الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر –باتنة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية

دراسة نظرية ميدانية على معلمي التعليم الابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية

من إعداد الطالب:

مشطر حسين

بإشراف الأستاذ الدكتور:

العربي فرحاتي

السنة الجامعية2014-2015

بسم الله الرحمن الرحيم

"قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم"

صدق الله العظيم.

-البقرة،آية 32 -

شكر وتقدير:

الحمد لله رب العالمين الذي به تتم الصالحات والصلاة والسلام على أشرف من وطأت قدماه الثرى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

أحمد الله سبحانه وتعالى أن وفقني إلى إتمام هذه الدراسة ووهبني حماسا للاطلاع و ألهمني الصبر والجهد المتواصل،فالحمد لله رب العالمين،الرحمن الرحـــــــــــــــــيـــــــــم.

ويسرني ويبهج قلبي أن أتقدم كذلك بالشكر الجزيل إلى أستاذنا وقدوتنا الفاضل ذو المكانة الأستاذ الدكتور العربي فرحاتى،وفقه الله وخفضه ورحم والديه وجزاه عنا كل الخير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلي أعضاء لجنة المناقشة المتمثلة في الأساتذة الأفاضل الذين قبلوا مناقشة هذا البحث.

بارك الله فيكم وجزآكم عنا كل خير وفضل.

الشكر موصول إلى المعلمين في المؤسسات التربوية الذين ساعدونا وفروا لي كل التسهيلات من أجراء هذه الدراسة.

قائمة المحتويات:

-أية قرآنية:.....أ

-شكر وتقدير:..... ب

-قائمة المحتويات:.....ج-ح

-قائمة الجداول:.....ط-ل

-قائمة الأشكال:.....م

-قائمة الملاحق:.....م

-ملخص البحث باللغة العربية:.....ن-س

-ملخص البحث باللغة الأجنبية:.....ع-ص

-مقدمة:.....ق-ت

-الجـــانب النـــظري-

الفصل الأول:إشكالية الدراسة.

-***أولا:***مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.....7

-***ثانيا:***الفرضيات.....11

-***ثالثا:*** أهداف الدراسة.....13

-***رابعا:*** أهمية الدراسة.....14

-***خامسا:***تحديد المفاهيم والمصطلحات.....15

-***سادسا:*** الدراسات السابقة.....34

الفصل الثاني: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

تمهيد:.....46

-أولا:الوظيفية في التربية والتعليم.....46

-ثانيا : المداخل النظرية المفسرة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.....49

1-مدخل الوحدات الكبرى.....49

1.1-المداخل البنائية الوظيفية التقليدية.....49

1.1.1-الفعل الاجتماعي والبناء الوظيفي لماكس فيبر.....50

1.1.2-مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية.....53

2.1-مدخل الصراع.....58

2.1.1-الماركسية التقليدية.....58

2-مدخل الوحدات الصغرى.....59

1.2-المداخل الوظيفية الحديثة.....59

1.1.2-المدخل المؤسساتي الحديث.....59

1.2.2-المدخل التفاعلي الرمزي.....65

2.2-الماركسية المحدثة.....68

2.2.1-نظرية إعادة الإنتاج.....68

1.2.2.1-إعادة الإنتاج الاجتماعي عند بولز وجنتس.....68

2.2.2.1-إعادة الإنتاج الثقافي عند بيار بورديو.....74

3-النظرية النقدية(مدرسة فرانكفورت).....82

1.3-المدرسة و الاديولوجيا المسيطرة.....83

2.3-المنهج الخفي.....84

4-مدرسة القهر.....85

5-اللامدرسية.....86

-ثالثا :الوظيفة الاجتماعية للمدرسة 89

1.3-تطبيع التلاميذ اجتماعيا أو التنشئة الاجتماعية.....89

2.3-إعداد الصغار لحياة الرشد.....94

3.3-حفظ ونقل ثقافة المجتمع إلى الأجيال الجديدة.....95

4.3-إعداد المواطن الصالح.....95

5.3-الإصلاح الاجتماعي وإعادة صياغة شكل المجتمع.....95

خلاصة.....96

***الفصل الثالث:*كفايات التدريس المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة التعليمية.**

- أولا :*الخلفية النظرية لنشأة الكفايات*.....99

1-التيار الانجلوسكسوني والتيار الفرنكوفوني.....99

2-من نظرية الذكاءات إلي بيداغوجيا الكفايات.....105

3-من منطق التلقين إلي منطق التكوين.....108

4-التدريس بالكفايات ممارسة.....110

-ثانيا: *الكفايات التدريسية المناسبة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة*.....113

1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.....113

1.1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة المحافظة.....114

2.1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة التجديدية.....121

3.1–مقارنة بين الكفايات التدريسية للوظيفة الاجتماعية المحافظة والوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة.....127

2– معايير قياس جودة الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية لدى معلمي التعليم الابتدائي.....129

1.2 – الجودة في التربية والتعليم.....129

2.2– المعايير و المواصفات.....132

3.2– أهم طرق اشتقاق معايير الجودة لكفاءة المعلم في التعليم الابتدائي.....133

3–بيداغوجيا الكفايات في نموذج المدرسة الجزائرية.....147

1.3–الكفايات التدريسية والتكوين البيداغوجي الجديد للمعلمين في الإصلاحات التربوية.....150

–ثالثا:*معوقات تطبيق الجودة في التعليم*.....153

خلاصة.....155

– الـــجانـــب المـــيدانـــي–

الفصل الرابع:إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد.....158

–أولا:الدراسة الاستطلاعية.....158

1– مراحل إعداد الأدوات وحساب خصائصها السيكومترية.....158

1.1– تقنية الشبكة الترابطية لبناء استبيان الوظيفة الاجتماعية.....158

1.1.1– إجراءات تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.....160

2.1.1–عرض نتائج تقنية الشبكة الترابطية.....166

2.1– استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.....171

3.1– استبيان الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة.....172

2- نتائج الدراسة الاستطلاعية.....173

3- حساب الخصائص السكومترية لأدوات البحث.....176

-**ثانيا**: الدراسة الأساسية.....184

1-منهج الدراسة 184

2-عينة الدراسة وخصائصها.....185

3- تطبيق الدراسة الميدانية الوصفية.....190

4-تقنيات التحليل الإحصائي.....191

الفصل الخامس:عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج.

-**أولا**:عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات.....196

1-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الأول.....196

2-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثاني.....198

3-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثالث.....202

4-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الرابع.....204

5-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الخامس.....208

6-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس السادس.....217

7-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس السابع.....227

-**ثانيا**: مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضيات.....230

1-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الأول.....230

2- مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الثاني.....231

3- مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الثالث.....233

4- مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الرابع.....234

5- مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الخامس.....236

6- مناقشة وتفسير الفرض الرئيس السادس.....242

7- مناقشة وتفسير الفرض الرئيس السابع.....249

-الاقتراحات.....253

-خاتمة.....254

-قائمة المراجع.....257-266

-الملاحق.

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول رقم(1) يوضح الفرق بين التدريس بالأهداف(منطق التلقين) والتدريس بالكفاءات(منطق التكوين).	110
2	جدول رقم(2) يوضح المقارنة بين المنطلقات المعيارية للتجديد في التربية والتعليم حسب الاليسكو.	124
3	جدول رقم(3) يوضح المقارنة بين الكفايات التدريسية المحافظة والتجديدية للمعلم.	128
4	جدول رقم(4) يوضح الكفايات التي يجب تنميتها للمكونين حسب روززنشتاين وفورست rosenshine et Fürst	136
5	جدول رقم(5) يوضح معيار إدارة الصف بفعالية.	140
6	جدول رقم(6) يوضح معيار تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.	141
7	جدول رقم(7) يوضح معيار تنمية القدرة على التفكير الناقد.	142
8	جدول رقم(8) يوضح معيار تنمية القدرة على التعلم الذاتي.	142
9	جدول رقم(9) يوضح معيار تنمية الإبداع لدى التلاميذ.	143
10	جدول رقم(10) يوضح معيار تقويم نتائج التدريس.	144
11	جدول رقم(10) يوضح كفاءة المعلم في البعد المعرفي الأكاديمي.	145
12	جدول رقم(12) يوضح معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم.	146
13	جدول رقم(13) يوضح كفاءة المعلم في البعد الأخلاقي.	146
14	جدول رقم(14) يوضح كفاءة المعلم في بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.	147
15	جدول رقم(15) يوضح معوقات تطبيق الجودة والحلول المقترحة لذلك.	154
16	جدول رقم(16) يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية موزعين حسب المدارس.	160
17	جدول رقم(17) يوضح النتائج العامة للشبكة الترابطية مع حساب مؤشر القطبية والحيادية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.	167
18	جدول رقم(18) يوضح العبارات الايجابية لاستجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا.	168
19	جدول رقم(19) يوضح العبارات السلبية استجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة غير الممارسة.	169

20	جدول رقم(20) يوضح العبارات المتقاربة في الدلالة.	170
21	جدول رقم(21) يوضح العبارات المعدلة في استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	174
22	جدول رقم(22) يوضح العبارات المحذوفة في استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	174
23	جدول رقم(23) يوضح العبارات المعدلة في استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	175
24	جدول رقم(24) يوضح العبارات المحذوفة في استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	175
25	جدول رقم(25) يوضح توزيع المعلمين حسب المدارس الابتدائية.	177
26	جدول رقم(26) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الجنس.	178
27	جدول رقم(27) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل الأكاديمي.	178
28	جدول رقم(28) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الخبرة في التعليم.	179
29	جدول رقم(29) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير المادة التعليمية المدرسة.	181
30	جدول رقم(30) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	182
31	جدول رقم(31) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	183
32	جدول رقم(32) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	183
33	جدول رقم(33) يوضح نتائج الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	185
34	جدول رقم(34) يوضح النسب المئوية لصدق البنود لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	186
35	جدول رقم(35) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	187
36	جدول رقم(36) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	188
37	جدول رقم(37) يوضح نتائج الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	189

38	جدول رقم(38) يوضح الفئات ومستوي الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	193
39	جدول رقم(39) يوضح الفئات ومستوى الكفايات التدريسية.	194
40	جدول رقم(40) يوضح نتائج اختبار كا^2 لمستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة من خلال استجابات أفراد العينة.	196
41	جدول رقم(41) يوضح الدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	197
42	جدول رقم(42) يوضح نتائج اختبار"ت" في ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	198
43	جدول رقم(43) يوضح عدد الأفراد والنسب المئوية في ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	199
44	جدول رقم(44) يوضح ترتيب البنود حسب متوسطاتها لاستمارة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	201
45	جدول رقم(45) يوضح نتائج اختبار كا^2 لمستويات االكفايات التدريسية من خلال استجابات أفراد العينة.	202
46	جدول رقم(46) يوضح الدرجة الكلية للكفايات التدريسية.	203
47	جدول رقم(47) يوضح الترتيب التفضيلي للكفايات حسب أفراد العينة بعد تحويل الدرجات الخام إلي درجات معيارية.	204
48	جدول رقم(48) يوضح ترتيب البنود حسب متوسطاتها لاستمارة كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	207
49	جدول رقم(49) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة(كلية،محافظة،تجديدية).	208
50	جدول رقم(50) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب المؤهل الأكاديمي للوظيفة الاجتماعية للمدرسة(كلية،محافظة،تجديدية).	210
51	جدول رقم(51) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمراحل المؤهل الأكاديمي.	211
52	جدول رقم(52) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب الخبرة في التعليم للوظيفة الاجتماعية للمدرسة(كلية،محافظة،تجديدية).	212
53	جدول رقم(53) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفئات الخبرة في التعليم.	213

54	جدول رقم(54) يوضح نتائج اختبار المقارنة البعدية لشيفه بين فئات الخبرة في التعليم في تأثيرهم على الوظيفة الاجتماعية(كلية،محافظة،تجديدية).	214
55	جدول رقم(55) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في المادة المدرسة والوظيفة الاجتماعية للمدرسة(كلية،محافظة،تجديدية).	215
56	جدول رقم(56) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية بمعاييرها.	218
57	جدول رقم(57) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب مراحل المؤهل الاكاديمى والكفايات التدريسية بمعاييرها.	220
58	جدول رقم(58) يوضح نتائج اختبار المقارنة البعدية لشيفه بين مراحل المؤهل الأكاديمي في تأثيرهم على الكفايات الأدائية ومعيار التنفيذ.	221
59	جدول رقم(59) يوضح تحليل التباين لدلالة الفروق حسب الخبرة في التعليم للكفايات التدريسية بمعاييرها.	223
60	جدول رقم(60) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في المادة المدرسة والكفايات التدريسية بمعاييرها.	225
61	جدول رقم(61) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون لدرجات أفراد العينة على استبيان الوظيفة الاجتماعية بشقها (المحافظ،التجديدي،الكلية) ودرجاتهم على استبيان الكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها والدرجة الكلية لها.	227
62	جدول رقم(62) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.	الملحق رقم-1-
63	جدول رقم(63) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.	الملحق رقم-2-

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	شكل رقم(1)يوضح مستويات بناء الجودة التعليمية.	131
2	شكل رقم(2) يوضح المرحلة الأولى في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.	161
3	شكل رقم(3) يوضح المرحلة الثانية في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.	162
4	شكل رقم(4) يوضح المرحلة الثالثة في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.	163
5	شكل رقم(5) يوضح المرحلة الرابعة في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.	164
6	شكل رقم(6) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	186
7	شكل رقم(7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الأكاديمي.	187
8	شكل رقم(8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم.	188
9	شكل رقم(9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المادة التعليمية المدرسة.	189

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان
1	الملحق(1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.
2	الملحق(2) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.
3	الملحق(3)استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة .
4	الملحق(4)استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

-ملخص باللغة العربية:

جاءت الدراسة الحالية والموسومة ب"الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية"دراسة نظرية تطبيقية على معلمي التعليم الابتدائي.

للوقوف على أهم عنصر في العملية التعليمة،وهم المعلمين من حيث:

-إبراز مفهوم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشقها المحافظ وشقها التجديدي بالنسبة لهم.

-الكفايات التدريسية اللازمة لهم في ضوء معايير الجودة التعليمية.

-دراسة العلاقة الارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة والكفايات التدريسية

وتجدر الإشارة إلى أننا قسمنا البحث إلى قسمين:

-**الجانب النظري**:ويعالج المفاهيم الأساسية للدراسة والتنظير لمتغيراتها ويحتوى على ثلاث فصول يتعلق الفصل الأول بإشكالية البحث ،والفصل الثاني بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة،والفصل الثالث يعالج كفايات التدريس المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة التعليمية.

-**الجانب التطبيقي**:خاص بالنتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية ويحتوى على الفصل الرابع حيث يتضمن إجراءات الدراسة الميدانية والفصل الخامس والأخير لتحليل وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات.

-**المنهج**:اعتمدنا على المنهج الوصفي باعتبار ملائمته لطبيعة الموضوع.

-**أدوات الدراسة**:تم توظيف أداتين في البحث هما:

- استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

-استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

-**عينة الدراسة**:تم إجراء هذه الدراسة على 180 معلم تعليم ابتدائي اختيروا بطريقة عرضية من 15 مدرسة ابتدائية.

- **نتائج الدراسة**:توصلنا إلى النتائج التالية:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة لصالح المستوى المرتفع.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة المحافظة-التجديدية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية لصالح المستوى المرتفع.

4-لا تبرز استجابات المعلمين ترتيبا تفضيليا للكفايات التدريسية بأبعادها(أدائية،وجدانية،معرفية).

5-الفرضية الفارقية الخاصة بمتغيرات الوظيفة الاجتماعية:

1.5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية) تعزي للجنس وكانت لصالح الإناث.

2.5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية) تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي.

3.5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة التجديدية فقط تعزى لفئة الخبرة في التعليم من 1 إلى 5 سنوات.

4.5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية) تعزي لمتغير المادة المدرسة.

6-الفرضية الفارقية الخاصة بمتغيرات الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة:

1.6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزى للجنس وكانت لصالح الإناث.

2.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الكفايات الأدائية ومعيار التنفيذ فقط تعزي للمؤهل الأكاديمي المرحلة الجامعية.

3.6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الكفايات بأبعادها ومعاييرها تعزى للخبرة في التعليم.

4.6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للمادة المدرسة في كل من معيار التخطيط لصالح المادة المدرسة باللغة العربية، ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية للمادة المدرسة باللغة الفرنسية.

1.7- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية والكفايات الأدائية .

2.7- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة والكفايات الوجدانية .

3.7- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية مع معيار التنفيذ .

4.7- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة مع معيار أخلاقيات المهنة .

-ملخص باللغة الأجنبية:

résume en français :

Notre travail a porté sur : « la fonction sociale de l'école primaire et les conditions des compétences d'enseignements dans les normes de qualité pédagogiques »

Etude théorique et pratique ciblant les enseignants du cycle primaire comme acteur principale en pédagogie a travers :

-la définition de la fonction sociale de l'école dans ses deux aspects, conservatoire et régénératif.

- les compétences qui leur sont requises suivant les normes de qualité pédagogiques.

-l'étude de corrélation entre fonction sociale et les compétences acquises.

Ainsi l'étude a été faite d'une :

1-**partie théorique** : abordant les concepts essentiels de l'étude et la théorisation des variables, et contient trois chapitre :

-chapitre 1 : la problématique de l étude.

-chapitre 2 : la fonction sociale de l'école.

-chapitre 3 : les compétences selon les normes de qualité pédagogiques.

2-**Partie pratique** : consacrée aux résultats obtenus, et devisée en deux chapitres.

-chapitre 4 : comprend les procédures de l'étude.

-chapitre 5 : analyse et interprétation des résultats à travers les hypothèses.

-méthodologie : cette étude est basée sur la méthode descriptive.

-les outils de l'étude : on a employé deux outils :

-un questionnaire pour la fonction sociale de l'école.

-et un questionnaire pour les compétences d'enseignement acquises sur les normes de qualité.

- échantillon de l'étude : l échantillon est fait de 180 enseignants, choisies de façon aléatoire dans 15 écoles primaires.

-résultats de l'étude : ont est arrivé a l' :

1-existence de différances statistiquement significatives dans les réponses des membres de l'échantillon entre les niveaux de la fonction sociale de l'école, en faveur du haut niveau.

2-absence de différences statistiquement significatives dans les réponses des membres de l'échantillon sur le profil de la fonction sociale de l école conservateur-régénératif.

3 -existence de différences statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon entre les niveaux de la compétence d'enseignement en faveur du haut niveau.

4- les réponses des enseignants ne distinguent pas d'une manière préférentiel les dimensions des compétences qui leurs sont acquises (performance, émotionnel, cognitif).

5-hypothèse différentielle sur la fonction sociale de l'école :

5.1- existence de différences statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon dans la fonction sociale de l'école (globale, conservatoire-régénérative) attribués au sexe, en faveur des enseignantes.

5.2- absence de différences statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon dans la fonction sociale de l'école (globale, conservatoire-régénérative) attribuées à la qualification académique.

5.3- existence de différences statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon seulement dans la fonction sociale de l'école, régénérative attribués à l'expérience de 1 a 5 ans.

5.4- absence de différances statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon dans la fonction sociale de l'école (globale, conservateur-régénérative) attribuées à la langue de matière enseignée.

6- hypothèse différentielle sur les compétences et les normes de qualité :

6.1- existence de différances statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon entre les compétences et ses normes attribuées au sexe, en faveur des enseignantes.

6.2- existences de différences statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon seulement dans les compétences de performances et norme de l'exécutive attribuées à la qualification académique universitaire.

6.3- absence de différences statistiques significatives dans les réponses des membres de l'échantillon dans les dimensions de compétence et les normes de la qualité attribuées à l'expérience.

6.4- existence de différences statistiquement significatives attribuées à la langue de la matière enseignée (français –arabe) mettant l'accent sur

-La norme de planification au profit de la langue arabe

-et la norme interactive et des relations humaines au profit de langue française.

7.1-existence de corrélation positive entre la fonction sociale régénérative et les compétences de performance.

7.2- existence de corrélation positive entre la fonction sociale conservatoire et les compétences émotionnelles.

7.3- existence de corrélation positive entre la fonction sociale régénérative et la norme de l'exécution.

7.4- existence de corrélation positive entre la fonction sociale conservatoire et la norme de l'éthique.

-مقدمة:

لقد ظلّ الجدل القائم حول المدرسة يتراوح بين خطّي المحافظة والتجديد في ما يتعلق بصلتها بالمجتمع حيث ينطوي كلّ قطب جدلي على تباين في اتجاه التأثير للمدرسة على المجتمع،فبينما ينتصر"دوركايم" للوظيفة المحافظة للمدرسة على اعتبار أنها أداة المجتمع في إعادة إنتاج وتثبيت نظامه الاجتماعي عبر التنشئة،أي تكييف التلميذ مع البيئة الاجتماعية، فالمدرسة كمجال اجتماعي تعمل على تشكيل الفرد المجتمعي عبر فعل التنشئة الاجتماعية التي تمارسها بواسطة الإكراه المتأتي من سلب الفرد المتعلّم مثلما المعلّم-المربى-حرية انتقاء أو رفض المضامين التعليمية وتضميناتها القيمية و المعيارية .

فيحين تتّجه التيارات الماركسية إلى توصيف الفعل التربوي انطلاقا من خارج المدرسة دون الخروج عن كونها أداة للمجتمع،فالنظام المدرسي هو احد الأجهزة الاديولوجية للدولة حسب تعبير"التو سارAlthusser "يؤمّن استنساخ لروابط الإنتاج عبر خلق نموذج تقسيم مستويات التكوين والتعليم في الدراسة مطابق لنموذج تقسيم العمل السائد في مجتمع معيّن ضمن حقبة تاريخية محددة.

على أنّ وسيلة المدرسة في صياغة هذا التماهي بين تقسيم العمل المكافئ والموازي لتقسيم التدريس إلي مستويات معينة وحصص محددة،هي الإكراه الثقافي الذي لا يعنى العنف،بل إخضاع كلّ مكونات وعناصر العملية التعليمية إلى الإيديولوجية السائدة للمهيمن ماديّا أو طبقيا حسب تعبير" باسرون و بورديو" من أجل شرعنة التفوّق الاجتماعي عبر أو خلف الديمقراطية والعقلانية المسندة تظليليّا كما يعتقدان للمدرسة،ومن هنا يصبح الفعل التربوي المشرف عليه إداريا من طرف الإدارة المدرسية،ينفذه المعلم عن طريق الدرّس" ممثّل الثقافة المؤسسية أو هو عامل الاصطفاء الثقافي الذي يعمل على فرض ثقافة معينة وتكريسها "(مارسيل بوستيك، ترجمة محمد بشير النحاس،1986،ص23).

تشكّل هذه الثقافة الشرعية أو ما يمكن تسميتها بالأنموذج الثقافي حسب تعبير" بورديو" غاية المجهود التربوي،فالعلاقة التربوية في المدرسة هي فعل وصورة طبق الأصل للعلاقة الاجتماعية.

إن غاية هذا المجهود التربوي لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق الحلقة الأضيق للمنفذين له وهم المعلمين فهم لهم"قوة دمج اجتماعي للأخلاق المرغوبة عن طريق التربية والتعليم"(مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص22).

أو لهم قوة تجديد للمجتمع تتمثل في"تغيير المجتمع في ضوء المعرفة العلمية المتجددة"(صالحة عبد الله عيسان وآخرين،2007،ص 35)

هذه الصلة الواضحة في دمج او تجديد ما هو مرغوب من المجتمع في عقول التلاميذ تعبر بوضوح عن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة التي يقوم بتنفيذها المربي او المعلم عبر أنماط ونماذج من البيداغوجيات (أهداف كفايات مشروعات ...الخ)عادة ما تكون ذات طابع رسمي مقنن ويكون المعلم قد تدرب على إتقان مهاراتها التدريسية لا سيما المرتبط منها بتحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة إن بالتأثير أو بالتأثر.

من هنا تتضّح أهمية وشرعية دراسة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في النظام التربوي الجزائري من حيث التحقق من كفايتها وكفاية المعلمين في ظل الاعتماد على التدريس بالكفايات و ممارسة هذه الوظيفة كبعد من أبعادها، ومن ثمة معرفة ما إذا كانت مدارسنا الابتدائية منغمسة في الفن البيداغوجي، أم هي اجتماعية كذلك ؟ وهو سؤال وجيه وجدير بالبحث في ظل ما يجري من تحولات جوهرية عولمية الطابع إن في المجتمع وإن في وظائف المدرسة تقتضي منها دون شك التحول في الأهداف، ومن المعلم التكيف والتأهيل وفق معايير جودة التدريس.

ولعل استقصاء الواقع الميداني للمدرسة الجزائرية للوقوف على ما أشكل لدينا من غموض حول الوظيفة الاجتماعية لمدارسنا والحكم عليها بعد ذلك، في ضوء المعارف العالمة والنماذج التدريسية المؤهلة لتحقيق التكفل بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة هو أنجع الطرق المنهجية المناسبة، ولذلك فالدراسة المسحية الأولية للمعارف العالمة والنماذج، أوحت لنا بخطة منهجية لهيكلة المعلومات النظرية و الامبيريقية بما يناسب الإجابة عن التساؤلات المطروحة في فصول نوضحها بالتفصيل كالتالي:

الجانب النظري: ويضم ثلاثة فصول هي:

-**الفصل الأول:**بعنوان إشكالية الدراسة ويحتوي على، مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، الفرضيات، أهداف الدراسة وأهميتها، ضبط المفاهيم والمصطلحات، وأخيرا الدراسات السابقة.

-**الفصل الثاني:**بعنوان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، ويحتوي على الوظيفية في التربية والتعليم،ثم المداخل النظرية المفسرة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة حيث قسمت إلي قسمين الأول يمثل مدخل الوحدات الكبرى الذي يضم المداخل البنائية الوظيفية التقليدية،ومدخل الصراع والثاني يمثل مدخل الوحدات الصغرى الذي يضم المداخل الوظيفية الحديثة والماركسية المحدثة،وبعد ذلك تناولنا النظرية النقدية او ما يعرف بمدرسة فرانكفورت من خلال اهتماماتها الأساسية في النقد،ثم مدرسة القهر لباولو

فيبرى،واللامدرسية لايفان أليتش،وفي خاتمة الفصل تناولنا المدرسة بنية ووظيفة من خلال العناصر البنيوية للمدرسة و وظائف المدرسة.

-**الفصل الثالث:** بعنوان كفايات التدريس المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة التعليمية، ويضم أولا الخلفية النظرية لنشأة مفهوم الكفايات حيث تناولنا التيار الانجلوسكسوني والتيار الفرنكوفوني ثم نظرية الذكاءات لجاردنير وتقاطعها مع بيداغوجيا الكفايات، ثم المقارنة بين الأهداف التربوية والكفايات من خلال منطق التلقين و منطق التكوين ،وكعنصر أخير تحت هذا العنوان أوضحنا أن التدريس بالكفايات ممارسة.

أما في ثانيا فتناولنا بالتحليل الكفايات التدريسية المناسبة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة من خلال الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية المحافظة والكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية التجديدية،ثم أبرزنا أهم معايير قياس جودة الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم الابتدائي دون أن ننسي تحديد معالم بيداغوجيا الكفايات في نموذج المدرسة الجزائرية من خلال تناول أهم محطات الإصلاحات التربوية والتكوين البيداغوجي الجديد للمعلمين وفق هذه المقاربة.

ثالثا وأخيرا أفردناه لمعوقات تطبيق الجودة في التعليم.

الجانب الميداني:ويضم فصلين هما:

الفصل الرابع:بعنوان إجراءات الدراسة الميدانية ويحتوى:

أولا:على الدراسة الاستطلاعية،أدوات الدراسة الاستطلاعية وهي،تقنية الشبكة الترابطية،استبيان الوظيفة الاجتماعية،استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة التعليمية،نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا:الدراسة الأساسية،منهج الدراسة، عينة الدراسة وخصائصها، أدوات الدراسة وشروطها السيكومترية، إجراءات الدراسة الميدانية الوصفية، تقنيات التحليل الإحصائي.

الفصل الخامس:بعنوان عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج، ويحتوي على

أولا:عرض النتائج حسب الفرضيات

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج،

وأخيرا المقترحات، الخاتمة، وبعد ذلك إشارة إلى المراجع المستعملة والملاحق.

مقدمة:

لقد ظلّ الجدل القائم حول المدرسة يتراوح بين خطّي المحافظة والتجديد في ما يتعلق بصلتها بالمجتمع حيث ينطوي كلّ قطب جدلي على تباين في اتجاه التأثير للمدرسة على المجتمع،فبينما ينتصر دوركايم للوظيفة المحافظة للمدرسة على اعتبار أنها أداة المجتمع في إعادة إنتاج وتثبيت نظامه الاجتماعي عبر التنشئة،أي تكييف التلميذ مع البيئة الاجتماعية، فالمدرسة كمجال اجتماعي تعمل على تشكيل الفرد المجتمعي عبر فعل التنشئة الاجتماعية التي تمارسها بواسطة الإكراه المتأتي من سلب الفرد المتعلّم مثلما المعلّم–المربى–حرية انتقاء أو رفض المضامين التعليمية وتضميناتها القيمية و المعيارية .

تتّجه التيارات الماركسية إلى توصيف الفعل التربوي انطلاقا من خارج المدرسة دون الخروج عن كونها أداة للمجتمع،فالنظام المدرسي هو احد الأجهزة الاديولوجية للدولة حسب تعبير"التو سار "يؤمّن استنساخ لروابط الإنتاج عبر خلق نموذج تقسيم مستويات التكوين والتعليم في الدراسة مطابق لنموذج تقسيم العمل السائد في مجتمع معيّن ضمن حقبة تاريخية محددة.

على أنّ وسيلة المدرسة في صياغة هذا التماهي بين تقسيم العمل المكافئ والموازي لتقسيم التدريس إلي مستويات معينة وحصص محددة،هي الإكراه الثقافي الذي لا يعنى العنف،بل إخضاع كلّ مكونات وعناصر العملية التعليمية الى الإيديولوجية السائدة للمهيمن ماديّا أو طبقيا حسب تعبير" باسرون و بورديو" من اجل شرعنة التفوّق الاجتماعي عبر أو خلف الديمقراطية والعقلانية المسندة تظليليّا للمدرسة .

ومن هنا يصبح الفعل التربوي المشرف عليه إداريا من طرف الإدارة المدرسية،ينفذه المعلم عن طريق الدرّس" ممثّل الثقافة المؤسسية أو هو عامل الاصطفاء الثقافي الذي يعمل على فرض ثقافة معينة وتكريسها "(مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص23).

تشكّل هذه الثقافة الشرعية أو ما يمكن تسميتها بالأنموذج الثقافي حسب تعبير" بورديو" غاية المجهود التربوي،فالعلاقة التربوية في المدرسة هي فعل وصورة طبق الأصل للعلاقة الاجتماعية.

إن غاية هذا المجهود التربوي لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق الحلقة الأضيق للمنفذين له وهم المعلمين فهم لهم"قوة دمج اجتماعي للأخلاق المرغوبة عن طريق التربية والتعليم"(مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص22).

او لهم قوة تجديد للمجتمع تتمثل في"تغيير المجتمع في ضوء المعرفة العلمية المتجددة"(صالحة عبدالله عيسان واخرون،2007،ص 35)

هذه الصلة الواضحة في دمج او تجديد ما هو مرغوب من المجتمع في عقول التلاميذ تعبر بوضوح عن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة التي يقوم بتنفيذها المربي او المعلم.

من هنا تتضّح أهمية وشرعية التناول للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في الجزائر بشقها المحافظ الدمجي او شقها التجديدي في ضوء المعرفة العلمية المعولمة المسندة للمعلم،حيث يشهد عالمنا اليوم العديد من التغيرات و التحولات في جميع الميادين وعلى كافة الأصعدة لذا بات من الضرورة أن يواكب هذه التغيرات تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي من حيث أن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات و خصوصيات الألفية الثالثة،و نتيجةً لذلك احتلت مسألة التطوير التربوي و الإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين و ضمن أهم أولوياتهم،وهدف هؤلاء إلى إحداث التطوير و الإصلاح للواقع التعليمي في جوانبه كافة،إلا أن الاهتمام الأكبر انصب على المعلم من حيث أنه حجر الزاوية و الركيزة الأساسية في عملية التطوير و التحديث،كما أنه الموجه الأساسي للعملية التعليمية و على كاهله تقع مسؤولية تحقيق أهداف النظام التعليمي .

و السؤال الذي يطرح نفسه هو:هل يستطيع المعلم أن يقوم بالدور الجديد في عصر متجدد متطور كما كان قادراً على ذلك فيما سبق و بالإمكانيات التي يمتلكها ؟

لاشك أن التغييرات و التطورات المعرفية و العلمية و التقنية التي طالت مجالات الحياة كلها يجب أن تطال المعلم إعداداً و تأهيلاً و تدريباً كي يكون قادراً على النهوض بأعباء الرسالة التربوية المنوطة به إذ إنه يعد بحق أحد المدخلات الرئيسية للنظام التربوي، "فالمعلمون مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتها،وبالتالي رفد المجتمع المحلي وتغذيته بصفة دورية مستمرة عبر العصور،وبهذا الدور التربوي والاجتماعي الحاسم للمعلمين،فإن تأهيلهم الوظيفي بالنتيجة يؤثر مباشرة سلباً أو إيجاباً على تطوّر الأجيال ونمو شخصياتها" (حمدان محمد زياد،1997،ص4).

و من هنا تبرز مسألة هامة وأساسية و هي إعداد المعلم الكفء القادر على قيادة عجلة التقدم والتطور و المساهم في التنمية الشاملة للمجتمع.

و قد برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم و التي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر و ملاحقة التطورات العلمية والتربوية و التقنية ، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم و تأهيله وإكسابه الكفاءات اللازمة وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة،مما يساعده على أداء أدواره و القيام بمهماته على أكمل وجه و ذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة كإسقاط على معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر لمعرفة :

-كيف يرى المعلمون الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،هل هي محافظة ام تجديدية؟

-ماهي الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين في ضوء معايير الجودة التعليمية؟

-هل توجد علاقة ارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة(محافظة،تجديدية) مع الكفايات التدريسية بأبعادها في ضوء معايير الجودة التعليمية.

وقد قسمت الدراسة إلي جانبين:

الجانب النظري: ويضم ثلاثة فصول هي:

-**الفصل الأول**:بعنوان إشكالية الدراسة ويحتوي على، الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة وأهميتها،ضبط المفاهيم والمصطلحات،واخيرا الدراسات السابقة.

-**الفصل الثاني**:بعنوان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،ويحتوي على الوظيفية في التربية والتعليم،ثم المداخل النظرية المفسرة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة حيث قسمت إلي قسمين الأول يمثل مدخل الوحدات الكبرى الذي يضم المداخل البنائية الوظيفية التقليدية،ومدخل الصراع والثاني يمثل مدخل الوحدات الصغرى الذي يضم المداخل الوظيفية الحديثة والماركسية المحدثة،وبعد ذلك تناولنا النظرية النقدية او ما يعرف بمدرسة فرانكفورت من خلال اهتماماتها الأساسية في النقد،ثم مدرسة القهر لباولو فييرى،واللامدرسية لايفان أليتش،وفي خاتمة الفصل تناولنا المدرسة بنية ووظيفة من خلال العناصر البنيوية للمدرسة و وظائف المدرسة.

-**الفصل الثالث**: بعنوان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة ويضم أولا الخلفية النظرية لنشأة مفهوم الكفايات حيث تناولنا التيار الانجلوسكسوني والتيار الفرنكوفوني ثم نظرية الذكاءات لجاردنير وتقاطعها مع بيداغوجيا الكفايات ،ثم المقارنة بين الأهداف التربوية والكفايات من خلال منطق التلقين و منطق التكوين ،بيداغوجيا الكفايات والإصلاحات التربوية في الجزائر.

ثانيا الاتجاهات النظرية الناقدة لمهنة التعليم من خلال مهنة التعليم بين النظرية والممارسة،أهمية دور المعلم وبعد ذلك تناولنا معايير الحكم على جودة كفايات المعلم في التعليم الابتدائي،الجودة في التعليم ،المعايير او المواصفات،كفايات المعلمين نظرة نقدية،الكفايات التدريسية والتكوين البيداغوجي الجديد

للمعلمين في الإصلاحات التربوية،اهم معايير الجودة لكفاءة المعلم في التعليم الابتدائي،معوقات تطبيق الجودة في التعليم.

الجانب الميداني:ويضم فصلين هما:

الفصل الرابع:بعنوان اجراءات الدراسة الميدانية،ويحتوى اولا: على الدراسة الاستطلاعية،ادوات الدراسة الاستطلاعية وهي،تقنية الشبكة الترابطية،استبيان الوظيفة الاجتماعية،استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة التعليمية،نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا:الدراسة الأساسية،منهج الدراسة،عينة الدراسة وخصائصها،أدوات الدراسة وشروطها السيكومترية،إجراءات الدراسة الميدانية الوصفية،تقنيات التحليل الإحصائي.

الفصل الخامس:بعنوان عرض وتحليل ومناقشة النتائج،ويحتوي علي اولا:عرض النتائج حسب الفرضيات ثم مناقشة وتفسير النتائج،المقترحات،الخاتمة،وبعد ذلك إشارة الى المراجع المستعملة.

الجـــانـــب النـــظـــري

الفـــصل الأول

إشـــكاليـــة الـــدراســـة

أولا:مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

ثانيا:الفرضيات.

ثالثا: أهداف الدراسة.

رابعا : أهمية الدراسة.

خامسا: تحديد المفاهيم و المصطلحات.

سادسا : الدراسات السابقة.

أولا:مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

طبقا لمقولات نظرية مضاعفة الجهد،تكون المدرسة من حيث هي مؤسسة اجتماعية قد نشأت بداية من أجل مضاعفة جهد الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية والتوريث الثقافي،وتعويض عجزها في ضخ المعارف العلمية والخبرات(التحصيل العلمي)اللازمة للكفاءة الاجتماعية التي أصبحت تتجاذبها الوظائف المهنية العمالية والتراثية الثقافية، حيث لم تعد الأسرة في الوضع الصناعي قادرة على تلبية الحاجات الاجتماعية الكلية- بوصفها صناعية وتراثية- كما كانت تقوم بها بصفة متواضعة في العهد الزراعي في نطاق مفهوم التنشئة الاجتماعية،فتكفلت المدرسة بالوظيفتين في نطاق مأسسة الحياة المعرفية والأدائية،الذي تطلب تحوير أساسي في مفهوم التربية من تنشئة أخلاقية واجتماعية إلى مفهوم وظيفي بنيوي يتعلق أكثر ب "التعليم والتكوين" وهو مفهوم يعضد دور الأسرة الاجتماعي بتأهيل الأفراد مهنيا وثقافيا وعلميا،وهي وظيفة تحكمية إدماجية في عمقها الفلسفي.

وبوصف المدرسة مؤسسة اجتماعية، فهي بالضرورة خاضعة لتطور الحاجات الاجتماعية،من حيث هو تطور من المجتمعات الزراعية إلى الصناعية، فإلى المجتمعات المعرفية المعلوماتية،ويوسم تغيرها في الوضع التكنولوجي،بأنه دائم التغير السريع والمتسارع فاقتضى منها في وظيفتها الاجتماعية الانتقال من تزويد الوطن بالوطنيين المشبعين بالانتماء القومي لغويا وثقافيا وتاريخيا وجغرافيا،إلى الاهتمام أكثر بتزويد المصانع بالكفاءات والمهارات المهنية،وهي في ذلك يمكن أن تكون عامل حراك وتجديد اجتماعي،أو تكون تكرارية لقيم موروثة محافظة،وبالتالي فالمدرسة لم تبق وظائفها الاجتماعية على عهدها في الوضع الصناعي الحداثي،وسوف لن تبقى على ما هي عليه اليوم في الوضع الما بعد المعلوماتي،حيث تتجدد وتتضاعف وظائفها وتتشعب وتتعمق مع كل انتقال حضاري شامل،مما جعلها بالضرورة في عمق المسؤولية الاجتماعية من حيث هي مسؤولية تتعلق بداية باستمرار المجتمع وبقائه كهوية،وبقوة الدولة وتماسكها الثقافي ككيان سياسي واقتصادي، وبقوة الأفراد بوصفهم مهارات اتصالية ومهنية متحركة ومتجددة بتحرك مفهوم الجودة،ذلك لأننا في عالم يتأهب اليوم لمسايرة قانون البقاء للأقوى أكثر من أي وقت مضى.

فالأمر إذن يتطلب الارتقاء الدائم عبر جهود التقييم المؤسسي بالوظيفتين من جانبين:

- جانب الكثافة التثقيفية التي تتطلبها شروط الانتماء ودمج الأفراد في المحيط والاستقرار والانسجام (سد الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والفنية الجمالية) وهو جانب على كثير من الجدل التربوي، حيث تتبارى في القول فيه نظريات تربوية واجتماعية شتى من دوركايمية وديوية ...الخ .

- جانب الأداء البيداغوجي للمعلم الذي أصبح هو الآخر مشروط بمدى استيعاب المدرسة لما توصلت إليه أحدث الصيغ البيداغوجية للتدريس كالمقاربة بالكفايات والمدارس الفعالة والمدارس الذكية والتعليم

المستند على معطيات الدماغ، ونظرية الذكاءات المتعددة إلى آخر ذلك مما جادت به علوم التربية في الجانب البيداغوجي والتي يعتقد اليوم أنها أصبحت من أساسيات جودة التعليم .

وإذا كان الجانبان (التثقيفي و البيداغوجي) يتأسسان في الأدبيات التربوية القديمة والحديثة كشرطين لفعالية الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، إن على مستوى بنية المؤسسة وعناصرها وأنساقها الداخلية وإن على مستوى علاقاتها بمحيطها ألدمجي الوظيفي أو التعليمي، فإنهما كثيرا ما ظهرا متنافرين في السياسات التربوية،إذ نجد من السياسات التربوية من لا ترى في المدرسة إلا ذلك الفن البيداغوجي الذي يؤديه المعلم في الأقسام الدراسية المغلقة ويساعد على نمو الشخصية في كل أبعادها الجسمية والنفسية والاجتماعية،"الأنا الفردية" والعمل على تهيئة التلميذ على النجاح والانتقال والتدرج في السلم التعليمي،وقد عرفت بالمقاربات المتمركزة حول نشاط التلميذ ألتحصيلي، وهو ما يجعل من المدرسة ذات مضامين سيكولوجية وفردية أكثر في تنظيماتها المرفولوجية البنيوية والوظيفية ومناهجها التعليمية وعلاقاتها البيداغوجية ونشاطاتها الداخلية، وفي مقابل ذلك نجد من السياسات التي تدرج المدرسة في تبعية كاملة للمجتمع ومن الملكيات الجماعية تقوم بوظيفة الاستجابة لحاجات التوريث الثقافي والحراك الاجتماعي وما يسمى بإعادة الإنتاج " النحن الجماعية "وقد عرفت بالمقاربات المتمركزة حول المضامين التعليمية ووسائطه التربوية من معلم وكتاب مدرسي قيمي والتعليمات الوزارية في الانضباط والضبط والطاعة ومهارات الصمت والاستماع...الخ وهو ما يجعلها ذات مضامين ثقافية واجتماعية دمجية أكثر، وهي في ذلك إما أن تكون محافظة تعيد إنتاج المجتمع بثقافته وطبقاته وقيمه وفلسفته ودينه، وإما أن تكون في ذلك ناقدة للوضع الاجتماعي متجاوزة له،ومن الطبيعي أن لا تكون التجربة الجزائرية بمنآي عن هذه التطورات التربوية من حيث هي تجربة غير منفصلة عن التجربة العالمية.

وإذا كانت السياسة التربوية الجزائرية على مستوى التعليم الابتدائي ووفق منهج التكييف المستمر، قد انخرطت في التغيير التربوي والإصلاحات التربوية منذ الاستقلال بغرض التحديث والمواكبة المستمرة لما استجد في العلوم التربوية من جهة، وما يقتضيه الطلب الاجتماعي من جهة أخرى، حيث التركيز أكثر على إرساء مبادئ التعليم كالمجانية و الالزامية وتكافؤ الفرص التعليمية ...الخ وهي من صميم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة متمركزة حول "النحن الجماعية" بل هي شروطها السببية والغائية في نفس الوقت،فإنها كانت في ذلك لم تتعد حدود التحصيل المعرفي والتلقين اللغوي والأخلاقي وقدسية التاريخ والتراث.

وتبعا لذلك ركزت الإصلاحات التربوية المتعاقبة في تحديث المدرسة من حيث وظيفتيها الاجتماعية على التدرج نحو الأفضل،فانتقلت من بيداغوجيا "زينة ومالك" الموروثة عن العهد الاستعماري والمحملة بقيم الاستعمار المضادة للقيم الوطنية،إلى بيداغوجيا مصطفى وليلى ذات المضامين الوطنية –كما يعتقد–والمتساوقة مع قيم الطفل الجزائري ولسانه العربي وقيمه الوطنية، إلى المقاربة في

الأهداف المتساوقة أكثر مع تنميط السلوك وفق الهدف التربوي البيداغوجي كما هي في أدبيات المدرسة الأساسية ذات المرجعية البيداغوجية السلوكية، وهي كلها تعديلات وتحويرات بيداغوجية في إطار السياسة الدمجية وفلسفة تكوين المواطن الصالح، من حيث هو فرد تجاوز مرحلة الأمية التعليمية.

غير أن ما انتهت إليه كرونولوجيا الإصلاحات التربوية في المجال البيداغوجي و اعتماد المقاربة بالكفايات،المتساوقة أكثر مع معطيات علم النفس المعرفي والقائمة على التركيز على الوضعيات التعليمية التعلمية والمقاربة بالمشكلات،بدل التركيز على الأهداف الدمجية، إذ يعتقد أن الصيغ البيداغوجية التفاعلية النمائية،هي أهم الصيغ البيداغوجية التي تقتضيها جودة التعليم اليوم، قد يقود ذلك إلى وضعية تنافرية معرفية للمدرسة الجزائرية، تتجلى في التناقض بين الأهداف الدمج الاجتماعي التي تقتضيها قيم الانتماء الحضاري والمواطنة وما يمكن تسميته بـــ"النحن الجماعية" ومقتضياتها من مهارات التواصل الاجتماعي بكل حيثياته وتفاصيله في مدرسة المبادئ والمساواة وبين التركيز على أهداف تتعلق بالكفاءة الذاتية للشخصية وكيفيات دمجها في قيم السوق المعولمة" أو ما يمكن أن نسميه "النحن العالمية "حيث تدرج جودة المدرسة كما هي في أدبيات " نموذج الجودة الشاملة " في نطاق متغيرات السوق والتنافس،ويحيل المدرسة على وظائف تنتمي إلى السوق العالمية ومتغيراتها من حيث هي وظائف تدفع بالتربية إلى مزيد من تحقيق الفردية ورغبات الجسد بدل تثقيف الشخصية النفسية بما هو اجتماعي، فتصاغ الوظائف الاجتماعية للمدرسة في نطاق مفاهيم إتقان الأداء والإنجاز والعمل والاستهلاك والتنافس، وتتراجع فيه قيم الانتماء الاجتماعي والهويات وثوابت الشخصية وجواهر التاريخ الاجتماعي،لصالح متغيرات المحيط العالمي(الشخصية المعولمة) وقد يسفر ذلك عن هوة و فجوة غير قابلة للردم بين منحى الكفايات البيداغوجية بوصفها تمركز للمدرسة حول الفن البيداغوجي، ومنحى الأهداف الاجتماعية بوصفها تمركز حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمنحاها (التجديدي، والمحافظ) .

ويمكن صياغة هذه الفجوة والتعبير عنها في تساؤلات مركزية ثلاثة ويتفرع عنها عدة أسئلة فرعية كالتالي:

1 ــ ما المقصود بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة؟

حيث تم تحديد مدلولها في الوظيفة الاجتماعية المحافظة والوظيفة الاجتماعية التجديدية والوظيفة الاجتماعية الكلية[*] للمدرسة وفق الأسئلة الفرعية التالية:

---

[*] **الوظيفة الاجتماعية الكلية:**هي مجموع بنود الوظيفة الاجتماعية المحافظة زائد التجديدية.

أ- ما هو مستوى أفراد عينة البحث بالنسبة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في الجزائر؟

ب هل الملمح العام الذي يعطيه معلم التعليم الابتدائي للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية،يفاضل فيه بين الوظيفة التجديدية والوظيفة المحافظة؟

ج-هل تختلف الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية باختلاف متغيرات الخبرة التعليمية، المادة المدرسة (فرنسية، عربية)، جنس المعلمين والمؤهل الأكاديمي؟

2 ــ ما هي الكفايات التدريسية التي يتعين على معلم المدرسة الابتدائية إتقانها في ضوء معايير الجودة لتحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية ؟

حيث تم تحديد مدلول الكفايات التدريسية وفق ثلاث أبعاد تتضمن ثمانية معايير للجودة، يتعلق البعد الأول بالكفايات الأدائية وتتكون من معيار التخطيط للدرس،معيار التنفيذ،معيار إدارة القسم بفعالية معيار التقويم لنتائج الدرس،والبعد الثاني يتعلق بالكفايات المعرفية وتتكون من معيار اكتساب المعارف ومعيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم،أما البعد الثالث فيتعلق بالكفايات الوجدانية وتتكون من معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية ومعيار أخلاقيات المهنة،ومجموع هذه الأبعاد يشكل الكفايات التدريسية الكلية[*] وتم طرح الأسئلة الفرعية التالية:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في مستوى الكفايات التدريسية؟

ب-هل استجابات أفراد العينة على الاستبيان تبرز ترتيبا تفضيليا للكفايات التدريسية بأبعادها؟

ج-هل تختلف الكفايات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي باختلاف متغيرات الخبرة التعليمية،المادة المدرسة(فرنسية،عربية)،جنس المعلمين والمؤهل الأكاديمي؟

3 ــ ما هي العلاقة الموجودة بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة والكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة؟

حيث تم طرح التساؤل الفرعي التالي:

أ-هل توجد علاقة ارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها(الكلية،التجديدية،المحافظة) و الكفايات التدريسية بأبعادها(الكلية،الأدائية،المعرفية،الوجدانية) في ضوء معايير الجودة التعليمية؟

---

[*] **الكفايات التدريسية الكلية:**هي مجموع بنود الكفايات الأدائية زائد بنود الكفايات المعرفية وبنود الكفايات الوجدانية.

ثانيا:الفرضيات.

-**الفرض الرئيس الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

-**الفرض الرئيس الثاني:**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة المحافظة-التجديدية.

-**الفرض الرئيس الثالث:**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية.

-**الفرضية الرئيس الرابع:**استجابات المعلمين على استبيان الكفايات التدريسية تبرز ترتيبا تفضيليا للكفايات بأبعادها.

-**الفرض الرئيس الخامس:**توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية)تعزي لمتغيرات:الجنس،المؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم،المادة المدرسة.

ويتفرع عن هذا الفرض جملة من الفروض الجزئية:

-**الفرض الجزئي الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية)تعزي للجنس.

-**الفرض الجزئي الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية)تعزي للمؤهل الاكاديمى.

-**الفرض الجزئي الثالث:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية)تعزي للخبرة في التعليم.

-**الفرض الجزئي الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية)تعزي للمادة المدرسة.

-**الفرض الرئيس السادس**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي لمتغيرات:الجنس،المؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم،المادة المدرسة.

ويتفرع عن هذا الفرض جملة من الفروض الجزئية:

-**الفرض الجزئي الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي الجنس.

-**الفرض الجزئي الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للمؤهل الاكاديمى.

-**الفرض الجزئي الثالث:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للخبرة في التعليم.

-**الفرض الجزئي الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للمادة المدرسة.

-**الفرض الرئيس السابع:** توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها(كلية،محافظة،تجديدية) والكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها المختلفة.

ثالثا:أهداف الدراسة.

تهدف الدراسة بصفة عامة إلي التعرف على الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية،من خلال دراسة نظرية ميدانية على معلمي التعليم الابتدائي ولذلك فالأهداف المرجوة من البحث تتمثل في النقاط التالية:

-وظائف المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تتراوح ما بين الوظائف المحافظة والوظائف التجديدية وكل من هذين الوظيفتين نهدف إلي تحديد مؤشراتهما من الرصيد البحثي النظري ثم في المرحلة التالية من الميدان وواقع الممارسة التدريسية للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي .

-تحديد المستوى الذي يتميز به معلمي التعليم الابتدائي من الوظيفة الاجتماعية للمدرسة من خلال استجاباتهم.

- تحديد المستوى الذي يتميز به معلمي التعليم الابتدائي من الكفايات التدريسية،ومعرفة الترتيب لملمح الكفايات التفضيلية بالنسبة لهم.

-الكشف عن الفروق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بين المعلمين بناءا على متغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم والمادة المدرسة.

-الكشف عن الفروق في الكفايات التدريسية ومعاييرها بين المعلمين بناءا على متغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم والمادة المدرسة.

-بحث العلاقة الارتباطية الموجودة بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها والكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي بأبعادها ومعاييرها.

- مقاربة التدريس بالكفايات تمثل حيز مهم من نموذج الإصلاحات التربوية التي تم مباشرتها في مختلف المؤسسات التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي،وهذا البحث يهدف إلى المساهمة في فهم هذه المقاربة من حيث أبعاد الكفايات التدريسية خاصة بعد مرور عدة سنوات من تطبيقها.
-منحى الجودة التعليمية، مجال حديث نسبيا في الحقل التربوي، وهذا البحث يهدف إلى المساهمة في فهم مدلوله واهم معاييره.

رابعا:أهمية الدراسة.

تكمن أهمية هذا البحث من الناحيتين النظرية والعملية فيما يلى:

1-الأهمية النظرية:

-هذا البحث تناول أهم مرحلة في التعليم النظامي ألا وهي مرحلة التعليم الابتدائي وهي أولى المراحل العمرية لعملية التنشئة الاجتماعية المنظمة المقصودة،حيث تخرج حدود هذه العملية عن الدائرة الأسرية الضيقة ليبدأ التلميذ في الانخراط في الدوائر الاجتماعية الأوسع،ويساعده في ذلك المعلم فهو يعتبر بلا منازع العنصر الأساسي الأول لتحسين عملية التعليم،لما له من تأثير في هذا الموقف،لهذا يعتبر معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة من أهم مدخلات العملية التربوية وعاملها الرئيسي.
وهذا البحث دراسة نظرية ميدانية متعلقة بالمعلمين من حيث نظرتهم للوظيفة الاجتماعية للمدرسة وإعدادهم وتأهيلهم وفق بيداغوجيا الكفايات على ضوء معايير الجودة التعليمية.

-ندرة الدراسات التي اهتمت بموضوع الوظيفة الاجتماعية، إذ يغلب على ظن الباحث-في حدود علمه- أن هذه الدراسة هي الأولى من نوعها على المستوى المحلي، وهو ما يعد إضافة جديدة في ميدان علوم التربية.

-تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تربط بين عدة تخصصات علم الاجتماع بنظرياته العتيدة في موضوع الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،الديداكتيك من خلال نموذج التدريس بالكفايات،علوم التربية في معايير الجودة في التعليم.

- ان أهمية بناء مقياس للوظيفة الاجتماعية للمدرسة تعتبر محاولة أولية لتأسيس فهم موضوعي يتقيد أو يتجاوز مستقبلا مفهوم الوظيفة المحافظة ومفهوم الوظيفة التجديدية.

2- الأهمية العملية:

-إخضاع الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي إلى معايير الجودة .

-الإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من الفرضيات المطروحة .

-تبرز الأهمية العملية لهذا البحث كذلك في المساهمة في بناء أدوات قياسية مقننة تخضع للشروط السيكومترية خاصة بالمتغيرات الأساسية للبحث وهي الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وكفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

خامسا: تحد يد المفاهيم و المصطلحات.

يتضمن عنوان هذا البحث عدة مفاهيم ومصطلحات مفتاحية (الوظيفة الاجتماعية،المدرسة،الكفايات التدريسية،معايير الجودة التعليمية) وظفت في نسق من المعاني والدلالات، وركبت كمتغيرات شبكية في صيغة مشكلة،مما يستدعي تفكيكها لغويا وبحث تطور استخدامها الأكاديمي،وتحديد موقعها في المشكلة حتى نتمكن من ضبطها معرفيا ومنهجيا في بحث أساسي،ومن ثمة الإرصاء على أبعادها النظرية والإجرائية الموجبة لقياسها أمبيريقيا، وفيما يلي بحث معاني هذه المفاهيم والمصطلحات.

1-مفهوم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

1.1-التعريف اللغوي والاصطلاحي للوظيفة الاجتماعية.

بالرجوع إلى القواميس **اللغوية** نجد أن كلمة الوظيفة في لسان العرب "تجمع على الوظائف و الوٌظف ومنه وظّف الشيء عن نفسه بمعني ألزمها إياه"(ابن منظور، 1994، ص647).

الوظيفةfonction تشير إلى الدور،أو ما يقدر من عمل ومن مرادفاتها،اختصاص،صنعة،مهنة،وهي ضد البطالة والتعطيل .

وتعني بالانجليزية function وهي:"الغرض المقصود من عنصر"(مسترجع من موقع:قاموس المعاني www.almaany.com/14-6-2014/10h)

وتعني **كمصطلح** كما أوردها الفارابي كما لو أنها تشير إلى فعل او حدث له هدف معين في سياق وضعية معينة (عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص145).

وتعرف"اليزابث مار كسون" الوظيفة بأنها"تأثير عنصر معين من عناصر النسق الاجتماعي في النسق الكلي،أو في بعض العناصر التي يتضمنها هذا النسق الكلي،وغالبا ما تساعد الوظيفة في استمرار النسق وثباته"(اليزابث ماركسون،ترجمة محمد مصطفي الشعبينى،1989،ص695).

أما كلمة الاجتماعيةsociale،المقرونة بمصطلح-الوظيفة-ومنه الوظيفة الاجتماعية،فهي مشتقة من كلمة اجتماعي،والتي تعني في القواميس اللغوية،الميل إلى الارتباط بالآخرين بحثا عن السعادة التي يخلقها

التفاعل الإنساني،ودون التفكير في أي أهداف عملية او أي أغراض أخرى ذات أهمية.(محمد عاطف غيث،2006،ص378).

يطلق هذا المصطلح بمعناه العام على الكائنات الإنسانية ويشير إلي أي سلوك او اتجاه يتأثر بالخبرة الحاضرة أو الماضية لسلوك أشخاص آخرين،أو السلوك الذي يتجه نحو الآخرين،ويربط بعض الدارسين بين مصطلح الاجتماعي وبين مواقف التفاعل الاجتماعي"(محمد عاطف غيث،2006،ص378).
وتعني الاجتماعية **كمصطلح** كما هي عند رولا:"وصف التفاعلات بين الأشخاص،التي تجري في سياق علائقي"(رولا دورون،فرنسواز بارو،ترجمة فؤاد شاهين ،1996،ص1002).
ومن التعريفين يمكن صياغة تعريف للمصطلح المركب"**الوظيفة الاجتماعية** "إذ يشير إلى الفعل ومترتباته،والذي يقوم به متغير ما في نسق الجماعة الاجتماعية،من حيث هو نسق للتفاعلات والعلاقات بين العناصر المؤلفة للكل، وهو ما يحيلنا على مفهوم مشتق من الوظيفة وهو، الوظيفيون وهم الذين يبدون اهتماما كبيرا بالأداء الوظيفي والدور الذي يقوم به كل جزء من أجزاء المجتمع في إطار القيم والمعايير السائدة في المجتمع،وتعمل الوظائف التي تؤديها أجزاء المجتمع على إحداث التكيف والتوافق بين أجزاء النسق الأمر الذي يؤدي إلي استمرار وجوده(طلعت إبراهيم لطفي،وكمال عبد الحميد الزيات،1999،ص76).

2.1-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

يري"جويل روسني" أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب،وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها.

وينظر "جون ديوي" إلي المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة،فالمدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لانجاز عمل خاص هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها.

وتكمن وظيفة المدرسة كما يري "كلوس" في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا إلي المنتسبين إليها من طلاب وأطفال وتلاميذ،وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور القديمة والوسطي والحديثة،ومما لا شك فيه فان طبيعة دور المدرسة ووظيفتها تتشكل وتتكون عن طريق تأثير العوامل الخارجية والداخلية المختلفة التي توجد في المجتمع المحلي والعالمي(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص34) .

بينما تتمثل وظيفة المدرسة عند "عطوة"2008 في:

-تدريب التلاميذ على التفكير المنطقي وأسلوب حل المشكلات وتصحيح مالديه من أفكار خاطئة وتنمية روح الاستقلال لديه.
-تنمية عوامل الابتكار والإبداع لدى التلاميذ واستثمارها إلي أقصي درجة ممكنة.

-تعريف التلميذ بالمهن ومجالات العمل السائدة في بيئته ومساعدته على اختيار المناسب منها.

-تكوين مهارات وعادات العمل المنتج وما يتطلبه من معرفة علمية وتكنولوجية.

-القدرة على التعلم الذاتي والتدريب المنظم وترشيد التعامل مع الموارد المتاحة(محمد عطوة مجاهد،2008،ص 15).

إلا أنه تجدر الإشارة إلي مجموعة من الاعتبارات عند تحديد الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية كما يلي:

-هناك اختلافا في الوظائف والأهداف حسب نوعية المدرسة(رياض الأطفال،مدارس ابتدائية) ومن مدرسة لآخري في المجتمع الواحد وخصوصا في العصر الحديث،فمثلا اقتصرت وظائف التعليم الابتدائي في الماضي على تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب فقط،بينما حديثا تجاوزت ذلك إلى الاتصال والتحكم في وسائل التكنولوجيا،وحل المشكلات،وبناء المشاريع.

-يوجد اختلاف في تلك الوظائف والأهداف حسب المرحلة العمرية والدراسية للتلميذ،فمثلا التعليم الابتدائي يعد التلميذ لكي يكون مواطن متكامل الشخصية عن طريق تنمية أربعة قدرات وهي،التربية الذهنية المعرفية والوجدانية والبدنية الحركية،والتربية اليدوية.

-إن اختلاف وظائف المدرسة يرجع فيما يرجع إلي اختلاف البناء الوظيفي والاجتماعي لها عن مثيلاتها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

-إن طبيعة الوظائف تتحدد في نطاق السياسات والاستراتيجيات التربوية التي تظهر في المجتمع(طارق السيد،2007،ص19).

-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تتحدد من خلال الدور الذي يقوم به الممارسون التربويون،وبالأخص المعلمين باعتبارهم المشرفين على تنفيذ وانجاز عملية التعليم والتعلم (شبل بدران وجمال الدهشان 2001،ص24).

إذن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات ونوعية المدارس وبتباين المراحل التاريخية المختلفة كذلك، ويمكن لنا في هذا السياق أن نقسم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة انطلاقا من الدور الذي يقوم به المعلمين إلي قسمين هما:

-الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة.
- الوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة.

1.**2.1**-**الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة:**

بالرجوع إلي المعاجم والقواميس **اللغوية** نجد أن أصل كلمة التجديد يرجع إلي الفعل "تجدد" أي صار جديدا،ومنه جدده أي صيره جديدا،وكذلك سمي كل شيء لم تأت عليه الأيام جديدا(المعجم الوسيط، 1985،ص112).

أما في اللغة الانجليزية فان كلمة "modern" ترجع إلي أصلها اليوناني"modo" والتي تعني الوقت الحالي(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص32).

ويوثق"ألربضي و الشريدة" في مقال لهما بعنوان"التجديد التربوي"1985، التغيرات التي حدثت عبر التاريخ على مفهوم التجديد التربوي كما يلي:"لقد استخدمت كلمة تجديد لأول مرة عام 1549 م وكانت تعني تغير الشيء أو استبداله بشيء جديد،ولقد تغير معناها عام1649م فأصبحت إدخال شيء جديد ولهذا المعني علاقة وثيقة بمفهوم التجديد التربوي في وقتنا الحاضر.

وبعد ذلك تضمن معني الكلمة إحداث تغيرات في شيء قائم،وفي نهاية القرن السادس عشر أعتبر الشخص الذي يهتم بالتجديد على انه ثوري،كما ترددت كلمة منهجcurriculum بعد كلمة تجديد بحوالي مائة عام،وبعدها ظهرت كلمة إصلاحreforme في عام 1856 لتعني تحسين او تصليح شيء خاطئ. وهناك علاقة وظيفية بين كلمة تجديد وكلمة اختراعinnovation ولو أن التجديد لا يقتضي الاختراع. (صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص144).

أما **اصطلاحا** فان الوظيفة التجديدية للمدرسة تعرف بأنها"تجديد للفعل التربوي بجعله أكثر تنظيما وعقلانية ويعمل على إحداث تغيير في سلوك المتعلم وفق برمجة تمكن من تحديد السلوكيات المراد تغييرها والعمل من خلال أنشطة ديداكتيكية تساعد على إحداث ذلك التغيير"(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص27).

كما يعرف كل من "شبل بدران وجمال الدهشان" 2001 التجديد التربوي كما يلي:

"بأنه تغيير محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فعالية في تحقيق أهداف النظام التعليمي"

"هو فكرة او ممارسة او موضوع ينظر إليه على انه جديد"

"هو أية محاولة فكرية او عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية التعليمية او التنظيم او الإدارة او البرنامج التعليمي وطرق التدريس والكتب المدرسية وغيرها".

"قد يكون التجديد التربوي متمثلا في تطوير أفكار وطرائق جديدة في التربية فهو يعنى بالبرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات في عمليات التربية،والتي تختلف عن الممارسات القائمة،كما انه يعنى بتبني وسائل وحلول غير تقليدية لإصلاح النظام التربوي توسيعا لفرصه وتخفيضا لكلفته ورفعا لكفاءته وزيادة فاعليته وملائمته للمجتمعات التي يوجد فيها"(شبل بدران وجمال الدهشان،2001،ص14).

إن إشكالية الفكر والممارسة عكستها الفلسفة التجديدية في إطار الحركة التقدمية[*] في التربية،والتي ظهرت في العقد الثاني من القرن العشرين حيث ذكرت كلمة التجديدية في عنوان كتاب "جون ديوي" التجديد في الفلسفة الصادر عام 1920،وفي أوائل الثلاثينات ارتبطت بجماعة تطلق على نفسها "مفكر الحدود" وهم جماعة كانوا يعتنقون المذهب البراقماتي[**] ويؤمنون بالنظرة التقدمية ، حيث أشاروا إلي أن البيئة المناسبة للفكر التقدمي هي المجتمعات المستقرة والبعيدة عن الفوضى والتغيرات غير المدروسة أو التي تفتقد إلي ثقافة محدودة وواضحة وملزمة لأنواع السلوك الاجتماعي.

كما ناشدت هذه الجماعة المدرسة أن تتقدم نحو طريق يجد فيه الأفراد مجتمعا جديدا مستقرا وأوفر عدالة(ناصر إبراهيم،2001،ص34).

كما تطور الاهتمام في إطار الفلسفة التجديدية إلي مستقبل المدنية civisme وإعادة بناء المجتمع بمؤسساته المختلفة وخاصة المؤسسات التربوية فيه،أو ما يعرف **بالنظرية التربوية للتجديد الاجتماعي** التي تقوم على مبدأين أساسين هما:

(*) **التقدمية**،كمصطلح تعود جذور هذه الكلمة إلي المثل الأمريكي" يوجد طريق واحد هو الأمامwe have one way" هذا الطريق متجه نحو الأمام أو المستقبل أو التقدم،ومنه التقدمية.

ويمكن الإشارة هنا إلي أن الفلسفة التجديدية هي الوريث الشرعي للحركة التقدمية،خاصة بعدما فقدت هذه الأخيرة بريقها وتأثيرها ،وفي ضوء ما تركته من نظريات تربوية،ظهرت بوادر الاهتمام باتجاه تربوي بديل عن التقدمية،بعد عقدين من الزمن عرف بالحركة التجديدية،فكانت ولادة الاتجاه التجديدي في التربية تحت مظلة المدرسة التجديدية.

(**) **البراقماتية:**نظرية فلسفية تذهب إلي أن الآثار الملموسة امبريقيا والمتضمنة في فكرة ما هي التي تشكل معناها،وتعتبر في نفس الوقت معيارا لصدقها،وتنظر البراقماتية إلي المنفعة على أنها المعيار الرئيسي لكل قيمة .

-إن المجتمع في حاجة للتغيير والتجديد المستمر.

-لابد للتربية أن تلعب دورا رئيسيا في قيادة التغيير في المجتمع.

ويمكن أن نبرز انعكاس هذين المبدأين بوضوح عند استقراء المبررات التي قدمتها وزارة التربية الوطنية سنة 2001 في انتقال المدرسة الجزائرية من المدرسة القائمة على الأهداف التعليمية إلي المدرسة القائمة على الكفايات التدريسية وفق مبررات بيداغوجية وأخري حضارية.

فالمبررات البيداغوجية تتمثل في الرغبة في تفعيل المواد التعليمية،والطموح إلي تحويل المعرفة النظرية إلي معرفة عملية، والتخفيف من محتويات المواد الدراسية،وجعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم.

أما **المبررات الحضارية**،فتتمثل في تعقد الوضعيات التي فرضت على الإنسان من تعدد حقول المعرفة وتنوعها بدلا عن منطق وحدانية المادة،وأيضا النظر إلي الحياة من منظور نفعي و عملي،ومطلب التنافس والمردودية الذي فرضته الشركات والمصانع وضغوطاتها في التعجيل بتشجيع مشروع بيداغوجيا الكفاءات في بناء المناهج التربوية(وزارة التربية الوطنية،2001،ص03).

إذن الاهتمام بالتربية ودورها الفعال في التجديد الاجتماعي،راجع إلي أنّ ما تقوم به الفلسفة بصورة عامة من تحليل واستنتاج لم يعد كافيا مع ما يجري من تغييرات داخل المجتمع،لهذا على المدرسة أن تقوم بتفسير القيم الأساسية للمجتمع المدني في ضوء المعرفة العلمية المتجددة عن طريق اتخاذ إجراء عملي فاعل يبدأ من غرفة الصف يقوم به كل من المعلم والمتعلم ساعين إلي تحقيق التغيير داخل المجتمع على أساس جماعي لا فردي،وأن تكون المدرسة نموذجا لهذا المجتمع لأن المتعلمين فيها هم اللذين سيكونون نواة هذا المجتمع وثمرته.

ومن هنا أوكل الفكر التجديدي مهمة التغيير الاجتماعي إلي المدرسة ودورها الفاعل في عملية التخطيط وبناء نظام اجتماعي جديد.

-**التعريف الإجرائي للوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة:** انطلاقا من منهجية البحث المتبعة في بناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة اقصد بالوظيفة الاجتماعية التجديدية النقاط التالية:

-تكوين اتجاهات وسلوكات وأنماط شخصية جديدة تواكب تغيرات العصر.

-تدريب التلاميذ وإعدادهم علميا ومهنيا.

-إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج.

-التنمية والمساهمة في بناء المجتمع.

-الانفتاح على العالم الخارجي وزيادة الاحتكاك والتواصل مع الآخرين.

-تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.

-خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع.
-إعادة بناء المجتمع من خلال تعليم أفراده.
-تحرير التلميذ من الانطواء على ذاته ليدخل في معترك الحياة والبيئة الأوسع.
-تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة اهتمامات وميول ورغبات التلاميذ بالأنشطة المتعددة.
-تعليم القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية.
-تحفيز روح المبادرة والمبادأة والفعل.
-التركيز على الحاضر والمستقبل.
-تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وطرح الأسئلة.
-تحقيق النمو المتكامل للشخصية الإنسانية بجميع مكوناتها.

2.2.1-الوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة:

تعرف حسب"pelpel"1986بأنها تستعمل كمفهوم مكافئ للتعليم التقليدي لأنها متمحورة حول تبليغ المعارف وسلطة المدرس(pelpel.p ; 1986, p86).

ويضيف "ديوي" أن التربية او المدرسة المحافظة هي التي ترفض وجود ملكات لدى المتعلم او التلميذ وتعتمد بالأساس على دور المعلم في تبليغ المادة الدراسية لتنمية استعداداته فهي لا تقوم على تحيّين ذات المتعلم،بل تكتفي بإقامة ترابطات يقوم بها المعلم بين مضامين يتم تلقيها من الخارج(قورة سليمان،1982،ص103).

وحسب"عبد العزيز الغرضاف وآخرون"،فإننا إذا تأملنا خصائص منهاج التدريس المتمركز حول تبليغ المعرفة وسلطة المدرس، نلاحظ انه يجسد معايير وغايات النسق التربوي الذي يرى في المدرسة أداة للمحافظة على نماذج السلوك السائدة،والقيم السالفة،انطلاقا من كون المعرفة ثابتة وجاهزة يتم نقلها بواسطة المدرسة من جيل إلى أخر،وتتميز المدرسة من حيث مظهريها البنائي والوظيفي بالسمات التالية:

-المظهر البنائي للمدرسة يتميز ببنية إدارية هرمية يتخذ فيها القرار حسب تسلسل الهرم الإداري من الأعلى إلى الأسفل،وتتميز شبكات العلاقات والتفاعلات بالتواصل العمودي ويوجد حواجز بين بنيات هذا النسق إداريا وتربويا.

-المظهر الوظيفي يتميز بتخطيط إداري للتربية يبنى على منطق تنفيذ التعليميات،وتطبيق ما خطط بدءا بالمسئول الادارى إلى المسئول التربوي إلى المدرس فالتلميذ،داخل هذه العلاقة غالبا ما يفتقد حس المبادرة والتجريب.

ومن هنا فأن نمط الإنسان الذي تتوخي التربية خلقه هو إنسان المحافظة(عبد العزيز الغرضاف وآخرون،2004،ص ص121–122)

–**التعريف الإجرائي للوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة:** انطلاقا من منهجية البحث المتبعة في بناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة اقصد بالوظيفة الاجتماعية المحافظة النقاط التالية:

–تبسيط العلم والمعرفة.

–نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.

–توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.

–مساندة وظيفة الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية.

–خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.

–تحقيق الولاء والانتماء للوطن وتحقيق المصالح المشتركة.

–تمكين التلاميذ من المبادئ العامة في مختلف ميادين المعرفة.

–تحقيق التكيف والانسجام مع معطيات الواقع والآخرين.

–تحقيق التقارب والتوازن بين أفراد المجتمع.

–إعداد المواطن الصالح وتعليم القدوة.

–تقديم نماذج سلوكية مرغوبة.

–إكساب القيم الايجابية للتلاميذ كاحترام العمل وتقدير الوقت.

–تعليم وتلقين التجارب والخبرات وتناقلها بين الأجيال.

–فرز وانتقاء وحصر وتمحيص الصالح من المعرفة والعلم والاستفادة منه.

–تقويم القدرات والاستعدادات للتلاميذ وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

وانطلاقا مما تم عرضه من التعريف الاجرائي للوظيفة المحافظة والتعريف الاجرائي للوظيفة التجديدية نضيف التعريف الإجرائي الخاص **بالوظيفة الاجتماعية الكلية** للمدرسة كمؤشر نقيسه في الدراسة الميدانية بحيث نستقي بيانات، من تطبيق الاستمارة الخاصة بهذا المتغير وبعد ذلك نقوم بقياسها وهذا ما ورد في الفرضيات[*].

–**التعريف الإجرائي للوظيفة الاجتماعية الكلية للمدرسة:** في ضوء التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي وانطلاقا من منهجية البحث في بناء الاستبيان الخاص بهذا المتغير اقصد بالوظيفة

---

[*] **مثال** ذلك الفرض الرئيس الخامس بأجزائه الأربع، والفرض الرئيس السابع.

الاجتماعية الكلية للمدرسة مجموع الوظائف الاجتماعية المحافظة والوظائف الاجتماعية التجديدية، كما تبرزها آراء أفراد العينة من معلمي التعليم الابتدائي في استجاباتهم على الاستبيان.

2-مفهوم المدرسة:

1.2-التعريف اللغوي والاصطلاحي للمدرسة:

لفظ école يرجع أصله إلي اللفظ اليونانيschole ويعني وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع رفقائهم أو لتثقيف الذهن،وتطور اللفظ بعد ذلك للإشارة إلي التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي، ويعنى كذلك المكان الذي يتم فيه التعليم أو إتباع أستاذ معين،وقد ظهر مفهوم المدرسة اثر الانتقال من التربية التي تتكفل بها الأسرة إلي تربية عمومية وذلك في المرحلة الهيلينية،وتفيد المدرسة اليوم الخدمات العمومية الأساسية التي تتكفل بتدبير وتنظيم التكوين الأساسي للأفراد(عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص 82).

يعرف ابن منظور في"لسان العرب" المدارس بأنها البيت الذي يدرس فيه القرآن،وفي التراث العربي الإسلامي بدأت النواة الأولى للمدرسة منذ عهد الرسول صلي الله عليه وسلم حين كانت دار الأرقم الصحابي معقل لقاء المسلمين لتدارس القرآن،كما أن مسجد "قباء" والمسجد النبوي كانا مكانين لنشر العلم والدين الإسلامي،واتخذت الجوامع والمساجد مكانا للتعليم في كافة البلاد الإسلامية(عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص 82).

إن المدرسة تتكون من عدة عناصر،وتتألف من عدة جوانب وتكوينات، فهي تتكون من التلاميذ اللذين يؤمونها،ومن أنماط السلوك التي يمارسها المنتسبون إليها،ومن القواعد والمعايير التي تنظم أفعالهم ومن المناهج والمقررات،والمباني والأجهزة والخدمات،والعاملين فيها،ويشكل المكان الذي يحضنها البوتقة التربوية للأحداث والتفاعلات الثقافية والاجتماعية التي تتم في داخلها.

و المدرسة **كمصطلح** تشكل نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية،وهذا يعني بدقة أن المدرسة تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون،ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وخارجها،وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلي إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيا وتربويا.

ومن هنا فان مجرد تحديد مختلف العناصر التي تتكون منها كالصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين لا يمكن أن تعطينا تعريفا دقيقا للمدرسة، بل لا بد من التركيز أيضا وبصورة أساسية على منظومات

الأفعال التي يقوم بها الطلاب والمدرسين والإداريين فيما بينهم من جهة،وعلى التفاعلات التي تتم بين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته وثقافاته من جهة أخري،وهذه الأفعال والفعاليات ترتسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي.

إذن السلوك يشكل جانبا من بنية المدرسة بوصفها نظاما اجتماعيا،ولهذا توصف بأنها مؤسسة تربوية اجتماعية.(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص20).
ويمكننا في دائرة التعدد المنهجي في تعريف المدرسة استعراض مجموعة من التعريفات التي تؤكد على وظيفة المدرسة بشكل عام ودون تحديد لأي من المؤشرين(التجديدي،المحافظ) كما يلي:

-تعريف"فرديناد بويسونFerdinand buisson" المدرسة :"مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلي ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من اجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية"

-تعريف "فريدرك هاستن":"بأنها نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلي تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم"

-تعريف "ارلوند كلوس":"المدرسة نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد،وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي اديولوجيتها الخاصة"

-تعريف"شيبمانshepman ":"المدرسة شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية وتنبع هذه الأدوار من البنية الشكلية للمدرسة ومن ثقافاتها الفرعية المناسبة".

-تعريف "باكمان Beckmann و سيكوردSecord":"المدرسة مجتمع مصغر له ثقافته ومناخه الخاص وتتحدد هذه الثقافة المدرسية بمركب متغاير من الثقافات الفرعية الملموسة التي تؤثر في سلوك وعمل التلاميذ بطرق مختلفة"

-تعريف كريفزGriffiths":"المدرسة تتميز عن بقية المؤسسات الأخرى بوصفها مؤسسة لا خيار للمرء في الانتماء إليها"

تمثل التعريفات المتنوعة التي ذكرناها عينة من التحديدات النظمية التي تنظر إلي المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية ونظاما تربويا،والملاحظ على هذه التعريفات كذلك هو تأكيدها على أهمية الدور الذي يجب أن تؤديه المدرسة في حياة الناس وعلى ما يجب أن تكون عليه المدرسة وليس على واقع المدرسة كما هو كائن وينضوي في دائرة هذا التوجه،التعريف النموذجي الذي يقدمه "جون هوليتJohn Holt":"فالمدرسة يجب ان تكون المكان الذي يجد فيه الناس ما يرغبون فيه،والمكان الذي

يساعدهم في تطوير القدرات والاستعدادات التي يرغبون بتطويره"(علي اسعد وطفة،علي جاسم الشهاب،2004،ص ص16–17).

–**التعريف الإجرائي**:نقصد بالمدرسة مجموع المدارس الابتدائية التي تم إجراء حيثيات الدراسة الميدانية بها وتم تطبيق استمارتي البحث؛الأولى المتعلقة بالوظيفة الاجتماعية والثانية المتعلقة بكفايات التدريس في ضوء معايير الجودة على معلميها والمتواجدة في كل من المقاطعة التربوية لولاية قالمة والمقاطعة التربوية لولاية عنابة.

3– مفهوم الكفايات التدريسية:

1.3–التعريف اللغوي والاصطلاحي للكفايات التدريسية:

–الكفاية:

من الناحية المنهجية يجب أن نشير إلى الاختلاف الملاحظ في ترجمة الكلمة الفرنسية compétenceمن حقل معرفي إلى آخر، ومن مؤلف إلى آخر، فالبعض يستخدم مصطلح "الكفاءة" في حين يؤثر البعض الآخر مصطلح "الكفاية"(لحسن بوتكلات،2003 ،ص72).

فإذا عدنا إلي المعاجم العربية القديمة والحديثة نجدها تكتفي بذكر المعاني اللغوية ففي:

لسان العرب لابن منظور :في مادة كفي نجد ها مشتقة من: كفى، يكفي، كفاية

إذا قام بالأمر،والكُفاءُ هم الخدم،الذين يقومون بالخدمة،(ابن منظور،1994،ص225–226).

والكفء= النظير

وكافيك من رجل، وناهيك من رجل، وجازيك من رجل أي حسبك.

وأنشد ابن بري في هذا الموضع ما يلي:

سلي عني بني ليث بن بكر **كفى** قومي بصاحبهم خبيرا

وكفاه الأمر: إذا قام فيه مقامه،والكُفيةُ هي القوت.

وقد حقق إبراهيم السامرائي في كتابه "**التطور اللغوي والتاريخي**" مجموعة من المصطلحات والعبارات المتداولة في العربية الحديثة ومنها، **الكفء**(إبراهيم السامرائي،1981 ،ص134).

الكفيء: النظير وكذلك الكفء، والمصدر الكفاءة بالمد والفتح.

ويقال :لا كُفاءَ له،أي لا نظير له،ومن الكفء الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك .

وهكذا فإن المعنى الذي تنصرف إليه هذه المادة وهو المساواة حاصل في كثير من المشتقات غير أن عربيتنا الحاضرة قد عدلت هذا المعنى وصار **الكفء** فيها هو "**الكافي**" القدير.

فيقولون؛ هو كفء في عمله أي قادر ذو كفاية، والصحيح أن يقال كاف في عمله، وعلى هذا فإن الكفاءة قد أخذت هذا المعنى الموّلد الجديد وهو القدرة على الشيء، وفلان ذو كفاءة يراد بها ذو كفاية. (لحسن بوتكلات، 2003،ص72).

والدلالة **الاصطلاحية** لكلمة compétence تفرض استعمال "كفاية" من كفى يكفي وليس كفاءة.

ولكن ما الذي أدي إلي أن يصير الكفءُ – كافيا ،في الاستعمال الحديث؟

يري "إبراهيم السامرائي" أن السبب يكمن في عدم فهم الكلمة حين وردت في سورة الإخلاص"ولم يكن له كفوا احد" وقد وقعت الكلمة منصوبة الخبر "كان" وقد سهلت الهمزة إلي الواو فصارت الكلمة ترسم بالواو "كفؤا" وقد حرف معناها إلي المعني الكافي الذي اشرنا إليه.

وهكذا يتبين أن الكفاءة تعني المساواة والكفء هو النظير بينما تعني الكفاية القدرة،فيكون الكافي هو القادر،والجدير بالذكر أن الدلالة اللغوية عندما لا تكون واضحة قد تشوش على المصطلح خاصة عندما يكون مصطلحا مفتاحيا يتردد في الخطاب التربوي والديداكتيكي .

أما في المعاجم الفرنسية فان قاموس le Petit Rebert يشير إلى دلالات محورية لكلمة compétence حسب المجالات وهي:

القانون: تعني فيه الجدارة والأهلية والاختصاص.

اللغة المتداولة: تدل على الدراية، والمعرفة العميقة وسعة الإطلاع.

البيولوجي: الكفاية هي صفة النسيج أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير، وعلى التشكل واتخاذ صفات مغايرة.

أما قاموس "لاروس Larousse" 1984 يعرف الكفاءة على أنها استعداد شخص في اخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما..... أما الفرد الكفء فهو الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما ،أي قادر (dictionnaire Larousse ,1984,p211) .

وغالبا ما نستعمل المفهومين"الكفاءة/الكفاية"دون مراعاة الاختلاف الدلالي بينهما وعليه سنستخدم مصطلح الكفاية والكفاءة بنفس المعني من اجل تجاوز الجدال اللغوي حول معنياهما.

- التدريس:

التدريس كلمة مشتقة من فعل"درس"،والدرس ،الطريق الخفي.

ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة،من ذلك ،كأنه عانده،ودرست الكتاب ادرسه درسا اي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليّ(ابن منظور،1994،ص79).

و**كمصطلح** تعني كلمة تدريس"تعليم" ونقلا عن ''Begin'' التدريس هو تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد خاضع لإجراءات هذا التدخل.

