

أثر الخبرة المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي على تسيير الزمن البيداغوجي في
الأقسام متعددة المستويات

**The impact of the Professional Experience of Primary
Education Teachers on the Management of Study Time
in Multigrade Classrooms**

صباح زعاف¹، عبلة جنيدي- رواق²

جامعة قسنطينة -2- عبد الحميد مهري - الجزائر -

مخبر السيرورات الاجتماعية والمؤسسية

sabah.zaaf@univ-constantine2.dz

جامعة قسنطينة -2- عبد الحميد مهري - الجزائر -

مخبر السيرورات الاجتماعية والمؤسسية

rouagabla@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/03/14 تاريخ القبول: 2021/12/12 تاريخ النشر: 2022/06/09

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر الخبرة المهنية العامة في التعليم لأساتذة الأقسام متعددة المستويات، وتلك المكتسبة من التعليم ضمن هذه الأقسام على تسييرهم للزمن البيداغوجي، من خلال تطبيق استبيان على 145 أستاذا موزعين على ثلاث ولايات من الشرق الجزائري، في الفترة الممتدة ما بين شهري فيفري وأفريل من سنة 2019، وباعتماد أساليب إحصائية مناسبة، لتخلص الدراسة إلى أن:

- مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي متوسط لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات.

- لا توجد فروق بين مستويات صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة

المستويات تعزى للخبرة المهنية العامة في التعليم، ولا للخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.

كلمات دالة:

الأقسام متعددة المستويات، الزمن البيداغوجي، الخبرة المهنية، أستاذ التعليم الابتدائي.

Abstract:

This study aims to reveal the impact of professional experience in education of Teachers working in Multigrade Classrooms and their experience in teaching in these classes, on the managing of study time. A questionnaire was administered to 145 teachers in three cities of the Algerian east. The study was conducted between February and April of 2019, using appropriate statistical methods to conclude that:

-The level of difficulty of managing study time is moderate for Multigrade classrooms.

-There are no differences between the levels of difficulty of managing study time of teachers due to the professional experience or to their professional experience issued in teaching in Multigrade classrooms.

Keywords: Multigrade Classrooms, Study Time, Professional Experience, Primary Education Teacher.

مقدمة

على غرار باقي دول العالم، تبنى النظام التربوي الجزائري في مرحلة التعليم الابتدائي، قديماً وحالياً، العمل بالأقسام متعددة المستويات في المناطق الريفية والمعزولة، والتي تعرف لحد الساعة في واقعنا التربوي تحت عدة تسميات، منها الأقسام المدججة، المركبة، المشتركة، والمجمعة، بهدف تكريس مبدأ ضمان الحق في التعليم لأطفال هذه المناطق.

فعلى الرغم من أن ظاهرة الأقسام متعددة المستويات، ظاهرة عالمية وقديمة من حيث التواجد، إلا أنها تختلف من بلد لآخر في تسميتها، صيغها، مكان تواجدها، في أسباب فتحها، ولكنها تشترك في افتقار التنظيم للخلفية التشريعية التي تؤسس لتنظيمه وسيره. فالأقسام متعددة المستويات في منظومتنا التربوية، عبارة عن تنظيم مقترن أساساً بالعالم الريفي، حيث بلغ عدد المتدربين بهذه الأقسام في المناطق الريفية والمعزولة، في جل ولايات الوطن خلال السنة الدراسية 2010/2011، 24.659 من أصل 3.342599 تلميذاً في المرحلة الابتدائية، أي ما يعادل 0.7 % تحديداً، حسب نتائج تحقيق المعهد الوطني للبحث في التربية. (Bakouk, Benbessi, Chetib, Reghis, 2014)

