الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

مخبر الجنوب الجزائري للبحث

في التاريخ والحضارة الإسلامية

السلطة التربوية والمخرجات التعليمية

دراسة ميدانية بثانويات المقاطعة الجنوبية لمدينة الجلفة

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالب:

عباسي أحمد

إشراف:

د. عويسي كمال

المشرف المساعد:

أ.د. بشيري زين العابدين

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	كبار عبد الله	أستاذ	جامعة غرداية	رئيسا
02	كمال عويسي	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
03	بشيري زين العابدين	أستاذ	جامعة الجلفة	مشرفا مساعدا
04	طوال عبد العزيز	أستاذ	جامعة الجلفة	ممتحنا
05	عبد النور محمد	أستاذ	جامعة غرداية	ممتحنا
06	رباحي مصطفى	أستاذ	جامعة غرداية	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

﴿ وَٱلۡعَصۡرِ (1) إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَفِي خُسۡرٍ (2) إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلصَّبۡرِ(3) ﴾

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الأمين

إلى والديّ حفظهما الله

إلى سندي زوجتي الغالية

إلى ولديّ وصال ومحمد هيثم

إلى إخوتي وأخواتي

إلى عائلة زوجتي

إلى زملائي دفعة 2021/2020

إلى كل أصدقائي

إلى وطني الجزائر

إلى فلسطين

أهدي هذا العمل

أحمد عباسي

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر الجزيل للمشرف **الدكتور عويسي كمال** على توجيهاته القيمة لإنجاز هذه الأطروحة.

كما أشكر **الأستاذ الدكتور بشيري زين العابدين** بصفته مشرفا مساعدا على هذا العمل.

والشكر موصول لكل من **الدكتور بونوة علي والدكتور بهلولي خالد**

وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل

أحمد عباسي

ملخص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة البحث في تأثير السلطة التربوية للأستاذ في المخرجات التعليمية للمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات التي أقرّت أدواراً جديدة لكل من الأستاذ والمتعلم ضمن علاقة بيداغوجية في مسار التعليم والتعلّم، وانطلقت الدراسة من تساؤل رئيس مفاده: ما تأثير السلطة التربوية للأستاذ على المخرجات التعليمية للمتعلمين؟

ولتحقيق ذلك وظفت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد الباحث على أداة الاستبيان لجمع البيانات حيث بلغ عدد أفراد العينة 291 أستاذا للتعليم الثانوي ينتمون للمقاطعة الجنوبية بمدينة الجلفة، وبعد المعالجة الإحصائية والسوسيولوجية، خلصت الدراسة إلى أن السلطة التربوية للأستاذ بأبعادها المتمثلة في السلطة التشاركية والسلطة التوجيهية والسلطة الضابطة تؤثر في المخرجات التعليمية للمتعلمين الممتثلة في التحصيل المعرفي والنسق القيمي والضبط السلوكي.

الكلمات المفتاحية: سلطة تربوية، أستاذ، مخرجات تعليمية، متعلم.

Study Summary

This study aimed to explore the impact of the teacher's educational authority on the educational outcomes of learners within the competency-based approach, which has established new roles for both the teacher and the learner within a pedagogical relationship in the educational process. The study began with the primary question: What is the impact of the teacher's educational authority on the educational outcomes of learners?

To achieve this, the study employed a descriptive methodology and utilized a questionnaire tool to collect data from a sample of 291 secondary school teachers in the southern district of Djelfa city. After statistical and sociological analysis, the study concluded that the teacher's educational authority, in its dimensions of participatory authority, directive authority, and regulatory authority, significantly influences the educational outcomes of learners, which are manifested in cognitive achievement, value system formation, and behavioral regulation.

Keywords: Educational authority, teacher, educational outcomes, learner.

Résumé de l'étude

Cette étude visait à explorer l'impact de l'autorité éducative de l'enseignant sur les résultats éducatifs des apprenants dans le cadre de l'approche par compétences, qui a établi de nouveaux rôles pour l'enseignant et l'apprenant dans une relation pédagogique intégrée au processus éducatif. L'étude a débuté par la question principale : Quel est l'impact de l'autorité éducative de l'enseignant sur les résultats éducatifs des apprenants?

Pour ce faire, l'étude a employé une méthodologie descriptive et a utilisé un outil de questionnaire pour collecter des données auprès d'un échantillon de 291 enseignants du secondaire dans le district sud de la ville de Djelfa. Après analyse statistique et sociologique, l'étude a conclu que l'autorité éducative de l'enseignant, dans ses dimensions d'autorité participative, directive et régulatrice, influence de manière significative les résultats éducatifs des apprenants, se manifestant par l'acquisition cognitive, la formation du système de valeurs et la régulation comportementale.

Mots-clés: Autorité éducative, enseignant, résultats éducatifs, apprenant.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
أولا	الإهداء	
ثانيا	كلمة شكر وتقدير	أ
ثالثا	ملخص الدراسة بالعربية	ب
رابعا	ملخص الدراسة باللغات الأجنبية	ب
خامسا	فهرس المحتويات	ج
سادسا	فهرس الجداول	ط
سابعا	فهرس الأشكال	ل
ثامنا	فهرس الملاحق	م
تاسعا	مقدمة	01
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة		
	تمهيد	4
أولا	إشكالية الدراسة	5
ثانيا	فرضيات الدراسة	7
ثالثا	أهمية الدراسة	8
رابعا	أهداف الدراسة	8
خامسا	أسباب اختيار الموضوع	9
سادسا	تحديد المفاهيم	9
سابعا	المقاربة السوسيولوجية	13
ثامنا	نموذج الدراسة	15
تاسعا	الدراسات السابقة	16
	خلاصة الفصل	31

الفصل الثاني: السلطة التربوية وأبعادها		
	تمهيد	33
أولا	**مفهوم السلطة**	34
1	تعريف السلطة لغة	34
2	تعريف السلطة اصطلاحا	34
3	خصائص السلطة	36
ثانيا	**السلطة سوسيولوجيا**	36
1	ماكس فيبر	36
2	ميشال فوكو	37
3	بيار بورديو	39
4	ايميل دوركايم	40
5	تالكوت بارسونز	41
ثالثا	**السلطة التربوية**	42
1	مفهوم السلطة التربوية	42
2	مصادر السلطة التربوية	46
3	أهمية السلطة التربوية	46
4	السلطة التربوية بين المقاربات التقليدية والمقاربات الحديثة	48
5	مرتكزات السلطة التربوية	49
6	بين السلطة التربوية والتسلط التربوي	50
7	السلطة التربوية بين الأستاذ والمتعلم	51
رابعا	**أبعاد السلطة التربوية**	52
1	السلطة التشاركية في مجال المعارف	52
2	السلطة التوجيهية في مجال القيم	53
3	السلطة الضابطة في مجال الضبط السلوكي	55

	خلاصة الفصل	57
الفصل الثالث: المنظومة التربوية في الإصلاح التربوي		
	تمهيد	59
أولا	**النظام التربوي**	60
1	المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1976	60
2	المرحلة الثانية: من 1976 إلى 2002	61
3	المرحلة الثالثة: من 2002 إلى يومنا هذا	62
ثانيا	**مفهوم المنظومة التربوية**	63
1	تعريف المنظومة	63
2	تعريف المنظومة التربوية	64
3	أهداف المنظومة التربوية الجزائرية	67
4	المنظومة التربوية في ظل السياسة التربوية	68
ثالثا	**المقاربة البيداغوجية**	70
1	المقاربة بالكفاءات	70
2	الخلفية النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	75
رابعا	**المنهاج الدراسي**	77
1	مفهوم المنهاج الدراسي	77
2	مكونات المنهاج الدراسي الحديث	79
3	أبعاد المنهاج الدراسي	80
خامسا	**التعليم الثانوي**	81
1	مفهوم التعليم الثانوي	81
2	أهداف التعليم الثانوي	82
	خلاصة الفصل	84
الفصل الرابع: العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات		

	تمهيد	86
أولا	**العملية التعليمية والمفاهيم ذات الصلة**	87
1	مفهوم العملية التعليمية	87
2	المفاهيم ذات الصلة	88
ثانيا	**الفعل الديداكتيكي**	92
1	مفهوم المثلث الديداكتيكي	92
2	التعاقد الديداكتيكي	92
3	النقل الديداكتيكي	93
ثالثا	**الوضعية التعليمية**	94
1	دور المدرس في الوضعية المشكلة	95
2	دور المتعلم في الوضعية المشكلة	95
رابعا	**طرائق التدريس والأنشطة التعليمية**	96
1	تعريف طرائق التدريس	96
2	الأنشطة التعليمية	97
خامسا	**أقطاب العملية التعليمية**	98
1	الأستاذ	98
2	المتعلم	103
3	المعرفة	105
سادسا	**التقويم في المقاربة بالكفاءات**	105
1	التقويم التشخيصي	106
2	التقويم التكويني	106
3	التقويم التحصيلي	106
سابعا	**العلاقات التربوية**	107
1	أبعاد العلاقات التربوية	109

2	أنماط العلاقات التربوية	109
ثامنا	**البيداغوجيا التشاركية**	110
تاسعا	**المخرجات التعليمية**	111
1	المخرج المعرفي	112
2	المخرج القيمي	113
3	المخرج السلوكي	115
	خلاصة الفصل	117
الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية ومناقشة نتائج الفرضية الأولى		
	تمهيد	119
أولا	**الدراسة الاستطلاعية**	120
ثانيا	**حدود الدراسة**	120
1	المجال المكاني	120
2	المجال الزماني	121
3	المجال البشري	121
ثالثا	**منهج الدراسة**	121
رابعا	**مجتمع وعينة الدراسة**	122
1	مجتمع الدراسة	122
2	عينة الدراسة وخصائصها	122
خامسا	**أداة الدراسة**	124
1	الاستبيان	124
2	تصميم الاستبيان	124
3	ثبات وصدق الاستبيان	124
4	أساليب المعالجة الاحصائية	125
سادسا	**عرض ومناقشة النتائج**	125

1	عرض ومناقشة نتائج البيانات العامة	125
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	130
3	**الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى**	155
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة		
	تمهيد	159
أولا	**الفرضية الثانية**	159
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	159
2	**الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية**	179
ثانيا	**الفرضية الثالثة**	181
1	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	181
2	**الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة**	211
	الاستنتاج العام	215
	الخاتمة	220
	قائمة المصادر والمراجع	224
	الملاحق	235

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع المبحوثين على الثانويات وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة	123
2	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	125
3	توزيع أفراد العينة حسب عامل الخبرة	126
4	توزيع أفراد العينة حسب رتبتهم المهنية	128
5	توزيع أفراد العينة حسب الشهادة التي يمتلكونها	129
6	العلاقة بين اعتبار الأستاذ أكثر المعرفة وارتفاع التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي	130
7	تغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد ومستوى التحكم في عمليات التخليل والاستنتاج والتفسير	132
8	تغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد ودرجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما مراعاة الفروقات الفردية	134
9	دور البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الكفاءات ودرجة بناء المعرفة لدى المتعلم عندما تعتمد على التعلم النشط	136
10	دور الحوار بين المتعلمين حول الوضعيات التعليمية ودرجة استيعاب المتعلمين عند خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية	138
11	مساهمة التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي ودرجة فهم واستيعاب المتعلم للمعلومات عند الاستعانة بالوسائط الرقمية	140
12	بناء وضعيات التقويم ومستوى المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية	142
13	بناء وضعيات التقويم درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين في ظل مراعاة الفروق الفردية	143
14	الاهتمام بتساؤلات المتعلمين ودرجة التحصيل المعرفي عند انتهاج السلطة التشاركية	145

15	عدم مشاركة بعض المتعلمين في الأنشطة التعليمية ودرجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما مراعاة الفروقات الفردية	148
16	اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية ومستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي	150
17	تصور الأستاذ للعلاقة التربوية مع المتعلم ودرجة بناء المعرفة لديه عندما الاعتماد على التعلم النشط	152
18	دور المدرسة في تنمية النسق القيمي للمجتمع درجة اكتساب وترسيخ النسق القيمي للمتعلم بتوظيف المعرفة المدرسية	159
19	توظيف الوضعيات التعليمية في اكتساب القيم ومساهمة مادة تدريسك في تنميتها وترسيخها	161
20	البعد القيمي في المناهج الدراسية وتعزيز قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية لدى المتعلمين من خلال مضامين المنهاج الدراسي	163
21	اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية ودرجة اكتسابها وترسيخها في ظل ممارسة السلطة التوجيهية بعد مرحلة دراسية معينة	165
22	تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية ومستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل	167
23	نظرة المجتمع للأستاذ حول ترسيخ القيم ومستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجاباً	169
24	المراهقة في مرحلة التعليم الثانوي ومستوى يمكن اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجابا	171
25	تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية ومستوى اكتساب المتعلم القيم التربوية المدرسية مثل الاحترام، التعاون، العمل الجماعي	174
26	دور الأستاذ في التربية على القيم وتنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية	176
27	الخطاب التربوي للأستاذ ودرجة ضبط سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب	181

	الحوار والإرشاد	
28	البعد السلوكي في المقاربة بالكفاءات والتزام المتعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة	183
29	البعد السلوكي في المقاربة بالكفاءات وتوظيف التقويم المستمر كسلطة تربوية ضابطة	185
30	معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم والسلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ	187
31	العلاقة بين تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي والتزام المتعلم بالنظام الداخلي للمؤسسة	190
32	تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي والسلوك الإيجابي للمتعلمين	192
33	أهمية عامل الخبرة في ممارسة السلطة الضابطة في العملية التعليمية ودرجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم	194
34	الاتجاه المناسب للضبط السلوكي ودرجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم	196
35	الاتجاه المناسب للضبط السلوكي وتقيم سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية	199
36	أداء الأستاذ في البعد السلوكي وتقيم سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية	201
37	التحلي بالسلوك الإيجابي في ظل سلطة تربوية ضابطة والتزام المتعلم بالنظام الداخلي	203
38	تبني أسلوب الحوار مع المتعلم الذي تصدر عنه المشكلات السلوكية ودرجة تأثير نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم	206
39	مشاركة أولياء الأمور في اكتساب الضبط السلوكي ومستوى السلوك الإيجابي لدى المتعلمين عند التواصل مع الأولياء	208

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	ترابط مكونات المنظومة التربوية	66
2	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	126
3	توزيع أفراد العينة حسب عامل الخبرة	127
4	توزيع أفراد العينة حسب رتبتهم المهنية	128
5	توزيع أفراد العينة حسب الشهادة التي يمتلكونها	129

فهرس الملاحق

رقم	العنوان	الصفحة
1	استمارة الاستبيان	235

مقدمة

مقدمة

تعمل المجتمعات المتطورة على تحديث نظمها التربوية بشكل مستمر، لمسايرة التغييرات التي يشهدها العالم في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، ومواكبةً للتطورات المتسارعة جداً خصوصا في المجال التكنولوجي وما يحمله من تأثيرات على الأجيال الناشئة في ظل الانفتاح على الأخر المختلف عنّا فكريا وعقائديا واجتماعيا، ولإدراكها للدور الذي تلعبه في تقدم ورقي مجتمعاتها، ويخطط فيها توجهاتها السياسية والاجتماعية والثقافية، وتوفر لها الوسائل والامكانيات المادية والموارد البشرية من أجل تحقيق الأهداف والغايات والمرامي التي تسطرها السياسة التربوية، ولا شك أن هذا التأثير يلامس بشكل مباشر النسق القيمي للمجتمع ومعاييره ومبادئه، لذلك سعت الدولة الجزائرية لبناء منظومة تربوية ذات المرجعيات الوطنية والمستجدات التربوية في إطار عالمية التربية، والحفاظ على المكتسبات في مجال الجزأرة والديمقراطية والتوجه العلمي والتكنولوجي، بالإضافة لمهمة تدعيم قيم الهوية والتمسك بالثوابت الوطنية.

إن نجاح المنظومة التربوية في تأدية مهامها الأساسية المتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، مرهون باختيار النموذج البيداغوجي الذي يناسب التوجهات التربوية الحديثة نحو بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير والتنمية الشاملة للمتعلم من كل الجوانب والتركيز على كيف يتعلم لا على ماذا يتعلم، لذلك تبنت نموذج مقاربة التدريس بالكفاءات التي تنظر إلى المتعلم الفعّال والمسؤول والشريك في بناء تعلّماته ومحور العملية التعليمية، وتحدد أدواراً وظيفية جديدة للأستاذ تتمثل في التوجيه والتنظيم والتنشيط للفعل التعليمي، والانتقال إلى استثمار وتوظيف المعارف في الحياة الاجتماعية للمتعلم، كما تركّز على نشاطه الذاتي في بناء المعرفة الذي يحدث في السياق المدرسي والاجتماعي.

وفي ضوء تطبيق المقاربة بالكفاءات تتولد العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم المصاحبة للسيرورة العملية التعليمية، وما ينتج عنها من تفاعلات وتأثيرات على الفعل البيداغوجي، إذ تتجلى

السلطة التربوية للأستاذ وفق تصور منسجم مع مكانته التربوية والاجتماعية ومع مكانة المتعلم في بيداغوجيا الكفاءات، الذي يُبنى على مفهوم الشراكة بالمعنى التربوي في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، حيث الفعل التشاركي يحرر الأستاذ من السلطة المعرفية لتعدد مصادرها في المحيط الاجتماعي للمتعلم ويشرك هذا الأخير في المساهمة في بناء تعلّماته وتحفيزه على التعلم الذاتي، بالإضافة إلى تعاظم دور الأستاذ في اكساب النسق القيمي المجتمعي وتحقيق الضبط السلوكي للمتعلمين، وتفعيل البعد العلائقي من خلال التعاقد البيداغوجي الذي يحدد العلاقة بين طرفي العملية التعليمية وما ينتظره كل طرف من الطرف الأخر وتحدد فيه الأدوار والوظائف، ويسود نمط العلاقات الأفقية الذي تتمظهر فيه أبعاد السلطة التربوية المتمثلة فالسلطة التشاركية والسلطة التوجيهية والسلطة الضابطة، وتتخذ من الأساليب الديمقراطية والحوارية وأساليب التوجيه والإرشاد والقدوة دعائم لها لخلق بيئة تعليمية مناسبة للأداء الوظيفي للأستاذ وللإنجاز الدراسي للمتعلم.

لقد جاءت هذه الدراسة ضمن هذا التصور للسلطة التربوية والمخرجات التعليمية لتحاول التعمق في فهم هذه الظاهرة من الناحية السوسيولوجية، شملت جانبين، **الجانب النظري** أربعة فصول، الفصل الأول تناول **الإطار المنهجي للدراسة** والذي تضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها، الأهمية، الأهداف، أسباب اختيار الموضوع، تحديد المفاهيم، المقاربة السوسيولوجية، نموذج الدراسة والدراسات السابقة، والفصل الثاني تناول **السلطة التربوية** وتضمن تحديد المفهوم نظرياً وسوسيولوجياً وأبعاده، والفصل الثالث تناول **المنظومة التربوية** وتضمن نبذة عن السيرورة التاريخية للنظام التربوي، مفهوم المنظومة التربوية وأهدافها، والمقاربة التدريسية المعتمدة، والفصل الرابع تناول **العملية التعليمية**، وتضمن التعريف، المكونات والعلاقات التربوية التي تسودها وأبعاد المخرجات التعليمية، **وشمل الجانب الميداني** الذي تضمن فصلين، الفصل الخامس تناول **إجراءات الدراسة الميدانية ومناقشة نتائج الفرضية الأولى**، والفصل السادس تناول **مناقشة نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة ثم الاستنتاج العام والخاتمة.**

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

أسباب اختيار الموضوع

تحديد المفاهيم

المقاربة السوسيولوجية

نموذج الدراسة

الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد

يتناول الباحث في هذا الفصل المحددات المنهجية التي تضبط الإطار المنهجي للدراسي، والذي يعتبر الدعامة الرئيسية التي تقوم عليها الدراسة وتبنى عليها كل المراحل اللاحقة، في الجانب النظري والجانب الميداني.

وانطلقنا في بناء إشكالية الدراسة بشكل متدرج من الكل إلى الجزء، والإشارة إلى المتغيرات وتوضيح العلاقة بينهما وطرح تساؤلاتها، ثم صياغة الفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها، وأسباب اختيار الموضوع الذاتية والموضوعية وتقدم تبرير هذه الأسباب ثم تحديد المفاهيم التي تناولها البحث وضبطها إجرائيا، وسرد المقاربة السوسيولوجية التي اعتمدنها في التحليل، ثم تعرضنا إلى الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها منهجيا ونظريا وميدانيا ثم النموذج المفاهيمي للدراسة.

أولا: إشكالية الدراسة

يعد النسق التربوي في عصرنا الحالي نسقا أساسيا وهاما في المجتمع، يؤدي وظائف عديدة كالتنشئة الاجتماعية واكتساب المعايير والمبادئ والقيم والسلوك الاجتماعي، وإعداد الفرد للحياة الاجتماعية المتكيفة والمنسجمة مع المجتمع، فأصبح من الضروري التخطيط لمنظومة تربوية تحمل شكل التنظيم الرسمي من طرف الدولة، حيث يتم تنفيذ السياسة التربوية بما تسطره من أهداف وغايات تربوية تطمح لبلوغها.

لقد سعت المنظومة التربوية في ظل ما حملته من مهام التعليم وتنشئة الأجيال وتأهيلهم للحياة، في عالم خاصيته الأساسية حركية التغير المتسارعة في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية، إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمة بغرض تنميته تنمية شاملة تستهدف بناء شخصيته في كل جوانبها وإكسابه الكفاءات اللازمة في مجال المعارف والقيم والسلوكات.

وشكل الإصلاح التربوي نقطة تحول في النظام التربوي، حيث جاء لمعالجة بعض الاشكاليات التربوية كالتسرب المدرسي، والإخفاق المدرسي، والخلل الوظيفي الواضح في نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية حيث ضعف نسب النجاح، كما فرضت بعض المتغيرات نفسها على الواقع التربوي مثل الثورة الرقمية وظاهرة العولمة، عجلت بتبني الإصلاحات التربوية التي أصبحت ضرورة حتمية، وفرضت على النظام التربوي أن يستجيب للتحديات والرهانات التي تواجه المجتمع.

لقد شمل الاصلاح التربوي كل جوانب الفعل التربوي من المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وهيكلة مراحل التعلم والبرامج التعليمية واعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، التي بدورها تبنت طرائق التدريس الحديثة والنشطة، وأساليب متجددة تساير المستجدات التربوية وآليات تقويم تراعي مختلف جوانب العملية التعليمية، والغاية من ذلك كله هو ضمان الجودة النوعية للمخرجات التعليمية، ومواكبة التغيرات الحاصلة في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية.

إن تبني بيداغوجيا التدريس بالكفاءات جاء ليستهدف بناء الانسان في الأبعاد المعرفية والقيمية والسلوكية، ويؤسس لأدوار ووظائف جديدة للأستاذ والمتعلم في الحياة المدرسية، حيث الفعل التربوي يقوم على علاقة بيداغوجية جديدة تمنح لكل طرف دوره الإيجابي في العملية التعليمية، في خضم هذه العلاقة البيداغوجية تتمظهر السلطة التربوية للأستاذ، بعدما كانت سلطة تربوية أحادية في المقاربة التقليدية باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة ومنتهجا طرائق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والأوامر، وكان المتعلم مجرد متلقي للمعارف، وتتحول هذه السلطة إلى تسلط وإكراه يكون ضحيتها المتعلم ولها الأثر البالغ على تكوين شخصيته.

إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أعطت تصور آخر للسلطة التربوية للأستاذ، حيث أخذت أشكالا متعددة واعتبرته الموجه والمنظم للعملية التعليمية والمرشد والمحفز للمتعلم، كما تنظر لهذا الأخير على أنه فاعل تربوي مهم وشريك أساسي في بناء تعلماته، وركزت على البعد العلائقي في النسق التربوي، على النقيض من ذلك كانت مقاربة التدريس بالأهداف تمنح السلطة المطلقة للأستاذ على المستوى البيداغوجي أو على مستوى الطرائق التدريس، والمخرجات التعليمية وتراعي فقط المعارف الآنية التي لا يستطيع المتعلم توظيفها في الحياة الاجتماعية.

إن ممارسة السلطة التربوية لأستاذ التعليم الثانوي أمر بالغ التعقيد، نظرا لكون المتعلم يمر بمرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات عديدة على المستوى الفيزيولوجي والنفسي والاجتماعي، وتؤثر في بناء شخصيته حيث يبدئ مقاومة كبيرة لكل أشكال السلطة وخصوصا السلطة التربوية للأستاذ، ويعتبرها إكراها وهيمنة لها أثر سلبي على تحصيليه الدراسي.

وتفرض طبيعة العملية التعلمية ممارسة السلطة التربوية البيداغوجية من طرف الأستاذ، حيث يعتبرها بيار بورديو ضرورية للفعل التربوي، وهي ذلك التأثير الذي يمارسه على المتعلمين في شكل إجراءات وقواعد تضبط العلاقة البيداغوجية بين أقطاب العملية التعليمية، شرط أن تبنى هذه العلاقة على الأساليب الديمقراطية التشاركية والتوجيهية من أجل تحقيق الأهداف التربوية في إطار الحياة المدرسية.

إن ظهور العديد من المعوقات الوظيفية في المدرسة كضعف التحصيل المعرفي، وتعرض النسق القيمي لاختلالات وظيفية نتيجة للتغيرات التي عرفها المجتمع، بسبب عدة عوامل مثل التطور التكنولوجي المذهل، بالإضافة البعد السلوكي للمتعلم الذي تأثر بهذه التغيرات، مما أدى إلى وجوب مراعاة هذا البعد الهام جدا بالنسبة للفرد والمجتمع.

هذه الأبعاد شكلت محاور أساسية في مقاربة بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في شكل مخرجات تعليمية للعملية التعليمية، وشكلت جوهر وظيفة المدرس وسلطته التربوية، والتي شملت كل الجوانب المرتبطة بحياة المتعلم، ولتحقيق هذه المخرجات التعليمية أقرت المقاربة بالكفاءات الممارسات البيداغوجية التي تعتمد على الأساليب التشاركية التفاعلية والتوجيهية والضابطة، وتترجم السلطة التربوية للأستاذ و تأثيرها على المخرجات التعليمية للعملية التعليمية.

تساؤل الإشكالية

ما تأثير السلطة التربوية للأستاذ على المخرجات التعليمية للمتعلمين؟

التساؤلات الفرعية

1. ما دور السلطة التربوية التشاركية للأستاذ في التحصيل المعرفي للمتعلمين؟
2. هل تعمل السلطة التربوية التوجيهية للأستاذ على اكتساب وترسيخ النسق القيمي للمتعلمين؟
3. هل تساهم السلطة التربوية الضابطة للأستاذ في تحسين وضبط المخرجات السلوكية للمتعلمين؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

الفرضية العامة

تؤثر السلطة التربوية للأستاذ بشكل فعّال على المخرجات التعليمية للمتعلمين.

الفرضيات الفرعية

1. للسلطة التربوية التشاركية للأستاذ دور هام في التحصيل المعرفي للمتعلمين.
2. تعمل السلطة التربوية التوجيهية للأستاذ على ترسيخ النسق القيمي للمتعلمين.
3. تساهم السلطة التربوية الضابطة للأستاذ في الضبط السلوكي للمتعلمين.

ثالثا: أهمية الدراسة

- تدخل هذه الدارسة ضمن دراسات البحث السوسيولوجي في الواقع التربوي.
- تتجلى أهميتها في كشف تأثير السلطة التربوية للأستاذ في مخرجات العملية التعليمية.
- تبين حدود العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم، وفق التصور الجديد الذي انتهجته مقاربة التدريس بالكفاءات.
- تبين هذه الدراسة أشكال جديدة أخذتها السلطة التربوية، بعدما كانت سلطة أحادية أصبحت سلطة تربوية تشاركية ديمقراطية توجيهية إرشادية.
- تظهر أهميتها في بيان تعدد وتنوع المخرجات التعليمية، وشموليتها إلى مختلف متطلبات المتعلم المعرفية والقيمية والسلوكية.

رابعا: أهداف الدراسة

- تحاول الدراسة التعرف على تأثير السلطة التربوية للأستاذ على المخرجات التعليمية.
- تسعى إلى دراسة السلطة التربوية كمفهوم سوسيولوجي في تحليل العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم في سياق العملية التعليمية.
- تهدف إلى التعرف على أشكال السلطة التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات.
- التعرف على طبيعة المخرجات التعليمية في شكل كفاءات متعددة تظهر على شكل مخرجات معرفية وقيمية وسلوكية.

خامسا: أسباب اختيار الموضوع

1. الأسباب الذاتية

- تدخل هذه الدراسة في اهتمامات الباحث الأكاديمية في سوسيولوجيا التربية
- الممارسة اليومية للسلطة التربوية بحكم مهنة الباحث كأستاذ مكون للتعليم الثانوي.
- الرغبة في فهم آليات ممارسة السلطة التربوية، كون العملية التعليمية فضاء علائقي تبرز فيه هذه السلطة ومدى تأثيرها على مخرجات هذه العملية.

2. الأسباب الموضوعية

- الممارسة اليومية للسلطة التربوية من قبل الأساتذة، لذلك أراد الباحث أن يبين واقع ممارستها وما تحمله من تأثيرات على أدائهم الوظيفي، وعلى إنجاز المتعلمين.
- العلاقة البيداغوجية الجديدة التي أقرتها مقاربة التدريس بالكفاءات، بين الأستاذ والمتعلم من حيث أدوار كل منهما في العملية التعليمية تستوجب دراسة السلطة التربوية في ظل هذه العلاقة.
- محاولة الباحث معرفة مدى تحقق المخرجات التعليمية في جوانبها المعرفية والقيمية والسلوكية، التي تناولتها الدراسة وتأثير سلطة الأستاذ التربوية.

سادسا: تحديد المفاهيم

1. **السلطة:** عرف بدوي السلطة في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها القدرة على التأثير، وتأخذ طابعا شرعيا في إطار الحياة الاجتماعية، والسلطة هي القوة الطبيعة أو الحق الشرعي في التصرف أو إصدار الأوامر في المجتمع بوصفه شرعيا، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقراراته.[1]
2. **السلطة التربوية:** تشير السلطة التربوية حسب Gaston Mialaret إلى علاقات النفوذ القائمة بين المعلمين والمتعلمين، والسلطة تشكل جانبا حيويا في العملية التربوية، فلا يوجد هناك أبدا

[1] علي أسعد وطفة: **بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 2، 2000، ص118.

فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل المتربي، فالمربي يمارس السلطة على المتربي، ولكن بطرق مختلفة تتنوع بتنوع شخصيات المربين.[1]

- وتعرف **السلطة التربوية للأستاذ إجرائيا** على أنها قدرة التأثير الذي يمارسه على المتعلمين، من خلال العملية التعليمية من أجل تحقيق أهدافها المتمثلة في التحصيل المعرفي واكتساب النسق القيمي وتحقيق الضبط السلوكي لديهم، وهي ضرورية للفعل التعليمي شرط الابتعاد عن التسلط التربوي.
- **السلطة التشاركية إجرائيا:** تعبر عن الفعل التشاركي للأستاذ في علاقته مع المتعلمين من حيث اعتماد طرائق وأساليب التدريس التي تعتمد على الحوار والمناقشة، التنازل عن السلطة المعرفية وتوظيف التعلم النشط وتوجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم الذاتي.
- **السلطة التوجيهية إجرائيا:** نعني بها تفعيل الفعل التوجيهي للأستاذ نحو اكتساب المتعلمين للنسق القيم وترسيخه وتنميته، وهو النسق الذي يعد خيارا أساسيا في المنظومة التربوية.
- **السلطة الضابطة إجرائيا:** نعني بها الممارسة الفعالة للأستاذ لإكساب المتعلمين أنماط السلوك الإيجابي في إطار البعد العلائقي المنظم للحياة المدرسية في البيئة التعليمية بما يتوافق مع القيم الديمقراطية لتحقيق الضبط السلوكي لدى المتعلم.

3. **الأستاذ (المدرس):** يعرف المدرس على أنه الشخص الذي ينقل المعارف للمتعلم، من خلال العملية التعليمية بالاعتماد على طرائق وأساليب التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية، من أجل اكتساب المتعلم الخبرات التعليمية في الوسط التعليمي.[2]

يعرف إجرائياً: هو الشخص المؤهل للقيام بمهنة التدريس بالمؤسسة التعليمية المعتمدة رسميا، وينفذ المنهاج الدراسي من خلال العملية التعليمية التي يشرف على مختلف مراحلها، من

[1] سناء الغندوري: **مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد 3، العدد 12، كانون الاول 2014، ص200.

[2] Erik Jan van: **the meaning of learning and knowing**, Sene publishers, Netherlands, 2007, p20.

التخطيط والتنفيذ والتقويم من أجل اكساب المتعلمين المعارف والخبرات والقيم والمهارات السلوكية وتحقيق الكفاءات المبرمجة.

4. **المتعلم**: المتعلم هو الفرد الذي يكتسب الخبرات والمفاهيم والمعارف من المدرسة، من الموارد البشرية والمعرفية لتحقيق هدف تعليمي ما.[1]

يعرف إجرائياً: هو الفرد الذي يتلقى تعليما في المؤسسة التعليمية المعتمدة رسميا، ويكتسب المعارف والخبرات والقيم والمهارات السلوكية، وتعتبره المقاربة بالكفاءات شريك فعال في بناء تعلماته ومسؤول عن ذلك.

5. **العملية التعليمية**: تعرف العملية التعليمية على أنها تلك الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات معالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمين والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تحصيل الكفاءات المنتظرة من المتعلمين.[2]

وتعرف إجرائيا: نعني بها جملة الإجراءات التي تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم، وتقوم على أداء الأستاذ لفعل التدريس، وعلى أداء المتعلم لفعل التعلم، بغرض تحصيل الكفاءات المنتظرة على المستوى المعرفي والقيمي والسلوكي.

6. **التعليم الثانوي**: يمثل التعليم الثانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوع والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو للحياة، ومن المهم تزويد كل تلميذ في نهاية مساره بمؤهلات مؤكدة تمكنه من مساهمة نشطة في المجتمع، ولذا فإن تنمية ثقافة مشتركة أساسية تكتسي أهمية بالغة وتساهم رغم أن محتويات التعليم مختلفة في تحديد التخصص التدريجي في مجال من المجالات.[3]

---

[1] Erik Jan van: **op.cit**, p 20.

[2] يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2022، ص19.

[3] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، ص37.

ويعرف إجرائيا بأنه مرحلة تعليمية مفصلية ومهمة جدا في حياة المتعلم المتزامنة مع مرحلة المراهقة، وتأتي بعد مرحلة التعليم الالزامي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط الذي يهدف إلى تنمية الكفاءات القاعدية بالنسبة للأول والكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية بالنسبة للثاني، ليمثل التعليم الثانوي مرحلة تزويد المتعلم بالمؤهلات والقدرات التي تمكنه من التوجه للتعليم العالي أو للمشاركة النشطة والفعالة في المجتمع.

7. **المخرجات التعليمية:** تعني المخرجات التعليمية تعبيرات وصفية للتغيرات التي تحققها كل أنماط التعلم لدى المتعلم في مجالات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية والقيمية نتيجة لعملية التعلم.

و**المخرجات التعليمية** تشمل ما يسمى القيمة التربوية المضافة للمتعلم الناتجة من عملية التعلم.[1]

ونعني **بالمخرجات التعليمية إجرائيا** هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات، هذه الكفاءات التي تشكل بنية وظيفية في حياة المتعلم يرتكز عليها في البيئة الاجتماعية، وتشمل المعارف والخبرات والمهارات والقيم والسلوكات.

- **المخرجات المعرفية إجرائيا:** نعني بها كل المعارف والمفاهيم والخبرات التي يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، والتي تساعده على مواصلة مساره العلمي في الجامعة او المشاركة الإيجابية في الحياة النشطة في المجتمع، وتعبر عنها المقاربة بالكفاءات **بالكفاءات المعرفية.**
- **المخرجات القيمية إجرائيا:** نعني بها كل القيم المكتسبة والتي تم تنميتها وترسيخها لدى المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي، وهي القيم المشتركة السياسية والأخلاقية والثقافية والروحية والقيم الفردية الوجدانية والأخلاقية والجمالية والفكرية والإنسانية والتي عبرت عنها المرجعية العامة للمناهج، وتعبر عنها المقاربة بالكفاءات **بالكفاءات العرضية في مجال القيم.**
- **المخرجات السلوكية إجرائيا:** نعني بها كل أنماط السلوك المكتسب في إطار التنشئة المدرسية والتي يساهم الأستاذ فيها، وتحقق الضبط السلوكي في البيئة التعليمية للمتعلمين وتترجم على

[1] عباس عابدين: **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2004، ص 213.

شكل ضبط اجتماعي في البيئة الاجتماعية، وتعبر عنها المقاربة بالكفاءات **بالكفاءات السلوكية.**

سابعا: المقاربة السوسيولوجية

اعتمدنا في دراستنا على المقاربة البنائية الوظيفية والتي تقوم في تحليلها للظواهر الاجتماعية انطلاقا من مكونات الظاهرة الكلية، وبين الترابط بين مجموع الأجزاء والنسق الكلي ودراسة وتحليل الوظائف الاجتماعية للظواهر، كما يقوم التحليل البنائي الوظيفي على تفسير الأشياء من خلال وظائفها ومعطياتها في البنية الاجتماعية ودرجة التكامل بين وظائف البناء الاجتماعي.

وعلى اعتبار المنظومة التربوية نسق تربوي عام من منظور الاقتراب النظري الذي اعتمدناه، فإن تحليلنا للظاهرة المدروسة سيرتكز على هذا الاتجاه إذ نشير إلى كشف السلوك بين أطراف العملية التعليمة ومكوناتها، داخل المؤسسة التعليمية والبحث في مفهوم السلطة التربوية وارتباطه بأداء الأستاذ وتأثيراته على المتعلم، وفي كشف المخرجات التعليمية المتعددة للعملية التعليمية في مجال المعارف والتنشئة الاجتماعية وفي مجال القيم والسلوكات، والبحث في ترابط أجزاء النسق التربوي ووظائفه.

إن البحث في موضوع السلطة التربوية والمخرجات التعليمية يحُلنا لوظائف المؤسسة التعليمية في المنظومة التربوية عند دوركايم وهي المحافظة والتطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي من أجل توازن المجتمع واستقراره.[1] حيث اعتبر النظام التربوي مؤسسة وظيفية اجتماعية في إطار البنية الاجتماعية التي تحدد وظائفه ومضامينه التي لا تخرج عن تقديم التربية للطفل بما يتوافق مع المنظور الاجتماعي الأخلاقي.

[1] سبرطعي مراد: **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية**، دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، سنة 2018، ص 94.

كما يمكن أن نعتمد على النظرية النسقية عند عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز وهو أحد البنائين الوظيفين الذين تأثروا بفكر إميل دوركايم الذي يذهب في تحليله باتجاه كشف أنساق الفعل وليس التوقف عند فعل الفرد فقط، ويعدد بارسونز أربع متطلبات يسميها بالمستلزمات الوظيفية للنسق هي.[1]

- وظيفة التكيف: كل نسق يجب أن يتكيف مع بيئته.
- وظيفة تحقيق الهدف: تشمل الأدوات والمصادر ليحقق الأهداف.
- وظيفة الاندماج والتكامل: يحافظ على التواؤم والانسجام بين مكوناته.
- وظيفة ثبات المعايير: تؤكد قيم المجتمع وتثبت النظام المعياري وتحافظ عليه.

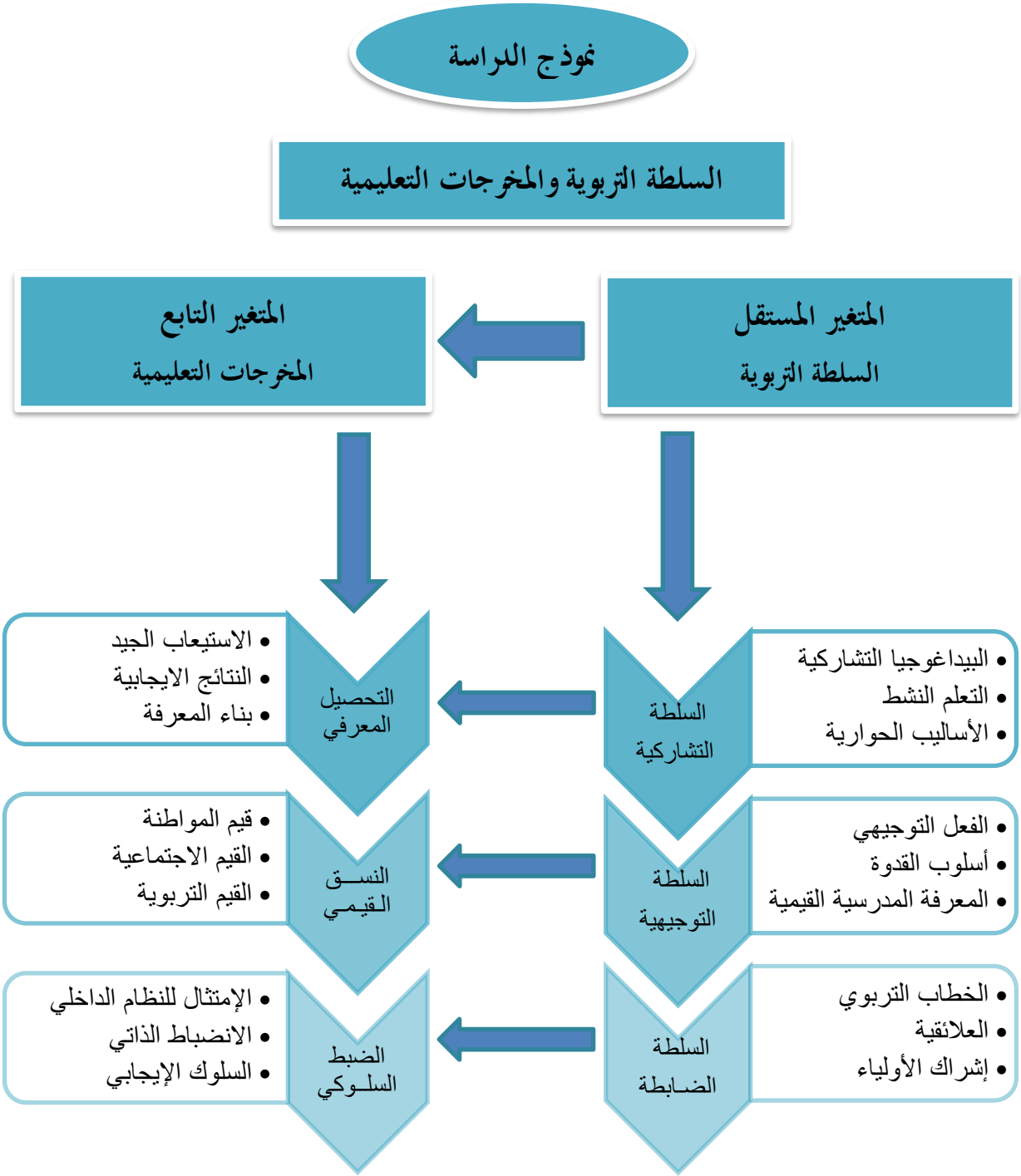
فالمنظومة التربوية هي نسق عام يضم عدة أنساق فرعية تعمل في إطار شبكة من التفاعلات والأدوار والوظائف التي تتجلى فيها المتطلبات الوظيفية السابقة الذكر، ونحاول في هذا الإطار تحليل سلطة الأستاذ التربوية وعلاقتها بالمخرجات التعليمية للمتعلم وكشف مختلف التأثيرات الوظيفية على كل أبعاد هذه السلطة المتمثلة في السلطة التشاركية والسلطة التوجيهية والسلطة الضابطة ومكونات مخرجات العملية التعليمة المعرفية والقيمية والسلوكية.

ويمكن الإشارة إلى كذلك روبرت ميرتون الذي ذكر أن العوامل والمتطلبات الوظيفية تساهم في استقرار النسق الاجتماعي، واستمراره وتوازنه.[2]

[1] عبد الغني عماد: **منهجية البحث في علم الاجتماع**، الإشكاليات، التقنيات، المقاربات، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2007، ص 106.

[2] خالد حامد: **مدخل إلى علم الاجتماع**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2018، ص100.

ثامنا: نموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الباحث

تاسعا: الدراسات السابقة

الدراسات باللغة العربية

1. **الدراسة الأولى: الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة.**[1]

هدفت الدراسة إلى كشف أبعاد الكفاءات على االمستوى المعرفي والمستوى السلوكي والمستوى الاجتماعي، والوقوف على الأداء التربوي للأستاذ في التعامل مع المناهج التي أقرتها الاصلاحات التربوية.

وبنيت هذه الدراسة على التساؤل العام التالي:

ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال أدائه التربوي المتمثل في استخدام المنهاج المدرسي وطرائق التدريس المنظمة للتعلم، وفي ضبط سلوك المتعلمين، بالإضافة إلى ترسيخ القيم وتنظيم التفاعل الاجتماعي؟

التساؤلات الفرعية

التساؤل الأول: ما مدى استخدام الأستاذ للمنهاج الدراسي ضمن أدائه التربوي في التعليم المتوسط؟

التساؤل الثاني: ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط لأبعاد المقاربة بالكفاءات من خلال طرائق التدريس التي ينتهجها داخل الصف لتنظيم التعلم؟

التساؤل الثالث: ما مدى تحكم أستاذ التعليم المتوسط في سلوك المتعلمين ضمن المقاربة بالكفاءات؟

[1] زين العابدين بشيري: **الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات**، دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة، الجزائر، 2015.

التساؤل الرابع: ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط للكفاءات الاجتماعية من خلال توظيف القيم في الواقع الاجتماعي للمتعلمين؟

التساؤل الخامس: ما مدى تحقيق أستاذ التعليم المتوسط للكفاءات الاجتماعية من خلال التفاعل الصفي بين المتعلمين؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: أستاذ التعليم المتوسط متحكم بشكل كبير في استعمال المنهاج ضمن أدائه في المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثانية: يحقق الأستاذ بطرائقه في التدريس، مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثالثة: توظيف أستاذ التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا ابعاد المقاربة بالكفاءات بضبطه لسلوك المتعلمين.

الفرضية الرابعة: استخدام التعليم المتوسط للمنهاج، يحقق كثيرا مختلف القيم لدى المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الخامسة: استخدام التعليم المتوسط للمنهاج، يساهم كثيرا في تنظيم التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، ضمن الأبعاد الاجتماعية للمقاربة بالكفاءات.

المقاربة السوسيولوجية

أشار الباحث أنه تبني النظرية البنائية الوظيفية وهو اتجاه كلياني وهو ما يتناسب وطبيعة الظاهرة المدروسة بالأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات وهي مكونات من نسق كلي هو المنظومة التربوية ومحاولة تحليل واقع الظاهرة وتفسير نتائجها، كما تبنى على التفاعلية الرمزية وهو اتجاه فرداني لكون الأستاذ فاعل تربوي في علاقة أدائية مع من توجه إليه أبعاد المقاربة بالكفاءات وهو فاعل أخر متمثل في المتعلم.

المقاربة المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو منهج مناسب لطبيعة الظاهرة من حيث كشف معطياتها وتحليلها وتفسير نتائجها، كما اعتمد على عينة من الأساتذة بلغ عدد أفرادها 300 أستاذ من أساتذة التعليم المتوسط في مختلف المواد الدراسية بمدينة الجلفة، من 20 متوسطة، ولجمع البيانات استعان الباحث باستمارة استبيان وتحليل المحتوى والمقابلة.

نتائج الدراسة

- الأستاذ غير متحكم في استعمال المنهاج وهو راجع لضعف التكوين عند أغلبهم في التعامل معه مناهج الإصلاحات التربوية.
- الأستاذ لا يحقق الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات، بسب طغيان الأسلوب التقليدي في التدريس ولا يوظف الوضعيات التعليمية كوضعية المشكلة.
- الأستاذ غير متحكم في سلوك المتعلمين.
- الأستاذ لا يملك استراتيجية حول عملية التقويم لضعف التكوين كذلك.
- الأستاذ لا يحقق القيم الاجتماعية لدى المتعلمين.
- الأساتذة لا يساهمون في التفاعل الاجتماعي لدى المتعلمين ولا يوظفون التفاعل الصفي لديهم.

التعقيب على هذه الدراسة

- من ناحية المقاربة السوسيولوجية الاعتماد على مقاربتين من اتجاهين مختلفين.
- أشار الباحث لضعف عملية التكوين وأحيانا عدم جدوها حول المقاربة بالكفاءات تدريساً وتقويماً وتعاملاً مع المتعلمين.
- هذه الدراسة شكلت رؤية نقدية حول عدم ملائمة البيئة التعليمية لتنفيذ المقاربة الكفاءات بالشكل المطلوب من أجل تحقيق أهداف المنظومة التربوية.

2. الدراسة الثانية: هوية المتمدرس وعلاقتها بمثلاته لسلطة المدرس، دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التعليمية بولاية بسكرة.[1]

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها كل من المدرس والمتمدرس، وتؤدي إلى تشكيل تمثلات عن سلطة المدرسة وتساهم في تشكيل هوية المتمدرس.

التساؤل الرئيس للدراسة

كيف تنعكس سلطة المدرس في الحقل التفاعلي للمجالات الاجتماعية على تشكيل هوية المتمدرس؟

تساؤلات الدراسة

- هل النموذج الثقافي للمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس تعمل على إنتاج معان ورموز تؤطر افعاله وتفاعلاته مع المتمدرسين؟
- هل المعاني المشكلة لأفعال وتفاعلات المدرس مع المتمدرس تؤدي به إلى إنتاج سلطة رمزية تشكل هوية المتمدرس؟
- هل المعاني التي تؤطر أفعال وتفاعلات المدرس تؤدي به إلى الاغتراب للمجالات الاجتماعية وإعادة إنتاج سلطة الهيمنة الوظيفية؟

فرضيات الدراسة

الفرضية العامة

[1] آمال كزيز: **هوية المتمدرس وعلاقتها بمثلاته لسلطة المدرس**، دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التعليمية بولاية بسكرة، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع العائلي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2019.

توجه أفعال وتفاعلات المدرس عقلنة تحكمها النماذج الثقافية للمجالات الاجتماعية، تعمل على إنتاج سلطة رمزية تشكل هوية المتمدرس، والتي تغترب إلى إعادة إنتاج الهيمنة الوظيفية لمجال التمدرس.

الفرضيات الجزئية

- يعمل النموذج الثقافي للمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس على إنتاج معان ورموز تؤطر افعاله وتفاعلات المدرس مع المتمدرس.
- تشكل المعاني والرموز أفعال وتفاعلات المدرس التي تعبر عن عقلنة إنتاج سلطة رمزية تؤدي إلى تشكيل هوية المتمدرس.
- عندما تكون تفاعلات المدرس مع المتمدرس مستمدة من سلطة تغترب إلى إعادة إنتاج الهيمنة الوظيفية خارج عقلنة الفعل التربوي تؤدي إلى حالة أنوميا في مجال التمدرس.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الكيفي بغرض فهم أفعال وتفاعلات المبحوثين من متمدرسين ومدرسين.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة 19 متمدرساً و15 مدرساً من جميع المستويات الدراسية.

أدوات الدارسة ونتائجها

تم الاعتماد على المقابلة والملاحظة بالمشاركة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عقلنة توجه أفعال وتفاعلات المدرس تغترب أغلبها إلى مجال التمدرس، لكنها لا ترقى غالبا إلى إنتاج سلطة رمزية تشكل هوية المتمدرس بل تغترب إلى المجال الوظيفي من سلطة المنهاج والتقييم

والقوانين المدرسية والمجال المهني، ويرى المتمدرس أن هذه السلطة سلطة تحد أفعاله وتفاعلاته داخل وخارج مجال التمرس.

- هوية المتمدرس مشتتة بين التفاعلات المدرس وبين المجال المدرسي، يكون فيها محتما على تطبيق تلك القواعد والخضوع لتلك الموارد المشكلة لسلطة مجال التمدرس.

التعقيب على الدراسة

المجال الوظيفي من سلطة المنهاج والتقييم والقوانين المدرسية والمجال المهني له ارتباط وثيق بالمدرس وتساهم في تشكيل هوية المتدرس خصوصا مضامين المناهج الدراسية حسب هذه الدراسة.

3. الدراسة الثالثة: دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة.[1]

هدفت الدراسة إلى كشف الأداء التربوي للأستاذ في التعليم المتوسط ومدى تحقيقه للأهداف الاجتماعية التي حملتها المقاربة بالكفاءات وتضمنتها المناهج الدراسية، في ظل الإصلاحات التربوية التي دعت إلى انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي.

