الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية شعبة علم الاجتماع

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د في: علم الاجتماع التربوي
موسومة بـ:

العوائق السوسيوثقافية للمنظومة التربوية في الجزائر

دراسة ميدانية لابتدائيات بمدينة الجلفة

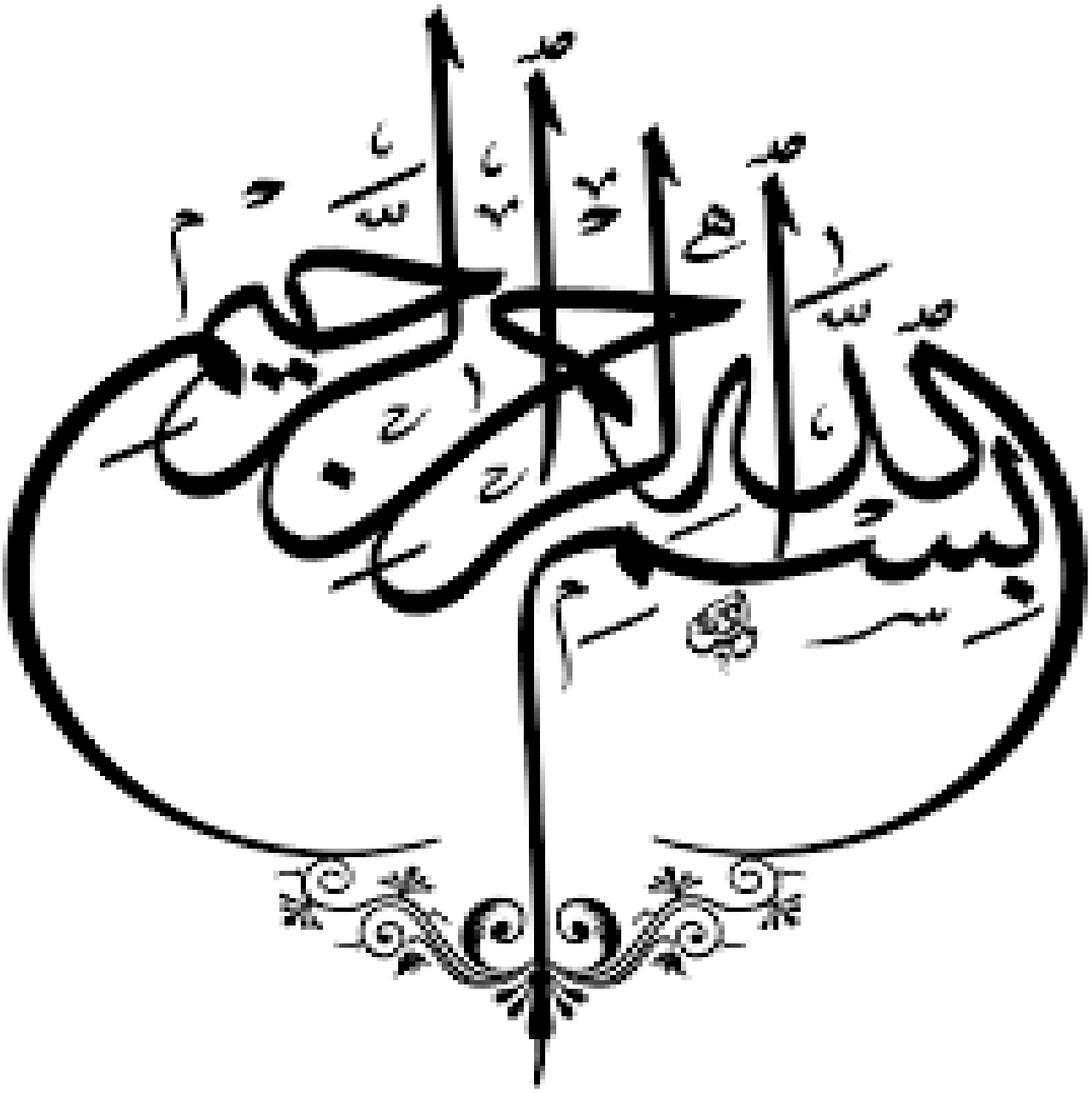
إعداد الطالبة:
- طاهـيري نصيرة

إشراف:
ا. د. مخـــــلوف بشير

لجنة المناقشة

أ.د صحراوي بن حـليمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	رئيسا
أ.د مخـــلوف بشـــــير	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
أ.د مرقـــومة منـــصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	ممتحنا
د مالك شليح توفـــيق	أستاذ محاضر .أ	جامعة وهران 2	ممتحنا
أ.د بومحـــراث بلخـــير	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2021 – 2022


بسم الله الرحمن الرحيم

بعد شكر المولى عز وجل الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل،

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لأساتذتي الأفاضل د. حمادى محمد ود. مخلوف بشير المشرف على هذه الأطروحة، والذي لم يبخلا علي بالملاحظات والتوجيهات طيلة مراحل البحث فجزاهما الله خير الجزاء وأدامهما الله لخدمة العلم والتعليم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة: د. بومحراث بلخير، د بحليمة صحراوى ود.بلهواري الحاج، وللمحكمين الذين تفضلوا بتحكيم أداة البحث.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر المسبق لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل.

دون أن أنسى كل الأساتذة الذين تعاونوا معي أثناء العمل الميداني.

وفي الأخير أتقدم بالشكر الخاص إلى أمي الغالية حفظها الله وأطال في عمرها، التي كانت تدعمني وتشجعني والي إخوتي جميعا وأبنائي ياسين، إلياس . محمد

وإلى كل الأحباب والأصدقاء الذين لم أتمكن من ذكر أسمائهم، فشكرا جزيلا.

الباحثة

إهداء

إلى أمي الغالية حفظها الله وأطال في عمرها

إلى روح أبي العزيز

إلى زوجي و أولادي وكل أفراد أسرتي

فهارس

فهرس المحتويات

شكر

إهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجـــداول

مقدمة: ..... ب

الفصل الأول:الإطار المنهجي للدراسة 4

تمهيد: 7

1/ الإشكـــالية: 8

2/ الفرضيات : 13

3/ أسباب اختيار الموضوع: 13

5/ أهمية الدراسة : 14

6/أهداف الدراسة : 15

7/ تحديد مفاهيم الدراسة: 15

8/ الدراسات السابقة : 18

9/ المقاربة السوسيولوجية : 26

خلاصـة: 28

الجانب النظري

الفصـل الثـــاني: الأطر المفاهيمية للعوائق السوسيوثقافية 30

تمهيد: 31

أولا: المفاهيم المرتبطة بالبناء الاجتماعي 32

2/ نظريات البناء الاجتماعي: 35
2-1- نظرية العلاقات الثنائية (راد كليف براون): 35
2-2- نظرية التطور الثقافي عند مورجان : 35
2-3- نظرية الفعل الاجتماعي (تالكوت بارسونز): 36
2-4- نظرية العلاقات الدائمة والثنائية: (روبرت ريدفيلد): 36
3/ مستويات البناء الاجتماعي: 37
ثانيا : المكونات الأساسية للبناء الاجتماعي 38
1-الجماعة الاجتماعية 38
1-1- الجماعات الأولية : 40
1-2- الجماعات الثانوية: 40
1-3- الجماعات المرجعية: 41
1-4- الجماعات الرسمية والغير رسمية: 42
1-5- الجماعات المغلقة والجماعات المفتوحة: 43
2/ مفهوم النظم الاجتماعية: 44
2-1- تعريف النظام الاجتماعي: 45
2-2- خصائص النظم الاجتماعية: 46
2-3- تصنيف النظم الاجتماعية: 47
2-4- أنماط النظم الاجتماعية : 48
4/ المكانة الاجتماعية: 50
4-1- تعريف المكانة الاجتماعية: 50
4-2- خصائص المكانة الاجتماعية: 51
4-3- أهمية المكانة الاجتماعية: 52
4-4- تصنيف المكانات الاجتماعية: 52

5/ ماهية المراكز الاجتماعية: 53
5-1- مفهوم المركز الاجتماعي:..... 53
5-2- أنواع المراكز الاجتماعية: 54
5-2- تحدد المراكز والادوار المنسوبة والمكتسبة:..... 56
6/ الأدوار الاجتماعية:..... 58
6-1- أدوار منسوبة (موروثة): 58
6-2- أدوار مكتسبة (منجزة):..... 58
ثالثا: المفاهيم المرتبطة بالبناء الثقافي. 60
1/ مفهوم الثقافة..... 60
2/ أهم الصفات التي تتمحور عليها الثقافة: 64
3/ مكونات الثقافة:..... 66
5/ تصنيفات الثقافة: 68
5-1- العموميات:..... 68
5-2- الخصوصيات:..... 68
5-3- المتغيرات:..... 69
ثالثا: ماهية البناء الاجتماعي الثقافي..... 70
1 / تعريف البناء الاجتماعي والثقافي وسماته: 70
2/ سمات البناء الاجتماعي الثقافي: 71
2-1- علاقة الثقافة بالتنظيم الاجتماعي:..... 71
3/ العمليات السوسيوثقافية :..... 73
4- مكونات البناء السوسيو ثقافي:..... 73
4-1 القيم السوسيوثقافية:..... 74
أ- تعريف القيم السوسيوثقافية: 74

ب- دور الثقافة في تحديد قيم افراد المجتمع:..... 75
4-2-العوامل السوسيو ثقافية:..... 76
أ-المعتقدات:..... 76
ب-العادات الاجتماعية:..... 77
ج- التقاليد :..... 78
د-الاعراف:..... 79
خلاصة الفصل:..... 81
الفصل الثالث: المنظومة التربوية ومكوناتها 82
تمهيد : 83
أولا/ ماهية المنظومة التربوية 84
1/ مفهوم النظام التربوي:..... 84
1-1- تعريف النظام التربوي: 84
2/ تعريف المنظومة التربوية :..... 86
2/ أهداف النظام التربوي: 87
2-1- أهداف تتعلق بالجانب الفردي :..... 88
2-2- أهداف تتعلق بالجانب الاجتماعي : 89
2-3- أهداف تتعلق بالجانب الثقافي : 90
3/ وظائف النظام التربوي: 90
ثانيا : عناصر المنظومة التربوية 91
1/ المدرسة: 91
1-1- تعريف المدرسة: 92
1-2- ميزات المدرسة :..... 92
2-2- وظائفها :..... 93

3/ المعلم: 95
3-1- تعرف المعلم:..... 95
3-2- صفات المعلم:..... 96
3-3- أدوار المعلم: 97
4/ المنهاج :..... 98
4-1- مفهوم المنهاج : 98
4-2- المنهاج بين التقليدي والحديث : 100
5/ طرائق التدريس : 101
5-1- أهمية طرائق التدريس : 101
5-2- أنواع طرائق التدريس : 102
5-2- الأسس التي تختار بها طريقة التدريس:..... 106
5-3- خصائص طرق التدريس : 107
6/ المتعلم (التلميذ) :..... 108
6-1 تعريف المتعلم 108
6-2- خصائص المتعلم: 109
خلاصة الفصل :..... 111
الفصل الرابع :الإصلاح في المنظومة التربوية 112
تمهيد: 113
1/ لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية الجزائرية :..... 114
2/ ماهية الاصلاح والتعريف به : 115
3/ أهداف الاصلاح :..... 117
4/ أبعاد الاصلاح التربوي :..... 118
4- 1- البعد التاريخي : 118

4-2- البعد التنظيمي :..... 119
4-3- البعد البيداغوجي :..... 120
5/ مراحل تطبيق الاصلاح التربوي : 121
5-1- واقع المنظومة التربوية اعادة بناءها :..... 121
5-2- الاصلاح التعليم بعد الاستقلال :..... 122
5-3- أهم الاصلاحات في المنظومة التربوية :..... 126
6/ دواعي وشروط الاصلاح التربوي : 130
6-1- الدواعي من الاصلاحات التربوية :..... 130
6-1-1- المستوى الوطني :..... 130
6-1-2- المستوى العالمي :..... 131
6-2-3- على مستوى المدرسة الجزائرية :..... 131
6-2- المنطلقات: 133
6-3- الاستراتيجية: 135
7/ الاصلاح الذي مس المعلم : 138
7-1- تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم :..... 142
خلاصة الفصل :..... 143

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة..... 145
تمهيد: 146
1/ المنهج المستخدم:..... 147
1-1- المنهج الوصفى التحليلي.....147
1-2- خطوات المنهج الوصفى.....148
1-3- نواع المناهج الوصفية 149

2/ أدوات جمع البيانات:..... 150
3/ مجالات الدراسة : 151
3-1- المجال المكاني : 151
3-2- المجال الزماني : 152
4/ مجتمع وعينة الدراسة : 152
4-2- عينة الدراسة:..... 152
خلاصة : 153
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج..... 155
تمهيد: 155
أولا: البيانات الأولية : التعريف بالعينة. 156
1/ عرض نتائج الإحصائية للفرضية الأولى:..... 164
2/ عرض نتائج الإحصائية للفرضية الثانية: 175
3/ عرض نتائج الإحصائية للفرضية الثالثة. 186
2/ مناقشة فرضيات الدراسة : 197
الاستنتاج العام: 2043
خاتمة:..... 208
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجـــــداول:

الجدول (01): يمثل توزيع العينة حسب متغير (الجنس، السن). 1566

الجدول (02): يمثل توزيع العينة حسب متغير (الخبرة المهنية، المستوى التعليمي) 15757

الجدول (03): يمثل توزيع العينة حسب متغير (الحالة الاجتماعية) 15959

الجدول رقم (04): يمثل توزيع العينة حسب متغير (ملكية سكن – طبيعة المسكن– مكان السكن) 160

الجدول رقم (05): يمثل توزيع العينة حسب راي المبحوثين (ترى أن المرتب يلبي حاجاتك)..... 162

الجدول رقم (06): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم من خلال عامل الخبرة المهنية 164

الجدول رقم (07): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم من خلال عامل الجنس 166

الجدول رقم (08): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول لجوئهم إلى عمل آخر في حالة عدم اكتفائهم من المرتب الشهري 167

الجدول رقم (09): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين نقص المرتب الشهري يعد عائق سوسيوثقافي يؤدي إلى تراجع أداء المعلم ومردوده لتحقيق أهداف المنظومة التربوية 168

الجدول رقم (10): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مساهمة المستوى العلمي في اطلاع المعلمين 170

الجدول رقم (11): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول امتهأنهم لمهن آخر لضعف الراتب الشهري 171

الجدول رقم (12): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مدى تأثير علاقات اجتماعية للمعلم على واجباته المهنية من خلال الخبرة المهنية 172

الجدول رقم (13): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مدى تأثير اللغة العربية الفصحى على مخرجات العملية التعليمية من خلال المستوى التعليمي للمعلم 173

الجدول رقم (14): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرضوة والمحسوبية ومدى أثرها على مكانة المعلم..... 174

الجدول رقم (15): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول أساليب التوظيف المعتمدة ومساهمتها في نقص الكفاءة حسب الجنس..... 175

الجدول رقم (16): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم يؤثر على أدائه في تحقيق أهداف المنظومة التربوية برجوع لعامل الجنس 177

الجدول رقم (17): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تأثير الظروف الاجتماعية منها: (نوع السكن) على أداء المعلم لتحقيق أهداف المنظومة التربوية ... 178

الجدول رقم (18): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم من خلال المستوى التعليمي للوالدين..... 179

الجدول رقم (19): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع للمعلم من خلال الخبرة المهنية..... 181

الجدول رقم (20): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تلقي المعلم الدعم والتشجيع من طرف أسرته 182

الجدول رقم (21): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم من خلال المنظومة التربوية الجديدة..... 183

الجدول رقم (22): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مدى استخدام المعلم اللغة العامية بدلا من استخدام اللغة العربية بسبب نقص الخبرة المهنية 184

الجدول رقم (23): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع للمعلم اليوم..... 186

الجدول رقم (24): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين في مدى مساهمة الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق سوسيوثقافية من خلال مستوى نتائج التحصيل الدراسي 187

الجدول رقم (25): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول انشغال المعلم بأعمال إضافية ومدى تأثيرها على عملها لأصلي وعلى التحصيل الدراسي من خلال المستوى التعليمي..... 188

الجدول رقم (26): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع إليهم عند وجودهم في مجلس من مجالس مع أحد أولياء التلاميذ..... 190

الجدول رقم (27): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نتائج التلاميذ في ظل الإصلاح من خلال المنظومة التربوية الجديدة..... 191

الجدول رقم (28): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول الإصلاح التربوي حسن من مكانة المعلم من خلال المنظومة التربوية التي جعلت النظام التربوي فعالا..... 192

الجدول رقم (29): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول قيم المجتمع وثقافته نحو المعلم يعتبرأنه حافزا من خلال الإصلاحات الجديدة التي غززت من دور المعلم وأعطته مردود أكبر 193

الجدول رقم (30): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين عن مدى رضاهم بمهنتهم من خلال علاقاتهم الاجتماعية 194

الجدول رقم (31): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول ما اذا كانت هناك دورات تكوينية للمعلمين..... 195

الجدول رقم (32): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول دعم المجتمع لعمل المعلم وتحسين أدائه 196

فهرس الأشكـــــال:

الشكل رقم (01): يوضح أهداف النظام التربوي. 88

الشكل رقم (02): يوضح عناصر المنهج الحديث وتداخله 101

الشكل رقم (03): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (الجنس، السن). 157

الشكل رقم (03): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (الخبرة المهنية، المستوى التعليمي). 159

الشكل رقم (04): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (الحالة الاجتماعية) 160

الشكل رقم (05): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (مكان السكن – طبيعة المسكن) 162

الشكل رقم (06): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب راي المبحوثين (ترى أن المرتب يلبي حاجاتك) 163

الملخص:

العوائق السوسيوثقافية للمنظومة التربوية في الجزائر

– دراسة ميدانية لإبتدائيات بمدينة الجلفة –

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر اصلاحات عديدة ومتكررة كان الهدف منها حل مشاكل المنظومة التربوية بمساعدة المعلم والمتعلم في الوصول إلى أهداف المنظومة، لكن هذه الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية لم تصل إلى غاياتها وأهدافها في حل أزمة ومشاكل المنظومة التربوية سواء التي تخص المتعلم أو المعلم ، على هذا الأساس نجد أن هناك العديد من العوائق الثقافية للمنظومة التربوية في الجزائر والتي رغم الإصلاحات الا أنها في تفاقم مستمر .

فهذه العوائق تعيق بالدرجة الأولى مهمة معلم الطور الابتدائي في ايصاله المعلومات وبناء قاعدة صحيحة و صلبة لدى المتعلم , كون هذه المرحلة مهمة على اساسها يكون المتعلم خبراته الأولية ، ومن أجل التأكد من صحة فرضيات الدراسة هذه والتي جاءت من أجل الأهداف التالية وهي:

– الكشف عن العوائق السوسيوثقافية للمنظومة التربوية في الجزائر , من خلال دراسة ميدانية بالمقاطعة الثانية لإبتدائيات بمدينة الجلفة– من وجهه نظر المعلمين.

– الكشف عن العوائق السوسيوثقافية التي تواجه المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية على الرغم من الإصلاحات التي خاضتها المنظومة التربوية الجزائرية.

– الكشف عن مدى تخفيف حدة العوائق السوسيوثقافية من خلال الإصلاحات التربوية، وهل هذه الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة ساعدت المعلم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

تساؤلات الدراسة:

جاءت تتمحور في التساؤل الرئيسي القائل:

- ✓ ما هي أهم العوائق السوسيوثقافية التي تقف حائلا دون تحقيق غايات وأهداف المنظومة التربوية في الجزائر؟

لتندرج تحتها مجموعة من التساؤلات الفرعية القائلة

- ✓ هل تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ✓ هل تعتبر العوائق كخصوصية ثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب وجهه نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟
- ✓ هل يساهم الاصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسة الجزائرية؟

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على إستبانة موجهة لمعلمي المرحلة الابتدائية في المقاطعة الثانية لمدينة الجلفة.

العينة: تضمنت مجموعة من الابتدائيات كعينة و تمثلت عينه الدراسة في عدد من معلمي التعليم الابتدائي بالمقاطعة الثانية لمدينة الجلفة والذي كان عدد افرادها 225 مفرده ، وقد تم اختيارها بطريقة قصديه طبقت عليهم اداة الاستمارة لجمع البيانات.

المنهج: اختارت الباحثة كمنهج للدراسة المنهج الوصفي كونه يتماشي مع هذه الدراسة، بالإضافة للمنهج المسحي كونها اخذت معلمي مقاطعة كاملة.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة في معالجه بيانات الدراسة كل من النسب المئوية والتكرارات العددية استنادا إلى الجداول البسيطة واستنطاق لأرقامها بالاعتماد على اختبار كا^2 في حساب مدى صحة الفرضيات وصدقها وكما تم التحقق من نتائج الدراسة باستخدام برنامج الاحصائي SPSS الاصدار 22 .

نتائج الدراسة:

جاءت نتائج الدراسة كالتالي:

- التأكد من وجود عوائق ثقافيه تعوق العملية التعليمية التعلمية لدى المعلمين تتمثل العوائق الثقافية في:(الجنس، البيئة الاجتماعية، الثقافة المجتمعية).
- عدم توافق الإصلاحات التي خاضتها المنظومة التربوية مع حاجات المعلم .
- عدم مراعاة حاجات المعلم ودراستها دراسة ميدانية لتطبيق إصلاحات التربية على المنظومة التربوية.
- عدم توافق هذه الإصلاحات مع حاجات المعلم خلق حاجزا كبيرة بين المعلم والمتعلم.
- اصبحت العملية التعليمية التعلمية ضعيفة لا تؤدي غاياتها واهدافها المرجوة .
- ان الإصلاحات التربوية خلقت حاجزا كبيرا من العوائق التي تعيق اهداف المنظومة التربوية المسطرة وهي تحقيق التعلم للجميع.

الكلمات المفتاحية:

العوائق السوسيوثقافية , المنظومة التربوية , المدرسة الجزائرية, الطور الابتدائي.

Abstract :

The Algerian educational system has undergone many and repeated reforms with the aim of solving the problems of the educational system by helping teachers and learners achieve the goals of the system. However, these reforms witnessed by the educational system did not reach their goals and objectives in solving the crisis and problems of the educational system, whether for the learner or the teacher, and on this basis, there are many cultural obstacles in front of the Algerian educational system, which, despite the reforms, are constantly getting worse.

These obstacles primarily hinder the basic teacher's mission of communicating information and building a solid ground in the learner because this stage is an important stage on the basis of which the learner has his initial experiences, and in order to ensure the validity of the study hypotheses and the following objectives

- Revealing the social and cultural obstacles of the Algerian educational system through a field study in the primary stage in the second district of Djelfa from the point of view of teachers.

- Identifying the social-cultural obstacles facing teachers in achieving the goals of the educational system, despite the reforms undertaken by the Algerian educational system.
- Exposing the extent to which social and cultural barriers have been mitigated through educational reforms, and whether these educational reforms have helped the teacher achieve the desired educational goals.

Study questions:

The study was based on the main question:

- What are the most important social and cultural obstacles that prevent the achievement of the goals and objectives of the Algerian educational system?

To include a set of sub-questions

- Do social and cultural obstacles constitute an obstacle to the teacher's contribution to achieving the goals of the educational system, according to primary school teachers?

-Are the obstacles of cultural specificity a contributing factor in limiting the development of the educational system for primary school teachers?

Does educational reform help overcome social and cultural obstacles in the Algerian school?

Data collection tools:

In collecting data, the researcher relied on determining the point of view of primary teachers in the second district of Djelfa.

The sample was a group of primary education teachers in the second district of Djelfa. The number of individuals was 225. They were selected in brief and the questionnaire was applied to collect data on themVersion 22.

Curriculum: The researcher chose the academic course on the basis of the descriptive approach compatible with the study, as well as the survey approach within the academic courses, since she took all the teachers in the governorate.

When processing the study data, the researcher used both percentages and numerical recurrences based on simple tables and their numbers based on the T test 2 to calculate the validity of the hypotheses, as verified at through the results of the study using the statistical program SPSS Edition 22.

Study Results:

The results of the study were as follows:

- Ensuring that there are cultural barriers that impede the educational and learning process among teachers. Cultural barriers are represented in: (gender, social environment, community culture).

-The reforms carried out by the educational system do not correspond to the needs of the teacher.

- Failure to take into account the needs of teachers and study them in the field to implement educational reforms in the educational system.

- These reforms run counter to teachers' needs and create a huge barrier between teachers and learners;The weakness of the educational process and the failure to achieve its goals and objectives.

- Educational reforms created a major obstacle to the goals of the educational system to achieve learning for all.
Key words:
social and cultural obstacles; educational system. Algerian primary school

Résumé:

Le système éducatif algérien a connu de nombreuses réformes répétées dans le but de résoudre les problèmes du système éducatif en aidant les enseignants et les apprenants à atteindre les objectifs du système. Cependant, ces réformes dont a été témoin le système éducatif n'ont pas atteint leurs buts et objectifs en résolvant la crise et les problèmes du système éducatif, que ce soit pour l'apprenant ou l'enseignant, et sur cette base, il existe de nombreux obstacles culturels devant le peuple algérien. système éducatif qui, malgré les réformes, ne cesse de se détériorer.

Ces obstacles entravent principalement la mission de l'enseignant de base de communiquer des informations et de construire un terrain solide chez l'apprenant car cette étape est une étape importante sur la base de laquelle l'apprenant fait ses premières expériences, et afin d'assurer la validité des hypothèses d'étude et les objectifs suivants:

Questions d'étude :

Révéler les freins sociaux et culturels du système éducatif algérien à travers une étude de terrain au niveau primaire dans le deuxième arrondissement de Djelfa du point de vue des enseignants.

- Identifier les obstacles socioculturels auxquels sont confrontés les enseignants dans l'atteinte des objectifs du système éducatif, malgré les réformes entreprises par le système éducatif algérien.

- Exposer dans quelle mesure les barrières sociales et culturelles ont été atténuées par les réformes éducatives et si ces réformes éducatives ont aidé l'enseignant à atteindre les objectifs éducatifs souhaités.

Outils de collecte de données :

Dans la collecte des données, le chercheur s'est appuyé sur la détermination du point de vue des enseignants du primaire dans le deuxième arrondissement de Djelfa.

L'échantillon était un groupe d'enseignants du primaire du deuxième arrondissement de Djelfa. Le nombre d'individus était de 225. Ils ont été sélectionnés brièvement et le questionnaire a été appliqué pour collecter des données à leur sujet.

Curriculum : Le chercheur a choisi le cursus académique basé sur l'approche descriptive conforme à l'étude, ainsi que le cursus d'enquête parmi les cursus académiques, où elle a pris tous les enseignants du gouvernorat.

Lors du traitement des données de l'étude, le chercheur a utilisé à la fois des pourcentages et la récurrence numérique basés Sur des tables simples et en

interrogeant leurs numéros basés sur le T test 2 pour calculer la validité et la sincérité des hypothèses, comme cela a été vérifié par les résultats de l'étude à l'aide du programme statistique SPSSVersion 22.

Résultats de l'étude :

Les résultats de l'étude étaient les suivants :

- Veiller à ce qu'il existe des barrières culturelles qui entravent le processus d'éducation et d'apprentissage chez les enseignants Les barrières culturelles sont représentées dans : (genre, environnement social, culture communautaire).

-Les réformes menées par le système éducatif ne correspondent pas aux besoins de l'enseignant.

- La non prise en compte des besoins des enseignants et leur étude sur le terrain pour mettre en place des réformes pédagogiques dans le système éducatif.

- Ces réformes vont à l'encontre des besoins des enseignants et créent une énorme barrière entre enseignants et apprenants ;

La faiblesse du processus éducatif et l'incapacité à atteindre ses buts et objectifs.

- Les réformes de l'éducation ont créé un obstacle majeur aux objectifs du système éducatif pour parvenir à l'apprentissage pour tous.

Mots clés:

obstacles sociaux et culturels. système éducatif. École primaire algérienne.

مقدمة

مقدمة:

يعد الاهتمام بترقية مستوى التعليم ومكانته من أهم العوامل التي تساهم بشكل كبير في تحديد مدى تقدم بلد ما، إذ أنه القطاع الذي يساهم في تكوين وتأطير النخب التي تحمل على عاتقها مهمة النهوض بالبلد على مختلف الأصعدة والمستويات، ذلك إن دل على شيء فإنما يدل على أن التعليم هو عماد الأمة وبه يصلح شأنها، ولا يكون ذلك إلا بتوفير المنظومة التي تحرص من خلال مخرجاتها على تلبية حاجات المجتمع والدولة ككل من إطارات وكفاءات تسهم في تحريك عجلة التقدم والرقى في كل المجالات، وهذا ما أدى إلى خلق أنظمة وبرامج تعليمية ومناهج تقدم للمتعلم تدريجيا في المنظومة التربوية التي تعد مكملا لدور الأسرة من خلال ما تسهم به من تلقين للعلوم والمعارف والأسس التربوية الصحيحة والقيم التي تغرس في نفوس تلاميذ وطلبة اليوم الذين هم جيل الغد.

ولأجل جعل المنظومة التربوية والتعليمة تؤدي دورها، فإن الاهتمام بها لابد أن يكون من طرف كل الهيئات الفاعلة فيها، بدأ بمن بيده أعلى درجات المسؤولية على قطاع التربية وصولا لأدنى درجة، دون أن نهمل دور الأسرة التي تعد شريكا فعالا للمنظومة التربوية، بل وحتى جمعيات أولياء التلاميذ والتلاميذ والطلبة أنفسهم، فالتعليم أصبح لصيق بقضايا التنمية الشاملة ووسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي، وعلى هذا الأساس ظهر وعي يفيد بضرورة مراجعة أنظمة التعليم بها والبحث عن الإجراءات التفاعلية للنهوض بهذه الأنظمة، كما ازدادت حركة الانفتاح لأنظمة التعليمية على التجارب الدولية الناجحة سعيا إلى الاقتباس منها في بعض جوانب واتباع مناهجها في جوانب أخرى.

كما يعتبر التعليم عنصرا أساسيا للتنمية، فهو يساعد على تمكين الأفراد من اكتساب قدرات فكرية وعلمية ذات مستوى راقي، فأغلب دول العالم اليوم متقدمة كانت أو نامية تعطي اهتماما كبيرا لنظامها التربوي وكلها عزم على مواكبة الركب الحضاري الذي لا يأتي اليوم إلا من خلال سياسة تربوية وتعليمية قائمة على أسس عالمية وبالتالي كانت عملية إصلاح هذه النظم مطلبا مُهمًا خاصة على المستويين الأول والثاني.

وكما أن للتربية أهمية بالغة تتمثل بكل اختصار في كونها أداة تشكيل شخصية الفرد ضمن الجماعة التي ينتمي إليها وهي بذلك الوحيدة دون سواها التي تعمل على تزويد المجتمع بالموارد والكفاءات البشرية التي تحافظ على مكانته الدولية، فهي تخرجها بحيث تكون متشبثة بتاريخها وهويتها وانتمائها ومتشبعة بنور العلم والمعرفة والخبرة لتصنع مجد أمتها دون ذوبان أو انغلاق، وهكذا نجد الإصلاح التربوي أداة تعمل على مواجهة التحديات على كافة المستويات ووسيلة تحقيق الأهداف في كل الميادين، لهذا لأهمية القصوى والصرامة الكبرى في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

و الجزائر بصفتها دولة كغيرها من الدولة فأنها تسعى لإيلاء الأهمية الكبرى للمنظومة التربوية، وهذا ما يتجلى من خلال الإصلاحات والتحويرات التي مست قطاع التربية والتعليم، بمختلف مستوياته جملة منذ الاستقلال لسنة 2018، والتي تسعى من خلالها السياسة التربوية الجزائرية إلى محاولة تفعيل دور التعليم في مجال بناء الوطن بعد مرحلة التحولات التي عرفتها الجزائر، على مختلف الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ونظرا لما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشاكل كالتراجع الكبير في المستوى النوعي للتعليم على أساس المعطيات الكمية، وما عرفه قطاع التربية من تسرب وفشل مدرسيين أصبح من المهم جدا الإسراع في تغيير أساليب التدريس والتكوين، وتحوير المضامين والمناهج الدراسية وذلك بتطبيق مشروع المقاربة بالكفاءات طبقا لتنفيذ مخطط إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل 2002 والذي وافق عليها لبرلمان بغرفتيه شرعت وزارة التربية الوطنية منذ عام2003 في تطبيق هذا الإصلاح الذي يرتكز على ثلاثة محاور كبرى ألا وهي تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا، إعادة تنظيم المنظومة التربوية .

هذا الإصلاح بدوره وضع الجزائر أمام تحديات كبيرة داخلية وخارجية حيث تتمثل تلك التحديات الداخلية في تركيز المدرسة على التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل وكما هي مرتبطة بالعصرنة واستكمال ديمقراطية التعليم وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد من التلاميذ، ثم

التحكم في التكنولوجيا، أما التحديات الخارجية فتتمثل في عولمة الاقتصاد مما يترتب عليه من متطلبات تأهيل بمستوى عالي أكثر فأكثر في مجتمع الإعلام والاتصال وفي التطور العلمي والتقني الذي يساعد على بروز شكل جديد للمجتمع أي مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

والأمر الذي لابد أن لا نغفل عنه، هو أنه رغم السعي المتواصل لإصلاح المنظومة التربوية إلا أنه هناك عوامل لها أثرها على هذه الإصلاحات وعلى المنظومة التربوية ككل، فلكل مجتمع قيمه ومبادئه وثقافته، التي لا تتماشى في بعض الأحيان مع أهداف المنظومة التربوية، بل وتعرقلها ومما لا شك فيه أن تأملنا في شأن التربوي داخل المدرسة الجزائرية سنلاحظ أن العملية التعليمية التعلمية تعاني من عوائق كثيرة وعراقيل تقف في وجه الأداء التربوي، وهذا يساهم في فشل مخططات وبرامج التنمية، وكذلك يساهم في فشل الإصلاحات التربوية وتطبيقها داخل المنظومة وداخل أنساقها وكأهم نسق المدرسة وأهم نسق داخل المدرسة لاكتمال العملية التربوية الصف، حيث تنعكس هذه العوائق على الأداء التربوي للمعلم باعتباره حجر الأساس في إتمام عملية تعليمية والخروج بأفراد وكفاءات ذوي مؤهلات وصالحين للانخراط في عملية التنمية.

كما نجد أن مجموعة من المشكلات والعوائق التي قد تقف دون الوصول إلى أهداف المنظومة التربوية في عملية التعليم والتعلم بشكل سليم والذي يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنتظرة ، حيث توجد مجموعة من العوائق التي تتمثل في العوائق المنهجية والبيداغوجية كالابتعاد عن التربية ، و تعدد الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية دون مراعاة المعلم المتعلم في هذه الإصلاحات بغض النظر عن العوائق السوسيوثقافية، وهي المحيط الخارجي للمعلم والمتعلم هذا ما يعيق بشكل كبير العملية التعلمية وأهداف المنظومة التربوية وكون الجزائر تختص بثقافتها المتعددة ، نجد أن العوائق سوسيوثقافية نابعة من هذا التعدد الثقافي والاختلاف والامتزاج بين ثقافات مختلفة والذي جاء أن العراقيل التي تراها المنظومة التربوية الجزائرية لها عدة أوجه، هذا ما سوف نتطرق إليه والذي جاء فى دراستي هاته للتناول العوائق السوسيوثقافية للمنظومة التربوية في الجزائر

من خلال القيام بدراسة ميدانية على عينة من ابتدائيات بلدية الجلفة، والتي تضمنت الفصول التالية:

مقدمة تضمنت تمهيدا عاما للموضوع وإبراز محاوره

الباب الأول للجانب النظري تضمن أربع فصول

تطرقنا إلى الجانب التمهيدي في الفصل الأول الذي احتوى على إشكالية البحث وفرضياته وأهدافه وأهميته كما ذكرنا أسباب اختيار الموضوع وقمنا بتحديد المصطلحات بالإضافة إلى الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

كما تطرقنا في الفصل الثاني منه عن العوائق السوسيوثقافية: حيث جاء فيه ماهية البناء الاجتماعي وتعريف به، إضافة إلى البناء الثقافي، العوائق السوسيوثقافية، ثقافة المجتمع

ويليه الفصل الثالث بعنوان المنظومة التربوية: حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم النظام التربوي، أهدافه، وظائفه، عناصره، العلاقة بين النظام الأسري والتربوي، ومكونات النظام التربوية.

ثم أخذنا فصلا رابعا بعنوان الإصلاح في المنظومة التربوية: حيث تطرقنا فيه إلى تعريف بالإصلاح، شروطه، مراحل الإصلاح التربوي، آليات الإصلاح التربوي، ومحددات الإصلاح التربوي.

وفي الجانب التطبيقي أخذنا فصلين الأول تطرقنا فيه إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وأخذنا فيها المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات، ومجتمع الدراسة والعينة بالإضافة إلى الفصل الثاني. وهو تحليل للمعطيات التي جمعناها من خلال أدوات جمع البيانات وقمنا بتحليلها تحليلا إحصائيا وتحليلا سيسيولوجيا في الأخير استنتاج عام لما توصلنا إليه ، وخاتمة لموضوع الدراسة ، وقائمة مراجع جمعت كل التراث النظري الذي استعنا به في دراستنا.

الفصل الأول:
الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1- الإشكـــــالية

2- الفرضيات

3- أسباب اختيار الموضوع

5- أهداف الدراسة

6- أهداف الدراسة

7- تحديد مفاهيم الدراسة

8- الدراسات السابقة

9- المقاربة السوسيولوجية

خلاصة

تمهيد:

تتطلب أي دراسة سوسيولوجية مدخلا نظريا يتم من خلاله عرض الأطر العامة التي تنطلق منها الدراسة وذلك من خلال تبيان الإشكالية التي تتناولها الدراسة وتساؤلاتها الفرعية إضافة إلى استعراض الفرضيات المقترحة ليتم البحث في مدى صحتها من خلال الفصول اللاحقة و كذلك التطرق لأهداف الموضوع وأهميته من كل الجوانب دون أن ننسى الدراسات السابقة والتي تشكل الرصيد المعلوماتي الذي يسمح لنا بالاطلاع على الجوانب التي تم تناولها من قبل والمتعلقة بالموضوع، كما نقدم تعريفات موجزة لمفاهيم ومصطلحات الدراسة والمقاربة السوسيولوجية التي تعتمد عليها.

1- الإشكـــــالية:

تعد التربية والتعليم هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها المجتمعات وهي التي تحدد أوضاعه وتتحكم في سيرة وتقدمه وتعد التربية هي همزة الوصل بين الماضي والحاضر من خلالها يتم نقل التراث وصناعة الأمم كونها لا تقوم إلا بماضيها، وتسعى لمواكبة الركب الذي سبقنا فنجد الأمم التي تراعي وتهتم بحقلها التربوي من بين الأمم التي حققت نجاحا على جميع الأصعدة والميادين، فلابد في وقتنا الراهن سعي كل دولة لتحقيق تقدم وذلك انطلاقا من حقلها التربوي.

و الجزائر كغيرها من الدول تسعى دوما لمواكبة التقدم الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، لذا نجد أنها ركزت على تطوير المنظومة التربوية والعمل على الإصلاح المستمر للنظام التربوي، خصوصا وأن الجزائر غداة الاستقلال ورثت منظومة تربوية بدون بنى تحتية وتحمل ملامح استعمارية لا تمت بصلة لمبادئ المجتمع الجزائري ولغته وثقافته الإسلامية، مما جعلها تسعى لإحداث تغيير جذري لهذه المنظومة والعمل على إصلاحها ومحو معالم المستعمر الفرنسي وقطع العلاقة بالموروث الاستعماري، فواجهت بذلك إشكالات عديدة وصعوبات كبيرة لم تمكنها من التموقع في ظل المتغيرات الجديدة وتحقيق متطلبات المجتمع وحاجاته ولعل أهم شيء تم التركيز عليه آنذاك المسألة اللغوية وكيفية إنشاء مدرسة جزائرية حديثة ذات مبادئ وروح قومية عربية إسلامية المعالم.

وعليه فالنظام التربوي لابد أن يكون صورة تعكس المجتمع وتشكيلته وذا صلة وثيقة بالنظام الاجتماعي ككل، فالنظام التربوي يعد نظامًا فرعيًا للنظام الاجتماعي العام، يؤثر فيه وقبل ذلك يتأثر به ويلتزم بمحدداته ويتفاعل في سياقه، ومرجعية النظام التربوي تعد مرجعية اجتماعية بحتة، الأمر الذي جعل محاولة قطع الصلة بينهما من المستحيلات، ذلك لأن الامر يتعلق بمقومات النظام الاجتماعي.

كما لا يخفى أن الحقل التربوي ذو أهمية كبيرة وبالغة كونه ذو صلة بالغة بغيره من الحقول الأخرى فتعد مخرجات الحقل التربوي هي الأصل والقاعدة الأساسية لبناء المجتمعات وبناء الأمم والحضارات، ولان مخرجات حقل التربوي تصب في جميع الحقول الأخرى السياسي والاقتصادي والثقافي منها ولهذا ركزت الجزائر على هذه المنظومة وسعت في مسيرتها إلى العديد من الإصلاحات التي تمس هذا الحقل والتي تخدم المجتمع وتراعي التنوع الثقافي للمجتمع وتراعي الاختلافات والفروق ، حيث نجد أن النظام التربوي سابقا يعمل عملا مكملا لما تقوم به المؤسسات الأخرى غير الأسرة والمدرسة.

فبعد أن كانت الأسرة هي التي تمارس التنشئة الاجتماعية إلى جانب المؤسسات الدينية في المجتمعات القديمة أصبح الأمر مختلفا في العصر الحديث أين أصبحت مؤسسات اجتماعية عديدة تشترك في التنشئة الاجتماعية كدور الحضانة، والنوادي والجامعات والمدارس، وبالحديث عن المدارس نجد أنها احتلت مكانة هامة نظرا لدورها التربوي والتعليمي في إعداد الأفراد وإكسابهم الخبرات التعليمية والمعرفية والمهارات الفنية والقيم والمبادئ الاجتماعية والمدرسة تعد أحد المكونات التي يشتمل عليها النظام التربوي الذي يعد أوسع مفهوما من المدرسة مما يؤدي بنا إلى الإقرار بأن إصلاح النظام التربوي أمر ضروري لتؤدي المدرسة دورها على أكمل وجه والمدرسة تعتبر أداة لبناء العقول والحفاظ على بقاء المجتمع وتحقيق تطوره وضمان مكانة في مصاف المجتمعات المتقدمة، مما جعل المهتمون بقطاع التربية يعملون جاهدين على إصلاح المنظومات التربوية وخلق التوافق بين هذا التطور والإصلاح وبين متطلبات المجتمع.

فالجزائر كباقى الدول تسعى دوما لمسايرة التطور الذي يشهده العالم في مختلف الميادين ، لذا نجد أنها عكفت على تحديث المنظومة التربوية والعمل على الإصلاح المستمر للنظام التربوي، مما جعلها تسعى لوضع اطر جديدة لهذه المنظومة والعمل على تجديدها والقضاء وازالة معالم المستعمر الفرنسي والقطيعة التامة بالمخلفات الاستعمارية،

فواجهت بذلك إشكالات عديدة وصعوبات كبيرة من اجل تحقيق متطلبات المجتمع وحاجاته ولعل أهم شيء تم التركيز عليه آنذاك المسألة اللغوية وكيفية إنشاء مدرسة جزائرية حديثة.

والنظام التربوي الذي كان معتمدًا خلال الفترة الاستعمارية، كان نظاما منقطع الصلة بتركيبة المجتمع الجزائري وبناءه حيث كان يعكس قيما ومبادئ فرنسية.

و بالنظر إلى الإصلاحات العديدة التي شهدها النظام التربوي الجزائري نجد أنها عملت مسايرة التغير الاجتماعي للمجتمع الجزائري وعملت على تحديث محتويات العملية التربوية وأدواتها لتحقيق الارتباط بين النظام التربوي والتعليمي والإصلاح التربوي وذلك مواكبة لما شهدته المعارف العلمية من تطوير وتجديد كان لا بد من إيلائها الأهمية التي تستحقها ومراعاتها في تصميم المناهج الدراسية وذلك في إطار الفلسفة التربوية المعتمدة، لأن المناهج والبرامج الدراسية الفعالة هي تلك التي تحدد أهدافًا تشتقها من الفلسفة التربوية للمجتمع.

وبما أن الجزائر تسعى لمواكبة الدول المتقدمة ولتحقيق هذا المسعى يستوجب عليها الاهتمام بالمنظومة التربوية بغية رسكلة الأفكار والقيم والعمل على خلق التوافق والانسجام بين النظام التربوي وخصائص المجتمع الجزائري وثقافته العربية الإسلامية لبناء وتشييد دولة حديثة، ففي هذا السياق جاءت أمرية 1976 التي ترتب عنها ظهور التعليم الأساسي الذي حمل آفاقا جديدة تهدف للقضاء على الأيديولوجية الاستعمارية التي عملت على فرنسة المجتمع الجزائري سياسيا وثقافيا وتربويا، ورغم أن التطبيق الفعلي لمضمون الأمرية والنصوص والمحتويات الجديدة التي جاءت بها تأخر إلى غاية 1980 إلا أنه تلتها تعديلات أخرى سنة 1988 التي كانت سنة مميزة في تاريخ الجزائر وما شهدته من تغيرات على مختلف الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وما يعرف بأحداث أكتوبر 1988.

وفي ظل التغيرات الجديدة التي تمس العالم والمتسارعة بدأت معالم الإصلاح تبرز مطلع سنة 2000 أين تم تنصيب لجنة وطنية مهمتها إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وكان الغرض منها جعل المنظومة التربوية تساير التطور المعرفي والتقني الحاصل في مختلف المجالات في ظل ظروف ميزتها انتشار ظاهرة العولمة التي مست حتى الجانب الثقافي للأمة الإسلامية تحت ما يعرف حوار الحضارات والتفاعل الثقافي الذي كان الهدف منه اختراق خصوصية العالم الإسلامي، وتوالت الإصلاحات ،لكن كعيرها من المشاريع التي تسعى لإتمامه الدولة وإقامة منظومة تربوية متكاملة ومتجانسة مع القطاعات الأخرى تقف أمامها العديد من العوائق ومن بينها العوائق السوسيوثقافية تحد بشكل كبير من عمل المربين، فإننا نجد إهمالا كبيرا وتغييبا واضحا لشخص المدرس كعنصر من العناصر الأساسية كما مر بنا الأمر الذي طرح الكثير من المشكلات والعديد من العقبات أمام المدرس وجعله يعاني معاناة شديدة في ممارسة مهامه وأداء عمله، مما أثر سلبا على المستوى الدراسي وعلى الوضع التعليمي بشكل عام، وإن كان ليس بالإمكان التعرض لجميع المشكلات التي تواجه المدرس في المجال الإداري والاجتماعي والاقتصادي، التي تؤثر بطبيعة الحال في عمله، وتعبر عن شكل من أشكال المعاناة التي تحيط به، فإننا سوف نتعرض إلى المشكلات التي ترتبط مباشرة بنشاطه اليومي، ومن ثم يمكن أن نصنف هذه المشكلات عائقا في وجه تطور المنظومة وجعلها تتماشى مع التطور المعرفي والتقني الحاصل ولكن الإصلاحات جاءت في فترة حاسمة تمر بها الجزائر ويمر بها العالم الإسلامي عمومًا وذلك لما عرفه هذا الأخير من استهداف لقيمه واختراق لخصوصيته تحت شعارات مختلفة، حوار الحضارات والعولمة والتفاعل الثقافي.

ومن هنا تأتى أهمية الموضوع الذي نتناوله، على أساس أن المنظومة التربوية إذا لم تعبر بشكل صريح عن القيم التي يتبناها المجتمع، فهي تؤسس إلى جيل لا يتمثل لقيمه مما يساهم في إحداث حالة من الآإستقرار الاجتماعي وبروز مظاهر التفكك والانحلال

الاجتماعي وهي من الأمور الخطيرة التي تنجر عن غياب دور النظام التربوي في التعبير عن قيم مجتمعه، أو تعبيره عن قيم مجتمع آخر.

يكون النظام التعليمي كباقي الأنساق الأخرى يتكون من انساق فرعية تتدرج تحتها مجموعة من الوظائف والأدوار لها أهميتها حسب تموقعها داخل البنية الاجتماعية ككل، إلى جانب ذلك فإن المؤسسات التربوية كذلك، لها دور في مجال المدخلات والمخرجات التي هي عبارة عن مجالات يتم فيها تلقين التلاميذ المعارف العلمية والمبادئ الأساسية والقيم الاجتماعية كالتكافل والتضامن والمواطنة وضرورة تجسيدها في أفكارهم وسلوكياتهم الممارسة وعلاقاتهم تجاه الأخر وتجاه مجتمعه.

فالمدخلات التي تتمثل في عدد التلاميذ والمحتويات والوسائل، بالإضافة إلى العملية التربوية التي تكون على مستوى الفصول وأقسام الدراسة حيث إن عناصرها المكونين لها هم المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بما فيها من مناهج ومحتويات وبرامج ومقررات ووسائل تعليمية وطرائق للتدريس كلها تعمل بدون انقطاع وباستمرار لا متناهيين بكون أن المنتظر من كل هذه العملية المضنية والشائكة المتعلقة بالفعل التربوي هو الوصول إلى المرحلة الموالية حيث تنتج مخرجات معرفية وسلوكية ومهارات بالنسبة للمتخرج من هنا، نرى أن كانت الإصلاحات حققت أهداف النظام التربوي والسياسة التربوية وفق آليات معينة والمسؤوليات التي توكل إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهي المحيط المدرسي وكل من المؤسسة الأسرية والبيئة الثقافية كمؤثرات خارجية، وكل هذه الأطراف لها دور فعال إنتاج المكونات المادية والفكرية الثقافية كأساليب التعبير ونمط التفكير والعادات والتقاليد. ومن خلال هذا كله نصل إلى التساؤل التالي: **ماهي أهم العوائق السوسيوثقافية التي تقف حائلا دون تحقيق غايات وأهداف المنظومة التربوية في الجزائر؟**

تتدرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟
- هل تعتبر العوائق السوسيوثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية؟
- هل يساهم الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسة الجزائرية؟

2- الفرضيات:

نحاول من خلال دراستنا اختبار صحة الفرضية الرئيسية التالية:

- تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية.
- تعتبر العوائق السوسيوثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية .
- يساهم الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسة الجزائرية .

3- أسباب اختيار الموضوع:

يعد موضوع الإصلاح التربوي سبب رئيسي لاختيار هذا الموضوع والتحولات التي تعرفها المنظومة مع مرور الوقت كان أهم دافع للبحث والتقصي خلف هذا تم اختيار وتبني هذا الموضوع وتنقسم هذه الأسباب إلى ذاتية منها وأخرى موضوعية.

3-1- أسباب ذاتية:

تعد العوائق السوسيوثقافية من أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع لاختلاف ثقافات في المجتمع الجزائري وعلاقته بأداء المعلمين ومدى تطبيق الإصلاحات في المنظومة التربوية وكوننا في مجال تخصص علم اجتماع تربوي فهذه المواضيع تلفت

انتباهنا كباحثين وتثير فضولنا للبحث ومعرفة الحقائق، من أجل هذا أردنا البحث والتقصى خلف هذا الموضوع ومعرفة الحقائق ودعمها بنسب وبيانات من الواقع.

3-2- أسباب موضوعية:

تعد الإصلاحات في المنظومة التربوية والتي مست الطور الابتدائي بالدرجة الأولى، وزيادة الرصيد المعرفي النظري والتطبيقي ومعرفة أسباب بروز هذه الظاهرة وأخيرا من أجل معرفة العوائق السوسيوثقافية وأثرها على منظومة التربوية.

4- أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى جانبين مهمين، نظري وتطبيقي:

4-1- الأهمية النظرية:

تمكن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في ازدياد اهتمام المجتمع بالتربية والتعليم في الجزائر وإخضاع المنظومة التربوية للعديد من الإصلاحات من اجل تغطية النقائص والاهتمام بدور المعلم والمتعلم في أثر المقاربة الجديد التعليم بالكفاءات كون التربية هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها جميع الميادين في كل دولة .

