

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان الأطروحة

استراتيجيات الأنشطة التعليمية والاندماج

الاجتماعي للمتعلم في المرحلة الابتدائية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: طرشي حكيمة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
خينش دليلة	أستاذ محاضر-أ	جامعة بسكرة	رئيسا
عمر أوزاينية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
عزيز سامية	أستاذ محاضر-أ	جامعة بسكرة	مناقشا
ليندة العابد	أستاذ محاضر-أ	جامعة باتنة 1	مناقشا
السعيد بو جلال	أستاذ محاضر-أ	جامعة المسيلة	مناقشا
فكرون السعيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017 - 2018

شكر وتقدير

إن واجب الوفاء والإخلاص يدعونا أن نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى كل من ساعدنا في هذا العمل ونخص بالذكر الأستاذ الدكتور الفاضل والمحترم البرفسور أوزاينية عمر الذي أفادني بنصائحه وإرشاداته القيمة وكان نعم المشرف. كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة الأساتذة في قسم العلوم الاجتماعية، الذين أفادوني بنصائحهم وتوجيهاتهم العلمية ودعمهم المعنوي حتى نهاية هذا المسار البحثي.

فهرس المحتويات

شكر و عرفان

فهرس الجداول والأشكال

مقدمة.....أ.ج.

الفصل الأول: الإطار المفهومي للدراسة

- أولاً: إشكالية الدراسة 5
- ثانياً: فروض الدراسة 7
- ثالثاً: أهداف الدراسة 8
- رابعاً: أسباب اختيار الموضوع 8
- خامساً: أهمية الدراسة 9
- سادساً: المدخل المنهجي المتبنى 10
- سابعاً: ضبط المفاهيم الرئيسية في الدراسة 13
- ثامناً: الدراسات السابقة 21

الفصل الثاني: التعليم الابتدائي وتطوره في الجزائر

أولاً: التعليم الابتدائي:

- 1- تعريف المدرسة الابتدائية: 29
- 2- نشأة التعليم الابتدائي: 30
- 3- سمات المدرسة الابتدائية: 31
- 4- أهداف التعليم الابتدائي: 32
- 5- وظائف التعليم الابتدائي: 34
- 6- خصائص نمو متعلم المرحلة الابتدائية: 36
- 7- حاجات متعلم المرحلة الابتدائية: 40
- 8- المشاكل الصفية في المرحلة الابتدائية: 42

ثانياً: تطور التعليم الابتدائي في الجزائر

- 1- مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي.....50
- 2- مرحلة الاحتلال.....51
- 3- مرحلة ما بعد الاستقلال.....54

الفصل الثالث: استراتيجيات الأنشطة التعليمية المدرسية.

- أولاً: الإستراتيجية التعليمية.....67
- 1- مكونات الإستراتيجية التعليمية.....67
- 2- العوامل المؤثرة في اختيار الإستراتيجية.....68
- 3- تصنيف استراتيجيات التدريس.....69
- ثانياً: الأنشطة التعليمية المدرسية.....70
- 1- أهمية الأنشطة المدرسية.....70
- 2- مجالات الأنشطة المدرسية.....71
- 3- مقومات النشاط المدرسي.....73
- 4- تطور النشاط المدرسي.....74
- 5- عوائق تطبيق الأنشطة المدرسية.....75
- 6- تخطيط النشاط التعليمي وتنظيمه.....78
- ثالثاً: الطرق التعليمية لتنفيذ الأنشطة التعليمية.....80
- 1- طريقة حل المشكلات.....80
- 2- طريقة التعلم بالاكشاف (الطريقة التنقيبية).....83
- 3- طريقة التعليم بالمجموعات.....87
- 4- طريقة التعيينات (العقود).....98
- 5- طريقة التعليم بالاستقصاء.....103
- 6- طريقة التعليم بالمشروع.....106
- رابعاً: أمثلة عن بعض الأنشطة المطبقة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.....110

الفصل الرابع: المناخ المدرسي كمجال للاندماج الاجتماعي

- 1- مفهوم المناخ المدرسي.....119
- 2- عوامل المناخ المدرسي الايجابي.....120
- 3- أهمية المناخ المدرسي الايجابي.....121
- 4- أنماط المناخ المدرسي.....122
- 5- أبعاد المناخ المدرسي.....125
- 5-1 البعد العلائقي.....125
- 5-2 البعد المادي للمناخ المدرسي.....134
- 6- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي.....140

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

- أولاً: مجالات الدراسة.....144
- 1- المجال المكاني.....144
- 2- المجال الزمني.....146
- 3- المجال البشري.....147
- 3-1 مجتمع الدراسة.....147
- 3-2 عينة الدراسة.....148
- 4- منهج الدراسة.....152
- ثانياً: أدوات جمع البيانات.....153
- 1- الاستمارة.....153
- 2- الملاحظة.....155
- 3- المقابلة.....155

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات وتفسيرها

- أولاً: إدارة سلوك المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية لإدماج المتعلمين اجتماعياً.....158
- ثانياً: تعريف الأنشطة التعليمية المتعلمين ببيئتهم الاجتماعية.....185
- ثالثاً: تنظيم البيئة التعليمية لتوفير فرص التفاعل بين المتعلمين.....191
- رابعاً: تشجيع تقويم الأنشطة على التفاعل الإيجابي للمتعلمين.....198

الفصل السابع: مناقشة النتائج العامة للدراسة

- أولاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.....209
- ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.....223
- ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المدخل الوظيفي.....225
- الخاتمة :.....228
- التوصيات:.....229
- قائمة المراجع.....230
- ملخص الدراسة.....239
- الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين وصف عينة الدراسة من حيث السن	148
02	يبين وصف عينة الدراسة من حيث الجنس:	149
03	يبين وصف عينة الدراسة من حيث الحالة المدنية	149
04	يبين توزيع المعلمين حسب المستويات المُدرسة	150
05	يبين وصف عينة الدراسة من حيث عدد التلاميذ في الفصول الدراسية	151
06	يبين مدى تشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة	158
07	يبين مدى تجنب المعلم التواجد في موقع واحد أثناء أداء الأنشطة	159
08	يبين مدى خفض المعلم لعوامل القلق	160
09	يبين مدى تجنب الحدة والتوتر في مواجهة السلوك الخاطئ.	161
10	يبين مدى تعزيز المعلم لثقة الطلاب بأنفسهم.	162
11	يبين مدى محاوره المعلم للمتعلمين	163
12	يبين مدى إثارة دافعية المتعلمين للانهماك في الأنشطة	164
13	يبين مدى إمام المعلم بالطرق الحديثة الداعمة للعمل والمشاركة:	165
14	يبين مدى تجميع الأخطاء الشائعة وتصحيحها	166

167	يبين مدى توزيع الأخطاء وتجنب التركيز على متعلمين معينين	15
168	يبين مدى تجنب السخرية والتهكم	16
169	يبين مدى تدريب المتعلمين على قواعد التواصل الايجابي	17
170	يبين مدى توفير خيارات متعددة للتواصل مع المتعلمين	18
171	يبين تعزيز مبادئ العلاقات الإنسانية بين المتعلمين	19
172	يبين مدى تشجيع تكوين الجماعات الصفية	20
173	يبين تطوير مبادئ العمل التعاوني	21
175	يبين مدى إتاحة فرص التعبير	22
176	يبين مدى تفهم آراء المتعلمين وتقبل مشاعرهم	23
177	يبين مدى تشجيع الاحتكاك والتعارف	24
178	يبين مدى تنظيم ردود أفعال المتعلمين اتجاه بعضهم	25
179	يبين مدى استخدام أسلوب العقاب البدني لمواجهة سلوك الاحتقار	26
180	يبين مدى استخدام أسلوب العقاب اللفظي لمواجهة سلوك الاحتقار	27
181	يبين مدى العدل في تعزيز الأنشطة	29
182	يبين مدى المساواة في العقاب أثناء أداء الأنشطة	30
183	يبين مدى تهينة أجواء التعاون	31
184	تعريف الأنشطة التعليمية المتعلمين ببيئتهم الاجتماعية	32
185	مدى ملاءمة محتوى الأنشطة التعليمية لحاجات نمو المتعلمين:	33

186	يبين مدى مناسبة الخبرات المقدمة في الأنشطة التعليمية لتطور المجتمع	34
187	يبين مدى تجسيد المواضيع المعالجة الأنشطة للقيم المجتمعية	35
188	يبين مدى واقعية شخصيات الأنشطة	36
189	يبين مدى اقتراح المعلمين لأنشطة خارج المدرسة	37
190	يبين مدى مناسبة الخبرات المقدمة في الأنشطة التعليمية لتطور المجتمع	38
191	يبين ملائمة مواقع المدارس	39
192	يبين نوع البناء	40
192	يبين مدى توفر تجهيزات الأنشطة التربوية الوسائل التعليمية	41
193	يبين كفاية الفصول التعليمية:	42
194	يبين مدى إشراك المتعلمين في تنظيم غرفة الصف	43
195	يبين مدى عرض الأنشطة المتفوقة	44
196	يبين مدى التنسيق بين تنظيم الجلوس والمهام التعليمية	45
197	يبين مدى تهيئة الصف فرص الاتصال بين المتعلمين	46
198	يبين مدى مراعاة المبادرة للمشاركة في الأنشطة في التقويم	47
199	يبين مدى مراعاة درجة انجاز المتعلم للأنشطة في التقويم	48
100	يبين مدى مراعاة فاعلية المتعلم ضمن جماعة النشاط في التقويم	49

101	يبين مدى مراعاة المشاركة في الدروس تقويم الأنشطة	50
102	يبين مدى مراعاة هدوء المتعلم وتجنبه الفوضى في التقويم	51
103	يبين مدى مراعاة التنظيم والترتيب والاهتمام بالأدوات في التقويم	52
104	يبين مدى مراعاة الهيئة العامة للمتعلم في التقويم	53
105	يبين مدى مراعاة المقارنة مع الزملاء في التقويم	54
206	يبين مدى مراعاة مستوى القرابة العائلية للمعلم في التقويم	55
207	يبين مدى مراعاة المستوى الاجتماعي للعائلة في التقويم	56

مقدمة

لم تعد المدرسة مؤسسة تعليمية يقتصر دورها على إنماء الفكر وأخذ العلوم فقط، وإنما أصبحت تعنى بإعداد أفراد متوازنين، فهي تهدف إلى نمو متعلمين في جوانبهم الجسمية والعقلية والوجدانية وتراعي ميولهم وحاجاتهم، وتتيح لهم فرص التعبير عن أنفسهم، وتهيئ الأنشطة والفعاليات التي تمكنهم من التفاعل الصحيح مع بيئاتهم وتجعلهم قادرين على التوافق النفسي والاجتماعي مع محيطهم، والعيش في مجتمع متطور ومتجدد، إعدادا يقوم على التكيف والانسجام مع المستجدات المتسارعة، وتنشئتهم على مواكبة العصرنة دون الذوبان فيها، مع الابتعاد على التمسك المتزمت بالثقافة التقليدية، فهي تتحول إلى وسط اجتماعي منظم يشكل هوية المتعلم وفق قيم ومعايير وسلوكيات وأفكار مشتركة.

وإذا كان دورها يتجلى في الدفع بالمتعلمين إلى الانتماء الاجتماعي إلى المجتمع العام والشامل والمتجانس، فإن تحولها إلى مكان تنفصل فيه التنشئات المختلفة والانتماءات الثقافية المتعددة يجعل المؤسسة المدرسية في مأزق خطير يشكل أهم مفارقات النظام التربوي، فأهم مطمح يحاول أن يحققه النظام التربوي في النشئ هو تزويد رواده المتعلمين بثقافة متعالية وشاملة متعالية عن جميع الاختلافات الجزئية للثقافات الفرعية وشاملة لكل الدارسين متجاوزة بذلك كل الانتماءات الثقافية والاجتماعية الخاصة لأي فئة من فئات المجتمع.

والتفاعل المدرسي من أهم الحثيات التي يمكن أن يستشف منها مقدار نجاعة المدرسة في تحقيق أهدافها، فيمكن اعتباره منهاجا خفيا لتمرير الاتجاهات و القيم المتوخاة من التربية الرسمية، فالتفاهم والانسجام الذي يعيشه كل من المعلم والمتعلمين أثناء تأدية الأنشطة التعليمية، ليس ظرفيا ينتهي مع إتمامها وإنما هو طريقة وأسلوب تعامل يتطبع به شخصه فيما يستقبل من تعامله، والأساليب التي يتلقاها المتعلم في المراحل المبكرة هي الأكثر رسوخا في شخصيته، كما هو الشأن بمرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر مرحلة تكوين تعليمي قاعدي، ومرحلة التفتح على المحيط الاجتماعي، ومن هذا المنطلق يكون التفاعل الصفي المضمن في الأنشطة التعليمية وانعكاسه على التكوين الاجتماعي للفرد موضوعا يستدعي الدراسة، واخترنا أن ندرس مدى مساهمة استراتيجيات التعليم في الاندماج الاجتماعي للفرد، لأن الاندماج يتمظهر فيه نتاج

التفاعل التربوي بأن ينعكس في التكيف التوافق مع البيئة وتقبل التباين والاختلاف من غير تعصب أو انحلال.

ولقد تناولنا هذا الموضوع بالدراسة من خلال خطة بحث شملت على مقدمة وسبع

فصول وخاتمة، وجاءت مقسمة إلى قسمين الأول نظري والآخر ميداني.

فأما الجانب النظري اشتمل على أربع فصول، أردنا من خلالها عرض التراث النظري المعالج للموضوع. فالفصل الأول تم فيه ضبط الموضوع بتحديد الإشكالية وفروض الدراسة وأهدافها وتحديد المدخل المنهجي المتبنى وعرض لأهم الدراسات السابقة التي تم الوصول إليها، بالإضافة إلى ضبط المفاهيم الرئيسية في موضوع الدراسة.

- الفصل الثاني عنون بالتعليم الابتدائي وتطوره في الجزائر حيث قسم إلى قسمين تطرق الأول للتعليم الابتدائي بتعريف المدرسة الابتدائية، والإشارة إلى نشأة التعليم الابتدائي، وسمات المدرسة الابتدائية، وأهداف التعليم الابتدائي، ووظائفه، وكذا خصائص وحاجات نمو متعلم المرحلة الابتدائية، كما تمت الإشارة إلى أهم المشاكل الصفية التي يمكن أن تحدث في المدرسة الابتدائية. بالنسبة للقسم الثاني عرضت فيه مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر: مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي ومرحلة الاحتلال وبعد الاستقلال إلى يومنا هذا.

- بالنسبة للفصل الثالث فتطرق الجزء الأول منه إلى استراتيجيات الأنشطة التعليمية المدرسية، بعرض مكوناتها، والعوامل المؤثرة في اختيارها، وكذا تصنيف استراتيجيات التدريس، أما القسم الثاني فعني بالأنشطة التعليمية المدرسية بالإشارة أهميتها، ومجالاتها، ومقوماتها، والسرد التاريخي لتطور النشاط المدرسي، وعوائق تطبيقه، وتخطيطه، وجاء القسم الثالث من هذا الفصل مفصلا للطرق التعليمية لتنفيذ الأنشطة التعليمية وختم بأمثلة عن بعض الأنشطة المطبقة في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

-وعالج الفصل الرابع المتغير الثاني لموضوع الدراسة -الاندماج الاجتماعي المدرسي- حيث ضم مفهوم المناخ المدرسي، وعوامله، وأهميته، وأنماطه، وبعديه العلائقي والمادي، وختم بالنظريات المفسرة للمناخ المدرسي.

أما الجانب الميداني فضم الفصول الثلاث الباقية، فالفصل الخامس حددت فيه الإجراءات المنهجية للدراسة، من مجالات الدراسة، وأدوات جمع البيانات،

- وفي الفصل السادس تم عرض البيانات في جداول إحصائية والتعليق عليها وتفسير نتائجها.

- وجاء الفصل السابع بعرض نتائج الدراسة أولاً في ضوء الفرضيات، ثم في ضوء الدراسات السابقة، ثم ضوء المدخل الوظيفي، وختماً الدراسة بخاتمة وحاولنا تثمينها بتوصيات حول تفعيل دور الأنشطة التعليمية في دمج المتعلمين.

الفصل الأول:

الإطار المفهومي للدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: فروض الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أسباب اختيار الموضوع

خامساً: أهمية الدراسة

سادساً: المدخل النظري المتبنى

سابعاً: ضبط المفاهيم الرئيسية في الدراسة

ثامناً: الدراسات السابقة

أولاً: إشكالية الدراسة:

يرى ابن خلدون أنه يمكننا الحصول والظفر بالحضارة أو بالانسجام ولكن لا يمكننا الحصول على الاثنين في نفس الوقت، فالحضارة من صنع سكان المدينة، أما الانسجام فهو من صنع القبائل أو الجماعة، "وإن كان الإلتحام سمة البدو، فهو في الأمصار مبني على الصهر، ثم إن بها من العداوة ما يكون بين القبائل، وإذا نزل الهرم بالدولة، افترقوا وتناحروا"⁽¹⁾ وإذا ما أسقطنا هذه الصورة النظرية على واقع الدولة الجزائرية وجدنا تناظراً تاماً بينهما فمع سياسة الانفتاح على العالم بدأ المجتمع بالخروج من حقل المحلية نحو العالمية، لكن ما تنفك تظهر بعض الصراعات القبلية من حين لآخر في صور مختلفة: مطبات أمنية، تنافس سياسي بين الأحزاب، وتظهر حتى في التظاهرات الثقافية؛ أين يتحول التنافس في بعض الأحيان إلى صراع مع الآخر، ومع أن ثورة التحرير استطاعت أن توحد كل الشعب بأعراقه المختلفة لتحرير البلاد، وبعد قيام دولة ديمقراطية شعبية، وبعد أكثر من نصف قرن من الاستقلال، لم يختفي ذلك التمايز العرقي في الشعب الجزائري.

وهو ما نجده متجلياً في مختلف مؤسسات الدولة، حتى في مؤسسات التعليم التي من المفروض أن تكون وسيلة تكوين شخصية موحدة، يتمظهر ذلك في معظم المراحل: في اختيار المؤسسة عند التسجيل، في المحاباة الظاهرة في المعاملات اليومية، وفي التقويم أيضاً، لأن العصبية متأصلة في العقلية الجزائرية، إما بشكل مقصود يصرح بها الأفراد ويجعلون منها وسيلة وغاية، أو بصفة لا شعورية تلمس في مشاعر أعضاء الفئة الواحدة، ولقد تم تكريس التعليم الرسمي لترسيخ هذا الوحدة، من خلال تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، بالتعريف بالسماوات والخصائص المشتركة للمجتمع الجزائري، وبتأصيل الاعتزاز بالانتماء.⁽²⁾ فهي من أهم القيم التي تحملها المضامين التعليمية المدرسية، وتهدف إلى تعميقها، بحيث تصبح مشتركة بين معظم المتعلمين على اختلاف أصولهم وقدراتهم وميولهم، ولحدوث ذلك يلزم تهيئة مجموع العوامل المادية والاجتماعية والنفسية، بحيث تقوم على خاصية المواجهة المباشرة،

(1) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، بتحقيق أ.م. كاترامير، المجلد الثاني، ب. ط. مكتبة لبنان علي مولا، باريس 1858. ص 267.

(2) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 المؤرخ في 28-جانفي، عدد خاص، فيفر، 2008، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر ص 60.

لتكون مصدرا خصبا لاكتساب الخبرات، وهي خاصية تتميز بها الأنشطة التعليمية، كونها تكسر الروتين التقليدي لسير الدروس، بحيث تقوم على الاحتكاك المباشر بمصادر التعلم والاستعاضة به عن الطرح النظري، ويعطى جانب أوفر من الحرية في الاختيار، وكذا في التفاعل مع المعلم وبين المتعلمين، وتراعى فيه ميول ورغبات المتعلمين.

وأكثر من يحتاج الأنشطة في التعليم، متعلمو المرحلة الابتدائية، كونهم مازالوا لم يكتسبوا التفكير المجرد، ويتطلب تعليمهم الخبرات العملية كمدخل لتنمية مداركهم، وتحصيل المبادئ للمعرفة والمرحلة الابتدائية تؤثر بشكل فعال في تحديد ملامح شخصية الفرد، في اكتساب المهارات والعادات والقيم، وتكمن أهمية المدرسة الابتدائية كونها تشكل البيئة التي يكتشف الأطفال أنفسهم من خلالها ، ويحيطون بما يجري حولهم، ويطلون من خلالها على المجتمع الكبير.

وانطلاقا من هذا الإشكال جاءت هذه الدراسة كمحاولة للبحث في استراتيجيات الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية وعن مدى أدائها لدورها التربوي في إدماج المتعلمين اجتماعيا. وهو القصد العام لهذه الدراسة، ففي سياقه تجيء محاولة الإجابة عن سؤال عام هو:

كيف تساعد إستراتيجيات الأنشطة التعليمية في المرحلة الابتدائية على الاندماج الاجتماعي للمتعلم؟

وانطلاقا من هذا السؤال تم طرح الأسئلة الفرعية التالية:

- كيف تساهم إدارة سلوك المتعلمين المتبعة في الأنشطة التعليمية في التفاعل الايجابي بين المتعلمين؟
- كيف تساهم مضامين الأنشطة التعليمية المدرسية في تعريف المتعلمين ببيئتهم الاجتماعية؟
- كيف يساعد تنظيم البيئة التعليمية أثناء تأدية الأنشطة على التفاعل بين المتعلمين؟
- كيف يشجع تقويم الأنشطة على التفاعل الايجابي للمتعلم؟

ثانيا: فروض الدراسة

- الفرضية1: تساهم أساليب المعلمين في إدارة سلوك المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية بتفاعلهم بشكل ايجابي من خلال:

- تشجيع المتعلمين على التفاعل الايجابي.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية.
- تشجيع تقبل المتعلمين لاختلاف بعضهم.
- معاملة المعلم لكل المتعلمين بوجه عادل.
- الفرضية 2: تساهم مضامين الأنشطة التعليمية المطبقة بالمدرسة تعريف المتعلمين ببيئتهم الاجتماعية من خلال:
- توضح مضامين الأنشطة التعليمية أنماط التفاعل الايجابي.
- تتضمن الأنشطة التعليمية شخصيات كنماذج للتفاعل الايجابي.
- تكرر الأنشطة التعليمية لاكتشاف المحيط الاجتماعي .
- تقرب الأنشطة التعليمية المتعلمين من بيئتهم الاجتماعية، بالقيام بأنشطة ميدانية.
- الفرضية 3: يساعد تنظيم البيئة الفيزيائية أثناء تأدية الأنشطة على التفاعل الايجابي بين المتعلمين من خلال:

- توفير فرص تفاعل بين المعلم والمتعلمين.
- توفير فرص تفاعل بين المتعلمين.
- تعريف المتعلمين ببعض بعكس هويتهم في تنظيم غرفة الصف.
- الفرضية 4: يساهم تقويم الأنشطة في الاندماج الاجتماعي للمتعلم من خلال:
- مراعاة فاعلية وإنجاز المتعلم ضمن جماعة النشاط.
- مراعاة تنظيم المتعلم وحفظه للنظام.
- العدالة بين المتعلمين وعدم مراعاة مكانة المتعلم الاجتماعية.

ثالثا: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن إيجازها فيم يلي:

- الهدف العام لهذه الدراسة هو معرفة دور الأنشطة التعليمية في إدماج المتعلم اجتماعيا في مرحلة التعليم الابتدائي.
- معرفة مدى ملائمة المناخ المدرسي بأبعاده المختلفة للاندماج الاجتماعي للمتعلم.
- معرفة مدى مساهمة أساليب المعلمين في الإدارة الصفية في دعم العلاقات الاجتماعية في الوسط المدرسي .
- تحليل مضامين الأنشطة التعليمية والوقوف على أبعادها الاجتماعية وما تحمله من اتجاهات قيمة اجتماعية،
- التعرف على واقع البيئة الفيزيائية للمدرسة ومدى إتاحتها لفرص التفاعل الاجتماعي، من منطلق حاجات الطفل في هذه المرحلة العمرية، والأسباب التي تهيئ له الاندماج الاجتماعي في الوسط المدرسي بشكل آني، وفي المجتمع على المدى البعيد.

رابعاً: أسباب اختيار الموضوع:

- إن اختيار أي موضوع دراسة لا يمكن أن يكون اعتباطياً، بل يكون مبنياً على مبررات موضوعية وذاتية، وتتجسد أسباب اختيار موضوع هذه الدراسة فيما يلي:
- عدم استغلال الأنشطة التعليمية لدعم العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وتعزيز سلوكهم الاجتماعي، وهو الأمر الذي لاحظته أثناء العمل بإحدى المؤسسات التربوية، فأمام الاكتظاظ الصففي يجد المعلم نفسه يركز أكثر على نقل الخبرات المستهدفة، وضبط سلوك المتعلمين، في حين أنه يمكن تنظيم علاقات المتعلمين بطريقة تمكن من اكتساب الخبرات بطريقة أحسن من التعلم الفردي.
 - قلة تناول موضوع الاندماج الاجتماعي بالدراسة عند فئة الأسوياء، والغير المغتربين، فما وجدته الباحثة أثناء البحث المكتبي أن الشائع في دراسة الاندماج الاجتماعي عند ذوي الاحتياجات الخاصة، و عند الأقليات العنصرية، في حين أنه توجد في المؤسسات التعليمية الكثير من الحالات تعاني من عدم التوافق والتكيف في المدارس تعيق عملية التعليم، وتؤثر في تكوين الفرد النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

خامساً: أهمية الدراسة:

يكتسي موضوع الدراسة أهمية بالغة، تستمد من أهمية متغيرات الدراسة:

فاندماج المتعلم ضمن الوسط المدرسي وتفاعله بشكل إيجابي، سترتب عنه الشعور بالأمان والثقة بالنفس وبالأخرين وسلاسة في التعامل مع الزملاء والمعلمين، ما يكون عنده اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والتعليم ويشجعه على التفاعل مع المحيط الخارجي للمدرسة، فالاندماج الاجتماعي في المدرسة يسهل من عملية التعليم، وفي نفس الوقت هو إعداد مسبق للحياة الاجتماعية والعملية للفرد.

المرحلة الابتدائية هي مرحلة تعليمية قاعدية، فالوصول إلى المراحل الموالية والنجاح فيها يعتمد بشكل آلي على الخبرات المكتسبة فيها، ومن ناحية النمو الاجتماعي تقابل ما يعرف بمرحلة التفتح الاجتماعي، ففيها يبدأ الطفل في التعرف على بيئته الاجتماعية، ويبدأ باكتساب المعايير والقيم الاجتماعية، التي تكون المعالم البارزة لشخصيته.

بالنسبة لمتغير النشاط التعليمي فالحديث عنه ذو شعب:

فمن الجانب التعليمي فهو يزود المتعلمين بالمهارت والخبرات التعليمية ومجال لكشف المواهب.

ومن الجانب النفسي هي وسيلة للقضاء على المشاكل النفسية كالانطواء والخجل والتمرد والعنف.

أما من الجانب الاجتماعي فالأنشطة تساعد المتعلمين على اكتساب المهارات والقيم الاجتماعية كالتعاون والقيادة وتحمل المسؤولية...، كما أنها مجال لتوثيق العلاقات بين كل المعلمين والمتعلمين والإدارة.

سادسا: المدخل النظري المتبنى :

تم تبني المدخل البنائي الوظيفي وهو مدخل ماكرو سوسولوجي يهتم بدراسة عمل المجتمع ككل، حيث يؤكد أن المجتمع وحدة تتكون من عناصر مختلفة ومتماسكة مع بعضها البعض ومترابطة ترابطا وظيفيا، ويركز اهتمامه على دراسة العلاقة البنائية بين النظم

والمجتمع، و العلاقة التكاملية بين النظم بعضها البعض، وفي هذا السياق ظهر مفهوم الوظيفة الذي يشير إلى الدور الذي يلعبه العنصر بالنسبة للوحدة الكلية أو البناء الشامل للمجتمع.

رغم اختلاف العلماء حول مفهوم الوظيفة إلا أنهم يتفقون حول أهم القضايا التي تعالجها، ففان دن برج حدد سبع قضايا أساسية للوظيفية في طرح توافقي مع القضايا الجدلية لعلم الاجتماع ظهر التآلف بينها في أربع قضايا.

1- النظرة الكلية للمجتمع باعتباره نسقا يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة بنائيا والمتساندة وظيفيا لبلوغ النسق لأهدافه

2- استناد العملية الاجتماعية لتعدد العوامل الاجتماعية، وتبادل التأثير فيما بين تلك العوامل.

3- رغم أن التكامل لا يكون تاما إلا أن الأنساق تخضع لحالة من التوازن الدينامي، والذي يشير لقيام حالة الاستجابة التلاؤمية للتغير الخارجي، والتي تعززها آليات التلاؤم والضبط الاجتماعي.

4- إن التوترات والانحرافات والقصور الوظيفي، يمكن أن تكون داخل النسق غير أنها تحل نفسها بنفسها وصولا للتكامل والتوازن.

5- يحدث التغير بصفة تدريجية تلاؤمية أكثر مما يحدث بصفة فجائية.

6- يأتي التغير بصفة من مصادر ثلاث رئيسية تتمثل في تلاؤم النسق وتكيفه مع التغيرات الخارجية، والنمو الناتج من الاختلاف الوظيفي والثقافي والتجديد والإبداع، من جانب أفراد.

إن العامل الأساسي والهام في خلق التكامل الاجتماعي يتمثل في الاتفاق العام على القيم. (1)

وانطلاقا من هذا الطرح المدرسة مؤسسة تربوية مخصصة للتعليم وتنهض بدور اجتماعي مهم، فهي بيئة صاهرة، تعمل على توحيد ميول واتجاهات التلاميذ ودمجها وتوجيهها وجهة واحدة بما يتماشى وفلسفة المجتمع، وتنقل للأجيال الجديدة معارف وتجارب الآخرين والمعايير والقيم التي تبنيها وأقامو عليها مجتمعهم. وتسعى المدرسة من خلال ذلك إلى تأسيس واقع اجتماعي متماسك يقوم على أساس الوحدة والتعاون، إذ متى انصهر المواطنون وهم على هذه الصورة داخل المدرسة سهل عليهم التعاون بعد الخروج إلى الواقع المعاش وميادين العمل. وفي هذا السياق يرى تالكوت بارسونز أن المدرسة تقوم بتهيئة الأفراد وتدريبهم لتأدية أدوار الراشدين، والتهيئة بالنسبة له إنما تتم من خلال عمليتين هما:

(1) السيد علي شتا، نظرية علم الاجتماع، ب.ط مؤسسة شباب الجامعة، 1993. ص304.

- الانتظام ويقصد به الطريقة التي يتم بها تقنين وتنظيم السلوك البشري.
- الاستيعاب أو التشرب أو الطريقة التي يتفهم ويتعلم الأفراد من خلالها توقعات المجتمع المتعلقة بالأدوار الاجتماعية المختلفة.⁽¹⁾

كما يرى أن للمدارس العامة أربعة وظائف هي:

- تحرير الأطفال من الأسرة.

- تعليم المعايير والقيم الاجتماعية على مستوى أعلى مما هو متاح لدى الأسرة.

- تمييز التلاميذ على أساس تحصيلهم الفعلي وتقويم هذا التحصيل.

- اختيار وتوزيع المصادر البشرية على الأدوار المختلفة في المجتمع.

ووظيفة التمييز هي أهم الوظائف لما يترتب عليها من تفريق لمجموعة من الأفراد على مجموعة أخرى في نفس النظام، ما يؤدي إلى توتر في النظام، ولكن هذا التوتر يتوازن بما يقوم به النظام من ناحية أخرى بالتكامل بين الأفراد من خلال تشربهم لقيم مشتركة بينهم.⁽²⁾

أما دوركايم فيرى أن المدرسة تقوم بدورين متعارضين جوهريا متكاملين وظيفيا، فهي تعمل على تحقيق الوحدة والتجانس، بين منتسبيها في المراحل التعليمية الأولى، وفي المقابل تعمل على توليد التباين والاختلاف بينهم في المراحل العليا والجامعية من جهة أخرى.

فالوظيفة الأولى تهدف إلى تحقيق التجانس الفكري والإيديولوجي المشترك بين أفراد المجتمع، لتحقيق وحدة المجتمع وتكامله، أما الوظيفة الثانية فهي وظيفة اصطفائية تعمل على توليد التنوع والاختلاف والتباين بين روادها لاعتبارات طبقية وإيديولوجية، وهي اعتبارات تستجيب لوظائف اجتماعية مختلفة ناجمة عن تقسيم العمل الاجتماعي، وعن تنوع سلم الطبقات الاجتماعية.⁽³⁾

وشرح كارل مانهايم ديناميكية التكامل بتمحيص دور المدرسة، أين قارن بين المدرسة التقليدية والمدرسة المعاصرة، فبالنسبة للمدرسة التقليدية، حدد أدوارها في القيام بمهام التدريب للتكيف مع المجتمع المنظم القائم، أما أدوار المدرسة الحديثة فيجب أن تكون مدخلا للتفاعل الدينامي، وأن المدرسة التقليدية إذا ما واجهت المجتمع المعاصر فسيحدث شيء من سوء

(1) علي شتا، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الإشعاع الفنية، الاسكندرية، 199، 4 ص 94.

(2) محمد منير مرسي: أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص، ص 148 ، 149.

(3) وطفة علي أسعد، علم الاجتماع المدرسي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، والنشر والتوزيع، بيروت 2004، ص 182

التكامل للمجتمع، ذلك أن المعرفة الجديدة يجب أن تدرج ضمن المناهج الدراسية. لأن المدرسة تسهم بفعالية في تحقيق التكامل الاجتماعي والثقافي والمعياري والوظيفي والشخصي من خلال الوظائف التي تقوم بها، حيث تحقق التكامل الثقافي بتنمية وإدراج المعارف الجديدة ضمن البرامج الدراسية، ودعم النسق القيمي للمجتمع لدى أفرادهم وإكسابهم القيم المستحدثة التي لا تتعارض مع قيم المجتمع كما تناسب الأوضاع التكنولوجية والمستجدات العلمية، وتحقيق التكامل الاجتماعي بتنمية أهداف المجتمع لدى الأفراد، ورفع انتمائهم للنظام الاجتماعي القائم، وتحقيق الاتفاق العام بين الصفوة السياسية للمجتمع وأعضائه، أما التكامل المعياري فيتحقق من خلال تقرير الوسائل التي تجيزها ثقافة المجتمع ونظمه لتحقيق الأهداف. ويتم للتكامل الوظيفي بتلبية المتطلبات المهنية وتوفير المهارات الفنية، في حين أن التكامل الشخصي بتنمية مفهوم الفرد عن نفسه وعن مجتمعه والعالم المحيط.⁽¹⁾

والمدرسة باعتبارها نسقا اجتماعيا تضم مجموعة من العناصر الأساسية تتكامل مع بعضها بنائيا وتتساند وظيفيا : الإدارة المدرسية، والمدرسين، المتعلمين ومجموعة القواعد المنظمة للعلاقات والاتصال بين الإدارة والمعلمين والمتعلمين، إضافة إلى المناهج الدراسية . كما يعتبر الاتجاه الوظيفي للمجتمع يتكون من شبكة منظمة من الجماعات المتألفة والمستقرة، باتفاق حول القيم المتعلقة بالأهداف وطرق تحقيقها.⁽²⁾ والمدرسة هي مؤسسة قادرة أكثر من غيرها على صهر تلك الخلفيات العرقية والعنصرية وحتى الدينية والاجتماعية، لكون المتعلم ما زال في طور النشوء وقادر على تقبل التغيير و الاختلاف عن ما هو موجود في محيطه القريب، فالمدرسة مجال واسع للتنشئة الاجتماعية يستوعب أطفال من كل الفئات، وهي في نفس الوقت منبع لإنتاج القيم وتجسيدها بتضمينها في المنهاج وبالإشراف وتنظيم مواقف تفاعل المتعلمين ، كما أنها ميدان للتفاعل الحي المتنوع يرسم صورة مصغرة عن المجتمع بفئاته، وطبقاته المختلفة، وأداة للتقريب بينها، ولصهر الفروق.

وإذا ما اعتبرنا التعليم استثمارا اجتماعيا وهو كذلك فلا بد من إمداد المتعلمين بالمعلومات والمعارف التي تتيح لهم حسن التصرف للأدوار المختلفة. وتعليمهم كيف

(1) علي شتا، فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص، ص 226، 227.

(2) كعباش رابح، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، ب ط، مخبر بحث علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007، ص 88.

يعيشون في المجتمع ويتوافقون فيه بعد تركهم البيئة المدرسية وثقافتها وتلك هي أهم الطرق التي تجعل ذلك الاستثمار مجدياً وهذا لن يتحقق إلا من خلال منهجية في تطوير صف يشجع التفاعل الإيجابي بين المتعلمين ومع المحيط الخارجي للمدرسة، وترسيخ قيم اجتماعية إيجابية كالتعاون، وتقبل الاختلاف، واحترام الآخر.

سابعاً: ضبط مفاهيم الدراسة.

1 مفهوم إستراتيجية التعليم :

1-1 الإستراتيجية:

أ- لغة:

يعود أصل كلمة إستراتيجية strategy إلى اللغة اللاتينية وهي مشتقة من الكلمة اليونانية التي تعني فن الحرب (1) بمعنى فن استخدام الإمكانيات والموارد الحربية المتوفرة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة (2) وأقم هذا المصطلح في اللغة العربية واستخدم بنفس الدلالة. توسع استخدام مصطلح الإستراتيجية ليشمل مجالات عدة كالاقتصاد والسياسة والتربية، ودخل مجال التعليم أيضاً.

ب- إصطلاحاً: تعرف الإستراتيجية على أنها فن يتناول الوسائل التي يجب الأخذ بها في قيادة أي عمل، وكذلك هي فن استخدام الإمكانيات المتاحة بطريقة مثلى \ أي إتباع الطرق المناسبة واختيار الأساليب المثالية، لاستغلال الموارد الموجودة ببراعة ونجاح.

2-1 مفهوم التعليم :

يطلق على العملية التي يجعل فيها الآخر يتعلم ويطلق على تعليم العلم المعارف والخبرات وإيصالها إلى المتعلمين.

(1). أبو رياش حسين محمد، شريف سليم محمد، الصافي عبد الحكيم، أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم – النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، 2009، ص 18.

(2). الصرايرة باسم، الفليح خالد عبد العزيز، الصمادي يحيى، السليتي فراس، إستراتيجيات التعلم والتعليم، – النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 10.

ويشير علي راشد إلى أن التعليم هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي وإكساب الخبرات والمعارف والإتجاهات والقيم التي يحتاجها وتناسبه وذلك بأبسط الطرق الممكنة. (1) أي أن التعليم يقوم على تهيئة ظروف البيئة التعليمية من الجانب المادي بتجهيز البيئة الفيزيائية للمدرسة وتوفير متطلبات الأنشطة، ومن الجانب النفسي بدعم وتشجيع المتعلمين وتنظيم تفاعلهم، للانكباب على التعلم، واكتساب الخبرات المعرفية والنفسية والمهارات الاجتماعية.

أما حسن شحاته فيعرفه بأنه الاندماج الحقيقي للطلاب في أنشطة تعليمية مخطط لها مسبقا و يضيف بأن التعليم هو عملية تنفيذ خطة المنهج المقترحة. (2) أي أن التعليم هو انهماك المتعلمين في أنشطة مدروسة مسبقا، حددت أهدافها، ومتطلباتها، وطرق تنفيذها ونتائجها، وهذا سيرا وفقا للمنهج الشامل المعد مسبقا.

فالتعليم هو العملية التي يتم فيها نقل المعلومات والخبرات والمهارات المعرفية، في إطار من التخطيط التحضير المسبق لشروط نفسية واجتماعية ومادية معينة تمكن الطالب من الاستيعاب والتحصيل.

مفهوم الإستراتيجية التعليمية:

يعرفها عبد الرحمن الهاشمي وزميله بأنها مجموع الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة ينطلق نحو تحقيق أهداف ثم تضع المناهج ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها (3) بمعنى أن الإستراتيجية هي مجموعة من الخطوات المنظمة التي تبنى على أفكار ومبادئ تعليمية لها أهداف محددة، وانطلاقا منها توضع

(1) علي راشد. مفاهيم ومبادئ تربوية، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999 ، ص 63.

(2) حسن شحاته، تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ، ص 63.

(3) عبد الرحمن الهاشمي، الدليمي علي الحسين، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ، ص 19.

المناهج ثم توضع أساليب التقويم. الواضح أن الإستراتيجية التعليمية تشمل كل التفاصيل بدأً بما هو عام (المبادئ العامة) وصولاً إلى ما هو مفصل ودقيق (الأساليب، والتقنيات)

أما باسم الصرايرة وزملاؤه فيعرفونها بأنها كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، ويشمل ذلك كل الوسائل التي يتخذها لضبط المعلم الصف وإدارته، هذا بالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه المتعلمين والترتيبات الفيزيائية التي تسهم في تقريب الأفكار والمفاهيم التعليمية للطالب.⁽¹⁾

فهذا التعريف يشير إلى عناصر الإستراتيجية التعليمية والتي هي أسلوب شرح المعلم، والوسائل التعليمية التي يستخدمها في ذلك، وأسلوب إدارته للصف، و البيئة الفيزيائية التعليمية، وتتساند هذه العناصر بهدف نقل المعلومات إلى الطالب.

التعريف الإجرائي الإستراتيجية التعليمية: في ضوء ما تقدم يمكن تعريف الإستراتيجية التعليمية على أنها عملية تخطيط مدروسة، تهدف إلى نقل المعلومات للتلاميذ، وتضم: اختيار أسلوب توصيل المادة التعليمية، والوسائل التعليمية، وإدارة سلوك المتعلمين، وتنظيم واستغلال البيئة الفيزيائية للمدرسة.

2- مفهوم الاندماج الاجتماعي:

أ- اللغة:

الإدماج من الفعل دمج دمجاً دخل في الشيء واستحكم.

والاندماج من فعل اندمج، على وزن انفعّل، يفيد قيام الفاعل بالفعل لنفسه، أي أن عملية الاندماج لم تكن بفعل دافع خارجي⁽²⁾

ب- إصطلاحاً:

الاندماج هو السيرورة الاتنولوجية التي تمكن شخصاً أو مجموعة من الأشخاص من التقارب والتحول إلى أعضاء في مجموعة أكبر وأوسع، عبر تبني قيم نظامها الاجتماعي

(1) الصرايرة وزملاؤه، مرجع سابق، ص 8.

(2) سهيل ادريس، المنهل، ط9، 1986 ، ص561.

وقواعده. لذلك يستلزم لتحقيق الاندماج شرطين أساسيين، هما إرادة الإنسان وسعيه للاندماج والتكيف، ثم القدرة الاندماجية للمجتمع عبر اختلاف الأشخاص وتمايزهم (1).

يشير مصطلح السيرورة إلى أن الاندماج عملية طويلة المدى، أما مصطلح الاثنولوجية فيعني التمايز على أساس العرق، أو اللغة، أو الدين... فالفرد ينتمي من مجموعة صغيرة، إلى أخرى أكبر، وصولاً إلى المجتمع، بتبني القيم والمبادئ التي تقوم عليها، ويتم الاندماج باستقطاب الأفراد إلى المجتمع الذي هو حقل يضم مجموع نظم تسير وفق معايير محددة، يتوقف حدوث الاندماج على التزام هؤلاء الأفراد بالقيم والمعايير.

ويعرف الاندماج بأنه العملية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يتكيف مع بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، وذلك بالالتزام بقواعدها ونظمها، وهذا بتعلم واستدخال كل أشكال السلوك، وطرق التفكير واستيعاب ثقافة المجتمع لتصبح جزءاً من شخصيته، (2) فالاندماج الاجتماعي هو مظهر من مظاهر التنشئة الاجتماعية أين يتطبع الفرد بسمات ثقافة المجتمع ويتكيف معها ليتوافق مع أفرادها ويتفاعل معهم بانسجام يشعر بالانتماء الحقيقي إليهم، على أن يكون ذلك في إطار من الاعتراف الاجتماعي، بحيث تشهد الجماعة بفاعلية دور الفرد ضمنها.

تعسفية يؤدي إلى نوع من الانعزال لا إلى المشاركة الإيجابية، وبالتالي لا يجد الطالب توافقه داخل جماعته ولا يشعر بالتكيف(3)

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يرى أن الاندماج يكون عندما يكون الشخص لا ينتمي إلى الثقافة المحلية، كما هو الشأن بالنسبة للمهاجرين، وهو ما يراه غاستون ميالاري أين يعرف الاندماج بأنه السيرورة التي تكمن في الرغبة في تزويد الشخص الغريب عن الثقافة، التي هو مدعو إلى العيش في كنفها، بالعناصر الأساسية (المعارف والمواقف وطرق التفكير..)، التي من شأنها أن تجعله يبدو بمثابة شخص سوي، من منطلق قواعد السلوك، والعادات في المجتمع

(1) امحمد مالكي، المركز العربي لأبحاث ودراسات السياسات، المؤتمر الثاني للعلوم الاجتماعية والانسانية - 30 مارس 2013، الاندماج الاجتماعي وبناء مجتمع المواطنة في المغرب العربي الكبير، ص5.

(2) ERIKSON (E) , Adolescence et crise, la quête de l'identité ,flmarion, paris,1972,p 100

(3) جمال أبو شنب، بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية ، ب ط، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة ، 1996. ص236.

المضيف والمستقبل. (1) أين يكون الشخص مطالب بالتخلي عن ثقافته الأصلية والذوبان في الثقافة الأصلية، لكن هذا الأمر ليس بالمطلق، فلا خلاف أنه توجد ثقافات فرعية في أي مجتمع، ويوجد تباين بينها، يحتاج إلى صهر الاختلاف بالتركيز على القيم المشتركة، وتقبل الاختلاف، وربما عد تنوعا ثقافيا.

ونورد في هذا المجال مجموعة من المفاهيم التي رأينا أنها تقارب مفهوم الاندماج الاجتماعي.

-التوافق:

يعرفه جود Good بأنه عملية اكتساب وتبني أنماط من السلوك، ملائمة للبيئة وتغييراتها، أو تكوين علاقة نفسية طبيعية، بين الفرد وبيئته.⁽²⁾

فالتوافق يقتضي أن يتصرف الفرد بالشكل الشائع في محيطه، ويجاري التغييرات التي تطرأ عليه.

يعرفه محمود الزيايدي بأنه القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، ممتعة ومثمرة تنسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، القدرة على العمل المنتج الفعال، الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي، فالتوافق مفهوم شامل يرمز إلى حالة معينة من النضج يصل إليها الفرد. (3)

أي أن التوافق ليس عملية آلية نمطية، بل يشترط أن يكون الفرد راضيا عن علاقته بالآخرين، متقبلا لعادات وتقاليد مجتمعه مستمتعا، بحياة خالية من التوترات والصراعات.

(1) غاستون ميلاري، التعددية الثقافية والتربية في القرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد بن الشيخ، نقلا عن http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n12_10benchekh.htm فحص في 18:30، 2016-05-06.

(2) نبيل صالح سفيان، المختصر في الشخصية والارشاد النفسي، ط1، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004. ص 155.

(3) حشمت حسين أحمد، باهي مصطفى حسن، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2011، ص 44.

-التمائل:

التصرف طبقا لمعايير الجماعة وأرائها وتوقعاتها، أو هي أيضا تغير في سلوك الفرد واتجاهاته، نتيجة لضغط الجماعة، الحقيقي أو المتخيل.(1)

-الانسجام:

هو ذلك الشعور بالانتماء والاشترار في هوية واحدة، وتتميز المجموعة المنسجمة بالتفاعل المتبادل بين كل الأعضاء، وعدم الاقتصار على تفاعل ضيق بين أعضاء محددين ينتمون إلى مجموعات صغيرة داخل المجموعة الأكبر، ويشعر جميع المتعلمين في المجموعات المنسجمة بالانتماء والأمن، كما يدركون أنفسهم كأشخاص محبوبين ومقبولين من الآخرين، ما يكون عندهم اتجاهات ايجابية عن المدرسة وتطوير تحصيلهم الأكاديمي.(2)

التكامل

-التكيف:

يشير إلى تغيير سلوك الفرد لكي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية.(3)، فالتكيف هو تعديل الفرد لسلوكه استجابة لظروف بيئته.

التعريف الإجرائي للاندماج الاجتماعي: هو أن يتفاعل المتعلم مع زملائه أثناء أداء الأنشطة التعليمية، بتوافق وانسجام، وأن يتقبل ويتكيف مع الاختلاف الموجود بينهم، ويكون هذا التفاعل مبني على مبادئ العلاقات الإنسانية، وقيم ومعايير المجتمع المحلي ومقتضيات العصر، ويتم ذلك بدعم وتحفيز المعلم، من دون قسر أو إجبار، وبكامل حرية.

3- مفهوم النشاط المدرسي:

و تعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسي بأنه البرامج التي تنفذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية، وأنشطتها المختلفة ذات

(1) أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس ط 3، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2000.

(2) هارون رمزي فتحي، الإدارة الصفية، ب.ط، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2003.

(3) بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، ص 8.

الصلة بالمواد الدراسية، أو الجوانب الاجتماعية والبيئية، أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية، أو الرياضية، أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية(1) هذا التعريف يعطي صورة شاملة عن النشاط بشكل عام كما يعرض مجالاته المختلفة، الاجتماعية، والبيئية، العلمية، الرياضية، الموسيقية والمسرحية.

يعرف النشاط في الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية بأنه مجموعة من الأفعال يقوم بها المتعلم في وضعية تعليمية لتحقيق تعلم محدد، بعبارة أخرى هو وضعية إشكالية يقدمها المنهاج لتحقيق كفاءة مقصودة. (2) أي أن النشاط هو فعل تعليمي، وهذا الفعل قد يكون عملي كالنشاط الرياضي أو فكري كالشطرنج، يقوم به المتعلم بهدف إثراء تحصيله العلمي، وهذه الجزئية التعليمية متضمنة ومحددة في المنهاج لتساعد تحقيق الكفاءات التعليمية المطلوبة.

يعرف النشاط المدرسي بأنه نمط من أنماط التفاعل التي يشارك فيها المتعلمين تحت إشراف فني ويتاح للطلاب المشاركة بحرية في الجماعات المختلفة وفقا لميولهم وقدراتهم، بحيث تكون وحدة متكاملة مع البرامج التعليمية ومتممة لها وتمتد الأنشطة المدرسية من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي، وتختلف باختلاف الأهداف المنوطة بها بما يتلائم وكل مرحلة تعليمية،(3) فالنشاط هو العمل الذي يهدف إلى إكساب مجموعة الخبرات والمهارات عن طريق تفاعل التلاميذ المباشر مع بعضهم البعض، ومع مواد النشاط، ما يهيئ مواقف وفرص تعليمية لا تتوفر في ظروف الصف العادية .

ويرى الفهيدي أن النشاط المدرسي وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه، من خلال تعامل المتعلمين مع البيئة وإدارتهم لمكوناتها المختلفة من موارد طبيعة، ومصادر إنسانية ومادية بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تنمي معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم

(1) أمر الله طه سهام محمد، الأنشطة المدرسية الحرة بين الواقع والمأمول، ط1، مؤسسة حورس الدولي، الاسكندرية، 2009، ص 20.

(2) اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ب.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، الجزائر، ص80.

(3) رفعت عزوز، طارق عبد الرؤوف عامر، الأنشطة التربوية والمدرسية، ط1، طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص 109.

بطريقة مباشرة (1) فالنشاط يكمل المنهج بشكل عملي يمكن المتعلمين من ممارسة هواياتهم وتنمية قدراتهم العلمية والاجتماعية.

أطلقت على النشاط المدرسي والتربوي عدة مسميات منها: الأنشطة المصاحبة، والأنشطة التكاملية، والأنشطة الزائدة عن المنهج والمحيط به والمعاونة له، والأنشطة الترويحية، والتلقائية. (2) وسنعرض في هذا المقام لتعريف، الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية وهما مصطلحان الأكثر تداولاً في المدرسة الجزائرية.

- **النشاط الصفّي:** هو جزء مكمل للمنهج له دور إثرائيّ للتعليم وتجويده، يجعل من المتعلم إيجابياً في التفاعل مع الدرس أين ينفذ النشاط بما يوافق ميوله واهتماماته في، وتتغير مواضيع النشاط بما يتفق والوحدات المدرسة أي أن لها صفة التجديد لا الاستمرارية (3)
- **النشاط اللاصفّي:** وهو ما يطلق على النشاط المدرسي الحر الذي يختاره المتعلم برغبة وهواية، وما يميزه الاتساع والمرونة والتنوع في الطرح والمعالجة، (4) وأن هناك ضروب متعددة من الأنشطة، وامكانية الاختيار مع مطلق الحرية، يتوافق مع ميوله سواء النشاط الرياضي، أو الثقافي، أو العلمي... كما ينضم إلى المجموعة التي يرغب بمحض إرادته دون قسر. (5)

التعريف الإجرائي للنشاط المدرسي:

هو أحد أنماط التعلم يهدف إلى إكساب متعلمي المرحلة الابتدائية الخبرات التعليمية، من خلال الاحتكاك المباشر بمصادر التعلم المختلفة، تحت إشراف المعلم، لكن بالاعتماد على المبادرة الذاتية للطالب، ومع مراعاة ميوله، بعيداً عن الإلقاء والتلقين والسرود.

(1) الفهيدى رشيد راشد علي، دليل الأنشطة الطلابية، ط1، عمان، 2009، ص 25.

(2) رجاء محمود عثمان، عصام توفيق عمر، النشاط الطلابي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 24 .

(3) المنوفي زكي ابراهيم، كيف تكون معلماً ناجحاً للدراسات الاجتماعية، ط1، مكتبة العلم والإيمان، مصر، 1998، ص ص63، 54.

(4) وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي للنشاطات اللاصفية - حسب التنظيم الجديد للزمن الدراسي بمرحلة التعليم الابتدائي، ب.ط، ب السنة الدراسية 2011، 2012.

(5) المنوفي زكي ابراهيم مرجع سابق، ص 54.

ثامناً: الدراسات السابقة

1: الدراسات المتعلقة بمتغير استراتيجيات التعليم:

الدراسة الأولى: دراسة السيف بالسعودية(2006):

هدفت إلى معرفة مدى ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية داخل الصفوف الأولية، من وجهة نظر المعلمين والمدراء في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، ومعرفة المعوقات التي تحول دون ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهام الإدارة الصفية داخل الصف، والتعرف على اختلاف وجهات النظر بين المعلمين والمدراء حول ممارسات مهام الإدارة الصفية من خلال توظيف استبانته وزعت على عينة الدراسة المكونة من 355 معلماً، و225 مديراً، أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى تدريب المعلم على التعامل الجيد مع التلاميذ، وإتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس، واستخدام التعزيز، وبالنسبة لممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية، فقد أظهرت النتائج الابتعاد عن التهكم والاستخفاف، والاتصاف بالعدل والحكمة والمساواة والعطف، ومن المعوقات التي أظهرت النتائج أنها تعيق المعلمين عن أداء مهامهم، كثرة المهام والواجبات المطلوبة من المعلمين داخل المدرسة، والأسلوب النظري الذي تتم به البرامج التدريبية، وقد أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المديرين والمعلمين إزاء مدى ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية التي تعزى للوظيفة، وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية، في مجال الإدارة الصفية⁽¹⁾.

الدراسة الثانية: دراسة فريق "مشروع استراتيجيات التدريس" - بمكة:

حول فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر المتعلمين أين أجريت الدراسة على 995 طالباً من بعض مدارس التعليم العام في المراحل الثلاث في مدينة مكة، حيث وزعت عليهم استمارة بحث.

(1) أبو سنينة عودة، عياش أحمد، درجة توظيف أبعاد (تكريت وموس) في الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ومديري المدارس الأساسية العليا في الأردن، المجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الأول، يناير 2012، ص، ص 455، 456. نقلاً عن: <http://iugaza.edu.ps/ar/periodical/>

وأهم النتائج المتوصل إليها: أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس ساهم في تنمية وزيادة فاعلية الأبعاد التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً: تنمية المهارات الاجتماعية، تفاعل المتعلمين داخل الصف، الاهتمام بالجانب الانفعالي للطالب، إدارة الصف بطريقة مناسبة، رفع مستوى تحصيل الطلاب، تنمية مهارات التفكير عند الطالب، تحسين البيئة الصفية.⁽¹⁾

الدراسة الثالثة: دراسة فريق عباس سبتي (1999م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع التفاعل بين المعلم وتلاميذه والكشف عن العوامل المؤثرة في التفاعل، والمقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الأجنبية الخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث أجريت على عدد من مدارس التعليم العام والتعليم الخاص الأجنبية للمرحلة الابتدائية وقد صمم الباحثون أداتين: بطاقة ملاحظة لقياس التفاعل بين المعلم والتلميذ، وبطاقة ملاحظة لرصد العوامل المؤثرة في عملية التفاعل وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاعلاً في مدارس الحكومة والمدارس الأجنبية الخاصة إلا أن هذا التفاعل بأنواعه يوجد بشكل واضح في المدارس الحكومية أكثر من المدارس الأجنبية، لذا توجد فروق ذات دلالة لصالح التعليم الحكومي وأما العوامل المؤثرة في التفاعل في مدارس الحكومة فهي: وجود مختبرات وأندية للمواد العلمية، استخدام جهاز ضبط الصوت، استخدام الألعاب التربوية، إجراء المسابقات العلمية، توجد أركان تعليمية في الفصل استخدام أسلوب القصة والتمثيل والحوار والمناقشة وحسن تنظيم وإدارة الفصل.⁽²⁾

جوانب الاستفادة من هذه الدراسة:

أكدت هذه الدراسة على الارتباط بين تهيئة بيئة المدرسة وتنظيم الأنشطة التعليمية، وتفاعل المعلم والمتعلمين، من خلال التزود بالمستلزمات التعليمية والتربوية، وتنظيم وإدارة المتعلمين والصفوف، وتنظيم الأنشطة التعليمية التفاعل المدرسي. وهو الأمر اعتمد عليه في الاستدلال على نتائج الدراسة.

2- الدراسات المتعلقة بمتغير الاندماج الاجتماعي:

(1) <http://www.ed-uni.net/ed/showthread.php?t=15619> فحص في 29-06-2015، على الساعة 30:5.

(2) - فريق بحثي برئاسة الباحث: عباس سبتي التفاعل في حجرة الدراسة: أنواعه - عوامله دراسة ميدانية مقارنة 1999م، نقلًا عن <http://www.faifaonline.net/faifa/articles-action-show-id-.htm2666> 10:00 - 20-09-2014

الدراسة الرابعة: الدراسة فريق الإدارة العامة للتخطيط التربوي:

درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعليمية التعليمية - في المرحلة الأساسية والثانوية- بالضفة الغربية بفلسطين.

أنجزت هذه الدراسة من قبل فريق بحث مكلف من الإدارة العامة للتخطيط التربوي- الفلسطينية. كان هدف الدراسة هو البحث في العلاقة بين تحصيل المتعلمين وتفاعلهم الصفّي مع سلوك المعلم غير المباشر. واستعمل لبلوغ ذلك مقياس فلاندرز لقياس التفاعل اللفظي، أين أجريت الدراسة على 82 مدرسة حكومية موزعة على مقاطعات الضفة الغربية في فلسطين، أختيرت بطريقة عشوائية.

وبينت النتائج أن درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعليمية التعليمية كان كالتالي:

- نسبة مبادرة الطالب بالأفكار والأسئلة من مجمل حديثه للذكور 12.98% أعلى من الإناث 11.43%.

- بلغت نسبة سلوكيات المعلم المشجعة من مجمل ما يقوم به في الصف 29.91% بشكل عام وبلغت للذكور 28.97% وللإناث 30.71% لكنه غير دال إحصائياً، أي أن نسبة سلوك المعلمات كان أعلى وربما يعود ذلك إلى تشجيع المعلمات لمشاركة المتعلمين في الحصة أكثر من المعلمين ويتفق ذلك مع الملاحظات بأن نتائج التحصيل لمدارس الإناث في الامتحانات العامة أفضل من نتائج مدارس الذكور.

- بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا 11.5% بشكل عام؛ حيث بلغت نسبة الذكور 9.4% ونسبة الإناث 13.0% وهي الأعلى.

- كما بينت النتائج أن الطالب يقضي معظم وقته كرد فعل بنسبة كبيرة لتنفيذ لما يطلبه المعلم من مجمل ما يقوم به، وهناك نسبة 43.72% للحديث الغير المباشر عن المحتوى للطلبة الذكور ونسبة 50.32% للإناث؛ كطلب تأجيل الاختبار والأمور الثانوية التي يطلبها الطالب من المعلم، في حين أن مبادرة الطالب لصف الذكور بلغت 48.88% وللإناث 48.25% وللصف المختلط 2.86%، في حين كانت نسبة حديث المتعلم غير المباشر عن المحتوى

للذكور % 54.25 وللإناث % 43.57 وللمختلط % 52.18؛ إضافة إلى مواقف السكوت والحيرة ونسبتها العامة بلغت %6.9 من الحصة للذكور %5.7 وللذكور و%7.4 للإناث و %10.9 للمختلط، وهذا يتناسب مع اختيار حجم العينة نسبة للمجتمع الأصلي.

- أن أغلب وقت المعلم يمضي في طرح الأسئلة إذ بلغت نسبة كلام المعلمين (الذكور) %62.57 ونسبة كلام المعلمات %62.44، ما يشير لتكافؤ النسبة بين الذكور والإناث.

ويعتقد فريق البحث أن هذه النتائج ربما تعود إلى الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلمون الذكور تتيح الفرصة للمتعلمين للانخراط بصورة أكبر، أو أن نشاط الذكور أكثر من الإناث بسبب التنشئة الاجتماعية مما يتيح لهم درجة انخراط أكثر.