ولما كان الزمن البيداغوجي أحد الركائز الأساسية للعملية التربوية في القسم العادي، وفي القسم متعدد المستويات، كونه موردا أساسيا في تأطير كل الأنشطة كبعد كمي، ومؤشرا هاما له مرجعيته القانونية، يبقى في حاجة إلى تسيير عقلائي واستثمار رشيد لكل الموارد المادية والبشرية المتاحة للأستاذ، حيث يعتبر المختصان شانتال وجون لوي ريبوش (Ripoche & Ripoche) أن تسيير الزمن البيداغوجي بمثابة تحد كبير لأساتذة الأقسام متعددة المستويات، بما أنه يتطلب مهارة وصرامة كبيرتين، سواء من حيث التخطيط المسبق على المدى البعيد، المتوسط والقريب أيضا. (Ripoche & Ripoche, 2015)

أما المختص برونو سوشو (Bruno Suchaut)، فقد اعتبر الخبرة المهنية لأستاذ القسم متعدد المستويات أحد المؤشرات الدالة على فاعلية القسم، وأن قلة الخبرة والتجربة الميدانيتين للأستاذ تؤثر سلبا على تسييره للزمن، إلى حد إدراج الخبرة ضمن توصياته البحثية، بمعنى ضرورة مراعاتها في عملية إسناد هذا النوع من الأقسام. (Suchaut, 2010)

وعليه فقد جاءت دراستنا هذه، لمحاولة الكشف من الناحية الكمية، عن مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي من قبل أساتذة الأقسام متعددة المستويات، في ظل خبرتهم المهنية ومنه محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: ما مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في القسم متعدد المستويات لدى الأساتذة في ظل خبرتهم المهنية العامة في التعليم، وفي ظل خبرتهم المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات؟ ليتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في القسم متعدد المستويات من طرف الأساتذة؟
- هل توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في القسم متعدد المستويات لدى الأساتذة حسب متغير خبرتهم المهنية العامة في التعليم؟
- هل توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في القسم متعدد المستويات لدى الأساتذة حسب متغير خبرتهم المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات؟

1. أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات من طرف الأساتذة.

- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب الخبرة المهنية العامة في التعليم للأساتذة.

- الكشف عن دلالة الفروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب الخبرة المهنية للأساتذة المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.

2. فرضيات الدراسة:

- مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات مرتفع.

- توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية العامة في التعليم للأساتذة.

- توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.

3. تحديد المفاهيم:

- الأقسام متعددة المستويات: هي أقسام تعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي، بالصيغة المفروضة، تتواجد بالمناطق الريفية والمعزولة، يتم فيها دمج متعلمين من مستويين دراسيين فأكثر، من نفس الطور التعليمي أو من أطوار تعليمية مختلفة، في نفس الفضاء والزمن الدراسي، يوظفهم نفس الأستاذ، لمدة سنة دراسية كاملة، يسعى فيها إلى تحقيق أهداف متباينة، ذات صلة بالمنهج التعليمية المختلفة، وبعتماد مبدأ التباين مع المتعلمين، وباستخدام الطرق والوسائل التعليمية المناسبة.

- الخبرة المهنية: "هي عدد السنوات التي يقضيها الموظف في العمل منذ تاريخ توظيفه إلى غاية انتهاء العمل سواء بالتقاعد أو غيره". (الزاكي وفيلة، 2003، ص 23). ونقصد بها كل ما له علاقة بما اكتسبه الأستاذ خلال فترة زمنية قضاها في أداء مهنة التعليم عامة، وفي الإشراف على تسيير الأقسام متعددة المستويات، قد تؤثر على مستوى تسييره للزمن البيداغوجي.

- الزمن البيداغوجي: هو المدة المستغرقة في تأطير الأنشطة التعليمية في اليوم والأسبوع والسنة الدراسية، أما التسيير في مجال التعليم عامة فيعرفه كوتيه، ديسبيان، مالو، مارتينو وسيمار، بأنه "

مجموعة من الأفعال التي يتصورها المدرس(ة) وينظمها مع تلاميذته ومن أجلهم، قصد دفعهم إلى الانخراط في التعلّيمات ودعمهم وتوجيههم وتطوير تعلّماهم. " (Gautier et al, 1997, p151)، ونقصد بتسيير الزمن البيداغوجي هنا، عملية التنظيم التي تترجم في استراتيجيات التخطيط والتنفيذ للزمن، في بعده الكمي والكيفي.

