الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد البشير الإبراهيمي–برج بوعريريج
Mohamed El Bachir El Ibrahimi University Bordj Bou Arreridj, Algeria

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
Faculty of Social and Human Sciences
Department of Social Sciences

رقم التّسجيل: .....
الرقم التسلسلي: .....

واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بالجزائر
دراسة ميدانية لعينة من ثانويات تيسمسيلت

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التّربية

إعداد الطّالب:
- مزروعة مصطفى

إشراف:
أ.د/ عمارة بوجمعة

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	الدرجة العلمية	الصفة
01	جحنيط حمزة	أستاذ	جامعة محمد البشير الابراهيمي	رئيسا
02	عمارة بوجمعة	أستاذ	جامعة محمد البشير الابراهيمي	مشرفا ومقررا
03	مهدي السعيد	أستاذ	جامعة محمد البشير الابراهيمي	عضوا ممتحنا
04	سلاقجي العيد	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد البشير الابراهيمي	عضوا ممتحنا
05	لدرم أحمد	أستاذ	جامعة يحي فارس المدية	عضوا ممتحنا
06	بلعزوق عبد الكريم	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	عضوا ممتحنا

الموسم الجامعي: 2026/2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله ربّ العالمين، حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تتحقق الغايات، فله الحمد أولا وآخرا، ظاهرا وباطنا.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي المشرف **الأستاذ الدكتور عمارة بوجمعة،** على ما أحاطني به من رعاية علمية وتوجيه أكاديمي سديد، وعلى ما قدمه لي من نصائح قيّمة وملاحظات بنّاءة أسهمت في إثراء هذا العمل وإخراجه في صورته الحالية.

كما أُثمن عاليا ثقته الكريمة، وسعة صدره، وحرصه الدائم على المتابعة والتوجيه، وما أتاحه لي من مساحة علمية وفكرية كان لها الأثر البالغ في تنمية قدراتي البحثية وتعزيز استقلاليتي الأكاديمية.

فله مني أسمى عبارات التقدير والاحترام والعرفان.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أساتذة قسم علم الاجتماع، الذين أسهموا بعطائهم العلمي وجهودهم المخلصة في تكويني الأكاديمي، وكانوا خير معين في مسيرتي الجامعية.

وفي الختام، أتشرف بتقديم أسمى عبارات الشكر والامتنان إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة المحترمين، لتفضلهم بقبول قراءة هذه الأطروحة ومناقشتها

جزى الله الجميع عني خير الجزاء، ووفقهم لما فيه الخير والسداد، والله ولي التوفيق.

إهداء

إلى روحَي والديَّ الكريمين، رحمهما الله رحمة واسعة وأسكنهما فسيح جناته.

إلى زوجتي العزيزة وأبنائي الأحبة، تقديرا لصبرهم ودعمهم ومساندتهم الدائمة.

إلى أفراد عائلتي الكريمة اخوتي وأخواتي، كلٌّ باسمه ومقامه.

إلى أصدقائي وزملائي الذين رافقوني وشجعوني طوال مسيرتي العلمية.

وإلى كل من قدّم لي يد العون وساهم، من قريب أو بعيد، في إنجاز هذه الأطروحة.

أهديكم جميعا ثمرة هذا الجهد، عرفانا ووفاء وتقديرا.

الفهرس

مقدمة ..... أ

الباب الأوّل الإطار النّظري للدّراسة 21

الفصل الأول: البناء المنهجي للدراسة 21

المبحث الأول: موضوع الدراسة 21

1. أهمية البحث: 21

2. أهداف البحث: 22

3. الإشكالية: 23

4. تحديد المفاهيم: 27

1.4. التعليم: 27

2.4. تكنولوجيا التعليم (Instructional Technology) 29

5. المقاربات النظرية: 30

1.5. سوسيولوجيا بيار بورديو 30

2.5. النظرية البنائية الوظيفية: 33

3.5. النظرية التفاعلية الرمزية: 35

6. الدراسات السابقة: 38

1.6. الدراسات العربية: 38

2.6. الدراسات باللغة الأجنبية: 43

7. تحليل الدراسات السابقة: 46

المبحث الثاني: منهجية البحث 48

1. مجالات البحث: 48

1.1. المجال المكاني: 48
2.1. المجال الزماني: 50
3.1. المجال البشري: 51
2. عينة البحث: 51
3. مناهج الدراسة: 54
4. أدوات جمع البيانات: 55
استمارة الاستبيان: 55
الفصل الثاني: من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم 57
تمهيد: 57
المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للوسائل التعليمية 58
المطلب الأول :تعريف الوسائل التعليمية وتطورها التاريخي: 58
1- مفهوم الوسائل التعليمية: 58
2- تطور الوسائل التعليمية: 59
المطلب الثاني :تصنيفات الوسائل التعليمية وأسس اختيارها: 61
1- تصنيف الوسائل التعليمية: 62
2- أسس اختيار الوسائل التعليمية: 65
المطلب الثالث :القيمة التربوية للوسائل التعليمية في تحسين بيئة التعلم: 66
1- قيمتها بالنسبة للمعلم: 66
2- أثر الوسائل التعليمية على المتعلم: 67
المبحث الثاني: تكنولوجيا التعليم كمنظومة تربوية حديثة 68
المطلب الأول :مفهوم تكنولوجيا التعليم 68
المطلب الثاني: أسس ومرتكزات تكنولوجيا التعليم: 70

1- الأسس والمرتكزات 70
2- خصائص تكنولوجيا التعليم: 71
المطلب الثالث: مستحدثات تكنولوجيا التعليم 71
1- شبكة الانترنيت: 72
2- الكمبيوتر والإعلام الآلي: 73
3- التلفزيون التناظري والتفاعلي: 73
خلاصة الفصل 75
تمهيد:..... 77
المبحث الأول: مسار المنظومة التربوية 78
المطلب الأول :المراحل التاريخية لتطور التعليم في الجزائر بعد الاستقلال 78
1- مرحلة البناء وإثبات الهوية: (1962-1970) 78
2- المرحلة الثانية: (1970-1980) مرحلة الإصلاح 80
3- المرحلة الثالثة: مرحلة تطوير القطاع والمواكبة 1980-2011. 81
المطلب الثاني: التحولات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية 85
المطلب الثالث: جهود رقمنة قطاع التربية والتعليم في الجزائر..... 88
المبحث الثاني: مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر..... 90
المطلب الأول: مفهوم مرحلة التعليم الثانوي وخصائصها. 90
1- مفهوم مرحلة التعليم الثانوي..... 90
2- خصائص مرحلة التعليم الثانوي: 92
المطلب الثاني :أهداف التدريس في مرحلة التعليم الثانوي..... 93
المطلب الثالث: تنظيم وهيكلة التعليم الثانوي بالجزائر 95
1. ما قبل أمرية 16 أبريل 1976:..... 95

2. التعليم الثانوي في ظل أمرية 16 أبريل 1976 (المرسوم 76–35): 95
خلاصة الفصل 97
الفصل الرابع: آفاق دمج تكنولوجيا التعليم في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر 99
تمهيد: 99
المبحث الأول: آليات واستراتيجيات تطبيق تكنولوجيا التعليم في الثانويات الجزائرية 103
المطلب الأول: البنية التحتية والتجهيزات التكنولوجية بالمؤسسات الثانوية 103
1. واقع وأهمية البنية التحتية التقنية في الفضاء الثانوي 104
2. التجهيزات والعتاد التكنولوجي والرقمي بالثانويات 105
3. آليات التسيير والصيانة والصعوبات الرقمية للبنية التحتية 106
المطلب الثاني: المنصات الرقمية والأنظمة التعليمية المعتمدة 107
1. المنصات التعليمية الرقمية وأبعادها البيداغوجية 107
2. تصنيفات الأنظمة التعليمية وأمثلتها التطبيقية في الثانويات 108
3. متطلبات التفعيل ومعوقات الاستخدام 108
المطلب الثالث: التكوين والتأطير التكنولوجي للأساتذة 109
1. مفهوم التكوين التكنولوجي للأساتذة: 110
2. استراتيجيات التكوين والتدريب للأساتذة 111
3. فاعلية البرامج التكوينية والتحديات التي تواجهها 111
المبحث الثاني: معوقات دمج التكنولوجيا بالثانويات الجزائرية وآليات تطويرها 112
المطلب الأول: التحديات والمشكلات التقنية والمادية 112
المطلب الثاني: العقبات البشرية والبيداغوجية 114
1. المقاومة النفسية والأمية الرقمية لدى الفاعل التربوي 115
2. الفوارق البيداغوجية وغياب التوافق بين المناهج والمستحدثات التقنية 115

3. ضعف آليات المتابعة البيداغوجية وغياب التحفيز المهني 116
المطلب الثالث: الآفاق المستقبلية والرؤى الاستشرافية لرقمنة التعليم الثانوي 117
1. الاستشراف البيداغوجي وتكامل نماذج دمج التكنولوجيا في المناهج 117
2. التحول الرقمي والدعم المستمر 117
3. تنظيم التكوين والتأهيل للأساتذة وتطوير أدائهم: 118
خلاصة الفصل 120
الباب الثاني: الجانب الميداني للدّراس 123
الفصل الخامس: الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعينة 123
تمهيد: 123
الفصل السادس: تحليل ومناقشة الفرضية الأولى 132
الفرضية الأولى: 132
تمهيد: 132
تحليل نتائج الفرضية الأولى 165
الفصل السابع: تحليل ومناقشة الفرضية الثانية 168
الفرضية الثانية: 168
تمهيد :.. 168
تحليل نتائج الفرضية الثانية 248
الفصل الثامن: تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة 250
الفرضية الثالثة: 250
تمهيد: 250
تحليل نتائج الفرضية الثالثة 264
خاتمة 266

التوصيات والآفاق المستقبلية:..... 267
قائمة المراجع 271
1.بالغة العربية..... 271
2.باللغة الأجنبية 279
قائمة الملاحق..... 282

فهرس الجداول:

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يبين توزيع مؤسسات التعليم الثانوي في بلدية تيسمسيلت	50
2	توزيع أفراد العينة على الثانويات	52
3	وصف العينة حسب الجنس	124
4	وصف العينة حسب الخبرة المهنية	125
5	وصف العينة حسب المستوى التعليمي	126
6	وصف العينة حسب الرتبة	127
7	وصف العينة حسب الوضعية الاجتماعية	128
8	وصف العينة حسب طبيعة السكن	129
9	الكتاب المدرسي	133
10	الرسوم التوضيحية	134
11	الخرائط	136
12	جهاز الداتاشو	137
13	جهاز الفيديو	139
14	عرض الشفافيات	140
15	جهاز الحاسوب المحمول	142
16	برامج الحاسوب التعليمية	143
17	السبورة الذكية	145
18	اللوحة الذكية	146
19	تجهيز المخبر	148
20	تجهيز الورشة التطبيقية	149
21	عدد الأقسام التعليمية	151
22	تزود حجرة الدراسة بمختلف الوسائل التكنولوجية التعليمية	152
23	المخابر التعليمية	154
24	الورشات التطبيقية	155
25	قاعة الاعلام الآلي	157

26	تناسب التأطير بعدد التلاميذ	158
27	ملائمة المناهج	160
28	تناسب الحجم الساعي لكل حصة مع المنهاج التعليمي	162
29	تجهيز المؤسسة بالإنترنيت	163
30	علاقة الجنس بالتكوين في الاعلام الآلي	169
31	علاقة الخبرة المهنية بالتكوين في الاعلام الآلي	171
32	علاقة الرتبة المهنية بالتكوين في الاعلام الآلي	174
33	علاقة الجنس بامتلاك جهاز حاسوب خاص	176
34	علاقة الخبرة المهنية بامتلاك جهاز حاسوب خاص	178
35	علاقة الرتبة المهنية بامتلاك جهاز حاسوب خاص	180
36	علاقة الجنس باستخدام الهاتف المحمول الخاص	183
37	علاقة الخبرة المهنية باستخدام الهاتف المحمول الخاص	185
38	علاقة الرتبة المهنية باستخدام الهاتف المحمول الخاص	188
39	علاقة الجنس بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي	191
40	علاقة الخبرة المهنية بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي	193
41	علاقة الرتبة المهنية بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي	196
42	علاقة الجنس بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس	199
43	علاقة الخبرة المهنية بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس	201
44	علاقة الرتبة المهنية بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس	204
45	علاقة الجنس بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة	207
46	علاقة الخبرة المهنية بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة	209
47	علاقة الرتبة المهنية بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة	212
48	علاقة الجنس بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس	214
49	علاقة الخبرة المهنية بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس	216
50	علاقة الرتبة المهنية بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس	219
51	علاقة الجنس بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ	222
52	علاقة الخبرة المهنية بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ	224

53	علاقة الرتبة بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ	227
54	علاقة الجنس بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس	230
55	علاقة الخبرة المهنية بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس	232
56	علاقة الرتبة المهنية بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس	235
57	علاقة الجنس مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية	238
58	علاقة الخبرة المهنية مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية	241
59	علاقة الرتبة المهنية مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية	244
60	موازنة بين وسائل التكنولوجية في تحقيق أفضل النتائج	251
61	درجة تقبل التلاميذ استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية	253
62	تفاعل التلاميذ مع استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية	254
63	تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على النتائج الفصلية للتلاميذ	256
64	تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على نسبة الانتقال الى مستوى أعلى	258
65	تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على نسبة النجاح في شهادة البكلوريا	260
66	درجة اهتمام الأولياء مع استخدام تكنولوجيا التعليم في مسار أبنائهم	262

فهرس الأشكال:

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس	124
02	أعمدة بيانية تبين الخبرة المهنية لأفراد العينة	125
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	126
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب الرتبة	128
05	يبين الوضعية الاجتماعية لأفراد العينة	129
06	توزيع أفراد العينة حسب طبيعة السكن	130
07	يبين توفر الكتاب المدرسي	133
08	يبين توفر الرسوم التوضيحية	135
09	يبين توفر الخرائط	136
10	يبين توفر جهاز الداتاشو	138
11	يبين توفر جهاز الفيديو	139
12	يبين توفر جهاز عرض الشفافيات	141
13	يبين توفر جهاز الحاسوب المحمول	142
14	يبين توفر برامج الحاسوب التعليمية	144
15	يبين توفر السبورة الذكية	145
16	يبين توفر اللوحة الذكية	147
17	يبين توفر تجهيزات المخبرية	148
18	يبين توفر تجهيز الورشة التطبيقية	150
19	يبين تناسب الأقسام التعليمية	151
20	يبين تزود حجرة الدراسة بمختلف الوسائل التكنولوجية التعليمية	153
21	يبين تناسب المخابر التعليمية	154
22	يبين تناسب الورشات التطبيقية	156
23	يبين تناسب قاعة الاعلام الآلي	157
24	يبين تناسب التأطير بعدد التلاميذ	159
25	يبين ملائمة المناهج	160

26	يبين تناسب الحجم الساعي لكل حصة مع المنهاج التعليمي	162
27	يبين تجهيز المؤسسة بالإنترنيت	163
28	يبين علاقة الجنس بالتكوين في الاعلام الآلي	169
29	يبين علاقة الخبرة المهنية بالتكوين في الاعلام الآلي	171
30	يبين علاقة الرتبة المهنية بالتكوين في الاعلام الآلي	174
31	يبين علاقة الجنس بامتلاك جهاز حاسوب خاص	176
32	يبين علاقة الخبرة المهنية بامتلاك جهاز حاسوب خاص	178
33	يبين علاقة الرتبة المهنية بامتلاك جهاز حاسوب خاص	180
34	يبين علاقة الجنس باستخدام الهاتف المحمول الخاص	183
35	يبين علاقة الخبرة المهنية باستخدام الهاتف المحمول الخاص	185
36	يبين علاقة الرتبة المهنية باستخدام الهاتف المحمول الخاص	188
37	يبين علاقة الجنس بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي	191
38	يبين علاقة الخبرة المهنية بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي	193
39	يبين علاقة الرتبة المهنية بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي	196
40	يبين علاقة الجنس بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس	199
41	يبين علاقة الخبرة المهنية بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس	201
42	يبين علاقة الرتبة المهنية بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس	204
43	يبين علاقة الجنس بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة	207
44	يبين علاقة الخبرة المهنية بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة	209
45	يبين علاقة الرتبة المهنية بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة	212
46	يبين علاقة الجنس بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس	214
47	يبين علاقة الخبرة المهنية بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس	216
48	يبين علاقة الرتبة المهنية بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس	219
49	يبين علاقة الجنس بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ	222
50	يبين علاقة الخبرة المهنية بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ	224
51	يبين علاقة الرتبة بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ	228
52	يبين علاقة الجنس بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس	230

53	علاقة الخبرة المهنية بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس	233
54	علاقة الرتبة المهنية بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس	236
55	علاقة الجنس مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية	239
56	علاقة الخبرة المهنية مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية	242
57	علاقة الرتبة المهنية مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية	246
58	يبين موازنة بين وسائل التكنولوجية في تحقيق أفضل النتائج	251
59	يبين درجة تقبل التلاميذ استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية	253
58	يبين تفاعل التلاميذ مع استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية	255
59	يبين تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على النتائج الفصلية للتلاميذ	256
60	يبين درجة اهتمام الأولياء مع استخدام تكنولوجيا التعليم في مسار أبنائهم	258
61	يبين تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على نسبة الانتقال الى مستوى أعلى	260
62	يبين تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على نسبة النجاح في شهادة البكلوريا	262

مقدّمة

مقدمة

تُعدّ التقنيات التعليمية اليوم ركيزة أساسية في إعادة تشكيل الممارسات البيداغوجية داخل المدرسة، لتصبح مطلبا تفرضه التحولات المعرفية والرقمية المتسارعة. ويقتضي ذلك تحديث طرائق التدريس، وتطوير أساليب التقويم، وإعادة تصميم بيئات التعلم بما ينسجم مع حاجات المرحلة الراهنة. وقد بينت دراسات حديثة أن توظيف التكنولوجيا في التعليم يرفع كفاءة التعلم، ويحسن التحصيل، ويوسع فرص التفاعل داخل الفصل، ويساعد على تبسيط المفاهيم المعقدة، كما يدعم عمليات التقويم ويرتقي بجودة المخرجات .

تشير بحوث أخرى إلى أن محدودية الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات لا تعود إلى ضعف قيمتها، بل إلى عوائق تنظيمية وبشرية ومادية، مثل نقص التكوين، وقلة التجهيزات، وضعف المتابعة، وهي عوامل تحد من توظيفها بالشكل الأمثل في المرحلة الثانوية. وتبرز هنا أهمية دراسة واقع الاستخدام في هذا الطور، نظرا لكونه مرحلة حاسمة في المسار الدراسي، تتطلب طرائق تدريس أكثر مرونة ونجاعة تستجيب لخصائص المتعلم المعاصر وتنوع حاجاته. كما أن التحول الرقمي الذي يطبع المنظومات التربوية يستدعي إعادة النظر في أدوار الأستاذ والمتعلم، وفي طبيعة الوسائل والأنشطة وآليات العمل داخل المؤسسة.

انطلاقا من هذه المعطيات، تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء واقع توظيف التقنيات التعليمية في الطور الثانوي عبر دراسة ميدانية بعينة من ثانويات ولاية تيسمسيلت. وترمي إلى تحديد درجة الاستخدام ومجالاته البارزة، ورصد العوائق التي تحد من انتشاره، واستجلاء مستوى وعي الأساتذة والإداريين بقيمته في تحسين العملية التعليمية. وتنبع أهمية الموضوع من صلته المباشرة بواقع المدرسة الجزائرية، ومن إسهامه في تشخيص مستوى إدماج الوسائط الرقمية في الثانويات، بما يسمح بصياغة تصور أدق لتطوير الممارسة البيداغوجية .وهو ما يتطلب بحثا ميدانيا يوازن بين الطموح النظري ومعطيات الواقع. وعليه، جاء موضوع الدراسة حول واقع الاستخدام في الطور الثانوي في الجزائر دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية تيسمسيلت، من جانبين نظري وميداني.

احتوى الجانب النظري على أربعة فصول نظرية، تطلب معاجلتها فحصا أدبيا لمجموعة من المراجع والمصادر لإثراء البحث من جانبه النظري، حيث تضمن الفصل الأول والذي يمثل الإطار المنهجي للدراسة، أهمية البحث، أهداف البحث، إشكالية البحث وفرضياته، كما تم تحديد مجموعة من مصطلحات البحث، ثم التطرق

الى الدراسات السابقة باللغتين العربية والأجنبية، ثم تحليلها والتعقيب عليها، مجالات الدراسة، المنهج المتبع ثم أدوات جمع البيانات.

اما الفصل الثاني بعنوان من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، حيث تضمن المطلب الأول الإطار المفاهيمي للوسائل التعليمية، من خلال التعريج على التعريف الوسائل التعليمية وتطورها التاريخي، يليها التصنيفات الوسائل التعليمية وأسس اختيارها، ثم القيمة التربوية للوسائل التعليمية في تحسين بيئة التعلم. تضمن المطلب الثاني تكنولوجيا التعليم كمنظومة تربوية حديثة، حيث تم التطرق فيه الى مفهوم تكنولوجيا التعليم، أسس ومرتكزات تكنولوجيا التعليم، ثم مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

كما تناول الفصل الثالث تطور التعليم في الجزائر، حيث تضمن المبحث الأول، مسار المنظومة التربوية من خلال ابراز، المراحل التاريخية لتطور التعليم في الجزائر بعد الاستقلال، التحولات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية، ثم جهود رقمنة قطاع التربية والتعليم في الجزائر، في حين تناول المبحث الثاني مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر من خلال تبيان مفهوم مرحلة التعليم الثانوي وخصائصها، أهداف التدريس في مرحلة التعليم الثانوي ثم تنظيم وهيكلة التعليم الثانوي بالجزائر.

وتضمن الفصل الرابع آفاق دمج تكنولوجيا التعليم في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر من خلال ابراز آليات واستراتيجيات تطبيق تكنولوجيا التعليم في الثانويات الجزائرية، البنية التحتية والتجهيزات التكنولوجية بالمؤسسات الثانوية، المنصات الرقمية والأنظمة التعليمية المعتمدة، ثم التكوين والتأطير التكنولوجي للأساتذة، وقد احتوى المطلب الثاني على معوقات دمج التكنولوجيا بالثانويات الجزائرية وآليات تطويرها، حاول الباحث من خلاله ابراز التحديات والمشكلات التقنية والمادية، لعقبات البشرية والبيداغوجية، ثم التطلع للآفاق المستقبلية والرؤى الاستشرافية لرقمنة التعليم الثانوي.

أما الجانب الميداني للدراسة فقد قسم الى أربعة فصول، الفصل الخامس الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعينة، تضمن جنس عينة الدراسة، الخبرة المهنية، الرتبة المهنية.

وفي الفصل السادس، تطرقنا الى تحليل ومناقشة الفرضية الأولى، الفصل السابع قمنا بتحليل ومناقشة الفرضية الثانية، وفي الفصل الثامن تطرقنا الى تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة.

واختتمنا الفصول الميدانية بتحليل ومناقشة البيانات والمعلومات، ثم عرض النتائج التي وصلت اليها الدراسة، والتي على ضوءها تم ادراج جملة من الاقتراحات والتوصيات للاستفادة منها.

الباب الأوّل

الإطار النّظري للدّراسة

الفصل الأول:

البناء المنهجي للدراسة

الباب الأوّل الإطار النّظري للدّراسة

الفصل الأول: البناء المنهجي للدراسة

المبحث الأول: موضوع الدراسة

1. أهمية البحث:

تظهر أهمية الموضوع محل الدراسة من خلال ثلاث أبعاد أساسية:

البعد الأول: الاستثمار في مجال التربية والتعليم (الاستثمار البشري)

وهو ما اصطلح على تسميته صناعة البشر، وهذه الصناعة لن تعرف طريقها إلى المجتمع إلا إذا استطاعت نظمنا التعليمية التي يقع على عاتقها إعداد جيل بمواصفات هذا العصر الخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين واستظهار المعلومات إلى حيوية التعّلم الناتج عن الاكتشاف والتقصي والتحليل والاستنتاج وصولا إلى حل المشكلات وهذا لا يأتي إلا بإحداث تطوير نوعي في مصادر التعّلم بمختلف أنواعها وأشكالها وتوظيف ما وصل إليه التقدم في تكنولوجيا المعلومات.

البعد الثاني: الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمة

حيث تمثل تكنولوجيا المعلومات أحد أهم البدائل التي يمكن للمنظومة التعليمية أن تعتمد عليها لتطوير عناصرها من خلال تطوير عملياتها ومخرجاتها الكمية والنوعية، ولابد أن يساير هذا الاستخدام تغييرا واضحا في مفهوم هذا الاستخدام ضمن العملية التعليمية لتحقيق أداء أفضل وإسهام فعال في حل المشكلات بفعالية وعمق خاصة وأن النهضة التكنولوجية المفاجئة فرضت مسؤولية أساسية على كل المجتمعات لأن تضع القواعد أو النظم اللازمة لتسخيرها لخدمة أغراضها وأهدافها.

البعد الثالث: التوظيف المنهجي لتكنولوجيا المعلومات في التعليم

إن حركات التطوير والإصلاح التي كانت تتم وفق تصورات دون أسس علمية منطقية قد باءت بالفشل والتراجع، وعدم الاستمرارية في كثير من الأحيان وذلك لافتقارها أو عدم اعتمادها على أسلوب البحث العلمي فهي لابد أن تنطلق من واقع يتمثل في مناهج تطبق وتعليم قائم ومن الضروري دراسة هذا الواقع دراسة علمية في ضوء الصورة العصرية المرغوبة في التعليم وأولويات التطوير قبل اللجوء إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات وذلك من خلال وضع خطة شاملة ومتكاملة تضم كل العوامل التي لها علاقة بالموضوع.

2. أهداف البحث:

الأهداف هي البوصلة التي توجه كل خطوة من خطوات البحث، وهي المعيار الذي نقيس به ما أمكن تحقيقه في نهاية البحث. يمكن تقسيم أهداف هذا البحث إلى أهداف عامة وأهداف خاصة

الأهداف العامة

نهدف من خلال هذا البحث بشكل عام، فهم أعمق وأشمل للموضوع الذي ندرسه. قبل أن نحاول حل أي مشكلة، أو تقديم أي توصية، يجب أن نفهم طبيعة الموضوع فهما عميقا. هذا البحث يهدف إلى تقديم صورة متكاملة، تجمع بين النظرية والتطبيق، بين الماضي والحاضر، بين السياق العالمي والخصوصية المحلية.

بالإضافة الى تحليل الواقع الحالي، حيث نسعى إلى تشخيص دقيق للواقع، باستخدام أدوات بحثية موضوعية، لتحديد نقاط القوة التي نبني عليها، ونقاط الضعف التي نعالجها، والفرص التي نستغلها، والتهديدات التي نتجنبها.

ومنه الوصول الى تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق لذلك سينتهي هذا البحث بمجموعة من التوصيات والإجراءات المقترحة، التي تراعي واقعنا وإمكانياتنا وتحدياتنا.

وبشكل خاص

التعرف على الأسس النظرية والفلسفية التي يقوم عليها موضوع البحث، من خلال استعراض الأدبيات التربوية المعاصرة وتحليلها نقديا.

تشخيص واقع الموضوع في الميدان التربوي العربي، باستخدام أدوات بحثية مناسبة (الاستبيان)، مع التعرف على أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيقه.

تقديم توصيات علمية وعملية لصناع القرار التربوي، بهدف تطوير السياسات والممارسات المتعلقة بموضوع البحث، وتحسين جودة التعليم بشكل عام.

إثراء المكتبة التربوية العربية بمادة علمية جديدة، وإتاحتها للباحثين والدارسين للاستفادة منها وتطويرها في دراساتهم المستقبلية.

المساهمة في رفع وعي المعلمين والمشرفين التربويين بأهمية الموضوع.

3. الإشكالية:

لقد شهد قطاع التربية والتعليم تطورات هائلة نتيجة الثورة التكنولوجية الحاصلة في العالم. وهذا ما دفع الدول إلى محاولة مواكبة التطورات الحاصلة ومحاولة دمج التكنولوجيا في النظام التربوي والمناهج التعليمية بما يتوافق ومتطلبات هذا العصر، فقد جعلت من الإنسان محور مركزيا في حل المشكلات التي تعترض طريق تطوره، في محاولة لتكيفيه مع وسطه الاجتماعي، وهذا عن طريق صقل مواهبه بواسطة كفاءات عالية ووسائل تعليمية متطورة. فالبرامج التعليمية المتطورة تعتبر المتعلم محورا مركزيا في عملية التعلم، وحلقة مهمة في المثلث الديداكتيكي، والمعلم هو من يشرف على انتقاء أجود المعلومات والمعارف بما يتلاءم وقدرات المتعلم العقلية وميوله وتكيفيه مع وسطه، وذلك باستعمال أفضل الوسائل وأحسن الطرق لإيصالها وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

إنّ الاعتماد على تكنولوجيا التعليم بوصفها وسيلة من وسائل التعليمية أصبح ضرورة ملحة لإنجاح النظام التعليمي، كم أجل الوقوف أمام الصعوبات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر، قصد مواكبة الثورة التكنولوجية الحاصلة، ولتحقيق الاندماج في الواقع الاجتماعي المعاش للإنسان، وجب الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم. حيث أنها ترفع من كفاءة المعلم وتسهل آليات العمل وتبسط مهامه والدور المنوط به، وتساعد على ترسيخ المعرفة والمكتسبات الجديدة للمتعلمين بالشكل الذي يخدم المجتمع ويساهم في تطوير الاقتصاد المعرفي للجزائر.

ويظهر الزخم العلمي المكتسب، من خلال العديد من الدراسات ذات الأهمية البالغة في استخدام وسائل وتكنولوجيا في التعليم، حيث يشير البعض منها إلى: " ...إنّ الاعتماد على تقنيات التعليم الحديثة والمتطورة يجعل المدرسة تنأ عن التخلف الذي نعيشه اليوم، ويرى المتحمسون للتقنية التعليمية أنّ استخدامها سوف يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته وحل مشكلاته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومواكبة الرؤية التربوية التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية (المقاربة بالكفاءات)، وتهتم بتنمية مختلف جوانبه الفسيولوجية والمعرفية، واللغوية والانفعالية والاجتماعية، ومن هنا فإن العملية التعليمية بوسائلها القديمة مثل الرحلات والنماذج وغيرها، والحديثة مثل الحاسوب وبرمجياته والوسائط المتعددة والانترنيت والفصول الافتراضية وغيرها، تؤدي إلى استثارة

اهتمام المتعلمين واشباع حاجاتهم، وزيادة خبراتهم، وترسيخ مادة التعلم وزيادة القدرة على التفكير العلمي والإبداعي للمتعلمين وهذا ما تتطلبه الحياة العلمية والعملية للمتعلمين" [1].

كما يؤكد مطاوع على أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم بقوله: " إنّ التدريس العصري والمستقبلي مُطالب بأن يُوظف مستحدثات تقنيات التعليم، لأنه بات من الصعب على نظم التعليم الوفاء بالمتطلبات المنشودة ... حيث أن مستحدثات تكنولوجيا التعلم هي من أحدث ما توصل إليه علماء التربية في هذا العصر، وهي حلول إبداعية ومبتكرة لمشكلات التعليم، وتوسيعا لفرصه وتخفيضا لكلفته، وزيادة فاعليته بصورة تناسب طبيعة العصر".[2]

"...وقد أكدت مؤتمرات علمية وندوات انعقدت في بعض الدول على أهمية البحث عن طرائق تدريسية فعالة للطلاب تعلمهم كيف يفكرون، حيث صدر التقرير الختامي للمؤتمر الاول لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في مدينة طرابلس بليبيا عام1998 ، ليؤكد على ضرورة التركيز على التعلم الذاتي والذي يترتب عليه التركيز على استخدام التقنيات الحديثة والذي يملي على المتعلم تعليم نفسه" [3] .

وفي هذا الصدد، أيقنت وزارة التربية الوطنية الأهمية البالغة في استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم المتطورة في خدمة التعليم، ونتائجها الإيجابية على العملية التعليمية التعلمية.

لقد تم التأكيد على ضرورة استخدام التكنولوجيا في تحقيق الكفاءة المستهدفة في تعليمية المواد، وهذا ما جاء في وثيقة منهاج التعليم الثانوي، الصادر في جوان 2013، حيث تضمن جملة من الوسائل التعليمية لتنفيذه، أبرزها: استخدام المعلوماتية والوسائل السمعية البصرية كالمسجلات والأشرطة والأفلام والأجهزة المعاكسة والشفافيات ومخابر متخصصة، إضافة إلى ما تقوم به الإدارة المدرسية وهيئة التفتيش من تشجيع للأساتذة على استخدام الوسائل والتكنولوجيا الحديثة في تعليمية المواد الدراسية.

إنّ طبيعة مواضيع المواد التعليمية بصفة عامة يحتم استخدامها للوسائل التكنولوجية، " وتنبع أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد التعليمية من خلال الأثر الذي تحدثه تلك الوسائل في خبرات الطلبة

---

1 – أمل عايدة شحادة :**التكنولوجية التعليمية** .ط .1 عمان :دار كنوز المعرفة،2006 ، ص ص20،21

2 – مطاوع، ضياء الدين محمد :توجهات **حديثة في استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم العلوم**، المجلة العربية للتربية، العدد2، 2002، ص 127.

3 – ابو يونس، إلياس يوسف: **فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط لتدريس الهندسة في الصف الثاني**، دراسة تجريبية بمحافظة القنطرة، رسالة دكتوراه غير منشور، جامعة دمشق، ص 4.

ومهارتهم، فكلما كانت الوسيلة أقرب إلى نفسية المتعلم، وكان تعامله معها بصورة مباشرة، كلما كان التعلم بشكل أفضل" [1].

إنّ ما يميز عملية التعلم الحديثة بصفة عامة، استخدامها للوسائل التكنولوجيا المتطورة، لارتباطها بالبعد الحسي الذي يقتضي التفاعل والمشاركة والاستجابة الفعلية والفعالة مع ما يتم توظيفه من وسائل تكنولوجية حديثة، كما أنها تساهم في جذب الانتباه واثارة حب الاستطلاع لدى المتعلمين، وتحفزهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية، إضافة إلى أنها تُمكن المعلم عند استخدامها من تدريب التلاميذ على الاستنتاج ومراجعة المعلومات وتلخيصها، كما تسهم في تقويم المتعلمين عند استخدام أساليب الحو ار المختلفة في اللغات الأجنبية على سبيل المثال.

إنّ الوسائل التكنولوجية تجعل من المواد التعليمية مواد عملية حسية وعملية لفظية شفوية وذلك باشراك جميع حو اس المتعلم أثناء التعلم عملا بأحد قوانين علم النفس القائل:(ما نُسي شيء اشتركت في دراسته حاستان فأكثر). كما أنها تجعل التعلم أعمق أثرا وأبقى نتيجة وتساهم في إكساب المتعلم الخبرة التربوية المتكاملة لما تحدثه من تغيير في شخصية المتعلم ادراكيا ووجدانيا وسلوكيا.

وعلى ضوء ما سبق، وانطلاقا من اهتمام الباحث بهذا المجال من خلال الاطلاع والاحتكاك بأساتذة الطور الثانوي، نتج الإحساس بالمشكلة، لقد لاحظ الباحث أن توظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية ـــعلى الرغم من حضورها كفكرة في أذهان الأساتذةـــ لم ترقَ إلى المستوى المأمول في تنفيذ المناهج والمقررات الدراسية، مما دفعه إلى دراسة واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بالجزائر، سعيا منه إلى استجلاء متطلباتها من خلال التحصيل الدراسي من جهة، ورصد التحديات التي تعيق تفعيلها من زاوية أخرى، ومدى ملائمة النظام التعليمي لها من جهة أخرى.

بناء على ما تقدم، تتجلى مشكلة الدراسة في رصد واقع متطلبات توظيف تكنولوجيا التعليم والتحديات التي يواجهها أساتذة التعليم الثانوي، وذلك من خلال دراسة ميدانية لعينة من ثانويات ولاية تيسمسيلت. وانطلاقا من هذا التصور، يُطرح التساؤل الرئيسي للدراسة على النحو الآتي:

ما واقع استخدام التكنولوجيا المتطورة في العملية التعليمية بالطور الثانوي بالجزائر، وإلى أي مدى تتفاعل متطلبات التوظيف البيداغوجي مع التحديات التقنية والتنظيمية التي يواجهها أساتذة الطور الثانوي؟

1 – الأكلبي، محمد عبد الله: طرق **تدريس المواد اللغات الأجنبية** .ط 3 الدمام، السعودية :مكتبة المتنبي،2005، ص 59.

وينبثق عن الإشكالية العامة أسئلة فرعية، وهي:

هل الوسائل التكنولوجية والأدوات والبنية التحتية التي يتوفر عليها الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت تواكب المرحلة الحالية؟

هل للأساتذة الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت الاستطاعة والقابلية في التحكم واستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم؟

هل لتوظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت أثر على التحصيل الدراسي المنشود؟

فرضيات الدراسة:

رغم توفر مؤسسات الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت على بعض الوسائل والأدوات التعليمية والبنية التحتية، إلا أنها تبقى بعيدة عن متطلبات المرحلة الحالية المنوط بها.

توفر الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت على تأطير مؤهل من الأساتذة يمكنهم التحكم في الوسائل التعليمية الحديثة.

يؤدي توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت الى زيادة التحصيل الدراسي المرجو، لما يقدمه من تسهيلات لاستقطاب المعرفة.

4. تحديد المفاهيم:

1.4. التعليم:

1.1.4. التعريف اللغوي:

يبرز خلطٌ واضح في تعريب مصطلحي (التعليم) و(التربية) عند نقلهما من المصادر الأجنبية إلى لغتنا العربية؛ وربما يعزى ذلك إلى غياب الدقة أثناء الترجمة أو بسبب غياب المرادفات اللغوية لها بالضبط، إذ نلاحظ في العربية:

يشتق مصطلح **التربية** من الفعل (ربى) ومضارعه (يربي)، دلالة على التنشئة والتهذيب والتأديب. في حين يعود أصل مصطلح التعليم (Instruction) إلى الفعل "علّم" ومضارعه "يعلّم"؛ ويُقصد به جعل الفرد يدرك، أو يعرف، أو يكتسب العلم.

ولا يعني هذا التباين اللغوي انعدام الصلة بينهما؛ بل تربطهما علاقةٌ وطيدة، فكل تربيةٍ تفضي حتما إلى تعليم، بينما لا يستلزم كل تعليمٍ تربية بالضرورة. مما يدل على أن مصطلح التربية أكثر عمومية وشمولا، وأن التعليم ينبثق عنها بوصفه تدريسا (Teaching) يُمارس كأداةٍ تربوية. (1)

فيما يخص التعريف العلمي، فإن اصطلاحي التعليم والتدريس في الأدبيات التربوية يتحددان كالآتي:

التعليم هو: "نشاطٌ مقصود ومُوجّه، يتم ضبطه داخل مؤسساتٍ أقامها المجتمع خصيصا لتوفير التعليم وضمان تحصيل الأفراد له في إطار المدارس والجامعات الرسمية" (2)

أما عن مفهومي **التعليم والتدريس** في السياق التربوي، فيتحددان وفق الآتي:

التعليم: هو "نشاطٌ متعمد وهادف، يتم تنظيمه ضمن مؤسسات أسسها المجتمع قصدا؛ لتقديم المعرفة وضمان تحقق التعلم لدى أفراده داخل المدارس والجامعات الرسمية". (3)

أما (**التدريس**) فيقصد به: "نشاط تبادلي قائم على الحو ار والتفاعل بين المدرس والمتعلم، سواء داخل قاعات الدرس أو المختبرات"(4). كما يُعرفه خليل بشير بأنه: "نشاطٌ إنساني مُخطط وهادف، يقوم على التفاعل

1- حسام محمد مازن، **المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية ص، ط2، 2009، ص10.

2- حسام محمد مازن، مرجع سابق، ص 37. [2]

3- المرجع نفسه، نفس الصفحة. 3

4- إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان (الأردن)، 2009، ص 290.

بين المعلم والمتعلم ومحتوى المادة وبيئتها؛ مما يسهم في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطرفين، مع إخضاع هذا النشاط لتقويمٍ مستمر وشامل". (1)

2.1.4. التعريف الاصطلاحي:

أما من الناحية الاصطلاحية، فيُعدُّ التعليم: "إحدى صور التدريس التي يرتكز فيها نقل المعرفة على التفاعل المباشر بين المعلم وطالبٍ أو أكثر؛ فهو حالةٌ خاصة من التدريس تتسم بالتفاعل الواقعي والحي"(2). كما يُعرَّف التعليم أيضا بأنه: "نشاطٌ مقصود تضطلع به مؤسساتٌ خُصصت لهذا الشأن، ويُمثّل التعليم بُعدا جوهريا أو ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية".(3)

3.1.4. التعريف الإجرائي:

يُمكن تعريف التعليم إجرائيا بأنه المنهجية التنفيذية التي يتبناها المربي أو المعلم لنقل المحتوى المعرفي والخبرات التعليمية إلى المتعلم، حيث لا يقتصر هذا الفعل على التلقين، بل يتجاوزه إلى توظيف استراتيجيات تدريسية تهدف إلى بناء المعرفة. وتكتسب هذه العملية طابعا خاصا بكونها تحدث ضمن بيئات تعليمية مهيأة ومخصصة لهذا الغرض، سواء كانت هذه البيئات رسمية ومنظمة، كالمؤسسات المدرسية والجامعية، أو غير رسمية، كالمراكز التدريبية والنوادي التربوية التي تهدف إلى صقل مهارات الأفراد وتنمية قدراتهم في سياقات مرنة. (4)

ويرى المتخصصون في هذا المجال أن التعليم، وفق هذا المنظور، يعدُّ أداة وظيفية تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلم، من خلال تيسير عملية التفاعل بينه وبين المادة العلمية داخل إطارٍ مكاني وزماني محدد يضمن فعالية العملية التعليمية وتحقيق مخرجاتها المستهدفة. (5)

---

[1] – خليل إبراهيم بشير وآخرون، **أساليب التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2010، ص 10.

[2] – نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، **مفاهيم ومصطلحات في علوم التربية**، دار المسيرة، عمان (الأردن)، 2008، ص 67.

[3] – محمد صبري حافظ السيد، محور البحيري، **تخطيط المؤسسات التعليمية**، دار عالم الكتب، القاهرة (مصر)، 2006، ص 1.

[4] – حمد خوالد، **سيكولوجية التعليم والتعلم**، دار الثقافة، (ب. ط)، عمان، 2012، ص 45

[5] – عبد اللطيف الصوفي، **أسس المناهج التعليمية وتطبيقاتها**، مكتبة الأنجلو المصرية، (ب. ط)، القاهرة، 2015، ص 88

2.4. تكنولوجيا التعليم (Instructional Technology)

1.2.4. التعريف الاصطلاحي:

يُعدّ مصطلح (**تكنولوجيا التعليم**) مفهوما معاصرا تبلور في خضم الثورة العلمية والتقنية، حيث يُنسب استهلال استخدامه إلى العالم فيين (Finn) في عام 1920م. وقد شهد المصطلح في العالم العربي تطورا دلاليا، حيث استُحدث ليكون المقابل العربي المعتمد لمصطلح Instructional Technologyالذي ذاع صيته في الأوساط الأكاديمية الغربية. (1)

وفي هذا السياق، قدمت منظمة اليونسكو تعريفا إجرائيا دقيقا، واصفة إياها بأنها: "نهجٌ نظامي يستهدف تصميم العملية التعليمية، وتنفيذها، وتقويمها، بناء على أهداف محددة تستند إلى نتائج البحوث التربوية وأبحاث الاتصال البشري، مع توظيف الموارد البشرية والمادية بفاعلية لتعزيز مخرجات التعلم". (2)

كما يُعرف المصطلح بأنه: "عملية توظيف المعرفة العلمية ومنهجيات البحث في تخطيط مكونات النظام التربوي، وتنفيذها، وتقويمها، سواء على مستوى الوحدات المنفردة أو بوصفها نظاما متكاملا مترابط الأجزاء، وذلك بهدف إحداث تغيير سلوكي مرغوب لدى المتعلم، من خلال دمج الأدوات التقنية (الآلة) مع العنصر البشري."

هي عملية **استخدام العلوم النظرية والتطبيقية** في العملية التعليمية وفق منهجية منظمة وهادفة، مستعينة في ذلك بجميع العناصر البشرية وغير بشرية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

كما يُنظر إليها بوصفها: "عملية تخصصية توظف نتاجاتٍ تعليمية ذات خصائص علمية محددة، تتسم بالصدق والثبات، كما هو الحال في النماذج التطبيقية للتعليم المبرمج". وفي سياقٍ أكثر شمولا، تُعرف بأنها: "نسقٌ متكامل يرتكز على تطبيق هيكلٍ من العلوم المعرفية المرتبطة بطبيعة التعلم الإنساني، مع تفعيل كافة مصادر التعلم البشرية وغير البشرية. ويركز هذا النهج على تفعيل دور المتعلم، مراعيا فرديته، وذلك من خلال اعتماد "أسلوب النظم (System Approach) "لتخطيط وتنفيذ وتصميم العملية التعليمية برمتها، بما يضمن رفع كفاءتها وتحقيق أهدافها بأعلى درجات الفاعلية"(3)

---

[1] – نرجس حمدي، **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** .***مجلة دراسات العلوم التربوية***، (1998) العدد 25، ص 6.

2– محمد محمود الحيلة، ***تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*** (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 19.

[3] – محمد صبري حافظ السيد السيد، **المناهج والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 77–78.

تُعرف **تكنولوجيا التعليم إجرائيا** بأنها" :الاستثمار الممنهج للمعارف النظرية والتطبيقات العلمية في الميدان التعليمي، عبر انتهاج أسلوبٍ منظومي مُخطط، يدمج العناصر البشرية (كالمعلمين والمتخصصين) بالوسائط المادية (كالأجهزة والتقنيات)، سعيا نحو بلوغ الغايات التربوية المحددة بدقة وواقعية."

5. المقاربات النظرية:

1.5. سوسيولوجيا بيار بورديو

تساعد المقاربات المنهجية للباحث على فهم الظاهرة المدروسة كما تزوده بالمفاهيم وأدوات تحليل والإطار النظري الملائم، غير أن ذلك لا يعني أبدا التقيد بمقارنة واحدة أو رفض المقاربات المتعدد، بل لعل السمة الهامة والمعاصرة هي المركب النظري المساعد على تسليط الأضواء على مختلف جوانب الظاهرة المدروسة، ومختلف العوامل المفسرة لها فقد اعتمدت على التفاعلية الرمزية، كما أنني لم أغفل البنائية الوظيفية، ومع ذلك فإنني أجد سوسيولوجيا **بيار بورديو**ما يمكن الاعتماد عليه نظرا لثراء وخطوبة هذا الاطار بالمفاهيم ودقتها، التي تساعد على كشف اشتغال البنيات وإعادة إنتاجها، كما تهتم كذلك بدلالات ومعاني أفعال الأفراد، ولعل المطلع على الأبحاث التي أجريت حول ممارسات الطلاب ومعارفهم الثقافية كما حول ارتياد المتاحف أو حول المدارس الكبرى التي أظهرت أن توزع هذه الممارسات يختلف كثيرا نظرا للأصل والانتماء الطبقي [1]، وذلك لا يعني طبعا إغفال أو إلغاء الجانب الفردي واستراتيجيات الأفراد وقدرتهم على الفعل والتكيف والتفاعل مع ما يحيط به ما دفع **بورديو** إلى نحت مصطلح **الهابتوس**[2]،المولد لممارسات الأفراد والناتج عن عملية انتقال لبنية اجتماعية وحلولها في ذات الفرد، فتزوده بمجموعة من الاستعدادات المكتسبة التي طبعها المحيط الاجتماعي في لحظة محددة وموقع خاص، وما يعنيه ذلك من اختلاف عملية الجسمنة والتقمص والاستيعاب من فرد إلى آخر وفئة أخرى.

سعى **بورديو** إلى تجاوز النظرة الأحادية للبنيوية وذلك لإرسائه لتصور علائقي بين مصطلح الحقل كبناء موضوع خارجي ومصطلح ثاني **الهابتوس** لإبراز ممارسات الأفراد وبعدهم الذاتي في إطار الحقل الذي يتنافس فيه الأعوان الاجتماعيون لحيازة المواقع الهامة، عبر استعمال **الرأسمال الاقتصادي والثقافي والاجتماعي**، إذ هناك تداخل وتفاعل وتملك متبادل بين الذات والموضوع أو بين **الحقل والهابتوس**.

---

(1) بيار الأنصار: **العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة** نخلة فريفر المركز الثقافي العربي، لبنان، بيروت،1995،ص25.

(2) Pierre Bourdieu : Choses dites. Ed de minuit. Paris. 1987.p23-24-25.

ما ميز **بورديو** هو تجاوزه لثنائية إما ذاتي أو موضوعي، إما الفرد أو البنية أو ثنائية الحرية والحتمية ليكون في نهاية المطاف البنيوية التكوينية كطرح جمع بين النزعة الموضوعية والذاتية وكأننا أمام موضوعية أولى كتعبير عن نزعة موضوعية، وموضوعية ثانية كتعبير عن النزعة الذاتية التفهمية، فإذا بالذات في الموضوع والموضوعي في الذاتي، وذلك من أجل شمولية الرؤية ووضوحها ودقتها في الكشف عن عملية الممارسة الاجتماعية بكل ابعادها ومكوناتها وخفياها وتراتبها الطبقي وصراعات الأعوان وتنافسهم، ليجعل في النهاية الممارسات في الواقع الاجتماعي مفهوم، وقوانين اشتغالها معلومة وشروطها مضبوطة، ويقول **بيار بورديو** في هذا الشأن " فأنا كعالم اجتماع لا يحق لي أن أكون مع الحتمية أو مع الحرية هذا شيء لا معنى له في نهاية المطاف وإنما تكمن مهمتي في اكتشاف الضرورة إدا كانت موجودة، وحيثما تكون موجودة وكلما تقدم علم الاجتماع في معرفة العالم الاجتماعي واكتشاف قوانينه كلما تزايدت أهمية الضرورة وتواجدها في كل مكان ولهذا السبب يتهمون علم الاجتماع بأنه قدري أو حتمي كلما كان تقدما "[1] .

ومن هنا يمكن تبين موقف **بيار بورديو** الذي سعى إلى تأسيس نظرية ترتكز على مادية الأشكال الرمزية وهي كما ورد في مجلة الفكر العربي المصادر مادية فاعلة" إن المنهجية التي يستخدمها بورديو مادية، ولكنها ليست مادية سلبية أو ميكانيكية وإنما هي مادية ناشطة فاعلة "(2)، ويقول **بورديو** أيضا من خلال هذا الحو ار "كان أهداف عملي ولا زال في معالجة الظواهر الرمزية ضمن منضور مادي وهذا ليس أمرا سهلا ذلك أن الأشياء الثقافية مصنوعة أو مبنية تاريخيا ضد الاقتصاد والسياسة.

يبدو **ماكس فيبر** ضمن هذا المشروع المفقد الأكبر لنا لأن سوسيولوجيا الأديان التي أسسها تمثل تقدما كبيرا يذهب إلى أبعد من **ماركس** يحلوا لبعض علماء الاجتماع أن يجتروا باستمرار فكرة التضاد يحلوا الشائعة التي تعاكس **ماركس بماكس فيبر** ونراهم يعارضون بين المادية الماركسية والروحانية الفيبرية أو المثالية الفيبرية، هذا خطأ شائع ذلك أن **فيبر** كان رائدا لما يمكن أن ندعوه بالماركسية الرمزية، وكان يقول إن الماركسية تعني أن القواعد الاقتصادية هي الحاسمة فإني أنا أيضا ماركسي، إن الشيء الذي حاول **فيبر** أن يفعله هو البرهنة على وجود قاعدة اقتصادية وظواهر الرمزية من طقوس وأديان وأساطير ولغات ((3)

1-مجلة الفكر العربي المعاصر بتاريخ 1985/10/06، **مقال بعنوان حوار مع بورديو، بورديو بين كارل ماركس وماكس فيبر** أجري الحوار وقدمه الدكتور هاشم صالح، ص 67.

2- نفس المرجع: ص69.

3- نفس المرجع: ص69.

ومن هنا تبرز أهمية الرموز الثقافية والانتاجات الإبداعية كمعطى مادي يتنافس من أجله الأعوان الاجتماعيون ويتبارون لحيازة أكبر منه، للتمكن من الظفر بأرقى المواقع والمراتب فهذا الدور المادي للثقافة وقع التأكيد عليه من قبل **فيبر** يقول **بورديو**"...راح فيبر يؤسس لما سأدعوه باقتصاد الأديان لقد حاول دراسة الفضاء الإنتاج الديني عن طريق مقارنته وموازنته بفضاء الإنتاج نفسه [2]وواصل كذلك **بيار بورديو** في نفس التوجه وقد صرح مثبتا ذلك "...سأقول باختصار أن ما أريد القيام به في ساحة علم الاجتماع هو تأسيس على اقتصاد سياسي للظواهر الرمزية لما هو رمزي، أو إذا شئت فإن منهجيتي تتمثل بمادية الرمز"[3]

ومن هنا نفهم لما استعمل **بيار بورديو** المصطلح الاقتصادي الرأسمال ليعبر عن الرصيد الثقافي، ودوره في تشكيل التراتبات والتمايزات بين الفئات والطبقات الاجتماعية ذلك أن الممارسات تختلف كثيرا حسب الأصل والانتماء الطبقي ويتجلى ذلك من خلال علاقات المعاني والمنافع الرمزية والسيطرة ضمن العلاقات الطبقية فمن خلال سلوك الأعوان داخل الفضاء الاجتماعي ونمط حياتهم وتصرفهم، نستطيع بعد ربط العلاقات وكشفها وتتبع روابطها تبين الموقع الذي يشمله الفرد أو الفئة ضمن مجتمع البحث، وهذا ما فعله **بيار بورديو** مثلا عندما درس المجتمع الجزائري وقد قال في ذلك "... وهذا ما فعلته في الجزائر أيضا فقد درست هناك نظام الألبسة التقليدية، ثم النظام الأوربي(طقم وكرافات) وقد كان النظام التقليدي متنوعا ويتخذ شكل التراتب الهرمي، وقد فهمت بسرعة بعد أن فكرت بالظاهرة أن هناك علاقة بين نظام المواقع داخل الفضاء الاجتماعي وبين نظام المواقع داخل الفضاء الرمزي للألبسة (والبزات) والناس هناك يعرفون ذلك، ولكن فقط على مستوى الممارسة العلمية، فعندما يرون شخصا في الشارع فإنهم يخمنون موقعه الاجتماعي انطلاقا من التمعن في لباسه وهيئته"[3]،هكذا إذن يوظف **بورديو** النظام الرمزي بكل مكوناته وتجلياته ليكشف البنية التراتبية، ويظهر التفاوت والتمايز بين الأفراد والطبقات، يقول في هذا السياق " هناك إذن نوع من التوازي بين نظام الألبسة ونطام المواقع أو التراتب الاجتماعي وقد تمثل عملي بدراسة العلاقات الاجتماعية وتجلياتها الرمزية معا بصفتها تشكل نظاما متماسكا أقصد الأنظمة الرمزية اللغة الألبسة والمسكن والشعائر...الخ[4]، يساعد إذن هذا الطرح النظري في تبيين وتوضيح مدى مساهمة المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة ويساعد في إبراز بنية الأسرة ورموزها ونمط عيشها وحجم الرأسمال الذي تملكه ودوره في النجاح الدراسي للتلاميذ، فميزة البنيوية التكوينية التي أسسها بورديو تكمن في دقة مصطلحاتها وثرائها العلمي

1- نفس المرجع: ص 69.

2-نفس المرجع:ص70.

3-نفس المرجع:ص71.

والمفاهيمي، وكذلك واقعية اهتماماتها، ومن هنا يمكن أن نبين مدى قدرة هذه الأسر على توفير المسكن الملائم والظروف الملائمة واحجام الرأسمال التي يمكن أن يوظفها التلميذ للنجاح الدراسي .

2.5. النظرية البنائية الوظيفية:

تمثل البنائية الوظيفية إحدى الاتجاهات الهامة في علم الاجتماع المعاصر، وهو اتجاه قديم وحديث في نفس الوقت، تتأصل جذوره في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، وقد كسب تأييد كبيرا في كل الولايات المتحدة وأمريكا، وتبناه حديثا كل من **بارسونز** و**كنجرلي**، ودافيز، **روبرت ميرتون**، **جورج هومانز**، وستفنسون وآخرون ...

وتدور فكرة هذه النظرية حول تكامل الأجزاء في كل واحد، بتحليل العلاقة بين الأجزاء والكل بمعنى أن كل عنصر في المجموعة يساهم في تطور أو صيانة الكل، فأصحاب هذه النظرية يرون أن الأفراد والجماعات أو أي نظام أو نسق اجتماعي يتألف من عدد من الأجراء المترابطة وكل جزء من أجزاء النسق يكون وظيفيا، كجسم الإنسان الذي يتكون من أعضاء وكل عضو– جزء–له وظيفة

ويهتم هذا الاتجاه بدراسة العلاقات القائمة بين العناصر داخل أجزاء البناء الاجتماعي الكلي، ويتضمن مستويين من التحليل، يتمثل الأول في التحليل الوظيفي وهو أسلوب منهجي، أما الثاني فيتمثل في التحليل السوسيولوجي وهو أسلوب تفسيري، وعليه يتم تفسير السلوك من خلال الوظيفة في البناء الاجتماعي وصلته بالنظم وأنماط السلوك الأخرى.

يعرف هذا الاتجاه بالنظرية البنائية الوظيفية بسبب استخدام مفهوم البناء ، والوظيفة في تحليلاته، وتشير الوظيفة إلى الإسهام الذي يقدمه الجزء للكل، وفي نفس الوقت تؤكد على ضرورة تكامل الأجزاء في إطاره الكلي للمحافظة على النسق الاجتماعي خلال قيام أجزائه بوظائف أساسية لتقوية الكل، "فالوظيفة هي الدور الذي يقوم به البناء الفرعي أو النسق الفرعي في البناء الاجتماعي الشامل"[1]، ويري **تيماشيف** أن " الوظيفة تمثل نسقا اجتماعيا حقيقيا تؤدي فيه أجزاؤه وظائف أساسية لتأكيد الكل وتثبيته ومن ثم تصبح الأجزاء متساندة ومتكاملة فيما بينها وترتبط الوظيفة بنمط النشاط الذي يقوم به الكل، بحيث لا يكون غيره قادرا على أن يقوم بمثله"[2]،فالوظيفة مرتبطة بالتنظيم الاجتماعي الذي يتميز بنشاط معين، وما ينطوي عليه عمل التنظيم من عمليات تقوم بدور التكامل، أما البناء الاجتماعي فيقصد به مجموعة العلاقات الاجتماعية المتباينة وتتسق من

[1] طلعت إبراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع دار غريب، القاهرة، مصر،1999، ص 76.

[2] صلاح مصطفي الفوال: علم الاجتماع بين النظيرة والتطبيق دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،1998،ص187.

خلال الأدوار الاجتماعية، فثمة مجموعة أجزاء مرتبة متسقة تدخل في تشكيل الكل الاجتماعي وتتحد بالأشخاص والرموز والجماعات، وما ينتج عنها من علاقات وفقا لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل، وهو البناء الاجتماعي[1]،ويراعي الاتجاه الوظيفي في دراسته لأي نسق اجتماعي ما تقوم به الوحدة البنائية داخل النسق من أجل تدعيم استمراره وبقائه، والإسهام الذي تقدمه هذه الوحدة قد يدرك مباشرة أو قد يحقق بطريقة غير مباشرة، حيث يطلق **ميرتون** على الأول الوظائف الظاهرة وعلى الثاني الوظائف الكامنة

ويعتمد الاتجاه الوظيفي في دراسته وتحليلاته على ثلاث مسلمات أساسية وهي[2]:

1- كل مجتمع ينظر له على أنه كل أي نسق.

2- كل جزء في النسق يتأثر بالأجزاء الأخرى وكذلك فإن التغير في أحد الأجزاء من شانه أن يحدث تغيرات في الأجزاء الأخرى.

3- النسق في حالة من التوازن الدينامي المستمر، لذلك فإن التغيير يحدث في حدود.

ومحور اهتمام النظرية البنائية الوظيفية في دراستها للأسرة المستويات التالية:[3] المستوي الفردي –شخصية الفرد–مهام الأسرة والمستوى المجتمعي، وتركز خاصة على دوافع الفاعل في الموقف كما فسره **ماكس فيبر وتالكوك بارسونز**، إذ يفهم السلوك في نطاق معناه الذاتي عند الفاعل والأفراد، فالأفراد من وجهة نظر أصحاب النظرية الوظيفية يمارسون أنواعا شتى من الأفعال وأثناء أدائهم يتبادلون العلاقات فيما بينهم.

وتلعب هذه العلاقات الدور المؤثر في تطوير وتنمية حالة الفرد الروحية والأخلاقية والإنسانية وهذا ما يساعد على تحقيق ذاته والاستفادة من قدراته[4]، والأسرة هي أهم الجماعات التي تساعد على توفير مثل هذه العلاقات وبالتالي تحقيق ذاتية الإنسان وبناء شخصيته نظرا لما تقوم به من وظائف أساسية ومهام جوهرية، كما أن الفرد الذي يعتبر الوحدة البنائية التي تتكون منها الأسرة له أهمية من خلال خدماته وواجباته وأدواره التي تساعد الأسرة للقيام بوظائفها وتحقيق أهدافها الجوهرية[5].

1- عبد الباسط عبد المعطي: اتجاهات **نظرية في علم الاجتماع** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،1998،ص187.

2- سامية مصطفي الخشاب: النظرية **الاجتماعية ودراسة الأسرة**، دار المعرفة، ط1، القاهرة مصر،1987، ص 13.

3- معن خليل عمر: **علم الاجتماع الأسرة** دار الشروق، عمان، الأردن،1994، ص 34.

4- احسان محمد الحسن: **المدخل إلى علم الاجتماع**: دار الطليعة، ط1، بيروت، لبنان،1988،ص126.

5- نفس المرجع، ص127.

1

ولتحقيق التوازن والتكامل للنسق الاجتماعي ككل والأنساق الفرعية له، لا بد من تكامل هذه العلاقات، فمثلا كلما كانت العلاقات الاجتماعية التي تربط أفراد الأسرة قوية ومستقرة كلما كانت الأسرة متماسكة وكلما كانت هذه العلاقات ضعيفة ومتوترة ظهر هناك تصدع في الأسرة وعندما لا تكون الأسرة موحدة فإنها تكون عاجزة عن تحقيق أبسط أهداف وطموحات أفرادها.

إن النظرية البنائية الوظيفية في علم الاجتماع توضح لنا كيفية قيام الأسرة بوظائفها وذلك بعد تحليل هذه الأسرة إلى عناصرها الأولية(أعضائها) فالأسرة تتكون من مجموعة من الأدوار والمكانات الاجتماعية المختلفة من حيث واجباتها وعلاقاتها الاجتماعية وقوتها، ولكل دور أو مكانة واجبات وحقوق، ونمط معين من العلاقات الاجتماعية التي تكون على أنواع مختلفة كالعلاقات العمودية والعلاقات الأفقية.

كما تهتم البنائية الوظيفية بالترابط المنطقي بين الأسرة وبقية الأنساق الاجتماعية الأخرى كالنسق الاقتصادي، والسياسي، والديني والثقافي كما تهتم بالترابط المنطقي بين الأدوار الاجتماعية الأساسية التي تتكون منها الأسرة كدور الأب، والأم والابن والبنت[2]، والجد والجدة وأهمية هذه الأدوار في استمرار وتطور الأسرة.

3.5. النظرية التفاعلية الرمزية:

تأسست النظرية التفاعلية الرمزية على رؤية التفاعل التي طورها **توماس كولي** وجورج **هربرت ميد**، تلك الرؤية التي طبقت من خلال بعض أعمال مدرسة شيكاغو، خاصة أعمال **بيرجس**، وتسمي هذه النظرية بالتفاعلية الرمزية، ولكن البعض يميل أحيانا[1] إلى استخدام نظرية الدور للإشارة إليها، ذلك أن الدور يعد مفهوما أساسيا ومحوريا فيها، ويحظى بمساحات كبيرة في دراستها.

والتركيز الأساسي لهذه النظرية ينصب على أن الفرد يعيش في عالم الرموز والمعارف المحيطة به وفي كل موقف أو تفاعل اجتماعي، يتأثر بها ويستخدمها يوميا باستمرار، ويدور فكر التفاعلية الرمزية حول مفهومين أساسين هما: الرموز والمعاني، حيث يشير مفهوم الرموز إلى الأشياء التي ترمز إلى شيء آخر، أويكون لها معنى أعمق من الجانب السطحي للرمز[2]، كما تشير إلى القدرة التي يمتلكها الأفراد للتعبير عن الأفكار باستخدام الرموز في تعاملاتهم مع بعضهم البعض، ويتم تحديد معنى الرموز عن طريق الاتفاق بين أعضاء الجماعة.

[1]- نفس المرجع،ص 129.

1

[2]- لعت إبراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات :مرجع سابق،ص 121.

ويتضح استخدام الفرد للرموز من خلال معانيها للتعبير عن حاجاته الاجتماعية، ورغباته الفردية، وتتجلى أهمية هذه الرموز عند استخدامها من قبل الأفراد عن صعيد الممارسات اليومية، حيث يتعلم الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين بشكل شعوري أو لا شعوري استخدام الرموز مثل استخدام اللغة، أو تحريك الرأس للدلالة على الرفض أو القبول، لبس الخاتم عند الزواج... وغيرها.

وترى هذه النظرية أن الأفراد لا يتصرفون أويستجيبون بشكل آلي، بل إنهم يعطون المعاني لأفعالهم، فهم يأخذون بعين الاعتبار ما يعتقده الأشخاص الآخرون، والموقف الذي يجدون أنفسهم فيه، حيث أن التوقعات ورد فعل الآخرين، تؤثر بشدة على كل تصرف فردي، بالإضافة إلى أن الأفراد يعطون الأشياء معاني ويتصرفون ويستجيبون على أساس هذه المعاني، وعلى سبيل المثال عندما يرفع العلم فإن الأفراد يقفون لأنهم ينظرون للعلم كرمز لوطنهم [1].

وتقوم التفاعلية الرمزية كنظرية سوسيولوجية بدراسة دور الفرد وسلوكه داخل الجماعة التي ينتمي إليها "ويتحدد هذا السلوك من خلال عالمه الرمزي، أي من خلال ما تعلمه من رموز وما يحيط به من معتقدات وقيم "[2] ما تهتم بعملية التفاعل الذي يحدث بين الفرد وذاته وبين الفرد وجماعته وتنظر للأفراد أنهم أنواع فريدة لأنهم يتميزون بالعقل والذات يتشكلان من خلال التفاعل الذي يمدنا بالأساس الضروري لدوام العلاقات الاجتماعية وحياة الجماعة. [3]

وتعد اللغة من أهم الرموز اللازمة للتفاعل ونجد أن الكلمات ليس لها معاني حقيقية في حد ذاتها، بدليل أننا لا نفهم المعاني التي يقصدها المتحدثين بلغة غير مألوفة، وتكتسب الكلمات المعاني التي يقول الناس أنهم يقصدونها من هذه الكلمات وتعتبر عملية الاتصال من خلال اللغة أحد أشكال التفاعلية الرمزية.

وتقوم النظرية التفاعلية الرمزية على استسقاء الأفعال المحسوسة للأفراد، مع التركيز على أهمية المعاني والتعاريف للمواقف والرموز، وتفسيرها والتحقق من معاني أفعال الآخرين، فهي تسعى" لتحليل نسق الرموز والمعاني التي تترجم السلوك الفردي، والدور الوظيفي والسيكولوجي الذي يقوم به الفرد "[4]

-1- نفس المرجع، ص124

2 - علياء شكري وآخرون: **الأسرة والطفولة** دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص23.

3 - على عبد الرزاق جلبي وآخرون: **علم الاجتماع** دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر،1998، ص190.

4 - عبد الرحمان محمد عبد الرحمان: النظرية **في علم الاجتماع**، **دار** المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر2003، ص172.

فالوردة كائن حي نباتي ذات أنواع وألوان مختلفة، ولكنها عندما تقدم كهدية في مناسبة ما تصبح رمزا ذومدلولات عديدة مثل الحب، المودة، الصداقة...كما تعتبر الحمامة البيضاء رمزا للسلام، ويعتبر الضحك والبكاء أحيانا رمزا للفرح، وأحيانا كرموز للدلالة على أفعال معينة، فالأفراد يتعاملون يوميا باستخدام الرموز التي تحمل معاني، فالفرح مثلا هي مجرد كلمة ولكن عندما نعبر عنها بأي شكل من الأشكال كالضحك، البكاء، الغناء، التزين...يتجسد بذلك الفرح في أفعال محسوسة وملموسة.

تعتبر النظرية التفاعلية الرمزية من أكثر الاتجاهات استخداما في مجال علم الاجتماع الأسري، ذلك لأن صغر حجم الأسرة قد مكن من إجراء بحوث متعمقة خاصة على عمليات التفاعل داخل الأسرة.

وتنظر هذه النظرية للأسرة على أنها " وحدة من الشخصيات المتفاعلة، أو وحدة من الفاعلين الذين يعيشون في بيئة رمزية خاصة هي الأسرة، وفي بيئة رمزية عامة هي المجتمع "[1].

كما تنظر إليها كنسق متفاعل، ولا يمكن إن توجد خارج التفاعل، حيث تفسرها (الأسرة) من خلال عملية التفاعل، وهذه العمليات تتكون من أداء الدور، وعلاقات المكانة، ومشكلات الاتصال ومتخذي القرارات...[2].

وتدرس النظرية التفاعلية الرمزية الأسرة والسلوك داخلها، من خلال مسالتين هامتين هما: التنشئة الاجتماعية والشخصية[3]، فالتنشئة الاجتماعية تركز على كيفية اكتساب الفرد لأنماط السلوك، وطرق التفكير والمشاعر، في حين تهتم الشخصية بالطريقة التي تنتظم وفقا لها الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك.

وتحدد وحدة الدراسة في العلاقات الديناميكية بين أفرادها تحت مصطلحات الحاجات، أنماط السلوك، وعمليات التكيف، وتركز خاصة على العلاقات بين الزوج والزوجة وبين الأبوين والأبناء.

[1] – محمد يسري إبراهيم دعبس: **الأسرة في التراث الديني والاجتماعي**، دار المعارف، مصر،1995، ص124.

[2]- سامية مصطفي الخشاب: مرجع سابق، ص34.

3- محمد يسري إبراهيم دعبس: مرجع سابق، ص124.

3

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات العربية:

– دراسة الذبياني(2008م)

أجرى الذبياني عام 2008 دراسة سعت إلى رصد مستوى توظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس مادة الرياضيات لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة ينبع، مع استقصاء ما إذا كانت استجاباتهم تختلف باختلاف بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح، وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية بمحافظة ينبع وعددهم 67 معلماً، واعتمد الاستبانة أداة لجمع البيانات .

كشفت النتائج عن قلة وتواضع توافر التقنيات الحديثة اللازمة لتدريس الرياضيات. كما لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في استجابات أفراد العينة تُعزى إلى المؤهل العلمي أو المقررات التي يدرّسونها أو سنوات الخبرة. وخلصت الدراسة إلى أن محدودية الموارد التكنولوجية تمثل إحدى أبرز العقبات أمام توظيف التكنولوجيا في تعليم الرياضيات، وهي عقبة يتفق عليها المعلمون بغض النظر عن خصائصهم المهنية والأكاديمية.

– دراسة عبد الرحمن بن إبراهيم محمد الأزهمي (2008 م):

قدّم عبد الرحمن بن إبراهيم محمد الأزهمي عام 2008 دراسة هدفت إلى تصوير واقع توظيف شبكة الإنترنت في العملية التعليمية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الإعدادية بمحافظة القنفذة، كما سعت إلى تحديد مستوى استخدام الإنترنت في تدريس الفيزياء وقياس إلمام المعلمين بالجوانب المتصلة بتطبيقه في التعليم .

وتبلور السؤال المركزي للدراسة في الآتي: ما واقع استخدام الإنترنت في تدريس الفيزياء لدى معلمي المرحلة الإعدادية بالقنفذ؟ وإلى أي مدى يمتلك هؤلاء المعلمون معرفة بالجوانب المختلفة المرتبطة بتوظيف الإنترنت داخل العملية التعليمية؟ اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الموضوع وأهدافه، واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة

.وكشفت النتائج أن كفاءة معلمي الفيزياء في استخدام الإنترنت لتدريس المادة في المرحلة الإعدادية جاءت ضعيفة. كما بينت أن مستوى إلمامهم بالجوانب المختلفة لاستخدام الإنترنت في التدريس كان مرتفعاً في أربع فقرات، ومتوسطاً في إحدى عشرة فقرة، وضعيفاً أو منعدماً في ست فقرات. ويشير ذلك إلى أن المعرفة النظرية بالإنترنت لا تنعكس بالضرورة على توظيف فعلي وفاعل داخل الممارسات الصفية .وخلصت الدراسة إلى

وجود فجوة بين إدراك المعلمين لإمكانات الإنترنت التعليمية وتطبيقها العملي في تدريس الفيزياء، وهو ما يتطلب توفير تدريب إضافي ودعماً فنياً مستمراً لتعزيز الاستخدام التعليمي للإنترنت.

