وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي – تبسة
Larbi Tebessi University – Tebessa
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences

قسم : علم إجتماع
تخصص : علم الإجتماع التربية

مذكرة ماستر تحت عنوان

تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي (الطور الابتدائي) دراسة ميدانية على بعض ابتدائيات مدينة تبسة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر L.M.D

من إعداد الطلبين:
مكاحلية صهيب
دلفي لميس أمال

إشراف الأستاذة:
د .حافي فاطمة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاســـم واللقـــب	الرتبـــة العلميـــة	الصفـــــة
بورزق نوار	أستاذ تعليم عالي	رئيســـــا
حافي فاطمة	أستاذ محاضر–ب-	مشرفـا ومقررا
براي محمد	أستاذ محاضر–أ-	عضوا ممتحنـا

السنة الجامعية 2025/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

وقل رب زدني علماً

شكر وعرفان

رب أوزعني أن أشكرك نعمتك التي أنعمت عليوعلى والدي وأن أعمل صالحا تراضاهوأدخلني برحمتك في عبادكالصالحين "سورة النمل الآية -19-

اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا ولك الحمد عدد رضاك، الشكر والحمدلله العلي القدير ذو الجلالوالإكرام الذي وفقنا لإتمام هذا العمل وأنار لي الدرب للعلم والمعرفةأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة "حافي فاطمة" على ما أفادتنا به وقدمته لنا من جهود لإكمال المذكرة، بحيث كانت توجيهاتها وإرشاداتها الدليل المعين الذي أنار لي الدرب وسهل لي الصعاب.

كما أشكر الأعضاء المحكمين على مشقة قراءة المذكرة و ملاحظتهم وتوجيهاتهم، وأشكر أيضا أعضاء لجنة المناقشة

كما أتوجه بالشكر لجميع أساتذتنا المحترمين في كل مراحل الدراسة لما قدموه من مجهودات، وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل.





الإهداء:

إلى من علمتني الأخلاق قبل أن أتعلمها،
إلى الجسر الصاعد بي إلى الجنة،
إلى اليد الخفية التي أزالت العقبات من طريقي،
إلى صاحبة الدعوات التي تحمل اسمي ليلاً ونهاراً،
أمي... محبوبتي
وإلى العزيز الذي حملت اسمه فخرًا،
إلى من كلله الله بالهيبة والوقار،
إلى من حصِد الأشواك عن دربي وزرع لي الراحة منها،
إلى أبي
لم ينحني ظهر أبي مما كان يحمله،
بل انحنى ليحملني من أجل أن أعلو،
كان يحمل همومي على كتفيه، ويمنحني من قوته،
وكنت أخفي عن نفسي بعض المطالب،
فكان هو من يكشفها ويحققها دون أن أطلب.
شكرًا لكونك أبي.
وإلى من وهبني الله نعمة وجودهم،
إلى مصدر قوتي وأرضي الصلبة، وجدار قلبي المتين،
إخوتي وأخواتي.
وإلى من ضاقت بي الدنيا، وسعت بخطاهم،
وإن سقطت كانوا أول من رفعوني بكلماتهم،
إلى من رافقني بالقلب قبل الدرب،
أصحابي وأحبتي
ها أنا اليوم أطوي صفحة من التعب،
أسجل في تاريخي فخرًا لا ينسى،
لم أعد أتساءل عن ملامح الوصول فقد رأيتها في عيوني،
تلاشت غيوم التعب وابتسم الأفق بعد عتمة الانتظار.
ها هي الخطى التي كانت تتعثر أحيانًا
قد وجدت مستقرها في قمة الإنجاز،
وبين طيات الطريق زرعنا في أنفسنا سلامًا
وفي قلوبنا يقين بأن لكل مجتهد نصيب،
فهذا الحصاد ثمرة التعب، وصبر وإيمان،
وهذا الإنجاز فرح يتكرر.
﴿وَآخِر دَعْوَاهمْ أَنِ الْحَمْد لِلَهِ رَبِ الْعَالَمِينَ﴾



إهداء

إلى من غرسوا في قلبي الأمل وسقوا روحي بالصبر والدعاء....

إلى والدي العزيزين يا من حملتما عني ثقل الأيام وكنتما نوري حين أظلم الدرب كل حرف في هذا الإنجاز يحمل من عطائكما الكثير.

إلى أخي الغالي سند القلب ورفيق الرحلة شكراً لوجودك الدائم في صمتي وضجيجي.

وإلى كل من ساندني بحبه، وبدعائه، وبكلمة لم أنسها .... أهدي هذا التخرج، عرفاناً وامتناناً




الفهرس العام

شكر وعرفان
إهداء
الفهرس
المقدمة ..... أ

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1.اشكالية الدراسة 17
2. الفرضيات الفرعية 18
3.أهمية الدراسة 19
4.أهداف الدراسة 19
5. أسباب إختيار الموضوع 19
6.مصطلحات الدراسة: 19
7. الدراسات السابقة: 22
8. المقاربة النظرية 31

الفصل الثاني:المدرسة الجزائرية وتطورها

تمهيد: 35
1. مسار التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية 36
2-المرحلة الابتدائية 43
3-الإصلاح التربوي في الجزائر 47
خلاصة الفصل: 51

الفصل الثالث: مشكلات المدرسة الابتدائية في الجزائر

تمهيد: 53
1.المشكلات متعلقة بالمنهاج التربوية: 54
2. المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ: 58

3.المشكلات تتعلق بالمعلم:.....61

2.3-التقييم:.....62

3.3 طرق التدريس.....62

4.3 الوسائل التعليمية 63

5.3 الحجم الساعي 63

6.3 الاكتظاظ.....63

7.3 التكوين.....63

خلاصة الفصل: 64

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:.....67

1-مجالات الدراسة:.....68

2- تطبيق أدوات الدراسة الميدانية:.....68

3-المجال البشري:.....69

4-منهج الدراسة:.....69

5-عينة الدراسة:.....69

6-أدوات التحليل الإحصائي 70

7- أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.....71

8- الأدوات الإحصائية المستخدمة 72

9- صدق وثبات أداة الدراسة 75

خلاصة الفصل: 77

الفصل الخامس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة 79

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:..... 103

1.2-الفرضية الأولى:..... 103

2.2-الفرضية الثانية:..... 104

3.2-الفرضية الثالثة:..... 106

3- نتائج الدراسة:..... 108

الخاتمة 109

قائمة المصادروالمراجع 126

الملاحق..... 113



فهرس الجداول

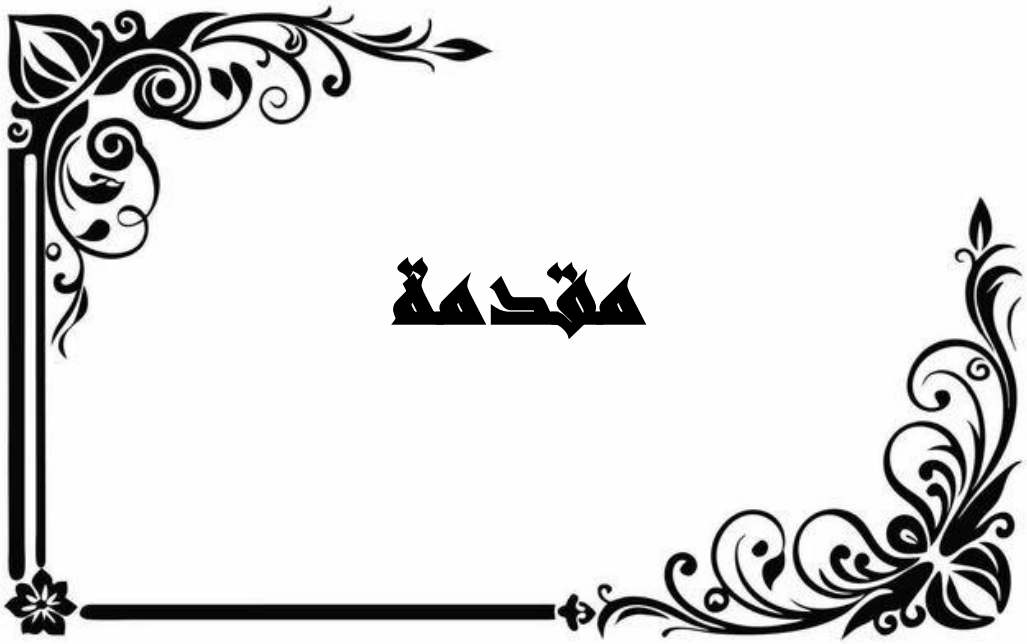
فهرس الجداول:

الجدول رقم 1: يمثل عدد ابتدائيات عينة الدراسة..... 69
الجدول رقم 2: يمثل دلالات المتوسطات الحسابية حسب طول خلايا المقياس الثلاثي..... 73
الجدول رقم 3: يمثل معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان ككل 75
الجدول رقم 4: يمثل متغير الجنس 79
الجدول رقم 5: يمثل متغير سنوات الخبرة 80
الجدول رقم 6: يمثل المستوى الدراسي الذي تقوم بتدريسه حاليا 81
الجدول رقم 7: يمثل الشهادة المتحصل عليها 83
الجدول رقم8: يمثل استجابات أفراد العينة حول المحور الثاني..... 85
الجدول رقم 9: يمثل مشكلات تتعلق بالتلميذ في المدرسة الجزائرية 90
الجدول رقم10: يمثل مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم 98
الجدول رقم 11: يمثل المعطيات الإحصائية للفرضية الأولى..... 103
الجدول رقم 12: يمثل المعطيات الإحصائية للفرضية الثانية..... 105
الجدول رقم 13: يمثل المعطيات الإحصائية للفرضية الثالثة..... 106
الجدول رقم 14: يمثل أسماء المحكمين ودرجتهم العلمية:..... 118

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال:

الشكل رقم 1: يوضح أهمية المرحلة الابتدائية..... 45
الشكل رقم 2: دائرة نسبية تمثل جنس عينة الدراسة 79
الشكل رقم 3:مدرج تكراري يمثل متغير الخبرة..... 81
الشكل رقم 4: مدرج تكراري يمثل المستوى الدراسي الذي تقوم بتدريسه حاليا 82
الشكل رقم 5: مدرج تكراري يمثل الشهادة المتحصل عليها 84



مقدمة

مقدمة

يحتل التعليم مكانة مركزية في بناء المجتمعات الحديثة، اذ ينظر إليه باعتباره أداة استراتيجية لضمان النمو الاقتصادي، والاستقرار الاجتماعي، والارتقاء الثقافي. فالتعليم لا يختزل في كونه مجرد وسيلة لاكتساب المعارف والمهارات، بل يعد عملية اجتماعية مركبة تؤدي وظائف متعددة على مستوى الأفراد والمجتمع، مثل التنشئة، وإعادة إنتاج القيم، وتكريس ثقافة المواطنة، وإعداد الأفراد للاندماج في مختلف المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية. وقد أجمعت النظريات السوسيولوجية، من المدرسة الوظيفية إلى النقدية، على أن التعليم يساهم في تحقيق التوازن الاجتماعي، لكنه في ذات الوقت قد يكرس التفاوتات الطبقية إذا لم يكن عادلا وفعالا.

وتعد المدرسة أحد أبرز الفضاءات الاجتماعية التي تتجسد فيها هذه الأبعاد المتعددة للتعليم. فهي ليست فقط مؤسسة لتلقين المناهج الدراسية، بل هي فضاء لتفاعلات رمزية وبنيوية بين الفاعلين التربويين والاجتماعيين. فالمدرسة، في السياق السوسيولوجي، تفهم على أنها جهاز إيديولوجي للدولة (وفق منظور ألتوسير)، أو كآلية لإعادة إنتاج البنية الطبقية (عند بورديو وباسرون)، كما يمكن أن تفهم أيضا كأداة للترقي الاجتماعي والدمج الثقافي (عند دوركايم). وفي السياق الجزائري، تكتسب المدرسة دورا إضافيا يتمثل في المساهمة في بناء الهوية الوطنية وتحقيق الاندماج الاجتماعي في مجتمع متعدد الخصوصيات اللغوية والثقافية.

تتجلى أهمية التعليم في حياة الإنسان في كونه يفتح أمام الأفراد فرصا أوسع لتحقيق الذات وتطوير الإمكانات الفردية. فمن خلاله، يتحول الإنسان من كائن بيولوجي إلى فاعل اجتماعي مدرك لحقوقه وواجباته، ومؤهل للمشاركة في الحياة العامة. كما أن التعليم يسهم في الحد من مظاهر الإقصاء الاجتماعي،ويعد شرطا ضروريا للتمكين الاقتصادي والسياسي، لا سيما في المجتمعات التي تشهد تحولات متسارعة بفعل العولمة والتطور التكنولوجي. وتؤكد تقارير التنمية البشرية على أن التعليم الجيد هو المفتاح لتحقيق العدالة الاجتماعية والنمو المستدام.

وتبرز المدرسة كوسيط أساسي في نقل هذا الحق إلى واقع ملموس. فهي ليست فقط مدخلا لاكتساب المعرفة، بل قناة رئيسية لإعادة إنتاج المجتمع وتحديثه. فكلما كانت المدرسة قادرة على أداء وظيفتها بكفاءة وفاعلية، كلما زادت فرص المجتمع في تحقيق التنمية الشاملة والعدالة الاجتماعية. وتمثل مرحلة التعليم الابتدائي المنطلق الحاسم في هذا المسار، إذ تزرع فيها البذور الأولى للهوية المعرفية والانفعالية والاجتماعية للطفل. وعليه، فإن جودة التعليم في هذه المرحلة ليست مجرد مؤشر تربوي، بل مرآة تعكس مدى نجاعة السياسات التعليمية، وفاعلية الدولة في تلبية حاجات مواطنيها.

غير أن الواقع الميداني يكشف عن وجود تحديات بنيوية وتربوية تعيق أداء المدرسة الجزائرية، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وتحد من قدرتها على أداء وظائفها الأساسية. فالمؤسسة التربوية تعاني من إشكالات متعددة تتراوح بين نقص البنية التحتية، وضعف الوسائل البيداغوجية، وتكدس الأقسام، ونقص التكوين المستمر للمعلمين، وغياب الحوافز، وتضخم البرامج الدراسية، بالإضافة إلى الضغوط الاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر سلبا على البيئة التعليمية. كما أن التغيرات السريعة في المجتمع الجزائري، والتحولات التكنولوجية والثقافية، مما يفرض ضرورة إعادة التفكير في منظومتها التعليمية، من خلال تشخيص دقيق ومعمق يستند إلى وجهات نظر الفاعلين التربويين، وفي مقدمتهم معلمو الطور الابتدائي، الذين يشكلون الحلقة الأولى والأكثر تماسا مع واقع المدرسة اليومية حيث تم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول.

الفصل الأول وتم عرض الإشكالية و فرضيات الدراسة ،أهمية ،أهداف الدراسة ،مصطلحات الدراسة والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد تضمن المدرسة الجزائرية و تطورها وتناولنا فيها نشأة المدرسة و مسار التطور التاريخي لها والمراحل الابتدائية والإصلاح التربوي في الجزائر .

وتطرقنا في الفصل الثالث إلى ماهية المشكلات تتعلق بالمناهج التربوية ،المشكلات المتعلق بالتلميذ التربوية كما تطرقنا إلى المشكلات التي تتعلق بالمعلم .

وفي الفصل الرابع قمنا بعرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية على ضوء فرضيات الدراسة لنتوصل في الأخير إلى الاستنتاج العام وتقديم بعض الاقتراحات والتوصيات.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1.إشكالية الدراسة

يعد التعليم في الجزائر من أولويات السياسات العمومية منذ الاستقلال، حيث تم النظر إليه كأداة استراتيجية لتحقيق التنمية الشاملة وبناء الدولة الوطنية الحديثة. وقد سعت الدولة الجزائرية إلى تعميم التعليم وتوسيعه ليشمل جميع فئات المجتمع، من خلال مجانية التمدرس، وتوسيع الشبكة المدرسية، وتكوين الأطر التربوية. وقد شكل هذا التوجه جزءا من مشروع سياسي واجتماعي يرمي إلى تحرير الإنسان الجزائري من التهميش والأمية، وتحقيق العدالة الاجتماعية والاندماج الوطني.

وفي هذا السياق، شهدت المدرسة الجزائرية مسارا متدرجا من التوسع والإصلاح، بدءا من التأسيس الإداري والبيداغوجي للمؤسسات التعليمية، مرورا بتعريب التعليم وتوحيد المناهج، ووصولا إلى اعتماد إصلاحات متكررة هدفت الى تحديث المنظومة التربوية. وقد كان التركيز في البداية على الكمية، أي توفير مقاعد بيداغوجية للجميع، غير أن التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة فرضت الحاجة الى تحسين النوعية، مما قاد إلى إصلاحات هيكلية طالت مختلف جوانب المدرسة.

وقد رافق هذه الإصلاحات تغير في تصور وظيفة المدرسة، حيث لم تعد فقط فضاء لتلقين المعارف، بل أصبحت مطالبة بإعداد المواطن الصالح، وتزويده بكفاءات تؤهله للاندماج في سوق العمل، والتفاعل مع متطلبات العصر. ومن هذا المنطلق، برزت الحاجة الى تطوير المناهج الدراسية، لتكون أكثر ملاءمة لواقع المتعلمين، وأكثر انسجاما مع حاجات المجتمع. فتم إدماج المقاربة بالكفاءات، وتحديث الكتب المدرسية، واعتماد مناهج جديدة تراعي التفتح العقلي والإبداع والتعلم الذاتي.

غير أن هذه الإصلاحات لم تخل من التحديات، إذ سرعان ما ظهرت مشكلات معقدة داخل المدرسة الجزائرية، خاصة في الطور الابتدائي، تمثلت في صعوبات تطبيق المناهج الجديدة، وتزايد الضغوط على المعلمين، وتدهور العلاقة بين المتعلم والمدرسة. وبدل أن تؤدي الإصلاحات الى تحسين جودة التعليم، كشفت الممارسة اليومية عن فجوة بين التصورات النظرية والتطبيق العملي، مما أثر سلبا على أداء المدرسة وقدرتها على الاستجابة لمتطلبات محيطها الاجتماعي.

ويمكن تصنيف هذه المشكلات في ثلاثة محاور مترابطة. أولا، **مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية**، والتي تشمل تعقيد المحتويات، وعدم ملاءمتها للسن العقلي للمتعلمين، والتركيز المفرط على التلقين على حساب المهارات التطبيقية. كما أن الوتيرة السريعة لتغيير البرامج وعدم إشراك المعلمين في صياغتها جعلت منها عبئا إضافيا بدل أن تكون أداة تطوير.

ثانيا، **مشكلات تتعلق بالمعلم**، إذ يعاني عدد كبير من معلمي الطور الابتدائي من ضعف التكوين المستمر، وتدني الظروف المهنية، وغياب الدعم البيداغوجي والنفسي. كما أن كثافة البرامج وضغط التقييم والتعامل مع أقسام مكتظة يزيد من إرهاقهم ويحد من قدرتهم على الابتكار في الأداء التربوي.

ثالثا، مشكلات تتعلق بالمتعلم، حيث يعاني العديد من التلاميذ من صعوبات في الفهم والمتابعة، نتيجة التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية، وضعف الرعاية الأسرية، والبعد بين محتوى المناهج وواقعهم المعيشي. هذا بالإضافة الى ظواهر التسرب المدرسي، والعنف، وضعف الدافعية للتعلم، ما يخلق بيئة غير مستقرة تؤثر سلبا على المناخ التربوي العام.

انطلاقا من هذا الواقع المتشابك، تطرح هذه الدراسة إشكالية مركزية تهدف إلى تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور فاعل أساسي في المنظومة التربوية، وهو معلم الطور الابتدائي، باعتباره شاهدا مباشرا على تفاصيل الحياة المدرسية اليومية، ومصدرا غنيا لفهم طبيعة الصعوبات التي تعيق النهوض بجودة التعليم في الجزائر.

من هنا نطرح التساؤل الرئيسي :

ما هي المشكلات التي تعاني منها المدرسة الجزائرية في الطور الابتدائي ؟

2. الفرضيات الفرعية

الفرضية الأولى:
تعاني المدرسة الجزائرية من كثافة المناهج بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي.

الفرضية الثانية:
يواجه معلمي الطور الابتدائي مشكلات داخل القسم بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي.

الفرضية الثالثة:
يواجه تلاميذ الطور الابتدائي من مشكلات سلوكية وتحصيلية تؤثر على مسارهم الدراسي بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي

3.أهمية الدراسة

على مستوى المناهج الدراسية:

تساهم الدراسة في تسليط الضوء على إشكالية كثافة المناهج في الطور الابتدائي من منظور المعلمين، ما يسمح بإعادة النظر في تنظيم المحتوى الدراسي ليصبح أكثر واقعية وملاءمة لقدرات المتعلمين وظروفهم التعليمية.

على مستوى المعلم:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الكشف عن التحديات المهنية والبيداغوجية التي يواجهها معلمو الطور الابتدائي، وهو ما قد يساعد صناع القرار التربوي على وضع برامج دعم وتكوين مستمر تستجيب لحاجاتهم الحقيقية.

على مستوى المتعلم:

تكمن أهمية الدراسة أيضا في تحليل تأثير العوامل النفسية والاجتماعية والسلوكية على المتعلم، مما يساهم في اقتراح تدخلات بيداغوجية واجتماعية لدعم تحصيله الدراسي وتعزيز اندماجه داخل البيئة المدرسية.

4.أهداف الدراسة

تشخيص مشكلات المناهج الدراسية في الطور الابتدائي من خلال تحليل تصورات المعلمين حول كثافتها ومدى ملاءمتها لخصوصيات المتعلم وظروف التعلم داخل القسم.

الكشف عن الصعوبات التي يواجهها معلمو الطور الابتدائي في أداء مهامهم التربوية، سواء كانت مهنية أو بيداغوجية، بهدف تحديد أوجه القصور واقتراح آليات دعم فعالة.

رصد المشكلات السلوكية والتربوية التي يعاني منها تلاميذ الطور الابتدائي وفهم علاقتها بسياقهم الاجتماعي والنفسي، بما يساعد على اقتراح مداخل لتحسين اندماجهم وجودة تحصيلهم الدراسي.

5. أسباب إختيار الموضوع:

- **المدرسة الجزائرية تعيش تحوّلات اجتماعية وتربوية تستدعي الدراسة والتحليل**
- **كثرة التحديات التي تواجه التعليم الابتدائي كالاكتظاظ ، ضعف الوسائل وتدني التحصيل.**
- **المعلم هو الفاعل الميداني الأقرب للمشكلات الواقعية داخل المدرسة**

- **تسليط الضوء على العلاقة بين المؤسسة المدرسية والمحيط الاجتماعي والثقافي**
- **المساهمة في تقديم حلول واقعية قابلة للتطبيق**
- **ضعف الدراسات التي تعالج مشكلات المدرسة من منظور المعلمين أنفسهم**
- **الرغبة في تحسين جودة المنظومة التربوية**

6. مصطلحات الدراسة:

1.6 المدرسة الجزائرية

- **تعريف المدرسة لغة:**

المدرسة في اللغة مشتقة من الفعل "درس"، وتدل على المكان الذي يتعلم فيه الانسان علما منظما (ابن منظور، 2003، ص 112)

- **اصطلاحا**

المدرسة الجزائرية هي مؤسسة اجتماعية وتربوية حديثة النشأة، أنشأتها الدولة بهدف نقل المعارف والقيم وتنمية الكفاءات الوطنية ضمن مشروع تعليمي وطني موحد (يونس، 2017، ص 45)

تعد المدرسة الجزائرية أيضا وسيلة لإعادة انتاج الثقافة الرسمية وترسيخ الاندماج الوطني من خلال مناهج مركزية تساهم في تشكيل هوية جماعية مشتركة (بلقاسم، 2020، ص 31)

- **تعريف المدرسة اجرائيا:**

في هذه الدراسة يقصد بالمدرسة الجزائرية مؤسسات التعليم الابتدائي العمومية الخاضعة لوزارة التربية الوطنية، وهي الحقل الذي يتم من خلاله تشخيص المشكلات التربوية من منظور المعلمين.

2.6 مشكلات المدرسة الجزائرية

- **تعريف مشكلات المدرسة الجزائرية لغة:**

المشكلة في اللغة هي الامر الملتبس أو الغامض الذي يصعب حله أو يستدعي بحثا معمقا (الزبيدي، 1984، ص 254)

- **تعريف مشكلات المدرسة الجزائرية اصطلاحا**

مشكلات المدرسة الجزائرية هي مظاهر الاختلال التي تعيق المؤسسة التعليمية عن تحقيق وظائفها المعرفية والتربوية، وتظهر في شكل فجوات بين الأهداف والواقع (صالح، 2019، ص 47) هي مجموعة من التحديات المرتبطة بالمناهج، الوسائل، الموارد البشرية، والمحيط المدرسي، وتؤثر في جودة الخدمات التربوية المقدمة (شقير، 2021، ص 69).

- **تعريف مشكلات المدرسة الجزائرية اجرائيا:**

يقصد بمشكلات المدرسة الجزائرية في هذا البحث العراقيل التي يواجهها معلمو الطور الابتدائي أثناء ممارستهم اليومية، سواء كانت ناتجة عن المناهج أو الظروف المهنية أو استجابات التلاميذ.

3.6. تعريف معلمي المرحلة الابتدائية

تعريف المعلم لغة:

علم له علامة جعل له أمارة يعرفها، وعلم الرجل: حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه وعلم الأمر: أتقنه، علم تعليما وعلاما، وعلمه الصنعة: جعله يعلمها . **(المنجد في اللغة والإعلام (2003، ص 526).**

ومنه المعلم في اللغة يعني ذلك الشخص الذي يعرف صناعة ما التربية والتعليم ويتقنها . **(معوش، عبد ص86)**

المعلم : يعرفه حارث عبود على أنه يقوم مقام القائم بالاتصال وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في عدم إعادة تنظيمه وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة والوسائل المتاحة لديه فالمعلم المتمرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية .

يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية . **(عبود، 2009،ص82) .**

أما إجرائيا :هو ذلك الشخص الذي يكون له قدرة على تعليم الأفراد و تنشئتهم، يتميز برصيده العلمي والمعرفي يكون مسؤول على إدارة فصله و يلعب في الطور الابتدائي دور الأب و المعلم والموجه والمربي نظرا لما تتطلب هذه المرحلة التعليمية .

4.6 الطور الابتدائي

- **تعريف الطور الابتدائي لغة:**

الطور هو المرحلة أو الجزء، والابتدائي يدل على ما هو في بداية الشيء، أي أول درجات التعليم المنظم **(المعجم الوسيط، 2004، ص 87)**

- **تعريف الطور الابتدائي اصطلاحا:**

الطور الابتدائي هو أول مستوى في النظام التعليمي الرسمي، يستهدف الأطفال من سن 6 إلى 11 سنة، ويهدف إلى تعليم الأساسيات وتنمية السلوك الاجتماعي **(بوحفص، 2016، ص 91)**

يمثل الطور الابتدائي مرحلة تعليمية تأسيسية يبنى عليها التكوين اللاحق، حيث يتم

التركيز على المهارات اللغوية، الحسابية، والمعرفية الأولية **(فتحي، 2018، ص 106)**

ويعرفها عبد الرحم 1997 بأنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين المراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا. وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات **(الشبلي إبراهيم مهدي، 2000، ص 135)**

- **تعريف الطور الابتدائي إجرائيا:**

في هذه الدراسة، يشير الطور الابتدائي إلى المستوى الأول من التعليم الذي يتم فيه جمع البيانات وتحليلها انطلاقا من تجارب المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية العمومية.

7- الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة أحد المرتكزات الأساسية التي تبنى عليها الأبحاث العلمية، إذ تمكن الباحث من الوقوف على ما أنجزه الآخرون في ميدان دراسته، وتكشف عن الفجوات المعرفية التي لا تزال بحاجة إلى المزيد من الاستكشاف والتحليل و نظرا لثراء الأدبيات فقد ارتأى الباحث أن يركز في هذا القسم على الدراسات التي تلامس موضوع البحث الحالي، سواء من حيث المنهج أو المتغيرات أو بيئة التطبيق، مع إبراز أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين هذه الدراسة، وبيان ما ستضيفه من قيمة علمية جديدة تسهم في إثراء الحقل المعرفي، وتوجيه السياسات التنظيمية نحو مزيد من الفعالية والتميز.

1.7الدراسات العربية:

دراسة محمد داودي ،أبوبكر شرفي، 2017

عنوان الدراسة	المهمة المستحيلة لمعلم المرحلة الابتدائية في الجزائر
نوع الدراسة	مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية -دراسة الميدانية بمدارس الاغواط- العدد 28 ، 2017
تساؤلات الدراسة	• ماهي أهم المشكلات الصفية التي يعاني منها معلمو الطور ابتدائي بمدارس مدينة الأغواط من وجهة نظر المعلمين العاملين بها ؟ • هل تختلف درجة تقدير معلمي التعليم الابتدائي المشكلات التي تواجههم تبعا لمتغير مادة التدريس (عربية فرنسية) ؟ • هل تختلف درجة تقدير معلمي التعليم الابتدائي للمشكلات التي تواجههم تبعا المتغير مادة الجنس (ذكر/ أنثى). هل تختلف درجة تقدير معلمي التعليم الابتداعي للمشكلات التي تولهم جميعا للمتغير لسنوات الخبرة أقل(من 5 سنوات) من (1956 سنوات) (اكثر من 10سنوات) ؟
منهج الدراسة	استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي
العينة	تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية مد إن الأنواط والبالغ عددهم 211 معلما ومعلمة، أخير منهم عينة عشوائية بسيطة قوامها (93) معلمة ومعلم حيث تشمل نسبة 44 % من المجتمع الأصلي..
أداة الدراسة	لتحقيق أداة الدراسة قام الباحثان بإعداد إستبانة
نتائج الدراسة	• كشف النتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة في المشكلات التي تغزى لمتغير سنوات الخبرة ، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من المقترحات التي نرى أنها قد تساعد هذه الفئة المهمة في المجتمع على أداء وظيفتها الهامة والخطيرة على أكمل وجه

تتشابه دراستنا الموسومة بـ"تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي – دراسة ميدانية على بعض ابتدائيات ولاية تبسة" مع دراسة محمد داودي وأبوبكر شرفي (2017) بعنوان "المهمة المستحيلة لمعلم المرحلة الابتدائية في الجزائر – دراسة ميدانية بمدارس الأغواط" في العديد من النقاط، حيث يشترك العملان في الاهتمام بمشكلات التعليم الابتدائي من منظور المعلمين أنفسهم، باعتبارهم الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية، كما اعتمد الباحثون في كلا الدراستين المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب الدراسة الميدانية لتشخيص الواقع التربوي إضافة إلى ذلك، يلتقي العملان في الهدف العام المتمثل في محاولة تحديد أهم الإشكاليات التي تعيق أداء المعلم في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

غير أن هناك بعض أوجه الاختلاف بين إذ تركز دراستنا على تشخيص مشكلات المدرسة بصفة شاملة (إدارية، بيداغوجية، تنظيمية...)، في حين خصصت دراسة داودي وشرفي اهتمامها بالمشكلات الصفية التي تواجه المعلمين داخل القسم. كما تختلف الدراستان في المتغيرات المعتمدة فبينما تركز دراستنا على تحليل مضمون المشكلات ذاتها، فإن الدراسة الأخرى تساءلت عن أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، مادة التدريس، وسنوات الخبرة في تقدير المعلمين لتلك المشكلات من جهة أخرى، تتباين العينات بين الدراستين من حيث الحجم والموقع الجغرافي، إذ أجريت الدراسة السابقة في مدينة الأغواط على عينة قوامها 93 معلما ومعلمة، بينما تركز دراستنا على ابتدائيات ولاية تبسة.

أما من حيث أوجه الاستفادة من دراسة داودي وشرفي، فيمكن اعتبارها مرجعا مساعدا في بناء الجانب النظري لدراستنا، خاصة فيما يتعلق بطبيعة المشكلات الصفية وتكرارها كما تقدم نتائجهم وتوصياتهم خلفية مهمة يمكن مقارنتها بنتائج دراستنا، مما يمنح لبحثك بعدا تحليليا أوسع ويعزز من قوة النقاش العلمي فيه وبذلك تتيح لك هذه الدراسة السابقة فرصة الاسترشاد بمضامينها المنهجية والميدانية لتطوير أدواتك وتحليل نتائجك بشكل أكثر دقة وعمقا.

عفاف سعودي ،2018	
عنوان الدراسة	المشكلات التربوية التي تواجه معلمي الطور الابتدائي من وجهة نظرهم -دراسة الميدانية بمدارس مدينة عين فكرون أم البواقي -

نوع الدراسة	مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجيستر
تساؤلات الدراسة	• ماهي أهم المشكلات الصفية التي يعاني منها معلمو الطور ابتدائي بمدارس مدينة عين فكرون أم البواقيمن وجهة نظر المعلمين العاملين بها ؟ • هل تختلف درجة تقدير المعلمين للمشكلات التي تواجههم في الطور الابتدائي باختلاف جنسهم ؟ • هل تختلف درجة تقدير المعلمين للمشكلات التي تواجههم في الطور الابتدائي باختلاف خبرتهم.؟ هل تختلف درجة تقدير المعلمين للمشكلات التي تواجههم في الطور الابتدائي باختلاف مستوى الصفي الذي يدرسونه؟.
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
العينة	اعتمدت الباحثة 10 معلمات لدراستها وتم اختيارهم.قصديا نظرا لسهولة الدراسة
أداة الدراسة	الملاحظة البسيطة - المقابلة الغير مقننة
نتائج الدراسة	• أهم النتائج المتحصل عليها لاحظنا أن مشكلة تشتت الانتباه جاءت على المرتبة الأولى تليها مشكلة النشاط الواحد • وأخيرا مشكلة السلوك العدواني من وجهة نظر المعلمين المعلمات تعود مشكلة فرط الحركة أو النشاط الزائد إلى شعور التلميذ بفراغ كبير الذي لم يجد له غير الحركة الزائدة للفت الانتباه المعلم واهتمامه وهو ما سبب المشكلة للمعلم وبدرجة كبيرة لما قد تكون المشكلة لها أبعاد سرية كنمط معيشة الأسرة: فنمط لحياة الخاصة بالتلميذ ونوع العلاقة مع والديه قد يكون سببا في هذه المشكلة

تظهر دراستنا المعنونة بـ"تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي – دراسة ميدانية على بعض ابتدائيات ولاية تبسة" تقاطعات واضحة مع دراسة عفاف سعودي (2018) الموسومة بـ"المشكلات التربوية التي تواجه معلمي الطور الابتدائي من وجهة نظرهم – دراسة ميدانية

بمدارس مدينة عين فكرون أم البواقي"، حيث يجمع العملان الطابع الميداني والمنهج الوصفي، كما ينطلقان من الإشكالية نفسها تقريبا والمتمثلة في الوقوف على أبرز الصعوبات والمشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الابتدائية من واقع ممارستهم المهنية اليومية وتعتمد الدراستان في جوهرهما على رأي المعلمين بوصفهم المصدر الأساسي لفهم طبيعة المشكلات التربوية، وتستندان إلى مقاربة وصفية تحليلية تهدف إلى تسليط الضوء على الواقع التربوي في المدرسة الجزائرية من الداخل.

غير أن هناك فروقا جوهرية بين الدراستين، أبرزها في حجم العينة وأدوات الدراسة؛ إذ اقتصرت عفاف سعودي في دراستها على عينة صغيرة مكونة من 10 معلمات تم اختيارهن قصديا لاعتبارات تتعلق بسهولة الوصول إليهن، واستعانت بأدوات نوعية هي الملاحظة البسيطة والمقابلة غير المقننة، ما يمنح دراستها بعدا كيفيا أكثر منه كميا .

كما أن دراسة سعودي ركزت على المشكلات الصفية تحديدا (مثل تشتت الانتباه، النشاط الزائد، والسلوك العدواني)، بينما تتناول دراستنا مشكلات المدرسة الابتدائية بشكل أشمل، بما في ذلك الجوانب الإدارية والتنظيمية والبيداغوجية.

أما على مستوى الاستفادة، فتعد دراسة عفاف سعودي مرجعًا مهما لدراستنا، خاصة في ما يتعلق بتحليل المشكلات السلوكية والنفسية الشائعة داخل القسم، حيث يمكنك الاستفادة من النتائج التفصيلية التي توصلت إليها في صياغة بعض أبعاد الإشكالية أو محاور التحليل الميداني. كما أن تفسيرها للمشكلات السلوكية من منظور نفسي واجتماعي (كربط فرط الحركة بنمط المعيشة والعلاقات الأسرية) قد يغني النقاش النظري لديك ويوفر مداخل متعددة لفهم السلوك التلاميذي ضمن السياق المدرسي.

مروى مسعودي النوي بالطاهر،2022	
عنوان الدراسة	مشكلات معلمي الطور الابتدائي وسبل حلها دراسة ميدانية على معلمي ابتدائية غرايسة العروسي وابتدائية كراسع عبد الرزاق بالحمادين- الوادي
نوع الدراسة	مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ،2022
تساؤلات الدراسة	ماهيمشكلاتمعلميالطورالابتدائيالمتعلقةبالتدريبعلىالمناهجالمطورة؟ماهيمشك

	لاتمعلميالطورالابتدائيالمتعلقةبتطبيقالمناهجالمطورة؟ماهيمشكلاتمعلميالطور الابتدائيالمتعلقةبمهاراتالتقويمالمستمر؟ماهيحلوللمشكلاتالمتعلقةبمعلميالطو رالابتدائيوفقحدودالدراسة؟
منهج الدراسة	المنهج الوصفي
العينة	36
أداة الدراسة	استبيان
نتائج الدراسة	الطور الابتدائي أهم الأطوار في التعليم، الذي بدوره يمثل ركيزة أساسية بالنسبة الأطوار الأخرى. وللنهوض بالتعليم في المجتمع لابد من مواكبة التطور في تطبيق المناهج، ومن خلال تطبيق هذه الدراسة تبين أن لمعلمي الطور الابتدائي مشكلات كثيرة ومتنوعة ومع ذلك هناك شديدة الحدة والأقل حدة، هذه المشكلات فيها ما هو متعلق بالتدريب وتطبيق هذه المناهج وفيها فيما يتعلق بمهارات التقويم المستمر على المشكلات وبناءا على ما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية لحل هذه المشكلات وتجويد تعليم الطور الابتدائي : تفعيل خطة التدريب التربوي لتدريب المعلمين على المناهج المطورة والالتزام بها . متابعة المعلمين لقياس أثر التدريب على المناهج المطورة.

تتشابه دراستنا الموسومة بـ"تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي – دراسة ميدانية على بعض ابتدائيات ولاية تبسة" في العديد من النقاط مع دراسة مروى مسعودي النوي بالطاهر (2022) المنشورة في مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية تحت عنوان "مشكلات معلمي الطور الابتدائي وسبل حلها – دراسة ميدانية على معلمي ابتدائية غرايسة العروسي وابتدائية كراسع عبد الرزاق بالحمادين – الوادي"، حيث تشترك الدراستان في الطابع الميداني والمنهج الوصفي المعتمد لتحليل واقع التعليم الابتدائي، كما تنطلقان من نفس الخلفية الإشكالية العامة التي تتمثل في تعدد وتنوع الصعوبات التي يواجهها معلمو هذا الطور التعليمي الحساس. وتسلط الدراستان الضوء على المعلم كفاعل محوري في العملية التعليمية، مما يجعله محور التحليل والتشخيص.

ومع ذلك، فإن الدراسة التي أعدتها مروى مسعودي تميزت بتركيزها الدقيق على المشكلات المرتبطة بالمناهج المطورة، سواء من حيث التدريب على هذه المناهج أو تطبيقها في الواقع العملي، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بمهارات التقويم المستمر، في حين تتسم دراستنا بشمولية أوسع من حيث تناول مختلف أوجه المشكلات داخل المدرسة (إدارية، تنظيمية، بيداغوجية، نفسية...). كما تختلف الدراستان في أداة البحث والعينة إذ استخدمت مسعودي استبيانا كميا على عينة مكونة من 36 معلما، بينما دراستنا أكثر من حيث عدد المشاركين وتنوع الأدوات، بما يمنح نتائجنا قدرة أكبر على التعميم والمقارنة.

وتكمن أهمية الاستفادة من دراسة مروى مسعودي في كونها تقدم تحليلا مركزًا على جانب محدد من التحديات التي يواجهها المعلم، وهو ما يشكل إثراءً لمجال دراستك، خصوصا إذا ما رغبت في تخصيص جزء من البحث لتناول أثر المناهج المطورة على الممارسة التعليمية. كما توفر نتائجها وتوصياتها (مثل الدعوة إلى تفعيل خطة تدريبية فعالة ومتابعة آثار التكوين) مادة علمية يمكن توظيفها في صياغة التوصيات العملية الخاصة بدراستنا، مما يعزز من قيمتها التطبيقية ويمنحها بعدا إجرائيا ملموسا.

2.7 الدراسات الأجنبية:

عنوان الدراسة	*"'It opens eyes': How one UK school has welcomed and learned from refugees"*
تساؤلات الدراسة	كيف تأثر بيئة المدرسة بعد دخول أطفال لاجئين من أوكرانيا، سوريا، إيران وغيرها؟. ما أثر التدريب على التعلم الحساس للصدمة والممارسات الثقافية على قدرة المدرسين لدعم هؤلاء الأطفال؟ كيف ساهم دعم اللغة الإنجليزية والإحساس الثقافي في عملية الاندماج؟
منهج الدراسة	دراسة حالة نوعية – جمعت بيانات من مقابلات وصفية مع طاقم المدرسة والإدارة حول تجربتهم.
العينة	مدرسة ابتدائية من "Birchanger Church of England" بإسكس، تضم نحو 12% من التلاميذ
أداة الدراسة	مقابلات وملاحظات طاقم التدريس والإدارة

نتائج الدراسة	-التكوين عبر "برنامج الصفوف العلاجية" زاد من وعي المعلمين بمفاهيم الصدمة والتنوع الثقافي. -دعم إضافي لمعلم/ة لغة إنجليزية كلغة إضافية كان ضروريا. -التعديلات العملية شملت: أثاث ومستلزمات فصل، تدريب خاص، دعم عاطفي وثقافي. -ساهم هذا المزيج في تحسين الترابط الاجتماعي، وتعزيز الشعور بالأمان والاندماج لدى الطلاب اللاجئين.

الدراسة الأجنبية المعنونة بـ "'It opens eyes': How one UK school has welcomed and learned from refugees" إضافة نوعية ومقاربة مغايرة يمكن الاستفادة منها في إثراء دراستنا "تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي – دراسة ميدانية على بعض ابتدائيات مدينة تبسة"، خصوصا من حيث زاوية الاهتمام بالعوامل النفسية والثقافية التي تؤثر على أداء المعلم وتعامل المدرسة مع فئات خاصة من التلاميذ. فبينما تنطلق دراستك من واقع المدرسة الجزائرية ومشكلاتها البنيوية والبيداغوجية من وجهة نظر المعلمين، تركز هذه الدراسة الأجنبية على تجربة مدرسة ابتدائية في بريطانيا في التفاعل مع تلاميذ لاجئين قادمين من بيئات مختلفة مثل أوكرانيا وسوريا وإيران، وتسعى لفهم تأثير هذا التنوع على بيئة المدرسة وعلى كفاءة المعلمين في دعم هؤلاء الأطفال.

ورغم الاختلاف في السياق الجغرافي والثقافي، إلا أن أوجه التشابه تكمن في اعتماد المنهج النوعي والميداني، وتوجيه الاهتمام إلى دور المعلم في الاستجابة للمشكلات داخل القسم، سواء كانت تربوية، نفسية أو ثقافية. كما يبرز في الدراستين دور التكوين والتدريب في تحسين قدرة المعلمين على التكيف مع التحديات المستجدة؛ ففي الدراسة البريطانية، ساعد برنامج الصفوف العلاجية على رفع وعي المعلمين بمفاهيم الصدمة والتنوع الثقافي، وهو ما يتقاطع مع نتائج دراسات جزائرية دعت إلى ضرورة تكوين المعلمين في المناهج المطورة أو في التعامل مع مشكلات التلميذ السلوكية والنفسية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة الأجنبية في إمكانية الاستفادة من مخرجاتها على مستوى الممارسات العملية، كضرورة توفير الدعم النفسي والثقافي، وتعزيز التكوين المستمر، وتكييف بيئة القسم وفق حاجات التلاميذ المتنوعة. مثل هذه المعطيات قد تفتح آفاقا جديدة لدراستنا من خلال إدراج أبعاد الاحتواء النفسي والتربوي ضمن مشكلات المدرسة الابتدائية الجزائرية، خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والديموغرافية التي قد تشهدها بعض المناطق كما تتيح لك هذه الدراسة مجالا لمقارنة الممارسات الدولية وتكييفها محليا بما يساهم في اقتراح حلول مبتكرة وعملية قابلة للتطبيق في المدرسة الجزائرية.

عنوان الدراسة	*"Assessing the Adoption of Virtual Learning Environments in Primary Schools: An Activity Oriented Study of Teacher's Acceptance"*
تساؤلات الدراسة	ماهيالظروفالتيتؤثرعلىاستخداممالمدرسينالفرنسيينللبيئاتالإلكترونيةالافتراضية (VLE)؟ كيفيتمتقبلواعتمادهذهالبيئاتعلىالمستوياتالاجتماعيةوالعمليةوالسياقية؟ماأثر ذلكعلىممارساتالتدريس،التواصلمعأولياءالأمور،ومتابعةالتلاميذ؟
منهج الدراسة	مقابلات
العينة	8معلمين/ات في المدارس الابتدائية بفرنسا، تم إجراء مقابلات فردية وجماعية معهم
أداة الدراسة	مقابلات وملاحظات
نتائج الدراسة	-تنوع في استقبال المدرسين: بعضهم رأىتطوير لممارساتهم، وآخرون شعروا بثقل عبء عمل أكبر. -أدت إلى تغييرات في التواصل مع أولياء الأمور، حول متابعة الواجبات والتقييم. -بعض المعلمين حافظوا على الطرق التقليدية، وبعضهم عدلها أو قيدوها بسبب البيئة الافتراضية. -سهولة الاستخدام (usability) كانت عاملا مهما في التبني، مع ضرورة ملاءمة الواجهات لمستوى المعلمين والتلاميذ الصغار.

دراسة "Assessing the Adoption of Virtual Learning Environments in Primary Schools: An Activity Oriented Study of Teacher's Acceptance"إضافة مهمة يمكن مقارنتها والاستفادة منها ضمن سياق دراستنا "تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي – دراسة ميدانية على بعض ابتدائيات مدينة تبسة"، رغم الفوارق الواضحة في الموضوع والتركيز فيما بينهما تركز دراستنا

على تشخيص المشكلات التقليدية التي تواجه معلمي الطور الابتدائي من حيث الجوانب التربوية والإدارية والبيداغوجية، تركز الدراسة الأجنبية على تبني المعلمين الفرنسيين للبيئات الإلكترونية الافتراضية وتأثير ذلك على ممارساتهم التعليمية وتفاعلهم مع أولياء الأمور والمتعلمين.

وتلتقي الدراستان في أن المعلم يمثل العنصر المحوري في العملية التعليمية، ويواجه تحديات تتطلب تكيفا مستمرا مع المتغيرات الجديدة، سواء كانت هذه المتغيرات مرتبطة بالمناهج أو بالأدوات التكنولوجية تعتمد الدراستان على جمع بيانات نوعية من خلال المقابلات والملاحظات، مما يتيح فهما عميقا لمواقف المعلمين وتجاربهم.

تظهر نتائج الدراسة الفرنسية تنوعًا في تقبل المعلمين للبيئات الافتراضية، حيث يرى البعض فيها تطويرا لممارساتهم، بينما يشعر آخرون بثقل عبء العمل، وهو ما يشير إلى أن تبني التكنولوجيا في التعليم ليس سهلاً ويتطلب دعمًا كافيًا من حيث التدريب والتسهيلات التقنية هذا الجانب له أهمية بالغة للدراسة الجزائرية، إذ يمكن الاستفادة من هذه النتائج لتسليط الضوء على أهمية الدعم التكويني والتقني للمعلمين في الجزائر خاصة مع توجه التعليم نحو الرقمنة.

كما تبرز أهمية ملاءمة الأدوات التعليمية لمستوى المعلمين والتلاميذ، وهو ما يشكل نقطة حيوية يمكن الاستفادة منها في تحسين بيئة التعليم في الجزائر، سواء في استخدام المناهج المطورة أو أدوات الدعم الأخرى. بناءً على ذلك، تقدم الدراسة الأجنبية رؤى مهمة يمكن الاستفادة منها في دراسة المشكلات التربوية، خاصة فيما يتعلق بتحديات التكيف مع التغيير التكنولوجي واحتياجات الدعم المستمر للمعلمين، مما يثري الأبعاد التحليلية لدراستنا ويوفر أساسا لمقترحات عملية تهدف إلى تطوير الأداء التعليمي في المدارس الابتدائية الجزائرية.

8- المقاربة النظرية

-النظرية البنائية الوظيفية:

1.8 نشأة النظرية ومفهومها:

تعد النظرية البنائية الوظيفية من بين أبرز النظريات الكلاسيكية في علم الاجتماع، وقد ظهرت خلال القرن التاسع عشر، وبلغت أوجها في منتصف القرن العشرين، تعود جذور هذه النظرية إلى أعمال كل من **إميل دوركايم وهربرت سبنسر**، وتطورت لاحقًا على يد **تالكوت بارسونز وروبرت ميرتون**. ترتكز البنائية الوظيفية على رؤية المجتمع كنظام متكامل مكون من مجموعة من الأجزاء أو البنى (مثل

الأسرة، المدرسة، الدين...)، كل منها يؤدي وظيفة تساهم في الحفاظ على توازن واستقرار المجتمع. تنظر النظرية إلى الأفراد كممثلين لأدوار اجتماعية تؤدي وظائف محددة داخل هذا النظام.

وقد عرف **بارسونز** المجتمع بأنه "نظام من الفعل المنظم، حيث يتفاعل الأفراد ضمن نسق قيمي مشترك، ويسهم كل عنصر في استمرار المجتمع ككل". (بارسونز، 1951).

أما **روبرت ميرتون** فقد وسع الإطار التحليلي للنظرية بإدخاله مفاهيم مثل الوظائف الظاهرة والكامنة، وعدم التوازن والاختلال الوظيفي.

2.8 فرضيات النظرية:

- أن المجتمع عبارة عن نسق منظم من البنى (المؤسسات) المتكاملة، وكل بنية تؤدي وظيفة أساسية للمجتمع.
- أن التوازن والاستقرار الاجتماعي يحافظ عليه من خلال التعاون والتكامل الوظيفي بين مكونات المجتمع.
- أن الأفراد يكتسبون أدوارهم الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية، ويؤدون وظائف محددة.
- أن التغير الاجتماعي يحدث ببطء وتدريجياً للحفاظ على توازن النظام، وأي اختلال في وظيفة أحد البنى يسبب توتراً في باقي النسق.

3.8 الانتقادات الموجهة للبنائية الوظيفية:

- تتهم النظرية بأنها محافظة وتبريرية للوضع القائم، ولا تفسر بشكل كافٍ التغيرات أو الصراعات الاجتماعية.
- تهمل البنائية الوظيفية الأبعاد الفردية والذاتية للسلوك الإنساني.
- تفترض أن كل شيء في المجتمع يؤدي وظيفة، حتى الظواهر السلبية كالفقر والجريمة، ما يجعلها عرضة للتبرير غير الواعي للسلبيات.
- يغلب عليها الطابع الكلي والشمولي، مما يؤدي إلى إهمال التفاصيل الدقيقة للتفاعلات اليومية.

- في كثير من الأحيان تغفل الفروق الثقافية والسياسية والاقتصادية التي تميز المجتمعات الحديثة والمعقدة.

4.8 الإسقاط النظري على موضوع الدراسة:

انطلاقًا من منظور النظرية البنائية الوظيفية، تعد المدرسة الابتدائية مؤسسة اجتماعية أساسية تسهم في الحفاظ على تماسك المجتمع الجزائري واستقراره، وذلك من خلال أداء عدد من الوظائف الجوهرية، أبرزها التنشئة الاجتماعية، نقل المعرفة، غرس القيم، وتكوين الهوية الوطنية.

عند إسقاط هذه النظرية على واقع المدرسة الجزائرية، كما يراه معلمو الطور الابتدائي في مدينة تبسة، فإن كل خلل أو مشكل يعاني منه هذا القطاع يعد اختلالاً وظيفيًا (dysfunction) يهدد استقرار المجتمع، ويمنع المدرسة من أداء دورها الأساسي.

فعلى سبيل المثال، نقص الوسائل التعليمية، ضعف التكوين البيداغوجي، الاكتظاظ، أو تراجع مكانة المعلم كلها مظاهر تدل على وجود خلل في الأداء الوظيفي للمؤسسة التعليمية، وبالتالي ينعكس ذلك سلبًا على تكوين التلميذ وعلى مستقبل المجتمع ككل.

كما تبرز النظرية أن كل مكون داخل المدرسة (المعلم، التلميذ، الإدارة، البرنامج التعليمي) له وظيفة محددة، وأي قصور في أداء أحد هذه الأدوار يؤدي إلى اضطراب في النسق ككل. لذا فإن تشخيص مشكلات المدرسة من وجهة نظر المعلمين لا يقتصر على نقد الظواهر بل يساهم في فهم مدى قدرة المدرسة الجزائرية على أداء وظيفتها البنيوية داخل المجتمع.

إن المعلمين هنا ينظر إليهم كـ"فاعلين وظيفيين" في النسق، وأصواتهم تساعد في الكشف عن الاختلالات البنيوية، وبالتالي فإن تحليل آرائهم يساهم في بلورة سياسات إصلاحية تعيد التوازن للعملية التربوية، بما يمكن المدرسة من أداء أدوارها في التنشئة والتعليم، وخلق مواطن صالح يساهم في استمرارية المجتمع.

الفصل الثاني:المدرسة الجزائرية وتطورها

تمهيد:

المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية محورية في بناء الفرد والمجتمع، حيث تضطلع بدور جوهري في تنمية القدرات الفكرية، وترسيخ القيم الوطنية، وتكوين الأجيال بما يتماشى مع متطلبات التنمية والتغيرات الاجتماعية والثقافية. وفي الجزائر، شكلت المدرسة إحدى ركائز السيادة الوطنية بعد الاستقلال، إذ كانت أداة استراتيجية لبناء دولة حديثة تستند إلى الهوية الوطنية واللغة العربية، وتسعى إلى محو آثار الاستعمار ومجابهة التحديات التنموية.

لقد عرفت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال سلسلة من التحولات والتطورات، سواء على مستوى الهيكلة التنظيمية، أو البرامج والمناهج التعليمية، أو على صعيد الأهداف التربوية والسياسات التعليمية. كما واكبت هذه المؤسسة العديد من الإصلاحات، التي سعت إلى تكييف النظام التربوي مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تعرفها البلاد، إلى جانب الاستجابة للرهانات العالمية المرتبطة بعصرنة التعليم وتحسين نوعيته وانطلاقا من هذا السياق، يأتي هذا الفصل ليسلط الضوء على نشأة المدرسة الجزائرية وتطورها عبر المراحل المختلفة، مع التركيز على أبرز المحطات التي شكلت منعطفا في مسارها، وتقييم أثر تلك التحولات على الأداء التربوي والمجتمعي.