انطلقت الباحثة من سؤال رئيس مفاده: إلى أي مدى يمكن للأداء التربوي للأستاذ تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية؟

تساؤلات الدراسة

- هل يؤدي الأداء التربوي للأستاذ دورا فعال في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ؟
- هل يؤدي الأداء التربوي للأستاذ دورا فعال في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ
- هل إسهام الأداء التربوي للأستاذ فعال في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ؟

فرضيات الدراسة

[1] منال جفال: **دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية**، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.

- يؤدي الأداء التربوي للأستاذ دورا فعالا في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ.
- يؤدي الأداء التربوي للأستاذ دورا فعالا في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ.
- يسهم الأداء التربوي للأستاذ بفاعلية في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ.

منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو منهج مناسب لطبيعة الظاهرة من حيث كشف معطياتها وتحليلها وتفسير نتائجها.

مجتمع وعينة الدراسة

تلاميذ السنة الرابعة متوسط لمدينة تبسة وبلغ عددهم 420 تلميذ موزعين على 28 متوسطة.

نتائج الدراسة

- وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية.
- وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة.
- وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية.

التعقيب على الدراسة

- كشفت الدراسة ارتباط قياس الأداء التربوي للأستاذ بالأبعاد الاجتماعية
- إجابات التلاميذ لا تعبر بالضرورة على تحقيق الأداء التربوي للأستاذ من عدمه، وكان بالإمكان الاستعانة بأداة الملاحظة بالمشاركة للتأكد من ذلك.

الدراسة الرابعة: الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات[1]

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم فعالية إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، وذلك من خلال دراسة محتوى

[1] عبد الباسط هويدي: **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012.

كتب التربية المدنية لسنوات التعليم المتوسط الأربع، وتحليل طرائق التدريس التي يعتمدها الأساتذة، ومدى إحاطتهم بالجوانب الثلاث للكفاءة (المعرفية، الأدائية، الإنجازية).

تساؤل الدراسة

- هل إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال محتوى منهاج التربية المدنية، ومن خلال طرائق ومنهجيات التدريس المستمدة من هذه الإستراتيجية تعمل على غرس المفاهيم المكرسة لتبنى الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ؟

فرضيات الدراسة

- يحتوي منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من الآليات التربوية والبيداغوجية التي تعبر عن الأبعاد الاجتماعية.
- تهدف إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الاجتماعية الشاملة عند التلاميذ.
- تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات يساعد الأستاذ على إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية.
- تغير أساليب الأستاذ في التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات يساعد في ترسيخ الأبعاد الاجتماعية.
- تعتمد إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل بناء الكفاءة المستهدفة.
- التزام الأستاذ بالمراحل الثلاثة لتقديم الدروس (الانطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار والتوظيف) يساعد في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

المنهج المتبع في الدراسة:

منهج هجين يجمع بين تحليل المحتوى والمسح بالعينة

العينة وصفها وحجمها:

- العينة الأولى: مضامين كتب التربية المدنية للسنوات الأربع من التعليم المتوسط.
- العينة الثانية: 27 أستاذ مادة التربية المدنية في مدينة الوادي.

الأدوات المنهجية:

-شبكة الملاحظة حول طرائق وأساليب التدريس.

- تحليل المحتوى لمحتوى الكتب الرسمية لمادة التربية المدنية لسنوات التعليم المتوسط.

- استمارة استبيان للتعرف على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

نتائج الدراسة

- لم تركز إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على بعد التفاعل الاجتماعي والبعد الأخلاقي والإنساني بالقدر الكافي، بينما ركزت على بعد الضبط الاجتماعي وبعد الانتماء الاجتماعي.
- لم تنجح إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في التعبير عن الأبعاد الاجتماعية بالشكل الذي تسعى المنظومة التربوية إلى ترسيخها عند التلاميذ، وظهر جليا التركيز على الجانب المعرفي وإهمال الجانب الأدائي وجانب الكفاءة الانجازية.
- أغلب الأساتذة لا يطبقون بشكل صحيح الوضعيات التعليمية التعلمية التي تدعو إليها إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات.
- يواجه الأساتذة صعوبات في استخدام أساليب إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، ويعود ذلك إلى قلة التربصات والدورات التكوينية.
- معظم الأساتذة لا يستخدمون التقويم التشخيصي والتكويني بشكل صحيح، ويركزون على التقويم النهائي.
- لا يلتزم الأساتذة بشكل كافٍ بالمراحل الثلاثة لتقديم الدروس (الانطلاق، بناء التعلمات، الاستثمار والتوظيف).

التعقيب على الدراسة

تعدد الأدوات المنهجية يساعد في تقديم نتائج أكثر موضوعية، إلا أنه يمكن أن يؤثر بشكل سلبي في حالة عدم التحكم في ذلك بالشكل الكافي.

4. الدراسة الخامسة: السلطة والتسلط في العمل التربوي، من وجهة نظر بعض المشاركين فيه في محافظة أربد.[1]

[1] طارق محمود إبراهيم شدوح: **السلطة والتسلط في العمل التربوي**، من وجهة نظر بعض المشاركين فيه في محافظة أربد، أطروحة دكتوراه الفلسفة، تخصص أصول التربية جامعة اليرموك، أربد، الأردن، سنة 2007م.

تساؤلات الدراسة

- ما تصورات المشاركين للسلطة في ممارسة العملية التربوية في الأردن؟
- ما تصورات المشاركين للتسلط في ممارسة العملية التربوية في الأردن؟
- ما مصادر السلطة التربوية في الأردن من وجهة نظر المشاركين؟
- ما أهم مظاهر التسلط في ممارسة العملية التربوية في الأردن من وجهة نظر المشاركين؟
- ما أهم أسباب التسلط في ممارسة العملية التربوية في الأردن من وجهة نظر المشاركين؟

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفهوم كل من السلطة والتسلط في ممارسة العملية التربوية من وجهة نظر المشاركين فيها، وتمثلت عينتها من مديري التربية ومديري مدارس ومعلمين من ذوي الخيرة العالية والمتوسطة، واعتمدت تقنية المقابلة المقننة وعند تحليل هذه المقابلات استقرائيا صنف المشاركون على ضوء فهمهم لمفهوم السلطة والتسلط إلى ثلاث فئات (ممارس للسلطة، التسلطي، الانتقالي الذي يجمع بين الأسلوبين).

ومن نتائج هذه الدارسة أن 43.75% من أفراد العينة يحملون مفاهيم إيجابية عن مفهوم السلطة على أنها قوانين وأنظمة وتعليمات، وأنها منافية لمفهوم التسلط. وأنها تعمل على تجسيد المبدأ الديمقراطي في العمل التربوي.

الدراسات باللغة الأجنبية

1. الدراسة الأولى: مشكلة السلطة في التعليم الديمقراطي.[1]

تتناول هذه الدراسة مفهوم السلطة التربوية في ظل نظام تعليمي ديمقراطي. تستكشف الدراسة أسس السلطة المختلفة، مثل النظام الاجتماعي، والسلطة القانونية، والمعرفة، والقيم الأخلاقية، والهياكل المجتمعية. كما تبحث في دور السلطة في العلاقات التربوية وتحقيق الأهداف التعليمية، بهدف صياغة معايير لسلطة مسؤولة. تستعرض الدراسة المبادئ الأساسية للديمقراطية، بما في ذلك المشاركة والتشاور

[1] Modikana Abram Ngoepem: **The problem of authority in democratic schooling**, MASTER OF EDUCATION in the subject Philosophy OF EDUCATION, University of South Africa, South Africa, 1997.

والتواصل واتخاذ القرارات المبنية على التفكير، ونظرًا لأهمية حقوق الإنسان الأساسية كشرط مسبق للديمقراطية.

تساؤلات الدراسة:

- كيف يمكن تطبيق سلطة تربوية حقيقية وذات مغزى في التعليم الديمقراطي دون مقاومة كبيرة؟
- كيف يمكن ربط عملية التحول الديمقراطي بالمسؤولية والمحاسبة في التعليم الديمقراطي التقدمي؟

فرضيات الدراسة

- يصعب تطبيق سلطة تربوية حقيقية وذات مغزى في التعليم الديمقراطي دون مقاومة كبيرة بسبب الإرث التاريخي للسلطة السلطوية في جنوب إفريقيا.
- يمكن ربط عملية التحول الديمقراطي بالمسؤولية والمحاسبة في التعليم الديمقراطي التقدمي من خلال المشاركة والتشاور والتواصل واتخاذ القرارات المبنية على التفكير.

عينة الدراسة: ضمت 48 معلمًا من ست مدارس ثانوية في دائرة مانكوينغ بمقاطعة ليمبوبو في جنوب إفريقيا، وتم اختيار المدارس بناءً على أدائها الأكاديمي في نتائج الصف العاشر لعام 1996، حيث تم اختيار مدرستين من ذوات الأداء الضعيف، ومدرستين من ذوات الأداء المتوسط، ومدرستين من ذوات الأداء الأفضل.

المنهج المتبع: اعتمدت الدراسة على منهج بحثي تعددي يركز على المشكلة، مستخدمةً مجموعة من الأساليب منها:

- التحليل: تحليل الأدبيات المتعلقة بموضوع السلطة والتعليم الديمقراطي.
- النظرة التاريخية: استعراض تاريخ التعليم في جنوب إفريقيا وتأثيره على مفهوم السلطة.
- الأساليب التجريبية: استخدام استبيان لجمع بيانات نوعية من المعلمين حول تجاربهم مع السلطة في المدارس الديمقراطية.
- التحليل الفينومينولوجي: محاولة فهم الظاهرة البحثية (السلطة في التعليم الديمقراطي) كما تظهر في الواقع.

النتائج:

- يعاني العديد من المعلمين من صعوبة في ممارسة السلطة في المدارس الديمقراطية بسبب الخلط بين السلطة والسلطوية.
- يعتقد المعلمون أن مشاركة الطلاب في عمليات صنع القرار المدرسي تساعد في تقليل مشاكل السلطة.
- يرى المعلمون أن الشفافية والمساءلة في إدارة المدرسة ضرورية لتقليل مشاكل السلطة.
- يؤكد المعلمون على أهمية التعاون بين جميع أصحاب المصلحة في التعليم لضمان نجاح التعليم الديمقراطي.

2. الدراسة الثانية: فهم السلطة في الفصول الدراسية: استعراض النظرية والايديولوجيا والبحوث.[1]

النتائج النظرية

- مفهوم السلطة ورغم توفر النظريات الاجتماعية لأدوات تحليلية مهمة لدراسة مكوناته ووظائفه إلا أن تفسيره وتأثيراته السياقية المختلفة.
- تباينت وجهات النظر حول سلطة الفصول الدراسية متأثرة بالإيديولوجيات التعليمية المتضاربة في الستينات والسبعينات، من المفكرون التربويون التقدميون الذين رفضوا السلطة التقليدية باعتبارها قوة قمعية، بينما في الثمانينات انتقد المحافظون المدارس لتنازلها على السلطة.
- السلطة بناء اجتماعي يتكون من تفاعلات بين المعلمين والطلاب تختلف في أشكالها ومعانيها، وتتشكل بواسطة عوامل سياقية.
- شكلت أعمال فيبر ودوركايم مدخل للتأصيل النظري لمفهوم السلطة.

[1] Judith Pace, Annette Hemmings: **Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research**. Review of Educational Research. March 2007.vol 77.No. 1. pp.4-27.

- يعهد المجتمع التقليدي على المعلمين بالحق والمسؤولية الرسمية لتولي المسؤولية في الفصل المدرسي ويتوقع من الطلاب الانصياع له.
- طبيعة العلاقات في السلطة بين المعلم والطالب لها تأثير كبير على جودة الخبرة التعليمية وعمل المعلمين.
- ركز دوركايم على أهمية السلطة التقليدية.
- تتأثر علاقات سلطة المعلمين بالعوامل الاجتماعية والثقافية بالإضافة إلى العوامل المدرسية.
- تعد علاقات السلطة الصفية أمرا أساسيا لنجاح المساعي التعليمية الرسمية، ومع ذلك فإن مفاهيم وتشريعات هذه العلاقات لم يتم فهمها بشكل جيد ولم يتم بحثها بشكل كاف.
- سلطة المدرسين ليس شيئا يمكن افتراضه بل منحه خلال سياق التفاعلات المستمرة مع الطلاب.

التعقيب على الدراسة

- بينت الدراسة جانب التعقيد لمفهوم السلطة وسياقاته التاريخية والاجتماعية والفلسفية.
- تجاذب و تأثير الايدولوجيات المختلفة والتيارات الفكرية مفهوم السلطة.

الدراسة الثالثة: الشعور بالسلطة التربوية الحالية، من وجهة نظر الخبرات التعليمية.[1]

تُركز الدراسة على تحليل الشعور بالسلطة التربوية لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في مدينة سانتياغو، تشيلي وتكشف الدراسة معنى السلطة التربوية من وجهة نظر المعلمين، وكيف يتشكل هذا المعنى في ضوء التغيرات الاجتماعية والتاريخية، والتحديات التي يواجهها المعلمون في السياق الحالي، بما في ذلك تآكل هيبة المعلم، وتغير دور الطالب، وتزايد مطالبه .

تساؤلات الدراسة

– ما هو المعنى الذي ينسبه المعلمون للسلطة التربوية؟

–كيف يبني المعلمون سلطتهم وممارستهم التربوية في ضوء السياق الحالي؟

– هل يمكن للمعلم العمل دون سلطة؟

[1] Guillermo Zamora Poblete, Ana María Zerón Rodríguez: **SENS DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE ACTUELLE. UN POINT DE VUE D'EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT,** Faculté d'éducation, Pontificia Universidad Católica de Chile. Études pédagogiques XXXV, numéro 1, 180-171 2009.

فرضية الدراسة

وجود اعتقاد بأن السلطة التربوية تُشكل من خلال مجموعة من العوامل الاجتماعية والتاريخية وأنها ليست مفهومًا ثابتًا أو نهائيًا.

المنهج المتبع في الدراسة

اعتمدت الدراسة علة المنهج الكيفي: باستخدام تقنية المقابلات المتعمقة مع ثمانية معلمين من مدارس المرحلة التعليم متوسط في مدينة سانتياغو.

العينة وصفها وحجمها: ثمانية معلمين من مدارس مرحلة التعليم متوسط في مدينة سانتياغو، تشيلي يمثلون الجنسين تتراوح خبرتهم في التدريس بين 03 سنوات و33 سنة.

الأدوات المنهجية

- مقابلة المعلمين.
- استبيان تم توزيعه على المعلمين قبل مقابلتهم .

نتائج الدراسة

- تُظهر الدراسة أن المعلمين يربطون السلطة التربوية بالاحترام، وتطبيق القواعد، وإدارة الفصل.
- يواجه المعلمون تحديات في بناء سلطتهم، بما في ذلك تغير دور الطالب وعدم التزام بعضهم بالقواعد.
- يعتمد المعلمون على خبرتهم الشخصية والتدريب الجامعي في تشكيل سلطتهم.
- تتفاعل السلطة التربوية مع العوامل الاجتماعية والتاريخية، وأنها ليست ثابتة وإنما تتطور باستمرار.
- تؤكد الدراسة على ضرورة التفكير في السلطة التربوية بصفتها ظاهرة اجتماعية متكاملة، تتطلب العمل على تطوير مهارات المعلم وإنشاء علاقات مع الطلاب مستندة إلى الاحترام والثقة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

يساعد استعراض الدارسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة في التأصيل النظري لمتغيراتها وأبعادها، وبلورة إجراءاتها المتعلقة بالجانب الميداني، حيث أشارت بعضها إلى مفهوم السلطة كمفهوم متداخل في كل مجالات الحياة الإنسانية، وتم تناوله من الناحية السوسيولوجية ثم التطرق إلى السلطة التربوية حيث إستطاع الباحث أن يكون جملة من الرؤى والتصورات حولها بما يخدم موضوع البحث.

وتناولت بعض الدراسات العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ومختلف أبعادها المعرفية والاجتماعية التي تتجلت في شكل مخرجات تعليمية، كما أجريت هذه الدراسات في بيئات تعليمية وهو ما يتوافق مع دراستنا ويجعلها تستفيد من ذلك.

خلاصة الفصل

عالج الباحث كل ما يتعلق بالإطار المنهجي للدراسة بدءا من بناء الإشكالية، وصياغة الفرضيات التي نفترض من خلالها وجود علاقة بين السلطة التربوية والمخرجات التعليمية، وبيان أهمية الدارسة وأهدافها وتحديد المفاهيم التي يرتكز عليها البحث من الناحية النظرية والإجرائية وتوضيح الاقتراب النظري الذي وظفناه وشرح مبررات ذلك، لننتهي إلى عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

يمثل الإطار المنهجي في مسعى البحث العلمي الأرضية المنهجية التي تبنى عليها الدراسة، لذلك حاول الباحث أن يكون هذا الفصل الأساس الذي تتحقق بواسطته إجراءات وأهداف البحث.

الفصل الثاني: السلطة التربوية وأبعادها

تمهيد

أولا: مفهوم السلطة

ثانيا: السلطة سوسيولوجيا

ثالثا: السلطة التربوية

رابعا: أبعاد السلطة التربوية

خلاصة الفصل

تمهيد

تناول هذا الفصل مفهوم السلطة من ناحية التأصيل النظري والتناول السوسيولوجي، في ضوء تداخله في كل مجالات الحياة الإنسانية مما نتج عنه صعوبة تحديد المفهوم بدقة، ومحاولة التنقيب عن المفهوم سوسيولوجيا من خلال الإشارة إلى أبرز المنظرين في المجال السوسيولوجي الذين كان لهم السبق في الخوض في مفهوم السلطة.

وفيما يخص دراستنا نحاول ربط السلطة بالمجال التربوي وذلك بتناول السلطة التربوية للأستاذ، من ناحية الممارسة والتأثير في الإنجاز الدراسي للمتعلم والإشارة إلى أبعادها المتمثلة في السلطة التشاركية والتوجيهية والضابطة.

أولا: مفهوم السلطة

يشكل مفهوم السلطة أحد المفاهيم السوسيولوجية تعقيدا في التأصيل النظري، لتعدد أبعاده بين السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية والتربوية، لذلك يصعب تحديد مفهوم دقيق للسلطة فكل مفهوم يرتبط بأحد الأبعاد السالفة الذكر، ولتداخلها في الحياة الإنسانية بشكل عام.

1. تعريف السلطة لغة

سَلَّط يُسلِّط تَسْليطًا: سَلَّطَهُ على شخص: حكّمه فيه، مكنّه منه ﴿**وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَسَلَّطَهُمْ عَلَيْكُمْ**﴾ (النِّسَاء: 89)

2. تعريف السلطة اصطلاحا:

السلطة هي القوة الطبيعية أو الحق الشرعي في التصرف واصدار الأوامر في مجتمع معين، ويرتبط هذا الشكل من القوة بمركز اجتماعي يقبله أعضاء المجتمع بوصفه شرعيا، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقرارته.[1]

أما المعجم الفلسفي السوفياتي فيعرفها على أنها إحدى الوظائف الأساسية للتنظيم الاجتماعي للمجتمع، إنها القوة الآمرة التي في حوزتها الامكانية الفعلية لتسيير أنشطة الناس بتنسيق المصالح المتعارضة للأفراد أو الجماعات وبإلحاق تلك المصالح بإدارة واحدة عن طريق الاقناع أو القسر.[2]

وترتبط مظاهر السلطة كذلك بنسق المكانة الاجتماعية، وموافق عليها من قبل جميع أعضاء المجتمع وهي الحق المقرر لجماعة من الناس في وضع قرارات ملزمة لتنظيم نشاط الآخرين، وهي توجيه سلوك الأفراد بصورة محددة لإنجاز الأهداف العامة [3]

---

[1] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، لبنان، ط1، 1978، ص31.

[2] عبد العزيز العيادي: **ميشال فوكو المعرفة والسلطة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1994،1، بيروت، لبنان، ص 43.

[3] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **في القوة والسلطة والنفوذ** مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،2007، ص80.

الملاحظ من خلال ما سبق أن السلطة تمارس في واقع اجتماعي تتمظهر فيه، فهي بذلك ظاهرة اجتماعية.

ويرى موريس دوفرجيه أن السلطة هي مفهوم معياري يحدد وضع من يحق له الطلب من الآخرين الامتثال إلى توجيهاته في علاقة اجتماعية معينة، لأن نظام المعايير والقيم لدى الجماعة التي تنمو فيها هذه العلاقة يقيم هذا القانون وينسبه لمن يفيد منه.[1]

ويعرف والتر بكلي السلطة بأنها التوجيه أو الرقابة على سلوك الآخرين لتحقيق غايات جمعية، معتمدة على نوع منا من أنواع الاتفاق والتفاهم، وهكذا تتضمن السلطة الامتثال الطوعي الذي هو حالة سيكولوجية تعبر عن تنسيق أو تطابق في التوجه نحو الهدف لدى كل من الطرف، الممارس والممتثل لها، ويأتي ذلك من دوافع نفسية للجماعات الاجتماعية التي تسعى لضمان مصالحها في إطار هذا السياق.[2]

ترتبط السلطة بالواقع الاجتماعي حيث تمارس من خلال علاقة الفرد مع الاخرين، يؤثر على سلوكاتهم بحكم المكانة الشرعية أو الاجتماعية أو العلمية أو الثقافية التي يحتلها، ويوجههم نحو تحقيق هدف معين وهي بذلك تعتبر ظاهرة اجتماعية بالتفسير السوسيولوجي.

وتعرف السلطة الاجتماعية في ضوء ممارسة مجموعة ما أو منظمة ما أو أفرادها للسيطرة على أفعال أفراد مجموعة أخرى أو التأثير في معارفهم، أو توجهاتهم أو أيديولوجياتهم.[3]

---

[1] موريس دوفرجيه: **علم اجتماع السياسة**، ترجمة سليم حداد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان 1991، ص130.

[2] مولود زايد الطبيب: **علم الاجتماع السياسي**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، ص 76.

[3] تونيك فان دايك: **الخطاب والسلطة**، ترجمة غيداء العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص150.

وتعرف السلطة كذلك بأنها: فرض انصياع مجموعة محددة من الأشخاص لأمر له محتوى معين الانضباط هو إمكانية فرض الانصياع بصورة سريعة وتلقائية وآلية لدى مجموعة محددة من الأشخاص، وذلك بناءً على عملية ضبط ممارسة.[1]

3. خصائص السلطة

من التعاريف السابقة الذكر نخلص إلى خصائص السلطة والمتمثلة في:

- لها خاصية اجتماعية أي أنها مرتبطة بالمجتمع.
- تساعد على التنظيم الاجتماعي.
- تفرض الامتثال لها سواء قسرا أو طوعا.
- غائية أي تمارس لتحقيق أهداف أو فرض نظام.

ثانيا: السلطة سوسيولوجيا

تشكل السلطة أحد المفاهيم التي تباينت حولها النظريات الاجتماعية والتيارات الفكرية، إذ تتنوع أشكالها وتتعدد وظائفها وتختلف تأثيراتها، لذلك تناولها الفكر السوسيولوجي من زوايا مختلفة نوجزها في مايلي:

1. ماكس فيبر

يرى ماكس فيبر أن السلطة هي احتمال أن جماعة محددة من الأشخاص تضع كل أو بعض الأوامر النوعية المحددة التي من شخص أو مصدر معين، وجوهر السلطة عنده هي الطاعة الاختيارية

[1] ماكس فيبر: **مفاهيم أساسية في علم الاجتماع**، ترجمة صلاح هلال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد 1675، ط1. المجلد 04، العدد 02، ديسمبر2011، ص ص352-375، ص92.

للأفراد والتوجيهات التي يصدرها الفرد الذي يتمتع بالقوة، حيث يعتبر أعضاء الجماعة أن تحكم السلطة فيهم أمرا شرعيا.[1]

ويميز فيبر بين ثلاث نماذج من السلطة[2]

- **السلطة التقليدية:** وهي السلطة التي تقوم على التقاليد والعادات الاجتماعية والمكانة الاجتماعية، وتتمثل في السلطة التي يمارسها الأكبر سنا على الأصغر سنا، وكذلك السلطة يمارسها الأب أو الشيخ القبيلة على أفراد الأسرة والقبيلة.
- **السلطة الكاريزمية:** وهي السلطة التي تقوم على ما يتمتع به القائد من صفات وقدرات ومواهب شخصية نادرة يملكها فرد معين، وهو يتمتع بصفات القيادة الفردية.
- **السلطة القانونية:** هي سلطة تقوم على العقل والمنطق والقواعد الموضوعية التي يضعها المجتمع.

2. ميشال فوكو

أول ما أشار إليه فوكو هو أن كلمة سلطة كلمة ملتبسة، لهذا عمد إلى تعريفها وذلك بنفيه أن تكون مجموعة من المؤسسات والأجهزة، أي ينفي أن تكون السلطة معادلة للدولة، كما ينفي أن تكون السلطة مساوية للعنف والإخضاع والهيمنة كقاعدة أساسية، وذلك لأن فوكو لا يرى أن الدور الوحيد للسلطة هو العنف، أي ما هو سلبي فقط بل يعطي للسلطة دورا إيجابيا وهو دور الإنتاج من دون إهمال للعنف كممارسة أو كحل تلجأ إليه السلطة في بعض الأحيان.[3]

وقد عرف السلطة من جهة الإيجاب أو الإثبات، أي أنها مجموعة من علاقات القوى ضمن استراتيجيات محددة، وتتميز هذه العلاقات بكونها محايثة ومنسجمة أو متناقضة.

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **مرجع سابق**، ص115.

[2] **نفس المرجع**، ص116-117.

[3] الزواوي بغورة: **الخطاب- بحث في بيئته وعلاقاته عند فوكو**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2015، ص234.

السلطة حسب فوكو هي عبارة عن شبكة من الممارسات والنظم التي يتداخل فيها ما هو اجتماعي وما هو اقتصادي وسياسي، وماهوا معرفي أيضا.[1]

وهو بذلك ينظر للسلطة كممارسة واستراتيجية متجذرة في البنيات الاجتماعية المتعددة بدءاً من السياسة والثقافة والاقتصاد والجامعة والمدرسة...

لقد ركز فوكو على دراسة السلطة كمفهوم علائقي أكثر من ماهيتها، وأن تجلياتها تظهر في كل مجالات السلوك الإنساني، في الإدارة والثقافة والسياسة والخطاب الديني والتربية والتعليم.

وهو ينظر إلى السلطة من منظور الممارسات التي تؤدي إليها، ومن خلال العلاقات غير المتوازنة والأفعال وردود الأفعال المتضاربة التي تؤدي إليها هذه الممارسات، وإلى الرؤية الوظيفية للسلطة القائم على تحليل العلاقات التي تنشأ بين الأفراد والجماعات، وهي العلاقات التي تبرز في صورة آثار، أي حصيلة مجموعة من الأفعال وردود الأفعال في إطار عدد من الاستراتيجيات المتآزرة أو المتضاربة.[2]

ويقدم لنا فوكو نموذج المدرسة كنموذج تتضافر فيه المقدرات وعلاقات الاتصال والسلطة لتشكل كتلة شبه منتظمة، حيث ينتقل النشاط التعليمي أو المهني إلى فضاء ممارساتي للسلطة تظهر فيه العلاقات على نواتج تعبر عن الأفعال وردود الأفعال.

إن السلطة من منظور فوكو لا ترادف في معناها الدقيق الهيمنة الأحادية الجانب، لأنه لا يمكن أن يكون لها وجود ذاتي مستقل أو قائم بذاته، فالسلطة ليست إلا فعل لا يتم بما يحدثه من آثار وردود أفعال...وهي نوعا من السلوك القيادي الهادف الذي يعتمد على وسائل ضغط بالغة الدقة، وتقوم على الاختيار الأفضل لكل الامكانيات والوسائل الملائمة لتحقي الأهداف المطلوبة أو المرسومة.[3]

---

[1] حسينة إيجا: **ميكانزمات السلطة عند ميشال فوكو**، مجلة المداد، العدد12، ص ص 37-51، تاريخ النشر 2022/07/21. ص 43.

[2] محمد علي الكردي: **نظرية المعرفة والسلطة عند ميشال فوكو**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ص 427- 428.

[3] **نفس المرجع**، ص431.

خصائص السلطة عند فوكو [1]

أنها سلطة ملازمة ومحاثية للمجال الذي تمارس فيه، فهي ليس ثابتة ومستقرة في مكان بعينه وإنما هي منتشرة ومتنوعة عبر كامل الجسد الاجتماعي، أي شاملة لجميع المؤسسات فالطفل في المدرسة خاضع للسلطة، والطالب في الجامعة والعامل في المصنع، فهي حاضرة في كل مكان ليس لأنها تمتاز بتجميع كل شيء ضمن وحدتها التي لا تقهر بل لأنها تنتج ذاتها في كل لحظة، ولأنها تعبر عن علاقات قوة مؤقتة وغير مستمرة إضافة لأنها هادفة وذات طابع إنتاجي.

يرى فوكو أنه علينا النظر إلى السلطة على أنها علاقة تعمل على جميع جوانب التفاعل البشري.[2]

- السلطة ممارسة وليست ملكية، ولا امتياز طبقة عن طبقة وأنها الأثر الإجمالي لمواقعها الإستراتيجية، وتمارس في الواقع الاجتماعي تعبر عن علاقات قوى دائمة منسجمة أو متناقضة.
- السلطة ليست وليدة طبقة، أو عامل اقتصادي أو اجتماعي معين، بل وليدة سلطات مختلفة، سلطات جزئية وهذا ما أشار إليه فوكو المفهوم المجهري للسلطة أو الميكرو فيزياء والذي يعني عدم وجود سلطة واحدة، وإنما هناك سلطات عديدة منتشرة على الجسد الاجتماعي ومصحوبة بمقومات في كل شكل من أشكال السلطة القائمة.[3]

3. بيار بورديو

يعتبر بورديو السلطة نظام معقّد يخترق كل العلاقات والترابطات التي تشتغل داخليا بواسطة آليات دقيقة وفاعلة، تتحكم في البنية العامة لذلك النظام وتمارس فيه من زوايا مختلفة.

---

[1] الزواوي بغورة: **مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو**، المجلس الأعلى للثقافة، سنة 2000، ص 233-234.

[2] Charles Bingham: **Authority Is Relational** Rethinking Educational Empowerment,2008 State University of New York p15.

[3] الزواوي بغورة: **الخطاب- بحث في بيئته وعلاقاته عند فوكو**، مرجع سابق. ص237.

يشير بورديو عند تناوله لمفهوم السلطة إلى أحد أهم أشكال السلطة وهي السلطة الرمزية والتي عرفها على أنها سلطة لا مرئية ولا يمكن أن تمارس إلا بتواطؤ أولئك الذين يأبون الاعتراف بأنهم يخضعون لها بل ويمارسونها.[1]

إن مفهوم السلطة بوصفها علاقة بين الناس ينحدر من مصدرين هما: الأول إن السلطة ظاهرة جمعية والثاني أن السلطة غير قابلة للتملك، وكل طريقة لإدراك مفهوم السلطة بالنسبة إلى مجمل الحياة الاجتماعية تفترض مسبقا وجود معيار لها، كما هو الحال في تعريف السلطة بكونها إحداث تأثير مقصود وقدرة شخص على التحكم في ردود فعل شخص آخر، ومنه فالسلطة تنطوي على مفهوم علائقي يؤكد العمل السيكولوجي التأثير والتأثر.[2]

4. إميل دوركايم

يمثل دوركايم الاتجاه الاصلاحي في المدرسة الفرنسية، حيث تعددت المواضيع التي أثراها بالبحث والتحليل، ولا شك أن مفهوم السلطة من الموضوعات التي عالجها ضمن سياق النظام الاجتماعي واعتبرها ضرورية للحفاظ على استقرار المجتمع وتماسكه، هذا المجتمع الذي اعتبره مصدر كل السلطات سواءً على المستوى الأخلاقي أو المستوى السياسي أو المستوى التربوي أو المستوى الديني، والمجتمع من منظور دوركايم يمتلك سلطة علينا هي سلطة الضمير الجمعي التي يجب أن تسود للامتثال للقواعد والمعايير التي يضعها المجتمع.

[1] بيار بورديو: **الرمز والسلطة**، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، سنة 2003، ط3، ص48.

[2] إحسان عبد الهادي النائب: **مفهوم السلطة وشرعيتها إشكالية المعنى والدلالة**، الملتقى الدولي العلمي الأول People Satisfaction is a Source of the Legitimacy of Goverments، ص 63-80، ماي 2017، ص70.

ويربط دوركايم بين السلطة والنظام الاجتماعي، حيث يرى أن السلطة هي من يراقب النظام الاجتماعي وتضبطه.[1]

يرى دوركايم أن السلطة التي يجب أن تسود هي سلطة ضابطة ملزمة، سواء على مستوى السلطات الحاكمة أو على مستوى المؤسسات الدينية والأسرية أو التربوية، وأن الحياة الاجتماعية تحتاج إلى سلطة تمارس التأثير والنفوذ لضبط سلوك الأفراد وأفعالهم، وأنها ضرورية لتحقيق التوازن والاستقرار داخل البناء الاجتماعي، وهي جزء مهم من النظام الاجتماعي.

5. تالكوت بارسونز

والسلطة عند بارسونز هي القدرة على ممارسة بعض الوظائف لفائدة نظام اجتماعي مأخوذ بكليته، وهي قدرة وحدة اجتماعية في تنظيم اجتماعي على ضمان تنقيذ الالتزامات التي اكتسبت صفة الشرعية، لكونها تعبر عن أهداف جمعية ويعاقب من يمتنع عن القيام بها.[2]

وبذلك يرى بارسونز أن السلطة مرتبطة بمكانه ما في نسق التنظيم الاجتماعي، حيث يشغل الشخص مكانه تمكنه من اتخاذ القرارات التي تحمل طابع الشرعية، هذه القرارات لا تلزمه وحده، إنما تتكفل بها الجماعة ككل.

يعتبر بارسونز أن دور السلطة هو دور وظيفي يتمثل في آلية الضبط والرقابة الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي، للحفاظ على النظام الاجتماعي وضمان توازنه ومعالجة الخلل الوظيفي الذي قد يصيب مختلف الأنساق المكونة للنظام الاجتماعي ككل.

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **مرجع سابق**، ص112.

[2] احسان عبد الهادي النائب: **مرجع سابق**، ص70.

لقد ركزت المقاربة البنائية الوظيفية ممثلة بدوركايم وبارسونز على واقع ممارسة السلطة، ودورها الوظيفي في المجتمع والمتمثل في الضبط الاجتماعي ومقاومة الانحراف ومعالجة الاختلالات الوظيفية التي تهدد استقرار المجتمع وتماسكه.

تؤثر السطة في البنى الاجتماعية وتتداخل في كل وحداتها، وتظهر في مجالات التعاون والتكامل كما تظهر في الصراعات بين هذه المكونات، ومن وجهة نظر البنائية الوظيفية تعمل على التمكين الجماعي والانضباط وتتجاوز مجرد البحث في مفهوم السلطة إلى المتطلبات الوظيفية والأدوار.

ثالثا: السلطة التربوية

1. مفهوم السلطة التربوية

إن السلطة بوصفها مفهوم علائقي تمارس من خلال العلاقة بين من يمارسها ومن تمارس عليه، فهي بذلك ظاهرة مجتمعية الغرض منها إحداث تأثير غائي، والنسق التربوي حقل خصب تظهر فيه ممارسة السلطة التربوية بشكلها الرسمي وغير الرسمي، وتعتبر إحدى الآليات التي تنظم السلوك الإنساني.

تأخذ السلطة في صورتها التربوية صيغة علاقات نفوذ قائمة بين أطراف العملية التربوية، بين المعلمين والمتعلمين، وبين الأباء والأبناء. فالسلطة تشكل حجر الزاوية في العملية التعلمية، إذا لا يوجد أبدا فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل الذين يخضعون للعملية التربوي.[1]

ويشير مفهوم السلطة التربوية كما يبين كاستون ميالاريه Gaston Mialaret إلى علاقات النفوذ القائمة بين المعلمين والمتعلمين، والسلطة تشكل جانبا حيويا في العملية التربوية، فلا يوجد هناك أبدا

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2004، ص67.

فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل المتربي، فالمربي يمارس السلطة على المتربي ولكن هذه السلطة يمكن أن يمارسها بطرق مختلفة تتنوع بتنوع شخصيات المربيين.[1]

يقول دوركايم منوها إلى أهمية السلطة في بنية الفعل التربوي أن الإنسان الذي على التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على نحو ما أودعته الطبيعة وإنما الإنسان على نحو ما يريده المجتمع، ويعرف التربية مؤكدا على بنية السلطة التربوية في الفعل التربوي: إنها التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد وتمكن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم[2].

كما يشير دوركايم أن التربية تمكن المجتمع بوصفها أداة للتنشئة الاجتماعية وهي التي تخلق التواصل والانضباط في علاقة الفرد بالمجتمع، حيث تغرس معايير المجتمع ومعتقداته وقيمه في الأفراد وتنقل القوانين الاجتماعية وكذلك الحجج المنطقية التي تبرر الحاجة للخضوع لها، فعملية التربية في حد ذاتها قوة اجتماعية

ويركز دوركايم على وظيفة النظام التربوي بوصفه نظام يقوم بنقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى الجيل الذي يليه، ويحقق التجانس ويغرس في الطفل التمثلات التي تدعم الحياة الجمعية. كما يؤكد على أهمية دور المعلم كممثل للقيم الأخلاقية بالمجتمع.

ويرى دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية أن السلطة قوة معنوية، لا يستطيع المدرس أن يظهرها إلا إذا امتلكها فعلا، وأن رسالته هي من تمنحه هذا الحق في ممارسة السلطة التربوية، وتعود كذلك إلى قوة أخلاقية عظيمة تفوق قوته، وتقوم على الاحترام الذي يكنه لوظيفيته، هذا الاحترام الذي ينتقل من ضميره عن طريق الحركات والأقوال إلى ضمير الطفل فينطبع فيه.[3]

---

[1] على أسعد وطفة: **مرجع سابق**، ص120.

[2] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **مرجع سابق**، ص72.

[3] إميل دوركايم: **التربية الأخلاقية**، ترجمة السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، 2015، القاهرة، مصر، ص149-150.

وتمثل التمثلات الاجتماعية التي تحملها السلطة التربوية بالنسبة للخاضعين لها عاملا أساسيا في تقبلها واحترمها، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

وفي النسق التربوي ترتبط السلطة التربوية بالتمثلات المتبادلة داخل القسم، حيث كانت محسومة لفائدة المدرس الذي يستمد سلطته من المسلمات الآتية: كونه راشدا، كونه موظفا، كونه مالكا للمعرفة، وظل هذه التراتبية في العلاقات مقبولة بل محبذة في السياق الاجتماعي العام الذي يؤمن بسلطة صاحب الوضع الاعتباري في المجتمع.[1] وظل هذا الارتباط بين السلطة التربوية وهذه التمثلات سائدا في مقاربة التدريس بالمحتويات أو بالأهداف، لكن مع تغير الوضع واعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات والنظر إلى المتعلم على أنه فاعل أساسي في العملية التعليمة ومحورها، تغيرت طبيعة السلطة التربوية الأحادية للمدرس إلى سلطة أفقية تعتمد على الفعل التشاركي والتوجيهي المحفز والمنشط للمتعلمين للمشاركة الايجابية في بناء تعلّماتهم، وأزاحت على الأستاذ ثقل تحمل المسؤولية لوحده أمام تطلعات المتعلمين الذاتية وأمام المتغيرات الحاصلة في الحياة الاجتماعية والمؤثرة على الحياة المدرسية، مثل الثورة الرقمية التي أدت إلى تراكم معرفي مذهل قد يكون له تأثير سلبي على المتعلم، إذا لم يوجه إلى ما يناسب مرحلة تعلمه.

وكذلك يستمد الأستاذ سلطته التربوية من مكانته في النظام التربوي، كفاعل تربوي يمتلك صلاحيات وظيفية اجتماعية تتعلق بتعليم وتربية وتنشئة من يشرف عليهم من المتعلمين، ومن مكانته الاجتماعية في المجتمع الذي يرى فيه صاحب الوظيفية الأخلاقية وهو المعلم والمربي والناصح لأبنائهم.

وتتطلب السلطة التربوية الإدراك الجيد للمهمة التربوية والقدرة على تكييف التعليم وفقا لحاجة المتعلمين، وأن يمتلك معلومات معمقة حول الوسط الاجتماعي الذين يعيشون فيه، فالسلطة تحتاج إلى

[1] عبد العزيز دادي: **دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، نوفمبر 2009، الرباط، المغرب، ص 24.

إمكانيات شخصية ذات طابع نفسي وأخلاقي، وتوازن عقلي وذهني وانفعالي.[1] ولا تتوفر هذه الميزات في الأستاذ إلا من خلال التكوين والتأهيل لوظيفة التدريس.

يشير بورديو أن ممارسة النشاط التربوي وكشرط اجتماعي لممارسته، يتطلب وجود سلطة تربوية واستقلالية نسبية تتمتع بها المرجعية التي تمارسه.[2] وذلك بالرغم أنه يرى أن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين.[3]

يرى بيار بورديو أن السلطة الرمزية تستهدف البنية النفسية والذهنية للمتلقين لها، والنظام التربوي هو أحد أهم المنظومات الرمزية التي تتجلى فيها مظاهر السلطة الرمزية لأن بنية الحياة المدرسية نسق تربوي متداخل ومتشبك العلاقات بين الفاعلين التربويين، والأستاذ يوظف سلطته التربوية أثناء تفاعله مع المتعلمين الخاضعين لسلطته في صورتها الرمزية لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة على شكل نتاجات معرفية واجتماعية وثقافية.

وبالعودة إلى أنواع السلطة عند ماكس فيبر المتمثلة في السلطة التقليدية والسلطة الكاريزمية والسلطة القانونية أو العقلانية، فإن المدرسون الذين يمارسون السلطة التربوية التقليدية يتصرفون وفق الاتجاه التقليدي للتعليم، وأن المدرسون الذي يمارسون السلطة التربوية ذات النمط الكاريزمي يمتلكون القدرة على التأثير في المتعلمين لما يتمتعون به من قوة الشخصية، أما المدرسون الذين يمارسون السلطة التربوية على النمط القانوني فإنهم يلتزمون بالقواعد والضوابط والاوامر وتنفيذها بما في ذلك استخدام المكافآت أو العقوبات.[4]

---

[1] على أسعد وطفة: **رأسمالية المدرسة في عالم متغير، الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2011، ص92.

[2] بيار بورديو: **العنف الرمزي**، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، ص17.

[3] **نفس المرجع**، ص7.

[4] Judith Pace, Annette Hemmings: **op.cit**, p 06.

والسلطة في مستواها التربوي، كما هو الحال في مستواها السياسي تقوم على منظومة من الأسس والمفاهيم والمبادئ والقيم والوسائل والممارسات الهادفة، التي تسعى إلى تنظيم الحياة التربوية الاجتماعية وفقا لمنظومة من الغايات التي تأخذ طابعا فلسفيا في صورتها الغائية.[1]

ولأن السلطة سمة أساسية للغاية من سمات الحياة المدرسية في الفصول الدراسية، فإن فهمها بهذه الطريقة أمر بالغ الأهمية للنظر في الممارسات والسياسات والأبحاث التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم المدرسي وتضييق فجوة التفاوت في التعليم. تشير هذه المراجعة إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات التفسيرية التي تلقي الضوء على بناء سلطة الفصول الدراسية في مجموعة متنوعة من المواقع والتي تبحث في تأثير الإصلاحات[2]

2. مصادر السلطة التربوية

يرى روبرت دوترن أن للسلطة مصدران هما:[3]

- فطرية إذ يمكن أن يمتلكها أحد الناس.
- مكتسبة اجتماعيا عبر التعلم والمعرفة والنشاط والمدرس سلطته مكتسبة وتتعلق بالواجبات التي خضع لها هو نفسه، ويستطيع أن يمارس سلطته عن طريق الأساليب الديمقراطية مشروعة أو عن طريق الإكراه فتصبح تسلطا.

3. أهمية السلطة التربوية

تلعب السلطة التربوية للأستاذ دورا هاما في نجاح العملية التعليمية، فهي تساهم في جعل المتعلم يحترم قواعد النظام المدرسي، ولأن المتعلم في حالة من الضعف الفيزيائي وعدم اكتمال النضج العقلي

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **مرجع سابق**، ص68.

[2] Judith Pace, Annette Hemmings: **op.cit**, p 06.

[3] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **مرجع سابق**، ص 69.

يحتاج إلى سلطة تربوية تؤطره وتساعده على الاقبال على التعلم المنظم وفق قواعد ولوائح المؤسسة التعليمية.

يري المفكر الفلسفي أوليفيه ريبول في كتابه فلسلفة التربية أنه لا يمكن للفعل التربوي أن يتم من غير سلطة تربوية، ويرى أيضا أنه لا يمكن لنا حتى أن نفهم الفعل التربوي من غير السلطة التربوية التي تسجل حضورها في جوهر هذا الفعل.[1]

إن الحياة المدرسية هي نموذج مصغر للحياة الاجتماعية تتطلب جملة من القواعد والمبادئ التي تنظمها، فالعلاقة بين الأستاذ والمتعلم أثناء العملية التعليمية تستدعي توظيف السلطة التربوية الإيجابية من طرف المدرس في إطار الاحترام والتقدير للمتعلم حتى يشعر بالثقة في نفسه، ويقبِل على التعلم في ظل العلاقات المبنية على الأساليب الديمقراطية التي تمنح الحرية والمشاركة الفعالة.

كما يشير دوركايم إلى أن ثنائية المعرفة والسلطة تندرج في إطار الوعي القائم على أن المدرسة تعمل على تنشئة ممنهجة لنقل وترسيخ ثقافة الكبار أو الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة، وتعليمهم أسس الحياة العامة في إطار ممارسة سلطة ملزمة للمتعلم أو كما يسميها الضمير الجمعي Conscience Collective.[2]

كما يرى المفكر الفرنسي ميالاريه أن السلطة التربوية توجد في أصل الفعل التربوي، وبالتالي فإن رفض سلطة المربي يعد رفضا للعملية التربوية برمتها.[3] وهذا ما يثبته الواقع التربوي فرفض القواعد والتشريعات التي تنظم الحياة المدرسية وعدم احترمها وتداخل الأدوار والصلاحيات يعيق الفعل التربوي، ويتمظهر ذلك بشكل أكثر وضوح في القسم الدراسي إذ تحقق العملية التعليمية أهدافها في

[1] **نفس المرجع**، ص156.

[2] عبد العزيز جناوي: **قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج**، مجلة العلوم الاجتماعية، الجزائر، المجلد 4، العدد 8، 2018، ص226.

[3] على أسعد وطفة: **مرجع سابق**، ص193.

ظل السلطة التربوية للأستاذ مع توافر العوامل المساعدة على تجويد أدائه الوظيفي بيئة تعليمية وظيفية يسودها الانضباط والاحترام والمشاركة الإيجابية من طرف المتعلمين.

يقول فرويد مشددا على أهمية السلطة التي يتمتع بها المعلمين: إننا نفهم الآن طبيعة علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حينما يكونوا يانعين صغارا، ونحن نراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها، فنسقط عليهم مشاعر الأبوة ونعكف على معاملتهم كما كنا نعامل آبائنا.[1]

4. السلطة التربوية بين المقاربات التقليدية والمقاربات الحديثة

ظل الأستاذ في المقاربة التقليدية المتمركزة عليه وعلى المعرفة بالأساس يمارس السلطة التربوية العمودية، يستند في ذلك إلى كونه مصدر الوحيد للمعرفة والناقل الأساسي لها في للعملية التعليمية، وصاحب السلطة المعرفية في مقاربة التدريس بالمحتويات أو بالأهداف يعتمد على طرائق التدريس التلقينية والأساليب الأمرية والمتعلم مجرد متلقي سلبي يعتمد على الحفظ والاستذكار، ومحدود الفاعلية في العملية التعليمية، ويرتبط فعل التعلم باتجاه واحد من الأستاذ نحو المتعلم في وضع يغلب عليه الجمود ويخلو من التفاعلات، كما يركز التقويم على الجانب المعرفي فقط المبنى على الاسترجاع للمعلومات.

ومع الانفتاح على النظريات التربوية الحديثة تغيرت أدوار الأستاذ في المقاربة بالكفاءات وتقلصت سلطته المعرفية لصالح السلطة التربوية التشاركية والتوجيهية والضابطة في حدود القواعد المدرسية، وتعدد آليات الفعل البيداغوجي من ناحية طرائق التدريس وأساليبه وتعددت أنماط التعلم، وأنماط التقويم ووظائفه وأصبح المتعلم فاعل حقيقي وشريك فعال في بناء تعلّماته في إطار علاقة بيداغوجية تعطي لكل دوره في العملية التعليمية. وساهمت التغيرات المتسارعة في المجال التربوي والثورة الرقمية

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **مرجع سابق**، ص83.

التي أثرت في انتشار مصادر المعرفة وأعطت شكلا أخر للعلاقة البيداغوجية التي تربط المدرس والمتعلم.

5. مرتكزات السلطة التربوية

أقرت وجهة النظر السيكولوجية مرتكزات بديلة يبني عليها الأستاذ سلطته التربوية، تمثلت في قوة شخصيته وثبات توازنه النفسي ونضجه الوجداني، فالسلطة الحقيقة الطبيعية للمربي تنبع من التأكيد الهادئ والحازم لذاته، ومن شأن نضج المدرس وقوة شخصيته وسيطرته على نفسه، أن يشعر المتعلمين بالأمن والطمأنينة وأن يساعدهم على السيطرة على أنفسهم، والتحكم في مشاعرهم والتخلص من ردود أفعالهم الانفعالية العنيفة، والتخلي عن الآليات الدفاعية(مثل الانطواء والمعارضة والعدوانية) التي تتولد عن افتقارهم للأمان الوجداني والاطمئنان النفسي، وهو ما يترتب عنه في نهاية المطاف تقبلهم لسلطة المدرس واستجابتهم للانضباط الذي يقيمه داخل القسم.[1]

ويلعب التكوين الذي يتلقاه الأستاذ دورا مهما في تشكيل هذه المرتكزات، في علوم التربية وعلم النفس بفروعه المتعلقة بالمجال التربوي والطفل والمراهق، كما تؤثر الخبرة المهنية على ممارسة سلطته التربوية بالإضافة إلى تأثير البيئة التعليمية وطبيعة المتعلمين ومرحلة التعليم لاختلاف خصائصهم من ناحية النمو والنضج.

6. السلطة التربوية وبعد الثقة

لقد استكشف العديد من علماء الاجتماع التربوي وعلماء الأنثروبولوجيا على أن بعد الثقة، وهو أمر ضروري لصياغة أنواع الروابط العاطفية التي تولد الطاعة والدافع للتعلم مثل بيدويل 1970، إريكسون 1987، ماكديرموت 1977، سبادي 1974، حيث أشار بيدويل إلى أن

[1] محمد مومن: **التكوين السيكولوجي للمدرسين**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 9/8 ممزوج، جانفي 2013، الرباط، المغرب، ص 30.

وظيفة المدرس هي تطوير المعرفة والمهارات والعادات لدى الأطفال والمراهقين الذين هم عملاء غير طوعيين وأن العلاقة بين المدرس والمتعلم جماعية وليس ثنائية، وأوضح أن الثقة غالبا ما تعتمد على سمعة المدرسين والمدرسة ومدى إدراك المتعلمين بأن تعليمهم سيكون ذا قيمة حقيقية بالنسبة لهم.[1]

7. بين السلطة التربوية والتسلط التربوي

يعرف التسلط التربوي بأنه الافراط في ممارسة السلطة من خلال استخدام أساليب العنف والقمع والإكراه للسيطرة على الفرد لمجرد إخضاعه والهيمنة على وجوده، فهو تقنية من تقنيات تشكيل السلوك تتوجه إلى تحقيق أهداف متناقضة مع مقتضيات نمو الطفل، وبشكل لا شعوري أو غامض بالنسبة لطرفي العلاقة وتستخدم هذه التقنية أساليب مؤلمة في ضبط السلوك، وتؤدي إلى تكوين شخصية غير فعالة على المستوى الاجرائي وغير متوازنة على المستوى النفسي.[2]

ويرى بيار بورديو أن هناك فرق جوهري بين مفهومي السلطة والتي تعد وسيلة لتحقيق هدف معين واقعي وهي تحترم الأشخاص الذين تحكمهم كليا، وهي القيادة الديمقراطية في صورتها النقية، وهي السلطة المعطاءة ويراها ضرورية للفعل التربوي، ومفهوم التسلط التربوي الذي يعبر عن علاقات الهيمنة والخضوع والسيطرة والعقاب البني والمعنوي والاحتقار والتحيز الفاضح لمتعلمين على حساب أخرين لأصلهم الاجتماعي أو مكانتهم الاجتماعي.

ويتولد عن ممارسة التسلط التربوي ظهور العلاقات التسلطية التي تقوم على الهيمنة والخضوع والإكراه، وتنتج السلوكات التسلطية التي تحد من حرية المتعلمين ومشاركتهم الإيجابية في العملية التعليمية، وتعيق تفاعلاتهم في البيئة التعليمية ومدى تأثير ذلك على التحصيلي المعرفي والنمو الاجتماعي والنفسي للمتعلم.

