى، وهذا ما يوحي بعدم تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ في الغالب، ووقع على عاتقهم (الأساتذة) الموازنة بين ما هو مبرمج من محتوى دراسي وبين مراحل نمو شخصيات التلاميذ، ذلك أن الأستاذ يعتبر الموجه والمرشد والمنفذ والقدوة والمقوم في العملية التعليمية التعلمية، ويجب أن يتصف بخصائص شخصية ونفسية واجتماعية وثقافية وأخلاقية ومعرفية وعقلية ومهنية، حتى يتسنى له تحقيق كل الأهداف التربوية المرسومة، التي بدورها تساهم في تحقيق الغايات الكبرى للمجتمع الجزائرية.

جدول رقم (34): يوضح مناسبة محتويات المواد الدراسية مع الإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية المتاحة.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%11
لا	88	%60.7
أحيانا	41	%28.3
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة من المبحوثين والمقدرة ب (60.7%) أكدوا أن محتويات المواد الدراسية التي تم اختيارها من طرف مخططوا المناهج التربوية لا تتناسب مع الإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية المتاحة، في حين أن نسبة (28.3%) من المبحوثين أكدوا بأنه أحيانا تتناسب بعض الوسائل التعليمية البسيطة مع هذه المحتويات، بينما نجد النسبة الأقل من المبحوثين والمقدرة ب (11%) أكدوا بأن هناك تناسق بين المحتوى المدرسي المبرمج لمرحلة التعليم الابتدائي وبين الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية المتوفرة في المدرسة الجزائرية.

يمكن تفسير عدم تناسب المحتوى المدرسي المخطط لمرحلة التعليم الابتدائي والمقرر في المدرسة الجزائرية مع الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية المتاحة، بأنه في الغالب المحتوى يتضمن دروس تفوق ما هو متوفر من وسائل وأدوات وأجهزة في المؤسسات التعليمية، على الرغم من الدور الذي تقوم به إدارة التقنيات التربوية في توفير الوسائل التعليمية، وتوزيعها على المدارس الابتدائية لكن نظرا لارتباط هذه المؤسسات التربوية في تمويلها بالبلديات ساهم في محدوديتها، فضعف ميزانية هذه البلديات جعلها غير قادرة على توفير مواد وأجهزة ووسائل بيداغوجية، وحتى إن توفرت فهي غير كافية، وفي بعض الأحيان لا تتماشى مع أهداف المنهاج، كما هو موضح في–الجدول رقم (17)–، ومع محتوى وأنشطة المنهاج بينما نلاحظ انعدام شبه تام للوسائل التعليمية الحديثة، كأجهزة الكمبيوتر وغيرها على الرغم أن بعض موضوعات مواد المنهاج تحتاج لاستعمال تقنيات البرمجة، والوسائل التكنولوجية الحديثة، في حين نجد أن بعض

الابتدائيات وفرت هذه الأدوات لكنها واجهت صعوبات في كيفية استعمالها، نظرا للفوارق الموجودة بين التلاميذ في التعامل مع الوسيلة من جهة، وفي المستوى المعيشي من جهة أخرى، في حين صرح بعض المبحوثين بأنه في الغالب يكون توفير هذه الأدوات التعليمية على عاتق المدرس.

ومنه نستنتج أن نقص هذه الوسائل البيداغوجية صعب على المدرس القيام بدوره الوظيفي في بناء دروس أنموذجية، كما أن التلميذ في ضوء نقص هذه الإمكانات المادية لا يستوعب كل محتويات المواد الدراسية كون هذه الوسائل هي أدوات لإيضاح الدرس وتبسيطه أمام التلميذ، وبالتالي يصعب تحقيق كل أهداف المنهاج.

لذلك يجب على مخططوا مناهج التعليم الابتدائي مراعاة التوازن بين سياسة الإنفاق من حيث توفير كل الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية الضرورية، وبين محتوى المنهاج وأنشطته وأهدافه حتى يتم تحقيق أهداف المدرسة الجزائرية واقعيا.

3. عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الثالثة:

جاء نص الفرضية الثالثة كالآتي: يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

جدول رقم (35): يوضح التخطيط للأنشطة التعليمية يتم في ضوء تكاملها مع محتوى المنهاج التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	88	%60.7
لا	21	%14.5
أحيانا	36	%24.8
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (60.7%) من المبحوثين صرحوا بأنه تم تخطيط، واختيار أنشطة تعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء تكاملها مع محتوى منهاج هذه المرحلة التعليمية، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، في حين أن نسبة (24.8%) من المبحوثين صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المخططة تتكامل أحيانا مع محتوى المنهاج المخطط، بينما نجد أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (14.5%) صرحوا بأن الأنشطة التعليمية لا تتكامل مع محتوى المنهاج التربوي المخطط والمقرر بالمدرسة الجزائرية.

يوصي الفقيري بضرورة ارتباط الأنشطة التعليمية بالمواد الدراسية، وأن تتميز بالشمول والتنوع والإفادة منها في مبدأ تكافؤ الفرص للممارسات (الفقيري، 2014، ص50)، من خلال هذا المنطلق وبالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه يتضح أن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة) أكدوا بأن الأنشطة التعليمية المخططة والمبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تتكامل مع ما ورد من محتوى دراسي، وهذا يدل على أن النشاط التعليمي عنصر مهم من عناصر المنهاج التربوي الحديث في ظل تكامل هذه العناصر من حيث الوظائف والأدوار، فهي تسعى كلها لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

ومنه فالأنشطة التعليمية المخططة تمثل تلك الأفعال والعمليات البيداغوجية التي تمارس في الفضاء الاجتماعي المدرسي وخارجه، تسعى إلى الانتقال من الإطار النظري المعلوماتي إلى الإطار التطبيقي العملي، وبالتالي فوظائفها الرسمية تتجلى في أنها تكميلية للمقررات والمحتويات الدراسية، حيث يتم خلالها ترجمة مضامين ومحتويات المنهاج إلى ممارسات بيداغوجية سواء: صفية أو لا صفية.

وفي هذا السياق عمل مخططوا المناهج التربوية على اقتراح أنشطة تعليمية مكملة لما ورد من معارف وخبرات بهدف تبسيطها وتوضيحها وتجسيدها واقعيا، وقد شملت هذه الأنشطة كما تم رصده خلال الدراسة الميدانية مجموعة من المجالات: المعرفية والدينية والاجتماعية والثقافية والفنية والرياضية والتطوعية والترفيهية، وغيرها من المجالات المهمة لتحقيق ما تصبوا إليه المدرسة الابتدائية الجزائرية من أهداف وغايات، فالتلاميذ في هذه المرحلة المتقدمة من العمر يميلون أكثر إلى القيام بمختلف ألوان النشاط حتى يتسنى لهم الإندماج في الوسط الاجتماعي المدرسي، والتفاعل أكثر مع المعارف النظرية وبناءها وتحويلها إلى ممارسات تطبيقية عملية، هذه الأخيرة تساهم بدورها في إكساب التلاميذ المهارات الأساسية، وتساعدهم في بناء الشخصية المتزنة والمتكاملة النمو في مختلف الجوانب: المعرفية والحس حركية والوجدانية والاجتماعية، وتمكنهم أيضا من التحكم في تصرفاتهم وتنظم سلوكياتهم الاجتماعية وتدفعهم للمساهمة الفاعلة في ممارسة الأنشطة الجماعية والفردية، التي تسعى المنظومة التربوية بصفة عامة تنميتها لدى التلاميذ.

جدول رقم (36): يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية في تبسط موضوعات المواد الدراسية مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	95	%65.5
لا	8	%5.5
أحيانا	42	%29
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (36) أن النسبة الأعلى من المبحوثين، والمقدرة ب (65.5%) ترى بأن الأنشطة التعليمية المختارة من طرف المخططون تساهم في تبسيط موضوعات المواد الدراسية مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ، في حين أن نسبة (29%) من المبحوثين يرون بأن الأنشطة التعليمية تعمل أحيانا على تبسيط موضوعات بعض المواد الدراسية، مما يسهل استيعابها من طرف بعض التلاميذ بينما نجد أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (5.5%) نفت ذلك، أي أن الأنشطة التعليمية لا تعمل على تبسيط موضوعات المواد الدراسية، مما يصعب استيعابها من طرف التلاميذ.

من خلال قراءتنا لما ورد من نتائج في الجدول أعلاه نستنتج أن الأنشطة التعليمية التي تم اختيارها من طرف مخططوا المناهج التربوية، والمبرمجة في المنهاج تعمل على تبسيط الموضوعات الواردة في المواد الدراسية، وذلك من خلال تكامل هذه الأنشطة مع المحتوى المدرسي بصفة عامة، كما هو موضح في- الجدول رقم (35)-، والموضوعات الدراسية بصفة خاصة، حيث وضح أساتذة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة) بأن المخططون اقترحوا أنشطة تعليمية متنوعة لكل موضوع دراسي على حدى، وهذا شمل تقريبا كل المواد الدراسية المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، حتى يتسنى للتلاميذ استيعاب وفهم ما يقدم لهم من معارف وخبرات وكفاءات واتجاهات بشكل مستقل هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فهناك عدة عوامل تساهم في تبسيط هذه الأنشطة للموضوعات الدراسية، وتتمثل في: قدرة ومهارة الأستاذ في تسيير وممارسة هذه الأنشطة التعليمية، وتوفير الوقت المناسب لذلك ومدى توافر الوسائل البيداغوجية... إلخ.

كل ذلك يوضح بأن الأنشطة التعليمية المخططة سواء منها: الصفية أو اللاصفية تؤدي بالتلاميذ إلى الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مختلف مواقف حياتهم الاجتماعية، من خلال إدماج التعلمات ووضعها في سياقات تطبيقية في الحياة الاجتماعية، كما تساهم في تحفيزهم على التحصيل الدراسي، واستثارة دوافعهم وتعزيز قدراتهم على التعلم بسرعة، وفي تطوير قدرة التلاميذ على الإبداع والتفكير العلمي وفي تعزيز ممارساتهم: البيداغوجية والتربوية والمعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية الإيجابية.

جدول رقم (37): يوضح العلاقة بين تخصص المبحوث وتصريحه بمدى مساهمة الأنشطة التعليمية المخططة في تبسيط موضوعات المواد الدراسية مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ.

التخصص / تبسيط النشاط لموضوعات المادة الدراسية	أدبي		علمي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	59	%60.8	36	%75	95	%65.5
لا	6	%6.2	2	%4.2	8	%5.5
أحيانا	32	%33	10	%20.8	42	%29
المجموع	97	%100	48	%100	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (75%) من المبحوثين ذوي التخصصات العلمية، صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي تساهم في تبسط موضوعات المواد الدراسية، مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ، في مقابل المبحوثين ذوي التخصصات الأدبية، وذلك بنسبة (60.8%)، في حين أن نسبة (33%) من المبحوثين ذوي التخصصات الأدبية صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المخططة تساهم أحيانا في تبسط بعض موضوعات المواد الدراسية، مما يسهل استيعابها من طرف بعض التلاميذ، في مقابل المبحوثين ذوي التخصصات العلمية وذلك بنسبة (20.8%) بينما نجد نسبة (6.2%) من المبحوثين ذوي التخصصات الأدبية صرحوا بأن الأنشطة التعليمية لا تساهم في تبسيط الموضوعات الدراسية، وبالتالي يصعب استيعابها من طرف التلاميذ، في مقابل المبحوثين ذوي التخصصات العلمية، وذلك بنسبة (4.2%).

بالنظر إلى نتائج الجدول يتضح أن أساتذة التعليم الابتدائي ذوي التخصصات العلمية صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المخططة، تساهم في تبسيط موضوعات المواد الدراسية، مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ

ويمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة الذين تكوينهم الأكاديمي علمي، يهتمون أكثر بالممارسات البيداغوجية ذات الطابع العلمي، وبالتالي يرون أن تلك البرامج والممارسات تحتاج أكثر للإمكانات الطبيعية والبيئية، أي أن إمكاناتها متوفرة طبيعيا في الغالب، ولا تحتاج لإمكانات بيداغوجية كبيرة لممارستها، وبالتالي تساهم في تبسيط الموضوعات الدراسية، مما يؤدي إلى استيعابها من طرف غالبية التلاميذ، في حين يرون أن تلك المناشط ذات الطابع الأدبي هي كذلك تبسط الموضوعات الدراسية ما يؤدي إلى استيعابها من طرف التلاميذ.

كما أن الأساتذة ذوي التخصصات الأدبية أيضا يرون بأن الأنشطة التعليمية المخططة تعمل على تبسيط موضوعات المواد الدراسية، ما يسهل استيعابها من طرف بعض التلاميذ، فحسب وجهة نظرهم أن الموضوعات الدراسية ذات الطابع الأدبي والاجتماعي والجغرافي والتاريخي في التعليم الابتدائي أكثر تعقيدا، وتلك المناشط التعليمية المبرمجة لا تكفي لتبسيطها وتوضيحها كلها، حيث وضح مجموعة من المبحوثين ذوي التخصصات الأدبية بأن الأنشطة التعليمية المبرمجة رسميا لمنهاج اللغة العربية مثل: الأنشطة المسرحية اللاصفية والمكتبة المدرسية والإذاعة المدرسية... إلخ، يتم خلالها الاستعمال اللغوي والوقوف على أهم المواقف التعبيرية، والنطق السليم وغيرها، لكن ممارستها واقعيا حالت دون ذلك نظرا لعدة صعوبات: كضيق الوقت كما أشرنا سابقا، وكثافة المنهاج وأيضا مدى كفاءة الأستاذ ونقص الإمكانات المادية والوسائل التعليمية الحديثة... إلخ، وبالتالي لا يمكنها في الغالب تقديم التدريب الكافي وإدماج المكتسبات اللغوية وأداءها من طرف كل التلاميذ، كما لا يمكن أن تساعد كل التلاميذ على فهم المنطوق والمكتوب والتعبير الشفوي والكتابي.

في حين ترى هذه الفئة من المبحوثين أن الأنشطة التعليمية العلمية المخططة هي ذات طابع استكشافي علمي، ليست بحاجة لإمكانات مادية ووسائل بيداغوجية كبيرة لممارستها فمثلا: الأنشطة المبرمجة لمنهاج التربية العلمية والتكنولوجية لكل أطوار التعليم الابتدائي ليس بحاجة لإمكانات مادية وبيداغوجية كبيرة، فهي تساهم في التعرف على المظاهر الكبرى للحياة الحيوانية والنباتية، والمحافظة على المحيط الطبيعي، وأيضا التعرف على المظاهر الكبرى للحياة الصحية للإنسان، والاستعمال الجيد للأدوات التكنولوجية البسيطة في حياتهم الاجتماعية، إلى جانب النشاطات العلمية الرياضية التي تنمي التفكير العلمي والملاحظة والتبرير والتفسير والحساب، وغيرها من النشاطات البسيطة كما وصفها الأساتذة ذوي التخصصات الأدبية.

جدول رقم (38): يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية المحددة في تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي المدرسي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	45	%31
لا	31	%21.4
أحيانا	69	%47.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (47.6%) من المبحوثين صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المحددة، تساهم أحيانا في تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي المدرسي، وهي النسبة الأعلى مقارنة لما ورد من بدائل، حيث نجد أن نسبة (31%) من المبحوثين صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المخططة، تساهم في تنمية القدرة على التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ تليها نسبة (21.4%) من المبحوثين الذين صرحوا بعدم مساهمة هذه الأنشطة التعليمية، في تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل بإيجابية مع مختلف مواقف الحياة الاجتماعية.

يمكن تفسير إجابة فئة المبحوثين الذين صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المخططة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم أحيانا في تنمية قدرات التلاميذ على التفاعل الاجتماعي المدرسي، في أن التلميذ اجتماعي بطبعه فهو بحاجة دائما للقيام بالأدوار الوظيفية المنوطة به، داخل الجماعات الاجتماعية المدرسية، وأيضا بحاجة إلى التواصل الاجتماعي والاندماج والتفاعل في إطار المجتمع المدرسي الذي يتواجد به، وحسب ما تم رصده خلال الدراسة الميدانية فقد صمم واختار المخططون رسميا مناشط تعليمية واجتماعية، تسعى إلى جانب كل عناصر المنهاج التربوي إلى إدماج التلاميذ في المحيط الاجتماعي المدرسي وتعزيز انتمائهم له وتنمية الحس المدني والاجتماعي، وتنمية ثقافة الديمقراطية لديهم... إلخ، كما أن تلك الممارسات الاجتماعية والتربوية والتعليمية المختلفة: المعرفية والرياضية والفنية والثقافية والاجتماعية... إلخ، لها دور إيجابي في تعزيز قدرات التلاميذ على التفاعل مع مجتمعهم بما يحقق لهم التكيف مع الواقع الاجتماعي، والمشاركة في

العمل المدرسي الفردي والجماعي، ما يخلق لديهم نوع من التواصل الاجتماعي، الذي يتم فيه تبادل السلوكيات الاجتماعية الإيجابية تحت إشراف الأساتذة وكل الفاعلين في الوسط المدرسي، كما أن الأنشطة التعليمية المخططة سواء منها: الصفية أو اللاصفية تخلق مجال أوسع للتفاعل مع الأطراف الاجتماعية الفاعلة في الوسط المدرسي وخارجه، وهذا التفاعل بدوره يمنح التلاميذ مكانة اجتماعية في الوسط المجتمعي الذي ينتمون إليه، كل ذلك يساهم في اكساب التلاميذ قيم الهوية المجتمعية والقيم التنافسية والقيم الإنسانية النبيلة، وتكوين العلاقات التعاونية الاجتماعية، ما يعزز شعورهم بالأمان والانتماء للمجتمع المدرسي، والثقة في النفس وفي الأخرين وغيرها من الأهداف التربوية المنشودة.

في حين تتفاوت هذه المناشط التعليمية المدرسية المبرمجة في دمج كل التلاميذ في محيطهم الاجتماعي المدرسي وفي مدى تفاعلهم في إطاره، خاصة في ظل تباين مستويات التلاميذ، فهناك بعض التلاميذ يميلون إلى العزلة والانطواء ولا يحبون التفاعل في الوسط المجتمعي المدرسي، بل يفضلون العزلة الاجتماعية ولذلك فتلك الأنشطة التعليمية المخططة لا تستهويهم هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن الأنشطة التعليمية المبرمجة غير كافية لتنمية تفاعل كل التلاميذ نظرا لضيق الوقت، كما أن بعض تلك الأنشطة التعليمية المخططة لا تتماشى ولا تترجم محتويات بعض الموضوعات الدراسية، في حين أن هذه الأخيرة نجدها في بعض الأحيان تفوق استيعاب التلاميذ ولا تراعي الفروق الفردية بينهم، ولا تهتم بمشكلاتهم واستعداداتهم ورغباتهم، ولا تتناسق مع الواقع الاجتماعي الذي صممت في إطاره، لذلك فالأنشطة أيضا نجدها أهملت ذلك، بكونها تكميلية لما خطط له من محتوى دراسي خاصة عندما يتعلق الأمر بمكونات المجتمع (العادات والتقاليد)، فنظرا لتباينها يجد المخططون صعوبة في حصرها كلها في محتوى ونشاط دراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، لذلك يجب على المخططون عند التخطيط لهذه العناصر التربوية الاهتمام بها في ضوء تكاملها، حتى يتم تحقيق كل الأهداف التربوية المحددة.

كما أن ممارسة بعض تلك المناشط التعليمية، خاصة منها اللاصفية تحتاج لإمكانات بيداغوجية كبيرة لا تمتلكها المدارس الابتدائية في الغالب، إضافة إلى عوامل اجتماعية وطبيعية أخرى، والتي بدورها تعرقل تنمية تفاعل وإدماج كل التلاميذ في محيطهم الاجتماعي المدرسي.

جدول رقم (39): يوضح عمل الأنشطة التعليمية المقترحة على تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	62	%42.8
لا	28	%19.3
أحيانا	55	%37.9
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

تبين النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من المبحوثين، والمقدرة ب (42.8%) ترى بأن الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي، تعمل على تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ، في حين أن نسبة (37.9%) من المبحوثين ترى بأنه في بعض الأحيان تعمل هذه الأنشطة على تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ، بينما نجد النسبة الأقل والمقدرة ب (19.3%) نفت ذلك، أي أن الأنشطة التعليمية المقترحة لا تشجع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ.

يمكن تفسير النتائج الواردة في الجدول أعلاه بأن الأنشطة التعليمية التي صممها المخططون تعزز العمل المدرسي وتشجع روح المبادرة، وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ، وهذا يوضح أن تلك البرامج والمشاريع التعليمية المخططة المتنوعة والهادفة سواء منها: المنهجية المدروسة (الصفية) أو اللامنهجية (اللاصفية) التي يمارسها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه الأساتذة، وكل الفاعليين التربويين في المدارس الابتدائية، تعتبر مجالا ملائما لإدماج المكتسبات: المعرفية والتربوية والوجدانية والاجتماعية المتنوعة وتطوير المهارات الأساسية لدى التلاميذ، حيث صممت من أجل إشراك جميع التلاميذ في العمل التربوي والاجتماعي، ولتشجيع روح المبادرة والمسؤولية الاجتماعية، والعمل التعاوني والتشاركي والتبادلي فيما بين التلاميذ، وبين بقية الفاعليين التربويين والاجتماعيين داخل المدرسة، كما أن تلك المناشط التعليمية صممت أيضا من أجل زيادة رغبة التلاميذ في التعلم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين، الأمر الذي يجعلهم يتحكمون في مختلف المواقف والاستجابة لها، ومن أجل تنمية قدراتهم على مواجهة المشكلات المختلفة بأنفسهم، والحرص على القيام

بالتزاماتهم الاجتماعية، في ظل احترام ذواتهم ومجتمعهم وشعورهم بالمسؤولية الاجتماعية اتجاه ما يحيط بهم، هذه الأخيرة بدورها تعزز ترابطهم الاجتماعي وتجعلهم يتخذون قرارات إيجابية في حياتهم الاجتماعية ويتحملون عواقب تصرفاتهم وممارساتهم واختياراتهم الأخلاقية والشخصية والاجتماعية والثقافية.

ومن المواقف التعليمية التي تكرس روح المبادرة وتحمل المسؤولية: التضحية والإخلاص والتعاون والمساهمة في العمل الجماعي وتقبل الانتقادات والدفاع عن الرأي، والنقد الموضوعي والتفكير المنطقي اتخاذ قرارات تتعلق بذواتهم ومجتمعهم والمساهمة في حل المشكلات، وتخطيط العمل والنشاط بإتقان وتنمية الحس الوطني... إلخ.

وحرصا على ممارسة تلك المناشط البيداغوجية المخططة بأكثر فاعلية حتى تساهم في تشجيع التلاميذ على روح المبادرة وتحمل المسؤولية، فهي صممت أساسا لتفعيل الدور التربوي والاجتماعي في الوسط المدرسي الاجتماعي، ولتكون فعالة في كل الأطوار التعليمية، خاصة في ظل غياب إمكانيات ممارستها وتباين قدرات التلاميذ ومستوياتهم واهتماماتهم ومراحلهم العمرية ومواقعهم الاجتماعية، يجب على مخططوا المناهج التربوية بناء مناشط تعليمية تعلمية في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل مناسبتها لكل مستويات التلاميذ، ليتم فسح المجال أمامهم لممارسة وإنجاز مختلف تلك الأنشطة: التربوية والعلمية والبدنية والفنية والثقافية والاجتماعية... إلخ بأكثر فاعلية، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار مدى مساهمة التلاميذ في بناء تلك المناشط التربوية والتعليمية والاجتماعية، حتى يتم تكييف تلك البرامج مع إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم وانتماءاتهم الاجتماعية، ليتسنى لكافة التلاميذ ممارستها بإيجابية وموضوعية.

جدول رقم (40): يوضح ممارسة الأنشطة التعليمية المخططة يعزز الترابط بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	81	%55.9
لا	13	%8.9
أحيانا	51	%35.2
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة من المبحوثين، والمقدرة ب (55.9%) صرحوا بأن ممارستهم للأنشطة التعليمية المخططة عزز الترابط بين التلاميذ وبين المجتمع المدرسي من جهة، وبين البيئة الاجتماعية المحلية من جهة أخرى، تليها نسبة (35.2%) من المبحوثين الذين صرحوا بأن ممارستهم لهذه الأنشطة في بعض الأحيان عزز ذلك الترابط، بينما نجد أن النسبة الأقل من المبحوثين والمقدرة ب (8.9%) صرحوا بأن الأنشطة التي يمارسونها، والمبرمجة في المنهاج لا تعمل على تعزيز الترابط بين التلاميذ ومجتمعهم المدرسي وبيئتهم الاجتماعية.

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول يتضح أن العلاقة بين التلاميذ والمجتمع المدرسي، والبيئة المحلية أي البيئة الاجتماعية التي يتواجد بها التلاميذ والمدرسة على حد السواء، هي علاقة تكامل وانسجام وترابط وعلاقة تأثير وتأثر، حيث بنيت هذه العلاقة أساسا على الأخذ والعطاء، تجدر الإشارة هنا إلى أن المجتمع عبارة عن بناء يتكون من مجموعة من الأنساق الفرعية أهمها: المؤسسات التربوية (المدرسة الابتدائية) هذه الأخيرة أنشأها المجتمع لخدمة مصالحه وتحقيق أهدافه وغاياته المتمثلة في: تربية النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وتنمية مختلف جوانب شخصياتهم: المعرفية والحس حركية والوجدانية الاجتماعية حتى يكونوا مواطنين صالحين في المجتمع، ولا يتم ذلك إلا من خلال تلك الأفعال البيداغوجية المخططة والمبرمجة التي تمارس داخل المدرسة، وخارجها من طرف الفاعليين التربويين حيث يتم خلالها تبسيط وتوضيح وإدماج المعارف والتعلمات، والخبرات والمهارات المتضمنة في محتوى المنهاج التربوي المستمدة

أساسا من الواقع المجتمعي والبيئي الذي يعيش فيه التلاميذ، وكلما مارس التلاميذ تلك المناشط التعليمية بموضوعية، كلما أتيحت لهم الفرصة لاستكشاف البيئة وفهم وتحليل الظواهر الاجتماعية، والاندماج في المجتمع والتفاعل في إطاره، الأمر الذي يساعدهم في تجسيد المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات السلوكية البناءة في واقعهم الاجتماعي، وهذا بدوره يؤدي إلى تطوير المجتمع وتعزيز قيمه الفكرية والدينية والوطنية والاجتماعية والثقافية... إلخ.

من خلال ما تقدم يمكن القول بأنه كلما زاد تخطيط مناشط تعليمية واقعية في المنهاج التربوي لمرحلة التعليم الابتدائي، كلما عززت تلك العلاقة الموجودة بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية.

وعلى الرغم أن الأنشطة التعليمية صممت من أجل تبسيط التعلمات للتلاميذ وتقريبها من الواقع البيئي الاجتماعي، بهدف الانسجام والاندماج والتفاعل في الوسط المجتمعي، لكنه لا يفوتنا أن ننوه على أن بعض عناصر منظومة المنهاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، لا تتناسب في بعض الأحيان مع البيئة الاجتماعية التي ستمارس في إطارها، فإلى جانب تلك المعوقات المادية والبيداغوجية، نجد أيضا أهداف منهاج التعليم الابتدائي المرسومة لا تراعي طبيعة المجتمع الجزائري ومشكلاته، كما هو موضح في- الجدول رقم (21)-، وأن المحتوى الدراسي المخطط يتلاءم وينسجم في بعض الأحيان مع الواقع المجتمعي الذي يعيش فيه التلاميذ، كما هو موضح في-الجدول رقم (27)-، وغيرها من المعيقات التي حالت دون تعزيز العلاقة القائمة بين التلاميذ ومحيطهم المدرسي والاجتماعي، خاصة وأن مختلف مكونات المنهاج التربوي متكاملة وظيفيا، وفي هذا السياق يمكن القول أنه كلما تم بناء مناهج تربوية بمختلف عناصرها في ضوء تناقضها مع ما هو موجود في الواقع المجتمعي، كلما أدى بالتلاميذ إلى التهاون في الحرص على القيام بالالتزامات الاجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها، ما يؤثر سلبا على تكوينهم الاجتماعي والثقافي وعلى تحصيلهم الدراسي، لذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية اختيار مناشط تربوية تعليمية اجتماعية تكون أكثر واقعية، حتى يتم بناء كفاءات لدى التلاميذ وفق العلاقة القائمة بين المجتمع المدرسي والممارسات الاجتماعية الواقعية.

جدول رقم (41): يوضح دور الأنشطة التعليمية المخططة في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%62.8
لا	20	%13.8
أحيانا	34	%23.4
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (62.8%) من المبحوثين يرون بأن الأنشطة التعليمية المخططة في المنهاج، والمنفذة من طرفهم لها دور إيجابي في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية، وهي النسبة الغالبة مقارنة لما ورد من بدائل، حيث نجد أن نسبة (23.4%) من المبحوثين يرون بأن ممارسة الأنشطة التعليمية المخططة يساهم أحيانا في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية، تليها نسبة (13.8%) من المبحوثين نفت ذلك، أي أن الأنشطة التعليمية ليس لها دور في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية اللازمة.

يمكن تفسير نتائج الفئة الموافقة على أن الأنشطة التعليمية المخططة في المنهاج، والمنفذة من طرف المبحوثين (أساتذة التعليم الابتدائي) لها دور إيجابي في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية، والحركية في أن المنهاج التربوي المخطط لمرحلة التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة المبنية على الكفاءات، ركز على تفعيل عنصر النشاط التعليمي باعتباره من أنجع الأساليب في العملية التعليمية التعلمية حيث يعبر هذا العنصر عن الجهد العقلي والبدني الذي يجب أن يبذله كل الفاعلون في الوسط المدرسي وخارجه (التلاميذ، الأساتذة...إلخ)، وقد صمم المخططون تلك الممارسات والعمليات المنهجية واللامنهجية من أجل إكساب التلاميذ المهارات اللازمة، وضمان التوازن الوظيفي والنفعي والخلقي لديهم، كما هو الحال بالنسبة للأنشطة التعليمية المبرمجة في منهاج التربية البدنية والرياضية، حيث تعتبر هذه المناشط البدنية القاعدة الملازمة للتلاميذ بأبعادهم الفكرية والاجتماعية والحسية والحركية، وبنيت وفق اللعب وتنوع أدواته

يبذل خلالها التلاميذ مجهودات عقلية وعضلية وحركية مختلفة، ما يؤدي إلى إكسابهم المهارات الحركية والحسية الكفيلة.

والتلاميذ في هذه المرحلة العمرية يميلون أكثر إلى الأنشطة التعليمية ذات الطابع الترفيهي والفني والرياضي، أكثر من الأنشطة التعليمية ذات الطابع العلمي العملي، فكل تلك الأنشطة التعليمية تمكن التلاميذ من التعرف على إمكاناتهم: التربوية والحسية والجسدية والفيسيولوجية والحركية والاجتماعية وهذا لا يقتصر على أنشطة منهاج التربية البدنية والرياضية فقط، إنما يتعداه ليشمل كل أنشطة المنهاج التربوي المخططة.

مما تقدم نستنتج أنه كلما زادت برمجة مناشط تعليمية (ترفيهية وفنية وثقافية ورياضية وتربوية واجتماعية... إلخ)، سواء منها: صفية أولا صفية في التعليم الابتدائي، كلما زاد تحمس التلاميذ وجندوا طاقاتهم الكامنة لممارسة هذه العمليات البيداغوجية، ما يؤدي إلى تطوير قدراتهم البدنية والفكرية والوجدانية والاجتماعية، والتحكم في توازنهم والدقة في تنفيذ المهارات والحركات المختلفة وتجسيدها في الواقع الاجتماعي، واكتسابهم أيضا الخبرات الحسية الواقعية، ذلك أن هذه الأنشطة المخططة هي عبارة عن تفاعلات تتم داخل جماعات اجتماعية.