1. مسار التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص في الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع. لكن الدولة الجزائرية الفتية إيمانا منها بدور التربية التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانات المتاحة آنذاك، واستعانت بالدول الشقيقة والصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية، وقامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية: **(المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004).**

1 –1- المرحلة الأولى مرحلة التأسيس الفترة الاستعمارية 1830-1962م): ظهرت هذه المدرسة بصدور قانون 13 فبراير سنة 1883 الذي أصدره جول فيري (Jules Ferry) وزير التربية والتعليم الفرنسي، والقاضي بتطبيق مجانية التعليم الابتدائي بالنسبة للجزائريين، وفتح مدارس عديدة لتعليمهم، وهذا تطبيقا للمخطط الفرنسي الكبير الهادف إلى احتواء وضم الجزائريين؛ فقد صرح الجنرال شرام وزير الحربية الفرنسي في 06 أوت 1850: "أن الظروف الحالية وبعد حرب دامت 17 سنة، فإنه الآن يتعين على فرنسا القيام برسالتها الحضارية بإرساء قواعد التعليم الفرنسي بالجزائر ". **(هلال عمار،1995 ص 12)** غير أنه وحسب تركي: "فإن النظام التعليمي في الجزائر المحتلة كان يسير باتجاهين غير متساويين:

- تعليم راق وإجباري مجاني لسائر أبناء الأوروبيين.

- تعليم هزيل ومنحط لقلة قليلة لا تتجاوز 10% في أحسن الأحوال من أبناء الجزائر بهدف تكوين أجراء وعمال للعمل في مزارع الأوروبيين ومشاريع الاستعمار المختلفة وفي بعض الوظائف الإدارية الصغيرة **(عمامرة تركي رابح، 1990ص36)**، وفي هذا الصدد يقول مهساس: "فقد أجبر الجزائريون على التخلي عن ثقافتهم الخاصة، ومنعوا في نفس الوقت من الالتحاق على قدم المساواة مع الأوروبيين بثقافة الدولة الاستعمارية (**أحمد مهساس . 1985 ص 112)**، كما أشرنا إليه أعلاه، لعل أكبر هدف للتعليم الفرنسي بالجزائر له علاقة وثيقة بسياسة الاستعمار التي ادعتها فرنسا (أنها أتت إلى الجزائر لنشر رسالتها الحضارية فيها).

ولذلك فقط سطرت خطة تجعل من الجزائريين متحضرين بدأتها:

بتعميم التعليم الفرنسي في البلاد كخطوة أولى لتمكين الأهالي الجزائريين من استيعاب مبادئ الحضارة والمدينة الغربية).

- وذلك للتقرب منهم حسب منطلقات الإيديولوجية الاستعمارية الفرنسية كخطوة ثانية. أما المرحلة الثالثة والأخيرة، فهي حسب السياسة المذكورة، تتمثل في دمج الأهالي كلية، وذلك بواسطة المدرسة الفرنسية **(هلال عمار،1995 ، ص 101).**

نسجل أن المستعمر سعى إلى تعزيز غزوه العسكري لبلادنا بغزوها ثقافيا وفكريا من خلال:

- تحطيم الشخصية القومية للشعب بتشويه الكيان العربي الإسلامي لهذه الشخصية.

- كما حارب الثقافة بصفة عامة وخصوصا الثقافة العربية.

فالمستعمر كان يدرك تمام الإدراك المدخل المناسب للإخضاع، وهو ضرب مقومات الأمة من لغة وثقافة ودين، ولعل أهمية هذه المقومات هي التي جعلت الفيلسوف الألماني فيختة (Fichte) يشدد على أهمية اللغة القومية قائلا: "إن اللغة تلازم الفرد في حياته، وتمتد إلى أعماق كيانه وتبلغ إلى أخفى رغباته وخطراته، إنها تجعل من الأمة الناطقة بها كلا متراصا خاضعا لقوانين، إنها الرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجسام وعالم الأذهان...، كما أن الحدود الحقيقية للأمم هي حدودها الداخلية، أي التي تميز عقليتها وتفكيرها ولغتها

(جغلول عبد القادر. 1983 ص 13)

أن التركيز على تدريس اللغة الفرنسية والتعليم بها وإقصاء اللغة العربية كان له أثره الواضح لأن تعلم لغة ما لا يقتصر على تعلم التحدث بها فحسب، بل يشمل طريقة التفكير أيضا، وهذا ما يؤكده مهساس حين قال: "فإن المعرفة المكتسبة تحمل على سلوكات ثقافية، ولما كانت هذه السلوكات منظورا إليها كما لو كانت مظهرا من مظاهر العصرانية؛ فإنها تؤدي في الواقع

إلى ضرب من ضروب "التغرب؛ فهذا الشكل الإيديولوجي من أشكال سياسة الإدماج **(أحمد مهساس ،1985 ، ص 75)** عموما فصورة المشهد التعليمي خلال المرحلة الاستعمارية كان يمثله نوعان من التعليم:

1- تعليم فرنسي بحت، وهو تعليم حديث له معاهده ومدارسه وبرامجه وكتبه وإدارته، وتقوم وزارة التربية والتعليم الفرنسية في باريس بتنظيمه وتمويله والإشراف عليه.

2- تعليم عربي إسلامي، وهو تعليم ذو طابع ديني ولغوي، ينهض على كاهل الشعب من ناحيتي التمويل والرعاية بواسطة التبرعات.

إن هاذين النوعين من التعليم خلقا في الجزائر نوعين من المتعلمين أو المثقفين، وهما المفرنسين والمعربين، وهو ما أدى إلى وجود صراع وتصادم في كثير من الأحيان ظهر أثره بعد الاستقلال وما زال

حتى الآن (**العلوي محمد الطيب، ،1998،ص55**)، كما أن هاذين النوعين من التعليم أوجدا نظامين تعليميين:

نظام تعليمي رسمي وهو المدرسة الفرنسية، ونظام تعليمي حر يتمثل في مدارس جمعية العلماء، وهو ما أدى إلى توارث هذا النظام حتى بعد الاستقلال واستمر لسنوات، حيث استمر النظام التعليمي الرسمي عما كان عليه، بينما أسند النظام الثاني إلى إشراف وزارة الشؤون الدينية، وأصبح يسمى التعليم الأصلي، وقد حوصل أحمد طالب الإبراهيمي نتائج التعليم الفرنسي على الجزائر والجزائريين، حيث قال: "فرنسا لم تكتف بتجريد الإنسان الجزائري من أرضه ومسخ شخصيته، بل عملت كذلك على إفساد الأفئدة والعقول وقد تجلى عملها التخريبي في إغلاق المساجد والمدارس التي كانت تعلم العربية، وفي هدم الزوايا، لأنها كانت مراكز لتثقيف الشباب، وغرس روح المقاومة في نفوسهم.... وهكذا قضت فرنسا على الثقافة الجزائرية، عندما قطعت عن تلك الثقافة جميع الروافد التي كانت تغذيها وتنميها.... وقد أخذ المستعمر بعد أن شوه الصورة الراسخة في الأذهان عن ماضي بلادنا، وبعد أن أطفأ في قلب الإنسان الجزائري جدوى الاعتزاز بقيمه كإنسان والمبادئ التي يؤمن بها، أخذ المستعمر بعد ذلك يلقنه في المدرسة الفرنسية عادات جديدة في التفكير والسلوك، وقد كتب أحدهم من ذوي النظريات الخاصة في التعليم الاستعماري كلمة صريحة في هذا الموضوع، فقال: "أحسن وسيلة لتقييد الشعوب البدائية في مستعمراتنا، وجعلها أكثر ولاء وأخلص في خدمتها لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي منذ الطفولة، وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار، بذلك يتأثرون بعاداتنا الفكرية وتقاليدنا؛ فالمقصود إذن باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف عقولهم وحسب ما نريد"، ... إن الهدف الذي كان يرمي إليه الاستعمار ... هو تكوين نخبة مزيفة من المثقفين مقطوعة عن الجماهير الشعبية، بحيث يشعر أولئك المثقفون بأنهم غرباء بين ذويهم؛ فتنقطع صلتهم بأبناء البلاد، ويتنكرون للتقاليد ويستشهدون بأسيادهم، ويصابون بما أسماه Jules Goutieالبوفارية العقائدية، وهو نوع من التبعية الفكرية إذ يحاولون دائما أن يحتذوا حذو الأجنبي، وأن يتقمصوا شخصية الأجنبي(**زايد مصطفى،1986 ،ص 108**).

لقد كان التركيز على المدرسة الاستعمارية باعتبارها أول مدرسة منظمة بمفهومها الحديث تعرفها الجزائر، وهي التي سيكون لها دورا حاسما في تحديد مصير المدرسة بعد الاستقلال كما سنرى ذلك لاحقا، غير أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن القلة القليلة من الجزائريين توجهت أو سمح لها بالتحاق بالمدرسة الفرنسية، بينما الباقي أو بعضه كانت له الفرصة للالتحاق بالنوع الثاني من التعليم الذي

شهدته، الجزائر، ألا وهو التعليم الحر بشقيه، الذي كانت تقوم عليه جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أو الجمعيات الأخرى.

1-2-المرحلة الثانية(1962-1970)

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديموقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة.

وتعتبر هذه الفترة تمهيدية، حيث كان لابد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى.

وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964. لكن النظام التربوي لم يعرف تغيرا كبيرا، ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها: **(زايد مصطفى،1986 ،ص 108).**

-التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.

-تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.

-بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.

-اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

نستشف من خلال مبادئ هذه الفترة أنه لم يتم التركيز بشكل كبير وواضح على الأهداف الاجتماعية، بل على زيادة كم المتمدرسين بإنشاء مؤسسات تربوية وهذا الأمر يعتبر اللبنة الأساسية لتحديد الغايات في المرحلة الثانية.

أما تنظيم التعليم فقد انقسمت هيكلته في هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات يستقل كل منها عن الأخر وهي:

- التعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.

- التعليم المتوسط: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

-التعليم العام ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عرضت فيما بعد بشهادة التعليم العام (BEG).

-التعليم التقني، يدوم 3 سنوات، ويؤدي في إكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.

-التعليم الفلاحي يدوم 3 سنوات، ويؤدي في إكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

- التعليم الثانوي: ويشمل ثلاثة أنماط هي: **(زايد مصطفى،1986،ص 109).**

-التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا الرياضيات - علوم تجريبية - فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم الاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات - تقني اقتصادي).

-التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

-التعليم التقني، يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية.

1-3 -المرحلة الثالثة(1970- 1980)

عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية. وقد تميزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

-تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعميم التدريجي للتعليم المتعدد الشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد.

-استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.

-جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط. وبالتوازي مع العمليات التحضيرية للإصلاح فقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارت التي مست هيكلة المنظومة في كل أطوار التعليم، كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات وبالتكوين، وتمثل ذلك فيما يلي:

أ- في مرحلة التعليم الابتدائي:

لم تدخل عليه تغييرات بالمقارنة لما عرف عنه في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية "امتحان السنة السادسة" الذي أصبح يطلق عليه "امتحان الدخول إلى السنة الأولى."

ب- في مرحلة التعليم المتوسط:

وقد جمع في إكماليات التعليم المتوسط (التي تم إنشاؤها كل أنواع التعليم التي كانت تؤدي في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي، تلك المؤسسات التي شرع في إزالتها ابتداء من سنة 1970، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط وحذف التعليم التقني القصير المدى، كما خصصت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم 3 سنوات والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي، كما أنشئ فرع جديد في شهادة التعليم المتوسط سمي الشهادة التعليم الأساسية التي تتوج الدراسة في المؤسسات التجريبية.

ج- التعليم الثانوي:

يدوم 3 سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب.

إن أهم التغييرات التي وقعت في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني حيث أنشئت متاقن الطور الأول70/71 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط). بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقى تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لأن يصبحوا تقنيين. وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي 73/74 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية. **(المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004)**

1-4-المرحلة الرابع (1980-1990)

أ- ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي80/81. وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 3 سنوات (المتوسط سابقا).

إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المأمن).

ب- التعليم الثانوي شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

-التعليم الثانوي العام تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية، وكذا فتح شعبة علوم إسلامية."

-التعليم الثانوي التقني: تميز بما يلي:

.تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.

.فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

.إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.

.فتح شعب جديدة.

.تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب. . **(المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004)**

1-5المرحلة الخامسة (1990-2003)

أ- التعليم الأساسي بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي هي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي). وتنقسم إلى طورين متكاملين:

-الطورين الأولين (ابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.

-الطور الثالث، من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي. ويبقى الطموح في تحقيق المدرسة الأساسية المندمجة قائما، وهو أحد الانشغالات التي تعنى بها المصالح المعنية إلى يومنا هذا. وتتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساسي.(BEF)

ب- التعليم الثانوي

بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات، والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنويع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية) تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وهي:

.1الجذع المشترك (آداب). 2. الجذع المشترك (علوم). 3. الجذع المشترك (تكنولوجيا).

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب التي يمكن مراجعتها من خلال النصوص السارية المفعول.

1-6-المرحلة السادسة من 2003 إلى يومنا هذا.

شهدت المنظومة التربوية في بلادنا منذ سنة 2003، إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز، وتتمثل هذه المقاربة في: "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي ترتكز على منطق التعلم دون التعليم، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملا مهما في ضرورة الإصلاح.

وبناء على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998، تم تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة، وينتظر من المناهج أن تعمل على تطوير مستوى التعلم، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم، وهذا لا يتأت إلا إذا مس الإصلاح الفعل البيداغوجي الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم، وارتقاء هذا الفعل إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنظر لها بشكل مدمج (شامل) وليس بشكل منفصل ولا يمكن الحديث عن المعرفة لوحدها أو المهارة، إذ أن الكفاءة تنظر لهذه المعارف والمهارات كأداة من عدة أدوات يمكن للتلميذ أن يجسدها من أجل الخروج من مأزق، فالكفاءة: " هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة وغيرها التي تجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها " **(المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004).**

2-المرحلة الابتدائية

2-1-تعريف المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي والفكري ويمكن التأكيد على أنها من المراحل المهمة في حياة التلميذ. حيث يعرفها بولبدة (1966)" أنها ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تميز، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة إلى المرحلة الإعدادية، إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. **(سعدات، 2013، ص 30)**

وتعرف أيضا بأنها القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة و الخبرات والمهارات. **(حكيم، 2012، ص 62).**

تعتبر أيضا "مرحلة تحضيرية للانتقال بالتلميذ من العلوم الحسية إلى العلوم المجردة تمهيدا للمرحلة الموالية".**(عضاضة، 1962، ص 36)**

والمرحلة الابتدائية هي مرحلة من التعليم الأساس ي الإلزامي و قد أقر القانون رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير، المتضمن للقانون التوجيهي للتربية الوطنية من خلال مواده، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 الحق في التعليم لكل جزائري أو جزائرية دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي، كذلك يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساس ي و ضمان تكافؤ الفرص في ما يخص ظروف التمدرس و مواصلة الدراسة بعد التعليم الأساس ي و يكون التعليم اجباريا لجميع الفتيات و الفتيان البالغين من العمر ست) 6(سنوات إلى ست عشرة) 16 (سنة كاملة) **(education.gov.dz)** .

وقد أعيدت هيكلة التعليم الأساسي سنة 2003 / 2004 كما يلي: 5 سنوات في المرحلة الابتدائية وينتهي بامتحان نهاية المرحلة، حيث يسمح للتلميذ الحاصل على شهادة النجاح بالانتقال إلى المتوسط، وهذا في كل من المدارس العمومية والمدارس الخاصة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية إلا أنه قد تم إلغاء شهادة التعليم الابتدائي هذه السنة والاعتماد على معدل الفصول الثلاثة للانتقال إلى المتوسط على أن يتم تعويض هذا الامتحان بآخر لتقييم مكتسبات التلميذ ابتداء من العام المقبل. **(حكيم، 2012، ص 62).**

2-2-خصائص المرحلة الابتدائية:

تمتاز المرحلة الابتدائية بعدة خصائص تجعل منها مرحلة مهمة في حياة التلميذ وعلى المعلم إدراك هذه الخصائص للقيام بدوره الفاعل والمؤثر بشكل فعال نذكر منها:

- ✓ تنمية شخصية التلميذ بكل جوانبها العقلية، والجسمية، والوجدانية، والخلقية.

(عبد الله، 2008، ص 113)

- ✓ العمل على إكساب الطفل السلوكيات الجيدة، كالجلوس بشكل صحيح، المحافظة على النظافة
- ✓ الشخصية، نظافة القسم والبيئة المحيطة.
- ✓ احترام شخصية الطفل والعمل على صقلها.
- ✓ تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد الطفل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

تحويل المعرفة النظرية إلى سلوكيات لها مدلول"**(عبد الله، 2008، ص 113)**

- ✓

3-3-أهمية المرحلة الابتدائية:

تنبع أهمية المرحلة الابتدائية كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الطفل في هذه المرحلة العمرية ويمكن إبراز أهميتها من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم 1: يوضح أهمية المرحلة الابتدائية من إعداد الباحثتين (فرج الله، معافة، 1978،ص123)

2-4-أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية:

اتفقت التعريفات السابقة على أن مرحلة التعليم الابتدائي هي مرحلة اجبارية وهو قاعدة لجميع المراحل التعليمية الأخرى ويتمثل الهدف العام للتعليم الابتدائي في تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة وهي: التعبير الشفوي، والكتابي والقراءة والرياضيات.

يتيح التعليم الابتدائي للطفل اكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته اليدوية والبدنية والفنية، وكذلك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف.

(وزارة التربية الوطنية،www.education.gov.dz)

لا يمكن تحديد أهداف التعليم الابتدائي بمعزل عن طبيعة نمو المتعلم، والسياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة في التعليم الابتدائي، تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبذل لصالح هذه المرحلة من التعليم، وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن ذكرها فيما يلي:

نفسه.

- ✓ تكوين إنسان جزائري متكامل ومتوازن الشخصية، وترسيخ العقيدة الإسلامية والقيم العربية في نفسه.

تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن، وتنمية اعتزاز الفرد بوطنه وتعميق الانتماء اليه لتحقيق الوحدة الوطنية.

- ✓ اكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل،

ووسيلة تعلم وتفكير.

- ✓ تطوير المدرسة وجعلها تواكب كل ما حولها حتى تقوم بالدور النوط بها على أحسن وجه.
- ✓ غرس حب العمل وتقدير العاملين في نفوس التلاميذ.
- ✓ تهذيب ذوق التلاميذ وإحساسهم وتنمية مواهبهم، وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي.
- ✓ إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية واستخدام ذلك في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.
- ✓ إكساب المتعلمين القدرة على استخدام مبادئ التفكير والاستدلال المنطقي.
- ✓ تدريب المتعلمين توظيف أدوات التعلم ووسائل الاتصال في كل المجالات.
- ✓ اختيار خبرات التعليم ذات أثر فعال في حياة المتعلم.
- ✓ جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجات المتعلم، وتجيب عن تساؤلاته بهدف إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه، وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه.

(وزارة التربية الوطنية، 2007،ص 55)

2-5-أشكال المدرسة و مقوماتها:

أشكال المدرسة:

يمكننا التميز بين شكلين من المدارس الحديثة هما:

- **-المدارس العامة أو الحكومية**

:وتتولى الحكومات عادة أمر تأسيسها وتمويلها وإدارتها، في محاولة منها لتدعيم تكافؤ الفرص التعليمية لأبناء الشعب ن لهذا يكون التعليم في هذه المدارس مجانيا.

- **المدارس الخاصة:**

يؤسسها ويمولها ويديرها عادة أفراد أو هيئات خاصة، وتلعب هذه المدارس دورا تكامليا مع المدارس العامة أو الحكومية. وهناك تصنيف آخر جاء في موسوعة ويكيد يا الالكترونية وهو كالتالي:

1. مدرسة إسلامية

2. مدرسة خاصة.
3. مدرسة حكومية.
4. مدرسة تجريبية: حيث يتم تجريب نظم دراسية جديدة، وإذا أثبتت نجاحها يمكن تعميم هذه النظم على المدارس الأخرى

(تم الاطلاع: من موقعcom.wikidia.www :بتاريخ: 20/20/2010 على الساعة 22.00سا).

2-6- مقومات المدرسة:

لكي تنجح المدرسة كمؤسسة تعليمية في تحقيق وظيفتها الاجتماعية والتربوية لابد أن ترتكز العملية التعليمية على مجموعة من الأسس والمقومات، ويمكن الإشارة إليها عبر النقاط التالية:

- **الأهداف التعليمية التعليم**

ويقصد بها الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها علما بأن لكل مرحلة تعليمية أو نوع من التي تتفق مع احتياجات المجتمع من جهة والى قدرات المتعلم من جهة أخري. أهدافه

- **احتياجات المتعلم**

ويقصد بها مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها. يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه حاجات المرحلة التعليمية التي يجتازها، وتنقسم إلى:

- مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها كي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها.

- من مجموعة البرامج من أنشطة وخدمات صحية وغذائية، وترفيهية، ونفسية، واجتماعية.

3-الإصلاح التربوي في الجزائر

1-3مفهوم الإصلاح التربوي

لقد تعددت التعاريف، ومهما تعددت هذه التعاريف فإن أصحابها يكادون يجمعون على أهميته وضرورته لمواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع سواء كانت هذه التغيرات في الاتجاه الايجابي وبالتالي تدعيمها وتحسينها أو كانت سلبية وبالتالي تصحيحها وإعطائها الوجهة السليمة.

ويعرفه أحمد حسين اللقاني بأنه: "النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراءات الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار.

(اللقاني، الجمل، 1998، ص32).

2-3-المحاور الأساسية للإصلاح التربوي الجديد في الجزائر

تشهد المنظومة التربوية في بلادنا منذ سنة 2003، إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني مقاربة علمية جديدة تهتم بالأداء والإنجاز، وتتمثل هذه المقاربة في: "مقاربة التدريس بالكفاءات" التي ترتكز على منطق التعلم دون التعليم، ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية وتعد التحديات التي واجهت المنظومة التربوية في الجزائر عاملا مهما في ضرورة الإصلاح.

وبناء على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998، تم تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة **(وزارة التربية الوطنية،2001، ص:19)** وينتظر من المناهج أن تعمل على تطوير مستوى التعلم، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم، وهذا لا يتأت إلا إذا مس الإصلاح الفعل البيداغوجي الذي يعنى بالدرجة الأولى المعلم والمتعلم، وارتقاء هذا الفعل إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات المطلوبة فالكفاءة تعنى بموارد التلميذ، وتنظر لها بشكل مدمج (شامل) وليس بشكل منفصل ولا يمكن الحديث عن المعرفة لوحدها أو المهارة، إذ أن الكفاءة تنظر لهذه المعارف والمهارات كأداة من عدة أدوات يمكن للتلميذ أن يجسدها من أجل الخروج من مأزق، فالكفاءة: " هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة وغيرها التي تجندها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها "

(آيت عبد السلام، 2005، 11).

إن التخطيط والتكوين ومحتوى مناهج التعليم وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال تعتبر المحاور الأساسية للإصلاح.

3-3أبعاد الإصلاح في المدرسة الجزائرية:

يستجيب الإصلاح لضرورات تطور المجتمع، وهو لا يتم في يوم واحد لأنه يتوجب على الفاعلين، من مفتشين ومديرين ومعلمين أن يتملكوا الإصلاح. نعتبر عموما، بأن هناك ثلاث مراحل رئيسة ليتمكن الفاعلون من جعل هذا التغيير فعليا في المدرسة.

-المرحلة الأولى هي مرحلة التحسيس والاعلام: هل أقبل الحديث عن كيفية أخرى في العمل؟.

-المرحلة الثانية هي مرحلة تغيير التمثيلات: هل أطور طريقتي في التفكير؟. إنه الدور الرئيس للتكوين، ولا يمكن أن نتحدث حقيقة عن تقبل الإصلاح إلا انطلاقا من تلك الحالة.

-المرحلة الثالثة: هي مرحلة تغيير الممارسات: هل أكيف عملية التدريس في نهاية المطاف؟.

(بن بوزيد، 2003، ص 9)

وتتقمص الخيارات البيداغوجية المطروحة للتنفيذ دور البطولة في إعادة هيكلة الساحة التربوية في الجزائر، إذ ترسخ مجموعة من المبادئ والأهداف إما على المستوى الداخلي أو الخارجي بفعل تأثيرها إثر تخطيط محكم وعمل جهودي متقن.

ولبلورة وهندسة تلك المبادئ والأهداف تم اعتماد التربية على قيم العقيدة الإسلامية وقيم الهوية الحضارية، وقيم المواطنة، كما لا ننسى احتضان كل التغييرات المؤسساتية، الاقتصادية، الاجتماعية.

يتأتى هذا التلاحم باعتماد العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري:

- تكوين معلم جزائري كفء يستوعب التحولات الحضارية ويسهم في النهوض بالأمة اقتصاديا وعلميا.
- تكوين شخصية مستقلة متوازنة ومتفتحة على العالم الغربي الذي انفجرت فيه العلوم بشكل رهيب شرط التعلق بما يقتضيه الدين والشرع، وما تمليه القيم والأخلاق الوطنية.
- اعتماد مبدأ التوازن في التكوين بين مختلف أنواعه (نظري/عملي)، وكذلك بين مختلف أنواع المعرفة.

ضرورة مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافة مؤطري العملية التربوية، فمهنة التعليم تضاهي باقي الصناعات كونها تعمل على تكوين أجيال هم بناة المستقبل.

-تبني مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والبعد المهاري والبعد المعرفي، وكذا بين البعد التجريبي والبعد التجريدي.

وعلى هذا الأساس تم تبني المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا حديثة وفعالة تدعو إلى ضرورة بناء الكفاءات، حتى يمسي المتعلم بناء خارج مدرسته، مواجها لمشاكل حياته.

وأثناء إعداد مناهج الإصلاح التربوي روعيت مبادئ منها:

- ✓ اعتبار المتعلم محور العملية التربوية.
- ✓ تعديل الوقت.
- ✓ ترشيد استعمال المنهج البيداغوجي.
- ✓ تجديد وتحديث المحتويات المعرفية تماشيا مع ما يناسب محيط التلميذ.
- ✓ توسيع أنظمة الاستدراك والدعم.

- ✓ إدراج أبعاد جديدة في محتويات بعض البرامج التعليمية بدءا من السنة الأولى.

(وزارة التربية الوطنية،2001، ص:19)

خلاصة الفصل:

لقد كشفت الدراسة أن المدرسة الجزائرية مرت بمراحل متباينة من التطور، بدءا من مرحلة ما بعد الاستقلال التي تميزت بالتركيز على تعريب التعليم وتعميمه، مرورا بمراحل الإصلاح التربوي المختلفة، وصولا إلى الجهود الحالية الرامية إلى عصرنة النظام التربوي وتحسين جودته قد أثبتت التجربة الجزائرية في مجال التعليم أنها كانت استجابة لتحديات وطنية ودولية متجددة، سعت من خلالها الدولة إلى ترسيخ الهوية الوطنية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وبناء مجتمع المعرفة.

غير أن مسار تطور المدرسة الجزائرية لم يكن خاليا من الإشكاليات، مثل ضعف التكوين، التحديات المرتبطة بالمناهج، والهوة بين المدرسة وسوق العمل مما يفرض ضرورة مراجعة مستمرة للسياسات التعليمية، تعزيز الاستثمار في العنصر البشري، وإدماج التكنولوجيا في التعليم، لضمان نظام تربوي فعال يستجيب لحاجات التنمية الوطنية.