كما نسعى من خلال دراستنا هذه إلى تسليط الضوء على العوائق السوسيوثقافية التي تمس المنظومة التربية والتي تحد من عمل المعلم، والتوصل لأهم الاقتراحات التي تساهم بتفعيل دور المعلم في تأدية مهامه في المرحلة الابتدائية والتي تعد أهم مرحلة وهي الانطلاقة

4-2- الأهمية التطبيقية:

وتكمن الأهمية التطبيقية بأن هذه الدراسة ستجمع معلوماتها من خلال تطبيقها على معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة الجلفة، التي يتميز مجتمعها المحلي بعاداته، وتقاليده

العريقة والمتجذرة، لمعرفة أهم العوائق السوسيوثقافية ومعرفة آرائهم ودورهم في تخطي العوائق السوسيوثقافية التي تحول دون إتمام مهامهم. كما نسعى أن تسهم دراستنا بالتعرف على هذه العوائق وإفادة المعنيين والمختصين في مجال التربية للتعرف على العوائق وتخطيها.

5- أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي:

- ✓ التعرف على واقع المنظومة التربوية في مدينة الجلفة خاصة المرحلة الابتدائية.
- ✓ التعرف على المعوقات السوسيوثقافية التي تحد من دور المعلم في أداء مهامه.
- ✓ التعرف على الاقتراحات وإعطاء توصيات تخص الموضوع بعد البحث فيه والتقصي الجيد من اجل حل الإشكال وإزالة العوائق والحد منها.
- ✓ التعرف على تأثير اللغة العامية التي يستخدمها المربون داخل الصف وأثناء العملية التعليمية التعلمية على المحتوى المعرفي الذي يقدمه المربي وعلى التحصيل الدراسي للتلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي.

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

6-1- العوائق:

تعريف العوائق: عاق يعوق، يعيق، عوقان، عيقا، عائق عن الشيء، منعه منه، شغله عنه، عاقه المرض عن إنجاز عمله.[1]

تعريف إجرائي للعوائق:

العوائق هي الأسباب التي تحول دون قيام الجهات سواء كانت تربوية أم اقتصادية أم اجتماعية للقيام بالمطلوب ودون تحقيق النتائج سواء على مستوى التربوي أو الفلسفة العامة.

[1] احمد العابد وأخرون، المعجم العربي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، ص 878.

6-2- المنظومة التربوية:

تعريف المنظومة التربوية :نقصد بها كل الوسائل والطرق المستعملة في أي بلد كان في عملية التعليم بما فيها المبادئ التي تقوم عليها مناهج التعليم من حيث البرامج والمحتوى، المعرفة المعطاة واللغة المستعملة في التعليم بالإضافة إلى الإمكانيات المسخرة لذلك وكيفية سيرها وتنظيمها والتي تتكون من هياكل ومختلف المنشطين لعملية التعليم من عمال وإداريين وأساتذة وكيفية تطوير وتنظيم مختلف الأطوار والمدة الزمنية التي يمر بها الفرد ويقضيها في التعليم.[1]

التعريف الإجرائي للمنظومة:

تعد المنظومة بمثابة مرأة عاكسة لفلسفة المجتمع من خلال ما تحتويه البرامج من أهداف كبرى تسعى المنظومة إلى تحقيقها في الناشئ.

6-3- المدرسة الجزائرية:

إن المدرسة تعتبر أهم مرحلة في حياة الفرد (الطفل) بحيث أنها تكمل عملية التربية التي يتلقاها الطفل داخل الأسرة وذلك بتزويده بقدر معين من الثقافة التي تناسب حياته وحاجياته وذلك حسب مستواه العقلي.[2]

كما أن المدرسة الجزائرية تعيش حالة من الجمود والاستقرار بسبب الصراعات الإيديولوجية والسياسية التي ظلت تعيق مسارها وتكبل انطلاقاتها وتحرمها من توظيف الأدوات الملائمة لتحقيق النجاحات الكاملة.[3]

---

[1] إسماعيل سعدون، الحواس رخيلة، تصورات الأحزاب السياسية للمنظومة التربوية، مذكرة ليسانس جامعة الجزائر، 1991 – 1992، ص 06.

[2] مديرية التكوين والتوجيه، المديرية الفرعية للتكوين، دروس التربية علم النفس، الجزائر، 1973، ص 11.

[3] بن عبد الله أحمد، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص 21.

كما يعرفها **إيميل دوركايم** بأنها عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها مهمة بأن تنقل للأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه.

التعريف الإجرائي:

تعتبر المدرسة الجزائرية الحلقة الثانية التي يتعامل معها الطفل في إطار التربية المباشرة وهي تعاونه على أن يندمج في المجتمع الكبير بسلام، وهي على هذا الأساس حلقة متوسطة بين المنزل أو الأسرة والمجتمع وفي المدرسة تحصل للطفل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن البيت والأسرة.

6-4- الطور الابتدائي:

يعتبر تعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية تعليما الزاميا لمن هم بسن السادسة من العمر تقريبا حتى الثانية عشر وهو مجاني بالمدارس الحكومية، حيث صدر نظام داخلي للمدرسة الابتدائية في عام1384هـ نص على أن مدرسة المرحلة الابتدائية "هي مجموعة من التلاميذ تتلقى التعليم في المرحلة الأولى حسب المنهج الموزع على ست سنوات على يد مدرس أو أكثر تحت الإشراف المباشر لمدير مدرسة أو من ينوب عنه في إدارة هذه المدرسة.

وذكر بامشموس وعبد الجواد (1980م) بأن مفهوم المدرسة الابتدائية في المصطلح التربوي تلك المدرسة التي تعالج التلميذ بالتربية من سن 06-12 سنة كما في معظم بلدان العالم، وإن التعليم الابتدائي في كل أمة بتطلع بمسؤولية تربية الغالبية العظمى من الموظفين

وإعدادهم للحياة، وعلى مقدار نجاح المدرسة الابتدائية في أداة وظيفتها هذه يتوقف مستقبل هذه البلاد إلى حد كبير.[1]

7- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة ذات أهمية بالغة في إعداد البحوث العلمية حيث تعد سند معرفي ومنهجي للباحث نرجع إليه في إعداد البحوث من أجل تحقيق أفضل نتائج علمية، فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل تستند إلى تراث معرفي، والتراكم العلمي يؤازر خطوات البحث حتى يكتسي صبغة علمية ويتبع مسار صحيح في سياق البحث العلمي الجاد ونظرا لقلة الدراسات في موضوعنا **العوائق السوسيوثقافية للمنظومة التربوية**، ارتأينا أن نتبنى هذه الدراسات التي تناولت موضوع المنظومة التربوية والمشاكل التي تعانيها ورغبتا منا في توسيع المعرفة في هذا الموضوع، وتوفير أسباب لنجاح هذه الدراسة.

الدراسة الأولى:

دراسة ماجستير للطالبة (مرابط أحلام) الموسم الجامعي 2005/ 2006 جامعة محمد خيضر بسكرة تحت عنوان:" **واقع المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية بمؤسسات التربية بمدينة بسكرة**".[2]

اشتملت الدراسة على فصول نظرية ومنهجية وميدانية، اشتملت على التربية والتعليم في الجزائر قبل الاستقلال مركزين على الإصلاحات الجديدة، حيث تبنت الباحثة مشكلة

[1] عبد الرحمن بن عبد العزيز بن عبد الرحمن العجلان، واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية، دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية، بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في قسم أصول التربية، 1433هـ، ص 12.

[2] مرابط احلام، واقع المنظومة التربوية الجزائرية ن دراسة ميدانية بمؤسسات التربية ببسكرة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006.

الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما هو واقع المنظومة التربوية في الجزائر بعد الإصلاحات الأخيرة؟

وقد تفرعت عنه جملة من الأسئلة التالية:

- ✓ هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهمة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات.
- ✓ كيف هي نتائج الفصلية للتلاميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟
- ✓ هل مناهج الجديدة لعبت دور في تغيير طريقة التدريس المعتمدة؟
- ✓ هل الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية قد وفرت وسائل الإيضاح للمعلم والتلميذ في المدرسة الجزائرية؟

كما اعتمدت مجموعة من الفرضيات لهذه الدراسة كانت كالتالي:

- أدت مناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعليم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق.
- الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدرس.
- تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجابيا على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس أي أدى إلى الرفع من التحصيل الدراسي الفصلي للتلاميذ.

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى : من خلال تحليل نتائج المعبرة عن أسئلة الفرضية الأولى توصلت الباحثة إلى أن تحديث مناهج الدراسية بفضل الإصلاحات الجديدة سهل من مهمة التعليم كانت النسبة المعبرة عنها (55,7%) كما أن هناك اهتمام أكبر بالجانب التطبيقي في العمل التربوي مسجلا تحسين في مشاركة التلاميذ في الفصل الدراسي، كما أشارت إلى التخفيف

النسبي لكثافة البرامج الدراسية، وأن عملية تطبيق المناهج الجديدة يمكن المدرسين من تحديد الأهداف والغايات من كل درس قبل الشروع في تقديمه، كل هذه المجهودات تصطدم بالكثافة الطلابية المرتفعة في القسم والحجم الساعي الأسبوعي مرتفع و الذي لا يتناسب مع ما تهدف إليه الإصلاحات، ومنه أصبحت عملية التعليم تتسم بصعوبة يواجهها المدرسون أثناء أداء مهامهم.

الفرضية الثانية: من خلال تحليل النتائج المعبر عن أسئلة الفرضية الثانية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية : أن المناهج الجديدة تحتاج إلى الكثير من الوسائل الإيضاحية و قد عبر عن هذا ما نسبته (54,1%)، في حين تم تسجيل عدم وجود وسائل إيضاحية في الكثير من الأحيان، وإن وجدت فهي لا تلبي الغرض المرجو منها، وقد عبرت عن ذلك النسبة التالية المقدرة ب (40,5%) كما تم تسجيل تحسن في مضمون الكتاب المدرسي وعبر عن ذلك التحسن النسبة التالية (54%).

الفرضية الثالثة: من خلال تحليل نتائج المعبر عن أسئلة الفرضية الثالثة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: أن تغيير طريقة التدريس مع تغيير مناهج الدراسية وصلت إلى نسبة (70,3%) في حين أكدت ما نسبته (59%) من المدرسين أن طريقة تدريسهم تحسنت، ورغم هذه النتائج المسجلة، يجمع جميع المدرسين، أن نسبة (100%) على أن كثافة الطلابية للصف الدراسي (45 تلميذ) تقف سدا منيعا في تحسين المردود التربوي.

الفرضية الرابعة: من خلال تحليل نتائج المعبر عن أسئلة الفرضية الرابعة توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: إلى أن الوسائل الإيضاحية تساهم بشكل كبير وفعال بزيادة تحسن نتائج الدراسة، وقد عبر عن هذا ما نسبته (78%) كما سجلت أن التلميذ محور العملية التربوية في إصلاحات الأخيرة ضمن العمل بطريقة المقاربة بالكفاءات وقد عبر عن هذا بنسبة (58%).

النتيجة العامة للدراسة:

إن تغير واقع المنظومة التربوية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد القطاع التربوي من طاقم إداري وبيداغوجي، والسهر على توفير وتلبية مطالبهم وتحسين مستواهم المادي والمعرفي، مع الحرص على توفر كل الوسائل اللازمة لإنجاح عملية الإصلاح التربوي.

الدراسة الثانية:

تمثلت في مذكرة ماجستير من إعداد الطالب "سبرطعي مراد"، تحت إشراف الدكتور مراد زعيمي من جامعة محمد خيضر ببسكرة للموسم الجامعي (2008/2007)، تحت عنوان:

"**واقع الإصلاح التربوي في الجزائر دراسة تحليلية لتقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا**".

وقامت الدراسة على فصول نظرية ومنهجية وميدانية تطرق الباحث فيها إلى التعريف بالمناهج الدراسية والإصلاح التربوي في الجزائر، فصلا تطرق فيه الباحث للدراسة الميدانية تضمن كيفية تحليله لمضمون مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

تعرض الباحث للتحليل مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة لتربوية رغبة منه في كشف حقيقة المرامي التي تضمنها البحث وخاصة في الجانب المضمر منها ومدى تجانس وتطابق قراراته مع خصوصية الشعب الجزائري وقد وضع الباحث سؤالا رئيسيا لبحثه على النحو التالي:

ماهي طبيعة الإصلاح الذي تضمنه تقرير مشروع الإصلاح التربوي في الجزائر ؟

وقد تفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية كالتالي:

- ✓ هل هو إصلاح جاء ليقدم إضافة على مستوى الجوانب التقنية الخدماتية ونقصد بهما تحسين أداء المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير الوسائل البيداغوجية الحديثة في التدريس أم أنه إصلاح جاء ليتجاوز خصوصية المجتمع الجزائري ؟
- ✓ هل تتوافق المضامين المصرح بها في مشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري؟
- ✓ إلى أي مدى استطاع مشروع الإصلاح أن يلتزم بالمعايير الأكاديمية للإصلاح التربوي ؟

النتائج العامة للدراسة:

توصل الباحث من خلال تحليله لتقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للإجابة عن الإشكالية المطروحة في بحثه كما يلي:

إن قرارات المشروع لم تعطي الأهداف الوطنية والقيم المتعلقة بالبعد العربي والإسلامي بالإضافة إلى التراث الوطني الأمازيغي الاهتمام الكافي على اعتبار أن النسب التي جاء بها التحليل لم تبرز إلا اهتمام ضعيف بالأبعاد التالية:

- ربط الأهداف بالطابع الوطني (82,31 %) إلى جانب الاهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العام، حيث جاءت النسبة (12,68%) .
- الاهتمام بأهداف الجزأرة من خلال التأكيد على الأبعاد الوطنية(66,41%).
- التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي (33,85%).
- تحسين عملية التدريس باللغة العربية تعريب (55,32%).
- الاهتمام بتحسين مكانة اللغة الفرنسية (45,52%).
- التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي الأمازيغي (60,18%).

كما تم الاهتمام بالجوانب المادية والتقنية في مشروع الإصلاح:

- الاهتمام في توفير الوسائل المادية من خلال رفع من ميزانيتها والتكفل الاجتماعي بالتلميذ من خلال المنح الإعانات (60%).
- الاهتمام بإنشاء وترميم المنشئات التربوية (25,59%).
- اعتمادا تكنولوجيات التعليم في المدرسة الجزائرية (77,77%).
- تطوير المناهج وتحديث طرق وأساليب تدريس (64%).
- الاهتمام بالمعلم (14,75%).
- الاهتمام بالتكوين الجامعي من حيث المحتويات الآليات (33,33%)
- ديمقراطية المؤسسة التربوية (31,24%).

الدراسة الثالثة:

تتمثل في مذكرة ماجستير أعدت من طرف الطالبة "بوكرمة أغلال، فاطمة الزهراء" للسنة الجامعية (2000 /2001) بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، تحت عنوان:" **الإصلاح التربوي في الجزائر**".

الدراسة اشتملت على بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة حديثة، بديلة لبيداغوجيا الأهداف مما يستلزم (من عينة البحث) والمتمثلة في معلمين العلوم للطبيعة في كافة الأطوار تصورا شاملا لهده الكفاءات وذلك حتى يتمكنوا من إكسابها للمتعلمين.

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: من خلال تحليل الجداول المعبرة عن الفرضية الأولى توصلت الباحثة إلى أن المعلمين لمادة العلوم الطبيعية لكافة المستويات يفتقرون إلى التصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية التي حددت على مستوى المناهج وأن لدى المعلمين فهم سيء للكفاءات المعرفية مما جعلهم يخلطون بين عناصر الكفاءات المنهجية.

ولقد بينت نتائج الدراسة أيضا 78% من أفراد العينة لهم فهم جزئي للكفاءات المعرفية وهم يخلطون في الصياغات بين الفهم المعرفي والمنهجي.

الفرضية الثانية: بينت تحاليل الجداول المرتبطة بهذه الفرضية وبعد تحليل التصورات المختلفة لمعلمين العلوم الطبيعية للمستوى التعليم الابتدائي حسب معايير ودرجات الفهم فيما يخص قدراتهم على تصور الشامل لكفاءات العلوم الطبيعية للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي يجدون صعوبة في تصورهم الشامل لكفاءات العلوم المنهجية.

نتائج الدراسة:

لقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمين الجزائريين (أفراد العينة) للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي يعانون من صعوبة تصور كفاءات العلوم الذين هم مطالبين بإكسابها للمتعلم وذلك بدرجات متفاوتة وأن دل ذلك على شيء فهو يدل على أن معلمين العلوم الطبيعية للمستويات الثلاثة يفتقرون إلى البنية المعرفية الخاصة بالكفاءات.

كما بينت بعض الإحصائيات المستويات التعليمية الثلاثة أن 80% من الناجحين في شهادة التعليم الأساسي لدورة 2000 لم يتحصلوا على المعدل في مادة العلوم الطبيعية.

الدراسة الرابعة:

دراسة مجدي أبو ريان (2004/2003) تحت عنوان: "**آفاق الإصلاح التربوي في مصر**".

- ✓ تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم في مصر من خلال آفاق المعايير القومية للتعليم.

- ✓ تهدف أيضا إلى الوصول إلى تحقيق مستويات الجودة في منظومة التعليم المصرية.

وتحت الإشكالية والطرح الرئيسي التالي:

- ما هي علاقة المعونات الأجنبية بالمعايير القومية للتعليم؟

وتحت التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ ما مدى مسؤولية هذا الإصلاح؟
- ✓ كيف يمكن توجيه هذا الإصلاح بخدمة قضايا الوطن والأمة؟

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث على تقنية المقابلة المفتوحة مع عينة من الأساتذة ودكاترة قطاع التربية والتعليم العالي.

وطبق الباحث هذه الأدوات على عينة تكونت من 245 أستاذ و162 دكتور متخصص في التربية.

نتائج الدراسة:

من أهم النتائج توصل إليه الباحث من خلال هذه الدراسة والمشروع أن مصر وبحكم الثورات السياسية لجأت إلى التعاون مع أمريكا من أجل تطوير قطاع التربية ولكن رغم المجهودات من إصلاح التعليم، بداية بتطوير المناهج، إشراك التلاميذ في حل المشكلات والوصول إلى التفكير الناقد والإبداعي وإنفاق مبالغ طائلة على تكوين وإعداد معلمين.

توصل الباحث إلى أن هذه المعايير القومية رغم كل المجهودات هي بحاجة إلى إعادة النظر، لتراعي عناصر الجودة الشاملة وأن صياغة المعايير القومية فكرا تخطيطا وتنظيما حسب النسب المئوية المقدمة يجب أن تراعي الفروق والاختلافات الثقافية وما يتبع ذلك من اختلافات قيمة تميز النفق التربوي وتنظيم الاجتماعي للمجتمع المصري وتحقيقا لأهداف المجتمع وتماشيا مع قيمه وعاداته وتقاليده.

8- المقاربة السوسيولوجية:

8-1- الاتجاه الماركسي الصراعي:

إن التوجه الماركسي ينبذ فكرة التوازن ويقر بعكس ذلك تماما، فيرى الماركسيون أن المجتمع مبني على الصراع، والصراع هو طبيعة التكوين للجماعات، فخلق المجتمع على أفراد متباينة مصالحهم ومختلفة، تسعى كل جماعة لتحقيق مصالحها وأراءها وأهدافها، مما يؤدي إلى الصراع بينها في شكل مستمر ولا يقصد ذلك النظام التربوي كغيره من الأنظمة داخل المجتمع، فيعد النسق التربوي جزءا من البنية الفوقية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية محددة تعمل على إنتاج العلاقات السائدة في المجتمع، ويسهم النشاط التربوي في نقل الثقافة والمحافظة عليها داخل المجتمع، بين الطبقات والجماعات مكونة للتشكيلة الاجتماعية.

ويرى الاتجاه الماركسي أن الإصلاح التربوي داخل المنظومة كوسيلة لإعادة الإنتاج الاجتماعي بل يرى أن هذا التغيير والإصلاح التربوي في المنظومة يبرز الصراع الضمني لها، ويرى في المدرسة إعادة الإنتاج، حيث يرى بيار بورديو على رغم من كثرة الإصلاحات داخل المنظومة إلا أنها تكرس نفس الأفكار، والتي تمثل أفكار الطبقة المهيمنة.[1]

إن الاستعراض مقاربة التقليدية وإبراز العوائق السوسيوثقافية التي تواجه المنظومة التربوية أو الإصلاحات التي تخضع لها والتي تقع على طرفي النقيض في إتمام هاته الإصلاحات والخروج بنتائج تخدم المنظومة التربوية، حيث تركز الماركسية على دراسة البنى الاجتماعية وتأثيراتها لوجود تباين داخل الثقافات في المجتمع الجزائري ، وخضوع الأفراد والجماعات لهاته الإصلاحات، ومن هذا المنطلق برز علم اجتماع التربية الحديث الذي يدرس القيم والمعاني والرموز التي يتفاعل معها الفرد في المحيط المدرسي، وهذا ما

[1] بيار بورديو، تارة، نظير جاهل العنف الرمزي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1994، ص 14.

جاء بيه جورج هربرت ميد، ومن هذا تساهم في بقاء الحال كما هو على الرغم من الإصلاحات.[1].

إن الواقع الاجتماعي بكل تجلياته وواقع الإصلاحات التي تخضع له المنظومة التربوية، لا بد أن يكون نابعا من واقع المجتمع وصلبه ومراعاة مقومات المجتمع المختلفة، يجعل المدرسة الجزائرية تتخطى كل المشاكل السوسيوثقافية

[1] دنكن متشل، تر: احسان محمد الحسن، معجم علم اجتماع، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1986، ط2، ص 232.

خلاصـة:

ضمن هذا الفصل تطرقنا إلى الإطار المنهجي للدراسة، ومن خلاله تناولنا الأطر النظرية المتعلقة بالموضوع إضافة إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات تبين لنا أن المنظومة التربوية الجزائرية تتطلب بحثا وتحريا ودراسة لأهم العوامل التي كانت ولاتزال تشكل عائقا في سبيل الوصول إلى تحقيق المخرجات المنتظرة من العملية التعليمية.

وبناء على ما سبق ذكره ينبغي إيلاء الأهمية البالغة للموضوع المتمحورة حوله دراستنا من خلال تناول كل العراقيل السوسيوثقافية ليتجلى لنا مكامن الخلل ونتوصل إلى حلول واقتراحات من شأنها أن تساهم في رقي المنظومة التربوية الجزائرية خصوصا مرحلة التعليم الابتدائي التي تعد مرحلة قاعدية ومهمة يرتكز على مدى فعاليتها نجاح او فشل الفاعلين في المنظومة كلها .

الجانب النظري

الفصـل الثـــاني:

الأطـــر المفاهيمية للعوائق السـوسيوثقافية

تمهيد:

يعد المجتمع الجزائري بتفاصيله وبكل أنساقه ومؤسساته التي تقوم كل بدورها، كغيره من المجتمعات والتي تهدف لبناء ذاتها وخلق مكانة بين الركب الحضري والسير في بناء ذاته، لكن لكل مجتمع تفاصيله الخاصة والفرد يعد جزءا لا يتجزأ في هذا النسق، كما أنه فاعل في نسقه باختلاف دوره ومكانته الاجتماعية، فنجد انه تختلف أهمية الفرد باختلاف دوره ومكانته ويسعى أفراد المجتمع لترسيخ ذواتهم وتحقيق مكاناتهم الاجتماعية لكن العوائق التي يتعرض لها الأفراد تجعله يراجع في أدائه لعمله وكذلك في تحقيق مكانته المستقلة .

لذلك حاولنا في هذا الفصل رصد كل ما يخص البناء الاجتماعي وتحديد مفهوم المكانة والدور، كذلك التعرف على مفهوم البناء الثقافي، والتعريف به ومعرفة خصائصه من خلال كل هذا يمكن لنا تحديد العوائق التي تواجه الأفراد كونهم جزء من هذه الأنساق وتحديد ماهي العوائق التي تواجه الأنساق الكبرى.

فمن خلال هذا الفصل نحاول توضيح مكونات البناء السوسيوثقافي، وهذا يدفعنا إلى تفكيك هذا المفهوم إلى بعدين: بعد اجتماعي يتمثّل في البناء الاجتماعي، أما البعد الأخر يتمثّل في البناء الثقافي، وتوضيح العلاقة بينهما

أولا: المفاهيم المرتبطة بالبناء الاجتماعي

1- مفهوم البناء الاجتماعي:

من المعلوم أن الإنسان كائن اجتماعي لا يمكنه العيش منعزلا عن الآخرين، وهذا ما ميز البشر وجعلهم يكونون مجتمعات، تختلف باختلاف تركيبتها الثقافية ونجد هذه الجماعات تشكل بنى اجتماعية، ويعتبر البناء الاجتماعي من المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، ونظرا لشساعة مجالات استخداماته لم يتفق العلماء على تحديد مفهوم خاص به، لذلك نجد أن هنالك ارتباط بين و وثيق بين توجهات وأفكار كل عالم والتعريف الذي قدمه للبناء الاجتماعي ومن بين التعاريف المتعددة للبناء الاجتماعي نذكر ما يلي:

عرفه جوردون مارشال في موسوعة علم الاجتماع على أنه" مصطلح يطلق بشكل عام غير دقيق على أي نمط متكرر من السلوك الاجتماعي، أو بشكل أكثر تحديدا على علاقات التفاعل المنظم بين مختلف عناصر النسق الاجتماعي أو المجتمع... بما يحتويه من المعايير، القيم والأدوار الاجتماعية... والبناء هو الذي يشكل ويصوغ ممارسات الناس، ولكن هذه الممارسات نفسها هي التي تعيد إنتاج الأنساق الاجتماعية".[1]

وفي قاموس علم الاجتماع لRaymond Boudon البناء الاجتماعي مرادف للتنظيم الاجتماعي و مجموع أشكال التنظيم لمجموعة اجتماعية ونماذج من العلاقات المتواجدة ضمن مختلف المجالات لكل مجتمع، وأيضا في العلاقات القرابية ... كما يشير البناء

[1] جوردون مارشال، موسوعة علم الاجتماع، ط 2، المجلد الأول ترجمة محمد الجوهري وأخرون، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة، بيروت، 2008، ص 258.

الاجتماعي إلى العناصر البنائية للتنظيم السوسيو–اقتصادي وخصوصا البناء السوسيومهني للمجتمعات مقابل العناصر الثقافية :القيم، التصورات المشتركة بين مجموعة اجتماعية [1].

ومن بين العلماء أيضا والذين كانا أكثر اهتماما بالبناء الاجتماعي العالمين " تالكوت بارسونز" Talcott .P" و"راد كليف براون ". فـ"راد كليف براون" هو يرى أن البناء الاجتماعي هو: «عبارة عن شبكة العلاقات الاجتماعية الفعلية التي تتم بين مختلف الأفراد ضمن المجتمع الواحد »[2]، وقد بين رادكليف أن البناء الاجتماعي هو عبارة عن مجموعة من التفاعلات الاجتماعية المتداخلة، والتي تحدد علاقات الأفراد وتربطهم بعضهم ببعض، والمميز في هذه العلاقات بين الأفراد بأنها مفهومة وواضحة بالإضافة إلى أنه لا يتنافى مع صفة التغير الجزئي . هذا البناء الاجتماعي ذو طبيعة نسبية تميزه خصائص معيارية، وهو لا ينفي صفة التغيّر الجزئي. أما بارسونز خرج من دراسته لهذا الموضوع أطلق عليها نظرية البناء الوظيفي للأنساق الاجتماعية، حيث يرى بارسونز في نظريته أن الفرد هو وحدة أي نسق اجتماعي وذلك بصفته وحدة عاملة مستقلة لها كل الصفات التي تجعله يجاهد نحو تحقيق أهداف معينة، والتفاعل عاطفيا أو شعوريا مع الأشياء والحوادث، كما أنه بالإضافة إلى كل هذا، وبدرجات متفاوتة، على دراية وفهم للمواقف التي يوجد فيها ولأهدافه ونفسه .[3]

ومن الجانب النفسي السلوكي نجد تعريف "فرويد" هو وحدة القيم والمعايير التي توجه سلوك كل فرد من أفراد الجماعة من خلال تفاعله مع الآخرين ومع البيئة:[4] وهذا يعني أن القيم والمعايير التي تهيمن على سلوك أفراد الجماعة لهما وظيفتان الأولى : كونها تصبح إطارا مرجعياً ينتسب إليه سلوك أفراد الجماعة ويحدد توقعاتهم نحو سلوك زملائهم . والثانية:

---

[1] Claude, Dubar et Pierre Tripier. Sociologie des Professions. Paris : Armand Colin, 1998, p96.

[2] الطائي ايمان محمود وحسين حمود الفلاحي، التكوين الاجتماعي والثقافي ودورهما في التنمية المستدامة، مجلّة البحوث التربويّة والنفسيّة، العدد 11. ص 01.

[3] عبد الحميد لطفي، علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت، ص 60.

[4] Freud, S: Group psychology and Analysis of the Ego. London, Hogarth .: 1922 p 229

تحدد مكانة الفرد في الجماعة بمقدار ما يدافع عنها ويتمسك بها ويتخذها أسلوب لحياته وموجهاً لسلوكه[1].

وإضافة إلى ما سبق ذكره من تعاريف لابد أن نذكر تعريف "ايفانز بريجاردس" البناء الاجتماعي « بأنه تلك العلاقات التي تربط بين الجماعات والتي تتميز بدرجة عالية من الثبات والتركيب »[2].

وهذا التعريف يبين بأن البناء الاجتماعي تكونه جماعات من سماتها البارزة الثبات وتترابط فيما بينها بعلاقات متواصلة ومتأصلة جيل بعد جيل.

ومن بين أبرز المفاهيم التي قدمها علماء الاجتماع العرب نعرج على نظرة سليم شاكر مصطفى الذي يرى أن استمرارية الجماعات ودوامها إلى تركيبة البناء الاجتماعي وهذا يعني الجماعات تدوم وتستمر في الوجود نظرا لما يحتويه البناء من أفراد وتتابع فيه الأجيال حين يولدون ويخرجون من الدنيا فهم متغيرون على الدوام، أما البناء فيبقى ويدوم عبر الأجيال[3].

وفقًا لما تقدم، فإن البناء الاجتماعي هو ذلك النمط المتكامل، ويتميز كل هيكل عن غيره بخصوصياته، حيث يشير مفهوم البناء الاجتماعي إلى النمط المنظم للعلاقات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية التي تشكل المجتمع، والذي لا يظهر فورًا للمراقب المبتدئ بل يعرض ويضيف جميع الأبعاد الخاصة للتجارب الإنسانية في المجتمع، حيث يعبر هذا المفهوم عن الطبيعة التاريخية والتراكمية للبناء الاجتماعي، وأن البناء الاجتماعي يرمز إلى العلاقات الاجتماعية التي تحركها المؤسسات الاجتماعية داخل مجتمع ما اكتسبت القوة والمعيارية مع مرور الوقت.

---

[1] ibid

[2] E. Evans-Pritchard .1940: The Nuer, A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People oxford . 1940 , P215

[3] سليم شاكر مصطفى الجبايش، دراسة أنثروبولوجية لقرية في أهوار العراق، مطبعة العاني، بغداد، العراق، 1970، ص45.

2- نظريات البناء الاجتماعي:

اختلف علماء الاجتماع والأنثروبولوجيين في تناول البناء الاجتماعي، كل منهم حسب تخصصه وكذا وحدة التحليل التي اعتمد عليها في منظوره السوسيولوجي، ومن أهم هذه النظريات:

2-1- نظرية العلاقات الثنائية (راد كليف براون):

يرى "**راد كليف براون**" أن البناء الاجتماعي يشتمل على التمايز القائم بين الأفراد والطبقات بحسب أدوارهم الاجتماعية، فاختلاف المركز الاجتماعي بين الرجل والمرأة أو بين الرئيس والعامة أو بين صاحب العمل والعمال أمر لا يقل أهمية في تحديد العلاقات الاجتماعية عن اختلاف العشيرة أو الدولة التي ينتمي إليها ا"[1]

وبناء عليه فقد اعترف بوجود تفاوت بين الطبقات الاجتماعية، يحكمه تفاوت في السلطة والنفوذ أساسه توزع الثروة، ويساهم في الاختلاف في الطبيعة الفيزيولوجية للإنسان على أساس الاختلاف بين مكانة الذكر والأنثى في المجتمع، وهو يوافق الرأي مع "**أوجست كونت**" من حيث أن البناء الاجتماعي ثابت في معظم أحواله إلا في حالات تعرضه لتغيرات مدعومة وهي لا تغير من شكله لكنها تعدل من استجاباته بما يتصاحب مع حجم التغير الذي تعرض إليه .[2]

2-2- نظرية التطور الثقافي عند مورجان:

نشر مورجان نظريته تلك خلال كتابه (المجتمع القديم) الذي يرى فيه أن التقدم التكنولوجي يتتبعه بالضرورة تغير في النظم الاجتماعية السائدة حتى يكون هناك توافق ما بين تلك النظم وبين ما أحدثه التقدم التكنولوجي من تغيرات [3]، وقد قسم مورجان المجتمع

---

[1] عاطف وصي، الأنتربولوجيا الاجتماعية، دار النهضة العربية، ط 3، بيروت، 1981، ص 83.

[2] بونعامة نعيمة، الأبعاد السوسيوثقافية المؤثرة على استقطاب الأفراد للمارسة النشاط التجاري في مدينة أدرار، دراسة ميدانية على عينة من التجار الوافدين إلى مدينة أدرار، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التنظيم والعمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والاجتماعية، جامعة ادرار، الجزائر 2014-2015، ص 29.

[3] صلاح مصطفى الفوال، معالم الفكر السوسيولوجي المعاصر، دار الفكر العربي، بيروت، ص 47.

لعدة تقسيمات حسب عدة مراحل وفصل في البناءات الاجتماعية والنظم قبل وصول الإنسان للتكنولوجيات الحديثة.

كما فسر بهذه نظرية التغير الاجتماعي وسلم الذي سار عليه البشر وقد فسر أن التطورات في المجالات الاقتصادية تتبعها بالضرورة تغيرات في شكل الملكية والقرابة والأسرة والسلطة وما إليه [1].

2-3- نظرية الفعل الاجتماعي (تالكوت بارسونز):

يرى "**بارسونز**" أن البناء الاجتماعي عبارة عن مظهر من مظاهر انساق الفعل الاجتماعي، وانّ الشخصية هي أداة الفعل التي من خلالها يؤدي الفرد أدواره المتوقعة حسب الثقافة التي يمليها عليه المجتمع الذي يعيش فيه[2].

2-4- نظرية العلاقات الدائمة والثنائية: (روبرت ريدفيلد):

يرى روبرت ريدفيلد أن العلاقات الاجتماعية القائمة بالفعل بين الناس تمثل ناحية واحدة من البناء الاجتماعي وان مفهوم البناء الاجتماعي يتضمن بالإضافة إلى ذلك العلاقات المثالية، على أساس أن الذي يعطي المجتمع صورته فعلا ويجعل الأفراد يؤدون أدوراهم الاجتماعية ويقومون بنشاطهم الاجتماعي المرسوم، وهو ما يتوقعه المرء من غيره من الناس أو ما يعتقد أنه يجب أن يصدر عن الغير، فلكي تسير الحياة الاجتماعية في طريقها ولكي يقوم البناء الاجتماعي على أسس قوية، لابد أن يكون لدى الأعضاء المجتمع فكرة واضحة عما يجب غليهم أن يتوقعوه من بعضهم البعض حتى يمكنهم أن يرتبوا حياتهم على هذا الأساس. [3]

---

[1] صلاح مصطفى الفوال، مرجع سابق، ص 48.

[2] العقبي الازهر، القيم الاجتماعية والثقافية المحلّية واثرها على السلوك التنظيمي، علم اجتماع التنمية، كليّة علم الاجتماع، جامعة منتوري، رسالة دكتوراه غير منشورة في، 2008/ 2009، قسنطينة، ص ص52 -57.

[3] أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع، ج1، المفهومات، الهيئة المصرية للكتاب، ط 1، مصر، 1982، ص ص 29- 30.

وعليه فالبناء الاجتماعي في نظره يرتكز على دراسة العلاقات الدائمة والثنائية المهمة في المجتمعات المحلية الصغيرة، ويرى أنه لتحليل وفهم البناء الاجتماعي لابد من التركيز على دراسة تكوين وتفاعل العلاقات الثنائية بين أفراده ولزيادة توضيح تكوين هذا البناء الاجتماعي يجب دراسة العلاقات الدائمة التي تميز أعضاء الجماعات الاجتماعية، ويركز هو الأخر على الطبيعة التكاملية لأنساق البناء الاجتماعي.[1]

3- مستويات البناء الاجتماعي:

تطرق العديد من علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى تحليل البناء الاجتماعي ودراسة مستوياته وقد تم الإشارة إلى مستويين رئيسين من مستويات البناء الاجتماعي، وهما البناء الاجتماعي الكلي، أي المجتمع، والبناء الاجتماعي الجزئي، أو الفرعي، ويتمثل البناء الاجتماعي الكلي في مجموعة من الوحدات الكبيرة والتي تشمل : المؤسسات، أو النظم الاجتماعية، والجماعات الاجتماعية، والاتساق الثقافية [2]، إضافة إلى علاقات الترابط والتساند بينهما، بينما يتكون البناء الاجتماعي الفرعي، أو الجزئي من مجموعة من المكانات الاجتماعية وهذا ما سنأخذه في العناصر الموالية .

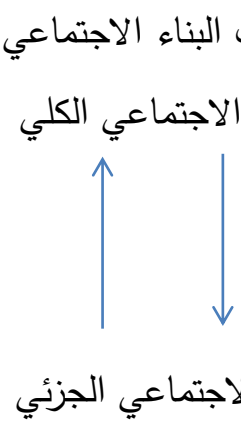
فالبناء الاجتماعي الجزئي والذي يستند البناء الكلي عليه ومنه الأسرة، النظام الاقتصادي، ومن الواضح أن هناك علاقة تبادلية بين هذين المستويين من البناء الاجتماعي [3]، وقد أشار تالكوت بارسونز إلى أنه لا يمكن تحليل البناء الاجتماعي الكلي إلا من خلال الأجزاء.

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 30.

[2] مجد الدين عمر خيري خمش، علم الاجتماع الموضوع والمنهج (مع تركيز على المجتمع العربي)، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الاردن، 2005، ص 138.

[3] المرجع نفسه، ص 138.

الشكل رقم 01: نموذج لمستويات البناء الاجتماعي



من إعداد : مجد الدين عمر خيري خمش، علم الاجتماع الموضوع والمنهج (مع تركيز على المجتمع العربي)، مرجع سابق، ص 139.

ثانيا : المكونات الأساسية للبناء الاجتماعي

تعد الظواهر الاجتماعية الوحدة الأساسية المكونة للبناء الاجتماعي، والتي يمكن وصفها بأنها عبارة عن اتفاقات وممارسات مشتركة، تشكّلت كنتيجة لتفاعل الأفراد لإشباع حاجياتهم فينتجون اتفاقات، وتوقّعات وممارسات مشتركة لها علاقة بإشباع هذه الحاجات اليومية ومنها تتحول هذه الممارسات إلى ظواهر اجتماعية راسخة وتصبح مع الوقت تتحكم في عملية التفاعل الاجتماعي[1].

و البناء الاجتماعي مكون مجموعات اجتماعية وتنقسم وفقًا لذلك إلى مجموعات أولية، ومجموعات ثانوية ومجموعات مرجعية، تمثل في الأساس الممارسات والاتفاقيات الشائعة، وسنقوم بتفصيلها فيما يلي:

1- الجماعة الاجتماعية

الجماعة الاجتماعية هي عدد معلوم من الأفراد، وجودهم يعتبر أساس تكوين أي جماعة وبدونهم لا يمكن أن تتكون أي جماعة اجتماعية، وهذا ما نستشفه من تعريف ألبيون

[1] مجد الدين خمش، علم الاجتماع "الموضوع والمنهج"، دار مجدلاوي، ط1، عمان، 2004، ص 57.

سمول Albion Small الذي عرف الجماعات الاجتماعية بأنها : " عدد من الأفراد الذين تقوم بينهم علاقات معينة تحتم عليهم التفكير بعضهم في الآخر، أو بعضهم في بعض "[1]

و تعدّ الجماعات الاجتماعية من أهم المكوّنات الرئيسية للبناء الاجتماعي، حيث يملك الإنسان حاجات اكتسبها عن طريق تواجده في مجتمع ما، يسعى هذا الفرد إلى تحقيق هذه الحاجات عن طريق الاقتناء المادي من خلال مقدرته المالية، لكنّه في نفس الوقت تكون لديه احتياجات معنوية لكي تحقق له نوع الإشباع المعنوي والحسي وهذا لا يتم إلا عن طريق عامل الانتماء الاجتماعي، فيحاول تكريس مؤهلاته المعنوية من خلال الانتماء إلى جماعات خاصة تتطلب منه أن يتبوا مواقع فيها وإن يخضع لضوابطها[2].

وقد وصفها بروكينز Brookins بأنها "تجمع بين فردين أو أكثر قد يستجيب بعضهم للبعض الآخر بشكل مباشر أو غير مباشر "[3] وبالتالي يتحول هذا الفرد من فرد إلى عضو في جماعة ثم إلى شخص عند اكتسابه لصفات هذه الجماعة، ولما تكثر مسؤولياته في هذه الجماعة يتحول تدريجيا إلى فاعل اجتماعي[4] وهي أرقى أنواع العضوية في الجماعات الاجتماعية .

وبعيد عن نمط التفاعل بين الأعضاء يرى توم بوتومور T.bottmore بأن الجماعة الاجتماعية تعتبر "تجمعا للأفراد، فيه تنشا علاقات فيما بينهم ويكون كل فرد واعيا بالجماعة ذاتها وبالرموز السائدة فيها "[5]

وللجماعات الاجتماعية عدة أنماط نوردها فيما يلي :

---

[1] محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979، ص 211.

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 16.

[3] عبد السلام الشيخ، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجاعي، الإسكندرية، مصر 1992، ص 32.

[4] معن خليل عمر، البناء الاجتماعي "انساقه وانظمه"، دار الشروق، ط1، عمان، 1996، ص 13.

[5] توم بوتومور، تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، ط 5، القاهرة، 1981، ص 141.

1-1- الجماعات الأولية:

وتشير إلى تلك الجماعات التي تتكون من مجموعة من الأفراد وتربطهم علاقات مباشرة ووثيقة عبر فترة طويلة من الزمن،[1] وهي الجماعات التي ينتمي إليها الفرد منذ ولادته، حيث يجد نفسه تلقائيا فيها، نتيجة احتياجه للرعاية والانتماء الاجتماعي، وبناء عليه يكون الرابط معها عفوي وتلقائي: مثل الأسرة، القبيلة، سميت بالأولية نظرا لاعتبارين مهمين :أولهما : عامل الزمن، حيث أنها تكون مصاحبة للفرد منذ ولادته إلى آخر يوم في حياته، أما الاعتبار الأخر، فيتمثل في : أنها مهمة في الحياة الفرد[2].

وعليه فهذه الجماعات يمكن القول أيضا بأنه كان قيامها على أساس الأصل المشترك كالجنس والسن واللون والمكان الجغرافي وغير ذلك[3]، الأمر الذي ساعد على وجود حالة من التآلف النفسي أو الوحدة السيكولوجية بين أعضائها وأن يسيطر عليها نوع من التعاطف والروح المشتركة [4]

1-2- الجماعات الثانوية:

يتميز هذا النمط من العلاقات الاجتماعية بمستوى شخصي أقل بخصوص التعامل بين أعضائها، بالإضافة إلى أن هذه العلاقات تأخذ طابع مؤقت، حيث أن الأدوار التي يأخذها الأفراد فيها تكون أكثر تبادلية، كما أن الجماعات الثانوية من ناحية أخرى تركز على الاهتمامات والنشاطات التي تمكن الفرد من مقابلة أصدقاء معمقين أو معارف، أو يمكن أن تعبر على تلك التفاعلات الاجتماعية التي تتم أثناء تبادل السلع، أو الخدمات المأجورة، أو تلك التي تتم بين البائع والزبون. جماعات الدراسة، الأحزاب السياسية، جماعة المنتديات العلمية والثقافية.

---

[1] إبراهيم الغمري، السلوك الإنساني والإدارة الحديثة، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، مصر، د ت، ص 276.

[2] ابراهيم عيسى عثمان، مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، ط1، عمان، 2008، ص 129.

[3] نبيل توفيق السمالوطي، المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، دار الشروق، جدة العربية السعودية، ط 2، 1985، ص 237.

[4] خير الله عصار، مبادئ علم النفس الاجتماعي ن ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1984، ص 75.

فالجماعات الثانوية غالبا ما ينتمي إليه الأفراد بحكم اتجاهاتهم السياسية أو نشاطاتهم وأعمالهم[1] حيث يتفاعل أعضاؤها فيما بينهم في ظل نظام صارم من المعايير والاتجاهات الثابتة والمقننة والتي لا تسمح بوجود أي سلوك غير رشيد، يتفاعلون فيما بينهم بغرض تحقيق أهداف محددة مشتركة، فالرابطة بينهم نابعة من الالتزام بأهداف تنظيمية خاضعة للضوابط الرسمية [2]

وتحتل الفئات الاجتماعية أهمية كبيرة من خلال الأدوار والأماكن التي يشغلها أعضاؤها، وتكمن أهميتها أيضًا في فعاليتها في تحقيق انتماء الأفراد، وهذا ما يفسر صعود المجموعات الثانوية إلى مستوى المجموعات الأولية، من خلال تحويل بعض الصداقات إلى المصاهرة وبالتالي تحولت العلاقة الاجتماعية من علاقة العمل أو الدراسة إلى الزواج أو حتى تتوج بالزواج، كما يمكن أن يحدث العكس في بعض الحالات تتحول بعض العلاقات من مستوى علاقات أولية إلى مستوى علاقات ثانوية، بحيث تقل عملية التفاعل ويفقد بعده الشخصي، من خلال تدهور بعض العلاقات القرابية أو الصداقات العميقة، ونأخذ على سبيل المثال علاقات بين الزوجين وتحولها في حالة حدوث طلاق فتنتقل هذه الجماعة من مستوى الجماعات الأولية إلى مستوى الجماعات الثانوية في حال وجود أطفال أو حتى إلى انعدام العلاقة الاجتماعية بعد الطلاق في حالات عدم وجود أطفال. [3]

1-3- الجماعات المرجعية:

هي مجموعة الأشخاص التي تؤثر إيجابيا أو سلبيا على الفرد في اتجاهاته وسلوكياته وعلى حكمه التقويمي[4] وعليه فالجماعات المرجعية هي تلك المجموعة من الأفراد كمعيار

---

[1] نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة مصر، ط3، 1983، ص 184.

[2] المرجع نفسه، ص 184.

[3] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 17.

[4] بن عيسى عنابي، سلوك المستهلك: عوامل التأثير البيئية، الجزء الأول. ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003، ص 175.

لتقييم وتحديد طبيعة المعطى الفردي، أو خصائص الجماعات والسمات أو الخصائص الاجتماعية، أنها الجماعة التي يطمح من خلالها الفرد في ربط نفسه نفسيا.

كما تعرف بأنها" مجموعة يستخدمها الفرد كمرشد للسلوك في موقف معين"[1] حيث تصبح بمثابة ذلك اطار للمرجع أو المصدر الذي يأتمر به في تجاربه، وتصوراته، إدراكاته، وأفكاره الشخصية.

قد تختلف ميزات الجماعات وأدوار أفرادها فقد يكون الأفراد في بعض الجماعات الأولية باحتلالهم أدوار معينة، كما قد تختلف إلى مكانته ليحتل دور آخر في جماعة مرجعية، وعلى سبيل الذكر تلك الجماعات التي يرجع لها الفرد من أجل اتخاذ بعض القرارات التي تخص حياته ضمن الجماعة التي ينتمي إليها[2]

قد تندرج الجماعات المرجعية ضمن الجماعات الأولية مثل: الأب والأم والأخوة، كما قد يتقاطع أعضائها مع أعضاء الجماعات الثانوية مثل حالة: جماعة الرفاق، كما يمكن أن تأخذ الجماعات شكل جماعات إثنية مثل: الأقليات الدينية أو القومية، كما يندرج ضمن الجماعات الاجتماعية : الجماعات الاقتصادية : ويكون الانتساب إليه عن طريق النشاط الاقتصادي وهي تظهر في شكل : الطبقات الاجتماعية : البرجوازية، الوسطى، الدنيا أو الفقيرة.[3]

1-4- الجماعات الرسمية والغير رسمية:

يتم تمثيل المجموعات الرسمية وغير الرسمية كمجموعات منتشرة داخل المجتمع وطرق إنشائها تختلف من مجتمع إلى آخر، يتم إنشاء المجموعات الرسمية على أساس العضوية ونجد أن معظمها يتميز بالشكل القانوني، ونذكر على سبيل المثال: المؤسسات الحكومية، الجمعيات والهيئات النقابية، أما الجماعات ذات الطابع الغير الرسمي والتي غالبا ما تكون

[1] Dell, h., & David.L, m.. Consumer Behavior. Mc Graw-Hill, Irwin New york: 2010, p. 227

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 18.

[3] هشام يعقوب مريزق، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الراية، ط1، عمان، 2009، ص 107.

العضوية فيها اختيارية أو تطوعية تستمر لفترات قصيرة ونذكر منها: جماعات التشجيع لإحدى الأنشطة الرياضية أو غيرها، جماعات الرحلات، جماعات المعارض الموسمية.

أ- الجماعات الرسمية:

وهي عبارة عن جماعات يتم إنشاؤها وتكوينها حسب تقليد منظم يشتمل على أسس معينة من اللوائح والقوانين المتضمنة لقواعد معينة وبنود محددة يلتزم بها كل المنتسبين إليها، ولا تخرج بأي حال من الحوال عن الإجراءات التنظيمية التقليدية السائدة في المجتمع [1].وتتميز هذه الجماعات أنها تستمر لفترة من الزمن من أجل تحقيق الأهداف التي تأسست لها وغالبا تكون أهدافها سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية.

ب- الجماعات الغير رسمية:

هي عبارة عن جماعات يتم تكوينها بناء على تجمع عدد من الأفراد يعملون معا في اطار غير منظم وغير رسمي وبدون أي التزام بلوائح معينة، ودون مراعاة لأي قوانين منظمة، ويكون تواجد هذه الجماعات لتحقيق هدف مشترك بين أفرادها [2].

وتنشأ هذه الجماعة طوعية وتلقائيا من أفراد المنظمة نتيجة التفاعل بينهم، ليس بقرار أي سلطة[3]

1-5- الجماعات المغلقة والجماعات المفتوحة:

أ- الجماعات المغلقة:

تتكون الجماعات المغلقة من هؤلاء الأفراد الذين وجدوا أصلا منذ البداية لتكوينها، حيث لا يمكن لأي عضو جديد أن يلتحق بها وهي تتكون من عدد معين وثابت من الأعضاء ولا يتغير منذ بدء تكوينها حتي الوقت الذي تحل فيه، ويكون اتخاذ القرار فيها

[1] ماهر محمود عمر، سيكولوجيا العلاقات الاجتماعية، دار المعارفة الجامعية، 2008، الاسكندرية، ص 227، 229.

[2] المرجع نفسه، ص 221.

[3] حسين مريم، السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة والتنظيم، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط 4، 2010، ص 154-155.

جماعي [1]، ويتميز هذا النوع من الجماعات بتقسيم العمل وفق الأفراد فيها وحضور أعضائها إجباريا.

ب- الجماعات المفتوحة:

تسمى أيضا بالجماعات المستمرة نظرا لإمكانية انضمام عدد كبير من الأعضاء الجد إليه ا في أي وقت بعد تكوينها، وكذلك إمكانية انسحاب عدد منهم في أي وقت يشاءون تميز العمل الجماعي بشرط وجود عدد ثابت من الأعضاء المكونين لهذه الجماعة، لكن من سلبيات هذه الجماعات انسحاب الأعضاء منها وهذا يؤدي إلى اختلال توازن فيها ووجود الأعضاء فيها يكون وقتي وانتقالي هذا يخلق مشكلة في التفاعل والتكيف والثبات[2].