جدول رقم (42): يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية المقترحة في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	66	%45.5
لا	41	%28.3
أحيانا	38	%26.2
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن نسبة (45.5%) من المبحوثين صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المقترحة في منهاج التعليم الابتدائي، تساهم في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبدائل الأخرى، حيث نجد أن نسبة (28.3%) من المبحوثين صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المبرمجة لا تساهم في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم، تليها نسبة (26.2%)

من المبحوثين صرحوا بأن بعض هذه الأنشطة التعليمية تساهم أحيانا في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم.

بالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن الأنشطة التعليمية التي اقترحها المخططون في مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم، وهذا يدل على أن هذه الأنشطة صممت حتى تكون مكملة ومبسطة وموضحة لمحتوى المنهاج التربوي، تسعى لتنمية شخصيات التلاميذ معرفيا ومهاريا وعقائديا وخلقيا واجتماعيا وثقافيا، كما ورد في الأنشطة التعليمية المبرمجة لمنهاج التربية الإسلامية لكل الأطوار التعليمية، حيث تساهم هذه الممارسات والأفعال البيداغوجية في غرس القيم الإسلامية والدينية والأخلاقية والاجتماعية في نفوس التلاميذ، ففي ضوئها يتم تربية النشء التربية الخلقية والاجتماعية الصحيحة والمتوازنة، واكسابهم العادات والسلوكيات الاجتماعية والإنسانية النبيلة، وبث روح التعاون والحب والصدق والمشاركة والانسجام والمبادرة والعلم النافع، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة... وغيرها من الصفات الأخلاقية والاجتماعية الحميدة، ومنه يمكن القول أن للأنشطة التعليمية المخططة والمقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، لها دور وظيفي بالغ الأهمية في تنمية شخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها: المعرفية والمهارية والوجدانية والخلقية والاجتماعية.

وهذا على الرغم من دور المثيرات الاجتماعية الخارجية على تشويش عقول التلاميذ، إلى جانب عدم تكامل بعض العناصر التربوية وظيفيا المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، إضافة إلى كثافة المنهاج وضيق الوقت الرسمي المخصص للتعليم، وغيرها من المعيقات التي تحول دون تحقيق أهداف المنهاج التربوي وتحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، إلا أنه كان للأنشطة التعليمية دور في إكساب القيم والمبادئ النبيلة والخلق السليم في نفوس التلاميذ.

وعلى المستوى التطبيقي العملي فيجب على كل الفاعلين في المجال التربوي، والاجتماعي العمل على الممارسة الفعلية لتلك المناشط التعليمية المخططة رسميا سواء منها: المنهجية أو اللامنهجية لخلق فضاءات تربوية وتعليمية واجتماعية، متعلقة أساسا بإكساب الخلق القويم لدى كافة التلاميذ، بغض النظر عن الصعوبات التي سبق وأن أشرنا إليها، كما يجب أيضا على مخططوا المناهج التربوية أن يختاروا مناشط تعليمية باختلاف أنواعها، بالنظر إلى مدى أهميتها في استثمار المعلومات النظرية حتى تتوافق مع متطلبات

المناهج التربوية الحديثة المبنية أساسا على الكفاءات، والاهتمام بمدى إمكانية الممارسة الميدانية لكل ما هو مرتبط بالقيم الدينية والاجتماعية والإنسانية، حتى يتم ترسيخ القيم الدينية السمحة وغرس القيم الاجتماعية النبيلة لدى التلاميذ، وتربيتهم وفق التعاليم الإسلامية العربية، وتوجيه سلوكهم الاجتماعي الوجهة الصحيحة.

جدول رقم (43): يوضح مساهمة الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	71	%48.9
لا	31	%21.4
أحيانا	43	%29.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من المبحوثين والمقدرة ب (48.9%)، ترى بأن الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي، تساهم في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية لدى التلاميذ، تليها نسبة (29.7%) من المبحوثين الذين يرون بأنه أحيانا تساهم هذه الأنشطة التعليمية في تنمية الوعي الفردي، والجماعي حول قيم الهوية الوطنية، بينما نجد النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (21.4%) نفت ذلك، أي أن الأنشطة التعليمية المخططة لا تساهم في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية لدى التلاميذ.

بالنظر إلى ما ورد من نتائج في الجدول أعلاه يتضح أن الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي تساهم وبفعالية في تنمية الوعي الفردي، والجماعي حول قيم الهوية الوطنية، هذه الأخيرة تضمنتها محتويات بعض المواد الدراسية: كمادة التربية الإسلامية والتربية المدنية ومادة التاريخ والجغرافيا، وغيرها من المواد الدراسية التي تحوي في مضامينها كل ما يدل على الانتماء للموروث الوطني الجزائري، كما هو موضح في-الجدول رقم (28)-، وفي سياق ذلك اقترح المخططون أنشطة تعليمية لكل موضوع دراسي، حتى تساهم في تبسيط وتجسيد التعلمات ميدانيا، حيث تتيح هذه الممارسات البيداغوجية للتلاميذ توظيف

المعلومات، والمعارف النظرية المتعلقة بقيم الهوية الوطنية في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية، كما أن الكفاءات العريضة التي تشترك فيها جميع الأنشطة التعليمية تنص على غرس حب الوطن لدى التلاميذ فإلى جانب تلك الأنشطة الصفية التي تسعى لتأصيل هوية وطنية عربية إسلامية لدى التلاميذ، نجد أيضا مجموعة من الأنشطة اللاصفية: كالاحتفال بالأعياد الدينية وإحياء المناسبات الوطنية...إلخ، تساهم بدورها في ترسيخ وتنمية الوعي الفردي والجماعي لدى التلاميذ حول قيم الهوية الوطنية.

ومنه نستنتج أن النشاطات التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي سواء منها: المنهجية أو اللامنهجية، تسعى لتحقيق مجموعة من القيم والمواقف المتعلقة بمقومات ومكونات الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، وإحياء التراث الديني والوطني والاجتماعي والثقافي الجزائري لدى التلاميذ، وهذا بدوره يعزز الروح الوطنية لديهم، وينمي وعيهم بقيم الهوية الوطنية وبانتمائهم العقائدي والوطني والقومي والمجتمعي والثقافي، كما تؤدي أيضا إلى المحافظة على الثقافة العامة للمجتمع وعلى استمرار تركيبته الاجتماعية.

والجدير بالذكر أنه على المستوى العملي فقد صرحت مجموعة من الأساتذة بأنها واجهتهم مجموعة من المعيقات عند ممارستهم لتلك الأنشطة التعليمية المخططة واقعيا أهمها: الوقت المخصص للتعليم ضيق خاصة في ظل كثافة منهاج هذه المرحلة التعليمية، إلى جانب نقص الإمكانات المادية، فتجسيد الأنشطة يقتصر في الغالب على إمكانات الأستاذة والتلاميذ على حد السواء، مثلا: عند الاحتفال بعيد الاستقلال يحاول الفاعلون التربويون في المدرسة، القيام بأنشطة مسرحية تهدف للتعريف بالأحداث التاريخية وقت الاحتلال الفرنسي، فيطلب من التلاميذ احضار الملابس التقليدية وغيرها من المعدات اللازمة لذلك، ومن ناحية أخرى أكد المبحوثين محدودية مدلولات هذه الأنشطة بكون الهوية الوطنية العربية الجزائرية مفهوم شامل وعميق، فنجد مثلا: المناشط التاريخية تركز على تعلمات جافة تفوق إدراك التلاميذ خاصة ضعيفي الذكاء، إضافة إلى عدم ممارسة الأنشطة اللاصفية خاصة تلك الغير مرتبطة بالمحيط المدرسي والاجتماعي وهذا ما تم رصده خلال البحث الميداني، فنجد مثلا: الأنشطة التعليمية المبرمجة في مادة الجغرافيا عبارة عن مناشط استكشافية، وهذه الأخيرة تقتضي الانتقال والتجول في الفضاء الجغرافي حتى يتسنى للتلاميذ إدراك محيطهم البيئي والاجتماعي والحيز الجغرافي الذي يعيشون فيه، لاسيما في الطورين الثاني والثالث لكنها لا تمارس واقعيا في بعض الأحيان، والسبب يعود إلى نقص الوسائل البيداغوجية، وإلى محتوى هذه

المادة الدراسية الذي انطلق في تخطيطه من أوساط جغرافية معينة وأهمل أخرى، بينما نجد أنه من الضروري أن تبنى التعلمات وفق المحيط الاجتماعي والبيئي الذي يعيش فيه التلاميذ، وهذا ما يؤدي إلى عدم تحقيق أهم الأهداف التربوية المحددة لهذه المادة الدراسية، وهي بناء إحدى المقومات الوطنية المتمثلة في الحيز الجغرافي، وتنشئة التلاميذ على حب الوطن والاعتزاز به والتعلق بوحدة التراب الوطني.

ولذلك ينبغي على مخططوا المناهج التربوية التركيز أكثر على مدى إمكانية ممارسة تلك الأنشطة التعليمية المتعلقة بقيم الهوية الوطنية ميدانيا، لإتاحة الفرصة لكافة التلاميذ التعرف على مقومات ومكونات المجتمع الذي يقطنه، خاصة في ظل تباين تلك المقومات والمكونات داخل المجتمع الواحد.

4. عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الرابعة:

جاء نص الفرضية الرابعة كالآتي: يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

جدول رقم (44): يوضح توفير المدرسة الابتدائية الوسائل الإلكترونية الحديثة.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%17.2
لا	87	%60
أحيانا	33	%22.8
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من المبحوثين والمقدرة ب (60%)، ترى بأن المدرسة الابتدائية لم توفر الأجهزة التعليمية الإلكترونية الحديثة والوسائل البيداغوجية المتطورة، تليها نسبة (22.8%) من المبحوثين الذين يرون بأن المدرسة الابتدائية الجزائرية وفرت بعض الوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة، بينما نجد أن النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (17.2%) ترى بأن المؤسسات التعليمية وفرت لهم الوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة.

يمكن تفسير عدم توفير المدارس الابتدائية الجزائرية الوسائل التعليمية الإلكترونية والبيداغوجية الحديثة بأنه على الرغم من أن مخططوا مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اقترحوا مجموعة من الوسائل التعليمية الحديثة المختلفة لكل موضوعات المنهاج التربوي، خاصة وأن بعض محتويات المنهاج التربوي تحتاج لاستعمال تقنيات البرمجة والوسائل التكنولوجية الحديثة، ومن هذه الوسائل التعليمية المخططة: الأجهزة السمعية والأجهزة البصرية والأجهزة السمعية البصرية، لكن واقعيا حالت دون توفير بعض تلك الوسائل والسبب يعود إلى أن المدرسة الابتدائية الجزائرية هي مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية رسمية غير مستقلة ماديا، حيث ترتبط هذه المؤسسة في تمويلها المادي بالجماعات المحلية (البلدية) وهذه الأخيرة نظرا لمحدودية ميزانيتها لا يمكنها توفير كل الأجهزة التعليمية، خاصة وأن معظم الوسائل الإلكترونية الحديثة باهضة الثمن

هذا من جهة، ومن جهة أخرى تماطل وعدم اهتمام تلك الجماعات المحلية بتوفير أدنى الخدمات والإمكانات المادية لهذه المؤسسة، حيث صرح بعض المبحوثين بأن البلديات التي تمول المدارس الابتدائية التي يدرسون فيها، لا تعطي أية أهمية لنقائص ومتطلبات هذه المؤسسات القاعدية لكل النظام التربوي الجزائري، بل تنفق جل مواردها المادية على مشاريع أخرى كترميم الطرقات وغيرها، الأمر الذي أدى إلى جود نقائص حتى في الوسائل التعليمية البسيطة، وفي هذا الصدد أكدت كل من: دراسة–فائقة أحمد الفكي علي (2013)– ودراسة–حرقاس وسيلة (2010) ودراسة–عبد العالي دبلة وحنان بونيف (2018)–على وجود نقائص في الوسائل الإلكترونية في المدارس خاصة خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة، فالمقاربة بالكفاءات تحتاج إلى إمكانات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها، فبعض المدارس الابتدائية لا توفر للأساتذة حتى خرطوشة الحبر والخرائط الجغرافية، والأدوات الهندسية البسيطة المتمثلة في: المسطرة والمدور والمثلث... إلخ، وهذا ما يوضح تماطل البلديات في توفير تلك الوسائل التعليمية التعلمية على الرغم من إدراكهم لمدى تأثيرها على نتائج التعليم والتعلم، في حين أن ما تم رصده أيضا خلال الدراسة الميدانية أن المدارس الابتدائية الموجودة في المناطق المنعزلة، والريفية لا يمكنها اقتناء تلك الوسائل التعليمية الإلكترونية في الغالب فإلى جانب الأسباب التي أشرنا إليها سابقا، نجد أيضا أن بعض المناطق الريفية تفتقر لأدنى شروط العيش الكريم، وبعض التلاميذ مستواهم المعيشي لا يسمح لهم بامتلاك تلك الأجهزة الإلكترونية، وهذا ينطبق حتى على بعض التلاميذ في الوسط الحضري، وبالتالي عند دخولهم المدرسة يجيدون أنفسهم لا يملكون التكوين الكافي لاستخدام تلك الأجهزة، وبالتالي يواجهون صعوبة في التعامل معها، مما يؤدي إلى خوفهم من استخدامها وانعزالهم داخل الصف الدراسي وخارجه، وإلى فقدان الثقة في أنفسهم، وهذا بدوره يمكن أن يؤثر سلبا على كفاءاتهم: المعرفية والمهارية والتواصلية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية.

كما أنه وخلال البحث الميداني صرح بعض المبحوثين (أغلبهم ينتمون للمدارس الواقعة في الوسط المجتمعي الحضري)، بأن المدارس التي يدرسون فيها وفرت لهم بعض تلك الوسائل الإلكترونية، وخير مثال على ذلك وفرت لهم جهاز عارض البيانات، ولكن في الغالب يبقى إحضار جهار الحاسوب (الحاسوب اللوحي) على عاتق الأستاذ، وهذا ما ساهم في عزوف المدرسين عن توظيف ذلك الجهاز واستخدامه في التدريس، لعدم تمكنهم من اقتناءه شخصيا في بعض الأحيان، بينما نجد أن تلك الأجهزة الالكترونية حتى

وإن تم توفيرها فهي تكون عادة ملك للإدارة المدرسية، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال البحث الميداني، فتلك الوسائل موجودة عادة في مكتب المدير، حيث يعتمدها هذا الأخير لتسيير وإدارة وتنفيذ مختلف برامج تلك المدرسة، وفي بعض الأحيان يستفيد من تلك الأجهزة والوسائل التلاميذ الذين تربطهم صلة شخصية بالعاملين في الوسط المدرسي دون غيرهم، وهذا يوضح اللامساواة بين كافة التلاميذ من حيث استخدامها، وبالتالي تتأثر شخصية التلاميذ سلبا من حيث: البناء والنمو والتكوين المعرفي والمهاري والأخلاقي والنفسي والوجداني والاجتماعي.

وفي سياق ما تقدم يمكن القول أنه يجب على مخططوا المناهج التربوية قبل أن يقترحوا وسائل تعليمية معينة، ضرورة الوقوف على إمكانيات المدارس الابتدائية في اقتناءها وتوفيرها كلها، وإلى مراعاة الفروقات الموجودة بين التلاميذ سواء منها: الفردية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية وغيرها، وإلى مدى وعيهم بأهمية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية التعلمية، ومراعاة مدى توافق هذه الوسائل مع ما خطط له من أهداف تربوية ومحتوى تعليمي وأنشطة تعليمية، والوقوف أيضا على مدى تكوين الأساتذة على الاستخدام الأمثل لهذه الوسائل المتطورة، حتى يتسنى لهم تحقيق الأهداف التربوية المرسومة بكل عقلانية، وإكساب التلاميذ ثقافة واسعة تسمح لهم بمسايرة التطورات العصرية.

جدول رقم (45): يوضح مساعدة الوسائل التعليمية المتاحة التلاميذ على اكتساب الكفاءات ذات الطابع المعرفي المتضمنة في المنهاج التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	79	%54.5
لا	27	%18.6
أحيانا	39	%26.9
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة (54.5%) من المبحوثين صرحوا بأن الوسائل التعليمية المتاحة في المدارس الابتدائية، والمستخدمة من طرفهم ساعدت التلاميذ على اكتساب الكفاءات ذات الطابع

المعرفي المتضمنة في المنهاج التربوي، في حين أن نسبة (26.9%) من المبحوثين صرحوا بأن الوسائل التعليمية المتوفرة تساهم أحيانا في إكساب التلاميذ الكفاءات المعرفية المتضمنة في المنهاج التربوي، بينما نجد نسبة (18.6%) من المبحوثين نفت ذلك، أي أن الوسائل التعليمية المتاحة لا تساعد التلاميذ في اكتساب الكفاءات المعرفية المتضمنة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وهي النسبة الأقل مقارنة لما ورد من بدائل.

بالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن النسبة الغالبة من المبحوثين وضحوا بأن استخدامهم للوسائل التعليمية المتاحة، ساعدهم في تبسيط المعارف المتضمنة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي أدى إلى إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع المعرفي، وهذا يشير إلى أهمية تلك الوسائط والمواد والأدوات والأجهزة والوسائل التربوية والتعليمية في العملية التعليمية التعلمية رغم بساطتها، فهي تسعى إلى جانب بقية عناصر منهاج هذه المرحلة التعليمية من: محتوى تعليمي وأنشطة تعليمية وطرق تدريس وتقويم تربوي، لتحقيق أهداف المنظومة التربوية المرسومة والمحددة، وإكساب الكفاءات ذات الطابع: المعرفي والاتصالي والمنهجي والشخصي والاجتماعي، وفي هذا السياق فقد ركز المخططون على الجوانب المعلوماتية والمهارية عند تخطيطهم للمحتوى التعليمي، وبالتالي فالمعارف والخبرات والحقائق والبيانات والمهارات المتضمنة فيه يجب تبسيطها وتوضيحها، حتى يتسنى ممارستها وتوظيفها في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية، نظرا للدور الوظيفي الفعال لتلك المعارف في مختلف نواحي الحياة العلمية والعملية خاصة في ظل التطور المعرفي والثقافي والتكنولوجي الذي شهده العالم اليوم، لذلك اختار المخططون مجموعة من الوسائل التعليمية لكل موضوع دراسي من أجل شرح وتبسيط وتوضيح مضامين تلك المواضيع الدراسية، وتسهيل ممارسة مختلف المناشط التعليمية المخططة، حيث صرح المبحوثين بأن الوسائل التعليمية تعتبر رابط ذهني تجسيدي للمعرفة المجردة، ففيها يتم الانتقال بالمعارف من المجرد إلى المحسوس ثم إلى التطبيق الفعلي الواقعي لها، ويتم في ضوئها إشراك مختلف حواس التلاميذ بكونهم في هذه المرحلة التعليمية يميلون أكثر للتعلم وفق الملموس لا المجرد، خاصة إذا كانت الوسيلة ذات صلة وثيقة بواقعهم الاجتماعي.

ولا يفوتنا أن ننوه أنه كلما توفرت الوسائل البيداغوجية، وتم استخدامها بطريقة جيدة في المدرسة الابتدائية الجزائرية، كلما زاد تحمس التلاميذ وزادت رغبتهم في التعامل معها واستخدامها، ما يساهم بدوره في إيصال المعلومات والمعارف والأفكار والخبرات والمهارات المتضمنة في المنهاج التربوي لكافة التلاميذ، وترسيخها في أذهانهم مهما اختلفت مستوياتهم، وإكسابهم الكفاءات المعرفية واللغوية المختلفة

والمهارات الأساسية، وتحسين مستواهم العلمي والثقافي وزيادة حصيلتهم المعرفية، وتوسيع مداركهم ووعيهم بالحقائق وفهمهم واستيعابهم لتلك المعلومات، وتنمية تفكيرهم الإبداعي والناقد وقدرتهم على إبداء أراءهم بكل ثقة، والمشاركة الإيجابية في تجسيد المعارف واقعيا في حياتهم الاجتماعية، من خلال إبراز تلك المعارف خاصة المتعلقة بقيم الهوية الوطنية الجزائرية في معاملاتهم وتصرفاتهم الاجتماعية مثل: ممارسة مختلف العبادات، والمواظبة على إقامة الصلاة، والتعاون في حل المشكلات والمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية، والاحتفال بالأعياد الدينية... إلخ، كل ذلك يساهم في تعديل سلوكياتهم الاجتماعية وتكوين الاتجاهات الصحيحة لديهم.

والجدير بالذكر أن غياب الوسائل التعليمية التعلمية يؤثر سلبا على العملية التدريسية، وعلى مدى إكساب التلاميذ الكفاءات المعرفية والفكرية، وعلى مدى تحقق الأهداف المرسومة لمرحلة التعليم الابتدائي خاصة في المجال المعرفي، وبالتالي تأثيرها على نتائج التعلم، وعليه ينبغي على مخططوا المناهج التربوية الاهتمام أكثر بمعايير وشروط اختيار الوسائل التعليمية، كما هو موضح في الصفحة رقم-(155-156)-حتى يتسنى تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بأقل جهد وتكلفة ووقت.

جدول رقم (46): يوضح عمل الوسيلة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي على جذب انتباه التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	69	%47.6
لا	29	%20
أحيانا	47	%32.4
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن نسبة (47.6%) من المبحوثين صرحوا بأن الوسائل التعليمية المتوفرة، والمقترحة في منهاج التعليم الابتدائي تعمل على استثارة انتباه التلاميذ ودوافعهم، وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبدائل الأخرى، حيث نجد أن نسبة (32.4%) من المبحوثين صرحوا بأن تلك

الوسائل المبرمجة تعمل أحيانا على جذب انتباه التلاميذ، تليها نسبة (20%) من المبحوثين صرحوا بأن الوسائل التعليمية المقترحة لا تعمل على جذب انتباه التلاميذ.

يصرح سهل بأن: "الوسائل التعليمية تعمل على تنويع استخدام الحواس، ما يحقق مزيدا من إثارة وانتباه التلميذ" (سهل، 2016، ص152)، إنطلاقا من هذا التصريح ومن خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه، نستنتج أن النسبة الغالبة من المبحوثين وضحوا بأن الوسائل التعليمية التعلمية المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تعمل على جذب انتباه التلاميذ رغم بساطتها، وهذا يدل على أنه كلما زاد توفير الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية، وكلما استخدمها المدرسون بأكثر موضوعية وإتقان، كلما زاد انتباه التلاميذ للدرس وزادت دافعيتهم للتعليم والتعلم، وبالتالي تزيد مساهمتهم ومشاركتهم في إنجاز مختلف الأعمال المدرسية والتعليمية والتربوية والاجتماعية، فمن خلال البحث الميداني لوحظ أن شكل ونوع وصيانة الوسيلة التعليمية واستخدامها الجيد عوامل إيجابية لجذب انتباه التلاميذ، ومن هذه الوسائل التعليمية التي برمجها مخططوا المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي: الأدوات (السبورة وأدوات المختبر والأدوات الهندسية... إلخ)، والمواد (الخرائط والشفافيات أشرطة... إلخ)، والأجهزة والآلات والمعدات (الحاسوب وأجهزة العرض وآلات التصوير... إلخ)، والبرامج (ما يبث في القنوات الإذاعية والتلفزيونية... إلخ)، والكتب المعينة (المصحف المدرسي والكتب المدرسية، القصص... إلخ)، وغيرها من الوسائل ذات التأثير الإيجابي في تحقيق أهداف هذه المرحلة التعليمية بأقل جهد وتكلفة ووقت، وفي تنمية شخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

يمكن القول أنه كلما استخدمت الوسيلة التعليمية في ممارسة مختلف الأنشطة البيداغوجية، كلما تم تقريب معاني الألفاظ والمفاهيم والمعلومات إلى أذهان التلاميذ، وبالتالي زيادة رغبتهم في أداء مختلف الأعمال التربوية، والمشاركة الإيجابية في اكتساب المعارف والخبرات والمهارات، والتفاعل مع مختلف المواقف التدريسية، وتكوين مفاهيم جديدة لديهم، وهذا بدوره يساهم في بناء مكتسباتهم المعرفية والمفاهيمية وترسيخها لديهم، وإلى توسيع مجالات خبرتهم، وإلى نمو قدرة الملاحظة العلمية لديهم وزيادة تفكيرهم الإبداعي والناقد وإلى إتباعهم الأسلوب العلمي في حل المشكلات، وإلى زيادة دوافعهم واهتماماتهم لممارسة المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات المتضمنة في منهاج هذه المرحلة التعليمية واقعيا، وهذا بدوره يؤدي إلى بقاء أثر التعليم والتعلم لدى التلاميذ، وكلما مارسوها (المعارف والخبرات والمهارات) بإيجابية كلما تم

تكوين الاتجاهات الصحيحة لديهم، وتعديل سلوكاتهم وتصرفاتهم الأخلاقية والاجتماعية مثل: التعاون والمشاركة والصدق والحب والتفاني والإخلاص والاعتماد على النفس... إلخ.

هذا على الرغم من أن بعض تلك الوسائل التعليمية بسيطة ولا تتوافق في بعض الأحيان مع ما خطط له من محتوى المنهج التربوي، ومختلف الممارسات البيداغوجية، كما أن التلاميذ يختلفون من حيث: مستوياتهم وقدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم، وبالتالي إن لم تعمل هذه الوسائل على إشباع حاجاتهم للتعلم يزيد شرودهم وسرحانهم ومللهم من البيئة التعليمية، وينشغلون بأمور أخرى مثل: التفكير وملاحظة الممرات الخارجية واللعب بأدواتهم المدرسية ومعاكسة الزملاء... إلخ، وغيرها من التصرفات التي تشغلهم عن الانتباه للدرس، والاندماج في ممارسة مختلف النشاطات البيداغوجية المبرمجة، وهذا كله يؤثر سلبا على تصرفاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية، وعلى تحصيلهم الدراسي وعلى ثقتهم بأنفسهم، حيث يؤدي هذا الإخفاق في بعض الأحيان إلى نفورهم من المدرسة وتسربهم منها، وعليه يجب على مصممي المناهج التربوية اختيار وسائل تعليمية تهتم أكثر بميول التلاميذ وتوجهاتهم واهتماماتهم، وعلى الأساتذة استخدام هذه الوسائل بأكثر واقعية حتى يتم جذب انتباههم.

جدول رقم (47): يوضح التخطيط عند استخدام الوسيلة التعليمية يساهم في تنمية المبادئ الأخلاقية لدى التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	81	%55.9
لا	31	%21.4
أحيانا	33	%22.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج الجدول أعلاه أن نسبة (55.9%) من المبحوثين صرحوا بأن التخطيط عند استخدامهم للوسائل التعليمية المتاحة، والمبرمجة في منهاج التعليم الابتدائي ساهم في تنمية المبادئ الأخلاقية النبيلة لدى التلاميذ، في حين أن نسبة (22.7%) من المبحوثين صرحوا بأن تخطيطهم

عند استخدام الوسائل التعليمية المتوفرة، يساهم أحيانا في تنمية القيم والمبادئ الأخلاقية لدى التلاميذ تليها نسبة (21.4%) من المبحوثين ترى بأن تلك الوسائل لا تساهم في تنمية القيم، والمبادئ الأخلاقية لدى التلاميذ.

يمكن تفسير النتائج الواردة في الجدول أعلاه بأن التخطيط النموذجي عند استخدام الوسائل التعليمية المبرمجة، والمختارة من طرف مخططوا المناهج التربوية، والمتوفرة في المدارس الابتدائية له دور وظيفي فعال في إكساب التلاميذ القيم والمبادئ الأخلاقية والإنسانية والاجتماعية النبيلة، وتنميتها لديهم وقد صرح المبحوثين بأن مراعاتهم لأهم مراحل وشروط وخصائص استخدام تلك الأدوات والأجهزة والمعدات والوسائل البيداغوجية المتنوعة، على الرغم من بساطتها، وعدم توفير بعض الوسائل التعليمية الحديثة، كما هو موضح في–الجدول رقم (44)–، إلا أنها ساعدتهم في تعزيز النجاح المدرسي، حيث تعمل هذه الوسائل على تبسيط المعارف والمعلومات المتضمنة في المنهاج التربوي، كما تعمل على تسهيل ممارسة مختلف المناشط التعليمية المخططة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهي تهدف لإشراك كافة التلاميذ في العمل المدرسي، الأمر الذي أدى إلى تنمية القيم والمبادئ الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية لدى غالبية التلاميذ من حيث: شعورهم بالعدل والمساواة مع أقرانهم ما أدى إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين، وإلى تحمسهم لطلب العلم والمعرفة، وإلى إبداء أراءهم وتقديم مقترحاتهم ومشاركتهم الإيجابية في حل المشكلات المختلفة التي تواجههم، كما أن هذا الاستخدام ساهم إلى غرس القيم الحميدة وتكوين علاقات تعاونية اجتماعية يسودها الاحترام في التعامل، والتبادل السلوكي الأخلاقي والاجتماعي والمعرفي بين التلاميذ، كما أدى إلى توجيه سلوكهم الاجتماعي الوجهة الصحيحة في إطار احترام القواعد والمعايير الاجتماعية، ذلك أن المجتمع المدرسي عبارة عن تبادل سلوكي تواصلي، فكل الأطراف الاجتماعية الموجودة في إطاره تتأثر وتؤثر في بعضها البعض.

وحري بنا في هذا الصدد التطرق إلى بعض الوسائل التعليمية المخططة رسميا في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، التي تساهم في تنمية القيم والمبادئ الأخلاقية النبيلة، ومنها الوسائل التعليمية المبرمجة لمنهاج التربية الإسلامية، حيث صمم المخططون فيه جملة من الوسائل التعليمية، بهدف تدعيم نشاطات الكتاب المدرسي لكل أطوار التعليم الابتدائي، ومنها: السبورة، وصور الأمان المختلفة (المساجد والكعبة المشرفة... إلخ)، والأجهزة السمعية البصرية (أشرطة والحاسوب... إلخ)، وبعض المراجع الخاصة بمحتوى المنهاج

(مصحف وكتب لشرح الحديث النبوي الشريف... إلخ)، وغيرها من الوسائل المادية المحسوسة الفاعلة على الرغم من عدم توفرها كلها، لكن إشراك التلاميذ في استخدامها ساهم في توظيفهم لمفاهيم المادة الدراسية في مختلف وضعيات التواصل الاجتماعي، وحفزهم وشجهم في مختلف المواقف التعليمية: كالتلاوة والترتيل السليم للقرآن الكريم، كما برز لديهم الحس الديني والوطني في المعاملات، في حين أصبحوا يدركون فضل الله في الكون وعلى البشر، ويثابرون في أداء العبادات ويقتدون بمعاملات الرسول صلى الله عليه وسلم وبسيرته الأخلاقية النبيلة.

ولا مناص من القول أنه على الرغم من أن تلك الوسائل التعليمية المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم في تربية النشء التربية الأخلاقية والوجدانية والاجتماعية الصحيحة، إلا أنه وخلال البحث الميداني تمت ملاحظة انتشار بعض السلوكيات العدوانية اللفظية والجسدية فيما بين الطلبة خاصة في ظل غياب مراقبتهم (العنف المدرسي)، وهذا الأمر يوضح مدى تأثير التنشئة الأسرية والاجتماعية على التلاميذ ومدى تأثير العوامل الاجتماعية الخارجية على تثبيت تلك الصفات والمعايير الأخلاقية النبيلة لديهم، ما شكل لدى بعضهم خلل في التواصل الاجتماعي، وفي التعامل والتفاعل في الوسط الاجتماعي المدرسي، كون هذه القيم والمبادئ الأخلاقية هي ميزان التلاميذ في التعامل في الوسط المجتمعي.