أما ''R.Legende'' فينظر إلي التدريس من حيث كونه مهنة قابلة للتعلم تشمل مجموعة من التقنيات ينبغي التحكم فيها ومهارات يتوجب اكتسابها (عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص102).

ويستخدم للتدليل على التدريس كذلك مصطلح الديدكتيك didactique وهو شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وهو عملية تحويل بشكل يؤدي إلي فهم واستيعاب معارف ومهارات من طرف ثان،فالتدريس او التعليم هو نقل للتربية والقيم المجتمعية(حسين باعدي،2003 ،ص46).

ومن خلال هذا العرض يمكن أن نعرف الكفايات التدريسية للمعلم بأنها تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف والقدرات والتوظيف المناسب لها ولا يمكن اكتسابها من فراغ .

وهذا التعريف يتقاطع مع تعريف "لويس دينوlouis d'hainault" الذي يري بأن كفاءة التدريس هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات النفسية ،والحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما.

أما "بيار جيلي pierre Gillet" فيؤكد على دلالة حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية فالكفاءة التدريسية هي إجادة الفعل savoir faire التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة ،تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة.

والكفايات التدريسية مبنية على تصور الكفاءة كسلوك،وهو يستلزم وصف النشاطات التي يتطلبها المنصب- وظيفة المعلم مثلا- والتي سيقوم بها الفرد المعين فيه،لذا قام المختصون في هذا المجال بوصف عدد من النشاطات الخاصة التي يتميز بها كل منصب عمل،لهذا أصبح وصف الكفاءة المهنية في صورة قائمة من النشاطات المقننة ''standardisés'' التي يطلب من كل فرد القيام بها عند تعيينه في منصب معين(فاطمة الزهراء بوكرمة ،2009،ص15).

وغالبا ما يتم تصنيف الكفايات التدريسية الخاصة بالمعلم إلى ثلاثة أبعاد هي:

-الكفايات الأدائية او الانجازية :وهي تتمحور حول قدرة المعلم في أداء مهاراته المناسبة لمواجهة موقف سلوكي معين،هذه المهارات –السلوكات–يمكن قياسها وملاحظتها.

-الكفايات الوجدانية:وتتمثل في الاتجاهات والقيم التي يتبناها المعلم،ويؤمن بها وتنعكس في سلوكه من خلال المواقف التعليمية المختلفة.

-الكفايات المعرفية:وتتضمن المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المعلم ويزود بها التلاميذ ويندرج تحت هذا العنوان امتلاك المعلم لكفايات التعلم المستمر،وطرق استخدام المعرفة في مختلف الميادين العلمية(محسن على العطية،2007،ص ص 55-56).

- **التعريف الإجرائي**:ونقصد بالكفايات التدريسية مجموعة التصرفات الوجدانية والمعارف والمهارات المكتسبة والقابلة للملاحظة عند معلمي التعليم الابتدائي من خلال استجاباتهم على استبان كفايات لتدريس في ضوء معايير الجودة والتي تصنف إلى الأبعاد التالية:

-**الكفايات الأدائية أو الانجازية**:وتشتمل على 25 بند كما يلي:

- أتقيد بالتوجيهات التي يتضمنها دليل المعلم في التخطيط للدرس.

-أقوم بإعداد خطة يومية شاملة للدرس الذي ادرسه.

-أراعي خصائص وقدرات وخبرات التلاميذ عند التخطيط للدرس.

-أقوم بتنظيم المادة التعليمية تنظيما منطقيا من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.

-أختار أنشطة تعليمية تعلمية مناسبة لتحقيق أهداف كل درس.

-أقوم بالتمهيد والتهيئة للدرس بأسلوب شيق وجذاب.

-أبدأ الدرس باستثارة انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم بربط الدرس بخبراتهم السابقة.

-أستعين بالأمثلة التوضيحية والتقنيات التعليمية المناسبة لخصائصه النفسية والمعرفية.

-أعرض موضوع الدرس بوضوح وترتيب مراعيا مكتسباتهم القبلية.

-أستثير رغبة التلاميذ في التعلم والتفاعل والمشاركة.

-أمنحهم وقتا للتفكير قبل الإجابة.

-أعطى فرصة للتلاميذ لتعديل الإجابات الخاطئة.

-أقوم بتلخيص النقاط الأساسية وأجذب انتباههم لنهاية الدرس.

-إعطاء واجبات منزلية متنوعة حول الدرس وتقويمها.

-أهتم بكل التلاميذ وأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية بينهم.

-أتقبل أراء التلاميذ وأعاملهم بمودة واحترام.

-أستخدم مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية(الصوت وتعبيرات الوجه،الحركات) لجلب الانتباه.
-أستوعب مواقف التلاميذ المفاجئة وأحلها بشكل سليم.
-أهيئ القسم من حيث الإضاءة وضع السبورة،توفير الوسائل التعليمية.
-تتميز أدوات التقويم بالموضوعية والتنوع مثل الاختبارات الشفهية والكتابية والواجبات المنزلية.
-أشرك أولياء الامور في التقويم وذلك بإعلامهم عن الصعوبات التي تعترض أبناؤهم.
-أناقش مع التلاميذ أخطائهم أثناء التحصيل.
-أوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقق كل هدف قبل الانتقال لغيره.
-أعدل أهداف الدرس تبعا لنتائج التقويم.
-أحتفظ بسجل شامل لكل ما يحدث داخل حجرة الدراسة.

-**الكفايات المعرفية**:وتشتمل على 9 بنود كما يلي
-أحرص على أن يكون للتلاميذ دور فاعل ومهم في تحصيل المعلومات بأنفسهم.
-أوجه الدرس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة.
-أختار التمرينات والتطبيقات المناسبة وأستخدم الآليات الملائمة للتعامل معها.
-أطلع على كل جديد في مجال تخصصي وخاصة كيفية اكتساب وتحقيق الكفايات التدريسية.
-أوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية.
-أنمى الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية.
-أستخدم الوسائط التعليمية المتنوعة التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
-أقوم بتدريب التلاميذ على استخدام أجهزة التكنولوجيا والاتصال مثل الكمبيوتر.
-أنوع أنشطة التعليم، حيث يكون بالإضافة الى التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معملية في المختبر أو زيارات ميدانية.

- **الكفايات الوجدانية**:وتشتمل على 10 بنود وهي:
-أتعاون مع زملائي المعلمين والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم.
-أساهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.
-أراعي حاجة التلاميذ الصغار إلي العطف والطمأنينة لتخليصهم من الشعور بالانفصال عن أهلهم.
-أحترم شخصية التلاميذ وحاجاتهم للعب.
-أساعد التلاميذ على اكتساب التقدير الذاتي وذلك بمدحهم والثناء على أعمالهم الجيدة.
-هادئ وغير حاد الطبع في القسم.

-أراعي العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ.
-أشجع الاحترام المتبادل بيني وبين التلاميذ أنفسهم.
-متحمس للتدريس.
-أملك اتجاها ايجابيا نحو ذاتي.

وانطلاقا مما تم عرضه نضيف التعريف الإجرائي الخاص **بالكفايات التدريسية الكلية** كمؤشر نقيسه في الدراسة الميدانية بحيث نستقي بيانات،من تطبيق الاستمارة الخاصة بهذا المتغير وبعد ذلك نقوم بقياسها وهذا ما ورد في الفرضيات(*).

-**التعريف الإجرائي للكفايات التدريسية الكلية:** في ضوء التعريف اللغوي والتعريف الاصطلاحي وانطلاقا من منهجية البحث في بناء الاستبيان الخاص بهذا المتغير اقصد بالكفايات التدريسية الكلية مجموع أبعاد كل من الكفايات الأدائية والكفايات الوجدانية والكفايات المعرفية، كما تبرزها آراء أفراد العينة من معلمي التعليم الابتدائي في استجاباتهم على الاستبيان.

4- مفهوم معايير الجودة التعليمية:

1.4-التعريف اللغوي والاصطلاحي للمعايير:

على الرغم من كثرة تداول مصطلح الجودة في العقد الأخير من القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين،إلا انه لا يوجد تعريف موحد لها نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة التي جعلت منه مطلباً ضرورياً في التعليم ؛حتى في التعليم الافتراضي (الإلكتروني)،انطلاقا من مبدأ تحقيق رغبات وتوقعات العميل حسب المعايير المتغيرة بشكل مستمر،من خلال تعاون وإشراك كل الأفراد في جوانب العمل بالمؤسسة ومنظومة التطوير(عليمات صالح ناصر 2004،ص 16).

وعليه فان المعيار في **اللغة** هو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير.

ومن الناحية **الاصطلاحية** توجد تعريفات كثيرة للمعايير منها على سبيل المثال:

- المعيار نموذج متحقق او متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.

- وهي كذلك تلك الأبعاد والمقاييس التي تحدد مستوي النوعية او تعبر عنها ويدخل في ذلك عدد كبير من العناصر منها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعليم والتعلم وأهداف المؤسسة أو البرنامج والمنافع المتوقعة.

(*) **مثال** ذلك الفرض الرئيس السادس بأجزائه الأربع، والفرض الرئيس السابع.

– كما أنها حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه يصنف على شكل غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوي المطلوب(محمد عطوة مجاهد،2008 ،ص137).

وللمعايير في المجال التربوي عدة فوائد تتمثل فيما يلي:

–تمثل أساسا للإصلاح التربوي.

–تحدد مواصفات الجودة والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية على جميع أنواعها.

–تحدد البرامج التعليمية التي تستحق الاعتماد التربوي، وتضمن استمرار جودتها وجودة مخرجاتها.

–تحدد الاتجاهات التي يجب ان يسلكها المعلمون في نموهم المهني بدلا من مجرد تحديد السلبيات.

–تزيد من التواصل بين المعلمين وتحسن من توقعاتهم.

–تضمن المشاركة المجتمعية عن طريق إثراء الأفكار والمناقشات على كل المستويات المحلية والقومية حول أفضل ما يقدم للمتعلمين.

–تمثل قوى ايجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أدائه وتدفعه إلي الحرص علي التنمية المهنية المستدامة(محمد عطوة مجاهد،2008،ص 140).

2.4–التعريف اللغوي والاصطلاحي للجودة التعليمية:

الجودة في **اللغة** من أصل " جوّد " والجيّد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، وجّوده أي صار جيداً، وقد جاد جودة وأجاد: أي أتي بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، 1994: ص135).

كما يشير المعجم الوسيط إلي أن الجودة تعني "كون الشيء جيدا" وفعلها "جاد"(معجم اللغة العربية ، المعجم الوسيط ،1985،ص 929).

فالجيد في اللغة نقيض الردئ –جاد الشيء جودة – أي صار جيدا،ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله.

وفي الحديث :"تجّودتها لك أي تخيّرت الأجود منها".

وعلى مستوى اللغة الأجنبية فيكثر التعدد والتداخل لمعاني الجودة،فقد تعنى درجة الامتياز degré d' excellence وبالرجوع إلي قاموس أكسفورد نجد ان الجودة هي الدرجة العالية من النوعية او القيمة، وجودة الشيء هي جزء من طبيعته،أي جزء منه،وكلمة الجودة qualité مشتقة من الأصل

اللاتيني"qualitas" وتعني "ما نوع" او"طبيعة الشخص" او "طبيعة الشيء، ودرجة صلابته" ثم أصبحت تعني الدقة والإتقان في أعمال بناء التماثيل والقلاع والقصور(معمر علي عبد المؤمن،2006،ص4).

وتعد الجودة أيضا صفة أو مستوي أو درجة تفوق، يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة من المنتج او الخدمة .

أما في الاصطلاح،الجودة في التعليم تعني الكفاءة Efficiency التي تعبر عن الفعالية Effectiveness في المحاور الثلاثة التالية:

– **المحور الأكاديمي**: وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية المطلوبة كأداء العمل بشكل صحيح، واستخدام الأساليب والأدوات العلمية، والتحسين والتطوير المستمر.

– **المحور الاجتماعي**: وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.

–**المحور الفردي**: وهو الاستثمار في الفرد من اجل خلق التميز والتفوق بواسطة التعليم حيث تسمح مؤسسة التعليم(المدرسة) بالنمو الشخصي للطلبة وتنمية مواهبهم من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

وبالاتساق مع المحاور السابقة الذكر فان مفهوم **الجودة في التعليم** يرتكز عليها، حيث الاهتمام يكون منصبا على المعايير التالية:

– **معيار الجودة في التصميم(المنهاج)**: التي تعني تحديد المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعى في تصميم المنهاج والبرنامج الدراسي،والفعل التعليمي الديداكتيكي في حد ذاته.

– **معيار الجودة في الأداء(المعلم)**:التي تعني القيام بالأعمال البيداغوجية وفق معايير محددة، تتسم بالدقة والمهارة والمعرفة والتحكم في أصول التدريس،مع ضمان الوسائل والهياكل التعليمية المناسبة،والاستخدام الأمثل لطرائق تقويمية تصحح الأخطاء المحتملة والفعلية للمخرج التعليمي.

– **معيار الجودة في المُخرج(التلميذ)**:التي تعني الحصول على منتج أو خدمة وفق المواصفات والخصائص المتوقعة تعكس فعلا مدى استفادة الطالب ومدي تحكمه وإنتاجه لمعرفة جديدة تمتاز بالجودة(معمر علي عبد المؤمن،2006،ص6).

هذا وقد اعتمدنا في بحثنا على التدقيق في دراسة الجودة في الأداء الذي يتعلق بالمعلم اعتقادا منا بأهميته البالغة الأثر باعتباره حلقة الوصل بين المناهج الدراسية التي تمثل جودة التصميم وعقول و أفهام التلاميذ التي تمثل جودة المخرجات.

وهذا ما أكدته العديد من البحوث من بينها دراسة"كولمان وباحثون آخرون Coleman et call "عام 1996 التي أشارت نتائجها إلى أن تأثير العنصر المتغير المتمثل فى المعلمين يكون أكبر على

التحصيل المدرسي للتلاميذ ،كما أن تنمية المواهب لدى التلاميذ تعتبر أدوار تربوية هامة للمعلمين فى القرن الحادي والعشرين.

كما أكدت وثيقة لليونسكو1992 في تقريرها حول التربية والتعليم للألفية القادمة على أن التحولات التي حدثت في مجال التعليم الأساسي في السنوات القليلة الماضية تؤكد على الدور المستقبلي الذي سيسند للمعلمين في التركيز على التربية الإبداعية والتربية البيئية السوية،(Unesco, 1992,p31)

كما أكد "حسين كامل بهاء الدين،1997 " على أن تطوير التعليم الأساسي في القرن الحادي والعشرين يعتمد بشكل أساسي على إعداد المعلم العصري،المعلم الملم بعلوم المستقبل،الملم بتحديات الحاضر والمستقبل، المطلع على التطورات العلمية الحديثة في مجال تخصصه، المعلم التربوي الذي يحسن التعامل والتصرف مع تلاميذه بطريقة تربوية سليمة، تقوم على الأسلوب العلمي الصحيح، لا على الصدفة والأهواء الشخصية،المعلم الذي يستطيع التعامل بمهارة مع تكنولوجيا العصر، خاصة تلك المستخدمة في مجال التعليم،ليتمكن من تدريب تلاميذه على استخدامها في الأغراض المختلفة،المعلم النشط والإيجابي، والذي يستطيع أن يشارك باستمرار في تطوير العملية التعليمية باقتراحاته وملاحظاته العلمية البناءة، باعتباره أحد المحاور الأساسية المشاركة في هذه العملية (حسين كامل بهاء الدين،1997،ص ص136-137)

وقد أكد تحليل صمم لتقييم العوامل التي يرجح أن تساعد الأطفال على التعلم أشار إلي أهمية تأثير المعلمين، وفى دراسة دقيقة تناولت ثمانية وعشرين من هذه العوامل، كان أبرز عاملين متصلين بصورة مباشرة بالمعلم و حتى في حال وجود اختلافات كبيرة بين بيئات الدارسين،فإن بإمكان المعلمين أن يؤثروا عليهم تأثيراً كبيراً، مما يزيد من مستويات التحصيل الدراسي(كوثر جميل سالم،2005.ص5).

ومن هنا يمكن أن نستنتج التعريف الإجرائي لمعايير الجودة التي نريد قياسها في هذه الدراسة.

-**التعريف الإجرائي:** المقصود بمعايير الجودة التعليمية في البحث هو تلك المعايير(08 معايير) الموزعة على مجموع الكفايات التدريسية التي تمثل جودة الأداء في مهام معلم التعليم الابتدائي حسب الاستبيان المعتمد من قبل الباحث كما يلي:

-معيار التخطيط للدرس.
-معيار التنفيذ.
-معيار إدارة القسم بفعالية.
-معيار تقويم نتائج الدرس.

معايير للجودة تمثل الكفايات الأدائية .

-معيار اكتساب المعارف.
-معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم.

معايير للجودة تمثل الكفايات المعرفية .

-معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية.
-معيار أخلاقيات المهنة.

معايير للجودة تمثل الكفايات الوجدانية.

سادسا:الدراسات السابقة.

إن استقصاء الدراسات التي تناولت موضوع الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفايتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية المحددة في الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية واللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي يتطلب منا :

– أولا: إبراز الدراسات التي أجريت حول مفهوم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وان كانت نادرة،بشقيها التجديدي أو المحافظ،لان بناء التوجهات العملية التي تسعى إلي تطوير المؤسسة المدرسية في مختلف مستوياتها التربوية لا يتطلب معرفة عميقة بالمعطيات العلمية الخالصة فحسب وإنما يتطلب بالإضافة إلى ذلك إدراكا لأجواء المدرسة والاتجاهات الفعلية للمعلمين،فضمان وجود فعالية عالية للنظام التربوي المصغر(المدرسة)،يتطلب ان يكون ذلك النظام على صلة مفتوحة مع المحيط،كما تتطلب منه أن يكون عالي التنظيم في مستوياته الوظيفية الذاتية،وخاصة التجديد والمحافظة.

-ثانيا:إبراز الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الجودة وتطبيقه في المجال التعليمي وجودة الكفايات التدريسية للمعلم وخاصة في مراحل التعليم الابتدائي،وقد تم ذكرها حسب التسلسل الزمني من اجل الاستفادة من التطور الحاصل على مفهوم الجودة في هذه الدول،والتي عرفت هذا المفهوم من حيث التداول في المجال التعليمي قبل الجزائر.

1-دراسة علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب2004.

بعنوان:"**بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**"

انطلاقا من الأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة في الحياة الاجتماعية في اتجاهات بناء الإنسان والحضارة،طورت المجتمعات الإنسانية وأبدعت منظومات تربوية مدرسية أكثر قدرة على بناء الإنسان بمواصفات حضارية متجددة،وغدت المدرسة تحت تأثير هذه العطاءات **المتجددة** تكثيفا مركزا للحضارة الإنسانية بما تنطوي عليه هذه الحضارة من اندفاعات عبقرية خلاقة.

فالمدرسة ليست مجرد مكان يجتمع فيه الأطفال أو الناشئة من اجل اكتساب المعرفة،بل هي تكوين معقد وبالغ التعقيد من تكثيفات رمزية ذات طابع اجتماعي وهي كينونة من الإبداعات التاريخية للإنسان والإنسانية في مجال العطاء وفنون الإبداع الإنساني.

لقد تطورت المدرسة من مكان بسيط يتلقى فيه الفرد معرفة كينونة رمزية معقدة،ومن ثم تحول دورها الوظيفي من عملية تعليم الإنسان والمحافظة على العادات والتقاليد والإرث(الوظيفة المحافظة) إلى تشكيل الإنسان وبناء المجتمع وإعادة إنتاجه حضاريا(الوظيفة التجديدية).

وتجاوزت هذه المؤسسة في آليات عملها واشتغالها حدود الاتجاه الواحد في بناء الإنسان إلى دوائر الاتجاهات المتعددة وبدأت تنغلق على دائرة الفهم العفوي البسيط،وتنفتح بالمقابل على احتمالات وعى علمي بالغ التنظيم معقد في تكويناته ووظائفه،لقد تحولت المدرسة باختصار من ظاهرة تربوية بسيطة إلى ظاهرة اجتماعية بالغة التعقيد.

وقد تم دراسة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في هذا البحث من خلال ممارسة التنظير على المؤشرات التالية التي تمثل في ماهيتها إما مؤشرات ذات وظيفة اجتماعية محافظة للمدرسة مثل:

-الانتماء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

-أسلوب التنشئة الاجتماعية بين المدرسة والأسرة.

-الاصطفاء التربوي ووظيفة المدرسة في اصطفاء النخبة.

-مفهوم السلطة المدرسية، من خلال مفهوم السلطة والعقوبة،وبنية السلطة المدرسية.

او مؤشرات ذات وظيفة اجتماعية تجديدية للمدرسة مثل:

-التفاعل التربوي في المؤسسة المدرسية،من خلال مفهوم النتائج التربوية للسلوك الديمقراطي.

-ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية،والتركيز على المبادئ الديمقراطية ودورها في بناء الإنسان مثل:مبدأ الحرية ومبدأ الحب ،مبدأ التجربة الذاتية للطفل،مبدأ الحوار، مبدأ المسؤولية مبدأ الاحترام والتوازن،مبدأ الاستقلال.

وتوج البحث بإجراء دراسة ميدانية حول "أسلوب التنشئة الوالدية في المجتمع الكويتي" وقد تم تناول التنشئة الاجتماعية باتجاهين،الاتجاه التسلطي الذي يعكس النموذج المحافظ والاتجاه الديمقراطي الذي يعكس النموذج التجديدي،ولقد تم طرح إشكالية الدراسة كما يلي:

"لقد بينت اغلب الدراسات أن التربية العربية السائدة هي تربية تسلطية تنأى عن القيم الديمقراطية وتعزز في الإنسان العربي المقهور قيم الطاعة والرضوخ والاستسلام والسلبية والمجتمعات العربية تشهد اليوم تحولات اجتماعية شاملة وهي مدعوة إلى مواكبة الحالة الحضارية للإنسانية التي تقوم على أسس ديمقراطية،وفي ظل هذا المشهد التربوي الجديد لعالم يستنفر كل إمكانيات الحياة الديمقراطية ووسائلها ،ويؤكد مختلف النزعات الديمقراطية في التربية والحياة فان المجتمعات العربية مطالبة اليوم بتحديث أنظمتها التربوية على أسس ديمقراطية وذلك لمواكبة الحداثة والتحديث وعصر التكنولوجيا والإعلام،وعلى هذا الأساس يتوجب على هذه المجتمعات أن تعيد النظر في أساليب وجودها التربوية وان تعمل على اغناء مضامين الحياة التربوية بالقيم الديمقراطية والمبادئ الحديثة للتربية،ومن هذه الزاوية فان العمل على تحليل الواقع التربوي وتقديم صورة علمية موضوعية لهذا الواقع تشكل المنطلق الأساسي لأية محاولة حضارية للنهوض في مستوى التربية والتعليم وتنشئة المجتمع،وفي هذا السياق فان السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه هنا:ما أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع الكويتي المعاصر،هل هي أساليب ديمقراطية أم تسلطية؟"

وقد تم طرح الفرضيات الصفرية التالية:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوبي الأبوين في مدى ممارسة الأسلوب الديمقراطي؟

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التنشئة الديمقراطية المعتمد من قبل الأبوين وفقا لجنس الأبناء؟

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطية المعتمد من قبل الأبوين وفقا للمستوى التعليمي للأبوين؟

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطية المعتمد من قبل الأبوين وفقا للمحافظات؟

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطية المعتمد من قبل الأبوين وفقا لمهنة الأبوين؟

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطية المعتمد من قبل الأبوين وفقا لمستوى دخل الأسرة؟

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أسلوب التنشئة الاجتماعية الديمقراطية المعتمد من قبل الأبوين وفقا لعدد أفراد الأسرة؟

وقد اعتمد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة وتم إعداد استبيان بناء على عدد من القراءات المنهجية لدراسات وأبحاث حول قضية التنشئة الاجتماعية ومن بين النتائج المتوصل إليها أن تعليم الأبوين يلعب دورا مركزيا في تحديد طبيعة التنشئة الاجتماعية فكلما كان ازداد تعليم الأبوين اتجهت التربية نحو الأساليب الديمقراطية وابتعدت عن الأساليب التسلطية(على اسعد وطفة،على جاسم الشهاب،2004،ص270).

2-دراسة نرمين مصطفي نصر2003.

بعنوان:"**معايير كفاءة معلم التعليم الابتدائي بين شواغل برنامج إعداده ومتطلبات سوق العمل**"

وقد استهدفت الدراسة معرفة الكفاءات اللازمة وإلي أي حد يتواءم معلم المرحلة الابتدائية المعد بكليات التربية ومتطلبات مهنته وقد تم طرح التساؤلات التالية:

- ما المتغيرات والتحديات العالمية التي تفرض على المعلم امتلاك كفاءات تدريسية جديدة؟

- ما مقومات الكفاءة المهنية والتربوية لمعلم التعليم الابتدائي؟

-ما مقومات الكفاءة المهنية والتربوية لمعلم التعليم الابتدائي كما يراها الخبراء؟

وقد اتبعت الباحثة الخطوات المنهجية التالية:

-تحليل محتوي الأبحاث والأدبيات والمراجع التي تناولت تحديات العولمة وتأثيرها على التعليم.

-تحليل محتوي الأبحاث والمؤلفات التي تناولت الكفاءة المهنية والتربوية لمعلم المرحلة الابتدائية،بقصد استخلاص مقومات الكفاءات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية والتي تمكنه من مواجهة التحديات السابقة.

-عمل مصفوفة بالمعايير المكونة للكفايات السابقة وعرضها على عينة من الخبراء المختصين للوقوف على أهمية هذه الكفاءات

-عمل مصفوفة لأهم الكفايات المعلم واقتراح كفاءات أخرى لم تتضمنها المصفوفة.

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن أهم المعايير اللازمة للكفاءات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي ما يلي:

(نرمين مصطفي نصر2003،ص39).

- معيار إدارة الصف بفعالية.
- معيار تنمية القدرة علي حل المشكلات
- معيار التخطيط العملي المدروس.
- معيار تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ.
- معيار الاستخدام النقدي لأساليب التقويم
- معيار تنمية القدرة علي التفكير الناقد.
- معيار تنمية القدرة على الوعي البيئي.
- معيار تنمية الإبداع لدي التلاميذ.
- معيار تنمية القدرة علي التعليم الذاتي
- معيار تجديد المعلم لمعلوماته.

3-دراسة العنزي بشري خلف 2007.

بعنوان: "**تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**"

هدفت الدراسة إلي التعرف على مفهوم الجودة في مجال التعليم العام والتعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي العام،ومحاولة وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام،واعتمدت الباحثة على منهج الوصفي لتحليل دور المعلم في ضوء تحديات الألفية الثالثة ومفهوم الجودة واستنباط معايير الجودة منها،ووضع كفايات يكتسبها من خلال إعداده وتدريبه أثناء الخدمة،ومن أهم النتائج المتوصل إليها(العنزي بشري خلف،2007 ،ص11)

-مفهوم الجودة في مجال التعليم ليس تعبيرا جديدا بالنسبة للمعلمين.

-التوصل إلي تحديد المعايير المختلفة لمعلم الألفية في التعليم العام ومنها:معيار تنسيق المعرفة وتطويرها، معيار توفير بيئة صفية معززة للتعلم،معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم، معيار

تفريد التعليم، معيار ربط المدرسة بالمجتمع، معيار العناية بأساليب التقويم، معيار تعليم الطلاب لغة الحوار.

-وضع رؤية لتطوير كفايات المعلم من أجل الوصول لجودة أدائه وتميزه في ضوء معايير الجودة في التعليم للحصول على مخرجات تعليمية جيدة.

4-دراسة مجموعة هولمزHolmes group في أواخر التسعينيات من القرن العشرين.

بعنوان:"**معايير الجودة للأداء التدريسي للمعلم الفعال** "

وقد أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين انطلاقا من تحليل الخبرة العالمية في مجال معايير الجودة لأداء المعلم الفعال وخاصة حول إصلاح نظم وبرامج إعداد المعلمين،وتوصلت هذه التحاليل إلى أن معايير الأداء المقبول للممارسات المهنية في مجال التعليم تنطلق من النظر إلي أن **مسؤوليات المعلم كممارس مهني** تتمحور في خمسة من المجالات التالية:

-***مسؤولية المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم***:وهذا يعكس جانب من مسؤوليته في تكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة ومن ثم توجيه وتعديل ممارساته في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم بالاستناد إلي فهمه لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم.

-***معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها***:فالمعلم الفعال يتوافر له فهم جيد للموضوعات والمواد التي يقوم على تدريسها وبمقدوره الكشف عن هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ،كما انه يعي ما يحمله التلاميذ معهم من معارف ومدركات ومفاهيم سابقة وباستطاعته إبداع مسارات معرفية متعددة تتناسب وتباين تلاميذه واختلافهم،ويسعي لتعليمهم كيف يحددون مشكلاتهم ويطرحونها ويبحثوا عن حلول ناجعة لها.

-***مسؤوليات المعلم عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته***:المعلم المهني مسئول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ علي ميول تلاميذه،كما انه يتقن مدى واسع ومتنوع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة ولديه معرفة ومهارة تمكنه من التوظيف الفعال لها في الوقت المناسب لاستثارة دوافع التلاميذ للتعلم ودمجهم في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية.

-القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارساته والتعلم والنمو المهني من خلال الخبرة:فالمعلم المهني يمللك القدرة والرغبة في فحص ومحاكمة ممارساته بطريقة ذاتية ويسعي للحصول على نصح الآخرين والإفادة من البحث التربوي لتعميق معرفته وتطوير ممارساته بما يتلاءم مع ما يستجد من أفكار تربوية وسيكولوجية وما يظهر من مكتشفات علمية وتكنولوجية.

-الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعليم:المعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع آباء التلاميذ ويشركهم في العمل المدرسي ويسعي لاستثمار إمكانيات المدرسة والمجتمع المحلي ومصادره المختلفة في إثراء تعلم التلاميذ.

وفي هذا الصدد انطلق المجلس القومي لاعتماد تربية المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية من هذه المسؤوليات لصياغة مجموعة من **المعايير** يحدد في ضوئها المعارف الأساسية و البيداغوجية والمهارات الأدائية التي ينبغي أن تتوافر لجميع المعلمين إضافة إلي مجموعة أخري من المعايير النوعية اللازمة لإتقان تعليم العلوم المختلفة في المستويات التعليمية المتنوعة،وتستهدف هذه المعايير توجيه برامج إعداد المعلم وتأهيله نحو تمكين المعلم المرشح من أن يصبح قادرا على أن:

-يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي سيتخصص في تدريسها، ويتقن مهارات البحث الخاصة بميدانها، بما يساعده علي إعداد خبرات تعلم ذات معني للتلاميذ.

-يقدم فرصا للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم، بما يتطلبه ذلك من معرفته بكيفية تعلم الأطفال وكيفية نموهم.

-يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالكيفية التي يفسر بها ما بين المتعلمين من اختلافات وفروق فردية تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كل منهم.

-يمتلك مدى واسع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات التلاميذ علي التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.

-يوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي وتستثير الدافعية والاندماج النشط في التعلم.

-يخطط لتعليم معتمدا على معرفته بمحتوي المادة الدراسية والطلاب والمجتمع المحلي وأهداف المناهج.

-يستخدم الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم وتأمين النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلمين ويحافظ علي استمراره.

-ينمي العلاقات مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء وأسر التلاميذ والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من اجل دعم تعلم التلاميذ.

والملاحظ أنه منذ نشر هذه المعايير تم تبنيها وتطبيقها من أكثر من ثلاثين (30)ولاية أمريكية على عمليات منح الترخيص بمزاولة مهنة التعليم،ومن هنا بدأت فكرة إعداد وتصميم برامج وخطط تأهيل للمعلمين قبل الخدمة وتنميته المهنية أثنائها.(رشدي احمد طعمية وآخرون، 2006،ص ص152-154).

1.6-متغيرات الدراسة الحالية في ضوء مناقشة الدراسات والبحوث السابقة:

يجب الإشارة إلى أن عرض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات موضوع البحث الحالي لها أهمية كبيرة في تبصيرنا بالمعالجات العلمية التي ينبغي استخدامها في جوانب هذا البحث وإفادتنا في بلورة الإطار النظري وطرح الإشكالية بالإضافة إلي استنباط الفرضيات وتصميم الإجراءات المتعلقة بالدراسة الميدانية من حيث العينة والأداة المستخدمة في البحث والأساليب الإحصائية اللازمة. من أجل تفسير النتائج.

ويمكن عرض أهم النتائج المستقاة من هذه الدراسات فيما يلي:

1-أفادتنا الدراسة الأولي ل"علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب" حول بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية،في تحديد الإشكالية وفصل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وخاصة حصر مفهوم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في شقين هما:الوظائف المحافظة والوظائف التجديدية للمدرسة.

ومن هنا تم بناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة باعتماد هذين الوظيفتين كمؤشرين أساسين في هذا المقياس.

2-أما بخصوص باقي الدراسات السابقة سواء كانت عربية أم أجنبية و المتعلقة بجانب الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية للمعلم فقد أبرزت لنا معايير الجودة في أداء مهنة التعليم

على شكل مؤشرات قابلة للقياس وقد اعتمدنا على معظم هذه المعايير في بناء استبيان الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة،حيث أفادتنا دراسة نرمين مصطفي نصر2003 في تحديد معيار إدارة الصف بفعالية، ومعيار التخطيط العملي المدروس ومعيار الاستخدام النقدي لأساليب التقويم ضمن الكفايات الأدائية.

أما دراسة العنزي بشري خلف 2007 فقد أفادتنا في تحديد معيار تنسيق المعرفة وتطويرها مع معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم ضمن الكفايات المعرفية ومعيار البيئة الصفية المعززة للتعلم[*] ضمن الكفايات الأدائية.

وفيما يخص دراسة مجموعة "هولمز" فقد أفادتنا في تحديد معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية من خلال النقطة السابعة التي تستهدف توجيه برامج إعداد المعلم وتأهيله نحو تمكينه "من أن يصبح قادرا على أن ينمى العلاقات مع الزملاء في المدرسة ومع الآباء وأسر التلاميذ والهيئات الأخرى في المجتمع المحلي من اجل دعم تعلم التلاميذ"، ضمن الكفايات الوجدانية.

3-يبقي فقط الإشارة إلي أن هذا البحث قام على:

أ-دراسة مستوى أفراد العينة(مرتفع أم متوسط أم منخفض) بالنسبة (لإدراكهم ووعيهم)للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

ب-دراسة ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة هل هي تجديدية أم محافظة.

ج-دراسة مستوى أفراد العينة(مرتفع أم متوسط أم منخفض) بالنسبة للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية.

د-بحث مدى مفاضلة المعلمين بين أبعاد الكفايات المعتمدة في المقياس المخصص لها.

ج-دراسة العلاقة الفارقية بين المتغيرات التالية:

-الجنس.

-الخبرة التعليمية.

-المؤهل الأكاديمي.

---

[*] للإشارة فقط فإننا لم نأخذ التسمية الحرفية للمعايير كما هي واردة،فمثلا معيار البيئة الصفية المعززة للتعلم سميناه في بحثا معيار إدارة القسم بفعالية .

-المادة التعليمية المدرسة.

وعلاقتها بكل من:

-بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية.

-و بالكفايات التدريسية في ضوء معايير الجود التعليمية الخاصة بأداء المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي.

د-دراسة العلاقة الارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها (الكلية،التجديدية والمحافظة)مع الكفايات التدريسية بأبعادها(الكلية، الأدائية والمعرفية والوجدانية) في ضوء المعايير المختلفة للجودة التعليمية.

الفـصل الثـــاني

الــوظـيفة الاجـتـماعـية للـمدرســة

-تمهيد

أولا: **الوظيفية في التربية والتعليم.**

ثانيا : **المداخل النظرية المفسرة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.**

1-مدخل الوحدات الكبرى.

1.1-المداخل البنائية الوظيفية التقليدية.

1.1.1-الفعل الاجتماعي والبناء الوظيفي لماكس فيبر.

2.1.1-مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية.

2.1-مدخل الصراع.

1.2.1-الماركسية التقليدية**.**

2-مدخل الوحدات الصغرى.

1.2-المداخل الوظيفية الحديثة.

1.1.2-المدخل المؤسساتي الحديث.

2.1.2-المدخل التفاعلي الرمزي.

2.2-الماركسية المحدثة.

1.2.2-نظرية إعادة الإنتاج.

1.1.2.2-إعادة الإنتاج الاجتماعي عند بولز وجنتس.

2.1.2.2-إعادة الإنتاج الثقافي عند بيار بورديو.

3-النظرية النقدية(مدرسة فرانكفورت).

1.3-المدرسة والاديولوجيا المسيطرة.

2.3-المنهج الخفي.

4-مدرسة القهر.

5-اللامدرسية.

ثالثا :**الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.**

1.3-تطبيع التلاميذ اجتماعيا أو التنشئة الاجتماعية.

2.3-إعداد الصغار لحياة الرشد.

3.3-حفظ ونقل ثقافة المجتمع إلى الأجيال الجديدة.

4.3-إعداد المواطن الصالح.

5.3-الإصلاح الاجتماعي وإعادة صياغة شكل المجتمع.

خلاصة.

-تمهيد:

عندما نحاول دراسة الأنظمة التربوية الكبرى والصغرى في دائرة علاقاتها بالوسط الاجتماعي يتوجب علينا بالضرورة أن نحدد العلاقات المتبادلة بين هذه الأنظمة وهي غالبا أنظمة متباينة في مستوياتها وبناها،كما هي متباينة في وظائفها وأهدافها،ولكنها تشترك في هدف واحد هو تربية الإنسان في إطار المجتمع الذي يعيش فيه،ومن الضروري أن تتم دراسة العلاقة بين الأنظمة في مستويين هما المستوى العمودي التراتبي الذي يجسد علاقات التبعية في مستوى النظام ويتمثل ذلك في النظام الإداري للتربية الذي يمارس وظائفه في مجال التنظيم والمراقبة وتعزيز التوازن ،ثم المستوى الأفقي في مستوى المنظومات الصغرى وهو يعبر عن علاقات التفاعل بين النظام الصغير للمدرسة والعائلة والمؤسسات التربوية الخارجية ويضاف إلى ذلك العلاقة مع المؤسسات السياسية الاجتماعية والاقتصادية في مستوي محيط المدرسة(علي اسعد وطفة،على جاسم الشهاب،2004،ص ص54-55).

وهذا ما سنحاول دراسته في هذا الفصل الخاص بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة باعتبارها نظام تربوي مصغر وعلاقاتها بالمداخل التحليلية الكبرى والصغرى في المجتمع .

-أولا:الوظيفية في التربية والتعليم.

الوظيفية كمفهوم تربوي تقوم على أساس أن التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة فقط،وهي تساعد على تكيف التلميذ مع بيئته التي يعيش فيها،بمعني التأكيد على التأثير المتبادل بين الفرد والبيئة ويتحقق هذا عن طريق ترجمة الأهداف إلي برامج تعليمية تكون من أهم دعائمها تلبية الحاجات الراهنة للمتعلم مما يزيد من دافعيته نحو الاستجابات المرجوة،ويصبح عمل الطالب في الموقف التعليمي بمثابة تحقيق وتأكيد للحياة التي يحياها بأدائه المتواصل،نحو الأهداف المنشودة والمحددة مسبقا،لذلك لا بد من وضع المتعلم في موقف يمكنه من بذل الجهد،ليتعلم من خلال العمل والنشاط،ولمزيد من التكيف مع ظروف الحياة الحاضرة التي تنعكس في المواقف التعليمية المتناسبة مع عمره ليتمكن من مواجهتها على نحو يحقق له مزيدا من التوافق مع البيئة التي يحيا فيها.

ومن هنا يمكن اعتبار الوظيفية في التربية والتعليم من أنها اتجاه سيكولوجي اجتماعي،يقوم بتنفيذه المعلم، تهتم بسيكولوجية الطالب من ناحية اهتماماته وخصائص المرحلة العمرية،وتشجع ميوله ورغباته الاجتماعية من ناحية أخري وقد عبر "وليم هيرد"1959 عن الأهمية الكبرى في ان تكون لكل مدرسة وظيفة مبدأها ما اسماه ب :"التعليم الحقيقي الفعال" الذي تنطبق عليه قاعدة :"إننا نتعلم ما نعيشه ثم نعيش تبعا لما تعلمناه" .

وللاتجاه الوظيفي في التربية عدة أهداف من بينها:

-الاتصال بالخبرة الشخصية والانتقال منها إلي خبرات جديدة تجعل الطالب يرى لما يتعلمه قيمة ويدرك له معني ويشعر بأنه يتعلم شيئا له وظيفة في حياته.

- التلاؤم الفعال بين المنهج والبيئة والربط الكامل بين المدرسة والحياة.

-أن يشعر المتعلم ويحس بقيمة العمل والمعرفة.

-مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها وذلك من خلال زيادة تجاربه شيئا فشيئا.

-الاتجاه الوظيفي يهتم بشكل كبير بالربط بين المدرسة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الطفل،وفي هذا الصدد يقول "جون ديوي"التعليم واجب طبعا لكن فن المعيشة أولا" ويؤكد "وليم هرد" بضرورة جعل التربية اجتماعية فعلى المدرسة اعتبار الطفل عضوا في الهيئة الاجتماعية وإحاطته بأحول وظروف بيئته الاجتماعية لأنه لا غني مطلقا للطفل عن الوسط الاجتماعي.

-الاتجاه الوظيفي من المداخل الحديثة في التدريس والتي يهتم بكل عناصر المنهج فلا يركز على عنصر على حساب الأخر بل يهتم بكل عنصر من عناصر المنهج (شرين فايز عوض،2005،ص42).

فالمدرسة إذن ليست مكان لتلقي المعارف فحسب وإنما صورة مصغرة للمجتمع يكتسب فيها الطفل ما يريده المجتمع منه سواء تعلق الأمر **بالمحافظة** على العادات والقيم الخلقية والاتجاهات والإرث التاريخي الثقافي وغيرها من السمات التي تجعل الفرد مواطنا صالحا ومتكيفا مع البناء الاجتماعي الموجود (شرين فايز عوض،2005،ص38).

او **بتجديد** الفعل التربوي بجعله أكثر تنظيما وعقلانية ويعمل على إحداث تغيير في سلوك المتعلم وفق برمجة تمكن من تحديد السلوكيات المراد تغييرها والعمل من خلال أنشطة ديداكتيكية تساعد على إحداث ذلك التغيير.

إن هذه الثنائية لوظيفة التربية والتعليم القائمة على المحافظة و التجديد تتجلي بوضوح عند استقراء وظيفة المدرسة التي تعتبر دائما في تغير مستمر،ولا أدل على ذلك من الإصلاحات الدورية التي تباشرها مختلف الدول على برامجها ومناهجها التعليمية،وهذا التغيير محكوم في غالب الأحيان بثنائية المحافظة أو التجديد،والمنظومة التربوية الجزائرية شهدت هي الأخرى محطات متعددة كانت فيها المدرسة محل إصلاح يتراوح بين مبدأي المحافظة والتجديد،وهذا ما هو ملاحظ على أرضية المشروع الإصلاحي للمدرسة الجزائرية المبني على التدريس بالمقاربة بالكفاءات،حيث نجد ان الظرف الذي يجري فيه إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية يتميز بجملة من المميزات والعوامل الداخلية كظهور

التعددية السياسية وما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الديمقراطية وغرس روح المواطنة واستبدال نظام الاقتصاد الموجه باقتصاد السوق،إضافة إلي العوامل الخارجية كعولمة الاقتصاد والتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق تشكل هذه العوامل رهانات جديدة في سيرورة النظام التربوي وتحديات يتعين على المؤسسة التعليمية رفعها إذ إن التحولات المؤسساتية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لها انعكاسات جلية، ولأن المؤسسة التعليمية في تفاعل دائم مع المجتمع،فهي نتاج هذا المجتمع كما أنها تطمح إلي تطويره وترقيته وتجديده،وهكذا فالإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلي تشييد نظام تربوي متناسق وناجح قصد تمكين المدرسة الجزائرية من المحافظة على أصالتها و مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل،وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة(أبو بكر بن بوزيد،2006،70).

إذن من خلال هذا المدخل الذي بينا فيه معنيين للوظيفية الأول يتعلق بالوظيفية كاتجاه قائم بذاته في التربية ولخصنا أهميته،والمعني الثاني القائم على حصر وظيفة المدرسة في الوظيفة أو الوظائف التجديدية والوظيفة أو الوظائف المحافظة،نكون بذلك قد أزلنا اللبس على هذا المصطلح المحوري والذي سأتناوله بالمعني الثاني في هذه الأطروحة، بمعني هل الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية هي الوظيفة المحافظة أم الوظيفة التجديدية من وجهة نظر المعلمين وهل نموذج التدريس بالكفايات يحقق هذه الوظيفة المزدوجة؟

وقبل أن نحيط نظريا بمفهوم المدرسة الوظيفي يتعين علينا بحسب كل من " بودون و بوريكو"وضعها بداية في سياقها السوسيولوجي والتاريخي فالمدرسة كما يعتقدان لا يمكن أن تستمر إذا كنا نجهل كل شيء عن أصلها وعن تكوينها بمعني إن غياب المعلومات التاريخية عن نشوء مؤسسة معينة يعتبر عقبة لا يمكن تجاوزها في تفسيرها وتحليلها،فالمعلومات التاريخية تجلب دوما بالتأكيد معلومات إضافية لا يمكن استبدالها وأحيانا تكون لا بد منها(بودون و بوريكو،ترجمة سليم حداد،2007،ص605).

ويعضد هذا المنحى في التحليل، دوركايم الذي يري بان التحليل السوسيولوجي لمؤسسة معينة ينبغي دوما أن يحلل في آن واحد الأسباب التي أدت إلي نشؤها والوظيفة التي تسمح لها بالاستمرار(بودون و بوريكو ،2007،ص604).

وبناء عليه يتعين علينا بحث المداخل النظرية المفسرة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة،المستوعبة للبعد السوسيولوجي والتاريخي للمدرسة كمؤسسة اجتماعية بيداغوجية وهذا ما سأتطرق اليه في العنصر الموالى:

-ثانيا:المداخل النظرية المفسرة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

تعلقت طبيعة التحليلات السوسيولوجية الأولي بما يعرف بمدخل الوحدات ألكبري macro analysis[*] approechالتي جعلت من المجتمع والأنساق ألكبري نقطة انطلاقها ونخص بالذكر هنا المداخل البنائية الوظيفية ومدخل الصراع اللذين ينظران إلي المجتمع ونظمه العامة كنقطة انطلاق أساسية(طارق السيد،2007،ص25).

وفي مرحلة تالية وعندما تطورت التحليلات الخاصة بالمدرسة وأصبح يتم التركيز فيها على قضايا مثل:(المنهج التعليمي،علاقة المدرسين بالتلاميذ،علاقة المدرسة بالمنزل،الإدارة التعليمية،الفصل الدراسي ،المشكلات التعليمية،تأثير اللغة في التعليم...الخ)،اندرجت هذه التحليلات ضمن ما يعرف بمدخل الوحدات الصغرى micro analysis approech ونخص بالذكر هنا تحليلات كل المداخل الوظيفية المحدثة مثل المدخل المؤسساتي الحديث،والمدخل التفاعلي الرمزي، والماركسية المحدثة ونظرية إعادة الإنتاج بشقها الاجتماعي وشقها الثقافي.

ونتطرق في الأخير إلى مدرسة فرانكفورت التي اهتمت بالتحليل النقدي للنظام التربوي بكل مكوناته

وفيما يلي عرض لأهم هذه التحليلات.

1-مدخل الوحدات الكبرى:

ويتضمن المداخل النظرية المتعلقة بالبنائية الوظيفية التقليدية و مدخل الصراع كما يلي :

1.1-المداخل البنائية الوظيفية[**]التقليدية:

ترجع جذور الفكر البنائي الوظيفي إلي الفكر الوضعي،أي منذ بداية القرن التاسع عشر وظهور طبقة جديدة وهي الطبقة الوسطي التي تختلف طموحاتها عن طموحات الطبقات الاجتماعية الاخري حيث كان تركيزها في البداية على العلم والمعرفة كاستجابة لمتطلبات الحياة الصناعية الحديثة التي ظهرت في أوروبا وفي مرحلة متأخرة من تاريخ العلم ظهر الاتجاه البنائي الوظيفي بداية في أبحاث ودراسات علم الإنسان خاصة المتعلقة بالثقافة أو ما يعرف بالانثروبولوجيا الثقافية،وهنا عرف الاتجاه بالنزعة أو

(*) نقلا عن "طارق السيد"2007 في كتابه"أساسيات في علم الاجتماع المدرسي":"ان الفترة الأولي من عصر الرواد ظهر واضحا مدي ارتباط تحليلاتهم بالرؤية الشاملة وذلك من خلال النظرية السوسيولوجية التي هيمنت علي علم الاجتماع عند نشأته"

(**) يشير "لاندنرغLindbergh":مع انه من المفيد في اغلب الأحيان أن نفصل بين البناء والوظيفة إلا انه يلزم أن نشير إلي أنهما يمثلان وحدة من الأفكار المكملة بعضها للأخر.

المدرسة البنائية الوظيفية،حيث تهتم بوصف وتحليل الشكل البنائي للمؤسسة مقرونا بالوظيفة،وعلى كل حال"ظهر الاتجاه البنائي الوظيفي كرد فعل أو نقد للاتجاه التطوري الخالص كما عبرت عنه نظرية داروين في النشوء والارتقاء ونظريات التطور التاريخي والاثنولوجيا البشرية(ياس خضير البياتي،2002،ص ص 107–108) .

والبنائية الوظيفية أداة منهجية يعتقد انه يمكن التعويل عليها في الكشف عن مختلف النظم التي يتألف منها النسق الاجتماعي الكلي من ناحية، وإدراك ما بين هذه النظم من علاقات تترابط وتتفاعل وتتساند من ناحية أخري، فيقول "ميرتون": "أن محور اهتمام البنائية الوظيفية هو تفسير البناءات عن طريق الكشف عن نتائجها بالنسبة للبناءات ألكبري التي تضمها"وهذا يعني اعتماد الكل على أجزائه مثلما تعتمد الأجزاء على الكل(ياس خضير البياتي،2002،ص108).

والمداخل البنائية الوظيفية في عمومها ،تتأثر بالغائية والقصد والأيديولوجية، من خلال التركيز على أهمية النظام التربوي في المحافظة على النسق الاجتماعي الذي يوجد فيه،حيث يتم دراسة المدرسة من حيث كونها تنظيما اجتماعيا لها العديد من الأدوار و الوظائف وتأسيسا على هذا المنظور الوظيفي البنائي يتعين علينا بحث الوظيفة الاجتماعية للمدرسة التركيز على الأدوار الوظيفية لكل العناصر المكونة لها بما فيها المعلم، من حيث هو قدرات معرفية ومهارية ووجدانية تتوقف إلى حد بعيد على ما حدده الإطار الكلي (المدرسة) من وظائف تجديدية وأخرى محافظة.

غير أن المداخل البنائية الوظيفية متنوعة ويمكن تقسيمها إلى

1.1.1–*الفعل الاجتماعي والبناء الوظيفي لماكس فيبير*:

يركز "ماكس فيبر" على الأفعال الاجتماعية الموجهة عقلانيا وعلى فهم الدوافع الاجتماعية،وصاغ نظرية واضحة ومخططة للفعل الاجتماعي بأنه قائم على فكرة أن الفعل أو السلوك يجب ان يكون ذا معني من الناحية الذاتية ولكي نفهم سلوك الآخرين يجب أن لا نلاحظ ما يفعلونه فحسب بل نعرف كذلك المعني الذي يربطونه بهذه الأفعال بقصد التوصل إلي التفسير ألسببي لسائر الظواهر الاجتماعية فالاكتفاء بالفهم فقط يحمل مخاطر الخروج من حقل العلم و الوقوع في فخ الذاتية كما ان الاكتفاء بالتفسير والعلاقات السببية يحمل مخاطر عدم إدراك معنى السلوك الإنساني (فؤاد خليل،2008،ص64).

وهو ما يفيد أن المعلم بوصفه جزء في النسق المؤسسي الكلي لا يمكن فهم سلوكه البيداغوجي إلا من حيث معرفة الأسباب باعتبارها هنا هي تلك الوضعية الكلية للممارسة البيداغوجية والمؤلفة من القوانين والقواعد الضابطة الممنهجة والهادفة (مأسسة معرفة المعلم وخبراته)، ومعرفة المعنى من حيث هو هنا الغايات والمقاصد الكبرى للفعل الاجتماعي باعتباره هنا فعل مدرسي تربوي .

ولترسيخ فكرته في الإحاطة بدلالة الفعل الاجتماعي يحدد"فيبر" المنهج العلمي في أنه ينهض على ركيزتين هما: المثال،ونسق المعني.

-**المثال**: يقوم على النظر إلي المجتمع على انه كل،و يفقد سماته المميزة عند تحليله أو تفتيته الى أجزاء،وإذا كان التحليل الذري يصلح في العلوم الطبيعية فان الإدراك الحدسي وضرورة النظر إلي الموضوعات على أنها كليات هو الذي يصلح في العلوم الإنسانية ويتضمن مصطلح المثال معني النموذج العقلي بمعنى أداة تصورية ومنطقية، ويفيد هذا المنظور الفيبري أن دراسة المدرسة وظيفيا يتطلب إدراجها كما لو أنها نسق من العناصر المتفاعلة، توجد في نسق أكبر لا تنفصل عنه من حيث هو محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

-**نسق المعنى**:ويقوم على وحدة المعنى التي يتضمنها تعدد وتنوع العناصر المؤلفة للواقع المجتمعي فإذا شاهد الباحث مجموعة من العناصر أمكنه ان يقيم علاقة منطقية بينها وان يكشف عن وجود انتماء واحد فيها،وهو ما يعني أن القيم والوسائل والقوانين والقواعد والممارسات البيداغوجية وكل العمليات التي تتم داخل المدرسة، بوصفها فعل اجتماعي بامتياز يفترض فيها أن تكون متحدة في معنى واحد أي أنها تخدم هدف إجمالي واحد، وعادة ما يوجد في نظام القيم والمعتقدات المجتمعية والايديولوجيات مجال الطاعة والامتثال .

وقد ميز "فيبر"بين أربعة نماذج رئيسية للفعل الاجتماعي هي:

-الفعل العقلاني الهادف القائم على الاختيار بين الوسائل والغايات المتوقعة وهو يرتبط بهدف ما .

-الفعل العقلاني ألقيمي الذي يرتكز على قيمة يقتنع بها الفرد ويتحدد سلوكه بأفعال منسجمة معها.

-الفعل العاطفي ويتحدد بإشباع عاطفة ما لدى الفاعل.

-الفعل التقليدي وهو فعل تمليه التقاليد والعادات الجمعية والمعتقدات التي يتم اكتسابها من خلال عملية التطبيع الاجتماعي التي تتم في داخل الأسرة وفي المدرسة وهو قائم على الطاعة غير الواعية.

ويمكن إبراز أفكار"فيبر"فيما يخص الفعل الاجتماعي في المجال التعليمي من خلال النقاط التالية:

أ-**السلطة والضبط الاجتماعي**: ان ممارسة السلطة تفترض قبلا وجود طرف اجتماعي يتمثل في توجيه قيمي يمنح هذه الممارسة طابعا شرعيا،ويظهر هذا التوجيه من خلال الجماعة، ففي المؤسسات التعليمية يضطر الأفراد(التلاميذ مثلا)إلي الامتثال لأوامر شخص أخر وهو المعلم والتكيف معها من خلال عملية ترشيدية أساسها حاجة الأفراد إلي توجيهات الآخرين،بيد ان سلوك الفرد يتغير من وقت لأخر تبعا لطبيعة وأهمية الأدوار التي تتفاعل مع دوره الوظيفي،فسلوك الطالب المذكور أنفا يختلف

عندما يكون في حالة مغايرة من الاتصال مع طالب مثله أو مع مدير المؤسسة التعليمية فضلا عن معلمه مثلا،ومن هنا يثبت "فيبر" ان السلوك الاجتماعي للفرد يعتمد على طبيعة الأدوار الوظيفية التي يشغلها، ويميز "فيبر" بين أنواع من الشرعية التي تقود إلي ثلاثة من أنواع السلطة هي:

-السلطة المقامة علي شرعية مقبولة وهي السلطة التي تستوجب الطاعة لأنها نابعة من مصدر شرعي مثل سلطة الأب في الأسرة وسلطة المعلم في الفصل.

-السلطة المقامة على التسلط وهي تستوجب الطاعة لأنها نابعة من مصدر قوة واستعمال الردع والعنف.

-السلطة المقامة على التأثير والإقناع وتستوجب الطاعة لأنها نابعة من الاقتناع بمصدر السلطة.

وتتداخل هذه الأنواع من السلطات فقد تحتاج السلطة الشرعية إلي استعمال سلطة الإقناع في موضوع معين وقد تحتاج إلي استعمال الردع والعنف في أوقات معينة(علي الحوات،1985،ص ص60-61).

ب-التنظيم الاجتماعي والبيروقراطية:يعتبر التنظيم الاجتماعي تقنين للفعل الاجتماعي في شكل مؤسسات(اقتصادية ،سياسية،تعليمية) يأخذ معناه من سياق التنظيم الاجتماعي العام،حيث ركز على الجانب السياسي للتنظيم الاجتماعي والذي يطلق عليه البيروقراطية، وتشكل كل من السلطة والبيروقراطية وسائل فعالة للضبط والسيطرة،فالسلطة تلعب دورا في تنظيم وضبط التفاعل الاجتماعي الذي يشارك فيه الفاعل أي الأفراد،بينما البيروقراطية تقوم بدور هام في ضبط وتنظيم العمليات الاجتماعية وتفاعلاتها(ياس خضير البياتي،2002،ص ص 118-119).

ومن خلال مفهوم "ماكس فيبر" عن البيروقراطية،نستطيع اعتبار المدرسة تنظيم بيروقراطي لا تختلف كثيرا عن بقية التنظيمات الأخرى من حيث أن لها أساسا وقواعد ولوائح رسمية تحكم أفرادها، ومن ثمة فلا يعقل أن يجري سلوك المعلم داخل المدرسة خارج نطاق البيروقراطية، ولا يمكن فهمه إلا ضمن القوانين واللوائح المنظمة لها .

ج-**الطبقة الاجتماعية:**نظر"فيبر" إلي الطبقات الاجتماعية نظرة تحليلية واتخذ من مفهوم "القوة" أساس لتحليل الأوضاع الطبقية،وبناء على ذلك ميز بين ثلاثة أنماط للقوة وفقا لمجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي والسياسي،فنمط القوة في المجال الاقتصادي،يتمثل في الطبقة،وفي المجال الاجتماعي يتمثل في المكانة المكتسبة من التعليم والثقافة،وفي المجال السياسي يتمثل في الحزب،فالقوة من حيث هي الطبقة الاجتماعية المهيمنة اقتصاديا وما توليها من أهمية للمكتسبات الثقافية المدرسية وما يساندها

من أيديولوجية هي الإطار الذي يجب تحليله لرصد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة محافظة أو تجديدية باعتبارها قوى تتفاعل فيما بينها لتعمل كموجه للفعل المدرسي في كل جزئياته(عبد الباسط محمد محسن،1982،ص346).

2.1.1-*مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية:*

تشتمل إسهامات رواد البنائية الوظيفية التقليدية والتي ربطت بين قضية التربية كنسق اجتماعي وغيرها من الأنساق أو البناءات الاجتماعية الأخرى التي توجد في المجتمع على تحليلات كل من "جون ديوي" و"دوركايم" و"تالكوت بارسونز"التي تبنت المداخل السوسيولوجية ذات التحليل الماكروسكوبي،من خلال تصور قضية التربية وتحليلها من خلال النظرة الشمولية والعامة للمجتمع ككل،وان كان ذلك لا ينفي على الإطلاق ان هناك الكثير من التحليلات لهؤلاء الرواد ركزت على تناول قضايا جزئية ترتبط بعملية التربية والنظام التعليمي ومؤسساته في نفس الوقت وفيما يلي عرض لأهم أفكار رواد مدخل الأنساق والبناءات الاجتماعية(طارق السيد،2007،ص 38).

أ-جون ديوي:يتبني"جون ديوي" الاتجاه البرجماتي وتتمثل أهم آرائه في اعتبار التربية شيء أساسي للحياة،خاصة و أنها تعتبر وسيلة للاتصال والتحول من مرحلة عمرية إلي مرحلة أخرى وهذا ما ناقشه بالفعل في تصوره كيف يؤدي التعليم إلي تغيير الجنس البشري لمخلوقات مميزة عن الكائنات الأخرى والتي لها لغة مميزة تكتسب بواسطة الاتصال،وفي هذا نجد "ديوي" متأثرا بمصطلح "المماثلة البيولوجية" لـــ "هربرت سبنسر" حيث يستعير من علم الأحياء الكثير،من اجل عقد المقارنات فيما يخص عملية التعليم والتنشئة الاجتماعية والسلوك ونوعية الحياة الاجتماعية والحيوانية بصورة مميزة وأن كان في نفس الوقت يعقد أنواع من المقارنات بين المجتمع البشري والمجتمعات والكائنات الحية الأخرى،وهذا هو جوهر الاتجاه البنائي الوظيفي.

كما ركز "ديوي" على أهمية التعليم والتربية كوسيلة للاتصال المعرفي والثقافي واكتساب الحياة الاجتماعية بالنسبة للفرد،تلك الوسيلة التي تمنحها الجماعة الاجتماعية لأعضائها باعتبارهم أفراد داخل الجماعة،وعن طريق التعليم يكتسب النشء الخبرة الحياتية ويستطيع أن يكوّن المثل والأفكار والآمال والتوقعات والمستويات والآراء،وغيرها من مظاهر الأجيال التي قطعت شوطا كبيرا في الحياة،والتي تعتبر ضرورية لاستمرار الحياة الاجتماعية.

كما أوضح "ديوي" بأن الحياة الاجتماعية لا يمكن اكتسابها فقط بالاتصال بين جيل الكبار وجيل الصغار بواسطة التربية والتعليم،ولكن يضيف متغيرا أخر وهو الخبرة الحياتية المتغيرة التي تنشأ من وجود الأفراد وعيشهم سويا،خاصة وان هذه الحياة يتم توسيعها عن طريق الخبرة المتولدة من الأفراد

ذاتهم والتي تساعد على نمو الخيال وتخلق نوع من المسؤولية ولتوضيح فكرة الخبرة المتجددة والمتولدة عن العيش المشترك،يعقد"ديوي" نوعا من المقارنة بين التعليم الرسمي والتعليم العادي الذي يتم في الحياة الاجتماعية،فالتعليم الرسمي يتم داخل مؤسسات تعليمية وتربوية محددة الأهداف والغايات والوسائل والأساليب،أما التعليم العادي فهو نوع يكتسبه الفرد في الحياة الاجتماعية والذي يتم بصورة عرضية،ويؤكد على أهمية هذا النوع من التعليم خاصة وانه يتم بصورة طبيعية.

علاوة على ذلك وفي إطار تحليله للتعليم العادي يؤكد "ديوي" على أهمية النظم والمؤسسات الاجتماعية ودورها في توسيع الخبرة الفردية واكتساب الأفراد لهذه الخبرة وللحياة الاجتماعية خاصة وأنها تسهم في توسيع مدركات الأفراد وشعورهم وخيالهم.

وفيما يخص التعليم الرسمي فان "ديوي"يبرز دوره المهم كوسيلة للتدريب التي لا يمكن ان تتم الا بواسطة المدرسة بصورة خاصة وفي هذا يعقد مقارنة بين المدرسة كمؤسسة تعليمية في الثقافات المتقدمة والثقافات البدائية،حيث تتم عملية التعليم واكتساب أنماط المعرفة في الثقافات البدائية عن طريق تعليم عادات الكبار إلي الصغار بطريقة عفوية او تلقائية او ما يسميه بالتعليم عن طريق التقليد او المحاكاة،ولكن في الحضارات والمجتمعات المتقدمة يختلف هذا النمط من التعليم بتقديمه وسائل أكثر تطورا،لا تسمح بأن يتم التعليم بصورة عفوية وتلقائية و إنما بصورة علمية ومخططة ومنظمة.

وكخلاصة للتحليلات الميكروسكوبية لديوي ذات النزعة البراقماتية النفعية فانه يؤكد على أهمية رموز المعرفة بما فيها المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية ذات دور وظيفي تجديدي تعمل على إكساب الخبرة للأفراد(طارق السيد،2007،ص 39).

ب-أيميل دوركهايم:جاءت نسبة كبيرة من تصورات "دوركهايم" عن التربية والتعليم في كتابه " التربية وعلم الاجتماع" الذي نشر عام 1956،وتصور فيه أن التربية شيء اجتماعي،وأنها تغير المجتمع ككل كما تعد بمثابة الوسط الاجتماعي،الذي يحدد الأفكار والمثل والقيم كما أن المجتمع لا يستطيع أن يبقي إلا عندما يحدث نوع من التجانس الكاف،ويعتبر التربية هي الوسيلة التي تعزز بقاءه ووجوده كما أنها تعتبر جزء أساسي من عناصر ومتطلبات الحياة الجمعية ومن ناحية أخري يتصور "دوركايهم" انه بدون التنوع والتعاون لا يمكن تحقيق الحياة الجمعية ولكن عن طريق التربية يمكن السعي لإحداث التنوع والتخصص المطلوب للحياة الاجتماعية.

كما سعى "دوركهايم" ليحدد مفهوم التربية أو ماذا يقصد بعملية التربية فنجده يشير إليها بأنها التأثير الذي يمارس بواسطة الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة اللذين لم يتأهلوا بعد لمرحلة الحياة الاجتماعية علاوة على أنها تهدف إلي نشأة وتطوير الأطفال فيزيقيا وفكريا وأخلاقيا،فالإنسان الذي شكله التعليم ليس هو الإنسان كما خلقته الطبيعة،لكن كما يرغب المجتمع أن يكون عليه.

ومن بين القضايا إلي اهتم بها "دوركهايم" نجد.

-**الوظيفة الاجتماعية للتربية:** والتي يختزلها في التنشئة الاجتماعية التي تعتبر جزء أساسي من عملية التربية ذاتها، فالتنشئة الاجتماعية تؤهل الأطفال لاكتساب العادات والتقاليد والسلوكيات ونسق القيم والمعايير من الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل المدرسة ومؤسسة الدين،كما تعمل التنشئة على توفير درجة كافية من التجانس والشعور الجمعي بين الأفراد والجماعات حتى يصل المجتمع الى درجة التضامن الاجتماعي،غير أن طبيعة التضامن هي التي تحدد نوع المجتمع، فالتضامن الآلى solidarité mécaniqueيسود المجتمعات البدائية حيث يتشابه الأفراد ويكون التخصص ضعيفا والجماعة متوحدة إلي حد كبير،بينما التضامن العضويsolidarité organique يسود المجتمعات الكبيرة والحديثة وهو نتيجة التخصص المهني الناتج عن التخصص التعليمي وتقسيم العمل وتمايز الأفراد والفروقات بينهم،بحيث يصبح الفرد في المجتمعات الحديثة أكثر استقلالا.

-**المنهج التعليمي:**في كتابه"تطور المنهج في فرنسا" ابرز "دوركهايم" أهمية ونوعية المقررات التعليمية من خلال تحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع،ونوعية المكاسب الفردية التي يحصل عليها التلاميذ من خلال المقررات والمناهج الدراسية،و ما هي نوعية الاستفادة بالنسبة للمجتمع من دراسة التلاميذ أو الطلاب لمقررات معينة،ولقد ساعد "دوركهايم" على هذا التحليل السوسيولوجي المميز النادر انه استطاع استخدام المدخل التحليلي المقارن ليتناول تاريخ التعليم في فرنسا ونوعية المقررات التي ظهرت في العصر الحديث ومقارنتها بالفترات التاريخية الوسطى.

كما قام بمقارنة وتحليل مناهج ومقررات التدريس في ألمانيا مقارنة بفرنسا واستطاع على سبيل المثال ان يحلل العديد من المواد الدراسية مثل تدريس اللغة اللاتينية والمواد الاجتماعية القديمة ومنها التاريخ ووجد ان دراسة التلاميذ لمادة التاريخ في ألمانيا تتفوق من حيث مهمته الوظيفية التعليمية أو الغاية المنشودة لها بالمقارنة بتدريس مادة التاريخ في فرنسا،ولا سيما أن مادة التاريخ في ألمانيا تهتم بإبراز دور القادة والأبطال والعظماء مما يحفز التلاميذ على الاعتزاز بهم وبوطنهم،ومن هنا أكد ضرورة إعادة صياغة مقرر التاريخ في فرنسا للتأكيد على أهمية إعطاء التلاميذ جرعة كبيرة من دراسة أبطالهم وقادتهم اللذين أسهموا في قيام الدولة الفرنسية، حتى يمكن تحقيق الدافع من المنهج أو مقرر التاريخ وتعزيز عناصر الولاء والانتماء.

كما ناقش كذلك كيفية انتقال المجتمعات من الطابع التقليدي إلي المجتمعات الحديثة والتي تم تكوينها وإنشائها عن طريق التخصص وزيادة الاهتمام بالعلم وظهور دور المؤسسات الاجتماعية في المجتمع وخاصة مؤسسات التنشئة الاجتماعية مثل المدرسة.

-**العلاقة بين المدرس والتلميذ:**في إطار تحليله للوظيفة النقدية للتربية والعملية التعليمية،خاصة وأنه تصور أن الظاهرة التربوية ما هي إلا شيء اجتماعي أكثر منها فردي أو شخصي،فأبرز أهمية المدرس ودوره باعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم الذي أعطى له المجتمع الصلاحيات اللازمة لعمليات التنشئة الاجتماعية وتعتبر أمانة مهنية لذا يجب أن يقوم بها على أكمل وجه. وبخصوص التلميذ يجب أن لا ينقاد دائما إلي سلطات المدرس ولكن طبقا إلي تصوراته الذاتية وهذا ما يفسر عموما تصوراته حول الصراع التسلطي بين التلاميذ والمدرسين .

ويمكن اعتبار دوركايم من المؤسسين للاتجاه الوظيفي المحافظ للتربية، حيث يركز على أهمية التنشئة الاجتماعية بوصفها توريث ثقافي ضروري يحافظ على استقرار المجتمع وتركيز المعيارية من خلال فروض العقل الجمعي(العربي فرحاتي،2003،ص10).

ج-تالكوت بارسونز:انشغل "بارسونز" ببنية الفعل الاجتماعي وبموقف الفاعل the actor's situatation وذهب إلي انه لكي نفسر طبيعة"الفعل الاجتماعي"الذي ينبثق عن نمط الثقافة وشكل العلاقات الاجتماعية ينبغي ان نحدد "دور الفاعل" ومجال الفعل(قباري محمد إسماعيل،1988،ص33).

بمعني ان سلوك الفرد لا يصدر عن فراغ أو من رغبة ذاتية بل من التفاعل مع الآخرين،واندراجه في مؤسسات اجتماعية مثل الأسرة والمدرسة،ليخرج على شكل تصرف منتظم وملتزم وموجه حتي يكون صالحا للاستعمال اليومي وجاهزا على شكل نموذج اسمه نسق الفعل الاجتماعي(فؤاد خليل،2008،ص86).

وإذا قمنا بإسقاط هذا المفهوم على الفعل التعليمي فان الفاعل هنا هم المعلمين في تفاعلهم مع التلاميذ ومجال الفعل هي المدرسة.

ولهذا يصنف بارسونز في تحليله البنائي الوظيفي أنماط الفعل التعليمي كما يلي:

-***الفعل الأدائي:***هذا الفعل يعتبرأن هدف تعليم التلاميذ يكون في المستقبل ويتحدد هذا الفعل طبقا للاتي:

- تغيير سلوك التلاميذ عن طريق تكوين اتجاهات جديدة.

-اكتساب التلاميذ للأنشطة العلمية بالمدرسة.

-تنمية المهارات وميول التلاميذ وغير ذلك من المحددات.

-***الفعل التعبيري:***يعتبر هذا الفعل الهدف الرئيسي والأساسي للتلاميذ،وهو يهدف إلي إشباع حاجة التلاميذ التي يتم اكتسابها من خلال التعليم أو التقليد.

-***الفعل المعياري الأخلاقي***: ان طبيعة المكان والأجهزة قد تكون متشابهة داخل المدارس كمؤسسات اجتماعية ولكن المدارس تتباين وتختلف عن بعضها البعض نتيجة علاقتها بالبيئة الفيزيقية لكل مدرسة ونتيجة لنوعية العلاقات السائدة بين أفرادها ومن هنا يتم توجيه هذا الفعل-المعياري الأخلاقي- بصفة عامة لتحقيق الجماعات المتكاملة او المتضامنة وذلك من خلال اشتراكهم في الأفكار سواء كانت هذه الأفكار صائبة او خاطئة ومن هنا التلميذ يجب ان يعرف الصواب من الخطأ.

ولذلك فان المدرسة تحاول تكوين "نفوذ أخلاقيmoral influence" او مظاهر متعددة من مظاهر الأنشطة الأخلاقية،والمسئول عن كل هذه الأفعال هو المعلم(طارق السيد،2007،ص ص 38-39).

-بعض أوجه النقد للمداخل البنائية الوظيفية التقليدية:

-إن النظام المعياري الذي يراهن عليه الوظيفيين بجعله أساس أي نسق اجتماعي لا يستطيع ان يفسر لنا تلك الحقيقة البسيطة التي تعكس تكريس الوضع الراهن و اديولوجية الطبقة الحاكمة، حيث أن ثمة قلة قليلة من الأفراد يملكون إصدار القرارات وكثرة من الأفراد لا يمتلكون سوى طاعتها وتنفيذها فالمدرسة كبناء هرمي لا يملك المعلمون والتلاميذ إلا القبول والخضوع لقرارات القلة من النافذين في مصادر القرار سواء طبقة اقتصادية ، فئة أيديولوجية أو جهاز بيروقراطي.

-الاتجاه الوظيفي اتجاه محافظ،في عمومه وإن ظهرت بعض التوجهات التجديدية المحتشمة كوظيفة للتربية كما هي في تجديد الخبرة تربويا عند ديوي النفعي كوظيفة أساسية تتعلق بتكوين الكفاءة الاجتماعية للجيل عبر المدرسة، وقد تكفلت بها المدرسة كأهداف قومية لأول مرة في القرن الثامن عشر في ألمانيا عندما احتكرت الدولة القومية النظام التربوي من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة، فما عدا هذا الوجه الوظيفي التجديدي المحتشم، فكل النماذج البنيوية تعمل على تقبل الأفكار السائدة والمحافظة عليها.

-إن الوظيفيين بصفة عامة تجاهلوا مشكلة الصراع الاجتماعي وتوزيع السلطة داخل المجتمع(السيد الحسين،1985،ص122).

2.1- *مدخل الصراع:*

منظور الصراع يهتم بدراسة الوحدات الكبرى،وقد أكدت الفلسفة الاجتماعية المبكرة "لهنري دي سانت سيمونH.De saint-simon" على الصراع والاستغلال كجوانب هامة في المجتمعات الصناعية التي ظهرت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر.

وترجع الجذور الفكرية لمنظور الصراع إلي أعمال "كارل ماركس" في منتصف القرن التاسع عشر وبعض المفكرين المتأخرين التي أكدت على الصراع الملازم للمصلحة بين العمال وأصحاب رأس المال(طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات،1999،ص93).

1.2.1-الماركسية التقليدية.

لم ينطلق ماركس من المنظور البيولوجي أو الفيزيائي في دراسته للمجتمع،بل انطلق من المنظور المادي(فؤاد خليل،2008،ص42)،وتندرج تصورات الماركسية التقليدية من خلال اهتمامات كل من "ماركس" و "انجلز" ونظريتهما المعروفة عن المادية التاريخية،أو التي تعرف بنظرية الصراع الطبقي ،حيث يري "ماركس" أن الجماعات المتنافسة في المجتمع الصناعي طبقات اجتماعية تعرف على أساس علاقات الإنتاج، وما يجري من صراع بين مالكي وسائل الإنتاج والعمال سيؤدي حتما الى التغيير، ولهذا فالتغير الاجتماعي لا يقوم إلا على العنف والثورة فهو ينظر إلي التاريخ الإنساني ككل ويعتبر التغيير عملية جدلية ففي وقت معين تكون أجزاء النسق الاجتماعي في حالة توازن وداخل هذا التوازن تظهر عناصر متنافسة وغير متجانسة وتأخذ في الصراع مع غيرها من العناصر وتسمي هذه القوي المتنافسة والمتصارعة الفكرة المضادة،ولما كان انعدام المساواة هو احد الملامح المميزة للأنساق الاجتماعية في الماضي والحاضر فان الحركات المضادة تعد حقيقة اجتماعية قائمة،ومن الصراع بين الحركة والحركة المضادة ينبثق نظام جديد فالتاريخ الإنساني كله في حركة جدلية ،ويري ماركس انه سيأتي اليوم الذي تنتهي فيه هذه الحركة الجدلية عندما تصل إلي صيرورة نهائية بتساوي العمال والملاك ويصبح الجميع طبقة واحدة وهذا ما يطلق عليه بالمجتمع الشيوعي.

وأما بخصوص نظرته إلي التعليم فيعتبره من العناصر اللامادية التي تسيطر عليها الايدولوجيا الرأسمالية وتدخلها في نطاقها،والمدرسة تقوم على تعليم النشء كيفية اكتساب هذه الاديولوجية والإيمان بها والخضوع والامتثال لقواعدها وتوجيهاتها،وأن الامتحانات ما هي إلا تعميد بيروقراطي للمعرفة.

ويضيف "نيكو بولانتزاسNico poulantzas" أن المدارس جزء من جهاز الدولة الاديولوجي الذي يعيد إنتاج العلاقات و المكانات الاجتماعية والحفاظ على التقسيم الاجتماعي والايدولوجيا السائدة والمدارس بطبيعة مكانتها في المجتمع لها أساس طبقي يرتبط سياسيا وبنائيا بعلاقتها مع الدولة ومصالحها

الحاكمة،وهذه العلاقة يجب أن تفهم إذا كنا راغبين في معرفة ماذا تفعل المدارس فعلا في المجتمع، ومن ثمة فالمدرسة وعناصرها المؤلفة لها كنسق صغير هي من البناء الفوقي ومرتع أيديولوجية الطبقة الحاكمة وتتحدد وظيفتها تبعا للنسق الاجتماعي المهيمن ففي حال هيمنة الرأسمالية تكون وظيفتها تسكينية للوضع القائم تكرس القيم المهيمنة وتحافظ على المصالح، وفي حال هيمنة البروليتاريا تكون وظيفتها تغييرية للوضع الرأسمالي وثقافة احتكار وسائل الإنتاج ولن يكون المعلم بعد ذلك بوصفه خبرة إلا وهو تابع لهذه الطبقة المهيمنة أو تلك، وعليه فكل من المدرسة والمعلم إن هم إلا أدوات في حلقات الصراع بين الطبقات منزوعي الإرادة خاضعين للقوانين الخاصة بالصراع الطبقي ولعل هذا ما يعاب على النظرية الماركسية إضافة إلى حرصها البالغ على وضع ظروف العمل في نطاق الصراع الطبقي العام الموجه الوحيد في نظره للتاريخ متناسية دور الفئات الأخرى في المجتمع كالدور التجديدي الذي يراه رجاء غارودي للمثقفين وللأفكار والعلم والدور الذي يعطيه هابرماس للعلاقات والاتصال داخل المجتمع في المساهمة في تغيير التاريخ وهي عوامل متجاهلة في الفكر الماركسي (السيد الحسيني،1985،ص240).

2-مدخل الوحدات الصغرى:

وسوف نتناول فيه بالتحليل المداخل الوظيفية الحديثة من خلال المدخل المؤسساتي و تطوره الى المجالات الأكثر حداثة في التعليم والتفاعلية الرمزية،ثم نعرض بالتحليل الماركسية المحدثة ممثلة في نظرية إعادة الإنتاج بشقيها الثقافي والاجتماعي.

1.2-المداخل الوظيفية الحديثة:وتنقسم إلي المدخل المؤسساتي الحديث والمدخل التفاعلي الرمزي

1.1.2-المدخل المؤسساتي الحديث:

وهو مدخل يرتكز على دراسة الدور الوظيفي للمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية،ومنها المؤسسات التعليمية حيث يتم تحليل المدخلات والمخرجات للمدارس والعمل على زيادة كفاءتها وفاعليتها، فبدأ الاهتمام ينصب أكثر على أن التعليم ليس مجرد تزويد الأفراد بمهارات وتثقيف، بل هو قبل ذلك عائد اقتصادي يتضمن عمليات الاستهلاك والاستثمار و الإنتاج (السيد الحسيني،1985،ص240).

وأنه لا سبيل للمقارنة بين الأمي والمتعلم في عمليات الإنتاج وتحسينه ومواكبة المستجدات وبالتالي فهو استثمار في الموارد البشرية، فالجهد الإنساني بالنسبة لآدم سميث هو قلب كل الجهود وأن التعليم "سلعة سياسية واجتماعية تسهم في منع الفوضى وحفظ الديمقراطية" (محمود عباس عابدين،2004،ص86).

وقد عزا "أدم سميث" تفوق التصنيع في اسكتلندا إلي النظام التعليمي الاسكتلندي،وأوضح العلاقة الارتباطية الموجودة بين طبيعة النظام التعليمي وبين مظاهر التقدم والتصنيع،وترتكز نظرية رأس المال البشري الإنتاجي لسميث على مكونين هما:

-مدخلات العملLabor inputs:وهي ليست كمية فحسب وإنما تتضمن أبعادا نوعية مثل القدرات المكتسبة والنافعة لكل أفراد المجتمع،بالإضافة إلي شروط المهارة والبراعة والمعايير الأخرى التي على أساسها يتم اختيار العمال .

-القدرات المكتسبة من خلال التعليم والدراسة ويسميها بمصطلح التلمذة المهنية،والتي تتكلف دائما نفقات فعلية،وهي رأس مال ثابت وحقيقي مجسد في الشخص.

كما ناقش"ألفرد مارشال"التعليم في كتابه"مبادئ الاقتصاد 1890 وذلك أثناء معالجته لموضوع التدريب الصناعي وتوزيع الدخل،حيث يري أن الثروة الشخصية تشمل كل الطاقات والقدرات والعادات التي تسهم بشكل مباشر في جعل الإنسان كفئا من المنظور الصناعي،وفي ذلك اعتراف شبه صريح بدور التعليم والتدريب في إثراء إمكانات البشر.

وإجمالا يمكننا تلخيص النظرة الضمنية لعوائد التعليم حسب كل من "ادم سميث" و"الفرد مارشال" والاقتصاديين الأوائل في النقاط التالية:

-يعد التعليم سلعة رأسمالية،حيث يسهم في اختصار عدد العاملين استنادا إلي أن الإنسان المتعلم أكثر إنتاجية من العامل غير المتدرب،ويشكل التعليم بالنسبة للمجتمع ككل مخزونا من رأس المال غير المادي.

-التعليم استثمار مفيد لدرجة عالية،فهو فرع خاص من الاستثمار البشري حيث أن الفوائد المتراكمة من التعليم على الأفراد والمجتمعات تكون على شكل إنتاجية متزايدة.

- للتعليم اقتصاديات خارجية كبيرة، فالإنسان المتعلم عادة ما ينشر المعرفة حوله، ويجعل زملاءه من العمال أكثر إنتاجية،وعادة ما تستفيد الجماعة من أفرادها المتعلمين،وهي أيضا تتأثر سلبا من أفرادها غير المتعلمين.

-يعد التعليم سلعة استهلاكية معمرة،فهو يسهم في إشباع حب الاستطلاع وتوسيع الأفق وترقية الشخصية والأسلوب الاجتماعي.

-التعليم سلعة اجتماعية فهو يشارك في منع الجريمة او تقليلها وزيادة السمو الاجتماعي وتنقية الأذواق والأخلاق والسلوكيات،وعليه فهو يسهم في تغيير أنماط الحياة والاستهلاك.

- التعليم سلعة سياسية فهو يؤثر إيجابا في النظام والقانون،وينمي سمات المواطنة الصالحة،ويسهم في تحسين نظام الحكم،وعليه فهو يضع أساسيات الديمقراطية الحقة ويحفظ الحرية السياسية والمدنية.

-يعد التعليم احد المنابع المهمة للنمو الاقتصادي، ويساهم في توزيع الدخل بصورة أكثر مساواة(محمود عباس عابدين،2004،ص95).

ومن المجالات الأكثر حداثة للمدخل المؤسساتي نجده يهتم كذلك ب:

1.1.1.2- *دوال الإنتاج التربوي:*

وعادة ما تستخدم هذه الدوال في صناعة قرارات توزيع المواد التربوية،ودالة الإنتاج التربوي هي ببساطة علاقات تصف كيف يمكن أن تتحول المدخلات التربوية إلي مخرجات تربوية،واتخاذ ذلك أساسا لتوزيع الموارد التربوية بين المدخلات،وفقا لدرجة ارتباطها بالمخرجات ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

أ-**المدخلات التربوية:**وهي كل ما يدخل في العملية التربوية من موارد بشرية ومادية،وتتضمن عادة المعلمين والطلاب والمباني والمعدات وغيرها من التجهيزات التربوية،إلا أن "فاسوديفان vasudevan" يضم إليها ما قد اسماه بالموارد الذكائية وخدمات الرفاهية التي تخصص لأداء الوظيفة اليومية.

ويعني بالموارد الذكائية،المنهج وخدمات الإدارة المدرسية وأنشطة البحث التربوي والخبرات المتراكمة في التخطيط التربوي والإدارة والتنظيم المدرسي،في حين تتكون نشاطات الرفاهية من التغذية المدرسية والخدمات المتصلة بالصحة والاستجمام ونقل الطلاب.