- أستاذ التعليم الابتدائي: موظف التعليم بالمدرسة الابتدائية، يمارس مهامه البيداغوجية والتربوية وفق النصوص التشريعية التي أقرها المشرع.

4. المنهج وطرق معالجة الموضوع:

استعانت الباحثتان بالمنهج الوصفي في جمع وتحليل وتفسير ظاهرة الأقسام متعددة المستويات، وهو الأكثر استخداما في البحوث الإنسانية والاجتماعية.

5. أداة الدراسة: استخدمت الباحثتان الاستبيان كأداة لجمع البيانات، بعدما تم عرضها على ثلاثة أساتذة محكمين بهدف قياس الصدق الظاهري للأداة، ثم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاتساق الداخلي، والذي حددت قيمته ب 0.74، فجاءت الأداة في صورتها النهائية لتضم قسمين، احتوى القسم الأول على البيانات الديمغرافية، وتضمن القسم الثاني البنود.

6. عينة الدراسة: تم الاستعانة بالعينة القصدية التي بلغ عددها 145 أستاذا مكلفا بالتعليم في الأقسام متعددة المستويات بالمدارس الابتدائية التابعة لولايات أم البواقي، سكيكدة وقسنطينة.

7. طريقة تصحيح الاستبيان:

لقد تم تصحيح إجابات أفراد العينة على الاستبيان حسب الاقتراحات الثلاثية (بدائل الأجوبة) وقد أعطيت الدرجات التالية: (دائما = 3)، (غالبا = 2)، (أحيانا = 1)، وباعتبار الاستبيان يشتمل على 12 بنداً، فإن أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص هي 36 وأدنى درجة هي 12.

8. طريقة تفسير النتائج:

في هذه المرحلة نعتمد على المتوسط المرجح للأوزان النسبية المذكورة سابقا، مع تحديد المستوى الذي تحتله إجابات أفراد العينة؛ وعليه نقوم بحساب طول الفئة (المسافة) من خلال تقسيم المدى على عدد درجات السلم (الخيارات)، كالتالي: بالنسبة للمدى هو (الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة): $(3 - 1 = 2)$.

طول الفئة هو (المدى / عدد درجات سلم القياس): $(0.66 = 3/2)$.
ومنه يمكن حساب قيم المتوسط الحسابي المرجح بإضافة طول الفئة 0.66 إلى الحد الأدنى فنحصل على الحد الثاني للفئة الأولى، أي $(1 + 0.66 = 1.66)$ ، وهكذا حتى نصل إلى الحد الأعلى وهو (3)، وعليه نتحصل على ثلاثة فئات تنطلق من المستوى المنخفض إلى أعلى مستوى الذي يعبر عن المستوى المرتفع، والجدول التالي يوضح كيفية تفسير النتائج بالنسبة للبنند والاستبيان.

جدول 1 يوضح المجالات التفسيرية لمستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي

مجمالات التقييم	للعبرة	مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي
عدد البنود	1	12
مرتفع	من 1 - 1.66	من 12 إلى 20
متوسط	من 1.67 - 2.33	من 21 إلى 28
منخفض	من 2.34 - 3	من 29 إلى 36

المصدر: من إعداد الباحثين

9. الاختبارات الإحصائية المستعملة:

خلال هذه الدراسة استعملنا الأساليب الإحصائية اللابرامترية التي تعتبر أنسب الأساليب الإحصائية لعدم توافر العشوائية لأن العينة اختيرت بطريقة قصدية، ولا تشترط اعتدالية التوزيع، والجدول التالي يوضح نوع الاختبار المناسب لمعالجة كل فرضية من فرضيات الدراسة.

