Ministry of Higher Education and Scientific Research
Ziane Achour University of Djelfa

Faculty of Social and Human Sciences

Department of Sociology and Demography

Achievement in the new educational reforms

Dissertation for PhD (LMD) Specialization in Educational Sociology

presented by the student :

ABDERRAHMANE BENYOUCEF

Under the supervision of :

HASSANE HICHAME

University year 2018/2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور –الجلفـــة –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

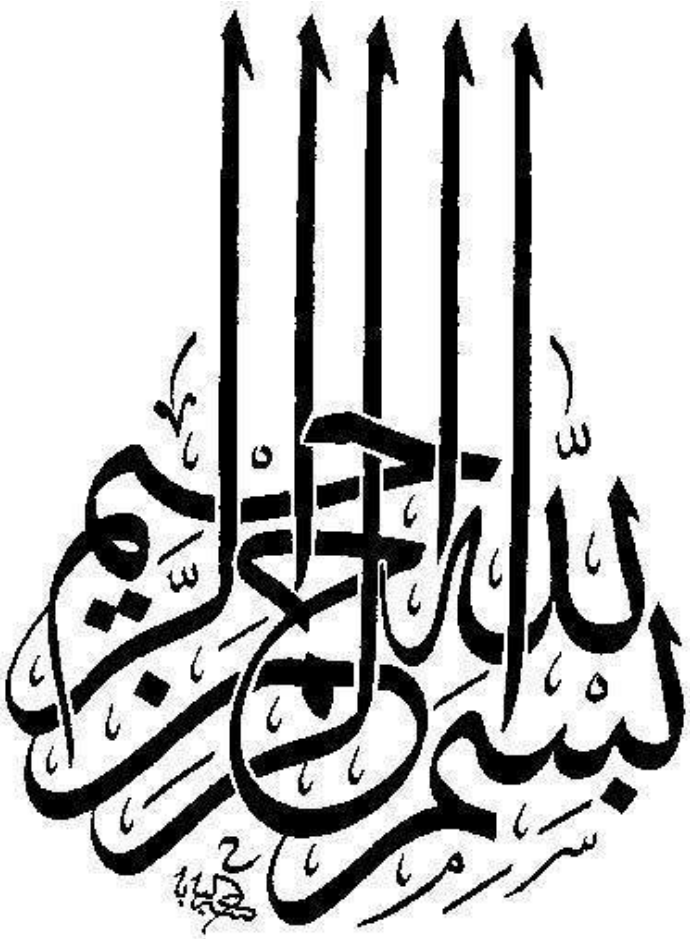
التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:
- بن يوسف عبد الرحمان

تحت إشراف:
- أ.د حسان هشام

السنة الجامعية 2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بسم الله الذي خلق فسوى و قدر فهدى و الصلاة و السلام على المصطفى أحمد الله و أشكره على نعمه التي لا تحصى و على توفيقه لي في إتمام هذا العمل المتواضع ثم أتوجه بالشكر و العرفان إلى أستاذي الفاضل "حسان هشام" الذي أعطى لمجهوداتي المعنى الذي تمنيت و رسالتي الهدف الذي رجوت،فنعم المشرف و الناصح و الناقد أنت.

كما لا يفوتني أن أشكر جميع الأساتذة و كل من ساهم في خروج هذا العمل إلى النور و الذي أتمناه أن يكون إضافة ذات فائدة للطلبة و الباحثين و إضافة تثري مكتبتنا المعرفية، فأقول لهم بارك الله فيكم و جزاكم الله عني خير الجزاء.

بن يوسف عبد الرحمان

إهـــداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى روح أبي(أحمد) الذي أمضيت معه أيامه الأخيرة وهو يصارع المرض في المستشفى و كنت حينها أحضر لمسابقة الدكتوراه فظللت معه حتى توفاه الله، كما لا أنسى أن أهدي هذه الثمرة إلى روح أخي الأصغر(نورالدين) الذي غادر الحياة و هو في رعيان الشباب لقد كان شغوفا بطلب العلم متفوقا في دراسته(رحمة الله عليهما).

كما أهدي وبكل فخر ثمرة هذا الجهد إلى أمي الغالية منبع العطف و الحنان، رمز التحدي و الصمود و إلى أخي ا لأكبر(زيد) حفظه الله و إلى كل أخواتي البنات.

و ختاما إلى أسرتي الصغيرة و على رأسهم زوجتي جزاها الله عني كل خير لقد كانت وراء كل إنجازاتي العلمية تتابعني خطوة بخطوة لا تكل و لا تمل فكانت بحق مصدر قوتي و إلهامي ،ولا يمكنني أن أنسى أبنائي الأعزاء حفظهم الله و جعلهم ذخرا لغد أفضل إنهم: نورالدين أيمن ، أيوب فارس عبدالحق رياض ، أحمد نجيب ، هاشم إسماعيل.

بن يوسف عبد الرحمان

ملخص الدراسة:

لا يمكن لأي مجتمع أن يضمن بقاءه و استقراره و لا يستطيع المضي قدما بدون تطوير نظامه التربوي، هذا النسق الفرعي الذي يعتبر مركز المجتمع و المحور الذي يعول عليه في النهوض بالمجتمع من كبوته، حيث كل الأنساق الأخرى تتفاعل معه و تتبادل علاقاتها من خلاله فهو مؤشر نجاح المجتمع و صمام الأمان الذي يعزى إليه تنبيه المجتمع من الخطر الداهم أو الانهيار المحتمل، فالنسق الاقتصادي لا تقوم له قائمة إلا بمخرجات النسق التربوي الذي يُنتج العقول المفكرة التي تدبر التوازنات الاقتصادية و تسير ثروة الأمة و تنمي مواردها وتستثمر طاقاتها و التي بدورها تُمَون و تُنْفق على النسق التربوي، كما لا ننسى الأثر المتبادل بين النسق التربوي و النسق السياسي الذي يعكس الإيديولوجيا و الفكر السياسي المهيمن على سلطة المجتمع التي تملي بدورها سياستها التعليمية التي تؤسس الإطار المُشرعن للنسق التربوي، و هكذا الأمر ينطبق على باقي الأنساق الفرعية التي تتكامل و تتساند فيما بينها لخدمة النسق العام و العمل على استقراره و توازنه و استمراره و تحقيق انضباط أفراده و دوام استجابتهم في الخضوع لإملاءات المجتمع و تحقيق أهدافه نحو التطور و الازدهار، و لقد أدركت الدولة أهمية و ثقل النظام التربوي و مدى تأثيره على الأنظمة الأخرى فبادرت إلى إطلاق حزمة من الإصلاحات تعاقبت على المنظومة التربوية منذ فجر الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث انطلقت من إبراز الهوية الوطنية و القومية العربية و رسم الانتماء الجغرافي و الاعتزاز بمكتسبات الأمة مرورا بالإصلاحات التربوية الجادة الأولى التي أسست للنظام التعليمي الأساسي و المدرسة الأساسية المرتكزة على الاهتمام باللغة العربية وتعريب العلوم تبعا لأمر 35/76 المؤرخ في 16 افريل 1976 ثم وصولا إلى الإصلاحات التربوية الأخيرة التي جاءت تنفيذا للأمر 09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003 و التي كانت شاملة لأغلب المحاور التي تبنى عليها المنظومة التربوية و تنظم سير الميكانيزمات المفصلية المهيكلة لها، فهذه الإصلاحات مست بعمق المنظومة التربوية و سعت إلى الوصول بها إلى مصاف الدول المتقدمة التي أحدثت ثورة إصلاحية في أنظمتها التربوية، حيث سعت السلطات الوصية إلى بناء مشروع إصلاحي فحاولت توفير كل الموارد المالية و الإمكانات المادية وتجنيد الموارد

البشرية من المختصين التربويين و رجال السياسة و الاقتصاد للمشاركة في إعداد هذا المشروع الحضاري و العمل على إنجاحه، أين تجلت هذه الإصلاحات في عدة محاور كان أهمها ما ذهبنا إليه في موضوع بحثنا و المتمثلة في هيكلة و إعادة هيكلة التعليم الثانوي التي عملت على الربط و الاستمرارية بين المراحل التعليمية السابقة و بين المرحلة الجامعية من جهة و عالم الشغل من جهة أخرى و التخفيف من عدد الشعب و تكييفها لتستجيب لميولات و رغبات التلاميذ و تسهل عملية الاختيار للالتحاق بالشعبة المرغوبة و سلاسة الانتقال بين الجذوع المشتركة في السنة الأولى و بين الشعب المتاحة في السنة ثانية بشكل يراعي الانسجام و التوافق المرغوب فيه، بالإضافة إلى الاهتمام الذي أولته هذه الإصلاحات بالمناهج الدراسية و طرق التدريس حيث تبنت بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة جديدة تعتمد الاتجاه البنائي بدل المقاربة بالأهداف التي تعتمد الاتجاه السلوكي، فالمقاربة بالكفاءات انطلقت من فكرة جعل المتعلم محور و مركز العملية التعليمية التعلمية، حيث وظفت هذه المقاربة البيداغوجية الحديثة أحسن طرق التدريس و أدمجت وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في العملية التعليمية للرفع من أداء الأستاذ و المتعلم في نفس الوقت بانتهاج التقنات العصرية لما لها من مزايا تتماشى مع مبدأ اقتصاديات المعرفة أي الحصول على المعرفة بأقل جهد و أقصر وقت، و إن كان يعاب على استخدام هذه الوسائل و إدماجها في الممارسة التربوية و العملية التعليمية التعلمية هو عدم التحضير الجيد لها و المتمثل في تكوين الأستاذ الذي يعول عليه في تطبيق هذه التقنية الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات بالإضافة قلة الوسائل و التجهيزات المسخرة لذلك في المؤسسات التعليمية فهذان عاملان يحسبان على هذه الإصلاحات، و لكن يمكن تدارك هذا بالتخطيط المستقبلي و الإستشرافي لمعالجة هذه النقائص و استحداث ما يسمى بإصلاح الإصلاح من أجل النهوض بالقطاع التربوي و الوصول إلى جودة التعليم في المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية:

الإصلاح التربوي ; المناهج الدراسية ; المقاربة بالكفاءات ; التقويم التربوي ; الهيكلة ; تكنولوجيا الإعلام و الإتصال ; تكوين الأستاذ .

Résumé de l'étude:

Aucune société ne peut garantir sa survie et sa stabilité et ne peut progresser sans développer son système éducatif, considéré comme le centre de la société et le pivot sur lequel elle repose pour faire progresser la société de sa dépression. Toutes les autres formes interagissent avec elle et échangent ses relations par elle. Le succès de la communauté et la soupape de sécurité qui est censée alerter la société du danger imminent ou potentiel d'un effondrement, la coordination économique ne dispose pas d'une liste des seuls résultats du format éducatif, ce qui produit l'esprit du Notepad, qui gère l'équilibre de l'économie et la richesse de la nation, développe ses ressources et investit leurs énergies, Sur Au format éducatif, et nous n'oublions pas l'impact mutuel entre le système éducatif et la structure politique, qui reflète l'idéologie et la pensée politique qui dominent l'autorité de la société, ce qui dicte à son tour sa politique éducative, qui établit le cadre du cadre éducatif, et cela s'applique au reste des sous-systèmes qui se complètent et se soutiennent Afin de servir la structure générale et de travailler sur sa stabilité, son équilibre et sa continuité, et de respecter la discipline de ses membres et le temps de leur réaction pour se conformer aux diktats de la société et atteindre ses objectifs de développement et de prospérité, l'État a reconnu l'importance et le poids du système éducatif et son impact sur les autres systèmes, Une série de réformes ont suivi le système éducatif depuis la naissance de l'indépendance jusqu'à nos jours, en commençant par la mise en valeur de l'identité nationale et du nationalisme arabe et en tirant l'appartenance géographique et la fierté des acquis de la nation à travers les premières réformes éducatives sérieuses qui ont mis en place le système éducatif de base et l'école de base basée sur l'intérêt de l'arabe Et l'arabisation de la science conformément à l'ordonnance 76/35 du 16 avril 1976, puis aux récentes réformes de l'éducation introduites en application de l'ordonnance 03/09 du 13 août 2003, qui couvrait la plupart des axes

sur lesquels le système éducatif est basé et organise le fonctionnement des mécanismes. Les réformes visaient à fournir toutes les ressources financières et ressources, à recruter des ressources humaines auprès de spécialistes de l'éducation et à leur fournir les ressources nécessaires pour les aider à développer leurs systèmes éducatifs. Les hommes politiques et économiques à participer à la préparation de ce projet de civilisation et à travailler sur son succès, où ces réformes se sont manifestées sous plusieurs axes, le plus important étant notre sujet de recherche: la restructuration et la restructuration de l'enseignement secondaire, qui visait à relier et à maintenir la continuité entre les étapes. Pour l'éducation des anciens et entre l'université d'une part et le monde du travail de l'autre et pour réduire le nombre de personnes et être adapté pour répondre aux souhaits des étudiants et faciliter le processus de sélection pour rejoindre la division souhaitée et la transition en douceur entre les journaux communs de la première année et entre les personnes disponibles de la deuxième année Et l'attention que ces réformes ont accordée aux programmes et aux méthodes d'enseignement, où la pédagogie a adopté les compétences comme une nouvelle approche qui adopte l'approche constructive plutôt que l'approche des objectifs qui dépendent de la direction comportementale. L'apprenant a mis au point les meilleures méthodes d'enseignement et intégré les moyens de la technologie de l'information et de la communication dans le processus éducatif pour augmenter les performances de l'enseignant et de l'apprenant en adoptant les technologies modernes en raison de leurs avantages conformes au principe de l'économie du savoir. C'est acquérir les connaissances avec le minimum d'effort et le moins de temps possible, et si l'utilisation abusive de ces moyens et son intégration dans la pratique pédagogique et dans l'apprentissage, l'apprentissage ne constitue pas une bonne préparation à la formation d'un professeur qui compte sur l'application de cette nouvelle technologie dans le cadre de la démarche Les compétences ainsi que le manque de moyens et

d'équipements burlesques donc dans les établissements d'enseignement, ces deux facteurs sont pris en compte dans les réformes, mais il est possible de remédier à la planification de l'avenir et un visionnaire pour remédier à ces lacunes et l'introduction de la soi-disant réforme de la réforme afin de promouvoir le secteur de l'éducation et l'accès à une éducation de qualité à l'école algérienne.

les Mots Clés:
Réforme de l'éducation ; Programme scolaire ; Approche de compétence ; Évaluation éducative ; structure ; Technologies de l'information et de la communication; Formation de l'enseignant.

Study Summary:

No society can guarantee its survival and stability and can not move forward without developing its educational system. This sub-system, which is considered the center of society and the axis that relies on the advancement of society from its depression, where all other formats interact with and exchange their relations, The success of society and safety valve, which is attributed to alert the community of imminent danger or possible collapse, economic coordination does not list only the outputs of the educational format, which produces the minds of the Notepad, which manages the economic balance and the wealth of the nation and develop its resources and invest their energies, On To the educational coordination, and we do not forget the mutual impact between the educational system and the political structure, which reflects the ideology and political ideology that dominates the authority of society, which in turn dictates its educational policy, which establishes the formal framework of the educational format, and this applies to the other sub-formats that complement and support each other In order to serve the general layout and work on its stability, balance and continuity, and to achieve the discipline of its members and the time of their response to submit to the dictates of the society and achieve its goals towards development and prosperity. The State has recognized the importance and weight of the educational system and its impact on other systems, A series of reforms have followed the educational system since the dawn of independence to the present day, starting from highlighting the national

identity and Arab nationalism and drawing the geographical affiliation and pride in the nation's achievements through the first serious educational reforms that established the basic educational system and the basic school based on interest in Arabic And the Arabization of science in accordance with Order 76/35 of 16 April 1976 and then to the recent educational reforms that came in the implementation of Order 03/09 of 13 August 2003, which was comprehensive for most of the axes on which the educational system is based and organizes the mechanics The reforms have been deeply rooted in the educational system and sought to reach the ranks of the developed countries that have revolutionized their educational systems. The authorities sought to build a reform project that tried to provide all the financial resources and resources, and to recruit human resources from educational specialists. Political and economic people to participate in the preparation of this civilizational project and work on its success, where these reforms were manifested in several axes, the most important of which was what we went to in the subject of our research, which is the restructuring and restructuring of secondary education, which worked to link and continuity between stages To the education of the former and between the university on the one hand and the world of work on the other hand and to reduce the number of people and adapted to respond to the wishes and wishes of students and facilitate the selection process to join the Division desired and smooth transition between the common logs in the first year and between the people available in the second year And the attention that these

reforms have given to curricula and teaching methods, where pedagogy has adopted competencies as a new approach that adopts the structural approach rather than the approach to the objectives that depend on the behavioral direction. The competency approach started from decoding The learner has become the center and center of the educational learning process. This modern pedagogic approach has employed the best teaching methods and integrated the means of communication and communication technology in the educational process to increase the performance of the teacher and the learner at the same time using the modern technologies because they have advantages in line with the principle of knowledge economics That is to get knowledge with the least effort and the shortest time, and if the misuse of the use of these means and integration in the educational practice and learning process learning is not a good preparation for the formation of a professor who relies on the application of this technology in the modern approach Competencies as well as the lack of means and equipment farcical so in educational institutions, these two factors Ihspan on these reforms, but it can be remedied with planning the future and a visionary to address these shortcomings and the introduction of the so-called reform of the reform in order to promote the educational sector and access to quality education in the Algerian school.

key words :

Educational reform ; Educational subjects ; Competency approach; Educational evaluation ; Structure ; Information and communication technology ; Professor formation.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكر وعرفان	ب
02	الإهداء	ت
03	ملخص الدراسة بالعربية	ث
04	ملخص البحث بالفرنسية	ح
05	فهرس المحتويات	ذ
06	قائمة الجداول	ع
07	قائمة الأشكال و المنحنيات	ل
08	قائمة الملاحق	م
09	مقدمة	01
	الباب الأول: الجانب النظري	
	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدارسة	
1	إشكالية الدارسة	7
2	تساؤلات الدارسة	10
3	فرضيات الدارسة	11
4	أسباب اختيار موضوع الدارسة	12
5	أهمية الدارسة	12
6	أهداف الدارسة	13
7	تحديد المفاهيم	14
8	الدارسات السابقة	42
9	صعوبات الدارسة	67
10	المقاربة النظرية	69
	مراجع الفصل	78

	الفصل الثاني: التحصيل الدراسي	
	تمهيد	83
1	مفهوم التحصيل الدراسي	84
2	مبادئ التحصيل الدراسي	86
1-2	الواقعية	86
2-2	الجـزاء	87
3-2	الدافعية	88
4-2	الحداثة	89
5-2	الاهتمام	90
6-2	الفعالية	91
3	أهداف التحصيل الدراسي	92
4	النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي	94
1-4	الاتجاهات البنائية الوظيفية	96
2-4	الاتجاهات الصراعية	101
5	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	103
1-5	العوامل العقلية	104
2-5	العوامل الشخصية	108
3-5	العوامل الجسمية الصحية	111
4-5	العوامل الأسرية	112
5-5	العوامل المدرسية	117
	خلاصة الفصل	121
	مراجـع الفصل	122
	الفصل الثالث: تقويم التحصيل الدراسي	
	تمهيد	125
1	التقويم التربوي	126
1-1	مفهوم التقويم و التقييم	126

2-1	الفرق بين التقويم و التقييم	131
3-1	مفهوم القياس التربوي	132
4-1	الفرق بين التقويم و القياس	133
5-1	التقويم حسب وجهات نظر الباحثين و المشتغلين بالقطاع	134
2	الأسس النظرية و المنهجية لتقويم التحصيل الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات	135
1-2	الأساس الفلسفي التربوي	137
2-2	الأساس السيكولوجي و المعرفي	138
3-2	الأساس الاقتصادي	141
3	آليات التقويم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات	142
4	ممارسات التقويم بين المناهج السابقة و المناهج الجديدة	146
5	أنواع و أنماط تقويم التحصيل الدراسي	148
1-5	التقويم التشخيصي	151
1-1-5	أهداف التقويم التشخيصي	152
2-1-5	كيفية إجراء التقويم التشخيصي	152
2-5	التقويم التكويني	153
1-2-5	أهداف التقويم التكويني	155
2-2-5	كيفية إنجاز التقويم التكويني	156
3-5	التقويم التحصيلي	156
1-3-5	أهداف التقويم التحصيلي	157
2-3-5	كيفية إنجاز التقويم التحصيلي	158
	خلاصة الفصل	163
	مراجـع الفصل	164

	الفصل الرابع: الإصلاح التربوي	
	تمهيد	168
1	مفهوم الإصلاح التربوي	169
2	فلسفة الإصلاح التربوي	176
1-2	أهمية فلسفة التربية	178
2-2	المصادر التي تشتق منها فلسفة السياسة التربوية	179
3-2	المرجعيات العامة للإصلاح التربوي	180
3	أهداف و غايات الإصلاح التربوي	181
1-3	أهداف الإصلاحات التربوية استنادا إلى مصادر التربية	182
2-3	أهداف الإصلاحات التربوية استنادا إلى أبعاد التربية	183
3-3	مواصفات الأهداف التربوية	188
4	المبررات و الحاجة إلى الإصلاح التربوي	189
1-4	حاجات تربوية	190
2-4	حاجات مجتمعية	191
3-4	حاجات اقتصادية	192
5	نماذج من الإصلاحات التربوية	193
1-5	نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الغربية	194
1-1-5	الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية	194
2-1-5	الإصلاح التربوي في فنلندا	197
3-1-5	الإصلاح التربوي في بريطانيا (المملكة المتحدة)	199
2-5	نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الأسيوية	202
1-2-5	الإصلاح التربوي في اليابان	202
2-2-5	الإصلاح التربوي في ماليزيا	205
3-2-5	الإصلاح التربوي في كوريا الجنوبية	206

3-5	نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول العربية	208
1-3-5	الإصلاح التربوي في جمهورية مصر	208
2-3-5	الإصلاح التربوي في الأردن	211
3-3-5	- الإصلاح التربوي في المغرب الأقصى	214
	خلاصة الفصل	217
	مراجـع الفصل	218
	الفصل الخامس: كرونولوجيا الإصلاح التربوي	
	تمهيد	221
1	مفاهيم	222
1-1	مفهوم النظام	222
2-1	مفهوم النظام التربوي	222
3-1	مفهوم النظام التعليمي	223
4-1	مفهوم المنظومة التعليمية	223
2	المراحل التاريخية للنظام التربوي بالجزائر	224
1-2	التعليم في الجزائر أثناء التواجد العثماني(1500-1830)	225
1-1-2	المدارس و الكتاتيب	225
2-1-2	الزوايا و الرباطات	227
2-2	التعليم في الجزائر أثناء تواجد الاستعمار الفرنسي(1830-1962)	230
1-2-2	الفترة مابين (1830-1881)	230
2-2-2	الفترة مابين (1882-1892)	232
3-2-2	الفترة مابين (1900- 1930)	233
4-2-2	الفترة ما بين (1930-1954)	234
5-2-2	الفترة مابين (1954-1962)	235
3-2	نظام التعليم في ا لجزائر بعد الاستقلال	237
1-3-2	المرحلة الأولى من (1962-1976)	241
2-3-2	المرحلة الثانية الإصلاحات الكبرى الأولى من (1976-2000)	244

3-3-2	المرحلة الثالثة الإصلاحات الكبرى الثانية من(2000إلى يومنا هذا)	257
	خلاصة الفصل	273
	مراجـع الفصل	275
	الفصل السادس: التعليم الثانوي في الجزائر	
	تمهيد	279
1	مفاهيم	280
1-1	مفهوم التعليم الثانوي	280
2	أهداف و غايات التعليم الثانوي في الجزائر	281
3	مهام التعليم الثانوي في الجزائر	283
4	مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر	286
1-4	المرحلة الأولى (من 1962 إلى 1970)	287
2-4	المرحلة الثانية (من 1970 إلى 1990)	289
3-4	المرحلة الثالثة (من 1990 إلى 2003)	292
4-4	المرحلة الرابعة (من 2003 إلى يومنا هذا)	294
5	محاور و مستجدات الإصلاحات التربوية في التعليم الثانوي	297
1-5	الهيكلة و التنظيم البيداغوجي	298
2-5	إصلاح المناهج الدراسية	306
3-5	التقويم التربوي	310
4-5	استخدام و إدماج وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في التعليم	315
5-5	تكوين الأساتذة	318
1-5-5	التكوين قبل الخدمة	319
2-5-5	التكوين أثناء الخدمة	320

6-5	آراء المختصين و الخبراء حول مستجدات الإصلاحات التربوية الجديدة	322
1-6-5	الرأي الأول	322
2-6-5	الرأي الثاني	324
3-6-5	الرأي الثالث	326
4-6-5	الرأي الرابع	327
5-6-5	الرأي الخامس	328
	خلاصة الفصل	330
	مراجـع الفصل	332
	الباب الثاني: الجانب الميداني	
	الفصل الأول : إجراءات الدراسة الميدانية	
	تمهيد	336
1	إجراءات الدارسة الاستطلاعية	336
1-1	ماهية الدارسة الاستطلاعية	336
2-1	فوائد الدارسة الاستطلاعية	337
3-1	أدوات الدارسة الاستطلاعية	337
4-1	عينة و إجراءات الدارسة الاستطلاعية	338
1-4-1	عينة الدراسة الاستطلاعية	338
2-4-1	إجراءات الدارسة الاستطلاعية	338
5-1	عرض نتائج الدارسة الاستطلاعية	338
2	إجراءات الدراسة الأساسية	339
1-2	منهج البحث	339
2-2	مجتمع البحث	339
3-2	مجالات الدراسة	339
1-3-2	المجال المكاني	339

2-3-2	المجال الزماني	339
4-2	أدوات الدراسة	340
1-4-2	الاستبيان	340
1-1-4-2	إعداد الاستبيان	341
2-4-2	الخصائص السوسيومترية لأدوات الدراسة	342
5-2	المعالجة الإحصائية	343
	خلاصة الفصل	344
	الفصل الثاني: عرض و تحليل نتائج البيانات العامة و الفرضية الأولى	
1	عرض و تحليل جداول البيانات العامة	346
2	عرض و تحليل جداول الفرضية الأولى	361
3	الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى	390
	الفصل الثالث:عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	
1	عرض و تحليل جداول الفرضية الثانية	400
2	الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية	425
	الفصل الرابع : عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة	
1	عرض و تحليل جداول الفرضية الثالثة	437
2	الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة	472
	الفصل الخامس : عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة	
1	عرض و تحليل جداول الفرضية الرابعة	489
2	الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة	518
	الفصل السادس : عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة	
1	عرض و تحليل جداول الفرضية الخامسة	532
2	الاستنتاج الجزئي للفرضية الخامسة	572
	النتائج العامة	592
	الإستنتاج العام	593

	التوصيات و الإقتراحات	597
	الخاتمة	604
	قائمة المراجع و المصادر	**609**
1	الملاحق	
1-1	الإستمارة قبل التعديل	
2-1	الإستمارة بعد التعديل	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة تصنيف بلوم مع تصنيف موراي و وارد	140
02	يوضح فترات و أهداف وكيفية إنجاز كل من هذه الأنواع الثلاثة للتقويم	162
03	المشاريع التي تبنتها وزارة التربية الأردنية لإثراء المناهج	213
04	مقارنة بين عدد الجزائريين وعدد الفرنسيين خلال السنوات مابين 1930 إلى 1951	235
05	مقارنة التطور العددي للمؤسسات التعليمية ما بين 1962-1992	255
06	أمثلة على بعض التصنيفات لمراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر	287
07	التطور في عدد تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر	288
08	تطور نفقات مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر	291
09	شعب التعليم الثانوي العام	292
10	نسبة النجاح في البكالوريا من (1994 إلى 2002)	300
11	تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام (المواد المعنية بالتخفيف)	324
12	توزيع أساتذة مادة الرياضيات و اللغة العربية على ثانويات بلدية الجلفة	340
13	قائمة المحكمين	342
14	حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha cronbach)	343
15	الفئات العمرية للأساتذة	346
16	الجنس	347
17	طبيعة التكوين الأكاديمي للأستاذ	348
18	عدد سنوات تدريس كل أستاذ	349
19	الشعبة التي يدرسها الأستاذ	351

20	المادة التي يدرسها كل أستاذ	353
21	عدد الأقسام التي يدرسها كل أستاذ	354
22	متوسط عدد التلاميذ بالقسم	356
23	عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها موزعين وفق عدة فئات	358
24	الأثر بين التحصيل الدراسي والاستمرارية التربوية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي	361
25	الأثر بين التحصيل الدراسي والتجانس في المستويات من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي	364
26	الأثر بين التحصيل الدراسي والمكتسبات القاعدية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي	365
27	الأثر بين التحصيل الدراسي وتوجيه التلاميذ من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي	367
28	الأثر بين التحصيل الدراسي و تقليص عدد الشعب بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي	369
29	الأثر بين التحصيل الدراسي وتوفر الوسائل القاعدية الأرغونومية	373
30	الأثر بين التحصيل الدراسي وتوفر الوسائل البيداغوجية التعليمية	375
31	الأثر بين التحصيل الدراسي وتوفر مخابر بالمؤسسة	377
32	الأثر بين التحصيل الدراسي و توفر قاعة موسيقى بالمؤسسة	380
33	الأثر بين التحصيل الدراسي توفر مجلة المدرسة بالمؤسسة	382
34	الأثر بين التحصيل الدراسي و القطيعة أو التواصل في إعادة هيكلة التعليم الثانوي	385
35	الأثر بين التحصيل الدراسي والمقارنة بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد	400
36	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى تناسب المنهاج الجديد مع هذه المرحلة التعليمية	403
37	الأثر بين التحصيل الدراسي والتكيف مع المنهاج الجديد	406
38	الأثر بين التحصيل الدراسي والوضوح في المنهاج الجديد	408
39	الأثر بين التحصيل الدراسي و كثافة البرامج في المنهاج الجديد	410
40	الأثر بين التحصيل الدراسي ومدى مراعاة الفروق الفردية في المنهاج الجديد	413

41	الأثر بين التحصيل الدراسي ومدى التحضير لبناء الوضعيات الإدماجية	415
42	الأثر بين التحصيل الدراسي و استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الحديثة	417
43	الأثر بين التحصيل الدراسي والتزام الأستاذ بدليل تحضير الدروس	419
44	الأثر بين التحصيل الدراسي واستخدام وثيقة المنهاج المرافقة	421
45	الأثر بين التحصيل الدراسي و التفضيل بين المنهجين	423
46	الأثر بين التحصيل الدراسي و إستيعاب أساليب وأنماط التقويم التربوي	437
47	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى تلقي التكوين والتدريب الخاص بأساليب وطرق التقويم التربوي	440
48	الأثر بين التحصيل الدراسي و استخدام التقويم التشخيصي	442
49	الأثر بين التحصيل الدراسي و استخدام التقويم التكويني	444
50	الأثر بين التحصيل الدراسي ودور التقويم التحصيلي في إصدار أحكام على التلاميذ	446
51	الأثر بين التحصيل الدراسي و الآليات المستخدمة لتقويم الجانب المعرفي	448
52	الأثر بين التحصيل الدراسي و مراعاة الجانب المهاري عند استخدام أدوات التقويم	450
53	الأثر بين التحصيل الدراسي و مراعاة الجانب الوجداني عند استخدام أدوات التقويم	452
54	الأثر بين التحصيل الدراسي وأهمية الواجبات المنزلية في العملية التعليمية	454
55	الأثر بين التحصيل الدراسي و المراجعة المستمرة	456
56	الأثر بين التحصيل الدراسي و الاستعداد النفسي الدائم للتلميذ	458
57	الأثر بين التحصيل الدراسي و تطبيق عملية التقويم المستمر	460
58	الأثر بين التحصيل الدراسي و صعوبات تطبيق أساليب التقويم	462
59	الأثر بين التحصيل الدراسي و موضوعية التقويم	464
60	الأثر بين التحصيل الدراسي و اكتظاظ التلاميذ أثناء عملية التقويم	466
61	الأثر بين التحصيل الدراسي و الفروق الفردية أثناء عملية التقويم	468
62	الأثر بين التحصيل الدراسي و نوعية الاختبارات الكتابية	470

63	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التكوين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال	489
64	الأثر بين التحصيل الدراسي و توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في شرح الدروس	492
65	الأثر بين التحصيل الدراسي و أداء الأستاذ ل توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم	494
66	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و دور المقاربة بالكفاءات في توعية الأستاذ والتلميذ بضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة	496
67	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى توظيف المدارس الثانوية للوسائل التكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية	499
68	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى قيام المقاربة بالكفاءات بتخصيص الحجم الساعي المناسب	501
69	الأثر بين التحصيل الدراسي و إعداد سيناريوهات بيداغوجية في إطار المقاربة بالكفاءات	503
70	الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات المعرفية عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم	505
71	الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في الفهم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم	507
72	الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في تطبيق التعلمات عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم	509
73	الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في تحليل التعلمات عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم	511
74	الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في تركيب التعلمات عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم	513
75	الأثر بين التحصيل الدراسي وصعوبات التقويم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم	515
76	الأثر بين التحصيل الدراسي والتكوين قبل ممارسة مهنة التدريس	532
77	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتكوين أثناء الخدمة	535
78	الأثر بين التحصيل الدراسي والأيام الدراسية التكوينة لدى الأستاذ	537
79	الأثر بين التحصيل الدراسي و الدورات التكوينية للأستاذ	539

80	الأثر بين التحصيل الدراسي وشكل التربصات التكوينية للأستاذ	541
81	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و العلاقة بين الجانب النظري أثناء التكوين والواقع التطبيقي	543
82	الأثر بين التحصيل الدراسي و المهارات المكتسبة خلال الفترة التكوينية	545
83	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى استيعاب المناهج الجديدة خلال الفترة التكوينية	547
84	الأثر بين التحصيل الدراسي و مهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج خلال الفترة التكوينية	549
85	الأثر بين التحصيل الدراسي و التزود بمهارات التخطيط السلس للدروس خلال الفترة التكوينية	551
86	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التزود بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ خلال الفترة التكوينية	553
87	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التزود بمهارات الدراية بأساليب وطرق التقويم المختلفة والتحكم بها خلال الفترة التكوينية	555
88	الأثر بين التحصيل الدراسي ومدى تغطية الدروس التي تتلقونها عبر مختلف أشكال التكوين	557
89	الأثر بين التحصيل الدراسي و أداء الأستاذ قبل التكوين وبعده	559
90	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاختلاف في تلقي الدروس النظرية بين الاساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة	561
91	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى تطابق المحتوى مع الواقع عند تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة.	563
92	الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى استعمال طرق التدريس عند تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة	565
93	الأثر بين التحصيل الدراسي والاختلاف في تلقي التدريبات الميدانية بين الأساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة	567
94	يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأستاذ	569

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط لنموذج (AGIL) الوظائف الأساسية للنسق عند تالكوت بارسونز (من إعداد الباحث)	**77**
02	الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي	**149**
03	العلاقة بين أنواع التقويم الثلاثة	**161**
04	هيكلة التعليم الثانوي (أمر 07 المرؤخ في 2013/04/07)	**301**

قائمة المنحنيات

رقم المنحنى	عنوان المنحنى	الصفحة
01	عدد الأساتذة موزعين على الفئات العمرية	346
02	يبين عدد الأساتذة حسب الجنس	347
03	طبيعة التكوين الأكاديمي للأساتذة	348
04	عدد سنوات التدريس لكل أستاذ	350
05	يبين الشعب التي يدرس فيها الأستاذ	352
06	المادة التي يدرسها كل أستاذ	353
07	عدد الأقسام التي يدرسها كل استاذ	355
08	متوسط عدد التلاميذ بكل قسم	357
09	عدد التلاميذ حسب المعدلات موزعين إلى فئات	360
10	الأثر بين التحصيل الدراسي والاستمرارية التربوية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي	363
11	الأثر بين التحصيل الدراسي والقطيعة أو التواصل في إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي	389

12	الأثر بين التحصيل الدراسي والمقارنة بين المنهاج القديم و المنهاج الجديد	402
13	الأثر بين التحصيل الدراسي و التفضيل بين المنهجين	424
14	الأثر بين التحصيل الدراسي و استيعاب أساليب و أنماط التقويم التربوي	439
15	الأثر بين التحصيل الدراسي والاختبارات الكتابية	471
16	الأثر بين التحصيل الدراسي و التكوين لإستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال	491
17	**الأثر بين التحصيل الدراسي وصعوبات التقويم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم**	517
18	**الأثر بين التحصيل الدراسي والتكوين قبل ممارسة مهنة التدريس**	534
19	**الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأستاذ**	571

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	**الإستمارة قبل التعديل**
02	**الإستمارة بعد التعديل**

مقدمـة

مقدمة :

إن الحضارة الإنسانية قد تختلف من أمة إلى أخرى و لكنها تتفق حتما في مكوناتها وعوامل تشكلها و لقد صاغ مالك بن نبي العوامل التي تشكل الحضارة بالمعادلة التالية:(حضارة= إنسان + تراب + وقت) ، فالطاقة الترابية(المادة) و الطاقة الزمانية طاقتان ثابتان من حيث خضوعهما لقوانين فيزيائية كونية ثابتة، أما الطاقة الأولى التي تمثل الطاقة الاجتماعية فهي طاقة متحولة من السالب إلى الموجب أو من الموجب إلى السالب وعليه أضحى من الضروري الاستثمار في الموارد البشرية من أجل تنشيط المنظومات الأساسية للمجتمع ألا وهي: المنظومة التربوية و المنظومة القانونية و المنظومة الاقتصادية و أخيرا المنظومة الروحية ، مما يؤدي ذلك إلى التوازن الاجتماعي للمجتمع و لعل أهم هاته المنظومات المنظومة التربوية حيث نجد أبرز معالمها تتمثل في النظام التعليمي الذي يعتبر نسق اجتماعي يؤثر ويتأثر بباقي الأنساق الاجتماعية الأخرى فهو أهم مؤشر لنجاح أو فشل المنظومة التربوية بالنظر إلى نوعية مخرجاتها، فلقد سعت الدولة منذ الاستقلال إلى تجنيد كل طاقاتها المادية و البشرية للنهوض بهذا القطاع و هذا من خلال العديد من الإصلاحات التربوية التي شهدها القطاع المنهك من السياسة الاستعمارية التي كرست كل جهودها لخدمة أغراض الدولة الفرنسية و طمس الهوية الوطنية بكل أطيافها و ترسيخ الثقافة الدخيلة على المجتمع الجزائري بضرب معتقداته و قطع أوصال انتمائه الحضاري و تجريده من كل مقوماته فكان لزاما على الدولة الجزائرية أن تأخذ على عاتقها تخليص أذهان الجزائريين من براثن الاستعمار و العمل على ترسيخ القومية الجزائرية و الهوية الوطنية و محاولة تعريب التعليم و جزارته و تعميمه بين أفراد الشعب و هدا بتكريس مبادئ الديمقراطية و تكافؤ الفرص للجميع ثم تعاقبت عدة إصلاحات أهمها أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 التي جاءت لتنظيم التربية و التعليم و تلتها أمرية 03/09 المؤرخة في 13 أوت 2003 و التي جاءت لتعدل و تتم أمر 76/35 من أجل إحداث إصلاحات و تعديلات على إختلالات المنظومة التربوية تارة و العمل على تطويرها و تحديثها تارة أخرى لتتماشى مع التطورات الحاصلة في الدول المتقدمة و كان أهم محك يقاس عليه النجاح أو الفشل هي النتائج الدراسية للتلاميذ التي

تعكس مدى تحصيلهم الدراسي المختزل لكل الجهود المبذولة من طرف القائمين على القطاع سواء الجهود المادية و توفير الوسائل و الإمكانات الأساسية الأرغونومية و كذا تسخير الإطارات و الموارد البشرية (تكوين الأساتذة) وإعداد المناهج والتسطير لها و التخطيط الإستراتيجي الإستشرافي القائم على المبادئ العلمية و اقتباس بعض التجارب التعليمية لمنظومات تربوية عالمية أثبتت جدارتها في العديد من الدول المتطورة،ولقد أشارت الكثير من الدراسات السابقة إلى إصلاح المنظومة التربوية متناولة ذلك من عدة زوايا حيث أكدت معظم الدراسات السابقة سواء الدولية أو العربية أو المحلية على أن قطاع التربية و التعليم من أهم القطاعات التي تسعى كل الأمم لإعطائها المكانة التي يجب أن تكون عليها و الأهمية القصوى التي يكتسيها هذا النسق و علاقته بالأنساق الأخرى ، حيث نجد دراسة الباحث (خالد إبراهيم حاقظ إبراهيم) التي ركزت على (السياسة التعليمية و التوجه الإيديولوجي في جمهورية مصر العربية) و خلص إلى أنه يجب أن يعطي صناع القرار و أصحاب السلطة المكانة التي تليق بالتربية و التعليم كنسق اجتماعي يؤثر و بتأثر بالأنساق الأخرى (النسق السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي) و التكفل بقضاياه و انشغالات العاملين به ليكون الرافد الذي يقود الأمة نحو التطور و الازدهار الحضاري ، كما جاءت دراسة أخرى تُثمن مجهودات السلطات الوصية في مساعيها الجادة نحو الإصلاحات التربوية خصوصا الأخيرة مثل دراسة الباحثة (مرابط أحلام) التي حاولت من خلال دراستها التوصل إلى (واقع المنظومة التربوية بعد الإصلاحات الأخيرة) أين توصلت إلى أن هذه الإصلاحات قد أتت بمناهج تعليمية أثرت إيجابا على طرق التدريس و كذا وفرت الوسائل الإيضاحية لتسهيل و فاعلية العملية التعليمية التعلمية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي و هي نفس النتائج التي توصلت إليها الباحثة (قرايرية حرقاس وسيلة) في دراستها حول(تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج التعليمية التي أتت بها الإصلاحات التربوية) ، كما جاءت النتائج التي توصل إليها الباحث(هياق إبراهيم) في دراسته عن (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر)، أين كانت جميع المؤشرات إيجابية و تؤيد التوجه المساند من طرف الأساتذة لمشروع الإصلاحات التربوية و تجاوبهم مع ما جاءت به المناهج التعليمية و التحسين من

طرق التدريس خصوصا المقاربة بالكفاءات و كذلك طرق و أساليب و أنماط التقويم التربوي التي أتت بنتائج إيجابية أحسن من سابقتها و لقد أفادتنا هذه الدراسات بالشيء الكثير و أعطتنا نظرة شاملة عن ما يجري في الميدان و عن الواقع التربوي ، وهذا حتى و إن لم تكن هاته الدراسات مطابقة لما نسعى البحث فيه فقد حاولنا أخذ من كل دراسة سابقة النقاط التي تساعدنا في بحثنا إلى جانب جمع المادة العلمية النظرية والنتائج الأمبريقية الميدانية وتوظيفها لهيكلة الدراسة وإعطاءها الشحنة الإيجابية نحو الإنجاز، فمثلا هناك دراسات ركزت في مضمونها على الإصلاحات التربوية من المنحي الأيديولوجي الذي تتبناه السلطة و هذا لفرض أفكارها و توجهاتها على المسار التربوي حيث تتخذ منه منبرا لتمرير إيديولوجيتها عبر المدرسة و لتحقيق أغراضها و تجسيد مشاريعها و الوصول إلى أهدافها و غاياتها، وبالمقابل نجد دراسات تناولت الإصلاحات التربوية من جانب أحادي مثل دراسة مدى تجاوب أساليب التقويم التربوي الجديدة في تحقيق المناهج التعليمية التي أتت ضمن هذه الإصلاحات مقارنة بالأساليب و الأنماط الكلاسيكية السابقة ، و أبحاث أخرى حاولت تحليل أثر إتباع طرق تدريس جديدة من بينها المقاربة بالكفاءات على مدى استيعاب المتعلم لما يقدمه له المعلم طبقا للمنهاج الجديد الذي تخلى عن طريقة التدريس القديمة المقاربة بالأهداف بالإضافة لهذا الجانب نجد دراسة أخرى أدخلت عنصر ثاني و المتعلق بتوفير الوسائل الإيضاحية من أجل إعطاء فاعلية أكثر لطرق التدريس و لا ننسى الدراسات و البحوث التي أعطت حيزا مهما لاتجاهات الأساتذة نحو ما جاءت به مقررات و مشاريع و مضامين الإصلاحات التربوية خصوصا سنة 2003 و ما بعدها و لكن كل هذه الدراسات التي أطلعنا علينا لم نجد فيها ضالتنا و ما يشبع رغبتنا و يزيل الحيرة التي تتملك الباحث و تجيب عن تساؤلاته و عليه سنحاول في هذه الدراسة توسع الدائرة و الإلمام بمختلف أبعاد الإصلاحات التربوية الجديدة من سنة 2003 إلى يومنا هذا و تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، حيث شملت هذه الأبعاد إعادة الهيكلة لمرحلة التعليم الثانوي ثم المناهج التعليمية و هذا بالتركيز على المقاربة بالكفاءات و تطبيقاتها الفعلية في الصفوف الدراسية و أيضا مدى استيعاب أساليب و أنماط التقويم التربوي من قبل الأساتذة و صعوبات التي تعترضهم في تجسيده ميدانيا ، و أيضا لم ننسى الجانب الحيوي الذي يسهم في التفاعل

الإيجابي للمتعلم مع محيطه و كيف يتناول المعرفة من عدة مصادر في وقت قياسي و ذلك بدمج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية مع السعي لتكوين أستاذ قادر على التحكم في هذه التكنولوجيا و استغلالها أحسن استغلال و توظيفها في تحسين أداءه لتحيق الأهداف التربوية التي تضمنتها المناهج التعليمية الرامية للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصـــل الأول
الإطار المنهجي للدراسة

1- إشكالية الدارسة

2- تساؤلات الدارسة

3- فرضيات الدارسة

4- أسباب اختيار موضوع الدارسة

5- أهمية الدارسة

6- أهداف الدارسة

7- تحديد المفاهيم

8- الدارسات السابقة

9- صعوبات الدارسة

10- المقاربة النظرية

****- مراجع الفصل**

1. إشكالية الدراسة :

لقد شهد العالم اليوم عدة قفزات علمية أحدثت هذا ال تطور المذهل الحاصل في التكنولوجيا ووسائل الاتصال و جعلت منه مخبرا كونيا تمتزج فيه الخبرات العلمية و التقانات المتنوعة لتنصهر في بوتقة الحداثة و ما بعد الحداثة فتفرض بذلك الدول المتطورة مسار العالم و ترسم خطى الحضارة البشرية نحو الغد الموعود بمستقبل أكثر رقيا و تطورا، حيث كان رهان هذه الدول المتقدمة على الاستثمار في ميادين البحث العلمي من أجل الرفع من المستوى الاقتصادي و لا يتأتى هذا إلا من خلال توفير الشروط الضرورية لذلك كتسخير الطاقات المادية و الموارد المالية و أهمها الطاقة البشرية ف الدول المتقدمة اعتبرت الاستثمار في الرأسمال البشري لا يقل أهمية منه عن الاستثمار في الموارد المادية وإذ برفع المستوى التعليمي والجودة في التعليم يمكن مسايرة التطورات الحاصلة فقد أصبح التعليم حلقة إجبارية تربط جميع القطاعات الأخرى للمجتمع و لبنة أساسية لا غنى عنها في تشييد القواعد الأساسية التي تقوم عليها أي حضارة مهما كانت فالمنظومة التربوية تلقي بظلالها على المنظومات الأخرى كالمنظومة الاقتصادية و الاجتماعية وكذا القانونية بما لها من مخرجات تعكس فعاليتها بما تكسبه للأجيال من آليات النجاح و الفوز و تمنحهم الكفاءة المطلوبة للاندماج و التكييف مع الأنساق الاجتماعية الأخرى و أن يكونوا عناصر صانعة للإيجابية و المساهمة في التنمية الشاملة و الحراك الاجتماعي و الاقتصادي.

ومما لا شك فيه أن المنظومة التربوية هي أهم منظومات المجتمع و عليها تبنى ركائز الأمم و ترسم الخطوات التي تسير عليها و تحدد مستقبلها من خلال إعداد النشىء و صقل الأجيال بالمعارف و الخبرات و تهيئته نحو غدا أفضل والمضي به قدما نحو مصاف الأمم المتحضرة و تعتبر المدرسة الحقل الأنسب و الوسط المثالي لتحقيق غايات و أهداف المنظومة التربوية و التي سطرت انطلاقا من أسس و ثوابت الأمة و مقوماتها و مسايرة النهج الحضاري و التطور الحاصل في العالم خصوصا مع هيمنة العولمة و تغلغلها في المجتمعات الدولية و لقد جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية تحديد رسالة المدرسة في المادة 02 :" تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ،شديد التعلق بقيم الشعب

الجزائري ،قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثير فيه ،ومتفتح على الحضارة العالمية." (الجريدة الرسمية،2008،ص8) ولأهمية الدور الذي تلعبه المدرسة فلقد أولتها الدولة اهتماما بالغا و حَضيت بجهود مكثفة امتدت على فترات متعاقبة و مراحل متتالية منذ الاستقلال و حتى يومنا هذا و هاته الجهود تبلورت فيما يسمى بالإصلاحات التربوية حيث كانت على المنحى الكرونولوجي حسب ما يراه بعض الباحثين و المهتمين بشؤون التربية فالمرحلة الأولى امتدت منذ الاستقلال 1962 إلى 1976 أين كان التركيز على محو الأمية وتعميم التعليم والتعريب و الجزأرة و إجبارية التعليم و كذا تكييف محتوى البرامج و المناهج التي كانت سائدة إبان الفترة الاستعمارية بما يتلاءم مع مقومات الأمة الجزائرية و تعد هذه الإصلاحات جزئية أما المرحلة الثانية و هي أكثر أهمية من سابقتها حيث امتدت من 1976إلى 2003 حيث جاءت بكم ضخم من الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية بأكملها و تلخصت في الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين و كان أهم إفرازاتها التعليم الأساسي أو ما يعرف بالمدرسة الأساسية و جاءت لترسخ أهداف المنظومة التربوية الجزائرية و المتمثلة في تحقيق هدفين أساسيين الأول هدف وطني سعى إلى تنمية شخصية الطفل الجزائري و إكسابه المعارف و الخبرات التي تؤهله للانخراط في الحياة بشكل أفضل، أما الهدف الثاني فهو هدف دولي أو عالمي يهدف لإكساب الطفل مهارات الاتصال و التواصل مع مختلف شعوب العالم وكذا التبادل الثقافي و تنمية روح التعاون مع الآخرين.

لقد تمحورت أهم الإصلاحات في إعادة هيكلة المنظومة التربوية و اعتماد مناهج جديدة تمثلت في المقاربات بالأهداف بدلا من طريقة الحشو و التلقين التي كانت سائدة من قبل ،أما المرحلة الثالثة فكانت مع صدور الأمر 09/03 المؤرخ في 13أوت 2003 المتمم و المعدل للأمر 35/76 و أهم ما جاء فيه التنظيم البيداغوجي للمنظومة التربوية و إعادة هيكلة القطاع مع إدخال مناهج تربوية جديدة و هذا بالتحول من منهج المقاربة بالأهداف إلى منهج المقاربة بالكفاءات و كذا تعديلات في مضامين البرامج و الكتب المدرسة هذا من جانب أما من الجانب الأخر فقد مس المسار التكويني و التأهيلي للمكونين و الإطارات و رسكلتهم الدائمة و لا ننسى

إصلاح التقويم بجميع أنواعه (التشخيصي ، التكويني ، التحصيلي) مع اعتماد فكرة التقويم المستمر للمتعلم و الذي يرافقه عبر مختلف المراحل و من خلاله تحليل نتائج التلميذ لمعرفة مدى استيعابه لما يتلقاه من معارف وما يكتسبه من خبرات تساعده على حل المشكلات في الوضعية التعليمية التعلمية و تمنحه الكفاءة المطلوبة لذلك، أين يتمظهر كل هذا في تحصيله الدراسي من خلال قراءة النتائج المتحصل عليها عبر مساره الدراسي و من الواضح أن كل هذه الإصلاحات الجديدة مست معظم المفاصل المحورية للمنظومة التربوية حيث يتضح ذلك من خلال النصوص القانونية و التنظيمية التي أتت أحيانا لتغير و أحيانا لتعدل و أحيانا أخرى لتتمم مواد معينة أو تعيد صياغتها أو لإضافة مواد جديدة لم تكن موجودة أصلا و هذا لتتماشى المنظومة التربوية مع ما هو حاصل على الساحة الدولية و متطلبات عصر التطور و التكنولوجيا و لقد أكد المتتبعون للشأن التربوي على أهمية ما جاء في هذه الإصلاحات الجديدة و على الضرورة الملحة في تجسيدها على أرض الواقع و تأكيدا على ذلك ما تم تسخيره من إمكانات مادية المتمثلة في إنشاء مدارس جديدة لمختلف الأطوار الدراسية و تجهيزها و الإنفاق المالي المخصص للمرافق التابعة لها و تسخير الموارد البشرية لذلك مع تشكيل مختلف اللجان المختصة من أجل إعداد هذه الإصلاحات كاستحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج ،أين تم بلورة كل هذا الزخم الهائل الكمي و النوعي لتعزيز وإنجاح هذه الإصلاحات الموجهة صوب المنظومة التربوية والتي تختزل مباشرة في المدرسة، داخل جدرانها وبين صفوفها الدراسية و لكن بالنظر إلى ما آلت إليه المنظومة التربوية الجزائرية من الحالة المأساوية وضعف المخرجات و وصفها على أنها صانعة للرداءة و تعمل على إعادة إنتاج الفشل كما أشار إلى ذلك (بيير بورديو) ضمنيا في تحليله للتمايز الطبقي من خلال نظريته إعادة الإنتاج كوظيفة رئيسية للمدرسة وظهور عدة مشاكل تربوية كالتسرب الدراسي و العنف المدرسي و ضعف التحصيل الدراسي وما يقابله من النجاح الزائف الملاحظ أكثر في نهاية كل مرحلة تعليمية ومن زاوية أشمل يرى بعض المشتغلين في ميدان التربية أن مشروعات الإصلاح بحاجة ملحة إلى التخطيط الجاد و دراسة موضوعية كما ذهب إلى ذلك بعض الباحثين إلى إن محاولات الإصلاح السابقة كانت تفتقر إلى التخطيط الواعي

والدراسة المعمقة التي تستوعب الوضع الراهن وتدرك مدى أهمية انعكاسات التحولات الحاصلة على مستقبل المنظومة وكانت أهم إفرازاتها هيكلة المنظومة التربوية الجزائرية وأبرز معالمها المدرسة الأساسية و هيكلة التعليم الثانوي، بالإضافة إلى عملية بناء المناهج و طرق تسطيرها و الأسس التي ارتكزت عليها و مدى تناسبها الفعلي مع المضامين والبرامج مع الأخذ بعين الاعتبار لخصوصيات الطفل الجزائري وطبيعة مجتمعه وثقافته وهويته الحضارية ووصولا إلى عملية تنفيذ كل هذا من قبل المعلمين و الأساتذة عبر عملية قولبة و تحول من طريقة التدريس المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات و ما نتج عنه من ردود أفعال و انطباعات تخللتها عمليات التكوين والرسكلة التي هدفت إلى منح المكونين تكوينا يسمح لهم بالتجسيد الفعلي لهذه المناهج وطرق التدريس و التقويم والتواصل مع التلاميذ لإكسابهم المعارف و الخبرات باستخدام التقنات والتكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال ،فأصبح الأستاذ بذلك تتجاذبه أطرافا على كفي نقيض بين ولوج عالم العصرنة أو التمسك بكل ما هو قديم ومألوف ، و للتعبير عن كل هذا حاولنا تحديده في التساؤلات التالية:

2. تساؤلات الدراسة:

- التساؤل الرئيسي:

*** ما مدى تأثير الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية ؟.**

ومن أجل تدعيم هذا التساؤل العام بشيء من التفصيل والوضوح فصلنا التساؤل العام إلى تساؤلات فرعية:

1- ما مدى تأثير هيكلة التعليم الثانوي لمنظومة الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي ؟

2- ما مدى تأثير المناهج الدراسية في الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي؟

3- ما مدى تأثير التقويم التربوي في الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي؟

4- ما مدى تأثير استخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي؟.

5- ما مدى تأثير تكوين الأساتذة في منظومة الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي ؟.

3. فرضيات الدراسة:

الفرضية الأساسية:

لمشاريع الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الفرعية:

الفرضية الأولى:

لهيكلة التعليم الثانوي في إطار الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

الفرضية الثانية:

للمناهج الدراسية في الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

الفرضية الثالثة:

للتقويم التربوي في الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

الفرضية الرابعة:

لاستخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في منظومة الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

الفرضية الخامسة:

لعملية تكوين الأساتذة في الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

4. أسباب اختيار الموضوع :

توجد العديد من الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع بالذات و لعل أهمها مايلي:

1- أسباب موضوعية : لقد بذلت المؤسسة التربوية الجزائرية الكثير من الجهود و هذا من خلال الإصلاحات المتعاقبة على المنظومة التربوية قصد تحسين العملية التربوية و الرقي بها إلى مصاف الدول المتقدمة إلا أن المستوى التحصيلي للتلاميذ لم يرقى لما سعت الدولة لتحقيقه.

2-أسباب ذاتية : استكمالا لما بدأناه في المذكرة المكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع التربوي تحت عنوان :"المستوى التعليمي للأسرة و علاقته بالتحصيل الدراسي للأبناء" ومواصلة البحث محاولين تحديد الموضوع أكثر و التركيز على الأسباب الأخرى التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي و المتمثلة في الإصلاحات التربوية الجديدة للمنظومة التربوية الجزائرية حيث ارتأينا التعمق أكثر من خلال تفكيك الموضوع إلى أبعاد و مؤشرات تبين العلاقة بوضوح وبذلك يتم حصر العلاقة ومعرفة مدى الارتباط و التأثير بين المتغير التابع و المتغير المستقل.

5. أهمية الدراسة :

1- يستمد بحثنا أهميته من أهمية البعد التربوي لكونه لا يركز على الفاعلين التربويين كالمعلمين ومستشاري التربية والتوجيه والإدارة المدرسية فقط ،بل يتعداهم إلي خارج المدرسة ليشمل أطرافا أخرى علي رأسها السلطة الوصية باعتبارها المسؤول الأول و المخطط الذي يرسم خطى المنظومة التربوية و يحدد مسارها و غاياتها و أهدافها و يعد المناهج و البرامج التي تتقيد بها المدرسة .

2- نظرا لأهمية المتغير التابع المراد البحث في أغواره والمتمثل في التحصيل الدراسي الذي تسعى كل المجتمعات للوصول إلى تحقيقه من أجل النهوض بالمنظومة التربوية التي تعتبر الرافد الأساسي لرقي الأمة من خلال إعداد النشئ الصالح الذي هو غاية و مطمح كل الأمم

بما تبذله من مجهودات جبارة و الإنفاق عليه و توفير كل الشروط الضرورية لتحسبن المستوى التعليمي و الوصول به إلى أعلى المستويات العالمية .

3- إسقاط الضوء على أهمية الإصلاحات التربوية الجديدة بالتركيز على محاورها الكبرى و مدى فاعليتها و ارتباطها بالمسار الدراسي للطفل .

4- محاولة توضيح الصورة التربوية لأهم شريك للمدرسة ألا وهو أولياء التلاميذ و ذلك بما تم التوصل إليه من المعلومات من خلال هذا البحث و دعوتهم للمساهمة في تحصيل أبنائهم الدراسي بدل إلقاء اللوم علي المدرسة والمعلم وتبادل التهم بين المعلم و الأسرة.

5- إثراء ميادين و مراكز البحث وكذا المكتبات الجامعية و الإسهام في التراكمات المعرفية التي تطرقت لهذا الموضوع من قريب أو من بعيد أو مست أحد جوانبه .

6- أهم فئة في المجتمع و التي تعقد عليها أمال الأمة كانت و ما زالت محل انشغال و اهتمام الباحثين و علماء التربية لذا كان من الضروري إسقاط الضوء على هذه الفئة فالأطفال المتمدرسين هم رواد خارطة طريق المجتمع و مستودع طاقته المستقبلية.

6. أهداف الدراسة :

1- إبراز المحاور الكبرى للإصلاحات التربوية الجديدة و مدى تأثيرها على النتائج الدراسية للتلاميذ وبالتالي النجاح الدراسي الذي أصبح يمثل تحديا كبيرا للطلاب و المعيار الأبرز الذي يتم الاعتماد عليه في ضمان أخذ مقاعد الدراسة أو في ضمان الحصول على مهنة أو وظيفة مرموقة أو أخذ مكانة علمية أكاديمية والمساهمة في البحث العلمي.

2- تسليط الضوء على أبعاد الإصلاحات التربوية التي قد تكون مشجعة (هيكلة التعليم الثانوي ، المناهج الدراسية و البرامج ، تكوين الأساتذة بصفة دائمة ، أساليب و أنماط التقويم و كذا استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال...) على تحقيق تحصيل دراسي مرتفع ، من خلال نتائج أفراد عينة البحث .

3- محاولة تحليل التحصيل الدراسي و ذلك بالتركيز علي الجانب الإصلاحي المطبق على الساحة التربوية.

4- محاولة التعرف علي مدى قوة التأثير و العلاقة السببية بين المتغير المستقل و المتغير التابع و تقديم مادة يستفيد منها الباحثين التربويين .

5- معرفة مواطن القوة و الضعف في النصوص الإصلاحية و مدى تأثير تطبيقها على المدرسة الجزائرية من خلال مخرجاتها.

7 .تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث:

لقد ورد في بحثنا مجموعة من المصطلحات تمثل متغيرات أساسية للبحث وأخرى ثانوية بالنسبة لهذه المتغيرات والتي سنحاول من خلال هذا العنصر تحديد مفاهيمها لغة واصطلاحا، ثم تحديد المفهوم الإجرائي لكل مصطلح حسب الإطار الذي استخدم فيه، وأيضا حسب طريقة استخدامها ومن أهم هذه المصطلحات ما يلي:

1 -التحصيل الدراسي

2 -الإصلاح التربوي

3 -هيكلة التعليم الثانوي

4 -المناهج الدراسية

5 -التقويم التربوي

6 -وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال

7 -تكوين الأساتذة

7-1- التحصيل الدراسي:

التحصيل - Achévement – Achievement

التحصيل الدراسي - Academic achievement - Achévement (résultat) scolaire

التعريف اللغوي: التحصيل

*- المورد الثلاثي (قاموس ثلاثي اللغات) يعرف لفظ (حصل على) كالأتي :

- " نال ، أحرز ، حاز ، حقق ، ظفر بـ ، كسب ، ربح ، جنى ، حصد ، أدرك."(البعلبكي ،2003،ص705)

– أما (تحصل) فهي : " حصل ، جبي ، قبض ، استوفى ، حصل عليه ، أحرز."
(البعلبكي ،2003،ص ص418–419)

*– لسان العرب ورد فيه:" حصل الشيء يحصل حصولا ، و التحصيل:تمييز ما يحصل و الاسم الحصيلة...وحاصل الشيء ومحصوله : بقيته.وقال الفراء في قوله تعالى:(**وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ**) [العاديات : 10] ،أي بين وقال غيره: ميز و قال بعضهم جمع، و تحصل الشيء: تجمع و ثبت."(ابن المنظور،دت،ص240)

التعريف الاصطلاحي: التحصيل الدراسي

*– يعرفه (عبد الرحمان عيسوي) التحصيل هو:" مقدار المعرفة و المهارات التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بالخبرات ."(عيسوي،1984،299)

*– عرفه (محمود عمار) بأنه : " مجموعة من الخبرات والمهارات التي يكتسبها الطالب من المنهج المدرسي ."(إسماعيل،1993،ص145).

*– كما عرفه (صادق إسماعيل محمد) بأنه : " مقدار استيعاب التلاميذ للمفاهيم العلمية و المعلومات التي تم اكتسابها من خلال التعلم."(الصادق،2001،ص ص153–154)

*– عرفه (معجم المصطلحات التربوية و النفسية) : " بأنه مجموعة المعارف و المهارات المتحصل عليها و التي تم تطويرها خلال المواد الدراسية ،والتي تدل عليها عادة درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو الاثنين معا...وبعرف أيضا بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، ويتميز الاختبار بالصدق و الثبات و الموضوعية."(شحاتة و النجار،2003،ص89)

و يعقب (حسن شحاتة) على التعريفات السابقة التي أوردها في المعجم مضيفا إلى المعارف و المعلومات المكتسبة: كل الاتجاهات و الميولات و القيم التي تشربها الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية و تعلمها في المدرسة و كذا طرق و أساليب التفكير و القدرة على

التكيف و حل المشكلات ضمن ما تلقاه من دروس مقررة في الكتب المدرسية ومدرجة في البرامج الدراسية.

*- أما (فردريك معتوق) يرى أن التحصيل يقابله لفظ المكتسب و يذهب إلى تعريف اختبار التحصيل قائلا :" هو اختبار يهدف إلى قياس مستوى استيعاب الفرد، في إطار موضوعات محددة، للمعلومات المطلوب حفظها أو المهارات المطلوب إتقانها."(معتوق،1998،ص21)

*- كما أن التحصيل قد يعبر عنه أحيانا بالإنجاز كما جاء في تعريف (هاوز و هاوز) بقولهما:" بأن الإنجاز هو الأداء الناجح أو المتميز، في مواضع أو ميادين أو دراسات خاصة و الناتج عادة عن المهارة و العمل الجاد المصحوبين بالاهتمام و هو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات،أو نقط، أو درجات أو ملاحظات وصفية."(بودخيلي،2004،ص326)

و من منطلق أن التحصيل الدراسي قد يكون جيدا أو رديئا حاولنا أن نورد هذين التعريفين لعدم تركيزهما على عامل النجاح دون الفشل و هما :

*- تعريف(الطاهر سعدالله) :" مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما."
(بودخيلي،2004،ص328)

*- أما تعريف (روبير لافون) فيقول : " المعرفة التي تحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط و العمل المدرسي."(بودخيلي،2004،ص328)

*- يعرفه (أديب الخالدي) بأنه :" نشاط عقلي معرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة."(برو،2010،ص209)

*- تعريف (غيث محمد عاطف) في قاموس علم الاجتماع :" الأداء وفقا لاختبارات مقننة وخاصة الاختبارات التحصيلية (التعليمية)...ويعبر عنه بنسبة مئوية ،أما اختبارات الإنجاز فهي إجراءات مقننة تستخدم في قياس مدى كفاءة التحصيل الدراسي."(غيث،2006،ص14)

*- من ويكيبيديا الموسوعة الحرة :" التحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي هو محصلة التعليم. هو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة أهدافهم التعليمية.يُحسب

التحصيل الدراسي عادة عن طريق الفحوصات أو التقييم المستمر ولكن لم يتفق الجميع على أفضل طريقة لاختبار ذلك أو أهم خواصه – المعرفة الإجرائية مثل المهارات أو المعرفة التصريحية مثل الحقائق."(وبكبيديا الموسوعة الحرة،2016)

التعريف الإجرائي:

– يمكن تعريفه " بأنه مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات نتيجة لموضوعات وحدة كذا وبطريقة كذا،ويقاس بالاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث."(شحاتة و النجار،2003،ص89)

– كما نستطيع تعريفه إجرائيا بأنه الدرجات والعلامات التي يحصل عليها طلاب الصف الثانوي في الاختبارات التحصيلية لما تم اكتسابه من معلومات و معارف و مهارات و أساليب تفكير و قدرة على حل المشكلات أي كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية المطبقة في المرحلة الثانوية، والتي تجرى في نهاية كل فصل (ثلاثي) من الموسم الدراسي، ثم يعبر عنه أخيرا بالمعدل العام.

7-2- الإصلاحات التربوية:

الإصلاح – Réforme – Reform

الإصلاح التربوي – Educational reform – Réforme de l'éducation

* – جاء في قوله تعالى : " وَلاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ بَعْدَ إِصْلاَحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفاً وَطَمَعاً إِنَّ رَحْمَتَ اللّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ [الأعراف : 56].

* – و جاء أيضا في قوله تعالى :" قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىَ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقاً حَسَناً وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ [هود : 88].

التعريف اللغوي:

* – ورد في المورد الثلاثي إصلاح بمعني :" ترميم ، تصحيح ، تقويم ، تحسين / Réfome Réparation , Réfection , Arrangement Remise en état"(البعلبكي ،2003،ص156)

* – كما ورد لفظ أصلح بمعنى :" رمم ، لأم ، صحح ، حسن / Réparer , Réfectionner

Remettre en état , Arranger , ."(البعلبكي ،2003،ص156)

* – معجم العلوم الاجتماعية عرفه :" إصلاح ، تحسين الأوضاع الداخلية لبنية ما."(معتوق ،1998،ص283)

* – جاء في لسان العرب : صلح ، الصلاح : ضد الفساد...و الإصلاح: نقيض الفساد... و أصلح الشيء بعد فساده : أقامه."(ابن المنظور،دت،ص ص414–415)

-التعريف الاصطلاحي:

*– يعرفه (مرسي) بأنه :" أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التربوي سواء كان متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس والكتب المدرسية."(مرسي،1999،ص8)

*– كما جاء هذا التعريف بنظرة أكثر شمولية ليقحم النسق السياسي و الاجتماعي في إحداث التغييرات المطلوبة حيث عرفه(حسن البيلاوي) بقوله هو:" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي وهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في ا لمحتوى،والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما."(البيلاوي ،1988،ص9)

وتجدر الإشارة إلى أنه كثيرا ما نجد مصطلح الإصلاح يقترن بمصطلحات أخرى قريبة منه وتدور في نفس المحور و تشترك في ذات الجوهر وهي :

1–التغيير : (Changement – Change)

* – جاء في تعريف (**مايلز**) : " بأنه مصطلح بدائي غير محدد تقريبا، و هو يعني عادة أنه بين الزمن A و الزمن B حدث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما."

* – كما عرفه (**جريفت**) : " بأنه يعني تعديلا في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغـراضها و مراميها، أو في طرقها و أساليبها أي مراجعة أهداف المنظمة و توجيهاتها و قواعدها و أصولها أو إدخال طريقة جديدة علميا."(مرسي،1999،ص7)

2-التجديد: (Renouvellement – Renewal (Innovation))

يُعرف في المعجم التربوي لـ **(كارتر)**على النحو التالي: " أن التجديد يعني تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوبا جديدا في المنهج أو الإدارة التعليمية."(مرسي،1999،ص7)

3-التحديث:(Modernisation –Modernization (Update))

* – قدم **(مصطفى محسن)** تعريفا شاملا لمعنى التحديث محاولا الإلمام أكثر بجوانبه قائـلا التحديث هو: " مختلف العمليات و التدابير و الانتقال بنظام معين من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعية متملكة لشروط و مواصفات الحداثة لمفهومها الشامل من تقنيات و مناهج و أساليب و خبرات و ممارسات و مضامين و أنشطة وقيم و عقليات و سلوكيات أي القطع من المرجعيات التقليدية و استبدالها بمرجعيات حديثة ،جديدة و عصرية."(محسن،1999،ص58)

لقد أوضح في هذا التعريف عملية القطيعة التي يجب أن تحدث مع الماضي و التطلع أكثر للمستقبل و كل ما هو حديث و عصري ليتلاءم مع الوضع الراهن.

4-التطوير: (Développement – Development)

*– جاء في تعريفه أنه: " إثراء الحماسيات التربوية و ذلك عبر التدخل و التطور في قطاعات ومجالات معينة منها بغرض تنميتها و تفعيلها بشكل يجعلها منسجمة."(بوكبشة،2013،ص23)

*– يقول (شبل بدران و حسن البيلاوي) أثناء تحليلهما لأزمة الإصلاح أن معظم الإصلاحات التربوية هي معالجة للجانب الفني البيداغوجي دون أن تتوجه للعمق، مستشهدين برأي (بيير بورديو) في الفقرة الموالية :" يؤكد بورديو أن الإصلاحات التربوية التي تركز كل جهودها الإصلاحية والأكاديمية في إصلاح ومعالجة الجوانب الفنية التكنيكية في عملية الاتصال البيداغوجي، دون أن تعالج بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداغوجي فإنما تركز جهودها على الجوانب المزيفة والمصنعة في العملية التربوية."(بدران و البيلاوي،2003،ص136)

* – وقد يأتي مصطلح الإصلاح التربوي مرادفا لإصلاح التعليم كما يشير إلى ذلك (عبدالكريم غريب) في المنهل التربوي في تعريفه لهذا الأخير، حيث يقول : " يفيد الإصلاح التربوي الرقي بحالته الراهنة إلى مستوى أحسن و أجود، و يتم ذلك، وفق صيرورة تخضع لمنطق النمو و التطور، كما يتم ذلك في بعض الحالات وفق طفرات نوعية."(غريب ،2006،ص816)

* – عرفه كل من (هافلاك و هيبرمان Havelack and Huberman) بقولهما : "مشروع تغيير و تطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار...ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق. و بعد ذلك الاندماج الدينامي فالاتساق الدينامي ...ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ إمدادات عنه...أما نتائجه فتحدد المردود الذي يحققه."(غريب ،2006،ص817)

التعريف الإجرائي:

الإصلاحات التربوية المقصود بها في هذا البحث هي مجموع الإجراءات و التدابير التي صيغت من أجل تحقيق أهداف و غايات و مقاصد مخطط لها مسبقا و هذا لإحداث تغييرات كلية أو جزئية في المنظومة التربوية الجزائرية والتي مست كل جوانب المنظومة أو أحد جوانبها أين كان التركيز على المحاور الكبرى انطلاقا من التنظيم أو هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و كذا المناهج التربوية مع مضامين الدروس مسلطين الضوء أكثر على المقاربة بالكفاءات كأهم طرق التدريس الحديثة مع مختلف أنماط و أساليب التقويم المعتمدة في المنهاج الدراسي مع إعطاء الأهمية الكبرى لتكوين الأساتذة و تحسين أدائهم في الصف الدراسي و تثمين دورهم في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب توفير و استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال حتى يتم تحقيق هذه الأهداف و الغايات لإصلاح المنظومة التربوية وإحداث التوازن المطلوب بعد التغييرات التي رأتها اللجنة المختصة للإصلاح بأنها ضرورية و لازمة من أجل استقرار هذا النظام حتى يتسنى له المضي قدم نحو الأفضل أين يتمظهر كل ذلك في النتائج الدراسية للتلاميذ.

7-3- المناهج التربوية:

منهج – Méthode - Method

المنهج التربوي – Educational curriculum – curriculum éducatif

المناهج التربوية – Educational Curriculum – Les programmes d'enseignement

المناهج التعليمية – studies programs – Didacticiel

المناهج الدراسية – Programme scolaire - educational subjects

*- **القرآن الكريم (قال تعالى)** : لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً وَلَوْ شَاء اللّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَـكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى اللّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعاً فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ [المائدة : 48]

- التعريف اللغوي:

*- نجد في المورد الثلاثي:" منهج : طريقة ، أسلوب ، كيفية ، نحو ، نمط

- منهج: نظام.

- منهج: طريق واضح.

- منهج: برنامج."(البعلبكي،2003،ص1756)

*- جاء في لسان العرب :" نهج: طريق نهج : بين واضح و هو النهج...المنهاج الطريق الواضح...و النهج الطريق المستقيم."(ابن المنظور،دت،ص ص330-331)

*- " أما الكلمة الانجليزية الدالة على المنهج Curriculum و هي كلمة مشتقة من جذر لاتيني، و تعني مضمار السباق."(الفتلاوي و هلالي، 2006،ص35)

- التعريف الاصطلاحي:

أ- تعريفات قاموسية و موسوعية:

*- جاء في موسوعة (لالاند) الفلسفية تعريفان متمايزان :

أ- طريق نصل من خلالها، و بها، إلى نتيجة معينة، حتى و إن كانت هذه الطريق لم تتحدد من قبل تحديدا إراديا و مترويا.....**ب-** برنامج ينظم مسبقا سلسلة عمليات ينبغي

إكمالها، و تدل على بعض الأخطاء الواجب تجنبها، بغية بلوغ نتيجة معينة.((لالاند)، 2001، ص803)

نلاحظ تطابق التعريفين السابقين من ناحية وجود نتيجة معينة و تمايزهما من ناحية التحديد المسبق لسلسلة العمليات أو عدم ذلك.

ب- تعريفات المنهاج التقليدي :

*- جاء في تعريف (مرعي و الحيلة) مايلي : " مجموع العمليات و الحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، أصطلح على تسميتها المقررات الدراسية."(مرعي و الحيلة،2009،ص21)

*- كما عرفه (أحمد المهدي عبد الحليم و آخرون) :" هو مجموع المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، و يعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها، و هنا يكون المنهج مرادفا للمادة الدراسية."(عبد الحليم وآخرون،2009،ص17)

*- يقول (رحيم يونس) عن هذا التعريف أن مفهوم المنهج القديم أي المنهج بمعناه الضيق : " المنهج المدرسي مرادف لمقرر المادة الدراسية أو برنامجها المدرسي، و يصبح هناك منهج لكل مادة من المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في كل سنة دراسية أي في كل صف من الصفوف و في كل مرحلة من المراحل المدرسية."(يونس،2009،ص43)

ج- تعريفات المنهاج الحديث :

*- تقول (نجوى عبد الرحيم شاهين) أن المنهاج هو:" كل الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة و الهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم داخل الصف الدراسي أو خارج أسوار المدرسة." (شاهين،2006،ص21)

*- عرفه كل من (سعادة و إبراهيم) :" هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف و محتوى و خبرات تعليمية و تدريس و تقويم، مشتقة من أسس فلسفية و اجتماعية و نفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم و مجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة

و خارجها و تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم." (مرعي و الحيلة،2009،ص30)

*- مفهوم المنهج المدرسي بمعناه الواسع عند (رحيم يونس) :" جميع أنواع النشاط التي يقوم الطلبة بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها، سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم في خارجها، و بعبارة أخرى أصبح المنهج المدرسي بمعناه الواسع هو حياة الطلبة التي توجهها المدرسة و تشرف عليها سواء في داخل أبنية المدرسة أو في خارجها."(يونس،2009،ص46)

د- **تعريفات متعددة الاتجاهات :**

*-عرفه(عزيز إبراهيم):" المنهج هو سلسة من المواقف التعليمية التعلمية المخططة...على أنه بمثابة المخطط الهندسي للعملية التعليمية، المصمم حول مبدأ منظم و منسق، مثل: التعاون بين الجماعة، و حل المشكلات بالأسلوب العلمي.و يتميز هذا التصميم الهندسي بالأتي :

1. ينظم سياقا متتابعا من المواقف التعليمية يبنى كل واحد منها على ما قبله، ويهيئ لما بعده.

2. يضع تقديرا لسرعة سير و تقديم التعليم، و ما يتطلبه ذلك من توفير للوقت اللازم بصورة تتناسب مع الفروق الفردية بين التلاميذ.

3. يستخدم ما ثبت صلاحيته من مبادئ التعلم، وأساليب: التعليم و التقويم."