---

[1] Judith Pace, Annette Hemmings: **op.cit**, p 08.

[2] حسين سعد حسين حوتة: **التسلط التربوي والإنجاز الدراسي**، بحث ميداني مقارن، حوليات آداب عين شمس، المجلد 43، سبتمبر 2015، ص54.

والسلطة ظاهرة اجتماعية ضرورية للحياة التربوية، وأما التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة هذه السلطة ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه والعنف في السيطرة على الآخر من أجل إخضاعه والهيمنة عليه، حيث تنحرف هذه الممارسة عن غاياتها الإيجابية الساعية إلى تنظيم الحياة بصورة إيجابية.

وتتأسس على أسس ثقافية وأخلاقية تهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والجماعة وتعبر عن الطابع العام للحياة الاجتماعية، وتأخذ العلاقة التسلطية صورة العنف بأشكاله النفسية الجسدية والتراتبية والعلاقات العمودية.[1]

من خلال الحديث عن السلطة التربوية والتسلط في العمل التربوي، نستطيع القول إن الاتجاه الغالب في بيئتنا التعليمية هو ممارسة السلطة التربوية التي تقوّم الفعل التعليمي في ظل القواعد المدرسية المنظمة للحياة المدرسية، لانتشار الوعي التربوي بين أعضاء الجماعة التربوية والتكوين الذي يتلقاه الأساتذة حول تفعيل البعد العلائقي الذي يجب أن يسود العملية التعليمية وضبطها بجملة من القوانين التي تنظم العمل التربوي.

8. السلطة التربوية بين الأستاذ والمتعلم

إن طبيعة السلطة التربوية بين الأستاذ والمتعلم تبنى على ذلك التأثير الكبير الذي يعود على جودة مخرجات العملية التعليمية على شكل كفاءات نهائية وتتأثر بعدة عوامل اجتماعية وثقافية وقانونية حيث العامل الاجتماعي يعد بعدا أساسيا فيفي تبرير ممارسة السلطة التربوية للمدرس، وتذهب أراء دوركايم في هذا الاتجاه عندما يؤكد أن المجتمع يفرض هيمنة على الأفراد بالمعنى الإيجابي، والتربية توكل لها مهام تنشئة الصغار وفق القواعد الأخلاقية والاجتماعية للمجتمع.

[1] علي أسعد وطفة: **مرجع سابق**، ص132.

ويبرز العامل الثقافي حيث يجب أن تسود ثقافة المجتمع ولغته وقيمه من خلال دور الأستاذ في تنميتها لدى المتعلمين، كما أن التشريعات القانونية تحدد دور من يمارس السلطة التربوية وأطرها ومن يخضع لها وفق الآليات الديمقراطية والتوجهية التشاركية، بما يضمن سير الحياة المدرسية للمتعلمين على وجه الخصوص.

رابعا: أبعاد السلطة التربوية

1. السلطة التشاركية في مجال المعارف

إن تبني النموذج التربوي الحديث الذي ارتكز على مقاربة التدريس بالكفاءات، ساهم في تغيير العلاقة البيداغوجية بين والمدرسين والمتعلمين، هذه المقاربة التي فسحت المجال أمام المتعلم للمشاركة في بناء تعلماته والمساهمة في تحصيله المعرفي، وتجاوز المصدر الوحيد للمعرفة والمتمثل في الأستاذ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال انتهاج السلطة التربوية التشاركية والانخراط المتعلم الإيجابي في العملية التعليمية، واستغلال كل موارده ومكتسباته القبلية.

إن النهج التشاركي الذي يعتمده الأستاذ يحتم عليه بناء علاقات تربوية مع المتعلمين أساسها التفاعلات الاجتماعية وأهميتها في بناء المعارف ولارتباطها بالوسط الاجتماعي.

أكدت دراسة Modikana Abram Ngoepem في جنوب إفريقيا أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل عندما ينتهج المعلمون النهج التشاركي، حيث يساعدهم ذلك على الانخراط في العملية التعليمية ويكون أداءهم أفضل عندما يكون لديهم التزام مسبق تجاه ما يطلب منهم تعلمه.[1]

الملاحظ اليوم أن المعرفة تتطور بشكل سريع جداً عجزت المنظومة التربوية عن مجاراتها بمقاربتها التقليدية، مما حتم على اعتماد مقاربة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت على طرائق التدريس النشطة وأساليب مبدعة في العملية التعليمة لمواكبة هذه التطورات في المجال المعرفي وربطها بالحياة

[1] Modikana Abram Ngoepem **:op.cit**, p 35.

الاجتماعية للمتعلمين، ولا شك أن الأستاذ هو الفاعل الرئيس في نقل هذه المعارف في صورتها المدرسية للمتعلم، إلا أنه مطالب بالتنازل عن سلطته المعرفية كونه مصدر المعرفة في المقاربات التقليدية، وانتهاج سلطة تشاركية تجعل من المتعلم شريك في بناء تعلماته ومسؤول واع عن تحصيله المعرفي.

إن السلطة التشاركية للأستاذ تتجلى بوضوح في تطبيق طرائق التدريس النشطة مثل طريقة حل المشكلات وطريقة المشروع والطرائق التي تعتمد توظيف كل العمليات العقلية، وتشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وتوظيف التكنولوجيا وانتهاج أسلوب الحوار وإبداء الرأي وتشجعيهم على المشاركة في المناقشة، والابتعاد عن التلقين التقليدي وعدم دمج المتعلمين في الأنشطة التربوية.

شجع Lather (1991) المدرسين على العمل مع ما بعد الحداثة لتنفيذ أساليب تدريس تحررية موجهة نحو التطبيق العملي، حيث يقومون بتفكيك سلطة الفصل الدراسي لمعرفة كيفية تشكيلها وتكوينها، يجب أن تكون علاقات السلطة المعاد تشكيلها تشاركية وحوارية وتعددية، مضاد للتسلسل الهرمي، ومفضية إلى إزالة مراكز السلطة والمعرفة المهيمنة[1]. إن التعليم الحواري يعزز عملية التعلم عندما يتفاعل التربويون مع بعضهم بطريقة حوارية.

2. السلطة التوجيهية في مجال القيم

أولت السياسات التربوية أهمية بالغة لترسخ القيم الحافظة للمجتمع، والضامنة لاستقراره وتماسكه وحفظ الانسجام الاجتماعي المعزز للوحدة الوطنية، في إطار مجموعة من الثوابت الأساسية التي قامت عليها الأمة الجزائرية المتمثلة الإسلام والعروبة والأمازيغية.

[1] Judith Pace, Annette Hemmings: **op.cit**, p 11.

وتتأسس المناهج الدراسية على جملة من المبادئ من بينها المبدأ القيمي، أحد أهم المبادئ التي تبنى عليها هذه المناهج، لقد جاء في المرجعية العامة للمناهج أن مهمة كل تربية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه:[1]

- قيم مشتركة بين كل الأعضاء: سياسية وأخلاقية، ثقافية، وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية.
- قيم فردية: وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.

ينظر المجتمع للأستاذ على أنه الفاعل التربوي الذي له سلطة التوجيه والإرشاد، لإلمامه بواقع المتعلم وحاجاته النفسية والوجدانية والاجتماعية من جهة، وبإدراكه لثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده والأهم من ذلك قيمه وثوابته ومبادئه.

إن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تفعل الأدوار الاجتماعية للأستاذ التي تتلاءم مع الأبعاد التربوية التي تحملها، ومنها الفعل التوجيهي الذي يستطيع أن يحقق من خلاله تنمية عدة جوانب تخص شخصية المتعلم خصوصا الاجتماعية والثقافية والروحية، ويكسبه المعايير والمبادئ الأخلاقية لمجتمعه وتنشيط انتمائه للجماعة التربوية لتيشرب قيمها التي تتوافق مع قيم المجتمع.

ويستمد الأستاذ سلطته التربوية التوجيهية من تكليف المجتمع له، هذا التكليف الذي يحمل طابع الرمزية حيث يوكل له مهمة نقل قيمه ومعاييره والمشاركة الفعالة في إعداد الناشئة، ويعمل على تنمية الكثير من المتطلبات التربوية والقيام بالتنشئة الاجتماعية وهو صاحب الدور الأخلاقي، والمثل الذي يقتدى به المتعلم وبما يحمله هذا الأخير من تمثلات إيجابية عن أستاذه.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص 10.

3. السلطة الضابطة في مجال الضبط السلوكي

يرى دوركايم في كتابه التربية الأخلاقية أن المجتمع المدرسي أقرب إلى المجتمع العام من الأسرة، إذ يضم عدد أكبر من الأفراد من المعلمون والتلاميذ يجتمعون لأسباب عامة ومجردة تحددها الوظيفة الاجتماعية للمعلمين والحالة العقلية للمتعلمين، وحين يحترم الطفل القواعد المدرسية وفق النظام المدرسي فهو بذلك يتشرب احترام قواعد الحياة العامة.[1]

إن هذا النظام المدرسي الذي يتكلم عليه دوركايم يمثله الأستاذ، ويعتبره الوسيط الذي وكله المجتمع مهمة التربية التي يجب أن يقدمها للأجيال التي لم ترشد بعد، هذه التربية التي تتمثل في منظومة من المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية.

وتعتبر مرحلة التعلم من المراحل الهامة في حياة الفرد لكونها مرحلة تتميز بعديد التغيرات الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية، خصوصا مرحلة المراهقة التي تزداد فيها الضغوطات والاضطرابات، مما يجعل المتعلم المراهق يسلك في بعض الأحيان السلوك غير المرغوب فيه، ويزداد تمردا على معايير وقيم المجتمع وعدم تقبل الأطر التي تحكمه في مؤسسات التنشئة الاجتماعية عموما والمدرسة خصوصا، هذا ما يجعل من السلطة التربوية أمرا ضروريا وحتميا، من أجل توجيهه وإرشاده وضبطه.

لقد كُلفت المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع، تحدث فيها جملة من التفاعلات بين أعضاء الجماعة التربوية وبالأخص بين المدرسين والمتعلمين، هذه التفاعلات اعتبرها البنائية الاجتماعية عاملاً مساعدًا على بناء المعرفة وتشكيل السلوك المرغوب فيه.

[1] إميل دوركايم: **مرجع سابق**، ص144.

عندما ينخرط المتعلمون في نشاط المتعلم تقل الأخطاء السلوكية، وبظهر المتعلم السلوك على أن شيء تكاملي لأنه يرتبط بالتعلّمات ومحيط البيئة التعليمية.[1]

وسلطة الأستاذ في البيداغوجية الحديثة خصوصا البنائية والبنائية الاجتماعية، تغيرها مفهومها بعدما كانت سلطة أحادية تميل إلى التسلط المفضي إلى الهيمنة والخضوع، أصبحت سلطة ضابطة وفق معايير النظام المدرسي تساهم في خلق الضوابط التي تساهم في فعالية العملية التعليمة، موظفا أساليب التوجيه والإرشاد في تعامله مع المتعلمين، كما تلعب طرائق التدريس المعتمدة على نشاط المتعلم وإبداعه في خلق جو يغلب عليه الطابع الديمقراطي الذي يساعد على التحصيل المعرفي واكتساب القيم والسلوكات التي يريدها المجتمع.

إن وظيفة الأستاذ في المقاربة بالكفاءات في مجال الضبط هو البحث على كيفية تفعيل آلية الانضباط الذاتي للمتعلم، والتنشئة السليمة على تشرب القواعد والأطر المدرسية والمجتمعية ذاتيا.[2]

ويؤكد لاجرند في تصوره لتمثل السلطة الضبطية (الضابطة) أن كل مدرس بغض النظر عن تخصصه لا بد أن يشارك في عملية ضبط التلاميذ، ولا يقتصر دوره على تعليم المادة الدراسية، فغرس السلوك المنضبط لا يمكن تحقيقه من خلال المعارف وحدها، وإنما يجب مشاركة المدرس بفعالية في وضع سياسات الانضباط وتطبيقها من أجل احترام معايير الصف والانضباط فيه.[3]

---

[1] ليزا أ. بلوم: **إدارة الصف المدرس، تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب**، ترجمة مكتب التربية لدول الخليج، الرياض 2012، ص20.

[2] زين العابدين بشيري: **مرجع سابق**، ص106.

[3] سليمان حني: **تمثل السلطة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصف** لدى دراسة ميدانية بالثانويات، مجلة التنمية البشرية، العدد 06، مارس 2016، ص139.

خلاصة الفصل

عالج الباحث مفهوم السلطة من الناحية النظرية والسوسيولوجية وحاول تحديد مفهوم من أجل أن يفي بأغراض الدراسة، وأشار إلى أن السلطة تمارس في النسق التربوي بوصفها سلطة طبيعية ضروري للفعل التربوي، وتتمظهر كذلك بوصفها سلطة رمزية كما أشار إلى ذلك بيار بورديو، وعرّج على تأثيرات السلطة التربوية في العملية التعليمية من خلال تحديد أبعادها المتمثلة في السلطة التشاركية وربطها بمجال المعرفة والسلطة التوجيهية وربطها بمجال القيم، والسلطة الضابطة وربطها بمجال الضبط السلوكي للمتعلمين.

وخلص الباحث أن البيئة التعليمية فضاء يقوم على السلطة التربوية المشروعة للأستاذ، والتي يستمدها من مكانته الاجتماعية والتربوية كفاعل تربوي من وجهة نظر البنائية الوظيفية، بعيدا عن التسلط التربوي والعلاقات التسلطية التي تعيق سير العملية التعليمية.

الفصل الثالث: المنظومة التربوية

في الإصلاح التربوي

تمهيد

أولا: النظام التربوي

ثانيا: مفهوم المنظومة التربوية

ثالثا: المقاربة البيداغوجية

رابعا: المنهاج الدراسي

خامسا: التعليم الثانوي

خلاصة الفصل

تمهيد

تعمل الدول المتقدمة على تأسيس نظم تربوية فعالة لإدراكها للدور الذي تلعبه في تقدم ورقي مجتمعاتها، وتخطط فيها توجهاتها السياسية والاجتماعية والثقافية، وتوفر لها الوسائل والامكانيات المادية والموارد البشرية من أجل تحقيق الأهداف والغايات والمرامي التي تسطرها السياسة التربوية.

من هذا المنطلق جاءت الإصلاحات التربوية بتغييرات جذرية مست كل مكونات المنظومة التربوية، بغرض مواكبة التطورات الحاصلة على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي، والاستفادة من المستجدات التربوية ومعالجة الإشكاليات التربوية مثل التسرب المدرسي وضعف النتائج، وهو ما تطلب تبني منظومة تربوية تتوافق مع رهانات وآمال المجتمع.

في هذا الإطار يتناول هذا الفصل الإشارة إلى سيرورة النظام التربوي وتحديد مفهوم المنظومة التربوية ومكوناتها وأهدافها، ومقاربة التدريس بالكفاءات وخليفتها النظرية ومرحلة التعليم الثانوي.

أولا: النظام التربوي

مرت الجزائر بحقبة استعماريه قاسية جداً، كادت أن تطمس مكونات هويتها ومرجعياتها الاجتماعية والثقافية، إلا أن الشعب الجزائري قاوم المستعمر الفرنسي الغاشم طوال هذه الحقبة وظل متمسكاً بثوابته ومعتقداته، ومع بزوغ فجر الاستقلال تم وضع الأسس الأولى لخوض التحديات الكبيرة في كل المجالات، ولعل المجال التربوي هو أكثر قطاع وجب النهوض به، لارتفاع معدل الأمية بين الجزائريين حيث قدرت بأكثر من 80% وانعدام الـــتأطير ونقص كبير في المؤسسات التعليمية، ومناهج هجينة موروثة عن الاستعمار، لا تراعي الخصائص الاجتماعية والثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري.

لقد شكل التعليم في الجزائر أحد أهم المرتكزات لتحقيق التنمية المنشودة وبناء اقتصادي قوي، فتم إدراج التعليم ضمن الخطط التنموية وتحت أهداف معبر عنها في بيان أول نوفمبر وميثاق طرابلس سنة 1962، تتمثل في التعريب ودمقرطة التعليم ومجانيته والاختيار العلمي والتقني، وهذا لتتناغم مع التوجه الاشتراكي كخيار على مستوى النظام السياسي.

مراحل النظام التربوي الجزائري

1. **المرحلة الأولى:** من 1962 إلى 1976

كانت بداية التأسيس لنظام تربوي وطني رغم الصعوبات والعوائق العديد التي ميزت هذه المرحلة، والتجاذبات السياسية التي حصلت بعد الاستقلال، لكن التأسيس لنظام تعليمي لم يسلم من عديد المشاكل في مقدمتها العجز الواضح في تعميم التعليم حتى يشمل كل من بلغ سن التمدرس والنقص في انتشار المدارس في كل مناطق الوطن ونقص فادح في التأطير، وكان هذا شيء طبيعي نظراً لطبيعة وحجم الإرث الذي خلفه الاستعمار من انشار للجهل والفقر والأمية، وتم اتخاذ جملة

التدابير في مقدمتها التوظيف المباشر للذين تتوفر فيهم لديهم مستوي مقبول من التعيم باللغة العربية والفرنسية، وتخفيض الساعات المقررة وتناوب المعلم على عدة أفواج.

والملاحظ أن النظام التربوي في فترة بعد الاستقلال كان يهدف إلى ضمان انطلاق المدرسة الجزائرية، والاولوية تكييف جزئي للبرامج التعليمية الموروثة عن الاستعمار مع التركيز على المواد المتعلقة بالسيادة الوطنية، والاتجاه نحو الاعتماد على اللغة العربية بغرض التعريب التدريجي لبعض المواد ذات البعد الثقافي والعقائدي، والاعتماد ما أمكن على الكفاءات الوطنية مع الاستنجاد بالخبرات الأجنبية من بعض الدول العربية والصديقة، كما تم إعداد الوثيقة المرجعية الأول للبرامج الجزائرية سنة 1964 في إطار جزأرة التعليم.

2. **المرحلة الثانية:** من 1976 إلى 2002

أهم ما يميز هذه المرحلة هو صدور الأمرية 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1796 التي تعنى بتنظيم التربية والتكوين، كرست للطابع الإلزامي والمجاني للتعليم والتأكيد على جزأرة التعليم مناهجاً وتأطيراً،

لقد حملت هذه الأمرية إصلاحات جذرية على النظام التعليمي حتى يتماشى مع متطلبات التنمية والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، وأهم جاءت به وتأسيس المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي 1981/1980م، وكذا توحيد التعليم الأساسي وتنظيم التعليم الثانوي، والتربية التحضيرية.

وكرست الأمرية الاختيارات والتوجهات الأساسية الوطنية والمتمثلة في:

- منظومة تربوية وطنية من حيث المضامين والبرامج والكفاءات الجزائرية.
- دمقرطة التعليم لكل أطفال الوطن من حيث تكافؤ الفرص والحق في تمدرسهم.
- النهج العلمي والتكنولوجي مواكبة للمسار التنموي للبلاد.

3. **المرحلة الثالثة:** من 2002 إلى يومنا هذا

أمام التغييرات الحاصلة في العالم مع بداية الألفية في شتى المجالات، لعل أهمها الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي وظاهرة العولمة، والتي كان لها التأثير المباشر على المجتمع الجزائري الذي وجد نفسه أما تحدي مواكبة هذه التغيرات، فكان لزاما على الدولة أن تسارع بمباشرة إصلاحات تربوية جذرية للمنظومة التربوية.

والإصلاح التربوي الذي شهدته المدرسة الجزائرية، يرمي إلى إعادة بعث المنظومة التربوية وفق التحديات الراهنة على المستوى الداخلي مثل التعددية والانفتاح الديمقراطي وتبني اقتصاد السوق، وعلى المستوى العالمي حيث الثورة الرقمية على في مجال الإعلام والاتصال وظاهرة العولمة.

كما هدفت الإصلاحات التربوية إلى النظر إلى المتعلمين باعتبارهم الطرف الفاعل في العملية التعليمية، وتفعيل مشاركتهم الإيجابية وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي والتعبير عن ذواتهم وأفكارهم وإبداعاتهم، لأنهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له.[1]

وأمام هذه التحولات تتزايد مسؤولية المدرسة الجزائرية في رفع التحدي في هذا السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي، في ضمان مخرجات تعليمية ذات كفاءات معرفية وترسيخ نسق من القيم يحافظ على وحدة المجتمع وتماسكه واستمراره.

نُصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13 ماي 2000 وكان من مهامها تقديم مجموعة من الاقتراحات حول إعادة تنظيم المنظومة التربوية، برئاسة السيد بن زاغو ومجموعة من المختصين من مختلف أطياف المجتمع، إلا أن عدد من هذه الإطارات انسحب منها لعدم توافق الرؤية في الكثير القضايا والمواضيع، ليصدر الأمر 03-09 المؤرخ في 13 أفريل 2003م، ليعد ويتمم الأمر رقم 76-35 المؤرخ في16 أفريل 1976م تضمن تنظيم التربية والتكوين.

[1] عبد القادر فوضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص68.

عرفت هذه المرحلة بمرحلة الإصلاحات التربوية التي مست النظام التربوي بصفة جذرية، حيث تمخضت هذه الاصلاحات تحديد وتنظيم المنظومة التربوية، مما أدى إلى هيكلة جديدة لمراحل التعليم تمثلت في:

- الطور الابتدائي: تم تقليص مدته إلى خمس سنوات يتوج بامتحان شهادة التعليم الابتدائي، ثم استبدل بامتحان تقييم المكتسبات سنة 2023م.
- الطور المتوسط: مدته أربع سنوات بعدما كان ثلاث سنوات يتوج بامتحان شهادة التعليم المتوسط.
- الطور الثانوي: مدته ثلاث سنوات تحت مسمى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وينقسم إلى جذعين مشتركين جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب

ثانيا: مفهوم المنظومة التربوية

1. تعريف المنظومة

تعرف **المنظومة** بأنها بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها وعناصرها بعضها ببعض ترابطا وظيفيا محكما يقوم على أساس من التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظومة ومكوناتها.[1]

من هذا التعريف يمكن أن ندرك الدور الوظيفي للمنظومة في سياق من التفاعل بين عناصرها، هذا التفاعل الناتج عن شبكة العلاقات بين مكوناتها.

[1] علي أسعد وطفة: **مرجع سابق**، ص41.

وتعرف كذلك بكونها مجموعة من الأجزاء متشابكة من العناصر التي تتبادل وتتفاعل بينها بحيث تشكل وحدة أو جهازا يتكون من مجموعة من الأجهزة أو الأجهزة المتداخلة، المترابطة بعضها ببعض بعلاقة تأثير وتأثر مستمرة، فإن حدث تغيير في جزء منها حدث تغيير في بقية الأجزاء.[1]

ويمكن أن نستخلص ما يميز المنظومة:[2]

- تشكل المنظومة مجموعة متكاملة من العناصر المتداخلة.
- توجد بين هذه العناصر في المنظومة تفاعلات دينامية مستمرة.
- تسعى المنظومة إلى تحقيق هدف مركزي معين، كما تسعى إلى تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية.
- تتغير البنية الكلية مع التغيرات الحادثة في الوسط، ولكنها تحافظ على طابع الاستمرارية والتواصل المستمر مع المحيط.

2. تعريف المنظومة التربوية

تعرف المنظومة التربوية بأنها ذلك النظام الذي يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، والمعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك، كما أنه تنطوي على مهارات وقيم أساسية لازمة لاستمرار المجتمع.[3]

فدور المنظومة التربوية هو تقديم المعارف المدرسية للمتعلمين، وتضمن لهم التنشئة الاجتماعية والثقافية وأنماط السلوك الاجتماعي والقيم المجتمعية، والهدف من ذلك هو تربية المتعلمين وإعدادهم من النواحي العلمية والنفسية والاجتماعية للاندماج في الحياة الاجتماعية.

---

[1] عبد العظيم حسين سلامة: **الاتجاهات المعاصرة في تنظيم التعليم**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2006، ص43.

[2] علي أسعد وطفة: **مرجع سابق**، ص42.

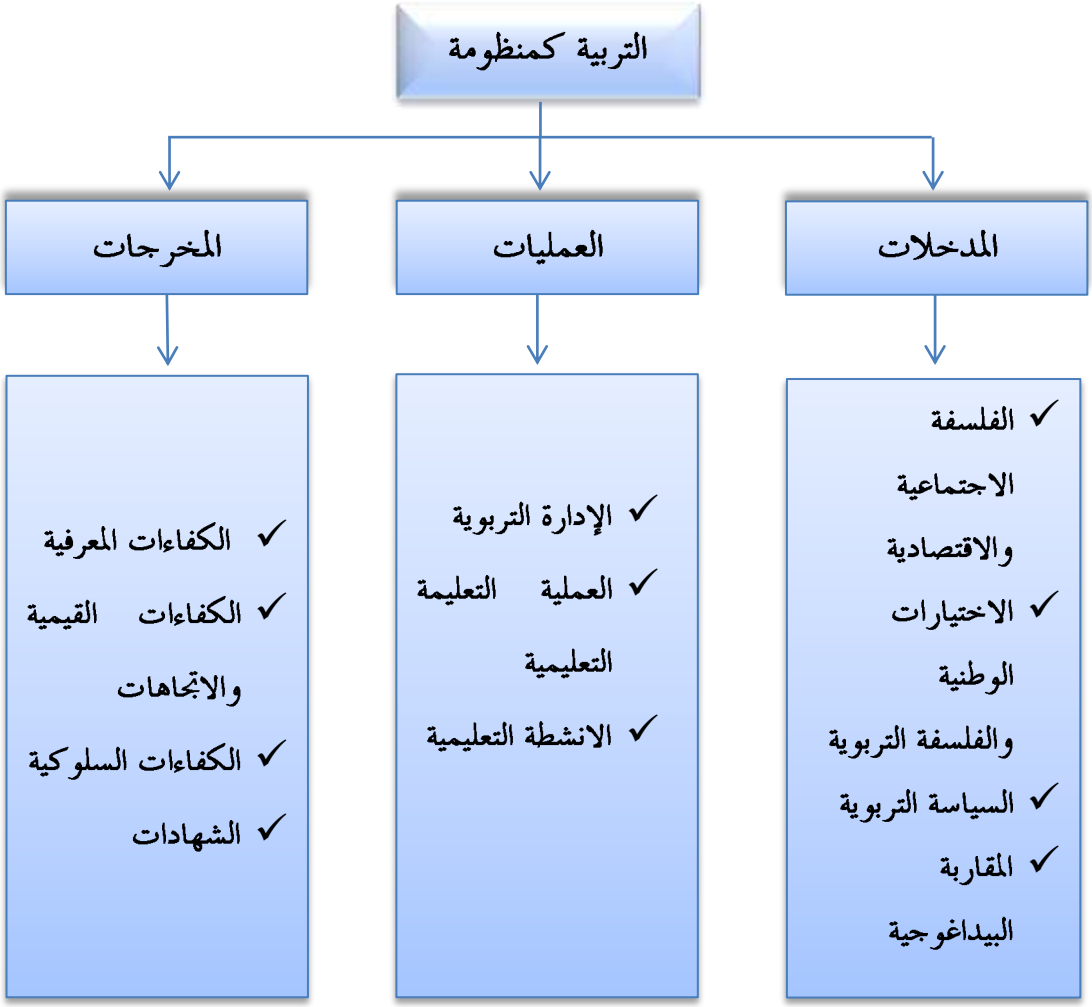
[3] أحمد الخطيب، رداح الخطيب: **استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي**، علام الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007 ص28.

وتتكون المنظومة التربوية من المدخلات وهي كل ما يعبر عن الأسس الاجتماعية والفكرية والسياسية والاقتصادية التي تبنى عليها المناهج، والخيارات الوطنية التي تبتنها السياسة التربوية ذات الطابع الوطني والديمقراطي والعصرنة والتفتح على العالم،[1] والمقاربات النظرية التي تعتمد عليها، ومن عمليات تتعلق بسيرورة العملية التعلمية والتفاعلات التي تحدث فيها بين الأستاذ والمتعلم والمضامين المناهج الدراسية والكتب المدرسية والأنشطة التعليمة والوضعيات التعليمية والوسائل وتظهر فيها الجوانب العلائقية والأدوار البيداغوجية، ومن مخرجات تعبر عن الأهداف والكفاءات المسطرة من طرف المنظومة التربوية، وهي مخرجات تعليمية تتضمن الكفاءات المعرفية والقيم المجتمعية وقواعد سلوكية.

إن النظر إلى مسار المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التربوية، يحيلنا إلى قراءة في المنظومة النسقية حيث يقدم النسق السياسي جملة من المدخلات التي تعبر عن السياسة التربوية والتوجهات الوطنية والفكرية، مع اسهام كل من النسق الاجتماعي والثقافي في هذه المدخلات، ويقوم النسق التربوي في إطار وظائفه ومهامه من خلال العمليات التي تتضمن الإجراءات والأنشطة والوسائل والأداءات والتفاعلات والأدوار وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية، وتتولد عن ذلك المخرجات التي تتمثل في ما تفرزه هذه العمليات من أفراد مزودين بقدرات معرفية ومهارات واكتساب القيم والمعايير الاجتماعية والتغيرات السلوكية، وبذلك تؤثر هده المخرجات في المجتمع فيندمجون فيه ويتكيفون مع ضوابطه ومبادئه ويساهمون في نمائه وتطوره كقوى عاملة وكفاءات علمية، مما يضمن تماسكه واستقراره.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص 12.

الشكل رقم (01): يبين ترابط مكونات المنظومة التربوية



المصدر: من إعداد الباحث

كانت أمرية 16أفريل 1976م المرجع الرئيس الذي أسس للنظام التربوي الجزائري وفق التوجهات الوطنية، كما حملت كل الدساتير المتعاقبة مضامين هذا النظام التربوي التي كانت تراعي التغيرات حسب المسار الزمني لكل فترة دون أن ترقى إلى مستوى إصلاح عميق، إلا أن جاءت إصلاحات 2003م، التي أعطت تصورا جديدا للفعل التربوي بالاعتماد على مقاربة أكثر فاعلية ونجاعة، تضمن المخرجات التعليمية التي ينشدها المجتمع ككفاءات مسطرة تعمل العملية التعليمية على تحقيقها.

3. أهداف المنظومة التربوية الجزائرية

مسايرة لحركية التطور المتسارعة في ظل عالم رقمي وتحديات مختلفة عن تلك التي خططتها السياسات التربوية أهدافها، رسمت المنظومة التربوية بعد تبني الإصلاح التربوي أهدافا ذات أولوية نوجزها كما يلي:

- تعزيز وتنشيط الاختيارات الوطنية للمنظومة التربوية، وذلك بدعم وترسيخ مكتسباتها في مجال الجزأرة والديمقراطية والتوجه العلمي والتكنولوجي.
- تحسين المردود النوعي للمنظومة، تصحيح وتقويم الاختلالات التي تعيق نموها ووجاهة عملها
- الأخذ في الحسبان التغيرات الطارئة على المستويين الوطني والعالمي في المجال السياسي والاقتصادي والاجتماعي.
- تجذير المنظومة التربوية في الحركة الواسعة للتغيير والتنمية في مجالي المعرفة الإنسانية والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.

لقد أدت التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، والحرص على مواكبتها إلى إعادة النظر في الفعل التربوي والتأسيس لمدرسة متفتحة على هذه التغيرات، وجعلها أكثر وظيفية في بيئتها الاجتماعية، بعد تشخيص الكثير من مواضع الخلل من تدني مستوى التحصيل المعرفي والتسرب المدرسي ونسب الامتحانات الرسمية تثبت ذلك، أمام هذا الوضع كان من الضروري تبني إصلاحات تربوية تضع المدرسة في قلب الاهتمام باعتماد مقاربات تدريسية ترتقي بفعل التعلم وتعطيي دلالات ذات معنى مرتبط بحياة المتعلم، وتواجه التحديات التي تفرضها المرحلة، فكان الاتجاه نحو المقاربة بالكفاءات كاستراتيجية تعليمية ترتكز عليها المنظومة التربوية.

4. المنظومة التربوية في ظل السياسة التربوية

يعتبر الدستور المرجع الأول المنظم للحياة العامة في شتى مجالاتها، والمعبر عن توجهات الأمة السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وبما أن الشأن التربوي يحمل من الأهمية ما يجعله في صلب الاهتمام جاءت السياسة التربوية الوطنية للتتماشى ومتغيرات المرحلة على الصعيدين الوطني والدولي، حيث يؤكد إصلاح المنظومة التربوية على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي ويساير التوجه العالمي في المجال التربوي، خصوصا مع الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم كل يوم.

كما يعد القانون التوجيهي 08-04 المؤرخ في 23 يناير2008 الوثيقة الرسمية الخاصة بقطاع التربية التي تنظم الحياة المدرسية، وتحدد توجهات المنظومة التربوية، لقد جاء فيه في المادة 02 ان رسالة المدرسة الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية وأكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري وقادر على فهم العالم من حوله والتكيف والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.[1]

لقد جاء في المرجعية العامة للمناهج 2009:[2]

- المنظومة التربوية ذات طابع وطني: تكفل تربية واحدة للجميع تحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات، التي تهدف إلى ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها التاريخي والجغرافي والديني والثقافي، والرموز الممثلة للأمة الجزائرية وديمومتها والدفاع عنها.
- المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي: تمثل جزء من المجتمع الديمقراطي.
- المنظومة ذات طابع عصري: عصرية في أهدافها، في محتوياتها وفي طريقة عملها وفي مسعاها التسييري الشامل.

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية،** رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية، بتاريخ 27 يناير 2008م، المادة 02.

[2] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص12/11.

- المنظومة التربوية متفتحة على العالم: تضع الآليات المؤسساتية التي تمكن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي.

حملت المنظومة التربوية هذه التوجهات لتؤكد طابعها الوطني وتمسكها بثوابت الأمة المتمثلة في الدين الاسلامي واللغة العربية مع إدراج اللغة الأمازيغية، وقيم ومقومات الشخصية الجزائرية...

لقد حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ثلاث وظائف للمدرسة[1]:

- وظيفة التنشئة التربوية.
- وظيفة التنشئة الاجتماعية.
- الوظيفية التأهيلية.

لقد أكدت المنظومة التربوية على تقديم المعرفة للمتعلمين على المستويين النظري والتطبيقي، بما يضمن لهم الاندماج في الحياة الاجتماعية والتحصيل المعرفي إلى اكتساب المعارف في شتى المواد الدراسية المقررة، ونموهم الفكري والثقافي.

وفي مجال التنشئة الاجتماعية فالمنظومة التربوية تولي اهتمام بالغ الأهمية للنسق القيمي، والمعايير الاجتماعية التي تنظم المجتمع، حيث يرى دوركايم أن المدرسة مجتمع مصغر يتشرب فيه الطفل المبادئ التي تحكم المجتمع، كما ركزت على القيم المخرجات التعليمية باعتبارها أحد محددات التي تنظم السلوك المجتمعي، والتنشئة في البيئة المدرسية تساهم في الضبط السلوكي في هذه المرحلة العمرية في حياة المتعلم من خلال الالتزام بالضوابط التي تحكم المؤسسة التعليمية، والأستاذ بحكمه احتكاكه المباشر بالمتعلم يسعى إلى تحقيق الكفاءات التي تمكن المتعلم من الانضباط السلوكي في الحياة المدرسية والضبط الاجتماعي في الحياة الاجتماعية.

[1] وزارة التربية الوطنية: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، سنة2009، ص7.

أما في ميدان الوظيفة التأهيلية للمنظومة التربوية فتتجلى الكفاءات في استثمار المعرفة في الحياة العملية، والاندماج في المنظومة المجتمعية والاقتصادية، المساهمة وفي ربط المنظومة التربوية بالتنمية الوطنية الشاملة.

ثالثا: المقاربة البيداغوجية

اعتبرت المقاربة البيداغوجية كموجه ينظم الوضعيات التعليمية والتعلمية من اجل بلوغ غايات محددة، وبمدى تأثيرها في تحفيز المتعلم على القيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلم وسياقه بشكل عام. مع التأكيد على أن فعالية المقاربة البيداغوجية تقاس بمدى إقرارها بأهمية التعلم الذاتي، واستقلالية المتعلم وتطوير انشطته الذهنية والسلوكية وتفاعله مع المحيط السوسيوثقافي، وبالدور التوجيهي المدرس الهادف إلى إشراك المتعلمين وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم، وبأهمية التشارك والتواصل أثناء إنجاز المهام.[1]

1. المقاربة بالكفاءات

تبنت الإصلاحات التربوية الجديدة مقاربة التدريس بالكفاءات، وهي نموذج بيداغوجي يضع المتعلم في محور ومركز العملية التعليمية، تعمل على اكسابه الكفاءات التي يستثمرها ويوظفها في حياته، وتضمن له بناء المعرفة واتشافها وتوظيفها، لا تلقيها تلقيناً وحفظاً تزول بزوال مسبباتها، وهي مقاربة تراعي المستجدات التربوية والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية.

[1] عز الدين الخطابي: **الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 02، ماي 2010، الرباط، المغرب، ص9.

جاء في وثيقة المرجعية الوطنية للمناهج أن المقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ.[1]

1.1. مفهوم الكفاءة

تعرف الكفاءة على أنها القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا.[2]

ويعرفها إكزافي روجرس Rogers Xavier على أنها عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل متميز بالوجاهة نسبيا.[3]

والملاحظ أن مجال الكفاءة هو الموارد والمعارف وتجنيدها في وضعيات متعددة، ترتبط بمحيط المتعلم وحياته، وتأكيدها على الإدماج والإنجاز وتوظيف الوضعيات المختلفة.

وتعرف الكفاءة حسب المرجعية العامة للمناهج على أنها سلوك مسؤول ومعتمد، يدل على القدرة على تجنيد عدد من الموارد (معارف، طرق، تصورات عقلية، مواقف وتصرفات) وتجنيدها في سياق معين، قصد حل وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة.[4]

والكفاءة مجموعة من متكاملة ومنظمة من الموارد التي قد تكون قدرات أو معارف أو مهارات يتم توظيفها لإنجاز مشاريع أو حل وضعيات على المستوى التربوي والمهني أو أي مجال أخر.

---

[1] **وزارة التربية** الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص19.

[2] **نفس المرجع**، ص20.

[3] نورة العايب: **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية عدد 43، مجلد أ، جوان 2015، ص 321- 331 . ص326.

[4] **وزارة التربية** الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص31.

ويعرفها محمد الدريج الكفاءات بأنها هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. [1]

وما نستخلصه هو أن الكفاءة في الحقل التربوي تكسب المتعلم القدرة على توظيف واستخدام مجموعة مدمجة من المعارف والقدرات والخبرات والمهارات والخبرات، لمواجهة وضعية من الوضعيات قد تكون مشكلة جديدة يسهل عليه التعامل معها، وإيجاد الحلول الناجعة والمناسبة لها أو إنجاز المشاريع.

كما يمكن اعتبار الكفاءة بأنها القدرة على الاستخدام الأمثل للمعارف والمهارات والخبرات في سياقات مرتبطة بالحياة العلمية أو سياقات عملية أو مهنية، وترتبط كذلك بقدرة الفرد على الإنجاز في المحيط الاجتماعي والثقافي، والتأثير على المستوى القيم والقواعد الأخلاقية والسلوكية.

والكفاءة أوسع من الهدف لأنها تعمل على تحويل المعارف والمكتسبات، وتظهر قدرة المتعلم على اختيار ما يناسب الوضعية قيد الإنجاز مما يمتلكه من موارد وقدرات، وتجنيد المعارف مع حسن الأداء والتكييف مع وضعيات جديدة وواقعية. [2]

2.1. تعريف المقاربة بالكفاءات

تعرف بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية، وهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة

[1] أمال كزير، بوتي شهرزاد: **الكفاءة التعليمية للمعلم وعلاقتها بالضبط الاجتماعي داخل الصف الدراسي**، مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، المجلد 03، العدد 01، 2018، جامعة غرداية، ص 77-99، ص79.

[2] Roegiers Xavier: Une pédagogie de l'intégration Compétences et intégration des acquis l'enseignement, De Boeck, paris, 2002, p. 74.

على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[1]

المقاربة بالكفاءات هي تلك البيداغوجيا التي تتمركز حول المتعلم وبناء تعلماته، وترصد أفعاله وتصرفاته في كل الوضعيات أثناء العملية التعليمية، حتى يكتسب القدرة على التصرف بتجنيد المهارات والموارد في كل المواقف.

وأهم ما يميز المقاربة بالكفاءات هو:

- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتركيز على نشاط المتعلم وتحفيزه على بناء المعارف واكتساب الخبرات والمهارات التي تساعده على عملية التكيف مع محيطه الاجتماعي.
- تفريد التعليم وذلك بالاهتمام بالفروقات الفردية بين المتعلمين، لاختلافهم في الاستيعاب والتصرف إزاء الوضعيات التعليمية المختلفة.
- الربط بين بين المواد التعليمية والأنشطة للاكتساب الكفاءات العرضية.
- إدماج المعارف والمكتسبات والمهارات والقدرات لبناء كفاءات جديدة.
- اعتمادها على التقويم المساير للعملية التعليمية ينسجم مع مقتضيات بناء الكفاءات، من خلال معايير ومؤشرات قابلة للقياس.
- تعطي أدوار جديدة لكل من الأستاذ والمتعلم في علاقة بيداغوجية جديدة تتسم بالتشاركية التي تجعل من الأستاذ منشطا ومنظما للعملية التعليمية، والمتعلم شريكا ومساهما في الفعل التعلمي.
- المقاربة بالكفاءات تعتمد على الوضعيات خصوصا الوضعية المشكلة التي تستنبط الواقف التعليمية من حياة المتعلمين، وتقتضي مبدأ التدرج.

[1] حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة 2005، ص50.

وفي ضوء هذه المميزات جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار تربوي تبتنه المنظومة التربوية، تجعل من العملية التعليمية فضاءً لاكتساب الكفاءات من طرف المتعلم وتنمية مهاراته وخبراته، من خلال الوضعيات المناسبة والأنشطة التعليمية التي يختارها الأستاذ بصفته مخطط العملية التعليمية ومنظمها، منتهجاً سلطة تربوية تشاركية تسمح للمتعلم بتحمل مسؤولية تعلمه والمشاركة في بناء المعرفة، حيث أن عملية البناء تترك آثرها الإيجابي في وجدانه.

3.1. تصنيف الكفاءات[1]

- كفاءات ذات طابع تواصلي
- كفاءات ذات طابع منهجي
- كفاءات ذات طابع معرفي
- كفاءات ذات طابع اجتماعي

4.1. أهداف التدريس بالكفاءات

- وضع المتعلم ضمن محور العملية التعليمية.
- جعل عملية التعلم تحاكي واقع المتعلم وتتم ضمن السياقات اجتماعية والثقافية للمجتمع.
- البحث على مخرجات تعليمية تستهدف كل الجوانب المتعلقة بحياة المتعلم على المعارف، أو نسق القيم أو الجانب السلوكي.

5.1. مبررات تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

- البحث على مخرجات تعليمية للمنظومة التربوية تغطي حاجات المتعلمين من كل النواحي المعرفية والتنشئة الاجتماعية في مجال القيم والسلوك.
- ارتفاع نسب الرسوب بسبب تدني المستوى الدراسي، وهذا ما أكدته نتائج الامتحانات الرسمية.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص32.

- تخطيط مناهج دراسية جديدة تتلاءم مع متطلبات المجتمع في ظل التغيرات الكثيرة الحاصلة في شتى مجالات الحياة، في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية مثل التعددية الحزبية والاقتصاد الحر ودسترة اللغة الأمازيغية.
- التطورات العلمية في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال ومالها من تأثير على المنظومة التربوية.
- المستجدات التربوية في مجال علوم التربية والبيداغوجيا، واختيار النموذج الفعال الذي يتوافق ومتطلبات السياسة التربوية لتحقيق أهدافها.

ولقد أشار **روجارس** إلى ثلاثة عناصر تبرر ظهور هذه المقاربة هي:[1]

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للمتعلمين، وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعاشة.
- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.

2. الخلفية النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

اعتمد النظام التربوي في الجزائر غداة الاستقلال على مقاربة التدريس بالمحتويات، ثم انتقل إلى مقاربة التدريس بالأهداف المرتكزة على الاتجاه السلوكي، وبعد الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية تم تبني مقاربة التدريس بالكفاءات وهي المقاربة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وترتبط بمحيطه الاجتماعي والنفسي والذهني، وتجسدت في إعداد المناهج الدراسية التي تستجيب

[1] الطاهر بومدفع، عبد القادر حنوش: **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لماذا؟ وكيف؟** مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد السادس، العدد الأول، جامعة الجزائر 2، سنة 2020، ص 172.

لحاجات المتعلم، وتوظف طرائق التدريس النشطة التي تتيح له التفاعل مع بناء المعرفة، وآليات تقويم تساير كل مراحل التعلم.

وتتعدد الخلفيات النظرية التي ترتبط بها المقاربة بالكفاءات لعل أبرزها:

1.2. **النظرية البنائية:** والتي يمثلها جون بياجيه حيث اعتبر أن تفاعل الطفل أو المتعلم مع بيئته شرطا أساسيا لكي يتمكن من الاستمرار في نمو وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية[1]، وركزت البنائية على النمو العقلي في بناء التعلم. يري بياجي بأنه لا يكفي ونفهم وندرك بل ينبغي أن نتصرف ونجرب، إن المفاهيم بالنسبة إليه لا تعلم بل تبنى أثناء مراحل النمو والمتتابعة وذلك نتيجة تفاعل الفرد مع محيطه.[2]

2.2. **البنائية الاجتماعية:** ترى السوسيوبنائية أن المعرفة لها صبغة اجتماعية، والنشاط الفكري للفرد يرتبط بالنشاط الفكري للجماعة التي ينتمي لها، وتعتبر البيئة الاجتماعية للمتعلم تلعب دورا رئيسا في بناء المعرفة وحدوث التعلم حيث التفاعلات الاجتماعية وما تولده من معاني ثقافية تساهم في بنية المعرفة التي يكتسبها المتعلم.

يعتبر فيغوسكي المنظر الأول لهذه النظرية التي تركز على دور التفاعل الذي يحدث بين المتعلمين ومع مدرسه والذي ينتج عنه تسريع وتيرة النمو المعرفي، والمتعلم من وجهة نظرها هو الذي يبني تعلماته بنفسه.

إن البيئة المدرسية في النموذج السوسيوبنائي تساعد المتعلم في بناء المعرفة حيث العلاقات الاجتماعية، ويركز فيغوسكي على السياق الاجتماعي والثقافي للمعرفة.

---

[1] لخضر لكحل: **المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة الجزائر 2) المجلد 3، العدد 2، الجزائر، 2011، ص73.

[2] محمد الطاهر وعلي: **الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، سنة 2011، ط 3، ص 22.

أبعاد السوسيوبنائية:[1]

- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.
- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع الموضوع معارفها والمراد تعلمها.
- البعد الاجتماعي(السوسيولوجي) للمعارف والتعلّمات حيث تتم في السياق المدرسي، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.

إن ما يميز البنائية الاجتماعية هو التفاعلات التي تحدث بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة التي يراد بناؤها من طرف المتعلم، وهو ما يتيح له تعديل معارفه السابقة، ومنه شكل هذا النموذج أساس للمقاربة بالكفاءات وخلفية نظرية استندت عليها، جعلت المتعلم محور العملية التعليمية في ممارسة بيداغوجية تضمن التعامل مع معارف المتعلم ومكتسباته القبلية والمعارف الجديدة ضمن السياق البنائي الاجتماعي التفاعلي، دعامته الأساسية هي الوضعيات التعليمية مثل الوضعية المشكلة التي تتطلب من المتعلم تجنيد كافة الموارد والمكتسبات القبلية لحلها واكتساب كفاءة جديدة، وكذلك الوضعية الادماجية التي تساعد المتعلم على إدماج مختلف تعلماته المجزأة حتى تصبح موارد ذات معنى يمكن أن يوظفها فبي حياته.

رابعا: المنهاج الدراسي

1. مفهوم المنهاج الدراسي

يدل مفهوم المنهاج الدراسي حسب المرجعية العامة للمناهج على كل التجارب التعلمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل

[1] حورية لهاري: **الإطار المرجعي للكفاءات في المناهج المعاد كتابتها 2016 في المدرسة الجزائرية**، مجلة الأصالة للدراسات والبحوث، المجلد 04 (العدد 07)، 2022 ،ص 85.

هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التقويم المعتمدة.[1]

ويعرف المنهاج أنه مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ لتحقيق النمو الشامل المتكامل لهم، وفق أهداف تربوية محددة وخطية علمية مرسومة من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والدينية.[2]

والمنهاج الدراسي هو كل الخبرات التربوية والأنشطة والمضامين المعرفية ونسق القيم، الذي يمكن للمدرسة أن تقدمها للمتعلم على شكل وضعيات تعلمية تعليمية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة والتي تظهر نواتجها على شكل مخرجات تعليمية على مستوى المعارف والقيم والسلوكات والكفاءات الذاتية التي يمكن أن يوظفها المتعلم في المواقف الحياتية.

يرى المنظر البريطاني جون كير أن المنهاج هو كل التعلمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة.[3]

لقد سعى الاصلاح التربوي إلى تبني مناهج دراسية تتوافق مع التغييرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ومع المستجدات التربوية، ومتطلبات المتعلمين في المجالات الاجتماعية والنفسية والمعرفية، لذلك حملتت هذه المناهج عدة مميزات:

- تهتم بالخبرات التربوية للمتعلم داخل المدرسة وخارجها.
- تراعي النمو الشامل لشخصية المتعلم في كل جوانبها المعرفية والنفسحركية والوجدانية والاجتماعية.
- التخلي على مركزية المعرفة والنظر بايجاب لتعدد مصادرها في محيط المتعلم الاجتماعي والثقافي.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مارس 2009، ص08.

[2] حسن شحاتة: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2001، ص17.

[3] Jean Claude Forquin: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, paris, NATHAN, 2000, p 242.

- الاستعانة بالوسائط الرقمية في العملية التعليمية.
- تعدد طرائق التدريس والأساليب التي تشرك المتعلم في بناء تعلماته.
- تشجيع المتعلم على التعلم الذاتي.
- مراعاة البعد العلائقي في البيئة التعليمية بين الأستاذ والمتعلمين والجماعة التربوية ككل.
- مراعاة التمايز البيداغوجي بين المتعلمين وما له من تأثير على إنجازهم الدراسي.
- الإعتماد على آليات التقويم التي تساير كل مراحل العملية التعليمية.

ويعد التركيز على الممارسات البيداغوجية أحد الوجه التي ركزت عليها المناهج الدراسية، وعلى إعادة هيكلة السلوك البيداغوجي والممارسات الصفّية العلائقية بين المدرّس والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم، التي تحدث في العملية التعليمية وتساهم في ضمان مخرجات تعليمية وكفاءات معرفية وقيمية وسلوكية.

وهدفت المناهج الدراسية إلى توجيه كل البرامج التعليمية والمضامين المعرفية إلى المتعلم باعتباره محور عملية التعلم، حيث التركيز على الكفاءات العرضية التي تلامس الواقع الاجتماعي والفكري والتربوي للمتعلم في كافة المجالات الاجتماعية مثل الصحة والبيئة والمواطنة والقيم والانفتاح على العالم، من خلال الربط بين المناهج الدراسية للمواد وإيجاد القواسم الروابط المشتركة بين هذه المواد في إطار الاقتراب النسقي.

وتبرز فاعلية الربط بين مختلف مناهج المواد في إظهار وإبراز العلاقات بين المواد الدراسية، وترسيخ نتاجاتها التعليمية في ذهن المتعلم والبحث على التكامل المعرفي لديه.[1]

2. مكونات المنهاج الدراسي الحديث (بن نايي و بلعربي، 2011، صفحة 6).[2]

[1] محمد عبد الله الحاورين، محمد سرحان علي قاسم: **مقدمة في علم المناهج التربوية**، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2015، ص 112.

[2] نصيرة بن نايي، الطيب بلعربي، **بناء المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات**. *مجلة الباحث، المجلد 3*(العدد 1)، سنة 2011، ص 12، الصفحات 5-26.

يتكون المنهاج الدراسي الحديث من أربعة عناصر أساسية حددها تايلور (نموذج تايلور) هي:

- الأهداف: وهي أهداف التعليم التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- المحتوى: ويقصد بذلك الأنشطة التعليمية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف.
- إستراتيجية التدريس: وهي طرائق التدريس المختارة التي يمكن بها تنظيم هذه الأنشطة أو الخبرات تنظيما فعالا.
- التقويم: أي كيفية التأكد من تحقيق هذه الأهداف.

3. أبعاد المنهاج الدراسي[1] (جناوي ، 2018، صفحة 225)

- **البعد المعرفي:** يتمثل في نقل المعارف المدرسية كأنظمة داخل سياق مؤسساتي.
- **البعد الإيديولوجي:** يرتبط بمكانة القيم كخيارات واعية التي تضيفيها الجماعة المهيمنة للنظام التربوي لممارسة رقابة اجتماعية وانتقائية على نوع المعارف المقدمة.
- **البعد البيداغوجي:** مجموعة عناصر تشتغل في تأطير عملية التعلم ضمن وضعية خاصة تسمح للمعلم في إطار حرية الإبداع البيداغوجي أن يكون محفزرا ومرغبا للتلميذ مع إحترام المنهاج الرسمي.