- **ماجد ربحان يحي الودعاني دراسة وصفية (2009م):**

قدّم ماجد ربحان يحي الودعاني عام 2009 دراسة هدفت إلى توصيف واقع توظيف تكنولوجيا التعليم والوسائل المعملية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة جازان. سعت الدراسة إلى تحديد مستوى توافر التقنيات التعليمية والوسائل الداعمة اللازمة لتنفيذ الأنشطة والتجارب في الرياضيات، وقياس درجة استخدامها من قبل المعلمين، مع الكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق التدريس التجريبي.

كما بحثت أثر كل من الخبرة المهنية وعدد الدورات التدريبية في هذه الجوانب .انطلقت الدراسة من سؤال محوري مفاده: ما واقع توافر تكنولوجيا التعليم والوسائل المعملية واستخدامها في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في جازان؟ وتفرّع عنه تساؤلان إضافيان حول العوائق التي تحد من الاستخدام، وإمكانية اختلاف استجابات المعلمين باختلاف سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية .

صاغ الباحث فرضيات تمثلت في انخفاض درجة توافر تكنولوجيا التعليم والوسائل المعملية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وضعف استخدام معلمي الرياضيات لها. وافترض وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الاستخدام تُعزى إلى سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية، وكذلك فروق دالة إحصائياً في تقدير المعلمين للمعوقات تبعاً لهذين المتغيرين .

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بوصفه الأنسب لرصد واقع الاستخدام وتحليل العوامل المعيقة المرتبطة به .تكوّنت العينة من معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية بمدينة جازان، واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

أظهرت النتائج تدني توافر تكنولوجيا التعليم والوسائل المعملية اللازمة لتنفيذ الأنشطة التجريبية في دروس الرياضيات، إذ بلغ المتوسط العام للتوافر 2.17. كما تبين أن مستوى استخدام معلمي الرياضيات لهذه التقنيات منخفض، بمتوسط عام قدره 1.99، ما يدل على محدودية إدماجها في الممارسات الصفية. ولم تكشف التحليلات عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في استجابات أفراد العينة بشأن درجة الاستخدام تُنسب إلى سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية. واتفق المشاركون على وجود معوقات مؤثرة تحد من تطبيق التدريس التجريبي في الرياضيات، حيث بلغ المتوسط العام لتقدير المعوقات 3.84، بما يعكس ارتفاع أثرها. كذلك لم تُسجَّل فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في تقدير المعلمين للمعوقات بحسب اختلاف سنوات

الخبرة أو عدد الدورات التدريبية .أوصت الدراسة بتوفير التجهيزات المادية والوسائل العملية اللازمة لتنفيذ الأنشطة والتجارب في الرياضيات، والعمل على تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى معلمي الرياضيات، بما يعزز توظيف تكنولوجيا التعليم وتفعيل التدريس التجريبي في المرحلة الابتدائية.

- **دراسة وضحى بنت شيب علي العتيبي (2011م):**

أجرت وضحى بنت شيب علي العتيبي عام 2011 دراسة هدفت إلى توصيف واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة حائل، والوقوف على مدى توافر المعدات والوسائط التعليمية اللازمة، ورصد العوامل التي تعيق استخدام هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية، إضافة إلى تحديد مستوى كفايات معلمات العلوم في توظيفها داخل الصف .

وانطلقت الدراسة من سؤال محوري هو: ما واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل؟ وما درجة توافر التجهيزات التعليمية والمعوقات المصاحبة لاستخدامها؟ وهل تختلف استجابات المعلمات تبعاً للتخصص العلمي أو سنوات الخبرة أو الالتحاق بالدورات التدريبية؟

الفرضيات :يُتوقع أن يكون مستوى توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم لدى معلمات المرحلة الثانوية متوسطاً .توجد عقبات تحد من توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم .تمتلك معلمات العلوم مستوى متوسطاً من الكفاية في استخدام تكنولوجيا التعليم .

تظهر فروق دالة إحصائياً في استخدام تكنولوجيا التعليم تُعزى إلى التخصص العلمي أو سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية .تظهر فروق دالة إحصائياً في تقدير المعوقات تُعزى إلى التخصص العلمي أو سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية .

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الموضوع وأهدافه، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات. كما أُجريت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

شملت الدراسة مجتمع معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة حائل كاملاً، وبلغ عدد المشاركات 96 معلمة.

بينت النتائج أن توظيف تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية جاء بمستوى متوسط وفق تقدير أفراد العينة .تبين أن المعوقات المرتبطة باستخدام تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة .أظهرت الدراسة أن كفايات معلمات العلوم في توظيف تكنولوجيا التعليم تتسم بالمستوى المتوسط .لم تُسجل فروق دالة إحصائياً

عند مستوى 0.05 في درجة استخدام تكنولوجيا التعليم تُعزى إلى التخصص العلمي أو سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية .لم تُسجل فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في تقدير المعوقات تعود إلى التخصص العلمي أو سنوات الخبرة أو المشاركة في الدورات التدريبية .

أكدت الدراسة أن مستوى استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم لا يزال متوسطاً، وأن العوائق التي تحول دون التوظيف الفاعل لهذه التقنيات ما تزال قائمة، بما يستلزم تعزيز برامج التدريب المستمر وتهيئة بيئة تعليمية أكثر دعماً لاستخدام التكنولوجيا داخل الممارسات الصفية.

- **دراسة عجيمي نور (2022)**

أنجزت عجيمي نورة سنة 2022 رسالة دكتوراه موسومة بواقع استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم في المؤسسات التعليمية الجزائرية: دراسة ميدانية بمجموعة من المؤسسات التعليمية بالطور الثانوي بولاية قالمة. استهدفت الدراسة توصيف مستوى توافر واستعمال أدوات تكنولوجيا التعليم في الثانويات الجزائرية، مع تحديد العوامل التي تؤثر في حجم الاستفادة منها داخل البيئة المدرسية .

انطلقت الدراسة من سؤال محوري: كيف يتجلى واقع توافر واستخدام تكنولوجيا التعليم في مؤسسات التعليم الثانوي بولاية قالمة؟ وما مدى تأثير العوامل الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية في الاستفادة من هذه الوسائل؟

الفرضيات :تفترض الدراسة وجود تباينات بين مؤسسات التعليم الثانوي في درجة توافر واستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم .يرجح أن للموقع الجغرافي للمؤسسة التعليمية أثرا واضحا في مستوى التوافر والاستخدام .تُنتظر فروق بين المؤسسات الحضرية وتلك الواقعة في الأرياف في حدود استخدام الوسائل التكنولوجية .تؤثر الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسر في فرص التلاميذ للوصول إلى وسائل تكنولوجيا التعليم واستعمالها .يمتلك الأساتذة عموما كفاءات مقبولة تسمح لهم بتوظيف التكنولوجيا التعليمية في التدريس .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت دراسة ميدانية شملت عينة من ثانويات ولاية قالمة، بغرض وصف واقع استخدام الوسائل التكنولوجية وتحليل العوامل المرتبطة به .

العينة :تناولت الدراسة مجموعة من المؤسسات التابعة للطور الثانوي بولاية قالمة.

النتائج المتحصل عليها :أظهرت النتائج وجود تفاوت ملحوظ بين الثانويات في توافر وسائل تكنولوجيا التعليم ومستويات استخدامها .تبين أن العامل الجغرافي يفسر جانبا أساسيا من هذه الفروق، إذ حققت المؤسسات الحضرية نتائج أفضل من نظيراتها الريفية في التوافر والاستخدام .

كشفت الدراسة عن اختلاف في توظيف الوسائط التقنية المختلفة، مثل أجهزة العرض والحاسوب والإنترنت، بين المدارس الحضرية والريفية .

أكدت النتائج أن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة تؤثر مباشرة في فرص المتعلمين للانتفاع بوسائل تكنولوجيا التعليم، وخاصة فيما يتعلق بالحواسيب والاتصال بالشبكة .

أظهرت المعطيات أن كفاءات الأساتذة، في المتوسط، كافية لدمج التكنولوجيا التعليمية في العملية التعليمية .خلصت الدراسة إلى أن التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية تمثل عاملا مركزيا يحدد مدى انتفاع التلاميذ من الوسائل التكنولوجية المتاحة .أهم ما خلصت إليه الدراسة :تبين أن نجاح توظيف تكنولوجيا التعليم لا يقتصر على توافر التجهيزات داخل المؤسسات، بل يرتبط أيضا بالسياقات الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمتعلمين، وهو ما يستدعي العمل على تحقيق عدالة رقمية أكبر وتكافؤ أوسع للفرص التعليمية بين الفئات والمناطق.

- **دراسة هند علوي (2023)**

أنجزت هند علوي سنة 2023 دراسة بعنوان إدماج تكنولوجيا التعليم في الجزائر، استهدفت فيها تشخيص واقع توظيف تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات والاتصال داخل المنظومة التربوية الجزائرية، مع تفصيل آليات التطبيق في المؤسسات التعليمية، وتحديد العوائق التي تعترض هذا الإدماج، ولا سيما ما يتصل باستعمال الوسائل التكنولوجية وتكوين المدرسين

.انطلقت الدراسة من تساؤل محوري مزدوج: ما ملامح واقع إدماج تكنولوجيا التعليم في المؤسسات التعليمية الجزائرية؟ وما أبرز الآليات المعتمدة والصعوبات التي تواجه توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية؟

بُني العمل على جملة من الفرضيات، مفادها أن قطاع التربية في الجزائر يشهد جهوداً متنامية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال ضمن مسار الإصلاح التربوي. كما تفترض وجود معيقات تحد من الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا التعليمية لدى المعلمين والمتعلمين، وأن مستوى تكوين المدرسين يؤثر بصورة مباشرة في نجاح عملية الإدماج داخل المؤسسات. وتذهب الفرضيات أيضاً إلى أن تطبيق تكنولوجيا التعليم ما يزال يصطدم بتحديات مرتبطة بالبنية التحتية وآليات التقويم والمتابعة .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، معتمدة دراسة ميدانية شملت عدداً من ولايات الشرق الجزائري، وهي قسنطينة وسطيف وعنابة، مع تغطية المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي

.وشملت العينة مسؤولين وإطارات تربوية من مصالح تابعة لمديريات التربية، من بينها مصلحة البرمجة والمتابعة، ومصلحة التفتيش والتكوين، ومصلحة التنظيم المدرسي، ومصلحة الميزانية والوسائل العامة .

تناولت النتائج من خلال المعطيات أن مشروع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال قد أدرج ضمن سياسة إصلاح قطاع التربية والتعليم في الجزائر، مع توفير قدر من التجهيزات والبنية التقنية خاصة في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. كما بينت الدراسة إدراج مادة الإعلام الآلي ضمن المناهج الدراسية باعتبارها مادة تكميلية في السنة الأولى من التعليم الثانوي. في المقابل، كشفت النتائج عن وجود نواقص تؤثر في فعالية الإدماج، أبرزها غياب تقويم نوعي منتظم لعملية إدماج التكنولوجيا التعليمية. واتضح أيضاً أن عدداً من المدرسين لا يمتلكون تحكماً كافياً في المهارات المعلوماتية، وهو ما ينعكس على مستوى توظيف التكنولوجيا في الممارسات الصفية. كما تبين أن حجم الأنشطة التطبيقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا ما يزال محدوداً، إذ لا تتجاوز الحصص العملية في كثير من الحالات ساعة واحدة أسبوعياً .

خلصت الدراسة إلى أن إدماج تكنولوجيا التعليم في الجزائر حقق تقدماً ملحوظاً من خلال توفير تجهيزات تقنية وإدراج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مسار الإصلاح التربوي. غير أن ترسيخ هذا التقدم يظل مشروطاً بتعزيز تكوين المدرسين، وتطوير آليات المتابعة والتقويم، وتوسيع فرص التطبيق العملي داخل المؤسسات التعليمية.

2.6. الدراسات باللغة الأجنبية:

دراسة جامبو، مانكاتووهيلين (Helene, Mankato et Gumbo) (2012م):

أجرى جامبو ومانكاتو وهيلين (2012) بحثاً هدفه تقدير أثر برامج التكوين والتدريب في تكنولوجيا التعليم على المعلمين المزاولين لمهامهم في منطقتي ميولاكا وغوتنغ بجنوب أفريقيا، مع التحقق من مقدار إسهام التكوين المستمر في تنمية كفاياتهم المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة وإدماجها في التدريس .

وانطلقت الدراسة من سؤال محوري: ما تأثير برامج التكوين والتدريب المستمر في تكنولوجيا التعليم على كفايات المعلمين أثناء الخدمة وقدرتهم على توظيف التكنولوجيا في العملية التدريسية؟

الفرضيات :يسهم التكوين المستمر في رفع كفايات المعلمين المتعلقة بتوظيف تكنولوجيا التعليم .يؤدي التدريب قبل الخدمة وأثناءها إلى تحسين قدرة المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم .يحقق المعلمون الذين تلقوا تكويناً متخصصاً مستويات أعلى من الاستفادة من التكنولوجيا التعليمية مقارنة بغيرهم .

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل أثر التكوين في مجال تكنولوجيا التعليم لدى المعلمين أثناء الخدمة، تألفت عينة البحث من 340 معلماً في تخصصات التربية والعلوم والرياضيات يعملون في ميولاكا وغوتنغ بجنوب أفريقيا .

أبرزت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في برامج التكوين والتدريب في تكنولوجيا التعليم أظهروا مكاسب مهنية مرتفعة .أوضحت الدراسة أن التدريب المتواصل قبل الخدمة وخلالها يسهم بفعالية في تنمية مهارات المعلمين الخاصة باستخدام التقنيات الحديثة .أكدت المعطيات أهمية برامج التكوين في تعزيز قدرة المعلمين على إدماج التكنولوجيا المتقدمة في الممارسات الصفية وتحسين جودة التعليم .

خلصت الدراسة إلى أن التكوين المستمر عنصر أساسي في تطوير الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين، وأن الاستثمار في التدريب قبل الخدمة وأثناءها يرفع مستوى استخدام التكنولوجيا التعليمية ويجعل توظيفها في التدريس أكثر فاعلية.

- **دراسة موهينغي واخرون (Muhingi et. Al) (2015م):**

أجرى موهينغي وزملاؤه عام 2015 دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة الارتباط بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في كينيا، مع إيلاء عناية خاصة لتأثير هذه المنصات في السلوك الدراسي والأداء التعليمي للمتعلمين .

وانطلقت الدراسة من سؤال محوري مفاده: كيف تتشكل العلاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في كينيا؟ وما النتائج السلوكية والتحصيلية المترتبة على هذا الاستخدام؟

وافترض الباحثون وجود علاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية. كما طرحوا أن الإفراط في الاستخدام يؤثر سلبا في أداء المتعلمين. وأشاروا أيضا إلى احتمال تباين تصورات أولياء الأمور والمعلمين والإداريين بشأن أثر هذه المواقع في السلوك الدراسي .

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل العلاقة بين استخدام هذه المنصات ونتائج الطلبة الأكاديمية في المرحلة الثانوية .

تألفت العينة من 100 طالب وطالبة من عدد من المدارس الثانوية في كينيا، وشملت الدراسة كذلك آراء أولياء الأمور والمعلمين والإداريين في المؤسسات التعليمية المعنية. واعتمد الباحثون الاستبيان أداة رئيسة لجمع البيانات، إلى جانب مجموعة من الأسئلة الموجهة للفئات المشاركة للتحقق من سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم .

أشارت النتائج إلى أن لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي آثارا سلبية لدى طلبة المرحلة الثانوية. وبيّنت أن الطلبة الأعلى استخداما لهذه المواقع كانوا أكثر عرضة لصعوبات مرتبطة بالأداء الدراسي. كما كشفت عن علاقة بين كثافة الاستخدام وتراجع المستوى الأكاديمي. وأكدت آراء أولياء الأمور والمعلمين والإداريين أن الاستخدام غير المنظم لتلك المنصات قد ينعكس على السلوك الدراسي والتحصيل بصورة سلبية .

وخلصت الدراسة إلى أن الإفراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي قد يضعف تحصيل طلبة الثانوية، بما يستدعي توجيه المتعلمين نحو استعمال رشيد لهذه الأدوات الرقمية، وتعزيز آليات التوعية والرقابة التربوية لضمان الإفادة من جوانبها التعليمية وتقليل آثارها الضارة.

- **دراسة أيين ودالسجارد (Aaen et Dalsgaard) (2016م):**

سعى أيين ودالسجارد في دراستهما المنشورة عام 2016 إلى فهم طبيعة المجموعات التعليمية التي ينشئها الطلبة ويديرونها عبر مواقع التواصل الاجتماعي في المدارس الثانوية الدانمركية، كما أرادا تحديد مدى إسهام هذه المجموعات في دعم التعلم وتعزيز التواصل الأكاديمي والاجتماعي بين الطلبة .

وتبلورت إشكالية البحث في سؤال رئيس مفاده: ما الدور الذي تؤديه المجموعات التعليمية التي ينشئها الطلبة على مواقع التواصل الاجتماعي في دعم العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية، وإلى أي حد تسهم هذه المجموعات في تقوية التعلم والتفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية؟ وانطلقت الدراسة من مجموعة فرضيات، أبرزها أن المجموعات التعليمية عبر شبكات التواصل تدعم تعلم طلبة المرحلة الثانوية، وأن هذه الشبكات تساعدهم على إنجاز الواجبات والمهام الدراسية، كما تعزز التفاعل والتواصل الاجتماعي داخل المدرسة، وينظر إليها الطلبة بوصفها أداة مساندة للتعلم المدرسي.

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما المقابلات الجماعية والمسح الميداني لجمع بيانات حول أنماط استخدام الطلبة للمجموعات التعليمية على مواقع التواصل. وشارك طلاب من 17 مدرسة ثانوية في المقابلات

الجماعية، في حين شمل المسح الميداني 932 طالباً وطالبة من 25 مدرسة ثانوية في الدانمارك. وتم توظيف المقابلات الجماعية والاستبيان كأداتين أساسيتين في جمع البيانات .

أظهرت النتائج أن مواقع التواصل الاجتماعي، وبوجه خاص فيسبوك، تُعد وسيلة فعالة لدعم تعلم طلبة المرحلة الثانوية. كما بيّن التحليل أن المجموعات التعليمية التي يديرها الطلبة أنفسهم تسهّل تبادل المعلومات والمواد الدراسية بين الأعضاء. وكشفت المعطيات عن دور إيجابي لفيسبوك في مساعدة الطلبة على إنجاز الواجبات والمتابعة المنتظمة للأنشطة التعليمية. وأكدت النتائج أن استخدام مواقع التواصل يسهم في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ويقوي شعورهم بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية. واتضح أيضاً أن هذه المجموعات أصبحت فضاءً ملائماً للتعلم التعاوني والتواصل الأكاديمي خارج حدود الصف .

ضوء ذلك خلصت الدراسة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي، ولا سيما فيسبوك، يمكن أن تمثل بيئة تعليمية مساندة للتعلم المدرسي متى أُحسن توظيفها، إذ تساعد على تعزيز التعاون بين الطلبة، وتسهّل إنجاز الأنشطة الدراسية، وتدعم العلاقات الاجتماعية داخل الوسط المدرسي.

7. تحليل الدراسات السابقة:

يبرز التحليل التركيبي لنتائج البحوث السابقة وجود نقاط التقاء وفروق جوهرية شكّلتها التحولات التاريخية والجغرافية في مسار إدماج التكنولوجيا في التعليم. فعلى مستوى البنية التحتية وتوفر الموارد، أظهرت الدراسات المبكرة للذبياني (2008) والودعاني (2009) حالة شح واضح في الوسائل التقنية والمعينات المخبرية، وسجّل الودعاني متوسط وفرة متدنيا بلغ 2.17. ومع ذلك، شهد هذا الجانب المادي تحسنا نسبيا في الأعمال اللاحقة؛ إذ تحوّل محور الإشكال في علوي (2023) من غياب الوسيلة إلى قصور آليات الإدماج النوعي، وهو ما تجسد في محدودية حصص التطبيق التي اقتصرت على ساعة واحدة أسبوعيا، بما يعكس انتقال التحدي من توفير الأجهزة إلى إدارة استخدامها وتنظيم الوقت المتاح لها.

وفيما يرتبط بالمتغيرات الديموغرافية مثل الخبرة والمؤهل والدورات التدريبية، توافقت نتائج الذبياني (2008) والأزهمي (2008) والودعاني (2009) والعتيبي (2011) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في استجابات المشاركين تُعزى لهذه العوامل. ويفيد ذلك بأن ضعف الاستخدام الفعلي وارتفاع

مستوى المعوقات كانا سمة عامة بين المعلمين على اختلاف خلفياتهم المهنية، وهو ما يوفر دليلا على أن الدورات التقليدية الرائجة آنذاك لم تُحدِث أثرا ميدانيا ملحوظا في تعديل السلوك التدريسي.

كما برز تباين بيّن بين الكفاءة النظرية والممارسة العملية. فقد أظهر معلمو الفيزياء في دراسة الأزهمي (2008)، ومعلمات العلوم لدى العتيبي (2011)، وأساتذة المرحلة الثانوية في عجيمي (2022) مستويات معرفية وإلماما تقنيا تراوح بين المتوسط والمرتفع، بينما تراجعت مؤشرات التوظيف التطبيقي بصورة حادة، إذ بلغ متوسط الاستخدام 1.99 لدى الودعاني، تحت تأثير حزمة من العوائق البيئية والإدارية المرتفعة التي وصلت درجة إعاقتها في بيئة التعلم إلى 3.84.

ومن منظور سوسيوجغرافي، قدمت عجيمي (2022) إضافة نوعية بإثبات أن واقع التكنولوجيا التعليمية مرتبط بالسياق الخارجي؛ فقد ظهرت فروق دالة في توافر التقنيات واستعمالها تبعا للموقع الحضري أو الريفي، كما بدا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر أثر مباشر في عدالة فرص المتعلمين للنفاذ إلى الأجهزة والإنترنت. وبذلك يتسع نطاق التحدي من بعد تربوي محدود إلى بعد مجتمعي أشمل.

وعند المقارنة بالبيئات الدولية، تكشف الدراسات الأجنبية عن ملامح تمكينية مغايرة. فبينما لم تُثبت برامج التدريب التقليدية عربيا فاعلية يُعتد بها، أظهرت دراسة جامبو (2012) في جنوب أفريقيا أثرا قويا للتكوين المستمر أثناء الخدمة في تنمية مهارات معلمي العلوم والرياضيات عبر مقاربات تدريبية قائمة على المرافقة والدعم. وفي سياق آخر، تعرض موهينغي (2015) في كينيا وأيين ودالسجارد (2016) في الدنمارك طرحا متباينا حول توظيف شبكات التواصل الاجتماعي؛ إذ خلصت الدراسة الكينية إلى آثار سلبية حادة انعكست في تراجع التحصيل الأكاديمي، بينما بيّنت الدراسة الدنماركية أن منصات مثل فيسبوك قد تعمل كوسيلة تعليمية فاعلة تعزز الاندماج الاجتماعي وتدعم إنجاز الواجبات. وتؤكد هذه المفارقة أن التكنولوجيا أداة محايدة يتحدد أثرها تبعا لطرائق التوظيف المؤسسي ومستوى الوعي الرقمي الموجه لها.

المبحث الثاني: منهجية البحث

1. مجالات البحث:

1.1.المجال المكاني:

- **الموقع الجغرافي:**

ولاية تيسمسيلت والتي يطلق عليها عاصمة الونشريس، انبثقت عن التقسيم الإداري الوطني عام 1984 تحت رقم 38، تنتمي بحكم موقعها الى إقليم الغرب الجزائري مصنفة ضمن منطقة الهضاب العليا وتتربع على مساحة 3151.37كلم2

يحدها: من الشمال ولايتي عين الدفلى والشلف.

- ✓ من الشرق ولاية المدية.
- ✓ من الغرب ولاية غليزان.
- ✓ من الجنوب الغربي ولاية تيارت.
- ✓ من الجنوب ولاية الجلفة.

تحتل الولاية موقعا جغرافيا استراتيجيا هاما، بحيث تشكل مفترق طرق بين غرب وشرق وشمال وجنوب البلاد وتبعد عن: الجزائر 200 كم.

- ✓ وهران 300 كم.
- ✓ الشلف 119 كم
- ✓ تيارت 60 كم.
- ✓ غليزان 180 كم.
- ✓ عين الدفلى 122 كم.

تضم ولاية تيسمسيلت ثماني (08) دوائر واثنين وعشرين (22) بلدية منها ستة عشر في المناطق الجبلية.

- ✓ تيسمسيلت: تيسمسيلت، أو لاد بسام.

- ✓ خميستي: خميستي، لعيون.
- ✓ ثنية الحد: ثنية الحد، سيدي بوتوشنت.
- ✓ برج أمير عبد القادر: برج أمير عبد القادر، اليوسفية.
- ✓ عماري: عماري، سيدي عابد، المعاصم.
- ✓ برج بونعامة: برج بونعامة، بني شعيب، بني لحسن، سيدي سليمان.
- ✓ الازهرية: الازهرية، بوقائد، الاربعاء.
- ✓ لرجام: لرجام، الملعب، سيدي العنتري، تملاحت.

أجري الجانب الميداني من الدراسة ببلدية تيسمسيلت، بدأنا باستطلاع المكان الجغرافي للمؤسسات التربوية قصد التعرف على عددها ومكان تواجدها، وعليه تمت الدراسة بمؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة في بلدية تيسمسيلت وهي:

الجدول رقم (01): يبين توزيع مؤسسات التعليم الثانوي في بلدية تيسمسيلت

العدد	اسم الثانوية	مجموع الأساتذة	التلاميذ		حجرات التدريس	مخابر العلوم الفيزيائية	مخابر العلوم الطبيعية	مخابر الاعلام الآلي
			مجموع	منهم اناث				
1	محمد بونعامة	63	902	576	24	2	2	1
2	محمد بلال	61	627	300	17	1	1	1
3	المصالحة الوطنية	57	700	385	21	3	3	2
4	أحمد بن بلة	51	615	393	16	2	2	1
5	11 ديسمبر	44	471	273	16	2	2	1
6	عبدالحميد مهري	44	744	419	21	3	2	2
7	رابح بطاط	40	334	183	15	2	2	1
8	علي باي قدور	39	229	123	19	2	2	1
9	أول نوفمبر	34	435	247	18	2	2	1
10	ديلمي أحمد	34	399	242	19	2	2	1
المجموع		467	5456	3141	186	20	20	12

2.1. المجال الزماني:

امتدت الفترة المخصصة للدراسة الميدانية وتفريغ الاستمارة في برنامج SPSS واستخراج الجداول وتحليلها والتعليق عليها، بداية من شهر فيفري 2023 الى غاية أو اخر شهر مارس 2026، وقد تم تجسيدها على مرحلتين:

– **الدراسة الاستطلاعية:** دامت هذه المرحلة قرابة الشهرين ونصف، وقد خصصت في البداية بالاتصال بالجهات الرسمية ممثلة في مديرية التربية لولاية تيسمسيلت بصفتها المسؤول التنفيذي الأول للقطاع، لتم توجيهنا بعدها الى مصلحة المستخدمين والتي وضعنا على مستواها طلب اجراء دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة في تراب بلدية تيسمسيلت وعددها عشرة (10) مرفوق بجدول للاستعلام يخص معطيات إحصائية، وبعد الموافقة على الطلب قمنا بزيارة الثانويات المعنية بالدراسة حيث اتصلنا بمدراءها من خلال تقديم شرح عن طبيعة الاستمارة والهدف منها.

– **تطبيق الاستمارة:** قمت بتوزيع الاستمارة على عينة البحث عن طريق الاتصال بالإدارة المعنية لكل ثانوية والتي افادتنا بالقوائم الاسمية للأساتذة مرقمة، وتم توزيع الاستمارة حسب حجم العينة المختار لكل ثانوية، وقد تم جمع الاستمارات بعد مرور ثمانية (08) أيام من توزيعها.

3.1. المجال البشري:

من المجال البشري للدراسة أستاذة التعليم الثانوي من الثانويات المختارة في العينة.

2. عينة البحث:

العينة عبارة عن مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين (1)، وقد وردت مبسطة في تعريفها، حيث تعنى على أنها مجموعة جزئية يقوم الباحث بتطبيق الدراسة عليها ويجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي(2). فمن خلال التعريفين المبسطين يمكن استخلاص بأن العلوم الاجتماعية بصفة عامة تعتمد أساسا في بحوثها على العينات وعلى نطاق واسع، ومرد هذا توفيرها للوقت والجهد بالإضافة الى اقتصادها للنفقات على العكس تماما من الدراسات التي تعتمد على المسح الشامل.

لضمان تمثيل كل ثانوية من مجتمع البحث في العينة النهائية حسب حجمها الفعلي في الميدان، اعتمدنا على "العينة العشوائية الحصصية بالتوزيع النسبي"، وجاء هذا لصعوبة اجراء الدراسة على مجتمع البحث بأكمله.

[1] - موريس أنجرس: **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، تدريبات عملية، ترجمة صحراوي بوزيد وآخرون، دار للنشر2006، ص 301

[2] - حسن المنسي: **منهج البحث التربوي**، دار الكندي ط 1، الأردن 1999، ص 92.

صيغة المعادلة:

$$n = \frac{N}{1+N(e)^2}$$

حيث أن:

n هو حجم العينة

N هو الحجم الكلي لمجتمع البحث (467)

e هو هامش الخطأ المسموح (0.06)

تطبيق المعادلة ميدانيا:

$$n = \frac{467}{1+467(0,06)^2}$$

$$n = \frac{467}{1+467(0,00036)}$$

$$n = \frac{467}{1+1,6812}$$

$$n = \frac{467}{2,6812}$$

$$\approx 174,17$$

-تحديد حجم العينة: استخدمنا معادلة إحصائية معتمدة لتقدير حجم العينة في المجتمعات المعلومة وهي "معادلة سلوفين" عند مستوى ثقة 94 % وهامش خطأ 0.06 %، لتحديد حجم العينة الإجمالي.

- توزيع العينة: اعتمدنا على الوزن النسبي لكل ثانوية من الثانويات العشرة في توزيع أفراد العينة، لضمان تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث في التواجد ضمن أفراد العينة وقد جاء على النحو الذي يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة على الثانويات

العدد	اسم الثانوية	عدد الأساتذة	حجم العينة المختارة	الوزن النسبي
1	ثانوية محمد بونعامة	63	24	%13.5
2	ثانوية محمد بلال	61	23	%13.1
3	ثانوية المصالحة الوطنية	57	21	%12.2
4	ثانوية أحمد بن بلة	51	18	%0.0
5	ثانوية 11 ديسمبر	44	16	%9.4
6	ثانوية عبد الحميد مهري	44	16	%9.4
7	ثانوية رابح بطاط	40	15	%8.6
8	ثانوية علي باي قدور	39	14	%8.3
9	ثانوية أو ل نوفمبر	34	13	%7.3
10	ثانوية ديلمي أحمد	34	13	%7.3
المجموع		467	173	% 100

مبررات اختيار حجم العينة عند هامش خطأ (0.06):

- استنادا على الاعتبارات المنهجية والعلمية التالية:
- التجانس الكبير لمجتمع البحث (467 أستاذ تعليم ثانوي)، يخضعون لنفس التكوين والظروف المهنية
- التوازن بين الدقة والواقعية الميدانية، حيث اعتبرنا أن حجم عينة البحث التي تضم 173 أستاذا، تحقق توازنا مثاليا، فهو بهذا يتجاوز الحد الأدنى المطلوب للدراسة الاستطلاعية (10 %)، ويقلل من تشتت الاستبيانات (نقص في جدية الإجابات)
- هامش الخطأ في العلوم الاجتماعية والإنسانية يكون مقبولا وموثوقا طالما لم يتجاوز 10% (**كيرلينجر، أو كريسيومورغان**)

ان كفاية التمثيل النسبي في توزيع العينة طبقيا، يحافظ على الأوزان النسبية لكل ثانوية، الذي يضمن بدوره عدم التأثير في التمثيل العادل لكل مؤسسة (تقليص طفيف في مجتمع البحث).

3. مناهج الدراسة:

- ان المنهج هو عمد البحث الذي لا يستوي دونه فهو الذي يجعل الدراسة تسير في طريق واضح غير متشعب مما يحقق لها الوصول الى النتائج المطلوبة (1)، ولما كانت دراستنا تكشف عن واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بالجزائر، وكانت مؤسسات التعليم الثانوي فضاءا منغلقا يجمع عناصر كثيرة يميزها التأثير والتفاعل، فقد اعتبرنا أن سبيل الكشف والتفسير لهذه الميزات في العلاقات السببية بين الظواهر المختلفة هو المنهج الوصفي.
- ان المنهج الوصفي تفرضه فرضيات البحث التي ترتبط متغيراتها ارتباطا سببيا، الى جانب طبيعة البحث التي تقيس درجة توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم بأشكالها المتنوعة لدى أساتذة التعليم الثانوي، بالإضافة الى اعتمادنا على المنهج الكمي والمنهج الكيفي من خلال تطبيق استمارة البحث التي تحوي مجموعة من المحاور تخدم أهداف البحث من خلال وصفها وتحليلها ودراسة العلاقات بين المتغيرات كميا وكيفيا.

[1] - عمارة بوجمعة: أطروحة دكتوراه: **دور العوامل الأسرية في الاندماج والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة النهائية**، السنة الجامعية 2015/2014، ص 20

4. أدوات جمع البيانات:

اعتمدنا في هذا السياق على:

استمارة الاستبيان: تعتبر استمارة الاستبيان من الأدوات الأساسية لجمع المعلومات في مجال العلوم الاجتماعية، إذ تتيح للباحث الحصول على بيانات كمية منظمة تساعد في وصف وتحليل الظواهر الاجتماعية واختبار الفرضيات العلمية بشكل دقيق.

- تُعرف الاستمارة بأنها وسيلة بحثية تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الفقرات الموجهة إلى الأفراد المشاركين، بهدف تجميع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد وُصفت في أحد المصادر بأنها "أداة لجمع البيانات من الأفراد أو المجموعات الكبيرة"، بينما يشير مصدر آخر إلى أهميتها في جمع المعلومات اللازمة لاختبار الفرضيات والإجابة عن مشكلات البحث .تتضح أهمية الاستبيان في العلوم الاجتماعية من خلال قدرته على جمع بيانات من عدد كبير من الأفراد في فترة زمنية قصيرة، كما أنها تقلل من التكاليف مقارنة بالأساليب الأخرى، بالإضافة إلى تسهيل عملية التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج بشكل موضوعي.
- وبالتالي قد يزيد من دقة الإجابات في بعض المواضيع الاجتماعية .تتزايد قيمة الاستبيان عندما يتم تصميمه بطريقة علمية ومنظمة، حيث تساهم صياغة الأسئلة وترتيبها واختبارها المسبق في تحسين دقة الأداة وتقليل الغموض والأخطاء، مما يجعلها ملائمة للدراسات الوصفية والمسحية في مجالات مثل التربية، وعلم الاجتماع والعلوم السياسية وغيرها. وبالتالي، فإن استمارة الاستبيان ليست مجرد وسيلة تقنية، بل هي أداة أساسية في البحث الاجتماعي تسهم في تحويل الظواهر المجردة إلى بيانات قابلة للقياس والتحليل والاستنتاج.

الفصل الثاني:

من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم

الفصل الثاني: من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم

تمهيد:

يعد التطور المتسارع في الوسائط التقنية أحد أبرز السمات التي طبعت النظم التربوية الحديثة، حيث انتقل الدور المنوط بالأدوات التعليمية من مجرد كونها وسائل إيضاح ثانوية تهدف إلى تبسيط الشرح، إلى صيرورتها تكنولوجيا تعليم متكاملة تقوم على أسس منهجية وعلمية، إن هذا التحول لم يكن مجرد تغيير في المسميات، بل كان انعكاسا لتغير الفلسفة التعليمية ذاتها؛ من التعليم القائم على التلقين واستخدام الأداة كعنصر خارجي، إلى التعليم القائم على التصميم المنظومي الذي يجعل من التقنية جزءا أصيلا من بنية العملية التعليمية.

ويأتي هذا الفصل لتسليط الضوء على هذا المسار التطوري، بدءا من الجذور المفاهيمية للوسائل التعليمية، وصولا إلى النموذج المعاصر المتمثل في تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها الرقمية.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي للوسائل التعليمية

يعد هذا المبحث الأول المدخل الأساسي في فهم العلاقة الارتباطية بين المادة العلمية وطريقة إيصالها للمتعلم، إذ لا يمكن الحديث عن تكنولوجيا التعليم دون العودة إلى أصولها المتمثلة في الوسائل التعليمية. يهدف هذا المبحث إلى ضبط المفاهيم الأساسية وتتبع الجذور التاريخية التي أدت إلى تبلور هذا الحقل، مع استعراض المعايير العلمية التي تحكم تصنيف هذه الوسائل واختيارها، كما يسعى إلى إبراز القيمة المضافة التي تقدمها الوسيلة في تجويد البيئة الصفية، من خلال تحويل المعارف المجردة إلى خبرات محسوسة ترفع من كفاءة العملية التربوية.

المطلب الأول :تعريف الوسائل التعليمية وتطورها التاريخي:

1- مفهوم الوسائل التعليمية:

إنّ الوسائل التعليمية تمثل مجموعة الوسائط التقنية والمعدات والمنظومات التي يوظفها الأستاذ لتطوير الأداء التربوي، واختزال الجهد الزمني، مع تبسيط الدلالات وتفسير الرؤى، وتمرير الخبرات الأدائية للطلاب، وترسيخ السلوكيات الإيجابية والقيم والمبادئ الوطنية في وجدانهم، بعيدا عن الاقتصار على الأساليب اللفظية والمجردات، سعيا لتمكين المتعلمين من استيعاب المعطيات المعرفية بدقة وكفاءة واقتصاد في النفقات. (1)

كما نجد لها تعريفا آخر، على أنها كافة القنوات والوسائط التي يتكئ عليها التربوي أثناء الممارسة التعليمية، بهدف نقل المعارف والمفاهيم والرؤى إلى المتعلمين بأسلوب يضفي على الدرس نوعا من الحيوية والجذب، وبما يحوّل الموقف التربوي إلى تجربة تعليمية ذات دلالة وتأثير مباشر. (2)

تُعتبر الوسائل التعليمية بمثابة وسائط تربوية يُستند إليها لتحفيز عملية التعلم وتوجيه التعليم الرسمي، حيث تشمل هذه المنظومة عناصر متعددة بدءا من المعلم والكتاب، وصولا إلى الأفلام والخبراء. (3) وفي سياق متصل، تُعرف الوسيلة التعليمية بأنها نظام متكامل يجمع بين المحتوى التعليمي، وأسلوب الإدارة، والمتعلم، والجهاز المستخدم للعرض، لتعمل هذه المكونات معا بانسجام لتحقيق أقصى كفاءة تعليمية ممكنة. (4)

---

[1] – محمد محمود الحيلة، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2001، ص: 25.

[2] – شفيق علونة، **الدافعية للتعلم**، دار المسيرة، (ب ط)، عمان، الأردن، 2004، ص: 35.

[3] – حمدان محمد زياد، **الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها**، مؤسسة الرسالة، ط1، لبنان، 1911، ص: 31.

[4] – مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، **الاتصال والوسائل التعليمية**، مركز الكتاب للنشر، ط1، الأردن، 2001، ص: 53.

وفي نفس السياق نجد تعريفا آخر: على الوسائل التعليمية بأنها: الوسائط والأساليب المتنوعة التي يتم توظيفها ضمن السياقات التربوية، والتي لا تستند بشكل كامل على استيعاب الألفاظ والإشارات والرموز. (1) تُعد الوسائل التعليمية مكونا جوهريا في المنظومة التربوية، حيث تخاطب مختلف الحو اس للوصول إلى غايات تعليمية مرسومة. وهي تشمل كافة الأدوات والأجهزة والوضعيات التي يوظفها المدرس ضمن سياق اتصالي منظم؛ بهدف جلاء الغموض عن المفاهيم أو تبسيط الأفكار وتفصيل الموضوعات، مما يضمن اكتساب المتعلم لأنماط سلوكية محددة. (2)

يُستنتج من جملة التعاريف السابقة، أن الوسائط التعليمية تمثل الذراع الإجرائي الذي يتكئ عليه المربي في نقل وتحليل الوحدات المعرفية؛ سعيا لتبسيط الرؤى وتفكيك المصطلحات الغامضة. ويأتي هذا التوظيف في سياق الخطط المنهجية الرامية لبلوغ الغايات التعليمية الكبرى، وتجسيد تطلعات المؤسسة التربوية الجزائرية التي تطمح لتنشئة جيل مدرك لالتزاماته الوطنية تجاه نهضة مجتمعه. كما يعكس هذا التوجه رغبة واعية في التفاعل الإيجابي مع المتغيرات المعاصرة وتحدياتها المختلفة، بما يخدم مسار التنمية والتحول الشامل.

2- تطور الوسائل التعليمية:

لم تكن الوسائل التعليمية يوما وليدة الصدفة أو نتاج العصر الحديث فحسب، بل هي انعكاس حقيقي لتطور الفكر البشري وسعيه الدؤوب لتسهيل عملية نقل المعرفة وتوارث الخبرات، فقد مرّت هذه الوسائل برحلة تطويرية طويلة، بدأت من أبسط أشكال المحاكاة والرموز والنقوش التي استخدمها الإنسان القديم، وصولا إلى الثورة الرقمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي التي نعيشها اليوم.

إن تتبع مسار تطور هذه الوسائل يكشف لنا كيف انتقلت من كونها مجرد معينات بصرية بسيطة، لتصبح اليوم منظومات تعليمية متكاملة تعيد صياغة العلاقة بين المعلم والمتعلم. هذا التطور لم يقتصر على الأدوات والأجهزة فقط، بل شمل الفلسفة التربوية الكامنة خلف استخدامها، حيث تحولت من وسائل للإيضاح والتوضيح إلى ركائز أساسية في تصميم البيئات التعليمية التفاعلية التي تضمن بقاء أثر التعلم ومواكبة متطلبات العصر الرقمي.

بدأت رحلة الإنسان مع التعلم قبل نشأة المدرسة وظهو ر التعليم المنظم، حيث كان التعلم وليد الصدفة والمحاكاة، وكانت الطبيعة هي المعلم الأول بموجوداتها الحسية التي مثلت المصدر الأساسي للمعارف (3). ومع مرور الزمن في

---

[1] – وليد أحمد جابر، **طرق التدريس وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 1998م، ص:27.

[2] – حمزة الجبالي، **الوسائل التعليمية**، دار أسامة، ط1، عمان، 2006م، ص: 08.

[3] – بشير عبد الرحيم الكلوب، **الوسائل التعليمية التعليمية إعدادها وطرق استخدامها**، دار إحياء العلوم، بيروت، 1986، ص: 28.

العصور الحجرية، شرع الإنسان في التعبير عن أفكاره عبر صور ورموز أتقن التعامل مع مدلولاتها، كما هو الحال لدى هنود أمريكا (1). وفي هذا السياق، شكلت الكتابة الهيروغليفية بمجموعها وسائل تعليمية بصرية، كونها تتكون من رموز وصور ذات دلالات هامة لتلك الحقبة التاريخية. (2)

أما في العصر اليوناني، فقد كان التعليم ممارسة فردية تفتقر فيها المدارس للأدراج، حيث كان التلميذ يضع ملف القراءة أو صحيفة الكتابة على ركبتيه، وهو ما دفع أفلاطون للمطالبة بتأسيس مدارس حكومية. (3) لتمكين الدولة من إدخال الوسائل التعليمية المتاحة آنذاك، وقد ازدانت بعض المدارس اليونانية بتماثيل الأبطال والآلهة لتؤدي دورا تعليميا وتذكاريا. وفي عهد الحضارة الرومانية، برزت الرسوم واللوحات الجدارية كاتجاه جديد يساعد على انتقال المتعلم من المجرد إلى المحسوس، وهو ما أيده مفكرون مثل: (سيسرو) و(سينكا) (4).

وفي العصور الوسطى، تطور استخدام الوسائل التعليمية تبعا لاحتياجات المدرسة، ولعب العلماء العرب دورا محوريا في ابتكار طرق وأساليب جديدة لنقل المعارف. فقد اعتمد أبوبكر الرازي على التجربة الميدانية كطريق للمعرفة (5)، بينما وظف الحسن بن الهيثم المنهج العلمي القائم على الاستقراء والمشاهدة والتمثيل في إثبات نظرياته في علم الضوء. كما حقق الإدريسي فتحا عظيما برسمه لخرائط العالم في كتابه نزهة المشتاق، مفسحا المجال أمام استخدام الرسم المصور كأداة لدعم المعارف المجردة (6). وسار على نهجه جغرافيون أمثال ابن بطوطة والمقريزي وياقوت الحموي الذين طوروا فضاءات جديدة تعتمد على الرسوم والرحلات الاستكشافية.

من جانبه، قدم ابن خلدون رؤية نقدية للطرق التعليمية التقليدية والتلقينية التي وصفها بالضعف (7)، ونادى بأساليب تركز على المدركات الحسية والمجسمات الموجودة في محيط المتعلم (8)، وقد فسر ذلك في مقدمته بأن الفكر الإنساني طبيعة مخصوصة فطرها الله لتكون مبدأ للأفعال والعلوم من خلال نظام وترتيب محكم (9).

---

[1] – بشير عبد الرحيم الكلوب، **الوسائل التعليمية التعليمة إعدادها وطرق استخدامها**، المرجع نفسه، ص: 20.

[2] – هـ. ج. ولز، **معالم تاريخ الإنسانية**، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، ط6، 1968، القاهرة، ج1، ص :316.

[3] – هـ. ج. ولز، المرجع نفسه، ص: 311.

[4] – ل ديورانت، **قصة الحضارة** (المجلد السابع: حياة اليونان) ، ترجمة محمد بدران، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط6، 1967، القاهرة، ص 76.

[5] – يوسف العلوشي، **تقنيات استعمال الوسائل التعليمية في درس الجغرافيا** (مذكرة ما بعد التدرج)، سبتمبر 1998، ص 9

[6] – قدري طوقان، **العلوم عند العرب والمسلمين**، ص: 111.

[7] – ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق لونان، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 1،2006، بيروت، ص: 112.

[8] – محمد وطاس، **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 1987، الجزائر، ص :16.

[9] – المرجع نفسه، ص:19.

ومع حلول العصور الحديثة، طور علماء التربية في الغرب هذه المناهج، حيث أكد (كمنيوس) على دور الحو اس وضرورة استخدام الصور والعينات كبدائل لتثبيت الإدراك، وكان أو ل من ألف كتابا مدعوما بالرسوم التوضيحية (1). وانتقد (جان جاك روسو) طرق الحفظ والإكراه، مناديا باتباع الخبرة المباشرة والمشاهدة الحسية، وأيده في ذلك (بستالوتزي) الذي شجع الرحلات التعليمية واستخدام الصلصال لصنع نماذج محاكية للطبيعة. كما ركز (هربارت) و(فروبل) على جعل خبرات المتعلم المنطلق الأساسي لنمو معارفه وتثبيت إدراكه (2).

لقد أدت الثورة الصناعية إلى زيادة الطلب على الأيدي العاملة الفنية، مما فرض على الصناعة تزويد المدارس بمختلف التجهيزات لمواكبة التطور. ومع التسارع التكنولوجي المعاصر، تطورت المواد والأجهزة لتوفير "خبرات بديلة" للخبرات المباشرة، وهو ما جسد المفهوم الحديث للوسائل التعليمية التي تنقل الواقع إلى التلميذ دون الحاجة للخروج إليه.

المطلب الثاني :تصنيفات الوسائل التعليمية وأسس اختيارها:

بعد تتبعنا للمسار التاريخي الذي سلكته الوسائل التعليمية عبر العصور، وكيف انتقلت من العفوية الطبيعية إلى التنظيم الفلسفي والتقني المعاصر، أصبح من الضروري إدراك أن هذا التراكم المعرفي قد أنتج فيضا هائلا من الوسائط التربوية المتنوعة. هذا التنوع لم يعد مجرد قائمة من الأدوات، بل استدعى وجود خارطة طريق منهجية تمكن المربي والباحث من حصرها وفهم أدوارها الوظيفية، وهو ما اصطلح عليه التربويون بـ تصنيفات الوسائل التعليمية.

إلا أن الوفرة التقنية والتعدد في التصنيفات لا يضمنان بذاتهما نجاح العملية التعليمية، إذ يظل التحدي الأكبر قائما في عملية الاختيار، فليست كل وسيلة حديثة هي بالضرورة الوسيلة الأفضل لكل موقف، بل إن كفاءة الوسيلة ترتبط ارتباطا عضويا بمدى استجابتها لجملة من الضوابط والأسس العلمية التي تضمن انسجامها مع الأهداف البيداغوجية وقدرات المتعلمين الاستيعابية.

ومن هذا المنطلق، يأتي هذا المطلب ليفصل في هذين المحورين المتكاملين، حيث سنعرض أو لا لأهم التقسيمات التي اعتمدها خبراء التربية لتصنيف هذه الوسائل، ثم ننتقل لتحديد المعايير والأسس التي تحكم عملية المفاضلة بينها، بما يضمن تحقيق أقصى درجات الفعالية في نقل المعرفة وتثبيتها.

[1] – بشير عبد الرحيم الكلوب، **الوسائل التعليمية التعليمية**، إعدادها وطرق استخدامها، المرجع نفسه، ص: 20.

[2] – بشير عبد الرحيم الكلوب، **الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها**، مرجع سابق، ص: 22.

1- تصنيف الوسائل التعليمية:

أ- تصنيف الوسائل التعليمية على أساس الحو اس:

تتعدد المداخل المنهجية لتصنيف الوسائط التربوية، ويأتي في مقدمتها التصنيف القائم على المداخل الحسيّة، والذي يفرع الأدوات التعليمية إلى أربعة أنماط رئيسية، يبرز ضمن هذا السياق دور الوسائل البصرية أو ما يصطلح عليه بالمعينات المرئية، وهي التي ترتكز في جوهرها على طاقة الإبصار لاستيعاب المحتوى، وتتمثل في الصور التوضيحية، والخرائط الجغرافية، والمجسمات، والعينات الطبيعية، [1]حيث تلعب هذه الأدوات دورا جوهريا في استقطاب انتباه المتعلم ورفع معدلات تركيزه، مما يتيح له تحصيل المعارف عبر آليتي المعاينة والتدقيق البصري، وفي المقابل، نجد الوسائل السمعية التي تُعرف بالمعينات الصوتية، وهي المنظومة التي يعتمد المتلقي في استحضار مضامينها على حاسة السمع، ومن أمثلتها البارزة المواد الصوتية المسجلة ومنصات الإذاعة التعليمية. [2]

وتمتاز هذه الوسائل بفاعلية كبيرة في تمكين التلاميذ من ضبط الأناشيد وتجويد حفظ السور القرآنية، فضلا عن سماتها النوعية في ترسيخ المعطيات داخل الذاكرة واستبقائها لأطول مدة زمنية ممكنة لدى المتعلمين.

وتأتي الوسائل السمعية البصرية كنمط ثالث يُعرف بالوسائط متعددة القنوات الحسية، وهي الأدوات التي يرتكز استيعاب محتواها على تضافر حاستي السمع والرؤية معا، ويبرز في هذا الإطار التلفاز التربوي وعروض مسرح العرائس التعليمي.[3]

وتكمن قيمة هذا الصنف في تحفيز المتلقي على استثمار أكثر من حاسة في آن واحد، الأمر الذي يؤدي إلى تعاظم مستوى التفاعل مع المربي، وينعكس بشكل مثمر على جودة المخرجات التربوية. أما النمط الرابع فيتمثل في الوسائل الملموسة أو المعينات الفيزيائية المحسوسة، وهي التي تعتمد بشكل مباشر على حاسة اللمس، ويكثر توظيفها في الأوساط التعليمية الخاصة بفاقدي البصر. [4] ومن خلال الاستعانة بهذه الوسائط، يجسد المعلم مبدأ

---

[1] – يامنة إسماعيلي، **دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 06، 2011، ص: 342.

[2] – يامنة إسماعيلي، **دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة**، المرجع السابق، ص:342.

[3] –المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] – علم الدين عبد الرحمن الخطيب، **أساسيات طرق التدريس**، الجامعة المفتوحة، ط2، بنغازي، 1997، ص: 162.

تكافؤ الفرص التعليمية بمراعاته لكافة الفروق الفردية، ساعيا إلى نقل المتعلمين من حيز التجريد إلى خبرات واقعية ملموسة، ومن نماذجها المجسمات البارزة.

ب- تصنيف الوسائل التعليمية وفقا لمصدر اقتنائها:

أما المعيار الثاني لتصنيف الوسائط التربوية فيستند إلى مصدر الحصول عليها، حيث تنقسم إلى فئتين أساسيتين: الأولى هي (الوسائل الجاهزة) التي لا يتدخل المعلم في تشكيلها، بل يتسلمها من المؤسسة التعليمية في صورتها النهائية للاستخدام المباشر، وتتميز هذه الوسائط بكونها نتاجا صناعيا يُطرح بكميات وافرة وتتسم بدقة التصنيع العالية، مما يجعلها صالحة لسد احتياجات المنظومات التعليمية في بلدان متعددة.[1]

ويخضع إنتاج هذا النوع لإشراف لجان تقنية وأكاديمية متخصصة تضمن مواءمتها للمعايير التربوية قبل وصولها ليد المدرس. وفي المقابل، تبرز (الوسائل المبتكرة محليا) كبديل يعوض النقص في الموارد المدرسية، حيث يتولى المعلم والطلاب مسؤولية إنتاجها، معتمدين في الغالب على خامات بيئية بسيطة وغير مكلفة. [2] ويساهم الاشتراك في تصميم هذه الوسائل في رفع حيوية الموقف التعليمي، كما يشكل حافزا لملكة الإبداع لدى المتعلمين، ومثال ذلك إنتاج العروض التوضيحية المتحركة.

وبالانتقال إلى المعيار الثالث المتعلق بآلية العرض الفني، نجد أن الوسائل تصنف إلى مجموعتين متمايزتين، المجموعة الأولى هي المواد ذات العرض الضوئي، وتضم كافة الوسائط التي يستوجب تقديمها توفر أجهزة الإسقاط والإنارة، ومن نماذجها الشرائح الشفافة والأفلام الثابتة. [3]ويتمتع هذا النمط من العرض بقدرة فائقة على استثارة دافعية التلاميذ وجذب اهتمامهم نحو المحتوى المعروض، مما يسهل عليهم اكتساب خبرات تعليمية أكثر عمقا وتأثيرا.

ج- تصنيف الوسائل على الاستفادة منها:

ويقوم تصنيف الوسائط التربوية وفقا لنطاق المستفيدين على تقسيمها إلى ثلاثة مستويات وظيفية؛ يبرز في أو لها (الوسائل الفردية) أو ما يصطلح عليه بالوسائط الذاتية، وهي تلك الأدوات التي يوظفها المتعلم بصفة مستقلة ومنفردة كالحاسوب التعليمي الخاص.[4] وتكمن قيمة هذه الوسائط في قدرتها العالية على الاستجابة للمتطلبات

---

[1] – عبد الإله بن حسين العرفج، **تقنيات التعليم**، دار الخوارزمي، ط3، الرياض، (ب ت)، ص: 34.

[2] – المرجع نفسه، ص: 35.

[3] – عبد الإله بن حسين العرفج، **تقنيات التعليم**، مرجع سابق، ص:36.

[4] – المرجع نفسه، ص:35.

التعليمية لكل فرد بمعزل عن أقرانه، مما يحفز لديه شغف الاكتشاف، ويرفع من دافعيته للتحصيل عبر إتاحة الفرصة للتفاعل المباشر والخاص مع المادة العلمية.

وينتقل هذا التقسيم ليشمل (الوسائل الجماعية)، وهي الأدوات المصممة خصيصا لخدمة أطر طلابية تجتمع في حيز مكاني موحد، "ومن أمثلتها الزيارات الميدانية والمواد السمعية الجماعية.[1] ويساهم هذا النمط في تعميم المعرفة وإيصالها لعدد كبير من المتعلمين في آن واحد، مما يعزز من فاعلية التفاعل الجمعي ويزيد من مستوى الاهتمام بالمحتوى الدراسي المشترك.

وفي سياق أوسع، تظهر (الوسائل الجماهيرية) كمنظومة تُسخر لتقديم المعرفة لأعداد هائلة من المتلقين في مناطق جغرافية متباعدة وفي توقيت محدد. [2] ورغم أن هذا النوع يتجاوز حدود المكان ولا يشترط تواجد المتعلمين في بيئة تعليمية واحدة، إلا أنه يواجه تحدي الافتقاد لآليات التفاعل الحي أو غياب رد الفعل الفوري من قبل المتعلم تجاه ما يُقدم له من محتوى تعليمي.

د- تصنيف الوسائل التعليمية على أساس الصوتيات:

ويبرز تصنيف الوسائل التعليمية بناء على السمة الصوتية ليميز بين فئتين جوهريتين؛ أو لهما الوسائل (الصامتة) أو ما يُعرف بالأدوات غير الناطقة، وهي التي "تخلوفي جوهرها من المكونات الصوتية أو الألفاظ والرموز الملفوظة، ويُصطلح عليها أحيانا بالوسائط غير اللفظية، كالملصقات والصور الفوتوغرافية.[3] وتعتمد هذه الوسائل على آليات الإدراك البصري الصرف، حيث يتأملها المتعلم بعمق، مما يولد لديه حالة من الإثارة الذهنية والتشويق، وقد يبلغ تأثير الصورة حدا يغني المعلم عن الإسهاب في الشرح اللفظي.

أما الفئة المقابلة فتتمثل في (الوسائل الناطقة) التي تشمل كافة الوسائط التي يرتكز محتواها على التعبيرات الصوتية والكلمات والرموز المنطوقة، وتُعرف بالوسائل اللفظية، ومن أبرز نماذجها المواد السمعية المسجلة والتلفزة التعليمية. [4] ويرتبط انتفاع المتعلم بهذا النوع من الوسائط بحدوث الانبعاث الصوتي، مما يساهم بشكل فعال في صقل مهارات الإنصات لديه، ويساعد على ترسيخ المعطيات المعرفية في ذاكرته لأطول فترة ممكنة.

---

[1] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] – عبد الإله بن حسين العرفج، **تقنيات التعليم**، مرجع سابق، ص: 36.

[3] – يامنة إسماعيلي، **دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة**، مرجع سابق، ص: 344.

[4] – – يامنة إسماعيلي، **دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة**، مرجع سابق، ص:335.

د- تصنيف الوسائل التعليمية على أساس الحركة والثبات:

ويأتي تصنيف الوسائط التربوية بالنظر إلى طبيعة الحركة ليقسمها إلى نمطين متمايزين؛ الأول هو (الوسائل الثابتة) التي تفتقر في جوهرها للمكون الحركي،) حيث يُقدم المحتوى التعليمي للمتلقي في إطار ساكن، ومن أمثلتها الأفلام والشرائح الثابتة).[1] ويتيح هذا الجمود المقصود للمتعلم فرصة أوسع للتدقيق البصري، مما ينمي لديه ملكات الملاحظة العميقة والتأمل في تفاصيل المادة الدراسية.

أما النمط الثاني فيتمثل في (الوسائل المتحركة)، وهي الأدوات التي يرتكز عرض مادتها العلمية على التفاعل الحركي، كما هو الحال في أشرطة الفيديو والبرامج التعليمية المصورة .[2] وتلعب هذه الوسائط دورا حيويا في تبسيط المفاهيم المعقدة وجذب اهتمام التلاميذ، إذ تمنح المعلم القدرة على تجسيد ظواهر طبيعية أو علمية يصعب معاينتها في الواقع الحي، مثل ظاهرة خسوف الشمس أو التفاعلات الكيميائية الدقيقة.

2- أسس اختيار الوسائل التعليمية:

إن كفاءة الوسيلة التعليمية لا تُقاس بحداثتها التقنية فحسب، بل بمدى انسجامها مع المنظومة البيداغوجية المتكاملة. ولضمان تحقيق الغايات التربوية، ينبغي للمربي مراعاة جملة من الركائز الأساسية عند عملية الاختيار، ومن أبرزها: [3]

- **المواءمة مع المقاصد التربوية:** يجب أن تخدم الوسيلة أهداف الدرس بشكل مباشر، بحيث تكون أداة طيعة في يد المعلم لتبسيط المفاهيم أو إكساب المهارات المخطط لها، بعيدا عن التشتت في وسائل لا تخدم المحتوى المعرفي.
- **مراعاة الفروق الفردية والخصائص العمرية:** يتطلب الاختيار السليم فحصا دقيقا للمستوى الذهني والزمني للمتعلمين؛ فالوسيلة الناجحة هي التي تخاطب قدرات الطلاب الاستيعابية وتراعي نضجهم العقلي وحاجاتهم النفسية.

---

[1] – عبد الإله بن حسين العرفج، **تقنيات التعليم**، ط3، الرياض، دار الخوارزمي، ص: 37.

[2] -المرجع نفسه، ص:38.

[3] – عفت محمد الطناوي، **التدريس الفعال**، دار المسيرة، ط1، عمان، 2009، ص: 85.

- **السلامة العلمية والمعاصرة:** يُشترط في المادة التي تقدمها الوسيلة أن تتسم بالدقة الموضوعية والخلو من الأخطاء، مع ضرورة مواكبتها لأحدث المستجدات في مجال التخصص لضمان تقديم معرفة حية وصحيحة.
- **تحقيق الجدوى التربوية:** ويُقصد بها أن يكون العائد التعليمي المكتسب متناسبا مع الجهد والوقت المخصصين لاستخدام الوسيلة، فلا يتم إهدار الحصة في وسائل معقدة ذات مردود معرفي ضئيل.
- **المواصفات الفنية ومعايير الأمان:** لابد أن تتمتع الوسيلة بجودة عالية من حيث وضوح الصوت ونقاء الصورة وسهولة العرض، مع الالتزام التام بتوفير بيئة تعليمية آمنة تخلو من أي مخاطر قد تهدد سلامة المتعلمين أثناء التفاعل معها.
- **تجهيز بيئة العرض:** يرتبط نجاح الوسيلة بمدى ملاءمتها للفضاء المكاني (الفصل الدراسي)، من حيث سعة المكان، وجودة الإضاءة، وتوفر التجهيزات اللوجستية اللازمة لتشغيلها بكفاءة. [1]

المطلب الثالث :القيمة التربوية للوسائل التعليمية في تحسين بيئة التعلم:

تتجلى قيمة الوسائل التعليمية في تحسين المحيط التعليمي، ويمكن حصرها فيما يلي:

1- قيمتها بالنسبة للمعلم:

- **تعزيز الكفاءة والفاعلية:** تمنح الوسائط المدرس قدرة أكبر على الضبط والتحكم في الموقف التعليمي، فمهما بلغت مهارات المعلم الذاتية، فإن التقنيات الحديثة تضاعف من طاقاته الإبداعية، وتركز بشكل أساسي على مبدأ التعزيز من خلال التغذية الراجعة المستمرة.
- **رفع المستوى التحصيلي:** تساهم الوسائل التي يعدها الخبراء التربويون في تدارك أي انخفاض في المستوى التعليمي؛ إذ تحفز المعلم على الإحاطة بالمادة العلمية وتطوير أدواته لضمان الاستفادة القصوى من إمكانات الوسيلة وتوظيفها بذكاء داخل الفصل الدراسي.
- **التحول من التلقين إلى التوجيه:** تساهم هذه الأدوات في تغيير الصورة النمطية للمعلم من مجرد ناقل للمعلومات إلى مخطط وميسر ومنظم للعملية التعليمية. [2]

[1] – عفت محمد الطناوي، **التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص:85.

- **تنمية المهارات التقنية والمهنية:** تكسب المعلم مهارات دقيقة في اختيار وتقويم الوسائط وفق معايير علمية رصينة، فضلا عن تمكينه من تشغيل الأجهزة والتعامل مع المستجدات التقنية المعاصرة.
- **الابتكار المحلي:** في حال تعذر الحصول على بعض الوسائل من الأسواق، فإن ذلك يدفع المعلم نحو الابتكار عبر تصميم وإنتاج وسائل تعليمية من الخامات البيئية المتاحة، مما يثري بيئة التعلم بموارد ذاتية.[1]

2- أثر الوسائل التعليمية على المتعلم:

بما أن المتعلم هو قطب الرحى في العملية التربوية، فإن للوسائل دورا جوهريا في صياغة تجربته المعرفية، وذلك عبر:

- **إثارة الشغف وسد الحاجات المعرفية:** تعمل الوسائل على تحفيز اهتمام الطالب وإشباع رغبته في التعلم؛ إذ يستمد من خلالها خبرات متنوعة تلامس اهتماماته وتحقق أهدافه، مما يجعل التعلم أكثر واقعية وملموسية، ويربطه بشكل وثيق بالغايات التربوية المنشودة.
- **إثراء الخبرة ومواكبة العصر:** تساهم في توسيع آفاق المتعلم وجعله أكثر استعدادا للتلقي في عصر يتسم بالسرعة والتغير، مما يفرض ضرورة الاستعانة بتقنيات حديثة تتماشى مع التقدم العلمي والحضاري الراهن.
- **اكتساب مهارات الصيانة والاستخدام:** تتيح للطالب فرصة التعرف على المواد والأجهزة وكيفية تشغيلها، مما يغرس فيه سلوكيات الحفاظ على الوسائل التعليمية وحسن التعامل معها.
- **كسر الجمود الدراسي:** تعتبر الوسيلة أداة جذب بصرية وسمعية تكسر رتابة الدروس التقليدية، وتخرج المتعلم من دائرة الروتين إلى فضاء تعليمي أكثر حيوية وتشويقا. [2]

---

[2] – محمد بن محمود عبد الله، **الشامل في طرق تدريس الأطفال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013، ص 56.

[1] – محمد السيد علي، **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**، دار مكتبة الإسراء للنشر والتوزيع، (ب.ط)، عمان، 2005، ص: 47.

[2] – فوزي فايز ونهى مصطفى عليان، **تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة**، دار صفاء، ط2، عمان، 2015، ص: 48.

المبحث الثاني: تكنولوجيا التعليم كمنظومة تربوية حديثة

لم يعد مفهوم تكنولوجيا التعليم مجرد إضافة تقنية عارضة على العملية التعليمية، بل استحال ضرورة إستراتيجية أعادت صياغة الأدوار التربوية لكل من المعلم والمتعلم والمادة العلمية. ففي ظل الثورة المعلوماتية المتسارعة، تجاوزت التكنولوجيا فكرة الأداة لتصبح منظومة متكاملة تهدف إلى رفع كفاءة التعليم وضمان جودته من خلال التخطيط العلمي المنهجي.

ويسعى هذا المبحث إلى سبر أغوار هذا المفهوم الشامل، من خلال تفكيك بنيته المعرفية والعملية عبر ثلاثة مطالب أساسية، حيث يستهل المطلب الأول بتوضيح المفاهيم الجوهرية وتصحيح الخلط الشائع بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية التقليدية، مؤكدا أن التكنولوجيا هي طريقة في التفكير قبل أن تكون أدوات للتنفيذ.

وبناء على هذا التأصيل المفاهيمي، ينتقل المطلب الثاني لتحليل المكونات والمجالات الوظيفية لهذه المنظومة، مسلطا الضوء على عمليات التصميم، والتطوير، والإدارة، وكيف تتفاعل هذه العناصر لضمان بيئة تعليمية فعالة. وصولا إلى المطلب الثالث الذي يستعرض مستحدثات العصر الرقمي، وما أحدثه الذكاء الاصطناعي والتعلم الرقمي من طفرة نوعية في تخصيص التعليم وجعله أكثر ذكاء واستجابة لمتطلبات المستقبل.

المطلب الأول :مفهوم تكنولوجيا التعليم

يتركب مصطلح تكنولوجيا التعليم بنيويا من شقين متكاملين هما: التكنولوجيا والتعليم. وبالعودة إلى الجذور اللغوية لمصطلح التكنولوجيا، نجد أنه مشتق من الأصل اليوناني المكون من مقطعين: الأول (Techne) ويشير إلى الفن أو المهارة، والثاني (Logos) الذي يفيد العلم أو الدراسة، مع تقاطعها مع اللاتينية في كلمة (Texere) بمعنى النسج أو التركيب. (1) وبناء على ذلك، فإن الدلالة الاشتقاقية للمصطلح تتمحور حول علم المهارات أو الدراسة المنهجية للفنون التطبيقية.

أما من حيث الدلالة اللغوية، فإن المصطلح يحيل إلى مفهوم التقنية بمعناها التطبيقي، أي استثمار المعرفة العلمية وتحويلها إلى واقع ممارس، ومن المنطلق الذي يقر بأن لكل علم بنية معرفية تقوم على القوانين والنظريات، فإن التكنولوجيا تمثل الجانب الإجرائي الذي يعمد إلى توظيف هذه المستخلصات العلمية في مجالات بحثية محددة وفق منهجية دقيقة ومنظمة، وهو ما يفسر ظهور تخصصات تقنية متباينة مثل تكنولوجيا الطب والهندسة والمعلومات.

[1] – محمد محمود الحيلة، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، مرجع سابق، ص:21.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم ظل مقترنا بالمجالات الصناعية لما يزيد عن قرن ونصف من الزمان قبل ولوجه الفعلي إلى الفضاء التربوي. (1)

ظهر مصطلح تكنولوجيا التعليم في سياق التحولات التقنية الكبرى التي بدأت ملامحها منذ عام 1920م؛ حيث يُنسب الفضل في صياغة وتداول هذا الاسم إلى العالم (جيمس فين(James D. Finn) الذي واكب في طرحه حركات التحديث العلمي والتكنولوجي المعاصرة. (2) فقد ارتبط مفهوم تكنولوجيا التعليم بالوسائل التعليمية التي ركزت على المواد والمعدات والبرامج، وبمعنى آخر فقد اتصل مفهوم تكنولوجيا التعليم بأنظمة الاتصال والانترنيت.

بناء على ما سبق، يمكن النظر إلى تكنولوجيا التعليم بوصفها نتاجا تفاعليا حيويا يجمع بين العنصر البشري والأداة التقنية. وفي سياق أكثر شمولا، يذهب فريق من الباحثين إلى اعتبارها منظومة مركبة ومتكاملة، تتقاطع فيها أدوار الأفراد مع الأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات، بهدف تحليل المشكلات المرتبطة بالتعلم الإنساني بكافة جوانبه، ومن ثم اجتراح الحلول المناسبة وتنفيذها وتقويمها. ومن منظور إجرائي، تُعرف تكنولوجيا التعليم بأنها العلم الذي يبحث في نظريات وممارسات تطبيقية تتعلق بمصادر التعلم وعملياته، وذلك من خلال خمسة محاور أساسية هي: التصميم، والتطوير (الإنتاج)، والاستخدام، والإدارة، والتقويم. وقد تبلور هذا المصطلح كضرورة منهجية لإنهاء حالة العشوائية في استخدام الوسائل التعليمية، استجابة لنداءات الخبراء بوضع ضوابط علمية تضمن كفاءة العملية التربوية. (3)

[1] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] – شحادة أمل عايد، **التكنولوجيا التعليمية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن،2006، ص: 15.

[3] – وليد سالم الحلفاوي، **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**، دار الفكر، (ب ط)، عمان، 2009، ص: 41.

المطلب الثاني: أسس ومرتكزات تكنولوجيا التعليم:

1- الأسس والمرتكزات

عرف مجال تكنولوجيا التعليم سلسلة من التحولات الجوهرية التي ساهمت في بلورته، ومن أبرزها ظهو ر النظم التعليمية غير التقليدية، والدمج بين أنماط التعلم الجماعي والفردي، إضافة إلى الربط بين التعليم الحضوري (النظامي) والتعليم عن بُعد. وقد انعكس هذا التطور على الجانب النفسي للمتعاملين مع التقنية، حيث تبددت مخاوفهم وحلت محلها اتجاهات إيجابية تدعم توظيف هذه الوسائل في البيئة التربوية.

وبناء على ذلك، أصبحت تكنولوجيا التعليم علما قائما بذاته يرتكز على المبادئ التالية: [1]

- **الغائية والأهداف:** تسعى تكنولوجيا التعليم إلى تحقيق غايات محددة تتبلور في تجويد المنظومة التعليمية وتطوير عمليتي التدريس والتعلم، والعمل على تجاوز المعوقات التي تعترض الموقف التربوي، كما تهدف إلى زيادة القدرة على التحصيل المعرفي، وكذلك تحقيق نتيجة الكيف في مقابل الكم والسرعة والدقة.
- **البعد الأكاديمي والتحليلي:** يُعد هذا الحقل تخصصا أكاديميا يهدف إلى فهم وتحليل المشكلات الناجمة عن المواقف التعليمية، عبر دراسة مسبباتها وتقديم حلول مبتكرة تتنبأ بالتحديات المستقبلية بناء على دراسة العلاقات البينية لعناصر الموقف التعليمي، فقد تطلب دراسة الواقع التعليمي على مدى متوسط وطويل عن طريق النظرة الأكاديمية لمسار العملية التربوية في ظل التطور التكنولوجي.
- **المنظومية والتفكير العلمي:** تعتمد تكنولوجيا التعليم على مدخل النظم في تحليل العناصر والمكونات، وتتبنى المنهج التجريبي والأسلوب العلمي في معالجة المشكلات التربوية، من خلال الاعتماد على البرامج التربوية العلمية التي تم دراستها ومرافقتها من خلال خبراء في المجال التربوية وربطها بتكنولوجيا التعليم والتعلم.
- **التفاعل والحركية النشطة:** تمثل حركية تفاعلية مستمرة تربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات، فهي منظومة متكاملة تهدف للوصول إلى نتائج تتسم بالشمولية والتفوق. [(2)]

[1] – عبد العزيز طلبة، **تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية**، المكتبة المصرية، ط1، جمهورية مصر العربية، 2011، ص: 24.