(إبراهيم،2000، ص ص9-12)

*- عرفه (فرديريك بونسر 1920): " المنهج هو الخبرات التي يتوقع أن يمر بها المتعلمون في المدرسة، و هو يشمل التسلسل العام لهذه الخبرات...(فرانكلين بوبيت 1924) : المنهج هو ما ينبغي أن يمارسه الأطفال و الشباب لتطوير خبراتهم بما يمكنهم من القيام بشؤون الكبار و بما يساعدهم أن يصبحوا بالفعل كبارا."(إبراهيم،2000،ص15)

*- عرفه كل من (دانييل تانر و لوريل تانر 1975) : " هو خبرات التعلم المخطط لها، و المقصودة، و الموجهة، و الموضوعة وفقا لتنظيم مرتب للمعرفة و الخبرات، لتقدمــه المدرسة بغرض أن يستمر المتعلم في تعلمه و أن تزداد كفاءته الشخصية و الاجتماعية."(إبراهيم ،2000،ص16)

*- جاء في تعريف (لونجستريت 1993):" هو ناتج التفاعل بين الخطط الهادفة الموضوعة ليتم تدريسها في المدارس من جهة، و بين الخلفية الثقافية للطالب و شخصيته و إمكاناته من جهة أخرى، على أن يكون ذلك التفاعل في بيئة حيوية و فعالة يقوم بتخليقها و تهيئتها المعلم و ذلك بغرض أن يستفيد الطلاب أكثر و أن يتم تطبيق الخطة بصورة أفضل." (Longstreet & Haiold,1993,P46)

*- نجد في المنهل التربوي عدة تعاريف للمنهاج التربوي صنفها (عبد الكريم غريب)حسب الاستعمال إلى 03 معطيات و هي :

1- في الاستعمال الفرنسي(الأدبيات التربوية الفرنسية):

" يعبر مصطلح منهاج عن النوايا أو عن الإجراءات المحددة سلفا لأجل تهيئة أعمال بيداغوجية مستقبلية، فهو إذن خطة عمل تتضمن الغايات و المقاصد و الأهداف المقصودة و المضامين و الأنشطة التعليمية و كذا الأدوات الديداكتيكية، ثم طرق التعليم و أساليب التقييم فهو مصاغ أيضا باعتباره خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي، و بتضمن أكثر من برنامج في نفس الوقت."(غريب،2006،ص776)

و من جهة أخرى نجد المعطى الثاني أي الاتجاه الإنجليزي أتى عكس المعطى الأول.

2- في الاستعمال الإنجليزي (الأدبيات التربوية الإنجليزية):

" كشيء سابق على العمل البيداغوجي ، بل كشيء يعاش فعلا من طرف المدرس و تلامذته في القسم. ومن وجهة النظر هاته ، يعد المنهاج تماثليا للسيرة الذاتية للقسم و باختصار، يعرف مفهوم المنهاج مباشرة، بأنه ما يتم عيشه حقيقة و واقعا في القسم و حتى في

المدرسة أي نتائج التعلم(النتائج بعبارات المعرفة المكتسبة) و الأنشطة(حل المشكلات، الاستماع للعروض...) والأدوات(أدوات ديداكتيكية ، أدوات التقييم)."(غريب، 2006،ص776)

أما المعطى الثالث فيرى المنهاج على أساس أنه نظرية أتت لتؤطر و تفسر و تُمنهج الخطة التربوية المسطرة لأهداف و غايات معينة و لتجسد على أرض الواقع كما جاء في المعطى الثالث :

3- النظر إلى المنهاج على أنه نظرية :

" فهو الذي يتمثل قي النظر إلى المنهاج على أنه نظرية، تمكن من تبيان كيف تبنى خطة قبلية و كذلك كيف يدرس و يقيم المنهاج المعيش، و هذا المعنى يقدمه (لوجوندر Legender 1988) على اعتبار أن المنهاج جملة من المعارف، موضوعها العملي، هو البناء المنهجي لخطة تربوية، شاملة أو نوعية، تعكس قيم و توجهات الوسط، و تمكن تلك الجملة من المعارف، من بلوغ غايات محددة قبليا للتربية."(غريب، 2006،ص777)

*- دمج (دهينوت D'Hainaut) في تعرفه بين التخطيط و الأهداف و المقاصد و الغايات مع المقررات و مجمل النشاطات التعليمية و كذلك أساليب و أنماط التقييم حيث قال في تعريف (منهج ، منهاج) : " إنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية و أنشطة التعليم و التعلم،و كذلك الكيفية التي سيتم بها التعليم والتعلم."(غريب، 2006،ص234)

<u>التعريف الإجرائي:</u>

المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما، تجدر الإشارة إلى أن العديد من المشتغلين بالتربية يرى أن المنهاج يأتي كمرادف تقريبي لمصطلح (برنامج) و هناك العديد من المصطلحات اللاتينية نحت نفس المنحى في مقاربة المفهوم من حيث اللفظ و الدلالة و بالمقابل نجد (عبد الكريم غريب) يرى الأمر من زاوية مغايرة كون بعضهم أخذ المصطلح اللغوي في العربية بما يقابله من المصطلحات اللاتينية بدون مراعاة المدلول الذي يحمله في هذه اللغة حيث يقول :" المرجعية

اللغوية العربية، تقدم لنا مصطلح برنامج على اعتبار أنه يفيد في معناه و دلالته البرمجة و التوجيه، كما تقدم لنا مصطلح منهاج، ضمن دلالة تفيد السير و النهج و التتبع الذاتي أو الجماعي للمتعلمين و على خلاف دلالة البرنامج فهو يحمل دلالة التحرر و التتبع لمعطيات الواقع التعليمي التعلمي... وعلى هذا الأساس، يمكن أن نصطلح على المترادفات التالية :

-مقرر أو برنامج Programme .

-منهاج Curriculum ."(غريب،2006،ص ص777-778)

وما يهمنا هنا هو التطبيق و الممارسة الفعلية للأستاذ في الميدان و الصورة المفاهيمية التي رسخت في ذهنه وهو على وشك أن يسقطها على أرض الواقع و التي قد تحمل صورة سلبية ضبابية مشوهة تخلط بين البرنامج كمقرر ضمن المنهاج و ما هو إلا معارف و كم من المعلومات على المعلم إيصالها إلى المتعلم في فترة زمنية محددة و بين الصورة الإيجابية التي تشير إلى الاستيعاب التام لهذه المصطلحات و القدرة على التفرقة بينهما و تحديد المعالم لكلا المصطلحين مما يسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، فالمنهاج أشمل من البرنامج وذلك:

" أن المنهاج بفرض على المعلم استخدام الأساليب و الطرائق المتنوعة الفردية و الجماعية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف و اكتساب المهارات و الخبرات و تحويلها إلى كفاءات و يعتبر المعلم في ظل هذا المنهاج موجها للتلاميذ ليتعلموا بأنفسهم من مصادر مختلفة. يبرز المنهاج الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلميذ و ذلك من خلال الأنشطة العديدة التي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب شخصيته."(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،2004،ص135)

و قد أستخدم الباحث مفهوم المناهج التربوية في هذا البحث للدلالة على مختلف العمليات والإجراءات و رصد مختلف الخطوات التي جاءت لتؤطر العملية التعليمية التعلمية و ترافق المعلم و المتعلم في مختلف المراحل و تعالج و تدمج كل المعارف و الخبرات و المكتسبات القبلية و تكييفها مع الوضعيات الإدماجية الفعلية كواقع يعايشه المتعلم داخل الصفوف الدراسية و كتجسيد لذلك سلط الضوء على طرق التدريس و نعني بذلك المقاربة بالكفاءات و ما جاءت

به من تقنيات و أساليب (وفق ما جاء في الوثائق الرسمية : وثيقة المنهاج ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، وثيقة دليل الأستاذ) يستعين بها المفتش و الأستاذ كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية وطرائق التدريس والوسائل المستخدمة لذلك مع أساليب و أنماط التقويم المختلفة في تحسين أدائه و الرفع من مستوى كفاءته التعليمية و خلق مناخ تحفيزي يرفع من مستوى مشاركة المتعلمين و يزيد من قدراتهم الاستيعابية و سلاسة التكيف و الاندماج مع مضامين البرامج (المواد الدراسية) بفضل التفاعل الدائم و التحفيز المستمر مع مختلف النشاطات الصفية على أن لا يكون إكساب المعارف هو الهدف و المبتغى كما كان في الطرق التدريسية السابقة لاسيما المقاربة بالأهداف وما قبلها من طرق التلقين و الحفظ و حشو المعلومات و كأن الطفل وعاء فارغ مستعد فقط لملئه على أن يعيد ما سمعه مرة أخرى، بل ذهبت هذه الوضعيات الإدماجية الحديثة إلى جعل المتعلم مركز العملية التعليمية من أجل إظهار مهاراته و قدراته العقلية و مدى إدراكه و تأقلمه مع مختلف الوضعيات وإبراز مدى اندماجه و معايشته الفعلية للوضعية المشكل التي وضع فيها و محاولته لحل المشكل وإيجاد الحلول و بذلك تكون قد حققت هذه المناهج لما وضعت من أجله.

7-4- التقويم التربوي:

التقويم – évaluation – evaluation

التقويم التربوي – évaluation de l'éducation – Educational Evaluation

التعريف اللغوي:

- قوله تعالى : **لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ [التين : 4]**

- قوله تعالى : **وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ [الرحمن : 9]**

- قوله تعالى : **أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَلِقَائِهِ فَحَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فَلَا نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَزْناً [الكهف : 105]**

- قوله تعالى : **إِنَّ هَـذَا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً [الإسراء : 9]**

*- أتت كلمة التقويم في لسان العرب بعدة معاني و مدلولات حيث نجد:

" و قوم السلعة و أستقامها ، قدرها...قوله إذا استقمت يعني قومت...و القيمة: واحدة القيم و أصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء. و القيمة: ثمن الشيء بالتقويم...والاستقامة: التقويم و قيم الأمر: مقيمه. و أمر قيم: مستقيم."(ابن المنظور،دت،ص374)

*- نجد في المورد الثلاثي : " تقويم : تقييم ، تقدير ، تخمين ، تثمين ، تصحيح ، إصلاح تعديل ، تقويم : رزنامة ، نتيجة."(البعلبكي، 2003،ص533)

*- أما في قاموس المنهل أتت الكلمة الفرنسية (évaluation) :" تقدير ، تثمين ، تخمين قيمة مثمنة."(إدريس، 2008،ص497)

*- قد تستخدم لفظة التقويم كما تستخدم لفظة التقييم للإشارة إلى نفس المعنى أحيانا و أخرى إلى معنى مغاير، كما أشار إلى ذلك (عبد الكريم غريب) في المنهل التربوي عن الالتباس الذي يقع حول استعمال المصطلحين (التقويم ، التقييم) فيقول: " هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم و التقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي نفس المعنى ذاته. ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، و هي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما أعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط."(غريب،2006،ص384)

حيث خلصت هذه المقارنة إلى عمومية التقويم عن التقييم وأنه أكثر شمولا منه لأنه بالإضافة إلى أن التقييم يعطي قيمة معينة للشيء فإن التقويم يتعداه إلى محاولة التعديل والإصلاح.

التعريف الاصطلاحي:

*- عرفه (صلاح الدين محمود) بعد عرضه لوجهات نظر متعددة تصب في نفس السياق و هي :" فمفهوم التقويم من وجهة نظر (ستيك Stake 1967) و(تنبرينك 1974 Tenbrink)

يتضمن الحصول على معلومات، و إصدار أحكام، و يضيف (ألكين Alkin 1966) و (سكريفن Seriven 1967) إلى ذلك عملية صنع القرار. فعلى الرغم من أنه ربما يكون صحيحا أن عملية التقويم تكتمل بمجرد إصدار حكم، إلا أنها تستخدم في التأثير على ناتج قرار أو قرارات معينة.(علام،2009،ص20)

*- هناك عدة أراء و اقتراحات حاولت تسليط الضوء على مصطلح التقويم و التقييم و توضيح الفرق بينهما والاستعمال التربوي لكليهما ومن هذه الاقتراحات نجد:

يقترح (Choppin 1990) أن مفهوم التقويم يجب أن يقتصر على التطبيقات المتعلقة بالأفراد دون البرامج. فهو يشمل أنشطة متضمنة في وضع التقديرات الرسمية و غير الرسمية، و الفحص، و التأهيل، و غير ذلك. إذ يمكن تقييم تحصيل طالب في مقرر معين، أو اتجاه شخص متقدم لوظيفة معينة، أو كفاية معلم، في حين أنه اقترح أن يقتصر مفهوم التقويم على التطبيقات المتعلقة بكينونات مجردة. مثل: البرامج و المناهج، و المتغيرات المؤسسية.

ويتضمن استخدام هذا المفهوم تقدير قيمة أو مزية أي من هذه الكينونات مقارنة ببرامج، أو مناهج، أو مخططات مؤسسية أخرى.(علام،2009،ص23)

*- ذكر(سامي محمد ملحم) عدة تعريفات تبين أن التقويم ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية و أوضح أن التقويم يشتمل على عدة خطوات ضرورية بدأ بعملية التخطيط مرورا بمرحلة الحصول على العمليات، و وصولا إلى مرحلة تحليل و وصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها من أجل اتخاذ القرار و هذه تعريفات التقويم:

"1- عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ. و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة(Gronlund 1976).

2- عمليات تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا. كما هو الحال في لإعطاء التقديرات للتلاميذ و ترفيعهم(Stanley 1964).

3- التقويم عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات."(ملحم،2009،ص37)

*- و يعرف التقويم تربويا من قبل (رافدة عمر)عن(الصمادي و الداربيع) بأنه: " عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية و اتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف و توفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و إثرائها."(الحريري،2007،ص12)

*- أكدت العديد من التعريفات على أن في الحقل التربوي يتم إتباع العديد من الخطوات و الإجراءات للوصول إلى قرار أو حكم معين على العملية التربوية و في الحقيقة أن هذه العمليات على مختلف تسمياتها ما هي إلى إشارة إلى مختلف المصطلحات(الاختبار ، القياس ، التقييم) التي تصب في قالب واحد ألا و هو التقويم التربوي كما أشار إلى ذلك (قاسم علي)

في تعريفه للتقويم: " التعرف على قيمة الشيء أو استحقاقه بعلاقته بمعيار أو محك معين، مستخدمين القياس غالبا في هذه العملية. فالتقويم هو توصيف و تحصيل و تجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات، و من هنا نرى أن التقويم يتعدى نطاق الاختبار و القياس و التقييم، أي أنه أشمل و أوسع معنى لأنه يشمل الاختبار و القياس و التقييم، بالإضافة إلى إصدار حكم معين."(الصراف،2002،ص17)

*- و يذهب (بلوم Bloom) في تعريفه لمفهوم التقويم على النحو التالي :

" عملية منظمة ينتج عنها إصدار أحكام في ضوء هدف محدد على قيمة الأشياء من أفكار أو ظواهر أو أعمال أو مواد...إلخ. وتشمل هذه العملية استخدام المعايير Norms لتحديد مستوى كفاية الأشياء و درجة قدرتها و فعاليتها، و تكون عملية التقويم إما كمية أو كيفية أو معا."...

*- تعريف (داوني Downie) :" إعطاء قيمة لأشياء أو شيء محدد وفقا لمحكات و ضعت لهذا الغرض...

*- تعريف (ترافرز Travers) :" عملية نحدد من خلالها مستوى أو درجة أو قيمة ما يحدث وفقا لأهداف معينة.(ابو الثمن،2007،ص242)

*- تعريف (كرونلاند Gronlund) :" عملية منظمة لتحديد الدرجة أو المستوى التي تحققت من الأهداف الموضوعة أو المرسومة للشيء المقاس."(ابو الثمن،2007،ص241)

*- تعريفات تحمل وجهات نظر مختلفة ظاهريا لكنها متفقة مع بعضها في الهدف نفسه حيث أتت هذه التعريفات وفقا للوظائف التي يشغلها القائمون على عملية التقويم في المؤسسات التربوية و المسؤولين في الهيئات العليا لوزارة التربية والمكلفين بمتابعة تقويم البرامج و المناهج التربوية انطلاقا من عملية التخطيط و الإعداد و التجسيد الفعلي على أرض المدرسة و المتابعة المستمرة و أخيرا استرجاع النتائج التي تعكس مدى نجاحها كما لخص ذلك (علام 2000) في تعريفه :" يعرف المعلمون التقويم بعبارات وصفية أو كمية تتعلق بالمواد التي يدرسونها، والمرشدون التربويون يعرفونه بقدر تعلقه بتخصصات الطلبة و ميولهم المهنية و مدراء المدارس يعرفونه في ضوء سلوكيات الطلبة، أما الآباء فربما يهمهم في التقويم مدى ما يوفره لهم من مؤشرات تتعلق بمستوى تحصيل أبنائهم، بينما يهتم مقومو البرامج التربوية بجمع المعلومات عن البرامج و مقارنتها بما تحقق من أهداف ذلك البرنامج لأجل إصدار أحكام حولها."(الزاملي و آخرون،2009،ص47)

*- إعتمد (عبد الكريم غريب) استعمال لفظ التقييم بدل لفظ التقويم في التعريف التالي:" وتفيد عملية التقييم بالأساس، في تحديد درجة الجودة، من خلال قياسها الكمي أو الكيفي أو هما معا، لما تحقق داخل منتوج المتعلمين، للتعرف من خلال ذلك، على الفارق الموضوعي بين المتوخى و المنشود في مستوى الجودة و المتحقق منها، قصد مراجعة نجاعة وظيفة الفعل التعليمي التعلمي للوقوف على مكامن الخلل فيه."(غريب،2006،ص386)

*- نجد عدة تعريفات وردت في(المنهل التربوي) اتفقت في محتواها على عدة نقاط مشتركة عبرت عن الدلالة الاصطلاحية لهذا المفهوم على اختلافها في بعض الحيثيات وهي :

*- تعريف(Thomdike 1969) :" عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، و تقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف.

*- (Gronland 1969) : عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة....

*- (Legendre 1988) : حكم وصفي أو حول قيمة شخص أو موضوع أو عمليات أو وضعية أو تنظيم، عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير معدة و انطلاقا من

معايير واضحة...، وذلك قصد تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ قرارات حول متابعة الأهداف...، و التقييم كذلك عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة. وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا و اتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة.(غريب،2006،ص387)

التعريف الإجرائي:

إن تقويم المناهج مشروع ضخم يتطلب إمكانيات مالية و مادية معتبرة تتطلب فرق بحث وهيئات حكومية وأجهزة رسمية، تسخر كلها لتحقيق أغراض و غايات وأهداف مخطط لها من قبل، سطرت بعناية لتتماشى مع حاجات و متطلبات المنظومة التربوية و كل هذا يتم اعتمادا على النتائج المستقاة من عملية التقويم بصورته المختزلة والتي جسدت ميدانيا في مجال زماني ومكاني محدد يستهدف فئة بعينها باستخدام وسائل و طرق تدريس ضبطت سلفا ضمن منهاج معد ليتماشى مع المراحل الدراسية المراد استهدافها و معرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة و المسترجعة من أرض الواقع كنتائج تحصيلية، وانطلاقا من أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات التي يمكن إن يسترشد بها صانعو القرار، فإنه بتم استصدار الأحكام و القرارات .

لقد ركز الباحث في تحديد المفهوم الإجرائي للتقويم التربوي أو التقويم البيداغوجي على مختلف العمليات العملية الميدانية التي تطبق في الحقل التربوي من قبل القائمين على الممارسة التربوية داخل المؤسسات التربوية(الثانويات عينة الدراسة) حسب الخطوات الإجرائية التي يقوم بها المقوم أو الأستاذ تماشيا مع أساليب و أنماط التقويم بشتى أنواعه: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني ثم التقويم التحصيلي أو الختامي كما لا ننسى التقويم المستمر، حيث تتم عملية التقويم البيداغوجي انطلاقا من الخطوة الأولى و هي الملاحظة بشتى أنواعها و المتمثلة في الفروض المحروسة و الواجبات المنزلية و المشاركة في القسم...و أخيرا الاختبارات الكتابية ثم تأتي الخطوة الثانية و هي القياس و هو عملية تتم وفق معايير محددة مسبقا تبعا للمحكات التي وضعت من أجلها باستعمال أدوات القياس المعدة لذلك و الخطوة الثالثة التقدير و يكون تبعا للعلامات التي استخلصت من عملية القياس مثلا (تقدير جيد ، حسن . مقبول ، دون

الوسط ، ضعيف...) و أخيرا الخطوة الرابعة و هي إصدار حكم نهائي تبعا للتحصيل الدراسي للمتعلم أثناء تلقي تعلماته متجليا في نتائجه أو نقاطه أو علاماته المتحصل عليها فيكون الحكم مثلا(ناجح ، راسب...).

وحتى تكون عملية التقويم صادقة وشاملة وموضوعية، يجب أن تكون كل الظروف مهيأة لذلك و خصوصا المقوم أو الأستاذ المشرف على عملية التقويم الذي يجب أن يكون قد حظي بالتكوين المسبق و تمت مرافقته بالدورات التكوينية المكثفة و الأيام الدراسية و الندوات و مختلف الوسائل التي تؤهله ليكون في مستوى المهام المنوطة به من أجل إنجاح العملية.

7-5- تكوين الأساتذة:

التكوين – Formation – Forming (Formation)

التعريف اللغوي:

*- أصل كلمة تكوين من كوَّن كما أتى ذلك في (المنجد في اللغة و الأعلام):" كوَّن تكوينا الشيء : أحدثه و أوجده."(المنجد في اللغة و الأعلام،1987،ص704)

*- جاء في (لسان العرب): التكوَّن: التحرَّك ...وكَوّن الشيء : أحدثه، و الله مُكوّن الأشياء يخرجها من العدم إلى الوجود.(ابن منظور،دت،ص211)

*- تعريف التكوين في (المورد الثلاثي): تكوين: تشكيل، تأليف، إنشاء، اتجاه...تكوين: بنية، هيكل، هيكلية، بناء، خلقه، شكَّل، هيئة، قوام.(البعلبكي،2003،ص542)

*- و قد يأتي لفظ تكوين بمعني تدريب أو بمعنى إعداد و أحيان أخرى بمعنى تأهيل.

التعريف الإصلاحي:

*- يعرفه(**ميالا ري Mialaret.1979**) على أنه: عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني كما أنه عبارة عن نتائج هذه العمليات...

*- عرفه (**فيري Ferry.G 1982**) : يدل التكوين على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص، فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير و الإدراك والشعور.(ساعد،2015،ص139)

*- جاء تعريف التكوين في(المنهل التربوي) على النحو التالي :

" مجموع الأنشطة و الوضعيات البيداغوجية الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف)من أجل ممارسة مهمة أو عمل...؛ وتشمل مجموع المعارف النظرية(مفاهيم، مبادئ)و المهارات و المواقف التي تجعل شخصا قادرا على ممارسة شغل أو مهنة أو وظيفة...تتمحور معظم تعريفات التكوين حول ثلاثة جوانب أساسية و هي :

1) إعداد الفرد لأداء مهام معينة.
2) تدريبه على مهارة معينة.
3) إمداده بمعطيات خاصة بميدان معين...

فعل بيداغوجي يكتسب و ينبني، وليس مجرد تسجيل لمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء وتحليل المواقف البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان(غريب، 2006،ص450)

*- أما تكوين المدرسين فقد عرفه (عبد الكريم غريب) بأنه : مجموع الأهداف و الوسائل و العمليات و الأنشطة الواصفة لبرنامج تكوين أفراد قصد أدائهم مهمات تدريسية مناسبة لمستويات أو تخصصات معينة...؛ و تشكل عناصر التكوين نطاقا متكاملا يدخله مترشحين ذوي مواصفات معينة ليخضعها لعمليات تكوينية قصد تخرجهم وفق مواصفات مرغوب فيها...؛ و لهذا يعتبر التكوين نظاما يشمل مدخلات و عمليات و مخرجات...لتكوين المدرسين وظيفة اجتماعية، تتجلى في إمدادهم بمهارات و معارف و إكسابهم مواقف تكون منسجمة مع غايات سوسيواقتصادية...وعملية تنمية و بنية للشخصية قصد جعلها تؤدي مهاما معينة، كما أنه مؤسسة يتم فيها تطبيق معايير نموذج معين.(غريب، 2006،ص ص453-454)

*- تعريف(شحاتة والنجار):" يقصد بإعداد(تكوين) المعلم أنه التعليم و التدريب الذي يساهم في بناء شخصية الطالب/المعلم، وتشمل:برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية و الثقافية والتربية العملية(التدريب الميداني) في المدارس بإشراف خبراء في المدرسة، ومن الكلية أو المعهد الذي يعدون فيه."(شحاتة و النجار،2003،ص55)

*- كما جاء مفهوم التكوين بنفس الدلالة التي بحملها مفهوم الإعداد المهني في(معجم المصطلحات التربوية و النفسية) وهو :"ما يتلقاه المعلم من إعداد مهني للتدريس في أحد معاهد إعداد المعلمين بما في ذلك خبرته في ممارسة التدريس، و تعليم سابق للالتحاق بالعمل هو ما ينبغي أن يحصل عليه الفرد من تعليم أو تدريب، قبل الالتحاق بعمل معين."(شحاتة و النجار،2003،ص55)

*- أما تعريف تحسين تكوين المدرسين فهو عملية جاءت لتأكد على التوجه نحو الأحسن و إضفاء طابع الجودة على مخرجات التكوين كما أشار(عبد الكريم غريب) أنه :" عملية تحسين و استدراك تكوين المدرسين لأجل تحسين معارفهم التربوية و المتخصصة و تمهيرهم وتدريبهم على استعمال طرائق وتقنيات أو تنفيذ خطط وبرامج ."(غريب ، 2006 ،ص736)

*- (مجدي عزيز) عرف التكوين من خلال تعريفه لبرنامج إعداد المعلم كالتالي : هو برنامج يتم إعداده و تنظيمه و تعليمه في الكليات و المعاهد التي تتحمل مسؤولية إعداد المعلم. و من خلال هذا البرنامج، بتم إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية و التربوية و الثقافية، و كذا تدريبهم على المهارات العملية، و بذا يتمكن المتعلمون بعد تخرجهم، من اكتساب المقومات الأساسية و الضرورية لممارسة مهنة التدريس بالدرجة اللائقة... وقد جاء تعريف تكوين الأستاذ في(موسوعة المناهج التربوية) انطلاقا من تعريف برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات و يشترط إسناد هذه المهمة إلى أشخاص يتمتعون بخيرة كبيرة في مجال التدريس و هم المكونين و عليه فبرنامج تكوين الأساتذة...هو برنامج يتم تحديد أهدافه في ضوء الكفايات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المعلم، و أن يسيطر عليها ليؤدي دوره التدريسي بفاعلية و كفاءة، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الإجراءات و العمليات و الممارسات التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم تحت الإعداد، و ذلك تحت إشراف و توجيه مجموعة من المتخصصين الأكاديميي ن و التربويين في مجال إعداد المعلم.(إبراهيم،2000،ص800)

*- عرَّف التكوين كمرادف يحمل نفس المعنى و المدلول للفظ التدريب حيث جاء في التعريفين الواردين في مقالة لـ(فريجة و بن زاف)عن(مجدي صلاح طه)أين تم تعريفه على النحو التالي:

-" النشاط المنظم والمخطط الذي يقدم لهم قبل وأثناء الخدمة في شكل خبرات تستهدف تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم المهنية والوظيفية، وكل ما من شأنه أن يرفع عملية التعليم وزيادة طاقاتهم الإنتاجية."

- " تقديم برنامج تنظيمي مخطط يمكن المعلم من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وبالقدر الذي يحقق كفاءة العملية التعليمية."(فريجة و بن زاف،2015،ص441)

التعريف الإجرائي:

أتي مفهوم تكوين الأساتذة في إطار هذه الدارسة ليشير إلى مدى اكتساب الأساتذة للمعلومات والمعارف و تنمية قدراتهم الفكرية و اتجاهاتهم و ميولاته م وهذا بتوفير و استخدام كل الوسائل والعمليات والأنشطة الواصفة لبرنامج التكوين بقصد أدائهم المهام التدريسية المنوطة بهم والموجهة لمستويات و تخصصات محددة مسبقا و التي تتمثل هنا في توظيف كل ما اكتسبوه من خبرات و معارف و معلومات حول طرق التدريس (المقاربة بالكفاءات نموذجا) و كل ما جاء في المنهاج الدراسي و الوثيقة المرفقة به انطلاقا بتجسيد الممارسة التعليمية التعلمية داخل الصف الدراسي و وصولا إلى تطبيق أساليب وأنماط التقويم المختلفة بتطبيق معايير نموذج معين المتضمنة في المقرر الدراسي الذي يتلقاه الطلبة و هذا لقياس مدى تحصيل المخرجات و الحكم عليها و إصدار قرارات بشأنها.

7-6- هيكلة التعليم الثانوي (التنظيم البيداغوجي):

هيكل - Structure - Structure

هيكلة ، تنظيم - Structuration

التعريف اللغوي:

*- أتى لفظ هيكل في(المورد الثلاثي) على النحو التالي :" هيكل:(البناء) قالب، إطار... هيكل: بنية، تكوين، تركيب، شكل ...هيكلي: بنيوي...هيكلية: بنية." (البعلبكي، 2003،ص 1889)

التعريف الاصطلاحي:

*- جاء في كتاب (مشروع المصطلحات الخاصة بالمنظمة العربية للترجمة) عدة معاني لهذا اللفظ حسب اللغة و غرض الاستعمال كالتالي :

- إعادة الهيكلة يقابلها بالانجليزي : Restructuring
- مهيكل يقابلها بالفرنسية : Strucuré
- هيكل تنظيمي يقابلها بالانجليزي : Organizational (الناهي و آخرون ،2012، ص87)

و من هذه المرادفات يمكننا القول أن هيكلة التعليم الثانوي كمرحلة من مراحل التعليم التي تأتي بعد المرحلة الإلزامية و حلقة الوصل بينها و بين المرحلة الجامعية تدلل على عملية التنظيم و إعادة البناء لمرحلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و ذلك بإنشاء جذوع مشتركة في البداية و التي تتفرع إلى مجموعة من الشعب لاحقا انطلاقا من عملية التوجيه المدرسي و وصولا إلى عملية الاختيار و الانتقاء حسب محددات و معايير معينة.

*- جاء في (المنهل التربوي) تعريف هيكلة، تنظيم:" عملية هيكلة و تنظيم عناصر المنهاج أو العمل التربوي بكيفية تجعلها مترابطة و منسجمة مع الأهداف المقصودة...؛ وبنية عناصر المنهاج تطرح عدة تساؤلات تتطلب عملا شبيها بعمل المهندس، من حيث تصميم خطة التدريس وتوزيع المواد والمحتويات، وفق إستراتيجية ديداكتيكية شاملة." (غريب،2006،ص876)

من التعريف السابق نستنتج أن لفظ تنظيم مرادف للفظ هيكلة و أن لهما نفس المعنى و المدلول من حيث كون أن الهيكلة عملية تنظيم بيداغوجي لمرحلة تعليمية معينة و ترتيب عناصرها و جعلها مترابطة فيما بينها و مصممة لتؤدي دورها و تحقق الأهداف المنشودة.

التعريف الإجرائي:

يمكننا تعريف هيكلة التعليم الثانوي أو التنظيم البيداغوجي من خلال القرارات الوزارية الصادرة بهذا الشأن و المتعلقة بهيكلة التعليم الثانوي ثم إعادة هيكلته و أخيرا التعديلات الحالية السارية المفعول و المتمثلة في القرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 07 أفريل 2013 المعدل للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 والمتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .أين تم إدخال تعديلات على المادة الرابعة من القرار رقم 16 المؤرخ في 14ماي 2005 والتي تنص على أن يهيكل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في جذعين مشتركين في السنة الأولى الثانوي بعد تجاوز التلاميذ المرحلة الإلزامية و نجاحهم في الانتقال من السنة التاسعة أساسي سابقا والرابعة متوسط حاليا إلى مرحلة التعليم الثانوي حيث يتم توجيههم إلى الجذوع المشتركة كمايلي:

أ- الجذع المشترك آداب: و الذي بدوره تتفرع عنه شعبتين في السنة الثانية ثانوي و الثالثة و هما :

01-شعبة آداب و فلسفة.

02-شعبة اللغات الأجنبية (اللغة الألمانية ، اللغة الإسبانية ، اللغة الإيطالية).

ب- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا: حيث بتفرع إلى أربعة شعب في السنتين الثانية و الثالثة و هي كالتالي:

01- شعبة العلوم التجريبية.

02- شعبة التسيير و الاقتصاد.

03- شعبة الرياضيات.

04- شعبة تقني رياضي و التي تحوي أربعة خيارات و هي:

- الهندسة الميكانيكية.
- الهندسة الكهربائية.
- الهندسة المدنية.

- هندسة الطرائق.

كما جاء تعديل على المادة 07 من نفس القرار و المتعلق بموعد تطبيق الهيكلة المنصوص عليها في المادة 04 السالفة الذكر و هذا إبتداء من السنة الدراسية (2014/2013)

7-7- الوسائل التكنولوجية (إدماج تكنولوجيات الاتصال و الإعلام الحديثة في التعليم):

التعريف اللغوي:

*- عرف (محمود الحيلة) التكنولوجيا بمايلي:" اشتقت كلمة تكنولوجيا(Technology) و التي عربت تقنيات، من الكلمة اليونانية" Techne" تعني فنا أو مهارة، و الكلمة اللاتينية"Texere" تركيبا أو نسجا، و الكلمة" Togos" و تعني علم أو دراسة، و بذلك فإن كلمة تقنيات تعني علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة...عرب مصطلح التقنيات التربوية عن المصطلح الأنجليزي(Educational Technology) والمصطلح تقنيات التربية عن المصطلح الإنجليزي(Technology of Education) إذا أن هذين المصطلحين قد استخدمهما كثيرون من قادة التقنيات التربوية بالمعنى نفسه."(الحيلة،2007،ص22)

التعريف الإصطلاحي:

*- تعريف الوسائل التعليمية يقول (محمد السيد علي) : " تعرف الوسائل التعليمية بأنها مجموعة الأجهزة و المواد التعليمية التي يستخدمها المعلم و المتعلم في الموقف التعليمي لتسهيل عملية التعلم، و بعبارة أخرى، إن الوسيلة التعليمية تركيبة تضم كلا من المادة التعليمية و الآلة أو الجهاز الذي يتم من خلاله عرض هذه المادة، و فنيات العمل Technique التي من خلالها يتم ربط المادة التعليمية بالجهاز، بحيث يمكن تصميم و إنتاج و استخدام الوسيلة التعليمية بشكل فعال."(علي،2005،ص47)

وردت عدة تعاريف لتكنولوجيا التعليم و الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال تصب في معاني و مدلولات متقاربة أتت بعيدة كل البعد على ماهو شائع عن مفهوم التكنولوجيا من حيث هي فقط مجموع الحواسيب و الآلات التقنية لرقمنة المعطيات و المعلومات باعتبارها حزم

من المدخلات يتم قولبتها في قوالب خاصة لتخرج على شكل مخرجات منسقة وفق ما هو مطلوب حيث جاءت هذه التعاريف كالتالي هي :

*- عرفها كل من (فاروق عبده و أحمد عبد الفتاح) بأنه : " تطبيق المبادئ العلمية في العملية التعليمية مع التركيز على المتعلم و ليس الموضع و الاستخدام الواسع للوسائل السمعية البصرية و معامل التعلم و التعليم المبرمج والآلات التعليمية."(الحيلة، 2007،ص ص21-22)

هناك عدة تعاريف أوردها (محمد السيد علي) تشترك في عدة نقاط من حيث كون الوسائل التكنولوجية الحديثة هي مجموع المواد و الأدوات والأجهزة التقنية يتم توظيفها في العملية التعليمية للوصول إلى أهداف معينة، و هذه هي التعاريف :

*- إدماج المواد التعليمية و الأجهزة و تقويمها لهدف القيام بالتدريس و تدعيمه.

*- مجموعة عناصر مجتمعة تتمثل في تصميم العملية التعليمية و الأدوات و المعدات و الأجهزة في عملية التعليم.

*- الوسائل و الأجهزة التي يعتمد عليها المعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية على نحو مناسب و فعال.

*- تصميم و تنفيذ و تقويم و تطوير كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها، و من خلال وسائل تقنية متنوعة تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف التعليم. (علي،2005،ص27)

*- أتي هذا التعريف ملخصا لعملية دمج هذه التقنات التكنولوجية في العملية التعليمية عن طريق توافر العناصر الثلاثة لإنجاحها و هي: المواد التعليمية ، الأجهزة و الأدوات التكنولوجية الحديثة ، الخبرات و المهارات الفنية للمعلم والمتعلم و كان التعريف كالتالي :" جهد إنساني و طريقة للتفكير فى استخدام المعلومات والمهارات والخبرات و العناصر البشرية وغير البشرية المتاحة فى مجال معين وتطبيقها فى اكتشاف وسائل تكنولوجية لحل مشكلات الإنسان وإشباع حاجاته وزيادة قدراته.(http://www.aliklil.com , 2009)

التعريف الإجرائي :

*– نجد عدة بنود في (القانون التوجيهي للتربية الوطنية) تأكد على ضرورة التمكن و السيطرة على مجال تكنولوجيا التعليم لمواكبة المجريات العالمية التي سبقت منظومتنا التربوية في احتواء هذا المجال التقني الحديث و توظيفه في الميدان التربوي التعليمي من أجل تحقيق أهداف و غايات التعليم، حيث نجد في (المادة 04) عدة عناصر توضح هذا الاهتمام الكبير من قبل السلطات الوصية بهذا الشأن وهي :

– ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية و تحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية بما يسهل عمليات التعلم و التحضير للحياة العملية.

– إثُراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي و الأدبي و الفني و تكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية و الثقافية و التكنولوجية و المهنية.

– إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ و في أهداف التعليم و طرائقه و التأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس...يرمي إلى تيسير عملية اكتساب المعرفة و تنمية استقلالية المتعلمين في البحث عن المعلومة و معالجتها و استغلالها، لإيجاد الأجوبة و الحلول للمشاكل التي تطرح عليهم.(وزارة التربية الوطنية،2008،ص ص49–63)

*– ونستطيع توظيف التعريف الأتي لـ (فاروق عبده و أحمد عبد الفتاح):" مجموعة من المكونات المادية (الأجهزة والمعدات)(Hardware) المتمثلة في أجهزة الحاسب الآلي المختلفة و الشبكات (Networks) و وحدات الإدخال والإخراج، والمكونات غير المادية (Software) والمتمثلة في برامج التشغيل و البرامج التطبيقية، بالإضافة إلى الأفراد المتخصصين في تشغيل و برمجة و صيانة و تدريس و تطوير و تحليل هذه التكنولوجيا بهدف جمع وتخزين ومعالجة واسترجاع ونقل وتحديث المعلومات."(عبده وعبد الفتاح،2004،ص127)

و نضيف إلى هذا التعريف تحديد أهم العناصر التي يجب أن تتوفر في عملية استخدام و دمج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة و توظيفها بالشكل الفعال في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في المنهاج الدراسي بمختلف المواد الدراسية المقررة في البرنامج و تجسيد

ذلك كتطبيقات ميدانية في الصف الدراسي، وأن عملية توظيف و دمج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال نشاط فكري وأداء تطبيقي وحلول للمشكلات قبل أن تكون مجرد اقتناء معدات و أجهزة تكنولوجية حديثة. و إنما هو إتحاد العناصر الثلاثة التالية :

1 -المادة التعليمية

2 -الآلة أو الجهاز(كمبيوتر، ألواح رقمية، شبكات، مختلف الوسائل التكنولوجية)

3- تقنيات و فنيات العمل(خبرات و مهارات، برامج التشغيل و التحكم و التطبيقات)

و أندمج تكنولوجيات الإعلام والاتصال يبدأ لحظة تفاعل هذه العناصر معًا بغرض معالجة المشكلات التعليمية التعلمية التي يضع فيها المعلم (منشط العملية) المتعلم، ومساعدته على تصميم الحلول العلمية المناسبة لها وإدارتها وتقويمها لتحقيق أهداف محددة .

8- الدراسات السابقة :

هناك عدة دراسات تناولت الإصلاحات التربوية وعلاقتها بالنتائج الدراسية للتلميذ ودراسات أخرى تناولت الأثر الفعلي لهده الإصلاحات الجديدة على التحصيل الدراسي حيث وجدنا من بين أهم الدراسات سواء على المستوى الدولي أو على الصعيد العربي أو الدراسات المحلية الجزائرية مايلي :

8-1- الدراسات الأجنبية :

الدراسة الأولى:

دراسة بعنوان:(حركة الإصلاح والتحديث وتأثيرها على النظام التربوي بالمجتمع الهندي) قامت بها الباحثة (منال محمد عنتر زكي) ،تاريخ الدراسة سنة 2009. رسالة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في الدراسات الآسيوية تحت إشراف (رجب عليوة على حسن) أستاذ أصول التربية)، جامعة الزقازيق مصر.

تساؤلات الدارسة:

التساؤل الرئيسي:

* كيف انعكست حركة الإصلاح والتحديث في المجتمع الهندي على النظام التربوي ؟

التساؤلات الفرعية :

01- ما التطور التاريخي للتعليم في الهند ؟

02- كيف ارتبطت نشاطات وجهود المصلحون في الهند ارتباطاً وثيقاً بحركات الإصلاح ؟

03- ما واقع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بالمجتمع الهندي ؟

04- كيف أثرت القيود الاجتماعية في فرص التعليم لأبناء المجتمع الهندي وبخاصة طائفة المنبوذين؟

05- ما هي التحديات التي واجهت الاستراتيجيات التنموية والقضايا التي تبنتها الهند منذ الاستقلال؟

06- كيف انعكست حركة الإصلاح والتحديث على التنشئة الاجتماعية والتعليم بصفة عامة؟

07- ما هي طرق الإصلاح التي اتبعتها دولة الهند في محو الأمية وتعليم الكبار ؟

08- ما مدى الاستفادة من التجارب العالمية في تحديث وتطوير التعليم في دولة مصر ؟

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التاريخي المقارن في هذه الدارسة من أجل تتبع المسار الكرونولوجي لأهم الأساليب التربوية وأنواع التعليم و الثقافات المتعددة في المجتمع الهندي.

النتائج:

من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة مايلي:

01- لقد قامت النهضة التعليمية في الهند على تطوير البحث العلمي ، وعلى عقول وآراء المفكرين الهنود، فمعيار أي تقدم لدولة هو الاستثمار ثم الثروة ثم عقول مفكريها.

02- إن التحديث هو انتقال المجتمع من النمط التقليدي إلى النمط الصناعي الحديث.

03- إن من أهداف إصلاح التعليم في الهند هو إعداد الكوادر البشرية لكي يكونوا أكثر تفاعلاً فى نهضة وتحديث المجتمع الهندي مع التدريب المستمر للعاملين في جميع المجالات.

04- لقد حققت الهند إصلاحاً اقتصادياً واجتماعياً في مجالات عديدة فارتفعت نسبة المقبولين بالتعليم الإلزامي،

05- المجتمع الدولي له دور حاسم لابد أن يقوم به في مساندة العملية التعليمية في الهند ، عن طريق مضاعفة مقدار المساعدات للتعليم الأساسي حتى يتحقق التعليم الابتدائي الشامل

06 – التعليم استثمار وليس استهلاك ورغم تكلفته التي تبدو ضخمة في بعض الأحيان إلا أن عائده واضح وفعال على المدى البعيد ، واستثمار البحث العلمي في أي مجتمع يعد أمراً هاماً و ضروري لتنمية ذلك المجتمع ، حيث يعتبر العائد الاقتصادي و الاجتماعي الناتج عن هذا الاستثمار أكثر أنواع رأس المال فائدة.

07 – و تُكمن أهمية التربية في العالم المعاصر في بناء شخصية الفرد لقد أظهرت التجربة أن التربية تؤثر بعمق في تطور الأفراد في المجتمعات فإذا كان الفرد ذا شخصية غير مندمجة

فإن المجتمع لا يمكن أن يكون منسجما مع وظيفة التربية في العالم المعاصر لذلك هي بناء الأفراد المندمجين وفى مجتمع مندمج ومفهوماً من الشرق والغرب، وكلاهما يجب أن يسهما في مثل هذا التطور.(زكي،2009،ص ص281-282)

توصيات: أهم التوصيات التي ألحت عليها الباحثة هي:

01 – إتباع نموذج بيداغوجي يرتكز على الاستخدام السليم لوسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و كذا تعميم التعليم النشط مع توظيف التقويم الشامل بأنماطه و أساليبه الحديثة

02 – الحرص على تحديث التعليم الثانوى و جعله نظام مفتوحا و متجاوبا مع العصرنة و ذلك بتحديث المناهج التعليمية و ربطها بالتنمية المهنية للأساتذة و عالم الشغل للمتعلمين.

* هذه الدراسة و إن كانت غير متطابقة مع موضوع بحثنا إلا أننا نظرنا إليها من ناحية تطرقها إلى سياسة الدولة في محاولة إصلاح قطاع التعليم من خلال الإنفاق على التعليم و بذل الجهود من أجل تحقيق تنمية مستدامة عن طريق إعداد الكوادر البشرية مع التدريب المستمر للعاملين في جميع المجالات وإدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية و تحديث المناهج التعليمية و تشجيع البحث العلمي.

الدراسة الثانية:

قام الباحث(ستاف بيسونات) بإنجاز دراسة تحت عنوان(اصلاح التعليم واستراتيجيات التدريس: تجميع البحوث عن فعالية التعليم والمدرسة)، العنوان الأصلي :

RÉFORME ÉDUCATIVE ET STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT:SYNTHÈSE DE RECHERCHES SUR L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DES ÉCOLES

(STEVE BISSONNETTE) FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION UNIVERSITÉ LAVAL , QUÉBEC

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في فلسفة البيداغوجيا، كلية علوم التربية جامعة لفال كيبيك كندا سنة 2008.

التساؤلات:

01- ما هي استراتيجيات التدريس الفعالة المفضلة لتعلم أساسي عند الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم المستوى الابتدائي؟

02- كيف يتم التدريس في المدارس الفعالة؟

03- ما هي استراتيجيات التدريس المقدمة في مجلة الحياة البيداغوجية خلال 25 سنة الماضية؟

الفرضيات :

01- الممارسات التعليمية فعالة مع الطلاب الذين يجدون صعوبة.

02- ممارسات التدريس المستخدمة في المدارس فعالة.

03- ممارسات التدريس مُقَّدَمة في مجلة الحياة البيداغوجية.

تظهر نتائج هذه الدراسة، التأثير الحاسم للمدرس على تعلم الطلاب، خاصة بالنسبة لأولئك الذين يواجهون صعوبة أو معرضين لخطر الفشل الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك ، فإن تأثير المعلم أكبر من ذلك في المدرسة والأسرة على تحصيل الطلاب... ونتيجة لهذه النتائج، أصبحنا مهتمين بممارسات التدريس الفعالة التي تعزز نجاح الطلاب الذين لديهم احتمال كبير

لترك المدرسة دون دبلوم، أي الذين يعانون من صعوبات في التعلم في المرحلة الابتدائية.(STEVE,2008,P165)

يؤكد الباحث على تعزيز صدق فرضياته من خلال التوجه السياسي للحكومة في وضع إطار إيديولوجي ثابت في دعم و النهوض بالمنظومة التربوية الكندية و إنضمامها إلى مصاف الدول المتطورة في مجال جودة النظم التعليمية، و هذا الإهتمام الكبير من قبل السلطة القائمة على النظام التعليمي جعل كندا من بين الدول الأولى الرائدة في هذا المجال و هذا ما أثبتته إختبارات(بيزا العالمية)(Piza Int) وتستشهد بخطاب وزير التعليم الكندي عن المناهج الدراسية:

تقول اللجنة الاستشارية المعنية بالمناهج الدراسية (CIP)، في رأي لوزير التعليم الصادر في نوفمبر / تشرين الثاني 2007، أن هذا الأخير [المنهاج الدراسي] يركز على التعلم و يؤدي إلى تجديد الممارسة التربوية، وهو يعتمد على نهج قائم على المهارات ويقوم على الرغبة في تعزيز الثقافة. بعبارة أخرى، يحدد برنامج التدريب دور الطالب كعنصر فاعل في قلب العملية التعليمية التعلمية، ويعرض المعلم كمرشد ودليل و "مُمَرِر ثقافي"، ليس فقط كمرسل للمعرفة. إن التوسع في الدور المهني للمعلمين، المتكيف مع تصميم المنهاج الجديد المقترح في برنامج التدريب، له تأثير مباشر على ممارسة التدريس. هناك حاجة إلى تغييرات كبيرة لتجديد الممارسة. (STEVE,2008,P5)

ركزت هذه الدراسة على إصلاح المنظومة التربوية (الكندية) في منطقة (الكيبيك) من زاوية المناهج الدراسية و مدى تلبيتها لحاجات المجتمع الكندي و ذلك عن طريق أحدث طرق التدريس المعتمدة في الأنظمة التعليمية العالمية و التي كانت كندا السباقة إلى ذلك أي و هي المقاربة بالكفاءات حيث تم تعميمها على كامل المدارس و المؤسسات التعليمية و جعلها تستجيب أكثر لمتطلبات التلاميذ الذين يجدون صعوبات أثناء العملية التعليمية التعلمية و ضمنت بذلك نتائج جد مرضية و بالتالي التحصيل الدراسي المطلوب.

8-2- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى:

دراسة قامت بها الباحثة (سارة عبد الله سعد المنقاش) بعنوان (دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها) ،تاريخ الدراسة سنة 2006 .

إشكالية الدراسة: جاء التساؤل العام للدراسة على النحو التالي:

- ما مدى توافق سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية وذلك من حيث الصياغة والمضمون ومدى التطبيق على أرض الواقع؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مدى دقة صياغة بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ليسهل فهمها وتطبيقها؟

2- ما مدى توافق مضمون بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مع أهم المعايير الدولية و التوجهات العامة للسياسات التعليمية ؟

3- ما مدى تطبيق بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أرض الواقع؟

4- ما أهم التعديلات المقترح إجراؤها على سياسة التعليم في المملكة؟

منهج الدراسة: استعملت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على التحليل والمقارنة بالإضافة إلى تحليل مضمون وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية .

عينة الدراسة : بنود وثيقة سياسة التعليم.

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات: استمارة تحليل المضمون

انطلاقا من نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة من خلال تحليل مضمون وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية وكذا نتائج الدراسات السابقة للباحثين :

1 الخريف ,أحمد ناصر، " تقويم أهداف التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الرياض التعليمية" .

2 -العلي ,علي محمد، " دراسة تقويمية لأهداف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري ومدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض".

3-المصروري ، علي محمد، "دراسة تحليلية لأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما وردت في سياسة التعليم ".

توصلت الباحثة إلى أن من بين أسباب عدم التطبيق الصارم ل سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية وبالأخص جملة الأهداف المتعلقة بأهداف المراحل التعليمية مايلي :

- الصورة الناقصة لدى العاملين بالمدارس عن هذه السياسية وعدم الإطلاع الكافي على أهم التعليمات و التوجيهات التي تضمنتها الوثيقة.
- تقصير أولياء الأمور في المتابعة الجادة للمسار الدراسي لأبنائهم.
- التذبذب في توزيع الكتاب المدرسي و قلته أحيانا أخرى.
- الاكتظاظ الذي تشهده الصفوف الدراسية .
- قلة الوسائل التعليمية المساعدة على الفهم والاستيعاب .
- الشكل الهزيل الذي بدت عليه المناهج الدراسية مع عدم ملائمتها للوضع الراهن بالنظر إلى المناهج التعليمية المعاصرة في البلدان المتطورة التي يراعى فيها الجانب الكمي والجانب النوعي معا.
- غياب سياسة تكوين الأساتذة و المعلمين مع النقص الواضح في الدورات التكوينية و التربصات التأهلية.
- تشكو معظم المكتبات من النقص الفادح في تزويدها بالكتب و المراجع.
- نقص تجهيزات المخابر والحاجة إلى التجديد الدوري.

أما باقي البنود الواردة في الوثيقة فقد تحققت بنسب مرضية خاصة فيما يتعلق بالتوجه الإسلامي و إجبارية إدراج العلوم الدينية في جميع المراحل التعليمية و كذا الاهتمام باللغة العربية و إعطائها مكانتها التي تستحق إلى جانب تعلم اللغات الأخرى بالإضافة إلى بند مهم والمتعلق بمجانية التعليم في جميع المراحل التعليمية عير كامل تراب المملكة العربية السعودية.

وفي الأخير قدمت الباحثة جملة من التوصيات و المقترحات التي مست المحاور الأساسية للوثيقة:

1- توصيات خاصة بصياغة بعض البنود مع توضيحها أكثر.

2- توصيات خاصة بالمضمون مع إضافة بنود تراها الباحثة مهمة.

3- توصيات خاصة بالتنفيذ الفعال لهذه البنود و تجسيدها على أرض الواقع.

الدراسة الثانية:

دراسة بعنوان (السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي في جمهورية مصر العربية) رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه في التربية تخصص التربية المقارنة والدولية إعداد : خالد إبراهيم حافظ إبراهيم ، تاريخ الدراسة سنة 2013 .

إشكالية الدراسة: حاول الباحث الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما طبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي في النظم التعليمية المعاصرة؟

2- ما طبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية بالتوجه الأيديولوجي في مصر خلال الفترة من 1952 حتى 1973 ؟.

3- ما طبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية بالتوجه الأيديولوجي في مصر في الفترة من 1974 حتى 2011 ؟.

4- ما أوجه التشابه والاختلاف وتفسيرها بين السياسة التعليمية والتوجهات الأيديولوجية في مصر في الفترتين من (1952-1973) و (1974-2011)؟.

5- ما الموجهات المستقبلية لتفعيل العلاقة بين السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي فى مصر في ما بعد ثورة 25 يناير 2011 ؟.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج المقارن بمخلف أبعاده :

-البعد الوصفي

-البعد التحليلي الثقافي

-البعد المقارن التفسيري

-البعد التنبؤي

-البعد التاريخي

عينة الدراسة: اعتمد الباحث على عدة مصادرو هي:

- الوثائق الرسمية والقوانين و التقارير والإحصاءات .
- الدوريات العلمية المتخصصة والمرتبطة بموضوع البحث.
- الرسائل العلمية التي تتناول موضوع البحث.
- المعاجم والكتب والمراجع المتخصصة في موضوع البحث.

لقد أشار الباحث إلى عدة نقاط مفصلية و جوهرية كانت هي النتائج التي توصل إليها من خلال بحثه مفسرا كل ذلك بقوله :" يقصد بالإطار الفكري للسياسة التعليمية , الأسس التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند صناعة سياسة تعليمية مهما كانت توجهات النظام السياسي في مصر ، حيث إن السياسة التعليمية خلال العقود الماضية منذ ثورة 1952 و حتى الآن ظلت خاضعة أسيرة تحكمها الضغوط السياسية وتحدد مساراتها , من حيث الإذعان الصارم لسياسة الحكم , ومصالح السلطة الحاكمة , ورفاقها من أصحاب المصالح من التجار والرأسماليين , ومن ثم كان من العسير تطور التعليم الحكومي الذي كانت مشكلات تجمده الأكاديمي مجالا للنقد الذي تم قبوله والتسلي بأوضاعه الضعيفة." (إبراهيم،2013،ص155)

أين أوضح أنه لا بد أن تكون هناك ليونة في التعاطي مع النظام التربوي التعليمي من قبل صناع القرار و أصحاب السلطة و أن يعطى لهذا الأخير المكانة التي تليق به كنسق اجتماعي ترتبط به جميع الأنساق الأخرى سواء النسق السياسي أو النسق الاقتصادي أو النسق الاجتماعي ككل ،مبررا قيمته في مدى خطورته حين لا نلقي له بالا و لا نعيره اهتماما و إلى مدى أهميته في حال التكفل بقضاياه و انشغالات العاملين به ليكون الرافد الذي يقود الأمة نحو التطور و الازدهار الحضاري.

8-3- الدراسات المحلية (الجزائرية):

الدراسة الأولى:

دراسة ميدانية في ثانوية عبد الكريم فخار ومركز التوجيه المدرسي و المهني بولاية المدية قام بها الباحث (شامي بن سادة) تحت عنوان (الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي) السنة الجامعية 2006/2007.

إشكالية الدراسة: جاء التساؤل العام للدراسة على النحو التالي:

-هل هناك علاقة ما بين نتائج التلاميذ سنوات الإصلاح ونظام التقويم التربوي المستحدث؟

منهج الدراسة: أستعمل الباحث عدة مناهج و هي المنهج الوصف التحليلي و المنهج الإحصائي الكمي و كذلك منهج دراسة الحالة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 80 فردا (50 أستاذا – 30 مستشارا).

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات : تم استخدام الوسائل التالية :

-استمارة (استبيان) توزعت على محورين أساسيين

-المقابلة

-الملاحظة.

تشير نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بالفرضية الأولى والتي هي (إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي) ،إن نسبة كبيرة من أفراد العينة و التي تقدر ب 62 **%** تحصلت على معدلات مقبولة تؤهلهم للانتقال إلى السنة ثانية ثانوي و هذا كنتيجة لكثرة المراقبة المستمرة و المتمثلة في الواجبات المنزلية و البحوث و الفروض المحروسة و كذلك الاختبارات حيث تجرى على فترات متقاربة " ودعم هذا المنحى أغلبية فئة مستشاري التوجيه بنسبة 66.66 **%** بحيث يرون أن إجراءات التقويم التربوي كانت لصالح أغلبية التلاميذ ذوي المستويات المتوسطة و هم الفئة الأكثر نسبة على ميتوى السنة الأول ثانوي التي كانت نتائجهم جيدة مقارنة بالدفعات السابقة و ذلك بنسبة 83.33 **%**."(بن سادة،2007،ص ص271-272)

أما الفرضية الثانية و التي هي (إن الأسلوب و ظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي) حيث أكدت النتائج أن اكتظاظ الأقسام و الذي وصل إلى أكثر من 40 تلميذا في القسم مع الحراسة الانفرادية أثناء إجراء الامتحانات أدى إلى صعوبة التغلب على محاولات الغش و بالتالي ارتفاع النتائج و الانتقال إلى القسم الموالي و هذا ما تم استنتاجه من خلال نسبة 70 % من عينة مجتمع البحث.

أما الفرضية الثالثة و التي هي (إن اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد) أين خلصت إلى عدم التزام الأساتذة بالطرق الجديدة في بناء الاختبارات كما هو ملاحظ من نسبة عينة البحث 74 **%** مما أدى إلى حصول التلاميذ على علامات إحصائية مجردة بدل اكتساب كفاءات مستهدفة وفق هذه الطرق الجديدة للتقويم التربوي .

و خلصت الدراسية إلى أن الإصلاح كما يراه أغلب المبحوثين (الأساتذة و المستشارين) غير راضين عليه بسبب عدم استشارتهم بصفتهم شراكاء فاعلين لتقديم مقترحاتهم و خبراتهم الميدانية المستقاة من الممارسة الميدانية المعاشة للوصول إلى تقويم تربوي منسجم و موضوعي وفق أساليب تقويمية جديدة مع التخفيف من حدة البرامج التعليمية و تكوين الأساتذة تكوينا علميا على مختلف أنماط و أساليب التقويم التربوي من أجل تحقيق و غايات الإصلاح المنشودة.

الدراسة الثانية:

دراسة قام بها الباحث(إسماعيل رابحي) تحت عنوان :(الإصلاح التربوي و إشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل) أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس السنة الجامعية 2013/2012.

إشكالية الدراسة: تلخصت في التساؤلات التالية:

1- ما مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد(توجهات)الهوية الوطنية ؟.

2- ما ترتيب توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.؟.

3- هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية ؟.

منهج الدراسة: منهج تحليل المحتوى

عينة الدراسة: تتمثل في 41 كتابا مدرسيا معتمدا بعد الإصلاح(السنة الدراسية 2011/2012) كانوا محل التحليل و ذلك على مستويين هما:

1/ سنوات الدراسة و شملت المرحلتين (المرحلة الابتدائية و المرحلة المتوسطة) .

2/ المناهج الدراسية و المتمثلة في :

- منهاج اللغة العربية ممثلا في كتاب نصوص القراءة
- منهاج التاريخ ممثلا في كتاب التاريخ
- منهاج الجغرافيا ممثلا في كتاب الجغرافيا
- منهاج التربية الإسلامية ممثلا في كتاب التربية الإسلامية
- منهاج التربية المدنية ممثلا في كتاب التربية المدنية

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات: استمارة تحليل المحتوى

نتائج الدراسة: أشارت النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل مضمون الكتب المدرسية إلى توافر كمي مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية المتضمن في محتوياتها و يختلف توافر أبعاد الهوية الوطنية تبعا للمنهاج التعليمي حيث يغلب عليه التوجه الجزائري مقارنة بالأبعاد الأخرى ومنه خلصت الدراسة إلى أن الإصلاح التربوي يهتم بتنمية و تطوير قيم الهوية الوطنية عند التلاميذ بمختلف أبعادها(العربية، الأمازيغية، الإسلامية، الوطنية الجزائرية).

الدراسة الثالثة:

دراسة قام بها الباحث (إبراهيم هياق) تحت عنوان :(اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال و سيدي خالد نموذجا) السنة الجامعية 2010/2011 .

إشكالية الدراسة: و تمثلت في التساؤل الرئيسي التالي :

- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي (2003) في الجزائر ؟.

و تم اقتراح مجموعة من الفرضيات للدراسة :

1/ توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الجنس.

2/ توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحوى الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير المِؤهل العلمي .

3/ توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحوى الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير التخصص.

4/ توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحوى الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الخيرة المهنية.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي بعد توظيف المنهج الإحصائي

عينة الدراسة: تمثلت في 414 أستاذ و أستاذة مرحلة التعليم المتوسط بكل من دائرتي أولاد جلال و سيدي خالد ولاية بسكرة (السنة الدراسية 2009/2010)

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات: تم اعتماد الاستمارة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث حيث تم توظيف مقياس (ليكرت)الخماسي والمتمثل في 54 فقرة موزعة على 06 مجالات.

نتائج الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة للاستبيان أي كانت اتجاهات الأساتذة موجبة نحو مجالات الاستبيان التالية :

-متغير الجنس (الإناث أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور)

-متغير التخصص (أساتذة التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو الإصلاح من التخصصات الأخرى).

-متغير المؤهل العلمي (أصحاب التكوين الجامعي أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية).

-متغير الخيرة المهنية (من لديهم خبرة من 05–10 سنوات أكثر إيجابية نحو عملية الإصلاح التربوي من غيرهم).

و خلصت الدراسة إلى ضرورة تثمين مكتسبات الأساتذة و خبراتهم المهنية بتعزيز اتجاهات نحو الإصلاح التربوي و هذا من خلال إشراكهم في قرارات و مصير المنظومة التربوية بصفتهم شركاء دائمين و الإصغاء الواعي لانشغالاتهم و تحسين مستواهم عن طريق الدورات التكوينية و الندوات و الملتقيات خصوصا حين إحداث تغيرات في المناهج الدراسية التي تصاحب عملية الإصلاح التربوي كما أشارت الدراسة إلى ضرورة تفعيل دور المدرسة كنسق اجتماعي ضمن أنساق المجتمع و تأكيد علاقتها القوية و الدائمة مع المجتمع تماشيا مع متطلبات العصرنة و الحداثة .

الدراسة الرابعة:

دراسة بعنوان :(واقع الإصلاح التربوي في الجزائر تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا) مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية السنة الجامعية 2008/2007. قام بها الباحث (سبرطعي مراد)

إشكالية الدراسة: تلخصت في التساؤلات التالية:

1- ما طبيعة الإصلاح الذي تضمنه تقرير مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر؟

2- هل هو إصلاح جاء ليقدم إضافة على مستوى الجوانب التقنية الخدماتية ونقصد بها تحسين أداء المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير الوسائل البيداغوجية الحديثة في التدريس؟

3- أم أنه إصلاح جاء ليتجاوز خصوصية المجتمع الجزائري ؟

منهج الدراسة: منهج تحليل المحتوى حيث أعتمد الباحث على وحدة الفكرة بدلا عن وحدة الكلمة و برر ذلك بأنه بصدد رصد الأفكار التي تضمنها مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية .

عينة الدراسة: تم تحديد 12 فئة تحليل تمثل الفئات اقتراحات اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات: استمارة تحليل المحتوى

* في الإجابة على الفرضية التي سطرتها الدراسة والمتعلقة بمدى اهتمام قرارات المشروع بتوفير الوسائل من خلال النتائج التالية :

- الاهتمام بتوفير الوسائل المادية**40 %**
- إستراتجية توفير الموارد المالية**25.71 %**
- تدعيم وترميم المنشآت التربوية**34.28%**
- الاهتمام بالمعلم**57.14 %**
- الاهتمام بموظفي التأطير**42.55 %**
- أهمية التكنولوجية بالنسبة للمدرسة الجزائرية**22.22 %**
- اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائرية**77.77 %**

إن مضامين المشروع قد أولت اهتمامها بالوسائل البشرية و المادية على حد سواء مع اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس و تجسيد ذلك فعليا على أرض المدرسة الجزائرية

* و في الإجابة على الفريضة الأخرى للدراسة والمتعلقة بالإستراتجية التي تبناها المشروع ومن خلال المعطيات السابقة والتي جاءت كما يلي:

- ربط التعليم الجامعي بعالم الشغل **40.74 %**
- الاهتمام بالتعليم الجامعي من خلال الآليات والمحتويات **33.33 %**
- إعادة الاعتبارل للشهادات الجامعية **25.92 %**

حيث خلص الباحث بأن إستراتيجية المشروع أكدت على ضرورة تحسين مخرجات العملية التربوية ولا يتأتى هذا إلا من خلال التكفل الجيد بتطوير محتويات المناهج ، و تحسين نوعية التكوين و تماشي الأستاذ مع متطلبات الوضع الراهن و تأقلمه مع المستجدات البيداغوجية الحديثة .

و الاستنتاج العام الذي توصل إليه الباحث كإجابة عن الإشكالية المطروحة هو أن قرارات المشروع لم تولي الأهمية المرجوة للاتجاهات و الأبعاد الوطنية وكذا البعد الإسلامي و العربي بالإضافة إلى الأمازيغية حيث جاءت النسبة **18.60 %** لتأكد على اختزال هذه القيم ذات البعد العربي الإسلامي والأمازيغي هو مؤشر ذو دلالة سلبية و يحمل توجه عكسي لما

جاء في فلسفة التربية الوطنية و مقومات الأمة الجزائرية و الأمر نفسه فيما بتعلق بربط الأهداف بالطابع الوطني النسبة **31.82** % مقارنة بالاهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة **68.12** %.

بالإضافة إلى التطرق على العناصر التالية :

- الاهتمام بأهداف الجزأرة من خلال التأكيد على الأبعاد الوطنية **41.66 %**
- التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي**58.33 %**
- تحسين عمليات التدريس باللغة العربية **32.56** %
- الاهتمام بتحسين المكانة اللغوية للغة الفرنسية % 52.45 : حيث تم إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي في حين تم استبعاد الإنجليزية إلى السنة أولى من التعليم المتوسط.
- مادة التربية الإسلامية تم إلغائها و تعويضها بمادة التربية الدينية والأخلاقية % 55.55 حيث وظفت هذه المادة إيديولوجيا.
- الاهتمام برفع الميزانية وهذا بتوفير الوسائل المادية 60.86 .%
- الاهتمام بإنشاء وترميم المنشآت التربوية و المطاعم المدرسية % 59.25
- استخدام الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال و توظيفها ميدانيا 77.77 % .
- تطوير المناهج وتحديث طرق و أساليب التدريس % 64 .

من خلال كل هذه المؤشرات التي جاءت في محاور اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و التي كانت محل اهتمام القائمين على المشروع فإنه من الضروري أن تلقى هاته المقترحات النابعة من صميم التجربة الميدانية و التراكم الخبراتي أذان صاغية و تكفل واعي و تجسيد فعال في أرض الواقع مع التسخير المالي و المادي و البشري والإعداد البيداغوجي و تهيئة الساحة التربوية لاستيعاب كل هذا الزخم الهائل من الإصلاحات التربوية .

الدراسة الخامسة:

أنجزت هذه الدراسة الميدانية في مؤسسات تربوية بمدينة بسكرة من طرف الباحثة(أحلام مرابط)،حيث كان موضوعها بعنوان (واقع المنظومة التربوية) السنة الجامعية 2006/2005)

إشكالية الدراسة: التساؤل الرئيسي التالي :

* ما هو واقع المنظومة التربوية الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة؟

و الأسئلة الفرعية التالية :

- هل صار المدرس الجزائري يقوم بمهنة التدريس بأكثر يسر بعد تطبيق الإصلاحات؟
- كيف هي النتائج الفصلية للتلميذ بعد تطبيق الإصلاحات الأخيرة؟
- هل المناهج الدراسية الجديدة لعبت دورا في تغيير طريقة التدريس المعتمدة؟

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي

عينة الدراسة: أساتذة التعليم المتوسط 134 فرد و معلمي المرحلة الابتدائية 108 فرد

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات : أولا الملاحظة ثم المقابلة و أخيرا استمارة الاستبيان

نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية : أدت المناهج الدراسية الجديدة إلى جعل مهمة التعلم أكثر يسرا مما كانت عليه في السابق.

بعد قراءة الجداول الخاصة بأسئلة الفرضية وجدت الباحثة أن نسبة 55.7 % عبرت عن إدراكها لحداثة المناهج الدراسية ووجوب العمل بها إلا أنهم رغم هذا يرجعون إلى المناهج القديمة في بعض الحيثيات التي قد تعودوا عليها أثناء التطبيق و الممارسة المهنية.

كما أشارت أيضا إلى أن إطلاع المدرسين على الاتجاهات و الأهداف والغايات المراد بلوغها من كل درس و معرفة بنية المحاور و ما ترمي إليه جعلهم يقومون بمهامهم بكل أريحية و يسر و طمأنينة وهذا ما كان واضحا من خلال النسبة المعبرة بقوة وهي: 73 %

نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: الإصلاحات المطبقة على المنظومة التربوية وفرت الوسائل المادية والإيضاحية للمدرس.

أشارت نسبة 54.1 % إلى التقصير الواضح في توفير الوسائل الإيضاحية التدريسي ة بالرغم من أن المناهج الدراسية الجديدة تتطلب توفير هذه الوسائل من أجل الشرح و تقريب الفهم للمتعلم و منه أصبح كل التوجه صوب مضامين الكتاب المدرسي و بذلك استخلصت

الباحثة من هذا أن صحة الفرضية لم تثبت لأن الإصلاحات الأخيرة التي طبقتها وزارة التربية الوطنية لم توفر الوسائل الإيضاحية و المستلزمات و الأدوات البيداغوجية المساعدة التي يحتاجها المدرسين للقيام بمهامهم التدريسية على أكمل وجه .

نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية :تؤثر المناهج الدراسية الجديدة إيجابيا على طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس من خلال تحليل النتائج المتعلقة بمدى التأثير الإيجابي للمناهج الدراسية الجديدة على طرق المتبعة من طرف المدرس في عملية التدريس و جعلهم يعتمدون المنهج الجديد أين ووصلت النسبة المعبرة عن ذلك % 70.3 ومنهم ما نسبته % 59.4 قد حسن من طريقة تدريسه ، ومنه تم إثبات صحة الفرضية .

نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية : توفير الوسائل الإيضاحية وتغيير طريقة التدريس أدى إلى رفع من التحصيل الدراسي الفصلي التلميذ.

في هذه الفريضة ربطت الباحثة بين وفرة وسائل الإيضاح مع التغيير في طرق التدريس بالنتائج الدراسية للتلاميذ مستندة إلى النسبة المعبرة عن هذا و التي تقدر ب: 77.80 %من أفراد العينة و منه فتوفير الوسائل الإيضاحية و المادية المساعدة و المحفزة على الاستيعاب و الفهم أصبح أمرا ضروريا خصوصا ما يتناسب و يتماشى مع المناهج الجديدة و التي جعلت من التلميذ محور الاهتمام و مركز العملية التعليمية التعلمية و هذا ما لمسناه من العناية التي حظي بها بحث شكل التلميذ محور الإصلاحات التربوية الأخيرة وقد لوحظ ذلك من النسبة المعبرة على ذلك و هي : 58.4 %.

و عليه تم إثبات صحة الفرضية نظرا لأن المدرسين قد حسنوا من أدائهم وفق طرق التدريس الحديثة و كانت بذلك نتائج التلاميذ كانت حسنة.

و مما لا شك فيه أن الدولة سعت إلى النهوض بقطاع التعليم و هذا ما لمسناه من خلال محاولات الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية و المتمثل في عدة محاور شملت جميع مفاصل المنظومة التربوية انطلاقا من هيكلة التعليم الثانوي ثم إدخال مناهج دراسية جدبدة تحمل طرق

تدريس تتماشى مع ما هو سائد في البلدان المتقدمة ثم حسنت من مستوى المدرسين و هذا بالتكوينات المستمرة و الرسكلة الدائمة للإطارات و كذا توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة مع العديد من الإصلاحات التي هدفت بالنهوض قدما بهذا القطاع .

الدراسة السادسة:

قامت الباحثة (قرايرية حرقاس وسيلة) بالدراسة الميدانية في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي تحت عنوان (تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الإبتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة) السنة الجامعية 2010/2009)

إشكالية الدراسة: السؤال الأساسي المطروح و هو:

*هل استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة والتي حددت في المناهج؟

و كانت الأسئلة الفرعية كالتالي :

1- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الكفاءات ذات الطابع الاتصالي الخاصة باللغة العربية والفرنسية ؟.

2- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع المنهجي؟.

3- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الفكري؟

4- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي؟

5- إلى أي مدى استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات العرضية؟.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي، و استخدمت في تحليل المحتوى وتعزيز النتائج المحصل عليها إحصائيا اختارت الباحثة أن تستخدم تحليل المحتوى والمضمون للإجابات التي تحصلت عليها من أولياء التلاميذ عن طريق المقابلة .

عينة الدراسة : حجم العينة النهائية هو 100 معلم سنة الخامسة ابتدائي لغة عربية و 40 معلم سنة خامسة لغة فرنسية و 24 مفتش تربية وتعليم ابتدائي و 30 ولي أمر تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات : الملاحظة ، المقابلة ، الاستمارة (الاستبيان) .

نتائج الفرضية الأولى:

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في مادة اللغة العربية، باستثناء قيمة واحدة المتعلقة بالعبارة رقم (1) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين بخصوص تمكن التلاميذ في السنة الخامسة قراءة النصوص المقدمة لهم بكل يسر و أن الكفاءات التواصلية مكتسبة جزئيا أي باستطاعتهم التواصل و الاستمرارية و لكن ليس بطريقة كلية أي اكتساب جزئي ، وعليه وبما أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لم تسجل فإن الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت .

نتائج الفرضية الثانية:

أكدت الباحثة من خلال قراءتها لجداول الفرضية الثانية المتعلقة ب مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة القاعدة للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في مادة اللغة الفرنسية ،حيث قالت :

" قد جاءت النتائج تؤكد أنه لم يتم الاكتساب التام سوى للكفاءة المتضمنة في العبارة رقم 1 و 3 وأن الكفاءات المتضمنة في العبارات 9 ، 6و 10 لم تكتسب، في حين كل الكفاءات الأخرى مكتسبة جزئيا وهي الكفاءات المعبر عنها في العبارات 8 :، 7، 5، 4، 2و 11 أي أن % 18 فقط من مجموع الكفاءات المحددة كملمح خروج التلاميذ من المرحلة الابتدائية، تم اكتسابها تماما وأن % 54,54 من هذه الكفاءات اكتسبت بشكل جزئي، وأن % 27,27 منها غير مكتسبة وبينت النتائج أيضا أن قيمة ك 2 التجريبي تراوحت 5,25 بالنسبة للعبارة رقم4 ، و 0,04 بالنسبة للعبارة رقم 11، وهي كما تلاحظ رغم ارتفاع طرفها الثاني والذي وصل إلى 5,25 ، إلا أنها تبقى غير دالة إحصائيا،مقارنة بقيمة ك 2 الجدولي التي تقدر ب 5,99 وذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02 ."(قرايرية،2010،ص360)

و من خلال نتائج التحليل تم استخلاص أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين وإجابات المعلمين بخصوص الاكتساب الجزئي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية، مما يدلل على أن الفرضية الثانية قد تحققت أيضا .

نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية يقول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي."

حيث أشارات النتائج أن المتعلمين قد اكتسبوا بشكل جيد كفائتين من بين 11 كفاءة محتواة في المحور الخاص بها وهذا يعني أن % 18,18 فقط من الكفاءات ذات الطابع المنهجي اكتسبت تماما، كما أظهرت النتائج أن المتعلمين لم يكتسبوا أربع كفاءات من بين 11 كفاءة حددها المحور و تقدر نسبتهم 33,33 %، أما عن باقي الكفاءات وهي خمس كفاءات من 11 كفاءة حددها المحور فهي مكتسبة جزئيا و كانت نسبتهم 50 % من مجموع الكفاءات ومنه استنتجت الباحثة أن الفرضية الثالثة قد تحققت و بالتالي :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين بخصوص الاكتساب الجزئي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.

نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري ".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الرابعة أن الكفاءات الفكرية التسعة 09 الواردة في هذا المحور التي أخذت من المناهج الرسمية فكانت على النحو التالي :

- الكفاءات المكتسبة واحدة (الكفاءة رقم 04) بنسبة (60 % معلمين و66,66% مفتشين
- كفاءات غير مكتسبة واحدة (الكفاءة رقم 09) بنسبة(50 %معلمين و54,16% مفتشين
- كفاءات مكتسبة جزئيا7 (باقي الكفاءات) بنسبة (67.42 %معلمين و64,14% مفتشين

و عليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين فيما يخص الاكتساب الجزئي لأغلبية الكفاءات ذات الطابع الفكري، وبذلك قد تحققت الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية يقول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي ."

ضمن محور الفرضية 08 كفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي و كانت النتائج :

- الكفاءات المكتسبة واحدة (الكفاءة رقم 06) بنسبة (80 % معلمين و83,33% مفتشين
- كفاءات غير مكتسبة واحدة (الكفاءة رقم 07) بنسبة(55 %معلمين و41,66% مفتشين
- كفاءات مكتسبة جزئيا 6 (باقي الكفاءات) بنسبة(67.42 %)معلمين و 64,14 %مفتشين

وبذلك توصلت الباحثة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين بخصوص الاكتساب الجزئي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي و عليه تحققت الفرضية الخامسة .

نتائج الفرضية السادسة:

نص الفرضية:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية " .

هناك 12 كفاءة عرضية تضمنها محور الفرضية السادسة و كانت النتائج :

- الكفاءات المكتسبة واحدة (الكفاءة رقم 06) بنسبة (58 % معلمين و62,50% مفتشين
- كفاءات غير مكتسبة واحدة (الكفاءة رقم 07) بنسبة(52 %معلمين 58% مفتشين
- كفاءات مكتسبة جزئيا 10 (باقي الكفاءات) بنسبة(من 41.66 % إلى 66,66 % معلمين و من 48 % إلى 78 % مفتشين .

من خلال النتائج المحصل عليها، أتضح أن الفرضية :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين فيما يخص الاكتساب الجزئي للكفاءات العرضية ، قد تحققت.

نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات.

تناولت الباحثة في هذا المحور ستة مجالات للكفاءات لمعرفة استجابات المعلمين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة .

و في هذا الصدد تم تحليل أيضا النتائج الخاصة بالكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية أكدت النتائج من خلال الإجابات التالية :

- المعلمين بـ: نعم 40% و بـ :لا 50 % و بـ :لا أدري 10 %
- المفتشين بـ: نعم 33.33% و بـ :لا 25 % و بـ :لا أدري 41.66 %

وقد لاحظت الباحثة التباين في الإجابات خاصة في الإجابة ب" لا "و الإجابة ب" لا أدري " ولهذا كانت قيمة ك 2 التجريبي دالة إحصائيا حيث قدرت ب 14,89 مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـ : 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02 و منه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه من الكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية و عليه فإن هذا المؤشر للفرضية السابعة لم يتحقق فتكون المؤشرات التي لم تتحقق هي : 1 ، 3 ،6.

أما المؤشرات التي تحققت فهي : 2 ، 4 ،5. و بذلك توصلت الباحثة بأن الفرضية السابعة تحققت مؤشراتها بنسبة % 50 و نسبة 50%الباقية لم تتحقق.