جدول رقم (48): يوضح مساعدة الوسائل التعليمية المتاحة التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	65	%44.8
لا	30	%20.7
أحيانا	50	%34.5
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (44.8%) من المبحوثين ترى بأن الوسائل التعليمية المتاحة، تساعد التلاميذ في الانسجام مع مجريات الواقع الاجتماعي المدرسي، في

حين أن نسبة (34.5%) من المبحوثين ترى بأن الوسائل البيداغوجية المتاحة تساعد أحيانا التلاميذ في الانسجام مع مجريات الواقع الاجتماعي المدرسي، بينما نجد نسبة (20.7%) من المبحوثين ترى بأن تلك الوسائل المتوفرة لا تساعد التلاميذ الانسجام مع الوقائع المجتمعية في المحيط المدرسي.

بالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن غالبية المبحوثين يرون بأن استخدامهم للوسائل التعليمية المتاحة في المدارس الابتدائية، ساعد التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي، وهذا يؤكد الدور الوظيفي للوسائل التعليمية في ذلك، فمن خلالها يتم إشراك جميع التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية، خاصة عند ممارسة مختلف ألوان النشاط التعليمي منها: الصفية واللاصفية فكلما تمت برمجة مناشط تعليمية، كلما زادت الحاجة لاستخدام الوسائل التعليمية من طرف التلاميذ والأساتذة على حد السواء وربما كل الفاعلين في المجال التعليمي، وكلما أتيحت الفرصة لكافة التلاميذ لاستخدام الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة، كلما زاد شعورهم بالمساواة مع أقرانهم على الرغم من اختلاف مستوياتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم، الأمر الذي يجعلهم يشاركون في العمل المدرسي بكل إيجابية في إطار تعاونهم ومشاركتهم في حل المشكلات المختلفة، وتحمسهم للتفاعل والاندماج في ممارسة تلك الأفعال البيداغوجية، وكلما مارسوها بموضوعية كلما زاد تماسكهم الاجتماعي وانسجامهم مع مجريات الوقائع الاجتماعية في المحيط المدرسي وخارجه، وإلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين، وفي تكوين علاقات اجتماعية متوازنة والمحافظة على المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع المدرسي، والمحافظة على المعتقدات الدينية والأخلاقية وممارستها، ونبذ التصرفات الغير أخلاقية، والتمسك بالاتجاهات الاجتماعية الصحيحة، وهذا كله ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي وعلى تكوينهم الاجتماعي وممارساتهم الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى استقرار المجتمع المدرسي وتضامنه وتماسكه.

ومن زاوية أخرى نجد أنه في ظل اختلاف مستويات التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم وخوفهم في بعض الأحيان من استعمال الوسيلة التعليمية، بسبب نقص تكوينهم الجيد في استعمالها والخوف من ارتكاب الأخطاء وإهدار الوسيلة، خاصة تلك التي تعود ملكيتها للمدارس الابتدائية، كلها عوامل أدت ببعض التلاميذ تجنب استعمال هذه الوسائل التعليمية، وهذا غالبا مع يؤثر سلبا على تفاعلهم واندماجهم في المجتمع المدرسي، إلى جانب نقص تلك الوسائل التعليمية وعدم توافقها مع بعض محتويات المنهاج التربوي، ومع بعض المناشط التعليمية المبرمجة، التي أساسا بنيت بعض مواضيعها في ظل عدم توافقها مع الواقع

الاجتماعي، كون هذه العناصر التربوية في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تم بناءها وفق العلاقة القائمة بينهما من حيث: الانسجام والتكامل والترابط، وهذا ما جعل من الوسائل التعليمية المتاحة غير فعالة وظيفيا في بعض الأحيان، وبالتالي لا تساعد كافة التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي، وعلى تواصلهم وتفاعلهم في إطاره.

جدول رقم (49): يوضح استخدام الأساتذة للوسائل التعليمية المتاحة ساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الحركية الأساسية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	76	%52.4
لا	19	%13.1
أحيانا	50	%34.5
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتبين من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (52.4%) من المبحوثين صرحوا بأن استخدامهم للوسائل التعليمية، المتوفرة في المؤسسات التعليمية (المدارس الابتدائية) التي يدرسون بها ساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الحركية الأساسية، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، حيث نجد أن نسبة (34.5%) من المبحوثين صرحوا بأن استخدامهم للوسائل التعليمية المتاحة ساعدهم أحيانا في اكساب التلاميذ المهارات الحركية الأساسية، تليها نسبة (13.1%) من المبحوثين صرحوا بأن استخدامهم للوسائل التعليمية المتاحة لم يساعدهم في اكساب التلاميذ المهارات الحركية الكفيلة في مرحلة التعليم الابتدائي.

يوصي كل من: Alison, Adrian "أنه يجب أن تعزز الوسائل التعليمية المعرفة الحالية حتى يستفيد منها التلاميذ، وأن تقدم بطرق تركز على نشاطهم" (Alison, Adrian, 2004, p319)، تأسيسا على ذلك وبالنظر أيضا إلى النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، يتضح أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي صرحوا بأن استخدامهم للوسائل التعليمية المخططة، والمتوفرة في المؤسسات التعليمية (المدارس الابتدائية) التي يدرسون بها ساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الحركية الأساسية، فعلى الرغم من بساطة هذه الوسائل التعليمية

إلا أن دورها الوظيفي كان بالغ التأثير في تنمية المهارات الحركية اللازمة لدى التلاميذ، على اعتبار أنهم يذهبون إلى المدرسة وهم يحملون جملة من المهارات الحركية المكتسبة سواء من: وسطهم الأسري أو بيئتهم الاجتماعية أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية... إلخ، وبالتالي عند حضورهم للمدرسة يسعون لتنمية هذه المهارات، الأمر الذي جعل المخططون يختارون مجموعة التجهيزات والأدوات والمعدات والوسائل البيداغوجية، التي يحتاجها التلاميذ لتنمية وتطوير تلك المهارات المتعلقة بأحد مجالات الأهداف التربوية ألا وهو مجال الحس–حركي، حيث صرح المبحوثين بأنه كلما وفرت لهم المدرسة الابتدائية تلك الوسائل التعليمية المبرمجة، كلما أتيحت لهم الفرصة لاستخدامها في مختلف المواقف التدريسية سواء منها: الصفية أو اللاصفية، وأيضا تتاح الفرصة للتلاميذ لاستخدامها وكلما استخدموها بموضوعية كلما زاد جذب انتباه التلاميذ وزادت دافعيتهم للتعلم، وبالتالي إكسابهم الكفاءات المهارية الأساسية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة استجاباتهم الحركية الكفيلة وإدراكهم واستيعابهم لتلك الحركات، ما يجعلهم يميلون أكثر لممارسة تلك النشاطات السلوكية واقعيا مثل: مهارة الرياضات المختلفة، ومهارة الكتابة والقراءة، ومهارة استعمال الآلات المختلفة، ومهارة الرسم ومهارة المشاركة في حل المشكلات والحكم على أداء مهارات غيرهم، ومن ثم إبداعهم في أداء تلك المهارات بالمشاركة والتفاعل والتواصل والعمل المتقن والدؤوب، ومحاكاتهم السلوك الحركي المطلوب تعلمه، وغيرها من المهارات الضرورية لتنمية شخصياتهم في جوانبها الحركية والمهارية في هذه المرحلة التعليمية.

وعلاوة على ذلك نجد أنه إلى جانب نقص الإمكانات المادية البيداغوجية وكثافة المحتوى، وضيق الوقت المخصص للتعليم، كما وضحنا سابقا نجد أيضا اختلاف مستويات التلاميذ من حيث: القدرات والاستعدادات والميول والإمكانات المادية والجسدية والنفسية والاجتماعية، والتنشئة الاجتماعية، والواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه... إلخ، كل هذه التباينات لها دور في إكساب وتنمية المهارات الحركية لدى كافة التلاميذ بنفس المستوى، وبنفس الأسلوب وبنفس الأدوات والوسائل التعليمية، وحرصا على اكساب كل التلاميذ المهارات الحركية اللازمة ينبغي على مخططوا المناهج التربوية عند اختيارهم للوسائل التعليمية التعلمية الأخذ بعين الاعتبار كل هذه المعايير، حتى يتسنى تحقيق التنمية الشاملة لشخصيات كل التلاميذ في مختلف جوانبها: المعرفية والحس–حركية والوجدانية الاجتماعية.

5. عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية الخامسة:

جاء نص الفرضية الخامسة كالآتي: يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

جدول رقم (50): يوضح اعتماد المخططون المبادئ العامة للتدريس عند اختيارهم لطرائق التدريس.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	%41.4
لا	38	%26.2
أحيانا	47	%32.4
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (41.4%) من المبحوثين صرحوا بأن المخططون اعتمدوا في تخطيط، واختيار طرائق التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي على المبادئ العامة للتدريس، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، حيث نجد أن نسبة (32.4%) من المبحوثين صرحوا بأن مخططوا المناهج اعتمدوا أحيانا تلك المبادئ عند اختيارهم لطرائق التدريس الحديثة، تليها نسبة (26.2%) من المبحوثين صرحوا بأنه عند اختيار طرائق التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي لم يراعى المخططون مبادئ التدريس العامة في ذلك.

بالنظر إلى النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح أن النسبة الأعلى من المبحوثين صرحوا بأن المخططون اعتمدوا على مبادئ التدريس العامة، عند اختيارهم للطرائق التدريسية الحديثة، والمبرمجة حاليا في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا يدل على أن طرائق التدريس تشكل أهم المحاور الكبرى في العملية التدريسية، حيث ترتبط ارتباطا وثيقا ببقية عناصر المنهاج التربوي من: أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل وتقويم، ونظرا لمدى أهميتها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وفي تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية، فقد صرح أساتذة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة) بأن المخططون اعتمدوا على المبادئ العامة للتدريس عند اختيارهم لتلك الطرائق التدريسية الحديثة ومنها: الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن من

السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل، والاعتماد على قدرات التلاميذ الإدراكية والعقلية والمهارية في فهم واستيعاب وممارسة مختلف المعارف والخبرات والمهارات المتضمنة في المنهاج ميدانيا، إلى جانب وضعهم خطط تدريسية تتميز بالكفاءة والفاعلية والنشاط كما هو مبرمج في منهاج هذه المرحلة التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما هو موضح في–الجدول رقم (52)–، في حين تسعى هذه الطرائق التدريسية لتطوير العلاقة التواصلية بين كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية (الأساتذة والتلاميذ).

والجدير بالذكر أن المدرسة الابتدائية الجزائرية الحديثة تبنت المقاربة بالكفاءات التي ركزت جل اهتماماتها على التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، ففي إطارها يتم إشراك جميع التلاميذ في تلك العملية، ما يساهم في زيادة التفاعل والتعاون المتبادل فيما بين التلاميذ في ممارسة مختلف النشاطات البيداغوجية التعليمية، وفق أسس علمية وعملية هادفة تحت إشراف وتوجيه الأستاذ، ذلك أنه في ظل هذه المقاربة اقتصر الدور الوظيفي للأستاذ على إرشاد وتوجيه التلاميذ في مختلف المواقف التدريسية، وبالتالي فهذه الطرائق التدريسية الحديثة تسعى لتذليل الصعوبات أمام التلاميذ، وفي إعطاءهم فرصة للنقاش العمودي والأفقي داخل الصف الدراسي وخارجه، وفي استيعاب وفهم وتجسيد وتطبيق ما خطط له من محتوى تعليمي ومناشط تعليمية في الواقع الاجتماعي.

وتأسيسا على ذلك يمكن القول أنه كلما تقيد المخططون بتلك المبادئ التدريسية عند تخطيط واختيار الطرائق التدريسية الحديثة، كلما زادت فرصة تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، ذلك أن نجاح العملية التعليمية التعلمية في إكساب التلاميذ الكفاءات: المعرفية والمنهجية والشخصية والتواصلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وإكسابهم أيضا المفاهيم والمعارف والاتجاهات والميول والقيم والمبادئ والعادات والتقاليد المجتمعية، والأخلاق وصفات المواطنة الصحيحة، وتحقيق النمو الشامل لشخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها، يعتمد على تطبيق مختلف المبادئ التدريسية في هذه العملية وعلى فعاليات تلك المواقف التدريسية، إلى جانب الأنشطة التعليمية والوسائل البيداغوجية والأدوات والأجهزة المختارة والمتوفرة في توصيل المعارف، والخبرات والمهارات المخططة في محتوى المنهاج التربوي إلى أذهان كافة التلاميذ، وبالتالي فهي تفتح المجال لكافة التلاميذ للإبداع والإدراك والابتكار والانتباه والملاحظة العلمية، والأخذ بالتفكير العلمي في حل المشكلات الاجتماعية، والمشاركة والتعاون في مواجهة التحديات

المختلفة، والتواصل الاجتماعي الإيجابي وتبادل الخبرات والمعارف والمهارات وتطبيقها وتجسيدها واقعيا والاندماج في المجتمع المدرسي وخارجه، والوعي بقيم الهوية الوطنية الإسلامية العربية، وغيرها من الأهداف التربوية المحددة التي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية تحقيقها لدى كافة التلاميذ.

جدول رقم (51): يوضح مساهمة طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المدرسة الابتدائية في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	74	%51
لا	18	%12.4
أحيانا	53	%36.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة (51%) من المبحوثين صرحوا بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المدرسة الجزائرية، تساهم في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، في حين أن نسبة (36.6%) من المبحوثين صرحوا بأن تلك الطرائق التدريسية تساهم أحيانا في إكساب الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي، بينما نجد نسبة (12.4%) من المبحوثين نفت ذلك، أي أن طرائق التدريس لا تساهم في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من منهاج التعليم الابتدائي.

يلخص الحسناوي أهمية الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس في أنها: "تعد وسيلة يحقق من خلالها أهداف المنهج التربوي، من حيث المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والميول التي تطمح المدرسة إلى تحقيقها" (الحسناوي، 2019، ص41-42)، بناء على ذلك يمكن تفسير موافقة غالبية المبحوثين على أن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي، في أن المدرسة الجزائرية الحديثة بتبنيها المقاربة بالكفاءات فهي جسدت كل مبادئها الاستراتيجية والمنهجية والتدريسية واقعيا، حيث اقترح المخططون رسميا في ظل هذه المقاربة

طرائق تدريسية فاعلة ونشطة تقوم على مبدأ المشاركة والعمل الجماعي التعاوني، والديمقراطية والتشاركية كما هو موضح في–الجدول رقم (55)–، وغيرها من المبادئ التي تسمح ببناء وإكساب التلاميذ الكفاءات: المعرفية والفكرية والمنهجية والشخصية والتواصلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية المخططة واستثمارها في مختلف الوضعيات الاجتماعية خاصة.

وفي هذا السياق فقد صرح أساتذة التعليم الابتدائي بأنه كلما تم اعتماد التدريس بالكفاءات في هذه المرحلة التعليمية، مع توفير كل إمكانيات ممارسة المناشط التعليمية وتقديم محتوى المنهاج بموضوعية وإتقان، كلما أدى بالتلاميذ إلى إكساب تلك الكفاءات كليا، ومن بين تلك الكفاءات المخططة رسميا: استخدام واستثمار المعارف والخبرات والمهارات المتضمنة في منهاج هذه المرحلة التعليمية في مختلف وضعيات التواصل الاجتماعي، واحترام الضوابط والمعايير المجتمعية السائدة، وتحمل المسؤولية والمساهمة في حل بعض المشكلات الاجتماعية، وإدراك أهمية العمل الجماعي وتكوين علاقات اجتماعية يسودها التبادل والاحترام، والتحكم بالانفعالات والسلوكيات العدوانية، والقدرة على ضبط مختلف المعالم التاريخية والحيز الجغرافي للدولة الجزائرية، والممارسة الفعلية للغة العربية واقعيا، وتكوين الاتجاهات وقيم الهوية الوطنية والتحمس لإحياء مختلف المناسبات الوطنية، وإبراز الحس الديني والأخلاقي والوطني في المعاملات والتفكير الإبداعي والناقد والملاحظة العلمية والتعبير عن الآراء بكل ثقة وغيرها من الكفاءات المستهدفة من تدريس منهاج هذه المرحلة التعليمية، وكلما تحقق إكساب هذه الكفاءات لدى التلاميذ كلما أدى ذلك إلى اندماجهم تدريجيا ضمن التركيبة الاجتماعية التي ينشطون فيها (المجتمع المدرسي وخارجه).

وعلى الرغم أن الطرائق التدريسية المبرمجة حديثا تساهم في إكساب كافة التلاميذ كل الكفاءات المستهدفة من منهاج التعليم الابتدائي كما صرح به الأساتذة، إلا أنه حري بنا التطرق إلى صعوبات إكساب كل تلك الكفاءات ميدانيا، وهذا راجع إلى تخطيط بقية عناصر المنهاج التربوي من: أهداف ومحتوي وأنشطة ووسائل وتقويم، فمن خلال البحث الميداني تم رصد جملة من المؤشرات التي تحول دون إكساب تلك الكفاءات لدى كافة التلاميذ، وبالتالي عدم تحقيق كل أهداف المنظومة التربوية المسطرة ومن هذه المؤشرات: عدم انسجام كل الأهداف التربوية المرسومة مع الطرائق التدريسية المبرمجة، كما هو موضح في–الجدول رقم (17)–، في حين أن محتوى منهاج هذه المرحلة التعليمية نجد بعض موضوعاته لا تتلاءم مع كل المراحل النمائية للتلاميذ: العقلية والإدراكية والاستيعابية، وفي بعض الأحيان لا تنسجم مع الواقع الاجتماعي

الذي صممت في إطاره، ولا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا تعطي أية أهمية لمشكلاتهم واستعداداتهم ورغباتهم، كما ورد في النتائج الإحصائية الموضحة في الجداول المتعلقة بنص الفرضية الثانية: اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، إلى جانب نقص الوسائل التعليمية البيداغوجية خاصة منها الإلكترونية الحديثة، كما هو موضح في-الجدول رقم (44)-، وغيرها من المؤشرات السلبية التي تدل على عدم تكامل وانسجام وترابط عناصر منهاج هذه المرحلة التعليمية من حيث: الوظائف والأدوار هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد لاحظت الباحثة نقص في تكوين وتدريب الأساتذة على اعتماد الطرائق الحديثة في التدريس وإلى كثافة المنهاج التربوي، وضيق الوقت المخصص للتدريس وإلى اكتظاظ التلاميذ داخل الصف الدراسي الواحد، وغيرها من المعيقات التي عرقلت تطبيق وتجسيد الطرائق التدريسية الحديثة المبرمجة في المدرسة الجزائرية واقعيا ما ساهم بدوره في عدم إكساب كافة التلاميذ كل الكفاءات المستهدفة من منهاج التعليم الابتدائي: المعرفية والفكرية والمنهجية والشخصية والتواصلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، ما أثر سلبا على تحصيل بعض التلاميذ وعلى سلوكياتهم الاجتماعية وعلاقاتهم وممارساتهم الاجتماعية.

جدول رقم (52): يوضح ملائمة طرائق التدريس الحديثة المبرمجة مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	83	%57.2
لا	16	%11
أحيانا	46	%31.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من المبحوثين، والمقدرة ب (57.2%) صرحوا بأن الطرائق التدريسية التي برمجها مخططوا المناهج التربوية تتلاءم مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، بينما نجد أن نسبة (31.7%) من المبحوثين صرحوا بأن طرائق التدريس المبرمجة في منهاج

التعليم الابتدائي تراعي أحيانا الفروقات الفردية بين التلاميذ، تليها نسبة (11%) من المبحوثين صرحوا بأن تلك الطرائق لا تتلاءم مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ.

يمكن تفسير ملائمة طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي للفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، في أن هذه الأخيرة تعتبر من أهم حقائق الوجود الإنساني والاجتماعي لذلك اختار المخططون الطرائق التدريسية الحديثة، التي اعتمدت على مقاربة منهجية جعلت من التلميذ محور كل الممارسات التربوية والتعليمية والاجتماعية، وقد صرح أساتذة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة) بأن تلك الطرائق التدريسية الحديثة: التدريس بالكفاءات وطريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف وطريقة الاستجواب وطريقة المناقشة والحوار... إلخ، اهتمت بفروقات التلاميذ البينية والذاتية من حيث: المستويات والصفات والسمات والخصائص: الجسمية والعقلية والشخصية والمهارية والأدائية والنمائية والاجتماعية ومن حيث: الاستعدادات والقدرات والمهارات والاهتمامات والميول والرغبات، وبالتالي فالمنظومة التربوية ركزت كل غاياتها على إيجابية التلاميذ وتفعيل دورهم الوظيفي ونشاطاتهم، من خلال المشاركة والتفاعل والمبادرة والتعاون والاندماج، في ممارسة كل الأنشطة البيداغوجية والتعليمية في إطار التركيبة الاجتماعية التي ينشطون فيها.

كما لاحظت الباحثة أيضا من خلال البحث الميداني أن العمليات التربوية التعليمية الاجتماعية التي يعتمدها الأساتذة، إلى جانب تلك الوسائل والأدوات التعليمية المقترحة، والمتوفرة في المدرسة الابتدائية الجزائرية تساهم في تدريس وتقديم وتبسيط محتوى المنهاج التربوي، وفي ممارسة مختلف المناشط التعليمية بكل إيجابية وتفاعل، ذلك أن الطرائق التدريسية الحديثة القائمة على الكفاءات تتيح الفرصة لكافة التلاميذ في المشاركة في العملية التعليمية التعلمية، حيث يتم خلالها كشف مختلف قدرات ومواهب التلاميذ، ما يتسنى لهم استغلالها ثم توجيهها الوجهة الصحيحة، كما تسعى أيضا لتعليم التلاميذ معارف وخبرات ومهارات مشتركة، بحيث تجعل هذه الفروقات الفردية موضوعا يقرب التلاميذ من بعضهم البعض، وهذا يولد لديهم الثقة بالنفس وتقبل ذواتهم بغض النظر عن الفروقات الفردية بينهم، ما يزيد من دافعيتهم للاندماج والمشاركة والتعاون في ممارسة تلك المناشط البيداغوجية، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة وإلى إصلاح وتنشئة النشء على التربية الأخلاقية وعلى المبادئ والقيم الدينية والأخلاقية والإنسانية النبيلة المتمثلة في: التفاعل والتعاون والمشاركة والحب والصدق والاحترام وتقبل الذات وتقبل المجتمع... إلخ

وإكسابهم المعايير والاتجاهات الاجتماعية الصحيحة وتعديل سلوكاتهم الاجتماعية، الأمر الذي يمكنهم من التوافق الاجتماعي والاندماج والانسجام في المجتمع الذي ينتمون إليه، والتعامل والتعاون مع كل الأطراف الاجتماعية لحل المشكلات الاجتماعية، ما يزيد من تماسك المجتمع وتضامنه.

وعلى الرغم من أن تلك الطرائق التدريسية المخططة ركزت على التلميذ واعتبرته محور كل العمل المدرسي، بل وكل غايات المنظومة التربوية، لكن تجسيدها واقعيا حال دون في بعض الأحيان بسبب الكثير من المعيقات، فإلى جانب تلك المؤشرات السلبية التي أشرنا إليها في تحليل النتائج الإحصائية الواردة في- الجدول رقم (51)-، التي أدت إلى صعوبة تطبيق هذه الطرائق التدريسية في واقع المدرسة الجزائرية نجد أيضا أن بعض التلاميذ منعزلين عن المجتمع المدرسي، في حين تسلط عليهم الخوف من الإخفاق والفشل خاصة ضعيفي الذكاء، إلى جانب ضيق الوقت وكثافة المنهاج التربوي، والاكتظاظ داخل الصف الدراسي هذا كله يؤثر سلبا على مشاركة كل التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية، ما يؤدي إلى شعور بعض التلاميذ باللامساواة بين أقرانهم داخل الصف الدراسي وخارجه، وإلى شعورهم بالإحباط وعدم المسؤولية وعدم الانتماء للمجتمع المدرسي، وتأسيسا على ذلك نستنتج أن عدم إشباع حاجات التلاميذ للتعلم يؤثر سلبا على مكانتهم الاجتماعية في المجتمع المدرسي وخارجه، وعلى سلوكياتهم وتصرفاتهم الاجتماعية.

جدول رقم (53): يوضح العلاقة بين الخبرة المهنية للمبحوث وتصريحه بمدى ملائمة الطرائق التدريسية المبرمجة مع الفروقات الفردية بين التلاميذ.

الخبرة المهنية / طرائق التدريس والفروق الفردية	[1_ 10[		[11_ 20[		[21_ 30[		[31_ فأكثر[		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	26	%42.6	19	%61.3	20	%69	18	%75	83	%57.2
لا	6	%9.8	2	%6.5	4	%13.8	4	%16.7	16	%11
أحيانا	29	%47.5	10	%32.2	5	%17.2	2	%8.3	46	%31.7
المجموع	61	%100	31	%100	29	%100	24	%100	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (75%) من المبحوثين الذين تفوق خبرتهم المهنية (31) سنة، صرحوا بأن طرائق التدريس المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تتلاءم مع الفروقات الفردية بين التلاميذ، في مقابل نسب (69%) و(61.3%) و(42.6%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [21_ 30[و[11_ 20[و[1_ 10[سنوات على التوالي أكدوا ذلك، في حين نجد أن نسبة (47.5 %) من المبحوثين الذين لا تفوق خبرتهم المهنية (10) سنوات صرحوا بأن طرائق التدريس الحديثة تتلاءم أحيانا مع الفروق الفردية بين التلاميذ، في مقابل نسب (32.2 %) و(17.2%) و(8.3%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [11_ 20[و[21_ 30[و[31_ فأكثر[على التوالي أكدوا ذلك، بينما نجد أن نسبة (16.7 %) من المبحوثين الذين تفوق خبرتهم المهنية (31) سنة نفوا

ذلك، أي أن طرق التدريس الحديثة لا تتلاءم مع الفروقات الفردية بين التلاميذ، في مقابل نسب (13.8%) و(9.8%) و(6.5%) من المبحوثين الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين: [21_ 30[و[1_ 10[و[11_ 20[على التوالي أكدوا ذلك.

تؤكد النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين [11_ 31[فما فوق صرحوا بأن الطرائق التدريسية المبرمجة حديثا في المدرسة الابتدائية الجزائرية تتلاءم مع الفروقات الفردية بين التلاميذ، وحسب وجهة نظرهم أن الطرائق التدريسية الحديثة لها أهمية بالغة الأثر في العملية التعليمية التعلمية، وعلى نتائج التعليم والتعلم، حيث اهتمت بالتلاميذ في مختلف جوانب نمو شخصياتهم: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، إضافة إلى أنها تساهم في تكييف محتويات المناشط والممارسات البيداغوجية مع الواقع الاجتماعي، وبالتالي فهي تعتبر من أنجع الطرق لتحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، على خلاف تلك الطرائق التقليدية في التدريس كالمحاضرة والإلقاء، فهي ركزت على تلقين المعرفة لا على اهتمامات وقدرات واستعدادات ورغبات التلاميذ، ففي سياقها يتم تلقين ونقل المعلومة من طرف الأستاذ، بينما نجد أن التلاميذ لا يبذلون أي جهد في إطار هذه العملية، بل يقتصر دورهم على حفظ تلك المعلومات واسترجاعها وقت الضرورة، وبالتالي فالطرائق التقليدية اهتمت بالجانب المعرفي دون بقية الجوانب: المهارية والوجدانية والاجتماعية، وبالتالي لم تعطي اهتمام للتباينات والفروق الفردية بين التلاميذ ومنه يمكن القول أن أنجع الطرق لإكساب التلاميذ الكفاءات الشاملة والمستهدفة من المنهاج التربوي وتحقيق الأهداف التربوية لهذه المرحلة التعليمية، هي اعتماد الطرق التدريسية القائمة على كفاءة وتفاعل ونشاط التلاميذ.

في حين أن الأساتذة الذين لا تفوق خبرتهم المهنية (10) سنوات صرحوا بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة حاليا في مرحلة التعليم الابتدائي، تتلاءم أحيانا مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ وهذا يوضح بأنه على الرغم من أن تلك الطرائق جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، ففي إطارها يتم إشراك جميع التلاميذ في تلك العملية وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في مختلف الممارسات البيداغوجية إلا أنها في بعض الأحيان لا تتاح الفرصة لكافة التلاميذ للمشاركة، فنظرا لمدة خبرتهم التي لا تتعدى العشرة سنوات مزال يواجهون صعوبة في توجيه وإرشاد كل التلاميذ، والسيطرة الفعلية على تصرفات التلاميذ العدوانية، خاصة في ظل تلك المؤشرات السلبية السالفة الذكر.

جدول رقم (54): يوضح مساهمة طرائق التدريس الحديثة المقترحة في ربط تعلم التلاميذ بواقعهم الاجتماعي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	80	%55.2
لا	17	%11.7
أحيانا	48	%33.1
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال النتائج الإحصائية المسجلة في الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من المبحوثين والمقدرة ب (55.2%)، ترى بأن طرائق التدريس المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم في ربط تعلمات التلاميذ بواقعهم الاجتماعي، في حين أن نسبة (33.1%) من المبحوثين ترى بأن تلك الطرائق تساهم أحيانا في ربط تعلم التلاميذ بواقعهم الاجتماعي، بينما نجد أن نسبة (11.7%) من المبحوثين ترى بأن طرائق التدريس المبرمجة لا تساهم في ربط تعلمات التلاميذ بواقعهم الاجتماعي.

يوصي الطناوي بضرورة "أن تسهم طرائق التدريس الحديثة في ربط التلميذ والمادة المتعلمة ببيئة المتعلم ومجتمعه الذي يعيش فيه" (الطناوي، 2013، ص167)، استنادا إلى ما سبق وبالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، يتبين لنا أن غالبية المبحوثين صرحوا بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم في ربط تعلمات التلاميذ بواقعهم الاجتماعي، وهذا يدل على أن اعتماد هذه الطرائق التدريسية الحديثة المبرمجة منح فرصة، وحرية واستقلالية لكافة الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التعليمية التعلمية (الأستاذ والتلاميذ)، القيام بمختلف المبادرات التعليمية، وفي تفعيل مختلف المعارف النظرية وتحويلها إلى ممارسات عملية واقعية، الأمر الذي سهل على تلك الأطراف الاجتماعية تكييف بعض الموضوعات المتضمنة في محتويات المواد الدراسية مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، خاصة وأن بعض محتويات منهاج هذه المرحلة التعليمية لا ينسجم مع واقع المجتمع الجزائري، كما أشرنا في- الجدول رقم (27)-، حتى يتسنى لهم ربط ما يتعلمه التلاميذ في البيئة المدرسية بقضايا ومشكلات ومشاريع

وتجارب، ومفاهيم ومعارف واتجاهات ومهارات وقيم ومعايير وضوابط وعادات وتقاليد المجتمع، وبعلاقات اجتماعية وبتفاعلات اجتماعية مرتبطة أساسا بالتركيبة الاجتماعية التي ينتمون إليها.

وبطبيعة الحال فإن الواقع الاجتماعي يشكل مجموعة من التفاعلات الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع، حيث يتفرد هذا الأخير بكيانه ونظامه ومقوماته الخاصة، وتركيبته الاجتماعية التي تميزه عن غيره من المجتمعات الإنسانية، لذلك فطرائق التدريس الحديثة التي اختارها مخططوا المناهج التربوية ركزت على التلاميذ وعلى تفاعلاتهم الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، حيث تعمل على ربط تعلمات التلاميذ بواقعهم الاجتماعي، من خلال إعطاء الفرصة لكافة التلاميذ للمشاركة والتبادل المعلوماتي والتفاعل والتعاون في مختلف المواقف التدريسية، وإلى تقريب تلك التعلمات لأذهان التلاميذ حتى تعكس ما يحويه واقعهم الاجتماعي، وهذا بدوره يزيد من حماسهم ودافعيتهم لممارسة تلك المناشط البيداغوجية التعليمية التي تعزز كل ما هو واقعي، وزيادة رغبتهم في اكتساب مختلف الكفاءات: المعرفية والشخصية والتواصلية والمنهجية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، القابلة للتطبيق واقعيا، وبالتالي تؤثر تلك العمليات التربوية والتعليمية والاجتماعية إيجابيا على تنفيذ وتجريب وتجسيد تلك التعلمات ميدانيا في الواقع الاجتماعي، وهذا بدوره يجعلهم يحافظون على المبادئ والقيم الأخلاقية المقبولة اجتماعيا، وعلى تماسك المجتمع والمحافظة على مقوماته الوطنية الإسلامية العربية.