الفصل الثالث: مشكلات المدرسة الابتدائية في الجزائر

تمهيد:

المدرسة الابتدائية في الجزائر اللبنة الأساسية في بناء المنظومة التعليمية، حيث تشكل المرحلة التكوينية الأولى التي تضع الأسس المعرفية والسلوكية للتلميذ غير أن هذه المؤسسة تواجه اليوم جملة من المشكلات المتراكمة التي تعيق أداءها وتحد من فعاليتها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة وتتنوع هذه المشكلات بين ما هو مرتبط بالبنية التحتية والموارد البشرية، وبين ما هو متصل بطبيعة البرامج والمناهج الدراسية ومدى ملاءمتها للواقع الاجتماعي والتربوي، فضلا عن مشكلات تتعلق بالمعلمين أنفسهم من حيث التكوين، التأهيل، وضغط العمل وتزداد هذه الإشكاليات تعقيدا في ظل الإصلاحات المتتالية التي عرفها قطاع التربية، والتي رغم أهدافها النبيلة في تطوير التعليم، فإنها أفرزت تحديات جديدة تستوجب الدراسة والتحليل، خصوصا فيما يتعلق بمدى جاهزية المعلم للتكيف مع المناهج المطورة وتنفيذها بفعالية داخل القسم.

1.المشكلات متعلقة بالمنهاج التربوية:

بدأت التربية قديما بالتعلم عن طريق التقليد والمحاكاة الذي يبنى على مشاهدة من لا يعرف ثم تقليده، وعندما ظهرت فكرة المدارس أصبح من الضروري تجميع ما يعرف من معلومات وخبرات في مقررات دراسية، فكانت بداية المعارف بشكل منظم. ثم أطلقت كلمة منهج دراسي على المعلومات التي تحتويها تلك المقررات، واقتصر الهدف من التربية آنذاك على نقل هذه المعلومات من جيل إلى آخر عن طريق الحفظ والتسميع غالبا. وفي ظل هذا الهدف المحدود للتربية أخذ المنهج معنى ضيقا، وهو مجمعة المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة لتلاميذها من خلال الكتب المقرر دراستها، وبذلك كان المنهج مرادفا لعبارة المقررات الدراسية، ولكن ظل الهدف من دراستها إتقان التلاميذ للمادة الدراسية حفظا وتسميعا دون مراعاة أي جوانب أخرى. مع تطور الفكر التربوي أصبحت التربية لا تقتصر على إكساب التلاميذ المعارف، بل تحاول إنماء الشخصية ككل، وعليه وجهت انتقادات كثيرة للمنهج بمفهومه القديم، وأطلق عليه في أغلب الأحيان اسم المنهج التقليدي. **(احمد إبراهيم قنديل، 2008، ص13)**

1.1المشكلات المتعلقة بالتدريب على المناهج :

إذا كان بناء المناهج وتجويدها وفق الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية بشكل صعوبة ويأخذ قدرا من الوقت، ويتطلب موافقة لتطبيقه فإن هناك مشكلات تبدأ مع أبناء هذه المناهج وأثناء التدريب عليها، ولعل من أبرز هذه المشكلات هي كالتالي: **(غرايسة العروسي ،كراسع عبد الرزاق بالحمادين،2020، ص116.)**

- القناعة السائدة عند عدد من المعلمين في إصرارهم على استخدام المنهج بصورته التقليدية.
- ضعف المتابعة خلال تطبيق المعلم التطبيق المناهج
- الضعف في تعريف المتدربين بأهم الاستراتيجيات المناسبة للمناهج .
- الأيام المخصصة لتدريب المعلمين على المناهج الجديدة قليلة ولا تفي بتحقيق أهداف التدريب.
- الاستعانة ببعض المدربين غير المؤهلين ليتولوا عملية التدريب نظرا لسد العجز في أعداد المدربين
- كثرة أعداد المعلمين اللازم تدريبهم في فترة محدودة هذا يقلل من استفادتهم في تطبيق المناهج .
- ضعف في تهيئة الميدان التربوي إدارة المدرسية المعلم، الطالب، ولي الأمر الأهمية التدريب على المناهج.

- تركيز التدريب على طرح المعارف مجردة دون ربطها بالجوانب التطبيقية وهذا يعيق المعلم في الوصول إلى التعلم الذاتي.
- حاجة برامج تدريب المعلمين على المناهج المطورة للتمويل المستمر اللازم من الهيئة البيئة التدريبية وتجهيزها بما يلزم من أدوات وأجهزة وتقنيات يتطلبها التطبيق العملي.
- ضعف في قيمة الميدان التربوي إدارة المدرسية المعلم، الطالب، ولي الأمر) الأهمية التدريب على المناهج.
- المقررات الدراسية للمشروع طويلة جدا ولا يتناسب طولها مع زمن لحصة وما التعليم التطبيقات النظرية البنائية التي تقوم على جهد الطالب واستراتيجيات التعلم التي تشجع الطلاب على التعلم العالي.
- أدى ضعف تنمية مهارات المعلمين وتدريبهم على استراتيجيات التدريس الحديثة إلى الخروج من التدريب بكفاءة أقل.

2.1 المشكلات المتعلقة بتطبيق المناهج

مثلما للتدريب على المناهج المطورة مشاكل يواجهها طاقم العملية التربوية، هناك أيضا مشكلات تظهر عند تطبيق المناهج المطور ولو نجح هذا الطاقم في تخطي مشكلات التدريب على هذه المناهج، حتما سيواجه مشكلات أثناء تطبيقها ومن بين هذه المشكلات تذكر منها كما يلي: **(الطيار، سلطان بن علي بن عبد الرحمان ، 2012 ، ص23).**

- نقص التهيئة والتدريب من أجل تفعيل الجانب التطبيقي في المناهج.
- الظروف الزمانية والمكانية وما تتطلبه عملية تطبيق المناهج تحول دولها ودون نجاح هذه العملية.
- الحفاظ دافعية المعلم نحو تفعيل المنهج بصورته الحديثة.
- نقص مهارة المعلم في تطبيق ومواكبة كل ما هو جديد يحسن من العملية التعليمية.
- نقص متابعة المعلم أثناء تطبيق المنهج المطور وبالتالي الوقوع في المشكلات لا محاله.
- عدم ادراك المعلمون للفلسفة التي بني عليها المنهج .

صعوبة استخدام التقنيات الحديثة المطلوبة أثناء تطبيق المناهج . **(العبيدي، غانم سعيد والجبوري حنان عيسى ،.1981).**

3.1المشكلات المتعلقة بمهارات التقويم المستمرة

واجه التقويم التربوي كثير من المشكلات، ومنها المشكلات المتعلقة بمهارات التقويم المستمر والتي تشكل تحديا فلا يعمل إلحاح التقويم المستمر ومن هذه المشكلات ما يلي:

- العدد المهارات المطلوبة والتي تقيس كل مهارات التعلم الجديدة ولم بعد مقصورة على الحفظ والاستذكار على حملت الفهم والتفوق والاتجاهات وسائر الصفات الشخصية.
- قد يجد بعض المعلمين صعوبة في قياس النواتج المعنوية مما يجعل تركيزه واضحا في قياسي النواتج الظاهرة مثل الكتابة والقراءة.
- الأدوات القياس والتقويم أهمية بالغة في تطبيق المهارات فلا بد أن تكون أدوات التقويم صحيحة ونفيس ما أعدت القيامة.
- ضعف تأهيل المعلمين، وضعف الوعي الثقالي خارج المدرسة حول هذا النوع من التقويم.
- كثرة للمتطلبات الكتابية التي ترهق المعلم وتشتت ذهنه.
- صعوبة حفظ المعلومات والملفات وعدم الاستفادة من التقنية الحديثة في استخدامها .عرض محتويات ملف الطالب والضياع وذلك لعدم تدريب المتعلم والأسرة على كيفية التعامل مع هذه السجلات والحفاظ عليها.

4.1مشكلات منهاج الجيل الثاني:

يمكن تحديد مشكلات مناهج الجيل الثاني من خلال الدراسات السابقة والأوراق البحثية حول الموضوع، على النحو التالي:

- الحجم الساعي الذي مس الكثير من المواد بالتقزيم أو الزيادة في هذا الصدد تشير، كيف نفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية**(بوحفص، 2017، ص.26)**

- مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد، حيث تمت معادلة حجمها الساعي لمادتي اللغة العربية والرياضيات.

- المفاهيم الجديدة التي وردت في مناج الجيل الثاني مهمة وصعبة الفهم والتطبيق حيث نجد المقاربة شملت المفاهيم التالية المحور المعرفي المحور البيداغوجي، المحور النسقي، والانسجام العمودي والأفقي والمحور القيمي، والكفاءة الشاملة والكفاءة الختامية والكفاءات العرضية)، وهذه المفاهيم تحتاج إلى تحديد خاصة من الناحية القياسية (الإجرائية) وتدريب المعلم على كيفية تقييمها وتصميم الأدوات الخاصة بقياسها.

- آلية التقييم في منهاج الجيل الثاني ركزت على تقييم سلوكات التلميذ بالاعتماد على شبكات مع ضرورة تحديد ملمحه من خلال هذه التقييمات دون تدريبات عملية مسبقة للمعلم وآليات التقييم المتضمنة للمقاربة الجديدة، ما أكدته نتائج دراسة فريدة رجاح والجودي أوشيش (2017)، أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم على ضوء مناهج الجيل الثاني جاءت على توعين: أولا الصعوبات المتعلقة بأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي أنفسهم، من حيث النقص في تكوينهم، كذلك مؤهلاتهم الأكاديمية فضلا عن الخبرة المهنية. وثانيا الصعوبات المتعلقة بالممارسات الميدانية المتعلقة بتطبيق شبكات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات المبرمجة كصعوبات في تطبيق التقويم في المجالات المعرفية والمجالات الأدائية النفس حركية للمتعلمين، وكذلك صعوبات متعلقة بتحديد آليات وفترات التقويم ببناء وضعيات تقيس نواتج التعلم. في نفس السياق يؤكد عبد الله مسكين (2017)، أن المشكل يبقى قائما في آلية تقويم القيم المكتسبة وضبط شبكة معايير موحدة لمراقبتها، وبالتالي ضمان ثباتها وديمومتها، وإلا انحسرت فقط على مستوى التصور، مما يعرضها لا محالة إلى التناقض والتغير أو الانحلال، مادامت لم تفعل في شكل سلوك قابل للتقويم. **(حميدان العبادي ،2005،ص75)**.

- نقص التكوين للمعلمين حول منهاج الجيل الثاني، إذ اقتصر التكوين على الندوات والأيام الدراسة في هذت السياق أكدت دراسة لعجال وبجلال (2017) الأساتذة يعانون من مشكلات التكوين في مناهج الجيل الثاني، حيث حلت مشكلات التكوين في التقويم الصدارة، تلتها مشكلات الحوافز، والتوقيت، والمحتوى وأخيرا مشكلات الوسائل وأساليب العرض.

- قلة الوثائق والمراجع المساعدة على فهم منهاج الجيل الثاني وكيفية تطبيقه، التي اقتصرت على بعض الوثائق الوزارية المرجعية. **(بوحفص، 2017، ص.26)**

2. المشكلات التي تتعلق بالتلاميذ:

كغيرهم من أي فئة من فئات المجتمع يواجه الطالب الكثير من المشاكل بعضها يرجع للطالب نفسه وبعضها يرجع للأسرة والبعض الآخر يرجع لنظام التعليم ومدى ما تنفقه الدول عليه ومدى التطور الذي يطرأ عليه عاما بعد عام ومدى التجهيزات التي تحتويها المدارس والتي تعين الطالب على التفوق والإبداع ومواجهة أي مشكلة دون التهرب منها ودون التأثير على تحصيله العلمي .وهنا نؤكد أن هناك مشاكل مشتركة تواجه جميع الطالب في جميع المراحل وفي نفس الوقت فإن هناك مشاكل تختص بها كل مرحلة من المراحل التعليمية وتختلف من مرحلة لأخرى لاختلاف مراحل النمو والاحتياجات النفسية للطالب إذ ان طالب المرحلة الابتدائية تختلف ظروف نموه عن طالب المرحلة الثانوية.

وهنا نبدأ بحصر المشاكل التي يعاني منها الكثير من الطالب في مختلف المراحل وكيفية العمل من قبل علم النفس التربوي على تجاوزها إذ أنه لا يمكن وصف الدواء دون تشخيص الداء. **(رافده الحريري زهرة بن رجب، 2008،ص77)**

1.2.مشكلة ضعف التحصيل العلمي

هذه المشكلة هي أم المشكلات إذ يعاني منها ماليين الطالب حول العالم وال يكاد يخلو مجتمع منها وتسببت في تسرب الكثيرين من مجال التعليم. ويرجع خبراء التربية هذه المشكلة إلى العديد من الأسباب كالظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وحالة الطالب النفسية ومدى اقتناعه بقيمة ما يدرس. وتكمن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي في أن الطالب لا يستطيع أن ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلى إذا تجاوز المرحلة الدراسية الراهنة .لهذا فإن مشكلة تدني التحصيل الدراسي للكثير من الطالب تشغل بال خبراء التربية والأكاديميين ألنها ترتبط بمستقبل الطالب وحياتهم المستقبلية. لهذا يحرص علم النفس التربوي على مناقشة هذه القضية بأبعادها المختلفة اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا والظروف المحيطة بالطالب بعيدا عن الأفكار القديمة الخاطئة التي كانت تشير إلى أن مصدر هذه المشكلة هو القدرات العقلية المتدنية للطالب أو ما نطلق عليه الغباء.

وهنا لابد أن نذكر بعضا من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي:

- عدم الاهتمام بصحة الطفل منذ السنوات الأولى في عمره وإهمال أي مرض من قبل الوالدين الأمر الذي قد يسبب إعاقة للطالب تمنعه من ممارسة حياته بشكل طبيعي.

- الالتحاق بمدرسة غير مناسبة لقدرات الطالب فبعض الطالب في العالم العربي يلتحقون على سبيل المثال بالمدارس الأجنبية على الرغم من ضعفهم الظاهر للعيان في اللغة مثال على ذلك التحاق بعض الطالب العرب بالمدارس الهندية والباكستانية التي انتشرت بكثرة في العديد من الدول العربية - الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعاني منها الأسرة لاشك أنها تؤثر في كثير من الأحيان على التحصيل العلمي للطالب، إذ ان الكثير من الطالب خاصة في المرحلتين. **(بركاتي, أميمة،2020، ص66)**

- المتوسطة والثانوية يلتحقون بأعمال شاقة بعد الخروج من المدرسة لتوفير الاحتياجات لهم أو لعائلاتهم وهو الأمر الذي يؤثر بالطبع على قدرات الطالب وعلى تركيزه أثناء اليوم الدراسي.

- الضغوط التي تضعها الكثير من الأسر على الطالب أحد الأسباب المباشرة لتدني التحصيل إذ أن الطالب يعيش في رعب جراء هذه الضغوط خوفا من عدم تحقيق رغبة الوالدين في الالتحاق بكلية معينة مثل كلية الطب او الهندسة دون الالتفات إلى قدرات الطالب.

- التفكك الأسري وحالات الطالق والخلافات الزوجية تلعب دورا مؤثرا في التحصيل الدراسي للطالب إذ أن مشاكل البيوت تنتقل لا شعوريا مع الطالب إلى داخل الفصول.

- الظروف الأمنية والاقتصادية للدول لا يمكن أن نغفل أثرها في هذا الجانب لان الشعور بالأمن يعطي حالة من الاستقرار النفسي للطالب.

- وجود الكثير من المربيات الأجانب كما في منطقة الخليج العربي كان له تأثير واضح على التحصيل اللغوي للطالب خاصة في مرحلتي الروضة والمرحلة الابتدائية.

وسائل الاتصال الحديثة أصبح لها دورا بالغا في تدني مستوى التحصيل الدراسي عند ملايين الطالب على الرغم من فوائدها المتعددة في مجال التعليم، إذ أن استخدام هذه الوسائل أصبح الشغل الشاغل للطالب في الكثير من الأحيان وأصبحت مراقبة الآباء لهذه الوسائل أمرا بالغ الصعوبة. **(سناء محمد سليمان، 2009،ص 260)**

- إن الاستخدام السيئ للوسائل التكنولوجية الحديثة يمكن أن يعيق أداء الطالب ، ويتسبب في فشلهم إذا تحول إلى مشكلة إدمان تستهلك طاقتهم ووقتهم الثمين المخصص للمذاكرة والمعرفة وما يرتبط بها من مسؤوليات يجب على الطالب القيام بها لكي يرفع من مستوى أدائه ويحافظ عليه.

- لا يمكننا الحديث عن أسباب مشكلة ضعف التحصيل الدراسي دون الحديث عن دور المعلم الذي هو بمثابة المرشد والموجه والمستثمر الحقيقي لقدرات الطالب وتنميتها، إلا أنه في بعض الأحيان يكون المدرس هو نقطة الضعف والسبب الرئيسي في تدني مستوى الطالب خاصة في بعض البلاد التي لا تستعين بالمعلمين المتخصصين وإنما تسد العجز في عدد المعلمين بطرق ملتوية كأن يقوم مدرس الاجتماعيات بتدريس اللغة الإنجليزية. **(مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة، 2009،ص223)**

2.2مشكلة العنف المدرسي

انتشرت هذه الظاهرة بصورة خطيرة خاصة خلال العقود الثالثة الماضية مع انتشار وسائل التكنولوجيا الحديثة والتي ساهمت إلى حد بعيد في نشر العنف بين الطالب، وبعد أن كانت المدارس تشبه الثكنة العسكرية جراء الانضباط التام، أصبحت في الكثير من الدول تعج بمشاكل الطالب جراء استخدام العنف الجسدي واللفظي وحالات التنمر فيما بينهم، بل وامتد العنف ليشمل المعلمين والطالب.

تعتبر العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم عاملا فعالا لنجاح النظام التعليمي أو فشله وهي ليست أمرا بسيطا كما يتصوره البعض فكالهما قد يواجهان بعض الصعوبات والعوائق التي تعمل على تلاشي العلاقة التربوية لها والتي من شأنها أن تساهم في إنتشار المظاهر السلبية في المدارس وعليه أصبحت مشكلة العنف المدرسي من أخطر المشكلات التي تواجه العملية التربوية في غالبية الدول".**(عباس ياسين،2011، ص135.)**

3.2.ضعف الانتباه

يعد الانتباه من أهم المتطلبات لحدوث التعلم، ويجب أن ندرك بأنه لا يمكن للتعلم أن يحدث إذا لم ينتبه الطالب للمثيرات المرتبطة بالتعلم، لذا نجد المعلم يحاول باستمرار جذب انتباه الطالب المجريات الدرس، باستخدام الوسائل الكفيلة بحفزه وحثه على المشاركة اليقظة في النشاط. **(الزراد، 1997،ص 31)**

4.2.الفروقات الفردية:

كما ذكرنا فإن أحد أكبر المشاكل التي تواجه الكثير من الطلاب هي عدم الاستيعاب من المرة الأولى، وهنا يجب على المعلم إدراك الفروق بين الطلاب لأن أي مجموعة من الطلاب تجلس أمام المعلم في الفصل فإنها

تنقسم إلى ثلاث فئات طلاب متفوقون يمتازون بفهم المعلومة من المرة الأولى -طلاب عاديون يفهمون جيدا، ولكن من المرة الثانية بعد تكرار المعلم للمعلومة - طلاب متأخرون دراسيا وهم ما نطلق عليهم (بطئوا (التعليم) وهؤلاء يحتاجون إلى شرح المعلومة ثلاث أو أربع مرات لاستيعابها ولهذا فإن أحد أسس التربية الحديثة هو إدراك المعلم التام لهذه الفروق حتى لا يتعامل مع كل الطلاب الجالسين أمامه بمسطرة واحدة ما يتسبب في تفاقم مشاكل الطلاب العاديين وبطيء التعلم لهذا فإن على المعلم القيام بعدد من الواجبات للتغلب على مشكلات الفروق الفردية بين الطلاب والتي تعد مشكلة معيقة للتعليم عند الكثير من الطلاب شرح الدرس أكثر من مرة خاصة أي جزئية يدرك المعلم أنها صعبة على غالبية الطلاب --التدرج في مستوى الأسئلة عند وضع الامتحانات من الأسهل للأصعب مع مراعاة ألا تكون صعبة تماما بحيث لا يجيب عنها إلا المتفوقون، ولا سهلة بحيث يجيب عنها الجميع. إن الوقة الامتحانية يجب أن تقيس مقدار ما حصل عليه الطالب من معارف وليست مبارزة بين المعلم والطالب التعامل برفق مع الطالب عند السؤال عن أي نقطة قد صعب فهمها عليه لأن بعض-الردود من المعلمين وغالبا تكون عن غير قصد قد تسبب الكثير من الإحراج والمشاكل. **المعايطة عبد العزيز،محمد عبد الله،2009،ص76**

3.المشكلات تتعلق بالمعلم:

أهم أسباب الفشل والنجاح في العملية التعليمية يقع على عاتق المعلم ، إذ أن بعض المعلمين يركز على محتوى الكتاب المقرر فقط وبعد ذلك الهدف الأساسي من التعليم ، فضلا من ذلك فإن بعض المعلمين يظن أن مسؤوليته ينحصر في العمل داخل الفصل الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى نتائج غير طيبة. والمعلم يواجه مشكلات متعددة في الميدان التعليمي منها ما يتعلق بسلوك التلاميذ أنفسهم داخل الفصل الدراسي ، والقيام بأعمال شغب والضوضاء الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية ، وأغلب المعلمين يستخدمون بوجه عام الطرق التقليدية في التدريس . كما أن بعض منهم يعتبر نفسه المصدر الوحيد للعلم وبالتالي لا يهتم بأراء التلاميذ ولا يتفاعل معهم ، كما يعتم أغلب المعلمين في أداء واجبهم عن طريق الشرح فقط ، والمطلوب من التلاميذ الاستقبال والتخزين ، كما أن من ضمن المعلمين ليسوا مؤهلين تربويا بل أغلبهم خريجو كليات أكاديمية وتم تعيينهم في التدريس وفق تخصصاتهم الأكاديمية فقط . **(حسين ، آدم إبراهيم ، 2021،ص89)**

1.3المشكلات التي تواجه المعلم داخل الصف:

يتعرض المعلم خلال تأديته لمهامه إلى مجموعة من المشكلات نذكر منها

- صعوبة في فهم التلاميذ من خلال اختلاف انفعالاتهم وقدراتهم الاجتماعية والعقلية.

- صعوبة في تحديد نقاط ضعف كل تلميذ أو تحديد مدى استيعابه واستعداده وقدرته على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة.
- صعوبة اختيار وسائل وطرق التدريس الفعالة والهادفة.
- النظام المدرسي الجامد غير المتطور والمتجدد.
- كثافة الصنف واكتظاظ التلاميذ في القسم.
- عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي.
- فرض كتب مدرسية معينة على المعلم.
- الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل المعلم (معوش عبد الحميد ، 2011، ص 103)
- درجة الدافعية أو غيابها عند التلاميذ.
- مظاهر السلوك العدواني بين التلاميذ وإعاقة الدرس وتشويش المناخ الصفي.
- المشكلات ذات الطابع النفسي كالانطواء والانعزال والتردد ومظاهر عدم الثقة بالنفس.
- يعاني المعلم خلال مراحل تعليمه بمجموعة من المشكلات، تؤثر في سير العملية التعليمية وتعرقلها، وهذا ما يستدعي معلم كفؤ قادر على مواجهة وتصدي مختلف المشكلات داخل الصف أو خارجه، وكل ذلك يكتسبه من خلال عمليات التكوين المختلفة.

2.3-التقييم:

يعتمد التقييم في المرحلة الابتدائية في كثير من الأحيان على أساليب تقليدية مثل الاختبارات الكتابية والتركيز على الحفظ، دون مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتشير دراسة إلى انتشار تساؤلات بشأن صعوبات "تقييم المتعلمين لدى معلمي المدرسة الابتدائية باختلاف نوع تكوينهم"، مؤكدة ضعف التنويع في أدوات التقييم وقلة التكوين عليها مما يجعل المعلم غالبا غير قادر على قياس الكفايات الحقيقية للتلمذة وفق المنهج المطور.**(بن عيسى، سميرة ،2021،ص135)**

3.3 طرق التدريس

تشير الأبحاث إلى أن غالبية المعلمين لا يزالون يعتمدون على منهجية "الدرس المباشر التقليدي"، التي تركز على التلقين والتحكم الإداري داخل الفصل، وهو ما يتنافى مع مقاربة المناهج الحديثة التي تشجع التفاعل والمشاركة النشطة رغم قدرة المعلمين على تنظيم التلاميذ داخل الفصل، إلا أن غياب التدريب على استراتيجيات التدريس التفاعلية - مثل العمل ضمن مجموعات أو المناقشة – يقلل من فاعلية العملية التربوية.

4.3 الوسائل التعليمية

لاحظت الدراسات افتقار المدرسة الجزائرية للموارد التعليمية الضرورية، بما في ذلك ما يخص التكنولوجيا الحديثة وهذا يؤدي إلى اعتماد المعلم على طرق تقليدية معتمدة على المتاح فقط قد أكدت إحدى الدراسات على قلة الدعم في "إمكانية استخدام وسائل الإيضاح والتكنولوجيا"، وغياب التكوين الكافي في استغلال هذه الوسائل، مما يضعف التفاعل داخل القسم.**(دراجي، عيسى ،2022،ص87)**

5.3 الحجم الساعي

يتعرض المعلم في الطور الابتدائي لعدد ساعات مزدحمة دون فترات كافية للتخطيط والإعداد أو التقييم الفردي. وأشارت بحوث حول التعليم الإنجليزي في التعليم الابتدائي إلى ضيق الوقت المخصص لكل حصة مما يحد من جودة التنفيذ واستيعاب الطلاب .

6.3 الاكتظاظ

يعتبر الاكتظاظ من أبرز الإشكاليات التي تؤثر سلبا على أداء المعلم؛ فقد أشارت دراسات إلى أن أكثر من 3,000 مؤسسة ابتدائية تعاني من اكتظاظ يفوق 50 تلميذا للفصل، وهو ما يمنع تطبيق طرق تدريس فردية أو جماعية فعالة . كما بينت أبحاث أن الاكتظاظ له "تأثير كبير على أداء المعلمين" ويعيق إدارة الصف وتقييم التلاميذ .

7.3 التكوين

يعاني المعلمون من ضعف التكوين الأساسي والمستمر، حيث يتلقون دورات قليلة سنويا، ويركز التكوين أحيانا على المحاضرات ليس أكثر، دون ربطها بالواقع العملي داخل القسم . إضافة إلى ذلك، يستبعد المعلمون من المشاركة في صياغة المناهج، مما يخلق فجوة بين ما يعلم نظريا وما هو قابل للتطبيق فعليا .

(دراجي، عيسى ،2022،ص87)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق ذكره أن المدرسة الابتدائية في الجزائر، على الرغم من دورها المحوري في النظام التربوي، تعاني من جملة من المشكلات التي تعيق أداءها التربوي والتعليمي فقد كشفت الدراسة عن عدة جوانب قصور، من بينها ضعف التكوين المستمر للمعلمين، وصعوبات التكيف مع المناهج الجديدة، بالإضافة إلى نقص الوسائل التعليمية، وغياب التأطير الكافي، وانعدام بيئة تعليمية مناسبة في بعض المؤسسات كما تبين

أن الإصلاحات التربوية، رغم أهدافها الإيجابية لم ترفق بدعم ميداني فعال للمعلمين، مما أثر سلبا على جودة الأداء التربوي.

وبناء عليه، فإن التصدي لهذه التحديات يتطلب تبني مقاربات شاملة ومتكاملة، تركز على تطوير التكوين، وتعزيز الدعم المؤسسي، وتفعيل آليات المتابعة والتقييم، بما يضمن تحسين أداء المدرسة الابتدائية وجعلها قادرة على مواكبة متطلبات التعليم الحديث.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

لقد تم اتخاذ هذا الفصل الميداني لاجراءات الدراسة بإبتدائيات ولاية تبسة كمكان خصب إجراء الدراسة الميدانية أين يتم إبراز التكامل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في الدراسة الحالية وكتكملة للفصول النظرية السابقة، وللإحاطة بأبعاد، ومؤشرات فرضيات الدراسة الحالية، فكلا الجانبين مكملا للآخر في المعلومات المقدمة حيث خصص هذا الفصل بما يتعلق بمجالات الدارسة من حيث المجال المكاني المجال البشري المجال الزمني ومنهج الدراسة المعتمد عليه في البحث الحالي، إضافة إلى الأدوات التي تم الإعتماد عليها في جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع محل الدراسة، وصولا إلى مجتمع الدراسة وأساليب التحليل المتبعة.