جدول 2 يوضح الاختبارات اللابرامترية المناسبة لمعالجة لفرضيات الدراسة

نوع الفرضية	عدد العينات	نوع البيانات	نوع التصميم التجريبي	الاختبار الإحصائي	معالجة الفرضية
وصفية	عينة واحدة	اسمية	عينة واحدة ذات الاختبار الواحد	اختبار ك ² لمجودة المطابقة	الفرضية الأولى
الفروق بين المجموعات (فروقية)	عدة عينات مستقلة	رتبي	متغير الخيرة العامة في التعليم. متغير الخيرة المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.	كروسكال وليس	الفرضية الثانية الفرضية الثالثة

المصدر: من إعداد الباحثين

ويتم اتخاذ القرار بشأن النتائج على النحو التالي:

إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (sig) أكبر من مستوى الخطأ المعتمد 0.05 معناه أن الفرق غير دال، ويتم قبول الفرضية الصفرية.

إذا كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (sig) تساوي أو أصغر من مستوى الخطأ المعتمد 0.05 فمعناه أن الفرق دال، ويتم رفض الفرضية الصفرية.

10. النتائج:

- الفرضية الأولى: مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات مرتفع.

- الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في مستويات صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات.

جدول 3 يوضح نتائج اختبار (كا²) للكشف عن مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي

الاختبار		الفرق بين التكرارات	التكرار المتوقع	النسبة	التكرار المشاهد	مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي
64.152	كا ²	45.3-	48.3	2,07	3	منخفض
0,00	sig	25.7	48.3	51,03	74	متوسط
2	درجة الحرية	19.7	48.3	46,90	68	مرتفع
0.05	مستوى الخطأ	///	///	100%	145	الإجمالي
	القرار					

المصدر: من إعداد الباحثين اعتماداً على مخرجات الحزمة الاحصائية spss

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 51.0% من أفراد العينة لديهم صعوبة في تسيير الزمن بمستوى متوسط، و 46.9% لديهم مستوى صعوبة مرتفع، بينما 2.0% لديهم مستوى صعوبة منخفض في تسيير الزمن البيداغوجي، وهو ما يدفعنا إلى القول أن صعوبة تسيير الزمن موجودة ويواجهها أغلب الأساتذة بغض النظر عن مستواها.

وقدرت قيمة (كا²) بـ 64.152 عند مستوى الدلالة (sig= 0.00) وهي أقل من 0.05، مما يدفعنا إلى رفض الفرضية الصفرية، وبوجود فرق دال بين مستويات صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لصالح المستوى المتوسط، وعليه فإن مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي متوسط لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات عند مستوى الثقة 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

الفرضية الثانية: توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية العامة في التعليم للأساتذة.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية العامة في التعليم.

جدول 4 يوضح نتائج اختبار كروسكال وليس لدلالة الفروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي

حسب متغير الخبرة المهنية العامة في التعليم

المتغير	الخبرة المهنية العامة في التعليم	العدد	متوسط الرتب	الاختبار
مستوى صعوبة تسيير الزمن في الأقسام متعددة المستويات	أقل من سنة	30	83,80	كا ² 3.750
	من سنة إلى 5 سنوات	74	70,95	sig 0.69
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	16	60,06	درجة الحرية 3
	أكثر من 10 سنوات	25	74,38	مستوى الدلالة 0.05
	المجموع	145		القرار غير دال

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات الحزمة الاحصائية spss

نلاحظ من خلال الجدول، أن أعلى تمثيل كان لصالح الأساتذة الذين تتراوح سنوات خبرتهم المهنية ما بين 1 سنة إلى 5 سنوات بعدد 74 أستاذا، يليه مباشرة العدد 30، الذي يمثل عدد الأساتذة، الذين قدرت سنوات خبرتهم المهنية في التعليم بأقل من سنة، مما يدفعنا إلى القول أن أغلب أفراد العينة من ذوي الخبرة القليلة. كما يتضح من الجدول أعلاه أن هناك تفاوت طفيف بين متوسط الرتب لمتغير الخبرة المهنية العامة في التعليم. وقدرت قيمة (كا²) بـ 3.750

عند مستوى الدلالة ($\text{sig} = 0.69$) وهي أكبر من 0.05، مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية، والفرق غير دال بين متوسطات الرتب في صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية العامة في التعليم عند مستوى الثقة 95 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5 %.

ومنه لا توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية على اختلاف السنوات التي قضاها في التعليم.

الفرضية الثالثة: توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.