جدول رقم (55): يوضح طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المنهاج تنمي لدى التلاميذ قيم الديمقراطية والتشاركية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	79	%54.5
لا	39	%26.9
أحيانا	27	%18.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (55) أن النسبة الغالبة من المبحوثين والمقدرة ب (54.5%)، ترى بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم في تنمية قيم الديمقراطية والتشاركية لدى التلاميذ، في حين أن نسبة (26.9%) من المبحوثين ترى بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المنهاج التربوي لا تنمي لدى التلاميذ قيم الديمقراطية والتشاركية، بينما نجد أن نسبة (18.6%) من المبحوثين ترى بأن تلك الطرائق التدريسية تساهم أحيانا في تنمية القيم الديمقراطية لدى التلاميذ.

بالنظر إلى النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن غالبية الأساتذة صرحوا بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، بالمدرسة الجزائرية تنمي لدى التلاميذ القيم الديمقراطية والتشاركية، وهذا يوضح مدى ارتباط أهداف المنظومة التربوية بالغايات الكبرى للدولة الجزائرية، فالعلاقة قائمة بين توجهاتها السياسية وفلسفاتها الاجتماعية وممارساتها التربوية والتعليمية والاجتماعية، ففي إطار الإصلاحات التربوية الأخيرة (إصلاحات الجيل الثاني) تم إعادة هيكلة الطرائق البيداغوجية، والبرامج التعليمية والمبادئ والأساليب والعمليات، والإجراءات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات تجسيدا لسياساتها القائمة على مبدأ الديمقراطية، باعتبار أن هذه الأخيرة تشكل ثقافة ونمط حياة وسلوك اجتماعي بالدرجة الأولى، وبالتالي ظهرت تلك الصفات والسمات والمعايير الديمقراطية التشاركية جليا في الممارسات البيداغوجية بالمدرسة الابتدائية، وهذا ما توصلت إليه–دراسة فائقة أحمد الفكي علي (2013)–.

وتماشيا مع ما تم ذكره فقد صرح أساتذة التعليم الابتدائي أن اعتمادهم هذه الطرائق التدريسية الحديثة منحهم فرصة وحرية واستقلالية في القيام بمختلف المبادرات التعليمية، وفي تفعيل مختلف المعارف النظرية وتحويلها إلى ممارسات عملية واقعية، ذلك أن المقاربة بالكفاءات تبنى بتفعيلها وممارستها، إلى جانب ذلك فإن هذه الطرائق المستحدثة القائمة على التدريس بالكفاءات جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية حيث يتم في إطارها إرساء المعلومات والمعارف والمهارات لدى التلاميذ، من خلال إعطاء الحرية لجميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم فرصة المشاركة في المواقف التدريسية وإبداء أراءهم بكل ثقة والمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بتلك المواقف التعليمية، وتقبل تدخلاتهم ونقاشاتهم المعرفية وتوجيهها.

ومما لا شك فيه أن المدرسة الابتدائية الجزائرية سخرت جل مواردها وإمكاناتها المادية والبشرية لتحقيق طموحاتها وأهدافها وغاياتها وترسيخ مقومات المجتمع الجزائري الديمقراطي، من خلال تعزيز القيم الدينية الإسلامية، وترسيخ قيم الجمهورية الديمقراطية، وترسيخ المقومات التاريخية والجغرافية والمكونات الاجتماعية والثقافية الأخرى كالعادات والتقاليد لدى النشء، كما ورد في أهداف ومحتويات وأنشطة المنهاج التربوي المخططة، بالاعتماد على الطرائق التدريسية الحديثة التعاونية التبادلية التشاركية التي تساهم في مساعدة التلاميذ في تجسيدها واقعيا من خلال: أداء العبادات وحفظ القرآن الكريم والتحدث باللغة العربية والاحتفال بالأعياد الدينية والمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية والمحافظة على عادات وتقاليد المجتمع ورسم خريطة الجزائر وتحديد مختلف مناطقها بإتقان... إلخ.

نستنتج أن طرائق التدريس الحديثة المقررة في المدرسة الجزائرية تسعى إلى جانب بقية المكونات التربوية إلى ممارسة التعلمات ميدانيا، والتي تساهم بدورها في شعور التلاميذ بالعدل والمساواة والمسؤولية الاجتماعية، والثقة بالنفس في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم بكل استقلالية، وبالانتماء للمجتمع دينيا وأخلاقيا ومدنيا ووطنيا، والاعتزاز بقيم ومقومات الهوية الوطنية الديمقراطية المجتمعية والتكيف مع المجتمع الجزائري، والتعايش في كنفه والمحافظة على نظمه ومقوماته ومكوناته وسياساته.

جدول رقم (56): يوضح مساهمة طرائق التدريس المبرمجة في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	77	%53.1
لا	22	%15.2
أحيانا	46	%31.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن نسبة (53.1%) من المبحوثين ترى بأن طرائق التدريس الحديثة، المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب

شخصيات التلاميذ، في حين أن نسبة (31.7%) من المبحوثين ترى بأن تلك الطرائق التدريسية المختارة من طرف مخططوا المناهج التربوية تساهم أحيانا في تنمية مختلف جوانب شخصيات التلاميذ، بينما نجد أن نسبة (15.2%) من المبحوثين ترى بأن الطرائق التدريسية المبرمجة لا تساهم في تنمية مختلف جوانب شخصيات التلاميذ.

يتضح من خلال النتائج الإحصائية السالفة الذكر أن غالبية مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي) ترى بأن طرائق التدريس المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، وهذا يدل على أن تلك الطرائق التدريسية الحديثة منها: طريقة حل المشكلات وطريقة المناقشة والحوار والتعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم باللعب، وغيرها من الطرائق يتم خلالها جعل العملية التعليمية التعلمية عبارة عن نشاط تفاعلي عقلي منظم، يتم فيه تبادل الخبرات والمعلومات المتعلقة بالمشكلات المطروحة بين الأطراف المعنية بهذه العملية، وإتاحة الفرصة لكافة التلاميذ الذين يمرون بسلسلة من المتغيرات المتداخلة والمنظمة والمختلفة الجوانب، للمشاركة الإيجابية في مختلف المواقف التعليمية، وإبداء أراءهم بكل ثقة وموضوعية، في حين يقتصر الدور الوظيفي للأستاذ على توجيه وإرشاد ذلك النقاش المعرفي والتبادل المعلوماتي والسلوكي الاجتماعي، وهذا ما يؤكد ما توصلت إليه–دراسة فؤاد بن فاضل (2018)–حيث ترى بأن طرائق التدريس الحديثة لها دور إيجابي في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

وفي سياق ذلك فإن الطرائق التدريسية الحديثة التفاعلية التشاركية التعاونية التبادلية التي اختارها المخططون في هذه المرحلة التعليمية، كلما طبقت ميدانيا كلما ساهمت في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، حيث أن تلك الطرائق التدريسية تساهم في تحقيق نمو التلاميذ من النواحي العقلية والمعرفية والذهنية من حيث: خلق دافعية لدى التلاميذ للتعلم وتنمية معارفهم واكتسابهم الخبرات المخططة، وتنمية تفكيرهم العلمي الإبداعي والناقد، ومساهمتهم في حل المشكلات بطرق علمية، والتعبير عن أراءهم بكل ثقة وموضوعية، وتولد لديهم حب القراءة والاكتشاف والابتكار، واستخدام مفردات اللغة العربية في مختلف وضعيات التواصل الاجتماعي... إلخ، كما تساهم تلك الطرائق التدريسية أيضا في نمو شخصيات التلاميذ من النواحي الأخلاقية، حيث أنه كلما أتيحت الفرصة للتلاميذ للمناقشة والبحث في المعاني والمفاهيم ذات الطابع الأخلاقي، كلما أدركوا المعايير والضوابط الدينية والأخلاقية، وبالتالي يكتسب خلالها

النشء التربية الأخلاقية السليمة والمبادئ والقيم والاتجاهات الصحيحة، وهذا بدوره ينعكس إيجابا على سلوكاتهم وتصرفاتهم الأخلاقية والاجتماعية، فيسود البيئة الاجتماعية المدرسية الحب والتعاون والمبادرة وتحمل المسؤولية والمشاركة والتنافس والتضامن والتماسك والوحدة... إلخ، إلى جانب أن تلك الطرائق التفاعلية التعاونية التشاركية تؤثر أيضا على نمو شخصيات التلاميذ اجتماعيا وثقافيا من حيث: تعديل سلوكاتهم الاجتماعية وتوجيهها الوجهة الصحيحة وفق ما هو سائد من أنماط اجتماعية، في المجتمع الجزائري بصفة عامة والمجتمع المدرسي بصفة خاصة، والتعاون للمحافظة على الضوابط والمعايير والاتجاهات المرغوبة، والقيم والعادات والتقاليد المجتمعية السائدة فيه والمشاركة في إحياء قيم الهوية الوطنية، وفي اندماج وانسجام التلاميذ في المجتمع في ظل تكيفهم مع مجريات الواقع الاجتماعي، وهذا كله يؤثر إيجابا على القيام بأدوارهم الوظيفية في المجتمع الذي ينتمون إليه بأكثر فاعلية... إلخ، كما أن تلك الطرائق التدريسية اهتمت بالجوانب النفسية والمهارية للتلاميذ باختلاف مستوياتهم واهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم وفروقاتهم الفردية، وبالتالي فهي صممت أساسا لتولد لديهم القدرة على الإنجاز والشعور بالاستقلالية والديمقراطية، والشعور أيضا بالمساواة والعدل في الحقوق والواجبات والثقة في النفس، والمثابرة والقدرة على التحكم في انفعالاتهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم الغير سوية... إلخ، وغيرها من الجوانب التي تثبت مدى فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ.

6. عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرضية السادسة:

جاء نص الفرضية السادسة كالآتي: تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

جدول رقم (57): يوضح أن التقويم التربوي المقرر لمرحلة التعليم الابتدائي يقيس موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	44	%30.3
لا	34	%23.4
أحيانا	67	%46.2
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (46.2%) من المبحوثين صرحوا بأن التقويم التربوي المقرر من طرف مخططوا المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي، يقيس أحيانا موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية المحلية، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، حيث نجد أن نسبة (30.3%) من المبحوثين صرحوا بأن تلك الأساليب التقويمية المقترحة تقيس موضوعات تتعلق بالمشكلات الاجتماعية المحلية، تليها نسبة (23.4%) من المبحوثين نفت ذلك، أي أن التقويم التربوي لا يقيس كل ما هو مرتبط بالمشكلات الاجتماعية.

يتبين من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن النسبة الأعلى من مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي)، صرحوا بأن التقويم التربوي المقرر من طرف مخططوا المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي يقيس أحيانا موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية المحلية، وفي هذا الصدد يمكن القول أن التقويم التربوي في حلته العصرية يشكل تلك العملية التعاونية، التي تسعى لتقويم كل ما هو مرتبط بالعملية التعليمية التعلمية ومنها: تقويم كفاءات التلاميذ: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية، والتعرف على نمو شخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وذلك باعتماد

مختلف الأساليب التقويمية الشخصية والتكوينية والنهائية والاختبارات التحصيلية، حيث يتم خلالها وضع مجموعة من البنود المرتبطة أساسا بتلك التعلمات المتضمنة في المنهاج التربوي والمراد إكسابها لدى التلاميذ، كما أن مختلف الممارسات البيداغوجية تعزز الترابط الموجود بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية المحلية، كما هو موضح في-الجدول رقم (40)- وبالتالي نجد أن بعض تلك المعارف والخبرات والمهارات ترتبط ببعض المشكلات المتعلقة بالقضايا الاجتماعية، خاصة في ظل انتشار الظواهر الاجتماعية البالغة التأثير في سلوكيات أفراد المجتمع، ذلك أن المشكلات الاجتماعية هي تلك الحالة الاجتماعية التي تعكس انتهاك قيم المجتمع الجزائري ومبادئه ومعاييره ومقوماته الاجتماعية، ومنها: العنف المجتمعي والجرائم الالكترونية والتنمر الاجتماعي وانعدام المساواة الاجتماعية وعمالة الأطفال والجنوح الاجتماعي... إلخ، وغيرها من المشكلات المنتشرة في الوسط المجتمعي الجزائري، فكلما تم تعريف التلاميذ بمدى خطورتها وأثارها السلبية على الفرد والمجتمع كلما حاولوا تجنبها، وحاولوا اعتماد الطرق العلمية في إيجاد حلول لها، وهذا بدوره يعزز سلوكياتهم ومعاملاتهم وتصرفاتهم الاجتماعية السوية.

ومن جهة أخرى نجد أن بعض الأساليب التقويمية التربوية المقرر رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية لا تقيس بعض تلك المشكلات الاجتماعية المنتشرة في الوسط المجتمعي، نظرا لارتباط التقويم التربوي وتكامله مع بقية العناصر التربوية: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وطرائق التدريس. ففي سياق النتائج المتوصل عليها خلال الدراسة الميدانية يتضح أن الأهداف التربوية المرسومة في مرحلة التعليم الابتدائي لا تراعي أحيانا طبيعة المجتمع الجزائري ومشكلاته المختلفة، بينما لا تراعي بعض عباراتها مكونات المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده، كما هو موضح في-الجدولين رقم: (21) و(22)-، كما أن محتويات المنهاج المخطط لهذه المرحلة التعليمية في بعض الأحيان لا تنسجم مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، كما هو موضح في-الجدول رقم (27)-، إلى جانب أن بعض التلاميذ لا يدركون مفهوم التقويم وأهدافه، وهذا بدوره يحتم تقويم تلك التعلمات الغير متعلقة بالمشكلات الاجتماعية، هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد أصبحت تلك الأساليب التقويمية المقررة رسميا شكلية ولا يتم تطبيقها من طرف كل الأساتذة بل مازال بعضهم يعتمد الأساليب التقويمية التقليدية القائمة على قوة الذاكرة والحفظ.

ومنه يجب على الجهات الوصية بالتخطيط (مخططوا المناهج التربوية) إعادة النظر في مختلف الأنماط التقويمية المقررة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، حتى يتم تفعيل الأدوار الوظيفية لكل الأطراف الاجتماعية في الوسط المدرسي وخارجه، من أجل حل تلك المشكلات بأنجع الأساليب التربوية والاجتماعية.

جدول رقم (58): يوضح مساهمة أساليب التقويم التربوي المقترحة في تقويم الكفاءات المعرفية لدى التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	102	%70.3
لا	11	%7.6
أحيانا	32	%22.1
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (70.3%) من المبحوثين، صرحوا بأن أساليب التقويم التربوي المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، لها دور إيجابي في تقويم الكفاءات المعرفية المستهدفة من المنهاج التربوي لدى التلاميذ، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، حيث نجد أن نسبة (22.1%) من المبحوثين صرحوا بأن تلك الأساليب التقويمية التربوية تساهم أحيانا في تقويم الكفاءات المعرفية لدى بعض التلاميذ، تليها نسبة (7.6%) من المبحوثين صرحوا بأن أساليب التقويم التربوي المقترحة لا تساهم في تقويم الكفاءات ذات الطابع الفكري، المستهدفة من المنهاج.

"يجب أن يتضمن أداء التقويم مستويات عدة من الأسئلة، بحيث تقيس قدرة التلميذ المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية" (دعمس، 2008، ص36-37)، تأسيسا على ذلك يمكن تفسير مدى فعالية أساليب التقويم التربوي المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، في تقويم الكفاءات ذات الطابع المعرفي المستهدفة من المنهاج التربوي لدى التلاميذ، بأن المخططون عمدوا إلى برمجة أساليب وتقنيات تقويمية تربوية تعتمد على معايير: الموضوعية والوجاهة والانسجام والاستمرارية والصدق... إلخ، وفي سياق هذه الضوابط تم تقويم الكفاءات المعرفية لدى التلاميذ من خلال جمع المعطيات والبيانات حول مستويات التلاميذ المعرفية، باعتماد الأساليب التقويمية المقررة: الشخصية والتكوينية والختامية والاختبارات

التحصيلية، هذه الأخيرة التي تتضمن مجموعة من الأسئلة تقتصر غالبيتها على قياس الكفاءات المعرفية ومن ثم اتخاذ قرارات فيما تعلق الأمر بالتحصيل المعرفي لدى التلاميذ، فإلى جانب أن محتويات المنهاج التربوي المخططة في المدرسة الابتدائية الجزائرية تعمل على تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات اللازمة كما هو موضح في-الجدول رقم (25)-، وأن كل من: الأنشطة التعليمية والوسائل البيداغوجية المقررة تعمل على تبسيط تلك التعلمات من أجل بناءها لدى التلاميذ بأكثر فاعلية، كما هو موضح في-الجدولين رقم: (36) و(45)-، حيث كلما تم بناء التعلمات كلما سهل تقويمها، بينما نجد أيضا أن تقويم تلك الكفاءات يساهم في حرص التلاميذ على تعديل وتحسين مخرجاتهم المعرفية، ذلك أن الكشوفات الرقمية والتقديرات النوعية هي التي تحدد مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وبالتالي فهي تحظى بأهمية بالغة لدى كل الأطراف الاجتماعية سواء في المجتمع المدرسي أو خارجه.

استنادا إلى ما سبق يمكن القول أن التقويم التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي يشكل جزء لا يتجزأ من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث يلعب دورا وظيفيا حاسما في تحسين العملية التعليمية التعلمية وفي متابعة وتحسين وتعديل تعلمات التلاميذ المعرفية، في حين أن وظيفته هذه لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب الدراسي فحسب، بل تشمل أيضا تقويم المعارف والخبرات والمساعي والتصرفات لدعم أهداف تعلمات التلاميذ، وتوجيه أعمالهم العلمية، وذلك من خلال تحكم الأساتذة في أساليب وتقنيات التقويم المختلفة خاصة الاختبارات التحصيلية الموضوعية، والتي تبنى في سياقها العديد من القرارات المتعلقة بمصير التلاميذ الدراسي، ومن ثم يمكن للأساتذة حصر الصعوبات والإخفاقات بهدف تداركها وعلاجها أو استغلالها لبناء تعلمات وأنشطة وممارسات بيداغوجية علاجية.

ومنه نستنتج أن تقويم الكفاءات المعرفية يمكن أن تساعد التلاميذ على التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات المطروحة، بالاعتماد على التفكير العلمي وبما يتناسب وإمكاناتهم واهتماماتهم واستعداداتهم وتنمية الرصيد اللغوي لديهم، وإتقان استخدام مفردات اللغة العربية سواء في الإجابة أثناء الاختبارات التحصيلية أو في التواصل الاجتماعي أو في التعبير الكتابي والشفهي، وتوظيف المعارف والخبرات والمهارات المكتسبة واقعيا.

جدول رقم (59): يوضح التقويم المخطط يساهم في تقويم الكفاءات المهارية والحركية لدى التلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%62.8
لا	39	%26.9
أحيانا	15	%10.3
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة من المبحوثين، والمقدرة ب (62.8%) ترى بأن التقويم التربوي المخطط يساهم في تقويم الكفاءات المهارية والحركية الكفيلة لدى التلاميذ، في حين أن نسبة (26.9%) من المبحوثين ترى أن أساليب التقويم التربوي المبرمجة لا تساهم في تقويم تلك الكفاءات، بينما نجد أن نسبة (10.3%) من المبحوثين ترى أن التقويم التربوي يعمل أحيانا على تقويم كفاءات التلاميذ المهارية والحركية المكتسبة.

بالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتضح أن غالبية الأساتذة (مفردات العينة) صرحوا بأن التقويم التربوي، المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي يشكل القلب النابض في العملية التعليمية برمتها قبل وأثناء وبعد كل مسار تعليمي، حيث يساهم في تقويم الكفاءات المهارية والحركية لدى التلاميذ، هذه الأخيرة تشكل تلك السلوكيات والتصرفات الحركية الإنسانية الموجهة، أو تلك النشاطات الحركية المعقدة التي تتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة العلمية والعملية المنظمة، حيث يتم تقويمها من أجل الوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لتلك المهارات، ومدى تحقق الأهداف المرتبطة بالمجال النفس-حركي أو المهاري وقد صرح المبحوثين أن مخططوا المناهج التربوية عمدوا إلى برمجة أساليب تقويمية تربوية تهدف لتقويم العملية التدريسية لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، والتي يتم خلالها تقويم كفاءات التلاميذ المهارية والحركية خلال وضعيات إدماجية مرتبطة بمركبات الكفاءة المستهدفة، ومن خلال ملاحظتهم من طرف الأساتذة أثناء الممارسات البيداغوجية المختلفة المخططة في المنهاج، وهذا بدوره يحدد موقعهم من التدرج البيداغوجي فكلما تم تقويم تلك الكفاءات بموضوعية في ظل مراعاة اهتمامات واستعدادات وقدرات ورغبات وميول

التلاميذ، كلما ساهمت بدورها في توفير فرص النجاح لهم لكي يكتسبوا مفاهيم ذات اتجاهات إيجابية تجعل من العملية التعليمية محببة ومشوقة، خاصة في ظل تكامل التقويم مع بقية عناصر المنهاج التربوي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق التدريسية، حيث توصلت الدراسة إلى أن هذه العناصر تتكامل أدوارها الوظيفية من أجل إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الحركي والمهاري، وهنا تكمن أهمية اكتساب تلك الكفاءات والتي تعطي للتقويم صورة حقيقية عن مدى ما حققه التلاميذ من أهداف مهارية، والتي يمكن في سياقها إعداد تقارير عن تحصيل التلاميذ وتقدمهم ومعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم، كما أن التقرب من التلاميذ والاستماع لانشغالاتهم وبث فيهم روح المبادرة والتعاون والمشاركة والاعتماد على النفس، يشعرهم بالطمأنينة والثقة في النفس، وهذا بدوره يولد لديهم الرغبة في الاجتهاد والمثابرة لتحقيق الطموحات والسعي نحو التميز، والقيام بمختلف تلك المهارات بإتقان بما يعزز سلوكاتهم وتصرفاتهم واقعيا.

وكمثال عن تلك التقويمات المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي التي تساهم في تقويم الكفاءات المهارية والحركية لدى التلاميذ، منهاج التربية التشكيلية المخطط رسميا، فتقويمه يرتبط بالأغراض المرجوة منه وفق الأسس التي يجب مراعاتها في العملية التقويمية، ولكي تشتمل هذه العملية جميع جوانب شخصيات التلاميذ لا بد أن تركز على ما قد حصله التلاميذ من معلومات، إلى جانب ما تدربوا عليه من مهارات واتجاهات وميول، فإذا كان أساس البرنامج يركز على تدريب التلاميذ على قراءة ورسم صور فنية مرئية تعبيرية كان التقويم مرتبط بمدى استعداد التلاميذ في ذلك، كما اختار المخططون لتقويم الكفاءات المهارية لهذه المادة الدراسية أساليب تقويمية تمثلت في التقويم: الشخصي والتكويني والتحصيلي والاشهادي، حيث يمكن للمدرس أن يقوم كفاءات التلاميذ ويثمنها من خلال تطوير كفاءاته الإدراكية والعملية التطبيقية والتعبيرية التواصلية. (وزارة التربية الوطنية، 2016 و، ص18)

جدول رقم (60): يوضح تركيز التقويم التربوي على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	43	%29.7
لا	25	%17.2
أحيانا	70	%53.1
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (60) أن النسبة الغالبة من المبحوثين، والمقدرة ب (53.1%) ترى بأن التقويم التربوي المبرمج في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، يركز أحيانا على الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي المستهدفة من المنهاج التربوي لهذه المرحلة التعليمية، في حين أن نسبة (29.7%) من المبحوثين صرحوا بأن التقويم التربوي يركز على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، بينما نجد نسبة (17.2%) من المبحوثين صرحوا بأن التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية لا يركز على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وهي النسبة الأقل مقارنة لما ورد من بدائل.

نستنتج من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (60) أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي صرحوا بأن التقويم التربوي بمختلف وسائله وأساليبه وأنواعه، وإجراءاته وتقنياته المبرمج في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي يركز أحيانا على الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي، المستهدفة من المنهاج التربوي لهذه المرحلة التعليمية، ذلك أن مخططوا المناهج التربوية بتبنيهم المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية فهم سعوا لإصلاح وتعديل كل ما هو مرتبط بالمنظومة التربوية بكل عناصرها التربوية، فالتقويم باعتباره أحد هذه العناصر فقد أصبح يمثل حلقة متلازمة للعملية التعليمية التعلمية بكل مراحلها قبل وخلال وبعد ممارسة أي نشاط تعليمي، وأصبح أيضا من العمليات التربوية الضرورية التي ترافق سيرورة تعلمات التلاميذ، وفي

تقويم كفاءات التلاميذ المستهدفة من المنهاج منها الكفاءات ذات الطابع: المعرفي والفكري والاتصالي والمنهجي والشخصي والاجتماعي.

وحسب ما تم رصده خلال البحث الميداني فإن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، على الرغم أنه خطط ليركز على تقويم كل الكفاءات السالفة الذكر لكن واقعيا حال دون ذلك، وعلى الرغم أن المقاربة بالكفاءات ركزت على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، إلا أنها لم تحقق ذلك، فنجد أن التقويم التربوي المجسد واقعيا من طرف أساتذة التعليم الابتدائي اقتصر في تقويمه للكفاءات على الجوانب المعرفية، كما هو موضح في-الجدول رقم (58)-، أكثر من تقويمه لبقية الجوانب، وفي هذا الصدد فقد توصلت-دراسة حرقاس وسيلة (2010)-إلى أن المدرسة الابتدائية الجزائرية تركز على المعارف، ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

والجدير بالذكر أن الكفاءات الاجتماعية المحددة رسميا في المنهاج التربوي التي تسعى المدرسة الابتدائية الجزائرية إكسابها لدى كافة التلاميذ منها: روح الاستقلالية وروح المبادر و التعاون والمسؤولية الاجتماعية، والعدالة الاجتماعية، واحترام الغير وآداب الحوار، وروح الفضول والإبداع والاطلاع والتسامح، والعمل الجماعي والتفاعل والاندماج في المجتمع، والانضباط الاجتماعي والمحافظة على مقومات الهوية الوطنية والوعي بالمشكلات الاجتماعية والمبادرة لحلها، والمحافظة على المعايير والمبادئ والقيم الاجتماعية والأخلاقية وتجسيدها في سلوكاتهم الاجتماعية وتصرفاتهم، لكن ما لاحظته الباحثة أن تلك التصرفات والسلوكيات الاجتماعية لا يتم حسابها في بعض الأحيان ضمن التحصيل الدراسي للتلاميذ، فالأساتذة باعتمادهم أسلوب التقويم الختامي فهم يركزون على الاختبارات التحصيلية وهذه الأخيرة تهتم في الغالب بالكم لا بالكيف، وبالتالي فالكشوفات العددية التي يتحصل عليها التلاميذ هي التي تتحكم في مسارهم الدراسي وفي مدى نجاحهم، أو رسوبهم خلال مسيرتهم التعليمية، ولذلك فإن تلك العلامات الرقمية تحظى بأهمية بالغة خاصة لدى التلاميذ وأولياء الأمور، ومنه بقيت الأولوية تقتصر على تعديل وتحسين مخرجاتهم المعرفية لا على مستوياتهم الاجتماعية والأخلاقية، وهذا يمكن أن يؤثر سلبا على تصرفات ومعاملات وسلوكيات التلاميذ الاجتماعية، وعلى أدوارهم الوظيفية داخل المجتمع وفي تنشئتهم الاجتماعية، وهذا ما

يوضح تلك الظواهر الاجتماعية المنتشرة في المؤسسات التعليمية خاصة وفي المجتمع عامة: العنف المجتمعي والتسرب المدرسي والجنوح والتنمر وغيرها.

جدول رقم (61): يوضح عمل أساليب وتقنيات التقويم التربوي المقترحة على تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	88	%60.7
لا	33	%22.7
أحيانا	24	%16.6
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه، أن النسبة الغالبة من المبحوثين والمقدرة ب (60.7%) صرحوا بأن أساليب، وتقنيات التقويم التربوي المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تعمل على تشخيص مختلف جوانب منهاج هذه المرحلة التعليمية، في حين أن نسبة (22.7%) من المبحوثين صرحوا بأن تلك الأساليب التقويمية المقترحة لا تعمل على تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي، بينما نجد أن نسبة (16.6%) من المبحوثين صرحوا بأن أساليب، وتقنيات التقويم التربوي تعمل أحيانا على تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي المبرمج لهذه المرحلة التعليمية.

يوصي سبيتان: "بضرورة مراعاة الجوانب الإنسانية في التقويم، فهو وسيلة لتشخيص ظاهرة أو مشكلة ووسيلة للدفع والتحفيز وزيادة الإنتاج أو التعرف على القدرات المختلفة لدى التلاميذ، واستغلال طاقاتهم وقدراتهم، وتوجيهها بالاتجاه السليم والمفيد" (سبيتان، 2010، ص273)، ومن هذا المنطلق وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه، يتضح أن غالبية الأساتذة (عينة الدراسة) صرحوا بأن أساليب، وتقنيات التقويم التربوي المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تعمل على تشخيص مختلف جوانب منهاج هذه المرحلة التعليمية، وهذا يدل على أن التقويم التربوي هو عملية علمية منظمة ومستمرة وهادفة، تسعى للتعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية المرسومة ميدانيا، والوقوف على مختلف جوانب القوة والضعف

في المنهاج التربوي بكل عناصره ومكوناته التربوية، وذلك بالاعتماد على مختلف الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة المخططة، وهذا ما توصلت إليه–دراسة بلالة محمد بلالة حمد (2015)–، حيث يرى بلالة أن معلمي اللغة العربية بالصف الرابع أساسي يستخدمون أساليب متنوعة في التقويم، وهذا ما ساعدهم في تشخيص مختلف نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

وفي نفس السياق فقد لاحظت الباحثة خلال الدراسة الميدانية أن أغلب المبحوثين اعتمدوا مختلف الأساليب التقويمية المبرمجة في مرحلة التعليم الابتدائي ومنها: الأساليب التقويمية المبدئية (قبل تنفيذ العملية التدريسية من طرف الأساتذة)، حيث تم فيها التعرف على معارف وخبرات ومهارات التلاميذ ومدى تأثيرها على البرنامج الدراسي المقرر، إلى جانب هذه الأساليب، فقد اعتمد المبحوثين أيضا على الأساليب التقويمية التكوينية (أثناء العملية التدريسية)، حيث تم فيها تزويد بعض التلاميذ بتغذية راجعة أما الأساليب التقويمية الختامية، أو الاختبارات التحصيلية (بعد الانتهاء من العملية التدريسية)، فقد تم خلالها التعرف على مدى تحصيل التلاميذ الدراسي، والتعرف أيضا على نقاط القوة والضعف لديهم كما هو موضح في–الصفحة رقم (163–164)–وهذا بدوره أدى للوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية المرسومة، ومن خلال تقويم كفاءات التلاميذ: المعرفية والاتصالية والمنهجية والشخصية والاجتماعية، بمختلف الأساليب والتقنيات التربوية السالفة الذكر، يتم التعرف على مدى نجاعة العناصر التربوية في تحقيق تلك الأهداف، ومدى تحقق إكساب الكفاءات الشاملة والعريضة المستهدفة من المنهاج التربوي، وكلما تحقق نجاح التلاميذ الدراسي كلما أدى ذلك إلى التعرف على مدى نجاعة مختلف عناصر المنهاج: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطراق التدريسية، في تحقيق الأهداف المرسومة، وبالتالي تعزيز تلك المناهج، وكلما لم تحقق كل تلك الأهداف يتم تشخيص مختلف جوانب الضعف في المنهاج المقرر، كلما دعت الضرورة إلى إعادة النظر في كل ما خطط له من عناصر ومكونات تربوية من طرف المخططون، والوقوف على مختلف جوانب الضعف في المنهاج التربوي وتداركها وعلاجها، وبالتالي فعملية التقويم التربوي لا تنحصر في تشخيص المنهاج بل هي علاج لما به من عيوب، حيث يحدد أوجه القصور ويحاول العمل على تلافيها والتغلب عليها.