تعتبر هذه الجماعات في مختلف المجتمعات من الجماعات التي يؤسسها أفراده بصفة مستمرة حسب متطلباتهم ولكن تختلف الأولى عن الثانية في صفة الحزم والثبات فالجماعات المغلقة أكثر استمرارية ونشاطها منظم ودائمة أما الجماعات المفتوحة أقل تنظيم وأقل استمرارية نذكر مثال عن الجماعات المغلقة: جماعات الدراسة في الفصول الدراسية بالمدارس، جماعات الإرشاد والعلاج النفسي في المستشفيات الرسمية، أما الجماعات المفتوحة منها: جماعات الإرشاد والعلاج النفسي في العيادات الخارجية بمستشفيات الصحة النفسية ومراكز الإرشاد والعلاج النفسي، جماعات التوعية المستمرة في الجمعيات، جماعات الدروس الدينية في المساجد بعد صلاة العصر والمغرب.

2- مفهوم النظم الاجتماعية:

لا يمكن أن يقوم بناء اجتماعي دونما أن يكون هناك نسق متكامل من النظم التي تؤدي بدورها إلى الحفاظ على النسق العام وهذه النظم هي النظم الاجتماعية والتي سنعرفها فيما يلي:

[1] حسين مريم، مرجع سابق، ص ص 231-232.

[2] ماهر محمود عمر، مرجع سابق، ص ص 231-232.

2-1- تعريف النظام الاجتماعي:

يختلف تعريف النظام الاجتماعي حسب المنظور الذي يتم يتناوله من الباحث، حيث عرفه ريمون بودون في المعجم النقدي لعلم الاجتماع على أنه مجموعة من الأنظمة والذي يعرف من خلال الأدوار، حيث يمكن أن يؤدي التغيير في أحد العناصر إلى تغيير مجمل النظام... وعند تحليل النظام الاجتماعي ندفع غالبا إلى دراسة مبادلات هذا النظام مع محيطه.[1]

وعرفه بارسونز Parsons بأنه عبارة على "مفهوم حيوي بالنسبة لجميع العلوم، وهو ليس أكثر من تطبيق لمعايير التكامل المنطقي للمتطلبات العامة ...هو الظروف التي ينطوي عليها تفاعل الأفراد من البشر الحقيقيين الذين يشكلون مجتمعات ملموسة تتكون من أعضاء محددين...البناء ما هو إلا نتيجة لعمليات التنشئة والذي يتكون من عناصر ثقافية مترسخة في نماذج للفعل الاجتماعي[2].

أما " ماكيفر" في تحديده لمفهوم النظم الاجتماعية بأنها هي " الصور والأشكال التي يدخل الناس بمقتضاها في علاقات اجتماعية، حيث يتألف النظام الاجتماعي من جميع العلاقات التي تربط بين الكائنات البشرية، مثل أواصر القرابة ، علاقات الصداقة، بما في ذلك: الخصومات والأوضاع والمبادلات التجارية وتدفق الأموال وتبادل الأحاديث، وتشكل المعلومات وتوزيعها إلى غير ذلك، أضف إلى ذلك محتويات عقل كل شخص والبيئة المادية التي ينتمي إليها سواء كانت " طبيعية أو اصطناعية"[3].

كما يرى " ماكيفر" : «أن كل نظام اجتماعي يجب أن يحظى ببعض الدعم والاعتراف الاجتماعي، إن لكل نظام اجتماعي قدر من الثبات والدوام، كما أنه يعتبر أن الثبات دون

---

[1] ريمون، بودون وفرانسوا، بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع. ط 1. ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، بيروت: 1986 ص 566.

[2] Guy Rocher. L'Organisation Sociale. Paris : éd Points, 2001, p211.

[3] كينيث بولدينغ، العلوم الاجتماعية واثرها في المجتمع، ترجمة: عباس العمر، دار الافاق الجديدة، ط1، بيروت، 1966، ص07.

تدعيم أو اعتراف يعتبر غير كاف، حيث ضرب مثلا بـ: الفقر، يتمتع بقدر من الديمومة لكن ليس من المناسب أن نتناوله بصفته نظام اجتماعي، لأن المجتمع تعمد عند الاعتراف به رغم انتشار الفقر والفقراء في المجتمع، في حين أن مجتمع "الرهبان البوذيين" يعتبرونه نظاما اجتماعيا وذلك لأنهم يعترفون به ويقرّونه ويدعمونه، ورغم ذلك من غير اللطيف الاعتراف به كنظام ضمن الجماعات الكبرى» [1].

وهناك من يرى بأن النظم الاجتماعية تمثل البناء الاجتماعي والآلة التي تنظم المجتمع الإنساني وتوجه وتنفيذ وجود النشاط المتعددة التي يتطلبها تحقيق الحاجات الإنسانية، كما هي القواعد الموضوعية والمتعرف بها والتي تحكم الصلات بين أفراد الجماعة [2]

و بالنسبة للباحثين العرب فنذكر تعريف قباري إسماعيل الذي برى بان النظام الاجتماعي " طريقة مقننة وصورة من صور النشاط الاجتماعي، أو أسلوب من أساليب الحياة أو طريقة أو نمط أو مجموعة من القواعد الضرورية للسلوك، وهي قواعد مفروضة وملزمة من جهة ، كما أنها دائمة ومستمرة وعامة من جهة أخرى.[3]

وبناء على ما سبق ذكره من مفاهيم متعلقة بالنظام الاجتماعي نستخلص بأنه عبارة عن مجموعة من القيم أو المعايير التي تنظم سلوك الأفراد، ولديهم علاقة اجتماعية فيما بينهم في مجالات ومجتمعات محددة، حيث يلعبون دور التكامل والتفاعل، بهدف الحفاظ على استقرار مختلف الأنساق.

2-2- خصائص النظم الاجتماعية:

من أهم الخصائص التي تتميز النظم الاجتماعية هي: [4]

- ✓ **أنماط التفكير**:نمط تفكير هو تعبيرعن هوية مجتمع ما في مكان ما وضمن فترة زمنية.

---

[1] حسين عبد الحميد رشوان، البناء الاجتماعي " الانساق والاجتماعات"، مؤسسة شباب الجامعة، ط1، الاسكندرية، 2007، ص 65.

[2] عبد الحميد لطفي، مرجع سابق، ص 71.

[3] قباري إسماعيل قباري، أسس البناء الاجتماعي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1989، ص 15.

[4] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 19.

- ✓ **التلقائية:** نشأت استجابة لأوضاع اجتماعية أو لقيم أخلاقية.

كما يمكن أن تكون:

- ✓ **مقننة:** ونقصد بها ذلك أنها تحقق التنظيم الواعي للمجتمع للحفاظ على أو تحسين وضعية اجتماعية.
- ✓ **الإلزامية:** سواء كانت هذه النظم: تلقائية أو مقننة فإن هذا لا ينفي عليها صفة "الإلزامية" لأنها ذات طبيعة قهرية اجتماعية تتحكم في الأفراد والجماعات بأشكال واعية أو غير واعية، بالإضافة إلى الصفة المعيارية باعتبارها لها سلطة أخلاقية في المجتمع.[1]

وتتداخل النظم الاجتماعية والمكونات الاجتماعية، حيث يمكننا التمييز بينها وبين العناصر التي تتقاسم وتتداخل في عناصرها، تمامًا مثل الأنماط الاجتماعية هي عفوية متكاملة تحدد البنية الاجتماعية ككل، ويميز "ماكيفر" بين الأعراف والنظم الاجتماعية، ويعتقد أن الأعراف ليست أنظمة اجتماعية بل هي مواد أولية للأنظمة، وهي من بين الصور التي تمثلها النظم الاجتماعية. [2]

2-3- تصنيف النظم الاجتماعية:

يختلف تصنيف النظم الاجتماعية باختلاف المجتمع وعاداته وتقاليده ومرجعتيه الثقافية والتاريخية والعلاقات التي يمكن أن تربط بين الأفراد ومهما اختلفت المرجعيات التي يتم الاعتماد عليها ويستند عليها العلماء في تصنيف النظم الاجتماعية، من الواضح أن كلا من هؤلاء العلماء والباحثين كان يتبع في محاولته نهجا معينا يرتب بمقتضاه أنماط السلوك التي تخدم هدفا واحدا، ويربط بينها في نظام أو نسق واحد متماسك ،[3] ويمكن أن تصنف على الشكل التالي :

[1] حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سابق، ص 65.

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 16.

[3] أحمد أبو زيد، مرجع سابق، ص 148.

الجدول رقم 01: يمثل تصنيف النظم الاجتماعية حسب نوعية المجتمع.

متجانس " تقليدي"	غير متجانس "متمدن "
أساس قرابي	تخف سيطرة الجماعة القرابية على أنشطة السلوك الاجتماعي "المدارس، دور العبادة، النوادي، المحاكم، البريد".
تكرارية: عبر مواعيد محددة" المراسيم، الشعائر".	عارضة: ولا تتم في فترات معينة، بل تتغير من شخص لأخر بحسب ما يقتضي الأمر.
تلقائية: نشأت من دون وعي استجابة لقيم أخلاقية سائدة "الزواج، الدين".	مقننة: تنظيم واعي ومقصود لتحقيق أهداف معينة "التعليم، الصحة، الصناعة، التامين، المصارف".
محلية: دينية "المساجد".	دولية: سياسية "محكمة العدل الدولية".
عامة الانتشار "النظام الديني".	محدودة الانتشار: نظام الكشافة.
أساسية: ضرورية لقيام الشكل الاجتماعي واستمراره "الأسرة، الدين، الاقتصاد".	إضافية: الترفيه والرعاية الاجتماعية.
مشروعة:" زراعة، صناعة، تجارة".	غير مشروعة:" رشوة، القمار، الدعارة".

المصدر: بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 20

2-4- أنماط النظم الاجتماعية:

يمكن أن نميز بين عدة أشكال للنظم الاجتماعية هي:

أ- النظم التلقائية والمقننة:

النظم التلقائية تتكون طبيعيا أي من تلقاء نفسها دون أن تكون هناك عوامل خارجية تدفع إلى تكوينها، حيث ينتظم فيها الإنسان لميل في طبيعته إلى التجمع والشعور بالأمن في الجماعة وهذا بحكم ما يترك فيه مع عدد من الأفراد وما يربطه وإياهم من صفات متجانسة

–ثقافية واجتماعية – وقد تكون الجنس أو اللغة أو الدين أو الموطن الأصلي،[1] وبالتالي فيمكن اعتبارها تلك المجموعات التي نشأت دون قصد أو وعي استجابة للقيم الخلقية السائدة، ويمكن أن نمثل لهذا النوع بنظم الزواج والدين والملكية وشأتها لهدف تنظيم نواحي خلقية معينة، أما النظم المقننة فتتميز بأنها جاءت نتيجة تنظيم واع ومقصود لتحقيق أهداف معينة كنظم التعليم والصناعة، وأغلبها نظم اقتصادية كالتأمين والمصارف[2].

ب– نظم مشروعة ونظم غير مشروعة:

تعد التنظيمات المتعلقة بطريقة العمل المختلفة صناعية وزراعية وتجارية تعتبر نظما مشروعة ومتفقا عليها، بينما تجد هناك نظما تتميز بعدم شرعيتها كنظام البغاء في مجتمعنا وفي كثير من المجتمعات الأخرى، وكذلك الحال في نظم كالتهريب والرشوة والقمار، وتتميز أغلبية النظم في المجتمعات الموفقة في أداء وظيفتها بأنها مشروعة، وإن كان أي مجتمع لا يخلو من العادة من انحرافات غير مشروعة تنبثق عن النظم المشروعة، وتعتبر خروجا عن القيم السائدة في المجتمع.

ج– نظم عامة الانتشار ونظم محددة الانتشار:

ويمكننا أن نميز بين هذين النوعين بمدى انتشار كل منهما بين أفراد المجتمع، فالدين في مجتمعنا مثلا وفي أغلب المجتمعات الإنسانية يعتبر نظاما عاما الارتفاع بنسبة الأشخاص الذين يدخلون في نطاقه، بينما يعتبر نظام الكشافة نظاما محدودا لا ينتسب إليه سوى فئة ضئيلة من أفراد المجتمع [3].

[1] ضياء الدين إبراهيم، الجماعات الاجتماعية مداخل نظرية ومواقف تطبيقية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر 2000، ص 44.

[2] عبد الحميد لطفي، مرجع سابق، ص 71.

[3] المرجع نفسه، ص ص 71–72.

3- المكانة الاجتماعية:

تشير المكانة الاجتماعية إلى الوضع الذي يشغله الفرد في النسق الاجتماعي بالنسبة للآخرين، وقد حظي هذا المصطلح باهتمام العلماء في مجال علم الاجتماع، وهذا لما له من علاقة مباشرة بأهم المصطلحات، حيث أنه هناك تشابه كبير بين المكانة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية، لكنهم يعملان بالتوازي معا ويشكلان: يختلف البناء الاجتماعي وفقًا لنوع المجتمع ومن خلال هذا نعرف المكانة الاجتماعية.

3-1- تعريف المكانة الاجتماعية:

تتمثل المكانة في الوضع الذي يشغله فرد أو جماعة في ضوء توزيع الهيبة في النسق أو توزيع الحقوق والالتزامات والقوة والسلطة كأن نقول مكانة عليا ومكانة دنيا [1]

كما تعتبر المكانة مجموعة من المسئوليات المتوقعة التي يقوم بها شاغل المكانة والتي يطلق عليها اسم الأدوار الاجتماعية، والدور الاجتماعي بهذا المعنى هو السلوك الذي يقوم به شاغل المكانة، وهو سلوك متعارف عليه اجتماعيا وبالتالي يمكن توقعه، والتنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة [2]مثال: من السهل تحديد السلوك المتوقع من الأب في علاقته مع أبنائه وهذا الدور محدد بمكانته داخل الأسرة محددة اجتماعيا وهي مجودة بهذا المعنى قبل وجود الأب نفسه.

كما عرف رالف لينتون المكانة ليعني بها وضع الفرد في المجتمع وحدده بأنه مجموعة الحقوق والالتزامات، أما الدور فهو الجانب السلوكي لتنفيذ هذه الحقوق والواجبات[3]

---

[1] لعبيدي نادية، المكانة الاجتماعية للمسن في الاسرة الجزائرية، دراسة ميدانية لعينة من مسني بلدية عين توتة، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص عائلي، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2008 -2009، ص 16.

[2] مجد الدين عمر خيري خمش، مرجع سابق، ص ص 139، 140.

[3] محمد عاطف غيث، الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص 472.

و المكانة الاجتماعية تتمثل في المرتبة التي يشغلها الفرد طبقا لمواصفات تؤهله لهذه المرتبة، كما تمثل مجمل تفاعل التقديرات التي يحظى بها الفرد من طرف جماعته المنتمي إليها، ولكل مكانة اجتماعية معايير بما يتوقع من شاغل هذه المكانة [1]

3-2- خصائص المكانة الاجتماعية:

يرى الوظيفيون خصائص المكانة الاجتماعية على النحو التالي:

- تحديد المكانة الاجتماعية للفرد وفقا لثلاث عوامل وهي العامل الثقافي، السياسي، والديني، فالعالم أو السياسي أو رجل الدين قد يمثل مكانة مرموقة رغم عدم امتلاكه وسائل الإنتاج ومعنى هذا أن العامل المادي يحدد بدرجة معينة مكانة الفرد الاجتماعية.
- المكانة الاجتماعية، تتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، حيث ينجم عنه علاقات اجتماعية، هذه العلاقات تساهم في تحديد حجم الالتزامات والسلطة الاجتماعية المخولة للأفراد والجماعات. [2]
- المكانة الاجتماعية تمثل المرتبة النسبية لدور اجتماعي معين طبقا لقيم أعضاء المجتمع، والمكانة الاجتماعية عند ماركس تتحدد بالعامل المادي وعامل تقسيم العمل الذي يحدد المهنة التي يزاولها الفرد بالإضافة الظروف الاقتصادية[3]
- تأخذ المكانة الاجتماعية قيمتين فاصلتين: قيمة عليا، ويقصد بها أن المكانة التي يعتريها الفرد عالية ذات حظوة كبيرة في النسق الاجتماعي الكلي، كما يمكن أن تأخذ قيمة دنيا، وهي تعبر عن حجم الالتزامات والسلطة الاجتماعية المنخفضة، أي أن الفرد لا يحظى بأي اعتبار اجتماعي.

[1] لعبيدي نادية، مرجع سابق، ص 17

[2] عبد الحميد لطفي، مرجع سابق، ص 73.

[3] الحسن احسان محمد، النظريات الاجتماعية المعاصرة، دار الرسائل، دار الطبع، بغداد، 2005، ص 129.

- إن المكانة الاجتماعية ترمز إلى التصورات التي يأخذها الأفراد، والجماعات عن بعضهم البعض، فأنها تميل إلى الطابع المعياري، الذي يمنح بعض الأفراد حجم من الالتزامات والسلطة نظرا لاعتبارات اجتماعية، موجهة بالقيم الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع.

3-3- أهمية المكانة الاجتماعية:

يرى: حسين عبد الحميد رشوان أن أهمية المكانة الاجتماعية تختلف من مجتمع إلى أخر، كما تتباين حسب نوع المكانة الاجتماعية التي يتبوؤها الفرد، ويمكن إجمال أهميتها في النقاط التالية[1]:

- يمكن أن تعطينا المكانة الاجتماعية نظرة عن الأشكال المورفولوجيا للمجتمع، من خلال قياس مدى الحراك الاجتماعي لهذه المجتمعات وحجم التغير الذي تخضع له.
- أن المكانة الاجتماعية بكل امتيازاتها وسلطتها، تدفع الفرد إلى تكرار ذلك السلوك الذي يؤدي به إلى رفع اعتباره الاجتماعي، خاصة اذا كان الأمر يتعلق بالمكانات الاجتماعية المنجزة.
- تعبر المكانة الاجتماعية عن الجزء الأصيل من المجتمع، الذي يعبر عن هويته، خاصة إذا تحدثنا عن المكانات المنسوبة " الموروثة"، المتعلقة بمفهوم الامتثال لقيم المجتمع والخضوع لقيمه التي تسعى إلى الحفاظ على النسق الاجتماعي العام. [2]

3-4- تصنيف المكانات الاجتماعية:

تصنف المكانات الاجتماعية إلى نوعين: [3]

- مكانات مكتسبة" **منجزة**": ويقصد بها تلك المكانات التي يتبوؤها الأفراد والجماعات من خلال اعتبارات اجتماعية سعى الأفراد إلى تحصيلها، أي أنها تمثل ذلك السعي نحو

[1] عبد الحميد لطفي، مرجع سابق، ص 79.

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 19.

[3] المرجع نفسه، ص 19.

الوصول إلى درجة اجتماعية مقصودة نتيجة استحقاقات موضوعية تدخل فيها إرادة الفرد وطموحاته وكذا التنافس من أجل الأفضل، مثل: مكانة الأطباء والمهندسين.

- **مكانة منتسبة" موروثة"**: وهي تلك المكانات التي يصل إليه ا الأفراد نتيجة اعتبارات موروثة لا دخل له بها، وهي خصائص ورثها الأفراد منذ ولادتهم أو اكتسبها تلقائيا عند الوصول إلى سن معين، أو حظي بها لأنه ينتمي إلى سلالة معينة، تتمثل: الجنس، السن، الأصل، كما نجدها في بعض الطوائف المهنية المغلقة التي يرث فيها الأفراد الممارسات المهنية من أجدادهم.

4- ماهية المراكز الاجتماعية:

4-1- مفهوم المركز الاجتماعي:

يقصد بالمركز الاجتماعي :" الوضع الذي يشغله الشخص أو جماعة من الأشخاص داخل جماعتهم [1]، ومن خلال هذ المفهوم الذي قدمه علي عبد الرزاق جلبي نلاحظ أن مصطلحي " المركز" والمكانة" الاجتماعيين غير متطابقين ،فبينما تشير المكانة الاجتماعية إلى موقع الفرد على مستوى النسق أو المجتمع ككل، فالمكانة الاجتماعية عبارة عن عدة مراكز اجتماعية يشغلها الفرد في المجتمع ،وتحدد هذه المكانة بناء على هذه المراكز .[2]

كما تخضع المراكز الاجتماعية للمعايير والقيم الاجتماعية، ويمكن أن يحتل الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية مكانة اجتماعية عليا في سلم التدرج الاجتماعي ،وقد تكون المكانة متوسطة أو دنيا، كما يصنف المجتمع المكانة الاجتماعية تبعا للمراكز التي يشغلها الأفراد.

[1] علي عبد الرزاق جلبي، دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1984، ص 49.

[2] العقيبي الأزهر، المراكز والأدوار الاجتماعية ومحدداتها الثقافية في النظام الأسري العربي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد الثامن، بسكرة، الجزائر، جوان 2012، ص 78.

4-2- أنواع المراكز الاجتماعية:

يمكن أن نحدد المراكز الاجتماعية حسب "رالف لينتون" إلى: [1]

- **المراكز المنسوبة أو " الموروثة"**: ويقصد بها تلك المراكز غير الإرادية التي لا تخضع للفروقات الفردية ولا للإمكانيات الشخصية، حيث تتمثل في: المراكز التي يرثها الأفراد من والديهم أو تلك التي يولد بها أو تلك التي تفرضها عليه النظم الاجتماعية، وهذا النوع من المراكز تعتبر مراكز غير إرادية أي لم تكن للإرادة الفرد دخل في الحصول عليها [2]، بينما يميّز "ريموند فيرث " بين مصادر أساسية للمراكز المنسوبة وهي:

وأشار إلى أربع منها أساسية تؤدي في رأيه إلى ظهور المراكز الاجتماعية الموروثة وهي: الجنس والسن والمواطن والقرابة، ففي ضوء هذه الاعتبارات يتم التمييز داخل الجماعات الأولية المختلفة بين مركز الذكر ومركز الأنثى [3]،

وبناء على عامل السن تتم التفرقة بين مركز الطفل والكهل والشيخ، بالإضافة إلى مراكز اجتماعية ناتجة عن صلات قرابية: مثل صلات الدم والنسب اضافة إلى بعض المصاهرات[4]، بالإضافة إلى ارتباطهم بمواطن معينة تكون بمثابة مسقط رأس الأشخاص.

- **المراكز المكتسبة أو المنجزة:**

تعد المراكز المكتسبة أو المنجزة تلك المراكز التي يحتلها الفرد بعد تشكل شخصيته وهي مراكز يتمحور فيها الأفراد حسب إنجازاتهم الشخصية وما يمكنهم تحقيقه لذواتهم ،و فضلا عن ذلك من خلال جملة من الإجراءات تعتبر الامتحانات أبرزها[5]، وذلك عكس المراكز

---

[1] فاروق العادلي، سعد جمعة، الأنثروبولوجيا الاجتماعية، مدخل اجتماعي وثقافي، بل برنت للطباعة والتصوير، القاهرة، مصر 2000، ص 283.

[2] فاروق العادلي، سعد جمعة، مرجع سابق، ص 283.

[3] العقيبي الأزهر، المرجع السابق ،78.

[4] فهمي الغزوي وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق، ط2، عمان، 2000، ص 255.

[5] قيس النوري، السلوك الإداري وخلفايته الاجتماعية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص 179.

المنسوبة فأنها تحتسب إلى الفروقات الفردية ومقدار الفاعلية في الأداء وكذا الذكاء.

ويتمثّل: هذا الاكتساب في:

العمل الذي يشغله الفرد فهذا نظرا لمهارات ثقافية وتعليمية اكتسبها الفرد من خلال مسيرته العلمية أو التقنية، كما تظهر في:

هذه الأدوار المكتسبة تخص كل فرد وما أنجزه، فقد نجد بعض المهن ترتفع بالأفراد الذين يشغلونها كمهنة طبية أو هندسية وبالتالي فإن أصحاب هذه المهن يحصلون على مكانة بارزة أو منصب مهم في هرم الطبقات الاجتماعية، ومنه فالمستوى التعليمي والشهادة العليمة لهما مكانة بارزة وإضافة لهما يرتبط المركز المكتسب بنوع المهارة ومستواها، يجري توضيح ما إذا كان المطلوب بالنسبة للمتقدم للمنصب يجب أن يكون شخصا تقنيا أم إداريا، مهندسا أم فنيا بسيطا،[1] كما يلعب التاريخ دور مهم في تصنيف الاعتبار الاجتماعي، حيث في بعض الحالات تكتسب المراكز المنسوبة اعتبارا اجتماعيا ويظهر هذا من خلال النسب الاجتماعي، حيث تزيد قيمته في المجتمعات التقليدية التي يلعب التنظيم الاجتماعي القبلي دورا مهما في تعزيزها من خلال القوة والمال والانتشار الاجتماعي.

ومن بين أهم المؤسسات أو الأنظمة في المجتمع التي تمركز الفرد منذ صغره هي نظام الأسرة وما تقدمه من رعاية لأفرادها، حيث يلعب نظام الأسرة دورا كبيرا وفعالا ويحمل هذا النظام وأهميته في تشكيل المجتمع والحفاظ على توازنه واستقراره، كما يأخذ نظام الأسرة مراكز ثقافية: حيث تتمثّل في الدور الديني للأسرة المتمثّل في العفاف وصحة النسب، كما تعتبر الأسرة من المكونات الثقافية لنظام اجتماعي أوسع منها وهو **القبيلة** من خلال تعاقب أجيال هذه الأسرة والتي تكتسب قوّتها عن طريق المكوّنات الثلاث السابقة: المال والقوة والجاه والانتشار العددي والاجتماعي للأسرة المكوّنة لهذه القبيلة.

[1] قدري حنفي، موضوعات في علم النفس الصناعي، جامعة عين شمس، مصر، 1997، ص 205.

وما يلعب دورا أخر هو عامل الجنس وبالرجوع إليه ، نوعية المجتمع الذي يحدد دور كل جنس فالاختلاف البيولوجي له أهمية بالغة فكل مجتمع ينظر بصورة مختلفة للجنسين، فنجد مجتمعات لا تخلق الفوارق بين الجنسين على عكس مجتمعات أخرى، حيث تختلف بين المجتمعات التقليدية والمجتمعات الغربية، في حين أن مراكز الجنسين في المجتمعات التقليدية يغلب عليها الطابع الثقافي والاجتماعي، ونقصد بذلك عمل المرأة بالخصوص، نجد أن المجتمعات الغربية تحتكم إلى عنصر التخصص العلمي والاعتبار المهني للتمييز بين مراكز الأنثى والذكر، طبعا إذا استثنينا منها الوظائف البيولوجية للجنسين[1].

4-3- تحديد المراكز والأدوار المنسوبة والمكتسبة:

أ- تدرج المراكز المنسوبة (الموروثة):

يشير التدرج إلى الوضع بالنسبة للقدرة على إعطاء الأوامر ومدى طاعتها[2] بالإضافة إلى تنوع المراكز الاجتماعية، فهي ليست متساوية في المرتبة الاجتماعية، وهذا يرجع إلى بنائها الاجتماعي، حيث أن كل مجموعة لديها نظام اجتماعي يعمل وفقًا لمعاييره وقيمه، وهذا النظام الاجتماعي يرتب المراكز وفقا للقيمة الاجتماعية التي تمنحها المجموعة لهذا الفرد، ومما ينتج عنه تشكل تسلسل هرمي في المراكز التي هي السلطة والاعتبار.

حيث تبدو المراكز الاجتماعية وكأنها قد رتبت في شكل سلم متدرج يشغلها الأعضاء بتتابع منتظم، كل مركز منها يحمل معه نوعا معينا من المقام والمميزات والقوة في علاقاته بالمراكز الأخرى في الجماعة الاجتماعية[3] كما نستوضح من خلال هذا النظام العلاقة بين المراكز الاجتماعية ككل، ففي المجتمعات الزراعية يتمتّع الرجل بقوة وسلطة كبيرة ويعتبر المسيطر الوحيد من خلال أعمال الزراعة وكذا الإنفاق نظرا أن مثل هذه الأعمال لا تقوى عليها المرأة، وبناء عليه فإن المرأة يتبقى لها مهمة تربية الأولاد والطبخ والتنظيف، وقد تصل

[1] فهمي الغزوي وآخرون، مرجع سابق، ص 256.

[2] علي عبد الرزاق جلبي، مرجع سابق، ص 21.

[3] محمود فؤاد حجازي، البناء الاجتماعي، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر 1979، ص 65.

بعض الأحيان في هذه المجتمعات الأبوية إلى حرمان الأنثى من حقها في الميراث نظرا لما تتميز به هذه المجتمعات من تحقير لدور المرأة وسلبها حتى حقوقها التي منحها لها الدين.

كما أن عامل السن لا يقل قيمة وهو الأخر في توضيح هرمية المراكز الاجتماعية في الجماعات الأولية خاصة أتنا نتحدث عن المراكز الموروثة، حيث تسند القوة والسن والصيت إلى كبار السن دون صغارهم، حيث أته بمجرد ما يهرم الأب يولي مهامه لابنه الأكبر الذي يستلم زمام العائلة إلى جانب أبيه، حتى اذا توفي الوالد فإن السلطة الأمرة الناهية إلى الابن الأكبر بشكل نهائي، ويمكن أن نقول أن المجتمع الأبوي: هو مجتمع الرجال دون النساء، ومجتمع أباء دون أبناء[1].

وهذه المراكز الاجتماعية المنسوبة اقترنت تاريخيا بالتقدير الاجتماعي لمختلف الأدوار الاجتماعية التي يؤديها كل من الذكور والإناث، الكبار والصغار، الأقارب والأجانب في النسق القرابي والمجتمع المحلي عموما، وتعامل كمراكز متمايزة و الخطوط الفاصلة بينها واضحة المعالم [2].

ب- تدرّج المراكز والأدوار المكتسبة (المنجزة):

من بين الاعتبارات التي يعتمد عليها تدرج المراكز الاجتماعية المكتسبة في تصنيفها في سلم البناء الاجتماعي عامل الأهلية والذكاء والقدرات العقلية، إضافة إلى بعض الخصائص: كالأقدمية والإنجاز والتعليم وهي المعايير الموضوعية التي يعتمدها التنظيم في اختياره للرؤساء الذين يتحدد لكل منهم مسؤوليات وسلطات واضحة ودقيقة[3] وهذا ما يوضح بأن الأدوار المنجزة تعتمد أيضا في تصنيف المراكز المكتسبة على: الأقدمية ونقصد بذلك الخبرة التي يكتسبها الفرد مع الزمن وبالتالي تضمن له الارتقاء في سلمه المهني، بالإضافة

[1] العقبي الازهر، مرجع سابق، ص 114.

[2] المرجع نفسه، ص 79.

[3] محمد علي محمد، مجتمع المصنع دراسة في علم اجتماع التنظيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر 1972، ص 168.

إلى عامل الإنجاز: لا يمكن تجاهل إن حجم وعدد الوحدات المنجزة من نوع العمل الأصلي يزيد من المركز المهني للفرد، وتعتبر كلها معايير موضوعية تعطي صورة حقيقية ودقيقة على المركز والمكانة الاجتماعيين[1]

5- الأدوار الاجتماعية:

تشير الأدوار الاجتماعية إلى ذلك النمط السلوكي المتعارف عليه، والذي يفرضه مركز اجتماعي ما، ويتضمن الحد الأدنى من الواجبات والالتزامات المنطقية، والمتوقعة التي يمليها مركز ما ضمن جماعة معينة.[2]

وتتدرج بين النمطين السابقين للمراكز الاجتماعية إلى:

5-1- أدوار منسوبة (موروثة):

حيث تكون كذلك إذا كانت تعبر عن تطبيقات لمراكز منسوبة، مثل: الأدوار الخاصة بالجماعات الأولية مثل الأسرة والجماعات القرابية عموما وجماعة الجيرة والرفاق والموطن الأصلي[3]، حيث يتعلم أفرادها الأدوار التي تمليها عليهم مراكزهم الاجتماعية من خلال عملية الامتثال للقيم الاجتماعية المتعارف عليها وكذا الطبيعة البيولوجية التي ينتمي إليها الفرد، مثلا: يتعلم كلا الجنسين أدوار الذكر وأدوار الأنثى باعتبارها صفات موروثة ومتعارف عليها في المجتمع، كما يتعلم كلا الأبوين أدوارهما ضمن حدود الأسرة، كما يتعلم الصغير احترام الكبير.[4]

5-2- أدوار مكتسبة (منجزة):

تتسم الأدوار المكتسبة بأنها تتطلب قدرات خاصة وتدريبات محددة وبأنها تهتم بالأداء والإنجاز فضلا عن ما يطبعها من نفعية وعمومية حيث يستطيع أن يقوم بها كلا من

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 25.

[2] سمير عبد الفتاح، مبادئ علم الاجتماع، دار اسامة، ط1، عمان، 2006، ص 115.

[3] محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1998، ص 344.

[4] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 25.

الجنسين،[1] والأدوار المنجزة تتمثل أيضا فيما يتقلده الفرد من خلال سعيه أو مجهوداته وتتحقق الأدوار المكتسبة عن طريق المكانة الاجتماعية أو المستوى التعليمي ،كما تعتبر كمراكز متمايزة، الخطوط الفاصلة بينها واضحة المعالم مثلما حددتها القيم والعادات والتقاليد السائدة في كل مجتمع وقد نذكر الصداقة على سبيل المثال فهذه تعتبر أدوار مكتسبة يحصلها الفرد من خلال مكانته الاجتماعية [2] وكذلك بناء على نوع المهنة أو إنجازات الفرد وأفعاله وحتى المواهب الخاصة[3]

إذا كان الفرد مفطورا على أمور مثل: احترام الكبير والالتزام بأدوار الجنسين، واحترام الخصوصية البيولوجية لكل منهما، فإن لدى الفرد أيضا فرص لإثبات ذاته من خلال اكتساب بعض الأدوار التي يقوم بها من خلال استحقاقات وجدارة، نقصد بذلك: الأدوار المنجزة وتلك التطبيقات وجملة السلوك التي تمليها متطلّبات مركز اجتماعي، يحظى باعتبار اجتماعي معين، مثل، الأدوار المهنية: تتحقق نتيجة لاستحقاقات علمية وخبرة تلعب فيها الفروقات الفردية والقدرات العقلية والعمليّة والتخصص دورا هاما، ويقوم بها الفرد من خلال تبنيه لقيم هذا المركز الاجتماعي.

ذلك لأن المراكز المنجزة يصل إليها الفرد عن طريق التنافس المستند إلى المهارة التامة في أداء الأدوار المرتبطة والتي تتحد على أساس ما يتمتع به من مؤهلات تقنية وعلمية ملموسة وموثقة [4] وغالبا ما تكون معرفة رسميا ومتفق عليها كشرط من شروط شغل المنصب أو الالتحاق بالوظيفة حيث، " يجري تحديدها في ضوء القيم والمعايير السائدة في المنظمة"[5]

---

[1] محمد سعيد فرح، المرجع نفسه، ص 344.

[2] العقبي الأزهر، مرجع سابق، ص 92.

[3] فاطمة محمد عثمان، الأنساق القيمية للقيادة النسائية ودورها في البناء التنظيمي للعمل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، جموهرية مصر العربية، 1997، ص 121.

[4] قيس النوري، مرجع سابق، ص 149.

[5] فاطمة محمد عثمان، مرجع سابق، ص 121.

، كما أنها تتقاطع مع متطلبات أدوار منسوبة، مثلا: قضية الالتزام التنظيمي: تعّبر عن الأدوار التي يجب أن يقوم بها الأفراد العاملين في منظمة ما وتشمل: احترام الوقت، الإتقان، الإنجاز العالي وهي ضرورة يفرضها الشغل، لكن هذا لا ينفي أن لها علاقة بأدوار منسوبة تعلمها الفرد الملتزم من صميم جماعته الأولية، نقصد بذلك النسق القيمي الذي تشبع به الفرد من خلال تربيته. [1]

ثالثا: المفاهيم المرتبطة بالبناء الثقافي.

الثقافة هي مرآة العصر والوجه الحقيقي لأي مجتمع من المجتمعات، تتشكل نتيجة التفاعل الإيجابي للأفراد وفق سلوكيات اجتماعية، يتحدد بموجبها نمط معيشته في فترة من الفترات، تتراكم عبر الزمن لتصنع له هويته، ونظرا لما تكتسيه الثقافة من أهمية خصصنا هذا الجزء للتطرق إلى مفهوم البناء الثقافي

1- مفهوم الثقافة

1-1- تعريف الثقافة:

الثقافة كلمة عريقة في اللغة العربية أصلاً، فهي تعني صقل النفس والمنطق والفطانة، وفي القاموس المحيط ثقف ثقفًا وثقافة، صار حاذقا خفيفا فطنا، وثقفه تثقيفا سواه، وهي تعني تثقيف الرمح، أي تسويته وتقويمه "[2] كما عرفها المعجم الوسيط بأنها" :العلوم والمعارف والفنون التي يطلب إتقأنها[3]

في حين يعرف "معجم أكسفورد" الثقافة بوصفها: تهذيب الذوق وأساليب التعامل وتنمية العقل عن طريق التعليم وتدريبه على التفكير الدقيق[4]

---

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 26.

[2] عبد العزيز بن عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الأخرى، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو، الرباط، ط2، 2015، ص 11.

[3] مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، 2004، ص 98.

[4] دوني كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة قاسم مقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2002. ص 22.

عرف معن خليل الثقافة على أنها البيئة التي خلقها الإنسان لنفسه، ويقصد بها تلك المكونات التي تميز مجتمع عن الأخر وتتمثل في : علوم ومعتقدات فنون وقيم وقوانين [1].

يقصد بـ: الثقافة: حسب " إدوارد تايلور " «الكل المركب الذي يشمل على المعرفة، والمعتقدات، والفن والقانون والأخلاق، والتقاليد، وكل (القابليات) التي يكتسبها الفرد باعتباره عضوا في المجتمع »[2]، كما هي تلك الإنجازات الإنسانية المضافة إلى الطبيعة، من أجل إبراز مكوناتها وسهولة التعامل مع معطياتها، وكذا تسخيرها لفائدة البشرية.[3]

وهكذا يبرز هذا التعريف العناصر اللآمادية لحياة الناس في جماعة، كالأخلاق والقانون والعرف التي تنشأ نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وتأخذ طابعا إلزاميا، إلى جانب العنصر المادي للثقافة، علاوة على العلاقات بين الناس، وبين العناصر المكونة للثقافة، من خلال هذا التعريف ل " **تايلور**" يتضح أنه نظر نظرة شمولية لمفهوم الثقافة، كما أنه اعتبرها لصيقة بعملية التعلم، أي أنه كلما تعلم الإنسان شيئا وأصبح يطبقه في أي ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية فأنه بمثابة ثقافة.

أما هوفستيد HOFSTEDE فيرى بأن الثقافة هي البرمجة الجماعية للذهنية التي تميز جماعة من الأفراد عن جماعة أخرى[4].

أما" ليسلي وايت" : فأنه يرى بأن الثقافة هي تلك القدرة الموجودة لدى الإنسان والتي تخوله إعطاء معاني لكل الأشياء التي تعلمها، وهو ما أطلق عليه "وايت": القدرة الترميزية، ففي نظره أن الإنسان ينتج ثقافته من خلال فهمه للأشياء وقدرته على تكييفها لصالحه،

---

[1] عمر خليل معن، آخرون، المخل إلى علم الاجتماع"، دار الشروق، ط1، الاسكندرية، 2006، ص ص 177-178.

[2] TYLOR Edward B., La Civilisation primitive, Reinwald, Paris. 1876, p53.

[3] حسين عبد الحميد رشوان، الثقافة" دراسة في علم الاجتماع الثقافي"، مؤسسة شباب الجامعة، ط1، الاسكندرية، 2008، ص30.

[4] نعمان نجلاء، إدارة التنوع الثقافي بين النظرية والتطبيق، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 02، العدد 09، ديسمبر 2018، ص 42.

إعطائها قيمة رمزية تسهل عليه الامتثال لها وكذا لتسهيل عملية اكتساب الثقافة بالنسبة للأجيال التي بعده.[1]

يعرف ليفي شتراوس الثقافة بوصفها : "مجموعة من المنظومات الرمزية التي تحتل المرتبة الأولى فيها اللغة وقواعد الزواج والعلاقات الاقتصادية والفن والدين والعلم، وهذه المنظومات كلها تهدف إلى التعبير عن بعض أوجه الواقع المادي والواقع الاجتماعي وكذلك العلاقات التي يقيمها هذان النمطان مع بعضهما البعض وتلك التي تقوم بين المنظومات الرمزية نفسها مع بعضها البعض[2]

بينما يرى "دينيس كوش" إن الثقافة عبارة عن: وسيلة ملائمة للتعبير عن ميراث يتكون من أشياء وصيغ وأفكار وتصرفات تعطي لجماعة بشرية ولأفرادها هوية خاصة، أي أن "دينيس" يرى أن الثقافة هي تلك الصورة المميزة والمختصرة التي تميز بعض المجتمعات عن غيرها، وربما ركّز "دينيس" على الجانب الخاص الهوياتي والمعنوي في الثقافة ويبرز الجانب المادي للثقافة والمتمثل في التكنولوجيات التي من أهم ميزاتها أنها : وسيلة موحّدة للتكيّف مع المعطيات الحديثة وللتخفيف من المعاناة المشتركة، مثل: الهاتف يعتبر من ضمن الثقافة المادية التي أنتجها الإنسان لكنّه لم يعد مختص بثقافة معيّنة، لكنه في نفس الوقت وجهة نظر مهمة عن الإنتاج الثقافي.[3]

واستعملت الثقافة في العصر الحديث للدلالة على الرقي الفكري والأدبي والاجتماعي للأفراد والجماعات، والثقافة ليست مجموعة من الأفكار فحسب ولكنها نظرية في السلوك بما يرسم طريق الحياة إجمالا، وبما يتمثل فيه الطابع العام الذي ينطبع به شعب من الشعوب، وهي الوجوه المميزة لمقومات الأمة التي تتميز بها عن غيرها من الجماعات بما تقوم به من

---

[1] محمد الذوادي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي برؤية عربية اسلامية، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، بيروت، 2010، ص149.

[2] الموقع الالكتروني : https://www.aranthropos.com/?p=148 تاريخ الاطلاع :2022/04/05، على الساعة 21:17.

[3] برتوان بروادك، علم النفس الثقافي "هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة؟"، دار الفارابي، ط1، بيروت، 2009، ص 90.

العقائد والقيم واللغة والمبادئ، والسلوك والمقدّسات والقوانين والتجارب، وفي الجملة فإن الثقافة هي الكل المركب الذي يتضمن المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين والعادات[1]

1-2 - خصائص الثقافة:

من خلال تعريف تايلور السالف ذكره تتجلى لنا أهم خصائص الثقافة:[2]

- الثقافة كمجموعة من المعطيات الفكرية والعاطفية والمادية التي يختلف الباحثون في طريقة تحديدها وتحليلها حسب المناهج ولكنها تحافظ على كلية تترابط فيها هذه المعطيات ترابطا يكسبها دلالتها ولا تفسر خارجه.
- التشكل الذي يختلف قوة ومرونة حسب الحالات، فالقانون مثلا يأخذ شكلا أكثر صلابة من الأساليب الفنية أو أساليب المعاملات اليومية بين الأشخاص.
- التعلم: فالثقافة يتم اكتسابها عن طريق التدريب والتقليد وهذا في مقابل ما يرثه الإنسان بيولوجيا.
- المشاركة: أي اشتراك مجموعة من الناس في الموقف من الثقافة سواء كان عدد هذه المجموعة صغيرا أو كبيرا.

و إضافة إلى ما سبق يمكننا إبراز بعض الخصائص الرئيسية للثقافة فيما يلي: [3]

- أنها من اكتشاف الإنسان باعتبارها مكتسبة وليست وراثية أو غريزية، وبالاستناد إلى ذلك لا يمكن أن نجد أية ثقافة لدى الحيوان لاعتماده على الغريزة، إذن الثقافة إنسانية الملامح، ولا مجال لقيام أيةِ ثقافةٍ دون الوجود الإنساني الذي ينمي هذه الثقافة ويكتسبها عن الغير من خلال تطور حياته الاجتماعية فناً وفكراً وسلوكاً.

---

[1] عبد العزيز بن عثمان التويجري، مرجع سابق، ص ص 11-12.

[2] ماهر رشيد مبيض، موسوعة الثقافة السياسية الاجتماعية الاقتصادية العسكرية، دار المعارف للنشر والطباعة والتوزيع، مصر، ط 1، 2000، ص 56.

[3] الموقع الالكتروني : https://www.aranthropos.com/?p=148 ، مرجع سابق.

– الثقافة تنتقل من جيل لآخر، ومن مجتمع لآخر، من خلال العادات والتقاليد والقوانين والأعراف، وعملية النقل هذه تتم من خلال التعلم، مع إضافة كل جيل لما يكتسبه مما يطرأ على حياته من قيم ومبادئ وأفكار وسلوكيات جديدة نتيجة لتغير الظروف.

– الثقافة قابلة للتعديل والتغير من جيل لآخر، حسب الظروف الخاصة بكل مرحلة، ويمكن للأجيال الجديدة أن تضيف قيماً ومفاهيم جديدة لم تكن موجودة لدى الأجيال السابقة.

2- أهم الصفات التي تتمحور عليها الثقافة:

، فمن المتعارف عليه أن الثقافة هي مجموعة المكاسب القبلية والأشياء التي أضافها الفرد لنفسه. ومن هذا، يمكننا إظهار مواصفات الثقافة في ما يلي:

2-1- الصفة التعليمية:

باعتبار أن الثقافة ذات طابع اكتسابي، تنتقل عن طريق التلقين فاذا كانت القدرة على اكتسابها موجودة فطريا لدى الأفراد، لكن اكتسابها لابد أن يخضع لطريقة تعلم، وتنطبق الصفة التعليمية على كل تلك المكتسبات التي يزيدها الفرد بما في ذلك: الأكل، الشرب، اللغة، بالإضافة إلى التمدرس وإلى عملية التزوّد بالعادات والتقاليد. [1]

2-2- الصفة الانتقالية:

وهي تلك الطريقة التي تمرّر بها الثقافة وتعبر عن طريق عملية الاكتساب من جيل إلى جيل آخر، وهنا تثبت صفة التراكمية الثقافية، عن طريق الإضافات التي تتراكم وتصبح جاهزة للأجيال القادمة. [2]

2-3- الصفة الاجتماعية:

لا وجود للثقافة خارج التفاعل والحراك الاجتماعي الذي يخلقها وينميها ويطورها ويكسبها الحياة ويحي بها، فلا يخلو مجتمع من ثقافة سائدة حتى المجتمعات البدائية لها ثقافتها التي تتكون من عناصر معينة قد يغلب عليها عنصرا بعينه كالأساطير أو غيرها[1]

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 32.

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 32.

2-4- الصفة المثالية:

يميل أفراد الجماعة الواحدة إلى الاعتقاد بمثالية أنماطهم الثقافية، لذلك يعمدون إلى الامتثال التلقائي لها، حيث تظهر المثالية من خلال مثالية العادات والتقاليد للجماعات ويستثنى منها تلك الصفات الفردية. [2]

2-5- الصفة الجزائية:

بما أن الثقافة بمثابة نمط مثالي لما يجب أن يكون، فأنها منبع أصيل للمعايير الاجتماعية للجماعات التي تمتثل لها، وبناء عليه يتكوّن الثواب والعقاب، وبالتالي يظهر نفعها.[3]

2-6- الصفة التكيّفية :

وتعني مقدرة الإنسان على العيش والترحال من منطقة بخصائصها الجغرافية المختلفة يجب أن يستخدم مهاراته ومعارفه حتى يتمكن من التأقلم مع المحيط الجديد أي أنه يستخدم أسلوبا ثقافيا يتماشى والمعطيات الجديدة حتى يصبح بإمكأنه التأقلم والحياة[4]، فالثقافة القوية هي تلك التي تتمتع بقدر من المرونة لتتلاءم مع مستوى البيئة الطبيعية والاجتماعية، لذلك بقدر ما تبتكر أنماط ثقافية للتلاؤم مع الظروف المعيشية الجديدة بقدر ما يمكن أن نصفها بالقوة امام "المتغيرات". [5]

2-7- الصفة التكاملية:

---

[1] كوش دنيس، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007، ص 15.

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 32.

[3] احمد بن نعمان، هذه هي الثقافة، دار الامّة، ط1، برج الكيفان، 1996، ص 56.

[4] عيدان عقيل في مفهوم الثقافة العربية، الحوار المتمدن 2008 ن موقع الكتروني www.ahewar.org تاريخ الاطلاع 2022/04/04 على الساعة 10:19.

[5] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 32.

نظرا للطبيعة التكيفية للثقافة فإن هذا يقودنا إلى العملية التكاملية للثقافة لتحافظ على مقوماتها، وتظهر هذه الصفة أكثر في المجتمعات البسيطة والبطيئة في وتيرة التغير وتقل في المجتمعات المعقدة وسريعة التغير، مثل المجتمع الأمريكي[1].

2-8- الصفة التفاعلية:

ويقصد به عملية التأثير والتأثر للثقافة مع الإنسان ومع البيئة الطبيعية، فالإنسان هو أوجد الثقافة وطورها وأعطاها صورتها المفيدة للمجتمع، لكنه في نفس الوقت يصبح خاضعا لها ويتأثر بها من خلال العملية التفاعلية و يستمر تأثيره وتأثره بهذه المنتجات الثقافية، حيث يصف "رالف لينتون" العلاقة التفاعلية بين الفرد والمجتمع والثقافة: المجتمع جماعة منظمة من الأفراد، والثقافة طائفة منظمة من الأفراد، والثقافة طائفة منظمة من الاستجابات المكتسبة، يتميّز بها مجتمع معين، والفرد كائن حي قادر على التفكير والشعور والفعل بذاته، لكن استقلاله الذاتي هذا مقيد، واستجاباته يشكلها تشكيلا جذريا الاحتكاك بالمجتمع والثقافة الذين ينمو فيهما.[2]

3- مكونات الثقافة:

للثقافة العديد من المكونات وهي متداخلة ويمكن أن تصنف إلى ما هو مادي وما هو معنوي لذلك تم تقسيمها إلى صنفين كالآتي: [3]

3-1-عناصر مادية: وهي المكونات المستخدمة بشكل يومي، كالمأكل، والمشرب، والملبس، والمسكن وغيرها، وتمثل مجموع ما أنتجه الإنسان من أشياء يمكن تقييمها عن طريق الحواس

[1] احمد بن نعمان، مرجع سابق، ص 56.

[2] سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية " بحث في علم الاجتماع الثقافي"، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1982، ص 97.

[3] لزهر مساعدية، في مفهوم الثاقفة وبعض مكوناتها (العادات، التقاليد، الأعراف) مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد 9، جوان 2017، ص 35.

3-2- مكونات فكرية: مثل الفن، واللغة، والعلم، المعتقدات والدين: وتضم الطريقة التي يفسر بها الأفراد الظواهر الكونية المحيطة به، حتى تصبح جزءا من تفكيره، ويقصد بذلك مفهوم الدين لدى الشعوب البدائية، لكن الأديان السماوية فهي فوق هذه التفسيرات، وتعتبر خارجة عن التفسير السوسيولوجي لأنها معتقدات لا نقاش فيها. [1]

3-3- مكونات اجتماعية: وهي تلك المكونات التي تشتمل على البناء الاجتماعي وهيكله. كما يمكن أن تصنف بصفة أوسع وفقا للمكونات الآتية: تتمثل في أنماط السلوك، والمعايير الاجتماعية والعادات والتقاليد، وتتمثّل هذه المكونات في:

- الثقافة الرمزية: وهي تتمثّل في الأساليب التي يستخدمها الأفراد لاكتساب معرفة جديدة، ولتمرير آرائهم وأفكارهم، حيث تعتبر اللغة من أهم الوسائل الرمزية.
- الأفكار: هي مجموعة النتائج التي يتوّصل لها العقل بعد التّفكير والتّمحيص الطَّويل للمعلومات التي تلقّاها.
- –العادات والتّقاليد :وهي الأسلوب المُتّبع لدى أيّ أمّةٍ أو شعبٍ في الحياة الاجتماعيّة وقوانينها.
- اللُّغة: وهي مجموعة الحروف والرُّموز التي يتمّكن أفراد المجتمع من خلالها من التّواصل فيما بينهم، وتنقل كُلَّ ما يتعلّق بهم لمن بعدهم.
- القانون: وهي مجموعة الأحكام التي تضبط المجتمع وتحميه من الدَّاخل والخارج
- التنظيم الاجتماعي: ويقصد بالتنظيم الاجتماعي تلك العلاقات المنظّمة لسلوك الأفراد مع بعضها البعض ومع المجتمعات الأخرى.
- العادات والتقاليد: وهي الأسلوب المُتّبع لدى أيّ أمّةٍ أو شعبٍ في الحياة الاجتماعيّة وقوانينها، وتشمل العادات الفردية والجماعية، والتي تعتبر جزء من الثقافة العامة ولا

[1] محمد عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع "نظريات وتطبيقات"، دار النهضة، ط1، بيروت، 1985، ص 73.