جدول 5 يوضح نتائج اختبار كروسكال وليس لدلالة الفروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي

حسب متغير الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات

الاختبار		متوسط الرتب	العدد	الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام (م. م)	المتغير
5.538	χ^2	79,52	61	أقل من سنة	مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات
0.136	sig	64,02	65	من سنة إلى 5 سنوات	
3	درجة الحرية	83,18	11	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	
0.05	مستوى الدلالة	82,19	8	أكثر من 10 سنوات	
غير دال	القرار		145	المجموع	

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات الحزمة الاحصائية spss

نلاحظ من خلال نتائج الجدول، أن عدد الأساتذة الذين تتراوح سنوات خبرتهم المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات ما بين 1 سنة إلى 5 سنوات، يقارب كثيرا عدد

الذين قدرت سنوات خبرتهم المهنية العامة في التعليم بأقل من سنة، مما يدفعنا إلى القول أن أغلب أفراد العينة من ذوي الخبرة القليلة في التعليم في هذا النوع من الأقسام.

كما يتضح من الجدول أعلاه أن هناك تفاوت طفيف بين متوسط الرتب لمتغير الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات. وقدرت قيمة (ك²) بـ (5.538) عند مستوى الدلالة ($\text{sig} = 0.136$) وهي أكبر من 0.05، مما يدفعنا إلى قبول الفرضية الصفرية ووجود فرق غير دال بين متوسطات الرتب في صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية الناتجة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات عند مستوى الثقة 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ومنه لا توجد فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات.

1.1 مناقشة وتحليل النتائج

1.1.1 مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

استنادا لنتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى، والتي أقرت فيها الباحثان بوجود مستوى مرتفع في صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لدى أساتذة الأقسام متعددة المستويات، تبين لنا وجود فرق دال بين مستويات صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي لصالح المستوى المتوسط، بدل المستوى المرتفع. أما عن أسباب هذه النتيجة، فقد ترجع حسب رأينا إلى تحفظ الأساتذة الكبير، وعدم اعترافهم الصريح بأنهم يواجهون صعوبة تسيير الزمن بمستوى مرتفع، خصوصا أنه جاء في نتائج التحقيق الذي أجري من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية، تجنب الأساتذة الحديث عن الزمن، لأن ممارستهم تخالف في كثير من الأحيان التعليمات الرسمية التي تلح على تطبيق جدول استعمال الزمن العادي، (Bakouk, Benbessi, Chetib, Reghis, 2014) قد ينجم عنه عدم استفادة متعلمي الأقسام متعددة المستويات من الحجم الساعي الرسمي، من خلال تبني كل أستاذ لجدول زمني فردي خاضع لقناعاته الشخصية كما ونوعا، أي توزيعه على الأنشطة التعليمية، وعلى مراحل إنجاز الدرس الواحد، وكأما تصريح الأساتذة بمواجهة صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي، من المستوى المرتفع، معناه التصريح باللجوء إلى ممارسات خاطئة بمستوى مرتفع، ومنه التشكيك في مستوى كفاءتهم المهنية.