- أن سلوك المعلمين المشجعة تؤثر على طلبة المرحلة الأساسية الأولى (1-6) بشكل أكبر من باقي المراحل وخاصة أن المادة التعليمية تعتمد على أسلوب المعلم وطريقة تعامله مما يؤدي إلى زيادة درجة انخراطهم في العملية التعليمية.

- أن هذه النتائج تؤكد أن المعلم يقوم بنفس الدور في الحصة الصفية بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي يتعامل معها.

جوانب الاستفادة من هذه الدراسة: هذه الدراسة دراسة مشابهة تشترك مع البحث في متغير الاندماج الاجتماعي في أحد جزئياته وهو الاندماج الأكاديمي- الذي هو جانب هام من الاندماج الاجتماعي للتلميذ- أين درست التفاعل بين المعلم والتلاميذ وأثر النوع الاجتماعي لكليهما في ذلك التفاعل.

الدراسة الخامسة: محمد عبد الهادي الجبوري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح - الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجاً. - أطروحة دكتوراه ، غير منشورة، 2013-

تناولت هذه الدراسة قلق المستقبل عند طلبة التعليم المفتوح المغتربين، و تأثير دافعية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقة ذلك بالاندماج الاجتماعي للمتعلمين؟ وعليه انطلقت الدراسة من مجموعة من الأسئلة من بينها:

- ما طبيعة الاتجاه الاجتماعي لدى طلبة التعليم المفتوح في الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك؟

- ما العلاقة القائمة بين كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في قلق المستقبل وفاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي على وفق متغيرات النوع (ذكور - إناث) - مدى تنبؤ فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي بقلق المستقبل .

استخدم الباحث من مجموعة المقاييس، مقياس قلق المستقبل، مقياس فاعلية الذات، مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، ومقياس الاندماج الاجتماعي، و اتبع المنهج الوصفي في بحثه هذا. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من طلبة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك للدارسين للسنة الدراسية 2013/2012. وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- تمتع أفراد العينة بنظرة ايجابية للاندماج في مجتمعاتهم الجديدة وذلك لشعورهم بأن المسؤولية الاجتماعية والعلمية تفرض عليهم مواصلة الاندماج في المجتمعات الجديدة لتعريف المجتمع، بأنهم أفراد ايجابيون في المجتمع ومنتجون وأنهم يتمتعون بنظرة ايجابية لتحقيق طموحهم سواء العلمي أو العملي إذا ما سنحت لهم الفرصة لتحقيقها في المجتمع.

- العلاقة الارتباطية بين كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي والاندماج الاجتماعي ضعيفة و ليست بذات دلالة إحصائية والعلاقة الوحيدة التي كانت قريبة من الدلالة هي العلاقة بين درجات مقياس فاعلية الذات ودرجات مستوى الطموح .

- إن مستوى الاندماج الاجتماعي لدى طلبة الأكاديمية المفتوحة يتأثر بمتغير بلد الإقامة الحالي وان الاندماج في مجتمعاتهم الجديدة يأتي من خلال التغلب على معوقات الاندماج في هذه المجتمعات المتباينة من خلال اللغة والثقافة والتقاليد وكل هذه العوامل جعلت من أفراد العينة في حالة تعايش مع المجتمع .

- لم تظهر علاقة بين المستويات الدراسية والاندماج الاجتماعي ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث لطبيعة الأهداف التي يسعى إليها أفراد عينة البحث، في سعيهم للحصول الأكاديمي والمعرفي.

جوانب الاستفادة من هذه الدراسة:

تمت الاستفادة من هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني. بالنسبة للجانب النظري: أستغلت كمرجع لإثراء الموضوع، فيما تعلق بالجزء المتعلق بالاندماج الاجتماعي، أما الجانب الميداني فقد أستعين بها لبناء الاستمارة، باقتباس محاور قياس الاندماج الاجتماعي، ثم بلورة أسئلة تخص الطرق والأساليب التي من شأنها تنمية أبعاد الاندماج الاجتماعي.

الدراسة السادسة: دراسة ألسكاى وليام Auvlesky wilioomp :

قام الباحث بمقارنة العلاقة بين التعليم والاندماج الاجتماعي، في أربع مجتمعات هي: الولايات المتحدة، إنجلترا، البرازيل، وأستراليا استهدفت كشف الدور الذي يقوم به التعليم في تحقيق المكانة الاجتماعية والاقتصادية في أربع مجتمعات تمثل أربع إيديولوجيات مختلفة، كما استهدف البحث التعرف على التركيب الطبقي في المجتمعات الأربعة، طبق البحث على عينة تتراوح أعمارهم (20-45) تمثل المجتمعات الأربع، واستخدم الباحث مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي لتحديد الوضع الاجتماعي للفرد، مؤشرا على حراكه الاجتماعي، نظرا لأن المهنة أحد المقومات الأساسية للمكانة الاجتماعية للفرد داخل البناء الاجتماعي، وتوصل البحث إلى أن أعلى نسبة للحراك الاجتماعي الهابط كانت في أستراليا، يليها إنجلترا، ثم البرازيل، ثم الولايات المتحدة الأمريكية.⁽¹⁾

ما تؤكد هذه الدراسة وجود علاقة بين التعليم والاندماج الاجتماعي، باعتبار التعليم عامل مؤثر على الاندماج الاجتماعي، وأن المكانة التي يحصل الفرد عليها من خلال تعليمه، هي التي تحدد وظيفته ومكانته في البناء الاجتماعي، وعلى ذلك فهناك وجه تقارب مع موضوع البحث الحالي، بتناول التعليم كآلية لدعم الاندماج الاجتماعي، في مرحلة عمرية باكرا، في حثيات الحياة المدرسية الابتدائية.

الفصل الثاني:

التعليم الابتدائي

وتطوره في الجزائر

أولاً: التعليم الابتدائي:

- 1- تعريف المدرسة الابتدائية
- 2- نشأة التعليم الابتدائي
- 3- سمات المدرسة الابتدائية
- 4- أهداف التعليم الابتدائي
- 5- وظائف التعليم الابتدائي
- 6- خصائص نمو متعلم المرحلة الابتدائية
- 7- حاجات متعلم المرحلة الابتدائية
- 8- المشاكل الصفية في المرحلة الابتدائية

ثانياً: تطور التعليم الابتدائي في الجزائر

- 1- مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي
- 2- مرحلة الاحتلال
- 3- مرحلة ما بعد الاستقلال

أولاً: التعليم الابتدائي:

1-تعريف المدرسة الابتدائية:

المدرسة الابتدائية مؤسسة عمومية، مختصة في التربية والتعليم تمكّن التلاميذ من اكتساب كفاءات قاعدية في المجال الفكري والأخلاقي والمدني. وتشكل الوحدة الوظيفية القاعدية للمنظومة التربوية وللتعليم الإلزامي، وتندرج ضمن الأملاك العمومية التابعة للبلدية، ويخضع تسييرها إلى صلاحيات مصالح الوزير المكلف بالتربية الوطنية.⁽¹⁾

وبتحليل هذا التعريف نجد أن:

- مهمة المدرسة الابتدائية هي تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية، والمهارات الأخلاقية والاجتماعية الأولية، التي يحتاجها لمواصلة تعليمه، والتكيف مع مجتمعه.
- التعليم الابتدائي إلزامي و عام، بمعنى أنه يتعين على كل فرد أن يحظى به بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والاقتصادي.
- هو الحلقة الأولى من التعليم الإلزامي، التي يضمن النجاح فيها الاستمرار في الدراسة.
- من حيث الهيئة التي تنتمي إليها المدرسة الابتدائية، فهي تخضع لازدواجية في التسيير، فمن حيث التمويل هو موكل للبلدية، ومن حيث التسيير التربوي التقني فتخضع لوزارة التربية.

ويشير شبل بدران وزملاؤه بأن التعليم الابتدائي هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أول السلم التعليمي، والذي يلتحق به الصغار من طفولتهم المتوسطة إلى سن المراهقة، بقصد تحصيل بعض المعارف المهارات الأساسية والعلوم الضرورية، وقد شاع على المستوى العالمي، الاهتمام بتحصيل المواد الأساسية الثلاث:

(1) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، العدد 588 أوت 2016، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب

القراءة والكتابة ومبادئ الحساب،⁽¹⁾ فالتعليم الابتدائي هي أول مراحل التعليم النظامي، بمعنى أنه جزء من كل وليس منفصلاً بذاته، وكونه بداية التعليم يجعله أهم هذه المراحل.

-يرتاد المدرسة الابتدائية الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة، المعروف عنها بأنها مرحلة التفتح الاجتماعي، واتساع الأفق العقلية والمعرفية.

-هدف التعليم الابتدائي هو إكساب المعارف والمهارات الأساسية، التي تعد مفاتيح العلوم الأخرى، وفي نفس الوقت هي ضرورية لتسيير شؤون الحياة العامة.

2-نشأة التعليم الابتدائي:

التعليم الأولي -الذي يهدف إلى توفير الحد الأدنى من التربية والتعليم لجميع أبناء الأمة، والذي يساعدهم على الاضطلاع بمسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية- قديم ولا نستطيع تحديد التاريخ الذي أنشأ فيه أول مدرسة من هذا النوع، والظاهر أن مولدها ارتبط بابتداع رموز الكتابة، فاستحداث الكتابة أدى إلى قيام مهنة تدور حول تعليم الناشئة قراءة رموزها، ليستطيعوا الاستفادة من المختزنات الثقافية، لذلك نجد أن محور اهتمام التعليم الابتدائي تعليم الموارد الثلاث: القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وظهور المدرسة الابتدائية بالشكل الحديث المتعارف عليه الآن تزامن مع بؤادر النهضة مع صعود الرأسمالية، وتكوين المجتمعات الصناعية والرأسمالية في أوروبا تحديداً.⁽²⁾ ففي إنجلترا، وبعد أن كان التعليم مقتصرًا على فئة النبلاء، استدعى تطور الإنتاج أن يكون العاملين على قدر من التعليم لتدريبه على الوظائف الحديثة، ونتيجة للطلب الاجتماعي من قبل المجتمع، والأفراد، تولت الدولة التعليم الشعبي، إلى جانب الجهود الشعبية والطائفية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية كان الأمر موكلاً إلى الطوائف الدينية، ما نتج عنه عدم تكافؤ الفرص التعليمية، وهو أمر يتنافى مع فلسفة المجتمع الديمقراطي

(1) شبل بدران، البوهي فاروق شوقي، بيومي محمد غازي، فلسفة التعليم الابتدائي، الاسكندرية، 2003، ص، ص77.

(2) نفس المرجع، ص، ص77، 79.

الأمريكي، لذلك سعت الأقسام الإدارية إلى الإشراف على التعليم لاسيما في مراحلها الأولى، وهدفها من ذلك هو تكوين ثقافة قومية مشتركة. (1)

3-سمات المدرسة الابتدائية:

- يتمثل الأطفال الذين يرتادون المدرسة الابتدائية في السن، وبذلك هي تمثل لهم مجتمعا مختلفا عن ما ألفوه في العائلة التي يتباين أعضاؤها في العمر وفي الاحتياجات وطريقة التفكير.

- تهيئ المدرسة الابتدائية للأطفال بيئة صحية، تساعد على النمو السليم المتكامل، بمعزل عن أي تفاوت أو تمايز اجتماعي أو طبقي، خارج مجتمع المدرسة، ما يتيح لهم ظروفًا تعوضهم عن بيئتهم العائلية.

- تشجع على العمل الإبداعي، والتفكير النقدي. وتتيح له فرص إثبات ذاته، وهذه السمة على الرغم من البساطة التي تبدو بها لها إيجابياتها التي تتصل بمجالات أخرى كحرية الفرد، والإيمان بقيمة الذكاء والإبداع والابتكار، وهو كذلك يتدرب على المسؤولية وعلى تقبل نتائج سلوكه.

- يتم نقل المعرفة في قالب يأخذ في الاعتبار ميول واتجاهات الأطفال واهتماماتهم، لذلك من المفروض أن يعتمد على أسلوب اللعب،⁽²⁾ الذي يعد مدخلا تعليميا في الفكر التربوي الديمقراطي الحديث.

إن سمات المدرسة الابتدائية هي انعكاس عن خصائص المتعلمين في هذه المرحلة كونه في مرحلة التفتح من الناحية الاجتماعية، و مرحلة قاعدية من الناحية التعليمية، و هي انعكاس أيضا لفلسفة المجتمع في التربية، وللأهداف المتوخاة منها كمؤسسة تربوية وتعليمية في مساندة نمو المتعلمين، وتهيئتهم للمراحل العمرية اللاحقة.

(1) شبل بدران، زوملاؤه ، مرجع سابق، ص،ص83.84.

(2) نفس المرجع، ص،ص83.80.

4- أهداف التعليم الابتدائي:

بداية سنتناول الأهداف العامة للمدرسة، التي أوجدها المجتمع من أجل تحقيق غاياته في تكوين الناشئة بتنميتهم من الناحية السلوكية والمعرفية، وهي المترجم لفلسفة المجتمع في التربية، في هذا المجال يصنف زعيبي مراد أهداف المدرسة إلى ثلاثة أصناف: (1)

أ- أهداف وقائية: وتتمثل في وقاية المتعلمين من عوائق النمو، بتعريفه بالقواعد الصحية البدنية والنفسية الصحيحة، كالنظافة والتغذية السليمة والرياضة، وضبط الانفعالات والتعبير عنها، والأهم أن يدرك قدراته ويتصرف وفقا لها.

ب- أهداف إنشائية: وتمثل الجزء الأكبر من انشغالات المدرسة، وتعنى بتزويد المتعلم بالخبرات اللفظية والحركية والاجتماعية التي تساند نموه من مختلف النواحي، وتهيئته للقيام بأدواره المستقبلية، كالتمكن من القراءة والكتابة والمبادئ الأولية للحساب، وأن يتعرف على بيئته المحلية وقواعد السلوك الصحيحة.

ج- أهداف علاجية: وهي الأهداف التي تعمل على تصحيح وتقويم الخلل الذي قد اكتسبه المتعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، أو قد يكتسبه أثناء التمدرس من الأوساط الاجتماعية الأخرى.

وفي مقارنة بين الجانب النظري المطروح والواقع العملي لأهداف المدرسة الجزائرية، يورد عبد القادر فضيل أن هناك فجوة كبيرة مردها إلى عدة أسباب منها عدم تكريس الإمكانيات المادية الكافية والكادر المؤهل لرعاية مشاريع الإصلاح. (2)

ويورد عمر حسن عبد الباري عن أهداف التعليم الابتدائي:

- إتاحة فرص التعليم لكل الصغار في مجتمعاتهم ممن هم في سن المدرسة الابتدائية تأكيدا لحقوق الطفل وديمقراطية التعليم وإلزاميته وعمومه ومجانيته.

(1) زعيبي مراد، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ص 127.

(2) عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكلات، ط1، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص، ص

- إكساب الأطفال في المدرسة الابتدائية خلاصة التجارب الإنسانية الماضية، ومعارف العصر الذي يحيون فيه والمهارات التي تلزمهم في التفكير والعمل والتكيف وأهمها اللغة الأم والقيم الدينية الإسلامية.

- توفير البيئة المدرسية المناسبة المعينة، بخبرتها الوفيرة الممكنة لنمو الصغار على نحو سليم متوازن وشاملا الخبرات.

- تأكيد الصلة بين المدرسة الابتدائية، وطبيعة الطفل وسمات البيئة والمجتمع،⁽¹⁾ فعلى المنهج أن يقوم على استغلال موارد، البيئة المحلية بربط المواقف التعليمية بحياة الفرد، فتكتسب هذه المواقف حيوية، وتصبح جزءا من حياته، بكسب الخبرات المباشرة، وتثري خبراته السابقة.⁽²⁾

- إعداد الأطفال ليكونوا قوى بشرية نافعة نفسها ومفيدة لمجتمعها بمعارفها وقدراتها، ومهاراتها، فالعلاقة بين التربية والتقدم صارت أكيدة، حتى صار تمويل التعليم استثمارا قوميا، وأبلغ أنى واع رأس المال.

- توسيع رقعة الإلزام والاستيعاب وإطالة مداهما، حرصا على محو أمية الصغار اللغوية، والثقافية، وبذلك تغلق مصادر الأمية من منابعها فضلا عن محاربة الرسوب، والتسرب في هذه المرحلة المهمة من حياة الطفل.

- تحقيق نمو الأطفال عن طريق تحقيق ميولهم، والإفادة من قدراتهم واستعداداتهم، بتوفير البيئة المدرسية الغنية بالمواقف والسياقات، ومواد التعليم المناسبة .

- تعويد الطفل على التفكير المنطقي المنظم ومحاربة التفكير الخرافي، وإكسابه مهارات التواصل والتفاهم.

- إكساب الأطفال الاتجاهات السليمة نحو القيم الدينية واستثمار أوقات الفراغ بطريقة منتجة.

(1) عمر حسن عبد الباري، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الاسكندرية، 1998، ص 79.

(2) عبد الغني عبود، حسن عبد العال، علي خليل، شوقي ضيف، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1982، ص66.

- زيادة وعي المتعلمين بممكّنات البيئة والمجتمع ومشكلاتهما، وتعويدهم المساهمة في حل تلك المشكلات، واتخاذ تلك الأدوار الموجبة الفاعلة في خدمه البيئة والمجتمع.

- إكساب الطفل العادات الصحيحة لغة وفكرا، وسلوكا وصحة وتعبدا ونفسا.

تعويد الطفل التعبير الصحيح عن نفسه والالتزام بحقوقه، والحرص على حقوق غيره وواجباته نحوهم. (1)

الواضح أن هذه الأهداف هي أهداف عامة وأساسية تمثل المبادئ الأولية للتربية التي يحتاجها كما أنها مثالية، لأن الطفل في هذه المرحلة له من القابلية للتشكل ما يمكنه من تبني كل ما يقدم له من قيم.

5-وظائف التعليم الابتدائي:

التعليم الابتدائي هو وحدة من النظام التعليمي لا يمكن دراسته بمعزل عن مراحل التعليم الأخرى، كما لا يمكن دراسة التعليم بعيدا عن المؤثرات التربوية والاجتماعية الأخرى، نتيجة لذلك كان على التعليم الابتدائي الإحاطة بالوظائف العامة للتعليم، إلى جانب الوظائف التي من شأنها أن تساند النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة، وتتمثل وظائف التعليم الابتدائي في:

5-1- نقل التراث الاجتماعي:

لم تعد الأسرة قادرة على تنشئة الأطفال وحدها، بسبب الزخم الثقافي الذي يعيشه العالم المعاصر، كما لم يعد الفرد قادرا على الإلمام بالخبرات عن طريق الممارسة الفعلية في الحياة اليومية، لأن ذلك يحتاج إلى انتقاء وتنظيم.

(1) عمر حسن عبد الباري، مرجع سابق، ص، ص79، 80.

2-5- التبسيط:

الحضارة الحديثة كثيرة التركيب والتعقيد يستحيل على المتعلم أن يستوعبها إلا إذا قدمت بشكل مجزأ ومبسط، وبشكل يجذب انتباهه يتوافق مع ميوله، كما يجب أن يراعى في المناهج التدرج في الصعوبة، بأن تتناول مقدمات العلوم بالقدر الذي تسمح به قدراته.

3-5- التطهير:

تعنى المدرسة بإنشاء المتعلمين بعيدا عن التناقضات والرذائل الموجودة خارجها، وإحاطتهم ببيئة نظيفة راقية، وتصفية التراث من الخرافات، والعادات البالية، وتعليمهم طرق التعامل مع هذه الأخيرة، حتى ينشئوا متكيفين مع محيطهم .

4-5- إقرار التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية:

يأتي المتعلمون من بيئات تتباين في المستوى الاقتصادي والثقافي والدين والعادات والتقاليد، ويأتي على عاتق المدرسة صهر هذه الاختلافات وإزالة الفروق وتكوين مواطنين متقاربين ومنسجمين. (1)

5-5- العمل على توفير التوازن والانسجام: في شخصية الفرد ولكي يتم ذلك يتعين تحقيق مجموعة من المتطلبات:

- العناية بصحة المتعلمين بإتباع القواعد الصحية في بناء المدرسة، وتقديم الإرشادات الصحية، والألعاب الرياضية، وتوفير العلاج والفحص الطبي لجميع المتعلمين بصورة دورية.

- الكشف عن ميول المتعلمين والانطلاق من خصائص المتعلمين في تقديم الدروس وهو ما يسهل ويفعل من العملية التعليمية.

- مساعدة النمو العقلي بتعليم طرق التفكير الصحيحة في حل المشكلات.

- إتاحة فرص النمو الأخلاقي والاجتماعي بأن تكون صورة صغيرة من المجتمع. (1)

(1) جمال محمد الصالح، بلقيس عوض، عبد الله تاج الدين، شيس أديب يوسف، كيف يتعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط4، دار الشعب بيروت، ص، ص8، 9.

المدرسة هي وسيلة المجتمع الأولى في وقتنا الحالي للتنشئة الاجتماعية والسياسية، بعد تراجعت أدوار مؤسسات التنشئة الأخرى، ويعول عليها في نقل التراث الاجتماعي، وتشكيل شخصيات المواطنين، وتعريفهم بالحياة الاجتماعية وطرق المشاركة فيها، والتأقلم معها، إلى جانب تزويدهم بالأسس المعرفية.

6- خصائص نمو تلميذ المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية هي المرحلة التي تقابل مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة وتمتد من سن السادسة حتى الثانية عشر، وهذه المرحلة حساسة ومهمة في حياة الفرد، لأن كل الجوارح عنده متفتحة ومهيأة للنمو فهي مرحلة حرجة وتشكل القاعدة التعليمية والاجتماعية لحياته.

6-1-1 خصائص النمو في مرحلة الطفولة الوسطى:

تعتبر مرحلة الطفولة الوسطى مرحلة التفتح في حياة الطفل ففيها يتخلص من تقوقعه في المنزل ويكون لنفسه محيط أوسع، بالبدء بالاحتكاك بأفراد آخرين غير الأسرة ويزداد نموه العضوي، ويصبح أكثر هدوءاً واستقراراً.

6-1-1-1 النمو الجسمي: يبطئ النمو الجسمي في هذه الفترة ويزيد الطول بنسبة 5% والوزن بنسبة 10%، وتظهر الفروق الجسمية بين الجنسين لصالح الذكور، وتتساقط الأسنان اللبنية لتحل محلها الأسنان الدائمة.⁽¹⁾

6-1-1-2 النمو الفيزيولوجي: تزداد الوظائف الفيزيولوجية حيوية، فيزداد ضغط الدم ويتناقص نبض القلب ويزداد طول الألياف العصبية وعدد الوصلات العصبية ويزداد وزن

(1) تركي رابح، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص، ص 175، 178.

(1) ذيب عبد الله محمد عايدة، الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة؛ ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع 2010، عمان ص

المخ إلى أن يصل إلى 95% من وزن مخ الراشد، ويحتاج الطفل إلى مزيد من الغذاء ، وتقل ساعات نومه إلى 11 ساعة.⁽²⁾

3-1-6 النمو الحركي: يزداد نشاط الطفل في هذه المرحلة نتيجة نمو عضلاته وسيطرته على العضلات، ويكتسب العديد من المهارات الحركية اللازمة للألعاب فيزداد التأزر الحركي بين يديه وعينه ويلاحظ وجود فروق بين الجنسين فنجد الذكور أكثر عدوانية بسبب ميلهم للنشاط الزائد، بينما يكون نشاط الإناث أقل كما وكيفا

4-1-6 النمو العقلي: تزداد قدرة طفل هذه المرحلة على التركيز والانتباه، والتذكر، لكن تفكيره يبقى حسيا بعيدا عن التجريد، ويعتمد التخيل على استعادة الصور الحسية للموضوع محل التفكير، ليتعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب.⁽³⁾

5-1-6 النمو اللغوي: تزداد حصيلة مفردات الطفل بحوالي 50%، ويستطيع في هذه السن أن يعبر عن نفسه بجمل مركبة وطويلة وتنمو قدرته على القراءة بعد أن يتعرف على الكلمات والجمل ويربط بين مدلولاتها بأشكالها، ويتحسن نطق الطفل في هذه المرحلة إلى أن يقارب نطق الراشد، ويدرك المترادفات والأضداد، أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فيلاحظ تفوق الإناث على الذكور.⁽⁴⁾

6-1-6 النمو الانفعالي: يعرف الطفل استقرار انفعاليا في هذه المرحلة وتلعب الأسرة دورا بارزا في تعليم سلوك الانفعال، بالإضافة إلى أقرانه ومعلميه، وتبدأ استجابات الطفل الانفعالية بالنضج فتزداد جرأته الاجتماعية بسبب تنوع علاقاته وفي نفس الوقت يبقى يشعر بالخوف ولكن مخاوفه تتصف بالواقعية على المستويين الدراسي والاجتماعي مثل الخوف من الفشل والإحباط الدراسي، والمكانة الاجتماعية بالنسبة للأقران.⁽¹⁾

(2) مريم سليم، علم نفس النمو، ط1، دار النهضة العربية، ب. ط، بيروت، 2002، ص328.

(3) رمضان محمد القذافي، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ب. ط، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1997، ص300.

(4) ذيب عبد الله محمد عايدة، المرجع السابق، ص29.

(1) مريم سليم، مرجع سابق، ص344.

6-1-7 النمو الاجتماعي: بعد أن كان تعامل الطفل يقتصر على أفراد الأسرة تتسع دائرة

تفاعله إلى عدد كبير من الأقران والبالغين من مدرسين وعمال أين يتعلم أنماطا جديدة من التفاعل، ويبدأ في ممارسة اللعب الجماعي مع أقرانه كما تظهر لديه أساليب جديدة للتوافق، بالاعتماد على أساليب التنشئة التي تلقاها في الأسرة وبنقله إلى المدرسة.

وأهم سمات النمو الاجتماعي التي يمكن ملاحظتها في سلوك الطفل ما يلي:

-وضوح الشعور بالاستقرار.

-مواجهة المواقف الاجتماعية بطرق وأساليب جديدة.

-تعدد أنماط السلوك تبعاً للمعايير والقيم المجتمعية.

-اتساع دائرة الميول والاهتمامات.

-زيادة المهارات الاجتماعية ومستوى الوعي الاجتماعي.

-وضوح الأدوار الجنسية، ويصبح لكل من الذكور والإناث ألعابهم ونشاطاتهم واهتماماتهم الخاصة⁽²⁾

6-1-8 النمو الأخلاقي: يصدر الطفل في هذه المرحلة أحكام على أساس الثواب

والعقاب، لذلك نراه يسعى لإرضاء الكبار لتجنب عقابهم، ليحل بعدها المفهوم العام للصواب والخطأ وتحل المعايير الداخلية محل الطاعة للأوامر الخارجية ويتم التعرف على القيم الأخلاقية⁽³⁾.

6-2- خصائص النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

هي مرحلة انتقالية تقع بين الطفولة الوسطى و قبل المراهقة وعلى ذلك يبدأ فيها ضمور صفات الطفولة وتتجلى ملامح من مرحلة المراهقة ومن أهم مظاهر نمو هذه المرحلة:

(2) القذافي رمضان محمد، مرجع سابق، ص300.

(3) سليم مريم، المرجع نفسه، ص349-350.

6-2-1 النمو الجسمي: يزيد النمو العضلي، وتقوى العظام ، وتظهر الأسنان الدائمة،

ويزيد الطول بنسبة 5% في السنة والوزن بـ10% في السنة، وتسبق الفتيات الفتيان في الطول والوزن ويتحسن البصر فيزول طول النظر، وتقوى حاسة السمع خاصة عند الفتيات، كما تزداد مناعة الطفل ضد المرض وتحمل التعب والإرهاق بشكل ملحوظ.

6-2-2 النمو الفيزيولوجي: تزداد الوظائف الفيزيولوجية نشاطا بما فيها وظائف الجهاز

العصبي أين تزداد الوصلات بين الألياف العصبية ويزداد وزن المخ، ويستقر الجهاز الدوري فيزداد ضغط الدم ويتناقص معدل النبض وتنشط الغدد التناسلية وتتهيأ للقيام بوظائفها.(2)

6-2-3 النمو الحركي: يتحسن النمو الحركي في هذه المرحلة بما يمكنه من القيام

بنشاطات متنوعة ومعقدة، ويقوم الذكور بالألعاب التي تتطلب المهارة والجرأة والقوة مثل الجري ولعب الكرة بينما تقوم الإناث باللعب الذي يحتاج التنظيم الحركات مثل النط والرقص.(3)

6-2-4 النمو العقلي: تصل القدرات حصيلية القدرات العقلية في هذه المرحلة إلى نصف

قدرات البالغ فتظهر القدرة على التفكير المجرد فيصبح قادرا على استخدام المفاهيم وتزداد قدرته على التركيز والانتباه وتقوى ذاكرته ويبرز التخيل الواقعي الإبداعي وتزداد القدرة على تعلم المفاهيم، أما ذاكرة الطفل فتكون في هذه المرحلة في نمو مضطرب من السابعة إلى الحادية عشر كما نجد أن الطفل في التاسعة يميل إلى الحفظ الآلي أما بعد التاسعة يبدأ بالتذكر عن طريق الفهم.(4)

6-2-5 النمو اللغوي: نتيجة توسع علاقات الطفل تتطور لغة الطفل في هذه السن فتثري

مفرداته ويعمق فهمها ويتضح إدراك المعاني المجردة مثل (الكذب- الصدق – الأمانة- العدل الحرية- الحياة – الموت)، ويزداد طول الجمل عنده وتقل أخطاء النطق عنده، ويطور مهاراته

(2) القذافي رمضان محمد، مرجع سابق، ص312.

(3) ذيب عبد الله محمد عابدة مرجع سابق، ص34.

(4) عبد الطيف حسين فرج ، مرجع سابق ، ص 42.

التعبيرية والجدل، ويصبح حديثه أقل تركيزاً عن نفسه، وينتقل إلى الحديث عن الصلات الاجتماعية. وتلعب القصص دوراً كبيراً في نموه اللغوي خاصة في اكتساب اللغة الفصحى، ويظهر أثر المستوى الاقتصادي الجيد في زيادة الحصيلة اللغوية.

6-2-6 النمو الانفعالي: وتتميز هذه المرحلة بالاستقرار النسبي، فيطلق عليها الطفولة الهادئة أين يستطيع الطفل أن يضبط انفعالاته، وتنمو لديه مخاوف مرتبطة بالفشل بما يقوم به من أعمال، خاصة ما يتعلق بالدراسة، وفي نفس الوقت يسيطر عليه ميله للمرح، وحاجته للنجاح والتقدير، والانتماء والحب والأمن.⁽¹⁾

6-2-7 النمو الاجتماعي: يزداد احتكاك الطفل بعالم الكبار ويكتسب كثير من معايير واتجاهات وقيم الراشدين كما يستمر تأثير جماعة الرفاق ويبرز ذلك عند الذكور أكثر، لأن الإناث يبدأن الأهل في التحفظ على حرّيتهن، وينقص الاعتماد على الأسرة ويحقق جانب من الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والاشتراك في أنشطة جماعة الأقران، ويساعد الاختلاط على اكتساب السمات الاجتماعية كالقيادة والتعاون والتنافس.

ما يمكن قوله عن متعلم المدرسة الابتدائية أنه طفل شديد الحساسية، يتأثر بكل المثيرات المحيطة به، الإيجابية والسلبية، فيتأثر بالنقد الموجه إليه ولو كان موضوعياً وشديد الحساسية بما يسمع من مواظب دينية أو خلقية أو قصص تاريخية أو آثار أدبية.

7- حاجات متعلم المرحلة الابتدائية:

الحاجة هي ضرورة تكون بها الحياة مستقيمة عضوياً ونفسياً، والافتقار إليها يحدث خللاً في نمو الإنسان، وهناك تمايز في الحاجات، فمنها الفسيولوجي والاجتماعي والنفسي.

7-1 الحاجة المادية أو الجسمية:

الطفولة تتميز بأنها مرحلة نمو سريع كما يصاحبها تغير شامل في الملامح العامة لجسم الإنسان وتشمل هذه الحاجات المادية والجسمية للطفولة الحاجة إلى التغذية السليمة وكذلك الحاجة إلى

(1) ذيب عبد الله محمد عايده، المرجع نفسه، ص33

الرعاية الصحية وأيضاً الحاجة إلى الملابس المناسب وأخيراً تشمل الحاجة إلى سكن مناسب يستريح فيه الطفل حتى يساعده على النمو بشكل إيجابي وفعال. (1)

حسب فاخر عاقل فإنه بالإضافة إلى الحاجات الجسمية الفيزيولوجية كالطعام والشراب، لكل طفل حاجات اجتماعية وشخصية، وهي حاجات قوية وهامة ومتعلقة ببعضها البعض، وما من طفل يستطيع النمو نموا سليما دون تلبية هذه الحاجات، ومن واجب المعلم أن يتفهم هذه الحاجات، وأن يعمل على إرضائها عند طلابه. ومن بين حاجات الطفل نجد:

2-7 الحاجة إلى تأكيد الذات أو الحاجة إلى المكانة: إن كل طفل يريد أن يعترف به وبمكانته وأن ينتبه إليه، إذ أنه يطالب بتقدير أهله ومعلميه ورفاقه.

3-7 الحاجة إلى الأمان: يرغب كل طفل أن تكون حياته منضمة ومستقرة، إن عدم الاطمئنان والقلق يترك آثارا سيئة في صحة الطفل النفسية.

4-7 الحاجة إلى المحبة: كل إنسان يتوق إلى أن يكون محبوبا، والمعلم الجيد هو الذي يحب طلابه، والطفل يشعر بالقلق إذا أحس أن معلمه لا يحبه.

5-7 الحاجة إلى الاستقلال: يرغب الأطفال في الاستقلال وأخذ المسؤولية على عاتقهم، والمعلم الحكيم هو الذي يتيح لطلابه تحقيق هذه الرغبة ما أمكن وفي حدود عدم الإضرار بمصلحتهم. (2)

6-7 الحاجة إلى تقبل السلطة: أما مصطفى خاطر فيرى أن ذلك يرتبط بإرضاء الكبار بخضوع الطفل إلى السلطة الزائدة في الأسرة كونها ضرورة اجتماعية، ويتم ذلك بإشباع الحاجة إلى تقبل السلطة من أجل حسن الإشراف عليه ولمصلحته الاجتماعية. (3)

(1) أحمد سهير كامل، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مكتبة الاسكندرية للنشر، الاسكندرية، 1999، ص 65.

(2) فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1985، ص 101.

(3) مصطفى خاطر، الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، 2004، ص 308.

7-7 الحاجة إلى اللعب: للعب دور في التعليم، والتنميس عن مكونات النفس فهو يستخدم

للتشخيص والعلاج، فلا بد من تشبع الطفل باللعب، وإفساح المجال واختيار اللعبة المشوقة والمربية في آن واحد. (1)

7-8 الحاجة إلى التحصيل والنجاح: الطفل في حاجة لتحقيق ذاته وإثبات وجوده ولا

يتحقق ذلك إلا بالتحصيل والنجاح في الدراسة، ونجاح الطفل يشبع دافعه الذاتي للإنجاز، ويشبع في نفس الوقت دوافع والديه التي تدور حول نجاح طفلها، ومن ثم على الكبار أن ييسروا فرصة التعليم ليحصل على المعرفة، وفرصة العمل ليمارس الإنجاز والإنتاج. (2)

ترتبط معظم سمات الطفل بمدى إشباع حاجاته المختلفة خاصة القاعدية منها فإشباع الحاجات الفيزيولوجية والبيولوجية يعتمد عليه تحقق الشعور بالأمن والانتماء فالحجم الصغير من شأنه أن يعرضه للعنف ويجعله في معزل عن الأطفال الآخرين نتيجة عجزه عن مجاراتهم في النشاط ويبقيه منبوذا وعرضة لازدراء. في هذه السن يسعى الطفل إلى تعلم الكثير من المهارات واكتساب القدرات التي من شأنها أن تساعد على الانضمام إلى عالم الكبار شيئا فشيئا ونجاحه في ذلك يضمن له مكانة مرموقة بين أقرانه وعند البالغين، وفشله في ذلك يولد له الشعور بالعجز والإحباط وانعدام الثقة بالنفس واضطرابات كثيرة تتجلى في سلوكه.

8-المشاكل الصفية في المرحلة الابتدائية:

المشكلات الصفية هي نتيجة خلل وقصور في وظائف النسق المدرسي والأسري للمتعلم، كما يمكن أن تكون متعلقة به ذاتيا:

أ-المشكلات المتعلقة بالمتعلم: تلحق المتعلم عدة مشاكل نتيجة خصائص تكوينه

الجسمية النفسية والاجتماعية:

(1) حامد عبد السلام زهران ، (2005م) : علم نفس النمو في الطفولة والمراهقة، عالم الكتب القاهرة، 2001، ص298.

(2) مصطفى خاطر، مرجع سابق، ص 309.

ب-مستوى القدرات العقلية: إذا كان مستوى ذكاء المتعلم منخفضاً عن مستوى المادة التعليمية، نجده شارد الذهن مشتت التفكير قليل الانتباه، وضعيف الإرادة والمثابرة في إنجاز الأنشطة والوظائف المدرسية وهو ما يحول دون إتمامه لمهامه، أما إذا كان مستوى الذكاء مرتفعاً أكثر من مستوى الدروس، يتولد عند المتعلم الملل والضجر، وقد يبخر من شأن المدرسة والتعليم.

ج-العوامل الصحية: لا يستطيع المتعلم متابعة الدروس وأداء واجباته إذا كانت لديه مشاكل في السمع والرؤية، وإذا كان ضعيف البنية منهك القوى خاصة إذا كان المعلم ليس على دراية بذلك ما يحول دون إعطائه العناية اللازمة.

د-شخصية المتعلم: ويتعلق الأمر بسماته النفسية والاجتماعية، كمدى اعتماده على نفسه واستقلالته وتحمله للمسؤولية وثقته بنفسه.

1-8المشكلات التي تنجم عن سلوك المعلم:

ويتعلق الأمر بطريقة إدارته للصف وضبطه لسلوك المتعلمين، فالقيادة المتسلطة تخلف كبت دوافع العمل والنشاط، وفي نفس الوقت عدم الالتزام بخطة سير الدروس والإلتهاء بالأحاديث الجانبية، وعدم الثبات في عقاب وثواب المتعلمين والتهاون في تنظيم الطلاب، كلها أسباب تحدث مشاكل في الصف. المشكلات المتعلقة بالإدارة الصفية

2-8المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

تبالغ بعض المدارس في سن قوانين تعسفية غير واقعية في مجال تنظيم الطلاب، كإجبارهم على نوع من اللباس وقصة الشعر، ومنع الكلام في الصف والممرات، وهو ما يدفع الطلاب إلى تحدي هذه القوانين وعدم الالتزام بها، بينما مدارس أخرى معروفة بالتسيب واللامبالاة، فتسود فيها الفوضى وتصير بؤرة للمشاكل.

3-8المشكلات المتعلقة بتركيب الجماعة الصفية:

الجماعة الصفية مصدر رئيسي لاكتساب سلوك المتعلم، حيث يتأثر بزملائه بشكل سلبي، خاصة بالسلوك العدواني، فيكون إما ضحية مباشرة للعنف، وإما مقلداً له، أو متأثراً بالوضع المفتقر إلى الأمن والطمأنينة، والجو الدكتاتوري نتيجة تسلط بعض المتعلمين

المستبددين، وغياب الحوار والديمقراطية، كما أن التنافس الحاد الذي يتطور ليصير صراعا يعتبر مصدر للنزاعات وللشعور بالإحباط.

4-8 مشكلات تنجم عن الجو العائلي:

الطفل هو صورة مصغرة عن أسرته وعائلته فهو يتبنى قيمهم واتجاهاتهم، عن المدرسة والتعليم ومكانة المعلم في المجتمع، وهو ما يعزز عنده الرغبة في التعليم، والالتزام بالنظام المدرسي، أو يكون عنده نظرة ازدراء واحتقار، ولا يختلف اثنان في أن سلوك الطفل هو نتيجة التنشئة الأسرية فخلافات الأهل وأساليب الضبط الغير سوية تتجلى في تعامل المتعلم مع معلمه وزملائه.⁽¹⁾

5-8 أهم المشكلات الصفية:

1-5-8 السلوك الانعزالي: يطلق على الطفل صفة المنعزل عندما ينسحب من الموقف ويتحاشى الاختلاط مع بقية الأطفال ولا يشاركهم أي نشاط جماعي، ويبقى وحيدا معظم الوقت. ويكون ذلك بشكل مقصود بسبب الإحساس بالخوف من الآخرين، أو الشعور بالنقص أو بالاختلاف وتعمق الهوة باستسلام الطفل للأفكار السلبية، ليجد نفسه غارقا في عزلة كبيرة. وقد يختار المتعلمين المتفوقون البقاء وحدهم لأن اهتماماتهم مختلفة أو لإحساسهم بالتميز لآزدرائهم للآخرين، وهو ما يحرمهم من فرص التعلم الاجتماعي، في بعض الحالات تكون التنشئة الأسرية هي سبب انسحاب الطفل، فقد تكون صورة منعكسة لمحاكاة الوالدين، أو نتيجة لإغداقه بالحماية الزائدة أو القسوة أو الإهمال.⁽²⁾

2-5-8 الفروق الفردية:

المتعلمون ليسوا في مستوى واحد، فهناك تمايز في المستوى العلمي، حيث تختلف قدرات الاستيعاب من تلميذ إلى آخر فالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، والحالة

(1) العميرة محمد حسن، المشكلات الصفية - السلوكية - التعليمية - الأكاديمية - مظاهرها - أسبابها - علاجها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، عمان، ص، ص، 2010، 59، 62.

(2) نفس المرجع، ص، ص، 251، 281.

الصحية للمتعلم هي عوامل تتحكم في تحصيله الدراسي، وفي نجاحه أو فشله. (1)

3-5-8 التأخر الدراسي:

يحكم على الطفل بأنه متأخر دراسياً إذا قل تحصيله عن معدل مجموعته، وعن ما هو متوقع منه، ويعزى التأخر الدراسي إلى عوامل عدة، منها تدهور الحالة الصحية للمتعلم خاصة اضطراب حواس السمع والبصر والتخلف العقلي، وانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة إلى درجة العجز عن توفير كل مستلزمات الدراسة، أو عندما يصرف المتعلم وقته في القيام بأحد الأعمال لتوفير المال، وسوء التغذية من الأسباب التي تحول دون المتابعة الجيدة للدراسة، أين يجد المتعلم نفسه منهك القوى عاجزاً عن التركيز في دروسه وإنجاز الوظائف. ويكون الوالدان وراء التأخر الدراسي عندما يضغطان على الطفل بشدة لإحراز نتائج تفوق مستوى قدراته، فيصاب بالإحباط ويسيطر عليه الإحساس بالفشل، وهو الأمر الذي يحد من متابعة الدراسة. وفي بعض الحالات يكون السبب من المتعلم عندما لا تكون عنده ميول اتجاه الدراسة من الأساس، وهو أمر شائع عند المتعلمين ذوي الذكاء العملي. (2)

4-5-8 التسرب الدراسي:

هناك تسرب جزئي عندما يتغيب المتعلم عن المدرسة بشكل متكرر، وتسرب كلي عندما ينقطع نهائياً عن الدراسة، وأسباب الظاهرة كثيرة منها ما هو تربوي ونفسي واجتماعي واقتصادي وما يتعلق بصحة المتعلم

-كثير من المتعلمين ينفرون من الدروس لأنها لا تتوافق مع ميولهم أو لأنها فوق قدراتهم أو لأن المعلمين غير مؤطرين بما يمكنهم من تقديمها بأساليب مبسطة ومشوقة.

-عدم متابعة الأولياء لأبنائهم، وضعف علاقتهم مع المدرسة.

(1) حسان حلاق، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 2006، ص 58.

(2) عبد الحميد محمد شانلي، الصحة النفسية وبيكولوجية الشخصية، ط1، المكتبة الجامعية، الأزاريطة، 2001، ص، ص

- عدم توفر الأمن في المدرسة، أو أثناء ذهابه إليها، وتعرض الطفل للعنف.

- شعور المتعلم بالكبت نتيجة أساليب الضبط المبالغ فيها سواء داخل الصف أو خارجه.

- توتر العلاقات وكثرة النزاعات بين الوالدين والإخوة، ويتفاقم الوضع إذا كانت الأسرة مفككة بسبب الطلاق أو العمل.

- ضعف صحة المتعلم تؤدي إلى غياب المتعلم عن المدرسة، وكذلك تدهور المستوى الصحي للأولياء يؤثر على دراسة الأبناء حيث لا يحصلون على الرعاية الكاملة وينفقون وقتهم في العناية بأهلهم.

- ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة يضطر الأبناء للعمل، أو الانقطاع عن الدراسة لعجزهم عن توفير النفقات.

- تأثر المتعلم باتجاهات والديه ورفاقه السلبية عن المدرسة والتعليم.

8-5-5 الكذب:

يبدأ الطفل في هذه المرحلة الكذب لتغذية أخطائه وللإفلات من العقاب فينفي أنه من قام بالأعمال المخالفة للقواعد، ويلصق التهمة بغيره ليعاقب عوضا عنه أو بدافع الانتقام من شخص تسبب له بأحد المشاكل ولم يستطع الثأر منه بطريقة مباشرة وفي بعض الحالات يستخدم الطفل الكذب كضرب من ضروب اللعب و هو لا يهدف بذلك إلى تزوير الحقيقة أو تشويهها.(1)

8-5-6 السلوك العدواني:

ويعرف أنه كل تصرف ينتج عنه إيذاء الآخرين، أو إتلاف الأشياء بهدف السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية. وهو استجابة عامة للإحباط الذي يواجهه الطفل في المدرسة أو في البيت أوفي الحي. ويأخذ السلوك العدواني عدة أشكال في غرفة الصف منها: توجيه النقد والشتائم للزملاء، والاعتداء البدني عليهم، تخريب أثاث غرفة الصف وأدوات زملائه. أما عن الأسباب ، فهناك من يرى العدوان غريزة في الإنسان وكل واحد توجد فيه طاقة تخريبية تنفذ

(1) القذافي رمضان محمد، مرجع سابق، ص325.

حسب توجيهها، كما أن العدوان سلوك متعلم من خلال النماذج التي يلاحظها الطفل، والأساليب التربوية التي ينشأ عليها إذا كانت تكافئ السلوك التصرفات العدوانية ولا تعاقب عليها، وفي نفس الوقت إذا كانت هذه الأساليب تركز على العقاب في جو أسري تسوده الخلافات. والإحباط من الأسباب القوية للعدوان عندما يجد الطفل نفسه عاجزا عن تحقيق غايته. وتكمن وراء السلوك العدواني عوامل فسيولوجية أيضا كقلة النوم والجوع وتقييد النشاط البدني للطفل. (1)

8-5-7 الخوف:

الكثير من المتعلمين يشعرون بالخوف من الأساتذة وتشكل لهم فوبيا الأستاذ مشاكل كثيرة في الاستيعاب والتحصيل الدراسي بشكل عام، وهو ما ينعكس على مكانة هؤلاء الطلبة بين زملائهم. وقد يخاف المتعلمين ممن هم أكبر منهم بنية جسدية سواء في فصلهم أو في الصفوف الأعلى إذا كانوا يمارسون العنف عليهم.

8-5-8 النشاط الزائد:

يتصف معظم متعلمي المرحلة الابتدائية بالميل إلى الحركة والمشاكسة نتيجة طبيعة نمو الفسيولوجي والحركي من جهة وتمردا على الروتين الذي تولده طرق التدريس التقليدية من جهة أخرى، وقد يتطور ذلك إلى شغب ومشاجرات مع الزملاء، والمعلم الدبلوماسي المحنك هو الذي يستطيع أن يضبط هذا النوع من المتعلمين بتسخير طاقتهم في الأنشطة التعليمية ومهام في إدارة وضبط الصف لتحسيسهم بالمسؤولية. (2)

8-5-9 السرقة:

تنتشر حالات السرقة بين المتعلمين، كسرقة الأدوات المدرسية والمال والطعام، ومن أسباب ذلك الشعور بالحاجة إلى تلك الأشياء، مع عدم القدرة على تلبيتها، والسرقة بدافع الانتقام بحرمان المالك من التمتع بأغراضه، وقد تكون بهدف جلب انتباه واهتمام سواء المعلم أو

(1) العمایرة محمد حسن، المشكلات الصفیة ، مرجع سابق، ص،، ص611، 201.

(2) حسان حلاق، مرجع سابق، ص 59.

الوالدين،⁽¹⁾ أو كنوع من إظهار الصلابة وإثبات الوجود والكفاءة، وقد تكون السرقة لعدم استيعاب الطفل المدلل حرمانه من أشياء دون غيره، كما قد يحدث للبعض لبس بين الاستعارة والسرقة.⁽²⁾

8-5-10 الغيرة:

هي أن ينقم طفل على آخر مع شعور عميق بالخيبة والحسرة قد يتطور إلى الكره، لحيازة الثاني أمر يفقده الأول، قد يكون بسبب إحراز نتائج دراسية جيدة، أو حيازة المال وما يليه، أو بالتمكن من توطيد علاقة بشخص مرغوب، وفي بعض الأحيان يكون أسلوب المعلم في المعاملة سببا للغيرة عندما يجري المقارنة بين المتعلمين. وتتطور الغيرة إلى التنافس و الاجتهاد إلى أن يزيد على الحد المألوف.⁽³⁾

8-6 أساليب معالجة المشكلات الصفية:

لا بد للمعلم أن يعالج مشاكل صفه في أنها حتى لا تتفاقم وتتطور وتتوالد المشاكل عن بعضها البعض، وأن يتعامل مع كل مشكلة بالأسلوب المناسب لها، ومن أهم أساليب معالجة المشاكل الصفية:

8-6-1 أساليب الوقاية:

بوضع قواعد مرنة للنظام الصفّي وصياغة تعليمات يسير عليها المتعلمين، وجعل المتعلمين مندمجين بأعمال في خضم المنهاج تتوافق وميولهم في نفس الوقت باستخدام تقنيات مختلفة، وتوزيعها في أوقات مناسبة وهو ما سيقرب المتعلمين من الدروس ويبعدهم عن الملل والضجر، ويقلل من الإحباط الناتج عن التطبيقات الصعبة والطويلة، بتجزئتها ومنح فرص للراحة.

(1) القذافي رمضان محمد، مرجع سابق، ص326.

(2) عربيات بشير محمد، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص236.

(3) عبد الحميد محمد شاذلي، مرجع سابق ، ص 237

2-6-8 استخدام التلميحات الغير لفظية: بالنظر إلى المتعلم المتسبب في الفوضى، أو التحرك نحوه، أو التريبت على الكتف، هذا الأسلوب فعال مع المشاكل السلوكية البسيطة، دون مقاطعة الدرس، ومن غير لفت انتباه المتعلمين الآخرين.

3-6-8 مدح السلوك غير المنسجم مع السيئ: يقوم المعلم بتعزيز سلوك المتعلم الجيد، بالتركيز على مدحه، بغض النظر عن أخطائه السابقة، من شأن ذلك يدفع بالمتعلم إلى إيقاف السلوكيات التي لا تنسجم مع الجيدة منها.

4-6-8 مدح المتعلمين الآخرين : حيث يخص المتعلم الذي يأتي بالسلوك المرغوب متميز.

5-6-8 التذكير اللفظي البسيط: ينفذ التلميح البسيط للحد من السلوك الغير مرغوب لعدم انتباه المتعلم أو عدم الفهم أو التجاهل، يستعمل المعلم التذكير اللفظي مباشرة بعد حدوث السلوك، بعرض السلوك المفترض القيام به.

6-6-8 التذكير المتكرر: يقتضي هذا الأسلوب الذي يسمى بالنظام التأكيدي أن يعيد المعلم التذكير بالإجراءات المطلوبة من المتعلم متجاهلا المناقشة والأعذار التي يقدمها المتعلم، لأنه يهدف إلى التهرب من العمل.

7-6-8 تطبيق النتائج: إذا لم تنفع الأساليب السابقة في كف متعلم عن السلوك السيئ، تطبق إجراءات عقابية بحقه، بعد تخيير المتعلم بالالتزام بالأوامر أو تحمل النتائج، كإخراجه من الصف أو إبقائه فترة الراحة في الصف، على أن يتم ذلك مباشرة بعد رفضه لتنفيذ الأمر.

(1)

(1) العميرة محمد حسن، المشكلات الصفية ، مرجع سابق، ص، ص 74، 76.

ثانيا:تطور التعليم الابتدائي في الجزائر :

الحديث عن التعليم الابتدائي بصورته الحالية يستدعي عرض تطوره، عبر المراحل التاريخية التي مر بها، وقد تم ربط هذه المراحل بالوضع السياسي للبلاد حيناً، وبمشاريع التنمية والإصلاح حيناً آخر.

1- مرحلة ما قبل الاحتلال:

كان التعليم قبل الاحتلال يختلف كل الاختلاف عن العصر الحديث، فالكتاتيب كانت تمثل المدارس الابتدائية ، والزوايا تمثل التعليم الثانوي والعالى. فلم يكن التعليم آنذاك تحت سلطة سياسية، بل كان تحت وصاية الأوقاف وكانت الكتاتيب واسعة الانتشار نظراً لقلّة تكلفتها فلم تكن تتطلب إمكانيات مادية لإقامتها، عدا حجرة الدراسة المفروشة بحصر ومعلم واحد يدرس عدد كبير من الطلاب. وعلى العكس من ذلك كانت الزوايا أقل عدداً حيث كانت تقصد من طرف فئة قليلة بغرض التفقه في الدين فلم تكن مهن كثيرة تتطلب العلم الغزير ماعدا إمامة المساجد .

أما المدارس المعروفة بشكلها الحالي فلم تنتشر إلا في القرن الثامن عشر باستثناء تلك التي أسسها محمد الشريف لبدواوي بالغرب الجزائري أواخر القرن العاشر كمدرسة مازونة وبعض مدارس تلمسان التي اشتهرت قبل دخول العثمانيين⁽¹⁾.

واستمر انتشار التعليم في الجزائر إبان الحكم العثماني في جميع الأوساط من مدن وقرى وريف هذا ما يؤكد "ديشي" المسئول عن التعليم العمومي في الجزائر في قوله كانت المدارس بالجزائر والمدن الداخلية وحتى في أوساط القبائل كثيرة ومجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات ففي مدينة الجزائر هناك مدرسة بكل مسجد يقدم فيها التعليم مجانياً ويتقاضى أساتذتها وإراداتها من عائدات المسجد، وكان من بين مدرسيها أساتذة لامعين تنجذب إلى دروسهم عرب القبائل⁽²⁾.

(1) محي الدين عبد العزيز، تطور حركية التعليم في الجزائر، من عام، 8301 إلى 9901، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، عدد7، فيفري، 2011 ، ص.26،27.

(2) عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في العالم العربي، دار حامد، عمان، 2007، ص 211.

على الرغم من مرور ما يقارب قرنين من الزمن، وبالرغم من تطور التعليم المتواصلة ما زالت ملامح النظام التربوي العتيق بادية في العصر الحديث، فهاهي الكتاتيب و المدارس القرآنية و الزوايا ما زالت تحافظ على مكانة هامة في النظام التربوي الحديث، تظهر فاعلية بشكل خاص في الولايات الداخلية، ويبرز دورها في التعليم الديني، والتعليم قبل المدرسي.

2-مرحلة الإحتلال الفرنسي (1830-1961):

هدفت فرنسا إلى محو مقومات الشخصية الجزائرية والمتمثلة في الإسلام والعروبة، والوطنية الجزائرية تمهيدا لإلحاق الجزائر بفرنسا، فكرست سياستها للقضاء على هذه المقومات وغراس الديانة المسيحية واللغة الفرنسية ودمج الشعب الجزائري في الكيان الفرنسي والواقع أن السياسات التعليمية تطورت بحسب المراحل التي مر بها الإحتلال نفسه .

2-1 الفترة الأولى(1830-1880):

كانت الفترة الممتدة ما بين (1830-1880)مرحلة كرسست فيها الجهود على الغزو العسكري أمام المقاومات الشعبية العديدة لذلك، لم تعر السياسات التعليمية قسطا وافرا من الاهتمام، ولم تعارض بشكل قطعي نشاط الزوايا والكتاتيب، التي قدرت سنة 1871 بـ 2000، قامت بتعليم 28000 طالبا إضافة إلى ذلك نشطت المدارس الدينية المسيحية حيث تأسست سنة 1878 وفتحت في بعض الأماكن من البلاد كالقبائل أين أسست 21 مدرسة درس فيها 1039 تلميذ وكانت غايتها تبشيرية سياسية قبل أن تكون اجتماعية، لذلك شجعتها الحكومة الفرنسية .

المدارس الحكومية الثلاث: لتنشأ القوة الحاكمة أعوان موالين لها يقومون على خدمتها دون معارضة سياستها أنشأت ثلاث مدارس حكومية في 30-09-18 م شيدت هذه المدارس بكل من قسنطينة، والمدية، وتلمسان.

المدارس العربية الفرنسية: أسست بموجب المرسوم المؤرخ في 14-07-1850 م أربعون مدرسة ابتدائية كانت هذه الخطوة محاولة لتنشئة الجزائريين بعيدا عن مقوماتهم من جهة ومن جهة أخرى لإنشاء فئة عميلة وموالية للمصالح الفرنسية لكن هذه النتائج المرجوة لم تحقق.

المدارس العربية الفرنسية: أنشئت 40 مدرسة بموجب المرسوم المؤرخ في 14-07-1850

بعد فشل المدارس المغربية الفرنسية التي دامت من (1836-1850) والتي كان يدرس فيها مدرسان الأول فرنسي للمواد الفرنسية والثاني جزائري للكتابة والقراءة بالعربية والدين الإسلامي. بقيت المدارس العربية الفرنسية تزاول نشاطها إلى غاية سنة 1873م أين أغلق معظمها انتقاما من الشعب الجزائري على دعم المقاومات الشعبية المتوالية (ثورة المقراني 1871م والأوراس سنة 1876) وبوعامة 1881م، وبعدها وفي سنة 1883م أي السنة التي أصدرت فيها قوانين إجبارية التعليم غير أن عدد المسجلين في ذلك الحين كان ضئيلا حيث لم يتعدى 4095 تلميذا.

2-2 الفترة ما بين (1882-1892):

شكلت لجنة من مجلس الشيوخ الفرنسي ترأسها جول فيري بالمعروف بأفكاره التوسعية ومؤسس المدرسة الفرنسية العلمانية اللادينية المجانية، كلف سنة 1891م بدراسة القضايا الجزائرية السياسية والتعليمية.

لم تعرف هذه المدارس إقبالا من الجزائريين فلم يتعد عدد الدارسين بها سنة 1883م 4095 تلميذا ليزيد سنة 1892 إلى 12263 وبلغت نسبة 3% الأطفال المسجلين في هذه المدارس وهذا راجع إلى أن الدروس التي تدرس في هذه المدارس كانت بعيدة عن القيم العربية الإسلامية، ونجد الأمر عكس ذلك بالنسبة للتلاميذ الفرنسيين أين بلغ عددهم 78531 تلميذا ما مقداره 84% من الأطفال الذين هم في سن الدراسة. ومرد ذلك إلى أسباب جمة نذكر أبرزها:

- قلة المعلمين سواء الجزائريين أو الفرنسيين.

- اشتغال الأهالي في الأعمال الوضيعة وإبقاء الأعمال المرموقة للفرنسيين.

- إتباع السلطات الفرنسية سياسة التجهيل لتسخيرهم لخدمتها إضافة إلى حالة الفقر المدقع والأمراض والمجاعة التي كان يعيشها الجزائريون جعلتهم ينصرفون عن التعليم وينشغلون بتوفير لقمة العيش في الأعمال الوضيعة وإبقاء الأعمال المرموقة للفرنسيين.

- سياسة التقشف في الإنفاق على تعليم الأهالي الجزائريين وكان التعليم المخصص للجزائريين ذو طابع عملي أو زراعي يتضمن طابع سياسي يعود على الخوف والخضوع للمعمر.

- رفض الجزائريين إلحاق أبنائهم بالمدارس الفرنسية خاصة بعد صدور قوانين إجبارية التعليم العلماني في سنة 1883 .⁽¹⁾

2-3 الفترة ما بين 1900-1930:

عرفت الجزائر في هذه الفترة حركات نهضة وإصلاح وسياسية شأنها شأن الدول العربية خاصة بعد خيبة الآمال التي مني بها الشعب غداة الحرب العالمية الأولى رغم ما قدم من تضحيات في الدفاع عن فرنسا وفي تشييدها إبان الحرب وغدوها، لذلك أجريت بعض التعديلات الواهية على إثر الاحتجاجات فاستمر التعليم العملي التطبيقي وحولت المدارس إلى مدارس خيام Ecoles courbis وملحقات Ecoles auxilliaires وصلت نسبة التمدرس فيها 6% فقط في سنة 1929 ما مقداره 60644 تلميذ من أصل 900,000 تلميذ في سن التمدرس.

أما التعليم الثانوي فكان لا يقبل إلا 84 تلميذا جزائريا قبل سنة 1914.

2-4 بوادر النهضة (1930-1954):

برزت في هذه الفترة جمعية العلماء المسلمين على ساحة التعليم التي تأسست في ماي 1931، حيث نشرت مدارس كثيرة عبر ربوع الوطن، حملت على عاتقها تعليم الأطفال والبالغين، معتمدة على تربية الناشئة على العروبة والإسلام.⁽²⁾ اعتمدت الجمعية منهجية تربوية علمية انطلقت من المساجد وتوسعت إلى الكتاتيب ثم إلى المدارس مع تحديث مناهجها، وبلغ عددها سنة 1954 أكثر من 150 يتردد عليها أكثر من 50 ألف طالب وطالبة،⁽³⁾ وكان لمدارس الجمعية الدور الأكبر في تعليم وتوعية فئات المجتمع المختلفة والمحافظة على الشخصية الجزائرية وكان لها دور كبير في غرس الفكر التحرري في نفوس الناشئة آنذاك.

(1) عبد اللطيف حسين فرج، نفس المرجع، ص 211.

