

الزمن التعليمي والتصور الجديد للعملية التعليمية – التعلمية

في المدرسة الابتدائية (أي ممارسة، ولأي تعلم؟)
دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية تبسة

مسنادي خدمة

كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسنطينة2، عبد الحميد مهري قسنطينة- الجزائر

ملخص

لا يخفى على أحد منا ما يكتسيه الزمن من أهمية بالغة في المنظومة التربوية لأي دولة على اختلاف سياستها التربوية، وقد ازدادت أهميته في العصر الحالي إلى درجة أطلق عليه عصر ثورة تطور الزمن المدرسي بصفة خاصة، وذلك نظرا لكونه يرتبط ارتباطا وثيقا بتعلمات المتعلمين ولاسيما الأساسية منها، ولأن جودة المخرجات التعليمية مرهونة بجودة استخدام الزمن التعليمي وتوجيهه إلى ما يخدم عملية التعلم ذاتها مهما زادت أو قلت مدته، مادامت أنها تركز على إكساب المتعلمين الكفاءات، القدرات والمهارات التي تبني بناءً لا بتلقينها، تتولد عن التدريب والتجربة، مما يجعلنا نهرع إلى تجويد استخدامات الزمن التعليمي، ولاسيما بعد أن أثبتت البحوث والدراسات المستوى المضطرب لمستوى المهارات لدى المتعلمين الجزائريين التي لا تكاد تخلو منها أي دراسة تشخيصية أو تقويمية للمنظومة التربوية الجزائرية. الكلمات المفتاحية: الزمن التعليمي، المدرسة الابتدائية، العملية التعليمية - التعلمية.

Résumé

Nul ne peut nier l'importance accordée à la quantité de temps d'enseignement allouée à l'apprentissage, et la manière de l'utiliser dans le système éducatif. Actuellement, c'est l'époque du développement du temps dans l'éducation, les professeurs respectent les prescriptions horaires afin d'optimiser le rendement pédagogique. Le temps d'enseignement est lié avec les rythmes scolaires dans une relation de réciprocité d'apprentissage et d'acquisition des compétences chez les apprenants. Malgré la réforme du système éducatif en Algérie, le rythme scolaire dans l'école algérienne reste insoutenable avec un emploi du temps trop chargé pour les élèves.

Mots clés : Temps de l'enseignement, Ecole primaire, Processus d'enseignement, Apprentissage.

مقدمة

لا يمكن رؤيته ولا سماعه ولا لمسه، ومن المحال تقريبا تعريفه، ومع ذلك يمكن وصفه وقياسه وتنظيمه وإدارته، لا يمكن ضبطه أو تمديده، ولا يمكن وصفه أو خزنه ولا بد من إنفاقه، ومع ذلك فهو لا ينضب، لذا لا بد من تحويل جميع الموارد المالية في المدارس إلى وحداته قبل إمكانية استخدامها (جابر، 2000، ص102)، من هو ؟ إنه الزمن... فهو يعتبر بمثابة العمود الفقري والركيزة الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية برمتها ومفهوم أساسي وجوهري في دراسة عملية التعلم بمختلف جوانبها مهما كان هدف التعلم وسنه (Suchaut.B,1995,p23)

وبتفحصنا للأدبيات المختلفة وجدنا أن البحث فيه يرجع إلى زمن ليس ببعيد، إذ كانت بداياته الحقيقية خلال الستينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ابتدأت بحثا عن العلاقة بين الزمن والكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين، والتي في الغالب انطوت على البحث في الجانب الكمي وأثاره على مكتسبات المتعلمين، ثم توالى البحوث لتشمل الجانب النوعي لاستخدامات

الوقت وصولاً إلى الحديث عن ظهور إشكالية ضيق الوقت مع بداية التسعينيات (Chopin.M.P,2007,25)، الشيء الذي حتم على رجال التربية والمختصين في المجال إلى البحث عن استخدام الزمن وتديره بحيث يكفل استغلالاً أمثل له بما يعود بالفائدة على العملية التعليمية-التعليمية، مما تمخض عنه ثورة زمنية تجسدت في الأعمال المنجزة على مدى القرن في كل من الفيزياء، البيولوجيا، علم النفس والاقتصاد على حد قول هوستي انيكو .Husti.A

لما كانت المدرسة أكثر مؤسسة مقيدة بالزمن، مما استلزم الوعي به إذ أن إيقاع الحياة المدرسية مقيدة بمواسم السنة والإجازات والاحتفالات المحلية منها والعالمية وكذا الأعياد (حجي، 2000، ص274)، ففي بعض الأماكن يراعى في توقيت اليوم الدراسي وانتهائه نظام المرور وساعات الذروة.

وإذا اعتبرنا على حد قول هوستي انيكو إن المدارس مقيدة بالوقت، فهذا يعني تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات، أو ما يسمى بالحصص وأوقات للراحة تحدد بالدقائق، مما يجعل هناك شعور لدى كل من المعلمين والمدرء بضعف تحكمهم في الزمن المحدد للغاية وللعمل والزمن المخصص للراحة وللتدريس ...الخ.

ولعل هذا ما يطرح أمامنا فعلاً إشكالية استخدام الوقت أو ما يعرف بقضية تجويد الزمن والوقت المدرسي هذا ما أكدّه هولمز (Holmes) وروزميلر (Rose Miller) إذ يقرران أن المدارس الفعالة تتميز بالاستخدام الفعال للزمن المتاح للعملية التعليمية-التعليمية بما يخص في ذلك الأنشطة المختلفة (حجي، 2000، ص276).

وبالنظر إلى المدرسة الجزائرية نجدها هي الأخرى أولت للزمن المدرسي عناية خاصة، لأنها تعتبره من بين العوامل المساهمة في نجاح المتعلمين، ومن ثمة كان لزاماً عليها الاهتمام بتنظيم الأنشطة التعليمية-التعليمية في اليوم، الأسبوع

والسنة الدراسية وتوزيعها وفق معايير تربوية (وزارة التربية الوطنية، 2009)، تهدف أساسا إلى ضمان توازن أفضل للمتمدرسين والحفاظ على صحتهم الجسمية والنفسية، مما يؤدي بالضرورة إلى رفع من نوعية التعليم وتحسين عملية التعلم ومردوديته.

ولما كان الزمن هو الدرس، إذ أن حسن استغلاله ينبئ بمدى عن تحقيق الأهداف المنتظرة. فقبل أن نتحدث عن زيادة الزمن المدرسي أو تقليله فمن المفترض أن نبحت أولا عن كيفية استغلال الكمية الراهنة وحسن تديرها.

1- إشكالية الدراسة

بما أن الزمن المدرسي يمثل مفهوما جوهريا في أي سياسة تربوية لأي دولة مهما كانت درجة تطورها، وذلك لكون تنظيم الزمن المدرسي واستعماله يحددان شروط التعلم لدى المتعلمين، باعتباره المسؤول الأول الذي تعزى إليه نتائج التعلم الايجابية، والتي نعبر عنها بالمفهوم الاقتصادي بالإنتاجية، ولاسيما إذا ما توفرت معه بعض الشروط الأخرى كتنوعية التعلم ليحقق بذلك نوعا من المساواة وبعض التجانس بين المتعلمين، والتي تمثل الغاية المنشودة لكل منظومة تربوية مهما كان لسانها، ومهما كانت المقاربة التي تبنتها، وذلك من منظور أن التعلم يعتمد بشكل كبير على كمية الزمن المبذول، إذ يعد بمثابة مؤشر رئيسي لاستعداد المتعلم للانتقال من حالة العدم إلى حالة الفهم، يأتي نتيجة تضافر كل من الفرصة والمثابرة (بوشالاق، 2005، ص36)، والذي نطلق عليه عادة الزمن المخصص للتعلم أو كما فضل كارول (Carroll) بتسمية زمن الأداء أو زمن الارتباط.