1-مجالات الدراسة:

تتمثل مجالات الدارسة في أي بحث سوسيولوجي حول المجال المكاني، والمجال البشري والمجال الزمني الذي تمت فيه الدراسة، فتحديد هذه المجالات خطوة أساسية في أي بحث مما يضفي عليها مصداقية، ويضمن الموضوعية، والعلمية في تناول الموضوع محل الدراسة من جانب أوسع.

- المجال المكاني: يقصد بالمجال المكاني، المكان أو النطاق الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية. **(ماجد الخياط، 2010، ص94.)**
- المجال الزمني: ويقصد به المدة الزمنية التي استغرقتها الدارسة بشقيها النظري، والميداني، حيث تم فعليا البدء في تشكيل هذه الدراسة، وإتمامها في الشكل النهائي الذي تقدم به بمجرد الموافقة على الموضوع مع المشرف، بعد أن كانت هناك قراءات أولية حوله، تعمقت أكثر بعد وضع خطة عمل تشمل الجانب النظري والميداني لهذا البحث العلمي .وبدأ العمل فعليا حول هذا الموضوع بشهر فيفري 2025 ولأن هذه الدراسة تتوخى بناء تصوري ونظري حول تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي فقد احتاجت بعض الوقت للتدقيق في المادة العلمية النظرية التي يمكن من خلالها شرح هذا التصور النظري في إشكاليتها وفصولها النظرية وذلك بالشروع في البحث عن المعلومات، ومصادر حول الموضوع، وتطبيقها في البحث النظري. **(ماجد الخياط، 2010، ص94.)**

وبما أن المجال الزمني يكون معيار عن صلاحيات التعميمات، والنتائج المنبثقة عن الدراسة فالباحث السوسيولوجي عليه أن يأخذ كفايته من الزمن المطلوب لجمع المعلومات الدقيقة من ميدان الدراسة، والتوثيق بالتاريخ في المدة التي قضاها في التعامل مع ميدان دراسته الحالية، وفي هذا الصدد تفصل الدراسة الحالية ما سبق الحديث عنه فيما يخص المجال الزمني منها في المراحل الموالية:

2- تطبيق أدوات الدراسة الميدانية:

تتم في هذه المرحلة النزول إلى الميدان من أجل تطبيق أدوات جمع البيانات وكانت عبر مرحلتين:

المرحلة الأولى: كانت بتاريخ 23 أفريل 2025 أين تمت زيارة الكلية وأخذ الموافقة من رئيس قسم لإجراء الدراسة الميدانية هناك، ثم القيام بزيارة استطلاعية لميدان البحث .

المرحلة الثانية: استمرت من يوم 12ماي 2025 أين تم توزيع الاستمارات في الابتدائيات والانتظار قرابة 4 أيام للرجوع، وجمع الاستمارات الموزعة حيث تم توزيع 77 استمارة وتم استرجاع 52 استمارة، في هذه الفترة تم التفرغ للفصول النظرية، و بتاريخ 16ماي 2025 ،تم الذهاب للابتدائيات محل الدراسة الميدانية لاسترجاع الاستمارات، وجمعها وتحليل النتائج المتحصل عليها.

3-المجال البشري:

المجتمع الأصلي يتحدد بطبيعة البحث وأغراضه، وهو المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات الصلة بالمشكلة المدروسة.ويتمثل المجال البشري في العدد الكلي لمجتمع الدراسة، والمجال البشري في الدراسة الحالية هو تعداد 52 معلم من 6 ابتدائيات يمثلون مقاطعتين.

4-منهج الدراسة:

في البحث السوسيولوجي يكون اختيار المنهج مرتبطا بطبيعة موضوع الدراسة، الذي يفترض اختيار منهج مناسب، وتم اعتماد المنهج الوصفي، نظرا لانه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة الموضوع المدروس "تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي".

فالمنهج الوصفي هو "الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة ومتعلقة بظاهرة أو موقف أفراد،أحداث،أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة أو آثارها والعلاقات التي تتصلها وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها. **(نادية سعد عاشور ، 2007 ، ص 267)**

و تم اختيار المنهج الوصفي، لوصف، وتحليل الدراسة الحالية بصورة موضوعية وبطريقة دقيقة، ولأنه من خلاله يمكن تقديم إيضاحات متعلقة بالموضوع، والوصول إلى تفسيرات منطقية تسمح بوضع أطر محددة للموضوع، وأيضا يساعد في تحديد النتائج المتحصل عليها، في تحقيق المصداقية في البحث نظرا لأهمية هذه الدراسة التي تهدف للكشف عن تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي". فهي تدخل ضمن الدراسات الوصفية القائمة على التحليل، وتفسير البيانات، والمعلومات سوسيولوجيا.

5-عينة الدراسة:

5-1-كيفية إختيارعينة الدراسة:

لقد اعتمدنا في هاته الدراسة على العينة متعددة المراحل، حيث تم تقسيم الامدارس الابتدائية الى مقاطعات ثم اختيار مقاطعتين، حيث كل مقاطعة تحتوي على ثلاث مدارس و هذه المدارس هي ابتدائة ساكر حسن،ابتدائية طراد السعيد،ابتدائية تريكي لزهاري،ابتدائية محفوظي محمد،ابتدائية زايدي علي،ابتدائية طبيب زينة.

الجدول رقم 1: يمثل عدد ابتدائيات عينة الدراسة

الرقم	إسم الابتدائية	عدد المعلمين

01	ابتدائة ساكر حسن	14
02	ابتدائية طراد السعيد	9
03	ابتدائية تريكي لزهاري	14
04	ابتدائية محفوظي محمد	14
05	ابتدائية زايدي علي	13
06	ابتدائية طبيب زينة	13
المجموع	6	77

- **أسباب إختيارعينة الدراسة:** وهي قربها من مسكن الطّلبة وسهولة توزيع وجمع الإستمارات.

2-5-خصائص مجتمع الدراسة:

يمكن تفسير عرض النتائج وتحليلها بشكل عام على أنه عملية تحليل البيانات وتفسيرها بطريقة تساعد على فهم النتائج والتوصل إلى استنتاجات مفيدة يشمل هذا تجميع البيانات، وتحويلها إلى جداول و رسوم بيانية، وتطبيق الإحصاء والتحليل الرياضي، والبحث عن العلاقات والأنماط في البيانات. كما يمكن أن يساعد تحليل النتائج وفهمها على تحديد العوامل التي تؤثر على متغيرات الدراسة وأيضا على تحديد الإجراءات اللازمة لتحسين النتائج في المستقبل. **(نادية سعد عاشور، 2007، ص 267)**

6-أدوات التحليل الإحصائي

إن القيمة العلمية لأي بحث، تقاس بالنتائج التي يتم التوصل إليها، وهذه النتائج ترتبط بالمنهج المستخدم، وأدوات جمع البيانات التي يمكن للباحث من خلالها جمع المعلومات حول الموضوع المراد دراسته، والتي تشكل التصور العام للبحث، وتتطلب دقة وعناية خاصة لتوقف نتائج الدراسة عليها وقصد الكشف عن إمكانية تجسيد التصور النظري للدراسة الحالية، تم الاعتماد على عدة أدوات لجمع البيانات هي الإستمارة،

1-6- الاستمارة تمثل الاستمارة في الدراسة الحالية الأداة الرئيسية التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات حول فرضيات الدراسة الرئيسية، والجزئية، وتم تصميمها في صيغتها النهائية على عدة خطوات:

- عرض الاستمارة على الأستاذ المشرف في صورتها الأولى.

- إخضاعها للصدق الظاهري: بتوزيعها على المحكمين (انظر ملحق رقم 02)من أجل تقديم ملاحظاتهم حول بنائها وشكلها الظاهري، حيث تضمن الطلب من الأساتذة، إبداء ملاحظاتهم حول العناصر التالية:

- وضوح صياغة الأسئلة.

- إنتمائها لمحور الفرضيات.

- الصياغة اللغوية.

وتتم الاستمارة في ضوء التوجيهات التي أبداها الأستاذ المشرف، الأساتذة المحكمين، من خلال تعديل صياغة بعض العبارات، وتوضيح البعض الآخر.

في ضوء ذلك، وصلت الإستمارة إلى شكلها النهائي، وتضمنت34 سؤالا حول محاور الفرضيات، موزعة على مقياس ليكارت الثلاثي:

- يتمثل المحور الأول في البيانات الشخصية للمبحوثين يحتوي على 04 أسئلة مرقمة من 01 إلى04
- المحور الثاني: يتعلق بمشكلات مناهج من منظور معلمي المدرسة الجزائرية يتضمن 10 عبارات ضمن الفرضية الجزئية الأولى.
- المحور الثالث يتعلق بمشكـلات التلاميذ من منظور معلمي المدرسة الجزائرية موزعين على 14 عبارة ضمن الفرضية الجزئية الثانية.
- المحور الرابع: يتعلق بمشكـلات المعلم في المدرســة الجزائريــة موزعين على 14 عبارة ضمن الفرضية الجزئية الثانية.

ولتحقيق أهداف الدارسة والتحليل البيانات سيتم الاعتماد على طرق إحصائية يتم من خلالها وصف المتغيرات وتحديد نوعية العلاقة الموجودة بينها، بداية بجمع البيانات الموزعة وترميزها ثم إدخال البيانات الموزعة وترميزها بالحاسوب الآلي باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية " Spss"في نسخته السادس والعشرين، حيث تضمنت المعالجة الأساليب الإحصائية الموالية:

7- أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.7الأدوات المستخدمة لجمع البيانات:

تم الاستعانة بالاستمارة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث، بهدف تحقيق الأهداف المحددة وتوفير الأساس اللازم للحصول على نتائج دقيقة. وتشمل هذه الأدوات الجانب التطبيقي للدراسة، كما هو موضح في النقاط التالية:

2.7الدراسة الاستطلاعية : تم تنفيذ عدة زيارات ميدانية بهدف جمع مزيد من المعلومات عن الابتدائيات والتعرف على بيئتها من الداخل، مما يعزز من فهمنا العميق لما نقوم بدراسته.

3.7الوثائق المقدمة من الابتدائيات: بتوفير مجموعة من الوثائق التي تم الاعتماد عليها في إتمام الدراسة.

8- الأدوات الإحصائية المستخدمة

تضمنت المعالجة الإحصائية ما يلي: الإحصاء الوصفي من خلال المتوسط الحسابي ثم مقاييس التشتت من بينها الانحراف المعياري يليها تحليل الانحدار البسيط

1.8مقياس ليكرت الثلاثي (Likert Scale) هو أحد أدوات القياس الشائعة المستخدمة في البحوث الاجتماعية والنفسية لقياس الآراء أو المشاعر أو المواقف لدى الأفراد تجاه موضوع معين. يعتبر مقياس ليكرت أداة بسيطة وفعالة في جمع البيانات الكمية المرتبطة بتقييمات الأفراد.

(مصطفى صلاح فوال، 1998، ص110.)

1.1.8مكونات مقياس ليكرت الثلاثي:

المقياس يعتمد على طرح عدد من العبارات أو الأسئلة التي يعبر فيها المشاركون عن درجة اتفاقهم أو اعتراضهم مع كل عبارة. في الحالة الثلاثية، يتضمن المقياس ثلاثة خيارات فقط بدلا من الخمسة أو السبعة المعتادة في النسخ الأخرى من مقياس ليكرت. الخيارات عادة ما تكون:

- موافق تماما
- محايد
- غير موافق تماما

كما تم تحديد طول خلايا مقياس ليكارت للتدرج الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) حيث تم حساب المدى (3-2 = 1) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية وبعدذلك تم إضافة القيمة إلى بداية المقياس وهي واحد وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية ويمكن توضيح طول الخلايا في الجدول التالي:

الجدول رقم 2: دلالات المتوسطات الحسابية حسب طول خلايا المقياس الثلاثي

عدد أفراد العينات	طول الخلية	الدرجة	الدلالة
الفئة الاولى	من 1 إلى أقل من 1.66	غير موافق	منخفض
الفئة الثانية	من 1.67 إلى أقل من 2.33	محايد	متوسط
الفئة الثالثة	من 2.34 إلى أقل من 3	موافق	مرتفع

- **المصدر: (أحمد عبد السميع طبيه، 2008، ص 27.)**

2.1.8استخدامات مقياس ليكرت الثلاثي:

- قياس الاتجاهات: يمكن استخدام المقياس لقياس المواقف أو الآراء تجاه قضايا معينة، مثل مواقف الأفراد من موضوعات اجتماعية، سياسية، أو اقتصادية.
- تحليل السلوكيات: يستخدم أيضا لقياس سلوكيات أو ردود فعل المشاركين في سياقات معينة.

استطلاعات الرأي: مثالي في الاستطلاعات التي تتطلب قياس التأييد أو المعارضة حول قضية معينة:

(أحمد عبد السميع طبيه، 2008، ص 27.)

2.8التكرارات:

وهو تعداد كل الإجابات المذكورة لأسئلة الاستبانة بعد تفريغها وتلخيصها في جداول، وذلك عند عرض نتائج الاستبانة.

3.8النسبة المئوية:

هي الوسيلة الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تفسير خصائص أفراد العينة أو البيانات الشخصية ومن ثم تمثيلها في دوائر نسبية، وتم الاعتماد عليها في تحليل نتائج محور الاستبانة. حيث استخدمت في وصف خصائص عينة الدراسة، وتحسب بالقانون التالي:

$$\text{المئوية النسبة} = \frac{\Sigma_n * 100}{N}$$

4.8- معامل الثبات "ألفا كرونباخ"

أستخدم لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة، ويعبر عنه بالمعادلة الموالية: **(أحمد عبد السميع طبيه، 2007، ص 27.)**

$$a = \frac{n}{n-1}\left[1 - \frac{\sum vi}{vt}\right]$$

: يمثل حجم العينة؛

Vi: يمثل التباين لأسئلة المحور؛

Vt: يمثل التباين في مجموع أسئلة الاستمارة.

5.8المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

المتوسط الحسابي أو الوسط الحسابي (أيضا الوسط الحسابي للتوزيعات المتكررة) هي القيمة التي تتوسط القيم المقاسة المتحصل عليها وفق المعادلة الرياضية:

$$\frac{\sum Xi}{n} = \bar{X}$$

$\bar{X}$ =المتوسط الحسابي للعبارة أو المقياس

Σxi =مجموع جميع القيم الرقمية للاستجابات

n =العدد الكلي للمستجيبين

حيث إن الانحراف المعياري عبارة عن مؤشر يقيس مدى التشتت في التغيرات، ويحسب بالعلاقة الآتية:

$$R = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N}(x_i - \bar{x})^2}{N}}$$

أما المتوسط الحسابي فيستخدم لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية كذلك يفيد في ترتيب الأسئلة حسب أعلى متوسط حسابي. **(أحمد عبد السميع طبيه، 2007 ص 34.)**

9- صدق وثبات أداة الدراسة

قبل الشروع في التحليل واستخلاص النتائج، يجب التأكد من مدى صدق وثبات العبارات التي تتضمنها الاستمارة، حتى تكون النتائج ذات مصداقية وأكثر واقعية.

1.9 صدق وثبات أداة الدراسة

يقصد بصدق استمارة الأسئلة قدرتها على قياس ما ينبغي قياسه من خلال ملائمة عباراتها لكافة أبعاد المتغيرات المختلفة، بحيث يجب إن تشمل الاستمارة على كل العناصر الضرورية لتحليل الظاهرة محل الدراسة، و أن تكون واضحة و مفهمة لكل مستخدميها، و لضمان تحقيق هذا فقد قمنا بتوضيح الأسئلة و العبارات دون توجيه المبحوثين نحو إجابة معينة.

- صدق المحكمين :بعد بناء الاستمارة المستخدمة في هذه الدارسة، ثم التأكد من صحة محتواها وذلك من خلال عرضها بعد تطوير الشكل الأولي لها على عدد المحكمين المختصين للتأكد من تغطيتها الجوانب الموضوع الأساسية، ومن ثم وضوحها وسلامة صياغتها، لتخدم الغرض الذي وضعت من أجله.

1.9 ثبات أداة الدراسة

يعرف الثبات على انه التناسق في نتائج الأداة، وهو يشير إلى مدى قدرة المقياس على الحصول على النتائج نفسها فيما لو أعيد استخدام الأداة ذاتها مرة ثانية، وللتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاستمارة ككل هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 3: يمثل معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان ككل

المحور	النتيجة
المحـور الثاني : تتسم مناهج المدرسة الجزائرية بالكثافة بدرجة عالية من منظور معلمي المدرسة الجزائرية	0,739
المحور الثالث: مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالتلميذ	0,747
المحور الرابع: مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم	0,740
الاستبيان دون البيانات الشخصية	0,756

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss

يوضح الجدول معامل ألفا كرونباخ لقياس درجة الثبات الداخلي للاستبيان والمحاور المختلفة فيه. تشير النتائج إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.7560)، وهي قيمة جيدة تظهرموثوقية أداة القياس المستخدمة.

أما بالنسبة للمحاور الفرعية، فقد سجل المحور الثاني المتعلق بـ"تتسم مناهج المدرسة الجزائرية بالكثافة بدرجة عالية من منظور معلمي المدرسة الجزائرية" قيمة (0.7390)، مما يعكس اتساقا معقولا ومقبولا في استجابات المشاركين. كما سجل المحور الثالث "مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالتلميذ" قيمة (0.7470)، وهي أيضا تشير إلى ثبات داخلي جيد. أما المحور الرابع "مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم" فقد بلغ (0.7400)، وهو مؤشر على وجود علاقة متماسكة بين الفقرات المكونة لهذا المحور.

تظهر هذه القيم بصفة عامة أن الاستبيان يتمتع بثبات داخلي جيد، يعزز من مصداقية النتائج المتحصل عليها من تحليل البيانات، مما يتيح الاعتماد عليها في تفسير الظاهرة المدروسة بدقة وموضوعية.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الدراسة الميدانية المتعلقة بموضوع **تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي"** ، وكذا التطرق إلى الإطار المنهجي للدراسة من اختيار مجتمع الدراسة وكذا العينة المدروسة والعمل على اختيار نموذج للدراسة يتناسب مع دراستنا وتم تقديم الأدوات المستخدمة والبرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة، بالإضافة إلى دراسة النموذج البنائي واختبار الفرضيات باستخدام برنامجي SPSS .

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة

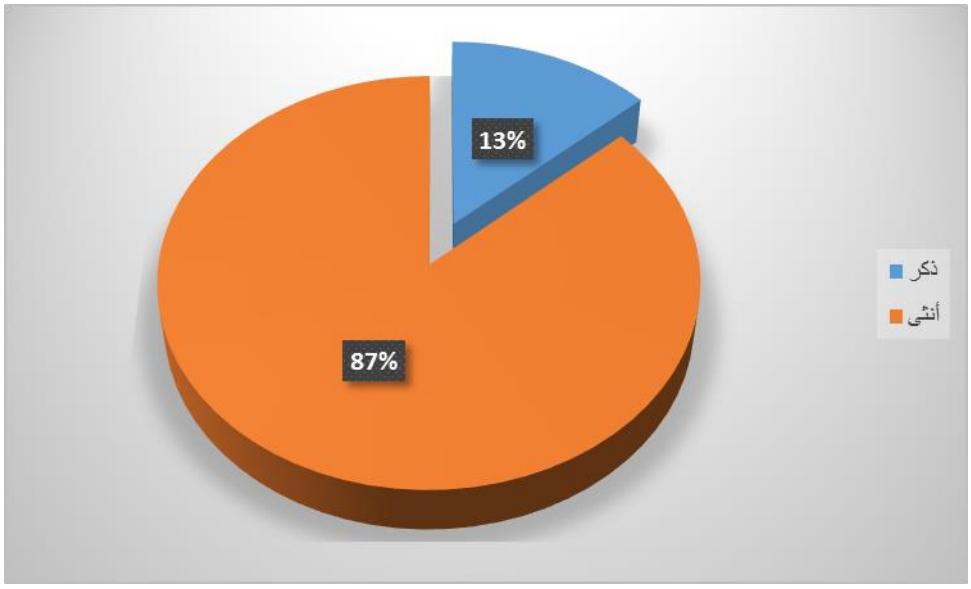
سنقوم بعرض وتحليل البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة التي تم جمعها وتفريغها من الاستبانة كالآتي:

1.1 عرض نتائج البيانات الشخصية للعينة حسب متغير الجنس

الجدول رقم 4: يمثل متغير الجنس

	التكرارات	النسب
ذكر	7	13,5
أنثى	45	86,5
المجموع	52	100,0

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss



الشكل رقم 2: دئرة نسبية تمثل متغير الجنس

بالاعتماد على الجدول الإحصائي لمتغير "الجنس"، يتبين أن العينة تتكون أساسا من الإناث، حيث بلغ عددهن 45 معلمة بنسبة 86.5%، مقابل 7 معلمين فقط بنسبة 13.5% من إجمالي العينة البالغ عددها 52 فردا.

تعكس هذه المعطيات واقعا بنيويا يعكس تأنيث مهنة التعليم في الطور الابتدائي في الجزائر، وهو اتجاه شائع في العديد من المجتمعات، لا سيما في المراحل التعليمية الأولى. من منظور سوسيولوجي، يمكن تفسير هذا التوجه بعدة عوامل، أهمها أن مهنة التعليم في الطور الابتدائي غالبا ما ينظر إليها على أنها امتداد لدور الأمومة والرعاية، ما يجعلها أكثر قبولا اجتماعيا للنساء، خاصة في السياقات الثقافية التي تقيد خيارات المرأة المهنية. كما أن ظروف العمل في هذه المرحلة، من حيث عدد ساعات العمل وطبيعته، قد تكون أكثر ملاءمة للنساء مقارنة بوظائف أخرى، خصوصا في ظل المسؤوليات الأسرية الملقاة على عاتقهن.

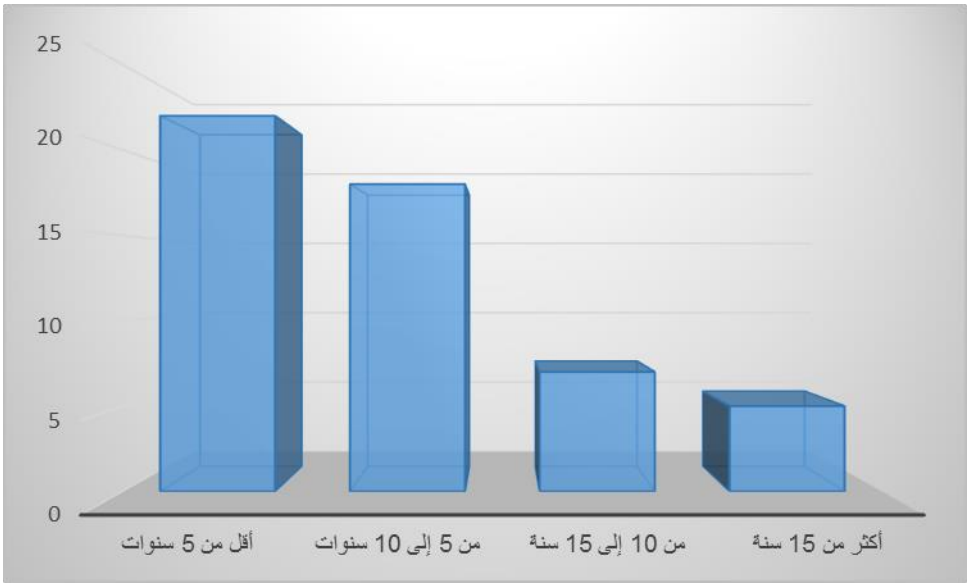
هذا التوزيع غير المتوازن قد يؤثر أيضا على مقاربة تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور المعلمين، حيث من الممكن أن تبرز وجهات نظر يغلب عليها الطابع الأنثوي، ما يستدعي الانتباه إلى ضرورة تضمين تمثيلات أوسع للجنسين قصد الوصول إلى مقاربة أكثر شمولا لواقع المدرسة الجزائرية.

-متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم 5: يمثل متغير سنوات الخبرة

	التكرارات	النسب
أقل من 5 سنوات	22	42,3
من 5 إلى 10 سنوات	18	34,6
من 10 إلى 15 سنة	7	13,5
أكثر من 15 سنة	5	9,6
المجموع	52	100,0

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss



الشكل رقم 3: أعمدة بيانية تمثل متغير الخبرة

بالاعتماد على الجدول الإحصائي لمتغير "الخبرة المهنية"، نلاحظ أن أغلب أفراد العينة هم من المعلمين حديثي العهد نسبيا بالمهنة، حيث تمثل فئة الأقل من 5 سنوات خبرة نسبة 42.3% (22 معلم/ة)، تليها فئة من لديهم خبرة تتراوح بين 5 و10 سنوات بنسبة 34.6% (18 معلم/ة). أما الفئتان الأكثر خبرة، أي من 10 إلى 15 سنة ومن تجاوزت خبرتهم 15 سنة، فقد شكلوا نسبا أقل بكثير، بـ13.5% (7 معلمين) و9.6% (5 معلمين) على التوالي.

تعكس هذه البيانات ملامح بنية عمرية مهنية شابة داخل سلك التعليم الابتدائي، وهو ما يدل على تجدد نسبي في الموارد البشرية داخل القطاع. من منظور سوسيولوجي، قد يعزى هذا التوزيع إلى عوامل متعددة، أبرزها التقاعد المبكر أو خروج المعلمين ذوي الخبرة من القطاع، إضافة إلى سياسات التوظيف التي لجأت إليها الدولة خلال السنوات الأخيرة لتقليص البطالة من خلال توظيف خريجين جدد في قطاع التعليم.

هذا التركيب المهني له انعكاسات مباشرة على تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية، إذ أن المعلمين حديثي العهد بالمهنة قد يواجهون صعوبات في التكيف مع الواقع المدرسي المعقد، ما يجعل رؤيتهم للمشكلات متأثرة بتجاربهم المحدودة، مقارنة بالمعلمين الأكثر خبرة الذين يملكون أدوات تحليل أعمق مبنية على سنوات من الاحتكاك والتجربة. من هنا تبرز أهمية دمج وجهات نظر متنوعة من حيث سنوات الخبرة للحصول على صورة أكثر توازنا وشمولا عن واقع المدرسة الجزائرية.