2.11 مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أن هناك فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية العامة في التعليم، إلا أنه تبين أن الفرق غير دال بين متوسطات الرتب في صعوبة تسيير الزمن، عند مستوى الثقة 95%. أما عن أسباب هذه الفروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات، فترجعها الباحثان إلى أنه بالرغم من افتقار الموضوع لدراسات سابقة، ما عدا تلك التي قام بها الباحث الفرنسي برونو سوشو، الذي أشار فيها إلى أن الخبرة المهنية والتجربة الميدانية للمعلم، هي أحد المؤشرات المؤثرة في فاعلية الأقسام ثنائية المستوى، (Suchaut, 2010)، تبقى الخبرة المهنية العامة في رأينا أيضا عاملا مهما يؤهل المعلم للقيام بأداء الواجبات المرتبطة بمهنته، كما تكسبه معرفة مسبقة بالأهداف المرتبطة بالمنهج المقررة لكل المستويات التعليمية التي درسها، وبكل ما يتعلق بالعملية / التعليمية التعلمية، من طرائق وأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، ومنه اكتساب معرفة أدائية في تسيير القسم العادي، لئتم إعادة إنتاجها في القسم متعدد المستويات، وتكييفها بشكل يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية المنتظرة. لكن يبدو أن سنوات الخبرة قليلة كانت، متوسطة أو كبيرة، والمكتسبة من طرف أفراد عينة الدراسة في مسارهم المهني، لم تكن مؤثرة إن صح التعبير، تعزى في رأينا إلى عدة أسباب، منها أن الأساتذة المستجوبون، يمارسون مهامهم وكأنهم أمام أقسام عادية، والتي اعتادوا عليها، في ظل عدم التكوين على تسيير هذا النوع من الأقسام، (Fradette & Lataille-Démoré, 2003)، حيث صرح كلهم أنهم يحضرون كباقي المعلمين الأيام الدراسية المتعلقة بالقسم العادي، وهم في الوقت نفسه مكلفون بأقسام تعليمية بتنظيم مغاير، وهو أمر غير منطقي بالنظر إلى ما يجب أن يكون، ومنطقي في نفس الوقت وإلى حد بعيد، على اعتبار أن القسم متعدد المستويات، يعتمد على المنهجية المقررة للقسم العادي، ويسعى إلى تحقيق نفس الأهداف التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى فإن تكليف الأساتذة بالتعليم في هذه الأقسام يكون بصفة مؤقتة وليست دائمة، تحدده اعتبارات خارجية تتمثل في متطلبات الخريطة التربوية التي على أساسها يتم فتح أو غلق الأقسام متعددة المستويات (Brunswick & Valérien, 2003)، وكذا في متطلبات الحركة التنقلية في إطار المناصب الشاغرة والمتوفرة، بمعنى أن إمكانية الالتحاق بالتعليم في القسم العادي، أمر وارد وفي أي وقت،

مما يؤثر على مستوى استثمارهم في التكفل بالمشكلات المواجهة، وهو ما تم التعبير عنه في نتائج التحقيق (Bakouk, Benbessi, Chetib, Reghis, 2014) كما يؤدي إلى الحد من تجنيد كفاءاتهم لتحسين أدائهم وفق متطلبات العمل في القسم متعدد المستويات، ومنه على درجة انحراطهم في مواجهة صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي كعائق، كونه يتطلب مهارة وصرامة كبيرتين، في التخطيط على المدى البعيد، المتوسط، والقريب، وعلى مستوى التنفيذ، وبذلك على مستوى كم المكتسبات بالنسبة للمتعلمين ومستوى تحقيق الانتظارات المقررة حسب ريبوش وريبوش. (Ripoche & Ripoche, 2015)

3.11 مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أن هناك فروق في مستوى صعوبة تسيير الزمن البيداغوجي في الأقسام متعددة المستويات حسب متغير الخبرة المهنية للأساتذة المكتسبة من التعليم في الأقسام متعددة المستويات، إلا أنه تبين أن الفرق غير دال بين متوسطات الرتب في صعوبة تسيير الزمن، لأسباب ترجع إلى أن الأساتذة يتبنون نفس أسلوب التعليم في القسم العادي، بالرغم أن هذا الأسلوب لا يستجيب بالكيفية المطلوبة لمتطلبات القسم متعدد المستويات، خصوصا إذا كان عدد المستويات المدججة يفوق الاثنان، أو لارتفاع عدد المتعلمين في المستوى الواحد، أو في القسم ككل، مما يزيد من حجم الأعمال لديهم، (وزارة التربية الوطنية، 2014)، في حين لا يتم التعبير عن هذه المعاناة، في إجاباتهم عن أسئلتنا، بدواعي الحيلة والحذر، إلى جانب أن جل الأساتذة المستجوبون يقومون بتسيير الزمن البيداغوجي وفق قناعاتهم الشخصية، في شكل من أشكال الاجتهاد في نظرهم، في ظل ظروف العمل الصعبة، بدءا بتكليفهم الإجمالي بالتعليم في هذه الأقسام، في مناطق معزولة جغرافيا ومهنية، في غياب متابعة الأولياء، ودون مشاركة لخبراتهم زملائهم الأساتذة والمدربين، ولا متابعة من قبل الهيئة المشرفة عليهم إداريا وبيداغوجيا (Bakouk, Benbessi, Chetib, Reghis, 2014)، لاسيما مفتشي التربية الوطنية الجدد الذين يفتقرون هم بدورهم إلى تكوين خاص في تسيير القسم متعدد المستويات، وانشغالهم في المقابل بتنفيذ الإصلاحات الجديدة كأولوية قصوى. هذا بالإضافة إلى غياب الخلفية التشريعية لهذا التنظيم، وغياب برنامج مكيف، أو أدلة مرافقة، زيادة على تكليف البعض منهم بمهمة إدارة المؤسسة، أو تكليفهم بتعليم مادة ثانية زيادة على مادة التخصص، مما يزيد من حجم المعاناة في التوفيق بين كل هذه المهام المسندة إليهم، ليجدوا أنفسهم مزودين بسلاح واحد وهو فعل "تصرف"، على