وقد أثبتت العديد من الدراسات سواء منها الانقلاوساكسونية أو الفرانكفونية مدى الارتباط الايجابي بين كل من الزمن المتاح وتقدم المتعلمين بدءا بدراسة كارول (Carroll 1963) عن الزمن الذي حسبه يمكن التعبير عنه

كدالة في الزمن الذي يسمح بالتعلم مقسوما على الزمن الذي يحتاجه المتعلم في التعلم الذي يسهم فيه، بالإضافة إلى ما قيل كل من الدافعية، نوعية التدريس والتعليم مع قدرة المتعلم على فهم التعليمات وتوظيف الذكاء العام والمهارة الشفوية حسب مفهوم كارول الذي يوضحه النموذج التالي (Delhaxhe.A,1997,p112):

درجة التعلم = الزمن المستغل للتعلم / الزمن الضروري الذي يحتاجه المتعلم.

وفي نفس السياق أجرى بلوم (Bloom.S.1974) دراسة عن الزمن والتعلم، وأشار فيها إلى أن التعلم يحتاج إلى زمن يخصص له، إذ يذكر بلوم أنه قام مع ستارتر (Startler) عام 1958 بدراسة مقارنة لتحصيل المتعلمين في 48 ولاية أمريكية بعد دراسة مدتها 12 سنة، واتضح لهما أن متوسط تحصيل المتعلمين في عدد من الولايات الأمريكية في 12 سنة يعادل إنجاز 08 سنوات (حجى، 2000، ص275).

وهذا ما يدل على وجود هدر يعادل 04 سنوات دراسية، وذات النتيجة أكدتها الدراسة الدولية للتحصيل التعليمي في عدد من المواد منها : العلوم، الرياضيات، الفيزياء، الأدب، القراءة، باللغتين الانجليزية، والفرنسية كلغتين ثانييتين في 28 دولة من الدول المتقدمة والنامية، إذ وجد أن متوسط تحصيل بعض المواد في الدول النامية في 12 سنة يعادل إنجاز 06 سنوات، في الوقت الذي كان فيه متوسط تحصيل المتعلمين في بعض الدول المتقدمة في نفس الفترة ما يعادل إنجاز 08 سنوات فقط (حجى، مرجع سابق، 274).

والمتمعن في هذه النتائج يدرك أن هناك هدرا واضحا في كل من الدول المتقدمة منها والنامية حتى وان زادت هذه الأخيرة عن مثيلتها، وبلغة الاقتصاد يعني وقتا أطول وكلفة مالية وبشرية أكبر، ربما هذا ما جعل الدراسات الانقلاوساكسونية تتجه فيما بعد وبدءا من سنة 1975 حسب ما فهمناه من

بعض الأدبيات المختصة في هذا المجال إلى البحث في الجانب الكيفي والاستغلال النوعي لمتغير الزمن الذي ككل بنموذج سميث (Smith 1985).

والذي يعد نموذجا متكاملًا يجمع بين طياته الجانب الكمي والنوعي للزمن فقد أخذ بعين الاعتبار بعض المتغيرات المهمة في البحوث السابقة له كغياب المتعلمين، والأساتذة والإضرابات،... حيث أثبتت بعض الدراسات كدراسة (Fridrich 1977) فريدريك أن الوقت أو الزمن الضائع عن طريق غياب الأساتذة يمثل ما بين 25% إلى 49% من الوقت الكلي (Chopin.M.P, 2011, p29)، إذ توجت هذه الفترة باقتراح بلوم (Bloom) نموذج يطمح من خلاله إلى جعل المتعلمين يتعلمون كل حسب وتيرته، أي جعل الزمن في خدمة التعلم، ومعنى هذا فان بلوم يقرب ضرورة تكييف الزمن المدرسي وحاجات المتعلمين.

هذا فيما يخص الدراسات التي تناولت الزمن والتعلم في الأدبيات الانقلاوساكسونية، أما عن الدراسات الفرانكفونية التي شهدت بحوثًا أقل حدة عن سابقتها إذ أشارت دولهاكسي ارلات (Delhaxhe.A) إلى أن التوزيع الواقعي للزمن التعليمي لا يتوافق والتوصيات الرسمية. وقد راحت تؤكد على الاختلاف في توزيع الزمن لمختلف المواد والذي يتغير حسبها باختلاف كل من المقاطعات المدرسية بل وحتى في نفس المدرسة مستندة في ذلك على نتائج الدراسات التي أجراها كل من (Mann 1926, Holmes 1915, Payne 1904)، حيث توصل هولمز (Holmes) إلى أن الزمن أو كمية الوقت المخصص للقراءة والرياضيات يوافق ما معدله 70% من الوقت الإجمالي الكلي مع اختلاف كمية الزمن الممنوح للقراءة من مقاطعة إلى أخرى باختلاف قد يقل أو يزيد (Delhaxhe.A, 1997, p110-111).

وذات النتيجة يؤكدها بورق (Borg 1980) إذ توصل هو الآخر من خلال دراسته إلى أن هناك اختلاف في تنظيم الزمن التعليمي وتدييره بعد إجرائه

مقارنة للزمن الممنوح للمواد الأكاديمية المختلفة بين الأقسام لنفس المستوى التعليمي في المدرسة الابتدائية الأمريكية (Delhaxhe.A,1997,p109)، في حين أظهرت نتائج برينو سيشو (Suchaut. B. 1996) التي تتمحور حول تدبير الزمن في المدرسة الابتدائية والتحضيرية وأثارة على مكتسبات المتعلمين أين توصل في الأخير إلى ثلة من النتائج منها، الاختلاف في أنماط تسيير الزمن التعليمي من قسم لآخر، ويرجع هذا الاختلاف حسبه إلى وجود فروق بين المتعلمين (قوي، متوسط وضعيف)، حيث نبه إلى أن الاستخدام المرن للوقت أو الزمن يسمح بحضور بعد المساواة بين المتعلمين مع إقراره أن الساعات الرسمية (الزمن التعليمي) لا تحترم إلا ما يربو 10% في مختلف الصفوف، كما أكد من جهة أخرى على عدم ملائمة التطبيقات التربوية في مقابل برامج كثيفة وتسيير لا مساو لزمن عمل المتعلم (Suchaut.B,1995,p149-150).

أما شارمو أوفلين (Charmeux.E)، فقد اتخذ موقفا من إشكالية الزمن المدرسي، ورأى أن الحل يكمن في وجوب الأخذ في الحسبان حاجات المتعلمين أو الشريك على حد قوله أثناء بناء وتوزيع الزمن ومن ثم توظيفه بما يخدم عملية التعلم (Charmeux.E,p3).

وقد طرح المجلس الأعلى للتربية بمقاطعة الكيبك بكندا نفس الإشكالية وخلص في الأخير إلى أنه ليس من بد سوى إعادة البحث في الزمن المدرسي وتوزيعه وكذا استخدامه بطريقة مغايرة لما عهدته، إذ يجب حسبه أن يكمن التغيير بالاستناد إلى الاستجابة لحاجات المتعلمين في المدرسة الثانوية مع إشراك كل من المعلم والمتعلم، بحيث تأخذ في الحسبان الوتائر الشخصية للفرد المتعلم سواء منها البيولوجية والسيكولوجية (Conseil supérieur de l'éducation,2011,p24).

وتوصل قبلها شوبان (Chopin 2007) إلى أن الوقت لا يتوزع بطريقة متجانسة ولكنه خلص في الأخير بالتسليم هو الآخر بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من الزمن الممنوح وأثاره على مكتسبات المتعلمين في الرياضيات. ولقد أكد على أن كمية الزمن وأسلوب استخدامه يحددان معا عملية التعلم (Chopin.M.P,20117).

وازداد الاهتمام بالبحوث في مجال الزمن نظرا لاعتباره رأس المال الحقيقي للإنسان، لذلك فإن حسن استثماره من خلال تديره وتنظيمه يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق النتائج التربوية المنتظرة والمتمثلة أساسا في تحسين نوعية المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية المسطرة في أقل وقت ممكن (عطا الله، 2014، ص141).