[2] – عبد العزيز طلبة، **تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية**، مرجع سابق، ص:25.

- **الاستمرارية والتطور**: لا يتوقف دور التكنولوجيا عند إنتاج المصادر، بل يمتد ليشمل المتابعة والتطوير المستمر بناء على التغذية الراجعة ومعالجة المشكلات التي تظهر أثناء التنفيذ.
- **المهنية والأخلاق**: أصبحت تكنولوجيا التعليم مهنة مستقلة لها قواعدها وأخلاقياتها؛ حيث يبرز دور أخصائي تكنولوجيا التعليم الذي يتم إعداده أكاديميا للقيام بمهام التصميم والإنتاج والإشراف الفني.[1]

2- خصائص تكنولوجيا التعليم:

ومن أبرز الخصائص التي تميز تكنولوجيا التعليم ما يلي: [2]

- **التفاعلية**: وتعني خلق حالة من الحو ار الديناميكي بين المتعلم والبرنامج التعليمي، حيث تسمح للمستخدم بالتحكم في العرض واستقبال تغذية راجمة فورية، مما يضمن بيئة اتصال ثنائية الاتجاه.
- **الفردية**: تهدف تكنولوجيا التعليم إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يتيح لكل طالب الوصول إلى مستوى الإتقان المنشود وفقا لقدراته الخاصة وسرعته في التعلم واسترجاع المعلومات.
- **التنوع**: توفر التكنولوجيا بيئات تعلم متعددة البدائل والخيارات، سواء في الأنشطة أو المواد التعليمية أو أساليب التقييم، بما يتناسب مع مستويات المحتوى وأنماط التعلم المختلفة.
- **التكامل**: تؤثر تكنولوجيا التعليم بشكل مباشر على نتائج الطلاب من خلال التنسيق والربط بين مختلف العناصر (صور، رسومات، نصوص)، مما يخلق مزيجا متجانسا يجذب انتباه المتعلم ويحقق الأهداف المنشودة. [3]

المطلب الثالث: مستحدثات تكنولوجيا التعليم

إن الطفرة النوعية والتقدم المتسارع في تقنيات التربية أفرزا وسائط رقمية حديثة، غدا استثمارها في الميدان التعليمي حتمية لا غنى عنها لتطوير الأداء التربوي. فمن خلال تطويع أدوات التواصل الرقمي كالحواسب والشبكات والمنصات التفاعلية والبحثية، تيسر للأكاديمي والمتعلم تخطي النمط المكاني الكلاسيكي للمحاضرات.

[1] – عبد العزيز طلبة، **تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية**، مرجع سابق، ص:25.

[2] – نادر سعيد شمى، **مقدمة في تقنيات التعلم**، دار الفكر، (ب ط)، عمان، 2008، ص: 273.

[3] – مجدي صلاح طه مهدي، **التعليم الافتراضي**: فلسفته مقوماته، دار الجامعة الجديدة (ب ط)، القاهرة، مصر، 2008، ص:38.

وبذلك يغدو تبادل المعارف أكثر مرونة، محققا سرعة الإنجاز واختصار الجهد، مع فتح آفاق تفاعلية رائدة تعود بالنفع الأقصى على طرفي العملية التعليمية. [1] وقد ظهرت مستحدثات تكنولوجية كانت داعمة أساسية في تطوير عملية التعليم والتعلم ومن أبرزها:

1- شبكة الانترنيت:

خلف كل ابتكار تقني مسيرة تاريخية حافلة، وقد تميز القرن العشرون بظهور اختراعات نوعية أحدثت طفرة في حياة البشرية ورفاهيتها. ويبرز "الإنترنت" كأهم هذه التحولات باعتباره بحرا معرفيا وأداة تعليمية استثنائية، إلى جانب الحاسوب والوسائط السمعية والبصرية كالتلفاز والفيديو، والتي شكلت مجتمعة الركائز الحديثة للعصر التقني [2].

استقطبت شبكة المعلومات الدولية اهتمام الأوساط التربوية لما تملكه من إمكانات هائلة في مجال التدريس. وتتجلى القيمة التعليمية لهذه الشبكة في قدرتها الفائقة على توفير مصادر معرفية غير محدودة، تتنوع ما بين الدوريات العلمية، والكتب الرقمية، وقواعد البيانات الشاملة، والموسوعات المتخصصة التي تضعها بين يدي المتعلمين (3).

أحدثت الإنترنت نقلة نوعية وسريعة في ميكانيزمات العملية التعليمية، حيث أعادت صياغة أدوار المعلم والمتعلم داخل الفضاء الدراسي. فالشبكة لا تكتفي بتقديم المعلومات النصية، بل تدمج الصوت والصورة الحية والخرائط التفاعلية ومتابعة الأحداث العالمية، مما حولها من مجرد ناقل للمعلومة إلى أداة استقصاء واكتشاف. ويعد البريد الإلكتروني من أبرز تطبيقاتها الوظيفية، كونه يمثل وسيلة رقمية لتبادل المراسلات عبر خوادم مخصصة، تمنح لكل مستخدم خصوصية الوصول عبر هويته الرقمية وكلمة مروره الخاصة [4].

---

[1] – عادل خوجة، طاوس وازي، **تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي**: آليات استخدام تكنولوجيا المعلومات في المنظومة الجامعية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (عدد خاص) المجلد 03، العدد 06، 09-03-2011، ص: 301.

[2] – أسامة أبو النصر، **الصحافة الإلكترونية وثورة الفيس بوك**، المكتبة العصرية، ط1، القاهرة، 2014م، ص: 01.

[3] – محسن علي عطية، **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج، ط1، عمان، 2008م، ص: 287.

[4] – علي خليل شقرة، **الإعلام الجديد: شبكات التواصل الاجتماعي**، دار أسامة، ط1، عمان، 2014م، ص: 97.

2- الكمبيوتر والإعلام الآلي:

أصبح الحاسوب ركيزة أساسية في العصر الراهن، حيث يستمد قيمته من قدرته الفائقة على معالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها بدقة عالية. وباعتباره جهازا متعدد المهام، يشكل الحاسوب العصب النابض لقطاع الاتصالات، إذ يمثل البوابة الوحيدة للولوج إلى الشبكة العالمية، والمنصة الأساسية للربط الشبكي بين مختلف الأجهزة، مما جعل الاستغناء عنه في إدارة شؤون الحياة المعاصرة أمرا متعذرا. اقتحم الحاسوب الميدان التربوي ليصبح جزءا جوهريا من بنيته، وتتجلى أهميته التعليمية في:

- **دعم البحث والتحصيل:** يتيح للمتعلمين أدوات متطورة للاستقصاء والتقويم، كما يساعد المعلمين في أرشفة المحتوى العلمي والبرامج التعليمية بأسلوب يسهل الوصول إليه [1].
- **التعليم المنهجي والذاتي:** اندمج الحاسوب في التعليم النظامي بكافة مستوياته، كما صار وسيلة فعالة للتعلم الذاتي، فضلا عن كونه مادة دراسية قائمة بذاتها تحظى بالأولوية في المناهج الحديثة.
- **الإدارة التربوية وقواعد البيانات:** يبرز دوره في أرشفة البيانات الشاملة للطلبة، بدءا من المعلومات الشخصية وصولا إلى السجلات الأكاديمية، مما يسهل عمليات التوجيه التربوي وتصنيف المسارات الدراسية [2].

فقد تميز الكمبيوتر بقدرته المذهلة على بناء قواعد بيانات ضخمة، تتضمن معلومات سكانية أو طلابية هائلة، حيث يعمل المحرك الحاسوبي على معالجتها والبحث فيها بكفاءة عالية تفوق القدرات التقليدية.

3- التلفزيون التناظري والتفاعلي:

تكمن الأهمية الاستراتيجية للتلفزيون في قدرته على نقل الحقائق والوقائع المعرفية لجمهور واسع من الطلبة سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها. وهو أداة مساندة للمعلم في تقديم المقررات بأساليب تدريسية

[1] – محسن علي عطية، **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، مرجع سابق، ص: 275.

[2] – محمد سيد فهمي، **تكنولوجيا الاتصال الحديثة في الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2006، ص: 226.

متنوعة، كحل المشكلات والمشاريع. كما تسهم التقنيات الفنية للتصوير في تزويد المتعلمين بمهارات وخبرات نوعية قد تعجز الوسائط التقليدية الأخرى عن توفيرها [1].

وتعتبر جامعة (أوهايو) الأمريكية الرائدة في تطويع التلفزيون للأغراض الأكاديمية ضمن مشاريعها الهندسية، حيث بثت أو ل برامجها الموجهة للطلاب في نوفمبر 1933م [2]. ومنذ ذلك الحين، تصدر التلفزيون قائمة الوسائل الإعلامية والتربوية التي اعتمدتها الأنظمة التعليمية عالميا، بوصفه وسيطا فعالا ومصدرا غنيا للمعرفة، والتعلم، والتعليم والتثقيف.

[1] – صباح محمود، **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**، دار اليازوري العلمية، ط1، عمان، 1998م، ص: 70.

[2] – حنان يوسف، **الإعلام في المؤسسات التعليمية والتربوية**، الأطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، ط1، القاهرة، مصر، 2006م، ص: 51.

خلاصة الفصل

استعرض هذا الفصل في طياته ملامح التحول الجذري في بنية المنظومة التربوية، بدءا من الإطار المفاهيمي للوسائل التعليمية التي لم تعد مجرد أدوات إيضاحية ثانوية، بل ركائز أساسية تطورت تاريخيا لتواكب الاحتياجات المتزايدة لبيئة التعلم، وقد تبين من خلال تحليل تصنيفاتها وأسس اختيارها أن الفعالية التربوية لهذه الوسائل لا تكمن في حداثتها فحسب، بل في مدى مواءمتها للأهداف التعليمية وقدرتها على تحسين جودة التفاعل داخل الصف الدراسي.

وعند الانتقال إلى تكنولوجيا التعليم كمنظومة تربوية حديثة، اتضح أن المفهوم يتجاوز نطاق الوسيلة المنفردة ليشمل نظاما متكاملا يعيد صياغة العلاقة بين المعلم والمتعلم والمحتوى. وقد ركز الفصل على التمييز الدقيق بين الوسيلة التعليمية كأداة، وتكنولوجيا التعليم كفلسفة ومنهج عمل يعتمد على أسس ومرتكزات علمية دقيقة.

وفي الختام، برزت مستحدثات تكنولوجيا التعليم من إنترنت وحاسوب وتلفزيون تعليمي كعناصر فاعلة أحدثت نقلة نوعية في طرق استرجاع المعلومات وإدارة قواعد البيانات الضخمة، إن هذا التطور التقني لم يسهم فقط في اختصار الجهد والزمن، بل أرسى دعائم بيئة تعليمية تفاعلية تتجاوز الحدود التقليدية للمكان، مما يفرض على المؤسسات التربوية تبني تخطيط مرحلي ومرن لاستيعاب هذه التحولات وتحقيق أقصى استفادة ممكنة منها في تطوير البحث العلمي والتحصيل الأكاديمي.

فصل الثالث:

تطور التّعليم في الجزائر

الفصل الثالث: تطور التّعليم في الجزائر

تمهيد:

يشكل قطاع التعليم الركيزة الأساسية في بناء الدولة الوطنية الجزائرية، حيث خاضت المنظومة التربوية منذ استعادة السيادة الوطنية مسارا طويلا من التحولات الجذرية الرامية إلى ترسيخ الهوية الوطنية من جهة، ومواكبة مقتضيات الحداثة والتطور العلمي من جهة أخرى ولم تكن هذه المسيرة مجرد تراكم زمني، بل كانت عبارة عن محطات إصلاحية كبرى استهدفت تجويد الأداء التربوي وتكييف المناهج مع المتغيرات التقنية والاقتصادية والتحولات الكبرى في العالم، وصولا إلى تبني خيار الرقمنة كضرورة حتمية لترقية الفعل التربوي.

وفي هذا السياق، تبرز مرحلة التعليم الثانوي كحلقة وصل إستراتيجية وحساسة في المسار الدراسي، فهي المرحلة التي تتبلور فيها شخصية المتعلم وتتحدد من خلالها معالم مستقبله الجامعي والمهني، مما جعلها تحظى بتنظيم وهيكلة خاصة تضمن توجيها مدرسيا يوازن بين قدرات التلميذ وطموحات المجتمع.

بناء على ذلك، يسعى هذا الفصل إلى دراسة واقع التعليم في الجزائر من خلال مبحثين أساسيين، يتناول المبحث الأول مسار المنظومة التربوية الجزائرية وتطورها التاريخي والإصلاحي، مع التعريج على جهود الرقمنة الحديثة، فيما يُخصص المبحث الثاني لتشريح مرحلة التعليم الثانوي من حيث مفهومها، أهدافها، وتنظيمها الهيكلي والبيداغوجي.

المبحث الأول: مسار المنظومة التربوية

لقد شهد قطاع التعليم في الجزائر غداة استقلال عام 1962 وضعا مأساويا اتسم بالركود والانهيار، شأنه في ذلك شأن بقية القطاعات السيادية، ومع حلول أو ل دخول مدرسي في أكتوبر 1962، سارعت وزارة التربية الوطنية لاتخاذ خطوات سيادية أولى لاستعادة الهوية، حيث أقرت إدراج اللغة العربية في الطور الابتدائي بمعدل سبع ساعات أسبوعيا كبداية لمسار التعريب.

المطلب الأول :المراحل التاريخية لتطور التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

ورثت الجزائر غداة الاستقلال وضعا متهالكا مع قلة الإطارات ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق معينة وطبقات دون أخرى، فقامت السلطة الجزائرية بتعديلات مختلفة منذ 1962، ومن الإجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر، ديمقراطية التعليم، التعريب والتكوين العلمي والتكنولوجي، واستمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلوى الأخرى، ففي أكتوبر 1967 طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا حيث تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها بتوقيت 20 ساعة أسبوعيا، وانطلاقا من قناعة السلطات العمومية بأن منظومة التربية الجزائرية تعتبر أداة مميزة القامة المجتمع الجزائري الجديد، بنيت السياسة التربوية على مبادئ أساسية أهمها إقامة نظام ديمقراطي يضمن لكل الأطفال الحق في الاستفادة من تربية قاعدية ونظام تربوي وطني، يعتمد اللغة العربية في تلقين الدروس، ويمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري إلى ثلاث مراحل:(1)

1- مرحلة البناء وإثبات الهوية: (1962-1970)

اتسمت المرحلة التي أعقبت استعادة السيادة الوطنية في الجزائر عام 1962 بمحاولات حثيثة للسيطرة على التنظيم المدرسي وتجاوز الفراغ الإداري والتربوي الحاد الذي خلفه رحيل المعمرين، فقد ورثت الجزائر غداة استقلالها بعد حرب تحريرية مريرة ومواجهة مع استعمار استيطاني مدمر تركة ثقيلة تمثلت في اقتصاد تبعي ومجتمع يعاني من الجهل والتجهيل، لا سيما في قطاع التربية والتعليم الذي كان يعيش وضعية متأزمة لعدة أسباب، أبرزها:

[1] - بوتلياليس مراد، **تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية – قسم الديموغرافيا- جامعة وهران، نوقشت بتاريخ: 2014/03/20، ص:69.

- **تغريب المنظومة:** وجود نظام تربوي غريب عن الهوية الوطنية في طابعه ومضامينه وأهدافه، فضلا عن محدودية طاقته الاستيعابية.
- **ضعف التمدرس:** تضاؤل عدد المتمدرسين بشكل لا يتناسب مطلقا مع تطلعات واحتياجات بناء دولة حديثة.
- **تفاقم الأمية:** بلوغ نسبة الأمية في أو ساط المجتمع الجزائري مستويات قياسية تجاوزت ال 85%. [1]

في هذه المرحلة عرفت إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 ومشروع وثيقة لصالح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16-04-1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي ينص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي واجباريته وتنظيم التعليم الثانوي.

وقد تميزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

- تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعمير 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 الإصلاحات التعليمية فقد شهد القطاع في هذه المرحلة هيكلة جديدة. [2]

امتدت المرحلة الأولى للإصلاح حتى عام 1969، وقد تميزت باستعادة السيادة اللغوية من خلال إعادة الاعتبار للغة العربية في المنظومة التربوية، حيث تركزت الجهود على تعزيز مكانتها في الطور الابتدائي لتصبح لغة

[1] - أحمد الخالدي، **التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة**، عصور الجديدة- المجلد7 – العدد :27 1439هـ/2017 – 2018م، ص:272.

[2] – بوتليليس مراد، **تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011**، مرجع سابق، ص:77.

التدريس الأساسية لكافة المواد، بالتوازي مع إحداث قطيعة جذرية مع المناهج الموروثة والكتب المدرسية الاستعمارية، وقد دفع هذا التوجه نحو انتاج وتأليف كتب جزائرية خالصة تستجيب للخيارات الوطنية الكبرى، والمتمثلة في تعميم التعليم، وتعريبه، وتكريس طابعه الديمقراطي والعلمي بما يتوافق مع الحقائق والخصوصية الوطنية[1] .

2- المرحلة الثانية: (1970-1980) مرحلة الإصلاح

اتسمت هذه المرحلة بالتركيز على العمليات التحضيرية لإرساء إصلاح تربوي شامل يتماشى مع مخططات التنمية الوطنية، حيث استهدف هذا التوجه إحداث تغييرات جوهرية مست الهياكل التنظيمية، ومضامين المناهج، وصولا إلى تحديث استراتيجيات التدريس وطرائقه، وقد عرفت الفترة الممتدة ما بين (1970-1980) حركية تربوية مكثفة تجسدت في صياغة مشاريع إصلاحية كبرى، كان أبرزها مشروع عام 1973 الذي جاء متزامنا مع المرحلة الانتقالية بين المخططين الرباعيين الأول والثاني، وتبعه مشروع وثيقة إصلاح التعليم لسنة 1974.

وقد تُوّجت تلك الجهود بصدور أمريه 16 أفريل 1976، التي تُمثل المنعطف الإصلاحي الأبرز والمرجعية القانونية الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية التي لا يزال أثرها ممتدا إلى اليوم، حيث أرست هذه الأمرية دعائم نظام المدرسة الأساسية الذي قام على مبدأي التوحيد والإلزامية، كما وضعت القواعد التنظيمية لمرحلة التعليم الثانوي مع استحداث فكرة التعليم الثانوي المتخصص، فضلا عن تنظيم التعليم التحضيري والبحث التربوي. (2)

كما شملت هذه المنظومة القانونية المتكاملة جوانب بيداغوجية وإدارية دقيقة، بدءا من إعداد البرامج والوسائل التعليمية وتكوين المستخدمين، وصولا إلى ضبط آليات الرقابة والتفتيش التربوي، ولم تغفل الأمرية الجوانب التوجيهية والخدماتية، حيث نظمت قطاع التوجيه المدرسي والخدمات الاجتماعية والإدارة المدرسية، مما جعلها بمثابة دستور تربوي متكامل يهدف إلى النهو ض بالقطاع في مختلف مستوياته.

[1] - الطاهر زرعوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية**، وحدة الرغاية، الجزائر 1994، 1993ص:44.

[2] - المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، الجزائر، مارس1998 ص:111.

اعتمدت الجزائر إصلاح التعليم الأساسي كركيزة جوهرية للمنظومة التربوية، حيث أُقرت بِموجبه مرحلة دراسية إلزامية تمتد لتسع سنوات، تهدف إلى تقديم تربية عامة ذات طابع بوليتكني (متعدد التقنيات)، وتُعد هذه المدرسة الأساسية حجر الزاوية في بناء النظام التعليمي الجديد، إذ ترتبط بها مسارات تعليمية وتكوينية متنوعة تشمل مؤسسات التعليم الثانوي العام، أو مؤسسات التكوين المهني بفرعيها: التكوين قصير المدى (المستوى الثالث)، والتكوين طويل المدى (المستوى الرابع). (1)

ويتفرع الهيكل التعليمي الذي يتبع مرحلة التعليم الإلزامي (المدرسة الأساسية البوليتكنيكية) إلى بنية تعليمية ثانوية صُممت أساسا لتأهيل التلاميذ للالتحاق بالتعليم العالي والبحث الجامعي، وتنقسم هذه البنية إلى مسارين رئيسيين: الأول هو التعليم الثانوي العام الذي يُتوج بشهادة البكالوريا في ثانويات التعليم العام، والثاني هو التعليم الثانوي المتخصص الذي يجمع بين التحضير لشهادة البكالوريا وبين تقديم تكوين إضافي متخصص.

ويهدف هذا المسار المتخصص إلى صقل المواهب وتنمية المهارات الخاصة لدى المتعلمين، مما يوفر لهم ميزة إضافية تساهم في تزكية ملكاتهم العلمية والتقنية، وتتجلى أهمية هذا التكوين الإضافي في تقديم عناية تربوية نوعية تساعد التلاميذ وتدعم مسارهم عند متابعة دراساتهم العليا، بما يتماشى مع قدراتهم وميولتهم التخصصية. (2)

3- المرحلة الثالثة: مرحلة تطوير القطاع والمواكبة 1980-2011.

لقد اتسمت سنة 1980 وهي سنة التعميم والتطبيق الشامل المدرسة الأساسية والتي وصلت فيها نسبة التعليم الثانوي 46.4% ولكن لا يخفى عنا أن هذه الزيادة الكبيرة في نسبة التعليم وفي مختلف المستويات خلفت مشاكل كبيرة حيث لم تستطع الجزائر سد حاجيات التعليم من هياكل وإطارات ففي سنة 1982 كان 50% من أساتذة التعليم الثانوي أجانب من 47 جنسية ضف إلى ذلك غياب تنظيم البرامج الدراسية وارتفاع نسبة الرسوب المدرسي والتي تتراوح بين 70% و75% في الباكالوريا. (3)

[1] - الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص:56.

[2] – الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، مرجع سابق، ص:57.

[3] – مقال منشور على الموقع: **الإصلاحات التربوية (2005 – 2006) بالتعليم الثانوي وأثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ**، رابط المقال: http://arabir.free.fr/sam/chap%203.htm، ساعة الدخول:23:33 بتاريخ: 2026/05/13.

في هذه المرحلة جرى إرساء الإصلاح الجديد المتمثل في التعليم الأساسي وإقامة المدرسة الأساسية بداية من الموسم الدراسي 1980-1981، بموجب الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان إعداد البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار، مدة الطور الأول 6 سنوات ومدة الطور الثاني 3 سنوات. [1]

أما على مستوى التعليم الثانوي فقد شهد هذا الطور تغييرات عميقة مست أغلب تفاصليه 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 وكذا فتح شعبة العلوم الإسلامية.

التعليم الثانوي التقني: تميز بـ:

- تطابق التكوين في المتقن 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 1980 إلى 1984.
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

لقد تحتم على صناع القرار في الجزائر ضرورة تخفيف كثافة البرامج التعليمية وتكييفها بما يتلاءم مع المعطيات الجديدة الناتجة عن التحولات السياسية والاقتصادية التي شهدتها الجزائر، وبالفعل تجسد هذا التوجه خلال السنة الدراسية 1993-1994 عبر إعادة صياغة برامج التعليم الأساسي، وهي العملية التي لم تتبعها آنذاك إصدارات

[1] – بوتليليس مراد، **تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011**، مرجع سابق، ص:83.

لكتب مدرسية جديدة. وفي سياق تطوير الأداء التربوي، تم إسناد مهمة تكوين المعلمين والأساتذة لمختلف الأطوار التعليمية إلى المؤسسات الجامعية، وذلك ابتداء من سنة 1999. (1)

وفي 09-05-2000 تم تشكيل لجنة وطنية الصالح المنظومة التربوية، أو كلت لها مهمة التفكير وتقديم اقتراحات بخصوص ثالث مواضيع كبرى وهي:

- تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير التربوي بشكل خاص.
- السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي.
- إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها.

توجت أشغال اللجنة بإصدار ملف ضخم تضمن تحليلا معمقا لتطور المنظومة التربوية الجزائرية والانجازات التي حققتها والاختلالات التي أفرزتها، وشكل هذا الملف موضوعا لعدة اجتماعات لمجلس الحكومة خلال شهري فبراير ومارس سنة 2002، وذلك قصد دراسة مختلف الاقتراحات الواردة فيه وتحديد الإجراءات التي يتطلبها تطبيقها وضبط الآجال.

تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين:

الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13-08-2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76/35 المؤرخ في 16-04-1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، وقد جرى بعد صدور هذا الأمر على المستوى التنظيمي إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل 3 أطوار هما:(2)

- التعليم الابتدائي: مدته 5 سنوات.
- التعليم المتوسط: مدته 4 سنوات.
- أما التعليم الثانوي فبقي كما هو ثلاث سنوات.

من أهم ما جاء به هذا الأمر:

[1] - بوتليليس مراد، **تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011**، مرجع سابق، ص:84

[2] - بوتليليس مراد، **تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011**، مرجع سابق، ص:90.

- إدراج اللغة الفرنسية من السنة الثانية ابتدائي (أعيد النظر في هذا الأمر موسم 2006-2007 حيث أصبحت تدرس في السنة الثالثة ابتدائي).
- إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية منذ السنة الأولى ابتدائي.
- التكفل بالبعد الأمازيغي.
- إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية.
- إدراج مادة الإعلام الآلي بدءا من السنة الأولى من التعليم المتوسط وتدعيمه في التعليم الثانوي بأن يصبح باسم مادة تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم في جميع المستويات. [1]

وقد صدر مرسوم توجيهي للتربية سنة 2008، حيث تضمن (الأمر بالقانون التوجيهي رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي2008) وهو النص التشريعي، الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع وتتماشى مع التحولات الوطنية والدولية والتي من بينها، على الخصوص: [2]

- ظهور التعددية السياسية في الجزائر وما يترتب عن ذلك من ضرورة إدراج مفهوم الديمقراطية في المناهج الدراسية.

- التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق.

-عولمة الاقتصاد وما يتطلبه من التحضير اللائق للأفراد والمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد.

[1] - بوتليليس مراد، **تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011**، مرجع سابق، ص:91.

[2] – نصيرة سالم، تالي جمال، **الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح**، مجلة دفاتر المخبر، المجلد 7, العدد 01، جامعة بسكرة، ص: 56.

– التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة وما تفرضه بخصوص إعادة تصميم ملامح المهن.

ولكي تستجيب المنظومة التربوية الجزائرية لطموحات الأمة وتندرج في الحركة الدؤوبة للعولمة، حدد القانون التوجيهي الغايات التي ينبغي أن ترمي السياسة التربوية إلى تحقيقها فيما يلي: [1]

1. تعزيز دور المدرسة في بلورة الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري.
2. ضمان التكوين على المواطنة.
3. انفتاح المدرسة على الحضارات والثقافات الأخرى واندماجها في حركة الرقمي العالمية.
4. إعادة تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم بشكل عام وإلزامية التعليم الأساسي.

المطلب الثاني: التحولات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية

يسعى العالم المعاصر إلى تحديث النظم التربوية لمواكبة التحولات المتسارعة، وهو ما دفع المنظومة التعليمية الجزائرية نحو الانتقال من النموذج التقليدي – الذي استنفد أغراضه– إلى مدرسة معاصرة تتبنى التكنولوجيا والنظريات البيداغوجية الحديثة، مما فرض ضرورة إعادة النظر في قضايا التعليم لضمان استمرارية فاعليته.

وقد استندت مساعي الإصلاح إلى العناية بالمتعلم وإكسابه مهارات علمية ومعرفية عبر إدراج مقاربات حديثة (كالمقاربة بالكفاءات، والمشروع، والمقاربة النصية)، حيث:

[1] – المرجع نفسه، ص: 57.

"تعد المقاربة النصية الاختيار المنهجي الأمثل لاكتساب المهارات اللغوية، كون النص شبكة من العلاقات الدلالية والبنى اللغوية، المستفيدة من لسانيات النص كعلم يؤسس لمنظومة نصية تجد في نصوص القراءة حقلا خصبا لها" (1).

تجسد مسارات الإصلاح التربوي في الجزائر توجها استراتيجيا يهدف إلى عصرنة الفعل البيداغوجي وتجاوز القصور الذي شاب الممارسات التقليدية، حيث لم يعد الإصلاح مجرد تعديل سطحي في المضامين، بل أضحى ضرورة بنيوية لإعادة صياغة فلسفة التعليم برمتها، وقد ارتكزت هذه التحولات العميقة على محورين أساسيين، أو لهما يتعلق بالأطر المؤسساتية الناظمة للمناهج، وثانيهما يرتبط بالخيارات البيداغوجية الحديثة، وهو ما سمح بخلق تكامل بين التخطيط السيادي والممارسة الميدانية داخل القسم.

وفي سياق متصل، شُكلت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي 2000، حيث كُلفت بمهمة تشخيص الاختلالات العضوية والوظيفية للقطاع، وتقديم تقرير شامل لرئيس الجمهورية يتضمن حلولا عملية لإخراج المنظومة من أزماتها متعددة الأبعاد (2).

ففيما يخص المحور المؤسساتي، انتقلت الجزائر من مرحلة التسيير الإداري للمناهج إلى مرحلة "الحوكمة التربوية"، وذلك من خلال خلق هيئات متخصصة بدأت بـ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية" عام 2000، التي قدمت تشخيصا دقيقا للاختلالات العضوية والوظيفية للقطاع. (3)

وقد تعزز هذا المسار لاحقا بترقية اللجنة الوطنية للمناهج إلى مصاف المجلس الوطني للمناهج بموجب القانون التوجيهي للتربية 08-04، مما منح هذه الهيئة سلطة علمية واستقلالية أوسع في إعداد تقارير الخبرة

[1] – إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو إصلاح التربوي في الجزائر**، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجاً، ص: 75.

[2] – أحمد لشيب، **تحليل سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر**، مجلة البحوث السياسية والإدارية، العدد 4، جامعة الجزائر 3، ص:117.

[3] –المرجع نفسه، ص: 118.

البيداغوجية وتصميم المناهج وفق معايير الجودة العالمية، مع الحرص الدائم على صون الهوية والثوابت الوطنية في ظل الانفتاح على العصر. (1)

أما على صعيد الخيارات البيداغوجية، فقد شهدت المدرسة الجزائرية تحولا جذريا تمثل في الانتقال من بيداغوجيا الأهداف التي كانت تركز على شحن الذاكرة، إلى المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم بؤرة العملية التعليمية ومنتجا للمعرفة بدل أن يكون مستهلكا سلبيا لها. وقد برزت ضمن هذا التوجه المقاربة النصية كآلية إدماجيه فعالة في تعليم اللغات، حيث أضحى النص وحدة دلالية كبرى تتقاطع فيها المهارات اللسانية والتواصلية، مما يساعد المتعلم على امتلاك أدوات التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات والاندماج بفاعلية في محيطه الاجتماعي والعلمي. (2)

إن هذا التناغم بين البناء المؤسساتي القوي والتحول البيداغوجي النوعي هو ما يمنح الإصلاحات التربوية الحالية – خاصة ما يعرف بمناهج الجيل الثاني – قدرتها على مواكبة تحديات مجتمع المعرفة، ويضمن استمرارية تطور المنظومة التربوية الجزائرية بما يتماشى مع الرهانات العالمية المعاصرة. (3)

لقد أدت هذه المناهج إلى تكريس اللغة العربية كأداة أساسية للتواصل والتفكير السليم، وتنمية الملكة اللغوية لدى المتعلم باعتبارها لبنة التعلم الأساسية، وذلك عبر المقاربة النصية التي تعنى: "بمجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية" (4).

إن المنهاج التعليمي ليس مجرد محتوى معرفي، بل هو وسيلة لتشكيل الوعي وبث الأفكار التي تخدم المصالح القومية العليا، إذ: "المنهاج يعكس نوع النظام التربوي الذي يطمح إليه المجتمع، فهو يهدف إلى خلق مواطن صالح" (5).

---

[1] – قرايرية وحرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**،)رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، 2009-2010)، ص 39.

[2] – صفية بن زينة، **فاعلية المناهج التعليمية في الجزائر، التعليم بالمقاربة النصية نموذجاً**، مج6، 2019، ص 68.

[3] – شرى بغاغة، **قراءة في مناهج الجيل الثاني**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 2020، ص 97.

[4] – صفية بن زينة، **فاعلية المناهج التعليمية في الجزائر، التعليم بالمقاربة النصية نموذجاً**، مرجع سابق، ص: 68.

[5] – بشرى بغاغة، **قراءة في مناهج الجيل الثاني**، مرجع سابق، ص: 96.

لذا تلتزم الدولة بتسطير أهداف المناهج مع منح الجهات المسؤولة مرونة في التنفيذ، مع الحرص على التعديل الدوري للمحتوى ليتماشى مع المتغيرات المجتمعية، وفي هذا الإطار، تستند المناهج الدراسية إلى معايير عالمية لتجاوز ثغرات البرامج السابقة، استجابة للتحديات التقنية والاجتماعية التي فرضت عصرنة القطاع، حيث: "تعد إصلاحات 2016م عبر ما يسمى بمناهج الجيل الثاني آخر المستجدات التربوية من حيث المضمون" [1].

تعد اللجنة الوطنية للمناهج هيئة استشارية متخصصة في إعداد التقارير العلمية والبيداغوجية، وتضم حاليا 24 عضوا من الكفاءات الوطنية، بمن فيهم مديرون مركزيون بوزارة التربية، ومفتشون، وأساتذة باحثون. وبموجب القانون التوجيهي للتربية الصادر في جانفي 2008، تمت ترقية هذه اللجنة إلى مجلس وطني للمناهج لتعزيز دورها الاستراتيجي (2).

المطلب الثالث: جهود رقمنة قطاع التربية والتعليم في الجزائر

يمكن تعريف الرقمنة في قطاع التربية على النحو التالي: على أنها عملية تحث على استعمال وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في تسيير مختلف المنشآت الإدارية في قطاع التربية، وتعرف كذلك على أنها إعطاء رقم تعريفي إلكتروني خاص لكل موظف وتلميذ يحتوي على كل المعلومات الأساسية والثانوية الخاصة به وبالمؤسسة.

أما عن سبب اختيار هذا التعريف فهذا لأنه يجمع بين عدة جوانب أساسية لعملية الرقمنة في قطاع التربية، مثل: استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتحسين التسيير الإداري، والتعريف الرقمي للموظفين والتلاميذ، إضافة إلى شمولية المعلومات، (3) إن إعطاء مفهوم واضح للرقمنة وربطه بقطاع التربية من أجل حصر التعريف ووضعه ضمن السياق الصحيح يرفع كثيرا من اللبس المفاهيمي ويقدم إستراتيجية واضحة تخدم الرقمنة بشكل أفضل.

[1] - المرجع نفسه، ص:97.

[2] – قرايرية وحرقاس وسيمة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**،)رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة، قسم علم النفس وعلوم التربية، 2009، ص:46.

[3] – ليلى بن عودة، نجوة بن زورين، **التحول الرقمي والحوكمة في قطاع التربية الوطنية في الجزائر**، مجلة السياسة العالمية، المجلد: 9، العدد :1 ،2025، ص: 246.

انتهجت السلطات الجزائرية إستراتيجية طموحة لرقمنة القطاع التربوي، تسارعت وتيرتها بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، من خلال إطلاق مبادرات وطنية شاملة تهدف إلى عصرنة المناهج الدراسية، وتوفير أدوات التعلم الرقمي، وتفعيل آليات التعلم عن بُعد، ومن أبرز تجليات هذه الجهود: مشروع تعميم اللوحات الإلكترونية لتخفيف المحفظة المدرسية ومواكبة المتعلمين لعجلة التطور العالمية، وتطوير المنصات التعليمية الرقمية المتكاملة، وفتح منصات للأولياء والموظفين بغية تعميم الرقمنة، بالإضافة إلى تكثيف البرامج التدريبية الموجهة للأساتذة لتمكينهم من استثمار التكنولوجيا بفاعلية في الأداء البيداغوجي.

المبحث الثاني: مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

تُشكل مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر الطريق الذي يربط بين التعليم الأساسي وآفاق التعليم العالي أو الحياة المهنية، فهي الطور البيداغوجي الذي تتبلور فيه شخصية المتعلم وتتضح معالمها، مما يستدعي فهما عميقا لطبيعة هذه المرحلة الحساسة، والوقوف على السمات النفسية والتربوية التي تميز تلاميذها في هذه الفئة العمرية الحرجة.

هذه الطبيعة الخاصة تفرض بالضرورة غايات كبرى تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، حيث تتكامل الأهداف المعرفية والقيمية لإعداد جيل قادر على التفكير النقدي ومواكبة متطلبات العصر. ولترجمة هذه الغايات إلى واقع ملموس، اعتمدت الدولة هيكلة تنظيمية مرنة تتوزع عبر مسارات وشُعب علمية وأدبية وتقنية متعددة، تدعمها منظومة توجيه مدرسي ترشد الطلبة نحو الخيارات التي تتوافق مع قدراتهم من جهة، وتلبي الاحتياجات التنموية للبلاد من جهة أخرى.

ولأن هذا البناء التربوي لا يمكن أن ينعزل عن التحولات التكنولوجية المتسارعة، فقد بات من الضروري تسيير هذه المرحلة وفق رؤية حديثة؛ وهو ما يظهر جليا في التوجه الاستراتيجي نحو العصرنة، من خلال إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال، والتحول التدريجي نحو الإدارة والبيداغوجيا الذكية، كركيزة أساسية لتطوير حوكمة هذا القطاع الحيوي وتحسين مردوده.

المطلب الأول: مفهوم مرحلة التعليم الثانوي وخصائصها.

1- مفهوم مرحلة التعليم الثانوي

يُشكل التعليم الثانوي ركيزة جوهرية وضامنا للاتساق داخل المنظومة التربوية، إذ يُمثل نقطة الالتقاء والمفصل الحيوي الذي يربط بين قطاعات التربية، والتكوين، وسوق العمل. وتتحدد مكانته الإستراتيجية بوقوعه وسيطا بين طور التعليم المتوسط بكتلته البشرية الضخمة ومسارات التكوين المهني من جهة، وبين طور التعليم العالي من جهة أخرى، باعتباره المموّل الأساسي للجامعات بالطلبة الجدد والمنطلق نحو التوظيف مستقبلا، وتمتد هذه المرحلة

الدراسية على مدار ثلاث سنوات، تتقاطع زمنيا مع مرحلة المراهقة، وهي فترة عمرية حساسة تشهد تحولات عميقة ومتسارعة في البنية النفسية والفيزيولوجية للمتعلم. (1)

تُعرّف المرحلة الثانوية بأنها الطور الذي يلي مرحلة التعليم الأساسي بشتى أنواعه وفروعه، وهي تقابل فترة المراهقة وفقا لتقسيمات مراحل النمو النفسي، حيث ينسجم هذا التصميم التربوي مع أطوار التطور الطبيعي للفرد. وبما أن كل مرحلة نمو تتميز بسمات خاصة بها، فإن الطور التعليمي الثانوي يختلف بدوره عن سائر الأطوار من حيث المناهج الدراسية، والأساليب التعليمية، وبقية الأنشطة المدرسية الأخرى، وفي سياق المنظومة التربوية الجزائرية، يُمثل التعليم الثانوي النقطة المركزية للمراحل التعليمية، كون جذوره ممتدة في التعليم الأساسي وفروعه تتفرع نحو التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى. (2)

تتميز المرحلة الثانوية بطبيعة خاصة ترتبط بالفئة العمرية للطلاب وسمات نموهم، مما يتطلب أساليب متميزة من التوجيه والتأهيل، وهي تشتمل على مسارات متنوعة يلتحق بها حاملو شهادة التعليم المتوسط وفقا للتشريعات التنظيمية المعتمدة. كما تسهم هذه المرحلة، إلى جانب غاياتها النوعية الخاصة، في تجسيد الأهداف العامة للمنظومة التربوية. (3)

يمثل التعليم الثانوي طورا نظاميا يستقبل التلاميذ المتفوقين والحائزين على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية (أوما يعادلها)، حيث يعمل على تأهيلهم للالتحاق بالتعليم الجامعي، ويتوج مسارهم بنيل شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، علما أن بعض الأنظمة التربوية تدمج المرحلتين الإعدادية والثانوية ضمن مرحلة تعليمية واحدة. (4)

أما من المنظور الاصطلاحي العام، فيُعرَّف التعليم بأنه عملية تهدف إلى إحداث تغيير وتعديل نسبي دائم في السلوك نتيجة التدريب والممارسة؛ حيث يكتسب المتعلمون من خلالها معارف ومهارات تُسهم في ترقية سلوكياتهم وتوجيهها نحو الأفضل. (5)

---

[1] - بن ساعي محمد، **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، المجلد 03، العدد 02، مجلة الاسرة والمجتمع، 2015/12/01، ص: 31.

[2] -صلاح أحمد زكي، **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار النهضة المصرية، (ب ط)، القاهرة، 1972، ص: 14.

[3] - براهيم عباس، **أفكار تربوية**، تهامة للطبع، ط1، جدة، السعودية،1981، ص:38.

[4] - مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، (ب ط)، القاهرة، 2005، ص: 411

[5] - محسن علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن، 2013، ص: 295.

وفي سياق متصل، ينظر خبراء التربية إلى التعليم كنشاط وظيفي غايته الأساسية تحفيز التعلم وتحقيقه، على أن يُمارس هذا النشاط بطرق بيداغوجية تحترم النمو العقلي للطلاب، وتُنمي لديهم القدرة على الحكم المستقل، بهدف تمكينهم من المعرفة والوصول إلى الفهم العميق. [1]

وما نخلص إليه من التعاريف السابقة الذكر، أن المرحلة الثانوية هي مرحلة تحصيل المدركات العامة والموسعة، والتي تتماشى مع ميولات التلاميذ في هذه المرحلة وتنمي شخصياتهم الخاصة، كما أن هذه المرحلة تعد همزة وصل بين التعليم العالي أو التكوين المهني أو الحياة المهنية.

2- خصائص مرحلة التعليم الثانوي:

من أهم خصائص التعليم الثانوي والمراحل الأخرى بصفة عامة في الجزائر هي مجانيته التامة، والتي تشمل كافة الأطوار التعليمية بدءا من مدارس الحضانة ورياض الأطفال، وصولا إلى نهاية الدراسات الجامعية، وفي سياق الدعم الاجتماعي وتشجيع التمدرس، تُمنح مساعدات مالية للأطفال في الطور الابتدائي الأول من التعليم الأساسي بالمناطق الصحراوية، تحفيزا للأولياء لإلحاق أبنائهم بمقاعد الدراسة، وعلاوة على ذلك، تشهد المؤسسات الابتدائية انتشارا واسعا للمطاعم المدرسية، لا سيما في المناطق الريفية والأحياء الأكثر احتياجا، وهي خدمات حيوية تستفيد منها شريحة واسعة من أبناء وبنات المجتمع الجزائري لتأمين ظروف تمدرس متكافئة. [2]

تتميز هذه المرحلة بطفرة فيزيولوجية حاسمة يُحفزها نشاط الغدة النخامية عبر إفراز الهرمونات الجنسية، مما يؤدي إلى اكتمال نضج الغدد والصفات الجنسية الثانوية؛ كخشونة الصوت وظهور الشعر. ويترافق ذلك مع نمو عظمي طولي متسارع قد يتجاوز مرونة العضلات، مسببا توترا عضليا وآلاما جسمية مرافقة للنمو، مما يفرض على المراهق ضرورة تقبّل هذه التحولات الجسدية والتوافق معها.

وعلى الصعيد النفسي والانفعالي، يسعى المراهق نحو تحقيق ذاته وفطامه العاطفي عن الأهل، وهو ما يفسر رغبته في التحرر من سلطة الوالدين وتأكيد استقلاليته وآرائه. وتتسم هذه الفترة بتقلب مستمر في الميول، وازدياد

[1] -المرجع نفسه، ص: 296.

[2] - رابح تركي، **أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب**، ديوان المطبوعات الجامعية، (ب ط)، الجزائر، 1990م، ص: 389.

الحساسية المفرطة تجاه توجيهات الكبار، مما يفرز حدة في الطبع وسرعة في الغضب، ويدفعه لبناء تآلف عاطفي متبادل مع الآخرين، لتعزيز ثقته بنفسه كلما نجح في وضع حدود مستقلة لشخصيته.

أما معرفيا واجتماعيا، فتتطور لدى المراهق القدرة على استيعاب المفاهيم المجردة والأخلاقية، وتبرز لديه نزعة الاستقلال من خلال استخدام لغة مشفرة خاصة بجماعة الرفاق. وتتكامل هذه الخصائص لتوجيه المتعلم نحو تحقيق أهداف نمائية كبرى؛ تشمل تحقيق الاستقلال المادي والانفعالي، واكتساب القيم الدينية والمعايير الأخلاقية الموجهة للسلوك السوي، وتكوين المهارات المدنية اللازمة للمشاركة المجتمعية، فضلا عن اختيار المهنة المستقبلية التي تتوافق مع قدراته وإمكاناته. [1]

وكذلك توجد خاصية، مبدأ التناسق في تحقيق التكامل الفعال والاقتصاد الوظيفي ضمن الهيكلية العامة للمنظومة التربوية ككل، وبشكل أخص في مرحلة التعليم الثانوي وبنيتها الفرعية. ويظهر هذا المبدأ جليا من خلال التنسيق المحكم عند صياغة الغايات، وضبط المحتويات والمناهج الدراسية المعتمدة لكل نظام فرعي على حدة، كما يبرز أيضا في تبني استراتيجية موحدة للتقويم والتوجيه تتماشى مع مختلف الأطوار التعليمية وضوابط الانتقال بينها؛ وهي آليات تضمن لكل بنية تربوية تحقيق المردودية والفعالية المطلوبة، وصولا إلى تجسيد نظام تعليمي يحمل أبعادا وطنية ويرتكز على مبادئ ديمقراطية. [2]

المطلب الثاني :أهداف التدريس في مرحلة التعليم الثانوي

يتجلى الهدف الأسمى للتعليم الثانوي في بناء الشخصية السوية والمتزنة للمتعلم، وتمكينه من اجتياز منعرجات مرحلة المراهقة بأمان. وتتأسس مناهج هذا الطور ومساراته التوجيهية على ابتكار الآليات البيداغوجية الكفيلة بمساعدة الناشئة على الانتقال السلس والآمن من مرحلة الطفولة والبيئة المدرسية المحمية، نحو مرحلة النضج الفكري والمسؤولية المجتمعية، بما يضمن اندماجهم الإيجابي في الحياة العملية والاجتماعية. (3)

[1] - بن ساعي محمد، **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مرجع سابق، ص ص: 35، 36.

[2] – وزارة التربية الوطنية، **مشروع إصلاح التعليم الثانوي**، الجزائر، مارس، 1992، ص: 16.

[3] – بلحاج فروجة، **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعليم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو ولاية بومرداس)**، رسالة ماجستير، نوقشت بتاريخ: 2011/01/26، جامعة تيزي وزو، ص:182.

يسعى التعليم الثانوي لبناء الإنسان فكريا وتأهيله العام مستقبلا بدلا من حصر غايته في وظيفة ضيقة، حيث يمنح الطلاب تكوينا ثقافيا ومنهجيا تتلخص أهدافه في الآتي: (1)

- التحكم في اللغة العربية وتعميق الانتماء للتراث العربي الإسلامي، مع إتقان الرياضيات ولغتين أجنبيتين على الأقل.
- تنشئة مواطن واعٍ بحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، والواجبات المدنية، ومتطلبات التنمية الشاملة.
- دعم واكتساب سلوكيات بيداغوجية تساعد على تبني مناهج فعالة في الأنشطة التعليمية وعملية التعلم.
- وزيادة على الأهداف السابقة يسعى هذا الطور إلى تحقيق ما يلي:
- إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم العالي، أو الاندماج في سوق العمل بعد تكوين مهني مناسب.
- تنمية الفكر العلمي والبحث والتجريب، وتأصيل مهارات التعلم الذاتي بعيدا عن التلقين.
- بناء شخصية مستقبلية واعية، ترتكز على الهوية الوطنية والإسلامية والقيم السلوكية السوية.
- صقل قدرات المتعلم وتوجيهها لتلبية متطلبات خطط التنمية واحتياجات سوق العمل من كفاءات.
- إكساب الطلاب مهارات وخبرات عملية تنمي صفات التخطيط والعمل الاجتماعي المنظم.
- رعاية المتفوقين والموه وبين واستكشاف طاقاتهم لإتاحة الفرص الكفيلة بتطوير مهاراتهم.
- تمكين المتعلمين من التكنولوجيا الحديثة لخدمة المجتمع، وتعميق حس المسؤولية والحقوق والواجبات لديهم. (2)
- وقد حدد الأمر 35_76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أهداف التعليم الثانوي، ومن أهم: (3)
- بناء شخصية المواطن الجزائري المتكاملة والمتوازنة، المعتزة بهويتها الحضارية والروحية والمنفتحة على العصر.
- دعم التنمية الوطنية الشاملة من خلال إعداد وتوفير الكفاءات والكوادر المؤهلة لتلبية احتياجات سوق العمل.
- تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم عبر ضمان تكافؤ الفرص التعليمية لكافة أفراد المجتمع.
- تستهدف المواد الاجتماعية، التاريخية، والروحية تعميق وعي التلاميذ بالهوية والأمة الجزائرية ومبادئ ثورتها، وإكسابهم سلوكيات ومواقف تُجسد قيم المواطنة والوطنية الحقة.

[1] - المرجع نفسه، ص: 183.

[2] – بن ساعي محمد، **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مرجع سابق، ص:32.

[3] – الأمر 35_76 المؤرخ في 16 أفريل 1976.

المطلب الثالث: تنظيم وهيكلة التعليم الثانوي بالجزائر

يمنح التعليم الثانوي بالجزائر التلاميذ كفاءات علمية وتكنولوجية تضمن نجاحهم بالتعليم العالي والتكيف مع التقدم التقني، ويتوج بشهادة البكالوريا. وقد مر تاريخيا بمرحلتين:

1. ما قبل أمريه 16 أبريل 1976:

انقسم إلى نوعين: [1]

- **تعليم ثانوي عام:** كان منظما حتى 1970 في طورين (أربع سنوات للتعليم المتوسط، وثلاث سنوات للثانوي). أُلغي جزؤه الأول من البكالوريا عام 1970، واستحدثت فيه شعب جديدة عام 1974 (آداب، رياضيات، علوم طبيعية، علوم إسلامية).
- **تعليم ثانوي تقني:** شمل أربع مسارات: تقني قصير المدى (بمعاهد التعليم التقني)، تقني فلاحي قصير المدى (عُدلت مدته لـ 4 سنوات عام 1968)، تقني صناعي وتجاري (ينتهي ببكالوريا تقنية)، وطور تقني مهني (استحدث عام 1966 وأُلغي بعد 3 سنوات).

2. التعليم الثانوي في ظل أمرية 16 أبريل 1976 (المرسوم 76-35):

حدد مدته بثلاث سنوات بعد التعليم الأساسي، وتتلخص مهامه في: دعم المكتسبات، التخصص التدريجي حسب مؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، والتهيئة للحياة العملية أو التعليم العالي. وانقسم إلى:

- التعليم الثانوي العام.
- التعليم الثانوي المتخصص (فلاحي، تجاري، صناعي).

[1] - محمد الطاهر طعبلي، **الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية الجزائرية) السياسة التربوية الجديدة)** ، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد 02، العدد:02، جامعة الجزائر،2008/12/31/، ص:15.

- التعليم الثانوي التقني والمهني. [1]

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (وفق القرار المؤرخ في 14 مارس 2005) إلى إعداد التلاميذ للدراسة الجامعية عبر مسار يمتد لثلاث سنوات، وينطلق في سنته الأولى من جذعين مشتركين يتفرعان إلى:

- **جذع مشترك آداب:** ويتفرع في السنتين الثانية والثالثة إلى: شعبة الآداب والفلسفة، وشعبة اللغات الأجنبية.
- **جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:** ويتفرع في السنتين الثانية والثالثة إلى: شعبة العلوم التجريبية، وشعبة الرياضيات، وشعبة التسيير والاقتصاد (بالإضافة إلى شعبة التقني رياضي).[2]

[1] - محمد الطاهر طعبلي، **الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية الجزائرية) السياسة التربوية الجديدة)** ، مرجع سابق، ص:16.

[2] – محمد الطاهر طعبلي، **الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية الجزائرية) السياسة التربوية الجديدة)** ، مرجع سابق، ص:24.

خلاصة الفصل

وقد خلص هذا الفصل إلى أن التعليم الثانوي في الجزائر يُشكل مرحلة نمائية وتربوية حاسمة في بناء شخصية المتعلم المتكاملة، ومساعدته على اجتياز التغيرات النفسية والفيزيولوجية لمرحلة المراهقة بأمان.

حيث تتبلور الأهداف الإستراتيجية لهذا الطور حول تزويد التلاميذ بقاعدة معرفية ومنهجية متوازنة تعزز الانتماء للهوية الوطنية، وتنمي مهارات التفكير العلمي والتعلم الذاتي، بما يضمن إعدادهم الأمثل لمواصلة التعليم العالي أو الاندماج الفعال في سوق العمل والدورة الاقتصادية.

وقد انعكست هذه الغايات على المنظومة الهيكلية للتعليم الثانوي؛ إذ شهد تطورا تاريخيا مرنا منذ الاستقلال عبر محطات تشريعية مختلفة، وصولا إلى تنظيم بيداغوجي حديث يرتكز على الجذوع المشتركة والتخصص التدريجي في شعب علمية، وأدبية، وتكنولوجية متكاملة تتوج بشهادة البكالوريا، تجسيدا لمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.

الفصل الرابع
آفاق دمج تكنولوجيا التعليم في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر

الفصل الرابع: آفاق دمج تكنولوجيا التعليم في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر

تمهيد:

إن الثورة التكنولوجية المتسارعة التي يعرفها العالم على صعيد البرامج التربوية تُشكل تحديات كبرى تستلزم الانتقال من المحيط التعليمي التقليدي إلى المحيط الرقمي التفاعلي، وتكتسي مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر أهمية بالغة في هذا السياق؛ باعتبارها مرحلة توجيهية حاسمة تؤهل الطلبة إما للحياة الجامعية أو لسوق العمل، مما يجعل دمج تكنولوجيا التعليم فيها ضرورة حتمية.

وهكذا يسعى هذا الفصل إلى تسليط الضوء على واقع التحول الرقمي في الثانويات الجزائرية من خلال تتبع الآليات والاستراتيجيات الميدانية المعتمدة لتفعيل هذه الوسائط، بدءا من فحص جاهزية البنية التحتية والتجهيزات المادية المتاحة، مرورا بالأنظمة والمنصات الرقمية التي تشرف على هذه العملية التعليمية والإدارية، انتهاء إلى فحص مدى كفاية البرامج التكوينية الموجهة للأساتذة لتمكينهم من مواكبة هذا التحول.

ومن خلال هذا، فإن المسار الانتقالي لا يخلو من مشكلات وعقبات، لذا نحاول في هذا الفصل تحليل وتمحيص وتشخيص مختلف المعوقات والمشكلات التي تحول دون الاستغلال الأمثل للتكنولوجيا داخل المؤسسات في الطور الثانوي، سواء كانت تحديات تقنية ومادية ترتبط بالتمويل والصيانة، أو عقبات بشرية وبيداغوجية تتعلق بنظم التدريس والتأهيل. وينتهي الفصل بتقديم رؤية استشرافية وآفاق مستقبلية تساهم في رسم معالم إستراتيجية وطنية متكاملة لرقمنة التعليم الثانوي بالجزائر، بما يضمن تحقيق جودة التعليم والارتقاء به وبنتائجه

يُمثل دمج التكنولوجيا أحد أبرز المفاهيم المتداولة في الساحة التربوية المعاصرة، إلا أن توظيف هذا المصطلح لا يترجم دائما جوهره الحقيقي، إذ يُختزل أحيانا في مجرد استخدام الوسائل الرقمية دون إحداث تغيير جذري في بنيوية وعناصر العملية التعليمية التعلمية، وفي هذا السياق، يوضح جيشون (N. Guichon) أن المقاربات الشائعة نادرا ما تتجاوز هذا المنظور السطحي الذي يرى الدمج كإقحام مجرد لأدوات أو موارد تقنية داخل الممارسات التدريسية.

بالمقابل، تقدم أونطونيتي (C. Antonietti) تعريفا أكثر عمقا ودقة، حيث تصف دمج التكنولوجيا بأنه عملية ديناميكية متطورة ومستمرة، تتعدى مجرد توفير الأجهزة أو استخدامها، لتصل إلى إدراج الموارد الرقمية في مختلف مفاصل التدريس والتعلم، مما يسهم في تحويل الممارسات التعليمية وتطويرها بما يخدم الأهداف التربوية.[1]

ويعزز هذا الطرح فكرة أن الدمج ليس مجرد استعانة عابرة بوسيلة تقنية، بل هو سيرورة تفاعلية تتطلب الاستثمار الأمثل والتكيف الدائم للأداة مع متطلبات الموقف التعليمي. وهي كذلك عملية منظمة وهادفة تحكمها معايير دقيقة، كما يشير أحمد حكيم وآخرون بأن دمج التكنولوجيا يعد مدخلا يرتكز على النشر المنهجي للمستحدثات التقنية داخل المنظومة التعليمية بكافة مكوناتها، وبشكل يضمن ترابطا وثيقا وحيويا يعزز كفاءة المنظومة ويرفع من مستوى فاعليتها الإجمالية. [2]

إن بروز التعلّم المدمج بوسائل تكنولوجية متطورة في الحقل الدراسي فرض ذاته كآلية إجرائية متطورة لتحديث العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي دفع بالمنظومات التربوية إلى اعتماده كخيار استراتيجي للارتقاء بقطاعي التعليم والتعلم، ويعزى ظهور هذا النمط إلى الطفرة العلمية والتكنولوجية المتسارعة التي ألقت بظلالها على شتى الميادين، حيث نال قطاع التربية والتعليم بصفة عامة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة، النصيب الأوفر من هذا التأثير؛ نظرا للمستجدات التي فرضت نفسها على مختلف مناحي حياة التلاميذ، وطبيعة البيئة التعليمية المعاصرة التي تتماشى مع متطلباتهم، وقد دفع هذا التحول بصناع القرار والباحثين المهتمين بالمسألة التعليمية إلى تقصي السبل والآليات الكفيلة بإدارة المعرفة وتوظيفها بأساليب تسهم في مجابهة تحديات الراهن. [3] إن التطورات الحاصلة في العالم ساهمت في ربط المؤسسات التربوية بأحدث الوسائل التكنولوجية التي ساعدت في تطوير المناهج التربوية وتبسيط العملية التعليمية عند تلاميذ الطور الثانوي.

1 – حورية بشير، **دمج التكنولوجيا في تعليم الشعر الجاهلي في مرحلة التعليم الثانوي**، – دراسة في ضوء نموذجي TPAIKوSAMR- مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد: 09 العدد: 03 السنة: 2025، ص263.

2 – حورية بشير، **دمج التكنولوجيا في تعليم الشعر الجاهلي في مرحلة التعليم الثانوي**، مرجع سابق، ص263.

3 – رمضان سالم النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008م، ص 17.

وقد فرض العصر الحالي بإيقاعه المتسارع رهانات وتحديات شتى في مختلف مجالات الحياة، مما يستوجب على التعليم الثانوي، من خلال هندسة مناهجه وطرائقه، الاستجابة لها في أفق التطلع نحو مستقبل أفضل ومنشود. (1)

ومن هنا، أصبحت عملية ترقية جودة التعليم الثانوي وإصلاح بنيته الإجرائية –لا سيما في الدول النامية– محط اهتمام واسع لدى شتى الفعاليات الاقتصادية والاجتماعية وصناع القرار، بغية تحويل التعليم الثانوي إلى حق مكفول للجميع وبفرص متكافئة، والعبور به من مرحلة الحلقة الأضعف في المنظومة التربوية ليكون بمثابة قاعدة انطلاق صلبة له، حيث لم يعد التعليم الثانوي مجرد مرحلة انتقالية ملحقة بالتعليم العالي أو مقتصرة على النخبة، بل أضحت للتعليم الثانوي رسالته المتميزة والخاصة في تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات الحياتية الأكاديمية والفنية ومهارات حياتية تمكنهم من مواصلة تعليمهم في الطور الثانوي والمشاركة في بناء المجتمع. (2)

وعلى هذا، صار بالضرورة تبني نموذج التعلّم المدمج حتمية فُرضت على المؤسسات التربوية وإدخال تحولات جوهرية في سياستها وتخطيطها التعليمي، فضلا عن إعادة النظر في بنية المؤسسات التعليمية لتقديم بيئات تعليمية حديثة ومناهج متطورة للتعليم (3). وتأتي مؤسسات التعليم الثانوي في طليعة المنشآت التي سعت جاهدة للارتقاء بجودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، والربط الوثيق بين الجانبين النظري والتطبيقي في الدراسة. وقد حظي التعليم الثانوي باهتمام بالغ لكونه يمثل الجسر الأساسي الذي يعبر من خلاله المتعلم نحو الالتحاق بالتعليم الجامعي أو الولوج إلى سوق العمل، لذا فإن سعي الكثير من الدول لتطوير قطاع التعليم الثانوي لم يكن وليد الصدفة، بل جاء نتيجة إجماع دولي على الأهمية البالغة لهذا الطور التعليمي، باعتباره الركيزة الأساسية لتأهيل الطلاب للإسهام في التنمية المجتمعية. (4)

وتشكل مرحلة التعليم الثانوي الطور الأكثر أهمية في مسيرة المتعلمين؛ نظرا لكونها الحلقة المفصلية التي تربط بين منظومة التربية من جهة والتعليم العالي وعالم الشغل من جهة أخرى، ناهيك عن أن هذه الفترة الممتدة لثلاث

1 – عبد اللطيف حسن فرج، **التعليم الثانوي رؤية حديثة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008م، ص 06.

2 – عبد اللطيف حسن فرج، **التعليم الثانوي رؤية حديثة**، مرجع سابق، ص 13.

3 – بلال فندي هيدات، **صعوبات تطبيق التعليم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، جامعة الشرق الأوسط، عمان، 2013م، ص 01.

4 – ولاء السيد صقر، دعاء محمود جوهر، **دراسة مقارنة للتعليم الثانوي، مجلة التربية المقارنة والدولية**، القاهرة، العدد 3، أكتوبر 2015م، ص 360.

سنوات تتزامن كليا مع مرحلة المراهقة التي تبدأ من نهاية الطور المتوسط وتستمر حتى مشارف التعليم العالي.[1] وبناء على ذلك، فإن التعليم الثانوي يرتبط ارتباطا وثيقا بوعي المتعلم ونضجه، مما يجعله مرحلة انتقالية محورية وحاسمة في حياته المستقبلية.

1 – محمد بن يسعي، **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مرجع سابق، ص 27.

المبحث الأول: آليات واستراتيجيات تطبيق تكنولوجيا التعليم في الثانويات الجزائرية

يعرف قطاع التربية والتعليم خاصة في الطور الثانوي في الجزائر تحولا نوعيا نحو الرقمنة والاعتماد على التكنولوجيا، التي فرضته حتمية الانخراط في مجتمع المعرفة ومواكبة التكنولوجية المعاصرة، ويأتي الطور الثانوي في صدارة المنظومة التربوية التي أولتها الوصاية اهتماما بالغا عبر تبني خطط إستراتيجية تهدف إلى إدماج الوسائط التقنية والمستحدثات الرقمية في مفاصل العملية التعليمية التعلمية.

وعلى هذا النحو، يسعى هذا المبحث إلى تسليط الضوء على المقاربات الإجرائية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية لتجسيد هذا التحول، وذلك من خلال رصد الآليات التنظيمية والبيداغوجية المفعّلة داخل المؤسسات الثانوية، واستعراض الاستراتيجيات الوطنية الموجهة لدعم البنية التحتية الرقمية وتأهيل العنصر البشري؛ بغية تقييم مدى فاعلية هذه الجهود في تحقيق جودة التعليم والارتقاء بكفاءة المخرجات التربوية.

المطلب الأول: البنية التحتية والتجهيزات التكنولوجية بالمؤسسات الثانوية

تُعرّف البنية التحتية بأنها الكلّ المتكامل من المنشآت، الأنظمة، والركائز المادية والتقنية التي تُشكّل الدعامة الأساسية لتفعيل آليات التشغيل والوظائف الحيوية لمنظومة ما، أو لقطاع إنتاجي، أو لمجريات الحياة اليومية. وفي سياق متصل، تُشير البنية التحتية التكنولوجية إلى حزمة الأجهزة، البرمجيات، الشبكات، والمرافق الداعمة لعمليات تدفق المعلومات والاتصالات، إذ تُمثّل أحد المرتكزات الجوهرية التي يقوم عليها هيكل الاقتصاد الرقمي المعاصر.

وتشمل البنية التحتية التقنية أيضا قنوات الإنترنت، خدمات الاتصال المتنوعة، مستودعات البيانات، علاوة على منظومات الأمن السيبراني، وتؤدي هذه المكونات دورا محوريا في تمكين شتى القطاعات –سواء كانت عامة أو خاصة– من أداء مهامها بمستويات عالية من الجودة والفاعلية. فضلا عن ذلك، لم تعد البنية التحتية التكنولوجية مجرد أداة للمساندة الفنية، بل غدت حجر الزاوية لتحفيز التطوير والابتكار في بيئات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء.

إن إرساء بنية تكنولوجية متينة ومستدامة يتيح للمجتمعات فرصة إنجاز التحول الرقمي الشامل، والارتقاء بالمستوى المعيشي للأفراد. كما أن إدماج التقنيات الرقمية يسهم بفاعلية في تجويد آليات تسيير البنية التحتية

وصيانتها، حيث يمكن توظيف أدوات الاستشعار عن بُعد ونماذج الذكاء الاصطناعي لمعالجة البيانات الضخمة، وصناعة القرارات بروافد أكثر دقة وسرعة. (1)

ومن خلال ما سيق، تُعد البنية التحتية التكنولوجية قاطرة أساسية لبلوغ التنمية المستدامة والانتقال الرقمي المتكامل، وهو ما يستدعي تدفقا مستمرا للاستثمارات وصياغة سياسات إستراتيجية واضحة تضمن ديمومة هذا النماء وتحقيق مقاصده المنشودة.

إنّ توفر البنية التحتية وتأمين التجهيزات التكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية بالطور الثانوي أحد التحديات الهيكلية والضرورات الإجرائية التي تستلزمها مسارات الإصلاح التربوي الراهن، إن الانتقال من نمط التدريس التقليدي القائم على الأدوات الكلاسيكية إلى محيط الفضاء الرقمي والتعلم المدمج لا يمكن أن يتحقق بصورة عشوائية، بل يشترط إيجاد بيئة مادية وتقنية متكاملة تتصف بالصيرورة والمرونة، حيث تشكل التجهيزات التكنولوجية بمختلف أشكالها من عتاد وتجهيزات وبرمجيات، حيث تعد بمثابة الدعامة الأساسية التي يرتكز عليها الفعل البيداغوجي لضمان تجويد العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الأداء الإداري والتربوي داخل الثانويات بما يواكب الرهانات المعرفية المعاصرة.

1. واقع وأهمية البنية التحتية التقنية في الفضاء الثانوي

تُعتبر البنية التحتية التكنولوجية في مرحلة التعليم الثانوي الأساس المادي والبيئة الحاضنة التي يتوقف عليها نجاح أو فشل دمج المستحدثات الرقمية في المنظومة التربوية ككل، ولا ينحصر المفهوم الإجرائي لهذه البنية في مجرد تزويد قاعات الدراسة ببعض الوسائط التقنية البسيطة، بل يمتد ليشمل هندسة متكاملة من التجهيزات والمرافق والشبكات التي تتفاعل عضويا لتشكل فضاء دراسيا تفاعليا رقميا، حيث تبرز أهمية هذه التجهيزات في الطور الثانوي تحديدا لكونه الطور الحاسم الذي يستعد فيه المتعلم للدخول إلى التعليم العالي أو سوق العمل، مما يفرض توفير بيئة تقنية تحاكي المستجدات العلمية وتسمح بالتحليل، والتكامل، وإدارة المعرفة بصورة منهجية ومنظمة، إن

1 – علي حسين، **البنية التحتية الاقتصاد الرقمي في الجزائر – الواقع والمأمول–**، الملتقى الوطني حول: الاقتصاد الرقمي وأثره على الاقتصاد والتجارة لدولية في الجزائر– تحديات وآفاق – يوم 27 نوفمبر 2024–مخبر PEDAA جامعة الوادي، ص 3.

وجود منظومة رقمية وقواعد بيانات مستقرة وقنوات اتصال مترابطة داخل الثانوية يساهم في تحويل المؤسسة من نطاقها الجغرافي الضيق إلى مجتمع تعلمي منفتح يتجاوز عوائق الزمان والمكان، مما يمنح المتعلمين فرصا متكافئة ومتساوية لاكتساب المهارات العلمية والمعرفية والرقمية، ويعزز من قدرة التلاميذ المتمدرسين على مواكبة المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تضع المتعلم في مركز الفعل التعليمي وتدفعه نحو البناء الذاتي للمعارف. (1)

وعلى أساس ذلك، فإن القيمة الإستراتيجية للبنية التحتية تكمن في قدرتها على عولمة المحتوى التربوي ورقمنته، حيث تسمح الخوادم والمنصات السحابية للمؤسسات الثانوية إمكانية الاحتفاظ بمخزون معرفي كبير من المناهج التفاعلية والمكتبات الرقمية التي يسهل الولوج إليها وتحيينها باستمرار، هذا التحول البنيوي يساهم في فك العزلة عن الممارسات التدريسية لدى الأستاذ والتلاميذ، ويسمح بالانتقال من السطحية في التعامل مع التكنولوجيا كأداة عرض عابرة، إلى توظيفها كبيئة حاضنة ومستدامة للتفاعل البيداغوجي، وهو ما يضمن ترابطا وثيقا وحيويا بين مختلف عناصر المنظومة التعليمية (التلميذ، الأستاذ، الإدارة، والمحيط الخارجي)، ويعمل بصورة واضحة على زيادة كفاءة الفضاء الثانوي ورفع إنتاجيته التعليمية بما يستجيب لمتطلبات التحول الرقمي العالمي.(2)

2. التجهيزات والعتاد التكنولوجي والرقمي بالثانويات

تقوم التجهيزات التكنولوجية داخل الهياكل الثانوية على محورين متكاملين يمثلان معا المنظومة التقنية للمؤسسة، ويأتي في مقدمتهما مكون العتاد والمادي والذي يشمل كافة الوسائل والمعدات المحسوسة التي تشكل العدة الرقمية للثانوية، وتتشكل هذه التجهيزات في الحو اسيب المكتبية والمحمولة الموزعة على قاعات التدريس والمخابر العلمية والمكتبات بالثانوية، بالإضافة إلى الألواح الرقمية التي تمنح المتعلم مرونة عالية في التحصيل الفردي والتعاوني والبحث عن المعلومة. كما تبرز السبورات التفاعلية أو السبورة الذكية وأجهزة العرض الضوئي الذكية كأدوات بصرية أساسية تعوض الوسائل التقليدية، وتسمح بدمج الوسائط المتعددة في الحصة الدراسية، بالإضافة إلى الخوادم المركزية المحلية المخصصة لحفظ وتأمين السجلات الإدارية والبيداغوجية، وشبكات الربط السلكية

1 – الغريب زاهر إسماعيل، **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام**، دار الكتاب الحديث، ط2، القاهرة، 2018م، ص 92.

2 – مصطفى عبد السميع محمد، **البنية التحتية للمعلوماتية في المؤسسات التربوية: رؤية استراتيجية**، دار الفكر العربي، ط1، عمان، 2021م، ص 118.