تتعارض معها، تتميز العادات الاجتماعية لأن لها خصائص الظاهرة الاجتماعية باعتبارها تنشا من المجتمع وتمارس فيه وتتسم بصفة الإلزامية، والقهر الاجتماعي.

- القيم: تلك الأفكار المجردة في النظر إلى الأمور، والحكم عليها لبيان الخير والشر، المكروه والمقبول.[1]
- الأعراف :هي مجموعة الأحكام والضّوابط التي تعارف عليها مجتمع ما؛ فأصبحت بمثابة القانون يلتزمون بها التزامًا كاملًا؛ بحيث تكون هذه الأعراف عونًا للقانون في منع الجريمة والانحراف والمساعدة على نشر الفضيلة والخير[2]

4- تصنيفات الثقافة:

هناك العديد من علماء الاجتماع صنفوا الثقافة إلى عدة تصنيفات ومنهم" **رالف لينتون**" قام بتصنيف الثقافة إلى: [3]

4-1- العموميات:

وهي تلك الخصائص العامة للثقافة، والتي تعبر عن الجزء العمومي للجانب الخاص للمجتمع، وتشمل عناصر العمومية للثقافة على: الدين، اللغة، العادات، الأنماط السلوكية، طريقة المأكل والملبس والمسكن.

4-2- الخصوصيات:

إذا كانت العموميات تعبر عن هوية المجتمع، فإن الخصوصيات هي الجانب الأكثر خصوصية من عموميات المجتمع أو ما يطلق عليه: "الثقافة الفرعية"، تظهر الخصوصيات الثقافية في المجتمعات التي تتميز بالرقعة الجغرافية الكبيرة والتركيبة السكانية المعقدة، بينما

[1] معن خليل عمر واخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق، ط1، عمان، 2006، ص 181.

[2] مفهوم الثقافة، الموقع الالكتروني www.mawdoo3.com تاريخ الاطلاع 2022/04/02 على الساعة 22:05.

[3] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 36.

تضمحل هذه الخصوصيات في المجتمعات ذات الرقعة الجغرافية الصغيرة والتركيبة السكانية البسيطة"[1]، وتعتبر الخصوصيات الثقافية:

هي أساس إثراء الدراسات السوسيولوجية، وهي عادات، تقاليد"[2] .تتقسم إلى:

-خصوصيات اجتماعية: وهي تلك العناصر الثقافية المميزة لجماعة من أفراد المجتمع، وتظهر من خلال أنماط سلوكية مثل: "قيم، العادات والتقاليد".

- خصوصيات مهنية: وهي تلك الخصوصية التي تتمثل أي مهنة، والتي تتشكل وتظهر من خلال عملية التفاعل بين أفراد الجماعة المهنية، وتستخدم رموز من صميم هذه المهنة، فينتج ما يسمى بـ: العادات المهنية، المهارات المهنية، وتدخل فيها أيضا جميع التعديلات التي صاحبت ظهور هذه المهنة والتي ساهم فيها التغيّر الاجتماعي المدعوم بالتغيّر التكنولوجي.

4-3- المتغيرات:

هي ذلك الجانب غير الثابت في الثقافة، والمتمثّل في تلك الجوانب الدخيلة من الثقافات الأخرى التي تضاف إلى الأصيلة تتمثّل مصادرها في:

- **الاقتباس:** ويقصد بالاقتباس الثقافي عملية الامتثال الإرادي للثقافات الغيرية، ولا يقصد به استبدالها وإنما تشير إلى تحسين أو تعديل بعض الجوانب من الثقافة الأصيلة من أجل التكيف مع المعطيات الجديدة للحياة، يستجيب الأفراد لهذا الامتثال الثقافي من خلال: الرحلات السياحية، السفر إلى بعض بقاع الأرض من أجل التعلم، كما يعتبر اليوم الامتثال الثقافي على غير السابق فلأفراد اليوم يستطيعون التعرف على ثقافات جديدة والاقتباس منها وكذلك الامتثال لها دون تغيير المكان الذي ينتمي إيه فبعد ما عرفه العالم من قفزات كبيرة في مجال التكنولوجيات الحديثة وما جلبته العولمة من تطورات فأصبح العالم قرية صغيرة

[1] مايك كرانغ، ترجمة: سعيد منتاق، الجغرافيا الثقافيّة، اهمّية الجغرافيا في تفسير الظواهر الانسانية"، مطابع السياسة، ط1، الكويت، 2005، ص 110.

[2] عصام منصور، مدخل إلى علم الاجتماع، دار الخليج، ط1، عمان، 2010، ص 72.

وتداخل لثقافات العالمية وكرس حدود الزمان والمكان وتجاوز خصوصيات المجتمعات لتعقد الواقع اليوم فيأخذ الفرد من ثقافات الأخرى عن طريق وسائل الجديدة التي أحدثتها التكنولوجيا. [1]

– **الغزو الثقافي:** يتم من خلاله محاولة سلب ضرب كيان الثقافة الأصلية ومحاولة استبدالها بثقافات مضادة لها في المضمون بطريقة مخططة ومقصودة، يمكن اعتبار الغزو الثقافي الوجه الجديد للغزو أو ما يطلق عليه " الغزو اللطيف"، قد يظهر في شكل تقديم مساعدات مادية، كما قد يظهر من خلال تسريع الوتيرة الثقافية من خلال عوامل مادية مثل "الأنترنت"، يحدث الاستلاب الثقافي عادة عندما يتم التركيز على الوسائل دون الغايات، أو عندما تصبح الوسائل هي الغايات، أكبر مثال على ذلك: الاختراع وهو مجرد وسيلة لتسهيل والكيفيات في الحياة وهو وسيلة لكسب الوقت واختصار الجهد وتحقيق أفضل النتائج، لكن تختلف أساليب الاستجابة له فمنهم من يعتبره وسيلة فيقوم باستغلاله أحسن استغلال ويحقق من خلاله طموحاته، في حين ينجذب البعض الآخر إلى الاختراع بطريقة لا واعية مع انخفاض ملحوظ في درجة وعيهم بطريقة أو مواطن استخدامه، فيتحولون مع الوقت إلى تابعين للاختراع وليس مجرد مستخدمين له، مثال: الأنترنت، الموضة. [2]

ثالثا: ماهية البناء الاجتماعي الثقافي.

1 – تعريف البناء الاجتماعي والثقافي وسماته:

يعد المدخل على افتراض وجود عدد من الوظائف الاجتماعية الأساسية التي يجب أن يقوم بها كل مجتمع من المجتمعات لضمان وجود هذا المجتمع واستمراره، وهذه البنى لابد منها من اجل استمرار المجتمع وقيام على متطلبات أفراده[3].

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 36

[2] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 37

[3] مجد الدين عمر خيري خمش، مرجع سابق، ص 156.

وهو ذلك الكيان الذي ينشأ من خلال تفاعل الثقافة مع المجتمع، ويمكن استخدامه على حد قول "كروبر" : يمكن استخدام هذا المصطلح للتمييز بين ما هو اجتماعي وما هو ثقافي.[1]

2- سمات البناء الاجتماعي الثقافي:

حيث تتّضح سماته من خلال تحليل العلاقة القائمة بين الثقافة والتنظيم الاجتماعية:

2-1- علاقة الثقافة بالتنظيم الاجتماعي:

يصعب التمييز بين ما هو اجتماعي وما هو ثقافي، حيث يذوب الاجتماعي في الثقافي، ويندرج الثقافي ضمن الإطار الاجتماعي، حيث أن الشرط الرئيسي لوجود أي مجتمع هو أن توجد جماعة اجتماعية، بينها معايير ثقافة وإلا لا يمكننا أن نفصل بينها وبين أي تجمع أخر سواء كان حيواني أو أي وجود مادي. وبهذا الصدد يرى: "جونسون هايري" : أن الثقافة هو وجود محسوس لكن نتائجه قابلة للملاحظة.[2]

لكن في الغالب، تأخذ هذه العلاقة شكلين أساسيين: قد تكون هذه العلاقة عبارة عن تكامل وتداخل، إذا كانت المجتمعات المعنية متجانسة الأنماط الثقافية، على سبيل المثال: المجتمعات العربية الإسلامية، فأنها تحتوي على قدر كبير من التجانس في العادات والتقاليد، لذلك تكون متشابهة في العموميات الثقافية.

أما في حال المجتمعات المركبة ذات القوميات المختلفة وبالتالي تكون الأنماط الثقافية غير متماثلة فيما بينها، حيث يطلق على هذا التناقض الثقافي بـــ : الثقافات الفرعية، لا تعبر الثقافات عن التناقض الاجتماعي الثقافي بقدر ما تعبر عن تكامل الأجزاء وفي الأخير هي جزء لا يتجزأ من الثقافة العامة المكونة لهوية الأمة والوحدة الأساسية لدراسة

[1] محمد السويدي، مفاهيم علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته، المؤسسة الوطنية للكتاب والدار التونسية، ط1، الجزائر، 1991، ص 24.

[2] مهاز حلوق وعلي وطفة، الشباب "قيم واتجاهات ومواقف"، مطبعة الاتحاد، ط1، دمشق، 1995، ص 32.

الثقافات العامة واستدراك مدى تكاملها، ويرى: أحمد بن نعمان أن لكلّ ثقافة فرعية موجهات يمكن أن نطلق عليها معايير تصنيف الثقافات الفرعية[1]

لكن هذه الاختلافات في الثقافات الفرعية الناجمة على البيئة الجغرافية لا تتعارض مع الثقافة العامة الوطنية، إلا إذا تعدت الحدود الجغرافية إلى قضايا ثقافية اكثر تعقيدا من مجرد البيئة الجغرافية، مثل قضايا اللغة والدين.

- الدين: [2] يساهم الدين في خلق ثقافات فرعية من خلال اختلاف الديانات السائدة في المجتمع الواحد سواء تواجدت في بيئة جغرافية واحدة أو في بيئات جغرافية مختلفة، وتعتبر الطوائف الدينية أهم وجه الثقافات الفرعية المعبرة عن الاختلاف الثقافي، نذكر على سبيل المثال، حالة: السودان ولبنان في العالم العربي، لا توجد فروق جغرافية كبيرة تذكر بين أقطارها الجغرافية، لكن بالمقابل تحتوي على فروق عرقية دينية.

في سبيل التفرقة توضّح أن الثقافة الفرعية الناجمة على الاختلاف الجغرافي إنما تدل على الجانب المادي للثقافة بأبعاده المعروفة: الملبس، المآكل، الشراب، المسكن، أما الشق المتعلق بالدين فهو يعبّر عن الجوانب المعنوية للثقافة الفرعية.

- اللغة: [3] إذا كانت الثقافة الفرعية المدعومة بالدين أساسها تشكّل الطوائف الدينية، فإن الثقافة الفرعية المدعومة باللّغة أساسها تشكّل الطوائف اللغوية، تتميّز اللغة المكتوبة بأهميتها وقدرتها على البقاء، لأنها مرتبطة بعناصر الثقافة المادية واللامادية لأنها أسلوب التواصل الذي ينتقل عبر الأجيال. ويظهر جوهر البناء السوسيو ثقافي من خلال:

[1] مهاز حلوق وعلي وطفة، مرجع سابق، ص ص 30 ،32.

[2] المرجع نفسه، ص 42.

[3] المرجع نفسه، ص 44.

3- العمليات السوسيوثقافية:

لا يمكن تناول العمليات السوسيوثقافية دون التطرق إلى التفاعل الاجتماعي، حيث يعتبر التفاعل الاجتماعي هو جوهر التكوين السوسيوثقافي، حيث من خلال تكرار نمط معين التفاعل يتكون النظام الاجتماعي، وتتمثل هذه العمليات في: التعاون، التعارض، التمايز في الأدوار والمكانات ويعتبر التفاعل أداة للتكوين الثقافي من خلال شكليه:

- المباشر: في كل أنماط الاتصال الجسدي بين الأفراد، مثل: العراك، كما يمكن أن يتمثل في جهود العمل، وكذا الأعمال الترفيهية.
- الرمزي: المتمثل في اللغة المنطوقة أو المكتوبة، من إشارات وأصوات، أو حتى استجابات واضحة للتعبير عن موضوعات أو أفعال بطريقة ضمنية أو متوقعة.

حيث يساهم في إثراء هذا التفاعل الاجتماعي:

- الجماعات الأولية: حيث تحمل على عاتقها زرع الأشكال الأساسية للتفاعل، من خلال الأدوار والمكانات التي يأخذها الفرد في جماعته المرجعية الأساسية، والتي غالبا تكون أدوار ومكانات موروثة. يأتي بعد ذلك دور:
- الجماعات الثانوية: حيث يستفيد الفرد من الأدوار التي اكتسبها من خلال مكانته الجماعة الأساسية في توجيه استجاباته وردود فعل الفرد نحو سلطة أبويه قاعدة أساسية في تكوين اتجاهاته فيما يخص طاعة القانون أو القيادة في الحياة العامة.[1]

4- مكونات البناء السوسيو ثقافي:

يوضح البناء المعياري للمجتمع تأثير الثقافة في المجتمع، ولهذا تعتبر العادات والتقاليد والقيم والدين والعرف مقومات معنوية للثقافة فهي تسود المجتمع وتحدد علاقة أفراده بعضهم مع بعض،[2] كما يعكس تأثير المجتمع في الثقافة ينتج عن هذا التأثير والتأثر بين الثقافة والمجتمع، حيث تبرز وظائفه من خلال القيم السوسيوثقافية.

[1] محمد احمد بيومي، علم الاجتماع الثقافي، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية، 2009، ص 215-216.

[2] محمد احمد بيومي، المرجع نفسه، ص 107.

4-1 القيم السوسيوثقافية:

أ- تعريف القيم السوسيوثقافية:

يمكن النظر إلى القيمة على أنها الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، ويقول "كلاكون": "القيمة تتضمن قانونا أو مقياسا له شيء من الثبات على مر الزمن" فهي تتضمن دستورا ينظم نسق الأفعال والسلوك.[1] كما تعتبر القيم الوحدة الخام في البناء المعياري للمجتمعات.

لقد اعتبر علماء الاجتماع الأوائل "القيم"، بمثابة موجّهات للفعل الاجتماعي بغض النظر عن مصادرها، سواء كانت داخلية أمثال "ماكس فيبر" أو خارجية حسب راي "دوركايم"، أو داخلي وخارجي معا على حد رأي : "بارسونز". وكما يعتبر علماء الاجتماع القيم من الأمور التي تمنحنا لمحة حول البناء الاجتماعي للمجتمعات المختلفة، ولا يتطرّقون إلى مكانتها الجوهرية أو مدى صحتها بقدر ما يهتمون بوصف تطبيقها من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، ويعتبرونها بمثابة نافذة مطلة على الطابع السيكوسوسيولوجي للأفراد، وتعطي فكرة عن المستوى الاجتماعي للأفراد والمجتمعات.[2]

أن ما يجتمع عليه علماء الاجتماع في كون الفرد يأخذ القيم التي تبنى عليها شخصيته من مجتمعه وذلك من خلال مؤسساته التي تأخذ كل منها دورا فعال ومهم في تحديد الأسس التي يسير عليها الأفراد عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، " القيم مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال قبولا من جماعة اجتماعية".

---

[1] فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، دار الطبع، بيروت، 1980، ص 52.

[2] بلقاسم سلاطنية واخرون، الفعالية التنظيمية في المؤسسة" مدخل سوسيولوجي"، دار الفجر، ط1، القاهرة، 2013، ص47.

ومن خلال هذا نقتبس ما جاء به "إيميل دوركايم" باجتماعية القيم من خلال البناء الأخلاقي للمجتمعات، حيث يرى لأن لكل مجتمع نظام أخلاقي خاص ينمو ويترعرع في خضم المجتمع، وبناء عليه يرى أن : القيم هي نتاج اجتماعي لعوامل اجتماعية يحمل خصائص هذا المجتمع الذي يميّزه عن غيره من المجتمعات. [1]

أما ماكس فيبر، فيرى أن القيم هي موجهات السلوك، وهي تعمل بشكل ضاغط لتقويم السلوك الإنساني.

أما :" تالكوت بارسونز"، فيرى أن القيم: عبارة عن إنتاج سوسيو ثقافي، فهي تتكون ضمن البناء الثقافي للمجتمع، وتتجلى من خلال نسق الأفكار والرموز.[2]

وقد أولى " بارسونز"، اهتمام هو الأخر لقضية القيم، من خلال نظرية" الفعل والنسق الاجتماعي"، حيث يرى أن القيم هي موجهات الفعل الاجتماعي، وأن أي مجتمع يريد أن يضمن بقائه، عليه أن يعمل على تجديد قيمه، وأن الأفعال الاجتماعية تستطيع أن تكون في توافق اذا كان هناك توافق بين الفاعلين الاجتماعيين مع معايير المجتمع وقيمه.[3]

ب- دور الثقافة في تحديد قيم أفراد المجتمع:

يمثّل النسق القيمي الرابط بين الثقافة ومكوناتها، حيث يتحدد **النسق القيمي** أثر تلاحم جملة من العوامل المختلفة:[4]

- العوامل الدينية: من خلال عملية احترام الأفراد لمقدساتهم، والمعتقدات السائدة في أوساطهم.
- العوامل التاريخية: ويقصد بها مجمل الخبرات التاريخية، وأثرها في تشكيل هوية المجتمع الخاصة.

---

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 42.

[2] الجموعي مومن بكوش، القيم الاجتماعية- مقاربة نفسية واجتماعية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 08، جامعة الوادي، 2018، ص 423.

[3] عبد العالي دبلة، مدخل إلى التحليل السوسيولوجي، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011، ص ص 91- 92.

[4] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 43.

- العوامل السياسية: حيث تعتبر السياسة جزء من النظام العام الذي يحكم المجتمع من خلال توضيح طريقة خضوع الأفراد للسلطة الرسمية.
- العوامل الاجتماعية: تتمثل في عنصر العادات والتقاليد، تظهر وتتطور عبر العصور، وتدخل ضمن الحضور الاجتماعي للأفراد، وبالتالي تؤثر في طريقة تجمّعهم وتفاعلهم وكذا نظرتهم للأمور.
- العوامل الاقتصادية: يساهم الاقتصاد في تشكيل النسق القيمي، من خلال الأثار التي تتركها النشاطات الاقتصادية السائدة في المجتمعات، وكذا كيفية السعي لتحقيق الحاجات الأساسية.[1]

4-2- العوامل السوسيوثقافية:

تعد العوامل السوسيوثقافية في كونها مؤثرة على سلوك الأفراد ذلك لأنها نابعة من ثقافة المجتمع، وتتجلى في تلك القوالب الثقافية التي تتشكل من خلال علاقات الأفراد والجماعات وتعمل على تفعيل **الشرعية الاجتماعية** للبناء الاجتماعي الثقافي، وتمنحه صفة التجانس. وتمنحه صفة الاستمرارية. وتظهر من خلال:

أ- المعتقدات:

وهي عبارة عن مجموعة التصورات والأفكار الذهنية التي يؤمن أصحابها بصحتها، والتي لا تقبل الشك فيها لدى المعتقدين بها، باعتبارها إرث تناقله الآباء والأجداد، فلازمهم في مسيرة حياتهم، ولا زال يشكل في الوجدان الشعبي قدرا هاما من ثقافتهم، نحو تلك الحياة التي يعيشون فيها داخل مجتمعاتهم،[2] وتدلّ على تلك الأفكار التي يؤمن بها أفراد مجتمع ما والتي تتعلّق بالعالم الخارجي الماورائي.

كما يعرف المعتقد بأنه أول أشكال التعبيرات الجمعية التي خرجت من حيز الانفعال العاطفي إلى حيز التأمل الذهني، ويبدو أن توصل الخبرة الدينية إلى تكوين معتقد هو حاجة

[1] بوفلجة غياث، تحولات ثقافية" الرهان الحضاري"، دار الوفاء، ط1، اسكندرية، 2007، ص ص 24، 25.

[2] عبد الحميد خليل سيد احمد، أثر المعتقدات الشعبية في التنشئة الاجتماعية للأطفال، مجلة الثقافة والتنمية، العدد 64، القاهرة، يناير 2013، ص 53.

سيكولوجية ماسة، لأن المعتقد هو الذي يعطي للخبرة الدينية شكلها المعقول، الذي يعمل على ضبط وتقنين أحوالها.[1]

والمعتقدات تنقسم إلى نوعين:

- ✓ **معتقدات دينية:** ويقصد بها تلك المعتقدات التي لها صلة بالنصوص الدينية المنقولة بصرف النظر عن نوع الديانة، حيث أن الفلكلور لا يركّز دراساته عليها لأنها أمور لا نقاش فيها.
- ✓ **معتقدات ذات صبغة إيمانية:** وهو تلك الممارسات الدينية التي تتم بعيدا عن تأطير المؤسسة الرسمية الدينية، وهي تختلف باختلاف الثقافات والنظم الاجتماعية وتعدد الرموز الثقافية، والأحوال الاقتصادية وأساليب المعيشة، فقد تتمثل هذه الممارسات في زيارة الأضرحة والمزارات، مع الإيمان بوجود الأولياء الصالحين بمثابة وسطاء بين الأفراد والله.[2]

ب- العادات الاجتماعية:

تشير العادات وفقا لما جاء في معجم علم الاجتماع إلى أشكال التفكير والسلوك المستقر الذي يقوم به الفرد في المجتمع [3]وتختلف العادات والتقاليد من مجتمع إلى آخر حسب خصوصية المجتمع، ومن العادات الاجتماعية التقليدية ما يتصل بالزواج والضيافة والوفاة، وتتميز المنطقة بكرم الضيافة، "فقد اختص كل إقليم بطريقة خاصة في إكرام الضيف، ويتجلى ذلك من خلال تخصيص غرفة في كل البيوت تسمى دار الضيافة"[4]

وتعرف العادات" بأنها: سلوك متكرر يكتسب اجتماعيا، ويتعلّم اجتماعيا، يمارس اجتماعيا، ويتوارث اجتماعيا، ويستثن ذلك تلك السلوكيات المتكررة الخاصة بالأفراد بشكلها

---

[1] السواح فراس، دين الانسان، دار علاء، دمشق، ط1، 1994، ص 47.

[2] حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008، ص 5.

[3] دينكين ميتشيل، معجم علم الاجتماع، تر : احسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة و النشر، ط3، بيروت 1982، ص 70.

[4] محمد حوتية، توات والازواد خلال القرنين الثاني والثالث عشر للهجرة (الثامن عشر والتاسع عشر ميلادي) دراسة تاريخية من خلال الوثائق المحلية، أطروحة دكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر، جامعة الجزائر 2003- 2004، ص 243.

الشخصي، إنما تختص العادات الاجتماعية بأنها سلوك جماعي موحد وليس سلوك خاص بفرد معين وحيث أن أهم خاصيتين يجب أن تتوفرا فيها وتميزها عن العادات الأخرى: التكرار والقبول من العامة.

و تتميّز العادات الاجتماعية بأنها لها صلة بظروف المجتمع الذي نشأت فيه، فقد تكون لها علاقة بفصل من فصول السنة، أو احد المواسم الزراعية، أو الأعياد الدينية، أو بأراضي مقدسة، أو حتى بأضرحة الأولياء كما الحال بالنسبة للاحتفالات الشعبية.[1]

وتعد العادات بمثابة قوالب جاهزة للسلوك، تختصر على الفرد نماذج سلوك معينة في مواقف معينة، وفي هذا الخصوص يقول" كولي": أن مسايرة العادات عملية رخيصة نفسيا"، توفر على الفرد عناء البحث عن تصرف امثل لبعض المواقف، وتبعد عنه حيرة الظهور بسلوك جديد لهذا الموقف.[2]

كما أنه تعمل كل ثقافة فرعية على تضامن جماعاتها مع الجماعة الكلية، فتتوحد الجماعات الثقافية الفرعية مع الجماعة الثقافية الكلية، والحفاظ على التراث الكلّي المشترك.[3]

ج- التقاليد:

تعبر التقاليد بمثابة عادات انتقلت عبر الأجيال حتى وان فقدت مضمونها ولم يعد من الممكن أحيانا التعرف على معناها الأصلي[4] ذلك أنها تعد شكلا من أشكال الرواسب الثقافية التي يمارسها الأفراد حفاظا على رأسمالهم الثقافي وتكريسا لسلطتهم الرمزية .

كما يمكن تعريفها بأنها عبارة عن جملة من القواعد العامة للسلوك التي تتميز بها فئات أو طبقات معينة، وتمنحها الصفة المميّزة لها، على أن تتوارث ويتم من خلالها تقليد الخلف

[1] محمد حوتية، مرجع سابق، ص ص 316-318.

[2] مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، الوراق، ط1، عمان، 2004، ص ص 197-198.

[3] المرجع نفسه، ص ص 201-202.

[4] عماد عبد الغاني، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت 2006، ص 152.

للسلف، حيث يمكن أن نقول على سلوك أنه تقليدي اذا زاولته الجماعة لفترات زمنية طويلة. تقليدا لسلوك القدامى وتوارثا عنهم.[1]

د-الأعراف:

يشير مفهوم الأعراف إلى "السنن الاجتماعية التي تدل على المعنى والحكم الشائع لاستعمالات العادات والتقاليد والمعتقدات والأفكار والقوانين وما شابه ذلك "[2] فهي بذلك إجماع الأفراد على الإذعان لأساليب معينة، ومنحها قوة القانون، حيث استخلصها الأفراد من خلال تفاعلهم مع بعضهم، وراوا أنه من الضروري اتباعها والاستنجاد بها في حالات وضع معايير الجزاء.

الفرق بين الأعراف والتقاليد: يتجلى الفرق من حيث أنه فرق تكويني، بحيث لا يتشكل العرف إلا بتوفر عاملين، الأول مادي يتمثل في وجود عادة قديمة لا تخالف النظام الاجتماعي العام، والثاني معنوي يتجلى في شعور الأفراد بضرورة احترام هذا العرف وبفرض العقاب على المخالف، أما العادات فلا يلزم لنشؤها سوى العامل المادي فيحترمها الأفراد بالتعود عليها، كما تختلف العادة عن العرف بكون هذا الأخير يلزم ويجبر كل الأفراد على تطبيقه سواء رغبوا في ذلك أم لم يرغبوا، نقيض العادة التي لا تلزم الناس بذاتها [3]

ومن خلال ما سبق ورغم أن كلاهما من أنماط من العادات، إلا أنه يمكننا التفريق بينهما وفقا للجدول التالي :

[1] بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 43.

[2] عماد عبد الغاني، مرجع سابق، ص 154.

[3] عماد عبد الغاني، مرجع سابق، ص 155.

جدول يبين التمييز بين أنماط العادات

الأعراف	التقاليد
– عادات مقتبسة تنتقل في الجيل الواحد، تنتقل من فرد للأخر، لها خاصية الحراك الأفقي.	– لها خاصية الاستنباط العمودي، وذلك من الماضي إلى الحاضر ومن السلف إلى الخلف على مر الزمان.
– العرف يخص الجماعات كلها، لذلك يتم تقريبه من حيث الإلزامية إلى القانون.	– يخص جماعة أو فئة معينة.
– العرف يدعم القانون ولا يتعارض معه	– يخدم مصلحة جماعات معينة حتى أن كلفه الأمر التضاد مع الصالح العام للدولة، مثل: تقليد الثأر الذي يتحدى السلطات القانونية الرسمية.

المصدر: بونعامة نعيمة، مرجع سابق، ص 49

خلاصة الفصل:

إن المجتمع الجزائري عرف ومازال يعرف تحولات سريعة على مستوى البناء الاجتماعي والثقافي فهذا الكل المركب الذي يمثل المجتمع الجزائري بذاته ، لا شك أنه يتميز بخصائص تميزه عن غيره لكنه بعد الانفتاح على العالم وتغير السريع الذي يعرفه العالم ككل نجده في تجاذب لتيارات فكرية إقليمية وعالمية تريد أن تطبعه وتشكل شخصيته، في ظل استمرار الصراعات الفكرية والإيديولوجيات والداخلية حول مشكلة العوائق السوسيوثقافية التي تحد من دور المنظومة التربوية في الجزائر، فإن الاستثمار في الاقتصاد هو استثمار في القيم الثقافية الاجتماعية أو لا وقبل كل الشيء، هذا ما معنا من تراث نظري لتعزيز العمل الميداني .

الفصل الثالث:
المنظومة التربوية
ومكوناتها

تمهيد:

من بين الأسس التي يرتكز عليها تحضر المجتمعات وتقدمها، المنظومة التربوية والتي تعد الوسيلة التي تضمن تنشئة جيل المستقبل وتعليمه بما يتوافق وتحقيق الأهداف والغايات المرجوة، فالمنظومة التربوية المتكاملة تخدم المجتمع وتحقق أهدافه من خلال عناصرها التربوية.

فمن المعلوم أن المنظمة التربوية تقوم على عناصر ومكونات وأسس وهذا ما قمنا به، تحديد مفهوم المنظومة التربوية وعناصرها ومكوناتها وإعطاء صورة قريبة للمنظومة التربوية الجزائرية.

وهذا ما سوف نتطرق إليه في هذا الفصل من أجل رصد التراث النظري وجمع ما يخدم موضوعنا بالتعمق فيه.

أولا: ماهية المنظومة التربوية

1- مفهوم النظام التربوي:

لا شك أن كل مجتمع يتكون من أنساق مختلفة، ومرتبطة ارتباطا وثيقا تهدف إلى تحقيق التكيف الاجتماعي للفرد مع بيئته وعواملها، تبرز هذه من خلال منظومات متعددة، لعل النظام التربوي من أبرز هذه الأنظمة التي تلعب دورا بارزا في إرساء القيم الاجتماعية والمساهمة في تطور المجتمعات وهي إحدى الأنساق المهمة في تكون المجتمع ،وأن تأخر الشعوب أو تقدمها مرهون بمدى استجابة هذا النظام للتحديات التي يعرفها العالم ،نتيجة لتزايد التراكم المعرفي وتعقد أساليب الحياة الاجتماعية فالأنظمة التربوية هي التي تحقق الرفاهية وتقدم الشعوب كونها تسعى لإعداد نشئ متمكن من جوانب عدة سواء اقتصادية ثقافية ...

1-1- تعريف النظام التربوي:

يذهب العديد من العلماء والباحثين لوصف النظام التربوي من خلال الوظائف التي يؤديها، ومن خلال دراستهم للنظم الاجتماعية، واعتبار النظام التربوي أحد أهم الأنساق الاجتماعية فالنظام التربوي هو النسق الذي يهتم بالدوافع الإنسانية وأعداد الأفراد من اجل المستقبل لشغل مناصب هامة، ويذهب لسي تعريفه بأنه تنظيم للأنساق الأخرى وتحديد الأفعال والأدوار الاجتماعية للأفراد ونقل القيم التي تسود المجتمع وتحديد قيمه وقواعده [1]

وقد عرفه العديد من الباحثين على أنه هو كل ما يتلقاه الفرد بطريقة وشرعية وتتميز بالتنظيم .

كما يعرف النظام التربوي من خلال الوظائف التي يؤديها فعن طريقه يتم نقل المهارات المعارف والقيم التي تسود المجتمع وذلك بطريقة رسمية ومنظمة، تتماشي مع القيم السائدة داخل المجتمع .

[1] عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2004، ص ص 105-106.

في حين يعرفه "**محمد عاطف غيث**" في قاموس علم الاجتماع" النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية ،التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر (المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك)، والنظام التربوي لا يشتمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي".[1]

يشمل النظام التربوي العديد من الأدوار والمعايير الاجتماعية، بالإضافة للفاعلين في هذا النسق، كل هذا النسق يعمل على نقل المعارف بين الأفراد من جيل إلى جيل، ويحدد لهم قيمهم والمعايير التي تسود مجتمعاتهم ويغرس فيهم روح المحافظة على هذه القيم من أجل أن يستمر هذا المجتمع كما كان ويصل للأجيال اللاحقة كما هو الآن .

كما يرى تعريف آخر أن النظام التربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، تهدف من وراءها للمحافظة على قيم ومبادئ الأمة موجهة للنظام التربوي وفق هذه السياسات التربوية التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع، وهذه النظم التربوية عامة هي انعكاس الفلسفة الاجتماعية والسياسة السائدة".[2]

أما بالنسبة للمفهوم العلمي للنظام التربوي فهو نظام يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيو ثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليه.[3]

مما سبق الإشارة إليه يمكن أن نصل إلى تعريف دقيق للمنظومة التربوية والتي سوف نتطرق إليها بدقة ونفصيل في مكوناتها وكل ما يخص المنظومة التربوية الجزائرية:

[1] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط2، عمان، 2006، ص 357.

[2] عبد الله الرشدان، المرجع نفسه، ص 358.

[3] الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، 2005، ص 5.

1-2- تعريف المنظومة التربوية:

جاء في تعريف المعهد بأنها المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبينة في مختلف الدساتير الجزائرية، وخاصة دستور نوفمبر 1996 الذي وضحت فيه التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة الجزائرية، من أجل المحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري وأصالته وقيمه، وبذلك تكوين فرد متمسك معتز بقيمه، وتعد المنظومة التربوية مجموعة من الهياكل والوسائل البشرية المادية التي أوكل إليها المجتمع إعداد الأفراد[1].

من خلال تعريف المنظومة التربوية وتحديد أهدافها وهي إعداد أفراد يحملون قيم مجتمعهم ويتمسكون بمبادئهم، فقد جاء في تعريف المعهد الوطني الجزائري أن المنظومة تتكون من عناصر بشرية ومادية تقوم بوظائف تربوية وإكساب الفرد القيم الاجتماعية والثقافية من خلال هذه النقاط يمكن أن نحدد الجوانب الخفية للمنظومة التربوية وهي :

القيم والغايات: هي متجذرة من الماضي ومستمدة من تاريخ الجزائر وتسعى للحفاظ على مستقبلها وحاضرها وتطوير المجتمع وتنميته.

الجانب التقني: يعتبر الجانب التقني كل ما تعتمده المنظومة التربوية من معدات وتكنولوجيات وهي الهياكل والأجهزة بالإضافة إلى المحتوى والبرامج.

الجانب البشري: ويمثل سلك الأفراد القائمين على المنظومة التربوية من معلمين ومتعلمين، إداريين وعمال، والعلاقات القائمة بينهم وعملية التفاعل[2].

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998، ص 12.

[2] المرجع نفسه، ص 10-11.

2- أهداف النظام التربوي:

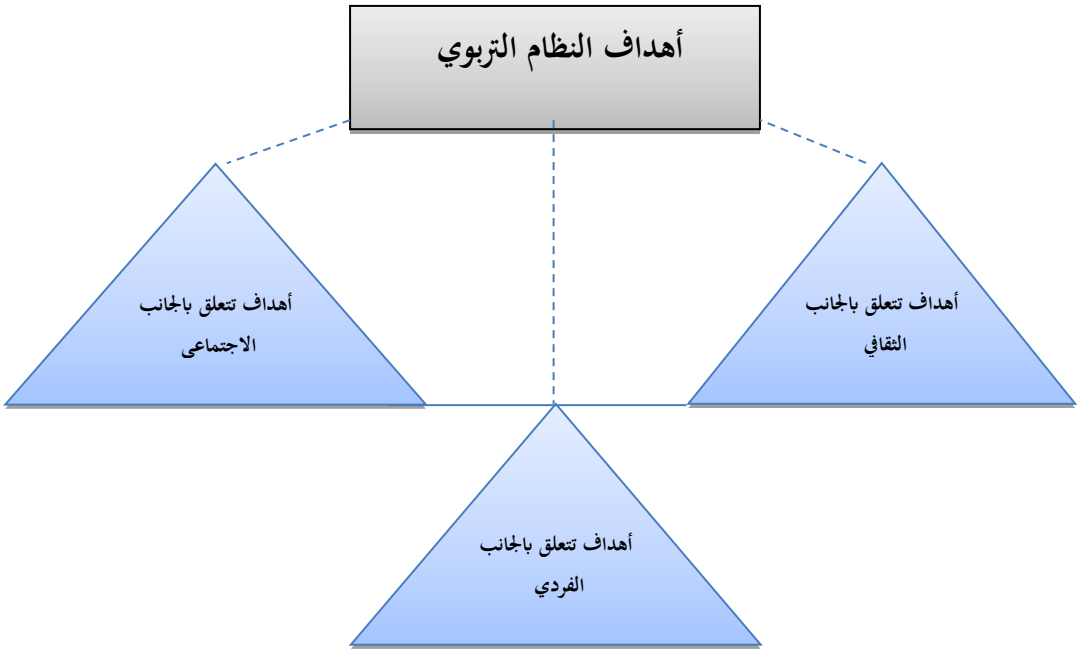
عالج علماء الاجتماع والتربية قضية الأهداف التربوية، فمنهم من تعرض لأهداف التربية بصورة عامة واعتبرها عملية الإعداد للحياة، وقد جسدها " هويكنز " Hopkins عندما ذهب إلى أن هدف التربية الأسمى يتمثل في تنمية أنماط السلوك والقيم وألمعاني والاتجاهات نحو الحياة الاجتماعية وقد انطلق من ضروريات الحياة الاجتماعية في تحديده لأهداف التربية، فإن فريقا من جامعة شيكاغوا قد استند على المطالب السلوكية في تحديده للأهداف التربوية وذلك لأنه يرى تلك المطالب السلوكية تأتي لتلبية الحاجات الفردية والحاجات الاجتماعية .

كذلك نجد أن تحديد الأهداف التربوية قد انطلق من ضرورات فردية وضرورات اجتماعية بصورة أساسية، وهي تدور جميعها حول الشخص واحتياجاته الفردية والاجتماعية ،وقد انطلق " سبنسر" في تحديده للأهداف التربوية من الجانب الفردي والاجتماعي بصورة أساسية، حيث حصرها في :

- أهداف تتعلق بالجانب الثقافي .
- أهداف تعلق بالجانب الاجتماعي .
- أهداف تتعلق بالجانب الفردي [1].

[1] السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، مصر، ص 129.

الشكل رقم (01): يوضح أهداف النظام التربوي.



من إعداد: السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، ص 131.

تعد عملية التربية عملية مهمة ووسيلة للتنشئة الاجتماعية، تتميز بأنها مقصودة في مؤسساتها الرسمية وغير مقصودة في مؤسساتها التي تحمل طابع الغير رسمي في الشكل السابق يوضح المستويات الأهداف الفردية والاجتماعية والثقافية:

فالتربية هي عملية رعاية الطفل وإنماء قابليته بإشراف الكبار، والكبار حين يفعلون ذلك إنما يضعون نصب أعينهم المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، والذي سوف يعيش فيه وإلى شروط الحياة الاجتماعية فيه وعاداته وتقاليده وثقافته.[1]

2-1- أهداف تتعلق بالجانب الفردي:

تتسع دائرة هذه الأهداف لتشمل مختلف جوانب النمو الفردي العقلية والجسمية، بالإضافة إلى تنمية الشخصية الاجتماعية ودعم تكاملها، وهذه الأهداف تسعى لتحقيق

[1] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، مرجع سابق، ص ص 35-36.

التكامل لذات الفرد، العقلية والجسمية، كالقدرات المتعلقة بالعمليات الحسابية، والقراءة، واللغة إضافة إلى ذلك العادات الصحية للترويح عن النفس والاهتمامات الجمالية الخلقية.

وتشير الأهداف المتعلقة بتنمية الشخصية إلى اكتساب الخبرات والاتجاهات الإيجابية، وتنمية روح الولاء والانضباط لدى الشخص[1].

ويمكن تحديدها في نقاط التالية:

- تحقيق الذات ؛
- تنمية الشخصية الاجتماعية ؛
- دعم تكامل الشخصية .

يشمل النظام التربوي تحقيق الشخصية المتكاملة للفرد، فيؤدي دوره في المجتمع ويحافظ على القيم والمعايير والعادات السائدة.

2-2- أهداف تتعلق بالجانب الاجتماعي:

تشمل النظام الاجتماعي بأهدافه المجتمع، حيث يمس العلاقات الاجتماعية كما تشمل دعم عوامل احترام البشرية، والترابط الأسري، والتعاون وتقدير البيت وحماية الأسرة ،والاهتمام بتثبيت قيم المجتمع وجوانب تتعلق بالإعداد للعمل وتولي المهن المختلفة في الأنظمة المختلفة، كالنظام السياسي والنظام الاقتصادي.[2]

ومن أهدافه التعامل وإعداد الفرد لكي يصبح عضوا فعالا في المجتمع، وعن التحليل السابق لأهداف النظام التربوي، حيث تدور حول الجوانب الأساسية للحياة الاجتماعية المرتبطة بالفرد، ونظم المجتمع وثقافته[3]، وتصب كل هذه في تكوين فرد يجيد التفريق بين

[1] السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 131.

[2] نفس المرجع، ص 131.

[3] نفس المرجع، ص 131.

حقوقه وواجباته وفهم المعايير والقيم الثقافية، ولنخلص من كل هذا لإعداد فرد منتج يؤدي دوره بكامله ويساهم في بناء المجتمع.

2-3- أهداف تتعلق بالجانب الثقافي:

يعمل النظام التربوي على نقل الثقافة المحلية لأفراده والمحافظة عليها وتجسيدها في النظام التربوي من أجل نقلها من جيل إلى آخر، والتشبع بها فنجد النظام التربوي يستمد هويته من المجتمع ومن ثقافة، من القيم الدينية وأبعاده الثقافية وخلفيته التاريخية ومدى تجذرها في الفرد.

3- وظائف النظام التربوي:

يعد النظام التربوي نسق يتكامل مع جميع الأنساق للحفاظ على المجتمع وهو ذو أهمية بالغة، وتتجسد هذه الأهمية في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، كما يقوم النظام التربوي على وظائف تتجسد في الجانب الميداني وتتجلى في ما يلي[1]:

- ✓ يرتبط استمرار المجتمعات من خلال المحافظة على سماتها المميزة لثقافتها المحلية وتفاعلها مع الثقافات الوافدة دون انحلال وذوبان في الآخر، ومن هنا يلعب النظام التربوي دورا بارزا في تحقيق أهداف المجتمع في النمو والاستمرار مع المحافظة على الذات، فهو يعمل على تزويد الفرد والمجتمع بالأسس الثقافية والاجتماعية التي تتيح له عملية التفاعل والتكيف، دون فقدان معالم الشخصية المحلية.
- ✓ النظام التربوي ضروري لتنظيم الحياة الاجتماعية والمساهمة في مجابهة متطلبات الفرد والمجتمع في الاستقرار والأمن، ومحاربة المشكلات الاجتماعية في مهدها قبل أن

[1] الطاهر أجغيم، التربية والتعليم في العالم الثالث، مجلة الباحث الإجتماعي، قسنطينة: جامعة منتوري، العدد 02، سبتمبر 1999، ص 149.

تستفحل، فبالتربية يمكن محاصرة الكثير من المعضلات الاجتماعية وهي في محيط المدرسة قبل أن تقفز إلى خارج المحيط المدرسي لتنخر أسس وقواعد المجتمع. [1]

كما يمكن حصرها في أهم النقاط التي ذكرت في كتاب علم الاجتماع، حيث شملت أهمها:

- الحفاظ على التراث الثقفي للمجتمع عن طريق نقل التراث بين الأجيال.
- تنمية القيم والاتجاهات التي يؤكد عليها المجتمع بين المواطنين.
- صياغة شخصية الفرد بما يتفق وأهداف المجتمع.
- توجيه ميول الأفراد واهتمامهم وتنمية قدراتهم بما يعود على المجتمع بالنفع والفائدة.
- إعداد القوى البشرية وتزويدها بالمهارات والخبرات اللازمة لشغل أدوارها في المجتمع.
- نقل المعارف العلمية وتوصيلها بين الأجيال.
- الإسهام في تنمية المجتمع ومواجهة مشكلاته.

إن التربية والتعليم لم يعد ينظر إليه كنوع من الخدمة التي تقدم للناس بمعزل عن العملية الاقتصادية، وإنما أصبح ينظر إليه كاستثمار أساسي وأنه مع النشاط الاقتصادي، وجهان لشيء واحد يراد بهما النهوض بمستوى حياة الفرد والمجتمع.[2]

ثانيا: عناصر المنظومة التربوية

1- المدرسة:

تقوم المنظومة التربوية على عدة عناصر أهمها المدرسة، حيث تعد من أهم المنظمات الاجتماعية وأكثرها فاعلية، فهي تحافظ على الحضارة الإنسانية عامة وثقافات المجتمعات

[1] الطاهر أجغيم، مرجع سابق، ص 149.

[2] المرجع نفسه، ص 150.

خاصة بالإضافة لقيامها بعملية التنشئة للأجيال المتعاقبة طبقا لما تستمده من حضارة البشر وثقافاتهم.

1-1- تعريف المدرسة:

عرف أحد المختصين المدرسة بأنها المؤسسة الاجتماعية التي أعدها المجتمع لتزويد أفراده بالخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة التي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي المنتج مع البيئة التي يعيشون فيها.

كما عرفها آخرون بأنها المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا [1].

كما يمكن أن تعرف المدرسة من خلال الوظيفة التي تقوم بها، فوظيفتها الرئيسية وهي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها، وتسهل لأطفال المجتمع وناشئته عملية امتصاص وتمثل قيم ذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه، وتدربهم على أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية[2].

1-2- ميزات المدرسة:

تم تحديد هذه المميزات في خمس مميزات للمدرسة وهي:

- أنها تضم أفرادا معنيين بعضهم يعلم والآخر يتعلم.
- أن لها تكوينا سياسيا واضح التحديد، فطريقة التفاعل الاجتماعي في المدرسة التي تتمركز حول القيام بالتعليم واستقباله تحدد النظام السياسي للمدرسة.
- تمثل مراكزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمتعقدة لتي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يسير فيها التأثير الاجتماعي، فالعلاقات الاجتماعية في المدرسة يمكن

[1] عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، علم الاجتماع التربوية (الأنساق الاجتماعية التربوية)، دار الكتب الوطنية، ط1، 2001، ليبيا، ص 290.

[2] عبد الله زاهي الرشدان، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، ط 1، 2005، الاردن، عمان، ص 310.

تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها وهي جماعات المدرسين والتلاميذ التي لكل منهما دستورها الأخلاقي والقانوني.

- يسودها الشعور بالانتماء لأن أفرادها يعيشون فيها فترة طويلة من حياتهم ويبرز ذلك في المباريات والاحتفالات.
- لها ثقافتها الخاصة التي هي في جزء منها من خلق التلاميذ مختلفي الأعمار ومن خلق المدرسين وهذه الثقافة هي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة للمدرسة بعضها ببعض[1].

2- وظائفها:

يمكن تقسيم وظائف الأسرة إلى قسمين مهمين في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وهما كما يلي:

2-1- الوظائف العامة[2]:

- لم تعد مسؤولية المدرسة الاهتمام بالجانب العقلي للطفل، بل أصبحت تهتم بتنمية شخصيته من جميع جوانبها العقلية، الخلقية والاجتماعية والجسدية.

- التركيز على حاضر الطفل، فالمدرسة لا تركز على المستقبل الطفل دون اعتبار للحاضر، وإنما هي تركز على حاضر التلميذ من جميع جوانبه، وهي في هذا التركيز على الحاضر أنما تعده للمستقبل في الوقت ذاته كما يقول جون ديوي.

- نقل التراث الثقافي من الأجيال الماضية إلى الأجيال الحاضرة، وهذا التراث يتجمع في سجلات مكتوبة، ويتحتم على كل جماعة تريد أن تحتفظ بصلتها بالماضي أن تتخذ المدارس أداة لنقل التراث من الجيل إلى جيل، وهذه ميزة خاصة بالنوع الإنساني فقط.

[1] عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، مرجع سابق، ص 291.

[2] عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق، ط 1، عمان، الاردن، 2004، ص 127.

– الاحتفاظ بالتراث والعمل على تسجيل الجديد، فلو اكتفينا بمعرفة التراث القديم عن طريق القراءة ولم نعلم الكتابة لضاع التراث الجديد وحرمت الأجيال القادمة من الانتفاع به وهذا أهم دور للمدرسة.

– تبسيط التراث الثقافي: أن الحضارة الإنسانية معقدة التركيب ومن الصعب استغلالها والانتفاع بها كما هي بالنسبة للطفل، ومن هنا يتجسد الدور الفعلي للمدرسة في تبسيط الأمر ونقل التراث بما يتناسب مع مراحل نمو الفرد.

– إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية إتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا ثقافيا وخلقيا [1].

تتجسد وظائف المدرسة العامة في الإحاطة بالجانب المهم للفرد والحفاظ على التراث الثقافي ونقله بطريقة مبسطة ومدروسة وبطريقة مقصودة بين الأجيال، كما المحافظة على حاضر الأمة والفرد ومستقبلها ،حيث تعد المدرسة هي الأداة المهمة للحفاظ على التراث الثقافي لكل مجتمع ، وكما للمدرسة وظائف عامة لها وظائف خاصة تتجسد في عدة نقاط تعمل على إتمام عمل المؤسسات الأخرى.

2-2- الوظائف الخاصة :

تتجسد الوظائف الخاصة للمدرسة في ثلاث عناصر، لمعرفة دور المدرسة في تربية الأفراد كونها أداة النظام التربوي، على الرغم من أنها ليست الوحيدة لكنها تلعب دورا بالغ الأهمية وتتحدد وظائف الخاصة للمدرسة فيما يلي[2]:

–المدرسة أداة استكمال: أذ أنها تقوم بإتمام ما بدأته المؤسسات الأخرى التي سبقتها في عملية التربية كالأسرة.

[1] عبد الله الرشدان، مرجع سابق، ص128.

[2] مرجع نفسه، ص ص 128- 129

– المدرسة أداة تصحيح: تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها النظم الأخرى في المجتمع، فان كان هناك نقص استكملته أو كان هناك فراغ ملأته.

–المدرسة أداة تنسيق: إذ تقوم بتنسيق الجهود التي تبذلها سائر النظم الاجتماعية في سبيل تربية الأطفال، ومما لا جدل فيها أن المدرسة هي المرجع الأساسي في كل ما يتعلق بعملية التربية.

3- المعلم:

3-1- تعريف المعلم:

يعد المعلم أحد أهم الفاعلين في المنظومة التربوية، ويتجسد دوره في القيام بالعملية التعليمية أثناء الصف، عن غير ذلك فالمعلم يؤدي رسالته كمرشد وموجه لسلوك الطفل في مرحلة الأولى من التعليم، ولهذا أخذنا العديد من تعريفات التي تمثلت في :

هو الذي يقوم بدور يختلف عن دوره في إطار الفكر التقليدي فهو يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة وهو في هذا الدور يسعى إلى توفير أفضل الظروف والإمكانات وأفضل مناخ تعليمي."[1]

تعريف آخر: «يعدّ حجر الزاوية في التربية المدرسية وعليه يتوقّف نجاح العملية التربوية والوصول بها إلى الأهداف التربوية" [2].

تعريف آخر:" هو الذي يتصدّر العملية بتوصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعلميهم".[3]

[1] عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، ط1، دار وائل، تيزي وزو، 2012، ص 84.

[2] مصطفى محمد رجب، تعليم جديد لقرن جديد، ط1، دار الوراق، عمان، 2007، ص 192.

[3] عبد الله الغامدي، المعلم الناجح، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 13.

تعريف آخر: «هو العنصر الأساسي في أيّ تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها على التلاميذ ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدّد أهميّته من حيث أنه مشارك رئيسي في نوعية التعليم واتّجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمّة".[1]

بما أن المعلم هو عنصر أساسي ونجاح أهداف المنظومة التربوية يعتمد على العنصر البشري إلى جانب العناصر الأخرى، وفيما يخص المعلم تطرقنا لصفاته في تجسيد دوره .

3-2- صفات المعلم:

يلعب المعلم دورا هاما وفعالا وفي هذا النص سنأخذ صفاته التي تظهر في أدائه لعمله ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- الخصائص الجسمية (البدنية):

وهو أن يكون المعلم سليم الصحة خال من الضعف والأمراض وخاليا من العاهات كالصمم وحبسة اللسان لأنها تكون معيقات للاتصال بين المعلم والتلاميذ وأن يكون ذا نشاط كبير فالكسل من عوامل إهمال المعلم لواجباته ووظائفه وبالتالي عدم الوصول إلى النتائج المرغوبة من عملية التعليم، كما لابّد أن يكون له حواس قوية سليمة وصوته جميلا ويكون له رشاقة وخفة وأداء.[2]

2- الصفات العقائدية والخلفية:

الإيمان بالله سبحأنه وتعإلى ورسوله، فالعقيدة الإسلامية توجّه أفكار المعلم وتصرفاته، وهذا ما ينعكس على سلوكياته وأدائه وتجعله يقوم بمسؤولياته في ضوء تلك العقيدة.