(2) الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 28.

(3) محي الدين عبد العزيز، مرجع سابق، ص 28.

2-5 الفترة ما بين (1954-1962) المزمّنة لثورة التحرير:

بعد قيام ثورة التحرير في 1954 قامت السلطات الفرنسية باضطهاد الشعب الجزائري أكثر من أي وقت آخر وحشده وتهجيرها فأغلقت المدارس الحرة وتوابع وشرد معلموها بعد عدم جدوى سياسة القهر والإستبداد في إخماد الثورة جاء مشروع قسنطينة سنة 1958م لاحتواء غضب الشعب ومن البرامج الإجتماعية التي قدمت في هذا المشروع برنامج يتعلق بالتعليم حيث فرضت إجبارية التعليم، ومع ذلك بقيت نسبة الأطفال المسجلين في هذه المدارس ضئيلة جدا إذ لم يتعدى 23% وهذا حسب الإحصائيات الديمغرافية الرسمية، بمعنى أن عدد المتدربين الفعليين أقل بكثير من تلك الإحصائيات .

3-التعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال :

3-1 المرحلة الأولى 1962-1969 :

لاشك في أن الوضع الاجتماعي في الجزائر على رأسه التعليم كان مزريا فتركة الاستعمار كانت ثقيلة مع تدني الحالة الاقتصادية وعدد هائل من اليتامى والأرامل وانتشار الأمية وقلة المعلمين، وإن توفرنا فهم نتاج التعليم الكولونيالي .⁽¹⁾

في ظل هذه الظروف لم يكن من المتاح وضع خطة إستراتيجية دقيقة، فدعت الضرورة إلى اتخاذ تدابير ارتجالية لاستيعاب أكبر عدد من المتعلمين الذي وصل إلى 80800 تلميذ، أغلبهم مسجلين جدد. وتوفير المعلمين حيث بلغ عددهم 23600 معلم، وإجراء بعض التعديلات المحتشمة على المناهج كمحاولة لتطويعها مع الاختيارات الثورية المنصوص عليها في بيان أول نوفمبر والمواثيق التي جاءت بعده الداعية إلى التعريب الذي مس المواد ذات البعد الثقافي والإيديولوجي (التاريخ، التربية المدنية والأخلاقية والدينية والفلسفة والجغرافيا)، كما دعت أيضا إلى تطبيق الديمقراطية والتوجه العلمي التقني.

قسم التعليم إلى أربع مراحل: الابتدائي التي تدوم ست سنوات تنتهي بامتحان السنة السادسة، والمتوسط، والثانوي.⁽¹⁾

(1) الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص، ص 42، 46.

3-2 المرحلة الثانية 1970-1980 :

شهدت هذه المرحلة تطورا وحزما ملحوظين في السياسة التعليمية وتجلي ذلك في

-فرض إجبارية التعليم على كل الأطفال الذين تزيد أعمارهم على 8سنوات و أن يشمل التعليم من هم في سن بين 10-15سنة وصلت نسبة التمدرس إلى 66%.

- جزأرة المناصب التي يشغلها المعلمون الأجانب وتكوينهم في المعاهد التكنولوجية للتربية بدل دور المعلمين حيث بلغت 92%.(2)

- مواصلة التعريب والتقليص من الإزدواجية اللغوية في التعليم، بالتعريب الكلي للسنة الثالثة والرابعة مع إبقاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية .

- مواصلة تطبيق مبدأ الديمقراطية المجانية والعدالة الاجتماعية والمساواة في تكافؤ الفرص التعليمية.(3)

وفي 26ديسمبر 1979 عقدت اللجنة المركزية للحزب لتقييم إنجازات القطاع التعليمي، فتقرر أن التقديرات لم تكن مضبوطة بين الإمكانيات والنتائج المتحصل عليها والأهداف المرسومة للتنمية وتبع ذلك مجموعة من الإجراءات:

- ما أدى إلى إتباع نظام الدوامين لتغطية نقص المؤسسات.

- مواصلة مشروع التعريب بتعريب مادة الحساب.

- الاستغناء على امتحان الدخول إلى للمرحلة المتوسطة (امتحان السنة السادسة) والانتقال بقرار لجنة خاصة تشكل في كل دائرة على أن لا تقل نسبة الانتقال عن 80%.(1)

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم -سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 8 نقلا عن 23:15، 04/09/2014، <http://www.infpe.eud.dz>

(2) سهيل أحمد عبيدات، السياسات التربوية في الوطن العربي، ب ط، عام الكتب الحديث، عمان، 2007، ص231.

(3) نفس المرجع، ص، 232.

- اهتم المشروع بمرحلة ما قبل المدرسة وأسند الوصاية التربوية عليها لوزارة التعليم.

- التأكيد على ربط التعليم بالمحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي بصورة يصبح المتعلم مندمجا في الحياة العامة .

بالرغم من الجهود المكرسة لاستيعاب الكم الهائل من المتعلمين وتهيئة المرافق وتوفير التجهيزات وتكوين المعلمين لم تحقق النتائج المتوقعة، حيث بلغت نسبة التمدرس في التعليم الابتدائي 86% بدل 66%، بلغت نسبة الجزائر 92% في الابتدائي لكنها ظلت أدنى بكثير في المتوسط والثانوي، كما بقي ضعف مستوى تأهيل المعلمين مشكلة مطروحة إذ لم تتجاوز 24% حتى في المراحل اللاحقة وظهرت مشكلة الاكتظاظ، في الفصول، وكذا ضعف الانتساب إلى المدرسة عند البنات. (2)

كما تميزت هذه المرحلة ببدء مساعي الإصلاح ففي سنة 1972 تكونت لجنة من مختصين في الإحصاء والتخطيط والتربية ومجالات أخرى، خرجت بتصوير عن الإصلاح بلورته في كتيب بعنوان "مدخل لإصلاح التعليم"، ثم تبني مشروعه بموجب الأمر 35-76 المؤرخ في 16-04-1976، والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين وإنشاء المدرسة الأساسية(3)

3-3 المرحلة الثالثة: 1981-1990

الأمر الذي ميز هذه المرحلة، هو اعتماد المدرسة الأساسية كقاعدة إلزامية للتعليم في الجزائر، بدأ التطبيق الفعلي لها في موسم 1980-1981. ورسمت أمرية 16-04-1976 ملامح النظام التربوي الجديد المتطلع لإقامته، بإعداد جيل معتز بتاريخه واع بحاضره، والسبيل إلى ذلك هو توحيد المناهج وتأصيل مصادرها بحيث تكون جزائرية عربية، والتخلص من مخلفات الاستعمار.

(1) الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص، ص 53، 54.

(2) سهيل أحمد عبيدات، مرجع سابق، ص، ص 232، 233.

(3) علي ديدونة المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، منشورات دار توريد، الجزائر، ص 262.

حددت أهم المبادئ الأساسية للنظام التربوي في المادة الثانية من الأمرية 16-04-1976.

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجية.

- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم.

- تنشئة الأجيال على حب الوطن.⁽¹⁾

وهي مبادئ نابعة من الأهداف الوطنية آنذاك، أين كانت الجهود مكرسة للتنمية والسعي للحاق بركب التطور والتقدم العالمي، مع المحافظة على السيادة الوطنية، والنهج الاشتراكي للسياسة الوطنية.

دعمت الأمرية بجملة من المراسيم حددت القوانين التي يجب أن يسير عليها النظام التربوي، نذكر أهمها:

- اعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة (المادة 16)

- ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة تسع سنوات أي لبلوغه ستة عشر عاما فالتعليم إلزامي ومجاني، وهذا ما حددته المواد (4 و5 و24) حيث تم تعويض مسابقة الالتحاق بالسنة الأولى متوسط بامتحان، وهو ما رفع نسبة النجاح إلى 90%.

- التعليم باللغة العربية وفي جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد (المادة 08)

- النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة وعليه فلا وجود للمدارس الخاصة (المادة 10).

- ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، نظرا لارتباط الوثيق بين التربية والتنمية (المادة 11).

(1) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد رقم 185، 16-04-1976، ص49.

- البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحت الأهمية على ربط النظام بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، وتخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة اجتماعيا واقتصاديا.(المادة12).
- ربط محتوى المناهج بالقيم العربية والإسلامية خاصة في العلوم الاجتماعية.(المادة24).
- الاهتمام بالبحث التربوي نظرا لأهميته على كافة المستويات.(المادة58، 59، 60).
- الاهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات المتعلم ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (المواد 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66).
- استحداث مجالس للتربية للمساهمة في تنفيذ سياسة التربية والتكوين الذي حددتها أحكام الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.
- الخدمة الاجتماعية في الوسط المدرسي لمن هم في حاجة لها بتقديم المنح الدراسية ومجانبة الكتاب المدرسي، النقل، التغذية، الصحة... إلخ (المواد 67، 68، 69).
- تفعيل دور الأسرة من خلال توطيد العلاقة بينها وبين المدرسة(المادة13).⁽¹⁾

3-4 المرحلة الرابعة: 1990-2002

في الوقت الذي كان من المفروض أن تظهر نتائج المدرسة الأساسية. عرفت البلاد تحولات عميقة من الناحية السياسية والاقتصادية، فالجزائر اتبعت التعددية الحزبية بعد دستور 23 فيفري 1989، وسمحت بتكوين الأحزاب والجمعيات السياسية، أما من الناحية الاقتصادية عرف العالم أزمة اقتصادية، وتقهقرت أسعار البترول، ثم دخول السوق العالمي، وانعكس ذلك على الحياة الاجتماعية بما فيها المدرسة، التي تعرضت للانتقاد لغياب الانسجام بين أطوارها خاصة بين المرحلة الأساسية والثانوية، والفعالية إذ لم تعد الشهادة من المدرسة الجزائرية تلقى نفس الاعتراف دوليا، لقد كان اتفاق شبه تام بأن المدرسة لم تحقق الأهداف المنشودة، واختلف في تحديد الأسباب فالبعض يرى أن نقص التمويل حال دون توفير الوسائل التعليمية اللازمة

(1) الجريدة الرسمية العدد 33، مرسوم 76، 68 مؤرخ في 16-04-1976.

لتطبيق المناهج بطرق التدريس الحديثة. والبعض رأى ربط فشل المدرسة الأساسية ما هو إلا وجه آخر من وجوه فشل السياسة الاشتراكية، كما أنه من غير المنطقي اعتماد مدرسة قائمة على أسس اشتراكية في دولة تخلت عن هذه السياسة، أما دعاة التغريب أكدوا أن الثقافة الفرانكفونية أنسب علميا وحضاريا من الثقافة العربية الإسلامية التي اعتبرت مهذا للإرهاب والتطرف.

بالرغم من النقائص التي عقتب تنصيب المدرسة الأساسية، لا يمكن إنكار أنها استطاعت أن تحقق جملة من الأهداف الهامة وهي:

- أظهرت قدرة هائلة لاستيعاب أعداد المتعلمين المتدفقة عاما بعد عام (بلغت عام 2000

4843313 تلميذا)، خاصة وأن التعليم مجاني

- ديمقراطية التعليم بين التلاميذ من خلال تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص.

- جزارة كاملة للكادر التربوي القائم على المدرسة من معلمين وإداريين ومخططين، في كل المراحل.

- بنية قاعدية كبيرة من مدارس (15200 مدرسة تحوي 117000 حجرة) مهياة، بلوازم التعليم والصحة والتغذية (561000 مستفيد).

- التكفل ببرامج التدريس والكتاب المدرسي في كل المراحل من تخطيط وتأليف وطبع وتوزيع.⁽¹⁾

مع الانتقادات السابقة أجريت محاولات للإصلاح، بعد مراجعة البرامج والمناهج، حكم عليها أنها مكثفة وغير منسجمة مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، أقيمت على إثر ذلك بعض التدابير:

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم -سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية،

الجزائر، 2004، ص 37 نقلا عن 23:15، 04/09/2014، <http://www.infpe.eud.dz>

-إجراء تعديلات جزئية على برامج مجموع المواد الاجتماعية وغيرها سنة 1993 في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة صياغتها سنة 1996.

-إدراج اللغة الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي كلغة أجنبية ثانية.

-محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي.

-إنشاء المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ في 12 نوفمبر 1996، والذي يتكون من خمس لجان:

- لجنة التعليم: وتتكفل بتصوير الاختيارات الأساسية والتوجهات العامة في ميدان التعليم.

- لجنة التكوين: وتتكفل بتحديد إستراتيجية منسجمة وعقلانية لتكوين المكونين ووضع إستراتيجية تأهيل وتكييف مهني.

- لجنة المتابعة والتقييم: ومهمتها تقييم ظروف تطبيق السياسة الوطنية للتربية والتكوين.

- لجنة العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي: تراعي مدى تحقق أهداف سياسة ملائمة التكوين مع التشغيل.

بعد انتقال السلطة إلى عبد العزيز بوتفليقة ألغي المجلس، و عوض بلجنة مؤقتة لتقدم تقارير وتوصيات لإصلاح المنظومة التربوية.⁽¹⁾ في 13 ماي 2000، وفي حفل رسمي بنادي الصنوبر نصب الرئيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تكونت من 158 عضواً، كلفت هذه اللجنة بانجاز تقرير لتشخيص وتقييم المنظومة التربوية بما فيها التكوين المهني والتعليم العالي، وتقديم مشروع إصلاح كلي.⁽²⁾ قدمت اللجنة تقريرها في مارس 2001، تضمن ما يلي:

تشخيص للمنظومة التربوية.

(1) بوفلجة غياث، 2002، ص، ص172، 175

(2) مرسوم رئاسي رقم 101-2000 مؤرخ في 9 ماي 2000، يتضمن تكوين اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

- عرض التحديات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر.
- إرساء منظومة التكوين وتحسين مستوى التأطير.
- تجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية.
- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.
- فحص وتشخيص مناهج التعليم العالي والبحث العلمي.
- وفي اجتماع 6 مارس قرر رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة لتنفيذ الإصلاح التربوي. وفي 30 أبريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية على مجلس الوزراء، وتمت مناقشته واتخاذ مجموعة من القرارات:
- إصلاح البرامج التعليمية.
- إعداد جيل من الكتب المدرسية.
- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.
- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات، والفلسفة.
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

- إعداد وتنفيذ استراتيجيه لمحو الأمية في صفوف الكبار.

- تعميم استعمال تكنولوجيايات الإعلام والاتصال الجديدة.

3-5 المرحلة الخامسة: (2003- إلى 2014) أهم ما ميز هذه المرحلة هو إنشاء عدد من

المجالس المكلفة بالتقييم والتنسيق في التربية والتكوين.

- المرصد الوطني للتربية والتكوين الذي أنشأ بموجب المرسوم الرئاسي 03-407 المؤرخ في

05 نوفمبر، 2003 ويعنى بمراقبة المنظومة التربوية بكل مكوناتها و تحليل العوامل المؤثرة في

العملية التعليمية واقتراح الحلول المناسبة.

- المركز الوطني البيداغوجي واللساني لتعليم الأمازيغية.

- المركز الوطني لإدماج الإبداع التربوي وتطور تكنولوجيا الإعلام والتربية أسس بمرسوم

رئاسي 03-471 المؤرخ في 02 نوفمبر 2003.

كما تم تجديد أجهزة أخرى كانت موجودة سابقا بتحسينها وتفعيل أدوارها مثل:

- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- الديوان الوطني للتكوين عن بعد.

- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار. (1)

القانون التوجيهي رقم (04) المؤرخ في 21 جانفي 2008.

فبعد أن حكمت أمرية 16 أبريل 1976 نظام التربية في الجزائر مدة 32 سنة كاملة.

ونظرا للتطورات التي عرفها العالم والتغيرات التي عرفها تكوين الأفراد نتيجة العولمة

والتطور التكنولوجي خاصة وسائل الاتصال، كان لزاما على الدولة الجزائرية أن تواكب

التطورات، خاصة في قطاع التربية الذي يعد عصب تطور الحياة السياسية والاقتصادية

(1) www.onS.dz/Taux-d-Analphabetisme-et-le-taux-d.html

والاجتماعية للدولة، وتجسد ذلك في القانون التوجيهي الذي أصدره الرئيس عبد العزيز بوتفليقة في 21 جانفي 2008، تحت رقم (04). وتضمن إصلاحات نظام التربية والتعليم، وقد ضم سبعة أبواب، أهم الجوانب التي تطرق إليها هي:

- أهداف المدرسة: والمتمثلة في ترسيخ الوطنية في نفوس المتعلمين وزرع قيم الانتماء والاعتزاز بالوطن وتقوية الوعي الفردي الجماعي بالهوية الوطنية وترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية ومبادئ ثورة نوفمبر 1954 لتنشئة أجيال متزنة و متمسكة بالوطنية معتزة وفخورة بتاريخها.

- مهام المدرسة: أهمها تحقيق فرد متفتح على الحضارة العالمية وفي نفس الوقت متوازن مع الخصائص الثقافية الوطنية، وذو مستوى ثقافي عام، و تنمية قدراته وتزويده بكفاءات دائمة تتلاءم وبيئته، بحيث يستطيع توظيفها في الواقع، وهو ما يجعل المدرسة نقطة بداية فقط لعملية تستمر مدى الحياة، وهو الأمر الذي يجعل المدرسة قاعدة للحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع التغيرات.

- المبادئ الرئيسية للتربية الوطنية: على رأسها أن المتعلم محور اهتمام السياسة التربوية الوطنية، مع اعتبار أن التربية استثمار إنتاجي واستراتيجي، وأن التعليم حق من حقوق المواطن الجزائري دون تمييز، وفرض إجباريته حتى سن السادسة عشرة، وضمان مجانيته في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي.

- تحديد نظام الجماعة التربوية: والتي تتكون من الموظفين، والتلاميذ، وجمعية أولياء التلاميذ هذه الأخيرة التي فعل دورها، بإعطائها صبغة رسمية مباشرة في تسيير المدرسة.

- تنظيم المدرسة: حيث شهدت هيكلة التعليم تحديثا في مراحل:

✓ التعليم التحضيري.

✓ التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والمتوسط.

✓التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. (1)

ثم التطرق إلى أحكام متعلقة بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة، ثم الارشاد النفسي، والتقييم. وخصص الباب الرابع لتعليم الكبار، والخامس للمستخدمين، وضم الباب السادس متفرقات عن مؤسسات التربية والتعليم وهيكل نشاطات الدعم، والأجهزة الاستشارية. وضم الباب الأخير: أحكاما انتقالية وختامية، مفادها أن تلغى جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون، لاسيما الأمر 76. 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976. (2)

لم يحد القانون التوجيهي عن المبادئ التي أسست عليها أمرية 16 أفريل – 1976. فقد كرس بدوره لثوابت الهوية الوطنية والمبادئ الثورية، حيث أكد على رسمية اللغة العربية كلغة للتعليم، وقيم الانتماء، والدين الإسلامي كمرجع لتنشئة المتعلمين. كما أكد على مجانية التعليم وإلزاميته، وكذا البعد التكنولوجي والتقني للتعليم.

كرست جهود إصلاح المنظومة التربوية لتكوين نظام تربوي عصري يستجيب للتطور العالمي من جهة، ذو طابع تكنولوجي تتلاءم مخرجاته ومتطلبات سوق العمل. ومن جهة أخرى كان لزاما على المشرع أن يراعي خصائص الدولة الجزائرية بالحرص على توريث ملامح الهوية الوطنية للأجيال، كما رُوِّعَت الظروف الاجتماعية للشعب أين منح التعليم مجانا وفرض إجباريا، وظلت الصبغة الثورية تضيء بضلالها على الخطاب التربوي رغم مرور أكثر من نصف قرن على الاستقلال لأن الحزب الحاكم حزب ثوري ورواده هم صناع ثورة التحرير.

3-6 المرحلة السادسة: (2016 – إلى يومنا هذا)

بدأ تطبيق في الموسم التعليمي (2016 – 2017) ما عرف بإصلاح الجيل الثاني، وهو حلقة جديدة من حلقات الإصلاحات للنظام التربوي، كما أنه يندرج ضمن المخطط القطاعي للتنمية (2015 – 2019)، وجاء لتنفيذ توصيات الندوة الجهوية للتقييم المرحلي للمدرسة

(1) لعمش أحمد، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ب.ط، دار الهدى، عين مليلة، 2010، ص، ص35، 36.

(2) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 28-جانفي، عدد خاص، فيفر، 2008، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، ص، ص86، 98.

المنظمة، المنعقدة في 25، 26 جويلية 2015. لقد تم تنصيب مناهج تعليمية محسنة للسنة الأولى والثانية ابتدائي، والسنة الأولى متوسط، صممت وفق المقاربة بالكفاءات، بحيث تقوم أساليب التعلم على اكتساب المهارات القابلة للتحويل في الحالات الواقعية. حمل تحسينات بهدف تصليح الاختلال وتدارك النقائص سواء منها المتعلقة بمردودية الفعل البيداغوجي أو حوكمة المدرسة الجزائرية، وتحقيق أهداف المجتمع الجزائري في جودة التعليم، ومواكبة التطور العالمي. وإذا كانت إصلاحات سنة 1979 قد نجحت في كسب رهانات الجزائر ومجانية التعليم والتعريب آنذاك فإن رهان الإصلاح الجديد يكمن في النوعية، وهو رهان يمثل مطلب كل المجتمع.⁽¹⁾

ومناهج الجيل الثاني تركز على التعلّيمات الأساسية للقيم المجتمعية الجزائرية التي تجسدت في المناهج بشكل مترابط ومنسجم التاريخ والجغرافيا والتراث الثقافي والقيم الروحية بالتأكيد على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها.⁽²⁾

بالقدر الذي ظهر به تأثير التعليم الابتدائي بالظروف الاجتماعية والسياسية للبلاد، ظهر توجيهه لتخطي هذه الظروف، كونه يعتبر محكا أساسيا للتنمية باعتباره حجر الأساس في استثمار الموارد البشرية، ومن ثم يصبح البحث في سبل النهوض بهذه المرحلة التعليمية مطلبا ضروريا لتحقيق التنمية، ومجارة التطور العالمي.

(1) وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، العدد 586 ماي 2016، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، ص، ص4، 8.

(2) نسرين مومن، بن غبريط: إصلاحات الجيل الثاني تركز على القيم الوطنية وليس الفرنكفونية، يومية الحوار الجزائرية، نقلا عن <http://elhiwardz.com/?p=44000>، فحص في 06-05-2017، 17:30.

الفصل الثالث:

استراتيجيات الأنشطة التعليمية المدرسية.

أولاً: الإستراتيجية التعليمية

- 1- مكونات الإستراتيجية التعليمية
- 2- العوامل المؤثرة في اختيار الإستراتيجية.
- 3- تصنيف استراتيجيات التدريس.

ثانياً: الأنشطة التعليمية المدرسة

- 1- أهمية الأنشطة المدرسية
- 2- مجالات الأنشطة المدرسية
- 3- مقومات النشاط المدرسي
- 4- تطور النشاط المدرسي
- 5- عوائق تطبيق الأنشطة المدرسية
- 6- تخطيط النشاط التعليمي وتنظيمه

ثالثاً: الطرق التعليمية لتنفيذ الأنشطة التعليمية

- 1- طريقة حل المشكلات
- 2- طريقة التعلم بالاكشاف (الطريقة التنقيبية)
- 2- طريقة التعليم بالمجموعات
- 3- طريقة التعيينات (العقود)
- 4- طريقة التعليم بالاستقصاء
- 5- طريقة التعليم بالمشروع

رابعاً: أمثلة عن بعض الأنشطة المطبقة في المدرسة الابتدائية الجزائرية

أولاً: الإستراتيجية التعليمية:

1- مكونات الإستراتيجية التعليمية:

يعتمد نجاح العملية التعليمية على التوظيف الجيد لمكونات الاستراتيجية التعليمية التي تضم أسلوب شرح المعلم و طريقة ضبط المتعلمين وتنظيم البيئة الفيزيائية للصف و حسن اختيار الوسائل التعليمية و توظيفها.

1-1 أسلوب الشرح: وهي الطريقة التي يوصل بها المعلم المعلومات إلى طلابه وقد تعتمد على الإلقاء أو الحوار و المناقشة. وقد تقتضي إقحام المتعلمين في الأنشطة ويمكن أن يكتفي المعلم بالعرض النظري فقط في حين قد يحتاج إلى وسائل تعليمية للعرض أو التجارب،⁽¹⁾ وحتى ينجح المعلم في توصيل المعلومات عليه أن يسعى إلى جذب انتباه متعلميه بإثارة فضولهم وتشويقهم إلى المادة التعليمية وإثارة حماسهم و حيويتهم.

1-2 الإدارة الصفية:يتعلق الأمر بطريقة تعامل المعلم مع طلابه وكيفية تلبية حاجياتهم دون الإخلال بسير الدروس وطريقة معالجة المشكلات التي تحدث في الصف كحالات الفوضى وضمان الهدوء، والإصغاء والنظام.⁽²⁾ و

ذلك بتوضيح قواعد نظام الصف وتقديم التعزيزات المختلفة الاجتماعية أو اللفظية أو الرمزية أو النشاطات.

1-3 تنظيم البيئة الفيزيائية: لم تعد البيئة المدرسية تلك البيئة المحددة، حيث تجاوزت مفهوم القرب والبعد المكاني، حتى بات يستغرق البيئة العالمية كلها وأدخلت تكنولوجيا المعلومات إمكانية المشاركة وتبادل الخبرات من مصادر التعلم الأصلية.⁽³⁾ تساعد البيئة المنظمة والمهياة وفق معايير تربوية صحيحة المتعلمين على التركيز في النشاط بعزل أسباب الفوضى وهو ما يسمح بالتدقيق في المعلومات المدروسة، كما أن التنظيم الجيد وتوفر الوسائل التعليمية يشجع

(1) الصرايرة وزملاؤه، مرجع سابق، ص11.

(2) نفس المرجع ، ص11.

(3) الربيعي محمود داود ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، ط2 عمان، 2000، ص،ص55، 56.

المتعلمين على المثابرة في الإنجاز العمل وإتمامه.⁽¹⁾ ويفعل من دور البيئة الفيزيائية الاستغلال الأمثل لكل أركان غرفة الصف، وأن يتوافق ترتيبها وطبيعة النشاط. فالتعليم التعاوني مثلا يتطلب طاولات جماعية مستديرة تتيح فرص اتصال متساوية بين كل الأعضاء.

1-4 طريقة اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها: يتعلق نجاح العملية التعليمية بحسن اختيار وتوظيف الوسائل التعليمية وهو أمر يعتمد بشكل أساسي على مهارات المعلم، وهناك معايير واضحة في اختيار الوسائل التعليمية، فيجب أن تتوافق والمنهاج المقرر في المدرسة وأن تركز لتحقيق الأهداف التربوية، وأن تكون مثيرة للانتباه. ويراعى في اختيار الوسائل التعليمية خصائص المتعلمين و أعمارهم و عددهم، وأن تتسم بالبساطة و الوضوح و الحركة وعدم التعقيد ويعد عامل الوقت أحد المعايير الرئيسية في توظيف الوسائل التعليمية. فيجب أن يعرض في الوقت المناسب وأن يستوفي المتعلمين الوقت الكافي في معابنتهم.⁽²⁾ وإن اقتضت الرؤية التحليلية تجزئة الإستراتيجية التعليمية إلى أجزاء، لكنه لا يمكن فصل هذه العناصر عن بعضها البعض، فمثلا أسلوب الشرح يتطلب وسائل إيضاح وعرض بالوسائل التعليمية، وهي بدورها تحتاج إلى بيئة فيزيقية ملائمة لعرضها و توظيفها كما يبرز دور الإدارة الصفية في التنسيق بين العناصر السابقة.

2-العوامل المؤثرة في اختيار الإستراتيجية:

كما سبق رأينا أنه يوجد أنواع عديدة من الإستراتيجيات وتنفيذها لا يكون اعتباطا، بل يتعلق بالأهداف التعليمية و طبيعة المتعلمين.

2-1 الأهداف التعليمية: يراعي المعلم عند اختيار الإستراتيجية التعليمية الأهداف المعرفية والنفسحركية والأهداف الوجدانية، أخذا بعين الاعتبار الفروق الفردية بين طلابه والوضع الصحي لدى كل متعلم وأعمارهم ويجب ن يستعين بأكثر من إستراتيجية في الدرس الواحد، إذا كانت هناك أهداف كثيرة كما يمكن أن يستخدم أكثر من إستراتيجية في الموقف التعليمي.⁽³⁾

(1) الصرايرة وزملاؤه، نفس المرجع، ص13.

(2) نفس المرجع ، ص، ص13، 14.

(3)الربيعي محمود داود ، مرجع سابق، ص26.

2-2 طبيعة المتعلمين: هناك العديد من أساليب التعلم التي تتناسب مع خصائص المتعلمين العقلية والحركية والانفعالية والاجتماعية و الخلقية كما أن هناك فروقا فردية بين أفراد المرحلة الواحدة⁽¹⁾ في القدرة على الاستيعاب وطريقة اكتساب المعلومات فهناك من المتعلمين من يستوعب المعلومات السمعية بسرعة وفي المقابل هناك من لديهم سهولة في الاستفادة من حاسة السمع، و آخرون يتعلمون أكثر من حاسة اللمس.(2)

3-تصنيف استراتيجيات التدريس:

استنادا إلى معيار الدور الذي يؤديه كل من المعلم و المتعلم قسمت إستراتيجيات التدريس إلى ثلاث أصناف:

3-1 إستراتيجيات تتمحور حول دور المعلم في الصنف: يلعب المعلم الدور الرئيسي في عملية التعليم والتدريس ويكون دور المتعلمين دورا سلبيا حيث يقتصر على استقبال وتلقي المعلومات فقط.

3-2 إستراتيجيات تتمحور حول المتعلم: يولى هذا النوع من الإستراتيجيات الاهتمام بالمتعلم بمراعاة احتياجاته و ميوله وأن تكون المبادأة في عملية التعليم منه، لا من عند المعلم هذا الأخير الذي ينحصر دوره على توجيه عملية التعليم.

3-4 إستراتيجيات يتفاعل فيها المتعلمون معا والمعلمون أيضا: تربط هذه الإستراتيجيات بين دور المعلم في الإستراتيجية الأولى و فعالية المتعلمين في الإستراتيجية الثانية، بالتنسيق بين جهودهم و إظهار روح الجماعة في العمل التعاوني، وهو ما يرفع مستوى التحصيل والتنشئة الاجتماعية و تقدير الذات، والتي تعدهم بشكل أفضل لأحوال الحياة الحقيقية الضرورية للممارسة الفعالة في الأسرة و العمل والمجتمع.⁽³⁾

(1) نفس المرجع ، ص26.

(2) الصرايرة وزملاؤه، مرجع سابق، ص15.

(3) الربيعي محمود داود، مرجع سابق، ص24، 25.

ثانيا: الأنشطة المدرسية

1-أهمية الأنشطة المدرسية :

تكتسي الأنشطة المدرسية أهمية عظمى، فهي تلعب دورا رئيسيا في العملية التعليمية، ومساندة نمو المتعلم ففيها يكتسب الخبرات التعليمية ويتدرب على السلوك الاجتماعي القيادة والديمقراطية والتعاون ويدعم ذلك تكامل الأدوار بين أعضاء المدرسة من معلمين وإداريين وعمال والاحتكاك بالمحيط الخارجي للمدرسة. ويمكن إبراز أهمية الأنشطة المدرسية فيما يلي:

1-1 بالنسبة للمتعلمين:

يساهم النشاط المدرسي في إكساب مجموعة من الخبرات في جوانب النمو المختلفة للمتعلم

-أنه مجال لتزويد المتعلمين بالمهارات والخبرات الاجتماعية وتوثيق العلاقات بين المتعلم وزملائه ومعلميه وإدارة المدرسة والمجتمع من جهة أخرى.

- أنه يقوم بترسخ القيم الاجتماعية كالتعاون والمنافسة وتحمل المسؤولية والقيادة والتبعية واحترام الآخرين.

- ممارسة النشاط هي فرصة للتغلب على المشكلات النفسية والسلوكية مثل الانطواء والتمرد والشغب⁽¹⁾.

- أنه وسيلة تعين على كشف التوجه التعليمي والمهني علاوة على أنه من وسائل تثبيت المعلومات⁽²⁾.

- أنه وسيلة لكشف المواهب والطاقات الكامنة وممارسة الهوايات.

(1)عصام الدين متولي عبد الله،النشاط المدرسي -بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الوفاء، لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2012،ص،ص14، 15.

(2)معيوف السبيعي ، الكشف عن الموهوبين في الأنشطة،المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان،2009ص.

1-2 بالنسبة للإدارة المدرسية:

بالنسبة لدور الأنشطة في الإدارة المدرسية فهي تفعل العلاقات بين المتعلمين والمدرسين والإداريين والموظفين بالمدرسة، كما تقرب بين الجماعات المختلفة للمتعلمين، وتزيل الحواجز بين أقسام النظام المدرسي الواحد، وتساعد المعلمين والمشرفين التربويين على فهم أسباب ودوافع سلوك المتعلمين حيال المواقف المختلفة أما عن أهمية الأنشطة المدرسية بالنسبة للمنهج، فالنشاط يضمن إيجابية المتعلم في عملية التعليم لأن المتعلمين يواجهون المواقف التعليمية بشكل مباشر، ولأنه يقترن بالميول والدوافع الذاتية للمتعلمين، ما يجعلهم مقحمين فيه وشغوفين به بشكل جدي وفعال ويكتسبون مهارات ومفاهيم وعادات وقيما وأنماط تفكير جديدة فالمواجهة المباشرة في النشاط تيسر الإلمام بالخبرات والمهارات العلمية التي لا يمكن أن تكتسب عن طريق الدروس النظرية.⁽¹⁾

1-3 بالنسبة لبيئة المتعلم:

فيما يتعلق بأهمية الأنشطة بالنسبة للبيئة فالأنشطة بشكل عام تقرب المتعلمين من محيطهم ومجتمعهم أين يتعرفون على خصائص بيئتهم ومشاكلها وبالتالي المشاركة في إيجاد الحلول، من شأن ذلك أن يساهم في إنشاء أجيال مهتمة وخدمة لبيئتها.⁽²⁾

إن أداء المتعلمين للأنشطة بشكل مباشر يعودهم على المبادرة في العمل، ويكسبهم الثقة بالنفس، كما أن أداءهم الأعمال الجماعية والتعاون في تنفيذ النشاط وتوزيع المهام، ينمي عندهم الألفة والثقة بالنفس، ويسهل استيعاب الدروس بتلقائية وإثارة.

2-مجالات الأنشطة المدرسية

2-1 النشاط الثقافي :

تتمثل الأنشطة الثقافية في الجهد المبذول في مناشط متنوعة مثل القراءة الحرة والخطابة والإذاعة المدرسية والندوات والمحاضرات والرحلات العلمية والترويحية والصحافة المدرسية

(1) نفس المرجع ، ص 32.

(2) نفس المرجع ، ص 33.

ممثلة في المجالات المدرسية ومجالات الحائط. ويظهر دور الأنشطة الثقافية في توسيع معارف المتعلمين بالإضافة إلى تخفيف حدة العنف، بصرف طاقتهم إلى القراءة والإطلاع والبحث في المجالات الثقافية، يبقى أهم دور يلعبه النشاط الثقافي هو إكساب المتعلمين مهارات الاتصال بين بعضهم البعض ومع محيطهم الخارجي وكذا غرس الاتجاهات والقيم السليمة.

2-2 النشاط الفني:

النشاط الفني هو أداء حركي مقصود حر وموجه يهدف إلى الحصول على خبرات مكملة للمقررات الدراسية، ويتيح هذا النوع من النشاط فرصا لكشف المواهب وصقلها وتنمية اتجاهات تذوقية جمالية إيجابية نحو البيئة. وتكمن أهمية النشاط الفني في مواجهة المشكلات السلوكية من خلال إفساح المجال لممارسة هواياتهم وتفرغ طاقتهم كما يتيح فرص العمل الجماعي والتعرف على طبائع الناس وعاداتهم ومشاعرهم . (1)

3-2 النشاط الاجتماعي :

النشاط الاجتماعي على اتساع مجالاته، وتعدد أوجهه يصعب حصره، إذا تكلمنا بشكل عام نستطيع القول أنه مجموعة الأداءات التي تساعد على إقامة المتعلم للعلاقات مع بيئته بدءا بزملائه في القسم وأعضاء المدرسة وصولا إلى المرافق المختلفة للمحيط الخارجي. ومن أشكال النشاط الاجتماعي تنظيم الزيارات، والرحلات، والمشاركة في الخدمة العامة كنظافة المدرسة والحدائق، وحملات التشجير، المشاركة في المناسبات والجمعيات التعاونية. (2)

4-2 النشاط الرياضي :

هو نشاط يعتمد على الجهد البدني، وتتعدى فوائده هذا المجال ، فبالإضافة إلى أنه يصقل المهارات الحركية ويقوي الجسم ، فإنه يهذب النفس بغرس الروح الرياضية أين يتعلم القبول بالخسارة كما الفوز واحترام الخصم، وتقوي الألعاب الرياضية الجماعية روح الجماعة،

(1) عثمان رجاء محمود، قمر عصام، توفيق، النشاط للمتعلمين- أسس نظرية، تجارب عالمية-تطبيقات عملية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2009، ص، ص65، 66.

(2) عصام الدين متولي عبد الله، مرجع سابق، ص 45.

فتعلم الطفل تنسيق اللعب مع أعضاء الفريق والاستفادة من نقاط قوة بعضهم في تغطية جوانب الضعف. (1)

2-5 النشاط الكشفي:

النشاط الكشفي يقوم أساساً على العمل الاستطلاعي والتطوعي يرتكز على التخيم والترحال والاحتكاك بالطبيعة والتأقلم مع صعوباتها. وهو وجه من أوجه التحضير للانخراط في السلك العسكري الرسمي، أو التطوعي في الدفاع المدني والهلال الأحمر. وأكثر شيء يتعلمه الطفل بانضمامه إلى الكشافة هو الانضباط في العمل الجماعي والتخطيط ونذكر أهم المناشط الكشفية لأعضاء الفرق الهاوية، تنظيم رحلات التخيم، تنظيم حفلات السمر الليلي، تنظيم دورات لأعضاء الفرق الكشفية للحصول على شارات الهوية. (2)

3- مقومات النشاط المدرسي:

لكي ينجح النشاط يشترط توفر جملة من العناصر:

3-1 أعضاء الجماعة: هم الأفراد القائمون بالنشاط، وتظهر فعاليتهم في انضمامهم و تكاتفهم كجماعة بقناعة ووفق ميولهم، لتحقيق رغبة ذاتية في ممارسة عمل ما ضمن هذا النشاط، تظهر فعالية ذلك بالعمل الداخلي بين أفراد الجماعة، ومع الأفراد من خارج هذه الجماعة

3-2 مشرف الجماعة: كما يمكن تسميته برائد الجماعة، وهو الذي يوجه الجماعة، ويؤثر فيهم بفضل صفاته الشخصية وخبراته السابقة، وأهم صفة مطلوبة فيه أن يكون مقتنعا هو نفسه بأهمية النشاط، وحبه للعمل الجماعي، وقدرته على تنظيم عمل جماعته بالاستفادة من طاقاتهم بشكل متكامل (3)

(1) نفس المرجع ، ص 38.

(2) نفس المرجع ، ص 43، 44.

(3) معيوف السبيعي ، مرجع سابق ، ص ، ص 132، 133.

3-3 تنظيم العمل داخل الجماعة النشط: يتحقق مشرف الجماعة مع الأعضاء من

مواعيد، أماكن الاجتماعات والأدوات اللازمة في النشاط، بالإضافة إلى وضع جدول الأعمال المأمول إنجازها، وأهم أمر هو ترتيب انضمام الأعضاء وتوزيع الأدوار بينهم

3-4 برنامج النشاط: وضع البرنامج تبعاً للأهداف المسطرة وفق الأساليب المناسبة

ويتوقف نجاح البرنامج على توزيع المهام بين المتعلمين مع مراعاة قدرتهم وإمكانياتهم ورغباتهم⁽¹⁾

4- تطور النشاط المدرسي :

النشاط التربوي ليس فكرة وليدة العصر الحديث بل تعود إلى العهد اليوناني (مدارس الجمباز) والرومان (الدراما الموسيقي) كركيزة أساسية لتنشئة الأطفال، ولقد مر النشاط بأربع مراحل ارتبطت بمدى اهتمام الفلسفة التربوية به.

المرحلة الأولى: تجاهل النشاط حيث اقتصر اهتمام التدريس على المواد التعليمية دون

أي التفات إلى المواد الغير العقلية، واعتبرت مجرد لهو ولعب. ومرد ذلك إلى سيطرة الاتجاه العقلي على الفلسفة التربوية.⁽²⁾

4-1 المرحلة الثانية: معارضة المناشط من قبل إدارة المدرسة وامتدت هذه المرحلة

في الربع الأخير من القرن 18، وهي مرحلة سيطر فيها الاتجاه الطبيعي، أين نودي بإعطاء الحرية المطلقة للطفل وعدم التدخل في تربيته، حيث يقف المعلم موقف الموجه لا المسير لعملية التدريس، ويترك للمتعلم حرية رسم الخطة التعليمية وتنفيذها وفقاً لميوله، لذا اعتبرت أداة انصراف المتعلمين عن عملهم المدرسي العلمي ولاقى معارضة من طرف إدارة المدرسة.

4-2 المرحلة الثالثة : قبول الأنشطة خارج إطار المنهج واعتبارها جزء من وظيفة

المدرسة : عرفت هذه المرحلة مع نهاية القرن 19 كنتيجة لجهود العديد من المربين أمثال

(1) الدعليج ابراهيم عبد العزيز، الإدارة العامة والإدارة التربوية، ب. ط، دار الرواد للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 130.

(2) الفهيدى رشيد راشدعلي، دليل الأنشطة للمتعلمين، ط1، الكويت، 2009، ص 29.

بستالوزي، فروبيل ووليم جيمس، وتشارلز بيرس، حيث تطورت مكانة الأنشطة في المدرسة، وعند المتعلمين، والأولياء. (1)

3-4 المرحلة الرابعة: (مع بداية القرن العشرين): وهي مرحلة الاهتمام بالنشاط

للمتعلمين حيث تغيرت النظرة التربوية من الاهتمام بالمادة العلمية والمعالجة الذهنية وغموض أهدافها وعدم تدرجها وتجاهل حاجات وقدرات المتعلمين إلى مرحلة السعي لتحقيق النمو المتكامل للمتعلم والاهتمام بالتعلم عن طريق الخبرة بحيث أن كل الخبرات التي تقابل المتعلم في المدرسة هي جزء من المنهج المدرسي (2)

5-عوائق تطبيق الأنشطة المدرسية:

تواجه الأنشطة مشاكل كثيرة منها ما يحول دون التطبيق الأمثل لها ومنها ما يقلل من أهميتها ودورها التعليمي والتنقيفي وبتصنيف هذه المشاكل والصعوبات نجد أن هناك

1-5- مشكلات مرتبطة بإدارة المدرسة:

- عدم الإيمان بأهمية النشاط وتحويل الوقت المخصص لها إلى دروس دعم وتقوية في المواد.
- اهتمام بعض المدراء بالمظهرية واستغلال ميزانية النشاط في تحسين الجوانب الظاهرية والشكلية للمدرسة.
- عدم تفهم بعض المديرين واعتبار النشاط عملا ترويحيا مضيعا للوقت واهتمامهم بالجانب المعرفي والسعي لبروز المؤسسة فيه وإهمال ما سواه.
- المبالغة في المركزية لدى بعض المديرين والتي تحد من دور المشرف على النشاط.

(1) عصام الدين متولي عبد الله، مرجع سابق، ص 13.

(2) الفهيد رشيد راشد علي، مرجع سابق، ص 29.

هذه المشاكل هي عبارة عن تراكمات عدم احتكاك المدير بالمشرف والمتعلمين وعدم تعرفه على فحوى الأنشطة عن كثب من جهة، ونقص الموارد المادية من جهة أخرى وعن الجهل بقيمة النشاط نتيجة لضعف التكوين. (1)

5-2 مشكلات مرتبطة بالمشرف :

-ثقل العبء التدريسي على المعلم مما يقلل اهتمامه نحو ممارسة الأنشطة المدرسية ويجعله يركز على استيفاء برنامج المواد.

- عدم توفر المعلمين الأكفاء لممارسة وتنفيذ الأنشطة المدرسة نظرا لعدم اهتمام كليات إعداد المعلمين أو البرامج ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة بموضوع الأنشطة المدرسية.

-عدم وجود حوافز للمشرف على النشاط . (2)

-إجبار المشرف على نشاط معين، وعدم ترك حرية الاختيار له حتى يختار النشاط الموافق لميوله ورغباته

-عدم قدرة بعض المشرفين على النشاط على اكتشاف حاجات وميول وقدرات الأعضاء.

- إهمال تقويم المشرف على النشاط . (3)

هذه المشاكل ناتجة عن نقص التكوين والمتابعة ونقص الحوافز وتشجيع المعلمين للاهتمام بالنشاط والضغط الذي يواجهه جراء تراكم الدروس.

5-3 المشكلات المرتبطة بالأعضاء :

-عدم منح الحرية التامة للأعضاء في اختيار الأنشطة بالشكل الذي يتوافق وميولهم.

- عدم اقتناع الأعضاء بجدوى الأنشطة بسبب جهلهم بأهداف النشاط .

(1) عثمان رجاء محمود، قمر عصام، توفيق، مرجع سابق ، ص 59.

(2) معيوف السبيعي ، مرجع سابق ص171.

(3) عثمان رجاء محمود، قمر عصام، توفيق، مرجع سابق ، ص60.

-يتخذ الكثير من الأعضاء موقفا سلبيا من الأنشطة، كعامل إضاعة الوقت ولا يلبي الحاجات النفسية والإبداعية والميول الذاتية لعدم توفر الإمكانيات.

-عدم إشراك الأعضاء في التعريف بالنشاط الذي يؤدونه وإهمال عرض الإنتاج والإشادة به⁽¹⁾.
-فرض بعض الأفراد لأرائهم على زملائهم، في ممارستهم للأنشطة .

هذه المشاكل ناتجة عن جهل الأعضاء بالأنشطة وعدم تعرفهم عليها عن قرب وعن عدم منحهم الحرية في إنجاز الأنشطة.

4-5مشكلات تتعلق بالإمكانات المادية:

الإمكانات المادية عنصر أساسي لتنفيذ الأنشطة، بدونها تذهب كل الجهود المبذولة سدى، ويبقى النشاط مجرد أفكار نظرية بعيدا عن التطبيق وتحقيق الأهداف الحقيقية، ونورد بهذا الصدد أهم هذه المشاكل.

-عدم توفر الأدوات، والآلات اللازمة للقيام بالأنشطة مثل: الكهرباء والميكانيكا والسباكة وأدوات الرسم.

-عدم توفر المواد الخام التي يستخدمها المتعلمين أثناء قيامهم بالنشاط.

-عدم تخصيص، أماكن للأنشطة كل على حدا، نظرا لضيق المباني المدرسية، وعدم أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط.

-عدم توفير الحوافز للأعضاء والمشرفين والإداريين القائمين على الأنشطة⁽²⁾.

5-5مشكلات النشاط المرتبطة بالبرنامج والخطة :

قلة خبرة المشرفين التخطيط وابتكار البرامج بسبب عدم إيمانهم بجدوى النشاط أو جهلهم بالأهداف .

(1)نفس المرجع ، ص، ص 61،62.

(2) نفس المرجع ، ص 63.

عدم إشراك الأعضاء في التخطيط والتنظيم بسبب إبعادهم عنها أو عزوفهم عن النشاط .

الإدارة المركزية المتسلطة التي تحد من حرية المشرف والأعضاء في وضع خطط النشاط وتنظيمها.

عدم توفر مقومات التخطيط الناجح كالميزانية والأدوات والأماكن والحوافز والمكافآت. (1)

مشاكل التخطيط هي مشاكل تتعلق بمقومات النشاط: الإدارة، المشرف، الأعضاء، الإمكانيات المادية، فتكوين لجنة تخطيط بمشرف وعدد من الأعضاء وعضو من الإدارة كفيل بتنظيم تخطيط فعال.

6-تخطيط النشاط التعليمي وتنظيمه:

ترتبط نتائج وفعالية النشاط التعليمي بدقة الخطة ومدى مراعاتها لإمكانيات البيئة التعليمية للمدرسة، واحتياجات المتعلمين النمائية.

6-1-مبادئ تخطيط النشاط التعليمي:

-تتوقف قيمة أي نشاط على مدى إسهامه في تعليم المتعلمين وأثره على نموهم العلمي والاجتماعي ولذلك ينبغي اختيار النشاط في ضوء الأهداف التربوية بوجه عام وأهداف تدريس المنهاج بشكل خاص.

-على برامج النشاط أن ينبثق من واقع المدرسة وظروف البيئة المحلية لها، وأن تتحد بصور النشاط بحسب ميول المتعلمين ومواهبهم .

- وضع خطة النشاط بما يناسب إمكانات المدرسة المادية والبشرية والزمنية.

- ضرورة أن يتصف برنامج النشاط بالتطور والتجدد المستمر بحيث يراعي مجريات العصر والظروف المحيطة.

- أن يستفيد أكبر عدد ممكن من المتعلمين وإن كانت طبيعة النشاط تقتضي أن يطبق على عدد محدود من المتعلمين ينبغي أن يستفيد أكبر عدد ممكن منهم. (1)

(1) نفس المرجع ، ص 33.

6-2 مستويات التخطيط لبرامج النشاط :

النشاط هو سلسلة متكاملة من العمليات المنطقية والمخططة عبر مستويات مختلفة ومن طرف هيئات متعددة.

أ- مستوى الوزارة: يتم فيه التخطيط لأنشطة الجماعات بشكل عام على مستوى كافة المداخل تبعاً للشروط التربوية المناسبة لكل مرحلة ومع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات الاقتصادية المتاحة وقفاً، ويتم ذلك بمراعاة القواعد الفنية التي يقدم ضمنها النشاط ويحدد الأمور المتعلقة بالإشراف (اختيار المشرفين وتدريبهم وغير ذلك)، والتقويم بهدف تحسين وتطوير الخطط في ضوء الواقع الميداني .

ب- مستوى المدرسة: تعمل المدرسة على تنفيذ تعليمات الوزارة، وتتابع تحقيق الأهداف والإشراف وتسعى لتذليل الصعوبات، وتزود الوزارة بتقارير عن كل ذلك.

ج- مستوى المشرف: ومهمته وضع خطة عملية للنشاط، وتوفير إمكانيات تنفيذ الخطة الموضوعية مع المتعلمين ومتابعة سير النشاط، وتقويم عمل الجماعة كل فترة.

د- مستوى المتعلمين: بوضع وتنفيذ المتعلمين الخطة الإجرائية للنشاط، بغية الوصول إلى الأهداف الأكثر دقة وتحديدًا في ضوء الأهداف العامة في المستويات الأعلى .⁽²⁾

(1) عادل أبو العز، الخريسات سالم صوافطة وليد عبد الكريم، قطيبي غسان يوسف، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص، ص349، 350.

(2) معيوف السبيعي، مرجع سابق ص171.

ثالثاً: طرق تنفيذ الأنشطة التعليمية:

1-طريقة حل المشكلات:

هي من الطرق الحديثة في التدريس فهي تجعل المتعلم يواجه مشكلة واقعية تثير اهتمامه، والمشكلة هي موقف يحول بين الفرد وتحقيق هدفه، فيؤدي إلى اختلال التوازن لدى الفرد، وحل المشكلة يتطلب من الفرد استخدام المهارات والمعلومات التي اكتسبها سابقاً للتغلب على المعوقات.

1-1خطوات حل المشكلات:

1-1-1 إثارة المشكلة: من الأفضل أن يتحسس المتعلمين المشكلة بأنفسهم مع إمكانية التنبيه عليها وإثارتهم للتفكير فيها، بعرض مجموعة من المعلومات أو الظواهر الطبيعية التي تثير اهتمامهم نحو المشكلة فيحسون بها.⁽¹⁾

1-1-2 تحديد المشكلة: ويقصد بتحديد المشكلة صياغتها وتعيين الجزئية التي سيتم تناولها من الموضوع، ويتم ذلك بمساعدة المعلم وقد يقسم العمل إلى أجزاء الموضوع على المتعلمين حسب ميولهم وقدرتهم.⁽²⁾

1-1-2تحديد الفروض: يقوم فيها المعلم بحث المتعلمين على اقتراح حلول للمشكلة بعرض تخميناتهم حول الموضوع .

1-1-3 جمع المعلومات: ذات الصلة بحل المشكلة، أين يتم تحديد أدوات البحث عن الحل، وترصد المصادر والمراجع.

1-1-4اختبار الحلول:وفيها يوجه المعلم المتعلمين إلى اختيار الأفكار والحلول المقترحة بالاستناد إلى المعلومات التي تم جمعها.⁽³⁾

(1) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص،ص 213،214 .

(2) جابر أحمد وليد، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، 2009، ص 253.

(3) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص215.

5-1-1 التوصل إلى النتائج: ويتم فيها تحديد أفضل الحلول للمشكلة بقبول أحد الحلول المقترحة أو كلها، أو رفضها، ومن ثم تعميم النتائج المتوصل إليها.

2-1 أساليب تنفيذ إستراتيجية حل المشكلات: هناك عدة أساليب لتنفيذ إستراتيجية حل

المشكلات نذكر أهمها:

1-2-1 أسلوب التدريب العلمي: يتم تقديم مشكلات حقيقية في مواقف واقعية عملية

وخاصة في مجالات التدريب المهني، الصناعي واليدوي، ويتطلب هذا الأسلوب :

أ- بيئة حقيقية علمية.

ب- مهمات حقيقية ومشكلات ترتبط بها.

ج- مشرف يراقب الأداء ويبيدي ملاحظاته التقييمية.

2-2-1 أسلوب العصف الذهني: يقوم على طرح مشكلة على المتعلمين ومطالبتهم بإيجاد

حل لها، ويقضي تقبل الآراء المطروحة وعدم رفض أي منها، قبل مناقشته ومعالجته والتأكد من صحته.

3-2-1 أسلوب المحاكاة: يقم المتعلم في مواقف مشكلة مكيفة مشابهة للمواقف الحقيقية.

ويكون مطالباً بأن يتصور أن هذا الموقف حقيقي، فيتصرف على ذلك النحو ويحصل على التغذية الراجعة من خلال أدائه لهذا الموقف، ويعدل سلوكه حتى يصل إلى الحل المناسب. (1)

3-1 متى نختار إستراتيجية حل المشكلات:

تطبيق هذه الإستراتيجية يتطلب توفر ظروف معينة وشروط خاصة.

إذا كان الهدف من التدريس تنمية مهارات التفكير العليا خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد .

(1) نفس المرجع ، ص 217، 218.

- إذا كان عدد المتعلمين في الصف معقول لا يزيد عن 35 طالبا فالعمل ضمن مجموعات يحتاج إلى جهد مضاعف من طرف المعلم، بالإضافة إلى الإمكانيات المادية.
- أن يكون المتعلمين على إطلاع جيد بموضوع المشكلة.
- أن يكون معظم المتعلمين ذوي مستوى أكاديمي متوسط وعالي لأن هذه الإستراتيجية تتطلب جهدا فكريا معتبرا.
- توفير الوسائل التعليمية ومصادر التعلم من مواد وأجهزة جمع البيانات وإجراء التجارب وتنفيذ الحلول.
- مرونة تنظيم الجدول الدراسي بدراسة المشكلة في أكثر من حصة .
- قدرة المتعلمين على الانضباط الذاتي والالتزام في العمل.
- إحاطة المعلم بهذه الإستراتيجية واقتناعه بها. (1)

1-4 خصائص التعليم القائم على حل المشكلات:

- يثير اهتمام المتعلمين لأنه يعمل على خلق حيرة ما يزيد من دافعيتهم إلى حل المشكلة.
- يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات العلمية، مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد .
- يساعد المتعلمين على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب كوسيلة وحيدة للتعلم.
- تمكين المتعلمين من تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتهم العلمية . (2)

(1) زيتون حسن حسين، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم، والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص362.

(2) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي ط1، دار النهضة العربية، للنشر والتوزيع، لبنان، 2007، ص69.

زيادة قدرة المتعلمين على تحمل المسؤولية و تحمل الفشل.

-تنمية روح التعاون والجماعة .⁽¹⁾

1-5 النقد الموجه إلى إستراتيجية حل المشكلات :

- قد تسبب الإحباط نتيجة الفشل خاصة عند المتعلمين ضعاف المستوى الدراسي فهذه الإستراتيجية تتطلب الجهد الطويل والمكثف والإصرار.

- تحتاج إلى وقت طويل أكثر من الأساليب التقليدية المباشرة لذلك فمن الصعب اعتمادها في المناهج المدرسية، وهي تحتاج أيضا إلى إمكانيات مادية معتبرة.

- تواجه هذه الإستراتيجية مشاكل إدارية وتنظيمية، لأنها تحتاج إلى التطبيق خارج الحصص العادية (في أوقات الفراغ والعطل)، وكما أنه يتم إنجازها من طرف مجموعات صغيرة بدلا من الصف كاملا ما يحتاج إلى إشراف وتأطير أكبر.⁽²⁾

2-طريقة التعلم بالاكتشاف (الطريقة التنقيبية)

2-1 مفهوم التعلم بالاكتشاف:

تجعل طريقة التعلم بالاكتشاف من المتعلم محور العملية التعليمية بل وتحيله إلى العنصر الأكثر فعالية، حيث تضعه في موقف الباحث.⁽³⁾ ويحث المعلم متعلميه ويشجعهم على البحث وجمع المعلومات وكشف الحقائق بأنفسهم مستخدمين الطرق العلمية والوسائل البحثية المناسبة مستغلين قدراتهم الجسمية والعقلية وهو الأمر الذي يساعد على تثبيتها في أذهانهم.⁽⁴⁾ وهناك نمطين من الاكتشاف.

أ-الاكتشاف الحر: في هذا الأسلوب يترك المعلم المتعلم ليعمل بمفرده بحرية واسعة في

التخطيط للتجربة والسير في خطواتها.

(1) زيتون حسن حسين، مرجع سابق، ص334.

(2) رشراش عبد الخالق أمل أبو ذياب، ص334.

(3) الخزاعلة محمد سلمان، مرجع سابق، ص743.

(4) رشراش عبد الخالق أمل أبو ذياب ، نفس المرجع ، ص95.

ب- **الاكتشاف الموجه:** في هذا النوع يعمل المتعلم تحت إشراف وتوجيه محدود من المعلم حيث يقدم خطوات البحث وطرق جمع المعلومات ومن ثم يعطي له المعلم التوجيهات اللازمة لإكمال العمل بمفرده.⁽¹⁾

2-2 مراحل التعلم بالاكتشاف :

يمر التعليم بالاكتشاف بستة مراحل أساسية وهي متسلسلة وتعتمد على بعضها.

1-2-2 الملاحظة: وهي أولى خطوات التعليم بالاكتشاف، ومن خلالها يستقبل المتعلم المعلومات من الواقع. ويقدر ما تكون الملاحظة، دقيقة وموضوعية تكون المعلومات الواردة صحيحة وعلى المعلومات المستقاة منها أن تكون ثابتة ولا تتغير بتغير الملاحظة.

2-2-2 -التصنيف: وهي عملية عقلية، وإن كانت تنطلق من الملاحظة وتعتمد عليها فهي أرقى منها، ومن خلال عملية التصنيف توزع المعلومات إلى مجموعات معينة بينها علاقة من نوع ما.

2-2-3 القياس: ويعني الحكم على شيء أو ظاهرة بناء على قاعدة أو مفهوم تشكل سابقا لدى المتعلم، أي أنه تقرير ماهية الأشياء قياسا على شيء معلوم لديه.

2-2-4-التنبؤ: بمعنى التنبؤ بحدوث ظواهر مشابهة مستقبلا.

2-2-5 الوصف: يتم وصف الظاهرة محل الدراسة وصفا يميزها عن غيرها ويبين الخصائص الأساسية لها.

2-2-6 لاستنتاج : وهي المرحلة الأخيرة من عمليات الاكتشاف حيث يخلص المتعلم إلى تعميم في شكل جمل فيها جميع العمليات العقلية السابقة.⁽²⁾

(1) الخراطة محمد سلمان، نفس المرجع ص743.

(2) الصمادي محارب، مرجع سابق، ص، ص274 275.

3- خصائص التعليم بالاكشاف :

- اعتماد المتعلم كمحور للعملية التعليمية. بتهيئة الظروف الملائمة ليكتشف المعلومات بدلا من أن يتلقاها جاهزة من عند المعلم، ومن ثم يصبح المتعلم منتجا للمعرفة لا مستهلكا لها.
- يؤكد على العمليات العقلية في التعليم كالملاحظة والافتراض والتصنيف والقياس والاستنتاج والتنبؤ.
- يراعي أن يتسم الموقف التعليمي بالتكامل فيتضمن الشعور بالمشكلة، والتخطيط وجمع البيانات والتجربة فهو يجمع بين الدراستين النظرية والتطبيقية.
- يؤكد على التجريب في تدريس العلوم، ما يجعله مصدرا للمعرفة، بقيامه بتجارب جديدة.
- يعطي الأهمية للأسئلة أكثر من الأجوبة، فهذه الطريقة تؤكد على طريقة إيجاد الأجوبة، وتحفز الأسئلة ذات الأجوبة المتعددة. (1)
- توفير الأجواء التي تساعد على الاكتشاف من خلال إقحام المتعلم في عملية التعلم، وتهيئة الفرص أمامه للاشتراك في الملاحظة والنقاش، بما يناسب مستوياتهم النمائية. مع مراعاة التدرج من البسيط إلى الأكثر عمقا وعلى المعلم أن يتابع عمل المتعلمين ويوجههم ويشجعهم على الاستمرار.
- استثارة دافعية المتعلمين من خلال استثمار حبهم للاكتشاف، ما يجعلهم يقبلون على النشاط العقلي واستثمار تفكيرهم في حل كثير من المشكلات الملائمة التي يصادفونها في حياتهم. (2)

2-4 أهداف التعلم بالاكشاف:

نظرا لاختلاف وتميز التعلم بالاكشاف، فإن له أغراض تربوية تعليمية مختلفة وخاصة.