واللاسلكية، ذات التغطية الواسعة والنطاق العريض الذي يضمن تدفق الإنترنت وديمومة الخدمة الرقمية داخل كافة مرافق الثانوية دون انقطاع. (1)

أما المحور الثاني فيشمل المكون البرمجي والتنظيمي الرقمي، وهو بمثابة العقل المشغل للعتاد المادي، حيث لا يمكن للوسائل الصلبة أن تؤدي وظيفتها البيداغوجية دون وجود حزم برمجية متطورة وأنظمة تشغيل مهيأة للبيئة التعليمية، ويضم هذا المحور منصات إدارة التعلم الشاملة التي تسمح بنشر الدروس، وتلقي الواجبات، وإجراء التقييمات الدورية عن بعد، بالإضافة إلى البرمجيات التعليمية المتخصصة في العلوم الدقيقة والتجريبية، مثل مختبرات المحاكاة الافتراضية التي تسمح لطلبة الثانوي إجراء التجارب الفيزيائية والكيميائية المعقدة أو الخطيرة في بيئة رقمية آمنة كليا، كما تنطوي ضمن التجهيزات البرمجية منظومات الحماية الرقمية والأمن السيبراني، والتي تسعى إلى ضبط عملية النفاذ الشبكي وحجب المواقع غير التربوية، وحفظ خصوصية البيانات الشخصية والدراسية لمنتسبي المؤسسة التربوية بالطور الثانوي، مما يضمن إيجاد بيئة إلكترونية منضبطة وهادفة تخضع لمعايير الجودة التربوية. (2)

3. آليات التسيير والصيانة والصعوبات الرقمية للبنية التحتية

إنّ إرساء البنية التحتية وتوفير التجهيزات التكنولوجية بالثانويات يظل مرحلة ناقصة ما لم تتبعها استراتيجيات واضحة للتسيير والمتابعة والصيانة الدائمة، نظرا لأن هذه المعدات التقنية تتسم بالاستهلاك السريع والحاجة الدائمة للتحيين والتطوير الفني والتقني. وتتطلب عملية إدارة هذه التجهيزات وجود طاقم تقني متخصص ومجموعة من المشرفين على المخابر الرقمية يشرفون على الفحص الدوري للعتاد، وتحديث الأنظمة البرمجية، ومعالجة العيوب والأعطاب الشبكية المفاجئة التي قد تعيق تقديم الحصص الدراسية؛ فالصيانة الوقائية والدورية تعد صمام الأمان الذي يحافظ على ديمومة استمرار العتاد التكنولوجي الموجهة للرقمنة، ويضمن بقاء الوسائل التكنولوجية في حالة جاهزية تامة للاستعمال البيداغوجي الدائم، بما يمنع تراجع كفاءتها أو تحولها إلى هياكل معطلة داخل المؤسسات التربوية. (3)

1 – محمد علي السيد، **تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2019م، ص 214.

2 – حسن حسين زيتون، **تصميم التدريس برؤية منظومية وتكنولوجية**، عالم الكتب، ط3، القاهرة، 2020م، ص 155.

3 – أحمد حكيم، **التغيير التنظيمي والتحول الرقمي في المنظومات التعليمية**، دار هومه، ط1، الجزائر، 2022م، ص 104.

المطلب الثاني: المنصات الرقمية والأنظمة التعليمية المعتمدة

تعد المنصات الرقمية والأنظمة التعليمية المعتمدة الواجهة العملية والبيئة البرمجية الحاضنة للممارسة البيداغوجية في الطور الثانوي الحديث، حيث تلتقي عبرها أقطاب العملية التعليمية لتجسيد مقاربات التعلم المدمج والتعليم عن بُعد، إن الانتقال من الهياكل المادية الجامدة للبنية التحتية إلى مرحلة الاستثمار الفعلي للتكنولوجيا يمر بالضرورة عبر هذه المنظومات البرمجية التي تعيد هندسة بيئة التعلم، وتسمح بتحويل المقررات الدراسية التقليدية إلى مسارات ديناميكية تفاعلية تتجاوز الأطر الزمنية والمكانية للمؤسسة الثانوية التقليدية، بما يضمن ربطا رقميا للمؤسسات التربوية وتحويلها إلى ممارسة تربوية منظمة وهادفة.

1. المنصات التعليمية الرقمية وأبعادها البيداغوجية

تعتبر المنصات الرقمية والمناهج التعليمية المعتمدة في المؤسسات التربوية والبرمجية الرقمية عبر الشبكات التربوية نموذج مثالي يعنى بإنتاج، وإدارة، ومتابعة المحتويات التعليمية والأنشطة البيداغوجية وتسييرها بين الأساتذة والتلاميذ، وتتجاوز هذه الأنظمة وظيفتها التقليدية بوصفها قواعد رقمية للملفات والدروس، لتقدم أبعادا بيداغوجية متطورة ترتكز على فلسفة التعلم النشط والآني وبناء المعرفة، إذ تتيح إمكانية تصميم بيئات تعلم افتراضية متكاملة تشتمل على الفصول الذكية، والمنتديات الحو ارية، ومجموعات العمل التعاوني،[1] إن هذه المنصات تقدم للتلميذ في الطور الثانوي استقلالية بيداغوجية مرتفعة، حيث يصبح بمقدوره الوصول إلى الدروس والتمارين، والمصادر السمعية والبصرية، والانشطة التفاعلية في أي وقت وفقا لسرعته الذاتية في التحصيل، مما يعزز الفوارق الفردية ويحفز دافعية التعلم الذاتي لديه، بعيدا عن ضغوط التلقين الموجه الصارم المعتمد في الحصص التقليدية.

وعلى أساس ذلك تُشكل هذه الأنظمة المعتمدة أداة تبسيطية بالغة الأهمية للأستاذ والتلميذ، حيث تمنحه آليات دقيقة لتصميم الاختبارات الإلكترونية، والواجبات المنزلية الرقمية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين، كما توفر المنصات أنظمة متابعة وتقييم بيداغوجية تسمح للأستاذ والإدارة التعليمية برصد الحضور الرقمي، وقياس معدلات تفاعل التلاميذ مع الوحدات المعرفية بدقة متناهية، وهو ما يسهم في الكشف المبكر عن التعثرات المدرسية وصياغة البرامج العلاجية المناسبة،[2] هذا التفاعل الصيروري المستمر والمتتابع يعمل على كسر

1 – الغريب زاهر إسماعيل، **المنصات التعليمية الرقمية وإدارة المعرفة**، مرجع سابق، ص 142.

2 – مصطفى عبد السميع محمد، **نظم إدارة التعلم الإلكتروني في المؤسسات التربوية**، مرجع سابق، ص 89.

الحو اجز التقليدية بين فضاء القاعات الدراسية والفضاء الخارجي، محولا المؤسسة الثانوية إلى منظومة تربوية ذكية ومستدامة العطاء المعرفي والتربوي والتوجيهي.

2. تصنيفات الأنظمة التعليمية وأمثلتها التطبيقية في الثانويات

هنالك الكثير من المنصات الرقمية والأنظمة التعليمية المطبقة في المؤسسات الثانوية تبعا لطبيعة فلسفتها البرمجية والجهات المطورة لها، ويمكن تصنيفها أساسا إلى محوريين رئيسيين: يتمثل الأول في الأنظمة العالمية مفتوحة المصدر، والتي تتميز ببساطتها التشغيلية وتكاملها مع شتى التطبيقات المكتبية والبرمجية، مما يجعلها بيئة ثرية لإدارة المهام التربوية وتبادل المصادر التعليمية بكفاءة وجودة ممتازة وبأقل التكاليف المالية والزمانية بالنسبة للمؤسسات التربوية. (1)

كما توجد أنظمة ومنصات وطنية مخصصة التي تشرف عليها الوزارات والوصاية التربوية (مثل: فضاء الأولياء، وفضاء الأستاذ، منصات تقيم المكتسبات... والمنصات التعليمية لوزارة التربية الوطنية في الجزائر ولهذه الأنظمة خصوصية بالغة لكونها مصممة وفقا للمناهج والمقررات الرسمية، وتخضع للتوجهات الوطنية في التسيير الإداري والبيداغوجي، وتدمج هذه المنصات الوطنية محورين متكاملين: محورا بيداغوجيا يعنى ببث الدروس النموذجية المتلفزة والرقمية، وتوفير بنوك الأسئلة والتمارين لطلبة الامتحانات المصيرية (البكالوريا)، ومحورا إداريا وتنظيميا (كالأرضية الرقمية لرقمنة قطاع التربية) يُعنى بتسيير النقاط، كشوف الرغبات، توجيه التلاميذ، والتواصل المباشر مع أو لياء الأمور، مما يضمن بيئة مؤسساتية موحدة، منضبطة، ومرتبطة بمركزية القرار التربـوي. (2)

3. متطلبات التفعيل ومعوقات الاستخدام

يراهن النجاح التطبيقي للمنصات الرقمية والأنظمة التعليمية بالثانويات على تلبية جملة من المتطلبات المتداخلة، في طليعتها ضرورة توفير بيئة الوصول المستمر، والتي تتطلب وجود حسابات رقمية آمنة وموحدة لجميع الفاعلين من أستاذة وتلاميذ وأولياء وحتى الإدارة، وتدفقا ثابتا لشبكة الانترنيت يتيح تداول الوسائط الثقيلة من مقاطع فيديو ومحكيات تفاعلية دون انقطاع.(3) وتظهر فاعلية دمج هذه المنصات عندما تتحول من مجرد أداة

1 – محمد علي السيد، **بيئات التعلم الافتراضية وتطبيقاتها في التعليم الثانوي**، مرجع سابق، ص 176.

2 – أحمد حكيم، **الرقمنة والمنصات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 210.

3 – حسن حسين زيتون، **التعلم المدمج: استراتيجيات ومنصات التطبيق**، مرجع سابق، ص 134.

بديلة وقت الأزمات إلى جزء عضوي وحيوي من الصيرورة التعليمية اليومية، بحيث يتكامل التعليم الحضوري داخل القسم مع الأنشطة المبرمجة عبر المنصة الرقمية، وهو ما يُعرف بالتعلم المدمج الذي يرفع كفاءة المنظومة، ويزيد من كفاءتها التشغيلية، ويحقق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية تتناسب مع معايير الثقافة الرقمية العالمية.

والجدير بالذكر أنّ هذه المكتسبات التي تتيحها هذه الأنظمة الرقمية، تكشف عن حزمة من الصعوبات والتحديات التطبيقية والسلوكية التي تحد من، ومن أبرزها تحدي المقاومة السلبية للتغيير لدى فئة من الأساتذة والمسيرين الذين يفضلون الإبقاء على الأنماط الكلاسيكية نتيجة ضعف تأطيرهم في الميادين الرقمية والبيداغوجية وتصميم المحتويات التناظري. كما تواجه هذه المنصات تحدي الفجوة الرقمية بين التلاميذ، حيث لا يمتلك الجميع نفس الفرص في الحصول على أجهزة ذكية أو ارتباط مستقر بالإنترنت في منازلهم، مما قد يؤدي إلى نوع من عدم التكافؤ في التحصيل المعرفي، يضاف إلى ذلك الصعوبات التقنية المتعلقة بضعف الصيانة البرمجية للمنصات وتلف الأجهزة، وبطء استجابة قواعد البيانات في أو قات الذروة والضغط كفترات الإعلان عن النتائج أو الاختبارات، مما يفرض تبني استراتيجيات وطنية شاملة للتدريب والدعم الفني وتطوير البنى البرمجية لضمان استمرارية التحول الرقمي المطلوب والمستهدف. [1]

المطلب الثالث: التكوين والتأطير التكنولوجي للأساتذة

يعد التأطير والتكوين عنصرا هاما وحاسما لنجاح أي فكرة مستهدفة في أي تغيير أو إصلاح، خصوصا في ظل التطور المستمر والهائل للعالم في ظل تكنولوجيا المعلومات والرقمنة والتكنولوجيا ما يحدث فوارق في المعرفة بين المتربصين، لسد هذه الفارق، فالتأطير يعد تغييرا يحدث بسرعة مذهلة والحاجة إلى التدريب وإعادة التدريب تنمو بنفس القدرة. [2] وتتمثل أهمية التدريب في كونه يقدم فرصا لبناء المهارات وينمي ويطور اتجاهات المدرسين نحو عملية الإصلاح ونجاح مسارها لأنه يساعد على زيادة معارفهم ومداركهم.

إنّ التكوين والتأطير التكنولوجي والرقمي للأساتذة يعد الركيزة الأساسية والمعيار الحقيقي لنجاح أي إستراتيجية تسعى إلى رقمنة المنظومة التربوية في الطور الثانوي بالجزائر، ومهما تنوعت المنصات الرقمية والتجهيزات

1 – عبد الله بن عبد العزيز الموسى، **تحديات ومعوقات استخدام المنصات الرقمية في المدارس الثانوية**، دار الخريجي للنشر، ط1، الرياض، 2018م، ص 95.

2 – لحسن بو عبد الله، **حتمية التكوين المستمر لتطوير الموارد البشرية وتنميتها في التغيرات الاقتصادية (دراسة لبعض المتغيرات من وجهة نظر المتكونين)**، المجلد: 05، العدد 01، جامعة سطيف، 2010/06/15، ص 203.

التقنية المتوفرة داخل الثانويات الجزائرية، فإنها تظل هياكل جامدة وموارد معطلة ما لم تتواجد كفاءات بشرية مؤهلة بيداغوجيا وتقنيا لاستخدامها، إذ ينتقل الأستاذ عبر برامج التكوين المستدام الذي تشرف عليه وزارة التربية الوطنية من خانة المقاومة السلبية للتقنية الناتجة عن نقص التأهيل والتأطير، إلى مرحلة التمكين والدمج الفعلي الذي يجعل من الوسيط التكنولوجي جزء عضوي من الصيرورة التعليمية، بما يضمن رفع كفاءة الثانوية الجزائرية ومواكبة الرهانات المعرفية المعاصرة.

1. مفهوم التكوين التكنولوجي للأساتذة:

يتجلى المفهوم الإجرائي للتكوين والتأهيل التكنولوجي لأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر إلى تلك السيرورة المنظمة والهادفة التي تهدف مديريات التربية من خلالها إلى تزويد هيئة التدريس بجملة من المعلومات، والمهارات، والاتجاهات الأداتية التي تمكنهم من دمج المستحدثات الرقمية في ممارساتهم اليومية بكفاءة وفاعلية، ولا يتوقف هذا التكوين عند حدود التدريب التقني السطحي المتعلق بكيفية تشغيل الحو اسيب أو الألواح، بل يمتد ليشمل أبعادا بيداغوجية أعمق ترتبط بكيفية دمج التقنية ضمن المقاربات التدريسية الرسمية مثل المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المناهج الجزائرية، وهو ما يتوافق مع نموذج (TPACK) الذي يشترط تفاعل المعرفة بالمادة العلمية، والمعرفة بالطرق البيداغوجية، والمعرفة بالوسائل التكنولوجية، مما يتيح للأستاذ صياغة مواقف تفاعلية تتلاءم مع خصوصيات التلاميذ في الطور الثانوي. [1]

وتتجلى الأهمية لهذا التكوين في الطور الثانوي بالجزائر في كونه يمنح تغيرا جذريا من الأنماط التقليدية للأستاذ، حيث يتحول الأستاذ هنا من الملقن للمعلومة إلى موجه وميسر، ومصمم لفضاءات التعلم الافتراضية والمدمجة، خاصة في ظل إدراج وسائط الرقمنة في إعداد الدروس والتقويمات.[2] إنّ التكوين الدائم يساهم في تطوير مهارات اكتساب التكنولوجيا الرقمية لدى الأساتذة، وتطوير قدراتهم في بناء الاختبارات الإلكترونية، وإدارة الأنشطة عبر الأرضيات الرقمية الوزارية، وهو ما ينعكس إيجابا على تحضير التلاميذ للامتحانات المصيرية وبخاصة شهادة البكالوريا، موجه الفعل التربوي داخل الثانويات الجزائرية إلى تجربة حيوية ترتكز على الفاعلية والاستثمار الأمثل للوسائط المستحدثة.

1 – الغريب زاهر إسماعيل، **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام**، مرجع سابق، ص 164.

2 – مصطفى عبد السميع محمد، **البنية التحتية للمعلوماتية في المؤسسات التربوية: رؤية استراتيجية**، مرجع سابق، ص 142.

2. استراتيجيات التكوين والتدريب للأساتذة

تنوعت الاستراتيجيات والآليات التي تعتمدها الوزارة الوصاية على التربية والتعليم في الجزائر لتجسيد التكوين التكنولوجي لأساتذة الطور الثانوي، وتتوزع بين محورين متكاملين، يرتكز المحور الأول على التكوين التقليدي والميداني من خلال تنظيم الملتقيات الإقليمية والندوات الجهوية، والأيام الدراسية، والورشات التطبيقية التي تشرف عليها هيئات التفتيش البيداغوجي بالتنسيق مع مديريات التربية الولائية، حيث يتم تجميع الأساتذة وتدريبهم مباشرة على استخدام وسائل الرقمنة المتاحة، ومخابر العلوم التجريبية المجهزة بالوسائط، مما يسمح تبادلا حيا للخبرات ومواجهة مباشرة للمشكلات الفنية تحت إشراف مفتشي المواد ومهندسي الإعلام الآلي المعينين لتقديم المرافقة الميدانية. (1)

أما المحور الثاني، فيتجسد في التكوين عن بُعد، والذي أصبح خيارا استراتيجيا مطروحا على طاولة وزارة التربية الوطنية في الجزائر لضمان استمرارية التكوين وتوسيع نطاقه ليشمل كافة الأساتذة عبر التراب الوطني دون التقيد بحو اجز الجغرافيا. وتتم هذه العملية عبر الأرضية الرقمية للوزارة ومنصاتها التكوينية المتخصصة، أو من خلال المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، حيث يراقب أساتذة الثانوي وحدات تكوينية تفاعلية مصممة بدقة، تشمل محتويات بيداغوجية رقمية، ومنتديات للنقاش حول طرق التدريس الحديثة والمنصات الرقمية، واختبارات لتقييم الكفاءة الرقمية المكتسبة؛ وتتوج هذه الدورات بفرص الحصول على شهادات تأهيل والتأطير الرقمي تضمن اعترافا مهنيا يساهم في الترقية الأكاديمية والوظيفية للمتربص الجزائري. (2)

3. فاعلية البرامج التكوينية والتحديات التي تواجهها

تتضحُ فاعلية البرامج التكوينية الموجهة لأساتذة الثانوي في الجزائر عندما يتم ترجمة التكوين النظري إلى ممارسات ميدانية تطبيقية داخل الثانويات، بحيث يلاحظ أثر التكوين في جودة تسيير النقاط عبر الأرضية الرقمية، وتفاعل التلاميذ مع الحصص المدعمة تكنولوجيا، واعتماد الطرق الحديثة كالتعلم المدمج. (3) ورغم وضوح هذه الأهداف وغاياتها الاستراتيجية في مخططات الوزارة، إلا أن الواقع الميداني بالثانويات الجزائرية يواجه جملة من التحديات والمقاومات البنيوية، وفي مقدمتها عائق المقاومة النفسية والسلوكية للتغيير، خاصة لدى الأساتذة

1 – لغريب زاهر إسماعيل، **المنصات التعليمية الرقمية وإدارة المعرفة**، مرجع سابق، ص 198.

2 – أحمد حكيم، **الرقمنة والمنصات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 245.

3 – أحمد حكيم، **الرقمنة والمنصات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 249.

القدامى الذين يمتلكون نزعة للمحافظة على الأنماط التقليدية نتيجة تخوفهم من التعامل مع الوسائط التكنولوجية الجديدة المعقدة.

زيادة على ذلك يظهر تحدي نقص التطبيق الميداني في بعض الأحيان، حيث تكتفي بعض الدورات التكوينية بالجانب النظري الاستعراضي دون التعمق في التطبيقات الرقمية المرتبطة مباشرة بالتخصص العلمي للأستاذ (مثل برمجيات الرياضيات أو محاكاة العلوم)، إضافة إلى قصر المدة الزمنية المخصصة للورشات التدريبية وغياب المتابعة البعدية المستمرة من طرف المفتشين بعد عودة الأستاذ إلى ثانويته. [1] يضاف إلى ذلك تحديات أخرى متمثلة في التفاوت الظاهر في مستوى التجهيزات والربط بشبكة الإنترنت بين ثانويات المدن الكبرى وثانويات المناطق الداخلية والجنوبية، مما يجعل الأستاذ يواجه فارقا بين ما تدرب عليه علميا وما هو متاح واقعيا في مؤسسته الثانوية، وهو ما يتطلب مراجعة شاملة لآليات التكوين وربطها ببرامج الدعم المستمر.

المبحث الثاني: معوقات دمج التكنولوجيا بالثانويات الجزائرية وآليات تطويرها

يعالج هذا المبحث التحديات الهيكلية والمادية والبشرية التي تقف حاجزا دون الدمج الكامل والمستمر للمستجدات التقنية داخل المؤسسات الثانوية بالجزائر، بالرغم من الجهود الاستراتيجية المبذولة، ليصل بعد ذلك إلى صياغة مقاربة بيداغوجية وتنظيمية تقترح آليات كفيلة بتجاوز هذه العقبات، وتطوير البيئة الرقمية التعليمية بما يسمح رفع كفاءة المنظومة التربوية الوطنية وتحقيق جودة مخرجاتها.

المطلب الأول: التحديات والمشكلات التقنية والمادية

ورغم الجهود المبذولة لتعميم هذه التجهيزات، إلا أن الواقع التشغيلي يصطدم بجملة من التحديات والمقاومات التنظيمية؛ ويأتي في مقدمتها عائق التدفق الضعيف أو غير المنتظم الإنترنت في بعض المناطق، ونقص الاعتمادات المالية المخصصة لتجديد العتاد المتهالك واقتناء قطع الغيار وتحديث البرمجية والمادية، كما يظهر تحدي العامل البشري كأحد أبرز المعوقات، والمتمثل في ضعف الكفاءة الرقمية أو الجهل التكنولوجي لدى بعض الأساتذة والمؤطرين، مما يولد لديهم نوعا من المقاومة السلوكية نحو دمج هذه الأدوات، ويدفعهم للاكتفاء بالطرق التقليدية خوفا من الإحراج الفني أمام المتعلمين الذين يمتلكون مرونة تكنولوجية أعلى. [2] هذه الفجوة بين توفر

1 – عبد الله بن عبد العزيز الموسى، **تحديات ومعوقات استخدام المنصات الرقمية في مدارس التعليم الثانوي**، مرجع سابق، ص 112.

2 – عبد الله بن عبد العزيز الموسى، **الشبكات اللاسلكية وتطبيقاتها في التعليم الثانوي**، مرجع سابق، ص 79.

التجهيزات وقدرة العنصر البشري على تطويعها تستدعي صياغة استراتيجيات تدريبية مستمرة وسياسات وطنية واضحة تركز على التأهيل التقني والبيداغوجي للمدرسين، لضمان الانتقال من مرحلة وجود التكنولوجيا إلى مرحلة الدمج الفعلي والحسي في مفاصل العملية التعليمية.

تعتبر التحديات والعقبات اللوجستية والتقنية والمادية أحد أعقد القضايا التي تواجه استراتيجية وزارة التربية الوطنية بالجزائر في تعميم الرقمنة ودمج الوسائط الرقمية داخل المؤسسات التعليمية للطور الثانوي، فرغم الاليات الاستراتيجية المرصودة والميزانيات الموجهة لتحديث الفضاء الرقمي التربوي، إلا أن الواقع الميداني يصطدم بتحديات هيكلية ترتبط مباشرة بطبيعة التجهيزات المتوفرة ومدى ديمومتها، إذ يلاحظ في العديد من الثانويات الجزائرية تفاوت ملحوظ في جودة البنية التحتية، حيث تعاني مؤسسات الطور الثانوي خاصة تلك المتواجدة في المناطق الداخلية، النامية، وفضاءات الجنوب من تذبذب حاد في الربط بشبكات الإنترنت، مما يحول المنصات البرمجية والأرضيات الوزارية في كثير من الأحيان إلى أدوات معطلة يصعب النفاذ إليها خلال الحصة الدراسية الحضورية.[1]

كما يبرز البعد المادي كعقبة جوهرية، حيث يتسم العتاد الرقمي (من حو اسيب، سبورات تفاعلية، وأجهزة عرض...الخ) بالتقادم السريع والحاجة المستمرة للتجديد، في مقابل نقص الاعتمادات المالية المخصصة للصيانة الدورية داخل الميزانية التسييرية للمؤسسات الثانوية، وهذا العجز اللوجستي يؤدي إلى تزايد الأجهزة المعطلة داخل مخابر الإعلام الآلي وتحولها إلى هياكل غير وظيفية نتيجة غياب قطع الغيار وتأخر التدخلات الفنية المتخصصة. وزيادة على ذلك، فإن الضغط العملي يبلغ ذروته على الخوادم المركزية للوصاية التربوية في فترات محددة من السنة الدراسية، مثل مواسم الامتحانات الفصلية وضبط النقاط عبر الأرضية الرقمية، مما يتسبب في بطء استجابة النظم الافتراضية وفقدان البيانات أحيانا. [2] ومن خلال هذا يواجه الطاقم الإداري والتربوي الإحباط المهني ويدفعهم للتراجع نحو الأنماط الورقية التقليدية تأمينا لجهودهم وتفاديا للمشكلات التقنية المفاجئة.

لا يمكن فصل العائق المادي عن إشكالية الرقمية والتكنولوجية المسجلة بين مختلف شرائح المتعلمين أنفسهم في الطور الثانوي بالجزائر، إذ إن نجاح تفعيل المنصات الرقمية وأنظمة التعلم المدمج يشترط توصيل البيئة التقنية إلى منزل التلميذ، وفي ظل التباين الاقتصادي والاجتماعي والفوارق المادية للتلاميذ، يعجز الكثير من تلاميذ الثانويات عن امتلاك حواسيب شخصية أو لوحات ذكية، أو تأمين اشتراك للأنترنت في مقرات إقامتهم،

1 – أحمد حكيم، **الرقمنة والمنصات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 278.

2 – المرجع نفسه، ص 282.

مما يعيق قدراتهم على متابعة الدروس النموذجية، وتصفح المكتبات الإلكترونية، أو إعداد الفروض الإلكترونية التي يطلبها الأساتذة عبر فضاء التلميذ، هذا التفاوت البنيوي يقف حاجزا دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي توصي به المنظومة التربوية الجزائرية، ويجعل من عملية الرقمنة عبئا إضافيا بدلا من كونها أداة لتطوير العمل البيداغوجي وتسهيل طرق التدريس.[1]

إنّ المساعي الحثيثة والجهود المعتبرة التي تبذلها الوزارة الوصية، إلا أن نقص الاستثمارات الهيكلية وضيق نطاقها يظل تحديا يواجه مسار تحديث البنية التحتية التقنية وتطويرها، إذ يلاحظ تمركز وتوجيه الكتلة الاستثمارية الحالية نحو المدن والمناطق الحضرية بشكل رئيسي، الأمر الذي انتج فجوة رقمية ومعرفية ملموسة بين البيئات الريفية والمدن الكبرى، ناهيك عن العجز المسجل في استقطاب وتأهيل الموارد البشرية والكفاءات المتخصصة في حقل تكنولوجيا المعلومات، مما يشكل بدوره تحديا تنظيميا يعيق التجسيد الفعلي والناجع لاستراتيجيات الانتقال الرقمي. ويتزامن هذا المشهد اللوجستي مع تنامي الرهانات والأخطار المرتبطة بالأمن السيبراني كأولوية قصوى أملتها طفرة التوسع الرقمي والتهديدات الإلكترونية المتزايدة؛ وهي التحديات التي دفعت الحكومة الجزائرية إلى رصد اعتمادات مالية ضخمة بلغت قيمتها 1.1 مليار دولار بهدف ترقية مستودعات ومراكز البيانات وتحصين البيئات الشبكية، ومع ذلك، فإن بلوغ منظومة حماية سيبرانية منيعة وعالية الكفاءة يظل مشروطا بالتحيين المستمر لأنظمة الدفاع الرقمي، وتكثيف الخطط التدريبية للكوادر البشرية المسؤولة عن تسيير هذه النظم وإدارتها. [2]

المطلب الثاني: العقبات البشرية والبيداغوجية

إذا كانت المعيقات التكنولوجية والمادية ترتبط بالجانب الهيكلي المحسوس، فإن العقبات البشرية والبيداغوجية تُمثل التحدي الحقيقي والأكثر عمقا في المنظومة التربوية الجزائرية، لكونها ترتبط مباشرة بالعنصر البشري (الأستاذ، التلميذ، والمؤطر) الذي يعد محرك العمل التعليمي ومترجم السياسات الرسمية، إن توفير أفضل التجهيزات وأحدث المنصات الرقمية داخل المؤسسات الثانوية يظل خطوة ناقصة ما لم تتوفر البيئة البيداغوجية المهيأة والكفاءة البشرية المستعدة لتبني هذه المستجدات وتطويعها، حيث يصطدم واقع الرقمنة في الطور الثانوي بالجزائر بمقاومات سلوكية وصعوبات معرفية وتدريبية تعيق الانتقال المرن نحو مجتمع المعرفة والتعلم الرقمي المستدام.

1 – عبد الله بن عبد العزيز الموسى، **تحديات ومعوقات استخدام المنصات الرقمية في مدارس التعليم الثانوي**، مرجع سابق، ص 145.

2 – علي حسين، **البنية التحتية الاقتصاد الرقمي في الجزائر – الواقع والمأمول–**، مرجع سابق، ص **5**.

1. المقاومة النفسية والأمية الرقمية لدى الفاعل التربوي

تشكل المقاومة النفسية للتغيير وتباين مستويات الكفاءة الرقمية لدى الطاقم التدريسي والتربوي في الثانويات الجزائرية إحدى أهم العقبات البشرية التي تقف حاجزا دون الدمج الملموس والتلقائي للتكنولوجيا في الحصص الدراسية، ويلاحظ في هذا الطرح وجود انقسام واضح داخل المؤسسات، حيث تظهر فئة من الأساتذة ولاسيما أولئك الذين يمتلكون أقدمية مهنية طويلة وتكوينا كلاسيكيا نزوعا مستمرا نحو المحافظة على الأنماط التقليدية (التلقين والسبورة الطباشيرية)، مدفوعين بنوع من التخوف التكنولوجي والعجز التقني أو الرهاب من الفشل التقني ومواجهة الطوارئ البرمجية أثناء الدرس، مما قد يضعهم في موقف محجل أمام تلاميذهم الذين ينتمون إلى الجيل الرقمي الحديث المواكب للتكنولوجيا ويمتلكون مرونة أداتية تفوقهم بكثير.[1]

إن هذا التخوف لا ينبع من مجرد رفض عشوائي للتطور، بل تتغذى هذه الظاهرة على ضعف برامج المرافقة النفسية والتدريب الذهني والنفسي والسلوكي الذي من شأنه بناء اتجاهات إيجابية نحو الرقمنة، ويترتب على ذلك تحول الوسائل الرقمية الموفرة في المؤسسات إلى هياكل منسية أو مقتصرة على الاستخدامات الإدارية البسيطة دون البيداغوجية، إن الأمية الرقمية العملياتية والتي تعني العجز عن صياغة بيئات تفاعلية وتوظيف الأنظمة والمنصات الوزارية مثل فضاء الأساتذة، تجعل الأستاذ يرى في الرقمنة عبئا إضافيا ثقيلا يتطلب وقتا وجهدا مضاعفا على حساب إنهاء المقررات الدراسية المكثفة المطالب بها سنويا، مما يكرس الفجوة بين الغايات الإستراتيجية لوزارة التربية الوطنية والواقع العملي داخل الحجرات المدرسية. (2)

2. الفوارق البيداغوجية وغياب التوافق بين المناهج والمستحدثات التقنية

تبدو العقبات البيداغوجية بشكل واضح في عدم وجود الهندسة التربوية المتكاملة التي تضمن الانسجام بين المحتوى المعرفي للمناهج الجزائرية الرسمية والوسائط التقنية المعتمدة، إذ تفتقد الكثير من المقررات الدراسية في الطور الثانوي –رغم تعديلاتها المستمرة– إلى الرقمنة، حيث لا تزال الكتب المدرسية والخطط التوجيهية مصممة لتخدم التعليم التلقيني التقليدي القائم على الحفظ والاسترجاع، بدلا من بلورتها في قوالب تفاعلية تحفز على البحث الذاتي والاستقصاء التكنولوجي، هذا الانفصام المنهجي يجعل استخدام الأساتذة للتكنولوجيا –في حال

1 – أحمد حكيم، **الرقمنة والمنصات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 312.

2 – المرجع نفسه، ص 315.

توفرها- يقتصر على دور الوسيلة الاحتياطية للعرض كعرض شرائح(PowerPoint) أو مقاطع مصورة جاهزة، دون بلوغ مرحلة الدمج الفعلي القائم على التفاعل البيني وتشييد الكفاءات. (1)

بالإضافة إلى كل هذا تبرز عقبة كثافة الحجم الساعي وزخم البرامج التعليمية بالثانويات الجزائرية كحجر عثرة أمام الأستاذ؛ فالأوقات المحددة للحصص الدراسية والالتزام الصارم بالتوزيع السنوي للمواد، لاسيما في الأقسام النهائية المقبلة على امتحانات شهادة البكالوريا، تجعل الأستاذ في حالة ترقب واستنفار دائم لإتمام البرنامج، مما لا يترك له مساحة زمنية مرنة لتجريب مقاربات رقمية متطورة، أو تنظيم ورشات عمل افتراضية، أو استعمال مخابر المحاكاة التي تتطلب وقتا أطول للاستعداد والتنفيذ الفني، هذا الضغط التنظيمي يفرغ دمج التكنولوجيا من محتواها التعليمي والتربوي، ويحوله إلى نشاط هامشي يُلجأ إليه في المناسبات فقط، عوض أن يكون استراتيجية دائمة لرفع فاعلية المنظومة التعليمية وكفاءتها.(2)

3. ضعف آليات المتابعة البيداغوجية وغياب التحفيز المهني

يرتبط هذا المحور ارتباطا وثيقا بآليات الرقابة والتوجيه والتقييم التي تشرف عليها هيئات التفتيش الإقليمية ومديريات التربية في الجزائر، حيث يلاحظ وجود هو ة في التفتيش والمرافقة التكنولوجية الرقمية، إذ لا تزال معايير تقييم أداء الأستاذ وزيارته البيداغوجية من طرف المفتشين تقوم في الغالب على الوثائق الورقية التقليدية (كدفتر النصوص، والخطط اليومية المكتوبة وغيرها ...)، دون وجود نصوص واضحة ومقننة تقيم مدى فاعلية الأستاذ في إدارة المنصات الافتراضية وتصميم المحتويات الرقمية وتفعيل فضاءات التعلم عن بعد، هذا الغياب للمعايير الرقمية في التفتيش ينقص من دافعية الأساتذة لتطوير مهاراتهم التقنية الفردية، لكونهم لا يلمسون أثرا مباشرا لهذا المجهود في تقارير كفاءتهم المهنية وترقياتهم الإدارية.(3)

كما يضاف إلى ذلك غياب استراتيجيات التدريب الدائم القائم على التخصص، حيث تتميز أغلب الدورات التكوينية التي يتلقاها أساتذة الثانوي بالعمومية، وتفتقر إلى مرافقة دائمة تضمن تذليل الصعاب التقنية داخل المؤسسة، كما أن انعدام سياسات التحفيز المادي والمعنوي للأساتذة المتميزين في إنتاج الحقائب التعليمية الرقمية أو تسيير الصفوف الذكية وتحقيق نتائج يسهم في نشر نوع من الفتور المهني؛ فالأستاذ المبادر تكنولوجيا

1 – عبد الله بن عبد العزيز الموسى، **تحديات ومعوقات استخدام المنصات الرقمية في مدارس التعليم الثانوي**، مرجع سابق، ص 162.

2 – الغريب زاهر إسماعيل، **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام**، مرجع سابق، ص 204.

3 – أحمد حكيم، **الرقمنة والمنصات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية**، مرجع سابق، ص 328.

يتساوى في التقييم الإداري النهائي مع الأستاذ المكتفي بالطرق التقليدية، مما يجهض محاولات الابتكار التربوي ويجعل من عملية الرقمنة مجرد قرارات وزارية فوقية تواجه مقاومة وهدوءا تنظيميا في القواعد الميدانية للمؤسسات الثانوية الجزائرية.(1)

المطلب الثالث: الآفاق المستقبلية والرؤى الاستشرافية لرقمنة التعليم الثانوي

تتخطى النظرة الاستشرافية لرقمنة الطور الثانوي بالجزائر مجرد التخطيط النظري، لتصبح قراءة مدركة في عمق الممارسات الميدانية ومآلات التغيير التنظيمي داخل المؤسسات التربوية، وبناء على ما نتج من الدراسات الميدانية في المحيط التربوي الجزائري، فإن صياغة الآفاق المستقبلية تحتم الانتقال بقطاع التربية الوطنية من مرحلة الاستعمال العشوائي والطارئ للوسائط التقنية إلى مرحلة المواكبة الرقمية الشاملة التأسيس لبيداغوجيا رقمية، حيث يشترط فيها الانتقال الجذري للموازنة الدقيقة بين تحديث البنى التحتية التكنولوجية، وإعادة تشكيل التكوين البشري، وتطوير المناهج لضمان تحسين جودة العلمية التعلمية والتربوية وتحقيق الكفاءة الإدارية الفعالة.

1. الاستشراف البيداغوجي وتكامل نماذج دمج التكنولوجيا في المناهج

تقوم النظرة الأولية والمستقبلية لرقمنة التعليم الثانوي على ضرورة التخلص من المقاربات الظاهرية التي تختصر الرقمنة في مجرد توفير عتاد تقني منفصل عن المحتوى المعرفي، والتوجه بدلا من ذلك نحو تبني النماذج التربوية العالمية الحديثة التي أثبتت الدراسات الميدانية نجاحه في الطور الثانوي بالجزائر. (2) إن الافاق الاستشرافية تتطلب صياغة مناهج تعليمية رسمية تقوم على الانسجام الوظيفي بين ثلاث مرتكزات أساسية وهي: المعرفة الدقيقة بالمادة الأكاديمية، والمعرفة المعمقة بالآليات البيداغوجية وطرق التدريس الحديثة كالمقاربة بالكفاءات والمناهج المتطورة، والمعرفة الإجرائية أو التطبيقية بكيفية تشغيل الوسائل التكنولوجية.

2. التحول الرقمي والدعم المستمر

يوضح التشخيص الداخلي لواقع الرقمنة في قطاع التربية بالجزائر أن الانتقال نحو الآفاق الاستشرافية يستدعي إرساء دعائم جديدة تساهم في العملية الرقمية والإدارية والمالية القادرة على تجاوز الصعوبات المادية

1 – مصطفى عبد السميع محمد، **البنية التحتية للمعلوماتية في المؤسسات التربوية: رؤية استراتيجية**، مرجع سابق، ص 189.

2 – حورية بشير، "**دمج التكنولوجيا في تعليم الشعر الجاهلي في مرحلة التعليم الثانوي: دراسة في ضوء نموذجي TPACK و"SAMR**، مرجع **سابق**، ص 263.

والميدانية وصيانة المكتسبات التقنية، إذ تظهر المعطيات المبينة في المؤسسات الثانوية إلى ضرورة دعم الميزانيات التسييرية للمؤسسات التعليمية باقتناء العتاد المتطور الكافي وتأمين توصيل إنترنت عالية التدفق لضمان اشتغال الأرضيات الرقمية الوزارية دون انقطاع. (1) ومن خلا كل هذا تتجلى الرؤية الاستشرافية في تعزيز أنظمة الإدارة الرقمية التي أثبتت فاعليتها في تحسين الأداء الوظيفي وتقليص البيروقراطية وسرعة معالجة البيانات وتداولها بين الإدارة المدرسية، والأساتذة، والتلميذ واوليائه ومديريات التربية، وهو ما يعزز من مستوى الرضا الوظيفي ويخلق بيئة تنظيمية محفزة ومستقرة داخل الثانويات.

فإن الرؤية اللوجستية المستقبلية تشترط إعادة النظر في المناهج التنظيمية للمؤسسات من خلال توفير تقنيين وفنيين ومختصين دائمين يشرفون مباشرة على تشغيل وصيانة، وتوجيه استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، مما يساعد الأستاذ ويرفع عنه عبء العملية التربوية والإدارية، كما ينشُد القطاع التربوي إلى تأسيس عمليات المتابعة والتقييم لنتائج الرقمنة، والتحول الكامل نحو انظمة الأرشفة الإلكترونية وحفظ البيانات الرقمية (كالبريد الإلكتروني والمواقع الرسمية) لتعزيز الحو ار والتفاعل البيني بين كافة الفاعلين التربويين في المنظومة، بما يضمن سرعة اتخاذ القرار التربوي واستباق المشكلات الميدانية داخل المؤسسات.

3. تنظيم التكوين والتأهيل للأساتذة وتطوير أدائهم:

تعتبر الموارد البشرية المحرك الأساسي الركيزة الأساسية لنجاح أي استراتيجية استشرافية للتحول الرقمي في التعليم الثانوي بالجزائر، ولذلك ترتكز الآفاق المستقبلية على تذليل عقبات المقاومة النفسية والتردد السلوكي لدى الأساتذة والمدراء من خلال التأسيس لبرامج مرافقة وتكوين رقمي مستمر وممنهج، وتقتضي الرؤية الاستشرافية الانتقال من الدورات التدريبية الكلاسيكية إلى برامج تدريبية تطبيقية وفعلية تهدف إلى تأهيل المورد البشري لمواكبة التحولات العالمية، والارتقاء بالأداء المهني في سياق الاحترافية والجودة التربوية، مع ضرورة تفعيل نظم وآليات التحفيز المادي والمعنوي لتقدير جهود الأساتذة والإداريين المتميزين في دمج الوسائط الرقمية، مما يساهم في تغيير الاتجاهات السلبية وبناء توجهات إيجابية نحو تطلعات تكنولوجية معاصرة.(2)

1 – إسماعيل ماهر صبري محمد، **من الوسائل التعميمية إلى تكنولوجيا التعميم**، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، (ب. ط)، الرياض السعودية ،2008، ص 73.

2 – محمد عبد حامد عمار، **هندسة المنهج من منظور تكنولوجيا التعميم المفهوم التطور العلاقة**، دار الجامعة الحديثة، الإسكندرية ،2011 (ب.ط)، ص 48.

إن إعداد الأستاذ الرقمي للمستقبل يتطلب، من منظور استشرافي، تنسيقا وتكاملا بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، من خلال تحيين وتطوير برامج التكوين القبلي داخل المدارس العليا للأساتذة (ENS) بالجزائر لدمج تخصصات الكفاءة الرقمية والهندسة البيداغوجية الذكية كبند أساسي في إعداد المدرسين قبل تخرجهم. يضاف إلى ذلك، حتمية تطوير أدوات التفتيش والرقابة التربوية، بحيث يتحول دور المفتش البيداغوجي إلى مرافق رقمي يقيم أداء الأستاذ بناء على قدرته في إدارة الفضاءات الافتراضية وصناعة المحتويات التعليمية التفاعلية، مما يدفع بالقواعد الميدانية للثانويات الجزائرية نحو الانخراط التلقائي والفعال في مجتمع المعرفة والرقمنة المستدامة. (1)

1 – محمودي رقية، بعيساوي الطاهر، **التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف...واقع وتحديات –دراسة ميدانية مقارنة بين المدرستين بوزريعة، القبة**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 2، العدد4، 2013/12/31، ص 223.

خلاصة الفصل

انطلاقا مما عرض في هذا الفصل، فإن إدماج تكنولوجيا التعليم في المرحلة الثانوية بالجزائر لا يقتصر على توفير التجهيزات، بل يشكل خيارا حاسما لبناء مدرسة رقمية مستدامة للمستقبل. فالتحول نحو رقمنة شاملة يستدعي ترك نموذج الإدماج التقليدي القائم على حصص إضافية معزولة، والانتقال إلى بيئة تعليمية ذكية ومتكاملة توظف المحاكاة التفاعلية ومنصات التعلم الذاتي، بما يعزز تكافؤ الفرص ويحد من الفجوة الرقمية بين الحضر والريف.

وتعتمد فعالية هذا الأفق على تبني مقاربة نسقية طموحة؛ تبدأ بإعادة تصميم برامج التكوين المستمر للمدرسين وفق كفايات الذكاء الاصطناعي والتعليم التكيفي، وتمتد إلى جعل المناهج أكثر مرونة وترسيخ الشراكات المجتمعية مع أو لياء الأمور والمؤسسات التقنية. وبهذا المعنى، تظل هذه الرؤية الاستشرافية جسرا معرفيا حقيقيا يمكّن الطالب الجزائري من مهارات القرن الحادي والعشرين، ويطور مخرجات المنظومة التربوية بما يواكب التحولات التكنولوجية العالمية المتسارعة.

.

الباب الثاني

الجانب الميداني للدّراس

الفصل الخامس:
الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعينة

الباب الثاني: الجانب الميداني للدّراس

الفصل الخامس: الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعينة

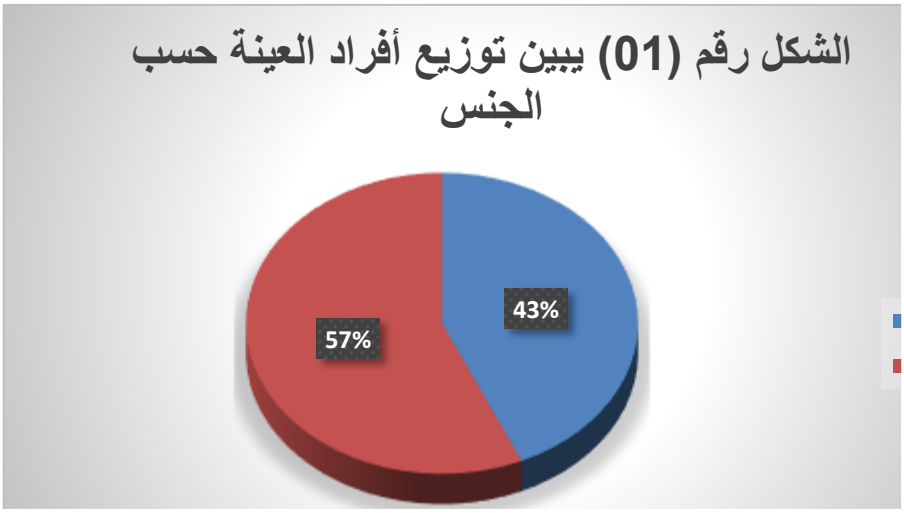
تمهيد:

يسمح تحليل خصائص أفراد العينة بالتعرّف على الملامح الأساسية التي قد تؤثر في طرائقهم التدريسية ومستوى تفاعلهم مع التكنولوجيا. وتكتسب هذه الخطوة أهمية خاصة لأن فاعلية إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية ترتبط بخصائص المتعلمين والسياق المدرسي معا.

وانطلاقا من ذلك، يسهم عرض خصائص العينة في توضيح طبيعة السياق الذي أُجريت فيه الدراسة. ويتضمن هذا العرض بيانات عن المؤسسة، والمستوى الدراسي، والجنس، والخبرة، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة. تساعد على تقدير مدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي. ويهدف هذا الفصل كذلك إلى تقديم صورة واضحة عن الفئة المستجوبة قبل الشروع في تحليل النتائج لذلك يأتي فصل خصائص العينة بوصفه مدخلا منهجيا لفهم واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في ثانويات تيسمسيلت على أسس وصفية وتحليلية.

الجدول رقم (03): وصف العينة حسب الجنس

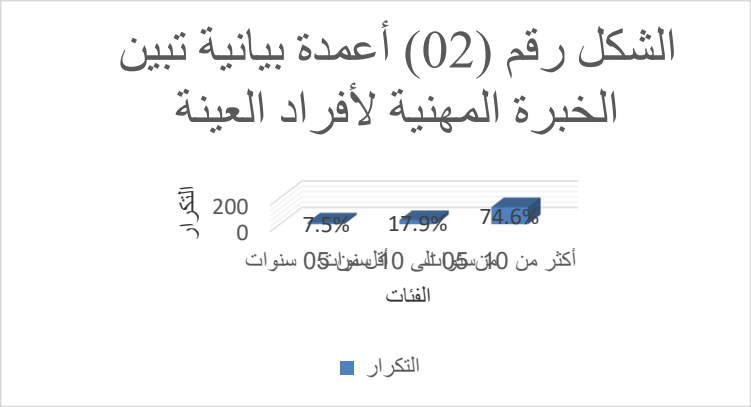
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	75	%43.4
اناث	98	%56.6
المجموع	173	%100.0



يتبين من خلال الملاحظة الأولية للجدول أعلاه والذي يمثل عينة الدراسة، أنه أغلب أفراد العينة هن من جنس أنثوي بنسبة 56.6%، في حين جاءت نسبة الذكور ب 43.4%. وبالتالي كان منوال العينة الإناث.

الجدول رقم (04): وصف العينة حسب الخبرة المهنية

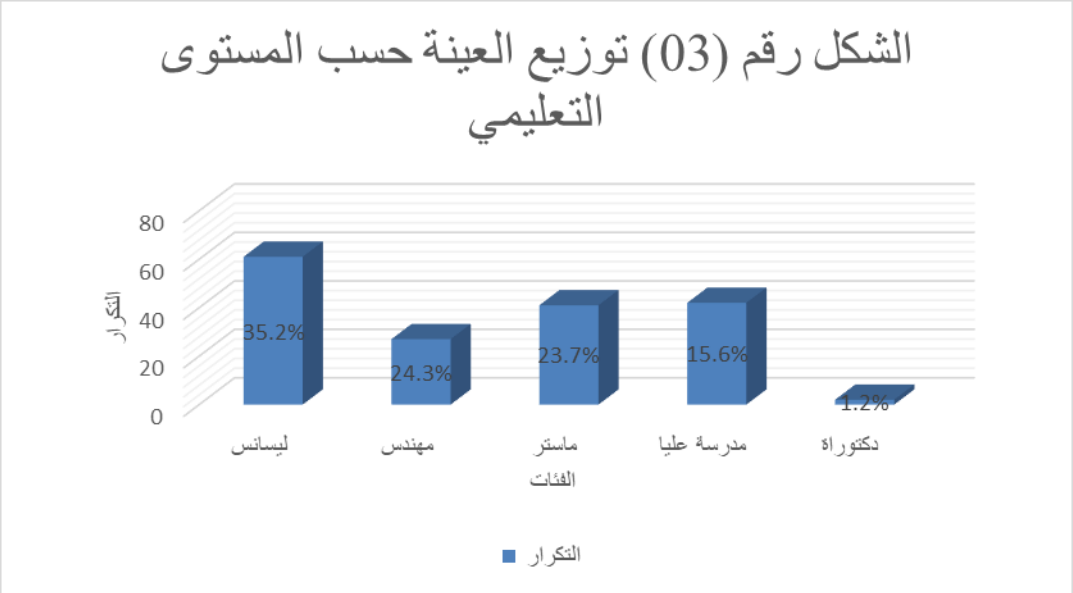
الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	13	%7.5
من 05 الى 10 سنوات	31	%17.9
أكثر من 10 سنوات	129	%74.6
المجموع	173	%100.0



تظهر بيانات الجدول أعلاه الخبرة المهنية لأفراد العينة، وقد وزعت على النحو الآتي، حيث سجلت أعلى نسبة في فئة الأساتذة الذين يملكون خبرة مهنية تفوق العشر (10) سنوات بنسبة 74.6% والذي يمثل منوال عينة الدراسة، لتليه فئة ما بين خمسة (05) وعشرة (10) سنوات خبرة مهنية بنسبة 17.9%، وفي الأخير فئة أقل من خمسة (05) سنوات خبرة مهنية بنسبة 7.5%.

الجدول رقم (05): وصف العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	61	%35.2
مهندس	27	%15.6
ماستر	41	%23.7
مدرسة عليا	42	%24.3
دكتوراة	2	%1.2
المجموع	173	%100.0

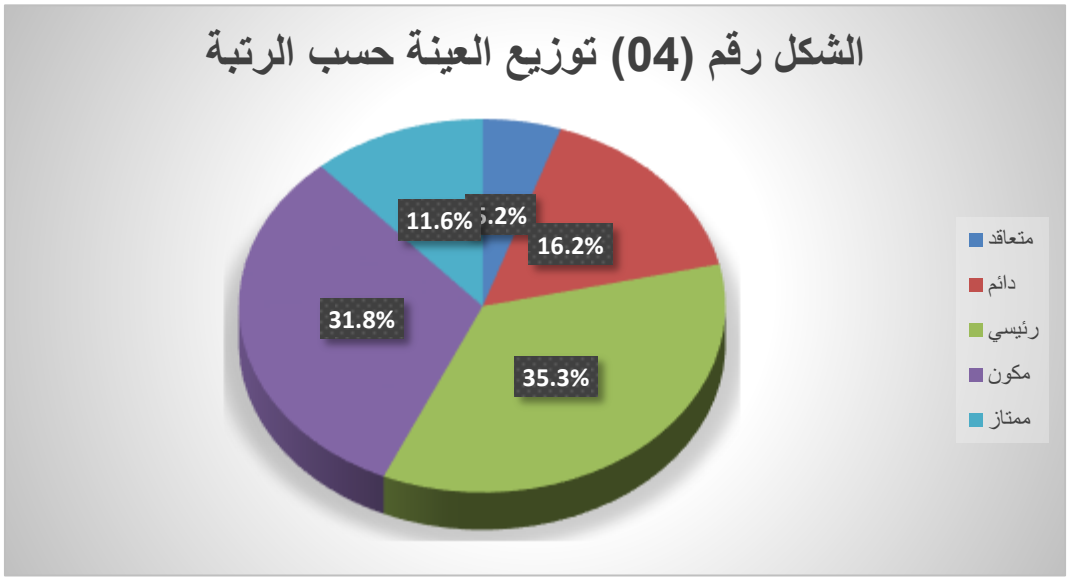


تبين البيانات الظاهرة في الجدول أعلاه المستويات الدراسية للعينة، وقد سجلت أعلى نسبة في فئة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس ب 35.2% وهو منوال عينة الدراسة، يليه فئة الأساتذة المتخرجين

من المدارس العليا بنسبة 24.3%، في حين جاء التأهيل بدرجة ماستر بنسبة 23.7%، يليه الأساتذة المهندسون بنسبة 15.6%، وفي الأخير قدرت نسبة الأساتذة المتحصلون على درجة الدكتوراه ب 1.2%.

الجدول رقم (06): وصف العينة حسب الرتبة

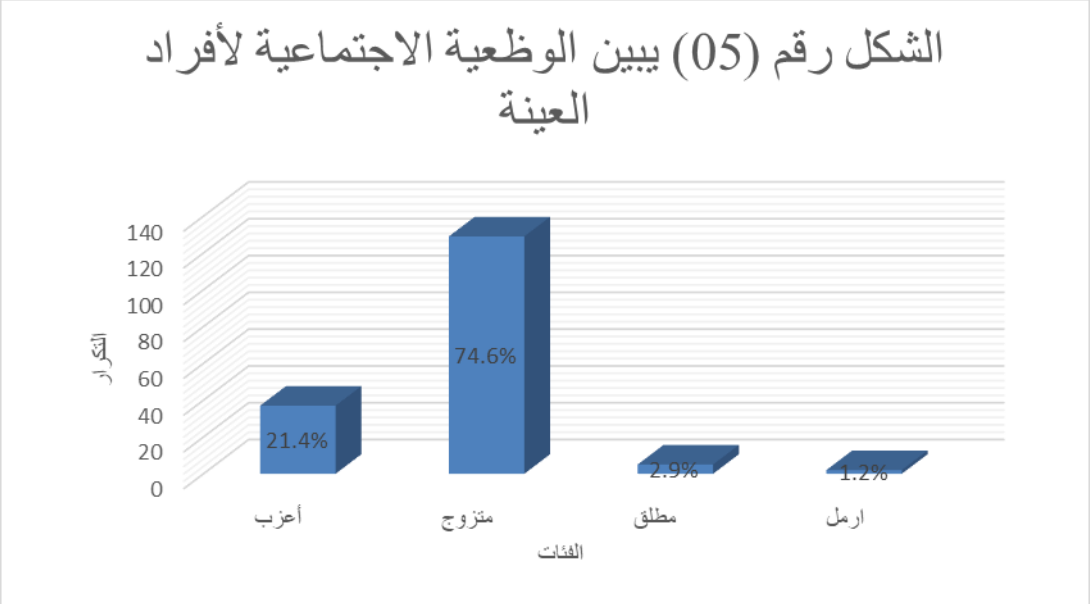
الرتبة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
متعاقد	9	%5.2
دائم	28	%16.2
رئيسي	61	%35.3
مكون	55	%31.8
ممتاز	20	%11.6
المجموع	173	%100.0



تبين البيانات الموضحة في الجدول أعلاه الرتب المهنية لأفراد للعينة، وقد سجلت أعلى نسبة في فئة الأساتذة الرئيسيين ب 35.3% وهو منوال عينة الدراسة، يليه فئة الأساتذة المكونين بنسبة 31.8%، في حين جاءت رتبة أستاذ تعليم ثانوي بصفة دائم بنسبة 16.2%، يليه فئة أستاذ ممتاز بنسبة 11.6%، وفي الأخير قدرت نسبة الأساتذة المتعاقدون ب 5.2%.

الجدول رقم (07): وصف العينة حسب الوضعية الاجتماعية

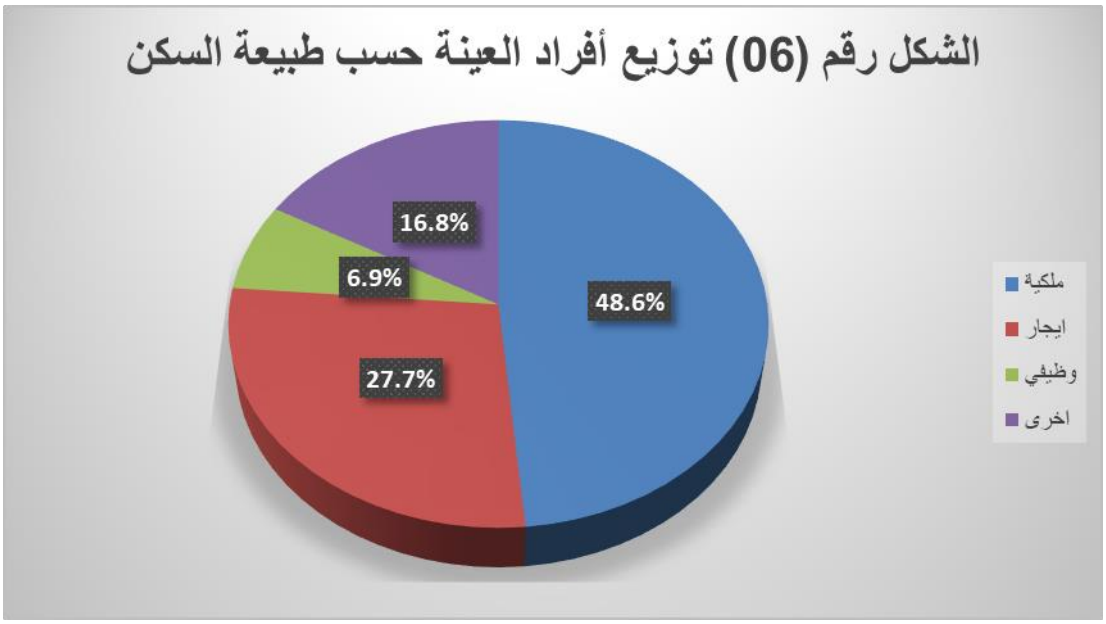
الوضعية الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	37	%21.4
متزوج	129	%74.6
مطلق	5	%2.9
ارمل	2	%1.2
المجموع	173	%100.0



يتضح من خلال الجدول أعلاه أن الوضعية الاجتماعية لغالبية أفراد العينة هم من فئة المتزوجون، والذي يمثل منوال العينة، حيث سجلنا نسبة 74.6%، يليه فئة العزاب بنسبة 21.4%، في حين سجلنا نسبة 2.9% لدى فئة المطلقين، و1.2% لفئة الأرامل.

الجدول رقم (08): وصف العينة حسب طبيعة السكن

طبيعة السكن	التكرار	النسبة المئوية
ملكية	84	%48.6
ايجار	48	%27.7
وظيفي	12	%6.9
أخرى	29	%16.8
المجموع	173	%100.0



توضح البيانات الواردة في الجدول أن نسبة 48.6% من أفراد عينة الدراسة ممن يمتلكون سكن، في حين سجلنا نسبة 27.7% من أفراد العينة مستأجرين لمساكن، يليه فئة "أخرى" بنسبة 16.8%، وأخيرا نسبة 6.9% ممن يقيمون في مساكن وظيفية.

الفصل السادس

تحليل ومناقشة الفرضية الأولى

الفصل السادس: تحليل ومناقشة الفرضية الأولى

الفرضية الأولى:

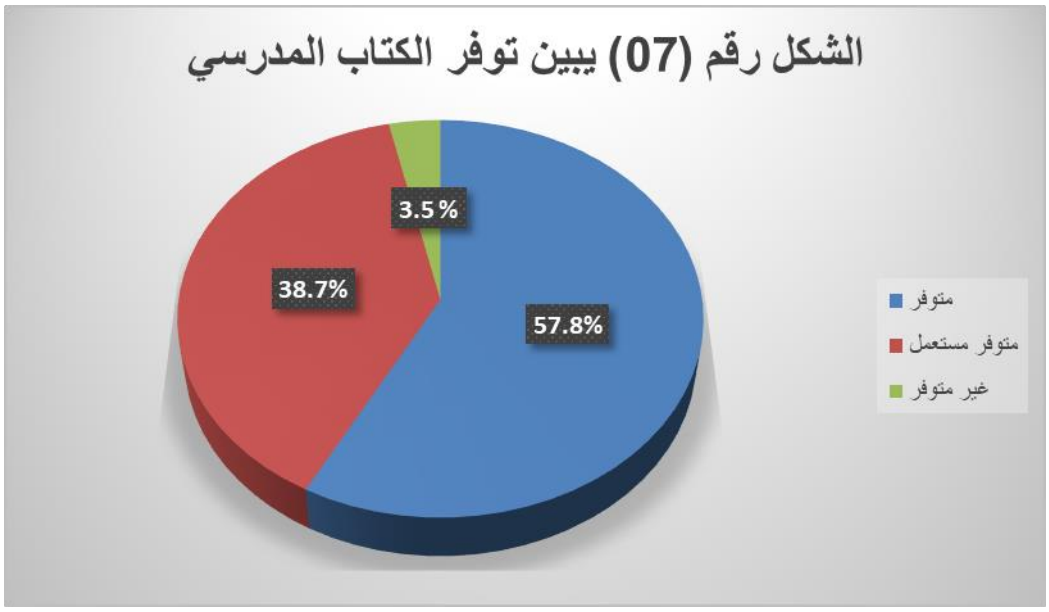
رغم توفر مؤسسات الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت على بعض الوسائل والأدوات التعليمية والبنية التحتية، إلا أنها تبقى بعيدة عن متطلبات المرحلة الحالية المنوط بها.

تمهيد:

تحظى المؤسسات في المرحلة الثانوية بمكانة متميزة لأنها تشكل حلقة حاسمة في إعداد المتعلم وتأهيله للمراحل القادمة، وذلك بتنمية قدراته المعرفية والعقلية والسلوكية بما يواكب متطلبات العصر غير أن أو ضاع هذه المؤسسات تتأثر مباشرة بحجم الموارد المادية والبشرية والتنظيمية المتاحة لها، ومن ثمّ تبرز إشكالية مركزية تتعلق بكفاية الوسائل والأدوات التعليمية والبنية التحتية في مؤسسات التعليم الثانوي بولاية تيسمسيلت، وبقدرتها على الاستجابة لمتطلبات المرحلة الراهنة، وتزداد الحاجة إلى معالجة هذه المسألة بالنظر إلى الدور الحاسم للتعليم الثانوي في تكوين الموارد البشرية، وإلى ما تقتضيه المرحلة الحالية من تجديد الوسائل البيداغوجية، وتحسين الفضاءات المدرسية، وتوفير شروط تعليمية أكثر انسجاما مع التطور المعرفي والتكنولوجي. وعليه، فإن دراسة هذا الواقع تقتضي تشخيص مواطن القوة والقصور داخل هذه المؤسسات، وفحص مدى اتساق تجهيزاتها وهياكلها مع الأهداف التربوية المنشودة، تمهيدا لفهم طبيعة الفجوة القائمة بين ما هو متاح فعليا وما هو مطلوب تربوي

الجدول رقم (09): الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	100	%57.8
متوفر مستعمل	67	%38.7
غير متوفر	6	%3.5
المجموع	173	%100.0



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة يقرون بتوفر الكتاب المدرسي نسبة 57.8% من أفراد عينة الدراسة، يليها نسبة 38.7% ممن يستعملون الكتاب المدرسي أثناء عملية التدريس، في حين نسبة 3.5% من أفراد العينة الذين لا يتوفر لديهم الكتاب المدرسي.

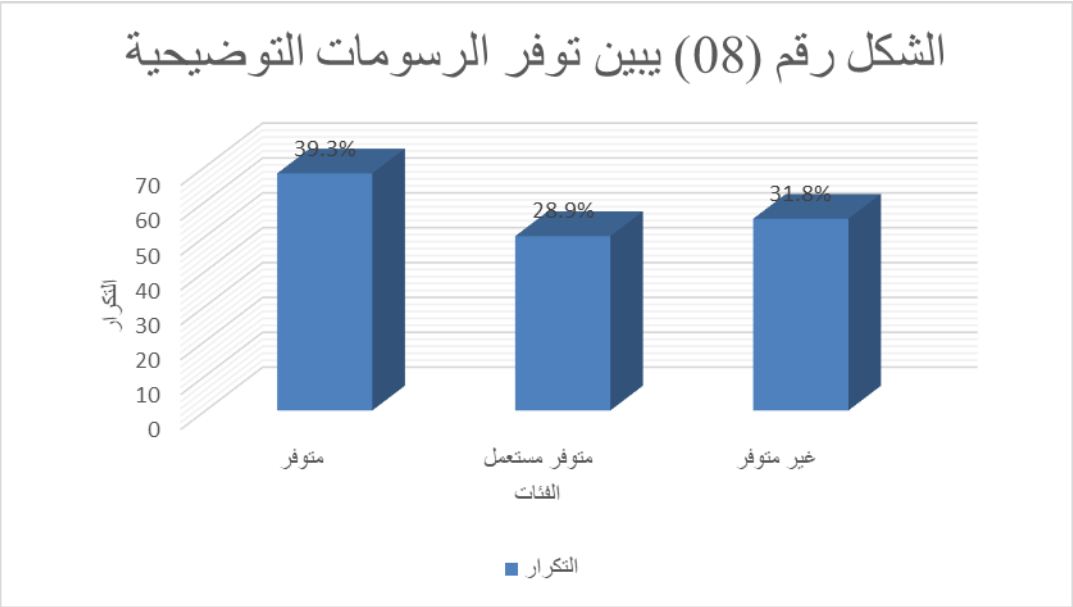
ان توفر الكتاب المدرسي بنسبة تزيد عن النصف فيه دلالة على توافر المواد الأساسية في الطور الثانوي، ويعد عاملا مهما لتوظيف تكنولوجيا التعليم بأكثر فاعلية،

كما أن الفرق بين "متوفر" و"متوفر مستعمل" أي يستخدم الكتاب المدرسي بصفة فعلية يشير الى تحديات في الاستعمال الفعلي للكتاب، وقد يرتبط بجودة الكتاب المدرسي من جانب، وطرق التدريس المستخدمة بالإضافة الى مستوى تحفيز طلاب الثانوية من جانب آخر.

أما بالنسبة لعدم توفر الكتاب المدرسي فالإحصائيات المسجلة تعكس بوضوح وجود مشكلات الفقر مما قد يؤثر على تكافؤ الفرص التعليمية.

الجدول رقم (10): الرسوم التوضيحية

الرسوم التوضيحية	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	68	%39.3
متوفر مستعمل	50	%28.9
غير متوفر	55	%31.8
المجموع	173	%100.0



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو توفر الرسوم التوضيحية نسبة 39.3% من أفراد عينة الدراسة، يليها نسبة 31.8% ممن يقرون بعدم توفر الرسوم التوضيحية، في حين نسبة 28.9% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء الدرس

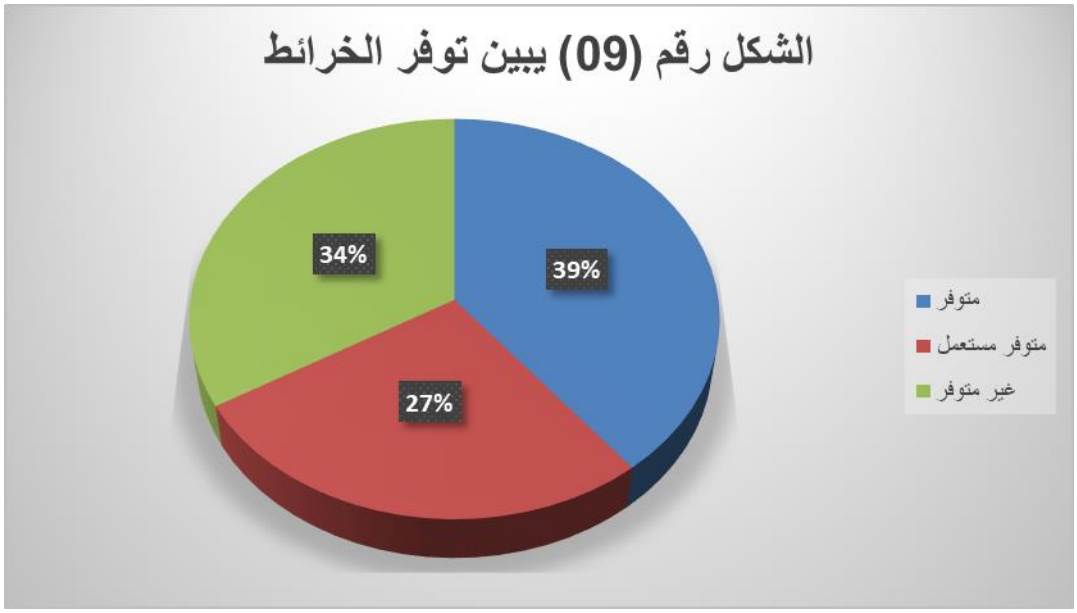
ان انخفاض نسبة توفر الرسوم التوضيحية يشير الى أن التكنولوجيا التعليمية التي تعتمد بشكل كبير على الوسائل البصرية والتمثيلية مثل الرسومات، ليست مهيأة بشكل كاف في معظم ثانويات عينة الدراسة، مما يعكس وجود تباين في الموارد التعليمية بين مختلف المؤسسات، الأمر الذي قد يؤدي الى تباين بين التلاميذ في هذا المستوى يتبع المكان أي المؤسسة التعليمية وكذا المستوى الاجتماعي، بالإضافة الى بروز تحديات توظيف هذه الوسائل التعليمية.

ويمكن تفسير النقص في استخدام الرسوم التوضيحية الى افتقار المؤسسات التعليمية لهذه الوسائل والتي قد تؤثر على تفاعل التلاميذ مع المحتوى التعليمي مما قد يضعف من درجة الاستيعاب ويشتت انتباههم أثناء العملية التعليمية.

وبشكل عام فإن افتقار نسبة كبيرة من المؤسسات التعليمية يبرز عوائق حقيقية في توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي، ويعكس هذا الضرورة المستعجلة الى تحسين البنية التحتية التعليمية من خلال افادة الأساتذة ببرنامج تدريب بالإضافة الى تعزيز الوعي بأهمية الوسائل التعليمية البصرية لضمان جودة التعليم وتكافؤ الفرص بين التلاميذ.

الجدول رقم (11): الخرائط

الخرائط	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	68	%39.3
متوفر مستعمل	47	%27.2
غير متوفر	58	%33.5
المجموع	173	%100.0

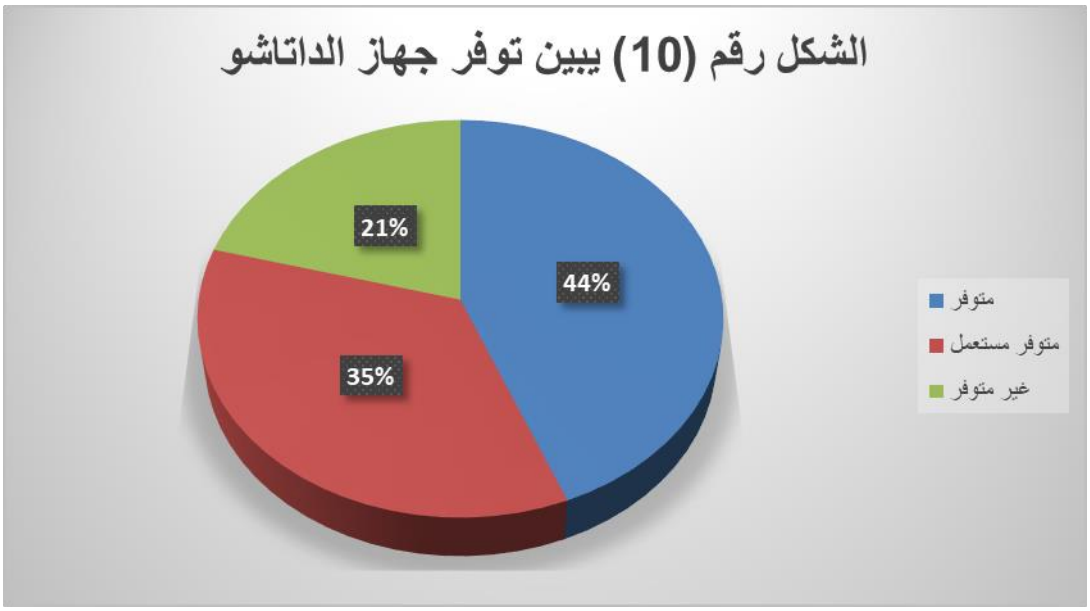


من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو توفر الخرائط في المؤسسات الثانوية نسبة 39.3%، يليها نسبة 34.5% ممن يقرون بعدم توفر الخرائط، في حين نسبة 27.2% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء الدرس

إن نسبة توفر الخرائط المنخفضة تشير الى صعف في دعم الموارد التعليمية التي تعتمد على التمثيل الجغرافي والتصويري، كما أن الفرق بين التوفر والاستخدام يوحي الى ضرورة النظر في تفعيل أهميتها في العملية التعليمية، كما غياب الخرائط يؤثر على جودة التعليم خصوصا في المواد التي تعتمد بشكل أساسي على التصور المكاني، كل هذا قد يحد من فعالية توظيف تكنولوجيا التعليم. وعلى النقيض من ذلك فإن توفير الخرائط واستخدامها يعزز من توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي.