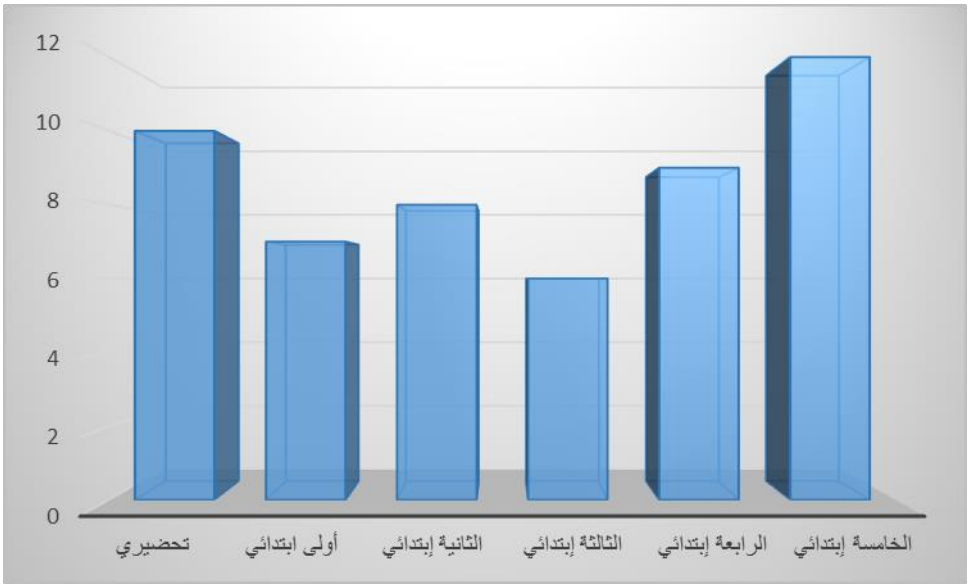
متغير المستوى الدراسي الذي يقومون بتدريسه حاليا

الجدول رقم 6: المستوى الدراسي الذي تقوم بتدريسه حاليا

	التكرارات	النسب

تحضيري	10	19,2
أولى ابتدائي	7	13,5
الثانية إبتدائي	8	15,4
الثالثة إبتدائي	6	11,5
الرابعة إبتدائي	9	17,3
الخامسة إبتدائي	12	23,1
المجموع	52	100,0

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss



الشكل رقم 4: أعمدة بيانية تمثل المستوى الدراسي الذي تقوم بتدريسه حاليا

بالاعتماد على الجدول الإحصائي لمتغير "المستوى الدراسي الذي يتم تدريسه حاليا"، نلاحظ تباينا في توزيع أفراد العينة عبر مختلف سنوات الطور الابتدائي. وقد احتل مستوى السنة الخامسة الابتدائية المرتبة الأولى من حيث عدد المعلمين، بنسبة 23.1% (12 معلما/ة)، يليه القسم التحضيري بنسبة 19.2% (10)، ثم السنة الرابعة بنسبة 17.3% (9)، والثانية بنسبة 15.4% (8)، والسنة الأولى بنسبة 13.5% (7)، وأخيرا السنة الثالثة بنسبة 11.5.(6) %

تعكس هذه المعطيات تنوعا في تمثيل المستويات الدراسية داخل العينة، وهو ما يعد نقطة قوة في البحث، لأنه يتيح مقاربة مشكلات المدرسة الجزائرية من زوايا متعددة بحسب طبيعة كل مستوى. فلكل سنة دراسية خصوصياتها البيداغوجية والنفسية، سواء من حيث المناهج، أو من حيث مستوى النضج والاستيعاب لدى التلاميذ.

من منظور سوسيولوجي، يلاحظ أن تمثيل الأقسام النهائية (السنة الخامسة) والقسم التحضيري يتصدر العينة، ما قد يكون مؤشرا على الاهتمام المؤسسي بهذه المستويات الحساسة؛ فالقسم التحضيري يعتبر مرحلة تأسيسية هامة، في حين تمثل السنة الخامسة مرحلة انتقالية حاسمة نحو التعليم المتوسط. المعلمون في هذين المستويين قد يواجهون تحديات خاصة تتعلق بالتهيئة النفسية والمعرفية للمتعلمين، الأمر الذي قد ينعكس على رؤيتهم لمشكلات المدرسة.

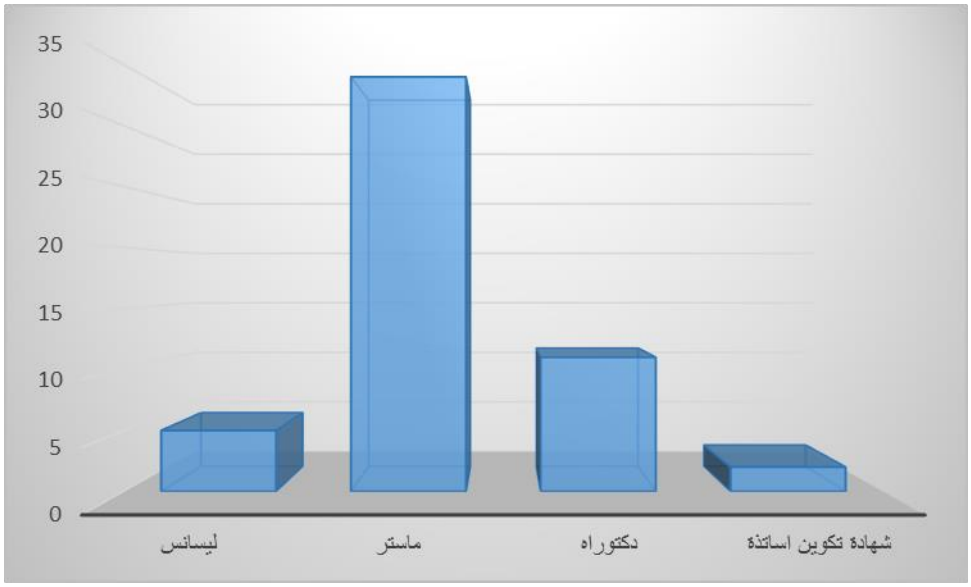
بالتالي، فإن تعددية التمثيل عبر المستويات الدراسية المختلفة توفر أرضية خصبة لتحليل المشكلات التربوية من خلال زوايا متعددة، تراعي الفروقات العمرية والمحتوى التعليمي، ما يعزز من ثراء النتائج وعمق التوصيات المقترحة في المذكرة.

-متغير الشهادة المتحصل عليها

الجدول رقم 7: الشهادة المتحصل عليها

	التكرارات	النسب
ليسانس	5	9,6
ماستر	34	65,4
دكتوراه	11	21,2
شهادة تكوين اساتذة	2	3,8
المجموع	52	100,0

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss



الشكل رقم 5: أعمدة بيانية تمثل الشهادة المتحصل عليها

بالاعتماد على الجدول الإحصائي لمتغير "الشهادة"، يتبين أن أغلب أفراد العينة يحملون شهادة الماستر بنسبة 65.4% (34 معلما/ة)، تليها شهادة الدكتوراه بنسبة 21.2% (11)، ثم الليسانس بنسبة 9.6% (5)، في حين لا يتجاوز عدد الحاصلين على شهادة التكوين الخاصة بأساتذة التعليم الابتدائي شخصين فقط بنسبة 3.8%.

تظهر هذه المعطيات تحولا مهما في بنية التأهيل الأكاديمي لمعلمي الطور الابتدائي، حيث أصبحت الشهادات الجامعية العليا، لاسيما الماستر والدكتوراه، تمثل الغالبية الساحقة من المعلمين. من منظور سوسيولوجي، يعكس هذا التوزيع تطورا في مستوى التكوين الأكاديمي لدى المعلمين، ويؤشر إلى ارتفاع مستوى الطموح والتأهيل المعرفي لدى الكوادر التعليمية حتى في المرحلة الابتدائية، التي كانت تعتبر سابقا أقل استقطابا لحملة الشهادات العليا.

غير أن هذا التقدم الأكاديمي لا يعني بالضرورة انسجاما كاملا بين التأهيل النظري ومتطلبات الواقع المهني، حيث قد يواجه المعلمون الحاصلون على شهادات عليا صعوبات تتعلق بمدى مواءمة تكوينهم الجامعي مع الممارسة اليومية في القسم، خاصة في ظل نقص التكوين البيداغوجي التطبيقي. كما قد يشعر بعضهم بنوع من الإحباط أو التناقض بين مؤهلاتهم الأكاديمية المرتفعة وطبيعة المهام الروتينية أو التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم الابتدائي، مما قد يؤثر على دافعيتهم وموقفهم من المشكلات المطروحة داخل المدرسة.

من جهة أخرى، فإن نسبة الحاصلين على شهادة التكوين المتخصص ضعيفة جدا، وهو مؤشر على تراجع دور المعاهد التقليدية لتكوين المعلمين، أو لجوء الدولة إلى حلول توظيفية تعتمد على حاملي الشهادات الجامعية العامة دون تكوين بيداغوجي متخصص.

وبالتالي، فإن هذه التركيبة المتنوعة في مستوى التأهيل تتيح فرصة ثمينة لتحليل كيف تؤثر الخلفيات الأكاديمية المختلفة على إدراك المعلمين لمشكلات المدرسة الجزائرية، وعلى اقتراحاتهم لإصلاحها.

2.1 المحور الثاني: تتسم مناهج المدرسة الجزائرية بالكثافة بدرجة عالية من منظور معلمي المدرسة الجزائرية

الجدول رقم8: يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الثاني

رقم العبارة	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى
01	الحجم الساعي كافٍ لتغطية المنهاج	14 26,9%	6 11,5%	32 61,5%	1,65	0,883	10	منخفض
02	إصلاحات المناهج التعليمية كانت في صالح التلميذ والمعلم	18 34,6%	3 5,8%	31 59,6%	1,75	0,947	9	متوسط
03	لا تتناسب المناهج مع مستوى التلاميذ (المعرفية، الفكرية، العقلية)	12 23,1%	8 15,4%	32 61,5%	2,38	0,844	4	مرتفع
04	تركز الإصلاحات التعليمية على الجانب البيداغوجي	23 44,2%	5 9,6%	24 46,2%	1,98	0,960	8	متوسط
05	تعمل إصلاحات المنهج التعليمي على عدم مراعاة الفروق الفردية	47 90,4%	—	5 9,6%	2,81	0,595	1	مرتفع

06	تعتمد المدرسة الجزائرية على مناهج كثيفة تعرقل استيعاب التلاميذ للمعارف	37 71,2%	11 21,2%	4 7,7%	2,63	0,627	3	مرتفع
07	أثرت المقاربة بالكفاءات على أسلوب المعلم في التدريس بشكل إيجابي	44 84,6%	3 5,8%	5 9,6%	2,75	0,622	2	مرتفع
08	منهاج مادة الرياضيات لا يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين	35 67,3%	2 3,8%	15 28,8%	2,38	0,911	5	مرتفع
09	مناهج المرحلة الابتدائية تعتمد على التلقين أكثر من التجربة	31 59,6%	8 15,4%	13 25,0%	2,35	0,861	6	مرتفع
10	مع تقليص الحجم الساعي، كثافة محتوى اللغات الأجنبية كانت على حساب المواد الأخرى	31 59,6%	4 7,7%	17 32,7%	2,27	0,931	7	متوسط
المجموع					2,30	0,352		متوسط

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss

يعكس هذا المحور آراء معلمي الطور الابتدائي حول كثافة مناهج المدرسة الجزائرية يتضمن الجدول 10 عبارات متنوعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين **1.65و2.81**، مما يشير إلى تباين المواقف بين موافقة واضحة على بعض القضايا وانتقادات حادة لقضايا أخرى.

بصورة إجمالية، بلغ المتوسط الحسابي للمحور **(2.30)**، مما يضعه في **المستوى المتوسط**، ويفهم من ذلك أن أغلب المعلمين يشعرون أن المناهج تعاني من بعض القصور، لا سيما من حيث الكثافة، رغم وجود بعض الإصلاحات الإيجابية.

العبارة رقم 5: تعمل إصلاحات المنهج التعليمي على عدم مراعاة الفروق الفردية

سجلت هذه العبارة أعلى متوسط حسابي قدره 2.81، حيث كانت في الرتبة -1- وهو مؤشر قوي على اتفاق شبه كامل من طرف المعلمين فقد عبر 47 معلما (90.4%) عن موافقتهم، بينما لم يسجل أي موقف محايد، ورفض هذه الفكرة 5 معلمين فقط (9.6%). كما بلغ الانحراف المعياري 0.595، وهو ضعيف، مما يدل على تجانس كبير في آراء المعلمين.

تشير هذه النتائج إلى أن أغلب المعلمين يرون أن الإصلاحات التعليمية لم تراعِ الفروقات الفردية بين التلاميذ، ما يشير إلى وجود خلل في تطبيق مبادئ التكيف البيداغوجي والشخصنة داخل المنهاج الحالي، وهو ما قد ينعكس سلبا على جودة التحصيل لدى الفئات المختلفة من التلاميذ.

العبارة رقم 7: أثرت المقاربة بالكفاءات على أسلوب المعلم في التدريس بشكل إيجابي

بلغ متوسط التقدير لهذه العبارة 2.75، حيث كانت في الرتبة -2- مما يشير إلى اتفاق كبير من قبل المشاركين. فقد وافق 44 معلما (84.6%)، في حين ظل 3 منهم (5.8%) محايدين، ورفض الفكرة 5 معلمين فقط (9.6%). وسجل الانحراف المعياري 0.622، وهو منخفض نسبيا، ما يدل على تقارب واضح في الآراء.

من منظور المعلمين، هذه النتيجة إيجابية وتشير إلى أن المقاربة بالكفاءات بدأت تجد صداها في الممارسات التعليمية، إذ تدفع المعلم إلى تغيير نمط الشرح من التلقين إلى التحفيز، ما يعزز التفاعل الصفي والاعتماد على المتعلم كفاعل نشط في العملية التعليمية.بالرغم من \لك فان كثافة البرنامج اثرت على استيعاب التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

العبارة رقم 6: تعتمد المدرسة الجزائرية على مناهج كثيفة تعرقل استيعاب التلاميذ للمعارف

سجلت هذه العبارة متوسطا قدره 2.63، حيث كانت في الرتبة -3- وهو مرتفع، ما يشير إلى اتفاق واسع على هذه النقطة. فقد وافق عليها 37 معلما (71.2%)، بينما كان 11 منهم (21.2%) محايدين، ورفضها 4 فقط (7.7%). وبلغ الانحراف المعياري 0.627، ما يعني وجود تباين محدود في الآراء.

من منظور المعلمين، تعكس هذه النتيجة معاناة المعلمين مع الكم الكبير من المحتوى، حيث تعتبر الجزائر من أكثر الدول كثافة في المناهج التعليمية، وهو ما يتسبب في ترسيخ نمط "التدريس من أجل الإنهاء" بدلا من "التدريس من أجل الفهم"، ما يضعف جودة التعلم ويؤدي إلى ظاهرة الحشو والضغط النفسي لدى التلاميذ.

العبارة رقم 3: لا تتناسب المناهج مع مستوى التلاميذ (المعرفية، الفكرية، العقلية)

بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 2.38، حيث كانت في الرتبة -4- مع نسبة موافقة بلغت 61.5% (32 معلما)، ومحايدين 15.4% (8 معلمين)، بينما رفضها 23.1% (12 معلما). وسجل الانحراف المعياري 0.844، وهو مقبول، مما يدل على تفاوت بسيط في الآراء.

من منظور المعلمين، تظهر النتائج أن أغلب أفراد العينة يرون أن المناهج الدراسية غير متناسبة مع القدرات المعرفية والعقلية للتلاميذ، ما يعكس وجود فجوة حقيقية بين المحتوى الدراسي والمستوى الفعلي للمتعلمين، وهو ما يمكن أن يكون سببا في صعوبات الفهم والاستيعاب داخل الصفوف.

العبارة رقم 8: منهاج مادة الرياضيات لا يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين

حصلت هذه العبارة كذلك على متوسط 2.38، حيث كانت في الرتبة -5- مع نسبة موافقة مرتفعة بلغت 67.3% (35 معلما)، ومحايدين بنسبة 3.8% (2 معلمين)، فيما رفضها 28.8% (15 معلما). وبلغ الانحراف المعياري 0.911، وهو أعلى قليلا، مما يعكس تباينا نسبيا في الآراء.

من منظور المعلمين ، يبرز هذا الواقع صعوبة التعامل مع الفروق الفردية في المواد العلمية ذات الطابع التراكمي، ما يجعل الفجوة المعرفية بين التلاميذ أكثر وضوحا، وقد يعكس الحاجة إلى مزيد من التكييف في المحتوى أو أساليب التقويم، ويبدو أن المعلمين ينظرون إلى منهاج مادة الرياضيات على أنه أقل استجابة للفروق الفردية مقارنة بباقي المواد، مما قد يشير إلى حاجة ماسة لتعديل محتوى الرياضيات بشكل يجعله أكثر مرونة وتكيفا مع الفروق التعليمية..

العبارة رقم 9: مناهج المرحلة الابتدائية تعتمد على التلقين أكثر من التجربة

بلغ متوسط التقدير لهذه العبارة 2.35، كانت في الرتبة -6- حيث وافق 59.6% (31 معلما)، و15.4% كانوا محايدين، بينما لم يوافق 25% (13 معلما). أما الانحراف المعياري فبلغ 0.861، ما يشير إلى تفاوت نسبي في الآراء.

من منظور المعلمين، يظهر هذا التصور قصورا في تحويل المدرسة إلى فضاء لبناء المعارف بالتجريب والملاحظة، وهو ما يضعف قدرات التلميذ التحليلية والنقدية، ويؤثر سلبا على تفاعله داخل القسم وعلى نتائج التعلم في الأمد البعيد، تؤكد النتائج أن أكثر من نصف المعلمين يرون أن التعليم الابتدائي لا يزال يغلب عليه طابع التلقين، ما يبرز الحاجة إلى تعزيز الأنشطة التطبيقية والتجريبية ضمن البرامج الدراسية..

العبارة رقم 10: مع تقليص الحجم الساعي، كثافة محتوى اللغات الأجنبية كانت على حساب المواد الأخرى

سجلت العبارة متوسطا قدره 2.27، حيث كانت في الرتبة -7- ، ووافق عليها 59.6% (31 معلما)، بينما كان 7.7% (4 معلمين) محايدين، ورفضها 32.7% (17 معلما) وبلغ الانحراف المعياري 0.931، وهو مرتفع نسبيا، مما يدل على تباين واضح في الآراء، ما يدل على وجود شعور عام بأن هيكلة الزمن المدرسي لا تراعي التوازن بين المواد، خاصة مع تزايد التركيز على اللغات الأجنبية.

من خلال أراء المعلمين ، يمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشرا على التركيز على بعض المواد على حساب أخرى، خاصة اللغة والرياضيات و اللغات الاجنبية مما يولد انطباعا بعدم العدالة المعرفية في توزيع الزمن المدرسي، وقد يفضي ذلك إلى إضعاف مكانة بعض المواد في وعي المتعلمين.

العبارة رقم 4: تركز الإصلاحات التعليمية على الجانب البيداغوجي

بلغ المتوسط الحسابي 1.98، وهو متوسط يميل إلى القبول وجاء في الرتبة -8- ، إذ وافق 44.2% (23 معلما)، وكان 9.6% (5 معلمين) محايدين، ورفض 46.2% (24 معلما) هذه الفكرة. وبلغ الانحراف المعياري 0.960، ما يعكس تباينا واضحا في المواقف.

من منظور المعليمين، هذه الانقسامية تدل على تضارب التصورات حول مفهوم "الإصلاح البيداغوجي"، فقد يرى بعض المعلمين أن التركيز البيداغوجي شكلي وغير مدعوم بإجراءات عملية أو تكوين كاف، مما يضعف مردوديته في الميدان

العبارة رقم 2: إصلاحات المناهج التعليمية كانت في صالح التلميذ والمعلم

سجلت هذه العبارة متوسطا منخفضا نسبيا قدره 1.75، حيث كانت في الرتبة -9- إذ وافق 34.6% (18 معلما)، وكان 5.8% محايدين، ورفضها 59.6% (31 معلما) الانحراف المعياري بلغ 0.947، ما يعكس موقفا سلبيا من جانب المعلمين تجاه السياسات الإصلاحية.

من منظور المعلمين يشير هذا إلى غياب الثقة بين الجهاز التربوي وقواعده التطبيقية الممثلة بالمعلمين، ما يعكس نوعا من القطيعة بين واضعي السياسات والممارسين الميدانيين الذين يرون أن الإصلاحات غالبا ما تكون شكلية أو غير مناسبة للواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ.

العبارة رقم 1: الحجم الساعي كافٍ لتغطية المنهاج

أظهرت نتائج الاستبيان أن نسبة 61.5% من المعلمين لا يوافقون على أن الحجم الساعي المخصص كافٍ لتغطية محتوى المنهاج، بينما 26.9% فقط وافقوا على العبارة. وقد بلغ المتوسط الحسابي 1.65، حيث كانت في الرتبة -10- ،وهو ما يصنف ضمن المستوى "المنخفض"، مما يشير إلى عدم رضا عام عن هذا الجانب. أما الانحراف المعياري 0.883 فيدل على تباين متوسط في الآراء.

من منظور المعلمين، يمكن تفسير هذا الرفض بارتباط الوقت الزمني المحدود بالضغط المهني الذي يعيشه المعلم، خصوصا في ظل كثافة البرامج الدراسية، ما يجعل المعلم في صراع دائم بين الإتمام الكمي والفعالية النوعية للتدريس.

تدل نتائج هذا المحور على وجود إدراك قوي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بأن المناهج الدراسية تعاني من كثافة مفرطة، ما ينعكس سلبا على استيعاب التلاميذ وعلى جودة الممارسات البيداغوجية، فإن الغالبية ترى أن الزمن المدرسي لا يتناسب مع حجم المحتوى، وأن الضغط المعرفي يؤثر على التلميذ والمعلم على حد سواء تعكس هذه النتائج تحديات بنيوية في السياسة التربوية الجزائرية، تتطلب إعادة النظر في هيكلة المناهج، وضبط الحجم الساعي، وتفعيل المقاربات التعليمية بشكل أكثر واقعية وفاعلية.

3.1المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالتلميذ في المدرسة الجزائرية

الجدول رقم 9: مشكلات تتعلق بالتلميذ في المدرسة الجزائرية

رقم العبارة	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى
01	يؤثر الدافع الذاتي	42	3	7	2,67	0,706	9	مرتفع

	للتلميذ على تحصيله العلمي أكثر من العوامل الأخرى	80,8%	5,8%	13,5%				
02	تساهم الفروقات الفردية بين التلاميذ في خلق تحديات تواجه المعلم في الفصل الدراسي	51 98,1%	0	1 1,9%	2,96	0,277	2	مرتفع
03	تساهم البيئة الأسرية في تعزيز أو إضعاف مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ	33 63,5%	6 11,5%	13 25,0%	2,38	0,867	13	مرتفع
04	يتأثر تعلم التلاميذ في مادة اللغة العربية سلبا بسبب عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بينهم	47 90,4%	4 7,7%	1 1,9%	2,88	0,379	4	مرتفع
05	يواجه التلميذ صعوبات عديدة في مادة الرياضيات بسبب التفاوت في الفروق الفردية	40 76,9%	3 5,8%	9 17,3%	2,60	0,774	11	مرتفع
06	إدراج اللغات الأجنبية يزيد من كم المعلومات التي	49 94,2%	2 3,8%	1 1,9%	2,92	0,334	3	مرتفع

	يتلقاها التلميذ						
07	تؤثر الحالة النفسية والاجتماعية والتربوية للتلميذ (كالقلق، الاكتئاب، الخوف من الامتحانات) على أدائه الأكاديمي	43 82,7%	6 11,5%	3 5,8%	2,77	0,546	7	مرتفع
08	يعد العنف المدرسي من العوامل التي تعرقل سيرورة التعلم لدى التلاميذ	51 98,1%	1 1,9%	0	2,98	0,139	1	مرتفع
09	كثافة منهج المواد المدرسية تؤثر على تركيز واستيعاب التلاميذ	47 90,4%	3 5,8%	2 3,8%	2,87	0,444	5	مرتفع
10	يواجه التلاميذ مشكلات الانتباه والتركيز داخل الصف الدراسي	42 80,8%	5 9,6%	5 9,6%	2,71	0,637	8	مرتفع
11	يواجه التلاميذ صعوبة في فهم واستيعاب المعلومة	39 75,0%	5 9,6%	8 15,4%	2,60	0,748	11	مرتفع
12	يواجه التلاميذ مشكلات أكاديمية عديدة من بينها	46 88,5%	3 5,8%	3 5,8%	2,83	0,513	6	مرتفع

	صعوبات العد والحساب							
13	يواجه التلاميذ عسر القراءة	41 78,8%	4 7,7%	7 13,5%	2,65	0,711	10	مرتفع
14	يواجه التلاميذ مشكلات فهم أساسيات الكتابة	23 44,2%	5 9,6%	24 46,2%	1,98	0,960	14	مرتفع
المجموع					2,70	0,280		مرتفع

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss

يعكس هذا المحور مستوى إدراك عاليا من طرف معلمي الطور الابتدائي للمشكلات التي يعاني منها التلميذ داخل المنظومة التعليمية الجزائرية، حيث جاءت كل العبارات بمستوى "مرتفع "من حيث المتوسطات الحسابية، مع متوسط عام بلغ **(2.70)**وانحراف معياري ضعيف نسبيا **(0.280)**، ما يدل على تجانس كبير في آراء المعلمين حول طبيعة هذه المشكلات.

العبارة رقم 8: يعد العنف المدرسي من العوامل التي تعرقل سيرورة التعلم لدى التلاميذ

أبدى 98.1% من المستجوبين موافقتهم على هذه العبارة، بينما عبر 1.9% عن حيادهم، ولم يسجل أي رفض، مما أسفر عن متوسط حسابي مرتفع (2.98) حيث كانت في الرتبة -1- ، وانحراف معياري منخفض (0.139)، ما يدل على شبه إجماع وتجانس في الآراء.

و من منضور المعلمين، يعد العنف (سواء بين التلاميذ أو من طرف المعلمين) مؤشرا على خلل في البنية التربوية، وهو عامل طارد لكل محاولات التعلم، كما أنه يعزز القلق والتوتر ويضعف الأمن النفسي الضروري لتحصيل المعرفة، يعكس هذا التصور الوعي الحاد بخطورة ظاهرة العنف المدرسي، والتي تتجاوز الجانب السلوكي لتؤثر مباشرة في السياق التعليمي، من خلال زعزعة الأمن النفسي للتلميذ، وتدمير علاقته بالمعلم وزملائه.

العبارة رقم 2: تساهم الفروقات الفردية بين التلاميذ في خلق تحديات تواجه المعلم في الفصل الدراسي

أجمع 98.1% من المشاركين على صحة هذه العبارة، مقابل 1.9% غير موافقين، دون تسجيل حياد. المتوسط الحسابي المرتفع (2.96) حيث كانت في الرتبة -2- والانحراف المنخفض (0.277) يعكسان وعيًا عامًا بهذه العبارة.

من خلال أراء المعلمين، يبرز ذلك حجم التحدي التربوي الناتج عن تنوع المستويات الفكرية والمعرفية في القسم الواحد، ما يضع المعلم أمام ضرورة ابتكار استراتيجيات تعليمية متميزة لاستيعاب جميع الفروقات، وهو أمر غالبا ما يصطدم بضيق الوقت والموارد.

العبارة رقم 6: إدراج اللغات الأجنبية يزيد من كم المعلومات التي يتلقاها التلميذ

وافق 94.2% من العينة، و3.8% كانوا محايدين، في حين رفض 1.9%. المتوسط المرتفع (2.92) حيث كانت في الرتبة -3- والانحراف المنخفض (0.334) يدلان على وضوح في الرؤية نحو هذه المسألة.

ومن منضور المعلمين، يشير هذا إلى أن السياسة اللغوية في المدرسة الجزائرية تواجه تحديا في التوفيق بين التعدد اللغوي والقدرة المعرفية للتلميذ، خصوصا في المرحلة الابتدائية التي يفترض أن تكون مرحلة تأسيسية لا مرحلة ازدحام معرفي.

العبارة رقم 4: يؤثر عمل المعلم في مادة اللغة لعدم مراعاته للفروق الفردية

حصلت العبارة على 90.4% موافقة، و7.7% حياد، و1.9% رفض. المتوسط بلغ (2.88) حيث كانت في الرتبة -4- مع انحراف (0.379)، ما يعكس شبه إجماع.

ومن منضور المعلمين، قد يشير هذا إلى ضعف تكوين المعلم في تقنيات التدريس التفريقي، ما يجعله يقدم المادة بطريقة موحدة لا تراعي اختلافات المتعلمين، خاصة في المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة والفهم.

العبارة رقم 12: يواجه التلاميذ مشكلات أكاديمية عديدة من بينها العد والحساب

وافق على العبارة 88.5% من المعلمين، مع متوسط حسابي قدره 2.83، حيث كانت في الرتبة -5- ما يؤكد وجود صعوبة في المهارات الأساسية.

ومن منظور المعلمين، يدل هذا على ضعف في التكوين القاعدي للتلاميذ، وربما غياب وسائل بيداغوجية تراعي مراحل نمو الذكاء الرياضي، وهو ما يجعل التلميذ في موقف عجز مبكر قد يؤثر على نظرته لذاته وللعلم ككل.