و كخلاصة لاختبار الفرضيات السبعة يمكن القول أن الفرضية الرئيسية قد تحققت و هذا بالنظر إلى أن أغلب مؤشراتها قد تحققت و بالتالي فإنه لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المحددة في المناهج التربوية الجديدة وبالتالي تحقق أهداف الإصلاحات وفعالية المقاربة بالكفاءات.

خلاصة :

أكدت معظم الدراسات السابقة سواء الدولية أو العربية أو المحلية على أن قطاع التربية و التعليم من أهم القطاعات التي تسعى كل الأمم لإعطائها المكانة التي يجب أن تكون عليها و الأهمية القصوى التي يكتسيها هذا النسق و علاقته بالأنساق الأخرى ، حيث نجد دراسة الباحثة (منال محمد عنتر زكي) عن حركة الإصلاح والتحديث وتأثيرها على النظام التربوي بالمجتمع الهندي، قد توصلت إلى مدى الدور الذي تلعبه السلطات الوصية في دعم و استمرار مسار النظام التربوي في التطور و تلبية حاجات المجتمع الملحة و ذلك عن طريق دعم التوجه الإيديولوجي لخطوات الإصلاح التربوي و مرافقته من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، ومما يؤيد هذا التوجه أيضا دراسة قام بها الباحث(ستاف بيسونات) (STEVE BISSONNETTE) بدراسة تحت عنوان(إصلاح التعليم واستراتيجيات التدريس:تجميع البحوث عن فعالية التعليم والمدرسة) في منطقة (الكيبيك – كندا)، كما نجد أيضا الباحث (خالد إبراهيم حافظ إبراهيم) التي ركزت دراسته على السياسة التعليمية و التوجه الإيديولوجي في جمهورية مصر العربية و خلص إلى أنه يجب أن يعطي صناع القرار و أصحاب السلطة المكانة التي تليق بالتربية و التعليم كنسق اجتماعي يؤثر و بتأثر بالأنساق الأخرى (النسق السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي) و التكفل بقضاياه و انشغالات العاملين به ليكون الرافد الذي يقود الأمة نحو التطور و الازدهار الحضاري ، كما جاءت دراسة أخرى تُثَمن مجهودات السلطات الوصية في مساعيها الجادة نحو الإصلاحات التربوية خصوصا الأخيرة مثل دراسة الباحثة (مرابط أحلام) التي حاولت من خلال دراستها التوصل إلى واقع المنظومة التربوية بعد الإصلاحات الأخيرة أين توصلت إلى أن هذه الإصلاحات قد أتت بمناهج تعليمية أثرت إيجابا على طرق التدريس و كذا وفرت الوسائل الإيضاحية لتسهيل و فاعلية العملية التعليمية التعلمية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي و هي نفس النتائج التي توصلت إليها الباحثة (قرايرية حرقاس وسيلة) في دراستها حول تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج التعليمية التي أتت بها الإصلاحات التربوية ، كما جاءت النتائج التي توصل إليها الباحث(هياق إبراهيم) في دراسته عن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أين كانت جميع المؤشرات إيجابية

و تؤيد التوجه المساند من طرف الأساتذة لمشروع الإصلاحات التربوية و تجاوبهم مع ما جاءت به المناهج التعليمية و التحسين من طرق التدريس خصوصا المقاربة بالكفاءات و كذلك طرق و أساليب و أنماط التقويم التربوي التي أتت بنتائج إيجابية أحسن من سابقتها و لقد أفادتنا هذه الدراسات بالشيء الكثير و أعطتنا نظرة شاملة عن ما يجري في الميدان و عن الواقع التربوي ، وهذا حتى و إن لم تكن هاته الدراسات مطابقة لما نسعى البحث فيه فقد حاولنا أخذ من كل دراسة سابقة النقاط التي تساعدنا في بحثنا إلى جانب جمع المادة العلمية النظرية والنتائج الإمبريقية الميدانية وتوظيفها لهيكلة الدراسة وإعطاءها الشحنة الإيجابية نحو الإنجاز، فمثلا هناك دراسات ركزت في مضمونها على الإصلاحات التربوية من المنحي الأيديولوجي الذي تتبناه السلطة و هذا لفرض أفكارها و توجهاتها على المسار التربوي حيث تتخذ منه منبرا لتمرير إيديولوجيتها عبر المدرسة و لتحقيق أغراضها و تجسيد مشاريعها و الوصول إلى أهدافها و غاياتها، وبالمقابل نجد دراسات تناولت الإصلاحات التربوية من جانب أحادي مثل دراسة مدى تجاوب أساليب التقويم التربوي الجديدة في تحقيق المناهج التعليمية التي أتت ضمن هذه الإصلاحات مقارنة بالأساليب و الأنماط الكلاسيكية السابقة ، و أبحاث أخرى حاولت تحليل أثر إتباع طرق تدريس جديدة من بينها المقاربة بالكفاءات على مدى استيعاب المتعلم لما يقدمه له المعلم طبقا للمنهاج الجديد الذي تخلى عن طريقة التدريس القديمة المقاربة بالأهداف بالإضافة لهذا الجانب نجد دراسة أخرى أدخلت عنصر ثاني و المتعلق بتوفير الوسائل الإيضاحية من أجل إعطاء فاعلية أكثر لطرق التدريس و لا ننسى الدراسات و البحوث التي أعطت حيزا مهما لاتجاهات الأساتذة نحو ما جاءت به مقررات و مشاريع و مضامين الإصلاحات التربوية خصوصا سنة 2003 و ما بعدها و لكن كل هذه الدراسات التي أطلعنا علينا لم نجد فيها ضالتنا و ما يشبع رغبتنا و يزيل الحيرة التي تتملك الباحث و تجيب عن تساؤلاته و عليه سنحاول في هذه الدراسة توسيع الدائرة و الإلمام بمختلف أبعاد الإصلاحات التربوية الجديدة من سنة 2003 إلى يومنا هذا و تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، حيث شملت هذه الأبعاد إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي ثم المناهج التعليمية و هذا بالتركيز على المقاربة بالكفاءات و تطبيقاتها الفعلية في الصفوف الدراسية و أيضا مدى استيعاب أساليب و

أنماط التقويم التربوي من قبل الأساتذة و صعوبات التي تعترضهم في تجسيده ميدانيا ، و أيضا لم ننسى الجانب الحيوي الذي يسهم في التفاعل الإيجابي للمتعلم مع محيطه و كيف يتناول المعرفة من عدة مصادر في وقت قياسي و ذلك بدمج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية مع السعي لتكوين أستاذ قادر على التحكم في هذه التكنولوجيا و استغلالها أحسن استغلال وتوظيفها في تحسين أداءه لتحيق الأهداف التربوية التي تضمنتها المناهج التعليمية الرامية للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

9- صعوبات الدراسة:

أ -الصعوبات النظرية:

هناك عدة صعوبات واجهتنا أثناء الإقتراب النظري من موضوع الدراسة و المتمثلة في عدة نقاط أهمها:

- كثرة الأقلام التي تناولت الموضوع بشكل سطحي و عابر مما جعل هذا الموضوع حديث الصحافة و وسائل الإعلام، كما أصبح حديث العامة مما أدى إلى تشويه الصورة الحقيقة للموضوع و أضفى عليه نوع من الضبابية و الغموض التي حجبت الأفكار و الأعمال الجادة عن الظهور و صعبت بذلك وصول الباحث إليها، و أعطت للأساتذة إنطباعا مبدئي خاطئ عن هذه الإصلاحات مما أحدث فجوة عميقة إنعكست على عدم تقبلهم لجديد هذه الإصلاحات و رفضهم التخلي عن ما تعودوا عليه و ألفوه من طرق الممارسة التربوية البيداغوجية القديمة.

- الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث بصورة كلية و شاملة لا توجد حسب علمنا و إن وجدت فهي بعيدة عن التخصص(علم الاجتماع التربوي...) أما المصادر البحثية المتخصصة فنجدها قد تناولت الموضوع من إحدى أبعاده كتناول بعد واحد أو بعدين فقط أو ثلاثة على الأكثر مع الإشارة إلى إختلاف في زاوية الرؤى و التناول حسب منطلقات و أهداف كل باحث و قد نتقبل الأمر بالنسبة للدراسات الأجنبية للإختلافات الجوهرية بين المجتمعين الغربي و المجتمع الجزائري أما بالنسبة للدراسات العربية فهناك تقارب كبير بين المجتمعات

العربية و الفارق بينها الإختلافات في التوجهات الإيديولوجية و السياسية، أما فيما يتعلق بالدراسات الجزائرية فهو عامل باعث على الحيرة نظرا لشح الدراسات المحلية التي تناولت هذا الموضوع بالصورة الكلية و الدقيقة التي يسعى إليها الباحث.

ب- الصعوبات الميدانية:

لقد كان للصعوبات الميدانية أثناء قيامنا بتجسيد الفعلي لخطوات البحث على أرض الواقع حصة الأسد و المتمثلة في:

- صعوبة الإقتراب من مجتمع البحث نظرا لإنغلاق بعض مدراء المؤسسات التعليمية و تقوقعهم على أنفسهم و عدم التجاوب الفعلي معنا كباحثين إلا بعد عدة محاولات لإقناعهم بأهمية البحث و أن وجودنا ليس من أجل إضاعة وقت الأستاذ أو تعطيله عن أداء واجبه بل هو من أجل البحث العلمي لا غير، مع الإشارة بأننا نحمل تراخيص لتسهيل المهام من طرف السلطات الوصية.

- عملية إسترجاع الإستمارات مرت بنجاح في بعض الثانويات و لكن البعض الأخر كانت تسير بشكل بطيء جدا، مما دفعنا على الصبر و الإصرار على إسترجاعها كاملة (140) حيث أننا قمنا بإسترجاع 70 % منها في ظرف لا يتعدى ثلاثة أسابيع أما 30 % المتبقية فقد إمتد زمن إسترجاعها إلى 05 أشهر، و يرجع هذا إلى اللامبالاة من طرف بعض الأساتذة و عدم إكتراثهم بالأمر بسبب عدم تأكيد و حرص المدير أو الناظر على الإسراع في العملية أو عدم قناعة الأساتذة بجدوى هذه البحوث نظرا لكثرتها و تكرارها في نظرهم، و أحيانا أخرى قد تعود الأسباب إلى كثرة غياب الأساتذة لدواعي مرضية أو غيرها.

10- المقاربة النظرية للدراسة:

إن التربية كنسق اجتماعي بات محل اهتمام الباحثين و الدارسين و أسترعى أنظار العلماء من مختلف العلوم كعلم التربية و علم الاجتماع و علم النفس و حتى علم الاقتصاد و أستقطب أصحاب السياسة و صناع القرار لما للتربية من أهمية بالغة في تقرير مصير الأجيال الصاعدة التي هي مستقبل الأمة و طاقتها المتجددة و وقودها الذي لا ينفذ، فلا يستطيع أحد أن ينكر أهمية النسق التربوي على باقي الأنساق الأخرى في جميع المجتمعات خصوصا المجتمع الحديث الذي أدرك ما لهذا النسق من فضل في إحداث التوازن و الاستقرار في المجتمع و ضبط الإختلالات التي قد تطرأ عليه عن طريق التفاعل و التبادل الدائم و المستمر مع الأنساق الاجتماعية التي تشاركه هذا الدور مثل النسق السياسي و النسق الاقتصادي و النسق الاجتماعي، حيث نجد المجتمعات الغربية المتطورة تنفق على منظومة التربية و التعليم كإنفاقها على المنظومة الحربية للتسلح و الدفاع القومي لما أدركته من أهمية بالغة لهذا القطاع الحيوي كما سخرت كل جهودها للاستثمار في الرأس المال البشري و هيئت كل الظروف الملائمة و جندت العقول و الأدمغة للبحوث و الدراسات في المجال التربوي سعيا منها لتطويره و الذهاب به من الحسن إلى الأحسن أين تجسدت كل هذه الجهود على أرض المدرسة و تمظهرت النتائج في مخرجاتها التي تحمل في طياتها الحكم على نجاح أو فشل المنظومة التربوية في تحقيق الغايات و الأهداف المبتغاة و التي سطرت من أجلها، ومهما كانت النتائج فعمليات الإصلاح التربوي حتمية ففي حالة النجاح يتم تبني هذه السياسة التربوية و دعمها من أجل استمرارها وتطويرها مستقبلا و إن كان مصيرها الفشل فالإصلاحات التربوية أضحت أكثر من ضرورة و هذا من أجل التعديل أو التغيير الجزئي أو الكلي، و عليه أكد الباحثون و العلماء على ضرورة إعادة النظر في فهم الظاهرة التربوية و الانتقال من الفهم المقتصر على المقاربات الاقتصادية التي تحليل الظاهرة من الجانب الاقتصادي المادي الصرف أو حتى التحليلات السيكولوجية النفسية (العلاقة بين المعلم و المتعلم) أو الاسترسال في التحاليل الفلسفية دون الرجوع إلى الواقع و إنما يجب تحليل الظاهرة التربوية تحليلا سوسيولوجيا بتفكيك

الظاهرة إلى أبعادها و حصر جميع متغيراتها لمعرفة مسبباتها ومن ثم اقتراح حلول مناسبة لها و تجدر الإشارة أنه بدأت أولى الاهتمامات على أيدي العديد من العلماء و أصحاب النظريات و الإرهاصات الفكرية المبكرة التي أعطت منظورا جديدا لمفهوم التربية ووظيفتها في المجتمع و كان من بين هؤلاء (إيميل دوركايم) الذي يري أن التربية هي إعداد الفرد للحياة بل هي الحياة كما ذهب البعض إلى ذلك(جون بياجيه) وأن تربية الأطفال لا تتأتى إلا من خلال التنشئة الاجتماعية سواء أكان ذلك في أحضان الأسرة أو داخل أسوار المدرسة حيث عُرفت التنشئة الاجتماعية بأنها هي الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على جيل أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية فبفضل هذه العملية يمكنهم الانخراط في الحياة و ممارستها بكل أمان و طمأنينة لكونهم أصبحوا أفرادا تشربوا قيم و معايير المجتمع و أصبح لديهم الاستعداد و الخضوع لتمثلانه و العمل على بقاءه و استمراره و نقل الموروث الحضاري و الثقافي الذي وصل إليهم إلى الأجيال القادمة و قد توالت الدراسات و الاهتمامات الفكرية و بناء مخططات تصنيفية (طوبولوجي Typology) كأدوات ملائمة لتصنيف نظريات علم إجتماع التربية المفسرة للظواهر التربوية.

حيث نجد عدة اتجاهات رئيسة في سوسيولوجيا التربية حاولت تُفسير الحركة الإصلاحية للنظم التربوية والتي سنتناول أهمها كالأتي :

1-الاتجاهات البنائية الوظيفية:

ظهرت مبادئ الوظيفية نتيجة لإسهامات العديد من الرواد الأوائل و انطلقت من النظر إلى المجتمع على أساس أنه نسق ديناميكي دائم التفاعل و التبادل مع أنساقه الفرعية و من بين أهم أنساقه الفرعية النسق التربوي الذي يتميز بوظائفه و أدواره التي تربطه عن طريق تفاعلاته المستمرة مع الأنساق الأخرى غاية مشتركة تهدف إلى استمرار النسق الكلي و العمل على استقراره و توازنه و من ثم فتحليل النسق التربوي ينطلق من الأساس الوظيفي أي الوظيفة التي يقوم بها هذا النسق الفرعي كنظام ضمن مجموعة من النظم التي تشكل المكونات البنائية للنسق الكلي و السعي إلى الانسجام و التكامل و التضامن فيما بينها، من بين هؤلاء الرواد نجد

(إيميل دوركايم) الذي حدد الدور الرئيسي للنظام التربوي الرسمي (النظام التعليمي) في نقل التراث الثقافي و قيم و معايير المجتمع و لا يكون هذا إلا عن طريق المناهج التعليمية التي سطرتها الدولة و أشبعتها بأهداف و غايات تخدم إيديولوجية و توجهات السلطة من أجل الحفاظ على بناء المجتمع و استقراره و أداء وظيفته لكي يحقق المجتمع التوازن الذي هو أساس بقائه و استمراره ، و مما أكد عليه (إيميل دوركايم) في تحليلاته لدور المدرسة بصفتها البيئة الأخلاقية و الاجتماعية للطفل المُتمدرس المتمثل في التنشئة الاجتماعية المُمَنْهجة لبناء شخصية تندمج مع متطلبات المجتمع و تحمل قيمه الوطنية و الدينية و تلتزم بقوانين هو تسعى لتحقيق مبدأ المجتمع قبل الفرد و المصلحة العامة قبل المصلحة الخاصة، و إكساب الأفراد دافعية لتلبية متطلبات التوقعات الاجتماعية، حيث تعمل المدرسة بصفتها المختزلة للنظام التربوي بهذه الوظيفة عن طريق نوعية المناهج والمقررات التي تعدها الدولة و تسطرها و كذلك إعداد الأساتذة لتمرير هذه التوجهات بصفتهم فاعلين أساسيين في العملية التعليمية التعلمية لما لهم من وظيفة محورية و حلقة وصل في تجسيد محتويات المناهج و تحقيق أهدافها و غاياتها المبتغاة ، كما أشار في تحليلاته لوظيفة النظام التربوي إلى ضرورة الإصلاح القائم على مبدأ إصلاح الشيء و تعديله و ضرورة الأخذ بأسباب التحسين و التطوير في إطار التوازن و اقتباس النماذج التعليمية الناجحة حيث دعا إلى إتباع نماذج تربوية و مناهج تعليمية لبلدان أخرى مثل ألمانيا و إسقاطها على النظام التربوي الفرنسي و أخذ ما يتوافق مع الهوية الوطنية مع التأكيد على حتمية و إلزامية غرس مبادئ الولاء و حب الانتماء و التضحية من أجل الوطن في نفوس المتعلمين وهذا بدراسة سير و تاريخ العظماء و الأبطال التاريخيين المخطط لها في المناهج التعليمية المجسدة لإيديولوجية السلطة الحاكمة، أما الرواد المعاصرين للوظيفية أمثال (تالكوت بارسونز) فهو يميل إلى نفس أفكار السابقين(الأصل في المجتمع التوازن) مع إدخال أفكار أخرى أعطت للبنائية الوظيفية منظور أكثر عمقا و تحليلات أكثر دقة و هذا عن طريق نظريته عن الأنساق و التحليل ألنسقي للفعل الاجتماعي المنطلقة من أن المجتمع نسق يتألف من عدة أنساق فرعية (النسق الاقتصادي، النسق السياسي، النسق الديني، النسق التربوي...) التي تسعى إلى تجسيد فكرة الاعتماد المتبادل بين الأجزاء التي تشكل كلا، و أن

فهمها يتطلب تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الأنساق، و قد اعتبر (تالكوت بارسونز) النظام التربوي نسقا فرعيا يحتاج مثله مثل أي نسق للفعل من أجل تحقيق التوازن إلى مواجهة مشكلات النسق كما سماها بمشكلات النسق الوظيفي أو الضرورات الوظيفية أو نموذج (AGIL) حيث تشير الأحرف الأربعة إلى :

-التكيف A : Adaptation

-تحقيق الهدف G : Goal attainment

-التكامل I : Integration

-حفظ النمط الكامن أو إدارة التوتر L : Latent Pattern Maintenance - Tension

حيث أشار إلى هذه المشكلات الأساسية أو الحاجات الأساسية بقوله :" تمثل المؤسسات الاجتماعية أنساق مترابطة من المعايير و الأدوار الاجتماعية التي تشبع الحاجات أو الوظائف و تساعد في حل مشكلات النسق الاجتماعي. و من بين الأمثلة على المؤسسات الاجتماعية : الاقتصاد، و النظام السياسي، و القانون و الدين، و التعليم."(والاس و وولف،2012،ص84)

فإذا أراد النسق الاجتماعي أن يبقى في الاستقرار و التوازن وجب على البناء أو المؤسسة الاقتصادية أن تقوم بوظيفة التكيف مع البيئة وأن تؤدي وظيفتها و تقوم بتأمين المصادر الكافية كما هو الحال في أن تخصص السلطة الوصية الغلاف المالي في عملية التخطيط التربوي لسير المنظومة التربوية وتغطية نفقاتها و تلبي حاجاتها و توفر الوسائل و التجهيزات لدعم هيكلة المنظومة أو إعادة هيكلتها في إطار الإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية فمن خلال التفاعل و التبادل بين النسق الاقتصادي و النسق التربوي لتلبية الحاجات المتبادلة تتم عملية التكيف، و من ثم العمل على تحقيق الهدف و الغاية المرجوة التي سطرها النسق أو النظام السياسي كأهداف تعليمية تجسد اتجاهات السلطة و تخدم إيديولوجيتها في إطار العلاقات الوظيفية المتفاعلة بين النسقين الفرعيين التعليمي و السياسي و من أجل تحقيق التكامل الذي أشار إليه (تالكوت بارسونز) يجب أن تكون هناك عملية التنظيم و الموائمة و تنسيق العلاقات بين النسق التعليمي و النسق القانوني لما تستدعيه الحاجة في عملية

الضبط الاجتماعي و تطبيق القوانين و تحديد المعايير و تجسيد نفوذ السلطة الوصية في شرعنة سياستها و توجهاتها بالصيغ القانونية التي سطرتها لذلك.

أما فيما يخص الحاجة إلى حفظ النمط الكامن أو إدارة التوتر فيأتي دور الأسرة و المؤسسة الدينية و أهم هذه المؤسسات أو الأنساق النسق التربوي التعليمي لما له من دور و وظيفة في إكساب المتعلمين القيم الاجتماعية و الحفاظ على نمط القيم الأخلاقي الملزم لأفراد هذا النسق بالانصياع والانقياد والتمثل للمعايير السائدة من أجل حفظ النمط وإدارة التوتر(أنظر الشكل01)

وكل هذه الحاجات الأربع (AGIL) في رأي (تالكوت بارسونز) إن تم تلبيتها فسوف يتحقق التوازن داخل النسق و من هذا التوجه أثيرت ضده عدة انتقادات نتيجة الانحياز الواضح نحو دعم السلطة الحاكمة و الاتجاه المحافظ و بقاء الوضع على ما هو عليه و إهمال عمليات التغيير و الإصلاح الجذري للمنظومة التربوية لما يتماشى مع الوضع الراهن والتجاوب الإيجابي مع التطورات الحاصلة في الأنظمة التعليمية العالمية المعاصرة وقد أكد في تحليل الأدوار الوظيفية للنسق التعليمي إلى أهمية ضخ القيم و المعايير و إشباع المناهج التعليمية بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة و العمل على تنمية شخصية الأفراد و تأهيلهم لأداء وظائفهم المنوطة بهم ضمن بنية النسق الاجتماعي التربوي أين يتجسد كل هذا في المدرسة كما أكدت ذلك (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي) في رؤية (تالكوت بارسونز) لتحليل الأدوار الوظيفية للمدرسة في المجتمع :" و خاصة عملية تحويل المتعلمين و أدوارهم إلى أدوار الأفراد البالغين في المستقبل و تطوير قدراتهم لمواجهة هذه الأدوار و تخصيص المتعلمين و تقسيمهم داخل الفصول الدراسية، و إعدادهم للمهن و الوظائف المهنية و الاجتماعية و غير ذلك ... خاصة باعتباره المنهاج كأداة لاكتساب القيم الفردية و الأسرية، و المجتمعية و العالمية أيضا. (الفتلاوي،2006،ص204)

وقد نستخلص من زاوية الرؤي ة هذه مدى اهتمام الوظيفية بالمنظومة التربوية و التأكيد على أدوارها الوظيفية من خلال شحن المناهج التربوية بالمبادئ و القيم المجتمعية من أجل

إعداد الأجيال الصاعدة و إدماجهم في الحياة و سلاسة تكيفهم مع بيئتهم للقيام بالوظائف المهنية و الاجتماعية وتعليم الأفراد و إكسابهم المهارات و تزويدهم بالخبرات ليمررو ا بدورهم هذا الموروث الثقافي إلى الأجيال الأخرى في إشارة جلية لضرورة إعداد المتعلمين ليكونوا مؤهلين للقيام بمهامهم بالخصوص إعداد معلمين أكفاء قادرين على إيصال الرسالة وأداء وظائفهم ضمن متطلبات محتوى المناهج و المقررات و البرامج المعدة و المخطط لها سلفا من قبل الهيئات الوصية لتجسيد اتجاهات و إيديولوجيا السلطة الحاكمة النابعة من القيم الحضارية و الثقافية و الهوية الوطنية ، كما أكد (تالكوت بارسونز)على وظيفة المدرسة في عملية تخصيص و تقسيم المتعلمين داخل الفصول الدراسية في إشارة إلى عملية الانتقاء الذي تمارسه المدرسة كدور وظيفي منوط بها لإعداد المخرجات سواء الموجهة لإتمام المسار الأكاديمي و الدراسات العليا أو الموجهة للحياة المهنية و الانخراط في سوق العمل، و كل يقوم بدوره و يمارس وظيفته في استقرار و استمرار النسق و تحقيق التضامن و التوازن داخله

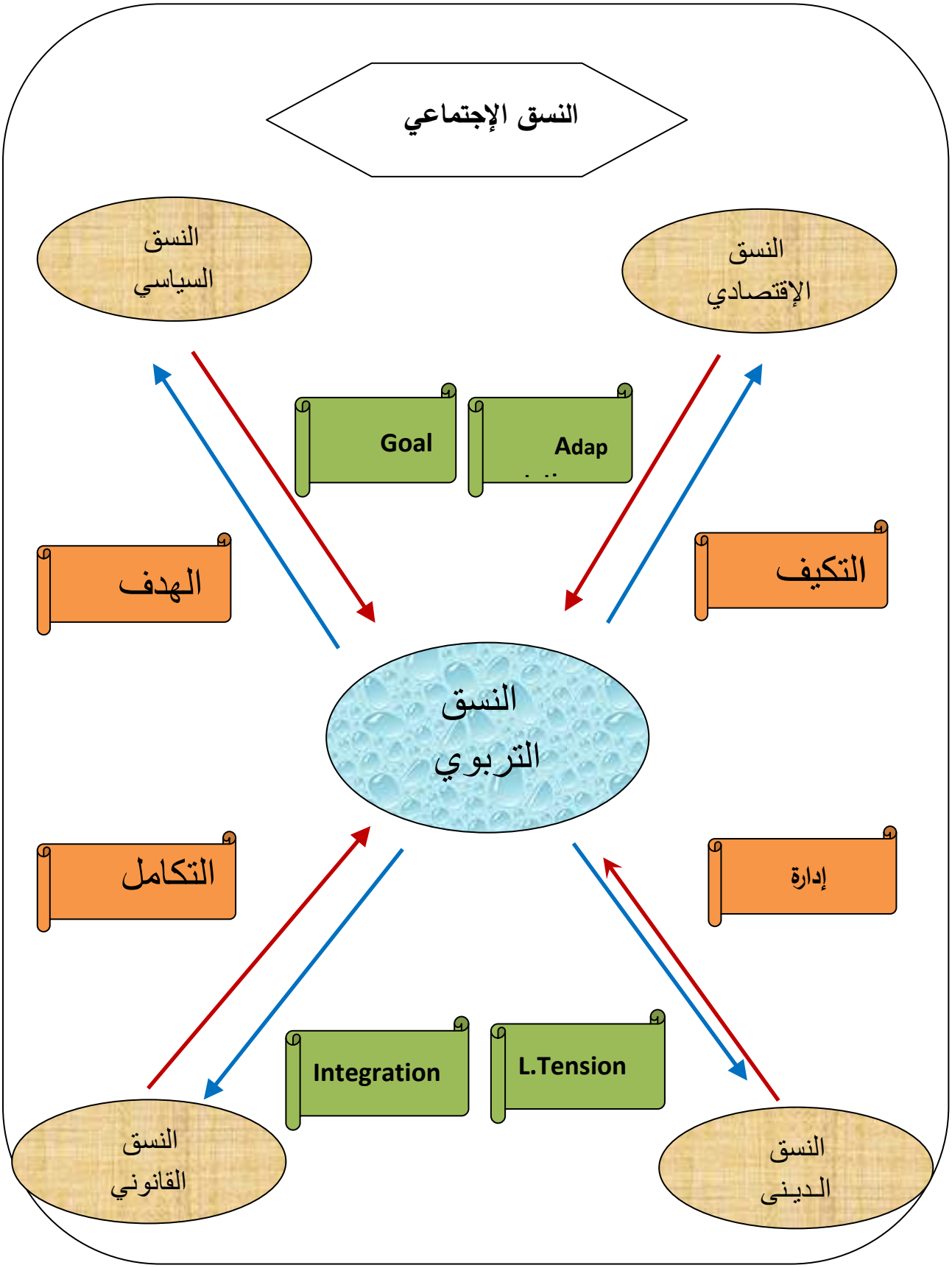
فالإصلاحات التربوية التي قد تحدث في النسق التربوي عند الوظيفية هي عمليات تدخل ضمن الوظائف المدرجة في جدول وظائفها الاعتيادية و ليس أمرا طارئا أو دخيلا على هذا النسق باعتباره نسقا فرعيا يؤثر و يتأثر في تفاعلاته المتبادلة و علاقاته مع باقي الأنساق الفرعية المكونة للنسق الكلي و قد تقوم السلطة بعملية التغيير و التعديل في المنظومة في حالة العجز أو الفشل عن تحقيق الأهداف المسطرة كمتطلب من متطلبات الإصلاح التربوي و لكن ضمن إطار التوازن و هذا كما اشرنا إليه سابقا كان سببا قويا للانتقادات الموجهة للوظيفية بوصفها اتجاها محافظا لا يتجه إلى التجديد أو التغيير الجذري، و كرد على هذه الانتقادات جاءت أفكار (روبرت ميرتون) حيث أدخل عدة مفاهيم من بينها الخلل الوظيفي أو الاختلال الوظيفي لمجابهة الانتقادات المتعلقة بإهمال الوظيفية لعمليات التغيير، و استنادا إلى أن كل مؤسسة اجتماعية تمارس وظائف من خلال أدوارها المسندة إليها و أن كل نشاط وظيفي قد يتعرض أثناء عمليات التفاعل و التبادل بين مكوناتها أو مع مؤسسات اجتماعية أخرى إلى عوارض تحد من نشاطها و تحدث خلل في الأداء الوظيفي لهذه المؤسسة الاجتماعية، و باعتبار المنظومة التربوية كمؤسسة اجتماعية تقوم بمهامها في المجتمع و تسعي لتلبية احتياجاته

و متطلباته و تشبع رغباته و تعمل على تحقيق أهدافه من خلال المدرسة كأهم إسقاط لدور ووظيفة المنظومة في المجتمع يبرر (روبرت ميرتون) في تحليلاته أن المدرسة بيئة حيوية و مفعمة بالنشاط و ديمومة الحركة تستقبل الأفراد الوافدين إليها كمدخلات غير متجانسة،عليها أن تتكفل بهم و تعمل على احتضانهم و تمارس وظيفتها كمؤسسة اجتماعية رسمية لها مناهج تربوية و أهداف عليها تحقيقها و تجسيدها من خلال مخرجاتها، و قد يحدث أثناء هذه العملية الديناميكية خلل يؤثر في سيرها دون أن يؤثر في جوهر وظيفتها وتستطيع المدرسة بما لديها من بنية ثابتة متفاعلة بشكل إيجابي على مستوى البيئة الداخلية أو مع مستوى البيئة الخارجية(المؤسسة الاجتماعية الاقتصادية ، السياسية ، القانونية ، الأسرية...) أن تتصد لهذا الخلل و تمارس وظيفتها بصورة طبيعية باعتباره إحدى المشكلات الوظيفية (AGIL) التي أشار إليها (تالكوت بارسونز) بحيث يعمل النسق التربوي بالتكيف مع الوضع الراهن بتفاعله و تبادله مع النسق الاقتصادي بواسطة ترشيد النفقات على قطاع التربية و التعليم بما يسمى اقتصاديات التربية. والعمل على إزالة التوتر و إدارته و خفض الكمون بفضل التفاعل الإيجابي للنسق التربوي مع النسق الأكثر أهمية لحساسيته و ديناميكيته في المجتمع ألا و هو النسق الأسري بما يحمله من خليفة تضم عدة مؤثرات تحمل شحن موجبة و أخرى سالبة وفقا لعمليات التنشئة الاجتماعية المنتهجة و القيم و المعايير الضابطة للمجتمع اشتراكا مع النسق الديني لتجسيد مدى تمثل الفرد لإرادة المجتمع و انصياعه للأوامر و أداء الوظائف المسندة له حفاظ على التكامل في إطار إيديولوجية السلطة الوصية و تطلعاتها السياسية لتسيير دفة الحكم قي المجتمع و مواصلة تحقيق الهدف المنشود وذلك بالعمل على إصلاح الاختلال و إحداث عمليات التغيير وفق القرارات و الأوامر و التعليمات الفوقية المتضمنة في الإصلاحات التربوية للمنظومة التربوية كما هو الحال في الإصلاحات المتوالية على المنظومة التربوية الجزائرية منذ 1962إلى يومنا هذا في محاولات السلطات الوصية إدخال عمليات التعديل و التطوير و التغيير و الحفاظ على استقرار و استمرار المنظومة التربوية في إطار التوازن لمواكبة التطورات الحاصلة في المنظومات التربوية المعاصرة و إتباع خطوات النماذج التعليمية العالمية التي أثبتت جدارتها و حققت نجاحات باهرة يُحْتذى بها ، و لكن تعرضت أيضا أفكاره بدورها

للنقد لمحدودية التغيير و انحصاره في مجال التوازن بمعنى التغيير المؤدي إلى التوازن الذي تسعى إليه الأنساق الفرعية ضمن النسق الكلي، دون المساس بالوضع القائم.

وقد لخص (عادل السكري) بعض أفكار الوظيفية في قوله:" تميل الوظيفية إلى النظر إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا متكاملا، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفاظ على اتزان النسق و استقراره، و توازن المجتمع و استمراره، و معالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي القائم، من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي، التي يجب الخضوع لها، و الاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية، التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع، و ترسيخ استقراره، و تدعيم استمراره."(السكري،1999،ص134)

و الشكل التالي يوضح العلاقة الإرتباطية بين الأنساق الفرعية (النسق الإقتصادي، النسق السياسي ، النسق و النسق التربوي ، النسق القانوني ، النسق الديني) و النسق التربوي على النحو الأتي :



شكل رقم(01) : مخطط لنموذج (AGIL) الوظائف الأساسية للنسق عند تالكوت بارسونز(من إعداد الباحث)

مراجع الفصل

1- القرآن الكريم.

2-الجريدة الرسمية(2008), القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، العدد 04 بتاريخ :27يناير 2008

3-إبراهيم، خالد إبراهيم حافظ(2013), السياسة التعليمية و التوجه الإيديولوجي في جمهورية مصر العربية، جامعة عين شمس ، مصر

4-إبراهيم، مجدي عزيز(2000), موسوعة المناهج التربوية ، القاهرة ، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية

5-ابن المنظور ، لسان العرب (المجلدات من 01 إلى 14) ، القاهرة ، مصر: المكتبة التوفيقية

6-أبو الثمن، عز الدين(2007), موسوعة علم القياس و التقويم ج1: أسس و مبادئ القياس و التقويم، ليبيا: منشورات جامعة الفاتح

7-إدريس، سهيل(2008), المنهل قاموس فرنسي-عربي ، ط29 ، بيروت ، لبنان: دار الآداب

8-إسماعيل، عمار محمود(1993), تقويم التحصيل الدراسي نظرة موضوعية، محلة التوثيق التربوي، العدد 33 ، السعودية

9-البعلبكي ، روحي(2003), المورد الثلاثي قاموس ثلاثي اللغات (عربي – انكليزي – فرنسي) ، بيروت لبنان: دار العلم للملايين

10-البيلاوي، حسن حسين(1988), الإصلاح التربوي في العالم الثالث ، القاهرة ، مصر: عالم الكتاب

11-الحريري، رافدة عمر(2007), التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية ، ط1 ، عمان ، الأردن: دار الفكر

12-الحيلة، محمد محمود(2007), تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق ، ط5 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة

13-الزاملي، علي عبد جاسم و آخرون(2009), مفاهيم و تطبيقات في التقويم و القياس التربوي ، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح

14-السكري، عادل(1999), نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة ، ط1 ، القاهرة ، مصر: الدار المصرية اللبنانية

15-الصادق، إسماعيل محمد الأمين(2001), طرق تدريس الرياضيات نظريات و تطبيقات ، دط ، القاهرة: دار الفكر العربي

16-الصراف، قاسم علي(2002), القياس و التقويم في التربية و التعليم ، ب ط ، القاهرة ، مصر: دار الكتاب الحديث

17-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2006), المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل ، ط1 ، عمان ، الأردن: دار الشروق

18-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم و هلالي، أحمد(2006), المنهاج التعليمي و التوجه الإيديولوجي ، ط1، عمان ، الأردن: دار الشروق

19-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية(2004), النظام التربوي و المناهج التعليمية ، الموفع: http://www.infpe.edu.dz

20-المنجد في اللغة و الأعلام(1987), ط29 ، لبنان: دار المشرق بيروت ، لبنان

الناهي، هيثم و آخرون(2012), مشروع المصطلحات الخاصة بالمنظمة العربية للترجمة ، بيروت ، لبنان: المنظمة العربية للترجمة

21-بدران، شبل والبيلاوي، حسن(2003), علم اجتماع التربية المعاصر ، الإسكندرية ، مصر:دار المعرفة الجامعية

22-برو، محمد(2010), أثر التوجيه المدرسي غلى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، الجزائر: دار أمل

23-بن سادة، شامي(2007), الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي،رسالة شهادة ماجستير علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر بوزريعة ، الجزائر

24-بودخيلي، مولاي محمد(2004), نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي ، ط2 ، بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

25-بوكبشة، جمعية(2013), تحديث المناهج التعليمية ، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد10، الجزائر

26-ساعد، صباح (2015), التكوين الأولي للطلبة المعلمين و علاقته باكتساب الكفاية المعرفية ، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، العدد07 ، جامعة محمد خيضر بسكرة

27-شاهين، نجوى عبد الرحيم(2006), أساسيات و تطبيقات علم المناهج ، ط1 ، القاهرة ، مصر: دار القاهرة

28-شحاتة، حسن و النجار، زينب(2003), معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، القاهرة ، مصر: الدار المصرية اللبنانية

29-عبد الحليم ، أحمد المهدي وآخرون(2009), المنهج المدرسي المعاصر، ط2،الأردن:دار المسيرة عمان

30-عبده، فاروق و عبد الفتاح، أحمد(2004), معجم مصطلحات التربية ، دط ، الإسكندرية ، مصر: دار الوفا،

31-علام، صلاح الدين محمود(2009), القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط2 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة

32-علي، محمد السيد(2005), تكنولوجيا التعليم و الوسائل التعليمية ، ب ط ، طنطا ، مصر : دار و مكتبة الإسراء

33-عيسوي، عبد الرحمان(1984), معالم علم النفس ، بيروت ، لبنان: دار النهضة العربية

34-غريب، عبد الكريم(2006), المنهل التربوي الجزء الأول ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب: منشورات عالم التربية

35-غريب، عبد الكريم(2006), المنهل التربوي الجزء الثاني ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب: منشورات عالم التربية

36-غيث، محمد عاطف (2006), قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية ، مصر: دار المعرفة الجامعية

37-فريجة، أحمد و بن زاف، جميلة(2015), تدريب المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، العدد05 ، جامعة محمد خيضر بسكرة

38-قرايرية، حرقاس وسيلة(2010), تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في الإصلاحات التربوية ، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي ، جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر

39-(لالاند)، أندريه(2001), موسوعة (لالاند) الفلسفية ، ترجمة: خليل أحمد خليل ، ط2 ، لبنان: منشورات عويدات بيروت

40-محسن، مصطفى(1999), الخطاب الإصلاحي التربوي ، ط1 ، بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي

41-مرسي، محمد منير(1999), الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث ، ب ط، القاهرة، مصر: عالم الكتاب

42-مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود(2009), المناهج التربوية الحديثة ، ط7 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة

43-معتوق، فريدريك(1998), معجم العلوم الاجتماعية ، بيروت ، لبنان: أكاديميا

44-ملحم، سامي محمد(2009), القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة

45-موقع : http://www.aliklil.com ، نشر يوم:2009/01/12 ، تصفح بوم: 2016/09/14

46-والاس ، رث و وولف، ألسون(2012), النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، تر:محمد عبد الكريم الحوراني، ط1 ، عمان ، الأردن: دار مجدلاوي

47-وبكبيديا الموسوعة الحرة، أخر تعديل بتاريخ:2016/03/26 ، تصفح يوم : 2016/09/20

https://ar.wikipedia.org/wiki

48–وزارة التربية الوطنية(2008), القانون التوجيهي للتربية الوطنية

49–يونس، رحيم و الزاوي، كرو(2009), المناهج و طرق التدريس ، ط1 ، عمان ، الأردن: دار دجلة

50– زكي، منال محمد عنتر(2009). حركة الإصلاح والتحديث وتأثيرها على النظام التربوي بالمجتمع الهندي، رسالة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى الدراسات الآسيوية تحت إشراف (رجب عليوة علي حسن أستاذ أصول التربية)، معهد البحوث والدراسات الآسيوية قسم العلوم الاجتماعية، مصر.

51 - Longstreet, Wilma S. and Haiold G.Shane. Curriculum for a New Millennium, Boston; Allyn and Bacon.

52 - Steve, Bissonnette(2008). Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de L'enseignement et des écoles

الفصـــل الثاني

التحصيـــل الدراســـي

1 مفهوم التحصيل الدراسي

2 مبادئ التحصيل الدراسي

2-1 الواقعيـة

2-2 الجـــزاء

2-3 الدافعية

2-4 الحداثة

2-5 الاهتمام

2-6 الفعالية

3 أهداف التحصيل الدراسي

4 النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

4-1 الاتجاهات البنائية الوظيفية

4-2 الاتجاهات الصراعية

5 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

5-1 العوامل العقلية

5-2 العوامل الشخصية

5-3 العوامل الجسمية الصحية

5-4 العوامل الأسرية

5-5 العوامل المدرسية

تمهيد :

يتكون المجتمع من عدة منظومات كالمنظومة القانونية و المنظومة الاقتصادية والمنظومة الروحية و غيرها من المنظومات التي تعمل على توازنه و استمراره و لعل أهم هذه المنظومات المنظومة التربوية المُتَمحورة في النظام التعليمي ذلك النسق الذي يؤثر ويتأثر بباقي الأنساق الاجتماعية الأخرى فهو أهم مؤشر لنجاح أو فشل المنظومة التربوية بالنظر إلى نوعية مخرجاتها، فلقد سعت الدولة منذ الاستقلال إلى تجنيد كل طاقاتها المادية و البشرية للنهوض بهذا القطاع و هذا من خلال العديد من الإصلاحات التربوية التي شهدها القطاع المنهك من السياسة الاستعمارية حيث تعاقبت عدة إصلاحات أهمها أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 التي جاءت لتنظيم التربية و التعليم و تلتها أمرية 03/09 المؤرخة في 13 أوت 2003 و التي جاءت لتعدل و تتم أمر 76/35 من أجل إحداث إصلاحات و تعديلات على إخْتِلالات المنظومة التربوية تارة و العمل على تطويرها و تحديثها تارة أخرى لتتماشى مع التطورات الحاصلة في الدول المتقدمة و كان أهم محك يقاس عليه النجاح أو الفشل هي النتائج الدراسية للتلاميذ التي تعكس مدى تحصيلهم الدراسي المختزل لكل الجهود المبذولة من طرف القائمين على القطاع سواء الموارد المادية و الوسائل و الإمكانات الأساسية الأرغونومية أو تسخير الإطار و الموارد البشرية (تكوين الأساتذة..) و إعداد المناهج والتسطير لها و التخطيط الإستراتيجي الإستشرافي القائم على المبادئ العلمية و اقتباس بعض التجارب التعليمية لمنظومات تربوية عالمية أثبتت جدارتها في العديد من الدول المتطورة، كإتباع طرق تدريس جديدة و المتمثلة في المقاربة بالكفاءات و مدى أثرها على استيعاب المتعلم لما يقدمه له المعلم وفق المنهاج الجديد أين تم تخلى عن طريقة التدريس القديمة المقاربة بالأهداف و تبني المقاربة بالكفاءات التي جندت كل الميكانيزمات و الآليات البيداغوجية للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وفق المناهج التربوية الحديثة.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التحصيل الدراسي والمبادئ و الأسس التي يرتكز عليها مع ذكر الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها و كذا عملية التقويم و أهم النظريات

المفسرة للتحصيل الدراسي كما لا ننسى العوامل المؤثرة فيه و الشروط الواجب توفرها من أجل تحصيل دراسي جيد.

1- مفهوم التحصيل الدراسي: Achèvement (résultat) scolaire

*- جاء في قاموس المورد تعريف لفظ (حصل على) :

" نال، أحرز ، حاز ، حقق ، ظفر بـ ، كسب ، ربح ، جني ، حصد ، أدرك."

(البعليكي،2003،ص705)

*- أما (تحصل) فهي : " حصل ، جبي ، قبض ، أستوفى ، حصل عليه ، أحرز."

(البعلبكي،2003،ص ص418-419)

*- لسان العرب ورد فيه:" حصل الشيء يحصل حصولا ، و التحصيل:تمييز ما يحصل و الاسم الحصيلة...وحاصل الشيء ومحصوله : بقيته... و قال بعضهم جمع، و تحصل الشيء: تجمع و ثبت."(ابن المنظور،دت،ص240)

*- يعرفه (عبد الرحمان عيسوي) التحصيل هو:" مقدار المعرفة و المهارات التي حصلها الفرد نتيجة التدريب و المرور بالخبرات ". (عيسوي،1984،ص299)

*- عرفه (محمود عمار) بأنه : " مجموعة من الخبرات والمهارات التي يكتسبها الطالب من المنهج المدرسي . " (اسماعيل،1993،ص145)

*- كما عرفه (صادق إسماعيل محمد) بأنه : " مقدار استيعاب التلاميذ للمفاهيم العلمية و المعلومات التي تم اكتسابها من خلال التعلم ." (الصادق،2001،ص ص153-154)

*- عرفه (معجم المصطلحات التربوية و النفسية) : " بأنه مجموعة المعارف و المهارات المتحصل عليها و التي تم تطويرها خلال المواد الدراسية ،والتي تدل عليها عادة درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو الاثنين معا...وبعرف أيضا بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، ويتميز الاختبار بالصدق و الثبات و الموضوعية." (شحاته و النجار،2002،ص89)

ويُعقب (حسن شحاته) على التعريفات السابقة التي أوردها في المعجم مضيفا إلى المعارف و المعلومات المكتسبة: كل الاتجاهات و الميولات و القيم التي تشربها الطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية و تعلمها في المدرسة و كذا طرق و أساليب التفكير و القدرة على التكيف و حل المشكلات ضمن ما تلقاه من دروس مقررة في الكتب المدرسية ومدرجة في البرامج الدراسية.

*- أما (فردريك معتوق) يرى أن التحصيل يقابله لفظ المكتسب و يذهب إلى تعريف اختبار التحصيل قائلا :" هو اختبار يهدف إلى قياس مستوى استيعاب الفرد، في إطار موضوعات محددة، للمعلومات المطلوب حفظها أو المهارات المطلوب إتقانها." (معتوق،1998،ص20)

*- كما أن التحصيل قد يعبر عنه أحيانا بالإنجاز كما جاء في تعريف (هاوز و هاوز) بقولهما:" بأن الإنجاز هو الأداء الناجح أو المتميز ، في مواضع أو ميادين أو دراسات خاصة و الناتج عادة عن المهارة و العمل الجاد المصحوبين بالاهتمام و هو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات،أو نقط، أو درجات أو ملاحظات وصفية." (بودخيلي،326،2004)

و من منطلق أن التحصيل الدراسي قد يكون جيدا أو رديئا حاولنا أن نورد هذين التعريفين لعدم تركيزهما على عامل النجاح دون الفشل و هما :

*- تعريف (الطاهر سعد الله) :" مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما." (بودخيلي،328،2004)

*- أما تعريف (روبير لافون) فيقول : " المعرفة التي تحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط و العمل المدرسي." (بودخيلي،328،2004)

*- يعرفه (أديب الخالدي) بأنه: " نشاط عقلي معرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة." (برو،2010،ص209)

*- تعريف (غيث محمد عاطف) في قاموس علم الإجتماع :" الأداء وفقا لاختبارات مقننة وخاصة الاختبارات التحصيلية (التعليمية)...ويعبر عنه بنسبة مئوية ،أما إختبارات الإنجاز فهي إجراءات مقننة تستخدم في قياس مدى كفاءة التحصيل الدراسي." (غيث،2006،ص14)

*- من ويكيبيديا الموسوعة الحرة :" التحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي هو محصلة التعليم. هو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة أهدافهم التعليمية.يُحسب التحصيل الدراسي عادة عن طريق الفحوصات أو التقييم المستمر ولكن لم يتفق الجميع على أفضل طريقة لاختبار ذلك أو أهم خواصه – المعرفة الإجرائية مثل المهارات أو المعرفة التصريحية مثل الحقائق." (وبكبيديا الموسوعة الحرة،2016،دص)

– يمكن تعريفه" بأنه مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات نتيجة لموضوعات وحدة كذا و بطريقة كذا، ويقاس بالاختبار ألتحصيلي المعد من قبل الباحث." (شحاته و النجار، 2002، ص89)

كما نستطيع تعريفه بأنه الدرجات والعلامات التي يحصل عليها طلاب الصف الثانوي في الاختبارات التحصيلية لما تم اكتسابه من معلومات و معارف و مهارات و أساليب تفكير و قدرة على حل المشكلات أي كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية المطبقة في المرحلة الثانوية، والتي تجرى في نهاية كل فصل (ثلاثي) من الموسم الدراسي، ثم يعبر عنه أخيرا بالمعدل العام.

2- مبادئ التحصيل الدراسي:

من أجل الوصول إلى تحصيل دراسي جيد يسعى الأساتذة إلى الالتزام بعدة م بلدئ و أسس ضرورية ليتحقق لهم ذلك ، فالتلميذ قبل دخوله الصف الدراسي و قبل الانطلاق قي العملية التعليمية التعلمية يجب أن يكون مهيأ نفسيا و ذهنيا مع توفر جملة من الشروط تعمل على حسن سير الدرس و تضمن التفاعل الصفي الإيجابي للتلاميذ و تحفزهم على الفهم و الاستيعاب و تشجعهم على المشاركة و المبادرة و اكتساب المعارف و المهارات و تدفعهم نحو التحصيل الدراسي الجيد و منه إلى التفوق و من بين أهم أسس و مبادئ التحصيل الدراسي نذكر مبادئ أساسية و هي :

2-1 الواقعية :

من أكثر المذاهب الفلسفية جدلا المذهب الواقعي الذي يحتكم في تبرير الوجود إلى الواقع

المحسوس و بكل ماهو ملموس و كل ما نستطيع معاينته و معايشته عن طريق تفاعل حسي يتم باستخدام الحواس كمستقبلات حسية شعورية تجعل الفرد يعيش الحياة بكل أبعادها، و انطلاقا من هذا المبدأ فالعملية التعليمية التعلمية لا يمكن لها أن ترقي إلى مستوى يؤهلها أن تحقق الأهداف المعرفية و السلوكية المرجوة إلا بتحقق الانسجام الفعلي للتلاميذ مع البيئة الطبيعية التي يعيشونها داخل و خارج الصف الدراسي، وهنا يأتي دور الأستاذ في خلق جو من التفاعل المشحون بالدافعية نحو الإنجاز و محاولة إسقاط محتوى التعلمات على أرض الواقع و يجعل التلاميذ أكثر قربا و ملامسة و معايشة للأحداث و النشاطات الصفية و إظهار مدى ارتباط ذلك بحياتهم اليومية، و قد يستطيع الأستاذ بخيرته المهنية التربوية توظيف مختلف الوسائل الإيضاحية و الاستعانة بوسائل التكنولوجيا و الاتصال الحديثة من أجل تيسير الفهم و الاستيعاب و تقريب المعاني و توسيع المدارك و إكساب المعارف و الخبرات عن طرق مجمل النشاطات الصفية المدرجة ضمن المقرر الدراسي و المتعلقة بكل مادة دراسية و ما صاحبها من وسائل أرغونومية و أدوات بيداغوجية تساعد على إسقاط الواقع إسقاطا صحيحا يفي بالغرض المطلوب و يدفع بالتلاميذ نحو الجد و الاجتهاد و يعزز قدراتهم نحو الإنجاز و التحصيل الدراسي الجيد.

2-2 الجزاء :

انطلاقا من مبدأ لكل مجتهد نصيب يسعى المربون إلى ترغيب التلاميذ في الإقبال على الدروس و استمالتهم للتفاعل مع صيرورة العملية التعليمية التعلمية و تحفيزهم على البذل و العطاء عن طريق مكافأتهم سواء بالشكر اللفظي أمام زملائهم أو عن طريق الهدايا الرمزية التشجيعية و هذا ما يسمى بالثواب، و في المقابل نجد الشق الأخر من الجزاء و هو ما يعرف بالعقاب و يكون نتيجة لتقصير التلميذ في أداء واجباته أو إخفاقه في اختبار معين و قد يصل الأمر إلى التلويح بالعقاب في حالة عدم استجابته في الاندماج مع مجريات الدرس و عدم تفاعله الإيجابي نتيجة الشرود الذهني أو الانشغال باللعب و إثارة الفوضى في القسم أثناء الدرس، فالأستاذ يستطيع أن يدير فصله الدراسي بإتباع خطوات منهجية رسمها انطلاقا من الأهداف المراد تحقيقها و وصولا إلى ملمح الخروج المراد تجسيده وفق المنهاج الدراسي لكل

مادة و لا يمكن الحكم على النجاح و الفشل إلى من خلال مجموعة من القياسات التي يخضع لها التلميذ و المتمثلة في الفروض و الاختبارات سواء الشفوية أو الكتابية و الواجبات المنزلية بالإضافة إلى المشاركة و المبادرة في الأنشطة الصفية و نتيجة لهذه القياسات المتعددة تأتي عملية التقويم البيداغوجي للحكم على النجاح أو الفشل.

كما تجدر الإشارة أن عملية الجزاء قد تتخلل هذه السلسلة من التقييمات لتشجع التلميذ و تحفيزه على الاستمرار من أجل بذل جهود أكثر ليرتقى نحو مستويات أعلى من النجاح و التفوق، كما قد تكون في المقابل على صورة عقاب إثر النتائج السلبية للتلميذ حيث يكون الجزاء هنا من جنس العمل و لكن تطبيق الإجراءات العقابية ليس بالأمر السهل فقد يؤدي إلى نتائج عكسية و تزيد من تأزم وضع التلميذ بدل من التعديل السلوكي الإيجابي المرغوب فيه فقد أكدت العديد من الدراسات النفسية و السوسيولوجية على خطورة التعنيف الشديد سواء اللفظي أو الجسدي و المبالغة في التعزير قد تؤدي إلى عواقب وخيمة لا تحمد عقباها و هنا تدخل الخبرة المهنية التربوية للأستاذ للتعامل و الفصل في مثل هذه القضايا. و لقد " أكدت النظريات الارتباطين والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثواب وإما العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معيّن يعمل على توكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه، وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيدا، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدأوا فيه." (برو،2010،ص211)

2-3 الدافعية :

سعى التربويون إلى تصنيف الصفات التي لا يمكننا معاينتها بصفة مباشرة مثل الرغبات و الميولات و تحديد الاتجاهات و الدافعية ضمن مجال معين سمى المجال العاطفي الوجداني المعبر عن مجمل السلوكات الفردية " و قد أظهرت دراسة بلوم (1976، bloom) التي تركزت

حول التحصيل في أمريكا و بعض الدول الأخرى، وجود علاقة بين التحصيل المعرفي و (الصفات الداخلية العاطفية) و الدافعية كأحد جوانب السلوك الداخلي العاطفي للتلميذ، تعتمد الحاجات الأساسية للفرد. فالدافعية للنجاح تجعل الفرد يبحث – جاهدا– عن النجاح عن طريق تحقيق إجراءات بعينها بهدف تحقيق أهداف بعينها .بمعنى: تحض الدافعية الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، و توجيه هذا النشاط نحو وجهة بعينها (ابراهيم ،2004، ص 899)

فالدافعية عبارة عن محرك داخلي يعمل على استثارة انتباه التلميذ و دفعه نحو الفهم و الاستيعاب و تنشيط الأفكار الخاملة و الحث على بناء المعارف و مواصلة النشاط حتى الوصول إلى حالة التوازن و الضبط الصفي و من ثم الانطلاق نحو الإنجاز و الإبداع لتحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت و أقل جهد و منه نستطيع الاعتماد على الدافعية كمبدأ في التدريس الفعال لتحقيق تحصيل دراسي جيد.

2-4 الحداثة:

نجد قاموس الشامل يشير إلى أن ظاهرة الحداثة أو العصرية " فتتميز كظاهرة اجتماعية بعدة خصائص هي : الإبداع و التغير و السيطرة على الظواهر و إخضاعها لصالح الإنسان ثم التنوع و المرونة بالإضافة إلى توفير المهارات و المعارف الفردية للمعيشة في عالم تكنولوجي متقدم و أخيرا نزعة تأخذ بالأساليب الجديدة في جوانب الحياة الفكرية و العملية."(مصلح ، 1999،ص346)

من هذا التعريف يتضح لنا أن الحداثة أمر حتمي يجب تقبله لإنه من غير المنطقي أن يبقى المجتمع بمختلف أنساقه في حالة جمود و لا تخضع هذه الأنساق لعملية التجديد و التحديث و باعتبار النسق التربوي أحد الأنساق الفرعية المكونة للمجتمع فهو يسعى دوما إلى مواكبة العصرنة و التحديث باستمرار، و هذا بالنظر لم يتميز به هذا النسق من خصوصية و ما يسترعيه من اهتمام دائم ليجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية و يزوده بكل المعارف و المكاسب العلمية مستعينا بذلك بإدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و عالم الرقنمة الحديثة في المجال التربوي و عليه أصبح على الأستاذ " إخضاع تلاميذه باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة والمهارات التقنية العالية، حتى يجد الواحد منهم نفسه مضطرا لبذل

المزيد من الجهد الفكري والمحاولات الجادة الواعية التي تساعده على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد، بشرط الأخذ في الاعتبار جملة الخصائص التالية:

أ –الانفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة.

ب –الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات.

ج –التهيؤ الفكري و التوجه نحو الحاضر والمستقبل.

د –التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية والمجتمعية.

هـ –الإحساس بالمشكلات القائمة.

ز –الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين."(برو،2010،ص 212)

فالعملية التعليمية التعلمية اتخذت منحا جديدا خصوصا مع المناهج الدراسية الجديدة و ما ميزها من طرق حديثة للتدريس مثل المقاربة بالكفاءات التي جندت كل الوسائل و الآليات الكفيلة بإنجاحها بدءا بالموارد البشرية و على رأسها التكوين الجيد للأستاذ و وصولا إلى الإمكانات المادية و التقنية مواكبة مع التطورات التربوية الحديثة.

2-5 الاهتمام :

إن العناية و الاهتمام بالتلميذ يعتبران عاملان أساسيان لاستمالته و تشجيعه على الإقبال بنهم على تلقي الدروس و المبادرة في مجريات الدرس و مشاركته في مختلف النشاطات التربوية المدرجة ضمن العملية التعليمية التعلمية، لقد أشار الخبراء التربويون و المشتغلون بالحقل التربوي أن إثارة الرغبة لدى التلاميذ نحو التعلم لا تحصل بطريقة تلقائية بمجرد حضور التلاميذ في الصف الدراسي و الاستماع لما يلقيه الأستاذ و ما يقدمه من معلومات بل يتحقق ذلك بشعور التلاميذ بجو من الاهتمام و الرعاية التي تشعرهم بمكانتهم الجوهرية كمحور للعملية التعليمية التعلمية فعندئذ تحصل لديهم الرغبة و الإقبال على تلقي المعارف و اكتساب الخبرات بعد تفاعلهم الإيجابي المعزز بالتحفيز و الدافعية نحو الإنجاز و رفع روحهم المعنوية نحو المبادرة و المشاركة في مختلف النشاطات الصفية، فيقبل التلميذ " على تعلم ما يميل إليه، ويبذل فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه .ولهذا فالمطلوب من المدرس بالخصوص في هذا المبدأ العمل على:

أ –تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته وتحقيق رغباته.

ب –الاهتمام بالفروق الفردية بين تلاميذه.

ج –تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل.

د –اعتماد الترغيب مع تلاميذه لأنه يقوي حوافزهم ويجعل الواحد منهم أشد إصرارا على انجاز وتحقيق هدفه.

ومنه فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام التلميذ بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس."(برو،2010، ص ص214–215).

إن احتضان الأستاذ للتلميذ و إحاطته بكل أنواع الاهتمام و الرعاية يشعره حتما بالاطمئنان من جهة و من جهة أخرى يشعر التلميذ بمكانته و قيمته الاجتماعية في الوسط التربوي مما يعزز الثقة في نفسه و يستميله بقناعة و رغبة نحو التعلم و يدفعه نحو الإنجاز و التحصيل الدراسي الجيد.

2–6 الفعالية :

المهمة التي عاتق الأستاذ ليست بالأمر الهين لذا وجب تكوينه تكوينا يؤهله لأداء مهامه على أحسن وجه و تبليغ رسالته التربوية للأجيال الناشئة فعملية التكوين سواء القبلية أي قبل مباشرة الأستاذ مهامه البيداغوجية أو أثناء الممارسة الفعلية يجل أن تزود الأستاذ بكل المعارف و الخبرات المتنوعة سواء في علم التربية أو علم النفس و غيرها من العلوم التي تساعده تكوين شخصا قادرا على تحمل الأعباء المنوطة به و على تحقيق الأهداف التربوية المسطرة في المناهج الدراسية المقررة لكل مادة دراسية، لذا " يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا ونشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه، وذلك من خلال اهتمامه وتركيزه وتأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

أ –الكشف عن استعدادات تلاميذه لتعلم واكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.

ب –تحديد الأهداف التعليمية وخاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.

ج –اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التعلم وتقديمها في وقتها المناسب.

د –اعتماد أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.

هـ –توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

و –استخدام الوسائل التعليمية والتعلمية التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية وفاعلية.

ز –إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة وتبادل الرأي وقبول النقد وغير ذلك مما يؤدي إلى تجنب الفشل وتحقيق النجاح."(برو ، 2010 ، 214)

لذا لزم على الأستاذ التخلي عن الصورة النمطية التقليدية و مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي في المجال التربوي التعليمي و يرسم لنفسه صورة ترقى به أن يكون المثل الأعلى لتلاميذه و يحيطهم من كل الجوانب و يملأ كل الفراغا ت التي من شأنها أن تحدث هوة بينه و بينهم للأخذ بيدهم نحو الجد و الاجتهاد للوصول إلى التحصيل الدراسي المنشود.

3- أهداف التحصيل الدراسي:

لكل إصلاح تربوي فلسفته و مبادئه و آليات تنفيذه بإتباع خطط إستراتيجية إستشرافية تهدف لتحقيق جملة من الأهداف تخدم نظامها التربوي التعليمي لتلبية الحاجة المجتمعية و لكن جميع الأنظمة التربوية تتفق على هدف مشترك تسعى إلى الوصول إليه ألا و هو جودة كفاءة مخرجات النسق التربوي و التي تنعكس أساسا في التحصيل الدراسي الجيد، و لهذا الأخير أهدافا يسعى بدوره إلى تحقيقها و هي:

01- يهدف التحصيل الدراسي إلى إكساب التلاميذ والمتعلمون أنماطا سلوكية متفق عليها في المنظومة التربوية والتعليمية.

02- ويهدف إلى تحديد الاستجابات الواجب تعزيزها،فمن خلال نتائج التحصيل يتمكن المعلم من التعرف على التحسينات والتقدم الذي تحصل عليهما وكذا الصعوبات التي تعترضه وتعيق سير وصول المعلومات ،وتدفعه إلى اختيار الحلول المناسبة لذلك مما يزيد من إقبال متعلميه على التعلم ،ويكون بذلك عنصر محفز ومحبب للتعلم.

03- ويسمح بمراعاة خصائص نمو التلاميذ المسؤولة عن اختلاف أعداءاتهم، فالتحصيل الدراسي يعد المصدر الرئيسي الذي يمكننا من التعرف على مدى حصول عملية التعلم المعرفي كما يعتمد على نتائجه في تصنيف التلاميذ وتقديم تقديرات حول أدائهم.

04- كما يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سير التعلم وتقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم والأشياء التي استعصت وصعب عليه إدراكها ،وهذا لتساعد المعلم والإدارة التربوية وحتى التلاميذ من إعادة بناء خطة سير الدروس والوقوف عند الأمور التي عجز التلاميذ عن إدراكها وفهمها،وبالتالي إعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ اخذين بعين الاعتبار قدرات ومعارف وميول التلاميذ كل هذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أعداءات المتعلمين.(بن يوسف،2008،ص121)

و تضيف الباحثة هدفا أخر للتحصيل الدراسي من وجهة نظر(بوسنة محمود 2007) يتعلق أساسا بالعامل النفسي ومدى ارتباط عملية الجزاء(الثواب)بالدافعية على الإنجاز كالتالي:

05- تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتعلم وزيادة تحفيز التلاميذ،حيث أن إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحان فالتعليق الايجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز.

و قد نجد (برو محمد 2010) يضيف عدة أهداف أخرى للتحصيل قد تشترك مع سابقتها في جزئيات محددة و لكنها تختلف عنها في التطرق إلى جوانب يهدف التحصيل الدراسي إلى تحقيقها نذكر منها مايلي :

01- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة .

02- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.

03- تحديد وضعية أعداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تقهقره عن النتائج المحصل عليها سابقا.

04- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.

05- قياس ما تعّلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم أولا وعلى مجتمعهم ثانيا.

06- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

07- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.(برو ، 2010 ، ص 216)

و قد لخص أهداف التحصيل الدراسي (عادل محمد محمود العدل) من خلال تطرقه لتعريف التحصيل الدراسي و أهميته في الحقل التربوي البيداغوجي في دراسته عن التنبؤ بالتحصيل الدراسي حيث يقول :

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تمّ تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية.(عادل ،1996،ص82)

4- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية النسق التربوي على باقي الأنساق الأخرى في جميع المجتمعات خصوصا المجتمع الحديث الذي أدرك ما لهذا النسق من فضل في إحداث التوازن و الاستقرار في المجتمع و ضبط الإختلالات التي قد تطرأ عليه عن طريق التفاعل و التبادل الدائم و المستمر مع الأنساق الاجتماعية التي تشاركه هذا الدور مثل النسق السياسي و النسق الاقتصادي و النسق الاجتماعي، حيث نجد المجتمعات الغربية المتطورة تنفق على منظومة

التربية و التعليم كإنفاقها على المنظومة الحربية للتسلح و الدفاع القومي لما أدركته من أهمية بالغة لهذا القطاع الحيوي كما سخرت كل جهودها للاستثمار في الرأس المال البشري و هيئت كل الظروف الملائمة و جندت العقول و الأدمغة للبحوث و الدراسات في المجال التربوي سعيا منها لتطويره و الذهاب به من الحسن إلى الأحسن أين تجسدت كل هذه الجهود على أرض المدرسة و تمظهرت النتائج في مخرجاتها التي تحمل في طياتها الحكم على نجاح أو فشل المنظومة التربوية في تحقيق الغايات و الأهداف المبتغاة و التي سطرت من أجلها، ومهما كانت النتائج فعمليات الإصلاح التربوي حتمية ففي حالة النجاح يتم تبني هذه السياسة التربوية و دعمها من أجل استمرارها وتطويرها مستقبلا و إن كان مصيرها الفشل فالإصلاحات التربوية أضحت أكثر من ضرورة و هذا من أجل التعديل أو التغيير الجزئي أو الكلي، و عليه أكد الباحثون و العلماء على ضرورة إعادة النظر في فهم الظاهرة التربوية و الانتقال من الفهم المقتصر على المقاربات الاقتصادية التي تحلل الظاهرة من الجانب الاقتصادي المادي الصرف أو حتى التحليلات السيكولوجية النفسية (العلاقة بين المعلم و المتعلم) أو الاسترسال في التحاليل الفلسفية دون الرجوع إلى الواقع و إنما يجب تحليل الظاهرة التربوية تحليلا سوسيولوجيا بتفكيك الظاهرة إلى أبعادها و حصر جميع متغيراتها لمعرفة مسبباتها ومن ثم إقتراح حلول مناسبة لها و تجدر الإشارة أنه بدأت أولى الاهتمامات على أيدي العديد من العلماء و أصحاب النظريات و الإرهاصات الفكرية المبكرة التي أعطت منظورا جديدا لمفهوم التربية ووظيفتها في المجتمع و كان من بين هؤلاء (إيميل دوركايم) الذي يري أن التربية هي إعداد الفرد للحياة بل هي الحياة كما ذهب البعض إلى ذلك وأن تربية الأطفال لا تتأتى إلا من خلال التنشئة الاجتماعية سواء أكان ذلك في أحضان الأسرة أو داخل أسوار المدرسة حيث عرف التنشئة الاجتماعية بأنها هي الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على جيل أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الاجتماعية فبفضل هذه العملية يمكنهم الانخراط في الحياة و ممارستها بكل أمان و طمأنينة لكونهم أصبحوا أفرادا تشربوا قيم و معايير المجتمع و أصبح لديهم الاستعداد و الخضوع لتمثلانه و العمل على بقاءه و استمراره و نقل الموروث الحضاري و الثقافي الذي وصل إليهم إلى الأجيال القادمة و قد توالت الدراسات و الاهتمامات الفكرية و بناء مخططات

تصنيفية (طوبولوجي Typology) كأدوات ملائمة لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية المفسرة للظواهر التربوية.

حيث نجد عدة اتجاهات رئيسة في سوسيولوجيا التربية حاولت تُفسير التحصيل الدراسي و التي سنتناول أهمها كالأتي :

4-1- الاتجاهات البنائية الوظيفية:

ظهرت مبادئ الوظيفية نتيجة لإسهامات العديد من الرواد الأوائل و انطلقت من النظر إلى المجتمع على أساس أنه نسق ديناميكي دائم التفاعل والتبادل مع أنساقه الفرعية ومن بين بين أهم أنساقه الفرعية النسق التربوي الذي يتميز بوظائفه و أدواره التي تربطه عن طريق تفاعلاته المستمرة مع الأنساق الأخرى غاية مشتركة تهدف إلى استمرار النسق الكلي و العمل على استقراره و توازنه و من ثم فتحليل النسق التربوي ينطلق من الأساس الوظيفي أي الوظيفة التي يقوم بها هذا النسق الفرعي كنظام ضمن مجموعة من النظم التي تشكل المكونات البنائية للنسق الكلي و السعي إلى الانسجام و التكامل و التضامن فيما بينها، من بين هؤلاء الرواد نجد (إيميل دوركايم) الذي حدد الدور الرئيسي للنظام التربوي الرسمي (النظام التعليمي) في نقل التراث الثقافي و قيم و معايير المجتمع و لا يكون هذا إلا عن طريق المناهج التعليمية التي سطرتها الدولة و أشبعتها بأهداف و غايات تخدم إيديولوجية و توجهات السلطة من أجل الحفاظ على بناء المجتمع و استقراره و أداء وظيفته لكي يحقق المجتمع التوازن الذي هو أساس بقائه و استمراره ، و مما أكد عليه (إيميل دوركايم) في تحليلاته لدور المدرسة بصفتها البيئة الأخلاقية و الاجتماعية للطفل المتمدرس المتمثل في التنشئة الاجتماعية الممنهجة لبناء شخصية تندمج مع متطلبات المجتمع و تحمل قيمه الوطنية و الدينية و تلتزم بقوانيه و تسعى لتحقيق مبدأ المجتمع قبل الفرد و المصلحة العامة قبل المصلحة الخاصة، و إكساب الأفراد دافعية لتلبية متطلبات التوقعات الاجتماعية، حيث تعمل المدرسة بصفتها المختزلة للنظام التربوي بهذه الوظيفة عن طريق نوعية المناهج والمقررات التي تعدها الدولة و تسطرها و كذلك إعداد الأساتذة لتمرير هذه التوجهات بصفتهم فاعلين أساسيين في العملية التعليمية التعلمية لما لهم من وظيفة محورية و حلقة وصل في تجسيد محتويات المناهج و تحقيق أهدافها و غاياتها

المبتغاة ، كما أشار في تحليلاته لوظيفة النظام التربوي إلى ضرورة الإصلاح القائم على مبدأ إصلاح الشيء و تعديله و ضرورة الأخذ بأسباب التحسين و التطوير في إطار التوازن و اقتباس النماذج التعليمية الناجحة، أما الرواد المعاصرين للوظيفية أمثال (تالكوت بارسونز) فهو يميل إلى نفس أفكار السابقين(الأصل في المجتمع التوازن) مع إدخال أفكار أخرى أعطت للبنائية الوظيفية منظور أكثر عمقا و تحليلات أكثر دقة و هذا عن طريق نظريته عن الأنساق و التحليل النسقي للفعل الاجتماعي المنطلقة من أن المجتمع نسق يتألف من عدة أنساق فرعية (النسق الاقتصادي، النسق السياسي، النسق الديني، النسق التربوي...) التي تسعى إلى تجسيد فكرة الاعتماد المتبادل بين الأجزاء التي تشكل كلا، و أن فهمها يتطلب تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الأنساق، و قد إعتبر (تالكوت بارسونز) النظام التربوي نسقا فرعيا يحتاج مثله مثل أي نسق للفعل من أجل تحقيق التوازن إلى مواجهة مشكلات النسق كما سماها بمشكلات النسق الوظيفي أو الضرورات الوظيفية أو نموذج (AGIL) حيث تشير الأحرف الأربعة إلى :

- التكيف A : Adaptation
- تحقيق الهدف G : Goal attainment
- التكامل I : Integration
- حفظ النمط الكامن أو إدارة التوتر L : Latent Pattern Maintenance - Tension

حيث أشار إلى هذه المشكلات الأساسية أو الحاجات الأساسية بقوله :" تمثل المؤسسات الاجتماعية أنساق مترابطة من المعايير و الأدوار الاجتماعية التي تشبع الحاجات أو الوظائف و تساعد في حل مشكلات النسق الاجتماعي. و من بين الأمثلة على المؤسسات الإجتماعية : الاقتصاد، و النظام السياسي، و القانون و الدين، و التعليم." (والاس و وولف،2012،ص84)

وكل هذه الحاجات الأربع (AGIL) في رأي (تالكوت بارسونز) إن تم تلبيتها فسوف يتحقق التوازن داخل النسق و من هذا التوجه أثيرت ضده عدة انتقادات نتيجة الانحياز الواضح نحو دعم السلطة الحاكمة و الاتجاه المحافظ و بقاء الوضع على ما هو عليه و إهمال عمليات التغيير و الإصلاح الجذري للمنظومة التربوية لما يتماشى مع الوضع الراهن والتجاوب

الإيجابي مع التطورات الحاصلة في الأنظمة التعليمية العالمية المعاصرة وقد أكد في تحليل الأدوار الوظيفية للنسق التعليمي إلى أهمية ضخ القيم و المعايير و إشباع المناهج التعليمية بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة و العمل على تنمية شخصية الأفراد و تأهيلهم لأداء وظائفهم المنوطة بهم ضمن بنية النسق الاجتماعي التربوي أين يتجسد كل هذا في المدرسة كما أكدت ذلك (سهيلة محسن كاظم) في رؤية (تالكوت بارسونز) لتحليل الأدوار الوظيفية للمدرسة في المجتمع :" و خاصة عملية تحويل المتعلمين و أدوارهم إلى أدوار الأفراد البالغين في المستقبل و تطوير قدراتهم لمواجهة هذه الأدوار و تخصيص المتعلمين و تقسيمهم داخل الفصول الدراسية، و إعدادهم للمهن و الوظائف المهنية و الاجتماعية و غير ذلك ... خاصة باعتباره المنهاج كأداة لاكتساب القيم الفردية و الأسرية، و المجتمعية و العالمية أيضا." (الفتلاوي،2006،ص204)

وقد نستخلص من زاوية الرؤية هذه مدى اهتمام الوظيفية بالمنظومة التربوية و التأكيد على أدوارها الوظيفية من خلال شحن المناهج التربوية بالمبادئ و القيم المجتمعية من أجل إعداد الأجيال الصاعدة و إدماجهم في الحياة و سلاسة تكيفهم مع بيئتهم للقيام بالوظائف المهنية و الاجتماعية وتعليم الأفراد و إكسابهم المهارات و تزويدهم بالخبرات وصولا إلى تحصيل دراسي جيد، ليمررو ا بدورهم الموروث الثقافي إلى الأجيال الأخرى في إشارة جلية لضرورة إعداد المتعلمين ليكونوا مؤهلين للقيام بمهامهم بالخصوص إعداد معلمين أكفاء قادرين على إيصال الرسالة وأداء وظائفهم ضمن متطلبات محتوى المناهج و المقررات و البرامج المعدة و المخطط لها سلفا من قبل الهيئات الوصية لتجسيد اتجاهات و إيديولوجيا السلطة الحاكمة النابعة من القيم الحضارية و الثقافية و الهوية الوطنية ، كما أكد (تالكوت بارسونز)على وظيفة المدرسة في عملية تخصيص و تقسيم المتعلمين داخل الفصول الدراسية في إشارة إلى عملية الانتقاء الذي تمارسه المدرسة كدور وظيفي منوط بها لإعداد المخرجات ذات الكفاءة العالية المتحصلين على نتائج دراسية جيدة أي تحصيل دراسي يسعى المنهاج الدراسي إلى الوصول إليه لإتمام المسار الأكاديمي و الدراسات العليا أو الموجهة للحياة المهنية و الانخراط في سوق العمل، و كل يقوم بدوره و يمارس وظيفته في استقرار و استمرار

النسق و تحقيق التضامن و التوازن داخله فالإصلاحات التربوية التي قد تحدث في النسق التربوي عند الوظيفية هي عمليات تدخل ضمن الوظائف المدرجة في جدول وظائفها الاعتيادية و ليس أمرا طارئا أو دخيلا على هذا النسق باعتباره نسقا فرعيا يؤثر و يتأثر في تفاعلاته المتبادلة و علاقاته مع باقي الأنساق الفرعية المكونة للنسق الكلي و قد تقوم السلطة بعملية التغيير و التعديل في المنظومة في حالة العجز أو الفشل عن تحقيق الأهداف المسطرة كمتطلب من متطلبات الإصلاح التربوي و لكن ضمن إطار التوازن و هذا كما اشرنا إليه سابقا كان سببا قويا للانتقادات الموجهة للوظيفية بوصفها اتجاها محافظا لا يتجه إلى التجديد أو التغيير الجذري، و كرد على هذه الانتقادات جاءت أفكار (روبرت ميرتون) حيث أدخل عدة مفاهيم من بينها الخلل الوظيفي أو الاختلال الوظيفي لمجابهة الانتقادات المتعلقة بإهمال الوظيفية لعمليات التغيير، و استنادا إلى أن كل مؤسسة اجتماعية تمارس وظائف من خلال أدوارها المسندة إليها و أن كل نشاط وظيفي قد يتعرض أثناء عمليات التفاعل و التبادل بين مكوناتها أو مع مؤسسات اجتماعية أخرى إلى عوارض تحد من نشاطها و تحدث خلل في الأداء الوظيفي لهذه المؤسسة الاجتماعية، و باعتبار المنظومة التربوية كمؤسسة اجتماعية تقوم بمهامها في المجتمع و تسعي لتلبية احتياجاته و متطلباته و تشبع رغباته و تعمل على تحقيق أهدافه من خلال المدرسة كأهم إسقاط لدور ووظيفة المنظومة في المجتمع يبرر (روبرت ميرتون) في تحليلاته أن المدرسة بيئة حيوية و مفعمة بالنشاط و ديمومة الحركة تستقبل الأفراد الوافدين إليها كمدخلات غير متجانسة،عليها أن تتكفل بهم و تعمل على احتضانهم و تمارس وظيفتها كمؤسسة اجتماعية رسمية لها مناهج تربوية و أهداف عليها تحقيقها و تجسيدها من خلال مخرجاتها ذات الكفاءة التحصيلية الجيدة، و قد يحدث أثناء هذه العملية الديناميكية خلل يؤثر في سيرها دون أن يؤثر في جوهر وظيفتها وتستطيع المدرسة بما لديها من بنية ثابتة متفاعلة بشكل إيجابي على مستوى البيئة الداخلية أو مع مستوى البيئة الخارجية(المؤسسة الاجتماعية الاقتصادية ، السياسية ، القانونية ، الأسرية...) أن تتصد لهذا الخلل و المقصود به الفشل الدراسي أو ضعف التحصيل الدراسي، حيث تمارس المدرسة وظيفتها بصورة طبيعية بإعتباره إحدى المشكلات الوظيفية (AGIL) التي أشار إليها (تالكوت بارسونز) بحيث يعمل

النسق التربوي بالتكيف مع الوضع الراهن بتفاعله و تبادله مع النسق الاقتصادي بواسطة ترشيد النفقات على قطاع التربية و التعليم بما يسمى اقتصاديات التربية. والعمل على إزالة التوتر و إدارته و خفض الكمون بفضل التفاعل الإيجابي للنسق التربوي مع النسق الأكثر أهمية لحساسيته و ديناميكيته في المجتمع ألا و هو النسق الأسري في إشارة إلى العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بما يحمله من خليفة تضم عدة مؤثرات تحمل شحن موجبة و أخرى سالبة وفقا لعمليات التنشئة الاجتماعية المنتهجة و القيم و المعايير الضابطة للمجتمع إشتراكا مع النسق الديني لتجسيد مدى تمثل الفرد لإرادة المجتمع و انصياعه للأوامر و أداء الوظائف المسندة له حفاظ على التكامل في إطار إيديولوجية السلطة الوصية و تطلعاتها السياسية لتسيير دفة الحكم قي المجتمع و مواصلة تحقيق الهدف المنشود وذلك بالعمل على إصلاح الاختلال و إحداث عمليات التغيير وفق القرارات و الأوامر و التعليمات الفوقية المتضمنة في الإصلاحات التربوية للمنظومة التربوية كما هو الحال في الإصلاحات المتوالية على المنظومة التربوية الجزائرية منذ 1962إلى يومنا هذا في محاولات السلطات الوصية إدخال عمليات التعديل و التطوير و التغيير و الحفاظ على استقرار و استمرار المنظومة التربوية في إطار التوازن لمواكبة التطورات الحاصلة في المنظومات التربوية المعاصرة و إتباع خطوات النماذج التعليمية العالمية التي أثبتت جدارتها و حققت نجاحات باهرة يحتذي بها في جودة التحصيل الدراسي، و لكن تعرضت أيضا أفكاره بدورها للنقد لمحدودية التغيير و انحصاره في مجال التوازن بمعنى التغيير المؤدي إلى التوازن الذي تسعى إليه الأنساق الفرعية ضمن النسق الكلي، دون المساس بالوضع القائم.