لذا فإن جميع التشريعات الإدارية والتربوية تنص على تدير الزمن واستغلال الحصص الدراسية بشكل هادف ومعقلن تجنباً للهدر والضياع، ولأسيما في ظل التحديات التي ترفعها التربية في عصرنا الحالي، والمتمثل كسب رهان التربية المستديمة الشعار الذي أطلقته منظمة اليونسكو للدخول في الألفية الثالثة، إذ لم يعد تمكين الفرد من فرص الرسكلة والتكوين المستمر يكفي بل التوجه نحو تأسيس الكفاءات الضرورية لدى كل فرد والتي تجعله قادرا على التكيف الايجابي مع جملة التغيرات التي تطرأ على مظاهر الحياة اليومية، السياسية منها والاجتماعية والاقتصادية.

ولتحقيق هذا الهدف ليس من بد إلا بالتوجه حتما نحو تطوير الممارسات البيداغوجية بدءا بتجويد استخدام الزمن التعليمي-التعليمي، إلا أن إشكالية الزمن المدرسي ظل متجذرا حسب ما استقريناه وفهمناه من أعمال هوستي انيكو (Husti.A) في القرن 19 للزمن، وهو ما يؤكد أنه متأخر عن عصره والمتمثل بخاصة في عدم إعادة النظر في المبادئ الأساسية القرنية العتيقة (Husti

(A,2009p123)، التي لا تزال تتحكم إلى يومنا هذا في المظهر الزمني وتتجسد بالأخص في العلاقة الضيقة بين تطبيق الدرس ومدة الدرس "ساعة"، إذ تتضح في التعود العريق على استخدام وقت موحد، مكرر ثابت لا يقبل التغيير.

وقد اعتبر شارمو اوفلين (Charmeux.E) أن المفهوم الجديد للتربية يدخل في إطار اقتصاد المعرفة التي تمثل الجودة، الامتياز، الكفاءة أهم المصطلحات المستعارة من عالم الاقتصاد، وبالتالي فإن العمل وفق هذا المنظور يحتاج حسب شارمو إلى تعلمات واضحة وهادفة تقوم على التكفل بقضية الفروق الفردية للمتعلمين، تنوع الممارسات البيداغوجية، تحليل أخطاء المتعلمين، استعمال الوسائل التقنية العصرية، مشروع المؤسسة، وعمل الأساتذة والمتعلمين في أفواج (Charmeux.E) وكل هذا يستلزم مواقيت مختلفة ووتائر متنوعة وجداول زمنية مرنة قابلة للتغيير، لأنه كلما تم التحكم في الزمن، ومن ثم استغلاله بشكل أمثل بما يوظف فرص التعلم، إذ كلما ارتفع التحصيل الدراسي وكلما تحققت مردودية أفضل، وهذا ما ذهبت إلى تأكيده مورلكس صوفي (Morlaix. S) فضرورة التساؤل حسبها حول المعرفة ترجع في الأساس إلى التحقق من توزيع الزمن المدرسي بصفة فعالة لعملية التعلم (Morlaix.S,p122)، وتلكم نتيجة أقرتها العديد من البحوث الانقلاوساكسونية والفرانكفونية على حد سواء.

والمنظومة التربوية الجزائرية ليست بمنأى عن العالم إذ عمدت ومنذ استعادت استقلالها في 1962 إلى إدخال إصلاحات متعاقبة على نظامها التربوي حيث قامت بتطوير المضامين وتغيير في طرق التدريس والتقويم، والذي ينجر عنه تنظيم وتوزيع مغاير للزمن المدرسي بما يتماشى ومتطلبات المقاربة المتبنية، إلا أن الزمن المدرسي بعامة والتعليمي بخاصة ضمن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات له تنظيمه الخاص الذي ينفرد به عن باقي المقاربات السابقة، إذ

تقوم على مبدأ مفاده إشراك المتعلم في بناء تعلماته وذلك من خلال إقحامهم في نشاطات البحث ومشاريع المعرفة، الشيء الذي يستدعي استخداما ناجعا واستغلالا أمثالا للزمن المخصص للتدريس والتعلم من الأساتذة اللذين يمثلون الزمن داخل الحجرات الدراسية.

ونحن نسعى من خلال هذه الورقة البحثية إلى تبيان استخدامات المعلمين للزمن المخصص لهم للتدريس وقد اخترنا لذلك المدرسة الابتدائية كنموذج للدراسة من خلال طرح التساؤل التالي: ما هي استخدامات معلمي المدرسة الابتدائية على اختلاف متغيراتهم الديموغرافية للزمن المخصص لهم للتدريس؟ وهل يتم فعلا توجيهه بما يخدم منطق التعلم من خلال استغلال ما يسمى بفرص التعلم؟

2-فرضيات الدراسة :

- 1-2- يتفق معلمي المدرسة الابتدائية في استجاباتهم على ملائمة التدبير الزمني والتصور الجديد للعملية التعليمية- التعلمية.
- 2-2- تؤدي ممارسات معلمي المدرسة الابتدائية للزمن التعليمي المخصص لهم وبواقعها الحالي توظيف فرص التعلم.
- 3-2- تتجه ممارسات معلمي المدرسة الابتدائية للزمن التعليمي من حيث استجاباتهم نحو إدارة وتنظيم الصف.

3-أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع نظرا لحدائته وقلة البحوث فيه، ولاسيما في العالم العربي، الشيء الذي أكدده بلوم (Bloom) في قوله أن البحوث في مجال الزمن والتعلم لا تزال في أولها. لذا فنحن بحاجة إلى بحوث في العمق، ومنه فإن دراستنا هذه تتجلى أهميتها من خلال البحث في استخدامات المعلمين

للمعلمين المخصص لهم للتدريس بغية تجويد العملية التعليمية-التعلمية. وقد تم التركيز في هذا الطرح على الجانب الكيفي النوعي لاستخدامات الزمن التعليمي.

4- أهداف الدراسة

- بطبيعة الحال لكل باحث أهداف يطمح إلى تحقيقها من وراء بحثه، ونحن نسعى من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق ثلة من الأهداف نجملها فيما يلي:
- الكشف عن ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية ضمن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
 - معرفة وجهات نظر المربين والمعلمين نحو التدبير الزمني .
 - الكشف عما إذا كان فعلا المعلمون يوظفون فرص التعلم من خلال الاستغلال الأنجع لحصصهم التدريسية .

الإجراءات المنهجية

1- عينة الدراسة:

لما كنا نود من وراء هذه الدراسة الكشف عن استخدامات معلمي التعليم الابتدائي للوقت المخصص لهم للتدريس، فإن مجتمع دراستنا يتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي بولاية تبسة والبالغ عددهم 3883 أستاذا. وقد قمنا باختيار عينة منه بطريقة عشوائية . والجدول الموالي يبين توزيعها حسب الموقع الجغرافي:

الجدول (01) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الموقع الجغرافي

المقاطعة	عدد الاساتذة	الموقع الجغرافي
المقاطعة 24	71	الشريعة
المقاطعة 38	80	العقلة
المقاطعة 39	100	العقلة
المجموع	251	

يبلغ عدد المعلمين بهذه المقاطعات الثلاث 251 معلما للغتين العربية والفرنسية اخترنا منها وبطريقة عشوائية نسبة 10% كمرحلة ثانية أي أن عينة الدراسة تتكون من 20 معلما للغة العربية و05 معلمين للغة الفرنسية ومنه فإن العينة الإجمالية تتكون من 25 معلما للتعليم الابتدائي دون مراعاة المتغيرات الديموغرافية كالجنس، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية.... الخ

2- منهج الدراسة :

يعتبر تحديد المنهج المتبع الخطوة الأساسية لكل باحث ،باعتباره قبل كل شيء أسلوب منطقي ملازم لكل عملية تحليل ترتدي الطابع العلمي ،ولما كنا نسعى من خلال هذه الدراسة إلى وصف الظاهرة وتفسيرها وتحليلها مع الكشف عن الحقيقة فكان الأنسب لنا الاستناد إلى المنهج الوصفي التحليلي.