يشكل المنهاج الدراسي مجموعة الأنشطة المستمدة من الأسس العلمية والاجتماعية والفكرية والثقافية، والتي تشكل جوهر السياسات التربوية التي تبنى عليها المنظومة التربوبة، ويتم نقلها للمتعلم في شكل أنشطة بيداغوجية مخطط لها داخل المؤسسات التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، تظهر في صورة نتاجات ومخرجات تعليمية.[2]

---

[1] عبد العزيز جناوي: **قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4(العدد 8)، صفحة 238/219، ص225.

[2] عباسي أحمد، كمال عويسي: **المنطلقات النظرية في إعداد المناهج الدراسية**، مداخلة منشورة ضمن كتاب الملتقى الدولي أنساق القيم والكفاءة الذاتية في المناهج الدراسية بين البحوث النظرية والتطبيقات الميدانية، نوفمبر 2022، جامعة غرداية، الجزائر، ص121.

لقد تم التركيز بصفة أساسية في بناء وإعداد المناهج الدراسيةة على المضامين المعرفية والجوانب المتعلقة بالمرجعيات المتعلقة بالأمة ببعدها الحضاري والثقافي والتاريخي والنسق القيمي، وترتبط مخرجات العملية التعليمية ارتباطا وثيقا بنوعية هذه المناهج في الأبعاد المعرفية والقيمية والسلوكية، وخاصية التفاعل بين عناصر العملية التعلمية المتمثلة خصوصا في الأستاذ والمتعلم ضمن العلاقة البيداغوجية الجديدة في النسق التعليمي.

إن إعداد المناهج الدراسية تنطوي على دراسات أكاديمية وفكرية لجميع العوامل التي نحتاج إلى أخذها بعين الإعتبار من أجل وضع مناهج تعليمية، مثل السياق الديمقراطي واستكشاف المشكلات التعليمية والاهتمام بدارسة التعليم كنشاط عملي وممارسة تربوية.[1]

خامسا: التعليم الثانوي

1. مفهوم التعليم الثانوي

تمثل مرحلة التعليم الثانوي حلقة مفصلية بين مرحلة التعليم القاعدي ومرحلة التعليم العالي أو التوجه نحو الحياة العملية، وأهم ما يميز هذه المرحلة تزامنها مع مرحلة هامة في حياة الطفل وهي فترة المراهقة وهي فترة النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي، بالإضافة إلى اقتراب الطفل من سن الرشد، وعليه تم التأكيد على أهمية المسار التكويني في المجال المعرفي أو مجال القيم والتنشئة الاجتماعية والضبط السلوكي للمتعلمين وفق فسلفة المجتمع ومرجعياته الدينية والثقافية.

يمثل التعليم الثانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوع والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو للحياة، ومن المهم تزويد كل تلميذ في نهاية مساره بمؤهلات مؤكدة تمكنه من مساهمة نشطة في المجتمع، ولذا فإن تنمية ثقافة مشتركة أساسية تكتسي أهمية بالغة وتساهم رغم أن محتويات التعليم مختلفة في تحديد التخصص التدريجي في مجال من المجالات.[2]

[1] A. V. Kelly :**The Curriculum theory and practice** F IFTH E DITION, London, 2004, p 18.

[2] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص37.

2. أهداف التعليم الثانوي[1]

- تحقيق الأهداف التربوية العامة والتكفل بغداد التلاميذ، وذلك لمواصلة التعليم العالي أو الاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تطوين مهني ملائم.
- تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وتعميق روح البحث والتجريب وتزويده بالمهارات والعقلية اللزمة التعليم الذاتي.
- إعداد الناشئ للحياة وذلك ببناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية والإسلامية دون تعصب وترسيخ القيم الدينية والسلوكية في نفوسهم.
- تنمية قدرات المتعلم واستعداداته التي تظهر في مرحلة التعليم الثانوي وتوجيهها، مع تهيئته للعمل في ميادين الحياة وسد حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تتطلبها خطط التنمية.
- التحكم في التكنولوجيات الحديثة للمعلومات.
- الاهتمام برعاية الطلبة المتفوقين وإتاحة الفرصة للموهبين منهم لإبراز مواهبهم وتنمية قدراتهم.
- رعاية المتعلمين وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز فترة المراهقة وتكوين الوعي الإيجابي.

وجاء في الدليل المنهجي للإعداد المناهج[2]

يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي السبيل الأكاديمي بعد التعليم الأساسي الإلزامي بالإضافة إلى مواصلة الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى:

- تعزيز وتعميق المعارف المكتسبة في مختلف المواد.
- تنمية طرائق وقدرات العمل الفردي والعمل ضمن فريق.

---

[1] بن بسعي محمد: **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مجلة الأسرة والمجتمع، المجلد3، العدد2، المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة– الجزائر، 2015، الصفحات 27-45، ص32/31.

[2] وزارة التربية الوطنية: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص13.

- تنمية قدرات التحليل والتلخيص والبرهنة والتواصل وتحمل المسؤولية.
- توفير مسارات متنوعة تمكن من التخصص التدريجي في مختلف الشعب المتعلقة باختيارات التلميذ وقدراته.
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

ينظم التعليم الثانوي والتكنولوجي في شعب، جذوع مشتركة في السنة الأولى وشعب بداية من السنة الثانية، وهذا حسب ما جاء في المادة55من القانون التوجيهي للتربية 08-04.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، المادة 55.

خلاصة الفصل

تطرق الباحث في هذا الفصل إلى المنظومة التربوية وتحديد مفهومها ومكوناتها، وأشار إلى التغيرات التي خضعت لها في إطار الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة الحركية المتسارعة في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وخصوصا التطور التكنولوجي المذهل الذي ألقى بضلاله على قيم المجتمع ومعاييره ومبادئه.

كما تناول الفصل إبراز مقاربة التدريس المعتمدة المتمثلة قي مقاربة التدريس بالكفاءات تماشيا مع المستجدات التربوية، وعجز النموذج التقليدي على تحقيق الأهداف التربوية والغايات المرجوة، وأشرنا إلى مبررات اعتمادها، وخلفيتها النظرية ومكانة المتعلم فيها في إطار العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي.

الفصل الرابع: العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا: العملية التعليمية والمفاهيم ذات الصلة

ثانيا: الفعل الديداكتيكي

ثالثا: الوضعية التعليمية

رابعا: طرائق التدريس

خامسا: أقطاب العملية التعليمية

سادسا: التقويم في المقاربة بالكفاءات

سابعا: العلاقات التربوية

ثامنا: البيداغوجيا التشاركية

تاسعا: المخرجات التعليمية

خلاصة الفصل

تمهيد

تعبر العملية التعليمية عن النشاطات الهادفة التي تهدف إلى اكتساب الكفاءات، وهي الفضاء التعليمي الذي تظهر في مختلف العمليات التي تصاحب الفعل التعليمي، وتظهر فيها أدوار كل من الأستاذ والمتعلم وتحدث فيها من جملة من التفاعلات أثناء سيرورة الدرس، وتوظف فيها طرائق التدريس النشطة والوضعيات التعليمية المناسبة لتحقيق أهدافها.

لقد تناول الباحث في هذا الفصل العملية التعليمية حيث تتطرق إلى مفهومها والمفاهيم ذات الصلة، وأشار إلى الفعل البيداغوجي والمثلث البيداغوجي ومكوناته المتمثلة العقد البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي والنقل البيداغوجي والنقل البيداغوجي، وطرائق التدريس والوضعية التعليمية وأهميتها في العملية التعليمية وأقطاب العملية التعليمية المتمثلة في الأستاذ وأدواره وكفاءاته ودور المتعلم، ثم العلاقات التربوية ليصل الباحث إلى المخرجات التعليمية وأبعادها.

أولا: العملية التعليمية والمفاهيم ذات الصلة

1. مفهوم العملية التعليمية

تعرف العملية التعليمية على انها تلك الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات معالجة ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمين والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، اما المخرجات فتتمثل في تحصيل الكفاءات المنتظرة من المتعلمين.[1]

وهي العملية التي تترجم الفعل التربوي المبني على الوضعيات التعليمية التفاعلية، التي تجعل المتعلم يتفاعل مع الموقف التعليمي ويشارك في بناء تعلماته، كما أنها عملية تعليمية متعددة الجوانب وتتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم، لتحقيق الكفاءات المسطرة، كما أنها عبارة عن نشاط علمي يهدف بشكل مباشر إلى إكساب متعلم أو مجموعة من المتعلمين جُملة من المعارف الأساسية في مراحل علمية مختلفة عن طريق اختيار الأساليب المناسبة لكل مرحلة.

وتعرف أيضا أنها عملية ديناميكية قائمة على أساس ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار.[2]

وتتكون العملية التعليمية من بعدين أساسين تمثلان نشاط كل من الأستاذ والذي يقوم بعملية التدريس والمتعلم الذي يقوم بعملية التعلم.

---

[1] يوسف قطامي وآخرون: **مرجع سابق**، ص19.

[2] دريوش راضية: **مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية**، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلد 7، العدد 1،2019، ص65-79، ص5.

2. المفاهيم ذات الصلة

- **مفهوم التدريس**

التدريس هو الوجه الأول للعملية التعليمية، والنشاط الأساسي الذي يتم من خلاله العمل على تحقيق الأهداف التربوية لهذه العملية.

هو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.[1]

يعتبر التدريس نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.[2]

وما يميز التدريس أنه نشاط إنساني اجتماعي وهو عملية منظمة ومخطط لها، تعتمد على مجموعة الخطوات البيداغوجية تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويوظف فيها الأستاذ طرائق التدريس التي يراها مناسبة والأساليب التدريسية التي تساعد على تحقيق الكفاءات المنتظرة.

كما أن التدريس هو فعل تواصلي بين المدرس والمتعلم يتم في إطار علاقة بيداغوجية، أولت لها مقاربة التدريس بالكفاءات أهمية بالغة، وركزت على الفعل الديمقراطي التشاركي والتوجيهي للمتعلم، من أجل المشاركة في بناء تعلماته وبناء شخصيته في كل جوانبها الاجتماعية والنفسية والوجدانية.

[1] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، ص259.

[2] عاطف الصيفي: **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2009، ص 15.

ويعرف كذلك بأنه: مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين للوصول إلى أهداف تربوية محددة.[1]

يتميز الفعل التدريسي بالتفاعل الذي يحدث بين الأستاذ والمتعلم، إذ يمارس كل منهما دوره لتحقيق أهداف الفعل التدريسي المسطرة، بالإضافة التفاعل مع الإجراءات المصاحبة له من طرائق التدريس والأساليب المعتمدة والوسائل التعليمية المستعملة والبيئة التي تتم فيها عملية التدريس.

ويختلف التدريس باختلاف النموذج المتبع، فالنموذج التقليدي المتمركز على المعرفة أو المدرس يكون فيه المتعلم مجرد متلقي للمعرفة، تخزن في ذاكرته وتسترجع عند حاجته لها عند الاختبارات، أما النموذج المرتكز على المتعلم فينادى بإشراكه في بناء تعلماته واكتشاف المعرفة وتحفيزه على التعلم الذاتي وربط التعلم بالحياة الاجتماعية وهذا ما ذهبت إليه النظريات البنائية والمعرفية حيث كانت الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات، ونادى بذلك المفكر التربوي جون ديوي الذي ركز على بناء الخبرة التي تساعد المتعلم على التكيف مع متطلبات حياته الاجتماعية.

وتوصف عملية التدريس بالناجحة إذا حققت التعلم الفعال، وتتحقق من ورائه الأهداف والكفاءات، ويوظف في المواقف الحياتية في بيئة المتعلم الاجتماعية.

- **مفهوم التعليم**

هو تصميم منظم مقصود للخبرة أو الخبرات التي تقدم للمتعلم لمساعدته على إنجاز التغيير المرغوب في أدائه.[2]

[1] محسن على عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، ط1، سنة 2006، عمان، الأردن، ص 55.
[2] محسن علي عطية: **مرجع سابق**، ص260.

ويعرف التعليم على أنه عملية منظمة يمارسها الأستاذ بهدف نقل المعارف إلى المتعلمين، والتي تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والممارسة، هذه المعارف قد تشمل المعرفة السلوكية والمعرفة الوجدانية.[1]

ويعرف أيضا بأنه الإجراءات التدريبية والتوجيهات الإرشادية التي يمارسها الأستاذ لتذليل الصعوبات والعقبات أمام المتعلمين لاكتساب المعرفة بيسر وسهولة.[2]

ويتميز التعليم عل أنه اتصال منظم ومستمر وهادف بين المعلم والمتعلم لإحداث التعلم، وكونه منظم فهو مخطط له في صورة تتوالى فيها المناهج، ومستمر عبر مراحل العمر المختلفة، وهادف ومحدد الغايات المتمثلة في حدوث التعلم وتعديل سلوك المتعلم.[3]

- **مفهوم التعلم**

يعد التعلم أحد أوجه الحياة الاجتماعية يقدم عليه الفرد بغرض اكتساب المؤهلات المختلفة، من المعارف والمهارات والقدرات والقيم ليندمج في بيئته الاجتماعية

ويعرف التعلم بأنه الاندفاع الذاتي الذي يحرك المتعلم لاكتساب المعرفة حسب رغبته وقدرته، مستعينا بالإمكانات المتوافرة في بيئته مما يسهم في تغيير أو تعديل سلوك أو أداء المتعلم.[4]

---

[1] ماجد أيوب القيسي: **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2017، ص 103.

[2] شاهر أبو شريخ: **استراتيجيات التدريس**، المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2008، ص 7.

[3] حمزة حمزة أبو النصر: **الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، نظريات وطرائق**، مكتبة الايمان، المنصورة، ط1، 2008، ص180.

[4] شاهر أبو شريخ: **مرجع سابق**، ص 7.

هو عملية تكييف لنماذج استجابات سابقة من تغيرات بيئية جديدة إذ ينطوي على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه.[1]

والتعلم هو نتاج عملية التعليم وهو نشاط يقوم به الفرد أثناء التعليم أو التدريس بقصد اكتساب المعارف أو المهارات، ويكون تحت إشراف المدرس أو بدونه ويعرف أنه تعديل السلوك.[2]

والتعلم من وجهة نظر المدرسة البنائية والمعرفية التي تتبنى بيداغوجيا المقاربة الكفاءات هو إقامة روابط بين المعارف الجديدة والمكتسبات القبلية والتي تعتبر كذلك تمثلات داخلية للأشياء، وقدرة المتعلم على تعبئة كافة الموارد والمهارات المكتسبة، من أجل حل وضعية ما (الوضعية المشكلة) وتوظيف بيداغوجيا الإدماج.

والتعلم البنائي هو عملية قائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد أن يكون التعلم ذا معنى وللوصول إلى ذلك ينبغي للمتعلم أن يستعمل كل معارفه وتجاربه السابقة الموجودة في بنية المعرفية ليتمكن من فهم المعارف الجديدة.[3]

يعتبر فيجوتسكي التعلم فعلا اجتماعياً حيث النمو الفردي لا يتم إلا بواسطة التنشئة الاجتماعية[4]، وتفسير ذلك أن التعلم في البيئة الاجتماعية يساهم في بناء المعارف لتأثير عملية التفاعل مع المدرس والأقران، حيث التعلم التشاركي وفي سياقه الاجتماعي المرتبط بحياة المتعلم.

---

[1] رابح أمحمد، بوهادي عابد: **تحليل الفعل الديداكتيكي**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد:05، العدد:01، 2021، ص34- 47، ص 38.

[2] محسن علي عطية: مرجع سابق، ص262.

[3] قصي محمد السامرائي، رائد ادريس الخفاجي: **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص54.

[4] عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية او الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء 1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 71.

ثانيا: الفعل الديداكتيكي

1. مفهوم المثلث الديداكتيكي

ترتكز العملية التعليمية على ثلاث عناصر هي الأستاذ والمتعلم والمعرفة، وتتشكل من خلالها العلاقة التفاعلية بين هذه العناصر، لتكون المثلث الديداكتيكي.

هو المثلث الذي يؤسس لمنظومة من العلاقات بين أقطاب العملية التعليمية المتمثلة في الأستاذ والمتعلم والمعرفة، وهو مجال لحدوث التفاعلات والعلاقات بين أقطابه، ولكن ما يميز هذه العلاقات هو التكامل الوظيفي بما يخدم العملية التعليمية ومخرجاتها.

وتمثل العلاقات الثنائية التي تربط الأستاذ والمتعلم والمعرفة وهي أقطاب العملية التعليمية، المرجع الرئيس للتّعليمية، فالعلاقة المدرس متعلم تمثل البعد البيداغوجي، وتقوم هذه العلاقة على شكل تعاقد مجاله بناء التفاعلات المرافقة للعملية التعليمية، وما يميز هذا التعاقد هو الحوار والشراكة والتوجيه والتنشيط وهذا ما تتبناه مقاربة التدريس بالكفاءات، التي تحدد أدوار كل من الأستاذ والمتعلم في العلاقة البيداغوجية بينهما.

وتؤسس العلاقة أستاذ معرفة على البعد المعرفي (الإبستمولوجي)، وهي علاقة تبنى على أساس عملية التعلم في حد ذاتها. وتبنى العلاقة متعلم معرفة على البعد السيكولوجي الاجتماعي، حيث تمثل التصورات والتمثلات للمعارف والقيم دورا بارزا في عملية التعلم وتشكل نقطة البداية لبناء المعرفة واستكشافها واكتساب القيم وتضبط السلوكيات.

2. التعاقد الديداكتيكي

يرى كي بروسو العقد الديداكتيكي أنه مجموعة من السلوكات الصادرة عن المعلم والمرتقبة من طرف المتعلم، ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني أو صريح دور كل

واحد في العلاقة الديداكتيكية التي تربطهما [1] وينتج عن هذا التعاقد بين المدرس والمتعلم أدوار ووظائف لكل منهما أثناء العملية التعليمية، والتعاقد الديداكتيكي يعبر عن العلاقة البيداغوجية الاجتماعية الوظيفية في إطار الضوابط التي تسير وتنظم الحياة المدرسية.

لقد حمل التعاقد الديداكتيكي عقد ضمني يمثل علاقة المدرس والمتعلم، ويتجسد عند توظيف بيداغوجيا حل المشكلات حيث المتعلم مدعو للانخراط في العمل الجماعي والتعبير عن آرائه وسلوكاته، وتفعيل التفسير والفهم والتحليل، لذلك فهي علاقة ملزمة تتوزع فيها الأدوار وتتميز بالانضباط الذي يساعد هذا التعاقد الديداكتيكي على تحقيق ما تم من أجله.

كما يظهر بوضوح جلي أن التعاقد الديداكتيكي في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، والتي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية وشريك فعال في بناء تعلماته، يساعد في الانخراط الإيجابي في ذلك ويتحمل المسؤولية في ظل هذا التعاقد الذي يحقق الأهداف التربوية المسطرة، وتتضاعف مشاركته خصوصا عند اعتماد الأستاذ على طريقة حل المشكلات والتعلم بالمشاريع والتعلم النشط حيث المشاركة مع الأقران.

وضمن التعاقد الديداكتيكي يمارس الأستاذ سلطته التربوية بأساليب ديمقراطية، تسمح للمتعلمين من التعبير عن ذواتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم مثل الفهم والتحليل والإبداع والنقد.

3. النقل الديداكتيكي

هو مجموعة من التغيرات التي تدخلها المدرسة على المعارف، وعلى الممارسات والثقافات بشكل عام لتجعلها قابلة للتدريس ويمر ذلك مراحل:[2]

[1] رابح أمحمد، بوهادي عابد: مرجع سابق، ص 41.

[2] فيليب بيرونو: **الممارسات البيداغوجية ومهنة المدرس، ثلاثة أوجه،** ترجمة نصر الدين الحافي، دفاتر التربية والتكوين، العد 9/8 ممزوج، جانفي 2013، الرباط المغرب، ص 73/72.

- مرحلة تحويل المعارف العالمة والاجتماعية إلى معارف قابلة للتدريس.
- مرحلة نقل معارف قابلة للتدريس إلى معارف مدروسة فعلا (أو من البرامج الرسمي إلى البرنامج الفعلي).
- مرحلة تحويل المعارف المدروسة إلى معارف مكتسبة (أو من المنهاج الحقيقي إلى التعلمات الفعلية للمتعلمين).

ثالثا: الوضعية التعليمية

عرف بروسو الوضعية التعليمية على أنها مجموعة العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات أو أشياء، ونظام تربوي يمثله المدرس بغية اكساب هؤلاء المتعلمين معرفة مشكلة أو في طريق التشكل.[1]

وتكمن اهداف الوضعية التعليمية في تحفيز المتعلم على توظيف قدراته وخبراته السابقة ومكتسباته القبلية، وبناء معارفه مع مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين واستثمار الخطأ وجعله منطلقا لمواصلة التعلمات.

إن توظيف وضعية حل المشكلات تعمل على إشراك القدرات العقلية وكل ما يتعلق بها من عمليات التفكير والتساؤل والتفسير والتحليل والاستنتاج، بهدف البحث عن حلول هذه المشكلة التي صيغت من أجل بناء التعلم.

والوضعية التعليمية في المقاربات التي تنطلق من كون المتعلم محور العملية التعليمية، ترى أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي حيث التفاعل له دور كبير في بنائه وتنطلق هذه الوضعيات التي يوظفها الأستاذ من واقع الحياة البيئة الاجتماعية، للمتعلم وتشجع على التعلم الذاتي وتحمل معاني دّالة بالنسبة للمتعلمين وتكتسي طابع التدرج من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.

[1] سعيد حليم: **علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية**، دار افريقيا الشرق، الرباط، المغرب، 2015، ص 45.

ويعرف فليب ميرتو الوضعية المشكلة باعتبارها موقفا تعلّميا يعده المدرس ويكون خاضعا للخصائص التالية:[1]

- يطّور رغبة التعلم لدى المتعلم
- يقود المتعلم إلى تنفيذ مهمة تطرح عليه مشكلة حقيقية.
- تضطره المهمة إلى تحقيق تعلم جديد.
- يتطلب ذلك التعلّم إعادة بناء العمليات الذهنية المتعلقة بالمعارف المبحوث عنها.
- يتعامل مع هدف التعلم باعتباره هدفا – عائقا.
- يقتضي بناء المعرف المعارف ويتطلب التنويع في إستراتيجيات التعلم.

1. دور المدرس في الوضعية المشكلة

- يقترح الوضعية المشكل بناء على خبراته، وإلى خدمتها لموضع التعلم.
- يحاول المساعدة على فهمها.
- يخلق المناخ التعليمي من خلال التفاعل المبني على ممارسة علاقة تشاركية بينه وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
- تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على العمل في مجموعات وبذلك ينمي التعلم التعاوني.
- يراعي تقويم النتائج المتحصل عليها لتأكد من تحقيق أهداف العملية التعليمة.

2. دور المتعلم في الوضعية المشكلة

- السعي لفه وتفسير الوضعية وتحليل المعطيات المتعلقة بها.
- توظيف المعارف والموارد والخبرات السابقة والمكتسبات التي لها علاقة بالوضعية.
- صياغة الفروض لحلها والعمل على التحقق من مدي صحتها أو العكس.
- المشاركة مع الأقران والتفاعل معهم حول الوضعية المشكلة فيما يخص الحلول والنتائج المتوصل إليها.

[1] رياض الجوادي: **مدخل إلى علم تدريس المواد**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2، سنة 2020، ص84.

إن الوضعية التعليمية هي السياق الذي نحاول فيه تحقيق الكفاءات، ووضعية حل المشكلات هي الوضعية الأمثل لذلك نظرا لما تمثله في مقاربة التدريس المتمركزة على المتعلم، وعلى وجه الخصوص البنائية الاجتماعية التي ترى بحدوث التعلم في سياقه التفاعلي الاجتماعي، والأستاذ يتضاعف دوره في اختيار الوضعية المناسبة و الإشراف على تنظيم عمل المتعلمين بطريقة تشاركية توجيهية، تتطلب منه التنازل على سلطته التربوية واعتماد الأساليب الديمقراطية المعتمدة على إشراك المتعلمين في الحوار والمناقشة والنقد، كما يبدئ بدورهم روح الالتزام والانضباط من أجل سير العملية التعليمية وتحقيق الكفاءات المنتظرة.

رابعا: طرائق التدريس والأنشطة التعليمية

إن توظيف طرائق التدريس النشطة في العملية التعليمية يعد عنصرا هاما في بيداغوجيا الكفاءات، وهي الطرائق التي تعتمد على تفعيل وتنشيط دور المتعلم وتحفيزه على المشاركة الفعالة والعمل الجماعي والتعلم التشاركي، وتوظيف خبراته ومكتسباته القبلية التي اكتسبها من تجارب تعليمية أو من بيئته الاجتماعية.

1. تعريف طريقة التدريس

هي كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدد.[1]

وتعرف طريقة التدريس بأنها متسلسة متتالية مترابطة يتبعها الأستاذ لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا.[2]

[1] زيتون كمال عبد الحميد، حسن حسين: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر 2003، ص113.

[2] محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص45.

من خلال هذا التعريف نستطيع أن نوجز بعض المعايير التي تراعيها طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات في مايلي:

- تتميز بكونها نشطة وتفاعلية ومرنة متكيفة مع معطيات العملية التعليمية.
- تتميز بتنوع الأنشطة التعليمية وثراء المواقف التعليمية.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين والتمايز البيداغوجي بينهم.
- تتميز بالفعل التشاركي القائم على الحوار والمشاركة الإيجابية للمتعلمين.

ولا شك أن التحكم في طرائق التدريس الملائمة لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، يشكل عاملا رئيسيا لنجاعة هذه البيداغوجيا مما يؤدي إلى تجويدها وتحقيق مخرجات تعليمية متعددة الأبعاد تشمل المعارف والقيم والسلوكات، ومن أهم هذه الطرائق التدريسية التي يجب على الأستاذ أن يوظفها هي طريقة حل المشكلات وطريق المشاريع، حيث يضعان المتعلم في وضعية محاكاة للواقع الاجتماعي والثقافي ويتميزان بالطابع التفاعلي القائم على المشاركة والمناقشة والتعلم التعاوني والتعلم الذاتي، ويؤدي ذلك لتحقيق التعلمات بشكل إيجابي.

2. الانشطة التعليمية

- **تعريف الأنشطة التعليمية**

هي جميع الجهود التي يقوم بها المتعلم وفق برنامج معين وتراعي ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم داخل الفصل أو خارجه تحت إشراف الأستاذ، وبما يخدم المقررات المدرسية ويحقق الأهداف التربوية في ضوء الإمكانات المتاحة، وتعتبر جزءا من تقويم العملية التعليمية.[1]

[1] محمد بن عبد العزيز الربعي: **مدخل لفهم جودة عملية التدريس**، دار النشر الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، عمان، ط1، 2013، ص118.

- **أسس اختيار الأنشطة التعليمية**[1]

✓ ارتباط النشاط التعليمي بالأهداف المرجو تحقيقها.
✓ محتوى الدرس.
✓ طبيعة المتعلمين وميولهم.
✓ إمكانات المؤسسة التعليمية.
✓ الخبرة المهنية للأستاذ.

خامسا: أقطاب العملية التعليمية

1. الأستاذ

تقوم المنظومة التربوية على عدة عناصر ومكونات في شكل موارد بشرية ومادية، ويأتي في صلب هذه العناصر الأستاذ حيث يعتبر عنصرا أسياسيا، فهو الفاعل التربوي الأول في العملية التعليمية والمشرف عليها تخطيطاً وتنفيذاً والناقل للمعارف للمتعلمين والمساهم في ترسيخ قيم وثوابت المجتمع لديهم، والوسيط الاجتماعي والثقافي في تفاعل المدرسة بمحيطها.

وهو العنصر البشري الذي تتحقق من خلاله أهداف التربية الموجهة إلى المتعلم، ولا يكفي التمكن من مجموعة معارف في تخصص معين لدى الفرد كي يكون مدرسا، بل عليه اكتساب طرق ومهارات بيداغوجية محددة من أجل إيصال المعارف والقيم والسلوكيات التي تحددها أهداف التربية.[2]

ويؤدي أستاذ التعليم الثانوي مهامه على أساس المرجعيات العامة للدولة الجزائرية والمنظومة التربوية، من قانون الوظيفة العمومية والقانون التوجيهي للتربية، ومحملا بالمسؤولية الجسمية الملقاة على عاتقه من طرف المجتمع، الذي وكله مهمة تعليم أبنائه وتنشئتهم على قيمه وثوابته ومعاييره التي

[1] عفت مصطفى الطناوي: **التدريس الفعال- تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط3، م2013، ص44.

[2] عبد العزيز خواجة: **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر،2005، ص 190.

تضمن استقراره ورقيه، ولا شك أن مهنة التدريس تتجدد متطلباتها الوظيفية وتتأثر بالتغيرات المتسارعة في المجالات العلمية والتربوية والتكنولوجية، وكذلك على المستوى الاجتماعي والثقافي بالنسبة للمتعلمين الذين يتعامل معهم.

1.1. الدور البيداغوجي للأستاذ

يعتبر الأستاذ أحد أهم أطراف العملية التعليمة، فهو مخططها ومنظمها ومنفذها والمسؤول الأول على إجراءات عملية التدريس، حيث يرى دوركايم أن الأستاذ هو الوسيط الذي كلفه المجتمع وفوضه للقيام بالفعل التربوي ونقل جملة القواعد والمعايير والقيم والمبادئ للمتعلم حتى يتشرّبها.

ويعتبر الأستاذ منظما للخبرات التربوية والبيئة التعليمية، وتتضمن هذه العملية عددا من المجالات التي تهدف مجتمعة إلى تحقيق الأهداف التربوية والتدريسية والمتمثلة في تنظيم الخبرة التعليمية والمواقف وضبط ظروف البيئة التعليمية، وتنظيم أدوار المتعلمين وتفاعلاتهم مع الأنشطة والمواقف التعليمية.[1]

في ظل التحولات العالمية في المجال التربوي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتبني المقاربات الحديثة التي تنظر إلى المدرسة على أنها المؤسسة العاكسة للحياة الاجتماعية، والتصور الجديد للعملية التربوية خصوصا لأدوار المدرس في هذه المقاربات التي عرفت تغيراً هاما، حيث أنه لم يصبح المصدر الوحيد للمعرفة وتخلى عن طرائق التدريس التي يغلب عليها طابع التلقين والرتابة والجمود، وتضاعفت مهامه وأصبح منظما للعملية التعليمية ومحفزا ومنشطا للمتعلمين ومرافقا لهم، وانتهج السلطة التربوية التي تسود فيها العلاقات التشاركية والتوجيه الايجابي للمتعلم في مجال ترسيخ القيم والضبط السلوكي.

ويرتبط أداء الأستاذ بمجموعة من الكفاءات المهنية التي يجب أن تتوفر فيه، ومع الممارسة والتكوين المستمر تتراكم لديه الخبرات التي تساعده على تطوير أدائه وتطوير هذه الكفاءات المهنية.

[1] فراس السليتي: **استراتجيات التدريس المعاصر**، عالم الكتب، إربد الأردن، ط1، 2015، ص318.

2.1. الكفاءات المهنية للأستاذ

الكفاءة المهنية هي مجموعة من المهارات والقدرات والخبرات والمؤهلات التي يكتسبها الأستاذ أثناء فترة التكوين، قبل التوظيف أو أثناء الخدمة أو التكوين المستمر والذاتي، كما تلعب الخبرة دورا كبيرا في اكتساب الكفاءة التي تؤهله على أداء مهام التدريس وتحقيق الأهداف المسطرة.

كما يمكن أن تعرف على أنها كل السلوكات الوظيفية التي تتضمن المعارف والمهارات والقدرات التي يكتسبها المدرس أثناء متابعته للتكوين، والتي تجعله قادرا على أداء مهامه البيداغوجية في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، ويمكن أن نشير للكفاءات المهنية للأستاذ فيما يلي:

- **الكفاءة المعرفية**

تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي في مجال المادة التي يدرسها، والإحاطة الشاملة بها حسب متطلبات المنهاج، حيث يوجد ارتباط وثيق بين كفاءة الأستاذ المعرفية ونتائج المتعلمين ويزداد هذا الارتباط كلما تقدم المتعلم في المراحل الدراسية [1]

وتكمن الكفاءة المعرفية للأستاذ في قدرته على استيعاب المفاهيم الخاصة بتخصص تدريسه، ومضامين منهاج مادة تدريسه والتعامل معها بمراعة الفروق الفردية بين المتعلمين، بالإضافة إلى كفاءته في الاستعانة بمصادر التعلم المختلفة وتوظيفها بما يخدم المتعلمين وكذلك توجههم إلى مصادر التعلم الذاتي.

- **كفاءة التخطيط**

ويقصد بذلك التخطيط للعملية التعليمية وذلك بالتحديد الدقيق لأهداف التعليم، والمرتبطة أساسا بمعطيات التشخيص وحاجات المتعلمين وتحديد منهجية الدروس والأنشطة البيداغوجية التي تتمحور حول اهتمامهم وتراعي ميولهم وقدراتهم العقلية والمعرفية.

[1] لخضر لكحل: **مرجع سابق**، ص86.

كما يختار الوسائل التعليمية المساعدة على سير العملية التعليمية وتحصيل المعارف، وتخطيط إجراءات التقويم والدعم ارتباطا بأهداف وحاجات التعلم وانسجاما مع المستوى الإدراكي.[1]

- **الكفاءة الدايكتيكية**

يقصد بها مدى التحكم في توظيف طرائق التدريس المناسبة واختيار الأساليب المناسبة التي تشد انتباه المتعلمين، وحسن استغلال الأنشطة التعليمية لأهداف المسطرة ولمتطلبات المتعلمين، واختيار وإعداد الوضعيات التعليمية ذات المواقف التعليمية المحفزة على التفكير والتحليل والتركيب والابداع والتي تراعي:[2]

- ✓ اعتماد تمثلات وأخطاء المتعلمين منطلقات إشكالية للدروس.
- ✓ مراعاة الفروق التعلم لتلبية الحاجات المتباينة للدروس.
- ✓ الملائمة مع الكفاءات والمضامين.
- ✓ تحفيز وتشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة في تنفيذ وتقويم أنشطة التعلم.
- ✓ توظيف التكنولوجيا في التعلم بما يخدم العملية التعليمية.

ولا شك أن كفاءة الأستاذ في المجال التعليمية له علاقة بمستوى تخصصه وتكوينه، على المستوى الرسمي المتعلق المتكوين الأكاديمي أو على مستوى التكوين أثناء مزاولة مهنة التدريس مثل التكوين أثناء الخدمة والتكوين الذاتي وهو نمط مهم جداً لمسايرة كل المستجدات التربوية خصوصا والتغييرات في المجال التربوي تأكد تكون آنية، كما أن هذا النمط متاح للجميع في ظل انتشار شبكة الأنترنت.

[1] موقع المرافقة: **الكفاءات المهنية للأستاذ**، https://elmourafaka-layachisalah.site123.me/ تاريخ الولوج 20/11/2023 ص03.

[2] موقع المرافقة: **مرجع سابق**، ص04.

- **الكفاءات القيمية والأخلاقية**

تشمل الامتثال لأخلاقيات مهنة التدريس والتقدير الإيجابي للهوية المهنية والإيمان الدور الاجتماعي للمدرس في تثقيف وتربية الأجيال، ومراعاة واحترام القيم الوطنية الدينية والوطنية، والمساهمة الحيوية في التنشئة الاجتماعية والثقافية للمتعلمين وتوجيههم لاكتساب السلوكات الإيجابية والقيم والمواقف والاتجاهات التي تحفل بها غايات ومرامي وأهداف المنظومة التربوية، والحرص روح الانتماء الوطني والإنساني بغية ترسيخ الاعتزاز بالهوية مع الانفتاح الحضاري على الآخر، وإعطاء القدوة الحسنة قولا وسلوكا للمتعلمين والزملاء.[1]

- **كفاءة التواصل**

التواصل الناجح يخدم البعد العلائقي في المدرسة والمحيط الاجتماعي، حيث الحوار والمناقشة مع المتعلمين والحرص على الأداء التعاوني، والانخراط مع مجموعة العمل في كل الأنشطة المشتركة، والمساهمة في اتخاذ القرارات الهادفة إلى تطوير الفعل البيداغوجي وحل مشاكله، وتوجيه المتعلمين إلى ممارسة النقد البناء وتقبل الانتقاد الإيجابي من الآخرين، وإبداء التفهم للمشاكل العلائقية بينهم وإظهار الحزم في حلها وتفاديها مستقبلا، وتجنب كل أشكال العنف الجسدي والنفسي في التواصل واعتماد أسلوب التحفيز والتشجيع وحثهم على الاندماج والمشاركة.[2]

إن التفاعلات الاجتماعية والوجدانية التي تصاحب العملية التعليمية تفرض على الأستاذ أن يمتلك القدرات التي تسمح بأداء مهامه بفاعلية كبيرة والتكيف مع مختلف الوضعيات التعليمية، وأن يتحلى بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية من أجل تحقيق مخرجات تعليمية إيجابية.

[1] موقع المرافقة: **مرجع سابق** ، ص06.
[2] نفس المرجع، ص 05.

لقد أصبح من الضروري على المدرس أن يمتلك الكفاءات المهنية التي تتماشى مع مستلزمات الإصلاحات التربوية، على مستوى المناهج وطرائق وأساليب التدريس وخصائص المتعلمين بالإضافة إلى التفتح على العالم الرقمي في المجال التعليمي، واستخدام الوسائط التربوية الرقمية خدمة للعملية التعليمية.

2. المتعلم

- تنظر مقاربة التدريس بالكفاءات للمتعلم على أنه محور العملية التعليمية، تشخص حاجاته وتراعي ميوله واتجاهاته وتختبر قدراته ومعارفه وخبراته، ويكون شريكا فعالا في بناء تعلماته،
- الانطلاق من واقع الحياة اليومية للمتعلم وذلك بجعله يعيش وضعيات تعليمية مستوحاة من حياته اليومية على شكل مواقف ومشكلات.
- يمتلك المتعلم التصور الخاص به وهو ما يساعده على بناء التعلم ذاتيا في بنيته المعرفية.
- الوضعية المشكلة تمثل تحديا للمتعلم تساعده على حدوث التعلم، خصوصا اذا كانت مرتبطة بحياته اليومية أو لها دلالة ذات معنى بالنسبة إليه.
- يتفاعل المتعلم مع أقرانه من المتعلمين أثناء عملية التعلم، فيساعده ذلك على نمو وتعديل بنيته المعرفية، فالتعلم عملية فردية تتم في سياق اجتماعي.
- يرتبط سلوك المتعلم في المقاربة بالكفاءات بمبدأ أتعلم كيف أتعلم، بالاعتماد على الملاحظة والتفكير والابداع وتنمية دافع الإنجاز لديه.

وتحدث المقاربة بالكفاءات تغييرا نوعيا في دور المتعلم، وهي تساعده على أن يعيش عمليا معنى أن يكون محورا للعملية التعليمية وذلك منة خلال تهيئة الظروف التي تولي مبادرة المتعلم ونشاطه

التلقائي اهمية مركزية، وتهيئ له مساحة واضحة حتى يبدي رأيه ويقترح وينتقد ويشارك في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وقيادة الذات.[1]

ولا يتسنى للمتعلم أن يتحقق له ذلك إلا بتبني مقاربة التدريس المتمركز عليه، وتراعي دوره الفعال في العملية التعليمية، ومدرس يتبنى مقاربة علائقية بيداغوجية ذات السلطة التربوية الأفقية التشاركية والتحفيزية التوجيهية، وتعتبر أن المتعلم يمتلك القدرات والتصورات والتمثلات الإيجابية نحو بناء المعرفة واستكشافها، ومتشرب لقيم مجتمعه ومرجعته الفكرية والثقافية وضابط ذاتي لسلوكاته وافعاله.

ويمكن الحديث عن خمسة مهام يتولاها المتعلم هي[2]:

- هو الذي يقرأ الوضعية ويفسر الظاهرة، ويحللها ويفككها إلى عناصر أولية.
- هو الذي يحدد المشكلات التي تطرحها الوضعية.
- هو الذي يتصور في تفاعل مع المدرس وأقرانه من المتعلمين الحلول المناسبة لتلك المشكلات.
- هو الذي يخوض مغامرة تجريب تلك الحلول ويعبئ الموارد التي يستدعيها الموقف، ويجني ثمارها المعرفية والمنهجية.
- هو الذي يتخذ في الأخير المواقف التي يقدر مناسبتها للوضعية في أبعادها المختلفة.
- لقد أولت النماذج التعليمية الحديثة عناية قصوى بعملية التعلم والتشديد على نشاط المتعلم، ودوره في بناء المعرفة وامتلاكها وهو صلب التوجه البنائي والبنائي الاجتماعي في التعلم، ومن مظاهر هذا التوجه عدد من المبادئ أهمها:[3]

---

[1] رياض الجوادي: **المقاربة بالكفايات –مدخل بناء الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليمية والتقويمية**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2018، ص95.

[2] رياض الجوادي: **مرجع سابق**، ص96.

[3] **نفس المرجع**، ص 34.

- مبدأ تعلم المتعلم كيف يتعلم: إزاء التطور السريع للمعارف ومن الضروري تهيئة الفرد للسيطرة على هذا التطور، وتلك التحولات بدل حفظ المعلومات.
- مبدأ تعلم المتعلم كيف يكون: وهو متصل بالمبدأ السابق، ويتصل بقدرات أساسية كالتعبير عن الذات وإدارتها، والانخراط في الجماعة وتقبل النقد والمشاركة في الأعمال المشتركة، وهي كلها أمور ملحة في حياتنا المعاصرة.
- مبدأ إكساب المتعلم الاستقلالية وتحقيق الذات.
- مبدأ تعلم قواعد الحياة الاجتماعية واحترامها داخل المدرسة وخارجها.

3. المعرفة

تمثل المعرفة أحد أقطاب العملية التعليمية وهي المعرفة التي تتضمنها المناهج الدراسية والوسائط التربوية مثل الكتب المدرسية، حيث يسعى الأستاذ إلى تحويلها إلى معارف مدرسية حتى تتوفر فيها شروط القابلية لتعلمها في ظل الفروقات الفردية وخصائص المتعلمين الاجتماعية والذهنية، والتعامل معها بتوظيف الوضعيات التعليمية المناسبة لبناء المتعلمين لتعلّماتهم، ودرجة نموهم الذهني والمستوى المعرفي.

وقد عرّف شوفلار التحويل التعليمي بأنه الانتقال من المعرفة العالمة أو المرجعية إلى المعرفة التعليمية.[1] والهدف من ذلك هو جعل المعرفة ملائمة مع مستوى المتعلمين والكفاءات المخططة في السياق التربوي لا السياقات الأكاديمية والاجتماعية التي تفوق قدراتهم العقلية والادراكية.

سادسا: التقويم في المقاربة بالكفاءات

يعتبر التقويم أحد أهم الجوانب التي ركزت عليها مقاربة التدريس بالكفاءات في العملية التعليمية، لأنه المعيار الفعلي للتأكد من اكتساب الكفاءات وتحقيق الأهداف المسطرة، وعملية التقويم هي

[1] أحمد حساني: **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996م، ص131.

العلمية التي تعنى بالمخرجات التعليمية وتتجلى وظيفيته البيداغوجية في التحقق من اكتساب الكفاءات في شكل معارف وسلوكات وقيم، وتحديد مستوى المتعلمين.

ويختلف نوع التقويم باختلاف الغاية منه وموقعه في العملية التعليمية، لذلك يمكن أن نميز بين ثلاث أنواع من التقويم هي:

1. **التقويم التشخيصي:** يتم قبل بداية التعلم ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين[1]، وهو التقويم الذي يريد الأستاذ من خلاله كشف مستوى المتعلمين في وضع الانطلاق من أجل تخطيط الوحدات التعليمية وضبط الأهداف الخاصة والإجرائية، وكشف الفروقات بين المتعلمين.
2. **التقويم التكويني:** وهو التقويم المساير لتنفيذ الدروس لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين وكشف مكامن الضعف التي تظهر في أدائهم، وهو تقويم يساعد على تقدم العملية التعليمية
3. **التقويم التحصيلي:** ويتعلق بوضعية الوصول وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في نهاية العملية التعليمية[2]. ويعتمد على جمع المعلومات بطرق موضوعية صادقة للوقوف على التحكم في مستويات الكفاءات المستهدفة من أجل التدخل البيداغوجي الذي يراعي متطلبات المتعلمين.

لقد حملت المقاربة بالكفاءات تصور بيداغوجي لعملية التقويم ويتجسد في وظيفتين أساسيتين:[3]

1. **الوظيفة الأولى:** وظيفة تكوينية للممارسة البيداغوجية حيث تساعد الأستاذ على تعديل مسار التعليم والتعلم، وتساعد المتعلم على تصحيح ومراجعة بناء تعلماته.

---

[1] محمد الصالح حثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة الهدى، ط2، الجزائر، 2004، ص125.

[2] محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006، ص120.

[3] وزارة التربية الوطنية: **التقويم التربوي والقبول والتوجيه في النظام التربوي، النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، عدد خاص، مارس 2010، الجزائر، ص40.

2. **الوظيفية الثانية:** وظيفة تحصيلية للتحقق من مستوى اكتساب الكفاءات والحصول على التقديرات المناسبة لنتائج المتعلمين، وعلى نجاعة المناهج وتنفيذها.

سابعا: العلاقات التربوية

العلاقات التربوية هي تلك العلاقات التي تنشأ في المدرسة، ويقصد بها جملة التفاعلات التي تحدث بين الأستاذ والمتعلمين أنفسهم ومع مضامين المنهاج الدراسي، وتظهر بشكل صريح أثناء الوضعيات التعليمية.

ويرى جون كلود فيلو أن العلاقة التربوية تعامل وتفاعل إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة، وإذا ما اعتبرنا أن الفضاء الذي تحدث فيه عمليات التعليم والتعلم هو الفصل الدراسي، فمن الواضح أن تؤسس داخله علاقات دينامية بين المدرس والمتعلمين تتخذ شكل انخراط في عملية تواصل مركبة وتبليغ للرسائل وتبادلات وجدانية، وعمليات استكشاف ومقاومة.[1]

من الواضح أن السلطة التربوية للأستاذ هي إحدى أوجه العلاقات التي تميز الفعل التربوي، حيث التأثير والتأثر المتبادل بين الأستاذ والمتعلم في ظل المعايير والقواعد التي تنظم الحياة المدرسية، وتظهر هذه السلطة حسب طبيعة النموذج ، فإذا كان متركزا على المدرس الذي يتميز بهيمنته على الفعل التعليمي ومصدر المعرفة الوحيد، ونجد هذا في النموذج التقليدي الذي تكون سلطة عمودية، وبين نموذج متمركز على المتعلم الذي يتيح له مسؤولية بناء تعلماته وبناء معارفه، تتميز علاقته بالأستاذ بالشراكة بالمعنى الاقتصادي، ويصبح دور هذا الأخير تحفيز وتشجيع المتعلم على ذلك وتوجيه وتنظيم العملية التعليمة، وبذلك يتنازل المدرس على السلطة الأحادية لصالح سلطة تشاركية إيجابية تساعد على زيادة التحصيل المعرفي، ويعزز الفعل التوجيهي تنمية وترسيخ واكتساب النسق القيمي للمتعلم،

[1] محمد آيت موحي: **العلاقة التربوية (طبيعتها وأبعادها)**، دفاتر التربية والتكوين، منشور دوري، العدد1، نوفمبر2009، الرباط، المغرب، ص11.

حيث يساعده على بلورة شخصيته على المستوى الفردي والمحافظة على تماسك المجتمع واستقراره على المستوى الجمعي.

وتلعب العلاقات التي تبنى على الأساليب الديمقراطية المدرس على توظيف آليات الضبط المدرسي إلى تحسين سلوكات المتعلمين وتحقيق الضبط الذاتي والاجتماعي.

إن العلاقة البيداغوجية التي تنشأ بين المدرس والمتعلم في مسار العملية التعليمية، يجب أن تراعي المتغيرات ذات العلاقة مثل البيئة الاسرية والبيئة الاجتماعية والخلفية التاريخ للأولياء، ولا شك أن النظريات المتركزة حول المتعلم تنظر إلى هذه المتغيرات بعين الاعتبار لأن ذلك يساعد الأستاذ على ممارسة مهامه البيداغوجية بشكل أفضل، وتساعد المتعلم على ارتفاع مستويات النمو النفسي والعقلي والاجتماعي، والوصول إلى تحقيق كفاءات على كافة المستويات المعرفية والقيمية والسلوكية.

لقد عبرت الوثيقة العامة للمناهج أن مكانة المدرس البيداغوجية ودوره قد تغيرت، لأن مكانة التلميذ تغيرت وأصبح في قلب العلاقة البيداغوجية، وانتقلت موارد المعرفة إلى خارج المدرسة، وتضاعفت مصادرها فانتقل المدرس من دور ناقل المعرفة الوحيد إلى دور الوسيط والموجه.[1]

تعبر هذه الفقرة بوضوح جلي أن مقاربة التدريس بالكفاءات قد أقرت أدوار جديدة لكل من الأستاذ والمتعلم فرضها المستجدات البيداغوجية في المجال التربوي حيث، لم يعد الاهتمام منصبا على المعرفة فقط بل كل جوانب تنمية شخصية المتعلم واكسابه الكفاءات التي تساعده في حياته.

وفي سياق انتهاج المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية والتدريس بها يظهر جليا أهمية التخطيط للدرس من طرف الأستاذ، من حيث تحديد التعلمات المراد تقديمها للمتعلم، والأنشطة التي يكلف بإنجازها واعتماد الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة والوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق الدرس لأهدافه،يتطلب منه أن يقوم بإثارة التساؤلات لدى المتعلمين وتنمية دوافعهم، وتحفيزهم وتوجيههم

[1] وزارة التربية الوطنية: **اللجنة الوطنية للمناهج**، مرجع سابق، ص22.

نحو المشاركة في بناء معارفهم، وذلك من خلال توظيف طرائق التدريس النشطة التي تسمح للمتعلم من البحث والتقصي واكتشاف الحلول والربط بين مكتسباته القبيلة والمعرفة الجديدة التي يتم بناؤها.

وبما أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على الوضعيات فإن الأستاذ مهمته هي العمل على تحضير وتخطيط الوضعيات المناسبة، التي تساعد المتعلم على بناء تعلماته في كل مجالات التعلم المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، وتفعيل كل الآليات العقلية المساعدة في عملية التعلم.

1. أبعاد العلاقات التربوية

ترتكز العملية التعليمية على الجانب العلائقي لطبيعة التفاعل التي تنشأ بين أطرافها، وما يميزها من عمليات تأثير وتأثر في فعل سيكولوجي يميزه شبكة من العلاقات الوجدانية والتفاعلات الناتجة عن التواصل البيداغوجي بين أطراف أقطاب العملية التعليمية.

البعد البيداغوجي: يخص كل الإجراءات والعمليات التي تحدث بين الأستاذ في سياق الوضعيات التعليمية، وما يميزها هو التأثير الذي يحدث بين أطراف العملية التعليمية.

البعد الاجتماعي: يشير هذا البعد كل التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة التربوية، وما ينتج عنه من تأثير وتأثر في فضاء البيئة الاجتماعية التعليمية.

2. أنماط العلاقات التربوية

في خضم ممارسة الفعل البيداغوجي تتولد علاقات تربوية تتخذ أنماط مختلفة ومتعددة نذكر منها:

تصنيف لويس دينو والمتضمن أربعة أصناف هي:[1]

- علاقة يهيمن فيها المدرس فيكون الفعل التربوي والبيداغوجي فيها متمركزا على ذاته، كما ينحصر دوره في تقديم المعرفة.

[1] محمد آيت موحي: **مرجع سابق**، ص12.

- علاقة يتمركز فيها العمل التربوي على المتعلم بحيث يكون مدعواً إلى إعادة بناء المعرفة واكتشافها، أما المدرس فيعمل في هذا النمط من العلاقة على توفير وتنظيم الشروط الضرورية للتعلم، ويكون دوره التوجيه والإرشاد.
- علاقة يكون فيها المدرس محفزا ومسهلا لعمليات التعلم دون أن يتدخل في توجيهها او المشاركة فيها، فهو يكتفي فقط بتلبية حاجيات المتعلمين.