(1) بن فرج عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009، ص 144.

(2) رشراش عبد الخالق أمل أبو ذياب، مرجع سابق، ص 96.

-تزويد المتعلمين بفرص ليفكروا على نحو مستقل لكي يحصلوا بأنفسهم على المعلومات وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات ويزيد الثقة بالنفس.

-مساعدة المتعلمين على اكتشاف الحقائق، حيث يتعلمون أساليب ومهارات مشاهدة الظواهر وجمع المعلومات ، وكذا تنظيمها ومعالجتها.

-تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين كالتحليل والتركيب والتقييم. (1)

- للتعليم بالاكتشاف أبعاده النفسية مثل تحقيق ميول المتعلمين وإعطائهم فرص التصرف بحرية دون ضغط أوامر المعلم وكذا الشعور بالثقة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما، وهو ما يحفز المتعلمين على التعلم بصورة أكثر فعالية وكفاءة أثناء التدريس. (2)

2-5 نقد الطريقة الاستكشافية: هناك بعض العيوب في التعلم بالاكتشاف تحد من الاعتماد

عليها في التدريس بشكل عام، نذكر منها:

-تحتاج إلى وقت وجهد كبيران، لانجاز الأعمال، ما يزيد من احتمال أن يقع المتعلمين في أخطاء تبعدهم عن الأهداف المسطرة، ومن ثم يكونوا أمام خيارين إما أن يقوموا بالإعادة على حساب وقت بقية الدروس المطالبين بها، أو التغاضي عن النتائج وهو الأمر الذي يؤثر سلبا ويعيق التعلم اللاحق.

-لا يمكن استخدام هذه الطريقة في كل الحالات فبعض الحالات تحتاج العملية التعليمية لعرض المعلم وشرحه، وحفظ المتعلمين. (3)

هذه الطريقة مفيدة مع المتعلمين الأذكياء، وتلقى صعوبة في التطبيق مع بطيئي التعلم لأن التعلم بالاكتشاف يحتاج إلى وقت طويل.

(1) الصمادي محارب علي، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص273.

(2) بن فرج عبد اللطيف بن حسين، مرجع سابق، ص144.

(3) رشراش عبد الخالق أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص100.

-لا تلائم هذه الطريقة كل المواد الدراسية كالعلوم المجردة مثل الفلسفة والرياضيات، كما أنها، لا تلائم صغار المتعلمين، الذين يفتقرون إلى الحصيلة المعرفية، التي تمكنهم من البحث والاكتشاف بأنفسهم.

-هناك بعض المدرسين ليس لديهم استعداد لتطبيق هذه الطريقة، لعدم تكوينهم عليها ونقص خبرتهم بها، والأمر يشمل كذلك بعض المتعلمين نتيجة تعودهم على المعرفة الجاهزة المتلقاة من الشرح.⁽¹⁾

3-طريقة التدريس بالمجموعات:

هي من الطرق التعليمية الحديثة التي تدور حول المتعلم بدل من المادة العلمية وتراعي ميوله وقدراته مع المتعلمين الآخرين، وميزة في هذه الطريقة أن المتعلمين يشتركون في دراسة موضوع ما وينجزون العمل بشكل جماعي تحت إشراف المعلم.

3-1أسس التدريس بواسطة المجموعات:

تقوم طريقة التدريس بواسطة المجموعات على أربع أسس:

أ-الربط بين جماعات المتعلمين داخل الفصل والجماعات الأخرى داخل المدرسة، وبين جماعات المدرسة والمحيط الذي يعيشون فيه.

ب-تلبية حاجات المتعلمين للانتماء للجماعة والشعور بالأمن داخلها وهو ما يهيئ فرص التحصيل ، ويحفز المتعلم على الاستمرار في عضوية الجماعة.

ج- تكريس المعرفة لتطوير الواقع، الأمر الذي يجعل المتعلم يدرك قيمتها ونفعها لكن ذلك مرتبط بأربع شروط:

-نوع المعلومة.

- كيفية الحصول عليها.

- حسن الاختيار .

(1) بن فرج عبد اللطيف بن حسين، مرجع سابق، ص،145.

- كيفية تطبيقها.

د- إعطاء الأولوية لاكتساب المتعلمين منهجية جمع المعلومة. ولتحقيق ذلك على المعلم أن يتبع خطة محددة تقسم إلى مراحل، لكل مرحلة خطوات محددة، وعليه أن يراعي في التقويم ذلك بحيث يعطي في التقويم أكبر العلامات لإتباع المنهجية. (1)

2-3 مراحل تدريس المجموعات: تشمل طريقة التدريس بواسطة المجموعات ثلاث

مراحل هي:

1-2-3 مرحلة الإعداد والتحضير: وتتضمن بدورها ثلاث خطوات فرعية:

- توضيح أهمية النشاط وعلاقته بباقي الموضوعات المقررة في المادة محل الدراسة والمواد الأخرى، وكذا أهميته في الحياة العامة.

- تحديد الأهداف الإجرائية للنشاط المراد تحقيقها، وعلى المعلم أن يبتعد عن الأهداف الغامضة أو العامة الفضفاضة.

- اختيار النشاط المناسب: هذا بالطبع إذا كان المنهاج لا يحدد الأنشطة، أو يترك جانبا من الحرية في اختيار الأنشطة الفرعية التي تكمل النشاط الرئيسي المحدد سلفا.

- توزيع المتعلمين على المجموعات.

- يجب ألا يتجاوز عدد أعضاء المجموعة التي تقوم بالنشاط ثمانية أفراد.

2-3-2- مرحلة التنفيذ:

تقسم هذه المرحلة إلى خطوات إجرائية هدفها اكتساب مهارات وتطبيقها المهارات من أجل اكتساب المعارف ومن ثم تجسد المهارات المستقاة من التجارب الواقعية الحياتية، ويتم التأكد من إتقان المهارات بتكرار أدائها حتى يتم اكتسابها تلقائيا. (2)

2-3-3- مرحلة التقويم:

(1) رشراش عبد الخالق أمل أبو ذياب ، مرجع سابق ص10.

(2) نفس المرجع ص، ص 110 ، 112.

يختلف المعلمون والتربويين في تقييم عمل المجموعات فمنهم من يرى أن يقيم العمل الجماعي بصفة عامة، ويتساوى أعضاء المجموعة في العلامات ومنهم من يرى أن عمل الفرد كجزء من عمل المجموعة ويكون تقييم العضو من خلال مدى إسهامه في العمل الجماعي.

فالفريق الأول يدعو إلى منح أعضاء المجموعة تقييما موحدا حجته أن ذلك يعزز عمل الفريق ونشاطهم وعلاقتهم ببعضهم البعض ما يزيد من تعاونهم وتأزرهم ويزيد حماسهم ويقوى روح الانتماء إلى فريقهم.

أما الفريق الثاني فيرى أن تقييم الأعضاء بشكل فردي أمر دقيق وعادل فلا يتساوى جهد المتعلم النشط والمتعلم المتواكل، من جهة أخرى هناك بعض المربين من يرى أن يقيم الاثنين معا.

كما أن إسناد عملية التقييم يدور حوله خلاف:

فهناك من يرى أن أصلح شخص يقوم بالتقويم هو المعلم، بحيث يتولى الإشراف على عملية أداء المتعلمين بشكل مباشر، ويلاحظ سير عمل المجموعات.

وهناك من يرى أنه بإمكان المعلم الاعتماد على منسق الفريق في تقييم أعضاء الفريق، والمنسق هو الذي يسند تقسيم العمل على الأعضاء، ويحدد الآلية الملائمة للعمل، ويعين مسبقا عند تكوين المجموعة.

-وهناك طريقة ثالثة وهي طريقة التقييم الذاتي أين يقيم المتعلمين أنفسهم في إنجاز مشروعاتهم، ويكون ذلك بالإجابة عن استمارات يوزعها المعلم، يقيس جوانب مختلفة من العمل كإتباع الخطة المرسومة واستغلال الوقت ومعالجة الموضوع وتقاسم المهام وأدائها... الخ.⁽¹⁾

3-3 تنظيم عمل المجموعات:

يشرف المعلم على تشكيل المجموعة وتنظيم البيئة التعليمية وعلى العمل الجماعي للمتعلمين، ويحدد تنظيم المجموعة تبعا لأهداف النشاط ومستوى نضج المتعلمين وحجم الصف، ومن الأفضل ألا يزيد عدد للمتعلمين، عن 6 أعضاء.

(1) نفس المرجع، ص، ص 110، 112.

-يقوم المعلم بتوزيع المتعلمين على المجموعات ويراعي مستوى التحصيل عند المتعلمين بحيث تضم كل مجموعة، طلاب ذوي مستوى عالي ومتوسط وضعيف، وإما يترك الحرية للمتعلمين في اختيار المجموعة التي يريدون الانضمام إليها.

-ويختار المتعلمين قائدا لهم ينظم العمل داخل المجموعة، ثم تحدد الأدوار الأخرى كالكاتب والمقرر...، ويختار أعضاء كل مجموعة اسما لهم يعرفون به في الصف. ويتابع المعلم عمل المجموعة، من حيث إتقانه، ومن حيث تطبيق العمل التعاوني. ومن الأحسن تغيير المجموعات من وقت لآخر ليحدث التفاعل بين معظم المتعلمين في الصف. (1)

3-4 الصعوبات التي تواجه التعلم بالمجموعات: تختلف طريقة انجاز العمل والتفاعل في طريقة تعلم المجموعات عن ما ألفه المتعلمون والمعلمون لذلك يواجهون في العمل به بعض الصعوبات نورد منها:

- ينجر عن تعدد أعضاء المجموعة التعليمية، كثرة الآراء واختلافها وتصادمها في بعض الأحيان وترجيح رأي عن آخر، ما يخلف إحباط الرأي المبعد.

-انهماك بعض المتعلمين في الحديث في أمور جانبية خارج الدرس، ما يصرفهم عنه، ويضيع الوقت، ويحول دون اتمام الدرس...

-هيمنة بعض المتعلمين على بقية أعضاء المجموعة، أين يسيطرون على طريقة إنجاز البحث وأداء المتعلمين الآخرين.

-انعدام التفاعل والمشاركة الايجابية من قبل بعض المتعلمين نتيجة اتكالهم على جهد زملائهم وسيطرة أعضاء من المجموعة على إنجاز العمل.

-عجز الفريق عن إتمام العمل في الوقت المحدد وعدم تحقيق الأهداف المسطرة نتيجة سوء تخطيط العمل وتنظيم المتعلمين وغير ذلك. (2)

(1) الربيعي محمود داود، مرجع سابق، ص، ص 105، 107.

(2) رشراش عبد الخالق أمل أبو ذياب، مرجع سابق، ص 117.

3-5-5 التعلم في المجموعات التعاونية:

التعلم في المجموعات التعاونية من أبرز أنواع التعلم في المجموعات، وأكثرها شيوعاً، إلى درجة أن هناك من يطابقها مع معنى التعلم بالمجموعات، وهو نوع من أنواع التعلم في مجموعات له خصائص وميزات تجعله يختلف عن التعلم في المجموعات الأخرى فهو يقوم على المهارات الاجتماعية للأعضاء.

3-5-3 مفهوم التعليم التعاوني:

هو أحد أنواع التعليم يقوم على تكامل الأدوار وتبادل المسؤولية بين أفراد المجموعات التعاونية التي تتكون من 2 إلى 6 أفراد يكون هناك تباين بين أعضاء المجموعة سواء في المستوى الأكاديمي أو المستوى الاجتماعي، يتشاركون في أداء المهام بشكل مباشر ويتبادلون الخبرات من خلال التفاعل المباشر ولا يكون هناك تنافس داخل المجموعة سواء في المستوى الأكاديمي أو الأصول العائلية، يتعاون أعضاء المجموعة في أداء المهام بشكل مباشر ويتبادلون الخبرات من خلال التفاعل المباشر ولا يكون هناك تنافس داخل المجموعة في التعليم التعاوني بل يتم بين المجموعات⁽¹⁾. التعليم التعاوني يعتمد على التفاعل المباشر بين المتعلمين في انجاز العمل بشكل جماعي مسؤول فكل متعلم يدرك بأن نجاحه مرتبط بنجاح المجموعة وتقاعسه عن أداء العمل يتسبب في فشل العمل الكلي للجماعة، والقيام بالعمل جماعياً يفرز العلاقات وينمي المهارات الاجتماعية.

ظهرت فكرة التعليم التعاوني في بريطانيا نهاية القرن الثامن عشر وطبقت في أمريكا في بداية القرن التاسع عشر ومن روادها باركر وجودي أين تبنياها وطبقاها في الربع الأخير من القرن ثم تبعهما دويتش في منتصف القرن العشرين.⁽²⁾

3-5-2 العناصر الأساسية للتعليم التعاوني:

هناك خمس عناصر أساسية لا يمكن للتعليم التعاوني أن يقوم بدونها.

(1) حسن شحاتة، مرجع سابق، ص، ص146، 247.

(2) عطية علي محسن علي، مرجع سابق، ص146.

3-5-2-1-الاعتماد الايجابي المتبادل:

بمعنى أن كل متعلم يدرك ذلك الارتباط الوثيق بينه وبين كل أعضاء المجموعة وأن نجاحه لا يتحقق إلا بنجاح الآخرين. والعمل داخل المجموعة هو لتحقيق نجاح كل الأعضاء والوصول إلى الأهداف رهين تكاثف الجهود وتأزرها وتكامل الأدوار. ويحدد الصمادي إجراءات الاعتماد الايجابي المتبادل في المشاركة بالهدف، والمهمة، وأسلوب التعزيز، توفير المصادر و الأدوار داخل كل مجموعة⁽¹⁾.

فوضع هدف مشترك يوجه عمل المتعلمين، ويختزل الجهود الزائدة وكذلك الشأن بالنسبة لتقسيم المهام، بحيث يقسم المهام بين الأعضاء كما أن وضع المكافآت المشتركة تقديرا للجهود الإضافية يزيد من قيمة التلاحم ويعزز التعاون، وإعطاء جزء من المعلومات لكل عضو بحسب المهمة الموكلة إليه يسهل إنجازها، وتوزيع الأدوار يولد التكامل والتآزر في المجموعة وينظم عملها.

3-5-2-2-التفاعل المباشر: يعني التواصل الحركي واللفظي والفكري بين المتعلمين

أثناء أداء العمل وجها لوجه. ويسهل ذلك كلما كان عدد أعضاء المجموعة قليلا. وما يعزز التفاعل ما يلي:

- النقاش الفكري الجاد

- مساعدة المتعلمين بعضهم بعضا من خلال المصادر المعلوماتية المختلفة.

- التغذية الراجعة بين أعضاء المجموعة.

- اتخاذ قرارات مشتركة⁽²⁾.

3-المهارات الاجتماعية والشخصية:

(1)الصمادي محارب، مرجع سابق،ص246.

(2)بن فرج عبد اللطيف بن حسين، مرجع سابق، ص،145.

نجاح العمل الجماعي يتطلب توظيف المهارات الشخصية خاصة الأكاديمية منها مثل التعاون والقيادة واتخاذ القرارات، والثقة بأعضاء الجماعة ومن بين المهارات الاجتماعية الأخرى .

-حل الخلافات التي تقع بين أفراد المجموعة بطريقة ايجابية.

-تقبل الأعضاء بعضهم بعضا وشيوع التفاهم والمودة بينهم.

-ثقة أفراد المجموعة ببعضهم وعدم تسرب الشكوك إلى نفوسهم.

-دعم أفراد المجموعة لبعضهم.⁽¹⁾

3-5-2 -4-المسؤولية المشتركة الفردية والجماعية:

لا تكون المحاسبة في التعليم التعاوني مقتصرة على عمل الجماعة ككل فقط، بل تقع على كل فرد يكون مسئولا عن تعلمه الشخصي وعن الجزء الذي كلف به زملاؤه، فلا تكون المحاسبة جماعية فقط بل يحاسب كل عضو من المجموعة، ما يحتم على كل عضو أن يبذل جهدا لانجاز المطلوب منه. وهكذا يتحمل مسؤولية اتجاه نفسه واتجاه الجماعة ويبتعد عن التطفل واستغلال الآخرين. وتتنوع أساليب تقويم عمل الأفراد ضمن الجماعة :

-الاختبار الفردي لكل متعلم للتحقق من مستواه.

-الاختبار العشوائي لأحد أفراد المجموعة للتعرف على مدى إتقانه للمهارات أو المعلومات المشكلة لمجال المحاضرة أو الوحدة.

-الملاحظة وذلك للتعرف على مدى تقدم أعضاء المجموعة في العمل.⁽²⁾

3-5-2 -5-معالجة عمل المجموعة: وتعني مناقشة الأعضاء للعمل فنظرا لتعدد

الأطراف وتقسيم العمل بينهم من الطبيعي أن يشذ البعض عن الهدف المسطر ويحدث عدم تجانس بينهم.

(1) عطية علي محسن علي، مرجع سابق، ص، ص149، 150.

(2) بن فرج عبد اللطيف بن حسين، مرجع سابق، ص28.

فالمناقشة الجماعية تكشف السلوك السلبي لتجنبه، والايجابي للاستمرار عليه، وتكشف أيضا عن الطرق والأساليب التي توفر أفضل مستوى من التعاون بين أفراد المجموعة.⁽¹⁾

3-5-3 العوامل التي تساعد على نجاح التعليم التعاوني:

يحتاج التعليم التعاوني ظروفًا وأسبابًا معينة ليحقق النتائج المرجوة.

3-5-3-1 الانضباط الصفي:

التعليم التعاوني أحوج الطرق التعليمية إلى الانضباط الصفي لأنه يعتمد على عمل المجموعات وهو مشروط بالتنظيم والتنسيق والالتزام بإنجاز العمل ضمن الشروط المناسبة.

3-5-3-2 توافر الزمن الكافي: يستغرق التعليم التعاوني وقتًا طويلاً فهو يتطلب أولاً

تقسيم العمل ثم انجاز الأعمال الفردية، بعد ذلك يتم تنظيمها والتنسيق بينها تتخلل ذلك فترات للمناقشة والتشاور عن كيفية إتمام العمل.

3-5-3-3 حجم غرفة الصف وتنظيمها: يجب أن يكون حجم غرفة الصف واسعاً

ومناسبا، يسمح للمتعلمين بأن يتحركوا بحرية أثناء أداء النشاط ، بحيث يتمكنون من تغيير وضعيات جلوسهم، والتنقل بحرية إن لزم الأمر. وكذلك الشأن بالنسبة للمعلم بمعنى يستطيع أن يتحرك بين المجموعات لإعطاء التوجيهات اللازمة. وإذا كانت حجرة الدراسة لا تسمح بحرية الحركة يمكن للمعلم أن ينقل طلابه إلى قاعة أخرى بشكل مؤقت حتى أداء النشاط.

3-5-3-4 عدد المتعلمين: إذا كان عدد المتعلمين كبيراً فتقسيمهم ينتج عنه عدد كبير من

المجموعات، وهنا تظهر مشاكل المتابعة أما إذا قسم الصف إلى مجموعات ذات عضوية كبيرة، فذلك يحول دون اشتراك كل الأعضاء في العمل بفاعلية.⁽²⁾ وفي هذا الشأن يرى عطية محسن ألا يزيد عدد الأعضاء عن 6 أعضاء.⁽³⁾

(1) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص152.

(2) زيتون حسن حسين، مرجع سابق، ص 265.

(3) عطية محسن علي، نفس المرجع ، ص152.

3-5-3-5 شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل:

قناعة المتعلمين وثقتهم بإنجازهم المهام ضرورة لنجاح العمل وكذلك الاعتماد على النفس والالتزام بالتعاون مع أعضاء الجماعة بدافعية عالية، يحفز المتعلمين ويشجع التنافس.⁽¹⁾

3-5-3-6 المتابعة الجيدة من طرف المعلم:

وذلك بتحديد المهام المطلوبة في النشاط من أعضاء المجموعة بدقة ومتابعة عمل المتعلمين أثناء أداء النشاط وتقديم التوجيهات اللازمة والتأكيد على السير وفق المخطط، وإثارة الدافعية والتعزيز والتقويم المستمر.⁽²⁾

3-5-3-4 نواحي قصور التعليم التعاوني وعيوبه:

للتعليم التعاوني ميزات وفوائد لا توجد في الطرق التعليمية الأخرى، لكن له نقائص ونواحي قصور، هي كما سنرى نتيجة لتقسيم الصف إلى مجموعات من جهة واشتراك المتعلمين في انجاز العمل من جهة أخرى، من هذه العيوب:

- لا يتعمق في المادة التعليمية لأنه يعتمد على المتعلمين أكثر من المعلم، وحتى يتم الاستيعاب الجيد يجب أن تظم المجموعة أعضاء لديهم مهارات تدريسية عالية ليساعدوا زملاءهم الآخرين، وذلك أمر بعيد التحقق لأن المتعلمين اعتادوا على التنافس.

- يحتاج إلى وقت طويل حتى يندمج أعضاء الفريق في المهمة من جهة، كما أنهم ينصرفون عن العمل إذا غاب المعلم.⁽³⁾

- إجابة المعلم على أسئلة المتعلمين الكثيرة وخروجه عن الموضوع يجعلهم يحدون عن هدف الدرس.

- تعدد إجابات المتعلمين قد يكون سببا في تقطيع المعلومات وتبعثرها.

(1) زيتون حسن حسين، نفس المرجع، ص 265.

(2) عطية محسن علي، نفس المرجع، ص 152، 153.

(3) جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999. ص 116.

- حدوث مشاكل صافية تنظيمية إذا لم يكن المعلم ذو مهارات ضبط عالية.⁽¹⁾

العيوب السابقة لا تغني المعلم عن استخدام التعليم التعاوني في تدريسه، بل هو تجربة ضرورية يمارسها المتعلمين، وعلى المعلم أن يتصرف بحنكة لتجنب هذه السلبيات، فعليه أن يكون منظماً جيداً ومتابعاً دؤوباً، ومراقباً فطناً.

3-5-5 أساليب التعليم التعاوني:

هناك أساليب كثيرة للتعلم التعاوني يتعلق استخدامها بطبيعة المادة الدراسية والأهداف التعليمية، وعدد المتعلمين ومستواهم، وطرق تشكيل المجموعات، وطبيعة أداء الأعضاء، وفيما يلي عرض لأهم أساليب التعليم التعاوني:

3-5-5-1 أسلوب فوق التعلم: (SAT) Student teams achievement division

يقسم المتعلمين إلى فرق من (4-5) أعضاء غير متجانسين في مستوى التحصيل والجنس، يكلف المعلم المتعلمين بأعمال يؤدونها بشكل تعاوني وتكون الاختبارات بشكل فردي. لكن المعلم يعلم طلابه بأن الأعمال لا تنتهي حتى يتأكد من أن الأعضاء ذوي المستوى المنخفض فهموا المحتوى.⁽²⁾ فهذا الأسلوب يشجع الاعتماد المتبادل وتحمل المسؤولية وتوثق العلاقات بين المتعلمين، وتعزز تلك المساعدة التي يقدمها المتعلم لزملائه.

3-5-5-2- أسلوب ترتيب المهام المتقطعة: (Jisaw)

وتعرف أيضاً بأسلوب التعلم التكاملي التعاوني. يتم بتقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام يكلف كل متعلم بواحدة منها، والذي هو عضو في مجموعة الأساس المتكونة من (5-6) أعضاء، ثم تكون مجموعات الخبرة من خلال تجميع الأفراد ذوي المهام الواحدة في مجموعات الأساس لتبادل المعلومات ومناقشتها ثم يعود المتعلمين إلى مجموعات الأساس، ويتم التعاون والتنسيق حتى يعلم كل منهم الآخر المهمة التي تعلمها، ويتم الاختبار بشكل فردي ويشمل كل

(1) الخزاعلة محمد سلمان، مرجع سابق، ص، ص483.

(2) زيتون حسن حسين، مرجع سابق، ص، ص9،8.

عناصر الدرس، ويعطى الأعضاء العلامة التي حصل عليها أقلهم. (1) هذا الأسلوب كما نرى يشجع الاعتماد المتبادل، ومسؤولية الأعضاء اتجاه زملائهم ضعيفي المستوى لأن تقييمهم مرتبط بمستواهم.

3-5-5-3- أسلوب الاستقصاء التعاوني: Group investigation

ويعرف أيضا بأسلوب البحث الجماعي، ويقتضي توزيع المتعلمين بشكل غير متجانس في مجموعات بحيث لا يزيد عددهم عن ست أعضاء، تبحث في موضوعات فرعية داخل مشكلة عامة يحددها المعلم. يقوم المتعلمين بإعداد خطة تعاونية وتنفيذها لجمع المعلومات اللازمة، ومن ثم إعداد تقرير عن النتائج المتوصل إليها وعرض هذا التقرير على طلبة الصف، أين يتم تقييم العمل من طرف المتعلمين والمعلمين. (2) فالخاص في هذا الأسلوب هو إتاحة الفرصة للمتعلم لإبداء رأيه، متحليا بالموضوعية بعيدا عن الذاتية في تقييم عمل زملائه الآخرين.

3-5-5-4- أسلوب نتعلم معا: Learning to gether

هو أسلوب يقوم على اشتراك مجموعة من المتعلمين تتكون من 2 أو 3 أعضاء في أداء عمل واحد. وهو يعتمد بدرجة أولى على التفاعل اللفظي بين الأعضاء، الذين يتخذ كل واحدا منهم دورا مثل: القارئ، القائد، الملخص، ويساعد بعضهم البعض في استيعاب المعلومات وتصحيح الأخطاء بشكل فردي، ويرى الربيعي أن هذا الأسلوب أكثر ملائمة لنشاط التربية الرياضية ولتعلم المهارات الحركية، وأنه يدعم النمو الاجتماعي وينمي الثقة بالنفس من خلال المناقشة وتصحيح الأخطاء. (3) يجسد هذا الأسلوب المبادئ العامة للتعليم التعاوني: التفاعل المباشر بين المتعلمين بشكل مستقل عن المعلم، وتقاسم الأدوار وتساندها، بهدف تحقيق التكامل في انجاز العمل، والمسؤولية الفردية لكل طالب، بحيث يجد نفسه ملزما لانجاز عمله، لأنه سيحاسب من قبل زملائه قبل المعلم.

(1) الصمادي محارب، مرجع سابق، ص 249.

(2) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص، ص 162، 163.

(3) الربيعي محمود داود، استراتيجيات التعلم التعاوني ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد الأردن، 2011، ص 119.

3-5-5-5- فرق الألعاب والمباريات التعاونية:

يقسم المتعلمين إلى فرق يتكون كل فريق من 3-4 أعضاء يعقد التنافس بين طلاب المجموعات في شكل ألعاب، تنتهي المسابقة بفوز إحدى المجموعات، وهي التي يحصد أعضاؤها أكبر عدد من النقاط، حيث يتم مقارنة مستويات مشاركة المتعلمين في نجاح مجموعتهم⁽¹⁾ يزداد تكاثف جهود التعاون بين أعضاء كل مجموعة، عندما يجدون أنفسهم في منافسة مع مجموعات أخرى، فيتعلمون نوعا مزدوجا من التفاعل، الذي هو تعاون داخل المجموعة، للنجاح في المنافسة مع المجموعات الأخرى، كما أن المنافسة الجماعية هي نوع جديد من التفاعل، بعد أن تعود المتعلم على أن يتنافس مع أئداده منافسة فردية.

3-5-5-6- أسلوب دوائر التعلم:

ينتظم المتعلمين في جلوسهم على شكل دوائر، الوضع الذي يسمح لهم بالتفاعل جميعا على حد سواء، ومع المعلم هذا الأخير الذي يتولى ترتيب بيئة التعلم، وتنظيم دوائر الجلوس، يتناقش أفراد المجموعة، ويتبادلون الأفكار والآراء ويقدمون المساعدة لبعضهم البعض وللمجموعات⁽²⁾ تنظيم جلوس المتعلمين على شكل دوائر يدعم التفاعل بين جميع المتعلمين، ويكسر النمط الروتيني لبيئة الصف، ويضفي طابعا تشويقيا عليه، ما يحفز على انجاز الأنشطة.

4- طريقة التعيينات (العقود):

وتعرف أيضا بطريقة المعامل، وطريقة دالتون.

أسست هذه الطريقة هلين باكهرست عام 1904 عندما كُلفت وحدها بالتدريس في مدرسة ذات ثمان فصول، وعدد طلابها 40 طالبا فحولت الصف إلى معامل وألغت الجداول الدراسية الأسبوعية وتركت الحرية للمتعلمين ليختاروا المعامل التي يلتحقون بها. متأثرة في ذلك بأفكار كل من سويفت swift، وجون ديوي، وماريا منتسوري، وجون جاك روسو،

(1) بن فرج عبد الطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009، ص33.

(2) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص 163.

وعملت بمبدأ عام مفاده أن على المدرسة أن تكون مجمعا يهيئ الخبرات التي تحرر ميول المتعلمين ودوافعهم. طورت باكهرست أفكارها التربوية واستطاعت تطبيقها بشكل أحسن في ثانوية مدينة دالتون⁽¹⁾

1-4 مبادئ طريقة التعيينات:

تقوم طريقة التعيينات على ثلاث مبادئ أساسية هي:

1-4-1-1- مبدأ الحرية:

دعت باكهرست إلى إعطاء الحرية المطلقة للتعلم في اختيار المادة التي يدرسها دون قيود حتى يقبل وينكب عليها ويستغرق اهتمامه فيها، ولا يجب أن يحول بينه وبين المادة أحد حتى لا تقطع أفكاره، فهي ترى أن الطفل في هذه الحالة أكثر يقظة وتتفتح قدراته الإدراكية والمعرفية، لذلك لم تفصل بين الحصص حتى لا تقطع أفكار المتعلمين وتفسد تصوراتهم، وهو ما يذهب طاقاتهم ويشتت جهودهم. ⁽²⁾ يبدو جليا تأثر باكهرست بروسو فهو الذي اعتبر أن أكبر خطأ نرتكبه في تربية الأطفال هو التدخل وتركه على طبيعته هو السبيل الأمثل لنشأته.

1-4-2- مبدأ التفاعل الاجتماعي:

أمنت باكهرست بأهمية اشتراك المتعلمين في التعليم فدعت إلى أن تهيئ الفرص للتفاعل المستمر بين المتعلمين لأن النمو الاجتماعي هو أولى أولويات التعليم، ونجاحه الفردي لا يتحقق إلا بالتفاعل الايجابي مع الزملاء لتبادل الخبرات، والاستفادة من الأخطاء، والتعرف على مصادر التعلم، ويتخذ صوراً شتى أهمها التقبل والتعاون والمشاركة.⁽³⁾

1-4-3- مبدأ تحمل المسؤولية:

في طريقة العمل بالتعيينات يعتمد المتعلم على نفسه لمذاكرة دروسه فيقرأ ويطالع الكتب الموجودة في المعمل، محل دراسته لانجاز العمل المطلوب وهو مقيد بفترة زمنية محددة لا

(1) رشراش عبد الخالق، أبو ذياب، مرجع سابق، ص71، 72.

(2) بن فرج عبد الطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق، ص148، 149.

(3) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، نفس المرجع، ص72.

يتجاوزها ليقدم عرضاً عن عمله، و يتعرض للاختبار⁽¹⁾ فمع الحرية التي يعيشها المتعلم وبدون مسؤولية يهمل دراسته ويمضي وقته في اللهو والفوضى، ما يفسد تعليمه وتعليم زملائه.

2-4 تنظيم العمل بالتعيينات:

-ينظم المتعلمين في طريقة التدريس بالتعيينات في صفوف ويتم تقسيم الصفوف إلى فرق.

-أما محتوى المواد فيجزأ إلى تعيينات شهرية للصفوف الثانوية ونصف شهرية من الفصل الرابع حتى الفصل التاسع أساسي ولا يتم تطبيق طريقة التعيينات على الفصول الثلاث الأولى لأن المتعلمين في هذه المرحلة لا يجيدون القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، والتي يحتاجونها لقراءة تعليمات المعلم.

-في بداية كل تعيين يوقع المتعلم عقدا يلتزم فيه بإنجاز التعيين، ثم يقدم المعلم التعليمات اللازمة للإنجاز ويشرحها للمتعلمين كل حسب العمل المكلف به ويتلقى كل المتعلم تعليمات يومية قبل أن ينظم إلى المختبر الذي يختاره.

-تؤدى التعيينات الأساسية كالرياضيات والتاريخ والعلوم واللغة والجغرافيا في الفترة الصباحية، أما الفترة المسائية فتخصص للمواد الإضافية كالرسم والموسيقى والأشغال اليدوية والتدبير المنزلي والرياضة.

-يتم متابعة العمل يوميا من قبل المعلم، ومن قبل مسؤولي المعامل ويتم رصد النتائج في رسوم بيانية، وهي ثلاث أنواع:

- رسوم بيانية خاصة بالمتعلم حيث يسجل تطور تعلمه يوميا.

- رسوم بيانية خاصة بالفرقة التي ينتمي إليها المتعلم، أين يتم متابعة تعيينات أعضاء الفرقة.

- رسوم بيانية خاصة بالمعمل أين يسجل مشرف المعمل ما أنجزه الأعضاء في⁽²⁾.

3-4 مزايا طريقة التعليم بالتعيينات:

(1) بن فرج عبد الطيف بن حسين، نفس المرجع ص149.

(2) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص، ص75، 77.

طريقة التعيينات مختلفة كثيرا عن الطرق التعليمية الأخرى لذلك توجد بها مزايا كثيرة لا توجد في غيرها.

- تمنح حرية كبيرة في أداء الأنشطة فيستطيع المتعلم الانتقال من معمل إلى آخر لانجاز التعيين المكلف به، بالوتيرة التي تتلاءم وقدراته سواء كان ذا مستوى عالي أو بسيط.

- يستطيع المتعلم أن يكيف وقته مع المواد الدراسية حسب أهميتها من جهة، و حسب إمكانياته من جهة أخرى، فبإمكانه أن ينجز تعيينات المواد المتمكن منها بسرعة ويستغل باقي الوقت في المواد التي يجد فيها صعوبات.

- تتميز هذه الطريقة بالمرونة فبالإضافة إلى أن المتعلم يتابع الدراسة حسب إمكانيته التحصيلية، لا تتأثر دراسته إلا بظروفه، فهو يستطيع إكمال دروسه من حيث توقف، في حالات غيابه.

- التواصل الثنائي المباشر بين المعلم والمتعلم عوضا عن تواصل المعلم مع جميع المتعلمين، يطور العلاقة ويجعل التواصل أكثر تركيزا، ويساعد على استيعاب المواد الدراسية والمتعمق فيها.

- هذه الطريقة توازن بين الجانب الفردي للمتعلم والجانب الاجتماعي، فكما تراعي قدراته وميوله تتيح فرص التواصل والمناقشة والتباحث مع زملائه والمعلم، خاصة في الفترة المسائية.

-تتمي هذه الطريقة الجانب الأخلاقي في المتعلم فهو يتعود الوفاء بالوعد لإتمام أعماله في الوقت المضبوط، وتحمل المسؤولية لانجاز هذه الأعمال والاعتماد على نفسه، وتقدير قيمة العمل.⁽¹⁾

4-4 عيوب طريقة التعليم بالتعيينات:

وجهت لطريقة التعيينات بعض الانتقادات نذكر منها:

(1) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص، ص 79، 78.

- يرى بعض التربويين أن التعيينات ما هي إلا واجبات قدمت بصورة جديدة وتغير المكان فبدل أن يقوم بها المتعلم في المنزل أصبح يقوم بها في المدرسة.
- ما زالت الطريقة تحتفظ بالأساليب التعليمية القديمة كالحفظ وحشو الذاكرة.
- بقي المعلم يحدد العمل للمتعلمين حسب قدراتهم وإمكاناتهم، فلم يحدث أي تعديل على دوره مقارنة مع الطرق الأخرى.
- اعتماد الرسوم البيانية كمصدر أساسي لمعرفة إنجاز المتعلمين لتعييناتهم والمقارنة بينهم لا يعطينا معلومات دقيقة يمكن الوثوق بها لمعرفة مستوى التحصيل عند المتعلمين.
- ينتهز بعض المتعلمين الفوضويين والمهملين الحرية في أعمال الشغب، ولا يأبهون بالدراسة.
- تعرف الطريقة قصورا في التقويم فهي تعتمد بالدرجة الأولى على الامتحانات والاختبارات شأنها في ذلك شأن الكثير من الطرق التعليمية الأخرى.
- قد يقع المتعلمين الصغار في بؤرة من القلق والحيرة والضياغ نتيجة الكم المتراكم من الدروس والواجبات.⁽¹⁾
- تتطلب هذه الطريقة كم كبير من الكتب في كل معمل حتى يتمكن المتعلمين من جمع المعلومات اللازمة لإنجاز بحوثهم
- لا يتلقى ضعيفي المستوى الدراسي عناية خاصة من أجل تدارك النقص الذي يواجهونه في التحصيل.
- في هذه الطريقة يجد المعلم نفسه مرهقا نتيجة الجهد المضاعف الذي يبذله في إعداد الدروس للمستويات المختلفة ومتابعة المتعلمين بشكل فردي.⁽²⁾
- التعليم بالتعيينات طريقة متفردة تحقق جوانب اجتماعية وأخلاقية كالتفاعل وتحمل المسؤولية لكنها في الوقت ذاته قد تخلف نتائج غير مخطط لها كالفوضى وإهمال الواجبات.

(1) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص، ص76، 77.

(2) بن فرج عبد الطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق ص، ص 180، 181.

5 طريقة التعليم بالاستقصاء:

1-5 مفهوم طريقة التعليم بالاستقصاء:

يعرف الاستقصاء بأنه طريقة تعليم منظمة تهدف إلى تهيئة وإشراك المتعلمين في تعلم المعرفة والمهارات من خلال ممارسة النشاطات المخطط لها مسبقاً والمنسقة⁽¹⁾ أي أنها طريقة تعليمية علمية مركبة ومرتبطة تهدف إلى إكساب، معلومات نظرية وخبرات عملية.

ويعرفها عطية محسن علي بأنها عملية يؤديها المتعلم للوصول إلى حل مشكلة وأنه يستخدم فيها مهاراته الفكرية لتوليد المعلومات وتنظيمها⁽²⁾ بمعنى أن الاستقصاء ذو طابع عقلي فكري في معالجة مشكلة البحث و في استخلاص أفكار جديدة.

وهناك من يقربه من الاكتشاف مثل رشراش عبد الخالق وأمل عبد الخالق بالقول: «أنه عملية اكتشاف تقوم على التأمل والاستنتاج انطلاقاً من فهم المعطيات وفق قواعد البحث العلمي»⁽³⁾ أي أن التعلم بالاستقصاء هو أسلوب تفكير نظري يحتكم إلى قواعد البحث العلمي. وهناك أكثر من طريقة تدريس تعتمد على الاستقصاء منها: الطريقة الاستقصائية وطريقة الاكتشاف وطريقة دورة التعلم، وطريقة المشكلات والمناقشة والعصف الذهني،⁽⁴⁾ فالاستقصاء طريقة تعليمية مستقلة بحد ذاتها وفي نفس الوقت هي أسلوب متضمن في طرق تعليمية أخرى.

2-5 خطوات التعليم بالاستقصاء:

يسير الاستقصاء وفق خطوات منهج التفكير العلمي، فهو يتبع خطواته، ويقوم التعلم الاستقصائي على استخدام المتعلم لحواسه وعقله في تكامل وانسجام للوصول إلى حل لمشكلة ما وتنظم هذه الخطوات كالتالي:

(1) الخزاعلة محمد سلمان، مرجع سابق، ص 457.

(2) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص 199.

(3) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، نفس المرجع ص 91.

(4) عطية محسن علي، نفس المرجع، ص 200.

2-5-1- الإحساس بالمشكلة: يضع المعلم متعلميه أمام موقف غامض محير، وفي نفس الوقت يثير دافعيتهم للبحث في هذا الموضوع، أين يطرحون عددا من الأسئلة حوله.

2-5-2- تحديد المشكلة: يختار المتعلم واحدا من الأسئلة المطروحة ليبحث فيها ويجد إجابة له، ويشترط أن تكون المشكلة مستمدة من واقع حياة المتعلم، وأن ترتبط بالمنهج في نفس الوقت كما يجب أن تتوافق وقدراته.

2-5-3- وضع حلول وإجابات مؤقتة: انطلاقا من المعلومات التي جمعها المتعلم وخبرته بالموضوع يقدم تفسيرات وحلولاً مبدئية لإشكالية البحث. (1)

2-5-4- فحص الحل المقترح: يقوم المتعلمون بالتدقيق في حل مشكلة، تحت إشراف المعلم متعاملين معها بالفهم والتحليل والتركيب مع أعمال الخيال والقدرات الإبداعية والمعرفة السابقة.

2-5-5- استخلاص النتائج: يتوصل المتعلمين إلى مجموعة من المعلومات العامة حول الموضوع محل الدراسة كخلاصة للبحث المنجز. (2)

3-5- مميزات التعلم بالاستقصاء:

لهذه الطريقة ميزات خاصة نورد منها:

- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وعنصرا فاعلا فيها وإيجابيا في اكتشاف المعلومات، وهو نهج الطرق التعليمية الحديثة التي تدعو إلى تفعيل دور المتعلم بدل التركيز على جهد المعلم في التدريس.

- تمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين الأشياء وربط النتائج بأسبابها، بمعنى اكتشاف الحقائق العلمية والمبادئ العامة للعلوم.

- توفير فرص لتعلم واستخدام طرق التفكير المنطقي باستخدام أساليب الاستدلال كالاستقراء، والاستنباط. (1)

(1) دوقان عبيدات، أبو سميد سهيلة، مرجع سابق ص، ص124، 125.

(2) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص 93.

- تسهم هذه الطريقة في زيادة مستويات النجاح والتميز لدى المتعلم وتتيح له مجالاً كي يتمثل المعلومة ويتمكن منها، ما يجعلها جزءاً من نظامه المعرفي والحياتي، لأنه يكتسب المعرفة العلمية، والحقائق المفاهيم والمبادئ والقوانين، والنظريات بنفسه⁽²⁾

الواضح أن أكثر ما يميز التعلم بالاستقصاء هو إعمال العقل وتنمية مهارات التفكير، بالإضافة إلى أنه يقلل من الاعتماد على المعلم، وتقرب المتعلم من المعلومة، وتزيد ثقته بنفسه.

4-5 أساليب التعليم الاستقصائي:

ينفذ التعليم الاستقصائي بطرق عديدة نذكر منها:

4-5-1- أسلوب الاستقصاء بالتجريب: يتم الانطلاق من مشكلة يستمد منها فرضية،

بعدها يصمم خطة لإثبات الفرضية وبعد إجراء تجربة يتحقق من صحة أو خطأ الفرضية.

4-5-2- أسلوب الاستقصاء العقلي: يطرح المتعلمون مجموعة من الأسئلة ويتناقشون

حول موضوع ما، يكونون على علم مسبق به، قد يتجسد هذا الموضوع في صورة أو رسم بياني أو جدول، وكخلاصة لهذه المناقشة يتم التوصل إلى استنتاج.

4-5-3 أسلوب الاستقصاء بالبحث: يتوصل هذا النوع من الاستقصاء إلى استنتاجات جديدة

كنتيجة للخبرة الحسية مع المواد والأجهزة، والتفاعل بين المعلم المتعلمين، على أن يكونوا على دراية بهذا الموضوع.

4-5-4 أسلوب الاستقصاء بالأسئلة: يعتمد هذا الأسلوب على الأسئلة ذات النهاية

المفتوحة، والتي تحتمل أكثر من إجابة، وهو الأمر الذي يعطي المتعلمين ما هو أبعد من المعلومات، ويتعلق الأمر بطرق التفكير، أين يتعلمون طرح الأسئلة، والمناقشة وتبادل الآراء⁽³⁾.

(1) عطية محسن علي، مرجع سابق، ص، ص 204، 205.

(2) الخزاعلة محمد سلمان، مرجع سابق، ص 457.

(3) عطية محسن علي، نفس المرجع، ص، ص 205، 506.

5-4-5 أسلوب سيمان: يعرض المعلم حدثا مشكلا يثير حيرة طلابه، ثم يتيح لهم المجال لتخمين سبب الظاهرة، ثم يناقشون الحلول، باحثين عن تفسير للظاهرة، وكخطوة أخيرة يلتقي المعلم بطلابه ويقودهم لاختيار الحل الصحيح.⁽¹⁾

6-طريقة التعليم بالمشروع

1-6 مفهوم طريقة التعليم بالمشروع

يعرفها جون ستيفنسون J.stevenson (أكثر التربويين الداعين إلى تطبيق التعليم بالمشروع) بأنه أي نشاط مبني على مشكلة ينجز في الحقل أو في المزرعة في ظروف معينة ويهدف إلى تحقيق نتائج قيمة.⁽²⁾ لقد حصر ستيفنسون مجال النشاط في الحقل والمزرعة، لأنه كان يدعوا إلى تطبيق هذه الطريقة في المدارس المهنية الزراعية .

وتعرف بأنه طريقة تربوية وتعليمية يقوم فيها المتعلمين بنشاط ذاتي تحت إشراف المعلم.⁽³⁾ يشير هذا التعريف إلى الوظيفة التربوية للطريقة، والتي هي نتيجة فرص الاحتكاك المباشر بالبيئة التي توفرها المشاريع، وهو ما يكسب المتعلمين خبرات متنوعة.

وتعرف أيضا بأنها سلسلة من الأنشطة التي يقوم بها فرد، أو جماعة لتحقيق أغراض واضحة. أي أنها مجموعة من الأعمال المترابطة التي تقوم أساسا على نشاط المتعلمين، سواء بطريقة فردية أو جماعية. وهذه موجهة لتحقيق أهداف محددة.

2-6 أسس طريقة التعليم بالمشروع:

يرى البعض أن جذور طريقة التعليم بالمشروع تعود إلى أوائل التربويين المجددين الذين أكدوا على أهمية النشاط الذاتي للمتعلم وضرورة تقديم المحسوس على المجرد، وربط موضوعات العلم بحاجات المتعلمين، وارتبطت كلمة مشروع بجون ستيفنسون J.Stevenson الذي قدم تقريرا لمجلس التربية في ولاية ماساتشوستس سنة 1912 نصحا بإدخال فكرة

(1) بن فرج عبد الطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، مرجع سابق ص183.

(2) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص81.

(3) وليد أحمد جابر وزملاؤه، مرجع سابق، ص277.

المشروع إلى المدارس المهنية الزراعية. وطور هذه الفكرة وليام كلباتريك W.Kilpatrik، بالاعتماد أيضا على فلسفة جون ديوي. ومن ثم طريقة المشروع تنطلق من عدد من الأسس:

2-6-1- الأساس الفلسفي: يرجع التعليم بالمشروع إلى فلسفة جون ديوي، الذي صاغ فلسفته بدوره من الفلسفة النفعية، حيث اعتبر الفلسفة ذات أغراض نفعية هدفها تطوير المجتمع، بحل مشكلاته خاصة التربوية منها، والتي اعتبرها الميدان التطبيقي للفلسفة. ويؤكد على التفاعل بين الكائن الحي والبيئة وأن الخبرة هي حصيطة التفاعل، وأن النشاط المخطط والموجه هو أساس اكتساب الخبرة.

2-6-2- الأساس النفسي:

وإن كان الإنسان بطيء النمو، فإنه يحتفظ بخبرته الماضية فالنفس الإنسانية في تطور مستمر نتيجة الخبرة. ووظيفة التربية هي مساندة هذا النمو والتطور وكلما ارتبط التعلم بحاجات الطفل وحوافزه، كان أسرع.

2-6-3- الأساس الاجتماعي:

دعى ديوي إلى التخلي عن التعليم النظري، وأن تصبح البرامج المقدمة في المدرسة واقعية، مصورة للحياة خارجها، لأن فلسفته التربوية تقوم على مبدأ "التربية هي الحياة نفسها" وينبغي أن تكون العلاقة وطيدة بين المجتمع والمدرسة.⁽¹⁾

يتبين مما سبق أن طريقة التعلم بالمشروع تقوم على تفاعل المتعلم مع بيئته وأن تعكس البرامج الدراسية، وأن تزوده بالخبرات العملية، وهي الأسس التي يقوم عليها التعليم الحديث الذي يفعل من دور المتعلم ويولي الأهمية إلى اكتساب المهارات على تحصيل المعلومات.

(1) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص، ص82:83 .

6-3 خطوات التعليم بالمشروع:

6-3-1 اختيار المشروع: هي مرحلة جد مهمة، تتم بإثارة المعلم أحد المواضيع للنقاش،

ويجب أن يتماشى مع ميول المتعلمين، وأن يكون في مجال اهتمامهم، وأن يعالج جانبا هاما من حياتهم، وأن يكون مناسباً لمستواهم، وظروف المدرسة وإمكانياتها.

6-3-4 تخطيط المشروع: يقوم المتعلمين تحت إشراف المعلم بوضع خطة لتنفيذ

النشاط، مراعين في ذلك أهداف النشاط ونوعه، فرديا كان أو جماعيا، وطريقة تنفيذ هذا النشاط، ومراحل تنفيذه، وأدوار المتعلمين.

6-3-5 التنفيذ: في هذه المرحلة يقوم كل تلميذ بتنفيذ العمل المنوط به في الخطة،

وتسجيل النتائج التي توصل إليها ثم يرصد النقاط التي تحتاج إلى مناقشة وحل.⁽¹⁾ وهنا تبرز مواهب المتعلمين في التحليل والتركيب، وإيجاد الحلول السريعة للمشكلات التي تعترض المشروع ويبرز آخرون في صفات قيادية ودور المعلم هنا هو تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات والتوجيه والإرشاد.⁽²⁾

6-3-6 تقويم المشروع: يواكب التقويم تخطيط المشروع، وعند انتهاء التنفيذ يقوم

المعلم والمتعلمين بتقويم شامل،⁽³⁾ حيث يستعرض كل تلميذ العمل الذي أنجزه، في شكل تقرير، والفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع في اكتساب خبرات أكاديمية وأدائية، المتعلقة بعمله الفردي، وعمله ضمن الجماعة.⁽⁴⁾

6-4 مزايا طريقة التعليم بالمشروع:

تتشترك طريقة المشروع مع باقي طرق التعليم الأخرى في ميزات منها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية بالاعتماد على نشاطه الذاتي، ومنحه الحرية في ممارسة الأنشطة.

(1) وليد أحمد جابر وزملاؤه، مرجع سابق، ص 229.

(2) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، مرجع سابق ص 86.

(3) وليد أحمد جابر وزملاؤه، نفس المرجع ، ص 230.

(4) رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب، نفس المرجع ص 87.

-الممارسة العملية هي طريقة اكتساب المعلومات والخبرات، وتقديم الجانب العملي على الجانب النظري.

-جلب اهتمام المتعلمين للدراسة بطرح مواضيع مشوقة تنال اهتمامهم، وترك الحرية للمتعلمين في اختيار المواضيع وتنفيذها.

-الاعتماد على النفس في التعلم، حيث يجد المتعلم نفسه أمام عدد من الخطوات تحتاج إلى جانب المهارة الثقة بالنفس والصبر والمثابرة.

-تنمية الجانب الاجتماعي في شخصية المتعلم، ويتحقق ذلك في المشاريع التعاونية أين يتعلم المتعلم كيف ينسق عمله مع الجماعة لتحقيق أهداف مشتركة.

-جعل المدرسة شبيهة بالمجتمع الذي توجد فيه، تأكيدا لعبارة ديوي القائلة بأن التربية هي الحياة نفسها، وليست إعدادا للحياة.

-التكامل بين المواد الدراسية ففي المشروع يدرك المتعلم العلاقة بينها، وهو الذي تعود أن يتلقاها منفصلة، ويفهم أيضا دور وفائدة تلك المواد الدراسية في الحياة العملية.⁽¹⁾

6-5 نقد طريقة التعلم بالمشروع:

بالرغم من أن طريقة المشروع تحقق أهدافا كثيرة، إلا أنه من الممكن أن تحدث إنزلاقات تجعلها تحيد عن أهدافها.

-قد يحدث أن يختار المتعلم لمشروع لا يشتمل أحد العناصر التعليمية المستهدفة نتيجة سهولة المشروع أو لصعوبة تنفيذه وأحيانا لارتفاع كلفته.

-صعوبة تنظيم المنهج بالاعتماد على طريقة المشروع بحيث يشتمل جميع المعارف مرتبة ترتيبا منطقيا بشكل متناسق ومتناسك.

(1) نفس المرجع ص 87، 88.

-مشكلة تكوين المعلمين كي يتمكن المعلمون من التدريس بطريقة المشروعات يحتاجون إلى إعداد خاص بحيث يتقنون مهارات الإشراف والمتابعة والتوجيه لأنهم ملزمون بالمحافظة على الوقت وتصويب جهد المتعلمين نحو تحقيق الأهداف. (1)

صحيح أن التعليم بالمشروع يولي الأهمية لميول المتعلمين، ويعطيهم جانبا كبيرا من الحرية، ويتطلب مراجع وأدوات للعمل وتكويننا عاليا للمعلمين، لكن يمكن تجاوز ذلك وتذليل هذه الصعوبات بتكييف الإمكانيات المدرسة وبيئتها مع المشاريع التعليمية بطريقة عقلانية.

تعقيب على الطرق التعليمية المطبقة في الأنشطة التعليمية:

المعرفة لا تمثل البعد الأساسي في التعليم الابتدائي فالطفل في هذه المرحلة التي تمثل بداية انفتاح الإنسان على الحياة، يحتاج إلى مراعاة كل جوانب النمو: وهي النمو العقلي، والنمو الجسمي والنمو الحسي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لذلك فعلى المعلم أن يراعي في تنفيذ الطرق التعليمية، أن يكون أسلوبه أسلوب رعاية بالمعنى الواسع، ولما كان النمو متجها إلى العالم الخارجي بالدرجة الأولى، وجب الاحاطة بخصائص هذه المرحلة العمرية، والدفع بها نحو التطور.

7-أمثلة عن بعض الأنشطة المطبقة في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

1-7المطالعة:

تعد المكتبة المدرسية من أهم المرافق التربوية في المؤسسة التعليمية نظرا للدور الهام الذي تلعبه في تكوين المتعلم وترقية أداء المعلم فهي الفضاء الأمثل لممارسة المتعلم تعلمه الذاتي لكونها مركز تجميع مختلف أوعية المعرفة وتنظيمها وتيسير استخدامها لمختلف الأغراض التعليمية والتربوية. كما أنها امتداد للنشاطات التعليمية داخل الصف ومجال لاستثمار المكتسبات وتثمينها، خصوصا في منظور المقاربة بالكفاءات، والتي تدفع المتعلم إلى بناء تعلمانه بنفسه. غير أن الواقع الميداني في المؤسسات التعليمية، وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وحسب وزارة التربية الوطنية هناك تغييب وتهميش كبير لدور

(1) نفس المرجع ، ص، ص88، 89.

المكتبة المدرسية في العملية التعليمية. وقد انعكس ذلك على نفور المتعلمين من نشاط المطالعة والقراءة الحرة والإقبال على المكتبة المدرسية بصفة عامة، على الرغم من أن الإصلاح التربوي يهدف، ضمن ما يهدف، إلى ترقية المطالعة والوصول بالمتعلم إلى أن يكون قارئاً واعياً، مطلعاً على ثقافته ومتفتحاً على الثقافات الأخرى. (1)

وقد أفردت المناهج التعليمية، في إطار الإصلاح، جانباً مهماً لنشاط المطالعة في هذا الإطار، بإعادة هيكلة المكتبات المدرسية وتنظيم عملها، والتأكيد على ضرورة تنشيطها «ينبغي أن يطالع كل تلميذ كتاباً واحداً على الأقل في كل فصل دراسي، بداية من مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وينجز بطاقة مطالعة لكل كتاب، يتابع المعلم أو الأستاذ أعمال كل تلميذ وتقيم ضمن المراقبة المستمرة». (2)

2-7 التربية الفنية

2-7-1 مفهوم التربية الفنية

التربية الفنية هي التعبير برموز ابتكارية عن الواقع، تترجم مشاعر وأفكار صاحبها بمعاني ورموز مادية.

2-7-2 أهداف التربية الفنية

2-7-2-1 تنمية الجانب العاطفي:

الطفل بحاجة لأن تفهم مشاعره وميوله، وتحليل رسوماته وتعابيرها الفنية هي طريقة مثالية للتعرف عن ما يكتنه اتجاه واقعه، كما أنها وسيلة فعالة لتحقيق توازن شخصيته، وذلك من خلال التنفيس عن المشاعر السلبية، وتجسيد مشاعر البهجة و السرور، والتعبير عن الرغبات والأحلام.

2-7-2-2 تنمية الحواس:

(1) وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد : 512 جانفي/فيفري 2008 منشور رقم 198.07 مؤرخ في 31 ديسمبر 2007 يتعلق بالمكتبات المدرسية في مؤسسات التعليم الابتدائي. ص11.

(2) وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد : 512 جانفي/فيفري 2008 ، منشور رقم 2020.07 مؤرخ في 18 ديسمبر 2007 ، يتعلق ببعث نشاط المطالعة في المؤسسات التعليمية. ص12.

- اكتساب المهارات الجسدية والعادات السلوكية الدقيقة من خلال التمرين المتدرج.
- السمو بالحواس من طابعها البيولوجي المادي الخام إلى صورة وجدانية معبرة.
- اكتشاف مواهب الأطفال، وتشجيع الابداع، و تعزيز روح الابتكار لديهم.

7-2-2-3- ترسيخ روح الثقة واثبات الذات:

يجد الطفل في تفاعله مع خامات الأشغال اليدوية والرسم مجالاً لحريته المحدودة مع المواد الأخرى.

- يرضي الطفل فضوله، وحب الاكتشاف لديه وينمي مهاراته.
- يفتخر الطفل ويتباهى بإنجازاته أمام أقرانه والبالغين.
- يدفع النجاح الطفل إلى المبادرة بالاحتكاك بالآخرين ليجذب انتباههم.
- تساعد التربية الفنية الطفل على كشف حقيقته لنفسه وللآخرين ما يهيئ له فرص التوافق.

7-2-2-2- تعزيز روح الاندماج في العمل:

من أهم أهداف التربية الفنية أن يشعر الطفل بكيونته ضمن إطار جماعة، تجمعها بها خبرات اجتماعية، كأن يكلف ضمنها بدور معين مثل الأعمال الدرامية أو الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي، أين يتعلم من خلالها أنماط التفاعل السوية، كالتعاون والتنافس، ويتعرف على مختلف الأدوار الاجتماعية، متشرباً القيم الاجتماعية كالتعاون والاحترام والتسامح كما أن هذا النوع من الأنشطة يعطي صورة عن التجارب الإنسانية التاريخية والواقعية المعاصرة، وعلى المعلم أن يوظف البيئة المحلية للمتعلمين في أداء الأنشطة الفنية⁽¹⁾

(1) كاسحي حميد، موهوب حسين، التربية الفنية، سند تكويني موجه للمفتشين-تكوين متخصص-، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2011، ص ص2، 14.

2-7 الرسم:

2-7-1 فوائد الرسم

- التعبير عن الحاجات والرغبات والدوافع التي لا يستطيع الأطفال التلفظ بها
- البحث عن الصراعات الدفينة في الشخصية.
- التعرف عن المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها الطفل.
- التعرف على مدى علاقة الطفل بأشخاص آخرين

3-7 الأناشيد والأشعار:

يمكن تعريف الأناشيد بأنها قطع شعرية سهلة النظم والمضمون، لها وزن معين وتؤدي فردياً أو جماعياً.

أما الشعر فيمكن تعريفه على أنه فن يخاطب وجدان الإنسان ويثير مشاعره النبيلة، وأناشيد الأطفال وأغانيتهم لون من الأدب يصور جوانب الحياة ويعبر عن العواطف الإنسانية، ويصف الطبيعة، ويشرح الحالة الاجتماعية وينقل الأفكار والقيم في شكل مهذب، والأطفال ميالون بطبعهم إلى الإيقاع، وأفئدتهم عامرة بالعواطف الجياشة، لذلك يجدون في الأناشيد متنفساً لمشاعرهم، ولذلك فهي وسيلة فعالة للتثقيف وتعليم الأطفال.

3-7-1 الأهمية التربوية للأناشيد والأشعار:

للأناشيد والأشعار أهمية كبيرة للأطفال فهي:

- تبعث في نفس الطفل السرور والبهجة.
- تخلص الطفل من الخجل والانطواء، والتردد، وعيوب النطق.
- تغرس في نفوس الأطفال القيم والمثل العليا والأخلاق الحميدة.
- تعزز الروح الوطنية لدى الأطفال.
- تكشف عن المواهب ومواطن الإبداع لدى الأطفال.
- تهذب السمع وتعين على إخراج الحروف، وتحسين النطق.
- تنمي في نفوس الأطفال القدرة على الخطابة وحسن الإلقاء.