3-أداة الدراسة:

حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المسطرة من قبلنا من خلال إجراء الدراسة استندنا إلى المقابلة L'entretien، وقد أرتأينا أن الاعتماد على المقابلة النصف موجهة هي الأنسب في دراستنا هذه، حيث حرصنا أثناء صياغتنا للأسئلة خلوها من أي تأثير على أفراد العينة. وقد دامت المقابلة من 10 إلى 20 دقيقة، وتمت الاستعانة أثناء تحليلنا لنتائجها على تحليل المضمون (L'analyse de contenu).

4- تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

1-4-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل الخوض في عرض نتائج الدراسة وتحليلها ارتأينا أنه من المهم أن نعرج على التعريف بتحليل المضمون (L'analyse de contenu) الذي يرى فيه بردن (Bardin.L,1977) مجموعة من تقنيات تحليل الاتصال يستعمل إجراءات منظمة وموضوعية لوصف محتوى الرسالة. ويضيف أنه من بين المجالات التي

يمكن تطبيق تحليل المضمون فيها هي تحليل الرسائل، الإجابة عن الأسئلة المفتوحة، المحادثات والمقابلات ... الخ. أما برلسون (Berlson) فيرى فيه تقنية للبحث والوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر للاتصال بهدف التفسير، في حين يعتبره كل من (كابلان و جولدس) Kablen&Goldesten عمل تصنيف كمي لمضمون معين، على أساس نظام معين للفئات تم إعداده بطريقة تضمن توفير مادة مرتبطة بفروض معينة ذات علاقة بهذا المضمون. وقد تحدث موريس أنجرس (Angers.M,1996) مطولا عن تحليل المضمون فاعتبره تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستخدم للإنتاج الكتابي السمي البصري صادر عن الأفراد والجماعات.

فالمأمل في هذه التعاريف يدرك أن تحليل المضمون يقوم على عملية تقسيم الأفكار إلى أصناف وأنواع (Catégorisation) التي اعتبرها بردن (Bardin.L) الركن أو القسم الذي يجمع مجموعة من العناصر ذات المميزات المشتركة يضمها تحت عنوان عام، وبالتالي فهو يرى أن الأصناف تعد خطوة بنائية تتكون من الجرد (l'inventaire) والترتيب (la classification).

وقد أرشدنا موريس أنجرس (Angers.M,1996) إلى كيفية بناء الأصناف إذ اعتبر أن الإشكالية (problématique) وما تترجمه من معايير ومؤشرات تكون بمثابة القاعدة الأساسية التي نبني من خلالها الأصناف.

وقد اهتدينا إلى تحديد الوحدات بالاستناد إلى أعمال موريس أنجرس (Angers.M,1996) الذي تطرق إلى أن الوحدات يمكن أن تكون:

-الكلمات، الموضوعات التي كتب فيها المعلمون، الشخصيات وطريقة الاستدلال وقد أضاف باردن (Bardin.L;1977) وحدات السياق ووحدات التسجيل والتي منها: الكلمة، الموضوع، المفردة والشخصية.

وقد اخترنا وحدة الموضوع (thème) كوحدة للتحليل، حيث يعرفها برلسون (Berlson) بأنها تأكيد حول الموضوع. والموضوع هنا قد يكون جملة بسيطة أو جملة مركبة، أو فكرة تدور حول مسألة محددة. ووحدة الموضوع من أهم وحدات التحليل في تحليل المضمون، كما اعتمدنا على التكرار كوحدة للتعداد، وعليه فإننا استقرينا الكيفية التي ساعدتنا على تحليل نتائج هذه الدراسة من أعمال كل من موريس أنجرس (Angers, 1996) وبردن (Bardin, 1977) والجداول الموالية يبين نتائج الدراسة:

1-1-4: عرض نتائج محور الزمن التدريسي - التعليمي ومناقشتها:

إن اطلعنا على النتائج المتضمنة في الجدول (02) يتبين لنا أن جل المعلمين يجمعون على أن التدبير الزمني المعمول به حاليا لا يتناسب وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وذلك بوزن مؤوي قدره 17.02% بالمقابل نسبة 0.7% التي تمثل نسبة المعلمين الذين أجمعوا على ملائمة التدبير الزمني البيداغوجيا الكفاءات. وذلك لأن هذه البيداغوجيا تجعل من المتعلم محور رئيسا في العملية التربوية برمتها أي أنه عضو نشط، يمارس، يكتشف، يبحث ويتساءل وبالتالي يجب أن يكون لديه متسع من الزمن لكي يتمكن من بناء تعلماته بنفسه وينبغي كفاءاته وفي هذا السياق أشار ميريو (Philippe Meirieu) إلى ضرورة تمديد الزمن التعليمي الخاص بالتدريس، حيث جعله شرطا ضروريا إذا أردنا بالفعل التغيير نحو الأحسن، فتطوير الزمن التعليمي حسبه يعد من بين أساسيات البيداغوجية النشطة³¹، وعليه يجب حسب ما لمسنه من أعمال هوستي (Husti.A) إلى إيجاد نوع من التجديد والتطوير³²، فحسبه القاعدة الزمنية المقدرة بخمس وخمسين دقيقة والمسماة بـ "ساعة الدرس" تمثل في التعليم مدة مقننة، طقسية، مرجعية، بيداغوجية ومؤسسية، يجري تطبيقها من الابتدائي إلى الثانوي، وعلى مواد دراسية يختلف بعضها عن بعض كالرياضيات واللغة³³، مما يشد انتباه المعلمين إلى ضرورة الإسراع في إنهاء البرنامج في الوقت المحدد وهو ما جعل المعلمون يولون عناية أكبر بالنسبة للتدرج في المحتوى على

الزمن التعليمي والتصور الجديد للعملية التعليمية – التعليمية في المدرسة ...

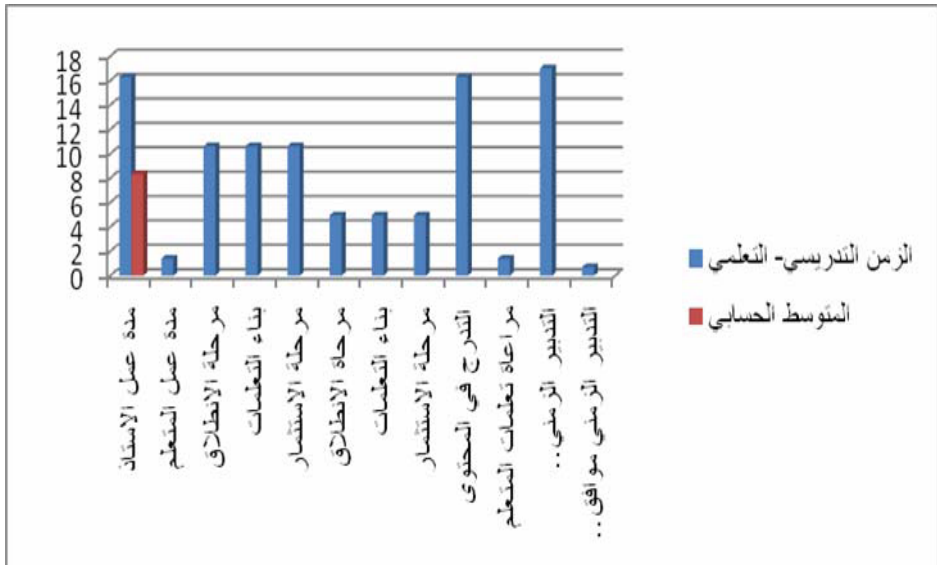
حساب التدرج في التعليمات وهو ما لمسناه من استجابات المعلمين حيث سجلنا نسبة 16.31 % بالنسبة للتدرج في المحتوى بالمقابل من 1.41 % للتدرج في التعليمات وهذا ما يجعل ممارساتهم أقرب لتوظيف معنى التعليم منه لمعنى التعلم وهو الشيء الذي أفصحت عنه استجاباتهم إذ يعتبرون زمن الحصة الدراسية يقابل زمن عمل المعلم والمقدرة بـ 16.31 %، في حين اتجهت استجاباتهم فيما يخص توزيع الزمن داخل الحجرة إلى الاعتماد على مراحل ثلاث (مرحلة الانطلاق، بناء التعليمات، مرحلة الاستثمار) وذلك بنسبة 10.63 % بين (20، 20، 05 د)