أما "كونkohn" فيقسمها إلي مدخلات مدرسية وهي التي توفرها المدرسة في مقابل مدخلات غير مدرسية تحدد من الخارج وتؤثر بشكل غير مباشر من خلال بيئة المجتمع.

ب- **مخرجات النظام التربوي:**تشكل نواتج النظام التربوي ومخرجاته كل أنماط التعلم المضاف من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم،وغير ذلك،وهي التي اكتسبها المتعلم جراء تعرضه لعملية تعليمية

معينة،من غير تلك التي اكتسبها أساسا من المنزل او بيئة المجتمع،ولهذا تسمي المخرجات او النواتج التعليمية بالقيمة التربوية المضافة للطالب والناتجة عن عملية تربوية معينة.

ويجب الإشارة إلي أنه يوجد تباين بين الباحثين في تحديد المخرجات وقياسها،الا أن غالبيتهم تؤكد على الأقل من حيث المبدأ ضرورة التعامل مع القيمة التربوية المضافة التي تعني إجرائيا الفرق في المستوي التعليمي للطالب او مجموعة من الطلاب بعد العملية التعليمية وقبلها،فالقضية ليست هي المستوي الحالي او النهائي للطالب او المجموعة ولكنها تتعلق بالتحسينات والإضافة الكمية والنوعية في كل أنماط التعلم التي حدثت في فترة زمنية محددة ووفقا لهذا المفهوم فان ترتيب الطلاب يمكن ان يتغير لا سيما إذا ما بدءوا العملية التعليمية بخلفيات تعليمية متباينة(محمود عابدين عباس،2004،ص216).

وفي هذا المقام يمكننا أن نستشهد بدراسة "روبرت مايرrobert Meyer"1997 عن "مؤشرات القيمة المضافة لأداء المدرسة"،والتي أكد فيها شكه وضعف ثقته في "متوسط درجات الاختبار"الذي يشيع استخدامه في التعليم الأمريكي بوصفه أبرز المؤشرات المستخدمة للتعبير عن الأداء المدرسي،وقد وجد عيوبا جوهرية في هذا المؤشر منها:

-انه يتم تشويهه من خلال التباين في قدرات الطلاب و إمكانات التغيير عندهم .

-فضلا عن ذلك فشله في التمييز بين إسهام المدرسة في النمو التعليمي للطلاب،وبين إسهامات العوامل المرتبطة بالطلاب وأسرهم ومجتمعاتهم.

وتصنف مخرجات النظام التربوي بعدد من الطرق،لعل أهمها:

-مخرجات المدى القريب في مقابل مخرجات المدى البعيد.

-مخرجات معرفية في مقابل مخرجات غير معرفية.

-مخرجات مالية او نقدية في مقابل المخرجات غير النقدية.

ويجب الإشارة في الأخير إلي التداخل في الاستعمال، وترجمة مصطلح "outputs" على أنه المخرجات لذا يجب التفرقة على مستوي المصطلح الأجنبي بين كلمة "outputs" والتي يمكن ترجمتها بالنواتج النهائية،ومصطلح «outcomes» والذي يترجم بالمخرجات.

فالناتج النهائي أو "output":يعبر عن التعلم المكتسب او المضاف من معارف ومهارات وسلوك واتجاهات،سواء أتم قياسه باختبارات أم بشهادات أو غير ذلك.

فيحين يعبر مصطلح المخرج او "outcomes" عن التأثيرات الخارجية لناتج التعلم النهائي output بمعني قدرة المتعلم(الذي قد اكتسب نواتج تعلم في نهاية المرحلة التعليمية).

على أن يكون منتجا اقتصاديا واجتماعيا،وتسخير قدراته التعليمية في مرحلة تعليمية معينة في الحياة العملية.

إذن الفرق بين "الناتج النهائي"output" [*]وبين المخرجات "outcomes" هو فرق في وقت المتعلم ومكان وجوده على خط الإنتاج ومسيرة التنمية الاجتماعية والاقتصادية وهو بالتالي فرق في المجتمع أيضا.

2.1.1.2- *الجودة التربوية:*

أصبح الاهتمام بجودة التربية حادا بشكل مفاجئ في منتصف السبعينيات من القرن العشرين وتجاوز الاهتمام حدود التربية والتربويين إلي جماعات اقتصادية واجتماعية وسياسية متعددة من دول العالم،حتى أن"لينتش و"ويجنيز" "lynch et wiggins" قد جعلا عنوان الايدولوجيا الجديدة للتربية في الثمانينيات في العالم هو"دعوة لإصلاح جودة المدرسة" وعليه جاء الملمح الأول والأكثر أهمية لهذه الايدولوجيا هو "تحسين جودة المدارس" وقد احتل الأهمية العظمي في برامج إصلاح التربية (محمود عابدين عباس،2004،ص256).

وتوجد تشكيلة متداخلة ومتفاعلة من العوامل التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كانت وراء زيادة الاهتمام بجودة التربية خاصة منذ منتصف السبعينيات ولعل اهم هذه العوامل مايلي:

أ-ردود فعل عصر التوسع التعليمي وما صاحبه من تفاؤل واسع: حيث أقبلت اغلب المجتمعات ولا سيما النامية على التوسع في التعليم بكافة مراحله في الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين ونظرت إليه على انه العامل الحاسم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق المساواة والعدالة،وقد صاحب ذلك في بعض الأحيان التضحية ببعض شروط جودة التعليم.

وبمرور الوقت زادت معدلات البطالة بين الخرجين وتضاعف إدراك ان عديدا من الشباب يتركون المدرسة بإعداد ضعيف للحياة والعمل،وقد كشفت العديد من الدول ولا سيما المتقدمة مثل الولايات

---

[*]ترجم "الغنام"مصطلح"output" على انه الناتج النهائي،وهو مجموع المتعلمين الذين أكملوا تعليمهم في المدرسة بعد ان حققوا علي مدي زمني معين مستوي من الانجاز والنمو والنضج المتمثل في قليل او كثير من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يفترض ان تنسجم مع أهداف التعليم ومعاييره المبتغاة.
أما مصطلح"outcomes" المخرجات،فهم عين هؤلاء المتعلمين بعد دخولهم معترك الحياة واندماجهم في مؤسساتها مستعينين بما اكتسبوه في المدرسة(محمد احمد الغنام، 1983، ص ص9-11).

المتحدة ،وفرنسا وروسيا واليابان عن انخفاض مستويات التحصيل الدراسي بين طلابها[*] والأرجح أن الوضع يعد أكثر سوءا في الدول النامية،ومن ناحية أخري فقد تعطل النمو الاقتصادي المطرد متحديا الصيغة الكمية البسيطة :

تعليم أكثر ⟵ رخاء أكثر more prosprity ⟵ more education

ب-**ظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المدارس:**تؤدي المدارس اليوم وظائفها المتنامية(تدريس،تطبيع اجتماعي،إعداد لحياة العمل...) في ظل ظروف اجتماعية سريعة التغير بسبب تزايد وسائل الاتصال كما وكيفا،والانفجار المعرفي والتفكك العائلي وعمل المرأة وغير ذلك.

وعلى المدارس ان تتوقع المزيد من الوظائف وتتوقع الكثير من التغيرات الاجتماعية التي تؤثر فيها وعليها ان تثبت نجاحا في تحمل المسؤوليات المتزايدة لا سيما وان المحاسبية المجتمعية لها قد تزايدت في الآونة الأخيرة،ومن اجل استجابة المدارس للتوقعات الاجتماعية المتزايدة فان تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي(oecd) يعلن أن على المدارس أن تنشد توازنا بين الالتزام الحقيقي للمحاسبية العامة من طرف المجتمع وبين الإبقاء على الاستقلال الإبداعي للمدارس ومسؤوليات المهنة.

ج-التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي:يعتبر هذا العامل أساسي في زيادة الاهتمام بجودة التربية،فقد تميزت فترة منتصف السبعينيات من القرن العشرين بظهور الإنتاج الآلي واستخدام الكمبيوتر،والإنتاج النووي والليزر وغير ذلك،وقد أثرت هذه التغيرات على تركيبة العمالة والتي تغيرت جذريا في عقدين او ثلاثة على الأكثر،فالوظائف الأقل مهارة التي تتطلب جهدا جسديا قد اختفت تقريبا،وهناك طلب متزايد وسريع على المتخصصين الماهرين والذين يجيدون انجاز الأعمال المرتفعة التعقيد،فضلا عن تمكنهم من استيعاب التغيرات التكنولوجية السريعة،والتي قد تجعل المهن الحالية جد مختلفة عن المهن ذاتها منذ سنوات قليلة مضت بل تختلف كليا،الأمر الذي يضطر معه العامل إلي تغيير مهنته أكثر من مرة عبر حياته المهنية،حتى لا ينضم إلي العاطلين.

ومن هنا كان على التربية أن تعيد النظر في أهدافها وبرامجها وطرائقها،لمقابلة هذه التغييرات بل والتأثير فيها،وعليها بالتالي إن تراجع جودة ما تقدمه حتى يؤدي إلي إعداد خريجين على درجة عالية من الجودة شمولا وعمقا تمكنهم من استيعاب تكنولوجيا العصر سريعة التغير (محمود عابدين عباس،2004،ص ص216-217).

---

[*]بخصوص بعض التقارير الخاصة بانخفاض مستوي الأداء التعليمي يرجي علي سبيل المثال مراجعة:
-NCEE (national commission on excellence in education), A nation at. risk : the imperative for educationl reform, washington, DC, 1983 .

وهذه التغيرات للوظائف التربوية إن هي إلا استمرار لجدلية التأثير المتبادل بين المجتمع بوصفه النسق الاجتماعي الأكبر بما فيه من قيم وأيديولوجيات وأنماط اقتصادية وتطور تكنولوجي في أساليب العمل وبين المدرسة بوصفها نسق أصغر يستقبل مدخلاته من النسق الأكبر ليضعها كعناصر متفاعلة

(معلم- تلميذ ، طرق بيداغوجية-أهداف تربوية، محتويات علمية -نظام بيروقراطي ...الخ)لتصبح مخرجات تضخ في دواليب الحياة الاجتماعية مستحدثة وضعيات بحسب الدور المرسوم للمدرسة اجتماعيا قد تكون محافظة وقد يكون تجديدية،وتلك هي الوظيفة الاجتماعية المزدوجة التي يمكن للمدرسة تأمينها ولا يمكن الاستغناء عنها في استحداث تحسينات اقتصادية مستمرة في كم الإنتاج ونوعه وإن في ترقية الحياة الاجتماعية إلى الرفاهية المطلوبة .

2.1.2-المدخل التفاعلي الرمزي:

تعد التفاعلية الرمزيةsymbolique interactionnisme احدي المنظورات السوسيولوجية الأساسية المعاصرة،وهي ليست مدرسة بحدود واضحة(جان فرانسوا دورتيه،ترجمة جورج كتورة،2009،ص248).

وينهض هذا المنظور على أسس فلسفية ونفسية فقد تأثر بالفلسفة البراقماتية التي تمجد الفعل والتجربة على الفكر والمنطق،ففي حياتنا اليومية نتصرف تجاه الأشياء والآخرين لا بحسب ما هم عليه بل بحسب ما نفكر فيه عنهم(جان فرانسوا دورتيه،ترجمة جورج كتورة،2009،ص248).

وتهتم التفاعلية الرمزية بتحليل الأنساق الاجتماعية الصغرى،فهي تدرس الأفراد في المجتمع ومفهومهم عن المواقف والمعاني والأدوار وأنماط التفاعل،ويرتبط هذا المدخل بالتحليلات النظرية لعالم النفس الاجتماعي "جورج ميد"وآخرون،التي ركزت على تحليل المواقف الاجتماعية وعمليات الاتصال والتفاعل الرمزي وغير الرمزي داخل الجماعات الصغيرة(تلاميذ في مدرسة،عمال في مصنع) والكبيرة،وتحتل نظرية "التصنيف" مكانة مهمة في التفاعلية الرمزية،فبموجبها يتم تصنيف الناس ضمن فئات ،المنضبطين والمنحرفين وقياسا على ذلك التلاميذ المنضبطين،وغير المنضبطين،ويقودنا هذا التصنيف إلي التصرف بطريقة خاصة إزاءهم.

ولقد صاغ"هربرت بلومير H.Blumer مرتكزات التفاعلية الرمزية كما يلي:

-إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء لهم.

-إن المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.

-هذه المعاني تحوّر و تعدّل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها(فؤاد خليل،2008،ص96).

والنظرية التفاعلية الرمزية قائمة على وجود التفاعل والاتصال بين الناس عن طريق اللغة حيث تستخدم الرموز والعقل والذات والانا كأدوات علمية لمعرفة وتحليل السلوك الإنساني والظاهرة الاجتماعية فالرموز بنظر هذه النظرية هي:

-أداة أساسية للتفاهم والاتصال بين الناس ونقل الرسائل الشفوية والمكتوبة وغير اللفظية.

-الرمز عبارة عن إشارة مميزة للدلالة على موضع معين مادي و معنوي،ويكون لكل رمز معني يحدد من قبل المجتمع ويشير إلي وظيفة اجتماعية تشبع حاجة الفرد وتساعده علي التفاعل مع بقية أفراد المجتمع.

-الرموز تتضمن معاني متفقا عليها من قبل أفراد المجتمع تعمل على تماثلهم في نمط سلوكي معين يستخدمونها عندما يريدون التعبير عن مضامينها(ياس خضير البياتي،2002،ص178).

فعند تحليل عملية التفاعل بين شخصين أو أكثر يكوّن كل فرد صورة ذهنية-تقييم- تكون بشكل رمز عن الفرد أو الأفراد أو الجماعة التي تفاعل معها،وهذا الرمز قد يكون ايجابيا محببا أو يكون سلبيا ومكروها،ولهذا تتحدد طبيعة وعمق العلاقة التي نكونها عن الأفراد أو الأشياء من خلال الرموز المدركة أو الصور الذهنية المكونة .

ولقد حرص أصحاب هذا المدخل على ربط الحياة الداخلية النفسية للفرد مع طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه وما يحتويه من لغة وحضارة ورموز.

وفي المجال التعليمي يستخدم التحليل التفاعلي الرمزي أساليب اللغة والاتصال الرمزي الأخرى للتعرف علي المشكلات التي توجد داخل الفصول الدراسية والمدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية،وتحليل العلاقة بين التلاميذ وبين التلاميذ ومدرسيهم وبينهم وبين إدارتهم المدرسية ،ويسهم ذلك في زيادة معرفة أساليب التحصيل الدراسي والتعليمي وزيادة أنماط المعرفة والثقافة التي يحصل عليها التلاميذ وتوجيهها للحياة اليومية والعملية والمستقبلية(عبد الله محمد عبد الرحمن،1999،ص330).

ويمكن تطبيق مبادئ التفاعلية الرمزية على العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يلي:

إن التفاعلية الرمزية تفهم الإنسان عبر الدور الذي يحتله والسلوك الذي يقوم به نحو الفرد الأخر الذي كون علاقة تفاعل معه،وبعد فترة من الزمن على نشوء العلاقة التفاعلية بين الشخصين مثلا (تلميذ-مدرس،تلميذ-تلميذ،تلميذ-مدير،مدرس -مدير) يقوم كل منهما بعملية تقويم للأخر عن طريق اللغة والاتصال الذي حدث بينهما،فاللغة تعبر عن الألفاظ الرمزية التي يستعملها كل من التلميذ والمعلم

والتفاعل لا يمكن أن يتم دون الأدوار التي يحتلها كل منهما،وحسب التفاعلية الرمزية تمر العلاقة بالمراحل التالية:

-يتفاعل المعلم مع التلميذ عن طريق طرح الأسئلة وتقديم الدرس وإجابة التلميذ، طوال العام الدراسي.

-أثناء عملية التفاعل بين الاثنين كل طرف من أطراف التفاعل يكون انطباع او صورة رمزية عن الطرف الآخر.

-الصورة الانطباعية او الرمزية قد تكون تم تقييمها بطريقة سلبية او بطريقة ايجابية من طرف كل طرف.

-يذهب التقييم الانطباعي او الرمزي إلي الشخص المقيم عن طريق اللغة والاتصال فإذا كان التقييم في حالة التلميذ للمعلم ايجابيا يكون المعلم كقدوة،بينما إذا كان سلبيا،فان التقييم الرمزي يصل إلي التلميذ أن هذا المعلم عدواني او متحيز مثلا.

-الرمز الايجابي الذي يصل التلميذ يسبب استمرارية وتعميق التفاعل مع المعلم (النجاح ،نقاط جيدة)بينما الرمز السلبي الذي يصل التلميذ يسبب قطع التفاعل(تسرب التلميذ من المدرسة،نتائج سيئة) أو جفائه.

وهكذا نلاحظ أن الانطباع الرمزي الايجابي يزيد في استمرارية وعمق التفاعل بينما الانطباع الرمزي السلبي يسبب قطع التفاعل(إحسان محمد الحسن،2005،ص91).

-بعض أوجه النقد للتفاعلية الرمزية:

إن التفاعل في المجتمع ينحصر في عمليات رمزية ليس إلا و حتى يكون الأمر كذلك تسقط نظرية التفاعل الرمزي من حسابها جوانب واسعة من بنية المجتمع حتى إنها لا تستطيع قول أي شيء عن ظواهر كالقوة والصراع والتغيير،مما يجعل من المجتمع محادثة تتغير باستمرار مع تغير المعاني التي يسبغها الفاعلون على أفعالهم.

إذن التفاعلية الرمزية نظرية لدراسة الأفراد وأفعالهم أثناء تفاعلهم وهي لا تحاول في أوضح أشكالها أن تصبح نظرية للمجتمع(فؤاد خليل،2008،ص98).

2.2-الماركسية المحدثة:

الماركسية المحدثة تعكس مجموعة النظريات التي تطورت من الماركسية التقليدية وأصبحت تندرج تحت ما يعرف بالماركسية المحدثة،وتحدد المنطلقات النظرية لهذا الاتجاه في ضرورة الاستفادة العلمية من العلاقة بين المدرسة والعمل والمجتمع،وتوظيف مؤسسات التربية مع المؤسسات الإنتاجية والاقتصادية لتحقيق أهداف واضحة فيما يخص أنماط وأساليب العمل.

ويمكن إبراز ملامح التصورات العامة للماركسية المحدثة وإسهامات نظرية الصراع في طابعها الجديد والمتطور فيما يخص العملية التربوية ومؤسسات التعليم (المدارس) ودورها الفعلي في التنشئة الاجتماعية من خلال:

1.2.2-نظرية إعادة الإنتاج:

يكشف تحليل التراث الحديث لعلم الاجتماع التربية ولا سيما المرتبط بالماركسية المحدثة،إن نظرية إعادة الإنتاج سعت لتحليل عملية العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمي والتربوي والعمل،و أنماط الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي،ولقد اتخذت هذه الآراء لأصحاب نظرية إعادة الإنتاج مضمون الفكر الماركسي التقليدي كمحاولة منها لاختبار هذه النظرية في ضوء التغييرات الجديدة التي ظهرت بعد انقضاء قرن من الزمان تقريبا على الأفكار الماركسية التقليدية،والصفة المميزة للتحليلات الماركسية المحدثة هو الاهتمام بالسياسة و بميكانزمات السيطرة،وخاصة نموذج العلاقات التي تربط المدارس بالنظام الصناعي وانعكاسه في أسلوب الحياة اليومية للحجرة الدراسية،وهي بذلك تحاول ان توضح ان توظيف القوة والضبط لمصلحة المجتمع المسيطر لا يقتصر خارج المدارس بل في داخلها كذلك وهناك اتجاهان رئيسيان لنظريات إعادة الإنتاج وهما:

-اتجاه إعادة الإنتاج الاجتماعي.

-اتجاه إعادة الإنتاج الثقافي.

1.1.2.2-إعادة الإنتاج الاجتماعي عند" بولز و جنتس":

اتخذت نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي كقضية رئيسية مبدأ أن المدارس تحتل دورا كبيرا في إعادة إنتاج التشكيلات الاجتماعية والبنية الطبقية اللازمة للإبقاء على علاقات الإنتاج الرأسمالية،ومن هنا يمثل التعليم موقعا اجتماعيا كبيرا لبناء الذاتيات والهويات والميول والمكانة الاجتماعية حيث يتعلم الطلاب من طبقات اجتماعية مختلفة المهارات الأساسية ليحتلوا أماكن طبقية معينة في التقسيم الوظيفي

للعمل ويمثل هذا الاتجاه الاجتماعي كل من "بولز وجنتس" فيرون أن المدارس تخدم وظيفيتين في المجتمع الرأسمالي:

-الوظيفة الأولي:وهي إعادة إنتاج قوة العمل الضرورية لتراكم رأس المال، وهذا يتم في المدارس من خلال انتقاء وتدريب الطلاب بالمهارات التقنية والمعرفية المطلوبة لأداء المهنة المناسبة في التقسيم الاجتماعي الطبقي للعمل.

-الوظيفة الثانية:فإنها تتطلب إعادة الإنتاج لتلك الأشكال من الوعي والميول والقيم الضرورية للحفاظ على المؤسسات والعلاقات الاجتماعية والتي تسهل ترجمة العمل إلي مكاسب.

ويعتمد "بولز وجنتس" على مبدأ"التماثل" لتوضيح الدور الذي تلعبه المدارس لتأمين السيطرة على الطبقة العاملة،ويقتضي مبدأ التماثل أن النماذج الطبقية للقيم والمعايير والمهارات التي تميز قوة العمل تطبع العلاقات الاجتماعية وديناميات التفاعل اليومي للحجرة الدراسية،كما يتم إكساب الطلاب أساليب وميولا ضرورية لقبول الحاجات الاجتماعية والاقتصادية للاقتصاد الرأسمالي.

ومن ثمة فان العلاقات الاجتماعية للتعليم خصوصا العلاقة بين المديرين والمعلمين والتلاميذ وبين التلاميذ وعملهم التعليمي تعمل على تكرار التقسيم الطبقي للعمل،وهكذا فان منظور مبدأ التماثل يرى في النظام التعليمي أداة لخدمة المجتمع الأكبر في دعم كل من النظم الاقتصادية والسياسية السائدة فيه.

وكلما نمت الأهمية الاقتصادية للعمالة المدربة والمتعلمة جدا تزايدت أهمية عدم المساواة في النظام التعليمي في إعادة إنتاج البناء الطبقي من جيل لآخر،وعلى الرغم من ان التوزيع غير المتساوي للقوة السياسية يسهم في الحفاظ على عدم المساواة في التعليم إلا ان الأصول الاجتماعية للمتعلمين توجد في البناء الطبقي نفسه خارج المجال السياسي،ومن ثم فان التعليم غير المتساوي له جذوره كذلك في البناء الطبقي مما يسهم بدوره في صيغ التشريع وإعادة الإنتاج،وعلى وجه العموم ينظر إلي عدم المساواة في التعليم كجزء من شبكة المجتمع الرأسمالي،كما يعد انفصال العامل عن التحكم في عوامل الإنتاج وعن التحكم في أداء عمله بمهارة أمرا هاما في فهم دور التعليم في المجتمعات الرأسمالية.

ويمكن تحديد أهم ملامح نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي فيما يلي:

أ-تعزيز التعليم للسيطرة والخضوع لمتطلبات سوق العمل:بالنسبة لإعادة الإنتاج الاجتماعي لسوق العمل أكد "بولز وجنتس" ان النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي يسهم في إعادة إنتاج عمال ذوي أنماط شخصية واتجاهات معينة تكون ملائمة لأوضاعهم المستغلة،ويتمثل الدور الاقتصادي للنظام التعليمي في إنتاج المهارات الفنية الضرورية التي يحتاجها الاقتصاد الرأسمالي وفي انتقاء الأفراد في

ضوء قدراتهم لكي يقوموا بادوار وظيفية معينة،ومن ثمة يجب ربط البناء الاجتماعي لنظام التعليم بأشكال الوعي والسلوك الشخصي الذي ينبغي تكوينه لدى الطلاب.

وقد قام كل من "بولز وجنتس" بدراسة للنظام التعليمي في أمريكا موضحين أن دوره الرئيسي هو العمل على إيجاد نمط معين من السلوك والاتجاهات التي يجب أن تكون متوافرة لدى الداخلين في عملية الإنتاج والقوى العاملة،وركزت الدراسة على تحليل سمات الشخصية التي قام النظام التعليمي بتنميتها وتعزيزها لدى الطلاب وعلى عينة من طلاب مدرسة "نيورك الثانوية"،حيث حاولا دراسة العلاقة بين الفرقة التعليمية وسمات الشخصية الموجودة ووجد الباحثان أن طلاب الفرقة الأولي يتسمون بعدد من السمات الشخصية مثل الإبداعية والعدوانية والاستقلالية،وان مثل هذه السمات كانت تعتبرها المدرسة سلوكا إجراميا يستحق العقاب،وفي مقابل ذلك وجدا أن عددا من سمات الشخصية مثل الخضوع والانضباط ترتبط بالطلاب في الصفوف النهائية وتتضمن هذه السمات المثابرة والاستقامة والاتساق والاعتماد على الآخرين،والدقة في مراعاة المواعيد،وعليه تثير هذه السمات التي نمت وظهرت في الفرقة النهائية إلي الخضوع للسلطة،وكلها سمات تتطلبها الرأسمالية في نمطها الاقتصادي القائم على الخضوع للسلطة،ومن خلال هذه الشواهد استنتج "بولز وجنتس" أن المدارس تعزز أنماطا معينة من الشخصية والهيمنة والخضوع في مناخ اقتصادي معين (حمدي علي احمد علي،1988،ص ص29–30)

وهكذا يعيد نظام التعليم علاقات السيطرة والتبعية في المجال الاقتصادي،والتماثل بين العلاقة الاجتماعية للتعليم والعمل تأخذ في الاعتبار قدرة النظام التعليمي على إنتاج قوة عمل سهلة الانقياد ومجزأة،ومركز قوة التشكيل في هذه العملية هي الممارسات التعليمية وليس فقط محتوى التعليم،أي مجمل النشاط المدرسي ككل.

ب–التعليم كميكانزم لشرعية البناء الطبقي:تلعب الأهمية المتزايدة للتعليم كميكانزم لوضع الأطفال في أماكن البناء الطبقي جزءا كبيرا من شرعية البناء نفسه،ويري"بولز وجنتس" ان التعليم غير المتساوي يعيد إنتاج التقسيم الاجتماعي للعمل،فالأطفال الذين يحتل آباؤهم مراكز في أعلى الطبقة الاجتماعية الوظيفية يتلقون سنوات أكثر من التعليم عن أطفال الطبقة العاملة،وتتحدد كلا من كمية ومحتوى تعليم كل فئة في مراكز مشابهة لآبائهم،وعدم المساواة في التعليم لا تعني ببساطة الاختلاف في سنوات التعليم المتلقي أو في المصادر المقدمة لكل طالب وإنما يتجلى الاختلاف أيضا في البناء الداخلي وأنماط المدارس نفسها وفي محتوي التعليم الذي تقدمه.

ونماذج التطبيع الاجتماعي في المدارس التي يتعرض لها الطلاب من طبقات اجتماعية مختلفة لا تظهر بالصدفة،ولكنها تنبثق من حقيقة أن الأهداف والتوقعات التعليمية لكل من الآباء والمعلمين

واستجابات الطلاب لنماذج متعددة من التعليم والضبط تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية التي ينتمي إليها أولئك الطلاب،ففي مدارس الأحياء أو البيئات الفقيرة غالبا ما يعامل الطلاب كمواد خام على خط الإنتاج إذ تعطى مكافأة كبيرة للطاعة والانضباط أو هناك فرص قليلة للاستقلال والعمل الخلاق أو عناية المعلمين بالفروق الفردية،أما المدارس الجيدة التي يدخلها أطفال الأغنياء فمن الممكن أن تقدم فرصا أعظم بكثير لنمو الاتجاه نحو العمل المستقل والصفات الأخرى المطلوبة لأداء وظيفي مناسب في المستويات العليا للشرائح والطبقات الاجتماعية وبصورة عامة فمن المتوقع لدى المعلمين أن يكون تحصيل أبناء الطبقة العاملة بمستوي ضعيف وأن ينهوا التمدرس مبكرا وان يلتحقوا بأعمال مشابهة لآبائهم.

ج-**أهداف الطبقات الحاكمة في السياسة التعليمية:**تسعى الطبقة الحاكمة في نظام التعليم إلي تحقيق أهداف متعددة،من بينها:

-إنتاج قوة العمل.

-إعادة إنتاج تلك المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التي تسهل ترجمة قوة العمل إلي أرباح.

ويمكن أن تتحدد الطريقة التي تبنى بها المؤسسات التعليمية لتقابل هذه الأهداف من خلال العمليات التالية:

-أولا:ينتج التعليم كثيرا من المهارات التقنية والمعرفية المطلوبة لأداء مهني مناسب.

-ثانيا: إن النظام التعليمي يساعد على إكساب عدم المساواة الاقتصادية صفة الشرعية والقبول.

-ثالثا:تنتج المدرسة وتشكل السمات الشخصية المتعلقة بمختلف درجات المراكز في الهرمية الطبقية.

-رابعا:ان النظام التعليمي من خلال نموذج اختلافات المكانة التي ينميها يعزز الوعي بالتقسيم الطبقي والذي على أساسه تقوم تجزئة الطبقات الاقتصادية التابعة.

ولعل أهم العوامل في النظام التعليمي التي تسمح له بخدمة هذه الوظائف المتعددة،تقع فيما سبقت الإشارة إليه من مبدأ التماثل القائم على إعادة الإنتاج للعلاقات الاجتماعية بين المدرسة والبناء الطبقي وبذلك يساعد النظام التعليمي على دمج الشباب في النظام الاقتصادي من خلال التماثل البنائي بين علاقاته الاجتماعية وعلاقات الإنتاج.

نستخلص من ذلك أن النظام الاقتصادي يعتبر مستقرا إذا كان وعى الطبقة والطبقات التي تكونه يضل متوافقا مع العلاقات الاجتماعية التي تميزه كأسلوب للإنتاج، ومن هنا فاستمرار البناء الطبقي يتطلب إعادة إنتاج التقسيم الهرمي للعمل في وعي المشاركين عن طريق المدرسة.

فخلق مدارس يتم فيها تكافؤ الفرص للتحرر يتطلب تحولا فوريا في الحياة الاقتصادية ويتم من الناحية العلمية من خلال إحلال المجتمع الاشتراكي محل الرأسمالية،وهكذا فمنذ العمل الذي قام به كل من"بولز وجنتس" هناك العديد من المحاولات من الماركسيين أنفسهم لتقديم نظرية عامة للتعليم تكون على مستوي عال متضمنة تلك المشاهدات والملاحظات التي نمت بشأن التعليم والتي دارت من قبل في مجالات متعددة متخذين من دور التعليم في تكوين الطبقة وعمليات العمل أساس لها(حمدي علي احمد علي،1988،ص31).

د-آليات عدم المساواة التعليمية:ترجع الاختلافات في ثقافة الطبقات إلي عدم المساواة في الدخل والتفاوت في أنواع المهن وتلعب السمات الشخصية والقيم والتوقعات المميزة لثقافات الطبقات المختلفة دورا كبيرا في تحديد نجاح الفرد في الحصول على دخل مرتفع ومهنة ذات مكانة.

ويمكن تفسير الإسهام الواضح للتعليم في النجاح المهني والدخل المرتفع في المقام الأول،بالمميزات الشخصية لهؤلاء الذين لديهم تحصيل تعليمي مرتفع،وعلى الرغم من أن مكافآت القدرات العقلية محدودة جدا في سوق العمل فان الإمكانيات العقلية هامة للتقدم في المدرسة،إن التفوق والاستمرار في التعليم لمستويات أعلى يرتبط جزئيا بقياسات موضوعية للقدرات العقلية،ولهذا السبب تعزز خبرة الفرد في المدرسة الاعتقاد بان الترقية والمكافآت توزع بعدالة،ومن ثم فان العلاقة الوثيقة بين التحصيل التعليمي والنجاح المهني تقدم مظهرا للجدارة يحجب الميكانزمات التي تعيد إنتاج النظام الطبقي من جيل إلي جيل،فقوة الطبقة العليا تكمن في قدرتها على التعرف والحفاظ على مجموعة من القواعد ومعايير العملية التعليمية،وهذه القدرة على السيطرة على أسرار العملية التعليمية تبدوا غير ضارة وحتى في بعض الأحيان قائمة على المساواة في قصدها المزعوم لكن في حقيقة الأمر لها تأثير مهم في الحفاظ على عدم المساواة (حمدي علي احمد علي،1988،ص32).

هـ-الدولة وقوى التعليم والاقتصاد:تنطلق نظريات الاقتصاد السياسي للتعليم من انه يتشكل بعلاقات لمختلف الجماعات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في المجتمع وبذلك تتحدد إلي حد كبير الإجابة عن الأسئلة التالية:

-ما هو القدر الذي يتلقاه الفرد من التعليم؟

-ما هو نوع التعليم الذي يتلقاه؟

-وما هو دور التعليم في النمو الاقتصادي وتوزيع الدخل على هذه الفئة أو تلك من علاقات القوى؟

وبالنسبة لعلماء الاقتصاد السياسي فان أية دراسة للنظام التعليمي لا يمكن فصلها عن التحليل الكامن أو الظاهر لهدف الدولة وتوظيفها للنظام التعليمي ولذلك فان أى نموذج سياسي اقتصادي للتغير التعليمي يكمن من ورائه تغيير أو تكييف لتوظيف الدولة للنظام التعليمي.

لقد كان للدولة وما يزال لها دور كبير في المحاولات لضبط المدارس والتحكم في نطاقها في العديد من البلدان،نظرا للعلاقة بين الدولة وقطاعات الإنتاج.

ثم إن الطريقة التي تقدم بها الدولة التعليم لها علاقة كبيرة بالحراك الاجتماعي بين الأجيال،وبالتغيرات في توزيع المدخول على مر الوقت،لذلك فان عملية الاستثمار العام في التعليم ذات ارتباط وثيق بنظرية اقتصاد سياسي للتعليم ،ولا أدل على ذلك من تحليلات "التوسير" في تركيزها على تحليل علاقة التعليم بالاقتصاد.

حيث يعتبر "التوسير" النظام التعليمي جزء من البناءات الفوقية التي تتحدد معالمها حسب نوعية البناءات التحتية تلك البناءات تعكس علاقات الإنتاج وتخدم مصالح الطبقة الرأسمالية الحاكمة،كما تهدف الطبقة الحاكمة من اجل بقائها و استمراريتها وازدهارها ،وهذا بسبب إنها تعمل على إعادة الإنتاج لقوى العمل بصورة أساسية خاصة،وان الطبقة الرأسمالية الحاكمة تؤمن جيدا بأهمية إعداد وإنتاج أجيال من الطبقات العاملة الجديدة من اجل خلق واستمرار المكاسب المادية التي تعتمد عليها الرأسمالية في البقاء.

وحسب "التوسير" أن إعادة إنتاج قوى العمل يتم من خلال عمليتين أساسيتين هما:

-أولا:إعادة إنتاج المهارات الضرورية من اجل الحصول على قوة عمالة فعالة.

-ثانيا:العمل على إعادة إنتاج اديولوجية الطبقة الحاكمة،والعمل على تنشئة العمال للاعتقاد بهذه الأيديولوجية وتصوراتها العامة.

هاتين العمليتين تشكلان إعادة إنتاج قوى العمل من خلال إعادة إنتاج القوة الفنية الفعالة والتي تكون خاضعة تماما للاديولوجية الرأسمالية المسيطرة،وهذا لا يمكن تحقيقه او انجازه إلا عن طريق التركيز على دور التعليم او التربية في المجتمع الرأسمالي من اجل إعادة إنتاج القوى العاملة المؤهلة والمناسبة

ويدعم "التوسير"نظريته من خلال التأكيد على أن أي طبقة اجتماعية لا يمكن أن تستمر في موقع القوة والسيطرة كطبقة حاكمة عن طريق استخدام القوة الفيزيقية التي لا تعد من الوسائل الفعالة في السيطرة والتحكم ولكن تتم الاستمرارية والبقاء عن طريق السيطرة الاديولوجية التي تتم بواسطة التربية والتعليم

في المدارس لديها تأثير على القلوب والعقول ونسق المعتقدات والأفكار،خاصة وان عملية السيطرة الاديولوجية تجعل الطبقة التابعة او الضعيفة تؤمن بطبيعة وضعها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الذي لا يمكن تغييره على الإطلاق بسبب عدم ملكية وسائل التحدي وعدم القدرة على المقاومة للطبقة الحاكمة(منال محمود لطفي كابش،1992،ص45).

-بعض أوجه النقد التي وجهت إلي بولز وجنتس وألتو سير:

يري"جيرو" أنه على الرغم من أهمية المكاسب النظرية التي أضافها كل من "بولز وجنتس" فان اهتمامهما بالوعي او بالكيفية التي تنتج بها المدارس خبرات ذاتية لا تتعلق بإعادة الإنتاج، ولهذا يوصف ما انتهيا إليه على انه نظرية مبسطة للغاية لإعادة الإنتاج الاجتماعي وأكداها أكثر من اللازم ولم تكن مناقشاتهما تشير فقط إلي تطابق دائم مزيف بين المدارس ومكان العمل،في سبيل ذلك تجاهلا مسائل هامة تتعلق بدور الوعي والايدولوجيا والمقاومة في العملية التعليمية،كما تجاهلا فكرة أن كلا من النشاط الإنساني والبناء الاجتماعي يستلزم وجود الأخر(منال محمود لطفي كابش،1992،ص 46).

لقد فشل كل من"بولز وجنتس والتوسير" في تعريف الهيمنة على أساس افتراض وجود علاقة جدلية بين القوة والايدولوجيا وأشكال المقاومة التي تميز المواقع الاجتماعية مثل المدارس وأماكن العمل او تقديم إطار عملي لتنمية أسلوب قابل للتطبيق لتربية راديكالية.

كما ركزوا على مبدأ إعادة الإنتاج الاجتماعي على حساب إعادة الإنتاج الثقافي ومن المهم أن نذكر أن الهيمنة لا تكون أبدا كلية،والقوة نفسها ليست سوى قوة سلبية خاضعة للمجال الاقتصادي او لجهاز الدولة ولا يهتم اتجاه إعادة الإنتاج الاجتماعي بان المدارس مواقع اجتماعية تنتج او تعيد إنتاج اديولوجيات وأشكال ثقافية تقف معارضة للقيم والممارسات المهنية

2.1.2.2:إعادة الإنتاج الثقافي عند "بيار بورديو":

جاءت معظم دراسات وأبحاث "بورديو" حول المدرسة في المجتمع الرأسمالي الحديث،وكيف يتم اختيار وتحديد أنماط المقررات والمناهج الدراسية،والسبل التي من خلالها يتم تكوين رأس المال الثقافي ونقله إلي الأجيال القادمة،إذ أن المدرسة من مهامها الرئيسية إعادة إنتاج بناء الجماعات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

ويمكن اعتبار أن المناهج الدراسية تشّكل مع المدرسة الوسيلة الأساسية لنقل المعتقدات والقيم للثقافة السائدة،ولذلك ناقش"بورديو" المدرسة كتنظيم إداري ومحتويات المناهج الدراسية معا.

وبخصوص نظرية "بورديو" لإعادة الإنتاج الثقافي فهي تقوم على أساس فرض مؤداه ان المجتمعات تكون مقسمة إلي طبقات هرمية الشكل،وان المجتمع يحافظ على أبنية هذه الطبقات ويشّرع لها عن طريق العنف الرمزي،وان النظم الرمزية المهيمنة –او كما يشير لها برؤوس الأموال الثقافية– تنتج وتوزع وتستهلك في مجموعة من العلاقات الاجتماعية المستقلة نسبيا عن تلك التي تنتج أشكالا أخرى من رأس المال.

ويرى "بورديو" انه في المجتمع الطبقي يعتبر التعليم بالضرورة عملية للعنف الثقافي حيث تتضمن العملية التعليمية فرض الثقافة بقوة قهرية وبعبارة أخرى فان ثقافة الطبقة المسيطرة هي الثقافة التي تقرر ماذا يعنى ان تكون متعلما،وينتقل هذا المعني عبر النظام التعليمي تبعا لذلك،ولما كانت ثقافات الطبقات الاخري تختلف عن ثقافة الطبقة المسيطرة،فان النظام التعليمي يميل لإعادة إنتاج نفسه من خلال إعادة إنتاج التوزيع الهرمي لرأس المال الثقافي (منال محمود لطفي كابش،1992،ص 54).

ويرفض"بورديو" و"باسيرون" اعتبارات إعادة الإنتاج التي تنظر إلى المدرسة على أنها مجرد مرآة عاكسة للمجتمع بل يرى كل منهما أن المدارس هي مؤسسات مستقلة نسبيا متأثرة فقط بطريقة غير مباشرة بمؤسسات اقتصادية وسياسية أكثر قوة،وبدلا من النظر إلى المدارس على أنها مرتبطة مباشرة بقوة صفوة اقتصادية فإنهما يعتبرانها جزءا من عالم كبير للمؤسسات الرمزية يعيد بمهارة إنتاج علاقات القوة الكامنة من خلال إنتاج وتوزيع الثقافة المهيمنة التي تؤكد ضمنيا ماذا يعنى أن تكون متعلما بدلا من فرضها عن طريق القهر والانقياد.

ويبدأ"بورديو" نظريته في إعادة الإنتاج الثقافي بافتراض أن المجتمعات مقسمة طبقيا وان الأشكال الاديولوجية والمادية التي ترتكز عليها تتجمع ويعاد إنتاجها جزئيا من خلال ما يسميه ب "العنف الرمزي"،وهذا يعني أن التحكم الطبقي ليس ببساطة صورة منعكسة غير متقنة للقوة الاقتصادية في المجتمع تفرض نفسها في شكل قوة وقهر علني بل بدلا من ذلك يتكون من خلال ممارسة ماهرة لقوة رمزية تستخدمها الطبقة الحاكمة من أجل فرض تعريف للحياة الاجتماعية يبرز تمسكها بمصالح هذا المجتمع،والثقافة من هذا المنظور تصبح الرابطة التي تتوسط بين مصالح الطبقة الحاكمة والحياة اليومية، وتمثل المدارس جهازا قادرا على تعزيز عدم المساواة تحت اسم العدالة والموضوعية حين تظهر كناقل محايد وغير متحيز لمنافع ثقافية هي موضع تقدير الجميع،وهذه النقطة هامة في تحليل "بورديو" لأنه من خلال مناقشته يرفض كلا من الوضع المثالي الذي يرى المدارس كقوة خارجية مستقلة تماما عن النظام الاجتماعي،والوضع النقدي الراديكالي التقليدي الذي يرى أن المدارس تعكس عادة احتياجات النظام الاقتصادي،وعلى العكس من ذلك يري أن الاستقلال النسبي للنظام التعليمي هو

الذي يساعده على خدمة المتطلبات الخارجية تحت ستار الاستقلال والحيادية أي إخفاء الوظيفة الاجتماعية التي تقوم بها وبذلك يؤديها بفعالية أكثر.

ويشير مفهوم "رأس المال الثقافي" من ناحية أخري إلي مجموعة من الملكات اللغوية والثقافية المختلفة التي يتوارثها الأفراد عن طريق الوضع الطبقي لأسرهم،وبمعني محدد نجد ان الطفل يرث من أسرته مجموعة من المعاني والخصائص وأساليب وأنماط التفكير والميول التي تمنحه قيمة ومكانة اجتماعية معينة نتيجة لما تصنفه الطبقة او الطبقات المسيطرة(كرأس مال ثقافي) في موضع يستحق أعلى التقدير او كأثمن رأس مال ثقافي،وتؤدي المدارس دورا هاما في كل من إعادة الثقافة المسيطرة وإكسابها نوعا من الشرعية خاصة في مستوي التعليم العالي،حيث تجسد المصالح و اديولوجيات الطبقة التي تسود كما يتعود الطلاب اكتساب مجموعة من المهارات عن طريق خلفيات أسرهم وعلاقات الطبقة فالطلاب الذين ينتمون لأسر لها صلة ضعيفة برأس المال الثقافي ذي القيمة العالية عند هذا المجتمع المهيمن يجدون أنفسهم بالضرورة في مواقف سيئة،وذلك لأن النظام التعليمي يقدم أنواع المعلومات والتدريبات التي لا تكتسب إلا عن طريق الأشخاص الموهوبين ممن لديهم الاستعدادات المطلوبة،وهو شرط لنجاح وانتقال وتراكم الثقافة.

فالنظام التعليمي يحدد ببساطة ما يطلب من كل فرد وبمساواة تامة،لكن البعض لا يملكون ما يمكن أن يعطوه في عملية تفاعلهم مع ثقافة النظام التعليمي،لان هذا العطاء يتكون أساسا من المكونات اللغوية والثقافية،وهذا لا يتوافر إلا من خلال علاقة الألفة مع الثقافة والتي تنتج عن طريق تربية الأسرة عندما تنقل الثقافة المهيمنة إلي أبنائها،ومن منطق هذا التحليل فان ديناميات إعادة الإنتاج الثقافي توظف :

-أولا: في الطبقات المسيطرة وتمارس قوتها بإخفاء "القسرية الثقافية" تحت ستار الحيادية التي تجلب الخلفية الاديولوجية.

-ثانيا:ترتبط الطبقة والقوة بالإنتاج الثقافي السائد ليس فقط في بناء وتقويم المنهج المدرسي ولكن أيضا في ميول المقهورين أنفسهم الذين يساهمون بفعالية في زيادة قهرهم عن طريق عجزهم عن استدماج مقومات الثقافة المسيطرة ومن ثم فان الثقافة قوة بنيوية،بمعني أنها تستخدم في بناء الواقع الاجتماعي(منال محمود لطفي كابش،1992،ص 57).

والثقافة من حيث هي رأس مال تتخذ أداة او ذريعة لكسب مزيد من رأس المال الثقافي الاقتصادي وهذه الخاصية هي التي تجعل من الثقافة موضوع صراع بين القوى الاجتماعية في خضم نضالها وتنافسها من اجل السيطرة والإبقاء على مصالحها ويصبح استمرار قوة ما من القوي الاجتماعية رهنا بقدرة هذه القوة على تحويل ما تملكه من رأس مال اقتصادي إلي رأس مال ثقافي(حسن البيلاوي،1986،ص ص126-127).

ولما كان رأس المال الرمزي يرتبط بالفروقات بين المواقع فانه يدخل إلي مختلف الحقول وأشكاله السلطة او الهيمنة،ففي الحقل التربوي يرتبط رأس المال الرمزي بالفروقات القائمة بفعل التراتيبية الإدارية ذات المواقع الهرمية،وبخصائص النظام التعليمي أكان ذلك يتعلق بقوة شرعيته المجتمعية او بدوره المنظم في نقل قيم العلم والمعرفة والثقافة التي تحظى بمزايا التقدير والاحترام(فؤاد خليل،2008، ص 241).

ولا يرى "بورديو" أن هناك ثقافة معينة أفضل من الأخرى لكن قوة الطبقة الحاكمة تساعد على فرض ثقافتها على الآخرين عن طريق التأثير عليهم في المدارس وفي هذا السياق تعتبر ثقافة الطبقة الحاكمة هي الثقافة الوحيدة الشرعية،وهي التي تحدد ما يعترف به على انه مكونات المعرفة والذكاء،ويصعد الأطفال في مراحل التعليم بالمدارس تبعا لمدى كفاءتهم في امتصاص الثقافة المسيطرة عن طريق امتلاكهم لما تقدمه المدرسة من رأسمال ثقافي،ونجاحهم في السيطرة على متطلباته.

لكن نجاح النظام التعليمي في تحقيقه لهذه المهمة يتوقف على جانبين أساسين تتسم بهما النظم التربوية في جميع المجتمعات الحديثة ذات التفاوت الطبقي وهما:

1-أن النظام التربوي تسيطر عليه ثقافة القوى الاجتماعية السائدة ولا يعترف سوى بعلاقته بثقافة الصفوة،تلك التي لا يستطيع أن يصل إليها هؤلاء الذين يمتلكونها بالفعل.

2-إن طرق التدريس والتدريب التي يتبناها النظام التعليمي تظل هي نفس طريقة تعليم وغرس الثقافة السائدة،وبالتالي لا يمتلك فاعليتها إلا اؤلئك الذين يمتلكون ثقافة الصفوة وألفوا طرق غرسها واستيعابها بالفعل(حسن البيلاوي،1986،ص136).

والخلاصة كما يري"بورديو" و"باسيرون" أن الوظيفة الرئيسية للتعليم المدرسي هي إعادة إنتاج العلاقات الطبقية بين المجموعات او الطبقات المختلفة في المجتمع و إكساب هذه العلاقات صفة الشرعية ثم إن هدف التعليم الرسمي هو إعادة إنتاج علاقة القوة القائمة وسيطرة مجموعات معينة على الآخرين من جيل إلي جيل أخر،وان الطريق لتحقيق إعادة الإنتاج هذه يتم من خلال نظام التدريب واللغة المستخدمة كقاعدة للاتصال في المدارس،أي أن طريق رموز"العنف الثقافي" للمجموعات المسيطرة بما فيه تلك الرموز من نظام للقيم والمعايير واللغة.

وبالإضافة إلي ذلك تفرز المدارس نظاما انتقائيا مبنيا على الامتحانات وفي النظام الفرنسي خاصة تفرق المدارس بفعالية بين الأطفال من الطبقة المسيطرة وغيرهم وتدفع هؤلاء للترقي لرتب اعلي بينما تترك أطفال المجموعات التابعة خلفهم،ويؤدى نظام الانتقاء إلي انتقاء الأطفال الطبقة العاملة،لكي ينهوا تعليمهم بينما يكمل أطفال الطبقة العليا تعليمهم،لكن "بورديو" لا يفّصل تماما ممن تتشكل الثقافة

ولا يشرح كيف تجد تلك الثقافة طريقها من خلال منهج المدرسة ويري في جميع الحالات ان رأس المال الثقافي هو أكثر أهمية من الثروة في تفسير النجاح التعليمي لكنه لا يشرح العلاقة بين هذين العاملين. (منال محمود لطفي كابش،1992،ص ص59–62).

وفيما يلي شرح لأهم المصطلحات في نظرية إعادة الإنتاج "لبورديو":

أ–العلاقات الاجتماعية للاتصال البيداغوجي:كما أن الثروة الاقتصادية لا تستطيع أن توظف كرأس مال حتى ترتبط بجهاز اقتصادي فبالمثل لا تستطيع أن تتشكل الثقافة كرأسمال ثقافي حتى يتم غرسها في علاقات موضوعية بين نظام الإنتاج الاقتصادي والنظام الذي ينتج المنتجين من البشر،وهو النظام الذي تتقاسمه كل من مؤسستي المدرسة والأسرة،فالآليات التي يعمل من خلالها النظام التعليمي على تثبيت وإعادة إنتاج بنية الثقافة والمجتمع القائم تكمن فيما اسماه ب"العلاقات الاجتماعية للاتصال البيداغوجي" وهذا يشير إلي مركب من العلاقات يتكون من رأس المال الثقافي بمعني مجموعة الملكات الثقافية واللغوية والمعاني التي تمثل الثقافة السائدة والتي اختيرت لتجعلها جديرة بإعادة إنتاجها واستمرارها ونقلها خلال العملية التربوية ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية كما تبدو في الفرص النسبية لكل طبقة اجتماعية،وهذا المركب من العلاقات هو ما يكّون بالفعل العلاقات البنائية الموضوعية داخل اى نظام تعليمي.

ب–التعسف المزدوج المميز للنشاط التربوي:يري"بورديو" أن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي قائم على التمييز والعزل والانتقاء بين التلاميذ من خلال نظم للقبول والامتحانات تعمل على الفرز والغربلة للملتحقين بمراحل التعليم وأنواعه، وذلك بوصفه –التعليم– فرضا من قبل جهة متعسفة(المعلمين والإدارة المدرسية) لتعسف ثقافي للنظام التعليمي ككل–الطبقة الحاكمة– فالنظريات الكلاسيكية التي تعرف عادة النظام التربوي بكونه مجموعة من المؤسسات او الآليات التي يتأمن من خلالها انتقال الإرث الثقافي(أي المعلومات المتراكمة) من جيل إلي جيل،تميل إلي فصل عملية معاودة الإنتاج الثقافي عن وظيفتها المتعينة بمعاودة الإنتاج الاجتماعي،بمعني تجاهل سياق العلاقات الرمزية في إعادة إنتاج علاقات القوة والعنف على الآخرين.

ومن هنا يعطينا توصيفا واضحا لخصائص النشاط التربوي المدرسي الذي يعيد إنتاج الثقافة الغالبة التي يعتقد الجميع أنها مشاعا يملكها المجتمع، وخلافا لذلك فهي تعكس وتتناسب فقط مع متطلبات الطبقة الرأسمالية ذات المصالح المادية.

إن إعادة إنتاج الثقافة الغالبة التي تمثل نوع من العنف الرمزي الموجه لباقي طبقات المجتمع لا تتحقق ولا ينتج أثرها الخاص إلا من خلال ممارسة علاقة اتصالية تربوية مع الآخرين(في المدرسة ،المنزل)

ج–**في استقلالية الحقل التربوي:**ينتقد "بورديو" الفهم الذي لا يستطيع أن يدرك الاستقلالية النسبية للنظام التعليمي وارتباطه في آن معا ببنية العلاقات الطبقية،ويرجع ذلك إلي أن إدراك الوظائف الطبقية للنظام التعليمي ارتبط بآراء ومواقف اختزالية من نوع اعتبار المدرسة أداة او وسيلة مباشرة لخدمة الطبقات المهيمنة،فهذا الشرح بتحديد الأسباب الطبقية مسبقا دون التساؤل او البحث في طبيعة النظام التعليمي وفي الوظائف الاديولوجية والثقافية التي يقوم بها لإعادة إنتاج الهيمنة الرمزية والمادية للطبقات او الفئات الحاكمة،يعتبر شرحا إيديولوجيا أي شرحا اسقاطيا لا يرتكز على عناء البحث العلمي بتحديد أسباب الظاهرة موضوع الدراسة.

فالمواقف والأحكام البسيطة والاختزالية التي تعطي مسبقا صفة طبقية لأية مدرسة من المدارس او أي ثقافة مدرسية لا تأخذ بعين الاعتبار تحليل وفهم أواليات أو عمليات محددة هي ما يسمح لفئات مجتمعية دون سواها بالهيمنة على هذه المدرسة وهي ما يتيح تحديد الصفة الطبقية لهذه الثقافة المدرسية او تلك او لهذا النظام التعليمي او ذاك.

ليس باستطاعة أي تحليل إيديولوجي للنظام التعليمي رؤية الترابط الموضوعي بينه وبين الطبقات المجتمعية ذلك انه ينطلق من فكرة ثبات استقلالية الحقل[*] التعليمي او من نظرة تأخذ باستقلاليته المطلقة او بحياديته التامة.

ويتحقق في لحظة معينة نوعا خاصا من الاستقلالية فهذه الأخيرة تخفي رغم مظهرها الحيادي(طبيعة التعليم،وظيفة التعليم)،وظيفته الاديولوجية والثقافية المتمثلة في إنتاج بنية العلاقات التعليمية عن طريق فرض معايير ثقافية وتراتيبات مدرسية مجتمعية،وصور من التفكير والإدراك والأحكام وما إلي ذلك.

ومن خلال هذه الوظيفة تتأكد وظيفة النظام التعليمي المجتمعية لناحية إعادة إنتاج النظام المجتمعي في حد ذاته،بمعني إعادة إنتاج بينة العلاقات الطبقية بتأمين النقل الوراثي للرأسمال الثقافي،و بشرعنة المقومات المادية والمعنوية للنظام القائم.

فالمحافظة التربوية مثلا لا تفهم من خلال حيادية النظام التعليمي،إنما عن طريق ربطها بالمحافظة المجتمعية والسياسية والتنوع في الاختصاصات الأكاديمية لا يدرك بحد ذاته حيادية من دون ربطه بديناميات النظام المجتمعي في ميادين أخري (فؤاد خليل،2008،ص ص238–240).

---

[*]**الحقل le champ:** يشكل الحقل المفهوم المركزي من بين أدوات المعرفة عند "بورديو"و يعرفه"كشبكة او شكل من العلاقات الموضوعية بين أوضاع لفاعلين او مؤسسات بحسب موقعهم في البنية المجتمعية" (فؤاد خليل،2008،ص235).

د-دور الامتحانات في اعاة إنتاج التفاوت الاجتماعي داخل النظم التعليمية:إن قول"ماركس"الشهير من أن الامتحانات ليست سوى "تعميد" بيروقراطي للمعرفة،حلله "بورديو" حيث يرى أن الاهتمام الزائد الذي يعطى للامتحانات كعملية انتقاء(موضوعية،محايدة) تقوم على تحديد مستوى اكتساب المعرفة،إنما في الأساس هو نوع من الوهم الضروري الذي لا غني عنه في النظم التعليمية في المجتمعات الحديثة ،ووفقا لهذا الوهم تبدو المدرسة وكأنها أداة موضوعية لنقل المعرفة والتراث الثقافي وذات صفة محايدة بين طبقات المجتمع.

ومثل هذا الحياد الاديولوجي الذي يروج له أصحاب المدرسة الوظيفية،يخفي بالطبع ما تحاول نظرية رأس المال الثقافي كشفه،وهو الانتقاء الاجتماعي الذي يتم داخل النظم التعليمية في المجتمعات الحديثة والذي تلعب الامتحانات دورا هاما فيه،ويتلخص هذا الدور في تكريس وتدعيم بنية الثقافة المسيطرة داخل المؤسسة التربوية وإضفاء الحيادية والشرعية عليها،وإخفائها لعملية التوزيع اللامتساوى لرأس المال الثقافي بين التلاميذ خلال العملية التربوية(حسن البيلاوي،1986،ص151).

-بعض أوجه النقد لنظرية بورديو:

هناك بعض الانتقادات التي وجهها "جيرو" إلي "بورديو" تتبلور في الأتي:

يري"بورديو" في الثقافة من أنها تمثل عملية ذات طريق واحد للسيطرة،فان هذا ينتج عنه اقتراح زائف غير صحيح وهو أن الأشكال الثقافية والمعرفية للطبقة العاملة تكون متجانسة وتأثير المدرسة في ذلك يبقي باهت وغير واضح.

ويضيف"جيرو" يبدو ان "بورديو" و"باسيرون" قد نسيا أن السيطرة يجب ان تؤسس على شيئا آخر غير الاديولوجية وان لها شروطا مادية،وهذا ليس أمرا بسيطا،لأنه يشير إلي ثغرة كبيرة في تفكير "بورديو" بالنسبة لفشل الطبقة العاملة،أي أن استدخال الايدولوجيا المسيطرة ليس هو القوة الوحيدة التي تدفع طلاب الطبقة العاملة او تساعد على فشلهم،إن سلوك وفشل واختيارات الطلاب هي أيضا تقوم على شروط مادية وكنتيجة لتأكيد "بورديو" المنحاز لسيطرة الطبقة الحاكمة وعلى الممارسات الثقافية المصاحبة لها فانه يصبح واضحا أن كلا من مفهوم رأس المال ومفهوم الطبقة مقولات ثابتة.

إذن وكخلاصة عامة لهذا العرض الذي تناول المداخل الوظيفية التقليدية والمحدثة بمختلف المقاربات النظرية التي تناولناها سابقا في إطار التحليل الماكرو والميكروسكوبي،فقد وجهت انتقادات حادة للمسلمات التي يقوم عليها الاتجاه الوظيفي من حيث انه يحاول الإبقاء على العلاقات القائمة بين مكونات النظم الاجتماعية في حالة من الثبات،كما انه لا يحاول إحداث تغييرات جذرية في المجتمع ما

لم يكن هذا التغيير صيغة جديدة لإعادة التكيف بين مكونات النظام الاجتماعي القائم،والسبب في هذا راجع إلي نظرة الوظيفية التي تحققها اللامساواة بين الأفراد باعتبارها ضرورة اجتماعية،وشرط للمحافظة على النظم القيمية السائدة،ان حالة اللامساواة ضرورة تقتضيها تنوع مواهب الناس وقدراتهم على العمل وتشكل دافعا يخلق بينهم التنافس للوصول إلي القوة والمكانة الاجتماعية المختلفة ومن حالة التوتر هذه يحدث التوازن في المجتمع نتيجة للحركة المستمرة في داخله.

ولهذا تشير بعض الكتابات إلي ان الأزمة في بنية النظام الرأسمالي هي التي وفرت الشرط الضروري لنشأة أزمة الاتجاه الوظيفي التقليدي القديم في علم الاجتماع التربية،وبدون هذه الأزمة ما كان للجهود النقدية نفسها أن تقوم.

ونتيجة لذلك تضاءلت هيمنة الإطار او النموذج الوظيفي لتفسير الظواهر والنظم الاجتماعية والتي ظلت راسخة لفترة من الزمن و بدأت الأزمة في الاتجاه الوظيفي واضحة فيما يلي:

-عجزه عن تفسير الوقائع التربوية والمشكلات الجديدة التي حدثت بفعل التطورات التي حصلت في العلم والمعرفة وعلى الرغم من أن هذه الفترة هي فترة التوسع والإصلاح في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا إلا أن الإصلاح التربوي لم يحقق عدلا اجتماعيا او إصلاحا اقتصاديا،بل صاحب ذلك مشكلات عديدة في المجال التربوي والمجالات الاجتماعية والاقتصادية.

- في موجة النقد الامبريقية والاديولوجية التي وجهت للمنظور الوظيفي ونتيجة أزمة النظام الرأسمالي بدأت الكثير من ابحاث علم الاجتماع التربوي في مناقشة أزمة التربية،ومن أهم تلك الأبحاث أبحاث"كولمانcoleman"1966-1971،و "ليفن وجينكزliven et jenks"1971، حيث اكدوا ان مجهودات الإصلاح التربوي في التعليم لم تؤد إلي ازالة فقر اطفال العمال والأقليات،كما أوضحت ابحاث"سكوايرsquires"1977 و "كولنزcollins"1971 و "هيرنhurn" 1978،ان الخلفية الاجتماعية للطفل تؤثر على مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر حتى وان أكمل تعليمه.

وأقرت أبحاث"رايت وبروتونwright et proton"1977 و "رايتwright"1978 ،ان العائد الاقتصادي لفرد ما من التربية يتحدد بطبقته الاجتماعية(حسن البيلاوي،1986،ص ص25-26).

ومن هنا يمكننا التطرق للنظرية النقدية بعدما أكملنا عرض المداخل الوظيفية التقليدية والمحدثة، كاتجاه نظري نقدي للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

3- النظرية النقدية(مدرسة فرانكفورت)[*]:

تتمثل النظرية النقدية [**]عبر رافدها الأساس في مدرسة فرانكفورت(جان مارك فيري،ترجمة عمر مهيبل،2006،ص14)،التي اتخذت من مهامها أن تنفذ إلي عالم الظواهر الموضوعية وتكشف العلاقات الاجتماعية التي عادة ما تكون مستترة في داخل تلك الظواهر،وتبعا لمدرسة فرانكفورت فان أي فهم لطبيعة النظرية التربوية يجب أن يبدأ بقضية العلاقات الموجودة في المجتمع بين الخاص والعام أو بين المحدد في خصوصيته والعالمي في عموميته.

وقد نادت المدرسة النقدية بان وظيفة الروح الناقدة يجب أن تتمثل في رفع الأقنعة وكشفها،وان القوة الدافعة لهذه الوظيفة هي النقد الذاتي والتفكير الجدلي.

والنقد الذاتي هو تأكيد للتباين بين المظهر والجوهر وتحليل حقيقة الموضوع الاجتماعي في مقابل احتمالات تشكله،وفي هذا الصدد طرح "هيبرماس "تفرقته الشهيرة بين أنماط المعرفة الإنسانية وهي:

العلوم الامبريقية–التحليلية،والعلوم التاريخية التفسيرية،والعلوم النقدية،ومن خلال هذه التفرقة تمكن من التمييز بين العلوم الوضعية التي تسعي إلي الوصول إلي أقصي درجات التحكم التكنولوجي والعلوم التفسيرية التي تؤكد أهمية الفهم والعلاقات الذاتية وأخيرا العلوم النقدية الموجهة نحو تحرير الإنسان من الحتمية الطبيعية والتاريخية من خلال عملية التنوير العملي والنظري.

أما **الفكر الجدلي** فينطوي على كل من النقد وإعادة تكوين البناء النظري وكنمط للنقد فهو يكشف القيم التي تحجب بواسطة الظاهرة الاجتماعية موضع التحليل والفكر الجدلي من حيث كونه نمطا لإعادة التشكل النظري،فانه يشير إلي التحليل التاريخي كما يكشف عن قوة النشاط والمعرفة الإنسانية باعتبارها نتاجا للواقع الاجتماعي وقوة فعالة في تشكيل هذا الواقع.

---

[*]"مدرسة فرانكفورت" تشكل معينا خصبا لمبحث فلسفة التواصل بل إن هذا المبحث نما أصلا بين جنباتها(جان مارك فيري،ترجمة عمر مهيبل،2006،ص14).

[**]فكرة النظرية النقدية لها مدلولان متلازمان:

المدلول الأول ارتبط بتلك الدراسات النظرية التي تطورت على أيدي الأعضاء اللذين ينتمون إلي ما يعرف ب"مدرسة فرانكفورت" ومن ثم فان النظرية النقدية لم تعبر مطلقا عن فلسفة واحدة منسقة شارك أعضاء هذه المدرسة في التنفيذ لها دون تباين في أرائهم.

أما **المدلول الثاني** للنظرية النقدية يشير إلي عملية النقد الذاتي الواعي والي أهمية دراسة التحول والتحرر الاجتماعي بعبارة آخري فان النظرية النقدية في هذا المدلول تشير إلي "مدرسة للفكر" و"عملية نقد" لما هو شائع او متواضع عليه.

كذلك قد ركز منظرو هذه المدرسة على عدة قضايا من بينها العقلانية ونقد "العقل ألأداتي" فقد قام هيبرماس في كتابه "نقد الفعل التواصليthéorie de l'agir communicationnel بنقد مفهوم العقل الاداتي كما بلوره"هوركهايمر" وبنقد مفهوم العقل الوظيفي عند"ايميل دوركهايم".

وبلور وجهة نظر جديدة سماها العقلنة التواصليةrationalité communicationnelleتضع على رأس أولوياتها إعادة ربط صلة الفرد بالأخر الشريك دون ضغوط او إكراه بغية تشكيل لحمة النسيج الاجتماعي وفق نموذج جدلية المناقشة(جان مارك فيري،ترجمة عمر مهيبل،2006،ص14).

ويزعم الفكر النقدي بان هناك رابطة بين **المعرفة** من ناحية وبين **القوة** والسيطرة في المحيط المجتمعي وان إدراك ذلك يعتبر أداة وشرطا ضروريا للحرية الإنسانية ولاتخاذ مواقف لصالح الصراع من اجل عالم أفضل،فيري "جيروGiroux"مثلا أن جزءا من أصول التربية النقدية قد يكون مرتبطا بالمقولات الاجتماعية للنقد الموجود في أعمال المنظرين مثل"ادرنوا و هوركهايمر و ماركيوز" وهم من أعلام مدرسة فرانكفورت اللذين أثاروا بأفكارهم المنظرين التربويين.

ومن بين القضايا الهامة والتي يمكن إخضاعها للتحليل وفق مبادئ المدرسة النقدية في المجال التربوي نجد:

- المدرسة والايدولوجيا المسيطرة.
- المنهج الخفي.

1.3-*المدرسة والايدولوجيا المسيطرة*:

تتحدد وجهة نظر مدرسة فرانكفورت في أنها تقدم مفاهيم جديدة ومقولات لتحليل الدور الذي تلعبه المدارس كوسائط لإعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي،عن طريق تكريس الاديولوجيات المسيطرة،التي تصل من خلال التكوينات الثقافية التي تقدمها المدارس حيث توجد علاقة قوية بين الثقافة-بطبيعتها المهيمنة- وظهور نمط معين من الأفكار يتراوح بين قيم الطاعة والذاكرة والإتباع والامتثال .

ومن وجهة نظر"أدرنو وهوركهايمر" فان السيطرة قد اتخذت شكلا جديدا فبدلا من ممارستها أساسا عن طريق استخدام القوة الجسدية ممثلة في الجيش والشرطة،غدت قوة الطبقات الحاكمة يعاد إنتاجها من خلال الهيمنة الاديولوجية،فللمدارس دوافع سياسية ولها تأثير كبير في الهيمنة والسيطرة وتشكيل ثقافة الخضوع للجماعة وتكريس عدم المساواة واستمرار البناء الطبقي في المجتمع.

وقد حلل "ماركيوز"البناء الشكلي للوعي من اجل اكتشاف كيف يستطيع ان يستمر مجتمع في ان يحافظ على ضبط سكانه بواسطة التعليم وكيف أمكن للناس أنفسهم ان يشاركوا تلقائيا على مستوي الحياة

اليومية في المدرسة أو المنزل في إعادة إنتاج تجردهم من إنسانياتهم واتجاههم نحو تقييد سلوكياتهم وفق قواعد محددة من طرف من يسيطر عليهم وهذا من اجل واستغلالهم(منال محمود لطفي كابش،1992،ص 49).

2.3-المنهج الخفي:

تقوم المدرسة النقدية على فهم وتحليل العلاقات البنيوية والاجتماعية والثقافية داخل المدرسة،ذلك الجانب الذي أطلق عليه مصطلح "المنهج الخفي" ويتضح تأثيره،في عملية التطبيع الاجتماعي التي تعمل على بناء نمط الشخصية المرغوب في مؤسسات المجتمع القائم،والتي تعمل كذلك في عملية الانتقاء الاجتماعي من خلال عمليات النجاح والرسوب،والتسرب،والطرد من التعليم ونوعية تعليم اقل من خلال التشعيب والامتحانات داخل النظام التعليمى،ويتجلى المنهج الخفي كذلك في تلك المعايير غير المعلنة وفي تلك القيم والمعتقدات المغروسة في القوانين الأساسية التي تحكم النظم والعلاقات الاجتماعية في المدرسة وحياة حجرة الدراسة،وتنتقل تلك المعايير بمضامينها عن طريق الجو المدرسي إلي الطلاب بطريقة مستترة وغير مقررة رسميا.

ويقدم الاتجاه النقدي في المنهج الخفي رؤى متعمقة في العملية التعليمية نوجزها فيما يلي:

المنهج الخفي يتضمن عددا من المعايير والقرارات والممارسات الاجتماعية التي تبنى ضمنيا خبرة المدرسة لمصلحة الضبط الاجتماعي والطبقي،من خلال توزيع المعلومات على الطلاب في فصل معين حيث يختار المعلم المعاني المتضمنة في عمليات التطبيع الاجتماعي لحجرة الدراسة،ومن الأمثلة التي قام بتحليلها كل من "ابل و كينج" تعليم الطلاب في رياض الأطفال وكيف يستطيع الطلاب في ذلك المستوى من الصف بصورة سريعة جدا ان يفصلون بين العمل واللعب وكيف يعاملون العمل كنشاط يتطلب الطاعة السلبية وأنشطة يسيطر عليها المعلم،ومن هنا استنتجا ان المنهج الخفي يشير الى ممارسات ومخرجات التعليم المدرسي التي على الرغم من أنها ليست مدرجة في المنهج التعليمي الا إنها توجه السياسية التعليمية وتبدو جزءا منتظما وفعالا في الخبرة المدرسية(منال محمود لطفي كابش،1992،ص 50).

إذن من خلال هذا العرض الذي يمثل وجهة نظر المدرسة النقدية التي أسهمت في دراسة مكونات المجتمع ككل بما فيها المدرسة، من خلال مؤشر المنهج الخفي و المدرسة والايدولوجيا المسيطرة ،فان بعض المصادر والمراجع(*)تضيف تحليلات ونظريات أخري قائمة على تحليل التعليم من خلال العلاقة القائمة بين الطبقة الحاكمة التي تمارس القهر على المحكومين بواسطة المدرسة ،وتصنفها ضمن الاتجاه النقدي وهي كما يلي:

4-مدرسة القهر:

يلخص "باولو فييري" في كتابه "تعليم المقهورين" مجمل فلسفته التربوية على أن القهر مرتبط بالطبقية حيث تمارس الطبقات القاهرة الاستغلال والقهر بحيث ينغمس المقهورين في حالة من الإذعان لمصيرهم ويحسون بتحقير الذات والدونية ومن ثم يفقدون الثقة بأنفسهم ويشعرون أن حالة القهر التي يعيشونها حالة طبيعية.

والوسيلة الأساسية التي تعتمد عليها الطبقات القاهرة في تحقيق أهدافها هي "التعليم البنكي " ففي إطاره نجد أن المعلم هو الذي يقوم بكل شيء،فهو يعلم والطلاب يتلقون وهو يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون وهو يفكر والطلاب لا يفكرون وهو يتكلم وهم يستمعون،وهو قوام العملية التعليمية والطلاب نتيجتها.

ان العلاقة بين المعلم والطلاب على سبيل التجاوز أشبه بمن يضع أموالا في بنك ثم يأتي في الوقت الذي يريده ليسحب منها بشيك او ببطاقة ائتمان ما يريده،فالمعلم يحشو أذهان تلاميذه بالمعلومات ويأتي في الامتحانات النهائية ليسحب هذه المعلومات بورقة الأسئلة.

ويرتبط التعليم البنكي بحالة القهر حيث تتركز مهمته في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب او إلغائها تماما من أجل أغراض القاهرين الذين لا يرغبون في أن يصبح العالم مكشوفا لهؤلاء،أو أن يصبح موضوعا للتغيير،فالقاهرون يتصرفون بغرائزهم ضد أي محاولة في التعليم تستهدف تنمية الملكة النقدية وترفض النظرة الجزئية لحقائق العالم.

(*)مثلا:

- سامي محمد نصار وآخرون(2010)في كتاب**"تاريخ التعليم ،ثورة صامتة من فجر الحضارة إلي ما بعد الحداثة"**،مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات،الطبعة الأولي،مصر،ص247.

-رسمي علي عابد وفتحي ذياب سبيتان (2010)في كتابهما**"أصول التربية الحديثة ومدارسها"**دار المعتز للنشر والتوزيع،الطبعة الأولي،مصر،ص321.

ويعتمد القاهرون على عدد من الآليات في تربية المقهورين منها الغزو الثقافي والاستلاب الفكري والاستغلال وسياسة فرق تسد.

ويطرح "باولو فييري" فلسفة بديلة عن فلسفة القهر هي التعليم من اجل التحرر او "تعلم تحرر" وقوام هذه الفلسفة معرفيا يرتكز على التفكير الجماعي،فبدلا من مقولة "أنا أفكر" يطرح مقولة "نحن نفكر" فالمعلم ليس هو الذي يعرف وحده وإنما هو الذي يدرك القدر الضئيل الذي يعرفه،ولذلك فهو دائب السعي لمعرفة المزيد بالاشتراك مع المتعلم الذي يعرف بدوره أن معرفته الضئيلة تمكنه من معرفة المزيد وهنا لا يوجد انفصال بين المعرفة والعمل فليس هناك مكان للفصل بين عالم الذين لا يعرفون وعالم الذين يعملون.

كما تقوم هذه الفلسفة أيضا على أن التعليم الذي يعالج المشكلات هو وحده القادر على حل المتناقضات وعلى إزالة العراقيل التي تحول دون تحقيق الحرية،ففي هذا النوع من التعليم ينتفي وجود(مدرس–الطالب،و طالب –المدرس) ويحل مكان هذه العلاقة علاقة جديدة هي علاقة "معا"(المدرس –الطالب والطالب–المدرس) في حل المشكلات.

ففي هذه العلاقة لن يصبح المدرس هو وحده الذي يدرس بل يتعلم أيضا من خلال حواره مع الطلاب والحوار قوامه الحب وليس السيطرة لأن السيطرة في حقيقتها نزعة سادية يمارسها القاهرون ومازوشية يمثلها المقهورين.

كما يطرح "فييري" آليات أخري للتربية التحررية تتمثل في التعاون والحوار والتآلف الثقافي(سامي محمد نصار وآخرون،2010،ص ص247–248).

5–اللامدرسية:

الهجوم على المدرسة كمؤسسة تعليمية،والنظر إليها نظرة نقدية تتجاوز ما هو مألوف من وظيفتها،ليس جديدا،بل يمتد بجذوره إلي القرن الثامن عشر مع أراء "جون جاك روسو" الذي نادي بمفهوم الإنسان الطبيعي،وفي السبعينيات من هذا القرن اصدر" ايفان اليتش" كتابه ذا الأثر القوي"مجتمع بلا مدارس".

وتتبلور الانتقادات التي وجهها اللامدرسيون إلي المدرسة في اعتبارهم المدرسة بوضعها الحالي تمثل سلطة تفرض بالإكراه على جميع الأفراد،وإذا أضفنا إلي ذلك ما يمثله الفصل الدراسي من بيئة كئيبة ومملة مما يجعل الطالب يكره مكان التعليم،كذلك فان ما يتعلمه الطلاب ليس دائما ما يرغبون بالفعل في تعلمه،ومن ثم يعدون لوظائف ولأعمال –بناء على تعلمهم السابق–لا يرغبون فيها،وهذا كله من شأنه أن يجعل الأفراد يعيشون حالة من الخضوع والذل.

ومن هنا طرح"اليتش" آراءه عن مجتمع بلا مدارس، ولم يقصر "اليتش" انتقاداته على المدرسة فقط بل صبها على كل مؤسسات المجتمع التي من شانها أن تحكم قبضتها على الفرد.

ويطرح "اليتش"بديلا للمدرسة اسماه"الشبكات المعرفية " او شبكات التعلم، وشبكات التعلم هذه تشمل كافة المصادر العامة والمواقف الحياتية التي يعيشها الناس مثل مشاهدة التلفزيون،والقراءة،والتعلم من الأقران او جماعات الرفاق او الصحف او مكاتب البريد،انه أسلوب جديد لتحديد العلاقة بين الناس والبيئة وهذا النظام المقترح يرمى إلي إتاحة الفرصة أمام ثلاث فئات للمشاركة في عملية التعليم والتعلم وهي:

– أولئك الذين يرغبون في استخدام المصادر المتاحة في أية فترة من فترات حياتهم.

–أولئك الذين يرغبون في توصيل معرفتهم إلي من يرغبون في الاستفادة منها.

–أولئك الذين يرغبون في عرض قضية أمام الجمهور.

ومن ثم فان من يبدأ في التخطيط لشبكات التعلم لا يبدأ من السؤال التقليدي:

لماذا يتعلم الإنسان؟

بل يجب أن يبدأ بالسؤال:

أي نوع من الأشياء او الناس يجب أن يتصل بهم المتعلمون خلال عملية التعلم؟

فالشخص الذي يريد أن يتعلم يحتاج إلي شيئين هما:

–المعلومات.

–الاستجابة النقدية إلي كيفية استخدامها.

ويقترح "اليتش" أربعة مصادر للتعلم من شبكة المعلومات هي:

–**عالم الأشياء:** ومن ثم يجب أن تكون البيئة الطبيعية في متناول الجميع بحيث تتاح الفرصة لمن يريد أن يقف على كيفية عمل الآلات والأجهزة المستخدمة في الصناعات المختلفة مثلا أن يتعلم من خلالها باستخدام أسلوب التعلم الذاتي دون ربطها بمنهج دراسي معين،فمثل هذا الربط قد يفسد ميول الطلاب ويقلل من اهتمامهم بالدراسة.

–**تبادل الخبرات:**وذلك بوسيلتين،الأولى إنشاء مراكز حرة لتبادل الخبرات تفتح أبوابها أمام الجمهور ويمكن أن تفتح هذه المراكز في المناطق الصناعية على الأقل لخدمة الخبرات التي تعتبر شروطا

أساسية لأي نوع من أنواع التلمذة،وهي خبرات القراءة والطباعة ومسك الدفاتر واللغات الأجنبية وبرمجة الكمبيوتر، والثانية فتح الباب أمام أصحاب الخبرات والمهارات الجيدة للإسهام في عملية التعليم والتعلم داخل هذه المراكز نظير اجر.

-**تلازم الأقران**:ويتم ذلك من خلال إتاحة الفرصة أمام الناشئين منذ فترة مبكرة من عمرهم للقاء الآخرين وتقويمهم بما يساعدهم على تكوين رغبة مستمرة في البحث عن رفقاء جدد في المحاولات الجديدة،ونظام تلازم الأقران يحتاج إلي بناء شبكة للاتصالات بالكمبيوتر والتلفزيون والبريد وهو نظام أشبه بالاتصال من خلال شبكة الانترنت.

-**المعلمون المحترفون**:وهم يختلفون عن المعلمين التقليديين إنهم معلمون ذوي نوعية خاصة متميزون بالعقلانية والقدرة على الإسهام في جميع مجالات المعرفة(سامي محمد نصار وآخرون،2010،ص ص248-249).

وقد وجهت بعض الانتقادات لأراء "التش "عن اللامدرسية، قد هدمت المدرسة،كما أن الحلول المقدمة رغم بريقها تبدو غير ممكنة التحقيق ،وإذا كان البعض يرى أن هذه الدعوة سوف تخفت شيئا فشيئا فان التقدم في وسائط الاتصال وبخاصة الكمبيوتر والأقمار الصناعية قد تجعل أجزاء من هذا التصور ممكنة التحقيق.

إذن وكخلاصة لمجل هذه الآراء والمداخل ذات الوحدات الكبرى بكل مكوناتها او ذات الوحدات الصغرى بكل مكوناتها او النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت،والتي تمثل نظريات تتناول مفهوم الوظيفية الاجتماعية للمدرسة بأبعادها المختلفة،نلاحظ الكيفية التي تتأثر بها المدرسة بالمجتمع ككل وكيف يؤثر المجتمع في المدرسة من جهة أخري،حيث تبين أن التحليل يتركز إما على جزئيات في النظام التعليمي،كالمنهج وأساليب التدريس ونمط العلاقة بين التلميذ والمعلم وعلاقة المدرسة بالمنزل الإدارة التعليمية،الفصل الدراسي،المشكلات التعليمية،تأثير اللغة في التعليم...الخ.

او يتركز التحليل على النظام التربوي ككل،ومن هنا نستنتج بان وظيفة المدرسة تتراوح بين الوظيفة المحافظة التي تعمل على الاستقرار لمقومات المجتمع من خلال توريث ما هو كائن من عادات وتقاليد ولغة وهوية ،وبين الوظيفة التجديدية المتمثلة في أن المدرسة تسهم في المخرجات الاقتصادية والاجتماعية وإنتاج المعلومات الجديدة للمجتمع التكنولوجي المعتمد على الفردانية والإنتاجية والنفعية وقيم التنافسية،بحيث تعمل على غرس النظرة المادية للعالم القائمة على فكرة العقلنة.

ثالثا–الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

تسعي المدرسة الحديثة إلي تحقيق وظائفها الاجتماعية، والتي تتعدد وتختلف من مجتمع لأخر وعبر الأزمنة المختلفة، ويمكن النظر بشكل عام إلي أهم الوظائف الاجتماعية للمدرسة كالتالي:

1.3– تطبيع التلاميذ اجتماعيا أو التنشئة الاجتماعية:

يري"عطوة"2008 في كتابه"المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة" ان مصطلح التطبيع الاجتماعي في اللغة العربية بمعني التنشئة الاجتماعية،ويعني التدخل من جانب الآخرين لتعويد الإنسان وتربيته وتنشئته اجتماعيا،ومعني ذلك أنها عملية تدخل من جانب الجماعة التي يوجد فيها الفرد بهدف تنشئته وتربيته،فعبارة"طبع فلان على كذا"تعني عوده ونشأه عليه.

وعلى الرغم من التباين الذي يحدث بين بعض المتخصصين في استعمال احد التعبيرين"التطبيع الاجتماعي"و "التنشئة الاجتماعية" إلا انه يمكن اعتبارهما مترادفين،حيث ان المصطلح الانجليزي للاثنين واحد وهو"socialization".

والتطبيع الاجتماعي كغيره من المصطلحات المرتبطة بالعلوم الاجتماعية له تعريفات عديدة،حيث يعرفه"معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية" بأنه:"العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلي جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأطفال منذ طفولتهم حتى يتمكنوا من المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع والأفراد من لغة ودين وعادات وتقاليد وقيم ومهارات"

ويسير قاموس oxford للعلوم الاجتماعية في نفس الاتجاه تقريبا،فيعرفه بأنه:"العملية التي بواسطتها نتعلم أن نكون أعضاء في المجتمع،وذلك من خلال اكتساب معايير وقيم المجتمع،وتعلم الأدوار الاجتماعية التي تمكننا من التكيف مع البيئة الاجتماعية التي نعيش فيها".

كما يميز البعض بين نوعين من التطبيع، تطبيع اجتماعي أولي وتطبيع اجتماعي ثانوي.

التطبيع الاجتماعي الأولي:يشير إلي التعلم أثناء الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل خلالها أنماط السلوك الأساسية واللغة والمهارات التي سوف يحتاج إليها في الحياة بعد ذلك، ومؤسسة التطبيع الاجتماعي الأولي هي الأسرة.

أما التطبيع الاجتماعي الثانوي: فانه يتم خلال الطفولة ويستمر حتى الرشد ويتعلم الفرد في تلك الفترة معايير وقيم المجتمع،وتتضمن مؤسسات التطبيع الاجتماعي جماعة الرفاق والمدرسة ومكان العمل والدين ووسائل الإعلام(محمد عطوة مجاهد،2008،ص10–14).

وبالنسبة لدور المدرسة في عملية التطبيع الاجتماعي،فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الكبير،كما أنها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتراكمة والمتطورة عبر الأجيال المتعاقبة وعليه فان وظيفة المدرسة في التطبيع الاجتماعي تتضمن شقين:

احدهما:خاص بالفرد

والثاني:خاص بالمجتمع

وفيما يلي توضيح ذلك.