تصنيف ثنائي للعلاقة التربوية[1]

- علاقة تربوية تقليدية تتميز بمركزية المدرس، فهو الذي مصدر المعرفة ويتحكم في طرائق وتقنيات تبليغها وتمريرها للمتعلم، فضلا عن ممارسته لسلطة شبه مطلقة، وتتم التفاعلات في هذه العلاقة في اتجاه وحيد أي من المدرس نحو المتعلمين.
- علاقة تربوية حديثة تتميز بمركزية المتعلم ويكون المدرس فيها موجه ومرشد ومنظم للفعل التربوي، ويمارس فيها المتعلم أنشطة إعادة اكتشاف المعرفة وبنائها، وتتميز التفاعلات في هذا النمط من العلاقة بالشمولية، أي أنها متبادلة بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.

ثامنا: البيداغوجيا التشاركية

لقد شكل الاعتماد على طرائق التدريس النشطة والأساليب المتمركزة على المتعلم، نقطة تحول في السلطة التربوية ذات النمط الأحادي في المتمركزة لدى الأستاذ إلى نمط بيداغوجيا تشاركية مع المتعلم، لكن لابد يكون ذلك في حدود معينة من الموضوعية والعقلانية، إذ يجب أن يتحمل كل طرف مسؤولياته بما يضمن سيرورة العملية التعليمية خصوصا المسؤوليات التربوية والبيداغوجية.

[1] محمد آيت موحي: **مرجع سابق**، ص 13.

إن مشاركة السلطة المعرفية مع المتعلمين يخلق المزيد من الأجواء الإيجابية والبناءة داخل قاعة الدراسة، والشعور القوي بالانتماء والمسؤولية.[1]

ومن بين إيجابيات أساليب التدريس التي ترتكز على المتعلم وتمنحه من المزيد من الحرية، في إطار انتهاج سلطة أفقية من طرف الأستاذ هو تنمية التعلم الذاتي ومهارات النقد وطرح التساؤلات التي تساعده على بناء المعرفة ذاتيا.

ويرى أصحاب النظرية البنائية أن على المعلمين أن يدعموا عملية التعلم، لا أن يديروها إلى ناحية بعينها.[2]

تاسعا: المخرجات التعليمية

لقد أكدت المقاربة بالكفاءات على وجوب الترابط والتكامل بين الأبعاد المعرفية والقيمية والسلوكية في العملية التعليمية، لذلك علينا أن نؤكد في تكوين المتعلم على كل الأبعاد المرتبطة بالواقع الاجتماعي والثقافي الذي يتفاعل معه في انسجام في الحياة المدرسية والبيئة الاجتماعية.

ويقصد بالحياة المدرسية الفترة الزمنية التي ترتبط بالإيقاعات التعليمية التربوية والتنشيطية، وتفاعلاتها العلائقية وتعكس ما يقع في البيئة الاجتماعية من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكو اجتماعي وإنساني.[3]

وتشكل مخرجات العملية التعليمية كل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي اكتسبها المتعلم من عملية التعلم، وهي نواتج المنظومة التربوية التي يستفيد منها المجتمع.

[1] ماريلين وايمرك: **التدريس المتمركز حول المتعلم**، ترجمة رشا صلاح الدخاخني، مؤسسة هنداوي، سنة 2019، ص 129.

[2] ماريلين وايمرك: **مرجع سابق**، ص43.

[3]Christian Vitali: **La Vie scolaire**, Hachette, Nouvelles approches, 2000, p 25.

1. المخرج المعرفي

يتمثل المخرج المعرفي في تحصيل المعارف التي تقدم على مستوى المدرسة، حيث لها خصائصها ومميزاتها، ويتم بناء هذه المعارف على مراحل مدرسية تتلاءم مع المرحلة العمرية للمتعلمين، وتختلف عن المعارف المتعارف عليها أو ما يسمى المعرفة العالمة الناتجة عن التراكم المعرفي للبحوث العلمية الأكاديمية.

ويتم تكييف المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتعلم بما يناسب قدرات المتعلم العقلية والإدراكية والذهنية، بواسطة النقل الديداكتيكي والذي يتم من خلاله تحويل المعرفة المبرمجة في الوثائق الرسمية، المتمثلة في المنهاج والوثيقة المرفقة له والكتاب المدرسي ليسهل تدريسها للمتعلمين وتحقيق الكفاءات المسطرة، مع مراعاة ظروف التمدرس والفروقات الفردية والوسائل البيداغوجية والبيئة الفيزيقية وعدة عوامل أخرى تختلف من بيئة إلى أخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات هي بيداغوجيا الوضعيات والتي تستوحى مواقفها التعليمية من الحياة الاجتماعية للمتعلمين، حيث توظيف هذه الوضعيات يسمح لهم بتجنيد مواردهم ومكتسباتهم القبلية من أجل بناء تعلماتهم.

ويمكن أن نميز بين نوعين من المعرفة المبرمجة:[1]

- **المعرفة المدّرسة:** وهي المعرفة التي يجتهد المدرّس في مساعدة المتعلم على إدراكها، مرتكزاً على البرامج الرسمية ومستعينا بالكتب المدرسية والوسائل المتاحة.
- **المعرفة المتعلّمة:** وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلمون فعلياً من تلك المعرفة المدرسية، ولا يمكن أن تكون واحدة عند كل المتعلمين، لأن كل متعلم منهم يتعلم مما يُتاح له من فرص تعليمية على قدر تعلماته السابقة والظروف التي يتعلم فيها.

[1] رياض الجوادي: **مرجع سابق**، ص108.

2. المخرج القيمي

لقد أولت الإصلاحات التربوية أهمية بالغة للقيم واعتبرتها مجالا أساسيا في المنظومة التربوية، ومن أهم غايات التربية نظرا لدورها في استقرا المجتمع وتماسكه وتحصينه أمام كل المتغيرات الحاصلة، ولكونها أحد مرتكزات الحياة الاجتماعية وهي بذلك تمثل نسقا مرجعيا للسلوك الاجتماعي.

ويقصد بالقيم تلك التنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، ويمكن النظر إلى القيمة على أنها اهتمام أو اختيار وتفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة المباديء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.[1] فالقيم هي مجموعة المعايير والأحكام والمعتقدات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات في البيئة الاجتماعية المحددة والضابطة لسلوكه، والمتعلم هو فرد اجتماعي تتكون وترسّخ عنده هذه القيم في البيئة المدرسية.

1.2. المدرسة مصدر لاكتساب القيم

تلعب المدرسة دورا هاما في تنمية النسق القيمي للأفراد، وهي مؤسسة تعكس التصورات الاجتماعية والثقافية للمجتمع، يكمن دورها في عملية التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم وترسيخها في أوساط الناشئة، وبلورة شخصياتهم وفق قيم ومعاير هذا المجتمع.

ويمكن اعتبار القيم العامل المحفز للاختيارات السلوكية وتمكن من تبرير أفعالنا، ولها وظيفية تقيمية ووظيفة توجيهية لأنها توجه إرادتنا وإدراكاتنا.[2]

[1] عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، ص 158.

[2] Chataigne C: **Psychologie des Valeurs,** de boeck 1er edition, Belgique , 2014, p 78.

ويعد اكتساب وترسيخ النسق القيمي من المهام والمسؤوليات الأساسية للمنظومة التربوية، وذلك بتجنيد كل الموارد البشرية والموارد المعرفية لتؤسس لمنظومة قيمية تلامس حياة المتعلم في واقعه الاجتماعي، ويأتي الأستاذ في مقدمة الموارد البشرية الذي تلقى على عاتقه هذه المهمة.

إن التغيرات المتسارعة وتأثيرات الثورة الرقمية ألقت بضلالها على النسق القيمي، لذلك تنامت مسؤوليات حماية هذا النسق الذي يمثل توجهات المجتمع، وخيارات الأمة على كافة المستويات الاجتماعية والدينية والثقافية والوطنية، ثم غرسه وترسيخه في الأوساط الناشئة. لذلك تعاظم دور المؤسسة التربوية في القيام بهذه الوظيفة التكاملية مع ما تضمنته من مهام التكوين البيداغوجي للمتعلمين في البعد المعرفي.

2.2. القيم في المناهج الدراسية

لقد تبنت المنظومة التربوية في ظل اعتمادها على المقاربة بالكفاءات مناهج دراسية، تنظر للمتعلم من كل الجوانب من أجل تحقيق ملمح يؤسس لتحقيق الكفاءة الشاملة في نهاية كل سنة دراسية أو مرحلة تعليمية، وتتمثل هذه الكفاءات في الكفاءات المعرفية والخبرات والقدرات والمهارات والقيم والسلوكات التي اكتسبها المتعلم، والتي بإمكانه تجنيدها وتوظيفها داخل المدرسة أو خارجها.

لقد تحدث المرجعية العامة للمناهج بشكل صريح عن القيم التي تبنتها المناهج وتمثلت فيما يلي[1]:

- قيم مشتركة بين كل من أعضاء: سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية.
- قيم فردية: وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.

إن التربية على القيم تشكل مكونا هاما لبنية وظائف المدرسة، ولا سيما وظيفتها المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتثقيف عن طريق الممارسة والقدوة، ذلك أن المدرسة بنية اجتماعية ثقافية

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص 10.

وإحدى آليات الإدماج الاجتماعي والثقافي للمتعلمين وتقوية الروابط الاجتماعية، وتحقيق تماسك المجتمع.[1]

وبذلك يتعاظم دور المدرسة في بناء نسق القيم المتناغم مع المرجعيات الفكرية والثقافية والدينية للمجتمع، والحامي له من التغيرات الحاصلة في العالم وبالأخص الثورة الرقمية ومالها من تأثيرات كبيرة جدًا على الفرد والمجتمع، وفي ضوء هذه التأثيرات زاد الاهتمام بالتربية على القيم وترجمت المناهج الدراسية التي انبثقت على الإصلاحات التربوية البعد القيمي والمتمثل في منظومة قيم على المستوى الفرد والمجتمع. وهي نسق وظيفي متكامل يؤدي إلى المساهمة في استقرار المجتمع وتماسكه.

3. المخرج السلوكي

انطلاقا من المهام الأساسية للمنظومة التربوية المتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، وهي المهمة التي تشترك مع الأسرة في تأديتها، حيث يعتبر تنمية الجوانب السلوكية للمتعلمين أحد أوجه التنشئة الاجتماعية المستهدفة، واعتبرته بعدا رئيسا من أبعاد المقاربة بالكفاءات يساهم في تكوين شخصية المتعلم وفق المعايير التي يحددها المجمتع.

إن التفاعلات التي تحدث في العملية التعليمية من أفعال وردود أفعال بين الأستاذ والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسم يتولد عليها ظهور جملة من السلوكات الصفية، منها ماهو إيجابي يجب تثمنه وتعزيزه من طرف الأستاذ توظيف الآليات التي يراها مناسبة، ومنا ماهو سلبي يؤدي إلى حدوث خلل وظيفي يعيق سير العملية التعليمية، يستوجب إجراءات متعددة للتعامل معها للتحقيق الضبط السلوكي المرغوب، وهو ما يتطلب ممارسة السلطة الضابطة لمعالجة السلوكية في البيئة التعليمية بأساليب الحوار والإرشاد وتحفيز المتعلمين من اكتساب الانضباط الذاتي وتحفيرهم على التحلي بالسلوك الإيجابي، والعمل مع التنسق مع أولياء الأمور لمعرفة خصائص المتعلمين وبيئاتهم الاجتماعية والثقافية ومراعاة

[1] سمير أبيش: **المنهاج التربوي ودوره في بناء وتفعيل منظومة القيم داخل المجتمع**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد04، العدد02، 2021/12/31، ص352-375، ص 353.

الفروق الفردية بينهم، كل هذه العوامل تحدد أداء السلطة الضابطة وتأثيرها على المخرجات السلوكية للمتعلمين وكفاءاتهم في البعد السلوكي.

تقل السلوكيات التي تخل بالنظام العام وتقل تبريرات تحدي السلطة بالنسبة للمتعلمين، كما تعيد مشاركة السلطة التربوية تحديد العلاقة بين الأستاذ والمتعلم، ويقل طابع العدائية وسوء السلوك وتزداد الحاجة إلى البحث عن إجراءات تشجع على توفير مناخا للتعلم.[1]

[1] ماريلين وايمرك: **مرجع سابق**، ص 129.

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل للعملية التعليمية بوصفها تلك الإجراءات والنشاطات التي تساعد على حدوث فعل التدريس بالنسبة للأستاذ وفعل التعليم بالنسبة للمتعلم، وتوضيح مكوناتها والإشارة للمثلث البيداغوجي المرتكز على المتعلم في النظريات البنائية الحديثة التي تعتبر الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، وثمائية الأستاذ والمعرفة من خلال التعاقد البيداغوجي وبين الأستاذ والمتعلم والتطرق لأدوار كل منهما والعلاقات التربوية الناتجة عن التفاعلات التي تحدث في العملية التعليمية، بالاضافة إلى النقل البيداغوجي الذي تخضع له المعرفة في إطار تحويلها إلى معرفة مدرسية، لننتهي إلى عرض أبعاد المخرجات التعليمية المعرفية والقيمية والسلوكية.

الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية وعرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: حدود الدراسة

ثالثا: منهج الدراسة

رابعا: مجتمع وعينة الدراسة

خامسا: أداة الدراسة

سادسا: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

يتناول الباحث في هذا الفصل مختلف إجراءات المتعلقة بالجانب الميداني بدءا بالدراسة الاستطلاعية وأهميتها، وتحديد المنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة وتوضيح خصائصها، والإشارة إلى الأداءة المستخدمة في جمع البيانات وتحديد مجالات الدراسة، والأساليب الإحصائية المساعدة على استخلاص وقراءة النتائج وتحليلها وتفسيرها من الناحية السوسيولوجية.

وتعد هذه الإجراءات في غاية الأهمية إذ ترتبط النتائج المتحصل عليها بمدى نجاح الباحث في توظيف هذه الإجراءات لصالح مسعى بحثه، لضمان استغلال المعطيات النظرية في الدراسة الميدانية لتحقيق أهداف الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة جداً في مسعى البحث العلمي، فهي تفيد الباحث في استطلاع الظاهرة المدروسة في بيئتها الاجتماعية، وتمثل بداية مسار البحث وتفيد الباحث في تحديد أبعاده ومؤشراته الميدانية، وتسمح ببلورة المشكلة المطروحة في قالب علمي محض حتى يتم بناء اشكاليتها بناءً علميًا دقيقًا، وتحديد متغيراتها وفروضها وجعلها قابلة للدراسة السوسيولوجية.

لاكتشاف دراستنا في واقعها الاجتماعي التربوي كان لزاما على الباحث التوجه للمؤسسات التربوية، التي تمثل المجال المكاني للدراسة من أجل اكتشاف مجتمع الدراسة وخصائصه، من أجل فهم أكثر لمتغيراتها وأبعادها ومؤشراتها، وإجراء بحض اللقاءات مع بعض الأساتذة حول الظاهرة موضوع البحث المتمثلة في **السلطة التربوية والمخرجات التعليمية.**

أهمية الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على أبعاد السلطة التربوية
- التعرف على أبعاد المخرجات التعليمية
- المساعدة في بناء اشكالية الدراسة
- المساعدة في صياغة الفرضيات
- تحديد المؤشرات التي تساعد في بناء استمارة الاستبيان
- المساعدة في ضبط العينة وطريقة المعاينة.

ثانيا: حدود الدراسة

1. **المجال المكاني:** أجريت الدراسة ببلدية الجلفة عاصمة الولاية، على مستوى بعض الثانويات الذين يمثلون المقاطعة الجنوبية وبلغ عددها 11 ثانوية، تجدر الإشارة أن هذا التقسيم منبثق عن مصلحة التفتيش والتكوين التابعة للمديرية التربية، لغرض أداء مهام التفتيش من طرف

مفتشي التربية الوطنية للتعليم الثانوي، وهي الثانويات الواقعة في الجهة الجنوبية لمدينة الجلفة.

2. **المجال الزماني:** استغرقت هذه الدراسة من شهر نوفمبر 2021م إلى غاية أفريل 2024م، بدءاً من ضبط موضوع الدراسة ومرحلة القراءات وجمع المادة العلمية، إلى المرحلة الميدانية.
3. **المجال البشري:** المقصود بالمجال البشري الأفراد المعنيون بالدراسة الميدانية، وهم أساتذة التعليم الثانوي الذين يزاولون مهامهم بثانويات المقاطعة الجنوبية ببلدية الجلفة، والبالغ عددهم 520 أستاذ.

ثالثا: منهج الدراسة

تتحكم طبيعة الدراسة وأهدافها في اختيار المنهج الذي يعتمده الباحث لتباين وتنوع الظواهر واختلاف البيئات، وموضوع دراستنا يناسبه **المنهج الوصفي** وهو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة في واقعها بشكل دقيق من الناحية الكفية والكمية، عن طريق جمع البيانات عن المشكلة وتصنيفها، وتحليلها وإخضاعها للدراسة العلمية، وبتطبيق خصائص المنهج الوصفي على دراستنا حيث تم وصف متغيراتها (المخرجات التعليمية والسلطة التربوية) وتحديد العوامل المؤثرة فيها وصولا إلى مرحلة التفسير باعتماد الأسلوب الكمي والكيفي في تحليل البيانات وترجمتها إلى نتائج يتم التعبير عنها إحصائياً وسوسيولوجياً.

ويركز المنهج الوصفي على الأبعاد الزمنية والمكانية للظاهرة، تحقيق للهدف العام المتمثل في كشف الحقائق وإبرازها من حلال جمع وتحليل المعلومات والمعطيات اللازمة باستخدام مجموعة من

الأدوات البحثية، ووصولا إلى نتائج يمكن اختبار صحتها في إطار نظرة قائمة على التعميم والشمولية.[1]

رابعا: مجتمع وعينة الدراسة

1. **مجتمع الدراسة:** يمثل أساتذة التعليم الثانوي للمقاطعة الجنوبية لمدينة الجلفة المجتمع الأصلي للدراسة، والبالغ عددهم 520 أستاذ تباينت رتبهم بين أستاذ التعليم الثانوي، وأستاذ رئيسي للتعليم الثانوي وأستاذ مكون للتعليم الثانوي.
2. **عينة الدراسة وخصائصها:** تعرف العينة بأنها نموذج يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، وتكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع.[2]

والعينة الممثّلة للمجتمع الأصلي تتحقق منها الغاية البحثية لتعمم النتائج بناء على دراسة الجزء، وتساعد الباحث في التحكم في سير الدراسة في شقها الميداني بحيث يستطيع جمع أكبر قدر من البيانات في ظروف حسنة مثل اقتصاد الجهد والوقت وحتى التكاليف المادية.

وتم اختيار عينة عشوائية بتوزيع 305 استمارة، استرجعت منها 291 قابلة للدراسة والتحليل.

أهم الخصائص التي تم أخذها بعين الاعتبار هي جنس المبحوث والخبرة المهنية ورتبة الأستاذ المبحوث بالإضافة إلى المستوى الدراسي.

---

[1] رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، ط 3، 2008، ص 176.

[2] عامر قنديلجي، ايمان السامرائي: **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن 2009، ص256.

الجدول رقم (01): يوضح توزيع المبحوثين على الثانويات وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة

الرقم	اسم الثانوية	عدد الأساتذة	الاستمارات الموزعة	الاستمارات المسترجعة	النسبة المئوية
01	طهيري عبد الرحمن	54	35	35	%64.81
02	النعيم النعيمي	61	35	34	%54.84
03	نوراني مصطفى	45	25	25	%55.56
04	عبد الحق بن حمودة	47	25	23	%48.94
05	مسعودي عطية	46	25	23	%50
06	ابن خلدون	44	25	25	%56.82
07	سي شريف بلحرش	67	35	33	%49.25
08	بن الضيف الحفناوي	46	25	23	%50
09	فضة عبد القادر	32	25	23	%71.87
10	ونوقي معمر	35	25	24	%68.57
11	كيحل بن شهرة	47	25	23	%48.94
	المجموع	524	305	291	%55.53

المصدر: من اعداد الباحث

خامسا: أداة الدراسة

1. الاستبيان

استخدم الباحث أداة الاستبيان في هذه الدراسة بغرض الحصول على أراء المبحوثين حول موضوع الدراسة، وجمع البيانات ثم معالجتها إحصائيا ثم القراءة السوسيولوجية.

2. تصميم الاستبيان

تم بناء الاستمارة على شكل محاور تمس كل الأبعاد التي فككت إلى مؤشرات، ثم استخلصنا منها الأسئلة، وقد ضمت الاستمارة 53 سؤالا موزعة على المحاور التالية:

- **محور البيانات العامة:** وتضمن الجنس، الخبرة، الرتبة، المؤهل العلمي.
- **المحور الأول:** وتضمن بعد السلطة التشاركية وبعد التحصيل المعرفي.
- **المحور الثاني:** وتضمن بعد السلطة التوجيهية وبعد النسق القيمي.
- **المحور الثالث:** وتضمن بعد السلطة الضابطة والضبط السلوكي.

3. ثبات وصدق الاستبيان

تمثلت العينة الاستطلاعية في اجابات 21 مفردة (N=21; **$\alpha \leq 0.05$**)، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة استخدمنا معامل كرونباخ ألفا (**Cronbach Alpha**)، حيث وجدنا معامل الثبات للاستبيان **0.83** وهو مرتفع وهذا يدل على أنه يتمتع بدرجة جيدة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه، وبالنسبة للاتساق الداخلي تم الاعتماد على معامل سبيرمان (**Spearman**) ووجدناه **0.96**، وهو مرتفع جدا مايدل على أن أداة الدراسة تتصف بالصدق.

4. أساليب المعالجة الاحصائية

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية spss، للحصول على نتائج دقيقة وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الدراسة.
- معامل سبيرمان لقياس صدق المحتوى
- التكرارات والنسب المئوية.
- الدوائر النبيسة.

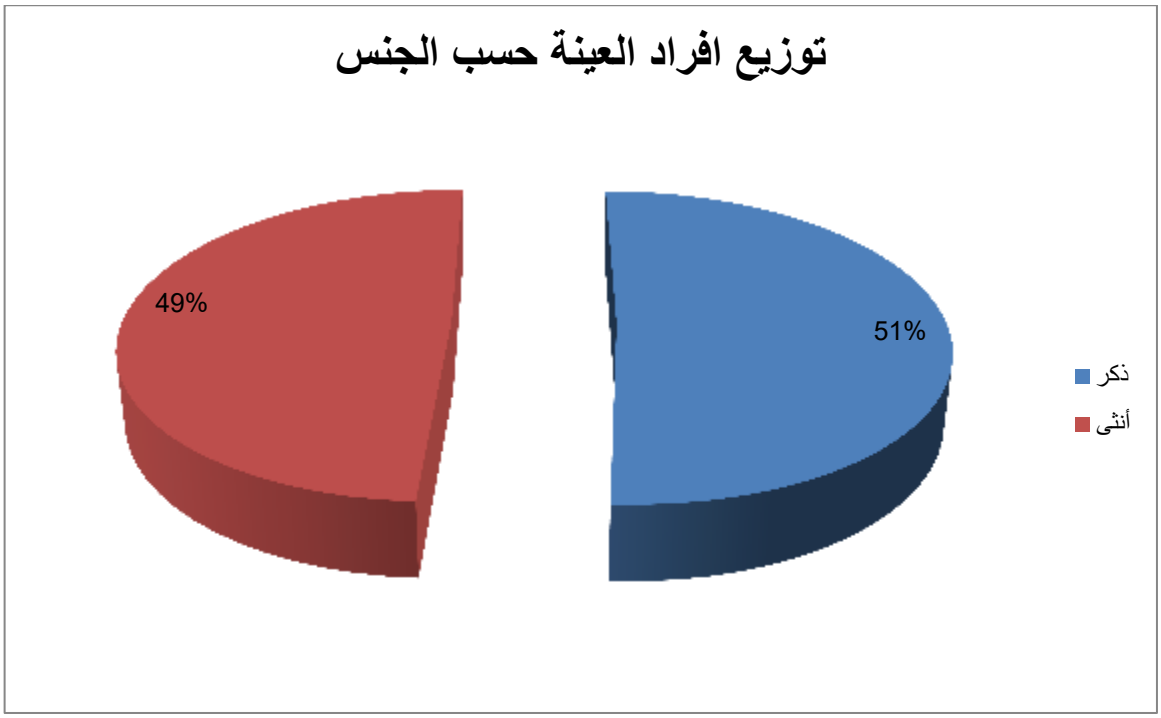
سادسا: عرض ومناقشة النتائج

1. عرض ومناقشة نتائج البيانات العامة

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	148	%50.9
أنثى	143	%49.1
المجموع	291	%100

الشكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

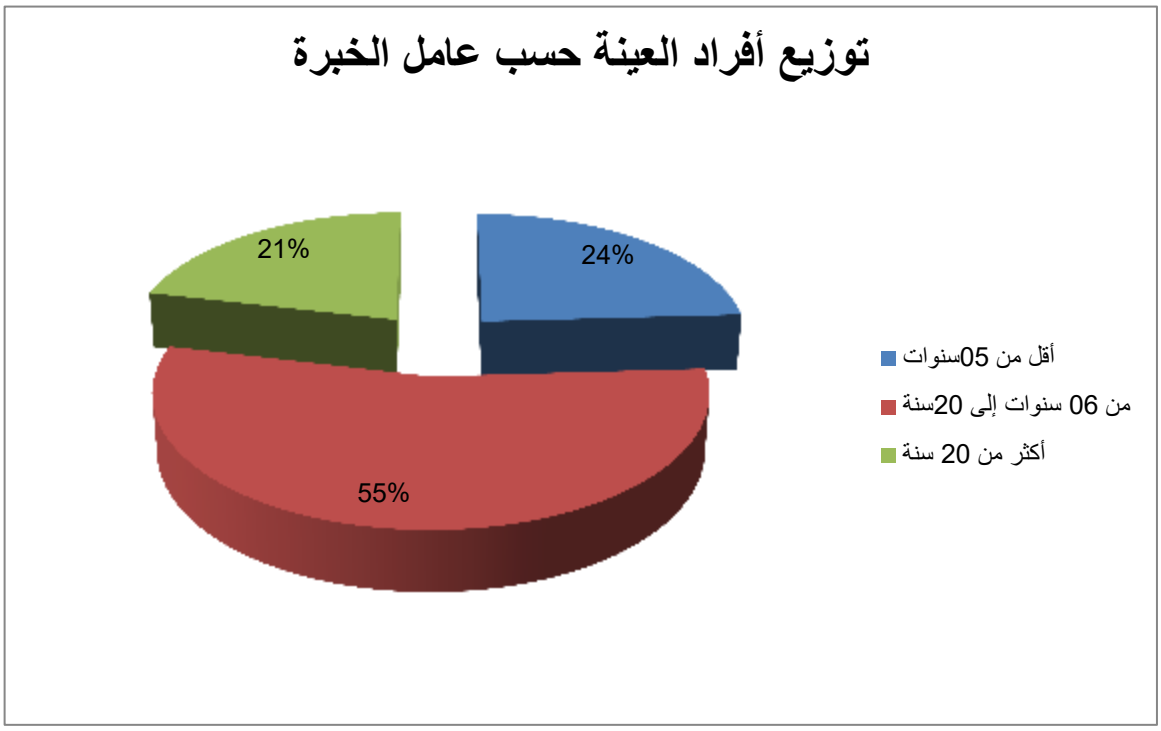


تبين لنا معطيات الجدول أن نسبة الأساتذة الذكور بلغت **50.9%**، بينما بلغت نسبة الإناث**49.1%** وهما نسبتان متقاربتان تعبران عن دلالة مفادها أن مهنة التدريس تستهوي كلا الجنسين، بل أن عنصر النسوي في تزايد خصوصا مع مباشرة الإصلاحات التربوية والإقبال الكبير للإناث على المدارس العليا للأساتذة، لخصوصية مهنة التدريس بالنسبة للمرأة من جهة، ولأولوية التوظيف المباشر من جهة أخرى.

الجدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب عامل الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05سنوات	70	%24.1
من 06 سنوات إلى 20سنة	159	%54.6
أكثر من 20 سنة	62	%21.3
المجموع	291	%100

الشكل رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب عامل الخبرة

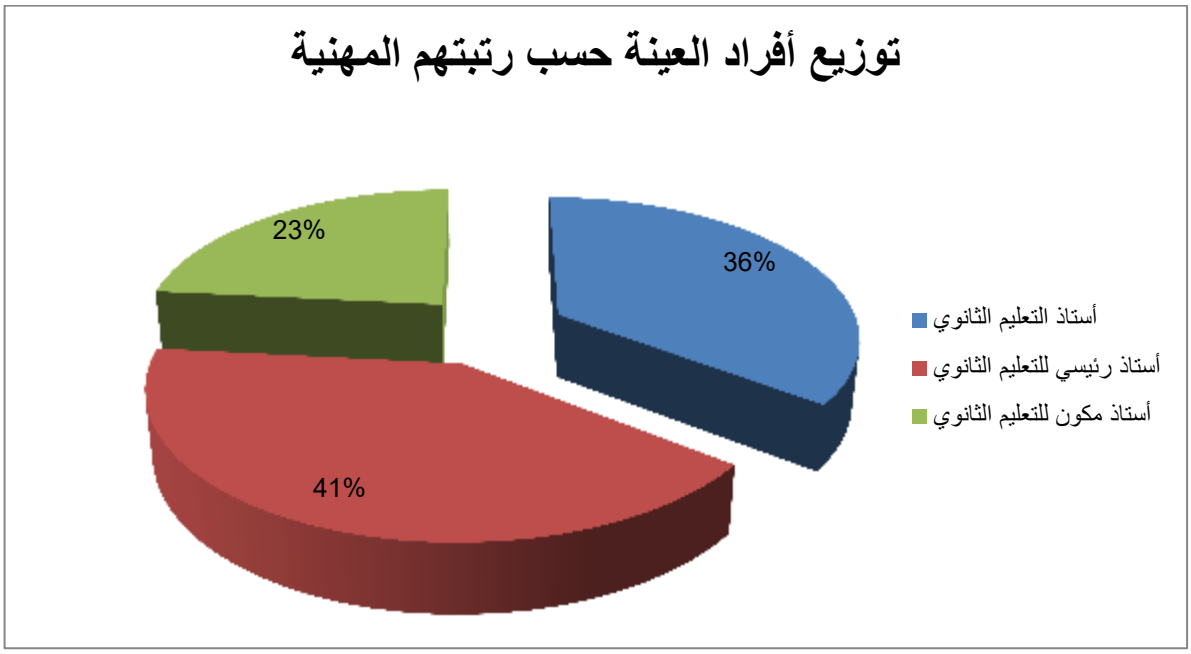


توضح لنا معطيات الجدول أن نسبة **54.6%** من المبحوثين تحوز خبرة معتبرة تتراوح من 06 سنوات إلى 20 سنة، ونسبة **24.1%** تحوز خبرة أقل من 05 سنوات، ونسبة **21.3%** تحوز خبرة أكثر من 20سنة، وفي قراءة تحليلية لهذه المعطيات يتبين لنا أن أكثر من نصف العينة تملك خبرة كبيرة في مجال مهنة التدريس، والملفت للانتباه أن مدة هذه الخبرة تتوافق مع اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات وتتحكم في طرائق وأساليب التدريس التي انتهجتها هذه المقاربة، وتتملك تصور للأدوار البيداغوجية الجديدة لكل من الأستاذ والمتعلم والعلاقة التي تربطهما باعتبارهما قطبي العملية التعليمية، كما تمكن هذه الخبرة الأساتذة من ممارسة السلطة التربوية بمختلف أبعادها التي شملتها هذه الدراسة.

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب رتبتهم المهنية

الرتبة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ التعليم الثانوي	103	%35.4
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	120	%41.2
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	68	%23.4
المجموع	291	%100

الشكل رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب رتبتهم المهنية



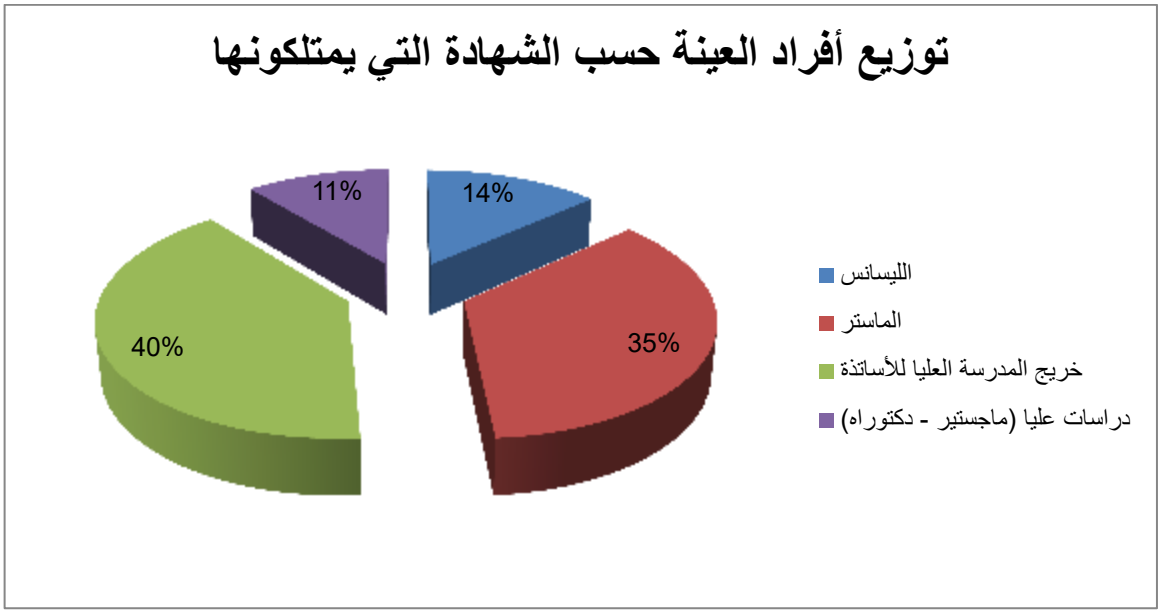
توضح لنا معطيات الجدول أن نسبة **41.2%** من المبحوثين ينحدرون من رتبة أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي، وهي رتبة ترقية يرقي إليها الأستاذ من الرتبة القاعدية التي يوظف وهي رتبة أستاذ التعليم الثانوي، بالمشاركة في امتحان الترقية بعد خمسة سنوات أو بالمشاركة في قوائم التأهيل بعد عشر سنوات، ثم تأتي نسبة **35.4%** من المبحوثين ينحدرون من الرتبة القاعدية أستاذ التعليم الثانوي، ونسبة **23.4%** من المبحوثين ينحدرون من رتبة أستاذ مكون للتعليم الثانوي وهي الرتبة الأعلى في التعليم الثانوي، ويترقون إليها بنفس آلية الترقية السابقة، وتجدر الإشارة أن عدد الأساتذة المكونين تأثر بإجراءات التخلي عن التقاعد النسبي والتقاعد دون شرط السن سنة

2016م، حيث تقاعد الكثير منهم مما تسبب في حرمان المدرسة الجزائرية من خبرتهم في مجال التدريس.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشهادة التي يمتلكونها

الشهادة	التكرار	النسبة المئوية
الليسانس	39	%13.4
الماستر	103	%35.4
خريج المدرسة العليا للأساتذة	117	%40.2
دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه)	32	%11.0
المجموع	291	%100

الشكل رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشهادة التي يمتلكونها



توضح معطيات الجدول رقم 05 أن نسبة **40.2%** من المبحوثين هم خريجي المدارس العليا للأساتذة، ونسبة **35.4%** يحوزن شهادة الماستر، ونسبة **13.4%** يحوزن شهادة الليسانس، ونسبة **11%** يحوزن شهادات دراسات عليا ماجستير ودكتوراه، والملاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد العيينة هم خريجو المدراس العليا للأساتذة وهي مدارس خاصة بتكوين فئة الأساتذة في مجال التدريس، إذ يتلقون تكوين متخصص في عدة مقاييس مثل البيداغوجيا وعلم النفس وعلوم التربية

وتعليمية المواد والتقويم التربوي... بالإضافة إلى التكوين في مواد الاختصاص ولمدة خمس سنوات تختم بإنجاز مذكرة تخرج وتربص ميداني في إحدى الثانويات، ثم النسبة الموالية والتي تمثل الذين يحملون شهادة الماستر وهي شهادة تشترط في توظيف أساتذة التعليم الثانوي عند الحاجة خصوصا في بعض المواد التي تشهد نقص في منتوج المدارس العليا للأساتذة، ويتلقون تكوينا قبل مزاولة مهامهم، وتشمل نسبة الحاملين لشهادة الليسانس الأساتذة الذي وظفوا قبل اشتراط شهادة الماستر وما يميزهم أنهم يمتلكون خبرة كبيرة ودرسوا بالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، كما تعبر نسبة الأساتذة الحاملين لشهادات الدراسات العليا عن التكوين النوعي لهم، خصوصا إذا كان ذلك في مجال تخصصهم وهو ما يعود بالفائدة على المتعلم.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

الجدول رقم (06): يوضح العلاقة بين اعتبار الأستاذ أكثر المعرفة وارتفاع التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي

اعتبار الأستاذ أكثر مصادر المعرفة		مستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي			المجموع
		جيد	موسط	ضعيف	
نعم	التكرار	18	13	3	34
	النسبة المئوية	%52,9	%38,2	%8,8	%11.7
إلى حد ما	التكرار	37	9	0	46
	النسبة المئوية	%80,4	%19,6	%0	%15.8
لا	التكرار	151	55	5	211

	النسبة المئوية	%71,6	%26,1	%2,4	%72.5
المجموع	التكرار	206	77	8	291
	النسبة المئوية	%70,8	%26,5	%2,7	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 06 أن **نسبة 72.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** أي لا يرون أنفسهم أكثر مصادر المعرفة في العملية التعليمية، وترى نسبة 71.6% منهم أن التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلمين لمصادر التعلم الذاتي كان **جيدا**، ونسبة26.1% أن التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلمين لمصادر التعلم الذاتي كان **متوسطا**، و2.4% كان **ضعيفا**.

وأن نسبة **15.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** يرون أنفسهم أكثر مصادر المعرفة في العملية التعليمية، حيث ترى نسبة 80.4% منهم أن التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلمين لمصادر التعلم الذاتي كان **جيدا**، ونسبة 19.6% تراه **متوسطا**.

وأن نسبة **11.7%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يرون أنفسهم أكثر مصادر المعرفة في العملية التعليمة، حيث ترى نسبة 52.9% منهم أن التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلمين لمصادر التعلم الذاتي كان **جيد**، ونسبة 38.2% تراه **متوسطا**، ونسبة 8.8% تراه **ضعيفا**.

بينت إجابات المبحوثين أن النسبة الأكبر لا يرون أنفسهم المصدر الرئيس للمعرفة في العملية التعليمية، لأنهم لا يملكون السلطة المعرفية في ظل المقاربة بالكفاءات، على عكس مقاربة التدريس بالأهداف التي كانت تعتبر المدرس المصدر الوحيد للمعرفة، وتعتبر المتعلم متلقي تقليدي للمعرفة في علاقة عمودية تحد من مشاركته في تعلمه.

ويرتفع التحصيل المعرفي كلما يتم توجيه المتعلمين إلى مصادر التعلم الذاتي المتنوعة، خصوصا في ظل في التراكم المعرفي وانتشار الوسائط التعليمية الرقمية، لذلك حملت المقاربة بالكفاءات علاقة

بيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم وحددت أدوارا جديدة لكل منهما، فأصبح الأستاذ منظم وموجه ومرشد ومحفز للمتعلم، الذي اصبح شريك فعال ومسؤول على بناء تعلماته بما يتوافق مع قدراته العقلية، وتقلصت سلطة الأستاذ المعرفية لصالح السلطة التشاركية التي تفتح أمام المتعلم فضاءات تربوية كثيرة تساهم في تحصيله المعرفي، خصوصا في ظل المتغيرات التربوية والتكنولوجية التي وجب على الأستاذ استغلالها لصالح المتعلم، بالاعتماد على كل مصادر التعلم الذاتي لتحقيق الكفاءات المسطرة وتوظيفها في كل مجالات حياته.

وتفادي التعلم التقليدي القائم على التلقين والاسترجاع، أو ما يسمى بالتعليم البنكي الذي أشار إليه المفكر البرازيلي باولو فيريري القائم على تخزين المعارف بشكل سلبي دون إدراك أو فهم.

وتتوافق نتائج هذا الجدول مع دراسة **عبد الباسط هويدي** في أن مقاربة التدريس بالكفاءات تراعي البعد المعرفي الأهمية الكبرى، وتختلف معها في بقية الأبعاد الأخرى والتي عبر عليها بالأبعاد الاجتماعية في دراسته.

الجدول رقم (07): يوضح تغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد ومستوى التحكم في عمليات التحليل والاستنتاج والتفسير

تغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد		مستوى تحكم المتعلمين في عمليات التحليل والاستنتاج والتفسير			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
نعم	التكرار	83	85	7	175
	النسب المئوية	%47,4	%48,6	%4	%60.1
أحيانا	التكرار	28	75	12	115

	النسب المئوية	%24,3	%65,2	%10,4	%39.5
لا	التكرار	0	0	1	1
	النسب المئوية	%0	%0	%100	%0.3
المجموع	التكرار	111	160	20	291
	النسب المئوية	%38,1	%55	%6,9	%100

نلاحظ من الجدول رقم 07 أن نسبة **60.1%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** مع تغير أو تعديل أسلوب التدريس إذا لم يتحقق الاستيعاب المطلوب، حيث ترى نسبة 47.4% منهم أن مستوى التحكم المتعلمين في عمليات التحليل والاستنتاج والتفسير كان **جيدا** عند انتهاج الأساليب الحوارية في العملية التعليمية، ونسبة 48.6 % ترى أن تحكم المتعلمين في العمليات السابقة كان **متوسطا**، ونسبة 4% كان **ضعيفا**.

وأن نسبة **39.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يغيرون أو يعدلون أسلوب التدريس المعتمد إذا لم يتحقق الاستيعاب المطلوب، حيث ترى نسبة 24.3% منهم أن مستوى التحكم المتعلمين في عمليات التحليل والاستنتاج والتفسير كان **جيدا** عند انتهاج الأساليب الحوارية، وترى نسبة 65.2% أن تحكم المتعلمين في العمليات السابقة كان **متوسطا**، ونسبة 10.4% كان **ضعيفا**.

يوضح الجدول أن تغير أسلوب التدريس أو تعديله في حالة عدم استجابة المتعلمين وصعوبة استيعابهم، وارتباط ذلك بمستوى تحكمهم في عمليات التحليل والاستنتاج والتفسير في ظل انتهاج أساليب الحوارية، حيث يرى أغلبية المبحوثين المقاربة بالكفاءات تتيح لهم مرونة في الاعتماد على الأسلوب الذي يرونه أنسب لقدرات المتعلمين وخصائص كل مادة، من أجل الفهم الجيد

والاستيعاب المطلوب للدروس والوضعيات التعليمية المبرمجة، كما تشير نتائج هذا الجدول أن مستوى التحصيل المعرفي يكون جيداً بتبني الأساليب الحوارية التشاركية، التي تساعد المتعلم بالمشاركة في تنفيذ الدرس وتمنحه فرصة طرح الأسئلة ووضع الفرضيات لحل الوضعية المشكلة، التي تبنى عليها الدروس في المقاربة بالكفاءات في غالب الأحيان، وهذا ما يسهم في ترسيخ المعارف والمعلومات والخبرات المكتبة بشكل فعال تعطي دلالات ذات معنى للتعلمات، على عكس مقاربة التدريس بالأهداف التي اعتمدت على أساليب التلقين القائمة على التلقين والحفظ دون فهم.

الجدول رقم (08): تغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد ودرجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما مراعاة الفروقات الفردية

تغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد		درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما مراعاة الفروقات الفردية			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
نعم	التكرار	101	72	2	175
	النسب المئوية	%57,7	%41,1	%1,1	**%60.1**
أحيانا	التكرار	67	38	10	115
	النسب المئوية	%58,3	%33	%8,7	**%39.5**
لا	التكرار	1	0	0	1
	النسب المئوية	%100	%0	%0	**%0.3**
المجموع	التكرار	169	110	12	291
	النسب المئوية	%58,1	%37,8	%4,1	%100

نلاحظ من الجدول رقم 08 أن نسبة **60.1%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** مع تغير أو تعديل أسلوب التدريس إذا لم يجد الأستاذ الاستجابة المنتظرة، وترى نسبة 57.7 % منهم أن درجة التحصيل المعرفي كانت **جيدة** عند ما يرتبط ذلك بمراعاة الفروق الفردية، ونسبة 42.1 % منهم ترى أن درجة تحصيل المتعلمين كانت **متوسطة،** ونسبة 1.1% تراها **ضعيفة.**

ونسبة **39.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يغيرون أو يعدلون أسلوب التدريس المعتمد إذا لم يتحقق الاستيعاب المطلوب والاستجابة المنتظرة، حيث ترى نسبة 58.3% منهم أن درجة التحصيل المعرفي عند المتعلمين كانت جيدة عند مراعاة الفروق الفردية، وترى نسبة 33% منهم ترى أن درجة تحصيل المتعلمين عند مراعاة الفروق الفردية كانت **متوسطة،** ونسبة 8.7% تراها **ضعيفة.**

من خلال نتائج الجدول المتعلق بتغير أو تعديل أسلوب التدريس من طرف الأستاذ عندما لا يتحقق الاستيعاب المطلوب، يعد أمراً إيجابياً لأنه يؤدي إلى تجويد وتحسين التحصيل المعرفي للمتعلمين، ويساهم في درجة استيعابهم خصوصا إذا ارتبط ذلك بمراعاة الفروق الفردية، وهو مبدأ هام من المبادئ التي تقوم عليها مقاربة التدريس بالكفاءات، فالأستاذ الكفء هو الذي يتميز بمرونة أساليبه التدريسية حسب ما تقضيه قدرات المتعلمين، وخصوصيات المادة المدرسة والزمن المخصص للدرس وهو ما يساعد على تحقيق الكفاءات المرجوة.

وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة بالكفاءات تولي أهمية كبيرة لكفاءة الأستاذ في مجال طرائق وأساليب التدريس، حيث يجب الإلمام بها لما لها من تأثير على دافعية المتعلمين نحو التعلم، وضمان مشاركتهم الإيجابية في العملية التعليمية، لتحقيق مخرجات تعليمية متمثلة في كفاءات تتضمن المعارف والخبرات والقيم والسلوكات.

كما يرتبط أداء الأستاذ بمدى تمكنه من مسايرة المستجدات التربوية، وعلى وجه الخصوص في مجال أساليب التدريس وما تتصف به من مرونة حسب ما تقضيه قدرات المتعلمين على المستوى الذهني والمعرفي والوجداني.

الجدول رقم (09): يمثل دور البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الكفاءات ودرجة بناء المعرفة لدى المتعلم عند الاعتماد على التعلم النشط

البيداغوجية التشاركية		درجة بناء المعرفة عندما تعتمد على التعلم النشط			المجموع
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	
نعم	التكرار	75	57	0	132
	النسبة المئوية	%56,8	%43,2	%0	**%45.4**
احيانا	التكرار	63	66	1	130
	النسبة المئوية	%48,5	%50,8	%0,8	**%44.7**
لا	التكرار	7	16	6	29
	النسبة المئوية	%24,1	%55,2	%20,7	**10%**
المجموع	التكرار	145	139	7	291
	النسبة المئوية	%49,8	%47,8	%2,4	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 09 أن نسبة **45.4%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** تساعدهم البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق الكفاءات، حيث ترى نسبة 56.8%

منهم أن درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عند الاعتماد على التعلم النشط كانت **جيدة،** ونسبة 43,2 %كانت **متوسطة.**

وأن نسبة **44.7%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** تساعدهم البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق الكفاءات، حيث ترى نسبة 48,5 % منهم أن درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عند الاعتماد على التعلم النشط كانت **جيدة،** ونسبة 50,8 % كانت **متوسطة.**

وأن نسبة **10%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** تساعدهم البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق الكفاءات، حيث ترى نسبة 24.1% منهم أن درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عند الاعتماد على التعلم النشط كانت **جيدة،** ونسبة 55.2% كانت **متوسطة.** وترى نسبة **20.7%** أنها كانت **ضعيفة.**

من خلال الجدول المتعلق دور البيداغوجية التشاركية في مساعدة الأستاذ في اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق الكفاءات المنتظرة، حتى تتناسب مع مستواهم ولا يشكل لهم عائق تعليمي، وعلاقة ذلك بدرجة بناء المعرفة لدى المتعلم عند الاعتماد على التعلم النشط، يتبين لنا أن الأستاذ يوظف البيداغوجية التشاركية مع المتعلمين ويأخذ بمقترحاتهم وأرائهم حول الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية التي تنفذ بها هذه الأنشطة والهدف منها، يساعده ذلك في تحقيق الوضعيات التعليمية لأهدافها لأن مشاركة المتعلم ينمي لديه الدوافع والحوافز للإقبال على التعلم وبناء معارفه في ظل التعلم النشط، ولأن تنوع وثراء الأنشطة التعليمية والمواقف التعليمية يساهم في التحصيل المعرفي للمتعلم.

إن اعتماد الأستاذ على التعلم النشط يفرض عليه العمل في أفواج صغيرة، حسب قدرات المتعلمين ويختار لهم الأنشطة التعليمية التي تناسبهم وتحاكي المواقف الحياتية لبيئتهم، وهذا ما ذهب إليه المفكر التربوي جون ديوي منظر التيار البراغماتي الذي يربط التعلم بالحياة ويرى أن بناء

المعرفة مرتبط بالخبرة، ويولي اهتماما بالغا لأدوار المتعلم في بناء معارفه وخبراته التي يستطيع توظيفها في حياته.

لقد ركزت النظرية البنائية على نشاط المتعلم في بناء أنماط التفكير لديه، وتفاعل قدراته الفطرية مع خبراته وأن المعارف يبنيها المتعلم بصورة نشطة بنفسه ولا يستقبلها بشكل تلقيني، وعليه يرتبط بناء المعرفة بالتعلم النشط الذي تسهم في نجاعته اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة.

الجدول رقم (10): يوضح دور الحوار بين المتعلمين حول الوضعيات التعليمية ودرجة استيعاب المتعلمين عند خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية

إثارة الحوار بين المتعلمين حول الوضعيات التعليمية		درجة استيعاب المتعلمين عند خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية			المجموع
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	
نعم	التكرار	118	35	0	153
	النسب المئوية	%77,1	%22,9	%0	**%52.6**
أحيانا	التكرار	74	43	10	127
	النسب المئوية	%58,3	%33,9	%7,9	**%43.6**
لا	التكرار	11	0	0	11
	النسب المئوية	%100	%0	%0	**%3.8**
المجموع	التكرار	203	78	10	291
	النسب المئوية	%69,8	%26,8	%3,4	%100

نلاحظ من خلال رقم 10 أن نسبة **52.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ نعم إثارة الحوار والنقاش حول الوضعيات التعليمية، حيث ترى نسبة 77.1% منهم أن درجة استيعاب المتعلمين عندما خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية كانت **جيدة**، وترى نسبة 22.9% منهم تراها **متوسطة**.

وأن نسبة **43.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** إثارة الحوار والنقاش حول الوضعيات التعليمية، حيث ترى نسبة 58.3% منهم أن درجة استيعاب المتعلمين عندما خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية كانت **جيدة**، ونسبة 33.9% منهم تراها **متوسطة**، ونسبة 7.9% كانت **ضعيفة**.

وأن نسبة **3.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** أي أن الأستاذ لا يحاول إثارة الحوار والنقاش حول الوضعيات التعليمية، حيث ترى نسبة 100% أن درجة استيعاب المتعلمين عندما خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية كانت **جيدة**.

يوضح هذا الجدول أهمية وضع المتعلمين في وضع تعليمي قائم على الحوار والنقاش وإبداء الرأي، أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية من حيث طريقة تخطيطها وتنفيذها وتقويمها والكفاءات التي ستحققها، خصوصا الوضعيات التي تبنى على مواقف تعليمية تتطلب المشاركة وطرح التساؤلات واقتراح الحلول، كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية لأنها تساهم في تنمية أسلوب التفكير الناقد لدية المتعلمين لتفاعل الأفكار بينهم، ويساعدهم على ارتفاع درجة الاستيعاب لديهم وهذا ما ذهب إليه أغلبية المبحوثين.

إن خلق التفاعل بين المتعلمين أو ما يعرف بالتفاعل الاجتماعي عند فيجوتسكي، في السياق المعرفي كفيل بالمساهمة في تثبيت هذه المعارف والمعلومات وهو ما يجسد الشراكة بين المتعلمين من

جهة وبين المتعلمين والمدرس من جهة ثانية، ويؤكد دور التعلم البيئة التعليمية التفاعلية في التحصيل المعرفي.

وبذلك ترتبط درجة استيعاب المتعلمين عند خلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية ودور الحوار والنقاش في ذلك.