تعد وسيلة من وسائل التربية والتعليم. (1)

4-7 الإذاعة المدرسية:

تحث الإذاعة المدرسية كوسيلة من وسائل الاتصال الشفوي مركزا اعلاميا وترفيهيا ونشطا، لأنها وسيلة اقتصادية وسريعة في بث المعلومات وعرض الفعاليات والنشاطات المختلفة التي يقوم بها المعلم مع مجموعة من المتعلمين.⁽²⁾ ومن أبرز الوظائف التي تؤديها الإذاعة المدرسية:

- تسهيل اتصال المدرسة بالعاملين وإبلاغهم التعليمات بالقرارات الخاصة بحسن سير العملية التعليمية.
- تنظيم فقرات اليوم الدراسي، في دخول المتعلمين إلى الأقسام، وتنشيط أوقات الراحة
- إحياء المناسبات وتنشيط الاحتفالات المختلفة.
- الإثراء الثقافي، بتقديم الأعمال الجيدة للمتعلمين ذوي المواهب.⁽³⁾

الإذاعة المدرسية عامل نشاط عقلي ووجداني يعبر فيه المتعلم عن رغباته ومواهبه وآرائه، وعلى الإدارة المدرسية أن تراعي تلك الميول وتعمل على رعايتها، وعلى أن يكون النشاط الإذاعي معبرا عنها بشكل يُرضي ميول المتعلم، ويحقق نوازعه الذاتية في التعبير عن ذاته اتجاه الموضوع أو المناسبة المعنية بأي شكل يريده، سواء أكان ذلك بمقال قصير أو أغنية أو قصيدة أو حتى طرفة أو قصة أو مسرحية، وألا يمارس على المتعلمين القمع أو التدخل المفضي إلى إلغاء شخصياتهم التي لا بد لها أن تتشكل أولا وتصل وتترعى في البيئة التعليمية، والتي هي حاضنة حقيقية للمتعلمين، وهي المسؤولة عن توجيههم التوجيه السليم المباشر وغير المباشر، لتساهم في إيجاد متعلم متفاعل واجتماعي، يتعلم ويمارس القيم الاجتماعية الإيجابية في عرض الآراء والاستماع لها أو الرد عليها بالطريقة التربوية والسلوكية المقصود تعلمها في المدرسة.

(1) أبو لطيفة رائد فخري، العساف جمال عبد الفتاح، استراتيجيات تدريس القيم – لطلبة المرحلة الأساسية، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، 20012، ص، ص 166، 168.

(2) الحريري رافدة، فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، 2010، ص154.

(3) آل مساعد حصة محمد، العقباوي أحلام عبد السمیع، مهارات الاتصال والتفاعل ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2011، ص22.

ويورد فراس حج محمد مجموعة من الشروط التي تضمن نجاح دور الإذاعة المدرسية:

- العدالة في مشاركة للمتعلمين: فلا تكون حكرا على فئة خاصة منهم، كأن يسيطر عليها المتعلمين المتفوقون في التحصيل، ويُهمل المتعلمين الآخرون، بل إنه من الضروري أن يشارك كل المتعلمين في البرنامج الإذاعي عبر آلية وخطة زمنية تكفل مشاركة الجميع وبالتساوي على مدار العام أو الفصل، وأن يُراعى إشراك المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون)، لتساهم الإذاعة المدرسية في إدماج هؤلاء في البيئة التعليمية دمجا طبيعيا أسوة بزملائهم، وكذلك منح المتعلمات الفرصة على قدم المساواة مع المتعلمين في المشاركة في الإذاعة المدرسية في المدارس المختلطة.

- التنوع في البرنامج الإذاعي: وللتنوع في البرنامج الإذاعي جانبان: الأول، التنوع في شكل المادة، بحيث تشمل أشكالاً إبداعية متعددة، فلا تقتصر على الخطابات والمقالات والنقل من الكتب المقررة، بل لا بد من أن يكون هناك أشكال أخرى من إبداع المتعلمين كالنشيد والأغنية والقصة والمشاهد المسرحية. وأما الثاني، فيتعلق بالتنوع الموضوعي، فيتحدث المتعلمين في موضوعات متعددة تربوية واجتماعية ودينية.

- تشجيع المتعلمين على المشاركة: ويمكن أن يتم هذا التشجيع من خلال أساليب ووسائل متعددة، ومنها: التكريم، والإشادة والثناء بمجهود المتعلمين الذين نفذوا البرنامج من طرف مدير المدرسة أو المعلم المسؤول، وتخصيص جائزة لأفضل عرض. ويمكن أن يشارك كل يوم أحد المعلمين المتعلمين في تقديم الإذاعة المدرسية، ليشعرهم بأنهم في سياق تربوي واحد، ويكون ذلك أدعى للمشاركة الفاعلة كل يوم.

-الابتعاد عن الارتجالية والتنفيذ العشوائي لفقرات الإذاعة المدرسية. (1)

الإذاعة المدرسية هي فضاء للتعبير الحر يعبر فيه المتعلم عن مواهبه ورغباته وآرائه، فهي مجال يتعلم وللممارسة التفاعل الاجتماعي الإيجابي، في عرض الآراء والاستماع لها، أو الرد عليها بالطريقة التربوية، والسلوكية المقصود تعلمها في المدرسة.

(1) فراس حج محمد، الإذاعة المدرسية وأثرها في بناء شخصية المتعلم، مجلة عود الند، العدد 82، فلسطين، جانفي 2017، نقلا عن <http://www.oudnad.net> /فحص في، 12-01-2016، على الساعة 17:30.

5-7 المجالات المدرسية:

المجلة المدرسية هي مجلة دورية، يشارك في إعدادها المدير وبعض المعلمين، والمتعلمين، مما يرفع من روحهم المعنوية، ويجعلهم يشعرون بأنهم أسرة واحدة، وتوزع على المعلمين والمتعلمين وأعضاء من المجتمع المحلي.⁽¹⁾

6-7 المسرح المدرسي:

المسرح المدرسي هو وسيلة من الوسائل التثقيفية والتعليمية والتربوية والترفيهية، فهو يقدم نشاطات مميزة يقوم بها المتعلمين بهدف التعلم والتربية والترفيه، وتعرض في مواقف متعددة من الحياة، أو ثقافة من ثقافات الشعوب، وأحيانا تعرض فيه بعض البطولات التاريخية، وتعدد النشاطات المسرحية وتتنوع طبقا للهدف الذي تسعى له، ويساعد المسرح المدرسي في صقل المتعلمين في التعبير اللفظي والغير اللفظي، كما يساعد على تدريب المتعلمين على الاصغاء والانتباه مع تحقيق المتعة والفائدة، والمسرح يجمع بين التسلية والتفكير، والانفعال والمراقبة، واستشعار الوجود الفردي والوجود الجماعي.⁽²⁾

7-7 الرحلات التعليمية: تمكن الرحلات من اكتشاف البيئة خارج المدرسة بل وخارج

المدينة محل سكنهم، وإمدادهم بالخبرات، التي تتبع الأهداف التي خطط لتحقيقها مسبقا، بالإضافة إلى تعلم الانضباط، والمشاركة والتعاون، والتعرف على زملائهم بطريقة أعمق، وعقد صداقات جديدة، كما تتيح فرص التفاعل مع المعلمين خارج مجال الدراسة الروتيني.⁽³⁾

8-7 النشاط الرياضي:

يعد من الأنشطة الأساسية في البرامج التعليمية، وتكمن أهميته في كونه يحدث التوازن بين البعد الفكري والبدني للتعليم، ويفيد في اكتساب اللياقة البدنية وتنشيط الوظائف الحيوية للجسم، والتخلص من المشاكل التي تحد من حركته ونموه، وتعيب مظهره. كما يدعم النمو النفسي والاجتماعي، ويظهر أثرا في تحقيق التوازن الشخصي، حيث يساعد على تنفيس

(1) آل مساعد حصة محمد، العقباوي أحلام عبد السميع، ص 200.

(2) الحريري رافدة، مرجع سابق، ص 157.

(3) نفس المرجع، ص 154.

المكبوتات والطاقات السلبية الكامنة، ومن الناحية الاجتماعية فالنشاط الرياضي يغرس أساليب التفاعل الايجابي، كتنسيق العمل التعاوني، وتهذيب التنافس بالتعود على النزاهة، وتقبل الربح والخسارة، واحترام الخصم.

الفصل الرابع:

المناخ المدرسي كمجال للاندماج الاجتماعي

- 1- مفهوم المناخ المدرسي
- 2- عوامل المناخ المدرسي الايجابي
- 3- أهمية المناخ المدرسي الايجابي
- 4- أنماط المناخ المدرسي
- 5- أبعاد المناخ المدرسي
- 5-1 البعد العلائقي
- 5-2 البعد المادي للمناخ المدرسي
- 6- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

1- مفهوم المناخ المدرسي

يرى كل من هالبين وكروفت Halpin&Croft أن المناخ للمنظمة كالشخصية بالنسبة للفرد ذلك أن المناخ بالنسبة للمنظمة التعليمية يتضمن جو العلاقات الاجتماعية والنفسية والإنسانية للمدارس. (1) ما يعني أن المناخ التعليمي هو مجموع السمات الذي تميز العلاقة بين عناصر البيئة المدرسية من معلمين ومتعلمين وإداريين وبيئة مادية فالتفاعل بين هذه العناصر يترك أثرا على المستوى الوجداني والاجتماعي للأفراد.

ويرى عباس سبتي أنه يمكن تحديد المناخ المدرسي بدراسة علاقة المعلم بالمتعلم والتي تقيس مدى الاهتمام والصدقة التي يوجهها المعلم للمتعلم، وعلاقة المتعلم بزملائه في المدرسة، والتي تتسم بجو من الألفة والتعاون، ومدى اهتمام المتعلم وتوجهه للمدرسة وحبها لها بوجه عام، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية، بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب، ومدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة اتجاه الأنشطة. (2) فالمناخ يتكون من جانبين: الأول العلاقات الاجتماعية والمشاعر السائدة داخل المدرسة وأثرها النفسي والوجداني، والثاني هو المساعي التي تقوم بها العاملين بالمدرسة لتطوير العلاقات الاجتماعية مشاعر المتعلمين اتجاه المدرسة.

ويرى العتيبي أن المناخ المدرسي هو الطابع الاجتماعي النفسي السائد في المدرسة إذ قد يبدو للشخص العادي بأن المدارس عبارة عن أماكن يتواجد فيها المتعلمين والمعلمون من أجل تعليم الطلبة، ولذلك فهي لا تختلف بعضها عن بعض، والحقيقة أن المدارس تختلف بعضها عن بعض من حيث طابعها وجوها الذي يميزها عن غيرها، وهذه الاختلافات تبدو واضحة لأفراد داخل المدرسة كالعاملين، والمعلمين والطلبة، والطابع العام هو حصيلة التفاعلات والعلاقات بين الأفراد داخل المدرسة. (3) فكل مدرسة تتميز بمناخ خاص بها وهو أمر متعلق بطبيعة العلاقات بين أعضائها وطريقة تنظيم سير العمل الإداري، والتعليم داخل الفصول.

(1) أحمد اسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، د.ط، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، 2000، ص 127.
(2) عباس سبتي، دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية -دراسة مكتبية- 2013، نقلا عن http://tarba22.blogspot.com/2013/09/blog-post_4.html، فحص في، 18-05-2013، على الساعة 17:25.
(3) العتيبي محمد عبد المحسن ضبيب، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام- دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، مذكرة ماجستير- غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية -كلية العلوم الاجتماعية، 2008، ص 16.

ويحدد الخزاولة المناخ الصفي بأنه مجموع العلاقات المتشابكة داخل الفصل، بين تفاعل المتعلمين مع بعض من جهة، ومع المعلم من جهة ثانية، والقواعد الضابطة لسلوك الطلبة، وترتيب البيئة التعليمية، وتكون التفاعلات بين هذه العناصر موجهة من طرف المعلم حيناً، ومتأثرة بالطلبة حيناً آخر. (1) ففي المناخ الصفي يقل عدد العلاقات، لتصبح علاقة ثلاثية بين (المعلم، المتعلمين، عناصر البيئة المادية)، لأن الإداريين ليس لهم دور مباشر داخل الصف أما المدير فتقل مهامه مع المتعلمين لأن المعلم هو الراعي والموجه المباشر لهم والمشرف على تنظيم البيئة

2-عوامل المناخ المدرسي الإيجابي:

يتطلب المناخ المدرسي الايجابي توفر مجموعة من الأسباب، لتعمل عناصر المدرسة بتوافق ونجاح، ويتحقق النجاح المدرسي للمتعلمين والرضا الوظيفي عند العاملين به ويسهل أداء وظائفهم، وتتمثل هذه العوامل في:

2-1 الاحترام: ويقصد به شعور الأفراد بأن مقترحاتهم وأرائهم تحظى بالتقدير والعناية فالمناخ المدرسي الايجابي لا يشعر الأفراد فيه بالقمع، وإنما يشعر بالرعاية والاهتمام، وإنما يشعرون بالرعاية والاهتمام، هذا ما يبعث على الاستقرار النفسي والتقدير بالنسبة للفرد داخل المؤسسة التعليمية.

2-2 الثقة: وتتمثل في إيمان الطالب بأن الأفراد داخل المؤسسة يتعاملون معه بصدق بعيداً عن مظاهر الرياء والخداع، فتوفر مثل هذا الجو يشعرهم بالأمان داخل البيئة الدراسية، مما يولد الشعور بالانتماء للمدرسة وشعور العاملين بالحماس و عدم الرغبة في التغييب عن العمل.

2-3 المشاركة: حيث وجب على العاملين بالعملية التربوية إتاحة الفرص لجميع الطلاب بما فيهم المتأخرين دراسياً في صنع القرار وإبداء الأفكار وطرح المقترحات ففقدان المتعلم بحق المشاركة يؤثر سلباً على مفهوم الذات، كما يحرم المؤسسة من الاستفادة من أفكارهم وأرائهم في تطويرهم في العملية التربوية.

(1) الخزاولة محمد سلمان، مرجع سابق، ص383.

2-4 التماسك: ارتباط مشاعر الأفراد بالمؤسسة التعليمية ومدى ولائهم لها والدفاع عنها، ومن آثاره شعور الأفراد بروح الجماعة وميلهم للبقاء فيها والمحافظة عليها.

2-5 التجديد: فالمناخ الايجابي هو الذي يكسر الروتين ويتطلع للتجديد، ولكي يتحقق النمو السليم لا بد لها من أن تعدل بشكل مستمر من خططها الدراسية وبرامجها التعليمية، وأن تكون مرتبطة بمشاريع تنموية مرتبطة بحاجات المجتمع وأهدافه يثير اهتمام الأفراد ويشبع دوافعهم ويزيد من طموحاتهم. (1)

إن عوامل المناخ المدرسي ضرورية لنجاح العملية التعليمية العلمية، فهي تبعث على الاستقرار في نفوس المتعلمين، فيحبون المدرسة ويزداد إقبالهم على الدراسة وتحفز المعلمين على التفاني في العمل، وتتوطد العلاقة بين مكونات المدرسة، لتعمل في تناسق وتأزر، لتحقيق أهداف التعليم المدرسي.

3- أهمية المناخ المدرسي الايجابي:

- يؤثر المناخ المدرسي بشكل مباشر على سلوك واتجاهات كل من المعلمين والمتعلمين نحو المدرسة، فالمناخ الذي يهتم بخلق علاقات إيجابية بين المعلمين والمتعلمين والمتعلمين أنفسهم، إيجابا على سلوك المتعلمين ويساهم في زيادة تحصيلهم

- المناخ الإيجابي هو الذي يستطيع أن يوافق بين مصالح المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين على اختلاف خصائصهم.

- كما يتميز بالمرونة والاعتدال بين الحرية التسلط في إدارة سلوك الطلبة، وانخفاض مستوى استخدام أساليب العقاب، وأن تكون العليمات واضحة ومحددة لسلوك المعلمين والمتعلمين.

- التركيز على نقاط قوة المتعلمين والمعلمين، وأن يمتلك المعلمون اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو المتعلمين. (2)

(1) سامية محمد بن لادن، المناخ النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات، مجلة كلية التربية، العدد 25، ج 1، الرياض، 2001ص383.
(2) هارون رمزي فتحي، مرجع سابق، ص264.

- وعلاوة على ذلك وجد الباحثون أن المناخ المدرسي الإيجابي عامل وقائي وحماية للطلبة ويقدم ظروف تعلم وصحة لهم ويمنعهم من ارتكاب سلوك منحرف ومعادي للمجتمع.

- المناخ المدرسي مرتبط بنمط القيادة وسلوك الطلاب وبتأثيرهم وتحصيلهم علاوة على ارتباطه بالرضا الوظيفي للمعلمين ورفع روحهم المعنوية وبدرجة انتمائهم للمدرسة⁽¹⁾

يرتبط المناخ بالعديد من العوامل، ما يجعل من نجاحه يتطلب استقامة مجموع العلاقات السائدة في المدرسة، بين المعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية وتهيئة وتجهيز المبنى ونتيجة لذلك تعزز الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة، ويدعم التحصيل الدراسي، وترسخ القيم الاجتماعية وتتوطد العلاقات الإنسانية وتسود الألفة والمودة.

4-أنماط المناخ المدرسي :

تتميز المؤسسات التربوية من حيث طبيعة المناخ السائد، بتمايز التفاعل والتنظيم، فهناك مؤسسات يسود جوها الألفة والنظام، وفي المقابل هناك مدارس تعمها الفوضى وعدم المشاركة لا يوجد تصنيف موحد لأنماط المناخ المدرسي فهناك اختلاف بين الباحثين الذين تناولوا موضوع المناخ المدرسي، لذلك ظهرت نماذج كثيرة لأنماط المناخ المدرسي:

4-1 نموذج هالبين و كروفت (Halpin&Croft):

وقد توصل (هالبين و كروفت) إلى وجود ستة أنواع من المناخ المدرسي ، هي :

4-1-1المناخ المفتوح:

ويكون المناخ المدرسي مناخا مفتوحا، عندما يتمتع أعضاؤه بروح معنوية عالية، حيث نجد المعلمين يعملون معا دون شكوى. كما يسعى مدير المدرسة إلى تسهيل إنجاز المعلمين للأعمال الموكلة إليهم بلا تعقيدات، كما تسود المدرسة علاقات اجتماعية قوية .

(1)عباس سبتي، مرجع سابق.

2-1-4 مناخ الحكم الذاتي :

ويسود المدرسة التي تتسم بهذا المناخ، حرية شبه كاملة يتيحها مديرها للعاملين بها في أداء واجباتهم، ويتسم الأداء والإنجاز بالانسيابية وعدم التعقيد، حيث يتعاون الجميع و تسود روح معنوية عالية بينهم، وإن كانت بدرجة اقل من المناخ المفتوح .

3-1-4 المناخ المراقب :

يسود هذا المناخ مؤسسات التعليم، إذا تركز الاهتمام بأداء العمل وإنجازه بالدرجة الأولى، ولو على حساب إشباع حاجات العاملين . ذلك أن الاهتمام بالعمل وإنجاز الواجبات لا يتيح فرصة الاهتمام بالعلاقات بين العاملين . ويقوم مدير المدرسة في هذا المناخ بالرقابة والمتابعة والتوجيه المباشر، ولا يسمح بالخروج على القواعد الموضوعية ودون الاهتمام بمشاعر الآخرين. و الروح المعنوية لا تكون عالية كما هي الحال بالنسبة للمناخ المفتوح .⁽¹⁾

4-1-4 المناخ العائلي:

وتسود المدرسة التي تتسم بهذا المناخ الروح العائلية ويفضل الاهتمام بالعلاقات والحاجات الاجتماعية عن الاهتمام بالعمل والإنجاز. ويقل الدور التوجيهي لمدير المدرسة، وهو لا يعقد الأمور بل ييسرها إلى حد كبير إلى درجة أن الجميع يشعر بجو الأسرة. ولما كان الاهتمام منصبا على إشباع الحاجات الاجتماعية وحدها فان الروح المعنوية تكون متوسطة .

5-1-4 المناخ الوالدي: (الأبوي)

وتتميز المدرسة في ظل هذا المناخ بانعدام تفويض السلطة، إذ تتركز السلطة في مدير المدرسة، وينجم عن ذلك أن سلطة الرقابة تكون أعلى من سلطة التوجيه والإشراف، فهناك اهتمام ضعيف بتوجيه أعضاء المدرسة في عملهم وأدائهم وكذلك بالنسبة إلى إشباع حاجاتهم الاجتماعية. ويسود الانقسام والتحزب صفوف أعضاء المدرسة ، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية نتيجة انخفاض الأداء وإهمال إشباع الحاجات .⁽²⁾

(1) نفس المرجع.

(2) عربيات بشير محمد، مرجع سابق ص، ص 101، 100.

4-1-6 المناخ المغلق:

وهو نقيض المناخ المفتوح ، فالأعضاء من معلمين وعاملين لا تتاح لهم فرص تنمية علاقاتهم الاجتماعية، كما أن أداء العمل و إنجازه يكون منخفضا . ويتصف مدير المدرسة بعدم قدرته على القيادة والتوجيه، وتحقيق مستوى الأداء المطلوب، أنه يهتم بالشكليات والأمور الروتينية، كما يتناسى دوره كنموذج وقدوة وينتج عن ذلك انخفاض شديد في الروح المعنوية بالمدرسة .

يظهر الأثر البالغ لأسلوب المدير في إدارة المدرسة في تحديد نمط المناخ السائد من خلال تشجيع أو شجب مبادرة المعلمين وكذا تقييد علاقاتهم واتخاذ القرارات ما ينعكس على روحهم المعنوية، وأدائهم وإنجازهم، بالدرجة الأولى وبمستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ بدرجة ثانية، الذي يرتفع في ظل مناخ يسوده الاهتمام بالجوانب الإنسانية والاجتماعية وينخفض متى أهمل الاهتمام بها واقتصر على العمل وحده .

4-2 نموذج ويلور وجونز:

عام 1967 قام كل من ويلور وجونز بدراسة لقياس اتجاهات المعلمين نحو ضبط التلاميذ وتوصلا إلى أن هناك نمطين من المدارس

4-2-1 المدارس الحارسة:

يتصف مناخها بالقسوة والانضباط والمحافظة على النظام وعلى المتعلمين قبول قرارات المعلمين دون مناقشة ولا يحاول المعلمون فهم سلوك التلاميذ ويسيطر على جو هذه المدارس عدم الثقة والتشاؤم.

4-2-2 المدارس الإنسانية:

تتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الايجابي، والتعاون بين المعلمين والتلاميذ، وتهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية في العملية التعليمية، ويحبذ المعلمون في هذا النموذج المناخ الديمقراطي الذي يكون فيه الاتصال مفتوحا بين المعلمين والمتعلمين.⁽¹⁾

5- أبعاد المناخ المدرسي:

يتكون المناخ المدرسي من بعدين أساسيين هما البعد العلائقي والذي يضم مجموع العلاقات بين أعضاء المدرسة من متعلمين ومعلمين وعمال وبعد مادي ويتمثل في البيئة المادية للمدرسة من حيث أمنها وصحتها للمتعلمين.

5- 1 البعد العلائقي:

5- 1- 1 علاقات المعلم داخل المجتمع المدرسي:

المعلم منوط بمهام كثيرة، ونجاحه في هذه المهام يقتضي أن يكون إيجابيا في علاقاته، متزنا في شخصيته معتدلا في معاملته للمتعلمين، متحملا كل مسؤولياته

5- 1- 1- 1 علاقة المعلم مع زملائه:

علاقة المعلم بالمعلمين الآخرين هي علاقة احترام وتعاون وأن ينبذ الخلاف معهم، أن يبتعد المعلم عن الوصولية على حساب الآخرين وإبراز عمله وحده دون الآخرين أو التجسس عليهم ونقل أخبارهم، والابتعاد عن انتقاد زملائهم نقدا غير بناء.

5- 1- 2 علاقة المعلم بالإدارة المدرسية:

أن تكون علاقة جدية قائمة على الثقة، والاحترام المتبادل، وإعطاء الأولوية لمصلحة المجموعة، والالتزام بالواجبات، بأن ينتظم في حضوره مواعيد بدأ الدراسة، وفي الاجتماعات، وأن يشارك في النشاط المدرسي، إشرافا وتنفيذا،

(1)عباس سبتي، مرجع سابق.

5- 1- 1- 3 علاقة المعلم بالمتعلم:

إن خلق الجو العلائقي يساعد المتعلم على فهم طاقاته وتفعيلها فعلى المعلم أن يبني علاقته بالمتعلم على أساس فهمه ظروفه، ومساعدته على حل مشكلاته، وتشجيع روح المبادرة. فدور المعلم هو مساعدة وتشجيع الطلبة على تكوين جماعات عمل وصدائة، والعمل على إثارة دافعيتهم للتعلم، واكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم، كما يشجعهم على التنافس بدلا من الصراع، وتهيئة فرص التفاعل والتعاون، هذا ما يقوي عندهم الشعور بالأمن والانتماء.

- وتصنف الأنماط القيادية للمعلم في إدارة الفصل إلى ثلاث:

أ- النمط التسلطي:

يقوم هذا النمط على الصرامة التامة في تسيير الصف، أين يسعى المعلم إلى التحكم التام في سلوك المتعلمين، حيث يحدد نظاما صارما للقواعد والعقوبات والمكافآت، وهو وحده من يتخذ القرارات ولا يسمح بإشراك المتعلمين في ذلك ومناقشتهم لهم.

لهذا النمط الكثير من العيوب، لأنه ينجح في تحقيق الانضباط بشكل مؤقت فقط، لأنه يكبح إرادة المتعلمين، ولا يعلمهم تحمل المسؤولية، ويقيد علاقة المعلم بالمتعلم.

ب- النمط المتسبب أو المتحرر:

مع كثرة الانتقاد الموجه للنمط السابق، بدأ التربويون بالدعوة إلى بديل تسوده الحرية، والمساواة والاحترام المتبادل والتعبير الحر عن الآراء والمعتقدات. لكن معالم تلك الحرية لم تكن واضحة الأمر الذي أدى إلى سيادة الفوضى، وفقدان السلطة والانضباط، وإهدار الوقت، لأن ترك كل طالب يسير نفسه وفق رغباته، ينجر عنه المساس ببحرية الطلاب الآخرين.

بصفة عامة هذا النمط من الإدارة الصفية لا يصلح في المرحلة الابتدائية لأنه يتطلب أن يكون المتعلم واعيا لحقوقه وواجباته، منتظما في عمله، ذلك لا يتطابق وطبيعة الأطفال في هذه السن، لأنهم يتميزون بكثرة الحركة

ج- النمط الديمقراطي:

يعتمد هذا النمط من الإدارة على المرونة في التعامل حيث يسمح المعلم للتلاميذ بالمشاركة في اتخاذ القرارات في شؤون التخطيط والتنظيم على حد السواء، بل ويحثهم على ذلك. معدل الأداء في هذا النمط يكون مرتفعا، ويكون المعلم متقربا اجتماعيا من التلاميذ، ويتعلم المتعلمين الإدارة الذاتية، وممارسة الأحكام الخلقية، حتى في غياب معلمهم، وذلك إعداد للمشاركة في المجتمع. (1)

المعلم هو قائد في صفه، فالى جانب مهامه التربوية في تلقين المعلومات والقيم ، عليه أن يحافظ على نظام الصف ويضبط طلابه ويتحسس قدراتهم ويتعرف على ميولهم، لتكون نقطة الانطلاق في الدروس، ويشحن طاقاتهم ويعززها، مع المحافظة على احترامه وهيئته وعلاقة المودة.

خصائص المعلم الناجح في إدارة الفصل:

- التمكن من المادة التعليمية.
- الديمقراطية والتسامح ومشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات.
- التنوع في أساليب التدريس.
- قوة الشخصية والذكاء وسلامة العقل والجسم.
- التحضير السابق للمادة والحماس لها.
- توزيع الأسئلة بالعدل ومراعاة الفروق الفردية.
- التحلي بالأخلاق الفاضلة والمبادئ الملتزمة.
- التأهيل العلمي والإلمام بالأهداف والمنهج.
- المحافظة على المظهر بشكل لائق. (2)

(1) الهنداوي ياسر فتحي، مرجع سابق، ص، ص 89،90.
(2) نفس المرجع، ص92.

5-1-2-علاقة المتعلم بمحتوى المنهج الدراسي:

- المناهج من الوسائط الأساسية التي تستغلها المجتمعات في تنشئة أبنائها وتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والتنموية، فالمنهج هو ذلك المحتوى أو الخطة التربوية التي نبعت مصادرها من فلسفة وثقافة ومعتقدات وتطلعات طموحات المجتمع الذي برزت فيه وتضم جميع الخبرات التعليمية على تنوع أشكالها، وأساليبها التعليمية والتدريسية، التي تحقق من خلالها أهدافها وسياستها المرسومة.⁽¹⁾
- ويظهر أثر المناهج جليا في التكوين العلمي للمتمدرس من خلال الإلمام بالمواد اللازمة والمناسبة، وفي بناء شخصيته بتضمنه القيم الاجتماعية والخلقية، لذلك تولى عناية كبيرة في إعداد المناهج ومراعاة الأمور التالية في إعدادها.
- مراعاة المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم ومراعاة احتياجاتها وأن يكون المنهج منسجما مع سيكولوجية نموه.
- أن لا يكون المنهج مقتصرا على الخبرات المدرسية، بل يجب أن تكون متنوعة تخرج تعرف بالمحيط الكلي.
- التركيز على المجتمع وما يسوده من ثقافة وأن تكون مواد ثقافية تتحدث عن الصحة النفسية والجسمية.
- أن تكون أهداف المناهج شاملة للجوانب الجسمية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية، والروحية، بهدف تحقيق شخصية متكاملة للمتعلم.
- أن تكون المناهج مرتبطة بمواقف الحياة الطبيعية ومحقة للأهداف التربوية.
- أن تكون هناك مناهج خاصة بالمتفوقين، للعناية بقدراتهم العالية.
- وجود برامج خاصة بالموهوبين، والاهتمام بالنشاط الابداعي.
- إعداد برامج خاصة بضعاف العقول وفقا لنسب ذكائهم، والعناية بهم من خلال إعداد برامج خاصة، تساعد على تحسين قدراتهم العقلية أو إعدادهم لمهن بسيطة.⁽²⁾

(1) لخصر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظري والتطبيقي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2009، ص46
(2) محمود عبد الحليم المنسي وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية النفسية، الجمهورية الحديثة، الاسكندرية، 2003، ص35.

فالمنهاج هو الإطار الظاهر، والرسمي للمحتوى التعليمي، لذلك يشترط فيه، الشمولية فيحتوي على الجوانب المعرفية والثقافية والاجتماعية ومراعاة خصائص المتعلمين، بحيث يمكنهم من تنمية قدراتهم، ويساعدهم على التكيف مع واقعهم المعيش.

5-1-3 علاقة المتعلم بزملائه (جماعة الصف بوصفها عامل تشكيل السلوك الاجتماعي):

إن أهم ما يميز جماعة الصف عن الجماعات التي يكونها الأطفال في نفس المرحلة:

- طلبة الصف في الغالب متمثلين في السن، ومن كلا الجنسين على عكس رفاق اللعب أو الشلة، حيث تضم الأكبر سنا والأصغر.

- إجبارية الحضور ضمن جماعة الصف على عكس جماعة اللعب أو الشلة أين تكون الاختيارية في الحضور مع عدمه.

- قد تجمع علاقات اجتماعية متفاوتة بين السطحية مع البعض والعمق مع البعض الآخر، نظرا للعدد الكبير لأعضائها، وعدم إمكانية إتاحة قدر متساوي من فرص التفاعل بين التلاميذ، بسبب ارتفاع عددهم.⁽¹⁾

والمتعلمين في الفصل الدراسي شأنهم شأن أي جماعة بشرية أخرى يميلون إلى التواصل والتفاعل، ويدعم ذلك جو يسوده الحوار الحر و أساليب التعليم الغير مباشرة التي تعتمد على تنمية التفكير الناقد، وإبراز مزايا التلاميذ، ويزيد حجم جماعة الصف الكبير من فرص تنوع أنماط العلاقات بين أعضائها، من حيث العمق والسطحية ، فالطفل يتلقى في المدرسة إلى جانب المهارات والخبرات التعليمية المتضمنة في المقررات الدراسية ، أساليب جديدة في التفاعل الاجتماعي مع زملائه، أين يكتسب معايير وقيما اجتماعية جديدة وتتعدل بعض اتجاهاته، ويساعد في ذلك الاستقلال النسبي عن الأسرة والتحرر من السلطة الهرمية التي تنتدرج من الوالدين إلى الأبناء الأكبر، حيث يجد المتعلم نفسه يقيم علاقات تقوم على التساوي في المكانة والتماثل في خصائص النمو.

(1) أبو سريع أسامة سعد، الصداقة من منظور علم النفس، عالم المعرفة، الكويت، ص 48، 70.

4-1-5 علاقات القائمين على العملية التربوية داخل المدرسة:

وتتضمن علاقات مختلف الموظفين العاملين بالمدرسة مثل الأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين، والعاملين بإدارة المدرسة ونجاح العمل التربوي رهين نجاح هذه العلاقة والعمل المشترك التعاوني للموظفين، والثقة والاحترام المتبادل بينهم على اختلاف مستوياتهم، وكذا تقدير كل فرد لمهنته وحبها لها، فالعملية التربوية عملية تتكاتف فيها جهود كل الموظفين، لكل منهم دور مميز لا يقل أي منها أهمية عن الآخر، بل تتكامل وتتساند في جو يطبعه الرضا والثقة والطمأنينة مشكلة أسرة واحدة، هدفها العناية بالمتعلمين ورفع تحصيلهم العلمي.⁽¹⁾

فعلاقات الموظفين، ترتبط بمؤشرات نمو المتعلمين، وتحصيلهم، كونهم مصب مهامهم، ونجاح العامل مشروط بصفاء مناخ العمل. كما أنهم يشكلون قذوات يحتذى بها المتعلمون في سلوكهم، فهم يمثلون الصور الأقرب عن البالغين وعن المجتمع الخارجي عند المتعلم.

5-1-5 الإدارة المدرسية:

يمكن تعريف الإدارة المدرسية على أنها:

- جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه (من معلمين وإداريين وغيرهم) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وذلك بما يبسر ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه.
- أنها كل نشاط يهدف إلى تحقيق الأغراض التربوية بكفاءة وفعالية وينسق ويوجه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا أو هيئات داخل المدرسة.
- أنها عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه كل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة لأجل تطوير وتقديم التعليم

(1) محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، الأردن، 75.

- الإدارة المدرسية هي عملية تنسيق الجهود واستغلال الموارد المدرسة المتاحة لتلبية الاحتياجات التربوية ومساعدة المتعلمين على التعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وتهيئتهم للحياة والاندماج في المجتمع.⁽¹⁾

إذا الإدارة المدرسية هي مجموع الجهود المشتركة (للإداريين والمعلمين) والمنسقة تعمل على تسيير وتسخير وتطوير الإمكانيات المتاحة وهي تصب في هدف واحد هو تعليم المتعلمين بأحسن طريقة ممكنة، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين.

الدور التربوي لمدير المدرسة الابتدائية:

مدير المدرسة الابتدائية هو المسئول الأول والمباشر، ويضطلع بعدد كبير من المهام والواجبات منها مهام إدارية لتنظيم وتأطير عمل المدرسة كراعية شؤون العمال والمعلمين وتسجيل المتعلمين واستقبال أوليائهم وتسيير الأمور المالية للمدرسة ومهام فنية كمتابعة تنفيذ المناهج وتوجيه المعلمين.

ويحدد الدور التربوي لمدير المدرسة الابتدائية بما يلي:

- توفير جو من شأنه تكوين جماعة تربوية متماسكة ومنسجمة وقادرة على تذليل الصعاب والتحصين ضد النزاعات المحتملة وتفاديها.

- تستهدف علاقة المدير مع المتعلمين والموظفين وأولياء المتعلمين تنمية الشعور بالمسؤولية وتعزيز الثقة المتبادلة والتفاهم واحترام الشخصية والصدقة والتضامن.

- إقامة الشروط التي من شأنها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة وتسيير الحياة ضمن الجماعة غرس القيم الاجتماعية والوطنية.

- يشجع المدير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والأعمال المنتجة الفردية والجماعية وحصص الترفيه المنشطة التي تساعد على إيجاد المحيط الملائم لتنمية شخصية المتعلم.

- السهر على العناية بالصحة البدنية والخلقية للمتعلمين الموجودين بالمؤسسة.

(1)الهنداوي ياسر فتحي، مرجع سابق، ص 20.

- ترسيخ حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه وتجسيد القيم الحضارية للأمة واحترام الرموز والثوابت الوطنية والتمسك بحقوق الإنسان. (1)

وترتبط طبيعة العلاقة التي تربط مدير المدرسة بالمعلمين والمتعلمين بتطور المدرسة، وتطور المعلمين المهني والاجتماعي وتطور شخصيات المتعلمين وعملهم ونجاحهم وسعيهم نحو مستقبل أفضل. (2)

إن نجاح أي مدير في المهام السابقة الذكر يتطلب أن يتمتع بشخصية متفانية في العمل، وصارمة في الشؤون التنظيمية، وخبيرة ومرنة في التعامل مع المتعلمين خاصة وأنهم في مرحلة نمو قاعدية، تتميز بالافتح الاجتماعي، فعليه أن يكون قدوة مثالية في تصرفاته أمام المتعلمين.

وتتعدد علاقة المتعلم بالإدارة بأنماط القيادة حيث هناك ثلاث أنماط للإدارة لها الأثر البالغ على إنتاجية وكفاءة المعلمين وتحصيل المتعلمين.

أ- الإدارة البيروقراطية (التسلطية): وتعتبر نوعا من الإدارة التسلطية، وتقوم على الشرعية القانونية، وتتصف بالروتين والرسمية والأوامر والنواهي والقاعدة الثابتة وتركز على المؤسسة قبل الفرد، وعلى الجانب المادي قبل الإنساني.

ب- الإدارة الديمقراطية (التشاورية): يقوم النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية على إشراك المدير للدارسين في اتخاذ القرارات الخاصة بالسياسة والبرنامج، فهو يحترمهم كما المتعلمين ويعمل مدير المدرسة الديمقراطي على تنمية إبداعات المعلمين والمتعلمين.

ج- الإدارة التساهلية (الفوضوية): يقوم هذا النمط من الإدارة على أن كل فرد عالم بذاته وعنده من القدرة والذكاء ما يمكنه من القيام بالعمل وتحمل المسؤولية وأن كل فرد مسئول عن نفسه،

(1) حروش رفيقة، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية، ب.ط دار الخلدونية، 2010، ص، ص116، 115
(2) صمراء دحماني، سامية بن عمر، العلاقات الانسانية في المؤسسات التعليمية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- جامعة محمد خيضر- بسكرة، العدد 23، جوان 2001، ص91.

ولا يحدد الوقت الذي ينجز فيه، لأن كل فرد فرديته ودوافعه الشخصية وقد يستغل عدم تحديد المسؤولية في التواكل والكسل وعدم الإنتاج.⁽¹⁾

فالإدارة المدرسية دور رئيسي في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، من خلال التنشئة الاجتماعية المناسبة للمتعلمين، من خلال تلبية احتياجاتهم، وتنمية مهاراتهم ومواهبهم ومكافأة المتفوقين منهم وتحفيزهم على رفع مستوياتهم ومتابعة المتأخرين وكذا متابعة الحالات السلوكية الغير السوية وتحري الأسباب الكامنة ورائها والسعي لحلها بالتنسيق مع الأسرة، في جو من الضبط المتوازن.

5-1-6 العلاقة بين أسرة المتعلم والمدرسة:

توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة، يخلق تكامل في عملية الإشراف التربوي للطفل، بحيث لا تبقى المدرسة معزولة عن مجتمعها ، فالتعاون بين الأسرة والمدرسة يساعد في حل الكثير من المشكلات التي تواجه بعض المتعلمين وتعرقل مسار نموهم، ويجنبهم الاختلاف والتناقض في المواقف ويتم تحقيق ذلك من خلال توضيح الأهداف التربوية في أذهان الأولياء، ومن ثم يعملون على تكريس مساعيهم لتحقيقها، ومن جهة أخرى إطلاع المعلم على ظروف طلابه يمكنه من تطويع أساليب تعامله معهم بما يلائمهم ويحتاجون إليه.⁽²⁾ إن المعلم الجيد هو الذي يحرص على التواصل مع أولياء الأمور المتعلمين سواء كان ذلك كتابيا أو هاتفيا أو وجها لوجه، ومناقشة المشاكل التي يواجهها مع التلاميذ، والتوصل إلى طرح اقتراحات بناءة تفيد في تطوير نمو المتعلم. وتشكل مجالس الآباء والمعلمين حيزا مناسباً لمناقشة أمور المتعلمين وهي حلقة وصل تزيد من وعي المجتمع المحلي بالتعليم وتنمية الاتجاهات الوالدية الصحيحة نحو الأبناء، ومساعدة المدرسة في حل المشاكل المتعلقة بالنظام والانقطاع عن المدرسة والتأخر الدراسي وانحراف السلوك.⁽³⁾

(1) محمد جاسم محمد، مرجع سابق، ص 75.

(2) محمد علي أميرة الاتصال التربوي، ط 1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص، ص 115، 116.

(3) الحريري رافدة ، مرجع سابق، ص، ص 5، 6.

الدور الأسري هو الدور الأساسي والمحوري في التربية بشكل عام والاتصال بين المؤسسات بشكل هادف يضمن تكوين فرد ناجح يتكيف مع المجتمع ويقوم بأدواره المنوطة في الحياة الاجتماعية وهو الهدف الرئيسي الأسمى للتربية.

5-2 البعد المادي للمناخ المدرسي:

تشكل المدرسة حيز يقضي فيه المتعلمون وقتا كبيرا من حياتهم اليومية، لذلك يتعين توفر مجموعة من الشروط في خصائصها الفيزيائية من حيث الموقع والبناء والتجهيز لما لها من آثار على صحتهم ونموهم وتعلمهم ويشمل البعد المادي العناصر التالية:

5-2-1 الموقع: إن موقع المدرسة الملائم هو الذي يتماشى مع المواصفات التالية:

- اختيار موقع بعيد عن الشوارع الرئيسية لتجنب الفوضى لتوفير الهدوء اللازم لتركيز الطلاب وتجنب حوادث السير.
- اختيار موقع بعيد عن مسببات التلوث ومصادره الناتجة عن المصانع ومكبات النفايات والقمامة والمواد الكيميائية أو الغازات أو محطات الوقود وغيرها.
- سهولة الوصول إلى المدرسة بمختلف وسائل المواصلات.
- قرب المدرسة من الخدمات العامة وسهولة ربطها بالبنية التحتية للمنطقة مثل شبكة الصرف الصحي والماء والكهرباء.
- وجود أرضية مناسبة للمدرسة.

5-2-2 البناء:

المبنى المدرسي بما يحويه من فصول دراسية ومعامل وحدائق وملاعب وحجرات للمعلمين والإداريين وغيرها، من أهم عناصر النظام المدرسية لأنه الفضاء الذي تنظم فيه الأنشطة التعليمية ويتفاعل فيه المتعلم مع عناصر العملية التربوية الأخرى من معلمين وإداريين وعمال، فمن المفروغ منه أن طبيعة المبنى تؤثر على أدائه التعليمي وتكوينه الاجتماعي. ويورد الهنداوي مجموعة من المعايير في تكوين وتهئية مبنى المدرسة.

- المظهر الجمالي للمبنى وصيانته.

- مساحة المبنى وتهويته، ومناسبته لأعداد الطلبة وأعمارهم.
- صلاحية حجرات الدراسة والقاعات وتأثيرها تأثيثاً مناسباً.
- توفر المبنى على احتياجات المنهج المدرسي وأغراضه التربوية.
- توفر حجرات الدراسة وتوظيفها.
- توفر حجرات المعلمين والهيئة الإدارية وغيرهم من العاملين.
- اتساع الفناء ومناسبته لأعداد الطلبة وأعمارهم.
- توفر حديقة خضراء بالمدرسة.
- توفر مساحات مرنة للعمل الفردي، والجماعات الصغيرة، ولقاء الجماعات الكبيرة.
- توفر وسائل الأمان ووسائل الأمان بالمدرسي .
- توفر المختبرات وملاءمة تجهيزاتها وتنوعها.
- توافر المقاعد والسبورات وطلاتها وصيانتها.
- سهولة الاتصال بين وحدات المبنى وتأمينه.
- الإضاءة والتهوية والنظافة.
- توفر مقصف المدرسة، ونظافته وتعاملاته.
- توفر مسرح المدرسة وصلاحيته وتجهيزاته.
- توفر مكتبة المدرسة وصلاحيتها ومقتنياتها وتوظيفها.
- كثافة الفصول.
- توظيف أماكن الدراسة المختلفة توظيفاً يساهم في تحسين نوعية تعلم الطلبة. (1)

(1)الهنداوي ياسر فتحي، مرجع سابق، ص278.

5-2-3 حجرة الدراسة:

حجرة الدراسة، أو ما يسمى بقاعة الصف، أو الفصل، أو القسم، هي المجال الذي يقضي فيه التلميذ أكثر وقته الدراسي، والأكثر تأثيراً في تكوين المناخ النفسي، والاجتماعي لدى المعلم والمتعلم، فحجرة الدراسة تشكل نظاماً بيئياً نفسياً واجتماعياً.

ويمكن تعريف حجرة الدراسة بأنها فراغ مغلق ومصمم ومجهز لأداء العملية التعليمية لمجموعة محددة من التلاميذ، ويتم في حيزه تدريس المواد النظرية وإقامة الحلقات الدراسية، مع عرض للمادة العلمية باستخدام الوسائل التعليمية المساعدة.⁽¹⁾

حجرة الدراسة هي مجال بيئي فيزيقي في ظاهره، لكنه يضم مجموعة من العلاقات المتشابكة بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وحتى تكون هذه العلاقات ناجحة، يجب أن يسهل تنظيم هذه الحجرة بقدر الإمكان الأداء التعليمي للمعلم والتفاعل بينهم، وخصائص النمو للمتعلمين، ولتحقيق الأهداف السابقة هناك مجموعة من الوظائف يجب أن تحققها البيئة المادية لغرفة الصف.

مجموع الشروط والخصائص السابقة تهدف إلى تحقيق الوظيفة التعليمية لحجرة الدراسة لتقديم المادة العلمية، وتسهيل إدراك للمعطيات التعليمية كما تراعي متطلبات نمو المتعلمين بحيث تبني الجانب المعرفي وتدعم نموهم النفسي والاجتماعي والجسمي.

5-2-4 الوسائل التعليمية:

أصبحت الوسائل التعليمية من مكونات المناهج التعليمية الحديثة لما لها من علاقة تفاعلية مع مكوناته الأخرى كالأهداف وطرق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم وللوسائل التعليمية جانبان:

أ- الجانب النظري: الذي يتناول فيها ماهية الوسائل التعليمية وفوائدها وكيفية استخدامها وأنواعها: السمعية والبصرية والخامات اللازمة لإنتاجها.

(1) نفس المرجع، ص 86.

ب- **الجانب العملي:** وهو خاص بإنتاج الوسائل التعليمية بما يتوافق وطبيعة الدروس، ومستوى المتعلمين

أهمية الوسائل التعليمية:

- إثارة انتباه المتعلمين وتشويقهم للدرس وكسر رتابة الشرح الشفوي.
- توفير الوقت والجهد وتساعد في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين.
- توفر خبرات حقيقية وبديلة، فهي تقضي على مشكلتي البعد المكاني والفرق الزمني.
- معالجة الفروق الفردية بما تقدمه من متغيرات متعددة ومتفاوتة تعرضها بأساليب وطرق مختلفة.
- تدرب المتعلمين على مجموعة من المهارات كالتحكم في الوسائل نفسها والخبرات التطبيقية التي تتعلق بميدان الدراسة، حسب النشاط الممارس.

شروط استخدام الوسائل التعليمية:

- تجربة الوسيلة قبل استخدامها للتعرف عليها وتكييفها مع الدرس.
- عدم الإكثار من الوسائل في الدرس لتفادي تشتيت ذهن المتعلم وأن تكون بسيطة وغير مكتظة بالمعلومات.
- مناسبة الوسائل التعليمية للمتعلمين من حيث أعمارهم وخبراتهم.
- عرض الوسيلة في الوقت المناسب، عندما يكون المتعلمين في حاجة إليها، وقادرين على التركيز معها.
- الاقتصاد في تصنيع وإنتاج الوسائل بحيث تكون من الخامات المتاحة ومن الأفضل استغلال المواد المحلية في إنجازها.

- تقويم الوسيلة من حيث استفادة المتعلمين منها ومدى تحقيقها للأهداف المخطط لها وذلك لإجراء التعديلات المناسبة إذا كانت هناك نقائص في استخدامها.⁽¹⁾

5-2-5 أفنية المدارس:

يحدث الكثير من التعلم الغير الرسمي للمهارات الاجتماعية واللعب البناء في أفنية المدارس وملاعبها أين يقضي المتعلمين الوقت الغير مخصص للدراسة، والواقع أنه عند تطوير المدارس يتم إغفال الأفنية المدرسية وهي عادة تتكون من سطح خشن أو طبقة من الإسفلت محاطة بسياج، وبالتالي تحد من حركتهم وتشكل مصدر خطر على صحتهم ويراعى أيضا في إنشاء الملاعب والأفنية الجانب الجمالي، حيث تتكون من فراغات مختلفة تربط بينها ممرات منظمة وواضحة لتسير كل أنواع التفاعل (الجسمي، واللفظي، والبصري) ومراعاة المساحة للسماح بانسيابية الحركة وعدم التكدس في مكان معين.⁽²⁾

البيئة المدرسية من العوامل الحاسمة التي تؤثر في تحقيق الأهداف التربوية، أسباب الصحة والمرض للمتعلمين والموظفين بها، فهي تشكل محيط بخصائص فيزيائية وبيولوجية واجتماعية فهي بيئة متكاملة يعيش فيها المتعلمون كما لها علاقة بألوان المعرفة التي يحصدها المتعلم من حيث الوسائل التعليمية وطرق التعليم أساليب التفاعل.

وظائف البيئة المادية للمدرسة:

يجب أن تكون مواصفات البناء المدرسي تبعث على الراحة والأمن للمتعلمين والطاقم التربوي ومعايير الصحة الجسدية والنفسية وتتلخص هذه المواصفات في:

أ- تحقيق الأمن والسلامة: الأمن مطلب أساسي لأي مبنى والمدرسة الابتدائية لها ميزات خاصة، كون متعلميها شديدي الحساسية لأنهم مازالوا في طور النمو، يراعى ذلك في تصميم حجرة الدراسة أن تكون مساحة الفصل ملائمة لعدد المتعلمين، وفي هذا المجال يحدد الهنداوي مجموعة من المقاييس لحجرة الدراسة: أن تكون قدرتها الاستيعابية بين 3-35 طالبا، لتفادي اكتظاظ التلاميذ وتفادي التنافس على مصادر التعلم، وألا تزيد مساحة الفصل عن 55 م² ،

(1) المنوفي زكي ابراهيم، مرجع سابق، صص 54، 58.

(2) فرانسيس ت، ماك أندرو، علم النفس البيئي، ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة، جمعة سيد يوسف، ط1، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 2002، ص311.

وألا يقل نصيب الطالب عن 1،6 م2. وألا تزيد طول الفصل عن 9م ضمانا لإمكانية الرؤية
وألا يقل ارتفاع الفصل عن 3،2 م2، وألا يزيد عن 4،3 م2. (1)

ويجب مراعاة الظروف الصحية كالتهووية والإضاءة، وتوفير مكان مناسب لمكتب المعلم
والسبورة فتكون في الوضع المائل تقاديا لظاهرة الإبهار الناتجة عن الانعكاسات الضوئية،
وطاولات المتعلمين مع مراعاة المكان المناسب لكل تلميذ، مع احترام المسافة البينية للسماح
بالانسيابية الكافية لحركة المعلم والمتعلمين في الصف مع تلافي الضوضاء ويراعى في التهيئة
الداخلية تجهيز الحجرة الدراسية بالإمكانات اللازمة لتشغيل الأجهزة، والوسائل التعليمية
اللازمة المختلفة للتدريس. واختيار الألوان التي تحقق الرؤية البصرية والنفسية. (2)

ب – التنظيم والمشاركة:

الطريقة التي يتم بها تنظيم جلوس المتعلمين هي التي تحدد مستوى مشاركتهم في الدرس
والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة، ولأن الكثير من المعلمين يولون الاهتمام لتركيز انتباه
المتعلمين حول المعلومة من جهة، وضبط سلوكهم من جهة يجعلهم يرتبون المقاعد بالطريقة
التقليدية على شكل صفوف، وقد يكون ذلك بشكل دائم، وهو ما يبعث على الملل وينقص من
الدافعية نحو التعلم، لذلك يعد تغيير أماكن الجلوس وترتيب الفصل ككل من الضروريات، كما
يوصى أن تحتوي المدرسة على فصول خاصة يتنوع فيها ترتيب تنظيم الجلوس تبعاً لطبيعة
الدروس، يتداول عليها المتعلمين في الأنشطة، التي تتطلب تفاعل الخاص.

ج – الاتصال:

الاتصال من بين الوظائف الرئيسية التي ينبغي أن توفرها غرفة الصف، سواء من خلال
تنظيم المقاعد وصيانتها على النحو الذي يتيح أكبر تواصل ما بين المعلم وطلّبه وما بين الطلبة
أنفسهم، أو من خلال توفير وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية.

(1) نفس المرجع ، ص 86.

(2) مصطفى خليل الشراوي، علم الصحة النفسية، دط، دار النهضة العربية، دت، لبنان، ص333.

د- الجاذبية والأناقة:

عندما تكون غرفة الصف جذابة وأنيقة، توحى لكل من المعلم والمتعلمين بالراحة والمتعة في أداء العمل، وتساعدهم على مواصلة الدروس، وتبعد الشعور بالضيق والملل. (1)

6- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

6-1 نظرية النظم: يسميها البعض أمثال أندرسون Anderson بنظرية المدخلات والمخرجات، تناولت التربية المدرسية بتحليل تفاعل عناصر العملية التعليمية بمراحلها المختلفة وهي تنظر إلى المدرسة على أنها مصنع يتم تحويل المدخلات وهي (المنهاج والمقرر الدراسي، الوقت، المدرس، العلاقات، الوسائل التعليمية، المواد التعليمية وكل ما يتعلق بالبيئة المدرسية) إلى مخرجات، والمخرجات في النظام التعليمي هي إحداث التعلم لدى المتعلم، ونمو شخصيته واكتساب المفاهيم والقيم والاتجاهات المرغوب فيها ويستند هذا التحول إلى افتراض مؤداه: أنه توجد علاقة خطية بين المدخلات والمخرجات وبناء على ذلك فإن أي قصور في المخرجات سببه وجود قصور في المدخلات وفي ضوء هذا الطرح يفترض أن التكامل بين المدخلات يخلق مناخا تعطي فيه المدرسة مخرجات موجبة.

6-2 نظرية الاتجاه التبادلي التفاعلي:

وفيه ينظر إلى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية، بين الأسرة المعلمين، المتعلمين، الرفاق وتؤثر هذه العلاقة على درجة انجاز الأهداف وينظر على أن سلوك الطلاب هو دلالة للعمليات الاجتماعية المدرسية ومعاييرها وتوقعاتها وبالدرجة التي تختلف المدرسة في بيئتها تختلف في النتائج التعليمية التي تحققها، ومن هذا الاتجاه التفاعلي بين الفرد والبيئة، يمكن الحصول على أفضل وصف للمدرسة كما يتصوره ويدركه كل من الطالب والمعلم، وكذلك أفضل وصف لمناخ الفصل الدراسي.

(1) عربيات بشير محمد، مرجع سابق ص، ص 101، 100.

3-6 النظرية البيئية:

تناولت هذه النظرية المدرسة كنظام يتفاعل مع النظم الأخرى (الثقافية الاجتماعية والطبيعية) وهي تجمع بين التوجهين السابقين، فهي تشترك مع توجه المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانته وتوزيع الأبعاد و المصادر الفيزيائية للبيئة، وتشترك مع التوجه الاجتماعي في الاهتمام بالعمليات الاجتماعية وثقافة البيئة ونوعية السلوك الممارس، وهذا التوجه يحاول بقدر الإمكان الكشف عن وظيفة النظام ككل عضوي متفاعل.⁽¹⁾

إلى جانب نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين، المدرسة مسؤولة عن إكسابهم المهارات المختلفة، بصورة وظيفية، كالقيم السليمة المواكبة لعادات وتقاليد المجتمع وتطور العصر، وهي مسؤولة أيضا عن تنمية اتجاهات ايجابية نحو الجوانب الحياتية لكي تساعدهم على التكيف مع مقتضيات العصر. ونجاح المدرسة في هذه الوظائف، يعتمد على الاهتمام بالمدرسة بمفهومها الشامل، لأبعادها البيداغوجية والعلائقية والمادية والتخلي عن فكرة أن المدارس عبارة حيز يتواجد فيه المتعلمون والمعلمون من أجل تعليم الطلبة.

المدرسة هي جزء حي نامي من المجتمع، وهي صورة مصغرة عنه، بكامل مظاهره الثقافية والاجتماعية، الاقتصادية والسياسية ومع أن لها تكوين خاص ونظام فريد من العلاقات الاجتماعية، لا يمكن أن يتشكل إطار هذه العلاقات إلا في ضوء التنظيم الشامل للمجتمع، فالمدرسة تسعى لتكوين أشخاص متكاملين وفقا لما تقتضيه بيئتهم. فهي أداة تصحيح وتنسيق واستكمال لما بدأته مؤسسات التنشئة الأخرى، على رأسها الأسرة وينطبق هذا على عملية ادماج الفرد في المجتمع التي تبدأ في الأسرة لتتنجح أكثر في المدرسة، أين يجرب العيش في وسط محايد عاطفيا وعليه أن يعتمد على نفسه وأن يتكيف مع أقرانه، فيبدأ في الارتباط بهم بإظهار مشاعر التقبل ثم تكوين علاقات الصداقة والزمالة، كما يتعرف لقواعد النظام المدرسي ويبدأ في الخضوع لها ويلعب المدرس دورا حاسما في إدماج التلميذ، بكونه قدوة له في تمثل سلوكه الاجتماعي من جهة ومن جهة أخرى يحدد أسلوب المعاملة الذي يتعامل به المعلم المتعلمين درجة المبادرة ودافعية التلميذ للتعلم والتفاعل الصفي فينبغي أن يلم بخصائص مرحلة نموه، وكذلك بالفروق الفردية للتلاميذ حتى يسهل عليه فهم قدراتهم كما ينبغي أن يبتعد عن

(1) الخولي محمود سعيد 2011، ص، ص 4،6.

أسلوب السخرية والتهكم والزجر والعقاب الشديد⁽¹⁾ ولا يقل دور مدير المدرسة أهمية، بمتابعته وتنظيم سير عمل المدرسة، بكل أركانه، والاتصال بأسر المتعلمين للتنسيق لحل المشكلات التي يواجهها المتعلمون، لتخطي العقبات التي تحول عن متابعة الدراسة في سياق مهياً ومحفز. ويشكل تنظيم المبنى المدرسي وتهيئته عاملاً حاسماً في إدماج المتعلم باعتباره الإطار الذي تتم فيه العملية التعليمية ويجري به تفاعل المتعلمين مع متغيرات المدرسة الأخرى.

(1) فاطمة الجربوعي، دور المدرسة في ادماج الفرد في المجتمع، بحث مقدم لندوة حول- الادمج والاندماج الرهانات والاستراتيجيات والمرجعيات،المعهد العالي للتنشيط الشبابي والثقافي ببئر العاتر، جامعة تونس، ص105.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

أولاً: مجالات الدراسة

1-المجال المكاني

2- المجال الزمني

3-المجال البشري

3-1مجتمع الدراسة

3-2عينة الدراسة

4-منهج الدراسة

ثانياً: أدوات جمع البيانات

1-الاستمارة

2-الملاحظة

3-المقابلة

تمهيد:

بعد جمع التراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة: استراتيجيات التعليم والاندماج الاجتماعي، سيتم في الجانب الميداني عرض حيثيات الدراسة التطبيقية، من خلال تناول الإطار المنهجي للدراسة الميدانية، وهو جملة الإجراءات المنهجية التي تم اعتمادها لمقاربة الظاهرة المدروسة في أرض الميدان وفهمها وتحليلها وصنع حلقة واصلة بين التنظير والواقع المعاش وإثبات الدراسة النظرية بالدراسة الميدانية من أهم أهداف البحث الاجتماعي وفي هذا السياق جاء هذا البحث للتعرف على دور الأنشطة المدرسية كأحدى استراتيجيات التعليم في إدماج متعلمي المرحلة الابتدائية اجتماعيا

سيتم عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية، بدءا بمجالات الدراسة (المجال المكاني، البشري، الزمني) وكذا المنهج المتبع وصولا إلى أدوات جمع البيانات.

أولا: مجالات الدراسة الميدانية:

يتعين في أي دراسة ميدانية أن تتحدد بحدود بشرية وجغرافية لأنه يستحيل على الباحث أن يدرس مجتمعا كاملا، كما أنه من الصعب تغطية منطقة جغرافية كبيرة ومن الضروري تحديد الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، لأن الظاهرة الاجتماعية دائمة التغير.

1-المجال المكاني

تم إجراء الدراسة الميدانية في المقاطعتين التربويتين التابعتين لدائرتي لوطاية والقنطرة، الكائنتين بشمال غرب ولاية بسكرة.

وقد أختيرت هذه المقاطعتين كمحاولة لتسليط الضوء على واقع التربية والتعليم المدرسيين بصفة عامة والتفاعل الاجتماعي التربوي في المدارس بصفة خاصة في ضواحي المدينة بدلا من مركز المدينة الذي شهد الكثير من الدراسات. كما أخذ القرب من محل سكن الباحثة بالاعتبار، لتجنب أعباء التنقل وللاستفادة من التسهيلات بحكم المعرفة المسبقة بالمؤسسات التربوية وطاقتها التربوية.

وتشمل مقاطعة لوطاية:

- قرية ادريس عمر وبها مدرسة واحدة: مدرسة ادريس عمر.
- مقر بلدية لوطاية: وبها مدرستين: مدرسة لوطاية الجديدة، مدرسة سالم جموعي.
- قرية سبع مقاطع: وبها مدرسة واحدة: مدرسة ناصر ابراهيم.
- قرية حمام سيدي الحاج: وبها مدرسة واحدة: مدرسة حمام سيدي الحاج.
- قرية منبع الغزلان: وتضم مدرستين: ابتدائية بحمة علي وابتدائية منبع الغزلان الجديدة.