-**بالنسبة للفرد:**عندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطا لا بأس به من التطبيع الاجتماعي في الأسرة،فهو يدخل المدرسة مزودا ببعض المعايير الاجتماعية والاتجاهات،والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرفاق فيؤثر فيهم ويتأثر بهم،وفيها يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم،ويتعلم أدوار اجتماعية جديدة وبشكل عام فانه يمكن التعبير عن حقيقة الدور الذي تسهم به المدرسة في عملية التطبيع الاجتماعي لتلاميذها علي النحو التالي:

-إكمال ما بدأته الأسرة ومساعدة التلميذ على النمو المتكامل والمتوازن بما في ذلك النمو الجسمي والصحي والعقلي واللغوي والاجتماعي والخلقي والانفعالي،وغير ذلك من جوانب النمو بما يسهم في تشكيل شخصيته التلميذ.

-تزويد التلميذ بالمهارات الحياتية الأساسية وتنمية معارفه التي تساعده على تحقيق ذاته وتعويده علي الاعتماد علي النفس وتحمل المسؤولية واحترام حرية الآخرين.

-تبصير التلاميذ بحقوقهم والالتزام بقواعد السلوك والمعايير الاجتماعية وكيفية ضبط النفس والتوفيق بين حاجاتهم وحاجات الآخرين.

-توسيع مجال النشاط والتفاعل الاجتماعي للتلميذ والتخفيف من تهيب المواقف الاجتماعية وتعويده علي التعاون مع الآخرين.

-تعميق النزعة الدينية عند التلاميذ وتنمية الوعي الديني لديهم واستثارة مشاعر التراحم والشفقة والشكر علي النعمة والعطف علي الفقراء والضعفاء.

-توفير مقومات الصحة والسلامة الجسدية والنفسية وما يرتبط بها من مقومات ثقافة البدن ورعايته.

-تبصير التلاميذ بالأدوار الاجتماعية المتنوعة والمسؤوليات المنوطة بأصحاب هذه الأدوار.

-**بالنسبة للمجتمع:**كما أن للمدرسة دور في تطبيع الفرد اجتماعيا،فإنها أيضا لها دورها تجاه المجتمع ويتضح في الأتي:

- تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه في مجالات وموضوعات تتدرج من السهل إلي الصعب ثم نقله من جيل الآباء إلي جيل الأبناء،وذلك بما يتناسب مع مراحل نموهم واستعداداتهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، ولا يكفي أن تقوم المدرسة بتزويد التلاميذ بتراثهم الثقافي وعوامل بنائه وتراكمه،وإنما يجب أن تحرص على تبصيرهم بدوافع التغيير الثقافي وظواهره ونتائجه.

-تنقية الثقافة وتصحيحها،حيث تتضمن الثقافة في أي مجتمع بعض العناصر غير المرغوب فيها وبعض المتغيرات الثقافية الواردة من مجتمعات أخري ولا تتفق مع الثقافة الأصلية للمجتمع،ومثل هذه العناصر الثقافية مرفوضة من قبل المجتمع،كما انه لا يرغب في استمرارها،وهنا تقوم المدرسة بدور كبير حيث لا تقدم سوي المعارف والعناصر الثقافية الصحيحة،ومن ثمة تصبح المدرسة أداة للتصحيح والتغيير الثقافي.

-تحقيق التماسك الاجتماعي،وذلك عن طريق إعطاء جميع التلاميذ وخصوصا مرحلة التعليم الأساسي نفس الجرعة المعرفية والثقافية على الرغم من تباين واختلاف بيئاته،وهذا هو السبب وراء عمومية المناهج في المراحل الأولي من التعليم،وكذلك تعمل المدرسة على التقريب بين تلاميذها وتقليل الفجوة الاجتماعية والثقافية بينهم،وتكوين اتجاهات مشتركة لديهم،وهذا شأنه أن يؤلف بين قلوبهم ويزيد من تماسكهم اجتماعيا.

-التجديد الثقافي ومسايرة المتغيرات المتلاحقة، فالمدرسة ليست معزولة عن المجتمع الذي توجد فيه،ولكنها منارة ومركز إشعاعي للبيئة،فهي وسيلة فعالة للتعليم والتوجيه والخدمة والتثقيف والإرشاد وهي حلقة التواصل بين الدولة والمواطنين،كما أنها تسعي إلي التنبؤ بمشكلات المجتمع ومحاولة حلها.

-التنسيق بين مؤسسات التطبيع الاجتماعية المختلفة ذات الأثر التربوي في حياة الفرد ومن هذه المؤسسات الأسرة ودور العبادة والأندية الثقافية والرياضية والاجتماعية،ويتحقق ذلك بإزالة التعارض بين النشاطات وادوار كل مؤسسة مع الأخرى،وبالتالي يتمكن الفرد من الاستفادة من كل ما تقدمه هذه المؤسسات بصورة لا تعارض فيها.

-المدرسة وسيلة للاتصال العالمي والانفتاح على الثقافات الأخرى،ويمكن ان يتحقق ذلك عن طريق الإفادة من تجارب وخبرات الدول الأخرى وتضمين المناهج أبعاد عالمية وإيفاد المعلمين إلي الدول

الأكثر تقدما للوقوف علي خبرات هذه الدول والإفادة منها في تطوير العمل التربوي(محمد عطوة مجاهد،2008،ص ص 15-18).

ومن بين آليات التطبيع الاجتماعي في المدرسة نجد:

أ-طابور الصباح: احد الطقوس المدرسية اليومية الدائمة والمستمرة طول العام الدراسي،حيث يبدأ اليوم الدراسي بوقوف التلاميذ في فناء المدرسة في صفوف منتظمة وفي أماكن محددة وثابتة لكل صف من الصفوف،وعادة ما يقف اقصر التلاميذ في مقدمة الصف يليهم الأطول فالأطول،وأحيانا يقف رائد الفصل أمام التلاميذ وقد يتجمع المعلمون في مكان خاص بهم و كأن هناك نظام محكما يلتزم به الجميع،وبعد أن ينتظم التلاميذ في أماكنهم يؤدون التمرينات الرياضية،كما يستمعون إلي النشيد الوطني،وغالبا ما يمر مدير المدرسة على التلاميذ للاطمئنان على نظافتهم الشخصية والتأكد من الالتزام بالزى المدرسي،وبعد ذلك يتجه التلاميذ إلي فصولهم وأقسامهم بطريقة منتظمة ،إن"هذه الطقوس جميعها تطبع التلاميذ على كثير من الصفات والقيم حيث تعودهم على النظافة والنظام واحترام الوقت والالتزام بالمواعيد والاستيقاظ مبكرا والنشاط والجدية وممارسة الرياضة في الصباح الباكر والإيثار وحب الوطن والتضحية من اجله"(محمد عطوة مجاهد،2008،ص26).

وجدير بالذكر أن طابور الصباح كآلية من آليات المدرسة في التطبيع يأخذ الشكل العملي والتطبيقي،كما انه يتصف بصفة التكرار اليومي والاستمرارية على مدار العام الدراسي ومن ثمة يصبح أكثر تأثيرا من غيره في عمليات التطبيع الاجتماعي للتلاميذ،هذا بالإضافة لكونه تقليد عالمي.

ب-المناهج الدراسية:تحتل المناهج المدرسية موقعا هاما في عملية التطبيع الاجتماعي،حيث ان فعالية التطبيع الاجتماعية داخل المدرسة مرهونة بجودة المناهج الدراسية وبقدر إشباعها لميول التلاميذ وحاجاتهم وتجاوبها مع مشكلات المجتمع وخصائصه،ومن ناحية أخري فان لكل مادة دراسية طبيعتها التي تساعد في تطبيع التلاميذ اجتماعيا في ضوء الإطار الاجتماعي السائد فالتربية الدينية مجال خصب لتطبيع التلميذ على قيم الصدق والأمانة والإخلاص والتكافل والتراحم وإتقان العمل والتسامح،كما أنها يمكن أن تساهم في الحد من تفشي بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع كالغش والتطرف.

ومادة اللغة العربية تساعد في تطبيع التلاميذ على أساليب الحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي وقبول النقد والقدرة علي الإقناع،ومادة التاريخ يمكن أن تساعد في تطبيع التلميذ على قيم الشجاعة والانتماء والوطنية والطموح وذلك من خلال دراسة سير العظماء والزعماء وزيارة الآثار التاريخية والمتاحف ومادة الجغرافيا يمكن أن تساعد التلميذ في اكتساب المعارف البيئية الصحيحة ومن ثمة تنمية اتجاهاته

نحو الحفاظ علي البيئة والمشاركة في تنميتها،ومادة العلوم من شأنها أن تكسب التلميذ المعلومات الصحية والوعي الغذائي وقيم النظافة،ومادة الرياضيات من شأنها تطبيع التلميذ علي قيم التفكير المنظم والتفكير المنطقي والدقة والقدرة علي مواجهة المشكلات.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المواد لا تعمل بشكل منفصل عن بعضها البعض وإنما تتكامل مع بعضها البعض في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

وعليه فان المنهج المدرسي الجيد الذي يجب أن يحدد ما تعمله التلاميذ في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة،يجب عليه أن يحدد خصائص المجتمع ومطالبه،ومن ثمة يتدرج في تطبيع هؤلاء التلاميذ في ضوء الموجهات وتصويب ما قد يكون لديهم من أخطاء او معتقدات غير صحيحة،وعليه أن يتخير مداخل وطرائق مناسبة ومشوقة ويراعي في كل ذلك مستوي نمو التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم وما بينهم من فروق فردية كما انه يجب أن يراعي في إعداد المنهج أن يتيح فرصا متنوعة أمام المعلمين تمكنهم من فهم الكثير من مواطن القوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ظروفهم الأسرية(محمد عطوة مجاهد،2008،ص26-27).

ج-**الاقتداء بالمعلمين:** القدوة الحسنة هي بحق مدرسة الحياة،كما أنها المعني الذي يعلق بالأذهان ويرسخ في النفوس،ومن طبيعة البشر أنهم طبعوا على الاقتداء،وطبعت نفوسهم على التأثر بما يرونه منفّذا أكثر مما يسمعونه منطوقا او مقروءا،ومعلوم للجميع أهمية وخطورة دور المعلم في عملية التطبيع الاجتماعي،وموقفه أمام تلاميذه موقف الأنموذج والقدوة،وما له من تأثير شديد على عقولهم وأخلاقهم قد يتجاوز تأثير الآباء في أبنائهم،ليس في وقت الدراسة فحسب،بل يمتد تأثيره إلي الخارج المدرسة وعلى مر الزمن فهم يحاكونه سلوكا،ومن هنا تنطبع شخصية التلاميذ بطابع المعلم،ويظهر هذا واضحا في سلوكهم ومن بين السلوكيات التي يمكن تطبيع التلاميذ عليها نجد النظافة واحترام المواعيد والدقة والالتزام والحزم والعدل في المعاملة والعطف علي الصغير وإتقان العمل والإخلاص للوطن.

د-**التقويم المدرسي:**التقويم المدرسي عملية مستمرة تسير جنبا إلي جنب مع العملية التعليمية كما أنها عملية تشخيصية علاجية وقائية هدفها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تجنب السلبيات،وتعتبر الامتحانات من أكثر صور التقويم المدرسي استخداما لتقويم أعمال التلاميذ والوقوف على مدى استفادتهم من العملية التعليمية.

وتأخذ الامتحانات صورا مختلفة،فتوجد الامتحانات التحريرية والشفهية والعملية،وتلعب الامتحانات دورا مهما في التطبيع الاجتماعي للتلاميذ حيث أنها تزيد في دافعية التلاميذ وتغرس فيهم الكثير من

القيم المهمة كالإصرار وقوة الإرادة والتركيز في العمل وطول النفس والصبر والمثابرة والمنافسة الشريفة،والرغبة في التفوق.

وعلى الرغم من أهمية الامتحانات في التطبيع الاجتماعي وما يمكن أن تكسبه للتلاميذ من قيم نبيلة ومتنوعة إلا أنها تمثل أضعف حلقات المنظومة التعليمية، حيث تحولت الامتحانات إلي غاية أكثر من كونها وسيلة لتقييم الطلاب.

ولم يعد مهما عند التلميذ أن ينتفع بما تعلمه وان يجد المتعة، كما أن الامتحانات بصورتها التقليدية جعلت الطلاب يركزون علي تحصيل المعرفة في ادني مستوياتها وهو مستوي الحفظ والاسترجاع الآلي دون النظر إلي المستويات العليا من المعرفة المتمثلة في الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع.

وتحت ضغط النجاح في هذه الامتحانات بات الهدف الأوحد لكل من الأسرة والتلميذ بل والمدرسة أيضا يتمثل في نجاح الطالب وحصوله على أعلي الدرجات بأي ثمن وبأي طريقة حتى ولو كانت غير مشروعة،ومن هنا تفشت ظاهرة الغش،وهكذا تحولت الامتحانات من غايتها،فبدلا من أن تطبع التلاميذ علي قيم الكفاح والاعتماد علي النفس أصبحت تطبعهم بطريقة غير مباشرة على كثير من الصفات غير المرغوبة(محمد عطوة مجاهد،2008،ص ص32-33).

2.3-إعداد الصغار لحياة الرشد:

إن إعداد الأفراد للأدوار التي سوف يقومون بها مستقبلا في المجتمع سواء في العائلة أو في مكان العمل،هي الوظيفة الرئيسية الأولي الظاهرة للنظام التعليمي، فمنذ اليوم الأول الذي يضع فيه التلاميذ أقدامهم في المدرسة الابتدائية فإنهم يتعلمون احترام مجتمعهم ويعرفون مآثره كما يتعرفون على الأدوار التقليدية للعائلة عن طريق القصص والسير الذاتية،كما تتخلل دروس التربية الوطنية الكثير من المقررات الدراسية،ولا يقتصر الأمر على التعليم المباشر وإنما تلجأ المدارس إلي عديد من الطرق غير المباشرة،كإشراك التلاميذ في الخدمات العامة والمناسبات الوطنية ولهذا تعتبر المدرسة أول مجتمع محلى ينبغي التكامل،حيث يتعلم فيها إتباع النظام دون مناقشة،واحترام سلطات المدرسة،وتقبل قواعد المنافسة التي تسود حجرة الدراسة،وفي المدرسة كذلك تشجع عادات مثل جدية العمل والمثابرة والتنافس ويثاب من يتحلي بهذه الصفات عن طريق تكريم المتفوقين والإشادة بهم علانية في حين لا تشجع صفات مثل الكسل والتراخي والإهمال وعدم الاكتراث بل يعاقب عليها التلاميذ(اليزابث ماركسون،محمد مصطفي الشعبيني،1989،ص488).

3.3- *حفظ ونقل* ثقافة المجتمع إلي الأجيال الجديدة:

إن ثقافة المجتمع تتغير بمعدل متزايد باستمرار،نتيجة عمليات الإضافة والتغير،والمدرسة هي المسئول عن استمرار واتصال ثقافة المجتمعات باعتبارها المؤسسة التي أوكل إليها المجتمع مسؤولية تنشئة الأجيال القادمة،والمجتمعات الجديدة التي زادت وتراكمت خبراتها في حاجة شديدة إلي المدرسة لتنقل إلي أبنائها ما اكتسبته هذه المجتمعات من معارف وخبرات علي مدي تاريخها الطويل.

وفي هذا الإطار يبين "ويتلينwittlin" أهمية دور المعلم في النقل الثقافي عندما يقول:"أن المعلم يعتبر من أهم المحافظين والناقلين للمعرفة،انه يمثل نقطة التواصل بين الأجيال،فيمكن ان يقوي ويدعم استمرار التقاليد،كما انه يمكن أن يكون عاملا من عوامل اقتلاعها والقضاء عليها او عاملا في إعادة تشكيلها"

وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على وعي بالعمليات الثقافية التي يعيش فيها التلاميذ والدوائر الاجتماعية التي يتفاعلون معها(عبد اللطيف حسين فرج،2008،ص170).

3.4-إعداد المواطن الصالح:

ويتأتي ذلك عن طريق إحساس الفرد بالانتماء إلي المجتمع،ويبدو ذلك في اتجاهات الفرد وسلوكه تجاه أفراد المجتمع الذي يعيش فيه،والمواطنة الصالحة يمكن أن تتحقق من خلال إشباع ثقافة المجتمع لحاجات الفرد وتحقيق رغباته حيث يؤدي ذلك إلي الإحساس بالانتماء.

في دراسة أجراها "دافيد افانز" للبحث في التأثير الذي تتركه المؤسسات المختلفة في عملية التطبيع الاجتماعي،فعندما سئل التلاميذ عمن علمهم وأثر فيهم أكثر لكي يكونوا مواطنين صالحين بينت النتائج تأكيدا كبيرا على المعلم كأهم سبب ومصدر لهذا التشكيل"(عبد اللطيف حسين فرج،2008،ص171).

3.5- ***الإصلاح الاجتماعي وإعادة صياغة شكل المجتمع:***

إن الجماعات والأفراد دائما ما تبحث عن الإفادة من المدرسة بوصفها عاملا فعالا في تنفيذ التغيرات المرغوبة في البناء الاجتماعي او فعالية المجتمع،ومن هنا تصبح المدرسة بسبب نصيبها في عملية التنشئة الاجتماعية وأهميتها بوصفها نظاما حيويا،في حياة كل عضو،من أعضاء المجتمع،البؤرة الأولي في نظر المصلح الاجتماعي(عصام توفيق قمر وسحر فتحي مبروك،2004،ص17).

خلاصة:

والخلاصة التي يمكن أن ننتهي إليها من هذه المعالجة النظرية التفسيرية لمتغير الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، هي أن كل المقاربات مع تبايناتها الفكرية تؤكد على أن المدرسة مؤسسة صغرى في نسق اجتماعي كبير لا يمكن أن تنفصل عنه سواء عند ذوي النظرة الميكروسكوبية أو الماكروسكوبية، وتكاد تكون في بعض المقاربات مجرد انعكاس للوضع الاجتماعي والطبقة السياسية الأيديولوجية أو الاقتصادية المهيمنة، حيث تكون أكثر تركيزا على تزويد المجتمع بما هو معياري وبآليات الاستقرار واستمرار قيم المجتمع وعاداته وتقاليده ورقيه وانسجامه وتناغمه كما يريدها"دوركايم"، أو تكون أكثر تركيزا في وظائفها على تحقيق الكفاءة الاجتماعية وتجديد الخبرة وإنمائها كما في نموذج "ديوي" أو تكون أداة للاستغلال الرأسمالي والطبقة المهيمنة كما يريدها مالكي وسائل الإنتاج كما هي في التفسير الجدلي الطبقي للماركسيين، وفي طبعتها الجديدة عند"بورديو" أو مدرسة فرانكفورت التي رأت في المدرسة كما لو أنها أداة للعنف الرمزي يستغلها المجتمع لمعاودة إنتاج ذاته فتفضلها الطبعة الماركسية الجديدة في إعادة صياغة وظيفتها في أن ترتكز أكثر على إنتاج الرأسمال الرمزي وتوزيعه بالعدل المطلوب بين الفئات الشعبية.

والمؤكد عند كل هذه الأطروحات التفسيرية ــ رغم كل تبايناتها وتنافها أحيانا ــ أن المدرسة ذات وظيفة اجتماعية ضرورية محافظة وأخرى تجديدية.

فوظيفة المحافظة تتلخص في بعض النقاط التالية :

- تبسيط التراث المعرفي وتصنيفه.

-تنقية الثقافة وتصحيحها.

-توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.

-تحقيق التماسك الاجتماعي.

-تعليم قيم الطاعة والذاكرة والإتباع والامتثال.

أما الوظيفة التجديدية فنلخصها في النقاط التالية كذلك:

-التجديد الثقافي ومسايرة المتغيرات.

-المدرسة وسيلة للاتصال العالمي والانفتاح على الثقافات الأخرى.

-التدريب على أساليب الحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي وقبول النقد.

-تكوين مهارات وعادات العمل المنتج.

-القدرة على التعلم الذاتي والتدريب المنظم.

وكما أبرز الفصل من جهة أخرى نمط العلاقات التي تكون داخل المدرسة حيث بين أن المدرسة تكون في نمط العلاقات التي تناسب ما حدد لها من وظائف من قبل المجتمع فالعلاقات بين المعلم والتلميذ والمعلم والإدارة وبين التلميذ والمنهاج....الخ، في حالة وظيفة المحافظ تكون عادة تعمل على تكريس علاقات الانسجام وتبليغ المعرفة ،وفي حالة وظيفة التجديدية تكون عادة في صيغة تكوين سلوكات وأنماط شخصية جديدة تواكب روح العصر ومنفتحة على مختلف الثقافات والتجارب.

ومن هنا نقول بأن المقاربات الاجتماعية للمدرسة تؤكد في مجملها أن البعد الوظيفي الاجتماعي يكاد يكون طاغيا على وظيفة المدرسة وينسحب على كل مكونات المدرسة (معلم، تلميذ، برنامج، علاقات، إدارة ...) ويوجه لا شعوريا علاقاتها، أكثر من الوظيفة البيداغوجية أو ما نسميه "الفن البيداغوجي" .

وإذا كانت هذه المقاربات تؤكد ــ تبعا لمنطوقاتها النظريةــ أن لا سبيل لفهم الوظائف الاجتماعية للمدرسة الخارجية،ورصد علاقاتها الداخلية،إلا وفق هذه النماذج من المداخل الاجتماعية السوسيولوجية فإن الكشف عن تجليات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في الممارسة البيداغوجية الداخلية لا يتأتى لنا إلا برصد ألأنماط البيداغوجية وصيغة علاقات عناصرها البنيوية التي تتفاعل ضمن ما يسمى العقد الديداكتيكي من حيث هو عقد لا ينفصل عن العقد الاجتماعي، والبحث عن الصيغ المثلى من حيث جودة الممارسة البيداغوجية للمعلم في نطاق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وما يرتبط بها من متغيرات و هو ما سنطرقه بالبحث في الفصل الموالي حيث يتأسس للإجابة عن سؤال الكفايات التدريسية للمعلم وجودتها ومدى مناسبتها للوظيفة الاجتماعية للمدرسة المحافظة والتجديدية، من خلال الكشف عما يعد ملمحا عاما لتلك الوظائف تكونت لديه من خلال ممارساته، ذلك مطلب من مطالب بحثنا كما حددنا مشكلته يقتضي منا رصده واعتماده كمؤشر لقياسه في الجانب الميداني.

الفـــصل الثـــالـــث

كفايات التدريس المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة التعليمية.

أولا :الخلفية النظرية لنشأة الكفايات.

1-التيار الانجلوسكسوني والتيار الفرنكوفوني.

2-من نظرية الذكاءات إلي بيداغوجيا الكفايات.

3-من منطق التلقين إلي منطق التكوين.

4-التدريس بالكفايات ممارسة.

ثانيا: الكفايات التدريسية المناسبة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة.

1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

1.1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة المحافظة.

2.1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة التجديدية.

1.3-مقارنة بين الكفايات التدريسية للوظيفة الاجتماعية المحافظة والوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرس

2- معايير قياس جودة الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية لدى معلمي التع الابتدائي.

1.2 -الجودة في التربية والتعليم.

2.2-المعايير و المواصفات.

3.2- *أهم طرق اشتقاق معايير الجودة لكفاءة المعلم في التعليم الابتدائي.*

3-بيداغوجيا الكفايات في نموذج المدرسة الجزائرية.

1.3-الكفايات التدريسية والتكوين البيداغوجي الجديد للمعلمين في الإصلاحات التربوية.

ثالثا:معوقات تطبيق الجودة في التعليم.

خلاصة.

أولا- الخلفية النظرية لنشأة الكفايات:

يري "فليب جوناييرأن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلي تيارين أحدهما أنجلوسكسوني والأخر فرنكوفوني،إلا أن واقع المقاربة بالكفايات بشكلها ألنسقي الحالي قد ظهرت أولا في الدول الانجلوسكسونية وانتشرت بعد ذلك في الدول الفرانكفونية(لحسن بوتكلاتي، 2003.،ص79).

1-التيار الأنجلوسكسوني والتيار الفرنكوفوني:

1.1- ***التيار الانجلوسكسوني*** : وهو تيار قد سبق وطور نظريته الخاصة منذ أمد طويل حول مفهوم الكفاية،فلقد لاحظ "هاملتون Hamilton" 1973 بأن إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلي سنوات الستينيات من القرن العشرين،وفي هذه الفترة فان التدريس وتكوين المدرسين على الخصوص،كانا متعرضين لنقد لاذع،حيث كان مطلوبا أن تصاغ البرامج الدراسية بطريقة تكون فيها الكفايات دقيقة وواضحة في سلوكيات وأفعال actesمحددة،ففي بداية الأمر كان التركيز منصبا حول السلوكيات بكل أبعادها(المعرفية والوجدانية والحس حركية)،لكن "هيلبر" اعتبر هذه الكفايات عبارة عن "سلوكيات روتينية" بسبب تضخم الأهداف –الكفايات،التي بلغت في بعض الأحيان؛ ألف(1000) كفاية على التلميذ أن يتحكم فيها.

كما أن برنامج تكوين المدرسين والمدرسات بالنسبة للعديد من المؤسسات تتحدد في شكل كفايات متوقعة والتي بدورها هي عبارة عن سلوكيات ملاحظة(شفهية،كتابية ،غير لفظية) وهذه السلوكيات تتطابق مع ما نتوقعه من المدرس الذي يقوم فعليا بشكل تام داخل وضعيات كلاسيكية للفصل الدراسي ولقد كانت ترافق لوائح هذه الكفايات المتعددة مجموعة من معايير تهدف للتحكم المعياري؛بمعني تجاوز مقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعته المرجعية؛إلى ما يجب أن يرتقي إليه ويتحكم فيه كل التلاميذ(عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص234).

ذلك أن هذه اللوائح المعيارية للكفايات تتسم بطابع معياري مهم،يساهم في تحديد الاشتغال الجيد للعديد من التكوينات،حيث تكون برامج تدريب التلاميذ المسجلين في هذه التكوينات قادرة على إظهار السلوكيات المطابقة مع معايير التحكم في الأهداف –الكفايات ،وفي هذه الحالة أصبحت الكفاية دقيقة وواضحة واختزلت ضمن سلوكيات يمكن ملاحظتها مثل الأهداف،حيث أصبح التداخل واضحا بين"الهدف "و" الكفاية"واعتبرت "الكفايات ليست سوى أهداف إجرائية" (Philippe Jenner, 2002, p66).

ولقد ساد هذا الاتجاه طويلا بسبب هيمنة المقاربة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية ،كما لا يمكن في هذا الصدد تجاهل الحديث عن التقابل ضمن هذا المستوي بين التصور السائد عن للكفاية وبين المنظور"التايلوري"للعمل الذي قام في بداية الأمر بتقسيم مسبق للوائح الكفايات التي يجب على العامل

أن يحققها وفق مبدأ؛تقسيم العمل وتحديده كميا إن أمكن،وهذا التحديد يكون بتوزيع عمل ما على عدد من العمال لتحقيق أعلى مستوي في تبسيط العمل ومن اجل فاعلية أكثر في الأداء،ويتم هذا عن طريق تدريب العمال وفق ما تتطلبه خطط تحليل العمل بحيث لا ينبغي صرف أي نشاط (طاقة) خارج الإطار المحدد لهم(مصطفي عشوي ،1992 ،ص74).

وبالنسبة لبعض الكتاب "Anderson "1989 فإن هناك مقاربات معرفية اتبعت المنظور الأول للكفايات بالولايات المتحدة؛فأن يكون الفرد كفئا فهو بالأساس تشغيل لمجموعة من المهارات والمعارف والقدرات والتي سيكون لها أثرا على المهمة المنجزة ومع مرور الوقت فان السلوكيات الروتينية أصبحت تعوض بمفاهيم معرفية(مهاراتabélites ، معارف connaissance ،المعارف أو القدرات التصريحيةsavoir déclaratives،تمثلاتReprésentation ....)(فليب جوناييرترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي،2005،ص53).

وبالتدريج أصبحت هذه المقاربة المعرفية مؤطرة ضمن سياق داخل وضعيات منشودة،أي كل ما يعبر عنه بصيغة غايات ومرامي وأهداف أو المراد تحقيقه عند نهاية الفعل التربوي،سواء كان بعيد المدى (سنة ،سلك) أو قريب المدى (درس ،مجموعة دروس)(عبد اللطيف الفارابي،وآخرين،1994،ص298).

إضافة إلي ذلك يوجد تياران آخران يمكن الحديث عنهما ضمن المقاربة الانجلوسكسونية للكفايات **الأول** يعتمد بدوره على كفايات ليست بالضرورة معرفية ويمثله كل من "هاوزن وهوستن Houston and hawsan"1972حيث ان هؤلاء الباحثين قد عملوا على تصنيف للكفايات وفق خمس مقولات هي:المعرفية،الوجدانية،التطبيقية، التحفيزية، الاستكشافية.

" فهوستن" يعرف الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمعلومات والاتجاهات التي تشتق من مهام الفرد المتعددة في عمله (عمر سيد خليل ،1990 ،ص 51).

وما يلاحظ على هذه الكفايات أنها وصفية معيارية،عند مقارنتها بالمقاربة السلوكية،وبالتالي فان هذه الكفايات ولوائحها الطويلة خارجة عن السياق ومحددة دائما بشكل مسبق.

والثاني يطرح سؤالا حول تحديد الكفايات الملائمة أو التي يجب على التلميذ أن يكتسبها ضمن تكوين سليم،إذ كيف يمكن التأكد من أن كفاية ما،تعد مهمة ويجب أن توجد داخل الوضعيات التي ينبغي علي التلميذ تعلمها،بالإضافة إلي هذا ليس فقط من الأولويات دراسة الوضعيات،بل أيضا الخبراء أو المدرسون اللذين يعالجون بنجاح هذه الوضعيات التعليمية المنشودة،حيث ظهرت إستراتيجية "تكوين

المدرسين المبني علي الكفاية"[*]في الجامعات الأمريكية ،ثم انتشرت بعد ذلك لتعم مؤسسات تكوين المدرسين في الكثير من أقطار العالم.

وقد جاءت هذه الطريقة كرد فعل على أساليب التكوين التقليدية التي ترتكز على تزويد المدرسين بمعلومات ومعارف نظرية في مواد التخصص وعلوم التربية دون كبير اهتمام بالجانب العملي التطبيقي،وقد ساهم في بروز وتطور هذه الإستراتيجية الاهتمام المتزايد للمجتمع الأمريكي خاصة والمجتمعات الغربية المعاصر عامة،بتطبيق مبدأ المسؤولية في الميدان التربوي.

و ينص هذا المبدأ على أن المصير الدراسي للتلاميذ من النجاح أو الفشل يرجع إلي النظام التعليمي وان المدرسين يتحملون المسؤولية الكاملة عن نتائج تعليمهم أمام التلاميذ وأولياء أمورهم وأمام المجتمع بشكل عام،ومن هنا يحق لهذه الأطراف محاسبتهم عن هذه النتائج،ومساءلتهم عن كفاءتهم المهنية وفعالية أساليبهم التعليمية ومطالبتهم بالرفع من مرودية أدائهم وتجويد نتائج عملهم(يوسف جعفر سعادة ،1985،ص104) .

2.1- التيار الفرنكوفوني: إن مفهوم الكفاية في علوم التربية حسب هذا التيار الذي أستقل بذاته وأبتعد عن مرجعية الآراء النظرية لتيارات الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة مقاربات العديد من الباحثين

(perrenoud 1997 Raynal et rieunier1997 , d'Hainaut 1988,Mérieux1991,Gillet1991, pallascio, Bosman et Girard 2000,) يميز بوضوح بين مصطلحي الكفاية والانجاز؛متأثرا في ذلك بالتمييز الحاصل بين ؛ما يجب ان نكتسبه أو المعارف(كفاية) وما يجب ان نفعله أو التطبيقات (انجاز).

وما يلاحظ على التيار الفر نكفوني هو تفرده في استعمال مفاهيم مغايرة تماما لمفهوم الكفاية بالمعنى الانجلوسكسوني،نتيجة العلاقات والتأثيرات المختلفة للمقاربات اللسانية والسيكولوجية البنائية التي طبعت هذا المفهوم والتي كان لها دور كبير في تبني وصياغة الكفايات وحصرها في علوم التربية فقط

أ-***الدلالة اللسانية للكفاية*** :

منذ بداية القرن العشرين،حدد اللسانيون مفهوم الكفاية وميزوه بشكل واضح عن مفهوم الانجاز الذي يشكل مفهوما محوريا للتعرف على الكفايات في الحقل التربوي،بحيث نستطيع أن نستشف بوادر هذا

---

[*]تسمي هذه الإستراتيجية في الأدبيات التربوية الانجلوسكسونية ب "تربية المدرسين المبنية على الكفاية competency besed teacher éducation " ويرمز لها اختصارا ب "c .b.t.e" ويدل استعمال مفهوم تربية المدرسين عوض مفهوم تكوين المدرسين المتداول في الأدبيات الفرنكوفونية على شمولية هذه العملية وتغطيتها لكافة أبعاد شخصية المدرس المعرفية و المهارية والسوسيو وجدانية عوض حصرها في الجانب المهني التقني بالمعني الضيق للكلمة كما يفهم من مصطلح "التكوين".

التحديد من الأبحاث الأولي التي قام بها "فرديناند دوسوسير" وخصوصا ما تعلق منها بثنائية،لغة /كلام فاللغة وفق هذا المنظور نظام من العلامات singesتتقاسمها مجموعة لغوية معينة.

أما الكلام فهو زمرة من الملفوظات غير المحدودة سواء كانت شفوية أم مكتوبة،لذا انطلق النحو التوليدي التحويلي من هذه الثنائية (لغة /كلام) ليضع تفرقة بين الكفاية والانجاز.

فحسب "لوني" فان الكفاية تشكل مجموعة الداريات اللسانية للمتكلم بمعني مجموعة من المعارف اللغوية التي يتوفر عليها متكلم سامع مثالي معين والتي تعينه على فهم وإنتاج عدد لانهائي من الجمل(لحسن توبي ،2006 ،ص40).

أو النطق بعدد لا محدود من الجمل وفهمها من دون الاسترفاد من قائمة جاهزة وبالنسبة لـــ"تشو مسكي " هي إمكانية غير نهائية une potentialité illimitéبحيث إن اللسانين،وفي خضم نحت معالم واضحة للكفايات اللسانية يعارضون أو يقابلون بين مفهوم الكفاية مع مفهوم الانجاز، فإذا تم تحديد مصدر هذين المفهومين سيتحدد بالتالي مجال كل منهما .

فالكفاية اللسانية،هي دراية ضمنية تتكون من مجموعة من القواعد التي توفر للفرد إمكانية توليد عدد غير محدود من المنتوجات اللغوية كما تعبر عن قدرة الفرد في إقامة ترابط بين الأصوات والمعاني حسب ما تمليه قواعد لغة معينة، والنحو أحسن مثال دال على الكفاية بما أنه يقيم علاقة بين التمثلات الصوتية والدلالية،فالأمر يتعلق بإمكانية potentiel فردية تتميز بنوع من الفطرية(فليب جوناييرترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي،2005،ص30).

أما **الانجاز**،ضمن الإطار اللساني فانه يدل على الاستعمال الفعلي للغة داخل وضعيات ملموسة بمعني الأداء اللغوي الذي يتحقق بشكل فعلي،ولا يمكن فهمه في منأى عن الكفاية اللسانية وحسب تعبير"فليب جوناييير" فالانجاز هو بمثابة تحيين للكفاية.

إن هذه الثنائية (كفاية/انجاز) من أهم الأدوات المفاهيمية التي يتواصل بها اللساني لوصف اللغة والتقعيد لها .

إذن فالسياق اللساني يحرص على وضع حدود واضحة بين مفهمي الكفاية (إمكانيات الشخص) أو ما يجب أن يكون فيه الانجاز(تحقيقات الكفاية)أو البعد الفعلي والاجتماعي الذي يقترن بوضعيات تواصليةورغم أهمية الدلالة اللسانية في وضع تصور واضح المعالم للكفاية إلا أن" بيرنو"1997 يدعو إلي الابتعاد عن المعنى اللساني المعطي لمفهوم الكفاية من أجل تعبئتها في السياق المدرسي (لحسن توبي ، 2006 ،ص45).

لأن الكفاية في ظل هذا المنظور قد تغدوا لدي البعض طابعا مميزا للإنسان وقدرة فطرية،ولتفادي هذا التأويل يؤكد ان قدرات الفرد لا تتحول إلي كفايات فعلية إلا بفضل أنشطة تعلم لا يتم بشكل تلقائي بل بالمران والتدريب حتى يبلغ حضه من الكمال.

لهذا فان إستراتيجية اكتساب وبناء الكفايات لابد أن تنطلق من المدرسة واستنادا إلي ما يمكن أن يقدمه علم النفس المعرفي .

كما أن الكثير من الأعمال في مجال علوم التربية وخاصة"Allal Linda"1999 يستدل على صعوبة الفصل بين المفهومين (كفاية/انجاز) على اعتبار أن الحديث عن ورود كفاية محددة بشكل قبلي من دون ربطها بوضعية أو بفعل،فمهما جزمنا بحصول كفاية لدي شخص فقد توجد حالات لا يمكن معها إثبات كفايته .

ب-البنائية والمقاربة بالكفايات:

يري كل من "موريو وتارديف Mérieux et Tardif " أن التعليم ينطلق من استراتيجيات تتعلق نسبيا بمعارف خاصة في أفق الوقوف على تعميمها لاحقا *(J, Tardif; ph, Meirieu,1996,p7)*

وبما أن بؤرة الاهتمام في علم النفس أصبحت تنصرف إلي المعرفة أو المعلومة بدل المثير،فان "بياجي Piaget"يقر بأن معرفة الإنسان تنجم عن تفاعل الذات مع محيطها،أي البيئة الاجتماعية والمادية بمعني التركيز على العلاقة التفاعلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة،فالطفل يفعل في محيطه وينفعل وهو أمر يضمن صيرورة تطوره بحيث تساعد الممارسةla participationعلى البناء المعرفي ويدعم "بياجيه" ذلك بقوله" خمسون عاما من الخبرة علمتنا أنه لا وجود لمعرفة تنبثق من ملاحظات بسيطة بدون بناء يرتكز على نشاط الفرد ولا يمكن للبنيات المعرفية أن تتشكل إلا من خلال تنظيم أنشطة على الأشياء"(*Piaget jean,1979,p48*).

ويبين "بياجه" إن البنائية عبارة عن نظام من التحولات يزداد ثراء كلما زادت هذه التحولات مع الاحتفاظ بالنظام وعدم الخروج عن حدوده.

فالبنائية صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية،ومن المسلمات التي تنطلق منها البنائية نجد:

-الذات ليست سلبية مع المحيط حيث تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك وتعدلها لتتلاءم مع محيطها.

-كل تعليم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم قبلية.

وبذلك يكون دور المدرسة التعليم على حل المشكلات التي تواجه الفرد بطريقة إبداعية غير نمطية بمعني أخر إثارة التساؤل حول العلاقة بين الكفاية/الانجاز،لان السيكولوجيون يقبلون التمييز الوظيفي القائم بين هذين المفهومين،على أساس أن الكفاية القائمة ،وانجاز شخص ما في وضعية حل المسائل تعتمد بالأساس على الاستراتيجيات المعرفية المتبعة تجاه هذه الوضعيات.

وكمثال على ذلك فان"Nguyen-Xuan et richard نجوين–اقزان وريتشارد" لاحظوا الاستراتيجيات المستعملة من طرف 96 طفلا تراوحت أعمارهم مابين 4و7 سنوات في حل مسائل التصنيف حيث أنهم قد نمذجوا،في البداية مختلف أنظمة المعالجة،ليستعملوا بعد ذلك هذه النماذج داخل بروتوكولاتهم الخاصة بالملاحظة،ولقد سمحت لهم هذه النمذجة بوصف مسبق لمنهجيتهم في مواجهتها مع مسائل التصنيف،الأمر الذي جعلهم يطرحون بالتالي الفرضية التي تفيد بأن النمذجة هي دائما ضمنية في حين أن الانجاز الملاحظ فهو فعلي ومرتبط بالاستراتيجيات المستعملة في الوضعية من طرف طفل ما(فليب جوناببر،ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي،2005 ،ص 32).

إذن إن هذا التفاوت الملاحظ بين الكفاية والانجاز عند فرد ما في وضعية معينة أصبح بالنسبة للسيكولوجيين كقاعدة للنمو والاشتغال المعرفي حسب تعبير "هوديHOURDE " وفي هذا الصدد يذهب "فليب بيرنو"إلي القول بأنه "يجب ان نكون حذرين إزاء الأحداث غير المتوقعة،التي تشهد على صعوبة الصيرورة التي لم نقم بصفة عامة بصياغة فرضية حولها،او التي تظهر أقل قطعية فحين أنها تظهر على مستوي الملاحظة أساسية،لان أهمية التجريب داخل الفصول الدراسية تفيد في إبراز مثل هذه المظاهر ولان قيمة الإشكالية تقاس أساس من خلال القدرة على استخراج ظواهر جديدة ومهمة تكون كفيلة بالتنبؤ بما سيحدث فيما بعد"(فليب بيرنو،ترجمة مصطفي بن حلييس،2003،ص12).
بمعني ما ينبغي الإشارة إليه حسب علم البنائية هو أن الوضعية الدراسية هي الكاشف révélateur لهذه التفاوتات بين الكفاية وتحيينها من خلال الانجاز أي تكشف عن التفاوت القائم بين ما هو محدد مسبقا من خلال الكفاية وبين ما هو ملاحظ بالفعل من خلال الانجاز،فالوضعية الدراسية هي المعيار إذن في التميز بين الكفاية والانجاز.

وكخلاصة لهذين التيارين اللذين مهدا لظهور الكفايات التدريسية كمقاربة بيداغوجية يجب التأكيد على إن التيار الانجلوسكسوني كان له دور بارز في تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين كخطوة أولى،بينما اشتغل التيار الفرنكفوني على التحديد المنهجى لمعني وحدود مصطلح كفاية في علوم التربية ولتمييزه عن باق الاستعمالات في مختلف المجالات المعرفية،غير أن تطور علم النفس المعرفي وخاصة البحوث المتعلقة بالذكاء كان له اثر كبير في إثراء وإعادة إحياء معاني هذا المفهوم من جديد وهذا ما سنتناوله في هذا العنصر.

2- من نظرية الذكاءات إلي بيداغوجيا الكفايات:

يعتبر" Jérôme et Bruner" أن الحديث عن الكفايات هو الحديث عن الذكاء في مفهومه العام،لهذا يطلق "عبد الكريم غريب"عن المقاربة بالكفايات مصطلح مقاربة الذكاءات المتعددة،حيث تمثل تجسيد للكفايات لأن الذكاء يسعى إلى تحقيق التكيف من خلال حل مختلف المشكلات التي تعترض الفرد(عبد الكريم غريب ،1996،ص37).

ولعل هذا المفهوم هو الذي دفع "Bruner " إلى القيام بالمطابقة بين مفهومي الذكاء و الكفايات على اعتبار أن كيفية المعرفة le savoir faire وكيفية التواجد le savoir être هما من الكفايات التي تبرهن على مدى قدرة الفرد على التكيف الصحيح بين الذات والمحيط.

والكفايات تنحى دائما نحو الإتقان والإتمام بدءا بالكفايات الدنيا وصولا إلى الكفايات القصوى، وبعيدا عن السجال اللغوي بين مصطلح *كفاية* أو *كفاءة* وأيها الأصح، فإن الكفايات تتمثل أحسن تمثيل في مقولة" مونتي" الشهيرة:

"العقل المنظم خير من العقل المليء" "mieux veut une tète bien faite que bien pleine"

(أحمد مرعي توفيق،الحيلة محمود محمد 1999 ،ص240).

وقد استعارت بيداغوجيا الكفايات الكثير من المبادئ من نظرية الذكاءات المتعددة ل "جاردنير " الذي يري انه لكي يتم وصف الذكاء فان ذلك يستدعي القدرة على ما يلي:

- حل المشكلات في الحياة الواقعية .
- توليد حلول جديدة للمشكلات.
- صنع شيء ما، أو السعي النافع الذي يكون له قيمة .

ويمر الذكاء في تطوره لدي المتعلم من وجهة هذه النظرية ليس بمرحلة واحدة بل بمجموعة من المراحل تتلخص في:

-**المرحلة الأولي:**وتسمي بمرحلة التعبير عن الذكاء من خلال نظام الرموز من خلال كلمات للتعبير عن اللغة.

-**المرحلة الثانية:**وتسمي بمرحلة التطور، حيث يحدث نوع من الترقي في القدرة متمثل في تطور الرموز، فبدلا من الكلمات فقط، فانه يمكن التعبير عن الأفكار من خلال الرموز مثلما في الرياضيات والنغمة مثلما في الموسيقي.

- **المرحلة الثالثة:**وتسمي بمرحلة النضج، وفيها يتم التعبير عن الذكاء بوسائل مهنية وغير مهنية، حيث يصبح الشخص كما يريد، موسيقى، شاعر، مهندس....الخ

وقد اقترح "جاردنير" قائمة تتكون من سبعة ذكاءات هي:

-الذكاء اللغويintelligence langagière.

–الذكاء الرياضي المنطقي.intelligence logicomathématique

–الذكاء البصري المكانيintelligence visuel et spatiale.

–الذكاء الحركي البدني intelligence kinesthésique.

–الذكاء الموسيقيintelligence musicale.

–الذكاء الاجتماعيintelligence sociale.

– الذكاء الشخصيintelligence interpersonnelle.

ومن خلال هذه الأنواع من الذكاءات حدد "جاردنير" النقاط المفتاحية لهذه النظرية وكيف استفادت البيداغوجيا منها كما يلي:

– كل شخص لديه أنواع مختلفة من الذكاءات ولكن بعضها يوجد لديه بمستوي جيد والبعض الآخر يوجد بمستوي منخفض"الفروق الفردية التعليمية".

– كثير من الناس يمكن أن ينمي كل ذكاء بمستوي معين من الكفاءة،فعلى الرغم من إن الفرد قد يكون لديه قصور في نوع معين من الذكاء إلا انه لديه قدرة على تنمية السبعة ذكاءات ليصل إلي مستوي مرتفع من الأداء إذا ما أعطيت له الفرصة للتنمية والتعلم.

– الذكاءات عادة تعمل معا (بشكل تفاعلي غير مفصولة) فالذكاء لا يوجد بنفسه في الحياة أي أن الشخص الذي لديه أحد الذكاءات مرتفع لا يعني هذا انه يفتقد بقية الذكاءات الأخرى.

– يوجد العديد من الطرق التي يتم من خلالها تصنيف مجموعة من الصفات ترتبط أو تتعلق بذكاء معين ولا يوجد مستوي محدد من الخواص السلوكية التي يمكن اعتبارها محددة لهذا الذكاء.

وقد كانت انعكاسات وتأثيرات هذه النظرية على البيداغوجية بشكل كبير حيث استفادت منها كما يلي:

– صياغة الأهداف التعليمية إجرائيا بحيث تغطي الأنواع المختلفة للذكاءات المتعددة،لان جل الأنشطة التعليمية تستلزم معارف موجزة أحيانا ومفصلة أحيانا أخري.

– أن يتم تمثيل كل الأنشطة التعليمية على مجموع الذكاءات المختلفة .

– أن يشجع التلاميذ على استخدام الذكاءات التي يمتلكونها أثناء تعلمهم وتكوينهم.

– أن تشمل عملية تقييم التعلم كل أنواع الذكاءات(بهيرة شفيق إبراهيم الرباط ،2007،ص20).

وبالنظر إلي الدور الكبير الذي أسهمت به نظرية الذكاءات المتعددة ل "جاردنير" في التأسيس لمفهوم جديد في حقل البيداغوجيا ينظر إلي الفرد على انه يختزن قدرات و كفاءات هائلة وغير نمطية تتجاوز المفهوم التقليدي للذكاء المنحصر في الجانب المعرفي الأكاديمي، ولهذا ولد هذا التيار المسمي أصلا competency – based education وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات متأثرة بتيارين آخرين هما:

Minimum competency الحد الأدنى من الكفايات و competency – based teacher education الكفايات القاعدية للمعلم، وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدي المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي لان تكوينهم لم يعد قادرا على مواجهة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد.

بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود التلاميذ في التعليم الثانوي وقد ظهر هذا النقص في المردود على كل الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني .

وحسب "دافيد ريزمانDavid Riesman" فان مؤسس حركة التكوين بالكفاءات هم:

Stephen Sunderlandو audie Cohen من كلية الخدمات الإنسانية بنيويورك، و Joël Read من كلية الفيرنو ،وأيضا Edgard و jean cahen من كلية الحقوق في واشنطن،هؤلاء الرواد حسب "جيل ترام بليG.TREMBLEY" وجدوا على رأس الإصلاحات من اجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من اجل النمو الشخصي والاجتماعي.

وعلى العموم فان كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

– إعداد مناهج محددة لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها التلميذ بالنظر إلي دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.

– صياغة الكفايات بحيث تعبر عن نتائج التعليم وباستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوي الأداء الذي حققه المتعلم.

– اقتراح مجموعة من تجارب التعلم من شأنها أن تسهل الاكتساب والتعلم وتحقق الكفاءة المستهدفة

ومن الولايات المتحدة إلي كندا ثم إلي أوروبا،تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة L'éducation a la compétenceمما أدي إلي تزايد تطبيقاتها،وفي إطار هذا التوسع في الكفاءات وصلت هذه المقاربة إلي الجزائر حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة وجعلت من المقاربة بالكفاءات اختيارها البيداغوجي لتحقيق أهدافها التربوية في إطار الجودة والتنمية الشاملة للفرد الجزائري(قرايرية حرقاس وسيلة،2010،ص 151).

3- المدرسة من منطق التلقين إلي منطق التكوين:

إن التصور الداعي إلي تبني تدريس الكفايات جاء كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجة التدريس بالأهداف،حيث إن بداية التساؤل حول نجاعة بيداغوجيا الأهداف كانت مابين سنوات 1975 و1980 وقد برز في هذا الصدد العمل المتميز الذي قام به "مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد في فرنسا"(*)CEPECابتداء من سنة 1977 ،ولم يكن القصد هو التخلي نهائيا عن بيداغوجيا الأهداف والرجوع إلي ممارسة بيداغوجية تقليدية تفتقد العقلانية والتخطيط، بل كان القصد هو تصحيح وتجاوز الطابع السلوكي ألتجزيئي لبيداغوجيا الأهداف .

وقد لخص"السعيد صنيبر" مدير المركز التربوي الجهوي بطنجة"المغرب" في محاضرة له حول "بناء الكفايات"2005 أهم المؤاخذات على التدريس بالأهداف في النقاط التالية:

-ينتج عن الإفراط في الصياغة السلوكية أهداف ترتبط بانجازات محدودة وجزئية وقصيرة ألمدي مما قد يضعف ارتباطها بالمرامي والأهداف ألكبري التي سطرتها المنظومة التربوية.

-الممارسة السلوكية تبالغ في إعطاء أهمية للجوانب المعرفية علي حساب الجوانب السوسيو وجدانية المركبة.

-كثرة الأهداف الإجرائية قد تفقد العمل التربوي معناه وتؤدي إلي نوع من النفور والملل لدي المدرس والتلميذ علي السواء والسقوط في أعمال روتينية شكلية مكررة.

-المنطق السلوكي بسعيه إلي الوصول إلي اعلي مستوي من الأجرأة لضبط عملية التقويم والقياس قد يقلل من فعالية التكوين الحقيقي للتلاميذ واكتسابهم لمهارات وقدرات عقلية عليا بسبب التركيز المفرط على تعلمات جزئية محدودة تحت ضغط هاجس ضبط القياس والتقويم.

- التجزئة بالأهداف تجزئة للحياة،حيث غالبا ما يغرق المتعلم بمهام جزئية دون ان يعيد ربط الجزء بالكل فيفقد شمولية التفكير وتماسك العمل(أمال وهيبة، 2003،ص32).

أمام هذه الثغرات التي تم رصدها بدا السعي إلي تصحيح وإدخال تعديلات تؤدي إلي الاهتمام بالرفع من مستوي جودة التعليم وتمكين التلميذ من اكتساب مهارات وقدرات تفيده في حياته العملية عوض الاهتمام بتعلمات الغاية منها اجتياز اختبارات التقويم ثم نسيانها أو عدم القدرة على توظيفها في الحياة العملية.

وقد ساعد التطور الاقتصادي وازدياد حدة التنافس في عصر العولمة من تزايد الحاجة إلي ربط التعليم بالحاجيات الحقيقية للمجتمع لاكتساب اكبر قدرة من الكفايات الضرورية لمجابهة هذه التحديات.

CEPEC(*): centre d études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil

وضمن هذا التيار العالمي البيداغوجي والتعليمي على حد سواء،كانت وجهة الإصلاحات التربوية الجزائرية الأخيرة وكانت بيداغوجيا التدريس بالكفايات هي الإطار التنفيذي للمناهج التعليمية الجديدة وأصبح الانشغال الكبير للتربويين منصبا على تربية وتكوين التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، وكذلك التكيف مستقبلا مع المستجدات الداخلية والعالمية .

كما أصبح مصطلح الكفاءة compétence متداولا بكثرة في مجال التربية والتعليم وفرضت المقاربة بالكفاءات approche par compétence'انفسها في كل الميادين مثل مراكز التكوين المهني والتكنولوجي وتدبير المقاولات وعالم الشغل ergonomie'باعتبار أن التكوين قد يتم في مؤسسات خارج النظام التربوي.

وهذا ما يدفعنا إلي التمييز بين منطقين هما منطق التلقين وهو منطق بيداغوجيا الأهداف ومنطق التكوين الذي هو منطق التدريس بالكفاءات .

والجدول التالي يوضح ذلك:

منطق التلقين (الأهداف)	***منطق التكوين(الكفاءات)***
1- يتم التوظيف فيه علي أساس الشهادة والدبلوم الممنوح.	1- يتم التوظيف فيه علي أساس الفعالية والمهارة.
2- يتم في وضعيات تهتم بتدريب الفرد علي التحكم في المفاهيم.	2- يتم في وضعيات ترتبط فيها المعرفة النظرية بالمهارة التطبيقية.
3- ينتظر من المتعلم تطوير الممارسات وإدماجها داخل المواد الدراسية بشكل فردي وعلي هذا الأساس تشكل العلامة الممنوحة معيار النجاح أو الفشل.	3- يتم فيه تبادل الخبرات الملموسة وتحليل الممارسات الفعلية، وينتظر من المتعلم تعبئة المعرفة وتحويلها إلي تطبيقات خارج قاعة الدرس.
4- المعلم وسيط بين المتعلم ومحتويات الخطاب المنسجم مع نظام المعرفة بمعني النقل ويمثل سلطة ضاغطة.	4- المعلم مسهل ووسيط بين المعرفة العملية والمعرفة التطبيقية، كما يعتبر ميسر، موجه وناصح
5- التقويم يعتمد علي اختبارات تقليدية تقيس في معظمها التعلم السطحي كما يفحص التحصيل الدراسي بواسطة امتحانات دورية لا تراعي المهارات العقلية العليا.	5- يهتم بتقويم مدي التحكم في المهارات والكفاءات والتقويم يكون بالنسبة إلي انجاز مهام أصلية وفعلية تقيس التعلم المتعمق.
6- يتم التركيز علي محتويات أكاديمية جاهزة.	6-يتم التركيز فيه علي بناء الكفاءات.

7-بيداغوجيا الأهداف تجزئية وهرمية ولا سياقية. 8-التنظيم المدرسي الجامد والمركزية الصارمة. 9-يستند على مبادئ النظرية السلوكية في التعلم.	7-بيداغوجيا الكفايات سياقية وشاملة ومندمجة ووظيفية. 8-الإدارة المدرسية تميل إلي التنظيم القائم علي الموقع واللامركزية. 9-يستند على مبادئ النظرية البنائية والمعرفية.

جدول رقم (1) يوضح الفرق بين التدريس بالأهداف(منطق التلقين) والتدريس بالكفاءات(منطق التكوين).

ومن هنا يتضح أن التدريس القائم على الكفاءات هو نقلة نوعية لتكوين وتنظيم العقول،وهو على عكس التعليم القائم -كما يصفه "فليب بيرنو"- على نقل المعارف من رأس ممتلئة "المعلم" إلي رأس فارغة"التلميذ"عن طريق الحشو والتعبئة،بحيث لا يتعلم التلميذ من اجل ان يتكوّن وإنما من اجل الامتحان.

4- التدريس بالكفايات ممارسة:

إن الدور المتغير للمعلم الذي عبر الحدود التقليدية يتطلب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثنائها برامج تقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفايات عامة،وأخرى نوعية،لان توفير المعلم الجيد يعد التزاما نحو الناشئين ونحو مستوي المهنة في حد ذاتها التي يجب أن تتناسب مع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه وأساليبه ومصادره وفلسفته.

وقد تم في ضوء ذلك القيام بالعديد من المحاولات لتطوير برامج إعداد المعلم ساهمت في ظهور حركة الكفايات و أهمها أسلوب التعليم المصغرmicro-teaching و كذلك استخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظيanalysis- interaction (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003 ،ص31).

يعتبر أسلوب التعليم المصغر طريقة تعليم تستند إلي إستراتيجية التعلم الاتقاني وتقوم على أساس تفكيك سياق العملية التعليمية إلي مكوناتها الجزئية (محسن علي عطية،2008،ص169).

ويعتمد بالأساس على إعداد برامج تعمل على تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها [*]،هذا الأسلوب ساهم بشكل كبير في تحديد المهارات المطلوب ممارستها بدقة من طرف المعلمين،غير انه كان يعتمد على المهارات الأدائية التي تتعلق بالسياق فقط.

---

[*] **تستخدم إستراتيجية *التدريس المصغر micro-teaching*:**وهو مفهوم تدريبي مستحدث للتطوير المهني للمعلمين يوظف جهاز التسجيل المرئي (الفيديو) كأسلوب جديد للتدريب علي مهارات التدريس،و به تصغر المهمة التعليمية،وتقتصر علي مهارات محدودة يتم تدريب المتدربين عليها الواحدة بعد الأخرى وفق ترتيب معين في مختبرات تعد خصيصا لهذا الغرض.

أما بالنسبة لاستخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظي في برامج إعداد المعلمين[**]والذي يهتم بدراسة السلوك التدريبي من خلال رصد فعليا ما يصدر من المعلم من كلام بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس فلم يحقق أثره المنشود في إعداد المعلمين،ويرجع ذلك لكونه يؤكد على كفاية واحدة من كفايات التدريس وهي التفاعل اللفظي متجاهلا في ذلك الكفايات والمهارات الأخرى خاصة ما تعلق ب التفاعلات غير اللفظية.

لذلك ونتيجة للسلبيات الملاحظة على الأسلوبين فقد ظهرت في الستينيات من القرن العشرين حركة واتجاه في برامج إعداد المعلم عرفت باسم تربية المعلم على أساس الكفاية competency-based teacher education وعرفت كذلك باسم آخر هو تربية المعلمين على أساس الأداء performanc based teacher education ،وسوف نتناول بالشرح المقصود بهذه الحركة وعوامل نشأتها.

المقصود بهذه الحركة هي تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين،وتحدد الكفايات المطلوب ممارستها بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات،وما يلاحظ في نشأة هذه الحركة أنها لم تظهرفجأة وإنما أسهم عدد من العوامل في بلورة وتطور هذه الحركة، ومن ابرز هذه العوامل ما يلي :

– الاتجاه نحو نقد برامج الإعداد التقليدية،التي تركز على المعلومات والأفكار النظرية البحتة،و تهمل جوانب مهمة وفاعلة في عملية إعداد المعلمين،فالبرامج التقليدية اقتصرت على المكونات التخصصية والتربوية والنفسية والمهنية،وقد آدت فلسفة الإعداد هذه إلي تدني مستوي المعلمين،(فاروق حمدي الفرا،1985،ص290).

لذلك بدأ التحرك باتجاه البرامج القائمة علي الكفايات من اجل معالجة مواطن القصور والنهوض بعملية إعداد المعلمين كنتيجة لمطالبة المجتمع بمردود أفضل لعملية التعليم في ظل المنافسة الاقتصادية خاصة،وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات والتغيرات الاجتماعية والفردية في آن واحد.

– جاءت هذه الحركة كاستجابة لظهور مفهوم تفريد التعليم وهو يقوم على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي،والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال(حكمة البزاز،1989،ص203)

[**]إن الهدف من استخدام ***أسلوب التفاعل اللفظي*** في إعداد المعلمين هو تدريبهم علي طريقة المناقشة والحوار وإحلالها محل التلقين والمحاضرة، من خلال جعل حديث المعلم في الصف أكثر قابلية للتأثير في سلوك المتعلمين وجعلهم اقدر علي التعبير عن الأفكار والآراء في أثناء ما يجري من مناقشة في الفصل.

حيث تؤكد هذه البرامج على قدرات واستعدادات وميول كل متعلم،فهي تتيح الفرصة للتعلم والتقدم في البرنامج وفق سرعة المتعلم الخاصة لينمو ذاتيا وفق معايير تنطبق على الجميع ،وفي ظل هذا الاتجاه القائم على تفريد التعليم ظهرت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات.

– ظهور وتطور مفهوم أسلوب النظم،حيث ترتكز حركة الكفايات على الإستراتيجية المستخدمة في تحليل النظم لتطوير أنظمة فعالة للعلاقة بين الإنسان والآلة،ويتعامل مع أي نشاط تعليمي على انه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته وعملياته التي تسعي إلي تحقيق الأهداف المحددة داخل هذا النظام(جبرائيل بشارة ،1986،ص54) .

ويتألف نظام أسلوب النظم من ثلاث أجزاء:

*المدخلات input:وتشمل جميع العناصر التي تدخل في النظام التربوي من اجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة .

*العملياتprocessus:وهي التفاعلات والعلاقات التي تحصل بين مكونات النظام.

*المخرجاتoutput:وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام،ومن مخرجات نظام تكوين ،المعلم ذي المواصفات المرغوبة في ضوء أهداف المنهاج.

– عدم كفاية مفهوم الأهداف السلوكية –التي تم شرحها سابقا –المبنية على أسس التعليم المبرمج أو ما يعرف كذلك بالتعليم الخطي ل"سكنرSkinner" وتجزئي الفعل التربوي محاكاة لمبدأ الاشتراط الإجرائي القائم علي تقديم المعلومات في شكل خطوات صغيرة تسمي frames أو إطار.

– التطور الواسع في مهنة التدريس وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعيات سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة.

– انسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي،وعلى مراحل التعليم ومستوياته كافة كمفهوم اقتصاد التعليم الذي يركز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم وناتجه وقد أدي ذلك إلي كثير من الدراسات التي عنيت بكفاءة التعليم الداخلية والكفاءة الخارجية،ومن هنا بدأت

كذلك برامج إعداد المعلمين تهتم بنوعية المخرجات والكفايات التي يحتاجها المعلم والتي ينبغي ان يكتسبها ليستطيع تأدية مهمته وليكون أكثر فعالية.

ومن هنا ظهر ما يسمي ببيداغوجيا الكفايات التدريسية، ويمكن تمييز عدة خصائص اتصفت بها حركة إعداد المعلمين القائمة علي الكفايات هي:

-التحديد المسبق للكفايات التدريسية بصورة واضحة وبلغة إجرائية محددة في البرامج ويتوجب على المعلم أن تكون له القدرة علي إظهارها فهو متمكن وملتزم ويتحمل المسؤولية الكاملة في تحقيق هذه الكفايات.

-الاهتمام وبصورة مركزة على تقنيات وتكنولوجيا التعليم الحديثة.

-التقويم يهدف إلي توجيه وقيادة تعليم المتعلم وليس لإصدار الأحكام بالنجاح والرسوب وفي البرنامج الدراسي يتم التركيز علي التقويم التكويني.

-في المدخل القائم على إعداد المعلم المبني على الكفايات يطلب منه أن يؤدي كل مهمة بأعلى درجة من الفعالية وبتمكن في الأداء،فالتمكن يعتبر المؤشر علي نجاحه.

-تحقيق التكامل بين المجال النظري والمجال التطبيقي في مجال لتعليم.

-تنظيم ما يراد تعلمه وتحديده بدقة علي أساس عناصر متتالية ومرتبطة يبعضها البعض بالإضافة إلي تزويده بتغذية راجعة أثناء عملية التعليم في البرنامج.

-انتقال مسؤولية التعليم من المعلم إلي المتعلم بشكل تدريجي أثناء بناء الدرس.

وسوف نبحث في العنصر التالي علاقة الكفايات التدريسية بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

ثانيا-الكفايات التدريسية المناسبة *للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة.*

1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية.

يعتبر التعليم مهنة إنتاج اجتماعي وهو بهذا المفهوم يصبح من أفضل المهن الإنتاجية في المجتمع حيث انه ينتج القوى البشرية الضرورية لبناء المجتمع وتطوره، ومن اجل إبراز أهمية الكفايات التدريسية وعلاقتها بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة لا بأس أن نستحضر مختلف الاتجاهات التي بينت دور المعلم من حيث انه احد الركائز الثلاثة للفعل البيداغوجي(معلم،معرفة،تلميذ) له أهميته كممارس، ففي الاتجاه التقليدي تتجلى أهميته في نقل التراث والثقافة وحفظ القيم والحفاظ على استمرارية المجتمع وإعادة إنتاجه بما يبلغه للتلاميذ من معارف علمية وأخلاقية قيمية،يري "أرسطو" أن التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستمرار المجتمع من حيث أنها تنقل تراثه من جيل إلي آخر،كما أنها تحافظ على قيمه ونظمه (نبيل عبد الهادي،2002،ص88) .

وبالتالي فان الوظيفة الأساسية للمدرسة تختزل دور المعلم في، تنمية العقول وإمداد التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعرفة المنظمة، ولتحقيق ذلك يجب الاهتمام والتركيز على المواد الأكاديمية العقلية والالتزام بالتسلسل المنطقي القديم للمادة الدراسية الذي يبدأ من البسيط إلي المركب.

وفي الاتجاه التجديدي الذي يستمد أصوله من الفلسفة البرقماتية التي تركز على مفاهيم مثل الحرية والتعاون و المنافسة والقدرة على التكيف نجد دور المعلم يتحدد كممارس من خلال قدرته في اختيار عناصر التعلم،والتركيز على الحاجات والميول المحسوسة للتلاميذ،والمطالب والمشكلات الاجتماعية الحاضرة، ترجمة المعلومات العلمية إلى أفعال، وترجمة ألأفكار إلى مشاريع تطبيقية وهو ما تطلب ضرورة اختيار المعلمين وفق معايير علمية وجودة مهنة التدريس.

ومن هنا يمكننا إبراز بشكل أكثر وضوحا الكفايات التدريسية المناسبة لتحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية بشقها المحافظ والتجديدي.

1.1-الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة المحافظة:

قبل أن نحدد مجموع الكفايات التدريسية اللازمة للوظيفة المحافظة للمدرسة لابد من الإشارة إلي ان الوظيفية[*] فرضت نفسها في مجال النظريات الاجتماعية "ويمكن وصفها بأنها النظرية السوسيولوجية

التي سيطرت على علم الاجتماع الأكاديمي لفترة طويلة" (السيد الحسيني،1985،ص117).

ويعتبر" دوركايم" أول من وضع تحديد علمي منظم للوظيفية يقوم على أساس المماثلة بين الحياة الاجتماعية والحياة العضوية في إطار تحليله لوظيفة النظام الاجتماعي والذي حددها بأنها التوافق بين الأنشطة واحتياجات الكائن العضوي(احمد رشوان،2007،ص26).

وتشير الوظيفة إلي النتيجة أو النتائج المترتبة على نشاط اجتماعي او سلوك اجتماعي وغالبا ما ترتبط الوظيفة في العلوم الاجتماعية بالأنماط الثقافية والبناءات الاجتماعية والاتجاهات،وينظر إلي هذه النتيجة في ضوء تأثيرها على بناء الموقف او النسق او التفاعل بين الأشخاص،ولهذا يؤكد"دوركايهم" إن النظام الاجتماعي يوجد لإشباع الحاجات الاجتماعية وان كل نسق منه له وظيفة معينة وفي نهاية المطاف مجموعة الأنساق تؤدي **وظيفة المحافظة** على التنظيم الاجتماعي(السيد الحسيني ،1985،ص112).

---

[*] عندما نتحدث عن مصطلح الوظيفية فالمقصود به معناها المحافظ لأن مدلولها في الاستعمال الأول في النظريات الاجتماعية بدء بإبراز هذا المعني.

أما"هيرسكوفتشHerskovits" فيحاول ان يضيف معان جديدة على الوظيفية بجعلها تدرس العلاقات المتبادلة بين مختلف العناصر ألصغري والكبرى في الثقافة وهدفها الرئيسي هو **المحافظة** عن وحدة الثقافة من خلال تتبع التداخل بين السمات والأنماط الثقافية .

وهذا بخلاف "ميرتونMerton" الذي يميز بين ما اسماه الوظيفة الظاهرة والوظيفة الكامنة في الحفاظ على بنية التنظيم الاجتماعي، وقد استخدم الوظيفة الظاهرة للإشارة إلي النتائج الموضوعية التي تسهم فعلا في تحقيق وظيفة معينة بينما استخدم مصطلح الوظيفة الكامنة للإشارة الي النتائج التي تحقق نفس الشيء ولكنها لم تكن مقصودة(محمد عاطف غيث،2006،ص175).

إذن وكاستنتاج عام فان فكرة المحافظة على النظام الاجتماعي تعتبر جوهر الاتجاه الوظيفي وهذا ما سنثبته من خلال تحليل النظرية التربوية المحافظة التي تقوم على مبدأ أن المدرسة لها وظيفة محافظة على النظام الاجتماعي، وبعد ذلك كمرحلة ثانية نتطرق إلى الكفايات التدريسية الممارسة فعلا و المشروطة للوظيفة المحافظة .

إن المدرسة تؤدي **وظيفة محافظة** على اعتبار أنها أداة المجتمع في إعادة إنتاج وتثبيت نظامه الاجتماعي عبر التنشئة،أي تكييف التلميذ مع البيئة الاجتماعية ويتجلى هذا من خلال تعريف "دوركايم" للتربية ذاتها من حيث هي تلك الأعمال التي تقوم بها الأجيال الناضجة، تجاه الأجيال التي لم تنضج بعد بغرض إدخالها في سلك الحياة الاجتماعية.

ومن هنا يكون دوركايم ينشىء صلة بين الأخلاق مأخوذة في قوّة دمج اجتماعي للتربية التي تبرهن على الوظيفة الاجتماعية المنوطة بالمربي الذي يتمتّع بسلطة أخلاقية تفوقه شخصيا إنّه"وسيلتها دون أن يكون صانعها"(مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص22).

ومن هنا تكون للمدرسة وظيفة دمجية تنميطية للأفراد بوصفهم أعضاء في المجتمع وفق مقتضيات القيم والعادات والتقاليد والأعراف والدين والأهداف الاجتماعية بصفة عامة، وهي مؤسسة تخرج الأفراد من أنوياتهم الفردية " الأنا الفردية" إلى "النحن" الجماعية ومن ثم فهي مؤسسة محافظة تهدف إلى استقرار المجتمع والتوريث الثقافي لضمان استمرار يته التاريخية والحضارية.

وفي المقابل نجد التيارات الماركسية تتجه إلى توصيف الفعل التربوي انطلاقا من خارج المدرسة دون الخروج عن كونها أداة للمجتمع،فالنظام المدرسي هو أحد الأجهزة الاديولوجية للدولة حسب تعبير"التو

سارAlthusser"،يؤمّن استنساخ روابط الإنتاج عبر خلق نموذج تقسيم مستويات التكوين في الدراسة مطابق لنموذج تقسيم العمل السائد في مجتمع معيّن ضمن حقبة تاريخية محددة.

على أنّ وسيلة المدرسة في صياغة هذا التماهي بين تقسيم العمل المكافئ والموازي لتقسيم التدريس إلي مستويات معينة وحصص محددة،هي الإكراه الثقافي الذي لا يعنى العنف،بل إخضاع كلّ مكونات وعناصر العملية التعليمية إلى الإيديولوجية السائدة أو المحافظة على النفوذ الثقافي للمهيمن ماديّا أو طبقيا حسب تعبير" باسرون و بوردي Bourdieu et pacerone ".

ومن هنا يصبح الفعل التربوي الذي أداته اللغة التي يؤديها–المعلم–" ممثّل للثقافة المؤسسية أو هو عامل الاصطفاء الثقافي الذي يعمل على فرض الثقافة الشرعية والمحافظة عليها وتكريسها "(مارسيل بوستيك، ترجمة، محمد بشير النحاس،1986،ص23).

تشكّل هذه الثقافة الشرعية أو ما يمكن تسميتها بالأنموذج الثقافي حسب تعبير" بورديو" غاية المجهود التربوي،فالعلاقة التربوية في المدرسة هي فعل وصورة طبق الأصل للعلاقة الاجتماعية.

مما سبق يتضح أن وظيفة المدرسة الاجتماعية ترتبط بالأدوار التي تؤديها،والتي يحصرها كل من "رشدي لبيب ومراد منيا" على ان النواحي التي ينبغي أن تشملها من حيث تعاظم مسؤولياتها في المجتمعات الحديثة إلي درجة أن جعلت منها مؤسسة رئيسية بالنسبة لباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى،أن تقوم ***المدرسة كنظام اجتماعي*** بمجموعة من الوظائف العامة التالية:

– نقل التراث الثقافي من الأجيال الماضية إلي الأجيال الحاضرة،ويتحتم على كل جماعة ان تحتفظ بصلتها بالماضي ان تتخذ المدارس أداة لنقل تراثها إلي الجيل الجديد،وهذه ميزة خاصة بالنوع الإنساني فقط.

– الاحتفاظ بالتراث والعمل على تسجيل الجديد من أجل الانتفاع به.

– تبسيط التراث الثقافي،إن الحضارة الإنسانية معقدة التركيب ومن الصعب استغلالها والانتفاع بها كما هي بالنسبة للطفل،ومن هنا يأتي دور المدرسة في تبسيط هذا التراث وتقديمه بما يتناسب مع مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل(رشدي لبيب ومراد منيا،1993 ،ص28).

والمكوّن الجوهري الذي تلتقي عنده هذه الممارسة القائمة على سلطة المدرس وتبليغ المعرفة باعتبارها تعكس الوظيفة المحافظة للمدرسة من خلال الممارسة التعليمية للمعلم هو النظر إلى الإنسان من انه ذو طبيعة ثابتة، فليست هناك اختلافات وفروق بين الأفراد،ومن هنا فان التربية بدورها خاصيات ثابتة

إنها تنظر للإنسان من حيث هو كائن مجرد ،ولا تعير اهتماما لحوافزه واستعداداته الذاتية(عبد العزيز الغرضاف ،وآخرون،2004،ص120).

إنها تربية تتم بمعزل عن الحياة، لأنها تنقل معرفة جاهزة يفترض أنها مطلقة وصحيحة تجسد مثلا عليا من الفكر والفن، أن وظيفة التربية هنا، هي جعل الفرد يمتلك تلك المثل ويتشبع بها،لان امتلاكها هو الذي سينقله من حالة بدائية إلي حالة السمو والكمال،ولكي يصل الإنسان إلى هذه الحالة لا بد من تهذيبه وجعله يتلقي بإعجاب روائع الأدب والفكر بعيدا عن مشاكل الحياة اليومية وعلى هذا الأساس يمكن أن نفهم طبيعة وخصائص الممارسات التي تنضوي تحت تسمية البيداغوجيا التقليدية في:

-**مركزية المدرس في عملية التعليم والتعلم**:إذا كانت المعرفة ثابتة ومطلقة فانه من المفروض أن يتم نقلها إلى المتعلم بواسطة المدرس،فالمدرس هو مركز النشاط والحركة،وهو الذي ينقل خبراته ومعارفه إلى التلاميذ ويصدر أحكاما على أعمالهم،والمبدأ الذي يستند إليه المدرس،ويبرر دوره المهيمن هو السلطة،أي "القدرة على جعل الآخرين يخضعون له" ويستمد المدرس سلطته من خبراته وموقعه داخل هرم التنظيم الإداري والتربوي،وهكذا فان سلطته معرفية واجتماعية وإدارية(عبد العزيز الغرضاف ،وآخرون،2004،ص120).

-**مركزية المعرفة**:تنطلق البيداغوجيا التقليدية من أن المعرفة مركز التعليم والتعلم،فالكل في خدمة المادة الدراسية،وبما أن التلميذ غير مؤهل لفهم المادة فإنها غالبا ما تقدم إليه مجزاة إلى فروع وأقسام وتصنيفات يتم حشوها بأساسيات المعرفة،وبذلك تضبط بسهوله طرق تلقينها في حين تقتصر مجهودات التلميذ على تذكرها واستظهارها.

وغالبا ما يتم التركيز :

أ-على مستوى الأهداف والمرامي:

-تهذيب سلوك المتعلم بجعله يتمثل القيم السائدة في المجتمع، ويخضع لسلطة الواجب والحق.

- تلقين نماذج جاهزة من المعارف تنتمي غالبا للماضي.

-تحصيل أكبر قدر من المعلومات والمعارف.

ب- على مستوى المحتويات:

-تتصف بكونها متمركزة حول المادة مجزأة إلى أقسام وفروع تتخذ صبغة تراكمية وذات طبيعة يقينية غير قابلة للتعديل والتغيير.

ج-على مستوى العلاقة البيداغوجية:

-سلطوية تفرض خضوع التلميذ للمدرس الذي يمارس وحده وظائف التخطيط والتنظيم والتسيير والانجاز والضبط والتقييم.

د-على مستوى طرائق التعليم والتعلم:

-تعتمد بالأساس على أساليب تبليغ المعرفة إلى المتعلم إما عن طريق الإلقاء او عن طريق الحوار الموجه(سؤال-جواب)،وغالبا ما تنحصر وظيفة المعينات التربوية في أدوات التبليغ والوصف والإيضاح.

ه-على مستوى وضعيات التقييم:

-يهدف التقييم في الغالب إلى قياس تحصيل التلميذ ولما لقن له،ولذا فانه تقييم للمنتوج النهائي للتعلم(عبد العزيز الغرضاف ،وآخرون،2004،ص120).

ويضيف"عبد اللطيف الفارابي وآخرون" أن المكونات الأساسية للوظيفة المحافظة للمدرسة تتمثل في الأتي:

-التبسيط والتحليل والتدرج حيث يبدأ التعليم من البسيط والجزئي إلي المركب والكلي من خلال تفريع المادة وتجزيئها.

- الطابع الصوري حيث تعتمد على التسلسل المنطقي والتصنيف.

- الحفظ واعتماد التقويم على تذكر المعلومات وتكرارها.

-السلطة أي أن تنظيم القسم الدراسي يعتمد على السلطة والعقاب.

-المنافسة القائمة على التسابق لأداء الواجب وبذل المجهود لبلوغ الأهداف والحصول على الجزاء.

-الحدس أي الاعتماد على أشياء مجسمة ووسائط قصد إثارة الملاحظة والإدراك الحسي.

-الانطلاق من سيكولوجية الملكات وقوامها تنمية الملكات العقلية(عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994،ص213).

إذن انطلاقا من المقاربة البيداغوجية التي تستمد منطقها من سلطة المادة والمدرس،فان نمط الإنسان الذي تتوخى التربية خلقه داخل هذا المنظور هو إنسان المحافظة(عبد العزيز الغرضاف ،وآخرون،2004،ص120).

1.1.1-المبادئ التدريسية في تحقيق الوظيفة المحافظة:

يري "ديوي Dewey" أن " هربارت Herbert "هو ممثل التربية المحافظة،وتعتمد طريقة التدريس وفق هذا المنظور في إتباع المعلم الخطوات التالية:

-**المقدمة**:وهي تعني الدخول إلى الدرس بتهيئة العقل للأفكار الجديدة التي يراد تلقيها عن طريق ربطها بأفكار معروفة سبق للعقل أن تمثلها وعرفها،مما يتصل بموضوع الدرس نفسه.

-**العرض**:ويقصد به عرض الأفكار الجديدة وتوضيحها والكشف عن مقوماتها الأساسية،وجزئياتها التي يرتبط بعضها ببعض بما يكون الفكرة العامة،وتقتضي هذه الخطوة المشاهدة والمباشرة العقلية او استخدام الصور والنماذج والوصف،بحيث يكون العرض حيا،فيتخيل المتعلم انه أمام إدراك حسي مباشر.

-**الربط**:والمقصود به إبانة الصلة الحقيقية بين هذه الأفكار الجديدة والأفكار القديمة،بما يجعلها سلسلة متصلة الحلقات بعضها إلى بعض بشكل منطقي.

-**التعميم**:ويعني الوصول إلي الفكرة العامة التي تندرج تحتها جزئياتها،بحيث تظهر هذه الفكرة العامة ذات كيان قائم بذاته غير مختلط بما اندرج تحته من جزئيات،وهذه الخطوة تقتضي التكرار،وضرب الأمثال العديدة،ووضوح التعبير اللغوي،بما يساعد المتعلم على إدراك العلاقة بين المدرك العام وما يندرج تحته من جزئيات.

-**التطبيق**:ويحدث هذا عن طريق مظاهر النشاط المختلفة التي يطبق المتعلم فيها ما تعلمه في مواقف الحياة الخاصة به،وفي هذه الخطوة تكون الأسئلة التطبيقية والمناقشات التي تظهر مدى سرعة المتعلم في استخدام معلومات عند الحاجة(قورة سليمان،1982،ص103) .

ويمكن أن نضيف الخصائص التالية للوظيفة المحافظة للمدرسة من خلال إبراز دور المعلم في:

1-**التلقين**:حيث يتم التعليم في اتجاه واحد من المعلم إلي التلميذ وينحصر دور الأخير في تلقي المعلومات والحقائق دون أن تتاح له الفرصة في مناقشتها او فهمها فهما صحيحا،كما لا يكتسب

التلاميذ المهارات واخذ المبادرة والابتكار والخلق والتوظيف الفعال للمعرفة والاتجاهات الايجابية نحو التعليم.

يمتاز التلقين بالسلبية التامة من جهة المتعلم فهو لا يزود المتعلمين إلا بكم من المعارف والمعلومات يتم تحليلها ومقارنة عناصرها فقط، أما مستوى النقد والمفاضلة والاختيار والاجتهاد والإبداع فهو بعيد كل البعد على طريقة التلقين(شبل بدران وجمال الدهشان 2001،ص50).

إن طريقة التلقين تعطينا نموذج لمعرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع او تجدد الواقع وتغيره.

2-**ثقافة الذاكرة**:إن التعليم الابتدائي يعتمد على ثقافة الذاكرة ويدعمها وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية وتختزل التعليم في عمليات التذكر والاسترجاع،وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس ألا وهو أسلوب التلقين.

3-**تنظيم القسم**:وفق أسلوب يجعل المعلم يتحكم في الزمان المحدد للدرس وإنهائه والبدء في درس جديد دون مراعاة للفروق الفردية والقدرات المعرفية التي تؤهل تلميذ على أخر في الفهم، ومواجهة جماعة القسم او التلاميذ بحيث يحتل مركز المجال ويتمتع بحرية الحركة،في مقابل التلاميذ المنتبهين والمنضبطين.

4-**التقويم**:يعتمد بالأساس على الإجابة الصحيحة للتلاميذ دون مراعاة الصعوبة او العوائق التي تواجههم ومحاولة فهمها وتصحيحها،وهذا من أجل تصنيفهم إلى جيدين وفاشلين،إن هذا المبدأ مبني على فلسفة المنافسة،لان كل تلميذ لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة ومواجهة الصعوبة في التدرج في طرحها هو تلميذ يعبر عن معارف خاطئة وغير مكتملة وبالتالي يجب إقصاؤه (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994،ص122).

5-**المعرفة عبارة عن مسلمات**:بمعني على التلاميذ قبولها دون مناقشة او برهان لأنها تصدر من سلطة أعلى لا يمكن أن تخطأ.

6-**الحشو**: وملء عقول التلاميذ الفارغة بالمعلومات،انطلاقا من مسلمة ان المعلم هو الذي يملك المعرفة مع كثرة الشروح ومعاودة نفس الجمل والتكرار(عبد اللطيف الفارابي وآخرون، 1994،ص284).

2.1- الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة التجديدية:

لم تكن الفلسفة التجديدية reconstructionism في التربية جديدة على الفكر الإنساني بصورة عامة والفكر التربوي واتجاهاته بصورة خاصة انطلاقا من هيكله وبنائه التنظيمي ومؤسساته،وانتهاء بالعملية التعليمية وعناصرها ومكوناتها الأساسية،وهي اليوم تشكل أحد المحاور الرئيسية في مجال الدراسات التربوية،لارتباطها المباشر بأدوار القائمين على الشأن التربوي وخاصة المعلمين(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص30).

ويمكن تقصي **الجذور الفلسفية للتجديدية** بأنها تعود إلي كتابات الفيلسوف السفسطائي "بروتوجوراس Protagoras" الذي احترف فن الخطابة والجدل في العصر اليوناني وأشاع القول بالنسبية من خلال مقولته:"أن الإنسان هو مقياس لجميع الأشياء".

بمعني أن الأشياء تتغير،والتغير يأخذ عدة أشكال منها:التطوير والتبديل والإصلاح،أو التجديد في شتى قطاعات ومجالات المجتمع ومنها قطاع التربية والتعليم(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص32).

غير أن **التجديد كحركة فكرية** ولدت نتيجة للتغيرات والتطورات التي شهدتها أوروبا وخاصة خلال مرحلة الصراع الحاد الذي حدث بين الكنيسة من جانب وسلطة المعرفة والعلم والعقل من جانب،الذي أنتج العديد من المفاهيم تحمل في طياتها مفهوم التجديد مثل:"التقدم" و "التطور"و"النهضة"و"التحديث"و "الإصلاح" وجميعها تعكس الربط المتين بين الفكر والممارسة.