وقد لخص (عادل السكري) بعض أفكار الوظيفية في قوله:" تميل الوظيفية إلى النظر إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا متكاملا، يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفة معينة للحفاظ على أتزان النسق و استقراره، و توازن المجتمع و استمراره، و معالجة الخلل دون المساس بالنظام الاجتماعي القائم، من خلال الاتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي، التي يجب الخضوع لها، و الاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية، التي يجب الالتزام بها من أجل صيانة المجتمع، و ترسيخ استقراره، و تدعيم استمراره." (السكري،1999،ص134)

و من هذا نستنتج أن البنائية الوظيفية تسعى دوما إلى الضبط و خلق التوازن من أجل استمرار النسق التربوي المتمثل في المدرسة و داخل صفوفها الدراسية و وصولا إلى محور العملية التعليمية التعلمية ألا و هو التلميذ و كيف نأخذ بيده من أجل بناء قاعدة معرفية و مهارات و خبرات بيداغوجية تساعده على الفهم و الاستيعاب و التحليل و التركيب و تعزيزه بدافعية نحو الإنجاز و البناء و حل المشكلات و تعديل سلوكه بالجزاء سواء تعزيره بالعقاب في حالة الخطأ أو تشجيعه بالحوافز و الثواب للاستمرار في بذل الجهود و تخطي الصعاب من أجل تحصيل دراسي جيد.

4-2- الاتجاهات الصراعية:

يرى أصحاب نظريات الصراع عكس الرؤى التي يتبناه منظري البنائية الوظيفية فيما يتعلق في دور النسق التربوي و دور المدرسة تحديدا في نجاح و إخفاق التلاميذ و كذلك في نوعية المخرجات، فاختلاف وجهات النظر بدأ من الوهلة الأولى مع المنظرين الأوائل لكل الاتجاهين انطلاقا من(إيميل دوركايم) و وصولا إلى (تالكوت بارسونز) و(روبرت ميرتون) عند الاتجاه البنائي الوظيفي، و في المقابل نجد كارل ماركس كأحد المؤسسين الأوائل للاتجاه الصراعي الذي يعارض خط التوازن و الاستقرار كما سبق مع البنائية الوظيفية و يدعو إلى فكرة الصراع الجدري القائم في المجتمع " وي عتبر باولز (Bowles) أحد أنصار هذا الاتجاه؛ حيث يرى أتباع النظرية الصراعية أن الاختلاف في التحصيل الدراسي ما هو إلا نتاج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع الرأسمالي، وترفض هذه النظرية أن يكون إخفاق طلاب الطبقات الفقيرة في التحصيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي أو ثقافي، بل إن المدارس تعامل الطلاب حسب طبقاتهم الاجتماعية، فهي ترفع من قدر قيم وثقافة وطريقة تفكير الطبقات الغنية على حساب قيم وثقافة وطريقة تفكير الطبقات الفقيرة. ويؤكد الصراعيّون على أن عدم المساواة بين الجماعات الاجتماعية أدت إلى اختلاف نوعية المدارس من حيث تكلفة الطالب، نوعية المدرسين، نوعية المناهج ،وجود تسهيلات في الدراسة ...الخ، وأهم من كل ذلك الاختلاف في نوعية التفاعل الذي يتم في الفصل الدراسي بين الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المتباينة والذي قد يعزز التفرقة بين الطلاب، ويقول الصراعيون أن المدرسة تقوم بتعزيز عدم

المساواة بين الطلاب عن طريق فتح قنوات لأبناء الطبقة الفقيرة للدخول في فصول تؤهلهم للتدريب المهني في الوقت الذي يتم تشجيع أبناء الطبقات الغنية لمواصلة دراستهم الجامعية العليا بوضعهم في فصول خاصة وإعطائهم مناهج تعدهم لذلك، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل إن المدرسين يتوقعون الإخفاق والفشل من الطلاب الفقراء، ولذا فإن هذا التوقع يؤثر في تصحيح المدرسين مما يجعل أولئك الطلاب دائما في مستوى تحصيل منخفض مهما بذلوا من الجهد، وكذلك يرى أنصار نظرية الصراع أن المدرسة تقوم بوضع الطلاب الفقراء في الصفوف الخلفية في الفصل ويقوم المدرسون دائما بتأنيبهم وتوبيخهم مما يؤثر في حالتهم النفسية." (قوارح،2012 ،ص98) ، لا نستطيع القول أن مثل هذه التصرفات غير الأخلاقية و لا مهنية هي سائدة في جميع المدارس لكن في المقابل لا يمكن للمجتمع أن ينكر وجودها و قد يرجع ذلك إلى أسباب قد تعود إلى الخلفيات الإيديولوجية التي يمليها الواقع الاجتماعي و إلى الخلفية التكوينية للأستاذ التي تلقاها قبل أداءه المهنة أو أثناء الممارسة الفعلية للعملية التعليمية التعلمية.

لقد حَصرت النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي الإشكال القائم بين منظريها في العلاقة الحتمية المتبادلة بين نسق المجتمع و بين النسق التربوي ة لكن لكل وجهة نظره و الزاوية التي التي يرى فيها المشكلة و العمل على فهم الإشكالية القائمة و منه معرفة و تحليل الأسباب المؤدية إلى التحصيل الدراسي الجيد أو الضعيف ، ومنه نستطيع القول" أن الخلاف الأساسي بين الاتجاهين النظريتين حول علاقة المدرسة بالمجتمع قد أدى إلى اختلاف تفسير أسباب تباين التحصيل الدراسي على رأيين متعارضين.

الأول :يرى أتباع النظرية الوظيفية أن مصدر التفاوت في التحصيل الدراسي يعود إلى اختلاف قدرات التلاميذ وطموحاتهم تطلعات الوالدين، الذكاء، القيم، والسيمات الشخصية للتلاميذ.....

الثاني :يرى أتباع النظرية الصراعية أن الاختلاف في التحصيل الدراسي ما هو إلا نتاج يعكس واقع وظيفة المدرسة في المجتمع، وترفض هذه النظرية ان يكون إخفاق أبناء الطبقات الفقيرة في التحصيل الدراسي هو نتيجة تخلف عقلي وذهني أو ثقافي. .(يخلف ،2012، ص114)

05 -العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تتأثر الظاهرة الاجتماعية بعدة عوامل تؤثر في حدوثها سلبا أو إيجابا، و ظاهرة التحصيل الدراسي كباقي الظواهر لها مسبباتها و العوامل المؤثرة فيها وقد أختلف الباحثون و الخبراء في نوعية هذه العوامل و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي و هل هي عوامل أنية مؤقتة أم عوامل دائمة التأثير في حين نجد بعض الباحثين أكد تأثير بعضها و نفى تأثير البعض الأخر و سوف نعرض مختلف وجهات النظر كالتالي:

الاتجاه الأول : رأى أن هناك عاملان يؤثران على التحصيل الدراسي و هما:

1/ الاجتهاد و المثابرة.

2/ الرغبات و الميول

الاتجاه الثاني : أصحاب هذا الاتجاه أكدوا على وجود مجموعتان من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي و هما:

1/ العوامل الداخليــة: كالذكاء و القدرات العقلية و الحالة الصحية

2/ العوامل الخارجية: الخلفية الأسرية و المكانة الاجتماعية

الاتجاه الثالث: يحدد مجموعتان من العوامل المؤثرة هما:

1/ العوامل النفسية : تقدير الذات ، دافعية الإنجاز ، الذكاء، ، مركز الضبط، ، فوبيا الامتحان.

2/ العوامل الديمغرافية: وهي العوامل الخارجية و البيئية كالمستوى الاجتماعي و المستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي.

الاتجاه الرابع: يرى تأثير ثلاثة عوامل تتعلق بالتحصيل الدراسي و هي:

1/ الفرد: القدرات الذاتية و الذهنية.

2/ التحفيز و الدافعية للإنجاز.

3/ الظروف المحيطة الزمانية و المكانية.

الاتجاه الخامس: أربعة عوامل مؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ تتمثل في:

1/ المحيط الأسري.

2/ المحيط المدرسي.

3/ وسائل الإعلام و الاتصال (الإنترنت ، التلفزة...)

4/ الشارع و مجموعة الأقران .

الاتجاه السادس: و هو اتجاه حاول جمع الآراء السابقة مع بعض الإضافات في تصنيف بعض العوامل و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي و هو الاتجاه الذي نحاول التفصيل فيه أكثر على لنتناول معظم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي على النحو التالي:

5-1 العوامل العقلية:

هناك عدة عوامل عقلية لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي و قد ضم البعض هذه العوامل للصحة الجسدية لكونها تتعلق بالشخص في حد ذاته و لكن رأي البعض الأخر إفرادها في مجموعة منفصلة لكونها عناصر تتميز بخصوصية انتماءها للدماغ و العمليات العقلية المرتبطة به، نذكر منها:

5-1-1 الذكاء:

الذكاء من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعا وارتباطا بالتحصيل الأكاديمي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة وغيرها، فالشخص الذكي أقدر على التعلم وأسرع فيه، أقدر على الاستفادة مما تعلمه، أسرع في الفهم من غيره، أقدر على التبصر في عواقب أعماله، أقدر على الاستفادة من خبراته وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء، أقدر على التصرف الحسن لبلوغ أهدافه، أقدر على القيام بأوجه من النشاط المختلفة، أقدر على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلة ...ولهذا يعتبر من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي وذلك لوجود علاقة ارتباطية بينهما، ذلك أن التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة– الذكاء –وإن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة. (برو، 2010، ص221)

أشار (مولاي بودخيلي) بأن دراسات عديدة قد أثبتت أن اختبارات الذكاء الجيدة تستطيع ذلك أي الكشف عن كيفية استجابة الأطفال لنماذج معينة من التعليم Schooling والتنبؤ بانجازهم المدرسي بقدر معقول من الدقة بالنسبة للعاديين وبالنسبة للمتخلفين عقليا وهذا ما صرح به (راتر و مادج Rutter and madge). يضيف (مولاي بودخيلي) طبيعة العلاقة الإرتباطية بين الذكاء و التحصيل الدراسي حيث بقوله بأنه هو الارتباط الذي يشير إليه فاخر عاقل عندما يقول "وأيا ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم، وكل روائز الذكاء من متاهات أو علب معضلة لأو روائز لفظية تزور التعلم أثناء حصوله. وهكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم والدقة فيه" كما يشير إلى رأي باتشر butcher حول نفس الموضوع بقوله "لا شك أن الذكاء يرتبط بالانجاز الدراسي العالي".(بودخيلي ، 2004،ص331)

و هناك عدة تعاريف للذكاء تبين مفهوم الذكاء و آلياته في تحقيق التحصيل الدراسي للتلاميذ بالتفاعل مع عدة عوامل أخرى لها تأثير على التحصيل الدراسي" ويلخص (أورمود ormord,2003) أهم ما رود في التعريفات المختلفة للذكاء على النحو الآتي :

– الذكاء تكيفي (Adaptive) فهو يتضمن تعديل سلوك الإنسان حتى يتمكن من إنجاز مهمات جديدة بنجاح.

– الذكاء تفاعلي (Interactive) فهو يتضمن التنسيق والتفاعل بين عدد متنوع من العمليات العقلية المعقدة.

– يبنى الذكاء على المعرفة السابقة: فهو يتضمن استخدام المعرفة السابقة لتحليل المواقف الجديدة و فهمها والاستفادة منها، وهذا يدل على أن الإنسان بمقدوره أن يطور ذكاءه .

– الذكاء يرتبط بالقدرة على التعلم ، فالناس الأذكياء يتعلمون أكثر وأسرع من الناس غير الأذكياء في مجال معين أو في أكثر من مجال.(السلخي ،2013،ص27)

و يذكر أحد الباحثين" أن الذكاء يعتبر أحد المقاييس الأساسية في مجال التحصيل الدراسي والتنبؤ بالإنجازات التربوية والمدرسية للتلاميذ المتمدرسين وهذا ما أشار إليه كثير من الباحثين والدارسين لعلاقة الذكاء بالإنجاز المدرسي والتحصيل الدراسي للتلاميذ، ويعد(فرنسيس

جالتون) من أبرز العلماء الذين بحثوا في اختبارات الذكاء، و علاقة الذكاء بالوراثة، فقد كان(فرنسيس جالتون) يعتقد في وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء و حدة الحواس الوظيفية، مثل حواس السمع و الرؤية و اللمس و الشم و زمن رد الفعل، ولهذا اشتملت اختباراته للذكاء على اختبارات لقياس حدة الحواس...ويتفق علماء النفس حول مسألة وجود ارتباط قوي بين الذكاء و التحصيل الدراسي وهذا الارتباط هو الذي يشير إليه(فاخر عاقل) عندما يقول" :و أيا ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم، و كل روائز الذكاء من متاهات أو لعب معضلة أو روائز لفظية .تروز التعلم أثناء حصوله، و هكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم و الدقة فيه. " (سحوان ، 2006 ، ص 86).

يتضح مما سبق تناوله أن هناك علاقة تأثير قوية و دالة بين الذكاء و التحصيل الدراسي و ذلك ارتباطا بعدة عناصر أخرى قد تزيد من تأثيره ليتجه إيجالا نحو النجاح أو تثبطه ليتجه نحو الضعف و الفشل الدراسي.

5-1-2- الذاكرة :

تعددت المفاهيم و الرؤى حول تحديد مصطلح الذاكرة فكل أصحاب تخصص يعرفونها حسب اختصاصهم و انتماءاتهم الفكرية (علم النفس ، علم الفيزيولوجيا ، علم التربية ، علم الاجتماع...) و لكن لا يختلفون حتما حول دورها و أهميتها في حياة الإنسان و حفظ التراث و الثقافة الإنسانية و" تعتبر الذاكرة على اختلاف أنواعها من العوامل المساعدة على التعلم والتحصيل الدراسي، إذ لولاها ما تكونت الشخصية الإنسانية، ولا تمّ الإدراك والتذكر، ولا اكتسبت العادات والقيم، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال والانتفاع بما مرّ في إيجاد الحلول للمواقف الحياتية، ولهذا فلكي يستطيع التلميذ تذكر واستدعاء واسترجاع عدد كبير من الألفاظ والأفكار والمعارف والمهارات والصور الذهنية وغيرها في سهولة ويسر وبشكل واضح يجب الاهتمام بما يقدّم له من الحقائق والمعارف بأسلوب مشوق وتدريب عملي دائم منظم حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة، على أن تكون تلك الحقائق والمعارف المقدمة له ملائمة لقدراته العقلية وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية وصحته العامة."(برو ، 2010 ،ص220)

5-1-3- التفكير:

هناك عدة تعاريف جاءت لتحدد المعنى الحقيقي للتفكير وهذا من خلال الدور الذي يؤديه في حياة الإنسان و هو ما يميزه عن باقي المخلوقات الأخرى التي تختلف من حيث الهدف من عملية التفكير و من هذه التعاريف نذكر مايلي :

التفكير هو" إعادة تنظيم ما يعرفه الفرد في أنماط جديدة، و بإيجاد علاقات جديدة لم تكن معروفة له من قبل.

* النشاط الذي يستخدمه الفرد في حل أية مشكلة تواجهه، و قد يكون هذا النشاط تفكيرا معقدا أو بسيطا حسبما تكون طبيعة الموقف من حيث مدى إشكاليته و قوته،لذا يتضمن التفكير مشكلة يتم عرضها و خطة (أو إستراتيجية) تحدد كيف ينجح الفرد أو يفشل في تحديد الاستجابة المناسبة لموقف معين.

* العملية الديناميكية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة بعينها، و بهذا يستطيع الفرد إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو عدة موضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة. وعليه التفكير بمثابة مظهر من مظاهر الذكاء، و لذلك يمكن تدريبه و تنميته.

* عملية الربط بين المدخلات و المخرجات للمعلومات."(ابراهيم، 2004 ، ص 691-692)

و انطلاقا مما سبق نستخلص أن تفكير الفرد مرتبط بما توظيفه في الربط العلائقي بين الأشياء و المواضيع التي يتعرض لها و كمثال على ذلك وضع التلميذ في مشكلة بيداغوجية أو بما يسمى الوضعية المشكلة ثم يثير فيه الأستاذ دافعية التخمين و إعمال الفكر مع توظيف الخبرات و المهارات السابقة من أجل حل المشكلة القائمة ، حيث أن التكرار و الاستمرارية يدرب عملية التنشيط الدماغي لتفعيل عملية التفكير مما يسهم في عملية التعلم و اكتساب التعلمات لتحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

5-2- العوامل الشخصية :

وهي تلك القوى الداخلية المرتبطة بذات التلميذ تقوم بضغوطات عليه من أجل الوصول إلى أهدافه واستغلال طاقاته، وأهمها:

5-2-1- الدافعية للإنجاز:

قد أظهرت دراسة بلوم (1976، bloom) التي تركزت حول التحصيل في أمريكا وبعض الدول الأخرى، وجود علاقة بين التحصيل المعرفي و (الصفات الداخلية العاطفية) و الدافعية كأحد جوانب السلوك الداخلي العاطفي للتلميذ، تعتمد الحاجات الأساسية للفرد. فالدافعية للنجاح تجعل الفرد يبحث – جاهدا- عن النجاح عن طريق تحقيق إجراءات بعينها بهدف تحقيق أهداف بعينها .بمعنى: تحض الدافعية الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، و توجيه هذا النشاط نحو وجهة بعينها (ابراهيم ،2004، ص 899)

فالدافعية عبارة عن محرك داخلي يعمل على استثارة انتباه التلميذ و دفعه نحو الفهم و الاستيعاب و تنشيط الأفكار الخاملة و الحث على بناء المعارف و مواصلة النشاط حتى الوصول إلى حالة التوازن و الضبط الصفي و من ثم الانطلاق نحو الإنجاز و الإبداع لتحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت و أقل جهد و منه نستطيع الاعتماد على الدافعية كمبدأ في التدريس الفعال لتحقيق تحصيل دراسي جيد.

يقول (برو محمد) نقلا عن (أحمد عزت راجح 1999) أن المقصود هنا بقوة الدافعية للتعلم والتحصيل الرغبة القوية في المثابرة والاهتمام بالدراسة والتحصيل، أو هي ببساطة الرغبة القوية في النجاح والسعي للحصول عليه، فهذا الدافع الذاتي يعمل كقوة محركة تدفع بطاقات التلميذ إلى العمل بأقصى إمكاناته لتحقيق التفوق على أن قوة الدافعية للتعلم والتحصيل إن زادت شدتها على حد معلوم عطل التعلم، ومن ثم انخفض التحصيل فالخوف الشديد من الامتحان مثلا قد يعطل التلميذ على التحصيل.(برو،2010،ص224)

5-2-2- الثقة بالنفس :

إن احتضان الأستاذ للتلميذ و إحاطته بكل أنواع الاهتمام و الرعاية يشعره حتما بالاطمئنان من جهة و من جهة أخرى يشعر التلميذ بمكانته و قيمته الاجتماعية في الوسط

التربوي مما يعزز الثقة في نفسه و يستميله بقناعة و رغبة نحو التعلم و يدفعه نحو الإنجاز و التحصيل الدراسي الجيد.

تعتبر الثقة بالنفس من العوامل الشخصية المهمة، وهي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل الصعوبات والعقبات والمشكلات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، والتي من أهمها فهم ذاته وفهم قدراته وإمكاناته ومشكلاته وحاجاته حتى يعيش متوافقا نفسيا واجتماعيا مع البيئة التي يعيش فيها بطريقة ايجابية وفعالة ومؤثرة، وعلى هذا فمثل هذا الشعور من قبل التلميذ يعتبر مدعاة للعمل والانطلاق دون خوف للوصول إلى الهدف .لذا يترتب مساعدته على فهم احتياجاته وتحمل مسؤوليته من أجل تأصيل الرغبة في التفوق والتحصيل الدراسي(برو،2010،ص226)

5-2-3- الميل نحو المادة الدراسية و إنجاز الواجبات :

أتى تعريف الميل(الميول) من الموسوعة العربية على النحو التالي: " المَيل **Tendency** نزوع فطري موروث يظهر لدى الفرد في صورة توجه تفضيلي واعٍ نفسي وسلوكي نحو أنشطة وموضوعات وأفكار تمثل غايته وموضوعه، بحيث يحقق النشاط المرتبط به متعة لصاحبه.يتأثر الميل في نموه وتطوره وانتقاء موضوعاته بخبرات الفرد الخاصة وتدربه، ومستوى نموه العقلي والمعرفي والانفعالي، وثقافة المحيط الذي يحيا فيه. يمكن الكشف عن ميول الفرد في سنوات طفولته الأولى، ويكون هذا الكشف مهمة الأهل والمربين والمعلمين. ويفيد الكشف المبكر عن الميول في تنميتها وتدريبها وإكساب الفرد المهارات المرتبطة بها. كما يفيد هذه التنمية والتدريب غنى المحيط بالمثيرات التي يتفاعل الميل معها، وتوافر الأدوات والبرامج المناسبة التي تساعد على عملية التدريب، وتبصير الطفل بميله.والاستفادة من الميول التي هي من طبيعة فطرية أمر مهم في حياة المجتمع بجوانبها الإنتاجية والإبداعية، ويكون ذلك من خلال الفرص التي تتيح للأفراد اكتشاف ميولهم وتنميتها وتدريبها. (الموسوعة العربية، 2018)

لعل من بين العوامل الشخصية أيضا والتي لها أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ميله نحو المادة الدراسية والإقبال عليها والإنتاج والاستمرار فيها دون كلل أو ملل، فقد بينت

مجموعة من البحوث والدراسات علاقة التحصيل الدراسي بالميل، فقد توصل(ثورندايك1921 Thorndike) من خلال دراسته التي تناولت العلاقة بين الميول والتحصيل المدرسي، إلى وجود معامل ارتباط قدره 0.89 بين تقديرات التلاميذ لميولهم نحو سبع مواد دراسية وتحصيلهم الفعلي في هذه المواد، الأمر الذي جعله ينتهي إلى القول بوجود علاقة ارتباط موجبة بين الميول والتحصيل المدرسي للتلاميذ، وقد تأكدت هذه النتيجة في دراسة قام بها (فراير Frayer) 1927مستخدما أسلوب" ثورندايك"، حيث توصل إلى وجود معامل ارتباط ايجابي قدره 0.60 بين التحصيل المدرسي وميول التلاميذ نحو بعض المواد الدراسية، كذلك توصل (كوان1957) من أن هناك ارتباط وثيق بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية، فكلما ازداد ميل التلميذ نحو المادة الدراسية تفوق وازداد تحصيله فيها وتمايز عن غيره، وكلما قل ميله نقص تحصيله فيها.

ومنه يتبين أن الميل نحو المادة أو المواد الدراسية عامل هام من بين العوامل التي ترتبط بالتحصيل الدراسي، فأكثر التلاميذ تحمسا ونجاحا في مادة دراسية معينة هم أكثرهم ميلا إليها، ولذلك يجب الاهتمام به ورعايته حتى يكون عامل موجه للسلوك نحو تحقيق الهدف المرغوب فيه. (برو،2010،ص225)

أما فيما يتعلق بـالاهتمام بأداء الواجبات المدرسية فقد يخضع لتبعات الميول و الرغبة الملحة في مواصلة و تحسين المستوى لان الواجبات المدرسية سواء داخل القسم أو خارجه على شكل واجبات منزلية تعتبر نوعا من أنواع المراجعة التي تزيد من القدرة على الاستيعاب و الفهم و تعمل على ترسيخ التعلمات التي تلقاها التلميذ أثناء الدرس فهذه المحاولة في الربط بين مجريات الدرس تحت إشراف الأستاذ و داخل الصف الراسي بصفة جماعية و بين القيام بالواجبات المدرسية بصفة فردية لا يكون إلا بوجود دوافع داخلية تثير في التلميذ الدافعية نحو الإنجاز و القوة نحو الاستمرارية في بذل الجهد و الإصرار على أداء الواجبات المدرسية التي كلف بها على أساس أنها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، كما تجدر الإشارة أن اهتمام التلميذ بأداء واجباته يزيد و ينقص وفقا لعدة عوامل شخصية تتفاعل فيما بينها و التي تعمل على زيادة التحفيز أو نقصانه بالإضافة إلى دور الأستاذ في تشويق التلاميذ للدرس و

تقديمه بطريقة تسترعي انتباههم و تشدهم نحوه و ذلك بتوظيف خبرته المهنية البيداغوجية أثناء النشاطات التربوية مع استعمال الوسائل التعليمية اللازمة التي تعمل على الإيضاح و إزالة الغموض الذي قد يكتنف بعض زوايا الدرس و السير بالتدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيدا لتزيد عند التلميذ القابلية على المواصلة لتخطيه حواجز الانغلاق و الانسداد و يشعر بالاستمتاع في فك هذا الغموض و يسهل عليه تجاوز الصعوبات التي ذللت لتتماشى مع قدراته الشخصية و استعداداته فيزيد ذلك من اهتمامه و عزمه على الجد و الاجتهاد و البذل و العطاء لتحقيق الأهداف المرغوب فيها و وصولا إلى التحصيل الدراسي المرغوب فيه.

5-3- العوامل الجسمية الصحية:

انطلاقا من الحكمة التي تقول (العقل السليم في الجسم السليم) تتضح مدى أهمية السلامة الصحية للجسم من أجل القدرة على القيام بالعملية التعليمية التعلمية، فكل نشاط فيزيولوجي حركي مع توفر القدرة العقلية الذهنية يتطلب أن يكون جسم التلميذ صحيحا و سلامة جميع حواسه من الأمراض و العيوب التي تعيق استيعابه أو تمنعه من التلقي و التفاعل الصفي و المشاركة في النشاطات التربوية المقررة في المنهاج الدراسي فهناك العديد من العوامل الجسمية التي تحول دون إتمام العملية البيداغوجية على أحسن وجه و قد ركز (بودخيلي مولاي) على الإعاقات الجسمية التالية :

5-3-1- الإعاقة السمعية Acoustic handicap:

إن الطفل الذي يعاني من مشاكل سمعية لابد و أن تعترض مشواره الدراسي الكثير من المشاكل المختلفة فهو الذي ينعت بالكسول تارة، بسبب قلة انتباهه، أو عدم تركيزه أو ضعف اهتمامه بما يجري حوله من أمور الدراسة.(بودخيلي،2004،ص365)

5-3-2- الإعاقة البصرية visual handicap:

إن اكتشاف هذه الإعاقة أيسر دون شك، بالنسبة للمعلم من اكتشاف الإعاقة السمعية فالطفل الذي لا يستطيع نقل ما هو مكتوب على السبورة هو طفل لا يبصر جيدا دون أدنى شك والتلميذ الذي يدقق النظر peering أو يغضي عينيه Blinks أو يقطب جبينه أو يبدو غير منتبه قد يكون مصابا بإعاقة بصرية هو الآخر ، والموقع الذي يحتله المعلم يجعل منه

المسئول الأول ن أي إعاقة بصرية قد يكون التلميذ يعاني منها، كما يجعل منه أول المسؤولين عن تخلف هذا الأخير في الميدان التحصيلي .(بودخيلي،2004،ص ص364-365)

5-3-3- الأمراض و سوء التغذية : إن الأمراض التي تصيب الأطفال المتمدرسين سواء كانت ناتجة عن عوامل وراثية كالإعاقات الذهنية والصمم والبكم الناتجة عن عوامل خارجية كالأمراض الميكروبية والإعاقات الفيزيائية كلها تعتبر عوائق تعيق المتمدرسين عن التحصيل الدراسي الجيد ولا ننسى أيضا الأمراض المرتبطة بالوضع الاجتماعي (الفقر، سوء التغذية)، هذه كلها تنتج أمراضا تسمى أمراض الفقراء مثل السل وغيرها وكلها لها انعكاسات سلبية على التحصيل الدراسي، علاوة على ذلك فإن الصحة الجيدة والتغذية المتكاملة لها تأثير ايجابي على نتائج التحصيل الدراسي للطلبة المتمدرسين".أثبتت دراسة **تيرمان** التتبعية أن التكوين الجسمي والحالة الصحية العامة ومعدل النمو العضلي أفضل عند المتفوقين منه عند العاديين، وتؤكد الاختبارات الخاصة بالسلالات البشرية وباللياقة البدنية ذلك، بعد أن كان السائد أن العكس هو الصحي، يعتبر المرض احد هذه العوامل فسوء الحالة الصحية وسوء التغذية يعرقا أداء البدن لوظائفه ويجعل الطفل عاجزا عن القيام بالجهد اللازم في دراسته أو عمله."(سحوان ، 2006 ، ص84)، و عليه لا يمكننا أن ننتظر من تلميذ صاحب جسم مريض يتألم و أخر هزيل لم يشبع حاجاته الفيزيولوجية يعاني سوء التغذية تمدرس طبيعي و تكيف مع الوسط المدرسي و منه التحصيل الدراسي الجيد الذي تسعى الأهداف التربوية لتحقيقه عبر العملية التعليمية التعلمية.

5-4- العوامل الأسرية:

هناك العديد من العوامل الأسرية التي تؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء سواء كانت منفردة أو مجتمعة معا و حينها يكون تأثيرا عميقا و نذكر من هذه العوامل :

5-4-1- حجم الأسرة و الجو الأسري:

تختلف الأسرة في مكونات أفرادها من أسرة إلى أخر و قد تتوزع على طبقات المجتمع حيث أكدت العديد من الدراسات الاجتماعية و الديموغرافية أن حجم الأسرة الأكبر يتواجد في الطبقات الفقيرة و المتوسطة و أن الطبقات العليا من المجتمع تكتفي بعدد محدود لإفرادها و قد

يرجع هذا الحجم إلى الثقافة المجتمعية و الخلفية الثقافية للأسرة و"يلعب حجم الأسرة هو الآخر دورا لا يستهان به في مجال التحصيل المدرسي إذ أبانت بعض الدراسات أن الأطفال المنتمين إلى الأسر ذوات الحجم الكبير غالبا ما يكون انجازهم أقل مستوى من انجاز نظرائهم المنحدرين من الأسر المحدودة العدد ، ومن بين هذه الدراسات يمكن أن نذكر تلك التي قام بها كل من (أناستازي1956) و (دوجلاس 1964) و(دافي وزملاؤه 1972) أن الآباء إذن يشاركون أبناءهم في انجازاته التربوية عن وعي منهم أو عن غير وعي فهم الذين يقفون وراءهم يشدون من أزرهم وهم الذين يقومون بتسيير سبل النجاح لهم أو هم الذين يثبطون ويفلون عزائمهم ، وتدل مختلف الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن آباء التلاميذ المتفوقين يتميزون بتقديرهم العالي لسمات الاستقلالية والكفاءة والانجاز بصفة عامة كما يتميزون بكونهم ديمقراطيين ومشجعين للتفاعل الايجابي المبنى على الأخذ والرد مع أبنائهم... ومجلين للمعرفة."(بودخيلي ، 2004،ص378–379) ومن بين الأراء التي أشارات إلى سلبيات الحجم العائلي الكبير (العائلة الممتدة ، العائلة النواة كثيرة الأولاد) أن الضعف التحصيلي لا يشمل جميع مناحي التعلمات بل يقتصر على المهارات الوجدانية العاطفية و القراءة و الاستعمال اللغوي اللفظي.

تعتبر الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تحتضن الطفل و تمنحه إرثها الثقافي عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تعمل على ضخ المعايير و القيم و الثقافة و العادات و التقاليد و تنقل هذا الموروث من جيل إلى جيل بواسطة التربية التي يقول عنها (إيميل دوركايمEmil Dorkhiem) هي الفعل الذي يمارسه الراشدون على الذين لم يستعدوا بعد لمواجهة الحياة فالأسرة" يخضع فيها التلميذ للعديد من العمليات التي يكون بها أنماط سلوكه وأساليب تفكيره لمواجهة تحديات المستقبل، لأنه منها ينال القسط الأوفر من التربية، ويتعلم منها اللغة، ويتلقى منها العادات والقيم والمعايير الاجتماعية المختلفة وغير ذلك مما ينتج عنه في الأخير تشكيل شخصيته وتكوينها في سائر نواحيها الجسمية والعقلية والوجدانية والخلقية، والارتقاء بها من أجل مواجهة مشكلاته وأزماته، لذلك يرى البعض من الباحثين أن الجو الأسري بما يحويه من استقرار وانسجام وتآلف بين أفراد الأسرة الواحدة أو عدم ذلك يؤثر كثيرا

على التحصيل الدراسي للأبناء، فالتلميذ الذي يعيش في جو أسري يسوده الاستقرار والانسجام والتآلف والاتصال الجيد والتفاهم والحوار المتبادل والتفاعل الايجابي يبعث فيه الراحة والطمأنينة، ويدفعه إلى الدراسة ويزيد استعداده للتعلم وتحقيق التفوق الدراسي وهذا عكس التلميذ الذي يعيش في جو أسري مضطرب مشحون بخلافات ومشاكل." (برو،2010،ص229)

كما أكد العديد من الباحثين التربويين أن الأسرة المضطربة و المشحونة و التي يغلب على أفرادها الطابع الانعزالي و ألإنفرادي نتيجة غياب لغة الحوار و التفاعل الإيجابي المشحون بالعاطفة الأسرية و" أن التجارب العائلية الأليمة التي يعيشها الطفل، من مثل الطلاق والانفصال عن الأم، تساهم إلى حد ما في إعاقة نموه الذهني وتحصيله المدرسي، وذلك هو ما يشير إليه (راتر ومادج) حينما يقولان إن خروج الأمهات إلى العمل وابتعاد الآباء عن أسرهم وانفصال الأزواج كلها عوامل تدعوا إلى الريبة." (بودخيلي،2004،ص ص 380-381)

5-4-2- المستوى الاقتصادي للأسرة:

لا يمكن لمجتمع أن يستمر في التوازن و الاستقرار بدون موارد اقتصادية و لا يمكن له التطور و الازدهار بدون اقتصاد قوي و متين فالاستثمار في الموارد البشرية يتطلب استثمارا موازيا في الموارد المادية و المالية ليدعم مشاريعه و يشد من أزره حين الأزمات و تستند إليه الخطط الإستراتيجية و الإستشرافية التي يقوم عليها مصير بقاء المجتمع و استمراره و باعتبار الأسرة نسق اجتماعي فرعي خاضع للنسق الاجتماعي العام و يعتبر صورة مختزلة عنه، ومنه نستطيع إدراك ما مدى أهمية المستوى الاقتصادي للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء "حيث يؤثر تأثيرا يكاد يكون مباشرا على التعلم من حيث قدرة الأسرة على تحمل نفقات التعليم وإمكانية إدخال أبنائها المدارس الخاصة ذات المستوى التعليمي المتقدم، ولذا فإن الدخل السنوي مثلا يمثل متغيرا في استمرارية الأبناء لإكمال دراستهم، فالأسر المتوسطة والمرتفعة الدخل تعمل على منح أبنائها مزيدا من التعليم العالي أكثر من الأسر ذات الدخول المتدنية ، فالبيئة الاقتصادية الفقيرة لا توفر المنبهات والمثيرات المشجعة للنمو المعرفي للأطفال مما يجعلهم يتأخرون عن أقرانهم.

يقول (ميخائيل أسعد) حتى بالنسبة للرعاية التربوية التعليمية، فثمة فارق شديد بين ما يمكن أن تكفله الأسرة الفقيرة، وبين ما يمكن أن تكفله الأسرة الغنية فبالنسبة للأسرة الفقيرة، فإنها لا تستطيع أن توفر حجرة استذكار خاصة لكل طفل، وعدم قدرتها توفير له الكتب الخارجية والمدرسين الخصوصيين الذين يستمرون في مساندة وعلاج أوجه التحصيل والإشراف على تقدمه في كل مادة من المواد الدراسية ، بالإضافة إلى عدم القدرة على توفير مكتبة خاصة له يضيف إليها باستمرار ما يعينه و يستهويه من قصص، كتب علمية مناسبة كمرحلة الطفولة التي يمر بها، ناهيك عن الألعاب التعليمية التي تؤدي إلى نمو ذهن الطفل واستنهاض تفكيره وحفر مواهبه العقلية."(السلخي، 2013 ، ص38-39)

و يضيف (برو محمد) نقلا عن خليفة بركات قوله: " الفقر أقوى أسباب التخلف الدراسي، وذلك لما ينتج عنه من نقص التغذية والمرض وقلة وسائل الراحة للتلميذ، وهذا ما يضطره في بعض الأحيان للقيام بخدمات وأعمال تبعده عن الدراسة، ومن ثم يؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي."(برو،2010،ص331)

5-4-3- المستوى الثقافي و التعليمي للأسرة:

وحدد المستوى الثقافي في هذه الدراسة بالمتغيرات التالية : (مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مستوى تعلم أفراد الأسرة بخلاف الوالدين، حجم المؤثرات الثقافية البيتية، اتجاه الأب نحو التحصيل، و تلعب ثقافة الأسرة دورا مهما في التحصيل الدراسي للطلبة من خلال اللعب ووسائل التثقيف كالمجلات والجرائد في المنزل، والتي تتحكم بظاهرة النوعية التربوية في التربوية في المدرسة، كما أن ثقافة الوالدين تؤثر في التحصيل الدراسي لاحتكاكها بأبنائهما ، وقد يبدو هذا منطقيا لأن المناخ الثقافي المرتفع للأسرة يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء ويؤكد ذلك الدراسة التي أجراها (الدباس 1979) حول أثر مستوى تعلم الوالدين في تحصيل الطلبة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P<..01) بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى إلى أثر مستوى تعليم الوالدين ، وقد أشار (تبرمان Terman) الذي درس الأطفال الموهوبين إلى أنهم جاءوا من بيوت تتوفر فيها أسباب الراحة والطمأنينة،

وعلاقة الوالدين يبعضهما وعلاقتهما بأولادهما ذات أثر كبير في تقرير مستقبل الطفل من الناحية النفسية ."(السلخي ، 2013، ص42)

الأسرة الناجحة هي التي تعتمد على رأس مالها ثقافي من أجل تنمية رأس مالها البشري فالاستثمار في الرأسمال البشري يتطلب خلفية اجتماعية ثقافية ذات مستوى معنوي و مستوى تعليمي أكاديمي للأسرة ككل مقبول خصوصا الوالدين الأمر الذي يسمح لهما بأخذ زمام الأمور و قيادة الأسرة نحو الأفضل و التخطيط لمستقبل أبناءها و كيفية عملية تمدرسهم و تكيفهم مع المدرسة و متابعة مسارهم الدراسية عن كثب و بكل طمأنينة، نظرا لما للأسرة من تجربة سابقة نتيجة لتدرجهم في المستويات التعليمية الأكاديمية(المستوى الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي ، الجامعي...) و اكتسابهم لخبرات تؤهلهم للتحكم في الوضع الأسري بالإضافة للمستوى الثقافي الذي تشربوه من خلال التنشئة الاجتماعية و الجو الأسري المفعوم بالحيوية و الحوار مع توفر الوسائل التعليمية و المكتبة المنزلية و غيرها من الإمكانات المساعدة على توفير المناخ الأسري المشجع على القراءة و التعلم،" فالتلميذ الذي يعيش في أسرة يسودها جو ثقافي وتعليمي مناسبين يكون في الغالب متفوقا دراسيا، لأنه بمقدور أسرته توفير الجو الثقافي العام الذي يساعده على زيادة معلوماته العامة، وكذا توفير الجو الملائم للاستذكار وتحثه على العناية بدراسته والقيام بواجباته المنزلية ومساعدته في ذلك، وتشاركه نجاحه معنوي وماديا،وهذا كله يقوي تحصيله الدراسي، أما التلميذ الذي يعيش في أسرة مستواها الثقافي والتعليمي ضعيف أو منعدم يكون في الغالب مستواه منخفضا وذلك بسبب ما يعانيه من فقر أو نقص في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفه، فيجد صعوبة في متابعة دراسته، وهذا ما يعرقل نجاحه وتفوقه الدراسي (برو،2010،ص ص231-232)

ومنه لا يستطيع أي أحد إغفال أهمية العامل الثقافي للأسرة و المستوى التعليمي لأفرادها و نخص بالذكر الوالدين لتأثيرهما المباشر على تربية الأبناء و الحرص الدائم على المتابعة الجادة والمستمرة لمجريات الأمور و العمل على خلق جو أسري مشحون بالقيم و المعايير و تغليب لغة الحوار و النقاش الأسري البناء و تحفيز الأبناء و إعطاءهم دافعية نحو الإنجاز و محاولة الاستجابة لميولاتهم و تعديل سلوكاتهم و اتجاهاتهم و تعزيز الثقة بالنفس وإعطاءهم

القوة نحو بذل الجد و الاجتهاد و تحبيبهم في المدرسة و تسهيل عملية تكيفهم من أجل تحصيل دراسي جيد.

5-5- العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية التي تستكمل مهام الأسرة في التنشئة الاجتماعية ونقل الموروث الحضاري و الثقافي إلى الجيل الناشئ بصيغة منهجية منظمة تحكمها قواعد و طرائق علمية أعدت مسبقا لتتوافق مع متطلبات و حاجات الطفل و تأخذ بيده لتنير له الدرب و تزيل الغموض الذي يشوب معاني الحياة بما تزوده به من معارف و مهارات و خبرات تجعله مواطن صالح للمجتمع و تعده لخوض غمار الحياة العملية و لكن السؤال المطروح إذا كانت المدرسة كذلك فلماذا هذا الإخفاق الذي نراه في المخرجات الرديئة و التي لا تتناسب قطعا مع الأهداف التربوية و التعليمية و لا تتناسب كذلك مع متطلبات الحياة و سوق العمل؟، ومن هذا المنطلق أتت الإصلاحات التربوية التي مست جميع جوانب النظام التربوي و تجسدت بين جدران المدرسة حيث اهتمت بهيكلة المدرسة و توفير الوسائل الأرغونومية و التجهيزات الضرورية و إدخال مناهج دراسية تبنت طرائق تدريس حديثة مثل المقاربة بالكفاءات مع الاهتمام أكثر بتكوين الأستاذ و تزويده بالمستجدات التربوية و البيداغوجية كما لا ننسى مواكبة التطور الحاصل في عالم التكنولوجيات و الرقمنة الحديثة و إدماجها في العملية التعليمية التعلمية و كل هذا الزخم الهائل من آليات إصلاح نظام التعليم يهدف للنهوض بالمدرسة من أجل تفعيل دورها الريادي في المجتمع، لقد تعددت التعريف و المهام المنوطة بالمدرسة حسب تعدد وجهات نظر الباحثين و الخبراء و المشاغبين بالسياسة و عالم الاقتصاد و انطلاقا من وجهة النظر الممثلة للجهات الرسمية و القانونية نجد أنه قد جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية تحديد رسالة المدرسة في المادة 02 :" تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية."(الجريدة الرسمية،2008،ص8)

وصولا إلى رؤى علماء النفس و علماء الاجتماع و علماء التربية نجدها متعددة حسب هذه المدارس الفكرية و لعل أبرزها أراء المربي (حون ديوي) الذي أنتفض على مناهج و طرق المدرسة القديمة التي أثبتت فشلها في أداء رسالتها المجتمعية، مشيرا إلى انحصارها بين أربعة جدران و انعزالها عن المجتمع بقوله: " بل المدرسة الحديثة مجتمع مصغر منزه من الشوائب و الأدران التي قد تعلق بالمجتمع الأكبر ليعتاد الطفل فيها الحياة الفضلى و يتمرن على التعاون الاجتماعي و الإخلاص للجماعة و الوطن." و هكذا دفع (جون ديوي) المربين إلى الاهتمام بثلاثة أمور هامة في تربية النشء و توجيههم و هي :

01/ تعاون البيت و المدرسة على التربية و التوجيه.

2/ التوفيق بين أعمال الطفل الاجتماعية و بين أعمال المدرسة.

3/ وجوب إحكام الرابطة بين المدرسة و الأعمال الإنتاجية في البيئة."(ديوي، 1978، ص10)

هناك عدة عوامل تتعلق بالمدرسة لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ نذكر منها :

5-5-1- الوسط المدرسي :

تعتبر المدرسة الوسط الذي تتفاعل فيه جميع العناصر المكونة للمدرسة و التي بدورها تعمل على تكيف الطفل مع هذا الوسط الجديد أين يحدث التناغم و الانسجام خصوصا بين التلميذ و الأستاذ لتسهل عمليات الاتصال و التبادل و تزال جميع الحواجز المعيقة لعملية التعلم حيث تظهر قدرات التلاميذ على الاستيعاب و الفهم نتيجة القابلية الداعمة للدافعية على الإنجاز و بذل المجهودان و المشاركة في جميع النشاطات التربوية و التحلي بروح المبادرة، لان الأستاذ الذي حظي بتكوين مسبق مزود بكل المهارات و الخبرات البيداغوجية يستطيع أن يحتضن الطفل و يأخذ بيده لوضع الحجر الأساس لمساره التعليمي فدور الأستاذ لا يقتصر فقط على إكساب المعارف بل يتعداه إلى المساهمة في بناء شخصية الطفل و إعداده للحياة، و له أن يوظف جميع الطرق التربوية و الوسائل المتاحة لتحقيق ذلك في جو مليء بالحوار البناء بين الأستاذ و التلميذ كما هو الحال كذاك بالنسبة لعلاقة التلميذ بزملائه و باقي الجماعة

المدرسية فكل هذه العناصر تحفر التلميذ و تزيد من ثقته بنفسه و تعزز قدراته على الإنجاز وتدعم العملية التعليمية التعلمية وبذلك تدفع التلميذ نحو التحصيل الدراسي الجيد إن كانت على صورتها الإيجابية و إلا فالعكس هو المنتظر.

5-5-2- المناهج و طرق التدريس :

*- عرفه كل من (سعادة و إبراهيم) :" هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف و محتوى و خبرات تعليمية و تدريس و تقويم، مشتقة من أسس فلسفية و اجتماعية و نفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم و مجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة و خارجها و تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم."(مرعي و الحيلة ،2009، ص30).

تجدر الإشارة إلى أن العديد من المشتغلين بالتربية يرى أن المنهاج يأتي كمرادف تقريبي لمصطلح (برنامج) و هناك العديد من المصطلحات اللاتينية نحت نفس المنحى في مقاربة المفهوم من حيث اللفظ و الدلالة و بالمقابل نجد (عبد الكريم غريب) يرى الأمر من زاوية مغايرة كون بعضهم أخذ المصطلح اللغوي في العربية بما يقابله من المصطلحات اللاتينية بدون مراعاة المدلول الذي يحمله في هذه اللغة حيث يقول :" المرجعية اللغوية العربية، تقدم لنا مصطلح برنامج على اعتبار أنه يفيد في معناه و دلالته البرمجة و التوجيه، كما تقدم لنا مصطلح منهاج، ضمن دلالة تفيد السير و النهج و التتبع الذاتي أو الجماعي للمتعلمين و على خلاف دلالة البرنامج فهو يحمل دلالة التحرر و التتبع لمعطيات الواقع التعليمي التعلمي...

وعلى هذا الأساس، يمكن أن نصطلح على المترادفات التالية :

- مقرر أو برنامج Programme .
- منهاج Curriculum."(غريب،2006،ص ص777-778)

وما يهمنا هنا هو التطبيق و الممارسة الفعلية للأستاذ في الميدان و الصورة المفاهيمية التي رسخت في ذهنه وهو على وشك أن يسقطها على أرض الواقع و التي قد تحمل صورة سلبية ضبابية مشوهة تخلط بين البرنامج كمقرر ضمن المنهاج و ما هو إلا معارف و كم من

المعلومات على المعلم إيصالها إلى المتعلم في فترة زمنية محددة و بين الصورة الإيجابية التي تشير إلى الاستيعاب التام لهذه المصطلحات و القدرة على التفرقة بينهما و تحديد المعالم لكلا المصطلحين مما يسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، فالمنهاج أشمل من البرنامج وذلك:

" أن المنهاج بفرض على المعلم استخدام الأساليب و الطرائق المتنوعة الفردية و الجماعية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف و اكتساب المهارات و الخبرات و تحويلها إلى كفاءات و يعتبر المعلم في ظل هذا المنهاج موجها للتلاميذ ليتعلموا بأنفسهم من مصادر مختلفة. يبرز المنهاج الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلميذ و ذلك من خلال الأنشطة العديدة التي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب شخصيته."(غريب، 2006،ص ص777-778)

لقد صاحبت عملية تجديد و تحديث المناهج التربوية عدة مفرزات كانت هي نواة الإصلاحات التربوية الجديدة و أهمها طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي لاقت استحسانا كبيرا و اعتمدت في إصلاح الكثير من الأنظمة التربوية العالمية مثل(كندا ، دول أوربية كألمانيا و فرنسا، فنلندا ، الولايات المتحدة الأمريكية) و أثبتت نجاعتها و أعطت نتائج جد عالية، و تم تطبيقها في الجزائر ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة 2003 وما زالت نتائجها غير واضحة لتداخل عدة نقاط تمس الجوانب الإستباقية التحضيرية التي لم تهيأ الأرضية الملائمة لاحتضان هذه الطريقة المقاربة بالكفاءات بشكل يكفل إرساء قواعدها على أرضية صلبة بالإضافة إلى عمليات التكوين و الرسكلة للأساتذة التي لم تكون في المستوى المطلوب، لقد أكد العديد من الخبراء المميزات التي أتت بها هذه الطريقة و مدى مراعاتها لمتطلبات و ميول و اتجاهات التلاميذ و مراعاة الفروق الفردية كما تم التركيز على عملية التقويم حيث أدرجت العديد من أنواع التقويم (التقويم التشخيصي القبلي، التقويم التكويني البنائي التقويم التحصيلي الختامي ، التقويم المستمر) بالإضافة إلى التقويم المستمر حتى يسهل على الأستاذ التحكم الجيد في العملية التقويم التي يعتمد على نتائجها في تقدير التحصيل الدراسي ليتم لذاك معرفة مواطن القوة و الضعف لتدراك الأخطاء و تصحيحها مستقبلا ، و نظرا لأهمية التقويم التربوي و الدور الذي يلعبه في تحديد مدى نجاح الإصلاحات التربوية المجسدة ميدانيا

على أرض الواقع و كذا غزارة المادة العلمية التي تناولت التقويم، ارتأينا أن نفرد له فصلا قائما بذاته متناولين إياه بشيء من التفصيل و الدقة .

خلاصة الفصل:

تتمظهر مؤشرات نجاح النظام التربوي في مدى كفاءة مخرجاته التي يدفع بها إلى سوق العمل و سد الحاجات الملحة للمجتمع و مدى ما حققه هذا النظام من الأهداف التربوية و التعليمية المسطرة، و أيان كان الأمر سلبي أم إيجابي فإنه يخضع لعوامل مؤثرة تتحكم فيه و تحدد مساره، فالتحصيل الدراسي ظاهرة اجتماعية تربوية صعبة الدراسة نظرا لتشابك و تعقد أسبابها و تداخل مؤثراتها حيث نجد أن التحصيل الدراسي كما أشارت العديد من الدراسات يرتبط بالكثير من العوامل المؤثرة فيه كالعوامل الاجتماعية و العوامل الأسرية التي تدخل ضمنها عدة عوامل اقتصادية و ثقافية بالإضافة إلى الخلفية التعليمية الأكاديمية للوالدين و هناك أيضا نجد تأثير العوامل المدرسية التي تضم الجو و المناخ المدرسي و علاقة التلاميذ بالأستاذ و باقي المجموعة المدرسية و لا ننسى نوعية المناهج الدراسية و طرق التدريس هذا ما يتعلق بالعوامل الخارجية أم العوامل الداخلية فنجد في البداية العوامل العقلية الذهنية مثل الذكاء و الذاكرة و الانتباه و الإدراك و التفكير أما العوامل الجسمية الصحية فهي لا تقل أهمية عن سابقاتها من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي و التي تتلخص في الحكمة التي تقول: (العقل السليم في الجسم السليم) و التي تتناول البنية الجسمية العامة مع سلامة الحواس كالسمع و البصر و خلو الجسم من الأمراض المستعصية التي تعيق تواصل التلميذ مع المدرسة و تمنع تمدرسه بطريقة سليمة فتظافر كل هذه العوامل قد يحدد مصير هذا التلميذ المتمدرس إما تفاعل إيجابي فيحقق النجاح و الأهداف المرجوة أو ضعف في التحصيل فيستلزم الأمر العلاج و الإصلاح البيداغوجي تبعا لتمركز دائرة الخلل للعوامل المؤثرة في هذا التحصيل.

مراجع الفصل الثاني

1- إبراهيم، مجدي عزيز(2004). موسوعة التدريس ، ط1 ، عمان، الأردن:دار المسيرة للنشر والإشهار

2- ابن المنظور(دت), لسان العرب (المجلد الثالث)، القاهرة ، مصر: المكبة التوفيقية,

3- إسماعيل، عمار محمود(1993), تقويم التحصيل الدراسي نظرة موضوعية،محلة التوثيق التربوي، العدد 33،السعودية,

4- البعلبكي، روحي(2003), المورد الثلاثي قاموس ثلاثي اللغات (عربي – أنكليزي – فرنسي)، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين,

5- الجريدة الرسمية(2008).القانون التوجيهي للتربية الوطنية، العدد 04 ، بتاريخ :27يناير 2008

6- السكري، عادل(1999), نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، ط1، القاهرة ، مصر: الدار المصرية اللبنانية,

7- السلخي، محمود جمال(2013). التحصيل الدراسي و نمذجة العوامل المؤثرة به ، ط1 ، عمان ، الأردن: الرضوان للنشر و التوزيع.

8- الصادق، إسماعيل محمد الأمين(2001), طرق تدريس الرياضيات نظريات و تطبيقات،القاهرة،مصر: دار الفكر العربي,

9- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2006), المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل ، ط1، عمان ، الأردن: دار الشروق,

10- الموسوعة العربية(2018). http://www.arab-ency.com/ ، تصفح يوم:2018/05/27

11- برو، محمد(2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، الجزائر: دار الأمل للنشر و الطباعة و التوزيع.

12- بن يوسف، أمال(2008). العلاقة بين إستراتيجيات التعليم و الدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر

13- بودخيلي، مولاي محمد(2004), نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ط 2،بن عكنون، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

14- ديوي، جون، تر: حسن ،أحمد الرحيم(1978). المدرسة و المجتمع ، ط2 ، بيروت ، لبنان: دار مكتبة الحياة.

15- سحوان ، عطاءالله(2006). العوامل الأسرية الاجتماعية المؤثرة في التفوق الدراسي، دراسة سوسيولوجية للطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا ، جامعة الجزائر.

16- شحاته،حسن و النجار، النجار(2003).معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة،مصر:الدار المصرية اللبنانية,

17- عادل، محمد محمود العدل(1996). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية

(دراسة نفسية) ، دورية علمية سيكولوجية ، المجلد السادس ، العدد الأول، مصر.

18- عيسوي، عبد الرحمان(1984), معالم علم النفس، بيروت ، لبنان: دار النهضة العربية,

19- غريب ،عبد الكريم(2006), المنهل التربوي الجزء الثاني ، ط1، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية

20- غيث، محمد عاطف(2006), قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية ، مصر: دار المعرفة الجامعية,

21- قوارح، محمد(2012). المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين ، الجزائر: جامعة الجزائر02,

22- مرعي،توفيق أحمد و الحيلة ،محمد محمود(2009). المناهج التربوية الحديثة ، ط1 ،عمان ،الأردن: دار المسيرة.

23- مصلح، الصالح(1999). الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية ، ط1، الرياض،السعودية: دار عالم الكتب

24- معتوق، فريدريك(1998), معجم العلوم الاجتماعية ، بيروت ، لبنان: أكاديميا,

25- والاس، رث و وولف،ألسون(2012),تر:محمد عبدالكريم الحوراني، النظرية المعاصرة في علم الإجتماع، ط2، الأردن: دار مجدلاوي,

26- وبكبيديا الموسوعة الحرة(2016), أخر تعديل بتاريخ:2016/03/26 ، تصفح يوم: 2016/09/20، **https://ar.wikipedia.org/wiki**

27- يخلف، رفيقة(2012), دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي ، جامعة الجزائر02

الفصـــل الثالث

تقويـــم التحصيـــل الدراســـــي

1 التقويم التربوي

1-1 مفهوم التقويم و التقييم

2-1 الفرق بين التقويم و التقييم

3-1 مفهوم القياس التربوي

4-1 الفرق بين التقويم و القياس

5-1 التقويم حسب وجهات نظر الباحثين و المشتغلين بالقطاع

2 الأسس النظرية و المنهجية لتقويم التحصيل الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات

1-2 الأساس الفلسفي التربوي

2-2 الأساس السيكولوجي و المعرفي

3-2 الأساس الاقتصادي

3 آليات التقويم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات

4 ممارسات التقويم بين المناهج السابقة و المناهج الجديدة

5 أنواع و أنماط تقويم التحصيل الدراسي

1-5 التقويم التشخيصي

1-1-5 أهداف التقويم التشخيصي

2-1-5 كيفية إجراء التقويم التشخيصي

2-5 التقويم التكويني

1-2-5 أهداف التقويم التكويني

2-2-5 كيفية إنجاز التقويم التكويني

3-5 التقويم التحصيلي

1-3-5 أهداف التقويم التحصيلي

2-3-5 كيفية إنجاز التقويم التحصيلي

تمهيد :

لتجسيد الأهداف التربوية ينبغي تضافر الجهود من مختلف الأطياف العاملة في الحقل التربوي التعليمي أين بدلو كل بدلوه مع إتحاد مسعى عدة عناصر في خانة واحدة و المتجهة صوب إنجاح العملية التعليمية التعلمية التي تحقق هذه الأهداف المنشودة، و لا يمكن أن نعرف مدى نجاح هذه العملية إلا من خلال تقويمها و هذه العملية تسمى ما يعرف بالتقويم التربوي و التعليمي و قد يخضع التقويم بدوره إلى عملية التعديل و التحديث ليتماشى مع متطلبات التطوير و التحديث و العصرنة التي قد تمس النظام التربوي بين الفترة و الأخرى عن طريق عمليات الإصلاح التربوي المتعاقبة و التي من بين أهم محاوره المناهج الدراسية بما صاحبها من طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات، حيث فرضت بذلك إفرازات لا بد منها و ملائمة لها و تتجانس مع آلية عملها الجديدة و تستطيع رصد و تتبع خطوات سيرها و منه اختبارها و قياسها و إصدار حكم عليها و تصويبها مستقبلا، إنها عملية التقويم التربوي التي جاءت مع الإصلاحات التربوية الجديدة(2003) بمفاهيم و ميكانيزمات حديثة و تنوع مختلف عن سابقه و المتمثل في الأنواع الثلاثة للتقويم و هي (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) و تجدر الإشارة إلى أهمية كل من هذه الأنواع و ضرورة تنفيذها بصورة كلية تسلسلية بدون الاستغناء عن إحداها، تأكيدا على أهميتها و دورها في تكامل و انسجام و ترابط التقويم التربوي و التعليمي و هذا ما سوف نتطرق إليه في هذا الفصل الذي أفردناه للتقويم نظرا لكونه الحلقة الإجبارية و التي لا غنى عنها لتجسيد الإصلاحات التربوية و التخطيط لها و ضبط آلية عملها وتدارك أخطاءها و عثراتها السابقة و تصحيح مسارها هذا من الجانب التربوي العام ، أما من الجانب التعليمي المتعلق بالصف الدراسي و بالضبط أثناء العملية التعليمية التعلمية فأهميته تكمن في تقويم مخرجاتها من خلال النتائج الدراسية و بالتالي التحصيل الدراسي للتلميذ، و هذا سوف نتناوله في هذا الفصل .

1- التقويم التربوي : évaluation de l'éducation

1-1- مفهوم التقويم و التقييم:

*- في قاموس المنهل أتت الكلمة الفرنسية (évaluation):" تقدير، تثمين ، تخمين قيمة مثمنة."(إدريس،2008، ص497)

*- التقويم في التعليم هو العملية التي من خلالها تحديد و الحصول على معلومات مفيدة للحكم على القرارات المحتملة.(Stufflebeam,daniel L et autres,1980,p48).

*- تقويم ما يتم قياسه عن طريق الاختبار ، أو بطريقة تشبه تحديد الأهداف، وقياس الأداء، وتحديد التناقضات والأشياء الأخرى المشابهة. (Stufflebeam,daniel L et autres,1980, p57)

*- قد تستخدم لفظة التقويم كما تستخدم لفظة التقييم للإشارة إلى نفس المعنى أحيانا و أخرى إلى معنى مغاير، كما أشار إلى ذلك (عبد الكريم غريب) في المنهل التربوي عن الالتباس الذي يقع حول استعمال المصطلحين (التقويم ، التقييم) فيقول: " هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم و التقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي نفس المعنى ذاته. ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، و هي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما أعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط."(غريب،2006،ص384)

حيث خلصت هذه المقارنة إلى عمومية التقويم عن التقييم وأنه أكثر شمولا منه لأنه بالإضافة إلى أن التقييم يعطي قيمة معينة للشيء فإن التقويم يتعداه إلى محاولة التعديل والإصلاح .

*- عرفه (صلاح الدين محمود) بعد عرضه لوجهات نظر متعددة تصب في نفس السياق و هي :" فمفهوم التقويم من وجهة نظر(ستيك Stake 1967) و(تنبرينك 1974 Tenbrink)

يتضمن الحصول على معلومات، و إصدار أحكام، و يضيف (ألكين Alkin 1966) و (سكريفن Seriven 1967) إلى ذلك عملية صنع القرار. فعلى الرغم من أنه ربما يكون صحيحا أن عملية التقويم تكتمل بمجرد إصدار حكم، إلا أنها تستخدم في التأثير على ناتج قرار أو قرارات معينة.(علام،2009،ص23)

*- هناك عدة أراء و اقتراحات حاولت تسليط الضوء على مصطلح التقويم و التقييم و توضيح الفرق بينهما والاستعمال التربوي لكليهما ومن هذه الاقتراحات نجد:"يقترح (1990 Choppin) أن مفهوم التقويم يجب أن يقتصر على التطبيقات المتعلقة بالأفراد دون البرامج. فهو يشمل أنشطة متضمنة في وضع التقديرات الرسمية و غير الرسمية، و الفحص، و التأهيل، و غير ذلك. إذ يمكن تقييم تحصيل طالب في مقرر معين، أو اتجاه شخص متقدم لوظيفة معينة، أو كفاية معلم، في حين أنه أقترح أن يقتصر مفهوم التقويم على التطبيقات المتعلقة بكينونات مجردة. مثل: البرامج و المناهج، و المتغيرات المؤسسية.

ويتضمن استخدام هذا المفهوم تقدير قيمة أو مزية أي من هذه الكينونات مقارنة ببرامج، أو مناهج، أو مخططات مؤسسية أخرى." (علام،2009،ص23)

*- ذكر(ملحم سامي محمد) عدة تعريفات تبين أن التقويم ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية و أوضح أن التقويم يشتمل على عدة خطوات ضرورية بدأ بعملية التخطيط مرورا بمرحلة الحصول على العمليات، و وصولا إلى مرحلة تحليل و وصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها من أجل اتخاذ القرار و هذه تعريفات التقويم:

"1- عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ. و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة.(Gronlund 1976).

2- عمليات تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا. كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ و ترفيعهم.(Stanley 1964).

3- التقويم عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في إتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات."(ملحم،2009،ص37)

*- و يعرف التقويم تربويا من قبل (رافدة عمر)عن(الصمادي و الداربيع) بأنه: " عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية و إتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف و توفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و إثرائها."(الحريري،2007،ص12)

*- أكدت العديد من التعريفات على أن في الحقل التربوي يتم إتباع العديد من الخطوات و الإجراءات للوصول إلى قرار أو حكم معين على العملية التربوية و في الحقيقة أن هذه العمليات على مختلف تسمياتها ماهي إلا إشارة إلى مختلف المصطلحات(الاختبار ، القياس ، التقييم) التي تصب في قالب واحد ألا و هو التقويم التربوي كما أشار إلى ذلك (قاسم علي) في تعريفه للتقويم : " التعرف على قيمة الشيء أو استحقاقه بعلاقته بمعيار أو محك معين، مستخدمين القياس غالبا في هذه العملية. فالتقويم هو توصيف و تحصيل و تجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات، و من هنا نرى أن التقويم يتعدى نطاق الاختبار و القياس و التقييم، أي أنه أشمل و أوسع معنى لأنه يشمل الاختبار و القياس و التقييم، بالإضافة إلى إصدار حكم معين.(الصراف،2002،ص17)

*- و يذهب (بلوم Bloom) في تعريفه لمفهوم التقويم على النحو التالي :

" عملية منظمة ينتج عنها إصدار أحكام في ضوء هدف محدد على قيمة الأشياء من أفكار أو ظواهر أو أعمال أو مواد...الخ. وتشمل هذه العملية استخدام المعايير Norms لتحديد مستوى كفاية الأشياء و درجة قدرتها و فعاليتها، و تكون عملية التقويم إما كمية أو كيفية أو معا...

*- تعريف (داوني Downie) :" إعطاء قيمة لأشياء أو شيء محدد وفقا لمحكات و ضعت لهذا الغرض."...

*- تعريف (ترافرز Travers) :" عملية نحدد من خلالها مستوى أو درجة أو قيمة ما يحدث وفقا لإهداف معينة." (أبو الثمن،2007،ص242).

*- تعريف (كرونلاند Gronlund) :" عملية منظمة لتحديد الدرجة أو المستوى التي تحققت من الأهداف الموضوعة أو المرسومة للشيء المقاس." (أبو الثمن،2007،ص241).

*- تعريفات تحمل وجهات نظر مختلفة ظاهريا لكنها متفقة مع بعضها في الهدف نفسه حيث أتت هذه التعريفات وفقا للوظائف التي يشغلها القائمون على عملية التقويم في المؤسسات التربوية و المسئولين في الهيئات العليا لوزارة التربية والمكلفين بمتابعة تقويم البرامج و المناهج التربوية انطلاقا من عملية التخطيط و الإعداد و التجسيد الفعلي على أرض المدرسة و المتابعة المستمرة و أخيرا استرجاع النتائج التي تعكس مدى نجاحها كما لخص ذلك (علام 2000) في تعريفه :" يعرف المعلمون التقويم بعبارات وصفية أو كمية تتعلق بالمواد التي يدرسونها، والمرشدون التربويون يعرفونه بقدر تعلقه بتخصصات الطلبة و ميولهم المهنية و مدراء المدارس يعرفونه في ضوء سلوكيات الطلبة، أما الآباء فربما يهمهم في التقويم مدى ما يوفره لهم من مؤشرات تتعلق بمستوى تحصيل أبنائهم، بينما يهتم مقومو البرامج التربوية بجمع المعلومات عن البرامج و مقارنتها بما تحقق من أهداف ذلك البرنامج لأجل إصدار أحكام حولها."(الزاملي و أخرون،2009،ص47)

*- نجد عدة تعريفات وردت في(المنهل التربوي) اتفقت في محتواها على عدة نقاط مشتركة عبرت عن الدلالة الاصطلاحية لهذا المفهوم على اختلافها في بعض الحيثيات وهي :

*- تعريف(Thomdike 1969) :" عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، و تقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف.

*- (Gronland 1969) : عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة....

*- (Legendre 1988) : حكم وصفي أو حول قيمة شخص أو موضوع أو عمليات أو وضعية أو تنظيم، عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير معدة و انطلاقا من معايير واضحة...، و ذلك قصد تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ قرارات حول متابعة الأهداف...، و التقييم كذلك عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة. وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا و اتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة."(غريب،2006،ص387)

إن تقويم المناهج مشروع ضخم يتطلب إمكانيات مالية و مادية معتبرة تتطلب فرق بحث وهيئات حكومية وأجهزة رسمية، تسخر كلها لتحقيق أغراض و غايات وأهداف مخطط لها من قبل، سطرت بعناية لتتماشى مع حاجات و متطلبات المنظومة التربوية و كل هذا يتم اعتمادا على النتائج المستقاة من عملية التقويم بصورته المختزلة والتي جسدت ميدانيا في مجال زماني ومكاني محدد يستهدف فئة بعينها باستخدام وسائل و طرق تدريس ضبطت سلفا ضمن منهاج معد ليتماشى مع المراحل الدراسية المراد استهدافها و معرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة و المسترجعة من أرض الواقع كنتائج تحصيلية، و انطلاقا من أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات التي يمكن إن يسترشد بها صانعو القرار، فإنه يتم استصدار الأحكام و القرارات .

لقد تم التركيز في تحديد مفهوم التقويم التربوي أو التقويم البيداغوجي على مختلف العمليات العملية الميدانية التي تطبق في الحقل التربوي من قبل القائمين على الممارسة التربوية داخل المؤسسات التربوية(الثانويات عينة الدراسة) حسب الخطوات الإجرائية التي يقوم بها المقوم أو الأستاذ تماشيا مع أساليب و أنماط التقويم بشتى أنواعه: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني ثم التقويم التحصيلي أو الختامي كما تجدر الإشارة أن تقويم مستمر، حيث تتم عملية التقويم البيداغوجي انطلاقا من الخطوة الأولى و هي الملاحظة بشتى أنواعها و المتمثلة في الفروض المحروسة و الواجبات المنزلية و المشاركة في القسم...و أخيرا الاختبارات الكتابية ثم تأتي الخطوة الثانية و هي القياس و هو عملية تتم وفق معايير محددة مسبقا تبعا للمحكات التي وضعت من أجلها باستعمال أدوات القياس المعدة لذلك و الخطوة الثالثة التقدير و يكون تبعا للعلامات التي استخلصت من عملية القياس مثلا (تقدير جيد ، حسن . مقبول ، دون الوسط ، ضعيف...) و أخيرا الخطوة الرابعة و هي إصدار حكم نهائي تبعا للتحصيل الدراسي للمتعلم أثناء تعلمه متجليا في نتائجه أو نقاطه أو علاماته المتحصل عليها فيكون الحكم مثلا(ناجح ، راسب...).

وحتى تكون عملية التقويم صادقة وشاملة وموضوعية، يجب أن تكون كل الظروف مهيأة لذلك و خصوصا المقوم أو الأستاذ المشرف على عملية التقويم الذي يجب أن يكون قد حظي

بالتكوين المسبق و تمت مرافقته بالدورات التكوينية المكثفة و الأيام الدراسية و الندوات ومختلف الوسائل التي تؤهله ليكون في مستوى المهام المنوطة به من أجل إنجاح العملية.

1-2- الفرق بين التقويم و التقييم :

نجد مصطلح التقويم يستخدم كما يستخدم مصطلح التقييم للإشارة إلى نفس المعنى أحيانا و يقصد به أحيانا أخرى معنى مغاير، كما أشار إلى ذلك (عبد الكريم غريب) في المنهل التربوي عن الإلتباس الذي يقع حول استعمال المصطلحين (التقويم ، التقييم) فيقول: " هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم و التقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي نفس المعنى ذاته. ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، و هي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما أعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط."(غريب ،2006، ص384). هناك عدة أراء و إقترحات حاولت تسليط الضوء على مصطلح التقويم و التقييم، و توضيح الفرق بينهما والاستعمال التربوي لكليهما ومن هذه الاقتراحات نجد:"يقترح (Choppin 1990) أن مفهوم التقويم يجب أن يقتصر على التطبيقات المتعلقة بالأفراد دون البرامج، فهو يشمل أنشطة متضمنة في وضع التقديرات الرسمية و غير الرسمية، و الفحص، و التأهيل، و غير ذلك. إذ يمكن تقييم تحصيل طالب في مقرر معين، أو اتجاه شخص متقدم لوظيفة معينة، أو كفاية معلم، في حين أنه اقترح أن يقتصر مفهوم التقويم على التطبيقات المتعلقة بكينونات مجردة. مثل: البرامج و المناهج، و المتغيرات المؤسسية ،ويتضمن استخدام هذا المفهوم تقدير قيمة أو مزية أي من هذه الكينونات مقارنة ببرامج، أو مناهج، أو مخططات مؤسسية أخرى." (علام ،2009، ص20).

وقد أعتمد بعض الباحثين استعمال لفظ التقييم بدل لفظ التقويم في التعريف التالي:" وتفيد عملية التقييم بالأساس، في تحديد درجة الجودة، من خلال قياسها الكمي أو الكيفي أو هما معا، لما تحقق داخل منتوج المتعلمين، للتعرف من خلال ذلك، على الفارق الموضوعي بين

المتوخى و المنشود في مستوى الجودة و المتحقق منها، قصد مراجعة نجاعة وظيفة الفعل التعليمي التعلمي للوقوف على مكامن الخلل فيه." (غريب ،2006، ص386)

حيث خلصت هذه المقارنة إلى عمومية التقويم عن التقييم وأنه أكثر شمولا منه لأنه بالإضافة إلى أن التقييم يعطي قيمة معينة للشيء فإن التقويم يتعداه إلى محاولة التعديل والإصلاح.

1-3- مفهوم القياس التربوي :

عرفه (ك ، بين k.Bean) بأنه مجموعة من المثيرات المرتبة لتقيس بعض العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية، والمثيرات هنا قد تكون في صورة أسئلة شفوية أو أسئلة مكتوبة... الخ .ويعرفه (جيلفورد Guilford) بأنه " وصف البيانات المتعلقة بخصائص الأشياء باستخدام الأعداد أو الجوانب الكمية في وصف سمات أو خصائص الأفراد، أما رمزية الغريب(1977) فتعرف القياس على انه " عبارة عن جمع معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع المراد قياسه"، وكذلك عرفته أيضا بأنه " تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة وذلك اعتمادا على الفكرة السائدة بان كل شيء يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه." وعرفه أبو حطب وعثمان(1982)بأنه " مقارنة أشياء معينة بوحدة أو مقدار معياري منه، بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه." (الحمادي، 2010 ،ص ص43-44)

أما عند (أنجلش و أنجلش English and English)فيتضمن مصطلح القياس المفاهيم الآتية: 1-القياس هو الاستنتاج الذي يتم الوصول إليه.

2-القياس هو المعيار الذي يلجأ إليه في تقدير قيمة الشيء.

3-القياس هو التعبير الرياضي أو الإحصائي لخصائص الأشياء.(أبو الثمن،2005،ص83)

و يضيف (أبو الثمن) في موسوعة علم القياس و التقويم قوله في تعريف القياس بأنه: (عملية تكميم الخواص أو الصفات نسبة إلى قواعد أو معايير نوعية) و ذكرنا أننا في العلوم

التربوية و النفسية لا نقيس الإنسان كإنسان أو التلميذ كتلميذ و إنما نحن بصدد قياس الصفات أو السمات أو الخواص – و القابلية للقياس أصلا – التي يمتاز به. فقياس الذكاء أو الرغبات أو الميول أو الشخصية أو الاتجاهات إنما هي قياس لبعض خصائصهم أو صفاتهم أو سماتهم و ليست قياسا بهم. (أبو الثمن،2005،ص303)

و تتم عملية القياس باستعمال عدة أدوات تسمى أدوات القياس و التي يعول عليها في الوصول إلى نتائج عن طريق إجراء الاختبارات بمختلف أنواعها مثل الملاحظة و الاختبارت الشفاهية المباشرة و الاختبارات التحريرية أي المكتوبة و التي يتم الإعداد لها مسبقا وفق معايير و ضوابط منهجية و هي ما يعرف بالاختبارات المقننة لتقيس التحصيل الدراسي للتلاميذ.

1-4- الفرق بين التقويم و القياس :

هناك عدة فروق مفصلية تحديد مجال كل من التقويم التربوي و القياس التربوي و هي :

أ- القياس التربوي يسبق التقويم التربوي، فالمدرس يقيس تحصيل التلاميذ بمقياس هو الفحص أو الملاحظة أو الاختبار، و تعتبر الدرجات وصفا كميا(رقميا) يمثل هذا التحصيل و هذا هو معنى القياس التربوي، أم إذا انتقل المدرس إلى خطوة ترجمة هذه الدرجات إلى تقديرات في ضوء المعيار الذي حدده المدرس سلفا(ضعيف ، مقبول ، متوسط ، فوق المتوسط ، جيد ، جيد جدا ، ممتاز)، فإن المدرس يكون قد انتقل من خطوة القياس التربوي إلى خطة التقويم التربوي، إذ إنه اتخذ قرارا على الدرجات التي تحصل عليها تلاميذته و إصدار حجم على مستوى تحصيلهم.

ب- أن التقويم التربوي يهتم بعملية التعلم من جميع جوانبها، بينما يهتم القياس التربوي بجوانب محددة منها.

ج- أن التقويم التربوي يهتم بإصدار أحكام نوعية و عددية، بينما القياس التربوي يهتم بتحديد قيم عددية و أرقام للأنماط السلوكية.