العبارة رقم 7: تؤثر الحالة النفسية والاجتماعية والتربوية للتلميذ على أدائه الأكاديمي

بلغت نسبة الموافقة 82.7%، بمتوسط (2.77) حيث كانت في الرتبة -6-. ما يظهر وعيا عميقا بأن التعلم لا يتم في فراغ، بل يتأثر بالحالة المزاجية والاجتماعية للتلميذ.

من خلال أراء المعلمين، تؤكد هذه النتيجة على ضرورة توفير دعم نفسي وتربوي داخل المدرسة، بما في ذلك التوجيه المدرسي والمتابعة الاجتماعية، لأن المشاكل النفسية أصبحت تؤثر بشكل مباشر على التلميذ وتضعف قدرته على التفاعل والمشاركة.

العبارة رقم 10: يواجه التلاميذ مشكلات الانتباه والتركيز داخل الصف الدراسي

بلغت نسبة الموافقة 80.8% بمتوسط (2.71) حيث كانت في الرتبة -7-، وهو ما يعكس حقيقة ميدانية متكررة لدى المعلمين.

من منظور المعلمين، يمكن ربط ذلك بتراكم المناهج والضغوط النفسية، وكثرة المواد، وضعف التحفيز البيداغوجي داخل القسم، مما يجعل التلميذ في حالة تشتت وعدم قدرة على التركيز، خصوصا إذا لم تكن الطرق المعتمدة جذابة وتفاعلية.

العبارة رقم 13: يواجه التلاميذ مشكلات القراءة

بلغت نسبة الموافقة 78.8% بمتوسط (2.65) حيث كانت في الرتبة -8-، ما يعكس بروز صعوبات كبيرة في المهارة الأساسية الأولى في المدرسة.

من منظور المعلمين، يمكن اعتبار هذا المؤشر تهديدا مباشرا لمسار التعليم، لأن القراءة هي المدخل لكل المواد الأخرى، وصعوبتها قد تعني فشلا في متابعة الدروس وتكوين المعاني، ويرتبط ذلك غالبا بضعف في البنية التحتية اللغوية للتلميذ داخل محيطه الأسري والاجتماعي.

العبارة رقم 1: يؤثر الدافع الذاتي للتلميذ على تحصيله العلمي أكثر من العوامل الأخرى

بلغت نسبة الموافقة على هذه العبارة 80.8%، مع متوسط حسابي قدره 2.67، حيث كانت في الرتبة -9-، ما يدل على إدراك المعلمين الكبير لأهمية الدافع الذاتي.

هذا يعكس تصورا بأن المتعلم الفاعل والمهتم ذاتيا هو محور العملية التعليمية، وهو ما يتماشى مع مقاربة التعليم النشط التي ترى أن التحفيز الداخلي يسبق أي تدخل خارجي سواء كان من المعلم أو الأسرة. ضعف هذا الدافع يعد من أبرز أسباب التراجع الأكاديمي في البيئة المدرسية الجزائرية.

العبارة رقم 5: يواجه المعلم صعوبات عديدة في مادة الرياضيات بسبب التفاوت في الفروق الفردية

بلغت نسبة الموافقة 76.9% بمتوسط (2.60)، حيث كانت في الرتبة -10-، ما يعكس درجة عالية من الاتفاق، ويؤكد صعوبة تدريس هذه المادة تحديدا.

من منظور المعلمين، تعكس هذه النتيجة أن الرياضيات، بسبب بنيتها التراكمية، لا تتحمل الفجوات المعرفية بين التلاميذ، ما يجعلها من أكثر المواد تعقيدا، ويزيد من الضغط على المعلم الذي يجد نفسه عاجزا عن تلبية الفروقات داخل الزمن المحدود.

العبارة رقم 11: يواجه التلاميذ صعوبة في فهم واستيعاب المعلومة

من خلال الإجابات 75%من المعلمين وافقوا على هذه العبارة بمتوسط (2.60) حيث كانت في الرتبة -11-، مما يعكس صعوبة في تحقيق الفهم العميق لدى التلاميذ.

من منظور المعلمين، يعكس هذا النقص فجوة إما في الطريقة التعليمية، أو في صياغة المناهج، أو في البيئة الاجتماعية للتلميذ، مما يجعل عملية "الفهم" تتم بصعوبة، ويدفع نحو الحفظ والتلقين بدل الاستيعاب والبناء المعرفي.

العبارة رقم 3: تساهم البيئة الأسرية في تعزيز أو إضعاف مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ

بلغت نسبة الموافقة 63.5%، والمتوسط الحسابي 2.38، حيث كانت في الرتبة -12-، ما يعكس وعيا بأهمية دور الأسرة، رغم وجود نسبة معتبرة من المعارضين.(25%)

من منظور المعلمين، تعكس هذه النتيجة إدراكا بأن التلميذ ليس كائنا معرفيا منفصلا عن محيطه، بل تتدخل الأسرة، بتكوينها ومستواها الثقافي والاقتصادي، في بناءه التحصيلي، وهو ما يفسر التفاوت بين المتعلمين حتى داخل نفس القسم.

العبارة رقم 14: يواجه التلاميذ مشكلات فهم أساسيات الكتابة

جاءت هذه العبارة بنتيجة متقاربة؛ حيث وافق فقط 44.2%، مقابل 46.2% غير موافقين، وهو ما يعكس تباينا في التقدير، مع متوسط حسابي (1.98) حيث كانت في الرتبة -13-.

من منظور المعلمين، يمكن تفسير هذا التفاوت إما باختلاف مستويات التلاميذ حسب المناطق أو المدارس، أو بتباين طرق التدريس، وربما يدل أيضا على أن هذه المهارة تلقى دعما أفضل نسبيا من مهارات القراءة والحساب، أو أن المعلمين لا يربطون بين صعوبتها وباقي المشكلات.

العبارة رقم 9: كثافة منهج المواد المدرسية تؤثر على تركيز واستيعاب التلاميذ

وافقت نسبة 90.4% على هذه العبارة، مما يعزز الطرح بأن الكثافة المعرفية تفوق قدرة التلميذ على الاستيعاب، خاصة في المستويات الدنيا.

من خلال أراء المعلمين، يشير ذلك إلى أزمة في تخطيط البرامج التعليمية، حيث لا تراعى المراحل النمائية للأطفال، مما يجعلهم في وضعية "تلقي فوق طاقتهم" تنتج ضعفا في الفهم وبطئا في الاستجابة.

من خلال المعطيات الإحصائية، يظهر أن التلميذ يعد محورا رئيسيا لأغلب الاختلالات التربوية، سواء من حيث قدراته الذاتية (الدافعية، التركيز، الاستيعاب...) أو من حيث الظروف المحيطة به (الأسرة، العنف، البيئة النفسية والاجتماعية). كما يتجلى أن الفروق الفردية بين المتعلمين تشكل التحدي الأبرز للمعلم داخل القسم، إذ تم تسجيل أعلى نسبة اتفاق على هذه النقطة (98.1%)، بالإضافة إلى مشكلات جوهرية في القراءة، الكتابة، الحساب، والانتباه

يتضح أن المشكلات المرتبطة بالتلميذ تشكل عصبا أساسيا في صعوبات المدرسة الجزائرية. فقد أجمعت الآراء على أن الفروق الفردية، والدوافع الذاتية، والصعوبات الأكاديمية، والعنف، والحالة النفسية والاجتماعية للتلميذ، كلها عوامل مؤثرة ومترابطة تعيق التحصيل.
من منظور المعلمين يكشف هذا المحور عن ضعف منظومة الدعم للتلميذ داخل المدرسة وخارجها، ويفرض ضرورة دمج البعد النفسي والاجتماعي في العملية التربوية، مع مراجعة كثافة المحتوى، وأساليب التقويم، وتنويع طرائق التدريس بما يتلاءم مع التلميذ ككائن اجتماعي ونفسي وليس فقط معرفي.

تكشف هذه النتائج عن أزمة بنيوية يعيشها التلميذ داخل المدرسة الجزائرية، حيث يتعرض لضغوط متعددة: منهاج كثيف، دعم نفسي غير كافٍ، ضعف في مرافقة الفروق الفردية، بيئة أسرية غير متوازنة أحيانا، وتدريس لا يراعي دائما قدراته. كما أن التلميذ لا يتلقى الدعم الكافي الذي يجعله قادرا على مواكبة متطلبات التعليم الحديث، مما يفرز نتائج تحصيلية ضعيفة ومشكلات أكاديمية مزمنة.

وبالتالي، فالمحور يسلط الضوء على ضرورة إعادة النظر في مقاربة المدرسة للتلميذ، ليس فقط كمتلقٍ سلبي، بل كفاعل اجتماعي يتأثر ويتفاعل، ويحتاج إلى بيئة داعمة متعددة الأبعاد (نفسية، بيداغوجية، أسرية، واجتماعية).

4.1المحور الرابع: مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم

الجدول رقم10: مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم

رقم العبارة	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى
01	معايير تقويم التلميذ غير واضحة وتخضع لتقدير المعلم	29 55,8%	7 13,5%	16 30,8%	2,25	0,905	**8**	متوسط
02	طرق التدريس لاتتماشى مع المقاربة بالكفاءات	44 84,6%	4 7,7%	4 7,7%	2,77	0,581	**3**	مرتفع
03	تتوفير الوسائل التعليمية لإلقاء الدرس	20 38,5%	7 13,5%	25 48,1%	1,90	0,934	**9**	مرتفع
04	امتحان تقييم المكتسبات يعزز من الرصيد المعرفي للتلميذ	23 44,2%	3 5,8%	26 50,0%	1,94	0,978	**7**	مرتفع
05	الحجم الساعي لايتناسب مع طول المناهج التعليمية	48 92,3%	1 1,9%	3 5,8%	2,87	0,486	**2**	مرتفع
06	كثافة المنهج الدراسي تعرقل من أداء المعلم	43 82,7%	5 9,6%	4 7,7%	2,75	0,590	**4**	مرتفع

07	كتابة المذكرات عائق للمعلم أمام التحضير الجيد للدرس	51 98,1%	—	1 1,9%	2,96	0,277	**1**	مرتفع
08	اكتظاظ الأقسام يشكل عائقا للمعلم	41 78,8%	5 9,6%	6 11,5%	2,67	0,678	**5**	مرتفع
09	استخدام تكنولوجيا حديثة يساهم في التفاعل داخل الصف الدراسي	41 78,8%	4 7,7%	7 13,5%	2,65	0,711	**6**	مرتفع
10	يحتاج المعلم إلى المزيد من التكوين لمواكبة الإصلاحات التربوية	7 13,5%	4 7,7%	41 78,8%	1,35	0,711	**10**	منخفض
المجموع					2,41	0,249		مرتفع

المصدر: من اعداد الطالبين بالاعتماد على نتائج الاستبيان باستخدام مخرجات برنامج spss

يبرز هذا المحور مجموعة من التحديات التي يواجهها المعلم داخل المدرسة الجزائرية، ويعكس تصورا واضحا لدى المعلمين عن طبيعة الصعوبات التي تؤثر على أدائهم المهني والبيداغوجي. من خلال المعطيات، يتبين أن المتوسط العام للمحور بلغ (2.41)، مع انحراف معياري منخفض (0.249)، مما يدل على تجانس نسبي في مواقف المعلمين حول مشكلاتهم داخل المؤسسة المدرسية.

العبارة 07: كتابة المذكرات عائق للمعلم أمام التحضير الجيد للدرس

أشار 98.1% من المعلمين إلى أن كتابة المذكرات تشكل عائقا، و1.9% فقط لم يوافقوا. المتوسط الحسابي بلغ 2.96 حيث كانت في الرتبة -1- بانحراف 0.277، مما يعكس أعلى مستوى من الاتفاق في هذا المحور.

من منظور المعلمين، يظهر هذا أن الإجراءات الإدارية تأخذ حيزا كبيرا من وقت وجهد المعلم، ما ينعكس سلبا على جودة التحضير والتدريس، ويجعل من الروتين الإداري عامل إحباط في البيئة المدرسية.

العبارة 05: الحجم الساعي لايتناسب مع طول المناهج التعليمية

بلغت نسبة الموافقة 92.3%، وهي نسبة عالية جدا، مع 1.9% محايدين و5.8% غير موافقين. المتوسط الحسابي 2.87 حيث كانت في الرتبة -2-، والانحراف المعياري 0.486، ما يدل على اتفاق مرتفع للغاية.

هذا يدل على إدراك شبه جماعي من المعلمين بأن الأوقات المخصصة للتدريس لا تكفي لتغطية جميع محتويات المنهاج، ما قد يؤدي إلى تسريع العملية التعليمية على حساب الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ، كما يخلق ضغطًا مستمرًا على المعلمين.

العبارة 02: طرق التدريس تتماشى مع المقاربة بالكفاءات

أفاد 84.6% من المعلمين أن طرق التدريس لاتتماشى مع المقاربة بالكفاءات، وهي نسبة موافقة عالية، مقابل 7.7% لكل من المحايدين وغير الموافقين. بلغ المتوسط الحسابي 2.77 حيث كانت في الرتبة -3- والانحراف المعياري 0.581، مما يعكس مستوى مرتفعا من الاتفاق.

ما يكشف عن فجوة بين السياسة التربوية المعلنة والتطبيق العملي. وقد يكون هذا نتيجة نقص التكوين أو عدم توفر بيئة مدرسية محفزة لتطبيق أساليب حديثة.

العبارة 06: كثافة المنهج الدراسي تعرقل من أداء المعلم

وافق 82.7% على أن كثافة المناهج تعرقل أداءهم، و9.6% كانوا محايدين، و7.7% لم يوافقوا. بلغ المتوسط الحسابي 2.75 حيث كانت في الرتبة -4- والانحراف المعياري 0.590، وهو مستوى مرتفع.

يظهر هذا الشعور أن المعلم يواجه ضغطا كبيرا في إتمام محتويات البرنامج، ما قد يجعله يعتمد أساليب تلقينية أو يتجاهل بعض الأنشطة التفاعلية، مما يؤثر على جودة العملية التعليمية وقدرة التلميذ على التفاعل.

العبارة 08: اكتظاظ الأقسام يشكل عائقا للمعلم

وافق 78.8% من المشاركين، و9.6% كانوا محايدين، و11.5% لم يوافقوا. المتوسط الحسابي 2.67 حيث كانت في الرتبة -5- والانحراف 0.678، مما يعكس اتفاقا مرتفعا.

من منظور المعلمين، تؤكد هذه النتائج أن البنية التحتية وطاقات الاستيعاب لا تتناسب مع أعداد التلاميذ، ما يؤدي إلى صعوبة في التسيير البيداغوجي وضياع التواصل الفعال، ويعزز من مشكلات السلوك والتقييم والتعلم داخل الفصول.

العبارة 09: استخدام تكنولوجيا حديثة يساهم في التفاعل داخل الصف الدراسي

وافق 78.8% من المعلمين على دور التكنولوجيا في تعزيز التفاعل، مقابل 13.5% لم يوافقوا، و7.7% كانوا محايدين. بلغ المتوسط الحسابي 2.65 حيث كانت في الرتبة -6- والانحراف المعياري 0.711.

هذا يعكس وعيا متزايدا لدى المعلمين بأهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، غير أن النسبة الباقية قد توحي بوجود صعوبات تقنية أو ضعف تكوين، مما يتطلب جهودا مؤسساتية لتمكينهم من أدوات حديثة وتدريبات تقنية فعالة.

العبارة 04: امتحان تقييم المكتسبات يعزز من الرصيد المعرفي للتلميذ

44.2%فقط وافقوا على هذه العبارة، مقابل 50% لم يوافقوا، و5.8% كانوا محايدين. المتوسط الحسابي 1.94 حيث كانت في الرتبة -7- والانحراف المعياري 0.978، ما يشير إلى تقييم سلبي نسبيا.

من منظور المعلمين، تعكس هذه النتائج فقدان الثقة في فعالية الاختبارات الحالية، واعتبارها ربما شكلية أو غير دقيقة في قياس الكفاءات الفعلية، ما يقود إلى ضعف في بناء المعارف التراكمية لدى المتعلم.

العبارة 01: معايير تقويم التلميذ غير واضحة وتخضع لتقدير المعلم

أظهرت النتائج أن نسبة 55.8% من المعلمين يرون أن معايير تقويم التلميذ غير واضحة وتخضع لتقديرهم الشخصي، مقابل 30.8% لم يوافقوا على ذلك، و13.5% كانوا محايدين. بلغ المتوسط الحسابي 2.25 حيث كانت في الرتبة -8- والانحراف المعياري 0.905، ما يعكس مستوى متوسطا من الاتفاق.

يشير هذا إلى غياب الشفافية والموضوعية في تقييم أداء التلاميذ، ما قد يؤدي إلى تفاوتات كبيرة في النتائج الدراسية، ويعزز من ممارسات غير عادلة داخل المدرسة، خاصة في بيئات يغيب فيها التأطير البيداغوجي الصارم.

العبارة 03: تتوفر الوسائل التعليمية لإلقاء الدرس

سجلت هذه العبارة متوسطًا منخفضًا نسبيًا 1.90 حيث كانت في الرتبة -9- مع انحراف معياري (0.934)، ووافق فقط 38.5% من المشاركين، بينما عارضها 48.1%. هذا يشير إلى أن أغلب المؤسسات تعاني من نقص الوسائل التعليمية الضرورية، وهو ما يؤثر مباشرة على جودة التعليم وقدرة المعلم على إيصال المحتوى بطريقة فعالة ومتنوعة.

يدل هذا التباين على تفاوت في الإمكانيات بين المدارس، حيث قد تحظى بعض المؤسسات بتجهيزات معقولة، بينما تفتقر أخرى لها، ما يؤدي إلى غياب العدالة التعليمية ويفاقم من مشكلات التعلم خاصة في المناطق الريفية أو المهمشة.

العبارة 10: يحتاج المعلم إلى المزيد من التكوين لمواكبة الإصلاحات التربوية

نسبة الموافقة كانت منخفضة (13.5%)، بينما عارضها 78.8% من المعلمين. المتوسط الحسابي 1.35 حيث كانت في الرتبة -10- والانحراف 0.711، ما يعكس مستوى منخفضا جدا من الاتفاق.

من منظور المعلمين، هذه النتيجة قد تفسر من زاويتين: إما أن المعلمين يرون أنفسهم مكتفين تكوينيا ولا يحتاجون لدعم إضافي، أو أن هناك إحباطا من البرامج التكوينية الرسمية وعدم جدواها، ما يفرض إعادة التفكير في نوعية وأهداف التكوين المستمر.

جاءت غالبية العبارات في هذا المحور بمستوى "مرتفع"، ما يعكس درجة كبيرة من القناعة والاتفاق بين أفراد العينة على وجود معوقات حقيقية مرتبطة بدور المعلم. ويلاحظ أن المشكلات المطروحة متنوعة الأبعاد: منها ما هو تنظيمي (كالحجم الساعي، اكتظاظ الأقسام)، ومنها ما هو إداري وبيداغوجي (كتابة المذكرات، وسائل التدريس، تقويم التلاميذ)، بالإضافة إلى عناصر تتعلق بالتكوين المستمر واستخدام التكنولوجيا.

البيانات تبرز أن أكبر نسبة اتفاق (98.1%) سجلت على أن "كتابة المذكرات تشكل عائقا أمام التحضير الجيد للدرس"، ما يشير إلى عبء إداري يثقل كاهل المعلم ويؤثر على تركيزه في العملية التعليمية الفعلية. كما

أن كثافة المنهج واكتظاظ الأقسام بنِيت حولهما أيضا نسبة عالية من الاتفاق، ما يدل على أن بيئة العمل غير مواتية بدرجة كافية لتقديم تعليم فعال.

من منظور المعلمين، تعكس هذه النتائج واقعا مهنيا صعبا يعيشه المعلم، إذ يشعر بأنه في موقع ضاغط بين متطلبات الإصلاح، وضيق الوسائل، وضعف التكوين. ورغم الإقرار الإيجابي بمطابقة طرق التدريس للمقاربة بالكفاءات (84.6%)، إلا أن هذا لا يخفي القصور الهيكلي في دعم المعلم من حيث التكوين المستمر والتأطير التربوي. فمثلا، العبارة التي تؤكد أن المعلم "بحاجة إلى المزيد من التكوين لمواكبة الإصلاحات" جاءت بمستوى "منخفض"، وهو مؤشر خطير على وجود فجوة بين متطلبات المنهاج وقدرات المعلم الفعلية، أو ربما تدل على اكتفاء المعلم الذاتي أو مقاومته للممارسات الجديدة.

إجمالا، يظهر هذا المحور أن المعلم هو محور الإصلاح لكنه ليس في قلب الاهتمام الفعلي، إذ ينتظر منه الكثير في ظل ظروف عمل محدودة الموارد، وكثافة في الأعباء، وغياب كافٍ للتدريب والدعم.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

1.2-الفرضية الأولى:

" تعاني المدرسة الجزائرية من كثافة المناهج بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي"

الجدول رقم 11: المعطيات الإحصائية للفرضية الأولى

	مجموع المتوسطات	الإنحراف العام	الوزن النسبي	المستوى
تتسم مناهج المدرسة الجزائرية بالكثافة بدرجة عالية من منظور معلمي المدرسة الجزائرية	**2,30**	**0,352**	**%76.6**	**متوسط**

المصدر: من إعداد الطالبين بناءا على نتائج التحليل الإحصائي spss27

تشير النتيجة إلى أن الوزن النسبي متوسط (76.6%) يدل على اتفاق واضح بين أفراد العينة على أن مناهج المدرسة الجزائرية تتسم بالكثافة، وقد تم تصنيف هذا المستوى بأنه متوسط .كما أن متوسط الإجابة(2.30) ، ضمن مقياس ليكرت الثلاثي، يعزز هذا التوجه. أما الانحراف المعياري المنخفض(0.352) ، فيعني وجود تجانس في آراء المعلمين وعدم تباين كبير في إجاباتهم، مما يعطي مصداقية وثباتا للنتيجة.

من منظور معلمي الطور الابتدائي تؤكد هذه النتائج إحدى أبرز المشكلات البنيوية التي تواجه المدرسة الجزائرية، ألا وهي كثافة المناهج الدراسية، وهو ما يعكس تصورا عاما لدى معلمي الطور الابتدائي بأن البرامج التعليمية تتجاوز قدرة التلاميذ الاستيعابية والزمن المدرسي المتاح.

في السياق التربوي والاجتماعي، يشير هذا الإدراك إلى وجود فجوة بين السياسات التعليمية الرسمية وتصميم المناهج من جهة، وواقع التطبيق اليومي في المدارس من جهة أخرى. فالمعلمين، بوصفهم الفاعل الميداني الأساسي، يرون أن كثافة المناهج لا تراعي خصوصيات المرحلة العمرية للتلاميذ في الطور الابتدائي، ولا تأخذ بعين الاعتبار التفاوت في الإمكانيات بين المؤسسات التعليمية من حيث عدد التلاميذ، الوسائل البيداغوجية، ومستوى الدعم الإداري والبيداغوجي.

هذه الكثافة قد تؤدي إلى نتائج سلبية مثل:

- التعلم السطحي بدل الفهم العميق،
- الضغط على المعلم والتلميذ معا،
- وتراجع فعالية التقييم والتحصيل.

ومن هذا المنطلق، تدعم النتائج الفرضية الأولى بشكل واضح، وتشير إلى ضرورة مراجعة المناهج، من حيث المحتوى والحجم، والعمل على تبسيطها وتنظيمها بما يتماشى مع قدرات المتعلمين وزمن التعلم الفعلي.

تؤكد نتائج الفرضية الأولى أن هناك إجماعا واسعا بين معلمي الطور الابتدائي على كثافة المناهج كإشكال حقيقي في المدرسة الجزائرية، ما يعزز الحاجة إلى إصلاح عميق في بنية المناهج، بتبني مقاربة تربوية واقعية ومرنة، تراعي الجوانب النفسية والبيداغوجية والاجتماعية للمتعلمين، وتمنح للمعلم هامشا أوسع في التكييف والتفاعل مع محتوى البرنامج بدل الاقتصار على التنفيذ الحرفي.

ومن هنا فإن الفرضية القائلة **"تعاني المدرسة الجزائرية من كثافة المناهج بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي"** لم تتحق حيث المدرسة الجزائرية تعاني من كثافة المناهج بدرجة متوسطة من منظور معلمي الطور الابتدائي.

2.2-الفرضية الثانية:

" يواجه معلمي الطور الابتدائي مشكلات داخل القسم بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي "

الجدول رقم 12: المعطيات الإحصائية للفرضية الثانية

	مجموع المتوسطات	الإنحراف العام	الوزن النسبي	المستوى
مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالتلميذ	**2,70**	**0,280**	**%90**	**مرتفع**

المصدر: من إعداد الطالبين بناءا على نتائج التحليل الإحصائي spss27

تشير نتائج الجدول إلى أن المعلمين عبروا بدرجة عالية جدا عن وجود مشكلات تتعلق بالتلميذ تؤثر على أدائهم المهني داخل القسم، حيث بلغ الوزن النسبي 90%، وهو مؤشر قوي جدا على حدة هذه الصعوبات. كما أن متوسط الإجابة المرتفع (2.70) يدل بوضوح على إجماع أفراد العينة.

أما الانحراف المعياري المنخفض(0.280) ، فيعكس تجانسا وتوافقا كبيرين بين آراء المعلمين حول هذه المشكلة، ما يمنح النتائج موثوقية إحصائية قوية.

من منظور المعلمين، تؤكد هذه النتائج أن التلميذ، كفاعل أساسي داخل النسق المدرسي، يمثل في حد ذاته مصدرا لصعوبات مهنية تواجه المعلمين، ما يشير إلى عمق التحولات الاجتماعية والثقافية التي أثرت في العلاقة التربوية داخل القسم.

قد تتمثل هذه الصعوبات في عدة مظاهر:

- ضعف المستوى التحصيلي لكثير من التلاميذ بسبب ظروف أسرية أو اقتصادية أو نفسية،
- مشكلات في السلوك والانضباط، نتيجة التحولات في القيم الاجتماعية أو غياب الدور الفعال للأسرة،
- التفاوت الكبير في قدرات التلاميذ داخل القسم الواحد، ما يجعل من مهمة التدريس مرهقة ومعقدة.

هذه المعطيات تكشف أن أداء المعلم لم يعد يتوقف فقط على كفاءته أو تكوينه، بل بات مرتهنا بجملة من العوامل الاجتماعية والنفسية التي يجسدها التلميذ داخل القسم. كما أن غياب الدعم البيداغوجي أو الاجتماعي لمواجهة هذه التحديات يزيد من شعور المعلمين بالإرهاق المهني والضغط النفسي.

وبالتالي، فإن نتائج هذه الفرضية تسلط الضوء على أن تحسين أداء المعلمين يتطلب معالجة المشكلات المرتبطة بالتلميذ بشكل مباشر، من خلال:

- توفير الدعم النفسي والاجتماعي داخل المدرسة،
- تقوية العلاقة بين المدرسة والأسرة،
- وتكوين المعلمين على كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات أو السلوكيات الخاصة.

تدعم النتائج الفرضية الثانية بقوة، حيث تشير إلى أن الصعوبات المرتبطة بالتلميذ تؤثر فعليا وبشكل مباشر على أداء المعلم داخل القسم .من هنا، يتضح أن معالجة مشكلات التعليم في الجزائر لا يمكن أن تتم في عزلة عن السياق الاجتماعي والإنساني للتلميذ، وأن أي إصلاح بيداغوجي يجب أن يكون شاملا ومتكاملا، يأخذ في الحسبان التفاعل بين جميع مكونات العملية التعليمية، وعلى رأسها العلاقة الديناميكية بين المعلم والتلميذ.

ومن هنا فإن الفرضية القائلة " **يواجه معلمي الطور الابتدائي مشكلات داخل القسم بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي** " تحققت.