الجدول رقم (12): جهاز الداتاشو

جهاز الداتاشو	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	76	%43.9
متوفر مستعمل	61	%35.3
غير متوفر	36	%20.8
المجموع	173	%100.0



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو توفر جهاز الداتاشو في المؤسسات نسبة 43.9%، يليها نسبة 35.3% من أفراد العينة الذين يستخدمون جهاز الداتاشوا أثناء عملية التدريس، في حين نسبة 20.8% ممن يقرون بعدم توفر هذا الجهاز.

تعكس نسبة التوفر لجهاز الداتاشو في المؤسسات التعليمية تحسنا في ظروف التمدرس من خلال تجهيز الفصول والأقسام الدراسية بالوسائل التعليمية الحديثة.

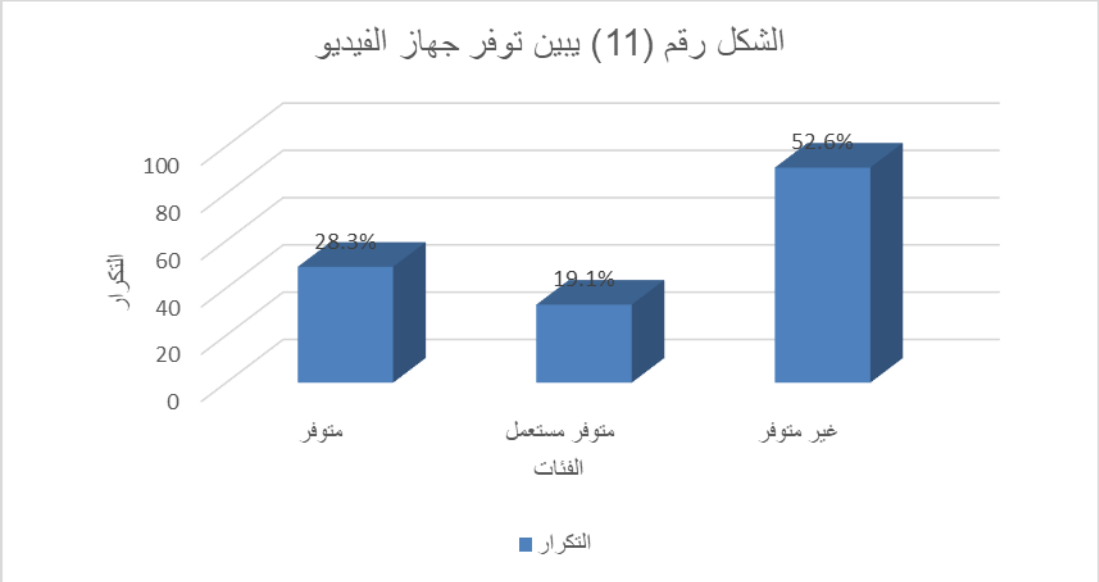
أما بالنسبة لمؤشر الوفرة والاستخدام فتشير النتائج المحصل عليها الى وجود بعض العوائق في استخدام هذا الجهاز يمكن تفسيره برفض النسق الاجتماعي لأي شكل من أشكال المدخلات (الوسائل التكنولوجية التعليمية)، أو عدم التحكم ناتج عن نقص في الممارسة والتدريب.

ان استخدام جهاز الداتاشو في العملية التعليمية يرفع من المستوى ويعزز من فاعلية توظيف تكنولوجيا التعليم من خلال تسهيل عرض محتوى المادة المدرسة بشكل تفاعلي، مما يرفع من جود التعليم.

وتعكس نسبة عدم توفر هذا الجهاز بنسبة 20.8% تفاوتا ملحوظا في الإمكانيات المتاحة بين المؤسسات التعليمية.

الجدول رقم (13): جهاز الفيديو

جهاز الفيديو	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	49	%28.3
متوفر مستعمل	33	%19.1
غير متوفر	91	%52.6
المجموع	173	%100.0



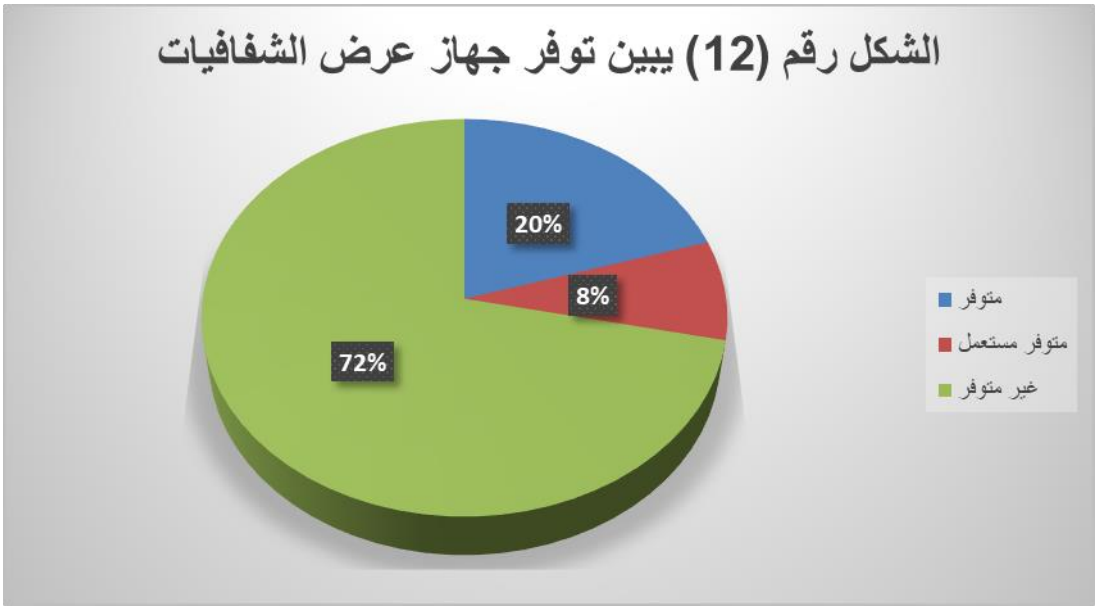
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم توفر جهاز الفيديو في المؤسسات نسبة 52.6%، يليها نسبة 28.3% من أفراد العينة الذين يقرون بتوفر جهاز الفيديو أثناء عملية التدريس، في حين نسبة 19.1% ممن يستعملون هذا الجهاز.

ان ارتفاع نسبة عدم التوفر بـ 52.6% يبين جملة من العوائق التي من شأنها التأثير على تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ في مختلف المناطق، وفي المقابل انخفاض نسبة توفر جهاز الفيديو بـ 28.3% يشير الى نقص في تجهيز المؤسسات بهذه الوسائل التعليمية الحديثة.

يحد غياب جهاز الفيديو من إمكانية التعليم التفاعلي، وقد يؤثر سلبا على جودة التعليم وتوظيف هذه الوسائل، وعلى العكس من ذلك فإن توفره يعزز من استخدام تكنولوجيا التعليم في المؤسسات التعليمية الثانوية مع الأخذ بعين الاعتبار تحسين استخدامه عبر تدريب الأساتذة.

الجدول رقم (14): عرض الشفافيات

جهاز عرض الشفافيات	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	35	%20.2
متوفر مستعمل	14	%8.1
غير متوفر	124	%71.7
المجموع	173	%100.0



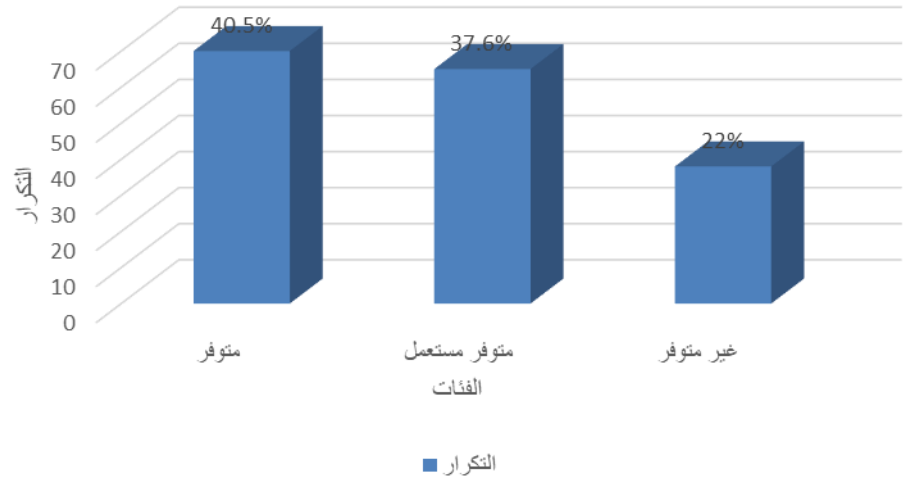
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم توفر جهاز عرض الشفافيات في المؤسسات التعليمية الثانوية نسبة 71.7%، يليها نسبة 20.2% ممن يقرون بتوفر هذا الجهاز، في حين نسبة 8.1% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء الدرس.

ان ارتفاع نسبة عدم توفر جهاز عرض الشفافيات بـ 71.7% يعكس التراجع الملحوظ في استخدام هذه الوسيلة التقليدية في التعليم الثانوي، مع بروز إمكانية تعويضها بأجهزة أكثر حداثة مثل جهاز الداتاشو. وفي المقابل فإن توفر هذا الجهاز بنسبة 20.2% لا يعني بالضرورة استخدامه في العملية التعليمية، ويمكن تفسير هذا النقص في استخدام جهاز عرض الشفافيات من خلال التحولات التكنولوجية الحاصلة في مجال التعليم والتي تجعل من هذه الوسيلة أقل جاذبية وأقل فاعلية مقارنة بالوسائل الرقمية الحديثة، يتطلب الأمر اذن ضرورة تحديث الأدوات التعليمية وتوسيع التدريب للفئات المعنية بذلك لضمان تعميم فرص التعلم التفاعلي لجميع التلاميذ.

الجدول رقم (15): جهاز الحاسوب المحمول

جهاز الحاسوب المحمول	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	70	%40.5
متوفر مستعمل	65	%37.6
غير متوفر	38	%22.0
المجموع	173	%100.0

الشكل رقم (13) يبين توفر جهاز الحاسوب المحمول



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو توفر جهاز الحاسوب المحمول في المؤسسات نسبة 40.5%، يليها نسبة 37.6% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء الدرس، في حين نسبة 22% ممن يقرون بعدم توفر جهاز الحاسوب المحمول بالمؤسسة التعليمية.

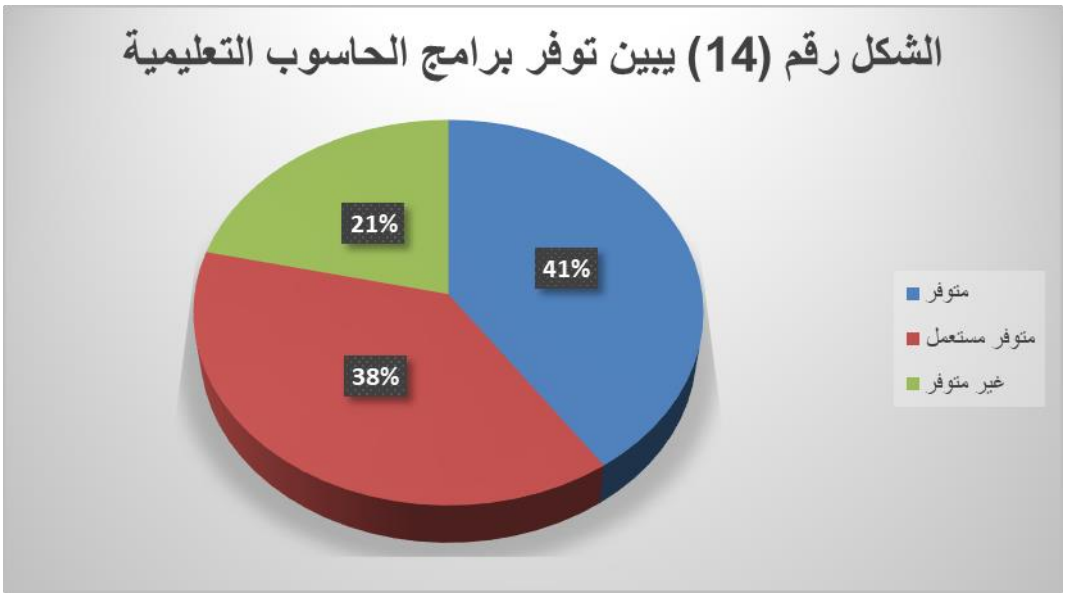
إن توفر الحو اسيب المحمولة بنسبة تقارب 40% يعكس التحسن الملحوظ في تجهيز المؤسسات التعليمية بوسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة، مما يوسع المجال للتعلم الرقمي، وفي المقابل استخدام هذ الجهاز بنسبة 37.6%

يشير الى قبول كل الفاعلين من أساتذة ومعلمين لهذه التكنولوجيا واندماجها في العملية التعليمية بشكل ملموس، في حين عدم توفر الحو اسيب المحمولة بنسبة 22% يشير الى وجود معيقات لا تزال قائمة بين بعض المؤسسات التعليمية في الإمكانيات.

يعكس انتشار جهاز الحاسوب المحمول في الثانويات تحولات اجتماعية نحو تعليم معاصر، حيث تزداد أهمية المهارات الرقمية والتفاعل التكنولوجي، ان استخدام الحو اسيب المحمولة يدعم بكل توافقي جودة التعليم من خلال توسيع أفاق المعرفة مما يسهم في تطوير المنظومة التعليمية وتقليل الفوارق الاجتماعية.

الجدول رقم (16): برامج الحاسوب التعليمية

برامج الحاسوب التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	70	%40.5
متوفر مستعمل	66	%38.2
غير متوفر	37	%21.4
المجموع	173	%100.0



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو توفر جهاز الحاسوب المحمول في المؤسسات نسبة 40.5%، يليها نسبة 38.2% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء الدرس، في حين نسبة 21.4% ممن يقرون بعدم توفر البرامج التعليمية الرقمية.

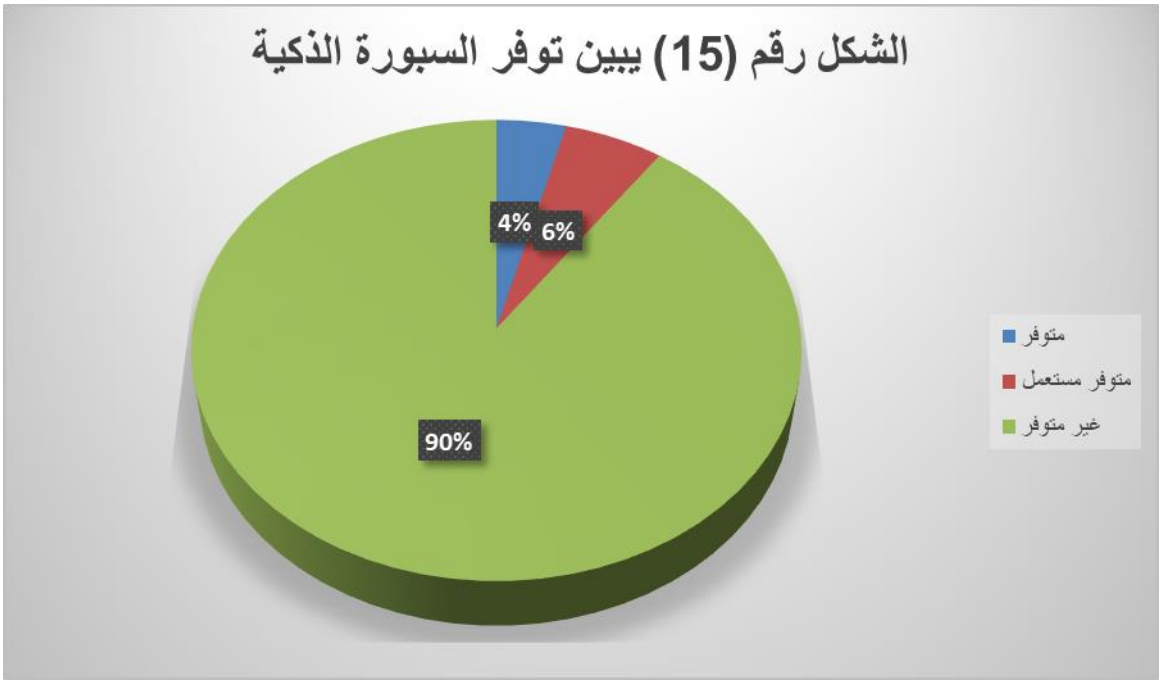
إن توفر البرامج الحاسوب التعليمية بنسبة تقارب 40.5% يعكس التحسن الملحوظ في تجهيز المؤسسات التعليمية بوسائل تكنولوجيا التعليم الحديثة، مما يوسع المجال للتعلم الرقمي، وفي المقابل استخدام هذه البرامج بنسبة 38.2% يشير الى قبول كل الفاعلين من أساتذة ومعلمين لهذه التكنولوجيا واندماجها في العملية التعليمية بشكل ملموس، في حين عدم توفر البرامج التعليمية الرقمية بنسبة 21.4% يشير الى وجود معيقات لا تزال قائمة بين بعض المؤسسات التعليمية في الإمكانيات.

تعكس البرامج الحاسوب التعليمية في الثانويات تحولات اجتماعية نحو تعليم معاصر، حيث تزداد أهمية المهارات الرقمية والتفاعل التكنولوجي، ان استخدام برامج الحو اسيب التعليمية يدعم بكل توافقي جودة التعليم من خلال توسيع أفاق المعرفة مما يسهم في تطوير المنظومة التعليمية وتقليل الفوارق الاجتماعية.

إن هذا التوجه يستلزم دعما مستمرا في مجال التدريب التربوي لضمان استثمار في هذه البرامج بشكل فعال.

الجدول رقم (17): السبورة الذكية

السبورة الذكية	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	7	%4.0
متوفر مستعمل	10	%5.8
غير متوفر	156	%90.2
المجموع	173	%100.0



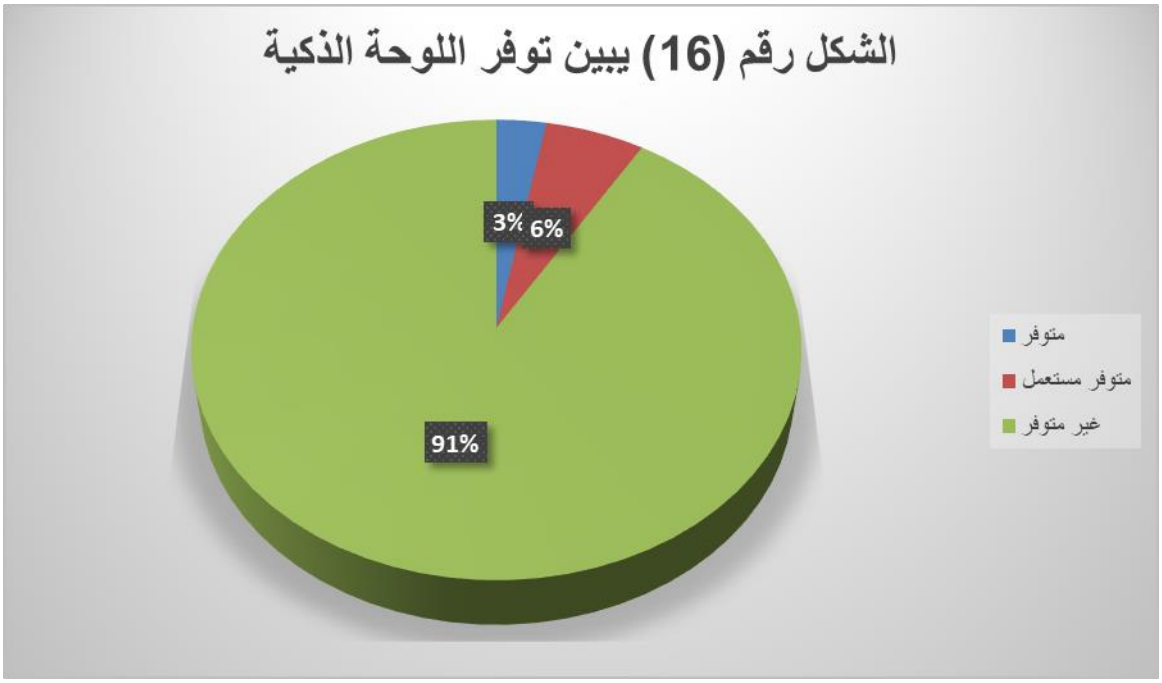
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم توفر السبورة الذكية في المؤسسات التعليمية الثانوية نسبة 90.2%، يليها نسبة 5.8% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء التدريس، في حين نسبة 4% ممن يقرون بتوفر السبورة الذكية.

ان ارتفاع نسبة عدم توفر السبورة الذكية بـ 90.2% يعكس قصور في عملية تجهيز مؤسسات التعليم الثانوي، خاصة مع التطور العالمي السريع في التعليم الذكي. وفي المقابل فإن توفر هذه الوسيلة بنسبة 4% يعني امتلاك قلة قليلة من مؤسسات التعليم الثانوي لهذا التجهيز ويعكس فروق متباينة في الإمكانيات المادية في مجال تجهيز قاعات التدريس

تشير البيانات الى وجود نقائص في توفير واستخدام السبورة الذكية في الطور الثانوي، مما يستدعي جهودا مضاعفة ومكثفة لتحديث المؤسسات التعليمية، وتوسيع التجهيزات الرقمية وتعزيز التدريب لضمان توظيف فعال لتكنولوجيا التعليم الحديثة.

الجدول رقم (18): اللوحة الذكية

اللوحة الذكية	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	5	%2.9
متوفر مستعمل	10	%5.8
غير متوفر	158	%91.3
المجموع	173	%100.0



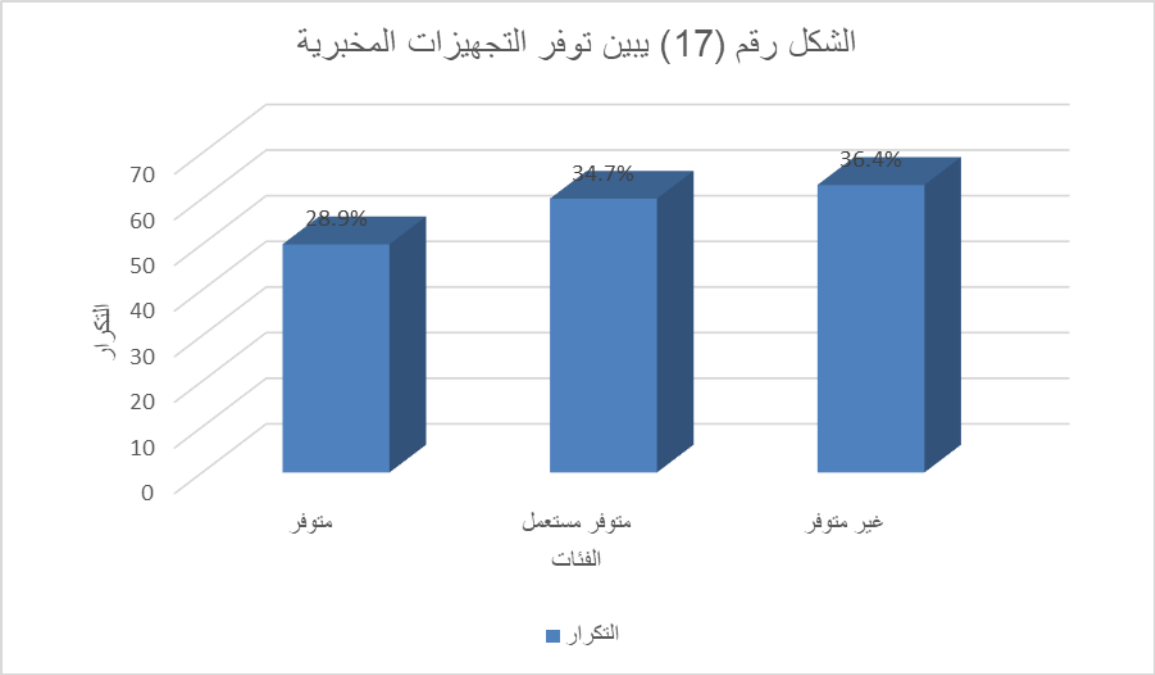
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم توفر اللوحة الذكية في المؤسسات التعليمية الثانوية نسبة 91.3%، يليها نسبة 5.8% من أفراد العينة الذين يستخدمون هذه الوسيلة التعليمية أثناء التدريس، في حين نسبة 2.9% ممن يقرون بتوفر اللوحة الذكية.

ان ارتفاع نسبة عدم توفر اللوحة الذكية بـ 91.3% يعكس قصور في عملية تجهيز مؤسسات التعليم الثانوي، خاصة مع التطور العالمي السريع في التعليم الذكي. وفي المقابل فإن توفر هذه الوسيلة بنسبة 4% يعني امتلاك قلة من مؤسسات التعليم الثانوي لهذا التجهيز ويعكس فروق متباينة في الإمكانيات المادية في مجال تجهيز المؤسسات

تشير البيانات الى وجود نقائص في توفير واستخدام اللوحة الذكية في الطور الثانوي، مما يستدعي جهودا مضاعفة ومكثفة لتحديث المؤسسات التعليمية، وتوسيع التجهيزات الرقمية وتعزيز التدريب لضمان توظيف فعال لتكنولوجيا التعليم الحديثة.

الجدول رقم (19): تجهيز المخبر

تجهيز المخبر	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	50	%28.9
متوفر مستعمل	60	%34.7
غير متوفر	63	%36.4
المجموع	173	%100.0



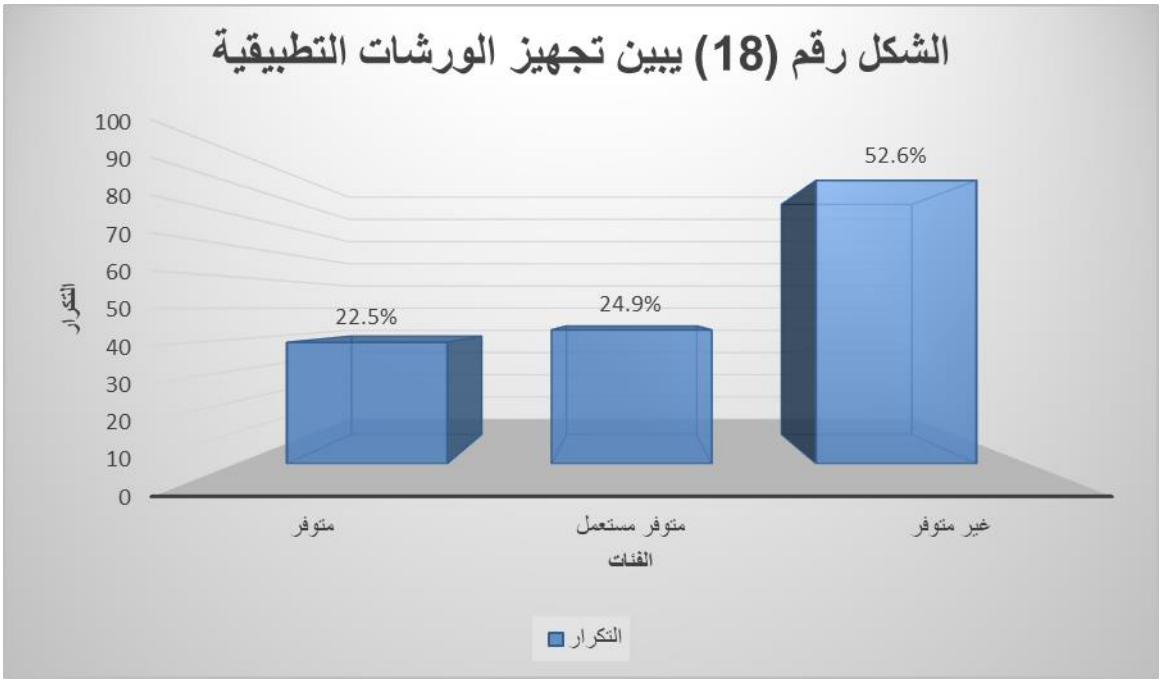
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو انعدام تجهيز المخبر نسبة 36.4%، يليها نسبة 34.7 % ممن يستعملون تجهيز المخبر وهي نسبة أعلى بقليل من نسبة التوفر، ويمكن تفسيره بالمشاركة المكثفة في استخدام هذه التجهيزات، في حين جاءت نسبة 28.9% من أفراد العينة الذين يقرون بتجهيز المخابر داخل المؤسسات التعليمية الثانوية.

أن نسبة عدم توفر تجهيز المخبر والتي تصل الى 36.4% تظهر نقصا ملحوظا في تجهيز المؤسسات التعليمية بالمخابر، مما يؤثر سلبا على جودة التعليم العلمي والتطبيقي، وفي المقابل سجلنا نسبة 28.9% في توفر تجهيز المخابر، ويدل هذا على نقص في البنية التحتية والتجهيز للمؤسسات، كما أن الفارق بين نسبة الاستخدام الفعلي والتوفر يشير الى احتمال مشاركة المؤطرين في المجال التطبيقي المعدات والتجهيزات المخبرية.

ان نقص تجهيز المخبر يقلل من فرص التعليم العلمي، وهو أمر مهم في فهم المواد العلمية وتعزيز مهارات البحث والتجريب، لذا، من الضروري إيجاد سبل تركز على هذا الجانب المتمثل في دعم البنية التحتية.

الجدول رقم (20): تجهيز الورشة التطبيقية

تجهيز الورشة التطبيقية	التكرار	النسبة المئوية
متوفر	39	%22.5
متوفر مستعمل	43	%24.9
غير متوفر	91	%52.6
المجموع	173	%100.0



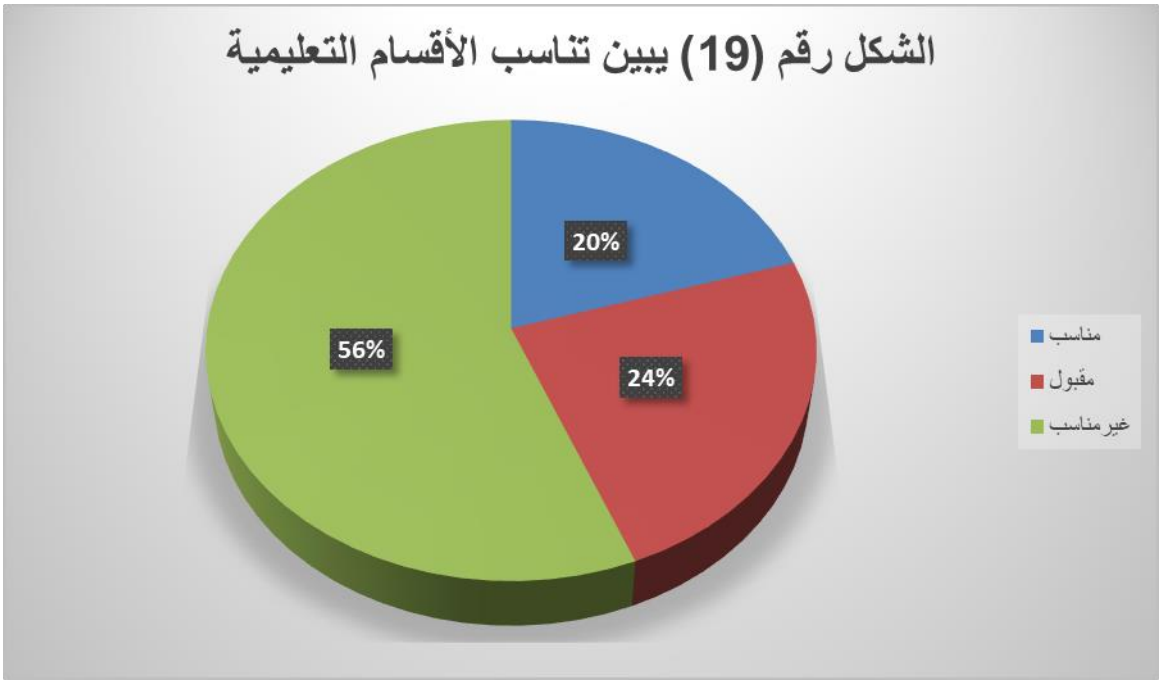
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو انعدام تجهيز الورشة التطبيقية نسبة 52.6%، يليها نسبة 24.9 % ممن يستعملون الورشة التطبيقية وهي نسبة أعلى بقليل من نسبة التوفر، ويمكن تفسيره بالمشاركة المكثفة في استخدام هذه التجهيزات، في حين جاءت نسبة 22.5% من أفراد العينة الذين يقرون بتجهيز الورشات التطبيقية في المؤسسات التعليمية الثانوية.

تظهر نسبة عدم التوفر المقدرة بـ 52.6% نقصا واضحا تنعكس تداعياته على فرص التعلم العلمي والتطبيقي، ويحد من مهارات التلاميذ، بالإضافة الى إضفاء تناقص لوجيستي للبيئة التعليمية.

ان النقص المسجل في تجهيز الورشات التطبيقية يحد من قدرة التلاميذ على اكتساب تجارب علمية ومن ثم التأثير على الرصيد العلمي المكتسب، وعلى العكس من هذا سجلنا في المقابل نسبة 22.5% في توفر تجهيزات الورشات التطبيقية ويدل هذا على نقص في الموارد العلمية والتقنية في المؤسسات التعليمية الثانوية.

الجدول رقم (21): عدد الأقسام التعليمية

عدد الأقسام	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	35	%20.2
مقبول	41	%23.7
غير مناسب	97	%56.1
المجموع	173	%100.0



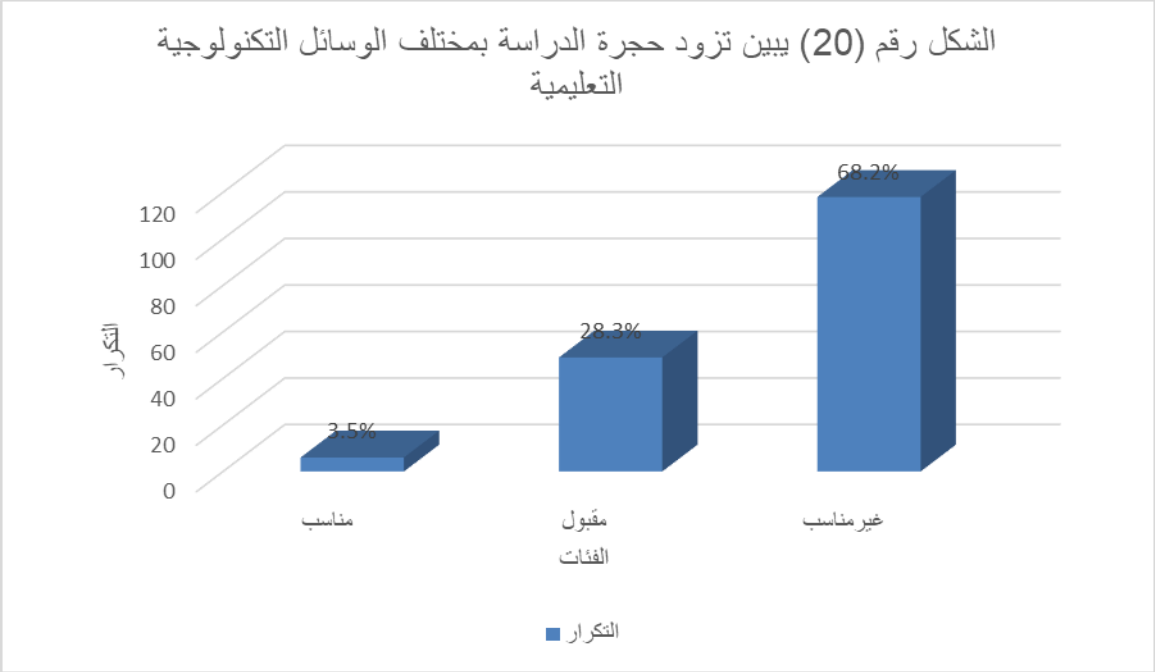
الملاحظ من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه العام للعينة هو عدم تناسب الأقسام التعليمية بنسبة 56.1%، مقابل نسبة 23.7% ممن وصفوها بالمقبولة، في حين سجلت نسبة 20.2% ممن يقرون بتناسب الأقسام التعليمية

ترتبط نسبة الأقسام التعليمية غير مناسبة والتي قدرت بـ 56.1% ارتباطا كليا بظروف التمدرس التي تنعكس سلبا على مناخ التعلم ونقصد بهذا تجهيز عدد الاقسام المخصصة للدراسة والحالة التي عليها الطاولات، الكراسي، التهوية، الطلاء، أجهزة التدفئة والمكيفات الهوائية وفي المقابل قدر مجموع النسب مناسب ومقبول 43.9% التي تشير الى وجود تباين في مناسبة الأقسام التعليمية بين المؤسسات التعليمية الثانوية في بلدية تيسمسيلت، الأمر الذي يحدث فوارقا في جودة التعلم.

ومن منظور آخر، فان الظروف غير مناسبة للتعلم والتعليم تضعف الدافعية عند التلاميذ والأساتذة على حد سواء، كما انها تحد من الاستخدام والتوظيف العقلاني لتكنولوجيا التعليم خصوصا في هذا الطور.

الجدول رقم (22): تزود حجرة الدراسة بمختلف الوسائل التكنولوجية التعليمية

حجرات الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	6	%3.5
مقبول	49	%28.3
غير مناسب	118	%68.2
المجموع	173	%100.0



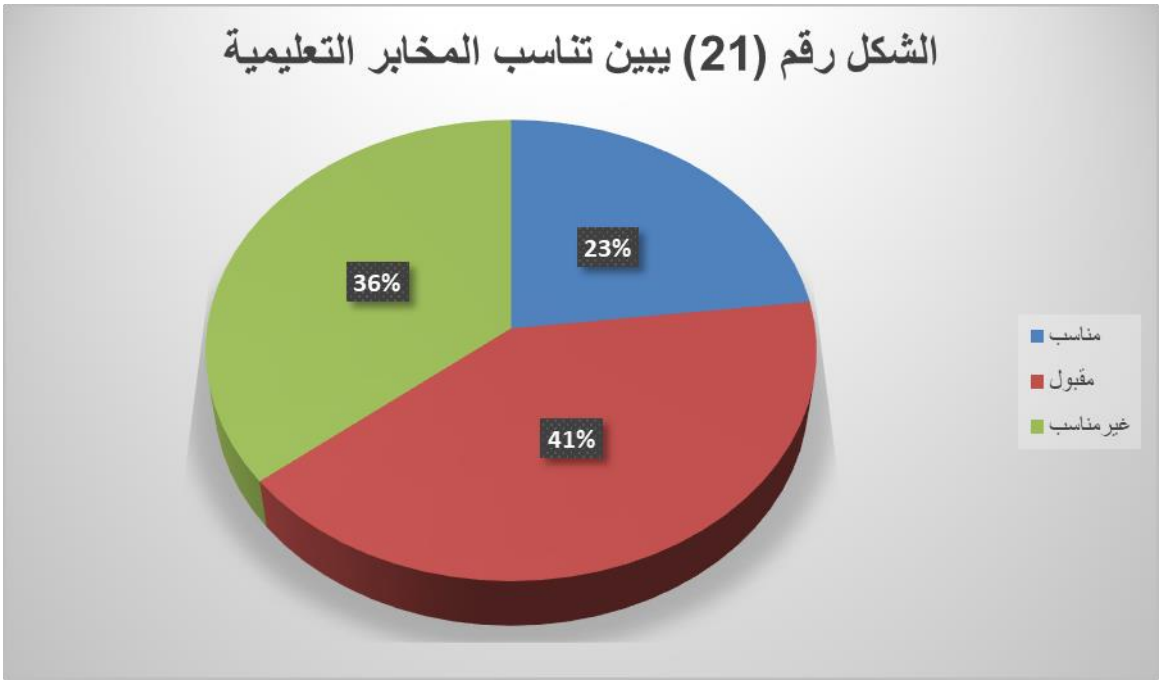
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم تناسب حجرات الدراسة من ناحية تزودها بمختلف الوسائل التكنولوجية بنسبة 68.2%، مقابل نسبة 28.3.7% ممن وصفوها بالمقبولة، في حين سجلت نسبة 3.5% ممن يقرون بتناسب حجرات الدراسة من حيث تزودها بالوسائل التكنولوجية.

ان ارتفاع نسبة الحجرات الدراسية غير مزودة بمختلف الوسائل التكنولوجية والمقدرة بنسبة 68.2% يكشف عن قصور في تهيئة الفصول الدراسية بالأدوات التقنية الأساسية اللازمة للانتقال الى تعليم حديث ومعاصر، كما أنه يقلل من فرص التفاعل والممارسات التعليمية النشطة، وقد يدفع بالأساتذة والتلاميذ الى العزوف عن استخدام التقنيات التعليمية الحديثة على الرغم من توفرها في بعض الأحيان.

ان الاختلال المسجل يحد من المنظومة التعليمية في الجزائر على مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم الرقمي التفاعلي في العالم.

الجدول رقم (23): المخابر التعليمية

عدد المخابر	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	40	%23.1
مقبول	71	%41.0
غير مناسب	62	%35.8
المجموع	173	%100.0



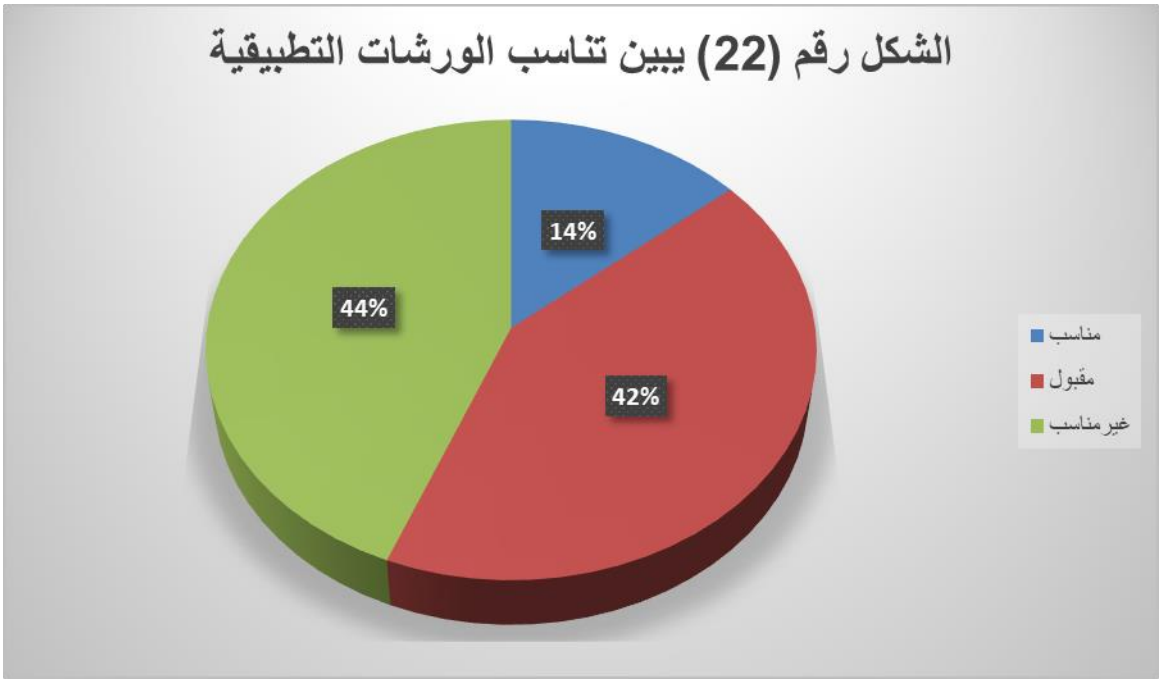
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو الرضا عن تناسب المخابر التعليمية بنسبة 41%، مقابل نسبة 35.8% ممن عبروا على عدم تناسب المخابر التعليمية وما تتطلبه العملية التعليمية، في حين سجلنا نسبة 23.1% ممن يقرون بالتناسب.

عند مقارنة وتحليل الفروق سجلنا تباينا في النسب، حيث أن نسبة 64.1% أي أكثر من نصف المخابر التعليمية في حالة مناسبة ومقبولة، هذا يؤشر بالإيجاب ويعكس توفر حد أدنى من البنية التحتية العلمية، وفي المقابل فان نسبة المخابر غير مناسبة قدرت بـ 35.8% تبقى مرتفعة وتدل على وجود نقص في المخابر قد يؤثر على جودة التعليم العلمي

ان تفاوت حالة المخابر التعليمية يعكس تباينا في البنية التحتية بين المؤسسات التعليمية وقد ترتبط بعوامل اقتصادية وجغرافية، هذا الوضع يستدعي تضافرا في الجهود لتطوير البنية التحتية وإعادة تأهيل المخابر، بالإضافة الى دعم الأساتذة والتلاميذ لتفعيل دور المخابر في عملية التعلم.

الجدول رقم (24): الورشات التطبيقية

عدد الورشات	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	24	%13.9
مقبول	73	%42.2
غير مناسب	76	%43.9
المجموع	173	%100.0



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم تناسب الورشات التطبيقية وما تتطلبه العملية التعليمية بنسبة 43.9%، مقابل نسبة 42.2%، ممن عبروا على الرضا عن تناسب الورشات التطبيقية، في حين سجلنا نسبة 13.9% ممن يقرون بالتناسب.

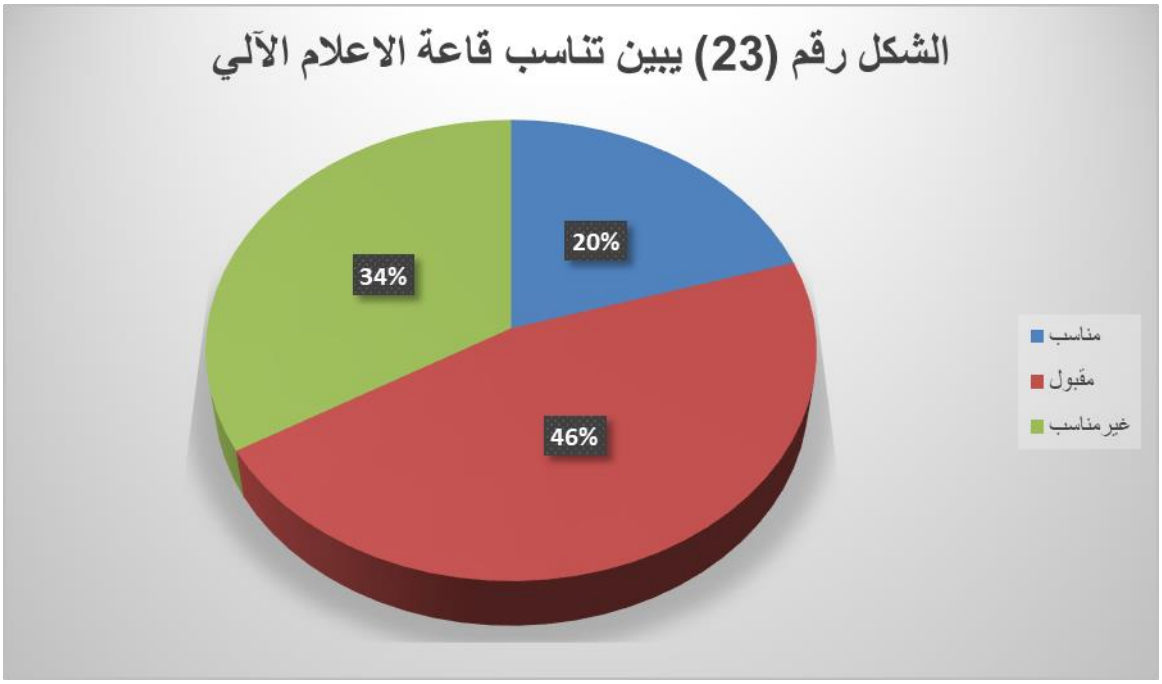
عند مقارنة وتحليل الفروق سجلنا تباينا في النسب، حيث إن نسبة 56.1% أي أكثر من نصف الورشات التطبيقية في حالة مناسبة ومقبولة، هذا يؤشر بالإيجاب ويعكس توفر حد أدنى من البنية التحتية العلمية، وفي المقابل فان نسبة المخابر غير مناسبة قدرت بـ 43.9% تبقى مرتفعة وتدل على وجود نقص في الورشات قد يؤثر على جودة التعليم العلمي

ان تفاوت حالة الورشات التطبيقية يعكس تباينا في البنية التحتية بين المؤسسات التعليمية وقد ترتبط بعوامل اقتصادية وجغرافية، هذا الوضع يستدعي تضافرا في الجهود لتطوير البنية التحتية وإعادة تأهيل المخابر، بالإضافة الى دعم الأساتذة والتلاميذ لتفعيل دور المخابر في عملية التعلم.

تشير البيانات الى تسجيل نقص في تجهيز الورشات التطبيقية في الطور الثانوي بتيسمسيلت، هذا يستدعي جهودا مكثفة لتحسين جودة البيئة التطبيقية وضمان تهيئة مخرجات النسق التعليمي (التلاميذ) لسوق العمل بفاعلية.

الجدول رقم (25): قاعة الاعلام الآلي

قاعة الاعلام الآلي	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	53	%30.6
مقبول	79	%45.7
غيرمناسب	41	%23.7
المجموع	173	%100.0



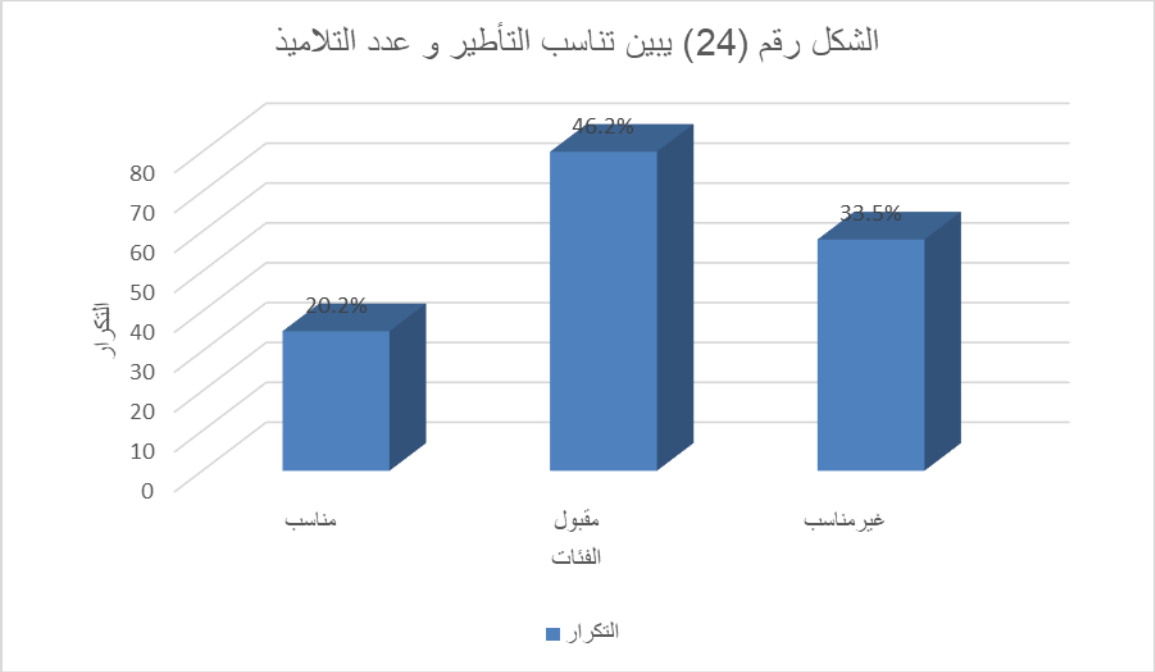
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو الرضا عن تناسب قاعة الاعلام الآلي بنسبة 45.7%، مقابل نسبة 30.6% ممن يقرون بتناسب قاعة الاعلام الآلي، في حين سجلنا نسبة 23.7% ممن عبروا على عدم التناسب.

وعند مقارنة وتحليل الفروق سجلنا تباينا في أراء الأساتذة، حيث تشير النسب الى أن غالبية قاعات الاعلام الآلي في حالة مناسبة أو مقبولة بجمعهما تصبح النسبة 76.3%، الأمر الذي يعكس توفر التجهيز في المجال التعليمي الرقمي في العديد من المؤسسات، وفي المقابل فإن نسبة قاعات الاعلام الآلي غير مناسبة استقرت عند نسبة 23.7%، لتدل على وجود نقائص وجب تداركها ومعالجتها.

ان توفر قاعات الاعلام الآلي في المؤسسات التعليمية الثانوية، يزيد من فرص التعلم التفاعلي واكتساب مهارات رقمية، كما أنها تعزز استخدام تكنولوجيا التعليم في المؤسسات.

الجدول رقم (26): تناسب التأطير بعدد التلاميذ

تناسب التأطير	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	35	%20.2
مقبول	80	%46.2
غيرمناسب	58	%33.5
المجموع	173	%100.0

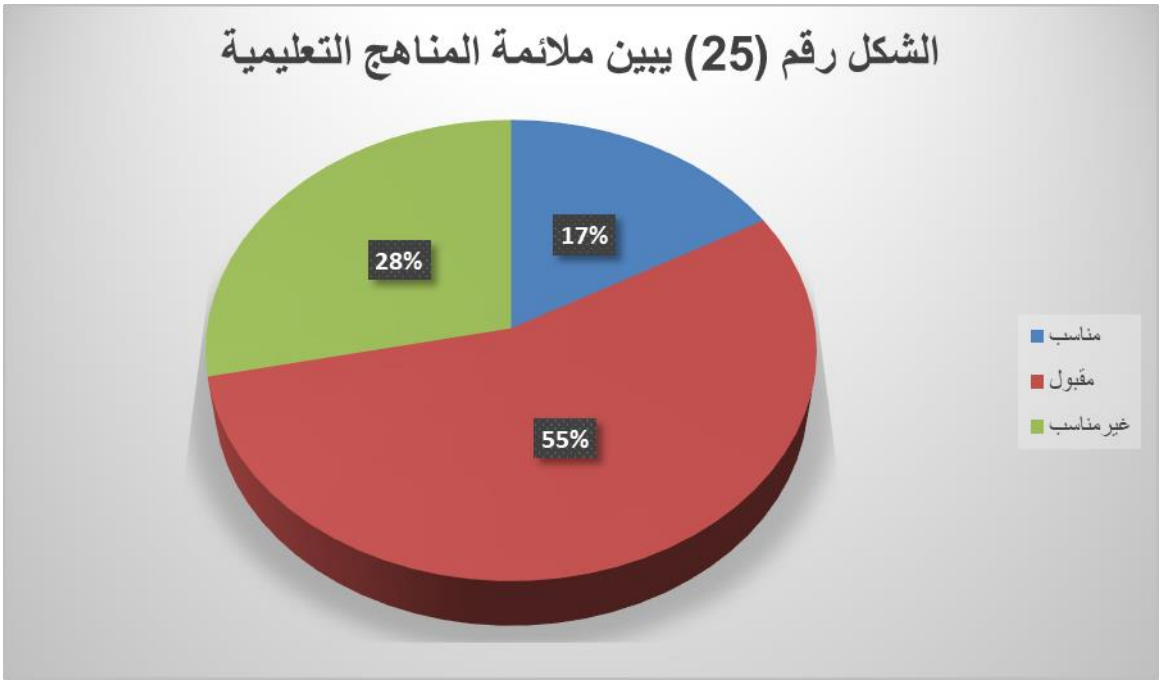


من خلال القراء الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة نحو وصف التأطير وعدد التلاميذ بالمقبول بنسبة 46.2%، مقابل 33.5% ممن يرون التأطير لا يتناسب وعدد التلاميذ، في حين نسبة 20.2% يقرون بتناسب التأطير في المؤسسات الثانوية مع عدد التلاميذ.

عند مقارنة وتحليل الفروق لاحظنا تباينا في النتائج المسجلة، حيث تشير الى أن غالبية الأساتذة يرون أن التأطير في المؤسسات التعليمة الثانوية يعد مناسبا أو مقبولا مقارنة بعدد التلاميذ، وهو ما يعكس وجود تحديات في توفير

الجدول رقم (27): ملائمة المناهج

ملائمة المناهج	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	29	%16.8
مقبول	95	%54.9
غيرمناسب	49	%28.3
المجموع	173	%100.0



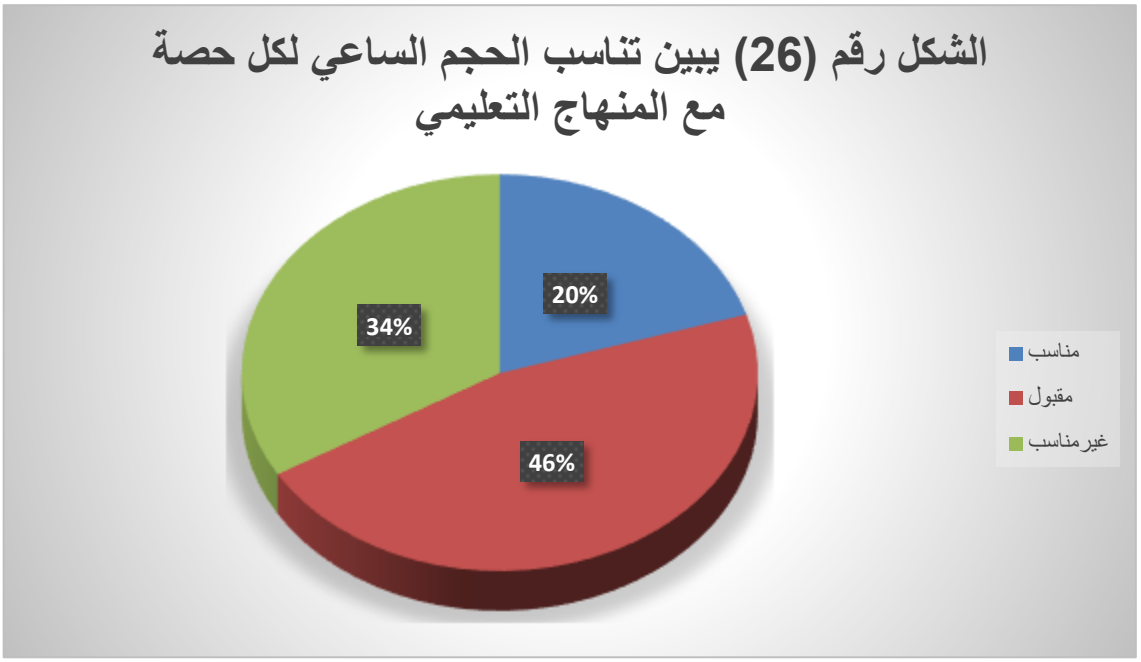
تُظهر القراءة الإحصائية للجدول أن التوجه العام للعينة يميل إلى تصنيف ملاءمة المناهج ضمن فئة المقبول بنسبة 54.9%، بينما يرى 28.3% أنها غير مناسبة، في حين يقر 16.8% بأنها مناسبة وملائمة في المؤسسات الثانوية.

ويكشف تحليل الفروق والمقارنة بين النتائج عن تباين ملحوظ، إذ يتضح أن أغلب الأساتذة يضعون ملاءمة المناهج بين المناسب والمقبول، ما يشير إلى وجود صعوبات في توفير مناهج أكثر مرونة قادرة على مجاراة المتغيرات الراهنة .ومن زاوية أخرى، فإن تمركز الإجابات في مربع القبول المشروط يعكس درجة من الامتثال البيداغوجي والتكيف مع المنظومة القائمة كخيار واقعي.

في المقابل، فإن نسبة تقارب الثلث 28.3% التي ترفض هذه المناهج وتعدّها غير ملائمة تمثل مؤشرا واضحا على اتساع الفجوة الرقمية والجيلية بين المضامين التعليمية الرسمية ذات الطابع التقليدي وبين التطلعات السبرانية والمعرفية لجيل مجتمع المعلومات .ويؤكد هذا التباين ضرورة إعادة النظر في تصميم وبنية المناهج التربوية، مع إدماج تكنولوجيا التعليم بوصفها عنصرا بنيويا أساسيا، بما يضمن مواكبة التحولات العالمية المعاصرة وتحقيق قدر أعلى من الرضا التربوي الشامل.

الجدول رقم (28): تناسب الحجم الساعي لكل حصة مع المنهاج التعليمي

تناسب التأطير	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	35	%20.2
مقبول	80	%46.2
غير مناسب	58	%33.5
المجموع	173	%100.0



توضح القراءة الإحصائية للجدول أن الميل العام داخل العينة يتجه إلى تصنيف توافق الحجم الساعي لكل حصة مع المنهاج التعليمي على أنه مقبول بنسبة 46.2%، في مقابل 33.5% يرون أن هذا الحجم غير مناسب، بينما يؤكد 20.2% أنه مناسب لمضامين ومناهج التعليم في المؤسسات الثانوية .

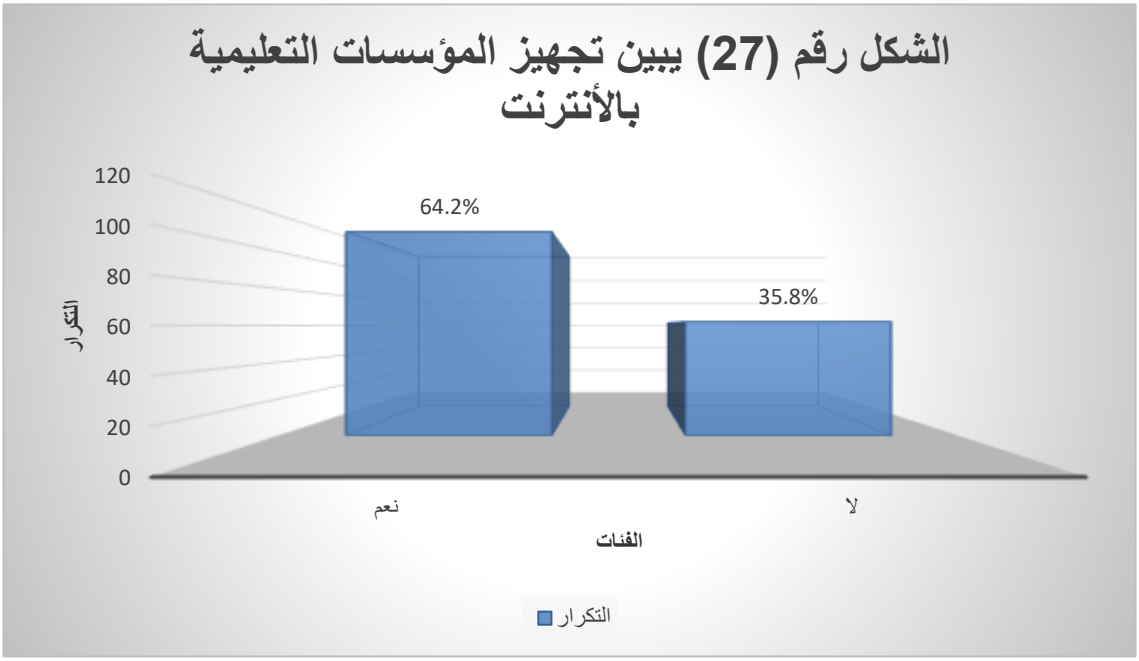
وتظهر مقارنة النتائج وتحليل الفروق تباينا ملحوظا، لكنها تشير في الوقت ذاته إلى أن أغلبية الأساتذة تعتبر الحجم الساعي لكل حصة مقبولا أو مناسبا قياسا بكثافة المنهاج، بنسبة إجمالية تبلغ 66.4%.

ويعكس ذلك وجود صعوبات بيداغوجية وتنظيمية في مواءمة الوعاء الزمني المتاح مع المحتوى المعرفي المطلوب تدريسه .ومن منظور سوسيولوجي وتربوي، فإن تمركز الاستجابات في خانة مقبول بنسبة 46.2% يكشف عن وضع من الضغط المهني والتكيف البيداغوجي القسري يعيشه أستاذ الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت؛ إذ يجد نفسه مضطرا للتعامل مع الحجم الساعي كأمر واقع وقرار إداري، ما يدفعه غالبا إلى تكثيف المعلومات وتسريع وتيرة الإلقاء لاستكمال المقررات ضمن الآجال الرسمية .

في المقابل، تمثل نسبة معتبرة تقارب الثلث (33.5%) وتصف الحجم الساعي بغير المناسب مؤشرا سوسيولوجيا على عمق الفجوة البنيوية بين الزمن الفلكي للحصة والزمن التربوي الفعلي اللازم لإدماج تكنولوجيا التعليم. فالوسائل الرقمية مثل عروض الفيديو والمحاكاة التفاعلية تتطلب بطبيعتها وقتا إضافيا للإعداد والتشغيل والمناقشة الصفية، وهو ما يصطدم بحصص ضيقة ومناهج مكثفة، فيتردد الأستاذ في توظيف مهاراته الرقمية خشية التأخر عن البرنامج. وتؤكد هذه المعطيات ضرورة إعادة النظر في هندسة الزمن المدرسي وتخفيف الحصص من التراكم الكمي للمضامين، بما يتيح انتقالا سلسا نحو بيداغوجيا رقمية حديثة تمنح المتعلم مساحة للفهم والاستيعاب الذاتي الفعال.

الجدول رقم (29): تجهيز المؤسسة بالإنترنيت

المؤسسة مجهزة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	111	%64.2
لا	62	%35.8
المجموع	173	%100.0



تكشف القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه السائد داخل العينة يميل إلى اعتبار المؤسسة مجهزة، حيث أجاب 64.2% بنعم، مقابل 35.8% رأوا أنها غير مجهزة. ويعني ذلك أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة يقرون بتوافر العتاد والوسائط التقنية في بيئتهم التعليمية.

عند المقارنة وتحليل الفروق تظهر نتائج متباينة؛ إذ تشير المعطيات إلى أن غالبية الأساتذة تعد تجهيز المؤسسات التعليمية متوفرا بمعدل يتجاوز النصف، ما يعكس استمرار تحديات تتعلق بإرساء بيئة لوجستية متكاملة وتوزيعها بعدالة بين مختلف المؤسسات.

ومنه فإن اعتراف 64.2% بوجود التجهيزات يدل على جهود مبذولة لتطوير البنية التحتية للمدارس، غير أن بقاء نسبة معتبرة تقارب الثلث (35.8%) في خانة الرفض يؤكد تواصل ظاهرة الفجوة الرقمية ذات البعد الجغرافي بين المؤسسات، خاصة بين الحضر والريف.

ويؤثر ذلك مباشرة في مبدأ تكافؤ الفرص في الوصول إلى تكنولوجيا التعليم واستخدامها، ويبرز حاجة ملحة لا تقتصر على توفير الأجهزة فقط، بل تمتد لتشمل ضمان صيانتها وتوزيعها المتوازن بما يحقق بيئة تعليمية منصفة.

تحليل نتائج الفرضية الأولى

تكشف القراءة الإحصائية التركيبية لنتائج الجداول الميدانية، عند ربطها بالفرضية الأولى للدراسة، عن تقاطع واضح يدعم صحتها.

فخلاصة الفرضية تؤكد أن مؤسسات التعليم الثانوي بولاية تيسمسيلت، على الرغم من امتلاكها بعض الوسائل والأدوات التعليمية والبنى التحتية، ما تزال دون مستوى المتطلبات الراهنة المنوطة بها .ويتضح ذلك من خلال المؤشرات التالية: أظهرت المقارنة وتحليل الفروق تباينا في النتائج. فقد أقرت أغلبية أفراد العينة بنسبة 64.2% بوجود تجهيزات مادية وعتاد تكنولوجي داخل المؤسسات،

وهو ما يعزز الشق الأول من الفرضية المتعلق بتوافر قاعدة بنيوية أساسية. غير أن هذا التوافر لم ينعكس مباشرة على فاعلية العملية التعليمية.

إذ بينت البيانات المتعلقة بالمناهج أن النسبة الأكبر من المبحوثين 54.9% وصفت ملاءمة المناهج بأنها مقبولة، أي قبول حذر ومشروط، بينما أكدت نسبة معتبرة بلغت 28.3% أنها غير مناسبة. وهذه النتيجة تدعم الشق الثاني من الفرضية القائل ببقاء المنظومة بعيدة عن مستلزمات العصر الرقمي.

تشير هذه المعطيات إلى مفارقة بين الوفرة الكمية في التجهيز وبين التوظيف البيداغوجي الوظيفي. فاقتناء الأجهزة والوسائل التقنية في مدارس تيسمسيلت ظل إجراء معزولا لم ترافقه مرونة بيداغوجية داخل المناهج الرسمية التي ما تزال يغلب عليها الطابع الكلاسيكي والجمود البنيوي. ويعكس هذا التباين تحديات حقيقية في

تطوير مناهج رقمية تكيفية قادرة على تحويل العتاد من أدوات عرض صامتة إلى وسائط تفاعلية مولدة للمعرفة. وقد أسفر ذلك عن شكل من الخلل الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية، جعلها، رغم ما تملكه من إمكانات، عاجزة عن الاستجابة لتطلعات جيل مجتمع المعلوماتية ومجاراة متطلبات التحول الرقمي الراهن.

الفصل السابع

تحليل ومناقشة الفرضية الثانية

الفصل السابع: تحليل ومناقشة الفرضية الثانية

الفرضية الثانية:

توفر الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت على تأطير مؤهل من الأساتذة يمكنهم التحكم في الوسائل التعليمية الحديثة.

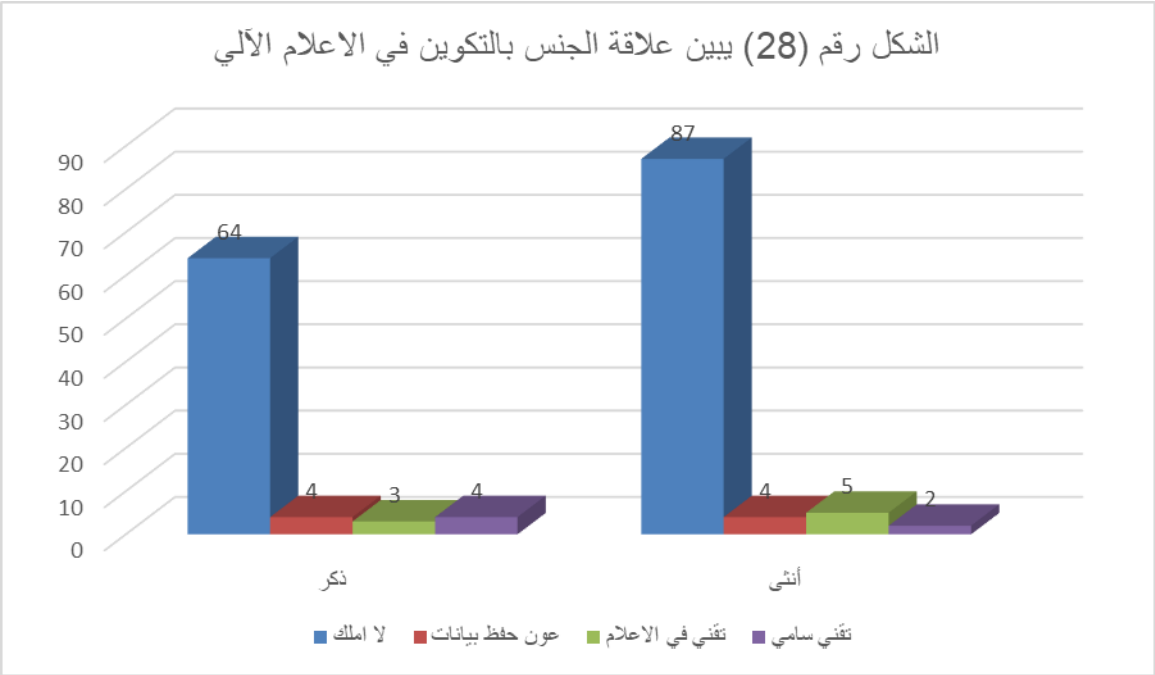
تمهيد :

إنّ نجاح الأستاذ لا يقوم على امتلاك الرصيد المعرفي وحده، بل يتطلب أيضا كفاية مهنية في توظيف الوسائل التعليمية المعاصرة بفعالية .وتتيح هذه الوسائل تبسيط المضامين، وتنوع أساليب العرض، وتنمية الدافعية الداخلية لدى المتعلمين نحو التعلم المستمر .كما أن حسن التحكم فيها يعكس مستوى التكوين الذي يحظى به الأساتذة ومدى مواكبتهم للتحولات التكنولوجية في حقل التربية.

ومن هذا المنطلق، يوفّر التأطير المؤهل داخل الطور الثانوي بيئة تعلم أكثر مرونة وتفاعلا ونجاعة .ويؤدي ذلك إلى تحسين جودة الممارسات، ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

الجدول رقم (30): علاقة الجنس بالتكوين في الاعلام الآلي

التكرار / الجنس	لا املك	عون حفظ بيانات	تقني في الاعلام	تقني سامي	المجموع
ذكر	64	4	3	4	75
	%85.3	%5.3	%4.0	%5.3	%100
أنثى	87	4	5	2	98
	%88.8	%4.1	%5.1	%2.0	%100
المجموع	151	8	8	6	173
	%87.3	%4.6	%4.6	%3.5	%100



من خلال القراءة الإحصائية لبيانات الجدول نلاحظ أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين لا يمتلكون مؤهلا أو تكوينا في مجال الاعلام الآلي بنسبة 87.3 % مقابل 4.6 % لكل من عون حفظ بيانات وتقني في الاعلام، في حين نسبة فئة تقني سامي ب 3.5 %.