الجدول (02) يمثل اتجاهات المعلمين نحو التدبير الزمني

المحور	الأصناف	التكرار	النسبة داخل المحور %	النسبة خارج المحور %	المجموع
الزمن التعليمي - التدريسي	مدة عمل المعلم في الصف	23	16,31	5,08	100% 31,11%
	مدة انجاز المتعلم لمهام التعلم في الصف	2	1,41	0,44	
	مرحلة الانطلاق 05 د	15	10,63	3,31	
	مرحلة بناء التعليمات 20 د	15	10,63	3,31	
	مرحلة الاستثمار 20 د	15	10,63	3,31	
	مرحلة الانطلاق 03 د	7	4,96	1,54	

مسنادي خدمت

بناء التعلّمات	7	4,96	1,54
15 د			
مرحلة الاستثمار	7	4,96	1,54
20 د			
توزيع الزمن حسب التدرج في المحتوى	23	16,31	5,08
توزيع الزمن حسب مستوى تعلّمات المتعلم	2	1,41	0,44
التدبير الزمني غير مناسب وبيداغوجيا الكفاءات	24	17,02	5,3
التدبير الزمني مناسب وبيداغوجيا الكفاءات	1	0,7	0,22



مخطط (01) يمثل اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية

وبالرجع إلى المخطط (01) يتبين لنا أن كل من الاستجابات (مدة عمل المعلم، التدرج في المحتوى، التدبير الزمني لا يتوافق وبيداغوجيا الكفاءات) بالإضافة إلى توزيع الزمن بين (20،20،05د) تقع فوق المتوسط الحسابي الذي يقدر بـ 8.33 % وبالتالي فهذه الاستجابات هي التي لها حصة الأسد من استعمالات المعلمين، في حين أتت باقي الاستجابات الأخرى تحت المتوسط الحسابي لأنها لا تمثل الصدارة ضمن اهتمامات المعلمين.

2-1-4: عرض نتائج محاور الزمن التدريسي والعملية التعليمية – التعليمية

من خلال تفحصنا للبيانات المدونة في الجدول (03) يتضح جليا لنا حياة بعض الأنشطة كعرض الدرس، انجاز التمرينات، طرح الأسئلة الصدارة في ممارسات المعلمين وبوزن مئوي قدره 12.82 % التي تعتبر ايجابية إذا ما كان الغرض منها الوقوف على أخطاء المتعلمين بحيث تشجعهم على التفكير والاستدلال إذا كانوا فعلا يقصدون بناء الكفاءات بالمعنى الحقيقي وذلك لأن بيداغوجيا الكفاءات تستدعي تدخل العديد من الوظائف لدى المتعلم كاختيار الوضعية، اختيار الهدف، المعالجة، المواقف الايجابية والسلوك بالإضافة إلى المسافة الزمنية³⁴، على أن يقوم المتعلم باختيار وضعية التعلم بنفسه مع تدخل المعلم وذلك من خلال توفير الشروط الزمنية، المكانية والتنظيمية، إلا أننا وفي حقيقة الأمر نلاحظ أن هذه الأنشطة كطرح الأسئلة وانجاز التمرينات ما تفتأ في الغالب إلى أن تركز للممارسات الأكثر تقليدا والتي في الغالب لا تخرج عن نطاق أسئلة التذكر والتي لا تتطلب إلا فهما سطحيا للمادة التي تعتمد في كثير من الأحيان على الذاكرة الصماء لا غير، وقد كشفت بعض الدراسات على أن جل المعلمين يطرحون عددا هائلا من الأسئلة إذ تمثل 80% من بين الأساليب الأخرى لكنها لا تتعدى مستوى التذكر والاسترجاع للمعارف³⁵، لذا يعتبرها المعلمين جانبا هاما في تقييمهم لمكتسبات متعلمهم وبالتالي يوجهون لها

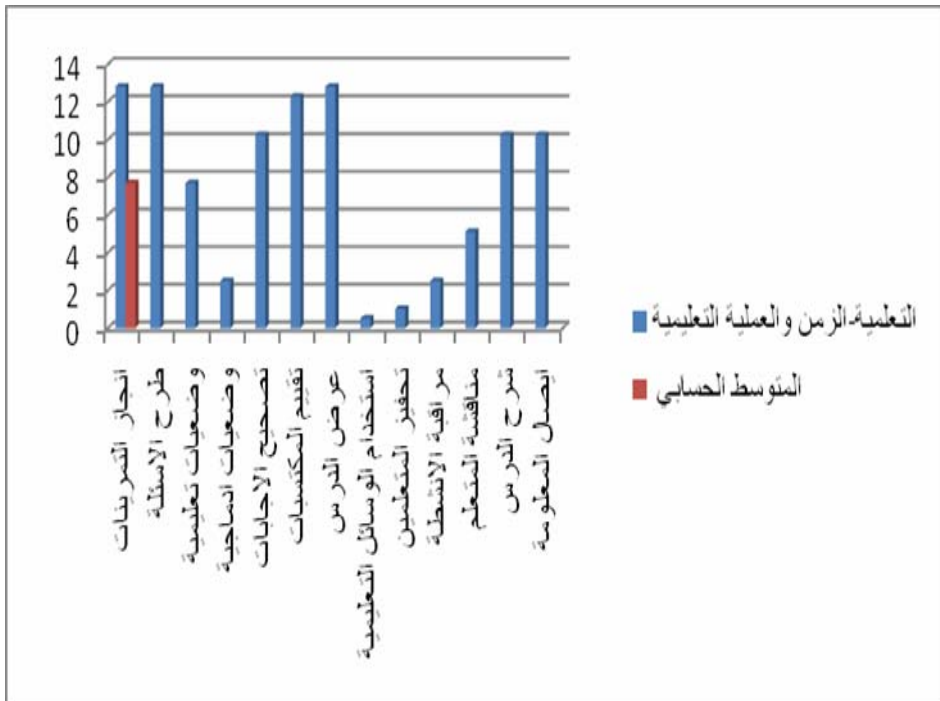
وقتاً معتبراً مقارنة بالأنشطة الأخرى إذ استحوذ تقييم المكتسبات على نسبة مئوية قدرها 12.3 %، وهي نسبة معتبرة مقارنة بحصة الأنشطة الأخرى ولاسيما إذا ما سئند إلى التقويم التكويني.

الجدول (03) يمثل استخدامات المعلمين للزمن التعليمي في العملية التعليمية- التعلمية

المحور	الأصناف	التكرار	النسبة داخل المحور %	المجموع	النسبة خارج المحور %	المجموع
الزمن التدريسي والعملية التعليمية – التعليمية	انجاز التمرينات	25	12,82	100%	5,53	43,09%
	طرح الأسئلة	25	12,82		5,53	
	انجاز وضعيات تعليمية	15	7,69		3,31	
	انجاز وضعيات إدماجية	4	2,51		0,88	
	تصحيح إجابات المتعلمين	20	10,25		4,42	
	تقييم مكتسبات المتعلمين	24	12,3		4,42	
	عرض الدرس	25	12,82		1,54	
	استخدام الوسائل التعليمية	1	0,51		0,22	
	تحفيز المتعلمين أثناء التعلم	2	1,02		0,44	
	مراقبة أنشطة المتعلمين	4	2,51		0,88	
	المناقشة مع المتعلمين	23	16,31		5,08	
	شرح الدرس	20	10,25		4,42	
	إيصال المعلومة للمتعلّم	20	10,25		4,42	

الزمن التعليمي والتصور الجديد للعملية التعليمية – التعليمية في المدرسة ...