أما مقاطعة القنطرة فتضم:

- مقر بلدية القنطرة: وبها خمس مدارس ابتدائية، ابتدائية رحيم عبد الرحمن-ابتدائية الشيخ محمد الحفناوي، ابتدائية إسماعيل باي، ابتدائية الهدى، ابتدائية سليم كحول.
- مقر بلدية عين زعطوط: وبها مدرستين ابتدائيتين: ابتدائية قاشم السعيد وابتدائية مشلق محمد.

وأجريت الدراسة الفعلية على ست مدارس ابتدائية موزعة مناصفة على المقاطعتين : ثلاث من مقاطعة لوطاية وثلاث من مقاطعة القنطرة،

-ابتدائية رحيم عبد الرحمن:تأسست عام2001، تبلغ مساحتها 1498م³، يعمل بها 15عامل و16معلم.

-ابتدائية الشيخ محمد الحفناوي: أسست عام 1959 وبنيت بالشكل الحالي عام 1974تبلغ مساحته853م³، يدرس بها 258 تلميذ، يعمل بها 14عامل

- ابتدائية إسماعيل باي، أسست عام 2006، بها 6 حجرات، يدرس بها 5 أفواج يدرسهم 6 معلمين.

- ابتدائية الوطاية الجديدة تأسست في 1998 تبلغ مساحتها 3870م³ بها 11حجرة، يعمل بها 08عمال و12 معلم.

- ابتدائية عمر ادريس: بها 6 حجرات واحدة منها شاغرة، يدرس بها 5 أفواج يدرسهم 6 معلمين.

- ابتدائية بحمة علي: بمنبع الغزلان تأسست سنة 1959 وتم تحويلها سنة 2000 مع تحويل الحي السكني، تبلغ مساحتها 3م9336، مبني منها 3م1375 بها 12 حجرة يعمل بها 12 معلم و40 عامل.

2-المجال الزمني:

يعني المجال الزمني الفترة التي نزل فيها الباحث إلى ميدان الدراسة وجمع المعلومات الخاصة بالدراسة وامتدت بالنسبة لهذا البحث من ماي 2015 إلى أبريل 2016 ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين:

مرحلة الدراسة الاستطلاعية: وكانت في شهر ماي، حيث قامت الباحثة بإجراء مجموعة من المقابلات مع المعلمين والمدراء والمفتشين، جمعت منها معلومات عامة حول الموضوع أين عرفت أن هناك غياب كامل للأنشطة اللاصفية وقد كانت هذه الأخيرة هي المستهدفة في الخطة المبدئية، على اعتبار أنها تترك للمتعلمين حرية تفاعل كبيرة ومن ثم خصص البحث للأنشطة الصفية.

كما قامت الباحثة بتوزيع استمارة أولية على المعلمين تحمل أسئلة مفتوحة حول أدوار كل من أساليب المعلمين في إدارة الصف ومضامين الأنشطة وتنظيم البيئة المادية للمدرسة، في اندماج المتعلمين.

المرحلة الثانية: وتمثل مرحلة الدراسة الميدانية الفعلية، التي تم فيها توزيع الاستمارة على المعلمين وإعادة جمعها وقد تزامن ذلك مع تطبيق الملاحظة، بحضور الحصص في مختلف المستويات وإجراء مقابلات مع المدراء وبعض المعلمين واستمرت حوالي عشرون يوماً، من شهر جانفي 2016 ولم تنقطع الزيارات، بل استمرت بعدها لحضور بعض الأنشطة التي تخدم الموضوع إلى غاية 16 أبريل تاريخ الاحتفال بعيد العلم.

3-المجال البشري:

3-1مجتمع الدراسة:

يعتبر مجتمع البحث المجال الذي تختار منه العينة وتتم فيه عملية الانتقاء بصفة حيادية ودقيقة في نفس الوقت، "فهو مجموعة من العناصر لها خاصية أو مجموعة من الخصائص المشتركة، تميزها عن العناصر الأخرى وهي التي يجري عليها البحث أو التقصي"⁽¹⁾

اعتمدنا في هذا البحث على معلمي المدرسة الابتدائية كمجتمع بحث، لأنه من الغير الممكن جمع البيانات من متعلمي هذه المرحلة نظرا لأن النمو اللغوي عندهم لا يمكنهم من فهم بعض المعاني المجردة المقصودة بالبحث، كالتفاعل الايجابي والعدالة والثقة بالنفس... والأطفال في هذا اللسن يعجزون عن التعبير عن اتجاهاتهم وأرائهم نحو بعضهم البعض واتجاه البالغين، بسبب محدودية لغتهم التعبيرية من جهة وعدم الاستقرار العاطفي من جهة أخرى،⁽¹⁾ . حيث تمكنا من توزيع الاستمارات (كأداة بحث رئيسية) على 56 معلم موزعين على ست مدارس.

- ابتدائية لوطاية الجديدة10.

- ابتدائية عمر ادريس6.

- ابتدائية بحمة علي 13 معلم.

- ابتدائية رحيم عبد الرحمن معلم12.

- ابتدائية اسماعيل باي6معلمين.

- ابتدائية الشيخ محمد الحفناوي.

(1) موريس أنجرس، منهج البحث في العلوم الانسانية، ترجمة بوزيدي صحراوي وآخرون، دار النهضة للنشر، الجزائر، 2004، ص298.

(1) نيب عبد الله محمد عايدة، المرجع نفسه، ص33

2-3 عينة الدراسة:

يضطر الباحث إلى إتباع أسلوب العينة عندما يكون مجتمع بحث كبير ولا يستطيع الإحاطة بكل الأعضاء ، فهي تفيد في الحصول على معلومات دقيقة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد، فالعينة مجموعة جزئية تحتوي على خصائص مجتمع البحث.

الجدول رقم 01: يبين وصف عينة الدراسة من حيث السن.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
[30-20]	25	44,64
[40-30]	10	17,85
[50-40]	12	21,42
[55-50]	09	16,07
المجموع	56	%100

يتضح من خلال الجدول أن الفئة الأولى الممتدة بين 20-30 سنة تمثل الأغلبية (44%) وحسب نظرية النمو النفسي الاجتماعي ل(أريك أريكسون)، هي مرحلة اكتساب حاسة الألفة والتكامل مقابل تجنب الإحساس بالعزلة: أين يشارك الفرد كعضو كامل في المجتمع.⁽¹⁾ فمن الناحية الاجتماعية يكتسب الشخص في هذه المرحلة كل المؤهلات الاجتماعية، التي تمكنه من المشاركة كعضو منتج وفعال في المجتمع وتجعل من المعلم قدوة يقتدي بها طلابه، لكن من جهة أخرى المعلم في هذه المرحلة لازالت تنقصه الخبرة المهنية ليتحكم في الخبرات التعليمية بشكل جيد.

(1) سامي محمد ملحم، مشكلات طفل الروضة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن. 2007، ص، 169.

الجدول رقم 02: يبين وصف عينة الدراسة من حيث الجنس:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	12	21,42
أنثى	44	78,57
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن نسبة الإناث هي الغالبة نسبة على الذكور ويرجع السبب إلى أن الرجال لا يحبذون الاشتغال بالمرحلة الابتدائية، لأن التعليم في هذه المرحلة عملية مجهدة تحتاج إلى متابعة دقيقة (المتعلم في هذه المرحلة فاقده لمهارات التعلم الأساسية) وشاملة (على المعلم أن يهتم أيضا بتهديب المتعلمين) ودائمة (يحتاج المتعلم إلى متابعة في كل خطوات تعلمه). والتعامل مع متعلمي المدرسة الابتدائية يحتاج إلى عناية فائقة وهو ما يتوافق مع تنشئة الإناث اللاتي يهيئن لذلك منذ الطفولة فنجدهن يساعدن في تربية أخوتهم، ثم أبنائهن بعد الزواج.

الجدول رقم: 03 يبين وصف عينة الدراسة من حيث الحالة المدنية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أعزب (ة)	10	17,85
متزوج (ة)	44	78,57
مطلق (ة)	02	03,57
المجموع	56	%100

الجدول يتبين أن نسبة المتزوجين هي الأعلى (78,57%) وكون المعلم متزوج يرسخ عنده الشعور بالمسؤولية وبيعث في نفسه الاستقرار وهو ما ينعكس بشكل إيجابي على أدائه، الوظيفي، من خلال تعامله مع المتعلمين ومن جهة أخرى يترتب عن الزواج الكثير من الواجبات قد تسبب الانشغال عن العمل، خاصة عند النساء اللاتي يحملن القسط الأكبر إن لم نقل كل الأعمال المنزلية ورعاية الأولاد، لقد طرحت هذه الفكرة على أحد المعلمين الذي ظهر عليه الهدوء والود في معاملته للمتعلمين والاحتواء لسلوكهم، فلم يوافق على الفكرة وفي استرساله عن واجباته الأسرية تبين أنه يكلف زوجته بمعظم مهام تربية الأولاد كأخذهم للطبيب

الجدول رقم:04 يبين وصف عينة الدراسة من حيث الخبرة المهنية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من 10	25	44,64
10-20	15	26,78
20-30	10	17,85
أكثر 30	06	10,71
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن الفئات مرتبة ترتيباً عكسياً مع عدد سنوات الخبرة والفئة الغالبة هي فئة الأقل من عشر سنوات بنسبة 44,64% أي أن عينة الدراسة تفتقر إلى الخبرة بدرجة ملحوظة ويظهر أثر الخبرة المهنية على التحكم في المهارات البيداغوجية والتحكم في أساليب المعاملة، فما لاحظته أن المعلمين ذوي الخبرة هم أكثر هدوءاً وملاحظاتهم للمتعلمين أقل حدة، ما نتج عنه نظام وهدوء الفصول وبالمقابل غلب على المعلمين الأقل خبرة الحدة والتوتر، باللوم والصراخ بشكل متواصل وانتقل ذلك التوتر إلى المتعلمين، مع بروز ملامح الشعور بالذنب وعدم الثقة بالنفس.

الجدول رقم:05 يبين توزيع المعلمين حسب المستويات المدرسية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية%
القسم التحضيري	04	07,14
السنة الأولى	10	17,85
السنة الثانية	08	14,28
السنة الثالثة	13	23,21
السنة الرابعة	12	21,42
السنة الخامسة	09	16,07
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن نسب توزيع العينة حسب السنة المدرسية متقاربة ما عدا الأقسام التحضيرية التي لم تتعدى 7% وهو ما يعادل أربع معلمين فقط فنسبة تغطية المدارس بالأقسام التحضيرية ضعيفة وهي مشكلة وطنية تسعى وزارة التربية الوطنية لحلها بالتنسيق مع

المؤسسات الاقتصادية، التي تملك حدائق أطفال (رياض الأطفال) ووزارة الشؤون الدينية، من خلال تكثيف المدارس القرآنية (1)، ولا يخفى على أحد أهمية الأقسام التحضيرية في إدماج المتعلمين أكاديميا واجتماعيا، كون اكتساب المتعلم للمبادئ الأولية في التعليم يساعده على المشاركة في الدروس و يجعله يحس بالثقة. وحسب إحدى المعلمات ينطبق الأمر ذاته على السنة الأولى والثانية أي انها مرحلة تكوين القاعدة التعليمية للمتعلم، حيث يتم التركيز على مبادئ القراءة والكتابة والحساب وفي السنة الثالثة والرابعة تدخل بعض المفاهيم والمصطلحات العامة، أما السنة الخامسة فهي تحضير للامتحان الانتقال إلى مرحلة المتوسط وعادة ما يتم التركيز فيها على المواد الممتحنة فيه الرياضيات واللغة العربية والفرنسية.

الجدول رقم: 05 يبين وصف عينة الدراسة من حيث عدد التلاميذ في الفصول الدراسية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
25-20	03	5,53
30-25	20	35,71
35-30	08	14,28
40-35	13	23,21
45-40	11	19,64
50-45	01	1,78
المجموع	56	%100

يبين الجدول أعلاه أن أن غالبية النسب محصورة بين 25-45 وأكبر تكرار وصل إلى 35,71 الخاص بفئة 25-30 وما لاحظته أن الأقسام الأولية (الأولى والثانية) هي الأكثر اكتظاظا، أكبر عدد تلاميذ قسم هو 46، في قسم للسنة الثانية وأقل عدد هو 22 تلميذا في قسمين، كلاهما في السنة الخامسة، عموما هناك تفاوت في نسب الاكتظاظ ما بين الارتفاع، إلى درجة اتباع نظام الدوامين في إحدى المؤسسات، حيث وصل عدد الأفواج إلى 26 فوج، في حين أنه يوجد قسم شاغر في مؤسسة أخرى.

(1) جريدة النهار، نورية بن غبريط: تجسيد تعميم التعليم التحضيري تماما في الدخول المدرسي 2016-2017، 2014-12-22.

4- منهج الدراسة:

يتطلب نجاح أي دراسة إتباع منهج ملائم ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما وصفها وتفسيرها والتنبؤ بها مستقبلا والتحكم فيها ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (1) واعتماد منهج ليس بالأمر الاعتيادي، بل يتعلق بطبيعة موضوع الدراسة والأهداف المتوخاة من الدراسة لأنه ال ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث.

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية لأنه يسعى إلى تحديد كيفية مساهمة كل من أساليب المعلمين في إدارة سوك المتعلمين ومضامين الأنشطة المصاحبة، والبيئية المادية للمدرسة التي تساعد في اندماج التلاميذ اجتماعيا، محاولين تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات السابقة والوصول إلى تعميمات ونتائج. يعد المنهج الوصفي الأكثر ملائمة للواقع الاجتماعي كسبيل لفهم ظواهره واستخلاص سماته ويأتي على مرحلتين:

المرحلة الأولى: مرحلة الاستكشاف والصيغة وتأتي بدورها في ثلاث خطوات: وهي تلخيص تراث العلوم الاجتماعية فيها يتعلق بالموضوع البحث والاستناد إلى ذوي الخبرة العلمية للدراسة، ثم تحليل بعض الحالات التي تزيد من استبصارنا بالمشكلة وتلقي الضوء عليها.

المرحلة الثانية: مرحلة التشخيص والوصف: بتحليل البيانات المعلومات التي تم جمعها تحليليا يؤدي إلى كشف العلاقة بين المتغيرات وتقديم تفسيرها ملائما لها. (2)

لأن المنهج الوصفي يقوم بدراسة الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون تدخل الباحث ثم يقوم بعمل الوصف الدقيق والتحليل الشامل وتأويل البيانات الوصفية من أجل التنبؤ بها، (3) وذلك من خلال مقابلات واستبيانات وإجراء الملاحظات بأنواعها بغرض الحصول على معلومات من المبحوثين.

(1) محمد بلقاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص53.

(2) نفس المرجع، ص177.

(3) منسي محمود عبد الحليم، مناهج البحث العلمي التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2000، ص200.

ثانياً: أدوات جمع البيانات:

اختيار وتصميم أدوات جمع البيانات من أهم خطوات البحث لأنها تمكن الباحث من مقارنة الظاهرة المدروسة كما هي موجودة في الواقع وجمع المعلومات اللازمة ويرتبط اختيار الأدوات بنوع المنهج والأهداف المنتظرة من البحث وطبيعة المجتمع المبحوث في هذه الدراسة تم الاعتماد على جملة من الأدوات وهي كالآتي:

1-الاستمارة:

الاستمارة من أكثر أدوات جمع البيانات استعمالاً في شتى المجالات وتتم بتصميم مجموعة من الأسئلة ترتب ترتيباً منطقياً وتوزيعها على الأشخاص المعنيين للحصول على معلومات أو آراء مبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين.⁽¹¹⁾

لقد اعتمدنا في بحثنا على الاستمارة لجمع البيانات بهدف توفير الوقت والجهد، خاصة وأن مجتمع البحث متفرق بين عدد معتبر من المدارس الابتدائية في مناطق مختلفة. وحتى تتم تغطية هذا المجتمع في وقت معقول لجأنا إلى توزيع الاستمارة على المعلمين.

و قبل وصولها إلى شكلها النهائي مرت الاستمارة بخمسة مراحل:

- المرحلة الأولى: تم إجراء مقابلات مع خمس معلمات في المرحلة الابتدائية وطرح عليهن أسئلة استطلاعية حول العوامل المساعدة في اندماج التلميذ في المدرسة.
- المرحلة الثانية: توزيع خمسة عشر استمارة مبدئية تحتوي على أسئلة مفتوحة تدور حول دور كل من أساليب المعاملة والأنشطة المدرسية والبيئة المدرسية في إدماج التلاميذ اجتماعياً.
- المرحلة الثالثة: تم عرض الاستمارة على المعلمين المحكمين وهم: (الابراهيم الطاهر، دبله عبد العالي، نحوي عائشة، زمام نور الدين وبناء على توجيهاتهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة وحذف المكرر منها والتي لا تفيد الموضوع، كما تم إضافة المحور المتعلق بالتقويم بناء على اقتراح أحد المحكمين.

⁽¹¹⁾ ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث-النظرية والتطبيق-، ط1، دار صفاء للنشر، الأردن، 2000،ص82.

- المرحلة الرابعة: وكخطوة أخيرة تم توزيع الاستمارة المصححة التي احتوت على خمس محاور كالآتي:

- المحور الأول: وتعلق بمعلومات عامة عن المعلم المجيب.

- المحور الثاني: واحتوى على ستة وعشرون سؤالاً وزعت على أربع بنود ، دار الأول حول الأساليب التربوية التي تشجع المشاركة في الأنشطة من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 11. أما الثاني فاهتم بالأساليب التربوية التي تشجع على التفاعل الإيجابي وضم 05 أسئلة من السؤال رقم 12 إلى السؤال رقم 16. وتعلق البند الثالث بالأساليب التربوية التي تشجع التلاميذ على تقبل بعضهم البعض من السؤال رقم 17 إلى السؤال رقم 22. أما البند الرابع فشمل أربع أسئلة تدور حول مدى عدالة المعلم في معاملة التلاميذ، من السؤال رقم 23 إلى السؤال رقم 26.

بالنسبة للمحور الثالث : وضم ستة أسئلة حول محتوى الأنشطة التعليمية، من السؤال رقم 27 إلى السؤال رقم 32.

المحور الرابع: جاء حول طرق تنظيم البيئة الصفية، حيث شمل خمس أسئلة، من السؤال رقم 33 إلى السؤال رقم 37.

المحور الخامس: دار حول معايير تقويم المتعلمين وشمل عشر أسئلة من السؤال رقم 38 إلى السؤال رقم 47.

وتجدر الإشارة إلى أن كل من المحور الثالث والرابع دعما بتحليل المناهج، والملاحظة، وهو سبب قلة عدد الأسئلة المخصصة لها.

2- الملاحظة:

تعرف الملاحظة على أنها أداة مراقبة أو مشاهدة السلوك والظواهر والمشكلات والأحداث، مكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب منظم ومخطط وهادف، بقصد تفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات، والتنبؤ بالظاهرة. (1)

تعد من أهم أدوات جمع البيانات. ومع أن استخدامها في العلوم الاجتماعية قد لا يوصل إلى الدقة العلمية لأن تفسير الظواهر فيها يعتمد على التأويل، إلا أنها لا تزال من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما خاصة في البحوث الوصفية لكونها تسمح بجمع المعلومات بصورة مباشرة وأنية وهو الأمر الذي لا يتحقق مع أدوات أخرى كالاستمارة والمقابلة أو الوثائق.

استخدمت في هذا البحث الملاحظة البسيطة "التي يقوم فيها الباحث بملاحظة الظاهرة موضع الدراسة كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون استخدام أدوات دقيقة أو إحصاء للضبط العلمي" (2). لقد تم حضور الباحثة في الأقسام، لملاحظة سلوك المعلمين والمتعلمين وذلك بهدف التأكد من مدى مطابقة أجوبة المعلمين لسلوكهم الفعلي في المواقف التعليمية، في معاملة المعلمين وتوجيه التفاعل الصفوي وتنظيمهم للفصول الدراسية.

وقامت الباحثة بمعاينة المدارس الابتدائية من حيث تصميمها وسعتها لعدد المتعلمين بها وإن كانت تسمح بتفاعل المتعلمين، في مختلف الأنشطة داخل الفصول وخارجها، كما عاينت الباحثة الوسائل التعليمية من حيث كفايتها وتوظيفها في التفاعل الجماعي.

3 - المقابلة:

هي عبارة عن محادثة موجهة بين القائم بالمقابلة والمبحوث من أجل الحصول على معلومات وتكون موجهة نحو هدف واضح. (1) وتحتل المقابلة مكانة هامة في البحث الاجتماعي حيث تعرف استعمالا واسعا لما تتميز به من دقة في جمع المعلومات فالحوار بين الباحث والمبحوث من شأنه أن يوضح أي غموض يمكن أن يحدث بين الباحث والمبحوث والمقابلة تتميز بالمرونة

(1) عليان ربحي مصطفى، غنيم عثمان محمد، مناهج البحث العلمي، 2000، ص112.

(2) اخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، ط2، مركز الكتاب للنشر، جامعة المنيا، 2002، ص 166.

(1) نفس المرجع، ص 155.

التي تمكن الباحث من طرح السؤال بطريقة أخرى إذا أخرج أو امتنع عن الإجابة على الأسئلة وتشجيع المبحوث للإجابة بالطرق المناسبة.

في هذه الدراسة قامت الباحثة بمقابلات حرة مع مديري المدارس الابتدائية بهدف جمع معلومات عامة عن هذه الأخيرة وعن طبيعة المناخ للمدرسي لكل مدرسة. كما أجرت بعض المقابلات مع بعض المعلمين للحصول على تفاصيل أدق عن إجاباتهم على أسئلة الاستمارة.

الفصل السادس:

عرض وتحليل البيانات وتفسيرها

أولاً: إدارة سلوك المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية لإدماج المتعلمين اجتماعياً

ثانياً: تعريف الأنشطة التعليمية المتعلمين ببيئتهم الاجتماعية

ثالثاً: تنظيم البيئة التعليمية لتوفير فرص التفاعل بين المتعلمين

رابعاً: تشجيع تقويم الأنشطة على التفاعل الإيجابي للمتعلمين

أولاً: إدارة سلوك المتعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية لإدماج المتعلمين اجتماعياً.
الجدول رقم: (6) يبين مدى تشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	48	85,71
غالباً	3	5,35
أحياناً	4	7,14
نادراً	1	1,78
مطلقاً	0	0
	56	%100

يبين الجدول السابق أن 85,71% من المعلمين يشجعون متعلميهم دائماً على المشاركة في الأنشطة، ما يعني أن معظم المعلمين يحرصون على إشراك تلاميذهم في الأنشطة، كونها جزء من المنهاج ولا تُستكمل المهارات المقصودة من دونها ثم إن المتعلمين في هذه المرحلة ما زالوا غير ناضجين لا يدركون إمكانياتهم ولا يتحملون مسؤولية تعلمهم، لذلك فهم يحتاجون إلى متابعة ودعم لانجاز واجباتهم. وما لاحظته الباحثة أن هناك أنشطة تؤدي في الصف وأخرى عبارة عن واجبات منزلية وطريقة المشاركة تكون إما حرة: بأن يطرح المعلم سؤال على جميع المتعلمين ثم يختار واحدا ممن يبدون الرغبة في الإجابة وهي الطريقة الشائعة. أو يعين المعلم متعلماً ثم يطرح عليه السؤال. كما تظهر الإجابات الجماعية في بعض الأحيان وهناك من الأنشطة تؤدي بصورة جماعية، مثل الأناشيد. أما الأنشطة اللصافية والتي من المفروض أن تؤدي في آخر الدوام حسب برنامج معين فقد لاحظت الباحثة أن هناك غياب تام لها في جميع المؤسسات وذلك بحجة نقص الإمكانيات وأن المعلمين غير مكونين لتفعيلها.

الجدول رقم: (7) يبين مدى تجنب المعلم التواجد في موقع واحد أثناء أداء الأنشطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	30	53,57
غالبا	18	32,14
أحيانا	7	12,5
نادرا	1	1,78
مطلقا	0	0
المجموع	56	%100

يفيد الجدول أن 53,57% من المعلمين يتجنبون دائما التواجد في مكان واحد في الصف و32,14% ممن هم كذلك في الغالب.

ويعود السبب إلى أن المتعلمين في هذه المرحلة يحتاجون إلى متابعة دائمة ودقيقة، فالبرغم من بقائه وقتا أطول أمام السبورة وفي مقدمة القسم أمام صفوف المتعلمين أثناء الشرح العام، نجده يواظب على مراقبة إنجاز المتعلمين لدروسهم، لذلك فهو يتقدمهم باستمرار، الأمر الذي يجعل المتعلمين يحسون باهتمام معلمهم ويحرصون على تجنب الأخطاء، حتى ينالوا رضا معلمهم ويتجنبون عقابه. كما أن اقتراب المعلم من المتعلم هو نوع من أنواع الضبط الصفي، فإحساس المتعلم بأنه ضمن مجالا رؤية معلمه يجعله يتوقف عن الشغب ويتابع دروسه.⁽¹⁾

(1) العميرة محمد حسن، المشكلات الصفية . ص،74.

الجدول رقم 08: يبين مدى خفض المعلم لعوامل القلق

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	38	67,85
غالبا	08	14,28
أحيانا	10	17,85
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يفيد الجدول أن 67,85% من المعلمين يحرصون على خفض عوامل القلق عند المتعلمين دائما وأن 14,28% منهم يفعلون ذلك غالبا وبلغت نسبة المعلمين الذين يفعلون ذلك أحيانا 17,85%.

وما لاحظته الباحثة أن القلق يزيد عند المتعلم وقت الإجابة على الأسئلة، لأن الوقوع في الخطأ يعرض حتما للعقاب، ويزداد قلق المتعلم إذا تدافع المتعلمون الآخرون لأخذ الكلمة ويأتي دور المعلم بطلب الهدوء والتلميح للإجابة والتذكير بالدرس وهو ما يساعد على التركيز في الإجابة وتثبيت المعلومات وهناك من المتعلمين من يعاني من قلق دائم قد يكون سببه الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية للأسرة أو نتيجة لتدهور المكانة في جماعة الصف بهذا الصدد يرى هارون رمزي أن على المعلم أن يحاور المتعلم مباشرة ويرشده إلى الحل المناسب، لأن ذلك يشعره بالقيمة والاحترام، بدلا من إقحام طرف ثالث كالمرشد التربوي أو الولي، لأن ذلك يزيد من قلقه والرغبة في التمرد⁽¹⁾ فالتواصل بين المعلم وطلبه وبناء علاقة إيجابية يؤثر بشكل مباشر على اتجاهات المتعلمين ومواقفهم اتجاه العلاقات الصفية والمدرسة بصفة عامة.

(1) هارون رمزي فتحي، مرجع سابق ص 365.

الجدول رقم 09: يبين مدى تجنب الحدة والتوتر في مواجهة السلوك الخاطئ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	26	46,42
غالبا	13	23,21
أحيانا	14	15
نادرا	01	1,78
مطلقا	02	3,57
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 46,42% من المعلمين يتجنبون دائما التوتر في مواجهة سلوك المتعلمين الخاطئ و 23,21% منهم يفعل ذلك غالبا و 15% من يفعل ذلك أحيانا.

إن المشتغلين بمهنة التدريس بصفة عامة يتعرضون لضغوط نفسية كثيرة خاصة المعلمين منهم، نظرا للعديد من العوامل يجملها محمد بوفاتح وعائشة بن عون في اكتظاظ الأقسام، التغيير المستمر في المناهج والبرامج والمقررات الدراسية وضعف الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمدرس مقارنة بالمهن الأخرى والتعامل مع التلاميذ والإدارة والزملاء وسوء العلاقات المهنية داخل المدرسة ونقص الإمكانيات والتجهيزات المدرسية⁽¹⁾ ومعلم المرحلة الابتدائية يتعرض لضغط أكبر في تدريس وضبط المتعلمين، لأن الأطفال في هذه المرحلة يميلون أكثر إلى اللعب والحركة ويتجلى أثر هذا الضغط في سلوكه مع متعلميه. وما لاحظته أن المعلمين ذوي الخبرة هم أكثر هدوءا ويغلب على خطابهم الطابع التربوي القيمي مثل عبارة علينا أن لا نثير الفوضى وعلينا أن لا نشي بزملائنا وهناك استجابة من المتعلمين، مقابل بروز ملامح التوتر والاجهاد وسرد الأوامر بأسلوب لوام تدمري عند المعلمين محدودي الخبرة، مثل سكوت، يكفي اجلس، جوابك خاطئ رتب إجابتك ثم ارفع يدك. إن الخبرة تكسب المعلم مهارات التحكم في تقنيات البيداغوجيا فيسهل عليه اختيار طرق التدريس والعرض المناسبة وتنظيم البيئة الصفية بشكل يتلاءم ومواضيع الدروس ومستويات المتعلمين، كما تكون لديه القدرة على التواصل معهم بسلاسة وتوقع سلوكهم وإدارته حسب خصائصهم النفسية والاجتماعية، باختيار أساليب التعزيز والعقاب الملائمة.

(1) محمد بوفاتح وعائشة بن عون، جودة البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الأغواط، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة عمار تـلـجي- الأغواط، عدد 18 جوان 2017 ، ص114.

الجدول رقم 10: يبين مدى تعزيز المعلم لثقة الطلاب بأنفسهم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	40	71,42
غالبا	08	14,28
أحيانا	07	12,5
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن 71,42% من المعلمين يعززون دائما ثقة الطلاب بأنفسهم و14,28% منهم يفعل ذلك غالبا و12,5% من يفعل ذلك أحيانا.

ومن أوجه تعزيز الثقة التي رصدتها الباحثة هي التشجيع اللفظي، مثل: فلان تلميذ مجتهد، فلان تلميذ مهذب وإقحام المتعلمين بالإجابة على أسئلة سهلة، بالنسبة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة هم الفئة الأكثر حاجة لتعزيز الثقة بالنفس وهم بحاجة لعناية فائقة، خاصة في أماكن الجلوس ويتعلق الأمر بضعاف السمع والبصر وقصيري القامة وكذلك الأمر بالنسبة لكثيري الحركة.

الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة بصفة عامة ما زال لم تكتمل لديه سمات الشخصية، كالاتجاهات السليمة نحو الآخرين والثقة بالنفس، فهو لا يزال يشعر بالخوف على المستوى الاجتماعي خاصة ما يتعلق بمكانته بين أقرانه و على المستوى الدراسي مثل الخوف من الفشل والإحباط الدراسي.⁽¹⁾ لذلك فهو يحتاج إلى دعم نفسي مستمر من المعلم، الذي يشكل كلامه قوة دفع لمواصلة للمثابرة أكثر في الدراسة والاحتكاك بالزملاء.

الجدول رقم 11: يبين مدى محاورة المعلم للمتعلمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	36	64,28
غالبا	05	8,92
أحيانا	14	25
نادرا	00	00
مطلقا	01	1,78
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 64,28% من المعلمين يحاورون المتعلمين الذين يدرسونهم دائما وأن 8,92% منهم من يفعل ذلك غالبا، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يحاورون متعلميهم أحيانا 25%، أما الذين لا يحاورون متعلميهم بتاتا فبلغت نسبتهم 1,78%.

إن المتعلم في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى أن يتعرف معلمه، على ظروفه- خاصة الأسباب التي تعيقه عن الدراسة- ليوجهه للتكيف معها ويتعلق الأمر بظروفه الصحية والاقتصادية ومن يقوم برعايته ومن يشرف على المذاكرة له. يتم الحوار إما في الفصل أمام المتعلمين ويفيد هذا الأسلوب في الكف عن السلوك السلبي المشترك وتعرفهم على بعضهم ، أما إذا كان المتعلم حساس اتجاه ظروفه، أو كان الموضوع يشكل قدوة سيئة لبقية المتعلمين، فيناقش خارج الصف، فمثلا لاحظ أحد المعلمين تخاصم متعلمين، فاستفسر عن الموضوع، ليعرف أنهما تبادلا الشتائم، فطلب منهما البقاء بعد انصراف زملائهما، ليدقق أكثر في الموضوع ويعاقبهما.

الجدول رقم 12: يبين مدى إثارة دافعية المتعلمين للانهماك في الأنشطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	44	78,57
غالبا	06	10,71
أحيانا	06	10,71
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 78,57 % من المعلمين يثيرون دافعية طلابهم دائما للانهماك في الأنشطة، في حين تتساوى نسبة الذين يفعلون ذلك، في الغالب وفي بعض الأحيان، بما يقدر بـ 10,71%.

وما لاحظته الباحثة أن إثارة الدافعية هي عملية مستمرة تزامن كل مراحل النشاط، من مرحلة التهيئة للنشاط ومراحل الانجاز المختلفة إلى مرحلة التقويم وذلك بتبيان أهمية كل مرحلة سواء في سياق الدراسة ومدى فائدتها العلمية والعملية وشرح مقومات نجاح كل مرحلة وطريقة تنفيذ الخطوات. فمثلا لانجاز نموذج خروف في نشاط التربية الفنية في السنة الثانية بدأت المعلمة بالتهيئة للموضوع بالتعريف بإعطاء فكرة عامة عن النشاط وبتبيان المواد اللازمة لا نجاهه، ليحضرها المتعلمون في اليوم الموالي. وقبل البدء في الانجاز قامت المعلمة بالتعريف بالخروف، ثم شرحت خطوات الانجاز بالتدرج وحرصت أن تتفقد عمل المتعلمين، مع إبداء ملاحظات تقييمية وأحيانا كانت تساعد البعض منهم في الانجاز.

الجدول رقم 3 1: يبين مدى إلمام المعلم بالطرق الحديثة الداعمة للعمل والمشاركة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	23	41,07
غالبا	20	35,71
أحيانا	13	23,21
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن 41,07% من المعلمين يرون أنهم يلّمون بالطرق التعليمية الداعمة للعمل والمشاركة و 35,71% منهم يفعل ذلك غالبا و 23,21% من يجد أنه يلم بها أحيانا.

يدرك المعلمون بعدهم عن أساليب التعليم الحديثة، فبعد تبني مقاربة التدريس بالكفاءات وجد المعلمون أنفسهم أمام شيء جديد كلياً، لا هو بالأمر الذي تكونوا عليه في مرحلة التعليم الجامعي -فمعظم شهاداتهم غير متخصصة في التعليم- ولا هو بالطريقة التي درسوا بها فلا يستطيعون محاكاة الطرق التي تعلموا بها. لقد تغير دور المعلم من العمل على صب المعلومات والوقوف على استيعابها، إلى دور المخطط و الموجه للعملية التعليمية، بعيدا عن الإلزام والقهر، بل بجلب اهتمام المتعلمين وتشويقهم للمعرفة وربطها بمعطيات واقعهم المعيش وفي هذا المجال ترى مهدي بلعسلة أن تكوين المعلمين التزام نحو الناشئة و يستدعي الاستجابة لمستجدات التدريس باستخدام التقنيات التربوية الحديثة، لتمكين المعلمين قبل انخراطهم في المهنة⁽¹⁾

(1) مهدي بلعسلة فتيحة، تكوين المعلمين بالكفايات ماذا عن البرامج التدريبية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 04 مخصص:ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 2011، ص 300.

الجدول رقم 4 1: يبين مدى تجميع الأخطاء الشائعة وتصحيحها:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	32	57,14
غالبا	09	16,07
أحيانا	15	26,78
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يفيد الجدول أن 57,14% من المعلمين يعملون على تجميع أخطاء المتعلمين الشائعة وتصحيحها و 16,07% غالبا ما يفعلون ذلك و 26,78% يفعلون ذلك أحيانا. يقوم المتعلمون عادة بمناقشة الأخطاء المشتركة والشائعة بين المتعلمين وتجميع الأخطاء وتصحيحها له فوائد كثيرة، فبالإضافة إلى أنه يصحح الأفكار الخاطئة والتي عادة ما يُعتقد بصحتها إذا وجدت عند الآخرين، فإنه يوفر الوقت في التعقيب على كل متعلم على حدة، كما أنه يجنب المتعلم الإحراج والسخرية من زملائه التي قد تكون سببا لشعوره بالنقص واحجامة عن المشاركة والتفاعل ومن الممكن أن يتطور إلى درجة الانطواء عن النفس. ويتسبب تركيز المعلم على سلبيات المتعلمين وتصيدهم للأخطاء في تكوين اتجاهات سلبية نحو المعلم والاستمرار في الانتباه للمتعلمين وهم يخطئون ويشبع ذلك حاجاتهم للفت الانتباه ما يدفعهم لتكرار السلوك الذي نجح في إشباع حاجة لفت الانتباه.

الجدول رقم 15: يبين مدى توزيع الأخطاء وتجنب التركيز على متعلمين معينين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	39	69,64
غالبا	06	10,71
أحيانا	10	17,85
نادرا	00	00
مطلقا	01	1,78
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 69,64 % من المعلمين يوزعون الأخطاء على المتعلمين دائما وأن 10,71% منهم يفعلون ذلك غالبا و 17,85% يفعلون ذلك أحيانا، في حين أن الذين لا يفعلون ذلك مطلقا بلغت نسبتهم 1,78%.

يجنب توزيع الأخطاء الانتقاد المتكرر لذوي المستوى التعليمي الضعيف، كما يجنبهم عقاب المعلم، سخرية زملاءهم وما يتبعها من شعور بالنقص والدونية وضعف الثقة بالنفس، التي قد تعيق تقدم الطفل في مستوى تحصيله، بل إن تبيان غلط المتفوقين يهز هالة التفوق التي تلازمهم ويدعوهم للاجتهاد أكثر وفي نفس الوقت يدرك ضعاف المستوى إمكانية الخطأ الجميع معرض لها ويشجعهم على المشاركة في الأجوبة. وتقارب مستويات التحصيل يشجع تفاعل المتعلمين بمناقشة الأخطاء والبحث عن سبل تحسين المستويات وبذلك تقوى العلاقات بين المتعلمين قوامها هدف مشترك واحد هو التحصيل الدراسي، متناسين فروقات المستويات الاجتماعية والدراسية.

الجدول رقم 16: يبين مدى تجنب السخرية والتهكم :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	44	78,57
غالبا	06	10,71
أحيانا	05	8,92
نادرا	00	00
مطلقا	01	1,78
المجموع	56	%100

يوضح الجدول السابق أن 78,57% من المعلمين يتجنبون السخرية والتهكم دائما في معاملة متعلميهم وأن ، 10,71% يفعلون ذلك في الغالب وأن 1,78% فقط هم الذين لا يتجنبون السخرية.

إن سخرية وتهكم المعلم من المتعلم تؤثر على مكانته بين زملائه وقد تلتصق الصفات التي نعت بها كلقب ينادى به، كما أن العلاقة بينهما تصبح ضعيفة، فيصبح يتجنب الكلام معه خوفا من المزيد من السخرية، فتقل مشاركته في الدروس، الأمر الذي يُضعف تحصيله الدراسي كما أن ثقته بنفسه تهتز وقد يرافقه ذلك طيلة حياته، فيكون ضعف الثقة بالنفس سمة من سمات شخصيته، لكون هذه المرحلة مرحلة نمو قاعدية.

الجدول رقم 17: مدى تدريب المتعلمين على قواعد التواصل الإيجابي :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	31	55,35
غالبا	09	16,07
أحيانا	16	28,57
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول أعلاه أن 55,35% من المعلمين يحرصون على تدريب الأطفال على قواعد التواصل الإيجابي و 16,07% يدرّبونهم على ذلك في الغالب و 28,57% يفعلون ذلك أحيانا.

لاحظت الباحثة في الدراسة الميدانية أن المعلمين، يلقنون المتعلمين آداب الحديث، كالاستماع الجيد والصياغة الجيدة للكلام وشرح الأفكار، سواء بينهم أو مع المعلم ويبدون

الملاحظات على ذلك، مثل ترتيب الأفكار ومقاطعة الحديث، والنميمة ويعاقبونهم على الإخلال بقواعد النظام، كالفوضى الفردية والجماعية وإبداء حركات أو ألفاظ غير لائقة. كل ذلك يساعد المتعلم في التواصل مع المعلم، ما ينفعه في استيعاب دروسه بالاستماع الجيد لشرح المعلم، دون مقاطعة والتدخل المناسب عند الاستفسار والصيغة الجيدة للكلام وينطبق الأمر ذاته على التواصل مع زملاء في الأعمال التشاركية. كما أن هذه التربية الاجتماعية المدرسية هي تهيئة للتفاعل مع المجتمع، فالطفل يجسد القيم التي تلقاها في الصف خارج المدرسة، فيتعلم كيف يفسر المواقف التي يتعرض لها و التعامل مع الآخر بطريقة صحيحة.

الجدول رقم18: يبين مدى توفير خيارات متعددة للتواصل مع المتعلمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	22	39,28
غالبا	16	28,57
أحيانا	15	26,78
نادرا	01	1,78
مطلقا	02	3,57
المجموع	56	%100

يفيد الجدول أن 39,28 % من المعلمين يقرون بأنهم يوفرون دائما خيارات للتواصل مع المتعلمين وأن منهم 28,57 % غالبا ما يفعلون ذلك، 26,78% يفعلون ذلك في بعض الأحيان، 1,78% منهم نادرا يوفرون خيارات متعددة للتواصل، 3,57% لا يفعلون ذلك مطلقا. ما تم رصده في الدراسة الميدانية أن المعلم يتخذ أساليب متنوعة للتواصل مع المتعلمين، خاصة أثناء شرح الدروس وأن أكثر الأساليب المعتمدة هي:

- التواصل اللفظي وهو الأسلوب الأكثر شيوعا في شرح الدروس وسرد أوامر الانضباط الصفي.

- القراءة: سواء ما هو معروض في الكتب المدرسية، أو ما يدونه المتعلم من واجباته.

- الكتابة: وتتخذ أشكالا عديدة: ما يكتبه المعلم: في السبورة كشرح وتمارين وفي دفاتر المتعلمين(ملاحظات) وما يكتبه المتعلم من الواجبات المكلف بها وهي بذلك وسيط للتقويم.

- والرسم باستعمال الرسوم التوضيحية المزامنة للشرح، كما يتخذها المعلم أحيانا وسيلة تعبيرية للمتعلم.

- التمثيل الدرامي: يجسد المعلم أحيانا مضامين تعليمية في مواقف تمثيلية وهو أسلوب نادر الاستخدام لأنه يتطلب وقتا طويلا.

الجدول رقم 19: يبين تعزيز مبادئ العلاقات الإنسانية بين المتعلمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	43	76,78
غالبا	07	12,5
أحيانا	06	10,71
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن 76,78% من المعلمين يصرحون بأنهم يعززون مبادئ العلاقات الإنسانية دائما وأن 12,5% منهم من يرى أنه يفعل ذلك في الغالب وأن 10,71% يرون أنهم يفعلون ذلك أحيانا.

يظهر جليا حرص المعلمين على ترسيخ مبادئ العلاقات الإنسانية في نفوس المتعلمين وهو هدف أساسي من أهداف التعليم الابتدائي، كونه يسعى لإرساء دعائم نمو المتعلمين بما فيه النمو الوجداني والاجتماعي، بالتعاون والتسامح والأمانة والصدق... كلها مبادئ وقيم يتلقاها المتعلمون في أنشطة التربية الإسلامية والتربية المدنية ونصوص القراءة والأنشطة والمحفوظات ومواضيع التعبير ويجسدونها في معاملة بعضهم البعض، مع توجيه المعلم، فيبدي ملاحظاته اتجاه تصرفاتهم، بالثناء على ما هو مثالي وبالأمر بتعديل الخاطئ منها وقد يلجأ إلى العقاب إذا لم يجد استجابة.

بالإضافة إلى أن التزام المتعلمين بالمبادئ والقيم الأخلاقية الاجتماعية هو أحد الأهداف التربوية للتعليم الابتدائي، فإنه يساعد في حفظ نظام وانضباط المدرسة بدءا بتقدير قيمة العلم والتعليم واحترام المعلم وكل العاملين بها وحسن معاملة بعضهم البعض واتباع قواعد الدخول والخروج وغيرها من قواعد حفظ النظام التي في معظمها هي آداب اجتماعية يلتزمها الفرد في حياته اليومية.

الجدول رقم 20: يبين مدى تشجيع تكوين الجماعات الصفية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	22	39,28
غالبا	18	32,14
أحيانا	15	26,78
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 39,28 % من المعلمين يشجعون دائما نشاط الجماعات الصفية و 32,14 % منهم يفعل ذلك غالبا و 26,78% من يشجعها أحيانا و 1,78% منهم نادرا ما يفعل ذلك.

يتجلى أن نسبة معتبرة من المعلمين يشجعون نشاط الجماعات الصفية، لما لها من دور في اكتساب وتنمية الخبرات التعليمية والاجتماعية، فالمتعلمون أثناء التعلم الاجتماعي يتلقون معلومات جديدة ويدعمون أو يصححون السابقة كما أنهم يتعلمون كيف يدعمون بعضهم وأن يتقوا ببعض وعدم تسرب الشكوك إلى نفوسهم وتقبل بعضهم بعضا وشيوع التفاهم والمودة بينهم وحل الخلافات التي تقع بين أفراد المجموعة بطريقة ايجابية. (1) لكن رغم ما للتعليم الجماعي من إيجابيات لا يستطيع المعلم إتباعه دائما لأنه لا يتعمق في المادة التعليمية ويتطلب أن تظم كل مجموعة أعضاء لديهم مهارات تدريسية ليساعدوا، زملاءهم الآخرين وذلك أمر بعيد التحقق لأن التلاميذ اعتادوا على التنافس، كما أنه يحتاج إلى وقت طويل، فأعضاء الفريق لا يندمجون في المهمة من البداية وتعدد إجابات التلاميذ قد يكون سببا في تقطيع المعلومات وتبعثرها. بالإضافة إلى أنه يخلف حدوث مشاكل صفية تنظيمية، كغياب المشاركة الايجابية وشيوع الاتكال والاستبداد بالآراء. (2)

(1) عطية علي محسن علي، مرجع سابق، ص، ص149، 150.

(2) جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعليم، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999. ص 116.

الجدول رقم:21: يبين تطوير مبادئ العمل التعاوني:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	30	53,57
غالبا	14	25
أحيانا	11	19,64
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن ما نسبته 53,57% من المعلمين يطورون دائما مبادئ العمل التعاوني عند المتعلمين وأن 25% منهم يعملون على ذلك في الغالب وأن 19,64% منهم يفعلون في بعض الأحيان، بينما 1,78% منهم فقط، نادرا ما يحاولون تطوير هذه المبادئ.

إن تعليم الطفل مبادئ التعاون وتعيده عليها هو من أولويات التربية لأنه شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي الأساسية، لا يمكن للفرد أن يقوم بكل الأعمال منفردًا، لذلك يتعين على المعلم في هذه المرحلة القاعدية - أن يزود الأطفال بالتقنيات التي تضمن نجاح الفعل التعليمي الجماعي ، ليتجنب الارتجال والفوضى وإشرافه ومتابعته لعملهم أمر ضروري، لأنهم ما زالوا يفتقرون للجدية والانضباط، عندما يبدأون بالعود عليها بتحمل المسؤولية في تأدية أعمالهم الفردية والمشاركة أين يدرك كل طالب أن نجاحه مرهون بنجاح المجموعة وأن توانيه عن العمل ينجر عنه فشل المجموعة، فعليهم أن يتخلوا عن النزعة الفردية التي اعتادوها في الدراسة وأن يحل طابع التعاون بدل المنافسة، التي تصبح بين المجموعات. (1)

بالإضافة إلى أن التعاون له أسس ونتائج نفسية واجتماعية، فله أيضا بعد ديني، فديننا الحنيف يحث على التعاون وكمثال على ذلك قوله تعالى: **وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ (المائدة: 2)**

(1) عطية علي محسن علي، مرجع سابق، ص، ص149، 150.

الجدول رقم 22: يبين مدى إتاحة فرص التعبير :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	36	64,28
غالبا	06	10.71
أحيانا	13	23,21
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يظهر الجدول أن 64,28% من المعلمين يقرون بأنهم يتيحون فرص التعبير لمتعلميهم دائما وأن 10.71% منهم من يفعل ذلك غالبا، بينما 23,21% يتيحون تلك الفرص في بعض الأحيان و1,78% نادرا ما يفعلون ذلك.

إن عرض المتعلم لأفكاره يكشف مستوى تحصيله والمشاكل التي يواجهها أثناء الدراسة وفي تفاعله مع زملائه والبوح بمشاعره يعطي صورة عن حالته النفسية وعن ملامح شخصيته، الأمر الذي يساعد المعلم على اختيار الطرق المناسبة للتعامل معه وتوجيه المتعلمين الآخرين للتعامل، في هذا المجال تحكي إحدى المعلمات عن متعلمة غيرت سيرتها التعليمية نتيجة تغير المعاملة التي تتلقاها، حيث لاحظت المعلمة الجديدة المستخفة توتر هذه الأخيرة وبتقربها منها عرفت أنها غير راضية عن نتائجها الدراسية، فأرشدتها لطريقة منظمة في المذاكرة ومع الاهتمام والتشجيع اكتسبت الطفلة ثقة كبيرة بنفسها وصاحب ذلك تحسن مستواها الدراسي.

والمتعلم يتعرف على طرق التعبير المختلفة من خلال الأنشطة التي يتلقاها في المدرسة، كالتعبير الشفهي والكتابي والرسم والأشغال اليدوية المتعلمين ويكون ذلك بشكل موجه، في المواضيع المحددة بالمنهاج، أين يطرح الموضوع ويناقش جماعيا تحت إشراف المعلم ويطلب من كل متعلم أن يصوغ الموضوع بأسلوبه الخاص، أما في المواضيع الحرة فيستطيع المتعلم اختيار الموضوع وطريقة العرض، ما يمكنه من عرض مواهبه وأفكاره، فمثلا فاجئ

أحد الطلاب الجميع بما في ذلك والدته، عندما فاز بجائزة الرسم على مستوى الدائرة،- لأن أداءه كان منخفضا في كل المواد- بعدما شجعت معلمته للمشاركة في المسابقة عندما لاحظت مهارته في حصة الرسم الحر.

الجدول رقم 23: يبين مدى تفهم آراء المتعلمين وتقبل مشاعرهم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	34	60.71
غالبا	13	23,21
أحيانا	08	14,28
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول السابق أن 60.71% من المعلمين يتفهمون أفكار متعلميهم ويتقبلون مشاعرهم دائما وأن 23,21% منهم يفعلون ذلك في الغالب وأن 14,28% يفعلون ذلك أحيانا، بينما 1,78% فقط يقرون أنهم نادرا ما يتفهمون أفكار المتعلمين ويتقبلون مشاعرهم.

إن نمو متعلم المرحلة الابتدائية لا يزال ضعيفا، فهو يحتاج لمعاملة خاصة مبنية على فهم خصائص هذه المرحلة، فمثلا يعرف نشاطا حركيا كبير ومع ميله للمرح واللعب وقلة تركيزه⁽¹⁾، من الصعب جذب انتباهه لمتابعة الشرح، كما أن التأزر الحركي بين اليدين والعين ضعيف، الأمر الذي يعيقه في الكتابة والرسم والأشغال اليدوية الدقيقة، أما نموه العقلي لا يتعدى 50% من نمو البالغ وذاكرته تكون في نمو مضطرب وحفظه قبل التاسعة يكون آليا ولا يعتمد على الفهم. أما من الجانب الوجداني فيحتاج إلى تشجيع ودعم للإقبال على الدراسة والتغلب على مخاوفه، كما أنه يحتاج إلى الإحساس بأن لديه مكانة عند معلمه وبين زملائه.⁽²⁾ فالتعامل مع الأطفال في هذه السن يفتضي معرفة خصائصهم وتنمية قدراتهم يتطلب الدراية بمستواها ومع ضعف دور الأسرة في تربية الطفل في هذه المرحلة، يظهر دور المدرسة على رأسها المعلم في تكوينه النفسي والاجتماعي وحتى الجسمي والحركي.

(1) رمضان محمد القذافي، مرجع سابق، ص 300.

(2) مريم سليم، مرجع سابق، ص 344.

الجدول رقم 24: يبين مدى تشجيع الاحتكاك والتعارف:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	29	51,78
غالبا	13	23,21
أحيانا	11	19,64
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	100

يفيد الجدول أن 51,78% من المعلمين يشجعون دائما المتعلمين على الاحتكاك والتعارف وأن 23,21% منهم من يفعل ذلك في الغالب وأن 19,64% يفعلون ذلك أحيانا وأن 1,78% نادرا ما يشجعون متعلميهم على الاحتكاك والتعارف.

مع أن طرق التعليم المعتمدة تركز على التعليم الفردي إلا أن هناك بعض الفرص للاحتكاك المتعلمين في عدد محدود من الأنشطة مثل بعض المشاريع الجماعية والتربية الرياضية، في وقت الراحة الصباحية والمسائية الذي يتوسط الحصص احتكاك المتعلمين ببعض يفيدهم، في زيادة النمو الوجداني والاجتماعي و في التحصيل الدراسي فمن الناحية الوجدانية يشبع الطفل حاجته إلى الشعور بالانتماء إلى جماعة من الصف وعندما يعيش مع أفراد يماثلونه في السمات يبدأ بالاستقلال العاطفي عن الأسرة ويساعده احتكاكه بالأقران على اكتساب مهارات التواصل، وأنماط التفاعل الايجابي كالتعاون والمشاركة والتسامح... وهي أنماط تفيد في التعامل داخل المدرسة مع زملائه والعاملين والأهم أنها تهيئه للتفاعل مع محيطه الاجتماعي خارج المدرسة، في المواقف المختلفة، تفاعلا سليما يتوافق وتوقعات الأفراد. كما يفيد احتكاك المتعلمين ببعض في تعليمهم بتوضيح التباسات الفهم التي يتلقونها في الدراسة والتعرف على مصادر التعلم.

الجدول رقم 25: يبين مدى تنظيم ردود أفعال المتعلمين اتجاه بعضهم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	26	48,21
غالبا	07	14,28
أحيانا	11	19,64
نادرا	07	12,5
مطلقا	04	7,14
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 48,21% من المعلمين ينظمون ردود أفعال التلاميذ اتجاه بعضهم دائما وأن 14,28% منه غالبا ما يفعلون ذلك وأن 19,64% ينظمون تلك الردود أحيانا، أما المعلمين الذين نادرا ما يفعلون ذلك فبلغت نسبتهم 12,5%، في حين أن الذين لا يفعلون ذلك مطلقا بلغت نسبتهم 7,14%.

نظرا لكون المعلم هو المسئول عن ضبط الصف فهو يراقب تفاعل المتعلمين باستمرار، لذلك فهو يوجه ردود أفعال المتعلمين اتجاه بعضهم، ليحافظ على النظام ويعلم الأطفال طرق التفاعل الايجابية. ومن أمثلة ذلك التدخل عند حدوث شجار بالاستفسار عن حيثيات المشكلة وتوضيح موطن الخطأ وصاحب الحق والطلب من الطفل المذنب الاعتذار وتشجيع الآخر على قبول الاعتذار. ومن أشكال تنظيم ردود أفعال المتعلمين التوسط للتلاميذ الذين تنقصهم أدوات كشكل من أشكال التآزر المتبوع بالشكر والعرفان (يُذَكِّرُ المعلمَ الطفلَ المُعَارُ بوجود الشكر).

مثلما تنظيم ردود أفعال المتعلمين هو أمر ضروري لتنظيم تفاعل المتعلمين وحفظ نظام الصفي، هو وسيلة لتعليم الآداب وقواعد اللياقة وتعويدهم على السلوك السليم الايجابي في معاملاتهم سواء داخل المدرسة او خارجها.

الجدول رقم26: يبين مدى استخدام أسلوب العقاب البدني لمواجهة سلوك الاحتقار :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	24	42,85
غالبا	08	14,28
أحيانا	11	19,64
نادرا	07	14,28
مطلقا	04	7,14
المجموع	56	100%

يوضح الجدول أن 42,85% من المعلمين يوظفون دائما أسلوب العقاب البدني لمواجهة سلوك الاحتقار عند المتعلمين وأن 14,28% غالبا ما يفعلون ذلك وأن 19,64% يعاقبون المتعلمين أحيانا وأن 14,28% نادرا ما يفعلون ذلك، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين لا يعاقبون متعلمهم بدنيا عند إتيانهم بسلوك الاحتقار 7,14%

الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية غير ناضجين من الناحية الأخلاقية ويطغو على حديثهم الطابع العفوي، لذلك قد يعلقون على زملائهم أو يتجنبونهم عندما يجدونهم مختلفين، سواء في المظهر، أو في اللهجة، أو الوضع الأسري وحتى على درجة على التعلم ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على ثقة المتعلمين بأنفسهم وبدرجة ثانية على مستوى التحصيل الدراسي وتفاعلهم مع الآخرين، لأن غلبة الشعور بالدونية تكفه عن الانجاز والتعامل مع الآخر بثقة. وتقع على المعلم مسؤولية كفهم عن ذلك، بإتباع أساليب تعديل السلوك منها العقاب، الذي يعرف على أنه ذلك الحدث (الإجراء) الذي يتبع السلوك غير المرغوب فيه وينتج عنه شعور بالضيق والانزعاج مما يدفع إلى استبعاد حدوثه.⁽¹⁾ وهناك نوعين للعقاب أكثر شيوعا: العقاب البدني والعقاب اللفظي ومن الأنماط التي لاحظتها الباحثة في الدراسة الميدانية، الصفع على الوجه، شد الأذن، الضرب على الرأس باليد أو الأدوات، الوقوف في آخر الصف.

(1) مفيد حواشين، زيدان حواشين، خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة ط1، دار الفكر العربي، عمان، 2003، ص363.

الجدول رقم 27: يبين مدى استخدام أسلوب العقاب اللفظي لمواجهة سلوك الاحتقار:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	32	57,14
غالبا	14	25
أحيانا	07	14,28
نادرا	03	5,35
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يتبين من الجدول أن 57,14% من المعلمين يعاقبون لفظيا دائما المتعلمين عندما يبدون سلوكا يحمل معنى الاحتقار اتجاه زملائهم وأن 25% منهم غالبا ما يفعلون ذلك وأن 14,28% أحيانا ما يعاقبون لفعل ذلك، في حين أن 5,35% هي نسبة المتعلمين الذين نادرا ما يعاقبون المتعلمين عندما يحتقرون زملاءهم.

يستخدم العقاب اللفظي للحد من السلوك الغير المرغوب فيه بصفه عامة وبمقارنه الجدولين السابقين، نجد أن العقاب اللفظي أكثر استعمالا من البدني وغالبا ما نجد الأول يسبق الثاني أي أن المعلم يبدأ بالتنبيه إلى أن السلوك غير ملائم وضرورة الكف عنه وإذا لم يستجب الطفل يلجأ المعلم إلى اللوم، والتوبيخ والتهديد، الصراخ وقد يستخدم، السب والشتم والاستهزاء، رغم الإجماع على سلبيتها، لكن قلة خبرة المعلمين بالأساليب التربوية الناجعة وكثرة الضغوط التي يواجهونها، مثل الاكتظاظ الصفي والبيئة المادية الغير مهينة كلها تؤثر على أداء المعلم، كما أن التنشئة الاجتماعية تتدخل في نوع العقاب الغالب على أسلوب المعلم، فالذي عنف في طفولته يميل إلى العقاب البدني وفي غياب التكوين التربوي الحديث يجد المعلم نفسه يتبع نفس الأنماط التي تعلم عليها.

وفي مقارنة بين أثر الأسلوب العقاب اللفظي يورد أبو عقلة أن العقاب اللفظي أشد وقعا، في نفس المتعلم وقد يستمر ذلك الأثر إلى سن الرشد، فكلما عنيفة قد تحط شأن المتعلم وتجعله

في عداد المتسربين وكلمة مشجعة فيها إشادة قد تدفعه أن يكون صاحب شأن وسط أقرانه حالياً وفي مجتمعه مستقبلاً.⁽¹⁾

من الناحية القانونية فإن وزارة التربية أكدت على منع العنف بكل أنواعه في الوسط المدرسي في العديد من النصوص القانونية نذكر منها:

- المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

- المنشور رقم 23 المؤرخ في 20 ماي 1984 المتعلق بضرب التلاميذ- .

- المنشور رقم 50 المؤرخ في 10 نوفمبر 1987 المتعلق بمنع العقاب الجسدي

- القرار رقم 171/2 المؤرخ في 1 جوان 1992 المتعلق بمنع العقاب البدني والعنف

تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية .جانفي 1994 المتعلق بمنع العقاب البدني -المنشور رقم

94/26 المؤرخ في 15 -التعليمية رقم 96 المؤرخة في 10 مارس 2009 المتعلقة بمحاربة

العنف في الوسط المدرسي .⁽²⁾

(1) أبو عقلة أحمد الريح يوسف أحمد، العقاب البدني و اللفظي في ميزان الإدارة المدرسية، دراسات تربوية، العدد الرابع، أكتوبر، 2015، ص46، نقلا عن/ <http://dspace.iaa.edu.sd/bitstream> ، فحص في 08-03-2017، 17:30.

(2) وزارة التربية الوطنية، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 554، نوفمبر

الجدول رقم 28: يبين مدى توفير فرص تعليمية متكافئة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	38	67,85
غالبا	08	14,28
أحيانا	10	17,85
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يظهر الجدول أن 67,85% من المعلمين يصرحون أنهم يوفر فرص تعليمية متكافئة للمتعلمين دائما وأن 14,28% منهم غالبا ما يفعلون ذلك و17,85% يرون أنهم لا يوفر فرص تلك الفرص إلا أحيانا.

مع العدد الكبير للمتعلمين وتباين مستوياتهم وقدراتهم، يصبح تحقيق العدل بينهم مطلباً أساسياً لنجاح العملية التعليمية. فالملاحظ أثناء الدراسة الميدانية أن الإجابة تعطي للمتعلمين بالتداول وعلى المعلم أن يحث أولئك الذين لا يشاركون على الإجابة على الأسئلة.

أما ذوي الاحتياجات الخاصة فيعاملون معاملة خاصة تتلاءم وقدراتهم، مثل ضعاف البصر والسمع يجلسون في الصفوف الأمامية وكذلك قصار القامة، بالنسبة لذوي القدرات العقلية المحدودة فيلقنون بطريقة أسهل، فمثلا تسأل معلمة السنة الأولى طفلة منغولية عن حركات الحروف، في الوقت الذي تطلب من الطلاب الآخرين هجاء الكلمات، أما المتعلمة في السنة الثانية المصابة بالتوحد تكلفها معلمتها برسم الحروف وإن كان هذا الأسلوب لن يمكنهم من مجاراة زملاءهم في التحصيل، لكنه يمكنهم من الاستمرار بالدراسة في ظل غياب مؤسسات خاصة بهم.