وعند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن فئة "لا أمك"، ونقصد بهم أفراد العينة الدراسة الذين لم يتلقوا تكوينا إضافيا في مجال الاعلام الآلي بنسبة 85.3 % مقابل 5.3 % لكل من فئتي "عون حفظ بيانات" و"تقني سامي" في حين جاءت نسبة 4.0 % لفئة تقني في الاعلام عند الذكور.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي من الاناث، تبين الاحصائيات في الجدول أعلاه أن فئة "لا أمك" بنسبة 88.8 % مقابل 4.1 % لفئة "عون حفظ بيانات" ونسبة 5.1 % لفئة "تقني في الاعلام" في حين جاءت نسبة 2.0 % لفئة "تقني سامي".

وبشكل عام سجلنا تقاربا كبيرا بين الاناث بنسبة 88.8 % والذكور 85.3 %، مما يعني ضعف التكوين في هذا المجال لا يفرق بين الجنسين ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يشير عموما الى ضعف التكوين التقني المتخصص (الاعلام الآلي) لمجتمع الدراسة، الأمر الذي قد يخلق تباينا ميدانيا في التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة في المؤسسات التعليمية من جانب، وصعوبة في توظيفها من جانب آخر.

وقد أظهرت البيانات المتعلقة بباقي الفئات ممن يمتلكون تكوينا إضافيا في مجال الاعلام الآلي نسبا متدنية قدرت ب 12.3 % بالإضافة الى عدم وجود فوارق كبيرة في النسب المسجلة بين الجنسين، فنجد في فئة "عون حفظ بيانات" نسبة 05.3 % للذكور مقابل 04.1 % للإناث، أما فئة "تقني في الإعلام الآلي" فقد جاءت نسبة الإناث أكبر ب 05.1 % من نسبة الذكور ب 04 %، في حين أظهرت فئة "تقني سامي في الإعلام

الآلي" تفوقا طفيفا للذكور بنسبة 05.3 % مقابل 02 %، وقد يعود هذا الى عدم وجود كفاية في الوقت بالنظر الى الارتباطات المهنية المتعلقة بالتدريس من جهة، والوقت المخصص لتحضير الدروس خارج أو قات العمل بالإضافة الى الواجبات الاجتماعية من جهة أخرى.

الجدول رقم (31): علاقة الخبرة المهنية بالتكوين في الاعلام الآلي

التكرار / الخبرة المهنية	لا املك	عون حفظ بيانات	تقني في الاعلام	تقني سامي	المجموع
أقل من 5 سنوات	12	0	1	0	13
	%92.3	%0.0	%7.7	%0.0	%100
من 5 الى 10 سنوات	27	2	1	1	31
	%87.1	%6.5	%3.2	%3.2	%100
أكبر من 10 سنوات	112	6	6	5	129
	%86.8	%4.7	%4.7	%3.9	%100
المجموع	151	8	8	6	173
	%87.3	%4.6	%4.6	%3.5	%100

القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين لا يمتلكون مؤهلا أو تكوينا في مجال الاعلام الآلي بنسبة 87.3 % مقابل 4.6 % لكل من عون حفظ بيانات وتقني في الاعلام، في حين نسبة فئة تقني سامي ب 3.5 %.

عند النظر للمتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن يملكون خبرة مهنية تقل عن 05 سنوات ولم يتلقوا تكوينا إضافيا في مجال الاعلام الآلي من فئة "لا أمك"، بنسبة 92.3 % مقابل 7.7% لفئة "تقني في الاعلام" في حين لم نسجل أي نسبة 0.0 % لكل من فئتي "عون حفظ بيانات" و"تقني سامي"

وقد بينت الاحصائيات في الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم الثانوي ممن يملكون خبرة مهنية تتراوح بين 05 و10 سنوات، من فئة "لا أمك" بنسبة 87.1 % مقابل 6.5 % من فئة "عون حفظ بيانات" ونسبة 3.2 % لفئة "تقني في الاعلام" في حين جاءت نسبة 3.2 % لفئة "تقني سامي".

أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن يمتلكون خبرة مهنية أكبر من 10 سنوات عمل، من فئة "لا أمك" بنسبة 87.1 % مقابل 4.7 % لكل من فئتي "عون حفظ بيانات" و"تقني في الاعلام" في حين جاءت نسبة 3.2 % لفئة "تقني سامي".

وبشكل عام سجلنا تقاربا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة أقل من 05 سنوات بنسبة 92.3 %، من 05 الى 10 سنوات 87.1 %، وأكبر من 10 سنوات 86.8 % مما يعني ضعف التكوين في هذا المجال لا يفرق بين السنوات المكتسبة في العمل ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يدل على استمرارية ضعف التكوين التقني المتخصص (الاعلام الآلي)، الأمر الذي

قد يخلق تباينا ميدانيا في التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة في المؤسسات التعليمية من جانب، وصعوبة في توظيفها من جانب آخر.

ويرجع هذا كما قلناه سابقا الى عدم وجود كفاية في الوقت بالنظر الى الارتباطات المهنية المتعلقة بالتدريس من جهة، والوقت المخصص لتحضير الدروس خارج أو قات العمل بالإضافة الى الواجبات الاجتماعية من جهة أخرى، غير أن استخدام تكنولوجيات التعليم يتطلب الممارسة المستمرة التي تكون رصيدا معرفيا وتحكما لا يظهر.

الجدول رقم (32): علاقة الرتبة المهنية بالتكوين في الاعلام الآلي

التكرار / الرتبة المهنية	لا املك	عون حفظ بيانات	تقني في الاعلام	تقني سامي	المجموع
متعاقد	8	0	0	1	9
	%88.9	%0.0	%0.0	%11.1	%100
دائم	25	1	1	1	28
	%89.3	%3.6	%3.6	%3.6	%100
رئيسي	55	3	2	1	61
	%90.2	%4.9	%3.3	%1.6	%100
مكون	44	4	4	3	55
	%80.0	%7.3	%7.3	%5.5	%100
ممتاز	19	0	1	0	20
	%95.0	%0.0	%5.0	%0.0	%100
المجموع	151	8	8	6	173
	%87.3	%4.6	%4.6	%3.5	%100

القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين لا يمتلكون مؤهلا أو تكوينا في مجال الاعلام الآلي بنسبة 87.3 % مقابل 4.6 % لكل من عون حفظ بيانات وتقني في الاعلام، في حين نسبة فئة تقني سامي ب 3.5 %.

عند النظر للمتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن هم في رتبة أستاذ متعاقد ولم يتلقوا تكوينا إضافيا في مجال الاعلام الآلي من فئة "لا أمك"، بنسبة 88.9 % وبالمقابل تساوت النسب الواردة في الجدول للفئات الأخرى بنسبة 3.6% لكل من فئة "عون حفظ بيانات"، "تقني في الاعلام" و"تقني سامي".

في حين بينت الاحصائيات في الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم الثانوي ممن هم مصنفون في رتبة أستاذ دائم، من فئة "لا أمك" بنسبة 89.3 % وبالمقابل تساوت النسب الواردة في الجدول للفئات الأخرى بنسبة 3.6% لكل من فئة "عون حفظ بيانات"، "تقني في الاعلام" و"تقني سامي". أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن هم برتبة أستاذ رئيسي، من فئة "لا أمك" بنسبة 90.2 % مقابل 4.9 % لفئة "عون حفظ بيانات" ونسبة 3.3% لفئة "تقني في الاعلام" في حين جاءت نسبة 1.6% لفئة "تقني سامي".

بالنسبة لأفراد العينة برتبة أستاذ مكون من فئة "لا أمك" بنسبة 80 % مقابل 7.3 % لكل من فئتي "عون حفظ بيانات" وفئة "تقني في الاعلام" في حين جاءت نسبة 5.5% لفئة "تقني سامي".

أما بالنسبة لرتبة أستاذ ممتاز فقد سجلنا 95% لفئة "لا أمك" مقابل نسبة 05% لفئة "تقني في الاعلام"

وعلى العموم لم نسجل فوارقا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الرتبة المهنية لأفراد عينة الدراسة متعاقد بنسبة 88.9 %، رتبة أستاذ دائم بنسبة 89.3%، أما لأستاذ برتبة رئيسي بنسبة 90.2%، في حين جاءت نسبة 80 %للأستاذ المكون ونسبة 95 % لأستاذ ممتاز.

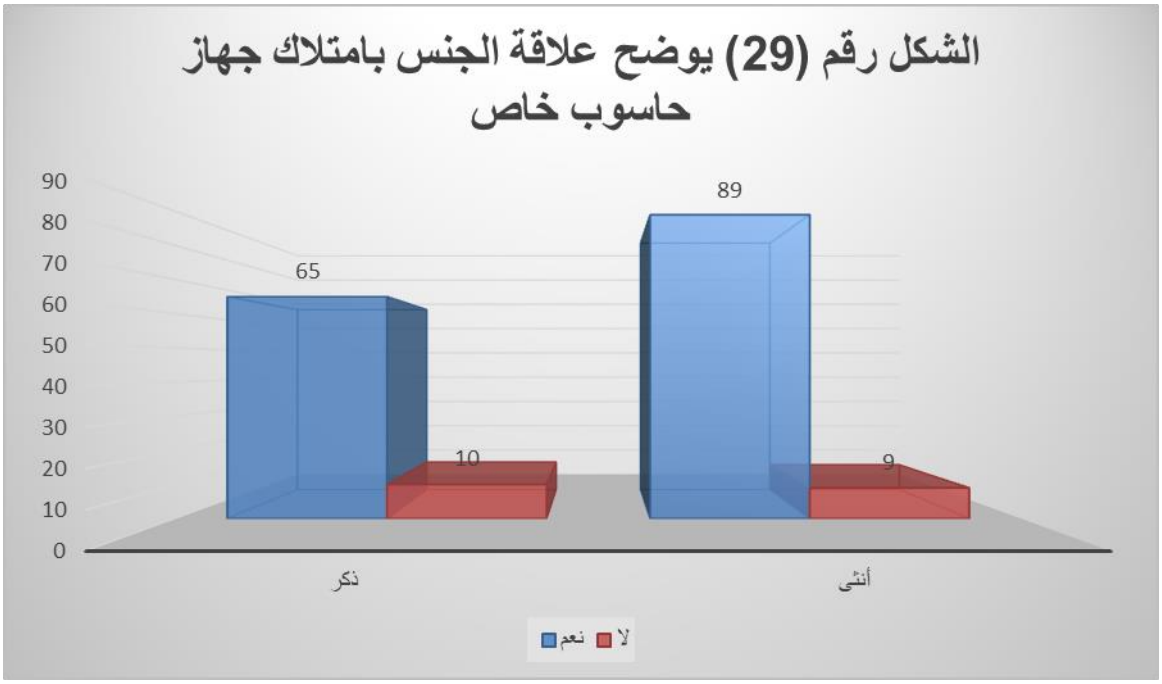
اعتبارا مما سبق يمكن القول، إن ضعف التكوين في هذا المجال لا يفرق بين الرتبة المهنية ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يدل على استمرارية ضعف التكوين التقني المتخصص (الاعلام الآلي)، الأمر الذي

قد يخلق تباينا ميدانيا في التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة في المؤسسات التعليمية من جانب، وصعوبة في توظيفها من جانب آخر.

ويرجع هذا الى عدم وجود كفاية في الوقت بالنظر الى الارتباطات المهنية المتعلقة بالتدريس من جهة، والوقت المخصص لتحضير الدروس خارج أو قات العمل بالإضافة الى الواجبات الاجتماعية من جهة أخرى.

الجدول رقم (33): علاقة الجنس بامتلاك جهاز حاسوب خاص

التكرار / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	65	10	75
	%86.7	%13.3	%100.0
أنثى	89	9	98
	%90.8	%9.2	%100.0
المجموع	154	19	173
	%89.0	%11.0	%100.0



توضح القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة أساتذة التعليم الثانوي الذين يمتلكون حاسوبا خاصا بنسبة 89 % مقابل 11 % ممن لا يمتلكون هذ الجهاز.

وعند دمجنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن فئة "نعم"، ونقصد بهم أفراد العينة الدراسة الذين يمتلكون حاسوبا خاصا بنسبة 86.7 % مقابل 13.3 % ل من فئة "لا" عند الذكور.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي من الاناث، تبين الاحصائيات في الجدول أعلاه أن فئة "نعم" بنسبة 90.8 % مقابل 9.2 % لفئة "لا" ونقصد بهم أفراد العينة ممن لا يمتلكون حاسوب خاص

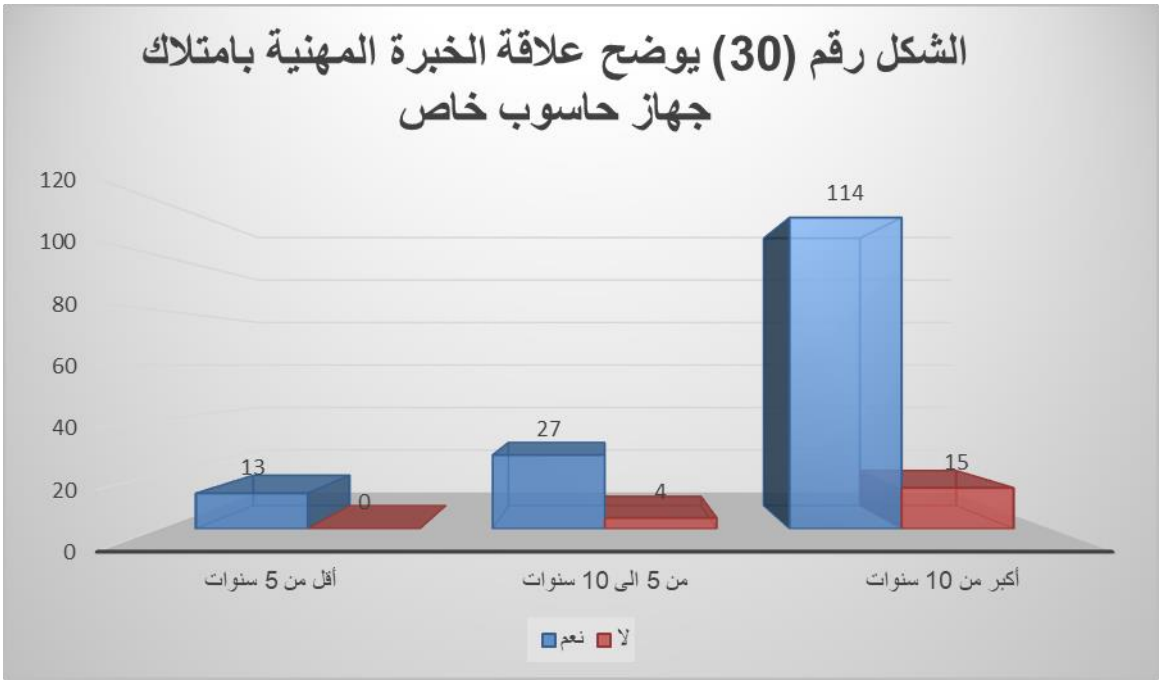
وعلى العموم، سجلنا تقاربا كبيرا بين الاناث بنسبة 90.8 % والذكور 86.7 %، ويمكن تفسير هذه النتائج الى الضرورة الملحة التي تتطلب من عينة الدراسة استعمال الحاسوب في تحضير الدروس، التواصل وحتى الولوج الى مختلف المنصات الرقمية المخصصة من طرف وزارة التربية الوطنية بشكل عام، ان امتلاك حاسوب

خاص لا يفرق بين الجنسين ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يشير الى تحكم تقني ورقمي مكتسب بوسائل تكنولوجيا التعليم دون تأهيل أو الحاجة تكوين متخصص في مجال الاعلام الآلي لمجتمع الدراسة.

وقد أظهرت البيانات المتعلقة بفئة "لا" ممن لا يمتلكون حاسوبا خاصا نسبا منخفضة قدرت ب 11 % بالإضافة الى عدم وجود فوارق كبيرة في النسب المسجلة بين الجنسين، فنجد في فئة "نعم" نسبة 13.3 % للذكور مقابل 9.2 % للإناث، وقد يعود هذا الى ضعف في القدرة الشرائية مقابل ارتفاع في أسعار هذا الجهاز من جانب بالإضافة الى الواجبات الاجتماعية المختلفة من جانب آخر.

الجدول رقم (34): علاقة الخبرة المهنية بامتلاك جهاز حاسوب خاص

التكرار / الخبرة المهنية	نعم	لا	المجموع
أقل من 5 سنوات	13	0	13
	%100	%0.0	%100
من 5 الى 10 سنوات	27	4	31
	%87.1	%12.9	%100
أكبر من 10 سنوات	114	15	129
	%88.4	%11.6	%100
المجموع	154	19	173
	%89.0	%11.0	%100



القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين يمتلكون جهاز حاسوب خاص بنسبة 89 % مقابل 11 % ممن لا يمتلكون هذا الجهاز.

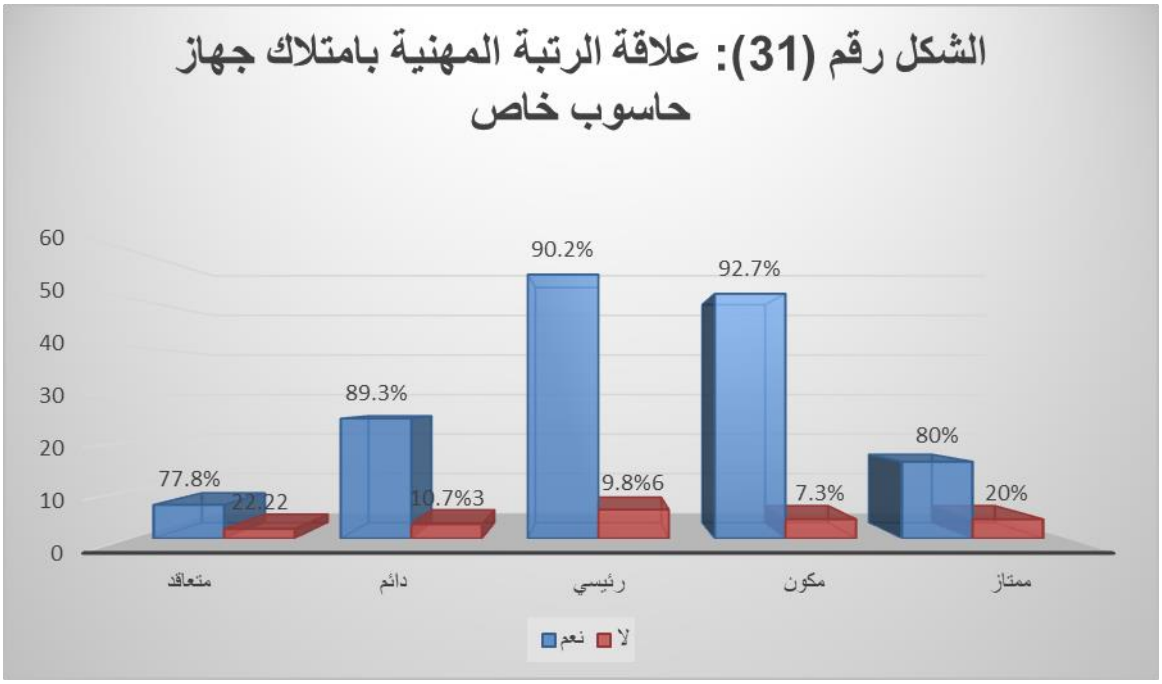
عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن يملكون خبرة مهنية تقل عن 05 سنوات ويحوزون على جهاز حاسوب خاص من فئة "نعم"، بنسبة 100 %. ومرد هذا الى اندماج كلي لهذا النسق من عينة الدراسة وتوافقها مع الاستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الداعية الى ضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم.

وبشكل عام سجلنا تقاربا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة أقل من 05 سنوات بنسبة 100 %، من 05 الى 10 سنوات بنسبة 87.1 %، وأكبر من 10 سنوات 88.4 % مما يعني الحاجة الماسة لاستعمال جهاز الحاسوب الخاص لا يفرق بين السنوات المكتسبة في العمل ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يدل على انخراط هذا النسق التعليمي في المستجدات التي

تطرحها الوزارة الوصية (وزارة التربية الوطنية) وما تتطلبه تكنولوجيا التعليم من وسائل وأجهزة للوصول الى غايتها من جهة، ومن جهة أخرى المجهودات التي يبذلها عينة الدراسة في القدرة على التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم بشكل عصامي عن طريق الممارسة اليومية المتكررة، بالرغم من عدم امتلاكهم لمؤهلات تكوينية في مجال الاعلام الآلي.

الجدول رقم (35): علاقة الرتبة المهنية بامتلاك جهاز حاسوب خاص

التكرار / الرتبة المهنية	نعم	لا	المجموع
متعاقد	7	2	9
	%77.8	%22.2	%100
دائم	25	3	28
	%89.3	%10.7	%100
رئيسي	55	6	61
	%90.2	%9.8	%100
مكون	51	4	55
	%92.7	%7.3	%100
ممتاز	16	4	20
	%80	%20	%100
المجموع	154	19	173
	%89	%11	%100



القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو افراد العينة ممن يمتلكون جهاز حاسوب خاص بنسبة 89 % مقابل 11 % ممن لا يمتلكون الجهاز نفسه.

عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن هم في رتبة أستاذ مكون ويمتلكون جهاز حاسوب خاص من فئة "نعم" بنسبة 92.7% مقابل 7.3% من فئة "لا".

في حين بينت الاحصائيات في الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم الثانوي ممن هم مصنفون في رتبة أستاذ رئيسي، من فئة "نعم" بنسبة 90.2 % مقابل نسبة 9.8% من فئة "لا". أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن هم برتبة أستاذ دائم، من فئة "نعم" بنسبة 89.3 % مقابل نسبة 10.7 % لفئة "لا"

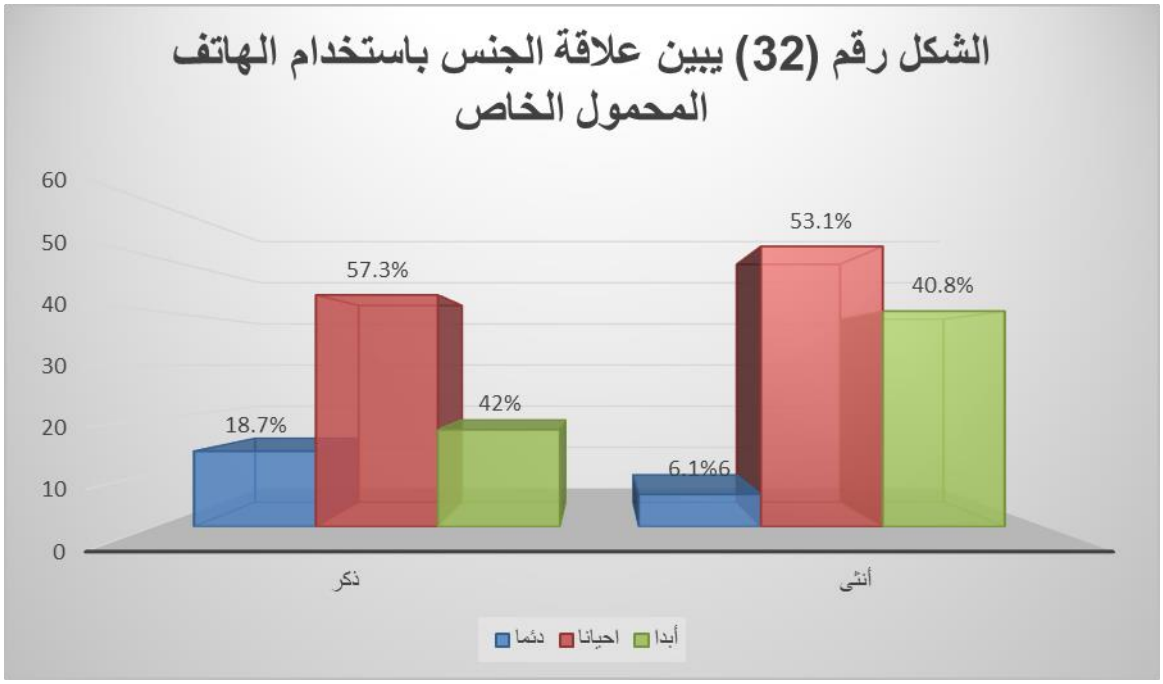
بالنسبة لأفراد العينة برتبة أستاذ ممتاز من فئة "نعم" بنسبة 80 % مقابل نسبة 20 % من فئة "لا" في حين جاءت نسبة 77.8 % من فئة "نعم" مقابل نسبة 22.2 %من فئة "لا" الذين لا يمتلكون جهاز حاسوب خاص.

بشكل عام لم نسجل فوارقا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الرتبة المهنية لأفراد عينة الدراسة متعاقد بنسبة 77.8 %، رتبة أستاذ دائم بنسبة 89.3%، أما لأستاذ برتبة رئيسي بنسبة 90.2%، في حين جاءت نسبة 92.7 %للأستاذ المكون ونسبة 80 % لأستاذ ممتاز.

اعتبارا مما سبق يمكن القول بأن امتلاك جهاز حاسوب خاص لا يفرق بين الرتبة المهنية ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يدل اقرارا نسقيا وظيفيا بوجود قابلية لدى أفراد العينة لتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم بدرجات متفاوتة مقارنة بعدم حصولهم على تكوين مختص في مجال الاعلام الآلي الأمر الذي قد يخلق تباينا ميدانيا في التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة في المؤسسات التعليمية من جانب، وصعوبة في توظيفها من جانب آخر.

الجدول رقم (36): علاقة الجنس باستخدام الهاتف المحمول الخاص

التكرار / الجنس	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
ذكر	14	43	18	75
	%18.7	%57.3	%24	%100
أنثى	6	52	40	98
	%6.1	%53.1	%40.8	%100
المجموع	20	95	58	173
	%11.6	%54.9	%33.5	%100



تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة أساتذة التعليم الثانوي من فئة "أحيانا" بنسبة 54.9 % مقابل نسبة 33.5 % من فئة "أبدا" في حين جاءت نسبة 11.6% ممن يستخدمون هو اتفهم المحمولة في عملية التدريس من فئة "دائما".

وعند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، أشارت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن فئة "أحيانا"، ونقصد بهم أفراد العينة الدراسة الذين يستخدمون هو اتفهم المحمولة في عملية التدريس بنسبة 57.3 % مقابل 24 % من فئة "أبدا" وقد جاءت فئة "دائما" بنسبة 18.7% عند الذكور.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي من الاناث ممن يستخدمن هو اتفهن المحمولة الخاصة في عملية التدريس، تبين الاحصائيات في الجدول أعلاه أن فئة "أحيانا" بنسبة 53.1 % مقابل 40.8 % لفئة "أبدا"، في حين استقرت نسبة 6.1 % عند فئة "دائما".

بشكل عام لا يوجد تباينا وظيفيا في النظام الاجتماعي (عينة البحث) حيث سجلنا تقاربا كبيرا بين الذكور بنسبة 57.3 % والإناث بنسبة 53.1 %. يمكن تفسير هذه النتائج الى عينة الدراسة تتكيف أحيانا باستخدامها للهاتف المحمول الخاص في عملية التدريس، من خلال البحث أو التحقق من معلومة بصفة سريعة، تساعد غالبا في استهلاك عقلاني للمدة المخصصة للدرس، خصوصا إذا كان الهاتف المحمول متصل بشبكة الإنترنت. بالإضافة الى التواصل والولوج الى مختلف المنصات الرقمية المخصصة من طرف وزارة التربية الوطنية بشكل عام.

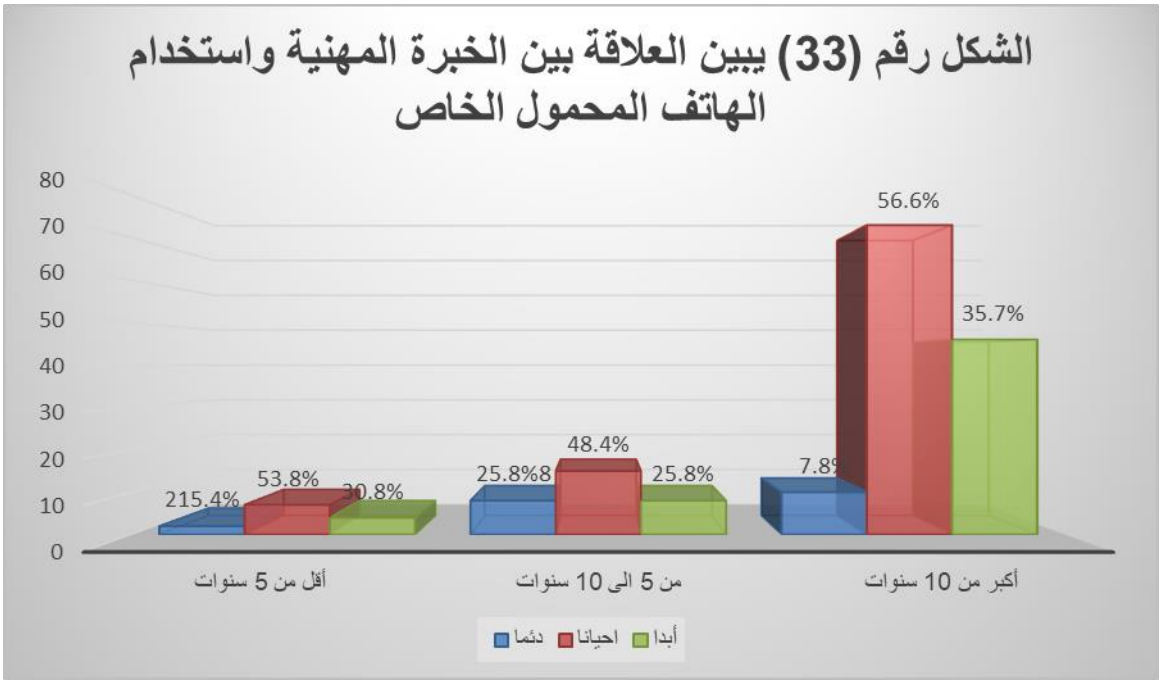
ان استخدام الهاتف المحمول الخاص في عملية التدريس لا يفرق بين الأدوار الموكلة للجنسين ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يشير الى تكيفهم مع الظروف العامة لهذه العملية مستحدثين بذلك توازنا وتوافقا ظرفيا يدفع الى توظيف وسائل تكنولوجيا التعليم شيئا فشيئا.

بشكل عام سجلنا نسبة 11.6 % لفئة "دائما" ممن يستخدمون هو اتفهم المحمولة الخاصة، 18.7% عند الذكور مقابل نسبة 6.1% عند الاناث.

أما بخصوص فئة "أبدا" تبين البيانات الإحصائية العامة نسبة 33.5% متفرعة بين الإناث بنسبة 40.8 % مقابل 24 % للذكور. ويمكن تفسير هذا بوجود مقاومة وظيفية في البناء الاجتماعي (عينة الدراسة) من شأنها أن تعيق عملية الانتقال من استخدام الوسائل التعليمية الى توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية في الطور الثانوي.

الجدول رقم (37): علاقة الخبرة المهنية باستخدام الهاتف المحمول الخاص

التكرار / الخبرة المهنية	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
أقل من 5 سنوات	2	7	4	13
	%15.4	%53.8	%30.8	%100
من 5 الى 10 سنوات	8	15	8	31
	%25.8	%48.4	%25.8	%100
أكبر من 10 سنوات	10	73	46	129
	%7.8	%56.6	%35.7	%100
المجموع	20	95	58	173
	%11.6	%54.9	%33.5	%100



القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين يستخدمون هو اتفهم المحمولة الخاصة من فئة "أحيانا" بنسبة 54.9 % مقابل نسبة 33.5 % من فئة "أبدا" في حين 11.6% من فئة "دائما".

عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية، بينت الإحصائيات الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن لديهم خبرة مهنية تقل عن 05 سنوات ويستخدمون الهاتف المحمول الخاص في العملية التدريسية من فئة "أحيانا"، بنسبة 53.8 %. مقابل نسبة 30.8% من فئة "أبدا"، في حين نسبة 15.4 % من فئة "دائما".

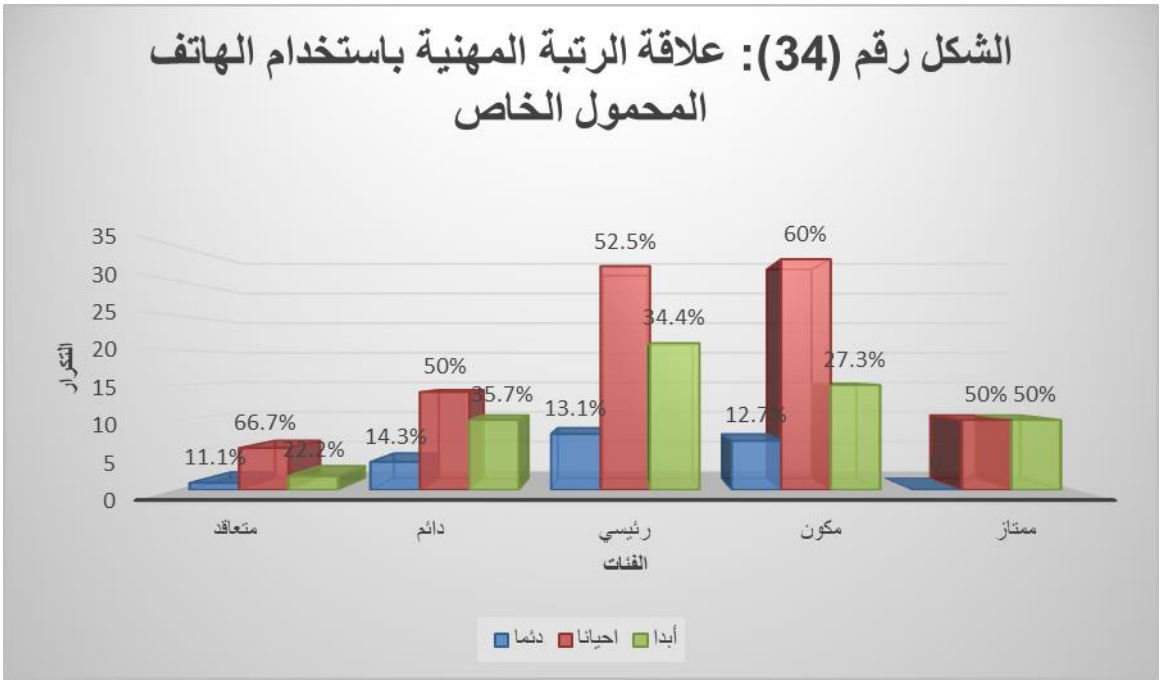
أما بالنسبة لأفراد العينة ممن لديهم خبرة مهنية تتراوح بين 05 و10 سنوات، تشير البيانات الإحصائية الى نسبة 48.4% من فئة "أحيانا" مقابل تساوي في النسب 25.8% لفئتي "دائما" و"أبدا".

في حين توضح البيانات الخاصة بأفراد العينة الذين يمتلكون خبرة مهنية تفوق 10 سنوات من فئة "أحيانا" بنسبة 56.6% مقابل نسبة 35.7% من فئة "أبدا" ونسبة 7.8% لفئة "دائما".

وبشكل عام سجلنا تقاربا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة أقل من 05 سنوات بنسبة 53.8 %، من 05 الى 10 سنوات بنسبة 48.4 %، وأكبر من 10 سنوات 56.6 % مما يعني حاجة الأستاذ في التعليم الثانوي لاستخدام هو اتفهم المحمولة الخاصة في عملية التدريس ولا يفرق بين السنوات المكتسبة في العمل ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يدل على حالة التكيف في الدور الذي يقتضيه منصب العمل في الانتقال المرن نحو توظيف تكنولوجيا التعليم من جهة، ومواكبة التطورات الحاصلة على مستوى النسق التعليمي المتمثل في طلاب الثانوية في التحكم في التقنية وميولهم التعليم الرقمي من جهة أخرى

الجدول رقم (38): علاقة الرتبة المهنية باستخدام الهاتف المحمول الخاص

التكرار / الرتبة	دائما	احيانا	أبدا	المجموع
متعاقد	1	6	2	9
	%11.1	%66.7	%22.2	%100
دائم	4	14	10	28
	%14.3	%50	%35.7	%100
رئيسي	8	32	21	61
	%13.1	%52.5	%34.4	%100
مكون	7	33	15	55
	%12.7	%60	%27.3	%100
ممتاز	0	10	10	20
	%0.0	%50	%50.0	%100
المجموع	20	95	58	173
	%11.6	%54	%33.5	%100



القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة يستخدمون هو اتفهم النقالة الخاصة من فئة" أحيانا" بنسبة 54 % مقابل نسبة 33.5 %لفئة "أبدا"، في جين جاءت نسبة 11.6 % للأساتذة من فئة دائما.

عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن هم في رتبة أستاذ متعاقد ويستخدمون الهاتف المحول الخاص في القسم من فئة "أحيانا"، بنسبة 66.7 % مقابل 22.2 %من فئة "أبدا" في حين جاءت نسبة 11.1% للأساتذة الذين يستخدمون هو اتفهم المحمولة الخاصة من فئة "دائما".

أما بالنسبة للأساتذة برتبة أستاذ دائم، من فئة "أحيانا" توضح البيانات الاحصائية في الجدول أعلاه 50 %مقابل نسبة 35.7% من فئة "أبدا" وقد جاءت نسبة 14.3 % للأساتذة الذين يستخدمون الهاتف المحمول الخاص.

أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن هم برتبة أستاذ رئيسي، من فئة "لا أمك" بنسبة 90.2 % مقابل 4.9 % لفئة "عون حفظ بيانات" ونسبة 3.3% لفئة "تقني في الاعلام" في حين جاءت نسبة 1.6% لفئة "تقني سامي".

بالنسبة لأفراد العينة برتبة أستاذ مكون من فئة "أحيانا" بنسبة 60 % مقابل نسبة 27.3 % لفئة "أبدا"، في حين جاءت نسبة 12.7% لفئة "دائما".

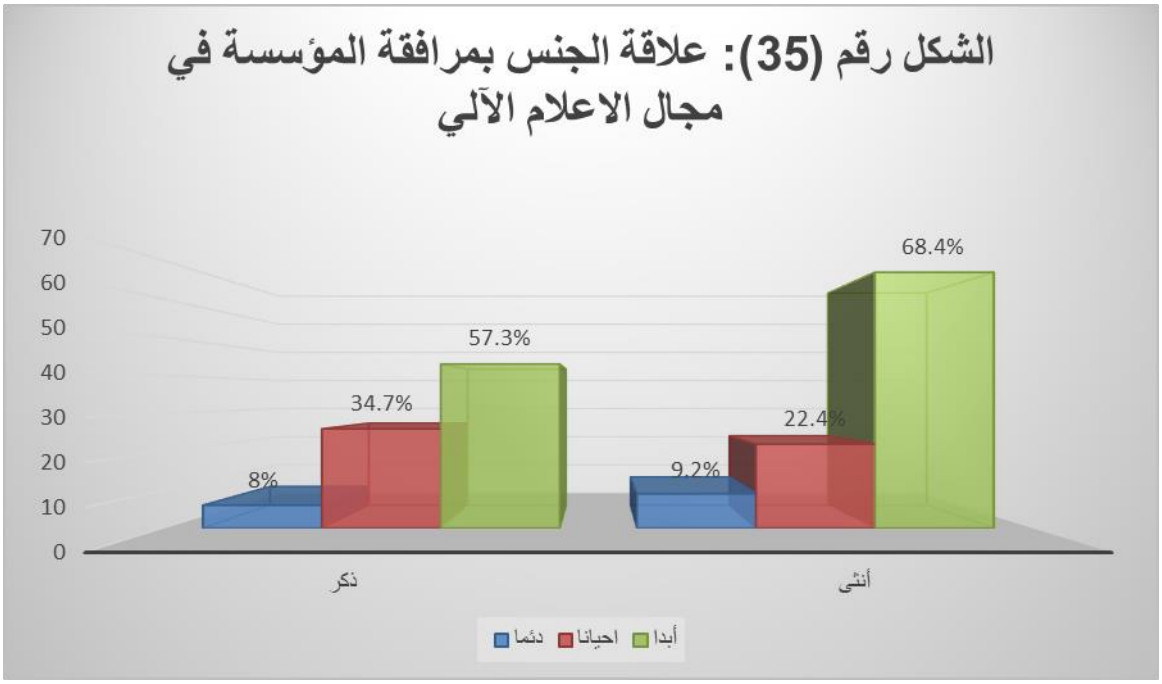
أما بالنسبة لرتبة أستاذ ممتاز فقد سجلنا تساوي في النسب المسجلة قدرت ب 50% لكل من فئتي "أحيانا" و"أبدا".

وعلى العموم لم نسجل فوارقا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الرتبة المهنية لأفراد عينة الدراسة، فنجد رتبة متعاقد الذين يستخدمون هو اتفهم النقالة الخاصة من فئة" أحيانا" بنسبة 66.7 % مقابل تساوي في النسب المسجلة لكل من أستاذ برتبة دائم وممتاز، حيث قدرت ب 50 % للأساتذة برتبة دائم، في حين سجلنا نسبة 52.5 % للأساتذة برتبة رئيسي، مقابل نسبة 60 % للأساتذة برتبة مكون.

اعتبارا مما سبق يمكن القول، إن استخدام الهاتف المحمول الخاص في العملية التدريسية لا يفرق بين الرتبة المهنية ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه قد يعبر على محاولات في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية على اختلاف أشكالها الأمر، وما توفره من اقتصاد في الوقت بالنظر الى توفر الآلة (الهاتف المحمول) مع سهو لة استخدامها والولوج الى الشكل أو المعلومة بالنسبة للأستاذ أثناء تأدية مهامه من جانب، ومن جانب آخر قد يخلق تباينا ميدانيا في النوعية.

الجدول رقم (39): علاقة الجنس بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي

التكرار / الجنس	دئما	أحيانا	أبدا	المجموع
ذكر	6	26	43	75
	%8.0	%34.7	%57.3	%100
أنثى	9	22	67	98
	%9.2	%22.4	%68.4	%100
المجموع	15	48	110	173
	%8.7	%27.7	%63.6	%100



تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة أساتذة التعليم الثانوي الذين لا ترافقهم مؤسساتهم في مجال الاعلام الآلي من فئة "أبدا" بنسبة 63.6 % مقابل نسبة 27.7 % من فئة "أحيانا" في حين جاءت نسبة 08.7% من فئة "دائما".

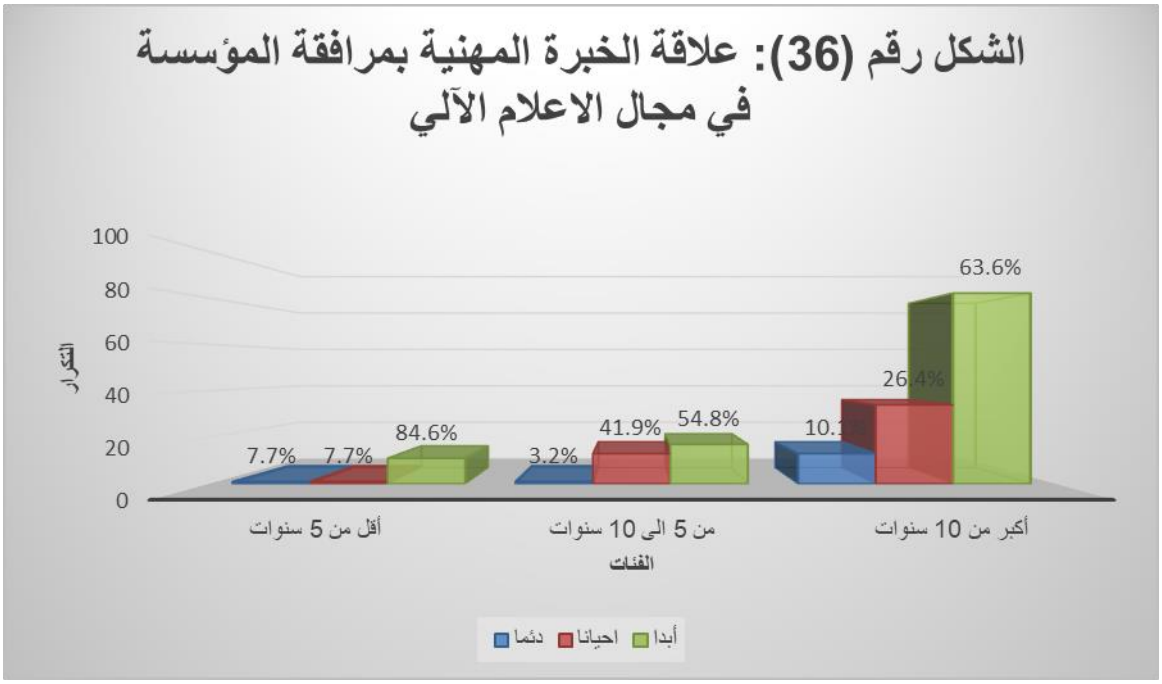
أشارت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة من فئة "أبدا"، ونقصد بهم أفراد العينة الدراسة الذين لا ترافقهم مؤسساتهم في مجال الاعلام الآلي بنسبة 57.3 % مقابل 34.7 % من فئة "أحيانا" وقد جاءت فئة "دائما" بنسبة 08% عند الذكور.

أما بالنسبة للإناث اللائي لا ترافقهن مؤسساتهن في مجال الاعلام الآلي، تبين الاحصائيات في الجدول أعلاه أن فئة "أبدا" بنسبة 68.4 % مقابل 22.4 % لفئة "أحيانا"، في حين استقرت نسبة 09.2 % عند فئة "دائما".

بشكل عام لا يوجد تباينا وظيفيا في النظام الاجتماعي (عينة البحث) حيث سجلنا تقاربا كبيرا بين الذكور بنسبة 57.3 % والإناث بنسبة 68.4 %. يمكن تفسير هذه النتائج بعدم جاهزية المؤسسات التعليمية في مرافقة أساتذة التعليم الثانوي في مجال الاعلام الآلي، من جهة ومواكبة الديناميكية المتسارعة في مجال توظيف التكنولوجيا في كل المجالات من جهة أخرى.

الجدول رقم (40): علاقة الخبرة المهنية بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي

التكرار / الخبرة المهنية	دئما	أحيانا	أبدا	المجموع
أقل من 5 سنوات	1	1	11	13
	%7.7	%7.7	%84.6	%100
من 5 الى 10 سنوات	1	13	17	31
	%3.2	%41.9	%54.8	%100
أكبر من 10 سنوات	13	34	82	129
	%10.1	%26.4	%63.6	%100
المجموع	15	48	110	173
	%8.7	%27.7	%63.6	%100



الإحصائيات البيانية في الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين لا ترافقهم مؤسساتهم التعليمية في مجال الاعلام الآلي من فئة "أبدا" بنسبة 63.6 % مقابل 27.7 % لفئة "أحيانا"، في حين نسبة فئة "دائما" ب 8.7 %.

عند ادراج المتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن يملكون خبرة مهنية تقل عن 05 سنوات ولا يستفيدون من مرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي من فئة "أبدا"، بنسبة 84.6 % مقابل نسبة 7.7% لكل من فئة "أحيانا" وفئة "دائما".

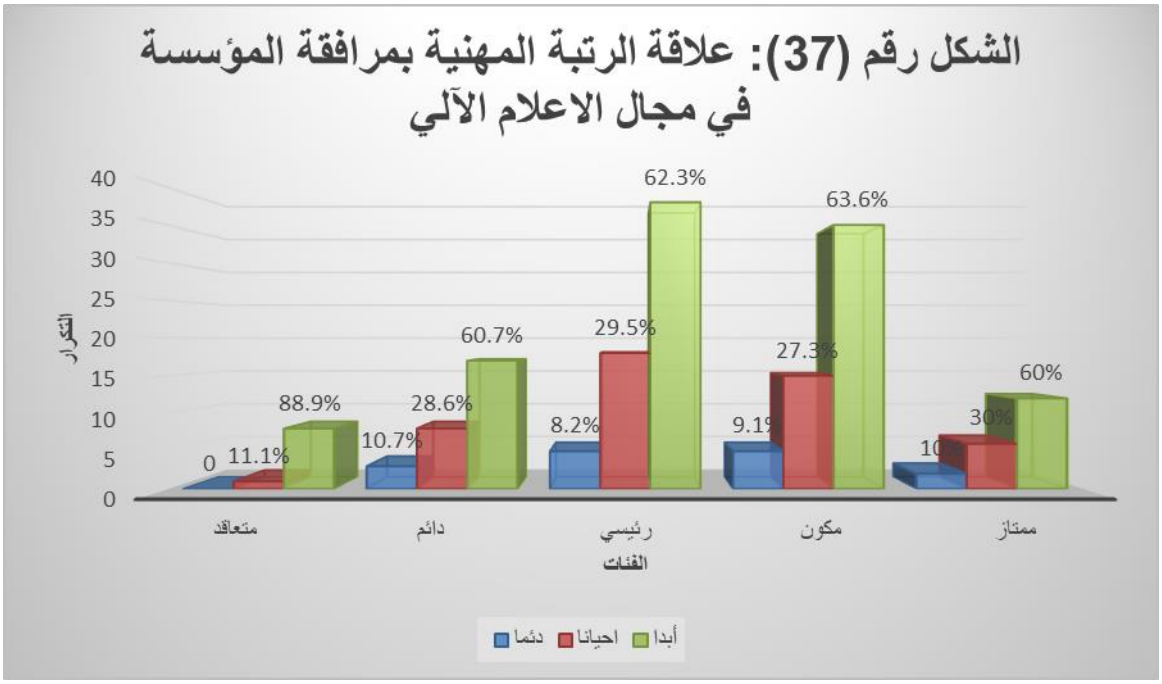
وقد بينت الاحصائيات في الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم الثانوي ممن يملكون خبرة مهنية تتراوح بين 05 و10 سنوات، من فئة "أبدا" بنسبة 54.8 % مقابل نسبة 41.9 % من فئة "أحيانا" في حين جاءت نسبة 3.2 % لفئة "دائما".

أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن يمتلكون خبرة مهنية أكبر من 10 سنوات عمل، من فئة "أبدا" بنسبة 63.6 % مقابل نسبة 26.4 % من فئة "أحيانا"، في حين جاءت نسبة 10.1 % لفئة "دائما".

وبشكل عام سجلنا تقاربا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة أقل من 05 سنوات بنسبة 84.6 %، من 05 الى 10 سنوات 54.8 %، وأكبر من 10 سنوات 63.6 % مما يعني انعدام صفة المرافقة بالنسبة للمؤسسات التعليمية في مجال الاعلام الآلي لا يفرق بين السنوات المكتسبة في العمل ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يدل على استمرارية ضعف آليات تجسيد الاستراتيجية الوطنية الداعية الى توظيف تكنولوجيا التعليم خصوصا (الاعلام الآلي)، الأمر الذي قد يخلق تباينا ميدانيا في التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة في المؤسسات التعليمية.

الجدول رقم (41): علاقة الرتبة المهنية بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي

التكرار / الرتبة المهنية	دئما	أحيانا	أبدا	المجموع
متعاقد	0	1	8	9
	%0.0	%11.1	%88.9	%100
دائم	3	8	17	28
	%10.7	%28.6	%60.7	%100
رئيسي	5	18	38	61
	%8.2	%29.5	%62.3	%100
مكون	5	15	35	55
	%9.1	%27.3	%63.6	%100
ممتاز	2	6	12	20
	%10	%30	%60	%100
المجموع	15	48	110	173
	%8.7	2%7.7	%63.6	%100



القراءة الإحصائية لبيانات الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين لا يتلقون مرافقة من مؤسساتهم في مجال الاعلام الآلي من فئة "أبدا" بنسبة 63.6 % مقابل نسبة 27.7 % من فئة "أحيانا، في حين جاءت نسبة فئة "دائما" ب 8.7 %.

عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، أو ضحت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه أن أفراد العينة ممن هم في رتبة أستاذ متعاقد ولا ترافقهم مؤسساتهم في مجال الاعلام الآلي من فئة "أبدا"، بنسبة 88.9 % المقابل بنسبة 11.1% من فئة "أحيانا".

في حين بينت الاحصائيات في الجدول أعلاه أن أساتذة التعليم الثانوي ممن هم مصنفون في رتبة أستاذ دائم، من فئة "أبدا" بنسبة 60.7 % مقابل بنسبة 28.6% من فئة "أحيانا"، في حين جاءت نسبة 10.7 %لفئة "دائما".

أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن هم برتبة أستاذ رئيسي، من فئة "أبدا" بنسبة 62.3 % مقابل 29.5 % لفئة "أحيانا"، في حين جاءت نسبة ونسبة 8.2% لفئة "دائما".

بالنسبة لأفراد العينة برتبة أستاذ مكون من فئة "أبدا" بنسبة 63.6 % مقابل 27.3 % لفئة "أحيانا"، في حين جاءت نسبة ونسبة 9.1% لفئة "دائما".

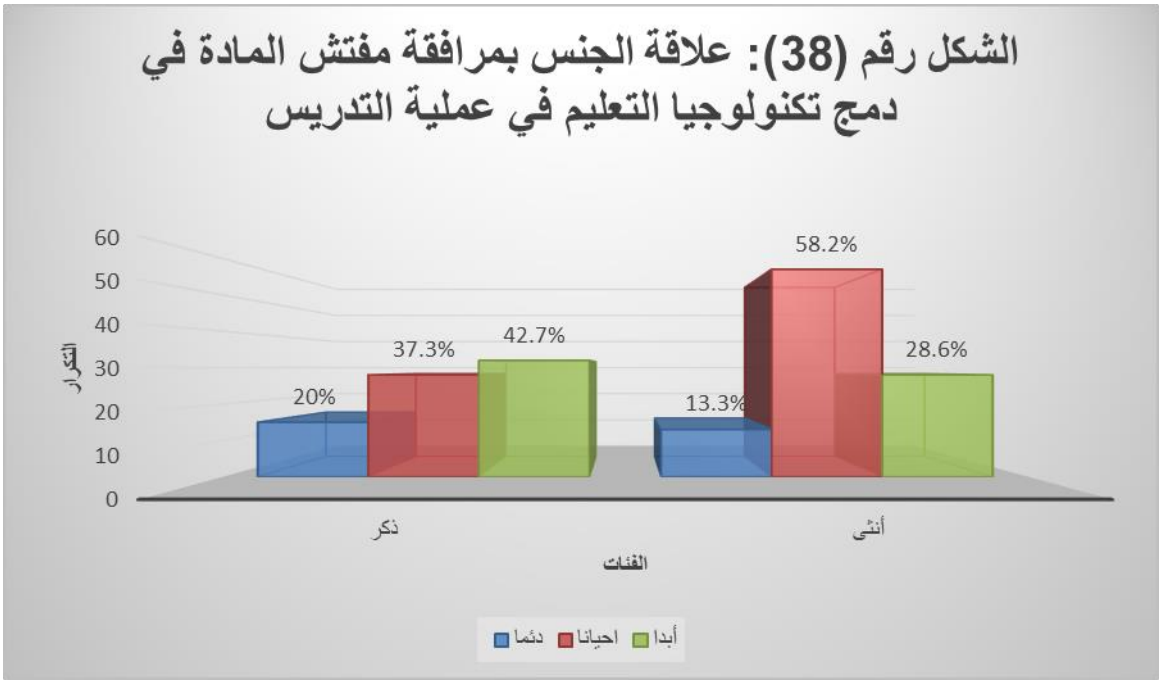
أما بالنسبة لرتبة أستاذ ممتاز فقد سجلنا بنسبة 60 % مقابل 30 % لفئة "أحيانا"، في حين جاءت نسبة ونسبة 10% لفئة "دائما".

وعلى العموم لم نسجل فوارقا كبيرا في البيانات الإحصائية للمتغير المستقل الممثل في الرتبة المهنية لأفراد عينة الدراسة وعلاقته بمرافقة المؤسسة في مجال الاعلام الآلي متعاقد بنسبة 88.9 %، رتبة أستاذ دائم بنسبة 60.7%، أما لأستاذ برتبة رئيسي بنسبة 62.3%، في حين جاءت نسبة 63.6 %للأستاذ المكون ونسبة 60 % لأستاذ ممتاز.

وبالنظر الى ما سبق يمكن القول، إن ضعف مرافقة المؤسسات التعليمية في هذا مجال الاعلام الآلي لا يفرق بين الرتبة المهنية ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، كما أنه يعبر عن واقع ميداني يمكن تفسيره بغياب حلقة ربط بين ما سطرته الوزارة الوصية من استراتيجيات تهدف الى انتقال سلس من التعليم التقليدي الى استخدام تكنولوجيا التعليم في جميع الأطوار التعليمية من جانب. وافتقار المؤسسات التعليمية الى الإمكانيات والآليات التي تجسد هذه الأهداف من جانب آخر. الأمر الذي قد يخلق خللا ميدانيا في تحقيق الأهداف المرجوة.

الجدول رقم (42): علاقة الجنس بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس

التكرار / الجنس	دائما	احيانا	أبدا	المجموع
ذكر	15	28	32	75
	%20	%37.3	%42.7	%100
أنثى	13	57	28	98
	%13.3	%58.2	%28.6	%100
المجموع	28	85	60	173
	%16.2	%49.1	%34.7	%100



تشير البيانات الإحصائية الواردة في الجدول أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة أساتذة التعليم الثانوي من فئة "أحيانا" بنسبة 49.1 % مقابل نسبة 34.7 % من فئة "أبدا" في حين جاءت نسبة 16.2% من أفراد عينة الدراسة الذين يتلقون مرافقة من مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس.

وعند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، أشارت البيانات الإحصائية الواردة أعلاه من فئة "أبدا" الى نسبة 42.7 % مقابل نسبة 37.3% من فئة "أحيانا" وقد جاءت فئة "دائما" بنسبة 20% عند الذكور.

أما بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي من الاناث من أفراد عينة الدراسة اللائي يتلقون مرافقة من مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس، فقد بينت الاحصائيات في الجدول أعلاه أن فئة "أحيانا" بنسبة 58.2 % مقابل نسبة 28.6 % لفئة "أبدا"، في حين استقرت نسبة 13.3 % عند فئة "دائما".

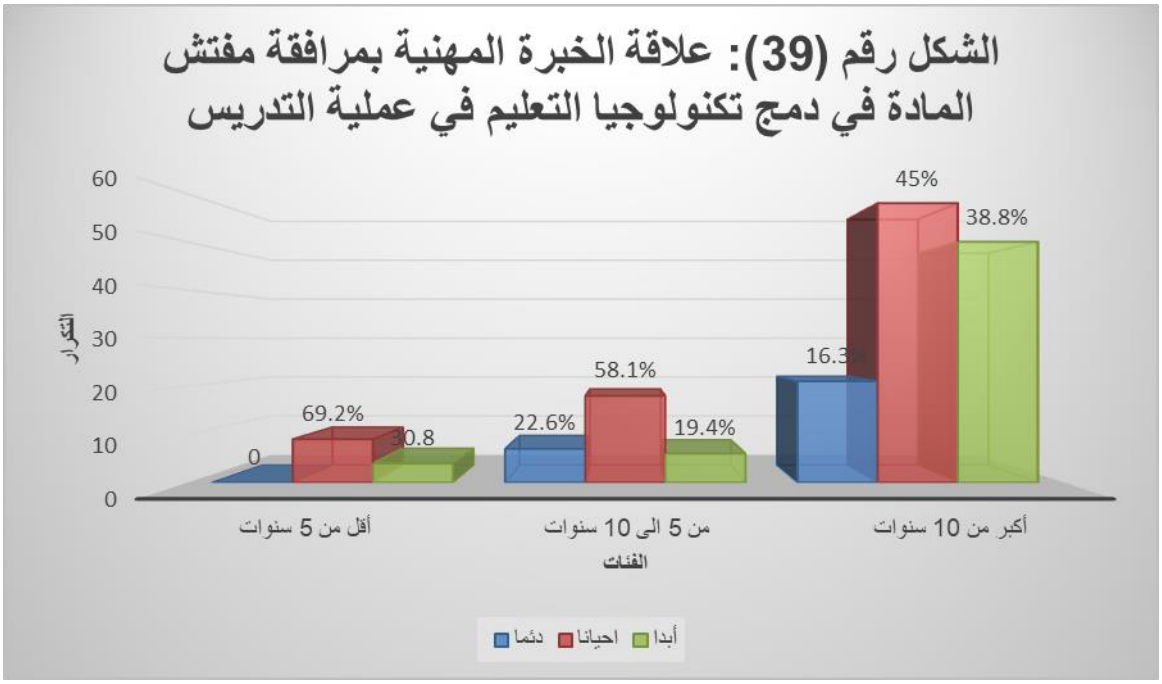
وبشكل عام سجلنا تقاربا بين الاناث بنسبة 58.2 % والذكور 37.3 %، من فئة "أحيانا" ونقصد بهم أفراد عينة الدراسة ممن يتلقون مرافقة من مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس، كما أنه لا يفرق بين الجنسين ويعد ظاهرة عامة بالنسبة لأفراد العينة، حيث يشير عموما الى تكيف البناء المجتمعي والمدخلات التي نقصد بها جملة التوصيات والتوجيهات التي يقدمها مفتشوا المواد من خلال الملتقيات الدورية.

وقد أظهرت البيانات المتعلقة بباقي الفئات ممن يتلقون مرافقة من مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس قدرت ب 34.7 % بالإضافة الى عدم وجود فوارق كبيرة في النسب المسجلة بين الجنسين، فنجد في فئة "أبدا" نسبة 42.7 % للذكور مقابل 28.6 % للإناث، أما فئة "دائما" فقد جاءت نسبة الذكور ب 20 % مقابل نسبة 13.3 % للإناث، وقد يعود هذا الى عدم وجود كفاية في الوقت بالنظر الى الارتباطات المهنية

المتعلقة بالتدريس من جهة، والوقت المخصص لتحضير الدروس خارج أو قات العمل بالإضافة الى الواجبات الاجتماعية من جهة أخرى.

الجدول رقم (43): علاقة الخبرة المهنية بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس

التكرار / الخبرة المهنية	دئما	أحيانا	أبدا	المجموع
أقل من 5 سنوات	0	9	4	13
	%0.0	%69.2	%30.8	%100
من 5 الى 10 سنوات	7	18	6	31
	%22.6	%58.1	%19.4	%100
أكبر من 10 سنوات	21	58	50	129
	%16.3	%45.0	%38.8	%100
المجموع	28	85	60	173
	%16.2	%49.1	%34.7	%100



تُظهر قراءة الجدول تباينا معتبرا في تقدير المبحوثين لمدى مرافقة مفتش المادة لدمج تكنولوجيا التعليم باختلاف سنوات الخبرة. ففي فئة الأساتذة ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات، تركزت الإجابات في خانة أحيانا بنسبة 69.2%، مع غياب تام لخيار دائما بنسبة 0.0%، مقابل 30.8% اختاروا أبدا.

أما فئة الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، فقد ظل الاتجاه الغالب أيضا نحو "أحيانا بنسبة 58.1%، مع بروز مؤشر إيجابي نسبي في دائما بنسبة 22.6%، في حين سجل خيار أبدا 19.4%.

وبالنسبة للفئة الأكثر خبرة، أي أكثر من 10 سنوات وتمثل الكتلة الأكبر عددا في العينة، فقد حافظ أحيانا على المرتبة الأولى بنسبة 45.0%، تلاه أبدا بنسبة مرتفعة بلغت 38.8%، بينما اقتصر «دائما» على 16.3%.

وعند المقارنة بين الفئات تظهر فروق واضحة تفيد بأن مرافقة التفتيش لعملية دمج التكنولوجيا في الثانوية تبقى في معظمها متقطعة وموسمية عبر مختلف مستويات الخبرة. ويعكس ذلك صعوبة تحويل جهاز التفتيش البيداغوجي إلى آلية مرافقة منهجية ومستمرة تسند مسار التحول الرقمي داخل المؤسسات .

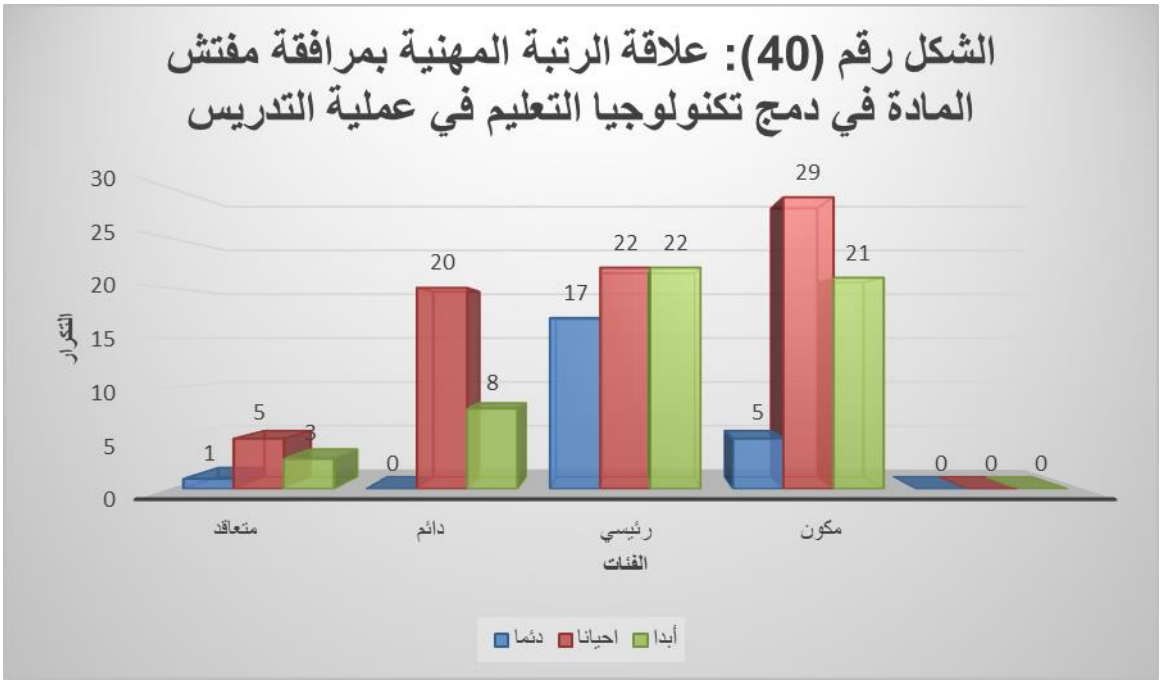
يحمل هذا التقاطع دلالات مهنية لافتة. فالفئة الجديدة من الأساتذة (أقل من 5 سنوات) رغم حاجتها الملحة للمرافقة لتثبيت الممارسة المهنية، لم يستفد أي فرد منها من مرافقة «دائمة». ويمكن تفسير ذلك بتركيز جزء من عمل المفتشين مع هذه الفئة على المتطلبات الإدارية والتشريعية التقليدية للتدريس على حساب التمكين الرقمي ومرافقة الاستخدامات التكنولوجية في الصف .

وتبرز مفارقة في فئة ذوي الخبرة التي تتجاوز 10 سنوات، حيث قفزت نسبة «أبدا» إلى 38.8%، وهي نسبة مرتفعة توحي بحالة من الاكتفاء الذاتي أو شكل من العزلة المهنية الصامتة. فالأستاذ المتمرس قد يرى زيارات التفتيش إجراء روتينيا وتقييميا لا يضيف قيمة نوعية في مجال تكنولوجيا التعليم، أو أن بعض المفتشين ينتمون إلى جيل تربوي قد يتحفظ في توجيه أساتذة يمتلكون كفاءات تقنية أوسع .

وتقود هذه الخلاصة العامة إلى ضرورة مراجعة الأدوار السوسيومهنية لجهاز التفتيش والرقابة التربوية بولاية تيسمسيلت، والانتقال من التفتيش الإداري المعياري إلى مرافقة رقمية نوعية ومستمرة، بما يضمن تذليل عقبات إدماج التقنيات داخل الأقسام الدراسية.

الجدول رقم (44): علاقة الرتبة المهنية بمرافقة مفتش المادة في دمج تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس

التكرار / الرتبة المهنية	دائما	احيانا	أبدا	المجموع
متعاقد	1	5	3	9
	%11.1	%55.6	%33.3	%100
دائم	0	20	8	28
	%0.0	%71.4	%28.6	%100
رئيسي	17	22	22	61
	%27.9	%36.1	%36.1	%100
مكون	5	29	21	55
	%9.1	%52.7	%38.2	%100
ممتاز	5	9	6	20
	%25.0	%45.0	%30.0	%100
المجموع	28	85	60	173
	%14.62	%52.16	%35.22	%100



تكشف القراءة الإحصائية للجدول عن فروق ذات دلالة في استجابات المبحوثين بشأن مدى مرافقة مفتش المادة لهم عند دمج تكنولوجيا التعليم باختلاف رتبهم المهنية. ففي فئة الأساتذة المتعاقدين تصدر خيار "أحيانا" بنسبة 55.6%، تلاه "أبدا" بنسبة 33.3%، بينما لم يتجاوز "دائما" 11.1%. أما لدى الأساتذة المترسمين (الدائمين) فازدادت أولوية "أحيانا" لتبلغ 71.4%، مع غياب كامل لخيار "دائما" بنسبة 0.0%، مقابل 28.6% لخيار "أبدا". وفي الرتب الإدارية الأعلى.

أظهرت فئة أستاذ رئيسي تقاربا لافتا بين "أحيانا" و"أبدا" عند المستوى نفسه 36.1% لكل منهما، مع ارتفاع نسبي لخيار "دائما" إلى 27.9%. وبالانتقال إلى رتبة أستاذ مكون، عاد "أحيانا" إلى الصدارة بنسبة 52.7%، يليه "أبدا" بنسبة مرتفعة بلغت 38.2%، في حين سجل "دائما" نسبة محدودة قدرها 9.1%. وتكتمل الصورة في رتبة أستاذ ممتاز، حيث نال "أحيانا" 45.0%، ثم "أبدا" 30.0%، يليه "دائما" 25.0 %

تكشف المقارنة العامة لهذه النتائج عن اختلاف واضح يفيد بأن طبيعة المرافقة التفتيشية تتأثر بجلاء بالمركز القانوني والدرجة المهنية داخل المؤسسة. كما يبدو أن الطابع السائد في معظم الرتب هو المرافقة المتقطعة

المتمثلة في خيار "أحيانا"، وهو ما يعكس صعوبات فعلية في بلورة سياسة توجيهية موحدة وشاملة لتحديث الطرائق البيداغوجية

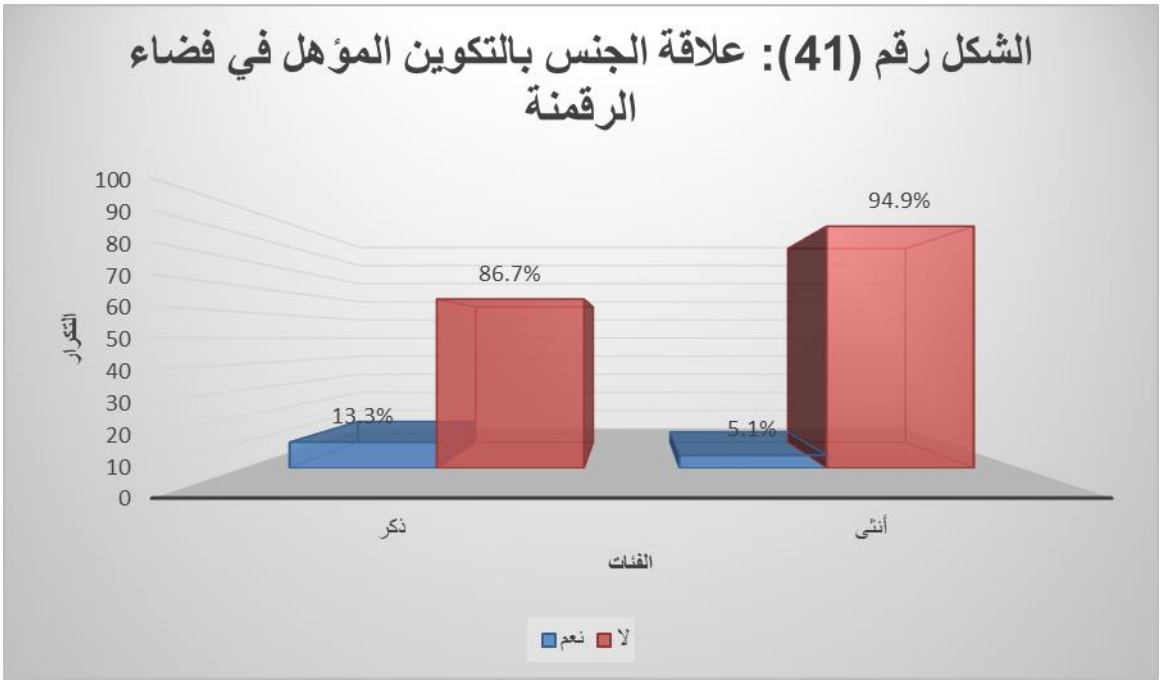
تقدم هذه المؤشرات التقاطعية معطيات مهمة حول الديناميكية المهنية داخل ثانويات ولاية تيسمسيلت. وتتمثل المفارقة الأبرز لدى فئة الأساتذة الدائمين (المترسمين حديثا) الذين سجّلوا انعداما تاما للمرافقة الدائمة بنسبة 0.0%، ما يوحي بأن جهاز التفتيش، بمجرد منح الأستاذ شهادة الترسيم والاستقرار، يخفف من الرقابة والمتابعة المستمرة لاستخدام الوسائط المستحدثة، معوّلا على المبادرة التقنية الذاتية للأستاذ .