بمفهومه الشامل من أجل الوقوف على الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء تعلمه وإجراء تحليل دقيق للأخطاء المرتكبة من قبله والتي تمثل حسب جوناو معارف يتوفر عليها المتعلم يستخدمها لإحراز المعرفة المقترحة من المدرس في إطار العلاقة التعليمية³⁶، وعلى اعتبار أنها بمثابة كاشف ميكانزمات التفكير لدى المتعلم لذا كان من الواجب الاهتمام بها كأداة ديداكتيكية حقيقية بدلا من الانزعاج منها، ولا يتأتى إلا بتصحيح إجابات المتعلمين تصحيحا هادفا حيث استحوذ هذا النشاط على نسبة 10.25 % التي أتت جنبا إلى جنب مع كل من شرح الدرس وإيصال المعلومة للمتعليم، والتي أتت فوق المتوسط الحسابي الذي يقدر بـ 7.69 % في حين أتت باقي المهام تحت المتوسط الحسابي والمبين في المخطط(02)



مخطط(02) يمثل استخدامات المعلمين للزمن التعليمي ضمن العملية التعليمية –التعليمية

والغريب أن هذه الأنشطة التي جاءت تحت المتوسط الحسابي والتي لا يولي لها المعلم جزءاً معتبراً من وقته المخصص له للتدريس تمثل لب بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بل قلبها النابض لكونها تهدف لجعل المتعلم قادر على أن يجند معارفه، ليتعلم، يفهم يدقق ويمتن مكاسبه ويكملها، ثم يمرنها فيحولها باعتبار أن أي وضعيات للتعلم ليست مجرد تمارين فردية بل هي مهام مفتوحة وغالباً ما تكون جماعية. وبالتالي فإن وضع المتعلم في وضعية تعلم وجعله يواجه مشكلة ما يفكر في إيجاد حل لها من خلال طرح تساؤلات ووضع فرضيات تقنعه مؤقتاً أي اقتراح وضعيات تفتح باب التحدي الذي يدفع المتعلم للتقدم نحو الأمام، ولا يتوقف الحد عند استخدام الوضعيات التعليمية والإدماجية بل يتعداه إلى المناقشة مع المتعلمين ومراقبة أنشطتهم إذ تتراوح بين 5.12% و 2.51% من الوقت الذي يمنحه المعلم لها وهذا يخل بالدور الذي أوكلته المقاربة الحديثة والنشطة للتعلم الذي يعد أحد أهم أدواره إشراكه في بناء تعلماته وقد أحصاها الباحث الفرنسي عدداً في خمس أدوار وهي التعاون، التشبث، الشفافية والمسؤولية والإشراك³⁷، وتستمر النسبة في الانخفاض إلى غاية الوصول إلى مهمة تحفيز المتعلمين والتي لم تحظى سوى بـ 1.02% من حظ الزمن التعليمي على الرغم أن الدراسات أثبتت مدى ارتباط مفهوم قوة الدافع بالاستغلال الأمثل للزمن التعليمي -التدريسي فقوة الدافع حسب جابر عبد الحميد جابر تشير إلى تدفق الأنشطة ومعدل التدريس الذي يتم الحفاظ عليه في الصف³⁸ لذا يجب على المعلمين أن يراقبوا أنشطة المتعلمين ومعالجتها حتى وإن كانوا يعملون مع مجموعة صغيرة للقراءة مثلاً في الجزء الخلفي من الحجرة ينبغي أن يكونوا على وعي بالمتعلمين الآخرين الذين يقومون بأنشطة في أجزاء أخرى من الصف إذ يقللون من فترات التعطيل إلى الحد الأدنى بالإضافة إلى الوقت الذي يضيع في إعادة الشرح وتقديم التوجيهات مما يساعد على توظيف أكبر، الشيء الذي يستدعي توظيف الوسائل التعليمية بفعالية ولاسيما منها وسائل الإعلام الآلي والتكنولوجية فعلى حد قول باتريك مانديلسون "إن لم تربط المدرسة بالشبكة تقص نفسها....إن الأطفال

الزمن التعليمي والتصور الجديد للعملية التعليمية – التعليمية في المدرسة ...

يولدون في ثقافة تحب الضغط على الزر، فواجب المدرسين فيها الانخراط في عالم تلاميذها.... ويضيف إن ظلت المدرسة تمنح تعليماً لم يعد صالحاً خارج أسوارها، إنها تخاطر بإقصاء نفسها، كيف تريدون عندئذ أن يثق بها التلاميذ؟³⁹، لكنها في المدرسة الجزائرية الأقل حظاً من حيث الاستحواذ على الزمن التعليمي وبنسبة مئوية قدرها 0.51% بالرغم من تساؤلنا لماذا كل هذا الإجحاف في حق هذه الوسائل في مرحلة التعليم الابتدائي فكانت الإجابة لم يحن الوقت بعد، كيف لم يحن بعد الوقت ونحن نشهد إقبال الأطفال على الألعاب الالكترونية واستعمال فضاء الانترنت لإيجاد هذه الألعاب ونراه في البيت ودور الشباب يستعمل كل هذه الوسائل بينما في المدرسة لم يحن الوقت بعد.

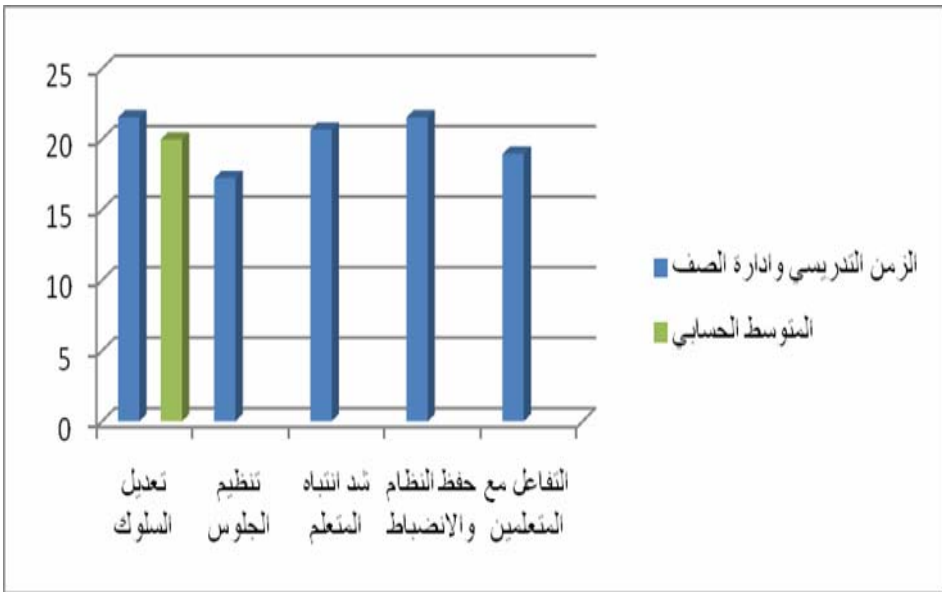
3-1-4: عرض نتائج محور الزمن التدريسي وإدارة الصف ومناقشتها

من خلال قراءتنا للمعطيات المدونة في الجدول (04) نخلص إلان كل من تعديل السلوك وحفظ النظام والانضباط داخل الصف من بين أهم المهام اللاتي استوليا على الوقت المخصص للتدريس .

الجدول (04) يمثل استخدامات الزمن التعليمي ضمن إدارة الصف

المحور	الأصناف	التكرار	النسبة داخل المحور %	المجموع	النسبة خارج المحور %	المجموع
الزمن وإدارة الصف	تعديل السلوك الغريب	25	21,55	100%	5,53	25,64%
	تنظيم جلوس المتعلمين	20	17,24		4,42	
	شد انتباه المتعلمين	24	20,68		5,3	
	حفظ النظام والانضباط	25	21,55		0,88	
	في الصف					
	التفاعل مع المتعلمين	22	18,96		4,86	

إذ أن جل معلمي المدرسة الابتدائية يوجهون أكثر وقتهم تجاه هذين المهامين والتي استخلصتها من استجابات المعلمين وذلك بنسبة 21.55 % لكل منها، وفي الحقيقة هذا ليس بالشئ الغريب أن يخصص وقته لإرساء الانضباط وحفظ النظام مادام أنه في المرحلة الابتدائية، ونحن نعلم علم اليقين أن متعلم المرحلة الابتدائية كثير الحركة واللعب لا يكاد يركن إلى الهدوء إلا نادرا، وبالتالي فإنها مرحلة تمثل قلقا مهنيا طبيعيا لدى المعلم ولاسيما منه المعلم المبتدئ أي حسب جحيش جميلة يفتقد إلى مهارة ضبط الصف فتجده يتساءل عن مهارة ضبط الصف أكثر من التساؤل عن المهارات التعليمية التعليمية⁴¹، لذا فمن البديهي أن يوجه لهما غالبية وقته ولكن ليس على حساب تعلمات المتعلمين الأساسية.