الجدول رقم (11): يوضح مساهمة التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي ودرجة فهم واستيعاب المتعلم للمعلومات عند الاستعانة بالوسائط الرقمية

مساهمة التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي		درجة فهم واستيعاب المتعلم للمعلومات عند الاستعانة بالوسائط الرقمية			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
نعم	التكرار	100	57	2	159
	النسبة المئوية	%62,9	%35,8	%1,3	**%54,7**
أحيانا	التكرار	74	40	17	131
	النسبة المئوية	%56,5	%30,5	%13	**%45**
لا	التكرار	0	1	0	1
	النسبة المئوية	%0	%100	%0	**%0,3**
المجموع	التكرار	174	98	19	291
	النسبة المئوية	%59,8	%33,7	%6,5	%100

نلاحظ من خلال رقم 11 أن نسبة **54.7%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يساهم التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي، حيث ترى نسبة 62.9% منهم أن درجة فهم واستيعاب المتعلم للمعلومات عند الاستعانة بالوسائط الرقمية كانت **جيدة**، ونسبة35.8% كانت **متوسطة**.

وأن نسبة **45%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يساهم التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي، حيث ترى نسبة 56.5% منهم أن درجة فهم واستيعاب المتعلم للمعلومات عند الاستعانة بالوسائط الرقمية كانت **جيدة**، ونسبة 30.5% كانت **متوسطة**، ونسبة 13% كانت **ضعيفة**.

يوضح هذا الجدول أن توظيف التعلم التشاركي يساهم في التحصيل المعرفي عند المتعلمين بفاعلية أكثر، ونادت به النظريات التربوية الحديث في علوم التربية وعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس، والمقاربات البنائية الحديثة عند بياجي والبنائية الاجتماعية فيجوتسكي، أن التعلم يحدث في بيئة الاجتماعية والمادية وهذا ما يحلينا إلى التعلم التشاركي بين القائم بين المتعلم والأستاذ، والذي تتحدد فيه الأدوار وتظهر فيه العلاقة البيداغوجية الأفقية، فيقدم المدرس التعليمات وهي عبارة عن تنظيم وتوجيه حول ما يريد من المتعلم أن يتعلمه وهذا الأخير ينفذ التعلمات بتوظيف المكتسبات القبلية، مع إمكانية العمل مع أقرانه فيشترك التعلم الذاتي مع التعلم التعاوني لتحقيق التحصيل المعرفي.

ويرتبط التعلم التشاركي مع الاستعانة بالوسائط الرقمية في ظل التطور التكنولوجي، وما تقدمه من فرص للمتعلمين في المجال المعرفي خصوصا والمجال التربوي عامة، حيث تبين نتائج الجدول أن درجة فهم واستيعاب المتعلمين ترتفع بالاستعانة بالوسائط الرقمية مثل المنصات التربوية والكتاب الالكتروني وعديد الوسائل الرقمية التي تنمي خصائص الابداع والتفكير لدى المتعلمين، وتتيح لهم إمكانية التفاعل مع المضامين المعرفية ومع المدرس ومع الأقران بغض النظر عن الزمان والمكان.

الجدول رقم (12): يوضح بناء وضعيات التقويم ومستوى المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية

مناقشة المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم		مستوى نتائج المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
نعم	التكرار	62	31	4	97
	النسبة المئوية	%63,9	%32	%4,1	**%33,3**
أحيانا	التكرار	85	76	2	163
	النسبة المئوية	%52,1	%46,6	%1,2	**%56**
لا	التكرار	22	7	2	31
	النسبة المئوية	%71	%22,6	%6,5	**%10,7**
المجموع	التكرار	169	114	8	291
	النسبة المئوية	%58,1	%39,2	%2,7	%100

من خلال الجدول رقم 12 أن نسبة **56%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يناقش الأستاذ المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم، وترى نسبة 52.1% منهم أن مستوى نتائج المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية كان **جيدا**، ونسبة 46.6% كان **متوسطا**.

وأن نسبة **33.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يناقش الأستاذ المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم، وترى نسبة 63.9% منهم أن مستوى نتائج المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية كان **جيدا**، ونسبة 32% كان **متوسطا**.

وأن نسبة **10.7%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يناقش الأستاذ المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم، وترى نسبة 71% منهم أن مستوى نتائج المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية كان **جيد**، ونسبة 22.6% كان **متوسطا**. ونسبة 6.5% كان **ضعيفا**.

يوضح الجدول أهمية مناقشة المتعلمين حول وضعيات التقويم، وارتباط ذلك بمستوى التحصيل المعرفي عندما يحتوي هذا التقويم على الوضعية الإدماجية، حيث بينت إجابات المبحوثين الذين أجابوا بأحيانا وبنعم على التوالي أن مستوى المتعلمين يكون جيداً، حيث أن الوضعية الإدماجية التقويمية التي تمثل أحد أنماط التقويم المعتمد في مقاربة التدريس بالكفاءات في الاختبارات العادية أو الامتحانات الرسمية، حيث يوضع المتعلم في وضع استدعاء موارده مكتسباته القبلية التي كانت موضوع تعلّماته في حالة انفصال، الهدف منها قياس مكتسبات المتعلمين ومدى استيعابهم وكشف مستوى التعلّمات لديهم من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة.

إن الهدف من وراء مناقشة المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم هو تنشيط أداء المتعلم، وتفعيل دوره في العملية التعليمية خصوصا مع ظهور حالات القلق والارتباك عند كل موقف تقييمي، فكان لزاماً على الأستاذ توضيح الأهداف وضبط الكفاءات الخاضعة لفعل التقويم وتحديد مؤشراتها بدقة، وأن تحاكي وضعية حياتيه من بيئة المتعلمين ملائمة لقدراتهم

الجدول رقم (13): يوضح بناء وضعيات التقويم درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين في ظل مراعاة الفروق الفردية

مناقشة المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم		درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين في ظل مراعاة الفروق الفردية			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
نعم	التكرار	53	44	0	97

	النسبة المئوية	%54,6	%45,4	%0	**%33,3**
أحيانا	التكرار	94	57	12	163
	النسبة المئوية	%57,7	%35	%7,4	**%56**
لا	التكرار	22	9	0	31
	النسبة المئوية	%71	%29	%0	**%10,7**
المجموع	التكرار	169	110	12	291
	النسبة المئوية	%58,1	%37,8	%4,1	%100

نلاحظ خلال الجدول رقم 13 أن نسبة **56%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يناقش الأستاذ المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم، ترى نسبة 57.7% منهم أن درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين في ظل مراعاة الفروق الفردية كان **جيدة**، ونسبة 35% تراها **متوسطة**، ونسبة 7.4% تراها **ضعيفة**.

وأن نسبة **33.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يناقش الأستاذ المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم، ترى نسبة 54.6% منهم أن درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين في ظل مراعاة الفروق الفردية كان **جيدة**، ونسبة 45.4% تراها **متوسطة**.

أن نسبة **10.7%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يناقش الأستاذ المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم، ترى نسبة 71% منهم أن درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين في ظل مراعاة الفروق الفردية كان **جيدة**، ونسبة 29% تراها **متوسطة**.

يوضح الجدول دور مناقشة بناء وضعيات التقويم في تحسين التحصيل المعرفي في ظل الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث أن عدد كبير من المبحوثين يرون أن عملية التقويم التي تبنى على أسس تشاركية حول كيفية بنائه من ناحية المضامين، والزمن المخصص له والجوانب التي يستهدفها التقويم والتدرج في طرح الأسئلة التي تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين يسمح بارتفاع درجة تحصيلهم المعرفي.

لقد شكل التقويم عنصرا بارزاً ملازماً للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، من خلال تعدد أنماطه ووظائفه وأنواعه من بدءاً من التقويم التشخيصي في بداية التعلم بغرض كشف المستوى وتحديد المكتسبات القبلية والخبرات الفطرية وتشخيص النقائص، ثم التقويم التكويني المساير للتعلّمات المتعلم من أجل الوقوف على مسار التعلم ومعالجة النقائص، ثم التقويم التحصيلي للوقوف على مدى استيعاب المتعلم وتحقيق الكفاءات المسطرة، والملاحظ أن عملية التقويم في المقاربة بالكفاءات هي عملية كاملة وشاملة تشمل كل الجوانب المعرفية والعقلية والوجدانية.

ولما كان مبدأ الفروقات الفردية من المبادئ التي أولتها المقاربة بالكفاءات أهمية كبيرة، كان لزاماً على الأستاذ أن يأخذ بعين الاعتبار أثناء عملية التقويم هذا المبدأ لاختلاف قدرات المتعلمين من ناحية التفكير والأداء والاستجابة والاستعدادات النفسية والذهنية للتعامل مع مضامين التقويم.

الجدول رقم (14): يوضح الاهتمام بتساؤلات المتعلمين ودرجة التحصيل المعرفي عند انتهاج السلطة التشاركية

الاهتمام بتساؤلات المتعلمين		درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عند انتهاج السلطة التشاركية في العملية التعليمية			المجموع
		نتائج جيدة	نتائج متوسطة	نتائج ضعيفة	
نعم	التكرار	136	62	6	204

	النسبة المئوية	%66,7	%30,4	%2,9	**%70,1**
أحيانا	التكرار	57	10	4	71
	النسبة المئوية	%80,3	%14,1	%5,6	**%24,4**
لا	التكرار	14	2	0	16
	النسبة المئوية	%87,5	%12,5	%0	**%5,5**
المجموع	التكرار	207	74	10	291
	النسبة المئوية	%71,1	%25,4	%3,4	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 14 أن نسبة **70.1%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يهتم الأستاذ بالتساؤلات التي يطرحها المتعلمين على الرغم أنها تقلص زمن الوضعيات التعليمية، وترى نسبة 66.7% منهم أن درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عند انتهاج السلطة التشاركية في العملية التعليمية كان **جيدة**، ونسبة 30.4% كانت **متوسطة**، ونسبة 2.9% كانت **ضعيفة**.

وأن نسبة **24.4%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يهتم الأستاذ بالتساؤلات التي يطرحها المتعلمين على الرغم أنها تقلص زمن الوضعيات التعليمية، وترى نسبة 80.3% منهم أن درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عند انتهاج السلطة التشاركية في العملية التعليمية كان **جيدة**، ونسبة 14.1% كانت **متوسطة**، ونسبة 5.6% كانت **ضعيفة**.

وأن نسبة **5.5%** من المبحوثين أجابوا **ب: لا** يهتم الأستاذ بالتساؤلات التي يطرحها المتعلمين على الرغم أنها تقلص زمن الوضعيات التعليمية، وترى نسبة 87.5% منهم أن درجة

التحصيل المعرفي للمتعلمين عند انتهاج السلطة التشاركية في العملية التعليمية كان **جيدة**، ونسبة 12.5% كانت **متوسطة**.

يوضح الجدول أهمية طرح التساؤلات في العملية التعليمية الحديثة، ودورها في زيادة الاستيعاب والفهم على الرغم من أنها تقلص زمن الوضعيات التعليمية خصوصا إذا كان عدد المتعلمين كبيراً، وعلاقة ذلك بالأسلوب التشاركي الذي ينهجه الأستاذ حيث بينت إجابات المبحوثين على أن الاستفسار والتساؤل يعد جزءاً هاما من العملية التعليمية في المقاربات التدريسية الحديثة، على عكس التعلم التقليدي القائم على التلقين في شكل علاقة عمودية يكون فيه الأستاذ صاحب السلطة المعرفية.

كما بينت إجابات المبحوثين أن درجة التحصيل المعرفي ترتفع مع الأنشطة التواصلية خلال الوضعيات التعليمية، والتساؤل أحد أوجه هذه الأنشطة التي تنمي لدى المتعلم التفكير الناقد والتحليل والاستقراء، وتحفزهم على اكتشاف المعلومات وبناء المعرفة وهذا ما يعبر عنه بمحورية المتعلم في العملية التعليمة، كما تنمي الأسئلة التعليمية ثقة المتعلم بنفسه أمام زملائه خصوصا مع التعزيز الإيجابي للمدرس والتنويه بمدى أهمية هذه التساؤلات في تنفيذ الوضعيات التعليمية وتحقيق أهدافها.

لقد بينت نتائج الجدول أهمية طرح السؤال التعلمي في بناء التعلمات وربط ذلك بالمعارف والموارد القبلية أو التي بصدد اكتسابها وإثارة الدافعية لدى المتعلمين، وإيقاظ حب الاستطلاع عندهم.

الجدول رقم (15): يوضح عدم مشاركة بعض المتعلمين في الأنشطة التعليمية ودرجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما مراعاة الفروقات الفردية

عدم مشاركة بعض المتعلمين في الأنشطة التعليمية		درجة التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما مراعاة الفروقات الفردية			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
تشجعهم على المشاركة	التكرار	112	87	7	206
	النسبة المئوية	%54,4	%42,2	%3,4	**%70,8**
تجبرهم على المشاركة	التكرار	41	14	5	60
	النسبة المئوية	%68,3	%23,3	%8,3	**%20,6**
لا تبالي لأمرهم	التكرار	16	9	0	25
	النسبة المئوية	%64	%36	%0	**%8,6**
المجموع	التكرار	169	110	12	291
	النسبة المئوية	%58,1	%37,8	%4,1	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 15 أن نسبة **70.8%** من المبحوثين أجابوا أنهم يشجعون المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية، وترى نسبة 54.4% منهم أن درجة التحصيل المعرفي لدى المتعلمين عند مراعاة الفروق الفردية كانت **جيدة،** ونسبة 42.2% كانت **متوسطة،** ونسبة 3.4 كانت **ضعيفة.**

أن نسبة **20.6%** من المبحوثين أجابوا أنهم يجبرون المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية، وترى نسبة 68.3% منهم أن درجة التحصيل المعرفي لدى المتعلمين عند مراعاة الفروق الفردية كانت **جيدة،** ونسبة 23.3% كانت **متوسطة،** ونسبة 8.3 كانت **ضعيفة.**

أن نسبة **8.6%** من المبحوثين أجابوا أنهم لا يبالون لأمر المتعلمين على عدم المشاركة في الأنشطة التعليمية، وترى نسبة 64% منهم أن درجة التحصيل المعرفي لدى المتعلمين عند مراعاة الفروق الفردية كانت **جيدة،** ونسبة 36% كانت **متوسطة.**

يوضح لنا الجدول مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية عند إنجاز الوضعيات التعليمية، وامتناع البعض منهم لعدة عوامل مثل عدم الاهتمام والخوف والخجل، مما يؤثر على تحصيلهم المعرفي، ولمعالجة هذا المشكل يرى أغلبية المبحوثين تشجيع المتعلمين والثناء عليهم كفيل بمشاركتهم، بتثمين إجاباتهم وعدم إحراجهم وتوظيف علامات التقويم المستمر، وتعويدهم على طرح أفكارهم وتساؤلاتهم بطريقة ديمقراطية وتنمية دوافعهم واتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا بتنويع طرق أساليب التدريس وثراء المواقف التعليمية وخلق التفاعل بين المتعلمين.

كما بينت نتائج الجدول أن مستوى التحصيل المعرفي يكون جيدا عند مراعاة الفردية ويرتبط ذلك بتشجيع المتعلمين على المشاركة، على اعتبار أنهم مختلفين في الدوافع والاستعدادات وتختلف ظروف تنشئتهم الاجتماعية، وظروف تمدرسهم في مراحل التعلم السابقة، لذلك ركزت المقاربة بالكفاءات على مبدأ الفروقات الفردية بين المتعلمين من ناحية الخصائص الجسمية والخصائص الوجدانية والمعرفية والقدرات العقلية والذهنية، وما لهذه الخصائص من تأثير على عملية التعلم والاخذ بعين الاعتبار التمايز البيداغوجي الذي ينظر لكل متعلم بشكل منفرد في بناء تعلّماته.

الجدول رقم (16): يوضح اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية ومستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي

اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية		مستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي			المجموع
		جيد	متوسط	ضعيف	
يساهم في بناء تعلماته	التكرار	99	90	3	192
	النسبة المئوية	%51,6	%46,9	%1,6	**%65.9**
تضع على عاتقه مسؤولية أكبر من قدرته	التكرار	34	27	0	61
	النسبة المئوية	%55,7	%44,3	%0	**%21**
تحد من سلطة الأستاذ في العملية التعليمية	التكرار	18	16	4	38
	النسبة المئوية	%47,4	%42,1	%10,5	**%13,1**
المجموع	التكرار	151	133	7	291
	النسبة المئوية	%51,9	%45,7	%2,4	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم16 أن نسبة **65.9%** من المبحوثين أجابوا أن اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية **يساهم في بناء تعلماته**، وترى نسبة 51.6% منهم أن مستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي كان **جيدا**، ونسبة 46.9% تراه **متوسطا**، ونسبة 1.6% تراه **ضعيفا.**

وأن نسبة **21%** من المبحوثين أجابوا أن اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية **تضع على عاتقه مسؤولية أكبر من قدرته**، وترى نسبة 55.7% منهم أن مستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي كان **جيدا**، ونسبة 44.3% تراه **متوسطا**.

وأن نسبة **13.1%** من المبحوثين أجابوا أن اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية **تحد من سلطة الأستاذ في العملية التعليمية**، وترى نسبة 47.4% منهم أن مستوى التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلم لمصادر للتعلم الذاتي كان **جيدا**، ونسبة 42.1% تراه **متوسطا**، ونسبة 10.5% تراه **ضعيفا**.

يوضح هذا الجدول اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية في مقاربة التدريس بالكفاءات، ونظرة الأستاذ لذلك، بحيث يجعله ذلك شريك فعال في بناء معارفه أو تحمله مسؤولية أكبر من قدراته، أو يعتبر ذلك انحصار لسلطة الأستاذ ودوره، إذ يرى أغلبية المبحوثين أن محورية المتعلم تساهم في تحسين وتجويد مستوى مخرجاته التعليمية، ولا تشكل أبداً عائقا من أن يكون شريكاً فعالا في العملية التعليمية وتمنح له أدوار تختلف عند دوره في مقاربة التدريس بالأهداف، حيث تتيح له مجالا واسعا حتى يبدي رأيه وينتقد ويبدع ويشارك ويتحمل المسؤولية، والأهم من ذلك يجد المتعلم نفسه مندمج في تعلم ذو معنى من خلال إنجاز المشاريع وحل المشكلات.

كما عبرت إجابات المبحوثين على أن اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية لا يقلص من سلطته التربوية بل يمنحه أدوار جديدة، تتمثل في بناء وتنظيم الوضعيات التعليمية وتنشيط عملية التعلم وتحفيز المتعلمين وتعديل سير الأنشطة التعليمية، وتبني طرائق التدريس النشطة والأساليب التدريسية المرنة التي تراعي الفروق الفردية وتنسجم مع مبادئ المقاربة بالكفاءات، وخلق بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلم ويحترم استقلاليته بصفته فاعل واع بما يدور حوله ويملك الآليات المناسبة لبناء معارفه.

كما بينت إجابات المبحوثين أن توجيه المتعلمين لمصادر التعلم الذاتي يساهم في رفع مستواهم وتحصيلهم المعرفي، على اعتبار أن المتعلم يمثل مركز المقاربة بالكفاءات التي تشجع التعلم الذاتي، في ظل تنوع مصادره من المنصات التعليمية والمواقع التعليمية والبرامج التعليمية المرئية والصوتية مع تعميم شبكة الأنترنت وتوفر المراجع المساعدة ودروس الدعم، وتجدر الإشارة إلى أن مصدر المعرفة عند الإنسان هو البيئة الاجتماعية والمادية التي تخص الأشياء المحيطة به، وهذا ما يدعم توجيه الأستاذ للمتعلم إلى مصادر التعلم المتنوعة على شرط أن يتوافق ذلك مع قدراته وخبراته.

الجدول رقم (17): يوضح تصور الأستاذ للعلاقة التربوية مع المتعلم ودرجة بناء المعرفة لديه عند الاعتماد على التعلم النشط.

العلاقة التربوية مع المتعلم		درجة بناء المعرفة			المجموع
		نتائج جيدة	نتائج متوسطة	نتائج ضعيفة	
علاقة بيداغوجية تشاركية	التكرار	150	83	2	235
	النسبة المئوية	%63,8	%35,3	%0,9	**%80,8**
علاقة وظيفية	التكرار	28	19	0	47
	النسبة المئوية	%59,6	%40,4	%0	**%16,2**
علاقة تقليدية عمودية	التكرار	4	4	1	9
	النسبة المئوية	%44,4	%44,4	%11,1	**%3,1**
المجموع	التكرار	182	106	3	291
	النسبة المئوية	%62,5	%36,4	%1,0	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 17 أن نسبة **80.8%** من المبحوثين اعتبروا علاقة الأستاذ بالمتعلم **علاقة بيداغوجية تشاركية**، حيث ترى نسبة 63.8% منهم أن درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عندما الاعتماد على التعلم النشط كانت **جيدة**، وترى نسبة 35.6% كانت **متوسطة**، ونسبة 0.9% كانت **ضعيفة.**

وأن نسبة **16.2%** من المبحوثين اعتبروا علاقة الأستاذ بالمتعلم **علاقة وظيفية**، حيث ترى نسبة 59.6% منهم أن درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عندما الاعتماد على التعلم النشط كانت **جيدة**، وترى نسبة 40.4% كانت **متوسطة.**

وأن نسبة **3.1%** من المبحوثين اعتبروا علاقة الأستاذ بالمتعلم **علاقة تقليدية**، حيث ترى نسبة 44.4% منهم أن درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عندما الاعتماد على التعلم النشط كانت **جيدة**، وترى نسبة 44.4% كانت **متوسطة**، ونسبة 11.1% كانت **ضعيفة.**

يوضح الجدول طبيعة العلاقة التربوية بين قطبي العملية التعليمية وما يميزها من تفاعلات اجتماعية ترتبط بالفعل البيداغوجي والجوانب النفسية والوجدانية، حيث يتولد من خلال هذه العلاقة عملية تأثير متبادل بين الأستاذ والمتعلم، ويحدث ذلك بشكل مباشر عبر التواصل البيداغوجي أو غير مباشر عبر كل ما يدور في العملية التعليمية، وبينت إجابات المبحوثين أن العلاقة التشاركية البيداغوجية هي العلاقة السائدة بنسبة كبيرة، ثم تليها العلاقات الوظيفية ذات النمط الذي يلزم كل طرف بأدواره ومهامه، ثم تأتي العلاقة التقليدية العمودية الموروثة عن المقاربات التقليدية،

كما بينت إجابات المبحوثين أن درجة بناء المعارف عند اعتماد التعلم النشاط يكون جيداً، في ظل العلاقة التشاركية التي تترجم السلطة التشاركية التي يمارسها الأستاذ، والتمثلات الإيجابية التي يحملها المتعلم حول هذه السلطة، حيث يدرك أن المدرس يحترم شخصيته ويحسن معاملته ويتفهم

مواقفه ولا يمارس عليه التسلط التربوي، يتوافق هذا التصور مع دراسة **جوديث بيس** Judith Pac، **وأنيت هيمينغز** Annette Hemmings التي ترى أن طبيعة العلاقات بين المدرس والمتعلم لها تأثير كبير على جودة الخبرة التعليمية للمتعلمين وعلى أداء الأساتذة.

3. الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى

منطوق الفرضية: لسلطة الأستاذ التربوية التشاركية دور هام في التحصيل المعرفي للمتعلمين.

بينت النتائج المستخلصة من تحليل الجداول المتعلقة بالمحور الأول الخاص ببعد السلطة التشاركية وعلاقته ببعد التحصيل المعرفي للمتعلمين، **تحقق الفرضية الأولى التي ترى أن للسلطة التربوية التشاركية للأستاذ دور هام في التحصيل المعرفي للمتعلمين،** وأثبتت كل المؤشرات ذلك والتي تتمثل في:

- اعتبار الأستاذ أحد مصادر المعرفة وليس مصدرها الوحيد، كما كانت تعتبره مقاربة التدريس بالأهداف، وتقلص سلطته المعرفية لصالح اعتماد السلطة التشاركية والأدوار البيداغوجية له في المقاربة بالكفاءات، إذ أصبح موجه للفعل التعليمي ومنظم للعملية التعليمة ومنشط للمتعلم.
- ارتفاع التحصيل المعرفي عند توجيه المتعلمين لمصادر التعلم الذاتي في ظل تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه لكونه شريك فعال في ذلك وفعالية التعلم المتمركز على المتعلم الذي دعت إليه النظريات التربوية الحديثة، والانتشار الوسائط التعليمية خصوصا الرقمية منها.
- الاعتماد على الطرائق التدريسية النشطة والأساليب وما تتميز به خصائص المرونة ومراعاة قدرات المتعلمين وخصوصية المواد الدراسية وفتح الحوار والمناقشة أمام المتعلمين وخلق التفاعل بينهم.
- تفعيل وتنشيط القدرات العقلية والإدراكية للمتعلمين مثل التحليل والتفسير والاستنتاج والنقد، في ظل اعتماد السلطة التشاركية.
- توظيف طرائق التدريس والأساليب التي تراعي الفروق الفردية للمتعلمين، في إطار أحد اهم مبادئ المقاربة بالكفاءات وهو تفريد التعليم الذي يركز على أداء كل متعلم من أجل ضمان التحصيل المعرفي بما يتناسب وقدراته.

- الاعتماد على البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة والفعالة والملائمة لقدرات ومستوى المتعلمين، حتى لا تشكل صعوبتها وعدم وملاءمتها عائق وظيفي يحد من التحصيل المعرفي الجيد.
- تفرض السلطة التشاركية على الأستاذ توظيف التعلم النشط الذي يساعد المتعلمين على بناء المعرفة لديهم في ظل التفاعل في البيئة المدرسية والاجتماعية.
- تزداد درجات استيعاب المتعلمين ومستوى الفهم لديهم في البيئة التعليمية التفاعلية، مع اعتماد الوضعيات التعليمية ذات المواقف التعليمية التشاركية على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم ومستوى أداء كل من الأستاذ والمتعلم.
- تزداد درجات فهم واستيعاب المتعلم عندما يستعين الأستاذ بالوسائط الرقمية، في الظروف العادية وحتى في الظروف الاستثنائية مثل اتشار جائحة كورونا، حيث شهدت هذه الوسائط انتشارا واسعا في المجال التعليمي فصممت المنصات التعليمية الرقمية المعتمدة، وانتشر الكتاب الالكتروني والفيديوهات التعليمية في كل المستويات وهي كلها آليات تدعم التعلم التشاركي الذي يساهم في التحصيل المعرفي.
- تعتبر مقاربة التدريس بالكفاءات مقاربة الوضعيات التعليمية بامتياز مثل الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية والوضعية التقويمية، وهو ما يجعل المتعلم دائما في وضع تعلم مبني على التفكير والتساؤل وتجنيد الموارد لتحقيق الكفاءة.
- يلعب التقويم دوراً رئيساً في الرفع من مستوى التحصيل المعرفي لأنه يراعي كل الجوانب الفعل التعلمي، ويساير كل مراحل العملية التعليمية وتتعدد أنماطه، حيث تبنى الوضعيات التقويمية لتراعي قدرات المتعلمين من ناحية التفكير والأداء والاستجابة والاستعدادات النفسية والذهنية للتعامل مع مضامين التقويم.
- تفعيل البيداغوجيا الفارقية التي تأخذ بعين الاعتبار اختلاف المتعلمين من حيث القدرات والخصائص الاجتماعية والمعرفية والوجدانية والتمايز البيداغوجي بينهم، والأستاذ مطالب

انتهاج الطرائق والأساليب التي تراعي تفريد التعليم. وتنويع الأنشطة التعليمية حتى تتلاءم مع مستويات المتعلمين،

- تفعيل مشاركة المتعلمين في بناء تعلماتهم من خلال طرح التساؤلات واقتراح الفروض لحل المشكلات، وتشجيع العمل التشاركي بين المتعلمين وبث التنافس العلمي الذي يرفع التحصيل المعرفي.
- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، يساعد الأستاذ في بناء شراكة بالمفهوم التعليمي مع المتعلم، في إطار العلاقة البيداغوجية الجديدة وتحديد أدوار كل منهما.
- تسود العملية التعليمية العلاقة البيداغوجية التشاركية النابعة من طبيعة النظام السياسي في البلاد، وهي العلاقة التي تترجم السلطة التشاركية التي ينتهجها الأستاذ، وتترجم كذلك التمثلات التي يحملها المتعلم تجاه السلطة التربوية لأستاذه.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة

تمهيد

أولا: الفرضية الثانية

ثانيا: الفرضية الثالثة

تمهيد

أولا: الفرضية الثانية

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

الجدول رقم (18): يوضح دور المدرسة في تنمية النسق القيمي للمجتمع درجة اكتساب وترسيخ النسق القيمي للمتعلم بتوظيف المعرفة المدرسية

دور المدرسة تنمية النسق القيمي للمجتمع		درجة اكتساب وترسيخ النسق القيمي للمتعلم بتوظيف المعرفة المدرسية			المجموع
		درجة عالية	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	
نعم	التكرار	86	94	7	187
	النسبة المئوية	%46	%50,3	%3,7	**%64,3**
إلى حد ما	التكرار	33	46	11	90
	النسبة المئوية	%36,7	%51,1	%12,2	**%30,9**
لا	التكرار	5	9	0	14
	النسبة المئوية	%35,7	%64,3	%0	**%4,8**
المجموع	التكرار	124	149	18	291
	النسبة المئوية	%42,6	%51,2	%6,2	%100

نلاحظ من خلال رقم 18 أن نسبة **64.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** المدرسة لها دور مهم جداً في تنمية النسق القيمي للمجتمع من خلال المعرفة المدرسية، حيث ترى نسبة **50.3%** منهم أن درجة اكتساب وتنمية هذا النسق كانت **متوسطة،** بينما ترى نسبة **46%** منهم كانت **كبيرة** وهما نسبتين متقاربتين.

وما نسبة **30.9%** من المبحوثين اجابوا بـــ **إلى حد ما** أن المدرسة بوصفها إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية تساهم في تنمية النسق القيمي المجتمعي، تمثلها نسبة **51.1%** منهم ترى أن درجة تنمية وترسيخ نسق القيم من خلال المعرفة المدرسية كانت **متوسطة،** ونسبة **36.7%** ترى أن درجة اكتساب النسق القيمي كانت **كبيرة** بساهم المعرفة المدرسية.

يوضح الجدول دور المدرسة في تنمية وترسيخ النسق القيمي للمجتمع، وهي التي تعتبر إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وبكونها بنية وظيفية متداخلة الوظائف والأدوار تسعى إلى اكساب المتعلمين نسقاً قيمياً عماده المرجعية الوطنية والمتمثلة في الدستور والقانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008 في مجال إصلاح المنظومة التربوية الذي يحدد السياسة التربوية، كما تعتبر المدرس نسق تربوي يؤدي وظائفه في تناغم مع بقية الأنساق الأخرى للحفاظ على استقرار المجتمع وتماسكه.

وبينت إجابات المبحوثين أن المعرفة المدرسية المتضمنة في المناهج الدراسية، تساهم في اكساب القيم بدرجة متوسطة وعالية على التوالي، لأن هذه تدريس هذه المعارف هو استجابة لغايات اجتماعية وثقافية وعلمية تتداخل مع مجالات القيم، حيث جاء في وثيقة المرجعية العامة للمناهج أن من غايات المنظومة التربوية تحقيق الأهداف المتمثلة في نقل وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية وهي قيم الجمهورية والديمقراطية وقيم الهوية والقيم الاجتماعية والقيم العالمية.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص26.

ومنه نستخلص أن المضامين المعرفية مورداً هاماً لتنمية القيم وترسيخها في نسق متكامل خدمة لبناء شخصية المتعلم، فالمعرفة المدرسية تمكنه من اكتساب المفاهيم والتصورات وتمثل القيم المرجعية التي يستند عليها في إطار الحياة الاجتماعية والاندماج الاجتماعي.

الجدول رقم (19): يوضح توظيف الوضعيات التعليمية في اكتساب القيم ومساهمة مادة تدريسك في تنميتها وترسيخها

توظيف الوضعيات التعليمية في اكتساب القيم		القيم التي تساهم مادة تدريسك في تنميتها وترسيخها					المجموع
		قيم اجتماعية	قيم دينية	قيم تربوية	قيم اقتصادية	قيم وطنية	
نعم	التكرار	59	30	31	14	20	154
	النسب المئوية	%38,3	%19,5	%20,1	%9,1	%13	**%52,9**
أحيانا	التكرار	41	40	27	7	9	124
	النسب المئوية	%33,1	%32,3	%21,8	%5,6	%7,3	**42,6%**
لا	التكرار	6	4	0	3	0	13
	النسب المئوية	%46,2	%30,8	%0	%23,1	%0	**%4,5**
المجموع	التكرار	106	74	58	24	29	291
	النسب المئوية	%36,4	%25,4	%19,9	%8,2	**%10**	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 19 أن نسبة **52.9%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يوظفون الوضعيات التعليمية في اكتساب القيم، وترى نسبة 38.3% منهم أن طبيعة هذه القيم المكتسبة

هي قيم اجتماعية ونسبة 20.1% قيم تربوية ونسبة 19.5% قيم دينية ونسبة 13% قيم وطنية ونسبة 9.1% قيم اقتصادية.

وأن نسبة **42.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يوظفون الوضعيات التعليمية في اكتساب القيم، حيث ترى نسبة 33.1% منهم أن طبيعة هذه القيم المكتسبة هي قيم اجتماعية ونسبة 32.3% قيم تربوية ونسبة 21.8% قيم دينية ونسبة 7.3% قيم وطنية ونسبة 5.6% قيم اقتصادية.

وأن نسبة **4.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يوظفون الوضعيات التعليمية في اكتساب القيم، حيث ترى نسبة 46.2% منهم أن طبيعة هذه القيم المكتسبة هي قيم اجتماعية ونسبة 30.8% قيم دينية ونسبة 23.1% قيم اقتصادية.

توضح نتائج الجدول أن توظيف الوضعيات التعليمية يساهم في اكتساب القيم، وأن المواد الدراسية تنمي قيم معينة ترتبط بمضامين هذه المادة، وتحمل الوضعيات التعليمية تعلّمات جديدة مرتبطة بمكتسبات المتعلم القبلية، من معارف واتجاهات وقيم، وتشكل بما تقدمه له تحت إشراف الأستاذ موارد لتنمية شخصية المتعلم من الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية، ومن الضروري أن يبرز دور الأستاذ بصفته مخطط العملية التعليمية ومنظمها في توظيف الوضعيات التعليمية ذات المواقف التعليمية الهادفة والأنشطة التعليمية الفعالة في تحقيق الكفاءات المسطرة، وتخدم المتعلم في بناء شخصيته في الجوانب السالفة الذكر، خصوصا في مجال اكتساب نسق القيم المجتمعي ويظهر ذلك في شكل كفاءات عرضية تحققها المواد الدراسية التي تميزها خاصية التكاملية.

لقد أكدت إجابات المبحوثين علاقة توظيف الوضعيات التعليمة في اكتساب القيم والقيم التي تساهم المواد الدراسية في تنميتها واكتسابها، فكانت القيم الاجتماعية أولى هذه القيم لأنها ترتبط بكل المواد الدراسية، ثم القيم الدينية والتربوية لارتباطهما بالجانب الروحي والتربوي للمتعلم، ثم

القيم الوطنية التي ترتبط بحب الوطن والانتماء إليه ثم القيم الاقتصادية في إطار التوجهات الجديدة نحو سوق العمل والمقاولاتية.

الجدول رقم (20): يوضح البعد القيمي في المناهج الدراسية وتعزيز قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية لدى المتعلمين من خلال مضامين المنهاج الدراسي

البعد القيمي في المناهج الدراسية		تعزيز قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية			المجموع
		مستوى عالي	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	
نعم	التكرار	58	54	6	118
	النسبة المئوية	%49,2	%45,8	%5,1	**%40,6**
إلى حد ما	التكرار	40	56	15	111
	النسبة المئوية	%36	%50,5	%13,5	**%38,1**
لا	التكرار	17	39	6	62
	النسبة المئوية	%27,4	%62,9	%9,7	**%21,3**
المجموع	التكرار	115	149	27	291
	النسبة المئوية	%39,5	%51,2	%9,3	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 20 أن نسبة **40.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** تتضمن المناهج الدراسية المنبثقة عن الإصلاحات التربوية بعداً قيمياً، حيث ترى نسبة 49.2% منهم أن قيم المواطنة والثوابت الوطنية تتعزز في خلال المضامين المناهج الدراسية تتعزز **بمستوى عالي**، ونسبة 45.8% تتعزز **بمستوى متوسط**، ونسبة 5.1% كان مستوى التعزيز كان **ضعيفاً**.

وترى نسبة **38.1%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** تتضمن المناهج الدراسية المنبثقة عن الإصلاحات التربوية بعداً قيمياً، حيث ترى نسبة 36% منهم أن قيم المواطنة والثوابت الوطنية تتعزز في خلال المضامين المناهج الدراسية تتعزز **بمستوى عالي**، ونسبة 50.5% تتعزز **بمستوى متوسط**، ونسبة 13.5 % كان مستوى التعزيز **ضعيفاً**.

وترى نسبة **21.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** تتضمن المناهج الدراسية المنبثقة عن الإصلاحات التربوية بعداً قيمياً، ترى نسبة 27.4 % منهم أن قيم المواطنة والثوابت الوطنية تتعزز في خلال المضامين المناهج الدراسية تتعزز **بمستوى عالي**، ونسبة 62.9% تتعزز **بمستوى متوسط**، ونسبة 9.4% كان مستوى تعزيز قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية **ضعيفاً**.

توضح نتائج الجدول البعد القيمي في المناهج الدراسية التي اعتمدتها الإصلاحات التربوية، وعلاقة ذلك بتعزيز قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية والهادفة إلى تعزيز الوحدة الوطنية، حيث حددت وثيقة المرجعية العامة للمناهج مهمة التربية وهي نقل قيم المجتمع إلى الناشئة وهي قيم مشتركة بين كل الأعضاء تشمل السياسية والأخلاقية والثقافية والروحية وقيم فردية تشمل الوجدانية والأخلاقية والجمالية والفكرية وإنسانية متفتحة على العالم[1].

لقد أولت السياسة التربوية أهمية كبيرة للنسق القيمي، وجعلته أحد الخيارات الرئيسية التي تقوم عليها المنظومة التربوية، وضمّنت ذلك في المناهج الدراسية وآليات تنفيذ هذه المناهج من طرائق وأساليب التدريس، وتخطيط كفاءات عرضية خاصة باكتساب القيم وترسيخها وتنمية ما كان مكتسب لدى المتعلم، وهذا ما أكدته إجابات المبحوثين أن المناهج الدراسية تحمل بعدا قيميا شمل مجالات الهوية الوطنية ومرجعيتها الإسلام والعروبة والأمازيغية ومجال القيم الإنسانية والعالمية، وأكدت إجابات المبحوثين أن تعزيز قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية من خلال مضامين المنهاج الدراسية كان بمستوى عالي ثم مستوى متوسط.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، مرجع سابق، ص10.

وتلعب المواد الدراسية متكاملة أو بشكل منفصل دور هام في اكتساب القيم وتنميتها، بتوظيف الوضعيات التعليمية مثل الوضعية المشكلة أو المشاريع والأنشطة التعليمية، وتبرمج هذه القيم بصفتها كفاءات عرضية مثل قيم التعاون والاحترام والإنتماء للجماعة التربوية.

الجدول رقم (21): يوضح اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية ودرجة اكتسابها وترسيخها في ظل ممارسة السلطة التوجيهية بعد مرحلة دراسية معينة

اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية		درجة اكتساب وترسيخ نسق القيم بعد مرحلة دراسية معينة			المجموع
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
من خلال وضعيات تعليمية	التكرار	74	51	0	125
	النسب المئوية	%59,2	%40,8	%0	**%43**
من خلال المواقف التعليمية	التكرار	63	60	9	132
	النسب المئوية	%47,7	%45,5	%6,8	**%45.3**
على هامش الدرس	التكرار	21	11	2	34
	النسب المئوية	%61,8	%32,4	%5,9	**%11,7**
المجموع	التكرار	158	122	11	291
	النسب المئوية	%54,3	%41,9	%3,8	%100

من خلال الجدول رقم 21 نلاحظ أن نسبة **45.3%** من المبحوثين أجابوا أن اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية يكون من خلال المواقف التعليمية، حيث ترى نسبة 47.7% منهم أن

درجة اكتسابها وترسيخها من ظل ممارسة الأستاذ لسلطته التوجيهية بعد مرحلة تعليمية تكون **كبيرة**، ونسبة 45.5% تكون **متوسطة**، ونسبة 6.8% تكون **ضعيفة**.

ونسبة **43%** من المبحوثين أجابوا أن اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية يكون من خلال الوضعيات التعليمية، حيث ترى نسبة 59.2% منهم أن درجة اكتسابها وترسيخها من ظل ممارسة الأستاذ لسلطته التوجيهية بعد مرحلة تعليمية تكون **كبيرة**، ونسبة 40.8% تكون **متوسطة**.

ونسبة **11.7%** من المبحوثين أجابوا أن اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية يكون على هامش الدرس، وترى نسبة 54.3% منهم أن درجة اكتسابها وترسيخها من ظل ممارسة الأستاذ لسلطته التوجيهية بعد مرحلة تعليمية تكون **كبيرة**، ونسبة 41.9% تكون **متوسطة**، ونسبة 3.8% تكون **ضعيفة**.

من خلال نتائج يتضح لنا أن اكتساب القيم عبر الكفاءات العرضية وبتوظيف المواقف التعليمية ثم الوضعيات التعليمة، وبدرجة أقل على هامش الدرس، تتميز المواد الدراسية بالتكاملية حيث يمكن أن تتقاطع خلال بناء المعارف والمهارات والخبرات والقيم، وتتعدد مظاهر الكفاءات العرضية في كل الأنشطة المدرسية ذات العلاقة بتعلّمات المتعلم، ويمثل النسق القيم أحد المجالات التي تساهم في تنميتها.

وتتيح المقاربة بالكفاءات فرصة تجنيد كل الموارد للأستاذ والمتعلم من أجل استثمار الكفاءات العرضية، ومن الأمثلة على ذلك تنمية قيمة الأمانة عندما ينجز المتعلم وضعية التقويم وتحمل المسؤولية وإتقان العمل، كما تختص بعض المواد بدور أكبر مثل التربية الإسلامية لارتباطها بالجانب الروحي للفرد والمجتمع على حد سواء.

وبينت إجابات المبحوثين أن درجة اكتساب وترسيخ القيم يتحقق بدرجة كبيرة في ظل السلطة التوجيهية للأستاذ وتأثيره في المتعلم من كل النواحي، ويرى دوركايم أن السلطة التربوية ضرورية للفعل التربوي لأن العملية التعليمة هدفها تزويد المتعلم بالكفاءات التي تجعله فرداً متكيفاً مع بيئته ومجتمعه، وأن ممارسة هذه السلطة من طرف الأستاذ ينبع من المسؤولية الأخلاقية والدور الوظيفي في إطار علاقة بيداغوجية تشاركية توجيهية، تساعد المتعلم على اكتساب المعايير والمبادئ والقيم التي يقوم عليه المجتمع ويصبح فرداً فاعلاً في النظام الاجتماعي.

الجدول رقم (22): يوضح تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية ومستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل

تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية		مستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل			المجموع
		مستوى عالي	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	
نعم	التكرار	88	81	12	181
	النسبة المئوية	%48,6	%44,8	%6,6	**%62,2**
أحيانا	التكرار	24	49	5	78
	النسبة المئوية	%30,8	%62,8	%6,4	**%26,8**
لا	التكرار	16	16	0	32
	النسبة المئوية	%50	%50	%0	**%11**
المجموع	التكرار	128	146	17	291

	النسبة المئوية	%44,0	%50,2	%5,8	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 22 أن نسبة **62.2%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** الأستاذ يساهم في تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وترى نسبة 48.6% منهم ترى أن مستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل تعتبره **مستوى عال**، ونسبة 44.8% تعتبره **مستوى متوسطا**، ونسبة 6.6 % تعتبره **مستوى ضعيفا**.

وأن نسبة **26.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** الأستاذ يساهم في تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وترى نسبة 30.8% منهم ترى أن مستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل تعتبره **مستوى عال**، ونسبة 62.8% تعتبره **مستوى متوسطا**، ونسبة 6.4 % تعتبره **مستوى ضعيفا**.

وأن نسبة **11%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** ترى أن الأستاذ لا يساهم في تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وترى نسبة 50% منهم ترى أن مستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل تعتبره **مستوى عال**، ونسبة 50% تعتبره **مستوى متوسطا**.

نلاحظ من إجابات المبحوثين أن الأستاذ يعمل على تعزيز مبدأ انتماء المتعلم للجماعة التربوية في الحياة المدرسية، والمقصود الانتماء المعنوي الذي يجعله فردا فعالا في النشاط التربوي وبناء علاقات منسجمة ومتكاملة، تسمح له باكتساب نسق القيم المتمثل في الاعتزاز بالوطن والانتماء إليه واحترام الرموز والثوابت الوطنية والمساهمة في الحفاظ على مؤسسته والالتزام بالقواعد المنظمة للعملية التعلمية من أجل تحقيق أهدافها، كما يمكن أن يساعد الأستاذ في إطار الجماعة التربوية أن تظهر قيم التعاون والتضامن والتسامح والاحترام بين المتعلمين وترقيتها لينقلها إلى المجتمع.

إن تعزيز الانتماء للجماعة التربوية بتنظيماتها وقواعدها ومعايير وقيمها، هو تعزير واسهام في ترسيخ لقيم هذه الجماعة في شخصية المتعلم، كونها تمثل حسب دوركايم مجتمع مصغر تحمل معتقدات ومعايير وقيم المجتمع الكلي.

وبينت إجابات المبحوثين أن اكتساب وترسيخ النسق القيمي لدى المتعلمين بانتهاج التعلم النشط القائم على التفاعل يتحقق بمستوى عالي ، في مجال الجماعة التربوية المصغرة المشكلة من أقرانه من المتعلمين والمدرسين باعتبار أن تلميذ التعليم الثانوي يتناوب على تدريسه عدة أساتذة، بعدد المواد المقررة فيوظف التعلم التعاوني والتعلم التشاركي والتعلم في مجموعات، ومن إيجابيات التعلم النشط أنه يضمن الاستمرارية في التعلم (التعلم المستدام) وزيادة دافعية المتعلمين وتنمية العمليات العقلية وتنمية القيم المتعلقة التعاون والاحترام والصداقة وتقبل أفكار الأخرين حتى وإن اختلف معهم.

الجدول رقم (23): يوضح نظرة المجتمع للأستاذ حول ترسيخ القيم ومستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجاباً

نظرة المجتمع حول دور الأستاذ في ترسيخ القيم		مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ			المجموع
		مستوى عالي	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	
واجب أخلاقي	التكرار	91	68	9	168
	النسبة المئوية	%54,2	%40,5	%5,4	**%57,7**
مهام وظيفية	التكرار	38	68	4	110
	النسبة المئوية	%34,5	%61,8	%3,6	**%37,8**

دور سلبي	التكرار	8	5	0	13
	النسبة المئوية	%61,5	%38,5	%0	**%4,5**
المجموع	التكرار	137	141	13	291
	النسبة المئوية	%47,1	%48,5	%4,5	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 23 أن نسبة **57.7%** من المبحوثين أجابوا أن المجتمع يرى أن دور الأستاذ في اكتساب القيم هو **واجب أخلاقي**، وترى نسبة 54.2% منهم أن مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجاباً كان **مستوى عال**، ونسبة 40.5% ترى أنه مستوى **متوسط**، ونسبة 5.4% تراه **ضعيفا**.

وأن نسبة **37.8%** من المبحوثين أجابوا أن المجتمع يرى أن دور الأستاذ في اكتساب القيم هو **مهام وظيفية**، وترى نسبة 34.5% منهم أن مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجاباً كان **مستوى عال**، ونسبة 61.8% ترى أنه مستوى **متوسط**، ونسبة 3.6% تراه **ضعيفا**.

وأن نسبة **4.5%** من المبحوثين أجابوا أن المجتمع يرى أن دور الأستاذ في اكتساب القيم هو **دور سلبي**، وترى نسبة 61.5% منهم أن مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجاباً كان **مستوى عال**، ونسبة 35.8% ترى أنه مستوى **متوسط**.

يتضح من نتائج الجدول أن إجابات المبحوثين حول نظرة المجتمع لدور الأستاذ في بناء نسق القيم المجتمعية، بحيث يعتبره دوره يمثل واجب أخلاقي حسب فئة كبيرة منهم وتراه فئة معتبره أنه دور وظيفي في حدود مجال مهامه في حدود التنظيمات الرسمية، بينما ترى فئة قليلة أن دور سلبي في نظر المجتمع، وفي قراءة تحليلية لهذه النتائج نستشف حجم المسؤولية الملقاة على الأستاذ من

طرف المجتمع، وهو الوسيط المكلف بنقل قيمه ومعاييره وقواعده ومبادئه للمتعلمين حسب تصور دوركايم، وكذلك تعتبر الكثير من الأدبيات النظرية في الكثير من المجتمعات.

ولا غرابة أن يعظّم المجتمع دور الأستاذ لأنه يساهم في تربية أبنائه ويشرف على تعليمهم في إطار الحياة المدرسية التي تحاكي الحياة الاجتماعية، ولا يقوم بهذا الدور إلا من يمتلك الصفات الأخلاقية والضمير المهني والكفاءات المهنية، ويتحلى بالسلطة التربوية التوجيهية التي يستطيع من خلالها تحقيق أهداف العملية التعليمية في مجال اكتساب القيم وترسيخها لدى المتعلم بتوظيف أساليب الإرشاد والتوجيه والنصح وتثمين الممارسات الإيجابية للمتعلمين.

وفي مقابل ذلك بينت إجابات المبحوثين أن اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ، وهو صاحب الدور الأخلاقي في نظر المجتمع والمؤثر الإيجابي في شخصية المتعلم على مستوى المعارف والقيم والسلوك، فالأستاذ الذي يؤدي عمله بإتقان ويعامل المتعلمين معاملة حسنة ويلتزم بأخلاقيات المهنة يكون قدوة لهم، وتشكل التمثلات التي يحملها المتعلم عن الأستاذ عاملاً رئيساً في الاقتداء به فظهور التوافق والتواصل بينهما يساهم في استدماج منظومة القيم المجتمعية.

الجدول رقم (24): يوضح المراهقة في مرحلة التعليم الثانوي ومستوى يمكن اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجابا

المراهقة في مرحلة التعليم الثانوي		مستوى يمكن اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجابا			المجموع
		مستوى عالي	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	
مرحلة عادية	التكرار	35	29	8	72

	النسبة المئوية	%48,6	%40,3	%11,1	**%24.8**
مرحلة مهمة في بناء شخصيتهم	التكرار	90	90	4	184
	النسبة المئوية	%48,9	%48,9	%2,2	**%63,2**
مرحلة تمرد على قيم ومعايير المجتمع	التكرار	12	22	1	35
	النسبة المئوية	%34,3	%62,9	%2,9	**%12**
المجموع	التكرار	137	141	13	291
	النسبة المئوية	%47,1	%48,5	%4,5	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 24 أن نسبة **63.2%** من المبحوثين أجابوا أن مرحلة المراهقة في التعليم الثانوي مرحلة مهمة جدا بناء شخصيتهم، وترى نسبة 48.9% منهم أن مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداءً بسلوك الأستاذ إيجاباً كان **مستوى عال**، ونسبة 48.9% أيضا كان **مستوى متوسطا**، ونسبة 2.2% تراه **مستوى ضعيفا**.

وأن نسبة **24.8%** من المبحوثين أجابوا أن مرحلة المراهقة في التعليم الثانوي مرحلة **عادية في بناء شخصيتهم**، وترى نسبة 48.6% منهم أن مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداءً بسلوك الأستاذ إيجاباً كان **مستوى عال**، ونسبة 40.3% كان **مستوى متوسطا**، ونسبة 11.1% تراه **مستوى ضعيفا**.

أن نسبة **12%** من المبحوثين أجابوا أن مرحلة المراهقة في التعليم الثانوي مرحلة مرحلة تمرد على قيم ومعايير المجتمع، وترى نسبة 34.3% منهم أن مستوى اكتساب وترسيخ منظومة القيم

المجتمعية اقتداءً بسلوك الأستاذ إيجاباً كان **مستوى عال**، ونسبة 62.9% كان **مستوى متوسطا**، ونسبة 2.9% تراه **مستوى ضعيفا**.

يتضح لنا من خلال الجدول أن مرحلة التعليم الثانوي في نظر أغلبية الأساتذة هي مرحلة هامة جدا، في بناء شخصية المتعلم وفئة معتبرة ترى أنها مرحلة عادية وعدد قليل يرى أنها مرحلة تمرد على قيم المجتمع ومعاييره، ويدل ذلك على أن الأساتذة يملكون فكرة إيجابية على المتعلمين ويدركون التغييرات التي تصاحب هذه المرحلة على الصعيد الاجتماعي والفيزيولوجي والنفسي، وذلك من خلال التكوين الذي يتلقاه الأستاذ أثناء إعداده لمهنة التدريس، حيث يساعده ذلك على التعامل مع المتعلم المراهق.