الجدول رقم 29: يبين مدى منح فرص تعليمية متكافئة في المشاركة في الأنشطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	46	82,14
غالبا	07	12.5
أحيانا	03	5,35
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يشير الجدول أن 82,14% من المعلمين يقررون أنهم يعطون دائما فرص متكافئة في المشاركة في الأنشطة وأن 12.5% يرون أنهم يفعلون غالبا ما يفعلون ذلك، بينما 5,35% يرون أنهم يفعلون ذلك أحيانا.

لاحظت الباحثة أثناء الدراسة الميدانية أن مشاركة المتعلمين في الأنشطة تتعلق بنوع هذه الأخيرة:

- فمنها ما هو فردي إلزامي ويتعلق الأمر بالأنشطة المصاحبة للدروس وتكون عينية ويخضع المتعلم للتقييم فيها، ومن أمثلة ذلك: بطاقات تهنئة، لافتات، مجسمات... والمتعلم هنا يكون ملزما بانجاز النشاط ومقيدا بتعليمات المعلم.

- ومنها ما هو جماعي إلزامي: يكون للمتعلم الحرية في اختيار المجموعة التي يريد العمل ضمنها، كما يستطيع أن يختار الدور الذي يلعبه ضمن هذه الجماعة، إذا كان النشاط يتطلب أدوارا ووظائف مختلفة ويتم ذلك تحت إشراف المعلم، مثل، مجموعات المشاريع العلمية، فرق الإنشاد، الفرق المسرحية...

-ومن الأنشطة ما هو اختياري، للمتعلم قسط وافر من الحرية في الانجاز، منها ما هو فردي وجماعي مثل بعض الأعمال التي تنجز في البيت موازاة مع الدروس والأنشطة التي تقدم في الحفلات المدرسية والرحلات السياحية ومن هذه الأنشطة ما يتم إقتراحه على المتعلمين من طرف المعلمين أو المدير، أو الأولياء.

الجدول رقم30: يبين مدى العدل في تعزيز الأنشطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	46	82,14
غالبا	00	00
أحيانا	10	17,85
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول السابق أن 82,14% من المعلمين يقولون أنهم يقيمون العدل في تعزيز الأنشطة دائما وأن 17,85% يرون أنهم يفعلون ذلك أحيانا، يتلقى المتعلمون في المرحلة الابتدائية انمطا مختلفة من التعزيز:

- التعزيز اللفظي: (وهو الأكثر شيوعا): ويشمل عبارات المدح والثناء مثل أحسنت، جيد، إجابة صحيحة، فلان تلميذ مجتهد، فلان تلميذ ذكي.
- التعزيز بالعلامات: يقيم المعلم أنشطة المتعلمين بأساليب مختلفة مثل:
- النقاط: والتي عادة ما تدخل في التقويم العام للمتعلم.
- الملاحظات: ممتاز، جيد، حسن، متوسط، دون المتوسط، ضعيف.
- الأشكال: بعض المعلمين يقيم أعمال المتعلمين بعلامات مطبوعة أو ملصقات، أو مرسومة: مثل رسوم حيوانات، أو أشكال (نجمة، مثلث، دائرة...)
- التعزيز بالأنشطة: يكافئ بعض المتفوقين في بعض الأنشطة بالمشاركة في عروض وحفلات ومسابقات، تقام على مستوى المدرسة، أو على مستوى أوسع.

إن تعزيز الأنشطة يحفز المتعلمين على الإقبال على الأنشطة ويوعدهم بقدراتهم ويزيد من رغبتهم في تنميتها و العدل في التعزيز يخلف الرضا والشعور بالمساواة ي نفوسهم، يكسبهم الثقة في معلمهم.

الجدول رقم 31: يبين مدى المساواة في العقاب أثناء أداء الأنشطة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	35	62,5
غالباً	04	7,14
أحياناً	08	14,28
نادراً	02	3,57
مطلقاً	07	12.5
المجموع	56	%100

يفيد الجدول ان 62,5 % من المعلمين يرون انهم يراعون المساواة في تطبيق العقاب دائماً و 7,14% منهم غالباً ما يفعلون ذلك و 14,28% يرون أنهم يراعون المساواة أحياناً و 3,57% نادراً ما يساؤون بين المتعلمين في العقاب و 12.5% يراعون ذلك مطلقاً. ما لاحظته الباحثة أن المعلمين يعاقبون المتعلمين عندما يرتكبون أخطاء تتعلق بإنجاز الأنشطة وعندما يسيئون معاملة زملائهم. فالمتعلم يعاقب إذا لم يتبع توجيهات المعلم وأخطأ في انجاز النشاط وتزداد عقوبته إذا تكررت الأخطاء وعندما يعامل المتعلمين بعضهم بطريقة تننافى وآداب السلوك وتخرق نظام الفصل ويعاق نظام سير الدروس. عندما يفهم الطالب السبب الذي عوقب من أجله ويرى أن العقاب يطبق بطريقة عادلة على جميع المتعلمين فإن أخطائه تنطفأ تدريجياً ويتحسن سلوكه، بينما إذا أدرك عكس ذلك، يفقد ثقته في معلمه وقد لا يستجيب لأوامره ويتعمد المشاغبة خفية وتزايد الفجوة بينهما.

الجدول رقم 32: يبين مدى تهيئة أجواء التعاون:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	40	71,42
غالبا	08	14,28
أحيانا	07	12.5
نادرا	01	1,78
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى ان 71,42% من المعلمين يقرون بأنهم يهيئون البيئة التعليمية لتنفيذ الأنشطة التعليمية دائما و 14,28% منهم غالبا ما يفعلون ذلك و 12.5% يفعلون ذلك أحيانا و 1,78% نادرا ما يهيئون البيئة التعليمية لتطبيق الأنشطة التعاونية

عند تنفيذ الأنشطة التعاونية يراعي المعلم أن يسمح بتنظيم غرفة الصف بالتفاعل بين المتعلمين، من جهة وتنقل المعلم بين المجموعات من جهة أخرى وإذا كانت غرفة الصف لا تكفي لممارسة الأنشطة، على المعلم أن يبحث عن بديل سواء حجرة أخرى أو قاعة المطعم أو ساحة الفناء وقد وجدت الباحثة أن خمس مؤسسات من أصل سبعة تحتوي على قاعات شاغرة يمكن استغلالها لتنفيذ الأنشطة، لكن ولا مدرسة تفعل ذلك، فاثنتان منها خصصتها للإطعام واثنتان خصصتها للموظفين.

بالنسبة لجلوس المتعلمين فإن أكثر الفصول التي طبقت عليها الملاحظة، رتبت الطاولات الثنائية المقاعد وفق الصفوف الطولية، لأنها الأنسب لاحتواء الأعداد الكبيرة للمتعلمين وقليل من الفصول نظمت فيها الطاولات على شكل حرف U وبذلك فهي لا تتلاءم مع الأنشطة الجماعية

أما فيما يتعلق بتنظيم المتعلمين في الأنشطة التي تحتاج إلى تعاون: حسب عدد من المعلمات، تعطى الأولوية في تشكيل المجموعات لرغبات المتعلمين ويتدخل المعلم لإحداث التوازن في عدد الأعضاء وتغطية كل الأدوار وإسنادها للأعضاء المناسبين.

ثانياً: تعريف الأنشطة التعليمية المتعلمين ببيئتهم الاجتماعية.

الجدول رقم 33: يبين مدى ملاءمة محتوى الأنشطة التعليمية لحاجات نمو المتعلمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	11	19,64
غالباً	13	23,21
أحياناً	30	53,57
نادراً	01	1,78
مطلقاً	01	1,78
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن 19,64% من المعلمين يرون أن محتوى الأنشطة التعليمية يلئم حاجات نمو المتعلمين وأن 23,21% منهم يرون أن المحتوى غالباً ما هو ملائم، 53,57% منهم يرون أنه يلئم أحياناً وبلغت نسبة المعلمين الذين يرون أنه نادراً ما يلئم المحتوى حاجات النمو و الذين يرون أنه لا يلئم مطلقاً 1,78%.

مرحلة الدراسة الابتدائية هي مرحلة مهمة جداً لأنها نقطة تحول اجتماعي، إذ ينتقل الطفل إلى محيط المدرسة التي تعتبر مجتمعاً جديداً، أين تنمو علاقاته وتتحد ضوابطه الاجتماعية التي تحكم وتنظم السلوك الاجتماعي الجديد ومن أجل تكوين شخصية سليمة متزنة عقلياً وعاطفياً وبدنياً لا بد من العناية بالبناء والوقاية في المرحلة بتلبية حاجات الطفل.

وفي هذا المجال نورد مجموعة احتياجات الأطفال وما يقابلها من التطبيقات مناهج التعليم الابتدائي التي وجدناها في اثناء تفحص مواضيع الأنشطة:

- الحاجات الفيزيولوجية: كأن يتعلم الطفل عادات المحافظة على نظافة الجسم ووقايته من الأمراض والأخطار اليومية من المواضيع التي وجدنا أنها تخدم هذا الجانب: الحليب في نشاط المحفوظات في السنة الثالثة، التلقيح بنشاط المطالعة في السنة الرابعة، مواضيع الصحة، الرياضة، التغذية، الوقاية، بنشاط التعبير شفوي في السنة الخامسة.

- الحاجات الاجتماعية يحتاج الأطفال إلى أن يتعلم المفاهيم الأساسية للمجتمع التي تساعد على تنمية شخصيتهم الاجتماعية والتكيف مع المجتمع من أمثلة المواضيع: التضامن في نشاط

المطالعة في السنة الرابعة، أمي وأبي الأم الحنون في نشاط المحفوظات للسنة الرابعة الأيام الوطنية والعالمية في نشاط مطالعة للسنة الخامسة.

- حاجات التقدير: ينبغي أن ينشأ الطفل واثقا بنفسه معتزا بانتمائه الوطني والديني والعريقي، مثال على ذلك موضوع الاعتزاز بالانتماء للوطن بنشاط التعبير الشفهي وحقوق الطفل في نشاط المطالعة للسنة الرابعة.

- حاجات تحقيق الذات: من الضروري أن تزرع في نفس الطفل قيم الانجاز وحب العمل والتفاني فيه، لينشأ مثابرا وطموحا، من الأمثلة على ذلك: موضوع: الجد والعمل في التعبير الشفهي عند السنة الخامسة وفي محفوظات السنة الثانية تم تناول عدد من الوظائف التي تصلح كمهن مستقبلية بالنسبة للمتعلمين: الشرطي، الممرضة، الفلاح، الصغير، في نشاط المحفوظات.

الجدول رقم 34: يبين مدى مناسبة الخبرات المقدمة في الأنشطة التعليمية لتطور المجتمع:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	13	23,21
غالبا	19	33,92
أحيانا	21	37,5
نادرا	01	1,78
مطلقا	02	3,57
المجموع	56	%100

يظهر الجدول أن 23,21% من المعلمين يصرحون أن كل الخبرات المقدمة في الأنشطة التعليمية تواكب وتتماشى مع التطور الحاصل في المجتمع و33,92% منهم يرون أن أغلب هذه الخبرات تواكب تطور المجتمع و37,5% يرون أن البعض من هذه الخبرات يتماشى وتطور المجتمع و1,78% يرون أن القليل من الخبرات يتماشى وتطور المجتمع و3,57% من المعلمين يرون أنها غير مناسبة إطلاقا.

ما لمستته الباحثة أثناء تفحص مناهج الأنشطة هو وجود محاولات لتقريب المتعلم وتبسيط البيئة المحلية وكذلك إعطاء صورة البيئة العالمية باختيار مواضيع متنوعة

فمثلا من المواضيع المتعلقة بالبيئة المحلية: من تقاليدنا، (التعبير الشفوي: السنة الخامسة)
الأعياد الوطنية خداج العمياء (المطالعة: السنة الخامسة)، الأحياء القديمة، ازدحام المدينة
(التعبير الشفوي: السنة الثالثة)

ومن المواضيع ذات الطابع العالمي ، قصر الحمراء(المطالعة: السنة الخامسة)، الديموقراطية،
التكنولوجيا (التعبير الشفوي: السنة الرابعة) الحاسوب (المحفوظات: السنة الخامسة) احترام
الأنترنت (المطالعة: السنة الرابعة).القمار الاصطناعية(التعبير الشفوي: السنة الخامسة)

من أهم المبادئ التي تقوم عليها طريقة التدريس بالكفاءات وضع المتعلم على
اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه و يتعامل معه،⁽¹⁾ فينبغي ان يزود المعلم بالخبرات
الموجودة في أرض واقعه ويصير قادرا على مواجهة مجتمعه.

الجدول رقم35: يبين مدى تجسيد مواضيع المعالجة الأنشطة للقيم المجتمعية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	15	26,78
غالبا	17	30,35
أحيانا	21	37,5
نادرا	01	1,78
مطلقا	02	3,57
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 26,78% من المعلمين يرون أن مواضيع الأنشطة تجسد القيم
المجتمع الجزائري و 30,35% منهم يرون أن غالبية الأنشطة تجسد تلك القيم و 37,5% يرون
أن بعض المواضيع تجسد قيم المجتمع و 1,78% يرون ان القليل من الأنشطة يجسد القيم
و 3,57% يرون أن الأنشطة لا تجسد قيم المجتمع بتاتا.

تعد المدرسة من المؤسسات الاجتماعية الأولية التي تتولى غرس قيم الثقافة العامة
للمجتمع ، . غير أنها لا تنقل كل عناصر الثقافة لأفرادها بل تقوم بعملية قيمية إنتقائية تقويمية

⁽¹⁾الخضر عواريب، محمد الساسي الشايب تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين، مجلة العلوم الانسانية جامعة ورقلة
عدد خاص ملتقى حول المعاناة في العمل و الاجتماع جانفي 2013.

ما وجدته أن مناهج الأنشطة تعج بالقيم ذكر منها: الوفاء، الجد والعمل (التعبير الشفوي: السنة الخامسة)، التضامن الفروسية (المطالعة: السنة الرابعة)، احترام الرأي، الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن، الروح الرياضية، التنافس الإيجابي، احترام البيئة والمحافظة عليها، (التعبير الشفوي: السنة الخامسة)،

تشكل قيم المجتمع ملامحه العامة ولما كانت المدرسة بطبيعتها نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن نقل القيم إلى الناشئة هي طريقة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع

الجدول رقم 36: يبين مدى واقعية شخصيات الأنشطة :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	12	21,42
غالبا	18	32,14
أحيانا	17	30,35
نادرا	08	14,28
مطلقا	01	1.78
المجموع	56	%100

يوضح الجدول أن 21,42% من المعلمين يرون أن كل الشخصيات المعروضة في الأنشطة هي نماذج واقعية وأن 32,14% منهم يرون أن أغلب هذه الشخصيات قريبة من واقع المتعلم و30,35% يقرون أن الشخصيات أحيانا ما تكون واقعية وأن 14,28% من المعلمين يرون أنه نادرا ما تكون شخصيات الأنشطة واقعية، أما نسبة المعلمين الذين يرون أن هذه الشخصيات غير واقعية فبلغت 1.78%.

الملاحظ أن الشخصيات الواردة في الأنشطة هي شخصيات بسيطة وموجودة فعلا في المحيط القريب للطفل مثل الأم والأب (المحفوظات: السنة الرابعة)، شخصيات لبعض المهن مثل الشرطي، الممرضة، الفلاح الصغير، أصحاب الحرف (المحفوظات: السنة الثانية).

كما أن هناك شخصيات حيوانية ظهرت في مواضيع متفرقة مثل: بين قصة الحيتان

التمساح والطيور (التعبير الشفوي: السنة الخامسة)، الثعلب الماكر، النملة (المحفوظات: السنة

الخامسة)، النملة والصرصور(المطالعة:السنة الخامسة) والقصة الحيوانية أسلوب تربوي شائع، يمثل أبطال هذه القصص مجموعة من الحيوانات التي تتحدث بلسان البشر وكيف تسير معهم الحياة في الغابة ، من هذه القصص (قصة كليلة ودمنة) و (قصة فتى الأدغال) التي تعبر عن صلة العلاقة بين الإنسان والحيوان.

الجدول رقم37: يبين مدى اقتراح المعلمين لأنشطة خارج المدرسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	09	16,07
غالبا	22	39,38
أحيانا	04	7,14
نادرا	10	17,85
مطلقا	11	19,64
المجموع	56	%100

يفيد الجدول أن 16,07% من المعلمين يقترحون على إدارة المدرسة أنشطة استكشافية تفاعلية و39,38% من المعلمين يقرون أنهم غالب ما يقترحون أنشطة مماثلة و7,14% منهم أحيانا ما يقترحون تلك الأنشطة و17,85% منهم نادرا ما يقترحون، اما نسبة المعلمين الذين لم يقترحوا أنشطة مطلقا فبلغت19,64%.

من أمثلة الأنشطة التي المقترحة الرحلات المدرسية السياحية والعلمية، زيارات استكشافية: زيارة، المتحف زيارة المطار، زيارة المناطق الأثرية المحلية، إقامة دورات رياضية.

وعلى المعلم أن يراعي في اختيار الأنشطة أن تكون بناءة و تتعلق المنهاج و أن تخدم الأهداف التعليمية العملية وتتوافق مع حاجات نمو المتعلمين وميولهم وأن تتلاءم مع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة بالمدرسة. في هذا المجال يرى الفاضل أحمد أن الأنشطة تنظم بالتنسيق مع الإدارة المدرسية، على رأسها مدير المدرسة والمشرفين، على الأنشطة سواء كانوا معلمين أو مساعدين تربويين.⁽¹⁾

(1) الفاضل أحمد بن محمد ، النشاطات المدرسية- ماهيتها وأهميتها ومجالاتها-، أستاذ إدارة الترويج المشارك قسم التربية البدنية وعلوم الحركة كلية التربية / جامعة الملك سعود

ويتوقف نجاح تنظيم الأنشطة على مدى تفهم مديرها والعاملين معه لبعضهم البعض وتوثيق العلاقات الودية فيما بينهم. والابتعاد عن الأساليب التسلطية التي لا تؤدي إلى نتيجة. وتأسيساً على ذلك فالإدارة المدرسية لها دور فعال في تحقيق تلك العلاقات الإنسانية في المدرسة من خلال خلق المناخ التربوي والتعليمي المناسب وبت روح الحماس في نفوس الهيئة الإدارية والتعليمية والتلاميذ وتشجيعهم وتحقيق تلك الأمور ينعكس أثر هذه العلاقات الإنسانية على المدرسة بزيادة دافعية العاملين للعمل وارتفاع روحهم المعنوية مما يؤدي إلى التعاون فيما بينهم ومضاعفة الجهد.

الجدول رقم 38: يبين مدى تشجيع المتعلمين على المشاركة في أنشطة خارج المدرسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	17	30,35
غالباً	18	32,14
أحياناً	08	14,28
نادراً	07	12,5
مطلقاً	06	10,71
المجموع	56	%100

يظهر الجدول أن 30,35% من المعلمين يصرحون أنهم يشجعون المتعلمين دائماً على المشاركة في خارج المدرسة، و 32,14% منهم غالباً ما يشجعون على المشاركة في هذه الأنشطة و 14,28% يشجعون على ذلك أحياناً و 12,5% يقرون أنهم نادراً ما يحثون المتعلمين على المشاركة في تلك الأنشطة و 10,71% يعترفون أنهم لم يشجعوا مطلقاً على المشاركة في أنشطة خارج المدرسة.

تشجيع المعلم للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة أمر ضروري للاقتناع بأهميتها والجدوى منها، لأن رأي المعلم يشكل مرجعية أولية بالنسبة لهم وعلى المعلم أن يحرص على يعرفهم بالنشاط وكيفية المشاركة فيه وأن يظهر الحماس وحب العمل ليكسبهم حب النشاط، لكي يقتنع المتعلم بالمشاركة في نشاط، كما يجب أن يتناسب هذا الأخير مع خصائص النمو (العقلية

والانفعالية والاجتماعية والحركية والبدنية واللغوية ... الخ وأن تراعى الفروق الفردية بينهم كما يجب أن تتنوع مجالات الأنشطة المدرسية حتى يجد المتعلمين العديد من فرص للتعبير عن ميولهم وتحقق النمو الشامل.

ثالثاً: تنظيم البيئة التعليمية لتوفير فرص التفاعل بين المتعلمين.

الجدول رقم 39: يبين ملاءمة مواقع المدارس:

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
16,66	1	عالية جداً
50	3	عالية
16,66	1	متوسطة
/	/	ضعيفة
16,66	1	ضعيفة جداً
/	/	المجموع

يبين الجدول أن 16,66% من المدارس محل الدراسة تتميز بموقع ذو مستوى عالي جداً وهو ما يقابل مدرسة، تقع في شارع هادئ وبجانب متوسطة ما يحفز المتعلم ويجعله يتطلع إلى النجاح لبلوغ تلك المرحلة و50% من المدارس ذات موقع جيد، فهي تقع في وسط حي غير مزدحم بالسيارات والمارة، مدرسة واحدة صنف موقعها بالمتوسط جداً كونها تقع في شارع كبير بجانب مركز للأمن قد يتعرض الأطفال إلى سياراته ومدرسة واحدة صنفت بأنها ذات موقع ضعيف جداً كونها تقع بمحاذاة طريق وطني مزدحم بالسيارات والشاحنات وبابها الرئيسي يقابله تماماً، ما يجعلهم عرضة لحوادث المرور في وقت الانتظار أثناء الدخول والخروج، بالإضافة إلى الضوضاء التي تحدثها وسائل المرور، الأمر الذي يحول دون تركيز المتعلمين. ويشير الهنداوي إلى هذا بقوله "إن موقع المدرسة الملائم هو الذي يكون بعيداً عن الشوارع الرئيسية لتجنب الفوضى وتوفير الهدوء اللازم لتركيز الطلاب وتجنب حوادث السير سهولة الوصول إليه بمختلف وسائل المواصلات".⁽¹⁾

(1) الهنداوي ياسر فتحي، إدارة المدرسة وإدارة الفصل - أصول نظريات وقضايا معاصرة- ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2009، ص278.

الجدول رقم 40: يبين نوع البناء:

النسبة المئوية %	التكرار	درجة الموافقة
/	/	عالية جدا
16,66	1	عالية
50	3	متوسطة
16,66	1	ضعيفة
/	/	ضعيفة جدا
%100	6	المجموع

يشير الجدول إلى أن 16,66% من أبنية المدارس عالية المستوى ويتعلق الأمر بمدرسة ذات فصول أرضية وبنائها حديث، تتميز بسورها الذي لا يحجب الشارع تماما وملعبها مستقل عن الفناء، بل يمكن المتعلمون من رؤيته بشكل جزئي عند الخروج إلى الفناء وهو ما يكسر طابع الحجز الذي تفرضه الأسوار الصماء ويوحي بالانتماء إلى المحيط الخارجي و50% من المدارس صنفت بأنها ذات مستوى متوسط بالنظر لكونها ذات بناء أرضي وفناؤها من الإسفلت ويقام به النشاط الرياضي وهو ما يشنت تركيز المتعلمين داخل الفصول ودرجة التشجير بها ليست كبيرة، أما بالنسبة للتنظيم الفصول ثلاثة منها نظم فيها جلوس المتعلمين على شكل حرف L و ثلاث على شكل حرف U وصنف بناء مدرسة واحدة بالضعيف، لأنه بناء عمودي من طابقين وذو ممر ضيق، ما يزيد من احتمال الحوادث، يحد من حرية المتعلمين أثناء الصعود والنزول، الذي تتناوب عليه الفصول.

الجدول رقم 41: يبين مدى توفر تجهيزات الأنشطة التربوية الوسائل التعليمية:

النسبة المئوية	التكرار	درجة الموافقة
/	/	عالية جدا
/	/	عالية
16,66	1	متوسطة
83,83	5	ضعيفة
/	/	ضعيفة جدا
100	6	المجموع

يوضح الجدول أن 16,66% من المدارس ذات مستوى متوسط، من حيث توفير الوسائل التعليمية وأن 83,83%، منها ذات مستوى ضعيف والواقع أن الوسائل التي يتم العمل بها

وسائل بسيطة وتقليدية، بعيدة عن تطور التكنولوجيا العالمي والمحلي، فمثلا يمكن للعديد من المتعلمين أن يطلع على خرائط الدول في الأجهزة الذكية الرائجة بتفاصيل متناهية الدقة، في حين أن أقصى ما يمكن للمعلم أن يقدمه خريطة جامدة يعلقها على السبورة أو مجسم للكرة الأرضية لا يمكن لكل المتعلمين معاينته. فمن المفروض أن تكون الوسائل التعليمية أكثر تطورا وفاعلية. لتؤدي دورها في توفير خبرات حقيقية و بديلة وإثارة انتباه المتعلمين وتشويقهم للدرس. وكذا معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.⁽¹⁾ ثم هناك غياب تام في الكثير من المرافق المكتملة مثل: الملاعب المهيأة وقاعات الأنشطة والمخابر العلمية وعدد قليل من المدارس(إثنان فقط) تحتوي على مكتبة.

الجدول رقم 42: يبين كفاية الفصول التعليمية:

النسبة المئوية %	التكرار	درجة الموافقة
/	/	عالية جدا
50	3	عالية
33,33	2	متوسطة
16,66	1	ضعيفة
/	/	ضعيفة جدا
100%	6	المجموع

يوضح الجدول أن 50% من المدارس ذات مستوى عالي من حيث الكثافة، فعدد الحجرات فيها يكفي مستويات التلاميذ وكثافة الفصول أيضا معقولة أقل من 32 متعلم وما يقدر بـ 33,33% منها متوسط الكثافة ويتعلق الأمر بمدرستين بهما اكتفاء بالحجرات لكن فيهما بعض الفصول المكتظة تتجاوز 40 متعلم وبهذا الصدد يرى الهنداوي أن تكون القدرة الاستيعابية للفصل بين 3-35 طالبا، لتفادي اكتظاظ التلاميذ والتنافس على مصادر التعلم.⁽²⁾، أما المدارس ذات المستوى الضعيف فبلغت 16,66% ويتعلق الأمر بمدرسة أدى فيها عدم كفاية الحجرات الدراسية إلى إتباع نظام الدوامين، كما حرم المتعلمين من الخروج إلى الساحة في الوقت الراحة لتفادي الحوادث ودرجة اكتظاظ الفصل تنعكس بصفة مباشرة على طريقة تنظيمه وعلى أسلوب المعلم في إدارته، فيجد نفسه مضطرا لإتباع نظام الجلوس في شكل

(1) المنوفي زكي ابراهيم، كيف تكون معلما ناجحا للدراسات الاجتماعية، ط1، مكتبة العلم والإيمان، مصر، 1998، ص 54، 58.

(2) الهنداوي ياسر فتحي، مرجع سابق، ص 86.

صفوف وللاكثر من أوامر الضبط الجماعية والفردية وينطبق الأمر ذاته على طرق التدريس أين يلجأ إلى الأوامر الجماعية وتصحيح الأخطاء الشائعة، الأمر الذي يقلل من فرص التفاعل المباشر بينه وبين كل المتعلمين.

الجدول رقم 43: يبين مدى إشراك المتعلمين في تنظيم غرفة الصف:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	20	35,71
غالباً	23	41,07
أحياناً	11	19,64
نادراً	01	1,78
مطلقاً	01	1,78
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن 35,71% من المعلمين يشركون المتعلمين في تنظيم غرفة الصف دائماً، وأن 41,07% منهم غالباً ما يفعلون ذلك وأن 19,64% يشرك المتعلمين في التنظيم أحياناً، في حين بلغت نسبة كل من المعلمين الذين يشركون المتعلمين نادراً والذين لا يفعلون ذلك إطلاقاً 1,78%.

حسب عدد من المعلمين فإن تنظيم الجلوس يراعي فيه رغبة المتعلمين بالدرجة الأولى وتجرى بعض التعديلات لفائدة ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتلاءم ومتطلباتهم، كما يصرح المعلمون أنهم يغيرون جلوس بعض الطلاب بهدف الحد من الفوضى وحفظ النظام، كان يجلس التلاميذ مفرطو الحركة في الأمام، وان يجلس كثيرو الكلام مع من هم دون ذلك. بالنسبة لتزيين قاعات الدراسة فقد لاحظت الباحثة أن أغلب الملصقات الموجودة على الجدران، هي رسوم وأشغال يدوية للمتعلمين، كما أكد المعلمون أن تزيين الأقسام هي عملية جماعية تعاونية بين المتعلمين، يتولون فيها التوجيه فقط.

الجدول رقم44: يبين مدى عرض الأنشطة المتفوقة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	35	62.5
غالبا	10	17,85
أحيانا	09	16,07
نادرا	02	3,57
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يوضح الجدول أن 62.5% من المعلمين يعرضون أنشطة المتعلمين المتفوقة دائما وأن 17,85% منهم غالبا ما يعرضونها، وأن 16,07% يقومون بالعرض أحيانا و3,57% نادرا ما يعرضون الأنشطة المتفوقة.

لاحظت الباحثة أن معظم المعلمين يخصصون جدارية في آخر الصف لتعليق عليها أنشطة المتعلمين: من رسومات وبطاقات وفقرات تعبيرية...، كما تعلق أيضا على اركان القسم الأخرى. ولاحظت في أحد الأقسام أن المعلم علق جدول وسماه بفرسان القسم وقسم هذا الجدول إلى خانة تبعا للأنشطة المدرسة: فرسان التعبير، فرسان الرياضيات، فرسان الإملاء... ووضع في كل خانة صور المتعلمين المتفوقين في النشاط.

وتعرض الأنشطة المتفوقة أيضا في الاحتفالات المدرسية، فالمدارس الابتدائية تحيي ذكرى اندلاع ثورة التحرير في أول نوفمبر ويوم الشهيد في 8 فيفري وعيد العلم في 16 أبريل ولاحظت الباحثة من خلال الصور التذكارية وأثناء حضورها في حفلة يوم العلم أن أغلب الأنشطة جماعية وهي متنوعة: أناشيد، أشعار، مسرحيات، ترتيل القرآن...

من المفروض أن تعرض أنشطة المتفوقين في المجالات المدرسية، لكن هناك غياب للمجلات في المؤسسات محل الدراسة ما عدا واحدة وهي ليست من إنجاز المتعلمين، بل يعدها موظفي الإدارة.

الجدول رقم45: يبين مدى التنسيق بين تنظيم الجلوس والمهام التعليمية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	35	62.5
غالبا	10	17,85
أحيانا	09	16,07
نادرا	02	3,57
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يفيد الجدول ان 62.5% من المعلمين يصرحون أنهم ينسقون بين جلوس المتعلمين والمهام التعليمية دائما و 17,85% منهم غالبا ما يفعلون ذلك و 16,07% يفعلون ذلك أحيانا و 3,57% فقط من المعلمين لا ينسقون بين تنظيم الجلوس والمهام التعليمية.

لاحظت الباحثة أن المعلمين يقسمون المتعلمين إلى مجموعات في الأنشطة التي تطبق فيها تجارب او تحتاج فيها المتعلمين على ملاحظة قريبة، فإما يقوم المعلم بالتجربة والمتعلمين واقفون حوله، أو يجريها المتعلمون تحت إشراف المعلم، وينطبق الأمر ذاته على الأنشطة التي تقوم على التفاعل اللفظي مثل التعبير الشفهي والأنشيد، حيث تؤدي أمام السبورة أو في أمكن الجلوس، سواء كانت فردية أو جماعية.

التدريس المعاصر يقوم على تفاعل المتعلم المباشر مع مصادر التعلم وتكمن أهمية طرائق وأساليب التدريس في تقريب المتعلم من الظواهر الكونية ، بتنبية حواس المتعلم وإثارة تصوراته الذهنية والوجدانية وتنظيم تفاعله مع مكونات البيئة.

الجدول رقم46: يبين مدى تهيئة الصف فرص الاتصال بين المتعلمين:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	26	46.42
غالبا	13	23,21
أحيانا	13	23,21
نادرا	02	3,57
مطلقا	02	3,57
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى ان 46.42% من المعلمين يقرون بأنهم دائما يحرصون في تنظيم غرفة الصف على توفير فرص الاتصال بين المتعلمين و 23,21 % منهم غالبا ما يفعلون ذلك ونفس النسبة تقر بأنها تفعل ذلك أحيانا وبلغت نسبة المعلمين الذين يهيئون على توفير فرص الاتصال نادرا والذين لا يفعلون ذلك مطلقا 3,57 %.

الملاحظ أثناء الدراسة الميدانية أن النمط الغالب على تنظيم المتعلمين هو الصفوف الطولية تفصل بينها ممرات تسمح للمعلم التنقل بينها وهناك صفوف نظمت فيها الطاومات على شكل n وحسب المعلمين انها طريقة أفضل من الأولى لكنها تصلح فقط في الصفوف ذات العدد القليل ومع أن هذا التنظيم يؤدي إلى ترتيب التلاميذ ويسهل عملية الإشراف عليهم ومراقبتهم وملاحظة أدائهم أثناء عملية التعليم والتعلم، إلا أنه يحد من إمكانية القيام بنشاطات أخرى في غرفة الصف، كأن يعمل التلاميذ في مجموعات أو أن يقوموا بتمثيل دور معين، بالإضافة إلى أن المقاعد الثابتة لا يتناسب مع ما يتمتع به تلاميذ من طاقة ونشاط حركي إذ أنه يحد من نشاطهم وحركتهم

يؤثر تصميم البيئة الصفية على طريقة تلقي المعلومات درجة استيعاب المتعلمين وتحصيلهم وعلى طبيعة التفاعل بين المتعلمين والمعلم ، توفير الجو الصفّي الفعال يتم بتنظيم جلوس التلاميذ بحيث يسمح بقدر من التفاعل مع بعضهم البعض كي يشعر المتعلم بكيونته من جهة وبالانتماء من جهة أخرى الراحة والطمأنينة

رابعاً: تشجيع تقويم الأنشطة على التفاعل الايجابي للمتعلم

الجدول رقم 47: يبين مدى مراعاة المبادرة للمشاركة في الأنشطة في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائماً	48	85,71
غالباً	05	8,92
أحياناً	03	5.35
نادراً	00	00
مطلقاً	00	00
المجموع	56	%100

يبين الجدول أن 85,71% من المعلمين يقرون أنهم يراعون دائماً في تقويم المتعلمين مدى مبادرتهم للمشاركة في الأنشطة وأن 8,92% منهم يصرحون بأنهم غالباً ما يفعلون ذلك و5.35% منهم يراعون المبادرة في الأنشطة أحياناً.

ما لاحظته أثناء الدراسة الميدانية هو أن النمط الأكثر شيوعاً للمبادرة للمشاركة هو رفع اليد اليمنى لاستئذان المعلم في الإجابة عن الأسئلة وانجاز الأنشطة التي يقترحها، كما يقوم الكثير من المتعلمين بالإجابات الغير منتظمة ورغم تنبيهات المعلمين لاجتتابها إلا أنها شائعة.

المبادأة في التعلم أهم محكات التقويم الحديثة، في عصر الثورة العلمية والانفجار العلمي، الذي تبعه تغيرات في الأهداف والأساليب التربوية وكذا في أساليب التقويم. فترتيب المتعلم بين أقرانه على أساس ما اختزنه من معلومات في ذهنه، لم تعد طريقة كافية للتقويم، فالتعليم بالكفاءات يقوم على إدماج المتعلم في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاءاته،⁽¹⁾ ففي ضوء الزخم المعرفي أضحي اكتساب مهارات وظيفية واقعية، أولوية عن الطرح النظري المجرد.

(1) عبد اللطيف الفرابي، المقاربة بالكفايات المفاهيم والممارسات، نقلاً عن BOARD ، TARBAOIUYATE EDT ، فحص في 04-02-2018، 16:30.

الجدول رقم48: يبين مدى مراعاة درجة انجاز المتعلم للأنشطة في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	49	87,5
غالبا	07	12.5
أحيانا	00	00
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 87,5% من المعلمين يقرون بأنهم دائما يراعون في تقويم الأنشطة درجة الانجاز المتعلم و 12.5% منهم غالبا ما يفعلون ذلك ،

تمكن المتعلم هو الهدف المنشود من عملية التعليم وانجازاته هي مادة التقويم وليس حفظ للمعلومات واسترجاعها، وهو عملية بنائية ينبغي أن يكون متعدد الوجوه، متنوعا في الأساليب والأدوات وتحتل الاختبارات حيز ضيق منها فقط بحيث لا تعدوا أن تكون نشاطات تعلم يمارسها المتعلمين بحرية من غير قلق⁽¹⁾. فبدل أن يكون التقويم محكا حرجا تجريحا للمتعلم يصبح عاملا تكوينيا ووسيلة دعم تعليمي نفسي يركز فيه على سد ثغرات التكوين بدل كشفها، فالمعلم يقدم المهام في أوضاع تعليمية حقيقية متنوعة وقيم الجانب الأدائي من نشاط المتعلمين، بحيث يدمجهم في عملية التقويم، بتفعيل التغذية الراجعة، بحيث يصبح المتعلم قادرا على تقييم مستواهم، الأمر الذي يحفزهم على التعلم. والتقويم الفعال الواقعي يقتضي أن تكون الأنشطة المطروحة للدراسة محاكية للواقع وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية.

(1) أحمد الثوابتية وآخرون ، استراتيجيات التقويم وأدواته، ص 11. نقلا عن www.moe.gov.jo/files فحص في 2017-10-01 . 14:30 .

الجدول رقم49: يبين مدى مراعاة فاعلية المتعلم ضمن جماعة النشاط في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	48	85,71
غالبا	05	8,92
أحيانا	03	5,35
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يوضح الجدول أن 85,71% من المعلمين يراعون دائما في التقويم فاعلية المتعلم ضمن

جماعة النشاط وأن 8,92% منهم غالبا ما يراعون ذلك و 5,35% منهم يفعلون ذلك أحيانا.

من الأسس التي تراعى في التقويم الحديث الجوانب الشخصية للمتعلم كالمهارات الاجتماعية والوجدانية كمهارات التعلم ضمن مجموعات : التواصل والتعاون والقيادة ويظهر دور المعلم في معرفة خصائص ومستوى متعلميه، فيتعين أن يكون على دراية دقيقة بمستواهم وانطلاقا منها يوزع المهام،⁽¹⁾ فالاتجاهات والعادات وأنواع السلوك التي يسلكها المتعلمين، من أهم النتائج التي لا بد أن يعالجها التقويم والمجال التعاوني يعد مجالا خصبا للتمحيص التربوي للسلوك الاجتماعي للناشئين وهذا يتطلب من المعلم مراقبة سلوكهم باستمرار وفي كل المواقف وتنبيههم إلى السلوك الغير مرغوب وتجنب تكراره والتركيز على مساعدتهم لممارسة ديناميكية العمل ضمن الجماعة وتحمل المسؤولية المشتركة.

(1) نفس المرجع، ص13.

الجدول رقم50: يبين مدى مراعاة المشاركة في الدروس تقويم الأنشطة :

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	17	30,35
غالبا	15	26,78
أحيانا	06	10,71
نادرا	05	8,928
مطلقا	13	23,21
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 30,35% من المعلمين يراعون دائما في تقويم الأنشطة مشاركة المتعلم في الدروس، 26,78% منهم يراعون ذلك الغالب و10,71% يفعلون ذلك أحيانا و8,928%، نادرا ما يقيمون متعلمهم على مشاركتهم في الدروس و23,21% لا يراعون المشاركة بتاتا في تقويم الأنشطة.

يظهر أن هناك تباين في احتساب المشاركة في تقويم الأنشطة، فهناك من يأخذها في الحسبان -وهي النسبة الغالبة- باعتبار أن عملية التعلم عملية متكاملة وأن مشاركة المتعلم هي تقويم مرحلي و"تشخيصي وتكويني لامتلاك الكفاءات المستهدفة وكشف الأخطاء ونقاط الضعف وتصحيحها تقدما للتقويم النهائي"⁽¹⁾ ويظهر أن هناك نسبة معتبرة من المعلمين تكتفي بتقييم الأنشطة من خلال الامتحانات فقط ، باعتبار أن هذه المرحلة النهائية كافية لتقدير مستوى تحصيل المتعلم. وفي الحقيقة أن تقييم سلوك المتعلم في الدروس له الأثر البالغ في دفع المتعلمين لتحسين مستواهم وتضمينها في كشوف الامتحانات يبين للأولياء المستوى الفعلي لأبنائهم وتمكنهم من توجيهه الصحيح لسلوكهم. وهو ما دعى إليه الأمين العام بالنيابة المنشور الوزاري المشترك رقم 1387 المؤرخ في 26/07/ 2013. بضرورة الاهتمام بدلالات الملاحظات المسجلة على كشوف التقويم الفصلي للتلاميذ.⁽²⁾

(1) محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، العدد2006، 4، جامعة عمار ثلجي- الأغواط ، ص221.

(2)وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 564 ديسمبر 2013ص17،16.

الجدول رقم 51: يبين مدى مراعاة هدوء المتعلم وتجنبه الفوضى في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	24	42,85
غالبا	12	21,42
أحيانا	11	19,64
نادرا	05	8,92
مطلقا	04	7,14
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 26,78% من المعلمين يراعون دائما مدى هدوء المتعلم في التقويم 21,42%، منهم يراعون ذلك الغالب 19,64% ، يفعلون ذلك أحيانا و7,14% لا يراعون هدوء المتعلم أثناء النشاط في التقويم بتاتا.

من العوامل التي تؤثر في العلاقة بين المعلم والمتعلم، سلوك المتعلم في الصف ومع الاكتضاض الذي تعرفه حبرات الدراسة، نجد الكثير من المعلمين يراعون هدوء المتعلم كمحك للتقييم، لأن المتعلم الهادئ يتابع شرح المعلم باستمرار وينفذ تعليماته بدقة فينجز واجباته في وقتها بنجاح ويصبح مصدرا خصبا للتغذية الراجعة، ما يحفز المعلم على الإسهاب في شرح الدروس ومعاودة التواصل مع المتعلمين المشاركين وتفقد مستوى استيعابهم وبالمقابل نجد أن المتعلم الفوضوي يعوق تعلمه الذاتي، لأن تركيزه يكون مشتتة عن متابعة شرح المعلم وانجاز الأنشطة وفي نفس الوقت يشكل مصدر تشويش لزملائه ويهدر وقت المعلم في ضبط الفوضى التي يخلقها.

الجدول رقم 52: يبين مدى مراعاة التنظيم والترتيب والاهتمام بالأدوات في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	49	87,5
غالبا	00	00
أحيانا	07	12,5
نادرا	00	00
مطلقا	00	00
المجموع	56	%100

يشير الجدول إلى أن 87,5% من المعلمين يراعون دائما مدى تنظيم المتعلمين والترتيب والاهتمام بالأدوات في التقويم و 12,5% هم من يفعلون ذلك أحيانا

يظهر جليا اهتمام المعلمين، بالأدوات المدرسية، فهي ضرورة ملحة فكما تتطلب أي مهمة أدوات لانجاحها كذلك الأنشطة التعليمية لها أدواتها، بل هي تحتاج إلى أدوات كثيرة ومتنوعة بتنوع الأنشطة، مثل : أدوات الموسيقى، أدوات البستنة، الألعاب الرياضية... وتظهر مهارات المعلم البيداغوجية في استيفاء الأدوات التي تعجز عن توفيرها إدارة المدرسة، بتوظيف الخامات المحلية والتعويض بالامكانيات المتاحة،

والتقييم حسب الأدوات يتدرج قد يكون لفظيا فقط بالثناء أو بإعطاء علامات نسبية وقد يصل إلى حد حرمان المتعلم من النشاط، مثل النشاط الرياضي الذي يحجب عنه المتعلمين الذين لا يرتدون الزي الرياضي وفي حالات النقص الفادح، يتم استدعاء الأولياء، كما حدث مع أحد المتعلمين الذي أحضرته إحدى المعلمات إلى الإدارة، تشكو إلى المديرية عدم احضاره معظم الأدوات اللازمة للدراسة وطلبت منها أن تستدعي ولي أمره.

الجدول رقم53: يبين مدى مراعاة الهيئة العامة للتلميذ في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	11	19,64
غالبا	12	21,42
أحيانا	22	39,28
نادرا	07	12,5
مطلقا	05	8,92
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 19,64% من المعلمين يراعون دائما هيئة المتعلم في التقويم و21,42% منهم غالبا ما يراعون ذلك، و39,28%، يفعلون ذلك أحيانا و12,5% نادرا ما يراعون هيئة المتعلم في أداء الأنشطة و8,92% لا يراعون ذلك بتاتا.

الظاهر أن أغلب المعلمين يراعون هيئة ومظهر المتعلم كمعيار في التقويم وهو أمر يقل الاهتمام به في المستويات التعليمية الأعلى، لأن أهداف التعليم الابتدائي تركز على تهذيب وتأديب المتعلم أكثر من تزويده بالمعارف، فالنظافة وارتداء الملابس اللائقة والجدية والانضباط كلها قيم متضمنة في المناهج التعليمية.

من جهة أخرى التفاعل التربوي يتأثر بمظاهر المتعلمين وهذا ما يؤكد تعوينات بأن من بين العوامل التي يتأثر بها تفاعل المعلم مع المتعلم هو هيئة المتعلم، فالمظهر الخارجي الجذاب يلفت انتباه المعلمين،⁽¹⁾ والانسان بطبيعته يتأثر بلامح الشخص الذي يتفاعل معه، فإذا كان يغلب عليه الانبساط والطلاقة، ينجذب الناس إليه ويرغبون في التواصل معه دوما، أما الإنسان العابس جامد الملامح، يتجنبه الناس ولا يتعاملون معه إلا للضرورة ويؤدون ذلك بشكل رسمي ويحدث هذا في الفصول التعليمية حيث نجد المعلمين يبدون رغبتهم في التواصل مع المعلمين الطرفاء ذوي الحس الفكاهي لتجديد روح ونشاط الفصل.

(1) تعوينات علي، مرجع سابق، ص173.

الجدول رقم 54: يبين مدى مراعاة المقارنة مع الزملاء في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	14	25
غالبا	10	17,85
أحيانا	00	00
نادرا	06	10,71
مطلقا	26	46,42
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 25% من المعلمين عندما يقيمون أنشطة المتعلمين يعتمدون على المقارنة مع أعمال زملائهم، 17,85%، منهم يفعلون ذلك في الغالب و 10,71% نادرا ما يطبقون أسلوب المقارنة، في حين بلغت نسبة الذين لا يتبعون الأسلوب مطلقا 46,42%.

يظهر أن غالبية المتعلمين لا يعتمدون أسلوب المقارنة بين المتعلمين في التقويم، الأمر الذي يدل على أن هناك قوالب تقويم معدة مسبقا يعتمد عليها، فحسب أحد المعلمين يتم اتباع الكفاءات المحددة في المناهج التعليمية، أما معلمة أخرى فتعزو اتباع أسلوب المقارنة إلى أن الهدف من المقارنة هو الكشف عن مستويات نمو المتعلمين وحصص العوامل الكامنة وراء الخلل عند المتخلفين نمائيا، حتى يستطيع المعلم وضع خطة للخبرات التعليمية التي يقدمها لمتعلميه وحتى يحسن توجيه نشاطه وعلاج جوانب الضعف ودعم جوانب القوة.

الجدول رقم55: يبين مدى مراعاة مستوى القرابة العائلية للمعلم في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	00	00
غالبا	00	00
أحيانا	08	14,28
نادرا	04	7,14
مطلقا	44	78,57
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 78,57% من المعلمين لا يراعون مطلقا القرابة العائلية للمتعلم منهم، في حين أن 14,28% يراعونها أحيانا و7,14% نادرا ما يفعلون ذلك.

يبدو أن هناك حرص من المعلمين على عدم إحتساب علاقاتهم الشخصية في شؤون عملهم، لمعرفة النتائج السلبية لذلك بالنسبة للمتعلمين الأقارب الذين سيضعف اجتهادهم ويغلب عليهم التواكل ويصبحون منيوذين من طرف زملائهم، الذين ستنتابهم الغيرة اتجاههم، وتهتز ثقتهم بمعلمهم.

والواقع أن تحيز المعلمين اتجاه بعض المتعلمين آخر ما يظهر في التقويم، فهو يعرف أشكالاً عديدة في حيثيات التدريس المختلفة، مثل أماكن الجلوس ودرجة القرب من المعلم، مستوى الجماعة التي يجلس ضمنها، درجة انتباه المعلم وثناء ودقة التغذية الراجعة التي يوجهها وكذا نسبة التعزيز ونوعه ومستوى التشجيع المقدمة للمتعلمين وحجم الوقت المخصص لكل واحد...¹ لذلك فميل المعلم وتحيزه لمتعلمين معينين موضوع متشعب يصعب حصره. وتتوقف نتائجه في حدوث فجوة بين المعلم والمتعلمين على مدى إدراكهم.

¹هارون رمزي فتحي، مرجع سابق، ص74.

الجدول رقم56: يبين مدى مراعاة المستوى الاجتماعي للعائلة في التقويم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	04	7,14
غالبا	02	3,57
أحيانا	02	3,57
نادرا	01	1,78
مطلقا	47	83,92
المجموع	56	%100

من خلال الجدول يتبين أن 83,92% من المعلمين لا يراعون المستوى الاجتماعي لأسرة المتعلم في التقويم، في حين بلغت نسبة الذين يراعون ذلك دائما 7,14% وتساوت نسبة الذين يفعلون ذلك أحيانا، وغالبا حيث بلغت 3,57%.

العدالة والمساواة في التعليم من المبادئ الأساسية للتعليم في المدرسة الجزائرية وهو ما ينص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية الوثيقة الرسمية الأولى في مجال التربية والتعليم في الجزائر، فهو يؤكد على عدم التمييز على أساس الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.⁽¹⁾ فالمعلمون بغضهم النظر عن المستوى الاجتماعي للعائلة في التقويم يلتزمون بالقانون، بالإضافة لكونهم يطبقون مبدأ تربوي، لأن المساواة هي التي تخلق حافز التنافس بين المتعلمين على التحصيل وإلا حال تعالي أبناء ذوي النفوذ واستحكام القهر في نفوس الفقراء، دون الاجتهاد في الدراسة، كما أن التعليم ظل على مر العصور وسيلة للحراك الاجتماعي، فمن غير الممكن أن يتمظهر التمييز في حيثياته وإن كان على المعلم أن يأخذ في الاعتبار المستوى الاجتماعي للمتعلمين ففي شرح الدروس بالتبسيط وضرب الأمثلة المحاكية لظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.

(1) القانون التوجيهي للتربية، مرجع سابق، ص65.

الفصل السابع:

مناقشة النتائج العامة للدراسة

أولاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

ثالثاً: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المدخل الوظيفي

النتائج العامة للدراسة

أولاً: مناقشة النتائج العامة للدراسة في ضوء الفرضيات:

من خلال دراستنا النظرية والميدانية حاولنا الإجابة على تساؤلات الدراسة: السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية التي ترجمت إلى فرضيات كأساس لانطلاق الدراسة ومن ثم سنعرض نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات ومؤشراتها، محاولين التوصل إلى نتيجة عامة تجيب عن التساؤل الرئيسي للدراسة بالتأكد من فرضيات الدراسة، إجابة علمية وموضوعية مستقاة من أرض الواقع، مع ربطها بالإطار النظري الفكري، كما ستتم مقارنة نتائج الدراسة بنتائج بعض الدراسات المشابهة.

وعلى هذا الأساس توصلت الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج، سيتم عرضها حسب كل فرضية وحسب كل مؤشر من مؤشراتنا، ثم التوصل إلى نتيجة عامة تجيب على التساؤل الرئيسي .

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي تمحورت حول مدى مساهمة أساليب إدارة سلوك المعلمين أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية المتعلمين في إدماجهم اجتماعياً.

بعد تحليل وتفسير البيانات المتحصل عليها من ميدان الدراسة توصلنا إلى ما يلي:

- ما مقداره 85,71% من عينة الدراسة يؤكدون أنهم يشجعون دائماً المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التعليمية، لأن الطفل في هذه المرحلة يتأثر بأراء البالغين فيه ويحتاج إلى من ينبهه إلى إمكانياته ويحفز المتعلمين أيضاً إظهار ميزات وفوائد النشاط النظرية والعملية والتعزيز الذي سيتلقاه المتعلم عند قيامه بالنشاط.

- وأن 53,57% من المعلمين يتجنبون دائماً التواجد في مكان واحد في الصف أثناء أداء الأنشطة و32,14% يفعلون ذلك في الغالب وهو الأمر الذي يساعد على تفقد المتعلمين على نحو مستمر متساوي، وتقدير مستوى تحصيلهم، كما أن ذلك يعد عاملاً من عوامل الضبط لأن شعور المتعلم أنه ضمن مجال رؤية معلمه يجعله يحرص على أداء واجباته.

- وأن 67,85% من المعلمين يحرصون دائما على خفض عوامل القلق عند المتعلمين، الذي هو في الغالب ناتج عن الخوف من الرسوب أو التعريض أمام زملاء، لأن القلق يضعف من ثقة الطفل في نفسه، ما يؤثر سلبا على مكانة المتعلم في جماعة الصف ويحول دون التركيز في الدراسة، فتجنبهم التعريض أمام الزملاء يدعم مكانتهم في الجماعة الصفية ويشجعهم على التفاعل النشط في الفصل أثناء الدراسة وخارجه بأن يضموا زملاء الدراسة إلى جماعة الأقران وما وجدناه أيضا أن خفض القلق عند المتعلمين هو عامل من عوامل ضبط الصف وتجنب الفوضى ويزيد من ثقة المتعلمين بمعلمهم.

- ووجدنا أن 46,42% من المعلمين يتجنبون دائما الحدة والتوتر في مواجهة سلوك المتعلمين الخاطئ و 23,21% منهم يفعل ذلك غالبا وأن الغالب على سلوكهم معاملة المتعلمين الهدوء وتجنب العصبية وبروز الخطاب القيمي في تفاعلهم اللفظي مع المتعلمين وهو الأمر الذي يمكنهم من تخطي رهاب الأستاذ ويشجعهم على التفاعل معه وعرض التباسات الفهم التي والمشاكل التي يتلقونها.

- كما بينت نتائج الدراسة الميدانية أن 71,42% من عينة الدراسة يعززون دائما ثقة الطلاب بأنفسهم، بالتشجيع اللفظي وإقحام المتعلمين بالإجابة على أسئلة سهلة والعناية بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، فاكتساب الثقة يعني أن يرسم المتعلم صورة إيجابية عن نفسه في مجال التعلم ومن ناحية المكانة الاجتماعية بين أقرانه وفي محيطه الاجتماعي.

- وتبين أن 64,28% من أفراد العينة يحاورون دائما المتعلمين الذين يدرسونهم، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يحاورون متعلميهم أحيانا 25% ويساعد ذلك المعلم في التعرف على ظروف المتعلمين الصحية والاجتماعية والتقرب منهم واستمالتهم عاطفيا ليتجاوبوا معه،

- ووجدنا أن 78,57% من المعلمين يثيرون دافعية طلابهم دائما للانهماك في الأنشطة وأن ذلك يزامن كل مراحل النشاط من التعريف بالموضوع إلى مراحل الانجاز وصولا إلى مرحلة التقويم، بتبيان أهمية كل مرحلة سواء في سياق الدراسة، أو فائدتها العلمية والعملية وشرح مقومات نجاح كل مرحلة وطريقة تنفيذ الخطوات.

- وتبين أن 41,07% يلمون بالطرق التعليمية الداعمة للعمل والمشاركة أثناء تأدية الأنشطة و35,71% من هو كذلك في الغالب ويظهر الضعف النسبي لالتزام المعلمين بهذا البند، كون أساليب التعلم التعاوني تختلف عن أساليب التعلم الفردي السائدة في مناهج التعليم المرتكزة على التنافس من جهة وصعوبة تطبيقها من جهة أخرى، لأنها، تعتمد على جهود المتعلمين بالدرجة الأولى والتنسيق بينهم وتحتاج لمهارات ضبط عالية.

- وأن 57,14% من المعلمين يعملون على جميع أخطاء المتعلمين الشائعة وتصحيحها بشكل عام ويفيد ذلك في توفير، الجهد والوقت، تجنب السخرية والإحراج التي من شأنها أن تكفهم عن المبادرة في المشاركة في الأنشطة وأن 78,57% من المعلمين يتجنبون السخرية والتهكم دائما في معاملة متعلميهم وأن 69,64% من المعلمين يوزعون الأخطاء على المتعلمين دائما، بحيث يصححون الأخطاء بشكل متفرق ولا يناقشونها وقفا عند متعلمين معينين، ما يشجع التفاعل والمبادرة ويقوي علاقاتهم بين المتعلمين بتناسي فروق المستويات الدراسية.

- وأن 55,35% من المعلمين يحرصون على تدريب المتعلمين على قواعد التواصل الإيجابي، مثل الاستماع الجيد والصياغة الجيدة للكلام وشرح الأفكار وترتيبها، سواء بينهم أو مع المعلم ويفرضون العقوبات على السلوك معيق التواصل كمقاطعة الحديث والنميمة والفوضى الفردية والجماعية.

- وأقر 39,28% من المعلمين أنهم يوفرون دائما خيارات للتواصل مع المتعلمين و28,57% منهم غالبا ما يفعلون ذلك التواصل اللفظي وهو الأسلوب السائد في الحديث المباشر بين جماعة الصف والأكثر شيوعا في شرح الدروس وسرد الأوامر بالإضافة إلى القراءة والكتابة والرسم والتمثيل الدرامي والتي تختلف حسب طبيعة النشاط الممارس.

- كما بينت نتائج البحث الميداني أن 76,78% من المعلمين يعززون مبادئ العلاقات الإنسانية دائما، بترسيخ القيم الاجتماعية والأخلاقية والمثل مثل التعاون والتسامح والأمانة والصدق... وهو ما يتماشى مع أهداف التعليم الابتدائي في مساندة النمو الوجداني والعاطفي، كما أنها تمثل أحد آليات الضبط في المدرسة، كاحترام المعلم والعمال وحسن معاملة بعضهم البعض وقواعد الدخول والخروج والجلوس وغيرها من قواعد حفظ النظام التي في معظمها هي آداب اجتماعية يلتزم بها الفرد في حياته اليومية.

- ووجدنا أن 39,28% من المعلمين يشجعون دائما نشاط الجماعات الصفية و32,14% منهم يفعل ذلك غالبا، لما لها من دور في اكتساب أساليب التعلم الاجتماعي كالاتحاد المتبادل الايجابي المتبادل في العمل الجماعي والتفاهم وتقبل الاختلاف والثقة. بالإضافة إلى فوائدها في المجال التعليمي في دعم وتصحيح المعلومات السابقة واكتساب معلومات جديدة والتعرف على مصادر التعلم.

- وتبين أن ما نسبته 53,57% من المعلمين يطورون دائما مبادئ العمل التعاوني عند المتعلمين، بتزويدهم بتقنيات وآليات العمل التعاوني، لأن الأطفال في هذه المرحلة ما زالوا يفتقرون إلى الانضباط وإلى تحمل المسؤولية الجماعية وهو بعد مختلف للتعليم الذي يغلب عليه طابع الفردية والمنافسة.

- وما وجدناه أيضا أن نسبة المعلمين الذين يتيحون فرص التعبير لمتعلميهم دائما بلغت 64,28% ويتم ذلك من خلال الحوار المباشر ومن خلال بعض الأنشطة التعليمية الحرة، كالتعبير الشفهي والكتابي والرسم والأشغال اليدوية المتعلمين ويفيد التعبير في إعطاء صورة عن الوضع النفسي والاجتماعي والمستوى التعليمي للمتعلم وهو المنطلق الذي يتعامل منه المعلم مع خصوصيات المتعلمين.

- ووجدنا أيضا أن 60.71% من المعلمين يصرحون بأنهم يفهمون أفكار متعلميهم ويتقبلون مشاعرهم دائما ونجاح التعليم الابتدائي مشروط بمراعاة مستويات النمو والدراسة بخصائص هذه المرحلة والانطلاق من ذلك الفهم لتنمية قدرات المتعلمين بما يناسب خصائص سنهم.

- وبينت نتائج الدراسة الميدانية أيضا أن 51,78% من المعلمين يشجعون المتعلمين على الاحتكاك والتعارف وأن 23,21% منهم من يفعل ذلك في الغالب، الأمر الذي يفيدهم في زيادة النمو الوجداني باشباع حاجة الشعور إلى الانتماء والاستقلال عن الأسرة، كما يفيدهم من ناحية النمو الاجتماعي، باكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي الايجابي كالتعاون والمشاركة والتسامح.

- وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن 48,21% من المعلمين ينظمون ردود أفعال التلاميذ اتجاه بعضهم، بمراقبة وتوجيه تفاعل المتعلمين، بتشجيع ودعم الأنماط الايجابية كالآداب العامة وتسوية النزاعات بين المتعلمين وتبيان جوانب الخلل في سلوك المتعلمين ولهذا وجهان من الفائدة من ناحية دعم النمو الخلقى ومن ناحية تنظيم التفاعل الصفي.

- كما أظهرت الدراسة أن 42,85% من المعلمين يوظفون دائما أسلوب العقاب البدني لمواجهة سلوك الاحتقار عند المتعلمين، مثل الصفع على الوجه، شد الأذن، الضرب على الرأس باليد أو الأدوات، الوقوف في آخر الصف، نظرا لعواقب هذا السلوك السلبية على نفسية المتعلمين وعلى تحصيلهم الدراسي وتفاعلهم مع الآخرين.

- كما تبين من أن 57,14% من المعلمين يعاقبون لفظيا دائما المتعلمين عندما يبديون سلوكا يحمل معنى الاحتقار اتجاه زملائهم و 25% منهم غالبا ما يفعلون ذلك ومن وجوه ذلك اللوم، والتوبيخ والتهديد، الصراخ، السب والشتم والاستهزاء وبالرغم من إدراكهم لآثاره السلبية ويعود سبب لجوء المعلمين له لكثرة الضغوط البيئية المدرسية ونقص إحاطتهم بالأساليب التربوية الناجعة.