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد والعشرين، ط01، وزارة الثقافة، دمشق، 2004، ص 214.

[2] عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلّم، دار الجامعة الجديدة، ط01، مصر، 2006، ص 32.

– الرغبة في الدعوة وفهمها وربط الدين الإسلامي بطبيعة العلوم وفروعها وقد يدفع المعلمين إلى نشر العقيدة من خلال عملهم بمهنة التدريس.[1]

3- الصفات العقلية:

- الذكاء يتضمن استيعاب الموضوع وإيضاحه بيسر لإيصال المعلومات.[2]
- دقّة الملاحظة حتى يتمكّن من ملاحظة التلاميذ الذين يحتاجون رعاية صحية واجتماعية وتربوية ونفسية.
- المتابعة الواعية للفكر التربوي المعاصر.
- الحرص على تطوير عمله وإتّباع أحدث الأساليب التربوية لإفادة التلاميذ وفق ما تحتمل قدراتهم[3].

3-3- أدوار المعلم:

يرى العديد من الدارسين والباحثين أن المعلم له وظائف وأدوار مهمة في سير العملية التعليمية ونجاحه مقترن به بدرجة أولى، فقد اهتم علماء التربية بدراسة وتمعن في أدواره ومواصفاته لنصل إلى جملة من الادوار تتمثل في :

ينبغي على المعلم أن يتمتع بصحة جيدة، فلا يحمل أمراض مزمنة كون مهنة التعليم مهنة شاقة تحتاج جهدا كبيرا، ويتمتع بصحة البدن وخلوه من العاهات كعيوب النطق، ونقص السمع أو البصر، فعملية التعليم تعتمد على التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم ولهذا يتطلب الامر سلامة الحواس [4] .

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات، ط01، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، م2009، ص 64.

[2] سمير محمد كبريت، منهاج المعلّم والإدارة التربوية، ط01، دار النهضة العربية، بيروت، 1998، ص 08.

[3] المرجع نفسه، ص 08.

[4] عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 33.

حب التدريس أي توفر الرغبة لدى المعلم، فميله لهذه المهنة امر ضروري، كما يجب أن يتوفر فيه صفة الإخلاص لأداء عمله، وتوطيد علاقاته مع التلاميذ، ولابد عليه أن يتمتع بالبشاشة لكسب التلاميذ وتحبيبهم في الدراسة [1].

لابد على المعلم الاهتمام بشكله الخارجي وحسن مظهره، بمعنى أن يكون لباسه مرتب يليق بعمله وتوافق مع العادات والتقاليد السائدة في مجتمعه، فهو يعتبر قدوة للأجيال وحامل ثقافة لهم [2].

على المعلم أن يتميز بكفايات التدريس وتمكنه من تطبيقها، فلا بد أن يكون متمكن من أداء عمله وإيصال الرسالة للمتعلم [3] ،ونجد في كتاب التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف :" أن يكون مطلع على بيداغوجيا التعليم والتعلم، يجب أن يكون قادرا على التحكم في المواد الأساسية، أن يكون موضوعيا في التعامل مع التلاميذ دون أن يحدث فروقا بينهم، أن يراعي الفروق الفردية"[4].

4- المنهاج:

4-1- مفهوم المنهاج:

هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواءا داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي نمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية

[1] محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974، ص 236.

[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون، مرجع سابق، ص 33.

[3] المرجع نفسه، ص 36.

[4] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط 1، 2004، ص 105.

والجسمية والنفسية والفنية، وهذا نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم [1].

كما جاء في قوله تعإلى :« لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا» [2].

كما نقصد بالمنهج المحتوى التعليمي (المعارف والمهارة والكفاءات) وترتيب تطورها الزمني ونمط انتقائها وتنظيمها (كتقسيمها إلى مواد للتدريس) ونقلها أساليب تربوية وتنظيم الوقت والمساحة والعلاقات في الصف[3].

وهكذا يتضح أن المنهاج هو أهداف التربية مترجمة إلى خيرات تربوية بشكل خاص، يقدمها المعلم لمتعلميه في مواقف معينة وبطرائق مختارة يقصد إنماء هؤلاء المتعلمين، مع التأكد من أن هذا النمو يسير نحو الأهداف المنشودة التي سبق تحديدها والاتفاق عليها.

كما يعرف أيضا بأنه :" جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات والمهارات الأدائية والعقلية والاتجاهات والقيم التي تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي[4].

وتتحدد تيارات يعنيان بالمنهج، فبالنسبة لتيار التعليم فإن شكل ومضمون المنهج ناتجان عن ضغوطات داخلية تتعلق بالمادة المدرسية وعملية النقل الضرورية، أما بالنسبة للتيار الاجتماعي، فإن شكل ومضمون المنهج يستند إلى ظروف اجتماعية وثقافية وسياسية خارجية[5].

---

[1] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها – تخطيطها – تقويمها)، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008، ص 33.

[2] سورة المائدة ،الآية 48.

[3] باتريك رايوا، أغنيس فان زانتن، تر : نهوا عز الدين السكافي، التربية في مئة كلمة، مكتبة الفكر الجديد، ط 1، بيروت، 2016، ص 17.

[4] عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله النجاح في الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية، النظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 2، تونس، 1994، ص 123.

[5] باتريك رايوا، أغنيس فان زانتن، مرجع سابق، ص 17.

4-2- المنهاج بين التقليدي والحديث:

أ- المنهاج بصورته التقليدية: هو مجموع المقررات من المواد الدراسية المقررة التي يطلب من التلاميذ حفظها، وقد كان هذا المفهوم يرادف مفهوم الكتاب المدرسي المقرر، وقد كان هذا التركيز في هذا المنهج على جانب المعرفة أو المعلومات، حيث كان المنهج يقتصر على معلومات نظرية مرتبة منطقيا يتفق مع منطق المادة الدراسية بغض النظر على المرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم.

ب- كما يجسد المنهاج التقليدي في مجموع الحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، وقد اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية[1].

ت- المنهاج بصورته الحديثة : يراعي المنهج الحديث في تحسين من أداء المتعلم والمعلم وتحقيق أهداف المنظومة التربوية، كما يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، ويعكس التفاعل بين الطلبة والمعلم والبيئة وثقافة المجتمع ، كما يراعي أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به [2].

كما تيشكل المنهج الحديث من المكونات الرئيسية التالية:

1-الأهداف ؛ وهي التي تحت ضوئها يتم اختيار محتوى المنهج.

2-المحتوى.

3-الأساليب والإجراءات والأنشطة التربوية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

4-التقويم.

5-يبنى المنهج الحديث على الأسس الفلسفية، والأسس النفسية، الأساس الاجتماعي، الأساس المعرفي [3].

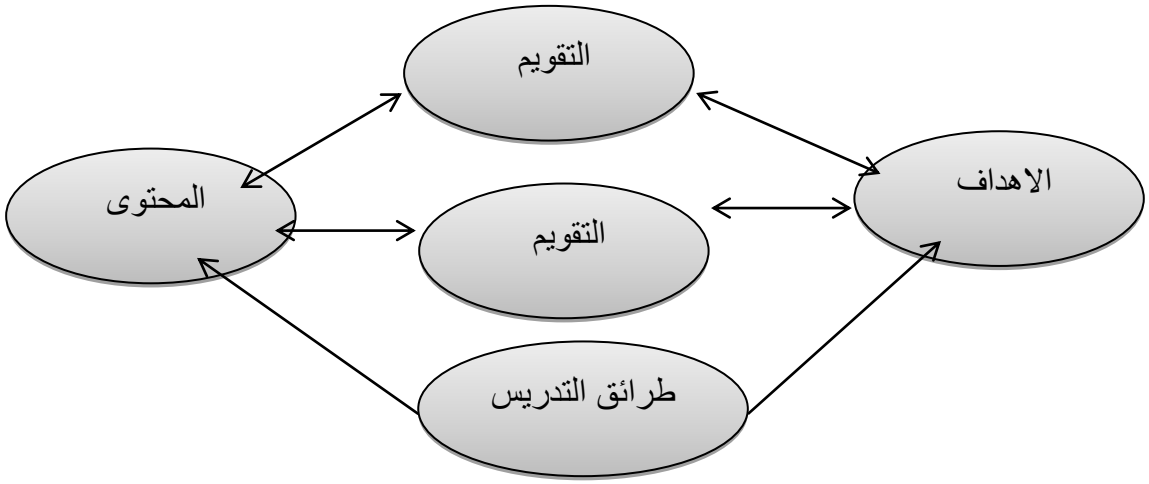
---

[1] محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 33.

[2] المرجع نفسه، ص ص 38-39.

[3] عزت جردات، ذوقان عبيدات وآخرون، أسس التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص 122.

الشكل رقم (02): يوضح عناصر المنهج الحديث وتداخله 1.



من إعداد: عزت جردات، ذوقان عبيدات وآخرون، أسس التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص 122.

المنهج يمثل محتوى التعلم، وأهدافه، وطرائقه، وتقويمه عناصر المنهج تدخل وتتكامل لتشكل ركنا رئيسيا من أركان العملية التعليمية.

5- طرائق التدريس:

تشكل طريقة التدريس في ظل ما تعرفه المجتمعات الحديثة من تطور، مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم، التي تظهر آثارها على نتاج التعليم الذي يحققه المتعلمون، كما تتضمن الأنشطة والخبرات التي سيقوم بها التلاميذ لإحداث التعليم، وبهذا يمكن أن نصف طريقة التدريس وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه.

5-1- أهمية طرائق التدريس:

إن أهمية التدريس تبرز بالقدر الذي تتحقق فيه الأهداف المقترحة حسب محتوى الذي تنقله تلك الطرائق، والتي تحتل من بين بعض عناصر العملية التعليمية موقعا معهما لأنها لا تعبر عن التقنيات النفسية التربوية العالية فحسب، بل تصور فلسفة التربية من خلال تكوين

[1] عزت جردات، مرجع سابق، ص 122.

المفهوم حول الإنسان ككائن حي قابل للتحسن من حيث المفهوم الإنساني الاجتماعي، فالطريقة دون فلسفة متفائلة حول الإنسان تصبح نتاجا لا إنسانيا.

وتتجسد أهمية كل طريقة تربوية ليست في نقل المحتوى التعليمي فقط بل هي عنصر تكويني محدد من خلال قيمتها العلمية ومن خلال تجسيدها في اتجاهات وتصرفات عقلية وحسية وحركية ووجدانية للتلاميذ[1].

5-2- أنواع طرائق التدريس:

وتتعدد طرائق التدريس في الوقت الراهن ليذهب علماء التربية إلى تصنيفات عدة طرائق منها:[2]

5-2-1- طريقة الإلقاء: طريقة تقليدية يقوم فيها المدرّس بإلقاء المعلومات على طلاّبه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء[3]، حيث يقوم المعلّم بشرح الكلمة المنطوقة ويستعين في بعض الأحيان ببعض الوسائل المعيّنة، أما الطلاب فيستمعون ويسجّلون بعض ما يلتقطونه ممّا يلقى عليهم، ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة لأنها تمكّنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات، لكن هذه الطريقة عادة ما تؤدي إلى ملل الطلاب وسلبياتهم وعدم فهمهم والاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب بدلا من الفهم والتفكير.[4]

5-2-2- الطريقة الاستقرائية: تأثّرت هذه الطريقة بالخطوات التي جاء بها المربّي الألماني "هاربرت" متمثّلة في التمهيد، والعرض، والاستنتاج، والقاعدة، والربط والتطبيق، ولقد طبّقت هذه الطريقة في جميع المواد[5] حيث يبدأ فيها العقل من الخاص إلى العام، ومن

---

[1] ابو طالب محمد سعيد، رشراش أدريس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي (مناهج وتكنولوجيا)، دار النهضة العربية لنشر والوزيع، بيروت، 2001، ص 95.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2009، ص 58.

[3] صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص 58.

[4] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظريّة والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، ص 24-25.

[5] محمود أحمد السيّد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م، ص 127.

الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة، وفيها يعمل التلاميذ على استنباط القاعدة التي يراد تعليمها.[1]

5-2-3- الطريقة الاستنباطية: هي طريقة هاربرت، الغرض منها أن تقود المتعلّم إلى معرفة الأحكام العامة والحقائق بطريقة البحث والاستنباط والاستقراء، فهي تقوم بالبحث عن جزئيات أوّلا ووصولا إلى القاعدة، وقد بنيت هذه الطريقة على الخطوات التي وضعها "يوحنا فريدريك هاربرت" وبها يرتّب الدرس إلى عدّة نقاط سمّاها خطوات الدرس أو مراتبه، وتسير هذه الطريقة في أربعة خطوات هي:[2]

* **الخطوة الأولى:** تتمثّل في التحليل الأول للفكرة العامة وتسمّى مقدّمة، بحيث تنتفع بمعلومات التلاميذ القديمة ونربطها بالمعلومات لكي يسهل تذكّرها.

* **الخطوة الثانية:** وهي تداعي المعاني أو الربط، وهي خطوة للبحث والاستكشاف والتفكير في العلاقات التي ترتبط الأسئلة ببعضها البعض.

* **الخطوة الثالثة:** وهي خطوة النظام أو الحكم، ويراد منها ترتيب العناصر ترتيبا بعد ربط بعضها ببعض.

* **الخطوة الرابعة:** ويراد بها خطوة التطبيق أو المراجعة، لأنّ عند معرفة القاعدة الجديدة يتمّ تثبيتها بإعطاء تمرينات أو تطبيقات.

5-2-4- الطريقة الحوارية: هي طريقة ابتدعها "سقراط"، إذ كان يهاجم الناس ساخرا متهكّما من عقائدهم التي كوّنوها على غير أساس، فيزلزل ما في نفوسهم من عقيدة ثم يخوض في الحوار بالأخذ والرد.[3]

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 26-27.

[2] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص ص 27-28.

[3] فايز مراد دندش، اتّجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، ط1، الاسكندريّة، 2003م، ص 77.

وتقوم هذه الطريقة على الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق[1] ويشترط لنجاحها أن تكون واضحة بسيطة، ومن محاسنها[2]:

. أن تشعّ جو من الحيويّة في القسم فتكسر الجهود وتدفع الملل وتثير الدافعية.

. تثبت المعلومات في ذهن الطالب وتجعله شديد الانتباه.

5-2-5- الطريقة التكاملية: هي طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلّم وللمتعلّم نفسه، وترتقي بالتعلم إلى مستوى التجريد وتراعي الخصائص المميّزة للّغة، سميت بالطريقة التكاملية لأنها تعلّم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها، وتنمو مدارجها المتتابعة ككلّ له وحدته لا كأجزاء منفصلة، ومن خصائصها في تعليم اللغة العربية نجدها تعتمد على المراحل التالية:[3]

. الاستعداد لاكتساب مهارة الكتابة.

. التفكير اللغوي والتدريب على التعبير.

. القواعد النحوية والحركات الإعرابية.

5-2-6- طريقة حل المشكلات: يقصد بها أسلوب حل المشكلات، وهي تصوّر عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظّمة التي يسير عليها الفرد بغية الوصول إلى حل المشكلة[4]، تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلّم حيث يستخدم مجموعة من الأنشطة العلمية كالملاحظة، وقراءة البيانات، وجدولة النتائج ومن خطواتها[5]:

---

[1] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 125.

[2] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص62.

[3] المرجع نفسه، ص 59.

[4] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012، ص 109.

[5] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002 ص85.

1 . الإحساس بالمشكلة.

2 . تحديد المشكلة.

3 . جمع المعلومات.

4 . وضع الفرضيات.

5 . التحقّق من الفرضيات.

6 . حل المشكلة.

5-2-7- طريقة المشروع: هي من أهم الطرائق الحديثة في التدريس، تهدف إلى تكوين شخصية المتعلّم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها والتفكير في حلها، كما تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعلّمية تدور حول مشكلة اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، ممّا يجعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن الحلول المناسبة لها بحسب قدرات كلّ واحد منهم[1]، وهي تمرّ بعدّة مراحل أساسية هي[2]:

*مرحلة التشخيص الأولي.

*مرحلة تحديد الأهداف.

*مرحلة بناء برنامج للإنجاز.

*مرحلة العمل أو الفعل.

*مرحلة التقويم الإجمالي.

[1] حمد الله جبارة، كفايات المدرس، الدار البيضاء، المغرب، 2009، ط1، ص87.

[2] العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، 2006، ص70.

5-2-8- الأسس التي تختار بها طريقة التدريس:

من أجل تحقيق هدف إيجابي لتفعيل طريقة التدريس المثلى والتي تتماشي مع المرحلة العمرية والعقلية للتلميذ فأنه لابد على المنظومة التربوية مراعاة هذا الإجراء ويتجسد ذلك في علم المعلم، فإن اختيار طرائق التدريس لا يتوقّف على مدى تفضيلها من طرف المدرّس، وإنّما يتحدّد من خلال معايير لابدّ من مراعاتها هي:[1]

أ- **طبيعة الهدف التعليمي:** ترتبط كلّ مادة تعليمية بعدد من الأهداف التربوية والسلوكية، فمثلا إذا كان الهدف إدراكيا فقد يستخدم المدرّس طريقة تدريس إدراكية مثل المحاضرة والأسئلة، أما إذا كان الهدف ذا طبيعة شعورية فإن طريقة التدريس هي طريقة المناقشة والطريقة الحوارية.

ب- **طبيعة المادة الدراسية:** يتوقّف اختيار طريقة التدريس على طبيعة المادة الدراسية، وعلى المدرّس أن يدرك ذلك وتكون له الخلفية في هذا المجال حتّى يتمكّن من إيصال المعلومات إلى طلابه، فقد يعتمد طرائق مختلفة مثل المناقشة وطرائق التدريس المباشر (الوصف، العرض، المحاضرة، الإلقاء).

ت- **توفر الوقت لتحقيق الهدف التعليمي:** إنّ العامل الذي يجب أخذه بعين الاعتبار عند اختيار طريقة التدريس الملائمة وهو عامل الزمن، فإذا كان الوقت مناسبا فإن أنسب الطرائق التدريسية هي التي يتفاعل فيها كلّ من المعلم والمتعلم، أما إذا كان الوقت غير مناسب فإن المدرّس يلجأ إلى طريقة المحاضرة.

ث- **عدد المتعلّمين في الفصل:** إنّ عدد المتعلّمين داخل الفصل يحدّد طريقة التدريس المناسبة، فإن كان عددهم يصل إلى خمس وعشرين تلميذا فيفضل استخدام طريقة

[1] محمد زياد حمدان، تحضير التعلم والتدريس سلسلة التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1999، ص ص 127-131.

المناقشة لتبادل الخبرات، أما إذا زاد عدد المتعلمين عن الحدّ المطلوب فيفضل استخدام طريقة المحاضرة والطريقة الحوارية وطريقة حل المشكلات.

ج-**المرحلة الدراسية أو العمر الزمني للمتعلّمين:** إنّ مراعاة المرحلة الدراسية أو العمر الزمني للمتعلّمين أمر ضروري على المدرس، فطلبة التعليم العالي تناسبهم طريقة المحاضرة أو المناقشة على خلاف تلاميذ المدارس الابتدائية التي تناسبهم طريقة الوصف والعرض والتمثيل.

ح-**الوسائل التعليمية:** إنّ عدم توفّر الوسائل التعليمية بشكل جيد ومتنوع يحول دون استخدام طرائق معينة، لذا فإن نقص الوسائل يؤدّي إلى تعطيل جهود وعمل المدرس الناجح، لأنّ استخدام الوسائل في التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بشخصية المدرّس ومدى اقتناعه بعمله.[1]

تتعدد الإجراءات في اختيار طريقة الصحيحة وتتشارك في هذا عدة عوامل من المعلم إلى المحيط الذي يتلقى فيه المتعلم المادة العلمية، بالإضافة إلى توفر الوسائل التعليمية التي تخدم المتعلم والمعلم معا فهي تسهل عمله و تبسط المحتوى للمتعلمين، كما لا يخفى أن استيعاب التلميذ يتعلق بالدرجة الأولى الفترة العمرية التي فيها فلا بد على المعلم مراعاة هذه الجوانب كذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.

5-2-9- خصائص طرق التدريس:

حددها الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز واصف في جملة من النقاط كانت كالتالي :

- تهتم طرق التدريس الحديثة بإثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته.
- يتم التعليم بطريقة التعاون بين التلاميذ ومع الآخرين خارج المدرسة.
- يجب احترام شخصية التلميذ واحترامها والعمل على تنميتها.
- التعلم عن طريق إثارة المشكلة والبحث عن حل لها، أي التفكير بطريق علمية.

[1] أبو طالب محمد سعيد وآخرون، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، لبنان، 2001، ط1، ص ص 109-110.

- مراعاة مستويات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بتوفير فرص التعليم التي تناسب الميول والقدرات المختلفة.
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعدهم على الفهم الكامل للدرس.
- إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي، ونحو العادات والتقاليد المرغوبة[1].

6- المتعلم (التلميذ):

لا تكتمل المنظومة التربوية إلا باكتمال عناصرها فيعد المتعلم (التلميذ) جزءا من المنظومة وهو الأهم فيها كونه الهدف الذي تسعى المنظومة لإعداده إعدادا صحيحا من اجل أن يشغل هؤلاء الأفراد مناصب، بغية تطوير المجتمع.

6-1 تعريف المتعلم:

ويشكل فئة التلاميذ الجماعة التربوية الأساسية بالمدرسة وتضم غالبية أعضاء المدرسة إلا أنهم في ادنى مستويات سلم التدرج بداخلها، كما أنه لا توفر لهم فرص الاختيار [2].

وليس لهم دور إيجابي في صنع القرارات التعليمية داخل المدرسة، لأن ذلك الدور ينحصر في الغالب على هيئة التدريس، وأحيانا يكون للمدرسيين دور إيجابي في التفاعل مع طاقم المدرسة واتخاذ قرارات في صالح التلميذ .

أما بالنسبة لدور التلميذ في العملية التربوية فهو محدد نظاميا، ويخضع للسياسة التربوية وأيديولوجيتها، ومع ذلك فقد أكدت الاتجاهات الحديثة على ضرورة الاهتمام بدور التلميذ في

[1] ابراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1982، ص 25.

[2] السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 128.

عملية التعلم [1]، وقد تطرق جون ديوي إلى اخراج المدرسة للمجتمع وجعلها بدون جدران إي جعل المتعلم هو أساس العملية التعليمية ليس متلقى فقط، بل أصبح دور المتعلم أكبر من السابق فيساهم في حل المشكلات والتعرف على طرق تجسيدها إذا واجهته هذه المشكلات، كما أصبح المعلم هو المحرك للعملية التعليمية وموجه لها .

6-2- خصائص المتعلم:

تتميز هذه المرحلة الابتدائية بصفات خاصة بالمتعلم وذلك بدأ بأعمارهم في هذه المرحلة من 6 إلى 12 سنة، يكون فيها المتعلم مرن سهل التلقي، ويحتاج التوجيه منقبل المعلم ومراعاة عمره والفروق الفردية التي توجد بينهم، وتجسدت خصائص المتعلم في هذه المرحلة في:

6-2-1- خصائص حسية:

حيث تتقدم حواس الطفل في هذه الفترة وتنموا، وتكون حاسة اللمس لديه في هذه المرحلة أقوى من مراحل عمرية متقدمة، فهو دائما في حالة اكتشاف ومحاولة فهم كل ما يواجهه.

6-2-2- خصائص حركية:

ينمو الجهاز العضلي للطفل نموا كبيرا خلال هذه الفترة، حيث يكون الطفل في هذه المرحلة ضعيفا يحتاج المساعدة والتوجيه، ويصعب عليه التحكم في الأدوات في الفترة الأولى منذ سنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، حيث لا يزال التحكم في العضلات الكبيرة متفوقا على التحكم في العضلات الصغيرة، ولا يزال صعب على العديد من التلاميذ التحكم في القلم والإمساك به.

[1] المرجع نفسه، ص ص 128- 129.

6-2-3- خصائص الجسدية:

يتميز الطفل في هذه الفترة بالتعرف على جسمه ويتعرف على ومدى نموه وعلى حواسه، كما يتمتع بالحيوية والنشاط الذي يميز الطفل بالتطلع على كل ما هو موجود في العالم محاولة منه فهم كل ما هو موجود حوله، فلا بد على المعلم هنا مراعاة هذا الجانب بشكل كبير فنجد الطفل يسعى للحركة ومعرفة كل شيء لكنه ينزعج من بذل مجهود في الدراسة [1].

6-2-4- خصائص معرفية:

في هذه المرحلة يتوقع أن ينتقل الطفل من وجهة نظر " جون بيجي " إلى أنساق جديدة في التفكير، بعد أن يكون قد أزال أو هو في طريقه لإزالة العقبات التي كانت تحول دون أن يفكر تفكيرا علميا سليما، من تمركز حول الذات وضعف قدرته على الأداء، وعلى خاصية الاحتفاظ وعلى أداء عمليات الترتيب، حيث يكون التلاميذ في هذه المرحلة متلهفون للتعلم يحملون فضول كبيرا، ويجب على المعلمين أن يستغلوا هذه الخاصية في بناء الدافعية للتعلم عند التلاميذ وبخاصة تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي[2].

كما يبدأ الطفل في هذه المرحلة التمييز بين مفاهيم الخطأ والصواب، وتتم هذه العملية بمناقشة أمال محددة في الصف، ويركز بياجيه على أن التلميذ يبدأ في أخذ الكلام من الكلام الذاتي بلا معنى إلى الكلام الاجتماعي ويستطيع التمييز بين ما يقال وما لا يقال[3].

[1] زكريا محمد وآخرون، تربي وعلم النفس (تكوين المعلمين السنة الثانية)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2009، ص 112-113.

[2] زكريا محمد وآخرون، مرجع سابق، ص ص113-114.

[3] زكريا محمد وآخرون، مرجع سابق، ص 114.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل للنظام التربوي وتعريف به كونه أهم الأنساق التي يبنى عليها المجتمع وتطرقنا ضمنه إلى المنظومة التربوية معرفين بها ومحددين أهم وظائفها مع الشرح، كما كان العنصر الثاني تجسيدا لعناصر المنظومة التربوية وقد تطرقنا بهذا إلى المنهاج والمدرسة كونها الألية الفاعلة لتطبيق أهداف النظام التربوي وتجسيده على أرض الواقع، بالإضافة إلى التعريف بالمنهاج وتقديم شرح للمنهاج القديم والمنهاج الحديث الذي يهتم بالمتعلم بالدرجة الأولى، لنتحدث بعدها عن المعلم والمتعلم المحورين الأساسين في العملية التعليمية مركزين على خصائص كل منهما وأدوار المعلم ،وصفاته، وطرق التدريس وتعددها.

الفصل الرابع:

الإصلاح في المنظومة التربوية

تمهيد:

يعتبر النظام التربوي من أهم الأنظمة في المجتمع، وعلى أساسها يقوم البناء الاجتماعي، فكان التعليم في الجزائر قبل الاحتلال في مراحله الأولى في أوج ازدهاره وتقدمه على الرغم من عدم وجود مؤسسات رسمية، لكنه فقد ازدهاره وتراجع بعد الاستعمار لتخرج الجزائر بمنظومة تربوية مدمرة، وهذا دفع بالقائمين عليها التخطيط من أجل إعادة بناء النظام التربوي وتحقيق أهداف من ذلك لتحسين مستوى التعليم وتحقيق أهداف تدفع الدولة للتقدم.

ولهذا نجد المنظومة الجزائرية مرت بالعديد من الإصلاحات من الاستقلال في سبيل تأصيل نظام التربوي وتحديثه، وهذا من اجل ترسيخ الروح الوطنية والهوية الثقافية للشعب الجزائري، ومحاربة الجهل والأمية، وضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته في مختلف الأعمار والمستويات، وإعداد مربيين وإطارات لقيام النظام التربوي، ولهذا سعت الجزائر لإخضاع النظام التربوي لعدة إصلاحات على فترات متفرقة.

ولهذا تطرقنا للمحة تاريخية حول النظام التربوي، وماهية، والتعريف به، والتعريف بالإصلاح، ومبرراته، والأبعاد التي يحملها هذا الإصلاح، ومراحله.

1- لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية الجزائرية:

إن التعليم في الجزائر مر بعدة مراحل تجسدت في فترات متعاقبة تميزت أولها بازدهار التعليم وقلت نسبة الامية والجهل، وهذه الفترة كانت تقوم على الكتاتيب ودور العبادة والمساجد والزوايا ، تعتبر مرحلة قبل الاحتلال الفرنسي من أكثر المراحل التي أهتم فيها الشعب الجزائري بالتعليم وذلك بكل الوسائل والآليات المتوفرة سواء من هبات وعطايا أو الوقف الإسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة، ويرجع الفضل في العمل الجمعوي وكون الأتراك لم يعرقلوا العملية التعليمية ، فقبل 1830 عاشت الجزائر الطريقة التعليمية الإسلامية، حيث كان الأطفال والكبار يحسنون الكتابة والقراءة وحب التعلم و كان هذا نابعا من التمسك بالدين، ولم يقتصر التعليم في هذه الفترة على الذكور كما كان في فترات لاحقة بل شمل كل الجنسين[1].

كما يؤكد المؤرخ أبو القاسم سعد الله في كتاباته حول التاريخ الثقافي للجزائر أن الإحصائيات التي وثقها في ذلك الوقت تؤكد العدد الكبير للأماكن التي يتلقى فيها الناس التعليم في المدن الكبرى كقسنطينة وتلمسان، والعاصمة، فلقد توزعت على هذه المدن أعداد كبيرة من المدارس القرآنية والكتاتيب ومدارس تعليم الاطفال القراءة والكتابة والحساب.

أما الفترة التي عرفت فيها الجزائر الاحتلال والممتدة من (1830 – 1962) فقد عرف التعليم أسوء مراحله وسعى المستعمر لتدمير البنية التعليمة للجزائر وسادت سياسة لتجهيل الشعب والسيطرة عليه وارتفعت نسب الأمية في هذه الفترة لتصل إلى 92% بعد ما كانت تمثل 5%في سابق عهدها[2]، فحورب التعليم بكل صوره ودمرت جميع المدارس والمساجد والكتاتيب وقلت تمويل هذه الأماكن وحولت المساجد والمدارس القرآنية بغيت استغلالها في أغراض أخرى.

---

[1] أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 1998، ص 324.

[2] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص 14.

وأنشأت مدارس في المدن الكبرى تخدم لمصالح المستعمر لنشر التعليم الفرنسي بهدف تكوين موظفين خاصين وإلغاء المدارس التي ينشر فيها التعليم الإسلامي وأغلقت كل منافذ أمام نشر اللغة العربية وارتفع عدد المتمدرسين في المدارس الفرنسية بغية خدمة الاستعمار[1].

وبعد الاستقلال خرجت الجزائر بمنظومة تربوية منهكة ومفرنسة لكن الأمر الذي دفع الجزائر إلى العمل جاهدة للنهوض بالتعليم من خلال إنشاء البنية التحتية من مدارس وجامعات والعمل على ترسيخ الهوية الوطنية لإن المستعمر كان قد قام بكل ما بوسعه لطمس الهوية وتاريخ الأمة، لكن الدولة سعت لاستدراك هذا الأمر وبدأت بإعداد خطط لتنظيم الفوضى التي مست التعليم، من خلال إعداد برامج ومناهج تساهم في محاربة الجهل وتطوير التعليم وترسيخ مبادئ المجتمع وتعزيزها، وبعد أن كان التعليم فرنسي بحت عملت على جزأرة المضامين وخصت بذلك المواد الحساسة، واتخذت خطوات مهمة في تصحيح المنظومة التي كانت محطات كبرى في تاريخ التعليم الجزائري، فشهدت المنظومة التربوية تغييرات أساسية وجذرية مست الهياكل والمضامين.

2- ماهية الإصلاح والتعريف به:

جاءت العديد من التعاريف حول الإصلاح التربوي على قلم الكثير من الباحثين الذين أهتموا بموضوع الإصلاح التربوي، وكل منهم أخذ التعريف به من وجهة نظر معينة فمنهم من ركز على ماهية الإصلاح ولما اعتمدته الدولة وإن كان إصلاحا شاملا لكل الميادين أو جزئي، وقد جاء طبقا لمراسيم ومواثيق تؤكد على تطبيق الإصلاح وكانت انطلاقا من 1976، ولذا جاء في هذا الخصوص التعريف الشامل بمفهوم الإصلاح التربوية.

وجاء في التعريف به أنه :" يقصد به العمل الذي تلجأ إليه وزارة التربية أو المعنيون بأمر التربية والثقافة، بهدف تحسين الأوضاع التربوية وقد لبست حلة التجديد والتطوير على

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 17.

كل الاصعدة، فضلا عن إمكانية تجهيز القطاع التربوي بالأدوات التعليمية وبالأجهزة الضرورية لحسن سير العمل".[1]

كما يعرفه مرسي بأنه: "أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تجديدات على الوضع الراهن للنظام التربوي سواء كان متعلقا بالبنية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس والكتاب المدرسي"[2].

أما بالنسبة لتعريف حسن البيلاوي بأنه :" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى ولفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليمي القومي في بلد ما"[3].

والنظام التربوي في الجزائر يسعى إلى تحقيق جملة المصالع والغايات السامية تضمنتها المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية لاسيما ما جاء منها في أمرية 16 أفريل 1976 [4]، فقد جاء " بمقتضى الأمر رقم 35.75 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق لـ 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، المعدل والمتمم "

[1] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان ،2005 ص 79.

[2] محمد منير مرسي، الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتاب، مصر، 1999، ص 8.

[3] حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص 245.

[4] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 6.

3- أهداف الإصلاح:

تسعى عملية الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهداف التالية[1]:

1- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثير خبراتهم وترفع مستوياتهم.

2- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الاهداف المسطرة، ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية التي يعيشها، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعي فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينها وبين الحياة .

3- التدقيق في صياغة الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام وتطلعات المجتمع من جهة أخرى.

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

5- تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العلم، وذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على

[1] هنية عريف، اللغة العربية ومنهاجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر (بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر)، العدد 29، ديسمبر 2017، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص 79.

التعلم الذاتي، وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم، باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له.

4- أبعاد الإصلاح التربوي:

اعتمدت الجزائر أساسا على مجموعة أبعاد تجسد هوية الأمة، بغية استرجاع ما ضاع منها في فترة الاحتلال، حيث حاول طمس الهوية الحقيقة للجزائر ويستهدف النظام التربوي في تحقيق غايته، لهذا اعتمدت الجزائر ومنذ استقلالها خطط من أجل إعادة بناء منظومة متكاملة وقوية، وفي هذا المسار اعتمدت ثلاثة أبعاد كعملية جذرية للإصلاح تمثلت فيما يلي:

4-1- البعد التاريخي:

قد اعتمدت الدولة لإعادة بناء منظومتها التربوية الاعتماد على الخبرات الماضية، واعتبار التربية والتعليم أكبر مكانة فهي استثمار لبلوغ التنمية والرقي والتفوق الحضاري وتجسيد التاريخ في منظومتها كون المدرسة حاضنة للأجيال تنقل التراث لأبنائها وتشبعهم بروح الوطنية والانتماء لجماعتهم.

فالنظام التربوي في كل مراحل تطوره التي مر بها جسد أهمية التاريخ و قد عبر **مايكل سادلر M.Sadler** : "يجب أن نتذكر أن هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التي في داخلها، بل أنها قد تتحكم في هذه الأشياء الأخيرة وتفسيرها، ولا يمكننا أن نجول بين النظم التعليمية، ونقطف زهورها ثم نتوقع أننا لو غرسنا ما جمعناه في تربة البلد لجمعناه نبات حي، إن النظام التعليمي كائن حي، وهو نتاج الصراعات التي نسيناها كما هو نتاج الصراعات والمعارك التي خاضتها الدول"[1].

إن ما نلاحظه اليوم من تطورات وتجديدات في الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم، لكنها لا تلغي تاريخها بل توليه أكبر قدر من الأهمية وتقدير فيذكر ويجسد التاريخ

[1] إبراهيم وهيب سمعان، دراسات في التربية المقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، مصر، 1958، ص ص 7-8.

بداية قبل كل شيء آخر ليذكر الناشئة بماضيهم فلا يمكن لأمة بناء حاضرها والتخطيط للمستقبل دون الاعتماد على قاعدة الماضي.

وككل نظام تربوي يجسد البعد التاريخي الذي له أربعة مكونات هي: اللغة، التراث، الدين، وفلسفة المجتمع.

وقد جاء في مقدمة عبد الرحمان بن خلدون قوله :" ... وذهب خلق الكبر والمنافسة منهم فسهل انقيادهم واجتماعهم، وذلك بما يشملهم من الدين المذهب للغلظة والأنفة الوازع عن التحاسد والتنافس، فاذا كان فيهم نبي أو الولي الذي يبعثهم على القيام بأمر الله يذهب عنهم مذمومات الأخلاق ويأخذهم بمحمودها ويؤلف كلمتهم لإظهار الحق تم اجتماعهم وحصل لهم التغلب والملك "[1]، لذلك ركزت الأمم على دينها وبنيت التربية والتعليم على الأصالة واللغة العربية حيث عرب المضامين ونصبت اللغة العربية لغة الأمة ولغة التعليم كما جسد التراث الثقافي وعلم الأبناء حضارتهم ونضال آبائهم.

4-2- البعد التنظيمي:

هو كل ما يتعلق بهيكلة وتنظيم المنظومة التربوية، وكل التشريعات والقوانين التي جاءت لتنظم النظام التربوي، فمنذ الاستقلال جاءت عدة مواثيق ومراسيم تنظم التربية والتعليم وتحفظ حقوق المعلم والمتعلم والإداري، وكانت كالتالي:

- المرسوم 66/76 إلزامية التعليم الأساسي .
- المرسوم 67/76 مجانية التعليم .
- المرسوم 68/76 مجلس التربية .
- المرسوم 70/76 تنظيم وتسيير المدرسية التحضيرية .
- المرسوم 75/76 تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية .

[1] عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة ، تف : محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، 2004، ص 150.

- المرسوم 76/ 73 تطبيق المادة 10 من الأمرية 35/76 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين [1]

وتبلور كل جهودهم وهذا ما جاء في مخطط وزارة التربية والتعليم في نصه بعد التغيير الذي طرأ على النظام التربوي بعدان كان التعليم الابتدائي ست سنوات وثلاثة سنوات في التعليم الأساسي، وبعد أن كان طورين منفصلين أصبح طورا واحد مقسم إلى مرحلتين خمس سنوات في المرحلة الأولى الابتدائي وأربع سنوات التعليم المتوسط وهي:" أن هذه الإجراءات التي تبرره من الناحية البيداغوجية البحتة، كثافة البرامج الحالية، يستجيب في نفس الوقت لطلب ملح ومستمر لكل الجماعة التربوية (معلمون، تلاميذ، أولياء)[2].

كما تم فتح الباب أمام التعليم الخاص بحيث يكون جزءا لا يتجزأ من النظام التربوي الوطني [3]، كما جاء أيضا في إصلاح المنظومة التربوية حيث ورد في هيكلة التعليم الابتدائي أنه يتضمن طورين ،الأول والذي تجسد الفرنسية فيه لمدة سنتين بالإضافة لتعليم تقنيات القراءة والكتابة والحساب والثاني مدته اربع سنوات يتم فيه التعمق أكثر[4].

4-3- البعد البيداغوجي:

ويقصد بالبعد البيداغوجي هو كل العلاقات التي توجد بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، من مناهج دراسية وأساليب واستراتيجيات تدريبية، وما يلاحظ على الإصلاحات المختلفة أن البعد البيداغوجي يأخذ المرتبة الأولى فلا يمكن أن يتم الإصلاح دون البعد البيداغوجي، وأن قرناه بالبعدين الأخرين هذا البعد يعد مباشرة موجه للعلاقات التي تدور في

[1] وزارة التربية والتعليم الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح التربوية، أكتوبر 2003، ص 9.

[2] وزارة التربية والتعليم الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح التربوية، 1994، ص 6.

[3] المرجع نفسه، ص 10.

[4] Ministère de l'éducation nationale ; Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, Centre Nationale de Documentation Pédagogique, imprimé en France février 2002, PP 24, 58,154

الموقف التعليمي، ومن المعلوم أن الجزائر ليست البلد الوحيد الذي تتعرض مناهجه للمراجعة والتعديل، وهذا راجع للتغيرات المحلية والدولية التي تفرض مثل هذه المراجعة، وكمثال على التغيرات التي حدثت في مناهج بعض المنظومات العالمية نجد المناهج الجديدة في فرنسا سنة 2002 [1]، والمغرب سنة 2001.

هذا يؤكد أن كل دول العالم تسعى لتحقيق الأفضل لأفرادها، والمنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من سائر الدول.

5- مراحل تطبيق الإصلاح التربوي:

مرت المنظومة التربوية بعدة فترات بدا من الاستقلال إلى يومنا هذا كانت انطلاقا من 1962 فقد واجهت الدولة العديد من الخطوات الإجبارية واللازمة كانت كما يلي:

5-1- واقع المنظومة التربوية إعادة بناءها:

- فتح المدارس للعام الدراسي الأول (1962 - 1963) لخطاب أدلى به السيد أحمد بن بله رئيس الدولة آنذاك، أن المدارس ستفتح أبوابها بدءا من 15 أكتوبر 1962، لاستقبال مليون تلميذ.

- بعد الاستقلال لم تكن الجزائر تتوفر على مدارس إلا ما خلفه الاستعمار وهذا دفع بها إلى إخلاء الثكنات العسكرية والمؤسسات التابعة للجيش والإدارة الفرنسية حتى تكون جاهزة لاستقبال التلاميذ لانطلاق الموسم الدراسي.

- نقص عدد المعلمين والذي شكل مشكلة إيجاد معلمين قادرين على تدريس المليون تلميذ.

[1] Ministère de l'éducation nationale (février 2002), op. cit

– لجوء الحكومة للاستعانة بالدول العربية والصديقة في هذا المجال، حيث وصت أعداد كبيرة من المعلمين أغلبهم من مصر وذلك لتدريس اللغة العربية.

– وطبقا لمعاهدة إيفيان في مجال التعاون الثقافي، أرسلت فرنسا معلمين فرنسيين يؤدون الخدمة الوطنية للقيام بتدريس اللغة الفرنسية.

5-2- الإصلاح التعليم بعد الاستقلال:

5-2-1 فترة ما بين 1962_1976: لقد اتجه المسؤولون على المدرسة آنذاك إلى الاحتفاظ بالوضع القائم مع إحداث التغييرات الممكنة والتي من شأنها أن تمهد لإقامة نظام تربوي وطني يعوض النظام الموروث أو يعدله طبقا لهذا التفكير فأنه يمكن أن تقر بأن عملية الإصلاح الأولية توحي إلى:

– مرحلة التبني والتوجيه أي يبني المدرسة الجزائرية بشكل يكون النظام التعليمي فيها تابع للدولة الجزائرية، ومن بين الإجراءات التي لم تتخذها في هذه المرحلة:

– ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

– توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريسه.

– تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم .

– إبطال العمل بالقوانين التي تتعارض وسيادة الدولة.[1]

[1] أحمد صغيري، السياسة التعليمية في الجزائر (1923 / 1972)، مجامعة قسنطينة، مذكرة لنيل شهادة الماستر كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم التاريخ، ص ص 99-100.

و تعتبر هذه الفترة انتقالية حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى ومن أولويات هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، وتوسيعها إلى المناطق النائية.
- جزأرة إطارات التعليم.
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم.

وبعد هذه الإجراءات التي اتخذتها الدولة عرفت ارتفاع في عدد المتمدرسين وبشكل كبير، كأقصى حد للإصلاح وإعداد منظومة فعالة منتجة لأفراد في كامل التخصصات.

5-2-2- الفترة ما بين 1976 – 2000: بدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر، الذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية[1].

وقد كرس الأمر السابق الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة 9 سنوات، وأرسى الاختيارات والتوجهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها:
- منظومة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.

- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين متفتحة على العلوم والتكنولوجيا.

ـ جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل.

ـ تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها روافد مساعدة على التفتح والاستفادة من تجارب الغير.

[1] أحمد صغيري، مرجع سابق، ص 101-102.

وقد تضمن هذا مجموعة أهداف وطنية ودولية.

وقد شرع في تعميم تطبيق أحكام هذا الأمر ابتداءا من الموسم الدراسي 1980 – 1981، ومنذ هذا الموسم الدراسي والمنظومة التربوية تشهد تحسينات وتحويرات على النظام التعليمي.

5-2-3- الفترة ما بين 2000 – 2018: شكلت أول لجنة للإصلاح المنظومة التربوي وذلك بأمر رئيس الجمهورية في تاريخ 9 ماي 2000، حيث أوكلت هذه اللجنة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص مواضيع كبرى هي تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير بشكل خاص، السبل التي يجب أتباعها لتطوير العمل البيداغوجي ،إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها [1].

وقد كان مسار تطبيق الإصلاح التربوي كما يلي:

أ- إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية مع حلول سنة 2001:

قرار مجلس الحكومة في شهر أفريل ومارس سنة 2002 بعد تشكيل الملف موضوعا بعد اجتماعات لمجلس الحكومة وذلك قصد دراسة مختلف الاقتراحات الواردة فيه وتحديد الإجراءات التي يتطلبها تطبيقها وضبط الآجال إلا ان نتائج التقرير النهائي الذي تقرر عن طريق اللجنة الوطنية لإصلاح نظام التربية للأسف لم تنفذ توصياته أبدا، وذلك بسبب عدة نقاط، ليتم:

[1] مراد بوتليليس، تطور التعليم في الجزائر1830.2011، مذكرة لنيل الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية, قسم الديمغرافيا، وجامعة وهران، 2013، ص 90.

ـ تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين وذلك بواسطة الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13أوت 2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76/35المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين ومن أهم ما جاء به هذا الأمر:

- إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية في النشاطات وكمادة تدرس.
- فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في مجال التعليم.

وقد جرى بعد صدور الأمر على المستوى التنظيمي إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل ثلاث أطوار وهي:

ـ طور التعليم الابتدائي ومدته5 سنوات.

ـ طور التعليم المتوسط ومدته 4 سنوات.

ب- صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية:

ويتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 وهو النص التسريعي الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التشريعي المناسب للتحولات الوطنية والدولية.

- ظهور التعددية السياسية وما يترتب عن ذلك من ضرورة إدراج مفهوم الديمقراطية في المناهج الدراسية.

التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية للتربية الوطنية ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة وما تفرضه بخصوص إعادة تصميم ملامح المهن[1].

[1] مراد بوتليليس، مرجع سابق، 90.

وفي معاينة للقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ما يلي:

– تضاعف عدد التلاميذ المتمدرسين في الجزائر 10 مرات في الدخول المدرسي لسنة 2008 مقارنة مع أول دخول مدرسي غداة الإستقلال في شهر أكتوبر سنة 1962.

– بلغت نسبة التمدرس حاليا 97% وقد كانت في سنة 1965لا تتجاوز 45% [1].

ـ أما مدة التدريس الإجباري فقد حددت حاليا بتسع سنوات بينما كانت لا تتعدى ست سنوات قبل 1976، إلا أن التطور الكمي للتربية الذي تحقق في سياق التميز في وقت واحد بالانفجار الديمغرافي ولاختيار المشروع التربوي ذي طابع ديمقراطي تعثر بسبب نقص الإمكانيات مما أثر سلبا على نوعية التعليمات الممنوحة وكذا مردود النظام التربوي في مجمله.

من خلال الخطوات التي تتخذها الدولة للإصلاح في منظومتها التربوية كونه كان أمرا لازما، وضرورة حتمية وملحة بسبب الوضع الذي كانت تعيشه المدرسة الجزائرية ومن جهة أخرى الوضع الذي يعيشه العالم والتطور الذي يراه .

5-3- أهم الإصلاحات في المنظومة التربوية:

مست الإصلاحات التعليم الأساسي، حيث أصبح التعليم الأساسي مدته تسع سنوات ويتكون من التعليم الابتدائي خمس سنوات والتعليم المتوسط أربعة سنوات.

حيث كان يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي والقراءة، الرياضيات ،العلوم، التربية الخلقية والمدنية والبدنية، ويعمل التعليم

[1] أبوبكر بن بوزيد، الإصلاح والمدرسة (قانون وتحديات)، مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية، العدد رقم 00، أفريل 2009، ص 5.

الابتدائي على تمكين التلميذ من الحصول على التربية الملائمة، وتوسيع إدراكه لجسمه، وللزمان والمكان، والأشياء وتنمية ذكائه وشعوره، ومهاراته اليدوية والجسمية والفنية كما أيضا إكسابه التدريجي لمعارف المنهجية، الأساسية ويمكنه هذا من الاستعداد للتعليم المتوسط في ظروف جيدة[1].

حيث تعد المدرسة الابتدائية هي القاعدة الأساسية لبناء المتعلم وهذه المؤسسة وفق مهامها ودورها الفعال في المجتمع عامة وفي المنظومة التربوية خاصة، وعلى هذا الطور أن يشحن التلميذ بالرغبة في التعلم والمعرفة و ينبغي أن يمكنه من البناء التدريجي لتعليماته الأساسية عن طريق[2]:

– التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي، وفهم المقروء والمكتوب والقدرة على التحرير والتي تشكل كفاءة عرضية أساسية تبني تدريجيا اعتمادا على كل المواد[3].

– بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

– المكتسبات المنهجية التي تكون قطبا أخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حل المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة.

إن عدم التحكم في اللغة العربية (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان، المعرفة الرقمية، التحكم في آليات العملية

[1] أبوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 213.

[2] المرجع نفسه، ص 213.

[3] اللجنة الوطنية للاصلاح، مرجع سابق، ص 50.

الحسابية) يمكن أن يعيق مواصلة التمدرس، فلا بد إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة.

نسرد أهم التغيرات التي أدخلت على مستوى البرامج والتي انتقلت من مفهوم البرامج إلى مفهوم المناهج وهي عبارة عن ترقية للمواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ ومن أجل تقديم أكثر كفاءة، ولقد أدخلت جملة من الإجراءات الجديدة حيز التنفيذ خلال السنوات2003/ 2004 / 2005:

ـ إدراج الطور المسمى بالتربية التحضيرية في منطق إعادة الهيكلة الجديدة للنظام، مع السعي إلى تعميمه على الأطفال البالغين من العمر 5 سنوات.

ـ أما طور التعليم الابتدائي فإن مدته تقلصت من 6 سنوات إلى 5 سنوات، وتتمثل هذه الإجراءات.

أيضا في استحداث مادة تعليمية جديدة تحمل اسم " التربية العلمية التكنولوجية " حيث تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، كما تشمل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى تدرس ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي واعتماد الرموز العالمية في مادة الرياضيات وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى إدخال اللغة الأمازيغية في السنة الرابعة ابتدائي[1].

ترقية المواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الأمازيغية، التاريخ.

*اللغة العربية: هي اللغة الوطنية الرسمية وأصبح حتما تدريسها في جميع المستويات والأطوار لذا عزمت المنظومة التربوية تعزيز مكانتها من خلال بعض التدابير نذكر منها:

ـ إعداد برامج دراسية وكتب مدرسية جديدة.

[1] عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، شهادة ماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، ورقلة، 2014، ص 46.

ـ تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

ـ مضاعفة الندوات المتعلقة بتعليمية المواد.

ـ رفع معامل اللغة العربية.

ـ زيادة الحجم الساعي لتدريسها.

التربية الإسلامية: هي المادة التي تعمل على ترسيخ مبادئ القيم الإنسانية التي يدعو إليها الإسلام، كالتسامح الأخوة والإيثار والتضامن.

لهذا عملت المنظومة التربوية على تحسينها من خلال:

ـ مراجعة البرامج القديمة وتجديدها.

ـ تدريسها دون انقطاع[1].