د- أن التقويم التربوي يهتم بالبيئة التعليمية في صورتها الشاملة بينما يهتم القياس التربوي بجانب محدد من هذه البيئة.

هـ- التقويم التربوي يعتمد على الحكم الكلي على الظاهرة أو الموقف التعليمي، أما القياس التربوي فيقتصر على الحكم التحليلي الذي يعتمد على استخدام الاختبارات و غبرها من المقاييس الأكثر دقة.(ابو الثمن،2005،ص306)

1-5- التقويم حسب وجهات نظر الباحثين و المشتغلين بالقطاع:

و تجدر الإشارة قبل استعراض أراء الباحثين و المهتمين بالقطاع التربوي التعليمي أنهم متفقين مبدئيا على أن التقويم يطبق في مختلف المواقف التربوية على المستوى الفردي أي تقويم المعلم للمتعلم أو على المستوى العام تقويم المشروعات و البرامج و في عملية بناء المناهج الدراسية و انتقاء أفضل الإستراتيجيات التربوية لتحسين عملية التعليم و التعلم، أما بشكل قد يحمل رؤى و وجهات نظر قد تتفق أحيانا و تختلف أحيان أخرى، فهناك تعريفات تحمل وجهات نظر مختلفة ظاهريا لكنها متفقة مع بعضها في الهدف نفسه حيث أتت هذه التعريفات وفقا للوظائف التي يشغلها القائمون على عملية التقويم في المؤسسات التربوية و المسؤولين في الهيئات العليا لوزارة التربية والمكلفين بمتابعة تقويم البرامج و المناهج التربوية انطلاقا من عملية التخطيط و الإعداد و التجسيد الفعلي على أرض المدرسة و المتابعة المستمرة و أخيرا استرجاع النتائج التي تعكس مدى نجاحها كما لخص ذلك (علام 2000) في تعريفه :" يعرف المعلمون التقويم بعبارات وصفية أو كمية تتعلق بالمواد التي يدرسونها، والمرشدون التربويون يعرفونه بقدر تعلقه بتخصصات الطلبة و ميولهم المهنية و مدراء المدارس يعرفونه في ضوء سلوكيات الطلبة، أما الآباء فربما يهمهم في التقويم مدى ما يوفره لهم من مؤشرات تتعلق بمستوى تحصيل أبنائهم، بينما يهتم مقومو البرامج التربوية بجمع المعلومات عن البرامج و مقارنتها بما تحقق من أهداف ذلك البرنامج لأجل إصدار أحكام حولها." (الزاملي و أخرون ،2009 ، ص47)

كما عرفه (صلاح الدين محمود) بعد عرضه لوجهات نظر متعددة تصب في نفس السياق و هي :" فمفهوم التقويم من وجهة نظر(ستيك Stake 1967) و(تنبرينك Tenbrink 1974) يتضمن الحصول على معلومات، و إصدار أحكام، و يضيف (ألكين 1966

Alkin) و (سكريفن Seriven 1967) إلى ذلك عملية صنع القرار. فعلى الرغم من أنه ربما يكون صحيحا أن عملية التقويم تكتمل بمجرد إصدار حكم، إلا أنها تستخدم في التأثير على ناتج قرار أو قرارات معينة. " (علام ،2009،ص20)

و يذهب (بلوم Bloom) في تعريفه لمفهوم التقويم على النحو التالي :" عملية منظمة ينتج عنها إصدار أحكام في ضوء هدف محدد على قيمة الأشياء من أفكار أو ظواهر أو أعمال أو مواد...إلخ. وتشمل هذه العملية استخدام المعايير Norms لتحديد مستوى كفاية الأشياء و درجة قدرتها و فعاليتها، و تكون عملية التقويم إما كمية أو كيفية أو معا." (أبو التمن،2007، ص242)

مفهوم التقويم حسب ما جاء في المنشور الوزاري رقم 2039 المؤرخ في 13مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي :" في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم (بتعدد مجالات تطبيقيه، ومختلف إستراتيجياته ووظائفه) ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية. فالتقويم في مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة و وسيلة اتخاذ قرار و تسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي ، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي .فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة.(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)

2- الأسس النظرية و المنهجية لتقويم التحصيل الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات:

أكدت العديد من الآراء على أن في الحقل التربوي يتم إتباع العديد من الخطوات و الإجراءات للوصول إلى قرار أو حكم معين على العملية التربوية ، و في الحقيقة أن هذه العمليات على مختلف تسمياتها ماهي إلى إشارة إلى مختلف المصطلحات(الاختبار ، القياس ، التقييم) التي تصب في قالب واحد ألا و هو التقويم التربوي.

التقويم ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية أوضح و أن التقويم يشتمل على عدة خطوات ضرورية بدأ بعملية التخطيط مرورا بمرحلة الحصول على المعلومات، و وصولا إلى مرحلة تحليل و وصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها من أجل اتخاذ القرار.

لقد تم التركيز الباحثين في تحديد مفهوم التقويم التربوي أو التقويم البيداغوجي على مختلف العمليات العملية الميدانية التي تطبق في الحقل التربوي من قبل القائمين على الممارسة التربوية داخل المؤسسات التربوية حسب الخطوات الإجرائية التي يقوم بها المقوم أو الأستاذ تماشيا مع أساليب و أنماط التقويم بشتى أنواعه: التقويم التشخيصي والتقويم التكويني ثم التقويم التحصيلي أو الختامي كما تجدر الإشارة أن تقويم مستمر، حيث تتم عملية التقويم البيداغوجي انطلاقا من الخطوة الأولى و هي الملاحظة بشتى أنواعها و المتمثلة في الفروض المحروسة و الواجبات المنزلية و المشاركة في القسم...و أخيرا الاختبارات الكتابية ثم تأتي الخطوة الثانية و هي القياس و هو عملية تتم وفق معايير محددة مسبقا تبعا للمحكات التي وضعت من أجلها باستعمال أدوات القياس المعدة لذلك و الخطوة الثالثة التقدير و يكون تبعا للعلامات التي استخلصت من عملية القياس مثلا (تقدير جيد ، حسن . مقبول ، دون الوسط ، ضعيف...) و أخيرا الخطوة الرابعة و هي إصدار حكم نهائي تبعا للتحصيل الدراسي للمتعلم أثناء تعلماته متجليا في نتائجه أو نقاطه أو علاماته المتحصل عليها فيكون الحكم مثلا(ناجح ، راسب.....)، وحتى تكون عملية التقويم صادقة وشاملة وموضوعية، يجب أن تكون كل الظروف مهيأة لذلك و خصوصا المقوم أو الأستاذ المشرف على عملية التقويم الذي يجب أن يكون قد حظي بالتكوين المسبق و تمت مرافقته بالدورات التكوينية المكثفة و الأيام الدراسية و الندوات و مختلف الوسائل التي تؤهله ليكون في مستوى المهام المنوطة به من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية و كل هذا يتم طبعا من خلال مناهج مسطرة تم التخطيط لها من قبل هيئات استشارية و مجموعة من الخبراء في علوم التربية و علم النفس و علم الاجتماع ، و انتقاءها ضمن العديد من المناهج العالمية التي أثبتت جدارتها في بلدانها و أتت ثمارها المنتظرة، و كان من بين خلاصات هذه التجارب و النماذج العالمية اعتماد طرق جديدة مستحدثة و التي تمحورت في المقاربة بالكفاءات كبديل عن المقاربة بالأهداف و الطرق التي

كانت سائدة سلفا، و كان لهذه الطرق الجديدة في التدريس أثرا بالغا قي تحريك العملية التعليمية التعلمية داخل الصفوف الدراسية و في جدران المدرسة التي تعتبر المخبر الحقيقي الذي تتفاعل فيه كل الخبرات التعليمية و تتبوتق المعارف المستقاة من التجارب و الممارسات التربوية، كان أهم روادها التلاميذ و هم بحق جوهر كيانها لأنها تتمركز حولهم و لا وجود لها إلا بهم، و لا يتم هذا طبعا إلا بالحضور الضروري و الأكيد للأستاذ الذي يعتبر مدير العملية التعليمية التعلمية و منسقها و المحرك الأساسي في قيادتها و توجيهها نحو المسار المحدد و المنهج المرغوب لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة .

إن تقويم المناهج مشروع ضخم يتطلب إمكانيات مالية و مادية معتبرة تتطلب فرق بحث وهيئات حكومية وأجهزة رسمية، تسخر كلها لتحقيق أغراض و غايات وأهداف مخطط لها من قبل، سطرت بعناية لتتماشى مع حاجات و متطلبات المنظومة التربوية و كل هذا يتم اعتمادا على النتائج المستقاة من عملية التقويم بصورته المختزلة والتي جسدت ميدانيا في مجال زماني ومكاني محدد يستهدف فئة بعينها باستخدام وسائل و طرق تدريس ضبطت مسبقا ضمن منهاج معد ليتماشى مع المراحل الدراسية المراد استهدافها و معرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة و المسترجعة من أرض الواقع كنتائج تحصيلية، وانطلاقا من أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات التي يمكن إن يسترشد بها صانعو القرار، فإنه بتم استصدار الأحكام و القرارات .

هناك عدة أسس نظرية للتقويم تشترك نسبيا مع مقاربة التعليم بالكفاءات نذكر منها مايلي:

2-1- الأساس الفلسفي التربوي :

تنطلق عملية التقويم من عدة منطلقات لها أثر كبير على بنيته و هيكلته و إعطاءه الشكل النهائي الذي قد يظهر به، ومن بين أهم هذه الأسس نجد الأساس الفلسفي التربوي باعتبار فلسفة التربية هي المرجع الأول في اعتماد السياسة التعليمية اتي يتبناها المجتمع و من خلاله النسق التعليمي كأحد أهم أنساق المجتمع، في توجهاته و تسطير الخطط و إعداد المناهج التعليمية و على أساس المقاربة البيداغوجية المتبناة لتحقيق الأهداف المتوخاة أو اللجوء إلى عملية الإصلاح التربوي من أجل إصلاح النظام التربوي و تقويم اعوجاجه ، و

محاولة تجديده و تطويره إن دعت الضرورة لذلك ، أما فيما يتعلق الأمر بالأساس الفلسفي للمقاربة بالكفاءات فيبدو أنها تشترك في الكثير من المبادئ الأساسية مع التقويم و تنحو نفس منحاه، كما يقول كل من (**محمد بوعلاق و بن تونس الطاهر**) :"لقد جاءت المقاربة بالكفاءات بتصور فلسفي لمختلف التوجهات التربوية و الأسس المتحكمة في إصلاح النظام التربوي. و يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتجعل المتعلم في قلب اهتمامات فلسفة التربية الحديثة لتكوين شخصيته و تجعل منه شخصا قادرا على التعلم مدى الحياة، على اعتبار أن فلسفة مقاربة الكفاءات تقوم على مبدأ << تعلم كيف تتعلم >>. إضافة إلى ذلك ظهرت هذه المقاربة التربوية لتمنح الفرد فرصة الاكتساب الفعلي و العملي للقيم و المهارات و القدرات و الكفاءات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية."(بوعلاق و بن تونس، 2014،ص32)، و عليه أضحى الهدف واحد و الغاية مشتركة حيث يتجلى ذلك في واقع عملية التقويم في العملية التعليمية التعلمية في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات.

2-2- الأساس السيكولوجي و المعرفي :

لقد تم في الآونة الأخيرة اعتماد عدة نظريات نفسية و اجتماعية كإطار مرجعي لعملية التقويم و منه تم بناء الهيكل الذي تحمل عليه جميع الآراء و الأفكار التربوية و التجارب و الخبرات و الممارسات التربوية و المحك المرجعي لمعرفة التركيبة النفسية و التفاعلات السيكولوجية التي تظهر على سلوك المتعلم و ترسم خطواته التعليمية استنادا إلى الخلفية النظرية و افتراضات هذا العلم أو ذلك و لكنها لا تخرج في دراسة السلوكات التعليمية التعلمية للطفل المتمدرس عن عملية التركيب و التحليل ثم التنبؤ، حيث يعطينا هذا الأخير التصورات المستقبلية من خلال الانفعالات الوجدانية و ردود الأفعال المتوقعة من المتعلم ضمن العملية التعليمية التعلمية، و منه تكون الاستعدادات و اتخاذ الاجرارات المناسبة في الوقت المناسب، لتفادي أية مفـاجاءات غير محسوبة العواقب، و من جانب أخرى أشار الكثير من الباحثين أثناء التجسيد الفعلي لطرق التدريس و نخص بالذكر المقاربة بالكفاءات إلى الجانب السيكولوجية و إلى أهمية السلوك و إسهاماته في عملية حدوث التعلم و هذا ما نستخلصه من أراء أصحاب النظرية البنائية في المجال التعليمي بالقول : " فإن أنصار البنائية يعتقدون أن

سلوك الفرد محكوم بما يعرف أو ببنائه المعرفي الذي يشكل أحد المحددات الهامة للتعامل مع الموقف الذي من خلاله و على ضوئه يحدث السلوك و يكتسب. فحسب البنائيين، يتضح أن تفسير النظرية السلوكية للتعلم لا يعد كافيا لتفسير كيفية حدوث التعلم، فتعلم الفرد تحكمه عدة محددات، أبرزها معارفه القبلية (محكوم بما يعرف) أي ببنائه المعرفي، فـهذه المحددات تعتبر هامة من حيث كونها تساعد على التعامل مع الموقف التعليمي الذي على ضوئه يحدث التعلم و تكتسب المعارف."(بوعلاق و بن تونس، 2014،ص33)، و لتجسيد كل هذه المبادئ النظرية و المنهجية يجب الاستعانة بمكونين أكفاء و أساتذة استوعبوا كل ما جاء في المقررات و البرامج و تلقوا دعما فنيا و تقنيا من أجل تجسيد و تحقيق أهداف العلمية التقويمية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات.أما من الجانب المعرفي و المهاري و طرق التفكير و أساليب التذكر فقد ظهرت عدة تصنيفات تؤطر المجال المعرفي أهمها ***تصنيف بلوم Bloom Taxonomy*** و ***تصنيف مراي و وارد Murray & Ward*** و هناك جدول توضيحي يقارب بين التصنيفيين و وضح أهميتها في الجانب العملياتية الذهنية و طرق التفكير و التذكر و القدرة على التحليل و التقويم و هو الصفحة الموالية :

تصنيف بلووم المعدل	تصنيف موراي و وارد
1- المعرفة(التذكر)	1-التعرف
2-الفهم	2-الاستنتاج
2-1-الترجمة	2-1-الترجمة(التوضيح،التصنيف،التحويل،إعادة صياغة)
2-2-التفسير	2-2-التفسير (الأفكار الرئيسية،عرض المؤلف،التلخيص، التعميم)
2-3- الاستكمال	2-3-الاستكمال(التعليل،التنبؤ،التضمينات)
3-التطبيق(الفهم)	3-(توظيف،تعميم،إعادة بناء،توسيع)
4-التحليل	4-التحليل(متشابهات،نسب،مصفوفات،متسلسلات،وضع مخططات،فروض...وجهة نظر)
5-التقويم	5-التقويم(مقارنة بمستويات أو معايير محددة أو غير محددة،مقارنات،تغايرات،جوانب قوة،خلل)
6- الإبداع(التركيب)	6-حل المشكلات(تحديد المشكلات،توظيف المبادئ،انتقاء مبادئ صحيحة،اكتشاف)

جدول رقم (01)يوضح مقارنة بين تصنيف بلووم المعدل و تصنيف موراي و وارد

(علام،2009،ص ص67 68)

نلاحظ من خلال الجدول السابق وجود قواسم مشتركة رئيسية بين التصنيفين مع اختلافات فرعية و التي تحدد المستويات المتعددة للمهارات المعرفية التي ينتظر من التلاميذ أداؤها خلال العملية التعليمية التعلمية و تمكين عملية التقويم بصورة أوضح ضمن تطبيق المقاربة بالكفاءات.

2-3- الأساس الاقتصادي :

لا نستطيع الحديث عن النظام التعليمي كنسق فاعل في المجتمع دون الحديث عن المنظومة الاقتصادية و ما لها من أهمية بارزة في التخطيط و الإنفاق على المنظومة التعليمية، خصوصا في التطور التكنولوجي الحاصل في العالم و إدخال الوسائل التقنية الحديثة للإعلام و الاتصال التي تساهم في بناء مجتمع المعرفة و تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع، و ما لها من إسهام كبير في استحداث تقنيات جديدة في مجال التعليم و التكوين و بالتالي الحصول على مخرجات تربوية عالية الكفاءة، و بما يتطلبه سوق العمل. كما سمح هذا بظهور مصطلح جديد يعرف باقتصاديات المعرفة و التي مفادها الحصول على المعلومة أو المعرفة بأقل تكلفة و جهد و أقل وقت، فكان لازما على القائمين بالقطاع التعليمي التوجه نحو إدخال الوسائل التكنولوجية و ولوج عالم الرقمنة و التطور الحاسوبي من أجل كسب الرهان الذي فرضته الدول المتقدمة و التي خطت خطوات عملاقة في هذا الشأن و هذا طبعا بالإنفاق المالي و تسخير كل الإمكانيات المادية و البشرية أي الاستثمار في الرأس مال المادي و الرأس مال البشري على حد سواء ضمن خطط إستراتيجية أعدت لذلك، كما لا ننسى أن نذكر أن المقاربة بالكفاءات ،" كمقاربة بيداغوجية في البلدان المصنعة لتجعل منها أداة بيداغوجية تهدف بالأساس إلى تغيير سلوك ال متعلمين و المكونين، و تهدف كذلك إلى تغيير أساليب تسيير مؤسسات التكوين، حتى تتمكن من تكوين أفراد قادرين على اكتساب معارف عملية و قدرات تمكنهم من جعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الأمثل للعارف و على تعبئتها، من أجل استخدامها في أوساط العمل، كل ذلك ن أجل إدماجهم بشكل مناسب و سليم في الأوساط المهنية." (بوعلاق و بن تونس،2014،ص33).

ومن خلال تتبع متطلبات تجسيد التقويم بأنماطه و أساليبه تجسيد جيد في إطار المقاربة بالكفاءات نلاحظ عديد النقاط المشتركة في المبادئ و الأهداف التي تصب في بوتقة واحدة و تسعى إل غاية واحدة ألا و هي النهوض بالقطاع التعليمي و نجاحه المتجسد في التحصيل الأكاديمي الجيد و مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية تستطيع مجابهة متطلبات السوق. وهو

ما نلاحظه في التأكيد على المرجعية المشتركة للتقويم و المقاربة للكفاءات في قول الباحثين : " يمكن إرجاع الأسس الاقتصادية لمقاربة الكفاءات إلى ما يلي :

- سياق المؤسسات الإنتاجية و متطلبات المستهلكين/جودة الإنتاج.
- طرق تنظيم العمل: تأهيل الفرد/تأهيل الجماعة.
- عدم استقرار الأفراد في مناصب عملهم.
- التدبير التوقعي: استباق التطورات- نظرة استشرافية مستقبلية.
- الفرد الذي يتوفر على الكفاءة، يستخدمها لا محالة لضمان الجودة في الأداء و الإنتاج (بوعلاق و بن تونس،2014،ص34).

3- آليات التقويم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات:

قد يتبادر للأذهان أن بتوفير الوسائل و المتطلبات و الإمكانات المادية و البشرية لمشروع ما كفيل بإنجاحه و بلوغ الأهداف المسطرة له، و لكن الواقع الميداني يشير إلى عكس ذلك، و هذا من خلال الدراسات الميدانية التي أجريت على نجاعة الإصلاحات التربوية و مدى استجابتها لمتطلبات الإصلاح و التجديد و التغيير التي حصلت في المنظومة التربوية التعليمية، فالجزائر مثلا قد مر نظامها التعليمي بعدة إصلاحات متعاقبة من أجل النهوض بالقطاع للحاق إلى ما وصلت إليه المنظومات التعليمية العالمية مثل فنلندا و اليابان و أمريكا و عدة دول حذت حدوهم، و المتتبع لكرونولوجيا الإصلاحات التربوية في الجزائر تتضح له الصورة عن حرص الدولة على توفير كل إمكانيات المادية و البشرية من نهوض المنظومة التربوية من كبوتها و مسايرة الأنظمة التربوية العالمية، و نستطيع أن نلخص هذه المراحل في هذه الصيرورة، حيث سعت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال إلى تجنيد كل طاقاتها المادية و البشرية للنهوض بهذا القطاع و هذا من خلال العديد من الإصلاحات التربوية التي شهدها القطاع المنهك من السياسة الاستعمارية التي كرست كل جهودها لخدمة أغراض الدولة الفرنسية و طمس الهوية الوطنية بكل أطيافها و ترسيخ الثقافة الدخيلة على المجتمع الجزائري بضرب معتقداته و قطع أوصال انتمائه الحضاري و تجريده من كل مقوماته فكان لزاما على الدولة

الجزائرية أن تأخذ على عاتقها تخليص أذهان الجزائريين من براثن الاستعمار و العمل على ترسيخ القومية الجزائرية و الهوية الوطنية و محاولة تعريب التعليم و جزأرته و تعميمه بين أفراد الشعب و هدا بتكريس مبادئ الديمقراطية و تكافؤ الفرص للجميع.

تعاقبت عدة إصلاحات أهمها أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 التي جاءت لتنظيم التربية و التعليم و تلتها أمرية 03/09 المؤرخة في 13 أوت 2003 و التي جاءت لتعدل و تتم أمر 76/35 من أجل إحداث إصلاحات و تعديلات على إختلالات المنظومة التربوية تارة و العمل على تطويرها و تحديثها تارة أخرى لتتماشى مع التطورات الحاصلة في الدول المتقدمة و كان أهم محك يقاس عليه النجاح أو الفشل هي النتائج الدراسية للتلاميذ التي تعكس مدى تحصيلهم الدراسي المختزل لكل الجهود المبذولة من طرف القائمين على القطاع سواء الجهود المادية و توفير الوسائل و الإمكانات الأساسية الأرغونومية و كذا تسخير الإطارات و الموارد البشرية (تكوين الأساتذة) وإعداد المناهج والتسطير لها و التخطيط الإستراتيجي الإستشرافي القائم على المبادئ العلمية و اقتباس بعض التجارب التعليمية لمنظومات تربوية عالمية أثبتت جدارتها في العديد من الدول المتطورة و كان أهم إفرازاتها في إطار العملية التعليمية التعلمية هي المقاربة بالكفاءات،ولقد أشارت الكثير من الدراسات السابقة إلى إصلاح المنظومة التربوية متناولة ذلك من عدة زوايا حيث أكدت معظم الدراسات السابقة سواء الدولية أو العربية أو المحلية على أن قطاع التربية و التعليم من أهم القطاعات التي تسعى كل الأمم لإعطائها المكانة التي يجب أن تكون عليها و الأهمية القصوى التي يكتسيها هذا النسق و علاقته بالأنساق الأخرى ، حيث نجد دراسة الباحث (*خالد إبراهيم حافظ إبراهيم*) التي ركزت على (السياسة التعليمية و التوجه الإيديولوجي في جمهورية مصر العربية) و خلص إلى أنه يجب أن يعطي صناع القرار و أصحاب السلطة المكانة التي تليق بالتربية و التعليم كنسق اجتماعي يؤثر و بتأثر بالأنساق الأخرى (النسق السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي) و التكفل بقضاياه و انشغالات العاملين به ليكون الرافد الذي يقود الأمة نحو التطور و الازدهار الحضاري (ابراهيم،2013،ص ص 168-177) ، كما جاءت دراسة أخرى تثمن مجهودات السلطات الوصية في مساعيها الجادة نحو الإصلاحات التربوية خصوصا

الأخيرة مثل دراسة الباحثة (*مرابط أحلام*) التي حاولت من خلال دراستها التوصل إلى (واقع المنظومة التربوية بعد الإصلاحات الأخيرة) أين توصلت إلى أن هذه الإصلاحات قد أتت بمناهج تعليمية أثرت إيجابا على طرق التدريس و كذا وفرت الوسائل الإيضاحية لتسهيل و فاعلية العملية التعليمية التعلمية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي (مرابط، 2006 ،ص ص 208 211)و هي نفس النتائج التي توصلت إليها الباحثة (*قرايرية حرقاس وسيلة*) في دراستها حول(تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج التعليمية التي أتت بها الإصلاحات التربوية) (قرايرية ، 2010،ص360)، كما جاءت النتائج التي توصل إليها الباحث(*هياق إبراهيم*) في دراسته عن (اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر)، أين كانت جميع المؤشرات إيجابية و تؤيد التوجه المساند من طرف الأساتذة لمشروع الإصلاحات التربوية و تجاوبهم مع ما جاءت به المناهج التعليمية و التحسين من طرق التدريس خصوصا المقاربة بالكفاءات و كذلك طرق و أساليب و أنماط التقويم التربوي التي أتت بنتائج إيجابية أحسن من سابقتها و لقد أفادتنا هذه الدراسات بالشيء الكثير و أعطتنا نظرة شاملة عن ما يجري في الميدان و عن الواقع التربوي(هياق ، 2011، ص 269) ، وهذا حتى و إن لم تكن هاته الدراسات مطابقة لما نسعى البحث فيه فقد حاولنا أخذ من كل دراسة سابقة النقاط التي تساعدنا في بحثنا إلى جانب جمع المادة العلمية النظرية والنتائج ا لأمبريقية الميدانية وتوظيفها لهيكلة الدراسة وإعطاءها الشحنة الإيجابية نحو الإنجاز، فمثلا هناك دراسات ركزت في مضمونها على الإصلاحات التربوية من المنحي الأيديولوجي الذي تتبناه السلطة و هذا لفرض أفكارها و توجهاتها على المسار التربوي حيث تتخذ منه منبرا لتمرير إيديولوجيتها عبر المدرسة و لتحقيق أغراضها و تجسيد مشاريعها و الوصول إلى أهدافها و غاياتها، وبالمقابل نجد دراسات تناولت الإصلاحات التربوية من جانب أحادي مثل دراسة مدى تجاوب أساليب التقويم التربوي الجديدة في تحقيق المناهج التعليمية التي أتت ضمن هذه الإصلاحات مقارنة بالأساليب و الأنماط الكلاسيكية السابقة ، و أبحاث أخرى حاولت تحليل أثر إتباع طرق تدريس جديدة من بينها المقاربة بالكفاءات على مدى إستيعاب المتعلم لما يقدمه له المعلم طبقا للمنهاج الجديد الذي تخلى عن طريقة التدريس القديمة المقاربة بالأهداف

بالإضافة لهذا الجانب نجد دراسة أخرى أدخلت عنصر ثاني و المتعلق بتوفير الوسائل الإيضاحية من أجل إعطاء فاعلية أكثر لطرق التدر يس و لا ننسى الدراسات و البحوث التي أعطت حيزا مهما لاتجاهات الأساتذة نحو ما جاءت به مقررات و مشاريع و مضامين الإصلاحات التربوية خصوصا سنة 2003 و ما بعدها و لكن كل هذه الدراسات التي أطلعنا علينا لم نجد فيها ضالتنا و ما يشبع رغبتنا و يزيل الحيرة التي تتملك الباحث و تجيب عن تساؤلاته و عليه سنحاول في هذه الدراسة توسع الدائرة و الإلمام بمختلف أبعاد الإصلاحات التربوية الجديدة من سنة 2003 إلى يومنا هذا و تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث شملت هذه الأبعاد إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي ثم المناهج التعليمية و هذا بالتركيز على المقاربة بالكفاءات و تطبيقاتها الفعلية في الصفوف الدراسية و أيضا مدى استيعاب أساليب و أنماط التقويم التربوي من قبل الأساتذة و صعوبات التي تعترضهم في تجسيده ميدانيا ، و أيضا لم ننسى الجانب الحيوي الذي يسهم في التفاعل الإيجابي للمتعلم مع محيطه و كيف يتناول المعرفة من عدة مصادر في وقت قياسي و ذلك بدمج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية مع السعي لتكوين أستاذ قادر على التحكم في هذه التكنولوجيا و استغلالها أحسن استغلال و توظيفها في تحسين أداءه لتح قيق الأهداف التربوية التي تضمنتها المناهج التعليمية الرامية للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

من خلال ما سبق ذكره نستطيع الربط بين الأساس الذي انطلقت منه هذه الإصلاحات التربوية و على رأسها التقويم التربوي و البيداغوجي ، و أهم إسقاطاته ميدانيا أي بين جدران المدرسة و داخل الصف الدراسي المناهج المتبعة و طرق التدريس المجسدة لكل الخطوات السابقة و التي يعول عليها في استفاء النتائج و جني ثمار كل الجهود المبذولة من قبل القائمين على القطاع و المشتغلين في الحقل التربوي، و الممارسين المطبقين لما جاء في ثنايا هذا المنهج و تجدر الإشارة بالخصوص إلى طرق التدريس الحديثة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، و التي قد ذكرناها في الفقرات السابقة انطلاقا من الأساس الفلسفي التربوي، مرورا بالأساس السيكولوجي، و وصولا إلى الأساس الاقتصادي لان الربط بين الواقع و النظري يفيد

حتما في إظهار العناصر الخفية التي لا تظهر بسهولة إلا بعد فترة زمنية تتيح للمراقبين و الملاحظين الفرصة للحكم على النجاح أول الفشل.

4- ممارسات التقويم بين المناهج السابقة و المناهج الجديدة:

جاء في المنشور الوزاري لوزارة التربية الوطنية رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 وصفا دقيقا لأساليب و أنماط التقويم التربوي المصاحب للمناهج الدراسية السابقة و الذي يصف فيه عملية التقويم البيداغوجي مجرد إجراءات و خطوات يقوم بها المقوم و نقصد به هنا الأستاذ من أجل تحصيل مجموعة من النتائج على إثر اختبارات تحريرية أو شفوية أو مجموعة من الملاحظات للتلاميذ بعد استكمال وحدة دراسية أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية و التي لا تعبر حتما عن المستوى الحقيقي للتلاميذ و مدى اكتسابهم للتعلمات و المهارات و الخبرات التربوية و منه فهي لا تعطي الصورة الواضحة المعبرة عن التحصيل الدراسي، حيث أشار هذا المنشور إلى عدة عناصر ميزت الطابع السلبي للممارسات السابقة وهي:

01/ تفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.

02/ اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة، بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح، و مرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

03/ استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا (إجازات، ارتقاء، إعادة،توجيه...)، والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.

04/ غياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم و عملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات ، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها ، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)

تصحيحا للممارسات السابقة جاء في مضمون الإصلاحات التربوية الجديدة للمنظومة التربوية خصوصا إصلاحات سنة 2003 عدة عناصر أدخلت على المناهج الدراسية من أجل تحسين مكوناتها و تماشيها مع التطورات الحاصلة في الأنظمة التربوية العالمية و التي أثبتت جدارتها و أعطت ثمارها في البلدان التي شرعت في تطبيقها مثل كندا و الولايات المتحدة الأمريكية و فنلندا و ألمانيا و عدة دول أسيوية، و الجزائر كانت من الدول التي حاولت تبني هذا المشروع التربوي الرائد خصوصا فيما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات و ما جاءت به من آليات بيداغوجية لتحسين المستوى التربوي لمؤسساتنا التربوية و رفع جودة التحصيل الدراسي،

" لذا فإن هذه المقاربة لا تقترح نموذجا تعليما تراكميا، وإنما تعليما اندماجيا بالدرجة الأولى وتمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلالة ومعنى ما تم تعلمه. فبالنسبة للتلميذ، لا يتمثل الأمر في تعلمه لجملة من المعارف سرعان ما يتم نسيانها، إنما يتعلق الأمر باكتساب كفاءات مستدامة، تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعقد تدريجيا، وتتحول بذلك إلى أدوات أساسية تمكن الأفراد من الاستعمال المتنوع لمكتسباتهم الدراسية في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

إن هذا التوجيه الجديد للبيداغوجية، يجب أن يتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم و فعل التقويم، و بالتالي إبراز إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية.و عليه تكون للتقويم وظيفتين أساسيتين:

01 –المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم.

02 – إقرار كفاءات التلميذ.

وتتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق،الأشكال التالية:

أ/ تقويم **تكويني:** يمارس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.

ب/ تقويم **تحصيلي:** يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات. لذا فإن هذا المنشور يهدف إلى تحديد الاستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتها، ووضع نظام لتطوير التقويم

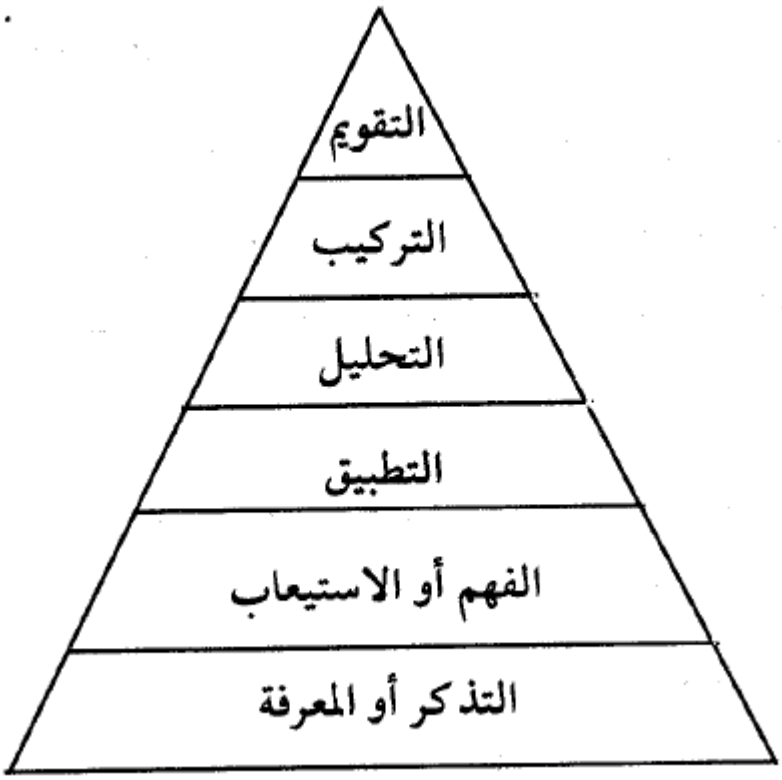
البيداغوجي وتجديده، يكون منسجما مع أهداف الإصلاح، لا سيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين الخدمات المدرسية. .(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)

5- أنواع و أنماط تقويم التحصيل الدراسي:

الموضوعية في العلوم الإنسانية و الاجتماعية من بين أبرز الصعوبات التي تعترض الخبراء و المشتغلين بالحقل التربوي و على رأسهم الأساتذة الذين يمارسون التقويم البيداغوجي طيلة المسار الدراسي، لأنه أثناء عملية التقويم لا يقتصر الأمر على عمليات القياس التي تعبر غالبا عن الكم من خلال الإختبارت التحريرية أو الشفاهية أي ما يتعلق بالمكتسبات المعرفية و قد يصعب الأمر في قياس الجوانب السلوكية و الوجدانية أو العاطفية كما لا ننسى الاهتمام بالجانب المهاري الحركي، و في المقابل نجد بعض الخبراء و الباحثين أمثال بلوم bloom أعطى وزنا ثقيلا لمستويات المجال المعرفي في عملية التحصيل الدراسي فقام بوضع تصنيف يحدد الجوانب التي يجب مراعاتها خلال عملية التقويم و التي كانت على شكل صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي أو العقلي و سميت (تصنيف بلوم 1956) حيث قسم هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة هرميا من القاعدة إلى الهرم على النحو التالي : "

1 - مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة Knowledge
2 - مستوى الفهم أو الاستيعاب Comprehension
3 - مستوى التطبيق Application
4 - مستوى التحليل Analysis
5 - مستوى التركيب Synthesis
6 - مستوى التقويم Evavaluation

و يمكن تمثيل هذه المستويات هرميا في الشكل الأتي :



(جودت ،2005 ، ص 161-162)

شكل رقم(02) يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي

و قد نجد عدة تقسيمات للتقويم التربوي فمنهم من يصفه بالتقويم الرسمي و غير الرسمي و منهم من يقسمه على حسب وظيفته و آخرون يقسمونه وفقا للغرض المراد منه، " و قد يقتضي هذا التنوع في وجهات النظر أن نتناول أنواع التقويم التربوي ونصنفه حسب وجهات النظر هذه:

أولا: التقويم التربوي كمفهوم تربوي أو تعليمي، ويضم:

(أ) تقويم النظم و المقررات و المناهج التعليمية.

(ب) تقويم المعلم.

(ج) تقويم المتعلم

ثانيا: التقويم التربوي كمفهوم إجرائي زمني ، ويضم:

(أ) التقويم التمهيدي (الأولي ن القبلي ، المبدئي)

(ب) التقويم التكويني (البنائي) ، (ج) التقويم الختامي (النهائي)

ثالثا: التقويم التربوي كمفهوم حكم و قرار، ويضم:

(أ) التقويم المعياري.

(ب) التقويم المحكي.(أبو الثمن،2007، ص ص329-330)

إذا أمعنا النظر في أساليب و أنماط التقويم المتبعة و الأكثر شيوعا في مؤسساتنا التربوية التي درج الأساتذة على تطبيقها في المدارس و داخل الصف الدراسي لوجدناها تنحصر في ثلاثة أنواع من التقويم (التقويم التشخيصي ، التقويم التكويني ، التقويم التحصيلي) و تم إسقاط الأنواع الأخرى من التقويم إما لصعوبة تنفيذه في الميدان و التي تتطلب تكوينا مسبقا للأساتذة كما قد تتطلب وسائل و آليات كفيلة بتجسيد مثل هذا النوع من التقويم بالإضافة أن السلطات الوصية لم تؤكد على تطبيق الأنواع غير التي ذكرنا بدليل أنه لا توجد خانات في جداول التقويم ليصب فيها الأستاذ نتائج القياس المفترض إجرائه (المجال الوجداني ، المجال المهاري الحركي...) و لقد عبر (أبو الثمن 2007) عن تنوع طرق التقويم تبعا للأهداف المرجوة من ذلك و نوعية المخرجات تركيزا على " المجال النوعي و يعني تقويم نوعية المتخرجين من الطلبة(تحصيليا ، تربويا ، اجتماعيا ، نفسيا ، ثقافيا) و بما ينسجم و الأهداف التربوية لذلك النظام التعليمي ، فمن المعلوم أن أي نظام تعليمي يهدف بالدرجة الأولى إلى تخريج متعلمين من تلاميذ أو طلبة حسب المرحلة التعليمية بخصائص و ضوابط و مواصفات محددة نطلق عليها إجمالا إسم الأهداف ، و هذه الأهداف غالبا ما تتضمن المجالات التالية:

1 -المجال العقلي(الذهني) ، و يدخل صمنه:

- الجانب المعرفي.
- الجابي الإستنتاجي.
- الجانب الاستيعابي.
- جانب النقد و التفكير.
- الجانب التطبيقي (العملي).

2-المجال الوجداني (الانفعالي) ، و يدخل ضمنه:

-جانب القيم و الاتجاهات.

-جانب الميول و الرغبات.

-جانب التقدير و التذوق.

3-المجال المهاراتي ، و يدخل ضمنه:

-مهارات التصميم و التشكيل.

-مهارات الطباعة و الكتابة.

-المهارات الميكانيكية.

-المهارات الفنية(الرسم، التمثيل ، النحت ، الموسيقى...إلخ).

-المهارات الرياضية.(أبو الثمن،2007،ص ص332-333)

و منه سنتناول في الفقرة الموالية شرح موجز لكل من أنواع التقويم الثلاثة الأكثر تطبيقا في الميدان(التقويم التشخيصي ، التقويم البنائي ، التقويم التحصيلي) من خلال الأتي:

5-1- التقويم التشخيصي(المبدئي ، القبلي ، الأولي...): Diagnostic valuation

* عرفه (ملحم سامي) الغرض منه هو تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجية عن برامج التدريس سواءا كانت عوامل جسمية،أو نفسية أو عاطفية،أو بيئية خارج غرفة الصف. (ملحم ،2000، ص 52)

* كما جاء في السند التكويني للمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم تعريف التقويم التشخيصى على النحو التالي " هو عملية يمكن بواسطتها الكشف عن الوضع الآني عند المتعلم ، ومدى استعداده للتعليم الجديد ، بناءا على تحديد مستواه فيما قبل و بهذا فإن التقويم التشخيصي إجراء عملي يقوم به المعلم في بداية سنة دراسية ، أو دورة تكوينية أو مجموعة دروس أو درس أو جزء من درس ، حتى يتمكن من الحصول على بيانات و معلومات تبين له مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة قدرات مهارات معارف.... و التي يستند عليها تدريس معطيات جديدة.(الغالي ،2016 ، ص 16)

* و جاء في دراسة (الحمادي ماجدة محمد عبد اهل) تعريف التقويم المبدئي مبررا بالأغراض التي دعت الحاجة إلى تبني مثل هذا النوع من التثويم الذي يعتبر كمدخل يسبق عملية التدريس حيث قالت:" هو التقويم الذي يتم تنفيذه قبل البدء بعملية التعليم للتعرف على الأغراض التالية:

– الكشف عن الاستعداد أو تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم جدد.

– التعيين أو تحديد مستوى الطلبة المنقولين أوالخريجين لوضعهم في مجموعات أكثر تجانسا

– إعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن المتعلمين من متطلباتها السابقة.

– الكشف عن الأهداف التي يتقنها المتعلمين قبل البدء في التدريس، مما قد يترتب عليه ترك وحدة كاملة والانتقال إلى وحدة أخرى.(الحمادي،2010،ص55)

5-1-1- أهداف التقويم التشخيصي : يهدف التقويم التشخيصي إلى ما يلي:

– يستطيع الأستاذ من خلاله معرفة النتائج الإجمالية و التجميعية التي تلقاه التلميذ في التعليم السابق و الذي يعطي بدوره الصورة المستقبلية للعملية التعليمية التعلمية

– أخذ فكرة عن مستويات التلاميذ و معرفة الفروق الفردية .

– يمكن الأستاذ من معرفة مدى جاهزية التلاميذ و قابليتهم للتعلم .

– اكتشاف الاتجاهات و الميول الخاصة بكل تلميذ.

– أثناء الحوار يتمكن الأستاذ من أخذ صورة عن الجوانب الوجدانية و الع اطفية و كذا المهارات الحركية .

– يعطي الأستاذ خريطة واضحة عن الأهداف و ما مدى تحقيقها مستقبلا.

– من خلال بناء صورة واضحة و كاملة عن المسار الدراسي للتلاميذ يمكن للأستاذ إعداد خطط تربوية بيداغوجية ناجحة.

5-1-2- كيفية إجراء التقويم التشخيصي:

و يضيف (غريب العربي) تعريف التقويم التشخيصي أثناء تطرقه لكيفية إنجاز التقويم التشخيصي بقوله:" إن هذه العملية تعني الكيفية التي تشخص بها المكتسبات السابقة أو تحقيق

الأهداف...و من الإجراءات العملية التي يلجأ إليها المدرسون لتوظيف هذا النوع من التقويم مايلي :

- الواجبات المنزلية.
- أسئلة محددة في بداية الدرس.
- عرض صور و وثائق.
- القيام بأنشطة أو إنجاز تجارب.(العربي،2007، ص55)

5-2- التقويم التكويني(البنائي ، المرحلي ، الجزئي...):

ورد في المنشور الوزاري 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 تعريف التقويم التكويني و هذا نصه :" يمارس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)

ويقول (بلوم BLOOM) : إن هذا الهدف من التقويم التكويني هو معرفة مدى تطلع التلميذ إن هذا الهدف من التقويم التكويني هو معرفة مدى تطلع التلميذ في موضوعه و تحديد قدرة سيطرته على المشكل الذي يعارضه في آل وحدة تعليمية.

ويرى (بارلو BARLOW): إن هذا التقويم يقيس مستوى التلميذ و الصعوبات التي تواجهه أثناء الفعل التعليمي ، فهو إجراء عملي يمكن كل من المعلم و المتعلم من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل، فالتقويم التكويني يسمح للمعلم من معرفة ما إن كان المتعلم قادرا على الاستمرار في التعلم، ويمكنه أيضا من تدارك النقص و هذا بالرجوع إلى تعديل المسار الذي قطعه المدرس و تصحيح الجوانب التي أنت سبب هذا الفشل، وهذا بتغيير أساليب التنشيط و استراتيجيات التعلم ووسائله و كذلك معاملاته مع المتعلمين، وهذا القرار يتخذه المدرس آما بالإمكان أن يأخذه التلميذ أيضا خاصة إذا آان التعلم فرديا وعليه فإن هذا النوع من التقويم دائما مرتبط بالأهداف الإجرائية للتعلم (الغالي،2016، ص18).

كما أضاف (بلوم Bloom) أن وظيفة التقويم التكويني هي" قياس مستوى التلاميذ و الصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى

تطورهم أو وضعهم، ويحدد سرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب. (قوارح، 2012،ص86)

التقويم التكويني يأتي بعد مرحلة التقويم التشخيصي الذي يركز على المكتسبات القبلية و المهارات و الخبرات السابقة و المتحصل عليها أثناء العملية التعليمية التعلمية خلال وحدة دراسية أو فصل دراسي أو مرحلة تعليمية سابقة وعليه فإن التقويم التكويني أو ما يعرف بالبنائي يستند أساسا إلى المعطيات المستقاة من التقويم القبلي و منه يتم التخطيط لصيرورة التعلمات الحالية و المستقبلية الإستشرافية، وكذلك يستطيع الأستاذ رسم خارطة تربوية بيداغوجية تراعى فيها المعارف المكتسبة و الاتجاهات و الميولات و الدافعية للإنجاز تماشيا مع الفروق الفردية للتلاميذ، فالأستاذ قد لا يكتفي بالمنهاج و الوثيقة المرافقة له أو حتى دليل الأستاذ بل عليه أن يجتهد في تقديم دروسه بدون أن يغفل المحالات الوجدانية أو العاطفية و النفسية الحركية (المهارية الحركية) التي تحوي الجوانب الخفية من شخصية التلميذ المتعلم .

و منه يمكننا القول أنه " إذا كان التقويم التشخيصي إجراءً يتم في بداية العملية التعليمية، فإن التقويم التكويني يكون ملازما لها طيلة سيرها، منذ انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه حيث أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من أن المرحلة السابقة قد حققت أهدافها بنسب مقبولة، فيتعرف المعلم على مدى مسايرة التلاميذ للتعلم الجديد، ويحدد الصعوبات التي اعترضتهم، ويعمل بعد ذلك على استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس.

وهذا ما أشار إليه (Hameline) (هاملين 1982) في تعريفه للتقويم التكويني بقوله : "يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي هو تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه في مجال معين، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف."(قوارح، 2012،ص ص86 -87).

تجدر الإشارة إلى إلى وجود مسمى أخر للتقويم التكويني ويتعلق الأمر بالتقويم المستمر وهذا ما لمسناه من خلال التطابق الوظيفي لهذا الأخير مع إضفاء طابع الاستمرارية عليه و تأكيدا على ذلك ما جاء في النشرة الرسمية (التقويم و القيول و التوجيه في النظام التربوي الجزء

02) " التقويم المستمر الذي يعد في الأساس تقويما تكوينيا يهدف إلى تقدير حالات نجاح المتعلم، و الصعوبات للمحتملة التي قد تعوق سيرورة اكتسابه لما يعرض عليه، و توجه الإعانة البيداغوجية إذا أقتضى الأمر ذلك، كمجرد عدد من الفروض و الاختبارات المتتالية، تخضع لاعتبارات إدارية محضة(ضرورة منح نقطة) أكثر منها لاستغلال بيداغوجي.(النشرة الرسمية،2010،ص21)

5-2-1- أهداف التقويم التكويني: هناك عدة أهداف لهذا النوع من التقويم و نستذيع تقسيمها إلى :

01/ أهداف تتعلق بالمتعلم:

-تعطي للتلميذ صورة عن موقعه في عملية التلقي للدروس.

-يستطيع دراك قدراته و مدى توظيفها في عملية التعلم.

-يتعرف على الصعوبات التي تعيق تقدمه التعليمي.

-من خلال هذا النوع من التقويم يمكن للتلميذ أن يصل إلى مرحلة التقويم الذاتي كما أشار إلى ذلك بلوم في تصنيفه للأهداف التربوية و تعليمية.

02/ أهداف تتعلق بالمعلم (الأستاذ):

-أثناء الممارسة الفعلية للعملية التعليمية التعلمية يستطيع المعلم تحديد المحتوى الدراسي الذي تم إلقائه للتلاميذ.

-يستطيع الأستاذ حصر كل التعلمات و المكتسبات المعرفية و المهارات المستهدفة.

-من خلال الممارسة التعليمية الصفية تتبين للأستاذ الفروق الفردية بين التلاميذ ليسهل بعد ذلك التعامل معهم.

-يكون الأستاذ قادرا على تقييم نجاعة طرق التدريس التي يستخدمها باستخدام كل الوسائل الإيضاحية و التكنولوجية المتوفرة.

-يستطيع المعلم تأكيد انتقاله من وحدة إلى أخرى أو من مرحلة إلى أخرى بعد إتمامها.

-

5-2-2- كيفية إنجاز التقويم التكويني:

ليتمكن الأستاذ من وصول التلاميذ إلى مرحلة الاستيعاب و اكتساب المعارف و المهارات المدرجة ضمن المقرر الدراسي فإنه يلجأ إلى توظيف " جملة أدوات القياس المستعملة في هذا النوع من التقويم ما يلي:

الأسئلة الموضوعية : مثل اختبار من متعدد ، ملء الفراغ ، الصواب و الخطأ،الترتيب... الخ.

- انجاز تقارير عن تجارب محققة في القسم.
- تمارين تطبيقية حول الدرس المقدم.
- انجاز رسومات أو وضع علامات عليها.
- خلاصة يصنعها المتعلم بنفسه.(الغالي،2016، ص19)

5-3- التقويم التحصيلي(الختامي ، النهائي ، التجميعي...)

عرفه (مادي لحسن) على أنه :" عملية يقوم بها المدرس أو هيئة مكلفة على التلميذ في نهاية تعلم معين...كما أن هذا النوع من التقويم يحدد المسار المنسب و السلوك المهني أو المدرسي الملائم لكل تلميذ و تعطى على أساسه الشهادات و الدرجات العلمية و المهنية".(العربي،2007، ص58)، و التقويم التحصيلي أو النهائي " يتعلق بنهاية التدريس و يمحص مدى بلوغ الأهداف النهائية، و قد يستخدم خلال مرحلة التدريس و هو بهذا يمكن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لأهدافها، تلك الأهداف التي قد تغطي جميع مجالات التصنيف.(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم، 2005،ص37).

كما أشار الباحثون أن هذا النوع من التقويم لا يكون فعالا و لا تكون له قيمة يستدل بها في إصدار الأحكام النهائية إلا ذا تكامل الأمر مع التقويمين السابقين ألا وهما التقويم التشخيصي و التقويم التكويني البنائي فمن خلال هذين التقويمين الأخيرين يستند الفعل التقويمي الختامي و يكون له معنى واضح و قاعدة يرتكز عليها في إعداد خطته و رسم خطواته المنهجية و و تحديد أساليب تنفيذه، كما أشار(العربي غريب) لأهمية التقويم التحصيلي

الاجتماعية نقلا عن أحد الباحثين:" حيث أن الوظيفة التأهيلية للتقويم تضمن له أهمية اجتماعية لا تعوض و و يؤكد هذا (دولورم Delorme) لا يمكن لهذا البعد الاجتماعي أن يكون له معنى إلا إذا لعب التقويم التشخيصي و التقويم التكويني دورهما الكامل.(العربي، 2007،ص58).

يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات. لذا فإن هذا المنشور يهدف إلى تحديد الإستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتها، ووضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي وتجديده، يكون منسجما مع أهداف الإصلاح، لا سيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين الخدمات المدرسية.(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)

5-3-1- أهداف التقويم التحصيلي:

أشار(بن زهرة الغالي) إلى مختلف الأهداف التحصيلية نقلا عن (العربي غريب) و الملاحظ أن هذه الأهداف لا تخلو من تركيزها على الجانب الإسترجاعي للكم المعرفي الذي زود به التلميذ خلال مساره الدراسي سواء تعلق الأمر بتقييم التحصيل الدراسي السنوي و منه يتحدد أمر ارتقاءه إلى السنة الموالية أو تحديد مصيره في الانتقال من مرحلة أو طور تعليمي إلى الطور الأخر مثلما هم الحال في الانتقال بين المراحل الدراسية الثلاث(الابتدائي ، المتوسط، الثانوي) و لا ننسى تقرير مصير في شهادة البكالوريا و الانتقال من مرحلة التعليم الإجباري إلى مرحلة التعليم الجامعي ويمكن تحديد أهداف التقويم التحصيلي فيما يلي :

"1- يمكن من قياس المتعلمين و النتائج النهائية التي وصلوا إليها في نهاية فترة تعليمية محددة مثلما هو الحال في شهادة البكالوريا التي تعتبر ناتج تحصيلي دراسي لثلاث أطوار تعليمية (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)

2- يمكن من معرفة تكامل و تجانس عناصر الموقف التعليمي من أهداف و وسائل و طرق...الخ في تحقيق أهداف التعلم.

03- يمكن المعلم من معرفة الفارق بين ما حدد من أهداف و ما تحقق منها ، و ما لم يتحقق.

04- الكشف عن نجاح أو فشل (عجز) النظام التعليمي في مرحلة من مراحله.

05- يفتح قناة للتواصل بين المعلمين حول بلوغ الأهداف المشتركة بينهم و بالأخص قدرات التلميذ في مواد مختلفة من خلال مجالس الأقسام.

06- يمكن من فتح قناة للتواصل بين أفراد البيئة الصفية و المدرسية من جهة و البيئة الاجتماعية من جهة أخرى ، و يتمثل هذا في منح المتعلمين شهادات علمية تمكنهم من لعب دور في المجتمع."(الغالي، 2016،ص21)

5-3-2- كيفية إنجاز التقويم التحصيلي:

لإنجاز التقويم التحصيلي بصورة جيدة و دقيقة فإنه من المفترض أن يتم إعداده جيدا و فق خطوات منهجية ترتبط بالأهداف المسطرة أين يراعى فبها المحتوى المقدم للمتعلم استنادا إلى المقرر الدراسي المعد ضمن المناهج الدراسية التي تتبنى طرق تدريس حديثة مثل المقاربة بالكفاءات و التي تأخذ في الحسبان مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ خصوصا في الاختبارات المتعلقة بموضوع محدد أو وحدة دراسية والذي قد تم إغفاله في الامتحانات المرحلية إي الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى. و تكون كيفية إنجاز هذا النوع من التقويم على النحو التالي:

"01/ في نهاية الدرس أو الحصة : ينجز في شكل أسئلة سريعة متعلقة بالدرس، أو تكليفهم بمهام تتمثل في فروض أو وجبات منزلية.

02/ عند نهاية محور أو وحدة دراسية : غالبا ما يكون من خلال أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ فرصة التحليل و الترآيب و التقويم"(الغالي، 2016،ص22)

03/ في نهاية دورة دراسية: إذا كان التقويم في نهاية دورة دراسية فإنه يكون عادة تقويما تأهيليا. و عبيه فإن التقويم في هذه الوضعية يجل أن يغطي جوانب معددة و قدرات مختلفة تشمل جميع أهداف الدروس لإن عكس ذلك يدخل عنصر الصدفة و التخمين و كذلك لا يكون مقياسا لكل أهداف الدورة التدريسية.

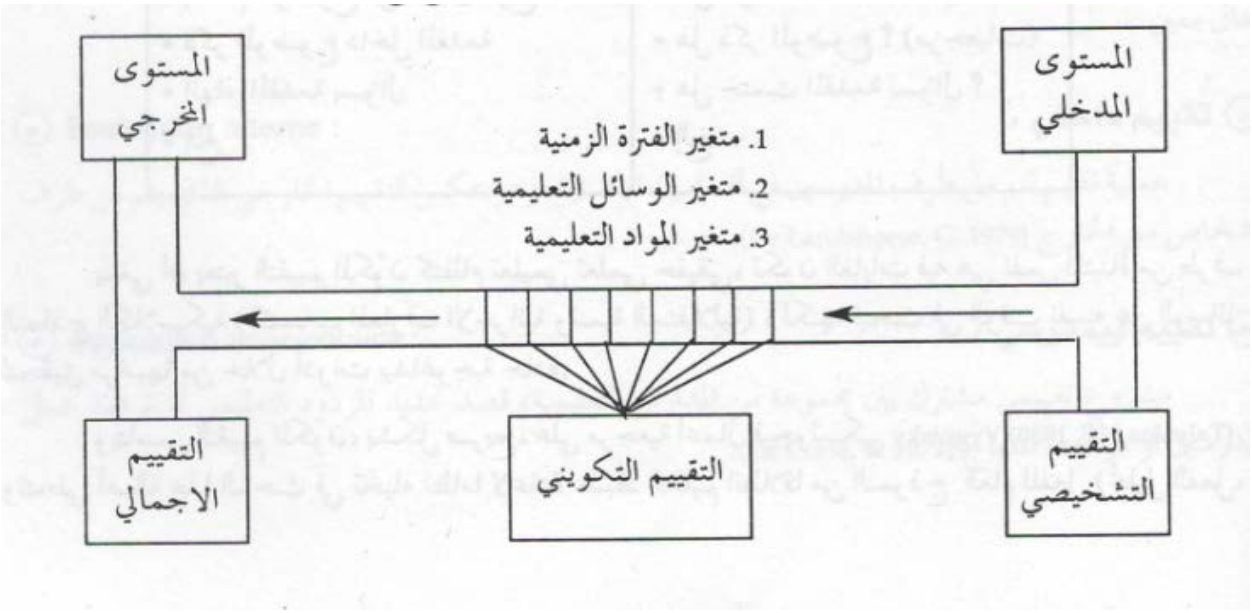
04/ في نهاية السنة الدراسية: لا يختلف التقويم التحصيلي في هذه المرحلة عن ال مرحلة السابقة من حيث الأدوات التقويمية أو الوظيفة إذ يعطي هذا النوع من التقويم للمدرس معلومات عن التلميذ و عل بإمكانه الاستمرار في قسم أعلى و متابعة التعلم في برنامج جديد.فهو إذن **تقويم توقعي** . وما يمكن قوله فان التقويم التحصيلي هو عبارة عن الحصاد الذي يجمعه المدرس بعد مجموعة من النشاطات التعليمية سواء تعلق الأمر بدرس، مجموعة من دروس أو سنة دراسية...إلخ، و تعتبر الامتحانات الدورية تقويمات تحصيلية إذ على أساسها يرتب المتعلمون فيما بينهم و تعطى النتائج للأولياء بواسطة كشف مدرسي، ثم منح شهادة أو جائزة أو عقوبة و حتى يقوم التقويم التحصيلي بدوره فلا بد أن يتميز بالصلاحية، إذ ينبغي أن ينبغي أن يعبر بدقة عن الأهداف المحددة و مدى تحقيقها و أيصا الشمولية أي تقيس أدوات التقويم كل الأهداف المتعلقة بالأجزاء المدروسة."(العربي،2007،ص60)

و حتى يكون التقويم التحصيلي في المستوى المطلوب و يؤدي دوره المنوط به يجب أن يحقق الأهداف التعليمية المنشودة في جوانبها الثلاث (الجا نب المعرفي، الجانب الوجداني ، الجانب المهاري الحركي) و لكن قد يصعب تحقيق ذلك في الجوانب الثلاث معا في بعض الامتحانات خصوصا منها ما يتعلق بالانتقال من مرحلة إلى أخرى و نقصد بذلك امتحانات نهاية المرحلة (شهادة التعليم الابتدائي ، شهادة التعليم المتوسط ، شهادة البكالوريا) و يقتصر الأمر هنا على التقويم في الجانب المعرفي العقلي ، و لكن قد يحقق التقويم التحصيلي الأهداف التعليمية المسطرة ضمن المناهج التعليمية وفق توجهات و إستراتيجيات مرحلية للمنظومة التربوية من خلال الإصلاحات التربوية لمرحلة معينة تقتضيها الضرورة الآنية مع التلويح بتحقيق باقي الأهداف في الجوانب الأخرى ضمن البرامج الإستشرافية المستقبلية بغرض استكمال تجسيد مناهج و برامج الإصلاحات التربوية الجديدة على أرض الواقع و بين جدران المدرسة الجزائرية.

و باقتراح من بعض الباحثين و الخبراء التربويين قد يتحقق ذلك بإدراج نتائج التقويم المستمر الذي يشمل تقويم جميع العمليات و النشاطات المنجزة من قبل التلاميذ خلال وحدات دراسية و نتائج التجميعية للعام الدراسي أو على امتداد المرحلة التعليمية المستهدفة مع النتائج

التحصيلية المستقاة من التقويمات الثلاث السابقة (التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي).

و الشكل التالي يوضح العلاقة بين مختلف أنواع التحصيل الدراسي (التقويم التشخيصي ، التقويم التكويني ، التقويم التحصيلي) بوجود عدة متغيرات مثل متغير الزمن و متغير الوسائل التعليمية الإيضاحية و منعير المواد التعليمية الدراسية التي تؤطر المسار البيداغوجي للعملية التعليمية التعلمية انطلاقا من مستوى المدخلات و وصولا إلى مستوى المخرجات حيث يكون الحكم النهائي على النتائج الدراسية.



(غريب ، 2006 ، ص405)

شكل رقم (03) يوضح العلاقة بين أنواع التقويم الثلاثة.

و تجدر الإشارة أنه لا يمكن أن يختار الأستاذ تطبيق نوع من أنواع التقويم دون الأخر، لإنه و بكل بساطة لا يستطيع الاستغناء عن إحداها لكونها مرتبطة يبعضها البعض و يخدم كل منها الأخر، فمثلا لا يكن استخدام التقويم التكويني دون المرور على التقويم التشخيصي لأنه ضروري جدا لإعطاء صورة واضحة عن المكتسبات القبلية للتلميذ و التي يوظفها الأستاذ المتمرس في متابعة حالات تلامذته و التخطيط لمسار العملية التعليمية التعلمية من خلال هذه المعلومات التي تحصل عليها من التقويم التشخيصي ، كما هو الحال كذلك بالنسبة للتقويم التحصيلي لا يتم استخدامه و تفعيله إلا بعد التأكد من إتمام مرحلة البناء و التكوين المعرفي و السلوكي المستهدف فهو بهذا التسلسل في استخدام الأنواع المختلفة للتقويم شرطا أساسيا إتمام و نجاح عملية التقويم ككل. و فيمايلي جدول يلخص فترات و أهداف وكيفية إنجاز كل من هذه الأنواع الثلاثة :

النوع	موقعه	أهدافه	إنجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التعلم	- تحديد مستوى التلاميذ و الفروق بينهم -تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد -الكشف عن علاقات و مواقف وتفاعلات -تقديم حلول لمعالجة النقص	- قبل الدرس(واجبات) -في بداية الدرس (أسئلة) -في بداية فصل أو سنة (مهام مفتوحة)
تكويني	أثناء عملية التعلم	-التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس -الكشف عن الصعوبات و العواقب. -تصحيح المسار -التحكم في عناصر الفعل التعليمي	عند الانتقال من مقطعلأخر أو هدف لآخرويكون باستعمال أسئلة سريعة و جزئية ملائمة للأهداف.
تحصيلي	عند نهاية عملية التعلم	-قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة و الأهداف المحققة -قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي -قياس مستوى التلميذ و نتائج التعليم -فتح قناة للتواصل بين ممثلي عملية التقويم و التعليم والمحيط الخارجي	عند نهاية الدرس،أومحور، أو برنامج سنوي ، و يكون بأسئلة شاملة تلائم الأهداف العامة للتدريس.

جدول رقم(02) بوضح فترات و أهداف وكيفية إنجاز كل من هذه الأنواع الثلاثة للتقويم (الغالي،2016،ص22)

من خلال هذا الجدول يتبن لها مدى ترابط و تكامل الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي بحيث لا يمكن بأي حال من الأحوال فصل تقويم عن تقويم أخر، فهذا التسلسل الزمني الترتيبي ضروري لتجسيد و إنجاح التقويم التربوي ، لإن نتيجة التقويم التشخيصي هو مدخل ضروري و قاعدة تبني عليها باقي أنواع التقويم الأخرى و تؤسس بذلك جميع خطواتها القادمة و تتم عملية

التخطيط وفق ذلك، و عليه أضحى من الضروري تكوين و إعداد الأستاذ إعدادا جيدا و تزويده بكل المهارات و الخبرات اللازمة من أجل التجسيد الجيد و المتأني لعملية التقويم التربوي.

خلاصة الفصل:

إن المتتبع للشأن التربوي و مسيرة الإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية سيلاحظ حتما الاهتمام التي أولته السلطات الوصية من خلال اقتراحات و تقارير خبراء التربية و الاقتصاد و السياسة ، و المتمثل في حجم الإصلاحات التربوية الأخيرة (2003) و ما صاحب ذلك مثل تحديث المناهج الدراسية و المدخلات المعرفية و الفنية المهارية تحسين محتوى و مضامين البرامج و إدخال طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات وما يتطلب ذلك من عمليات التقويم التي تلاءم المناهج الجديدة و طرق التدريس ، حيث أتت أنماط و أساليب التقويم برؤى أكثر حداثة و عصرنة و تتناسب مع الطرق الحديثة للتدريس و ترافق المسار البيداغوجي للتلميذ تبعا لخطوات المنهج العلمي، وتتكيف مع مختلف ظروف البيئة المدرسية و تشمل جميع الفترات و المراحل التي يتدرج عبرها التلميذ نظرا لتنوع هذا التقويم و ملائمته لكل فترة زمنية، إبتداءا بالتقويم التشخيص ثم التقويم التكويني و ثالثا التقويم التحصيلي الختامي و ما يتميز به هذا التقويم التربوي الجديد هو طابع الاستمرارية أي تقويم مستمر ليغطي عملية التمدرس للتلميذ بصفة تكاد تكون شاملة، و هذا طبعا من أجل جودة العملية التعليمية التعلمية و بالتالي تحسن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

مراجع الفصل الثالث

1- إدريس، سهيل(2008). المنهل قاموس فرنسي-عربي ، ط29 ، بيروت ، لبنان: دار الأداب.

2- ابراهيم، خالد ابراهيم حافظ(2013). السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي فى جمهورية مصر العربية قبل عام 1973 ومابعده، للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

3- أبو التمن، عز الدين(2007). موسوعة علم القياس و التقويم ج1 أسس و مبادىءالقياس و التقويم ، ب ط ، بيروت ، لبنان: دار الكتاب الحديد المتحدة.

4- الحريري، رافدة عمر(2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية ، ط1 ،عمان ، الأردن: دار الفكر.

5- الحمادي، ماجدة محمد عبد الله (2010). واقع تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لبرنامج القياس والتقويم ، لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة الجزائر 02.

6- الزاملي ،علي عبد جاسم و آخرون(2009). مفاهيم و تطبيقات في التقويم و القياس التربوي ، ط1، الكويت، الكويت: مكتبة الفلاح .

7- الصراف، قاسم علي(2002). القياس و التقويم في التربية و التعليم ، ب ط ، القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث

8- العربي، غريب(2007). التقويم التربوي مفهومه،أنواعه و أدواته ، ب ط ، وهران ، الجزائر : دار الغرب للنشر و الإشهار.

9- الغالي، زهرة(2016). التقويم التربوي ، د ط ، مستغانم، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية).

10- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسن مستواهم(2005). وحدة النظام التربوي، الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم، http://www.infpe.edu.dz

11- بوعلاق، محمد و بن تونس، الطاهر (2014).مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ب ط ، الرغاية ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

12- علام،صلاح الدين محمود(2009). القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ،ط2 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة.

13- غريب، عبد الكريم (2006). المنهل التربوي الجزء الأول، ط ،الدار البيضاء،المغرب: منشورات عالم التربية .

14- قرايرية، حرقاس وسيلة(2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية:دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي،جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

15- قوارح، محمد(2012). المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

16- مرابط، أحلام(2006). واقع المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

17- ملحم، سامي محمد(2009). القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط1 ، عمان، الأردن: دار المسيرة .

18- هياق، ابراهيم(2011). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال و سيدي خالد أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

19- وزارة التربية الوطنية(2005). منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.

20- وزارة التربية الوطنية(2010).النشرة الرسمية المتضمنة:التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي(الجزء الثاني).

21- جودت، أحمد سعادة(2005).صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، عمان ، الأردن: دار الشروق.

22- Stufflebeam,daniel L et autres(1980).lévaluation en éducation et la prise de décision, E2, Québec, Canada : les éditions NHP .

الفصـــل الرابع

الإصـــــلاح التربـــــوي

1 مفهوم الإصلاح التربوي

2 فلسفة الإصلاح التربوي

2-1 أهمية فلسفة التربية

2-2 المصادر التي تشتق منها فلسفة السياسة التربوية

2-3 المرجعيات العامة للإصلاح التربوي

3 أهداف و غايات الإصلاح التربوي

3-1 أهداف الإصلاحات التربوية استنادا إلى مصادر التربية

3-2 أهداف الإصلاحات التربوية استنادا إلى أبعاد التربية

3-3 مواصفات الأهداف التربوية

4 المبررات و الحاجة إلى الإصلاح التربوي

4-1 حاجات تربوية

4-2 حاجات مجتمعية

4-3 حاجات اقتصادية

5 نماذج من الإصلاحات التربوية

5-1 نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الغربية

5-2 نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الأسيوية

5-3 نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول العربية

تمهيد :

يتكون المجتمع من عدة منظومات كالمنظومة القانونية و المنظومة الاقتصادية والمنظومة الروحية و غيرها من المنظومات التي تعمل على توازنه و استمراره و لعل أهم هذه المنظومات المنظومة التربوية المتمحورة في النظام التعليمي ذلك النسق الذي يؤثر ويتأثر بباقي الأنساق الاجتماعية الأخرى فهو أهم مؤشر لنجاح أو فشل المنظومة التربوية بالنظر إلى نوعية مخرجاتها، فلقد سعت الدولة منذ الاستقلال إلى تجنيد كل طاقاتها المادية و البشرية للنهوض بهذا القطاع و هذا من خلال العديد من الإصلاحات التربوية التي شهدها القطاع المنهك من السياسة الاستعمارية حيث تعاقبت عدة إصلاحات أهمها أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 التي جاءت لتنظيم التربية و التعليم و تلتها أمرية 03/09 المؤرخة في 13 أوت 2003 و التي جاءت لتعدل و تتم أمر 76/35 من أجل إحداث إصلاحات و تعديلات على إختلالات المنظومة التربوية تارة و العمل على تطويرها و تحديثها تارة أخرى لتتماشى مع التطورات الحاصلة في الدول المتقدمة و كان أهم محك يقاس عليه النجاح أو الفشل هي النتائج الدراسية للتلاميذ التي تعكس مدى تحصيلهم الدراسي المختزل لكل الجهود المبذولة من طرف القائمين على القطاع سواء الموارد المادية و الوسائل و الإمكانات الأساسية الأرغونومية أو تسخير الإطارا ت و الموارد البشرية (تكوين الأساتذة..) و إعداد المناهج والتسطير لها و التخطيط الإستراتيجي الإستشرافي القائم على المبادئ العلمية و اقتباس بعض التجارب التعليمية لمنظومات تربوية عالمية أثبتت جدارتها في العديد من الدول المتطورة، كإتباع طرق تدريس جديدة و المتمثلة في المقاربة بالكفاءات و مدى أثرها على استيعاب المتعلم لما يقدمه له المعلم وفق المنهاج الجديد أين تم تخلى عن طريقة التدريس القديمة المقاربة بالأهداف و تبني المقاربة بالكفاءات التي جندت كل الميكانيزمات و الآليات البيداخوجية للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وفق المناهج التربوية الحديثة.

و سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التحصيل الدراسي والمبادئ و الأسس التي يرتكز عليها مع ذكر الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها و كذا عملية التقويم و أهم

النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي كما لا ننسى العوامل المؤثرة فيه و الشروط الواجب توفرها من أجل تحصيل دراسي جيد.

1- مفهوم الإصلاح التربوي: Réforme de l'éducation - Educational reform

- مفهوم الإصلاح:

* - ورد في المورد الثلاثي إصلاح بمعني :" ترميم ، تصحيح ، تقويم ، تحسين / Réforme Réparation , Réfection , Arrangement Remise en état". (البعلبكي،2003،ص156)

* - كما ورد لفظ أصلح بمعنى :" رمم ، لأم ، صحح ، حسن / Réparer , Remettre en état , Arranger , Réfectionner ". (البعلبكي،2003،ص156)

* - جاء في لسان العرب : صلح ، الصلاح : ضد الفساد...و الإصلاح: نقيض الفساد... و أصلح الشئ بعد فساده : أقامه." (ابن المنظور، ب س ، ص283)

- مفهوم **الإصلاح التربوي:**

* " إصلاح في مجال التربية ، قد يكون الإصلاح قانونا تشريعيا ، أو عملية أو/ و حركة اجتماعية لإحداث التغيير."(كولينز و أوبراين ،2008،ص499)

* "إصلاح ، تحسين الأوضاع الداخلية لبنية ما." (معتوق ، 1998،ص283)

* إصلاح تربوي: "يقصد به العمل الذي تلجا إليه وزارة التربية أو المعنيون بأمر التربية والثقافة ،بهدف تحسين الأوضاع التعليمية والإدارية ، وإجراء تعديلات في قوانينها، وإعادة تأهيل المعلمين، وإقالة الفاشلين منهم، وتدعيمها بمدرسين جدد ومدربين جيدا على مهنة التعليم، حيث تبدو الأوضاع التربوية وقد لبست حلة التجديد والتطوير على كل الصُعد . فضلا عن إمكانية تجهيز القطاع التربوي بالأدوات التعليمية وبالأجهزة الضرورية لحسن سير العمل. " (جرجس،2005 ، ص79)

* إصلاح تربوي Réforme éducative هو" النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلل إجراء الدراسات التقويمية، ثم البدء في عملية التطوير

وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار."(شنان و أخرون،2009 ،ص118)

*- يعرفه (مرسي) بأنه :" أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التربوي سواء كان متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس والكتب المدرسي"(مرسي،1999،ص8)

*- كما جاء هذا التعريف بنظرة أكثر شمولية ليقحم النسق السياسي و الاجتماعي في إحداث التغييرات المطلوبة حيث عرفه(حسن البيلاوي) بقوله هو:" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي وهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى،والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما." (البيلاوي،1988،ص9)

وتجدر الإشارة إلى أنه كثيرا ما نجد مصطلح الإصلاح يقترن بمصطلحات أخرى قريبة منه وتدور في نفس المحور و تشترك في ذات الجوهر وهي :

1-التغيير : (Changement - Change)

* - جاء في تعريف (**مايلز)** : " بأنه مصطلح بدائي غير محدد تقريبا، و هو يعني عادة أنه بين الزمن A و الزمن B حدث تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما."

* - كما عرفه (**جريفت**) : " بأنه يعني تعديلا في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغـراضها

و مراميها، أو في طرقها و أساليبها أي مراجعة أهداف المنظمة و توجيهاتها و قواعدها و أصولها أو إدخال طريقة جديدة علميا." (مرسي،1999،ص7)

2-التجديد: (Renouvellement - Renewal (Innovation))

يعرف في المعجم التربوي لـ **(كارتر)**على النحو التالي: " أن التجديد يعني تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوبا جديدا في المنهج أو الإدارة التعليمية."(مرسي،1999،ص7)

3-التحديث:(Modernisation -Modernization (Update))

* - قدم **(مصطفى محسن)** تعريفا شاملا لمعنى التحديث محاولا الإلمام أكثر بجوانبه قائـلا التحديث هو: " مختلف العمليات و التدابير و الانتقال بنظام معين من وضعية تقليدية متقادمة إلى وضعية متملكة لشروط و مواصفات الحداثة لمفهومها الشامل من تقنيات و مناهج و أساليب و خبرات و ممارسات و مضامين و أنشطة وقيم و عقليات و سلوكيات أي القطع من المرجعيات التقليدية و استبدالها بمرجعيات حديثة ،جديدة و عصرية. " (محسن،1999،ص58)

قد أوضح في هذا التعريف عملية القطيعة التي يجب أن تحدث مع الماضي و التطلع أكثر للمستقبل و كل ما هو حديث و عصري ليتلائم مع الوضع الراهن.