إن مرحلة التعليم الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة والتي وجب التعامل معها في إطار مؤسسات التنشئة الاجتماعية بشكل إيجابي، وتسهم المدرسة ضمن الحياة المدرسية في مهمة استدماج قيم المجتمع وتشربها للمتعلم، ويذهب تالكوت بارسونز أن عملية التنشئة الاجتماعية ما هي إلا عملية يتم من خلالها نقل القيم والمعايير الاجتماعية للمتعلم داخل المؤسسة التعليمية باعتبارها نسق فرعي يحافظ على توازن البناء الاجتماعي وتماسكه.

لقد كان للتغيرات الحاصلة في الحياة المعاصرة والتغيير الاجتماعي المتسارع الأثر البارز في حياة المتعلم المراهق، حيث تأثر بذلك النسق القيمي لذلك دعت الحاجة إلى ضرورة مواكبة هذه التغيرات وتفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية بدءاً من الأسرة إلى المدرسة والعمل في إطار التعاون والتكامل ودرهما التربوي على توحيد الجهود لاكتساب المتعلم الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية وتنمية النسق القيمي المجتمعي والابتعاد، والأهم من ذلك هو خلق توافق بين القيم الأسرية والقيم المدرسية حيث يظهر تباين بين المؤسستين نتيجة للتغيرات الحاصلة وتأثيرات العولمة والتقدم التكنولوجي المذهل خصوصا مواقع التواصل الاجتماعي.

كما بينت نتائج الجدول أن المتعلم يكتسب النسق القيمي من خلال الاقتداء بالأستاذ، فالكثير من المتعلمين يعترون المدرس مثلهم الأعلى يقتدون بأفعالهم وسلوكاهم، وهذا يدول على ان أسلوب القدوة في التنشئة الاجتماعية أسلوب فعال جدا، وقد اعتبر دوركايم أن المدرس ممثل المجتمع والقيم الأخلاقية ودوره مساعدة المتعلم على اكتساب القيم والمعايير الاجتماعية وأن يكون قدوة المتعلم في مبادئه وقيمه.

لقد اعتبرت المقاربة بالكفاءات الأستاذ مربي ومرشد وموجه للمتعلم ضمن مجال العلاقة التربوية، وبذلك تضاعفت مهامه وأصبح مطالب بتنمية كل الأبعاد المتعلقة بالمتعلم المعرفية والقيمية والسلوكية، وأضحى المتعلم في حاجة إلى سلطة توجيهية توجهه في هذه المرحلة الهامة في حياته نحو تكوين اتجاهات إيجابية ومنظومة قيم توافق بيئته الاجتماعية والثقافية.

الجدول رقم (25): تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية ومستوى اكتساب المتعلم القيم التربوية المدرسية مثل الاحترام، التعاون، العمل الجماعي

		تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية	مستوى اكتساب المتعلم القيم التربوية المدرسية مثل الاحترام، التعاون، العمل الجماعي			المجموع
			مستوى عالي	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	
	نعم	التكرار	84	80	17	181
		النسبة المئوية	%46,4	%44,2	%9,4	%62.2
	أحيانا	التكرار	26	41	11	78
		النسبة المئوية	%33,3	%52,6	%14,1	%26.8

	لا	التكرار	18	12	2	32
		النسبة المئوية	%56,3	%37,5	%6,3	%11
المجموع		التكرار	128	133	30	291
		النسبة المئوية	%44	%45,7	%10,3	%100

من خلال الجدول رقم 25 أن نسبة **62.2%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يعمل الأستاذ على تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وترى نسبة 46.4% منهم أن مستوى اكتساب المتعلمين للقيم التربوية المدرسية كان **جيدا**، ونسبة 44.2% تراه **متوسطا**، ونسبة 9.4% تراه **ضعيفا**

أن نسبة **26.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يعمل الأستاذ على تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وترى نسبة 33.3% منهم أن مستوى اكتساب المتعلمين للقيم التربوية المدرسية كان **جيدا**، ونسبة 52.6% تراه **متوسطا**، ونسبة 14.1% تراه **ضعيفا.**

أن نسبة **11%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يعمل الأستاذ على تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وترى نسبة 56.3% منهم أن مستوى اكتساب المتعلمين للقيم التربوية المدرسية كان **جيدا**، ونسبة 37.5% تراه **متوسطا**، ونسبة 6.3% تراه **ضعيفا.**

بينت إجابات المبحوثين أن الأستاذ يعمل على تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية، وبناء علاقات منسجمة بين المتعلمين على اختلاف بيئاتهم الاجتماعية والثقافية تساهم في تنمية العمل الجماعي الذي يساعدهم على بناء تعلّماتهم وتسمح لهم بالاندماج في البيئة التعليمية.

وبينت إجابات المبحوثين كذلك أن مستوى اكتساب القيم في مستواها التربوي في الحياة المدرسية، كان متوسط إلى جيد بنسب متقاربة وهو راجع إلى بداية تشكل الوعي لدى المتعلمين

في هذه المرحلة، وسرعان ما تصبح هذه القيم التربوية قيم مجتمعية تتعلق بالمتعلم في كل مجالات حياته.

وعليه فإن مستوى اكتساب المتعلم القيم التربوية المدرسية يتأثر بتعزيز الانتماء للجماعة التربوية في الحياة المدرسية التي تعتبر حياة اجتماعية للمتعلم في صورة مصغرة.

الجدول رقم (26): يوضح دور الأستاذ في التربية على القيم وتنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية

دور الأستاذ في التربية على القيم		مستوى تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية			المجموع
		كبير	متوسط	ضعيف	
مهم جدا	التكرار	57	107	9	173
	النسبة المئوية	%32,9	%61,8	%5,2	**%59,5**
مهم إلى حد ما	التكرار	35	54	10	99
	النسبة المئوية	35,4%	54,5%	10,1%	**%34**
غير مهم	التكرار	2	11	6	19
	النسبة المئوية	%10,5	%57,9	%31,6	**%6,5**
المجموع	التكرار	94	172	25	291
	النسبة المئوية	%32,3	%59,1	%8,6	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 26 أن نسبة **59.5%** من المبحوثين أجابوا أن دور الأستاذ **مهم جداً** في التربية على القيم، حيث ترى نسبة 32.9% منهم أن مستوى تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية كان **كبيرا**، ونسبة 61.8% كان **متوسطا**، ونسبة 5.2% كان **ضعيفا.**

وأن نسبة **34%** من المبحوثين أجابوا أن دور الأستاذ **مهم إلى حد ما** في التربية على القيم، حيث ترى نسبة 35.4% منهم أن مستوى تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية كان **كبيرا**، ونسبة 54.5% كان **متوسطا**، ونسبة 10.1% كان **ضعيفا.**

وأن نسبة **6.5%** من المبحوثين أجابوا أن دور الأستاذ **غير مهم** في التربية على القيم، حيث ترى نسبة 10.5% منهم أن مستوى تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية كان **كبيرا**، ونسبة 57.9% كان **متوسطا**، ونسبة 31.6% كان **ضعيفا.**

توضح نتائج الجدول أن دور الأستاذ في التربية على القيم مهم جداً، وبالأخص عندما تغيرت أدواره وأدوار المتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات، وظهرت علاقة بيداغوجية تساير هذا التغير إذ أصبح المتعلم في مركز العلمية التعليمة، وتحول الأستاذ من الناقل الوحيد للمعرفة وصاحب السلطة المعرفية إلى درو الوساطة والتوجيه في الفعل التربوي، فبعدما كان دوره متمركز حول البعد المعرفي تعددت أدواره لتحقيق جملة من الكفاءات التي تشمل كل المعرفية والقيمية والسلوكية كمخرجات للعملية التعليمية.

إن السلطة التوجيهية تحتم على الأستاذ وبصفته نسق فرعي المشاركة في نقل معايير المجتمع وقيمه ومبادئه للمتعلم والإسهام في تنشئته الاجتماعية والثقافية.

وبينت نتائج الجدول أن مستوى اكتساب القيم الاجتماعية كان متوسط إلى عالي، ولعل تفسير ذلك يعود إلى طبيعة المتعلمين وفترة المراهقة التي تصاحبها تغيرات اجتماعية ونفسية

وانفعالية تجعل من المتعلم يميل إلى الاستقلالية وينفر من التقيد بالقيم الاجتماعية، لكن سرعان ما يتكيف مع هذه المرحلة بإسهام الأستاذ وتأثير البنية المدرسية ويدرك أن القيم الاجتماعية هي الاطار المرجعي لتشكيل شخصيته وفق السلوك الاجتماعي العام وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث في المجتمع وخير مثال على ذلك التغيرات الناجمة على التطور التكنولوجي وتأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي على الأجيال الناشئة.

وبالرجوع لدراسة **بشيري زين العابدين** التي تشير إلى عدم تحقيق أفراد عينته للقيم الاجتماعية لدى المتعلمين، وهو ما لا يتوافق مع نتائج هذه الجدول التي ترى أن الفعل التوجيهي للأستاذ يحققها، ويرجع الباحث ذلك إلى اختلاف مرحلة التعليم الثانوي عن مرحلة التعليم المتوسط، والفوارق بين المتعلمين من ناحية النمو النفسي والعقلي والاجتماعي حيث يقترب المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي من سن الرشد، خصوصا تلاميذ الأقسام النهائية وتظهر خصائص وسمات النضج لديهم وهو ما يجعلهم يتشرّبون النسق القيمي الاجتماعي الذي يساعدهم على الاندماج في البنية الاجتماعية.

2. الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية

منطوق الفرضية الثانية: تعمل السلطة التربوية التوجيهية للأستاذ على ترسيخ النسق القيمي للمتعلمين.

بينت النتائج المستخلصة من تحليل الجداول المتعلقة بالمحور الثاني ببعد السلطة التوجيهية وعلاقته ببعد اكتساب وترسيخ النسق القيمي، **تحقق الفرضية الثانية التي ترى أن السلطة التربوية التوجيهية تعمل على ترسيخ النسق القيمي للمتعلمين**، وتمثلت هذه النتائج فيما يلي:

- مساهمة المدرسة باعتبارها بنية وظيفية في اكتساب وترسيخ النسق القيمي، ونقل المعايير والقواعد الاجتماعية للمتعلمين وهو النسق الذي يؤدي وظيفة الحفاظ على استقرار المجتمع وتماسكه، مع بقية الأنساق الأخرى.
- تحقق المعرفة المدرسية التي تتضمنها المناهج الدراسية اكتساب القيم ونقلها للمتعلم، وهي القيم التي عبرت عنها وثيقة المرجعية العامة للمناهج المتمثلة في قيم الجمهورية والديمقراطية وقيم الهوية والقيم الاجتماعية والقيم العالمية.
- تضمنت المناهج الدراسية بعداً قيمياً مستوحى من المرجعية الوطنية الممتثلة في الدستور والقانون التوجيهي للتربية 08-04، والمرجعيات الاجتماعية والثقافية والدينية للمجتمع، حيث كان البعد القيمي ضمن هذه الأبعاد بالإضافة إلى البعد الأبستيمولوجي، والبعد المنهجي والبعد البيداغوجي، ويمثل اختيار القيم وتنظيمها أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها حسب ما جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج.
- تعزز السلطة التوجيهية للأستاذ قيم المواطنة والثوابت الوطنية التي تضمنتها المناهج الدراسية المنبثقة عن الإصلاحات التربوية.
- يساهم الفعل التوجيهي للأستاذ في اكتساب المتعلم القيم وترسيخها أثناء العملية التعليمية، حيث يتم ذلك عبر الكفاءات العرضية والتي ترتكز عليها مقاربة التدريس بالكفاءات، من

خلال بعد التكامل بين المواد الذي يركز على المتعلم في الجوانب الفكرية والوجدانية والقيمية والاجتماعية.

- يعمل الأستاذ على تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية في المجتمع المدرسي المصغر، الذي يولد عند المتعلم الاعتزاز بالانتماء للوطن واحترام رموزه وهويته والتمسك بالثوابت الوطنية.
- يساهم التعلم النشط في تنمية قيم التعاون والاحترام والصداقة وتقبل الأخر.
- ينظر المجتمع للأستاذ على أنه الوسيط الذي ينقل قيمه ومعاييره ومبادئه للمتعلمين وهذا ما يتوافق مع نظرة دوركايم للمدرس، ويصف المجتمع دوره في التربية أنه دور أخلاقي، يمارس سلطته التربوية التوجيهية بضمير مهني وكفاءة من أجل تحقيق الكفاءات القيمية لدى المتعلمين.
- تمثل مرحلة المراهقة مرحلة هامة في حياة المتعلمين تصاحبها تغيرات فيزيولوجية ونفسية واجتماعية تؤثر على المتعلم، وجب التعامل معها بشكل إيجابي وهي مرحلة استدماج القيم
- يزداد اكتساب القيم وترسيخها اقتداءً بالأستاذ، وبما يحمله المتعلم من تمثلات إيجابية عنه، فيمثل بذلك أسلوب القدوة أحد الأساليب المهم في بناء واكتساب وترسيخ النسق القيمي في الناشئة.
- تمثل القيم الاجتماعية الإطار المرجعي لتشكيل شخصية المتعلم وفق قواعد السلوك الاجتماعي العام، ومجاراة التغييرات الناجمة عن التطور التكنولوجي وتأثيراته عليه وتوفير الحماية له من سلبياتها.
- يمثل الفعل التوجيهي للأستاذ أحد أوجه الأداءات الوظيفية في العملية التعليمية المؤثرة على مخرجاتها المعرفية والقيمية والسلوكية.

ثانيا: الفرضية الثالثة

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الجدول رقم (27): يوضح الخطاب التربوي للأستاذ ودرجة ضبط سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب الحوار والإرشاد

الخطاب التربوي للأستاذ		درجة ضبط سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب الحوار والإرشاد			المجموع
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
نعم	التكرار	117	52	3	172
	النسبة المئوية	%68,0	%30,2	%1,7	**%59,1**
إلى حد ما	التكرار	53	48	5	106
	النسبة المئوية	%50	%45,3	%4,7	**%36,4**
لا	التكرار	11	2	0	13
	النسبة المئوية	%84,6	%15,4	%0	**%4,5**
المجموع	التكرار	181	102	8	291
	النسبة المئوية	%62,2	%35,1	%2,7	%100

من خلال الجدول رقم 27 نلاحظ أن نسبة **59.1%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يشجع الخطاب التربوي للأستاذ يشجع المتعلم على التحلي بالسلوك المرغوب فيه، وترى نسبة 68%

منهم ترى أن درجة ضبط سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب الحوار والإرشاد كان **كبيرا**، ونسبة 32.2% تراه **متوسطا**، و1.7% تراه **ضعيفا**.

وأن نسبة **36.4%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** يشجع الخطاب التربوي للأستاذ يشجع المتعلم على التحلي بالسلوك المرغوب فيه، وترى نسبة 50% منهم ترى أن درجة ضبط سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب الحوار والإرشاد كان **كبيرا**، ونسبة 45.3% تراه **متوسطا**، 4.7% تراه **ضعيفا**.

وأن نسبة **4.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يشجع الخطاب التربوي للأستاذ يشجع المتعلم على التحلي بالسلوك المرغوب فيه، وترى نسبة 84.6% منهم ترى أن درجة ضبط سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب الحوار والإرشاد كان **كبيرا**، ونسبة 15.4% تراه **متوسطا**.

تبين نتائج الجدول أن الخطاب التربوي الذي ينتهجه الأستاذ يشجع المتعلم على التحلي بالسلوك المرغوب فيه، الذي يجب أن يسود في الحياة المدرسية ويساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهو الخطاب الذي يتناه الأستاذ ونابع من سلطته التربوية الضابطة لسلوك المتعلم، ويقصد به كل أشكال التواصل التي يتم بمقتضاها التعبير عن مضامين المناهج الدراسية والأفكار والمفاهيم، ونقلها للمتعلم بشكل مباشر أو غير مباشر وتؤثر فيه على المستوى المعرفي والقيمي والسلوكي، ويتنج عن ذلك أفعال وردود أفعال بين الأستاذ والمتعلم أثناء سيرورة الفعل البيداغوجي وما يرتبط به من العلاقات التواصلية بين قطبي العملية التعليمية.

إن الأداء الوظيفي للأستاذ يرتبط بامتلاكه لكفاءة التواصل مع المتعلمين في ظل فروقاتهم الفردية واختلاف بيئاتهم الاجتماعية والثقافية، حتى يستطيع أن يخلق بيئة تعليمية مناسبة يسودها السوك الإيجابي المساعد على تحقيق الكفاءات المسطرة، لأن البيئة التعليمية المضطربة على الدوام تعيق سير العملية التعليمية وتؤثر على أداء الأستاذ واستيعاب المتعلم.

إن تبني أسلوب الحوار والإرشاد كفيل بتحقيق ضبط سلوكات المتعلمين كما بينته إجابات المبحوثين، بما تقتضيه الحياة المدرسية وتفرضه التنظيمات والتشريعات المدرسية، ويساهم في رفع أداء الأستاذ لتوفر بيئة صفية تساعده على تجنيد كل موارده العقلية والحسية نحو فعل التعلم، ويتطلب الأسلوب الحواري الإرشادي القدرة على التأثير والاقناع وحسن المعاملة وكفاءات مهنية تخدم البعد العلائقي الذي ركزت عليه كثيرا المقاربة بالكفاءات، وهو ما تؤكده دراسة **Modikana Abram Ngoepem** التي ترى أن مشاركة المتعلمين في صنع القرار المدرسي من شأنه أن يحل الكثير من المشاكل السلوكية، ولا يكون ذلك إلا من خلال تبني الأساليب الحوارية الإرشادية.

الجدول رقم (28): يوضح البعد السلوكي في المقاربة بالكفاءات والتزام المتعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة

البعد السلوكي في المقاربة بالكفاءات		التزام المتعلمين بالنظام الداخلي للمؤسسة			المجموع
		عدد كبير	عدد متوسط	عدد قليل	
نعم	التكرار	84	64	6	154
	النسب المئوية	%54,5	%41,6	%3,9	**%52,9**
بشكل ضمني	التكرار	62	41	9	112
	النسب المئوية	%55,4	%36,6	%8	**%38,5**
لا	التكرار	5	18	2	25
	النسب المئوية	%20	%72	%8	**%8,6**
المجموع	التكرار	151	123	17	291

	النسب المئوية	%51,9	%42,3	%5,8	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 28 أن نسبة **52.9%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** تحمل المقاربة بالكفاءات بعداً سلوكياً، وترى نسبة 54.5% منهم أن عدد المتعلمين الذين يلتزمون بالنظام الداخلي كان **كبيراً**، ونسبة 41.6% تراه **متوسطا** ونسبة 3.9% تراه **قليلا.**

أن نسبة **38.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **شكل ضمني** تحمل المقاربة بالكفاءات بعداً سلوكياً، وترى نسبة 55.4% منهم أن عدد المتعلمين الذين يلتزمون بالنظام الداخلي كان **كبيراً**، ونسبة 36.6% تراه **متوسطا**، ونسبة 8% تراه **قليلا.**

أن نسبة **8.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** تحمل المقاربة بالكفاءات بعداً سلوكياً، وترى نسبة 20% منهم أن عدد المتعلمين الذين يلتزمون بالنظام الداخلي كان **كبيراً**، ونسبة 72% تراه **متوسطا** ونسبة 8% تراه **قليلا.**

توضح إجابات المبحوثين أن المقاربة بالكفاءات تحمل بعدا سلوكيا، ونسبة معتبرة ترى أن البعد السلوكي موجود بشكل ضمني، فلقد جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج في ميدان التنشئة الاجتماعية أن للمدرسة مهمة تربية التلاميذ على احترام القيم الأخلاقية والروحية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة.[1] وعلى هذا الأساس كان الاهتمام بالبعد السلوكي للمتعلم أحد المخرجات التعليمية التي تسطرها المقاربة بالكفاءات، ومن ثمة كان للتنشئة المدرسية دور في تحقيق الكفاءات السلوكية باستثمار عدة وسائط تربوية والأستاذ أهم هذه الوسائط من خلال سلطته التربوية الضابطة للمتعلم فيستند على فعل التوجيه والتعديل للسلوكات المتعلمين في البيئة المدرسية، وكذلك مضامين المناهج الدراسية لمختلف المواد الدراسية

[1] وزارة التربية الوطنية: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، مرجع سابق، ص8.

والتفاعل مع كل أفراد الجماعة التربوية والأنشطة اللاصفية التي تساهم كذلك في تنمية البعد السلوكي.

كما بينت إجابات المبحوثين أن التزام المتعلمين بالنظام الداخلي الذي ينظم الحياة المدرسية كان كبيراً، وهو مؤشر إيجابي على أن المدرسة تضع من أولويتها تزويد المتعلم بالكفاءات السلوكية، التي ترتبط بتحقيق الكفاءات الأخرى التي تتضمنها الأبعاد التربوية للمقاربة بالكفاءات، ولأن العملية التعليمية لا تقوم إلا من خلال الامتثال للنظام الداخلي من طرف المتعلم والمعبر عنه بإظهار السلوكات التي تساعد الأستاذ على الأداء الأمثل لمهامه وتساهم في تجويد الكفاءات المكتسبة من طرف المتعلم نفسه.

الجدول رقم (29): يوضح البعد السلوكي في المقاربة بالكفاءات وتوظيف التقويم المستمر كسلطة تربوية ضابطة

البعد السلوكي في المقاربة بالكفاءات		توظيف التقويم المستمر في الضبط السلوكي			المجموع
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
نعم	التكرار	95	49	10	154
	النسب المئوية	%61,7	%31,8	%6,5	**%52,9**
بشكل ضمني	التكرار	55	45	12	112
	النسب المئوية	%49,1	%40,2	%10,7	**%38,5**
لا	التكرار	7	11	7	25
	النسب المئوية	%28	%44	%28	**%8,6**

المجموع	التكرار	157	105	29	291
	النسب المئوية	%54	%36,1	%10	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 29 أن نسبة **52.9%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** المقاربة بالكفاءات تحمل بعداً سلوكياً، حيث ترى نسبة 61.7% منهم أن الأستاذ يوظف التقويم المستمر كسلطة تربوية ضابطة **بدرجة كبيرة**، ونسبة 31.8% ترى أنه يوظفه **بدرجة متوسطة**، ونسبة 6.5% ترى أنه يوظفه **بدرجة ضعيفة**.

وأن نسبة **38.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **شكل ضمني** المقاربة بالكفاءات تحمل بعداً سلوكياً، حيث ترى نسبة 49.1% منهم أن الأستاذ يوظف التقويم المستمر كسلطة تربوية ضابطة **بدرجة كبيرة**، ونسبة 40.9% ترى أنه يوظفه **بدرجة متوسطة**، ونسبة 10.7% ترى أنه يوظفه **بدرجة ضعيفة**.

وأن نسبة **8.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** المقاربة بالكفاءات لا تحمل بعداً سلوكياً، حيث ترى نسبة 28% منهم أن الأستاذ يوظف التقويم المستمر كسلطة تربوية ضابطة **بدرجة كبيرة**، ونسبة 44% ترى أنه يوظفه **بدرجة متوسطة**، ونسبة 28% ترى أنه يوظفه **بدرجة ضعيفة**.

تبين إجابات المبحوثين أن المقاربة بالكفاءات تنظر للمتعلم من كل الجوانب، والبعد السلوكي أحد أهم الأبعاد التربوية التي تحول هذه المقاربة أن تنميها عند المتعلم، وبما أن المدرسة مؤسسة هامة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية رأت الإصلاحات التربوية أن يكون لها دور في اكساب المتعلمين جوانب السلوك المتوافق مع قواعد النظام الاجتماعي.

وفي مقابل ذلك يرى أغلبية المبحوثين أن توظيف التقويم المستمر في الضبط السلوكي أسلوب مجدي، حيث يستطيع الأستاذ أن يعتمد عليه في مراقبة سلوك المتعلم فيثمّن الإيجابي منه ويقوّم

السلبي، وبذلك يتجلى البعد السلوك في المقاربة بالكفاءات من خلال التقويم الذي يراعي كل جوانب المتعلم في العملية التعليمية ويرتبط بالضبط السلوكي لديه.

الجدول رقم (30): يوضح معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم والسلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ

معالجة المشكلات السلوكية		السلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ			المجموع
		كبير	متوسط	لا تأثير	
بالحوار مع المتعلم	التكرار	126	39	11	176
	النسب المئوية	%71,6	%22,2	%6,3	**%60,5**
بتوظيف التقويم	التكرار	16	15	3	34
	النسب المئوية	%47,1	%44,1	%8,8	**%11,7**
التقارير والاستشارة العامة	التكرار	38	6	0	44
	النسب المئوية	%86,4	%13,6	%0,0	**%15,1**
العقابي المعنوي	التكرار	23	14	0	37
	النسب المئوية	%62,2	%37,8	%0	**%12,7**
المجموع	التكرار	203	74	14	291
	النسب المئوية	%69,8	%25,4	%4,8	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 30 أن نسبة **60.5%** من المبحوثين أجابوا أن معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم تكون **بالحوار مع المتعلم**، حيث ترى نسبة 71.6% منهم أن المتعلم يظهر السلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ بشكل **كبير**، ونسبة 22.2% تراه **متوسطا**، ونسبة 6.3% ترى أنه **لا يوجد تأثير.**

وأن نسبة **15.1%** من المبحوثين أجابوا أن معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم تكون **بالاستعانة بالاستشارة التربوية**، حيث ترى نسبة 86.4% منهم أن المتعلم يظهر السلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ بشكل **كبير**، ونسبة 13.6% تراه **متوسطا.**

وأن نسبة **12.7%** من المبحوثين أجابوا أن معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم تكون **بتوظيف العقاب المعنوي**، حيث ترى نسبة 62.8% منهم أن المتعلم يظهر السلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ بشكل **كبير**، ونسبة 37.8% تراه **متوسطا.**

وأن نسبة **11.7%** من المبحوثين أجابوا أن معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم تكون **بتوظيف التقويم**، حيث ترى نسبة 47.1% منهم أن المتعلم يظهر السلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع الأستاذ بشكل **كبير**، ونسبة 44.1% تراه **متوسطا**، ونسبة 8.8% ترى أنه **لا يوجد تأثير.**

توضح أغلبية إجابات المبحوثين أن معالجة المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم، تتم بالأسلوب الحواري مع المتعلم وتوجيهه إلى الكف عن هذه المشكلات التي تعيق العملية التعليمية، ويلجأ فئة منهم إلى توظيف العقاب المعنوي وهو أسلوب له تأثيراته السلبية على نفسية المتعلم بحسب النظريات التربوية الحديثة، بالإضافة لكون سن المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي لا يصلح معه هذا الأسلوب، وترى فئة أخرى أن التعامل مع المشكلات السلوكية يتم في إطار القوانين المدرسية وتفعيل دور الاستشارة التربوية وتدوين التقارير والإحالة على مجالس التأديب، وترى فئة

منهم أن توظيف علامات التقويم الأسلوب مجدي للمعالجة هذه المشكلات، لكن رأي أغلبية المبحوثين يحمل دلالة مفادها ان المقاربات الحديثة في التدريس تدعم التعامل مع المتعلم في إطار تشاركي حواري في معالجة المشكلات السلوكية خصوصا وأن نسبة 40.2% من المبحوثين هم من منتوج المدارس العليا للأساتذة والذين يتلقون تكوينا مختصا في التعامل مع المتعلمين من كل الجوانب النفسية والسيكولوجية من خلال مقاييس علم النفس المراهق وعلم النفس المدرسي وعلوم التربية وعلم الاجتماع...، ونسبة 35.4% يحملون شهادة الماستر الذي تلقوا كذلك تكوينا قبل مزاولة مهامهم من قبل مختصين في الشأن التربوي من خبراء ومفتشين، وهم بذلك على دراية في التعامل مع المشكلات السلوكية في إطار تربوي يأخذ بعين الاعتبار الخلفيات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين واضطرابات مرحلة المراهقة والوصول إلى الأبعاد السلوكية التي تحملها المقاربة بالكفاءات.

كما بينت إجابات المبحوثين أن المتعلم يتحلى بالسلوك الإيجابي في ظل العلاقة الإيجابية مع الأستاذ، وبنسب معبرة مع كل الآليات التي عالج بها المشكلات السلوكية، إذ أن البعد العلائقي في التعليم الثانوي مهم جداً لأن عملية التأثير والتأثر تظهر بشكل صريح بين الأستاذ والمتعلم وكلما كانت العلاقة إيجابية كانت عملية التأثير والتأثر إيجابية، ولا مناص أن المعاملة الحسنة والتحلي بالأخلاق الفاضلة وعدم التمييز بين المتعلمين والالتزام بالواجبات المهنية، كلها عوامل مساعدة على بناء علاقة إيجابية بين الطرفين يتولد من خلالها السلوك الإيجابي للمتعلمين المساعد على تحقيق الكفاءات المتعلقة بالأبعاد التربوية للمقاربة بالكفاءات بشكل عام والكفاءات السلوكية بشكل خاص.

الجدول رقم (31): يمثل العلاقة بين تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي والتزام المتعلم بالنظام الداخلي للمؤسسة

تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي		التزام المتعلم بالنظام الداخلي للمؤسسة			المجموع
		عدد كبير	عدد متوسط	عدد قليل	
نعم	التكرار	124	81	8	213
	النسبة المئوية	%58,2	%38	%3,8	**%73,2**
أحيانا	التكرار	23	35	9	67
	النسبة المئوية	%34,3	%52,2	%13,4	**%23**
لا	التكرار	4	7	0	11
	النسبة المئوية	%36,4	%63,6	%0	**%3,8**
المجموع	التكرار	151	123	17	291
	النسبة المئوية	%51,9	%42,3	%5,8	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 31 أن نسبة **73.2%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يحفز الأستاذ المتعلمين على الانضباط الذاتي، وترى نسبة 58.2% منهم أن **عددا كبيرا** من المتعلمين يتلزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، ونسبة 38% تراه **عددا متوسطا**، ونسبة 3.8% تراه **عددا قليلا.**

وأن نسبة **23%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يحفز الأستاذ المتعلمين على الانضباط الذاتي، وترى نسبة 34.3% منهم أن **عددا كبيرا** من المتعلمين يتلزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، ونسبة 52.2% تراه **عددا متوسطا**، ونسبة 13.4% تراه **عددا قليلا.**

وأن نسبة **3.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يحفز الأستاذ المتعلمين على الانضباط الذاتي، وترى نسبة 36.4% منهم أن **عددا كبيرا** من المتعلمين يتلزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، ونسبة 63.6% تراه **عددا متوسطا.**

توضح إجابات المبحوثين أن نسبة كبيرة منهم ترى أن الأستاذ يعمل على تحفيز المتعلمين ذاتيا، وهو تأكيد على ممارسة الفعل التوجيهي في ظل سلطته التربوية في العملية التعليمية، خصوصا والمتعلم في مرحلة تشكل شخصيته إذ بإمكان الأستاذ التأثير فيه، ولا يتحقق الانضباط الذاتي إلا بتوفر بيئة تربوية تعليمية مناسبة وداعمة للمتعلم في هذه المرحلة التعليمية المتزامنة مع مرحلة المراهقة، وتعزيز السلوكات الإيجابية وتشجيع المتعلمين على احترام الجماعة التربوية والتعاون مع كل مكوناتها، والامتثال لقواعد النظام الداخلي للمؤسسة التربوية. وتنعكس كذلك شخصية الأستاذ من خلال التزامه بأداء مهامه وإيلاء البعد العلائقي أهمية في العمل التربوي والابتعاد عن التسلط.

وبينت إجابات المبحوثين أن عدد كبير من المتعلمين يلتزمون بالنظام الداخلي في ظل انضباطهم الذاتي، الذي تحقق بتوجيه الأستاذ وتحفيزه لهم، وهو الذي تراه المقاربة بالكفاءات الموجه والمرشد والمحفز والمنشط للعملية التعليمية، وتوافر البيئة التعليمية المشجعة على العلاقات الديمقراطية التشاركية والتواصل والحوار وإثبات الذات بالمشاركة الإيجابية الفعالة في الحياة المدرسية، وتحمل المسؤولية الذاتية يولد عند المتعلم الانضباط الذاتي لديه.

ومنه فإن التزام المتعلمين وامتثاله للنظام الداخلي للمؤسسة يرتبط بالانضباط الذاتي لديهم، وهو الانضباط الذي يساهم الأستاذ بسلطته الضابطة في تحفيز المتعلم وتشجعيه عليه لتحقيق الكفاءات المسطرة.

الجدول رقم (32): يوضح تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي والسلوك الإيجابي للمتعلمين

تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي		يتحلى المتعلمين بالسلوك الإيجابي:			المجموع
		بالثناء والمدح	التقويم المستمر	بالأسلوب التسلطي	
نعم	التكرار	87	108	18	213
	النسبة المئوية	%40,8	%50,7	%8,5	**%73,2**
أحيانا	التكرار	35	24	8	67
	النسبة المئوية	%52,2	%35,8	%11,9	**%23**
لا	التكرار	9	2	0	11
	النسبة المئوية	%81,8	%18,2	%0	**%3,8**
المجموع	التكرار	131	134	26	291
	النسبة المئوية	%45,0	%46,1	%8,9	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 32 أن نسبة **73.2%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يحفز الأستاذ المتعلمين على الانضباط الذاتي، وترى نسبة 40.8% منهم أن المتعلمين يتحلون بالسلوك الإيجابي عندما يتلقون **الثناء والمدح**، ونسبة 50.7% بتوظيف **التقويم المستمر**، ونسبة 8.5% بفرض **الأسلوب التسلطي.**

وأن نسبة **23%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يحفز الأستاذ المتعلمين على الانضباط الذاتي، وترى نسبة 52.2% منهم أن المتعلمين يتحلون بالسلوك الإيجابي عندما يتلقون **الثناء والمدح**، ونسبة 35.8% بتوظيف **التقويم المستمر**، ونسبة 11.9% بفرض **الأسلوب التسلطي.**

وأن نسبة **3.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يحفز الأستاذ المتعلمين على الانضباط الذاتي، وترى نسبة 81.8% منهم أن المتعلمين يتحلون بالسلوك الإيجابي عندما يتلقون **الثناء والمدح**، ونسبة 18.2% بتوظيف **التقويم المستمر.**

توضح إجابات المبحوثين أن نسبة كبيرة منهم ترى أن الأستاذ يقوم بتحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي لديهم، لاعتقاده أنه أفضل أنواع الانضباط لأنه بينبع من ذاتية المتعلم التي تجعله يتقيد ويمتثل للنظام الداخلي والقواعد المدرسية دون النظر للرقابة أو السلطة التربوية العمودية الإجبارية أو فرض العقوبات عليه، بل من خلال ما يتحلى به من القيم والمعايير النابعة من مرجعيته الدينية والأخلاقية والاجتماعية، كما يساهم الانضباط الذاتي للمتعلم في سيرورة العملية التعليمية في ظل تضاؤل المشكلات السلوكية وهو ما يساعد الأستاذ على أداء مهامه الوظيفية في ظروف مثالية.

إن الوصول إلى تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلم مرهون بمدى كفاءات الأستاذ المهنية، المتعلقة بالأبعاد المعرفية ومستوى أدائه وتحكمه في طرائق التدريس وأساليبه وتصرفاته المهنية في التعامل مع كل عناصر العملية التعليمية، أو المتعلقة بالبعد العلائقي مع المتعلمين حيث الحرص على إشاعة الحوار والتعاون والاحترام والمعاملة الحسنة، وتحمل المسؤولية والتقدير الإيجابي والاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين، كل هذه العناصر تساهم في الانضباط الذاتي للمتعلم.

كما بينت إجابات المبحوثين أن تحلي المتعلمين بالسلوك الإيجابي مرتبط بالآليات التي يوظفها الأستاذ والمتمثلة في توظيف علامات التقويم المستمر في دعم السلوكات المرغوبة، وتشجيع المتعلم

بالمدح والثناء عليه وإبراز أخلاقه الحسنة خصوصا أمام الزملاء، والاعتماد على مبدأ التعزيز الإيجابي بعد السلوك المرغوب فيه كتثمين الإنجاز والتحلي بالأخلاق الحسنة والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وبذلك يكون الأستاذ قد ساهم في إظهار السلوك الإيجابي النابع من الانضباط الذاتي للمتعلمين.

الجدول رقم (33): يوضح أهمية عامل الخبرة في ممارسة السلطة الضابطة في العملية التعليمية ودرجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم

أهمية عامل الخبرة في ممارسة السلطة الضابطة		درجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم			المجموع
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	
نعم	التكرار	155	60	5	220
	النسبة المئوية	%70,5	%27,3	%2,3	**%75,6**
إلى حد ما	التكرار	30	15	3	48
	النسبة المئوية	%62,5	%31,3	%6,3	**%16,5**
لا	التكرار	7	14	2	23
	النسبة المئوية	%30,4	%60,9	%8,7	**%7,9**
المجموع	التكرار	192	89	10	291
	النسبة المئوية	%66	%30,6	%3,4	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 33 أن نسبة **75.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** عامل الخبرة في الممارسة السلطة الضابطة مهم في العملية التعليمية، وترى نسبة 70.5% منهم أن درجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم كانت **كبيرة**، ونسبة **27.3**% كانت **متوسطة**، ونسبة 2.3% كانت **ضعيفة**.

وأن نسبة **16.5%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** عامل الخبرة في الممارسة السلطة الضابطة مهم في العملية التعليمية، وترى نسبة 62.5% منهم أن درجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم كانت **كبيرة**، ونسبة 31.3% كانت **متوسطة**، ونسبة 6.3% كانت **ضعيفة**.

وأن نسبة **7.9%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** عامل الخبرة في الممارسة السلطة الضابطة مهم في العملية التعليمية، وترى نسبة 30.4% منهم أن درجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم كانت **كبيرة**، ونسبة 60.9% كانت **متوسطة**، ونسبة 8.7% كانت **ضعيفة**.

توضح إجابات المبحوثين أن أغلبية الأساتذة يرون أن عامل الخبرة مهم جدا للممارسة السلطة الضابطة في العملية التعليمية، وتبريرهم في ذلك أن الكثير من الأساتذة يجدون صعوبات في أداء مهامهم في بداياتهم المهنية، وصعوبة التعامل مع المتعلمين لعدم امتلاكهم الخبرات اللازمة، ومع تجاوز هذه المرحلة يبدأ الأستاذ في اكتساب الخبرات المهنية بالاحتكاك بزملائه، ومتابعة التكوين أثناء الخدمة والتكوين الذاتي حتى يطور من كفاءاته المهنية في مجال التعليمية وكفاءات التواصل والتفاعل والبعد العلائقي، حتى يصل الأستاذ إلى توظيف هذه الخبرة في ممارسة سلطته الضابطة في التعامل مع المتعلمين ضمن معايير الانضباط والاحترام للقواعد المدرسية، وهو ما تتوفر عليه عينة دراستنا في مجال امتلاك الخبرة المهنية حيث تشير نتائج الجدول 03، على أن نسبة من تجاوز 06

سنوات عمل هي75.9% وهو مؤشر إيجابي حول أهمية عنصر الخبرة للوصول إلى الضبط المدرسي في العملية التعليمية وما ينتج عنه من تحقيق لأهدافها.

كما بينت إجابات المبحوثين أن نتائج المتعلمين تتأثر بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم، لأن أداء الأستاذ والمتعلم يرتفع في ظل بيئة تعليمية مناسبة من حيث الهدوء والعوامل الفيزيقية، فيزداد التركيز والاستيعاب من المتعلم ويصل المدرس إلى الأداء الأمثل لتحقيق الكفاءات المبرمجة، والواقع التربوي يثبت ذلك حيث أن المؤسسات التي يشاع فيها السلوك الإيجابي والامتثال للنظام الداخلي، الذي يشجع كل أفراد الجماعة التربوية على التحلي بقواعد الحياة المدرسية، دائما ما تحقق نتائج جيدة في الامتحانات الرسمية.

إن أهمية عامل الخبرة المهنية تتجلى في العملية التعليمية بشكل بارز، إذ يستطيع الأستاذ الذي يتوفر عليها من تجاوز العديد من المشكلات السلوكية التي تطرأ داخل القسم، بالاعتماد على الآليات التي يراها مناسبة مثل تبني أسلوب الحوار والنصح والإرشاد وتوظيف المراقبة المستمرة والعمل في إطار الجماعة التربوية وأولياء الأمور للقضاء على المشكلات السلوكية والحد منها، واعتماد أساليب التحفيز والتشجيع والاندماج داخل المجموعة.

الجدول رقم (34): يوضح الاتجاه المناسب للضبط السلوكي ودرجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم

الاتجاه المناسب للضبط السلوكي		درجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم			المجموع
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	لا تأثير	
الاتجاه الوقائي	التكرار	81	14	8	103
	النسبة المئوية	%78,6	%13,6	%7,8	**%35,4**

الاتجاه العلاجي	التكرار	33	31	0	64
	النسبة المئوية	%51,6	%48,4	%0	**%22**
الجمع بينهما	التكرار	78	44	2	124
	النسبة المئوية	%62,9	%35,5	%1,6	**%42,6**
المجموع	التكرار	192	89	10	291
	النسبة المئوية	%66	%30,6	%3,4	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 34 أن نسبة **42.6%** من المبحوثين أجابوا أنهم **يجمعون** بين **الاتجاه الوقائي** الذي يحاول تجنب حدوث المشكلات السلوكية، **والاتجاه العلاجي** الذي يتبنى معالجة هذه المشكلات بعد حدوثها، وترى نسبة 62.9% منهم أن نتائج المتعلم تتأثر بالسلوك الإيجابي داخل القسم **بدرجة كبيرة** ونسبة 35.5% تتأثر نتائجه **بدرجة متوسطة**، ونسبة 1.6% ترى أنه **لا يوجد تأثير**.

وأن نسبة **35.4%** من المبحوثين أجابوا أنهم **يوظفون الاتجاه الوقائي** الذي يحاول تجنب حدوث المشكلات السلوكية، وترى نسبة 78.6% منهم أن نتائج المتعلم تتأثر بالسلوك الإيجابي داخل القسم **بدرجة كبيرة** ونسبة 13.6% تتأثر نتائجه **بدرجة متوسطة**، ونسبة 7.8% ترى أنه **لا يوجد تأثير**.

وأن نسبة **22%** من المبحوثين أجابوا أنهم **يوظفون الاتجاه العلاجي** الذي يتبنى معالجة هذه المشكلات بعد حدوثها، وترى نسبة 51.6% منهم أن نتائج المتعلم تتأثر بالسلوك الإيجابي داخل القسم **بدرجة كبيرة** ونسبة 48.4% تتأثر نتائجه **بدرجة متوسطة**.

توضح إجابات المبحوثين أن نسبة الأكبر منهم ترى أن الجمع بين الأسلوب الوقائي والأسلوب العلاجي في التعامل مع المشكلات السلوكية هو الحل الأمثل، فالأساتذة الذين يلجؤون إلى ذلك غالبا ما يتمتعون بخبرة كبيرة ودراية بخصائص المتعلمين، خصوصا وأن مرحلة التعليم الثانوي تتابين فيها هذه الخصائص وطبيعة البيئات الاجتماعية والثقافية التي ينحدرون منها، ودور الأسرة في تنشئة أبنائها، فيكون الأستاذ أمام متعلمين بفوارق مختلفة تجعله يعتمد الأسلوبين معا بحسب ما يظهره كل متعلم من استعدادات وميول لطبيعة السلوك.

وأما من يوظفون الاتجاه الوقائي في التعامل مع المشكلات السلوكية فيعود ذلك لخبرتهم ومعرفتهم لخصائص المتعلمين فالكثير منهم يستطيع الأستاذ توقع تصرفاتهم وأفعالهم والأوقات التي من الممكن أن تصدر عنهم المشكلات السلوكية، على سبيل المثال نهاية الأسبوع وما تسببه جداول المواقيت المكتظة من ضغوطات على المتعلم، وضغط فترة الاختبارات الفصلية وما بعدها بالإضافة إلى طبيعة المواد التي يتميز بعضها بنوع من الصعوبة والجمود.

وتبرر إجابات الأساتذة الذين يعتمدون على الاتجاه العلاجي الذي يتعامل مع المشكلات السلوكية بعد حدوثها، بصعوبة توقع هذه المشكلات خصوصا من طرف المتعلمين الذين يتميزون بالانضباط السلوكي، وهوما يحتم على الأستاذ التعامل مع المشكلة السلوكية بعد أن تحدث في إطار الأساليب الحوارية الارشادية التوجيهية، أو الآليات الأخرى مثل توظيف المراقبة المستمرة أو تدخل الاستشارة التربوية.

إن تعامل الأستاذ مع المشكلات السلوكية يتطلب سلطة تربوية ضابطة للمتعلم، بالأسلوب الذي يراه مناسبا للوصول إلى الضبط السلوكي المرغوب مع مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية والوجدانية للمتعلم وتنشئته الأسرية والاجتماعية ومراحل نموه، لضمان مناخ تربوي سليم، مع اعتبار اكتساب المتعلمين للسلوكات الإيجابية مخرجات تعليمية للعملية التعليمية لا تقل أهميتها على المخرجات المعرفية والقيمية.

كما بينت إجابات المبحوثين أن النتائج المدرسية للمتعلمين تتحسن في ظل السلوك الإيجابي العام داخل القسم، وهو عامل يساعد الأستاذ على أداء مهامه في أحسن الظروف، ويساهم في تحسين استيعاب وفهم المتعلمين، ولذلك يرتبط مستوى النتائج المدرسية للمتعلم بالحد من المشكلات السلوكية مهما كان الاتجاه المتبع في علاجها.

الجدول رقم (35): يوضح الاتجاه المناسب للضبط السلوكي وتقيم سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية

الاتجاه المناسب للضبط السلوكي		تقيم سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية			المجموع
		إيجابي جدا	عادي	سلبي	
الاتجاه الوقائي	التكرار	90	5	8	103
	النسبة المئوية	%87,4	%4,9	%7,8	**%35,4**
الاتجاه العلاجي	التكرار	43	9	12	64
	النسبة المئوية	%67,2	%14,1	%18,8	**%22**
الجمع بينهما	التكرار	90	20	14	124
	النسبة المئوية	%72,6	%16,1	%11,3	**%42,6**
المجموع	التكرار	223	34	34	291
	النسبة المئوية	%76,6	%11,7	%11,7	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 35 أن نسبة **42.6%** من المبحوثين أجابوا أنهم **يجمعون** بين **الاتجاه الوقائي** الذي يحاول تجنب حدوث المشكلات السلوكية، **والاتجاه العلاجي** الذي يتبنى

معالجة هذه المشكلات بعد حدوثها، حيث ترى نسبة 72.6 منهم أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابي، ونسبة 16.1% تراه **عادي**، ونسبة 11.3% تراه **سلبي.**

وأن نسبة **35.4%** من المبحوثين أجابوا أنهم **يوظفون الاتجاه الوقائي** الذي يحاول تجنب حدوث المشكلات السلوكية، حيث ترى نسبة 87.4% منهم أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابي، ونسبة 4.7% تراه **عادي**، ونسبة 7.8% تراه **سلبي.**

وأن نسبة **22%** من المبحوثين أجابوا أنهم **يوظفون الاتجاه العلاجي** الذي يتبنى معالجة هذه المشكلات بعد حدوثها، وترى نسبة 67.2 % منهم أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابي، ونسبة 14.1% تراه **عادي**، ونسبة 18.8% تراه **سلبي.**

توضح إجابات المبحوثين أن الأساتذة يحبذون الجمع بين الأسلوبين الوقائي والعلاجي، للتعامل مع المتعلمين في البعد السلوكي وطبيعة المشكلات السلوكية التي غالبا ما تحدث في البيئة التعليمية، كما عامل خبرة الأستاذ له تأثير في ذلك على اختيار الأسلوب المناسب، الذي يجد نفسه أمام متعلمين من بيئات اجتماعية مختلفة الخصائص هذا ما يفرض عليه أن بين الأسلوبين لتحقيق الضبط السلوكي المساعد على السير الحسن للعملية التعليمية.

وأما من يختار أسلوب معين بحد ذاته فيعزى اختياره لدرايته بطبيعة المتعلمين الذين يتعامل معهم، خصوصا إذا درّسهم المرحلة التعليمية كلها، فيختار الأسلوب المناسب ويراعي في ذلك خصائص المتعلمين الاجتماعية والنفسية التي لها تأثير مباشر على السلوكات.

وفي مقابل ذلك ترى إجابات المبحوثين أن البعد السلوكي للمتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابي جداً، في ظل السلطة التربوية الضابطة للأستاذ والتي تتمظهر في كل الأساليب والإجراءات التي ينتهجها لتحقيق الضبط السلوكي الذي يساهم في الرفع من الأداءات الوظيفية لكل من

الأستاذ والمتعلم في العملية التعليمية، وضمان تحقيق مخرجات تعليمية تحقق الرضا الوظيفي للأستاذ وتنمي الكفاءات والخبرات والمهارات للمتعلم وتجعله قادرا على الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وبذلك نخلص إلى أن سلوكات المتعلمين تكون إيجابية كلما كانت الاتجاهات التي يعتمدها الأستاذ في الضبط السلوكي مناسبة في ظل سلطته التربوية الضابطة.

الجدول رقم (36): يوضح أداء الأستاذ في البعد السلوكي وتقيم سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية

تأثير أداء الأستاذ في البعد السلوكي		تقيم سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية			المجموع
		إيجابي جدا	عادي	سلبي	
نعم	التكرار	129	19	13	161
	النسبة المئوية	%80,1	%11,8	%8,1	**%55,3**
إلى حد ما	التكرار	78	14	14	106
	النسبة المئوية	%73,6	%13,2	%13,2	**%36,4**
لا	التكرار	16	1	7	24
	النسبة المئوية	%66,7	%4,2	%29,2	**%8.3**
المجموع	التكرار	223	34	34	291
	النسبة المئوية	%76,6	%11,7	%11,7	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 36 أن نسبة **55.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يؤثر أداء الأستاذ في البعد السلوكي للمتعلمين، حيث ترى نسبة 80.1% منهم أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابيا، ونسبة 11.8% تراه **عاديا**، ونسبة 8.1% تراه **سلبيا.**

وأن نسبة **36.4%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** يؤثر أداء الأستاذ في البعد السلوكي للمتعلمين، حيث ترى نسبة 73.6% منهم أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابيا، ونسبة 13.2% تراه **عاديا**، ونسبة 13.2% تراه **سلبيا.**

أن نسبة **8.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يؤثر أداء الأستاذ في البعد السلوكي للمتعلمين، حيث ترى نسبة 66.7% منهم أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابيا، ونسبة 4.2% تراه **عاديا**، ونسبة 29.2% تراه **سلبيا.**

توضح إجابات المبحوثين أن هناك تأثير كبير لأداء الأستاذ في البعد السلوكي، ويرجع ذلك إلى الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية التي تحملها مهنة التدريس والرسالة السامية التي يحمله إياها المجتمع، لتعليم وتربية أبنائه وتنشئتهم تنشئة اجتماعية وثقافية، ويختلف النظر إلى الأستاذ بين مقاربات التدريس التقليدية والحديثة التي تكلفه بأدوار بيداغوجية متعددة تجعل من أدائه يلامس كل أبعاد المقاربة بالكفاءات على المعرفية والاجتماعية المتضمنة القيم والسلوكات، وتجدر الإشارة إلى أن دور ومهام الأستاذ يرتبط بالمهام التربوية المتعددة للمدرسة وهي النسق المهم جداً ضمن الأنساق الاجتماعية.

ويجمع أداء الأستاذ بين الوظيفة الظاهرة الصريحة التي تتمثل العمليات البيداغوجية التي تتضمن فعل التدريس والتي تهدف إلى مساعدة المتعلم على بناء المعارف والمفاهيم، والوظيفة الكامنة التي لا تظهر بشكل صريح في الغالب وتتمثل تنمية القيم والمهارات واكساب السلوك الإيجابي أو تعديل السلوكات الغير سوية، ولذلك أصبح تأثير أداء الأستاذ على البعد السلوكي إيجابيا.

وفي المقابل تبين إجابات المبحوثين أن سلوك المتعلمين بعد مرحلة تعليمية كان إيجابي جداً، ويعود ذلك لطبيعة أداء الأستاذ التي لها تأثير على الضبط السلوكي للمتعلمين، بانتهاج طرائق التعلم النشطة التي تضع المتعلم في وضع تفاعلي مع الأستاذ ومع أقرانه ومع الوضعيات التعليمية ومحتوياتها، فوضعية المتعلم النشطة تنمي عنده حالة الانتباه والانضباط على عكس حالة الجمود والتلقين التي تولد عنده الملل والرتابة التي تجعله سريع الوقوع في المشكلات السلوكية.

وبذلك تكون سلوكات المتعلمين إيجابية في ظل تأثير الأداء الوظيفي للأستاذ على الضبط السلوكي للمتعلم.