مخطط(03) يمثل استخدامات المعلمين للزمن التعليمي ضمن إدارة الصف.

وقد أتت باقي المهام أقل حظا من الوقت، لكن الشيء الملاحظ أنها جد متقاربة فيما بينها، إذ جاءت نسبة شد انتباه المتعلمين 20.68 % من الوقت الإجمالي وقد

أكدت دول هاكسبي أن شد انتباه المتعلمين هو من يستحوذ بدرجة كبيرة على الوقت وذلك بنسبة 80 % من الوقت الإجمالي⁴¹، والنظر للمخطط (03) نجد أن كل من المهام المتعلقة بتعديل السلوك، حفظ النظام والانضباط وشد انتباه المتعلمين جاءت فوق المتوسط الحسابي والمقدر بـ 19.99 % وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المعلم يوجه معظم وقته نحو هذه المهام في حين تقع تحت المتوسط الحسابي يوجه لها وقت أقل وربما في اعتقادنا هذا راجع لكون أن المعلم في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى ضبط الصف وتعليم المتعلمين الانضباط ولا سيما في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية

2-4: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

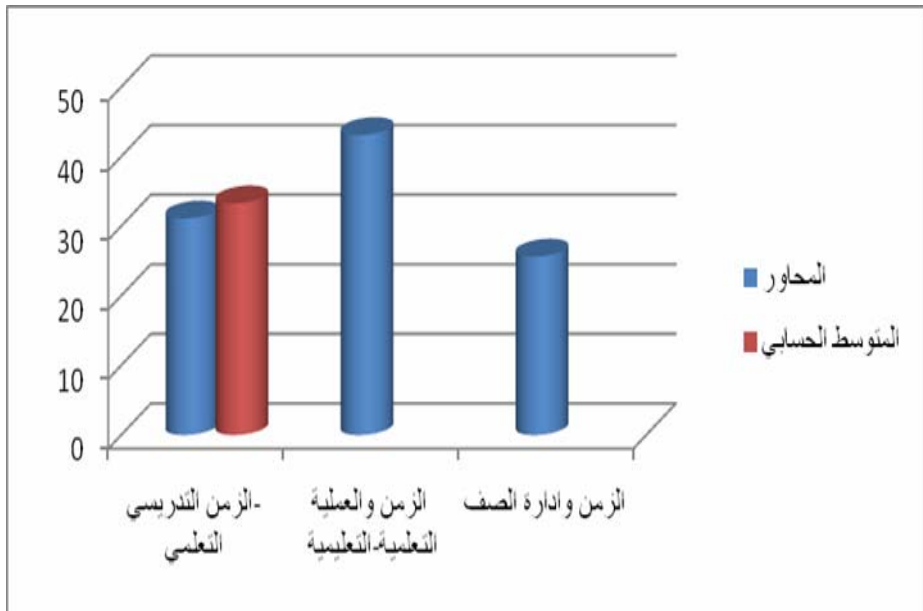
1-2-4: النتائج المتعلقة بالمحور الأول: بالرجوع دائما إلى نتائج الجدول (02)

يتبن لنا من خلال احتلال الأصناف الخاصة بمدة عمل المعلم، التدرج في المحتوى وعدم موافقة التدبير الزمني والتصور الجديد للعملية التعليمية- التعليمية إذ اعتبروا أن الزمن التعليمي يرادف عمل المعلم في الصف فقط ومن خلال إمعاننا النظر أثناء إجرائنا للمقابلة مع معلمي المرحلة الابتدائية في استجابات المعلمين أنه لا يزالوا يخلطون بين عملية التدريس والتعلم، ولا سيما لدى المعلمين الأكثر خبرة مما يدل أنهم لم يستسيغوا بعد الجديد الوافد إليهم، كما لمسنا أيضا عدم الاستجابة لدى بعض المعلمين فيما يخص بيداغوجيا الكفاءات والتدبير الزمني بحجة أنهم لم يهضموها بعد الشيء الذي يترجمه توجيه الزمن نحو التدرج في المحتوى بدل مراعاة تعلمات المتعلمين وهو الأمر الذي ربطه الباحث الفرنسي فليب بيرنو بشكل كبير بتصورات المعلمين فيما يخص دورهم ومسؤوليتهم في نجاح كل متعلم⁴²، وعلى هذا الأساس فإننا نرفض الفرضية القائلة على إجماع المعلمين على ملائمة التدبير الزمني والتصور الجديد للعملية التعليمية – التعليمية.

2-2-4: النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: بالرجوع إلى النتائج المدونة في الجدول (03) يتبين لنا أن المهام التي لها نصيب وحظ وفير من الوقت المخصص للتدريس هي المهام المتعلقة بعرض الدرس، طرح الأسئلة وإنجاز التمرينات، في حين تحتل المهام الأخرى حيزاً أقل من الاهتمام ولاسيما منها ما يتعلق بالوضعيات التعليمية والإدماجية التي تقوم عليها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لأن هذه المقاربة تقوم على العمل التكويني المركز بغية تحديد أفضل مؤشرات التعلم التي تنتج حسب ما أقره الباحث الفرنسي فليب بيرنو (Philippe Perrenoud) تنظيماً تفاعلياً إذ يستغرق بناء المواقف والكفاءات والمعلومات الأساسية شهوراً أو حتى سنوات⁴³، أي أن إكساب الكفاءات محددة بالزمن، لكن أن يوجه المعلم وقته كله نحو بعض المهام التي ألفوها ومارسوها بالأمس القريب وصمن بيداغوجياً الأهداف ولاسيما لذوي الخبرة المهنية الطويلة لا يقحم المتعلم في أنشطة البحث ومعالجة المشكلات وبالتالي تندر أو تنعدم حظوظ توظيف فرص التعلم ولهذا فإننا نرفض الفرضية التي تقر بان ممارسات المعلمين تسهم في توظيف فرص التعلم من خلال توجيه زمهم التعليمي نحوها.

• 2-2-4: النتائج المتعلقة بالمحور الثالث: إن ملاحظتنا للنتائج المتضمنة في الجدول (04) يتبين لنا أن المعلمون يوجهون وقتهم نحو إدارة الصف وذلك من خلال ورود كل المهام بصفة متقاربة جداً تعلوها كل من تعديل السلوك وحفظ النظام والانضباط داخل الصف وهذا ما يؤكد الأولوية التي يمنحها المعلم لإدارة الصف من الوقت الممنوح له وذلك ما يكون غالباً على حساب وقت التعلم ولاسيما التعليمات الأساسية منها حيث أكدت جل البحوث التربوية أن المعلم يصرف جل وقته في ضبط إدارة الصف وتنظيمه وذلك يأخذ الكثير من الوقت والجهد، وبالرجوع إلى

المخطط (04) نلاحظ أن الزمن التدريسي –التعليمي والعملية التعليمية –التعليمية الوحيد الذي تربع على حظ الوقت الممنوح من طرف المعلم وهذا ظاهريا فقط لأننا بالغوص داخل هذا المحور يتضح لنا أن المعلم لا يكاد يركن إلى منح وقته سوى للمهام المألوفة في حين يهمل ما من كونه يوظف فرص التعلم بحق كالوضيعات الإدماجية وغيرها... الخ وقد أتى فوق المتوسط الحسابي والمقدر بـ 33.28 %، في حين أتى المحوران الآخران تحت المتوسط الحسابي.



المخطط (04) يبين الزمن التعليمي واستخدامه من قبل المعلمين.