أما ثبات خيار "أبدا" عند أستاذ مكون بنسبة 38.2% وأستاذ رئيسي بنسبة 36.1% فيحمل دلالة سوسيولوجية على وجود علاقة ندّية هادئة أو استقلالية مهنية مكتسبة؛ إذ يميل أساتذة هذه الرتب العليا، بحكم الأقدمية والخبرة، إلى اعتبار أنفسهم أقل حاجة إلى التوجيه التفتيشي التقليدي، أو أن جهاز التفتيش يوجّه جهوده المحدودة نحو الفئات الأضعف وظيفيا مثل المتعاقدين.

ويعزز ذلك النظرة الكلاسيكية للمفتش باعتباره "مُقيّما إداريا" أكثر منه "مرافقا تكنولوجيا"، بما يستدعي إعادة ضبط أدوار جهاز التفتيش التربوي على نحو يواكب بنية الرتب المعاصرة ومتطلبات الرقمنة الشاملة.

الجدول رقم (45): علاقة الجنس بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة

التكرار / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	10	65	75
	%13.3	%86.7	%100
أنثى	5	93	98
	%5.1	%94.9	%100
المجموع	15	158	173
	%8.7	%91.3	%100



من خلال القراءة الإحصائية للبيانات، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو نحو عدم امتلاك تكوين مؤهل في فضاء الرقمنة بنسبة 91.3%، مقابل نسبة 8.7 % ممن يمتلكون هذ المؤهل.

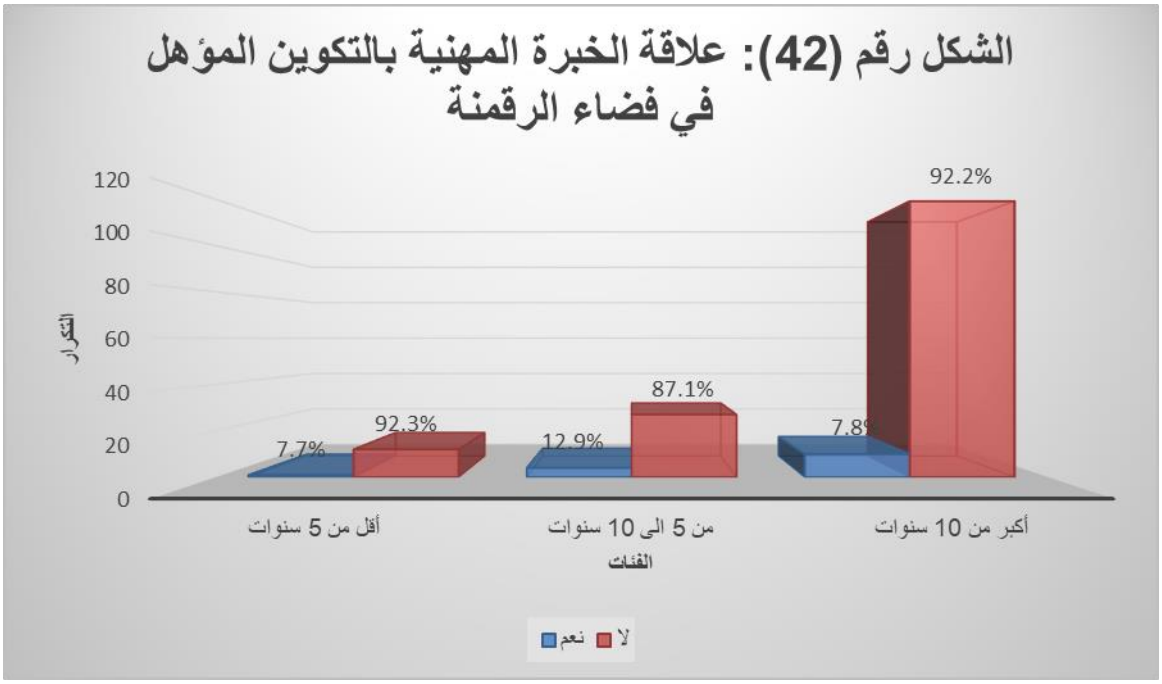
عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، جاءت البيانات على النحو التالي: الذكور الذين لا يمتلكون مؤهلا في فضاء الرقمنة بنسبة 86.7 % مقابل نسبة 13.3% ممن يمتلكون هذ المؤهل.

بالنسبة للإناث أو ضحت البيانات نسبة 94.9% ممن لا يمتلكون هذا التكوين، مقابل نسبة 5.1% ممن لا يمتلكون هذا المؤهل.

بشكل عام لم نسجل تباينا واضحا في الجنس في هذا الجدول، بالنسبة للذكور الذين يمتلكون تكوينا مؤهلا في فضاء الرقمنة 13.3% مقابل نسبة 5.1% للإناث، في حين جاءت نسبة الإناث اللواتي لا يملكن هذا التكوين 94.9%، مقابل نسبة 86.7% للذكور. حيث تشير البيانات الإحصائية المسجلة الى أن غياب التكوين في فضاء الرقمنة ظاهرة عامة لدى الجنسين ويمكن تفسيره كون النسق الاجتماعي المتمثل في أساتذة التعليم الثانوي ممثلين في أفراد عينة البحث يجدون صعوبة في التكيف ومتطلبات العمية التدريسية الحديثة التي اتخذت من تكنولوجيا التعليم وسيلة تؤدي الى جودة في التعليم الحديث، بالإضافة الى عزوف هذا البناء الاجتماعي عن مواصلة التكوين خصوصا في الاعلام الآلي الذي أشرنا اليه سابقا.

الجدول رقم (46): علاقة الخبرة المهنية بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة

التكرار / الخبرة المهنية	نعم	لا	المجموع
أقل من 5 سنوات	1	12	13
	%7.7	%92.3	%100
من 5 الى 10 سنوات	4	27	31
	%12.9	%87.1	%100
أكبر من 10 سنوات	10	119	129
	%7.8	%92.2	%100
المجموع	15	158	173
	%8.7	%91.3	%100



يتضح من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه العام للعينة هو عدم امتلاك تكوين مؤهل في فضاء الرقمنة بنسبة 91.3%، وهي نفس النسبة المسجلة في الجدول السابق، هذا ما يؤكد عموم الظاهرة في التكوين في هذا المجال.

عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل الخبرة المهنية ونقصد به سنوات التدريس نلاحظ التفاصيل التالية: –

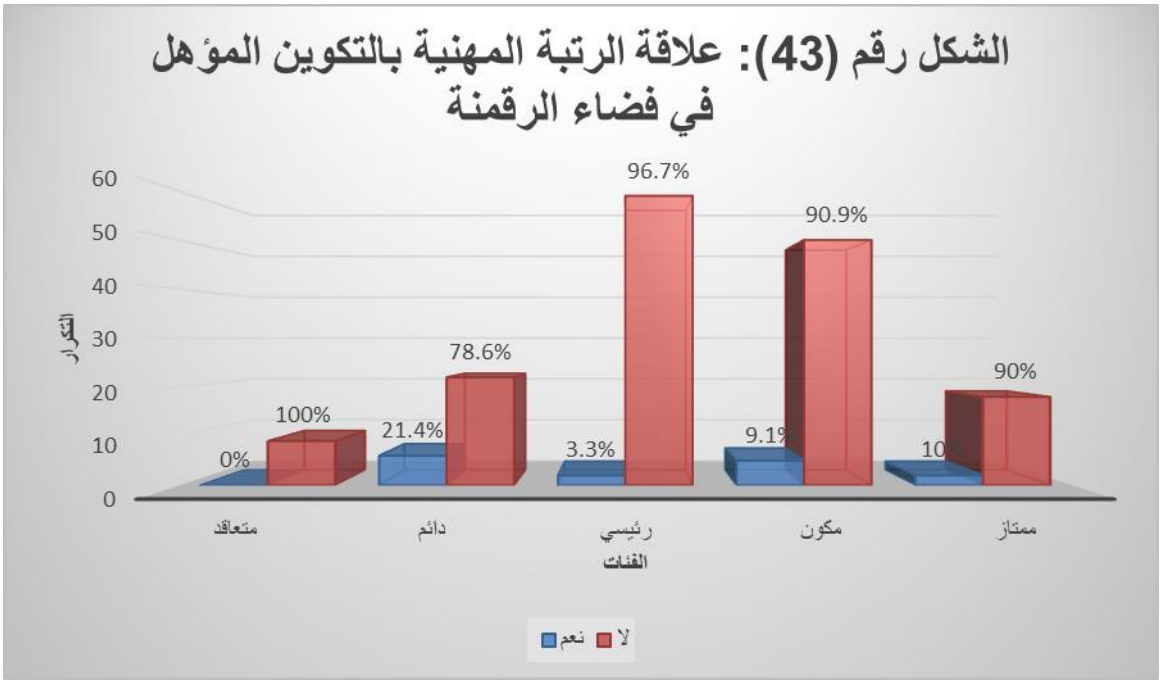
نجد فئة الخبرة "أقل من 05 سنوات" ممن لا يمتلكون تكوينا مؤهلا بنسبة 92.3% مقابل نسبة 7.7%، حيث تعد هذه الفئة الأقل امتلاكا للتكوين عددا ونسبا مئوية.

- أما فئة الخبرة "من 05 الى 10 سنوات" فقد سجلنا نسبة 87.1% ممن لا يمتلكون التكوين في هذا المجال، مقابل نسبة 12.9% ممن يمتلكون هذا التكوين، وتعد الفئة الأعلى نسبة في امتلاك التكوين في فضاء الرقمنة مقارنة بباقي الفئات.
- في حين جاءت فئة "أكبر من 10 سنوات" ممن لا يمتلكون تكوينا مؤهلا في هذا المجال بنسبة 92.2%، مقابل نسبة 7.8%.

يشير هذا التوزيع الى استمرار ضعف التكوين المؤهل في فضاء الرقمنة لدى جميع فئات الخبرة المهنية مما يجعله ظاهرة عامة لا تتأثر بعدد سنوات الخبرة، وأن من كانت لهم الفرصة في هذا التكوين يمثلون نسبا ضعيفة موزعة بشكل عشوائي على فئات الخبرة المهنية، ويفسر هذا بضرورة مراجعة الخطة أو الاستراتيجية الموضوعة في هذا المجال من طرف الوزارة الوصية، حيث أنه بلوغ الأهداف يتطلب الحرص والسهر في ادماج تكنولوجيا التعليم من خلال آليات وسبل ناجعة تحرص على التكافؤ الميداني في هذه العملية، كي لا تخلق تباينا في جودة التعليم المقدم.

الجدول رقم (47): علاقة الرتبة المهنية بالتكوين المؤهل في فضاء الرقمنة

التكرار / الرتبة المهنية	نعم	لا	المجموع
متعاقد	0	9	9
	%0.0	%100	%100
دائم	6	22	28
	%21.4	%78.6	%100
رئيسي	2	59	61
	%3.3	%96.7	%100
مكون	5	50	55
	%9.1	%90.9	%100
ممتاز	2	18	20
	%10	%90	%100
المجموع	15	158	173
	%8.7	%91.3	%100



من خلال القراء الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هم عدم امتلاك تكوينا مؤهلا في فضاء الرقمنة بنسبة 91.3% وهي نفس النسبة المسجلة في الجدولين السابقين، مقابل نسبة 8.7%.

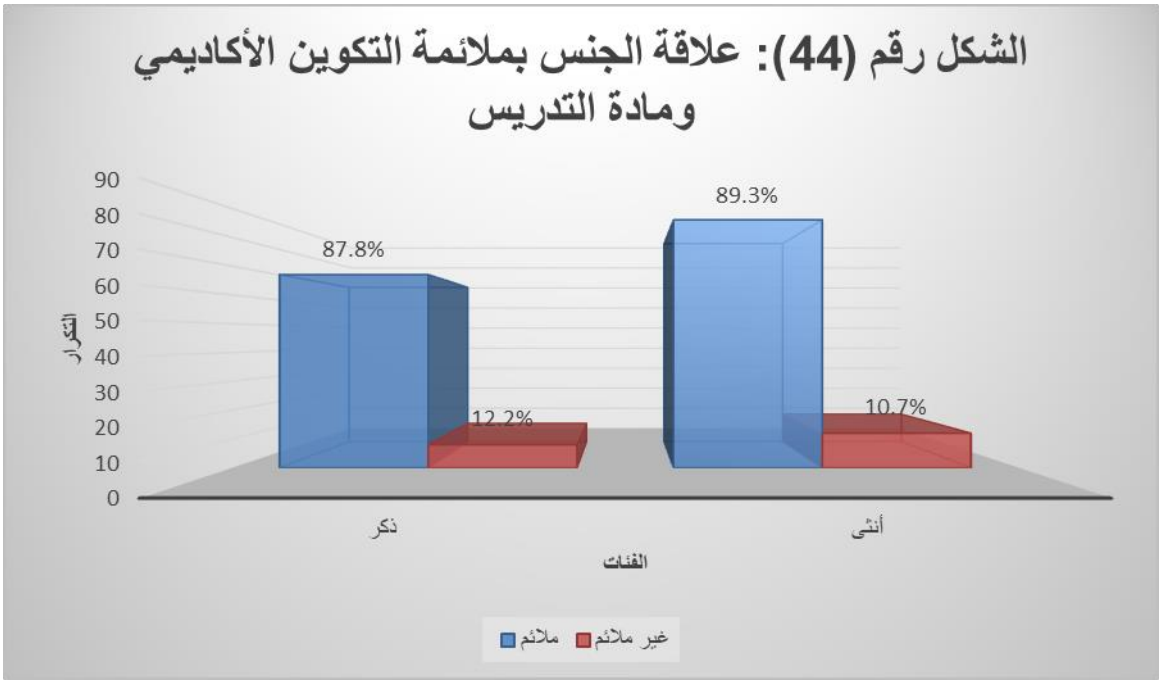
عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في "الرتبة المهنية"، لاحظنا تباينا في النسب المسجلة، 100% من الأساتذة المتعاقدون لا يمتلكون تكوينا مؤهلا في مجال الرقمنة، ويعكس هذا المدة الوجيزة التي قضوها في مهنة التدريس، مقابل نسبة 78.6% للأساتذة برتبة دائم، في حين سجلنا نسبة 96.7% من الأساتذة برتبة رئيسي مم لا يمتلكون تكوينا مؤهلا في مجال الرقمنة، مقابل نسبة 90.9% للأساتذة برتبة مكون ونسبة 90% للأساتذة برتبة ممتاز.

هذا وقد سجلنا تباينا في النسب المسجلة بين الرتب المهنية في امتلاك التكوين المؤهل في مجال الرقمنة حيث جاءت أستاذ برتبة دائم بنسبة 21.4% مقابل 10% لرتبة ممتاز، في حين سجلنا نسبة 9.1% لرتبة مكون، يليها أستاذ رئيسي بنسبة 3.3% وأخيرا انعدام التكوين المؤهل للأستاذ برتبة متعاقد.

ويمكن تفسير هذه النتائج على نحو ان عملية التكوين ليست حكرا على الأقدمية في العمل أو الرتب العليا (ممتاز) بل تتوزع بشكل يخضع لعوامل أخرى كاستهداف فئة معينة من أساتذة التعليم الثانوي في زمن معين، أو ارتباط بمسارات مهنية خاصة.

الجدول رقم (48): علاقة الجنس بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس

التكرار / الجنس	ملائم	غير ملائم	المجموع
ذكر	67	8	75
	%89.3	%10.7	%100
أنثى	86	12	98
	%87.8	%12.2	%100
المجموع	153	20	173
	%88.4	11.5%	%100



الملاحظ من قراءة البيانات الإحصائية للجدول، أن الاتجاه العام للعينة هو ملائمة التكوين الأكاديمي لمادة التدريس بنسبة 88.4%، مقابل نسبة 11.5% لعدم الملائمة.

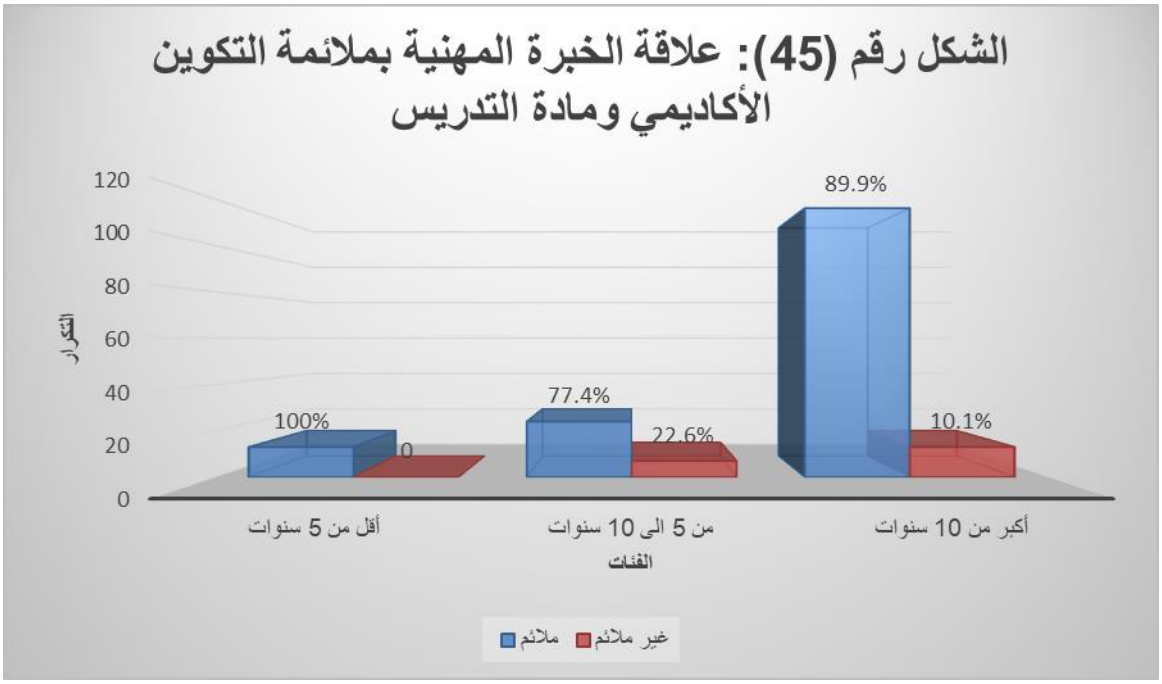
وعند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، أو ضحت البيانات أن نسبة الذكور ممن يمتلكون تكوينا أكاديميا ملائما لمادة التدريس بلغت 89.3%، مقابل نسبة 10.7% ممن لا يمتلكون تكوينا ملائما. في حين جاءت نسبة 87.8% من الإناث اللواتي يتلاءم تكوينهن الأكاديمي ومادة التدريس، مقابل نسبة 12.2% ممن يملكن تكوينا ملائما.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول الى ملائمة التكوين الأكاديمي لمادة التدريس عند الجنسين، سوآءا للذكور حيث سجلنا 89.3%، أو الإناث نسبة 87.8%. وعلى العموم فإننا نعتبر أن هذه البيانات الإحصائية بمثابة مؤشر إيجابي على تخصصية الأطر التدريسية (أساتذة التعليم الثانوي)، في حين سجلنا نسبة 10.7% ممن لا يملكون هذا المؤهل عند الذكور، مقابل 12.2% عند الاناث.

ويمكن تفسير هذا كون المنظومة التربوية تخضع الى ترسانة قانونية واضحة تتم على أساسها عملية التوظيف لتشكل بذلك بناءا اجتماعيا متجانسا ومتكاملا من ناحية التكوين الأكاديمي، يؤدون أدوارا وظيفية تسهل عملية التكيف، وما تتطلبه العملية التدريسية الحديثة ومدخلات تكنولوجيا التعليم على النسق الاجتماعي-المتمثل في أساتذة التعليم الثانوي.

الجدول رقم (49): علاقة الخبرة المهنية بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس

التكرار / الخبرة المهنية	ملائم	غير ملائم	المجموع
أقل من 5 سنوات	13	0	13
	%100	%0.0	%100
من 5 الى 10 سنوات	24	7	31
	%77.4	%22.6	%100
أكبر من 10 سنوات	116	13	129
	%89.9	%10.1	%100
المجموع	153	20	173
	%88.4	%11.5	%100



من خلال القراءة الإحصائية الجدول تظهر أن الاتجاه العام للجدول يتجه نحو مجموعة الأساتذة الذين يتلاءم تكوينهم الأكاديمي ومادة التدريس بنسبة 88.4 % مقابل نسبة 11.6% ممن لا يتلاءم تكوينهم.

عند ادخالنا للمتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية، لاحظنا تباينا في البيانات الإحصائية الواردة أعلاه، بحيث أن كل أفراد العينة الذين لهم خبرة مهنية تقل عن 05 سنوات ويملكون مؤهلا أكاديميا يتلاءم ومادة التدريس بنسبة 100 %.

في حين جاءت نسبة 77.4% ممن يتلاءم تكوينهم الأكاديمي ومادة التدريس ولديهم خبرة مهنية تتراوح بين 05 و10 سنوات، مقابل نسبة 22.6 % ولا يتلاءم تكوينهم الأكاديمي.

أما بالنسبة لأفراد عينة الدراسة ممن يمتلكون خبرة مهنية أكبر من 10 سنوات عمل، ولديهم مؤهلا أكاديميا ملائما بنسبة 89.9 % مقابل نسبة 10.1 % من نفس المؤشر.

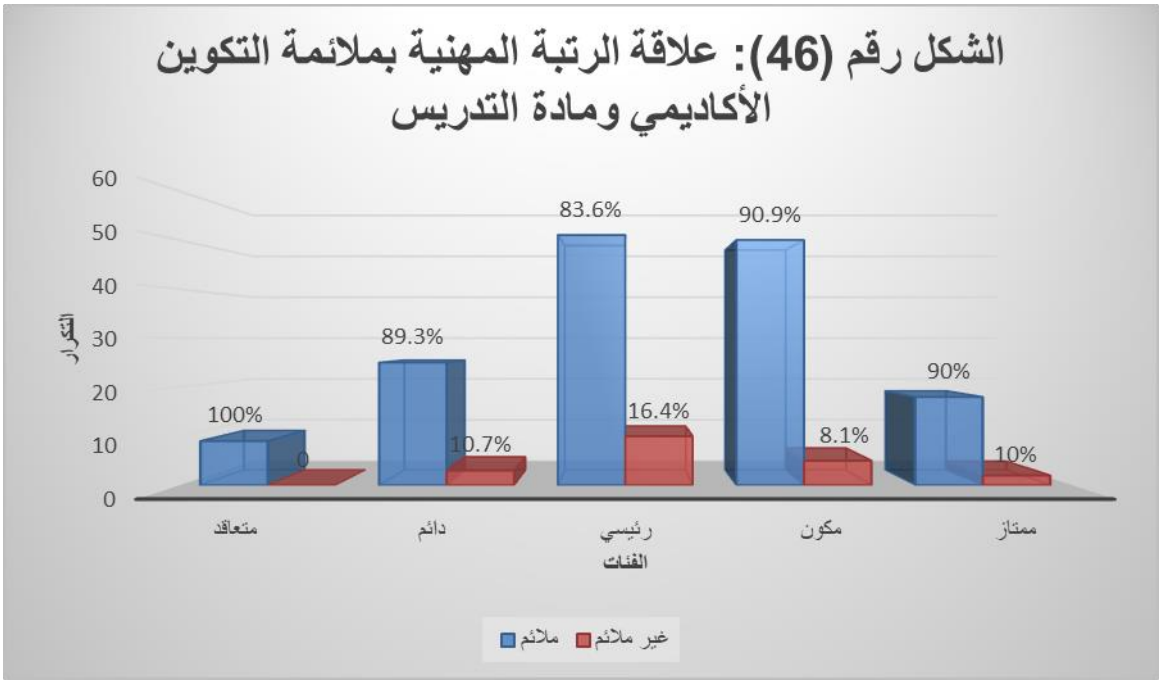
وبشكل عام سجلنا تباينا في الإحصائيات المسجلة للمتغير المستقل الممثل في الخبرة المهنية لأفراد عينة الدراسة حيث نجد أن فئة أقل من 05 سنوات عمل، بنسبة 100 %، مقابل نسبة 77.4 %، من فئة 05 الى 10 سنوات عمل في حين جاءت فئة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أكبر من 10 سنوات بنسبة 89.9 % ويملكون مؤهلا أكاديميا ملائما ومادة التدريس. ويمكن تفسير هذا النمط لخضوع التعيينات الحديثة الى دقة أكثر في مطابقة التخصص الأكاديمي مع مادة التدريس من جانب، أو يمكن لبعض أراد العينة قد غيروا مسارهم المهني أو كلفوا بمواد جديدة خارج تخصصهم الأصلي.

وفي المقابل بالنسبة لفئة أقل من 05 سنوات عمل لم نسجل أي نسبة ممن لا يملكون مؤهلا أكاديميا ملائما ومادة التدريس، مقابل نسبة 22.4 %، من فئة 05 الى 10 سنوات عمل في حين جاءت فئة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أكبر من 10 سنوات بنسبة 10.1 % ولا يملكون مؤهلا أكاديميا ملائما ومادة التدريس.

ويدل هذا على استقرار الظاهرة الإيجابية لدى أفراد العينة من ناحية ملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس، الأمر الذي قد لا يخلق تباينا ميدانيا في التحكم بوسائل تكنولوجيا التعليم المتاحة في المؤسسات التعليمية من جانب، ويسهل في توظيفها من جانب آخر.

الجدول رقم (50): علاقة الرتبة المهنية بملائمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس

التكرار / الرتبة المهنية	ملائم	غير ملائم	المجموع
متعاقد	9	0	9
	%100	%0.0	%100
دائم	25	3	28
	%89.3	%10.7	%100
رئيسي	51	10	61
	%83.6	%16.4	%100
مكون	50	5	55
	%90.9	%11.1	%100
ممتاز	18	2	20
	%90.0	%10	%100
المجموع	153	20	173
	%88.4	%11.5	%100



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينية هو ملاءمة التكوين الأكاديمي لمادة التدريس بنسبة بلغت 88.4%، مقابل نسبة 11.6% وتعد النسب العامة مستقرة بالنظر الى الجدولين السابقين.

عند ادخالنا المتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، لاحظنا تباينا واضحا بين مختلف الرتب وقد جاءت على النحو التالي:

بالنسبة لرتبة متعاقد سجلنا نسبة 100% وهي تعبر عن ملاءمة كاملة ومطلقة بين التكوين الأكاديمي ومادة التدريس.

أما للأساتذة برتبة دائم فقد سجلنا نسبة 89.3% في ملاءمة التكوين الأكاديمي ومادة التدريس مقابل نسبة 10.7% ممن لا يملكون مؤهلا ملائما.

في حين سجلنا نسبة 83.6% مقابل نسبة 16.4% من الأساتذة الذين لا يتلاءم تكوينهم الأكاديمي ومادة التدريس.

وبالنسبة للأساتذة برتبة مكون سجلنا نسبة 90.9% ممن يتلاءم تكوينهم الأكاديمي ومادة التدريس مقابل نسبة 11.1% ممن لا يملكون مؤهلا ملائما. أما بالنسبة للذين يمتلكون تكوينا ملائما من رتبة أستاذ ممتاز فقد سجلنا نسبة 90% مقابل نسبة 10% ممن لا يملكون مؤهلا ملائما ومادة التدريس

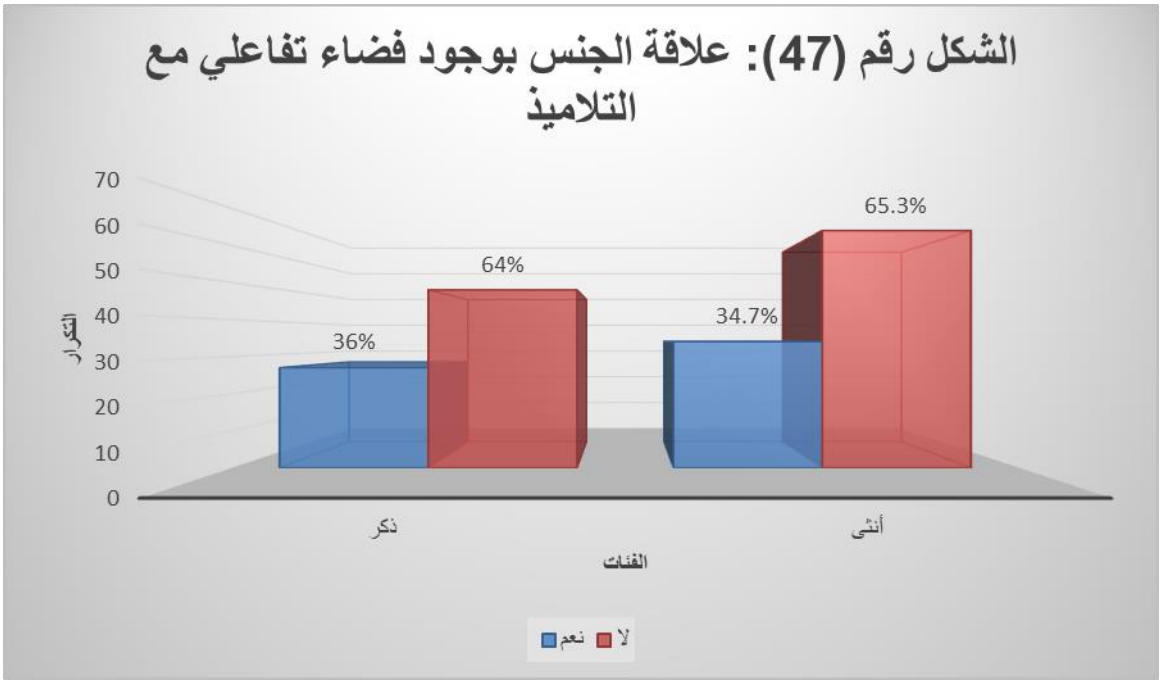
مقارنة وتحليل الفروق بين الرتب، سجلنا تباينا واضحا بين الرتب المهنية، وتشير المعطيات الى نسب عامة مرتفعة من ملائمة التكوين الأكاديمي لمادة التدريس 88.4% وهو مؤشر إيجابي عام على تخصص الأساتذة من هيئة التدريس في العينة.

إن الأساتذة من رتبة رئيسي والتي تمثل عنصر الخبرة المهنية لا يتلاءم وخلفيتهم الأكاديمية يمكن تفسيره بالاحتياجات تنظيمية أو المهام الإضافية التي قد تطرأ خلال مسارهم المهني، وفي المقابل يتوافق الأساتذة المتعاقدون مع المعايير المستحدثة في عملية التوظيف.

وبصفة عامة يمكن القول بأن الرتب المهنية ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى ملائمة التكوين الأكاديمي لمادة التدريس، حيث يمكن ملاحظة التباين بين الفئات وبالأخص ضعف التوافق لدى فئة أستاذ رئيسي.

الجدول رقم (51): علاقة الجنس بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ

التكرار / الجنس	نعم	لا	المجموع
ذكر	27	48	75
	%36.0	%64.0	%100
أنثى	34	64	98
	%34.7	%65.3	%100
المجموع	61	112	173
	%35.3	%64.8	%100



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو عدم وجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ بنسبة 64.8%، مقابل نسبة 35.2% ممن يمتلكون فضاءا تفاعليا، ويشير هذا الى أن أغلبية أفراد العينة لا يملكون فضاءا تفاعليا رقميا كان أو افتراضيا للتواصل مع التلاميذ، وهذا يعكس الضعف في توظيف أدوات التفاعل الرقمية في العملية التعليمية.

وعند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الجنس عينة الدراسة تبين ما يلي: بالنسبة للذكور فإن نسبة 36% ممن يملكون فضاءا تفاعليا مقابل نسبة 64% لا يملكون فضاءا تفاعليا.

أما بالنسبة للإناث ممن يملكن فضاءا تفاعليا فقد سجلنا نسبة 34.7% مقابل نسبة 65.3% ممن لا يملكن. وعند تحليل الفروق بين الجنسين، سجلنا تقاربا كبيرا بين الذور والإناث هذا التقارب يشير الى أن ضعف امتلاك الفضاء التفاعلي مع التلاميذ هو ظاهرة عامة ومشتركة بين الجنسين، ولا تتأثر بشكل ملحوظ مون الأستاذ ذكرا أم أنثى.

ويمكن تفسيره أو لا على مستوى الاتجاه العام للجدول أن النسب العامة المسجلة 35.3% لامتلاك فضاء تفاعلي منخفضة مقارنة بالطموحات التكنولوجية الحديثة في التعليم، وتعني كذلك أن أستاذين من أضل ثلاثة لا يمكون فضاءا تفاعليا مع تلاميذهم مم قد يؤثر سلبا على جودة التواصل البيداغوجي، خاصة في سياق التعليم عن بعد أو التعليم المدمج.

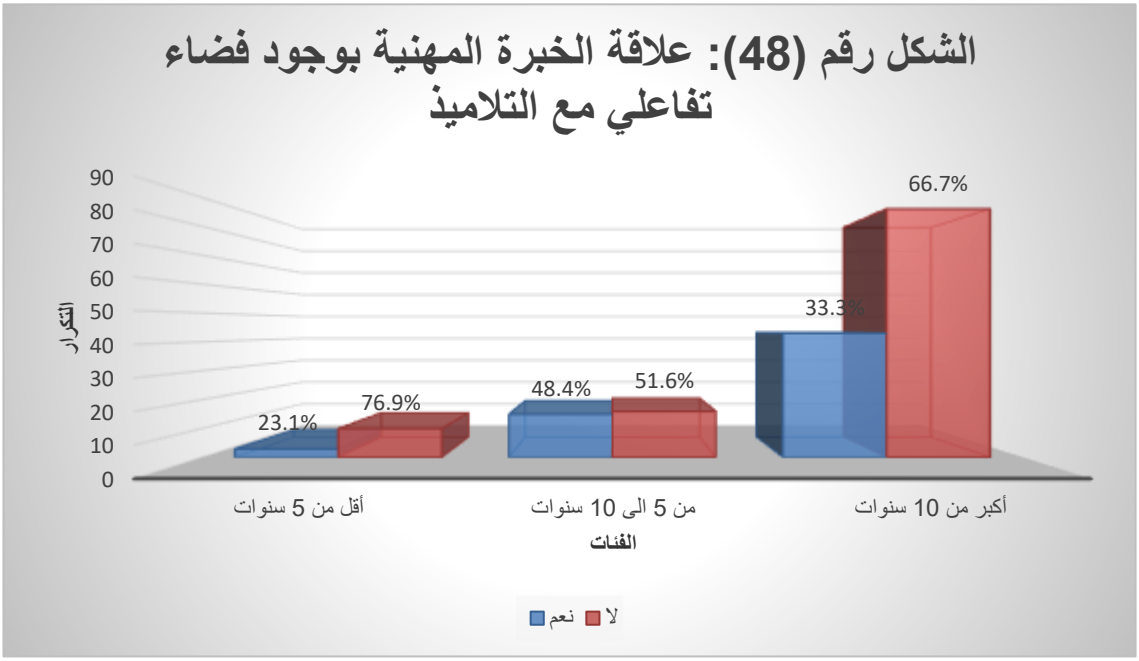
ثانيا من خلال مستوى الفروق بين الجنسين، فالتقارب في النسب المسجلة مرده أن الجنس في عينة الدراسة ليس عاملا محددا أو مؤثرا في امتلاك الفضاء التفاعلي.

ثالثا أن النسب المسجلة في الجدول أقل من النصف لدى الجنسين ويمكن تأويل هذا الى عدم توفر البنية التحتية الرقمية الكافية في المؤسسات التعليمية، بالإضافة الى كثافة الأعباء التدريسية حيث لا تترك مجالا للاهتمام بهذه الأدوات وعدم الحرص من طرف الجهات المعنية بخصوص الزامية أو تشجيع استخدام هذه الفضاءات.

ان التقارب المسجل في عدم امتلاك فضاءا تفاعليا لا يفرق بين الجنسين ويعد ظاهرة عامة تنطبق على الذكور والإناث على حد سواء، وبالتالي فان التدخل لتحسين هذه الوضعية يستلزم استهداف الجنسين بنفس القدر مع التركيز على العوامل المشتركة كالتكوين، البنية التحتية والحو افز.

الجدول رقم (52): علاقة الخبرة المهنية بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ

التكرار / الخبرة المهنية	نعم	لا	المجموع
أقل من 5 سنوات	3	10	13
	%23.1	%76.9	%100
من 5 الى 10 سنوات	15	16	31
	%48.4	%51.6	%100
أكبر من 10 سنوات	43	86	129
	%33.3	%66.7	%100
المجموع	61	112	173
	%35.3	%64.8	%100



الملاحظ من خلال القراءة الإحصائية للجدول، أن الاتجاه العام للعينة هو انعدام وجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ بنسبة 64.8% مقابل نسبة 35.2% ممن يمتلكون فضاءا تفاعليا.

عند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية لاحظنا تباينا بين الفئات حيث وجدنا نسبة 23.1% من الأساتذة الذين لديهم أقل من (5) خمسة سنوات تدريس ويملكون فضاءا تفاعليا، مقابل 76.9% ممن لا يملكون، في حين سجلنا عند فئة الخبرة المهنية ما بين (05 الى10 سنوات) نسبة 48.4% ممن يمتلكون فضاءا تفاعليا مقابل 51.6% ممن لا يمتلكون فضاءا تفاعليا، أما بالنسبة للأساتذة الذين في رصيدهم أكثر من 10 سنوات عمل، فقد سجلنا نسبة 33.3% ممن يمتلكون فضاءا تفاعليا مع التلاميذ مقابل 66.7% ممن لا يمتلكون هذا الفضاء التفاعلي.

ومن خلال مقارنة وتحليل الفروق بين فئات الخبرة المهنية سجلنا تباينا بين الفئات الثلاثة، حيث أن فئة أقل من 05 سنوات هي الأقل امتلاكا للفضاء التفاعلي بنسبة 23.1% الأمر الذي يمكن تفسيره بأن جدد المهنة لا

يمتلكون الخبرة والثقة الكافيتين لإنشاء فضاءات تفاعلية بالإضافة الى تأويل اهتماماتهم التي تصب على الجوانب البيداغوجية الأساسية على حساب الرقمنة.

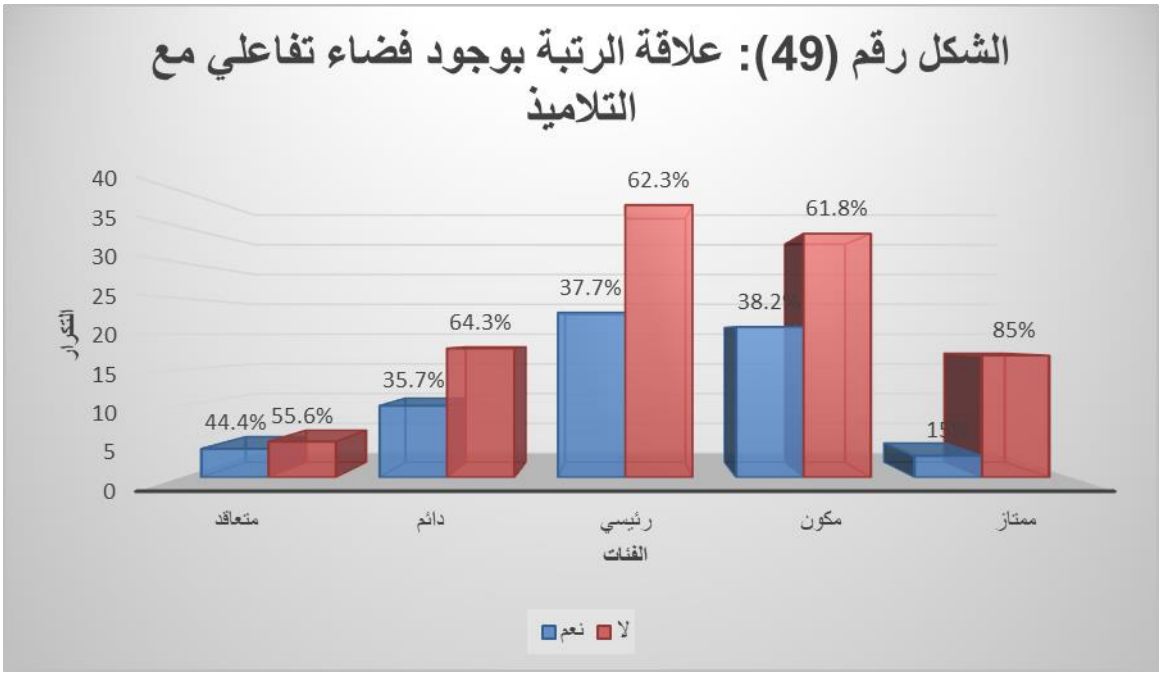
في حين أن الفئة ما بين 05و10سنوات خبرة مهنية سجلت نسبة 48.4% وهي الفئة الأكثر امتلاكا للفضاء التفاعلي فهي اذن شريحة ناضجة رقميا داخل عينة الدراسة، حيث تكون قد امتلكت خبرة كافية في التدريس لتدرك بذلك أهمية الفضاء التفاعلي أو قد استفادت من تكوينا محددا في هذا المجال.

أما بالنسبة لفئة أكبر من 10 سنوات خبرة مهنية فقد سجلنا نسبة 33.3% الأمر الذي يفسر أن هذه الفئة تعتمد على أساليب تقليدية في عملية التدريس بالإضافة الى عزوف هذا النسق الاجتماعي من أفراد العينة على التكنولوجيات التعليمية الحديثة.

يشكل هذا التوزيع في النسب صعفا في امتلاك فضاءا تفاعليا مع التلاميذ لدى عينة الدراسة، ويكشف على نمط غير خطي، حيث تزداد نسبة امتلاك الفضاء التفاعلي بازدياد الخبرة لتصل الى ذروتها في الفئة المتوسطة (05-10 سنوات)، ثم تتراجع بعد ذلك وهذ يعني أن الخبرة المهنية وحدها لا تضمن امتلاك فضاء تفاعلي، بل هناك عوامل أخرى كالتكوين المستمر والانفتاح على تكنولوجيا التعليم.

الجدول رقم (53): علاقة الرتبة بوجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ

التكرار / الرتبة المهنية	نعم	لا	المجموع
متعاقد	4	5	9
	%44.4	%55.6	%100
دائم	10	18	28
	%35.7	%64.3	%100
رئيسي	23	38	61
	%37.7	%62.3	%100
مكون	21	34	55
	%38.2	%61.8	%100
ممتاز	3	17	20
	%15.0	%85.0	%100
المجموع	61	112	173
	%35.3	%64.8	%100



تشير القراءة الإحصائية للجدول الى أن الاتجاه العام للعينة هو عدم وجود فضاء تفاعلي مع التلاميذ بنسبة 64.8%، مقابل نسبة 35.2% ممن يمتلكون فضاءا تفاعليا

عند ادخالنا المتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، لاحظنا تباينا واضحا بين مختلف الرتب وقد جاءت على النحو التالي:

بالنسبة لرتبة متعاقد سجلنا نسبة 44.4% وهي تعبر عن امتلاك فضاء تفاعلي مقابل 55.6% ممن لا يمتلكون ذلك.

أما للأساتذة برتبة دائم فقد سجلنا نسبة 35.7% في امتلاك فضاء تفاعلي رقمي مع التلاميذ مقابل نسبة 64.3% ممن لا يملكون ذلك.

في حين سجلنا نسبة 37.7% مقابل نسبة 62.3% من الأساتذة الذين لا يمتلكون فضاءا تفاعليا.

وبالنسبة للأساتذة برتبة مكون سجلنا نسبة 38.2% ممن يمتلكون هذا الفضاء التفاعلي مع التلاميذ مقابل نسبة 61.8% ممن لا يملكون ذلك. أما بالنسبة لفئة رتبة أستاذ ممتاز ويمتلكون فضاء رقميا تفاعليا مع التلاميذ فقد سجلنا نسبة 15% مقابل نسبة 85% ممن لا يملكون هذا الفضاء.

مقارنة وتحليل الفروق بين الرتب، سجلنا تباينا واضحا بين الرتب المهنية، وتشير المعطيات الى النسبة المرتفعة من امتلاك فضاء رقمي تفاعلي 44.4% سجلت لدى فئة متعاقد، ويمكن تفسير ذلك كون الأساتذة المتعاقدين غالبا من فئة الشباب الأثر قربا من الثقافة الرقمية والأكثر الماما بأدوات التفاعل عبر الانترنت مما يسهل عليهم عملية التواصل مع التلاميذ عبر انشاء فضاءات تفاعلية.

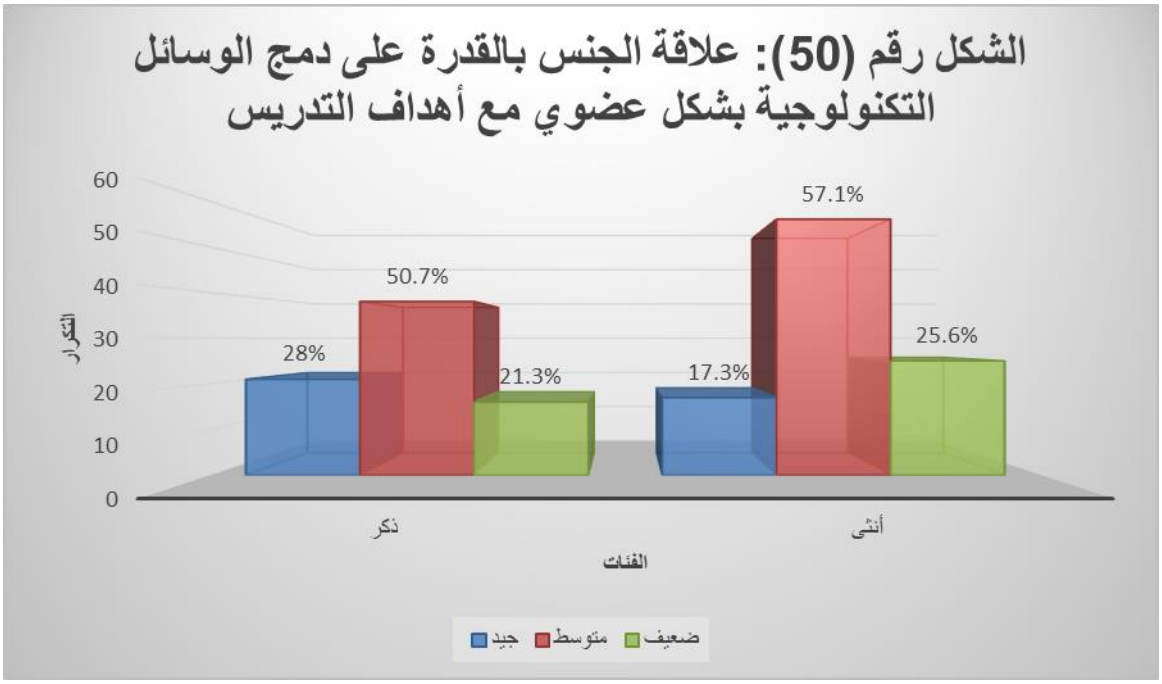
إن الأساتذة من رتبة دائم بنسبة 35.7%، رئيسي بنسبة 37.7% ومكون بنسبة 38.2% تسجل نسبا متقاربة وتتصرف بنمط متشابه من حيث امتلاك فضاءا تفاعليا مع التلاميذ.

أما رتبة أستاذ ممتاز فقد سجلنا نسبة 15% من حيث امتلاك الفضاء التفاعلي ويفسر ذلك بالخبرة الطويلة في الميدان التي رسخت أساليب تقليدية في عملية التدريس وعدم انفتاحها على المدخلات النسقية المتمثلة في التكنولوجيات التعليمية الحديثة.

وبصفة عامة يمكن القول بأن الرتب المهنية كمؤشر على التقدم في المسار الوظيفي والعمر والخبرة ترتبط ارتباطا عكسيا بامتلاك الفضاء التفاعلي باستثناء رتبة متعاقد فكلما تقدم الأستاذ في الرتبة، كلما قل امتلاكه للفضاء التفاعلي ويمكن تفسير هذا بتراكم العبء الإداري ورسوخ العادات التدريسية التقليدية بالإضافة الى تناقص الحافز لمواكبة مستجدات الرقمنة في نهاية المسار المهني.

الجدول رقم (54): علاقة الجنس بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس

التكرار / الجنس	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع
ذكر	21	38	16	75
	%28.0	%50.7	%21.3	%100
أنثى	17	56	25	98
	%17.3	%57.1	.%25	%100
المجموع	38	94	41	173
	%22	%54.3	%23.7	%100



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو تركز القدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس في مستوى "متوسط" بنسبة 54.3% من مجموع أفراد العينة، يليه مستوى "ضعيف" بنسبة 23.7%، ثم مستوى "جيد" بنسبة 22%.

وعند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الجنس عينة الدراسة تبين ما يلي: بالنسبة للذكور سجلنا نسبة 28% ممن لهم القدرة الجيدة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس مقابل نسبة 50.7% ممن لهم قدرة متوسطة، في حين سجلنا نسبة 21.3 ممن تضعف قدرتهم على دمج الوسائل التكنولوجية.

أما بالنسبة للإناث سجلنا نسبة 17.3% ممن لهم القدرة الجيدة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس مقابل نسبة 57.1% ممن لهم قدرة متوسطة، في حين سجلنا نسبة 25.5 % ممن تضعف قدرتهم على دمج الوسائل التكنولوجية.

وعند تحليل الفروق بين الجنسين، سجلنا فروقا واضحة بين الذكور بنسبة 28% والإناث بنسبة 17.3% في قدرة جيدة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، في حين سجلنا نسبة 57.1% للإناث في المستوى "متوسط" مقابل نسبة 50.7% عند الذكور.

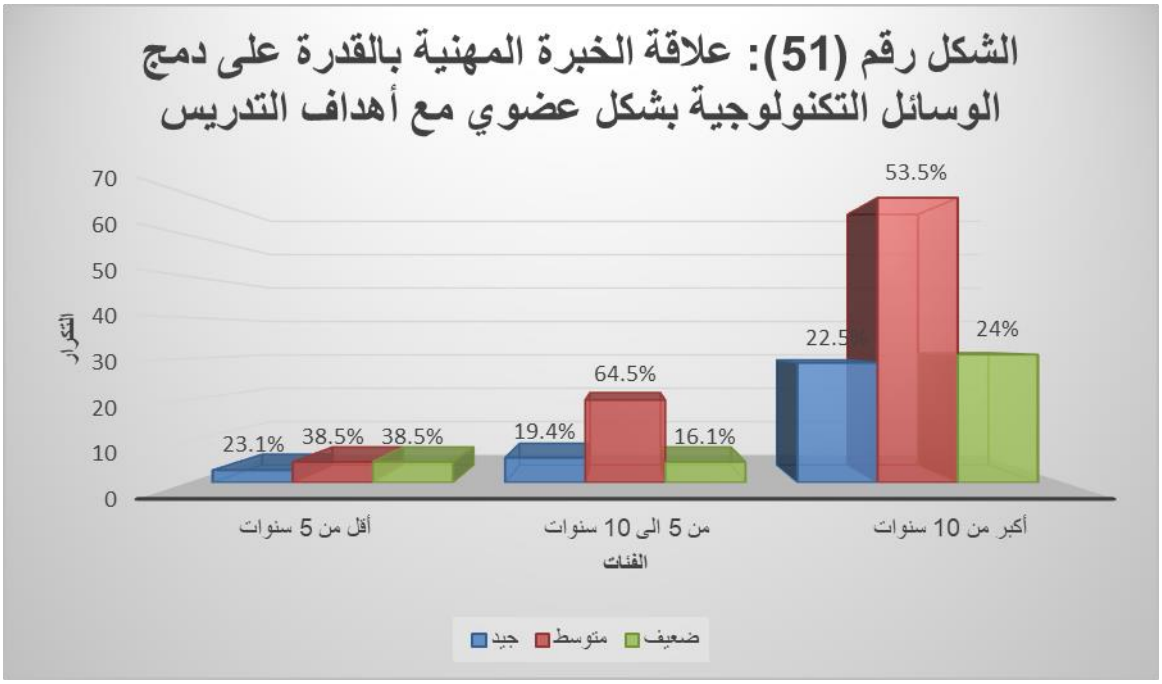
أنا بالنسبة للمستوى "ضعيف" فقد سجلنا نسبة 25.5% للإناث مقابل 21.3% للذكور

ويمكن تفسيره أو لا: على مستوى الاتجاه العام للجدول أن نسبة 22% هي نسبة منخفضة في القدرة الجيدة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس لدى عينة الدراسة وأن غالبية الأساتذة يجدون صعوبة في الانتقال من الاستخدام السطحي أو التقني لتكنولوجيا التعليم الى الدمج العميق والمتخصص الذي يصبوا الى تحقيق الأهداف البيداغوجية.

ثانيا ومن خلال مستوى الفروق بين الجنسين، فارتفاع مستوى "جيد" عند الذكور 28% مقارنة بالإناث 17.3% قد يعود الى فرص التكوين المتاحة بشكل أكبر من جهة، وفارق الثقة في استخدام التكنولوجيا من جهة أخرى.

الجدول رقم (55): علاقة الخبرة المهنية بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس

التكرار / الخبرة المهنية	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع
أقل من 5 سنوات	3	5	5	13
	%23.1	%38.5	%38.5	%100
من 5 الى 10 سنوات	6	20	5	31
	%19.4	%64.5	%16.1	%100
أكبر من 10 سنوات	29	69	31	129
	%22.5	%53.5	24.0%	%100
المجموع	38	94	41	173
	%22.0	%54.3	%23.7	%100



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو تركز القدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس في مستوى "متوسط" بنسبة 54.3% من مجموع أفراد العينة، يليه مستوى "ضعيف" بنسبة 23.7%، ثم مستوى "جيد" بنسبة 22%، وهي النسب نفسها المسجلة في الجدول السابق.

وعند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية، لاحظنا تباينا بين الفئات حيث وجدنا نسبة 38.5% لكل من الفئتين وبشكل متساوي بقدرة متوسطة وضعيفة مقابل 23.1% من الأساتذة الذين لديهم أقل من (5) خمسة سنوات تدريس ولديهم قدرة جيدة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، ويشير هذا الى وجود تباين داخلي يمكن تفسيره بأن الجدد في مهنة التدريس لا يملكون الخبرة الكافية لدمج وربط الوسائل التكنولوجية بأهداف التدريس بشكل عضوي، على الرغم من اكتساب بعضهم خبرة رقمية.

أما بالنسبة لفئة الخبرة المهنية ما بين (05 الى10 سنوات) فقد سجلنا نسبة 64.5% ممن قدرتهم متوسطة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، مقابل نسبة 19.4% ممن لديهم

قدرة جيدة، في حين جاءت نسبة 16.1% لدى الأساتذة الذين تضعف قدرتهم على دمج وسائل التكنولوجيا بشكل عضوي يتوافق مع أهداف التدريس.

أما بالنسبة للأساتذة الذين في رصيدهم أكثر من 10 سنوات عمل، فقد سجلنا نسبة 53.6% بقدرة متوسطة، مقابل 24% بقدرة ضعيفة، يليه نسبة 22.5% بقدرة جيدة على دمج وسائل التكنولوجيا بشكل عضوي يتوافق مع أهداف التدريس.

ومن خلال مقارنة وتحليل الفروق بين فئات الخبرة المهنية سجلنا تباينا بين الفئات الثلاثة، خاصة في مستوى "ضعيف" ومستوى "متوسط" فبالنسبة لفئة أقل من 05 سنوات سجلنا أعلى نسبة بقدرة ضعيفة على دمج وسائل التكنولوجيا بشكل عضوي يتوافق مع أهداف التدريس بنسبة 38.5% الأمر الذي يمكن تفسيره بأن جدد المهنة لا يمتلكون الخبرة والثقة الكافيتين لتوظيف تكنولوجيا التعليم بشكل عضوي يخدم أهداف الدرس.

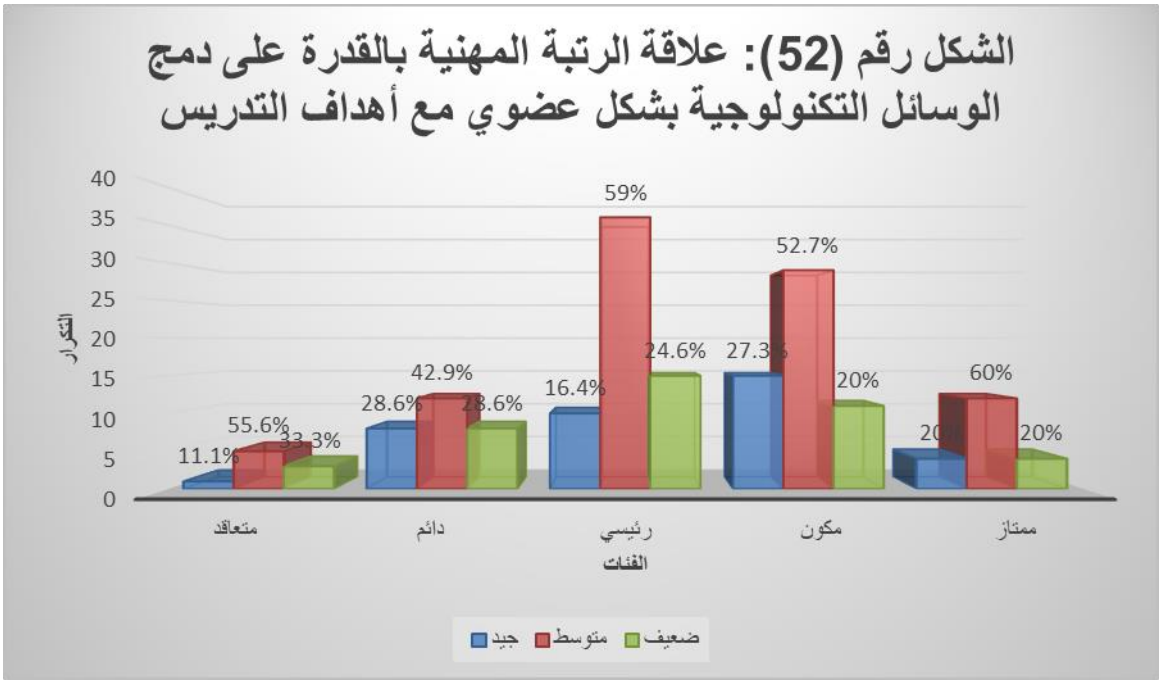
في حين أن الفئة ما بين 05 و10 سنوات خبرة مهنية سجلت أعلى نسبة بـ 64.5% بقدرة متوسطة مما يعني بأن هذه الفئة قد تجاوزت مرحلة الصعوبات الأولية وهي قريبة للوصول الى المستوى الجيد في الدمج الذي بدوره سجل أدنى نسبة بـ 19.4% بقدرة جيدة.

أما بالنسبة لفئة أكبر من 10 سنوات خبرة مهنية فالإحصائيات المسجلة قريبة من المعدل العام خصوصا فيمن يجيدون دمج الوسائل التكنولوجية وأهداف الدرس حيث سجلنا نسبة 22.5% ويفسر هذا أن أفراد العينة ذوي الخبرة الطويلة لا تكفي في بلوغ المستوى الجيد في عملية الدمج في حين سجلنا نسبة 24% من أفراد العينة بمستوى ضعيف يصعب عليهم دمج العضوي للوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة بشكل يتوافق وأهداف الدرس.

يشكل هذا التوزيع في النسب نوع من الضعف وأن النسق الاجتماعي ونقصد به أفراد عينة الدراسة بحاجة الى تكوين موجه ومستهدف ومستمر وهذ يعني أن الخبرة المهنية وحدها لا تكفي لبلوغ المستوى الجيد.

الجدول رقم (56): علاقة الرتبة المهنية بالقدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس

التكرار / الرتبة المهنية	جيد	متوسط	ضعيف	المجموع
متعاقد	1	5	3	9
	%11.1	%55.6	%33.3	%100
دائم	8	12	8	28
	%28.6	%42.9	%28.6	%100
رئيسي	10	36	15	61
	%16.4	%59.0	%24.6	%100
مكون	15	29	11	55
	%27.3	%52.7	%20.0	%100
ممتاز	4	12	4	20
	%20	%60.0	%20.0	%100
المجموع	38	94	41	173
	%22	%54.3	%23.7	%100



نلاحظ من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه العام لأفراد العينة يتركز في قدرة متوسطة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس بنسبة 54.3%، يليه المستوى ضعيف في عملية الدمج بنسبة 23.7% ثم المستوى "جيد" بنسبة 22%.

عند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية، نلاحظ تباينا بين الرتب المختلفة وورد على النحو التالي:

بالنسبة لرتبة متعاقد سجلنا نسبة 55.6% بقدرة متوسطة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، مقابل نسبة 33.3% بقدرة ضعيفة، في حين سجلنا نسبة 11.1% بقدرة جيدة على الدمج.

أما للأساتذة برتبة دائم فقد سجلنا نسبة 42.9% بقدرة متوسطة، وفي المقابل سجلنا تساوي في النسب قدرت بـ 28.6% في كل من مستوى جيد ومستوى ضعيف على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس.

وبالنسبة للأساتذة برتبة رئيسي سجلنا نسبة 59% ممن لهم قدرة متوسطة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، مقابل نسبة 24.6% بقدرة ضعيفة، في حين سجلنا نسبة 16.4% بقدرة جيدة.

بالنسبة للأساتذة برتبة مكون فقد سجلنا نسبة 52.7% ممن لهم قدرة متوسطة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، مقابل نسبة 27.3% بقدرة جيدة، في حين سجلنا نسبة 20% بقدرة ضعيفة.

أما بالنسبة لفئة رتبة أستاذ ممتاز بمستوى متوسط سجلنا نسبة 60%، في حين تساوت النسب في دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس بين القدرة الجيدة والضعيفة بنسبة 20%.

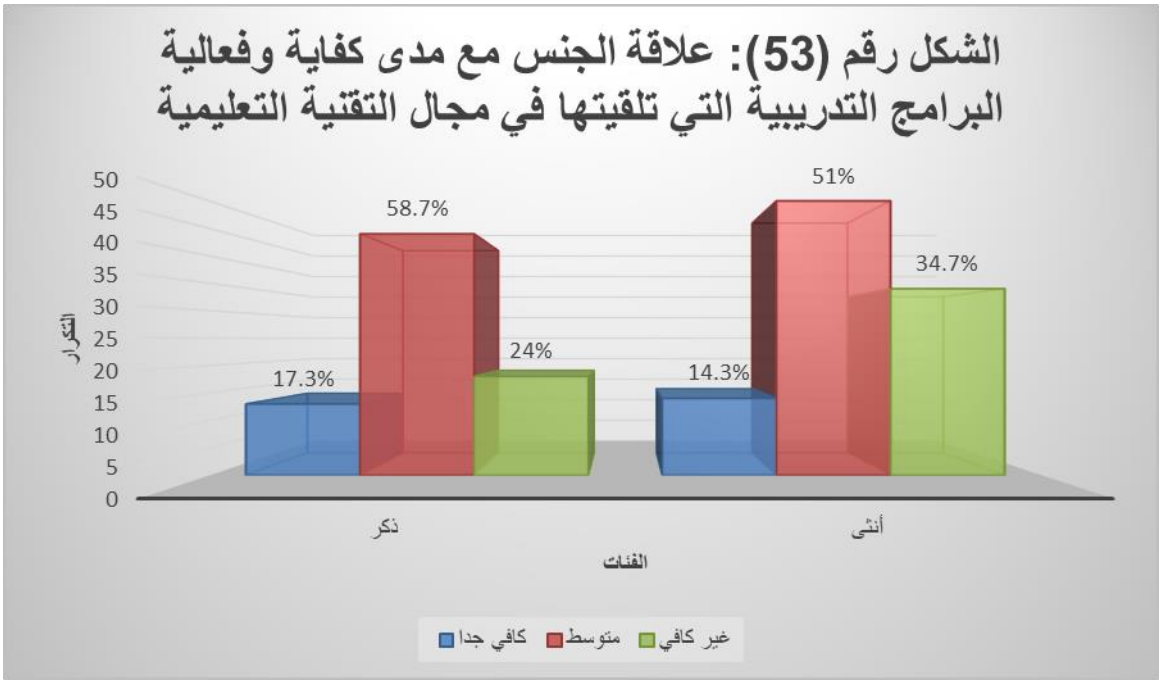
من خلال مقارنة وتحليل الفروق سجلنا تباينا في الرتب المهنية في مستوى "جيد" ومستوى "ضعيف"، حيث أنه أعلى نسبة سجلت في رتبة أستاذ دائم بـ 28.6% بقدرة جيدة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، يليه رتبة أستاذ مكون بنسبة 27.3%، ويمكن تفسير ذلك بأن مجموعة من الأساتذة موزعين على رتب مختلفة حسب الأقدمية المهنية يمتلكون خبرة كافية تسمح لهم بتوظيفها في دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس من جانب، نفس الفئة من أفراد العينة قد استفادوا من برامج تكوينية محددة خدمت بشكل عضوي أهاف التدريس من جانب آخر.

وفي المقابل سجلت أدني النسب عند الأساتذة برتبة متعاقد بـ 33.3% وبرتبة دائم بنسبة 28.6% بقدرة ضعيفة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس، قد يعود هذا الى قلة الخبرة في الربط بين الأهداف البيداغوجية والتكنولوجية بالإضافة الى عدم كفاية التكوين التربوي في هذا المجال خلال المراحل الأولى من التكوين.

المعطيات المسجلة تشير الى أن القدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف التدريس تتباين باختلاف الرتب المهنية مما يوحي الى وجود انتماء عضوي لنسق اجتماعي مركب لدى أفراد عينة الدراسة، تختلف اهتماماتهم باختلاف رتبهم المهنية مع الأخذ بعين الاعتبار الخبرة، المسؤولية والتقدم الوظيفي.

الجدول رقم (57): علاقة الجنس مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية

التكرار / الجنس	كافي جدا	متوسط	غير كافي	المجموع
ذكر	13	44	18	75
	%17.3	%58.7	%24.0	%100
أنثى	14	50	34	98
	%14.3	%51.0	%34.7	%100
المجموع	27	94	52	173
	%15.6	%54.3	%30.1	%100



القراءة الإحصائية للجدول تقودنا الى ملاحظة الاتجاه العام للعينة هو اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية "متوسطة" بنسبة 54.3%، يليه مستوى غير كافي بنسبة 30.1%، ثم مستوى كافي جدا بنسبة 15.6%.

عند ادخال المتغير المستقل المتمثل في جنس عينة الدراسة، لاحظنا وجود فروق بين الجنسين على النحو التالي:

- الذكور بتقدير "متوسط" بنسبة 58.7% مقابل تقدير "غير كافي" بنسبة 24% في حين جاء تقدير "كافي جدا" بنسبة 17.3% في مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقاها الأساتذة من أفراد عينة الدراسة في مجال التقنية التعليمية.
- الاناث بتقدير "متوسط" بنسبة 51% مقابل تقدير "غير كافي" بنسبة 34.7% في حين جاء تقدير "كافي جدا" بنسبة 14.3% في مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقاها الأساتذة من أفراد عينة الدراسة في مجال التقنية التعليمية.

عند مقارنة وتحليل الفروق بي الجنسين سجلنا فروقا رصدناها على النحو التالي:

نسبة الذكور في المستوى "متوسط" قدرت بـ 58.7% مقابل نسبة 51% عند الاناث في مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقاها الأساتذة في مجال التقنية التعليمية.

نسبة الاناث في المستوى "غير كافي" قدرت بـ 34.7% مقابل نسبة 24% عند الذكور.

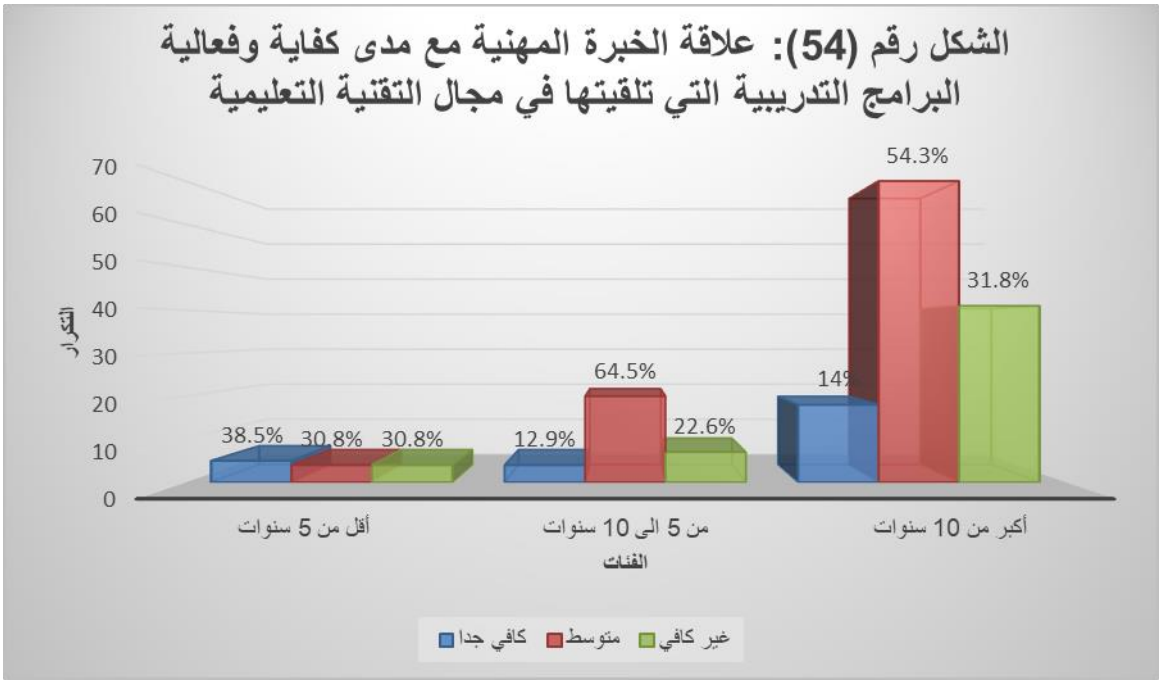
نسبة الذكور في المستوى "كافي جدا" قدرت بـ 17.3% مقابل نسبة 14.3% عند الاناث في مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقاها الأساتذة في مجال التقنية التعليمية.

تعكس النتائج المسجلة بشكل عام في مستوى "كافي جدا" قصورا في كفاية البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية، بحيث تعتبر برامج غير كافية أو متوسطة الفعالية تؤشر على وجود هو ة بين البرامج التدريبية المقدمة وبين الاحتياجات الفعلية المعبر عنها من طرف الأساتذة (عينة الدراسة).

النتائج المسجلة تستدعي بشكل خاص مواكبة تطلعات أفراد العينة بتصميم برامج تدريبية في مجال التقنية التعليمية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المعبر عنها في هذا المجال ومراعاة تطلعات كلا الجنسين سوآءا تعلق الأمر بالمحتوى، التوقيت أو طرق عرضها وتقديمها، كما تشير أيضا الى ضرورة إعادة تقييم البرامج التدريبية الحالية وتحيينها بشكل يوحي الى الرضا لدى الجنسية.

الجدول رقم (58): علاقة الخبرة المهنية مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية

التكرار / الخبرة المهنية	كافي جدا	متوسط	غير كافي	المجموع
أقل من 5 سنوات	5	4	4	13
	%38.5	%30.8	%30.8	%100
من 5 الى 10 سنوات	4	20	7	31
	%12.9	%64.5	%22.6	%100
أكبر من 10 سنوات	18	70	41	129
	%14.0	%54.3	%31.8	%100
المجموع	27	94	52	173
	%22.0	%54.3	%23.7	%100



من خلال القراءة الإحصائية للجدول، تلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية "متوسطة" بنسبة 54.3%، يليه مستوى "غير كافي" بنسبة 23.7%، ثم مستوى "كافي جدا" بنسبة 22%.

عند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الخبرة المهنية سجلنا تباينا بين فئات الخبرة نعرضها على الشكل التالي:

بالنسبة للأساتذة من فئة أقل من 05 سنوات خبرة مهنية بتقدير "كافي جدا" في اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية سجلنا نسبة 38.5%، في حين تساوى التقدير بين "متوسط" و"غير كافي" بنسبة 30.8%.

أما بالنسبة للأساتذة الذين يمتلكون خبرة مهنية بين 05 و10 سنوات، والذين يعتبرون البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية "متوسطة" بنسبة 64.5%، مقابل 22.6% ممن يعتبرونها غير كافية، في حين سجلنا بنسبة 12.9% ممن يعتبر البرامج التدريبية كافية جدا.

وبالنسبة للأساتذة الذين تتجاوز مدة عملهم في الميدان لأكثر من 10 سنوات ويعتبرون البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية متوسطة بنسبة 54.3%، مقابل 31.8% ممن يعتبرونها غير كافية، في حين سجلنا بنسبة 14% ممن يعتبر البرامج التدريبية كافية جدا.