ـ محاولة غرس شعائر وأركان الإسلام وتعاليم الشريعة الإسلامية في عقول التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

اللغة الأمازيغية: وهي تمثل التراث الأمازيغي المنبثق من التراث الجزائري، وقد تم إدراج اللغة الأمازيغية في العام الدراسي (1995-1996) وفي العام الدراسي (2005 - 2006)، تم إدراجها كمادة تعليمية ابتداءا من السنة الرابعة ابتدائي بتوقيت ثلاث ساعات في الأسبوع.

وما عملته المنظومة بهذا الشأن تخصيص مجموعة للمواد التعليمية مكلفة بتخطيط وإعداد البرامج الدراسية الهادفة، فتح فرع لتكوين معلمي الغة الأمازيغية على مستوى معهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين في بن عكنون وذلك منذ أكتوبر 2003.

التاريخ: هي المادة التي تمثل البوتقة التي انصهرت فيها الهوية الوطنية والتي يرسخها تدريس التاريخ وسيستمر تدريسها وتدعيمها دوما، وجاء الإصلاح التربوي بإدراج مادة التاريخ

[1] أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص ص 61-62.

في البرامج الدراسية بسنتين إثنين، ذلك أن تدريس التاريخ يبدأ في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي عوض السنة الخامسة سابقا وهذا يعني أن التاريخ يدرس على مدى عشر سنوات كاملة من بين 12 سنة التي تكون المسار الدراسي[1].

6- دواعي وشروط الإصلاح التربوي:

6-1- الدواعي من الإصلاحات التربوية:

كان لابد من الإصلاح كخطوة مهمة والسبب الأول هو الوضعية التي كانت تعيشها المدرسة الجزائرية، فجاء هذا الإصلاح ليمس عدة مستويات عالمية ووطنية وعلى مستوى أدق المدرسة الجزائرية:

6-1-1- المستوى الوطني:

هناك جملة من الأسباب الداخلية التي أدت إلى ضرورة إصلاح المنظومة التربوية والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية[2]:

- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال بروح المواطنة، وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية.

- التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التمركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، بكل الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخصوصية ...)، وهذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة.

---

[1] أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص ص 61-70.

[2] بن زاف جميلة، تأهيل المعلم في ضوء الاصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 13، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2013، ص189.

– المجال الاجتماعي والاقتصادي: المتمثل أساسا في الزيادة السريعة في عدد السكان وانخفاض نمو قطاعات الإنتاج المختلفة وغيرها من المشكلات والاختلالات الاقتصادية المترابطة والمتداخلة.

6-1-2- المستوى العالمي:

وفيما يخص المستوى العالمي فقد سجلت عدة تغيرات وجب على المنظومة التربوية الجزائرية مسايرتها والتي يمكن أن نعددها في نقاط:

– عولمة الاقتصاد التي تشترط من المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد المجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن 21، حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها في التعليم[1].

التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم[2].

6-1-3- على مستوى المدرسة الجزائرية:

أما فيما يخص الوضعية الخاصة بالمدرسة الجزائرية والتي لا تشذ على هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها وتتمثل في:

[1] بن زاف جميلة، مرجع سابق، ص189.

[2] المرجع نفسه، ص189.

– البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العملي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الأعلام والاتصال.

– تغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال .

– التحولات الحالية المرتكزة على المردود (المنتوج كما ونوعا).

– ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام، وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.

– إضافة إلى كل هذا لا يمكن للمنظومة التربوية أن تظل متقوقعة على نفسها، جامدة في الوقت الذي تعرف فيه جل المنظومات التربوية في العالم تجديدا وتحديثا وإصلاحا متواصلا يستجيب لمتطلبات المرحلة والمستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل[1].

يعتمد الإصلاح التربوي الذي بدأ مع الاستقلال إلى يومنا هذا والهدف الأساس من هذا الإصلاح هو إعداد منظومة فعالة تخدم المجتمع وجميع أنساقه كون النسق التربوي أهم الأنساق وأكثرها فعالية وتأثير في باقي الأنساق الأخرى ، فاعتمدت الدولة الإصلاح لتطوير المنظومة وتطوير باقي الأنظمة، ولا يمكن اتخاذ أية قرارات إصلاحية لتطوير أي نظام تعليمي أو أحد عناصره، ما لم يتبع تلك القرارات نتائج عملية تقويم متقنة وأية قرارات إصلاحية تتّخذ دون تقويم للنظام القائم، تكون بمثابة تغيير قد ينعكس بالسلب على النظام

[1] بن زاف جميلة، مرجع سابق، ص 199.

ومخرجاته، وليس ثمة ضمان في تحقيق الأهداف الإيجابية المطلوبة[1]، لذلك وجد هذا الإصلاح ضمن شروط كانت كما يلي :

6-2- المنطلقات:

أول ما انطلقت منه اللجان التي شكلت بأمر من رئيس الجمهورية والتي كانت منطلقة أساسا من بلورة المنظومة التربوية من مناهج ومواد دراسية بما يتوافق مع قيم السائدة في المجتمع الجزائري، كما راعت المبادئ والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع، لأن الإصلاح بأي شكل من الأشكال، لا يمكن أن يتجاوز البعد القيمي للمجتمع على اعتبار أنه هذه القيم جزء لا يتجزأ من شخصية الفرد وبهذا يتشكل جانب مهم من شخصيتهم، إنّ الفلسفة التربوية هي التي تحدد وجهة النظر للطبيعة الإنسانية، وأهداف التربية ما لم تكن لدينا فكرة سليمة وواضحة عن كل أمر من هذه الأمور فإن المنهاج الدراسي قد يتعرّض للخطأ والتناقض، ولعل أوضح دليل على ذلك هو أنّ الفلسفة التي حدّدت مفهوم الطبيعة الإنسانية على اعتبار أنّ الإنسان مكوّن من عقل محمول على جسد، وكان لهذا المفهوم انعكاسات على أهداف التربية ومن ثمّة على مناهجها وطرق التدريس فيها، فالعقل في ظلّ هذا المفهوم للطبيعة الإنسانية هو المفضل لأنه يتصل بعالم المثل والجسد مخترق لأنه يتصل بعالم الواقع، ومن هنا اهتم الإصلاح بالفلسفة التربوية للمجتمع حتى يتأسّس الإصلاح على خلفية المعالم الفلسفية التي تأطّر المجتمع، ولهذا كان من الضروري على المناهج الدراسية أن تترجم وتعكس الفلسفة التربوية المتبناة وما ينبثق عنها من أهداف عامة.

ويعمل المجتمع بقدر ما يملك من إمكانات على الاحتفاظ بمقوماته النامية والتمسّك بها والاعتزاز بها عبر الأجيال المختلفة وخاصة المتعلقة منها بالجانب العقائدي والفلسفي

[1] حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية المصرية، مصر، 2003، ص 238.

للمجتمع، في الوقت نفسه الذي يسعى المجتمع للعمل من أجل تحقيق التقدّم والتطور الذي يتماشى وفق تلك الثوابت.[1]

والمنهاج الدراسي وسيلة مهمة للحفاظ على ثوابت الأمة وترسيخها من خلال أهدافه ومحتواه وأساليب تقويمه، وبما يضمن الحفاظ على المظاهر الثقافية للمجتمع وأطره الاجتماعية ومقوماته الاقتصادية، لقد بيّنت مختلف الاتجاهات الفكرية والتاريخية بأنّ النهضة الحضارية مرهونة بفعالية النظام القيمي في المجتمعات الإنسانية. ويشهد تاريخ الحضارات الإنسانية بأنّ النهوض الحضاري في مختلف تعرجات التاريخ ومنعطفاته، كان مرهونا بتحولات نوعية في أنظمة القيم الثقافية والاجتماعية السائدة. فالقيم هي نوابض الفعل الإنساني ومن غيرها لا يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تسعى إلى أمجادها الحضارية.

لهذا كان من الضروري أن يراعي القائمين على الإصلاح التربوي طبيعة المجتمع وذلك بتحديد بنيات ومضامين مكوناته الثقافية حتى يتم الإصلاح وفق محدداتها، لأنّ عدم الاستناد إليه ا في عملية الإصلاح وتجاوزها بأي شكل من الأشكال قد يؤدي بالإصلاح إلى إبعاد العملية التربوية عن إطارها الاجتماعي ممّا قد يجعل التلميذ وهو في بيئته الدراسية يشعر بشكل من العزلة وبشكل من اللاتوافق بين ما تقدمه الأسرة وبين ما تقدمه باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تساهم بدورها في تشكيل ملامح النظام التربوي. لأنه من المشاكل التي تعاني منها الأنظمة التربوية العربية هي تجاهل العلاقة بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، حيث يسعى الإصلاح التربوي إلى بناء المدرسة ويتجاهل أهمية المؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة وجماعات الأقران والمساجد وهي مؤسسات تربوية لا تقل أهمية عن المدرسة في بناء الشخصية وبناء الإنسان،[2] مما لاشك فيه أنّ المدرسة لا

[1] صلاح الدين عرفة محمود، المنهاج الدراسي والألفية الجديدة، مكتبة دار القاهرة، مصر، 2002، ص 112.

[2] فوزي أيوب، اصلاح التعليم العام في البلدان العربية، مجلة جسور الإلكترونية، العدد 07، 08-09-2005، ص 4.

تعمل منفصلة عن الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى، ومع ذلك لا نجد في الإصلاحات التربوية ما يشير إلى الاهتمام بالصلة الحقيقية بين المدرسة والأسرة والمؤسسة الدينية.

6-3- الاستراتيجية:

إن أي إصلاح تربوي لا يجب أن ينظر له بمعزل عن القطاعات الأخرى، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها لذلك كان من الضروري أن يكون الإصلاح التربوي في ضوء استراتيجية واضحة تراعي التحوّلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المحلية والدولية وتتفاعل معها بشكل يحقق لها الديناميكية والتكيّف في التنمية الشاملة، والملاحظ أنّ هناك خللا في النظم التربوية في معظم البلدان العربية ويظهر هذا الخلل في تفكّك الروابط بين التربية وحاجات التنمية الشاملة. وهذا يجعل التربية في معظم البلدان العربية عاجزة أن تضلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في بناء المستجد والتطور.[1]

ولا بد لنا من القول في هذا السياق: إنّ الإصلاح التربوي العربي، لا يمكن أن يتحقق فعليا، وأن يصل إلى غاياته، إلا في موكب من الإصلاحات الاجتماعية الشاملة، التي يجب أن تتم في ميدان الإدارة والاقتصاد والحياة السياسية والاجتماعية في مختلف تجلياتها وإسقاطاتها. وهذا يعني بالضرورة أنّ الإصلاح التربوي لن يتم بصورته الطبيعية ما لم يتم في إطار رؤية شمولية للواقع السياسي والاجتماعي برمّته.

على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الدول العربية سياسيا وتربويا واجتماعيا، ما زال النظام لأغلبها يراوح مكأنه، وما زالت الصعوبات تمنعه من الانطلاق، والتحرر من أثقاله التاريخية.

[1] محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي (الوضع الراهن واحتمالات المستقبل)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996، ص 205.

ويشكّل التخطيط العلمي التكاملي في داخل مكوّنات النظام التربوي، وبين النظام التربوي وخطط التنمية الاجتماعية الشاملة ضرورة حيوية لبناء أنظمة تعليمية قادرة على خدمة مجتمعاتها في تحقيق النهوض الحضاري الشامل.[1]

وغنيّ عن البيان أنّ العفوية والاعتباط والارتجال في بناء الإصلاح التربوي يعدّ من أخطر ما يمكن للمجتمع أن يقع فيه. فالمشكلات والتحديات التي نواجهها اليوم هي نتائج قرارات خاطئة اتخذت في الزمن الماضي.

يتوقف مصير العرب في المستقبل على الكيفية التربوية التي سيعدون بها أبناءهم في القرن الحادي والعشرين. فالمستقبل هو حاضر الثورات المعرفية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريبا. ومن هذا المنطلق فإن القدرة على تنظيم وتوظيف التدفّق المعرفي الهائل الذي نشهده اليوم وسنشهده في الغد يعدّ المحرك الأساسي للتقدم في القرن القادم، ومن هنا يترتب على الأنظمة العربية التربوية. ومن هذا المنطلق يجب التخطيط لتربية عربية مستقبلية تعبّر عن طموح العرب في عصر التحوّلات الحضارية القادم.[2]

إنّ عملية وضع استراتيجية واضحة المعالم مسألة لا ينبغي أن تغيب عن أي مشروع إصلاح، لأنّ هناك مؤشرات ذات طبيعة سياسية واجتماعية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار، وإلا أصبحت عملية الإصلاح عملية تتّسم بالعشوائية والتلقائية.

الأهداف: وتتمثل في مآل المنظومة التربوية على المدى القريب والمتوسط والبعيد، ولهذا من الضروري أن تكون الأهداف محددة في شكل من الدقة والوضوح وخالية من

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 254.

[2] المعهد العربي للتخطيط وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين (الكارثة والأمل التقرير التلخيصي المشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي)، القاهرة-18-30- نيسان (أبريل) 1992، ص 18.

التناقض بحيث يجب أن لا تعبّر عن أشياء معيّنة وتضمر أشياء أخرى، كما أنّ ارتباطها بحاجات المجتمع وفلسفته يعتبر شيء ضروري لأنّ الفلسفة التربوية للمجتمع تمثّل المرجعية التي تشتق منها الأهداف، كما يجب أن تتصف بالموضوعية والواقعية، بحيث تصمم في إطار الوسائل والإمكانات المتاحة.

الوسائل: فبعد الانتهاء من تحديد الأهداف يجب البحث عن الوسائل الكفيلة بتحقيقها، حيث تمثّل الموارد المالية والبشرية جزء مهم في الإصلاح وإلاّ غلب عليه الجانب الصوري النظري وافتقد إلى التجسيد والفعالية، وتبرز أهمية الوسائل سواء في شكل طاقة بشرية من خلال المؤطرين للعملية التعليمية من معلمين وإداريين أو في شكلها المادي المنشآت والوسائل البيداغوجية.[1]

لم يعد اعتماد أي نظام تعليمي على الوسائل التعليمية ضربا من الترف، بل أصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزءا لا يتجزأ في بنية منظومتها. ومع أنّ بداية الاعتماد على الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلّم لها جذور تاريخية قديمة، فأنها ما لبثت أن تطوّرت تطوّرا متلاحقا كبيرا في الآونة الأخيرة مع ظهور النظم التعليمية الحديثة. وقد مّرت الوسائل التعليمية بمرحلة طويلة تطورت خلالها من مرحلة إلى أخرى حتى وصلت إلى أرقى مراحلها التي نشهدها اليوم في ظل ارتباطها بنظرية الاتصال الحديثة واعتمادها على مدخل النظم.

ويقصد بعملية التعليم توصيل المعرفة إلى المتعلّم، وخلق الدوافع، وإيجاد الرغبة لديه للبحث والتنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب يوصله إلى هدفه، لذلك لا يخفى على الممارس لعملية التعليم والتعلّم ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية من أهمية كبرى في توفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف

[1] فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، مصر، 2000، ص 391.

الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد الواقع على نفسه.

وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم تحديدها يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها للمادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلّمها، ثم من مستويات نمو المتعلّمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية.[1]

لهذا تكتسي الوسائل التعليمية أهمية بالغة في تحقيق غايات الإصلاح التربوي ولهذا فالمعرفة بالوسائل المتاحة ضرورية وإلا أصبح الإصلاح عبارة عن قرارات تفتقد للتجسيد والتنفيذ لافتقار الإمكانات التي تترجم الإصلاح في الواقع.

7- الإصلاح الذي مس المعلم:

مما لا شك فيه أن المنظومة التربوية تعتمد بالأساس على الإعداد والتكوين الجيد للمعلمين الذين اعتبرتهم الدولة هم النخبة، وهم من يعول عليهم من أجل الفوز بالتحدي في بناء منظومة تربوية تخدم الأنظمة الأخرى .

فبعد مغادرة الاحتلال غادر معظم المعلمين الفرنسيين ولم يبق من سلك التعليم إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ونحو 1000 معلم منهم من أصل فرنسي بينما يحتاج الدخول المدرسي سبتمبر 1962 لعدد كبير من المعلمين لتغطية الموسم الدراسي ونجاحه.

لهذا لجأت الحكومة الجزائرية الحديثة العهد (تأسيس بموجب المرسوم 10/ 62 المؤرخ في 1962/09/27) إلى حلول استثنائية أمام هذا الوضع فقامت بـ [2]:

[1] إبراهيم لعبيد، الوسائل التعليمية، من الموقع الإلكتروني، بتاريخ 05-04-2022، ص1.

[2] المرجع نفسه، ص ص 3-4.

– التوظيف المباشر لعدد ضخم من المعلمين والمساعدين والممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ الكبير وأسفر هذا الإجراء الأول على تجنيد قرابة 7000معلما جزائريا.

– غطيت البقية من الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا أو مشرقا وكان العدد يتراوح ما بين 2000و2500 معلما.

– ورغم كل ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما استوجب اتخاذ إجراءات ضرورية واستعمال نظم بيداغوجية خاصة منها:

– تخفيض الساعات المقررة.

– تجميع الأفواج في قسم واحد.

– تناوب المعلم الواحد على عدة أفواج.

إن الانشغالات بتلبية الحاجة الكمية قد أثرت إلى حد بعيد على تطور المنظومة التربوية مما أدى إلى بروز احتياطي هام من المعلمين ذوى التأهيل، الضعيف والذين يعانون نقائص فادحة من حيث المعلومات الأكاديمية، وفي بداية تطبيق الإصلاح التربوي كان عدد المدرسين الموظفين لدى وزارة التربية الوطنية 340.000 منهم 171.000 في التعليم الابتدائي و108.000 في التعليم المتوسط و61.000 في التعليم الثانوي.[1]

إن الحديث على تاريخ تكوين المعلمين في الجزائر طويل متشعب، لذا سوف نقتصر على ذكر أهم المحطات التي مر بها في تطوره حتى يومنا هذا ، ففي المرحلة ما بين (1962 – 1970) عملت الدولة على أنشاء مراكز جهوية لتكوين المعلمين، وهي سبعة موزعة على المدن التالية : الجزائر، وهران، مستغانم، العلمة، عنابة، غليزان، وشروط الالتحاق بها في

[1] بن زاف جميلة، مرجع سابق، ص 191.

تلك الفترة كانت لا تحدد بمستويات تأهيل عملية وتربوية وثقافية عالية، بحيث يكفي من كان له مستوى الرابعة متوسط أن يتلقى فيها تكوينا سريعا ومكثفا ثم يغادر للعمل في الميدان[1].

وظلت الأمور سائرة على تلك الحالة إلى أن حلت سنة 1970 تاريخ إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، التي باشرت مهامها في تكوين المعلمين في السنة الدراسية (1970 – 1971)، بحيث وصل عدد هذه المعاهد آنذاك حوالي 17 معهدا موزعا على عدد من ولايات الوطن [2]، ليصل إلى 22 معهدا في سنتي (1997– 1998)، والتي كانت تكون معلمي المرحلة الأساسية في مدة سنة فقط سوآءا الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو بدونها، ووصل العدد بالارتفاع سنة 1984 إلى أكثر من60 معهدا، وعددا آخر من الملاحق بعضها خاص بالبنات وبعضها الآخر خاص بالبنين والبعض الآخر مختلط.

وقد جاء في هذا القرار ضمن العمليات التنفيذية لوزارة التربية لاستكمال متطلبات إصلاح المنظومة التربوية التي شرع فيها سنة 2000.

حيث انطلق تطبيق النظام الجديد للتكوين الأولى للمعلمين المسطر في عملية الإصلاح، والذي يختلف عن النظام السابق يرفع مستوى وشروط الالتحاق وتمديد فترة التكوين وتعيين معاهد جديدة لهذا التكوين ذات طابع يقارب التعليم الجامعي والتي تتسم بـ: " التكوين الاولي لمعلمي المرحلة الابتدائية هو تكوين خاص بمستوى جامعي يدوم ثلاث سنوات ويقدم للحاصلين على الباكالوريا الجدد، ممن تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 22 سنة، والذين اجتازوا المسابقة الشفوية للدخول إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم".

[1] لخضر شلالي، تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والاساتذة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2008 –2009، ص 51.

[2] وزارة التربية الوطنية، تقييم التعليم المكيف، مديرية التعليم المتخصص، 1998، الجزائر، ص 9.

وهذا التكوين الذي بدأ العمل به منذ الدخول المدرسي 2003 / 2004 في ثلاث معاهدو بـ 88 مسجل فقط: الجزائر العاصمة بـ 50 مسجل، 15 مسجل ببشار، 23 مسجل بورقلة[1].

ليكون في الإجمال مستوى تأهيل المعلمين وأساتذة التعليم الثانوي مقبولا على العموم بحيث 95% منهم يحملون شهادة جامعية أما 5% الباقين فهم أساتذة التربية البدنية والرياضية والموسيقى والرسم وكذا أساتذة التعليم التقني في مؤسسات التعليم الثانوي غير أن الوضع جد مختلف فيما يتعلق بالتعليم الابتدائي والمتوسط.

وعموما يمكن إجمال أسباب اللجوء إلى تأهيل المعلمين في النقاط التالية [2]:

– الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ جراء ديمقراطية التعليم قد ولدت حاجة كبيرة جدا إلى المعلمين ولا سيما على مستوى التعليم الابتدائي والمتوسط، ولقد كانت هاتان المرحلتان أول المتأثرين بالضغط القوى لتزايد عدد التلاميذ التي ما انفكت تتكاثر بعد تعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع، كان ذلك خلال السبعينات.

– إطالة مدة التمدرس الإلزامي إلى غاية تسع سنوات في مستهل الثمانينات أي مع انطلاقة المدرسة الأساسية للجميع، ازدادت الحاجة إلى المعلمين، مما اضطر قطاع التربية الوطنية لتلبية هذه الحاجة المتزايدة إلى المعلمين إلى غاية منتصف التسعينات بتوظيف عدد كبير من المدرسين ذوي التأهيل الضعيف والذين لم يستفيدوا في بعض الأحيان حتى من التكوين الأولي الضروري .

– نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من المعلمين وظفوا، في السبعينات والثمانينات بمستويات ضعيفة ومنحهم تكوينا سريعا لا يفوق السنة، وذلك لتأطير الأعداد الهائلة من التلاميذ التي ما فتئت تتزايد.

– ضعف التكوين البيداغوجي أو انعدامه[1].

[1] لخضر شلالي، مرجع سابق، ص 52.

[2] لخضر شلالي، مرجع سابق، ص 191.

7-1- تكوين المعلم في ضوء أسلوب النظم:

يعد المعلم حجر الأساس في العملية التربوية، كما يعد القدرة البشرية التي يعول عليها نظام التربوي لكل المجتمعات وعلى الرغم مما عرفه المعلم في الجزائر غداة الاستقلال إلى الوقت الراهن والتحديات التي خاضتها المنظومة به، وفي هذا الإطار يعد أسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى أفضل الحلول المنطقية والفعالة بأقل تكلفة، ويمكن هذا النظام تكوين البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء هي كالآتي:

- المدخلات : وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، فمثلا في عملية إعداد المعلم تكون المدخلات هي الأهداف، والمحتوى والأساليب، والأنشطة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والتجهيزات والقاعات، والبيئة التعليمية بشكل عام، وغيرها.

- العمليات : وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة، ومن العمليات التي تحدث في عملية إعداد المعلم : عمليات التدريس التي يقوم بها الأساتذة وما يحدث فيها من تفاعل وعلاقة الأساتذة بطلابهم، وكافة الأنشطة الطلابية، والاختبارات وأساليب التقويم المختلفة، وغيرها.

- المخرجات : وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات، ومن مخرجات نظام إعداد المعلم هي التوصل إلى معلم كفء ماهر يتصف بالمواصفات المرغوبة التي تم تحديدها في الأهداف.

التغذية الراجعة : وهي عبارة عن عملية تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة [2]

---

[1] المرجع نفسه، ص 191.

[2] لخضر شلالي، مرجع سابق، ص 61.

خلاصة الفصل:

نستخلص من الفصل الذي يتناول واقع إصلاح المنظومة التربوية أن المنظومة التربوية الجزائرية عايشت تغيرات كبيرة منذ الاستقلال تارة في تدهور وتارة أخرى في تطور وهذا بطبيعة الحال راجع لعدة أسباب:

تميز التعليم في الفترة ما قبل الاستعمار الفرنسي بالازدهار والتطور وذلك لسيادة معالم الدولة الجزائرية وأصولها الدينية والعربية، أما بعد مجيء الاستعمار سلب منها علومها وطرق تدريسها فعملت فرنسا على تضليل الشعب الجزائري، وتهميش التعليم، وتخريب المنظومة بشتى الوسائل وكذا تهديم المساجد والزوايا ونقص في إعداد المتعلمين وارتفاع نسبة الأمية .

أما الفترة التي استعادت فيها الدولة الجزائرية كيأنها وسيادتها، اعتبرت المرحلة الاستعمارية منطلقا لها بإعادة تصحيح مسار النظام التربوي وأول ما عملته هو تعريب التعليم وجزأرته، ومع صدور الأمر رقم 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر والذي من خلاله أدخلت إصلاحات جذرية تمس جميع المجالات تلاه مشروع الإصلاح التربوي سنة2000، الذي يمس إصلاحات حول البرامج والمناهج التربوية وكذا البيداغوجيا.

وفي الأخير نجد أن مساعي الإصلاح التربوي بجميع مراحلها تصب في وعاء واحد ألا وهو النهوض بالقطاع التعليمي في الجزائر لما له من أثار إيجابية على باقي القطاعات والهدف الخاص هو تعزيز القيم الوطنية والدينية للجزائر وتطوير مجتمعنا بفصل النظام التعليمي ..

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعد أن أخذنا الجانب النظري لموضوع دراستنا الحالية، أرتأينا أن نعزز ما توصلنا إليه من تراث نظري إلى التطرق إلى الجانب الميداني والذي نسعى من خلاله الإجابة على التساؤل العام للدراسة ،وذلك قصد التحقق من صحة فرضيات الدراسة، أو ننفيها وهذا كله من خلال توزيع الاستبيان على عينة المبحوثين التي تتوافق مع موضوع الدراسة، وجمع المعلومات والعمل على ترتيبها وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج والوقوف على ثوابت الموضوع المدروس وفي هذا الفصل سنتناول مجالات الدراسة والمتمثلة في مجال الزماني والمكاني والمنهج المستخدم، بالإضافة إلى تحديد الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات التي تهم موضوع البحث .

1- المنهج المستخدم:

ارتبط تقدم البحث العلمي وتحصيل المعرفة العلمية بضرورة وجود منهج للبحث ويمكن البحث من خلاله دراسة العوائق السوسيوثقافية وأثرها على المنظومة التربوية من خلال رجوع إلى المعلم والمتعلم والمردود من العملية التعليمية، بالاعتماد على منهج علمي يحدد فيه الخطوات التي يجب تتبعها والأساليب الفعالة التي تنظم الأفكار وتهدف إلى لكشف عن حقيقة الموضوع لأنه لا يمكن الوصول إلى الهدف المنشود إلا من خلال المنهج المناسب للدراسة محدد يفرضه الموضوع وفق تنظيم محكم الخطوات البحث وحسب تصميم علمي مرسوم منذ البداية.

والمنهج هو منهج معين دون الأخر يعود لعدة عوامل وأسباب من بينها موضوع الدراسة، وكذلك خصائص المشكلة المطروحة التي يريد الباحث دراستها، وقد استخدمنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي على اعتباره أنه المنهج الملائم للدراسة الحالية، والذي يعرفه "**عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات** "على أنه: "طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية معينة"[1].

ويعرف على أنه :"طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية معينة، أو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة[2].

1-1- تعريف المنهج الوصفي:

عرَّف الخُبراء المنهج الوصفي بأكثر من تعريف، وسنوضح أبرزها فيما يلي:

[1] عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، الجزائر، ص 136.

[2] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007، الجزائر، ص 73.

- يُعرف المنهج الوصفي كونه: "طريقة علمية يصف فيها الباحث الظاهرة بشكل كيفي أو كمي، ومن ثم طرح مجموعة من التساؤلات المُبهمة، والقيام بعملية تجميع للبيانات والمعلومات؛ من خلال مجموعة من الأفراد التي تتضح فيهم الخصائص، ومن ثم تحليلها لبلوغ النتائج والقيام بالتفسير".
- عرف آخرون المنهج الوصفي على أنه: "وصف للمشكلة أو القضية بدقة، واستخدام أدوات البحث العلمي للحصول على المعلومات، واستخراج استنتاجات، وعرضها في صورة رقمية أو نوعية".
- كما عرف منهجيون آخرون المنهج الوصفي بأنه: "طريقة للتحليل العلمي المتعلق بظاهرة محددة المعالم ومكررة الحدوث، وبما يساعد في بلوغ نتائج بأسلوب موضوعي، وبما يتواءم مع المُعطيات الأولية المتاحة".[1]

مما سبق ذكره يمكننا القول بأن المنهج الوصفي هو ذلك الطريقة العلمية التي يعتمدها الباحث في دراسته لظاهرة معينة وفق خطوات محددة يقوم من خلالها بتحليل المعطيات والبيانات التي بحوزته والمتعلقة بالظاهرة محل الدراسة، وذلك لأجل الوصول إلى الحقيقة العلمية .

1-2-خطوات المنهج الوصفي[2]

- تحديد الظاهرة محل الدراسة

-جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة

-وضع الفرضيات

-اختيار عينة الدراسة

-اختيار أدوات البحث

[1] https://mobt3ath.com.
[2] ملخص منهجية البحث كمال فليح 22/21/https://fac.umc.edu.dz

-الوصول إلى النتائج

-تحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى تعميمات

1-3- أنواع المناهج الوصفية : تنقسم إلى :

- منهج الدراسات المسحية
- منهج دراسة الحالة
- منهج دراسة النمو والتطور

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي في موضوع دراستنا :" العوائق السوسيوثقافية وأثرها على المنظومة التربوية " ،لأهمية وصف وتصوير جوانب الموضوع، حيث تعرف المنهج الوصفي "بأنه مجموعة الطرق التي تمكن الباحثين من خلالها بوصف الظواهر العلمية والظروف المحيطة بها، والمجال العلمي الذي تنتمي إليه، وتصور العلاقة بينهما وبين الظواهر الأخرى المؤثرة والمتأثرة فيها ،وكما تصور شكل العلاقة بين متغيراتها باستخدام أساليب وأدوات البحث العلمي التي تلاؤم الأهداف التي يسعى الباحثون إلى تحقيقها من خلال هذه البحوث[1]

بالإضافة للمنهج الوصفي اعتمدنا على "المنهج المسحي " الذي يعرف بأنه :" التجميع المنظم للمعلومات من المبحوثين بهدف فهم أو التنبؤ بسلوك المجتمع محل الدراسة ".

وهو أيضا أداة يقوم من خلالها الباحث بدراسة المجتمع ككل للتعرف على خصائصه، أو لدراسة عينة منه.

ويعرفه أيضا "محمد عبد المجيد" بأنه:" أحد الأشكال الخاصة بجمع المعلومات عن الأفراد وسلوكهم وإدراكهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ،ويعتبر الشكل المعياري لجمع المعلومات عندما تشمل الدراسة المجتمع الكلي أو تكون العينة كبيرة ومنتشرة بالشكل الذي يصعب فيه الاتصال بمفرداته".

[1] منال هلال مزاهرة، بحوث الاعلام، أسس والمبادئ، دار الكنوز للمعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص 105.

بالإضافة إلى المنهج الكمي الذي يمكننا من استخدام وسائل وأدوات تسهل طريقة جمع المعلومات كاستخدام الملاحظة والاستمارة والمقابلة والاستعانة بالإحصاء لتحليل المعلومات وتصنيفها وتفسيرها ومحاولة إيجاد الحلول لتسين الوضع، فالمنهج الكمي هو مجموعة من العمليات التي تهدف لقياس الظواهر [1].

2- أدوات جمع البيانات:

لنتأكد من صحة فرضيات الدراسة واستجابة لطبيعة الموضوع، اعتمدنا لإنجاز هذه الدراسة على تقنية الاستمارة باعتبارها تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد بطريقة موجهة ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا هذا ما يسمح بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات[2].

وقبل الوصول إلى الصياغة النهائية للاستمارة قمنا بصياغة أولية للاستمارة التي جربناها في جولة استطلاعية تمثلت في استمارة تجريبية وزعت على أساتذة، وتم تحكيمها من قبلهم وبعد أخذ الملاحظات قمنا باستدراك النقائص المسجلة على الاستمارة الأولية وقد تم تقسيم الاستمارة النهائية إلى أربعة محاور فيها:

المحور الأول: تمثل في البيانات الاولية للمبحوثين تطرقنا فيها إلى: السن، الجنس، المستوى التعليمي للمبحوث، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي للأولياء، المستوى التعليمي (للزوج، الزوجة)...هذا بالنسبة للبيانات الأولية.

المحول الثاني: وقد تطرقنا فيه إلى أسئلة الفرضية الأولى من اجل التحقق من صدقها تمثلت في 22 سؤال منهم 20 سؤال مغلق وسؤالين نصف مغلق.

المحور الثالث: وقد تطرقنا فيه إلى أسئلة الفرضية الثانية من أجل التحقق من صدقها تمثلت في 32سؤال منهم 30 سؤال مغلق وسؤالين منصف مغلق.

[1] صلاح مصطفة الفوال، منهجية العلوم الإجتماعية، عالم الكتاب، القاهرة، ص 70.

[2] موريس انجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصبة للنشر، ط2، 2004، ص100.

المحور الرابع : وقد تطرقنا فيه إلى أسئلة الفرضية الثالثة من أجل التحقق من صدقها تمثلت في 30 سؤال كلهم أسئلة مغلقة

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة بمؤسسات المقاطعة الأولى ببلدية الجلفة .

القيد	اسم المؤسسة	الدائرة	البلدية	المقاطعة
18	المدرسة المركزية	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
19	علاوة يحيى	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
20	الكر الطاهر	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
21	كاس محمد	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
22	حنشي محمد الجنوبية	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
23	فيلالي البشير	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
24	حنشي محمد الشمالية	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
25	بن حليمة محمد	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
26	لباز مصطفى	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
27	عين الشيح الجديدة	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
28	صيلع بلخير	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1
29	المجمع الجديدة عيسى القائد	الجلفة	الجلفة	الجلفة 1

3-2- المجال الزماني:

لقد تم البدء في الدراسة من تاريخ 19 فيفري 2019 إلى غاية أفريل 2019.

4- مجتمع وعينة الدراسة:

4-1- مجتمع الدراسة:

إن مجتمع الدراسة في لغة العلوم الإنسانية والاجتماعية هو(مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات) أو هي مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها الاختبار[1].

ويواجه الباحث عند شروعه في القيام ببحثه مشكلة تحديد نطاق العمل أي اختيار مجتمع البحث أو العينة وفي هذا الأساس يتكون مجتمع البحث في دراستنا الحالية على أساتذة ابتدائيات المقاطعة الثانية ببلدية الجلفة وعدد أساتذتهم 312 والمتمثلة في 12 ابتدائية :

4-2- عينة الدراسة:

العينة هي عبارة عن ذلك الجزء من المجتمع (مجموعة جزئية) الدراسة يتم اختيارها وفق طريقة وقواعد معينة وإجراء الدراسة عليها للحصول على معلومات ثم استخدام النتائج وتعميمها على كل مجتمع الدراسة.

ومن أجل اختبار صحة الفرضيات المقترحة للبحث تم اختيار عينة قصدية من حيث العدد تحتوي على 312 أستاذ موزعين على 12 ابتدائية.

[1] موريس انجرس، مرجع سابق، ص 298.

خلاصة :

نظرا لطبيعة مشكلة بحثنا الحالي استدعى منا التعريف بالبحث ومنهجه وإجراءاته في هذا الفصل.

فطرحنا من خلال مشكلتنا معتمدين في ذلك على المعاينة الميدانية، لأجل تثمينها بدراسة استطلاعية للتأكد من أن المشكلة موجودة فعلا، ويعتبر هذا الفصل بمثابة الدليل والمرشد الذي ساعدنا على تخطي كل الصعوبات وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف بسهولة كبيرة في هذا البحث، كما تناولنا فيه أهم العناصر التي تفيد الدراسة بشكل مباشر منها(المنهج المتبع، الدراسة الاستطلاعية، متغيرات البحث، مجتمع وعينة البحث، مجالات البحث، أدوات جمع البيانات).

الفصل السادس:
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل عرض ومناقشة هذه الدراسة بالتفريغ ثم التحليل الإحصائي معتمدين في ذلك على الجداول البسيطة في تحليل المعطيات الولية مثل: (السن، الجنس، الحالة الاجتماعية ...).

وتحليل نتائج المحاور باستخدام الجداول ذات مدخلين والاعتماد على مربع كاي ($كا^2$) وتأكد من درجة الحرية ومستوى الدلالة وتعرف إذا كان القرار دال أو غير دال.

1- البيانات الأولية:

أولا- التعريف بالعينة:

الجدول (01): يمثل توزيع العينة حسب متغير (الجنس، السن).

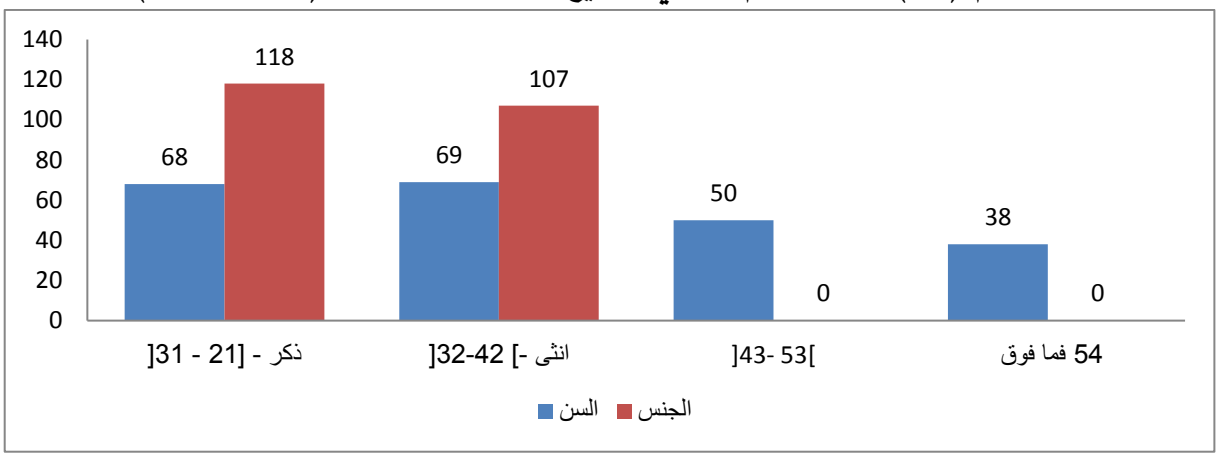
المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	118	%52،4
	أنثى	107	%47،6
المجموع		225	%100
السن	[31-21]	68	%30،2
	[42 -32]	69	%30،7
	[53 -43]	50	%22،2
	54 فما فوق	38	%16،9
المجموع		225	%100

التعليق على الجدول رقم (01): يوضح الجدول أعلاه خصائص العينة المدروسة، ومن خلال فحص البيانات المتحصل عليها لمتغير الجنس المبينة في الجدول أعلاه، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي: حيث نجد الذكور 118 نسبة تقدر بـ 52،4 % وهي أكبر نسبة لأفراد العينة كانت عند الذكور وتليها نسبة مقاربة منها للإناث تقدر بـ 47،6% بتكرار يقدر بـ 107 أنثى من مجموع الكلي يقدر بـ 225 مبحوث.

أما بالنسبة لمتغير السن فكانت النتائج كالتالي: نجد أكبر نسبة عند الفئة ما بين [32-42] وتقدر النسبة عندها بـ 30،7 % وتليها نسبة الثانية وهي قريبة جدا منها لدى الفئة العمرية [21-31] وتقدر نسبتها بـ 30،2 % في حين تنخفض النسبة لدى الفئة العمرية ما بين [43-53] وتقدر نسبتها بـ 22،2 % ولتضعف النسبة إلى 16،6% عند الفئة العمرية ما فوق 54.

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن هناك تنوع في الفئات العمرية بين شباب في مقتبل العمر وذو خبرة في التعليم وهذا يدل على اختلاف الفئات العمرية من أجل دراسة أكثر دقة وتنوع الآراء من أجل دراسة قائمة على أسس متينة.

الشكل رقم (03): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (الجنس، السن)



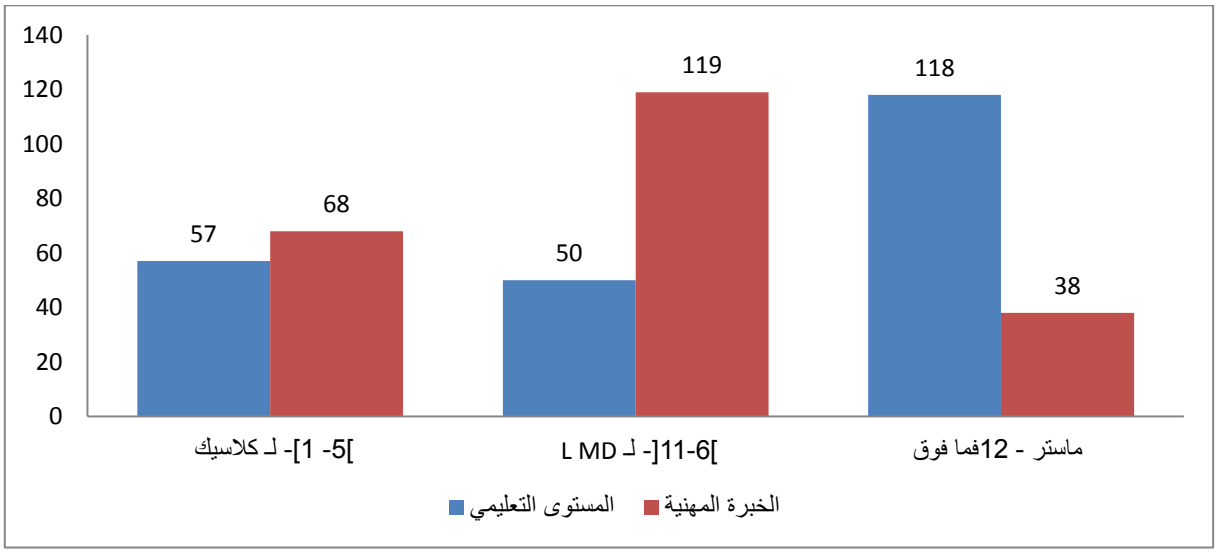
الجدول (02): يمثل توزيع العينة حسب متغير (الخبرة المهنية، المستوى التعليمي)

المتغيرات	الفئات		التكرار	النسبة %
الخبرة المهنية	[5 -1]		68	%30،2
	[11 -6]		119	%52،9
	12 فما فوق		38	%16،9
المجموع			225	%100
المستوى التعليمي	ليسانس	كلاسيك	57	%25،4
		L M D	50	%22،2
	ماستر		118	%52،4
المجموع			225	%100

التعليق على الجدول رقم (02): يوضح الجدول أعلاه خصائص العينة المدروسة، ومن خلال فحص البيانات المتحصل عليها لمتغير الخبرة المهنية المبينة في الجدول أعلاه، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي: حيث نجد أكبر نسبة تقدر بـ 52،9% وهي اكبر نسبة متحصل عليها للمبحوثين ذو خبرة ما بين [6- 11] سنة ثم يليها الأفراد ذو خبرة ما بين [1 -5] هم أصحاب الخبرة المحتشمة أي أنهم أصحاب خبرة لا تتجاوز 5 سنوات، لتضعف النسبة لتصل إلى 16،9% وهم أصحاب الخبرة 12 سنة فما فوق وهم أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التعليم، ونستنتج من خلال هذه النتائج المتحصل عليها ومن خلال القراءة الإحصائية لها أن هناك إقبال على مهنة التعليم من قبل الخريجين الجدد وأن الظروف تلعب دور في انسحاب عدد من المعلمين بعامل السن وأمور غيرها .

أما بالنسبة لمتغير للمستوى التعليمي فكانت النتائج كالتالي: حيث سجلت أكبر نسبة لدى أفراد العينة ذو مستوى ماستر نسبة قدرت بـ 52،4% وهي أكبر نسبة لدى أفراد العينة لتليها نسبة أخرى أقل تقدر بـ 25،4% وهم أصحاب المستوى ليسانس بنظام الكلاسيكي، لتضعف النسبة وتصل إلى 22،2% للأفراد الذين يحملون مستوى ليسانس بنظام L M D، نستنتج من خلال المعطيات وبعد القراءة الإحصائية لها أن أكبر لدى خريجي نظام الـ L M D بشهادتي الماستر وتليها شهادة ليسانس بمختلف التخصصات .

الشكل رقم (03): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (الخبرة المهنية، المستوى التعليمي).

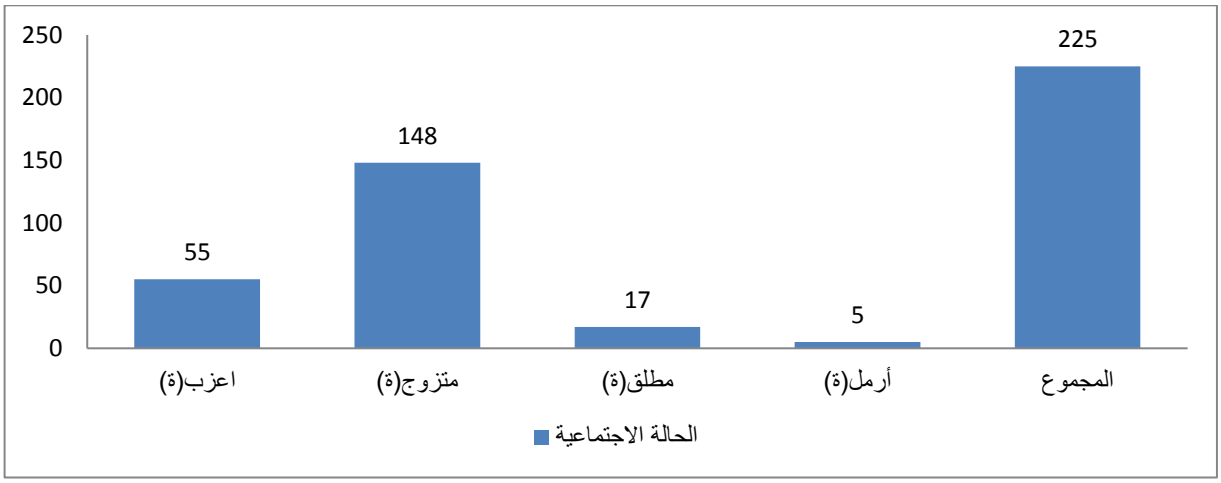


الجدول (03): يمثل توزيع العينة حسب متغير (الحالة الاجتماعية)

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة %
أعزب (ة)	55	%24،4
متزوج (ة)	148	%65،8
مطلق (ة)	17	%7،6
أرمل (ة)	5	%2،2
المجموع	**225**	**100%**

التعليق على الجدول رقم (03): يوضح الجدول أعلاه خصائص العينة المدروسة، ومن خلال فحص البيانات المتحصل عليها لمتغير الحالة الاجتماعية المبينة في الجدول أعلاه، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي: حيث نجد أكبر نسبة تقدر بـ 65،8%من المبحوثين متزوجين وتليها نسبة أقل منها تقدر بـ 24،4%هم عازبين، وتضعف النسبة لتصل إلى 7،6% هي لدى مطلقين، لنسجل أقل نسبة وتقدر بـ 2،2% في آخر ترتيب النسب لدى المبحوثين الذين أجابوا بـ أرمل (ة).

الشكل رقم (04): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (الحالة الاجتماعية)



الجدول رقم (04): يمثل توزيع العينة حسب متغير (ملكية سكن – طبيعة المسكن– مكان السكن)

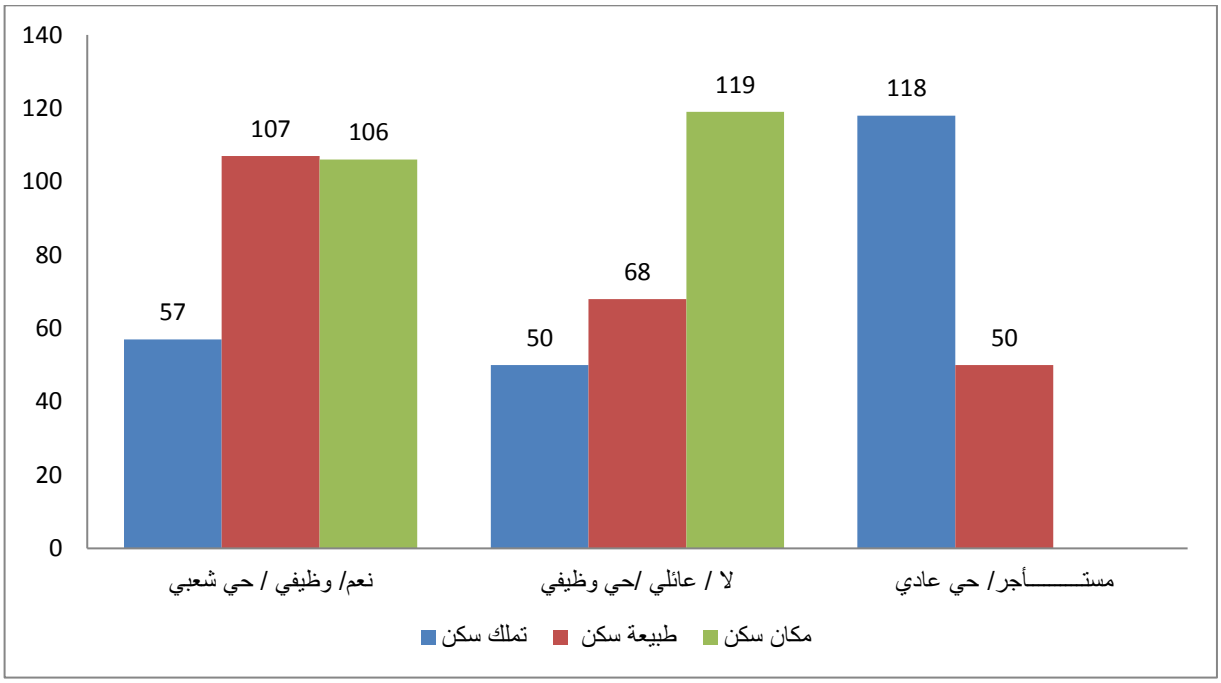
المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة %
ملكية سكن	نعم	106	%47،1
	لا	119	%52،9
المجموع		**225**	**%100**
طبيعة المسكن	وظيفي	107	%47،5
	عائلي	68	%30،2
	مستأجر	50	%22،2
المجموع		**225**	**%100**
مكان السكن	حي شعبي	57	%25،4
	حي وظيفي	50	%22،2
	حي عادي	118	%52،4
المجموع		**225**	**%100**

التعليق على الجدول رقم (04): يوضح الجدول أعلاه خصائص العينة المدروسة، ومن خلال فحص البيانات المتحصل عليها لمتغيرات (امتلاك مسكن، طبيعة المسكن، مكان المسكن) المبينة في الجدول أعلاه، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي: حيث المتغير الأول المتمثل في امتلاك مسكن وكانت إجابات المبحوثين على النحو التالي: نجد أكبر نسبة تقدر بـ 52،9% وهم لا يمتلكون منزل وتليها نسبة أقل منها تقدر بـ 47،1% يمتلكون منزل.

أما بالنسبة للمتغير طبيعة السكن نجد أكبر نسبة تقدر بـ 47،5% سكن وظيفي، ثم نجد نسبة أقل منها تقدر بـ 30,2% كانت إجابات المبحوثين أن طبيعة السكن الذي يسكنونه سكن عائلي أي أنه مع عائلاتهم أو أقاربهم، لتقل النسبة لتصل إلى 22,2% وكانت إجابات المبحوثين حول أنهم يسكنون بمسكن مستأجر وهي أقل نسبة.