3.2-الفرضية الثالثة:

" يواجه تلاميذ الطور الابتدائي من مشكلات سلوكية وتحصيلية تؤثرعلى مسارهم الدراسي بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي"

الجدول رقم 13:المعطيات الإحصائية للفرضية الثالثة

	مجموع المتوسطات	الإنحراف العام	الوزن النسبي	المستوى
مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم	**2,41**	**0,249**	**%80.3**	**مرتفع**

المصدر: من إعداد الطالبين بناءا على نتائج التحليل الإحصائيspss27

تشير النتائج إلى أن أفراد العينة (معلمي الطور الابتدائي) يؤكدون بدرجة مرتفعة أن تلاميذهم يعانون من مشكلات سلوكية وتحصيلية تؤثر على مسارهم الدراسي، حيث بلغ الوزن النسبي 80.3%، وهو مستوى مرتفع.

أما متوسط الإجابة(2.41) ، فيقع ضمن المجال المرتفع على مقياس ليكرت الثلاثي، مما يدعم صحة الفرضية.

كما أن الانحراف المعياري المنخفض (0.249) يدل على توافق آراء المعلمين وعدم وجود تباين كبير في تقييمهم لهذه الظاهرة، ما يعزز مصداقية النتائج.

تعكس هذه النتائج من منظور المعلمين وجود أزمة مركبة يعاني منها التلميذ في المدرسة الابتدائية الجزائرية، حيث تتداخل المشكلات السلوكية (كالعدوانية، عدم الانضباط، ضعف الدافعية) مع الصعوبات التحصيلية (ضعف القراءة، التأخر في الفهم، مشاكل في الحساب والكتابة) لتؤثر سلبا على مساره الدراسي.

ترتبط هذه الظواهر بعدة عوامل سوسيو-تربوية، منها:

- البيئة الأسرية الهشة أو غياب الرقابة الوالدية والدعم الأسري،
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تحيط بالطفل وتؤثر على توازنه النفسي وسلوكه داخل القسم،
- الضغط المدرسي الناتج عن كثافة المناهج وكثرة التقييمات،
- نقص التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي داخل المؤسسات التعليمية.

ويجد المعلم نفسه في مواجهة مباشرة مع هذه التحديات، حيث يطلب منه تدريس مناهج مكثفة لتلاميذ يفتقرون إلى الاستعداد النفسي والمعرفي، مما يضعف فعالية العملية التعليمية ويؤثر على التلميذ نفسه في مساره الدراسي، وقد يؤدي أحيانا إلى الفشل الدراسي أو التسرب المدرسي المبكر.

من هنا، تؤكد النتائج أن هذه المشكلات ليست فقط تحصيلية أو معرفية، بل لها جذور اجتماعية وثقافية ونفسية تتطلب مقاربة متعددة الأبعاد لمعالجتها.

تدعم النتائج الفرضية الثالثة بشكل واضح، حيث تؤكد أن التلميذ في الطور الابتدائي يعاني من مشكلات مركبة تؤثر على تطوره الدراسي.

ويبرز ذلك حاجة ملحة لإصلاح تربوي يأخذ بعين الاعتبار البعد النفسي والسلوكي للمتعلم، من خلال:

- إدماج مختصين نفسانيين واجتماعيين داخل المدرسة،
- تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة،

- تخفيف الضغط البيداغوجي،
- وخلق بيئة تعليمية مشجعة وآمنة.

فحل هذه الإشكاليات لا يمر فقط عبر إصلاح المناهج، بل عبر فهم التلميذ ككائن اجتماعي ونفسي في تفاعل دائم مع محيطه.

ومن هنا فإن الفرضية القائلة **" يواجه تلاميذ الطور الابتدائي من مشكلات سلوكية وتحصيلية تؤثر على مسارهم الدراسي بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي"** تحققت.

3- نتائج الدراسة:

بالاعتماد على المعطيات الإحصائية والتحليلات السوسيولوجية المستخلصة من عينة البحث، توصلت دراستنا إلى مجموعة من النتائج التي تعكس واقع المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي. أظهرت النتائج وجود مشكلات متداخلة تؤثر على العملية التربوية بكافة أبعادها، بدءا من المناهج التعليمية، مرورا بالمعلم، وصولا إلى التلميذ ذاته. فقد أظهرت المعطيات الخاصة بالفرضية الأولى أن المناهج الدراسية في الطور الابتدائي تتسم بدرجة عالية من الكثافة (وزن نسبي: 76.6%)، ما يشير إلى شعور المعلمين بضغط كبير في ما يتعلق بحجم المحتوى مقارنة بالزمن البيداغوجي المتاح وبقدرات التلاميذ، مما يؤثر سلبا على جودة التعلم ويجعل العملية التعليمية أقرب إلى التلقين منها إلى الفهم العميق. أما بخصوص الفرضية الثانية، فقد كشفت نتائجها أن معلمي الطور الابتدائي يواجهون صعوبات مهنية كبيرة داخل القسم، معظمها مرتبط بالتلميذ نفسه، كضعف الانضباط أو التفاوت في المستويات التحصيلية، وقد جاء الوزن النسبي لهذه الفرضية مرتفعا جدا (90%)، مما يعكس اتفاقا شبه تام بين المعلمين حول حجم التأثير السلبي لهذه الصعوبات على أدائهم المهني اليومي. وفيما يتعلق بالفرضية الثالثة، فقد أظهرت البيانات أن التلاميذ يعانون من مشكلات تحصيلية وسلوكية تؤثر على مسارهم الدراسي، بنسبة مرتفعة كذلك (80.3%)، وهو ما يدل على أن المدرسة باتت عاجزة عن استيعاب التلميذ تربويا ونفسيا، خاصة في ظل غياب آليات الدعم المرافقة من الأسرة أو من المختصين داخل المؤسسة التربوية. انطلاقا من كل هذه المعطيات، يتضح أن المدرسة الجزائرية، في مستواها الابتدائي، لا تعاني من خلل جزئي أو معزول، بل من اختلالات بنيوية متشابكة تستدعي معالجة شاملة، تبدأ بإصلاح المنهاج، ولا تنتهي إلا بإعادة بناء العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ ضمن بيئة مدرسية صحية، تراعي البعد البيداغوجي، النفسي، والاجتماعي لكل فاعل داخل المدرسة.

خاتمة

خاتمة

يتضح من خلال هذه الدراسة أن التعليم في المرحلة الابتدائية يعد حجر الأساس في بناء شخصية المتعلم وإعداده للمراحل التعليمية اللاحقة، نظرا لما تكتسبه هذه المرحلة من أهمية في ترسيخ المهارات الأساسية، سواء كانت لغوية أو رياضية. وقد بينت نتائج الدراسة أن واقع المدرسة الجزائرية يعاني من جملة من المشكلات البنيوية والبيداغوجية التي تعيق تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، خاصة ما يتعلق بالمناهج المطورة، سواء من ناحية إعداد المعلمين لتطبيقها أو من حيث فاعلية تقويمها.

كما أكدت الدراسة أن معلمي الطور الابتدائي يواجهون تحديات تتصل بالتدريب غير الكافي على المستجدات التربوية، وبارتفاع أعباء العمل، وضعف آليات التقويم المستمر، مما يؤثر على دافعيتهم للإنجاز وعلى جودة أدائهم داخل الفصول الدراسية. وفي ظل هذا الواقع، تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في سياسات التكوين الأولي والمستمر، بما يضمن تأهيلا عمليا وعلميا يلائم متطلبات المناهج الحديثة وسياقات التطبيق الفعلية داخل المدرسة.

إن معالجة هذه المشكلات يتطلب مقاربة شمولية تشرك مختلف الفاعلين في الحقل التربوي، بدءا من المعلم، ومرورا بالمشرفين التربويين، ووصولا إلى صناع القرار التعليمي، بهدف تحقيق تكامل وظيفي يسهم في تحسين المناخ المدرسي، ورفع كفاءة التعليم، وتحقيق أهداف الإصلاح التربوي المنشود.

ومن خلال شهادات المعلمين المشاركين في الدراسة، تبين أن هناك فجوة بين متطلبات المناهج الجديدة وما هو ممكن تطبيقه على أرض الواقع، مما يدل على غياب الانسجام بين السياسة التربوية والخطط الميدانية. كما أشار المعلمون إلى عبء العمل المتزايد، وغياب التكوين الفعال الذي يمكنهم من مواكبة المستجدات البيداغوجية، فضلاً عن نقص الكوادر الداعمة كالأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين، مما يضاعف مسؤولياتهم ويؤثر على جودة الأداء المهني.

وفي ضوء هذه المعطيات، تبرز الحاجة الملحة إلى إصلاح عميق يطال مختلف أبعاد المنظومة التربوية، بدءاً من التخطيط للمناهج، ومروراً بتكوين الفاعلين التربويين وتأطيرهم، وانتهاءً بتوفير بيئة تعليمية محفزة وآمنة. ويستدعي هذا الإصلاح اعتماد مقاربة تشاركية تجمع بين مختلف الفاعلين: المعلمون، الإداريون، المفتشون، الأولياء، والمجتمع المدني، مع إرساء آليات حقيقية لتقييم الأداء وضمان الجودة.

إن هذه الدراسة، وإن كانت محصورة جغرافيًا في مدينة تبسة، فإن نتائجها تعكس واقعًا أوسع تعاني منه معظم المدارس الابتدائية في الجزائر. وقد شكلت هذه المذكرة محاولة أولية لفهم واقع التعليم من

داخل الفصول الدراسية، من منظور المعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية وأحد أهم أدوات التغيير التربوي.

وإدراكًا منا بأهمية تطوير التعليم في هذه المرحلة، فإن نتائج هذه الدراسة تفتح المجال أمام دراسات أعمق وأكثر شمولاً، قد تركز على تقويم فاعلية المناهج، أو تحليل واقع التكوين المهني للمعلمين، أو دراسة العلاقة بين الإدارة المدرسية ودعم الأداء البيداغوجي.

ومن هذا المنطلق، فإن هذه الدراسة تمثل لبنة أولى نحو فهم أعمق للمشكلات التي تعاني منها المدرسة الجزائرية من منظور الفاعل الأول في الميدان التربوي، وهو المعلم، وتسعى لتقديم توصيات عملية قابلة للتنفيذ، تأخذ بعين الاعتبار خصوصية الواقع التعليمي الجزائري، ومتطلبات النهوض بجودة التعليم في الطور الابتدائي.

وفي الأخير، نؤكد أن النهوض بجودة التعليم الابتدائي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الاعتراف بالمعلم كفاعل مركزي، وتوفير الدعم اللازم له من حيث التكوين، والوسائل، والتحفيز، بما ينسجم مع أهداف الإصلاح التربوي الرامي إلى بناء مدرسة جزائرية ذات كفاءة وجودة.

التوصيات المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تحسين واقع التعليم في الطور الابتدائي وتجاوز الصعوبات التي تواجه المعلمين، ومن أبرزها:

1. مراجعة جذرية للمناهج الدراسية في الطور الابتدائي من حيث الحجم والمحتوى والطريقة.
2. تعزيز التكوين المستمر للمعلمين، لا سيما في مجال التعامل مع صعوبات التعلم والسلوك.
3. إدماج مختصين نفسانيين واجتماعيين في المؤسسات التربوية لدعم التلميذ والمعلم معا.
4. تقوية العلاقة بين الأسرة والمدرسة من خلال آليات تواصل فعالة ومستدامة.
5. تحسين ظروف العمل داخل القسم، من حيث عدد التلاميذ، الوسائل، والدعم الإداري.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المعاجم والقواميس

1. ابن منظور .(2003) .لسان العرب (الطبعة 3). بيروت: دار صادر.
2. أحمد مختار عمر .(1928) .معجم اللغة العربية المعاصرة.
3. محمد مرتضى الزبيدي .(1984) .تاج العروس من جواهر القاموس .بيروت: دار الفكر.
4. أحمد اللقاني، وعلي الجمل .(1998) .معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (الطبعة 2). القاهرة: عالم الكتب.
5. مجمع اللغة العربية .(2004) .المعجم الوسيط .القاهرة: مجمع اللغة العربية.

ثانياً: الكتب

1. أبو القاسم سعد الله .(1988) .أفكار جامعة .الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
2. أحمد إبراهيم قنديل .(2008) .التدريس بالتكنولوجيا الحديثة .القاهرة: عالم الكتب.
3. نوال بو حفص .(2016) .بنية التعليم الابتدائي في الجزائر: تحليل تربوي .مجلة الممارسات التربوية.
4. عبد القادر جغلول .(1983) .تاريخ الجزائر الحديث (الطبعة 1). الجزائر: د.م.ج.
5. رافدة الحريري، وزهرة بن رجب .(2008) .المشكلات السلوكية والنفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .عمّان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
6. رشيدة أيت عبد السلام .(2005) .لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع .الجزائر: منشورات الشياب.
7. محمد خير الدين الزراد .(1997) .التخلف الدراسي وصعوبات التعلم .بيروت: دار النفائس.
8. محمود فتوح محمد سعدات .(2016) .اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط .القاهرة: جامعة عين شمس.
9. إبراهيم مهدي الشبلي .(2000) .التعليم الفعال والتعلم الفعال (الطبعة الأولى). دار الأمل.
10. عبد الله الرشدان .(1999) .علم اجتماع التربية .الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
11. حارث عبود .(2009) .الاتصال التربوي (الطبعة الأولى). عمّان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
12. محمد الطيب العلوي .(1998) .التربية بين الأصالة والتغريب .الجزائر: منشورات دحلب.
13. تركي رابح عمامرة .(1990) .أصول التربية والتعليم (الطبعة 2). الجزائر: د.م.ج.
14. سناء محمد سليمان .(2010) .قراءات في علم النفس المدرسي (الطبعة 1). القاهرة: عالم الكتب.

15. مصطفى نوري القمش، وخليل عبد الرحمن المعايطة. (دون تاريخ) .التأخر الدراسي وطرق علاجه (الطبعة 2). دار الغرب.
16. عبد العزيز المعايطة، ومحمد عبد الله الجغيمان .(2009) .بدون عنوان كتاب .القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
17. عمار هلال .(1995) .أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة .الجزائر: د.م.ج.
18. ماجد خياط .(2010) .أساليب البحث العلمي: أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية.
19. مصطفى ثال، ونوال نوال .(1998) .منهجية العلوم الاجتماعية (الطبعة 1). القاهرة.
20. عبد الحميد يونس .(2017) .علم الاجتماع التربوي .الجزائر: الدار الوطنية للكتاب.

ثالثاً: المجلات والملتقيات

1. أحمد مهساس. (1985). التعليم والثقافة في الجزائر .مجلة الثقافة، .(85)وزارة الثقافة والسياحة، الجزائر.
2. وزارة التربية الوطنية. (2024، 3 مارس) .الملتقى الولائي لمفتشي التعليم الابتدائي (لغة عربية): مستجدات امتحان تقييم المكتسبات .ميلة.
3. يحي بوعزيز. (2001). رسالة موجهة لرئيس الجمهورية .جريدة الأحرار اليومية، عدد 830.

رابعاً: الرسائل الجامعية

1. قاسم بوسعدة .(2001) .مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية - الطور الأول والثاني (رسالة ماجستير). جامعة ورقلة، الجزائر.
2. مصطفى زايد .(1986) .التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر .(1962-1980) الجزائر: د.م.ج.
3. زوبيدة بن عويشة .(2008/2009) .ظاهرة العنف لدى الشباب الجزائري: دراسة سوسيولوجية على عينة من شباب الجزائر (أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزء الأول). جامعة الجزائر.
4. ياسين عباس .(2011) .العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية.
5. العروسي غرايسة، وعبد الرزاق كراسع بالحمادين. (2020). مشكلات معلمي الطور الابتدائي وسبل حلها: دراسة ميدانية على معلمي ابتدائية – الوادي .مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.

6. عبد الحميد معوش .(2011) .درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها (رسالة ماجستير). جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

خامسا: المواقع الإلكترونية :

1. وزارة التربية الوطنية،www.education.gov.dz

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشيخ العربي التبسي - تبسة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

مذكرة تخرج بعنوان "**تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي**"

الطالب : مكاحلية صهيب

الطالبة : دلفي لميس أمال

تخصص : علم اجتماع التربية– سنة ثانية ماستر

"أرجو من سيادتكم الإجابة بكل موضوعية وشفافية على الأسئلة والعبارات التي يتضمنها الاستبيان "

المحور الأول : البيانات الشخصية

الجنس : _____
عدد سنوات الخبرة: _____
المستوى الدراسي الذي تقوم بتدريسه حاليا : _____
الشهادة المتحصل عليها : _____

المحور الثاني: تتسم مناهج المدرسة الجزائرية بالكثافة بدرجة عالية من منظور معلمي المدرسة الجزائرية

رقم العبارة	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق
01	الحجم الساعي كافٍ لتغطية المنهاج			
02	إصلاحات المناهج التعليمية كانت في صالح التلميذ والمعلم			

03	لا تتناسب المناهج مع مستوى التلاميذ (المعرفية، الفكرية، العقلية)			
04	تركز الإصلاحات التعليمية على الجانب البيداغوجي			
05	تعمل إصلاحات المنهج التعليمي على عدم مراعاة الفروق الفردية			
06	تعتمد المدرسة الجزائرية على مناهج كثيفة تعرقل استيعاب التلاميذ للمعارف			
07	أثرت المقاربة بالكفاءات على أسلوب المعلم في التدريس بشكل إيجابي			
08	منهاج مادة الرياضيات لا يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين			
09	مناهج المرحلة الابتدائية تعتمد على التلقين أكثر من التجربة			
10	مع تقليص الحجم الساعي، كثافة محتوى اللغات الأجنبية كانت على حساب المواد الأخرى			

المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالتلميذ في المدرسة الجزائرية

رقم العبارة	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق
01	يؤثر الدافع الذاتي للتلميذ على تحصيله العلمي أكثر من العوامل الأخرى			
02	تساهم الفروقات الفردية بين التلاميذ في خلق تحديات تواجه المعلم في الفصل الدراسي			
03	تساهم البيئة الأسرية في تعزيز أو إضعاف مستوى التحصيل			

	الدراسي للتلميذ			
04	يتأثر تعلم التلاميذ في مادة اللغة العربية سلبا بسبب عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بينهم			
05	يواجه التلميذ صعوبات عديدة في مادة الرياضيات بسبب التفاوت في الفروق الفردية			
06	إدراج اللغات الأجنبية يزيد من كم المعلومات التي يتلقاها التلميذ			
07	تؤثر الحالة النفسية والاجتماعية والتربوية للتلميذ (كالقلق، الاكتئاب، الخوف من الامتحانات) على أدائه الأكاديمي			
08	يعد العنف المدرسي من العوامل التي تعرقل سيرورة التعلم لدى التلاميذ			
09	كثافة منهج المواد المدرسية تؤثر على تركيز واستيعاب التلاميذ			
10	يواجه التلاميذ مشكلات الانتباه والتركيز داخل الصف الدراسي			
11	يواجه التلاميذ صعوبة في فهم واستيعاب المعلومة			
12	يواجه التلاميذ مشكلات أكاديمية عديدة من بينها صعوبات العد والحساب			
13	يواجه التلاميذ عسر القراءة			
14	يواجه التلاميذ مشكلات فهم أساسيات الكتابة			

المحور الرابع: مشكلات المدرسة الجزائرية تتعلق بالمعلم

رقم العبارة	العبـــارة	موافق	محايد	غير موافق

01	معايير تقويم التلميذ غير واضحة وتخضع لتقدير المعلم			
02	طرق التدريس لاتتماشى مع المقاربة بالكفاءات			
03	تتوفير الوسائل التعليمية لإلقاء الدرس			
04	امتحان تقييم المكتسبات يعزز من الرصيد المعرفي للتلميذ			
05	الحجم الساعي لايتناسب مع طول المناهج التعليمية			
06	كثافة المنهج الدراسي تعرقل من أداء المعلم			
07	كتابة المذكرات عائق للمعلم أمام التحضير الجيد للدرس			
08	اكتظاظ الأقسام يشكل عائقا للمعلم			
09	استخدام تكنولوجيا حديثة يساهم في التفاعل داخل الصف الدراسي			
10	يحتاج المعلم إلى المزيد من التكوين لمواكبة الإصلاحات التربوية			

الملحق رقم 02

الجدول رقم 14: يوضح أسماء المحكمين ودرجتهم العلمية:

أسماء المحكمين	تخصصات
د. بولبازين حنان	علم اجتماع التربية
ذ. خوني وريدة	علم اجتماع التربية
أ. نوار بورزق	علم اجتماع بيئة
د. بوراس نور الدين	علم اجتماع تنظيم وعمل
د.سليمي نعيمة	علم الاجتماع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة العربي التبسي- تبسة
LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم الاجتماع

إذن بإيداع مذكرة ماستر

أنا الممضي أسفله الأستاذ(ة): حافي فاطمة الرتبة: أستاذ محاضر-ب-

المشرف على مذكرة ماستر بعنوان: تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الإبتدائي.

والمكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص: علم اجتماع التربية

بعنـــــوان السنة الجامعية: 2025/2024

من إعداد: الطالب(ة)1: مكاحلية وهيب رقم التسجيل: 34015603

الطالب(ة)2: دلغي لمين أمال رقم التسجيل: 34018953

أصرح بأنني تابعت المذكرة عبر جلسات إشرافية خلال هذا الموسم الجامعي، وأنها تتوفر على الشروط المنهجية والعلمية، الشكلية والموضوعية. وبناء عليه أسمح بإيداع المذكرة لدى أمانة القسم لعرضها للمناقشة.

تبسة في: 2025-06-19

توقيع الأستاذ(ة) المشرف:

د. حافي فاطمة

Scanned with CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic Of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة العربي التبسي- تبسة
LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم الاجتماع

تصريح شرفي

بالالتزام بالأمانة العلمية لإنجاز البحوث (2025/2024)

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/02/20

أنا الممضي أسفله:

الطالب(ة): دلغني لعيس آمال

صاحب(ة) بطاقة التعريف الوطنية رقم: 406381943

الصادرة بتاريخ: 2023/07/13 عن دائرة/بلدية: الونزة

المسجل في السنة الثانية ماستر تخصص: علم اجتماع التربية

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان: تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي

إشراف الأستاذ(ة): حاني فاطمة

أصرح بشرفي أنني إلتزمت بالتقيد بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في انجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.

المصادقة على صحة التوقيع
الونزة 17 جوان 2025

تبسة في:

إمضاء المعني بالأمر

من رئيس المجلس الشعبي البلدي
الونزة
يعول عليه منه
طلب إدارة أخرى

With CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي - تبسة
Larbi Tebessi University - Tebessa

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences

قسم علم الاجتماع

تصريح شرفي

بالالتزام بالأمانة العلمية لانجاز البحوث (2025/2024)

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/02/20

أنا الممضي أسفله:

الطالب(ة): مكاحلية عبد الحليم

صاحب(ة) بطاقة التعريف الوطنية رقم: 120599807

الصادرة بتاريخ: 18/05/2016 عن دائرة/بلدية: بوخضرة

المسجل في السنة الثانية ماستر تخصص: علم اجتماع التربية

والمكلف بإنجاز مذكرة ماستر بعنوان: تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي

إشراف الأستاذ(ة): هاني فاطمة

أصرح بشرفي أنني إلتزمت بالتقيد بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في انجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.

تبسة في 18 جوان 2025

إمضاء المعني بالأمر

نظرا للمصادقة على امضاء السيد: مكاحلية عبد الحليم
بوخضرة في 18 جوان 2025
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم والشؤون العامة
والأرضية البيومترية
إمضاء: بخوش فتحي

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى **"تشخيص مشكلات المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي"**، وهذا من خلال الإجابة على التساؤل الذي مفاده؛ **ما هي أبرز المشكلات التي تواجه المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي الطور الابتدائي؟**

وفي سبيل الإجابة عن تساؤلات الدراسة، صيغت مجموعة فرضيات، جاءت بالشكل التالي:

الفرضية الأولى:

تعاني المدرسة الجزائرية من كثافة المناهج بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي.

الفرضية الثانية:

يواجه معلمي الطور الابتدائي مشكلات داخل القسم بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي.

الفرضية الثالثة:

يواجه تلاميذ الطور الابتدائي من مشكلات سلوكية وتحصيلية تؤثر على مسارهم الدراسي بدرجة عالية من منظور معلمي الطور الابتدائي

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليل، وتم استخدام استمارة استبيان موزعة على عينة من المعلمين حيث قدرت بـ (52) معلم ومعلمة وبعد تحليل استجابات المبحوثين؛ خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج؛ أهمها:

أظهرت النتائج :

توصلت دراستنا إلى مجموعة من النتائج التي تعكس واقع المدرسة الجزائرية من منظور معلمي الطور الابتدائي. أظهرت النتائج وجود مشكلات متداخلة تؤثر على العملية التربوية بكافة أبعادها، بدءا من المناهج التعليمية، مرورا بالمعلم، وصولا إلى التلميذ ذاته. فقد أظهرت المعطيات الخاصة بالفرضية الأولى أن المناهج الدراسية في الطور الابتدائي تتسم بدرجة عالية من الكثافة (وزن نسبي: 76.6%)،

أما بخصوص الفرضية الثانية، فقد كشفت نتائجها أن معلمي الطور الابتدائي يواجهون صعوبات مهنية كبيرة داخل القسم، أظهرت البيانات أن التلاميذ يعانون من مشكلات تحصيلية وسلوكية تؤثر على مسارهم الدراسي، بنسبة مرتفعة كذلك (80.3%)، وهو ما يدل على أن المدرسة باتت عاجزة عن استيعاب التلميذ تربويا ونفسيا، خاصة في ظل غياب آليات الدعم المرافقة من الأسرة أو من المختصين داخل المؤسسة التربوية. انطلاقا من كل هذه المعطيات، يتضح أن المدرسة الجزائرية، في مستواها الابتدائي، لا تعاني من خلل جزئي أو معزول، بل من اختلالات بنيوية متشابكة تستدعي معالجة شاملة، تبدأ بإصلاح المنهاج، ولا تنتهي إلا بإعادة بناء العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ ضمن بيئة مدرسية صحية، تراعي البعد البيداغوجي، النفسي، والاجتماعي لكل فاعل داخل المدرسة.

الكلمات المفتاحية:مشكلات المدرسة الجزائرية –معلمي الطور الابتدائي

Abstract:

This study aimed to "Diagnose the Problems of Algerian Schools from the Perspective of Primary School Teachers." The objective was to answer the central question:

What are the main problems facing Algerian schools from the viewpoint of primary school teachers?

To address the study's questions, a set of hypotheses was formulated as follows:

First hypothesis:

Algerian schools suffer from highly dense curricula from the perspective of primary school teachers.

Second hypothesis:

Primary school teachers face major problems inside the classroom from their point of view.

Third hypothesis:

Primary school pupils face behavioral and academic achievement issues that significantly impact their educational progress, as perceived by their teachers.

The study adopted the descriptive-analytical method and employed a questionnaire distributed to a sample of (52) male and female teachers. After analyzing the respondents' answers, the study yielded several results, the most important of which are:

The findings of the study reflected the reality of Algerian schools from the perspective of primary school teachers. They revealed the presence of interconnected problems that affect the educational process in all its dimensions—starting from the curricula, passing through the teacher, and reaching the pupil. The data related to the first hypothesis showed that primary school curricula are highly dense (relative weight: 76.6%).

As for the second hypothesis, its results revealed that primary school teachers face significant professional challenges inside the classroom. The data also showed that pupils suffer from behavioral and academic issues that strongly impact their learning path (80.3%), indicating that the school is becoming unable to accommodate pupils educationally and psychologically especially in the absence of support mechanisms from families or specialists within the educational institution.

Based on all these findings, it is clear that the Algerian primary school does not suffer from a partial or isolated malfunction, but from intertwined structural imbalances that require a comprehensive solution. This solution should start with curriculum reform and extend to rebuilding the educational relationship between teacher and pupil within a healthy school environment that takes into account the pedagogical, psychological, and social dimensions of all actors within the school.

Keywords: Problems of Algerian schools – Primary school teachers.