ومنه نستنتج أن التقويم التربوي بأساليبه وتقنياته التربوية المخططة في المدرسة الابتدائية الجزائرية يهدف إلى جمع مختلف المعطيات والبيانات، واستخدامها قصد إصدار أحكام تتعلق بالمناهج التربوية

المخططة، والتي يتم من خلالها إتاحة الفرصة لكل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية، وبكل المهتمين بالشأن التربوي والعاملين في المجال التخطيطي والتطويري، التعرف على تلك المعلومات ما يساعدهم على اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك، واتخاذ قرارات تدعيمية أو علاجية بيداغوجية وإدارية بشأن المنهاج التربوي المبرمج حاليا في مرحلة التعلم الابتدائي، وهذا من أجل المشاركة في تحسين أو تغيير أو إصلاح بعض عناصره التربوية، من خلال إبداء أراءهم حول المنهج بكل موضوعية واحترام انتقاداتهم، وتوجيهاتهم لمختلف الممارسات البيداغوجية وتقبلها، وتسيير التعلمات وتحسينها. ومنه فالعلاقة بين تحصيل التلاميذ الدراسي والمناهج التربوية المخططة هي علاقة تكامل وارتباط وتبادل وتناسق وانسجام وعلاقة تأثير وتأثر.

جدول رقم (62): يوضح التقويم التربوي بشكله الحالي يعتبر من أساسيات تخطيط وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	98	%67.6
لا	14	%9.7
أحيانا	33	%22.7
المجموع	145	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على البحث الميداني

نلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن نسبة (67.6%) من المبحوثين صرحوا بأن التقويم التربوي بشكله الحالي يعتبر من أساسيات تخطيط، وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهي النسبة الأعلى مقارنة ببقية البدائل، حيث نجد أن نسبة (22.7%) من المبحوثين صرحوا بأن التقويم التربوي المبرمج حاليا في المدرسة الجزائرية يعتبر أحيانا من أساسيات تخطيط منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تليها النسبة الأقل من المبحوثين، والمقدرة ب (9.7%) ترى بأن التقويم التربوي لا يعتبر من أساسيات تخطيط، وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الجزائرية الحديثة.

نستنتج من خلال ما ورد من نتائج إحصائية في الجدول أعلاه أن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي صرحوا بأن التقويم التربوي بشكله الحالي، الذي برمجه مخططوا المناهج يعتبر من أساسيات تخطيط وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الجزائرية، ذلك أنه خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة التي شهدتها منظومة التربوية الوطنية (إصلاحات الجيل الثاني)، فقد عمدت اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، حيث تم فيها إصلاح كل جوانب ومكونات وعناصر المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية من حيث: الأهداف التربوية والمحتويات التعليمية والأنشطة المدرسية والوسائل البيداغوجية والطرائق التدريسية والتقويم التربوي، هذا الأخير أصبع أوسع وأشمل في ظل هذه الإصلاحات بكونه يمثل عملية تعاونية شاملة ومستمرة ومنظمة تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الأحكام البيداغوجية بموضوعية، فقد اهتم بمختلف جوانب شخصيات التلاميذ في المجالات المختلفة: الذهنية-المعرفية والنفس-حركية أو المهارية، والانفعالية-الوجدانية والاجتماعية، على عكس التقويم التربوي المبرمج في المدرسة الجزائرية قديما فقد كان مرتبطا بالامتحانات التحصيلية فقط، التي تسعى لقياس الجوانب المعرفية لدى التلاميذ دون بقية الجوانب، حيث كان يحكم على التلاميذ بمدى حفظهم لما تلقنوه من معارف، ومن ثم إعطاء درجات للتلاميذ وتحديد مستوى تحصيلهم الدراسي، وبالتالي أهمل المخططون فيه قدرات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم... إلخ، ومنه بقت العملية التعليمية التعلمية فيه حبيسة التراكم المعرفي.

ونظرا لتعدد أهداف منهاج مرحلة التعليم الابتدائي فقد دعت الضرورة لتجنيد مختلف الوسائل والأساليب والتقنيات التقويمية التربوية منها: المبدئية والتكوينية والختامية والاختبارات التحصيلية، حتى يتسنى لكل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية الوقوف على مدى تحقق الأهداف ميدانيا، والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ الكفاءات: المعرفية والمهارية والاجتماعية، كما هو موضح في-الجداول رقم: (58) و(59) و(60)-، والتعرف على تحصيلهم الدراسي، ومن ثم الوقوف على المعوقات البيداغوجية التي حالت دون الوصول إلى تلك الكفاءات، وتشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي ومحاولة التعرف على نقاط القوة فيه وتعزيزها، وتشخيص مختلف جوانب الضعف فيه ووضع خطط استراتيجية علاجية لتلافيها، كما هو موضح في-الجدول رقم (61)-.

بناءا على ما تقدم ذكره نستنتج أن التقويم التربوي الحديث المخطط رسميا في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية بكل أساليبه، وتقنياته التربوية يعتبر جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية ومقوما أساسيا من مقوماتها، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تخطيط أو إصلاح أو تطوير أو تغيير في كل مكونات المنهاج التربوي.

7. المعالجة السوسيولوجية لبيانات المقابلة:

سنحاول استعراض أراء مفتشي مرحلة التعليم الابتدائي من خلال المقابلات واستنتاج أراءهم وتحليلها وذلك من أجل إعطاء مصداقية وموضوعية لنتائج البحث.

1. هل راعى مخططوا المناهج عند بناءهم للأهداف التربوية معايير المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

من خلال المقابلة التي أجريناها مع عينة من مفتشي التعليم الابتدائي بولاية تبسة، فقد أكد غالبيتهم على أن الأهداف التربوية التي حددها مخططوا المناهج التربوية لم تراعي كل معايير، وضوابط المدرسة الابتدائية الجزائرية، ذلك أن الأهداف التربوية تشكل نقطة البداية ونقطة النهاية في كل العمليات التخطيطية والتطويرية والإصلاحية في المناهج التربوية، ولذلك فهي تحظى بأهمية بالغة في كل العملية التعليمية التعلمية، وفي إحداث نتائج تربوية مرغوبة، ولكن بعض عباراتها لا تراعي مختلف معايير المدرسة الجزائرية، فمن حيث تكاملها مع بقية عناصر المنهاج التربوي يجمع الغالبية على أنه لا يمكن لأي عنصر من هذه العناصر التربوية (الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والطرائق والتقويم)، أن تعمل متفردة ومنعزلة عن بعضها البعض، فمنظومة المنهاج هذه مترابطة متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، ولكن أهداف التعليم الابتدائي المسطرة بعض عباراتها لا تنسجم وبقية العناصر التربوية.

ومن جهة أخرى نجد أن بعض عباراتها لا تنسجم وواقع المجتمع الجزائري، ولا تراعي التركيبة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ، ولا تستند إلى فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة المعالم، ولا ترتبط بمختلف النظم الاجتماعية السائدة في المجتمع، إلى جانب أن بعض تلك العبارات لا تقوم على أسس نفسية سليمة تراعي فيها إمكانات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم، وغيرها من المؤشرات السلبية التي تؤدي بالضرورة إلى عدم تحقق كل الأهداف التربوية المرسومة واقعيا، وهذا يؤدي إلى التعثر الدراسي في بعض الأحيان الذي يؤثر سلبا على الفرد والمجتمع من حيث: عدم تربية النشء التربية الدينية والأخلاقية

والاجتماعية الصحيحة، وعدم تحقق إعداد التلاميذ إعدادا متكاملا للتفاعل والتكيف الاجتماعي، وهذا بدوره يؤثر على سلوكياتهم وتصرفاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية وأدوارهم الوظيفية، ويشير بعض المفتشين إلى إشكالية اكتساب القيم والمعايير والمعتقدات الاجتماعية والعادات والتقاليد الاجتماعية، والتي على أساسها يوجه التلاميذ سلوكياتهم وتفاعلاتهم وعلاقاتهم، ما يساهم في عدم استقرار المجتمع وتزعزع كيانه ومبادئه القيمية ومعتقداته الدينية ومقوماته الاجتماعية.

2. كيف ترى محتوى منهاج هذه المرحلة التعليمية، وهل حقق الأهداف التربوية المرجوة منه؟

من خلال المقابلة التي أجريناها فقد أكد معظم المفتشين أن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي المخطط لم يحقق كل الأهداف التربوية المسطرة في المدرسة الجزائرية، وذلك أن المحتوى الذي تم اختياره وتنظيمه يشكل تلك المعارف والخبرات والمهارات والحقائق والنظريات... إلخ، التي من خلالها يمكن إكساب التلاميذ مختلف الكفاءات: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية، إلا أن بعض موضوعاته الدراسية تفوق القدرة الاستيعابية لدى التلاميذ ومستوياتهم الفكرية، ولا تراعي في بعض الأحيان ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم، إلى جانب أن بعض المحتويات لا ترتبط بفلسفة المجتمع الجزائري وبمقوماته الأيديولوجية ولا تشمل كل البيئات الاجتماعية السائدة في إطاره، على الرغم من تنوع خبراته ومعارفه ومهاراته، كما أهمل محتوى المنهاج المخطط لهذه المرحلة التعليمية جملة من الشروط البنائية والاختيارية والتنظيمية: كالاستمرارية والتسلسلية والتناغمية والتجديدية... إلخ، وهذا بدوره ساهم في عدم تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، خاصة تلك الجوانب الوجدانية والاجتماعية الأمر الذي ولد الكثير من التصرفات الغير سوية، وإلى انتشار السلوكيات اللاأخلاقية والمشكلات الاجتماعية التي يشهدها المجتمع الجزائري اليوم، وبهذا فالمحتوى ساهم بطرق غير مباشرة في عدم المحافظة على كل مبادئ المجتمع الجزائري القيمية، ومعاييره الاجتماعية ومقومات هويته الوطنية الإسلامية العربية.

ولكن هذه النتائج لا تنفي أن بعض المحتويات ترتبط بمقومات وضوابط المجتمع الجزائري الدينية والاجتماعية والعربية والجغرافية والتاريخية كما هو مسطر في بعض المواد الدراسية، فهي تشجع على إكساب التلاميذ الكفاءات السالفة الذكر، وبالتالي يتم تربية بعضهم التربية الأخلاقية والاجتماعية القائمة على أسس الدين الإسلامي وعلى القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية.

3. ما هي وجهة نظرك حول الأنشطة التعليمية المخططة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي؟

صرح غالبية مفتشي التعليم الابتدائي (عينة الدراسة) أن الأنشطة التعليمية المخططة تشكل مكون أساسي من مكونات منظومة المنهاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، سواء المنهجية (الصفية) أو اللامنهجية (اللاصفية)، تعرف الأنشطة بأنها تلك الأفعال والممارسات البيداغوجية العقلية والعضلية التي لها دور وظيفي فعال في تبسيط وتوضيح وتسهيل التعلمات، حيث يتم خلالها تفعيل أدوار كل الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التدريسية في الوسط المدرسي وخارجه، ومحاولة ربط تلك المعارف والخبرات النظرية بالواقع الاجتماعي، ما يؤدي إلى تطبيقها في الحياة الاجتماعية، ونظرا لمدى تكاملها وترابطها مع محتويات المنهاج التربوي، فهي تتيح فرصة للتلاميذ للمناقشة والمحادثة والتعاون والمشاركة والتبادل لكن في بعض الأحيان لا يمكن ممارسة كل تلك المناشط التعليمية، نظرا لعدة صعوبات كعدم توفر الوسائل البيداغوجية لذلك.

ومنه يمكن القول أن الأنشطة التعليمية التعلمية تحظى بأهمية كبيرة لدى كل الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التعليمية التعلمية، نظرا لدورها الوظيفي الفعال في تحقيق أهداف المنظومة التربوية والمدرسة على حد السواء، ومساعدة التلاميذ على إكساب الكفاءات المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية، وتنمية مختلف جوانب شخصياتهم: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، فتنوعها يساعد في جذب انتباه التلاميذ، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم وتنمية قدرتهم على التفكير العلمي وتنمية قدراتهم الاستيعابية، وتدريبهم على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، كما تشجع العمل الجماعي وتنمي العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات المرغوبة في المجتمع، وتنمي القدرة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والانسجام والتكيف الاجتماعي، وفي سياق ذلك يحافظ النسق الاجتماعي على تركيبته القيمية والتربوية والاجتماعية.

4. هل توفر المدارس الابتدائية كل الوسائل التعليمية المخططة في المنهاج التربوي؟

تشكل الوسائل التعليمية تلك الأدوات والمواد والمعدات والأجهزة والتنظيمات والكتب المدرسية، التي اختارها مخططوا المناهج التربوية من أجل تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية، وفي هذا السياق أجمع غالبية مفردات العينة (مفتشي التعليم الابتدائي) أن المدارس الابتدائية في الجزائر، لا توفر كل تلك

الوسائل البيداغوجية الحديثة المقررة في المنهاج التربوي، وحسب وجهة نظرهم فإن المدارس الابتدائية مرتبطة في تمويلها بالجماعات المحلية (البلديات)، وأن لمحدودية ميزانية هذه الأخيرة دور كبير في التماطل بتوفيرها كلها، كما أن بعض تلك المعدات لا يمكن التعامل معها بفاعلية خاصة في ظل نقص التدريب الكافي على استخدامها.

ولكن على الرغم من بساطتها وعدم توفير بعضها إلا أن لها دور بالغ الأهمية في المساهمة، إلى جانب بقية مكونات منظومة المنهاج في تبسيط التعلمات وبناءها لدى التلاميذ، وإكسابهم الكفاءات المستهدفة من المنهاج: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية، فهي توفر للتلاميذ فضاءات تتيح لهم فرصة التعلم من خلال تبسيط، وتوضيح المعارف والخبرات والمهارات المتضمنة في المحتويات الدراسية، وتسهيل ممارسة مختلف الأنشطة باستقلالية، إلى جانب ارفاقهم بالتوجيهات العملية، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، وتحسين مستواهم المعرفي والثقافي والاجتماعي.

5. هل ساهمت طرائق التدريس الحديثة في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

من خلال المقابلة التي أجريناها مع عينة من مفتشي التعليم الابتدائي، صرح غالبيتهم أن طرائق التدريس الحديثة المقررة في ظل المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية الحديثة، والتي جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، تتجلى في: طريقة المناقشة والحوار وحل المشكلات وطريقة المشروع والتدريس بالكفاءات... إلخ، حيث اهتمت هذه الطرائق بنشاط التلميذ العقلي وتفاعلاته الاجتماعية، بينما جعلت من الأستاذ مرشد وموجه لتلك النشاطات والتفاعلات، فمن خلالها يتم تشكيل أليات لبناء المعرفة وبالتالي فهي تعمل إلى جانب بقية العناصر التربوية على دمج التلاميذ في بناء التعلمات، وهذا بدوره يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، وفي تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم: فمن الناحية المعرفية يتم تجسيد التعلمات واقعيا واستخدام التفكير العلمي في حل المشكلات الاجتماعية والإبداع والابتكار والتحليل والتركيب... إلخ أما من الناحية المهارية: تنمية مهارة الكتابة ومهارة استعمال الآلات البيداغوجية المختلفة ومهارة الحساب ... إلخ، أما من الناحية الوجدانية والاجتماعية: تنشئة النشء التربية الأخلاقية والاجتماعية الصحيحة وتنمية الاتجاهات والقيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية المرغوبة: التفاعل الاجتماعي والتعاون والمبادرة والمشاركة في إنجاز مختلف

الممارسات التربوية والتعليمية والاجتماعية، والاندماج في المجتمع والمحافظة على قيم الهوية الوطنية... إلخ.

6. هل أساليب التقويم الحديثة لها دور إيجابي في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الابتدائي؟

من خلال المقابلة التي أجريناها مع عينة من مفتشي التعليم الابتدائي بولاية تبسة، فقد أكد غالبيتهم أن أساليب التقويم الحديثة لها دور إيجابي في تحقيق أهداف هذه المرحلة التعليمية، حيث يشكل التقويم التربوي عملية علمية مخططة ومنظمة وهادفة، تسعى لتقويم مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية، ولتقويم مدى تحقق الأهداف التربوية ميدانيا، حيث يتم خلالها اعتماد مجموعة من الأساليب والتقنيات التربوية: المبدئية والتكوينية والختامية والتحصيلية، والتي يتم في سياقها جمع وتصنيف وتحليل وتفسير معطيات كمية أو نوعية حول عملية التعلم ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ(تقويم تعلم التلاميذ)، وحول المناهج التربوية المخططة (تقويم المنهاج) بهدف إصدار أحكام بيداغوجية في ضوء ذلك، حيث يتم خلالها كشف مواطن القوة فيها وتعزيزها، وتشخيص نقاط الضعف وتصحيحها، والعمل على تقديم بدائل من أجل تحقيق الأهداف بأعلى نسبة ممكنة.

كما أن للتقويم التربوي دور وظيفي فعال في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وفي تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، حيث تساعد تلك التقديرات الكمية والكيفية التلاميذ على الحرص لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف المسطرة، وفي إنجاز المشاريع البيداغوجية بأكثر فاعلية.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1.1. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الأولى: عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.

– توصلت الدراسة الحالية إلى أن غالبية الأساتذة (مفردات العينة) وذلك بنسبة (41.4%)، صرحوا بأن الأهداف التربوية المحددة مسبقا في المدرسة الجزائرية، تتكامل أحيانا مع محتوى المنهاج التربوي المبرمج في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا يدل على أنه أحيانا نجد ترابط وتناسق وتكامل وانسجام عنصري: الأهداف والمحتوى، الذي ينعكس بدوره على تحقيق كل تلك الأهداف التربوية والكفاءات المرسومة ميدانيا.

–كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن الأهداف التربوية المحددة مسبقا من طرف مخططوا المناهج التربوية خلال إصلاحات الجيل الثاني تنسجم في بعض الأحيان مع وسائل وطرائق التدريس، في حين أنها لا تنسجم معها في البعض الأخر، خاصة في ظل عدم توافر بعض الوسائل البيداغوجية الإلكترونية في المدارس الجزائرية، وهذا ما أشارت إليه نسبة (38.6%) من الأساتذة، هذه النتيجة توضح عدم تكامل وترابط تلك العناصر التربوية وظيفيا، وهذا ما يؤدي إلى عدم تحقيق بعض تلك الأهداف التربوية واقعيا.

–كما صرحت النسبة الغالبة من أساتذة التعليم الابتدائي بأن الأهداف التربوية المخططة في المدرسة الابتدائية الجزائرية تتسم بالوضوح والقابلية للتحقق واقعيا، وهذا ما أشارت إليه نسبة (36.5%)، ومنه نستنتج أن عبارات الأهداف حددت رسميا من أجل إكساب التلاميذ الكفاءات المختلفة: العقلية والمنهجية والتواصلية والحركية والشخصية والاجتماعية.

–أشارت أغلب مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي)، وذلك بنسبة (40.7%) إلى أن أهداف منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تعمل على تنمية وبناء الشخصية المتكاملة المتوازنة النمو لدى التلميذ، من حيث جوانبها: المعرفية والحس–حركية والوجدانية الاجتماعية.

–توصلت الدراسة الميدانية إلى أن معظم المبحوثين (الأساتذة)، وذلك بنسبة (44.1%) صرحوا بأن الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، والمحددة من طرف مخططوا المناهج التربوية تراعي أحيانا

حاجات التلاميذ واهتماماتهم، وهذا يوضح أن المخططون لم يدركوا خصائص هذه المرحلة المهمة في حياة التلاميذ عند تحديدهم للأهداف، الأمر الذي انعكس سلبا على بعض التلاميذ من حيث: تفاعلاتهم وأدوارهم وسلوكياتهم وتصرفاتهم ووظائفهم الاجتماعية.

-بينت الدراسة أن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي صرحوا بأن أهداف التعليم الابتدائي المحددة من طرف المخططون لا تراعي طبيعة المجتمع الجزائري ومشكلاته، وهذا ما توضحه نسبة (40.7%)، ما أثر سلبا على بلوغ الوضع الاجتماعي المراد تنميته، وإلى عدم تحقيق بعض الأهداف التربوية والاجتماعية.

-إن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي وذلك بنسبة (41.4%)، صرحوا بأن الأهداف التربوية المبرمجة في مرحلة التعليم الابتدائي تراعي أحيانا قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده، وهذا بدوره ينعكس بدوره على تنشئة بعض النشء التربية الدينية والأخلاقية والاجتماعية الصحيحة، وعلى الاندماج في إطار الحياة الاجتماعية.

-إضافة إلى أن النسبة الأعلى من الأساتذة والذين تفوق خبرتهم المهنية (31) سنة، والمقدرة ب (58.3%) صرحوا بأنه في تحديد الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية لا يتم مراعاة قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده، وهذا يوضح مدى تمسك تلك الفئة بمقومات المجتمع الجزائري.

-توصلت الدراسة إلى أن غالبية أساتذة التعليم الابتدائي صرحوا بأن الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية لا يتم تعديلها وتنقيحها دوريا، وبالتالي تكون الأهداف التربوية المرسومة غير مواكبة للتغيرات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية الحديثة، وهذا ما أشارت إليه نسبة (44.8%) من المبحوثين.

-كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن المخططون لم يراعوا عند بناءهم للأهداف التربوية بعض معايير المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهذا ما صرحت به العينة الثانية للدراسة (مفتشي التعليم الابتدائي)، ما أدى إلى عدم تحقق كل الأهداف المرسومة والكفاءات ميدانيا.

2.1. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية: اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

-توصلت الدراسة إلى أن أغلبية الأساتذة الذين يمثلون نسبة (49.7%)، صرحوا بأن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي الذي تم اختياره من طرف مخططوا المناهج التربوية يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة التعليمية، وهذا ما يجعل التلاميذ راغبين بالتعمق في تلك المعرفة العلمية.

-أشارت نتائج الدراسة إلى أن النسبة الغالبة من مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي)، والمقدرة ب (43.4%) صرحت بأن موضوعات المواد الدراسية تساهم أحيانا في اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من هذه المواد الدراسية، وهذا يوضح أن تلك الكفاءات اكتسبت جزئيا في واقع المدرسة الجزائرية.

-صرح أغلب المبحوثين (الأساتذة) أن محتوى منهاج التعليم الابتدائي المخطط ينسجم، ويتلاءم أحيانا مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، الأمر الذي أثر سلبا على بعض التلاميذ وعلى تعايشهم وتفاعلاتهم وعلى اندماجهم وانسجامهم الاجتماعي، وهذا ما وضحته نسبة (39.3%).

-إن معظم أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك بنسبة (53.1%) صرحوا بأن محتوى المنهاج الذي اختاره المخططون في مرحلة التعليم الابتدائي، ضمن بعض مواد المقرر الدراسي تساهم في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ، وهذا ينعكس إيجابيا عليهم من حيث: المحافظة على قيم الهوية الوطنية، وإلى تقبل المجتمع بكل نظمه وقيمه والتعايش في كنفه.

-توصلت الدراسة إلى أن غالبية المبحوثين (الأساتذة) وذلك بنسبة (40.7%)، صرحوا بأن مضمون المنهاج التربوي ضمن بعض مواد المقرر الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم في بعض الأحيان في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها، وهذا ينعكس عليه أحيانا بالسلب خاصة من حيث: ممارساته وسلوكياته وتصرفاته الأخلاقية والاجتماعية.

-إن غالبية المبحوثين (الأساتذة) صرحوا بأن محتوى المنهاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي المقرر من طرف مخططوا المناهج التربوية، لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، وهذا ما أشارت إليه نسبة (51%)، ما يؤدي إلى شعور بعض التلاميذ باللامساواة، وهذا بدوره يؤدي إلى انعزالهم داخل الصف الدراسي وانخفاض مستواهم التعليمي، وقد يصبح سلوكهم الاجتماعي عدواني.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن غالبية الأساتذة وذلك بنسبة (43.4%)، صرحوا بأن مخططوا المناهج التربوية عند اختيارهم لمحتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لم يراعوا مشكلات التلاميذ المختلفة، وهذا ما أثر سلبا على تنشئتهم وتعلمهم، وقد يؤدي بهم الأمر إلى: الاغتراب والانطواء داخل التركيبة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وإلى التمرد والجنوح في بعض الأحيان.

-صرح أغلب المبحوثين (الأساتذة) وذلك بنسبة (40.7%)، أن محتوى المنهاج التربوي الذي تمت برمجته في المدرسة الابتدائية الجزائرية، يساهم أحيانا في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ، وهذا يوضح أن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي اهتم بالجوانب المعرفية دون بقية الجوانب.

-إن معظم مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي) والمقدرة نسبيا ب (60.7%)، صرحت بأن محتوى المواد الدراسية المقرر في مرحلة التعليم الابتدائي، لا يتناسب والإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية المتاحة في المدارس الابتدائية، وهذا يوضح عدم تكامل عنصري المحتوى والوسائل من حيث: الوظائف والأدوار المنوطة بكليهما، الأمر الذي ينعكس سلبا على تحقيق كل الأهداف التربوية المرسومة.

-كما توصلت الدراسة إلى أن غالبية مفردات العينة (مفتشي التعليم الابتدائي)، صرحوا بأن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لم يحقق كل الأهداف التربوية المرجوة منه، ومنه فالكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية اكتسبت جزئيا، ولم يتم تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

3.1. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الثالثة: يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي، صرحوا بأن التخطيط للأنشطة التعليمية يتم في ضوء تكاملها مع محتوى المنهاج التربوي في المدرسة الجزائرية، وهذا ما تشير إليه نسبة (60.7%) ذلك أن النشاط التعليمي عنصر مهم من عناصر المنهاج التربوي الحديث في ظل تكامل هذه العناصر من حيث: الوظائف والأدوار، فهي تسعى كلها لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

-إن أغلب المبحوثين (الأساتذة) وبنسبة (65.5%)، يرون بأن الأنشطة التعليمية المبرمجة في مرحلة التعليم الابتدائي تساهم وبفعالية، في تبسط الموضوعات المقررة في المواد الدراسية حتى يتسنى للتلاميذ استيعابها لتنعكس إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، وعلى حياتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية.

-كما أن نسبة (75%) من المبحوثين ذوي التخصصات العلمية صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي تساهم في تبسط موضوعات المواد الدراسية، مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ.

-بينت الدراسة أن نسبة (47.6%) من الأساتذة وهي تمثل النسبة الأعلى، ترى بأن الأنشطة التعليمية المحددة والمخططة من طرف مخططوا المناهج التربوية تساهم أحيانا في تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي في المجتمع المدرسي، ذلك أن التلميذ اجتماعي بطبعه فهو دائما بحاجة إلى: القيام بالأدوار الوظيفية المنوطة به، والتواصل الاجتماعي، والاندماج والتفاعل في إطار المجتمع الذي يتواجد به.

-كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن غالبية الأساتذة، صرحوا بأن الأنشطة التعليمية المقترحة تعمل على تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ، وهذا ما وضحته نسبة (42.8%)، حيث انعكس ذلك على التلاميذ من حيث: حرصهم على القيام بالالتزامات الاجتماعية، واحترامهم للمجتمع بكل نظمه وشعورهم بالمسؤولية الاجتماعية، واتخاذ قراراتهم في الحياة الاجتماعية ذاتيا.

-توصلت الدراسة إلى أن الغالبية من مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي)، وبنسبة (55.9%) صرحوا بأن ممارسة الأنشطة البيداغوجية التعليمية، المخططة من طرف مخططوا المناهج التربوية عزز الترابط بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية التي يتواجد بها كليهما: التلاميذ والمدرسة الابتدائية الجزائرية ذلك أن العلاقة بينهم هي علاقة تكامل وانسجام وترابط، وعلاقة تأثير وتأثر.

-أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي، صرحوا بأن ممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لها دور وظيفي فعال، في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية الكفيلة، وذلك بنسبة (62.8%)، ومنه فهذه الأنشطة هي عبارة عن تفاعلات تتم داخل جماعات اجتماعية، وبالتالي فهي تؤدي إلى تطوير قدرات التلاميذ البدنية والفكرية والوجدانية والاجتماعية كما تساعدهم في اكتساب الخبرات الحسية الواقعية.

-صرحت غالبية مفردات العينة(الأساتذة) وذلك بنسبة (45.5%)، أن الأنشطة التعليمية التعلمية المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم وبفعالية في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم، ففي ضوء ممارستها يتم تربية النشء التربية الدينية والأخلاقية والاجتماعية الصحيحة، وتنمية شخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها المتوازنة والمتكاملة: المعرفية والمهارية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية.

-توصلت الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية التعلمية المقترحة في المنهاج التربوي، المقرر لمرحلة التعليم الابتدائي تساهم وبفعالية في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية، وهذا ما أكدته غالبية الأساتذة، وذلك بنسبة (48.9%)، ما ينعكس إيجابيا على المحافظة على مقومات الهوية الوطنية الجزائرية العربية الإسلامية.

-صرح غالبية مفتشي التعليم الابتدائي أن الأنشطة التعليمية المخططة تشكل مكون أساسي من مكونات منظومة المنهاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، سواء المنهجية (الصفية) أو اللامنهجية (اللاصفية) فهي تسعى إلى جانب بقية المكونات التربوية إلى تحقيق كل الأهداف والكفاءات في المدرسة الجزائرية.

4.1. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الرابعة: يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي وذلك بنسبة (60%)، وأيضا معظم مفتشي التعليم الابتدائي أكدوا بأن المدارس الابتدائية لا توفر كل الوسائل البيداغوجية التعليمية الحديثة، ما يؤثر سلبا على كفاءات التلاميذ: المعرفية والمهارية والتواصلية والمنهجية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية وهذا بدوره يؤدي إلى عدم تحقيق بعض أهداف المنهاج المخطط لمرحلة التعليم الابتدائي.

-أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الأساتذة صرحوا بأن الوسائل التعليمية المختارة من طرف مخططوا المناهج، والمتاحة في المدارس الابتدائية الجزائرية، تساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءات ذات الطابع المعرفي المتضمنة في المنهاج التربوي، وهذا ما وضحته نسبة (54.5%)، خاصة إذا كانت الوسائل ذات صلة وثيقة بالواقع الاجتماعي، ما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية والكفاءات المعرفية بأكثر فاعلية.

-كما أن غالبية مفردات العينة (أساتذة التعليم الابتدائي) بنسبة (47.6%)، صرحوا بأن الوسائل التعليمية التعلمية المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تعمل على جذب انتباه التلاميذ، وهذا بدوره يساهم في تنمية شخصيات التلاميذ في مختلف جوانبها: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

-في حين توصلت الدراسة إلى أن معظم أساتذة التعليم لابتدائي، صرحوا بأن التخطيط عند استخدام الوسائل البيداغوجية والتعليمية التعلمية، يساهم في تنمية المبادئ الأخلاقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا ما تشير إليه نسبة (55.9%)، وذلك من خلال عمل تلك الوسائل على تبسيط المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات والميول، المتضمنة في المنهاج التربوي، وعلى تسهيل ممارسة مختلف المناشط التعليمية المخططة، وعلى إشراك كافة التلاميذ في العمل الاجتماعي المدرسي.