لكن ما هي أهداف التجديد في التربية والتعليم؟

إن الهدف الأساسي من التجديد التربوي هو النهوض بالمستويات التعليمية الكيفية والكمية عن طريق دراسة الآلية التي تحكم إعداد وتطبيق السياسات التعليمية، وانسجاما مع أهداف الدولة العامة والأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية،وهو بهذا يرتكز على تطوير التعليم ضمن إطار التنمية العامة.

1.2.1-مبادئ التجديد في التربية والتعليم:

ترتكز الفلسفة التجديدية على مبادئ أساسية أشار إليها كل من "تيودور براميلد t.Brameld "و "نيلرnaylor " هذا الأخير الذي وضع أسس إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي عندما نشر كتابه"أنماط من الفلسفة التربوية"1950 وأعقبه بكتاب" نحو فلسفة مجددة للتربية"1956 وكتاب "التربية كقوة" 1965.

وقدم "نيلر"مبادئ الفلسفة التجديدية والتي تمحورت حول دور التربية ومن خلال المدرسة في عملية بناء وتجديد المجتمع كما يلي(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص ص43 –44) :

1.1.2.1– ***أن تقوم المدرسة بإحداث تغيير جذري في بنية العقل الإنساني:***

إن المدرسة هي الوسيلة التي يمكن عن طريقها تحقيق إعادة البناء الاجتماعي في ظل تغييرات أساسية يمر بها العالم بحيث يتحدد الهدف الرئيس للتربية في ظل هذا المبدأ في تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي،وعليها ان تعني عناية كاملة بخلق نظام اجتماعي جديد يسعي إلي تحقيق القيم الأساسية للتربية في الوقت الذي يمكنه من التماشي مع الطقوس الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تتحكم في العالم المعاصر،ولكي تحقق التربية كل هذا لا بد لها من ان تقوم بعمل يؤدي إلي إحداث تغيير جذري في بنية العقل الإنساني وتحديث الوعي الاجتماعي والخطاب الثقافي وتمكين الإنسان من استخدام و توظيف القوي بأبعادها العقلية والنفس حركية والحسية التي يملكها من اجل بناء المجتمع وتطويره.

2.1.2.1–***أن يقوم المربون–المعلمون– بعملية التنفيذ للبرنامج الإصلاحي بلا تأخير:***

إن إعادة تشكيل المجتمع لا تتم الا من خلال التربية والتعليم الذي ينفذه القائمون عليه ألا وهم المعلمون الذين يؤمنون بالحاجة الملحة لإصلاحات اجتماعية في الوقت الذي يجب أن يكونوا قادرين على تنفيذها بلا تأخير في ضوء استعدادات المجتمع لذلك،ويطلق "تيودور براميلد" على هذه العملية **بالإدراك الاجتماعي للذات** ويعني بذلك أن للتربية دور أساسي في تنمية الجانب الاجتماعي المتأصل في طبيعة الفرد وبالتالي اكتسابه كيفية مشاركة الآخرين في المجتمع .

3.1.2.1–***أن يكون النظام الاجتماعي نظاما ديمقراطيا حقيقيا:***

تؤمن الفلسفة التجديدية بأن دعامة تشكيل المجتمع لا يتم إلا من خلال نظام اجتماعي جديد يؤمن أصلا بممارسة ديمقراطية حقيقية،وهنا يأتي دور المدرسة في تمهيد الطريق لبناء نظام ديمقراطي جديد من خلال تربية عقول وأخلاق التلاميذ وتنمية استعداداتهم لاستقبال نظام نابع من رغبتهم وإرادتهم دون فرض او إجبار.

4.1.2.1–***أن يقنع المعلم تلاميذه بصحة وضرورة وجهة النظر التجديدية:***

إن الإقناع هو أحد المراحل التي يمر بها التغيير والتطوير الذي يعتبر شكل من أشكال التحول من حالة سابقة قديمة إلي حالة أو وضع جديد،وخلال مرحلة التحول هذه يحدث نوع من التوتر بين ما هو قائم وبين المرغوب فيه والممكن التنبؤ به، وعندما يقبل الأفراد في النهاية التغيير كحقيقة واقعية تحدث

الموافقة والإذعان كما عبر عنه"دافيز واليسون"2004(دافيز واليسون،ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي ،2004،ص45).

وهنا يبرز دور المعلم في عملية إقناع تلاميذه بأهمية الحل التجديدي في الوقت الذي عليه أن يفعل ذلك إيمانا منه بأهمية الالتزام الحقيقي والأمين بالطرق الديمقراطية،بحيث يسمح لنفسه ولتلاميذه بالبحث الحر في الدلائل سواء ما كان منها مؤيدا او مخالفا لوجهة نظره،كما وعليه أن يعرض الحلول المناسبة بنزاهة ودون تحيز وفي الوقت نفسه عليه أن يفسح المجال لنشوء الصراعات السوسيومعرفية في قبول او رفض الآراء والطروحات والدفاع عن وجهات النظر،وهنا يذكر"براميلد" :"إننا معلمون مواطنون لنا اعتقاداتنا والتزاماتنا ولنا انجازاتنا التي نعتقد بإمكاننا الدفاع عنها،نحن لا نقصد أن نعرض كل ذلك على الجميع،إذ نرحب ترحيبا عميقا بالنقد الحر لكل هذه الاعتقادات،لكننا نقصد أيضا أن نعمل على أن تتقبلها اكبر أغلبية ممكنة"(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص 45).

5.1.2.1-***أن تعاد صياغة وسائل وأهداف التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية:***

يشير هذا المبدأ إلي أهمية إعادة صياغة أهداف ووسائل التربية طبقا لنتائج البحوث والدراسات في العلوم السلوكية التي تتيح القدرة على مواجهة مطالب الأزمة الثقافية الراهنة،ومن هنا تتضح أهمية العلوم السلوكية في اكتشاف القيم التي يؤمن بها الناس سواء كانت كلية أم جزئية.

إن وضع نظرية سلوكية موحدة في الطبيعة الإنسانية مستمدة من أصول عقلية وعلمية يجعل المجتمع قادر على إعادة بناء او تجديد الطريقة التي توضع بها المناهج وما تحتويه من موضوعات ومواد دراسية تكاملية إضافة إلي الطرق والأساليب المستخدمة في الإدارة وفي تدريب المعلمين.

6.1.2.1-***التربية تتشكل بالقوى الاجتماعية والثقافية:***

هذا المبدأ يدعو إلي أهمية إيصال الطفل والمدرسة والتربية إلي أقصي مدي عن طريق القوي الثقافية والاجتماعية التي تتشكل من خلالها التربية،يقول بارميلد" يجب ان تقدر قيمة الجماعات كما هي،ولا يجب ان نحكم عليها بقسوة او أن نقبل سلوكها قبولا سلبيا على اعتبار انه سلوك قيمي،ولهذا يكون حكمنا عليها عن طريق التحليل السليم الذي يهدف إلي وضع برنامج اجتماعي تربوي يساعد على تحقيق آمال أفرادها والتقليل من انحرافاتهم الأخلاقية وإطلاق العنان لطاقتهم الإنسانية"(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص 46).

إذن التجديد حتمية لازمة لا يمكن رفضها، ينطلق من نقطة الاستيعاب النقدي العميق للواقع الاجتماعي ولا يتم ذلك إلا باستخدام أدوات تعمل على إعادة تشكيل وبناء العقل الإنساني للمتعلم وبالتالي المجتمع.

وقد حددت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة2000م المنطلقات المعيارية[*] للتجديد التربوي في العالم العربي للقرن الواحد والعشرين مقارنة بمنطلقات التجربة العالمية كما يلي:

المنطلقات المعيارية للتجديد في العالم العربي	المنطلقات المعيارية للتجديد حسب التجربة العالمية
1-مركزية الفرد في العملية التعليمية. 2-المعرفة الحديثة هي قوة بذاتها. 3-التقدم العلمي الحديث. 4-الارتقاء الحضاري 5-العقائد والقيم العليا.	1-التعليم المستمر مدى الحياة. 2-التعليم الذاتي. 3-مرونة النظام التعليمي. 4-المجتمع المعلم المتعلم

جدول رقم(2) يوضح المقارنة بين المنطلقات المعيارية للتجديد في التربية والتعليم حسب الأليسكو.

نلاحظ من خلال المقارنة الموضحة في الجدول أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،قد وضعت منطلقات مخالفة للمنطلقات العالمية،وأوضح مثال على ذلك هو إضافة عنصر العقائد والقيم العليا كخصوصية يتميز بها العالم العربي،وهذا موضوع شديد الحساسية،لأن الدعوة إلى التجديد قد تفهم من أنها دعوة لتجاوز الموروث بكل مكوناته،ولهذا حدد"العاني وجيه ثابت"2003 التجديد في الفكر الإسلامي من انه يأخذ معان عدة،تنطلق أساسا من صلاحية القرآن الكريم لكل زمان وقاعدته الواسعة التى تعد كوعاء يستوعب جميع أنشطة وحركة الحياة مهما توصل الإنسان من مستوي علمي أو ثقافي أو حضاري رفيع،فالتجديد في الإسلام يدعو إلي تقويم ما انحرف،وفهم الواقع المتجدد وما يبعث في النفس من الجد والحركة والنشاط والوعي،إضافة إلي إشاعة الاستقرار والاطمئنان .

كما ان التجديد لا بد أن يأخذ طريقه في تشكيل الحوار وإبداء الرأي والبحث عن الأدلة والبراهين فهو يدعو إلي تنمية الإنسان ليصبح قوة فاعلة منتجة يحكم عقله وينمي لديه التفكير الإبداعي والرؤية الحضارية في مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد الحل الأمثل لها(العاني وجيه ثابت،2003،ص32).

وفيما يلي عرض للعناصر المكونة للمنطلقات المعيارية للتجديد التربوي الواردة في الجدول.

---

[*] **المعيارية normativité**:تكوين فرضي معناه ميزان او مقياس او قاعدة او إطار مرجعي،وفي النص،المقصود بالمنطلقات المعيارية،السلوك النموذجي الذي حددته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم يجب إتباعه لتجديد التعليم في العالم وفي الوطن العربي.

1-***مركزية الفرد في العملية التربوية***:وهذا لا يعني قلة الاهتمام بالجماعة او غياب السلوك التعاوني فالحرية هي الأساس في السلوك التعاوني،كما وتعد جوهر الديمقراطية في العصر الحديث،إن القصد من الفردية هنا من منظور شمولي أي علاقتها بالجماعة فهي لا تعني الاستحواذ والتكاثر،بقدر ما كونها فلسفة أخلاقية يرتضي بموجبها الفرد التضحية من أجل الآخرين في قضية او موقف ذي مضمون أخلاقي،وهنا يأتي دور التربية لتعد الفرد وتعلمه على ذلك.

2-***المعرفة الحديثة هي بذاتها قوة:***لا شك أن المعرفة قوة وخاصة تلك المعرفة المبنية على أسس علمية وموضوعية،فالثقافة اللفظية،والثقافة التاريخية العاطفية،لم تعد تجدي كثيرا في التنافس الذي يشهده العالم الحديث،وهنا يستدعي بصورة جدية تربية الناشئة العربية على مواقف عقلانية واضحة في مواجهة المشاكل الطبيعية والإنسانية،كما يجب تدريبها على المحاكمة العقلية والاعتراف بالحقائق المتوفرة،وفي إقامة بنى اجتماعية أفضل من تلك التي يحيون في ظلها.

3-***التقدم العلمي الحديث:***ان التقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم،قد مكن الإنسان من تحدى القيود الطبيعية،ولهذا يجيب على المدرسة أن تثير روح التحدي،والإيمان بالقدرة على صنع المصير من خلال الاستجابة الخلاقة والمتنوعة.

4-***الارتقاء الحضاري:***يجب على المناهج والكتب وطرائق التعليم في البلدان العربية أن تظل عرضة للمحاكمة والمراجعة والمقارنة باستمرار وبنظرة تكاملية مع الأمم الأخرى.

5-***العقائد والقيم العليا:***يعيش الإنسان في ظل واقع اجتماعي نسبي،كل شيء يتحرك،وهو يتحرك في انساق مركبة وتتوسع باطراد،الأمر الذي يوجب التقليل من الاعتقاد بعصمة المواريث الفكرية والاجتماعية،ويعني ذلك تنظيم طرق التعليم والمناهج بصورة تؤدي إلي نشأة الأجيال الجديدة وهي مقتدرة على التفكير بحرية ضمير وبأكبر قدر من الحركة في النظر إلي الذات والي الأوضاع الإنسانية والاجتماعية،والعالم المحيط ككل،ويتطلب ذلك إعلاء قيمة الحوار الذي يمكن أن ينتهي بالاختلاف المبدع والمبتكر بدلا من حتمية الاتفاق الضيق والمنحصر في دائرة مغلقة(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص58).

وبالرجوع إلى منطلقات التجربة العالمية يتبين لنا أوجه الاختلاف فيما يلي:

1-***التعليم المستمر مدي الحياة:***

بمعني تعليم لا يحده لا زمان ولا مكان، ويتفرع عن منطلق التعليم المستمر أمران هما:

-المزاوجة بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي بأشكاله المختلفة عن طريق مراكز التدريب والتأهيل والتعليم ومؤسسات الثقافة والإعلام، والأسرة ودور العبادة والجمعيات وغيرها من المؤسسات المجتمعية.

-ضرورة التدريب وتجديد التدريب بل وإعادة التدريب، تلبية لحاجات المجتمع المتغيرة،ومادامت المعارف والمهارات التي يحصل عليها التلاميذ في المدارس النظامية تعتبر بداية للتكوين والإعداد وليس نهاية لهما،فينبغي ان تتغير بنية المدرسة النظامية ومناهجها وفق متطلبات المجتمع والاقتصاد.

2-***التعليم الذاتي:***

من خلال التركيز على مبدأين أساسين هما:

-التركيز على المتعلم: والاهتمام بدوره الفعال وبمشاركته المباشرة في التعليم،وتغيير دوره من متلقي سلبي إلي مشارك ايجابي يقوم بدور الباحث الناقد ومصدر أساسي من مصادر المعرفة .

-شيوع استعمال التقنيات التعليمية الحديثة: بأشكالها العديدة والمتطورة،الأمر الذي ييسر عملية التعلم للطالب، حتى يصل إلي مرحلة تعليم نفسه بنفسه.

3-***مرونة النظام التعليمي:***

إن عملية التعلم لم تعد تقتصر على سنوات معينة من عمر الفرد،إضافة إلي كم المعلومات والمهارات التي يتطلب من التلميذ إتقانها،وانفتاح المدرسة على المجتمع وسوق العمل كل هذا يعتبر شرطا أساسيا لمرونة النظام التعليمي من اجل مواجهة التغيرات الطارئة والمفاجئة فالتوقعات المستقبلية يصعب تحديدها إلا بمرونة النظام التعليمي وقدرته علي التكيف مع المتغيرات الجديدة.

4-***المجتمع المعلم –المتعلم:***

يؤكد هذا الأمر علي أهمية جعل المجتمع معلما ومتعلما،فالفرد متعلم كما عليه ان يكون معلما لغيره أيضا،وهذا بدوره ينعكس علي جميع مؤسسات المجتمع وخاصة مؤسسات العمل والإنتاج لتكون

مؤسسات إنتاجية وتدريبية في آن واحد وصولا إلي جعل التعليم–التعلم شانا مجتمعيا شاملا(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص 62).

2.2.1– الوظائف التجديدية للمدرسة:

يرى "عبدالله الرشدان" أن من أهم الوظائف التجديدية للمدرسة:

– إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتي يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها ويتصل ببيئة أوسع منها .

– تحقيق التقارب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

– تنمية أنماط جديدة من الابتكار والإبداع الفني.

– إمداد الأفراد بالمهارات لأداء الوظائف المختلفة.

– تحقيق الحراك الاجتماعي، والمراجعة الناقدة للأفكار (عبد الله الرشدان،1999، ص127).

أما "عبد الفتاح"2004 فيرى بان الوظائف التجديدية للمدرسة يجب أن ترتكز على أساسين هما:

– القدرة على التكيف:في إطار من نسبية القيم وغياب العلاقة بين الثابت والمتغير،إذ تعتبر كل قيمة قابلة للإصابة والتبدل والتحول،وعلى الإنسان أن يستجيب لهذه التغيرات بالقدرة على التكيف.

– تجاوز الماضي وحتى الواقع الراهن:من خلال التركيز على المستقبل وهذا لا يتم إلا بإحداث تغير جذري في وضعية المجتمع(صالحة عبد الله عيسان،وآخرون،2007،ص58).

3.1– مقارنة بين الكفايات التدريسية للوظيفة الاجتماعية المحافظة و الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة:

إن محاولة إجراء مقارنة بين طبيعة عمل المعلم في ظل الوظيفة الاجتماعية المحافظة والوظيفة الاجتماعية التجديدية، تفرض أن يكون أداءه يتميز بنوع جديد يوازى قدرته على تحمل تبعات دور متغير ومغاير لدوره التقليدي،ليصبح هذا الدور أكثر تلاؤما مع طبيعة التغيرات في بيئة بدأت تتشكل في ظل مجتمع المعرفة،وفي هذا السياق نقول أن الأداء الجديد المتوقع من المعلم والدور المتغير الذي يتوجب عليه القيام به في ضوء طبيعة هذا الأداء ينبغي ان يتمحور حول تمكينه من تقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة والتي يستوجبها اكتسابه لمهارات جديدة وذات جودة.

ويمكن المقارنة بين الكفايات التدريسية للوظيفة المحافظة مع الكفايات التدريسية للوظيفة التجديدية من خلال طبيعة عمل المعلم في النقاط التالية:

الانتقال من الكفايات التدريسية المحافظة التي ترتكز على:	***إلي الكفايات التدريسية التجديدية التي ترتكز على:***
-تنمية مهارة الحفظ والاستظهار. -غرس قيم الاجترار والامتثال والإتباع. -التدريب علي ثقافة الحد الأدنى. -تربية وتعليم التشابه والتطابق والإئتلاف. -التدريب علي ثقافة التلقي والتسليم. -تنمية عادات الاعتماد على الأخر. -تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول. -الاستغراق في الماضي وتمجيده.	-تنمية مهارات التجديد والابتكار. -تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع. -التأكيد علي ثقافة الإتقان والجودة. -تربية وتعليم التفرد والتميز والاختلاف. -التدريب علي مهارات الاستقصاء والتقويم. -غرس عادات الاعتماد علي الذات. -التدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول. -التطلع إلى المستقبل من خلال الحاضر.

جدول رقم(3)يوضح المقارنة بين الكفايات التدريسية المحافظة والتجديدية للمعلم.

إذن من خلال الجدول يتطلب من المعلم أن يغير دوره كلية من كونه مرسلا للمعلومات وملقنا للتلاميذ ليصبح مرشدا وموجها او مستشارا تعليميا لهم ومنظما لبيئة التعلم،ومن ثمة يتقلص دوره من التركيز على نقل المعلومات والمعارف الجاهزة إلي عقول التلاميذ باعتبارها مستودعات للتخزين.

و يتوقف نجاحه في عمله بمدي قدرته على ملئها وحشوها،وفي المقابل يتعاظم دوره في تعليمهم كيفية التعلم،فيدربهم علي خطوات الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات ويعلمهم أصول صوغ الأسئلة وكيفية إثارتها وأساليب الوصول إلي المعلومات والمعارف من مصادرها الأولية،المتعددة والمتنوعة وطرق المفاضلة بينها واختيار انسبها واستخدامها في اشتقاق الفروض العلمية واختبار صحتها في سبيل الإجابة عن الأسئلة التي أثاروها.

ويدربهم كذلك على فنون المناقشة العملية والحوار الموضوعي وعرض وجهة النظر،ويكسبهم مهارات الاتصال للأخر والإفادة من رأيه ويدربهم كذلك على مهارات التقويم الذاتي والإفادة من معطياته في تحديد حاجاتهم وأهدافهم التعليمية،وفي توجيه تعلمهم بالاعتماد على الذات وتشجيعهم على المغامرة العلمية المحسوبة وارتياد المجهول انطلاقا من المعلوم الذي توافر لديهم من تعلمهم السابق(رشدي احمد طعيمة،وآخرون،2006ص ص131-132).

ومن هنا حدد"سعيد احمد سليمان"2006 الدور الجديد للمعلم في ظل بيئة تعليمية مغايرة للبيئة التعليمية التقليدية من خلال المؤشرات التالية:

- دوره كملاحظ سيكولوجي ومشخص صحة نفسية.
- دوره كمحفز للطلاب علي التعلم.
- دوره كتكنولوجي فني في عالم تقنيات التربية.
- دوره كمرب يعمل على تنمية الشخصية عقلا وروحا وجسدا.
- دوره كمقوم لانجازات الطلاب التعليمية.
- دوره كمرشد اجتماعي يعمل علي إدماج الصغار والتكيف مع التغيير ومواجهته.
- دوره كمقوم مهارات اجتماعية.
- دوره كباحث تربوي.
- دوره كمعلم للتفكير ومدرب على مهاراته.
- دوره في شرح المعلومات وتوضيحها بطرق جديدة .

2- معايير قياس جودة الكفاية التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية لمعلم التعليم الابتدائي:

1.2-الجودة في التربية والتعليم.

لم تعد الجودة ترفا ترنو إليه المؤسسات التعليمية،أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية،بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة وهي دليل على روح البقاء عند المؤسسات التعليمية،ولهذا يرى البعض بأن الجودة الشاملة هي الشيء المفقود من أجل تحسين التعليم ،حيث يعمل التعليم جاهداً من أجل تحقيق مستوى معيشي مرتفع للأفراد والمجتمعات من خلال استخدام معايير الجودة الشاملة في التعليم،وما لم تبذل جهود من أجل تحقيق ذلك فإن المسألة سوف تصبح صعبة للغاية والمطلوب ليس ثورة بقدر ما هو إعادة تقويم لما هو موجود في المدارس من خلال معايير الجودة الشاملة وتصميمها في معظم العناصر التعليمية مثل :

-ربط الجودة بالأهداف، فالتربية تعرف بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها، فأي مؤسسة تربوية تحقق أهدافها كاملة تعد مؤسسة جيدة.

-ربط الجودة بالمدخلات والعمليات،لان تحقيق الأهداف يتوقف علي العديد من العوامل يأتي في مقدمتها المدخلات المادية والبشرية المستخدمة وطرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها.
-جودة المنتج التعليمي معيار لتقييم نجاح المؤسسة التربوية، ومدى إرضائها لعملائها(التلاميذ).
-الجودة في مقابل الكم، فجودة المنتج التعليمي يحكم عليه من خلال التوازن بين الكم والنوع.

-استخدام فعال للموارد البشرية وإعداد أفضل للمعلمين.
-الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية مثل تصميم التعليم،التمويل،التنمية، المهنية للمعلمين التقويم الذاتي من قبل القائمين على العملية التعليمية في ضوء المعايير الموجودة وتقويم العملية التعليمية بكفاءة وبدون هدر من اجل الوصول إلي التميز والتفوق،فلا مجال للصدفة أو التخمين.

فثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلي اشتراك كل الفاعلين في إدارة المؤسسة التعليمية سواء كانوا مسئولين أو طلبة أو مدرسين ليصبحوا جزءا من ثقافة الجودة،وبالتالي تصبح الجودة القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوط به من قبل المجتمع .

يذكر"الجاندروتيانا" سنة 1998 "ان النظم التعليمية تواجه في القرن الحادي والعشرين تحديا كبيرا،هذا التحدي هو تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية،لهذا فان التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية،وكذلك المطلب الاجتماعي القوي من اجل تحقيق مدي واسع وكبير للتعليم،أجبرت الدول والحكومات المشرفة على السياسات التعليمية الحالية،وكذلك الكثير من المؤتمرات الدولية على القول بان التحدي الرئيسي،لنظام التعليم في هذه الأيام ليس فقط تقديم التعليم للمواطنين ولكن التأكيد علي أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية "(الجاندروتيانا فيري،ترجمة مجدي مهدي على، 1998 ،ص89).

وتعرف الجودة التعليمية بأنها:" جملة الجهود المبذولة من قبل العامين في المجال التربوي لرفع مستوي المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع،وبما تتطلبه هذه الجهود من تطبيق مجموعة المعايير والمواصفات التعليمية[*] والتربوية اللازمة لرفع مستوي المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التربية"(فيصل بن محمد عمر الطس ،1999،ص13).

ويرى"الخطيب " 2004 إن الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان واقعي وحسي.

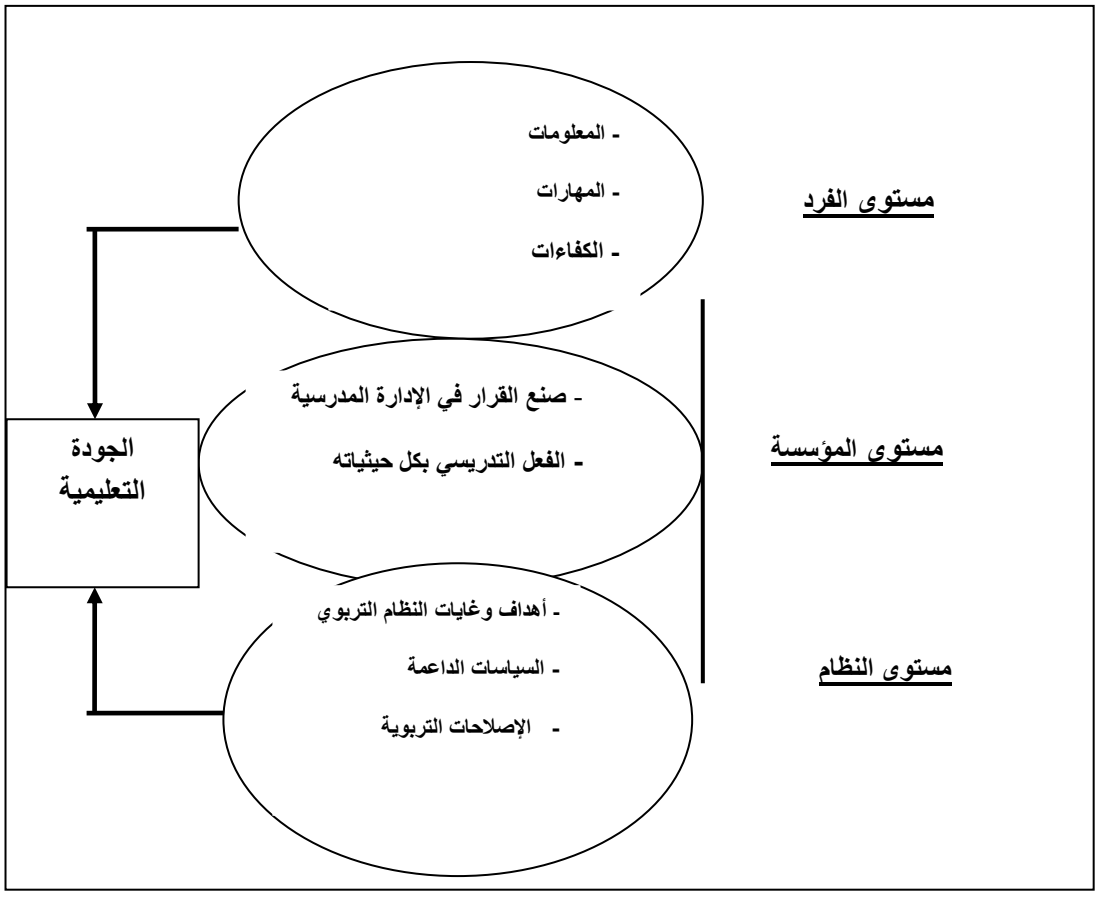
المعنى الواقعي: هو التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل ،معدلات النجاح ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم .

أما **المعنى الحسي**: يرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم(الخطيب محمد،2004 ،ص13)

[*]يستخدم مصطلح المعايير والمواصفات les normes et caractéristique المشتق أصلا من المجال الصناعي والإنتاجي في المجال الخدمي وخاصة التربوي بشكل كبير ،لان الجودة في التعليم تتطلب استيفاء مجموعة من المعايير والمواصفات الشاملة لكي توصف العملية التعليمية التعلمية بالجودة.

كما ينظر إليها كإستراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم،وتستمد طاقة تفعيلها وتشغيلها من المعلومات والسياقات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين،واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم(المدرسة) المؤسس على نحو إبداعي بهدف تحقيق التحسين المستمر لأداء المؤسسة التعليمية.

ووفق هذا المعني فان الجودة التعليمية تعني ايجابية النظام التعليمي فإذا نظرنا إلي التعليم على انه عملية بنائية تمثل نوعا من أنواع الاستثمار وله مدخلات وسيرورة(عمليات) ومخرجات،فان الجودة كمفهوم ينسحب على كل هذه العمليات وعلى كل مكوناتها ابتداء من الفرد مرورا بالمؤسسة وصولا إلي النظام والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (1) يوضح مستويات بناء الجودة التعليمية.

ومن الشكل يتضح ان الجودة التعليمية لكي تكون ناجحة وتحقق غاياتها لابد وان تكون شاملة، فعلى مستوى **النظام** هناك ما يختص بإصلاح النظام والسياسات التعليمية ووضع الاستراتيجيات وخطط الإصلاح والإطار التنظيمي الذي تعمل المدرسة تحته.

وعلى مستوى **المؤسسة** الجودة تساعد في هيكلة المؤسسة وفي طريقة صنع القرار وإجراءات العمل وأدوات الإدارة،والعلاقات بين العاملين؛ وطرائق التدريس وأدوات التقويم بمعني الفعل التعليمي بكل حيثياته.

أما مستوى **الأفراد** العاملين بالمؤسسة التعليمية يتم التركيز على بناء مهارات الأفراد الضرورية ومؤهلاتهم ومعلوماتهم، واتجاهاتهم نحو العمل.

2.2-المعايير والمواصفات.

تشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي،كما تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في الخدمة التعليمية وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات .

حيث يشير"هاري هرتزHarry Hertz "2001 إلي أن استخدام معايير لقياس معدل الأداء هو صلب موضوع الجودة من خلال وضع مؤشرات لتلك الجودة في عناصر العملية التعليمية .

ويرى أن هناك معياراً رئيساً للجودة يتمثل في معرفة هل حققنا تقدماً في العملية التعليمية في ضوء الأهداف المنشودة أم لا ؟

وهذا السؤال لابد أن يجيب عنه المعلمون والقادة والعاملون ويعطونه اهتمامهم، مما يتطلب وجود تغذية راجعة في تحقيق كل هدف من الأهداف وفي تحقيق أي تقدم لضمان الاستمرار والنجاح وبالتالي نضمن أداء متميز(الورثان احمد بن راشد ،2007،ص5).

وتعرف معايير الجودة في التعليم، بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة المعلمين وجودة البرامج التعليمية من حيث (أهدافها،طرق التدريس المتبعة،نظام التقويم والامتحانات) وجودة الإدارة والأبنية والتجهيزات المادية.

بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين، وهناك محاولات عديدة لوضع معايير للجودة الشاملة في التعليم منها ما قام به " براون ورايز BROWN,S&RACE " حيث قاما بوضع معايير للمعلم والطالب والمادة التعليمية ومعايير للمهارات والخصائص المهنية والشخصية التي ينبغي أن يتسم بها العاملون في مجال العملية التعليمية مثل : التدريس الفريقي ، الزميل المتعاون جداً ، الإشراف على زملاء جدد ، تقدير أعمال هيئة التدريس الداعمة ...الخ .

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع ولكل معيار من المعايير مميزاته وعيوبه وهذا ما أكدت عليه اليونسكو UNESCO بقولها " يندر أن يكون هناك معيار مطلق يتفق عليه الجميع،وهذا الأمر موضح بشكل جيد في أوروبا مثلاً إذ أنه من بين ثمانية أقطار ذات اقتصاديات متشابهة وأنظمة تربوية ذات كفاءة بشكل متماثل ، نجد أن المخطط عند تحديد المعايير لا يسعى لتحقيق حالة من الكمال الخيالي بل إنه يقرر أنسب الأمور لوضع بلاده "(الورثان احمد بن راشد ،2007،ص6).

ورغم ذلك فان أى سياسة لنشر التعليم وتجويده يجب أن ترتكز على مجموعة من المعايير متفق عليها ولعل أهمها هو إطلاقا هو المعلم وهذا ما أشار إليه "انتوني غيدنز" في موسوعة علم الاجتماع2005 بان المعلم هو محور العمل التجديدي نظرا لدوره وأهميته المتزايدة " ينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغير الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه،وفي أهدافه الأساسية ولا سيما فيما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلم الذاتي وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلي،وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب،وعلى التوجيه التربوى،وبربط التعليم الأساسي بحاجات المجتمع وبمواقع العمل،كل هذا يستلزم معلما من طراز جديد وإعدادا ملائما للأهداف المحدثة وتدريبا مستمرا له على الجدائد التربوية المتطورة"(انطوني غيدنز،ترجمة فايز الصباغ،2005،ص556).

ومن هذا المنطلق فإننا سوف نركز بالأساس على معايير جودة الكفايات التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي وهذا تماشيا مع موضوع البحث.

3.2-أهم طرق اشتقاق معايير الجودة لكفاءة المعلم في التعليم الابتدائي.

معايير الحكم على كفاءة معلم التعليم الابتدائي لا تكون من خلال ممارساته وأدائه فقط لأننا في هذه الحالة نخرج معلما فنيا لا يدري عن الفلسفة التربوية التي توجه عمله شيئا،وإنما إلي جانب ذلك يجب ان يكون المعلم قادرا علي التفسير الصحيح لما يعترضه من مشكلات وربطها بالعوامل الحاكمة لها ،ففي هذه الحالة فقط يتمكن من تغيير واقع التربية نحو الأفضل(عبد الفتاح إبراهيم تركي ،1993،ص16).

وبالنظر إلي معظم الدراسات التي تناولت معايير الحكم على جودة كفاءة المعلم،يتبين انها تختلف فيما بينها من حيث المعيار،إلا انه توجد عدة أساليب لتحديد واشتقاق الكفايات منها:

*طريقة **تصور الكفايات** اللازم توافرها لدي المعلم الفعال،ويستند هذا الأسلوب علي تصورات مجموعة من الخبراء والمختصين .

*طريقة **ملاحظة** المعلم داخل الصف وأثناء قيامه بمهامه التدريسية وفي الموقف التعليمي.

*دور **البحوث** في تحديد كفايات المعلم اللازمة للتدريس،ويعتمد هذا الأسلوب على الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة مثل بحوث التفاعل اللفظي والتعليم المصغر وبحوث تعديل السلوك وبحوث دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم، وبحوث تقدير الاحتياجات في وضع تصور محدد للكفاءات.

***ترجمة محتوي المقررات الدراسية** الحالية إلي كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

***تقدير الاحتياجات للمجتمع المحيط بالمدرسة** ومعرفة متطلباته وترجمتها إلي كفاءات تتوافر عند المعلم(نرمين مصطفي نصر طيطة،2006،ص35).

وتقترح" وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية" قائمة معيارية للكفايات العامة والضرورية للفاعلين علي مستوي المدرسة الابتدائية وخاصة المعلمين،موزعة على خمس مجالات رئيسية هي:

-كفايات تخطيط التعليم.

-كفايات تسيير وإدارة القسم.

-كفايات التفاعل مع التلاميذ.

-كفايات تقويم تعلم التلاميذ.

-كفايات العلاقة مع أولياء التلاميذ.

كما يشير"اوكي براون"1972 إلي أربع مصادر لاشتقاق الكفايات هي(عبد الرحمن عبد السلام ،2001،ص14) :

- استطلاع أراء المعلمين والمدراء والتلاميذ.
- الاقتباس من قوائم أخري للكفايات.
- ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
- تحليل عملية التدريس.

أما "هوستن houstone"1973،"فيعتمد علي العناصر التالية ،كمصادر في اشتقاق الكفايات

- تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم في العملية الديداكتيكية.
- ترجمة المقررات الدراسية إلي كفايات أساسية وفرعية
- دراسة حاجات التلاميذ.
- تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف.
- التصورات النظرية لادوار المعلم ومهامه.
- تصنيف المجالات الدراسية إلي عناقيد (احمد رشيد طعمية، 1999، ص39).

وفي احدي نتائج الدراسات الاستطلاعية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لتحديد اتجاهات التلاميذ حول الخصائص التي يفضلونها في معلميهم وأهمها:(السيد حنفي عوض، 1987،ص66)

-التعاون والروح الديمقراطية.

-العطف واحترام شعور الآخرين.

-الصبر.

-حسن المظهر ولباقة السلوك.

-العدالة وعدم التحيز.

-روح الدعابة.

-الاهتمام بمشكلات التلميذ.

-المرونة.

-إظهار التقدير والثناء.

أما "روزنشاتين rosenshine وفو رستFürst" فقد قاما بتحليل خمسين دراسة متعلقة بتحديد الكفايات التي ينبغي تنميتها لدي المكونين،واستخلصا منها احدي عشرة كفاية فقط باعتبارها الأكثر تحديدا لتأثير المدرسة،ونظرا كذلك لوجود علاقة ايجابية ودالة بينها وبين مستوي التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذه الكفايات موضحة في الجدول التالي:

رقم الكفاءة	*الكفاءة*
1	كفاءة وضوح العرض في الدرس.
2	كفاءة تنوع أنشطة المدرس.
3	كفاءة الحماس للدرس والمهنة.

4	كفاءة السلوكيات المتمحورة حول المهمة.
5	كفاءة الفرصة الممنوحة للتلاميذ لاكتساب محتوي دراسي محدد بشكل جيد.
6	كفاءة مراعاة أفكار التلاميذ،وبشكل عام تبني موقف لا توجيهي نحوهم.
7	كفاءة تبني اتجاه نقدي حيال التلاميذ.
8	كفاءة الأنشطة التدريسية التي تهدف الي تنظيم الوضعية التعليمية مثل التمهيد والخلاصة.
9	كفاءة نوع الأسئلة.
10	كفاءة تشجيع التلاميذ علي تطوير أجوبتهم.
11	كفاءة تذليل مستوي صعوبة التعليم.

جدول رقم (4) يوضح الكفايات التي يجب تنميتها للكمونيين حسب روزنشاتين rosenshine

وفو رستFürst

كما يمكن الإشارة إلي المشروعات العربية التي اهتمت بمعايير الجودة في اختيار المعلمين،حيث أوردت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية معايير الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم في النقاط التالية:(مسترجع من موقعوزارة التربية والتعليم السعوديةwww.moe.gov.sa/20-6-2013/14.00h)

-المجال الأول:التخطيط

-المعيار1:تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ بما يحقق الجودة.

-المعيار2:التخطيط لأهداف كبرى تنشد الجودة وليس لمعلومات تفصيلية.

-المعيار3:تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة بما يحقق الجودة.

-المجال الثاني:استراتيجيات التعليم وإدارة الصف.

-المعيار1: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ .

-المعيار2: تسيير خبرات التعلم الفعال .

-المعيار3:إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد و الابداعى.

-المعيار4:توفير مناخ ميسر للعدالة.

-المعيار5:الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

المعيار6:إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

-المجال الثالث:المادة التعليمية.

- المعيار1: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.
- المعيار2:التمكن من طرق البحث في المادة التعليمية.
- المعيار3:تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

-المعيار4:القدرة على إنتاج المعرفة.

-المجال الرابع:التقويم.

-المعيار1:التقويم الذاتي.

-المعيار2:تقويم التلاميذ.

-المعيار3:التغذية الراجعة.

-المجال الخامس:مهنية المعلم.

-المعيار1:أخلاقيات المهنة.

-المعيار2:التنمية المهنية.

أما في مصر فقد تم طرح مشروع التعليم للجميع سنة1992وهوالمشروع الأكبر للسياسة التعليمية في مصر،وقد جاء ذلك كله في إطار استكمال البنية الأساسية للنظام التعليمي، ثم تبع ذلك ضرورة تحقق نقلة نوعية في التعليم بتوجيهه نحو هدف التعليم للتميز والتميز للجميع، وفى ضوء هذا الاتجاه أخذت التنمية المهنية للمعلم أبعاداً كثيرة وأشكالاً عدة، مثل إدخال التكنولوجيا الحديثة والإنترنت والمدرسة الإلكترونية وغيرها، في النظام التعليمي المصري، وذلك للأخذ بمعايير الجودة الشاملة.

وفى ضوء ذلك طرحت وزارة التربية والتعليم المصرية وثيقة للمعايير القومية للتعليم في مصر من منظور عالمي مقارن، تتضمن معايير ومؤشرات للأداء التربوي في مجالات خمسة هي: المدرسة الفعالة، المعلم، الإدارة المتميزة، المشاركة المجتمعية، المنهج ونواتج التعلم.

ويتم التمييز عادة بين نوعين من الكفايات :

***كفايات تدريسية عامة:**وهي القدرات التي ينبغي ان تتوفر في المدرس بغض النظر عن المادة التي يدرسها والمستوي الدراسي الذي يعمل به.

***كفايات تدريسية خاصة:** وهي كفايات تختلف من مدرس لأخر باختلاف المادة الدراسية والمرحلة التعليمية(محمد مومن،2003،ص90).

وتذكر"الفتلاوي"2003 في كتاب "كفايات التدريس،المفهوم ،التدريب،الأداء" أن هناك أربعة أبعاد في الكفايات ينبغي توافرها في المعلم الجيد والفعال وهي:

- كفايات البعد التربوي.
- كفايات البعد الأكاديمي.
- كفايات البعد الأخلاقي.
- كفايات البعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.

1.3.1-كفايات البعد التربوي:وهو يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف التربوية،ويضم البعد التربوي ما يعرف بالكفايات الأدائية أو الانجازية الآتية(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003 ،ص40):

أ- **الكفايات السابقة للتدريس:**وتشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس وتضم الكفايات الفرعية التالية:

*تحليل محتوي مادة الدرس: وهو من الأساليب العلمية التي يجب ان يستخدمها المعلم لوصف المحتوي الظاهر والمضمون لمادة الدرس والقدرة علي استخلاص ما تتضمنه من جوانب معرفية ووجدانية و مهارية مما يبرز قدرته علي التخطيط لخطوات وإجراءات الدرس بغية تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

*تحليل خصائص المتعلم:وهو قدرة المعلم في تحليل الخصائص المشتركة للتلاميذ من حيث مستوي النمو العقلي والعمر الزمني والمستوي الاجتماعي والدراسي إضافة إلي الخصائص الفردية لكل تلميذ مثل القدرة علي التركيز والانتباه ودرجة الاعتماد علي النفس ومستوي الدافعية،لغرض إفادته في تحديد الأنشطة والطرائق والاستراتيجيات والخبرات التعليمية.

*التخطيط للتدريس:وهو تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المتعلمون لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة،وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوي الدرس أولا ثم صياغة أهداف التدريس وتحديد طرائق واستراتيجيات التدريس، وباقي الخطوات تباعا.

*صياغة أهداف التدريس: وهي ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها،وتعد هذه نقطة البداية في التخطيط وفي تنظيم التتابع التنفيذي خلال تدريس الدروس اليومية،وتعتبر المحور الأساسي الذي تدور حوله ومن اجله كل النشاطات والمواقف التعليمية المتصلة بعملية تعليم وتعلم الدروس.

* تحديد طرائق التدريس: وهو تعيين المعلم للطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها في اثناء سير الدرس لمعالجة موضوع ما،آخذا بعين الاعتبار طبيعة الموضوع وخصائص وإمكانيات التلاميذ،والبيئة المدرسية.

*تحديد إستراتيجية التدريس: وهي مجموعة العناصر الأساسية التي تشكل كيفية التعامل مع المتعلمين في كل مراحل الفعل التعليمي.

ب-**كفايات التدريس:**وتشمل مرحلة التدريس الفعلي(عوامل السياق) وتضم الكفايات الفرعية الآتية:

*تنظيم وإدارة الفصل: وهي الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتهيئة بيئة الفصل وإعداده بصيغة مشجعة للبدء في الدرس وتتضمن تنمية علاقات إنسانية جيدة من خلال خلق جو اجتماعي انفعالي ايجابي عند المتعلمين.

*التهيئة للدرس:كل ما يقوله أو يفعله المعلم من اجل جذب الانتباه(اللفظ، شدة الصوت، الإشارات تعبيرات الوجه، الإيماءات والحركات، الكتابة...) لقصد التمهيد للدرس و تهيئة المتعلمين ذهنيا وانفعاليا للتلقي والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف الموقف التعليمي.

*التعزيز: ويتضمن عوامل السياق في الفعل التعليمي لغرض تدعيم استجابات المتعلمين وزيادة تفاعلهم.

*الغلق: وهو ما يصدر من المعلم من اجل إنهاء الدرس ويتضمن إعادة تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم.

* تحديد الواجب المنزلي: وهي الأنشطة والواجبات التي يكلف بها المعلم التلاميذ لانجازها بغرض مراجعة ما تم عرضه أو لعمل مقبل داخل الفصل وهو مفيد للتلاميذ في إتقان المعلومات والتمكن من التعلم(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003 ،ص40).

ويمكن ان نحدد على شكل مؤشرات(بنود)الكفايات الفرعية الخاصة بعوامل السياق في المعايير التالية:(نرمين مصطفي نصر طيطة،2006،ص39):

1-معيار إدارة الصف بفعالية:

رقم البند	*البنود*
1	يستثير رغبة التلاميذ في التعلم والتفاعل والمشاركة.
2	يستخدم التعزيزات الايجابية في الحصة الدراسية،وتجنب إدارة القسم بالصمت .
3	يهتم بكل التلاميذ ويؤخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية بينهم.
4	يعمل علي إيجاد حالة من القبول والتواصل مع تلاميذه في أول لقاء لهم.
5	يستعين بعوامل التهيئة الجاذبة للانتباه في بداية الدرس،مثل القصص ،الأنشطة الاستكشافية،الطرائف.
6	يعمل علي إكساب التلاميذ الشعور بالمسؤولية.
7	يشجع التلاميذ علي التعاون .
8	يمتلك المعلم اتجاها ايجابيا نحو نفسه.
9	يستخدم أسلوب ايجابي تشاركي مرن في التدريس.
10	يهيئ غرفة الصف من حيث الإضاءة،وضع السبورة،توفير الوسائل التعليمية.
11	ينتظر بعد إلقاء السؤال والاستماع إلي الإجابة.
12	يتقبل مشاعر تلاميذه نحو الحياة المدرسية.
13	ألا يقاطع التلميذ المجيب.

جدول رقم(5) يوضح معيار إدارة الصف بفعالية.

نحن بصدد معيار مهم هو إدارة الصف أي توجيه نشاط التلاميذ لبلوغ أهداف العمل البيداغوجي ومعيار إدارة الصف بفعالية تضم عددا مهما من البنود تؤكد على عوامل السياق.

2-معيار تنمية مهارات التفكير و حل المشكلات:

رقم البند	البنود
1	يطرح المعلم مشكلة واحدة تهدف إلي أن يولد التلاميذ حلولا مختلفة.
2	يشرح الحقائق والأفكار ذات العلاقة بالمشكلة قبل التفكير بحلها.
3	يأخذ خبرات التلاميذ السابقة بعين الاعتبار.
4	يقسم المشكلة الكبيرة إلي مشكلات صغيرة والعمل علي تلخيص الموضوعات ويتضمن هذا ترتيب الأفكار الخاصة بالموضوع واختيار أهمها في ترتيب منطقي،ثم يعرض الموضوع بوضوح وبصورة كاملة.

5	الإصغاء باهتمام إلي أفكار التلاميذ وأرائهم ومقترحاتهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة.
6	تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع علي التفكير والحد من الأنشطة المعتمدة علي الذاكرة.
7	تشجيع التعبير التلقائي لدي التلاميذ.
8	إجراء المقارنات،وتسجيل الفروق وأوجه الشبه بين الاشياء.
9	احترام المعلم لطلابه واحترام جهودهم في التفكير.

جدول رقم (6)يوضح معيار تنمية مهارات التفكير و حل المشكلات.

يعتبر معيار تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات من المعايير الهامة التي تحرك شوق التلاميذ للمعرفة وتثير دافعيتهم للتعلم كما تشجع على العمل في مجموعات مما يؤدي إلي استخدام أسلوب الحوار والمناقشة،كما أن كل مشكلة في وضعية بيداغوجية هي بمثابة معلم خفي وأفضل شيء في الوضعيات البيداغوجية القائمة على حل المشكلات هي الإحساس بالانجاز والنجاح.

3-معيار تنمية القدرة على التفكير الناقد:

رقم البند	البنود
1	ينمي لدي التلاميذ احترام الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية رأي الأغلبية.
2	يمنحهم وقتا للتفكير قبل الإجابة.
3	يكون قدوة للعقل المتسائل.
4	يطرح الأسئلة الجيدة التي تحث علي التفكير وتنمي الإبداع.
5	يساعد التلاميذ على إدراك الفروق بين الخروج عن المألوف والتفكير المبدع.
6	يزود التلاميذ بقراءات تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات.
7	القيام بعمليات التصنيف،التي تتضمن العمليات العقلية من تحليل وتركيب .
8	تفسير الأحداث والظواهر وتقديم ما يدعم هذا التفسير من مبررات وتفصيلات.
9	ممارسة النقد والفحص الجيد الذي يشمل العيوب والمميزات معا مع تقديم الأدلة التي تدعم هذا القول أو ذاك، حتى يتعلم التلاميذ كيف يضع لأرائه معاييرا وأسس يتحدث بناءا عليها.

جدول رقم(7) يوضح معيار *تنمية القدرة على التفكير الناقد.*

معيار تنمية القدرة على التفكير الناقد يتوجه مباشرة إلي تشكيل بنية عقل جديد للتلاميذ طبقا لخصائص النمو المعرفي فعلى سبيل المثال حين يقوم التلميذ بتصنيف أشكال هندسية كالمثلثات و المربعات أو تصنيف الأشياء في تسلسل وفق الطول أو الوزن أو غيرهما هذا يعتبر(محتوى لعملية التفكير) إلى فئات تضم–حسب الشكل مثلا – كلاً من المثلثات و المربعات على حدة يعتبر(نواتج) لعملية التصنيف, فهو يمارس عملاً من أعمال الذكاء والتفكير.

يشير "بياچيهPiaget"إلى أن تفكير التلاميذ في المرحلة الابتدائية من سن ست أو سبع سنوات إلى عشرة أو اثنتي عشرة سنة تفكير أعياني يعالج الأشياء الملموسة أمامه، وعلى هذا الأساس يجب ان تراعي الفروق الفردية بينهم،ومن أجل إكسابهم أساليب التفكير الناقد يتعين على المعلمين أن يهتموا باللجوء إلى الأنشطة،وإلى المحتوى الذي يعتمد ويعزز حواس التلميذ،وأن يتم التركيز على مشاهداته وملاحظاته, وأن يُراعي كثرة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لهذه المرحلة.

4- معيار تنمية القدرة على التعلم الذاتي:

رقم البند	*البنود*
1	يساعد التلاميذ بمراجعة الخطأ للتعرف علي الأخطاء وإبداع طرق جديدة لحل المشكلة.
2	يحرص المعلم علي أن يكون للتلاميذ دور فاعل ومهم في تحصيل المعلومات بأنفسهم.
3	يركز المعلم علي الواجبات المنزلية التي تيسر اكتساب المعرفة والمهارة الجديدة.
4	يدرب التلاميذ علي التقويم الذاتي.
5	يكفل حرية التلميذ في اختيار موضوعات التعبير.

جدول رقم(8) يوضح معيار *تنمية القدرة على التعلم الذاتي.*

يعتبر معيار القدرة على التعلم الذاتي محكا أساسيا يمكن من خلاله قياس مدى قدرة المعلم في التحكم في الوضعيات التعليمية،وقدرته في إحداث تعلم سليم ومنطقي يمكن البناء عليه في المستقبل،خاصة إذا علمنا بأنه يعكس مؤهلات التلميذ في التعلم السابق ومدى استثمارها والاستفادة منها في التعلم اللاحق او الوضعيات الإشكالية المشابهة.

5–معيار تنمية الإبداع لدي التلاميذ:

رقم البند	*البنود*
1	يساعد التلاميذ علي ربط علاقات مع الآخرين باستعمال الوسائل المناسبة للظروف والسياق
2	ينمي الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية.

3	يدرب التلاميذ علي الاتصال والتعبير الواضح شفهيا وكتابيا.
4	يكسب التلاميذ القدرة علي استعمال مختلف وسائل التكنولوجيا في التواصل مع الآخرين.
5	يحترم رغبة التلاميذ في البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة ومعالجتها.
6	يطلب من التلاميذ التخطيط وإكمال مشروع شخصي أو جماعي داخل القسم.
7	يساعد التلاميذ في التعمق في معرفة الذات والآخرين والمحيط،قصد بناء الهوية الشخصية والاجتماعية.
8	التدريب علي تبني سلوكيات وقائية أمنية داخل المدرسة وخارجها.
9	يساهم في التحلي بالحس الجمالي في العلاقة مع الآخرين ومع المحيط.

جدول رقم(9) يوضح معيار *تنمية الإبداع لدي التلاميذ.*

تنمية الإبداع يتماشى مع توفير الوسائل اللازمة له وتوفير فصول دراسية تلاؤم خصائص التفكير الابداعى،هذا ولا يقتصر الإبداع على التفوق في الانجاز الدراسي فقط بل يتجاوز ذلك إلى المحيط والمجتمع ككل.

ج-**كفايات تقويم نتائج التدريس:**وتتضمن الكفايات الفرعية التالية:

*صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية: وتتمثل في قدرة المعلم في إعداد أسئلة صحيحة ودقيقة لمادة الدرس تقيس قدرات عقلية متنوعة للمتعلمين بعد إثارة تفكيرهم مراعيا القواعد والشروط البيداغوجية والمنهجية في صياغتها .

* التقويم التكويني:ويستخدم أثناء سير الدرس أو بعده أو على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي،لمعرفة مقدرا ما حصل عليه التلميذ من حقائق ومعلومات وما حدث من تغيير في جوانب شخصيته وسلوكه مستخدما في ذلك الأسئلة الصفية الشفوية أو التحريرية وكذلك بالاعتماد علي الملاحظات المنتظمة في الفصل.

*التقويم النهائي:ويستخدمه المعلم في نهاية برنامج دراسي سواء كان فصليا أو سنويا، لغرض تقدير مدي تحصيل التلاميذ ومدي تحقق الأهداف التعليمية.

ويمكن أن نحدد على شكل مؤشرات(بنود)الكفايات الفرعية الخاصة بتقويم نتائج التدريس في المعايير التالية: (نرمين مصطفي نصر طيطة،2006،ص45):

1-معيار تقويم نتائج التدريس:

رقم البند	البنود
1	يقوم المحتوي الدراسي لمعرفة جوانب القوة والضعف.
2	يحرص المعلم على أن يكون التقويم شاملا ومستمرا.
3	يناقش مع التلاميذ أخطائهم.
4	تتميز أدوات التقويم بالموضوعية والتنوع مثل الاختبارات الشفهية والكتابية والواجبات المنزلية.
5	يحتفظ بسجل شامل لكل ما يحدث داخل حجرة الدراسة.
6	يدرب المعلم التلاميذ علي تقويم تحصيلهم بأنفسهم.
7	إشراك أولياء الامور في التقويم وذلك بتزويدهم عن الصعوبات التي تعترض أبناؤهم وإسهامهم في التغلب عليها.
8	الحرص علي تجنيب التلاميذ الآثار النفسية الناتجة عن التركيز علي التنافس و الشعور بان درجات أدوات التقويم ليست هي الهدف من التعليم

جدول رقم(10) يوضح معيار *تقويم نتائج التدريس.*

يعتبر هذا المعيار مهما وبالنظر إلي أداء المعلم في تحقيق عناصره فمثلا في البند رقم 02 نجد أن أهميته في إكساب التلاميذ الثقة بالنفس وعدم التركيز على الجانب ألتحصيلي فقط،وفي البند رقم 04 فأهميته ترجع إلي تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية والاعتماد على أنفسهم،وهكذا الأمر بالنسبة لبقية العناصر الداخلية لمعيار تقويم نتائج الدرس.

2.3.1-كفايات البعد الأكاديمي: ويضم ما يعرف بالكفايات المعرفية الأكاديمية اللازمة لتمكين المعلم من ممارسة تدريس مادة ما بفعالية واقتدار ويشتمل البعد الأكاديمي على مجموعة الأهداف التراتيبية المتعلقة من جهة باكتساب المعارف ومن جهة أخري باكتساب وإتقان المهارات و الكفايات العقلية التي تسمح باستعمال تلك المعارف(عبد اللطيف الفارابي،وآخرون ،1994 ، ص234).

ويشتمل على ما يلي:

رقم البند	عناصر الكفاءة
1	مراعاة تنوع مصادر التعلم من كتب ومراجع حسب التخصص.
2	يستخدم خطوات المنهج البحث العلمي في التقصي والتدريس.
3	يلم بمادة تخصصه.
4	يوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية.
5	توجيه التدريس علي نحو يساعد علي التدرج في مستوي الصعوبة.
6	يتقن الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها.
7	يميز بين الحقائق والآراء الشخصية.
8	يحدد الافتراضات الضرورية لجعل النتائج صحيحة.
9	يختار التمرينات والتطبيقات المناسبة وكذلك استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها.
10	يحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوي دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الدراسية الأخرى.
11	يتعرف علي الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.
12	مطلع على كل جديد في مجال تخصصه وخاصة كيفية اكتساب وتحقيق الكفايات التدريسية.
13	يكيف موضوعات المنهج الدراسي وفق الظروف الطارئة.

جدول رقم(11)يوضح كفاءة المعلم في البعد المعرفي الأكاديمي.

وتشتمل كفاءة البعد المعرفي على المعيار التالي:

1-معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

رقم البند	*البنود*
1	*تنويع أنشطة التعليم ،حيث يكون بالإضافة إلي التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معملية في المختبر،أو زيارات ميدانية .*
2	*التنويع في استخدام الوسائط التعليمية،التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.*
3	*القدرة على استخدام التقنيات الحديثة بنفسه حتى يحاكيه تلاميذه في عمل الأشياء التي يقوم بتنفيذها .*
4	*القيام بتدريب طلابه على استخدام أجهزة التكنولوجيا والاتصال مثل الكمبيوتر.*

جدول رقم(12) يوضح *معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم.*

يعتبر معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم،مهما للغاية لأنه لا يمكن أن نتحدث عن إصلاح وتطوير المدرسة الابتدائية دون أن نجعلها تحايث التقدم العلمي والتقني الحاصل في مختلف ميادين المعرفة،ولهذا قبل لن يوظف المعلم هذه التقنيات يجب أن يتملكها أولا وان يتحكم فيها عن طريق التكوين الدائم والمستمر له.

3.3.1-كفايات البعد الأخلاقي:وتتكون من العناصر التالية:

رقم البند	عناصر الكفاءة
1	يتصف بالمرونة والشجاعة ومثابر.
2	يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية وغير متحيز تجاه التلاميذ.
3	هادئ وغير حاد الطبع في الفصل.
4	متحمس للتدريس.
5	يشجع الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
6	يتضح عليه الشعور بالثقة ويثق المتعلمين فيه.
7	دينامي ويستخدم صوته وتعبيرات الوجه لجلب الانتباه.

جدول رقم(13) يوضح كفاءة المعلم في البعد الأخلاقي.

4.3.1-كفايات بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية والاجتماعية: وتضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية وقدرة المعلم على ترجمتها إلي أهداف ملموسة وسنعرضها على شكل خطوات متدرجة تبدأ بالكفايات ذات بعد التفاعل مع الزملاء إلي الكفايات الخاصة بتحقيق الصحة النفسية للمتعلم وقدرة المعلم على تسيير انفعالات التلميذ في مختلف المواقف وجعلها انفعالات صحية مرغوب فيها،والتي تعتبر ذات أهمية قصوى ضمن بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية والاجتماعية.

وتضم الكفايات التالية:

رقم البند	عناصر الكفاءة
1	يتعاون مع زملائه المعلمين الآخرين والمدير لإنجاح عملتي التعليم والتعلم.
2	يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه وبالتالي يساعد علي ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع.
3	يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وفي تقديم

	المقترحات والآراء المساعدة علي تنفيذ أهدافها.
4	يجيد تنمية الانضباط الذاتي عند المتعلمين.
5	*يراعي حاجة التلاميذ الصغار إلي العطف والطمأنينة تخليصهم من الشعور بالانفصال عن ذويهم.*
6	*يراعي العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ.*
7	*يحترم شخصية التلاميذ وحاجتهم للعب.*
8	*يساعد التلاميذ علي اكتساب التقدير الذاتي وذلك بمدحهم والثناء علي أعمالهم الجيدة.*

جدول رقم(14) يوضح كفاءة المعلم في بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.

3-بيداغوجيا الكفايات في نموذج المدرسة الجزائرية:

يؤرخ لبيداغوجيا الكفايات في سياق إصلاحات المدرسة الجزائرية بالشروع في الإصلاحات الشاملة سنة (1987) كتتويج للإصلاحات الجزئية التي بدأتها الجزائر منذ الاستقلال، وما انتهت إليه تلك الإصلاحات الجزئية المتمركزة في سياستها حول تثبيت المبادئ السامية للمدرسة الجزائرية والتي تتمثل في (التعريب،الجزأرة، تعميم التعليم، محو الأمية...الخ)وفي بيداغوجيتها حول التقنيات البيداغوجية من مثل (زينة ومالك إلى بيداغوجيا مصطفى وليلى وفق نموذج المدرسة الأساسية التي حملت شعار"يكون هو ذاته،يكون من شعبه،وأن يكون من عصره-Être soi même, être de son peuple; être de son temps ")(الطاهر زرهوني ،1993،ص 18).

حيث بدا النظام التربوي للمقومين والمشرفين على تخطيط ورسم السياسات التربوية وكأنه مؤهل كما ونوعا لاستيعاب متطلبات وشروط الإصلاح الشامل وفق ما استجد في علوم التربية وعلوم البيداغوجيا،وبالتالي ضرورة إعادة النظر في منهج تكييف الإرث الاستعماري،والمحاولات السطحية التي لم تعد بحسب البيداغوجيين المباشرين تستجب للتطلعات الجديدة التي أفرزتها الذهنية الجديدة وبالتالي فلسفة المجتمع المختلفة(المنشور الوزاري رقم 489/و، ت/ا،ع المؤرخ في 30ماي 2003،المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-2004)، والذهاب إلى تأسيس نظام تربوي جديد يستجيب أكثر لمرحلة ما بعد الشرعية الدستورية .

ومن ثمة فتحت ضغط ما اعتبر نقائص الإصلاحات التربوية وضعف نتائجها كارتفاع نسبة الرسوب وتزايد عدد المطرودين الذين لم يستطيعوا الاندماج المهني لعدم توفر تعليمهم القاعدي على مؤشرات

التمهين،وأمام زيادة الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التربية والتعليم وتحسين نوعيتهما وتصاعد الدعوة إلى الإصلاح من كل الأطراف الفاعلة من معلمين ومفتشين ومديرين ورؤساء المصالح وأولياء التلاميذ، ومن منطلق ضرورة التكيف مع ما استحدث في علوم التربية و البيداغوجيا التي تؤكد أن تقنية التدريس بالأهداف مستغرقة أكثر مما يجب في الفن البيداغوجي بما أسفر عن تهميش واضح للأبعاد الاجتماعية والمعرفية للمدرسة وإبراز تقنية التدريس بالكفايات كبديل أكثر تطورا لأستعاب متغيرات الفعل البيداغوجي وأبعاده السيكولوجية والسوسيولوجية انحازت السياسة التربوية الجزائرية لتتبني التدريس بالكفايات بدءا من سنة2003على مراحل متتالية، وشرع في اتخاذ التدابير اللازمة لذلك مثل:

– تطوير الهياكل وزيادة عدد المنشآت التعليمية استعداد لاستقبال إعداد اكبر من التلاميذ في كل المستويات وذلك بسبب إن نسبة النجاح يتوقع أن تكون أعلي مما هي عليه قبل الإصلاحات الشاملة.

– زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم لأن الإصلاحات الجديدة ستحتاج إلي توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية الكثيرة والحديثة وخاصة وسائل الإعلام الآلي.

– تطور نتائج الامتحانات العامة لشهادة الباكالوريا والتعليم الأساسي ،حيث بلغت نسبة النجاح في شهادة الباكالوريا سنة 1999 علي المستوي الوطن 64,24% بعد أن كانت 26.23% سنة 1996 ووصلت إلي 52.42 %مع بداية تطبيق الإصلاحات في سنة2004.

– الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه،وقد بدء فعلا العمل بتطبيق المناشير الوزارية القاضية بضرورة الحصول علي المعدل للانتقال من سنة إلي آخري واعتماد امتحان الانتقال من طور إلي طور آخر في التعليم الأساسي ثم الانتقال من السنة التاسعة إلي الجذع المشترك والأولي ثانوي .

– الشروع في إدراج البعد التكنولوجي في مضامين التعليم الأساسي .

– الشروع في تنفيذ إجراءات تحسين النوعية للكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية وكل ذلك اعتبارا من ماي 1998.

– الشروع في إصلاح الإدارة المدرسية بإتباع آليات جديدة في التسيير من خلال مراجعة نظام التوجيه الخاص بقطاع التعليم لحاملي شهادة الباكالوريا.

– دعوة الجامعة إلي التكيف بالسرعة الكافية وإلي إعداد أرضية لإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

– تنصيب وتنفيذ خطة التكوين الجديدة لترقية وتأهيل العاملين في قطاع التعليم من معلمين ومسيرين(عيسي بوسام، 2005، ص30).

وقد حددت وزارة التربية الوطنية سنة 2003 في "خطة تنفيذ إصلاح النظام التربوي" عدد من التحديات الكبرى تواجه المدرسة الجزائرية،داخلية وأخري خارجية كان لها أثر كبير في تبني بيداغوجيا الكفايات وهي:

في المقام الأول: يجب أن تترجم في المدرسة الجزائرية التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة،وذلك بجعل المؤسسات التعليمية تقوم بإيصال قيم التسامح والحوار،وتحضر التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي ،وبعبارة أخري يتعلق الأمر بتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري.

*في المقام الثاني:*يتعين علي المدرسة الجزائرية الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية وفي التنشئة الاجتماعية والتأهيل، بمعني أخر رفع نوعية النظام التربوي أي فعاليته الداخلية.

وفي المقام الأخير : يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم،أي جعله في متناول اكبر عدد ممكن من التلاميذ وضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل التلاميذ،وبعبارة أخري يجب زيادة الإنصاف في النظام التربوي.

كما تعتبر العولمة الاقتصادية والمعلوماتية التي تتطلب كفاءة عالية وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة،تمثل تحديات من اجل رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي،أي جعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية(وزارة التربية الوطنية:خطة تنفيذ إصلاح النظام التربوي،أكتوبر2003م،ص4).

1.3– الكفايات التدريسية والتكوين البيداغوجي الجديد للمعلمين في الإصلاحات التربوية:

نتيجة للتطورات السريعة،وتدفق المعرفة وتعقد الحضارة الإنسانية وتشابكها،أدي ذلك إلي ظهور عدة مشكلات من بينها عدم وجود توازن سليم بين التكنولوجيا الحديثة والحياة الاجتماعية،فأصبح الفرد غير قادر على التكيف أمام هذا الكم الهائل للتطورات السريعة في الوسائل والتقنيات سواء كانت مسموعة أو مرئية أو مقروءة وما تقدمه من صور مبهرة حول المعرفة،هذا أدي إلي فك الارتباط وتدني مستوي العلاقة بين المعلم والمتعلم والتي نتج عنها مشكلات سلوكية كإثارة الشغب،أو الكذب،أو العدوان وأخري مشكلات دراسية كالتسرب المدرسي والتأخر الدراسي .

وإصلاح هذا يكمن في ايلاء التربية والتعليم مزيدا من العناية كما وكيفا،من خلال إعادة النظر في مناهجنا التربوية،وفي التدقيق في محتوياتها،والاهتمام أكثر بأساليب التقويم والوسائل التدريسية وتحديثها لجعلها مواكبة لعصر العولمة،فالتعليم هو الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع وهوية أفراده وسماته الثقافية من خلال :

- التركيز على العمق أكثر من التفصيلات .
- منح العناية لوحدة وتكامل العلوم.
- الاهتمام أكثر بمنفذي المناهج الدراسية بمعنى المعلمين.
- إعطاء مساحة كبيرة للمتعلم،بما يسمح له بالقيام بسلسلة من الأنشطة التي تقوده إلي بناء المفاهيم واستنتاج المعرفة وتطبيقات حياتية واقعية تعكس طموحاته وتترجم وتوظف تعلمه في مواقف جديدة .

ولما كانت مقتضيات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموع الكفاءات التي يتطلبها عمل المتعلم ،فان هذه المناهج تسعي إلي تزويده بمختلف الكفاءات في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكيف مع المتغيرات والفهم الواضح والفعال للمشكلات والقدرة على حلها والربط بين المعارف العامة والكفاءات ،والمزاوجة بين الخبرة الشخصية والعملية الأكاديمية والتعامل مع مصادر المعرفة ومعالجة المعلومات بالتحليل والتصنيف والتفسير وعرض كل ذلك بطرق مختلفة وفي سياقات متنوعة.

وبذلك يتمكن المتعلم من ثقافة الانجاز التي تشكل القوة الدافعة للعمل والبناء على المستوي الفردي والمجتمعي.

كما أنه يتوجب على الفاعلين،من مفتشين ومديرين ومعلمين ان يتملكوا الإصلاح(قرايرية حرقاس وسيلة ،2010،ص40)

وفي هذا الإطار أعدت وزارة التربية الوطنية مشروعا تربويا بالتعاون مع منظمة اليونسكو لفائدة **معلمي المدرسة الابتدائية** يقضي بتكوين هؤلاء في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات خاصة ممن يعانون ضعفا فيها،ويتضمن المشروع دراسة لحاجات المعلمين ثم اقتراح برنامج تكوين على مدي ثلاث سنوات ابتداء من سنة 2004 على أن يتم البدء بتكوين المكونين من مفتشين وأساتذة(قرايرية حرقاس وسيلة ،2010،ص84) .

إن تطبيق المناهج الجديدة يتطلب تضافر الجهود لكل العاملين في المؤسسة ولهذا ينبغي تنظيم أيام إعلامية ودراسية لتوعيتهم بدورهم في الإصلاحات التربوية وذلك بالتسيير المرن وتقويم المعلمين والمتعلمين وتفعيل العلاقات التفاعلية بين المعلمين والتلاميذ في المحيط وتوفير الظروف الملائمة

للعمل وهم ملزمون بالنتائج الايجابية للفعل التربوي ومردود يته(وزارة التربية الوطنية: القرار الوزاري رقم 26/و.ت.و/ أ.خ.و المؤرخ في 14 /08/ 2004 ، الجزائر)

وفي هذا الإطار وضعت الإصلاحات التربوية محورين أساسيين هما :

- تحسين نظام ***التكوين الأولي*** للمعلمين تماشيا مع المعايير الدولية.
- تطبيق نظام جديد ***للتكوين أثناء الخدمة*** خاص بمعلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

1.1.3- التكوين الأولي:لضمان تكوين ممتاز الملمح بادرت الإصلاحات التربوية بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم ***التكوين الأولي للمعلمين في كل المراحل التعليمية*** حسب المبادئ التالية:

- تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين.

- تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوي تعليمي.

- إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين.

- الاستعانة بفرق تأطير مكونة من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.

- اعتبار التكوين العملي والتدريبات التطبيقية جزءا لا يتجزأ من مناهج التكوين.

في بداية السنة الدرسية2004/2003 أي أول سنة من الإصلاحات انطلق التكوين الأولي للمعلمين حسب النظام الجديد الذي يقضي الأتي:

- يتم تكوين معلمي المرحلة الابتدائية للمرشحين الحائزين على شهادة الباكالوريا والفائزين في مسابقة الدخول إلي معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم وهي المؤسسات المتخصصة في التكوين الأولي للمعلمين والتي تم إنشاؤها حديثا يتم التكوين لمدة ثلاث سنوات وهذا ما يعرف ب (باكالوريا +3).

- يتم تكوين أساتذة التعليم المتوسط بعد حصولهم على شهادة الباكالوريا وفوزهم في المسابقة على مستوي المدارس العليا للأساتذة ولمدة أربع سنوات (باكالوريا+4).

- أما أساتذة التعليم الثانوي فيتم تكوينهم لمدة خمس سنوات على مستوي المدارس العليا للأساتذة بنفس الشروط(باكالوريا+5).

2.1.3- التكوين أثناء الخدمة:إن تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وإلزامية التعليم الأساسي وتعميم مشروع المدرسة الابتدائية،أدي إلي زيادة غير عادية في عدد المتمدرسين الذي انتقل من44.6 %من

مجموع أطفال 6 سنوات إلي 78 % في السنة الدراسية 1978/1977 ،ليبلغ 97 % في بداية الموسم الدراسي 2000/1999(قرايرية حرقاس وسيلة ،2010،ص86).
وأدت هذه الزيادة في عدد المتمدرسين في التعليم الابتدائي إلي الانشغال بتلبية الحاجة الكمية المتزايدة للمعلمين وفعلا تم توظيف عدد كبير منهم،وما يلاحظ على أغلبيتهم أنهم لم يتلقوا التكوين الأولي البسيط هذا الوضع أدي إلي ظهور احتياطي هام للمعلمين ذوي التأهيل الضعيف،والذي شكل واحدة من العقبات الكبيرة أمام تطبيق الإصلاحات والتي كان يجب تجاوزها.

واظهر التحقيق الذي أجرته وزارة التربية الوطنية سنة 2004 ان13 %فقط من المعلمين في المرحلة **الابتدائية** يحملون شهادة جامعية و22 % منهم يحملون شهادة الباكالوريا ،وان 65 % منهم غير حائزين على شهادة الباكالوريا.

بينما في التعليم المتوسط بينت نتائج نفس التحقيق ان 14 % من مجموع الأساتذة يحملون شهادة الليسانس و 32 % تحصلوا على شهادة الباكالوريا و 54 % غير حائزين علي شهادة الباكالوريا.

إن هذه البنية التأهيلية لا تستجيب لشروط الإصلاحات،ولهذا كان التكوين أثناء الخدمة لإعادة التأهيل الأكاديمي و البيداغوجي والمهني و المعلوماتي من أولويات المنظومة التربوية،حيث تقرر تقديم تكوين أكاديمي للمعلمين المبتدئين اللذين ليس لهم المستوي الأكاديمي المطلوب،ويكون ذلك عن بعد وتنظم لهم لقاءات وامتحانات دورية على مستوي معاهد تكوين المعلمين والمدارس العليا للأستاذة ويختم بمنحهم شهادة تخرج ،يتم هذا التكوين لمدة أقصاها خمس سنوات للمرحلة الابتدائية وست سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط ،ويتم تجسيد كل ذلك ضمن خطة عشرية انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لتنتهي في 2015(وزارة التربية الوطنية:المنشور الوزاري رقم956/و.ت.و/ا.ع المؤرخ في 2008/07/15 المتعلق بتنظيم الزمن المخصص للدراسة الابتدائية،الجزائر.).

ثالثا–معوقات تطبيق الجودة في التعليم:

1– ***التعليم المتجزئ***:إن التركيز على التدريس المجتزئ الذي ينعكس في شكل نقاط دون النفاذ إلى عمقها والاعتماد على نتائج الاختبارات التعليمية، يتنافي مع مفاهيم الجودة التعليمية لأنه لا يمثل القياس للمخرج الأكثر ملائمة بمعنى أن هذا التركيز يكون على وحدات دراسية فردية ، ومن خلال نتائج تلك الوحدات الدراسية والامتلاك الخطى للمعلومات قد يترتب عليه عدم مراعاة مختلف القدرات الاخري عند المتعلم مثل القدرة على استخدام ما تعلمه فى الابتكار،والإبداع وحل المشكلات.

2-***الاعتماد على نموذج جامد قائم على المعلومات الموجودة :*** في بيئة سريعة التغير، والتي تحيط بالأفراد في الوقت الحالي،لا يبدو أن يكون الاعتماد على نموذج واحد في المعرفة هو الأسلوب الأمثل حيث فاعلية هذه النماذج توضع محل تساؤل كلما ظهر موقف متغير جديد أو غير متوقع.

لذا فإنه لمواجهة تغيرات الحياة غير المؤكدة، والمتغيرة يكون من الملائم أكثر أن تقدم المدرسة نظرية أساسية من المعرفة قابلة للتوافق، يمكنهم من خلالها هيكلة المعاني الخاصة بهم في أي موقف يواجهونه.

وإذا كانت هذه النظرية للمعرفة التي تتميز بالسلاسة والمرونة يصعب تقيمها عند تحويلها إلى بنود أو أسئلة لقياس مخرجات التدريس القائمة على الجودة ،إلا أنها قد تخلص الطلبة من الاعتقاد والوهم بأن هناك إجابة واحدة صحيحة أو مدخل واحد سليم للأحداث الجديدة أو التي يتم اكتشافها (بهاء محمد زكى أحمد،2007،ص17)

3- ***بيروقراطية أداء الوظائف :***يعد وضوح العمليات جزء جوهري في نموذج الجودة،ولتحقيق هذا الوضوح يتطلب الأمر وضع نموذج مثالي تنفذ به العمليات،ويتحدد فيه الطرق السليمة، والأخرى غير السليمة لأداء السلوك داخل المنظمات(المدرسة) المطبقة للجودة،كما أن معظم المؤسسات وخاصة التعليمية لم تغير من طريقة إدارتها وقيادتها ولم تستجب بالقدر الكافي للتغييرات الأساسية المتسارعة في مجال الإدارة التي حدثت في نهايات القرن العشرين.

4-***جمود التنظيم*** ،فبعض المؤسسات تهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن مدي ملائمته لظروف واحتياجات العمل،حيث يكون التركيز على المبادئ التنظيمية المجردة كتفويض السلطة أو تسلسل خط القيادة دون النظر إلي مناسبة تلك المبادئ لظروف التنفيذ ومتطلباته

5-***معارضة الكثير من القائمين على التعليم لتطبيق الجودة***:وخاصة في المؤسسات التعليمية بسبب مضامينها التي يجدونها متعارضة مع طبيعة المؤسسة التعليمية لارتباط بعض المصطلحات والمسميات بالجوانب التجارية والصناعية وعدم توافقها مع النطاق الأكاديمي.

6- ***قلة الموارد المخصصة للتعليم***:بسبب انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم عموما مقارنة بباقي المجالات.

7-***التركيز على الكم دون الكيف في التعليم***:مما أدي إلي تزايد إعداد الخرجين دون الاهتمام بالمهارات والقدرات والإبداع.

8- ***الكثافة العالية داخل الفصول:*** وتعدد الفترات الدراسية في المدرسة الواحدة، وتداعي الأبنية وتدني التحصيل الدراسي.

ويقدم الجدول التالي ملخص لطبيعة المعوقات التي تحول أمام تطبيق الجودة والحلول المقترحة لها.

التوجه بعيدا عن ⟵	⟶ ***التوجه نحو***
التعليم المجتزئ	التعليم كإستعاب لعدة أشياء في شئ واحد.
الاعتماد على نماذج جامدة لاكتساب العلم قائمة على المعلومات الموجودة	نظرية أساسية قابلة للتوافق والتكيف.
المدرسة آلة لتقديم البرامج .	مكان لتعلم المعرفة المتحررة الموجهة نحو احتياجات العقل و الاحتياجات المجتمعية
بيروقراطية الوظائف الإدارية	الحرية الأكاديمية، والإبتكارية، والاستقلالية
العملية التعليمية الممركزة والموجهة .	الامتياز الأكاديمي والعلمي والبحث عن الحقيقة

جدول رقم (15) يوضح معوقات تطبيق الجودة والحلول المقترحة لذلك.

خلاصة:

خلصنا في هذا الفصل الذي بحث الجانب البيداغوجي من حيث هو نسق صغير في نسق اجتماعي كبير إلى أهمية المقاربة بالكفايات التي اعتمدتها الجزائر كبديل عن المقاربة بالأهداف القابعة في الاستغراق في الفن البيداغوجي، كما بينتها الدراسات والبحوث العلمية، وأن المقاربة بالكفايات كما أوضحتها ذات الدراسات كمفهوم وممارسة تكون قد استوعبت البعد الاجتماعي للممارسة البيداغوجية بما يضمن الكفاءة الاجتماعية للمدرسة كوظيفة مركزية لها كما أكدتها المقاربات النظرية المختلفة التي تم التطرق لها في الفصل السابق وحددها البيداغوجيين أساسا في كفايات البعد التربوي،كفايات البعد الأكاديمي،كفايات البعد الأخلاقي، والتي يتعين على المعلم إتقانها وفق معايير الجودة وأهمها :

1 ــ معيار التخطيط للدرس.

2 ــ معيار التنفيذ.

3 ــ معيار إدارة القسم بفعالية.

4 ــ معيار تقويم نتائج الدرس

5 ــ معيار اكتساب المعارف.

6 ــ معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم.

7 ــ معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية.

8 ــ معيار أخلاقيات المهنة.

وعليه فإن التأكد من كفاءة معلم المدرسة الابتدائية في تحقيق ذلك بعد مرور أزيد من عشر سنوات على تطبيق سياسة الإصلاح الشامل، ووضع نموذج التدريس بالكفاءات موضع التنفيذ، يقتضي منا إجراء بحث ميداني، وهو ما سيختص به الفصل الموالي.

الجـــانـــب الميـــدانـــي

الفـــصل الرابـــع

إجـــراءات الدراســـة الميـــدانـــية

-تمهيد

-أولا:الدراسة الاستطلاعية.

1- مراحل إعداد الأدوات وحساب خصائصها السيكومترية.

1.1-تقنية الشبكة الترابطية لبناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

1.1.1- إجراءات تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

1.1.2-عرض نتائج تقنية الشبكة الترابطية.

2.1- استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

3.1-استبيان الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة.

2- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

-ثانيا:الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة.

2-عينة الدراسة وخصائصها.

3-تطبيق الدراسة الميدانية الوصفية .

4-تقنيات التحليل الإحصائي.

تمهيد:

إن البحث النظري السابق لإشكالية و متغيرات الدراسة وفرضياتها،أوجب علينا تصميم دراسة ميدانية لتقصي الوضعية الفعلية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة كما هي في الصور المعيارية النظرية، من خلال البحث في فهم المعلم ووعيه وإدراكه للوظيفة الاجتماعية للمدرسة(محافظة-تجديدية) وكفاءاته للمساهمة في تحقيق ذلك، ومن ثمة معرفة ما إذا كانت المقاربة بالكفاءات في نظر المعلم كما يمارسها تساهم في تعزيز الوظيفة الاجتماعية للمدرسة أم أنها ما زالت قابعة في الفن البيداغوجي، وبذلك نكون قد اختبرنا فرضياتنا أمبيريقيا وأجبنا عن الأسئلة وفيما يلي عرض للحيثيات المنهجية التي تم اعتمادها لأجراء الدراسة الميدانية .

أولا-الدراسة الاستطلاعية:

صممت من أجل تحقيق جملة من الأهداف المنهجية التقنية التالية:

-التعامل المبدئي مع مجتمع البحث من أجل ضبط العينة النهائية للدراسة الأساسية فيما بعد.

- إعداد الأدوات البحثية في صورتها الأولية والتعديلات المدخلة عليها وتجهيزها في صورة نهائية وحساب شروطها السيكومترية بغرض جمع البيانات ومن بعد ذلك تحليلها، وإعدادها للتطبيق النهائي في الدراسة التطبيقية.

1- مراحل إعداد الأدوات وحساب خصائصها السيكومترية:

1.1-تقنية الشبكة الترابطية لبناء استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

تقنية الشبكة الترابطيةle réseau d'association من التقنيات المستخدمة في تحديد بنية ومضامين الحقل الدلاليle champ sémantique وحساب مؤشرات القطبية والحيادية indice de polarisation et indice de neutralité ويتعلق الحقل الدلالي "بمجموع الدلالات التي تأخذها علامة لغوية حسب استعمالها داخل سياقات معينة، ويتألف الحقل الدلالي من المعني ألتصريحي ومجموع المعاني الإيحائية،كما أنه يتحدد بالاستعمالات التي توظف بها "(عبد اللطيف الفارابي وآخرون،1994،ص38) .

وما يلاحظ على هذه التقنية أو طريقة الشبكة الترابطية أنها تعمل على تحديد المفاهيم والتقديرات المرتبطة بموضوع معين،بشكل دقيق وفي بحثنا هذا يتعلق الأمر:

أولا: بالتعرف على الوظيفة الاجتماعية المدرسة،انطلاقا من الدلالات (عبارات،استجابات)التي يعطيها ويستعملها معلمي التعليم الابتدائي في التعبير عنها سواء بشكل تصريحي من خلال الممارسة الواعية او بشكل إيحائي تصوري.

ثانيا:حساب مؤشرات القطبية والحيادية المرتبطة بالدلالات التي يستعملها المعلمين في التعبير عن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،وفق المعادلات التالية:

-حساب مؤشر القطبية:indice de polarisation

$$\text{مؤشر القطبية(IP)} = \frac{\text{عدد العبارات الموجبة-عدد العبارات السالبة}}{\text{العدد الإجمالي للعبارات.}}$$

ويتراوح مؤشر القطبية(IP) بين(-1)و(+1)

-إذا كان (IP) ينتمي إلي المجال[-1، -0.5] يمكن تشفيرها 1
وهي تدل على أن معظم العبارات ذات إيحاء سلبي.
-إذا كان (IP) ينتمي إلي المجال[-0.4،+0.4] يمكن تشفيرها 2
وهي تدل على أن معظم العبارات الموجبة والسالبة متقاربة.
-إذا كان (IP) ينتمي إلي المجال[+0.4،+1] يمكن تشفيرها 3
وهي تدل أن معظم العبارات ذات إيحاء ايجابي.