أما للمتغير مكان السكن نجد أن توجه المبحوثين حول الأحيان التي يقطنوها وتوزعت إجابات المبحوثين كالتالي: نجد أكبر نسبة تقدر بـ 52,4% وكانت أكبر نسبة نحو السكن في أحياء عادية في المدينة، لتليها نسبة أقل تقدر بـ 25,4% وهي توجه المبحوثين حول سكن بحي شعبي، لتليها أقل نسبة تقدر بـ 22,2% وهي السكن في حي وظيفي وهي أقل نسبة بين نسب لنجد أن أقل عدد من المبحوثين وهم فئة المعلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية يسكنون في أحياء وظيفية بغض نظر عن طبيعة هذا السكن مستأجر أو ملكية شخصية.

الشكل رقم (05): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب متغير (مكان السكن – طبيعة المسكن)



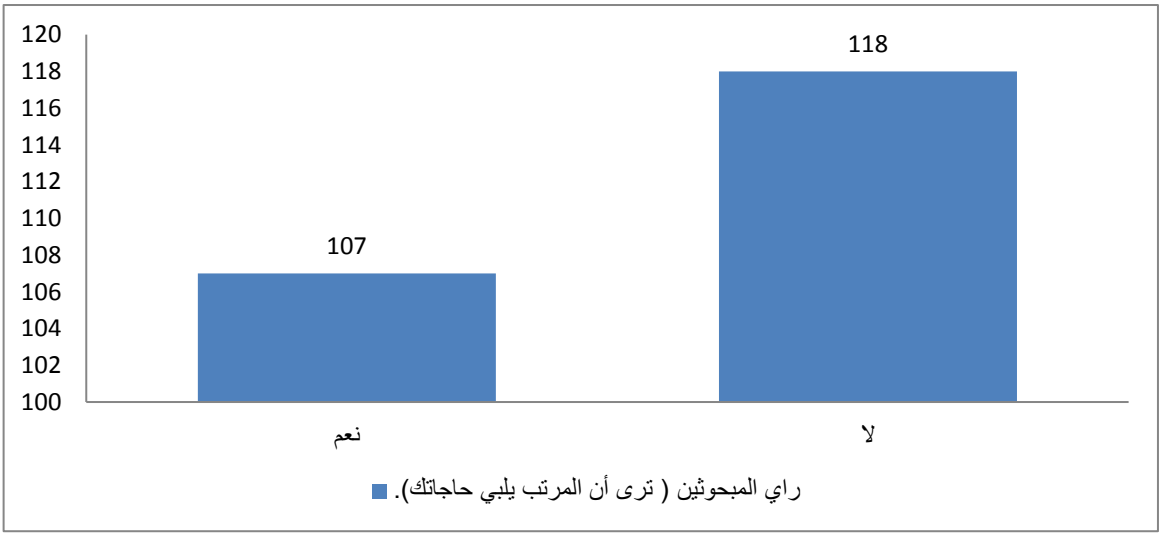
الجدول رقم (05): يمثل توزيع العينة حسب راي المبحوثين (ترى أن المرتب يلبي حاجاتك)

ترى أن المرتب يلبي حاجاتك	التكرار	النسبة %
نعم	107	%47،6
لا	118	%52،4
المجموع	225	100%

التعليق على الجدول رقم (05): يوضح الجدول أعلاه خصائص العينة المدروسة، ومن خلال فحص البيانات المتحصل عليها حول آراء أفراد العينة (ترى أن المرتب يلبي حاجاتك) والمبينة في الجدول أعلاه، كانت النتائج المتحصل عليها كالتالي: ونجد أكبر نسبة تقدر بـ 52،4% وهي توجه أفراد العينة حول أن المرتب الذي يتقاضاه المعلم لا يلبي حاجاته، وتليها نسبة أقل بقليل تقدر بـ 47،6% وهي توجه أفراد العينة حول أن المرتب الذي يتقاضاه المعلم يلبي حاجاته.

من خلال هذه المعطيات ومن خلال التحليل الإحصائي للنتائج نجد أكبر عدد من المبحوثين يرى أن المرتب الذي يأخذه المعلم لا يلبي حاجاته ويرجع الامر لعدة أسباب قد تتجسد في كون المعلم يبذل مجهود أكبر ونجد أكثر من نصف المبحوثين هم أرباب أسر أي ينفقون على أسرهم ولهم التزامات عائلية بالإضافة إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة لا يملكون مسكن ونجد 22،2% من هؤلاء هم مستأجرين لسكن وهذا يكون سبب في توضيح توجه أفراد العينة حول أن المرتب الذي يتقاضه المعلم لا يلبي حاجاته وهو غير كافي.

الشكل رقم (06): يمثل الرسم البياني لتوزيع العينة حسب راي المبحوثين (ترى أن المرتب يلبي حاجاتك)



ثانيا- عرض وتحليل ومناقشة فرضيات الدراسة:

1- عرض نتائج الإحصائية للفرضية الأولى:

الفرضية الأولى:" تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية".

الجدول رقم (06): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم من خلال عامل الخبرة المهنية

		تراجع المكانة الاجتماعية للمعلم		المجموع
		نعم	لا	
سنوات الخبرة المهنية	5 – 1	/ /	68 %30,22	68 %30,22
	11 – 6	119 %52,88	/ /	119 %52,88
	12 فما فوق	/ /	38 %16,88	38 %16,88
المجموع		119 %52,88	106 %11,47	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
5،000 [a]		2	0,14	غير دال (لا توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (06): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المكانة الاجتماعية للمعلم تراجعت برجوع إلى عامل خبرة خاصة الذين لديهم خبرة من 6-11 بنسبة 52.88%، ويرى الشق الآخر من المبحوثين مكانة اجتماعية للمعلم لم تتراجع فحين سجلت نسبة 47.11% خاصة أصحاب الخبرة من 1-5 بنسبة 30.22.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن العوائق السوسيوثقافية للمعلم والمتمثلة: (خبرة مهنية ومكانة اجتماعية) لم تعزز من مكانة المعلم داخل المجتمع ومن وجهة نظر المعلمين أن مكانتهم داخل المجتمع تراجعت وهذا يحد من أدائهم المهني وبالتالي عدم تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وعليه بمكن القول أن أغلبية المبحوثين يرون بأن مكانة المعلم تراجعت وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 000.5 وهي غير دالة عند درجة الحرية 2 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.14، وهو ما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف الخبرة المهنية بينهم.

تعد الخبرة عامل مهم في اداء التربوي للمعلم كما أنها تمثل عائق في طريق العملية التعليمية التعلمية ، ونجد المعلمين ذوي الخبرة متوسطة المدى اكثر عطاءا من غيرهم أما من تفوق خبرتهم 12 سنة فما فوق فأداءهم يعتبر باهتا ومتراجعا بالمقارنة مع اقرأنهم وها يشكل عائقا وان لم يكن عائقا سوسيوثقافية فهو يؤثر في مخرجات العملية التربوية.

الجدول رقم (07): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم من خلال عامل الجنس

		تراجع مكانة المعلم تؤثر على أدائه في المنظومة التربوية		المجموع
		نعم	لا	
الجنس	ذكر	50 %42,4	68 %57,4	118 %100
	أنثى	69 %64,5	38 %35,5	119 %100
المجموع		119 %52,9	106 %1,47	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
011,013 [a]		1	001,0	دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (07): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المكانة الاجتماعية للمعلم تراجعت برجوع إلى عامل الجنس بنسبة 52.9%، خاصة عند فئة الإناث بنسبة 64.5%، ويرى الشق الآخر من المبحوثين مكانة اجتماعية للمعلم لم تتراجع فحين سجلت نسبة 47.1% خاصة عند فئة الذكور بنسبة 57.6%.

ونستنتج من خلال هذه النسب بأن مكانة المعلم تراجعت برجوع إلى عامل الجنس، حيث نجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، خاصة عند فئة الإناث، حيث يرونا أن مكانة المعلم تراجعت، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 11,013 وهي دالة عند درجة الحرية 1 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0,001 وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف الجنس.

و تعزى النتائج إلى متغير الجنس ونجد الإناث أكثر المتضرر من عدم احترام لمعلم واحترام مكانته وهذا راجع لطبيعة المنطقة والثقافة السائدة كون عمل المرأة غير لائق ويعتبر هذا الأمر من أكبر العوائق السوسيوثقافية في أداء مهاهن كمعلمات يربينن الاجيال.

الجدول رقم (08): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول لجوئهم إلى عمل آخر في حالة عدم اكتفائهم من المرتب الشهري

		لجوئهم إلى عمل آخر في حالة عدم اكتفائهم من المرتب الشهري			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	0 %0	38 %35,5	69 %64,5	107 %100
	أنثى	118 %100	0 %0	0 %0	118 %100
المجموع		118 %100	38 %35,5	69 %64,5	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة		القرار
000,225 [a]		2	001,0		دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (08): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المعلم أصبح اليوم يلجأ إلى مهن أخرى بنسبة 100%، ونجد ذلك عند فئة الإناث، ويرى الشق الآخر من المبحوثين أن المعلم أحيانا يلجأ إلى مهن أخرى فحين سجلت نسبة 64.5%، ونجد ذلك عند فئة الذكور، أما الشق الآخر يرى أن المعلم لا يلجأ إلى مهن أخرى قدرت بنسبة 35.5% ونجد ذلك عند فئة الذكور.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن المعلم يلجأ إلى عمل آخر، وذلك لعدم اكتفائه من مرتبه الشهري، وهذا يعتبر عائق سوسيوثقافي يحد من تطور المنظومة التربوية وعدم تحقيق من أهدافها المرجوة، ونجد أكبر نسبة عند الإناث وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة.225, 000 وهي دالة عند درجة الحرية 2 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.001، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف الجنس تعزى لجنس الاناث حيث نجد الإناث المعلمات هن أكثر حاجة للمرتب الذي يرينه أقل مما يسد حاجاتهن.

الجدول رقم (09): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين نقص المرتب الشهري يعد عائق سوسيوثقافي يؤدي إلى تراجع أداء المعلم ومردوده لتحقيق أهداف المنظومة التربوية

		أداء المعلم		المجموع
		نعم	لا	
العائق السوسيوثقافي (المرتب الشهري)	نعم	69 %64,5	38 %35,5	107 %100
	لا	50 %42,4	68 %57,6	118 %100
المجموع		119 %100	106 %100	225 100%

قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
11,013 [a]	1	001,0	دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (09): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المرتب الشهري للمعلم يعيق من أدائه وهذا بنسبة 100%، وعدد تكرارهم 119،ويرى الشق الآخر من المبحوثين أن الراتب الشهري لا يعيق من أداء المعلمين وذلك بنسبة 100% وعدد تكرارهم 106.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن المرتب الشهري يعتبر عائق سوسيوثقافي في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، لأن يحد من أداء المعلمين، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 11,013وهي دالة عند درجة الحرية 1 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.001، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف المرتب الشهري.

الجدول رقم (10): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مساهمة المستوى العلمي في اطلاع المعلمين

		المستوى العلمي		المجموع
		ماستر	ليسانس	
المطالعة	علمية ترفيهية	23 %10,22	80 %35,55	103 %45.77
	دينية	38 %16.88	20 %8,88	58 %25,77
	سياسية	46 %20,44	18 %22،22	64 %28,44
المجموع		107 %47.55	118 %52,44	225 %100

التعليق على الجدول رقم (10): نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين الذين يطالعون هم حاملي شهادة ليسانس بنسبة قدرها 52,44%، ونجد أكبر نسبة تقدر بـ 35,55% يطالعون كتب علمية ترفيهية، وتليها نسبة تقدر بـ 22.22% يطالعون كتب سياسية، وأقل نسبة كانت تقدر بـ 8,88% هم من يطالعون كتب دينية، ونجد الشق الثاني من المبحوثين هم حاملي شهادة ماستر بنسبة تقدر بـت 47,55%، ونجد أن أكبر نسبة تقدر بـ 20,44% يطالعون كتب سياسية، وتليها نسبة تقدر بـت 16,88% يطالعون كتب دينية، وأقل نسبة تقدر بـ 10,22% يطالعون كتب علمية ترفيهية.

ونستنتج من خلال النتائج أعلاه أن المستوى العلمي يلعب دور في زيادة في الرصيد العلمي والثقافي للمعلمين وتعزيز مكانة المعلم داخل وسطه الاجتماعي، وهذا يساعد على زيادة مردود المعلم وتحقيق أهداف المنظومة التربوية والقضاء على العوائق السوسيوثقافية.

يعد عدم مطالعة المعلم عائقا سوسيوثقافيا كون الثقافة الت يحملها تساعده في التعليم وايصال الأفكار للمتعلمين بطريقة مرنة وسلسة وكسب حبهم لتعليم، لذلك فالمعلم اليوم بحاجة ملحة للمطالعة والتثقف وخاصة فيما يخص التعليم واداء مهامه.

الجدول رقم (11): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول امتهأنهم لمهن آخر لضعف الراتب الشهري

		الاكتفاء من المرتب الشهري		المجموع
		نعم	لا	
ضعف الراتب يدفع المعلم امتهان عمل إضافي	نعم	69 %30,67	49 %21,79	118 %52,46
	لا	30 %%13,33	8 %3,55	38 %16,88
	أحيانا	8 %3,55	61 %27,11	69 %30,66
المجموع		107 %47,55	118 %52,46	225 100%

التعليق على الجدول رقم (11): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يرونا أن مرتباتهم غير كافية وذلك بنسبة تقدر بـ 52,46%، حيث نجد أن 27,11% يقولون بأنهم أحيانا ما يزاولون مهن أخر غير الوظيفة الرسمية وهي التعليم وذلك لعدم اكتفائهم بمرتباتهم، وتليها نسبة تقدر بـ 47,55% حيث نجد أن 30,67% يقولون أنهم يزاولون مهن أخر غير الوظيفة الرسمية .

نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين يرون أن مرتبهم الشهري غير كافي لسد حاجياتهم وهذا ما يدفعهم لامتهان مهن أخرى غير الوظيفة الرسمية وهنا نجد أن الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية لم تحسن من وضعية المعلم وهذا ما يظهر لنا في أكبر عائق سوسيوثقافي وهو الحالة المادية للمعلم.

الجدول رقم (12): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مدى تأثير علاقات اجتماعية للمعلم على واجباته المهنية من خلال الخبرة المهنية

		الخبرة المهنية			المجموع
		5-1	11 – 6	12 فما فوق	
العلاقات الاجتماعية وتأثيرها على ارتباط المعلم بالمهنة	نعم	68 %30,22	69 %30,66	0 %0	137 %60,88
	لا	0 %0	0 %0	38 %16,88	38 %16,88
	أحيانا	0 %0	50 %22,22	0 %0	50 %22,22
المجموع		68 %30,22	119 %52,88	38 %16,88	225 %100

التعليق على الجدول رقم (12): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يرونا أن المعلمين الحاملين لخبرة ما بين 6 إلى 11 سنة بنسبة تقدر بـ 52,88%، حيث نجد أن أكبر نسبة يرونا أن العلاقات الاجتماعية تؤثر على ارتباط المعلم بمهنته وأدائه لواجباته بنسبة تقدر بـ30,66%، ويليها الشق الآخر من المبحوثين الحاملين لخبرة ما بين 1 إلى 5

سنوات بنسبة تقدر بـ 30,22%، يرونا أن العلاقات الاجتماعية تؤثر على ارتباط المعلم بمهنته، وفي آخر شق نجد المبحوثين الذين تتراوح خبراتهم من 12 سنة فما فوق بنسبة تقدر بـ16,88% يرونا أن العلاقات الاجتماعية لا تؤثر على ارتباطهم بمهنتهم.

الجدول رقم (13): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مدى تأثير اللغة العربية الفصحى على مخرجات العملية التعليمية من خلال المستوى التعليمي للمعلم

		المستوى التعليمي		المجموع
		ليسانس	ماستر	
عدم إتقان اللغة العربية الفصحى يؤثر على مخرجات العملية التعليمية	نعم	0 %0	118 %52,46	118 %52,46
	لا	69 %30,66	0 %0	69 %30,66
	أحيانا	38 %16,88	0 %0	38 %16,88
المجموع		107 %47,55	118 %52,46	225 %100

التعليق على الجدول رقم (13): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين حاملين لشهادة الماستر بنسبة تقدر بـ 52,46%، يرونا أنا عدم إتقان اللغة العربية يؤثر على مخرجات العملية التعليمية، أما الحاملين لشهادة ليسانس بنسبة تقدر بـ 47,55%، يرونا أنا عدم إتقان اللغة العربية لا يؤثر في مخرجات العملية التعليمية، بنسبة تقدر بـ 30,66%.

نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن عدم إتقان اللغة العربية الفصحى يؤثر على مخرجات العملية التعليمية، وهذا يعتبر عائق سوسيوثقافي في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وإعطاء نتائج جيدة ، فالتعامل باللغة العربية خلال الصف يكسب المتعلم اللغة ويساعده على القراءة والكتابة ، كما يسهل العملية على المعلم ويعد التعامل باللغة العامية من بين العراقيل التي تواجه المتعلم فنجد فرقا شاسعا بين المعلم المتحدث باللغة العربية والمخرجات التي يشرف عليها والمعلم المتحدث بالعامية والمخرجات التي يشرف عليها.

الجدول رقم (14): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرضوة والمحسوبية ومدى أثرها على مكانة المعلم

		انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية أثر سلبا على مكانة المعلم		المجموع
		نعم	لا	
أساليب التوظيف المعتمدة تسبب في نقص تراجع الكفاءة	نعم	65 %28,88	42 %18,66	107 %47,55
	لا	16 %7,11	34 %10,15	50 %22,22
	أحيانا	26 %11,55	42 %18,66	68 %30,22
المجموع		107 %47,55	118 %52,44	225 100%

التعليق على الجدول رقم (14): نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين يرونا انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية لا تؤثر سلبا على مكانة المعلم تقدر بنسبة بـ 52,44%، ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 18,66% أن أساليب التوظيف المعتمدة

تسبب فينقص تراجع الكفاءة، أما الشق الآخر فيقدر بنسبة 47,55% يرونا أن انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية لها أثر سلبا على مكانة المعلم، ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 28,88% يرونا أن أساليب التوظيف المعتمدة تسبب في نقص تراجع الكفاءة.

نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية لا تؤثر سلبا على مكانة المعلم، وأن أساليب التوظيف المعتمدة تسبب في نقص تراجع الكفاءة.

2- عرض النتائج الإحصائية للفرضية الثانية:

الفرضية الثانية:" تعتبر العوائق الثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب وجه نظر معلمي المرحلة الابتدائية".

الجدول رقم (15): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول أساليب التوظيف المعتمدة ومساهمتها في نقص الكفاءة حسب الجنس

		أساليب التوظيف المعتمدة ومساهمتها في نقص الكفاءة			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	0 %0	50 %42,4	68 %57,6	118 %100
	أنثى	107 %47,6	0 %0	0 %0	107 %100
المجموع		107 %47,6	50 %2,22	68 %2,30	225 100%
قيمة كا^2		درجات	مستوى الدلالة		القرار

		الحرية	
225,000 [a]	2	000,0	دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (15): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أساليب التوظيف المعتمدة ساهمت في نقص الكفاءة وتراجع مكانة المعلم بنسبة 47.6%،ونجد أن أكبر نسبة عند فئة الإناث بنسبة47.6%، أما فئة الذكور فكانت نسبة عندهم منعدمة، ويرى الشق الآخر من المبحوثين أن أحيانا ما تكون أساليب التوظيف المعتمدة تساهم في نقص الكفاءة وتراجع مكانته فحين سجلت نسبة 30.2% خاصة عند الذكور بنسبة 57.6، أما الشق الأخر من المبحوثين الذين يرونا أن أساليب التوظيف المعتمدة لا تساهم في نقص الكفاءة وتراجع مكانة المعلم بنسبة 22.2%، خاصة عند فئة الذكور بنسبة 42.4%.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن أساليب التوظيف المعتمدة ساهمت في نقص الكفاءة وتراجع مكانة المعلم من خلال عامل الجنس ونجد أن نسبة الإناث تؤكد ذلك أكثر من نسبة الذكور وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 225.000 وهي دالة عند درجة الحرية 2 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.000، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف الجنس.

الجدول رقم (16): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم يؤثر على أدائه في تحقيق أهداف المنظومة التربوية برجوع لعامل الجنس

		نظرة المجتمع للمعلم			المجموع
		عدم تفرغه لمهنة التعليم	المعلم اليوم غير كفء	الحالة المادية المتواضعة للمعلم	
الجنس	ذكر	50 %42,4	0 %0	68 %57,6	118 %100
	أنثى	0 %0	38 %35,5	69 %64,5	107 %100
المجموع		50 %22,2	38 %35,5	137 %9,60	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة		القرار
11,013 [a]		1	001,0		دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (16): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المكانة الاجتماعية للمعلم تراجعت وذلك من خلال نظرتهم للحالة المادية المتواضعة له بنسبة 60.9%، ونجد نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور حيث قدرت نسبتهم بـ 64.5%،ويرى الشق الآخر من المبحوثين مكانة اجتماعية للمعلم تتراجع وذلك من خلال نظرتهم إلى أن المعلم اليوم غير كفء بنسبة 35.5% كانت أكبر نسبة عند فئة الذكور بنسبة 42.4%، في حين يرى الشق الآخر من المبحوثين أن مكانة المعلم تتراجع وذلك

بسبب عدم تفرغه لمهنة التعليم حيث قدرت بنسبة 22.2%، وهذا ما تؤكده فئة الذكور بنسبة42.4%. ونستنتج من خلال هذه النسب أن المجتمع ينظر إلى مكانة المعلم أنها في تراجع وذلك من خلال الحالة المادية المتواضعة له، فالتعليم اليوم أصبح مردوده ضعيف هذا بالرجوع إلى الجنسين خاصة فئة الإناث، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 11.013 وهي دالة عند درجة الحرية 1 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.001، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف الجنس.

الجدول رقم (17): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تأثير الظروف الاجتماعية منها: (نوع السكن) على أداء المعلم لتحقيق أهداف المنظومة التربوية

		أداء المعلم لتحقيق أهداف المنظومة التربوية		المجموع
		نعم	لا	
نوع السكن	وظيفي	68 %64,5	39 %35,5	107 %100
	عائلي	0 %0	68 %100	68 %100
	مستأجر	50 %100	0 %0	50 %100
المجموع		118 %100	107 %100	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
126.653 [a]		2	000,0	دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (17): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرون أن نوع السكن يحسن من أداء المعلم وذلك بنسبة 100%، ونجد أكبر نسبة عند فئة التي تملك السكن الوظيفي، ويرى الشق الآخر من المبحوثين أن نوع السكن لا يحسن من أداء المعلم وذلك بنسبة 35,5، ونجد أكبر نسبة عند فئة التي تسكن مع عائلاتهم.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن نوع السكن يلعب دور في تحسين أداء المعلم وهذا ما يؤدي إلى تحقيق المنظومة التربوية، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 126,653 وهي دالة عند درجة الحرية 2 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0,000، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف نوع السكن، ونجد ان الراحة التي يجدها المعلم في الاستقرار والامن تؤثر على دائه ، فالسكن يلعب دور مهم في الاستقرار .

الجدول رقم (18): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تراجع مكانة المعلم من خلال المستوى التعليمي للوالدين

		المستوى التعليمي للوالدين				المجموع
		أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	
تراجع مكانة المعلم	نعم	68 %30,21	20 %8,88	31 %13,78	0 %0	119 %52,88
	لا	39 %17,34	48 %21,34	9 %4	10 %4,44	106 %47,22
المجموع		107 %47,55	68 %30,22	40 %17,78	10 %4,44	225 %100

التعليق على الجدول رقم(18): نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المستوى التعليمي للوالدين حيث نجد أكبر نسبة فئة الأميين بنسبة تقدر بـ 47,55%، حيث نجد أن أكبر نسبة من المعلمين يرونا أنا مكانة المعلم تراجعت بنسبة تقدر بـ 30,21%، وتليها فئة المعلمين الذين أوليائهم في مرحلة الابتدائي بنسبة تقدر بـ 30,22%، حيث نجد أن أكبر نسبة من المعلمين يرونا أنا مكانة المعلم لم تتراجع، وتليها نسبة من أولياء المبحوثين يحملونا مستوى التعليمي المتوسط بنسبة تقدر بـ 17,79%، حيث نجد أنا أكبر نسبة من المعلمين يرونا أنا مكانة المعلم تراجعت بنسبة تقدر بـ 13,78%، وتليها فئة المعلمين الذين أوليائهم في مرحلة الثانوي بنسبة تقدر بـ 4,44%.

نستنتج من خلال نتائج المبينة في الجدول أعلاه أن للمستوى التعليمي للوالدين له أثر على تراجع مكانة المعلم، حيث نجد أن أغلب المبحوثين يرونا أن مكانة المعلم تراجعت.

الجدول رقم (19): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع للمعلم من خلال الخبرة المهنية

		الخبرة المهنية			المجموع
		1-5	6 - 11	12 فما فوق	
النظرة السيئة للمعلم في المجتمع	المعلم اليوم غير كفء	68 %30,22	69 %30,66	0 %0	137 %60,88
	عدم تفريغه لمهنة التعليم	0 %0	0 %0	38 %16,88	38 %16,88
	الحالة المادية للمعلم المتواضعة	0 %0	50 %22,22	0 %0	50 %22,22
المجموع		68 %30,22	119 %52,88	38 %16,88	225 %100

التعليق على الجدول رقم (19): %52،88، يرونا أن نظرة المجتمع لهم (المعلم الغير كفء)، ويليها المبحوثين الحاملين لخبرة ما بين 1 إلى 5 سنوات بنسبة تقدر بـ 30,22%، يرونا أن نظرة المجتمع لهم (المعلم الغير كفء)، أما الشق الآخر هم المبحوثين أصحاب الخبرة من 12 سنة فما فوق بنسبة تقدر بـ 16,88%، يرونا أنا نظرة المجتمع لهم (عدم تفريغه لمهنة التعليم).

نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن خبرة المعلمين لم تغير نظرة المجتمع لهم، حيث يرونهم من حيث : (المعلم اليوم غير كفء، وعدم تفرغه لمهنة التعليم)، هذا في حد ذاته يعتبر عائق سوسيوثقافي يواجه المعلم ويشكل حاجزا له دون مساهمته في تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

الجدول رقم (20): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول تلقي المعلم الدعم والتشجيع من طرف أسرته

		يوجد من أفراد عائلتك من هم بقطاع التعليم		المجموع
		نعم	لا	
تتلقى الدعم والتشجيع من طرف أسرتك وأقاربك	نعم	43 %19,10	64 %28,44	107 %47,55
	لا	64 %28,44	54 %24	118 %52,44
المجموع		107 %47,55	118 %52,44	225 %100

التعليق على الجدول رقم (20): نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين لا يوجد لديهم من أفراد عائلتهم ليسوا في قطاع التعليم بنسبة تقدر بـ 52,44% ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 28,44% هم الأفراد من المبحوثين يرون أنهم لا يتلقون الدعم من طرف أسرتهم،

وتليها الشق الأخر من المبحوثين أفراد عائلتهم في قطاع التعليم تقدر نسبتهم بـ 47,55% ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 28,44% يتلقون الدعم والتشجيع .

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين لا يوجد من أفراد عائلاتهم في قطاع التعليم وهذا يرجع بالسلب على أدائهم فهم لا يقدرون مقدار التعب في هذه المهنة ولا يتلقون التشجيع من قبلهم ،ضعف الثقافة في تقدير مكانة المعلم لما يبله وهذا عنصر بسيط من العوائق التي يتلقاها المعلمون في دائهم لهذه المهنة

الجدول رقم (21): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم من خلال المنظومة التربوية الجديدة

		نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم				المجموع
		قدوة للأجيال	فخر بسبب وظيفته	لا يقدر حق قدره	أنه مظلوم من كل ظروف	
المنظومة التربوية	نعم	20 %8,88	44 %19,55	0 %0	4 %1,77	68 %30,22
منظومة	لا	32 %14,22	25 %11,10	50 %21,96	0 %0	107 %47,55
متكاملة وفعالة	أحيانا	16 %11.7	0 %0	0 %0	34 %15	50 %22,22
المجموع		68 %30,22	69 %30,66	50 %22,22	38 %16,88	225 %100

التعليق على الجدول رقم (21): نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن نظرة المجتمع لهم تتقارب بين نسبتي (30,66%، 30,22%) في إجاباتهم بين (فخر بسبب وظيفته، قدوة للأجيال) يرون أن المنظومة التربوية غير متكاملة بنسبة 14,22% وتليها نسبة تقدر بـ 22,22% أن المعلم لا يقدر حق قدره وهم يرون أن المنظومة التربوية غير متكاملة 21,96% ،ونجد في آخر النسب 16,88% يرون أن المعلم مظلوم من كل ظروف وتتضمنها نسبة تقدر بـ 15%.

نستنتج من خلال النتائج المبين في الجدول أعلاه أن المعلم على الرغم من كونه قدوة للأجيال وفخر لهم إلا أن المنظومة التربوية غير متكاملة وفعالة ولا تعطي المعلم قدرة وحقه ،كون الإصلاحات التي جاءت مست المضامين دون ان تراعي مكانة المعلم أو تعطيه الأولوية في الإصلاحات لعدة جوانب وليس المضامين فقط.

الجدول رقم (22): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول مدى استخدام المعلم اللغة العامية بدلا من استخدام اللغة العربية بسبب نقص الخبرة المهنية

		الخبرة المهنية			المجموع
		1-5	6 – 11	12 فما فوق	
نقص الخبرة للمعلم تجعله يستخدم اللغة العربية	نعم	8 %3,55	61 %12،,27	38 %16,88	107 %47,55
	لا	20 %8,88	30 %13,33	0 %0	50 %22,22
	أحيانا	40 %17.79	28 %12,43	0 %0	68 %30,22
المجموع		68 %30,22	119 %52,88	38 %16,88	225 %100

التعليق على الجدول رقم (22): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يحملون خبرة ما بين 6 إلى 11 سنة بنسبة 52.88%، يرونا أن المعلم يستخدم اللغة العامية في حالة عدم إتقأنه اللغة العربية بنسبة 27,12%، وتليها نسبة المعلمين الحاملين لخبرة ما بين 1 إلى 5 سنوات تقدر بـ30,22%، يرونا أن المعلم أحيانا ما يستخدم اللغة العامية ذلك لنقص الخبرة، وتليها نسبة 16,88%، يرونا أن المعلم يستعمل اللغة العامية في حالة عدم إتقأنه للغة العربية الفصحى.

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن عدم إتقان اللغة العربية الفصحى يؤثر على مردود المنظومة التربوية الجديدة.

فتعلم اللغة الصحيحة من شأنه أن ينمي معارف الطفل وكذلك تعوده على اللغة العربية يمكنه من القدرة على التعبير بنوعية كتابيا كان أم شفاهيا ، ولعل أبرز مشكل يواجه المنظومة التربوية هو مشكل ازدواجية اللغة ، فالطفل في المرحلة الابتدائية ، أحيانا لا يميز بين ألفاظ أهي من اللغة الدارجة أم من اللغة الفصحى .

لذلك وجب على المعلم أن يجسد استعمال اللغة العربية من خلال ما يقدمه من شرح وما يقوم به من حوارات مع التلاميذ، ويعودهم على ذلك، وأن يتجنب اللغة الدراجة قدر المستطاع.

3- عرض نتائج الإحصائية للفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة:" يساهم الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسة الجزائرية".

الجدول رقم (23): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع للمعلم اليوم

		نظرة المجتمع اتجاه المعلم		المجموع
		نعم	لا	
أدائهم لمهنتهم	نعم	119 %100	0 %0	119 %100
	لا	0 %0	106 %100	106 %100
المجموع		119 %100	106 %100	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
255,000 [a]		1	000,0	دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (23): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن مكانة الاجتماعية للمعلم بسبب تراجع أدائهم المهني بنسبة 100%، وعدد تكرارهم 119، ويرى الشق الآخر من المبحوثين أن مكانة المعلم لم تتراجع بسبب أدائهم المهني بنسبة 100% وعدد تكرارهم 106.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن مكانة المجتمع تراجعت بسبب تراجع أدائه المهني، وهذا ما يعني أن الإصلاح في المنظومة التربوية لم يتجاوز العوائق السوسيوثقافية للمعلم ولم يحسن من وضع المدرسة الجزائرية، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 225.000 وهي دالة عند درجة الحرية 1 عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.000، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف أدائهم المهني.

الجدول رقم (24): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين في مدى مساهمة الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق سوسيوثقافية من خلال مستوى نتائج التحصيل الدراسي

		مستوى نتائج التحصيل الدراسي				المجموع
		جيد جدا	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا	
مساهمة الإصلاح في تجاوز العوائق السوسيوثقافية	نعم	19 %17,76	50 %46,72	38 %35.52	0 %0	107 %47,55
	لا	0 %0	0 %0	0 %0	50 %100	50 %22،22
	أحيانا	7 %10,30	25 %36,76	36 %52,94	6 %8,82	68 %30،22
المجموع		26 %100	75 %100	74 %100	56 %100	225 100%
قيمة كا^2		درجات الحرية	مستوى الدلالة			القرار
126,653 [a]		2	000,0			دال (توجد فروق)

التعليق على الجدول رقم (24): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن مستوى التحصيل الدراسي متوسط ويقدر بتكرار 75 بنسبة 100%، حيث نجد أن أكبر فئة كانت تقول أن الإصلاح التربوي ساهم في تخطي العوائق السوسيوثقافية، ويرى الشق الآخر من المبحوثين مستوى التحصيل الدراسي ضعيف وتكراره يقدر 74 بنسبة 100%، تتضمنها نسبة ترى بأن الإصلاح التربوي ساهم في تخطي العوائق السوسيوثقافية بتكرار قدره38 بنسبة64,5%.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن مساهمة الإصلاح تجاوز العوائق السوسيوثقافية، وهذا ما حسن من مستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 126.653 وهي دالة عند درجة الحرية 2عند مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.000، وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المبحوثين باختلاف تحصيلهم الدراسي.

الجدول رقم (25): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول انشغال المعلم بأعمال إضافية ومدى تأثيرها على عملها لأصلي وعلى التحصيل الدراسي من خلال المستوى التعليمي

		المستوى العلمي		المجموع
		ماستر	ليسانس	
انشغال المعلم بأعمال إضافية يؤثر على عملهم الأصلي وعلى التحصيل الدراسي	نعم	107 %47,55	0 % 0	107 %47,55
	لا	0 %0	68 %30,22	68 %30,22
	أحيانا	0 %0	50 %22,22	50 %22,22
المجموع		107 %47,55	118 %52,44	225 %100

التعليق على الجدول رقم (25): نلاحظ من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن المستوى العلمي للمعلم وانشغاله بأعمال إضافية لا يؤثر على عمله الأصلي بنسبة تقدر بـــ 52,44%، حاملي لشهادة ليسانس، ونجد نسبة من المعلمين تقدر بـ 30,22% منهم يرونا أن المعلم عند انشغاله بأعماله أخرى لا يؤثر على عمله كمعلم ولا يؤثر على التحصيل الدراسي، ويرى الشق الآخر من المبحوثين أن المستوى العلمي للمعلم وانشغاله لأعمال إضافية يؤثر على عمله الأصلي بنسبة تقدر بـــ 47,55%، هذا عند حاملي شهادة ماستر.

ونستنتج من خلال هذه النسب أن المستوى العلمي للمعلم وانشغاله بعمل إضافي يؤثر سلبا على تحصيل الدراسي للمعلمين حيث نجد أكبر نسبة لدى معلمين حاملين لشهادة ليسانس لنظام كلاسيكي، حيث نجد أن الإصلاح التربوي وتعديل نظم المنظومة التربوية لم يعزز من مكانة المعلم ولم يحقق له مكانة اجتماعية داخل محيطه، لذلك نجد بعض المعلمين يزاولون مهن أخرى، وهذا بدوره يؤثر على نتائج المنظومة التربوية.

الجدول رقم (26): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نظرة المجتمع إليهم عند وجودهم في مجلس من مجالس مع أحد أولياء التلاميذ

		نظرة المجتمع للمعلم				المجموع
		قدوة للأجيال	فخر بسبب وظيفته	لا يقدر حق قدره	أنه مظلوم من كل ظروف	
لقاء المعلم مع الأولياء في مجلس أولياء التلاميذ	يتشرفون بذلك	68 %30,22	69 %30,66	0 %0	38 %16,88	175 %77,77
	يعتبرون شخصا عاديا	0 %0	0 %0	50 %22,22	0 %0	50 %22,23
المجموع		68 %30,22	69 %30,66	50 %22,22	38 %,16,88	225 %100

التعليق على الجدول رقم (26): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يرونا نظرة المجتمع للمعلم كانت متقاربة بين أنه (فخر بسبب وظيفته، قدوة للأجيال) بنسبة تقدر بـ 30%، حيث يرونا أنه شرف لهم بالالتقاء مع المعلم، وتليها نسبة تقدر بـ 22,22% لا يقدرون المعلم حق قدره، حيث نجد أن أكبر نسبة لهم يرونه أنه شخص عادي، وفي آخر ترتيب النسب نجد 16,88% يرونا أن المعلم مظلوم من كل الظروف.

نستنتج من خلال نتائج المبينة في الجدول أعلاه أن نظرة المجتمع للمعلم يعتبر فخر وقدرة للأجيال ويتشرفون بلقاء المعلم، وهذا قد يكون حافز لمعلمين مرحلة الابتدائي.

ونستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المعلمين الحاملين لخبرة متوسطة يرونا أن العلاقات الاجتماعية لها دور في تأثير ارتبط المعلم بمهنته.

الجدول رقم (27): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول نتائج التلاميذ في ظل الإصلاح من خلال المنظومة التربوية الجديدة

		مردود التلاميذ أحسن في ظل الإصلاح			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
المنظومة التربوية منظومة متكاملة وفعالة	نعم	20 %8,88	40 %17,77	8 %3,50	68 %30.22
	لا	8 %3,55	60 %26,66	39 %17,33	107 %47.55
	أحيانا	22 %9,77	7 %3,12	21 %13	50 %22,22
المجموع		50 %22,22	107 %,47,55	68 %30,22	225 %100

التعليق على الجدول رقم (27): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يرون أن نتائج التلاميذ في ظل الإصلاح الجديد ليس بجيد وذلك بنسبة تقدر بـ 47،55%، حيث نجد أن أغلب المبحوثين وبنسبة تقدر بـ 26,66% يرون أن المنظومة التربوية غير متكاملة وفعالة، أما الشق الثاني من المبحوثين يرون بأن أحيانا ما يكون نتائج التلاميذ أحسن في ظل الإصلاح بنسبة تقدر بـ 30,22% ونجد بها نسبة تقدر بـ 17,33% يرون أن المنظومة التربوية غير متكاملة وفعالة ،وفي أخر ترتيب النسب نجد نسبة تقدر بـ 22,22%

يرون أن نتائج التلاميذ تحسنت في ظل الإصلاح التربوي وأن المنظومة التربوية متكاملة وفعالة.

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن الإصلاحات التربوية لم تحسن من نتائج وتحصيل التلاميذ وهذا يدل على أن الإصلاح التربوي لم يكون متكامل في كل جوانبه ولم يحسن من التعليم ولا من مكانة المعلم ، وهذا إن دل على شيء يدل على أن الإصلاحات لا تراعي الاولويات كما ان لا تبنى على أسس صحيحة ومدروسة.

الجدول رقم (28): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول الإصلاح التربوي حسن من مكانة المعلم من خلال المنظومة التربوية التي جعلت النظام التربوي فعالا

		الإصلاح التربوي حسن من مكانة المعلم		المجموع
		نعم	لا	
المنظومة التربوية منظومة متكاملة وفعالة	نعم	48 %21,33	20 %8,89	68 %30,22
	لا	59 %26,22	48 %21,33	107 %47,55
	أحيانا	0 %0	50 %22,22	50 %22,22
المجموع		107 %47,55	118 %52,46	225 %100

التعليق على الجدول رقم (28): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يرون أن

الإصلاح التربوي لم يحسن من مكانة المعلم بنسبة قدرت بـ 52,46% حيث نجد أن أغلب المعلمين يرونا أن المنظومة التربوية أحيانا تكون غير فعالة بنسبة تقدر بـ 22،22%، ويليها الشق الآخر من المبحوثين بنسبة تقدر بـ 47,55% يرونا أن الإصلاح التربوي حسن من مكانة المعلم، لكن نجد نسبة ضمنية تقول أن المنظومة التربوية منظومة غير متكاملة وفعالة بنسبة تقدر بـ 26,22%.نستنتج من خلال نتائج المبينة في الجدول أعلاه أن الإصلاح التربوي لم يحسن من مكانة المعلم، وأن المنظومة التربوية هي منظومة غير متكاملة وفعالة ولا تحقق نتائج جيدة.

الجدول رقم (29): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول قيم المجتمع وثقافته نحو المعلم يعتبرأنه حافزا من خلال الإصلاحات الجديدة التي غززت من دور المعلم وأعطته مردود أكبر

		قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك		المجموع
		نعم	لا	
الإصلاحات الجديدة عززت من دور المعلم وأعطت مردود أكبر	نعم	59 %26,22	48 %21,33	107 %47,55
	لا	48 %21,33	70 %31,13	118 %52,46
المجموع		107 %47,55	118 %52,46	225 %100

التعليق على الجدول رقم (29): من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المبحوثين يرون أن قيم المجتمع وثقافته لا يعتبران حافزا للمعلم في عمله بنسبة قدرت بـت 52,46%، ونجد

نسبة ضمنية تقدر بـ 31,13% من المبحوثين يرونا أن الإصلاحات الجديدة لم تعزز من دور المعلم ولم تعطي نتائج أفضل، ويليها الشق الأخر من المبحوثين يرونا أن قيم المجتمع وثقافته حافزا للمعلم في عمله بنسبة قدرت بـ 47,55%، ونجد نتائج ضمنية تؤكد أن الإصلاحات عززت من دور المعلم بنسبة قدرت بـ 26,22%.

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن قيم المجتمع وثقافته لم تعزز من مكانة المعلم داخل المجتمع ولم تكن له حافزا في أداء عمله، وأن الإصلاحات الجديدة لم تعزز من دور المعلم وهذا يظهر في النتائج وتحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية .

الجدول رقم (30): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين عن مدى رضاهم بمهنتهم من خلال علاقاتهم الاجتماعية

		مدى رضاك بمهنتك			المجموع
		راض	نوعا ما	غير راض تماما	
العلاقات الاجتماعية وتأثيرها على ارتباط المعلم بالمهنة	نعم	6 %2,68	60 %26,66	40 %17,77	137 %60,88
	لا	20 %8,88	30 %13,34	0 %0	38 %16,88
	أحيانا	24 %10,66	16 %7,10	29 %17,76	50 %22,22
المجموع		50 %22,22	106 %47,11	69 %30,66	225 %100

التعليق على الجدول رقم (30) :نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين راضين نوعا ما على مهنتهم بنسبة تقدر بـ 47,11%، حيث نجد نسبة ضمنية تقدر بـ 26,66% يرونا أن العلاقة الاجتماعية تأثر على ارتباط المعلم بمهنته، ويليها الشق الآخر بنسبة تقدر بـ 30,66% غير راضيين تماما على مهنتهم، حيث نجد نسبة ضمنية تقدر بـ 17,77% يرونا أن العلاقة الاجتماعية تأثر على ارتباط المعلم بمهنته، أما الشق الآخر فيقدر بنسبة 22,22% راضيين على مهنتهم، ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 10,66% يرونا أن العلاقة الاجتماعية أحيانا تؤثر على ارتباط المعلم بمهنته.

ونستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المعلم راض نوعا ما على مهنته، وأن العلاقة الاجتماعية تأثر على ارتباط المعلم بمهنته

الجدول رقم (31): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول ما اذا كانت هناك دورات تكوينية للمعلمين

		هل توجد دورات تكونية للمعلمين في مجال التقويم			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل رفع أداء المعلم والمتعلم	نعم	106 %47,10	29 %12,88	40 17,77	175 %77,77
	لا	0 %0	40 %17,77	10 %4,44	50 %22,22
المجموع		106 %47,11	69 %30,66	50 %22.22	225 100%

التعليق على الجدول رقم (31): نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أنه توجد دورات تكونية للمعلمين في مجال التقويم بنسبة تقدر بـ47,11%، ونجد أن المعلمين يؤكدون أن عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل رفع أداء المعلم والمتعلم، أما الشق الآخر فيقدر بنسبة بـ 30,66% يرونا أنه لا توجد دورات تكونية للمعلمين في مجال التقويم، ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 17,77% يؤكدون عدم الاستفادة من نتائج التقويم، أما الشق الآخر فيقدر بنسبة 22,22% يرونا أنه أحيانا توجد دورات تكوينية للمعلمين في مجال التقويم، ونجد نسبة ضمنية تؤكد أن عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل رفع أداء المعلم والمتعلم.

نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أنه توجد دورات تكوينية للمعلمين في مجال التقويم وأن عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل من رفع أداء المعلم والمتعلم.

الجدول رقم (32): يمثل التحليل الإحصائي لنتائج إجابات المعلمين حول دعم المجتمع لعمل المعلم وتحسين أدائه

		دعم المجتمع لعمل المعلم يحسن من أدائه		المجموع
		نعم	لا	
قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك	نعم	78 %34,67	29 %12,88	107 %47,55
	لا	41 %18,21	77 %34,22	118 %52,44
المجموع		119 %52,88	106 %47,10	225 100%

التعليق على الجدول رقم (32) : نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين يرونا أن دعم المجتمع لعمل المعلم يحسن من أدائه بنسبة تقدر بـ 52,88%، ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ34,67% يرونا أن المجتمع وثقافته نحوه يعتبر حافزا لعمله، أما الشق الآخر بنسبة تقدر بـ 47,10%، يرونا أنه لا يوجد دعم لعمل المعلم، ونجد نسبة ضمنية تقدر بـ 47,55% أن قيم المجتمع وثقافته لا يعتبر حافزا للعمل.

نستنتج من خلال نتائج الجدول أعلاه أن دعم المجتمع لعمل المعلم يحسن من أدائه، وأن قيم المجتمع وثقافته نحوه يعتبران حافزا لعمله.

ثالثا- مناقشة فرضيات الدراسة:

1- مناقشة الفرضية الأول:

الفرضية الأولى :" تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية".

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول التي سبق وأن حللنا نتائجها نستنتج أن العوائق السوسيوثقافية للمعلم والمتمثلة في عاملي الخبرة ومكانة الاجتماعية الفعلية لم تعزز من مكانة المعلم داخل المجتمع ومن وجهة نظر المعلمين أن مكانتهم داخل المجتمع تراجعت وهذا يحد من أدائهم المهني وبالتالي عدم تحقيق أهداف المنظومة التربوية، وعليه بمكن القول أن أغلبية المبحوثين يرون بأن مكانة المعلم تراجعت وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 5,000 هذا من خلال نتائج الجدول رقم (06)، حيث نجد توجه المبحوثين أن العوائق السوسيوثقافية تلعب دور في تحقيق مكانة للمعلم من أجل تعزيز من دوره وتحقيق أهداف المنظومة التربوية .

ويليه الجدولين رقم (07 ،08 ،09) أن نظرة المجتمع تتغير للمعلم بالرجوع للجنس حيث نجد في النتائج الإحصائية وجود فورق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين خاصة عند

فئة الإناث، حيث يرونا أن مكانة المعلم تراجعت، وهذا ما تؤكده قيمة كا^2 المقدرة بنسبة 11.013 وهي دالة، وهذا الأمر لم يعزز من مكانته ويدفع المعلم إلى اللجوء إلى عمل آخر، وذلك لعدم اكتفائه من مرتبه الشهري، وهذا يعتبر عائق سوسيوثقافي يحد من تطور المنظومة التربوية وعدم تحقيق من أهدافها المرجوة، ونجد أكبر نسبة عند الإناث .

وهذا يدل على أن المرتب الشهري يعتبر عائق سوسيوثقافي في تحقيق أهداف المنظومة التربوية، لأن يحد من أداء المعلمين، فلكون المرتب الشهري غير كافي لسد حاجياتهم وهذا ما يدفعهم لامتهان مهن أخر غير الوظيفة الرسمية وهنا نجد أن الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية لم تحسن من وضعية المعلم وهذا ما يظهر لنا كأكبر عائق سوسيوثقافي وهو الحالة المادية للمعلم كونه لا يزيد في رصيده ومستواه العلمي بل يبحث دائما عن دخل إضافي ،وهذا الأخير يعتبر أمر راجع للخلفية الثقافية للمعلمين ولا يعزز مكانة المعلم داخل وسطه الاجتماعي، وبالتالي يؤثر سلبا على زيادة مردود المعلم وتحقيق أهداف المنظومة التربوية والقضاء على العوائق السوسيوثقافية.

كما لا يقف المر فقط على الخلفية الثقافية وبيئة المعلم حتى طريقة التدريس وإتقانه للغة العربية يعد أمرا مهما من اجل إيصال الأهداف المرجوة فنجد المعلمين الذين لا يتقنون اللغة العربية راجع للمكانة الاجتماعية والخلفية الثقافية وبيئة هذا المعلم وهوما يعود بالسلب على مخرجات العملية التعليمية، وهذا يعتبر عائق سوسيوثقافي في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وإعطاء نتائج جيدة هذا من خلال نتائج الجدول رقم (13) ،بالإضافة إلى نتائج الجدول رقم (14) نجد أن حتى سبل التوظيف كانت سبب في تعزيز مكانة المعلم فيرى المبحوثين أن انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية تؤثر سلبا على مكانة المعلم، وأن أساليب التوظيف المعتمدة تسبب في نقص تراجع الكفاءة.

من خلال كل ما سبق التوصل إليه وبعد تحليل المؤشرات والمعطيات المعتمدة والتي تطرقنا إليه في الاستبيان يمكن القول أن ناكد صدق الفرضية القائلة :" **تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية**" وتعد هذه العوائق الخبرة المهنية ونظرة المجتمع للجنسين وبالإضافة إلى اهتزاز مكانة المعلم من خلال انتشار الطرق الملتوية للتوظيف ونقص الخبرة والكفاءة المهنية وإضافة إلى ذلك الخلفية الثقافية للمجتمع كل هذا كان عائق يحول دون تعزيز مكانة المعلم والحد من مساهمته في تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

2- مناقشة الفرضية الثانية:

الفرضية الثانية:" تعتبر العوائق الثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب جه نظر معلمي المرحلة الابتدائية".

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول التي سبق وأن حللنا نتائجها نستنتج من خلال تحليل إجابات المبحوثين يرونا أساليب التوظيف المعتمدة ساهمت في نقص الكفاءة وتراجع مكانة المعلم، ونجد أن أكبر توجه عند فئة الإناث ويرون أن أساليب التوظيف المعتمدة تساهم في نقص الكفاءة وتراجع مكانته وهذا من خلال نتائج الجدول رقم (16)، ونرى من خلال هذا أن أساليب التوظيف المعتمدة ساهمت في نقص الكفاءة وتراجع مكانة المعلم من خلال عامل الجنس ونجد أن نسبة الإناث تؤكد ذلك أكثر من نسبة الذكور.

كما نجد أن المكانة الاجتماعية للمعلم تراجعت وذلك من خلال للحالة المادية المتواضعة له أن المجتمع ينظر إلى مكانة المعلم أنها في تراجع، فالتعليم اليوم أصبح مردوده ضعيف هذا بالرجوع إلى الجنسين خاصة فئة الإناث، حيث يرون أن التعليم يفقد من وقت إلى آخر القيمة الحقيقة له وقد أرجع الأمر لعدة أسباب منها :(الحالة المادية، الاجتماعية ،السكن ...)، كل هذه العوامل تحد من تطوير المنظومة ومن تحقيق أهداف،

كما نجد الجدول رقم (17) يعزز نتائج الجدول رقم (16) لهذا يرونا نوع السكن يلعب دور في تحسين أداء المعلم وهذا ما يؤدي إلى تحقيق المنظومة التربوية، أما الجدول رقم(18) نجد أن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دور فأغلبهم من فئة الأميين وهذا يعد عامل سوسيوثقافي مهم في تعزيز تحقيق أهداف المنظومة التربوية وذلك كون التنشئة الأسرية للفرد تلعب دور واختلاف الوسط يلعب دور كبير في مكانة المعلم تراجعت.