-تبين نتائج الدراسة أن النسبة الأعلى من المبحوثين (الأساتذة)، والمقدرة ب (44.8%) صرحوا بأن الوسائل التعليمية التعلمية التي برمجها مخططوا المناهج التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي، والمتاحة في واقع المدرسة الجزائرية ساعدت التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي، وهذا ينعكس إيجابيا على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة المصممة في إطار هذا الواقع المجتمعي.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن غالبية مفردات العينة (الأساتذة) وذلك بنسبة (52.4%)، أكدوا بأن استخدامهم للوسائل التعليمية والبيداغوجية المتاحة في المدارس الابتدائية، ساعد التلاميذ في اكتساب المهارات الحركية الأساسية، من خلال استعمال تلك الوسائل في ممارسة مختلف النشاطات السلوكية والحركية واقعيا: كمهارة الرياضات المختلفة والكتابة والقراءة، ومهارة استعمال الآلات المختلفة، وغيرها من المهارات الضرورية لتنمية شخصياتهم في جوانبها: الحركية والمهارية في مرحلة التعليم الابتدائي.

5.1. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الخامسة: يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن غالبية المبحوثين (الأساتذة) وذلك بنسبة (41.4%)، صرحوا بأن مخططوا المناهج التربوية اعتمدوا على المبادئ العامة للتدريس عند اختيارهم لطرائق التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي زاد من فرصة تحقيق الأهداف التربوية، وفي إكساب التلاميذ الكفاءات: الفكرية والمنهجية والتواصلية والشخصية والاجتماعية بأكثر فاعلية.

-إن غالبية مفردات العينة (الأساتذة)، ترى بأن طرائق التدريس المبرمجة في المدرسة الابتدائية الجزائرية تساهم في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي، وهذا ما وضحته نسبة (51%)، حيث اقترح المخططون رسميا في ظل المقاربة بالكفاءات طرائق تدريسية فاعلة ونشطة، تقوم على مبدأ المشاركة والعمل الجماعي والديمقراطية والتشاركية، وهذا ما أدى إلى إكساب تلك الكفاءات.

-تشير نتائج الدراسة إلى أن النسبة الأعلى من المبحوثين (الأساتذة) والمقدرة ب (57.2%)، ترى بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تتلاءم مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ، حيث ركزت تلك الطرائق على إيجابية كل التلاميذ، وتفعيل دورهم الوظيفي في مختلف الممارسة البيداغوجية في إطار التركيبة الاجتماعية التي ينشطون فيها.

-إضافة إلى أن الفئة الأعلى من الأساتذة بنسبة (75%)، والذين تفوق خبرتهم المهنية (31) سنة صرحوا بأن طرائق التدريس المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تتلاءم مع الفروقات الفردية بين التلاميذ.

-توصلت الدراسة إلى أن معظم أساتذة التعليم الابتدائي، وذلك بنسبة (55.2%) صرحوا بأن الطرائق التدريسية الحديثة المختارة من طرف مخططوا مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ساهمت وبفعالية في ربط تعلم التلاميذ بواقعهم الاجتماعي، وذلك من خلال تفعيل مختلف المعارف النظرية وتحويلها إلى ممارسات عملية واقعية، وفي تكييف بعض الموضوعات المتضمنة في محتويات المواد الدراسية مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، ما أدى إلى تحقيق تفاعلهم واندماجهم وانسجامهم في هذا الواقع.

-صرح أغلب الأساتذة (عينة الدراسة)، بأن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المنهاج التربوي تنمي لدى التلاميذ قيم الديمقراطية والتشاركية، وهذا ما تشير إليه نسبة (54.5%)، وبالتالي إعطاء الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة في المواقف التدريسية، وإبداء أراءهم بكل ثقة، والمشاركة في صنع القرارات وهذا ما يساهم في التكيف والتعايش مع المجتمع، والمحافظة على نظمه ومقوماته ومكوناته وسياساته.

-توصلت الدراسة إلى أن غالبية المبحوثين (الأساتذة) بنسبة (53.1%)، صرحوا بأن طرائق التدريس المقررة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم بفاعلية في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، فهذه الطرائق تجعل العملية التعليمية التعلمية عبارة

عن نشاط تفاعلي عقلي منظم، يتيح الفرصة لكافة التلاميذ الذين يمرون بسلسلة من المتغيرات المتداخلة والمنظمة والمختلفة الجوانب، للمشاركة الإيجابية في مختلف المواقف التعليمية.

-كما صرح أغلب مفتشي التعليم الابتدائي أن طرائق التدريس الحديثة ركزت على نشاطات التلاميذ العقلية وتفاعلاتهم الاجتماعية، ومن خلالها يتم دمج التلاميذ في تشكيل وبناء التعلمات، وفي تحقيق الأهداف التربوية المرسومة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.

1.6. مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية السادسة: تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن غالبية مفردات العينة (الأساتذة)، صرحوا بأن التقويم التربوي المقرر من طرف مخططوا المناهج التربوية لمرحلة التعليم الابتدائي، يقيس أحيانا موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية، وهذا ما تشير إليه نسبة (46.2%)، ومنه لا يتم تفعيل أدوار كل الأطراف الاجتماعية في المدرسة، للتعاون والمشاركة في حل تلك المشكلات الاجتماعية بأنجع الأساليب التربوية والاجتماعية.

-إن معظم أساتذة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة) بنسبة (70.3%)، صرحوا بأن أساليب التقويم التربوي المقترحة في المدارس الابتدائية الجزائرية: المبدئية والتكوينية والنهائية، تساهم وبفعالية في تقويم الكفاءات المعرفية لدى التلاميذ، وهذا بدوره ينعكس إيجابيا على بناء تعلمات التلاميذ المعرفية، وعلى تحصيلهم المعرفي، وعلى العملية التعليمية التعلمية عامة.

-صرح غالبية الأساتذة وذلك بنسبة (62.8%)، بأن التقويم التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي يساهم وبفاعلية في تقويم الكفاءات المهارية والحركية لدى التلاميذ، وهذا بدوره يحدد موقعهم من التدرج البيداغوجي، فكلما تم تقويم كفاءاتهم تلك بموضوعية، كلما زادت ثقتهم بأنفسهم ورغبتهم في الاجتهاد والمثابرة، والسعي نحو التميز من خلال القيام بتلك المهارات الحركية المختلفة.

-توصلت الدراسة أيضا إلى أن أغلب المبحوثين (الأساتذة) والذين يمثلون نسبة (53.1%)، صرحوا بأن التقويم التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي يركز أحيانا على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج هذه المرحلة التعليمية، في حين أنه لا يهتم بها في البعض الأخر، وهذا بدوره ينعكس سلبا على تصرفات وسلوكيات وتفاعلات التلاميذ الأخلاقية والاجتماعية، وعلى أدوارهم الوظيفية في المجتمع.

-توصلت الدراسة الحالية إلى أن غالبية المبحوثين (الأساتذة)، صرحوا بأن أساليب وتقنيات التقويم التربوي المقترحة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تعمل على تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي المخطط لهذه المرحلة التعليمية، وهذا ما أشارت إليه نسبة (60.7%)، حيث يتم التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية واقعيا، ومن ثم إصدار الأحكام لإصلاح المنهاج أو تغييره أو تطويره.

-كما صرحت أيضا مفردات العينة (الأساتذة) أن التقويم التربوي بشكله الحالي، في ظل المقاربة بالكفاءات يعتبر من أساسيات تخطيط، وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهذا ما توضحه نسبة (67.6%)، لأنه اهتم بمختلف جوانب شخصيات التلاميذ في المجالات المختلفة: الذهنية-المعرفية والنفس-حركية أو المهارية، والانفعالية-الوجدانية والاجتماعية.

-كما توصل غالبية المبحوثين (مفتشي التعليم الابتدائي) إلى أن التقويم التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي بمختلف أساليبه: المبدئية والتكوينية والختامية والتحصيلية، يساهم وبإيجابية في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية.

2. مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

أكدت نتائج الدراسة الحالية بعض نتائج الدراسات السابقة، في حين أنها تعارضت مع بعض نتائجها وفي الآتي توضيح لذلك:

1.2. دراسة الربيع علي أحمد حسن، وقباض عبد الله عباس محمد أحمد (2006)، ودراسة الحوامدة محمد فؤاد، والعدوان زيد سليمان (2011):

-تتعارض نتائج هاتين الدراستين مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة سعت للتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، من خلال تدريس المنهاج التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي بمختلف عناصره التربوية المتمثلة في: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل البيداغوجية وطرائق التدريس وأساليب وتقنيات التقويم التربوي، وهذا من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين، بينما سعت هاتين الدراستين السابقتين إلى معرفة مدى مشاركة المعلمون في تخطيط المناهج التربوية بكل عناصرها التربوية، وأهمية المشاركة في تطويرها.

2.2. دراسة قرايرية حرقاس وسيلة (2010):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن الأهداف التربوية المحددة من طرف مخططوا المناهج التربوية لا تنسجم مع الوسائل التعليمية المتاحة، بينما لا تراعي طبيعة ومشكلات المجتمع ولا تراعي أحيانا حاجات واهتمامات التلاميذ، في حين أن الموضوعات الدراسية في محتوى المنهاج المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، تساهم أحيانا في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من هذه المواضيع، إضافة إلى أن التقويم التربوي لم يركز في بعض الأحيان على تقويم الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي، وبالتالي فالكفاءات اكتسبت جزئيا في واقع المدرسة الجزائرية.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة توصلت إلى أن بعض عناصر المنهاج التربوي المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي (الوسائل التعليمية وطرائق التدريس والتقويم التربوي)، ساهمت وبفعالية في إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الفكري المعرفي وهذه النتيجة

تتعارض مع نتائج دراسة قرايرية، والتي توصلت إلى أن كل الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي اكتسبت جزئيا.

3.2. دراسة فائقة أحمد الفكي علي (2013):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن محتوى المنهاج التربوي المخطط يساهم ضمن بعد مواد المقرر الدراسي في تنمية الشعور بالانتماء للموروث الوطني لدى التلاميذ وفي تكوينهم على مبادئ الشريعة الإسلامية، إضافة إلى وجود نقص في الوسائل التعليمية الإلكترونية الحديثة في المدرسة، كما أن طرائق التدريس الحديثة المبرمجة تتلاءم مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ كما تنمي قيم الديمقراطية والتشاركية لديهم، وبالتالي فالعلاقة بين الدولة الجزائرية وبرامجها الدراسية قائمة وفق توجهاتها السياسية وفلسفاتها الاجتماعية وممارساتها التعليمية.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي المخطط، لا يراعي الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ولا يراعي مشكلاتهم، في حين أن دراسة فائقة توصلت إلى أن مقررات التربية الإسلامية تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، وتراعي ميولهم ومستوياتهم العقلية كما تلبي احتياجاتهم المختلفة.

4.2. دراسة مسوار العبد عزيز (2013):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن الأنشطة البيداغوجية التي اختارها مخططوا المناهج التربوية عززت الترابط بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية، إلى جانب أن الوسائل التعليمية التعلمية المتاحة في مرحلة التعليم الابتدائي، ساعدت التلاميذ على الانسجام مع الواقع الاجتماعي، كما أن طرائق التدريس ساهمت وبفعالية في ربط تعلمات التلاميذ بواقعهم الاجتماعي.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة توصلت إلى أن الأهداف التربوية المبرمجة في مرحلة التعليم الابتدائي، لا تراعي أحيانا القيم المجتمعية والعادات والتقاليد والثقافة السائدة في المجتمع، ولا تراعي طبيعة المجتمع ومشكلاته، إلى جانب أن محتوى منهاج التعليم الابتدائي المخطط ينسجم ويتلاءم أحيانا مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، وهذه النتائج تتعارض

مع ما توصلت إليه دراسة مسوار من نتائج، فهي ترى بأن عناصر المنهج الدراسي المتمثلة في: الأهداف والمحتوى تم تصميمها وفق مبادئ الثقافة المحلية.

5.2. دراسة بلالة محمد بلة حمد (2015):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن الأهداف المخططة في المدرسة الجزائرية تتكامل في بعض الأحيان مع محتوى المنهاج، في حين أنها تتسم بالوضوح والقابلية للتحقق واقعيا وتعمل على بناء الشخصية المتكاملة النمو لدى التلميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، كما أن طرائق التدريس المعتمدة تساهم في تنمية القيم الديمقراطية والتشاركية والتفاعلية لدى التلاميذ، وأن أساليب التقويم المبرمجة تساهم في تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة توصلت إلى أن الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، لا تراعي أحيانا حاجات التلاميذ واهتماماتهم كما أن محتوى منهاج التعليم الابتدائي المخطط لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، وينسجم ويتلاءم في بعض الأحيان مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، وهذه النتائج تتعارض مع نتائج هذه الدراسة السابقة والتي ترى بأن أهداف كتاب المنهل ترتبط ارتباطا وثيقا بحاجات التلاميذ، وتراعي الفروقات الفردية بينهم كما أن محتوى كتاب المنهل بمرحلة الأساس يتناسب، والفئات العمرية للتلاميذ في حين أنه يرتبط ارتباطا وثيقا ببيئة التلاميذ.

6.2. دراسة مقاتل ليلى (2016):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن الأهداف التربوية المخططة في المدرسة الابتدائية الجزائرية تتسم بالوضوح والقابلية للتحقق واقعيا، وتراعي أحيانا حاجات التلاميذ واهتماماتهم، بينما يؤدي التقويم التربوي بأساليبه وتقنياته المختلفة إلى تحقيق الأهداف التربوية، وإكساب الكفاءات المستهدفة من المنهاج لدى التلاميذ.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة ترى بأن الأهداف المحددة مسبقا في المدرسة الجزائرية، تتكامل أحيانا مع محتوى المنهاج التربوي المبرمج في مرحلة التعليم الابتدائي، وأن محتوى المنهاج المقرر من طرف مخططوا المناهج لا يراعي الفروقات الفردية

بين التلاميذ، وهذه النتائج لا تتشابه مع دراسة مقاتل، والتي ترى بأن هناك توافق بين محتوى المنهاج والأهداف الموضوعة له، في حين أن هذا المحتوى يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ.

7.2. دراسة نجم الدين أمال محمد آدم (2017):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن الأهداف التربوية المخططة لا تراعي أحيانا قيم المجتمع وعاداته وتقاليده المحلية، في حين أنها لا تراعي طبيعة المجتمع ومشكلاته كما أن محتوى المنهاج التربوي المبرمج يتلاءم وينسجم في بعض الأحيان مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، بينما لا يتلاءم ولا ينسجم مع بعض الوقائع الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة توصلت إلى أن الأنشطة التعليمية المبرمجة في منهاج التعليم الابتدائي، تساهم بفعالية في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية، بينما نجد أن الأساليب التقويمية المخططة في هذه المرحلة التعليمية تقيس في بعض الأحيان موضوعات تتصل بمشكلات البيئة المحلية، وهذه النتائج تتعارض مع النتائج التي توصلت إليها دراسة نجم الدين، والتي ترى بأن الأنشطة تساهم إلى حد ما في زرع الحس الوطني لدى التلاميذ، في حين أن أساليب التقويم إرتبطت بمشكلات البيئة المحلية.

8.2. دراسة عبد العالي دبلة، وحنان بونيف (2018):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن مخططوا المناهج لم يركزوا عند تحديد أهداف مرحلة التعليم الابتدائي على معايير المدرسة الجزائرية مثل: التكامل بين عناصر المنهاج وحاجات التلاميذ، طبيعة المجتمع ومشكلاته وقيمه وثقافته، كما أن محتوى المنهاج لم يهتم بمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، إلى جانب عدم توافر الوسائل التعليمية خاصة الإلكترونية، ما يؤدي إلى عدم ممارسة بعض المناشط البيداغوجية، خاصة تلك التي تحتاج لتقنيات البرمجة.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة توصلت إلى أن أساليب وتقنيات التقويم التربوي الحديثة تساهم في تقويم مختلف كفاءات التلاميذ، وتقويم مختلف المكونات التربوية، وهذا يوضح أن الأساتذة اعتمدوا تلك الأساليب التقويمية الحديثة، ومنه نستنتج أن هذه النتائج

تتعارض مع نتائج دراسة عبد العالي وحنان، حيث صرح الأساتذة في سياقها أن التقويم التربوي يتم بالطرق التقليدية، حيث رفضوا الانتقال الآلي المعمول به خلال الإصلاحات التربوية الأخيرة.

9.2. دراسة فؤاد بن فاضل (2018):

-تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن طرائق التدريس المقررة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي تساهم في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

-تتعارض بعض نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسة الحالية من حيث: أن هذه الأخيرة توصلت إلى أن محتوى المنهاج الذي تمت برمجته في المدرسة الجزائرية، يساهم أحيانا في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، وهذا يدل على أن محتوى المنهاج اهتم بإكساب التلاميذ الكفاءات المعرفية دون بقية الجوانب، بينما نجد أن ممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لها دور وظيفي فعال في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية، وهذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة فؤاد، حيث توصلت إلى أن برنامج التربية الحركية المقترح لا يؤثر بشكل فعال في تحقيق بعض الأهداف للمجال المعرفي العقلي وللمجال الحس-حركي.

3. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المدخل النظري السوسيولوجي (المقاربة النظرية):

وفق المقاربة النظرية السالفة الذكر المتمثلة في: النظرية البنائية الوظيفية يمكن القول أن المجتمع الجزائري في إطار هذه النظرية عبارة عن بناء اجتماعي، أو نسق اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنساق الاجتماعية الفرعية، أو النظم الاجتماعية، ومن أهمها النظام التربوي، حيث يتكون هذا الأخير بدوره من مجموعة من المؤسسات التربوية (المدارس الابتدائية)، والفاعلون التربويون (المخططون والمفتشون والأساتذة والتلاميذ)، ومنظومة المناهج التربوية (الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وطرائق التدريس والتقويم التربوي)، وكل هذه الأجزاء تتفاعل وتترابط وتتوازن وتتكامل وتتساند وظيفيا، من أجل تحقيق الأهداف التربوية والكفاءات المسطرة في منظومة التربية الوطنية.

مما سبق وفي سياق نتائج هذه الدراسة سنركز على المناهج التربوية المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي بكونها أنساق فرعية في إطار النسق المدرسي، حيث تؤدي هذه المناهج بمختلف عناصرها التربوية: (الأهداف والمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية والوسائل البيداغوجية وطرائق التدريس والتقويم التربوي) أدوارها بشكل متكامل ومتساند وظيفيا، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة ميدانيا، كما يلي:

1.3. من حيث طبيعة العلاقة القائمة بين عناصر المنهاج التربوي المخططة، والمبرمجة في مرحلة التعليم الابتدائي من خلال المعارف والخبرات والمهارات المتضمنة فيه: فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن الأهداف التربوية المرسومة لا تتكامل في بعض الأحيان مع محتويات المنهاج التربوي، ولا تراعي كل حاجات واهتمامات التلاميذ، إلى جانب أن بعض الموضوعات الدراسية ساهمت في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة: الفكرية والمنهجية والاتصالية والشخصية والاجتماعية جزئيا، على الرغم أن محتوى المنهاج الذي اختاره مخططوا المناهج التربوية، يعمل على تزويد التلاميذ بمختلف المعارف والخبرات والمهارات، وهنا يظهر الدور الوظيفي لبقية عناصر المنهاج التربوي: الأنشطة التعليمية والوسائل البيداغوجية والطرائق التدريسية وأساليب وتقنيات التقويم التربوي في ذلك، من أجل تعاونها وتساندها وظيفيا، للحفاظ على التوازن في تحقيق كل الأهداف التربوية المرسومة، وإكساب كافة التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي المخطط لمرحلة التعليم الابتدائي.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الأنشطة التعليمية المبرمجة ساهمت في تبسيط الموضوعات الدراسية المتضمنة في المنهاج التربوي، ما أدى إلى استيعابها من طرف التلاميذ، كما أن ممارسة تلك المناشط التعليمية من طرف الأساتذة، خاصة في ظل تكاملها مع المحتويات التربوية المخططة، ساهم في إدماج التعلمات لدى التلاميذ، وفي إكسابهم المهارات التربوية الحسية والحركية الكفيلة، في حين أن الوسائل التعليمية على الرغم من بساطتها وعدم انسجام بعضها مع الأهداف المرسومة، إلا أن استخدامها الجيد ساعد في تبسيط المعارف والخبرات والمهارات، المتضمنة في المحتويات والكتب والبرامج التربوية وفي تسهيل التعلمات، وهذا بدوره أدى إلى جذب انتباه التلاميذ وفي تعزيز دوافعهم نحو بناء تلك التعلمات، وفي اكتسابهم الكفاءات: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، بينما نجد أن طرائق التدريس الحديثة المقررة جعلت التلميذ محور كل العمليات التعليمية التعلمية، وركزت على نشاطه وتفاعله وعلاقاته وفروقاته الفردية، وكلما استخدمها الأساتذة بفاعلية كلما ساهمت في تبسيط المعارف والخبرات والمهارات المضمنة في محتويات المنهاج، ما

يؤدي بدوره إلى إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة إضافة إلى أن للتقويم التربوي دور فعال في تقويم تلك الكفاءات المستهدفة، وفي تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي المخطط.

2.3. من حيث طبيعة العلاقة القائمة بين عناصر المنهاج التربوي المخططة، والمقررة في مرحلة التعليم الابتدائي، فيما يخص انسجامها مع الواقع الاجتماعي الذي صممت في إطاره: فقد بينت نتائج الدراسة أن الأهداف التربوية المحددة تتسم بالوضوح والقابلية للتحقق واقعيا، إلا أن بعض عباراتها في بعض الأحيان تراعي طبيعة المجتمع الجزائري ومشكلاته وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده، إلى جانب أن بعض الموضوعات الدراسية الواردة في المنهاج التربوي، تتلاءم في بعض الأحيان مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ، إضافة إلى أن الأساليب التقويمية تعمل أحيانا على تقويم الكفاءات ذات الطابع الاجتماعي كما أنها تقيس أحيانا مشكلات تتعلق بالبيئة الاجتماعية المحلية، وهذا يفسر مدى ترابط تلك الأساليب التقويمية مع تلك المواضيع الدراسية.

كما نجد أن الأنشطة التعليمية المبرمجة ساهمت في ربط تلك المواضيع والتعلمات مع الواقع الاجتماعي كما عززت تلك الممارسات البيداغوجية الترابط الموجود بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية، ما أدى إلى تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي، بينما نجد أن الوسائل التعليمية المبرمجة والمتاحة في المدارس الابتدائية، على الرغم من بساطتها إلا أنها ساهمت في تبسيط التعلمات، وربطها بالواقع الاجتماعي ما أدى إلى انسجام التلاميذ مع ذلك الواقع، كما أن للطرائق التدريسية الحديثة دور بالغ الأهمية في ذلك فهي قائمة على مبادئ الديمقراطية والتشاركية والتعاونية والتفاعلية والتبادلية، وبالتالي فهي تتعاون مع تلك العناصر التربوية من أجل ربط تعلمات التلاميذ بالواقع الاجتماعي الذي صممت في إطاره، للمحافظة على المجتمع وعلى انسجامه وتناسقه وتوافقه واستمرار تركيبته الاجتماعية.

ومن جهة أخرى فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن محتوى المنهاج ضمن بعض مواد المقرر الدراسي المخطط، يساهم في ترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري، إلا أن بعض موضوعاته الدراسية لا تكون تلاميذ متشبعين بمبادئ وقيم الشريعة الإسلامية، وذلك بسبب اقتصار تلك المواضيع العقائدية على مادة التربية الإسلامية دون غيرها من المواد، وهنا يظهر دور المناشط البيداغوجية في تنمية الوعي الفردي

والجماعي حول قيم الهوية الوطنية لدى التلاميذ، وفي إكسابهم الخلق القويم من خلال: تدريبهم على اكتساب القيم والمبادئ الدينية والأخلاقية والاجتماعية السمحة وتشجيعهم على المبادرة والتعاون والعمل الجماعي والتضامن والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، والتبادل السلوكي النفعي وتحمل المسؤولية، إضافة إلى ذلك نجد أيضا عنصري: التقويم التربوي والوسائل التعليمية لهما دور في ذلك، حيث ساهمتا في تنمية تلك المبادئ والقيم الأخلاقية السالفة الذكر، من خلال أدوارهم البالغة الأهمية المتمثلة في: تبسيط وتوضيح التعلمات وفي نشر مبادئ العدل والمساواة بين كل التلاميذ على اختلاف مستوياتهم: المعرفية والفكرية والتواصلية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

مما سبق، نستنتج أن كل جزء من أجزاء النسق الفرعي، أو النظام التربوي له وظائف بنائية تتكامل من أجل مساعدته على الديمومة والتوازن والاستمرار، فبالإضافة إلى أدوار الفاعلين التربويين نجد أيضا المناهج التربوية المخططة لمرحلة التعليم الابتدائي، فكلما لم تؤدي بعض عناصر منظومة المنهاج هذه أدوراها الوظيفية داخل النسق المدرسي، كلما تداعت بقية العناصر بالمساندة الوظيفية والتعاون والانسجام والتناسق لتدعيم بعضها البعض، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة والكفاءات المنشودة المتمثلة أساسا في: تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، وفي إكسابهم الكفاءات المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي: المعرفية والفكرية والاتصالية والمنهجية والشخصية والاجتماعية.

وهذا التساند الوظيفي يؤدي بدوره إلى تربية النشء التربية الاجتماعية الصحيحة، وإعدادهم للحياة الاجتماعية من خلال إدماج المعارف والخبرات والمهارات والقيم والمعايير والمعتقدات والأفكار والعادات والتقاليد الاجتماعية لدى النشء، ما يساهم في المحافظة على مقومات البناء الاجتماعي (المجتمع)، وعلى استقراراه وتماسكه وتوازنه واستمرار تركيبته الاجتماعية.

رابعا: النتائج العامة للدراسة

1. يتبين من خلال مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات أن الفرضية الأولى لم تحقق، وقد برز ذلك جليا من خلال تصريحات الأساتذة (عينة الدراسة الأولى)، حيث صرحوا بأن الأهداف التربوية المحددة مسبقا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، على الرغم أنها تتسم بالوضوح والمرونة والصدق والقابلية للقياس والتحقق ميدانيا، كما أنها صممت لتعمل على بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة النمو لدى التلاميذ، إلا أن هذه المعايير البنائية غير كافية لتحققها واقعيا، وفي سياق ذلك صرح الأساتذة بأن الأهداف المرسومة من طرف مخططوا المناهج التربوية، بعض عباراتها لا تتكامل ولا تنسجم في بعض الأحيان مع المحتوى والوسائل والطرائق التدريسية، إضافة إلى أن هذه الأهداف لا تراعي كل احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم، ولا تراعي طبيعة المجتمع الجزائري ومشكلاته ولا تراعي كل القيم السائدة في المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده، كما لا يتم تعديلها وتنقيحها دوريا وبالتالي تكون الأهداف غير مواكبة للتغيرات المعرفية والتكنولوجية والثقافية والاجتماعية الحديثة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد صرح المفتشون (عينة الدراسة الثانية)، بأن الأهداف التربوية المرسومة من طرف مخططوا المناهج التربوية لا تتلاءم، ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.

وبالتالي فعدم مراعاة هذه المعايير البنائية التي حددتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية عند بناء الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، ينعكس سلبا على تخطيط بقية عناصر المنهاج التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، ما يؤدي إلى عدم تحققها واقعيا، ذلك أن هذه الأهداف تعتبر الموجه الحقيقي في العملية التعليمية التعلمية، ونقطة البداية والنهاية في كل العمليات التخطيطية والتطويرية.

من خلال ما تقدم نستنتج أن الفرضية الأولى التي تنص على: عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية، لم تتحقق.

2. لقد تبين من خلال قراءتنا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة المتعلقة بالفرضية الثانية، أن هذه الأخيرة لم تتحقق، حيث صرح الأساتذة (عينة الدراسة الأولى) بأن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي الذي تم اختياره، وتنظيمه من طرف مخططوا المناهج يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة الدراسية إلا أن بعض موضوعات هذه الأخيرة ساهمت في اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة منها جزئيا في واقع

المدرسة الجزائرية، إضافة إلى أن محتويات منهاج هذه المرحلة التعليمية المبرمجة رسميا لا تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، ولا تراعي مشكلاتهم المختلفة، ولا تتناسب والإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية المخططة والمتاحة في المدارس الابتدائية، وهذا يوضح اللاتكامل بين المحتوى المخطط والوسائل المتوفرة، في حين أنها لا تنسجم ولا تتلاءم في بعض الأحيان مع الواقع المجتمعي الذي يعيش فيه التلاميذ، وعلى الرغم أن هذا المحتوى ضمن بعض مواد المقرر الدراسي يساهم في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ، إلا أن بعض مضامينه لا تساهم في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد صرح معظم المفتشون (عينة الدراسة الثانية)، بأن محتوى منهاج مرحلة التعليم الابتدائي الذي تم اختياره، وتنظيمه من طرف مخططوا المناهج لم يحقق كل الأهداف التربوية المرجوة منه.

ومنه يمكن القول أن عدم مراعاة مخططوا المناهج التربوية لأهم المعايير التخطيطية عند اختيارهم وتنظيمهم لمحتوى منهاج التعليم الابتدائي، يؤدي بالضرورة إلى عدم تحقيق كل الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، وإلى إكساب الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي جزئيا لدى التلاميذ: الفكرية والاتصالية والمنهجية والشخصية والاجتماعية، وهذا بدوره ينعكس سلبا على تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، ويؤثر في ممارساتهم وسلوكياتهم الاجتماعية وتصرفاتهم الأخلاقية وعلى مكانتهم ومسؤولياتهم الاجتماعية وعلى تعايشهم الاجتماعي، وعلى انتمائهم الديني والعقائدي والقيمي والثقافي والاجتماعي... إلخ، أي لا يتم تنشئة النشء التربية الاجتماعية المتكاملة الجوانب عند تجسيد التعلمات المتضمنة في محتوى المنهاج التربوي.

مما سبق نستنتج أن الفرضية الثانية التي تنص على أن: اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، لم تتحقق.

3. كما تبين من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في جداول المحور الرابع، المتعلق بالفرضية الثالثة أن هذه الأخيرة قد تحققت، وقد برز ذلك من خلال تصريحات الأساتذة، فقد صرحوا بأنه تم التخطيط للأنشطة التعليمية رسميا من طرف مخططوا المناهج، في ضوء تكاملها وظيفيا مع محتوى المنهاج التربوي حيث تساهم المناشط البيداغوجية المقررة في تبسط وتوضيح وممارسة التعلمات والمعارف والخبرات

والمهارات المقررة في المواد الدراسية ميدانيا، مما يسهل استيعابها وبناءها لدى كافة التلاميذ، كما تساهم في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية، وفي تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي في المجتمع المدرسي وخارجه، وفي تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم، وفي تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ، إضافة إلى أنها تعزز الترابط الموجود بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية، كما أن ممارستها بموضوعية له دور وظيفي فعال في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية الكفيلة، ومن ناحية أخرى فقد صرح مفتشي التعليم الابتدائي أن الأنشطة التعليمية المخططة تمثل تلك الأفعال والعمليات البيداغوجية المنهجية (الصفية)، واللامنهجية (اللاصفية) التي تمارس في الفضاء الاجتماعي المدرسي وخارجه، تسعى إلى جانب بقية عناصر منظومة المنهاج التربوي إلى تحقيق كل الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية.

يمكن القول أن ممارسة المناشط البيداغوجية التعليمية، التي برمجها مخططوا المناهج التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بموضوعية يساهم في تحقيق الأهداف التربوية، وفي إكساب الكفاءات المستهدفة لدى التلاميذ من حيث: تفاعلهم مع الأطراف الاجتماعية والتواصل الاجتماعي الإيجابي وتبادل السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، واكسابهم قيم الهوية المجتمعية والمعايير التنافسية والقيم الاجتماعية النبيلة، وتكوين العلاقات التعاونية الاجتماعية، والمشاركة في العمل المدرسي، بما يحقق لهم التكيف مع الواقع الاجتماعي كما أن هذا التفاعل بدوره يمنح التلاميذ مكانة اجتماعية في التركيبة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وغيرها من الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية تحقيقها لدى التلاميذ.