- وعن مدى توفير المعلمين لفرص تعليمية متكافئة يصرح 67,85% منهم أنهم يحققون ذلك، بمراعاة الفروق الفردية سواء بين المتعلمين الأسوياء أو ذوي الاحتياجات الخاصة، بمنحهم فرص متكافئة في المشاركة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، مع أن ذلك مطلب صعب المنال في ظل الاكتظاظ الذي تشهده المدارس ونقص المؤسسات التربوية المتكفلة بذوي الاحتياجات الخاصة.

- وتشير النتائج أيضا إلى أن 82,14% من المعلمين يقرون أنهم يعطون دائما فرص متكافئة في المشاركة في الأنشطة الإلزامية على اختلاف أنواعها، فالمعلم يتابع إنجاز متعلميه ويقدم لهم التعليمات والتسهيلات التي تساعد على الانجاز، كما يقحمهم ويشجعهم على المشاركة في الأنشطة الاختيارية الجماعية منها والفردية.

- ووجدنا أيضا أن المعلمين يحرصون على العدل في تعزيز الأنشطة وهو ما قدرت نسبته بـ 82,14% وأن للتعزيز عدة أشكال:

-التعزيز اللفظي وهو الأكثر شيوعا،

-التعزيز بالعلامات وبدوره يشمل أشكال مختلفة مثل: النقاط الملاحظات، الأشكال:

-التعزيز بالأنشطة: مثل المشاركة في عروض وحفلات ومسابقات، تقام على مستوى المدرسة، أو على مستوى أوسع.

- وأكد 85,71% من المعلمين أنهم يساؤون بين المتعلمين في تطبيق العقاب أثناء أداء الأنشطة وعدل المعلم في الثواب والعقاب يخلف الرضا والشعور بالمساواة في نفوس المتعلمين والثقة

في معلمهم ويدعمهم للمشاركة والمبادأة في الأنشطة المقبلة، مقابل الإحساس بالتمييز والشعور بالدونية وفقدان مصداقية المعلم، الأمر الذي يصرف المتعلم عن متابعة الدروس وأداء الأنشطة، بل تصبح عنده مجرد وجه من وجوه العمالة والتدليس لأبناء ذوي النفوذ، وهنا يقف المتعلم أمام دربين، إما الرضوخ لسلطة المعلم والاستسلام للتمييز والقهر، أو الانسلاخ من الولاء له وطاعته وتحين الفرص لإثارة الشغب والفوضى لتتفاقم الهوة بينهما ويحل الصراع بدل الانسجام والتآزر.

وتأسيسا على الطرح السابق يمكن القول أن أساليب إدارة المتعلمين أثناء تأدية الأنشطة تساهم في إدماج المتعلمين اجتماعيا.

تبين أن المعلمين يشجعون المتعلمين على المشاركة في الأنشطة ويحرصون على متابعتهم المستمرة بشكل مستمر ويعملون على خفض عوامل القلق الذي يحد من انجازهم ويعززون من ثقتهم بأنفسهم، بتجنب الحدة والتوتر في مواجهة سلوك المتعلمين الخاطئ واتباع الخطاب التوجيهي القيمي الذي يشجع التفاعل بتلقائية وعلى عرض التباسات الفهم، كما يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم تجميع الأخطاء الشائعة وتصحيحها وتجنب السخرية والتهكم. ومحاورة المتعلم وتوفير خيارات للتواصل وإتاحة فرص التعبير الحر في الأنشطة التعليمية مثل الرسم والتعبير الشفهي والكتابي، تمكن المعلم من الاطلاع على ظروفه وفهم موجهات سلوكه وتمكن المعلم من اختيار الأساليب المناسبة للتعامل معه.

كما بينت نتائج الدراسة الميدانية أن المعلمين يدرّبون المتعلمين على قواعد التواصل الايجابي، بتعويدهم على الاستماع الجيد والصياغة الجيدة للكلام وتنظيم ردود أفعالهم اتجاه بعضهم البعض ويدعمون العمل الجماعي والمشاركة بتكوين مجموعات العمل التعاوني وتزويدهم بتقنيات وآليات العمل التعاوني ويعززون مبادئ العلاقات الإنسانية وتشجيع الاحتكاك والتعارف ويوظفون أسلوب الثواب والعقاب لتنظيم تفاعل المتعلمين مثل ما هو الشأن برده سلوك الاحتقار

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي مؤداها أن مضامين الأنشطة التعليمية المطبقة

بالمدرسة تساهم في إدماج المتعلمين اجتماعيا.

بعد عرض وتحليل البيانات وتفسيرها تبين لنا ما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن **23,21%** من المعلمين يصرحون أن كل الخبرات المقدمة في الأنشطة التعليمية تواكب وتتماشى مع التطور الحاصل في المجتمع و**33,92%** منهم يرون أن أغلب هذه الخبرات تواكب تطور المجتمع و**37,5%** يرون أن البعض فقط من هذه الخبرات يتماشى وتطور المجتمع، فهناك محاولات لتقريب المتعلم وتبسيط البيئة المحلية وكذلك إعطاء صورة للبيئة العالمية فمثلا من المواضيع المتعلقة بالبيئة المحلية: من تقاليدنا، الأعياد الوطنية، قصر خداج العمياء، الأحياء القديمة، ازدحام المدينة. ومن المواضيع ذات الطابع العالمي والعصري، قصر الحمراء، التكنولوجيا الحاسوب الإنترنت الأقمار الاصطناعية.

- واتضح أن **26,78%** من المعلمين يرون أن مواضيع كل الأنشطة تجسد قيم المجتمع الجزائري و**30,35%** منهم يرون أن غالبية الأنشطة تجسد تلك القيم و**37,5%** يرون أن بعض المواضيع فقط تجسد قيم المجتمع. وعلى اعتبار أن المدرسة هي مؤسسة المجتمع التي أنشأها لاعداد جيل متكيف مع محيطه ونقل تراثه، يصبح إثراء المناهج التعليمية بالقيم إحدى الأهداف التربوية الأساسية ومن أمثلة القيم المتضمنة في المناهج: الوفاء، الجد والعمل، التضامن، الفروسية، احترام الرأي، الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن، الروح الرياضية، التنافس الإيجابي، احترام البيئة والمحافظة عليها...

- ووجدنا أن **21,42%** من المعلمين يرون أن كل الشخصيات المعروضة في الأنشطة هي نماذج واقعية وأن **32,14%** منهم يرون أن أغلب هذه الشخصيات قريبة من واقع المتعلم و**30,35%** يقرون أن بعض هذه الشخصيات فقط واقعية.

ولقد ظهر نوعين من الشخصيات في المناهج: شخصيات واقعية موجودة فعلا في المحيط القريب للطفل مثل الأم والأب، شخصيات لبعض المهن: مثل الشرطي، الممرضة، الفلاح وتفيدهم هذه الشخصيات في تقريبيهم وتعريفهم بمحيطهم. كما أن هناك شخصيات

حيوانية مثل: قصة الحيتان، التمساح، الطيور، الثعلب، النملة، الصرصور ويميل الأطفال في هذه السن إلى الشخصيات البسيطة ويجذبهم إليها طابعها الحيوي والخيالي ويستفيدون من القيم الإنسانية والاجتماعية التي تتضمن في هذه القصص.

- يصرح 16,07% من المعلمين أنهم يقترحون على إدارة المدرسة أنشطة استكشافية تفاعلية و39,38% من المعلمين يقررون أنهم غالبا ما يفعلون ذلك. ومن أمثلة الأنشطة المقترحة: الرحلات المدرسية السياحية والعلمية، زيارات استكشافية: زيارة، المتحف زيارة المطار، زيارة المناطق الأثرية المحلية، إقامة دورات رياضية، تنظيم مسابقات مع مدارس أخرى وتفيد في التعرف على المرافق العامة والتفتح على المجتمع ومختلف المهن والتعرف على تراث وتاريخ البلاد ويبرز دور الإدارة المدرسية في تنظيم الأنشطة والتخطيط لها والتنسيق بين جهود الفاعلين التربويين في تجويدها وهو ما يعطي فرص للنقاش وتبادل الآراء.

وتبين أن 30,35% من المعلمين يشجعون المتعلمين دائما على المشاركة في أنشطة المنظمة خارج المدرسة و32,14% منهم غالبا ما يفعلون ذلك ويساعد تشجيع المعلم بإظهار ميزات النشاط وفوائده وتشويقهم لخطوات إنجازه وتهوين الصعوبات التي قد تواجههم، من إقتناع المتعلمين بالمشاركة ويزيد ظهور الحماس عليه وإبداء الرغبة في مرافقتهم ويبين لهم أنها تتوافق وميولهم كحب الاطلاع والاكتشاف والنشاط الحركي وقربها من منهاج الدراسة.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن الفرض تحقق في معظم جوانبه بأن مضامين الأنشطة التعليمية المطبقة بالمدرسة تساهم في إدماج المتعلمين اجتماعيا.

فحسب المعلمين الخبرات المتضمنة في الأنشطة تتوافق مع التطور الحاصل في المجتمع وأن مضامينها تجسد قيم المجتمع الجزائري مثل الوفاء، الجد والعمل، التضامن، الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن، الروح الرياضية... وأن الشخصيات المعروضة في هذه الأنشطة هي نماذج واقعية، يمكن للمتعلم أن يفقدي بها ويتحلى بصفاتهما وأن المعلمين يشجعون المتعلمين على المشاركة في أنشطة استكشافية خارج المدرسة.

- أن 19,64% من المعلمين يرون أن محتوى الأنشطة التعليمية يلائم حاجات نمو المتعلمين وأن 23,21% منهم يرون أن المحتوى غالبا ما هو ملائم و53,57% منهم يرون أنه ملائم أحيانا ومن أمثلة المواضيع التي رأينا أنها تلائم حاجات المتعلمين الفيزيولوجية: الصحة،

الرياضة، التغذية الصحية، الوقاية ومن أمثلة المواضيع الاجتماعية: التضامن في نشاط المطالعة أمي وأبي الأم الحنون الأيام الوطنية والعالمية و الحاجات النفسية مثل حاجات تقدير الذات مثل الجد في العمل، الطموح، عرض لعدد من المهن: الشرطي، الممرضة، الفلاح.

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على أن تنظيم البيئة الفيزيقية للمدرسة يساعد على الاندماج الاجتماعي للمتعلمين.

بينت نتائج الدراسة الميدانية لواقع تنظيم البيئة الفيزيقية للمدرسة ما يلي:

- بينت نتائج الملاحظة أن 50% من المدارس محل الدراسة (ما مقداره ثلاث مدارس) ذات موقع جيد كونها تقع في أحياء غير منعزلة وغير مكتظة بالسيارات والمارة ومدرسة واحدة صنف موقعها بالجيد جدا لأنها تقع في شارع هادئ وبجانب مرافق اجتماعية وأخرى ذات موقع متوسط لأنها تقع في شارع كبير بجانب مركز للأمن قد تعرض سياراته المتمدرسين لحوادث ومدرسة واحدة صنفت بأنها ذات موقع ضعيف جدا كونها تقع بمحاذاة طريق وطني مزدحم قد يسبب حوادث مرور، كما يشكل مصدرا للضوضاء.

- بالنسبة لنوع البناء صنفت 50% من المدارس بأنها ذات مستوى متوسط بالنظر لكونها ذات بناء أرضي وفناؤها من الإسفلت ولا يوجد ملعب والتشجير بها قليل وبناء مدرسة واحدة صنف بأنه جيد لتمييزه بسور غير أصم يسمح بالرؤية وصنف بناء مدرسة واحدة بأنه ضعيف لأنه بناء عمودي بممر ضيق يحد من حرية وأمن المتعلمين.

- وأظهرت النتائج أيضا أن 83,83%، من المدارس ذات مستوى ضعيف، من حيث توفير الوسائل التعليمية، هناك غياب تام في الكثير من تجهيزات والأنشطة المرافق المكملة مثل: الملاعب المهيأة وقاعات الأنشطة والمخابر العلمية والمتوفر من الأدوات التعليمية أكثره لا يتمشى والتطور التكنولوجي، الذي يطلع عليه المتعلم من خلال الأجهزة الذكية، ما يجعل المتعلم يدرك الهوة الموجودة بين تعليمه والحياة العصرية ويشككه في مصداقيته.

- وأن 50% من المدارس ذات مستوى عالي من حيث استيعاب عدد المتعلمين، فعدد الحجرات فيها يكفي مستويات التلاميذ وكثافة الفصول أقل من 32متعلم وما يقدر بـ33,33% منها ويتعلق الأمر بمدرستين تتجاوز كثافة بعض فصولهما 40 متعلم، أما مدرسة أخرى وصل الاكتظاظ بها إلى درجة إتباع نظام الدوامين وانعكس هذا الاكتظاظ على نشاط المتعلمين على

كل المستويات وتنظيمهم وضبطهم، ففي ساحة المدرسة يحد من حركة المتعلمين ووصل إلى درجة حرمانهم من الفسحة في وقت الراحة وأثر على أساليب التدريس والمتابعة، بإتباع الأوامر الجماعية وتصحيح الأخطاء الشائعة.

- وأظهرت البيانات التي تم جمعها بواسطة الاستمارة إلى أن 71,42% من المعلمين يهيئون البيئة التعليمية لتنفيذ الأنشطة التعاونية دائما ويراعى في ذلك جانبان:

-الأول: يرتبط بتنظيم غرفة الصف أو إيجاد بديل مناسب للنشاط، كقاعة الأنشطة أو المطعم أو الساحة، لكن الباحثة لاحظت أن خمس مؤسسات من أصل سبعة تحتوي على قاعات شاغرة يمكن استغلالها لتنفيذ الأنشطة، إلا أنها غير مستغلة. أما بالنسبة لتنظيم جلوس المتعلمين فهو لا يلائم الأنشطة الجماعية، لأن معظم الفصول التي طبقت عليها الملاحظة، رتبت فيها الطاولات الثنائية المقاعد وفق الصفوف الطولية وقليل من الفصول نظمت فيها الطاولات على شكل حرف U.

-الثاني: يتعلق بتنظيم المتعلمين بتشكيل المجموعات التعاونية حيث صرح المعلمون أنهم يعطون فيه الأولوية لرغبة المتعلمين وتنظيم عمل المتعلمين بشرح خطوات الإنجاز وتعليمات التنسيق بين عمل الأعضاء.

- توصلت الدراسة إلى أن 35,71% من المعلمين يشركون المتعلمين في تنظيم غرفة الصف دائما وأن 41,07% منهم غالبا ما يفعلون ذلك بمراعاة رغبتهم في الجلوس كأولوية وإقحامهم في تنظيم وترتيب القسم بأنشطتهم وأن ذلك يفيد في تقوية الشعور بالكينونة والقيمة بعرض الأنشطة وترسيخ الانتماء لجماعة الصف من خلال العمل الجماعي في التنظيم وللمكان (غرفة الصف) بتزيينها بالطريقة التي يختارونها والمساهمة بأعمالهم الذاتية .

- وبينت نتائج الاستمارة أن 62.5% من المعلمين يعرضون أنشطة المتعلمين المتفوقة دائما ولاحظت الباحثة أنه خصصت جدارية في آخر كل فصل لعرض أعمال المتعلمين من رسومات وبطاقات وفقرات تعبيرية وهناك من المعلمين من يهتم بتعليق صور للمتعلمين المتفوقين وتستغل الاحتفالات المناسبات التي تحييها المدرسة كذكرى اندلاع ثورة التحرير ويوم الشهيد وعيد العلم، مجالا لتقديم أنشطة المتعلمين وما وجدناه هو غياب تام لدور المجالات المدرسية في تحفيز المتعلمين على النشاط.

- وأفاد 62.5% من المعلمين أنهم ينسقون بين جلوس المتعلمين والمهام التعليمية دائما، فالأنشطة الفردية تنجز في أماكن الجلوس والأنشطة الجماعية إما بالاصطفاف في أماكن الجلوس أو عند السبورة وبالنسبة للأعمال التطبيقية فتؤدى في مجموعات منفصلة، أو بالتداول على ملاحظة المعلم إذا كانت تحتاج إلى دقة في الانجاز ويشتكى الكثير من المعلمين من اكتظاظ حجرات الدراسة الذي يحد من حرية التعديل في طرق الجلوس، كما أن انعدام المخابر العلمية يحجب فرص تعليمية هامة وضرورية.

- كما أن 46.42% من المعلمين يقرون بأنهم يحرصون دائما في تنظيم غرفة الصف على توفير فرص الاتصال بين المتعلمين، توفير الجو الصفي الفعال يتم بتنظيم جلوس التلاميذ بحيث يسمح بقدر من التفاعل مع بعضهم البعض كي يشعر المتعلم بكيونته وبالانتماء من جهة وبالراحة والطمأنينة ويحسن اتجاهاته نحو وجوده في حجرة الدراسة.

وبناء على ما سبق نستطيع القول أن الفرض الثالث والمتعلق بمساهمة تنظيم البيئة الفيزيائية في الاندماج الاجتماعي للمتعلم قد تحقق في الكثير من جوانبه.

فعظم المدارس تقع في شوارع هادئة بعيدا عن الطرق المزدحمة بالمارة والسيارات بالقرب من المرافق الاجتماعية ما يساعد في تقريب البيئة الاجتماعية وأغلب أبنية المدارس أرضية، كما أن درجة كثافة المتعلمين بأغلب المدارس معقولة من حيث كفاية الحجرات للمستويات الدراسية وعدد المتعلمين في كل فصل (أقل من 35 متعلم)،

كما أظهرت النتائج أن المعلمين يحرصون على تهيئة البيئة المناسبة لتنفيذ الأنشطة التعاونية بتنظيم حجرة الدراسة أو إيجاد بديل لها وهذا بالموازاة مع تنظيم المتعلمين بالطريقة الأكثر ملاءمة لتنفيذ النشاط وأن المتعلمين يشركون المتعلمين في تنظيم غرفة الصف وفي اختيار أماكن جلوسهم، مع الحرص على توفير فرص الاتصال بين المتعلمين

من جهة أخرى أظهرت النتائج جوانب نقص في تهيئة المدارس من حيث الاكتظاظ الذي ظهر في بعضها ونقص الوسائل التعليمية الذي تشهده معظم المؤسسات فهناك غياب تام في الكثير من تجهيزات والأنشطة المرافق المكملة مثل: الملاعب المهيأة وقاعات الأنشطة والمخابر العلمية والمتوفر من الأدوات التعليمية أكثره لا يتماشى والتطور التكنولوجي.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة والمتعلقة التي تفترض مساهمة تقويم الأنشطة في

الاندماج الاجتماعي للمتعلم

بعد تمحيص الأساليب المتبعة في تقويم الأنشطة المتعلمين وجدنا أن:

- يراعي 85,71% من المعلمين دائما في تقويم المتعلمين مدى مبادرتهم للمشاركة في الأنشطة ومن خلال الملاحظة تبين أن النمط الأكثر شيوعا للمبادرة للمشاركة هو رفع اليد اليمنى لاستئذان المعلم في الإجابة عن الأسئلة وانجاز الأنشطة التي يقترحها، كما يقوم الكثير من المتعلمين للاندفاع للإجابات الغير منتظمة ورغم تنبيهات المعلمين لاجتنابها إلا أنها شائعة وتظهر مبادرة المتعلم أثناء أداء الأنشطة بمراحلها المختلفة خاصة فيما يتعلق بالأنشطة الجماعية، أين تظهر سمات العمل كالخطيط والقيادة والإشراف والتقويم.

كما أن 87,5% من المعلمين يقرون بأنهم يراعون دائما في تقويم الأنشطة درجة الانجاز المتعلم و12.5% منهم غالبا ما يفعلون ذلك، فهم يجعلون من التقويم عاملا تكوينيا ووسيلة دعم تعليمي ونفسي يركز فيه على سد ثغرات التكوين بدل كشفها بحفظ للمعلومات واسترجاعها، فالمعلم يقدم المهام في أوضاع تعليمية متنوعة ويقوم الجانب الأدائي من نشاط المتعلمين، في أنشطة محاكية للواقع ذات صلة بشؤون الحياة العملية.

- ووجدنا أن 85,71% من المعلمين يراعون دائما في التقويم فاعلية المتعلم ضمن جماعة النشاط، ففي التعليم التعاوني لا تكون المحاسبة جماعية، بل يحاسب كل فرد بشكل منفصل عن دوره في العمل الجماعي، فالجوانب الشخصية للمتعلم كالمهارات الاجتماعية والوجدانية مثل التواصل والتعاون والقيادة وديناميكية العمل ضمن الجماعة وتحمل المسؤولية المشتركة، أصبحت من الأسس الحديثة للتقويم.

- وقد ظهر من الدراسة الميدانية تباين في احتساب المشاركة في الدروس في تقويم الأنشطة، فالنسبة الغالبة من المتعلمين (30,35% يراعونها دائما و26,78% غالبا ما يفعلون ذلك)، باعتبار تقويم الأنشطة عملية بنائية وأن المشاركة هي تقويم مرحلي تشخيصي وبما أن الأنشطة هي امتداد للدروس والمشاركة فيها تدل على الاستيعاب المتكامل للمنهاج، ويظهر أن هناك نسبة معتبرة من المعلمين (23,21%) لا تحتسب المشاركة في التقويم وتكتفي بتقييم الأنشطة من خلال الامتحانات فقط.

- كما اتضح أن 26,78% من المعلمين يراعون دائما هدوء المتعلم في التقويم و21,42% منهم يراعون ذلك في الغالب ويكمن اهتمام المعلمين بعامل الهدوء، ارتباطه بأكثر

من عامل، فهدوء المتعلمين يضمن المتابعة المتأنية والدقيقة لشرح الدروس وتنفيذ التعليمات بسلاسة، كما يخلف الهدوء في الصف ويوفر على المعلم الجهد والوقت في ضبط الفوضى.

- ووجدنا أيضا أن 87,5% من المعلمين يراعون دائما تنظيم المتعلمين وترتيب والاهتمام بالأدوات في التقويم وهو أمر لا مناص منه، فلا يمكن تنفيذ الأنشطة من دون الأدوات، خاصة وأن المعلم يتدخل لسد نقص الأدوات عند المتعلمين، بالاستعارة من المتعلمين الآخرين وربما بمنحه أدواته الشخصية. ويتدرج التقويم حسب الأدوات من الثناء اللفظي أو بإعطاء علامات نسبية وقد يصل إلى حد حرمان المتعلم من النشاط، كما حدث مع عدد من المتعلمين الذين منعوا من أداء نشاط التربية البدنية بسبب عدم إرتدائهم اللباس الرياضي.

- وتبين أن نسبة كبيرة من المعلمين يراعون هيئة المتعلم في التقويم فـ 19,64% منهم يقر بأنه يفعل ذلك دائما و21,42% منهم غالبا ما يراعون الهيئة في التقويم و39,28%، يفعلون ذلك أحيانا ويعود سبب هذا الاهتمام إلى أن التربية الأخلاقية أبرز اهتمامات وأهداف المرحلة الابتدائية، كما أن معظم الأنشطة تتطلب شروط معينة لتأديتها، كالنشاط الرياضي والدراما والتجارب العلمية...، كما نجد أن بعض المعلمين ينحازون عاطفيا إما بشكل مقصود أو غير ذلك إلى الأولاد المتأقنين والمرحيين الانبساطيين في المعاملة.

- ووجدنا أن غالبية المتعلمين لا يعتمدون أسلوب المقارنة بين المتعلمين في تقويم الأنشطة، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين لا يتبعونه أبدا 46,42%، لأن هناك معايير معدة مسبقا لتقويمها، فتأدية الأنشطة مبنية على الكفاءات المحددة والأهداف التربوية والتعليمية العامة. ويتبع أسلوب المقارنة بين المتعلمين في حالات قليلة بغاية الكشف عن جوانب الخلل في مستويات النمو.

- ويؤكد أن 78,57% من المعلمين أنهم لا يراعون مطلقا مستوى القرابة العائلية للمتعلمين منهم في تقويم الأنشطة، تجنباً للنتائج السلبية على كل المستويات، فالمعلم المنحاز تنقص ثقة متعلميه به ويفقد مصداقيته وتهتز مكانته في نفوسهم، الذين ستنتابهم الغيرة من زملائهم ويحدث شرخ بين صفوف المتعلمين ويبقى أكثر المتضررين من التحيز المتعلمين المنحاز إليهم، الذين سيضعف اجتهادهم ويغلب عليهم التواكل.

-كما تأكد أن نسبة عالية من المعلمين (83,92%) لا يراعون المستوى الاجتماعي لأسرة المتعلم في تقييم الأنشطة، فالعدالة والمساواة من أهم ركائز ومبادئ التعليم، فهي تحافظ على نوعية التعلم بفتح فرص التنافس الحق بين الكفاءات والمواهب الخام، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

و عليه يمكن القول أن الفرضية أعلاه تحققت في كثير من جوانبها حيث توصلنا إلى أن

المعلمون يراعون بدرجة كبيرة مبادرة المتعلم في انجاز الأنشطة سواء في بداية النشاط، أو في المراحل المختلفة للأنشطة، أو بالشروع في الانجاز باستئذان المعلم بصفة تلقائية، كما أن درجة الإنجاز جانب مهم في تقييم الأنشطة بالسعي لسد الثغرات في أداء المتعلمين بدل كشفها وبنفس الدرجة تراعى فاعلية المتعلم في النشاط الجماعي، كما تراعى مشاركة المتعلمين في الدروس باعتبار عملية التعلم عملية متكاملة وأن الأنشطة ما هي إلا امتداد للدروس الأخرى ووجدنا أيضا أن المعلمين يأخذون بعين الاعتبار هدوء المتعلم وتنظيمه واهتمامه بأدواته في التقويم لما له من انعكاس على متابعة الشرح واتباع التعليمات وكذا على نظام الفصل وما وجدناه أيضا أن نسبة معتبرة من المعلمين تراعى هيئة المتعلم أحيانا في التقويم، بهدف ترسيخ قيم التهندم والتنظيم في نفوس المعلم كأحد أبعاد التربية الخلقية وما وجدناه أيضا أن المعلمين لا يعتمدون على الأساليب الغير موضوعية في التقويم مثل المقارنة والقرابة العائلية والمستوى الاجتماعي لأسرة المتعلم.

فتحفيز المبادرة والمبادرة وفاعلية المتعلم ضمن جماعة الصف، وعدم التحيز لمتعلمين معينين، كلها عوامل من شأنها أن تدفع بالمتعلم إلى النشاط بفاعلية في الوسط المدرسي واستشعار العدل والمساواة.

ثانياً: عرض النتائج للبحث في ضوء الدراسات السابقة:

البحث الاجتماعي هو عمل تراكمي متنسق والرجوع إلى الدراسات السابقة والمشابهة أمر ضروري لاكتمال البحث، فهو يزيد من مصداقية البحث بالنتائج المتشابهة، وكشف العوامل المتحكمة في الظواهر في اختلاف النتائج. وعليه استندنا إلى مجموعة من الدراسات التي تمكنا من الوصول إليها:

الدراسة الأولى: دراسة السيف بالسعودية والتي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة المعلمين لمهام الإدارة الصفية داخل الصفوف الأولية، أظهرت نتائج الدراسة ضعف في تكوين المعلمين من حيث التعامل الجيد مع التلاميذ وإتباع الوسائل التي تجذبهم للدرس واستخدام التعزيز وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراستنا من ضعف نسبي بالإلمام بالطرق التعليمية الداعمة للعمل والمشاركة أثناء تأدية الأنشطة وأظهرت نتائج الدراستين التزام المعلمين بمهام الإدارة الصفية، حيث أظهرت النتائج الابتعاد عن التهكم والاستخفاف والاتصاف بالعدل والمساواة في منح فرص تعليمية متكافئة للمتعلمين.

الدراسة الثانية: دراسة فريق "مشروع استراتيجيات التدريس" - بمكة:

أكدت هذه الدراسة التوجه العام لدراستنا الحالية وهو أثر استراتيجيات التدريس في تنمية الجانب التفاعلي الاجتماعي للمتعلمين، بتنمية المهارات الاجتماعية وتحسين البيئة الصفية النفسية والاجتماعية والفيزيائية.

الدراسة الثالثة: دراسة فريق عباس سبتي

جاءت الدراسة مؤكدة للفكرة العامة للموضوع الدراسة الحالية وهي دور الأنشطة التعليمية في تطوير التفاعل المدرسي مثل الألعاب التربوية، إجراء المسابقات العلمية وتكوين أندية للمواد العلمية واستخدام أسلوب القصة والتمثيل والحوار والمناقشة.

وتوصلت إلى أن تهيئة البيئة التعليمية أحد العوامل المؤثرة في التفاعل كوجود مختبرات، استخدام جهاز ضبط الصوت، تواجد أركان تعليمية في الفصل وحسن تنظيم وإدارة الفصل. ما أكد ضرورة الاهتمام بتهيئة البيئة التعليمية لمدارسنا كمطلب لتطوير العلاقات الاجتماعية داخلها.

الدراسة الرابعة: دراسة فريق الإدارة العامة للتخطيط التربوي بغزة

جاءت هذه الدراسة مؤكدة بشيء من التفصيل لعدد من عوامل للاندماج الاجتماعي

وهي:

- مبادرة الطالب بالأفكار والأسئلة .

- سلوك المعلم المشجع

- الحوار بين المعلم والمتعلمين

- وبينت النتائج أن الطالب يقضي معظم وقته كرد فعل بنسبة كبيرة لتنفيذ لما يطلبه المعلم، ما يعني أن إدماج المتعلم هي عملية تأثر بأساليب التعلم أكثر مما هي نابعة من المتعلم.

الدراسة الخامسة: محمد عبد الهادي الجبوري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح بالدنمارك.

ما يمكن الاستشهاد به من هذه الدراسة هو وجود علاقة بين التعليم والاندماج الاجتماعي، فحسب النتائج، التعليم ينمي في نفس الفرد شعور بالمسؤولية للاندماج في المجتمعات المضيفة، أي أنه يوسع من مدارك الفرد بما يمكنه من تخطي العوائق الثقافية مثل اللغة والثقافة والتقاليد واستيعاب الاختلافات في الثقافة الجديدة والتكيف معها.

-الدراسة السادسة: دراسة ألكاي وليام

أكدت هذه الدراسة أيضا دور التعليم في الاندماج الاجتماعي للفرد في عدد من المجتمعات من خلال دراسة الحراك الاجتماعي الذي يخلفه التعليم، بتتبع المكانة الاجتماعية التي يحصل عليها الفرد من الوظيفة التي يشغلها، بالنظر إلى هذه الأخيرة من حيث هي حصيلة تعليمه، ليتبين أن أثر التعليم على الاندماج له بعد ماكرو سوسولوجي، أوسع من التفاعل بين الفرد وبيئته القريبة، بل يصل إلى درجة التغيير في بنية المجتمع، بالتغيير في نظامه الطبقي من خلال عامل الحراك الاجتماعي كنتاج للتعليم.

ثالثا: النتائج العامة للدراسة في ضوء المدخل الوظيفي:

بعد تحليل وتفسير المعطيات الميدانية، نأتي في هذه الخطوة لمناقشة الدراسة بإسقاط المدخل الوظيفي على هذه النتائج الكمية والكيفية، كمحاولة لحوصلة الدراسة وفق الطرح الفكري الموضوعي القائم على مبادئ التساند والتكامل بين الأنساق لتحقيق الانسجام والاتساق بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى.

إذا ما أخذنا في الحسبان أن هدف التربية هو تكييف الجيل الناشئ مع محيطه، يصبح الاندماج الاجتماعي للأفراد في مجتمعاتهم أكمل وجه لنجاح العملية التربوية والمدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات التربوية يكون لها دور جد مهم في تحقيق هذا الهدف، الذي يتحقق نتيجة لتهيئة جملة من العوامل والظروف في البيئة التعليمية كإدارة سلوك المتعلمين والاهتمام بالمضامين الاجتماعية للمناهج وتهيئة البيئة المادية للمدرسة وتقديم الحوافز للإقبال على التفاعل الاجتماعي.

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء المدخل الوظيفي:

بما أن وظيفة التربية هي تحقيق التجانس بين أفراد المجتمع وجوهر الإنسان هو اتجاهاته نحو قيم ومعايير المجتمع ليشكل ما أسماه دوركايم بالضمير الجمعي، تقع على المدرسة صرف الأفراد إليها بكل الأساليب المتاحة، على رأسها تلك المتعلقة بإدارة سلوك المتعلمين كتشجيع المتعلمين على التفاعل الايجابي بالمشاركة في الأنشطة الجماعية وتنظيم ردود أفعال اتجاه بعضهم البعض وقد برزت مؤشرات هذه العوامل وبقوة في النتائج الكمية للدراسة الميدانية ، التي يمكن أن نستشف منها جدية المعلمين لدعم العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين كأرضية لتطبيعهم على ذلك.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء المدخل الوظيفي:

بينت نتائج الدراسة الميدانية أن الأنشطة التعليمية المقدمة في المرحلة الابتدائية تقدم أنماط سلوكية نظرية مناسبة للمتعلمين كونها تتلاءم مع حاجات نموهم وتجسد وتتوافق مع القيم المجتمعية المشتركة الأصيلة، بتعريفهم بالتراث والتاريخ المحلي وربط المجتمع بأصوله العرقية والثقافية على وجه الانتماء لا على التمييز والتفرقة وكذا القيم المعاصرة عن العالم

الحديث وتطوره، لتنتج مجالا من الفهم والشعور المشترك يعزز التآلف والانسجام يشجع التعارف والاحتكاك.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة في ضوء المدخل الوظيفي:

إذا ما أردنا تقييم دور البيئة الفيزيائية في تحقيق الاندماج الاجتماعي للمتعلم من خلال مدى إتاحتها لفرص التفاعل بين المتعلمين ومع المعلمين نجد أن هناك جانبين واحد إيجابي وهو المتعلق بإدارة المتعلمين للبيئة التعليمية والآخر سلبي وهو المتعلق بالتهيئة المادية للبيئة لمباني المدارس، هذه الأخيرة التي يغلب عليها طابع الحشد الناتج عن الأعداد الهائلة التي يستقبلها التعليم العمومي، فلكي يتم استيعاب الأعداد الهائلة يصبح التقشف في المباني وحشد المتعلمين حلا إجباريا وليس خيارا ويحاول المعلمون أن يخففوا من نقائص البيئة المادية للمباني المدرسية وشجبتها لتفاعل المتعلمين، بخلق فرص بديلة للتفاعل خارج غرفة الصف وتفعيل الاتصال الغير مباشر بعرض أنشطة المتعلمين وتغيير أوضاع جلوسهم.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة في ضوء المدخل الوظيفي:

يراعي المتعلمين وأولياؤهم عملية التقويم كثيرا، كونه هو الذي يحوصل نشاط المتعلم ويشكل محكات الانتقال، لذلك فمعاييره تؤخذ في الحسبان أكثر من درجة استيعاب الأنشطة وأخذ مدى تفاعل المتعلم كمعيار من معايير التقويم يجعل من المتعلمين يتخذون من زملائهم مواقف إيجابية ويتسابقون إلى المبادرة في ذلك، كما أن اتباع المعلمين لمعايير موضوعية في التقويم يقر في نفوس المتعلمين الشعور بالعدل والإنصاف ويشجعهم على الانكباب على التعليم وعلى العكس من ذلك ظهور المحاباة والتميز يفقد المتعلم الانضباط والالتزام بالمعايير وقد يحجم عن مواصلة الدراسة.

5- مناقشة نتائج الفرضية العامة في ضوء المدخل الوظيفي:

تؤكد نتائج الدراسة الميدانية أن كل من أساليب المعلمين في إدارة سلوك المتعلمين ومضامين الأنشطة التعليمية وتهيئة البيئة الفيزيائية للمدرسة وكذا أساليب التقويم تدعم التفاعل الايجابي للمتعلم بما يسهل من اندماج المتعلم في المدرسة الابتدائية ويبقى نجاح عملية الاندماج

يعتمد على استراتيجيات التعليم والتفاعل في المراحل التعليمية التالية ودعم مؤسسات التنشئة الأخرى كالأسرة والمؤسسات الدينية والنسق السياسي، ليتحقق الاندماج بوجه أشمل بين الفرد وفئات المجتمع الواسعة بالرغم من تباين اختلافاتها، ما يساعد مؤسسات المجتمع على أداء وظائفها بنجاح ويدعم تحقيق التنمية واستتاب الأمن واستقرار المجتمع.

الخاتمة

المدرسة باعتبارها أداة التربية الرسمية هي أداة المجتمع في المحافظة على كيانه وبنائه ، فهي المسؤولة عن نقل ثقافته ومساهمتها في التماسك الاجتماعي من خلال إعداد الأفراد ليكونوا أعضاء فاعلين وصالحين، وتبقى إحدى أهم الآليات لبلوغ ذلك، التعريف بالنسيج الاجتماعي وإمدادهم بالمهارات للتوافق مع هذا العالم وتوجيههم توجيهها سليما يتوافق مع ميولهم ومكتسباتهم، ولكي يتحقق التكيف والتوافق النفسي للمتعلم على البيئة المدرسية أن تسلك الأساليب التربوية التي تقوم على أسس علمية تربوية نفسية واجتماعية، فالعملية التعليمية عملية بداعوجية تقنية في ظاهرها، غير أنها لا يمكن أن تقدم إلا وفق أساليب تربوية نفسية واجتماعية، وتنشئة المتعلم وشخصيته تتأثر بهذه الأساليب أكثر من تأثره بالمعارف التي يتلقاها، ومن أهم الأساليب التربوية، تلك التي تنظم تفاعل المتعلمين على نحو متساو وعادل، وتشجعهم على التفاعل الايجابي فيما بينهم، ومع محيطهم الاجتماعي والاندماج فيه بسلاسة.

وتعد الأنشطة التعليمية مجالا خصبا لإثراء الخبرات التفاعلية لدى الأطفال، وتعريفهم بمحيطهم الاجتماعي على تنوع مجالاتها. وما وجدناه من خلال الدراسة الميدانية على المدارس الابتدائية أن هناك طموح ورغبة لتفعيل الأنشطة التعليمية كمجال تعليمي وتربوي اجتماعي، بأساليب حديثة كإقحام المتعلمين في المشاركة في الأنشطة، وتوجيه سلوكهم نحو التفاعل الايجابي، وتحري العدالة في معاملتهم، وتضمن هذه الأنشطة شخصيات وأنماط سلوكية نموذجية في تفاعلها، وتحفيز المتعلمين على التفاعل من خلال التقويم.

لكن هذه الجهود ينقصها بعض الجدية في تخطي بعض العراقيل المادية والتقنية، مثل ما هو شأن ضيق المدارس واكتظاظ الفصول الدراسية، الذي نجم عنه حد من الحرية في تنظيم المتعلمين في انجازهم للأنشطة، كما أن هناك نقص ملحوظ في الوسائل التعليمية سواء المنوطة بالأنشطة الصفية أو الخارجية مثل وسائل النقل، لم يكفل بالاستعاضة بالإمكانات المحلية والتنسيق مع الهيئات المحلية، كما لمسنا اعتراف وتذمر المعلمين من ضعف التكوين على تنشيط هذه الأنشطة، مع أنه يمكن تجاوز ذلك بقليل من الاجتهاد والبحث.

إن تنشئة الأطفال على تقبل الاختلاف والتكيف معه، يكون مواطنين متفتحين على الثقافات الفرعية المحلية والعالمية، ما يزيد من فرص الانسجام ويقلل فرص الصراع بين فئات المجتمع الواحد ويدعم أسباب الأمن، ويوجه الطاقات نحو إثمار البلاد وتنميتها بدل السعي عبثاً لإيجاد الفوارق بين الفئات وخلق ثغرات في بطانة المجتمع الواحد بالتحجج بالاستقلالية والحرية. فتربية النشئ على التفاعل الايجابي المتفتح علاوة على كونها تربية اجتماعية تقرب بين أفراد المجتمع، هي من عوامل دعم الأمن واستتباب الأمن والاستقرار السياسي، فالاهتمام بها يصبح إحدى المحركات المغفول عنها، التي يجب أن تسترعي الاهتمام، فدراسة موضوع الاندماج الاجتماعي عند الأسوياء لا تقل أهمية بل ربما تزيد، عن دراسة الاندماج عند فئة ذوي الحاجات الخاصة، والمهاجرين، لأنهم بطبيعة الحال الفئة الأوسع، في عصر سمته الأولى الفردانية، والتفاف الأغلبية حول العلاقات ذات الصبغة الرقمية، يكرس تأصيل الاجتماع في نفوس الأفراد ويجنب الكثير من المشاكل، ويوفر جهوداً زائدة.

توصيات البحث:

- انطلاقاً من الطرح النظري ومعطيات الدراسة الميدانية حول مساهمة الاستراتيجيات التعليمية في تحقيق الاندماج الاجتماعي للمتعلمين، نقدم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي رأينا أن من شأنها أن تفعل من أداء الأنشطة التعليمية في هذا الدور.
- ضرورة تخفيض كثافة الفصول الدراسية بما يمكن من التعارف والتواصل بين متعلمي الصف الواحد، والمستويات المختلفة في المدرسة.
 - تدريب المعلمين على تعليم المتعلمين مبادئ التفاعل الإيجابي كقواعد التواصل والتعارف والتقبل والمشاركة.
 - أن تكون مضامين الأنشطة قريبة من الثقافة المحلية بحيث تعطي صورة عن تاريخ وتراث المجتمع، كما الشأن بالنسبة لمواكبة واقعه المعاصر، وأن تكون ذات طابع عالمي.
 - تنظيم أنشطة تربوية تفاعلية صفية ومدرسية يراعى فيها التقريب بين التباين في المستويات الثقافية والاجتماعية.
 - القيام بأنشطة ميدانية خارج المدرسة استكشافية للمؤسسات والمرافق العامة.
 - إقحام جمعية الأولياء والشركاء الاجتماعيين التربويين كدور الشباب والمساجد والمؤسسات الصحية... في الدفع بالأنشطة المدرسية.
 - التنسيق مع هيئات المجتمع المدني المختلفة لتنظيم أنشطة ذات كفاءة عالية.
 - مراعاة أن يكون موقع المدارس قريب من المرافق الاجتماعية، بحيث يعطي صورة عامة عن المجتمع.
 - الاهتمام بالبعد التواصلي في تخطيط المبنى بحيث يسمح بالاحتكاك بين المتعلمين في مختلف وضعيات التعلم المختلفة والدخول والخروج، والاستراحة، والإطعام...
- في نهاية المطاف فإن هذه التوصيات ليست بالحلول للعراقيل التي تواجه تطبيق الأنشطة التعليمية في مجال التفاعل التربوي بقدر ما هي محاولة للفت الانتباه لاستراتيجيات تحتاج للدراسة في سبل تحسين الأداء التربوي.

قائمة المراجع:

- 1- بدوي أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1986.
- 2- أبو رياش حسين محمد، شريف سليم محمد، الصافي عبد الحكيم، أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم – النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان، 2009 .
- 3- أبو شنب جمال ، بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية ، ب ط، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة ، 1996.
- 4- أبو لطيفة رائد فخري، العساف جمال عبد الفتاح، استراتيجيات تدريس القيم – لطلبة المرحلة الأساسية، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، 20012.
- 5- أحمد اسماعيل حجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دط، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، 2000.
- 6- أحمد سهير كامل، اساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مكتبة الاسكندرية للنشر، الاسكندرية، 1999.
- 7- أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس ط 3، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000.
- 8- إخلص محمد عبد الحفيظ ، مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، ط2، مركز الكتاب للنشر، جامعة المنيا، 2002.
- 9- آل مساعد حصة محمد، العقباوي أحلام عبد السميع، مهارات الاتصال والتفاعل ط1، عالم الكتب ، القاهرة، 2011 .
- 10- أمر الله طه سهام محمد، الأنشطة المدرسية الحرة بين الواقع والمأمول، ط1، مؤسسة حورس الدولي، الإسكندرية، 2009.
- 11- بن فرج عبد الطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
- 12- جابر أحمد وأيد، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها تها التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، 2009.
- 13- جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعليم ، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.
- 14- جمال محمد الصالح، بلقيس عوض، عبد الله تاج الدين، شيس أديب يوسف، كيف يتعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط4، دار الشعب بيروت.

- 15- حامد عبد السالم زهران ، (2005م) : علم نفس النمو في الطفولة والمراهقة، عالم الكتب القاهرة، 2001.
- 16-حسان حلاق، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، 2006.
- 17- حسن شحاتة، تصميم المناهج وقيم التقدم في الوطن العربي، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 18- حشمت حسين أحمد، باهي مصطفى حسن، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2011.
- 19 -الحريري رافدة ، فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية ، دار الفكر، عمان، 2010.
- 20- حروش رفيقة، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية، ب ط دار الخلدونية، 2010.
- 21-الدعليج إبراهيم عبد العزيز، الإدارة العامة والإدارة التربوية، ب ط، دار الرواد للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 22- ذيب عبد الله محمد عايدة، الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة؛ ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع 2010، عمان.
- 23- ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث-النظرية والتطبيق- ط1، دار صفاء للنشر، الأردن، 2000
- 24- الربيعي محمود داود ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، ط2 عمان، 2000.
- 25- الربيعي محمود داود، استراتيجيات التعلم التعاوني ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد الأردن، 2011.
- 26- رجاء محمود عثمان، عصام توفيق عمر، النشاط الطلابي، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2009 .
- 27- رشراش عبد الخالق، أمل أبو ذياب ، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي ط1، دار النهضة العربية، للنشر والتوزيع، لبنان، 2007.

- 28- رفعت عزوز، طارق عبد الرؤوف عامر، الأنشطة التربوية والمدرسية، ط1، طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.
- 29- زيتون حسن حسين، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم، والتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
- 30- سامي محمد ملحم، مشكلات طفل الروضة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن 2007.
- 31- شتا السيد علي، نظرية علم الاجتماع، ب.ط مؤسسة شباب الجامعة، 1993.
- 32- شتا علي السيد، فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مكتبة الاشعاع الفنية، الإسكندرية، 1994.
- 33- شبل بدران، البوهي فاروق شوقي، بيومي محمد غازي، فلسفة التعليم الابتدائي، الإسكندرية، 2003.
- 34- الصرايرة باسم، الفليح خالد عبد العزيز، الصمادي يحيى، السلتي فراس، إستراتيجيات التعلم والتعليم، - النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 35- الصمادي محارب علي، استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 36- عادل أبو العز، الخريسات سالم صوافطة وليد عبد الكريم، قطيط غسان يوسف، ذرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 37- عبد الحميد محمد شاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ط1، المكتبة الجامعية، الأزاريطة، 2001.
- 38- عبد الرحمن الهاشمي، الدليمي علي الحسين، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 39- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، الجزء الأول من كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، بتحقيق أ.م كاترماير، المجلد الثاني، ب.ط، مكتبة لبنان علي مولا، باريس 1858.
- 40- عبد الغني عبود، حسن عبد العال، علي خليل، شوقي ضيف، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1982.

41- عبد القادر فضيل ، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكلات، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

40- عبد اللطيف حسين فرج، نظم التربية والتعليم في العالم العربي، دار حامد، عمان، 2007.

41- عبيدات سهيل أحمد ، السياسات التربوية في الوطن العربي، ب ط، عام الكتب الحديث، عمان، 2007.

42- عثمان رجاء محمود، قمر عصام، توفيق، النشاط التعليمي- أسس نظرية، تجارب عالمية- تطبيقات عملية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2009.

43- عصام الدين متولي عبد الله، النشاط المدرسي -بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الوفاء، لدنيا للطباعة والنشر، الاسكندرية، 2012 .

45- عربيات بشير محمد، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

46- علي ديدونة المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، منشورات دار توريد، الجزائر.

48- علي راشد- مفاهيم ومبادئ تربوية، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

49- عمر حسن عبد الباري، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الإسكندرية، 1998.

50- العميرة محمد حسن، المشكلات الصفية -السلوكية -التعليمية -الأكاديمية -مظاهرها -أسبابها -علاجها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، عمان 2010.

51- فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1985.

52- فرانسيس ت، ماك أندرو، علم النفس البيئي، ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة، جمعة سيذر يوسف، ط1، مطبوعات جامعة الكويت ، الكويت، 2002.

53- الفهيدي رشيد راشد علي، دليل الأنشطة الطلابية، ط1، عمان، 2009.

- 54- القذافي رمضان محمد ، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ب ط ،المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،1997.
- 55- كاسحي حميد، موهوب حسين، التربية الفنية، سند تكويني موجه للمفتشين-تكوين متخصص-، المعد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2011.
- 56 - كعباش رابح، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، ب ط، مخبر بحث علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري،قسنطينة، الجزائر،2007.
- 57-لخضر لكحل، كمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظري والتطبيقي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر،2009.
- 58- لعمش أحمد، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري،ب.ط، دار الهدى، عين مليلة،2010.
- 59- محمد بلقاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي،دار المعرفة الجامعية، مصر،2003.
- 60- محمد جاسم محمد، سيكولوجية، الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، الأردن.
- 61- محمد علي أميرة الاتصال التربوي، ط 1،الدار العالمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
- 62-محمود عبد الحليم المنسي وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية النفسية، الجمهورية الحديثة، الإسكندرية، 2003، ص35. - محمد منير مرسي: أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة،2001.
- 63- مريم سليم ،علم نفس النمو،ط1، دار النهضة العربية،ب. ط، بيروت، 2002.
- 64- مصطفى خاطر،الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة،2004.
- 65- مصطفى خليل الشرفاوي، علم الصحة النفسية، د.ط، دار النهضة العربية،د.ت، لبنان.
- 66- معيوف السبيعي ، الكشف عن الموهوبين في الأنشطة،المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان،2009.
- 67- منسي محمود عبد الحليم ، مناهج البحث العلمي التربوية والنفسية،دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية، 2000،
- 68- المنوفي زكي ابراهيم، كيف تكون معلما ناجحا للدراسات الاجتماعية،ط1، مكتبة العلم والإيمان،مصر،1998.
- 69- مفيد حواشين، زيدان حواشين، خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة ط1، دار الفكر العربي، عمان.
- 70- موريس أنجرس، منهج البحث في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيدي صحراوي وآخرون، دار النهضة للنشر، الجزائر، 2004.

71- نبيل صالح سفيان، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، ط1، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.

72- هارون رمزي فتحي ، الإدارة الصفية، ب.ط، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2003.

73 - الهنداوي ياسر فتحي، إدارة المدرسة وإدارة الفصل -أصول نظريات وقضايا معاصرة- ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2009.

74- وطفة علي أسعد، علم الاجتماع المدرسي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات، والنشر والتوزيع، بيروت 2004.

75-ERIKSON (E) , Adelescence et crise, la quete -de l edentité ,flmarion, paris,1972,p 100-Jean
76-Clod combessie, la méthode en sociologie(serie approches) éd Casbah , Alger/812
découverte , Paris, 1996.

77-Mace Gordon, Guide d élaboration d'un projet de recherche, édition universitaires ,Bruxelles ,1991 .

الأطروحات والرسائل العلمية:

79-العتيبي محمد عبد المحسن ضبيب، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام- دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض،مذكرة ماجستير-)غير منشورة،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية -كلية العلوم الاجتماعية، 2008.

80- محمد عبد الهادي الجبوري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح - الأكاديمية العربية المفتوحة بالدمارك نموذجاً. - أطروحة دكتوراه ، غير منشورة، 2013-

الملتقيات والمؤتمرات:

81-امحمد مالكي، المركز العربي لأبحاث ودراسات السياسات،المؤتمر الثاني للعلوم الاجتماعية والانسانية - 30 مارس 2013،الاندماج الاجتماعي وبناء مجتمع المواطنة في المغرب العربي الكبير.

82- فاطمة الجربوعي، دور المدرسة في ادماج الفرد في المجتمع، بحث مقدم لندوة حول-الادماج والاندماج الرهانات والاستراتيجيات والمرجعيات،المعهد العالي للتنشيط الشبابي والثقافي ببئر العاتر، جامعة تونس.

المجلات والدوريات:

83-أبو سنيينة عودة، عياش أحمد ، درجة توظيف أبعاد (تكريت وموس) في الادارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ومديري المدارس الأساسية العليا في الأردن، المجلة

الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الأول، يناير 2012. نقلا عن:
<http://iugaza.edu.ps/ar/periodical/>

- 84- بن لادن سامية محمد ، المناخ النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات، مجلة كلية التربية، العدد 25، ج1، الرياض، 2001ص383.
- 85- صمراء دحماني، سامية بن عمر، العلاقات الانسانية في المؤسسات التعليمية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- جامعة محمد خيضر- بسكرة، العدد 23، جوان 2001.
- 86- لخضر عواريب، محمد الساسي الشايب تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين، مجلة العلوم الانسانية جامعة ورقلة عدد خاص ملتقى حول المعاناة في العمل و الاجتماع جانفي 2013.
- 88- محمد بوفاتح وعائشة بن عون، جودة البيئة المدرسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الأغواط، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة عمار ثلجي- الأغواط، عدد 18 جوان 2017.
- 89- محمد الطاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، العدد 2006، 4، جامعة عمار ثلجي- الأغواط.
- 88- محي الدين عبد العزيز، تطور حركية التعليم في الجزائر، من عام، 8301 إلى 9901، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، عدد7، فيفري، 2011.

- 90- مهدي بلعسله فتيحة، تكوين المعلمين بالكفايات ماذا عن البرامج التدريبية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 04مخصص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 2011.
- 91- نسرين مومن، بن غبريط: اصلاحات الجيل الثاني تركز على القيم الوطنية وليس الفرנקفونية، يومية الحوار الجزائرية، نقلا عن، <http://elhiwardz.com/?p=44000>،

- 92- فراس حج محمد، الإذاعة المدرسية وأثرها في بناء شخصية المتعلم، مجلة عود الند، العدد82، فلسطين، جانفي 2017، نقلا عن <http://www.oudnad.net> فحص في، 12-01-2016، على الساعة 17:30.

الوثائق الرسمية:

- 93- الجريدة الرسمية العدد 33، مرسوم 76، 68 مؤرخ في 16-04-1976.
- 94- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، ب.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، الجزائر.
- 95- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد رقم 185، 16-04-1976 .

96- وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي للنشاطات اللاصفية –حسب التنظيم الجديد للزمن الدراسي بمرحلة التعليم الابتدائي، ب.ب.ط، ب السنة الدراسية 2011، 2012.

97- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04-08 المؤرخ في 28-جانفي، عدد خاص، فيفر، 2008، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر.

98-وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد : 512 جانفي/فيفري 2008 منشور رقم 198.07 مؤرخ في 31 ديسمبر 2007 يتعلق بالمكتبات المدرسية في مؤسسات التعليم الإبتدائي.

99-وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد : 512 جانفي/فيفري 2008 ، منشور رقم 2020.07 مؤرخ في 18 ديسمبر 2007 ،يتعلق ببعث نشاط المطالعة في المؤسسات التعليمية .

100-وزارة التربية الوطنية، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 554، نوفمبر 2012.

101- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 564 ديسمبر 2013.

102- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، العدد 586 ماي 2016، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر.

103-وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، العدد 588 أوت 2016، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر.

المواقع الالكترونية:

104- أبو عقلة أحمد الريح يوسف أحمد، العقاب البدني و اللفظي في ميزان الإدارة المدرسية، دراسات تربوية، العدد الرابع، أكتوبر، 2015، نقلا عن <http://dSPACE.IUA.EDU.SD/bitstream/>، فحص في 08-03-2017، 17:30.

105- أحمد الثوابتية وآخرون ، استراتيجيات التقويم وأدواته، نقلا عن www.moe.gov.jo/files فحص في 01-10-2017 . 14:30 .

106- عبد اللطيف الفرابي، المقاربة بالكفايات المفاهيم والممارسات، 2004، نقلا عن BOARD ، TARBAOIUYATE EDT ، فحص في 04-02-2018، 16:30.

107-عباس سبتي، دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية –دراسة مكتبية- 2013، نقلا عن http://tarba22.blogspot.com/2013/09/blog-post_4.html، فحص في، 18-05-2013. على الساعة 17:25.

108- <http://www.ed-uni.net/ed/showthread.php?t=15619> فحص في
29-06-2015، على الساعة 30:5.

109- عباس سبتي وآخرون، التفاعل في حجرة الدراسة : أنواعه – عوامله دراسة ميدانية
مقارنة 1999م، نقلا عن <http://www.faifaonline.net/faifa/articles-action->
Le20-09-2014 -10 :00 show-id-.htm2666

110- غاستون ميالاري، التعددية الثقافية والتربية في القرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد
بن الشيخ، نقلا عن http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n12_10benchekh.htm
110: فحص في 18:30، 2016-05-06.

111- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم –سند تكويني لفائدة مديري
المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، نقلا عن 23:15، 04/09/2014،
<http://www.infpe.eud.dz>

113- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم –سند تكويني لفائدة مديري
المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 37 نقلا عن 23:15، 04/09/2014،
<http://www.infpe.eud.dz>

114- <http://www.qou.e> -Le 05-04-2014.5 :30

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استراتيجيات الأنشطة التعليمية في ادماج المتعلم اجتماعيا في المرحلة الابتدائية، بالتطرق إلى أربع عوامل هي: إدارة سلوك المتعلمين و المضامين الاجتماعية للأنشطة وتنظيم البيئة الفيزيائية للمدرسة و مدى تحفيز تقويم الأنشطة على تفاعل المتعلمين ولمعالجة هذا الموضوع تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين الأول نظري وضم أربع فصول عرض الأول المقاربة المنهجية للدراسة، أما الفصل الثاني والثالث والرابع فضم التراث النظري لمتغيرات الدراسة (التعليم الابتدائي، الأنشطة التعليمية، التفاعل الاجتماعي في المؤسسة التعليمية. أما القسم الثاني فضم ثلاث فصول: الاجراءات المنهجية للدراسة، عرض وتحليل البيانات وتفسيرها، عرض النتائج.

أجريت الدراسة الميدانية ببعض المدارس الابتدائية في المقاطعتين التربويتين التابعتين لدائرتي لوطاية والقنطرة، باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق كل من الاستمارة والملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات.

وقد توصلنا إلى نتيجة عامة مفادها أن ظروف وعوامل تقديم الأنشطة التعليمية تساعد على الاندماج الاجتماعي للمتعلم فتفاعل المتعلمين أثناء أداء الأنشطة التعليمية سواء مع بعضهم البعض أو مع المعلمين والنماذج السلوكية في المضامين وتهيئة البيئة الفيزيائية للمدرسة وأساليب التقويم كلها تشجع على الانسجام والتوافق بين الأفراد.

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à identifier la réalité des stratégies d'activités éducatives dans l'intégration de l'apprenant social au niveau élémentaire, en répondant aux quatre facteurs: la gestion du comportement des apprenants et les implications sociales des activités et l'organisation d'environnement physique de l'école et l'ampleur de la stimulation des activités d'évaluation sur l'interaction des apprenants et d'aborder ce sujet a été divisé cette étude en deux parties: la première comprend quatre chapitres applaudissent la première présentation de l'approche de l'étude Méthodologique, chapitre II, III et l'annexion IV héritage théorique des

variables de l'étude (enseignement primaire, des activités éducatives, l'interaction sociale dans l'éducation de l'entreprise Délicieux, La deuxième section comprend trois chapitres: les procédures pour l'étude, la présentation et l'analyse des données et l'interprétation, la présentation des résultats.

L'étude sur le terrain a été menée dans certaines écoles primaires des deux districts scolaires des départements de Lotaya et de Qantara, en utilisant l'approche descriptive et en appliquant le formulaire d'observation et d'interview comme outils de collecte de données.

Nous sommes arrivés à la conclusion générale que les conditions et les facteurs des activités éducatives contribuent à l'intégration sociale de l'apprenant

L'interaction des apprenants dans la réalisation d'activités éducatives, soit entre eux soit avec des Enseignants et des modèles comportementaux dans les contenus et l'environnement physique de l'école, ainsi que les méthodes d'évaluation, favorisent l'harmonie et l'harmonie entre les individus

Study Summary:

The aim of this study is to identify the reality of strategies and educational activities in the integration of the learner socially in the primary stage, by addressing four factors: the management of the behavior of learners and the social implications of activities and the physical environment of the school and the extent of stimulating the evaluation of activities on the interaction of learners and to address this topic was divided This study is divided into two parts: the first consists of four chapters. The first presentation presents the methodological approach to the study. The second, third, and fourth sections include the theoretical heritage of the study variables (primary education, educational activities, social interaction in the institution) Alimiyah, The second section consists of three chapters: the procedures for the study, presentation and analysis of the data and interpretation, presentation of the results.

The field study was conducted in some primary schools in the two educational districts in the departments of Lotaya and Qantara, using the descriptive approach and applying the observation and interview form as data collection tools

We have come to the general conclusion that the conditions and factors of educational activities contribute to the social integration of the learner. The interaction of learners in the performance of educational activities either with each other or with Teachers and behavioral models in the contents and the physical environment of the school and the methods of evaluation all encourage harmony and harmony between individuals

الملاحق

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

استبيان حول:

استراتيجيات الأنشطة التعليمية والاندماج الاجتماعي للمتعلم في المرحلة الابتدائية

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

أوذائية عمر

إعداد الطالبة:

طرشي حكيمة

في إطار الإعداد للحصول على شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية تقوم الطالبة ببحث يهدف إلى دراسة دور الاستراتيجيات التعليمية المطبقة في المرحلة الابتدائية في الاندماج الاجتماعي للمتعلم. ومن ثم سيدي المعلم نضع بين يديك مجموعة من الأسئلة تهدف إلى قياس دور الاستراتيجيات التعليمية في إدماج التلاميذ. نرجو منك سيدي الاجابة على الأسئلة بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي تراه مناسباً، مع العلم أن نتائج البحث لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

والشكر الممنون لحسن تعاونكم.