4-التطوير: (Développement - Development) *- جاء في تعريفه أنه: " إثراء الحماسيات التربوية و ذلك عبر التدخل و التطور في قطاعات و مجالات معينة منها بغرض تنميتها وتفعيلها بشكل يجعلها منسجمة.(بوكبشة،2013،ص23)

*- كما"يرى الكثير من رجال التربية أن الفرق بين التجديد innovation، والتحديث modernization والتطوير developing، والإصلاح reform هو فرق في الدرجة، فقد يكون التطوير جذريا شاملا بحيث يشمل أهداف النظام وبنيته وخططه ومناهجه بما يرقى بهذا التطوير إلى مستوى الإصلاح الشامل reform ، أو قد يكون التطوير جزئيا ، ويشمل جانبا من النظام أو جزئية فيه ، مما يجعله تجديدا."(جوهر ، 2009 ، ص13)

*- يقول (شبل بدران و حسن البيلاوي) أثناء تحليلهما لأزمة الإصلاح أن معظم الإصلاحات التربوية هي معالجة للجانب الفني البيداغوجي دون أن تتوجه للعمق، مستشهدين برأي (بيير بورديو) في الفقرة الموالية :" يؤكد بورديو أن الإصلاحات التربوية التي تركز كل جهودها الإصلاحية والأكاديمية في إصلاح ومعالجة الجوانب الفنية التكنيكية في عملية الاتصال البيداغوجي، دون أن تعالج بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداغوجي فإنما تركز جهودها على الجوانب المزيفة والمصنعة في العملية التربوية."(بدران و البيلاوي،2003،ص136)

* – وقد يأتي مصطلح الإصلاح التربوي مرادفا لإصلاح التعليم كما يشير إلى ذلك عبد الكريم غريب في المنهل التربوي في تعريفه لهذا الأخير، حيث يقول : " يفيد الإصلاح التربوي الرقي بحالته الراهنة إلى مستوى أحسن و أجود، و يتم ذلك، وفق صيرورة تخضع لمنطق النمو و التطور، كما يتم ذلك في بعض الحالات وفق طفرات نوعية." (غريب ،2006،ص816)

* – عرفه كل من (هافلاك و هيبرمان Havelack and Huberman) بقولهما : "مشروع تغيير و تطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار...ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق. و بعد ذلك الاندماج الدينامي فالاتساق الدينامي ...ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ إمدادات عنه...أما نتائجه فتحدد المردود الذي يحققه." (غريب ،2006،ص817)

*– كما نجد عدة تعاريف أشار إليها (فضيل عبد القادر) في كتابه(المدرسة في الجزائر) و التي تختلف في طرحها حسب وجهات النظر و الاتجاهات الفكرية كما هو مبين في الأتي :

الاتجاه الأول: يري أصحاب هذا الاتجاه أن الإصلاح عبارة عن عملية يتم من خلالها معالجة الوضع الراهن بإدخال تغييرات عليه و محاولة تدارك الأخطاء الناجمة عن سوء التنظيم و التسيير المؤسساتي بدون الغوص في الأعماق لإحداث تغييرات جذرية أو المساس بقواعد البناء التي يرتكز عليها النظام التعليمي، "فقد يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد، وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية، إن كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك، أو تأكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالا وقصورا في الجهد المبذول، أو في التنظيم القائم، و التشخيص الموضوعي هو الذي يستطيع الكشف عن الأخطاء، و الاختلالات ومظاهر النقص، التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها، وتقلل من فعالية الجهد التربوي المبذول."(فضيل ، 2013 ،ص66)

الاتجاه الثاني: أصحاب هذا الاتجاه من خبراء و تربويون و القائمين على القطاع ركزوا على فكرة التطوير و التحديث في أهم محاور النظام التعليمي و ذلك بإعادة بناء المناهج الدراسية و تحديث طرق التدريس و دمج الوسائل التكنولوجية الحديثة، و يتم كل هذا وفق الإبقاء على بناء النظام التعليمي كما هو، "وقد يعني الإصلاح السعي لتطوير النظام التربوي،

وإعادة بناء المنهاج، وتحديث الوسائل وأساليب العمل ،مما يستجيب للحاجات المتجددة، والتغيرات المتلاحقة والتحولات العميقة، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم، وإنما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت ضرورته، واشتدت الحاجة إليه...وحين يكون الهدف من الإصلاح تطوير أساليب العمل، وإدخال تحسينات كيفية تنهض بنوعية التعليم ،(بنية ومحتوى، فكرا ونظاما، وتعليما وتعلما) إلى المستوى الذي يجعله الأدة المؤهلة لتحقيق التنمية ، ومسايرة ركب التقدم العلمي العالمي." (فضيل ، 2013 ،ص66)

الاتجاه الثالث : تختلف رؤية أصحاب هذا الاتجاه عن الرؤى السابقة من حيث المطالبة بالتغيير الراديكالي و مسح كل ما هو قائم من النظام التعليمي و إحداث قطيعة مع كل ما يتم بصلة إليه سواء فكريا إشارة إلى المبادئ الفلسفية التي يقوم عليها النظام و الخلفيات النظرية التي يرتكز عليها و تغيير مسار و خطوات المنهج المتبع و ذهب الأمر كل ما يتعلق بالتسيير و الممارسة التنظيمية، "وقد يعني الإصلاح التغيير الجذري لبنية النظام ، والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ، ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم ، وتعويضه ببناء جديد ، مختلف شكلا ومضمونا وغاية عن البناء القائم ، وهذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته ،حتى ولو كان هذا الماضي يمثل عمقنا الحضاري ، ويشكل نسيج حياتنا الروحية والثقافية ، وفي هذه الحال ينفصل المجتمع تلقائيا عن ذاته وتاريخه ، و يتنكب الطريق الذي كان سائر فيه ،ويتيه في منعرجات البحث عن ذات جديدة يتقمصها،ويجعلها سبيله في التأثر بما يرد إليه من خارج ذاته."(فضيل،2013 ،ص67)

إلا أننا نجد من يعارض هذا الاتجاه الأخير بشدة و يشكك في مدى نجاعته و جدواه في إصلاح المنظومة التعليمية القائمة بانتهاج أسلوب التغيير الجذري الراديكالي القائم على إزالة أساسات النظام التعليمي الحالي و قطع جميع الروابط التي تمت بصلة إليه و اعتبار أن تجسيد هذه الأفكار صعب حدا و غير محسوب العواقب، كما أنه يتطلب جهدا كبيرا و وقت أطول و إمكانيات مادية مكلفة و تسخير موارد بشرية يصعب إعدادها و تكوينها لتلبية الحاجات البيداغوجية الملحة حيث نجد " أن الدعوة إلى تغيير جذري شامل في نظم التعليم دعوة مخيفة ،كما يقول (د/محمود قمبر) (إنها دعوة إلى هدم ما هو قائم، والبناء من جديد على أنقاضه،

وهذا عمل صعب ... ثم إن هذا القديم لن يخلي مكانة للبناء الجديد بين عشية و ضحاها، مما يحدث فجوة زمنية كبرى يتجمد فيها التعليم عند درجة الصفر)." (فضيل ، 2013 ،ص83)

ذكرت (مديحة فخري محمد) عدة تعاريف اختلفت في تركيز كل منها على عناصر دون الأخرى لتعبر عن زاوية الرؤيا الخاص بكل اتجاه نذكر منها:

1- "يشير الإصلاح التربوي إلى هذا النوع من الإثراء الذي يحدث للتدريس والأنشطة المرتبة بالتعلم ، وهذا الإصلاح يؤدي إلى بناء محتوى معين للتعليم في كافة مراحله ، حيث يؤدي إلى بناء المعرفة والمهارات العميقة التي تقدم للطلاب في المراحل اللاحقة .

2- يشير الإصلاح التربوي إلى تطبيق أشكال جديدة من مستويات المناهج ، وأصول التدريس ، والتقويم .

3- هو مدخل يهدف إلى تحسين التدريس والتعليم.

يبرز التعريف السابق الهدف من الإصلاح وهو التحسين ، هذا التحسين الذي يشمل عمليتي التدريس و التعليم. " (فخري ،2014،ص16)

ركزت هذه التعاريف على العملية التعليمية التعلمية و حاولت إسقاط الضوء على تحسين طرق التدريس و إدخال طرق حديثة تستجيب للظرف التربوي الراهن مثل المقاربة بالكفاءات كما أشارات إلى تحسين المحتوى الدراسي أو المقرر الدراسي ليغطي كافة الاهتمامات و يلبي الحاجات و المتطلبات المعرفية و القيمية و السلوكية و غيرها من الحاجات التي سكرت صمن الأهداف التربوية المخطط لها.

و هناك تعاريف أخرى ركزت على النسق التربوي التعليمي بوصفه نظام يقوم على أسس و قواعد نابعة من توجهات فلسفية أو اقتصادية أو سياسية إيديولوجية تسعى لتغيير الوضع الراهن و أحيان أخرى تسعى إلى العمل على تطوير و تحديث النظام التربوي ليتماشى مع متطلبات العصرنة و التطور التكنولوجي و عالم الرقمنة و هذا ما سوف نلاحظه في الأتي:

1- الإصلاح التربوي هو النظر في النظام التربوي القائم ، بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه ، من خلال الدراسات التقويمية ، ثم البدء في عملية التطوير ، وفق مقتضيات المرحلة

الراهنة ، والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار .

2- يقصد بالإصلاح التربوي عملية التغيير في النظام التعليمي ، في جزء منه نحو الأفضل ، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية .

3- يعرف علماء اجتماع التربية الإصلاح التربوي بأنه الإصلاح الذي يتضمن عمليات وتغييرات سياسية واقتصادية ، ذات تأثير علي إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع. والإصلاح التربوي بما يتضمنه من الأبعاد يؤدي إلى التأثير في النواحي الاقتصادية والسياسية إذ يؤدي إلى إعادة توزيع لمصادر القوة والثروة في المجتمع .

4- كما يشير الإصلاح التربوي إلى التقويم الواسع الذي يصمم لقياس حالة النظام التعليمي ، وأحيانا ما يسمى بالتقويم الواسع ، ذلك لان مجموعة كبيرة من الطلاب تختبر في فترة قصيرة من الوقت تحت ظروف معينة.((فخري،2014،ص ص 16-18)

إن الإصلاح التربوي هو مجموعة العمليات التي تسعى إلى تحقيق غايات محددة ضمن أهداف مسطرة و مخطط لها مسبقا و ذلك من أجل إحداث تغييرات جزئية أو كلية على النظام التربوي و قد تكون جذرية لا تبقى على أثر من بقايا النظام السابق، كما قد تكون عبارة عن عمليات التطوير و التحديث لمحتوى النظام التربوي بما يتلائم مع الوضع الإقتصادى و السياسي للمجتمع.

كما يربط (غالاغر ، gallagher) بين الإصلاح التربوي بشكله العام الذي يشمل كل مكونات النظام بالإصلاح المتمركز حول المدرسة من خلال توظيف و تفعيل النظريات التربوية التي تعمل على فهم و توضيح المسار المدرسي و رسم خطواتها المنهجية حيث أشار إلى" أن إصلاح التعليم ضرورة حتمية إذا أردنا استثمار هذا التعليم في تخريج العقول الواعية لبناء المجتمعات الحديثة ،فعملية الإصلاح المدرسي تتضمن الأساسي المنطقي لاستمرار التقدم التكنولوجي والتربوي للأمة ،على أن الإصلاح المتمركز حول المدرسة يجب أن يسير جنبا إلى جنب مع نظريات التربية الحديثة."(عبد الواحد علي و أخرون،2016،ص112)

والإصلاحات التربوية المقصود بها مجموع الإجراءات و التدابير التي صيغت من أجل تحقيق أهداف و غايات و مقاصد مخطط لها مسبقا و هذا لإحداث تغييرات كلية أو جزئية في المنظومة التربوية الجزائرية والتي مست كل جوانب المنظومة أو أحد جوانبها أين كان التركيز على المحاور الكبرى انطلاقا من التنظيم أو هيكلة مرحلة التعليم الثانوي مثلا و كذا المناهج التربوية مع مضامين الدروس مسلطين الضوء أكثر على المقاربة بالكفاءات كأهم طرق التدريس الحديثة مع مختلف أنماط و أساليب التقويم المعتمدة في المنهاج الدراسي مع إعطاء الأهمية الكبرى لتكوين الأساتذة و تحسين أدائهم في الصف الدراسي و تثمين دورهم في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب توفير و استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال حتى يتم تحقيق هذه الأهداف و الغايات لإصلاح المنظومة التربوية وإحداث التوازن المطلوب بعد التغييرات التي رأتها اللجنة المختصة للإصلاح بأنها ضرورية و لازمة من أجل استقرار هذا النظام حتى يتسنى له المضي قدم نحو الأفضل أين يتمظهر كل ذلك في النتائج الدراسية للتلاميذ.

2- فلسفة الإصلاح التربوي:

إن فلسفة التربية كغيرها من العلوم تخضع لعملية التجديد و التطوير استجابة لمتطلبات العصر و حاجة المجتمع و قد تغير مسار خطواتها المنهجية لبلوغ الأهداف المنشودة بأقل تكلفة وجهد و أسرع وقت ممكن لتحاكي فلسفات العالم تطورا و انسجاما مع عصر العولمة و الرقي التكنولوجي الحاصل في عالم الرقمنة و هذا التجديد و التغيير قد نلمسه من خلال فلسفة الإصلاح التربوي التي تعمل على إحداث التغييرات المرغوب فيها و التحسينات ضمن عملية التحديث للنظام التربوي القائم بدون المساس بالمقومات و مبادئ الأساسية للأمة و" قد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات عصره الثقافية والاجتماعية ويقوم بتوضيحها وبلورتها من حيث تأثيرها في المجال التربوي وتأثرها به ويصوغ أو يقترح بعض الوسائل أو الأساليب الفكرية والاجتماعية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات على المستوى الاجتماعي العام وعلى المستوى التربوي .وقد يبدأ فيلسوف التربية بمشكلات تنفرد بها العملية التربوية وتنبع من داخله المشكلات تحليلا ثقافيا فيربطها بجذورها الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية اى انه يوسع مجال

هذه المشكلات وينظر إليها نظرة واسعة متكاملة متعددة الزوايا. "(بدران و محفوظ ، 2000 ، 162).

فالفلسفة التربوية هي الأساس الذي تركز عليه فلسفة الإصلاح التربوي و منه تبني جميع الخطوات المسطرة و المخطط لها في عمليات الإصلاح التربوي حيث تعتبر الإطار الذي يجب الالتزام بحدوده و المرجعية التي لا يجب تجاوزها أو الحياد عن مبادئها التي بنيت عليها و" لا يمكن بناء صرح تربوي وعلمي وحضاري ، دون الارتكاز على فلسفة واضحة المعالم ، مبنية على ذات جذور راسخة في القدم ، وتعمل على تحقيق أهداف للمستقبل ، تتعدى الأجيال الحالية ، وتحدد علاقات التعامل والتفاعل مع مختلف الأمم والثقافات والحضارات...مفهوم فلسفة التربية ، فيمكن شرحه على انه نظام فكري يتناول الواقع برمته تناولا شموليا ، جوانب ثلاثة مترابطة فيما بينها : الجانب الميتافيزيقي و الجانب المعرفي والجانب القيمي."(غيات ،2004 ، ص ص 29-30).

فالإصلاحات التربوية و إن كانت معالجة الوضع القائم للنظام التربوي و إصلاح ما فسد منه إلا أنها تستند بالضرورة إلى فلسفة توضح زاوية الرؤي ا المستقبلية و ترسم الخطوات الإستشرافية لتنسجم هذه الإصلاحات مع دعائم فلسفة التربية للمجتمع كونها "حقلا معرفيا يهتم بالتربية والتعليم انطلاقا من التفكير الفلسفي في موضوعات عديدة ، مثل غايات التربية ووسائلها، وطبيعة الفعل التربوي في علاقته بالشخصية الإنسانية وبقضايا المعرفة والثقافة ، وطبيعة المعرفة ووسائلها وأساليب الحكم والبرهنة والنقد في علاقتها بمحتويات المواد الدراسية وأنشطة التعليم."(غريب،2013، ص68).

انطلاقا من حتمية التغيير الذي قد يطرأ على الكثير من القيم و المعايير في المجتمعات الإنسانية فإن فلسفة التربية تواكب هذا التغيير و تستجيب لمتطلباتها و تسعى جاهدة في ردم الهوة بين القديم البالي و بين الحديث المبتدع، إن محاولة فلسفة التربية التأقلم مع الفلسفات التربوية الحديثة و التي أثبتت نجاعتها في العديد من الدول المتطورة لا يعني بالضرورة الانسلاخ عن المبادئ و القيم الأساسية للأمة و إنما هو التخلي عن بعض الرؤى الفلسفية التي لم تعد تخدم مصالح المجتمع و لا تتماشى مع النهضة الحضارية العالمية حيث " إن فلسفة

التربية تساؤل عما يمكن ان يوجه العملية التربوية من قيم وأهداف ، وهي بذلك تشكل مظهرا من مظاهر التساؤل الأساسي الذي يحدث في جميع مجالات الحياة الإنسانية ، وتتصف بكونها :

– نقد للطرق القديمة التي تركز على نقل التراث نقلا جامدا ، وتهدف إلى تحقيق السيطرة الاجتماعية بشكل غير منظم وآلي.

– تساعد الإفراد على انجاز عملية النقد الفاحص للقيم المختلفة التي تقوم عليها التربية ، وتقدم لهم الطريقة الفعالة ، وتوضح الأهداف المختلفة التي ينبغي أن تتحقق في العملية التعليمية .

– تقدم فهما جديدا للطبيعة الإنسانية ، يتلاءم مع القيم الجديدة ، ويقوم على معطيات علم النفس العلمي السليم.(غريب،2013، ص69).

2-1- أهمية فلسفة التربية :

لقد أشار (غريب عبد الكريم) في كتابه فلسفة التربية إلى عدة نقاط تمحورت حول أهمية فلسفة التربية لعملية الإصلاح التربوي و كيف يجب أن تبنى على الأسس التي تبنتها السياسة التربوية التعليمية للمجتمع من أجل المحافظة على الموروث الحضاري للأمة و نقله للأجيال بعد غربلته من الشوائب و عدم طمس الهوية الوطنية بالانخراط في مجتمع العولمة بدعوى التحرر و التطور الزائف و التنكر للهوية الحضارية و الوطنية و ثوابت الأمة، حيث" تنطلق فلسفة التربية من مجموعة من القيم والمعايير الأساسية المنظمة في نسق عام ، يحدد المبادئ المجردة والنتائج المنتظرة من العملية التربوية في مجتمع معين ، سواء مورست هذه العملية في الأسرة أو في المدرسة أو في أي مؤسسة من المؤسسات السوسيوثقافية . وفي معنى ثان ، يمكن ان تطلق التسمية على المبادئ والتوجهات التربوية التي تقوم عليها السياسة التعليمية في بلد ما . وفي هذا الإطار ، تحدد فلسفة التربية الوظائف العامة والخاصة التي ينبغي أن يؤديها النظام التعليمي سياسيا واجتماعيا وثقافيا واقتصاديا."(غريب،2013، ص71)

كما أشرنا سابقا إلى ضرورة غربلة الموروث الحضاري و إزالة كل ما من شأنه أن يعرقل المسيرة الحضارية للمجتمع و يبقيها في حالة الجمود تراوح مكانها بينما المجتمعات الأخرى في تطور دائم و حركية معرفية و علمية دؤبة، سعت فلسفة الإصلاح التربوي من خلال توظيف

مبادئ الفلسفة التربوية إلى " إحداث قطيعة مع الطرق القديمة ، التي كانت تعتمد على نقل التراث الاجتماعي بشكل جامد متحجر، وكان البديل هو تأسيس تخطيط تربوي لهذا النقل الثقافي وتجديده . لذلك ، كان من مهام التربية تنمية الحس النقدي وتوضيح الأهداف المتوخاة من العملية التربوية." (غريب،2013، ص73)

2-2- المصادر التي تشتق منها فلسفة السياسة التربوية:

الدولة هي المسؤول الأول عن طبيعة السياسة التربوية المنتهجة في البلاد و هي المخولة قانونا في تحديد ملامح و توجهات هذه السياسة تبعا لعدة مبادئ ترتكز عليها في بناء القاعدة الأساسية للنظام التربوي حيث نجد أن " السياسة التربوية في كل بلد تستلهم عناصرها من تاريخ الأمة، و من مرجعيتها الحضارية، و تطلعاتها المستقبلية، و الذي ينطّق هذا التاريخ، و يترجم هذه المرجعية، و يوضح التطلعات هو المصادر الرسمية التي تعبر عن هوية الأمة، و تترجم فلسفتها في مجال بناء الإنسان و تربية الأجيال و ترقية المجتمع، مثل الدستور و المواثيق و مختلف النصوص التشريعية، التي تؤسس مشروعية التربية و تحدد مساراتها و غاياتها." (فضيل،2013،ص94)، كما جاء ضمن الإصلاح التربوي الأمر رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 الذي يعدل و يتمم الأمر رقم: 76-35 المؤرخ في 16أفريل 1976 و المتضمن تنظيم التربية و التكوين و لا سيما المادة 2 التي جاءت لتعدل و تتم المادة 2 من الأمر رقم 76-35 حيث يكون هذا التعديل على النحو التالي " المادة 2: رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري و التي هي الإسلام و العروبة و الأمازيغية."(وزارة التربية الوطنية،2009،ص55). و من هذا الأمر الصادرة عن أكبر سلطة تشريعية في البلاد تستند فلسفة السياسة التربوية و تبني من هذا المصدر الإطار الفلسفي المرجعي الذي يؤسس لسياسة تربوية تعتز بإنتماءها الحضاري و بثوابت و مقومات الأمة التي تعمل على ترسيخها في أذهان و عقول النشىء الصاعد، كما نستنتج من ما سبق أن الفلسفة التربوية الإصلاحية ليست ثابتة نسبيا و هذا ما لاحظناه في الأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 الذي جاء ليعدل و يتمم الأمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 خصوصا المادة 2 التي نصها" رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية."(الأمر 35-76

المؤرخ في 16 أفريل 1976). و تمثل هذا التعديل في إضافة الأمازيغية و التخلي عن الخيار الاشتراكي مما يدلل على عدم الثبات في المرجعية الفلسفية و التي قد تتغير مع الزمن و تطور الأحداث.

2-3- المرجعيات العامة للإصلاح التربوي:

لقد أولت الدولة الجزائرية إهتماها كبيرا بإصلاح المنظومة التربوية و هذا ما نلمسه من خلال المحاولات الجادة و الدؤبة و المتعاقبة في إصلاح المنظومة التربوية والتي مرت بعدة مراحل انطلاقا بإصلاح 1976 الذي جاء استجابة لعدة نداءات وطنية للمشتغلين بالحقل التربوي و الباحثين و المفكرين و أصحاب السياسة و الاقتصاد من أجل النهوض بهذا القطاع الذي يعد محور جوهري و مفصلي في معادلة التنمية الوطنية فكانت أمرية 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التربية و التكوين ثم تلتها بعد ذلك عدة إصلاحات للتغيير و التعديل و التحديث و التطوير و المتمثلة في أمرية 03-09 المؤرخة في 13 أوت 2003 المعدلة و المتممة للأمرية السابقة و قد ركزنا هنا على سبيل المثال لا الحصر على " المرجعية العامة للمناهج وهي وثيقة تذكر بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية، وتحدد المرجعيات والمبادئ:

أ- مرجعيات تتعلّق بالأمة وقيمها:

- الانتماء للجزائر باعتباره لُحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا،

- الشعور بالانتماء إلى أمة واحدة و**شعب واحد**، وهو شعور يرتكز على إرث تاريخي وجغرافي،حضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين *العربية و الأمازيغية*، والعلم والنشيد الوطنيين،

- التفتّح على حضارات العالم والقيم العالمية التي لا تتعارض وقيمنا؛

ب- مرجعيات تتعلّق بالسياسةّ التربوية:

-الطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية استمرارا للقيم والمبادئ التي دأبت عليها منذ الاستقلال،

– الطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري ما زال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة." (وزارة التربية الوطنية ، 2009 ، ص 2)

ج– مبادئ منهجية:و تضم عدة مبادئ أشارت إليها الوثيقة المرجعية لإعداد المناهج وهي:

1– مبدأ الشمولية: إعداد مناهج شاملة لجميع المراحل التعليمية

2– مبدأ الانسجام: خلق توازن و تناسق بين العناصر المكونة للمنهاج

3– مبدأ الملاءمة: تسخير كل المستلزمات و تطويع الظروف لتتناسب مع وضعيات التلاميذ.

4– مبدأ المقروئية: أن يكون المنهج سهل و مستساغ و في متناول جميع التلاميذ على اختلاف الفروق الفردية .

5– قابلية التقويم: ليس من السهل إعداد مناهج تعليمية لمختلف المواد التعليمية باختلاف المراحل و الأطوار دون مراعاة مدى استجابتها لأنماط و أساليب التقويم المختلفة (التقويم التشخيص ، التقويم البنائي ، التقويم الختامي) إضافة إلى التقويم المستمر.

3– أهداف و غايات الإصلاح التربوي:

لكل مشروع تربوي مبادئ و منطلقات يرجع إليها و يتصور من خلالها بناء هذا المشروع و يرسم الخطط التي تساعده في بلوغ أهدافه و غاياته، فما بالك بمشروع ضخم مثل الإصلاحات التربوية باختلاف أنواعها سواء أكانت جزئية أم كلية، و قد تكون عبارة عن جملة من التعديلات و التغييرات أو تحسينات و تحديثات كما قد تكون عبارة عن تغيير جذري راديكالي يمس جميع جوانب النظام التربوي القائم و تفرض مناهج تربوية محددة و التي قد تختلف تبعا للأهداف المسطرة حيث " تشكل الأهداف التربوية للمنهج محور العمل التربوي، فهي تخدم العديد من الوظائف المهمة للمنظومة التربوية بصفة خاصة والمنظومة الاجتماعية بصفة عامة ، وتعتبر من أهم العناصر الحيوية في مدخلات المنهج والتي تحددها فلسفة المجتمع وتطلعاته المستقبلية ، وتمثل الغايات النهائية من إشكال العمل التربوي ، وهي التي ترشد إلى اختيار جميع الفعاليات والنشاطات التربوية التي ينبغي على المؤسسة التعليمية أن

تسعى إلى تحقيقها ، وتساعد على تحويل المعرفة إلى قوة وظيفية بناءة يستفيد منها المتعلم في مواقع حياته المتعددة أثناء تعلمه وأثناء حياته وفي المستقبل أيضا."(العبد الله ، 2004 ، ص54)

3-1- أهداف الإصلاحات التربوية استنادا إلى مصادر التربية:

انطلاقا من تحديد المصادر و المنطلقات التربوية يتم تحديد أهداف الإصلاح التربوي حيث تتضح الصورة و يزال الغموض الذي يكتنف المشهد التربوي و تشخص بدقة الحالة المرضية للنظام التربوي و تعرف الأسباب المؤدي إلى ظاهرة الفشل في تأدية المهام و أداء الأدوار المنوطة بالنظام التعليمي و القائمين عليه، و من المهم الإشارة إلى أن صياغة أهداف الإصلاح التربوي قد تتغير من وضع إلى أخر و من مرحلة زمنية إلى أخرى وفق متطلبات العصر و التطور التكنولوجي و عالم الرقمنة فهناك مصادر لا يمكن المساس بها مثل الهوية الحضارية العربية الإسلامية و قد يضاف إليها مثل ما حدث في التعديل الذي مس الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 الذي عدل و تمم بالأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 أين تم إضافة الأمازيغية كثابت من ثوابت الأمة الجزائرية، كا نجد في المقابل مصادر دائمة التغير و التعديل تماشيا مع العصرنة و مقتضيات سوق العمل و مسار التنمية المستدامة وتستند الأهداف في صياغتها إلى جملة من المصادر من أهمها :"

1.الدين أو المعتقد بمنهجه ونظرته للإنسان والكون والحياة

2.خصائص العصر وتحديات المستقبل.

3.طبيعة المجتمع بتراثه وقضاياه وأماله وطموحاته المستقبلة ومتطلبات تنميته،وإسهاماته في العطاء الحضاري.

4.التحديات والأطماع الآنية والمستقبلية وأساليب موجهتها.

5.حاجات المتعلم ومطالب نموه ليكون مواطنا منتجا فكريا خلاقا وقادرا على العيش في عالم متجدد ومتنافس." (العبد الله ،2004، ص55)

3-2- أهداف الإصلاحات التربوية استنادا إلى أبعاد التربية :

جاء في " المادة 2: رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري و التي هي الإسلام و العروبة و الأمازيغية."(أمر رقم 03-09 مؤرخ في 13 أوت 2003)

والأهداف المبتغاة من هذه الإصلاحات التربوية تبعا لرسالة النظام التربوي هي:

- تنمية شخصية الطفل والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة .
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية .
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم .
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

و يمكن أن تتحدد الأهداف و الغايات رجوعا إلى الأبعاد التربوية وفق رؤية المجتمع لنظامه التربوي، و قد حصر(غيات بوفلجة) في الأبعاد التالية :

أ- **البعد الفردي :**

تهدف التربية إلى بناء شخصية سليمة عند الطفل المتمدرس ، وتسهر على أن توفر له قدرا من المعرفة العلمية وتمده بمجموعة من المهارات الحرفية والمهنية،وهو ما يمكن توضيحه في: بناء شخصية سليمة : تهدف التربية الى بلورة الطفل وتنمية قدراته المتعددة، حتى يصبح فردا سليما من النواحي البدنية والنفسية ، وعضو ناجحا وفعالا في المجتمع .

1.توفير قدر من المعرفة العلمية : تهدف التربية إلى ضمان تقديم كمية من المعلومات في المجالات العلمية والثقافية ، للفرد بدرجة من الاستقلالية والتكيف مع التطور مع إفراد المجتمع .

2.التدريب على مهارات حرفية ومهنية : على التربية ان توفر قدرا من المهارات الحرفية والمهنية ، تسمح للفرد بالعمل والمساهمة في التطور وبذلك يكون نافعا في مجتمعه." (غيات ، 2004 ، ص30).

إن تنمية شخصية الفرد وفق مبادئ و قيم المجتمع مع مواكبة الركب الحضاري هو من الغايات التي تسعى التربية إلى تحقيقها و تكريس كل الجهود الإصلاحية لترى النور على أرض

الواقع أن الغاية " والمتعلقة بتكوين المواطن هي: إن تسعى السياسة التربوية إلى تكوينه تكوينا يؤهله ; لبناء الوطن ، توطيد الهوية الوطنية ، ترقية ثقافة وطنية (بالتفكير) ، امتلاك روح التحدي." (فضيل ، 2013 ، ص 100).

إن طبيعة الفرد و تكوينه لها حيز واسع الاهتمام في مخطط الإصلاح التربوي و ترقي إلى أهم محاور الإصلاح و ترتبط به كل المحاور الأخرى و تصب في بوتقته كل المحصلات الإصلاحية باعتباره محك مرجعي تبنى و تقاس عليه النتائج والمدرسة هي مؤسسة التنشئة الاجتماعية الثانية المؤهلة لتكوين الفرد و " لاشك أن المجتمع هو الذي ينشئ المدرسة وغيرها من منظمات التربية لمساعدة الأفراد على النمو ، ولذلك فان هذا المصدر يسلم أساسا بأهمية الفرد ،وبذكائه ، وقيمته الإنسانية وعلى ذلك تصبح أهداف التربية متمركزة حول عملية النمو وحول مساعدة الفرد على تحقيق ذاته ، وإشباع قدراته الفكرية والوجدانية والحركية إلى أقصى ما تسمح به هذه القدرات. ويصبح المنهج التعليمي وسيلة لتحقيق هذه الأهداف إن التربية بهذا المفهوم تهدف إلى اعتبار الفرد هو المسؤول الأول عن تشكيل وتنظيم خبراته التعليمية بالطريقة التي تتناسب مع حاجته وقدراته."(تركي،1990، ص203).

ب- **البعد الوطني و الحضاري:**

الأسرة هي مؤسسة التنشئة الاجتماعية الأولى التي تحتضن الطفل تنقل له الموروث الحضاري و الثقافي للمجتمع و القيم و المعايير ثم ينتقل إلى المدرسة أين تهذب هاته الثقافة و تصاغ القيم و المعايير بطريقة علمية مرتبة و منظمة و تكون بصورة واضحة، للمدرسة المعاصرة دور مهم في تنمية روح المواطنة ، من خلال التوعية بضرورة التعايش السلمي واحترام الأخر ، واحترام وتطبيق القوانين ، والتعامل الايجابي مع المحيط." (غيات، 2004، ص31)

يعتبر البعد الحضاري من أعمق الأبعاد التربوية التي تربط المجتمع بجذوره و تاريخه و الأمة بمقوماتها و أصولها " تتميز الحضارة العربية الإسلامية بمجموعة من الخصائص ، من إسلام ولغة وتاريخ وثقافة ، وهي جوانب على التربية تنميتها وأخذها بعين الاعتبار .

1- الإسلام : على المناهج الدراسية إبراز ما في الإسلام من قيم سامية ، ومن من ممارسات ايجابية ، تدعو إلى الخير والسلام والتعاون والعبادة.

2- اللغة العربية: لا كرامة لأمة إلا من خلال تشبثها بمقوماتها الحضارية، ومن أهمها اللغة . لهذا يجب اعتماد اللغة العربية ، وتدعيم استعمالها كلغة أساسية للتدريس في كل مراحل التعليم ، والعمل في مختلف مجالات النشاط الاقتصادي والمعاملات الاجتماعية .

3- التاريخ: لا جذور ولا استقلالية ولا حضارة لشعب لا يعرف تاريخ وطنه وأمته ، لهذا يجب تعريف الأجيال الصاعدة بتاريخ أجدادهم بطولاتهم ومآثرهم ، والاعتزاز بها من اجل ضمان استمرارية الشعوب والحضارات .

4- الثقافة: تعتبر الثقافة بمظاهرها وممارساتها ، احد المقومات الحضارية للأمة . لهذا يجب العناية بمختلف الجوانب الثقافية، مع احترام تنوعها وتوظيفها في خدمة وحدة الوطن والأمة."(غيات،2004، ص ص31-32)، و لا تستطيع أي أمة أن تنسلخ عن جذورها و تتيرأ من أصولها حيث لا تقوم لأي مجتمع مها كان قائمة إلا باعتزازه بماضيه الحضاري و إنتصارت أسلافه و تاريخه المجيد و ثقافته التي هي أساس وجوده و تميزه عن باقي الأمم الأخرى فالإسلام دين و عقيدة و التاريخ ماضي نستخلص منه العبر و زاد نستعين به على تدارك الأخطاء و العثرات، أما العربية فنسب نفتخر به و لغة نسعى إلى أن تحتل مكانتها بين لغات العالم فهي لغة تواصل و علم .

ان هذا المصدر " يركز على المجتمع بما فيه من قيم ، وعادات وتقاليد ، وما يحتويه من اطر حضارية ، ونماذج ثقافية ، وما يتكون منه من منظمات ومؤسسات اجتماعية . وهنا نلاحظ انه بينما كان الغرض الأول (اعتبار النمو) فان الغرض الثاني هو (غرض ضبط التنظيم الاجتماعي) بمعنى أن المجتمع بحاجة إلى أن يخلق في افرداه روح التبعية الاجتماعية و رورح الالتزام بالقوانين ونجد أن هذا المصدر (طبيعة المجتمع) يشتق منه معظم أهداف التربية في المرحلة الابتدائية حيث نجد أن هذه المدرسة في معظم بلاد العالم تهدف في مناهجها إلى تعليم التلاميذ قواعد السلوك العام (تكوين الشخصية القومية) والعادات

الاجتماعية، والآداب ، والأخلاق والنظام وغير ذلك من الأمور التي تهدف إلى تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية."(تركي ، 1990، ص206) و بهدف تجسيد الضبط الاجتماعي في المجتمع من خلال المنظومة التربوية إلى تحقيق ذلك عبر المناهج التربوية و المقررات الدراسية التي تدعو إلى التشرب بالقيم الدينية العقدية و المعايير الملزمة بالتعاليم السمحاء و الأخلاق الفاضلة و الالتزام بالسلوك الاجتماعي المرغوب فيه و المنتظر من قبل المجتمع و احترام الآخرين و حب الوطن و اعتزاز الفرد بمقوماته الحضارية و الثقافية و التعايش مع الأخرين بسلام.

ج- البعد الإنساني :

يتميز هذا البعد بخصوصية اشتراك جميع المجتمعات الإنسانية في تجسيده و العمل على تنميته لأنه مكسب إنساني قابل للعولمة و اعتباره إرث إنساني و المتمثل في المبادئ التالية:

1- مبدأ الديمقراطية : و يتمثل في الحق في التعليم و ضمان حد أدني في العمل التربوي و كذلك في الممارسة الديمقراطية بدون قيود .

2- مبدأ الإنسانية:يمكن تكريس هذا المبدأ من خلال المناهج التربوية و نلخصه في النظرة النظرة الشمولية للثقافة الإنسانية و الاشتراك في القيم الإنسانية و تبادل الخبرات و التجارب و الثقافات والانفتاح أكثر على هذه الثقافات مع الاحتفاظ بالأصل الثقافي المميز للهوية الوطنية. (غيات،2004، ص33)

د- البعد العلمي والتكنولوجي :

يؤكد (فضيل عبد القادر) ضمن اقتراحاته التي يراها مناسبة أن تكون غايات للتربية و الإصلاح التربوي بقوله " تعد الأهداف والغايات لب السياسية التربوية ، لأنها تعبر عن انتظارات المجتمع ، أو ما يسعى إلى تحقيقه في مجال التربية ، فالمبادئ تشكل السياسة التربوية ، والغايات تشكل مخرجاتها...و الاهتمام الدائم بحركة التطوير التربوي من خلال تنويع البنى والصيغ التعليمية ، وتحقيق المرونة والتكامل فيها ، بما يستجيب للتطورات المستجدة ، ويجعل المدرسة مواكبة للنهضة العلمية والتربوية ، ومسايرة التطلعات والتحولات"(فضيل، 2013 ، ص ص99-101)

و تأكيدا على ضرورة الحرص الدائم على مواكبة التطورات الحاصلة في مجال البحث العلمي و التطور التكنولوجي أولت الإصلاحات التربوية الجزائرية خصوصا الأخيرة منها (2003) اهتماما بالغا بالمتابعة المستمرة لجديد عالم التكنولوجيا و الرقمنة من أجل إدماجها في المنظومة التربوية و تجسيدها في العملية التعليمية التعلمية ضمن المناهج الدراسية المقررة فنحن " نعيش في عصر العلم والتكنولوجيا ، لذلك ليس من المعقول إهمال هذا الجانب الحيوي في إعداد منهاجنا التربوية . يمكن اعتماد ذلك من خلال :

1. مسايرة التطور : يجب الصهر على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجيا العصرية ، في المناهج الدراسية بالمدارس والجامعات .

2. إيجاد الطرق المناسبة للتعليم : يجب تأطير المنظومة التربوية علميا وتوفير الوسائل الضرورية من أدوات ومهارات بيداغوجية .

3. تكوين الذهنية العلمية : يكون ذلك بواسطة المناهج التي تعتمد الممارسات والمتطلبات العقلية الضرورية في البحث العلمي ، كالتحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم والتلخيص ...

4. اعتماد البحث العلمي في تنظيم وتسيير المنظومة التربوية :

يجب اعتماد نتائج البحث العلمي في إيجاد انسب الطرق والوسائل التربوية وفي تحديث محتويات المنهاج بصفة عامة."(غيات، 2004، ص ص 30-31) و لقد سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى اقتباس عدة مناهج و طرق التدريس التي أثيتت جدارتها في عدة دول غربية و أسيوية و من بين هذه الطرق المقاربة بالكفاءات و التي تم اعتمادها ضمن المناهج الدراسية الجزائرية في الإصلاحات الأخيرة مع محاولة التوفير البيئة الملائمة لاحتضانها و توفير الإمكانيات المادية و الوسائل البيداغوجية الأزمة لتحقيقها على أرض المدرسة الجزائرية و لكن يبقى الأمر المتعلق بعمليات التكوين و الرسكلة للأساتذة دون المستوى المطلوب و قد يرجع ذلك إلى عدم تهيئة الأساتذة و توعيتهم بأهمية هذه الطريقة الحديثة مما خلق عندهم النفور من هذا الوافد الجديد و تولد عندهم نوع من المقاطعة و العزوف عن التقرب أكثر من هذه الطريقة و بالتالي لا يمكنهم إحداث قطيعة مع طرق التدريس التقليدية و لا تقبل الطرق الحديثة.

3-3- مواصفات الأهداف التربوية :

يجدر أن تتصف أهداف المناهج التربوية بمجموعة من المواصفات ، أهمها :

1. انسجام الأهداف مع العقيدة أو المعتقد وتراث المجتمع وثقافته ، وتطلعاته المستقبلية وكفايتها للحفاظ على مكتسباته ، والوفاء بطموحاته وأماله وتطلعاته المستقبلية

2. ارتباطها بالمجتمع العالمي او سمات العصر ،ومواءمتها للتغيرات المتسارعة التكيف والعيش في عالم متغير ومتطور.

3. شمولها لجميع جوانب شخصية المتعلم ،وتوجهها نحو زيادة النمو إلى مستويات أعمق .

4. مراعاتها ايجابية المتعلم ،وتأكيدها على البحث عن المعرفة وبناء المعرفة وتحويلها إلى قوة وظيفية،واستخدام أساليب التفكير الخلاقة للوصول إلى الحقائق وتفسير الأحداث والظواهر وحل المشكلات حلا إبداعيا .

5. عنايتها بالتواصل الرمزي والوسائلي ،والمشاركة الفعالة على جميع المستويات في التغيير والتجديد والنهوض بالمجتمع .

6. اهتمامها باكتساب الاتجاهات والمواقف والقيم الملائمة لعصر العلم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

7. ارتباطها بالمشكلات والتحديات والأطماع التي يتعرض لها المجتمع حاليا ومستقبليا.

8.واقعية الأهداف وشمولها وتكاملها وقابليتها لتحقيق ،مع الوضوح الفكري بينها وبين وسائل تحقيقها." (العبد الله،2004، ص55)

لا شك أن الأهداف المسطرة لا تنتظم في محور واحد إلا إذا اشتركت في صفات محددة لتخدم مصلحة معينة فالأهداف التربوية للإصلاحات تصب في بوتقة واحدة و تسعى لتحقيق غاية أساسية عظمى مشتركة و التي قد تتفرع عنها عدة غايات فرعية كلا حسب أهميتها و قربها من الغاية الأم، حيث هذه الأهداف تشكل نسق يعمل الجزء من أجل بناء و تكافل و تكامل الكل، "وإصلاح النظام التعليمي يكون فعالا إذا كانت مخرجاته مقبولة ومتناسبة مع أهداف النظام ،في حين أن النظام التعليمي يعاني من خلل ما إذا كانت الجهود التي يبذلها لا تتناسب مع مخرجاته ،ولابد أن تتلقى مدخلات وعمليات النظام التعليمي تغذية راجعة ،يمكن

من خلالها تنظيم الجهود وتوجيهها لتحقيق مخرجات مناسبة للأهداف" (جوهر ، 2009 ، ص13)، إن الخبراء التربويين و المشتغلين بقطاع التربية و التعليم و أهل الاختصاص يسطرون الأهداف البيداغوجية التي من شأنها أن تخرج المدرسة من كبوتها، أما السياسيون و الاقتصاديون و السلطة الوصية تأخذ هذه الأهداف المسطرة من قبل التربويين و تعمل على بلورتها و صياغتها الصياغة التي تتناسب مع الوضع الاقتصادي و السياسي الراهن للبلاد و المتغيرات العالمية الحاصلة و تعيد صياغتها لتستجيب أكثر لعمليات الإصلاح التربوي و يسهل بذلك تحقيقها ميدانيا من أجل النهوض بالمنظومة التربوية.

4- المبررات و الحاجة إلى الإصلاح التربوي :

الأزمة في التعليم قد تختلف من دولة إلى أخرى تبعا لطبيعة هذه الأزمة و خصوصية كل مجتمع، حيث نجد مجتمعات تسعى إلى رقي و ازدهار نظامها التربوي التعليمي و تواكب كل التطورات الحاصلة في العالم لتحديثه و تطويره و تتخذ من هذه الأسباب المبررات من أجل القيام بالإصلاحات التربوية، في حين نجد مجتمعات أخرى ترى الحاجة الملحة في الإصلاحات التربوية نظرا لتداعي نظامها التربوي و عدم استجابته لمتطلباتها الضرورية فتحاول التغيير و الترقيع و التعديل بدون المساس بالنواة، و هناك مجتمعات أخرى تتولد لدى خبراءها و المشتغلين بالتربية و الفكر التربوي الرغبة في إحداث تغيير جذري يروم المسح الكلي لقاعدة النظام التربوي القائم و تشييد نظاما تربويا جديدا يلبي رغباتهم و يحقق طموحاتهم انطلاقا من مبررات راديكالية مبنية على تصورات و أسس فلسفية و فكرية يساندها أفراد و جماعات تشتغل بالمجال التربوي أو على رؤى إيديولوجية سياسية و إقتصادية نابعة من أعلى هرم السلطة، حيث" تختلف دوافع الإصلاح التربوي باختلاف الظروف التي تفرضه ، والقوي والعوامل التي تقف وراءها ، فقد يأتي الدافع الرئيسي للتغيير من سلطة اعلي تمثل عادة النظام السياسي ، وتتوقف درجة التغيير واستمراريت ها علي درجة مساندة النظام الأعلى كما أن التحولات الاجتماعية الحديثة وما صاحبها من ظهور مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص والحقوق الأساسية للإنسان ، قد أدخلت العديد من التغييرات علي النظم التعليمية وبنيتها ، سواء فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية ، وإلغاء التمايز الطبقي ،

وضمان الحقوق التعليمية للأقليات أو المجموعات العرقية ، والدينية ، والالتزام بتوفير حد ادني ضروري من التعلم لكل الأطفال ، بصرف النظر عن أوضاعهم الاجتماعية . فظهرت ادوار جديدة للمدرسة منها دورها في إحداث التماسك الاجتماعي ، وإذابة الفروق الاجتماعية والتنمية الاجتماعية." (فخري،2014،ص19) و نلخص هذه المبررات و الدوافع و الحاجة إلى الإصلاح التربوي في العناصر التالية:

4-1 حاجات تربوية :

الحاجة التربوي كغيرها من الحاجات الضرورية لبقاء و استمرار الجنس البشري و تواصل أجياله عبر الموروث الثقافي المتداول عن طريق التنشئة الاجتماعية انطلاقا من الأسرة كمؤسسة اجتماعية أولى وصولا إلى المدرسة كمؤسسة تنشئة رسمية و مشرعنة تأخذ على عاتقها تلبية الحاجة التربوية خصوصا في ظل الحداثة و العولمة التي تلقي بظلالها على العالم و" أهم ما يميز القرن 21 هو الانفتاح الثقافي والاجتماعي بالمعنى الواسع للكلمة، والذي شمل السياسة والاقتصاد وأساليب التفكير بحيث تتواصل كل مجتمعات العالم بعضها مع البعض عبر الطرق السيارة للمعرفة، وسوف يساعد هذا الانفتاح والتواصل على معرفة ثقافات مختلفة وقيم جديدة مما يفرض النظر إلى هذه الثقافات باحترام حفاظا على الثقافة الذاتية، كما سوف تنشأ قيم كونية يعززها التواصل المسترسل إلى جانب قيم محلية من المطلوب أن تكون محترمة من قبل الجميع، إن المدرسة إذن مطالبة بوضع برامج ومناهج ستدمج هذه الأشكال الجديدة من التفكير والتأويل لخلق "مواطن كوني" يمكنه أن يتعامل بإيجابية مع ثقافات العالم دون أن يفقد هويته، هذا المواطن الذي سوف تتوسع معارفه بفعل الاحتكاك الافتراضي مع ثقافات أخرى."(الضاقية،2015،ص21) ، لقد فرضت التطورات العلمية في عالم التكنولوجيا و الرقمنة على دول العالم الانخراط في العولمة و تداعياتها و مسايرة التطور و الحداثة استجابة لتلبية متطلبات الفكرية و التربوية الملحة لتأسيس مجتمع المعرفة و التنمية المستدامة و خوض غمار الثلاثية الإجبارية (اكتساب المعرفة ، بناء المعرفة ، إنتاج المعرفة) فهذه الثلاثية إجبارية

و حتمية و لزاما على كل من يرغب في تطوير المنظومة التربوية التعليمية أن يسلك دربها للوصول إلى ما وصلت إليه الدول المتطورة.

و" الثورة المعرفية المتزايدة ،وما تفرضه من زخم التحديات ، والسرعة الفائقة في إنتاج هذه المعرفة ، وتطبيقاتها في مناحي الحياة المختلفة ، فقد أدى ذلك إلى تغير موازين القوى حيث أصبح إنتاج ،وامتلاك المعرفة ،بل ان السبق في عالمنا المعاصر مرهون بامتلاك ، ويقوم مجتمع المعرفة على قاعدتين هما البحث العلمي المبدع ، والتطبيق التقني المبتكر (العلم والتكنولوجيا)، وبالتالي فان إصلاح التعليم حتميا لما للتعليم من دور في نقل المعرفة ، وتنمية الثروة البشرية ، وإعداد مواطنين على قدر كبير من الولاء ، والانتماء بحيث يتمتعون بحس عال من الاعتزاز بالمواطنة ، والمسؤولية يجعلهم أكثر توافقا مع متطلبات التطور في المجتمع وتنمية إمكانيته." (عبد الواحد و أخرون،2016،ص ص120-121)

4-2 حاجات مجتمعية:

إن المجتمعات الإنسانية تسعى دائما إلى تجديد نفسها و التأقلم مع تطورات العصر و مسايرة عالم العصرنة و إعادة ضبط ساعتها البيولوجية بين الفينة و الأخرى لتحافظ على حيويتها و عنفوانها، فلكل جيل من الأجيال عمره الافتراضي و يتحتم عليه المرور بمراحل النمو و التطور مثله مثل أي كائن حي و لكن لا يمكنه بأي حال من الأحوال تجاوز هذا العمر الافتراضي ، لذا وجب على أي مجتمع وضع الخطط الإستراتيجية لإستشراف المستقبل و العمل على تيسير كامل الوسائل لإدماج أجياله و تكيفهم مع العوالم المتغيرة و المتسارعة في النمو و التطور و لا يكون هذا إلا عن طريق التربية و عليه " يعد الطلب الاجتماعي على التربية من بين أهم الأوراش المفتوحة على الصعيد العالمي حيث أن هذا الطلب يتجدد بتجدد الأجيال وتغير المعطيات المحيطة بتطور المكونات الأسرية ، فالأمم في فترات من تاريخها تفرض تفاعلات مجتمعاتها ضرورة التفكير وإعادة النظر في أنظمتها التربوية، والتأسيس لمدرسة حاملة لقيم جديدة تفرضها طبيعة التحولات التي تعرفها مجتمعاتها ، إلا أن الملاحظ أن كشف وتحليل هذه الحاجات المجتمعية هي المحك الرئيسي الذي عليه تبني كل سياسة إصلاحية فكلما كانت التشخيصات والتحليلات دقيقة إلا وكانت الاستجابة للحاجات ذات مصداقية وقريبة من درجة

الاشباع لكن العكس يؤدي إلى تعثرات مستقبلية وإعادة نظر في خطة الإصلاح مما يؤدي إلى هدر المال والجهد وخاصة الوقت الذي يقتطع بالطبع من رقي الأمة بالمقارنة مع أمم قريبة أو مشابهة." (الضاقية،2015،ص19)

إن ما تخشاه الكثير من المجتمعات هو طغيان العولمة و انتشارها بما تحمله من قيم و معايير و ثقافات جديدة و وافدة على المجتمعات الأصل على حساب قيمها و معتقدات و موروثها الحضاري و الثقافي و مخافة تعرضه للزوال و الاندثار ويرجع " وجود ظاهرة العولمة بسبب وجود بيئة دولية معاصرة تشهد ازديادا في دور العلم والمعرفة ، وهنا تظهر أهمية تطوير التعليم لقيامه برفع مستوى الفرد والمجتمع فكريا و مهاريا وايمانا وسلوكا لمواجهة تيارات العولمة فيأخذوا منها ما يناسب المصالح القومية ويصدوا عن المجتمع تياراتها التي تتعارض مع تاريخه وطموحاته وقوميته."(عبد الواحد و أخرون، 2016،ص121)، فالمجتمعات تحاول أن تتجاوب مع متطلبات العصرنة و التحديث و عصر ما بعد الحداثة و تخشى الانسلاخ الحضاري و طمس الهوية القومية و اندثار ثقافتها الأم أمام زخم العولمة الذي غزى الكون و أصبح ما يعرف بالإنسان الكوني و لا حديث إلا على الثقافة العالمية و القيم المشتركة و فكرة التعايش السلمي بين الشعوب و العمل على إرساء قواعد جديدة يبنى عليها العالم المنشود و قوانين جديدة تحكم العالم.

4-3 حاجات اقتصادية:

للتربية أهمية بالغة في المجتمع و تحظى بحصة الأسد في عملية التخطيط الاقتصادي و لا يمكن أن يخلو مخطط إستراتيجي و إستشرافي من البصمة التربوية و كذلك هو الحال بالنسبة للإصلاح التربوي فهو دائم الحضور عند الحديث عن المنظومة التربوية التعليمية لأنه فاعل أساسي للنهوض بالقطاع التربوي و سد الإختلالات و تفعيل التعديلات و توطين التغييرات التي سوف تطرأ على النظام التعليمي، فالربط بين الجانب الاقتصادي و قطاع التربية أمر حتمي حيث يعتبر كلا القطاعين مكملا للأخر، فلا حديث عن مخرجات تربوية ذات كفاءة عالية توجه لسوق العمل دون توفير الإمكانيات و الوسائل المادية و تسخير الموارد البشرية

لتحقيق ذلك." لم يعد يجادل أحد في ارتباط التعليم والتكوين بسوق الشغل بل أصبح تقويم النظام التربوي يستند على مدى استجابته لسوق الشغل وتفاعله معه، وقد كان القرن الواحد والعشرين مجالا لتحولات اقتصادية هامة عرفت هيمنة اقتصاد السوق المرتكزة على عولمة الاقتصاد وانتفاء الحدود وتجاوز مفهوم المكان والزمان الحتمي، إلى فضاء افتراضي تعتبر المعلومة والتواصل البضاعة الأكثر قيمة، كما احتدمت المنافسة بين أقطاب قديمة وأخرى جديدة مما شكل قطيعة مع أساليب ووسائل العمل القديمة، وقد فرضت هذه التحولات ظهور حاجات جديدة تفرض مراجعات لأساليب التعلم وتطوير لنظم التربية من أجل اكتساب كفايات جديدة على قاعدة المعرفة العلمية والتكنولوجية." (الضاقية،2015،ص ص21–20)

و تبقى القاعدة التي تستند إليها اقتصاديات المعرفة و التي مفادها الحصول على المعرفة بأقل جهد و وقت ممكن هي سيدة الموقف و يُعتمد عليها في التخطيط الاقتصادي للنظام التربوي و تدخل في إعداد خطط الإصلاح التربوي سواء لإصلاح الوضع القائم أو الإستشرافي من أجل إعداد كفاءات ذات قدرات تستجيب لمتطلبات سوق العمل و تغطي حاجاته الملحة و تعمل على إحداث التوازن الاقتصادي و التحسين النوعي و الكمي بين مدخلات النظام التربوي و بين مخرجاته.

5- نماذج من الإصلاحات التربوية:

هناك عدة نماذج رائدة للإصلاحات التربوية في العالم حيث صنِف بعضها من بين الدول العشر الأوائل التي أثبتت أنظمتها التربوية جدارتها و أعطت نتائج جد عالية و أصبحت أمثلة تربوية ناجحة يحتذى بها من قبل الدول الأحرى و لقد حاولنا تقسيمها إلى ثلاث مجموعات على أساس الانتماء الحضاري و التقارب العرقي و الثقافي فكانت نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الغربية و نماذج في الدول الأسيوية و نماذج في الدول العربية كما هو مبين كالأتي :

5-1- نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الغربية:

5-1-1- الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية :

يذكر المتتبعين للشأن التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أن الإصلاحات في هذا البلد قد مرت بموجتين إصلاحيتين مهمتين في مسيرة النظام التربوي الأمريكي و هما:

5-1-1-1 -الموجة الأولى للإصلاح (1983-1986):

لقد شهد التعليم الأمريكي فترة من الركود أسهمت في تدهور و انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ و أرجع الكثير من المحللين أسباب ذلك إلى ضعف التكوين و الأداء المهني للمعلم حيث يقول (مرسي محمد منير) عن هذه المرحلة : "وهي تمثل الدفعة الأولى للإصلاح التعليمي تحت تأثير تقرير " أمة في خطر " وقد استندت هذه الموجة على تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية في التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى انخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدني نوعية التدريس واعتبر المعلم المسئول الأول عن ذلك وأشير إليه بإصبع الاهتمام. وبين عام 1983 و 1985 أعدت تشريعات للارتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين الممتازين وإعداد اختبارات للكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين."(مرسي،1999،ص ص168-169).

كما أضافت (عيشور نادية) لتأكد المسؤولية التي ألقيت على عاتق المعلم "و اعتبر فيها "المعلم" المسؤول الأول عن انخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدني نوعية التدريس حيث أعدت تشريعات للارتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء."(عيشور،2012،ص103)، حيث عادت وزارة التربية إلى إجراء عملية التصفية و الغربلة للمعلمين و إقصاء الغير أكفاء مع القيام بدورات تكوينية و تربصات للمعلمين المتبقين لتحسن من مستواياهم التعليمية و زيادة قدراتهم الأدائية و تخلُص هذه التكوينات و التربصات إلى إمتحانات الكفاءة المهنية و من ثم التوجيه المباشر بمزاولة مهامهم المنوطة بهم مزودين بالخبرات الأساسية و المعارف الضرورية للقيام بواجباتهم على أحين وجه.

5 4 3 2 1 الموجة الثانية للإصلاح (1986-1990) :

لا يمكن الفصل بين الموجتين لأنهما يكملان بعضهما البعض إن المحور الأساسي يبقى المعلم و لكن هذه المرة ليست في عمليات الرسكلة و التدريب لتحسن الأداء فقط و إنما بالنظر إلى المعلم أنه الحل الأمثل لمشكلة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية و ذلك بإعطائه المزيد من الحرية في تبني طرق التدريس التي يراها مناسبة بالإضافة إلى التحسين من أوضاعه المعيشية و الاجتماعية و الاقتصادية لكي يتفرغ تماما للعملية التعليمية التعلمية " وإذا كانت الموجة الأولى قد نظرت إلى المعلم على انه لب المشكلة في التعليم فان الموجة الثانية نظرت إليه على انه الحل للمشكلة. فقد بدأت الصيحات تنادي في هذه الفترة بضرورة إعطاء المزيد من القوة للمعلمين بتحسين مكانتهم المهنية وإعطائهم مزيدا من الاستقلال والحرية والثقة بالنفس ومزيدا من التدريب والفرص للقيام بواجباتهم."(مرسي، 1999،ص169)

و تجسدت هذه الإصلاحات عبر تعاقب الرؤساء الأمريكيين و كانت أهمها التي وردت في خطاب الرئيس الأمريكي(جورج دبليو بوش)(george w .bush) والتي رسمت خطته الإصلاحية و التي بنيت أساسا على استخلاص العبر من التجارب الماضية و استشراف المستقبل حيث" وضع برنامج لإصلاح التعليم قبل الجامعي بمراحله الأربع يتكون من مجموعة من النقاط والتي أهمها :

1- ردم الفجوة في مستوى التحصيل الدراسي من خلال معايير عالية للجميع والارتقاء بالمستويات الوطنية للتعليم ، وعقد امتحانات وطنية ، ومكافأة المدارس التي تتمتع باداء عال، ومحاسبة المقصرين.

2- التركيز على القراءة من مرحلة الطفولة المبكرة ، وتطبيق طرائق وأساليب للقراءة قائمة على البحث العلمي ، وينظر إلى ذلك على انه الأساس في إصلاح التعليم .

3- تحسين كفاءة المعلم والتأكيد من أن جميع المتعلمين يتم تعليمهم من قبل معلمين أكفاء مع ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة المعلمين .

4- تطوير المناهج ، وبشكل خاص منهاج الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا من مرحلة رياض الأطفال إلى الثانوية."(العبد الله ،2004،ص ص93-94).

تؤكد (آن لويس Ann Lewis) (1995)أن أهم الأحداث في تاريخ جهود إصلاح التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين، هو ظهور حركة المعايير Standards Movement في الولايات المتحدة الأمريكية. و يؤكد الباحثان (لين و جلاسر)(Robert Linn & Robert Glaser 1993) أن المناقشات التي دارت حول المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية في العقد الأخير من القرن العشرين كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو إصلاح واقع المدرسة من حيث المعلم و المادة الدراسية و الإدارة المدرسية."(البيلاوي و أخرون،2006،ص216)

من هذه النقاط السالفة الذكر قد نستنتج الوعي الذي وصل إليه الفكر التربوي الأمريكي حيث تم التركيز على عدة نقاط جوهرية كانت هي المحاور الأساسية لهذه الإصلاحات انطلاقا من الأخذ بيد المعلم و تكوينه و إعداده إعدادا يؤهله للقيام بمهامه مع التكفل بأوضاعه الاجتماعية و الاقتصادية بالإضافة إلى إصلاح المناهج التربوية لتتلاءم مع الوضع الراهن و التطورات الحاصلة في المجال التربوي مع التركيز أكثر على طرق التدريس الحديثة و إعلان تحفيزات و مكافئات للمتفوقين للزيادة من التحصيل الدراسي.

5-1-1-3- أهم البرامج الإصلاحية :

أ برنامج بارك وأي parkway programme

هذا البرنامج يعد من أهم البرامج التي طبقت على المنظومة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية لكنه يتطلب توفر سيولة مالية ضخمة من أجل تجسيده، حيث يهدف هذا البرنامج إلى المزج بين الجانب النظري قي المدرسة لمدة ساعات قليلة و الباقي يتم عن طريق المعاشة الميدانية في المؤسسات الاجتماعية الأخرى حيث تم تنفيذه كل من فيلادلفيا وشيكاغو ، كما يسمى هذا البرنامج أحيانا بالمدرسة بلا جدران schools without walls . وقد أنطلق هذا البرنامج في 1968.

ب- برنامج الدراسة و العمل work study programmes

كان هذا البرنامج نتيجة حتمية عن القانون الاقتصادي الذي أتاح الفرص للشباب بجني الأرباح مع موازاة ذلك مع التمدرس المخصص لطلاب الجامعات حيث انشأ عام 1964 في

أمريكا و كان الغرض منه مساعدة ضعيفي الدخل لمواصلة الدراسة بالإضافة إلى اختبار الحياة العملية

ج- المدرسة غير المتدرجة nongraded school

أن المدرسة غير المتدرجة تهدف إلى إلغاء و نزع الحواجز التي تفصل الصفوف الدراسية كما هو متعارف عليه في المدارس الكلاسيكية.

د- برنامج إعداد المعلم:

المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية مطالبون باستمرار من أجل رفع مستواهم المهني للحصول على امتيازات تمنحهم الشعور بالأمان للبقاء في مناصبهم و مواصلة العمل، لذا فالمعلم الأمريكي يجب أن يسعى دوما إلى التكوين و التربصات و المتابعة اليقظة لكل مستجدات التربية و التكوين لكي يبقى في الصدارة لمواكبة التطورات البيداغوجية الحديثة و لتحسن طرق التدريس للتحكم أكثر في العليمة التعليمية التعلمية.(مرسي، 1999،ص ص 173-174)

5-1-2- الإصلاح التربوي في فنلندا :

تقع فنلندا في القارة الأوربية و هي بلد صغير لم يكد يذكر في السابق لولا القفزة التربوية التعليمية العملاقة التي حدثت في هذا البلد حيث أصبح من بين أهم عشرة دول التي تحتل الصدارة في الميدان التعليمي و الرائدة في هذا المجال حيث " تعد فنلندا بلدا نموذجا في نظامها التعليمي ، حتى صنف تقرير(بيرسون) عن التعليم الصادر في 2012م للدول الأعلى على مستوى العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي فنلندا المرتبة الأولى عالميا ، بينما أتت بريطانيا في المرتبة السادسة ،... ولم يدرك المربون في فنلندا مقدار النجاح الذي حققوه إلا بحلول عام 2000، حين أظهرت النتائج الأولى للبرنامج الدولي لتقويم الطلبة ((بيزا)) programme in intrenational..student assessment (PIZA) الاختبار الدولي موحد الذي تقيمه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)."(الدخيل،2015،ص19)

مدى تفوق الطلبة الفنلنديين في مجال القراءة و الرياضيات و العلوم الطبيعية انطلاقا من سنة 2000 ثم سنة 2006 و سنة 2009 وهكذا...حيث أصبحت تتراوح مرتبة فنلندا على المستوى العالمي في المراتب الأولى العالمية و لا تخرج عن الدول العشر الأوائل المتفوقة في المجال التعليمي التربوي.

5-1-2-1- المنهاج الدراسي في فنلندا :

"يتضمن المنهاج الأساسي الوطني في فنلندا تعريفا بالموارد الأساسية، ويحدد الأطر التي يسير وفقها المنهاج ، ويحدد الوقت الذي يجب أن يخصص لكل موضوع على نحو واضح . ويشدد المنهاج على اللغات ، إذ يجب على الطلبة في فنلندا أن يتعلموا اللغة السويدية والفنلندية (وكلنهما لغتان قوميتان لفنلندا) هذا إضافة إلى تعلم لغة أجنبية كالانجليزية .. ويضم المنهج فروع المعرفة الأخرى كالرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، والإنسانيات والعلوم الاجتماعية ، والدين أو الأخلاق ، والتربية البدنية والصحية والفنون والمواد العلمية .ويستعرض المنهاج كيف يجب على المدرسين أن يركزوا على تطوير مهارات الإبداع ، والإدارة ، والابتكار عند طلابهم."(الدخيل،2015،ص ص 45-46)، و يبقى العامل الأساسي لإنجاح المنهاج الدراسي المعلم الذي بيده كل الميكانيزمات الكفيلة بإنجاح محتوى المنهاج الدراسي و هذا من خلال استيعابه الجيد لمضمون هذا المنهاج و توظيف طرق التدريس الحديثة مثل المقاربة بالكفاءات و بهذا يتم تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة و المخطط لها مسبقا.

5-1-2-2- الامتحانات والتقويم في فنلندا :

يعطي المعلم الحرية لطلابه في اختيار أنشطتهم و ممارسة هوياتهم كحرصه على اكتساب المعارف و الخبرات البيداغوجية، كما يرافق المعلم تلاميذتهمن خلال عمليات التقويم المستمر و قد تتعدى عملية التقويم المعلم إلى التقويم الذاتي أي يقوم التلميذ ذاته بذاته ليتمكن من معرفة الخلل و مواطن الضعف و القوة عنده " ويجري تقويم نتائج التعليم بانتظام على مستوى الوطني ، بحيث يشهد كل عام اختبارا إما في مجال اللغة الأم والأدب أو الرياضيات . ويجري تقويم المواد الدراسية الأخرى وفقا لخطة التقويم التي تضعها وزارة التعليم والثقافة . ولا

يقتصر التقويم على المواد الأكاديمية وحدها ، بل يشمل مواد أخرى كالفنون والحرف والموضوعات المشتركة بين المناهج الدراسية المتنوعة."(الدخيل،2015،ص48)

5-1-3- الإصلاح التربوي في بريطانيا (المملكة المتحدة) :

لقد مر النظام التعليمي في المملكة المتحدة البريطانية بعدة تغيرات كانت محطات فاصلة رسمت الخطوط العريضة للمسار التربوي البريطاني تمثلت فيما يلي :

- **المركزية:** أي تبني التسيير المركزي للمنظومة التربوية بحيث تخضع لجهة وصية واحدة تسيير وفق نظام موحد القوانين و الأهداف.

- **مرحلة التعليم الإجباري:** العمل على إطالة مدة التعليم الإجباري و الذي إمتد حتى التعليم الثانوي لإتاحة الفرصة لإكبر شريحة من المواطنين لمزاولة تعليمهم.

- **المدرسة:** أن تكون المدرسة شاملة لكل البرامج التربوية و المناهج الدراسية و تضم كل التخصصات و جميع شرائح المجتمع.

5-1-3-1- أهداف التعليم في بريطانيا:

تهدف فلسفة التعليم وسياسته التربوية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها :

1- تهيئة نظام التعليم وأوعيته التي تتيح للطلاب أطفالا وكبارا إمكانية تحصيل المهارات والمؤهلات بأرقى المستويات،

2- تنمية المهارات العقلية لدى الأطفال وتشجيعهم على البحث وتطوير قدراتهم على السؤال والمناقشة بصورة منطقية،

3- غرس احترام القيم الاجتماعية والوطنية والأخلاقية في نفوس الأطفال وتعويدهم التسامح مع الأجناس والديانات الأخرى،

4-مساعدة الأطفال على استخدام اللغة بكفاءة واقتدار، قراءة وكتابة ومحادثة،ودعم وتطوير النزعة إلى المعرفة والاستيعاب في جميع المواد الدراسية بما في ذلك البحث النوعي الراقي،

5- تشجيع أصحاب العمل على الاستثمار في المهارات التي يتطلبها سوق العمل.(عيشور ،2012،ص157)

ومن أهم الأهداف التربوية للخطة المستقبلية للتعليم في بريطانيا:

1- التعليم للمعرفة : وذلك بالجمع بين ثقافة عامة واسعة ، وبين التعميق في عدد محدود من المواد ، وتطوير النظم التقليدية ذات التوجه الموحد ، والتنويع الواسع للمسارات الدراسية في التعليم الثانوي ، واستثمار مواهب المتعلمين الواسع المتنوعة بطريقة تحد من الفشل الدراسي

2- التعليم للعمل : أي الحصول على تأهيل مهني مع اكتساب الكفاءة التي تؤهل المتعلم لمواجهة مواقف العمل الجماعي .

3- التعليم للعيش مع الآخرين والتعاون والتضامن معهم لتحقيق حياة أفضل .

4- التعليم من اجل تنمية طاقات المتعلم وتحمل المسؤولية والاستقلالية في التفكير."(العبد الله، 2004 ، ص98)

5-1-3-2- أهم مراحل الإصلاح في بريطانيا:

المرحلة الأولى: " شهدت بريطانيا اكبر محاولة للإصلاح التربوي في عام 1988م ، عندما صدر قانون الإصلاح التعليمي (éducation reform act) الذي أكد على تعزيز نفوذ السلطات التعليمية المركزية ، وبشكل خاص في اختيار مضامين المناهج وتحديد الكفايات التعليمية وأساليب التقويم والامتحانات واستراتجيات التعلم والتعليم وربط التعليم بميادين العمل والإنتاج . مع إعطاء المؤسسة المدرسية استقلالية في إدارتها وممارسة شؤونها التعليمية."(العبد الله، ، 2004 ، ص96)، لقد فرضت السلطة المركزية هيمنتها على المناهج و البرامج الدراسية و كذا عملية التسيير المركزي للمنظومة التربوية البريطانية لتوحيد الرؤى و الأهداف و السير وفق خطة تعليمية موحدة مع إعطاء بعض المرونة في التسيير الداخلي للمؤسسات التربوية.

المرحلة الثانية : "التي بدأت من اعتماد (توني بلير) رئيس الوزراء البريطاني في حملته الانتخابية (1997)على برنامج عمل لحكومته ، يؤكد على تطوير التعليم وتحسين مخرجاته ، وانتهاج بريطانيا نهجا جديدا للإصلاح التربوي يؤكد على التعليم والتدريب المستمرين ، ووضع تصورات لمدرسة المستقبل ، وتحويل المدرسة إلى بيئة تعليمية مفتوحة تعتمد على شبكات المعرفة الالكترونية ."(العبد الله ، 2004، ص96)، الخطة الإستشرافية لنظام التعليم البريطاني

ترمي إلى انتهاج كل السبل و الطرق المؤدية لاكتساب المعرفة و الخبرات وفق رؤى مستقبلية تعتمد على إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية و التأكيد على بذل كل الجهود في التحصيل المعرفي و العلمي لإعداد مخرجات ذات كفاءة عالية تخدم سوق العمل.وأكد وزير التربية والعمل في الورقة البيضاء (الخطة المستقبلية للتعليم في بريطانيا) فقال: " نحن بحاجة لبناء مخزون من المعرفة لنتمكن من البقاء في مقدمة التطور التكنولوجي السريع ، وإذا ما كنا في سبيل إعداد جيل المستقبل ، فنحن كمجتمع متحضر وأمة غنية نعتبر أطفالنا هم مستقبلنا ، إذا كنا نريد لهم تعليما في مستوى أفضل النظم التعليمية في العالم يجب أن نبدأ من الآن بوضع الأسس عن طريق توفير حق التعليم والعناية المبكرة وتعزيز التعليم للجميع ."(العبد الله ،2004، ص97)

أما في إنجلترا كان الحدث المميز" في فبراير عام 2005 أعلن قسم التعليم والمهارات بالمملكة المتحدة (DFES) عن إجراء تغيير كبير في المنهاج الدراسي للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 14–19 عاما ، وذلك بهدف تعزيز المؤهلات المهنية بوصفها بديلا يحظى بتقدير كبير للمؤهلات الأكاديمية . وجاء هذا التحول ليتوج إدخال ثمانية فروع مختلفة لشهادة الثانوية العامة المهنية." (الدخيل، 2015،ص201) وتلت هذه الأحداث عدة إصلاحات تربوية مست النظام التعليمي بالمملكة المتحدة البريطانية خصوصا في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي حيث أنصب الاهتمام بالتعليم الأكاديمي و التعليم المهني على حد سواء و تم إفراد لكل مرحلة تعليمية و لكل مادة دراسية المنهاج الدراسي الخاص بها و يتم مراقبة سيره و تنفيذه من طرف مختصين بين الفترة و الأخرى و التدخل بتعديله أو تغييره إن أستدعى الأمر ذلك حتى أسبحت المملكة المتحدة البريطانية من بين الدول الرائدة في مجال التعليم و تحتل المراتب المتقدمة من بين الدول العشر الأوائل حسب البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا) (PIZA) programme in intrenational student assessment الاختبار الدولي الموحد الذي تقيمه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) و هذا لعدة سنوات.

5-2- نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول الأسيوية:

5-2-1- الإصلاح التربوي في اليابان:

5-2-1-1- الثورات العلمية الثلاث في اليابان:

نظام التعليم في اليابان كغيره من الأنظمة التعليمية مر بعدة مراحل أثرت في اتجاه و منحى صيرورته التاريخية التي تميزت بعدة ثورات علمية و هي:

- **الثورة العلمية الأولى:** سنة 1871تم خلالها تأسيس وزارة التربية واستقبال الأطفال في المدارس الحكومية في مرحلة التعليم الابتدائي من 3الى 4سنوات، مع إلزامية و مجانية التعليم في هذه المرحلة.

- **الثورة العلمية الثانية(مابعد 1945):** كان الحدث المميز السائد قبل هذه الفترة هي عملية تجنيد اليابانيين أثناء الحرب العالمية الثانية ، ثم اتجهت اليابان بعد ذلك إلى الانتقال من الرؤيا العسكرية البحتة إلى الاتجاه نحو الخيار الديمقراطي و التخلي عن النزعة المركزية تسيير في النظام التعليمي.

- **الثورة العلمية الثالثة:** إبتداءا من نهاية فترة السبعينات ، تم استحداث المجلس القومي للإصلاح التعليمي للعمل على تحقيق الأهداف التربوية المسطرة من قبل الحكومة و الوزارة الوصية و الإنتفاح على العالم الخارجي و إرساء مبدأ التعاون الدولي و تبادل الخبرات التكنولجية و التعليمية مع الدول الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية و انجلترا و ألمانيا، كما تم تبادل البعثات الطلابية للبحث العلمي و الدراسة بالخارج.(عيشور،2012،ص169)

حقق الطلاب اليابانيون عدة نتائج جد مشرفة في مجال التعليم و هذا ما نلمسه من خلال نتائج اختبارات البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا) (PIZA) التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD) عام 2012 أين حل الطلاب اليابانيون في المرتبة الرابعة على مستوى العالم في مادة العلوم و المرتبة السابعة في مادة الرياضيات و في المرتبة الرابعة في مادة القراءة، ويبقى التعليم في اليابان يحتل المراتب العشر الأولى في العالم و يسعى لتحقيق المزيد.

5-2-1-2- أهداف التعليم في اليابان:

يهدف التعليم عبر الإصلاحات التربوية المتعاقبة إلى تحقيق الأهداف التالية:"

1- تعزيز الاتجاه الرامي إلى اكتساب معرفة واسعتي النطاق ، وطلب الحقيقة ، وغرس حس عال وإحساس مرهف بالأخلاق جنبا إلى جنب مع تطوير جسد سليم.

2- تطوير قدرات الأفراد واحترام قيمتهم في أن معا ، ورعاية ملكة الإبداع لديهم ، وتنمية روح الاستقلالية والاستقلال الذاتي ، وتعزيز قيمة العمل مع التأكيد على أهمية الروابط بالحياة المهنية والعملية .

3- بناء موقف ايجابي اتجاه تقدير قيمة العدالة والمسؤولية والمساواة بين الرجل والمرأة والتعاون والاحترام المتبادل والمساهمة الفعالة مع الآخرين في بناء مجتمع وتطويره

4- بناء موقف ايجابي اتجاه الحياة ورعاية الطبيعة والمساهمة في حماية البيئة.

5- بناء موقف سلوكي اتجاه احترام التقاليد والثقافة المحلية وحب الوطن والمنطقة التي تربوا فيها، إلى جانب احترام بلدان العالم الأخرى والرغبة في المساهمة في تحقيق السلام العالمي وتنمية المجتمع الدولي." (الدخيل،2015،ص120)

وقد جاءت هذه الأهداف متوافقة مع ما جاء في محتوى تقرير لجنة رئيس الوزراء في أواخر الثمانينيات على إثر تشكيل المجلس الوطني لإصلاح التعليم ، وقدمت الحكومة اليابانية عن طريق رئيس وزرائها في تلك الفترة (السيد ناكسون) هذا التقرير المتضمن الإستراتيجية المنتهجة من قبل الحكومة في تحديث و تطوير النظام التعليمي الياباني و الخطة الإستشرافية التي تراها الحكومة المسار المفترض الذي يجب سلوكه لتحقيق الأهداف التربوية قريبة المدى و البعيدة للأخذ بيد الأجيال القادمة نحو الإستقار و الأمان و من ثم التطور و الازدهار الحضاري للأمة اليابانية ككل و نذكر ما جاء في هذا التقرير التي يمكن تلخيصها فيما يلي :"

1- تشجيع روح المبادرة والإبداع، والتأكيد على الفرد والتفوق والتميز الفرديين باعتبارهما القوة الفاعلة والموجهة للقرن الحادي والعشرين.

2- إتاحة فرص متكافئة أمام كل فرد من أفراد المجتمع وقبول الاختلافات والتباينات في القدرات والمواهب الفردية .

3- اعتبار عملية التعليم تنمية للموارد البشرية القادرة على التفوق والتميز

4- تحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية وإدارة تلك المؤسسات بأكبر قدر ممكن من الحرية .

5- أن يكون لدى كافة اليابانيين إلمام باللغة الانجليزية (يكفي للدراسات والبحث والعمل بها) باعتبارها اللغة العالمية، و أحد المتطلبات للحصول على المعلومات الكونية والتعبير والمشاركة

6- الاهتمام باللغة اليابانية ، فهي ضرورية للمحافظة على التقاليد اليابانية." (العبد الله ، 2004 ، ص ص 95-96)

5-2-1-3- المنهاج الدراسي في اليابان :

خلال عامي 2008 و 2009 تم تسطير المناهج الدراسية وفق شروط و محددات تم ضبطها من قبل المختصين المعينين من قبل الحكومة و قد كان من ضمنهم رجال السياسة و الاقتصاد و كذا المشتغلين بالشأن التربوي و الباحثين التربويين و الذي مس جميع مراحل التعليم من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية العليا، " يتميز المنهاج بالترابط والتركيز الدقيق على الموضوعات الأساسية والاستكشاف العميق لمفاهيمه ، والتسلسل المدروس ، ويرقي إلى مستوى عال من التحدي المعرفي ، وان كان اقرب إلى المنهاج التقليدي المبني على المادة منه إلى المنهاج على القائم على الجدارة . يأخذ المنهاج بيد الطالب خطوة اثر أخرى بصورة منطقية جدا ، ويسير به من عام لأخر ، إن المناهج المبنية على المواد مركزة إلى حد كبير بيد أنها عميقة للغاية . فالعناية بالتفاصيل لا تضيع وسط دوامة انتقال مسؤوليات المناهج الدراسية بعدما باتت السلطات المحلية والمدارس تضطلع بمسؤولية كبيرة في رسم الممارسات والسياسات التعليمية." (الدخيل،2015،ص ص143-144).

كما تجدر الإشارة أن عمليات التفتيش و الراقبة الدائمة تكون بالمرصاد حيث تتم على مستوى المدارس من قبل مشرفين مختصين معينين من طرف السلطات الوصية و لهم صلاحيات واسعة في القيام بعملهم من أجل السير الحسن للعملية التعليمية البيداغوجية و توفير أحسن الظروف لمزالة المعلمين لعملهم و العمل جنبا إلى جنب لتحقيق الأهداف التربوية المبتغاة و المخطط لها ضمن فعاليات الإصلاحات التربوية.

5-2-2- الإصلاح التربوي في ماليزيا:

ماليزيا بلد أسيوي حديث النمو يسعى للإلتحاق بركب الأمم المتطورة و السير في خطى الرقي و الازدهار الحضاري حيث أدرك أهمية التعليم في عملية التنمية الاقتصادية و أن لا سبيل لذلك إلا بالحصول على العلم و المعرفة التكنولوجية الحديثة و تجدر الإشارة أن التربية في ماليزيا قد مرت "بتغيرات وتطورات كبيرة خلال العقود الثلاثة الماضية ، هذا البلد الذي هو بصدد تغيير اقتصادي كبير ، والذي يندفع بسرعة وبكل قوة إلى مرحلة التصنيع الراقي . فقد أعطى السيد (محمد مهاتير) رئيس وزراء ماليزيا في مواقف عديدة اهتماما خاصا لتطوير التعليم لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين ، واعتبر " النهوض بالتعليم قضية قومية كبرى لماليزيا لمواجهة متطلبات العصر والتحديات الداخلية والإقليمية والدولية ، وتعزيز التنمية الشاملة لماليزيا." (العبد الله ، 2004 ،ص99) و من خلال الإطلاع على الوثيقة التربوية التي تحمل المبادئ الفلسفية التربوية للأمة الماليزية و المجسدة للهوية الحضارية و الثقافية لهذا البلد و اعتبار التربية عملية مستمرة و شاملة و أن التعليم حلقة إجبارية للوصول إلى مصاف الدول المتطورة و جسر لا بد منه للعبور إلى عالم التطور التكنولوجي و الرقمنة الحديثة حيث ركزت هذه الوثيقة على " التطوير التربوي الشامل المتكامل للمتعلم، والنظر إلى التربية على أنها جهد مستمر نحو تنمية طاقات الأفراد، وتنميتهم تنمية متكاملة، بحيث تكون مخرجات التربية مواطنين ماليزيين متوازين، أصحاب معرفة وكفاءة علمية يتمتعون بمستويات عالية من الأخلاق، قادرين على تحمل المسؤولية وتحقيق مستوى عال من التوافق الذاتي، والإسهام في تحسين المجتمع، مع تأكيد التربية على تدعيم الهوية الوطنية والوحدة الوطنية." (العبد الله ،2004،ص ص99-100).