ومنه نستنتج أن الفرضية الثالثة التي تنص على: يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، قد تحققت.

4. أما فيما يخص الفرضية الرابعة فإنه يتبين من خلال قراءتنا للنتائج الميدانية المرتبطة بهذه الفرضية أنها تحققت ميدانيا، وقد صرح الأساتذة والمفتشون (عينتي الدراسة)، بأنه على الرغم من أن المدارس الابتدائية لا توفر الوسائل البيداغوجية الإلكترونية الحديثة، المخططة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي وعلى الرغم من بساطة الوسائل التعليمية المتاحة، خاصة في ظل عدم استقلالية المدارس الابتدائية ماديا إلا أن لها دور وظيفي فعال في المساهمة إلى جانب بقية عناصر المنهاج التربوي في تحقيق الأهداف

التربوية بالمدرسة الجزائرية، ويتضح ذلك من خلال تصريحات الأساتذة بأن تلك الوسائل التعليمية المتاحة ساعدهم في تبسيط المعارف والخبرات والمهارات المتضمنة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وإلى ممارسة مختلف الأنشطة التعليمية المختارة، وفي جذب انتباه التلاميذ وفي تنمية المبادئ الأخلاقية لديهم، وفي إكسابهم الكفاءات ذات الطابع المعرفي، وفي إكسابهم المهارات الحركية الأساسية، كما ساعدت هذه الوسائل البيداغوجية التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي.

يمكن القول أن استخدام الوسائل التعليمية التي برمجها مخططوا المناهج التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بموضوعية، يساهم وبإيجابية في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وتجلت هذه الأهداف في: تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية وتحسين مستواهم العلمي والثقافي وتنمية تفكيرهم الإبداعي والناقد، وتنمية قدرة الملاحظة العلمية لديهم، وإتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات، والمشاركة الإيجابية في تجسيد المعارف واقعيا في حياتهم ومعاملاتهم وتصرفاتهم الاجتماعية، والتبادل السلوكي الأخلاقي والاجتماعي والمعرفي بين التلاميذ، وتوجيه سلوكهم الاجتماعي الوجهة الصحيحة في إطار احترام القواعد والمعايير الاجتماعية وهذا يؤدي بدوره إلى استقرار المجتمع المدرسي وتضامنه وتماسكه.

ومنه نستنتج أن الفرضية الرابعة التي تنص على: يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، قد تحققت.

5. يتبين من خلال مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات أن الفرضية الخامسة قد تحققت، وقد برز ذلك جليا من خلال تصريحات المبحوثين (أساتذة التعليم الابتدائي)، حيث صرحوا بأن مخططوا المناهج التربوية اعتمدوا على المبادئ العامة للتدريس، عند اختيارهم لطرائق التدريس الحديثة في مرحلة التعليم الابتدائي، ففي ظل تبنيهم–المخططون–المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، فهم اهتموا بمختلف جوانبها المنهجية والبنائية في ذلك، كما اهتمت هذه الطرائق النشطة والفاعلة بالتلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية، راعت الفروقات الفردية الموجودة بينهم، وراعت حاجاتهم واهتماماتهم ورغباتهم إضافة إلى أن هذه الطرائق التدريسية جاءت لمحاولة ربط تعلمات التلاميذ بواقعهم الاجتماعي، فعززت قيم الديمقراطية والتشاركية لديهم، ذلك أن العلاقة بين السياسة التعليمية والفلسفات الاجتماعية القائمة في إطار

الحياة الاجتماعية، هي علاقة تداخل وترابط، وهذا بدوره ساهم في إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي المخطط، وفي تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد صرح أغلب مفتشي التعليم الابتدائي بأن طرائق التدريس الحديثة ركزت على نشاطات التلاميذ العقلية وتفاعلاتهم الاجتماعية، ومن خلالها يتم دمج التلاميذ في تشكيل وبناء التعلمات، وفي تحقيق أهداف منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.

يمكن القول أنه كلما تم استخدام تلك الطرائق البيداغوجية الحديثة المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بموضوعية، كلما ساهمت في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، من حيث: الأخذ بالتفكير العلمي في حل المشكلات الاجتماعية، والمشاركة والتعاون في مواجهة التحديات المختلفة، وتبادل المعارف والمهارات فيما بين التلاميذ، والتواصل الاجتماعي الإيجابي، وإبراز الحس الوطني والديني في المعاملات، وهذا بدوره يعزز مكانتهم الاجتماعية ويحافظ على مقومات المجتمع الجزائري في ظل المبادئ والقيم المقبولة اجتماعيا فيسود البيئة الاجتماعية الحب والتعاون والمبادرة وتحمل المسؤولية والمشاركة والتنافس والتضامن والتماسك والوحدة... إلخ.

ومنه نستنتج أن الفرضية الخامسة التي تنص على: يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، قد تحققت.

6. ويتضح كذلك من خلال قراءتنا لاستنتاجات الفرضية السادسة أنها تحققت، وفي سياق ذلك فقد صرح الأساتذة (عينة الدراسة الأولى)، بأن التقويم التربوي المقرر من طرف مخططوا المناهج في مرحلة التعليم الابتدائي، على الرغم أنه يقيس أحيانا موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية، إلا أن أساليبه وتقنياته التربوية: المبدئية والتكوينية والنهائية والاختبارات التحصيلية، تساهم وبفعالية في تقويم الكفاءات المختلفة: المعرفية والمهارية والحركية لدى التلاميذ، في حين أنها تركز أحيانا على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج هذه المرحلة التعليمية، حيث كلما تم تقويم تلك الكفاءات لدى التلاميذ بأكثر موضوعية كلما أتيحت الفرصة للتعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية واقعيا، وتلك النتائج التقويمية المتوصل إليها تساهم بدورها في تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي المخطط لهذه المرحلة التعليمية، ومن ثم إصدار الأحكام فيما يتعلق الأمر بإصلاحه أو إعادة هيكلته أو

تطويره، ومنه فإن التقويم التربوي بشكله الحالي في ظل المقاربة بالكفاءات يعتبر من أساسيات تخطيط، وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية، ومن ناحية أخرى فقد صرح مفتشي التعليم الابتدائي أن التقويم التربوي المخطط في مرحلة التعليم الابتدائي بمختلف أساليبه: المبدئية والتكوينية والختامية والتحصيلية، يساهم وبإيجابية في تحقيق الأهداف التربوية.

يمكن القول أنه كلما تم اعتماد تلك الأساليب والتقنيات التربوية، المخططة رسميا في المدرسة الابتدائية الجزائرية، في تقويم كفاءات التلاميذ المكتسبة، ورصد مدى تحقق الأهداف التربوية المرسومة وتقويم المنهاج التربوي بمختلف عناصره التربوية، كلما أدى ذلك إلى إصدار أحكام بيداغوجية تتعلق بالنجاح أو الرسوب المدرسي، ومدى نجاعة المناهج المخططة في ذلك، وهذا بدوره يؤدي إلى تفعيل أدوار كل الأطراف الاجتماعية في الوسط المدرسي وخارجه، من أجل التعاون والمشاركة في حل مختلف المطبات والمشكلات بأنجع الأساليب التربوية والاجتماعية، وفي زيادة ثقة التلاميذ في أنفسهم ورغبتهم في الاجتهاد والمثابرة، والسعي نحو التميز وتحسين تصرفاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية.

ومنه نستنتج أن الفرضية السادسة التي تنص على: تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، قد تحققت ميدانيا.

خامسا: توصيات الدراسة

بعد النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تقديم جملة من التوصيات أهمها:

-من الضروري مساهمة كل الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التعليمية التعلمية، وكذا كل المهتمين بالشأن التربوي من: مصممين وإداريين وأساتذة ومستشارين وتلاميذ وأولياء الأمور وباحثين في مختلف التخصصات والفروع التربوية والتعليمية والاجتماعية... إلخ، في المشاركة الفاعلة في تخطيط المناهج التربوية، وتقديم آراءهم بأكثر موضوعية حتى يتسنى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة ميدانيا.

-جاءت هذه الدراسة لتركز على ضرورة تخطيط هذه الوجبة المعلوماتية بكل عناصرها التربوية وفقا للأسس الفلسفية والدينية والاجتماعية والنفسية والمعرفية، والتوجهات الأيديولوجية والسياسية السائدة في المجتمع الجزائري.

-على واضعي المناهج وكل الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التعليمية التعلمية، وكل المهتمين بالشأن التربوي التعاون والمشاركة الفعالية من أجل بناء أهداف تربوية تكون أكثر واقعية وموضوعية تلبي بذلك احتياجات الفرد والمجتمع على حد السواء.

-كما ينبغي على مخططوا المناهج التربوية في تحديدهم لأهداف التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية مراعاة التوازن بين سياسة الإنفاق، وبين الأهداف التي يتم بناءها حتى يتم تحقيقها واقعيا

-على الجهات الوصية بالتخطيط إعادة النظر في الأهداف التربوية المرسومة في المدرسة الابتدائية الجزائرية حتى تتناسب ومعايير هذه المؤسسة التربوية التعليمية الاجتماعية، من حيث تكاملها مع المحتوى ووسائل وطرائق التدريس كما يجب أن تراعي حاجات التلاميذ واهتماماتهم، وأن تراعي طبيعة المجتمع الذي صممت في إطاره وأن يتم تنقيحها دوريا لتواكب مستجدات العصر.

-على واضعي المناهج التربوية المساهمة في بناء محتويات دراسية لهذه المرحلة التعليمية تكون أكثر واقعية وبناءها وفق سياقات محددة، تكون متناسقة مع الواقع الاجتماعي الذي يجب أن تصمم في إطار وأن تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ ومشكلاتهم، وتحاول التوفيق بين المقررات الدراسية النظرية والممارسات التطبيقية.

-على مصممي المناهج التركيز أكثر على اختيار وتنظيم المحتويات ذات الصلة بالتربية الدينية والأخلاقية والاجتماعية لتنشئة النشء على قيم ومبادئ الدين الإسلامي، وعلى مقومات ومعايير ومبادئ المجتمع

الجزائري خاصة ونحن في عصر العولماتية، عصر تمازجت فيه الثقافات العالمية، وما السبيل للمحافظة على كيان المجتمع واستمرار تركيبته إلا بتخطيط مناهج تربوية، واختيار محتويات دراسية تتلاءم وتنسجم وثقافة وفلسفة المجتمع الجزائري.

-على الجهات الوصية بالتخطيط الالتزام بتوفير كل الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية الحديثة منا خاصة، والتي تحتاجها المدارس الابتدائية لتقديم وتبسيط وممارسة التعلمات واقعيا، ليتسنى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ، وإكسابهم الكفاءات المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي ذات الطابع: الفكري والمنهجي والتواصلي والشخصي والاجتماعي.

-كما يجب على الأساتذة أيضا استخدام أساليب تقويمية تهتم أكثر بالكفاءات ذات الطابع الاجتماعي حتى يتم في سياقها تقويم العملية التعليمية التعلمية من الناحية الاجتماعية.

-إضافة إلى ضرورة تقديم التدريب والتكوين الكافي للأساتذة على استخدام الطرائق التدريسية الحديثة حتى تكون العملية التدريسية ذات تأثير إيجابي في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

خلاصة:

تناولت الباحثة خلال هذا الفصل أهم نتائج هذه الدراسة السوسيولوجية الوصفية، وذلك بالاعتماد على مجموعة من الخطوات المنهجية وهي: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة (أساتذة التعليم الابتدائي)، ثم محاولة استنطاق وتبويب المعطيات الإحصائية الكمية لبيانات الفرضيات: الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والسادسة، والمجسدة في المحاور: الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع على التوالي، وذلك من خلال عرضها في جداول بسيطة وأخرى مركبة، لتتم بعد ذلك إحاطتها-الجداول-بتحليل إحصائي يليه تفسير سوسيولوجي لكل جدول على حدى، إضافة إلى أنه تم تدعيم نتائج كل فرضية أو محور بمعالجة سوسيولوجية للمقابلات التي أجريناها مع عينة من مفتشي التعليم الابتدائي.

ومن ثم مناقشة النتائج التي أسفرت عليها الدراسة في ضوء الفرضيات للوقوف على مدى صحة تلك الفرضيات، ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة للوقوف على مدى توافق أو تعارض نتائجها مع الدراسة الحالية، إضافة إلى مناقشة النتائج في ضوء المدخل النظري السوسيولوجي (البنائية الوظيفية)، من أجل رصد مدى تحقق الأهداف التربوية المرسومة في المدرسة الابتدائية الجزائرية، من خلال تساند عناصر المنهاج التربوي وظيفيا، وأخيرا حاولنا عرض أهم النتائج العامة للدراسة، وتقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تعزز منظومة المنهاج التربوي المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي حتى تحقق أهدافها بكل موضوعية.

الخاتمة

يشير تخطيط المناهج التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي إلى تلك العملية العلمية المنظمة الشاملة والمستمرة التي تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والعمليات، حيث يتم خلالها اشتقاق واختيار واقتراح الخبرات والمعارف والأنشطة التعليمية من عدة مصادر وتصنيفها وتنظيمها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ، كما أنه يمثل تصور مستقبلي لمنظومة المنهاج وعناصره التربوية المتمثلة في: الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وطرائق التدريس والتقويم.

ونظرا لأهمية موضوع تخطيط المناهج التربوية في العملية التعليمية التعلمية وفي تحقيق الأهداف التربوية، وفي تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ: المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وفي تنشئة النشء التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وفي تعديل سلوكياتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية وفي بناء فردا متكاملا للحياة الاجتماعية، خاصة في ظل بروز مشكلات تتعلق بانخفاض مستوى مردود التلاميذ من حيث: التربية الأخلاقية والقيمية والسلوكية والمعرفية والتنشئة الاجتماعية في مختلف أطوار التعليم الابتدائي، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على تخطيط المناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية، وذلك بالاعتماد على مجموعة من الخطوات المنهجية والعلمية والميدانية حاولت الباحثة فيها التعرف على الدور الذي يلعبه تخطيط المناهج التربوية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، وذلك من خلال الوقوف على أهم عناصر المنهاج التربوي المخططة ومدى فاعليتها في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

وبعد البحث والدراسة والتحليل والمناقشة والتفسير أفضت نتائج هذه الدراسة إلى تحقق بعض فرضياتها ونفي بعضها الأخر، والتي اختبرنا في سياقها دور تخطيط المناهج التربوية في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهذه النتائج هي:

من خلال نتائج الفرضية الأولى يتضح أنها لم تتحقق، أي أن مخططوا المناهج التربوية لم يعملوا على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهذا ينعكس سلبا على تحقق تلك الأهداف ميدانيا.

كما يتبين من خلال نتائج الفرضية الثانية أنها لم تتحقق، ومنه فإن اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي لا يساهم في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

أما نتائج الفرضية الثالثة فقد بينت أن اختيار الأنشطة التعليمية يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، وهذا يعزز تلك المناشط البيداغوجية المبرمجة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.

إضافة إلى أن نتائج الفرضية الرابعة توضح أهمية اختيار الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، على الرغم من بساطتها، وانعدام بعض الوسائل البيداغوجية الحديثة فيها.

كما يتبين من خلال نتائج الفرضية الخامسة أن اختيار طرائق التدريس الحديثة القائمة على الكفاءات والمناسبة في عمليتي التعليم والتعلم، تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

ويتضح من خلال نتائج الفرضية السادسة أن أساليب وتقنيات التقويم التربوي: المبدئية والتشخيصية والتكوينية والتحصيلية تساهم وبفعالية في تحقيق الأهداف التربوية في واقع المدرسة الابتدائية الجزائرية.

وفي الأخير توصلت هذه الدراسة إلى جملة من التوصيات والتي نأمل أن تفيد أرباب العمل والجهات الوصية المختصة بالتخطيط، ومنها: ضرورة إعادة النظر في الأهداف المرسومة والمحتويات الدراسية المخططة في مرحلة التعليم الابتدائي، حتى تلبي احتياجات ورغبات واهتمامات التلاميذ، وتكييفها مع متطلبات الواقع الاجتماعي التي من المفروض أن تصمم في إطاره، وضرورة تخطيط هذه الوجبة المعلوماتية بكل عناصرها التربوية وفقا للأسس الفلسفية والدينية والاجتماعية والنفسية والمعرفية والتوجهات الأيديولوجية للمجتمع الجزائري، وضرورة تكاتف جهود كل الأطراف الاجتماعية المعنية بالعملية التعليمية التعلمية سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة للمشاركة الفاعلة في تخطيط المناهج التربوية حتى يتسنى تحقيق الأهداف التربوية ميدانيا، وتحقيق تحول نوعي في منظومة التربية الوطنية وفي مدخلاتها ومخرجاتها التربوية والتعليمية والاجتماعية، وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع وتنمية قوى بشرية (رأسمال البشري) فاعلة في مختلف المجالات: المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية... إلخ، وعلى مصممي المناهج التركيز أكثر على اختيار وتنظيم محتويات ذات الصلة بالتربية الدينية والأخلاقية والاجتماعية لتنشئة النشء على قيم ومبادئ الدين الإسلامي، وعلى مقومات ومعايير ومبادئ المجتمع، وما السبيل للمحافظة على كيان المجتمع واستمرار تركيبته إلا بتخطيط مناهج تربوية واختيار محتويات وأنشطة دراسية تتلاءم وتنسجم وثقافة وفلسفة المجتمع الجزائري.

قائمة المصادر والمراجع

1. قائمة المراجع باللغة العربية

✓ **القرآن الكريم:**

1. سورة آل عمران، الآية 159.
2. سورة الإسراء، الآية 18-19.
3. سورة البقرة، الآية 31-33.
4. سورة الذاريات، الآية 56.
5. سورة النحل، الآية 78.
6. سورة يوسف، الآية 101.

✓ **الكتب باللغة العربية:**

7. إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). **علم النفس التعليمي، نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة.** ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
8. إبراهيمي، طاهر. (2014). **في سبيل مقاربة سوسيولوجية للبيئة في الجزائر.** ط1. الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر.
9. أبو دخل الله. (2014). **التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة.** الجزائر: الدار الخلدونية للنشر والتوزيع.
10. أبو رياش، حسين محمد وشريف، سليم محمد والصافي، عبد الحكيم. (2009). **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق.** ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
11. أبو زيد، أحمد سليمان. (2002). **نظرية علم الاجتماع، رؤية نقدية راديكالية.** الإسكندرية.
12. أبو زيد، سالم عطية. (2013). **الوجيز في أساليب التدريس.** ط1. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
13. أبو سمور، محمد عيسى. (2015). **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي.** ط1. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.
14. أبو شنب، جمال محمد. (2009). **قواعد البحث العلمي والاجتماعي (1) المناهج والطرق والأدوات.** الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
15. أبو طاحون، أمل لطفي. (دس): **التخطيط التربوي، اعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.** عمان: دار اليازوري العلمية.

16. الأحد، ردينة عثمان وحذام، عثمان يوسف. (2005). **طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة.** ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

17. آسيا، محمد عيسى. (2018). **المنهج المدرسي وبرنامج تعليم الموهوبين.** ط1. عمان: دار النفيس للنشر والتوزيع.

18. آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2016). **الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية.** ط7. الرياض: مطابع الحميضي.

19. إلياس، أسما جريس ومرتضى، سلوى محمد علي. (2015). **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال.** ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

20. أليسون، زمودا وروبرت، كوكليس وإيفريت، كلاين. (2009). **التغيير داخل المدارس، خلق ثقافة التحسن المستمر.** (ت: وليد شحاتة). ط1. المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر.

21. بحري، منى يونس. (2012). **المنهج التربوي، أسسه وتحليله.** ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

22. بدران، شبل وسعيد، أحمد. (2007). **التعليم الأساسي (الفلسفة-الأهداف).** ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

23. بدران، شبل ومحفوظ، أحمد فاروق. (2005). **أسس التربية.** ط5. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

24. بكار، عبد الكريم. (2011). **حول التربية والتعليم.** ط3. دمشق: دار القلم.

25. البكري، آمال وعجوز، ناديا بني مصطفى. (2011). **علم النفس المدرسي.** ط1. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

26. بني خالد، محمد والتح، زياد. (2012). **علم النفس التربوي، المبادئ والتطبيقات.** ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

27. البوهي، فاروق شوقي. (دس). **التخطيط التربوي، عملياته-مداخله.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

28. بيومي، كمال حسني. (2009). **تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم المفاهيم والمداخل والتطبيقات.** ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

29. جابر، وليد أحمد. (2005). **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية.** ط2.

30. جاد، منى محمد علي. (2007). **مناهج رياض الأطفال.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

31. جادو، عبد العزيز. (2001). **علم النفس الطفل والتربية.** الإسكندرية: جامعة الأزريطية.

32. جبر، سعد محمد والعرنوسي، ضياء عويد حربي. (2015). **المناهج، البناء والتطوير**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

33. حامد، خالد. (2008). **مدخل إلى علم الاجتماع**. ط1. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

34. الحاوري، عبد الغني أحمد علي. (2021). **العلاقات الأسرية في ظل الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي**. ط1. ألمانيا: المركز الديمقراطي العربي.

35. الحاوري، محمد عبد الله وقاسم، محمد سرحان علي. (2016). **مقدمة في علم المناهج التربوية**. ط1. صنعاء: دار الكتب.

36. الحر، عبد العزيز محمد. (2017). **القيادة في مدارس المستقبل**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

37. الحريري، رافده وجلال، محمود أسامة وإبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2007). **الإدارة والتخطيط التربوي**. ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

38. الحريري، رافده. (2007). **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**. ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

39. الحسن، إحسان محمد. (2015). **النظريات الاجتماعية المتقدمة، دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**. ط3. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

40. حسن، شوقي حساني محمود. (2009). **تطوير المناهج، رؤية معاصرة**. ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

41. الحسناوي، حاكم موسى عبد خضير. (2019). **فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية**. ط1. عمان: دار إبن النفيس للنشر والتوزيع.

42. حمادات، محمد حسن. (2009). **المناهج التربوية، نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها**. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

43. حمد، حسني عبد المنعم. (2008). **المسرح المدرسي ودوره التربوي**. ط1. دب: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

44. حمداوي، جميل. (2018). **سوسيولوجيا التربية**. ط1. تطوان: منشورات حمداوي الثقافية.

45. حمدي، شاكر محمود. (2004). **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**. ط1. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

46. الحيارى، آلاء. (2015). **أصول التربية الاجتماعية-الثقافية-الاقتصادية.** عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

47. الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق أحمد. (2014). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق.** ط9. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

48. الحيلة، محمد محمود. (2007). **مهارات التدريس الصفي.** ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

49. الحيلة، محمد محمود. (2008). **تصميم التعليم، نظرية وممارسة.** ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

50. الخفاجي، رائد إدريس محمود وعاصي، عبد الستار صالح ومحمد، سارة كريم. (2021). **التكنولوجيا الحديثة واستراتيجيات التدريس، مداخل علاجية وتواصل تعليمي.** ط1. بغداد: مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد.

51. خليل، محمد أبو الفتوح حامد. (2011). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول.** المدينة المنورة: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

52. الخميسى، السيد سلامة. (2001). **التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية.** ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

53. خندقجي، محمد عبد الجبار وخندقجي، نواف عبد الجبار. (2012). **مناهج البحث العلمي، منظور تربوي معاصر.** ط1. **الأردن:** علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

54. الداهري، صالح حسن أحمد. (2011). **أساسيات علم الاجتماع النفسي التربوي ونظرياته.** ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

55. الدراجي، سعد عجيل مبارك والشويشين، سعد إبراهيم. (2005). **طرق البحث العلمي.** ط1. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

56. الدعليج، إبراهيم بن عبد العزيز. (2015). **التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري.** ط1. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

57. دعمس، مصطفى نمر. (2008). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته.** عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

58. دعمس، مصطفى نمر. (2011). **استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة.** ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

59. ذوقان، عبيدات وأبو السميد، سهيلة. (2007). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين.** ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

60. رسمي، محمد حسن. (2004). **أساسيات الإدارة التربوية.** ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر.

61. رشوان، حسين عبد الحميد. (2006). **أصول البحث العلمي.** الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

62. رفاعى، عقيل محمود. (2012). **التعلم النشط، المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم.** الأزاريطة: دار الجامعة الجديدة.

63. رفعت، محمود بهجات محمد. (2013). **المناهج الدراسية، التحديات المعاصرة وفرص النجاح.** ط1. القاهرة: عالم الكتب.

64. رمزي، أحمد عبد الحي. (2006). **التخطيط التربوي، ماهيته ومبرراته وأسسه.** ط1. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

65. الزبيدي، صباح حسن. (2009). **أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

66. الزعبي، أحمد محمد. (دس). **أسس علم النفس الاجتماعي.** دب: زهران للنشر.

67. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). **مبادئ علم النفس التربوي.** ط2. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

68. الزويني، ابتسام صاحب والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر. (2013). **المناهج وتحليل الكتب.** ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

69. الساعدي، حسن حيال وآخرون. (2021). **دراسات تربوية معاصرة.** ط1. دب: مؤسسة دار الصادق الثقافية طبع–نشر–توزيع.

70. السامرائي، قصي محمد والخفاجي، رائد إدريس. (2014). **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس.** ط1. الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

71. سبيتان، فتحي ذياب. (2010). **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية.** عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

72. السر، خالد خميس وأحمد، منير إسماعيل وعبد القادر، خالد فاير. (2016). **استراتيجيات تعليم وتعلم الرياضيات.** ط1. فلسطين.

73. السر، خالد خميس. (2016). **المنهج التربوي**. ط7. فلسطين.

74. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد. (2001). **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

75. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد. (2014). **المنهج المدرسي المعاصر**. ط7. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

76. سعادة، جودت أحمد. (2001). **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

77. سعد، عبد المنعم فهمي. (2007). **التخطيط للتربية الاجتماعية**. ط1. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

78. سلامة، عادل أبو العز أحمد. (2008). **تخطيط المناهج المعاصرة**. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

79. سلمان، خلف الله. (2012). **المرشد في التدريس، صياغة أهداف، طرائق تدريس، إعداد دروس نموذجية**. الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

80. السليتي، فراس. (2008). **استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق**. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

81. سليم، محمد صابر وآخرون. (2006). **بناء المناهج وتخطيطها**. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

82. سليمان، سناء محمد. (2010). **أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**. ط1. القاهرة: علم الكتب للنشر والتوزيع.

83. شاهين، عماد. (2009). **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**. ط1. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

84. الشايب، عبد الحافظ. (2009). **أسس البحث التربوي**. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

85. شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمان وأبو زيد، عبد الباقي. (2005). **أساسيات التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

86. شحاتة، حسن. (2008). **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**. ط1. دب: الدار المصرية اللبنانية.

87. شذى، عبد الباقي محمد ومصطفى، محمد عيسى. (2011). **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

88. الشربيني، فوزي عبد السلام والطناوي، عفت مصطفى. (2015). **المناهج، مفهومها، أسس بنائها، عناصرها، تنظيماتها.** ط1. دب: مركز الكتاب للنشر.

89. شواهين، خير سليمان. (2014). **التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية.** ط1. عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

90. شوق، محمود أحمد. (2001). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية.** القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

91. الشويش، علي بن محسن. (2012). **أثر التفكير في البناء الثقافي.** ط1. المملكة العربية السعودية: دار المفردات للنشر والتوزيع.

92. صبيح، ماجد حسني وأبو حاو، مسلم فايز. (2010). **مدخل إلى التخطيط والتنمية الاجتماعية.** ط1. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

93. طاهر، محمد الهادي محمد. (2012). **أسس المناهج المعاصرة.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

94. الطناوي، عفت مصطفي. (2013). **التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه.** ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

95. الطواب، سيد محمود. (2012). **التعلم والتعليم في علم النفس التربوي.** ط1. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

96. عايش، أحمد جميل. (2008). **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

97. عبد الجواد، مصطفى خلف. (2011). **نظرية علم الاجتماع المعاصر.** ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

98. عبد العظيم، صبري عبد العظيم. (2015). **استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية.** ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

99. عبد الكريم، زينب. (2003). **علم النفس التربوي.** ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

100. عبد المقصود، علي فوزي والحداد، عطية سالم. (2014). **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.** الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

[101] عبد الهادي، نبيل. (2009). **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

[102] عبوي، زيد منير. (2015). **إدارة المدرسة الإلكترونية**. ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر.

[103] عبيدات، ذوقان وكايد، عبد الحق وعدس، عبد الرحمان. (2014). **البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

[104] العتوم، عدنان يوسف. (2012). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[105] العجمي، محمد حسنين. (2013). **الإدارة والتخطيط التربوي، النظرية والتطبيق**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[106] عزت، السيد أحمد. (2017). **إشكالية تعدد المناهج**. ط1. بيروت: دار العالم العربي.

[107] العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن وآخرون. (1431). **التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة**. المملكة العربية السعودية: وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير.

[108] عطية، خليل عطية. (2012). **أسس التربية**. ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

[109] عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمان. (2008). **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**. ط1. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[110] عطية، محسن علي. (2008). **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[111] عطية، محسن علي. (2009). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

[112] عطية، محسن علي. (2013). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[113] عطية، محسن علي. (2015). **الجودة الشاملة والمنهج**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

[114] علي، محمد السيد. (2010). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[115] علي، محمد السيد. (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

[116] العناني، حنان عبد الحميد. (2014). **علم النفس التربوي**. ط5. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

[117] عواضة، هاشم. (دس). **طرائق التعليم والتعلم**. دب: شبكة المعارف الإسلامية. www.almaaref.org

[118] عياد، أحمد. (2006). **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

[119] الغامدي، ماجد بن سالم حميد. (1434). **قراءة لنظرية المنهج التربوي في ضوء النظرية الإسلامية**. www.alukah.net

[120] غبارى، محمد سلامة. (2009). **مداخل الخدمة الاجتماعية المدرسية وأهدافها التنموية**. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

[121] غنيمة، محمد متولي. (2005). **التخطيط التربوي**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[122] فايز، مراد مينا. (2003). **قضايا في مناهج التعليم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[123] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2010). **المدخل إلى التدريس، سلسلة طرائق التدريس**. دب: المركز الإسلامي النقا.

[124] فخري، رشيد خضر. (2014). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[125] فرج، عبد اللطيف بن حسين. (2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[126] فرج، عبد اللطيف حسن. (2008). **تخطيط المناهج وصياغتها**. ط1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

[127] الفقيري، عبد العزيز. (2014). **قوس قزح النشاط المدرسي**. ط1. دب: دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع.

[128] فليه، فاروق عبده والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

[129] فيوز، راد ورضائي، أمير. (2009). **تطوير الثقافة، دراسة اجتماعية في مفهوم التنمية الثقافية عند على شريعتي**. ت: أحمد الموسوي. ط1. بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي.

[130] قابوسة، علي والزرقاني، بلعيد أحمد. (2018). **إشكالية الإصلاح التربوي في بلادنا العربية والإسلامية**. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

[131] القحطاني، عبد المحسن العايض وإبراهيم، السيدة محمود. (2012). **السياسات العامة والسياسات التعليمية، مدخل تكاملي.** الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

[132] قحوان، محمد قاسم علي. (2016). **إضاءات في أصول التربية.** ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

[133] قرني، زبيدة محمد. (2016). **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.** ط1. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

[134] قنديل، أحمد إبراهيم. (2008). **المناهج الدراسية، الواقع والمستقبل.** ط1. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

[135] القيسي، ماجد أيوب. (2018). **المناهج وطرائق التدريس.** ط1. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

[136] القيسي، هناء محمود. (2009). **الإدارة، مبادئ ونظريات وأصول وتطور.** بغداد.

[137] كبريت، سمير محمد. (2011). **التدريب والتدرب على التعليم.** ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

[138] الكبيسي، عبد المجيد حميد. (2011). **التربية السكانية، الأهداف والمحتوى ومنحى النظم والمنهجية والتقويم.** ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

[139] الكسباني، محمد السيد علي. (2010). **المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق.** ط1. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.