حد قول بن عيسى أحسينات أحد المهتمين بالشأن التربوي في المملكة المغربية، في مقاله عن موضوع التدريس بالوسط القروي وظاهرة الأقسام المشتركة في المغرب (أحسينات، 2008). وحينها تصبح الأخطاء مسموحة، لتدخل في الإطار العادي، وضمن الممارسات اليومية للأساتذة.

وبهذا جاء تفسيرنا لنتائج الفرضية الثالثة بمعنى آخر أن نفس مستوى الصعوبة المتوسط، يواجهه الأساتذة في تسيير الزمن البيداغوجي، سواء سبق لهم التعليم في القسم متعدد المستويات أو لم يسبق لهم ذلك.

خاتمة:

خلاصة لما تم عرضه عن الأقسام متعددة المستويات، من حيث كونها تنظيما تعليميا يندرج في سياق ضمان الحق في التعليم، وتحسيدا لمبدأ تكافؤ الفرص، يبقى في حاجة إلى إطار تنظيمي وبيداغوجي رسميين، وكذا تكفل سريع بانشغالات القائمين على العملية التعليمية/التعلمية حتى يتمكن من تطوير مفهوم التسيير فيه.

وعليه فقد تم إدراج جملة من التوصيات البحثية نوجزها في النقاط التالية:

- الإسراع بوضع مرجعية تشريعية للتعليم والتعلم في الأقسام متعددة المستويات؛
- العمل بالتنسيق مع المخابر والباحثين على مستوى الجامعة، لتحليل الظاهرة والممارسات الميدانية قصد إيجاد الحلول الملائمة؛
- توفير برنامج مكيف من حيث المحتويات الدراسية بحجم ساعي ملائم؛
- ضمان التكوين المستمر للسادة المفتشين والأساتذة وفق انشغالات الممارسين ميدانياً؛

- الاستفادة من خبرات الأساتذة الذين سبق لهم الممارسة في هذه الأقسام؛
- استحداث امتيازات لمن يرغب بالعمل في الأقسام متعددة المستويات؛
- إدراج مقياس خاص بتسيير القسم متعدد المستويات، في تكوين الأساتذة على مستوى المعاهد الوطنية للتكوين؛
- عدم إسناد الأقسام متعددة المستويات للأساتذة المعينين حديثاً؛