وكنظرة إستشرافية مستقبلية سطرت السلطات الماليزية بالتشاور مع الخبراء من كافة الأطياف برنامجا طموح بخطوات عملاقة و ثابتة يسعى إلى وصول ماليزيا إلى مجتمع المعرفة و تحقيق التنمية المستدامة من خلال نظام التربية و التعليم و سمي هذا البرنامج ماليزيا 2020.

5-2-3- الإصلاح التربوي في كوريا الجنوبية:

كوريا الجنوبية بلد آسيوي صغير ذو خمسون مليون نسمة رفع التحدي في الآونة الأخيرة و أسيت وجوده في عالم الدول المتطورة خصوصا في مجال التربية و التعليم و أصبح من الدول العشر الأوائل الرائدة و لعدة سنوات متتالية تتمتع بأداء عالي المستوى لطلابها ضمن التصنيف العالمي حسب النتائج الأولى للبرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا) (PIZA) student assessment programme in intrenational الاختبار الدولي الموحد الذي تقيمه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).

" وقد وصفها البنك الدولي بأنها (تقدم دروسا قيمة عدة في التنمية الاقتصادية بوصفها تجربة متقدمة عبر نجاحها القائم على المعرفة إذ وظفت أموالا طائلة للتعليم والتدريب وتعزيز الإبداع عبر البحث المكثف والمتطور ، إضافة إلى تطوير بنية تحتية حديثة منفتحة) ...صنفت (بيرسون) للخدمات التعليمية قي تقري رها عن التعليم عام 2012 وفقا لبيانات وحدة الاكونوميست للمعلومات – النظام التعليمي في كوريا الجنوبية في المرتبة الثانية بوصفه أفضل نظام تعليمي في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي بعد فنلندا "(الدخيل ،2015،ص55).

5-2-3-1- أهداف نظام التعليم في كوريا الجنوبية:

يتطلع نظام التعليم في كوريا الجنوبية عبر إجراء الإصلاحات التربوية و عمليات التغيير و التجديد إلى تحقيق جملة من الغايات و الأهداف نبعت من فلسفة التربية الكورية و التي تستند بدورها إلى مرتكزات و مقومات الأمة و القيم الحضارية للشعب الكوري مجسدة الهوية الوطنية و الخيار القومي و منفتحة على العالم و تسعى للتعاون الدولي مع الدول الأخرى و المشاركة في بناء الوطن و السلام العالمي و هذا من خلال الأهداف العامة الآتية:"

- يرمي الأفراد على الارتقاء بشخصياتهم المستقلة والوصول بها إلى حد الكمال
- تطوير القدرة على تحقيق حياة مستقلة.
- اكتساب مؤهلات المواطنين الديمقراطيين ، والتحلي بالقدرة على المشاركة في بناء دولة ديمقراطية .

– تعزيز رخاء البشرية جمعاء." (الدخيل ،2015،ص56).

و من هذه الأهداف العامة التي تسعى السلطات الوصية الكورية تحقيقها من خلال نظام التعليم نستطيع فهم العمق الجوهري و الأهمية العظمى الذي أعطته الحكومة في تجسيد جميع برامج الإصلاح التعليمي بكل عزم و صرامة.

5-2-3-2- جهود الإصلاح في كوريا الجنوبية:

تمحورت جهود الإصلاح في كوريا الجنوبية خلال الفترة الحديثة في النقاط التالية :

1- عام 2000: جرى اصدرا المقرر المدرسي الوطني السابع ، الذي ضم تحولا فلسفيا إلى التعليم الذي يدعم الإبداع .إضافة إلى ذلك ، كان التركيز كبير على التعليم والعلوم والتكنولوجيا على المدارس عما كانت عليه.

2- عام 2008: قامت وزارة التعليم والعلوم والتكنولوجيا بإطلاق مجموعة جديدة من مبادرات السياسية ، بهدف ردم الفجوة في انجازات الطلبة بين المدارس الريفية والمدنية ، ومن بين الإصلاحات المعروضة كانت زيادة المساعدات في دفع رسوم المدارس ل جميع الطلبة مدارس المرحلة المتوسطة،إضافة إلى مساعدة جميع الطلبة المحرومين على دفع رسوم الكمبيوتر والانترنت ...وإنشاء مدارس في المناطق الريفية لتقليل السفر مسافات طويلة ... وتوفير وصول الطلبة عن بعد للكتب المدرسية.

3- عام 2011: وفي وثيقة السياسات والخطط الرئيسة الصادرة عن وزارة التعليم والعلوم و التكنولوجيا عام 2011، جرى تحديد الأهداف الإصلاحية الرئيسة للوزارة على النحو الأتي: تقوية استقلال المدارس ودعمه، وتوسيع توظيف مديري المدارس من اجل توظيف قادة أكثر كفاءة ، ودعم فرص التعليم الإبداعي ، وتشجيع المعلمين على القيام بالتنمية المهنية ، بحيث يمكن أن يعملوا أيضا بوصفهم مستشارين مهنيين للطلبة. (الدخيل ،2015،ص74)

4- عام 2015: و كخطوة جريئة قامت بها كوريا الجنوبية مست المنهاج الدراسي و يسرت الوصول ليه من قبل المعلمين و الطلبة على حد سواء حيث تم " تطبيق إستراتيجية هدفها رقمنه المنهاج الدراسي كله في كوريا الجنوبية بحلول عام 2015، وذلك لمساعدة الطلبة على اكتساب هذه المهارات . إذ تساعد الكتب الرقمية الطلبة على التفاعل مع الآخرين ، وتنمي

معارفهم عوضا عن تلقينها ببساطة ، فالتحول من نظام التعلم الفردي إلى نمط تعلم جماعي قائم على التعاون يعد أمرا جوهريا ." (الدخيل ،2015،ص75) فبهذه العملية تم دمج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال بالعملية التعليمية التعلمية و أصبح العالم الرقمي هو السائد و بهذا تكون كوريا الجنوبية قد تخلصت من الطرق الكلاسيكية في التدريس و كيفية تناول المعلومات و المعارف و اكتساب الخبرات بطرق أكثر سرعة و أقل تكلفة تماشيا مع المبدأ المعروف عند علماء اقتصاديات المعرفة و هو الحصول على المعلومة بأسرع وقت و أقل تكلفة و يعد هذه سبقا رائدا في مجال التعليم و البيداغوجيا و الاستفادة أكثر من مزايا عالم التكنولوجيا الحديثة و الرقمنة المعاصرة، كما لا ننسى هدف مهم حققته كوريا الجنوبية من هذا الإنجاز العلمي ألا و هو خلق فضاء جماعي تعاوني بين التلاميذ مع بعضهم بالإضافة إلى التواصل و التفاعل مع المعلمين و المشرفيين التربويين و كذا إشراك أولياء الأمور في ٱطلاع على ما يحدث بين جدران المدرسة و التتبع الفعلي لمسار أبنائهم و المشاركة فيه.

5-3- نماذج من الإصلاحات التربوية عند الدول العربية:

5-3-1- الإصلاح التربوي في جمهورية مصر:

في سنة 1994 ألقى الرئيس المصري (محمد حسني مبارك) خطابا ضمن فعاليات المؤتمر الدولي للسكان والتنمية حيث أعطى صورة واضحة عن جهود الدولة في تبني المشاريع الإصلاحية للنظام التربوي التعليمي لجمهورية صر العربية مع إبراز الفلسفة التربوية التي تستند إليها و تعبر مقومات الأمة أهم هذه المنابع التي تستقي منها كل السياسات التربوية المنتهجة في البلد حيث قال: " أعطينا كل الاهتمام للنهوض بالتعليم ، واعتبرنا هذا النهوض قضية قومية كبرى ، تستحق أولوية مطلقة ، لان النهوض بالتعليم هو نقطة البداية الصحيحة في أي إصلاح يستهدف إقامة مجتمع قادر على مواجهة تحدياته." (العبد الله،2004، ص100)

5-3-1-1- خطة تطوير التعليم في مصر:

استجابة لنداء الرئيس المعبر عن أمال و طموح الشعب المصري الذي أطلقه في الخطاب السابق الذكر بادرت السلطات المعنية و المختصين التربويين و السياسيين و كذا رجال

الاقتصاد بإعداد خطة تعبر بمثابة خارطة طريق ترسم الملامح الكبرى للمنظومة التربوية التعليمية المصرية و كانت أهم مكونات هذه الخطة العناصر التالية:

1- تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديمقراطي ، وعدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، واعتبار التعليم استثمار وأمنا قوميا لمصر.

2 -إشراك الرأي العام والقنوات الشرعية في تنفيذ السياسة التعليمية الجديدة

3 -إصلاح أحوال المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية وتطوير كليات التربية

4 -تطوير المناهج مع الاهتمام بلوم المستقبل وتطوير بنية التعليم والتنظيم المدرسي

5 -إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، واستخدامها في مجال التعليم من بعد

6 -تطوير الامتحانات وأساليب وأدوات التقويم

7 -ترميم وإصلاح البناء المدرسي

8 -الرعاية الاجتماعية والصحية للطلاب

9 تطوير التعليم الفني وتطوير التعليم الجامعي العالمي تدريب قيادات التعليم.(العبد الله ، 2004 ، ص101)

5-3-1-2- خطوات الإصلاح التربوي الحديثة :

لخص (مرسي 1999) أهم الخطوات الإصلاحية التي مست قطاع التربية و التعليم بمصر في قوله :" شهد الإصلاح التربوي في مصر في السنوات الماضية منذ منتصف القرن العشرين خطوات هامة نوجزها في السطور التالية :

1- توحيد جميع مدارس المرحلة الأولى في المدرسة ابتدائية واحدة مدتها 4 سنوات وإنشاء مرحلة إعدادية مدتها 4 سنوات وذلك في عام 1953 بموجب قانون 21 .

2 -إصلاح التعليم في الأزهر وإدخال العلوم الحديثة فيه عام 1961.

3 -إنشاء مرحلة التعليم الأساسي بدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة إلزامية مدتها تسع سنوات . وذلك بموجب قانون 139 لعام 1981 .

4 -إنشاء الجامعات الإقليمية كخطوة إصلاحية هامة للتوسع في التعليم العالي .

5- تطوير المناهج الدراسية والكتب المدرسية ونظام التقويم والامتحانات لاسيما امتحانات الثانوية العامة ."(مرسي،208،1999)

تعتبر هذه الخطوات اختصارا لكثير من المراحل التاريخية التي مرت على النظام التربوي التعليمي بهذا البلد الذي خرج من براثن الاستعمار البريطاني ليواجه تحديات العصر بقوى منهكة ، و على الرغم من هذا تمت الانطلاقة بالقيام بتعديلات مست المرحلة الأولى الابتدائية ثم القيام بعملية الدمج بين المرحلة الابتدائية و الإعداديةِ لتصيح بدورها مرحلة التعليم الأساسي لمدة تسع سنوات إلزامية ، مع التركيز على إصلاح التعليم العالي و تطويره بما في ذلك جامعة الأزهر مع إدخال تعديلات على نظامها و برامجها، كما لا ننسى الاهتمام أكثر بتحديث المناهج الدراسية و تبني طرق تدريس حديثة تتناسب مع متطلبات و حاجات المنظومة التربوية التعليمية مثل المقاربة بالكفاءات.

5-3-1-3 المناهج و المحتوى :اختلفت رؤى و وجهات نظر الباحثين و المهتمين بالشأن التعليمي المصري في جدوى هذه المناهج من عدم فاعليتها في الميدان كما أنتقدها البعض في قصورها عن تلبية متطلبات المدرسة المصرية و حاجات المجتمع على حد سواء و نذر من بين هذه الآراء مايلي :

* **الإتجاه الأول:** أراء ترى تركيز المناهج على المادة المعرفية و إغفال الجانب التطبيقي الميداني المعبر عنه بالنشاطات الصفية داخل و خارج أضوار المدرسة حيث يذكر :"

1- (مجدي) إن تخطيط المناهج المصرية يقوم على أساس الاهتمام بالمادة العلمية فقط دون اخذ النشاطات المصاحبة في الاعتبار ، وانه يوجد أهداف كثيرة ومتعددة لها من الناحية النظرية ، أما ما تهتم به المناهج من الناحية العلمية الإجرائية فهو ما يرتبط بالبنية الهيكلية الأساسية للمناهج. أما فيما يختص بمحتوى المناهج فهي تهتم بالمحتوى العلمي وتركز بدرجة معقولة على بناء المحتوى وسلامته مع أن تنظيم المناهج لا يبرز الجانب التطبيقي لها،

2- كما يذكر (الجيار) أن المناهج تحاول التركيز على المعلومات والمهارات الأساسية المرتبة بحياة التلاميذ." (فرج،2008،ص526)

* **الإتجاه الثاني:** يعبر أصحاب هذا الإتجاه عن تضمرهم من طول هذه المناهج و كبر حجمها نتيجة لعمليات الحشو المعرفي الغير مبرر حيث يذكر :"

1- (الفقي) إن من أهم الانتقادات التي توجه إلى المناهج في مراحل التعليم العام جميعها هي طولها إضافة إلى أن جزءا ليس بالقليل منها لا يعالج المشكلات والموضوعات التي تهم التلاميذ وتكون النتيجة أن التلاميذ ينسون معظم ما يدرسونه بعد تخرجهم من المدرسة

2- (مرسي) إن المناهج بها حشو كبير على الرغم مما بذل من جهد لتطويرها وتخليصها من الحشو، مما يقتضي المراجعة الواعية لبناء المناهج وتطويرها.

* **الإتجاه الثالث:** رأى أصحاب هذا الاتجاه كثرة الأخطاء في مضامين البرامج المقررة مع عدم التوفيق في عملية الاختيار للموضوعات المقترحة ضمن المنهاج الدراسي مما نتج عنه الجمود و فقدان الآلية المحفزة للتلاميذ من أجل الإهتمام بالدراسة و التفاف حول المدرسة و تمتين الروابط بين هذه الأخيرة و التلاميذ حيث ذكر :"

1/ (عمار) أن المراجعة العاجلة لمعظم المناهج والكتب لم يحدث في مضمونها تغييرا نوعيا ، بل وعرض بعضها إلى أخطاء في المضمون والاختيار ، ومع ذلك ما بذل من جهد في إعداد الكتب المدرسية فان ظاهرة الكتب الخارجية لم تتوقف عن النمو بناء على اعتماد لجان الوزارة لها."(فرج،2008،ص527).

5-3-2- الإصلاح التربوي في الأردن :

5-3-2-1- جوانب الإصلاح التربوي في الأردن :

تمثلت إصلاحات التربية و التعليم في الأردن في ثلاثة جوانب رئيسية و هي :

1- إستحداث مرحلة رياض الأطفال :

في عام 1988 جاء في قانون التربية الأردني لا سيما المادة السابعة منه على ان مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة تعليمية كغيرها من المراحل الأخرى حيث حددت مدتها بسنتان (4-6سنوات) ، كما أكد على ضرورة تكوين معلمين و معلمات يتمتعون بكفاءة عالية و يحملون شهادات جامعية.

2- **بنية النظام التعليمي:**

تم إدخال عدة تعديلات على النظام التربوي التعليمي حيث تم دمج المرحلة الابتدائية والإعدادية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية في مرحلة واحدة أطبق عليها إسم مرحلة التعليم الأساسي ومدتها عشر سنوات أي من سن(6 إلى 16) وقلصت بذلك مرحلة التعليم الثانوي إلى سنتين وينقسم إلى قسمين الأول ذو توجه أكاديمي يمكن من مواصلة التعليم إلى المرحلة الجامعية و الثاني ذو توجه مهني .

3- **إنشاء المدرسة الشاملة :**

" والواقع أن قانون التربية والتعليم رقم 27لسنة 1988 قد خطا خطوة كبيرة نحو هذا التطوير للمدرسة الشاملة . فنص على أن التعليم الثانوي مدته سنتان ويتألف من مسارين رئيسيين هما:- مسار التعليم الثانوي الشامل الذي يقوم على قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة تخصصية أكاديمية ومهنية.

4-مسار التعليم الثانوي التطبيقي يقوم على الإعداد والتدريب المهني.(مرسي،1999،ص221)

5-3-2-2- إصلاح المناهج الدراسية في الأردن :

" تبنت وزارة التربية والتعليم عددا من المشاريع التربوية التي تسهم في إثراء المناهج والكتب المدرسية بمجموعة من المفاهيم التي تزود الطلاب بالمعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات اللازمة لديهم ومن أهم المشاريع في الجدول الموالي:

عنوان المشروع	الإجراءات	الجهة المتعاونة
التربية الصحية	إدخال مفاهيم التربية الصحية في مناهج و كتب المرحلة الأساسية	اليونيسيف
التربية السكانية	– إدخال مفاهيم التربية في منهاج وكتب المرحلة الأساسية – إعداد أدلة للمعلمين والمشرفين ، وتدريبهم على تدريس مفاهيم التربية السكانية	صندوق الأمم المتحدة
حقوق الإنسان	إدخال مفاهيم حقوق الإنسان في مناهج وكتب التعليم الأساسي	منظمة العفو الدولي
التربية البيئية	إدخال مفاهيم التربية البيئية في المناهج و الكتب المدرسية	المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمؤسسة العامة لحماية البيئة
الهلال الأحمر والصليب الأحمر	حصر المفاهيم المتعلقة بذلك للعمل على إدخالها في المناهج	جمعية الهلال الأحمر والصليب الأحمر
الثقافة المرورية	إدخال مفاهيم الثقافة المرورية في المناهج والكتب المدرسية	جمعية الوقاية من حوادث الطرق بالتعاون مع مديرية الأمن العام
مشرورع تطوير الامتحانات والتقويم التربوي	عقدت ورش عمل في الأردن لمشفري القياس والتقويم ، ولبعض مشرفي المواد الدراسية	الدائرة الدولية للتنمية البريطانية DFID

جدول(03) يوضح المشاريع التي تبنتها وزارة التربية لإثراء المناهج(فرج،2008،ص36)

و يبقى النظام التعليمي في المملكة الهاشمية يحتل الصدارة و في المراتب الأولى من بين الدول العربية التي تتميز أنظمتها التعليمية بالجدية و الرصانة و تسعى السلطات الوصية بكل ما أوتيت من جهد و قوة بالدفع به قدما نحو الأفضل و هذا عن طريق الإنفاق المالي على هذا القطاع الحساس و استيراد كل ما من شأنه خدمة هذا القطاع مثل الطرق و الأساليب التدريسية الحديثة من الدول الرائدة في هذا المجال ، إلا أنه يعيب عليها بعض الخبراء و المهتمين بالشأن التربوي التقصير في التأهيل المهني للمعلم بالإضافة إلى نقص العدد الذي لا يغطي احتياجات المدرسة الأردنية.

5-3-3- الإصلاح التربوي في المغرب الأقصى :

5-3-3-1- مرتكزات النظام التعليمي في المغرب :

لا شك أن أي نظام لا تقوم له قائمة إلا بوجود دعائم و مرتكزات يستند إليها و كذلك هو الحال بالنسبة للنظام التربوي التعليمي فقد جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة 1999م تحديد المرتكزات التي يتأسس عليها النظام التعليمي للملكة المغربية كالأتي :

1- إن نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية يهتدي مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح .

2- يلتحم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية ، عليها يربي المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الايجابية في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم ، متمكنون من التواصل باللغة العربية ، لغة البلاد الرسمية ، تعبيرا وكتابة ، متفتحون على اللغات الأكثر انتشارا في العالم متشبعون بروح الحوار ، وقبول الاختلاف ، وتبني الممارسة الديمقراطية ، في ظل دولة الحق والقانون...

3- يندرج النظام التربوي في حيوية نهضة البلاد الشاملة ، القائمة على التوفيق الايجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة ، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل ، وتفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية. (فرج، 2008، ص ص476-477).

يوجد بالمملكة المغربية نوع من الخليط المتجانس بين العرب و البربر ، انصهروا في بوتقة واحدة و أصبحوا شعبا واحدا يحمل نفس التاريخ المشترك بمقومات حضارية و ثقافية مشتركة و يتطلعون إلى مستقبل واحد يسوده طابع قومي و هوية ذاتية تتعايش في انسجام و سلام دائميين ، هدفها خدمة المجتمع و النهوض به إلى مصاف الدول المتطورة و من المعلوم أنه لا يتأتى ذلك إلى بالنهوض بالقطاع التعليمي الذي هو عصب الأمة و مصدر طاقتها، و لقد أدرك النظام الملكي المغربي ضرورة تضافر الجهود و التلاحم بين فئات الشعب و مساعدة الحكومة على إنجاز هذه الإصلاحات التربوية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة و مسايرة عالم العصرنة اليوم و التفتح على الأنظمة التعليمية للدول المتطورة و الإقتداء بها.

5-3-3-2- أهداف التعليم بعد الاستقلال:

هناك أربعة مبادئ وردت في تقرير اللجنة الملكية لإصلاح التعليم لعام 1987، و هي :

1- تعميم التعليم: أن يكون التعليم معمما عبر كامل تراب المملكة.

2- تعريب التعليم: أن تكون لغة التدريس و اكتساب العلوم هب اللغة العربية.

3- توحيد التعليم: أن يكون نظام التعليم موحدا في البرامج و المناهج.

4-القيادة والإطارات في مؤسسات التعليم والدولة تكون من المغرب(عيشور،2012،ص239)

ورد في ميثاق التربية والتكوين للملكة المغربية عدة غايات و أهداف كبرى هي:"

1- إن إصلاح نظام التربية والتكوين ينطلق من جعل المتعلم بوجه عام ، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية.وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم ، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة...

2- وحتى يتسنى لنظام التربية والتكوين انجاز هذه الوظائف على الوجه الأكمل ، ينبغي أن تتوخى كل فعاليته وأطرافه تكوين المواطن بالمواصفات المذكورة."(فرج،2008،ص ص477).

كما تم تحديد مهام المدرسة المغربية انطلاقا ما جاء في الميثاق الوطني للملكة المغربية و تماشيا مع المدرسة العصرية و الدور المنوط بها في إكمال التنشئة الاجتماعية و تربية

النشىء على القيم و المعايير السائدة في المجتمع و تربية الفرد المغربي على المواطنة و العيش بسلام مع الأخر و إرساء مبدأ التعاون و التبادل الثقافي و العلمي مع الشعوب الأخرى، كل هذا الزخم الهائل من المعايير و التوجهات يجب أن يدرج في المناهج الدراسية بعناية فائقة و بطريقة سلسلة تضمن الانسجام و التكامل المنهجي المطلوب لتحقيق الأهداف المرجوة فالمدرسة المدرسة المغربية الوطنية الجديدة تسعى إلى أن تكون :"

أ- مفعمة بالحياة ، بفضل نهج تربوي نشيط ، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي ، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي.

ب- مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة ، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن ، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي." (فرج،2008،ص ص477-478).

5-3-3-3- المناهج الدراسية:

تتم المراجعة الدورية والمستمرة للمناهج بين الفترة و الأخرى و قد مست هذه الإصلاحات التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي والجذوع المشتركة ومن أهم هذه المراجعات و التعديلات التي إدخالها مناهج التعليم في المملكة المغربية ما يلي :"

-تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي

-تدريس اللغة الثانية الأجنبية ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الإعدادي

-تدريس اللغة الامازيغية بالنسبة للسنة الأولى والسنة الثانية و الثالثة من التعليم الابتدائي

-إدخال ثقافة حقوق الإنسان مفاهيم تم إدماجها في الكتب الدراسية.

-تعميم التكنولوجيا بالسلك الثاني أساسي (الابتدائي) حتى يتزود التلاميذ بعناصر أساسية تمكنهم من إعادة الاعتبار للأنشطة اليدوية ومن الاندماج في الوسط الاقتصادي

-تعميم تدريس الفلسفة في مختلف أقسام التعليم الثانوي .

-استحداث مواد جديدة حيث استحدثت مادة علوم الهندسة في قسم التكنولوجيا، ومادة التوثيق في قسم الآداب والإنسانيات والتعليم الأصيل ، ومادة الثقافة في قسم الآداب.(فرج ،2008 ،ص ص488-489)

لقد مسّت الإصلاحات المدخلة على المناهج التعليمية جميع المراحل التعليمية و لكن بجزئية لا تفي بالغرض المطلوب من هذه الإصلاحات و التي انطلقت لتحقيق أهداف تربوية أكثر عمقا و من ذلك كما يرى بعض المتتبعين للشأن التربوي المغربي تحسن نوعية المناهج الدراسية و جعلها تستجيب أكثر لمتطلبات و حاجات المدرسة المغربية و هذا بدأ بعدم إيلاء أهمية كبيرة لطرق التدريس الحديثة مثل المقاربة بالكفاءات و إن كانت قد عرفتها هذه المدرسة من قبل فهي لم تجسد على أرض الواقع بالصورة المرغوب فيها ، وأيضا تكوين المعلمين و الأساتذة و مسألة تأهيلهم لتأدية مهامهم على أحسن وجه.

خاتمة الفصل :

تبقى الإصلاحات التربوية التعليمية للنظم في عملية مستمرة و لا يمكن الاستغناء عن عملياتها سواء تعلق الأمر بالتعديل أو التجديد و أحيان أخرى بالتغيير(الجزئي أو الجذري) حسب الضرورة و ما يراه المختصون و أصحاب الشأن من سياسيين و اقتصاديين و تربويين فكل يدلو بدلوه و يعبر هذه الإصلاحات من زواية نظره،"ينبغي أن تكون لكل حكومة سياسة صريحة للعلم و التكنولوجيا، و يتعين أن تهدف هذه السياسة إلى النمو العلمي للبلاد على نحو مستقل و مدعوم ذاتيامن ناحية، و إلى تنظيم و تخطيط النشاطات العلمية الوطنية دعما للتنمية الإقتصادية و الإجتماعية من خلال تطبيق العلم والتكنولوجيا من ناحية أخرى."(زحلان، 1981 ،ص204)،إن عالم اليوم في حراك متسارع لا يعطي الفرصة للتخاذل و الفتور، إنه العصر الكوني عصر السرعة و التكنولوجيا الحديثة و عالم الرقمنة فالدول المتطورة و الرائدة في مجال التعليم تسعى دوما عبر خططها الإستراتيجية الإستشرافية لاكتساب المعارف العلمية و الاستزادة من البحوث العلمية و تسخيرها لخدمة مجتمعاتها و النهوض ببلدانها و دفع بها إلى القمة نحو بناء مجتمع المعرفة و تحقيق التنمية المستدامة لأجيال المستقبل.

مراجع الفصل الرابع

1- البعلبكي ، روحي(2003). المورد الثلاثي قاموس ثلاثي اللغات (عبي – أنكليزي – فرنسي) ، دط، بيروت لبنان: دار العلم للملايين

2 -ابن المنظور(د س). لسان العرب(المجلد الثالث) ،د ط، القاهرة ، مصر: المكتبة التوفيقية.

3 -البيلاوي ، حسن حسين (1988). الإصلاح التربوي في العالم الثالث . د ط ، القاهرة، مصر: عالم الكتاب.

4 -البيلاوي، حسن حسين و آخرون(2006).الجودة الشاملة في التعليم:بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد، ط1، عمان ، الأردن: دار المسيرة.

5 -الدخيل ،عزام بن محمد(2015).تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، ط4 ، بيروت ، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

6 -الضاقية، عبد الرحيم(2015). مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية، ط1 ، مراكش ، المغرب: مؤسسة أفاق للدراسات و النشر و الاتصال.

7 -العبد الله ، إبراهيم يوسف(2004). الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر و تحديات المستقبل، ط1، بيروت ، لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع و النشر.

8 -العبد الله ،إبراهيم يوسف(2004). الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر و تحديات المستقبل، ط1، بيروت ، لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع و النشر.

9 -بدران ، شبل و البيلاوي حسن(2003). علم اجتماع التربية المعاصر د ط ، الإسكندرية ، مصر: دار المعرفة الجامعية.

10- بدران، شبل و محفوظ، أحمد فاروق(2000).أسس التربية، ط، الإسكندرية، مصر:دار المعرفة الجامعية.

11-بوكبشة ، جمعية) .(2013 تحديث المناهج التعليمية ،العدد 10 ، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية.

12- تركي، رابح(1990). أصول التربية و التعليم، ط ، بن عكنون ، الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

13- جرجس ، ميشال جرجس (2005). معجم مصطلحات التربية و التعليم ، ط1، بيروت، لبنان:دار النهضة العربية.

14- جوهر، علي صالح(2009). الإصلاح التعليمي في العالم العربي توجهات عالمية، ط1، المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.

15- شنان،فريدة و أخرون(2009).المعجم التربوي ، د ط ، سعيدة ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

16- عبد الواحد ، علي و أخرون(2016). التخطيط الإستراتيجي و دوره في إصلاح المتمركز حول المدرسة، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء النشر و التوزيع.

17- عيشور ، نادية(2012). محاضرات في التربية المقارنة ، ط1 ، قسنطينة ، الجزائر: مكتبة أقرأ.

18- غريب ،عبد الكريم (2006). ، المنهل التربوي الجزء الثاني ، ط1 ، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية

19- غريب،عبد الكريم(2013). فلسفة التربية ، ط 1، دار البيضاء ، المغرب: عالم التربية.

20- غيات، بوفلجة(2004).التربية و متطلباتها، ط2 ، وهران ، الجزائر: دار الغرب.

21- فخري ، مديحة محمد (2014).مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ط1، عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر و التوزيع.

22- فرج، عبد اللطيف حسين(2008). نظم التربية و التعليم في الوطن العربي ما قبل وبعدعولمة التعليم، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

23- فضيل ،عبد القادر(2013). المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات، ط2، الجزائر ، الجزائر: جسور للنشر و التوزيع.

24- كولينز ، جون و أوبراين نانسي باتريسيا(2008).قاموس دار العلم غرينوود للمصطلحات التربوية ، ط1 ، بيروت ، لبنان: دار العلم للملايين.

25- محسن ، مصطفى(1999). الخطاب الإصلاحي التربوي، ط1، بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.

26-مرسي ، محمد منير(1999). الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث ، د ط ، مصر:عالم الكتاب

27- معتوق ، فريدريك (1998). معجم العلوم الاجتماعية ، ب ط ، بيروت ، لبنان: أكاديميا

28- وزارة التربية الوطنية(2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الأول، عدد خاص ديسمبر، المديرية الفرعية للتوثيق ، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال.

29- وزارة التربية الوطنية(مارس 2009). المرجعية العامة للمناهج ، الجزائر : اللجنة الوطنية للمناهج.

30-زحلان، انطوان(1981). العلم و السياسة العلمية في الوطن العربي، ط3، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.

الفصـــل الخامس

كـرونـولـوجيا الإصـــــلاح التربـــــوي

1 مفاهيم

1-1 مفهوم النظام

2-1 مفهوم النظام التربوي

3-1 مفهوم النظام التعليمي

4-1 مفهوم المنظومة التعليمية

2 المراحل التاريخية للنظام التربوي بالجزائر

1-2 التعليم في الجزائر أثناء التواجد العثماني(1500-1830)

1-1-2 المدارس و الكتاتيب

2-1-2 الزوايا و الرباطات

2-2 التعليم في الجزائر أثناء تواجد الاستعمار الفرنسي(1830-1962)

1-2-2 الفترة مابين (1830-1881)

2-2-2 الفترة مابين (1882-1892)

3-2-2 الفترة مابين (1900- 1930)

4-2-2 الفترة ما بين (1930-1954)

5-2-2 الفترة مابين (1954-1962)

3-2 نظام التعليم في ا لجزائر بعد الاستقلال

1-3-2 المرحلة الأولى من (1962-1976)

2-3-2 المرحلة الثانية الإصلاحات الكبرى الأولى من (1976-2000)

3-3-2 المرحلة الثلثة الإصلاحات الكبرى الثانية من(2000إلى يومنا هذا)

تمهيد :

سعت الجزائر مثلها مثل باقي دول العالم للنهوض بالقطاع التربوي لما له من أهمية عظمى في إحداث التنمية المستدامة و الرفع من المستوى الاقتصادي باعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة و الرقمنة المتطورة وكذا ولوج عالم العصرنة، و لا يتأتى ذلك طبعا إلا عن طريق المعرفة و البحث العلمي اللذان هما مخرجات النظام التربوي التعليمي، هذا النظام الذي أنفقت عليه الدول المتقدمة أموالا طائلة و سخرت له كل الإمكانيات المادية و جندت له كل الموارد البشرية لتنفيذ مخططاته و تجسيد إصلاحاته ميدانيا و العمل بحزم و صرامة في وحدة مترابطة متكاملة من أعلى هرم السلطة إلى أدنى فردا فيها سعيا منها لتحقيق أهداف و غايات رسمت من قبل الوزارة الوصية بإشراك العلماء و الباحثين و الخبراء من كل الأطياف كعلماء التربية و السياسيين و الاقتصاديين و كل من له علاقة و يستطيع الإسهام في تجسيد هذه المشاريع التربوية الوطنية المصيرية، لما لها من أهمية عظمى في تحديد مصير الأمة، فالجزائر تأثرت بالمجريات العالمية و أخذت بزمام المبادرة للنهوض بهذا القطاع المنهك و الذي خرج من الحقبة الاستعمارية مثقلا بحمل من الأعباء و موروث تربوي مشوه يستدعي غربلته للتخلص من براثن الاستعمار، فكانت المهمة الأولى المحافظة على الهيكلة التربوية كما هي و منعها من التصدع و الانهيار لحين خروج البلاد من محنها المتعددة الجوانب: الجانب الاقتصادي و السياسي و الاجتماعي و كلما تعرض للهدم و التخريب من البنى التحتية على يد المستعمر حتى تقف البلاد على أقدامها و خروجها من محنتها، فجاءت بعد ذلك عدة خطوات تلت هذه الخطوة توزعت على مراحل تاريخية مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية و سميت هذه الخطوات إصلاحات تربوية، تم تجسيد البعض مما جاء فيها و تعذر ذلك على باقي ما جاء في مخططاتها، وقد يرجع البعض هذا الإخفاق أو ذلك إلى عوامل سياسية و اقتصادية، كما يرى بعض المتتبعين للشأن التربوي أن الأمر يتعلق بصراع إيديولوجي نخبوي، و لكن لا يستطيع أحد أن ينكر الجهود المبذولة من قبل السلطات الوصية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا في إصلاح النظام التربوي التعليمي و محاولة الذهاب به إلى مصاف الدول التي أثبتت منظوماتها التربوية جدارتها و الرفع من المستوى التعليمي لبناء مجتمع المعرفة و تحقيق

التنمية المستدامة، وهذا ما سوف نستعرضه في هذا الفصل من خلال رصد و تتبع أهم الإصلاحات التربوية المتعاقبة على منظومتنا التربوية.

1- مفاهيم :

1-1- مفهوم النظام:

* جاءت في المنجد في اللغة و الأعلام لفظة نظم: نظما و نظاما اللؤلؤ و نحوه: الَّفه و جمعه في سلك. و منه نظمُ الشعر لتأليفه كلاما موزونا و مقفًى. و الشيء إلى الشيء: ضمه و ألفه."(المنجد في اللغة و الأعلام،1987، ص818)

* النظام (أنجليزي System) هو" أي تصميم يتكون من مجموعة من العناصر أو الوحدات المترابطة، التي يتفاعل بعضها مع بعضها الأخر من أجل تحقيق أهداف محددة."(شحاتة و النجار،2003 ،ص313).

* النظام (فرنسي Système) هو" مجموعة من العناصر المادية أو غيرها . التي تعتمد بشكل متبادل على بعضها البعض لتشكيل وحدة منظمة. يمتاز النظام بثلاث خصائص أساسية و هي القدرة على التكيف ، والاستقرا ر ، و ردود الفعل ." (Ferréol et autres ,2013,p281)

* " مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من العناصر المتبادلة التي تعمل لتحقيق هدف عام،والنظام له مدخلات ومخرجات وعمليات وآلية التغذية العكسية."(القيسي،2010،ص376)

* تعريف (بكلي، Buckly) الذي يقول:إن النظام عبارة عن كل مركب من العناصر أو المكونات المرتبطة بصفة مباشرة أو غير مباشرة بشبكة من العلاقات السببية،بحيث يرتبط كل مكون بعدد من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة،ولفترة زمنية محددة .(سانو،1998،ص ص43-44)

1-2- مفهوم النظام التربوي:

* نظام تربوي Système éducatif هو" نظام من العناصر و المكونات و العلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيوثقافية و السياسية و الاقتصادية و غيرها، لبلورة غايات التربية و أدوار المدرسة و نظام سيرها و مبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها، و يتشكل كل نظام

تربوي من مستويين أساسيين، هما المستوى البنائي الواصف للبناء و المستوى الوظيفي الواصف لعملياته."(غريب،2006،ص897)

* نظام تربوي هو" النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل على الأدوار و المعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل أخر، هذه المعرفة تتضمن قيما، و أنماط السلوك."(مداس،2003،ص274).

* النظام التربوي الجزائري هو " تلك المكونات الأساسية و المتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر و خاصة دستور نوفمبر 1996 و للتوجيهات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية للجزائر في ظل التعددية و الانفتاح الاقتصادي و المحافظة على هوية الشعب الجزائري و أصالته و قيمه و التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع و المعتز بثقافته و المتفتح على عصره." (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص12)

1-3- مفهوم النظام التعليمي :

* " مجموع المبادئ و القيم الكلية التي توجه العملية التعليمية، لتحقيق أهدافا تصبو إليها مؤسسة تعليمية معينة، في بيئة معينة و في عصر معين.فهذا التصور للنظام التعليمي، يقوم على مراعاة جملة من العناصر المهمة التي لابد من توافرها في كل ما يصح أن نطلق عليه بأنه نظام تعليمي و تلك العناصر هي :...

- عنصر المرجعية يعتبر قاعدة أساس لتحديد توجه النظام التعليمي، و إبراز ملامحه.
- عنصر الأهداف يلعب دورا في تحديد مدى صلاحية النظام للاستمرارية و البقاء.
- عنصر البيئة، فيشكل القاعدة التي يستند إليها في تحديد ملائمة النظام،و مواكبة ضروريات المجتمع و حاجاته. (سانو،1998،ص ص43-46)

1-4- مفهوم المنظومة التعليمية :

* هي " مجموع العوامل المنظمة معا بصيغ نفسية تربوية، بحيث تحقق من تفاعله وتشغيلها أغراض محددة منشودة لدى التلاميذ. وترتبط عوامل النظام بعلاقات ثنائية(عامل بعامل أخر)، ثم كلية تضم مجموعة العوامل دون أي استثناء...يسمى نظاما تعليميا في معنى

عام، النظام التربوي الشامل و هيكلته و بنيته الإدارية و التربوية و تفريعات مراحله." (غريب ،2006 ، ص894).

2- المراحل التاريخية للنظام التربوي بالجزائر:

النظام التربوي بالجزائر كغيره من الأنظمة التربوية العالمية مر بعدة مراحل و له عدة محطات تاريخية، رسمت من خلالها مسيرة كفاح الشعب الجزائري و نضاله من أجل حرية الاستعمار و حرية العقل و التخلص من براثن الجهل و الظلام، فسنحاول أن نسرد أهم الأحداث التاريخية التي ميزت التعليم في الجزائر انطلاقا من الفترة العثمانية ثم نعرج على الفترة الاستعمارية الفرنسية و وصولا إلى فترة ما بعد ا لاستعمارية، و من الجدير بالذكر أن نشير إلى وجود عدة تصنيفات و ترتيبات كرونولوجية لمراحل التي مر عليها التعليم الجزائري أعتمدها بعض الباحثين و المختصين في المجال التربوي كل حسب وجهة نظره، وهذا على أساس التقييم الشخصي للأحداث و أهميتها من منطلقات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية كما لا ننسى تأثير التوجهات الفكرية و الثقافية الحضارية على تنوع التصنيفات و الترتيبات المرحلية لنظام التعليم بالجزائر، و عليه سنحاول الإلمام بأهم هذه الآراء و عرضها باختصار، وهذا تأكيدا على الأهمية القصوى لتأثير هذه المحطات التاريخية على حاضر و مستقبل التربية و التعليم، و إظهارا لأهم الجهود الإصلاحية التي أتت لتعدل أحيانا وتغير تغيرا جزئيا أو جذريا أحيانا أخرى مع محاولات التحديث و التجديد بين الفترة و الأخرى، كما أشار أحد الباحثين إلى أن كل مرحلة تمر على النظام التعليمي تدلل على وجود إصلاحات تربوية مصاحبة لها لإن المحدد والفاصل ما بين المراحل هو وجود تغييرات قد حصلت و ميزت بذلك هذه الفترة عن الفترة الأخرى لذا كان لا بد من أن نعرج على هذه المراحل التي ميزت النظام التربوي التعليمي لنصل إلى فهم دواعي الإصلاحات التربوية التي حصلت في الماضي و القائمة في الحاضر لتعطينا صورة استشرافية واضحة المعالم عن المستقبل.

2-1- التعليم في الجزائر أثناء التواجد العثماني(1500-1830):

2-1-1- المدارس و الكتاتيب:

لقد تعاقبت على أرض الجزائر عدة حضارات منذ فجر التاريخ وصولا إلى العصر الحديث ، و أقواما أثروا و تأثروا بها، فمنهم غزاة طغاة دخلوا البلاد لينهبوا خيراتها و يدمروا حضارتها و هم صنفان صنف عابرو السبيل و صنف أخر مكث في الأرض ليواصل النهب و الاستغلال لثروات و خيرات البلاد و نشر الديانة المسيحية و هذا ما يسمى بالحروب الصليبية، و هناك نوع أخر هم الفاتحون الناشرون للديانة الإسلامية البناة أصحاب الحضارة و كان العثمانيون امتدادا لهم و جناح من أجنحة الخلافة الإسلامية آنذاك، و تجدر الإشارة إلى أن الجزائر كانت حاضرة علم و منارة من منارات نشر العلوم و المعرفة في العالم الإسلامي و بلاد الأندلس، وهذا ما تشير إليه الإحصائيات عن عدد المدارس و الكتاتيب و دور العلم أثناء الدخول العثماني للبلاد " فالأقوال متضاربة حول عدد المدارس الابتدائية والثانوية والعالية ، ويبدوا ان هذا التضارب يعود أساسا إلى أن بعضهم كان يدخل الزوايا والمساجد في عداد المدارس والبعض لا يفعل ذلك ، وكان الرحالة المسلمون الذين زاروا الجزائر مهتمين غالبا بالمؤسسات التي يؤمونها هم كالجوامع والزوايا والمد ارس العالية وقلما كانوا يتحدثون عن المدارس الابتدائية .وذلك ما فعله **(التمغروطي وابن زاكور والجامعي**) وغيرهم وقد لاحظ **(ابوراس)** الذي زار مدينة الجزائر سنة 1214 وجود المدرسة القشاشية وأشاد بها على أساس أنها مركز التعليم الثانوي والعالي . وتحدث (ابن حمادوش) ، وهو من أبناء مدينة الجزائر، عن مدرسة الجامع الكبير التي نزل بها (احمد الورززي) سنة 1159. وذكر السيد (بانانتي) وائل القرن الثالث عشر هجري (19م) انه كان في مدينة الجزائر في وقته ثلاث مدراس عامة . وعند دخول الفرنسيين كان بها حوالي مائة مدرسة ابتدائية وغيرها."(سعد الله،2009،ص276)

كما أن بعض الباحثين أكدوا أن المؤرخين الأوائل يطلقون أحيانا على الكتاتيب مدارس ابتدائية و يخلطون بينها و بين الزوايا أيا لذا كان من الصعب التفرقة بينهم و يصعب الأمر أكثر عند محاولة حصراهم و إحصاء عددهم، و علة العموم فلقد درج على ألسنة الكثير منهم اعتبار الكتاب (جمع كتاتيب) أقل مراتب التعليم الابتدائي.

" تعتبر الكتاتيب بمثابة مؤسسات التعليم الابتدائي في عصرنا ، تستقبل أطفالا في مختلف الأعمار التي تتراوح مابين سن الخامسة إلى الرابعة عشر منهم من يتعلم لاكتساب القراءة والكتابة وحفظ القرآن.يشرف على الكتاتيب معلم غالبا ما يعرف بالشيخ ، يلتف حوله الأطفال بمستويات وأعمار مختلفة ، وأحيانا يشرف معه ويتابعه مساعده في التعليم الأولاد، إذن كانت برامج التعليم في الكتاتيب تستهدف في غايتها القصوى وهدفها النهائي تحفيظ القرآن ، ونادرا ما يلاحظ فيها خلط بين علوم أخرى كالأدب والحساب والترتيل ،...وهو ما كان موجودا وسائدافيأقصىالغرب الجزائري التي تأثرت بمناهج أهل الأندلس."(صحبي،2014،ص223)

و نستطيع أن نميز عدة مراحل تعليمية أثناء التواجد العثماني و هي :

التعليم الابتدائي: لقد اختلفت الروايات حول عدد المدارس و أعداد الطلبة في كل قسم أو حجرة، و يعود هذا الاختلاق إلى تنوع المناطق الجزائرية و تعدد العادات و التقاليد التي كانت تحكم كل منطقة و الفترات الزمنية المختلفة و عموما " كان العدد في الفوج البيداغوجي في الكتاب يتراوح بين العشرين والثلاثين تلميذا ، أما الإحصاءات المتعلقة بهذه الفترة فهي تقريبية ، وعلى سبيل المثال وصل عدد المدارس في عهد الأمير عبد القادر 50مدرسة تحوي 2000تلميذ بتلمسان ، بمعدل 40تلميذا في كل فوج بيداغوجي ، وجاء في كتاب **أميريت** أن التسعين مدرسة التي كانت نشطة ، وصل تعداد تلاميذها بقسنطينة 1350 تلميذا بمعدل 15 تلميذا في كل في كل فوج بيداغوجي ، ويدل ذلك على جهود لنشر التعليم ، إذا كان لكل طفل بين 6 و 10 سنوات مقعدا أو مكانا في المدرسة الابتدائية بقسنطينة ، و أن مدارس مدينة الجزائر الابتدائية كانت تضم حوالي 2000 تلميذ ، ويشير ذلك إلى الوعي التربوي الذي عرفها أهلها."(بوترعة،2014 ،ص158)

التعليم الثانوي: تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة التعليم الابتدائي التي كانت ما بين سن 05 إلى 15 عشر أي ما يقابل ذلك حاليا التعليم الابتدائي و المتوسط إذا ما نظرنا إلى عامل السن، أما الجانب المعرفي فهو موحد و لا يتغير لأن منطلقه هو تحفيظ القرآن الكريم ثم الانتقال إلى الحساب و الأدب أحيانا و باختلاف مشارب هذه المدارس و توجهاتها،حيث

"ينخرط الطلبة ضمن مرحلة التعليم إلى غاية السن 20، وهو يتميز بالمجانية ، كما يستفيد الطلبة من النظام الداخلي ، أو المأوى والإطعام ، والمنحة عموما ...عدد الحائزين على المنحة في قسنطينة كان 150طالبا من جملة 700 ، ويجريها عليهم نظام الوقف سنويا ، مقدارها 36 فرنكا ، أما طلبة الأرياف فشكلوا الثلثين. وتشير تقديرات أخرى أن عدد المقيدين بالتعليم الثانوي وصل 2000 إلى 3000طالب في كل إقليم من الأقاليم الثلاثة ، أي بتعداد إجمالي متعلق بالقطر كله يترواح ما بين 6000 إلى 9000طالب."(بوترعة،2014،ص159)، و المقصود بالأقاليم الثلاثة أو المناطق الكبرى التي تعج بعدد معتبر من السكان و تكون حاضرة المدن هي : منطقة الجزائر الوسطى و ما جاورها أما المنطقة الثانية فهي منطقة الشرق و ما جاورها(تلمسان..) و عاصمتها قسنطينة ، أما المنطقة الثالثة فهي منطقة الغرب و ما جاورها و عاصمتها وهران.

التعليم العالي: لم يكون معروف آنذاك ما يسمى حاليا بالتعليم العالي و لم يكن للجزائر حواضر علم كبرى و منارات ذائعة الصيت مثل ما هو الحال كجامع الأزهر بمصر أو جامع الزيتونة بتونس أو جامع القرويين بالمغرب، " ولكن تتمثل البدايات وجهود ونشاطات التعليم العالي في الدروس التي كانت تلقى بالجامع الكبير بالعاصمة ، وتلمسان و قسنطينة ، وفي مدارس بن علي الشريف و القيطنة و القليعة و الخنقة و مازونة ، وكذا جامع عنابة في عهد أحمد بن ساسي البوني ، ويرى الباحث **(سعد الله)** بأن تعليم هذه المؤسسات لم يكن يخضع لنظام محكم ، بل كان تبعا للظروف السياسية وسمعة وجهود الأساتذة ، كان أستاذ التعليم العالي بإمكانه إلقاء درس يوميا ومدة الدرس مقدرة بساعتين إلى ساعتين ونصف ...وحلقات الدرس تستوعب الجميع ، والطلبة وغيرهم.وبخصوص تعداد الطلبة ، فنقلا عن **(ايميريت)** وصل في المراكز العلمية السالفة الذكر إلى مابين 600 إلى 800طالب في كل إقليم ، أي ما مجمله حوالي 1800إلى 2400طالب بالنسبة للقطر كله." ."(بوترعة،2014،ص ص159-160)

2-1-2- الزوايا و الرباطات:

انتشرت الزوايا في أنحاء الجزائر بانتشار الصوفية حيث عمد أتباع هذه الطريقة التعبدية إلى العزلة عن النزل و الابتعاد عن الصخب و الهرج بالمدن و الأماكن الأهلة بالسكان، فأكثر

ما كانت هذه الزوايا في أعالي الجبال و الأماكن البعيدة و الصحاري، حيث أخذ مسلك الزهد و التعبد و فضلوا الاشتغال بالعبادة و حفظ القرآن و تحفيظه إلى الطلبة و الزائرين الوافدين إليهم، حيث تعتبر الزاوية أول مؤسسة تعليمية امتازت بالتنظيم المحكم و سلطة الشيخ الأمر الناهي و الامتثال للتعاليم من طرف الكل كبيرهم و صغيرهم، كما امتازت بالنظام الداخلي و نظام الإيواء و الإطعام للطلبة و لعابري السبيل، مع توفرها على مكتبات و إنشاء دار للاستنساخ و تعيين أفراد معينين من طرف شيخ الزاوية يكلفهم بنسخ الكتب النادرة و المطلوبة لتدريس العلوم الدينية و الفقهية و حتى علوم الجبر و الحساب و الطبيعيات و الطب و غيرها من علوم ذلك العصر، و للزاوية أبينية خاصة تمتاز بطابع عمراني يغلب عليه الزهد و لا مبالاة في تنميق و تزيين المباني بل المهم عندهم هو بناءها على أساسات متينة تقاوم الظروف الطبيعية تبعا لبيئة كل منطقة(الطبيعة الصحراوية ، الطبيعة الجبلية...)، و" من ابرز ميزات العهد العثماني في الجزائر انتشار الطرق الصوفية وكثرة المباني فهذه مدينة عاصمة الدولة ، كانت تعج بالزوايا والأضرحة والقباب المقامة على الأولياء والصالحين . فبالإضافة إلى زاوية وضريح **عبد الرحمن الثعالبي** وزاوية الولي **داده** ، و زاوية **عبد القادر الجيلاني** التي ذكرناها ، هناك قائمة طولية أخرى نذكر منها زاوية سيدي **محمد الشريف** وزاوية سيدي **احمد بن الله الجزائري** صاحب (المنظومة الجزائرية)، وسيدي **الجودي** ، وسيدي **جمعة** ، وسيدي **الكتاني** وسيدي **السعدي** ، أيضا قد أخرجت أجيالا من المتعلمين وكانت لها أوقاف كبيرة . وقد ظلت على عهدها بالتعليم إلى سنة 1228 حين أمر **حسين باشا** بغلقها بعد حادث وقع بها . وكانت تضم أكثر من مائتي طالب . واشتهرت بنشر التعليم.(سعد الله ،2009،ص ص 262-263)

إن عدد الزوايا يزداد يوما بعد يوم و هي سريعة الانتشار في كل المناطق على اختلافاتها الجغرافية و قد لاقت ترحيبا شعبيا منقطع النظير من الأهالي و الزائرين و طالبي العلم و عابري السبيل و حتى الفقراء و المساكين، حيث كانت تؤويهم و تطعمهم و يجد كل طالب حاجة ضالته، وهذا ما أثبتته " الإحصاءات أن عدد الزوايا والأضرحة ونحوها كان يفوق عدد المساجد والمدارس . فقد كان بتلمسان ونواحيها أكثر من ثلاثين زاوية في أخر العهد العثماني . والذي يدرس كتاب (البستان) لابن مريم قد يعثر على أكثر من هذا العدد رغم انه كتبه في

بداية القرن الحادي عشر (17م) . وفي عهد صالح بأي كان في قسنطينة عشرة زوايا . وهو عدد لا يشمل بالطبع الزوايا المحيطة بها ، وقد كان في عنابة و بجاية و زواوة أعداد مشابهة، أما بالنسبة لمدينة الجزائر فان المصادر تذكر انه كان في سنة 1246 (اثنان وثلاثون) قبة أو ضريحا ، واثنا عشرة زاوية . بينما ذكر مصدر أخر انه كان بها تسع عشرة زاوية أو ورباطا." (سعد الله ،2009،ص ص 266-267).

و ما يم يز دور الزوايا و الربطات عن باقي المؤسسات التعليمية الأخرى المنتشرة عبر تراب البلاد هو تميزها بالطابع الديني التعبدي المصبوغ بالصبغة الصوفية الطرقية، أي انتهاج نهج مخالف لما درجت عليه العادة و ألفه الناس في ذلك العصر، و التحول من الطابع الاجتماعي العام إلى خصوصية مميزة لجماعة بعينها، " لقد كان انتشار الزوايا عبر القطر الجزائري انعكاسا على مستوى التعليم الأعلى منه ،حيث سجل مثل هذا التعليم حضورا نسبيا لأولئك الذين واصلوا دراستهم بعدما تخرجوا من الكتاتيب. يبقى الطابع الذي غلب على معظم هذه المؤسسات أنها أخذت منحى تعبديا صوفيا بخلاف المدارس العلمية حيث غلب عليها طابع الزهد ،رغم كل ذلك يبقى الذكر الطيب للدور التربوي الذي قامت به هذه المؤسسات والتمثل في تخريج عدد من الفقهاء والمتصوفة ؛ ذلك يشفع لها بأنها كانت تحتل موقع الصدارة بالنسبة للمؤسسات التربوية المعروفة آنذاك بتنظيمها الخاص...فقد تجاوزت حدود التعليم الديني أو العلمي إلى التربية العسكرية، وهو ماكان يسمى آنذاك بالرباطات وهي مؤسسات تربوية يجتمع إليها الطلبة الداخليين الذين يتلقون إلى جانب التعليم بعضا من التدريب العسكري ." (صحبي،2014 ،ص ص 224-225)، كما تجدر الإشارة إلى أن مصادر تمويل هذه الزوايا و الرباطات يرجع إلى الأوقاف و تبرع المحسنين و أصحاب الخير و تبرعات الأهالي و العطايا و خراج الزكاة، كما ذكرت بعض المصادر التاريخية إلى اشتغال طلبة الزاوية بأعمال الأرض و الفلاحة لتمويلها بالغذاء و الطعام معتمدة بذلك على نفسها و هو ما يعرف في عصرنا بالتمويل الذاتي حيث يتم تخصيص أرض حبوس أو أرض أشترتها الزاوية للفلاحة و الزراعة.

2-2- التعليم في الجزائر أثناء تواجد الاستعمار الفرنسي(1830-1962):

مر التعليم أثناء الحقبة الاستعمارية بعدة فترات و مراحل رسمت ملامح التعليم في الجزائر المستعمرة و أرست قواعد المنظومة التعليمية آنذاك حيث اعتمدنا التقسيم المرحلي على حسب أهمية الأحداث التي ميزت التعليم و مجرياته في كل مرحلة من المراحل حيث كانت خمسة مراحل كالتالي:

1 -الفترة مابين 1830-1880
2 -الفترة مابين 1882-1892
3 -الفترة مابين 1900-1930
4 -الفترة مابين 1930-1954
5 -الفترة مابين 1954-1962

2-2-1- الفترة مابين (1830-1881):

منذ اللحظات الأولى التي وطأت فيها القوات الفرنسية المستعمرة أرض الجزائر، اشتعلت الحروب من كل الجهات و على جميع الأصعدة و كانت المقاومة الجزائرية تحاول دحر هذا الزحف العسكري الصليبي الذي جاء لنهب خيرات البلاد و محو الهوية الجزائرية العربية الإسلامية، حيث تركز انتشار الاستعمار في بادئ الأمر على السواحل و المناطق الشمالية من البلاد، و لم يكن هم المستعمر سوى فرض نفوذه و سيطرته و لم يولي أي اهتمام للتربية و التعليم، إلا بعض المحاولات الهزيلة في كسب ود و تعاطف الشعب و تخديره بالوعود الرامية إلى تعليم الأهالي و نشر المعرفة و الثقافة الأوربية الفرنسية في ربوع البلاد، حيث " اقتصرت الفترة الأولى من 1830الى 1880 على العمليات الحربية التي نظمها الجيش الفرنسي ضد الشعب الجزائري ومقاوماته تحت قيادة الأمير عبد القادر في العشرية الأولى والثانية ولم تفكر السلطة الفرنسية إلا في تأسيس عنونتها تارة (بسياسة الاندماج) و(المكاتب العربية) والتجسس وتارة بسياسة اندماجية أخرى ثم قانون خاص بأهل البلاد إي (قانون الاندجينيا)التعسفي سنة 1881 وفي هذا النطاق قررت لتغالط الناس أنها لا ترى مانعا في تدريس اللغة العربية في

المدارس الابتدائية المسماة (بالعربية الفرنسية) وفي المدارس الحكومية الثلاث على مستوى التعليم الثانوي .فلم يعمل ، كما كان متوقعا ، بهذا القرار الذي اتخذته السلطة الفرنسية وقت (المملكة العربية).. وبقي فعلا عبارة عن حبر على ورق."(زرهوني،1994، ص13)

حيث أقتصر التعليم في هذه الفترة على الكتاتيب و الزوايا التي كانت موجودة من و التي حافظت على تواجدها رغم محاربة الاستعمار لوجوده و التي كانت تحفظ القرآن لأبناء الجزائريين و مبادئ القراءة و الكتابة و بعض المبادئ الدينية، ثم أتت بعد ذلك المدارس الفرنسية ذات الطابع الديني المسيحي و سميت المدارس العربية الفرنسية و التي تحمل بين طياتها التبشير الصليبي و الثقافة الفرنسية الغريبة عن هذا الشعب و أصالته و انتماءه الحضاري.

حيث " قدرت هذه الكتاتيب والزوايا سنة 1871 بعدد 2000 موزعة على القطر الجزائري شمالا وجنوبا . فقامت بتعليم 000 28 تلميذ تقريبا فكانت توجد في قسنطينة مثلا 90 مدرسة تحتوي على 1400 تلميذ سنة 1873 وسكناها قدروا ب000 24 نسمة في نفس السنة حسب الإحصائيات الرسمية وكان في نواحي تلمسان حوالي 40 زاوية وفي الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القراءة والكتابة والحساب."(زرهوني،1994،ص14).

أما فيما يتعلق بالمدارس الدينية المسيحية و هي المدارس الرسمية الوحيدة المرخص لها بممارسة حق التعليم في هذه الفترة إضافة إلى المدارس الحكومية الثلاثة و التي" تأسست ابتداء من سنة 1878 مدارس يسيرها مسيحيون ، ولم يعرقل احد سيرها ، لتقويم مقام المدارس الرسمية فتحت أبوبها للتلاميذ المسلمين في بعض المناطق الجزائرية كالقبائل الكبرى حيث سجل فيها 21 مدرسة مسيرة من طرف الإباء البيض يدرس فيها 1039 تلميذا والبيض وأولاد سيدي الشيخ وورقة قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من ثوب العربية والدين ." (زرهوني،1994،ص14)،

أما المدارس الحكومة الثلاثة التي تم إنشاءها لمحاربة دور الزوايا و الكتاتيب، حيث تركزت في المدن الثلاثة و هي تلمسان و قسنطينة و عاصمة التيطري المدية و التي تم تحويلها فيما بعد إلى الجزائر المحروسة، أين أعتمد المستعمر الفرنسي على هذه المدارس في

إنشاء جيل من الجزائريين الفرنسيين ثقافتا و توجها من أجل التأسيس لجيل ذو انتماءات فرنسية لخدمة مصالحها و استعماله في استمالة عقول الجزائريين من الأجيال المتعاقبة لإرساء قواعد لأمة ولاءها لفرنسا.

2-2-2- الفترة مابين (1882-1892):

ما زالت المقاومة الشعبية ضد المستعمر الفرنسي متواصلة، تحاول فك الحصار عن الأهالي وفي كثير من المناطق عبر ربوع الوطن، و لكن بدون جدوى، الأمر الذي أدى إلى فتور نسبي للثورات الجزائرية في بعض المناطق، و ظهور بوادر التعايش المحتوم بين الطرفين هذا على الصعيد الأمني الذي ألقى بظلاله على التعليم أين " ظهرت نزعة لتوسيع التعليم لفائدة الجزائريين فأعطيت له حسب ما صرح به انطلاقة جديدة ابتداء من سنة 1883 ولهذا الصدد شكلت لجنة من مجلس الشيوخ الفرنسي ترأسها (حول فيري)(1832-1893) المعروف بأفكاره التوسعية ومؤسس المدرسة الفرنسية العلمانية اللادينية المجانية ،كلفت سنة 1891 بدراسة القضايا الجزائرية السياسية والتعليمية ، انتقل العدد من 4095 تلميذا سنة 1883 إلى 12263 سنة 1892 أي في ظرف عشر سنوات ، تزايد العدد اقل من ألف تلميذ سنويا على مستوى التعليم الابتدائي الشيء الذي يبطل مزاعم المعمرين وأعوانهم في ذلك العهد ...وإذا أردنا مقارنة أدق فلنأخذ على سبيل المثال إحصائيات سنة 1889 إلى ست سنوات بعد صدور المرسوم المؤرخ في 13-2-1883 والمتعلق بإجبارية التعليم الفرنسي أي بعد وقت كاف لتحضير الأحكام التطبيقية في الميدان ، نجد أنها كانت كما يلي :

- عدد الأطفال ذكورا وإناثا الذين في سن الدراسة من6 إلى 13سنة :389, 536
- عدد المسجلين ذكورا وإناثا في المدارس الابتدائية.10.631"(زرهوني،1994،ص ص16-17) ص16-17).

"يعتبر عام 1883 تاريخ مسجل في صيرورة المدرسة الاستعمارية في الجزائر وأكثر دقة ما بين 1883 و 1898 ، نلاحظ لأول مرة منذ الاحتلال وضع نظام تعليمي مؤسس وموجه للأهالي (Fanny Colonna, 1975, p15).

لقد بدأ التفكير في سياسة جديدة من قبل المستعمر الفرنسي سياسة تعليمية في ظل الجمهورية الثالثة الداعية إلى إرساء قواعد التعليم الابتدائي و هذا راجع إلى ضرورة تعليم أبناء الجزائريين ليكونوا في خدمة مصالحها و بين ظهور جيل يقاوم هذا التعليم و يرفض مبادئه و أفكاره، مما أستدعى الأمر في التفكير في طرق تعليم الجزائريين تعليما محدودا يلبي حاجات المستعمر و يخدم مصالحه و لا يفتح أبواب التطلع للغد الأفضل في أذهان الجزائريين، بل يجعل تفكيرهم منصبا حول الحاضر ذو النظرة الضيقة و المقتصرة على تعليم مهني زراعي يوجه من خلاله شباب الجزائريين لخدمة قطاع الشغل و الزراعة للرفع من إنتاجية المستعمر ليضخ خيرات هذا الوطن نحو بلادهم الأم فرنسا، و هذا ما سوف نتناوله في الفترة المقبلة.

2-2-3- الفترة مابين (1900- 1930):

ما يميز هذه الفترة هو كما أشرنا في الفقرة السابقة هو ظهور نوع جديد من التعليم أو بالأخص تكوين مصحوبا بالتمهين من أجل إعداد فئات معينة و توجيها نحو الحياة العملية مباشرة، و هذا على مستوى جميع القطاعات و المهن خصوصا القطاع الزراعي الذي كان يسترعي اهتمام السلطات الفرنسية في الجزائر و في فرنسا ذاتها، التي ظلت تلح و تؤكد على هذا النوع من التعليم لتلبيات حاجاتها الملحة و تغطي العجز الواقع في هذه القطاعات الحساسة و أهمها التأمين الغذائي خصوصا و العالم مقبل على الحرب العالمية الأولى و ما يدلل على ذلك هو رفض السلطات الفرنسية مع دعم من المعمرين أنفسهم " كل المشاريع الهادفة إلى إنشاء مدارس خاصة بأبناء البلاد لكنهم كانوا من أنصار مؤسسي التعليم المهني أو زراعي عملي تطبيقي لتكوين أعوان يخدمون مصالحهم .فعكفوا على ت حويل المدارس المتواجدة إلى مدارس خيام ECOLES GOURBIS أو ملحقات ECOLES AUXILLIARES يديروها ممرنون جزائريون تحت سلطة مدراء فرنسيين لمدارس رئيسية . فكانت نسبة القبول نعادل 4,3 بالمائة من مجموع الأطفال الذين كان في عمرهم ست سنين سنة 1908 أي 397, 33 تلميذا فقط و 5 بالمائة سنة 1914 أي 47,263 من 000, 850 في سن الدراسة و 6 بالمائة أي 60.644 من مجموع 900.000 تلميذ." "(زرهوني،1994،ص ص22)

وقد أشارات عدة مراجع إلى الاختلاف الواضح في شروط القبول الميسرة للإلتحاق بهذا النوع من التعليم مقارنة بشروط القبول للالتحاق بالتعليم الثانوي مثلا، حيث كان لا يقبل إلا 84 تلميذ جزائري في سنة 1900 أم الفترة مابين 1900 و 1914 بلغت 150تلميذا، و رغم ذلك فقد سجل نجاح 34 جزائري في البكالوريا في المرحلة الثانوية أما في التعليم العالي حصل 12 جزائري على شهادة الليسانس.

2-2-4- الفترة ما بين (1930-1954):

تعتبر هذه الفترة من أصعب الفترات التي مرت على المستعمر الفرنسي، نظرا للنشاط الديني المكثف المصبوغ بالطابع الدعوي، حيث تأسست جمعية العلماء المسلمين تداول على زعامتها عدة مشايخ أهمهم الشيخ (عبدالحميد بن باديس) سنة 1931 رفقة الشيوخ (البشير الإبراهيمي ، العربي التبسي ، الطيب العقبي و غيرهم) لجمع شمل العلماء و توحيد جهودهم في نشر العلم و الإيمان و طمس معالم الكفر و الظلال و إخراج الشعب الجزائري من براثن الجهل و محاولات التظليل و عزل الشعب الجزائري المسلم عن أصله و حضارته و عقيدته، حيث عمد الاستعمار الفرنسي إلى تشجيع الزوايا و أصحاب الطرق الصوفية الذين كانت لهم حضوه عند السلطة الحاكمة لأنهم من صنيعتها و شيوخ هذه الزوايا ليس على حقيقة ما كان عليه الشيوخ في الماضي من الورع و الصلاح و التقوى مزودين بزاد العلم و الإيمان، بل هم حثالة القوم و أصحاب بدعة و ظلال عينتهم السلطة العسكرية الحاكمة و ملكتهم زمام الأمور ليأتمروا بأمرها و ينفذون خططهم الرامية إلى تجهيل الشعب الجزائري و إحداث قطيعة بينه و بين عقيدته و حضارته و ثقافته و هويته العربية الإسلامية.

أما التعليم الرسمي " بالإضافة إلى التعليم الثانوي في عواصم الأقاليم الثلاثة، هناك المعاهد (الكوليجات) في كل من البليدة و مستغانم و تلمسان و المدية و سكيكدة و عنابة و سطيف و بلعباس. وهذا بعد مرور قرن من الاحتلال (أي 1930). و في هذه المؤسسات كلها كان عدد الفرنسيين حوالي 11000 من سكان عددهم أقل من نصف مليون. بينما عدد التلاميذ الجزائرين 776 فقط من سكان عددهم خمسة ملايين نسمة...و بالإضافة إلى التعليم الثانوي العام هناك التعليم الثانوي الخاص. و لهذا التعليم ست عشرة مؤسسة كانت تضم

1941 تلميذا سنة 1936، منهم 1681 فرنسي، و 231 فقط من الجزائريين."(سعد الله،2009،ص303)

و لو سلطنا الضوء على التعليم العالي لكانت الكارثة أعظم حيث ذكر الباحث (سعد الله أبوالقاسم) في كتابه التاريخ الثقافي للجزائر الإحصائيات الخاصة بالجزائريين الملتحقين بالجامعات الفرنسية مقارنة بالفرنسيين كالتالي :

السنة	عدد الجزائريين	عدد الفرنسيين
1930	77	1813
1936	94	2156
1940	89	العدد غير واضح – أكثر من 2500
1951	بضع عشرات	4404

جدول رقم (04) يبين مقارنة بين عدد الجزائريين وعدد الفرنسيين خلال السنوات مابين 1930 إلى 1951 (من إعداد الباحث)

و يرجع بعض المحللين للتاريخ الجزائري سبب تناقص و تراجع أعداد الطلبة الجزائريين إلى ظروف الحرب العالمية الثانية و تبعاتها، و تأثر الجزائريين بالوعود السلطات الفرنسية الكاذبة بشأن الحرية و الاستقلال المزعوم أين ثار الشعب في ماي 1945 و بعدها حيث طالب بإلغاء قانون الجزائر المؤرخ في (20-9-1947) و الاعتراف بـاللغة العربية وان تعليمها يجب أن ينظم على جميع المستويات ، و أيضا عدم الرغبة في تكوين نخبة واعية من الجزائريين يلتف حولها الشعب الجزائري بعد أن يكتشف حقيقة هذا المستعمر المغتصب لأرضه و خيراته و حقوقه في الحياة و العيش بكرامة في كنف الحرية.

2-2-5- الفترة مابين (1954-1962):

من أقوى الضربات التي وجهت للمستعمر الفرنسي كانت على أيدي أبناء الثورة الجزائرية بمختلف انتماءاتهم السياسية و توجهاتهم الفكرية، حيث كانت تصب في خانة واحدة و تهدف إلى دحض الاستعمار الغاشم و طرده من ربوع الوطن، فكانت أكثرها إيلاما ثورة نوفمبر و ما

تلاها من ضربات شتت أفكار السلطات الفرنسية و أضعفت قواتها يوما بعد يوما، خصوصا أن مفجريها كانوا من الطبقة المتعلمة و على ثقافة معتبرة أهلتهم إلى التفكير و التخطيط و التدبير ثم المباغتة و الهجوم.

" اندلعت ثورة 1954 المجيدة ونسبة أبنائنا المسجلين في المدارس الحكومية لا تفوق 15بالمائة (سجل 117–293 من 1.990.000 في سن الدراسة) وقام المعمرون بتنظيم حملات تستهدف مكافحة الثقافة العربية الإسلامية بتمجيد أحكام قانونهم المؤرخ في سنة 1947 والمشار إليه أعلاه وإلغاء استعمال العربية كلغة رسمية ثانية في المحاكم والمصالح التابعة للحالة المدنية وإدارة الشؤون الأهلية بالمناطق الجنوبية وإغلاق المدارس الحرة التي كانت في نظرهم مراكز ضد فرنسا تلقن مبادئ الحضارة العربية الإسلامية وتبث الوطنية وتطلب من الشعب التسلح بالإيمان وبالحديد والنار وبالعلم والعمل لمكافحة الاستعمار."(زرهوني ،1994، ص ص29–30)، لقد دعا العلماء و المشايخ الشعب الجزائري للالتفاف حول الثورة و احتضانها، لأنها السبيل الوحيد للخروج من قبضة الاستعمار، و ثورة دعت بدورها الشعب الجزائري إلى التسلح بالعلم قبل السلاح لعلمها بأهمية التعليم و أثره على الأمة مع مقاطعة المدارس الفرنسية التي تخرب العقول و تهدم مستقبل الشباب الجزائري المسلم بثقافة أوربية فرنسية غريبة عليه و لا تمت له بأي صلة حيث نجد نتيجة دعوى الثورة للمقاطعة قد ظهرت. " فمن بين 460.000 طفل وطفلة في سن الدراسة مثلا لم يسجل منهم إلا 104,000 سنة 1958 أي سنة تطبيق مخطط قسنطينة الذي لأسباب سياسية معروفة و بإسم إجبارية التعليم العمومي فكانت النسبة الم ئوية تقدر ب 22.7 بالمائة من الأطفال و 18,2 من الطفلات) بناء على المعطيات الديمغرافية الرسمية."(زرهوني،1994،ص34)

لقد خاب أمل المستعمر الفرنسي في خلق نسخة من الشعب الجزائري يطبع عليها ختم الثقافة الفرنسية معتقدا و ثقافتا، لظنه أن قوته العسكرية ستمكنه من ذلك و تحقق له ما يصبوا إليه، إلا أن الشعب الجزائري كان عصيا عليه صعب المراس، رغم ضعف دولته و انهيار الخلافة الإسلامية آنذاك ، و هذا مرده إلى قوة العقيدة الإيمانية الراسخة و التمسك بحبل الله نتيجة الحرص الدائم على نقل الموروث الحضاري الإسلامي الثقافي الأصيل من جيل إلى

جيل بواسطة الزوايا و الرباطات و الكتاتيب و غيرها من مؤسسات التعليم التي لعبت دورا جوهريا في تماسك الأمة و تمسك أبناءها بالقيم و المعايير الثابتة.

2-3- نظام التعليم في ا لجزائر بعد الاستقلال:

بعد أن نالت الجزائر استقلالها سنة 1962، و خرجت البلاد من الظلم و الاضطهاد الاستعماري و لكن بتركة ثقيلة من الانحطاط و التدني الذي مس كل القطاعات الحيوية الاقتصادية و القطاعات الإنتاجية الصناعية و الفلاحية وغيرها، كما لا ننسى الجوانب الاجتماعية و على رأسها قطاع التربية و التعليم الذي عانى بدوره من ويلات الاستعمار و أعماله التخريبية التي طالت البني التحتية و جعلته قطاعا بلا انتماء لا هو فرنسي و لا هو عربي، لولا محاولات الزوايا و الكتاتيب و كذا نشاط الجمعيات الدينية و الثقافية في الصمود أمام هذا الغزو الثقافي الممنهج منذ وطأ الاستعمار أرض الجزائر، حيث حافظوا بالتفاف الشعب حولهم على الهوية الدينية الإسلامية العربية بتحفيظ القرآن و تعليم اللغة العربية (القراءة و كتابة) و تعليم مبادئ الحساب و بعض العلوم كما سبق و أن رأينا ذلك في الفقرة السابقة كما لا ننسى جهود المفكرين و أصحاب الرأي المنضوين تحت لواء الحركات السياسية النضالية و على رأس جبهة التحرير الوطني التي أولت اهتماما كبيرا بالتعليم، و كامتداد لهذا الدور الذي لعبته بالأمس هاهي تواصل المسار النضالي و لكن هذه المرة من معرفة البناء و التشييد لنظام جديد يسعى لإرساء قواعد دولة فتية، فسارعت السلطات الوصية بالقطاع التربوي كغيره من قطاعات هذه الدولة الناشئة لتدارك الوضع و محاولة النهوض بقطاع التربية و التعليم الذي ظل يراوح مكانه معتمدا على أنقاض التعليم الفرنسي و سير على خطاه لحين مرور هذه الأزمة، مع إدخال بعض التعديلات المتمثلة في التعريب و الجزأرة و تعزيز روح الوطنية و الانتماء الحضاري القومي في نفوس الأجيال الصاعدة، و هذا ما سوف نتناوله عبر المسار الكرونولوجي لمراحل نظام التعليم في فترة ما بعد الاستعمار الفرنسي، و هذا من سنة الاستقلال إلى يومنا هذا، تجد الإشارة إلى وجود عدة تصنيفات للمراحل التي مر عليها النظام التربوي حسب وجهات النظر و الرؤى لكل مصنف أو باحث تبعا للفترات الزمنية أو لأهمية الأحداث التي مرت بها المنظومة سواء أكانت تعديلات أو تغيرات(جزئية أو كلية) فهي بمثابة

إصلاحات تربوية عند الكثير من الباحثين و المختصين، وهناك من ركز على الإحداث المتعاقبة التي مست مختلف الأطوار التعليمية(الابتدائي، المتوسط ، الثانوي، التعليم العالي) ، حيث نجد من يذكر عدة مراحل تصل إلى خمسة مراحل و آخرين يشيرون إلى مرحلتين كبيرتين مرت بالنظام التربوي التعليمي الجزائري منذ الاستقلال، سنذكر بعض التصنيفات أو التقسيمات الشائعة و المتداولة في كثير من المراجع على سبيل المثال لا الحصر نذكر:

التصنيف الأول: (محمود بوسنة)

- المرحلة الأولى (1962-1976)
- المرحلة الثانية (1976-1989)
- المرحلة الثالثة (1989-1996)
- المرحلة الرابعة (1996- 2000)
- المرحلة الخامسة(2000- 2009)

التصنيف الثاني: أشار إليه (عيسى بوسام)

- المرحلة الأولى (1962-1970)
- المرحلة الثانية (1971-1979)
- المرحلة الثالثة (1980-1987)
- المرحلة الرابعة (1988- 1999)
- المرحلة الخامسة (2000- 2005)

التصنيف الثالث: أشارت إليه (حفصة جرادي)

- المرحلة الأولى (1962-1970)
- المرحلة الثانية (1970-1980)
- المرحلة الثالثة (1980-1990)
- المرحلة الرابعة (1990- 2002)
- المرحلة الخامسة (2002 إلى يومنا هذا)

التصنيف الرابع: (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم)

تصنيف من منظور التطور الهيكلي و البرامج كما هو مبين :

- المرحلة الأولى (1962-1970)
- المرحلة الثانية (1970-1980)
- المرحلة الثالثة (1980-1990)
- المرحلة الرابعة (1990 إلى يومنا هذا)

التصنيف الخامس: أشار إليه (ميلود رقيق) يشبه سابقه مع اختلاف في المرحلة الرابعة. وهو كالتالي:

- المرحلة الأولى (1962-1970)
- المرحلة الثانية (1970-1980)
- المرحلة الثالثة (1980-1990)
- المرحلة الرابعة (1990-2003)

التصنيف السادس: أشار إليه (مخلوف بلحسين) يشبه سابقه مع اختلاف في المرحلة الرابعة. و هو كالتالي:

- المرحلة الأولى (1962-1965)
- المرحلة الثانية (1965-1973)
- المرحلة الثالثة (1973-2003)
- المرحلة الرابعة (2003 إلى يومنا هذا)

التصنيف السابع: أشارت إليه (نادية بعيبع) كما هو مبين :

- المرحلة الأولى (1962-1976)
- المرحلة الثانية (1976-1999)
- المرحلة الثالثة (1999 إلى بومنا هذا)

التصنيف الثامن: ورد عن وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بمناسبة مرور 50 سنة من مراحل تطور المنظومة التربية حيث تم التركيز على مرحلة التعليم الثانوي و هي كالتالي:

- المرحلة الأولى (1962-1970)
- المرحلة الثانية (1971-1980)
- المرحلة الثالثة (1981-1990)
- المرحلة الرابعة (1991-2001)
- المرحلة الخامسة (2002-2012)

التصنيف التاسع:أشارت إليه (طاهر زرهوني) مقسم حسب الأطوار التعليمية كما هو مبين:

1- التعليم الابتدائي و التكميلي: (1962-1980) و فيه:

- المخطط الرباعي الأول (1970-1973)
- المخطط الرباعي الثاني (1974-1977)

2- التعليم الثانوي العام و التقني:(1962-1984 و فيه:

- السنة الدراسية (1963- 1964)
- الفترة من (1964- 1966)
- إصلاح سنة 1969.
- المخططات الرباعية (1970 – 1977)

3- إصلاح الطورين معا من (1980-1990)

التصنيف العاشر:(من إعداد الباحث)

تم تصنيف الإصلاحات التربوية التي مست النظام التربوي الجزائري إلى قسمين هما:

*-**القسم الأول** : الإصلاحات التربوية التي لا تتعدى مستوى التعديلات و التغييرات الجزئية

*-**القسم الثاني:** الإصلاحات التربوية التي مست النظام التربوي في العمق وكانت الإصلاحات جذرية و شاملة لمختلف مفاصل المنظومة التربوية الجزائرية.