[140] الكلوفن، مازن. (2013). **التخطيط الاستراتيجي للجامعات والتعليم العالي.** ترجمة. أشرف أحمد. ط1. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

[141] كوجك، كوثر حسين. (2001). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس.** ط2. القاهرة: عالم الكتب.

[142] كيلي، بيج. (2014). **التقييم البنائي في العلوم.** ت: جبر بن محمد الجبر. ط1. دب: دار جامعة الملك سعود للنشر.

[143] لافى، سعيد عبد الله. (2012). **أساليب التدريس.** ط1. القاهرة: علم الكتب.

[144] اللقاني، أحمد حسين. (2013). **المناهج بين النظرية والتطبيق.** ط4. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

[145] لكحل، صليحة. (2018). **الفروق المفاهيمية لمصطلحات بيداغوجيا التدريس بين الماهية والتطبيق. أعمال الملتقى قضايا التربية والتعليم في الوطن العربي تحديات وحلول.** تونس: مركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

[146]لكحل، لخضر وفرحاوي، كمال. (2009). **أساسيات التخطيط التربوي، النظرية والتطبيقية**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

[147]لوحيدي، فوزري. (2017). **محاضرات في علم اجتماع التربية، دراسات نظرية. دب: نور للنشر.**

[148]مازن، حسام محمد. (2012). **أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط1. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

[149]المبعوث، محمد حسين سعيد. (2013). **التخطيط التربوي بين النظرية والممارسة**. ط1. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

[150]مجدي، عزيز إبراهيم. (2002). **المنهج التربوي وتحديات العصر**. القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

[151]محمد، أحمد علي حاج. (2012). **علم الاجتماع التربوي المعاصر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[152]محمود، حمدي شاكر. (2003). **النشاط المدرسي**. ط2. المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

[153]مدكور، علي أحمد. (2001). **مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها**. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

[154]مرسي، محمد منير. (دس). **فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها**. القاهرة: الناشر عالم الكتب.

[155]مركز نون. (2011). **التدريس طرائق واستراتيجيات**. ط1. دب: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.

[156]مريزيق، هشام يعقوب. (2009). **التخطيط التربوي، المفهوم، الواقع، والتطبيق**. ط1. الأردن: دار حرير للنشر والتوزيع.

[157]مريزيق، هشام يعقوب. (2013). **دراسات في الإدارة التربوية**. ط1. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

[158]المسعودي، محمد حميد مهدي وعارف، حاتم هادى الجبوري ومشرق، محمد هجول الجبوري. (2015). **بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)**. ط1. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

[159]مشعان، هادي وبشير، ربيع إسماعيل محمد. (2008). **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين**. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

[160]مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2000). **المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**. المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

[161]منصور، سمير حسن وعبد الجواد، سلوى عبد الله. (دس). **أساسيات الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي**. دب: مطبعة البحيرة.

[162]موريس أنجرس. (2004). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية**. (تر: بوزيد صحراوي وآخرون). الجزائر: دار القصبة للنشر.

[163]موسى، فؤاد محمد. (2007). **علم مناهج التربية، الأسس–العناصر–التطبيقات**. ط1. المنصورة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

[164]ميهوبي، إسماعيل وآخرون. (2021). **دروس في البيداغوجيا**. ط1. الجزائر: منشورات خيال.

[165]الناشف، هدى محمود. (2011). **الأسرة وتربية الطفل**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[166]الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي. (2014). **تحليل مضمون المناهج الدراسية**. ط1. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

[167]وطفة، علي أسعد والشهاب، علي جاسم. (2003). **علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**. ط1. الكويت.

[168]وطفة، علي أسعد. (2011). **أصول التربية، إضاءات نقدية معاصرة**. ط1. الكويت: مجلس النشر العلمي.

[169]الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (2004). **المناهج، المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير**. دب: مكتبة الأنجلو المصرية.

[170]الويشي، السيد فتحي. (2013). **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

✓ الرسائل والأطروحات الجامعية:

[171]أبو عياش، سماح محمد حلمي. (2017). **واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم**. قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية. جامعة القدس. القدس.

[172]آدم، كمال الدين، وحسن، محمد. (2019). **دور القيادة التعليمية في التخطيط التربوي باستخدام التقنية الحديثة في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم**. دراسة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

[173]بلحسين، رحوي عباسية. (2012). **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي**. رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي. جامعة السانيا بوهران. الجزائر.

[174] بن عمار، أشواق. (2021). **قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني.** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) في علم الاجتماع العام. جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي.

[175] بن عيسى، رابح. (2016). **عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي-بسكرة-.** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع. تخصص علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

[176] حربي، سميرة. (2011). **اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ-دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة-.** أطروحة دكتوراه علوم فرع علم اجتماع التنمية. جامعة منتوري بقسنطينة. الجزائر.

[177] خضر، دفع الله محمد الحسن. (2009). **تقويم التخطيط التربوي بولاية نهر النيل 2008-2009.** بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية. جامعة شندي.

[178] زعبوب، سامية. (2011). **التكيف المهني لمستشاري التوجيه في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف.** مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم اجتماع التربية. جامعة منتوري. قسنطينة.

[179] سماح، علية. (2013). **تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصريا، مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة-أنموذجا-.** أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع. تخصص علم اجتماع التنمية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

[180] ضيف، علي. (2018). **المدرسة الجزائرية وإشكالية التنشئة الاجتماعية.** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربوي. جامعة زيان عاشور بالجلفة. الجزائر.

[181] عوكي، أمال. (2018). **أثر العوامل الأسرية في عملية التحصيل عند طلبة المستوى الثانوي.** أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه علوم فرع علم اجتماع التربية. جامعة لمين دباغين سطيف 2. الجزائر.

[182] هياق، إبراهيم. (2011). **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا.** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربية. جامعة منتوري. قسنطينة.

- ✓ **المنشورات العلمية:**

[183] أبو جلالة، صبحي حمدان. (2008). **معايير تخطيط وبناء المناهج الدراسية وتطويرها**. مجلة التربية. المجلد 37. العدد 165. ص102-169.

[184] أحمد، الربح يوسف أحمد. (2013). **التخطيط التربوي في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم**. المؤتمر الدولي الأول للسيرة النبوية. الكتاب 8. جامعة إفريقيا.

[185] أحمد، هاشم محمد وشاكر، جاسم محمد. (دس). **أثر استعمال الوسائل التعليمية للكتاب المدرسي ورسومات المعلم التوضيحية في تحصيل المعلومات التاريخية واستبقائها**. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد 32. ص145-187.

[186] إسماعيل، منصور ولندة، منصور. (2021). **دور الإرشاد والتوجيه المدرسي في تكوين وتنمية اتجاهات التلاميذ في ظل التحديات والأزمات العالمية (جائحة كورونا)**. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. المجلد 4. العدد 1. ص116-127.

[187] بانقا، طه الزبير حسين. (2017). **واقع التخطيط التربوي لمخرجات كليات التربية بالجامعات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وخبراء الجودة بالجامعات بولاية الخرطوم**. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد 12. ص97-115.

[188] بلحريزي، سعاد. (2013). **إسهامات بيير بورديو في علم اجتماع التربية**. المجلد 5. العدد 1. ص17-22.

[189] بو كبشة، جمعية. (2013). **الوسائل التعليمية ونجاح عملية التدريس**. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد 4. ص1-25.

[190] بوعبزة، أحمد وحديد، يوسف. (2019). **سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الجزائر**. مجلة أفاق علمية. المجلد 11. العدد 1. ص427-443.

[191] بوعقال، راضية. (2017). **من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين-المحتويات-إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**. مجلة تنوير. العدد 3. ص62-71.

[192] حسين، مصابيح ومحمد، مصابيح. (2021). **المفارقات في تطبيق المناهج التربوية الحديثة**. مجلة دراسات معاصرة. المجلد 5. العدد 1. ص207-221.

[193] حمدي، لكحل. (2018). **الإصلاحات التربوية في الجزائر سنة 2003م بين الواقع والمأمول**. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 33. ص653-664.

[194] حورية، علي شريف وبوخالفة، علي. (2017). **البيئة الاجتماعية للمدرسة في ظل الإصلاحات الأخيرة للمدرسة.** مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد 12. ص30-42.

[195] خلفاوي، عزيزة. (2020). **تحليل سوسيولوجي لأزمة المدرسة الجزائرية.** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 6. العدد 1. ص426-441.

[196] زرارقة، فيروز مامي وزعبوب، سامية. (2018). **طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات.** مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. المجلد 11. العدد 2. ص64-79.

[197] سليماني، صباح. (2011). **ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات.** مجلة العلوم الإنسانية. العدد 23. ص277-292.

[198] سهل، ليلى. (2016). **دور الوسائل في العملية التعليمية.** مجلة الأثر. العدد 26. ص145-154.

[199] صبري، ماهر إسماعيل. (2009). **مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس.** مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد 3. العدد 2. ص13-24.

[200] عريف، هنية. (2017). **اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة.** مجلة الأثر. العدد 29. ص77-90.

[201] عزاق، فاكية. (2020). **مناهج التدريس الحديثة وواقع المدرسة الجزائرية (دراسة سوسيو-تحليلية).** مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية. المجلد 2. العدد 1. ص148-157.

[202] عيد، سعاد محمد. (2015). **الأهداف التربوية ومستويات التخطيط التربوي، تلازم أم حلقات مفقودة.** مجلة دراسات تربوية ونفسية. العدد 89. ص161-244.

[203] غربي، محمد وقلواز، إبراهيم. (2019). **النظرية البنائية الوظيفية: نحو رؤية لتفسير الظاهرة الاجتماعية.** مجلة التمكين الاجتماعي. المجلد 1. العدد 3. ص162-185.

[204] الفاروق، عمر. (2015). **أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.** تعليم اللغة العربية، السنة الخامسة. العدد 2. ص1-20.

[205] فكار، عثمان وبرادعي، غنية. (2017). **إعداد المناهج الدراسية، الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية.** مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. العدد 17. ص1-12.

[206] كيفوش، ربيع. (2018). **توجهات النظام التربوي الجديد، قراءة في مناهج الجيل الثاني.** مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 15. العدد 28. ص33-46.

[207] لبوابي، حورية وبلحميتي، مهدي. (دس). **التكوين بين واقع وأفاق إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية.** مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية. العدد 8. ص56-72.

[208] لندة، منصور وإسماعيل، منصور. (2022). **التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية خلال أزمة كوفيد 19 (الصعوبات والحلول).** مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. مجلد 6. العدد 2. ص297-310.

[209] لوحيدي، فوزي. (2017). **الأساس الاجتماعي للمنهاج التربوي.** مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. المجلد 1. العدد 1. ص114-123.

[210] محمدي، فوزية وبيوض، فوزية. (2019). **واقع الإصلاح التربوي للجيل الثاني من وجهة نظر أساتذة المتوسط، دراسة ميدانية ورقلة.** مجلة أفاق للبحوث والدراسات. العدد 4. ص69-76.

[211] منصور، لندة وبن عيسى، رابح. (2021). **تخطيط المناهج التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، رؤية مستقبلية.** المجلة الجزائرية للأمن الإنساني. المجلد 6. العدد 2. ص1034-1054.

[212] منصور، مصطفى. (2020). **المناهج المدرسية الحديثة بين الآفاق النظرية وصعوبات التطبيق.** مجلة التربية والصحة النفسية. المجلد 05. العدد 02. ص240-262.

[213] هداج، العيد. (2019). **المدرسة الجزائرية وتنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ.** مجلة العلوم الاجتماعية. مجلد 16. العدد 1. ص08-25.

[214] هويدي، عبد الباسط. (2012). **المفاهيم والمبادئ الأساسية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.** مجلة علوم الإنسان والمجتمع. العدد 4. ص155-171.

[215] وطفة، علي أسعد والأنصاري، عيسى محمد. (2003). **الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة.** مجلة جامعة دمشق. المجلد 12. العدد 1. ص83-141.

[216] ياحي، جمال وسويسي، عمار. (2016). **أسباب مقاومة الإصلاح التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بالمقاطعة الثانية والثالثة ببلدية المسيلة.** مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد 2. ص85-110.

✓ الوثائق:

[217] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. (2016). **مرسوم تنفيذي رقم 16-226 يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية.** العدد 51. الجزائر.

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

[219]وزارة التربية الوطنية. (2008). **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.** الجزائر: النشرة الرسمية للتربية الوطنية.

[220]وزارة التربية الوطنية. (2009). **المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.** الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.

[221]وزارة التربية الوطنية. (2012). **دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي لمواد (اللغة عربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجيا).** الجزائر: مديرية التعليم الأساسي.

[222]وزارة التربية الوطنية. (2013). **النشرة الرسمية للتربية الوطنية (الدخول المدرسي 2014/2013).** الجزائر. مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية.

[223]وزارة التربية الوطنية. (2016 أ). **مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية، أهداف الجيل الثاني.** الجزائر.

[224]وزارة التربية الوطنية. (2016 ب). **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي.** الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.

[225]وزارة التربية الوطنية. (2016 ج). **مناهج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم الابتدائي.** الجزائر.

[226]وزارة التربية الوطنية. (2016 د). **الوثيقة المرفقة لمنهج التربية الإسلامية، مرحلة التعليم الابتدائي.** الجزائر.

[227]وزارة التربية الوطنية. (2016 ه). **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

[228]وزارة التربية الوطنية. (2016 و). **الوثيقة المرافقة لبرامج مادة التربية التشكيلية، مرحلة التعليم الابتدائي خلال السنة الدراسية 2016/2015.** الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.

[229]وزارة التربية الوطنية. (2018 أ). **دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[230]وزارة التربية الوطنية. (2018 ب). **دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[231]وزارة التربية الوطنية. (2018 ج). **دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[232]وزارة التربية الوطنية. (2018 د). **دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر.

[233] وزارة التربية الوطنية. (2018 ه). **دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر.

[234] وزارة التربية الوطنية. (2018 و). **دليل استخدام كتاب التربية العلمية والتكنولوجية، السنة الثالثة ابتدائي.** الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[235] وزارة التربية الوطنية. (2021). **النظام التربوي الجزائري، المبادئ، الأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدراسي.** الجزائر.

2. المراجع باللغة الأجنبية

[236] Alison, Clark-wilson and Adrian, Oldknow. (2004**). How can Teaching Aids improve the Quality of mathematics Education**. Education studies in mathematics. pp 313-328.

[237] Betty, J. Harper and Lisa, R. Lattuca. (2010). **Tightening Curricular Connections: CQI and effective curriculum planning**. Res High Educ. 51. pp 505-527.

[238] Brennane, Marie. (2011). **National Curriculum: A political educational tangle.** Australian journal of educational. Special issue on national curriculum. 55. 3. pp 259-280.

[239] Claire, Mclachlan and Marilyn, Fleer and Susan, Edwards. (2010). **Early Childhood Curriculum-Planning, assessment and implementation.** Cambridge: Cambridge University Press.

[240] Curriculum development council. (2002). **Basic education curriculum guide building on strengths (Primary 1-secondary 3).**

[241] Fred, Matiang´i. **Basic Education curriculum framework.** Kenya institute of curriculum development.

[242] Helena, Malkki and Jukka, V. Paatero. (2014). **Curriculum planning in energy engineering education**. Journal of Cleaner Production 106. pp 292-299.

[243] Implementing the Curriculum with Cambridge, Aguide for school leaders. **Curriculum planning: Anoverview.** www.canbridgeinternational.ory.

[244] International Institute for Educational Planning. **Educational Planning: Approaches, challenges and international frameworks.** United nation Educational scientific and cultural organization.

[245] Jonnaert, Philippe. (2002). **Compétences et sociocontructivisme un cadre théorique.** Ed Deboecck université. Bruxelles. June 21, 2021. The hour 16:37

[246] Marie Duru Bellat et Agnés Vanzaten. (2002). **Sociologie de L'Ecole**. Édition Alger.

247. Ministère de la l'éducation et du développement de la petite. (2016). **Le processus de planification de programme-Guide pour les parents et les tuteurs**. Novascotia, Nouvelle-écosse.
248. Ministère de L'Éducation. (2006). **Programme D'études: Formation personnelle et sociale-M-2e année**. Direction des services pédagogiques.
249. Nel Noddings. (2007). **Aims, Goals, and objectives**. Encounters on education. 8. pp 7-15.
250. Ministère de l'Éducation. (2002). **Élaboration des programmes d'études techniques-Document de référence.** Gouvernement du Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
251. Rezig, Nadia. (2011). **Teaching English in Algeria and Educational Reforms: An overview on the factors entailing Students failure in learning foreign languages at University.** International conference on Education and Educational Psychology. Procedia-Social and Behavioral Sciences 29. pp 1327-1333.
252. Roegiers, Xavier. (2002). **Une pédagogie de l'intégration Compétences intégration des acquis l'enseignement.** Deboecck. Paris.
253. Ministère de l'Éducation national. (2012). **Document d'accompagnement/ Cycle primaire franÇais.** Algérie : Office national des Publication scolaires.
254. Marvasti, Amir B. (2004). **Qualitative Research In Sociology: An introduction. Sage Publication. London: Thousand oaks, New Delhi.**

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): استمارة البحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم اجتماع التربية

استمارة بحث

"التخطيط للمناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية"

-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية تبسة-

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ:**

لندة منصور شوقي مرابط

يسعدني أن أضع بين أيديكم استمارة البحث هذه، والتي تندرج في إطار بحث علمي (إنجاز أطروحة الدكتوراه) لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية.

المطلوب من سيادتكم المحترمة (أساتذة التعليم ابتدائي) التكرم بالإجابة على بنود هذه الاستمارة بموضوعية، ونحيطكم علما أن المعلومات والبيانات التي ستدلون بها ستحظى بالسرية التامة، وستخدم أغراض البحث العلمي.

ملاحظة: قصد الإجابة على بنود هذه الاستمارة البحثية نرجو من حضراتكم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، نعم ☐ لا ☐ مع تقديم إضافاتكم، ولكم مني جزيل الشكر والعرفان، ودمتم أوفياء لخدمة البحث العلمي.

2022/2021

المحور الأول: البيانات الشخصية

01. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

02. الشهادة المتحصل عليها: ليسانس ☐ ماستر ☐

ماجستير/دكتوراه ☐ معهد التكوين ☐

03. التخصص: أدبي ☐ علمي ☐

04. الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ من 11 سنوات إلى 20سنوات ☐

من 21 سنوات إلى 30 سنة ☐ أكثر من 31سنة ☐

المحور الثاني: عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.

رقم البند	العبارة	نعم	لا	أحيانا
05	هل تتكامل الأهداف التربوية المحددة مسبقا مع محتوى المنهاج التربوي؟			
06	هل تنسجم الأهداف التربوية المحددة مسبقا مع وسائل وطرق التدريس؟			
07	هل تتسم الأهداف التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية بالوضوح والقابلية للتطبيق؟			
08	هل تعمل أهداف منهاج التعليم الابتدائي على تنمية وبناء الشخصية المتكاملة للتلميذ؟			
09	هل تراعي هذه الأهداف التربوية حاجات التلاميذ واهتماماتهم؟			
10	هل تراعي أهداف التعليم الابتدائي طبيعة المجتمع ومشكلاته؟			
11	هل تراعي الأهداف التربوية للتعليم الابتدائي قيم المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده؟			
12	هل يتم تعديل هذه الأهداف أو تنقيحها دوريا لمواكبة التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة؟			

المحور الثالث: اختيار وتنظيم محتوى المنهاج التربوي يساهم وبفعالية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية الجزائرية.

رقم البند	العبارة	نعم	لا	أحيانا
13	هل محتوى المنهاج التربوي الذي تم اختياره من طرف مخططوا المنهاج يعمل على تزويد التلاميذ بمعارف ومهارات المادة التعليمية؟			
14	هل تساهم موضوعات المواد الدراسية في اكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من هذه المواد؟			
15	هل محتوى منهاج التعليم الابتدائي المختار يتلاءم وينسجم مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ؟			
16	هل يساهم محتوى المنهاج ضمن بعض مواد المقرر في تنمية وترسيخ الشعور بالانتماء للموروث الوطني الجزائري لدى التلاميذ؟			
17	هل يساهم مضمون المنهاج ضمن بعض مواد المقرر في تكوين تلميذ متشبع بمبادئ الشريعة الإسلامية وقيمها؟			
18	هل يراعي محتوى المنهاج التربوي الفروقات الفردية بين التلاميذ؟			
19	هل يراعى مراعاة مشكلات التلاميذ عند اختيار محتوى المنهاج التربوي؟			
20	هل يساهم محتوى المنهاج التربوي المختار في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصية التلميذ			
21	هل محتوى المواد الدراسية يتناسب مع الإمكانيات المادية والوسائل البيداغوجية المتاحة؟			

المحور الرابع: يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية

رقم البند	العبارة	نعم	لا	أحيانا
22	هل التخطيط للأنشطة التعليمية يتم في ضوء تكاملها مع محتوى المنهاج التربوي؟			
23	هل تساهم الأنشطة التعليمية في تبسط موضوعات المواد الدراسية مما يسهل استيعابها من طرف التلاميذ؟			
24	هل تساهم الأنشطة التعليمية المحددة في تنمية قدرة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي المدرسي؟			
25	هل الأنشطة التعليمية المقترحة تعمل على تشجيع روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى التلاميذ؟			
26	هل ممارستكم للأنشطة التعليمية المخططة يعزز الترابط بين التلاميذ والمدرسة والبيئة الاجتماعية؟			
27	هل للأنشطة التعليمية المقترحة دور في إكساب التلاميذ المهارات التربوية الحسية والحركية الكفيلة؟			
28	هل تساهم الأنشطة التعليمية المقترحة في تدريب التلاميذ على اكتساب الخلق القويم؟			
29	هل تساهم 29الأنشطة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي في تنمية الوعي الفردي والجماعي حول قيم الهوية الوطنية؟			

المحور الخامس: يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

رقم البند	العبارة	نعم	لا	أحيانا
30	هل توفر لكم المدرسة الابتدائية الوسائل الإلكترونية الحديثة؟			
31	هل تساعد الوسائل التعليمية المتاحة التلاميذ على اكتساب الكفاءات ذات الطابع المعرفي المتضمنة في المنهاج التربوي؟			
32	هل تعمل الوسيلة التعليمية المقترحة في المنهاج التربوي على جذب انتباه التلاميذ؟			
33	هل التخطيط عند استخدامكم الوسيلة التعليمية يساهم في تنمية المبادئ الأخلاقية لدى التلاميذ؟			
34	هل الوسائل التعليمية المتاحة تساعد التلاميذ في الانسجام مع الواقع الاجتماعي المدرسي؟			
35	هل استخدامكم الوسائل التعليمية المتاحة ساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الحركية الأساسية؟			

المحور السادس: يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة والمناسبة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائري.

رقم البند	العبارة	نعم	لا	أحيانا
36	هل اعتمد المخططون المبادئ العامة للتدريس عند اختيارهم لطرائق التدريس؟			
37	هل تساهم طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المدرسة الابتدائية على إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة من المنهاج التربوي؟			
38	هل طرائق التدريس الحديثة المبرمجة تتلاءم مع الفروقات الفردية الموجودة بين التلاميذ؟			

39	هل تساهم طرائق التدريس الحديثة المقترحة في ربط تعلم التلاميذ بواقعهم الاجتماعي؟			
40	هل طرائق التدريس الحديثة المبرمجة في المنهاج تنمي لدى التلاميذ قيم الديمقراطية والتشاركية؟			
41	هل تساهم طرائق التدريس المبرمجة في تحقيق النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ؟			

المحور السابع: تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائري

رقم البند	العبارة	نعم	لا	أحيانا
42	هل التقويم التربوي المقرر لمرحلة التعليم الابتدائي يقيس موضوعات تتصل بالمشكلات الاجتماعية؟			
43	هل تساهم أساليب التقويم التربوي المقترحة في تقويم الكفاءات المعرفية لدى التلاميذ؟			
44	هل التقويم التربوي المخطط يساهم في تقويم الكفاءات المهارية والحركية لدى التلاميذ؟			
45	هل يركز التقويم التربوي على الكفاءات الاجتماعية المستهدفة من منهاج مرحلة التعليم الابتدائي؟			
46	هل تعمل أساليب وتقنيات التقويم التربوي المقترحة على تشخيص مختلف جوانب المنهاج التربوي؟			
47	هل التقويم التربوي بشكله الحالي يعتبر من أساسيات تخطيط وتطوير المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟			

الملحق رقم (02): دليل المقابلة

دليل المقابلة:

1. هل راعى مخططوا المناهج عند بناءهم للأهداف التربوية معايير المدرسة الابتدائية الجزائرية؟
2. كيف ترى محتوى منهاج هذه المرحلة التعليمية، وهل حقق الأهداف التربوية المرجوة منه؟
3. ما هي وجهة نظرك حول الأنشطة التعليمية المخططة في منهاج مرحلة التعليم الابتدائي؟
4. هل توفر المدارس الابتدائية كل الوسائل التعليمية المخططة في المنهاج التربوي؟
5. هل ساهمت طرائق التدريس الحديثة في تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية؟
6. هل أساليب التقويم الحديثة لها دور إيجابي في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الابتدائي؟

الملحق رقم (03): تصريح من جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي
Université Echahid hamma Lakhdar-El Oued
كلية: العلوم الاجتماعية والانسانية
Faculté des sciences sociales et humaines

قسم العلوم الاجتماعية

إلى السيد المحترم: مدير التربية لولاية تبسة

الموضوع: ب /خ تطبيق الدراسة الميدانية الخاصة بالأطروحة

سيدي المدير تحية طيبة و بعد:

يشرفني أن أطلب من سيادتكم الموقرة السماح والترخيص للطالب (ة): منصور ليندة بالدخول إلى مؤسساتكم التربوية المتواجدة في الولاية والقيام بالاجراءات العملية للدراسة المعنونة ب" التخطيط للمناهج التربوية ودوره في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية و كذلك الاستفادة من خبرات الأساتذة ، علما أن الطالب (ة) المذكور (ة) مسجل ضمن السنة الثالثة دكتوراه الطور الثالث في تخصص : علم اجتماع التربية.

وفي الأخير تقبلوا منا جزيل الشكر والاحترام ودمتم ذخرا للوطن

الوادي في : 2021/12/12

ع/رئيس القسم

الملحق رقم (04): تصريح بإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية تبسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 05 /م ت ت/2022

مديرية التربية
إلى السادة: مديري الابتدائيات التالية:

- بوخضرة حمة – بئر مقدم
- شاوشي صالح – بئر مقدم
- بدر – الحمامات
- 20أوت 19554 الحمامات
- الحرية – الحمامات
- العربي التبسي – الشريعة
- عباد الزين – الشريعة
- زرفاوي عيسى – الشريعة
- حركات بوزيان – الشريعة
- مالك محمد علي – الشريعة
- قوادرية عمار – الشريعة
- بوزيدة محمد – المزرعة
- حي الزاوية – بئر العاتر
- معيوف لزهر – بئر العاتر
- المجاهد عثمانية محمد – تبسة
- مبروك محمد بن رابح – تبسة
- المجاهدة طبيب زينة بنت برحايل – تبسة
- حاتي جمال الدين – تبسة
- الشهيد بهلول بن الوردي – الشريعة

الموضوع: إستقبال طالب(ة) متربص(ة)
المرجع: مراسلة جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي.
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/ قسم العلوم الاجتماعية

عملا بما جاء في المرجع المذكور أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة: منصور لندة
بالتربص الميداني داخل مؤسستكم في الفترة الممتدة من بداية التربص إلى غاية نهايته مع احترام القوانين الداخلية للمؤسسة.

تبسة في: 2022/02/08
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش


ملخصات الدراسة

ملخصات الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على الدور الوظيفي لتخطيط المناهج التربوية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية، والتعرف أيضا على منظومة منهاج مرحلة التعليم الابتدائي المخططة: الأهداف ومحتوى المنهاج التربوي والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وطرائق التدريس الحديثة وأساليب وتقنيات التقويم التربوي، والوقوف على دورها في تحقيق الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية.

ولتحقيق ذلك انطلقت هذه الدراسة من تساؤل رئيسي مفاده: هل التخطيط للمناهج التربوية له دور إيجابي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

ومن أجل الإجابة على هذا التساؤل البحثي تمت صياغة الفرضيات الآتية:

- عمل مخططوا المناهج التربوية على تحديد الأهداف التربوية بما يتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- اختيار وتنظيم محتوى المنهاج يساهم وبفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- يؤدي اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- يؤدي اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- يؤدي اختيار طرائق التدريس الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- تساهم أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أيضا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وأدوات بحثية تمثلت في: الملاحظة والمقابلة والاستمارة لجمع المعطيات من مفردات العينة الأولى–أساتذة التعليم الابتدائي–مكونة من (145) مفردة، ومن مفردات العينة الثانية–مفتشي التعليم الابتدائي–مكونة من (15) مفردة.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

- الأهداف التربوية المحددة من طرف مخططوا المناهج التربوية لا تتلاءم ومعايير المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- اختيار وتنظيم محتوى المنهاج لا يساهم في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- أدى اختيار الأنشطة التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- أدى اختيار الوسائل التعليمية إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- أدى اختيار طرائق التدريس الحديثة إلى تحقيق الأهداف التربوية بفعالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.
- ساهمت أساليب وتقنيات التقويم التربوي في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التخطيط التربوي، المناهج التربوية، تخطيط المناهج التربوية، الأهداف التربوية، المدرسة الجزائرية منهاج التعليم الابتدائي.

The objective of this study is to ascertain the correlation between curriculum planning and the attainment of educational goals among primary school students in Algeria. An extensive examination of diverse aspects of the primary education curriculum system, including its objectives, educational content, teaching activities, resources, modern pedagogical techniques, and assessment methodologies, forms the crux of this research. Furthermore, the study endeavors to evaluate how the collective interplay of these constituents contributes to the realization of educational objectives in Algerian schools.

In pursuit of this aim, this study was initiated with a fundamental question: Does curriculum planning exert a constructive impact on realizing educational objectives for primary school students in Algeria? To address this research question, the following hypotheses were postulated:

- The alignment of educational goals established by curriculum planners is inadequate with the standards of Algerian primary schools.
- The selection and organization of curriculum content do not effectively contribute to the achievement of educational goals among primary school students in Algeria.
- The selection of appropriate teaching activities has proven to be effective in achieving educational goals among primary school students in Algerian primary schools.
- The appropriate selection of educational resources has also proven to be effective in achieving educational goals among primary school students in Algerian primary schools.
- The use of modern teaching methods has been effective in achieving educational goals among primary school students in Algerian primary schools.
- Educational assessment methods and techniques have contributed to the achievement of educational goals among primary school students in Algerian primary schools.

In order to accomplish the study's objectives, the researcher employed a descriptive methodology and used a range of research instruments, namely observation, interviews, and questionnaires, to gather data from two distinct samples. The first sample comprised primary education teachers, totaling (145) individuals, while the second sample consisted of primary education inspectors, amounting to (15) individuals.

The study has yielded a set of findings, which are as follows:

- The educational objectives specified by curriculum developers are not in harmony with the requirements of Algerian primary schools.
- The selection and organization of curriculum content does not play a significant role in achieving educational objectives among primary school students in Algeria.
- The adoption of appropriate teaching activities has proved to be effective in attaining educational goals among Algerian primary school students.
- The selection of appropriate educational resources has proven to be an effective means of achieving educational objectives among primary school students in Algerian primary schools.
- The integration of contemporary teaching methodologies has effectively contributed to achieving educational goals among primary school students in Algerian primary schools.

- Educational assessment methods and techniques have played a pivotal role in achieving educational objectives among primary school students in Algerian primary schools.

Keywords: Educational planning, educational curricula, curriculum planning, educational goals, Algerian schools, primary education curriculum.