الخاتمة

من خلال تحليل نتائج دراستنا هذه فإننا نخلص إلى القول أن ممارسات معلمي المدرسة الابتدائية لا تزال تعتمد إلى توجيه الزمن المخصص لهم للتدريس نحو الممارسات التقليدية المألوفة في المقاربات السابقة على الرغم من محاولة

القائمين على المنظومة التربوية إلى إدخال بعض التعديلات على الزمن المدرسي وتطويعه وفقا لخصائص المتعلم ومراعاة لوتائره الشخصية، فكيف إذن يتسنى لنا الحديث عن توظيف فرص التعلم دون أن نمح المتعلم رصيذا زمنيا يمكنه من مءابة الوضعايات المشكلة التي تختلف عن التمارين التقليدية إذ تتطلب الإقحام في مسعى البحث مع تشخيص المشكلات وحلها، إذ ننطلق فيها من السؤال الذي طرعه Saint-Onge "أنا أعلم، لكن هل هم يتعلمون؟" ⁴⁴، لذا فإننا من هذا المنطلق نوافق الباحث الفرنسي فليب بيرنولما رأى إن لم نغير أي شيء عدا الكلمات ولو بقينا نعمل تحت غطاء الكفاءات ما كنا نعمله بالأمس تحت غطاء المعرفة فلما ننتظر إذن تقلص حجم الإخفاق المدرسي؟ وتبقى بذلك المقاربة بالكفاءات نصف الإصلاح لا غير.

الهوامش

- 1- جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000، ص 102.
- 2-Suchaut .B ,La gestion du temps à l'école maternelle et primaire :diversité des pratique et effets sur les acquisitions des élèves, université de Bourgogne,1995,p23.
- 3-Chopin.M.P, Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques, thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2007, pp25-27.
- 4-احمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعلم-النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، ط1، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، ص 274.
- 5-نفس المرجع، ص 276.
- 6- وزارة التربية الوطنية، دليل تنظيم الزمن البيداغوجي في المدرسة الابتدائية، 2009.
- 7- نادية بوشاللق، النماذج السلوكية وفاعلية عملية التعلم /التعليم، مجلة العلوم الإنسانية، عدد24، جامعة قسنطينة 2005، ص36.

8-Delhaxhe.A, Le temps comme unité d' analyse dans la recherche sur l' enseignement ,revue française de pédagogie n°118 ,janvier,février,mars 1997,p112-113.

9- احمد إسماعيل حجي، المرجع سبق ذكره، ص275.

10- المرجع نفسه، ص 274.

11- Chopin.M.P, Le temps de l'enseignement (l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe), Presses Universitaires de Rennes, France, 2011, p2.

12- Delhaxhe.A, Ibid,pp 110-111.

13-Ibid p, 109.

14- Suchaut .B ,La gestion du temps à l'école maternelle et primaire ,Ibid,p 149-150.

15-Charmeux.E ,Où en est le temps de l'école ?

[www.meirieu.com/from/Charmeux temps](http://www.meirieu.com/from/Charmeux%20temps) 21.01.2016 10.00h

16-Conseil supérieur de l'éducation, aménagement du temps (une responsabilité de l'école secondaire), Bibliothèque Nationale du Québec 2011, p24.

17- Chopin.M.P, Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques, Ibid, p307.

18- عبد العزيز عطا الله المعاينة، اثر مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة الزرقاء في انجازهم الإداري، مجلة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 9، العدد 2، 2014، ص ص 141-142.

19- A. Husti، أي تنظيم للوقت، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2009، ص 123.

20-Charmeux.E, Ibid, p3.

21-Morlaix .S, Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège, revue française de pédagogie, n°130, p122.

22- زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الاجتماعي، ط2، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، 1974، ص204.

23-Bardin.L, L'analyse de contenu, presses universitaires de France, 2édition, Paris,1977, p34.

- 24- جمال شحاتة حبيب، قضايا منهجية في البحث في الخدمة الاجتماعية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، حلوان، مصر، 2012، ص 13.
- 25- Angers.M, initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines 1996, pp157-158.
- 26--Bardin.L . Ibid,pp118-119.
- 27- Angers.M,p207.
- 28-Ibid,p208.
- 29-Bardin.L . Ibid,pp104-106.
- 30-Ibid, p104.
- 31-Chopin.M.P, Le temps de l' enseignement (l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe) ,Ibid,p23.
- 32-Ibid, p28.
- 33- A. Husti ، أي تنظيم للوقت، مرجع سبق ذكره، ص 124.
- 34- A.Jean ، كيف نجعل التلاميذ في وضعية التعلم؟، معالم التعليم اليوم، سلسلة من ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2009، ص 54.
- 35- Catherine .B et al ، نحو نموذج آخر لإدارة الوقت المدرسي (لتطوير الكفاءات منذ الحضانة)، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر، 2008، ص 25.
- 36- وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين، 2010، ص 166.
- 37- Perrenoud. , Construire des compétences dès l'école, ESF Paris, 1997, pp90-92.
- 38- جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، مرجع سبق ذكره، ص 58.
- 39- فليب بيرنو، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2010، ص 176.
- 40- جحيش جميلة، ضبط النظام داخل القسم، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2003، ص ص 62-63.
- 41-Delhaxhe.A, Le temps comme unité d' analyse dans la recherche sur l' enseignement,Ibid,p113.
- 42- فليب بيرنو، مرجع سابق، ص 73.

43- المرجع السابق، ص 69.

44- المرجع السابق، ص 29.

المراجع

- 1- احمد إسماعيل حجي(2000)، إدارة بيئة التعلم-النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، ط1، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.
- 2- بوشاللق نادية(2005)، النماذج السلوكية وفاعلية عملية التعلم /التعليم، مجلة العلوم الإنسانية، عدد24، جامعة قسنطينة .
- 3- جابر عبد الحميد جابر(2000)، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 4- جمال شحاتة حبيب(2012)، قضايا منهجية في البحث في الخدمة الاجتماعية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، حلوان، مصر.
- 5- جحيش جميلة(2003)، ضبط النظام داخل القسم، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.
- 6- عبد العزيز عطا الله المعايطه(2014)، اثر مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظة الزرقاء في انجازهم الإداري، مجلة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 9، العدد 2.
- 7- وزارة التربية الوطنية (2009)، دليل تنظيم الزمن البيداغوجي في المدرسة الابتدائية الجزائر.
- 8- وزارة التربية الوطنية (2010)، دليل منهجي في التقويم التربوي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين.
- 9- فليب بيرنو(2010)، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 10- زيدان عبد الباقي (1974)، قواعد البحث الاجتماعي، ط2، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر.
- 11- A. Husti(2009)، أي تنظيم للوقت، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر.

- 12-Jean.A (2009)، كيف نجعل التلاميذ في وضعية التعلم؟، معالم التعليم اليوم، سلسلة من ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر
- 13-Catherine .B et al (2008)، نحو نموذج آخر لإدارة الوقت المدرسي (لتطوير الكفاءات منذ الحضانه)، ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي الجزائر.
- 14-Angers.M (1996), Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.
- 15-Bardin.L (1977), L'analyse de contenu, presses universitaires de France, 2édition, Paris.
- 16-Chopin.M.P (2007), Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques, thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université Victor Segalen , Bordeaux .
- 17-Chopin.M.P (2011), Le temps de l'enseignement (l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe), Presses Universitaires de Rennes, France.
- 18-Charmeux.E ,Où en est le temps de l'école ?
[www.meirieu.com/from/Charmeux temps](http://www.meirieu.com/from/Charmeux%20temps) 21.01.2016 10.00h
- 19-Conseil supérieur de l'éducation (2011), Aménagement le temps (une responsabilité de l'école secondaire), bibliothèque nationale du Québec.
- 20-Delhaxhe.A (1997), Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement, revue française de pédagogie n°118 , janvier, février, mars.
- 21.-Morlaix .S, Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège, revue française de pédagogie, N° 130.
- 22-Perrenoud. P (1997) ; Construire des compétences dès l'école, ESF Paris.
- 23-Suchaut .B (1995), La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, université de Bourgogne.