-حساب مؤشر الحيادية:indice de neutralité

$$\text{مؤشر الحيادية(IN)} = \frac{\text{عدد العبارات المحايدة-(عدد العبارات الموجبة+عدد العبارات السالبة)}}{\text{العدد الإجمالي للعبارات.}}$$

ويتراوح مؤشر الحيادية(IN) بين(-1)و(+1)

-إذا كان (IN) ينتمي إلي المجال[-1، -0.5] يمكن تشفيرها 1
وهي تدل على إن القليل من الكلمات ذات إيحاء محايد(حياد ضعيف).
-إذا كان (IN) ينتمي إلي المجال[-0.4،+0.4] يمكن تشفيرها 2

وهي تدل على أن الكلمات أو العبارات المحايدة تميل إلي التساوي مع مجموع الكلمات الايجابية والكلمات السلبية معا(حياد متوسط).

-إذا كان (IN) ينتمي إلي المجال[+0.4،+1] يمكن تشفيرها 3
وهي تدل أن معظم الكلمات ذات إيحاء محايد(حياد مرتفع).

ثالثا:بناء الاستبيان الخاص بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمرجعية منهجية وعلمية رصينة وفق المعطيات السالفة الذكر.

1.1.1-إجراءات تطبيق تقنية الشبكة الترابطية:

أ-العينة:إن أخذ عينة استطلاعية كخطوة أولى مهمة جدا من أجل معرفة استجابات أفرادها،دون الحاجة إلي اللجوء للتعميم،وتجميع بيانات كافية عن نمط استجاباتهم،تفيدنا فيما بعد في بناء استبيان نهائي نستطيع أن نتأكد من شروطه السيكومترية،وقد طبقنا هذه التقنية على عينة عرضية مكونة 23معلم، موزعين على 06مدارس ابتدائية كما يلي:

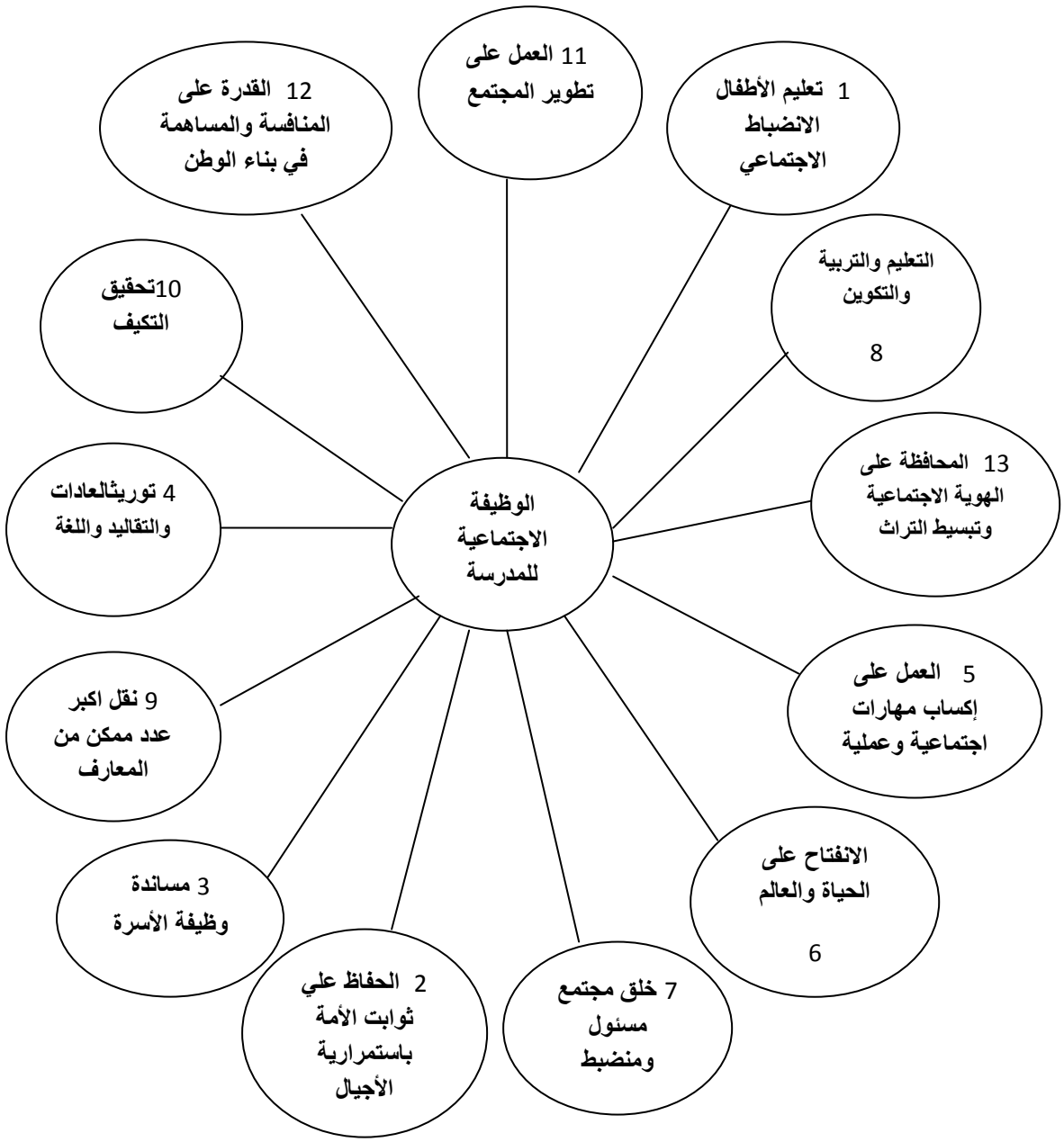
المدرسة	عدد المعلمين
1-المدرسة الابتدائية:عيسى رزاوق -قالمة-	04
2-المدرسة الابتدائية: رابح بورغدة -قالمة-	03
3-المدرسة الابتدائية : الأمير عبد القادر -قالمة-	04
4- المدرسة الابتدائية: العقيد عميروش -عنابة-	04
5-المدرسة الابتدائية: مالك بن نبي -عنابة-	05
6-المدرسة الابتدائية: بلعيد بلقاسم -عنابة-	03
المجموع	23

جدول رقم(16)يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية موزعين حسب المدارس.

من الجدول رقم(16) يتضح أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية (23) موزعين على 06 مدارس ابتدائية للمقاطعة التربوية لمدينة قالمة والمقاطعة التربوية لمدينة عنابة،وقد اتبعنا الإجراءات التالية:

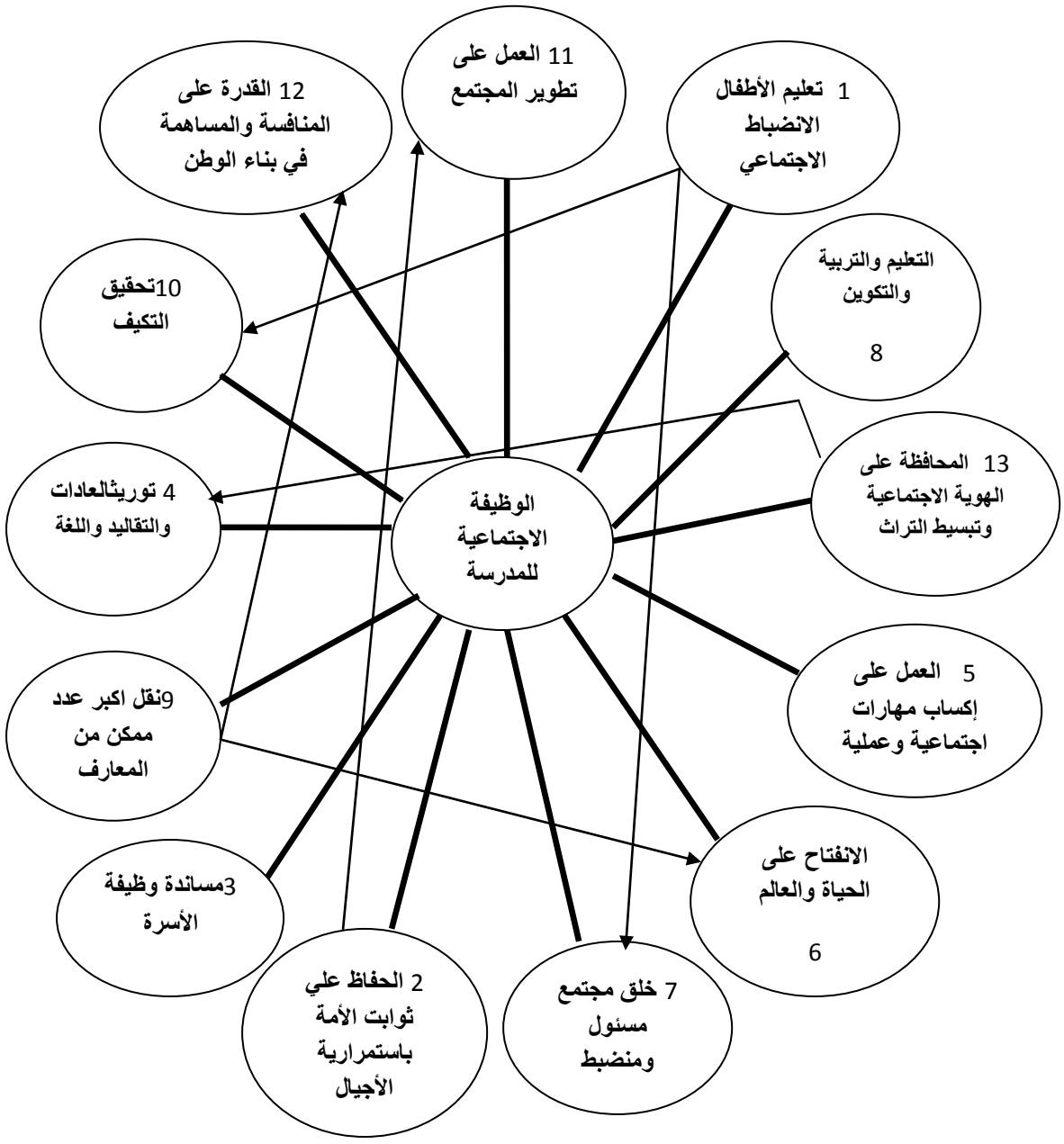
- مثال توضيحي: المعلم رقم-1-

-**المرحلة الأولي:** طلبنا من كل معلم تعليم ابتدائي من مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية إعطائنا العبارات والكلمات(جمل،صفات) التي ترد إلى ذهنه عند سماعه الكلمة المثير،لموضوع"الوظيفة الاجتماعية للمدرسة" أو يعتقد أنه يمارسها في مهامه التعليمية، الموضوعة في مركز الورقة مع ترتيبها حسب أسبقيتها في الذهن،حيث يجب الإشارة إلي أن العبارة تبين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حسب المعلم والرقم هو ترتيبها حسب أسبقيتها في الذهن، والشكل التالي يبين مثال حقيقي لهذا الإجراء:



شكل رقم(2) يوضح المرحلة الأولي في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

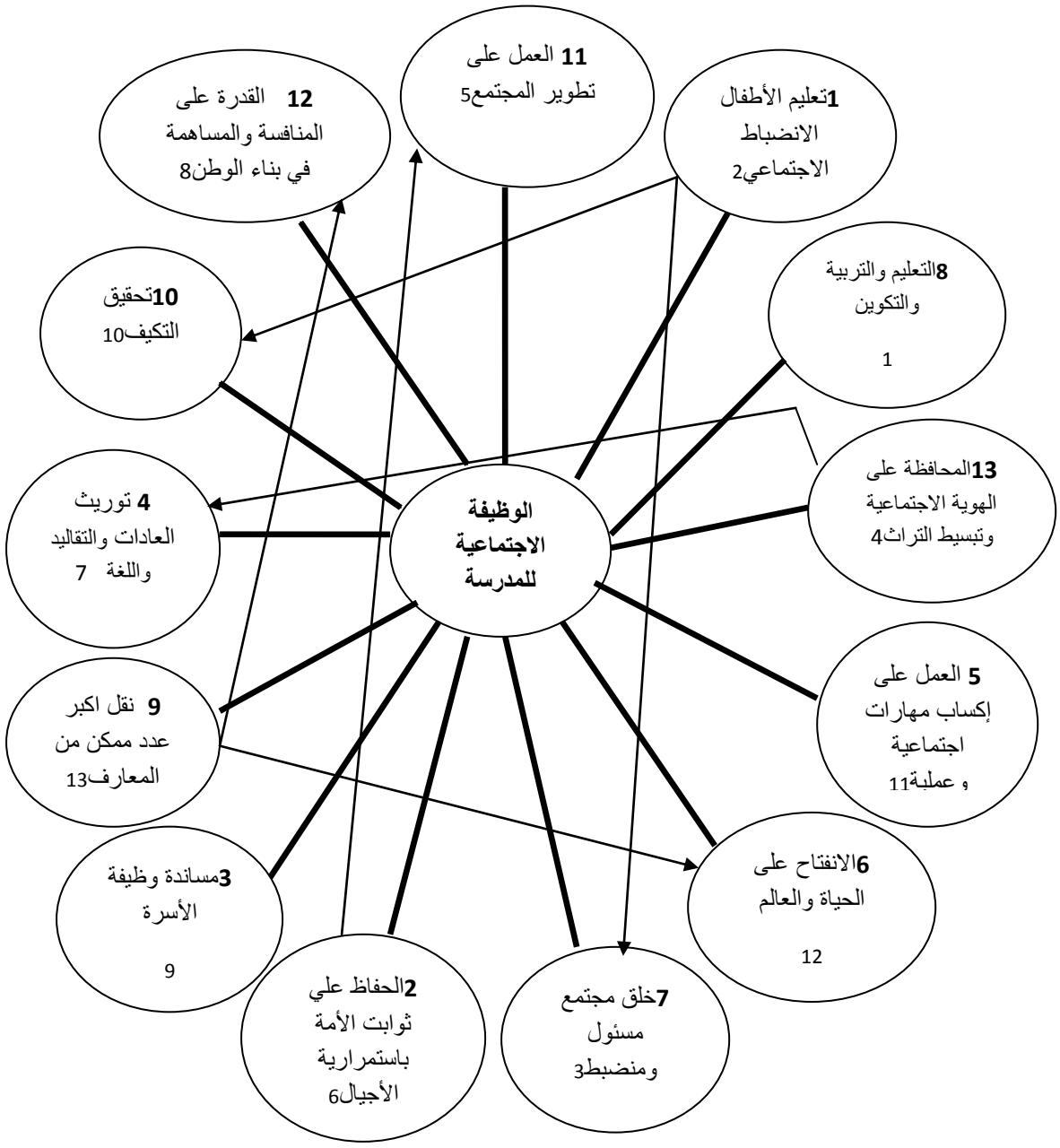
-**المرحلة الثانية**:نطلب من كل معلم وضع ارتباطات بين الكلمات باستعمال أسهم في الشبكة الترابطية التي كونها.



شكل رقم(3) يوضح المرحلة الثانية في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

-**المرحلة الثالثة**:نطلب منه النظر إلي الشبكة الترابطية التي كونها،ثم يقوم بترتيب الكلمات ترتيبا تفضيليا حسب أهميتها وذلك بوضع الرقم(1) مع العبارة الأكثر أهمية ثم التدرج في الترقيم للعبارات نزولا حسب أهميتها فالرقم(2)للعبارة التي تأتي في الأهمية بعد الأولي والرقم (3)للعبارة التي تأتي في

الأهمية بعد الرقم (2) وهكذا،ويجب الإشارة بأن الرقم الأول في بداية العبارة والملون هو رقم الأسبقية في ورود الكلمة للذهن أما الرقم الثاني في أخر العبارة والصغير هو رقم التدرج في التفضيل.



شكل رقم(4) يوضح المرحلة الثالثة في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

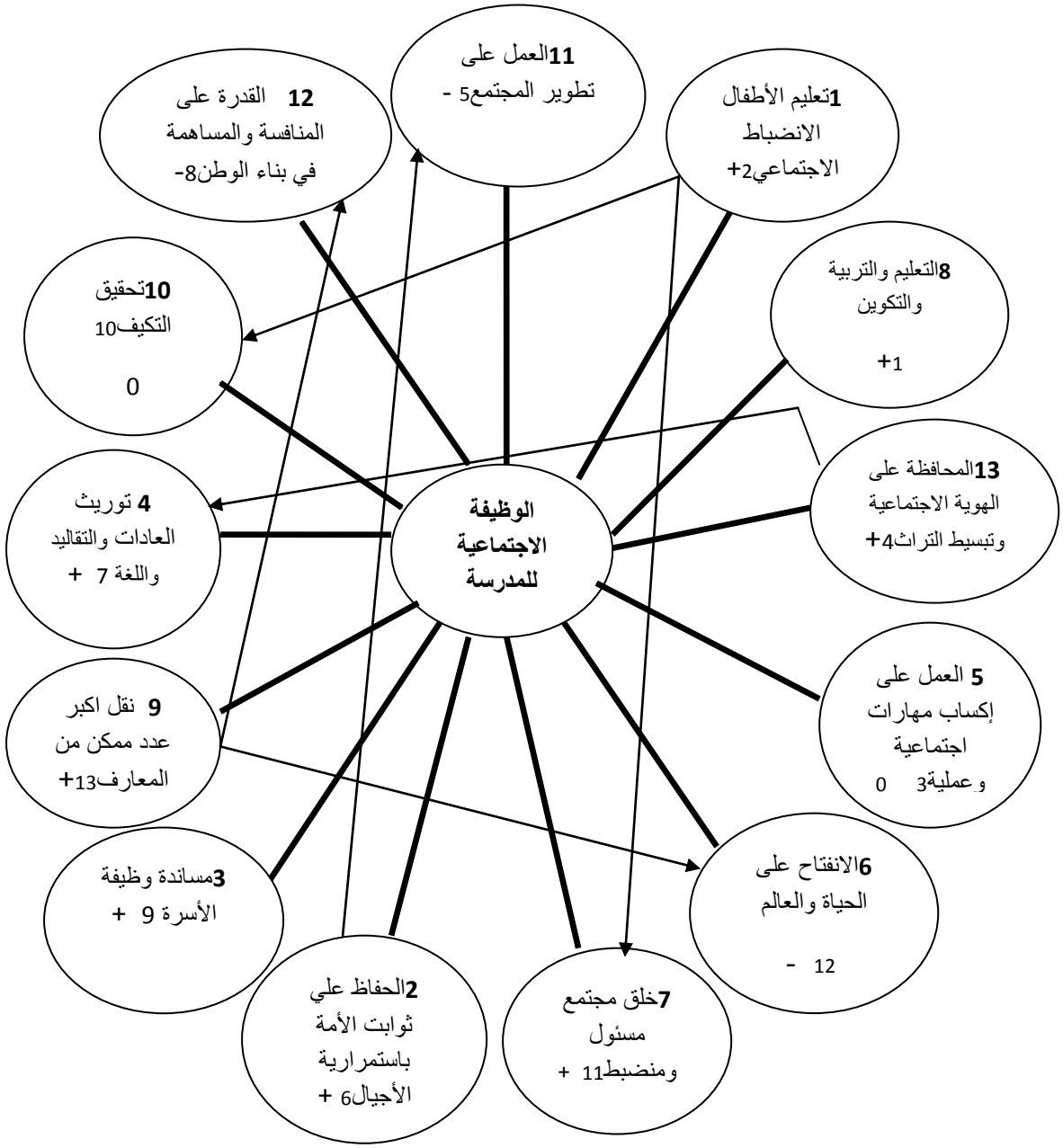
-**المرحلة الرابعة:**نطلب من المعلم أن يعود إلي العبارات التي قام بكتابتها وإعطاء كل عبارة :

-إشارة(+) إذا كانت دلالتها ايجابية(وظيفة اجتماعية ممارسة فعلا) .

-إشارة(-) إذا كانت دلالتها سالبة(وظيفة اجتماعية غير ممارسة).

- علامة (0)إذا كانت دلالتها محايدة.

ويتم هذا حسب الدلالة التي يعطيها هو للعبارات،كما يجب التذكير أن وضع هذه الرموز من أجل التصنيف فقط ،ولا تحمل أي إيحاءات.



شكل رقم(5) يوضح المرحلة الرابعة في تطبيق تقنية الشبكة الترابطية.

ثم بعد ذلك نقوم بحساب مؤشر القطبية والحيادية للكلمات(العبارات) المتداعية:

-حساب مؤشر القطبية للمعلم-1-

مؤشر القطبية(IP)= عدد العبارات الموجبة-عدد العبارات السالبة

العدد الإجمالي للعبارات.

-عدد العبارات الموجبة=8

-عدد العبارات السالبة=3

-العدد الكلي للعبارات=13

ومنه فان مؤشر القطبية = 8-3

13

0.38=(IP)

(IP)ينتمي إلي المجال[-0.40،+0.40] ويمكن تشفيرها 2

وهي تدل أن الكلمات الموجبة والسالبة متقاربة.

-حساب مؤشر الحيادية للمعلم-1-:

مؤشر الحيادية(IN)= عدد العبارات المحايدة-(عدد العبارات الموجبة+عدد العبارات السالبة)

العدد الإجمالي للعبارات.

-عدد العبارات الموجبة=8

-عدد العبارات السالبة=3

-عدد العبارات المحايدة=2

-العدد الكلي للعبارات=13

(IN) = 2 -(3+8)

13

0.69−=(IN)

(IN)ينتمي إلي المجال[−1،−0.5] ويمكن تشفيرها 1

وهي تدل على أن القليل من العبارات ذات إيحاء محايد (حياد ضعيف).

ثم نقوم بحساب مؤشر القطبية والحيادية لكل أفراد العينة والجدول رقم(17) يوضح ذلك.

1.1.2−**عرض نتائج تقنية الشبكة الترابطية:**

معلم التعليم الابتدائي	العدد الكلي للعبارات المتداعية	عدد العبارات الايجابية(+)	عدد العبارات السلبية(−)	عدد العبارات المحايدة	مؤشر القطبية	مؤشر الحيادية
1	13	8	3	2	0.38	0.69−
2	9	6	3	0	0.33	1−
3	11	5	3	3	0.18	0.45−
4	17	11	5	1	0.35	0.88−
5	14	7	7	0	0	1−
6	10	4	4	2	0	0.60−
7	12	6	5	1	0.08	0.83−
8	13	5	6	2	0.07−	0.69−
9	8	4	3	1	0.12	0.75−
10	10	5	5	0	0	1−
11	5	3	2	0	0.20	1−
12	11	5	4	2	0.09	0.63−
13	10	5	3	2	0.20	0.60−
14	16	7	5	4	0.125	0.50−
15	13	6	6	1	0	0.84−
16	7	3	3	1	0	0.71−
17	15	5	5	5	0	0.33−
18	12	3	8	1	0.41−	0.83−
19	8	4	1	3	0.375	0.25−

20	5	2	2	1	0	0.60−
21	9	4	1	4	0.33	0.11−
22	13	6	7	0	0.07−	1−
23	6	3	3	0	0	1−
المجموع	247	117	94	36		

جدول رقم(17) يوضح النتائج العامة للشبكة الترابطية مع حساب مؤشر القطبية و الحيادية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.

بعد تطبيق تقنية الشبكة الترابطية على أفراد العينة الاستطلاعية وحساب كلا من:

مؤشر القطبية"IP "

مؤشر الحيادية"IN "

وانطلاقا من حساب العدد الكلي للعبارات المتداعية(المصرح بها) لكل فرد من أفرد العينة الاستطلاعية ثم عدد العبارات الايجابية(+) ثم عدد العبارات السلبية(−) ثم عدد العبارات الحيادية(0)،تم تحويل البيانات الكيفية إلي بيانات كمية لفهم أوضح لمعنى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

من الجدول رقم (17) الخاص بالنتائج العامة للشبكة الترابطية نجد أن مؤشر القطبية يتأرجح بين [−0.07،0.38] والذي ينتمي إلي المجال [−0.40،+0.40] وهي تدل على أن معظم العبارات الموجبة والسالبة متقاربة،من حيث دلالتها ومعانيها،وتمثلت هذه العبارات في:مساندة وظيفة الأسرة في التربية توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية، تحقيق تكافؤ الفرص ومجانية التعليم، نقل اكبر عدد ممكن من المعارف، خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال، تنمية الابتكار والإبداع القدرة على المنافسة ومواجهة تحديات العصر وبناء الوطن إعادة بناء المجتمع وإدماجه في العولمة القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية،إمداد التلاميذ بالمهارات اللازمة لأداء الوظائف المختلفة، تعزيز المصالح المشتركة بين أفراد المجتمع، العمل علي تطوير المجتمع والانفتاح علي العالم، استمرارية الأجيال في الحفاظ على الثوابت، تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة الميول والاهتمامات بالأنشطة المتعددة،تعزيز عناصر الانتماء والتماسك الاجتماعي،تحقيق التفاعل والتكامل مع الوسط الذي يعيش فيه، تبسيط المعرفة والعلم، ربط المدرسة بالمؤسسات الاقتصادية الخارجية، تعليم القيم الايجابية كاحترام العمل وتقدير الوقت، بناء الشخصية الإنسانية بكل مكوناتها، تحقيق التقارب والتوازن والمساواة بين الأفراد، تعليم التلاميذ القدوة والتنشئة الاجتماعية

إعداد المواطن الصالح والنافع ، إنتاج المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات الواقعية، انتقاء واختيار الأفضل من التلاميذ لقيادة المجتمع، تحقيق الولاء والانتماء للوطن،التربية والتعليم والتكوين.

لكن ما هي طبيعة العبارات التي أخذت المعاني والدلالات الايجابية والعبارات التي أخذت المعاني والدلالات السلبية؟

بمعني آخر هل يوجد اختلاف في نمط استجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،الممارسة فعلا وغير الممارسة؟

الجدول التالي يوضح عينة من نمط استجابات المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا والتي تمثل المعاني الايجابية.

الرقم	العبارة
1	مساندة وظيفة الأسرة في التربية.
2	توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.
3	تحقيق تكافؤ الفرص ومجانية التعليم.
4	نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.
5	خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.
6	القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية.
7	استمرارية الأجيال في الحفاظ على الثوابت.
8	تعزيز عناصر الانتماء والتماسك الاجتماعي.
9	تبسيط المعرفة والعلم.
10	تعليم القيم الايجابية كاحترام العمل وتقدير الوقت.
11	تحقيق التقارب والتوازن والمساواة بين الأفراد.
12	تعليم التلاميذ القدوة والتنشئة الاجتماعية.
13	إعداد المواطن الصالح والنافع.
14	انتقاء واختيار الأفضل من التلاميذ لقيادة المجتمع.
15	تحقيق الولاء والانتماء للوطن .

جدول رقم (18)يوضح العبارات الايجابية لاستجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا.

وما يمكن أن نستنتجه من نمط العبارات الواردة قي الجدول رقم(18) أن معظم عباراته تؤكد على الوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة.

بينما كانت استجابات المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة غير الممارسة والتي أخذت الدلالة السالبة ممثلة في الجدول التالي:

الرقم	العبارة
1	تنمية الابتكار والإبداع .
2	القدرة على المنافسة ومواجهة تحديات العصر وبناء الوطن.
3	إعادة بناء المجتمع وإدماجه في العولمة.
4	تعزيز المصالح المشتركة بين أفراد المجتمع.
5	إمداد التلاميذ بالمهارات اللازمة لأداء الوظائف المختلفة.
6	العمل علي تطوير المجتمع والانفتاح علي العالم.
7	تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة الميول والاهتمامات بالأنشطة المتعددة.
8	تحقيق التفاعل والتكامل مع الوسط الذي يعيش فيه.
9	ربط المدرسة بالمؤسسات الاقتصادية الخارجية.
10	بناء الشخصية الإنسانية بكل مكوناتها.
11	إنتاج المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات الواقعية.
12	تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.

جدول رقم (19)يوضح العبارات السلبية(استجابات المعلمين حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة غير الممارسة)

ومن الجدول رقم(19) يمكن أن نستنتج أن نمط العبارات تؤكد على الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة.

بمعنى آخر أن من أصل 247 عبارة متداعية من أفراد العينة الاستطلاعية بلغت نسبة العبارات التي تمثل مؤشر القطبية بدلالته الايجابية ودلالاته السلبية من استجابات المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الممارسة فعلا، وغير الممارسة في التعليم الابتدائي نسبة 85.43%، بمجموع 117 عبارة تتمحور غالبيتها في مؤشرات تؤكد على أن للمدرسة وظيفة اجتماعية محافظة بالدرجة الأولى و94 عبارة تؤكد أن للمدرسة الابتدائية وظيفة اجتماعية تجديدية.

فيحين نجد أن مؤشر الحيادية يتأرجح بين[– 0.11،–1]والذي ينتمي إلي المجال [–1،–0.5]أي أن القليل من العبارات المتداعية من طرف المعلمين ذات حياد ضعيف،بمعنى أنهم لا يعرفون أين يتم تصنيفها هل ضمن الوظائف التجديدية أم ضمن الوظائف المحافظة.

وبلغت نسبة العبارات المحايدة التي صرح بها المعلمين للوظيفة الاجتماعية للمدرسة 14.57%بمجموع 36 عبارة وتتمحور في:تحقيق التكيف،العمل على إكساب مهارات اجتماعية وعملية،تعليم النقد ومواجهة الأفكار،تحويل المعارف النظرية إلى معارف نفعية،التدريب على تجنيد المكتسبات في التواصل التكنولوجي،القضاء على مظاهر التخلف والآفات الاجتماعية، محاربة العنف، تعليم قيم التسامح والرحمة،المرونة في التعامل مع المتغيرات.

ملاحظة:يجب الإشارة فقط إلي أن بعض استجابات المعلمين على تقنية الشبكة الترابطية تكون مكررة لنفس العبارة حرفيا،وفي أحيان أخري تكون العبارة فيها إضافات للعبارة الأصلية او تدل على معني مقارب لها و تحمل نفس دلالاته،والجدول التالي مثال توضيحي لاستجابات المعلمين لعبارة تمثل الوظيفة الاجتماعية المحافظة وعبارة آخري تمثل الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة.

الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	***العبارة***	***عدد تكراراتها***	***المعاني المقاربة لها في دلالتها***
الوظيفة المحافظة	-تحقيق الولاء والانتماء للوطن.	9	– تعزيز المصالح المشتركة بين الأفراد. -إعداد المواطن الصالح والنافع لوطنه. -الاعتزاز والفخر بالوطن. -التماسك الاجتماعي.
الوظيفة التجديدية	-الانفتاح علي الحياة والعالم.	6	-العمل على تطوير المجتمع. -جعل التلاميذ ومن ورائهم المجتمع يواكبون عصرهم. – التفتح على مختلف ثقافات ولغات العالم.

جدول رقم(20) يوضح العبارات المتقاربة في الدلالة.

إن النتائج المتحصل عليها من تطبيق تقنية الشبكة الترابطية وحساب مؤشر القطبية ومؤشر الحيادية كان لها دور كبير في التحديد الأولي لبنود استبيان البحث الخاص بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة وبناءه في شكله النهائي،ومن ثم احتساب شروطه السيكومترية.

2.1- استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة[*]: وهو استبيان مصمم، يهدف إلي قياس الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وفيما يلي التعريف بهذا الاستبيان وتعليماته وطريقة تصحيحه.

1.2.1- التعريف باستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:هو استبيان يهدف إلى قياس الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حسب المعلمين تم تصميمه في غياب المقاييس المشابهة له وانطلاقا مما تم عرضه في الجانب النظري،وما تم الحصول عليه من تطبيق تقنية الشبكة الترابطية من أن وظيفة المدرسة تنقسم إلي الوظيفة التجديدية و الوظيفة المحافظة.

يتكون هذا الاستبيان في صورته الأولية من أربعين (34) عبارة،مستوحاة من تداعيات استجابات المعلمين على تقنية الشبكة الترابطية،وبعد عرضه على المحكمين،أصبح هذا الاستبيان يتكون من 30 فقرة في صورته النهائية،وسوف نوضح في نتائج الدراسة الاستطلاعية العبارات الملغاة والتعديلات التي أحدثت على بعض منها.

يقابل مجموع فقرات الاستبيان خمس بدائل هي:

(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

تندرج فقرات هذا الاستبيان تحت مؤشرين هما:

-مؤشر الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة 15 فقرة-العبارات ذات الأرقام الفردية-

- مؤشر الوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة 15 فقرة-العبارات ذات الأرقام الزوجية-

2.2.1-التعليمات:يحتوى استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة على تعليمات تهيئ المعلم للتجاوب مع فقرات الاستبيان حيث تضمنت بعد التحية التعريف بهدف الاستبيان وطريقة الاستجابة لفقراته بالإضافة إلي البيانات الشخصية الخاصة بالمعلم وما يتطلبه البحث وأخيرا التأكيد على إتمام كل البيانات والاستجابة لكل الفقرات دون استثناء وثنائهم بعد ذلك على التعاون والجهد المقدم.

3.2.1-طريقة التصحيح:توزعت أوزان فقرات استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة من درجة واحدة إلي خمس درجات ويتم الحصول على الدرجة الكلية للفرد على الاستبيان بعد جمع الدرجات المحصل عليها في جميع الفقرات.

---

[*]:أنظر الملحق رقم (3) للاطلاع على الاستبيان في صورته النهائية.

3.1- استبيان الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة[*]:وهو استبيان مصمم،يهدف إلى قياس الكفايات التدريسية عند المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة التعليمية،وفيما يلي التعريف بهذا الاستبيان وتعليماته وطريقة تصحيحه.

3.1.1-التعريف باستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة:هو استبيان يهدف إلى قياس الكفايات التدريسية عند المعلمين في ضوء معايير الجودة التعليمية،تم تصميمه انطلاقا مما تم عرضه في الدراسات السابقة وفي الجانب النظري وخاصة ما تعلق منه بطرق اشتقاق كفايات المعلم ونذكر منها:

-دراسة" وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية" في إعداد قائمة معيارية للكفايات العامة والضرورية للفاعلين على مستوي المدرسة الابتدائية وخاصة المعلمين.

-دراسة كل من"أوكيل و براونOkle et Baroun"1972 و"هوستن Houston"1973" و"روزنشاتين ros ensthine وفورست Fürst" التي تشير الي مصادر اشتقاق الكفايات.

-دراسة "الفتلاوي"2003 فيما يخص أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم.

-المعايير التي أوردتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية فيما يخص معايير الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم والتي تتوزع على ثماني عشرة(18)معيار موزعة على خمسة (05) مجالات رئيسية هي:مجال التخطيط،مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل،مجال المادة التعليمية،مجال التقويم مجال مهنية المعلم.

يتكون هذا الاستبيان في صورته الأولى من خمسين(50)فقرة يقابلها خمس بدائل هي:
(دائما،غالبا،أحيانا،نادرا، أبدا).

وبعد عرضه على المحكمين، أصبح هذا الاستبيان يتكون من 44 سؤال في صورته النهائية، وسوف نوضح في نتائج الدراسة الاستطلاعية العبارات الملغاة والتعديلات التي أحدثت على بعض منها.

تندرج هذه الفقرات تحت ثلاثة أنواع من الكفايات هي:

1-**الكفايات الأدائية أو الانجازية:** وهي تقترن بالمقدرة على استخدام أنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وتنظيم وإتقان تتكون من المعايير التالية.

---

[*]:أنظر الملحق رقم(4) للاطلاع على الاستبيان في صورته النهائية.

1.1-معيار التخطيط للدرس(05 بنود).

2.1-معيار التنفيذ للدرس(09بنود).

3.1-معيار إدارة القسم بفعالية(05بنود).

4.1-معيار تقويم نتائج الدرس (06بنود).

2-**الكفايات المعرفية:**وتسمى كذلك بالكفايات الأكاديمية لأنها تتعلق باكتساب المعارف من جهة وكيفية توظيف تقنية المعلومات في التعلم،التي تمكن المعلم من ممارسة تدريس مادة ما بفعالية واقتدار .
وتتكون من المعايير التالية:

1.2-معيار اكتساب المعارف(06بنود).

2.2-معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم(03بنود).

3-**الكفايات الوجدانية:** وهي التي تتعلق بكيفية التفاعل وتسيير العلاقات الاجتماعية والإنسانية وأخلاقيات المهنة التي تعكس نمط شخصية المعلم وتتكون من المعايير التالية:

1.3- معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية(05 بنود).

2.3- معيار أخلاقيات المهنة(05 بنود).

3.1.2-التعليمات:يحتوى استبيان كفايات التدريس على تعليمات تهيئ المعلم للتجاوب مع فقرات الاستبيان حيث تضمنت بعد التحية التعريف بهدف الاستبيان وطريقة الاستجابة لفقراته بالإضافة إلي البيانات الشخصية الخاصة بالمعلم وما يتطلبه البحث وأخيرا التأكيد على إتمام كل البيانات والاستجابة لكل الفقرات دون استثناء وثنائهم بعد ذلك على التعاون والجهد المقدم.

3.1.3-طريقة التصحيح:توزعت أوزان فقرات استبيان كفايات التدريس من درجة واحدة إلي خمس درجات،ويتم الحصول على الدرجة الكلية للفرد على الاستبيان بعد جمع الدرجات المحصل عليها في جميع الفقرات.

2-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

كان من بين أهداف الدراسة الاستطلاعية التعرف على الأدوات البحثية المصممة في صورتها الأولية والتعديلات المدخلة عليها، وبعد كتابة عبارات استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،واستبيان كفايات

التدريس في ضوء معايير الجودة،تم عرضها على أفراد العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى وضوحها وملائمتها من حيث شكل الصياغة اللغوية والمضمون والتعديلات التي من الممكن إدخالها في الصياغة

وقد كانت النتائج كما يلي:

أ- استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

-العبارات المعدلة:

العبارة في صورتها الأولية	العبارة بعد التعديل
-تكوين اتجاهات وسلوكات وأنماط شخصية جديدة تتماشى وروح العصر. -خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات ومواجهة الواقع. -تدريب التلاميذ. -تحصين المجتمع.	-تكوين اتجاهات وسلوكات وأنماط شخصية جديدة تواكب تغيرات العصر. -خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع. -تدريب التلاميذ وإعدادهم علميا ومهنيا. -خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.

جدول رقم (21) يبين العبارات المعدلة في استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.

-العبارات المحذوفة:

الرقم	العبارة
6 -	-ترجمة ما تعلمه التلاميذ في خدمة الوطن.
11-	-تقويم قدرات التلاميذ لإعطائهم فرص انتقاء التخصص العلمي.
20-	-تحقيق التفاعل والتبادل مع معطيات الواقع والآخرين.
29-	-القضاء على مظاهر التخلف والآفات الاجتماعية.

جدول رقم (22) يبين العبارات المحذوفة في استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.

كما تم حذف مؤشر من البيانات الشخصية يتعلق ب الطور التعليمي بحيث لم يجب عليه كل أفراد العينة،وقد كان السؤال يهدف إلي معرفة الطور التعليمي الذي يدرس فيه معلم التعليم الابتدائي على اعتبار أن التعليم الابتدائي مقسم إلي ثلاثة أطوار هي:

-الطور القاعدي:ويشمل السنة الأولي والثانية ابتدائي.

-الطور الإيقاظ:ويشمل السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

-الطور النهائي: ويشمل السنة الأخيرة من التعليم الابتدائي.

وغالبا ما يتم توزيع تدريس المعلمين وفق هذه الكيفية.

وقد كان العرض من السؤال هو معرفة هل تختلف الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حسب الطور التعليمي إلي وظيفة محافظة أم وظيفة تجديدية من خلال استجابات المعلمين الذين يدرسون في كل طور.

ب-استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة:

العبارات المعدلة:

الكفاية	المعيار	الرقم	العبارة في صورتها الأولية	العبارة بعد التعديل
الكفايات الأدائية	معيار التنفيذ	5.2	-أشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والتعبير التلقائي.	-أستثير رغبة التلاميذ في التعلم والتفاعل والمشاركة.
الكفايات المعرفية	معيار اكتساب المعارف	6.1	-أتعامل بلغة بسيطة تتناسب مع أعمار التلاميذ.	-أنمي الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية.
الكفايات الوجدانية	-معيار أخلاقيات المهنة	4.2	-اتصف بالمرونة والشجاعة ومتحمس للتدريس.	-متحمس للتدريس.
		3.2	-أحرص على التقويم العادل لنشاطات التلاميذ.	-أراعى العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ.
		1.2	-أسعى إلى أن أكون هادئا وغير حاد الطبع في القسم	-هادئ وغير حاد الطبع في القسم.

جدول رقم (23) يبين العبارات المعدلة في استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

-العبارات المحذوفة:

الكفاية	المعيار	العبارة
الكفايات الأدائية.	معيار إدارة القسم بفعالية	-اعمل على تنمية الانضباط الذاتي عند المتعلمين. *-اعمل على إيجاد حالة من القبول والتواصل مع تلاميذه في أول لقاء.*
	معيار التقويم	-أزود التلاميذ بقراءات تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات *- أعلم التلاميذ التقويم الذاتي.*
	معيار التخطيط للدرس	-أحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوي دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الدراسية الاخري.
الكفايات الوجدانية	معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية	*-أتقبل مشاعر تلاميذه نحو الحياة المدرسية.*

جدول رقم (24) يبين العبارات المحذوفة في استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

إذن وكخلاصة عامة لنتائج الدراسة الاستطلاعية قمنا بتجهيز الاستبيانين في صورة نهائية بحيث يتكون :

-استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة من 30 عبارة

-استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة من 44 عبارة

وتم حساب شروطهما السيكومترية من صدق وثبات وهذا ما سنوضحه.

3- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

1.3-استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

1.1.3- صدق الاستبيان:وتم حساب أنواع الصدق التالية:

أ-**صدق المحتوي أو المضمون:**بما أن الاستبيان مبني من مجموع استجابات المعلمين على تقنية الشبكة الترابطية فان العبارات تعبر بصدق شكلا ومضمونا عن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

ب-**صدق الاتساق الداخلي:**وهو تحليل للبنية الداخلية للاستبيان من أجل التعرف على مدى تجانس مفردات الاختبار(نبيل جمعة صالح النجار،2010،ص299).

وفي هذه الطريقة نقوم بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة كما يوضحه الجدول التالي:

البنود	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية
1	0.57**
2	0.52**
3	0.54(**)
4	0.28(*)
5	0.72**
6	0.44**
7	0.66**
8	0.68**
9	0.52**
10	0.45**
11	0.25*
12	0.74**
13	0.65**
14	0.58**
15	0.58**
16	0.65**
17	0.61**
18	0.49**
19	0.59**

(*): مستوي الدلالة عند 0.05

(**): مستوي الدلالة عند 0.01

20	0.63**
21	0.34**
22	0.29*
23	0.40**
24	0.36**
25	0.47**
26	0.69**
27	0.39**
28	0.67**
29	0.46**
30	0.65**

جدول رقم(25) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

إذن من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح ان معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية معظمها دالة عند مستوي 0.01،إلا ثلاث بنود وهي4 و11 و22 عند مستوى0.05 أي بدرجة ثقة تصل 0.95.

وهو ما يؤكد صدق الاستبيان.

ج-**الصدق التمييزي:**للتأكد إحصائيا من صدق استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرة الاستبيان على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في الصفة المقيسة، حيث تم تصنيف استجابات المعلمين الي25 %من ذوى الدرجات المرتفعة،و25% من ذوى الدرجات المنخفضة، ثم حساب الفرق بينهما عن طريق اختبار "ت" لتقدير الفروق.

وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الاستبيان	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	ن=25(درجات مرتفعة)	96.68	8.08	21.38	0.01
	ن=25(درجات منخفضة)	37.44	5.04		

جدول رقم(26) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

إذن من خلال قيمة "ت" في الجدول والمقدرة ب 21.38 عند مستوى الدلالة0.01،هذا يدل على وجود فروق بين استجابات المعلمين الممثلة للفئة العليا وبين استجاباتهم الممثلة للفئة الدنيا،ومن هنا فان الاستبيان مميز.

2.1.3–ثبات الاستبيان: تم حساب ثبات استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بالطرق التالية:

أ–**ثبات التجزئة النصفية:**بعد تقسيم درجات الاستبيان إلي نصفين متساويين على أساس الفقرات ذات الأرقام الفردية للنصف الأول والفقرات ذات الأرقام الزوجية في النصف الثاني،وبعد تحصيل مجاميع كل نصف تم حساب معامل ارتباط بيرسون وكانت نتائج ذلك قبل وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان براون كما يوضحها الجدول التالي:

الأداة	قبل التصحيح	بعد التصحيح
استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	0.83	0.91

جدول رقم(27) يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

يتبن من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين نصفي نتائج الاستبيان تساوي0.83 وبعد تقدير معامل الارتباط الكلي باستخدام معادلة سبيرمان براون قدرت ب0.91.

وهذا يدل على ان معامل ثبات الاستبيان وفق طريقة التجزئة النصفية مرتفع.

ب–**طريقة ألفا لكرونباخ:**استخدمت طريقة ألفا لكرونباخ كطريقة ثانية في حساب ثبات استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وقد كانت النتائج كما يلي:

ابعاد الاستبيان	عدد الفقرات	قيمة ألفا
بعد الوظيفة المحافظة	15	0.87
بعد الوظيفة التجديدية	15	0.88
الدرجة الكلية	30	0.93

جدول رقم(28) يوضح نتائج الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

من خلال الجدول يتضح قيمة "ألفا" لبعد الوظيفة المحافظة تساوي 0.87 ولبعد الوظيفة التجديدية تساوى0.88 وهي قيم مرتفعة، وهذا إن دل على شيء فانه يدل على تقارب استجابات المعلمين وتراوحها بين الوظيفة المحافظة والوظيفة التجديدية ،كما ان الدرجة الكلية للثبات تساوي0.93 وهذا يدل على أن الاستبيان ثابت بدرجة عالية ويمكن الاعتماد عليه في البحث.

2.3-استبيان الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة:

1.2.3 -الصدق:ولقد تم حساب الصدق بالطرق التالية:

أ-صدق المحتوى:ويعد من أفضل أنواع الصدق صلاحية للاستعمال في حالات قياس المهارات الفردية(نبيل جمعة صالح النجار،2010،ص287).

وفي هذا الاستبيان هي كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة التعليمية ويقصد بها مدى تمثيل المقياس لأبعاد الكفايات ولأهم معايير هذه الأبعاد.

ب-صدق المحكمين:يتمثل الصدق بالحكم على الاستبيان بأنه يقيس فعلا ما صمم لقياسه،وقام الباحث بتوزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة في قسم العلوم الاجتماعية في جامعة قالمة وقسم علم النفس وعلوم التربية من جامعة عنابة وكان عددهم 6 أساتذة [*]وذلك بقصد تحكيم أرائهم حول البنود التي تقيس موضوع الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة،ولقد تم حساب صدق بنود الاستبيان من خلال تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{صدق البند} = \frac{\text{عدد الاتفاقات}}{\text{عدد المحكمين}} \times 100$$

والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الكفايات التدريسية	المعيار	البنود	
		النسبة 100%	النسبة ب %
الكفايات الأدائية	التخطيط للدرس	2.1	4 (%66.66) 3(%50) 5 (%50)
	التنفيذ للدرس	8.5.3.1	2 (%50) 7 (%83.33) 9 (%66.66) 4(%50) 6(%50)
	إدارة القسم بفعالية	3.2	1 (%50) 4 (%66.66)

[*] للإشارة فان استمارة كفايات التدريس فى ضوء معايير الجودة تم إرسالها عن طريق الايميل للأساتذة التالية أسماؤهم: الأستاذ بهتان عبد القادر والدكتورة قرايرية حرقاس وسيلة،والدكتور ماهر فرحان من جامعة قالمة،والدكتور خلاصي محمد و الدكتور عتروس نبيل والدكتورة عتيق منى من جامعة عنابة.

	التقويم لنتائج الدرس	3. 2. 1	(%50)4 (%50)5 (%50)6
الكفايات المعرفية	اكتساب المعارف	6. 5. 4 . 2 . 1	(%83.33) 3 (%66.66) 1 (%50) 6
	توظيف تقنية المعلومات في التعليم	3 . 2 . 1	(%50)2
الكفايات الوجدانية	التفاعل والعلاقات الإنسانية	5. 4 . 3 . 2 . 1	(%50)1 (%50)4
	أخلاقيات المهنة	5 . 4	(%50) 1 (%66.66) 2 (%50)3

جدول رقم (29) يوضح النسبة المئوية لصدق البنود لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

ج–صدق الاتساق الداخلي: للتأكد أكثر من صدق استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة تم اللجوء إلي طريقة الاتساق الداخلي حيث تم تقدير معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وفيما يلي نتائج ذلك.

البنود	المعيار	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية
1	معيار التخطيط للدرس	0.24(*)
2		0.26*
3		0.48(**)
4		0.42**
5		0.35**
6	معيار التنفيذ	0.20*
7		0.42**
8		0.36**
9		0.44**
10		0.19*
11		0.17*

(*): مستوي الدلالة عند 0.05

(**): مستوي الدلالة عند 0.01

12		0.34**
13		0.48**
14		0.23*
15	معيار إدارة القسم بفعالية	0.43**
16		0.48**
17		0.61**
18		0.53**
19		0.41**
20	معيار التقويم	0.50**
21		0.40**
22		0.17*
23		0.23*
24		0.51**
25		0.40**
26	معيار اكتساب المعارف	0.39**
27		0.57**
28		0.51**
29		0.40**
30		0.23*
31		0.26*
32	معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم	0.31**
33		0.49**
34		0.32**
35	معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية	0.30**
36		0.27*
37		0.55**
38		0.45**
39		0.32**
40	معيار أخلاقيات المهنة	0.59**
41		0.28*
42		0.18*
43		0.17*
44		0.42**

جدول رقم(30) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة .

إذن من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح أن معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمجموع المعايير المكونة لهذا الاستبيان كلها دالة إما عند مستوي 0.01 أي بدرجة ثقة تصل إلي

99 % او دالة عند مستوى 0.05 بمعني بدرجة ثقة تصل إلى 95%، ومن هنا فان الاستبيان صادق ويمكن الاعتماد عليه.

د-الصدق التمييزي: للتأكد إحصائيا من صدق استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرة الاستبيان على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في الصفة المقيسة،حيث تم تصنيف الاستجابات الي25 %من ذوى الدرجات المرتفعة،و25% من ذوى الدرجات المنخفضة ،ثم حساب الفرق بينهما عن طريق اختبار "ت" لتقدير الفروق.

وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الاستبيان	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة	ن=25(درجات مرتفعة)	164.16	7.79	11.64	0.01
	ن=25(درجات منخفضة)	186.48	5.58		

جدول رقم(31) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

إذن من خلال قيمة "ت" في الجدول والمقدرة ب 21.38 عند مستوى الدلالة0.01،هذا يدل على وجود فروق في المعايير بين استجابات المعلمين الممثلة للفئة العليا وبين استجاباتهم الممثلة للفئة الدنيا،ومن هنا فان الاستبيان مميز.

2.2.3-الثبات:تم حساب ثبات الاستبيان بالطريقة التالية.

أ- **طريقة ألفا لكرونباخ:**حيث قمنا بحساب ثبات أبعاد الكفايات المكونة للاستبيان،ثم حساب ثبات المعايير المكونة لهذه الأبعاد،والجدول التالي يوضح ذلك:

الأبعاد	عددها	قيمة ألفا	معايير الكفايات	عددها	قيمة ألفا
الكفايات الأدائية	25	0.64	معيار التخطيط	5	0.59
			معيار التنفيذ	9	0.57
			معيار إدارة القسم بفعالية	5	0.73
			معيار التقويم	6	0.51

الكفايات المعرفية	9	0.63	معيار اكتساب المعارف	6	0.66
			معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم.	3	0.48
الكفايات الوجدانية	10	0.63	معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية.	5	0.62
			معيار أخلاقيات المهنة.	5	0.49

جدول رقم(32) يوضح نتائج الثبات بطريقة الفا لكرونباخ لاستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

إذن من خلال الجدول يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة المكونة للكفايات التعليمية مقبولة حيث بلغت قيمة ثبات ألفا للكفايات الأدائية 0.64 وفي الكفايات الوجدانية والمعرفية 0.63،والأكثر من ذلك أن المعايير المكونة لهذه الأبعاد معاملات ثباتها مقبولة كذلك،ومن هنا يمكننا اعتبار ان الاستبيان ثابت.

ثانيا-الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج يتوقف على طبيعة المشكلة المراد دراستها،وهذا ما أدى إلي اختلاف المناهج وتعددها والمشكلة التي يحاول بحثنا دراستها هي الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية،دراسة نظرية ميدانية على معلمي التعليم الابتدائي،ولذلك تجرى الدراسة وفقا لمنهج البحث الوصفي التحليلي بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية منهجية وخطوات هذا المنهج كما يعلنها "ديوبولد فان دالين"هي:

-فحص الموقف الإشكالي.

-ومن ثم تحديد المشكلة ووضع الفروض.

-واختيار المفحوصين.

-ويلى ذلك اختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها.

-وتقنين أساليب جمع البيانات.

-وأخيرا وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها.(ديوبولد فان دالين،ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون،1996،ص ص292-293).

إذن البحث الوصفي يهتم بجمع أوصاف علمية دقيقة عن الظاهرة المدروسة،ووصف الوضع الراهن وجمع البيانات وتبويبها،ويمتد إلى أبعد من ذلك فهو يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات لذلك يجب على الباحث تصنيف البيانات والحقائق وتحليلها تحليلا دقيقا وكافيا(عبد الحفيظ إخلاص محمد،باهي مصطفي حسين،2000،ص83).

وغنى عن البيان أن هذا المنهج يستجيب لطبيعة الدراسة الحالية التي تحتاج إلي خطة ميدانية يتم فيها تحديد الفرضيات والتساؤلات واختبارها وفقا لمعطيات البحث وعلى أساس الاختبارات الإحصائية القادرة على الفصل بين مختلف الجوانب الإشكالية للقضية المدروسة في البحث.

إضافة إلي ذلك بما أن هذه الدراسة تهدف إلي معرفة تأثير عدد من المتغيرات الوسيطية كالجنس والمؤهل الأكاديمي والمادة التعليمية المدرسة والخبرة على كل من الوظيفة الاجتماعية بمؤشريها التجديدي والمحافظ مع كفايات التدريس بأبعادها(الأدائية،المعرفية،الوجدانية) في ضوء معايير الجودة فانه في إطار المنهج الوصفي تم تبني المنهج ألسببي المقارن وهذا لدراسة الفروق بين المعلمين وتحديد الأسباب التي تقف وراء تأثير هذه المتغيرات حيث يقول " رجاء محمود ابوعلام" في هذا السياق :"إن البحوث السببية المقارنة هي ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد الأسباب الفروق القائمة في حالة سلوك مجموعة من الأفراد(رجاء محمود ابوعلام،2007،ص233)

2- عينة الدراسة وخصائصها:

لقد تم اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي لها والمتمثل في معلمي التعليم الابتدائي بمقاطعة قالمة وعنابة من15 مدرسة تعليم ابتدائي،بطريقة عرضية،وتتكون عينة البحث من180 معلم.

موزعين حسب المؤسسات التربوية كما يلي:

المدرسة الابتدائية	***الولاية***	***عدد المعلمين***	***النسبة%***
الامير عبد القادر	قالمة	20	11.11%
رابح بورغدة	قالمة	10	5.55%
عيسى رزاوق	قالمة	05	2.77%
محمد غازي	قالمة	07	3.88%
قدادرة علي	قالمة	10	5.55%
مالك بن نبى	عنابة	12	6.66%
بلعيد بلقاسم	عنابة	13	7.22%

العقيد عميروش	عنابة	22	12.22%
الاخوة عياط	عنابة	09	05%
الشهاب	عنابة	15	8.33%
شلالي محمد	عنابة	15	8.33%
5 جويلية 1962	عنابة	10	5.55%
كرمادي مسعود	عنابة	12	6.66%
سيدي عاشور	عنابة	9	05%
خليج المرجان	عنابة	11	6.11%

جدول رقم (33) يوضح نسب توزيع المعلمين حسب المدارس الابتدائية.

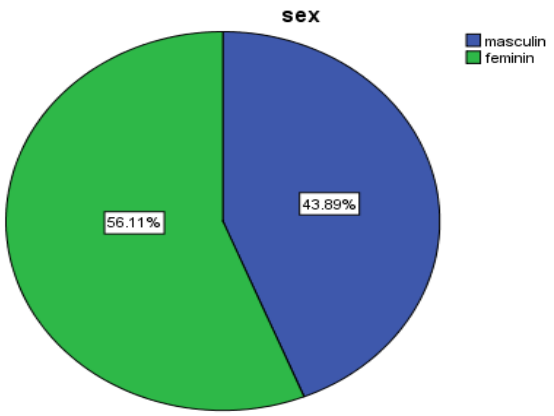
وقد تم دراسة المتغيرات التالية كخصائص–بيانات شخصية– لعينة الدارسة:

1.2–متغير الجنس: اشتملت عينة الدراسة على معلمي التعليم الابتدائي من كلا الجنسين والجدول الموالي يوضح عدد ونسبة كل منهما:

الجنس	***العدد***	***النسبة%***
ذكور	79	% 43.89
إناث	101	%56.11
المجموع	180	100%

جدول رقم (34) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الجنس.

والشكل التالي يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.



الشكل رقم(6) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

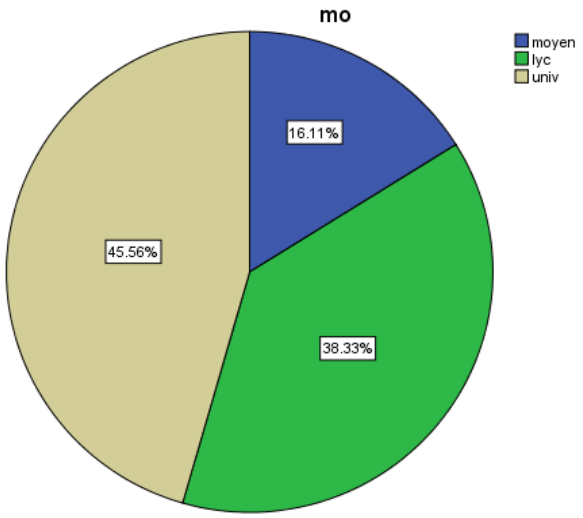
نلاحظ من خلال الجدول والشكل الموضح أن أفراد العينة الإناث أكثر من حيث العدد من أفراد العينة الذكور وهذا راجع إلي طبيعة مهنة التعليم أولا والتعليم الابتدائي بشكل خاص ثانيا الذي يعتبر حاضنة لشريحة من التلاميذ تتراوح أعمارهم مابين 7/6 سنوات إلي 12/11 سنة وما تتطلبه من مؤهلات ورعاية خاصة إذا علمنا ان التعليم الابتدائي هو أول مرحلة من التعليم النظامي تسند إليه رعاية وتأهيل الطفل بعدما كان تحت رعاية الأسرة،لهذا من المنطقي أن يكون عدد الإناث المعلمات اكبر من عدد الذكور المعلمين في عينة الدراسة.

2.2-متغير المؤهل الأكاديمي:

المؤهل الأكاديمي	العدد	النسبة%
المرحلة المتوسطة	29	%16.11
المرحلة الثانوية	69	% 38.33
المرحلة الجامعية	82	%45.56
المجموع	180	%100

جدول رقم (35) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير المؤهل الأكاديمي.

والشكل التالي يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل الأكاديمي.



الشكل رقم(7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل الأكاديمي.

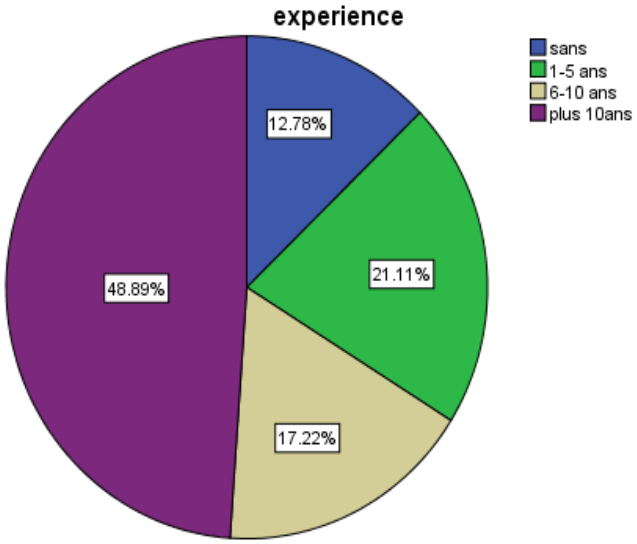
إذن من خلال الجدول والشكل، يتضح ان توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل الأكاديمي،تتوزع بنسبة 45.56% بالنسبة للمستوى الجامعي أي بالتقريب نصف أفراد عينة الدراسة،بينما بلغت نسبة المعلمين بمستوي المرحلة الثانوية 38.33،وفيما يخص المرحلة المتوسطة فبلغت نسبتهم 16.11،وهذا يدل على أن معظم أفراد العينة لهم تكوين جامعي.

3.2-متغير الخبرة في التعليم:

الخبرة في التعليم	العدد	النسبة%
من دون خبرة	23	%12.78
من1 الى 5 سنوات	38	% 21.11
من6الى 10سنوات	31	17.22%
أكثر من 10 سنوات	88	%48.89
المجموع	180	%100

جدول رقم (36) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير الخبرة في التعليم.

والشكل التالي يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التعليم.



الشكل رقم(8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم.

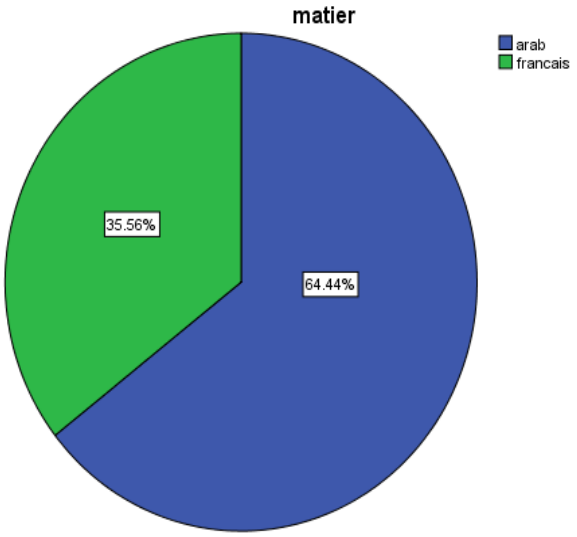
إذن من خلال الجدول والشكل يتضح أن توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التعليم كان لصالح أكثر من 10 سنوات خبرة بنسبة 48.89 %،وهم تقريبا نصف أفراد عينة البحث،بينما كان نسبة مؤشر من دون خبرة 12.78% و21.11 %بالنسبة لمؤشر من 1الي 5 سنوات خبرة،و17.22 %بالنسبة لمؤشر من 6 إلي 10 سنوات خبرة،وما يمكن استنتاجه أن نصف أفراد العينة تقريبا يتمتعون بخبرة لا بأس بها.

4.2-متغير المادة التعليمية المدرسة:

المادة التعليمية المدرسة	العدد	النسبة%
عربية	116	% 64.44
فرنسية	64	% 35.56
المجموع	180	%100

جدول رقم (37) يوضح توزيع المعلمين حسب متغير المادة التعليمية المدرسة.

والشكل التالي يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب متغير المادة التعليمية المدرسة.



الشكل رقم(9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة التعليمية المدرسة.

إذن من خلال الجدول والشكل يتضح أن توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة التعليمة المدرسة كان

بنسبة64.44% للتدريس بالعربية، و 35.56% لمادة اللغة الفرنسية، وهذا شيء طبيعي لان جل المواد التعليمية المدرسة(رياضيات، قراءة، تعبير، تربية مدنية....) في التعليم الابتدائي يتم التدريس فيها باللغة العربية بينما تعتبر اللغة الفرنسية مادة من المواد التعليمية.

3-تطبيق الدراسة الميدانية الوصفية:

في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية تم تخطيط الدراسة الميدانية كالتالي:

1.3-المجال الزماني والمكاني للبحث:

- بعد الحصول على الرخصة من مديرية التربية لولاية قالمة بتاريخ 24-جانفي-2014 ومن مديرية التربية لولاية عنابة بتاريخ 28-جانفي 2014 بدأت في توزيع الاستمارات مباشرة في المدارس الابتدائية وقد حدد المجال الزماني في الفترة الممتدة من منتصف شهر فيفري إلي أواخر شهر ماى 2014. وهي فترة جد كافية للإجابة على الاستمارتين.

- بنفس الأدوات التي تم إعدادها في الدراسة الاستطلاعية أعلاه والتي تم حساب خصائصها السيكومترية(استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة واستبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة)تم تطبيقها في الدراسة الميدانية على معلمي التعليم الابتدائي في بعض المداس الابتدائية لكل من المقاطعة التربوية لمدينة قالمة ومدينة عنابة.

-طريقة التطبيق كانت بالاتصال ببعض المديرين من أجل توزيع الاستمارات على المعلمين بالمؤسسة التربوية أو الاتصال بالمعلمين مباشرة والطلب منهم توزيعها على زملائهم، وفي بعض الأحيان كان الباحث يقوم بتوزيعها شخصيا.

- تم اختيار العينة بحسب ما تتطلبه متغيرات الدراسة بالطريقة العرضية وكل معلم من أفراد العينة مطالب بالإجابة على الاستبيانين،وتم توزيع 220 استمارة من كل مقياس،استرجعنا منها 180 استمارة كاملة (بمعني استمارتين لكل معلم) والباقي لم نستطع الحصول عليها لعدة أسباب نوجزها:

- عدم إرجاع بعض المعلمين للاستمارتين بحجة فقدانها.

-بعض المعلمين أخذو الاستمارات ولم يجيبوا عليها.

-تم إلغاء استمارات عددها27 والسبب نقص في البيانات الشخصية، إجابة على استمارة وعدم الإجابة على الأخرى، عدم إكمال الإجابة على كل الأسئلة.

4-تقنيات التحليل الإحصائي:

بعد جمع البيانات حول المتغيرات المراد قياسها والحصول على المعلومات اللازمة تم تفريغها ومعالجتها أليا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss20) statistical package for social science

كذلك و للإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية وللتحقق من الفرضيات المقترحة استخدمنا التقنيات الإحصائية التالية:

1.4-**مقاييس النزعة المركزية والتشتت:**حيث يسمح حساب المتوسط الحسابي بمعرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات سلوكية عند أفراد العينة، وكذلك حساب الانحراف المعياري لمعرفة طبيعة توزع استجابات أفراد العينة ومدى انسجامه.

2.4-**النسبة المئوية% :**في حساب صدق بنود استمارة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة و استمارة الكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة التعليمية.

$$\text{صدق البند} = \frac{\text{عدد الاتفاقات}}{\text{عدد المحكمين}} \times 100$$

3.4-**نظام Excel للتحليل الإحصائي:**وقد استخدم لتفريغ بيانات الاستمارتين وللحصول على بعض البيانات الإحصائية .

4.4-**حساب كا² :**للوقوف على دلالة الفروق بين الأفراد والتكرارات بالنسبة للأجوبة على أسئلة الاستبيانات المطبقة.

5.4 -**اختبار "ت" t.test:** لتحديد الفروق بين المتوسطات،في مستوى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ومستوى الكفايات التدريسية،وفي تحديد الفروق حسب متغير الجنس ومتغير المادة التعليمية المدرسة حسب الكفايات التدريسية والوظيفة الاجتماعية للمدرسة .

6.4-**تحليل التباين الثنائي anova:**لاختبار الفرضيات المتعلقة بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ترتبط بالخصائص الشخصية التي تحتوى على أكثر من مجموعتين، وتتمثل في الخبرة والمؤهل الأكاديمي.

7.4-**حساب الدرجات المعيارية zوt:** تستخدم الدرجات المعيارية للمقارنة الدقيقة،حيث يتم تحويل الدرجات الخام إلي درجات معيارية عن طريق جمع او طرح قيمة ثابتة إلي او من الدرجات الخام وضرب الناتج في قيمة أخري وذلك لتحتفظ الدرجات بالفروق النسبية بينها،ومن هنا تصبح هذه الدرجات قابلة للمقارنة،حيث نستخدم المتوسط والانحراف المعياري(أحمد محمد الطيب،1999،ص ص160-161).

أ-**الدرجة z:** من اجل المقارنة يتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري،وتكون الانحرافات التي متوسط درجاتها اكبر من المتوسط موجبة والتي درجاتها اصغر من المتوسط سالبة،ويكون المتوسط في المنحنى يساوي صفرا ويطلق على المسافة بين كل وحدة واخرى درجة معيارية واحدة.

$$\text{الدرجة z} = \frac{\text{الدرجة الخام - المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري.}}$$

وقد استخدمنا في بحثنا الدرجات المعيارية من اجل معرفة كيفية ترتيب أفراد العينة للكفايات التدريسية والمعايير على استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة،لان عدد البنود المكونة لكل كفاية من كفايات التدريس غير متساوي كما ان عدد المعايير في كل كفاية غير متساوي كذلك.

ب-**الدرجةt:**من اجل التخلص من الإشارات السالبة والكسور في الدرجاتz،تحول الدرجات المعيارية إلي صورة يكون متوسطها يساوى 50 وانحرافها المعياري يساوى 10 بدلا من ان يكون متوسطها يساوي0 وانحرافها يساوى1.

في هذه الحالة نسمي الدرجة المعيارية بالدرجة التائية ولحسابها نضرب الدرجة في 10 ثم نضيف لها 50.

وقد استخدمنا الدرجة t في تحويل الدرجاتz في مقياس كفايات التدريس من اجل معرفة،كيف يرتب أفراد العينة كفايات التدريس والمعايير من خلال استجاباتهم.

8.4-**معادلة المقارنة الطرفية** لتحديد مستويات الفئات في الاستبيانات المطبقة كما يلي:

أ-**استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**:بتطبيق معادلة المقارنة الطرفية حيث تعتبر 25% من الدرجة الكلية العليا موجبة و25%من الدرجة الكلية السفلى سالبة والبقية محايدة ،و اذا كانت أعلى درجة يمكن

أن يتحصل عليها الفرد في مقياس الوظيفة الاجتماعية للمدرسة هي 150درجة وأدنى علامة هي 30 درجة.

150 ⟵ 100%

س ⟵ 25%

فانه: $\frac{150\times25}{100}$ =37.5

الفئة الأولى:30+37=67 وتمثل 25% وهي تمثل المستوى المنخفض من الوظيفة.

الفئة الثانية:67+46=113 وتمثل 50% وهي تمثل المستوى المتوسط من الوظيفة.

الفئة الثالثة:113+37=150 وتمثل 25% وهي تمثل المستوى المرتفع من الوظيفة.

والجدول التالي يوضح الفئات:

الفئات	مستوى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة
من30 إلي 67	ضعيفة
من68 الي113	متوسطة
من 114الي 150	مرتفعة

جدول رقم(38) يوضح الفئات ومستوى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

ب-**استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة:** بتطبيق معادلة المقارنة الطرفية حيث تعتبر 25% من الدرجة الكلية العليا موجبة و25%من الدرجة الكلية السفلى سالبة والبقية محايدة ،واذا كان أعلى درجة يمكن ان يتحصل عليها الفرد في مقياس كفايات التدريس هي 220 درجة وأدنى علامة هي 44 درجة.

220 ⟵ 100%

س ⟵ 25%

فانه: $\frac{220\times25}{100}$ =55

الفئة الأولى:44+55=99 وتمثل 25% وهي تمثل المستوى المنخفض من الكفايات التدريسية.

الفئة الثانية:99+66=165 وتمثل 50% وهي تمثل المستوى المتوسط من الكفايات التدريسية.

الفئة الثالثة:165+55=220 وتمثل 25% وهي تمثل المستوى المرتفع من الكفايات التدريسية.

والجدول التالي يوضح الفئات:

الفئات	مستوى الكفايات التدريسية
من44 إلي 99	ضعيفة
من100 الي165	متوسطة
من 166الي 220	مرتفعة

جدول رقم(39) يوضح الفئات ومستوى الكفايات التدريسية.

الفـــصل الخـــامـــس

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

-أولا:**عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات.**

1-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الأول.

2-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثاني.

3-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثالث.

4-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الرابع.

5-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس الخامس.

6-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس السادس.

7-عرض وتحليل نتائج الفرض الرئيس السابع.

-ثانيا: **مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضيات.**

1-مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس الأول

2- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس الثاني

3- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس الثالث

4- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس الرابع

5- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس الخامس

6- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس السادس

7- مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرض الرئيس السابع

أولا-عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات:

-***الفرضية الرئيسية الأولى:*** لاختبار الفرضية الأولى ومنطوقها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**".

اعتمدنا في تحليلنا على مؤشرين هما:

1- فئات مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة [*].

2- الدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية كما هو موضح في الجدول رقم(41).

مستويات الوظيفة	التكرارات	النسب المئوية%
منخفض[30-67]	0	0
متوسط [68-113]	64	%35.6
مرتفع[114-150]	116	%64.4
المجموع	180	%100
كا²	15.02	
الدلالة	0.01	

جدول رقم(40) يوضح نتائج اختبار كا² لمستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة من خلال استجابات أفراد العينة.

من تحليل الجدول رقم(40) يتبين لنا أن أغلب معلمي التعليم الابتدائي لهم استجابات على بنود الاستبيان تنتمي الى فئة المستوي المرتفع للوظيفة الاجتماعية للمدرسة والذي يتراوح من [114-150] بعدد تكرارات تصل الي116 اي بنسبة64.4%، بينما بلغ تكرار الاستجابات التي تعبر عن المستوى المتوسط للوظيفة الاجتماعية للمدرسة والذي يتراوح من [68-113] بعدد تكرارات تصل إلى 64 أي بنسبة 35.6%، كما يلاحظ الغياب التام للمستوى المنخفض بمعني عدد التكرارات يساوي الصفر(0).

وبتطبيق كا² تبين ان هناك فروق واضحة وقويةلصالح التكرارات المشاهدة -ذات المستوى المرتفع- بلغت 15.02 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

[*]: انظر الصفحة رقم(193) التي تشرح كيفية الحصول على مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

ومن اجل إثبات بان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تنتمي إلى المستوى المرتفع قمنا بحساب المجال الذي تنتمي إليه الدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة من خلال قيمة المتوسط،والجدول التالي يوضح ذلك.

الخصائص الاحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الوسيط	انحراف المعياري	أدني درجة	أعلي درجة
الدرجة الكلية للوظيفة	180	118.85	119	17.36	79	146

جدول رقم(41) يوضح الدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

إذن من خلال الجدول يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للوظيفة تساوي 118.85 وهي تقريبا مساوية لقيمة للوسيط ب 119 بانحراف معياري قدره 17.36، وان أعلي درجة على المقياس كانت 146 وأدني درجة كانت 79.

وبناءا على قيمة المتوسط المساوية لـــ 118.85 واستنادا إلي المستويات التى حددناها للوظيفة الاجتماعية للمدرسة كما هو مبين في الجدول رقم (40) فان قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة تنتمي إلي مجال المستوى المرتفع ما بين [114–150] .

وكخلاصة نستنتج تحقق هذه الفرضية وانه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة لصالح المستوى المرتفع من الوظيفة.

الفرضية الرئيسة الثانية: ومنطوقها "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة المحافظة –التجديدية**".

ولمعرفة هل هناك فروق في الملمح أي فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الوظيفة التجديدية والوظيفة المحافظة استخدمنا اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج :

ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	الدلالة
المحافظة	59.36	8.87	1.72	غير دال
التجديدية	58.73	9.15		

جدول رقم(42) يوضح نتائج اختبار"ت" في ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

يتضح من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة،ومن خلال قيمة" ت" تبين بأنه لا توجد فروق بين الوظيفيتين حيث كانت قيمة ت تساوي 1.72 وهي غير دالة كما نلاحظ التقارب الشديد بين قيمة المتوسطتين.

حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لملمح الوظيفة المحافظة يساوي 59.36 وبانحراف معياري قدره 8.87، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لملمح الوظيفة التجديدية58.73 وبانحراف معياري قدره9.15، ومما يدعم هذا نتيجة الجدول التالي الذي يبين نسب توزيع استجابات الأفراد حسب بعدي الوظيفة المحافظة والوظيفة التجديدية(*)،حيث تم تقسيم الأفراد –المعلمين – حسب استجاباتهم إلى محافظ وتجديدي بناءا على حساب الدرجات الكلية لكل فرد بحيث إذا كان مجموع الدرجات البنود الخاصة بالوظيفة المحافظة–البنود الزوجية –اكبر من مجموع درجات البنود الفردية –الوظيفة التجديدية– كان الفرد يعتبر ذو وظيفة محافظة والعكس وهناك حالات تتساوي فيها الدرجات .

والجدول التالى يوضح عدد الأفراد والنسبة المئوية.

(*) : يمكن الرجوع الى الجدول قم(62) في الملحق رقم (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل بند على البدائل من متصل كمي للاستبيان وهي:دائما،غالبا، احيانا،نادرا،ابدا.

الملمح	الأفراد	النسب المئوية %
محافظ	82	%45.6
تجديدي	80	%44.4
متساوي	18	%10.0
المجموع	180	% 100

جدول رقم(43) يوضح عدد الأفراد والنسب المئوية في ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

من الجدول يتضح ان نسبة 45.6% من المعلمين يعتبرون ان للمدرسة وظيفة محافظة في مقابل 44.4%من المعلمين خلاف ذلك يرون بان وظيفتها تجديدية، فيحين نجد ان 10% من المعلمين تتساوى عندهم وظيفة المدرسة وتتراوح بين التجديدية والمحافظة ومن هنا يمكن القول بان الملمح يتجه قليلا وبنسبة ضئيلة تجاه الوظيفة المحافظة وبفارق فردين(2 معلم).

إذن إجمالا لا يوجد ملمح مهيمن وبنسبة كبيرة عند أفراد العينة،إن هذا الفارق الضئيل جدا بين استجابات أفراد العينة حول ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة محافظة –تجديدية،يحيلنا إلي تحليل استجابات أفراد العينة أكثر،بحيث سنعرض بنود الاستمارة في جدول يوضح ترتيب البنود حسب متوسطاتها :

رقم البند	ترتيب البنود حسب اهميتها.	الوظيفة الاجتماعية	أدني علامة	أعلي علامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.	محافظة	1	5	4.27	0.90
24	إكساب القيم الايجابية للتلاميذ كاحترام العمل وتقدير الوقت .	محافظة	2	5	4.25	0.85
20	إعداد المواطن الصالح وتعليم القدوة.	محافظة	2	5	4.25	0.88
27	تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وطرح الأسئلة.	تجديدية	2	5	4.22	0.86
19	تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة اهتمامات وميول ورغبات التلاميذ بالأنشطة المتعددة.	تجديدية	2	5	4.20	0.83
14	أن يتمكن التلاميذ من المبادئ العامة في مختلف ميادين المعرفة.	محافظة	2	5	4.16	0.94

3	تدريب التلاميذ وإعدادهم علميا ومهنيا.	**تجديدية**	1	5	4.15	0.98
6	توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.	**محافظة**	2	5	4.13	0.82
25	التركيز على الحاضر والمستقبل .	**تجديدية**	2	5	4.12	0.95
22	تقديم نماذج سلوكية مرغوبة.	**محافظة**	1	5	4.11	0.91
21	تعليم القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية.	**تجديدية**	3	5	4.08	0.77
7	التنمية والمساهمة في بناء المجتمع.	**تجديدية**	1	5	4.05	1.30
18	تحقيق التقارب والتوازن بين أفراد المجتمع.	**محافظة**	1	5	4.05	0.83
17	تحرير التلميذ من الانطواء على ذاته ليدخل في معترك الحياة والبيئة الأوسع.	**تجديدية**	1	5	4.04	0.95
30	تقويم القدرات والاستعدادات للتلاميذ وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.	**محافظة**	2	5	4.00	0.82
15	إعادة بناء المجتمع من خلال تعليم أفراده.	**تجديدية**	2	5	3.99	1.10
23	تحفيز روح المبادرة والمبادأة والفعل.	**تجديدية**	2	5	3.97	0.80
8	مساندة وظيفة الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية.	**محافظة**	1	5	3.93	0.96
12	تحقيق الولاء والانتماء للوطن وتحقيق المصالح المشتركة.	**محافظة**	1	5	3.92	1.04
10	خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.	**محافظة**	1	5	3.87	1.05
5	إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج.	**تجديدية**	1	5	3.83	1.14
28	فرز وانتقاء وحصر وتمحيص الصالح من المعرفة والعلم والاستفادة منه.	**محافظة**	1	5	3.80	0.92
26	تعليم وتلقين التجارب والخبرات وتناقلها بين الأجيال.	**محافظة**	1	5	3.72	1.06
29	تحقيق النمو المتكامل للشخصية الإنسانية بجميع مكوناتها.	**تجديدية**	1	5	3.64	1.09
2	تبسيط العلم والمعرفة.	**محافظة**	1	5	3.64	0.99

16	تحقيق التكيف والانسجام مع معطيات الواقع والآخرين.	**محافظة**	1	5	3.59	0.99
1	تكوين اتجاهات وسلوكات وأنماط شخصية جديدة تواكب روح العصر.	**تجديدية**	1	5	3.59	1.08
9	الانفتاح على العالم الخارجي وزيادة الاحتكاك والتواصل مع الآخرين.	**تجديدية**	1	5	3.53	1.05
13	خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع .	**تجديدية**	1	5	3.42	1.21
11	تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.	**تجديدية**	1	5	3.32	1.11

جدول رقم(44) يوضح ترتيب البنود حسب متوسطاتها لاستمارة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

إذن من خلال الجدول يمكن ان نلاحظ البنود الأكثر بروزا حسب ترتيبها من خلال حساب المتوسطات وعند تحليل هذه البنود المرتبة من الأكثر درجة إلي ادني درجة عند أفراد عينة البحث فإننا سوف نجد العشرة(10) بنود الأولى مثلا تؤكد على أن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تتمثل في:

اولا:نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.

ثانيا: إكساب القيم الايجابية للتلاميذ كاحترام العمل وتقدير الوقت .

ثالثا: إعداد المواطن الصالح وتعليم القدوة.

رابعا: تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وطرح الأسئلة.

خامسا: تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة اهتمامات وميول ورغبات التلاميذ بالأنشطة المتعددة.

سادسا:أن يتمكن التلاميذ من المبادئ العامة في مختلف ميادين المعرفة.

سابعا: تدريب التلاميذ وإعدادهم علميا ومهنيا. .

ثامنا: توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.

تاسعا: التركيز على الحاضر والمستقبل .

عاشرا: تقديم نماذج سلوكية مرغوبة.

ان هذا التريب مهم لأنه يحيلنا إلي معرفة كيفية تفكير المعلمين حول موضوع الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حيث كان الترتيب بالوظائف المحافظة أولا في الثلاثة بنود الأولي،وعند الرجوع كذلك إلي أرقام هذه البنود نجد ست(6) بنود ذات أرقام زوجية من أصل عشرة(10) وهي في الاستبيان تدل على عبارات تؤكد على منحي الوظيفة المحافظة،واذا أردنا المقارنة بالعشرة(10) البنود الأخيرة المرتبة حسب المتوسطات فانه سوف يستوقفنا ترتيبها كذلك،فست (6) بنود ذات أرقام فردية من أصل عشرة(10) تدل على عبارات تؤكد على منحي الوظيفة التجديدية ولنا أن نتأمل الثلاثة بنود الأخيرة في ذيل الترتيب،الوظيفة الاجتماعية للمدرسة تتمثل في:

-الانفتاح على العالم الخارجي وزيادة الاحتكاك والتواصل مع الآخرين.

-خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع .

-أخيرا-تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.

وكخلاصة لا يوجد ملمح للوظيفة ببعديها(المحافظ والتجديدي) أكثر بروزا من الأخر،وإنما هناك أفضلية من حيث ترتيب هذه الوظائف وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث دليل على ذلك وغالبا ما يتم التفضيل بناءا ترتيب الوظائف المحافظة ثم بعد ذلك تأتي الوظائف التجديدية،وفي أحيان أخري تتساوى هذه الوظائف عند المعلمين.

-***الفرضية الرئيسة الثالثة***:لاختبار الفرضية الثالثة ومنطوقها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية**".

اعتمدنا في تحليلنا على مؤشرين هما:

1- فئات مستويات الكفايات التدريسية [*].

2- الدرجة الكلية للكفايات التدريسية كما هو موضح في الجدول رقم(46).

[*]: انظر الصفحة رقم (194) التي تشرح فئات مستويات الكفايات التدريسية.

مستويات الكفايات	التكرارات	النسب المئوية%
منخفض [44-99]	0	0
متوسط [100-165]	59	%32.8
مرتفع [166-220]	121	% 72.2
المجموع	180	%100
كا²	21.35	
الدلالة	0.01	

جدول رقم(45) يوضح نتائج اختبار كا² لمستويات االكفايات التدريسية من خلال استجابات أفراد العينة.

من تحليل الجدول رقم(45) يتبين لنا أن اغلب معلمي التعليم الابتدائي لهم استجابات على بنود الاستبيان تنتمي إلى فئة المستوي المرتفع للكفايات التدريسية والذي يتراوح من [166-220] بعدد تكرارات تصل الى121 اي بنسبة72.2% ،بينما بلغ تكرار الاستجابات التي تعبر عن المستوى المتوسط للكفايات التدريسية والذي يتراوح من [100-165] بعدد تكرارات تصل إلى 59 أي بنسبة 32.8% كما يلاحظ الغياب التام للمستوى المنخفض بمعني عدد التكرارات يساوي الصفر(0).

وبتطبيق كا² تبين ان هناك فروق واضحة وقوية-ذات مستوى مرتفع- بلغت 21.35 وهي دالة عند مستوى 0.01.