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. الزكي، عبد الفتاح؛ فيلة، فاروق عبده. (2004). قاموس مصطلحات التربية: لغة واصطلاحا. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
2. القرار رقم 1997/16: المقاييس المعتمدة في وضع الخريطة التربوية والإدارية. الجزائر.
3. المعهد الوطني للبحث في التربية. (2011، جويلية، أوت، سبتمبر). الوثيرة المدرسية: التنظيم الجديد للزمن البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2011/2012. بحوث وتربية. عدد 1. الجزائر. دون ذكر كاتب المقال.
4. المنشور الإطار رقم 1156/و. ت. و.ر. د/ 2014: المنشور الإطار لتحضير الدخول المدرسي 2015/2014. الجزائر.
5. المنشور رقم 138 / 0.0.2/ 2014: ترتيبات تنظيمية وبيداغوجية إضافية تخص الدخول المدرسي 2015/2014. الجزائر.
6. المنشور الإطار رقم 258/و. ت. و.أ.خ. و/ 2015: المنشور الإطار المتعلق بالسنة الدراسية 2016/2015. الجزائر.
7. المنشور الإطار رقم 880/و. ت. و.أ.ع/ 2016: المنشور الإطار للسنة الدراسية 2016/2017. الجزائر.
8. المنشور الإطار رقم 884/و. ت. و.أ.ع/ 2017: المنشور الإطار للسنة الدراسية 2017/2018. الجزائر.
9. المنشور الإطار رقم 1053/2018: المنشور الإطار المتعلق بالسنة الدراسية 2018/2019. الجزائر.
10. لورسي، عبد القادر. (2016). المرجع في التعليمية: الواد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس. الجزائر. جسور للنشر والتوزيع.
11. موريس أنجرس. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية – تدريبات عملية. (بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، وسعيد سبعون، المترجمون) الجزائر: دار القصة للنشر.
12. وزارة التربية الوطنية. (2014، جويلية). دليل بيداغوجي لتسيير الأقسام متعددة المستويات في مرحلة التعليم الابتدائي. الجزائر.

13. وزارة التربية الوطنية. تقرير الاستشارة الميدانية حول التعليم الابتدائي. الجزائر. (دون تاريخ).

14. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2018، سبتمبر). الإطار المرجعي لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى. المملكة المغربية.

مواقع الانترنت:

1. أحسينات، بن عيسى. (2008). التدريس بالوسط القروي وظاهرة الأقسام المشتركة في المغرب. الحوار المتمدن: رقم: 2223. محور التربية والتعليم والبحث العلمي. تم استرجاعه من: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=138821&r=0> بتاريخ 2017/02/11.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. APA. (2013). **Publication manual**. Washington, DC : American Psychological Association 6th édition.
 2. Attali, A & Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.
 3. Bakouk, S., Benbessi, L., Chetibi, F., Rrghis, O. (2014, septembre). **Les classes multi-niveaux en Algérie : Organisation et fonctionnement. Cahiers de l'INRE**, numéro spécial.
 4. Ripoché, C & Ripoché, J-L. (2015). **La Gestion des Classes Multi niveaux**. Séminaire régional. Algérie. Batna.
 5. Gautier, C., Desbiens, J-F., Malo,., Martineau, S., Simard, D. (1997). **Pour une théorie de la pédagogie ; Perspectives en éducation**. De Boeck Supérieur.
 6. Good Carter, V. (1973). **Dictionary of Education 3ed**. New York : Mc Graw-Hill.
 7. Greff, E & Kokyn, J. (2007). **Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux**. Cycles 2 et 3. Paris: Editions Retz.
 8. Suchaut, B. (2014). Efficacité pédagogique des classes à cours double, éléments d'analyse et de synthèse avec le cas du CP. **Educrecherche**, n°9.
- Sites Internet :
1. Fradette, A & Lataille- Démoré, D. (2003). **Les classes à niveaux multiples : Point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. Revue des sciences de l'éducation**. Volume 29, numéro 3. Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/011405ar> le 10/12/2019.
 2. Little, A.W. (2004). « Learning and Teaching in Multigrade Settings». Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.

-
- Récupéré de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665> le 12/03/2020.
3. Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2007). «Classes à années multiples». Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6^e année. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/combined.pdf> le 17/11/2017.
4. Song, R., Spradlin, TE., Plucker, JA. (2009). « The Advantages And Disadvantages of Multiage Classrooms in The Era of NCLB Accountability». Center For Evaluation & Education Policy,7(1). Récupéré de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504569.pdf> le 12/03/2020.
5. Suchaut, B. (2010). Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : Le cas du cours préparatoire. **Revue française de pédagogie, recherche en éducation**. 173, octobre- décembre, Varia p.51-56. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/2551> le 18/01/2017.