الجدول رقم (37): يوضح التحلي بالسلوك الإيجابي في ظل سلطة تربوية ضابطة والتزام المتعلم بالنظام الداخلي

التحلي بالسلوك الإيجابي في ظل سلطة تربوية ضابطة		التزام المتعلم بالنظام الداخلي للمؤسسة			المجموع
		عدد كبير	عدد معتبر	عدد قليل	
نعم	التكرار	113	72	15	200
	النسبة المئوية	%56,5	%36	%7,5	**%68,7**
إلى حد ما	التكرار	25	32	2	59
	النسبة المئوية	%42,4	%54,2	%3,4	**%20,3**
لا	التكرار	13	19	0	32
	النسبة المئوية	%40,6	%59,4	%0	**%11**
المجموع	التكرار	151	123	17	291
	النسبة المئوية	%51,9	%42,3	%5,8	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 37 أن نسبة **68.7%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يتحلى المتعلمون بالسلوك الإيجابي في ظل السلطة التربوية الضابطة، وترى نسبة 56.5% منهم أن عددا **كبيرا** من المتعلمين يلتزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، ونسبة 36% ترى أن عددهم **متوسط**، ونسبة 7.5% ترى أن عددهم **قليل**.

وأن نسبة **20.3%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** يتحلى المتعلمون بالسلوك الإيجابي في ظل السلطة التربوية الضابطة، وترى نسبة 42.4% منهم أن عددا **كبيرا** من المتعلمين يلتزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، ونسبة 54.2% ترى أن عددهم **متوسط**، ونسبة 3.4% ترى أن عددهم **قليل**.

وأن نسبة **11%** من المبحوثين أحابوا بـــ **لا** يتحلى المتعلمون بالسلوك الإيجابي في ظل السلطة التربوية الضابطة، وترى نسبة 4.5% منهم أن عددا **كبيرا** من المتعلمين يلتزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، ونسبة 6.5% ترى أن عددهم **متوسط**.

تبين نتائج الجدول أن إجابات المبحوثين تؤكد أن المتعلم يتحلى بالسلوك الإيجابي في ظل السلطة التربوية الضابطة، وهي سلطة تمارس من طرف الأستاذ ضمن العلاقة البيداغوجية البعيدة عن التسلط، بل يُرجى من خلالها الوصول إلى ضبط وتحسين سلوك المتعلم في البيئة التعليمية، فالضبط السلوكي للمتعلمين هو أحد المرتكزات التي تقوم عليها العملية التعليمية لتحقيق الكفاءات.

وبينت معطيات الجدول أن الفئة الكبرى من المبحوثين يرون أن عدد كبير من المتعلمين يلتزمون بالنظام الداخلي للمؤسسة، وترى الفئة الثانية أن عددهم متوسط، وترى الفئة الثالثة أن عدد قليل لا يلتزم به من المتعلمين، والمقصود بالنظام الداخلي للمؤسسات التعليمية هو ميثاق

ينظم الحياة المدرسية داخل هذه المؤسسات وينظم العلاقات ويحدد الأدوار، ولا شك أن العملية التعليمية لا تقوم إلا في هذا الإطار.

جاء في المادة 20 من القانون التوجيهي يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية وسيرها، ويتعين عليهم الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية.[1]

وتنص المادة 04 من النظام الداخلي تقوم العلاقات داخل المؤسسة على القواعد والاحترام وعلى المتعلمين التحلي بمكارم الأخلاق والسلوك الحسن مع جميع الأساتذة وأفراد الأسرة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون، وعليهم الابتعاد عن كل السلوك الذي يتسم بالعنف أو كل ما يسبب الضرر النفسي أو البدني بالغير.[2]

إن التحلي بالسلوك الإيجابي من طرف المتعلم يساهم في تنمية قدراته واكتسابه المهارات والقيم والمعارف، ويضمن تنشئة سليمة تؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية، ويقوم الأستاذ في إطار سلطته التربوية الضابطة بتنمية هذا السلوك الإيجابي بإشاعة المبادئ الأخلاقية والمعايير الاجتماعية في أوساط المتعلمين، وتوطيد العلاقات التربوية التي يسودها الاحترام والتعاون.

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04**، مرجع سابق.

[2] المادة 04 من النظام الداخلي

الجدول رقم (38): يوضح تبني أسلوب الحوار مع المتعلم الذي تصدر عنه المشكلات السلوكية ودرجة تأثير نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم

تبني أسلوب الحوار مع المتعلم الذي تصدر عنه المشكلات السلوكية		درجة تأثير نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم			المجموع
		درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	
نعم	التكرار	153	50	7	210
	النسبة المئوية	%72,9	%23,8	%3,3	**%72,2**
إلى حد ما	التكرار	34	33	3	70
	النسبة المئوية	%48,6	%47,1	%4,3	**%24**
لا	التكرار	5	6	0	11
	النسبة المئوية	%45,5	%54,5	%0	**%3,8**
المجموع	التكرار	192	89	10	291
	النسبة المئوية	%66	%30,6	%3,4	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 38 أن نسبة **72.2%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يتبنى الأستاذ أسلوب الحوار مع المتعلم الذي يصدر عنه المشكلات السلوكية، إذ ترى نسبة 72.9% منهم أن النتائج المدرسية للمتعلمين تتأثر بالسلوك الإيجابي السائد في القسم **بدرجة كبيرة**، ونسبة 28.8% ترى أن مستوى نتائجهم المدرسية يتأثر **بدرجة متوسطة**، ونسبة 3.3% يتأثر **بدرجة ضعيفة**.

أن نسبة **24%** من المبحوثين أجابوا بـــ **إلى حد ما** يتبنى الأستاذ أسلوب الحوار مع المتعلم الذي يصدر عنه المشكلات السلوكية، إذ ترى نسبة 48.6% منهم أن النتائج المدرسية للمتعلمين تتأثر بالسلوك الإيجابي السائد في القسم **بدرجة كبيرة**، ونسبة 47.1% ترى أن مستوى نتائجهم المدرسية يتأثر **بدرجة متوسطة**، ونسبة 4.3% يتأثر **بدرجة ضعيفة**.

وأن نسبة **3.8%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يتبنى الأستاذ أسلوب الحوار مع المتعلم الذي يصدر عنه المشكلات السلوكية، إذ ترى نسبة 45.5% منهم أن النتائج المدرسية للمتعلمين تتأثر بالسلوك الإيجابي السائد في القسم **بدرجة كبيرة**، ونسبة 54.5% ترى أن مستوى نتائجهم المدرسية يتأثر **بدرجة متوسطة**.

توضح نتائج الجدول أن أغلبية المبحوثين ترى أنها تتبنى الأسلوب الحواري مع المتعلم الذي تصدر عنه المشكلات السلوكية، وهي المشكلات التي تسبب إعاقة السير الحسن للعملية التعليمية وتحول دون تحقيق الكفاءات المسطرة، وترتبط بالسياق التعليمي الظرفي الذي تصدر فيه من بعض المتعلمين من حين إلى أخر، على شكل سلوكات لفظية مثل الكلام الخارج عن الدرس وأخرى حركية والتي يستطيع الأستاذ التعامل معها في إطار القواعد المنظمة للحياة المدرسية كالنظام الداخلي للمؤسسة الذي ينظم العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية، لكن قبل اللجوء إلى ذلك يتبنى أسلوب الحوار والنصح مع المتعلم مستغلا خبرته ومكانته التربوية في التأثير على المتعلم حتى يضبط سلوكه ويركز على اكتساب المعارف وتنمية قدراته وبناء شخصيته، وهي استراتيجية أثبتت نجاعتها في الكثير من الأحيان خصوصا مع تلاميذ الأقسام النهائية الذين بدأت ملامح شخصيتهم تتشكل بشكل كلي.

كما بينت إجابات المبحوثين أن درجة تأثير السلوك الإيجابي داخل القسم على نتائج المتعلم المدرسية كانت كبيرة، لارتباط ذلك بمستوى أداء الأستاذ الذي يجد نفسه يؤدي مهامه في بيئة تعليمية يسودها الهدوء والتركيز من قبل المتعلمين بعيدا عن الإجهاد والضغوط النفسية والمهنية

المترتبة عن المشكلات السلوكية، فينعكس ذلك على الأستاذ والمتعلم من حيث النتائج والعلاقات، ولذلك يرتبط تحقيق الكفاءات المسطرة بمدى تحلي المتعلمين بالسلوك التربوي الإيجابي داخل القسم وخارجه.

الجدول رقم (39): يوضح مشاركة أولياء الأمور في اكتساب الضبط السلوكي ومستوى السلوك الإيجابي لدى المتعلمين عند التواصل مع الأولياء

مشاركة أولياء الأمور في اكتساب الضبط السلوكي		مستوى السلوك الإيجابي			المجموع
		كبير	متوسط	ضعيف	
نعم	التكرار	52	34	0	86
	النسبة المئوية	%60,5	%39,5	%0	**%29,6**
أحيانا	التكرار	87	72	8	167
	النسبة المئوية	%52,1	%43,1	%4,8	**%57,4**
لا	التكرار	8	28	2	38
	النسبة المئوية	%21,1	%73,7	%5,3	**%13**
المجموع	التكرار	147	134	10	291
	النسبة المئوية	%50,5	%46,0	%3,4	%100

نلاحظ من خلال الجول رقم 39 أن نسبة **57.4%** من المبحوثين أجابوا بـــ **أحيانا** يشركون أولياء الأمور في الضبط السلوكي لأبنائهم، حيث ترى نسبة 52.1% منهم أن مستوى التحلي

بالسلوك الإيجابي عند التواصل مع الأولياء كان **كبيرا**، ونسبة 43.1% تراه **متوسطا**، ونسبة 4.8% كان **ضعيفا**.

وأن نسبة **29.6%** من المبحوثين أجابوا بـــ **نعم** يشركون أولياء الأمور في الضبط السلوكي لأبنائهم، حيث ترى نسبة 60.5% منهم أن مستوى التحلي بالسلوك الإيجابي عند التواصل مع الأولياء كان **كبيرا**، ونسبة 39.5% تراه **متوسطا**.

وأن نسبة **13%** من المبحوثين أجابوا بـــ **لا** يشركون أولياء الأمور في الضبط السلوكي لأبنائهم، حيث ترى نسبة 21.1% منهم أن مستوى التحلي بالسلوك الإيجابي عند التواصل مع الأولياء كان **كبيرا**، ونسبة 73.4% تراه **متوسطا**. ونسبة 5.3% كان **ضعيفا**.

يوضح الجدول أن نسبة الكبيرة من المبحوثين تقوم أحيانا بإشراك أولياء الأمور في الضبط المدرسي لأبنائهم ونسبة معتبرة تشركهم دائما في ذلك، وهو مؤشر إيجابي على الشراكة بين المدرسة والأسرة والدور التربوي التكاملي الذي يلعبانه معا في تشكيل شخصية المتعلم، كما تدل إجابات المتعلمين على أهمية دور الأولياء في العملية التعليمية حيث يساهمون في التغلب على المشكلات السلوكية ويسهم في رفع التحصيل المعرفي للمتعلم، والجدير بالذكر أن بعض المتعلمين يظهرون عدم التوازن بين البيئة الأسرية والبيئة المدرسية فيجدون صعوبات في التكيف مع البيئة الثانية، لذلك يلجأ الأستاذ إلى التواصل مع أوليائهم لمعالجة هذا الخلل الوظيفي الذي يؤثر على مسارهم الدراسي وعلى العملية التعليمية ككل.

كما بينت إجابات المبحوثين أن مستوى السلوك الإيجابي لدى المتعلمين عند التواصل مع الأولياء كان إيجابيا، حيث عدد التلاميذ الذين يظهرون ذلك السلوك ويتحلون به كان كبيراً، مما يدل على تأثير الأولياء على أبنائهم في الجانب السلوكي وهو ما يحتم على الأستاذ وولي الأمر التنسيق والتعاون والتواصل من أجل متابعة ظروف تمدرس المتعلم في كل الجوانب المعرفية

والسلوكية، لكن الملفت للانتباه أن بعض الأولياء لا يتحمل المسؤولية تجاه المشكلات السلوكية لابنه ويظهر مقاومة للقواعد والتنظيمات المدرسية التي تحكم الحياة المدرسية، ولا يبالي لذلك وذلك ويضع العبء على الأستاذ في تحمل نتائج هذه المشكلات السلوكية.

تحمل معطيات هذا الجدول دلالة مفادها ضرورة تعاون الأولياء مع الأساتذة من أجل تحقيق الضبط السلوكي، وهو أحد المتطلبات التربوية للمقاربة بالكفاءات على المستوى التربوي ليترجم على المستوى المجتمع إلى ضبط اجتماعي في إطار الحياة الاجتماعية للمتعلم.

2. الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة

منطوق الفرضية الثالثة: تساهم السلطة التربوية الضابطة للأستاذ في الضبط السلوكي المتعلمين.

بينت النتائج المستخلصة من تحليل الجداول المتعلقة بالمحور الثالث المتعلق ببعد السلطة الضابطة وعلاقته ببعد الضبط السلوكي للمتعلمين، **تحقق الفرضية التي ترى أن السلطة الضابطة للأستاذ تساهم في الضبط السلوكي للمتعلمين**، وتمثلت هذه النتائج فيما يلي:

- تنظر مقاربة التدريس بالكفاءات إلى كل الأبعاد التربوية المتعلقة بالمتعلم، ومنها تلك المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية حيث تسعى إلى تربية المتعلمين على تعلم قواعد الحياة الاجتماعية بالتعاون مع الأسرة.
- يمثل الخطاب التربوي الذي يتواصل به الأستاذ عاملا مهما جداً لنقل مضامين المناهج الدراسية وتنفيذ الفعل البيداغوجي، وما ينتج عن ذلك من تفاعلات بينه وبين المتعلمين يساهم في خلق مناخ تربوي تسوده السلوكات الإيجابية المساعدة على تحقيق العملية التعليمية لأهدافها، ويصدر هذا الخطاب بكل أشكاله من سلطة الأستاذ الضابطة في إطار القواعد المنظمة للحياة المدرسية.
- ترتفع درجة ضبط سلوك المتعلمين بتبني أساليب الحوار والإرشاد من طرف الأستاذ، وهي الأساليب التي تتطلب القدرة على التأثير والاقناع والمعاملة العادلة بين المتعلمين.
- يمثل النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية المرجع الذي ينظم الحياة المدرسية والعلاقات بين الجماعة التربوية، وأثبتت النتائج أن عدد كبير من المتعلمين يلتزم به، وهو مؤشر إيجابي على تحقيق الضبط السلوكي.
- تتعدد أنماط التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات ليساير كل مراحل العملية التعليمية، والتقويم المستمر هو أحد هذه الأنماط التي يستند عليها الأستاذ في تحسين وتعديل سلوكات

المتعلمين وتعزيز الانضباط والمواظبة وتثمين المشاركة في الأنشطة التعليمية، ويصبح أحد أوجه السلطة الضابطة لديه.

- أثبتت النتائج أن معالجة المشكلات السلوكية يتم بانتهاج آليات متعددة، يأتي في مقدمتها تبني الحوار مع المتعلم، ثم تدخل الاستشارة التربوية ثم التقويم يليه العقابي المعنوي المستمد من المقاربات التقليدية.
- تساهم العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والمتعلم في تنمية السلوك الإيجابي ضمن علاقة التأثير والتأثر، وهو ما يسهم في انحصار السلوكات الغير مرغوبة لصالح السلوكات الإيجابية.
- يعمل الأستاذ في ظل سلطته التربوية الضابطة على تحفيز المتعلمين على الانضباط الذاتي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة تعليمية مناسبة تسود فيها العلاقات الإيجابية بين كل أعضاء الجماعة التربوية ويجد فيها المتعلم المعاملة الحسنة ويشارك في الأنشطة المتعلقة بالحياة المدرسية.
- تلعب الخبرة المهنية للأستاذ دوراً بارزاً في تحقيق الضبط السلوكي لدى المتعلم، وتجاوز المشكلات السلوكية والتعامل معها في إطار تربوي مناسب.
- تتحسن نتائج المتعلمين في البيئة التعليمية التي يسودها السلوك الإيجابي، الذي يساعد الأستاذ على الأداء الأمثل ويساعد المتعلم على الاستيعاب الجيد الذي يرفع مستوى التحصيل المعرفي.
- يؤدي التسلط إلى عواقب وخيمة على نفسية المتعلمين وجب الابتعاد عنه، وممارسة السلطة التربوية الضابطة في ظل الأساليب الديمقراطية.
- مشاركة أولياء الأمور أمر ضروري في ضبط سلوك أبنائهم بالتنسيق مع الأستاذ، وهو ما يعبر على الشراكة بين المدرسة والأسرة ودورهما التكاملي في متابعة شؤون المتعلمين، ومعالجة كل الاختلالات التي تطرأ من حين لأخر.

- بينت النتائج أن الضبط السلوكي للمتعلمين كان إيجابي بعد مرحلة تعليمية، ويعزى ذلك إلى طبيعة العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على طرائق التعلم النشطة، والبيئة التعليمية التفاعلية وهو ما يضع للمتعلم في حالة نشاط وظيفي يرفع لديه مستوى الانتباه والانضباط.

الاستنتاج العام

للدراسة

الاستنتاج العام للدراسة

من خلال عرض نتائج فرضيات الدراسة، وجدنا أن جميع الفرضيات الفرعية قد أثبتت وهذا ما يؤكد أن الفرضية العامة للدراسة "**تؤثر السلطة التربوية للأستاذ بشكل فعّال على المخرجات التعليمية للمتعلمين" قد تحققت.**

وتجدر الإشارة أن النتائج التي أفرزتها الدراسة هي القيمة العلمية المضافة للبحث السوسيولوجي في المجال التربوي، ويمكن استخلاصها في مايلي:

- أكدت الدراسة أن السلطة التربوية للأستاذ ضرورية للعلمية التعليمية ويجب النظر إليها من منظور إيجابي، حيث اعتبرها فوكو مفهوم علائقي يشمل كل مجالات السلوك الإنساني، والمجال التربوي فضاء خصب تظهر فيه تجليات السلطة التربوية، واعتبرها بيار بورديو ضرورية للفعل التربوي، وهي سلطة مستمدة من مكانته في المنظومة التربوية والاجتماعية، حيث اعتبره دوركايم ممثل الدولة والمجتمع وتكمن مهامه الوظيفية في تعليم وتربية المتعلمين، وأن التسلط التربوي له عواقب وخيمة على شخصية المتعلم من الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية.
- تشكل النظريات البنائية عموما والبنائية الاجتماعية خصوصا الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، وهي المقاربة التدريسية التي أقرتها الإصلاحات التربوية في الجزائر حيث اعتبرت المتعلم محور العملية التعليمية، وأقرت علاقة بيداغوجية جديدة بينه وبين الأستاذ واعتبرتهما المرجعية العامة للمناهج شريكين في مسار التعليم والتعلّم. ونتج عن ذلك تقلص السلطة المعرفية للمدرّس بانتقال موارد المعارف إلى محيط المتعلم الخارجي وتعددت مصادرها، فأصبح الأستاذ وسيط وموجه للفعل التعليمي ومحفز للمتعلم الذي أصبح مسؤولا على بناء تعلّماته.
- تضمنت المنظومة التربوية التي تمثل السياسة التربوية الوطنية عدة أبعاد تربوية معرفية وقيمية واجتماعية سلوكية تراعي مختلف جوانب المتعلم والتركيز على تنميته تنمية شاملة من أجل بناء شخصيته وكفاءاته، وتعتبر الكفاءات والمعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلم مخرجات تعليمية في

المجالات المعرفية والاجتماعية والسلوكية، وتتمظهر على أشكال مختلفة نواتج معرفية ونسق قيمي ومهارات سلوكية تساعده على التكيف والاندماج في بيئته الاجتماعية.

- كشفت الدراسة على الدور الإيجابي للسلطة التشاركية للأستاذ في التحصيل المعرفي، وهي السلطة المستمدة من الدور البيداغوجي الجديد للمدرّس في المقاربة بالكفاءات من حيث هو الموجه والمنظم والمنشط للعملية التعليمية، وعلى الدور الفعال للمتعلم في بناء تعلّماته والمشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية ذلك، تماشياً مع مكانته في بيداغوجيا الكفاءات وهو محور العملية التعليمة الذي يتملك من الموارد والقدرات والمكتسبات القبلية والمهارات ما يجعله قادراً على بناء المعرفة.
- أظهرت الدراسة أن البيداغوجية التشاركية توظف أنماط تعلّم مختلفة مثل التعلم النشط والتعلم التعاوني وهي أنماط أثبتت فاعليتها لتميزها بخاصية التفاعل بين المتعلم وقدراته ومعارفه القبلية وبيئته المدرسية والاجتماعية، والاستعانة بالوسائط الرقمية في ظل اقتحامها المجال التربوية بقوة.
- أكدت الدراسة على أن السلطة التشاركية للأستاذ تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين التي يؤدي إلى التمايز البيداغوجي بينهم، واعتماد البيداغوجيا الفارقية التي تنظر إلى اختلاف المتعلمين من حيث القدرات والخصائص الاجتماعية والثقافية، ومناقشة وضعيات التقويم مع المتعلمين مراعاة لاختلاف أداءاتهم واستعداداتهم وتوقع استجابتهم.
- تعمل المدرسة على نقل النسق القيمي المجتمعي واكسابه وترسيخه للمتعلمين، وهو النسق الهام في الحفاظ على استقرار المتجمع وتماسكه. إذ تهتم المناهج الدراسية التي أقرت الإصلاحات التربوية بتنمية المتعلم تنمية شاملة، من كافة الجوانب بعد ما كان اهتمام مقاربة التدريس بالأهداف منصبا فقط على البعد المعرفي، ليشمل الأبعاد القيمية والاجتماعية السلوكية، وتعاظم مضامين المعرفة المدرسية في ترسيخ القيم لأهميتها في الحفاظ على وحدة المجتمع الجزائري خصوصا في ظل التغييرات المتسارعة وتأثيرات التكنولوجيا الرقمية والعولمة، لذلك عُدّت القيم أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها.

- تساهم السلطة التوجيهية للأستاذ في نقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه من قيم مشتركة بين أفراده، وتشمل القيم السياسية والأخلاقية والثقافية والروحية والتي تهدف إلى تعزيز الوحدة الوطنية، والقيم الفردية التي تشمل الوجدانية والأخلاقية والجمالية والفكرية والإنسانية التي تعزز اندماج المتعلم في بيئته الاجتماعية، وبما يمثله الأستاذ من قدوة للمتعلمين الذين يحملون تمثلات ايجابيه عنه.
- يعزز الفعل البيداغوجي التوجيهي النسق القيمي للمتعلم في العملية التعليمية، عبر الكفاءات العرضية وتكامل المواد الدراسية، وتوظيف الطرائق التدريسية النشطة والأساليب التفاعلية، التي تنمي عند المتعلم القيم الاجتماعية مثل التعاون والاحترام والأمانة وتقبل الرأي الأخر، وعلى تعزيز الانتماء للجماعة التربوية الذي ينمي عنده الاعتزاز بالشخصية الوطنية والتمسك بالثوابت الوطنية، وتوليد الشعور بالانتماء إلى الأمة الجزائرية.
- تمثل مرحلة التعليم الثانوي المتزامنة مع فترة المراهقة مرحلة مهمة في استدماج القيم، إذا ما تعاطت معها مؤسسات التنشئة الاجتماعية وفي مقدمتها المدرسة بشكل إيجابي من خلال دور الأستاذ في نقل قيم المجتمع ومعاييره للمتعلم وهو الموكل من قبله بهذه الوظيفة كما اعتبره دوركايم.
- أظهرت الدراسة أن السلطة الضابطة للأستاذ تساعد المتعلمين على الانضباط الذاتي عندهم، وهو النمط المفضل في الحياة المدرسية حيث أن المتعلم يبدئ امتثاله للنظام الداخلي والقواعد المدرسية انطلاقا من تنشئته الأسرية والمدرسية، وهو ما يساهم في سيرورة العملية التعليمية مما يساعدها على تحقيق أهدافها.
- أكدت الدراسة أن البعد السلوكي يمثل أحد الأبعاد التربوية للمقاربة بالكفاءات، وهو البعد الضروري في الحياة المدرسية فهو وسيلة وغاية في ذات الوقت في العملية التعليمية، إذ أن تحقيقه يؤدي إلى تحقيق الأبعاد الأخرى، بالإضافة إلى تعلم قواعد السلوك الاجتماعي.

- بينت الدارسة ارتفاع درجات الضبط السلوكي للمتعلمين بتبني أساليب الحوار والإرشاد والنصح والتوجيه من طرف الأستاذ، ولا يتأتى ذلك إلا بتبني خطاب تربوي يعبر عن سلطته الضابطة ويحمل قدرة التأثير والإقناع وتراعي طبيعة وخصائص المتعلمين.
- كشفت الدارسة أن معالجة المشكلات السلوكية يتطلب إستراتيجيات متعددة بالنظر إلى طبيعة هذه المشكلات وطبيعة المتعلمين الذين يتسببون فيها، وتتطلب كفاءات تربوية في المجالات النفسية والسيكولوجية للمتعلم، والخبرات المهنية التي تلعب دوراً كبيراً في معالجة هذه المشكلات السلوكية وتحقيق الضبط السلوكي.
- أكدت الدراسة أن العلاقات التربوية الإيجابية بين قطبي العملية التعليمية تلعب دوراً بارزاً في تنمية السلوكات الإيجابية، وحيث البيئة التعليمية تتطلب هذا النوع من العلاقات التي تساهم في تحسين الحياة المدرسية بين كل أعضاء الجماعة التربوية.

الخاتمة

الخاتمة

شكلت الإصلاحات التربوية في الجزائر مطلع الألفية نقطة تحول في المجال التربوي، لما حملت هذه الإصلاحات من تغيرات على المنظومة التربوية حتى تساير التطورات السريعة في شتى المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، ومستجدّات الأبحاث التربوية وتجارب الدول الناجحة في المجال التربوي، فتم تغيير النموذج البيداغوجي التقليدي واعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات وإعداد مناهج دراسية جديدة تتأسس على جملة من المبادئ المشتقة من السياسة التربوية والخيارات الوطنية، وبذلك تكون المنظومة التربوية أمام تحديات ورهانات تنفيذ مهامها الأساسية المتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

إن تبني خيار التغيير البيداغوجي لمقاربة التدريس واعتماد المقاربة بالكفاءات ذات التوجه البنائي فرض ممارسات بيداغوجية قائمة على وضع المتعلم أمام تحمل المسؤولية عن مساره التعليمي التعلّمي، وتكليف الأستاذ بأدوار التنظيم والتوجيه والتنشيط للعملية التعليمية، هذا الأخير الذي وجد نفسه أمام حتمية التكيّف مع هذه الأدوار الجديدة المنظِّمة للعلاقة البيداغوجية والتعامل مع المتعلم على أساس مكانته الجديدة التي وضعته فيها المقاربة بالكفاءات، وتفعيل البعد العلائقي القائم على التفاعلات بين مكونات العملية التعليمية، فمن مصدر المعرفة الوحيد وناقلها (السلطة المعرفية) إلى دور التوجيه والنشيط للفعل التعليمي بالنسبة للأستاذ، ومن دور المتلقي التقليدي للمعرفة إلى دور الشريك الفعال والمبادر لبناء تعلّماته بالنسبة للمتعلم، تجلت ممارسة السلطة التربوية بآليات جديدة تتلاءم مع المتطلبات العلائقية بين قطبي العملية التعليمية، وتبحث في تأثيرها على مخرجات التعليمية.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة حول السلطة التربوية للأستاذ والمخرجات التعليمية في ضوء هذه السلطة، وارتباط ذلك ذلك بواقع الممارسة البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم وهو الذي اعتبرته البنائية الاجتماعية قادرا على بناء معارفه في سياقها المدرسي والاجتماعي، والممارسة الوظيفية للأستاذ

ذو السلطة التربوية في العملية التعليمية، للبحث والكشف عن تأثير هذه السلطة على المخرجات التعليمية للمتعلم.

اختار الباحث عدة أبعاد للسلطة التربوية للأستاذ تمثلت في السلطة التشاركية وربطها بالتحصيل المعرفي للمتعلمين كأحد أبعاد للمخرجات التعليمية، فوظف طرائق التدريس النشطة التي تعتمد على الأساليب الحوارية والمناقشة والبيداغوجيا التشاركية ومراعاة التمايز البيداغوجي بين المتعلمين وتحفيزهم على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والاستعانة بالوسائط الرقمية التربوية، وكل هذه مؤشرات دليل على اعتماد السلطة التشاركية في العملية التعليمية وارتباط ذلك بالاستيعاب الجيد وتحسن النتائج المدرسية ومساعدة المتعلم لبناء تعلّماته، كما ارتبط اكساب المتعلمين للنسق القيمي وترسيخه بالسلطة التوجيهية للأستاذ وهي جملة القيم التي تضمنتها المنظومة التربوية كخيارات وطنية واجتماعية وتربوية، تترسخ بتوظيف المعرفة المدرسية على شكل كفاءات عرضية، ومواقف تعليمية في العملية التعليمية يظهر فيها إسهام الفعل التوجيهي للأستاذ في نقل قيم المجتمع ومعاييره ومبادئه للمتعلمين، كما تساهم السلطة الضابطة للأستاذ في الضبط السلوكي للمتعلمين من خلال تشجيعهم على الانضباط الذاتي والعلاقات الإيجابية ومعالجة المشكلات السلوكية بأساليب الحوار والإرشاد، وهو ما يشجع المتعلمين على السلوك الإيجابي في البيئة التعليمية وهو ما يساعد الأستاذ على الأداء الوظيفي الأمثل، ويساهم في تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة للمتعلم.

لقد أثبتت الدراسة أن السلطة التربوية للأستاذ من خلال أبعادها تساهم في تحقيق المخرجات التعليمية للعملية التعليمية للمتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي، وتحقيق الكفاءات المرتبطة بالأبعاد المعرفية والقيمية والسلوكية.

التوصيات

- ركزت المناهج الدراسية المنبثقة عن الإصلاحات التربوية خصوصا مناهج الجيل الثاني على القيم والتعلّمات الأساسية، لذلك يجب أن تتجسد في السلوك والمواقف الفردية والجماعية في الحياة المدرسية.
- لضمان أكبر نجاعة للتدريس بالكفاءات يجب التركيز على الممارسات البيداغوجية الصفّية التي تحدث بين الأستاذ والمتعلمين من خلال عملية التفاعل وتأثير ذلك على العملية التعليمية.
- الاهتمام بعنصر التكوين أثناء الخدمة والتكوين المستمر، والتركيز على البعد العلائقي الاجتماعي بين أعضاء الجماعة التربوية.
- اعتبار المدرسة فضاء وظيفي شامل تقدم فيه المعارف وتكتسب فيه المهارات والقيم والسلوكات الإيجابية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال خلق علاقات تربوية مشجعة على الفعل البيداغوجي.
- تشجيع التمثلات الإيجابية التي يحملها المتعلم حول السلطة التربوية للأستاذ، والتي تحترم الحرية الفكرية والنقدية للمتعلم.
- بعد فترة زمنية تجاوزت عشرين سنة على تبني الإصلاحات التربوية واعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وجب فتح تقييم شامل حولها لمعالجة مواضع الخلل الوظيفي بها.
- تشجيع المتعلمين على كل أنماط التعلم خصوصا التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- الاهتمام بالمخرجات التعليمية للمتعلمين، وإجراء تقييم لها بعد فترات زمنية معينة.

آفاق الدراسة

يبقى موضوع الدراسة مجالا خصبا للمزيد من الدراسات سواء ما تعلق بالسلطة التربوية وارتباطها بمتغيرات أخرى كثقافة المدرسة والعلاقات التربوية والممارسات البيداغوجية، أو ما تعلق بالمخرجات التعليمية وارتباطها بتنمية مهارات التفكير والابداع والتعلم التعاوني.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع باللغة العربية

- **القرآن الكريم**
- **وثائق رسمية**

1. وزارة التربية الوطنية: **التقويم التربوي والقبول والتوجيه في النظام التربوي، النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، عدد خاص، مارس 2010، الجزائر.
2. وزارة التربية الوطنية: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، سنة 2009.
3. وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية** 08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04.
4. وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.

- **الكتب**

1. أحمد الخطيب، رداح الخطيب: **استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي**، علام الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007.
2. أحمد حساني: **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.
3. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت، لبنان، ط1، 197
4. إميل دوركايم: **التربية الأخلاقية**، ترجمة السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، 2015، القاهرة، مصر.
5. بيار بورديو: **الرمز والسلطة**، تر عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، سنة 2003، ط3.
6. بيار بورديو: **العنف الرمزي**، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء.

7. تونيك فان دايك: **الخطاب والسلطة**، ترجمة غيداء العلي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2014.

8. حاجي فريد: **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سنة 2005.

9. حسن شحاتة: **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2001.

10. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **في القوة والسلطة والنفوذ** مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،2007.

11. حمزة حمزة أبو النصر: **الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، نظريات وطرائق**، مكتبة الايمان، المنصورة، ط1، 2008.

12. خالد حامد: **مدخل إلى علم الاجتماع**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط3، 2018.

13. رشيد زرواتي: **تدريبات على منهجية البحث العملي في العلوم الاجتماعية**، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، ط 3، 2008.

14. رياض الجوادي: **المقاربة بالكفايات –مدخل بناء الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليمية والتقويمية**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2018، ص95.

15. رياض الجوادي: **مدخل إلى علم تدريس المواد**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط2، سنة 2020.

16. الزواوي بغورة: **الخطاب- بحث في بيئته وعلاقاته عند فوكو**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، سنة 2015.

17. الزواوي بغورة: **مفهوم الخطاب في فلسفة ميشال فوكو**، المجلس الأعلى للثقافة، سنة 2000.

18. سعيد حليم: **علاقة المتعلم بالأستاذ في ضوء المستجدات التربوية**، دار افريقيا الشرق، الرباط، المغرب، 2015.

19. شاهر أبو شريخ: **استراتيجيات التدريس**، المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2008.

20. عاطف الصيفي: **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2009.

21. عامر قنديلحي، ايمان السامرائي: **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن 2009.

22. عباس عابدين: **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2004.

23. عبد العزيز العيادي: **ميشال فوكو المعرفة والسلطة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1،1994، بيروت، لبنان.

24. عبد العزيز خواجة: **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر،2005.

25. عبد العظيم حسين سلامة: **الاتجاهات المعاصرة في تنظيم التعليم**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003.

26. عبد الغني عماد: **منهجية البحث في علم الاجتماع**، الإشكاليات، التقنيات، المقاربات، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2007.

27. عبد القادر فوضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013.

28. عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1.

29. عفت مصطفى الطناوي: **التدريس الفعال- تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط3، م2013.

30. على أسعد وطفة: **رأسمالية المدرسة في عالم متغير، الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2011.

31. علي أسعد وطفة: **بنية السلطة واشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 2، 2000.

32. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2004.

33. فراس السليتي: **استراتيجيات التدريس المعاصر**، عالم الكتب، إربد الأردن، ط1، 2015.

34. قصي محمد السامرائي، رائد ادريس الخفاجي: **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2014.

35. كمال عبد الحميد زيتون ، حسين حسن: **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر 2003.

36. ليزا أ. بلوم: **إدارة الصف المدرس، تحقيق نواتج إيجابية لجميع الطلاب**، ترجمة مكتب التربية لدول الخليج، الرياض 2012.

37. ماجد أيوب القيسي: **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2017.

38. ماريلين وايمرك: **التدريس المتمركز حول المتعلم**، ترجمة رشا صلاح الدخاخني، مؤسسة هنداوي، سنة 2019.

39. ماكس فيبر: **مفاهيم أساسية في علم الاجتماع** ترجمة صلاح هلال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2011.

40. محسن على عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، ط1، سنة 2006، عمان، الأردن.

41. محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1.

42. محمد الصالح حثروبي: **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، شركة الهدى، ط2، الجزائر، 2004.

43. محمد الطاهر وعلي: **الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات**، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، سنة 2011، ط 3.

44. محمد بن عبد العزيز الربعي: **مدخل لفهم جودة عملية التدريس**، دار النشر الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، عمان، ط1، 2013.

45. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006.

46. محمد عبد الله الحاورين، محمد سرحان علي قاسم: **مقدمة في علم المناهج التربوية**، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2015.

47. محمد علي الكردي: **نظرية المعرفة والسلطة عند ميشيل فوكو**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

48. محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012.

49. موريس دوفرجيه: **علم اجتماع السياسة**، ترجمة سليم حداد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان 1991.

50. مولود زايد الطبيب: **علم الاجتماع السياسي**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1.

51. يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2022.

- **الأطروحات والرسائل الجامعية**

1. آمال كزيز: **هوية المتمدرس وعلاقتها بمثلاته لسلطة المدرس**، دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التعليمية بولاية بسكرة، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع العائلي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2019.

2. زين العابدين بشيري: **الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات**، دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر، 2015.

3. طارق محمود إبراهيم شدوح: **السلطة والتسلط في العمل التربوي**، من وجهة نظر بعض المشاركين فيه في محافظة أربد، أطروحة دكتوراه الفلسفة، تخصص أصول التربية جامعة اليرموك، أربد، الأردن، سنة 2007م.

4. عبد الباسط هويدي: **الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات**، أطروحة دكتوراه تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012.

5. مراد سبرطعي: **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية**، دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، سنة 2018.

6. منال جفال: **دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية**، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.

- **المقالات والمنشورات العلمية**

1. إحسان عبد الهادي النائب: **مفهوم السلطة وشرعيتها إشكالية المعنى والدلالة**، الملتقى الدولي العلمي الأول People Satisfaction is a Source of the Legitimacy of Goverments، ص 63-80، ماي 2017.
2. أحمد عباسي، كمال عويسي: **المنطلقات النظرية في إعداد المناهج الدراسية**، مداخلة منشورة ضمن كتاب الملتقى الدولي أنساق القيم والكفاءة الذاتية في المناهج الدراسية بين البحوث النظرية والتطبيقات الميدانية، جامعة غرداية، الجزائر، نوفمبر 2022.
3. آمال كزير، بوتي شهرزاد: **الكفاءة التعليمية للمعلم وعلاقتها بالضبط الاجتماعي داخل الصف الدراسي**، مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، المجلد 03، العدد 01، جامعة غرداية، ص 77-99، 2018.
4. أمحمد رابح ، بوهادي عابد: **تحليل الفعل الديداكتيكي**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد:05، العدد:01، ص34- 47، 2021.
5. حسين سعد حسين حوتة: **التسلط التربوي والإنجاز الدراسي**، بحث ميداني مقارن، حوليات آداب عين شمس، المجلد 43، سبتمبر 2015.
6. حسينة إيجا: **ميكانزمات السلطة عند ميشال فوكو**، مجلة المداد، العدد12، ص 37-51، 2022/07/21.
7. حورية نهاري: **الإطار المرجعي للكفاءات في المناهج المعاد كتابتها 2016 في المدرسة الجزائرية**، مجلة الأصالة للدراسات والبحوث، المجلد 04 (العدد 07)، 2022.

8. راضية دريوش: **مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية**، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، المجلد 7، العدد 1، ص65-79، 2019.

9. سليمان حني: **تمثل السلطة وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصف** لدى دراسة ميدانية بالثانويات، مجلة التنمية البشرية، العدد 06، مارس 2016.

10. سمير أبيش: **المنهاج التربوي ودوره في بناء وتفعيل منظومة القيم داخل المجتمع**، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد04، العدد02، ص 352-375، 2021/12/31.

11. سناء الغندوري: **مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد 3، العدد 12، كانون الأول 2014.

12. الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش: **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لماذا؟ وكيف؟** مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد السادس، العدد الأول، جامعة الجزائر 2، 2020.

13. عبد العزيز جناوي ، **قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج**، مجلة العلوم الاجتماعية، الجزائر، المجلد 4، العدد 8، ص 238/219، 2018.

14. عبد العزيز دادي: **دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، الرباط، المغرب، نوفمبر 2009.

15. عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية او الديداكتيكية والسيكولوجية**، الجزء 1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

16. عز الدين الخطابي: **الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 02، الرباط، المغرب، ماي 2010.

17. فيليب بيرونو: **الممارسات البيداغوجية ومهنة المدرس: ثلاثة أوجه،** ترجمة: نصر الدين الحافي، دفاتر التربية والتكوين، العد 9/8 ممزوج، الرباط المغرب، جانفي 2013.

18. لخضر لكحل: **المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق،** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة الجزائر 2) المجلد 3، العدد 2، الجزائر، 2011.

19. محمد آيت موحي: **العلاقة التربوية (طبيعتها وأبعادها)**، دفاتر التربية والتكوين، منشور دوري، العدد1، الرباط، المغرب، نوفمبر2009.

20. محمد بن بسعي: **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مجلة الأسرة والمجتمع، المجلد3، العدد2، المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة- الجزائر، ص 27-45، 2015.

21. محمد مومن: **التكوين السيكولوجي للمدرسين**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 9/8 ممزوج، الرباط، المغرب، جانفي 2013.

22. نصيرة بن نايبي، الطيب بلعربي، **بناء المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.** *مجلة الباحث، المجلد 3*(العدد 1)، ص 12، الصفحات 5-26، 2011.

23. نورة العايب: **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية عدد 43، مجلد أ، جوان 2015.

- **المواقع الإلكترونية**

1. موقع المرافقة: **الكفاءات المهنية للأستاذ،** https://elmourafaka-layachisalah.site123.me/ تاريخ الولوج 20/11/2023.

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

- **الكتب**

1. V. Kelly :**The Curriculum theory and practice**, FIFTH EDITION, London, 2004.

2. CHARLES BINGHAM: **Authority Is Relational** Rethinking Educational Empowerment2008 State University of New York.
3. Chataigne C: **Psychologie des Valeurs,** de boeck 1er edition, Belgique, 2014.
4. Christian Vitali: **La Vie scolaire**, Hachette, Nouvelles approches, 2000.
5. Erik Jan van :**the meaning of learning and knowing**, Sene publishers, Netherlands, 2007.
6. Jean Claude Forquin: **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, paris, NATHAN, 2000.
7. Roegiers Xavier: **Une pédagogie de l'intégration Compétences et intégration des acquis l'enseignement**, De Boeck, paris, 2002.

- الرسائل والأطروحات

1. Modikana Abram Ngoepem: **The problem of authority in democratic schooling**, MASTER OF EDUCATION in the subject Philosophy OF EDUCATION, University of South Africa, South Africa, 1997.

- المقالات والمنشورات

1. Guillermo Zamora Poblete, Ana María Zerón Rodríguez: **SENS DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE ACTUELLE. UN POINT DE VUE D'EXPÉRIENCES D'ENSEIGNEMENT,** Faculté d'éducation, Pontificia Universidad Católica de Chile. Études pédagogiques XXXV, numéro 1, pp 180-171, 2009.
2. Judith Pace, Annette Hemmings: **Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research**. Review of Educational Research. March 2007.vol 77.No. 1. pp.4-27.

الملاحق

استمارة الاستبيان

عنوان الدراسة: السلطة التربوية والمخرجات التعليمية

دراسة ميدانية بثانويات المقاطعة الجنوبية – مدينة الجلفة –

في إطار هذه الدراسة نرجو من زملائي الأساتذة الإجابة على أسئلة هذه الاستمارة، ونؤكد على أن كل المعلومات المتحصل عليها تستخدم فقط لما يخدم هذا البحث، ولكم منا كل عبارات الشكر والامتنان.

بيانات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات الخبرة: أقل من 05سنوات ☐ من 06 سنوات إلى 20سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

الرتبة: أستاذ التعليم الثانوي ☐ أستاذ التعليم الثانوي رئيسي ☐ أستاذ التعليم الثانوي مكون ☐

المستوى: ليسانس ☐ ماستر ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐ دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه) ☐

المحور الأول: دور السلطة التربوية التشاركية للأستاذ في التحصيل المعرفي للمتعلمين.

البعد الأول للمتغير المستقل: السلطة التشاركية

1- هل تعتبر نفسك أكثر مصادر المعرفة في العملية التعليمية؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

2- هل تعتمد في العملية التعليمية على أسلوب:

أسلوب التلقين ☐ أسلوب الحوار والمناقشة ☐ الجمع بينهما ☐

3- هل تحاول أن تخلق مناخ حوار بين المتعلمين حول الوضعيات التعليمية خلال الدرس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

4- كيف تعتبر العلاقة مع المتعلم أثناء العملية التعليمية؟

- علاقة بيداغوجية تشاركية ☐
- علاقة وظيفية ☐
- علاقة تقليدية عمودية ☐

5- هل تقوم بتغير أو تعديل أسلوب التدريس المعتمد إذا لم تجد الاستجابة المتوقعة من جل المتعلمين؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

6- كيف تنظر للمتعلم عندما تعبره المقاربة بالكفاءات محور العملية التعليمية؟

- يساهم في بناء تعلماته ☐
- تضع على عاتقه مسؤولية أكبر من قدرته ☐
- تحد من سلطة الأستاذ في العملية التعليمية ☐

7- هل تساعدك البيداغوجية التشاركية في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الكفاءات المنتظرة؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

8- هل توظيف التعلم التشاركي يساهم في التحصيل المعرفي بشكل أكثر فاعلية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

9- هل تهتم بالتساؤلات التي تطرح من المتعلمين وتأخذها بعين الاعتبار؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- كيف تعالج مشكلة عدم مشاركة بعض المتعلمين في الأنشطة التعليمية؟

- تشجعهم على المشاركة ☐
- تجبرهم على المشاركة ☐
- لا تبالي لأمرهم لأنهم مسؤولين عن أنفسهم ☐

11- هل تناقش المتعلمين حول بناء وضعيات التقويم؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

البعد الأول للمتغير التابع: التحصيل المعرفي

1- ما مستوى تحكم المتعلمين في عمليات التحليل والاستنتاج والتفسير عند انتهاج أساليب التدريس الحوارية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2- كيف ترى نتائج المتعلمين عند انتهاج السلطة التشاركية في العملية التعليمية؟

- نتائج إيجابية ☐
- نتائج متوسطة ☐

- نتائج ضعيفة ☐

3- كيف ترى درجة بناء المعرفة لدى المتعلم عندما تعتمد على التعلم النشط؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

4- كيف ترى استيعاب المتعلمين عندما تخلق التفاعل بينهم أثناء تنفيذ الوضعيات التعليمية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

5- ما مستوى نتائج المتعلمين عندما توظف الوضعية الإدماجية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

6- كيف ترى التحصيل المعرفي للمتعلمين عندما تراعي الفروقات الفردية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

7- ما مستوى التحصيل المعرفي كلما تم توجيههم إلى مصادر التعلم الذاتي؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

8- كيف ترى فهم واستيعاب المتعلم للمعلومات عند الاستعانة بالوسائط الرقمية؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

المحور الثاني: السلطة التوجيهية ومدى مساهمتها في اكتساب القيم وترسيخها لدى المتعلمين.

البعد الثاني للمتغير المستقل السلطة التوجيهية

1- هل ترى أن المدرسة كأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية لها دور في حماية النسق القيمي للمجتمع؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

2- هل ترى أن المناهج الدراسية التي أقرتها الإصلاحات التربوية أعطت أهمية للبعد القيمي في المنظومة التربوية؟

نعم ☐ بشكل ضمني ☐ لا ☐

3- هل تحاول تعزيز مبدأ الانتماء للجماعة التربوية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

4- يعتبر اكتساب القيم وترسيخها كفاءات عرضية كيف يمكنك تحقيق ذلك؟

- من خلال الوضعيات التعليمية ☐
- من خلال المواقف ☐
- على هامش الدرس ☐

5- هل يكتسب المتعلم القيم من خلال توظيف الوضعيات التعليمية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

6- كيف ترى نظرة المجتمع إليك حول ترسيخ القيم؟

- واجب أخلاقي ☐
- مهام وظيفية ☐
- دور سلبي ☐

7- كيف ترى مرحلة التعليم الثانوي المتزامنة مع سن المراهقة بالنسبة للمتعلمين؟

- مرحلة عادية ☐
- مرحلة مهمة في بناء شخصيتهم ☐
- مرحلة تمرد على قيم ومعايير المجتمع ☐

8- كيف ترى دورك في التربية على القيم؟

مهم جدا ☐ مهم إلى حد ما ☐ غير مهم ☐

البعد الثاني للمتغير التابع اكتساب وترسيخ النسق القيمي

1- ما درجة اكتساب وترسيخ النسق القيمي للمتعلم بتوظيف المعرفة المدرسية؟

درجة عالية ☐ درجة متوسطة ☐ درجة ضعيفة ☐

2- ما مستوى اكتساب وترسيخ النسق القيمي بتوظيف التعلم النشط القائم على التفاعل؟

مستوى عالي ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى ضعيف ☐

3- ما مستوى اكتساب المتعلم بالقيم التربوية المدرسية مثل الاحترام، والتعاون والعمل الجماعي؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

4- ما مستوى ترسيخ القيم الاجتماعية لدى المتعلم من خلال الوضعيات التعليمية؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

5- هل تعززت قيم المواطنة والتمسك بالثوابت الوطنية لدى المتعلمين من خلال مضامين المنهاج الدراسي؟

مستوى عالي ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى ضعيف ☐

6- ما هي القيم التي تساهم مادة تدريسك في تنميتها وترسيخها؟

قيم اجتماعية ☐ قيم دينية ☐ قيم تربوية ☐ قيم اقتصادية ☐ قيم وطنية ☐

7- إلى مدى يمكن اكتساب وترسيخ منظومة القيم المجتمعية اقتداء بسلوك الأستاذ إيجابا؟

مستوى عالي ☐ مستوى متوسط ☐ مستوى ضعيف ☐

8- كيف ترى اكتساب وترسيخ نسق القيم في ظل ممارستك لسلطتك التوجيهية بعد مرحلة دراسية معينة؟

تحقق بدرجة كبيرة ☐

بدرجة متوسطة ☐

بدرجة ضعيفة ☐

المحور الثالث: السلطة الضابطة ومدى مساهمتها في الضبط السلوكي للمتعلمين وتحسينه.

البعد الثالث للمتغير المستقل السلطة الضابطة

1- هل تعتقد أن مقاربة التدريس بالكفاءات تحمل بعدا سلوكيا تتضمنه الكفاءات المراد تحقيقها؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

2- هل خطابك التربوي يشجع المتعلم على التحلي بالسلوك المرغوب فيه؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

3- كيف تعالج المشكلات السلوكية التي تطرأ في القسم؟

- بالحوار مع المتعلم ☐
- بتوظيف العقابي البدني والمعنوي ☐
- بالتوظيف التقويم المستمر كحرمان المتعلم من العلامات ☐
- التقارير وإبلاغ الاستشارة العامة ☐

4- هل تحفز المتعلمين على الانضباط الذاتي لديهم؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

5- هل تشرك أولياء الأمور في اكتساب الضبط السلوكي أبنائهم؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

6- هل ترى أن عامل الخبرة عامل مهم في الممارسة الايجابية للسلطة الضابطة مع المتعلمين؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

7- أي الاتجاهين تراه مناسب للضبط السلوكي؟

- الاتجاه الوقائي الذي يقوم على إجراءات كفيلة بتجنب المشكلات السلوكية ☐
- الاتجاه العلاجي بعد وقوع المشكلات السلوكية ومحاولة علاجها والحد منها ☐
- الجمع بينهما ☐

8- هل أنت راضي على أدائك في تحقيق مهارات سلوكية تعتقد أنها تفيد المتعلم في بيئته؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

9- هل ترى أن المتعلم يحتاج إلى سلطة تربوية ضابطة ترشده إلى انتهاج السلوك الايجابي؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

10- هل تبني أسلوب الحوار مع المتعلم صاحب السلوك غير التربوي يؤدي إلى ضبط سلوكه؟

نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا ☐

البعد الثالث للمتغير التابع: تحسين وضبط سلوك المتعلم

1- إلى أي مدى ينضبط سلوك المتعلم بتوظيف التقويم المستمر كسلطة تربوية ضابطة؟

بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة ☐

2- كيف تقيم طبيعة سلوك المتعلمين بعد موسم دراسي أو مرحلة تعليمية بعد ممارستك لسلطتك الضابطة؟

إيجابي ☐ سلبي ☐ لا تأثير ☐

3- ما مستوى درجة سلوكات المتعلمين بتبني أسلوب الحوار والإرشاد؟

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

4- إلى مدى يظهر السلوك الايجابي كلما كانت العلاقة ايجابية مع المتعلم؟

كبير ☐ متوسط ☐ لا تأثير ☐

5- كيف تدعم السلوك الايجابي للمتعلمين؟

بالثناء والمدح ☐ تثمين في التقويم المستمر ☐ بالأسلوب الايجابي ☐

6- هل يلتزم المتعلم بالقانون الداخلي للمؤسسة في ظل ممارسة سلطتك الضابطة؟

عدد كبير من المتعلمين ☐ عدد متوسط من المتعلمين ☐ عدد قليل من المتعلمين ☐

7- ما مستوى السلوك الايجابي لدى المتعلم عند إشراك ولي الأمر في ضبطه ابنه؟

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

8- ما درجة تأثر نتائج المتعلم المدرسية بالسلوك الإيجابي العام داخل القسم؟

درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة ضعيفة ☐

شكرا على تعاونكم