ومن أجل إثبات بان الكفايات التدريسية تنتمي الى المستوى المرتفع قمنا بحساب المجال الذي تنتمي إليه الدرجة الكلية للكفايات من خلال أدني وأعلي درجة،والجدول التالي يوضح ذلك.

الخصائص الاحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
الدرجة الكلية للكفايات التدريسية	180	173.75	176	12.97	139	207

جدول رقم(46) يوضح الدرجة الكلية للكفايات التدريسية.

إذن من خلال الجدول يتضح أن قيمة المتوسط للدرجة الكلية للكفايات التدريسية تساوي 173.75 وهي تقريبا مساوية لقيمة للوسيط ب 176 بانحراف معياري قدره 12.97، وان أعلي درجة كانت 207 وأدني درجة كانت 139.

وبناء على قيمة المتوسط المساوية ل173.75 واستنادا إلي مستويات الكفايات التدريسية كما هو مبين في الجدول رقم (45) فان قيمة متوسط استجابات العينة تنتمي إلي مجال المستوى المرتفع ما بين [166-220] .

وكخلاصة نستنتج تحقق هذه الفرضية وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية لصالح المستوى المرتفع من الكفايات.

الفرضية الرئيسة الرابعة: ومنطوقها "**استجابات المعلمين على استبيان الكفايات التدريسية تبرز ترتيبا تفضيليا للكفايات بأبعادها**".

ومن أجل معرفة كيفية ترتيب أفراد العينة للكفايات التدريسية من خلال استجاباتهم على الاستبيان

قمنا بتحويل الدرجات الخام إلي درجات معيارية منمطة لأن البنود غير متساوية في كل بعد من أبعاد الكفايات الثلاثة،فالكفايات الأدائية تتكون من 25 بند موزعة على أربعة معايير،والكفايات المعرفية مكونة من9 بنود موزعة على معيارين،أما الكفايات الوجدانية فمكونة من معيارين كذلك موزعة على 10 بنود.

والجدول التالي يوضح ترتيبا للكفايات وذلك بعد تحويل الدرجات الخام إلي درجات معيارية z ثم t تائية.

ترتيب الكفايات	عدد البنود	الدرجة الأدنى	الدرجة الأعلى	الوسيط
الكفايات الأدائية	25 من(1-25)	27.74	67.89	49.60
الكفايات المعرفية	9 من(26-34)	32.83	70.30	50.00
الكفايات الوجدانية	10من(35-44)	24.24	72.80	51.21

جدول رقم(47) يوضح الترتيب التفضيلي للكفايات حسب أفراد العينة بعد تحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية.

من الجدول يتضح أنه لا توجد كفايات أكثر بروزا من الأخرى،ومن خلال قيم الوسيط(*) نلاحظ أن درجاته متقاربة جدا،حيث نلاحظ ان أدنى درجة حصل عليها الأفراد في الكفايات الأدائية كانت 27.74 وأعلى درجة هي 67.89،أما فيما يخص الكفايات الوجدانية فان ادني درجة حصل عليها الأفراد من خلال استجاباتهم فهي 24.24 و أعلى درجة هي 72.80،وبالنسبة للكفايات المعرفية كانت

(*):استخدمنا قيم الوسيطla médiane لانه يعتبر المناسب من بين مقاييس النزعة المركزية،عندما يتعلق الأمر بمعطيات ترتيبية données ordinales،او عندما يشتمل التوزيع على بعض النتائج المتطرفة،كما هو حاصل في استجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة .

ادني درجة تساوي32.83 و أعلى درجة تساوي 70.30، وبما أن الوسيط إحصائيا هو الدرجة التي تقسم أفراد العينة بناءا على نتائجهم إلي نصفين متساويين،فان الفارق الضئيل جدا الملاحظ في قيم الوسيط بين الكفايات الأدائية والكفايات الوجدانية[*] لا يبرز ترتيبا تفضيليا لكفاية على الأخرى وللتوضيح أكثر سوف نعرض ترتيب البنود حسب أهميتها –متوسطاتها–من خلال الاستجابات لأفراد العينة في الجدول التالي:

ترتيب البنود حسب الأهمية	البنود	الدرجة الأدنى	الدرجة الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
5	أختار الانشطة تعليمية تعلمية مناسبة لتحقيق أهداف كل درس	2.00	5.00	4.89	0.56
26	أحرص *على أن يكون للتلاميذ دور فاعل ومهم في تحصيل المعلومات بأنفسهم.*	2.00	5.00	4.56	0.68
3	أراعي خصائص وقدرات وخبرات التلاميذ عند التخطيط للدرس.	2.00	5.00	4.39	0.72
37	أراعي حاجة التلاميذ الصغار إلى العطف والطمأنينة لتخليصهم من الشعور بالانفصال عن أهلهم.	2.00	5.00	4.38	0.79
2	اقوم باعداد خطة يومية شاملة للدرس الذي ادرسه.	1.00	5.00	4.33	0.74
1	اتقيد بالتوجيهات التي يتضمنها دليل المعلم في التخطيط للدرس.	2.00	5.00	4.30	0.74
38	*احترم شخصية التلاميذ وحاجتهم للعب.*	1.00	5.00	4.24	0.91
4	أقوم بتنظيم المادة التعليمية تنظيما منطقيا من الكل إلي الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس الى المجرد.	2.00	5.00	4.26	0.84
8	استعين بالأمثلة التوضيحية والتقنيات التعليمية المناسبة لخصائصه النفسية والمعرفية.	2.00	5.00	4.21	0.77
14	إعطاء واجبات منزلية متنوعة حول الدرس وتقويمها.	2.00	5.00	4.18	0.75
13	أقوم بتلخيص النقاط الأساسية واجذب انتباههم لنهاية الدرس.	2.00	5.00	4.16	0.85
27	أوجه الدرس على نحو يساعد على التدرج في مستوي الصعوبة.	2.00	5.00	4.15	0.95
15	*اهتم بكل التلاميذ واخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية بينهم.*	2.00	5.00	4.14	1.00
19	*أهيئ القسم من حيث الإضاءة،وضع السبورة،توفير الوسائل التعليمية.*	2.00	5.00	4.12	0.81
10	*استثير رغبة التلاميذ في التعلم والتفاعل والمشاركة.*	1.00	5.00	4.12	1.07
28	اختار التمرينات والتطبيقات المناسبة و استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها.	2.00	5.00	4.09	0.86

[*]: رغم ان الكفايات الادائية تتكون من 25 بند والكفايات الوجدانية تتكون من10 بنود،غير ان المعالجة الاحصائية التي اتبعناها من أجل إبراز الترتيب التفضيلي لم تتأثر بعدد البنود المكونة لكل كفاية.

12	أعطى فرصة للتلاميذ لتعديل الإجابات الخاطئة.	2.00	5.00	4.07	0.93
6	أقوم بالتمهيد والتهيئة للدرس بأسلوب شيق وجذاب	2.00	5.00	4.06	0.78
16	*أتقبل أراء التلاميذ وأعاملهم بمودة واحترام.*	2.00	5.00	4.02	0.92
9	اعرض موضوع الدرس بوضوح وترتيب مراعيا مكتسباتهم القبلية.	1.00	5.00	4.02	1.00
42	*أراعي العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ.*	2.00	5.00	4.01	0.91
11	امنحهم وقتا للتفكير قبل الاجابة.	1.00	5.00	4.00	1.03
20	*تتميز أدوات التقويم بالموضوعية والتنوع مثل الاختبارات الشفهية والكتابية والواجبات المنزلية*	2.00	5.00	4.00	0.76
7	أبدا الدرس باستثارة انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم بربط الدرس بخبراتهم السابقة.	2.00	5.00	3.99	0.97
17	استخدم مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية(الصوت وتعبيرات الوجه،الحركات) لجلب الانتباه.	2.00	5.00	3.97	0.87
41	أشجع الاحترام المتبادل بيني وبين التلاميذ أنفسهم.	2.00	5.00	3.96	0.85
39	*أساعد التلاميذ على اكتساب التقدير الذاتي وذلك بمدحهم والثناء على أعمالهم الجيدة.*	2.00	5.00	3.96	0.94
21	أشرك *أولياء الامور في التقويم وذلك بإعلامهم عن الصعوبات التي تعترض أبناؤهم.*	3.00	5.00	3.93	0.76
22	*أناقش مع التلاميذ أخطائهم اثناء التحصيل.*	3.00	5.00	3.92	0.70
18	استوعب مواقف التلاميذ المفاجئة وأحلها بشكل سليم.	2.00	5.00	3.83	1.01
29	اطلع على كل جديد في مجال تخصصي وخاصة كيفية اكتساب وتحقيق الكفايات التدريسية.	2.00	5.00	3.81	0.87
30	أوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية.	2.00	5.00	3.80	0.90
23	اوجه أسئة أثناء الدرس للتأكد من تحقق كل هدف قبل الانتقال لغيره	2.00	5.00	3.75	1.00
36	أساهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة علي تنفيذ أهدافها.	2.00	5.00	3.71	0.77
24	اعدل أهداف الدرس تبعا لنتائج التقويم.	2.00	5.00	3.66	0.79
31	انمي الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية.	1.00	5.00	3.64	0.87
43	متحمس للتدريس.	2.00	5.00	3.64	0.88
40	هادئ وغير حاد الطبع في القسم.	2.00	5.00	3.63	0.82
44	*املك اتجاها ايجابيا نحو ذاتي*	2.00	5.00	3.42	0.90
25	احتفظ بسجل شامل لكل ما يحدث داخل حجرة الدراسة	2.00	4.00	3.11	0.60
35	أتعاون مع زملائي المعلمين والمدير لإنجاح عملتي التعليم والتعلم.	2.00	4.00	3.08	0.77
32	استخدم الوسائط التعليمية المتنوعة التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة	1.00	3.00	2.45	0.63

34	أنوع أنشطة التعليم حيث يكون بالإضافة إلي التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معملية في المخبر أو زيارات ميدانية.	1.00	3.00	2.30	0.56
33	أقوم بتدريب التلاميذ علي استخدام اجهزة التكنولوجيا والاتصال مثل الكمبيوتر.	1.0	3.00	2.01	0.59

جدول رقم(48) يوضح ترتيب البنود حسب متوسطاتها لاستمارة كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

من خلال الجدول رقم(48)يتضح توزيع البنود حسب متوسطاتها يتراوح بين الكفايات الأدائية والكفايات المعرفية والكفايات الوجدانية،واذا أردنا أن نحلل أكثر فان 10 بنود المرتبة الأولى موزعة على الترتيب التالي:

-البند الأول في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية(رقم5).

-البند الثاني في الترتيب هو عبارة عن كفاية معرفية(رقم26).

-البند الثالث في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية(رقم3).

-البند الرابع في الترتيب هو عبارة عن كفاية وجدانية(رقم37).

-البند الخامس في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية (رقم2).

-البند السادس في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية(رقم1)

-البند السابع في الترتيب هو عبارة عن كفاية وجدانية(رقم38).

-البند الثامن في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية (رقم4).

-البند التاسع في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية(رقم 8).

-البند العاشر في الترتيب هو عبارة عن كفاية أدائية(رقم14).

ونفس الشيئ بالنسبة للبنود 10 الاخيرة في ذيل الترتيب نجدها متراوحة بين الكفايات الأدائية والكفايات الوجدانية والكفايات المعرفية إلا ان الملاحظ على الثلاثة البنود الاخيرة هو أنها كلها كفايات معرفية وهي رقم(33،34،32)،وهذا مؤشر واضح على أن معلمي التعليم الابتدائي لا يستخدمون الوسائط التعليمية المتنوعة ولا ينوعون من الانشطة التعليمية ولا يدربون التلاميذ على استخدام اجهزة التكنولوجيا والاتصال مثل الكمبيوتر.

إذن استجابات المعلمين على استبيان الكفايات التدريسية[*] لا تبرز ترتيبا تفضيليا للكفايات بأبعادها.

الفرضية الرئيسة الخامسة: ومنطوقها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزي لمتغيرات:الجنس،المؤهل الأكاديمي الخبرة في التعليم،المادة المدرسة**".

وتم دراسة هذه الفرضية بدلالة المتغيرات الجزئية المكونة لها من خلال:

1.5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزي للجنس.

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية تعزي للجنس استخدمنا اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج :

الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	الدلالة
الوظيفة الكلية	ذكور	79	114.86	18.84	-2.24	دال عند 0.05
	إناث	101	120.64	15.75		
المحافظة	ذكور	79	57.81	9.59	-2.10	دال عند 0.05
	إناث	101	60.58	8.11		
التجديدية	ذكور	79	57.05	9.97	-2.21	دال عند 0.05
	إناث	101	60.05	8.27		

جدول رقم(49) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية.

من تحليل نتائج الجدول رقم (49) يتبين لنا انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حسب مؤشر:

[*]: يمكن الرجوع الى الجدول رقم(63) في الملحق رقم (2) يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل بند على البدائل من متصل كمي للاستبيان وهي:دائما،غالبا، احيانا،نادرا،ابدا.

– الدرجة الكلية للوظيفة .

– الوظيفة المحافظة .

–الوظيفة التجديدية.

حيث بلغ عدد أفراد العينة حسب هذه المؤشرات79 ذكور و101 إناث.

فبالنسبة لمؤشر الوظيفة الاجتماعية الكلية كان المتوسط الحسابي لصالح الإناث حيث بلغ120.64 وبانحراف معياري قدره15.75 في مقابل الذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي114.86 وبانحراف معياري قدره18.84 ومن هنا كانت قيمة "ت" تساوي2.24– وهي دالة عند0.05.

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية نجد ان متوسط الإناث البالغ 120.64 اكبر من متوسط الذكور مما يعنى ان الإناث أكثر من الذكور في الوظيفة الكلية.

إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوظيفة الاجتماعية الكلية لصالح الإناث.

أما بخصوص مؤشر الوظيفة المحافظة كان المتوسط الحسابي لصالح الإناث حيث بلغ60.58 وبانحراف معياري قدره8.11 في مقابل الذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي57.81 وبانحراف معياري قدره9.59 ومن هنا كانت قيمة"ت" تساوى2.10– وهي دالة عند0.05.

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية نجد ان متوسط الإناث البالغ 60.58 اكبر من متوسط الذكور مما يعنى ان الإناث أكثر من الذكور في الوظيفة المحافظة.

إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوظيفة الاجتماعية المحافظة لصالح الإناث.

وبالنسبة لمؤشر الوظيفة التجديدية كان المتوسط الحسابي لصالح الإناث كذلك حيث بلغ 60.05 وبانحراف معياري قدره8.27 في مقابل الذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي57.05 وبانحراف معياري قدره9.97 ومن هنا كانت قيمة"ت" تساوى2.21– وهي دالة عند0.05.

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية نجد ان متوسط الإناث البالغ 60.05 اكبر من متوسط الذكور مما يعنى ان الإناث أكثر من الذكور في الوظيفة التجديدية.

اذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوظيفة الاجتماعية التجديدية لصالح الإناث.

ومنه نقول كاستنتاج أن هذه الفرضية الجزئية المتعلقة بمتغير الجنس قد تحققت،وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية الكلية والمحافظة والتجديدية لصالح الإناث.

2.5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزي للمؤهل الأكاديمي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية)بين مراحل المؤهل الأكاديمي لمعلمي التعليم الابتدائي،والجدول التالي يوضح ذلك.

الوظيفة الاجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	مستوى الدلالة
الوظيفة الكلية	**بين المجموعات**	910.25	2	455.12	1.51	غير دال
	داخل المجموعات	53088.74	177	299.93		
	المجموع	53998.99	179			
المحافظة	**بين المجموعات**	232.16	2	116.08	1.48	غير دال
	داخل المجموعات	13877.64	177	78.40		
	المجموع	14109.80	179			
التجديدية	**بين المجموعات**	224.64	2	112.32	1.34	غير دال
	داخل المجموعات	14792.08	177	83.57		
	المجموع	15016.72	179			

جدول رقم(50) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب المؤهل الأكاديمي للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(50) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها(الكلية والمحافظة والتجديدية) تعزي للمؤهل الأكاديمي عند مستوى0.05.

حيث كانت قيمة"ف" في الوظيفة الاجتماعية الكلية تساوي 1.51 وهي غير دالة إحصائيا.

بينما كانت قيمة "ف" في الوظيفة المحافظة تساوى1.48 وهي غير دالة إحصائيا .

وبالنسبة للوظيفة التجديدية فبلغت قيمة "ف"1.34 وهي كذلك غير دالة إحصائيا .

ومن خلال المقارنة بين متوسطات درجات مختلف مراحل المؤهل الأكاديمي لأفراد عينة البحث، كما هي موضحة في الجدول التالي:

المؤهل الاكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المرحلة المتوسطة	29	116.93	12.69
المرحلة الثانوية	69	118.46	17.00
المرحلة الجامعية	82	117.59	18.89

جدول رقم(51) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمراحل المؤهل الأكاديمي.

يتضح من الجدول ان قيمة المتوسط للمرحلة المتوسطة بلغت 116.93،وللمرحلة الثانوية وصلت الى118.46،بينما وصلت الى 117.59 وهي كلها قيم متقاربة.

اذن من خلال الجدول رقم(50) الخاص بتحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق والجدول رقم(51) المتعلق بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى لمراحل المؤهل الأكاديمي يتضح ان قيم "ف" للفروق بين المتوسطات حسب مراحل متغير المؤهل الأكاديمي كلها غير دالة إحصائيا،وبالتالي لاداعي لعرض جدول نتائج الفروق البعدية لشيفيه الذي يشترط تجانس تباينات أفراد العينة.

إذن نستنتج انه ليست هناك فروق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية تعزى للمتغير الجزئي المؤهل الأكاديمي ومنه نقول أن هذه الفرضية لم تتحقق وعليه نقبل الفرض الصفرى الذي مفاده"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة(الكلية،المحافظة،التجديدية) تعزى للمؤهل الأكاديمي.

3.5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية،المحافظة،التجديدية) تعزي لمتغير الخبرة في التعليم.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية)بين فئات الخبرة في التعليم لمعلمي التعليم الابتدائي،والجدول التالي يوضح ذلك.

الوظيفة الاجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	مستوى الدلالة
الوظيفة الكلية	**بين المجموعات**	231.79	3	77.26	0.25	غير دال
	داخل المجموعات	53767.20	176	305.49		
	المجموع	53998.99	179			
المحافظة	**بين المجموعات**	77.54	3	25.84	0.32	غير دال
	داخل المجموعات	14032.25	176	97.72		
	المجموع	14109.80	179			
التجديدية	**بين المجموعات**	47.47	3	15.82	4.94	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	14969.24	176	85.05		
	المجموع	15016.72	179			

جدول رقم(52) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب الخبرة في التعليم للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(52) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة عند مستوى 0.05،تعزي إلي فئات الخبرة التعليمة.

حيث كانت قيمة "ف" في الوظيفة الكلية 0.25 وهي غير دالة إحصائيا ،بينما تساوي0.32 في الوظيفة المحافظة وهي غير دالة إحصائيا كذلك.

فيحين نلاحظ ان قيمة "ف" في الوظيفة التجديدية تساوي4.94،وهي دالة إحصائيا عند 0.01.

ولكن كيف نحلل ذلك إحصائيا؟

من اجل تحليل قيمة"ف" الدالة إحصائيا عند0.01 لبعد الوظيفة التجديدية،نعرض الجدول التالي الذي يوضح لنا قيمة المتوسطات حسب فئات الخبرة التعليمية:

فئات الخبرة في التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف
دون خبرة	23	118.75	18.02
من1 إلي 5 سنوات	38	122.10	14.60
من6 الي10سنوات	31	117.92	17.12
أكثر من 10سنوات	88	117.15	17.81

جدول رقم(53) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفئات الخبرة في التعليم.

نلاحظ ان ترتيب هذه الفئات كان لصالح الأقل خبرة من 1الي 5 سنوات حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 122.10 وبالرجوع إلى قيمة "ف" التي تساوى 4.94 وهي ذات دلالة إحصائية عند 0.01 .

نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية التجديدية فقط تعزى إلي متغير الخبرة التعليمية وبالنظر إلي قيم بقية المتوسطات يتضح اتجاهها نحو الفئة الأقل خبرة،ثم الأكثر خبرة.

فقيمة المتوسط الحسابي لفئة من دون خبرة بلغ118.75 وهي قيمة اكبر من درجة المتوسط الحسابي لفئة الخبرة من 6 إلي 10 سنوات المساوية 117.92،والتي بدورها قيمة متوسطها الحسابي اكبر من قيمة الفئة الأخيرة لـــ أكثر من 10 سنوات المساوية ل117.15

وللوقوف على مصدر هذه الفروق في تأثير الفئة من 1 إلي 5 سنوات على الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشقها التجديدي،استخدمنا اختبار شيفه للمقارنات البعدية،هذا لان فحص تجانس التباين لليفنس اظهر أن كل بيانات المجموعات متساوية تقريبا حيث كانت قيمة sig اكبر من مستوى الدلالة 0.05.

ونتائج المقارنة البعدية لشيفه scheffet post hoc test موضحة في الجدول التالي:

الوظيفة الاجتماعية	الخبرة في التعليم(i)	الخبرة في التعليم(j)	متوسط الفروق (j−i)	مستوي الدلالة
الوظيفة الكلية	**من دون خبرة في التعليم**	من 1الي 5 سنوات	−1.88	0.67
		من 6 إلي 10 سنوات	−0.04	0.99
		أكثر من 10سنوات	1.05	0.79
	من 1 إلي 5سنوات	من دون خبرة	1.88	0.67
		من 6 إلي 10 سنوات	1.84	0.65
		أكثر من 10 سنوات	2.92	0.38
	من 6 إلي 10سنوات	من دون خبرة	0.04	0.99
		من 1 إلي 5 سنوات	−1.84	0.65
		أكثر من 10 سنوات	1.09	0.76

	أكثر من 10 سنوات	من دون خبرة	−1.05	0.79
		من 1 إلي 5 سنوات	−2.94	0.38
		من 6 إلي 10 سنوات	−1.09	0.76
المحافظة	**من دون خبرة في التعليم**	من 1الي 5 سنوات	−1.50	0.55
		من 6 إلي 10 سنوات	−0.18	0.89
		أكثر من 10سنوات	1.11	0.69
	من 1 إلي 5سنوات	من دون خبرة	1.50	0.55
		من 6 إلي 10 سنوات	1.74	0.45
		أكثر من 10 سنوات	2.12	0.27
	من 6 إلي 10سنوات	من دون خبرة	0.18	0.89
		من 1 إلي 5 سنوات	−1.74	0.45
		أكثر من 10 سنوات	1.02	0.36
	أكثر من 10 سنوات	من دون خبرة	−1.11	0.69
		من 1 إلي 5 سنوات	2.14	0.23
		من 6 إلي 10 سنوات	−1.02	0.36
التجديدية	**من دون خبرة في التعليم**	من 1الي 5 سنوات	0.81	دال عند 0.05
		من 6 إلي 10 سنوات	1.13	0.66
		أكثر من 10سنوات	1.01	0.73
	من 1 إلي 5سنوات	من دون خبرة	−0.81	دال عند0.05(*)
		من 6 إلي 10 سنوات	−1.13	0.66
		أكثر من 10 سنوات	0.58	0.92
	من 6 إلي 10سنوات	من دون خبرة	2.00	0.68
		من 1 إلي 5 سنوات	1.13	0.66
		أكثر من 10 سنوات	−1.01	0.73
	أكثر من 10 سنوات	من دون خبرة	−2.00	0.68
		من 1 إلي 5 سنوات	−0.58	0.92
		من 6 إلي 10 سنوات	1.24	0.76

جدول رقم(54) يوضح نتائج اختبار المقارنة البعدية لشيفه بين فئات الخبرة في التعليم في تأثيرهم على الوظيفة الاجتماعية الكلية والمحافظة والتجديدية

(*): رغم ان مستويات الدلالة الإحصائية في الجدول تشير الى ان هذه الدلالة تكون عند مستوى0.01،غير ان برنامج التحليل الإحصائيspss وضع0.05 كمستوى دلالة وهو ما حافظنا عليه عند ترجمة النتيجة إلي اللغة العربية،ولا ضير مادام مستوي الثقة99% يعني بالضرورة وجود مستوى ثقة 95 % والعكس غير صحيح.

من الجدول يتضح ان مصادر الفروق التي أظهرها اختبار شيفه للمقارنات البعدية كانت بين فئة الخبرة في التعليم من 1 إلي 5 سنوات مع فئة من دون خبرة،حيث كان متوسط الفروق بين هذه الفئة دال إحصائيا عند 0.05،إضافة الى ذلك نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين هذه الفئة وباقي الفئات الاخري على التوالي من 6الي 10 سنوات وفئة أكثر من 10 سنوات.

اذن نستنتج ان هذه الفرضية تحققت في جزئية واحدة فقط هي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية التجديدية تعزي إلي متغير الخبرة التعليمية،لصالح الفئة من 1 الى 5 سنوات.

4.5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزي لمتغير المادة المدرسة.

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية تعزي لمتغير المادة المدرسة (فرنسية،عربية) استخدمنا اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج :

الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	المادة المدرسة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
الوظيفة الكلية	عربية	116	117.61	17.21	- 0.51	**غير دال**
	فرنسية	64	119.00	17.74		
الوظيفة المحافظة	عربية	116	58.86	8.85	-1.02	**غير دال**
	فرنسية	64	60.28	8.91		
الوظيفة التجديدية	عربية	116	58.71	8.94	0.02	**غير دال**
	فرنسية	64	58.75	9.60		

جدول رقم(55) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في المادة المدرسة والوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية.

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (55)يتضح ان كل قيم "ت" غير دالة إحصائيا في الوظيفة الاجتماعية الكلية والوظيفة التجديدية والوظيفة المحافظة بالنسبة لمتغير المادة المدرسة.

وبالرجوع إلي قيم المتوسطات نجد ان درجة المتوسط في الوظيفة الكلية تميل قليلا إلي مادة اللغة الفرنسية بحث كانت تساوي119،في مقابل قيمة متوسط مواد اللغة العربية التي تساوي 117.61 ورغم هذا الفارق الا ان قيمة "ت"0.51– غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة للوظيفة المحافظة فان قيمة المتوسط في اللغة الفرنسية تساوى 60.28 وهي اكبر قليلا من قيمة المتوسط في مواد اللغة العربية التي تساوي58.86،ورغم هذا الفارق الا ان قيمة "ت"1.02– غير دالة إحصائيا.

اما بخصوص الوظيفة التجديدية فان قيمة المتوسط في مادة اللغة الفرنسية 58.75 تقريبا مساوية لقيمة المتوسط في مواد اللغة العربية58.71 وبالتالي لا يوجد فرق بين المتوسطات وعليه كانت قيمة "ت" تساوي 0.02 وهي غير دالة إحصائيا كذلك.

اذن لم تتحقق هذه الفرضية وعليه نقبل الفرض الصفرى بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزي لمتغير المادة المدرسة.

الفرضية الرئيسية السادسة:ومنطوقها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي لمتغيرات:الجنس،المؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم،المادة المدرسة".**

وتم دراسة هذه الفرضية بدلالة المتغيرات الجزئية المكونة لها من خلال:

1.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للجنس.

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية بأبعادها(الأدائية والمعرفية والوجدانية) وبمعاييرها المكونة لهذه الأبعاد والدرجة الكلية لها تعزي للجنس استخدمنا اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج :

الكفايات والمعايير	الجنس	عدد الافراد	المتوسط	الانحراف	قيمة"ت"	الدلالة
الكفايات الأدائية	**ذكور**	79	100.67	8.53	-2.33	**دال عند 0.05**
	إناث	101	103	7.30		
الكفايات المعرفية	**ذكور**	79	29.84	4.19	0.17	غير دال
	إناث	101	29.73	4.62		
الكفايات الوجدانية	**ذكور**	79	42.13	4.92	1.04	غير دال
	إناث	101	41.35	5.03		
معيار التخطيط	**ذكور**	79	21.58	2.14	-1.18	غير دال
	إناث	101	21.97	2.22		
معيار التنفيذ	**ذكور**	79	36.72	5.05	-2.93	**دال عند 0.01**
	إناث	101	38.65	3.78		
معيار إدارة القسم	**ذكور**	79	19.92	2.97	0.65	غير دال
	إناث	101	20.22	3.18		
معيار التقويم	**ذكور**	79	22.44	2.69	-0.35	غير دال
	إناث	101	22.57	2.28		
معيار اكتساب المعارف	**ذكور**	79	23.55	3.09	-0.03	غير دال
	إناث	101	23.57	3.17		

معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم	**ذكور**	79	6.29	2.60	0.32	غير دال
	إناث	101	6.15	2.88		
معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية	**ذكور**	79	19.18	2.75	1.17	غير دال
	إناث	101	17.95	3.13		
معيار أخلاقيات المهنة.	**ذكور**	79	22.94	3.14	1.24	غير دال
	إناث	101	22.40	2.71		
الكلية	**ذكور**	79	172.65	13.94	0.95	غير دال
	إناث	101	174.51	12.18		

جدول رقم(56) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية بمعاييرها.

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه المتعلقة بالفروق الإحصائية بين الذكور والإناث في الكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها،تبين ان نتائج اختبار "ت"غير دالة إحصائيا في الدرجة الكلية،رغم أن قيمة المتوسط الحسابي للإناث هو174.51،بينما عند الذكور هو 172.65 وتشير قيم المتوسطان الحسابيان إلي ميل تجاه الإناث، لكن العبرة إحصائيا هنا بقيمة"ت" التي تساوى 0.95 وهي غير دالة.

وفيما يتعلق بأبعاد الكفايات فان قيم "ت" الموضحة في الجدول السابق غير دالة إحصائيا في الكفايات المعرفيةتساوى 0.17 والكفايات الوجدانية تساوى 1.04 عند مستوى الدلالة0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم على مقياس الكفايات التدريسية.

ماعدا ما نلاحظه من دلالة إحصائية لقيمة "ت" بالنسبة للكفايات الأدائية، التي تساوي 2.33- وهي دالة إحصائيا عند 0.05 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان الدلالة الإحصائية لصالح الإناث حيث يساوى متوسطهم الحسابي 103 في مقابل للذكور الذي بلغت قيمته 100.67 .

وبخصوص المعايير المكونة للكفايات التدريسية،فان قيم "ت" الموضحة في الجدول غير دالة إحصائيا في معيار التخطيط ومعيار إدارة القسم ومعيار التقويم ومعيار اكتساب المعارف ومعيار توظيف تقنية المعلومات ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية ومعيار أخلاقيات المهنة،عند مستوى الدلالة 0.05،مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم على المقياس.

ماعدا ما نلاحظه من دلالة إحصائية لقيمة "ت" بالنسبة لمعيار التنفيذ،والتي تساوي قيمتها2.93- وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان هذه الدلالة لصالح الإناث حيث يساوى متوسطهم الحسابي 38.65 في مقابل الذكور الذي بلغت قيمته36.72.

اذن نستنتج من استجابات أفراد العينة أن المعلمات أحسن من المعلمين في الكفايات الأدائية ومعيار التنفيذ فقط بينما باق الكفايات والمعايير المكونة لها لا توجد هناك فروق بينهم.

ومنه نقول أن هذه الفرضية قد تحققت في جزئية فقط وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في بعد الكفايات الأدائية ومعيار التنفيذ فقط تعزى للجنس.

2.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للمؤهل الاكاديمي.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الكفايات التدريسية بمعاييرها مع مراحل المؤهل التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي،والجدول التالي يوضح ذلك.

الكفايات والمعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة
الكفايات الادائية	**بين المجموعات**	205.74	2	102.87	3.63	**دال عند0.01**
	داخل المجموعات	1156.80	177	63.03		
	المجموع	11362.55	179			
الكفايات المعرفية	**بين المجموعات**	17.62	2	8.81	0.44	غير دال
	داخل المجموعات	3496.92	177	19.75		
	المجموع	3514.55	179			
الكفايات الوجدانية	**بين المجموعات**	11.27	2	78.19	0.22	غير دال
	داخل المجموعات	4446.52	177	169.46		
	المجموع	44.57	179			
معيار التخطيط	**بين المجموعات**	23.22	2	11.61	2.46	غير دال
	داخل المجموعات	835.57	177	4.72		
	المجموع	858.80	179			
معيار التنفيذ	**بين المجموعات**	19.02	2	9.15	3.27	**دال عند0.01**
	داخل المجموعات	3571.16	177	20.17		
	المجموع	3590.19	179			
معيار إدارة القسم	**بين المجموعات**	15.70	2	7.85	0.82	غير دال
	داخل المجموعات	1691.68	177	9.55		
	المجموع	1707.39	179			

معيار التقويم	**بين المجموعات**	17.52	2	8.76	1.44	غير دال
	داخل المجموعات	1071.42	177	6.05		
	المجموع	1088.95	179			
معيار اكتساب المعارف	**بين المجموعات**	4.97	2	2.48	0.25	غير دال
	داخل المجموعات	1747.23	177	9.87		
	المجموع	1752.20	179			
معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم	**بين المجموعات**	3.91	2	1.95	0.25	غير دال
	داخل المجموعات	1354.63	177	7.65		
	المجموع	1358.55	179			
معيار التفاعل والعلاقات الانسانية	**بين المجموعات**	19.63	2	9.81	1.11	غير دال
	داخل المجموعات	1553.81	177	8.77		
	المجموع	1573.44	179			
معيار اخلاقيات المهنة	**بين المجموعات**	1.33	2	0.66	0.07	غير دال
	داخل المجموعات	1517.90	177	8.57		
	المجموع	1519.90	179			
الكلية	**بين المجموعات**	156.39	2	78.19	0.46	غير دال
	داخل المجموعات	29995.40	177	169.46		
	المجموع	30151.80	179			

جدول رقم(57) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب مراحل المؤهل الأكاديمي للكفايات التدريسية بمعاييرها.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(57) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للكفايات مع مراحل المؤهل الاكاديمي وبالرجوع إلي قيمة"ف" الكلية نجدها تساوي 0.46 وهي غير دالة إحصائيا،ونفس الشيئ فيما يخص الكفايات المعرفية والوجدانية،فالقيم المبينة في الجدول ل"ف"،حيث كانت في الكفايات المعرفية تساوي 0.44 وفي الكفايات الوجدانية 0.22 تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 تعزي لمتغير المؤهل الاكاديمي.

وبالرجوع إلي المعايير كذلك نجد ان قيم "ف" التالية:

-معيار التخطيط(ف=2.46)

-معيار إدارة القسم(ف=0.82)

-معيار التقويم(ف=1.44)

-معيار اكتساب المعارف(ف=0.25)

-معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم(ف=0.25)

-معيار التفاعل والعلاقات الانسانية(ف=1.11)

-معيار اخلاقيات المهنة(ف=0.07).

كلها غير دالة إحصائيا.

غير ان قيمة"ف" في الكفايات الادائية تساوى3.63 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ونفس الشيئ بالنسبة لمعيار التنفيذ حيث قيمة"ف" تساوى3.27 وهي دالة إحصائيا عند 0.01.

ونتائج المقارنة البعدية لشيفهscheffet post hoc test لبعد الكفايات الادائية ومعيار التنفيذ تكون كالتالي:

الكفاية والمعيار	المؤهل الاكاديمي(i)	المؤهل الاكاديمي(j)	متوسط الفروق (i-j)	الدلالة
الكفايات الادائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	0.47	غير دال
		المرحلة الجامعية	2.45	غير دال
	المرحلة الثانوية	المرحلة المتوسطة	-0.47	غير دال
		المرحلة الجامعية	1.98	دال عند 0.05
	المرحلة الجامعية	المرحلة المتوسطة	-2.45	غير دال
		المرحلة الثانوية	-1.98	دال عند 0.05
معيار التنفيذ	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	0.26	غير دال
		المرحلة الجامعية	0.81	غير دال
	المرحلة الثانوية	المرحلة المتوسطة	-0.26	غير دال
		المرحلة الجامعية	0.55	دال عند 0.05
	المرحلة الجامعية	المرحلة المتوسطة	-0.81	غير دال
		المرحلة الثانوية	-0.55	دال عند 0.05

جدول رقم(58) يوضح نتائج اختبار المقارنة البعدية لشيفه بين مراحل المؤهل الأكاديمي في تأثيرهم على الكفايات الادائية ومعيار التنفيذ.

من الجدول يتضح ان مصادر الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي البعدى لشيفه كانت بين المؤهل الأكاديمي،المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية،حيث كان متوسط الفروق بين هذه المرحلة دال إحصائيا عند 0.05 إضافة الى ذلك نلاحظ عدم وجود فروق بين المؤهل الأكاديمي (مرحلة التعليم الجامعي ومرحلة التعليم الثانوي)مع المؤهل الأكاديمي لمرحلة التعليم المتوسط.

اذن نستنتج ان هذه الفرضية تحققت في جزئية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي في الكفايات التدريسية الأدائية وفي معيار التنفيذ فقط،ومن هنا يتضح انه كلما زاد المؤهل الأكاديمي للمعلم زاد تحكمه في الكفايات الادائية وبالتالي قدرته على تنفيذ الدرس(معيار التنفيذ).

3.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للخبرة في التعليم.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الكفايات التدريسية بمعاييرها مع فئات الخبرة في التعليم لمعلمي التعليم الابتدائي،والجدول التالي يوضح ذلك.

الكفايات والمعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف"	الدلالة
الكفايات الادائية	بين المجموعات	477.88	3	159.29	2.57	غير دال
	داخل المجموعات	10884.66	176	61.84		
	المجموع	11362.55	179			
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	16.37	3	5.45	0.27	غير دال
	داخل المجموعات	3498.17	176	19.87		
	المجموع	3514.55	179			
الكفايات الوجدانية	بين المجموعات	33.27	3	11.09	0.44	غير دال
	داخل المجموعات	4424.52	176	25.13		
	المجموع	4457.80	179			
معيار التخطيط	بين المجموعات	34.43	3	11.47	2.45	غير دال
	داخل المجموعات	824.36	176	4.68		
	المجموع	858.80	179			

معيار التنفيذ	بين المجموعات	107.84	3	35.94	1.81	غير دال
	داخل المجموعات	3482.35	176	19.78		
	المجموع	3590.19	179			
معيار إدارة القسم بفعالية	بين المجموعات	44.47	3	14.82	1.56	غير دال
	داخل المجموعات	1662.92	176	9.44		
	المجموع	1707.39	179			
معيار التقويم	بين المجموعات	9.46	3	3.15	0.51	غير دال
	داخل المجموعات	1079.48	176	6.13		
	المجموع	1088.95	179			
معيار اكتساب المعارف	بين المجموعات	7.32	3	2.44	0.24	غير دال
	داخل المجموعات	1744.87	176	9.91		
	المجموع	1752.20	179			
معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم	بين المجموعات	9.53	3	3.17	0.41	غير دال
	داخل المجموعات	1349.01	176	7.66		
	المجموع	1358.55	179			
معيار التفاعل والعلاقات الانسانية	بين المجموعات	10.72	3	3.57	0.40	غير دال
	داخل المجموعات	1562.72	176	8.87		
	المجموع	1573.44	179			
معيار اخلاقيات المهنة	بين المجموعات	10.02	3	3.34	0.39	غير دال
	داخل المجموعات	1509.22	176	8.57		
	المجموع	1519.24	179			
الكلية	بين المجموعات	321.41	3	107.13	0.63	غير دال
	داخل المجموعات	29830.38	176	169.49		
	المجموع	30151.80	179			

جدول رقم(59) يوضح نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حسب الخبرة في التعليم للكفايات التدريسية ومعاييرها.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يتضح ان قيم "ف" كلها غير دالة إحصائيا حيث بلغت قيم"ف":

-الكلية (0.63).

-الكفايات الأدائية(2.57)

-الكفايات المعرفية(0.27)

-الكفايات الوجدانية(0.44)

-معيار التخطيط(2.45)

-معيار التنفيذ(1.81)

-معيار إدارة القسم(1.56)

- معيار التقويم(0.51)

-معيار اكتساب المعارف(0.24)

-معيار توظيف تقنية المعلومات(0.41)

-معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية(0.40)

-معيار أخلاقيات المهنة(0.39)

وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل الكفايات بأبعادها(أدائية،معرفية وجدانية) و كل المعايير المكونة لهذه الكفايات والدرجة الكلية كذلك تعزي إلي متغير الخبرة في التدريس.

إذن هذه الفرضية لم تتحقق كليا ومنه نقبل الفرض الصفري بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للخبرة في التعليم.

4.6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للمادة المدرسة(فرنسية-عربية).

ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية بأبعادها(الأدائية والمعرفية والوجدانية) وبمعاييرها المكونة لهذه الأبعاد والدرجة الكلية تعزي للمادة المدرسة استخدمنا اختبار "ت" والجدول التالي يوضح النتائج :

الكفايا والمعايير	نوع المادة المدرسة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف	قيمة"ت"	مستوي الدلالة
الكفايات الادائية	عربية	116	102.34	8.68	0.29	0.77
	فرنسية	64	101.98	6.52		
الكفايات المعرفية	عربية	116	29.63	4.57	-0.59	0.55
	فرنسية	64	30.04	4.18		
الكفايات الوجدانية	عربية	116	41.43	5.07	-0.97	0.33
	فرنسية	64	42.18	4.83		

معيار التخطيط	**عربية**	116	22.13	2.02	2.84	**دال عند 0.01**
	فرنسية	64	21.18	2.34		
معيار التنفيذ	**عربية**	116	37.77	4.79	-0.11	0.90
	فرنسية	64	37.85	3.87		
معيار ادارة القسم	**عربية**	116	20.03	3.22	-0.35	0.72
	فرنسية	64	20.20	2.84		
معيار التقويم	**عربية**	116	22.39	2.22	-0.87	0.38
	فرنسية	64	22.73	2.86		
معيار اكتساب المعلومات	**عربية**	116	23.64	3.13	0.46	0.64
	فرنسية	64	23.42	3.14		
معيار توظيف تقنية المعلومات	**عربية**	116	5.99	2.78	-1.48	1.40
	فرنسية	64	6.62	2.66		
معيار التفاعل والعلاقات الانسانية	**عربية**	116	18.70	3.07	-2.14	**دال عند 0.05**
	فرنسية	64	19.68	2.66		
معيار اخلاقيات المهنة	**عربية**	116	22.72	2.91	0.49	0.62
	فرنسية	64	22.50	2.92		
الكلية	**عربية**	116	173.41	14.08	-0.39	0.69
	فرنسية	64	174.21	10.76		

جدول رقم(60) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في المادة المدرسة والكفايات التدريسية بمعاييرها.

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه المتعلقة بالفروق الإحصائية حسب المادة المدرسة (فرنسية ،عربية) في الكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها،تبين ان نتائج اختبار "ت"غير دالة إحصائيا في الدرجة الكلية،حيث نلاحظ التقارب الشديد بين قيم المتوسطين للعربية والفرنسية على التوالى173.41 و174.21،وكانت قيمة"ت" تساوي0.39- وهي غير دالة إحصائيا.

وفيما يتعلق بأبعاد الكفايات فان قيم "ت" كذلك غير دالة إحصائيا وهذا راجع للتقارب الشديد بين قيم المتوسطات،فقيمة "ت" في الكفايات الأدائية تساوي0.29 بمتوسط حسابي قدره102.34 للعربية و 101.89 للفرنسية،بينما تساوي قيمة "ت"0.59- في الكفايات المعرفية بمتوسط حسابي قدره 29.63 للعربية،و30.04 للفرنسية، وبلغت قيمتها0.97- في الكفايات الوجدانية،بمتوسط حسابي قدره 41.43 للعربية و42.18 للفرنسية،وجميعها قيم "ت" غير دال إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حسب المادة المدرسة(فرنسية،عربية) على مقياس الكفايات التدريسية.

وبخصوص المعايير المكونة للكفايات التدريسية،فان قيم "ت" الموضحة في الجدول غير دالة إحصائيا في معيار التنفيذ،معيار إدارة القسم ،معيار التقويم ،معيار اكتساب المعارف ،معيار توظيف تقنية المعلومات ومعيار أخلاقيات المهنة،عند مستوى الدلالة 0.05،مما يدل على عدم وجود فروق حسب المادة المدرسة في الاستجابات على المقياس.

ماعدا ما نلاحظه من دلالة إحصائية لقيمة "ت" بالنسبة لمعياري التخطيط و التفاعل والعلاقات الانسانية فبالنسبة لمعيار التخطيط كانت قيمة"ت" تساوى2.84 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان هذه الدلالة لصالح مواد اللغة العربية حيث يساوى متوسطهم الحسابي 22.13 في مقابل اللغة الفرنسية الذي بلغت قيمته21.18.

أما معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية كانت قيمة"ت" تساوى2.14- وهي دالة إحصائيا عند 0.05 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان هذه الدلالة لصالح مواد اللغة الفرنسية حيث يساوى المتوسط الحسابي 19.68 في مقابل اللغة العربية الذي بلغت قيمته18.70.

ومن هنا نقول بان هذه الفرضية قد تحققت جزئيا من خلال كل من معيار التخطيط ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية التي يوجد فيها فروق تعزي إلي المادة المدرسة(فرنسية، عربية).

اذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في كل من معيار التخطيط لصالح المواد المدرسة باللغة العربية وفي معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية لصالح المواد المدرسة باللغة الفرنسية.

الفرضية الرئيسية السابعة:ومنطوقها" **توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها(كلية،محافظة،تجديدية) والكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها المختلفة".**

تم دراسة الوظيفة الاجتماعية بشقها التجديدي والمحافظ والوظيفة الكلية مع الكفايات التدريسية بأبعادها الثلاثة(أدائية،معرفية،وجدانية) ومعاييرها والدرجة الكلية لها.

وللوقوف على طبيعة العلاقة بين الوظيفة الاجتماعية بمؤشراتها والكفايات التدريسية بأبعادها تم استخراج معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على استبيان الوظيفة الاجتماعية ودرجاتهم على استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الوظيفة الاجتماعية / الكفايات التدريسية	عدد أفراد العينة	معاملات الارتباط لبيرسون	المحافظة	التجديدية	الكلية
الكفايات الأدائية	180	معامل الارتباط	0.019	0.74	0.026
		الدلالة	غير دال	**دال عند0.01**	غير دال
الكفايات المعرفية	180	معامل الارتباط	-0.051	-0.068	-0.062
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال
الكفايات الوجدانية	180	معامل الارتباط	0.68	0.099	-0.087
		الدلالة	**دال عند0.05**	غير دال	غير دال
معيار التخطيط	180	معامل الارتباط	-0.05	0.04	-0.001
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال
معيار التنفيذ	180	معامل الارتباط	0.03	0.55	-0.06
		الدلالة	غير دال	**دال عند0.01**	غير دال
معيار إدارة القسم	180	معامل الارتباط	0.06	0.11	0.09
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال
معيار التقويم	180	معامل الارتباط	0.07	0.07	0.07
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال

معيار اكتساب المعارف	180	معامل الارتباط	−0.08	−0.08	−0.09
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال
معيار توظيف تقنية المعلومات	180	معامل الارتباط	0.01	−0.008	0.004
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال
معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية	180	معامل الارتباط	−0.06	0.09	−0.08
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال
معيار أخلاقيات المهنة	180	معامل الارتباط	0.15	0.07	−0.06
		الدلالة	**دال عند0.05**	غير دال	غير دال
الكلية		معامل الارتباط	−0.032	−0.043	0.039
		الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال

جدول رقم(61)يوضح مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون لدرجات أفراد العينة على استبيان الوظيفة الاجتماعية بشقها (المحافظ،التجديدي،الكلي) ودرجاتهم على استبيان الكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها والدرجة الكلية لها.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(61) الذي يبين مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون لدرجات أفراد العينة على استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشقها(المحافظ،التجديدي والكلية)مع درجات استبيان الكفايات التدريسة(ادائية،معرفية،وجدانية) ومعاييرها،يتضح مايلي:

أولا-سوف نبدأ عرض **معاملات الارتباط التي كانت غير دالة بمعني أنها لا تعبر عن علاقة ارتباطيه موجبة بين متغيرات البحث.**

1-بخصوص الوظيفة الاجتماعية(محافظة،تجديدية،كلية)مع الكفايات بأبعادها (أدائية، معرفية،وجدانية كلية):

-معامل الارتباط للدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للكفايات التدريسية مع معاييرها يساوى0.039 وهو غير دال إحصائيا،وحتي بين الوظيفة المحافظة والدرجة الكلية للكفايات 0.032- والوظيفة التجديدية والدرجة الكلية للكفايات0.043- غير دال إحصائيا.

-معامل ارتباط الوظيفة المحافظة مع الكفايات الأدائية(0.019) والمعرفية(0.051-) غير دال إحصائيا.

-معامل الارتباط بين الوظيفة التجديدية للمدرسة مع الكفايات المعرفية(0.068)والكفايات الوجدانية

(0.099) غير دال إحصائيا.

-معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة مع الكفايات الأدائية(0.026) والكفايات المعرفية(0.062-) والكفايات الوجدانية(0.087-) غير دالة إحصائيا.

2-بخصوص معاملات الارتباط بين الوظيفة الاجتماعية(محافظة،تجديدية،كلية) مع المعايير المكونة للكفايات:

-معامل الارتباط بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة مع معيار التخطيط(0.05-) ومعيار التنفيذ(0.03) ومعيار إدارة القسم(0.06)،معيار التقويم(0.07)، معيار اكتساب المعارف(0.08-)،معيار توظيف تقنية المعلومات (0.01) ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية(0.06-)،كلها غير دالة إحصائيا.

-معامل الارتباط بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة ومعيار التخطيط(0.04)،معيار إدارة القسم(0.11)،معيار التقويم(0.07)، معيار اكتساب المعارف(0.08-)،معيار توظيف تقنية المعلومات(0.008-)،معيار التفاعل والعلاقات الانسانية(0.09)،معيار اخلاقيات المهنة(0.07)،كلها غير دالة إحصائيا.

ثانيا:بخصوص معاملات **الارتباط الدالة إحصائيا بمعني أنها تعبر عن علاقة موجبة بين بعض متغيرات الدراسة.**

1-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشريها(المحافظ،التجديدي)مع الكفايات التدريسية بأبعادها(أدائية، معرفية،وجدانية):

- معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية والكفايات الأدائية يساوي0.74 وهو دال إحصائيا عند 0.01.

-معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة والكفايات الوجدانية يساوي 0.68 وهو دال إحصائيا عند 0.05.

2-الوظيفة الاجتماعية بمؤشريها(المحافظ،التجديدي) مع المعايير المكونة للكفايات:

-معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية مع معيار التنفيذ(0.55) وهو دال إحصائيا عند0.01.

- معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة مع معيار اخلاقيات المهنة(0.15) دال إحصائيا عند 0.05.

ثانيا:مناقشة وتفسير النتائج حسب الفرضيات.

1-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الأول:

نصت هذه الفرضية على"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة"

وبتطبيق كا² تبين ان هناك فرق لصالح التكرارات المشاهدة للمستوى المرتفع من الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حيث بلغت قيمة كا² 15.02 وهي دالة إحصائيا عند0.01.

حيث كان اكثر من نصف أفراد العينة ينتمون للمجال[114-150]،بنسبة64.4%وعدد تكرارات116.

بينما بلغ تكرار الاستجابات التي تعبر عن المستوى المتوسط للوظيفة الاجتماعية للمدرسة والذي يتراوح من [68-113] بعدد تكرارات تصل إلى 64 أي بنسبة 35.6%، كما يلاحظ الغياب التام للمستوى المنخفض بمعني عدد التكرارات يساوي الصفر(0).

وبحساب الدرجة الكلية لاستبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ،تبين ان قيمة متوسطها تساوي 118.85 التي تنتمي إلي فئة المستوى المرتفع[114-150].

وان أعلي درجة على المقياس كانت 146 وأدني درجة كانت 79.

هذا يدل على ان معظم استجابات أفراد العينة كانت على الترتيب على البدائل التي لها اكبر درجة وهي : دائما، غالبا، أحيانا.

وبشكل قليل على البديلين:نادرا، أبدا.

وبالرجوع إلي التكرارات والنسب المئوية الخاصة باستجابات أفراد العينة على بنود مقياس الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الموضحة في الملحق رقم(1) يتضح ذلك.

ان تحقق هذه الفرضية يتماشي مع نتائج الدراسة الاستطلاعية من تطبيق تقنية الشبكة الترابطية حيث بلغ العدد الكلي للعبارات المتداعية247 عبارة موزعة على مؤشر القطبية ب211 عبارة ومؤشر الحيادية ب 36 عبارة،وبما ان المقياس هو نتيجة لمجموع عبارات الوظيفة المحافظة والوظيفة التجديدية،فانه عند احتساب مؤشر القطبية حول الوظيفة الاجتماعية الممارسة فعلا،وغير الممارسة بين أفراد العينة الاستطلاعية تبين ان نسبته بلغت 85.43 % وهي نسبة مرتفعة وهذا ما انعكس منطقيا في إجاباتهم على بنود المقياس باختيار البدائل الأكثر درجة،ومن هنا تميزت بمستوي مرتفع من الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

وبالرجوع الى مؤشر الحيادية الذي بلغت عدد عباراته 36 وبنسبة14.47%فاننا يمكن اعتباره البدائل ذات الدرجة الأقل والتي تتراوح من،أحيانا إلي نادرا ثم أبدا.

فالعبارات الحيادية لا يعرف المعلم كيفية الإجابة عنها،وبالتالي يجيب عليها كيفما اتفق من البدائل الاقل درجة،علما انه مطالب بالإجابة عن كل أسئلة الاستبيان.

2-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الثاني:

نصت هذه الفرضية على:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول ملمح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة المحافظة-التجديدية.

ولمعرفة هل هناك فروق في الملمح بمعني هل استجاباتهم كانت لصالح الوظيفة التجديدية أم لصالح الوظيفة المحافظة ،استخدمنا اختبار "ت" ومن خلال قيمتها التي تساوي1.72 تبين بأنه لا توجد فروق بين الوظيفيتين لأنه غير دالة إحصائيا والأكثر من ذلك هو التقارب الشديد بين قيمة المتوسطتين.

حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لملمح الوظيفة المحافظة يساوي 59.36 وبانحراف معياري قدره 8.87، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لملمح الوظيفة التجديدية58.73 وبانحراف معياري قدره9.15،ومما يدعم هذه النتيجة نسب توزيع استجابات الأفراد حسب بعدي الوظيفة المحافظة والوظيفة التجديدية،حيث تم تقسيم الأفراد –المعلمين – حسب استجاباتهم إلى محافظ وتجديدي بناءا على حساب الدرجات الكلية لكل فرد و اتضح ان نسبة 45.6% من المعلمين يعتبرون ان للمدرسة وظيفة محافظة في مقابل 44.4%من المعلمين خلاف ذلك يرون بان وظيفتها تجديدية، فيحين نجد ان 10% من المعلمين تتساوى عندهم وظيفة المدرسة وتتراوح بين التجديدية والمحافظة وفرضا إذا قمنا بتوزيع هذه 10% علي الوظيفتين فإننا سنحصل كذلك على نسب متقاربة ومن هنا يمكن القول بان الملمح يتجه قليلا وبنسبة ضئيلة تجاه الوظيفة المحافظة وبفارق فردين(2 معلم).

إذن إجمالا لا يوجد ملمح مهيمن وبنسبة كبيرة عند أفراد العينة، وربما هذا راجع إلى تطور وظيفة المدرسة من مكان بسيط لتلقي المعرفة إلى وظيفة اخرى تتسم بكونها معقدة وبالغة التعقيد من تكثيفات رمزية ذات طابع اجتماعى وهذا ما اكده "علي اسعد وطفه وعلي جاسم الشهاب" 2004 في دراسته حول بنيوية الظاهرة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية،وعند استقراء هذه النتجة على واقع المدرسة الجزائرية فاننا نجد نفس الخطاب الذي يؤكد دائما على وظيفتين للمدرسة الاولى محافظة والثانية تجديدية مسايرة للتطورات التي تحدث في العلم والمعرفة،وفي هذا المقام يمكننا ان نستشهد بقول وزير التربية والتعليم آنذاك في كتابه حول " إصلاح التربية في الجزائر،رهانات وانجازات"2006 " فالإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية-المدرسة- يرمي إلي تشييد نظام تربوي متناسق وناجح قصد

تمكين المدرسة الجزائرية من **المحافظة على أصالتها** و مواجهة **تحديات الحاضر والمستقبل**،وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة،فضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي يتطلب بروز قيم جديدة خاصة بالعمل وبالإنتاج والتي من شأنها أن تسمح بتكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها"(أبو بكر بن بوزيد،2006، ص08).

كما أن هذه النتيجة تتماشى مع نتيجة الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها حسب تقنية الشبكة الترابطية وان كان هناك فارق كبير من حيث عدد أفراد العينة،حيث توصلنا إلي ان عدد العبارات الايجابية التي تدل على الوظيفة المحافظة للمدرسة وصل الى 117 عبارة متداعة ،في مقابل 94 عبارة تدل على الوظائف التجديدية للمدرسة..

اذن المعلمون تتساوي عندهم الوظائف المحافظة والتجديدية،ولكن عند التفكير فيهما ترد الوظائف المحافظة أولا لكن هذا غير كاف لكي يبرز ملمح أكثر من الأخر،ولا أدل على ذلك من تحليل استجابات أفراد العينة من حيث ترتيب البنود حسب متوسطاتها من الأعلى إلي الادني حيث نجد أولا البنود الزوجية الثلاث التالية التي تعكس الوظائف المحافظة:

-نقل اكبر عدد ممكن من المعارف، بمتوسط حسابي قدره(4.27)

-إكساب القيم الايجابية للتلاميذ كاحترام العمل وتقدير الوقت،بلغت قيمة المتوسط الحسابي(4.25)

-إعداد المواطن الصالح وتعليم القدوة،المتوسط الحسابي يساوي(4.25) كذلك.

وفي ذيل الترتيب نجد ثلاث بنود فردية تعكس الوظيفة التجديدية للمدرسة هي:

-الانفتاح على العالم الخارجي وزيادة الاحتكاك والتواصل مع الآخرين،بمتوسط حسابي قدره(3.53).

-خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع بلغت قيمة متوسطه الحسابي(3.42)

-أخيرا-تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا بمتوسط حسابي يساوي(3.32).

3-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الثالث:

نصت هذه الفرضية على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية".

وبتطبيق كا² تبين أن هناك فرق لصالح التكرارات المشاهدة للمستوى المرتفع من الكفايات التدريسية حيث بلغت قيمة كا² 21.35 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

حيث كان أكثر من نصف أفراد العينة ينتمون للمجال[166-220]،بنسبة 72.2% وتكرارات تصل الي121.

بينما بلغ تكرار الاستجابات التي تعبر عن المستوى المتوسط من الكفايات التدريسية والذي يتراوح من [100-165] بعدد تكرارات تصل إلى59 أي بنسبة 32.8%، كما يلاحظ الغياب التام للمستوى المنخفض بمعني عدد التكرارات يساوي الصفر(0).

وبحساب الدرجة الكلية لاستبيان الكفايات التدريسية،تبين ان قيمة متوسطها تساوي 173.75التي تنتمي إلي فئة المستوى المرتفع [165-220] وان اعلي درجة على المقياس كانت 207 وادني درجة كانت 139.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم استجابات أفراد العينة على مقياس كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة، كانت على الترتيب على البدائل التي لها اكبر درجة وهي : دائما، غالبا، أحيانا.

وبشكل قليل على البديلين:نادرا، أبدا.

اذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية لصالح المستوى المرتفع،وهذا ان دل على شيء فانه يدل على أن إجابات معلمي التعليم الابتدائي على البنود كانت بصيغة الأفضلية على البدائل ذات الدرجات الكبيرة.

4-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الرابع:

نصت هذه الفرضية على ان "استجابات المعلمين على استبيان الكفايات التدريسية تبرز ترتيبا تفضيليا للكفايات بأبعادها".

من اجل التحقق من هذه الفرضية قمنا بتحويل الدرجات الخام إلي درجات معيارية منمطة لان البنود غير متساوية في كل بعد من أبعاد الكفايات الثلاثة،فالكفايات الأدائية تتكون من 25 بند موزعة على أربعة معاييرهي:(معيار التخطيط للدرس،معيار التنفيذ،معيار إدارة القسم،معيار التقويم)

بينما الكفايات المعرفية مكونة من9 بنود موزعة على معيارين هما(معيار اكتساب المعارف،معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم).

أما الكفايات الوجدانية فمكونة من معيارين كذلك (معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية،معيار أخلاقيات المهنة) موزعة على 10 بنود.

ومن خلال الاستجابات على الاستبيان وصلنا الى انه لا يوجد ترتيب تفضيلي بين مجموع الكفايات حيث كانت قيمة الوسيط المتمثل في الكفايات المعرفية بمجموع بنودها (التسعة09) تساوى50.00

وقيمة الدرجة الادني التي تلى الوسيط بلغت49.60،وهي تمثل الكفايات الأدائية بمجموع بنودها 25

بينما بلغت قيمة الدرجة الأعلى الأكثر من قيمة الوسيط والتي تمثل الكفايات الوجدانية 51.21.

ان هذه النتائج الممثلة لقيم الوسيط لكل كفاية لا تبرز ترتيبا تفضيليا لها،وربما هذا راجع إلى ان المعلمين لا يفرقون بين كل بعد من أبعاد هذه الكفايات أو أنهم يعملون على تنمية هذه الأبعاد من الكفايات على نفس القدر والاهمية ،حيث نلاحظ ان قيمة الوسيط المتمثل في الكفايات المعرفية تقسم الى نصفين متساووين تقريبا الكفايات الأدائية والكفايات الوجدانية،ويمكن ان نفسر أكثر من خلال ترتيب استجابات أفراد العينة على البنود وفقا لمتوسطاتها،حيث نجد ان البند رقم 5 وهو: **اختار أنشطة تعليمية تعلمية مناسبة لتحقيق أهداف كل درس**،اخذ اكبر قيمة للمتوسط ب 4.89 وهو يمثل الكفايات الادائية،ثم يليه البند26 في المرتبة الثانية وهو: **أحرص *على أن يكون للتلاميذ دور فاعل ومهم في تحصيل المعلومات بأنفسهم***،بلغت قيمة متوسطه الحسابى4.56 وهو يمثل كفاية معرفية،ثم يليه في الترتيب الثالث بند أدائي رقم 3 وهو:**أراعي خصائص وقدرات وخبرات التلاميذ عند التخطيط للدرس**، حيث بلغت قيمته 4.39،وفي الترتيب الرابع بند يمثل كفاية وجدانية وهو البند رقم 37 التالي: **أراعي حاجة التلاميذ الصغار إلى العطف والطمأنينة لتخليصهم من الشعور بالانفصال عن أهلهم** ،بمتوسط قدره4.38 .

غير ان الملاحظ في ترتيب هذه البنود هي البنود الثلاثة الأخيرة التالية التي اخذت أدني قيمة من المتوسطات وهي:

-البند32: استخدم الوسائط التعليمية المتنوعة التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة،قيمة المتوسط 2.45

-البند34: أنوع أنشطة التعليم حيث يكون بالإضافة إلي التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معملية في المخبر أو زيارات ميدانية، قيمة المتوسط2.30.

-البند33: أقوم بتدريب التلاميذ علي استخدام اجهزة التكنولوجيا والاتصال مثل الكمبيوتر،قيمة المتوسط2.01.

وجميع هذه البنود متعلقة بالكفايات المعرفية وخاصة معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم،رغم ان مقاربة التدريس بالكفايات تعتمد بالأساس على مفاهيم مثل التدريب،التكوين، تنويع الأنشطة التعليمية وتوظيف مجموعة القدرات المكتسبة والمعارف في معالجة إشكاليات معينة،استخدام الوسائل التعليمية المرتبطة بالتقنية،ولكن معظم إجابات أفراد العينة على هذه البنود كانت تقريبا دائما على البديلين نادرا وابدا.

وتتفق النتائج التي توصلنا اليها بخصوص جزئية البنود التي أخذت أدني قيمة للمتوسطات وهي البنود(32-34-33) والمتعلقة بعدم استخدام تكنولوجيات التواصل والوسائط المتعددة في التعليم مع دراسة اجراها "محمد حسن العمايرة 2003" التي هدفت إلى التعرف على آراء معلمي وكالة الغوث الدولية بالأردن نحو استخدام التقنيات التعليمية والتي أفرزتها التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس، وكذلك الصعوبات التي تواجههم في استخدامها، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بدراسة ميدانية على عينة مكونة من 151 معلماً من خلال استبانة طبقها عليهم، وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين عينة الدراسة على اختلاف تصنيفاتهم في استخدام التقنيات التربوية في عملية التدريس إلا انه توجد صعوبات في عملية الاستخدام تتمثل في: عدم وجود غرف مجهزة لهذا الغرض،عدم توافر الإمكانات المدرسية والاجهزة،غياب المخابر العلمية(مسترجع من موقع جامعة أم القرى،السعودية www.uqu.sa 9.30h/2014-3-21/)

وتختلف مع دراسة أجراها " سميث Smith 2008" في الولايات المتحدة الامريكية هدفت الدراسة إلى التعرف على مواقف المعلمين من استخدام الإنترنت وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بدراسة ميدانية على عينة من المعلمين مكونة من 490 معلماً و

طبق عليهم استبانة من إعداده وتوصل إلى عدة نتائج أبرزها أن المعلمين يتخذون موقفاً مؤيدا من استخدام الإنترنت وتكنولوجيا التعليم في التدريس لما فيه من توفير للوقت وضمان تحقيق العدالة والتكافؤ في منح الخدمة التعليمية لجميع التلاميذ دون تفرقة(مسترجع من موقع جامعة أم القرى،السعودية (/21-3-2014/9.30hwww.uqu.sa

وكاستنتاج عام لم تتحقق هذه الفرضية بحيث ان تحليل النتائج لم يبرز ترتيبا تفضيليا للكفايات بأبعادها.

5-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس الخامس:

نصت هذه الفرضية على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية)تعزي لمتغيرات:الجنس،المؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم،المادة المدرسة".

حيث سيتم مناقشة وتفسير هذه الفرضية باعتبار النتائج المتحصل عليها من كل متغير من المتغيرات الواردة في الفرضية كما يلي:

1.5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزي لمتغير الجنس.

وقد استخدمنا اختبار"ت" للتحقق من هذه الفرضية لجزئية متغير الجنس حيث تبين من خلال القيم المتحصل عليها انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة كلها لصالح الإناث حسب مؤشر:

- الدرجة الوظيفة الكلية .

- الوظيفة المحافظة .

-الوظيفة التجديدية.

حيث بلغ عدد أفراد العينة حسب هذه المؤشرات79 ذكور و101 إناث.

فبالنسبة لمؤشر الوظيفة الاجتماعية الكلية كان المتوسط الحسابي لصالح الإناث حيث بلغ120.64 وبانحراف معياري قدره15.75 في مقابل الذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي114.86 وبانحراف معياري قدره18.84 ومن هنا كانت قيمة "ت" تساوي2.24- وهي دالة عند0.05.

أما بخصوص مؤشر الوظيفة المحافظة كان المتوسط الحسابي لصالح الإناث حيث بلغ60.58 وبانحراف معياري قدره8.11 في مقابل الذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي57.81 وبانحراف معياري قدره9.59 ومن هنا كانت قيمة"ت" تساوى2.10– وهي دالة عند0.05.

وبالنسبة لمؤشر الوظيفة التجديدية كان المتوسط الحسابي لصالح الإناث كذلك حيث بلغ 60.05 وبانحراف معياري قدره8.27 في مقابل الذكور الذي بلغ متوسطهم الحسابي57.05 وبانحراف معياري قدره9.97 ومن هنا كانت قيمة"ت" تساوى2.21– وهي دالة عند0.05.

وفيما يخص وجود فروق لصالح الإناث في مقابل الذكور فيما يتعلق بالوظيفة المحافظة والتجديدية والكلية فإن الأداء المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية يمثل ترجمة لمواقفهم وآرائهم ووجهات نظرهم حول القضايا التربوية المطروحة ومنها وظيفة المدرسة،هل هي تجديدية ام محافظة،فالفروق كانت لصالح الإناث نتيجة إحساسهم بمدى مساهماتهم واستمرار دورهم في التنشئة الاجتماعية عن طريق التربية والتعليم وعدم اقتصارها على المنزل فقط، في تحقيق الأهداف التربوية خاصة إذا علمنا ان التعليم الابتدائي يمثل الميدان الذي يلتقي فيه جميع أبناء المجتمع بعد الأسرة ليحصلوا منه على أساسيات مختلف المعارف،ويكتسبوا منه الكثير من الخبرات والمهارات المفيدة لهم في حياتهم المستقبلية،وربما يمكن تفسير أصل هذه الفروق لصالح الإناث بسبب حجم العينة فعدد الإناث المعلمات أكثر من عدد الذكور المعلمين وهذا مثبت إحصائيا،من عدد أفراد العينة.

2.5–توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة التجديدية) تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمنا تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية)بين مراحل المؤهل الأكاديمي لمعلمي التعليم الابتدائي، حيث كانت قيمة"ف" في الوظيفة الاجتماعية الكلية تساوي 1.51 وهي غير دالة إحصائيا عند0.05

بينما كانت قيمة "ف" في الوظيفة المحافظة تساوى1.48 وهي غير دالة إحصائيا عند 0.05.

وبالنسبة للوظيفة التجديدية فبلغت قيمة "ف"1.34 وهي كذلك غير دالة إحصائيا عند 0.05.

ومن خلال المقارنة بين متوسطات درجات مختلف مراحل المؤهل الأكاديمي لأفراد عينة البحث نجد ان قيمة المتوسط للمرحلة المتوسطة بلغت 116.93،وللمرحلة الثانوية وصلت الى118.46،بينما وصلت الى 117.59 وهي كلها قيم متقاربة.

ان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها(الكلية والمحافظة والتجديدية) عند مستوى0.05حسب المتغير الجزئي المؤهل الأكاديمي قد ترجع إلي التقارب الشديد بين المتوسطات في استجابات أفراد العينة على المقياس،كما أن واقع التعليم في المرحلة الابتدائية له طبيعة خاصة وهو من أهم المراحل التعليمية لأنه يتناول معظم أطفال الجيل الناشئ بالرعاية والتربية،حسب تعبير "ويلارد الزبري"1965 ويتطلب من مختلف الأفراد–المعلمين– مهما كان مؤهلهم الاكاديمى أن يعتبر أن وظيفة المدرسة تتبلور في مساعدة الأطفال على النمو المتكامل وفهم العلاقات الاجتماعية السليمة بما يؤهلهم لمواصلة الدراسة في المراحل اللاحقة(ويلارد الزبري،ترجمة محمد خليفة بركات،1965،ص 34)

كما يجب أن لا ننسي أن الإصلاحات الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات عملت على إعادة هيكلة وتنظيم التعليم الإلزامي ذو التسع سنوات،بتقسيمه إلي مرحلتين فقط هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الاكمالية مع إنقاص مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة وتمديد مدة التعليم المتوسط بسنة واحدة كذلك،كما تم تقسيم المرحلة الابتدائية إلي ثلاث مراحل فرعية هي المرحلة التحضيرية،ومرحلة تعميق التعلمات الأساسية و مرحلة التحكم في التعلمات.

إن كل هذه المتغيرات قد تؤثر في وجهة نظر وتصورات المعلمين مهما كان مؤهلهم الأكاديمي على فهم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية.

3.5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة،التجديدية) تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية)بين فئات الخبرة في التعليم لمعلمي التعليم الابتدائي،حيث كانت قيمة "ف" للوظيفة الاجتماعية الكلية تساوي0.25 وهي غير دالة إحصائيا عند0.05 ،بينما كانت قيمة"ف"للوظيفة المحافظة0.32 وهي غير دالة إحصائيا كذلك.

إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة عند مستوى 0.05،تعزي إلي فئات الخبرة التعليمة.

فيحين نلاحظ ان قيمة "ف" في الوظيفة التجديدية تساوي4.94،وهي دالة إحصائيا عند 0.01.

ومن اجل تفسير قيمة"ف" الدالة إحصائيا عند0.01 لبعد الوظيفة التجديدية، لابد من عرض قيمة المتوسطات حسب فئات الخبرة التعليمية،حيث كان لصالح الفئة من 1 الى 5 سنوات اذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي 122.10 وبالنظر إلي قيم بقية المتوسطات يتضح اتجاهها نحو الفئة الأقل خبرة،ثم الأكثر خبرة وهكذا،فقيمة المتوسط الحسابي لفئة من دون خبرة بلغ118.75 وهي قيمة اكبر من درجة المتوسط الحسابي لفئة الخبرة من 6 إلي 10 سنوات المساوية 117.92،والتي بدورها قيمة متوسطها الحسابي اكبر من قيمة الفئة الأخيرة لـــ أكثر من 10 سنوات المساوية ل117.15

ومن هنا نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية التجديدية تعزى إلي متغير الخبرة التعليمية لفئة من 1الي 5 سنوات.

وقد استخدمنا اختبار شيفه للمقارنات البعدية،للوقوف على مصدر هذا التباين في وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوظيفة التجديدية وفئة الخبرة التعليمية من 1الى 5 سنوات.

حيث تبين بان مصادر الفروق التي أظهرها تحليل التباين الأحادي كانت بين فئة الخبرة في التعليم من 1 إلي 5 سنوات مع فئة من دون خبرة،حيث كان متوسط الفروق بين هذه الفئة دال إحصائيا عند 0.05،إضافة الى ذلك لاحظنا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين هذه الفئة وباقي الفئات الاخري على التوالي من 6الي 10 سنوات وفئة أكثر من 10 سنوات.

اذن نستنتج ان هذه الفرضية تحققت في جزئية واحدة فقط هي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية التجديدية تعزي إلي متغير الخبرة التعليمية،لصالح الخبرة من1 إلي 5 سنوات.

ويمكن تفسير وجود فروق في الوظيفة الاجتماعية التجديدية تعزي إلي الخبرة لفئة من 1 إلي 5 سنوات مع فئة من دون خبرة إلي الاهتمام الذي يلقاه المعلم المبتدء في بداية مشواره المهني من كافة المستويات الإدارية و العلائقية او الذي يعطيه لنفسه من حيث الالتزام بالمهارات والمعارف والعمل على تدريب ذاته حتي يتمكن من أداء مسؤولياته المهنية على أحسن صورة ممكنة والحصول علي التثبيت في منصب العمل.

كما يمكن إرجاع ذلك إلي الظروف التاريخية والثقافية التي يعيشها المعلم من فئة الخبرة 1الي 5 سنوات و من دون خبرة ،فهم على أكثر تقدير من حديثي التخرج من المدارس الوطنية للأساتذة او الجامعات صغار في السن إعدادهم الثقافي والبيئي الذي يستنبطون منه مواقفهم و آراؤهم حول الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة متأثر بالانفجار الحادث في عالم المعرفة والمعلومات وما يتطلبه ذلك من ملاحقة لكل ما هو جديد ومستحدث في عالم المعرفة المتراكم وفي مجال تخصصه وقد أكدت

بعض الدراسات ان أداء المعلم يتأثر بالعديد من المتغيرات والتي منها العمر والخبرة في التعليم.(عبد الناصر عبد الفتاح محمد،2009،ص11).

وتختلف هذه النتيجة التي توصلنا إليها فيما يخص وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية ومتغير الفئة الأقل خبرة في التعليم مع دراسة "أحمد عثمان صالح طنطاوي"1995 والتي هدفت إلى تحديد أثر التفاعل بين عمر وخبرة المعلمين في قدرات الإبداع المهني لديهم،واستخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء بحثه حيث قام الباحث بدراسة ميدانية علي عينة مكونة من 90 معلماً ومعلمة مقسمين على مجموعتين متساويتين إحداهما من المعلمين القدامى والأخرى حديثي التعيين وتوصل إلى أن المعلمين القدامى ذوي الخبرة التي ليست بقصيرة في مجال التدريس لديهم قدرات إبداعية في مجال أدائهم المهني وذلك مقارنة بمن هم حديثي العمل في مجال التدريس من المعلمين (مسترجع من موقع جامعة أم القرى،السعودية www.uqu.sa 9.30h/21-3-2014/)

ورغم التباعد الواضح بين موضوعي الدراسة والعينة والمنهج المتبع في كل منهما إلا انه يمكن الاستئناس بالمقارنة من حيث تأثير الخبرة في التعليم،اذ تبين ان ذوي الخبر الأكثر لهم قدرات ابداعية أحسن من ذوي الخبرة الأقل وهذا خلافا لما توصلنا إليه من انه توجد فروق لصالح ذوى الخبرة الأقل.

4.5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (الكلية، المحافظة ،التجديدية) تعزى لمتغير المادة المدرسة.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمنا اختبار "ت" لدلالة الفروق في المادة المدرسة والوظيفة الاجتماعية للمدرسة الكلية والمحافظة والتجديدية.
ومن خلال النتائج وبالرجوع إلي قيم المتوسطات نجد ان درجة المتوسط الحسابي في الوظيفة الكلية يميل قليلا إلي مادة اللغة الفرنسية بحث كان يساوي119،في مقابل قيمة متوسط مواد اللغة العربية التي يساوي 117.61 ورغم هذا الفارق الا ان قيمة "ت"0.51- غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة للوظيفة المحافظة فان قيمة المتوسط في اللغة الفرنسية تساوى 60.28 وهي أكبر قليلا من قيمة المتوسط في مواد اللغة العربية التي تساوي58.86،ورغم هذا الفارق الا ان قيمة "ت"1.02- غير دالة إحصائيا.

أما بخصوص الوظيفة التجديدية فان قيمة المتوسط في مادة اللغة الفرنسية 58.75 تقريبا مساوية لقيمة المتوسط في مواد اللغة العربية58.71 وبالتالي لا يوجد فرق بين المتوسطات وعليه كانت قيمة "ت" تساوي 0.02 وهي غير دالة إحصائيا كذلك.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوظيفة الاجتماعية(الكلية والمحافظة والتجديدية) تعزي لمتغير المادة المدرسة(عربية ،فرنسية) ربما يرجع إلي طبيعة مناهج التعليم الابتدائي في حد ذاتها التي تنعكس في المواد التدريسية سواء باللغة العربية او اللغة الفرنسية بحيث يكون الجهد منصبا على تعليم المبادئ الأولية من كل شيئ ولا يهم التفاصيل من هنا كانت استجابات المعلمين حسب المادة التي يدرسونها لا تفرق في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية .

إذن وكخلاصة عامة فيما يخص الفرضية الرئيسة الخامسة نستخلص مايلي:

-متغير الجنس:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية الكلية والمحافظة والتجديدية تعزي للجنس وكانت لصالح الإناث.

-متغير المؤهل الأكاديمي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية الكلية والمحافظة والتجديدية تعزي للمؤهل الأكاديمي.

-متغير الخبرة في التدريس:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية الكلية والمحافظة تعزي للخبرة في التدريس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية التجديدية تعزي للخبرة في التدريس لصالح الفئة من 1 إلي 5 سنوات تدريس.

-متغير المادة المدرسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الوظيفة الاجتماعية الكلية والمحافظة والتجديدية تعزي للمادة المدرسة.

6-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس السادس:

نصت هذه الفرضية على"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي لمتغيرات:الجنس،المؤهل الأكاديمي،الخبرة في التعليم،المادة المدرسة".

حيث سيتم مناقشة وتفسير هذه الفرضية باعتبار النتائج المتحصل عليها من كل متغير من المتغيرات الواردة في الفرضية كما يلي:

1.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للجنس.

وبناءا على نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية بمعاييرها فقد تبين بأنه غير دال إحصائيا في الدرجة الكلية للاستبيان ومن خلال المقارنة بين المتوسط الحسابي للإناث الذي يساوى 174.51،بينما عند الذكور هو 172.65 نلاحظ من خلال قيم المتوسط الحسابي انه يميل تجاه الإناث، لكن العبرة إحصائيا هنا بقيمة"ت" التي تساوى 0.95 وهي غير دالة احصائيا.

وفيما يتعلق بأبعاد الكفايات فان قيم "ت" في الكفايات المعرفية تساوى 0.17 والكفايات الوجدانية تساوى1.04 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0.05 مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم على مقياس الكفايات التدريسية.

اما بخصوص قيمة "ت"في الكفايات الأدائية، فانها تساوي 2.33- وهي دالة إحصائيا عند 0.05 ومن خلال المقارنة بين قيم المتوسطات نجد ان الدلالة الإحصائية لصالح الإناث حيث يساوى متوسطهم الحسابي 103 في مقابل للذكور الذي بلغت قيمته 100.67 .

وبالنسبة للمعايير المكونة للكفايات التدريسية،فان قيم "ت" الموضحة في الجدول رقم(56) غير دالة إحصائيا في معيار التخطيط ومعيار إدارة القسم ومعيار التقويم ومعيار اكتساب المعارف ومعيار توظيف تقنية المعلومات ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية ومعيار أخلاقيات المهنة،عند مستوى الدلالة 0.05،مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استجاباتهم على المقياس.

ماعدا ما نلاحظه من دلالة إحصائية لقيمة "ت" بالنسبة لمعيار التنفيذ،والتي تساوي قيمتها2.93- وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان هذه الدلالة لصالح الإناث حيث يساوى متوسطهم الحسابي 38.65 في مقابل الذكور الذي بلغت قيمته36.72.

إذن نستنتج من استجابات أفراد العينة أن المعلمات أحسن من المعلمين في الكفايات الأدائية وبمعيار التنفيذ فقط،وبالرجوع الى البنود المكونة لهذا المعيار الذي ينتمي لنفس الكفاية نجدها:

-أقوم بالتمهيد والتهيئة للدرس بأسلوب شيق وجذاب.

-أبدأ الدرس باستثارة انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم بربط الدرس بخبراتهم السابقة.

-أستعين بالأمثلة التوضيحية والتقنيات التعليمية المناسبة لخصائصهم النفسية والمعرفية.

-أعرض موضوع الدرس بوضوح وترتيب مراعيا مكتسباتهم القبلية.

-أستثير رغبة التلاميذ في التعلم والتفاعل والمشاركة.

-أمنحهم وقتا للتفكير قبل الإجابة.

-أعطى فرصة للتلاميذ لتعديل الإجابات الخاطئة.

-أقوم بتلخيص النقاط الأساسية واجذب انتباههم لنهاية الدرس.

-إعطاء واجبات منزلية متنوعة حول الدرس وتقويمها.

كلها تعكس عوامل السياق في الدرس، وربما يمكن تفسير ذلك بأنه عندما يتعلق الأمر بهذه العوامل يكون الإناث أكثر التزاما بها لهذا كانت الفروق لصالحهم.

2.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للمؤهل الأكاديمي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض اعتمدنا على تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الكفايات التدريسية بمعاييرها مع مراحل المؤهل الاكاديمي لمعلمي التعليم الابتدائي،وقد كانت الدرجة الكلية للكفايات غير دالة إحصائيا،حيث"ف" الكلية تساوي 0.64 وهي غير دالة إحصائيا،ونفس الشيئ فيما يخص الكفايات المعرفية "ف" تساوى0.44 وفي الكفايات الوجدانية 0.22 وهي غير دالة إحصائيا

ونفس الشيئ بالنسبة للمعايير التالية:

-معيار التخطيط(ف=2.46)

-معيار إدارة القسم(ف=0.82)

-معيار التقويم(ف=1.44)

-معيار اكتساب المعارف(ف=0.25)

-معيار توظيف تقنية المعلومات في التعلم(ف=0.25)

-معيار التفاعل والعلاقات الانسانية(ف=1.11)

-معيار اخلاقيات المهنة(ف=0.07).

كلها غير دالة إحصائيا.

غير ان قيمة"ف" في الكفايات الادائية تساوى3.63 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ونفس الشيئ بالنسبة لمعيار التنفيذ حيث قيمة"ف" تساوى3.27 وهي دالة إحصائيا عند 0.01.

ونتائج اختبار المقارنة البعدية لشيفه بين مراحل المؤهل الأكاديمي في تأثيرهم على الكفايات الادائية ومعيار التنفيذ،بينت ان مصادر الفروق كانت بين المؤهل الأكاديمي للمرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية،حيث كان متوسط الفروق بين هذه المرحلة دال إحصائيا عند 0.05 إضافة الى ذلك نلاحظ عدم وجود فروق بين المؤهل الأكاديمي (مرحلة التعليم الجامعي ومرحلة التعليم الثانوي)مع المؤهل الأكاديمي لمرحلة التعليم المتوسط.

اذن نستنتج ان هذه الفرضية تحققت في جزئية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المؤهل الأكاديمي في الكفايات التدريسية الأدائية وفي معيار التنفيذ فقط لصالح المؤهل الأكاديمي مرحلة التعليم الجامعي ومرحلة التعليم الثانوي،ومن هنا يتضح انه كلما زاد المؤهل الأكاديمي للمعلم زاد تحكمه في الكفايات الأدائية وبالتالي قدرته على تنفيذ الدرس(معيار التنفيذ)،حيث تم قياس معيار التفيذ بدلالة البنود التالية:

-أقوم بالتمهيد والتهيئة للدرس بأسلوب شيق وجذاب.

-أبدأ الدرس باستثارة انتباه التلاميذ واثارة اهتمامهم بربط الدرس بخبراتهم السابقة.

-أستعين بالامثلة التوضيحية والتقنيات التعليمية المناسبة لخصائصهم النفسية والمعرفية.

-أعرض موضوع الدرس بوضوح وترتيب مراعيا مكتسباتهم القبلية.

-أستثير رغبة التلاميذ في التعلم والمشاركة .

- أمنحهم وقتا للتفكير قبل الإجابة.
-أعطى فرصة للتلاميذ لتعديل الإجابات الخاطئة.
-أقوم بتلخيص النقاط الأساسية وأجذب انتباههم لنهاية الدرس.
-إعطاء واجبات منزلية متنوعة حول الدرس وتقويمها.