كما نرى نتائج الجدول رقم (19، 20) أن نظرة المجتمع أن (المعلم الغير كفء والخبرة المهنة)هذا في حد ذاته يعتبر عائق سوسيوثقافي يواجه المعلم ويشكل حاجزا له دون مساهمته في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وعدم وجود من أفراد العائلة في قطاع التعليم وهذا يرجعه بالسلب على أدائهم فهم لا يقدرون مقدار التعب في هذه المهنة ولا يتلقون التشجيع من قبل أه إليه م .

من خلال كل ما سبق التوصل إليه وبعد تحليل المؤشرات والمعطيات المعتمدة والتي تطرقنا إليه ا في الاستبيان يمكن القول أن ناكد صدق الفرضية القائلة:" **تعتبر العوائق الثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب وجه نظر معلمي المرحلة الابتدائية**"، كونهم في الميدان ويرون أهم النقاط التي تؤثر سلبا في مكانتهم وتأثر على مردود العملية التعليمية .

3- مناقشة للفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة:" يساهم الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسة الجزائرية".

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول التي سبق وأن حللنا نتائجها نستنتج من خلال تحليل إجابات المبحوثين أن الإصلاح التربوي الذي عرفته المنظومة الجزائرية كانت نتائجه حسب آراء المبحوثين، ومن خلال الجدلين رقم (23، 24) نرى أن مكانة المجتمع

تراجعت بسبب تراجع أدائه المهني، وهذا ما يعني أن الإصلاح في المنظومة التربوية لم يتجاوز العوائق السوسيوثقافية للمعلم ولم يحسن من وضع المدرسة الجزائرية، في حين نجد أن مستوى التحصيل الدراسي عند المتمدرسين ضعيف ويرجع الأمر لضعف المنظومة التربوية وضعف مكانة المعلم .

كما نجد من بين أكبر العوائق السوسيوثقافية هي انشغال المعلم بمهنة أخرى وهذا ما تأكده نتائج الجدول رقم (25)، حيث نستنتج من خلال هذه النسب أن المستوى العلمي للمعلم وانشغاله بعمل إضافي يؤثر سلبا على تحصيل الدراسي للمعلمين حيث نجد أكبر نسبة لدى معلمين حاملين لشهادة ليسانس لنظام كلاسيكي، حيث نجد أن الإصلاح التربوي وتعديل نظم المنظومة التربوية لم يعزز من مكانة المعلم ولم يحقق له مكانة اجتماعية داخل محيطه، لذلك نجد بعض المعلمين يزاولون مهن أخرى، وهذا بدوره يؤثر على نتائج المنظومة التربوية.

نستنتج من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن الإصلاحات التربوية لم تحسن من نتائج وتحصيل التلاميذ وهذا يدل على أن الإصلاح التربوي لم يكون متكامل في كل جوانبه ولم يحسن من التعليم ولا من مكانة المعلم .

أما نتائج الجداول رقم (28، 29، 30) نستنتج أن الإصلاح التربوي لم يحسن من مكانة المعلم، وأن المنظومة التربوية هي منظومة غير متكاملة وفعالة ولا تحقق نتائج جيدة، ونجد أن قيم المجتمع وثقافته لم تعزز من مكانة المعلم داخل المجتمع ولم تكن له حافزا في أداء عمله، وأن الإصلاحات الجديدة لم تعزز من دور المعلم وهذا يظهر في النتائج وتحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية، كما نرى أن المعلم راض نوعا ما على مهنته، وأن العلاقة الاجتماعية تأثر على ارتباط المعلم بمهنته.

من خلال كل ما سبق التوصل إليه وبعد تحليل المؤشرات والمعطيات المعتمدة والتي تطرقنا إليه ا في الاستبيان يمكن القول أن الفرضية لم تتحقق القائلة :"**يساهم الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسة الجزائرية**" من خلال ما عرضناه سابقا نجد أن الإصلاح في المنظومة التربوية لا يتجاوز العوائق السوسيوثقافية، وقد رأين من خلال إجابات المبحوثين وتوجهاتهم أن المنظومة التربوية غير متكاملة وبها نقص كبير يعيق المعلم والمتعلم والعملية التعليمية من خلال نتائج التحصيل الدراسي للمتعلمين في المرحلة الابتدائية، وقد صنفت المعوقات في الخلفية ثقافية للمجتمع ومكانة المعلم، ورض المعلم عن مهنته ،بالإضافة إلى المستوى العلمي للمعلم واختلاف الجنس.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

بعد انتهائنا من عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها استخلصنا عدة نتائج هامة وتوصلنا إلى إثبات صحة الفرضيات التي قمنا بطرحها نستنتج ما يلي:

- العوائق السوسيوثقافية للمعلم والمتمثلة في عاملي: (الخبرة ومكانة الاجتماعية الفعلية)، لم تعزز من مكانة المعلم داخل المجتمع ومن وجهة نظر المعلمين مكانتهم تراجعت وهذا يحد من أدائهم المهني وبالتالي عدم تحقيق أهداف المنظومة التربوية ؛
- أن نظرة المجتمع تتغير للمعلم بالرجوع للجنس، حيث نجد في النتائج الإحصائية وجود فورق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين خاصة عند فئة الإناث، حيث يرونا أن مكانة المعلم تراجعت ؛
- تعد العوائق السوسيوثقافية دافع للمعلم إلى اللجوء إلى عمل آخر، وذلك لعدم اكتفائه من مرتبه الشهري، وهذا يعتبر عائق سوسيوثقافي يحد من تطور المنظومة التربوية وعدم تحقيق من أهدافها المرجوة، ونجد أكبر نسبة عند الإناث ؛
- كما نجد أن المكانة الاجتماعية للمعلم تراجعت وذلك من خلال للحالة المادية المتواضعة له أن المجتمع ينظر إلى مكانة المعلم أنها في تراجع، فالتعليم اليوم أصبح مردوده ضعيف هذا بالرجوع إلى الجنسين خاصة فئة الإناث، حيث يرون أن التعليم يفقد من وقت إلى آخر القيمة الحقيقة له وقد أرجع الأمر لعدة أسباب منها :(الحالة المادية، الاجتماعية ،السكن ...)، كل هذه العوامل تحد من تطوير المنظومة ومن تحقيق أهداف ؛
- ننجد أن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دور فأغلبهم من فئة الأميين وهذا يعد عامل سوسيوثقافي مهم في تعزيز تحقيق أهداف المنظومة التربوية وذلك كون التنشئة الأسرية للفرد تلعب دور واختلاف الوسط يلعب دور كبير في مكانة المعلم تراجعت ؛

- أن نظرة المجتمع أن (المعلم الغير كفء والخبرة المهنة)هذا في حد ذاته يعتبر عائق سوسيوثقافي يواجه المعلم ويشكل حاجزا له دون مساهمته في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وعدم وجود من أفراد العائلة في قطاع التعليم وهذا يرجعه بالسلب على أدائهم فهم لا يقدرون مقدار التعب في هذه المهنة ولا يتلقون التشجيع من قبل أه إليه م ؛
- يرونا أساليب التوظيف المعتمدة ساهمت في نقص الكفاءة وتراجع مكانة المعلم ،ونجد أن أكبر توجه عند فئة الإناث ويرون أن أساليب التوظيف المعتمدة تساهم في نقص الكفاءة وتراجع مكانته؛
- أن الإصلاح التربوي الذي عرفته المنظومة الجزائرية كانت نتائجه حسب آراء المبحوثين، نرى أن مكانة المجتمع تراجعت بسبب تراجع أدائه المهني، وهذا ما يعني أن الإصلاح في المنظومة التربوية لم يتجاوز العوائق السوسيوثقافية للمعلم ولم يحسن من وضع المدرسة الجزائرية، في حين نجد أن مستوى التحصيل الدراسي عند المتمدرسين ضعيف ويرجع الأمر لضعف المنظومة التربوية وضعف مكانة المعلم.
- أن المستوى العلمي للمعلم وانشغاله بعمل إضافي يؤثر سلبا على تحصيل الدراسي للمعلمين، حيث نجد أكبر نسبة لدى معلمين حاملين لشهادة ليسانس لنظام كلاسيكي، حيث نجد أن الإصلاح التربوي وتعديل نظم المنظومة التربوية لم يعزز من مكانة المعلم ولم يحقق له مكانة اجتماعية داخل محيطه، لذلك نجد بعض المعلمين يزاولون مهن أخرى، وهذا بدوره يؤثر على نتائج المنظومة التربوية؛
- أن الإصلاحات التربوية لم يحسن من نتائج وتحصيل التلاميذ وهذا يدل على أن الإصلاح التربوي لم يكون متكامل في كل جوانبه ولم يحسن من التعليم ولا من مكانة المعلم ؛
- أن قيم المجتمع وثقافته لم تعزز من مكانة المعلم داخل المجتمع ولم تكن له حافزا في أداء عمله، وأن الإصلاحات الجديدة لم تعزز من دور المعلم وهذا يظهر في

النتائج وتحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية، كما نرى أن المعلم راض نوعا ما على مهنته، وأن العلاقة الاجتماعية تأثر على ارتباط المعلم بمهنته.

الخاتمة

خاتمة:

في الأخير نخلص إلى أن الإصلاح التربوي فكرة ومشروعة جدا، وكل الدول سواء كانت نامية أو متقدمة لها الحق في تبني ما تراه مناسبا من خطط إصلاحية تحقق لها التحسين والتطوير والتغيير، خاصة مع ما تطرحه العولمة من تطورات هائلة حيث أصبح أمر حتمي تعايش معها في حياتنا اليومية سواء على الصعيد الاجتماعي أو الاقتصادي والمعرفي أو التكنولوجي، لذا يجب على الدول النامية رفع التحدي وتوفير الإمكانيات المادية والحضارية والتكنولوجية لمسايرة المنظومات التربوية للدول المتقدمة .

فمن الأهمية بما كان إيجاد آلية تعليمية لإخراج المنظومة التربوية من دائرة التلقين وجعلها أكثر فعالية فيحصل التلميذ على مستوى تعليمي يمكنه من مواجهة صعوبات الحياة المعقدة، ومنه فإن النظام التربوي يعمل على تطوير قدرات المواطن وتهيئته لتقبل التغيرات الكبرى والاندماج معها حيث أن لكل نظام أهدافه لكن الهدف المشترك هو التربية الأسمى يتم في تنمية أنماط السلوك والقيم والمعاني نحو حياة اجتماعية جيدة.

وبما أن الإصلاح هو مطلب عامل لدول فإن الجزائر عملت ولازالت تعمل جاهدة على ترقية قطاع التعليم فقد مر قطاع التعليم في الجزائر بعدة مراحل جعلت هي تطور شيئا فشيئا، حيث نجد التعليم في الجزائر أثناء فترة الاستعمار يلقى إهمالا مقصودا من طرف السلطات الفرنسية قصد طمس الشعب الجزائري وتجهيله للتمكن من السيطرة عليه بسهولة، وكما عمل الاستعمار على تغريب اللغة العربية في تلك الفترة حيث كان التعليم باللغة الفرنسية في كل الجزائر، ولكن مع هذا ظل الشعب الجزائري يقاوم الاستعمار ويعمل على تلقين أولاد الشعب الجزائري اللغة العربية في المساجد وغيرها، حتى منَّ الله على الجزائر بالاستقلال وأتت مرحلة جديدة في التعليم آنذاك حيث تم العمل على النهوض بقطاع التعليم لأنه هو أهم قطاع كان يجب العمل على تحسينه لما له من دور في تحقيق التنمية وخاصة في فترة الخروج من حقبة الاستعمار، وعملت الدولة الجزائرية على وضع قاعدة تعليمية

أساسية وأهم ما عمل تعليه في تلك الفترة هو تعريب التعليم وجزأرته وبعدها صدر الأمر 76/35 المتضمن تنظيم التربية والتكوين الذي أعطى للتعليم الصورة الرسمية والجزائرية أي أن هذا الأمر وضع للتعليم الأعمدة الأساسية والقانونية ووضع المناهج التعليمية الخاصة بالجزائر أي ديمقراطية التعليم وجزأرته وتعريبه، حيث ازدهر التعليم في تلك الفترة بشكل كبير على ما كان عليه في فترة الاستعمار، لكنه بقي يعاني من عدة مشاكل وهذا ما دعى إلى ضرورة الإصلاح التربوي في الجزائر مع تولي الرئيس عبد العزيز بوتفليقة الرئاسة سنة1999، حيث طرح مشروع إصلاح المنظومة التربوية وكل فتله لجنة وطنية لدراسته وتحيين هو صدر قرار اللجنة النهائي سنة2002 وتم تطبيقه في السنة الدراسية2004/2003 لذلك الإصلاح جاء بمقاربة جديدة تسمى المقاربة بالكفاءات وهو بديل عن المقاربة بالأهداف الذي كان يدرس سابقا.

ويُبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهما لمعاش، وأن يخسروا فيها مكتسباتهما لمعرفية والمنهجية وأن يربطوها بواقعهم وحياته في جوانبها الجسمية النفسية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية .

ومنه تنظر الدراسة إلى ما تعمل عليها لمقاربة الجديدة فنجدها حقا مقاربة ناجحة ومواكبة للدول المتقدمة وأنه ما إذا عملت بهوتهم تطبيقها بشكل جدي فإننا سنلحظ تطورا باهرا في القطاع التعليمي والقطاعات الأخرى ،لكننا في الواقع لم نلحظ أية تطور بهذه الدرجة العالية وهذا راجع إلى أنه ها لمنظومة الجديدة التي وضعت بغرض التطوير والتحسين للمنظومة التربوية للمتمدرس قبل تطبيقها بشكل يتناسب والمجتمع الجزائري بمختلف تركيباته الاجتماعية وكذلك لمتوفر لها جميع مستلزماتها لأن هذه المنظومة الجديدة تتطلب العديد من التجهيزات الخاصة بها مثل توفير التكنولوجيات الحديثة في المدارس الجزائرية مثل – تجهيز المدارس بقاعات أنترنيت ومخابر مجهزة بالمعدات اللازمة من أجل ضمان نتائج جيدة في التحصيل الدراسي لكل سنة والأمر الأخر والأهم هو عدم تكوين المعلمين والمؤطرين للقطاع التعليمي حيث أنه تم الانتقال من طريقة التدريس بالمقاربة بالأهداف التي تعتمد على المعلم

في العملية التعليمية التعلمية حيث يعتبر المعلم فيها هو الملقن والأمر لها والتلميذ يستقبل المعلومات فقط دون تدخل في عملية بناء الدرس.

إن هذا الإصلاح جاء ليواكب العولمة التي يعيشها العالم وتعمل المنظومة التربوية الجديدة على تحسين مستوى التعليم وذلك بإعادة الهيكلة الشاملة للمنظومة التربوية وتطوير مضمونها بما يتواكب مع العصر حيث تعتمد على التكنولوجيا الحديثة بدرجة عالية وتغيير دور كل من المعلم والتلميذ في العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبح التلميذ هو من يعمل ويجتهد للحصول على المعلومة وتطويرها بمساعدة المعلم الذي لم يعد له الدور التلقيني بل أصبح هو الموجه والمسير للمتعلم أثناء العملية التعلمية، وترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف، من تحديد مستقبله واختيار مشروعه الشخصي عن بينة من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وأن يكون مستقلا عن محيط هو يكون أكثر انفتاحا وكما أصبح للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فالمقاربة بالكفاءات الجديدة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة، إذ أن التلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات، حيث يجب على المدرسة أن تمنحه أدوارا بيداغوجية ملائمة .

ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تحسين وتطوير المنظومة التربوية وذلك من خلال تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية وبالتالي يصبح قادرا وذا كفاءة على تحمل المشاكل التي يعاني منها المجتمع الجزائري .

يمكننا القول بأن المقاربة بالكفاءات تعتبر قفزة نوعية لتحسين مستوى التعليم في الجزائر لكن هناك نقص في التجهيز بالوسائل اللازمة لها وكذلك نقص تكوين المعلمين وهذا ما جعلنا لم نلتمس التغير الكبير في منظومتنا التربوية ونجاحها الذي كان متوقع ومنتظر من المقاربة الجديدة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أ- المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم الغمري، السلوك الإنساني والإدارة الحديثة، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، مصر، د ت.
- إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، التربية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1982.
- إبراهيم عيسى عثمان، مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، ط1، عمان، 2008.
- إبراهيم وهيب سمعان، دراسات في التربية المقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، مصر، 1958.
- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998.
- أبو طالب محمد سعيد، رشراش إدريس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي (مناهج وتكنولوجيا)، دار النهضة العربية لنشر والتوزيع، بيروت، 2001.
- أبو طالب محمد سعيد وآخرون، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2001.
- أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعي مدخل لدراسة المجتمع، ج1، المفهومات، الهيئة المصرية للكتاب، ط 1، مصر، 1982.
- احمد بن نعمان، هذه هي الثقافة، دار الأمة، ط1، برج الكيفان، 1996.
- باتريك رايوا، أغنيس فإن زانتن، تر : نهوا عز الدين السكافي، التربية في مئة كلمة، مكتبة الفكر الجديد، ط 1، بيروت ،2016.
- برتوان بروادك، علم النفس الثقافي "هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة؟"، دار الفارابي، ط1، بيروت، 2009.

- بلقاسم سلاطنية وآخرون، الفعالية التنظيمية في المؤسسة" مدخل سوسيولوجي"، دار الفجر، ط1، القاهرة، 2013.
- بن عبد الله أحمد، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر والتوزيع.
- بن عيسى عنابي، سلوك المستهلك: عوامل التأثير البيئية، الجزء الأول. ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003 .
- بوفلجة غياث، تحولات ثقافية" الرهان الحضاري"، دار الوفاء، ط1، إسكندرية، 2007.
- بيار بورديو، تارة: نظير جاهل العنف الرمزي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 1994.
- توم بوتومور، تمهيد في علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، دار المعارف، ط 5، القاهرة، 1981.
- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط1، بيروت لبنان ،2005.
- الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، 2005.
- جوردون مارشال. موسوعة علم الاجتماع. ط 2، المجلد الأول ترجمة محمد الجوهري وأخرون، المجلس الأعلى للثقافة المشروع القومي للترجمة، بيروت، 2008.
- حسان هشام، منهجية البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
- الحسن إحسان محمد، النظريات الاجتماعية المعاصرة، دار الرسائل، د ط، بغداد، 2005.
- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية، بين النظريّة والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، د س.
- حسين عبد الحميد رشوان، البناء الاجتماعي " الأنساق والاجتماعات"، مؤسسة شباب الجامعة، ط1، الإسكندرية، 2007.
- حسين عبد الحميد رشوان، الثقافة" دراسة في علم الاجتماع الثقافي"، مؤسسة شباب الجامعة، ط1، الإسكندرية، 2008.

- حسين مريم، السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة والتنظيم، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط 4، 2010.
- حليم بركات، المجتمع العربي في القرن العشرين، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2008.
- حمد الله جبارة، كفايات المدرس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2009.
- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997.
- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط 1، 2004.
- خير الله عصار، مبادئ علم النفس الاجتماعي ن ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
- دنكن متشل، تر: إحسان محمد الحسن، معجم علم اجتماع، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1986، ط2.
- دوني كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة قاسم مقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2002.
- زكريا محمد وآخرون، تربي وعلم النفس (تكوين المعلمين السنة الثانية)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2009.
- سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية " بحث في علم الاجتماع الثقافي"، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1982.
- سليم شاكر مصطفى الجبايش، دراسة أنثروبولوجية لقرية في أهوار العراق، بغداد، مطبعة العاني، مطبعة العاني، بغداد، العراق، 1970.
- سمير عبد الفتاح، مبادئ علم الاجتماع، دار أسامة، ط1، عمان، 2006.

- سمير محمد كبريت، منهاج المعلّم والإدارة التربوية، ط01، دار النهضة العربية، بيروت، 1998.
- السواح فراس، دين الإنسان، دار علاء، دمشق، ط1، 1994.
- السيد علي شتا، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2009.
- صلاح الدين عرفة محمود، المنهاج الدراسي والألفية الجديدة، مكتبة دار القاهرة، مصر، 2002.
- صلاح مصطفة الفوال، منهجية العلوم الاجتماعية، عالم الكتاب، القاهرة.
- صلاح مصطفى الفوال، معالم الفكر السوسيولوجي المعاصر، دار الفكر العربي، بيروت، 1982.
- ضياء الدين إبراهيم، الجماعات الاجتماعية مداخل نظرية ومواقف تطبيقية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.
- الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.
- عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2009.
- عاطف وصي، الأنثروبولوجيا الاجتماعية، دار النهضة العربية، ط 3، بيروت، 1981.
- عبد الحميد لطفي، علم الاجتماع، دار النهضة العربية، بيروت، د س.
- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تف : محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، 2004.
- عبد السلام الشيخ، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1992.

- عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلّم، دار الجامعة الجديدة، ط01، مصر، 2006.
- عبد العالي دبلة، مدخل إلى التحليل السوسيولوجي، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011.
- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الواحد العشرين، ط01، وزارة الثقافة، دمشق، 2004.
- عبد العزيز بن عثمان التويجري، الثقافة العربية والثقافات الأخرى، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو، الرباط، ط2، 2015.
- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات، ط01، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، م2009.
- عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2004.
- عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط2، عمان،2006.
- عبد الله الغامدي، المعلم الناجح، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- عبد الله زاهي الرشدان، التربية والتنشئة الاجتماعية، دار وائل للنشر، ط 1، الأردن، عمان، 2005.
- عدنان إبراهيم أحمد، محمد المهدي الشافعي، علم الاجتماع التربوية (الأنساق الاجتماعية التربوية)، دار الكتب الوطنية، ط 1، ليبيا، 2001.
- العربي سليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، 2006.
- عزت جردات، ذوقان عبيدات وآخرون، أسس التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.
- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلّم بالكفاءات، ط1، دار وائل، تيزي وزو، 2012.
- عصام منصور، مدخل إلى علم الاجتماع، دار الخليج، ط1، عمان، 2010.

- عماد عبد الغاني، سوسيولوجيا الثقافة: المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2006.
- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
- عمر خليل معن، آخرون، المخل إلى علم الاجتماع"، دار الشروق، ط1، الإسكندرية، 2006.
- فاروق العادلي، سعد جمعة، الأنثروبولوجيا الاجتماعية، مدخل اجتماعي وثقافي، بل برنت للطباعة والتصوير، القاهرة، مصر، 2000.
- فايز مراد دندش، اتّجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2003م.
- فهمي الغزوي وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق، ط2، عمان، 2000.
- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، مصر، 2000.
- فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، د ط، بيروت، 1980.
- قباري إسماعيل قباري، أسس البناء الاجتماعي. منشأة المعارف، الإسكندرية، 1989.
- قدري حنفي، موضوعات في علم النفس الصناعي، جامعة عين شمس، مصر، 1997.
- قيس النوري، السلوك الإداري وخلفياته الاجتماعية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.
- كوش دنيس، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت 2007.
- كينيث بولدينغ، العلوم الاجتماعية واثرها في المجتمع، ترجمة: عباس العمر، دار الأفاق الجديدة، ط1، بيروت، 1966.

- ماهر رشيد مبيض، موسوعة الثقافة السياسية الاجتماعية الاقتصادية العسكرية، دار المعارف للنشر والطباعة والتوزيع، مصر، ط 1، 2000.
- ماهر محمود عمر، سيكولوجيا العلاقات الاجتماعية، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 2008.
- مايك كرانغ، ترجمة: سعيد منتاق، الجغرافيا الثقافيّة، أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية"، مطابع السياسة، ط1، الكويت، 2005.
- مجد الدين خمش، علم الاجتماع "الموضوع والمنهج"، دار مجدلاوي، ط1، عمان، 2004.
- مجد الدين عمر خيري خمش، علم الاجتماع الموضوع والمنهج (مع تركيز على المجتمع العربي)، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الأردن، 2005.
- محمد احمد بيومي، علم الاجتماع الثقافي، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 2009.
- محمد الذوادي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي برؤية عربية إسلامية، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، بيروت، 2010.
- محمد السويدي، مفاهيم علم الاجتماع الثقافي ومصطلحاته، المؤسسة الوطنية للكتاب والدار التونسية، ط1، الجزائر، 1991.
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012.
- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.
- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها – تخطيطها – تقويمها)، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2008.
- محمد زياد حمدان، تحضير التعلم والتدريس سلسلة التربية الحديثة، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1999.

- محمد سعيد فرح، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر 1998.
- محمد عاطف غيث، الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
- محمد عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع "نظريات وتطبيقات"، دار النهضة، ط1، بيروت، 1985.
- محمد علي محمد، مجتمع المصنع دراسة في علم اجتماع التنظيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية، مصر، 1972.
- محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي (الوضع الراهن واحتمالات المستقبل)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 1996.
- محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974.
- محمود أحمد السيّد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، ط1، 1980م.
- محمود فؤاد حجازي، البناء الاجتماعي، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر، 1979.
- مديرية التكوين والتوجيه، المديرية الفرعية للتكوين، دروس التربية علم النفس، الجزائر، 1973.
- محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتاب، مصر. 1999.
- مصطفى محمد رجب، تعليم جديد لقرن جديد، ط1، دار الوراق، عمان، 2007.
- مصلح الصالح، الضبط الاجتماعي، الوراق، ط1، عمان، 2004.
- معن خليل عمر، البناء الاجتماعي "أنساقه وأنظمه"، دار الشروق، ط1، عمان، 1996.
- معن خليل عمر وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الشروق، ط1، عمان، 2006.

- منال هلال مزاهرة، بحوث الأعلام، أسس والمبادئ، دار الكنوز للمعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ،2011.
- مهاز حلوق وعلي وطفة، الشباب "قيم واتجاهات ومواقف"، مطبعة الاتحاد، ط1، دمشق، 1995.
- موريس انجرس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصبة للنشر، ط2، 2004.
- نبيل توفيق السمالوطي، المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع، دار الشروق، جدة العربية السعودية ط 2، 1985.
- نيقولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة مصر، ط3، 1983.
- هشام يعقوب مريزق، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الراية، ط1، عمان، 2009.

ب- القواميس والمعاجم والموسوعات العلمية:

- احمد العابد وأخرون، المعجم العربي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989.
- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية المصرية، مصر، 2003.
- دينكين ميتشيل، معجم علم الاجتماع، تر : إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط3، بيروت، 1982.
- ريمون، بودون وفرانسوا، بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع. ط 1. ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، بيروت، 1986.
- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، القاهرة، 2004.
- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979.

ج- الرسائل والأطروحات الجامعية:

- أحمد صغيري، السياسة التعليمية في الجزائر (1923 / 1972)، مجامعة قسنطينة، مذكرة لنيل شهادة الماستر كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم التاريخ.

- إسماعيل سعدون، الحواس رخيلة، تصورات الأحزاب السياسية للمنظومة التربوية، مذكرة ليسانس جامعة الجزائر، 1991 – 1992.

- بونعامة نعيمة، الأبعاد السوسيوثقافية المؤثرة على استقطاب الأفراد لممارسة النشاط التجاري في مدينة أدرار، دراسة ميدانية على عينة من التجار الوافدين إلى مدينة أدرار، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التنظيم والعمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والاجتماعية، جامعة أدرار، الجزائر، 2014-2015.

- عبد الرحمن بن عبد العزيز بن عبد الرحمن العجلان، إشراف عبد العزيز بن علي الخليفة، واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية، دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الابتدائية، بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في قسم أصول التربية، 1433هـ.

- عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، شهادة ماجستير، كلية الحقوق والعلوم السياسية، ورقلة، 2014.

- العقبي الأزهر، القيم الاجتماعية والثقافية المحلّية واثرها على السلوك التنظيمي، علم اجتماع التنمية، كليّة علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، رسالة دكتوراه غير منشورة في، 2008/ 2009.

- علي عبد الرزاق جلبي، دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1984.

- فاطمة محمد عثمان، الأنساق القيمية للقيادة النسائية ودورها في البناء التنظيمي للعمل، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، 1997.

- لخضر شلالي، تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2008 -2009.

- لعبيدي نادية، المكانة الاجتماعية للمسن في الأسرة الجزائرية، دراسة ميدانية لعينة من مسني بلدية عين توتة، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص عائلي، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2008 -2009.

- محمد حوتية . توات والازواد خلال القرنين الثاني والثالث عشر للهجرة (الثامن عشر والتاسع عشر ميلادي) دراسة تاريخية من خلال الوثائق المحلية، أطروحة دكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر، جامعة الجزائر 2003- 2004.

- مرابط أحلام، واقع المنظومة التربوية الجزائرية ن دراسة ميدانية بمؤسسات التربية ببسكرة، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006.

- مراد بوتليليس، تطور التعليم في الجزائر1830.2011، مذكرة لنيل الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديمغرافيا، وجامعة وهران، 2013.

د- المجلات:

- أبوبكر بن بوزيد، الإصلاح والمدرسة (قانون وتحديات)، مجلة دورية لوزارة التربية الوطنية، العدد رقم 00، أفريل 2009.
- الجموعي مومن بكوش، القيم الاجتماعية- مقاربة نفسية واجتماعية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 08، جامعة الوادي، 2018.

- الطائي إيمان محمود وحسين حمود الفلاحي، التكوين الاجتماعي والثقافي ودورهما في التنمية المستدامة، مجلّة البحوث التربويّة والنفسيّة، العدد 11.
- عبد الحميد خليل سيد احمد، أثر المعتقدات الشعبية في التنشئة الاجتماعية للأطفال، مجلة الثقافة والتنمية، العدد 64، القاهرة، يناير 2013.
- عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله النجاح في، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية ،المنظومة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 2، تونس، 1994
- العقيبي الأزهر، المراكز والأدوار الاجتماعية ومحدداتها الثقافية في النظام الأسري العربي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثامن، بسكرة، الجزائر، جوان، 2012.
- فوزي أيوب، إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، مجلة جسور الإلكترونية، العدد 07، 2005-09-08.
- لزهر مساعدية، في مفهوم الثقافة وبعض مكوناتها (العادات، التقاليد، الأعراف) مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد 9، جوان 2017.
- نعمان نجلاء، إدارة التنوع الثقافي بين النظرية والتطبيق، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 02، العدد 09، ديسمبر 2018.
- هنية عريف، اللغة العربية ومنهاجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر (بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة، مجلة الأثر)، العدد 29، ديسمبر 2017، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- بن زاف جميلة، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 13، ديسمبر 2013، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- الطاهر أجغيم، التربية والتعليم في العالم الثالث، مجلة الباحث الاجتماعي، قسنطينة: جامعة منتوري، العدد 02، سبتمبر 1999.

هـ- التقارير:

- المعهد العربي للتخطيط وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين (الكارثة والأمل التقرير التلخيصي المشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، القاهرة-18-30- نيسان (أبريل) 1992.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998.
- وزارة التربية الوطنية، تقييم التعليم المكيف، مديرية التعليم المتخصص، الجزائر، 1998.
- وزارة التربية والتعليم الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح التربوية، 1994.
- وزارة التربية والتعليم الوطنية، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح التربوية، أكتوبر 2003.

ك- المراجع باللغة الأجنبية:

- Claude، Dubar et Pierre Tripier. Sociologie des Professions. Paris : Armand Colin، 1998.
- Dell، h.، & David.L، m.. Consumer Behavior. Mc Graw-Hill، Irwin New york: 2010،
- E. Evans-Pritchard .1940: The Nuer، A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People oxford. 1940 ،
- Freud، S: Group psychology and Analysis of the Ego. London، Hogarth.1922 .
- Guy Rocher. L'Organisation Sociale. Paris : éd Points، 2001،
- Ministère de l'éducation nationale ; Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes، Centre Nationale de Documentation Pédagogique، imprimé en France février 2002

- TYLOR Edward B.، La Civilisation primitive، Reinwald، Paris. 1876.

ز- المواقع الإلكترونية:

- www.aranthropos.com/?p=148
- www.ahewar.org
- www.mawdoo3.com
- www .mobt3ath.com.
- www.fac.umc.edu.dz.

الملاحق

الملحق رقم 01:

استبيان شكله نهائي بعد التحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي المعلم، أختي المعلمة

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم اجتماع التربوي

بعنوان

العوائق السوسيوثقافية للمنظومة التربوية في الجزائر

نضع بين يديك هذه الاستمارة ونطلب منك وضع علامة (+) أمام الإجابة التي تناسبك علما بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

ملاحظة:

إن هذا العمل في غاية السرية والقصد منه أغراض علمية فقط.

ولا تنسى الإجابة على جميع العبارات.

1-**البيانات الشخصية:**

- ❖ السن: .....
- ❖ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- ❖ الخبرة المهنية :..... سنة
- ❖ المستوى العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐
- ❖ هل تملك مسكنا خاصا ؟ نعم ☐ لا ☐
- ❖ ما هي طبيعة السكن الذي تعيش به؟ وظيفي ☐ عائلي ☐ خاص ☐ مستأجر ☐
- ❖ المكان الذي تسكن به : حي أساتذة ☐ حي عادي ☐ حي شعبي ☐
- ❖ هل تملك سيارة ؟ نعم ☐ لا ☐
- ❖ هل ترى المرتب الشهري يلبي حاجاتك ؟ نعم ☐ لا ☐
- ❖ ما هو المستوى التعليمي للوالدين؟

الأب : أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

الأم: أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

- ❖ ما هو المستوى التعليمي لزوجتك (زوجتك)؟

أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المحور الأول: تشكل العوائق السوسيوثقافية حاجزا يحول دون مساهمة المعلم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية حسب وجه نظر معلمي المرحلة الابتدائية

- ❖ ماهي نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم؟:
  - نظرة الشخص السوي والقدوة للأجيال ☐

- نظرة فخر بسبب وظيفته ☐
- شخص لم يقدر حق قدره ☐
- نظرة الضعيف الذي لا حول له ☐
- نظرة الساعي وراء الأجرة الشهرية ☐
- نظرة ازدراء بسبب مدخوله المادي ☐

❖ هل تراجعت مكانة الاجتماعية المعلم في المجتمع في وقتنا الحالي ؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل تراجع مكانة المعلم تؤثر على أدائه في المنظومة التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

❖ إلى ماذا ترجع النظرة السيئة للمعلم عند أولئك الذين ينظرون إليه نظرة سيئة، في رأيك؟:

- الحالة المادية المتواضعة للمعلم ☐
- المعلم اليوم غير كفء ☐
- عدم تفرغه لمهنة التعليم ☐

أخرى حدد .....

❖ هل تتلقى الدعم والتشجيع من طرف أسرتك وأقاربك؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل يوجد من أفراد عائلتك من هم بقطاع التعليم ؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل تحظى بالتقدير والاحترام من طرف الإدارة وهيئة التفتيش؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل تتم استشارتك في اتخاذ القرارات من طرف الطاقم الإداري وهيئة التفتيش؟

نعم ☐ لا ☐

❖ كيف يكون تصرفك عند زيارة أحد تلاميذك لبيتك؟

ترحب به ☐ تتجاهله ☐

❖ هل تعتقد أن أفراد المجتمع يرغبون في أن يكونوا أبنائهم معلمين؟

نعم ☐ لا ☐

برر إجابتك:.....

❖ ماذا يعتبرونك عند وجودك في مجلس من المجالس مع أحد أولياء تلاميذك؟

- يتشرفون بذلك ☐
- يعتبرونك شخصا عاديا ☐

❖ هل تزاول أعمال إضافية؟:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن ضعف الراتب الشهري يدفع المعلم إلى أداء عمل أخر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل انشغال المعلم بأعمال إضافية أو بالدروس الخصوصية يؤثر على عملهم الأصلي وعلى التحصيل الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل تؤثر علاقاتك الاجتماعية على ارتباطاتك المهنية وواجباتك تجاه التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ في حال وقوع أي ظرف (طارئ قاهر)عائلي هل تغادر مكان العمل أم تنهي ساعات دوامك ؟

أغادر ☐ أنهي دوامي ☐ حسب طبيعة الظرف ☐

❖ هل أساليب التوظيف المعتمدة تساهم في نقص تراجع الكفاءة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل برأيك انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية أثر سلبا على مكانة المعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

❖ أعتقد أن مستوى التحصيل الدراسي اليوم؟ :

ضعيف ☐ ضعيف جدا ☐ متوسط ☐ جيد ☐ جيد جدا ☐

المحور الثاني: تعتبر العوائق الثقافية عاملا مساهما في الحد من تطوير المنظومة التربوية حسب وجه نظر معلمي المرحلة الابتدائية

❖ ما مدى رضاك بمهنتك؟

راض ☐ غير راض تماما ☐ نوعا ما ☐

❖ هل أنت راض عن التكوين الذي تلقيته ؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل في حال اتيحت لك الفرصة للقيام بتكوين بيداغوجي يرفع من تحصيلك العلمي تشارك فيه؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟.....

❖ هل تقوم بالمطالعة؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ ما نوع الكتب التي تطالعها؟: علمية ترفيهية ☐ دينية ☐ سياسية ☐ أخرى حدد .....

❖ ماهي اللغة التي تطالع بها؟ : عربية ☐ فرنسية ☐ إنجليزية ☐ أخرى حدد .....

❖ هل تعامل تلاميذك بنفس الطريقة؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل تقدم للتلاميذ العون والنصح خارج إطار العملية التعليمية كونك مربي قبل كل شيء ؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل تحاول غرس القيم الأخلاقية في تلاميذك حتى خارج إطار الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن بعض العادات والتقاليد تشكل عائقا في داء المعلم لمهامه؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل ترى أن القيم الاجتماعية والأخلاقية ترفع من مكانة المعلم داخل المجتمع؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل قلة الاهتمام بغرس القيم والاتجاهات لدى التلاميذ تؤدى إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل يسعى المعلم من خلال تقويمه لمكتسبات التلاميذ إلى تدريبهم على إصدار أحكامهم الخاصة حول المشكلات التي تطرح ضمن الامتحانات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل تشجع تلاميذك على التحلي بكل ما يتعلمونه من قيم داخل القسم وخارجه وفي حياتهم اليومية؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل يتم تقييم نشاط التلاميذ داخل القسم من خلال امتحانات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل تقدم لتلاميذك بعض النصائح التي تجعله فردا صالحا في المجتمع؟

نعم ☐ لا ☐

❖ ماهي الطريقة المثلى التي تعامل بها التلميذ سيء السلوك؟

- التوجيه والنصح ☐
- التعنيف اللفظي ☐
- التعنيف الجسدي ☐

❖ هل تقيم التلميذ حسب مشاركته في القسم؟ نعم ☐ لا ☐

❖ ما هي اللغة التي يتحدث بها التلميذ في المدرسة؟-

اللغة العربية العامية ☐ اللغة العربية الفصحى ☐ لغة أخرى ☐

❖ هل ترى أن عدم القدرة على إتقان اللغة العربية الفصحى يؤثر سلبا على مخرجات العملية التعليمية؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن اختلاف اللهجات والثقافات في المجتمع الجزائري يستدعي استخدام اللغة العامية في شرح؟: نعم☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي قادرين على استيعاب الشرح باللغة العربية الفصحى ؟: نعم☐ لا☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن نقص الخبرة للمعلم تجعله يستخدم اللغة العامية بدلا عن اللغة العربية الفصحى؟:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل يمتلك التلميذ رصيدا لغويا كافيا للمرور للطور المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل رفع أداء المعلم والمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل توجد دورات تكونية للمعلمين في مجال التقويم؟

نعم ☐لا ☐أحيانا ☐

❖ هل قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل دعم المجتمع لعمل المعلم يحسن من أدائه؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل إلمام المعلم بعادات مجتمع التلاميذ وتقاليده، وتنمية الإيجابي منها ورفض ما يعانيه المجتمع من سلبيات ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: يساهم الإصلاح التربوي في تجاوز العوائق السوسيوثقافية في المدرسية الجزائرية

❖ هل ترى أن المنظومة التربوية السائدة أو الرسمية منظومة متكاملة وفعالة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن الإصلاحات التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية تتماشي مع طبيعة المجتمع الجزائري؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن المادة العلمية المقدمة في المضامين الجديدة تخدم الوحدة الوطنية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن المدرسة الجزائرية منفتحة على الثقافات العالمية؟ نعم ☐ لا ☐

❖ هل ترى أن الإصلاحات تخدم المعلم والمتعلم والعملية التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

❖ هل ترى أن الإصلاحات الجديدة تدفع المتعلمين ليكونوا اكثر ابتكارا ونضجا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل ترى أن التعليم بطرق حديثة يجعل المتعلم واعي بذاته وبما يحيط به؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل تستند الإصلاحات الجديدة لمقومات الدين الإسلامي الثقافة الأخلاق ؟:

نعم ☐ لا ☐

❖ هل ترى أن مردود التلاميذ بعد الإصلاح أحسن؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل الإصلاحات الجديدة عززت دور المتعلم وأعطت مردود اكبر؟:

نعم ☐ لا ☐

❖ هل ترى أن الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية صعبت عملية التقويم على المعلم ؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ إن المناهج المبنية على توجيهات مقاربة الكفاءات تشجع التلاميذ على توليد الكثير من الأفكار داخل القسم وخارجه؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل عدم ارتباط المنهاج بالاتجاهات التربوية الحديثة في التعليم الابتدائي يؤدي إلى ضعف؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل تبدي برأيك في حال وجود إصلاحات جديدة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ هل سبق وأن ساهمت برأيك في إعداد المقررات الدراسية والمناهج؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ ارتباط المنهاج بالاتجاهات التربوية الحديثة في التعليم الابتدائي يساهم في تطوير المنظومة التربوية الجزائرية ؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل ساهمت الإصلاحات التربوية في جعل النظام التربوي فعالا؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل ساهم الإصلاح التربوي في توفير فرص كثيرة للتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل أدت الإصلاحات التربوية إلى عرقلة عملية التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل الإصلاحات التربوية لا تتماشى مع طموحات الأمة الجزائري؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل يحرص الإصلاح التربوي على تفتح المدرسة الجزائرية على الثقافة العالمية؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل مكنت الإصلاحات التربوية من تحسين مكانة المعلم؟

نعم ☐ لا ☐

❖ هل تخدم البرامج الجديدة مصالح التلاميذ من خلال الواقع: الاجتماعي والثقافي والتربوي والأسري؟

نعم ☐ لا ☐

الملحق رقم 02:

قائمة الأساتذة المحكمين

قائمة المحكمين

العدد	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	المؤسسة التابع لها
01	هماش سعد	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
02	قدوري عبد القادر	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط
03	عزوز عبد الناصر	أستاذ محاضر	جامعة مسيلة
04	كيم سمير	أستاذ محاضر	جامعة تبسة
05	حران العربي	أستاذ محاضر	جامعة الأغواط

الملحق رقم 04:

يمثل مخرجات برنامج spss

Tableau croiséانشغال المعلم بأعمال إضافية أو بالدروس الخصوصية مما يؤثر على عملهم الأصلي وعلى التحصيل الدراسي ؟ * المستوى العلمي

Effectif

		المستوى العلمي		Total
		ليسانس	ماستر	
انشغال المعلم بأعمال إضافية أو بالدروس الخصوصية مما يؤثر على عملهم الأصلي وعلى التحصيل الدراسي ؟	نعم	107	0	107
	لا	0	68	68
	00،3	0	50	50
	Total	107	118	225

Tableau croiséما نوع الكتب التي تطالعها؟ * : هل تراجع مكانة المعلم تؤثر على أدائه في المنظومة التربوية؟

Effectif

		هل تراجع مكانة المعلم تؤثر على أدائه في المنظومة التربوية؟		Total
		نعم	لا	
ما نوع الكتب التي تطالعها؟:	علمية ترفهيه	0	68	68
	دينية	69	38	107
	سياسية	50	0	50
	Total	119	106	225

Tableau croiséهل تراجعت مكانة الاجتماعية المعلم في المجتمع في وقتنا الحالي ؟ * ما هو المستوى التعليمي للوالدين

Effectif

		ما هو المستوى التعليمي للوالدين			Total
		أمي	ابتدائي	ثانوي	
هل تراجعت مكانة الاجتماعية المعلم في المجتمع في وقتنا الحالي ؟	نعم	69	0	50	119
	لا	38	68	0	106
	Total	107	68	50	225

Tableau croiséإلى ماذا ترجع النظرة السيئة للمعلم عند أولئك الذين ينظرون إليه نظرة سيئة، في رأيك؟ * : الخبرة المهنية

Effectif

		الخبرة المهنية			Total
		1-5	6-11	12فما فوق	
إلى ماذا ترجع النظرة السيئة للمعلم عند أولئك الذين ينظرون إليه نظرة سيئة، في رأيك؟:	الحالة المادية المتواضعة للمعلم	68	69	0	137
	المعلم اليوم غير كفء	0	0	38	38
	عدم تفرغه لمهنة التعليم	0	50	0	50
	Total	68	119	38	225

Tableau croiséماذا يعتبرونك عند وجودك في مجلس من المجالس مع أحد أولياء تلاميذك ؟ * ماهي نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم

Effectif

		ماهي نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم			
		نظرة الشخص السوي والقدوة لأجيال	نظرة فخر بسبب وظيفته	شخص لم يقدر حق قدره	نظرة الساعي الذي لاحول له
ماذا يعتبرونك عند وجودك في مجلس من المجالس مع أحد أولياء تلاميذك ؟	يتشرفون بذلك	68	69	0	38
	يعتبرونك شخصا عاديا	0	0	50	0
	Total	68	69	50	38

Tableau croiséهل ترى أن ضعف الراتب الشهري يدفع المعلم إلى أداء عمل أخر؟ * هل ترى المرتب الشهري يلبي حاجاتك ؟

Effectif

		هل ترى المرتب الشهري يلبي حاجاتك ؟		Total
		نعم	لا	
هل ترى أن ضعف الراتب الشهري يدفع المعلم إلى أداء عمل أخر؟	نعم	0	118	118
	لا	38	0	38
	00،3	69	0	69
	Total	107	118	225

Tableau croiséهل تؤثر علاقاتك الاجتماعية على ارتباطاتك المهنية وواجباتك تجاه التلاميذ ؟ * الخبرة المهنية

Effectif

		الخبرة المهنية			Total
		1-5	6-11	12فما فوق	
هل تؤثر علاقاتك الاجتماعية على ارتباطاتك المهنية وواجباتك تجاه التلاميذ ؟	نعم	68	0	38	106
	لا	0	50	0	50
	00،3	0	69	0	69
	Total	68	119	38	225

Tableau croiséهل ترى أن عدم القدرة على إتقان اللغة العربية الفصحى يؤثر سلبا على مخرجات العملية التعليمية؟ * : المستوى العلمي

Effectif

		المستوى العلمي		Total
		ليسانس	ماستر	
هل ترى أن عدم القدرة على إتقان اللغة العربية الفصحى يؤثر سلبا على مخرجات العملية التعليمية؟:	نعم	0	118	118
	لا	69	0	69
	أحيانا	38	0	38
	Total	107	118	225

Tableau croiséهل ترى أن نقص الخبرة للمعلم تجعله يستخدم اللغة العامية بدلا عن اللغة العربية الفصحى؟ * : الخبرة المهنية

Effectif

		الخبرة المهنية			Total
		1-5	6-11	12فما فوق	
هل ترى أن نقص الخبرة للمعلم تجعله يستخدم اللغة العامية بدلا عن اللغة العربية الفصحى؟:	نعم	0	50	0	50
	لا	0	69	38	107
	أحيانا	68	0	0	68
	Total	68	119	38	225

Tableau croiséهل ترى أن المنظومة التربوية السائدة أو الرسمية منظومة متكاملة وفعالة؟ * هل ترى ان مردود التلاميذ بعد الإصلاح أحسن؟

Effectif

		هل ترى ان مردود التلاميذ بعد الإصلاح أحسن؟			Total
		نعم	لا	أحيانا	
هل ترى ان المنظومة التربوية السائدة أو الرسمية منظومة متكاملة وفعالة؟	نعم	107	0	0	107
	لا	0	68	0	68
	أحيانا	0	0	50	50
	Total	107	68	50	225

Tableau croiséهل ساهمت الإصلاحات التربوية في جعل النظام التربوي فعالا؟ *هل مكنت الإصلاحات التربوية من تحسين مكانة المعلم؟

Effectif

		هل مكنت الإصلاحات التربوية من تحسين مكانة المعلم؟		Total
		نعم	لا	
هل ساهمت الإصلاحات التربوية في جعل النظام التربوي فعالا؟	نعم	118	0	118
	لا	0	107	107
	Total	118	107	225

Tableau croiséهل الإصلاحات الجديدة عززت دور المتعلم وأعطت مردود اكبر؟ * :هل قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك؟.

Effectif

		هل قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك؟.		Total
		نعم	لا	
هل الإصلاحات الجديدة عززت دور المتعلم وأعطت مردود اكبر؟:	نعم	0	107	107
	لا	116	2	118
	Total	116	109	225

Tableau croisé هل ترى ان الإصلاحات الجديدة تدفع المتعلمين ليكونوا اكثر ابتكارا ونضجا ؟ * هل تراجع مكانة المعلم تؤثر على أدانه في المنظومة التربوية؟

Effectif

		هل تراجع مكانة المعلم تؤثر على أدانه في المنظومة التربوية؟		Total
		نعم	لا	
هل ترى ان الإصلاحات الجديدة تدفع المتعلمين ليكونوا اكثر ابتكارا ونضجا ؟	نعم	69	38	107
	لا	50	68	118
	Total	119	106	225

Tableau croisé هل تتلقى الدعم والتشجيع من طرف أسرتك وأقاربك؟ * هل يوجد من أفراد عائلتك من هم بقطاع التعليم ؟

Effectif

		هل يوجد من أفراد عائلتك من هم بقطاع التعليم ؟		Total
		نعم	لا	
هل تتلقى الدعم والتشجيع من طرف أسرتك وأقاربك؟	نعم	107	0	107
	لا	0	118	118
	Total	107	118	225

Tableau croisé هل ترى ان المنظومة التربوية السائدة أو الرسمية منظومة متكاملة وفعالة؟ * ماهي نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم

Effectif

	ماهي نظرة المجتمع إلى المعلم اليوم				Total
	نظرة الشخص السوي والقدوة لأجيال	نظرة فخر بسبب وظيفته	شخص لم يقدر حق قدره	نظرة الساعي الذي لاحول له	
هل ترى ان المنظومة التربوية السائدة أو الرسمية منظومة متكاملة وفعالة؟	0	69	0	38	107
	68	0	0	0	68
	0	0	50	0	50
Total	68	69	50	38	225

Tableau croisé هل تؤثر علاقاتك الاجتماعية على ارتباطاتك المهنية وواجباتك تجاه التلاميذ ؟ * ما مدى رضاك بمهنتك ؟

Effectif

		ما مدى رضاك بمهنتك ؟			Total
		راض	غير راض تماما	نوعا ما	
هل تؤثر علاقاتك الاجتماعية على ارتباطاتك المهنية وواجباتك تجاه التلاميذ ؟	نعم	106	0	0	106
	لا	0	0	50	50
	00،3	0	69	0	69
	Total	106	69	50	225

Tableau croiséهل عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل رفع أداء المعلم والمتعلم؟ * هل توجد دورات تكونية للمعلمين في مجال التقويم؟

Effectif

		هل توجد دورات تكونية للمعلمين في مجال التقويم؟			Total
		نعم	لا	أحيانا	
هل عدم الاستفادة من نتائج التقويم يعرقل رفع أداء المعلم والمتعلم؟	نعم	106	69	0	175
	لا	0	0	50	50
	Total	106	69	50	225

Tableau croiséهل قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك؟ * .هل دعم المجتمع لعمل المعلم يحسن من أدائه؟

Effectif

		هل دعم المجتمع لعمل المعلم يحسن من أدائه؟		Total
		نعم	لا	
هل قيم المجتمع وثقافته نحوك يعتبران حافزًا لك في عملك؟.	نعم	116	0	116
	لا	2	107	109
	Total	118	107	225

Tableau croiséهل أساليب التوظيف المعتمدة تساهم في نقص تراجع الكفاءة ؟ * هل برأيك انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية أثر سلبا على مكانة المعلم ؟

Effectif

		هل برأيك انتشار التوظيف بالطرق الملتوية والرشوة والمحسوبية أثر سلبا على مكانة المعلم ؟		Total
		نعم	لا	
هل أساليب التوظيف المعتمدة تساهم في نقص تراجع الكفاءة ؟	نعم	0	107	107
	لا	50	0	50
	00،3	68	0	68
	Total	118	107	225