وعند مقارنة وتحليل الفروق بين الفئات سجلنا تباينا بين الفئات الثلاثة، خاصة في مستوى "كافي جدا" بنسبة 38.5% لفئة أقل من 05 سنوات خبرة، مقابل نسبة 14% لفئة أكثر من 10 سنوات عمل، يليه نسبة 12.9% لفئة ما بين 05 و10 سنوات خبرة مهنية، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن ذوي الخبرة الأقل قد خصصت لهم برامج تكوينية حديثة تواكب الاستراتيجيات الجديدة للمنظومة التربوية وما تقتضيه من مدخلات على النظام الاجتماعي العام والنسق التربوي الخاص كالتكوين والتكوين المستمر الذي يشرف عليه في غالبية الأحيان مفتشو المواد التعليمية.

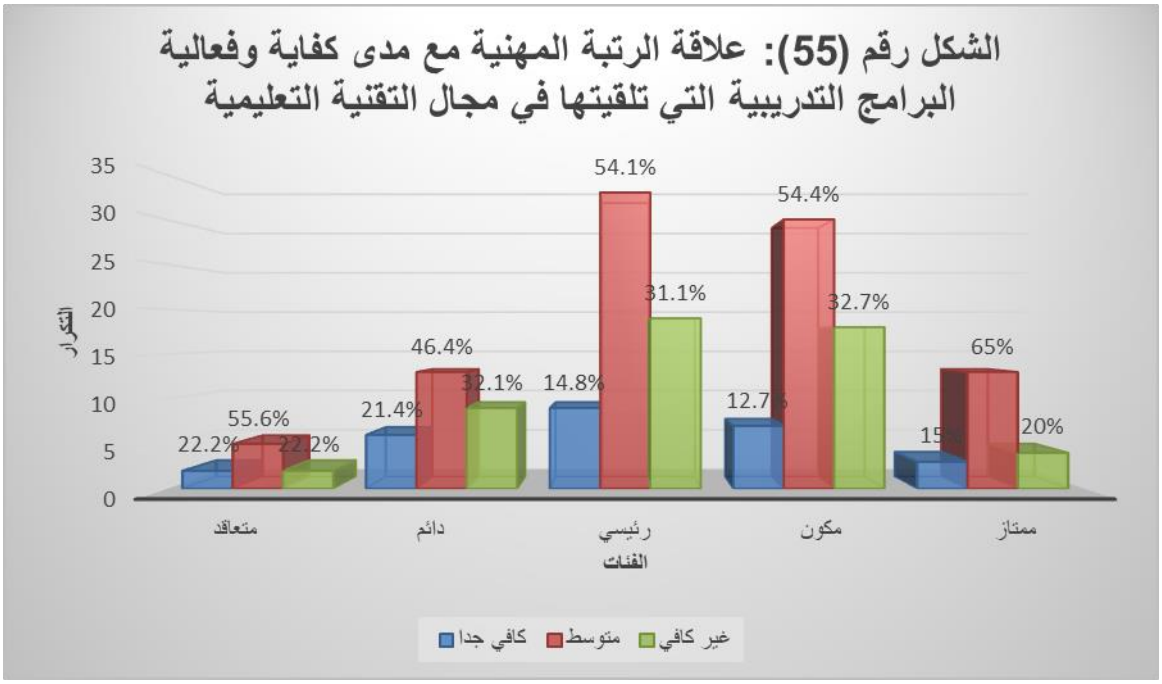
أما بالنسبة لمستوى "متوسط" فيتركز الأساتذة الذين يمتلكون خبرة مهنية ما بين 05 و10 سنوات بنسبة 64.5% بعدد اجمالي 20 أستاذ، مقابل نسبة 54.3% بعدد اجمالي قدر بـ 70 أستاذ من عينة الدراسة الذين تفوق خبرتهم 10سنوات.

وبخصوص الأساتذة الذين يعتبرون البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية "غير كافي" سجلنا نسبة 31.8% لفئة أكثر من 10 سنوات خبرة مهنية، مقابل 30.8% لفئة أقل من 05 سنوات في العمل، يليه نسبة 22.6% لفئة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة مهنية ما بين 05 و10 سنوات عمل.

بشكل عام اشارت المعطيات المسجلة الى أن تقييم كفاية وفعالية البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية يتباين في درجة الرضا على ما هو متاح، باختلاف فئة الخبرة المهنية مما يعكس الحاجة الماسة الى تقييم البرامج التدريبية السابقة بالإضافة الى تصميم برامج تدريبه مستمرة ومتجددة تستهدف جميع الفئات.

الجدول رقم (59): علاقة الرتبة المهنية مع مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية

التكرار / الرتبة المهنية	كافي جدا	متوسط	غير كافي	المجموع
متعاقد	2	5	2	9
	%22.2	%55.6	%22.2	%100
دائم	6	13	9	28
	%21.4	%46.4	%32.1	%100
رئيسي	9	33	19	61
	%14.8	%54.1	%31.1	%100
مكون	7	30	18	55
	%12.7	%54.5	%32.7	%100
ممتاز	3	13	4	20
	%15.0	%65.0	%20.0	%100
المجموع	27	94	52	173
	%15.6	%54.3	%30.1	%100



الملاحظ من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه العام للعينة هو اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية ذات كفاية وفعالية "متوسطة" بنسبة 54.3%، يليه مستوى "غير كافي" بنسبة 30.1%، ثم مستوى "كافي جدا" بنسبة 15.6%.

عند ادخال المتغير المستقل المتمثل في الرتبة المهنية سجلنا تباينا بين الفئات جاءت على الشكل التالي:

بالنسبة لرتبة متعاقد سجلنا نسبة 55.6% بقدرة متوسطة على كفاية وفعالية البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية، وفي المقابل تساوت النسبة بتقدير "كافي جدا" وتقدير "غير كافي" بـ 22.2%.

أما للأساتذة برتبة دائم فقد سجلنا نسبة 46.4% بقدرة متوسطة، مقابل نسبة 32.1% بتقدير "غير كافي" في حين سجلنا نسبة 21.4% بتقدير كافي جدا في اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية كافية وفعالة.

وبالنسبة للأساتذة برتبة رئيسي سجلنا نسبة 54.1% ممن لهم تقدير متوسط في اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية كافية وفعالة، مقابل نسبة 31.1% بتقدير غير كافي، في حين سجلنا نسبة 14.8% بتقدير "كافي جدا".

بالنسبة للأساتذة برتبة مكون فقد سجلنا نسبة 54.5% ممن لهم تقدير متوسط في اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية كافية وفعالة، مقابل نسبة 32.7% بتقدير "غير كافي"، في حين سجلنا نسبة 12.7% بتقدير "كافي جدا".

أما بالنسبة لفئة رتبة أستاذ ممتاز بتقدير متوسط سجلنا نسبة 65% في اعتبار البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية كافية وفعالة، مقابل نسبة 20% بتقدير "غير كافي"، في حين سجلنا نسبة 15% بتقدير "كافي جدا".

عند مقارنة وتحليل الفروق سجلنا تباينا بين الرتب المهنية، خاصة في مستوى "كافي جدا" ومستوى "غير كافي"، حيث سجلنا أعلى نسبة رضا بتقدير "كافي جدا" عند الأساتذة الأقل خبرة أو في بداية المسار المهني برتبة متعاقد بنسبة 22.2% ورتبة أستاذ دائم بنسبة 21.4% ويفسر ذلك بحداثة البرامج التدريبية الموجهة للفئتين بكل يحقق رضاهم، وفي المقابل سجلنا أدنى نسبة 12.7% في رتبة أستاذ مكون.

بالنسبة لأفراد العينة الذين عبروا عن عدم رضاهم بتقدير "غير كافي" جاءت النسب على النحو التالي أستاذ مكون بـ 32.7% يليه أستاذ دائم بـ 32.1%، ثم أستاذ رئيسي بـ 31.1%.

أما بالنسبة للأساتذة الذين عبروا عن كفاية وفاعلية البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية بتقدير "متوسط"، جاءت بنسبة 65% للأساتذة برتبة ممتاز.

بشكل عام، تشير النتائج المسجلة الى أن تقييم كفاية وفعالية البرامج التدريبية في مجال التقنية التعليمية يشكل يباينا باختلاف الرتب المهنية، هذ التباين في الرتب يؤكد فعالية البرامج التدريبية ليست متجانسة، وأن احتياجات وتصورات الأساتذة تختلف باختلاف موقعهم في السلم المهني، هذ يستوجب اتخاذ تدابير وآليات مخصصة في التكوين بصفة عامة، مع مراعاة خصوصية كل رتبة.

تحليل نتائج الفرضية الثانية

انطلاقا من قراءة تركيبية للمعطيات الإحصائية المستمدة من الجداول الميدانية، وربطها بالفرضية القائلة إن الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت يحظى بتأطير أستاذي مؤهل قادر على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، يتضح مبدئيا أن المؤشرات الميدانية تساند هذه الفرضية، مع ظهور فروق نوعية حين تُترجم الكفاءة إلى ممارسة فعلية داخل القسم .وبتحليل الفروق المسجلة، برز تباين في النتائج؛ إذ بينت التوزيعات التكرارية أن الاتجاه العام لدى العينة يميل إلى وصف التأطير البشري بأنه مقبول أو ملائم.

وهذا ينسجم مع إقرار أغلبية المشاركين، بتوافر التجهيزات التقنية في المؤسسات، ما يوحي بأن الأساتذة يمتلكون الحد الأدنى من التكوين والكفايات المعرفية التي تمكنهم من التعامل مع تكنولوجيا التعليم، كأدوات العرض والإنترنت .مع ذلك، فإن تمركز تقييم يكشف عن فجوة تحول دون توظيف تلك المؤهلات البشرية توظيفا كاملا ومثاليا .

تشير النتائج إلى أن تعثر إدماج التكنولوجيا في ثانويات ولاية تيسمسيلت لا يرتبط بـ"أمية رقمية" لدى الأساتذة أو بقصور معرفي، بل بغياب بيئة تمكينية وظيفية. فالمدرس يمتلك التأهيل التقني المطلوب، لكنه يصطدم بمناهج تقليدية جامدة وبحيز تطبيقي محدود لا يوفر وقتا ولا مساحة بيداغوجية كافيين لتفعيل مهاراته الرقمية .

هذا التفاوت يعكس تحديات عميقة في الانتقال من التكوين النظري إلى التمكين العملي في الميدان، ويؤكد أن إتقان الوسائل يظل مهارة معطلة أو ضعيفة الأثر ما لم تُحرر الممارسات الصفية وتُحدّث المناهج، بما ينسجم مع كفاءة الإطار البشري من جهة، ويستجيب لمتطلبات التحول الرقمي الراهن من جهة أخرى.

الفصل الثامن

تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة

الفصل الثامن: تحليل ومناقشة الفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة:

يؤدي توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت الى زيادة التحصيل الدراسي المرجو، لما يقدمه من تسهيلات لاستقطاب المعرفة.

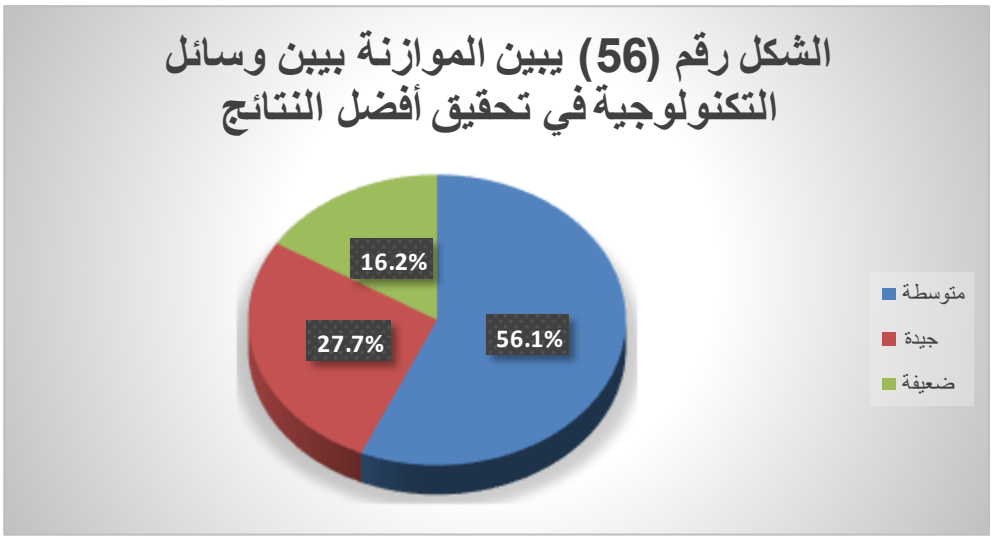
تمهيد:

يظهر أثر استخدام تكنولوجيا التعليم بوضوح في المرحلة الثانوية، إذ تسهم في تبسيط المفاهيم وتقريبها من المتعلمين. كما تمكّن من تنويع طرائق العرض وأساليب التفاعل، وهو ما يعزز دافعية التلاميذ نحو التعلم. وتشير الدراسات إلى أن استخدام الوسائط التكنولوجية يرتبط بتحسين مستوى التحصيل الدراسي. ويُرد ذلك إلى ما توفره من تسهيلات تدعم الفهم والاستيعاب وتربط المعارف بالواقع التطبيقي.

وفي ولاية تيسمسيلت تتزايد أهمية هذا الدور نظرا لاحتياج المتعلمين إلى أساليب أكثر جاذبية وفعالية. لذلك يشكل إدماج تكنولوجيا التعليم في التعليم الثانوي مدخلا محوريا لدعم التحصيل المنشود. وبناء على ذلك، تسعى هذه الفرضية إلى بيان العلاقة الإيجابية بين توظيف التكنولوجيا التعليمية وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

الجدول رقم (60): موازنة بين وسائل التكنولوجية في تحقيق أفضل النتائج

النتائج	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	48	%27.7
متوسطة	97	%56.1
ضعيفة	28	%16.2
المجموع	173	%100



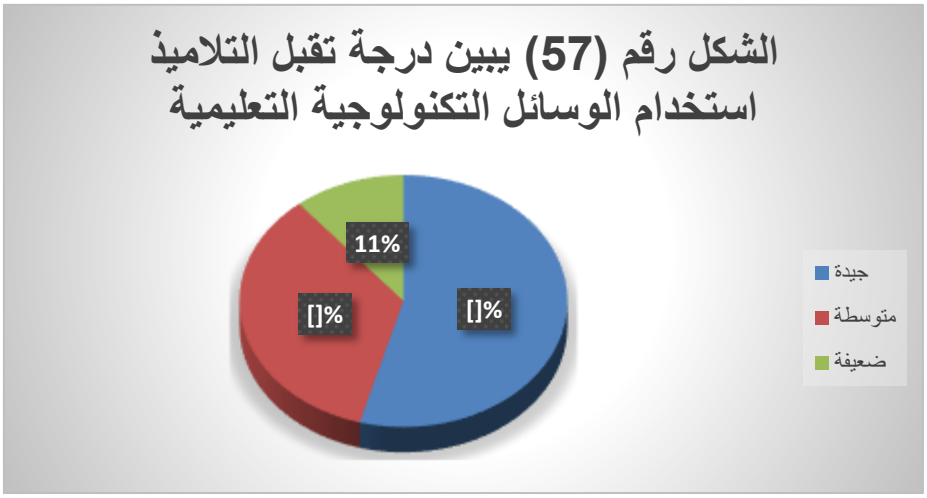
من خلال القراءة الإحصائية للجدول، نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة هو أن الموازنة بين الوسائل التكنولوجية في تحقيق أفضل النتائج بتقدير متوسط بنسبة 56.1%، يليه تقدير جيد بنسبة 27.7%، في حين جاءت نسبة 16.2% بتقدير ضعيف، يعكس هذا التدرج أن الموقف السائد في العينة لا يقتصر على قبول تكنولوجي فحسب، بل يتسم بقبول وظيفي يشير إلى فعالية الوسيلة في تحسين الأداء الدراسي.

عند النظر إلى المقارنة وتحليل الفروق، يتضح أن الفروق بين الاتجاهات ليست سطحية، بل تعكس اختلافات ملحوظة في التصور التربوي. فالفئة الأولى تعتبر التكنولوجيا أداة مباشرة لتعزيز الأداء الدراسي بنسبة 56.1%، بينما تركز الفئة الثانية على القيمة المعرفية والتفسير بنسبة 27.7%، في حين ترى الفئة الثالثة فيها وسيلة مساعدة للتنظيم بنسبة 16.2%. يشير هذا إلى أن الاختلاف لا يكمن في دعم التكنولوجيا بشكل أساسي، بل في تقدير فعالية وظائفها في العملية التعليمية. كما تساهم بعض العوائق، مثل نقص الأجهزة، وضعف التدريب، وعدم جاذبية البيئة المدرسية، في تفسير بعض التردد أو الانخفاض النسبي في بعض الاتجاهات، رغم الاتجاه العام الايجابي يمكن تفسير هذه النتائج على أن المدرسة الثانوية في ولاية تيسمسيلت تشهد تغيرا في العلاقة بين المتعلم والمعرفة. فالتكنولوجيا لا تُعتبر مجرد أدوات مادية، بل تمثل رأسمالا ثقافيا حديثا يوفر للمتعلمين فرصا أوسع للفهم والتفاعل والوصول للمعلومات. كما يعكس الإقبال على تكنولوجيا التعليم تغييرا في تصورات الطلاب والمعلمين حول المعرفة، التي لم تعد محصورة في الكتاب والشرح المباشر، بل أصبحت مرتبطة بسرعة الوصول وتعدد المصادر وطرق التعلم المتنوعة.

يمكن أيضا تفسير هذا التحول في إطار الفوارق الاجتماعية والمكانية، حيث تعتمد الاستفادة من التكنولوجيا على توفر الأجهزة وكفاءة التعليم ودعم المؤسسة، مما يجعل التحصيل الدراسي مرتبطا ليس فقط بقدرات المتعلمين الفردية، بل أيضا بالبنية المدرسية والموارد المتاحة. وبالتالي، يتأكد أن تكنولوجيا التعليم تساهم في إعادة تشكيل الممارسة التعليمية في المرحلة الثانوية من خلال تعزيز التفاعل، وزيادة الدافعية، وتقريب المعرفة من المتعلم، مما يفسر التحسن الملحوظ في التحصيل الدراسي لدى الفئات الأكثر استفادة منها

الجدول رقم (61): درجة تقبل التلاميذ استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية

النتائج	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	94	%54.3
متوسطة	60	%34.7
ضعيفة	19	%11.0
المجموع	173	%100



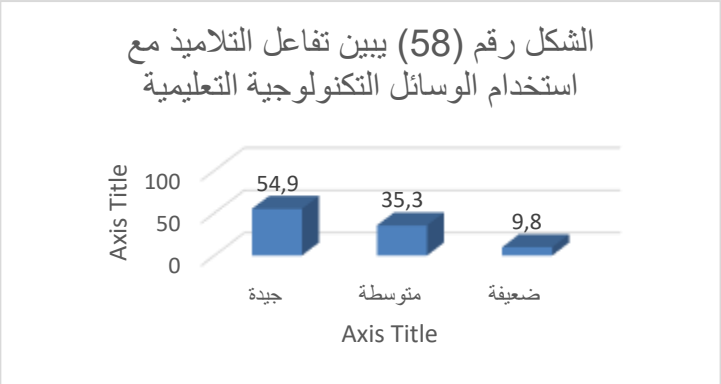
من خلال قراءة الإحصائية في الجدول نلاحظ أن الاتجاه العام للعينة يتجه بوضوح نحو قبول مرتفع لاستخدام التكنولوجيا التعليمية لفئة "جيدة" بنسبة 54.3%، تليها فئة "متوسطة" بنسبة 34.7%، ثم "ضعيفة" بنسبة 11.0%.

يمكن تفسير هذا القبول المرتفع بأن التكنولوجيا التعليمية أصبحت ركنا من أركان التحول الذي تعرفه المدرسة المعاصرة، إذ تسهم في تنشيط التفاعل داخل الفصل، وتيسير الوصول إلى المعرفة، وتقريب المحتوى من المتعلم، بما يجعلها أكثر توافقا مع حاجات هذا الجيل.

وتشير النتائج أيضا إلى أن قبول الأدوات التكنولوجية مرتبط بالبنية المدرسية والدعم المؤسسي، لأن إتاحة الوسائل الرقمية، وجودة التأطير، وتنوع الممارسات البيداغوجية، جميعها عوامل تعزز قابلية التلاميذ للتفاعل مع التكنولوجيا .وبناء على ذلك، يُحتمل أن تمثل فئة القبول "الجيد" تلاميذ استفادوا من بيئات تعليمية أكثر انفتاحا على الرقمنة، بينما قد تعكس فئة "الضعيفة" محدودية في الولوج، أو نقصا في التكوين، أو صعوبات في التكيف مع أنماط التعلم الحديثة. وخلاصة القول، تكشف المعطيات المتوفرة عن ارتفاع عام في تقبل التلاميذ لاستخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم، وهذا الارتفاع لا يترجم موقفا فرديا فقط، بل يعبر عن تحول اجتماعي وتربوي في علاقة المتعلم بالمعرفة وبالمؤسسة المدرسية، حيث صارت التكنولوجيا وسيطا مركزيا لإعادة تنظيم التعلم، وتعزيز الدافعية، وتوسيع فرص المشاركة داخل الفضاء المدرسي.

الجدول رقم (62): تفاعل التلاميذ مع استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية

النتائج	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	95	%54.9
متوسطة	61	%35.3
ضعيفة	17	%9.8
المجموع	173	%100



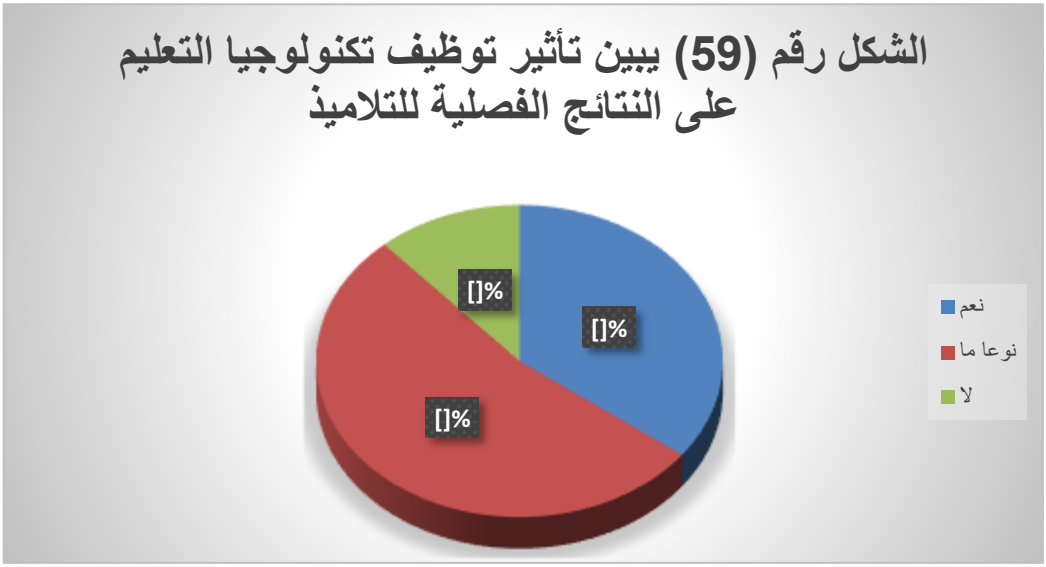
تكشف القراءة الإحصائية للجدول أن الميل العام لدى العينة يتجه إلى تصنيف تفاعل التلاميذ مع الوسائط التكنولوجية التعليمية بأنه جيد بنسبة 54.9%، في حين يعتبره 35.3% تفاعلا متوسطا، ولا تتجاوز نسبة من يصفونه بالضعيف 9.8% في الطور الثانوي .وبتحليل الفروق المسجلة يتضح تباين يدعم خلاصة مفادها أن أغلبية الأساتذة ترى استجابة التلاميذ للتقنيات الحديثة جيدة أو متوسطة، بإجمالي يصل إلى 90.2% (مجموع جيد ومتوسط). ويعكس هذا المعطى وجود استعداد مرتفع وجاهزية نفسية ومعرفية لدى المتعلمين لاستيعاب تكنولوجيا التعليم .

يمكن تفسير تمركز أكثر من نصف الإجابات ضمن خانة "جيد" (54.9%) بتفسير سوسيوتقني يرتبط بكون تلميذ المرحلة الثانوية المعاصر يجسد نموذج الجيل الرقمي .(Digital Natives) فقد وُلد هؤلاء ونشؤوا في بيئات مشبعة بالوسائط الرقمية، ما يجعل انخراطهم في الأدوات التكنولوجية داخل الصف تلقائيا وعاليا، مدفوعا برغبة استكشاف المعرفة عبر قنوات بصرية وأساليب غير تقليدية .وفي المقابل، فإن انخفاض نسبة التفاعل الضعيف إلى 9.8% يدل على غياب شبه تام لمقاومة ثقافية أو نفسية تجاه الرقمنة لدى التلاميذ.

ويقدم ذلك إشارة مهمة لصناع القرار التربوي في ولاية تيسمسيلت بأن المتعلم يمثل القوة الدافعة والقاعدة الأكثر خصوبة لإنجاح مبادرات إدماج التكنولوجيا، بشرط أن تواكب المناهج هذا الشغف الرقمي وأن تُوجِّهه نحو الأهداف البيداغوجية والتحصيلية المنشودة.

الجدول رقم (63): تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على النتائج الفصلية للتلاميذ

توظيف تكنولوجيا التعليم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	61	%35.3
نوعا ما	92	%53.2
لا	20	%11.6
المجموع	173	%100



من خلال القراءة الإحصائية للجدول أن الاتجاه الغالب لدى أفراد العينة يميل إلى تصنيف أثر توظيف تكنولوجيا التعليم على النتائج الفصلية للتلاميذ بأنه محدود إلى حد ما؛ إذ اختار 53.2% خيار "نوعا ما"،

مقابل 35.3% أكدوا وجود أثر حاسم بنعم، في حين رأى 11.6% أن هذه الوسائل لا تؤثر على نتائج التلاميذ في الطور الثانوي .

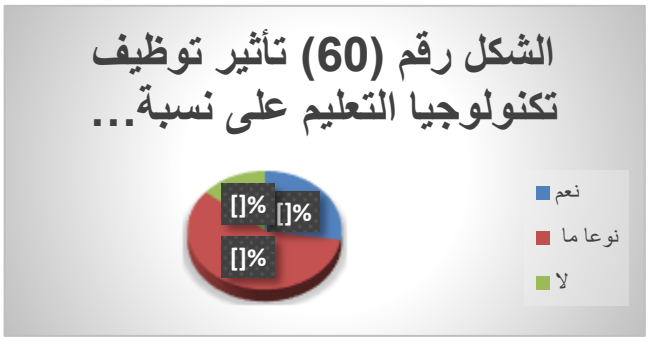
وعند المقارنة وتحليل الفروق، ظهر تباين في المعطيات؛ فمعظم الأساتذة يعتبرون أن التأثير الفعلي للتكنولوجيا على المؤشرات والنتائج الفصلية الملموسة يظل نسبيا ومرتبطا بشروط بيداغوجية، ما يشير إلى صعوبة تحويل الحماس الرقمي وارتفاع التفاعل لدى التلاميذ إلى مكاسب كمية تنعكس مباشرة في كشوف النقاط الفصلية .

إن تمركز أكثر من نصف الإجابات (53.2%) في خانة "نوعا ما" يبرز مفارقة تحصيلية واضحة؛ فالتقنيات قادرة على تسهيل الفهم واستقطاب المعرفة، غير أن انعكاسها على "النتائج الفصلية الرسمية" يبقى مشروطا بطبيعة منظومة التقييم السائدة .يرتبط هذا الطابع النسبي بغياب تزامن بنيوي داخل المنظومة التعليمية؛ فبينما تُدمج التكنولوجيا جزئيا في قاعات الدرس، ما تزال الامتحانات والفروض تُصمم وتُجرى بطرائق ورقية تقليدية تركز على الحفظ والاسترجاع الآلي للمعلومات، لا على المهارات التفاعلية والتحليلية التي تعززها التكنولوجيا .ومع ذلك، فإن إقرار 35.3% بوجود أثر إيجابي مباشر واقتصار النفي على 11.6% فقط يؤكد أن تكنولوجيا التعليم تسهم في تحسين المردود الدراسي.

كما أن تحويل هذا الأثر من طابعه النسبي الحالي إلى أثر قاطع وشامل يقتضي تحديث منظومة التقييم والامتحانات الفصلية لتتلاءم مع أساليب التدريس الرقمي الحديثة.

الجدول رقم (64): تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على نسبة الانتقال الى مستوى أعلى

توظيف تكنولوجيا التعليم	التكرار	النسبة المئوية
نعم	48	%27.7
نوعا ما	101	%58.4
لا	24	%13.9
المجموع	173	%100



انطلاقا من قراءة معطيات الجدول إحصائيا، يتبين أن الميل الغالب لدى أفراد العينة هو توصيف أثر توظيف تكنولوجيا التعليم على الانتقال إلى مستوى أعلى بأنه "نوعا ما" بنسبة 58.4%، في مقابل 27.7% يقرون بأثر مباشر وحاسم (نعم)، بينما يرى 13.9% أن استخدام هذه الوسائل لا ينعكس على معدلات انتقال التلاميذ إلى مستويات أعلى ضمن الطور الثانوي .

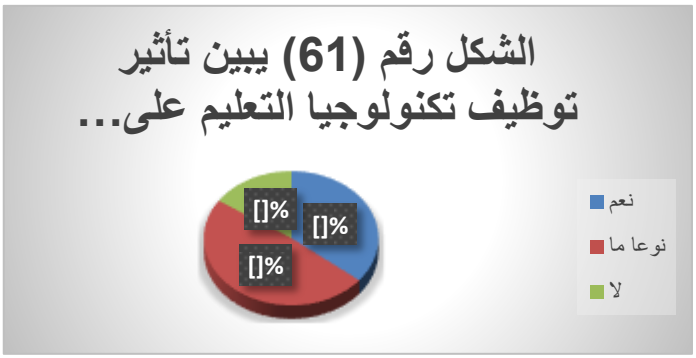
وتكشف المقارنة وتحليل الفروق عن تباين في النتائج، إذ يظهر أن غالبية الأساتذة تعتبر أن إسهام التكنولوجيا في رفع نسب النجاح والانتقال السنوي يبقى نسبيا ومشروطا بعوامل أخرى، وهو ما يدل على استمرار صعوبات في تحويل الأدوات الرقمية إلى رافعة أساسية ومباشرة للحد من الرسوب المدرسي وتحسين المؤشرات الكمية للنجاح .

وعلى الصعيدين السوسيولوجي والبيداغوجي، يمكن تفسير تركّز الإجابات بنسبة مرتفعة تجاوزت النصف (58.4%) في خانة "نوعا ما" بكون عملية الانتقال إلى مستوى أعلى في المنظومة التربوية ثمرة آليات سوسيو-بيداغوجية معقدة تتقاطع فيها عوامل عديدة، مثل مستوى الذكاء والاجتهاد الفردي، والمتابعة الأسرية، والظروف الاجتماعية والاقتصادية للمتعلم، ولا تُرد حصرا إلى نوعية الوسيلة التعليمية داخل الصف .

أن التكنولوجيا تساعد إلى حد ما في تجاوز الصعوبات المعرفية وتعزيز الفهم، بما يحسّن فرص النجاح، لكنها لا تكفل الانتقال قطعيا متى واجه التلميذ عوائق أخرى خارج الإطار التقني .مع ذلك، فإن تسجيل 27.7% لصالح الأثر المباشر وتراجع نسبة النفي إلى 13.9% يؤكد أن تكنولوجيا التعليم تظل أداة دعم بيداغوجي ذات أهمية، تساهم في تحسين الممارسة التعليمية وتيسير حركة الارتقاء الأكاديمي الداخلي للتلاميذ نحو المستويات العليا.

الجدول رقم (65): تأثير توظيف تكنولوجيا التعليم على نسبة النجاح في شهادة البكلوريا

النجاح في البكالوريا	التكرار	النسبة المئوية
نعم	62	%35.8
نوعا ما	84	%48.6
لا	27	%15.6
المجموع	173	%100



تكشف القراءة الإحصائية للجدول أن الميل العام لدى العينة يتجه إلى توصيف أثر توظيف تكنولوجيا التعليم في نسبة النجاح في البكالوريا بأنه "نوعا ما" بنسبة 48.6%، مقابل 35.8% يقرون بأثر مباشر وقاطع (نعم)، في حين يرى 15.6% أن هذه الوسائل لا تؤثر في نسب النجاح في هذا الامتحان الحاسم بالمرحلة الثانوية.

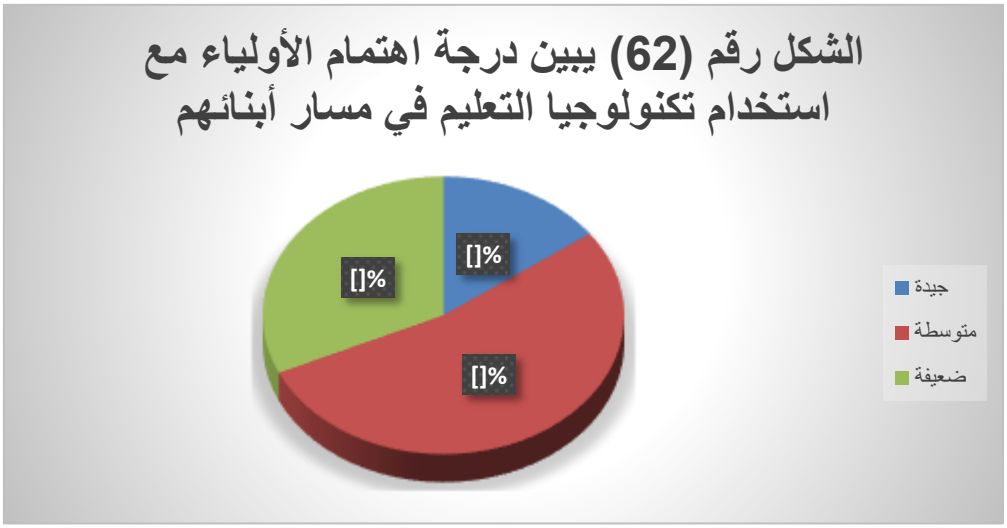
وعند مقارنة المعطيات وتحليل الفروق، يظهر تباين في النتائج، إذ يتضح أن غالبية الأساتذة تعتبر مساهمة تكنولوجيا التعليم في تحقيق النجاح نسبية ومشروطة بكيفية إدماجها بيداغوجيا، وهو ما يعكس وجود صعوبات في تحويل المدخلات التقنية إلى طفرة كمية حاسمة في نسب النجاح العامة ضمن أهم محطة تقييمية في مسار التلميذ الدراسي .

ومن منظور وتربوي، فإن تمركز نحو نصف الاستجابات 48.6% في خانة "نوعا ما" يرتبط بطبيعة امتحان البكالوريا كحدث وطني انتقائي شديد التنافس، تتداخل في نتائجه آليات اجتماعية ونفسية وبيداغوجية متعددة؛ فمعادلة النجاح لا تتوقف عند جودة الوسائل التعليمية داخل القسم، بل تشمل أيضا قدرة التلميذ على إدارة الضغط النفسي، وقوة المتابعة الأسرية المكثفة، والاعتماد المتزايد على الدروس الخصوصية والجهود الفردية خارج أسوار الثانوية .ومع ذلك، فإن تصويت نسبة معتبرة بلغت 35.8% على وجود أثر مباشر وقاطع (نعم) يمنح إشارة تربوية واضحة إلى أن التكنولوجيا التعليمية، مثل المنصات الرقمية والمحاكاة التفاعلية، أصبحت رافعة أساسية لتبسيط المضامين المعرفية المعقدة في برنامج السنة الثالثة ثانوي، بما يدعم فرص المراجعة الذكية لدى الطلبة.

في المقابل، تعكس نسبة الرافضين 15.6% رؤية تقليدية تعتبر أن ورقة البكالوريا ما تزال تقيس مهارات تحريرية كلاسيكية، وهو ما يقتضي تعميق إصلاح منظومة التقييم لتتوافق مع الآفاق الرقمية المستجدة.

الجدول رقم (66): درجة اهتمام الأولياء مع استخدام تكنولوجيا التعليم في مسار أبنائهم

درجة اهتمام الأولياء	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	26	%15.0
متوسطة	92	%53.2
ضعيفة	55	%31.8
المجموع	173	%100.0



تُظهر القراءة الإحصائية للجدول أن التوجه العام للعينة يميل إلى تصنيف اهتمام الأولياء بتوظيف تكنولوجيا التعليم في متابعة مسار أبنائهم بالطور المتوسط على أنه متوسط بنسبة 53.2%، مقابل 31.8% يرونه ضعيفا، في حين أقر 15.0% فقط بأن مستوى اهتمام الأولياء جيد في الطور الثانوي.

وتوضح المقارنة وتحليل الفروق وجود تباين ملحوظ في النتائج، حيث يعتقد معظم الأساتذة أن اهتمام ومتابعة الأولياء لأثر التكنولوجيا على المسار الدراسي لأبنائهم يقع بين المستوى المتوسط والضعيف بنسبة إجمالية

تفوق الثلثين. ويشير ذلك إلى تحديات تحول دون بناء تواصل فعّال وشراكة حقيقية بين الأسرة والمدرسة الرقمية. ومن منظور سوسيولوجي، فإن تمركز أكثر من نصف الاستجابات (53.2%) ضمن خانة "متوسط" يعكس نمطا من الوعي التقليدي أو الحذر المتردد لدى الأسر بولاية تيسمسيلت تجاه الرقمنة التعليمية.

فالأولياء يعترفون بأهمية التكنولوجيا كمعطى قائم، لكنهم يفتقرون إلى الأدوات المعرفية والتقنية الكفيلة بمراقبة استخدام أبنائهم لها وتوجيهه نحو التعلم .في المقابل، تكشف نسبة معتبرة تقارب الثلث (31.8%) وتصف هذا الاهتمام بالضعيف عن فجوة ثقافية واقتصادية، تتمثل في الفجوة الرقمية بين الأجيال.

فكثير من الأولياء يجدون صعوبة في مجاراة التسارع السبراني الذي يعيشه الأبناء، أو ما زالوا ينظرون إلى التكنولوجيا بوصفها مصدرا للترفيه وإهدار الوقت لا أداة للتحصيل المعرفي. ومن ثم تبرز الحاجة إلى تفعيل دور جمعيات أو لياء التلاميذ والإعلام التربوي لرفع الوعي الأسري وضمان مساهمة بناءة في إنجاح مشروع التحول الرقمي داخل المؤسسات التعليمية.

تحليل نتائج الفرضية الثالثة

استنادا إلى القراءة الإحصائية التركيبية للبيانات الميدانية، وعند إسقاطها على الفرضية الثالثة التي تفترض أن إدماج تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بولاية تيسمسيلت يرفع التحصيل الدراسي لما يتيحه من تسهيلات في استقطاب المعرفة، يتضح أن الوقائع تدعم الأثر الإيجابي للتكنولوجيا بوصفها أداة جذب، لكنها تربطه بشروط بيداغوجية ضرورية لتحويل هذا الأثر إلى مكاسب تحصيلية ملموسة

وعند تفكيك الفروق بين المؤشرات، برز تباين في النتائج؛ فإقرار أفراد العينة بتوافر تجهيزات مادية مناسبة يدل على قاعدة لوجستية قادرة على توفير تسهيلات معرفية بصرية وتفاعلية للمتعلمين، بما يعزز دافعيتهم ويقوي قدرتهم على استقطاب المعرفة.

ما يعني أن المردود التحصيلي المتوقع من التكنولوجيا يبقى محجوبا داخل قوالب مناهج تقليدية وآليات تقويم كلاسيكية لا تزال تميل إلى الحفظ والتلقين .سوسيولوجيا، تؤكد النتائج أن أدوات تكنولوجيا التعليم تؤدي بالفعل دورا جاذبا وميسرا لاكتساب المعرفة لدى تلاميذ الطور الثانوي المنتمين إلى جيل مجتمع المعلومات، إذ تساعدهم على التسريع في الفهم وتجاوز صعوبات التجريد.

أن هذه السهولة في الاستقطاب لا تتحول تلقائيا إلى زيادة في التحصيل ما لم يتحقق توافق بنيوي بين الأداة التقنية والمنهاج التربوي؛ فالتلميذ يكتسب معارفه رقميا بمرونة، بينما يخضع لتقويم تقليدي جامد .

هذا التعارض يكشف تحديات عميقة داخل المنظومة التعليمية بولاية تيسمسيلت، ويستدعي تحويل التكنولوجيا من وسيلة عرض ثانوية أو أداة ترفيه إلى مكوّن بيداغوجي أصيل مدمج في المنهاج والتقويم، بما يضمن ترجمة التيسير المعرفي إلى مكاسب تحصيلية قابلة للقياس ترفع جودة مخرجات التربية الوطنية.

الخاتمة

خاتمة

جاءت هذه الدراسة الميدانية ضمن سياق بيداغوجي وسوسيولوجي دقيق، وتهدف إلى توصيف واقع إدماج تكنولوجيا التعليم في المرحلة الثانوية بولاية تيسمسيلت واستشراف آفاقه. كما تتبع البحث أثر التحول الرقمي في البيئة التعليمية، وفي كفاءة الموارد البشرية، وفي مستويات التحصيل الدراسي. وقد أتاح الجمع بين المعالجة الإحصائية والتحليل السوسيوتقني وصل الفرضيات النظرية بالمعطيات الواقعية، لتنتهي الدراسة إلى نتائج محورية تفسر إشكالية البحث، ويمكن عرضها عبر اختبار مدى تحقق الفرضيات المعتمدة:

أو لا: واقع البنية التحتية والمناهج التعليمية (وفق الفرضية الأولى) :أكدت النتائج صحة الفرضية الأولى التي تفترض وجود مفارقة بين وفرة الوسائل والأدوات التعليمية وبين فعاليتها البيداغوجية. فقد أفاد ما يزيد على ثلثي العينة بتوفر التجهيزات الرقمية والعتاد التقني في ثانويات الولاية، بما يعكس جهدا واضحا في الدعم اللوجستي.

ومع ذلك، لم يفض هذا التزويد إلى النقلة التربوية المنشودة، لأن غالبية الأساتذة تبدي قبولا حذرا ومشروطا للمناهج الحالية، مع نسبة معتبرة تراها غير ملائمة إطلاقا.

يتبين أن التعثر الرقمي لا يرتبط بندرة مادية بقدر ما يتصل بصلابة بنيوية في المناهج التي لا تزال تقليدية ونمطية، ما خلق فجوة وظيفية جعلت المؤسسة التعليمية عاجزة عن مواكبة التطلعات الرقمية والمعرفية المتسارعة لدى جيل مجتمع المعلومات.

ثانيا: الكفاءة البشرية وأدوار المرافقة البيداغوجية (وفق الفرضية الثانية) :أظهرت الدراسة أن أساتذة التعليم الثانوي يمتلكون في العموم رصيدا معرفيا وكفاءة تقنية تمكّنهم من استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، بما يثبت الشق الذاتي من الفرضية. غير أن التحليل السوسيومهني بيّن أن هذه الكفاءة تبقى محدودة الأثر بسبب غياب بيئة تمكينية ومرافقة مستمرة. وقد أظهرت مقارنة متغيري الخبرة والرتبة المهنية بعلاقة جهاز التفتيش بعملية الإدماج أن

المرافقة تتسم بالتقطع والموسمية عبر مختلف الرتب، وتصل أحيانا إلى انعدامها لدى المترسمين حديثا وكذلك لدى الأساتذة المكوّنين وذوي الرتب العليا. ويكشف ذلك استمرار تصور تقليدي لوظائف التفتيش يركّز على الضبط والتقويم المعياري، بدلا من التحول إلى مرافقة بيداغوجية رقمية دائمة تفك العزلة المهنية عن الأستاذ وتدعمه في ابتكار ممارسات رقمية.

ثالثا: العائد التربوي وتجويد التحصيل الدراسي (وفق الفرضية الثالثة) :تتبعت الدراسة العلاقة بين توظيف التكنولوجيا ومخرجات التعليم من نتائج فصلية ونسب انتقال ونسب نجاح في البكالوريا. وجاءت النتائج الميدانية مؤيدة لفكرة أن التكنولوجيا عامل قوي في رفع الدافعية، إذ سجّل تلاميذ الثانوي، بوصفهم أبناء البيئة الرقمية، مستويات عالية من التفاعل الإيجابي مع الوسائط الرقمية. ومع ذلك، لم يتحول هذا التفاعل إلى أثر حاسم ومباشر في كشف النقاط أو في نسب النجاح في البكالوريا، وظل تأثيره متوسطا. ويُعزى هذا التفاوت إلى غياب تزامن مؤسسي وهيكلي داخل المنظومة؛ ففي حين يُدعى المدرس والمتعلم إلى تدريس رقمي تفاعلي، لا تزال الاختبارات الفصلية والوطنية ورقية وتقيس بالأساس مهارات الحفظ الآلي، الأمر الذي يحد من إمكانات التكنولوجيا ويحول دون ترجمة التيسير المعرفي إلى مكاسب تحصيلية ملموسة .

التوصيات والآفاق المستقبلية :

هندسة مناهج رقمية: التحول العاجل من مناهج ورقية تقليدية إلى مناهج مرنة وتفاعلية تُدرج الوسائط الرقمية كعنصر بنيوي لا كأداة عرض ثانوية .

تحديث جهاز التفتيش والمرافقة: إعادة تعريف أدوار المفتشين بإرساء وظيفة المرافق الرقمي الداعم، وتصميم دورات تكوينية تضمن تقليص الفجوة التكنولوجية بين جيل المفتشين وجيل الأساتذة.

تطوير آليات التقييم والامتحانات: مراجعة فلسفة الاختبارات الفصلية والامتحانات الوطنية، خاصة البكالوريا، لقياس مهارات التحليل والتركيب وحل المشكلات عبر وسائط تقنية، بما يحقق اتساقا بين طرائق التدريس وطرائق التقييم.

إشراك الوساطة الأسرية: تنشيط دور جمعيات أو لياء التلاميذ والإعلام التربوي لتقليص الفجوة الرقمية بين الأجيال، وبناء وعي أسري يواكب المتعلم في توظيف التكنولوجيا بيداغوجيا لا ترفيهيا فقط .ختاما، فإن إدماج تكنولوجيا التعليم في ولاية تيسمسيلت، وفي الجزائر عموما، لم يعد خيارا ثانويا، بل ضرورة سوسيوتقنية يفرضها راهن المعرفة. ولن يتحقق هذا التحول إلا برؤية نسقية تتكامل فيها البنية التحتية مع منهاج رقمي محدّث، وكفاءة بشرية مدعومة بمرافقة متواصلة، صونا لمستقبل جيل يصوغ معارفه بأدوات رقمية.

ملخص الدراسة

لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر، اكتساب الطالب للمعرفة والحقائق، بل تعداه الى ضرورة اكتساب المهارات والقدرات والاعتماد على الذات، من أجل هذا استحدثت برامج تعليمية تأخذ بعين الاعتبار توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي ليكون قادرا على التفاعل مع متغيرات العصر.

ولأن المؤسسات التربوية في طورها الثانوي هي المحور الجوهري التي تدور حوله الحياة الثقافية العامة، وباعتبار طلبتها من أكثر الفئات العمرية نشاطا، وجب تبيان هذا التفاعل من خلال ابراز واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي.

Abstract

In the modern era, the goal of education has evolved beyond the mere acquisition of knowledge and facts; it now encompasses the development of skills, capabilities, and self-reliance. Consequently, educational programs have been introduced that incorporate educational technology at the secondary level, enabling students to engage effectively with the changing dynamics of the times.

Given that secondary educational institutions serve as a central hub for broader cultural life—and considering that their students represent one of the most active demographic groups—it is essential to examine this dynamic by highlighting the current state of educational technology integration at the secondary level.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المراجع

1.بالغة العربية

المراجع:

1. **ابن خلدون، عبد الرحمن** .*المقدمة* (تحقيق لونان، ط1). بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.(2006) .
2. **أبو النصر، أسامة** ..*الصحافة الإلكترونية وثورة الفيس بوك* (ط1). القاهرة: المكتبة العصرية(2014) .
3. **إسماعيل، ماهر صبري محمد،** *من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم* .الرياض، السعودية: سلسلة الكتاب الجامعي العربي(2008) .
4. **براهيم، عباس** ..*أفكار تربوية* (ط1). جدة، السعودية: تهامة للطبع(1981) .
5. **بحري، منى يونس)** .د. ت .(*اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم* .عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
6. **الجدالي، حمزة،** *الوسائل التعليمية* (ط1). عمان: دار أسامة(2006) .
7. **حكيم، أحمد،** *التغيير التنظيمي والتحول الرقمي في المنظومات التعليمية* (ط1). الجزائر: دار هومه . (2022)
8. **الحيلة، محمد محمود** ..*طرق التدريس واستراتيجياتها* (ط1). عمان: دار الكتاب الجامعي(1999) .
9. **الحيلة، محمد محمود** ..*اساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية* (ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة . (2001)
10. **الحيلة، محمد محمود** .*تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق* (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع . (2004).
11. **الحيلة، محمد محمود** .*تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية* (ط4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2009)
12. **الخان، بدر الخان،** *استراتيجيات التعلم الإلكتروني* (ط1). شعاع للنشر والعلوم(2005) .
13. **دواني، كمال سليم** .*القيادة التربوية* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.(2010) .
14. **ديورانت، ول** .*قصة الحضارة (المجلد السابع: حياة اليونان)* (ترجمة محمد بدران، ط6). القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.(1967) .

15. **الراشد، فارس بن إبراهيم** .*التعلم الإلكتروني: الواقع والطموح* .ورقة عمل مقدمة لندوة التعلم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية.(2004) .

16. **زاهر، إسماعيل الغريب** .*تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام* (ط2). القاهرة: دار الكتاب الحديث (2018).

17. **زيتون، حسن حسين** .*تصميم التدريس برؤية منظومية وتكنولوجية* (ط3). القاهرة: عالم الكتب . (2020).

18. **زرهوني، الطاهر** .*التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال* .الجزائر: طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية.(1994) .

19. **سالم، أحمد**، *تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني* .الرياض: مكتبة الرشيد(2004) .

20. **سالم، رائدة خليل**، *تكنولوجيا التعليم* .الرياض، المملكة العربية السعودية: دار أجنادين للنشر والتوزيع . (2007)

21. **سلامة، عبد الحافظ**، *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية للمكتبات وتكنولوجيا التعليم* .عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع(2007) .

22. **سويدان، أمل، وعبد الفتاح، منى**، *تكنولوجيا التعليم: مفاهيم وتطبيقات* .عمان: دار الفكر للتوزيع . (2004)

23. **سويدان، الجزار، ويونس، محمود محمد**، *تكنولوجيا التعليم: مفاهيم وتطبيقات* .عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون(2004) .

24. **شحادة، أمل عايد** .*التكنولوجيا التعليمية* (ط2). عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع . (2006).

25. **شحادة، أمل عايد** .*التكنولوجيا التعليمية* (ط5). عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.(2010) .

26. **الشديفات، صادق حسن، وارشيد، محمد نور، والشرعة، ممدوح** .*فعالية المناهج الدراسية المطورة في تحقيق أهدافها* .ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.(2010) .

27. **الشرمان، عاطف أبو حميد**) .د. ت .(*تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج* .عمان: دار وائل للنشر.

28. **شمى، نادر، وإسماعيل، محمد مصطفى** .*مقدمة في تقنيات التعليم* .عمان: دار الفكر للنشر.(2008) .

29. **شمى، نادر سعيد** .*مقدمة في تقنيات التعلم* .عمان: دار الفكر.(2008) .

30. **شقرة، علي خليل** .*الإعلام الجديد: شبكات التواصل الاجتماعي* (ط1). عمان: دار أسامة . (2014).

31. **شفيق، علونة**، *الدافعية للتعلم* .عمان، الأردن: دار المسيرة(2004) .

32. **صباح، محمود** .*تكنولوجيا الوسائل التعليمية* (ط1). عمان: دار اليازوري العلمية.(1998) .

33. **صلاح، أحمد زكي** ..*الأسس النفسية للتعليم الثانوي* .القاهرة: دار النهضة المصرية(1972) .

34. **طوقان، قدري حافظ** .*العلوم عند العرب* (ط2). دمشق، سوريا: دار الإقراء.(1983) .

35. **الطوبجي، حسين حمدي** .*وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم* (ط5). الكويت: دار القلم . (1999).

36. **طلبة، عبد العزيز**، *تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية* (ط1). جمهورية مصر العربية: المكتبة المصرية(2011) .

37. **عبد الحي، رمزي أحمد)** .د. ت .(*التعليم العالي الإلكتروني: محدداته ومبرراته ووسائطه* .دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

38. **العرفج، عبد الإله بن حسين)** .د. ت .(*تقنيات التعليم* (ط3). الرياض: دار الخوارزمي.

39. **عطية، محسن علي**، *تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال* (ط1). عمان: دار المناهج(2008) .

40. **عطية، محسن علي** ..*المناهج الحديثة وطرائق التدريس* (ط1). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع(2013) .

41. **علي، علم الدين عبد الرحمن الخطيب**، *أساسيات طرق التدريس* (ط2). بنغازي: الجامعة المفتوحة (1997).

42. **علي، محمد السيد**، *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية* .عمان: دار مكتبة الإسراء للنشر والتوزيع، (2005).

43. **علي، محمد علي السيد** .*تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي* (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع (2019).

44. **عمار، محمد عبد حامد** .*هندسة المنهج من منظور تكنولوجيا التعليم: المفهوم، التطور، العلاقة* . الإسكندرية: دار الجامعة الحديثة.(2011) .

45. **يوسف، محمد بن محمود عبد الله** .*الشامل في طرق تدريس الأطفال* (ط1). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.(2013) .

46. **الفار، إبراهيم** .*استخدام الحاسوب في التعليم* .عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.(2005) .

47. **فرج، عبد اللطيف حسن** .*التعليم الثانوي رؤية حديثة* (ط1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع . (2008).

48. **فهمي، محمد سيد،** *تكنولوجيا الاتصال الحديثة في الخدمة الاجتماعية* (ط1). القاهرة، مصر: المكتب الجامعي الحديث(2006) .

49. **فوزي، فايز، وعليان، نهى مصطفى** .*تكنولوجيا التعليم: النظرية والممارسة* (ط2). عمان: دار صفاء . (2015).

50. **فوزي، فايز، وعليان، ربحي مصطفى،** *تكنولوجيا التعليم: النظرية والتطبيق* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع(2010) .

51. **الفهد، فهد بن ناصر، والموسى، عبد الله بن عبد العزيز** .*دور خدمات الاتصال عبر الإنترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي* .مركز البحوث التربوية.(2005) .

52. **الكلوب، بشير عبد الرحيم،** *الوسائل التعليمية: إعدادها وطرق استخدامها* .بيروت: دار إحياء العلوم . (1986)

53. **كرار، عبد الرحمن الشريف** .*دور الحاسوب في التعليم* .ورقة عمل مقدمة لقسم علم الحاسوب، جامعة أم درمان، الخرطوم، السودان.(2006) .

54. **الكيلاني، تيسير** .*التعليم الافتراضي عن بعد (المباشر والافتراضي)* .بيروت: مكتبة لبنان.(2004) .

55. **المجلس الأعلى للتربية** .*المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي* .الجزائر . (1998).

56. **مرسي، محمد منير** .*الإدارة المدرسية الحديثة* .القاهرة: عالم الكتب الحديث.(2003) .

57. **مرعي، توفيق أحمد** .*تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع . (2005).

58. **المصطفى، رابح تركي** .*أصول التربية والتعليم* .الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية.(1990) .

59. **مصطفى، عبد السميع محمد، وآخرون** .*الاتصال والوسائل التعليمية* (ط1). الأردن: مركز الكتاب للنشر.(2001) .

60. **مصطفى، عبد السميع محمد** .*البنية التحتية للمعلوماتية في المؤسسات التربوية: رؤية استراتيجية* (ط1). عمان: دار الفكر العربي.(2021) .

61. **الموسى، عبد الله بن عبد العزيز** .*تحديات ومعوقات استخدام المنصات الرقمية في المدارس الثانوية* (ط1). الرياض: دار الخريجي للنشر.(2018) .

62. **الموسى، عبد الله** .*التعلم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، وعوائقه* .ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،.(2008)

63. **مهدي، مجدي صلاح طه** .*التعليم الافتراضي: فلسفته مقوماته* .القاهرة، مصر: دار الجامعة الجديدة . (2008).

64. **النجار، رمضان سالم** .*التعليم الثانوي المعاصر* (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.(2008) .

65. **النملة، عبد العزيز** .*مفهوم التعلم الإلكتروني وكيفية الاستفادة منه* .ورقة عمل مقدمة لندوة التعلم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية.(2004) .

66. **وطاس، محمد** *أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم* (ط1). الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، (1987).

67. **وزارة التربية الوطنية** .*مشروع إصلاح التعليم الثانوي* .الجزائر.(1992) .

68. **وليد، أحمد جابر** .*طرق التدريس وتطبيقاتها التربوية* (ط1). عمان، الأردن: دار الفكر.(1998) .

69. **وليد، سالم الحلفاوي**، *مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية* .عمان: دار الفكر، (2009).

70. **ولز، هـ. ج**، *معالم تاريخ الإنسانية* (ج1، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، ط6). القاهرة.(1968)

71. **يوسف، حنان** .*الإعلام في المؤسسات التعليمية والتربوية* (ط1). القاهرة، مصر: الأطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.(2006) .

القوانين والنصوص التنظيمية:

72. **الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** .*الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.*

الموسوعات والمعاجم:

73. **إبراهيم، مجدي عزيز** .*معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم* .القاهرة: عالم الكتب(2005)

المجلات والدوريات:

74. **أبو رزق، ابتهال** ..تأثير استخدام تكنولوجيا اللوح التفاعلية على تطوير مهارة التخطيط لدى الطلبة المعلمين في تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى آرائهم حولها كأداة تعليمية .*المجلة الدولية للأبحاث التربوي* . (2015)

75. **بشاير، بشرى بغاغة** .قراءة في مناهج الجيل الثاني .*مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، المجلد 9، العدد 5 . (2020).

76. **بشير، حورية** .دمج التكنولوجيا في تعليم الشعر الجاهلي في مرحلة التعليم الثانوي) دراسة في ضوء نموذجي TPAIK و .(SAMR*مجلة اللسانيات التطبيقية*، المجلد 9، العدد 3.(2025) .

77. **بن زينة، صفية** .فاعلية المناهج التعليمية في الجزائر، التعليم بالمقاربة النصية نموذجاً .*مجلة التعلمية*، المجلد 6، العدد 4(2019) . .

78. **بن عودة، ليلى، وبن زورين، نجوة** التحصول الرقمي والحوكمة في قطاع التربية الوطنية في الجزائر .*مجلة السياسة العالمية*، المجلد 9، العدد 1.(2025)

79. **بوعبد الله، لحسن** .حتمية التكوين المستمر لتطوير الموارد البشرية وتنميتها في التغيرات الاقتصادية (دراسة لبعض المتغيرات من وجهة نظر المتكونين) .*مجلة جامعة سطيف*، المجلد 5، العدد 1.(2010) .

80. **حسين، علي** .*البنية التحتية للاقتصاد الرقمي في الجزائر – الواقع والمأمول* .ورقة علمية مقدمة للملتقى الوطني حول: الاقتصاد الرقمي وأثره على الاقتصاد والتجارة الدولية في الجزائر، مخبرPEDAA ، جامعة الوادي.(2024) .

81. **الخالدي، أحمد** .التطور التاريخي للمؤسسة المدرسية في الجزائر: مراحل ومحطات بارزة .*مجلة عصور الجديدة*، المجلد 7، العدد 27.(2017) .

82. **خوجة، عادل، وازي، طاوس** .تكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي: آليات استخدام تكنولوجيا المعلومات في المنظومة الجامعية .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* (عدد خاص)، المجلد 3، العدد 6 . (2011).

83. **حمدي، نرجس** تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .*مجلة دراسات العلوم التربوية*، 25.(1998)

84. **الزبون، محمد، وعبابنة، صالح** .تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير النظام التعليمي .*مجلة جامعة النجاح*، 24، 799-856.(2010) .

85. **سالم، نصيرة، وتالي، جمال** .(د. ت). الإصلاحات التربوية في الجزائر، أي مفهوم للإصلاح .*مجلة دفاتر المخبر*، المجلد 7، العدد 1، جامعة بسكرة.

86. **صقر، ولاء السيد، وجوهر، دعاء محمود** .دراسة مقارنة للتعليم الثانوي .*مجلة التربية المقارنة والدولية*، القاهرة، العدد 3.(2015) .

87. **طعبلي، محمد الطاهر** .الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية الجزائرية (السياسة التربوية الجديدة) .*مجلة التربية والصحة النفسية*، المجلد 2، العدد 2، جامعة الجزائر.(2018) .

88. **العمايرة، محمد حسن** .آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن حول أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي يواجهونها في استخدامها .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 4، العدد 4، 363-388.(1999) .

89. **لشيب، أحمد** .(د. ت). تحليل سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر .*مجلة البحوث السياسية والإدارية*، العدد 4، جامعة الجزائر 3.

90. **محمودي، رقية، وبعيساوي، الطاهر** التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف... واقع وتحديات (دراسة ميدانية مقارنة بين المدرستين بوزريعة والقبة .(*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، المجلد 2، العدد 4.(2013)

91. **محمد، بن ساعي** .مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح .*مجلة الأسرة والمجتمع*، المجلد 3، العدد 2 . (2015).

92. **يس، يامنة إسماعيلي** .دور الوسائل التعليمية في إثراء الموقف التعليمي بالجامعة .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجزائر، العدد 6.(2011) .

خامساً: الرسائل والأطروحات

93. **أبو السعود، هاني إسماعيل** .*برنامج تقني يعتمد على أسلوب المحاكاة لتعزيز بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لطلاب الصف التاسع الأساسي في غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين(2009)

94. **البركاتي، خديجة بنت محمد** .*واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس منهاج العلوم المطور للصف الأول المتوسط في مدارس القريات للبنات بالمملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن(2015)

95. **بني دومي، علي حسن أحمد،** *تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك، الأردن(2010) .

96. **بوجمعة، عمارة** .*دور العوامل الأسرية في الاندماج والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة النهائية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم الاجتماع التربوي). جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)، قسم علم الاجتماع وعلم السكان(2015) . .

97. **الحربي، عبيد بن مزعل عبيد** .*فعالية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مادة الرياضيات* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.(2010) .

98. **الشمري، خالد بن عبد المحسن** .*تأثير استخدام برنامج حاسوبي في تدريس تقنيات التعليم على تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.(2007) .

99. **الشناق، عبد السلام** .(2008) .*دور الإدارة المدرسية في استخدام برامج تكنولوجيا المعلومات لدعم العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

100. **الصالح، نداء عبد الرحيم** .*تأثير استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلاب الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.(2010) .

101. **العلوشي، يوسف** .*تقنيات استعمال الوسائل التعليمية في درس الجغرافيا* (مذكرة ما بعد التدرج غير منشورة). المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر.(1997) .

102. **العقيلي، مجدولين محمود** .*مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.(2010) .

103. **العكور، اتحاد علي** .*مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية والأساسية في الإمارات لمهارات الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب وعلاقتها بمستوى أدائهم الإداري* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.(2006) .

104. **علاونة، فاتن حكمت** .*مستوى استخدام مديري المدارس الأردنية للحاسوب في أداء مهامهم الإدارية والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.(2006) .

105. **فروجة، بلحاج**، *التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعليم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي (دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وولاية بومرداس)* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولود معمري، تيزي وزو(2011) .

106. **فندي هيدات، بلال** .*صعوبات تطبيق التعليم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.(2013) .

107. **اللامي، عوض** .*واقع استخدام تطبيقات الحاسوب في مجالات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس الثانوية بنين في محافظة الخبر* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الخليجية، المنامة، مملكة البحرين.(2008) .

108. **المجلاد، عالية بنت كياد بن حاكم** .*مستوى استخدام معلمات المرحلة المتوسطة في عرعر لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وآرائهن حولها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.(2011) .

109. **مراد، بوتليليس** .*تطور التعليم في الجزائر من 1830 إلى 2011* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديموغرافيا، جامعة وهران.(2014) .

110. **وحرقاس، قرايرية وسيمة** .*تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس). جامعة منتوري قسنطينة، قسم علم النفس وعلوم التربية.(2009) .

111. **هياق، إبراهيم** .*اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر: أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجاً* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة منتوري قسنطينة . (2011).

المواقع الإلكترونية:

112. **موقع ملتقى العرب الرقمي** .(2026) .*الإصلاحات التربوية (2005 - 2006) بالتعليم الثانوي وأثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ* .متوفر على الرابط :
[http://arabir.free.fr/sam/chap%203.htm]
(http://arabir.free.fr/sam/chap%203.htm)تاريخ الزيارة: 2026/05/13، الساعة: 23:33

2.باللغة الأجنبية

113. Abdulhamid, A. **ICT Integration Across Education Systems: The experience of Jordan in educational reform**. Saarbrücken, Germany Verlag Dr. Müller (2009).

114. Afshari, M. School leadership and information and communication technology, **The Turkish Online journal for Educational Technology**. (2008).

115. Claytonia. The Relationship Between Computer Assisted Instruction in Reading and Mathematics Achievement and Selected Student Variables. (Unpublished Doctor dissertation) University of Southern Mississippi. **Dissertation Abstracts International** (1992).

116. Flanagan, L. and Jacobsen, M. Technology leadership for the twenty – first century principal, **Journal of Educational Administration**, 41(2), 124-142. (2003).

117. Forges, H. Teachers and computers use secondary mathematics teaching: encouraging and inhibiting factors Monash university, Available online at: www.aare.edu.au/oupup/for04866.pdf FOR04866 (9/5/2015) , (2003).

118. Higgins. **The Impact of Digital Technology on Leaming**: **A Summary for The Education Endowment Foundation,** School of Education, Durham University. (2012).

119. Krejci, R.V. and Morgan, D.W. Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*. (1970).

120. Zembylas, M& Vrasidas, C. Globalization Information and communication technology and the prospect of global village promises of inclusion or electronic colonization. **Curriculum Studies**.37. (2005).

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة محمد البشير الإبراهيمي –برج بوعريريج–

استمارة استبيان خاصة بالأساتذة الطور الثانوي

السلام عليكم وبعد...

يقوم الباحث بدراسة حول "**واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في الطور الثانوي بالجزائر**" ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص تربوي (بجامعة محمد البشير الإبراهيمي –برج بوعريريج–)

فيرجى منكم الإجابة على الأسئلة المرفقة في هذا الاستبيان؛ مع العلم أن المعلومات المعبئة من طرفكم ستعامل بسرية تامة وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

تقبلوا مني كل الاحترام والتقدير

محور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة المهنية:

اقل من 5 سنوات ☐

من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

3- المستوى التعليمي:

ثانوي ☐ ليسانس ☐ مهندس ☐ ماستر ☐ مدرسة عليا ☐

4- الرتبة:

متعاقد ☐ دائم ☐ رئيسي ☐ مكون ☐ ممتاز ☐

5- الوضعية الاجتماعية:

أعزب ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل (ة) ☐

6- طبيعة السكن:

ملكية ☐ ايجار ☐ وظيفي ☐ أخرى ☐

المحور الثاني: توفر الوسائل والأدوات التعليمية الحديثة

	الوسائل والأدوات التعليمية الحديثة	متوفر	متوفر ومستعمل	غير متوفر
07	الكتاب المدرسي			
08	الرسوم التوضيحية			
09	خرائط			
10	جهاز الداتاشوData Show			
11	فيديو			
12	جهاز عرض الشفافيات (السلايدر بروجيكتور)			
13	الحاسوب المحمول			
14	برامج الحاسوب التعليمية (word, exel, power point……)			
15	صبورة ذكية			
16	لوحة ذكية			
17	تجهيز المخبر			
18	تجهيز الورشة التطبيقية			

المحور الثالث: ملائمة النظام التعليمي في استخدام الوسائل

19- هل عدد الاقسام التعليمية مقارنة بعدد التلاميذ؟ مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

20- هل حجرة الدرس مزودة بمختلف الوسائل التكنلوجية التعليمية؟

مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

21- هل عدد المخابر التعليمية؟ مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

22- هل عدد الورشات التطبيقية؟ مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

23- **هل** قاعة اعلام آلي؟ مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

24- ما مدى تناسب التأطير (الأساتذة) مع عدد التلاميذ في القسم؟

مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

25- ما مدى ملائمة المنهاج التعليمي في تخصصك وبين ما تتوفر عليه المؤسسة من وسائل تعليمية؟

ملائم ☐ مقبول ☐ غير ملائم ☐

26- **ما** مدى تناسب الحجم الساعي لكل حصة مع المنهاج التعليمي؟

مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

27- هل المؤسسة مجهزة بالأنترنيت؟ نعم ☐ لا ☐

28- إذا كانت الإجابة **بنعم** هل تدفق الإنترنيت في المؤسسة

مناسب ☐ مقبول ☐ غير مناسب ☐

المحور الرابع: قدرة الأساتذة على التحكم واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة

30- هل تمتلك شهادة في التكوين الإعلام الآلي؟

لا أملك ☐ عون حفظ بيانات ☐ تقني في الاعلام الآلي ☐ تقني سامي ☐

31- هل تمتلك حاسبوا خاصا؟ نعم ☐ لا ☐

32- هل تستخدم هاتفك المحمول في التدريس؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

33- هل ترافقك مؤسستك في مجال الإعلام الآلي؟ دائما ☐ أحيا نا ☐ أبدا ☐

34- هل يرافقك مفتش المادة في دمج تكنلوجيا التعليم في عملية التدريس؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

35- هل تلقيت تكوينا مؤهلا في فضاء الرقمنة؟ نعم ☐ لا ☐

36- هل يلائم تكوينك الأكاديمي تخصصك التعليمي (مادة التدريس)؟ ملائم ☐ غير ملائم ☐

37- هل يوجد فضاء تفاعلي الكتروني مع التلاميذ نعم ☐ لا ☐

38- هل القدرة على دمج الوسائل التكنولوجية بشكل عضوي مع أهداف الدرس التعليمية؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

39- ما مدى كفاية وفعالية البرامج التدريبية التي تلقيتها في مجال التقنية التعليمية

كافي جدا ☐ متوسطة ☐ غير كافي ☐

40– **ما** مدى موازنة بين الوسائل التكنولوجية (الكتاب والسبورة، المنصات التفاعلية الالكترونية، البوابات الرقمية....الخ) في تحقيق أفضل النتائج؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

41- الى أي درجة يتقبل التلاميذ استخدام الوسائل التكنلوجية التعليمية؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

42- ما مدى تفاعل التلاميذ مع استخدام الوسائل التكنلوجية التعليمية؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

43- هل أثر إيجابا توظيف تكنولوجيا التعليم مستوى التلاميذ في النتائج الفصلية؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

44- هل أثر توظيف الوسائل التكنولوجية التعليمية على نسبة الانتقال الى مستوى أعلى؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

45- هل أثر توظيف الوسائل التكنولوجية التعليمية على نسبة النجاح في شهادة البكالوريا؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

46- كيف تقدرون درجة اهتمام أو لياء التلاميذ مع استخدام التكنولوجيا التعليم في مسار أبنائهم؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

الصعوبات – التنظيمية

47 – لا تخصص المؤسسة وقتا كافيا لاستخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس نعم ☐ لا ☐

48– غياب التخطيط الإداري يعرقل إدماج التكنولوجيا في التعليم. نعم ☐ لا ☐

49– لا توجد سياسة واضحة بالمؤسسة لتوظيف التكنولوجيا التعليمية. نعم ☐ لا ☐

50– ضعف التنسيق بين الإدارة والأساتذة يحد من استخدامها . نعم ☐ لا ☐

–الصعوبات التقنية

51– نقص الأجهزة الرقمية بالمؤسسة يعيق استخدامها في التدريس. نعم ☐ لا ☐

52– ضعف الإنترنت بالمؤسسة يمنع الاستفادة من الموارد الرقمي. نعم ☐ لا ☐

53– الأعطال التقنية المتكررة تحد من توظيف التكنولوجيا. نعم ☐ لا ☐

54–غياب الصيانة الدورية للأجهزة يمثل عائقا . نعم ☐ لا ☐

–الصعوبات البيداغوجية

55– نقص تكوين الأساتذة في التكنولوجيا التعليمية يحد من استخدامها. نعم ☐ لا ☐

56– بعض الأساتذة يفضلون الطرق التقليدية على التعليم الرقمي. نعم ☐ لا ☐

57– البرامج الدراسية المكثفة لا تسمح بتوظيف التكنولوجيا بفعالية. نعم ☐ لا ☐

58– استخدام التكنولوجيا لا يستثمر بما يخدم أهداف التعلم. نعم ☐ لا ☐

–أثر الصعوبات على جودة التعليم

59– هذه الصعوبات تؤثر سلبا على تفاعل التلاميذ داخل القسم. نعم ☐ لا ☐

60– تحد هذه الصعوبات من تنويع أساليب التدريس. نعم ☐ لا ☐

61– لا تؤثر سلبا على جودة التعلم لدى التلاميذ. نعم ☐ لا ☐