3.6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للخبرة في التعليم.

وللتحقق من هذا الفرض اعتمدنا على تحليل التباين الأحادي(anova) للتعرف على الفروق في الكفايات التدريسية بمعاييرها مع فئات الخبرة في التعليم لمعلمي التعليم الابتدائي، وقد كانت قيم "ف" كلها غير دالة إحصائيا وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل الكفايات بأبعادها(أدائية،معرفية وجدانية) و كل المعايير المكونة لهذه الكفايات والدرجة الكلية كذلك تعزي إلي متغير الخبرة في التدريس.

اذن هذه الفرضية لم تتحقق كليا وربما يرجع السبب في ذلك إلي نقص التكوين للمعلمين المبني على الكفاءات،فالخبرة التعليمية وحدها لا تكفي في جعل المعلم يستوعب ويمارس التدريس بالكفايات بل لا بد من وجود تكوين نوعي وعميق ومتأني وذا جودة لكي يتم استيعاب هذه المقاربة الجديدة خاصة اذا علمنا انه تم البدء في تطبقها منذ سنة 2003 ومعظم أفراد عينة البحث لهم خبرة في التعليم وفق فئة أكثر من 10 سنوات،بحيث بلغت نسبتهم 48.89 % وهم تقريبا نصف أفراد العينة.

4.6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزي للمادة المدرسة(فرنسية-عربية).

وللتحقق من هذه الفرضية استخدمنا اختبار "ت"لدلالة الفروق في المادة المدرسة والكفايات التدريسية بمعاييرها،حيث كانت نتيجة الدرجة الكلية ل"ت " تساوى 0.39- وهي غير دالة إحصائيا،ونفس الشيء بالنسبة للكفايات الأدائية"ت" تساوى 0.29 والكفايات المعرفية"ت" تساوي 0.59- والكفايات الوجدانية "ت" تساوى 0.97-،كلها غير دال إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حسب المادة المدرسة(فرنسية،عربية) على مقياس الكفايات التدريسية.

و بخصوص المعايير التالية فان "ت" لم تكن دالة إحصائيا كذلك في معيار التنفيذ،معيار إدارة القسم ،معيار التقويم ،معيار اكتساب المعارف ،معيار توظيف تقنية المعلومات ومعيار أخلاقيات المهنة،عند

مستوى الدلالة 0.05،مما يدل على عدم وجود فروق حسب المادة المدرسة في الاستجابات على المقياس.

ماعدا ما نلاحظه من دلالة إحصائية لقيمة "ت" بالنسبة:

1- معيار التخطيط والذي تم قياسه بدلالة البنود التالية:

-أتقيد بالتوجيهات التى يتضمنها دليل المعلم في التخطيط للدرس.

-أقوم باعداد خطة يوميو شاملة للدرس الذي أدرسه.

-أراعي خصائص وقدرات وخبرات التلاميذ عند التخطيط للدرس.

-أقوم بتنظيم المادة التعليمية تنظيما منطقيا من الكل إلي الجزء ومن المعلوم إلي المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.

-أختار أنشطة تعليمية تعلمية مناسبة لتحقيق أهداف كل درس.

وكانت قيمة"ت" لمعيار التخطيط تساوى2.84 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان هذه الدلالة لصالح مواد اللغة العربية حيث يساوى متوسطهم الحسابي 22.13 في مقابل اللغة الفرنسية الذي بلغت قيمته21.18.

ربما يرجع السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيار التخطيط لصالح المواد المدرسة بالعربيةالى كثرة المواد التدريسية وما تتطلبه من تنسيق وتنظيم وتخطيط،مثل القراءة والحساب،التعبير،التربية المدنية....الخ

والاكثر من ذلك ان نفس المعلم يدرس كل هذه المواد بشكل متتالي،فعليه ان يقوم بالتخطيط الجيد لها خاصة إذا علمنا عدد التلاميذ في القسم وما يتطلبونه من قدرات نوعية على التخطيط للتدريس نتيجة حداثة سنهم.

وتتفق النتائج التي توصلنا إليها فيما يخص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيار التخطيط للدرس مع دراسة "ماهر محمد صالح 2000" التي هدفت إلى التعرف على المعايير التي يجب على المشرف التربوي أن يكسبها من أجل تحسين الأداء المهني للمعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث قام بدراسة ميدانية على عينة مكونة من 404معلماً من خلال استبانة طبقها الباحث على العينة المذكورة، وتوصل إلى عدة نتائج أهمها: أنه من أهم المعايير التي يجب على المشرف التربوي أن يمارسها من

اجل تحسين الأداء المهني للمعلمين نجد **التخطيط الجيد للدرس**، اختيار الأساليب والطرق التدريسية الملائمة(مسترجع من موقع جامعة أم القرى،السعودية www.uqu.sa 2014/9.30h-3-21/).

ورغم التباعد الواضح في موضوع الدراستين الا انه يمكن أن نستدل بها خاصة إذا علمنا اننا نتحدث عن معيار مهم في العملية التدريسية الا وهو معيار التخطيط الجيد للدرس.

2-معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية،حيث كانت قيمة"ت" تساوى2.14- وهي دالة إحصائيا عند 0.05 ومن خلال المقارنة بين المتوسطات نجد ان هذه الدلالة لصالح مواد اللغة الفرنسية حيث يساوى المتوسط الحسابي للغة الفرنسية 19.68 في مقابل اللغة العربية الذي بلغت قيمته18.70.

و بخصوص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية للمادة المدرسة باللغة الفرنسية فبالرجوع الى مجموع البنود التي تشكل هذا المعيار نجدها تؤكد على شقين الاول يؤكد على التفاعل والعلاقات الإنسانية بين المعلم وزملائه والإدارة والبنود هي:

-أتعاون مع زملائي المعلمين والمدير لإنجاح عملتي التعليم والتعلم.

- أساهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذها.

والثاني يؤكد على التفاعل والعلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ والبنود هي:

-أراعي حاجة التلاميذ الصغار إلي العطف والطمأنينة لتخليصهم من الشعور بالانفصال عن اهلهم.

-احترم شخصية التلميذ وحاجاتهم للعب.

-أساعد التلاميذ على اكتساب التقدير الذاتي وذلك بمدحهم والثناء على اعمالهم الجيدة.

وكانت الفروق لصالح اللغة الفرنسية ربما هذا راجع إلى طبيعة التعليم الابتدائي حيث عدد معلمى اللغة الفرنسية قليل في المدارس ووجود معلم لهذه اللغة يتطلب منه أن يدرس أكثر من قسم،وبالتالي عليه ان ينسق مع الإدارة وان تكون له علاقات جيدة مع زملائه ،كما ان اللغة الفرنسية ليست هي اللغة الرسمية لمعظم التلاميذ فهي دخيلة عليهم و بالتالي لا بد من بذل جهدا مضاعفا بالتفاعل معهم ولهذا كانت الفروق لصالح اللغة الفرنسية.

ومن هنا نقول بان هذه الفرضية قد تحققت جزئيا من خلال كل من معيار التخطيط ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية التي يوجد فيها فروق تعزي إلي المادة المدرسة(فرنسية، عربية).

إذن وكخلاصة عامة فيما يخص الفرضية الرئيسة السادسة نستخلص ما يلي:

-متغير الجنس:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية الكلية والوجدانية والمعرفية تعزي للجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في معايير،التخطيط،إدارة القسم،التقويم اكتساب المعارف،توظيف تقنية المعلومات،التفاعل والعلاقات الإنسانية،أخلاقيات المهنة تعزى للجنس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 لاستجابات أفراد العينة في الكفايات الأدائية تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 لاستجابات أفراد العينة في معيار التنفيذ تعزي للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

-متغير المؤهل الأكاديمي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية الكلية والمعرفية والوجدانية تعزي للمؤهل الأكاديمي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في معايير، التخطيط، إدارة القسم، التقويم اكتساب المعارف، توظيف تقنية المعلومات، التفاعل والعلاقات الإنسانية، أخلاقيات المهنة تعزى للمؤهل الأكاديمي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 لاستجابات أفراد العينة في الكفايات الأدائية تعزى للمؤهل الأكاديمي وكانت الفروق لصالح المرحلة الجامعية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 لاستجابات أفراد العينة في معيار التنفيذ تعزي للمؤهل الأكاديمي وكانت الفروق لصالح المرحلة الجامعية.

-متغير الخبرة في التدريس:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في كل الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزى للخبرة في التدريس.

-متغير المادة المدرسة:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية الكلية،والادائية والمعرفية،الوجدانية تعزى للمادة المدرسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة في معايير التنفيذ،و إدارة القسم،التقويم اكتساب المعارف،توظيف تقنية المعلومات،أخلاقيات المهنة تعزى للمادة المدرسة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 لاستجابات أفراد العينة في معيار التخطيط تعزي للمادة المدرسة وكانت الفروق لصالح المواد المدرسة بالعربية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 لاستجابات أفراد العينة في معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية تعزي للمادة المدرسة وكانت الفروق لصالح المادة المدرسة الفرنسية.

7-مناقشة وتفسير الفرض الرئيس السابع:

نصت هذه الفرضية على" توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها (كلية،محافظة،تجديدية) والكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها المختلفة.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على استبيان الوظيفة الاجتماعية (الكلية،المحافظة،التجديدية)ودرجاتهم على استبيان كفايات التدريس (الأدائية المعرفية،الوجدانية) في ضوء معايير الجودة والدرجة الكلية لها.

وقد بينت مصفوفة معاملات الارتباط لبيرسون النتائج التالية:

أولا-سوف نبدأ عرض **معاملات الارتباط التي كانت غير دالة بمعني أنها لا تعبر عن علاقة ارتباطيه موجبة بين متغيرات البحث.**

1-بخصوص الوظيفة الاجتماعية(محافظة،تجديدية،كلية)مع الكفايات بأبعادها (أدائية، معرفية،وجدانية كلية):

-معامل الارتباط للدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للكفايات التدريسية مع معاييرها يساوى0.039 وهو غير دال إحصائيا،وحتي بين الوظيفة المحافظة والدرجة الكلية للكفايات 0.032- والوظيفة التجديدية والدرجة الكلية للكفايات0.043- غير دال إحصائيا.

-معامل ارتباط الوظيفة المحافظة مع الكفايات الأدائية(0.019) والمعرفية(0.051-) غير دال إحصائيا.

-معامل الارتباط بين الوظيفة التجديدية للمدرسة مع الكفايات المعرفية(0.068)والكفايات الوجدانية(0.099) غير دال إحصائيا.

-معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة مع الكفايات الأدائية(0.026) والكفايات المعرفية(0.062-) والكفايات الوجدانية(0.087-) غير دالة إحصائيا.

2-بخصوص معاملات الارتباط بين الوظيفة الاجتماعية(محافظة،تجديدية،كلية) مع المعايير المكونة للكفايات:

-معامل الارتباط بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة مع معيار التخطيط(0.05-) ومعيار التنفيذ(0.03) ومعيار إدارة القسم(0.06)،معيار التقويم(0.07)، معيار اكتساب المعارف(0.08-)،معيار توظيف تقنية المعلومات (0.01) ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية(0.06-)،كلها غير دالة إحصائيا.

-معامل الارتباط بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة ومعيار التخطيط(0.04)،معيار إدارة القسم(0.11)،معيار التقويم(0.07)، معيار اكتساب المعارف(0.08-)،معيار توظيف تقنية المعلومات(0.008-)،معيار التفاعل والعلاقات الانسانية(0.09)،معيار اخلاقيات المهنة(0.07)،كلها غير دالة إحصائيا.

ثانيا:بخصوص معاملات **الارتباط الدالة إحصائيا بمعني أنها تعبر عن علاقة موجبة بين بعض متغيرات الدراسة.**

1-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشريها(المحافظ،التجديدي)مع الكفايات التدريسية بأبعادها(أدائية، معرفية،وجدانية):

- معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية والكفايات الأدائية يساوي0.74 وهو دال إحصائيا عند 0.01.

-معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة والكفايات الوجدانية يساوي 0.68 وهو دال إحصائيا عند 0.05.

2-الوظيفة الاجتماعية بمؤشريها(المحافظ،التجديدي) مع المعايير المكونة للكفايات:

-معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية مع معيار التنفيذ(0.55) وهو دال إحصائيا عند0.01.

- معامل الارتباط لبيرسون بين الوظيفة الاجتماعية المحافظة مع معيار اخلاقيات المهنة(0.15) دال إحصائيا عند 0.05.

إذن من خلال عرض النتائج يمكن أن نستنتج ما يلي:

1-تطوير الكفايات الأدائية عند معلمي التعليم الابتدائي يتقاطع مع الاهتمام بالوظائف التجديدية للمدرسة والعكس صحيح،بمعنى إذا أردنا ان يكون معلم التعليم الابتدائي يمارس الوظائف التجديدية للمدرسة ويفكر فيها لابد من الاهتمام بالكفايات الأدائية، لأنها تتضمن مجموعة الإجراءات التي تتمحور حول سلوك المعلم وتنعكس في قدرته على الأداء الفعلي الممارس والمتحكم فيه.

2-الكفايات الوجدانية تتماشى مع الوظائف المحافظة للمدرسة،وتطوير الكفايات الوجدانية للمعلمين المتعلقة بالاتجاهات والقيم التي يتبناها المعلم ويؤمن بها كالمساواة والعدالة وتقدير الذات الايجابي واحترام الآخرين والتقبل، يكافئه ويوازيه الاهتمام بالوظائف المحافظة للمدرسة مثل تحقيق التكيف تقديم نماذج سلوكية مرغوبة،إكساب القيم الايجابية وهكذا.

3-الكفايات المعرفية المتعلقة بتمكن المعلم من المادة التي يدرسها والإحاطة بكل ماله صلة بها،وما حصل عليها من تطورات وتغييرات والإلمام بكل ما يستجد في إطارها ليست لها علاقة ارتباطية بالوظائف الاجتماعية للمدرسة(تجديدية او محافظة)،وربما هذا راجع إلي عدم إشراك المعلمين في إعداد واقتراح مواضيع للمناهج الدراسية،كما لا يمكن إغفال استعارة تجارب تدريسية لا تنتمي لتمثلات وعي الواقع .

فالمنهاج المختزل في الكتاب المدرسي لا يشجع المعلم على البحث عن طرق اكتساب المعارف والتحكم فيها، فالكتاب كفيل بذلك والمعلم تقني منفذ للمحتوى.

وما يعزز هذا التحليل هو كيفية استجابة أفراد عينة البحث عن السؤال7و11 من استمارة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة

حيث كان السؤال رقم سبعة يتمحور حول هل تعتقد أن وظيفة المدرسة الاجتماعية تتمثل في التنمية والمساهمة في المجتمع،اخذ هذا السؤال اكبر نسبة من الإجابات على البديل أبدا؟

وعلى التوالي يأتي السؤال رقم إحدى عشر حول هل تعتقد أن وظيفة المدرسة تتمثل في تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا،حيث كانت ثان اكبر نسبة من الاستجابات على البديل ابدا كذلك؟

وقياسا على ذلك فيما يخص استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة كانت الأسئلة المخصصة لمعيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم أخذت ادني العلامات على البديل أبدا ونادرا.

ان هذا الإحساس بعدم تملك المعلومة والتقنية والمساهمة في إنتاجها وبناءها أدى إلى عدم الترابط بين الكفايات المعرفية ووظائف المدرسة(تجديدية ،محافظة).

4-الوظيفة الاجتماعية التجديدية ترتبط بمعيار التنفيذ الذي يدل على معالم السياق او الآنية للدرس،وهو ينتمي للكفايات الأدائية،وهذا يعزز الاستنتاج الأول بأنه توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات الأدائية والوظيفة التجديدية في معيار التنفيذ بمستوى ثقة يصل الى0.99.

5-الوظيفة الاجتماعية المحافظة ترتبط مع معيار أخلاقيات المهنة،وهذا يعزز الاستنتاج الثاني فمعيار أخلاقيات المهنة ينتمي للكفايات الوجدانية،ومن هنا توجد علاقة ارتباطية بين معيار اخلاقيات المهنة والوظيفة الاجتماعية المحافظة للمدرسة بمستو ثقة يصل الى0.95.

-الاقتراحات:

لعل من أهم الاقتراحات التي يمكن ان نخرج بها بعد اجراء هذه الدراسة مايلي:

-باعتبار ما تم الحصول عليه من نتائج فيما يخص بعض العلاقات الارتباطية للوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمؤشراتها والكفايات التدريسية بمعاييرها يمكننا ان نؤكد بأن الوعي بأهمية الوظيفة الاجتماعية للمدرسة يرافقه ويوازيه التحكم واكتساب بعض الكفايات التدريسية،وعليه اقترح ان يتم اجراء دورات تكوينية للمعلمين تعني باكتساب هذه المفاهيم وشرحها بمدلولات تتماشي مع تمثلاتهم.

- اجراء مراجعة للكفايات التدريسية بأبعادها وتفريقها عن مقاربة التدريس بالاهداف،ويتم هذا من خلال تدريب وتكوين المعلمين.

-الكفايات التدريسية الأدائية و الوظيفة الاجتماعية التجديدية للمدرسة تتطلب من المعلمين محايثة الواقع من حيث الاستخدام والتحكم في تكنولوجيات الاعلام وتوظيفها في التعليم،غير ان واقع الممارسة مختلف تماما وهذا ما لاحظناه في استجابات المعلمين على الاستبيانين بحيث تبين بانهم غير مكونين ولا يتحكمون فيها لهذا نقترح انشاء مخابر اومراكز للاعلام الالي في المؤسسات المدرسية.

-توظيف أدوات تقييم أخري للوظيفة الاجتماعية للمدرسة بمتغيرات تتجاوز الاقتصار على التعريف الاجرائي الذي اتبعناه في تحديد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في الشق المحافظ والشق التجديدي وبأدوات مغايرة لما استعملناه في بحثا مثل تحليل النصوص التنظيمية واجراء مقابلات مباشرة مع المعنيين بالدراسة.

-الجودة تيار قوى،له اسقاطات على كل المجالات الخدمية غير السلعية،ومن بينها التربية والتعليم وعلى المدارس استيعاب هذا المفهوم بكل معاييره لهذا نقترح انشاء وحدة او تنظيم في كل مدرسة او في كل مديرية تربية مسؤول على تنفيذ الجودة في المدارس والتعريف بها.

-اخيرا اقترح ان يتم اشراك المعلمين في كل اصلاح قد يكون مستقبلا للمنظومة التربوية لوضعهم أمام مسؤوليتهم التارخية لكي يتملكوا هذا الاصلاح وبالتالي ينعكس هذا على فهمهم وتحكمهم في أداء التعليم ليس كمهنة وانما كواجب.

-**خاتمة**:يعتبر موضوع البحث الموسوم ب" الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية،دراسة نظرية ميدانية على معلمي التعليم الابتدائي"

نقطة تقاطع للعديد من الاختصاصات،علم الاجتماع،علوم التربية، الديداكتيك،التي أثرت بالتحليل والتفسير لمتغيراته،وبناءا على النتائج المحققة في فصول هذه الدراسة فاننا في الفصل الأول تناولنا الضبط المنهجي والمفاهيمي لمتغيرات البحث من حيث اللغة والاصطلاح،حيث اننا تتبعنا مفهوم كل كلمة مفتاحية في عنوان البحث من اجل ازالة الغموض عنها وشرحها وهذا ما تم مثلا في مفهوم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حيث تم تعريفها من وجهة النظر المحافظة ومن وجهة النظر التجديدية،ان هذه التعريفات الاصطلاحية ،ساعدت في بناء التعريفات الاجرائية التي تم قياسها في الدراسة الميدانية.

بينما في الفصل الثاني الخاص بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة فاننا تناولنا تفسيرها وفق ثلاث مداخل أساسية في علم الاجتماع،المدخل الأول يتعلق بالتحليل الماكروسكوبي للوظيفة الاجتماعية للمدرسة الذي اهتم بالنظر بشكل كلى للمنظومة التربوية ومن ورائها المدرسة عن طريق البنائية الوظيفية التقليدية التي تؤكد على الوظيفة المحافظة للمدرسة والماركسية التقليدية التي تؤكد على ان المدرسة تقوم على تعليم الأطفال كيفية اكتساب الايديولوجيا الراسمالية والايمان والخضوع والامتثال لقواعدها وتوجيهاتهت،فالمدارس تدعمها الدولة ليس لاعطاء الأطفال فرصا متساوية ولكن لكي تلبي احتياج الطبقة الرأسمالية لقوة عمل منظمة ومدربة،فهي آليات للضبط والطاعة الاجتماعية بامتياز.

اما المدخل الثاني فيتعلق بالتحليل الميكروسكوبي الذي اهتم بجزئيات المنظومة التعليمية مثل المنهاج والتفاعل ونمط العلاقات السائدة ووظيفة المعلم والتلميذ...الخ

من خلال المداخل الوظيفية الحديثة التي تتعلق بالنظر الى المدرسة من خلال وظيفتها وفق مقاربات متغايرة كالنظرية التفاعلية الرمزية ،أو الماركسية المحدثة من خلال نظرية إعادة الإنتاج بشقيها الاجتماعي والثقافي.

أما النظرية النقدية كاتجاه ثالث باعتبارها فلسفة ناقدة للوضع الاجتماعي الراهن فقد قامت بتشريح مفهوم المدرسة من خلال الايديولوجيا المسيطرة والمنهج الخفي الموازي للمنهج المقرر،كما ادرجنا مقاربات اخري أكثر نقدا للوضعية المدرسية مثل اللامدرسية لايفان اليتش ومدرسة القهر لباولو فيري.

ثم اختتمنا هذا الفصل بتشريح الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشكل عام كخاتمة وهو في نفس الوقت عنوان لهذا الفصل.

بينما تناولنا في الفصل الثالث الذي كان بعنوان كفايات التدريس المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة في ضوء معايير الجودة التعليمية التنظير للكفايات التدريسية من حيث التيارات التي أسهمت

في نشوئها ثم قمنا بالمقارنة بين التدريس بالاهداف الذي يعتمد على التلقين والتدريس بالكفايات الذي يعتمد على التكوين،ثم أبرزنا دور المعلم مقاربة التدريس بالكفايات من انه يعتمد على الممارسة،وبعد ذلك تم استعراض الكفايات المشروطة للوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشقها المحافظ وشقها التجديدي والمقارنة بينهما،ثم انتقلنا في عنصر آخر الى معايير قياس جودة الكفايات التدريسية المشروطة للوظيفة الاجتماعية من خلال التعريف بمفهوم الجودة أولا كتيار حديث نسبيا في التربية والتعليم واهم معاييرها والمواصفات للحكم على جودة كفايات المعلم في التعليم الابتدائى مستعينا في ذلك باستعراض اهم الدراسات والتجارب لمختلف الدول،ثم تناولنا مفهوم الكفايات التدريسية في نموذج المدرسة الجزائرية مع تحديد اهم الاجراءات المتخذة في تكوين المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي وفق هذه المقاربة، واختتمنا هذا الفصل بابراز المعوقات التي تقف امام تطبيق الجودة في التعليم.

وبعد هذا الفحص العلمي والمنهجي لمتغيرات البحث قمنا ببناء الأدوات القياسية اللازمة،حيث تم تصميم استبيانين الأول خاص بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة والثاني خاص بكفايات التدريس في ضوء معايير الجودة وقد كان الهدف منهما هو دراسة فرضيات البحث وقد خلصنا إلي النتائج التالية:

-مستوي الوظيفة الاجتماعية والكفايات التدريسية بابعادها مرتفع عند أفراد عينة البحث،حسب الفرض الأول والفرض الثالث.

-لايوجد ملمح مهيمن للوظيفة الاجتماعية بشقها المحافظ وشقها التجديدي ولا يوجد ترتيب تفضيلي لابعاد الكفايات التدريسية حسب استجابات أفراد العينة في الفرض الثاني والفرض الرابع.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد العينة فى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية) تعزي للجنس وكانت لصالح الاناث،وفي الخبرة التعليمية وكانت لصالح الفئة من 1 إلي 5 سنوات خبرة

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد العينة فى الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (كلية،محافظة،تجديدية) تعزي لمتغير المؤهل الاكاديمي ومتغير المادة المدرسة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد العينة بين الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزى للجنس وكانت لصالح الاناث وفي الكفايات الادائية ومعيار التنفيذ فقط تعزي للمؤهل الاكاديمي المرحلة الجامعية وفي المادة المدرسة في كل من معيار التخطيط لصالح المادة المدرسة باللغة العربية ومعيار التفاعل والعلاقات الإنسانية للمادة المدرسة باللغة الفرنسية.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات افراد العينة في الكفايات بأبعادها ومعاييرها تعزى للخبرة في التعليم.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوظيفة الاجتماعية التجديدية والكفايات الأدائية وبين الوظيفة الاجتماعية المحافظة والكفايات الوجدانية وبين الوظيفة الاجتماعية التجديدية مع معيار التنفيذ وبين الوظيفة الاجتماعية المحافظة مع معيار اخلاقيات المهنة .

وقد تم تفسير هذه النتائج وفق الجانب النظري والدراسات السابقة،ونأمل في نهاية هذا البحث اجراء دراسات اخري تركز على :

–اجراء دراسات اخرى لا تقتصر على تصورات المعلمين فقط وانما والتلاميذ والاولياء والمشرفين على العملية التعليمية حول الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشقها المحافظ وشقها التجديدي.

–اجراء دراسات تتناول المستويات التعليمية الاخري تتعلق بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

–تعميق التناول للوظيفة الاجتماعية للمدرسة بشقها المحافظ وشقها التجديدي ،انطلاقا مما توصلنا اليه من نتائج بحثا.

–تجاوز الاقتصار فقط على الوظائف المحافظة والوظائف التجديدية للمدرسة الى وظائف اخري واقرانها بالوظائف البيداغوجية.

–الاهتمام أكثر بمفهوم جودة الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة التعليمية بمعني اخضاع كفايات التدريس لمعايير اخري لم نتطرق اليها في بحثنا.

– اجراء دراسات تتناول التكوين الفعلى المعلمين وفق مقاربة الكفايات.

–اجراء دراسات تتناول العلاقة الارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية للمدرسة مع كفايات التدريس بابعاد ومعايير مختلفة عند المعلمين.

ومما تجدر الاشارة اليه هو الصعوبات التي واجهتنا في تطبيق استمارات البحث،حيث كنا في كل مرة نوجه الى هيئة عليا من أجل أخذ التراخيص والسماح لنا بدخول المدارس، وان كنا نتفهم بعض هذه الصعوبات خاصة في ضل الوضع الحالى القائم على الاحتجاجات والاضرابات المتكررة.

وختاما نود التذكير بان للمدرسة وظائف اجتماعية محافظة وأخري تجديدية وأن هذه الوظائف لها علاقة ارتباطية بالكفايات التدريسة وبعض معايير الجودة التعليمية،وهذا من وجه نظر معلمي التعليم الابتدائى،وأرجوا أن أكون قد وفقت في الطرح والتناول والبحث.

والله من وراء القصد وهو هادى السبيل

- قائمة المراجع.

-الكـــتب:

1-القرآن الكريم.

2- الباز أحلام حسن و الفرحاتي السيد محمود(**2007**): **المنتج التعليمي "المعايير وتحقيق الجودة** سلسلة نحو منتج تعليمي أجود،دار الجامعة الجديدة،مصر.

3- الخطيب محمد(2004): **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، دار ألخريجي للنشر والتوزيع،الرياض.

4- السيد الحسيني:**نحو نظرية اجتماعية نقدية**،دار النهضة العربية،بيروت،1985،لبنان.

5- السيد حنفي عوض(1987):**علم الاجتماع التربوي**،مكتبة وهبة،القاهرة.

6-الطاهر زرهوني(1993):**التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**،المطبعة الوطنية،الجزائر.

7-العزاوي محمد عبد الوهاب(2005):**إدارة الجودة الشاملة**،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان.

8-العاني وجيه ثابت(2003):**الفكر التربوي المقارن**،دار عمان للنشر والتوزيع،عمان.

9-أبو بكر بن بوزيد(2006):**إصلاح التربية في الجزائر،رهانات وانجازات**،دارالقصبة للنشر،الجزائر.

10-أحمد مرعي توفيق والحيلة محمود محمد(1999):**المناهج التربوية الحديثة**،دار المسيرة،الطبعة الأولي،عمان.

11-أحمد رشيد طعمية(1999):**المعلم كفاياته،إعداده،تدريبه**،الطبعة الأولي ،دار الفكر العربي القاهرة.

12-أحمد محمد الطيب(1999):**الاحصاء في التربية وعلم النفس**،الطبعة الاولى،المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية،مصر.

13- أحمد رشوان(2007):**البناء الاجتماعي الأنساق والجماعات**،سلسلة كتب علم الاجتماع،الكتاب رقم 62،مؤسسة شباب الجامعة،مصر.

14-أنطوني غيدنز(2005):**علم الاجتماع**،ترجمة فايز الصباغ،المنظمة العربية للترجمة،الطبعة الاولى،لبنان.

15-إبراهيم السامرائي(**1981**): **التطور اللغوي التاريخي**، الطبعة الثانية، دار الأندلس،،دمشق.

16-احسان محمد الحسن(2005):**النظريات الاجتماعية المتقدمة**،دار وائل للنشر،الطبعة الأولي الاردن.

17-اليزابث ماركسون(1989):**علم الاجتماع**،ترجمة محمد مصطفي الشعبيني،دار المريخ ،السعودية.

18-تركي رابح(1990):**أصول التربية والتعليم**، ط2 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

19-توفيق مرعي(1983):**الكفايات التعليمية في ضوء النظم**،دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان.

20-جان فرانسوا دورتيه(2009):**معجم العلوم الانسانية**،ترجمة جورج كتورة،كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ابو ظبي،الامارات العربية المتحدة.

21-جون مارك فيري(2006):**فلسفة التواصل**،ترجمة عمر مهيبل،منشورات الاختلاف،الدر العربية للعلوم،الطبعة الأولي،الجزائر.

22-خالد زكي عقل(2004):**المعلم بين النظرية والتطبيق**،مكتبة دارالثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولي،الإصدار الأول،عمان.

23-حمدان محمد زياد (1997): **التربية العملية الميدانية –مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية** ، دار التربية الحديثة،القاهرة،مصر.

24-حسن البيلاوي (1986): **تحرير الإنسان في الفكر التربوي،دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية،الديمقراطية والتعليم في مصر**،دار الفكر المعاصر مصر.

25-دافيز واليسون(2004):**الادارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين**،ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة.

26-ديوبولد فان دالين(1996):**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**،ترجمة محمد نبيل نوفل،وسليمان الخضري الشيخ وآخرون،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.

27- رشدي لبيب ،ومراد منيا(1993):**المنهج منظومة لمحتوي التعلم**،مكتبة الانجلو مصرية،طبعة ثانية،مصر.

28-رسمي على عابد وفتحي ذياب سبيتان(2006):**اصول التربية الحديثة ومدارسها**،دار المعتز للنشر والتوزيع،طبعة اولى،مصر.

29-رجاء محمود ابو علام(2007):**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،الطبعة6،دار النشر للجامعات،القاهرة.

30-رشدي احمد طعيمة،واخرون(2006):**الجودة الشاملة في التعليم،بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد،الاسس والتطبيقات**،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الاردن.

31-زكي نجيب محمود(2005):**نحو فلسفة علمية**،المكتبة الانجلو مصرية،القاهرة،مصر.

32-سهلية محسن كاظم الفتلاوي(2003):**كفايات التدريس،المفهوم،التدريب،الأداء**،سلسلة طرائق التدريس،الكتاب الأول،الطبعة الأولي،دار الشروق، لبنان.

33-سامي محمد نصار واخرون(2010):**تاريخ التعليم،ثورة صامتة من فجر التاريخ الى مابعد الحد**اثة،مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات،الطبعة الاولى،مصر.

34-شبل بدران وجمال الدهشان(2001):**التجديد في التعليم الجامعي**،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،مصر.

35-صالحة عبد الله عيسان وآخرون(2007):**اتجاهات حديثة في التربية**،الطبعة الأولي،دار المسيرة،عمان.

36-طارق السيد(2007):**اساسيات في علم الاجتماع المدرسي**،مؤسسة شباب الجامعة،مصر.

37-طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات(1999):**النظرية المعاصرة في علم الاجتماع** دار غريب للنشر والتوزيع،القاهرة،مصر.

38- عبد الله الرشدان(1984):**علم الاجتماع التربوي**،دار عمان ،عمان،الأردن.

39- عبد الحفيظ إخلاص محمد،باهي مصطفي حسين(2000):**الاجتماع الرياضي**،الطبعة 1،مركز الكتاب للنشر،مصر.

40-علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب(2004):**علم الاجتماع المدرس،بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،الطبعة الأولي،بيروت،لبنان.

41- عبد الله الرشدان(1999):**علم اجتماع التربية**،دار الشروق للنشر والتوزيع،الطبعة الاولي،عمان.

42-عبد الباسط محمد محسن(1982):**علم الاجتماع**،الكتاب الأول،المدخل،مكتبة غريب.مصر.

43-عبد اللطيف حسين فرج(2008):**ترجمة المناهج وصياغتها**،دار الحامد للنشر والتوزيع،الاردن.

44-عبد الكريم غريب(2004):**بيداغوجيا الكفايات**،منشورات عالم التربية،طبعة5،المغرب.

45-عليمات صالح ناصر(2004)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير**، دار الشروق، عمان.

46- عبد العزيز الغرضاف ،واخرون(2004):**البرامج والمناهج،من الهدف إلي النسق"مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف إلي التقييم**"،مطبعة النجاح الجديدة،الرباط،المغرب.

47-عصام توفيق قمر وسحر فتحي مبروك(2004):**الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار العملية التربوية**،المكتب الجامعي الحديث،الطبعة الأولي، مصر.

48-عبد الله محمد عبد الرحمن(1999):**علم الاجتماع النشاة والتطور**،دار المعرفة الجامعية،مصر.

49-علي الحوات(1985):**علم اجتماع التنظيم،دراسات أساسية**،المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلان،طرابلس،ليبيا.

50-عبد الفتاح إبراهيم تركي(1993):**نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي**،دار المعرفة الجامعية، مصر.

51-عبد الرحمن بن سالم(1993):**المرجع في التشريع الجزائري**،مطابع عمار قرفي،باتنة،الجزائر.

52-علي احمد مدكور(1998):**مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**،دار الفكر العربي،القاهرة.

53-فؤاد خليل(2008):**المجتمع، النظام،البنية،في موضوع علم الاجتماع واشكاليته**،دار الفارابي ،الطبعة الأولي،بيروت،لبنان.

54-فاطمة الزهراء بوكرمة(2009): **الكفاءة ،مفاهيم ونظريات**،دار هومة،الطبعة الثانية ،الجزائر.

55-فليب جوناييز(2005):**نحو فهم عميق للكفايات ،الكفايات والسوسيوبنائية**،ترجمة عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي،المغرب.

56-قباري محمد اسماعيل(1988):**المدخل إلي علم الاجتماع المعاصرمشكلات التنظيم والادارة والعلوم السلوكية**،سلسلة كتب علم الاجتماع،دار المعارف،مصر.

57- قورة سليمان(1982):**الاصول التربوية في بناء المناهج**،دار المعارف،مصر.

58- لحسن توبي(2006) :**بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية تأثيرها علي جودة التعليم والتكوين**،سلسلة المكتبة التربوية ،مكتبة المدارس الدار البيضاء ، الطبعة الأولي ،المغرب.

59- لويس لوغران(1990):**السياسات التربوية**،ترجمة تمام الساحلي،المؤسسة الجامعية للتوزيع والنشر،بيروت.

60-مصطفي عشوى(1992) :**أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**،المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر.

61-محمد أبو بكر بن يونس،وآخرون(1981): **تشريع التعليم في الجزائر**،إدارة موسوعات التشريعات العربية، الجزء 1،الجزائر.

62- محمد احمد كريم،وآخرون(2002):**مهنة التعليم وادوار المعلم فيها**،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق،الإسكندرية،مصر.

63-محمد عطوة مجاهد(2008):**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**،دار الجامعة الجديدة،مصر.

64-محمد منير مرسي(1996):**الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**،عالم الكتب-القاهرة-مصر.

65-مارسيل بوستيك(1986):**العلاقة التربوية**،ترجمة محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس.

66-محمود عابدين عباس(2004):**علم اقتصاديات التعليم الحديث**،الدار المصرية اللبنانية،الطبعة الثانية،مصر.

67-محسن على العطية(2007):**تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**،دار المناهج للنشروالتوزيع،الطبعة الاولى،عمان،الاردن.

68-ناصر إبراهيم(2001):**فلسفة التربية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

69-نبيل عبد الهادي(2002):**علم اجتماع التربية**،دار اليازوري،الطبعة الاولي2002،عمان.

70-نيقولا تيماشيف(1995):**نظرية علم الاجتماع-طبيعتها وتطورها**،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية مصر.

71-نبيل جمعة صالح النجار(2010):**الاحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية spss** دار المعارف،الاردن.

72- ويلارد الزبري(1965):**تقدم التلميذ في المدرسة الابتدائية**،ترجمة محمد خليفة بركات،دار النهضة العربية،القاهرة.

73- يوسف جعفر سعادة(1985):**الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**،مؤسسة الخليج العربي، الكويت.

74- ياس خضير البياتي(2002):**النظرية الاجتماعية جذورها التريخية وروادها**،الجامعة المفتوحة طرابلس،ليبيا.

-المعاجم والقواميس:

1- ابن منظور(1994):**لسان العرب**، الجزء الثالث، الطبعة الثالثة، دار صادر بيروت.

2-رولان دوورن،فرنسواز بارو(1996) :**موسوعة علم النفس**،تعريب فؤاد شاهين،المجلد الثالث،Q.Z،منشورات عويدات ،لبنان.

3-معجم اللغة العربية(1985):**المعجم الوسيط**، الجزء 2، القاهرة.

5-محمد عاطف غيث(2006):**قاموس علم الاجتماع**،دار المعرفة الجامعية،القاهرة،مصر.

6-عبد اللطيف الفارابي وآخرون(1994): **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** سلسلة علوم التربية9-10،دار الخطابي للطباعة والنشر،الطبعة الأولي،المغرب.

7-بودون و بوريكو(2007):**المعجم النقدي لعلم الاجتماع**،ترجمة سليم حداد،الطبعة 2،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيرت.

-المجلات والدوريات والدراسات والبحوث:

1-المركز الوطني للوثائق التربوية(2003):**المقاربة بالكفاءات**، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر.

2- العنزي بشري خلف(2007):**تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،جامعة الملك سعود،اللقاء السنوي الرابع عشر،المملكة العربية السعودية .

3-العربي فرحاتي(2003):**مطبوعة غير منشورة حول اصول التربية والتعليم**،في مقياس المناهج والبرامج،جامعة باتنة،الجزائر.

4- الجاندروتيانا فيري (1998).**تقييم النظم التعليمية وجهة نظر في نهاية التسعينيات، مدخل إلي الملف المفتوح**، ترجمة مجدي مهدي علي، مجلة مستقبليات،مجلة فصلية للتربية المقارنة، مجلد(28)، العدد(1)، جنيف مكتب التربية الدولي.

5- الورثان احمد بن راشد (2007):**مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء**، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)،الجودة في التعليم العام،السعودية.

6- أمال وهيبة(2003):**من الأهداف إلي الكفايات**،الملف التربوي،العدد38،كانون الاول،الجزائر.

7- بهاء محمد زكى أحمد(2007):**نظم الجودة وتأثيراتها علي بيئة التدريس المجتمعي**،ورقة عمل للعرض في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسة(جستين)،السعودية

8- حسن صالح محمد إبراهيم(1995):**الاتجاهات الفلسفية الاجتماعية ونوعية إعداد معلم المرحلة الابتدائية وتطوير برامجه**، مجلة البحوث النفسية التربوية، العدد الرابع، مصر.

9- حسين باعدي(2003):**تدريس الفلسفة بالحاسوب**،مجلة علوم التربية، ملف خاص عن الكفايات،دورية مغربية نصف سنوية،المجلد الثالث،العدد25،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب.

10- حسن البيلاوي(1986):**دراسة نقدية لفكر بيير بورديو**، كتاب غير دوري،الجزء الثالث،دراسات تربوية،الجزء الثالث،مصر.

11-حسين كامل بهاء الدين(1997):**مجلة التعليم والمستقبل**، دار المعارف، القاهرة.

12- لحسن بوتكلاتي(2003):**مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو**،مجلة علوم التربية،دورية مغربية نصف سنوية،المجلد الثالث العدد25،اكتوبر،المغرب.

13-عمر سيد خليل(1990) :**استخدام التعليم المصغر في تنمية بعض الكفاءات التدريسية العامة لدي الطلبة المعلمين**،مجلة كلية التربية،أسيوط العدد 6،المجلد الأول،مصر.

14-فليب بيرنو(2003):**المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي** ،ترجمة مصطفي بن حلييس، سلسلة قضايا التربية ،العدد 34 CNDP،المغرب.

15-كوثر جميل سالم(2005):**تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة**،بحث مقدم إلي الدورة التدريبية عن ادارة الجودة الشاملة،السعودية.

16- محمد مومن(2003):**تكوين المدرسين المبني علي الكفاية**،مجلة علوم التربية،دورية مغربية نصف سنوية،المجلد الثالث العدد25 ،اكتوبر ،المغرب.

17-مصطفي حسني(1992):**صراع الأدوار وأثره علي العمل الاجتماعي داخل النسق المدرسي**،المجلة التربوية، مجلة فصلية تخصصية محكمة، جامعة الكويت، العدد 24، الكويت.

18- معمر علي عبد المؤمن(2006):**استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الجامعات الليبية،رؤية سوسيولوجية تكاملية**،ورقة عمل منشورة بكتاب المؤتمر حول الدراسات العليا بالداخل لخدمة التنمية والمجتمع،ليبيا.

19- مستقبليات (2002):**معلمو القرن الواحد والعشرين**،المجلد 32،العدد 123،مجلة مكتب التربية الدولي ،جينيف.

20- عبد الكريم غريب: **التربية والخلفية السيكولوجية**، مجلة علم التربية، العدد الأول، مطبعة النجاح الجديدة، 1996، المغرب.

21- محمود عباس عابدين(1992): **الجودة واقتصادياتها في التربية**(دراسة نقدية)، مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء 44، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

-الاطروحات الجامعية:

1- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط(2007):**برنامج أنشطة مقترح في ضوء نظرية الذكاوات المتعددة لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية**،رسالة مقدمة للحصول علي درجة الدكتوراه،مصر.

2- حمدي علي احمد علي(1988):**البناء الوظيفي للنظام التعليمي في مصر**، رسالة ماجستير غير منشورة،قسم علم الاجتماع،جامعة الإسكندرية،مصر.

3- شرين فايز عوض(2005):**فاعلية المدخل الوظيفي في تدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والحس الاجتماعي لطلاب الصف الثالث الثانوي**،رسالة ماجستير في التربية، غير منشورة،جامعة عين شمس،مصر.

4-فيصل بن محمد عمر الطس(1999):**أراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة**،مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس في المواد الاجتماعية،غير منشورة،السعودية.

5- قرايرية حرقاس وسيلة(2009-2010):**تقييم مدي تحقيق المقاربة بالكفاءات لاهداف المناهج الجديدة حسب معلم ومفتش المرحلة الابتدائية من خلال اساليب التقويم المعمول بها**،رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة قسنطينة،الجزائر.

6-منال محمود لطفي كابش(1992):**التوظيف الاجتماعي للنظام التربوي من منظور النظرية النقدية**،رسالة ماجستير غير منشورة في التربية،جامعة عين شمس كلية التربية،قسم اصول التربية، مصر.

7-نرمين مصطفي نصر طيطة(2006):**كفاءة معلم التعليم الابتدائي بين شواغل برنامج اعداده ومتطلبات سوق العمل**،رسالة مقدمة للحصول علي الماجستير في التربية غير منشورة،قسم أصول تربية،جامعة طنطا،مصر.

-المصادر الرسمية:

1- وزارة التربية الوطنية : القرار رقم 26/و.ت.و/أ.خ.و.المؤرخ في 14 /2004/08، الجزائر.

2- وزارة التربية الوطنية(2001):**لماذا المقاربة بالكفاءات**، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر.

3- وزارة التربية لوطنية:المنشور الوزاري رقم 489/و، ت.و/ا،ع المؤرخ في 30ماي 2003،**المتعلق بتحضير الدخول المدرسي** 2003-2004،الجزائر.

4- وزارة التربية لوطنية:المنشور الوزاري رقم956/ و، ت.و/ا،ع المؤرخ في15 جويلية2008 **المتعلق بتنظيم الحصص للدراسة الابتدائية**،الجزائر.

-المراجع باللغة الاجنبية:

1-**Dictionnaire Larousse** : premier édition, 1984, paris.

2-Paul robert(1992) :**le petit robert**,paris .

3- Philippe jenner : **compétences et socioconstructivisme**, une cadre théorique ED, de bock université, 2002, Bruxelles .

4- UNESCO, Sector of Education, "Education and Learning for the Twenty– First Century". Discussion Paper for the Commision on Education for the Twenty–First Century, 15 September, 1992

5- Piaget jean(1979) *:* **la psychogenèse des connaissances et signification épistémologique** ;BUF, Paris.

6-pelpel.p(1986) :**se former pour enseigner**.ed.bordas.paris.

-المواقع علي االنترنت:

1- معايير جودة المعلم(2013): مسترجع من موقع وزارة التربية والتعليم السعودية www.moe.gov.sa/20-6-2013/14.00h

2- قاموس المعاني :مسترجع من موقع:(www.almaany.com/14-6-2014/10h).

3-عبد الناصر عبد الفتاح محمد (2009): مقال منشورمسترجع من موقع جامعة ام القرى السعودية (www.uqa.edu.sa/21-3-2014/9.30h)

4- دراسة محمد حسن العمايرة(2003): مقال منشور مسترجع من موقع جامعة أم القرى،السعودية

(www.uqa.edu.sa/21-3-2014/9.30h)

5-دراسة سميثsmith(2008):مقال منشور مسترجع من موقع جامعة أم القرى،السعودية

(www.uqa.edu.sa/21-3-2014/9.30h)

6-دراسة ماهر محمد صالح(2000):مقال منشور مسترجع من موقع جامعة أم القرى ،السعودية

.(www.uqa.edu.sa/21-3-2014/9.30h)

-التوصيات والاقتراحات:

-خاتمة:

-قائمة المراجع:

الكتب

1- القران الكريم.

- الباز أحلام حسن و الفرحاتي السيد محمود(**2007**): **المنتج التعليمي "المعايير وتحقيق الجودة**"،سلسلة نحو منتج تعليمي اجود،دار الجامعة الجديدة،مصر.

- الخطيب محمد(2004): **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم**، دار ألخريجي للنشر والتوزيع،الرياض.

- السيد الحسيني:**نحو نظرية اجتماعية نقدية**،دار النهضة العربية،بيروت،1985،لبنان.

- السيد حنفي عوض(1987):**علم الاجتماع التربوي**،مكتبة وهبة،القاهرة.

-الطاهر زرهوني(1993):**التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**،المطبعة الوطنية،الجزائر.

-العزاوي محمد عبد الوهاب(2005):**إدارة الجودة الشاملة**،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان.

-العاني وجيه ثابت(2003):**الفكر التربوي المقارن**،دار عمان للنشر والتوزيع،عمان.

-أبو بكر بن بوزيد(2006):**إصلاح التربية في الجزائر،رهانات وانجازات**،دارالقصبة للنشر،الجزائر.

-أحمد مرعي توفيق والحيلة محمود محمد(1999):**المناهج التربوية الحديثة**،دار المسيرة،الطبعة الأولي،عمان.

-احمد رشيد طعمية(1999):**المعلم كفاياته،إعداده،تدريبه**،الطبعة الأولي ،دار الفكر العربي،القاهرة.
-انطوني غيدنز(2005):علم الاتماع،ترجمة فايز الصباغ،المنظمة العربية للترجمة،الطبعة الاولى،لبنان.

- احمد رشوان(2007):**البناء الاجتماعي الأنساق والجماعات**،سلسلة كتب علم الاجتماع،الكتاب رقم 62،مؤسسة شباب الجامعة،مصر.

-إبراهيم السامرائي(**1981**): **التطور اللغوي التاريخي**، الطبعة الثانية، دار الأندلس،،دمشق.

-احسان محمد الحسن(2005):**النظريات الاجتماعية المتقدمة**،دار وائل للنشر،الطبعة الأولي،الاردن.

-اليزابث ماركسون(1989):**علم الاجتماع**،ترجمة محمد مصطفي الشعبيني،دار المريخ ،السعودية.

- تركي رابح(1990):**أصول التربية والتعليم**، ط2 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- توفيق مرعي(1983):**الكفايات التعليمية في ضوء النظم**،دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان.

-جان فرانسوا دورتيه(2009):**معجم العلوم الانسانية**،ترجمة جورج كتورة،كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ابو ظبي،الامارات العربية المتحدة.

-جون مارك فيري(2006):**فلسفة التواصل**،ترجمة عمر مهيبل،منشورات الاختلاف،الدر العربية للعلوم،الطبعة الأولي،الجزائر.

-خالد زكي عقل(2004):**المعلم بين النظرية والتطبيق**،مكتبة دارالثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولي،الإصدار الأول،عمان.

- حمدان محمد زياد (1997): **التربية العملية الميدانية –مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية** ، دار التربية الحديثة،القاهرة،مصر.

-حسن البيلاوي (1986): **تحرير الإنسان في الفكر التربوي،دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية،الديمقراطية والتعليم في مصر**،دار الفكر المعاصر،مصر.

-دافيز واليسون(2004):**الادارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين**،ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة.

- رشدي لبيب ،ومراد منيا(1993):**المنهج منظومة لمحتوي التعلم**،مكتبة الانجلو مصرية،طبعة ثانية،مصر.

-طارق السيد(2007):**اساسيات في علم الاجتماع المدرسي**،مؤسسة شباب الجامعة،مصر.

-طلعت إبراهيم لطفي وكمال عبد الحميد الزيات(1999):**النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**،دار غريب للنشر والتوزيع،القاهرة،مصر.

- لحسن توبي(2006) :**بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية تأثيرها علي جودة التعليم والتكوين**،سلسلة المكتبة التربوية ،مكتبة المدارس الدار البيضاء ، الطبعة الأولي ،المغرب.

- لويس لوغران(1990):**السياسات التربوية**،ترجمة تمام الساحلي،المؤسسة الجامعية للتوزيع والنشر،بيروت.

- مصطفي عشوى(1992) :**أسس علم النفس الصناعي التنظيمي**،المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر.

- محمد أبو بكر بن يونس،وآخرون(1981): **تشريع التعليم في الجزائر**،إدارة موسوعات التشريعات العربية، الجزء 1،الجزائر.

- محمد احمد كريم،وآخرون(2002):**مهنة التعليم وادوار المعلم فيها**،شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق،الإسكندرية،مصر.

-محمد عطوة مجاهد(2008):**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**،دار الجامعة الجديدة،مصر.

-محمد منير مرسي(1996):**الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**،عالم الكتب-القاهرة-مصر.

-مارسيل بوستيك(1986):**العلاقة التربوية**،ترجمة محمد بشير النحاس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس.

-محمود عابدين عباس(2004):**علم اقتصاديات التعليم الحديث**،الدار المصرية اللبنانية،الطبعة الثانية،مصر.

-محسن على العطية(2007):**تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**،دار المناهج للنشروالتوزيع،الطبعة الاولى،عمان،الاردن.

-ناصر إبراهيم(2001):**فلسفة التربية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

- نبيل عبد الهادي(2002):**علم اجتماع التربية**،دار اليازوري،الطبعة الاولي2002،عمان.

-نيقولا تيماشيف(1995):**نظرية علم الاجتماع-طبيعتها وتطورها**،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية مصر.

- عبد الله الرشدان(1984):**علم الاجتماع التربوي**،دار عمان ،عمان،الأردن.

-علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب(2004):**علم الاجتماع المدرس،بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،الطبعة الأولي،بيروت،لبنان.

- عبد الله الرشدان(1999):**علم اجتماع التربية**،دار الشروق للنشر والتوزيع،الطبعة الاولي،عمان.

- عبد الباسط محمد محسن(1982):**علم الاجتماع**،الكتاب الأول،المدخل،مكتبة غريب.مصر.

-عبد اللطيف حسين فرج(2008):**ترجمة المناهج وصياغتها**،دار الحامد للنشر والتوزيع،الاردن.

-عبد الكريم غريب(2004):**بيداغوجيا الكفايات**،منشورات عالم التربية،طبعة5،المغرب.

-عليمات صالح ناصر(2004)، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير**، دار الشروق، عمان.

- عصام توفيق قمر وسحر فتحي مبروك(2004):**الخدمة الاجتماعية المدرسية في إطار العملية التربوية**،المكتب الجامعي الحديث،الطبعة الأولي، مصر.

-عبد الله محمد عبد الرحمن(1999):**علم الاجتماع النشاة والتطور**،دار المعرفة الجامعية،مصر.

-علي الحوات(1985):**علم اجتماع التنظيم،دراسات أساسية**،المنشاة العامة للنشر والتوزيع والاعلان،طرابلس،ليبيا.

-عبد الفتاح إبراهيم تركي(1993):**نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي**،دار المعرفة الجامعية، مصر.

-عبد الرحمن بن سالم(1993):**المرجع في التشريع الجزائري**،مطابع عمار قرفي،باتنة،الجزائر.

- علي احمد مدكور(1998):**مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**،دار الفكر العربي،القاهرة.

-صالحة عبد الله عيسان وآخرون(2007):**اتجاهات حديثة في التربية**،الطبعة الأولي،دار المسيرة،عمان.

-سهلية محسن كاظم الفتلاوي(2003):**كفايات التدريس،المفهوم،التدريب،الأداء**،سلسلة طرائق التدريس،الكتاب الأول،الطبعة الأولي،دار الشروق، لبنان.

-سامي محمد نصار واخرون(2010):**تاريخ التعليم،ثورة صامتة من فجر التاريخ الى مابعد الحداثة**،مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات،الطبعة الاولى،مصر.

-شبل بدران وجمال الدهشان(2001):**التجديد في التعليم الجامعي**،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،مصر.

-فؤاد خليل(2008):**المجتمع، النظام،البنية،في موضوع علم الاجتماع واشكاليته**،دار الفارابي ،الطبعة الأولي،بيروت،لبنان.

-فاطمة الزهراء بوكرمة(2009): **الكفاءة ،مفاهيم ونظريات**،دار هومة،الطبعة الثانية ،الجزائر.

- فليب جوناييز(2005):**نحو فهم عميق للكفايات ،الكفايات والسوسيوبنائية**،ترجمة عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي،المغرب.

-قباري محمد اسماعيل(1988):**المدخل إلي علم الاجتماع المعاصرمشكلات التنظيم والادارة والعلوم السلوكية**،سلسلة كتب علم الاجتماع،دار المعارف،مصر.

-قورة سليمان(1982):**الاصول التربوية في بناء المناهج**،دار المعارف،مصر.

- يوسف جعفر سعادة(1985):**الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**،مؤسسة الخليج العربي، الكويت.

-رسمي على عابد وفتحي ذياب سبيتان(2006):**اصول التربية الحديثة ومدارسها**،دار المعتز للنشر والتوزيع،طبعة اولى،مصر.

-رشدي احمد طعيمة،واخرون(2006):**الجودة الشاملة في التعليم،بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد،الاسس والتطبيقات**،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان الاردن.

-زكي نجيب محمود(2005):**نحو فلسفة علمية**،المكتبة الانجلو مصرية،القاهرة،مصر.

-ياس خضير البياتي(2002):**النظرية الاجتماعية جذورها التريخية وروادها**،الجامعة المفتوحةطرابلس،ليبيا.

المعاجم والقواميس:

- ابن منظور(1994):**لسان العرب**، الجزء الثالث، الطبعة الثالثة، دار صادر بيروت.

- رولان دوورن،فرنس واز بارو(1996) :**موسوعة علم النفس**،تعريب فؤاد شاهين،المجلد الثالث،Q.Z،منشورات عويدات ،لبنان.

- معجم اللغة العربية(1985):**المعجم الوسيط**، الجزء 2، القاهرة.

- محمد التو نجي وراجي الأسمر(1993): **المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)**،دار الكتب العلمية، طبعة1 ،الأردن.

- محمد عاطف غيث(2006):**قاموس علم الاجتماع**،دار المعرفة الجامعية،القاهرة،مصر.

- عبد الكريم غريب وآخرون(1994): **معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك** ،سلسلة علوم التربية9-10،دار الخطابي للطباعة والنشر،الطبعة الأولي،المغرب.

- بودون و بوريكو(2007):**المعجم النقدي لعلم الاجتماع**،ترجمة سليم حداد،الطبعة 2،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيرت.

المجلات والدوريات والدراسات والبحوث:

- المركز الوطني للوثائق التربوية(2003):**المقاربة بالكفاءات**، سلسلة موعدك التربوي ،الجزائر.

- العنزي بشري خلف(2007):**تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،جامعة الملك سعود،اللقاء السنوي الرابع عشر،المملكة العربية السعودية .

- الجاندروتيانا فيري (1998).**تقييم النظم التعليمية وجهة نظر في نهاية التسعينيات، مدخل إلي الملف المفتوح**، ترجمة مجدي مهدي علي، مجلة مستقبليات،مجلة فصلية للتربية المقارنة، مجلد(28)، العدد(1)، جنيف مكتب التربية الدولي.

- الورثان احمد بن راشد (2007):**مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم،**

دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ،الجودة في التعليم العام،السعودية.

- أمال وهيبة(2003):**من الأهداف إلي الكفايات**،الملف التربوي،العدد38،كانون الاول،الجزائر.

- بهاء محمد زكى أحمد(2007):**نظم الجودة وتأثيراتها علي بيئة التدريس المجتمعي**،ورقة عمل للعرض في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسة(جستين)،السعودية

- حسن صالح محمد إبراهيم(1995):**الاتجاهات الفلسفية الاجتماعية ونوعية إعداد معلم المرحلة الابتدائية وتطوير برامجه**،مجلة البحوث النفسية التربوية، العدد الرابع، مصر.

- حسين باعدي(2003):**تدريس الفلسفة بالحاسوب**،مجلة علوم التربية، ملف خاص عن الكفايات،دورية مغربية نصف سنوية،المجلد الثالث،العدد25،مطبعة النجاح الجديدة،المغرب.

– حسن البيلاوي(1986):**دراسة نقدية لفكر بيير بورديو**، كتاب غير دوري،الجزء الثالث،دراسات تربوية،الجزء الثالث،مصر.

– لحسن بوتكلاتي(2003):**مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو**،مجلة علوم التربية،دورية مغربية نصف سنوية،المجلد الثالث العدد25،اكتوبر،المغرب.

– محمد مومن(2003):**تكوين المدرسين المبني علي الكفاية**،مجلة علوم التربية،دورية مغربية نصف سنوية،المجلد الثالث العدد25 ،اكتوبر ،المغرب.

–مصطفي حسني(1992):**صراع الأدوار وأثره علي العمل الاجتماعي داخل النسق المدرسي**،المجلة التربوية، مجلة فصلية تخصصية محكمة، جامعة الكويت، العدد 24، الكويت.

– معمر علي عبد المؤمن(2006):**استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الجامعات الليبية**،رؤية سوسيولوجية تكاملية،ورقة عمل منشورة بكتاب المؤتمر حول الدراسات العليا بالداخل لخدمة التنمية والمجتمع،ليبيا.

– حسين كامل بهاء الدين(1997):مجلة التعليم والمستقبل، دار المعارف،القاهرة.

– مستقبليات (2002):**معلمو القرن الواحد والعشرين**،المجلد 32،العدد 123،مجلة مكتب التربية الدولي ،جينيف.

– عبد الكريم غريب: **التربية والخلفية السيكولوجية**، مجلة علم التربية، العدد الأول، مطبعة النجاح الجديدة، 1996، المغرب.

– محمود عباس عابدين(1992): **الجودة واقتصادياتها في التربية**(دراسة نقدية)، مجلة دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء 44، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

– عمر سيد خليل(1990) :**استخدام التعليم المصغر في تنمية بعض الكفاءات التدريسية العامة لدي الطلبة المعلمين**،مجلة كلية التربية،أسيوط العدد 6،المجلد الأول،مصر.

– كوثر جميل سالم(2005):**تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة**،بحث مقدم إلي الدورة التدريبية عن ادارة الجودة الشاملة،السعودية.

–فليب بيرنو(2003):**المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي** ،ترجمة مصطفي بن حلييس، سلسلة قضايا التربية ،العدد 34 CNDP،المغرب.

الاطروحات الجامعية:

- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط(2007):**برنامج أنشطة مقترح في ضوء نظرية الذكاوات المتعددة لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية**،رسالة مقدمة للحصول علي درجة الدكتوراه،مصر.

- حمدي علي احمد علي(1988):**البناء الوظيفي للنظام التعليمي في مصر**، رسالة ماجستير غير منشورة،قسم علم الاجتماع،جامعة الإسكندرية،مصر.

-نرمين مصطفي نصر طيطة(2006):**كفاءة معلم التعليم الابتدائي بين شواغل برنامج اعداده ومتطلبات سوق العمل**،رسالة مقدمة للحصول علي الماجستير في التربية غير منشورة،قسم أصول تربية،جامعة طنطا،مصر.

- منال محمود لطفي كابش(1992):**التوظيف الاجتماعي للنظام التربوي من منظور النظرية النقدية**،رسالة ماجستير غير منشورة في التربية،جامعة عين شمس كلية التربية،قسم اصول التربية، مصر.

- شرين فايز عوض(2005):**فاعلية المدخل الوظيفي في تدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والحس الاجتماعي لطلاب الصف الثالث الثانوي**،رسالة ماجستير في التربية، غير منشورة،جامعة عين شمس،مصر.

- قرايرية حرقاس وسيلة(2009-2010):**تقييم مدي تحقيق المقاربة بالكفاءات لاهداف المناهج الجديدة حسب معلم ومفتش المرحلة الابتدائية من خلال اساليب التقويم المعمول بها**،رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة قسنطينة،الجزائر.

- فيصل بن محمد عمر الطس(1999):**أراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة**،مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس في المواد الاجتماعية، تحت إشراف فوزي بن صالح بنجر،غير منشورة،السعودية.

المصادر الرسمية:

- وزارة التربية الوطنية : القرار رقم 26/و.ت.و/أ.خ.و.المؤرخ في 14 /2004/08، الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية(2001):مديرية التعليم الأساسي،**لماذا المقاربة بالكفاءات**، الجزائر.

- وزارة التربية لوطنية:المنشور الوزاري رقم 489/و، ت.و/ا،ع المؤرخ في 30ماي 2003،**المتعلق بتحضير الدخول المدرسي** 2003-2004،الجزائر.

- وزارة التربية لوطنية:المنشور الوزاري رقم956/ و، ت.و/ا،ع المؤرخ في15 جويلية2008 **المتعلق بتنظيم الحصص للدراسة الابتدائية**،الجزائر.

المراجع باللغة الاجنبية:

-**Dictionnaire Larousse** : premier édition, 1984, paris.

-Paul robert(1992) :**le petit robert**,paris .

- Philippe jenner : **compétences et socioconstructivisme**, une cadre théorique ED, de bock université, 2002, Bruxelles

- UNESCO, Sector of Education, “Education and Learning for the Twenty- First Century”. Discussion Paper for the Commision on Education for the Twenty-First Century, 15 September, 1992

- Piaget jean(1979) *:* **la psychogenèse des connaissances et signification épistémologique** ;BUF, Paris.

-pelpel.p(1986) :**se former pour enseigner**.ed.bordas.paris.

المواقع علي الانترنت:

- معايير جودة المعلم:مسترجع من موقع: (www . معايير الجودة./Com .20-5-2013/h14).

- قاموس المعاني :مسترجع من موقع:(www.almaany.com/14-6-2014/10h).

الملاحق

الملحق رقم (1) بعنوان:

التكرارات والنسب المئوية
لاستجابات أفراد العينة على بنود
استبيان الوظيفة الاجتماعية
للمدرسة

البنود	التكرار والنسبة%	البدائل				
		دائما	**غالبا**	**احيانا**	**نادرا**	**ابدا**
1	التكرار	**46**	**47**	**61**	**20**	**6**
	النسبة%	**25.6**	**26.1**	**33.9**	**11.1**	**3.3**
2	التكرار	54	41	63	16	6
	النسبة%	30.0	22.8	35.0	8.9	3.3
3	التكرار	**88**	**42**	**43**	**3**	**4**
	النسبة%	**48.9**	**23.3**	**23.9**	**1.7**	**2.2**
4	التكرار	82	50	36	12	0
	النسبة%	45.6	27.8	20.0	6.7	0
5	التكرار	**67**	**48**	**42**	**15**	**8**
	النسبة%	**37.2**	**26.7**	**23.3**	**8.3**	**4.4**
6	التكرار	89	21	50	20	0
	النسبة%	49.4	11.7	27.8	11.1	0
7	التكرار	**97**	**39**	**18**	**9**	**17**
	النسبة%	**53.9**	**21.7**	**10.00**	**5.00**	**9.4**
8	التكرار	55	76	38	5	6
	النسبة%	30.6	42.2	21.1	2.8	3.3
9	التكرار	**36**	**61**	**53**	**24**	**6**
	النسبة%	**20.00**	**33.9**	**29.4**	**13.3**	**3.3**
10	التكرار	41	43	67	9	20
	النسبة%	22.8	23.9	37.2	5.00	11.1
11	التكرار	**35**	**33**	**78**	**23**	**11**
	النسبة%	**19.4**	**18.3**	**43.3**	**12.8**	**6.1**
12	التكرار	60	73	25	17	5
	النسبة%	33.3	10.6	13.9	9.4	2.8
13	التكرار	**64**	**51**	**49**	**11**	**5**
	النسبة%	**35.6**	**28.3**	**27.2**	**6.1**	**2.8**
14	التكرار	46	94	30	10	0
	النسبة%	25.6	52.2	16.7	5.6	0
15	التكرار	**70**	**69**	**36**	**5**	**0**
	النسبة%	**38.9**	**38.3**	**20.0**	**2.8**	**0**
16	التكرار	39	62	60	14	5
	النسبة%	21.7	34.4	33.3	7.8	2.8

17	التكرار	**68**	**78**	**26**	**3**	**5**
	النسبة%	**37.8**	**43.3**	**14.4**	**1.7**	**2.8**
18	التكرار	52	95	28	0	5
	النسبة%	28.9	52.8	15.6	0	2.8
19	التكرار	**76**	**73**	**23**	**8**	**0**
	النسبة%	**42.2**	**40.6**	**12.8**	**4.4**	**0**
20	التكرار	80	66	17	17	0
	النسبة%	44.4	36.7	9.4	9.4	0
21	التكرار	**62**	**71**	**47**	**0**	**0**
	النسبة%	**34.4**	**39.4**	**26.1**	**0**	**0**
22	التكرار	68	65	39	3	5
	النسبة%	37.8	36.1	21.7	1.7	2.8
23	التكرار	**87**	**60**	**25**	**8**	**0**
	النسبة%	**48.3**	**33.3**	**13.9**	**4.4**	**0**
24	التكرار	87	63	18	12	0
	النسبة%	48.3	35.0	10.0	6.7	0
25	التكرار	**90**	**60**	**22**	**5**	**3**
	النسبة%	**50.00**	**33.3**	**12.2**	**2.8**	**1.7**
26	التكرار	49	61	48	16	6
	النسبة%	27.2	33.9	26.7	8.9	3.3
27	التكرار	**82**	**65**	**24**	**9**	**0**
	النسبة%	**45.6**	**36.1**	**13.3**	**5.0**	**0**
28	التكرار	42	77	50	6	5
	النسبة%	23.3	42.8	27.8	3.3	2.8
29	التكرار	**36**	**72**	**60**	**6**	**6**
	النسبة%	**20.0**	**40.0**	**33.3**	**3.3**	**3.3**
30	التكرار	56	75	43	6	0
	النسبة%	31.1	41.7	23.9	3.3	0

جدول رقم(62) يوضح التكرار والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

الملحق رقم (2) بعنوان:

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

البنود	التكرار والنسبة%	البدائل				
		دائما	**غالبا**	**احيانا**	**نادرا**	**ابدا**
1	التكرار	**81**	**77**	**18**	**4**	**0**
	النسبة%	**45.0**	**42.8**	**10.0**	**2.2**	**0**
2	التكرار	81	83	12	2	2
	النسبة%	45	56.1	6.7	1.1	1.1
3	التكرار	**86**	**71**	**21**	**2**	**0**
	النسبة%	**47.8**	**39.4**	**11.7**	**1.1**	**0**
4	التكرار	82	77	8	13	0
	النسبة%	45.6	42.8	4.4	7.2	0
5	التكرار	**106**	**70**	**3**	**1**	**0**
	النسبة%	**58.9**	**38.9**	**1.7**	**0.6**	**0**
6	التكرار	88	77	12	3	0
	النسبة%	48.9	42.8	6.7	1.7	0
7	التكرار	**90**	**67**	**16**	**7**	**0**
	النسبة%	**50.0**	**37.2**	**8.9**	**3.9**	**0**
8	التكرار	75	71	32	2	0
	النسبة%	41.7	39.4	17.8	1.1	0
9	التكرار	**62**	**84**	**17**	**10**	**7**
	النسبة%	**34.4**	**46.7**	**9.4**	**5.6**	**3.9**
10	التكرار	78	71	18	1	12
	النسبة%	43.3	39.4	10.0	0.6	6.7
11	التكرار	**98**	**47**	**27**	**6**	**2**
	النسبة%	**54.4**	**26.1**	**15.0**	**3.3**	**1.1**
12	التكرار	76	51	44	9	0
	النسبة%	42.2	28.3	24.4	5.0	0
13	التكرار	**75**	**68**	**29**	**8**	**0**
	النسبة%	**41.7**	**37.8**	**16.1**	**4.4**	**0**
14	التكرار	66	86	23	5	0
	النسبة%	36.7	47.8	12.8	2.8	0
15	التكرار	**86**	**54**	**20**	**5**	**0**
	النسبة%	**47.8**	**30.0**	**11.1**	**208**	**0**

16	التكرار	66	64	38	20	0
	النسبة%	36.7	35.6	21.1	11.1	0
17	التكرار	**54**	**79**	**35**	**12**	**0**
	النسبة%	**30.0**	**43.9**	**19.4**	**6.7**	**0**
18	التكرار	55	64	37	24	0
	النسبة%	30.6	35.6	20.6	13.3	0
19	التكرار	**69**	**67**	**41**	**3**	**0**
	النسبة%	**38.3**	**37.2**	**22.8**	**1.7**	**0**
20	التكرار	48	90	37	5	0
	النسبة%	26.7	50.0	20.6	2.8	0
21	التكرار	**47**	**74**	**59**	**0**	**0**
	النسبة%	**26.1**	**41.1**	**32.8**	**0**	**0**
22	التكرار	39	89	52	0	0
	النسبة%	21.7	49.4	28.9	0	0
23	التكرار	**51**	**56**	**51**	**22**	**0**
	النسبة%	**28.3**	**31.1**	**28.3**	**12.2**	**0**
24	التكرار	26	78	65	11	0
	النسبة%	14.4	43.3	36.1	6.1	0
25	التكرار	**25**	**46**	**67**	**30**	**0**
	النسبة%	**13.9**	**25.6**	**37.2**	**16.7**	**12**
26	التكرار	55	87	32	6	6.7
	النسبة%	30.6	48.3	17.8	3.3	0
27	التكرار	**81**	**62**	**20**	**17**	**0**
	النسبة%	**45.0**	**34.4**	**11.1**	**9.4**	**0**
28	التكرار	72	58	45	5	0
	النسبة%	40.0	32.2	25.0	2.8	0
29	التكرار	**37**	**89**	**37**	**17**	**0**
	النسبة%	**20.6**	**49.4**	**20.6**	**9.4**	**0**
30	التكرار	43	75	46	16	0
	النسبة%	23.9	41.7	25.6	8.9	0
31	التكرار	**20**	**97**	**49**	**7**	**7**
	النسبة%	**11.1**	**53.9**	**27.2**	**3.9**	**3.9**
32	التكرار	9	11	27	41	92
	النسبة%	5.0	6.1	15.0	22.8	51.1

33	التكرار	**11**	**6**	**15**	**45**	**103**
	النسبة%	**6.1**	**3.3**	**8.3**	**25.0**	**57.2**
34	التكرار	16	23	53	39	49
	النسبة%	8.9	12.8	29.4	21.7	27.2
35	التكرار	**22**	**57**	**70**	**30**	**1**
	النسبة%	**12.2**	**31.7**	**38.9**	**16.7**	**0.6**
36	التكرار	22	97	48	13	0
	النسبة%	21.2	53.9	26.7	7.2	0
37	التكرار	**69**	**57**	**38**	**16**	**0**
	النسبة%	**38.3**	**31.7**	**21.1**	**8.9**	**0**
38	التكرار	70	67	18	24	1
	النسبة%	38.9	37.2	10.0	13.3	0.6
39	التكرار	**64**	**58**	**45**	**13**	**0**
	النسبة%	**35.6**	**32.2**	**25.0**	**7.2**	**0**
40	التكرار	21	92	48	19	0
	النسبة%	11.7	51.1	26.7	10.6	0
41	التكرار	**59**	**60**	**57**	**4**	**0**
	النسبة%	**32.8**	**33.3**	**31.7**	**2.2**	**0**
42	التكرار	70	48	56	6	0
	النسبة%	38.9	26.7	31.1	3.3	0
43	التكرار	**40**	**46**	**84**	**10**	**0**
	النسبة%	**22.2**	**25.6**	**46.7**	**5.6**	**0**
44	التكرار	26	49	80	25	0
	النسبة%	14.4	27.2	44.4	13.9	0

جدول رقم(63) يوضح التكرار والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على بنود استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة.

الملحق رقم (3)بعنوان:

استمارة الوظيفة

الاجتماعية للمدرسة

جامعة الحاج لخضر –باتنة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية–شعبة علم النفس–

استبيان الوظيفة الاجتماعية للمدرسة

أخي المعلم/أختي المعلمة:

تحية عطرة وبعد

يهدف هذا الاستبيان إلي معرفة طبيعة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في الجزائر ،هل هي الوظيفة التجديدية أم الوظيفة المحافظة؟.

ارجوا قراءة فقرات الاستبيان بتمعن ووضع إشارة(×) على يسار كل فقرة من الفقرات الثلاثين30 الموزعة على مؤشرين،الأول هو الوظيفة الاجتماعية التجديدية15 سؤال و الثاني هو الوظيفة الاجتماعية المحافظة15سؤال، بما يتناسب ورأيك الشخصي وحسب التعليمات المرفقة.

هذا وسوف يكون للمعلومات التي تقدمها أثرا فعالا على نتائج البحث الذي يقوم به الباحث للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية تحت عنوان:" *الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفايتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية–دراسة نظرية ميدانية على معلمي التعليم الابتدائي*"

لذا يشرفني أن اطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة على أسئلة هذا الاستبيان والتي ستحاط بسرية تامة وتستخدم لغايات البحث العلمي فقط .

شاكرا لك جهدك وتعاونك.

إعداد الباحث: ***إشراف الأستاذ الدكتور:***

مشطر حسين **العربي فرحاتي**

1-البيانات الشخصية:

يرجي من حضرتكم الإجابة على الأسئلة ووضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

-المدرسة الابتدائية:.....

-**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

-**المؤهل الأكاديمي:** المرحلة المتوسطة ☐ المرحلة الثانوية ☐

المرحلة الجامعية ☐

-**الخبرة في التعليم:** من دون خبرة ☐ من1سنة إلي 5سنوات ☐

من 6 سنوات إلى 10سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

-**المادة التعليمية المدرسة:** فرنسية ☐ عربية ☐

2-الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية:

يرجي أن تكون الإجابة على جميع أسئلة الاستبيان بوضع إشارة(×)في العمود المناسب أمام كل فقرة.

عبارات الوظيفة الاجتماعية للمدرسة: هل تعتقد أن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الابتدائية في الجزائر تتمثل في:	**البدائل**				
	دائما	***غالبا***	***أحيانا***	***نادرا***	***أبدا***
1-تكوين اتجاهات وسلوكات وأنماط شخصية جديدة تواكب روح العصر.					
2-تبسيط العلم والمعرفة.					
3-تدريب التلاميذ وإعدادهم علميا ومهنيا.					
4-نقل اكبر عدد ممكن من المعارف.					
5-إعداد القوى البشرية القادرة على الإنتاج.					
6-توريث العادات والتقاليد واللغة والمحافظة على الهوية.					
7- التنمية والمساهمة في بناء المجتمع.					
8-مساندة وظيفة الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية.					

9-الانفتاح على العالم الخارجي وزيادة الاحتكاك والتواصل مع الآخرين.					
10-خلق مجتمع مسئول ومنضبط وتحصين الأجيال.					
11-تعليم الاستفادة من وسائل الإعلام والتكنولوجيا.					
12-تحقيق الولاء والانتماء للوطن وتحقيق المصالح المشتركة.					
13-خلق سبل التفكير المبدع وحل المشكلات وفهم الواقع.					
14-أن يتمكن التلاميذ من المبادئ العامة في مختلف ميادين المعرفة.					
15-إعادة بناء المجتمع من خلال تعليم أفراده.					
16-تحقيق التكيف والانسجام مع معطيات الواقع والآخرين.					
17-تحرير التلميذ من الانطواء على ذاته ليدخل في معترك الحياة والبيئة الأوسع.					
18-تحقيق التقارب والتوازن بين أفراد المجتمع.					
19-تعليم الملاحظة والتحليل وإثارة اهتمامات وميول ورغبات التلاميذ بالأنشطة المتعددة.					
20-إعداد المواطن الصالح وتعليم القدوة.					
21- تعليم القدرة على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية.					
22-تقديم نماذج سلوكية مرغوبة.					
23- تحفيز روح المبادرة والمبادأة والفعل.					
24-إكساب القيم الايجابية للتلاميذ كاحترام العمل وتقدير الوقت.					
25-التركيز على الحاضر والمستقبل.					
26-تعليم وتلقين التجارب والخبرات وتناقلها بين الأجيال.					
27-تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وطرح الأسئلة.					
28-فرز وانتقاء وحصر وتمحيص الصالح من المعرفة والعلم والاستفادة منه.					
29- تحقيق النمو المتكامل للشخصية الإنسانية بجميع مكوناتها.					
30- تقويم القدرات والاستعدادات للتلاميذ وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.					

الملحق رقم (4)
بعنوان:

استمارة كفايات

التدريس في ضوء

معايير الجودة

جامعة الحاج لخضر –باتنة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية–شعبة علم النفس–

استبيان كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة

أخي المعلم/أختي المعلمة:

تحية عطرة وبعد

يهدف هذا الاستبيان إلي معرفة كفايات التدريس اللازمة لمعلم التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة التعليمية.

ارجوا قراءة فقرات الاستبيان بتمعن ووضع إشارة(×) على يسار كل فقرة من الفقرات الأربعة والأربعين(44)الموزعة على أبعاد الكفايات التدريسية التالية:

–الكفايات الأدائية.

–الكفايات المعرفية.

–الكفايات الوجدانية.

بما يتناسب ورأيك الشخصي ومدى ممارستها، حسب التعليمات المرفقة.

هذا وسوف يكون للمعلومات التي تقدمها أثرا فعالا على نتائج البحث الذي يقوم به الباحث للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية تحت عنوان:" *الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفايتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية–دراسة نظرية ميدانية على معلمي التعليم الابتدائي*"

لذا يشرفني أن اطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة على أسئلة هذا الاستبيان والتي ستحاط بسرية تامة وتستخدم لغايات البحث العلمي فقط .

شاكرا لك جهدك وتعاونك.

إعداد الباحث: ***إشراف الأستاذ الدكتور:***

مشطر حسين ***العربي فرحاتي***

1-البيانات الشخصية:

يرجي من حضرتكم الإجابة على الأسئلة ووضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

-المدرسة الابتدائية:.....

-**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

-**المؤهل الأكاديمي:** المرحلة المتوسطة ☐ المرحلة الثانوية ☐

المرحلة الجامعية ☐

-**الخبرة في التعليم:** من دون خبرة ☐ من1سنة إلي 5سنوات ☐

من 6 سنوات إلى 10سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

-**المادة التعليمية المدرسة:** فرنسية ☐ عربية ☐

2-كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة:

يرجي أن تكون الإجابة على جميع أسئلة الاستبيان بوضع إشارة(×)في العمود المناسب أمام كل فقرة.

الكفايات التدريسية حسب معايير الجودة	***البدائل***				
أولا:الكفايات الأدائية.	***دائما***	***غالبا***	***أحيانا***	***نادرا***	***أبدا***
1-معيار التخطيط للدرس.					
1.1-أتقيد بالتوجيهات التي يتضمنها دليل المعلم في التخطيط للدرس.					
2.1-أقوم بإعداد خطة يومية شاملة للدرس الذي ادرسه.					
3.1-أراعي خصائص وقدرات وخبرات التلاميذ عند التخطيط للدرس.					
4.1-أقوم بتنظيم المادة التعليمية تنظيما منطقيا من الكل إلي الجزء ومن المعلوم إلي المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.					
5.1- اختار أنشطة تعليمية تعلمية مناسبة لتحقيق أهداف كل درس.					
2-معيار التنفيذ.					
1.2- أقوم بالتمهيد والتهيئة للدرس بأسلوب شيق وجذاب.					
2.2-أبدا الدرس باستثارة انتباه التلاميذ وإثارة اهتمامهم بربط الدرس بخبراتهم السابقة.					
3.2-استعين بالأمثلة التوضيحية والتقنيات التعليمية المناسبة لخصائصهم النفسية والمعرفية.					

4.2- اعرض موضوع الدرس بوضوح وترتيب مراعيا مكتسباتهم القبلية.					
5.2- *استثير رغبة التلاميذ في التعلم والتفاعل والمشاركة.*					
6.2-امنحهم وقتا للتفكير قبل الإجابة.					
7.2-أعطى فرصة للتلاميذ لتعديل الإجابات الخاطئة.					
8.2- أقوم بتلخيص النقاط الأساسية واجذب انتباههم لنهاية الدرس.					
9.2-إعطاء واجبات منزلية متنوعة حول الدرس وتقويمها.					
3-معيار إدارة القسم بفعالية.					
1.3- *اهتم بكل التلاميذ واخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية بينهم.*					
2.3- *أتقبل أراء التلاميذ وأعاملهم بمودة واحترام.*					
3.3- استخدم مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية(الصوت وتعبيرات الوجه،الحركات لجلب الانتباه.					
4.3- استوعب مواقف التلاميذ المفاجئة وأحلها بشكل سليم.					
5.3- *أهيئ القسم من حيث الإضاءة،وضع السبورة،توفير الوسائل التعليمية.*					
4-معيار تقويم نتائج الدرس.					
1.4-أراعى أن تتميز أدوات التقويم بالموضوعية والتنوع مثل الاختبارات الشفهية والكتابية والواجبات المنزلية.					
2.4- أشرك *أولياء الامور في التقويم وذلك بإعلامهم عن الصعوبات التي تعترض أبناؤهم .*					
3.4- *أناقش مع التلاميذ أخطائهم أثناء التحصيل.*					
4.4-أوجه أسئلة أثناء الدرس للتأكد من تحقق كل هدف قبل الانتقال لغيره.					
5.4- اعدل أهداف الدرس تبعا لنتائج التقويم.					
6.4- *احتفظ بسجل شامل لكل ما يحدث داخل حجرة الدراسة.*					
ثانيا: الكفايات المعرفية.	***دائما***	***غالبا***	***أحيانا***	***نادرا***	***أبدا***
1-معيار اكتساب المعارف.					
1.1- أحرص *على أن يكون للتلاميذ دور فاعل ومهم في تحصيل المعلومات بأنفسهم.*					
2.1- أوجه الدرس على نحو يساعد على التدرج في مستوي الصعوبة.					
3.1- اختار التمرينات والتطبيقات المناسبة و استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها.					
4.1- اطلع على كل جديد في مجال تخصصي وخاصة كيفية اكتساب وتحقيق الكفايات التدريسية.					
5.1- أوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية.					
6.1- انمي الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية.					
2-معيار توظيف تقنية المعلومات في التعليم.					

1.1- استخدام الوسائط التعليمية المتنوعة،التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.					
2.2- *أقوم بتدريب التلاميذ علي استخدام أجهزة التكنولوجيا والاتصال مثل الكمبيوتر.*					
3.2- *أنوع أنشطة التعليم ،حيث يكون بالإضافة إلي التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معملية في المخبر او زيارات ميدانية.*					
ثالثا:الكفايات الوجدانية.	***دائما***	***غالبا***	***أحيانا***	***نادرا***	***أبدا***
1-معيار التفاعل والعلاقات الإنسانية.					
1.1- أتعاون مع زملائي المعلمين والمدير لإنجاح عملتي التعليم والتعلم .					
2.1- أساهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.					
3.1- *أراعي حاجة التلاميذ الصغار إلي العطف والطمأنينة لتخليصهم من الشعور بالانفصال عن أهلهم.*					
4.1- *احترم شخصية التلاميذ وحاجتهم للعب.*					
5.1- *أساعد التلاميذ على اكتساب التقدير الذاتي وذلك بمدحهم والثناء علي أعمالهم الجيدة*					
2-معيار أخلاقيات المهنة.					
1.2- هادئ وغير حاد الطبع في القسم.					
2.2- أشجع الاحترام المتبادل بيني وبين التلاميذ أنفسهم.					
3.2- *أراعي العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ.*					
4.2-متحمس للتدريس .					
5.2 - *املك اتجاها ايجابيا نحو ذاتي.*					