سنحاول جاهدين الإلمام بمختلف الإصلاحات التربوية التي أدخلت على النظام التربوي الجزائري منذ سنة الاستقلال إلى يومنا هذا، مركزين أكثر على الإصلاحات الجادة التي مست أهم محاور النظام و أثرت بعمق على مساره و رسمت لنا المنحى التاريخي الذي سنستعرضه كرونولوجيا خلال هذا العرض التحليلي الأتي :

2-3-1- المرحلة الأولى من (1962-1976):

حين دخل المحتل الفرنسي أرض الجزائر وجدها منار علم و تعليم، تعج بالطلبة و المدارس و الكتاتيب و الزوايا، و كان قل ما تجد جزائري لا يقرأ و لا يكتب، فبادر المستعمر الفرنسي بالقضاء على الهوية العربية الإسلامية و كان سبيله إلى ذلك بالقضاء على التعليم بالبلاد، فأغلق حوالي ألف مدرسة عند استعماره لأرض الجزائر و بعد مضي حوالي القرن و الربع سجلت بالجزائر أكبر نسبة أمية بلغت 91% بين صفوف أبناء الجزائريين، خرج المحتل بعد جويلية 1962 و ترك نسبة الأمية تراوح مكانها لولا جهود الزوايا و الكتاتيب و المدارس القليلة المبعثرة هنا و هناك بالإضافة إلى جهود الجمعيات و المناضلين و الغيورين على اللغة العربية و الدين الإسلامي، وما كان على الحكومة الجزائرية المنهكة القوى و الضعيفة سوى الصبر عو المحافظ على الوضع القائم خصوصا القطاع التربوي، من أجل التفكير في حل للخروج من هذه الأزمة الخانقة.

" وتعتبر هذه الفترة انتقالية ، حيث كان لا بد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى ومن أوليات هذه الفترة :

*تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية ،وتوسيعها إلى المناطق النائية .

*جزأرة إطارات التعليم .

*تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.

* التعريب التدريجي للتعليم.

وكان من نتيجة ذلك الارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة إذ قفزت من 20 بالمائة إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70 بالمائة في نهاية المرحلة."(فرج،2008،ص129)

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

_ التوظيف المباشر للممرنين و المساعدين.

_ تأليف الكتب المدرسية و توفير الوثائق التربوية .

_ بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن .

_ اللجوء إلى عقود التعاون مع بلدان الشقيقة والصديقة. " (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،2016، ص ص 8-9).

أما هيكلة التعليم فكانت كالتالي:

01- التعليم الابتدائي: ويدوم 06 سنوات تنتهي بالحصول على شهادة التعليم الابتدائي.

02- التعليم المتوسط : مدته 04 سنوات يحصل التلميذ خلالها على شهادة التعليم المتوسط أو الأهلية.و هناك صنفان آخران أحدهما:

- تقني: يدوم 03 سنوات خاصة بالحصول على بشهادة الكفاءة المهنية .

- فلاحي : يدوم 3 سنوات خاص بالحصول على بشهادة الكفاءة الفلاحية .

03- التعليم الثانوي : و يدوم 03 سنوات و هو ثلاثة أصناف:

- التعليم الثانوي العام

- التعليم الثانوي التقني

- التعليم الصناعي والتجاري

و هي تخصصات فتحت من أجل مواصلة الدراسة الجامعية و كذا التوجه نحو التخصص المهني العملي .

كما لا ننسى أن نشير إلى مشكلة لغة التعليم أهي اللغة الفرنسية أم اللغة العربية فكان جدلاً كبيرا أين" طرحت مشكلة اللغة العربية بشدة ، في سنة 1963 ووجد تياران متناقضان : تيار نادى أصحابه بالتعريب الكثيف والسريع معتبرين اللغة الفرنسية لغة أجنبية مثلها مثل اللغات الأجنبية الأخرى ، أما التيار الثاني فقد اعتبر ازدواجية اللغة (العربية _ الفرنسية) في الجزائر أمر ضروري ، ولا بد أن تبقى اللغة الفرنسية تدرس في الجزائر ولمدة طويلة ."(بلحسين، 2014،ص182)

كما عملت السلطات الوصية من خلال البرامج الحكومية على ترسيخ مقومات الأمة و الهوية و مبدأ المواطنة و تعريف الجيل الصاعد بتاريخه الصحيح و دحض الإدعاءات الباطلة و التشويه الذي طال تاريخ الجزائر و أمجادها و ثوارها الأبطال و علماءها الأجلاء و الإشادة بالتاريخ العربي الإسلامي العريق و إظهار زيف الغزو الثقافي الاستعماري، و هذا خلال إعداد برامج جديدة لمادتي التاريخ والجغرافيا، وتدريسهما على جميع المستويات التعليمية كل على ما يوافقه.

أما فيما يتعلق بالمخططات الحكومية المعدة لتعديل و تطوير المنظومة التربية على الصعيد الكمي و الكيفي، وتوفير الوسائل الضرورية للنهوض بالقطاع فنجد:

المخطط الرباعي الأول من 1970 إلى 1973: حيث شهد التعليم أثناءه " تطورا كميا كبيرا رسمت له، بناء على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي، أهداف تلامي إلى تسجيل 2.600.000 تلميذ في المجموع أثناء السنة الدراسية 1973-1974 و بلغ نسبة مئوية تعادل 75% على المستوى الوطني و إنجاز 4000 قسم و 2000 سكن وظيفي سنويا و تكوين 4800 معلم لتغطية الحاجيات العادية السنوية زائد 1200 معلم كل سنة لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب أي تكوين 24000 في المجموع لمدة المخطط و 8000أستاذ للتعليم المتوسط و 1000 أستاذ من حملة الليسانس للثانوي."(زرهوني،1994،ص47)

كما لاحظنا من محتوى هذا المخطط الاهتمام الواضح الذي أولته الحكومة لقطاع التربية و التعليم الذي شمل رفع نسبة التمدرس حتى بلغ نسبة معتبرة، وهذا ببناء الأقسام و تشييد

المدارس و المؤسسات التعليمية مع توفير السكنات الوظيفية للمعلمين و الأساتذة كتحفيز لهم من أجل التفرغ للتعليم و أداء الوظائف المنوطة بهم، بالإضافة إلى تكوين المعلمين من أجل تغطية النقص و العمل على جزأرة التعليم لتعويض مناصب المعلمين و الأساتذة الأجانب وقد شمل هذا جميع الأطوار التعليمية، هذه التعديلات مست الجوانب المادية و الموارد البشرية و هناك تعديلات وجهت لتغطية الجوانب البيداغوجية التي أدخلت على المناهج و البرامج التعليمية و تحسين طرق التدريس و مضامينها، كل هذه المجهودات وجهت أيضا لمحاربة ظاهرة خطيرة بدأت بالظهور و استفحلت و هي ظاهرة التسرب التي ذكرت بعض المصادر أنها بلغت من 20% إلى 30% في بعض المناطق من الوطن و هذا ما يعرقل عملية محو الأمية و يعيق تقدمها مما أضطر الأمر لمواجهة هذه المشكلة الخطيرة و إعادة ترتيب السياسة المنتهجة للتقليل من هذه النسبة بما تم ذكره من تسخير الإمكانيات المادية و البشرية و الوسائل البيداغوجية، و كل هذا تمهيدا للمرحلة القادمة التي ستشمل إصلاحات أكثر عمقا و أكثر شمولية و هذا ما سوف نراه من خلال محتوى المخطط الرباعي الثاني في المرحلة الثانية من الاصلاحاتت التربوية.

2-3-2- المرحلة الثانية الإصلاحات الكبرى الأولى من (1976-2000):

تمت فيها أول عملية إصلاح جادة عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال، وهذا بما حملته من الزخم الهائل من العمليات الإصلاحية التي مست الجذور و تغلغلت إلى الأعماق، إنه فحوى الأمرية 35-76 المؤرخة في : 16 أفريل 1976، و التي تمخضت عن الإصرار السياسي لحزب جبهة التحرير الوطني في مؤتمره الأول 1964 و إصرار الحكومة على إصلاح الوضع الراهن، لقد بوادر هذا الاهتمام بهذا الإصلاح عبر عدة سنوات و كانت من نتائج المخطط الرباعي الثاني 1974-1977 أين وضعت الخطوط العريضة سنة 1974 في وثيقة سميت (إصلاح التعليم) وكان مضمونها أن إصلاح المؤسسة التعليمية أمر لا مفر منه ومن أهدافه:

- التربية على حب الوطن.

- تحصيل المعارف العامة و التقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي و النمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن.

و تجدر الإشارة أن هذه الوثيقة (إصلاح التعليم 1974) قد تحولت بعد تعديلها على شكل أمر رئاسي رقم 76-35 المؤرخ في 16 ابريل سنة 1976 المتضمنين تنظيم التربية والتكوين في الجزائر أين أدخلت عدة إصلاحات عميقة و جذرية مست نظام التعليم ليكون أكثر استجابة للتطورات الحاصلة في دمل الجوار و دول العالم و المتعلقة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية.

أهداف الإصلاح التربوي من خلال الأمر35-76:(التعليم الأساسي،المدرسة الأساسية)

جاء في هذا الأمر التعريف برسالة النظام التربوي الجديد و القيم و الفلسفة التربوية التي يستند إليها وهذا مضمون:

المادة2: رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين و إعدادهم للعمل والحياة .
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية .
- الاستجابة للتطلعات الشعبية الى العدالة والتقدم .
- تنشئة الأجيال على حب الوطن .

ثم جاء ليشرح ما هو دور النظام التربوي من ما يستطيع أن يتكفل به و يضمنه للتلاميذ المتمدرسين من حقوق كالحرية الشخصية و تحقيق مبدأ العدالة و المساواة و مبدأ التعايش مع الأخرين في سلام سواء داخل الوطن أو خارجه، في عالم يسوده روح التعاون و الاحترام المتبادل، كما أنه في أحضان المدرسة الأساسية الحق للفرد جزائري بلغ سن التمدريس فما فوق في التمدرس وهذا ما سوف نستعرضه من خلال نص المادة3 و المادة4 كالتالي:

المادة 3: يجب أن يكفل النظام التربوي :

- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

– منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم .

– تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

المادة 4: لكل جزائري الحق في التربية والتكوين، ويكفل هذا الحق تعميم التعليم الأساسي . وتوضح كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة بموجب مرسوم .

لقد سعت الدولة لتحقيق الالتزام الكلي بالالتحاق بالتعليم عن طريق فرض إجباريت ه على الأطفال من السنة السادة إلى السادسة عشر، وهذا من أجل تحقيق قدر لا بأس به من الاكتساب المعرفي و الخبرات المكتسبة داخل أصوار المدرسة يؤهل التلاميذ لمواصلة التعليم الثانوي و ما بعده أو تحضيرهم للحياة و عالم الشغل بعد الالتحاق بأحد مراكز التكوين و التمهين، كما أعطت الفرص التعليمية بكل ديمقراطية لكل فئات الشعب و تحفيز المواطنين على إرسال أبنائهم إلى المدارس بأن جعلت التعليم ميسور لكل الطبقات بأن جعلته مجانيا.

المادة 5: التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر الى نهاية السنة السادسة عشرة .

المادة 6 : تكفل الدولة إمكانية الالتحاق بالتعليم الثانوي بدون أي تحديد ، سوى القدرات الذاتية من جهة ، ووسائل وحاجات المجتمع من جهة أخرى .

المادة 7 : التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسة مهما كان نوعها .

يرى كثير من المحللين السياسيين و الخبراء التربويين أن من بين أهم الفوارق التي تميز الشعوب عن بعضها هي اللغة، وأن شعبا لا يتعلم لغة وطنه و أجداده و موروثه الحضاري الثقافي كله ينبض بها ليس شعبا مستقلا، لذا توجب على الأمة أن تظهر استقلالها باستقلاليتها الفكرية و اللغوية عن المستعمر و تتخلص من براثن سيادته وبقايا أثاره، وهذا ليس إنكارا للفرنسية كلغة و إنما هو اعتزازا بلغة الأم العربية و تحقيقا لمبدأ التعريب، وهذا ما نصت عليه المادة الثامنة.

المادة8: يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها (الجريدة الرسمية،1976،ص534)

و قد أتى هذا الأمر لتأكيد التضامن الوطني و الدعم المطلق الذي تنتهجه الدولة في دعم هذا القطاع و هذا من خلال إضفاء الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي و مجانيته وتأمينه لمدة 9 سنوات، و أتى ليدعم كل التوجهات و الخيارات الأساسية للتربية الوطنية و هذا بالنظر للمنظومة الوطنية الجزائرية على أنها :

* منظومة وطنية تمتاز بالأصالة من حيث المضامين و إطاراتها الجزائرية و تميز برامجها.
* ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين .
* متفتحة على العلوم و التكنولوجيا.

" وقد تضمن الأمر السابق:

– **أهدافا وطنية:** وتتمثل في تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل و الحياة وإكسابهم المعارف العامة العلمية والتكنولوجية التي تمكنهم من الاستجابة للتطلعات الشعبية التواقة الى العدالة والتقدم و حق المواطن الجزائري في التربية والتكوين.

– **أهدافا دولية:** تتجسد في منح التربية التي تساعد على التفاهم و التعاون بين الشعوب، وإعدادهم لمكافحة كل شكل من إشكال التفرقة و التمييز، وتنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

وصار التعليم بموجب هذا الأمر مهيكلا حسب المراحل التالية :

* تعليم تحضيري إجباري.
* تعليم أساسي إلزامي ومجاني لمدة 9 سنوات .
*تعليم ثانوي عام و تعليم ثانوي تقني."(فرج،2008،ص130)

ولم يشرع في تطبيق هذا الأمر إلا خلال السنة الدراسية 1980–1981 في السنة الأولى ابتدائي ثم بدأ تطبيقه سنة بعد سنة و كانت التجربة بـ: 70 مدرسة على المستوى الوطني ثم عممت العملية على التراب الوطني سنة 1989 لتشمل مرحلة التعليم المتوسط، و كان إلزاميا و يشمل الأطفال مابين سن6 الى غاية سن16. في هذه الفترة المفصلية التي كانت قطيعة حقيقية مع الموروث الاستعماري الفرنسي و الانتقال من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية بأصالتها و مقوماتها الحضارية الثقافية و هويتها العربية الإسلامية و كل الأطياف المكونة

للشعب الجزائري، أشرنا إلى الهوية و القومية العربية ليس إنكارا للأمازيغية كمكون من المكونات الأساسية للشعب الجزائري و لكنه نقلا عن الخطاب العام السائد في تلك الفترة، الذي يرمي إلى توحيد الشمل و الدعوة إلى الوحدة الوطنية في الظروف التي كانت تعصف بالبلاد آنذاك، و من بين أهم إفرازات هذا الإصلاح الجوهري الجذري و العميق في محتواه، حيث لجأت اللجنة المكلفة بإعداد هذه ال مشاريع الإصلاحية للمنظومة التربوية مستمدة ذلك من المخططات الرباعية، وقد انصب إصلاح المنظومة التربوية في هذه المرحلة على المحتوى و المناهج و كذا هيكلة المنظومة التربوية بأكملها فكانت الإنجازات التالية هي محور الإصلاحات المزمع تطبيقها على أرض الواقع :

2-3-2-1- على مستوى الهيكلة و التنظيم البيداغوجي :

أهم حدث في هذه الفترة هو الهيكلة الكلية لقطاع التعليم حيث "إن كل تجديد في المناهج والأساليب يقتضي تجديدا في الهياكل والمنشآت والوسائل تتكيف وخطط التعليم المعاصر القائم على المدرسة خارج الجدران والمدرسة بدون صفوف والمدرسة ذات المعلم الواحد والتعليم بالأساليب الميكروتقنية ."(بعيبع،2008،ص04).

2-3-2-1-1- المدرسة الأساسية : (المرحلة الابتدائية و المتوسطة)

قبل الحديث عن المدرسة الأساسية أو التعليم الأساسي نشير إلى أنه حدث تعديل إصلاحي على مستوى التعليم المتوسط حيث تم إلغاء شهادة التعليم العام و حلت مكانها شهادة التعليم المتوسط و هذا بموجب المرسوم 71-188 المؤرخ 30جوان1971، كما تم أيضا حذف التعليم التقني القصير المدى، وبذلك تم انفصال مرحلة التعليم المتوسط عن التعليم الثانوي و أصبحت طورا مستقلا بذاته، و الذي دمج فيما بعد بالطور الابتدائي ليسمى التعليم الأساسي.

إن التصور القانوني الذي تمخضت عنه أهم الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال هو صدور الأمرية 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976، وهو الذي دفع بالخبراء و الباحثين إلى تثمين هذا التصور القانوني الذي أطَر هذا الإصلاح ، كما قال(فضيل عبدالقادر)" نُشيد بالانجاز الهام والمتميز الذي حققت به البلاد (الجزائر) ما كانت تتطلع إليه ،وهو وضع

التصور القانوني الذي اعتمدته البلاد في تأسيس المدرسة الجزائرية ، وتحديد هوية النظام التربوي الوطني، الذي عوضت به النظام الموروث ، وبمقتضى هذا التصور تم اختيار نظام تعليمي جديد يشكل البنية القاعدية المضمونة للجميع، وهو نظام التعليم الأساسي الذي أشرت إليه ،والذي نصت عليه الأمرية الرئاسية في إطار تحديد مشروعية التربية وفق أحكام الدستور، وهو الصيغة التعليمية التعلمية التي جعلتها البلاد في مجال تشييد نظام التربية ورعاية الأجيال، ونشر المعرفة ،وبناء المجتمع المتعلم."(فضيل،2013 ،ص60)

و كتعزيز الدولة لاختياراتها المتعلقة بدعم المنظومة التربوية، أبدت هذا الإهتمام من أجل إظهار مواصلة دعمها لهذا الخيار والمتعلق بالأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 و المتعلق بتنظيم التربية و التكوين، عن طريق إعاد ة الإشادة بالتعليم الأساسي و دوره في دعم و تنمية المدرسة الجزائرية و هذا ما جاء في الميثاق الوطني(1986):

– إن للتربية و التكوين دورا بالغ الأهمية في تطوير الشخصية الوطنية و في إقامة مجتمع منسجم، يكون فيه المواطن متصلا بجذوره، متعلقا بأرض أجداده، أخذا بأسباب التقدم. فالتربية هي المنشأ الذي لا بديل عنه لشحذ الإحساس لدى الإنسان و تكوين المواطن، و تأصيل الشخصية، و نقطة الانطلاق لكل حياة فكرية خصبة.

– تتميز منظومة التربية و التكوين بإجبارية التعليم الأساسي و تعميمه على الأطفال البالغين سن الدراسة، و هذا بفضل المدرسة الأساسية التي أصبحت الأداة المفضلة لتوفير فرص التغليم لجميع الأطفال الجزائريين.(الجريدة الرسمية،1986،ص235)

الدوافع إلى تبني هذا النظام :

من بين الدوافع إلي اختيار هذا النظام ، وجعله أساس بناء الهرم التعليمي ما يلي :

01- ضعف أداء المدرسة الجزائرية الحالية(المناهج و البرامج)، نتج عنه رداءة المخرجات

02- المناهج الدراسية لا تتلاءم مع الواقع المعاش، و لا توجد هناك جسور ما بين الجانب النظري و بين الجانب التطبيقي العملي، مع عدم وضوح الرؤية في الغاية من اكتساب المعرفة.

03- محتوى التعليم لا يلبي حاجيات الطفل، و لا يربط الطفل بالعالم الخارجي و لا يضع بين يديه تصور واقعي للحياة الاجتماعية.

04- الطفل لا يستطيع الربط بين عالم المعرفة داخل الصف الدراسي و بين الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال الحديثة و أهمية تطبيقاتها في الحياة العملية.

وهناك نقاط أخرى تتعلق بالتعليم الابتدائي و الحاجة الملحة لإعادة صياغته و هي :

05-" عدم كفاية الفرص التعليمية التي يوفرها التعليم الابتدائي في صيغته التي كانت قائمة ، والتي لا تفي بحاجات المتعلمين ، ولا تستجيب لمطالب المجتمع نظر لقصر المدة، وضالة المعرفة ، وغلبة الطابع اللفظي النظري على مناهجها.

06- التطلع الرسمي لإعادة صياغة النظام التعليمي بما يضمن وجود قاعدة عريضة تتسع لجميع من بلغوا سن التمدرس ، ويوفر لهم فرصا تعليمية نوعية ، تكفل لهم التمتع بحقهم في اكتساب المعارف ، وفي التهيؤ للحياة الاجتماعية،

07-مسايرة الوجهة السياسية التي تتبعها البلاد في المجال الاقتصادي والسياسي الإجتماعي وفي التعامل مع قواعد الفكر الاشتراكي الذي جعلته البلاد منهجا في تسيير مرافق الدولة و في تنظيم شؤون حياتها المادية."(فضيل،2016،ص63)

إن إعادة هيكلة النظام التربوي القائم و دمج مرحلة التعليم الابتدائي و ألإكمالي في مرحلة موحدة سميت بالتعليم الأساسي أو المدرسة الأساسية، ليس الغرض منها إستحداث هيكل تنظيمي جديد مختلف عن سابقه، أو مجرد إعادة ترتيب سنوات دراسية، و إنما يتعدى ذلك إلى اعتباره نمط تعليمي جديد بمناهج تعليمية و برامج دراسية و مضامين حديثة تأخذ في الحسبان التطور التكنولوجي الحاصل في بلدان العالم، وانتهاج طرق تدريس جديدة مثل المقاربة بالكفاءات و غيره بما يلبي حاجات و متطلبات طفل اليوم و شاب الغد و رجل المستقبل فالتعليم الأساسي" ليس هو مجرد دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، واعتبارهما مرحلة واحدة، كما يسعى التنظيم إلى ذلك، وليس هو تكوينا مهنيا يؤدي بالمتعلمين إلى طريق مسدود على أساس انه يعنى بتدريب المتعلمين على بعض الجوانب المهنية، والتدريب على الإعمال اليدوية وإنما هو نمط جديد من التعليم الشامل الذي يعوض الابتدائي والمتوسط ،ويشكل البنية التعليمية المضمونة للجميع، والتي تدمج في مناهجها بين الجانب الفكري والجانب العلمي، وبين المعارف النظرية والتطبيقات التكنولوجية، والتي تسعى إلى توفير تربية شاملة موحدة، فالهدف

من التعليم الأساسي هو إعادة الاعتبار للفعل التربوي الذي يجعل من البيئة مدرسة، ومن واقع الحياة مجالا للفكر و العلم، و من الخبرات العملية و التجارب الحياتية منهجا للدراسة، ومن النشاط الذاتي أساسا للتعلم ،ومن المهارات اليدوية والأعمال المنتجة محورا لترابط الأفكار، وسبيلا لتوظيف المعارف."(فضيل،2016،ص ص61-62)

لقد تطرقنا إلى المغزى من استحداث التعليم الأساسي و الدواعي التي دفعت السلطات الوصية لتبني هذا النظام و الهيكلة الجديدة للمنظومة التربوية الجزائرية، حتى و إن ادعى البعض أنه استجلاب للمدرسة الأساسية و ليس استحداث نابع من قناعات نابعة من عقول مفكريين جزائريين و إنما هو إملاءات خارجية و اقتراحات قدمت للحكومة الجزائرية من طرف منظمة اليونسكو من أجل تبني هذا النوع من التعليم، لكن يبقى رأي الخبراء و المحللين للأوضاع التي مرت بها المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية خصوصا في هذه الفترة مخالف لما تم الترويج له، و رأيهم يدعم فكرة ملائمة التعليم الأساسي لمنظومتنا و أنه يفي بالغرض المطلوب من أجل تخطي الظروف التي كانت سائدة آنذاك، و قد يرجع هذا الصراع إلى اختلاف الرؤى و التوجهات الإيديولوجية السياسية و إلى الصراع النخبوي بين النخبة المثقفة الفرنكوفونية و الأخرى المعربة التي تدعم الاتجاه العروبي.

2-3-2-1-2- التعليم الثانوي :

تم في هذه الفترة محاولة لإعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و هذا ابتداء من السنة الدراسية (1990-1991)، و هذا " لكونه الطور الوحيد الذي لم تلمسه إصلاحات جذرية خلافا للتعليم الابتدائي والمتوسط المتمثل في المدرسة الأساسية وكذا التعليم العالي ، باستثناء بعض التعديلات الطفيفة المتتالية على البرامج والمواقيت وزيادة شعب التعليم التقني التي بلغت 17شعبة ، وبقيت نسبة النجاح في البكالوريا تتراوح بين 20% و 25 %، وصار الغموض يكتنف مهام التعليم الثانوي ، بثقل برامجه الغير المتكاملة والمكملة للتعليم الأساسي من جهة ، والنقص الملحوظ في التواصل و الانسجام مع التعليم الجامعي ، وعدم ملائمة بعض أنماط التعليم الثانوي والتقني مع حاجات قطاع التشغيل."(رقيق،2010،ص ص16-19)

و قد أشار البعض أن دور كتابة للتعليم الثانوي والتقني التي أنشأت في هذه الفترة و التي شرعت في اتخاذ مجموعة من الإجراءات الجزئية لإصلاح التعليم الثانوي والتقني و التي كانت على مستوى الهيكلة او على مستوى المناهج والطرق والتقويم والتوجيه، مع التأكيد على استصدار بعض النصوص التشريعية التنظيمية التي أتت ضمن حيثيات تجسيد الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 و المتضمن تنظيم التربية والتكوين. وحسن سير مؤسسات التعليم الثانوي، كما أشرنا سابقا إلى الدور الذي لعتبه الحكومة فيما يخص ملف الإصلاح وتطبيق التوصيات أين تم تسجيل الملف كمحور أساسي في البرنامج الحكومي لسنة 1989 حيث تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي في 15 جانفي 1989، وعليه في السنة الدراسية (1990-1991) بادرت وزارة التربية في تجسيد عدة خطوات و إجراء تعديلات جزئية تصحيحية من أجل تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء التربوي و مواكبة التطورات الحاصلة في القطاعات الأخرى و تتماشى مع المخطط السياسي للبلاد، و ذلك بإدخال أنماط تعليمية جديدة تؤهل التلاميذ إلى الولوج إلى الجامعة بكل يسر أو اقتحام عالم الشغل بكفاءات عالية يتم استيعابها سريعا من قبل سوق العمل، " وكان التركيز واضحا على مرحلة ما بعد الأساسي وخاصة في تجسيد التمييز بين نمطي التعليم المتمثلين في :

1- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجعله مواكبا للحركة الواسعة للمعرفة وتكنولوجيات الإعلام والاتصال .

2- التعليم التأهيلي الذي يضمن تأهيلا واندماجا اجتماعيا لائقا.

فبالنسبة للتعليم التقني نظم على أساس تكنولوجي ما قبل الجامعي وهو ذو طابع عام يتمثل في الهندسات الثلاث (كهربائية –ميكانيكية –مدنية) يتم التوجيه إليها من الجذع المشترك تكنولوجيا واستبدلت شعبة التقني بشعبة العلوم الدقيقة تم التسيير والاقتصاد يتم التوجيه إليه من جذع المشترك علوم والجذع المشترك علوم إنسانية."(بوسام، 2007،ص ص21-22).

مبررات الإصلاح في التعليم الثانوي:

ظهر اهتمام كبير بالتعليم الثانوي خصوصا في الفترة مابين(1988-1999) و هذا من خلال إعادة هيكلة التعليم الثانوي و تعديل المناهج الدراسية و إدراج طرق التدريس الحديثة مع

التحسين من مضامين البرامج، حيث" كان من أهم مميزات هذا الإصلاح أيضا كما هو وارد في الوثائق ومن خلال المهام الوظيفية:

- اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين والتشغيل
- تحقيق الأهداف التربوية العامة
- ضمان تعليم في شعب مختلفة تحظر التلاميذ من خلالها الى :

* مواصلة الدراسة الجامعية

* الاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تكوين مهني."(بوسام، 2007،ص23).

وهذا لا يعني توقف الاهتمام بالتعليم الثانوي بعد هذه الفترة و إنما كانت هناك عملية التحضير لإصلاحات تربوية أخرى مست هذه المرحلة التعليمية في الصميم، و هذا ما سوف نراه في الإصلاحات التربوية ابتداء من 2003 و حتى يومنا هذا.

2-3-2-2- على مستوى المناهج و البرامج :

كانت هناك بعض المحاولات لإصلاح التعليم بهدف تحسين البرامج لكل المستويات و بأشكال متعددة و متنوعة تمثلت أساسا في إدخال تعديلات تخفيفات على برامج التعليم ومحاولة تجسيد مبادئ المدرسة الأساسية المندمجة ضمن المجال البيداغوجي.

و لدعم المدرسة الأساسية وتفعيل دورها " تم إعداد كل البرامج والكتب المدرسية ، من السنة الأولى الى السنة التاسعة أساسي من طرف الجزائريين ، ويعود هذا الى سياسة التكوين عبر المعاهد التكنولوجية التي تخرج منها الآلاف من سلك هيئة التدريس خاصة وفي جميع الموارد . و ا عتماد التوجه العلمي والتكنولوجي للخروج من التخلف، وذلك باكتساب المعرف العامة العلمية والتكنولوجية لفهم الظواهر الطبيعية في العالم الذي يحيط بالطفل، والكشف عن البعد الفيزيائي وبعض القوانين، والتعرف على الكائنات الحية في البعد البيولوجي، و إدراك علاقة الإنسان بغيره من الكائنات المحيطة به، والتدريب على الملاحظة العلمية، والوصف الدقيق بامتلاك اللغة العلمية والمصطلحات."(رقيق،2010،ص18)

في السنة الدراسية 1993-1994 تم إجراء تعديلات من قبل الوزارة الوصية ل تخفيف محتويات البرامج بحذف بعضها أو تحويلها من مستوى إلى مستوى أخر كلما دعت الضرورة

إلى ذلك إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي كلغة أجنبية أولى، ولكن الأمر لم يدم طويلا و تبقى اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى بدون منازع.

و في هذه الفترة و تحديدا سنة 1996 " كانت بوادر الإصلاح الأعمق ، سمي هذا الإصلاح بإعادة كتابة وقراءة المناهج الدراسية في الطورين الأول والثاني ،وقد تم اختيار النموذج السلوكي في كتابتها(يعتمد على تجزئة المعرفة إلى وحدات)،أي التعليم بالأهداف ، ثم ظهر مصطلح الكفاءة في المنظومة التربوية الجزائرية بموجب القرار الوزاري المؤرخ ف ي 11نوفمبر2002، حيث طبقت فكرة بناء المناهج التربوية الجديدة على أساس المقاربة بالكفاءات ، والتي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004، وذلك للنهوض بمستوى التعليم والتكوين حتى تكون ملائمةلحجات أفراد المجتمع."(جرادي وقسمية،2014،ص79) تم الانتقال من طريقة التدريس المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هذه الطريقة الأخيرة تعتمد على إقحام المتعلم في وضعية مشكلة ثم إثارته من قبل المعلم من خلال توجيهاته و نصائحه من أجل استخدام الخبرات المكتسبة و المعارف القبلية و توظيفها لإيجاد الحل و الخروج من الوضعية المشكلة، كنتيجة أولى تطبع تدريبه الأول، ثم شيئا فشيئا يصبح المتعلم متمرس و قادر على الوصول إلى الحلول بأقل جهد و أقل وقت ممكن.

التطور الكمي لعدد المدارس منذ الاستقلال:

إن التطور الكمي أو العددي للمدارس بمختلف الأطوار التعليمية، يدل على مدى تحقق الأهداف التي رسمت للمدرسة الأساسية و التي ظهرت جلية و واضحة تعكس فعالية الخطط التي رسمت للمنظومة التربوية من خلال المخطط الرباعي الثاني(1974-1977) و كذا إصرار القيادة السياسية و النخبة المثقفة على الإسراع في سن القوانين و المراسيم المدعمة لهذا التوجه و شرعنة هذه الأفكار و الرؤى و إعطاءها الطابع القانوني، الذي ظهر رسميا من خلال الأمر رقم76-35 و ذلك يوم 16 أفريل 1976 بمناسبة يوم العلم، حتى و إن لم يشرع في تطبيقه إلا في السنة الدراسية (1980-1981)، إن المتتبع للشأن التربوي التعليمي في الجزائر يدرك مدى أهمية التعليم الأساسي الذي هو من إفرازات إصلاح النظام التعليمي بالجزائر، وهو

إصلاح مس معظم مفاصل النظام منذ الاستقلال و ذلك نظرا لعموميته و شموليته و التي ظهرت نتائجها على سبيل المثال لا الحصر في التزايد الكمي لعدد المدارس كما هو موضح في الجدول التالي:

المؤسسات التربوية	1962	1992
مدارس ابتدائية	4065	15700
متوسطات	367	2248
ثانويات	034	1532
متقنات	005	137
مجموع المؤسسات التربوية	4480	18617

جدول (05) مقارنة التطور العددي للمؤسسات التعليمية ما بين 1962-1992)

(لشهب،2015،ص135)

يتبين لنا من الجدول التطور العددي الهائل الذي قفز بمعدلات تضاعف جد معبرة عن مدى تطور النظام التعليمي الجزائري من خلال الاهتمام الذي أولته الدولة بهذا القطاع و مدى حرصها على إنجاح هذا المشروع الإصلاحي الكبير بما شيدته من مباني لمؤسسات تربوية مست جميع المراحل التعليمية، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن التعليم الأساسي قد حقق الكثير من الأهداف التي جعل من أجلها و نذكر منها:

- " تحقيق هدف ديمقراطية التعليم بنسب 100%، مما يؤكد فعالية وكفاءة السياسة المنتهجة في ظل نظام المدرسة الأساسية، الذي وفر جميع الإمكانيات المادية والبشرية، لضمان حق التعليم لجميع الأطفال الذين هم في سن التمدرس.

- تحقيق هدف الجزأرة فقد تم تحقيقه بنسبة وصلت في الطور الأولين إلى 99.25%، وفي الثانوي إلى 86.6%. وقد وصلت نسبة جزأرة الإطارات التربوية من معلمين وأساتذة إلى % 99.25في الابتدائي و 86.23 %في الثانوي."(لشهب،2015،ص135)

أما الأهداف الأخرى التي كانت من ضمن الأهداف المسطرة إضافة إلى ديمقراطية التعليم و الجزأرة وهي: إلزامية التعليم ، مجانية التعليم ، تعريب التعليم ، ال توجه العلمي والتكنولوجي فقد تم تحقيقها بنسب متفاوتة و على فترات زمنية متلاحقة وفق صيرورة زمنية محددة لذلك.

أتت الإصلاحية التربوية للنظام التعليمي الجزائري في فترة جد حرجة و هو أحوج ما يكون إلى مثل هذه المشاريع الإصلاحية التي كانت أول إصلاح شامل تطرق لمعظم مشكلات النظام التربوي التعليمي و حاول السياسيي ن و أصحاب الرأي آنذاك الاستعانة بالمفكرين و الباحثين و الخبراء و المختصين لإيجاد الحلول الممكنة لخروج المنظومة التربوية من أزمتها، فكان الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين، وكان التعليم الأساسي و من خلال المدرسة الأساسية لتقوم بتحقيق الأهداف المسطرة من أجلها، و هنا تباينت الآراء في من يرى أن حققت فعلا هذه الأهداف و آخرون يرون عكس ذلك، و هذا ما أشار إليه المتتبعين للشأن التربوي الجزائري من محاولات إعاقة عمل هذه المدرسة و صرفها عن مسارها التي وجهت من أجله، و هذا من خلال بعض الاقتراحات من بعض الساسة و بعض الإجراءات التي كانت تتخر أساسات هذا النمط للنظام التعليمي في المحاولة للعودة إلى النظام القديم و التخلي عن التعليم الأساسي عن طرق استصدار قرار في أخر السنة الدراسية(1998-1999) مضمون هذا القرار تغيير نظام القبول في السنة السابعة، و هذا ما سوف نتطرق إليه في المرحلة القادمة من الإصلاحات الجديدة، و نستهل هذا بالسؤال التالي: **ماذا قدمت هذه الاصلاحات للمنظومة التربوية الجزائرية؟.**

كانت هذه الإصلاحات أول خطوة نحو تأسيس لمنظومة تربوية تمتاز بأصالتها و تفتخر باللغة العربية، و ذلك لما أولته لها من اهتمام بالغ من حيث اعتبارها لغة التدريس الأولى مع محاولة تعريب جميع المواد العلمية، و تعميمها على جميع المؤسسات التعليمية وكذا الإدارات العمومية و هذا بالرغم من تأخر تفعيلها ميدانيا سنوات بعد الأمر الرئاسي 35-76 المؤرخ في 16 افريل 1976 أي في سنة 1980 فقط، فاللغة العربية كانت أحد أهم إفرازات التعليم الأساسي الذي جاء كهيكلة و إعادة تنظيم للمراحل التعليمية بمناهج مختلفة عن سابقتها من

حيث اعتماد المزاوجة ما بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي بنظرة علمية ممنهجة، كما لا ننسى احتواء المدرسة الأساسية بهذه الهيكلة الجديدة الطلبة الذين لم يسعفهم الحظ في الانتقال إلى المراحل الموالية و عطائهم فرصة أخرى و إنقاذهم من الشارع و الضياع المصاحب له، و هناك من يرى أن هذه التجربة غير ناجحة و قد انطلقت بدون التحضير و الاستعداد لها لأنها لم تراعي الوضع القائم و الإمكانيات البشرية قبل المادية أي الأساتذة المؤلهين لتنفيذ محتوى هذا المشروع الضخم و غيرها من الأسباب المثبطة لها، فهذه التجربة كما يقول بعضهم قد " كانت عملية الإصلاح الحماسي لم تنطلق من الواقع، لم تحدد الوسائل والأدوات التي ترتكز عليها، وتطرح الأسئلة القاعدية للنظام التربوي ماذا ؟ وكيف ؟ وبماذا ؟ . هكذا كانت أهداف المدرسية الجزائرية جزئية وكبيرة، تبين بعد التطبيق أن هناك 16 هدفا لم يطبق في الميدان نتيجة لصعوبات على الجميع الأصعدة: المادية البشرية والتقنية، وهناك يمكن التساؤل على الإختلالات التي أصابت عملية الإصلاح."(عيشور،2012،ص ص269-270)

2-3-3- المرحلة الثالثة الإصلاحات الكبرى الثانية من(2000-إلى يومنا هذا) :

2-3-3-3- مبررات و دواعي الإصلاح الجديد:

كثر الحديث عن الإخفاقات المتتالية للمنظومة التربوية الجزائرية في الآونة الأخيرة من قبل الأصوات التي تنادي بوجوب إجراء إصلاحات على هذا النظام و كانت حجتهم في ذلك النتائج غير المرضية في الامتحانات الرسمية التي تجرى في نهاية كل مرحلة تعليمية و كذلك نسب الإعادة المسجلة كل سنة عند التلاميذ المتمدرسين في مختلف الأقسام ومختلف الأطوار، حيث نجد هناك العديد من المؤشرات التي تدل على أن المرودية منخفضة مثلا نسبة النجاح في الامتحانات الوطنية الرسمية منخفضة، نسبة التكرار والتسرب والتخلي عن الدارسة مرتفعة مع تدني في نوعية التكوين، فاستدعى هذا الأمر مرة أخرى التفكير والعمل على إجراء إصلاحات عميقة للمنظومة التربوية، و هذا بالرغم من النتائج المحققة و التي يراه البعض أنها غير كافية، حيث نجد أن عدد المتعلمين(حتى سنة 2000) تضاعف 5 مرات في التعليم الأساسي و 99 مرة في التعليم الثانوي و 55 مرة في التكوين المهني و 72 مرة في التعليم العالي؛ وفي نفس الاتجاه نجد عدد المكونين هو الآخر ارتفع بشكل كبير حيث تضاعف

مجموع عدد معلمي التعليم الابتدائي و المتوسط والثانوي مثلا بأكثر من 20 مرة هذا من جانب التطور العددي أما بالنسبة للنفقات وتمويل التعليم لبناء المؤسسات التعليمية و تجهيزات المرافق و الهياكل البيداغوجية و كل النفقات المتعلقة بالتعليم لتخصيص إمكانيات مالية معتبرة 11 % من الناتج الوطني الخام في السبعينات ومن 6 % إلى 8 % من الناتج الوطني الخام في التسعينات من أجل تغطية هذه التكاليف.(بوسنة،2009،ص10)، من الواضح أنه و برغم كل هذا المجهودات و الإنفاق على التعليم لم تكن النتائج بالمستوى المطلوب و لم تتمكن المنظومة التربوية من الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة و المسطرة ضن مخططات الإصلاح التربوي السابق و المتمركز حول التعليم الأساسي مما استدعى الأمر إعادة النظر في هذا الإصلاح و العمل على استحداث إصلاحات جديدة تزيح كل ما تم إنجازه من قبل و هذا من أجل بناء نظام تربوي حديث يستجيب لتطلعات المجتمع و متطلبات العصرنة و كان من أبرز مبررات هذا الإصلاح التربوي الجديد هي:

– مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج (المقاربة بالكفاءات).

– الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

– ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.(لكحل،دت،ص84)

كما يمكننا أن نضيف عدة نقاط أخرى تدعم مبررات هذا الإصلاح خصوصا في مرحلة التعليم الأساسي و المتعلقة بأهمية المناهج الدراسية في تعبئة التلاميذ و إكسابهم معارف و منحهم خبرات تؤهلهم للتكيف مع الحياة العملية بصفتهم مخرجات بكفاءات ترقى إلى مخرجات المدارس العالمية و هذه هي النقاط :

"– انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية و الى نظام ديمقراطي.

– انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.

– التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.

– التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.

– التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة."(عادل،2002، دص)

– وهناك مبررات استرعت الاهتمام و استدعت إعادة النظر في أداء نظام التعليم من أجل تجويد الفعل التربوي و كفاية مخرجات المدرسة الجزائرية، و التي كانت من بين الدوافع القوية لإصلاح المنظومة التربوية، ومن هذه المبررات والدوافع تدني نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية، حيث " إن النقطة التي ينطلق منها الناس في محاكمة المدرسة هي انخفاض نسبة النجاح في البكالوريا، فكل الناس الذين يناقشون قضايا التربية بمن فيهم مسؤولين من هذا القطاع يتخذون من هذه النسبة دليلا على فشل المدرسة، و إفلاس النظام، تلك النسبة التي تبدو في ظاهرها أنها غير ملائمة مع المجهود المبذول و لكن الحقيقة التي يغفلها المحللون هي أن نسبة النجاح في الامتحانات الرسمية وحدها ليست المؤشر الوحيد الدال على كفاية المدرسة أو ضعفها، لإن هناك العديد من الأمور المتشابكة هي المؤثرة في نتائج العمل المدرسي."(فضيل،2013،ص161).

تراكم الأزمات التي مرت بالنظام التربوي نخص بالذكر المرحلة ما بين 1976 إلى 2000 أي قبل الإصلاح التربوي الأخير نذكر من بينها :

*" أزمة تسيير واجهت المدرسة الجزائرية في سنة 1977 حين عين على رأس الوزارة السيد(مصطفى الأشرف) الذي جاء بفكرة مغايرة لما كانت تسير عليه المدرسة، فأصدر جملة من القرارات الهادفة إلى تطبيق فكرته المضادة للنظام القائم، فألغى بمقتضاها نظام التعليم الأصلي، و جمد مشروع التعليم الأساسي...وألغى النظام المطبق في تعريب الأقسام العلمية، ودعا إلى تأجيل الاهتمام بتعريب التعليم..."(فضيل، 2013، ص ص447–448)، و من هذه الأزمة التي طالت جوانب المدرسة انتقلت المؤامرة إلى التي عرفها التعليم والتي تعرض لها امتحان البكالوريا عام 1992، وأصبحت بما يعرف بفضيحة البكالوريا أو تسرب مواضع البكالوريا خصوصا في العاصمة و هذا في الوقت الذي كان فيها السيد(علي بن محمد) على رأس وزارة التربية الوطنية، حيث صرح الوزير لقناة الجزيرة في حوار(برنامج بلا حدود) عن المؤامرة

التي حيكت ضده من أجل الإطاحة به، حيث تم توزيع مواضيع البكالوريا لسنة 1992 مع الحلول على التلاميذ و تعليقها بمراكز الامتحان، ويضيف أن السبب وراء ذلك هو القرار الذي إتخذه حول إدراج تدريس اللغة الانجليزية جنبا إلى جنب مع تدريس اللغة الفرنسية بمرحلة التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي القادم.(بن محمد،2015)

* و قد ارتأينا أن نقسم هذه المرحلة إلى قسمين أو فترتين و ذلك بالنظر إلى تميزهما عن بعضهما البعض من حيث أن الفترة الأولى تشريعية و إدارية أكثر، أما الفترة الثانية فهي للتجسيد و التطبيق الميداني لمحتوى هذه المشروع وهما على النحو التالي :

1- الفترة الأولى من 2000 إلى 2003): و هي مرحلة التشريعات و سن القوانين و تنصيب اللجان و الهيئات المختصة.

2- الفترة الثانية من (2003 إلى يومنا هذا): و هي مرحلة التجسيد الفعلي و تطبيقات محتوى هذا المشروع الإصلاحي الضخم و الشامل.

2-3-3-4- الفترة الأولى من (2000 إلى 2003):

لقد كان" الاهتمام بإصلاح المنظومة التربوية هو الدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1996،وهو الدافع الأساسي لإنشاء اللجنة الوطنية للإصلاح التعليم. "(بوفلجة،2006، ص 120) حيث كانت من بين الإرهاصات الأولى التي سبقت و مهدت للإصلاح، و تميزت هذه الفترة ببروز و تتابع الإجراءات الإدارية و سن القوانين و المناشير المنظمة و المؤطرة لهذا الإصلاح و تكوين اللجان و الهيئات التربوية المختصة لتنفيذ محتوى هذا الإصلاح مع تسخير كل الإمكانيات المادية و البشرية اللازمة لذلك، وسنحاول تعقب المسار القانوني و التشريعي و تناوله حسب الترتيب الزمني لصدور المناشير و القوانين و الأوامر بالتوازي مع رصد و تحليل الأحداث و المجريات خلال هذه الفترة و مدى استجابة المثقفين و أصحاب الرأي و المختصين كل حسب تخصصه و كذا رد فعل المجتمع من هكذا إجراءات إصلاحية تسعى الحكومة القيام بها من خلال التخطيط الإستشرافي لمستقبل المنظومة

التربوية الجزائرية فكانت البداية بـ :

2-3-3-4-1- تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

تم إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الوطنية إثر المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 ماي سنة 2000 الذي أمضاه رئيس الجمهورية و تم تنصيبها من طرف فخامته يوم 13 ماي2000، بحضور مجلس الأمة و المجلس الشعبي الوطني و المجلس الدستوري بالإضافة إلى رئيس و أعضاء الحكومة و وسائل الإعلام و غيرهم، و قد وجه رئيس الجمهورية خطابا يقول: " إن التربية ترهن مصير الأتي من الأجيال و ترهن في نفس الوقت تطور مجتمعنا و انسجام توازنه كما ترهن التنمية الاقتصادية و العلمية و التكنولوجية لوطننا و كذا شعاع شخصيتنا و ثقافتنا في العالم."(خدوسي، 2002،ص 12)

2-3-3-4-2- تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

و في نفس المرسوم الرئاسي رقم 101.2000 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09 ماي 2000 تضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية حيث عرضت قائمة أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و كان كالتالي:

* الرئيس : عبد الرحمان حاج صالح

* نواب الرئيس:

- بن علي بن زاغو(رئيس اللجنة ابتداء من سبتمر 2000)
- خليدة مسعودي
- الطاهر حاجر
- إبراهيم حروبية

بالإضافة إلى 155 عضوا من مختلف مؤسسات الدولة (مدراء عامون و مفتشين عامون و خبراء و أساتذة و باحثين....)(أنظر الجدولرقم( ) (القائمة) بالملحقات) .

2-3-3-4-3- مهام و صلاحيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

تمثلت مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وفقا ما جاء في المرسوم 2000-101 السالف الذكر، المهمة الأولى التي كلف بها أعضاء اللجنة تمثلت في القيام بعملية تقييم

شاملة لقطاع التربية الوطنية من خلال جمع المعطيات بصفة دقيقة ثم ترتيبها و تنظيمها لكي تسهل عملية التصنيف و التحليل لكل عناصر و مركبات المنظومة التربوية من أجل إقتراح مشروع إصلاحات تربوية تخرج هذا القطاع من أزمته كما هو مبين في المواد التالية :

المادة02: تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية و بيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم .

المادة03: تكلف اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتجيات و الآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة ، وتنظيم المنظومات الفرعية ومحاورها وكذا تقييم الوسائل البشرية والمالية والمادية الواجب توفيرها من جهة أخرى. (وزارة التربية الوطنية،2009،ص12)

وكان من صلاحيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الاستعانة بأي هيئة أو إدارة أو مؤسساته و كذلك الاتصال بالباحثين و الخبراء و المختصين النحليين أو الأجانب من أجل الاستشارة لإعداد تقارير مفصلة تحمل التدابير الواجب اتخاذها كمرحلة إستعجالية و تحضيرا للمراحل الأخرى و هذا في أجل أقصاه 09 أشهر كما هو موضح في المواد التالية :

المادة 04: تقدم اللجنة في اجل تسعة 9 أشهر من تاريخ تنصيبها نتائج إشغالها في شكل تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها ولإعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التربية والتكوين

المادة 05: تدرس اللجنة وتقترح في إطار المسعى العام لمهمتها، وعلى أساس التشخيص الذي تعده ، ضمن تقرير مفصل ، التدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها

المادة 06: تؤهل اللجنة في إطار انجاز مهمتها للقيام بما يأتي :

– تطلب من الإدارات والهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق والدراسات والمعلومات الإحصائية أو غيرها، المتعلقة بالمنظومة التربوية من شأنها أن تكمل استعملاها.

– تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.

– تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في سير إشغالها ،

– تستعين بخبراء ومستشارين جزائريين أو أجانب او تابعين لمنظمات دولية لمساعدتها .(وزارة التربية الوطنية،2009،ص12)

بعد تعيين رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر 13 ماي سنة 2000،حاولت الجزائر جاهدة أن تستقطب أنظار المنظمات العالمية مثل منظمة **اليونسكو** (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة)، " حيث وقع بروتوكول اتفاق بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو إلى الجزائر في شهر فيفري سنة 2001 تلبية لدعوة رئيس الجمهورية ، حيث أعلن المدير العام لليونسكو قائلا : بأن الطموحات الوتيرة والسريعة التي تميز إصلاح التربية حاليا في الجزائر لتنم عن مدى تطور المجتمع الجزائري وعزمه على الاندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح مباشرة في الأفق.(حديدان، دت،ص197)

و بعد مدة زمنية تركت للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للقيام بعملها ثم قدمت تقريرها إلى الوزارة المعنية، أين ظل هذا التقرير الذي كان ضخم جدا حيث بلغ أكثر من 600 صفحة حبيس الأدراج و لم يتم عرضه على المختصين و الخبراء و لا وسائل الإعلام من أجل مناقشته و النظر فيما جاء فيه،و قد تناولته فيما بعد بعض الأقلام الناقدة سنتناول ما جاء فيه لاحقا من خلال مناقشة ما جاء في هذا الإصلاح، وبعد ذلك تمت م صادقة المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية في شهر جويلية 2002، و تمهيدا لمشروع الإصلاح أصدر وزير التربية الوطنية قرارا يتضمن إحداث اللجنة الوطنية للمناهج و تعيين أعضائها.

2-3-3-4- إنشاء و تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج :

أصدر وزير التربية الوطنية قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج و تنظيمها و سيرها،

- **تعريف اللجنة الوطنية للمناهج:** و جاء التعريف بهذه اللجنة في القرار كالتالي:

المادة الاولى : تنشأ لدى الوزير لجنة وطنية للمناهج وتخضع تركيبة هذه اللجنة وسيرها لإحكام هذا القرار .

المادة03: اللجنة الوطنية للمناهج هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج التعليمية والمناهج .

- **مهام و صلاحيات اللجنة الوطنية للمناهج:** و جاء في نفس القرار تحديد مهام و صلاحيات اللجنة الوطنية للمناهج من أجل التنظيم البيداغوجي المحكم و السير الحسن للعملية التعليمية عن طريق اقتراحات حول نوعية المناهج و طرق التدريس و إعداد مجموعة من الاختيارات لهذا الغرض بعد الاستعانة بالخبراء المحليين أو الأجانب و استشارة الهيئات و المؤسسات المختصة بهذا الشأن، حيث جاءت مهامها على النحو التالي:

المادة 04: تتكفل اللجنة الوطنية للمناهج في إطار مهامها ، بتقديم الآراء والاقتراحات للوزير بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم ولاسيما :

- التصور العام للتعليم
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية ،
- إعداد مرجعية عامة للمناهج ،
- تحديد ملامح الخروج للتلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية ،
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء البرامج التعليمية لكل مادة او مجموعة مواد مدرسية ،تطابق مشاريع البرامج التعليمية التي أعدتها المجموعات المتخصصة المذكورة في المادة الخامسة، من جهة، والمواصفات المحددة في مرجعية البرامج وحالة المعارف والتطور التكنولوجي من جهة أخرى،

– أساليب تقييم التحصيل ونظم المعالجة والتكفل السيكوبيداغوجي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات.

– الترتيبات والإجراءات الخاصة بالتسيير البيداغوجي للمؤسسات المدرسية (وزارة التربية الوطنية،2009،ص18)

كما أنه من صلاحيات اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج القيام بإعداد مضمون المناهج الدراسية وفق لكل مادة و لكل شعبة مع الوثائق الخاصة بذلك مثل وثيقة المنهاج و الوثيقة المرافقة للمنهاج من أجل تيسير الفهم و تقريب المقاصد للأساتذة و تساعدهم في تحضير الدروس و السير تبعا منهجية معدة الخطوات مسبقا، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة كما جاء في نص المادة المرفقة بهذا القرار كالأتي :

المادة 05: تقوم اللجنة الوطنية للمناهج بالتشاور مع المفتشيّة العامة بتنصيب مجموعات متخصصة حسب كل مادة أو مجموعة مواد تعليمية حيث تكلف بإعداد مشاريع المناهج التعليمية والوثائق المرافقة لها . (وزارة التربية الوطنية،2009،ص19)

–**تعيين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج** : أصدر وزير التربية الوطنية قرار أخر يعين بموجبه أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج تم انتقائهم بعناية و ضمت هذه اللجنة مجموعة من المدراء و المفتشون و مجموعة من الأساتذة و الباحثين و هذا من أجل تنفيذ المهام المنوطة باللجنة حيث صدر القرار المؤرخ في 12نوفمبر 2002 متضمنا المواد التالية:

المادة الاولى : تتألف اللجنة الوطنية للمناهج ، المنشاة بموجب القرار المؤرخ في11نوفمبر 2002 المشار اليه أعلاه ، من السيدات والسادة :

مدير التعليم الأساسي، مدير التعليم الثانوي العام، مدير التعليم الثانوي التقني، مدير التقييم والتوجيه والاتصال، مدير التكوين، المدير العام للمعهد الوطني للبحث في التربية، مجموعة أساتذة من جميع التخصصات و مختلف الأطوار و كذا الباحثين و الجامعيين.

2-3-3-5- الإطار القانوني والتشريعي الذي يؤطر الإصلاحات الجديدة:

بعد التحضير و الإعداد الجيد و المحكم و المتعلق باستحداث الهيئات و اللجان و التدابير الخاصة بتنصيبها و تنظيمها و سيرها و توفير كل الشروط التي تؤهلها بأداء الأدوار

المنوطة بها، لقد تم إعداد التقارير و أصبحت جاهزة لعرضها على رئيس الجمهورية الذي وافق بعد المشاورات مع اللجان المختصة و الهيئات التشريعية و الوزارة المعنية على استصدار الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المتمم و المعدل للأمر الرئاسي السابق تحت رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين و الذي يهدف إلى إصلاح المنظومة التربوية.

هاهو القانون المؤطر لأشمل إصلاح عرفته المنظومة التربوية الجزائرية منذ وجودها بعد الاستقلال حيث أتى للموافقة على الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 كما سيأتي من خلال هذا العرض المبسط لأهم المواد المؤطرة لهذا الأمر كالتالي:

- **قانون رقم 14.03** مؤرخ في 29 شعبان عام 1424 الموافق 25 اكتوبر سنة 2003 ، يتضمن الموافقة على الأمر رقم 09.03 المؤرخ في 14جمادى الثانية عام 1424 الموافق 13 غشت سنة 2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين .

- أهم ما جاء في هذه الأمرية رقم 03-09 المؤرخة في 13 أوت 2003 الآتي نصه :

المادة الأولى: يهدف هذا الأمر الى تعديل وتتميم بعض أحكام الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه .

المادة 02: تعدل و تتميم المادة 2 من الأمر المؤرخ 35.76 في أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه ،

- تم تعديل هذه المادة و عطاء صورة دقيقة و وافية عن فحوى الرسالة التي يحملها النظام التربوي الجزائري ومطالبا بأدائها على أكمل وجه لتحقيق الأهداف المنتظرة و المبتغاة منه،فجاء تعديلها على النحو التالي كما يلي:

المادة 02: رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري والتي هي الإسلام والعروبة والأمازيغية ،هي : " (الباقي بدون تغيير)

- كما أتت المادة الموالية لتعلن عن تماسك الدولة مع الشعب و سعيها بأن يعمم التعليم على

كافة الأفراد بدون استثناء، مؤكدة بذلك المبدأ الديمقراطي التي تسعى لتحقيقه جميع الأمم و تصر الدولة على أحقية أبناء الشعب الجزائري في ممارسة حقهم في التعليم و في تكافؤ الفرص للجميع و على مستوى جميع المؤسسات التربوية التي ملك للدولة، و كان هذا التعديل كمايلي:

المدة 03: تعدل المادة 7 من الأمر رقم 35.76 المؤرخ في أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه ، كما يأتي :

المادة 07: التعليم مجاني في كل المستويات ، في المؤسسات التابعة للقطاع العام.

– أما الجديد في هذا الإصلاح التربوي هو أدارج تعليم الأمازيغية، بهدف ترقيتها و تطويرها باعتبارها مقوم من مقومات الهوية الجزائرية و موروث ثقافي وجب المحافظة عليه و تنميته و تعميمه ليشمل كل الأطوار و المراحل التعليمية و هذا مع الوقت و عبر التراب الوطني، حسب ما جاء في هذا التعديل:

المادة 04: تدرج في الأمر رقم 35.76 المؤرخ في أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه ،مادتان 8 مكرر 8مكرر و1 تحرران كما يأتي : **المادة 8 مكرر**:يدرج تعليم تمازيغت، لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ و\أو كمادة في النظام التربوي

المادة 8 مكرر1: يتكفل بالبعد الثقافي الأمازيغي في برامج تعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية في كل مستويات النظام التربوي .(وزارة التربية الوطنية،2009،ص ص 54–55)

– و لتأكيد سلطة الدولة و تحكمها في زمام الأمور فإن الدولة هي الوحيدة المخولة لممارسة التعليم و يعود القرار الأول و الأخير إليها، مع بروز استثناء يؤكد على انفتاح السلطة نحو الديمقراطية و العصرنة في نظرة شمولية على ماهو حاصل في الدول المتطورة التي أثبتت نجاحها في تسيير منظوماتها التربوية و أعطت نتائج جد معتبرة جعلتها تتصدر الطليعة على المستوى العالمي، حيث وضعت شروط لهذه المدارس الخاصة و أولها الالتزام الكلي ببرنامج وزارة التربية و التعليم، مع خضوعها لنفس القوانين التي تخضع لها مؤسسات الدولة بما في ذلك الرقابة المستمرة، فجاءت تعديلات المواد على النحو التالي:

المادة 06: تعدل وتتمم المادة 10 من الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمذكور أعلاه ، كما يأتي :

المادة 10:النظام التربوي من اختصاص الدولة، غير أنه يمكن كل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل، يخضع إلى القانون الخاص أن ينشئ مؤسسة تعليمية.

المادة 21: يمكن كل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل ، يخضع للقانون العام أو للقانون الخاص ، فتح مؤسسة خاصة للتعليم التحضيري أو روضة للأطفال بعد الحصول على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.(وزارة التربية الوطنية،2009،ص ص55-56)

2-3-3-5- الفترة الثانية (2003 إلى يومنا هذا):

في هذه الفترة ظهر المشروع الإصلاحي الذي طال انتظاره من قبل الكثيرين الذين انتقدوا الإصلاح التربوي الأول(1976) و الذي أتى في مرحلة البناء و التشييد للدولة الجزائرية و التي خرجت منذ أكثر من عقد من الزمان من قيود المستعمر و نظامه الموروث، فكانت فترة التخلص من براثن الاستعمار و التخلص من سيطرته على على الشعب و قهره جوعا و جهلا في محاولة لمحو شخصيته القومية و انتماءه الحضاري و ديانته التي ظل متمسكا بها و كان القرآن سبيله للحفاظ عليها نتيجة الحفاظ عليه، فهي علاقة تربط الشعب الجزائري العربي الأبي بهذا الكتاب رمز الدين و العقيدة و العبادة و كل ما هو مقدس، الذي حمى العربية من النسيان فحمته من الضياع، و ظل اللسان العربي يصدح بلغته و يفخر بها بين الأمم لأنه أدرك أنها لغة علم و دين فضلا على أنها رمزا من رموز الهوية و القومية، و في المقابل يشير الباحثين و الخبراء و المتتبعين للشأن التربوي إلى وجود من يحارب هذه اللغة في عقر دارها من طرف الأعداء في الخارج و بمساعدة أبناءها الذين كانت ثقافتهم فرنسية، فلم يكونوا فرنكوفيليين فقط بل تعد الأمر أن يصبحوا فرنكوفونيين، إذن هي قضية ثقافة فرنسية و ليست لسان فرنسي و لو كان كذلك لهان الأمر كما يرى من يدافعون عن العربية أو العروبيين كما يحلو للبعض تسميتهم بهذا الاسم. و ويضيفون أنه بإمكانهم أن يعتبروا اللغة الفرنسية كبقية لغات العلم لا مانع من تعلمها مثلها مثل الانجليزية التي يعتبرها الخبراء لغة العلم في العصر الحديث عصر

التكنولوجيا و التطور العلمي و عالم التقانة و الرقمنة، هذه صورة عن الصراع النخبوي الذي تحول إلى صراع إيديولوجي تغذيه أفكار وخلفيات سياسية.

2-2-3-5-1- أهم محاور الاصلاحات التربوية الجديدة:(الشروع في التجسيد الميداني)

كانت البداية مع الدخول المدرسي 2003-2004 المتميز للشروع في تنفيذ الإصلاحات التربوية الجديدة حيث تم التركيز على عدة نقاط كانت أهم محاور الإصلاحات الجديدة وهي:

أولا: التنظيم التربوي البيداغوجي :

هناك عدة إجراءات تم اتخاذها من أجل الانطلاق في تجسيد هذه الإصلاحات الجديدة و ضمان السير الحسن لها، والتي مست جميع الأطوار التعليمية كالتعليم الأساسي و التعليم الثانوي العام و التقني كما لا ننسى التعديل في طريقة التوجيه و القبول للسنوات الموالية بين كل طور و الإجراءات المتعلقة بكل طور كما ماهو موضح في الأتي:

- **التعليم الأساسي:** إن تنصيب السنة أولى ابتدائي يستدعي توفير الشروط و الأجواء الملائمة لإنجاحها و هذا عن طريق إعداد البرامج الخاصة بها و تسطير الجدول الزمني المناسب و الكتب المدرسية و العمل على توفرها في الوقت المناسب ، " وستمس هذه التغييرات السنة الأولى متوسط التي ستطبق بها برامج تعليمية وكتب مدرسية جديدة ، وقد ينجز عن تنفيذ مواقيت هذا المستوى عجز في مادة اللغة الانجليزية ، وفائض بعض المواد ، كاللغة الفرنسية ، والرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، وينبغي في الإطار تسيير هذه الوضعية بعقلانية وستوضح مناشير لاحقة كل التدابير والترتيبات المتعلقة بهذه العملية. " (وزارة التربية الوطنية،2009،ص60)

- **التعليم الثانوي العام والتقني:** المميز في هذا الدخول المدرسي هو تأهيل شعب الامتياز (شعبة فلسفة ، شعبة رياضيات ، شعبة تقني رياضيات) ، أما فيما يخص شقي التعليم الثانوي سواء العام أو التقني فقد أدخلت عدة تعديلات سنتناولها في الفصل القادم.

ثانيا : إصلاح المناهج الدراسية :

جاء في القرار رقم: 2003/245 الصادر عن وزير التربية تعريف المناهج الدراسية كما يلي: " تعتبر المناهج إحدى المركبات الأساسية للعملية التربوية ، فهي تعكس فلسفة المجتمع

وثقافته التي تنبثق منها نظرته إلى الفرد والدور المنتظر منه القيام به داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه و ضمان تماسكه وتحقيق آماله وطموحاته .كما أن المناهج تترجم مختلف النشاطات التعليميةالتعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وفي تطويره. "(وزارة التربية الوطنية،2009،ص69).

و من هذا المنطلق فالمناهج هي الدعامة الأساسية التي يرتكز عليها أي نظام تعليمي في العالم و تتمحور حوله كل القضايا التعليمية، فالمناهج في منظومتنا التربوية لم يتم تعديلها بطريقة جدية منذ عدة سنوات، لذا فهي بعيدة كل البعد عن العصرنة و متطلبات العصر و التطور التكنولوجي و وسائل الاتصال و عليه وجب تعديلها لتتماشى مع متطلبات المجتمع الجزائري الحديث.

* **الأسس المرجعية لإصلاح المناهج** : أهم الأسس المرجعية التي تستند إليها عملية إصلاح المناهج تمثلت في الأبعاد التالية:

أ- **البعد الوطني:** الانسجام بين المكونات الأساسية للمجتمع الجزائري : العروبة والإسلام والأمازيغية .

ب- **البعد الديمقراطي** : ترسيخ مبدأ الديمقراطية و تكافؤ و التأكيد على أحقية جميع الأفراد في التعليم مع مجانيته، ضمان الحق في اكتساب المعارف و العلوم لكل الفراد.

ج- **البعد العالمي والعصري:** الجزائر بانضمامها لمختلف المعاهدات الدولية و القرارات الأممية، أثبتت أنها تسعى إلى الحوار الحضاري و التبادل الثقافي و التعايش بين الشعوب في ظل بعد عالمي كوني يجمع كل البشر على المعمورة، فهذا الانفتاح أهلت الجزائر أن تسعى إلى التطور و الازدهار عن طريق توظيف تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في المناهج التعليمية.

* **الإجراءات و التعديلات التي تم استحداثها:** أضيفت عدة تعديلات مثلت عناصر التجديد في هذا الإصلاح الجديد و المتمثلة في الأتي:

-" إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية ،

- إدراج أبعاد جديدة في بعض المواد التعليمية مثل البعد البيئي والتاريخي والصحي .

- إدراج أنشطة لا صفية .

– تعليق تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى في السنة الرابعة أساسي .

– تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط ، وبهذا الإجراء تطبق المناهج الجديدة التي أعدت لهذا المستوى."(وزارة التربية الوطنية،2009،ص72)

– الانطلاق في تدريس اللغة الانجليزية وباعتبارها لغة حية ثانية

– مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا بالإضافة إلى مادة الكيمياء،عوضت ب مادة التربية التكنولوجية ، – استحداث و تفعيل الأنشطة اللاصفية.

– التكفل بتوسيع تدريس الأمازيغية في مرحلة التعليم الإكمالي والثانوي بواسطة الأفواج التربوية

– **أهم مستجدات المناهج الجديدة:** هناك عدة مستجدات أتت لمرافقة المناهج الجديدة و هي:

المقاربة بالكفاءات : طريقة تدريس حديثة أتت ضمن المناهج التعليمية المعاصرة و هي امتداد للطريقة المطبقة سابقا و هي المقاربة بالأهداف بحيث " تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره ، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمة، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم الى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك ."(وزارة التربية الوطنية،2009 ،ص72)، هذه الطريقة الحديثة لم يتم الإعداد لها مسبقا سواء من ناحية توفير الوسائل و الإمكانيات الضرورية لذلك أو من ناحية الإعداد التكويني للأساتذة الذين حاولوا استيعاب هذه الطريقة الجديدة عن طريق التربصات و الندوات و بعض الحصص التكوينية.

ثالثا: أنماط و أساليب التقويم:

من أهم مستجدات المناهج الجديدة التقويم التربوي الذي على أساسه يتم تقييم الوضع التربوي و من ثم اقتراح الحلول و التعديلات التي تمس طرق و أنماط و آليات التقويم التربوي، لأن " التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها خارجا عنها، كما انه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلال والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومتضمنة."(وزارة التربية الوطنية،2009، ص72). و قذ تم إدراج ضمن المناهج الجديدة عدة أساليب و آليات للتقويم

التربوي تتماشى مع التطورات الحاصلة على الساحة التربوية، و تستجيب لمتطلبات العملية التعليمية التعلمية و تخدم توازن المنظومة التربوية، حيث نجد أن هناك ثلاثة أنماط من التقويم تساهم في تقويم النتائج الدراسية و تحصيل الطلاب و هي :

أ- التقويم التشخيصي أو المبدئي

ب- التقويم التكويني أو البنائي

ج- التقويم الختامي أو التحصيلي

و هذا بالإضافة إلى التقويم المستمر الذي يقوم به الأستا ذ على مدار السنة الدراسية، من أجل أن يرصد و يتابع تطور مدى الاستيعاب لدى التلاميذ بدون التركيز أكثر على النتائج المستقاة من الاختبارات و الفروض المحروسة و غيرها من الاختبارات المحكية.

رابعا: تكوين المعلمين والأساتذة:

يعتبر المعلم أو الأستاذ المحرك الأساسي للعملية التعليمية و هو المجسد الوحيد لمشروع الإصلاح الجديد من حيث تفعيله ميدانيا داخل الصف الدراسي و بين جدران المدرسة، إن الفريق التربوي و الإدارة المدرسية ما هي إلا عوامل مساعدة للمعلم و الأستاذ في أداء مهامه، لذا " لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه لذلك فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه . فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية، والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي .ان الصيغ المعتمدة متنوعة من حيث الشكل والوسائل تهدف الى جعل المعلم و الأستاذ والمؤطر عناصر فعالة ومسؤولة في عملية التجديد ومنتجة لأدواته و وسائله."(وزارة التربية الوطنية،2009،ص75).إن الأساتذة المتخرجين من الجامعة يوجهون مباشرة نحو مزاولة مهنة التدريس، الشيء الذي يجعل أداءهم مهما كان يفتقر إلى مقومات الأساتذة الذين تلقوا تكوينا قبل إلتحاقهم بالتدريس كما كان الحال من قبل حينما كان المعلم و الأستاذ لا يستطيع أن يباشر مهنة التدريس إلا بتلقيه تكوينا مسبقا لعدة سنوات في معاهد تكنولوجية مختصة في تكوين المعلمين و الأساتذة، حيث أن هذه المعاهد قد توقفت عن تدريب و تكوين المعلمين

و الأساتذة في الآونة الأخيرة مما جعل البعض يشكك في قدرات الأساتذة الذين يمارسون مهنة التعليم مباشرة و بدون تكوين مسبق، مع العلم أن هؤلاء الأساتذة المعينين مباشرة يتلقون تكوينات و تربصات أثناء الخدمة.

خامسا: الوسائل التكنولوجية البيداغوجية:

جاء في الأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 التأكيد على ضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال في العملية التعليمية خصوصا و نحن في عالم التقانة الحديثة و التكنولوجية المتطورة، حيث" تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج ، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه ، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته."(وزارة التربية الوطنية، 2009،ص73). و للإشارة أن هناك عدة وثائق بيداغوجية مرافقة صاحبت هذا المنهاج الدراسي الجديد و هي وثيقة المنهاج و الوثائق المرافقة للمنهاج و أيضا هناك دليل الأستاذ لكي يكون هذا الأخير المرشد للأستاذ في العملية التعليمية حيث يتابع معه البرنامج الدراسي خطوة بخطوة، مما يساعد على حسن أداء الأستاذ ليقدم الأفضل و يحقق الأهداف التربوية المبتغاة.

خلاصة الفصل:

أظهر المنحى الكرونولوجي للإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية الجزائرية صورة واضحة المعالم حددت مسار التعليم و رسمت ملامح المراحل الإصلاحية من تاريخ النظام التربوي التعليمي، فهذه الإصلاحات الأخيرة ليست كسابقتها من حيث الظروف التي أدت إلى استحداثها و تبني السلطة لها عن طريق شرعنة و سن المراسيم و القوانين المؤطرة لها، إن الإصلاحات الكبرى الأولى كنتيجة حتمية لظروف أملتها الأحداث السائدة آنذاك، فالجزائر بعد الاستعمار الفرنسي وجدت نفسها مرغمة على مسايرة الوضع و الإبقاء على النظام التربوي الموروث، فأمام هذا الوضع المتردي حاولت الدولة الجزائرية القيام بإجراءات إصلاحية لا تعدو أن تكون تعديلات و تغييرات جزئية لم تمس هيكل النظام التعليمي القائم بعمق، فظروف الانطلاق و تداعياته كانت من منطلقات سياسية تعكس توجهات الدولة الجزائرية و طموح الشعب بعد نيل الحرية و التخلص من براثن الاستعمار، و سعيا كذلك لبناء

الدولة الجزائرية الحديثة بمقومات الأمة و هويتها الحضارية الثقافية و مرجعيتها الدينية الإسلامية و قوميتها العربية، و لكن الوضع تغيير بعد المرحلة التي مرت على الدولة الجزائرية ألا و هي مرحلة البناء و التشييد، جاءت مرحلة أخرى أملتها تداعيات اقتصادية و اجتماعية و استجابة لتطلعات المجتمع الجزائري في النمو و العصرنة و مواكبة الركب الحضاري و ولوج عصر التكنولوجيا الحديثة، ففي هذه المرحلة اكتملت الأفكار الإصلاحية السابقة و تبلورت لتظهر على شكل مشاريع إصلاحية تنموية للنهوض بهذا القطاع و استجابة لنداءات المفكرين و الخبراء التربويين و أصحاب السياسة و تضمرهم من الوضع التربوي المتردي و قول بعضهم بفشل الإصلاحات التربوية السابقة و ضرورة القيام بإصلاحا ت تربوية جذرية تكون أكثر عمقا و شمولا، وعليه استجابت سلطات الدولة و على رأسهم رئيس الجمهورية في تدارك الوضع والإقدام على خطوات تتعدى التعديلات و التصحيحات و ترتقي فوق مستوى التجديد التربوي المحدود إلى مستوى الإصلاح التربوي المنشود.

مراجع الفصل:

1-الجريدة الرسمية(1976).قوانين و أوامر، أمر 76-35المؤرخ في 1976/04/16، العدد33 ، السنة الثالثة عشرة ، الجزائر

2-الجريدة الرسمية(1986)، لميثاق الوطني، العدد 7 ، السنة الثالثة و العشرون ، الجزائر

3-القيسي، نايف(2010). المعجم التربوي و علم النفس، د ط ، عمان ، الأردن: دار أسامة ودار الشرق الثقافي.

4- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم(2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية ، الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم ، http://www.infpe.edu.dz

5-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم(2016).النظام التربوي في الجزائر الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم ، http://www.infpe.edu.dz، 07/04/2016 على الساعة:22 سا و 20 د .

6-المنجد في اللغة و الأعلام(1987). المنجد في اللغة ، ط29 ، بيروت ، لبنان: دار المشرق .

7-بعيبع، نادية(2008). الإصلاح في الجزائر إختيبار أم حتمية؟ ، مقالة ، موقع: http://assps.yoo7.com ، موقع ستيفيس للصحة النفسية لولاية سطيف، تصفح يوم: 2018/0/01 على الساعة : 9 س و 52 د.

8-بلحسين ، مخلوف(2014). تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، العدد 29، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

9-بن محمد، علي(2015).معركة العربية و الهوية في الجزائر، برنامج بلاحدود، قناة الجزيرة، https://www.youtube.com/channel Al Jazeera Arabic ، تاريخ الإضافة : 2015/10/21 ، تاريخ التصفح:2018/07/01 على الساعة: 22سا و 24د.

10-بوترعة، إبراهيم(2014).التربية و التعليم بين الأمس و اليوم ، د ط ، القبة ، الجزائر: دار الخلدونية للنشر و الإشهار.

11-بوسنة، محمود(2009). تأملات حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية في الجزائر)من خلال بعض المؤشرات المتصلة بالمخرجات(، دفاتر المخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل

التحديات الراهنة،العدد 05 ، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

12-بوفلجة،غيات(2006).التربية و التعليم بالجزائر، ط2، وهران، الجزائر: دار الغرب.

13-جرادي، حفصة وقسمية،مبروك(2014).الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الإجتماعية، العدد 7، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، الأغواط، الجزائر.

14-حديدان،صبرينة و معدن،شريفة(دت). مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفابات في التربية https://manifest.univ-ouargla.dz/ تصفح يوم:2018/08/17 الساعة:19سا و20د

15-خدوسي، رابح(2002). المدرسة و الإصلاح 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(مذكرات شاهد) ، ط1، بئر توتة، الجزائر: دار الحضارة.

16-رقيق، ميلود(2010).تطور التعليم الثانوي و أفاقه في الجزائر و بقية دول المغرب العربي، ط1، القبة، الجزائر: دار الكتاب العربي.

17-زرهوني ، الطاهر(1994).التعليم في الجزائر قبل و بعد الإستعمار، د ط ، الرغاية ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

18-سانو، قطب مصطفى(1998). النظم التعليمية الوافدة في أفريقيا، ط1، سلسلة كتاب الأمة، العدد 63، الدوحة، قطر: وزارة الأوقاف و الشئون الإسلامية.

19-سعد الله،أبو القاسم(2009).تاريخ الجزائر الثقافي الجزء الأول، ط6، حسين داي، الجزائر :جار البصائر.

20-شحاته ،حسن و النجار،زينب(2003).معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، ط1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

21-صحبي، حسان(2014).العقيدة التربوية الإستعمارية الفرنسية في الجزائر 130-1962،د ط، مستغانم، الجزائر:منشورات أنوار المعرفة.

22-عادل، فريد(2002).لماذا إصلاح المناهج وكيف؟ مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف، المنظم من وزارة التربية الوطنية، من 27 إلى 29 أكتوبر 2001 ، الجزائر.

23-عيشور ، نادية(2012). محاضرات في التربية المقارنة ، ط1 ، قسنطينة ، الجزائر: مكتبة إقرأ.

24-غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية. ط1، الدار البيضاء، المغرب:منشورات عالم التربية.

25-فرج، عبد اللطيف حسين(2008). نظم التربية و التعليم في الوطن العربي ماقبل و بعد عولمة
التعليم، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.
26-فضيل، عبد القادر(2013). المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات، ط2 ، المحمدية، الجزائر: جسور للنشر و التوزيع.
27-فضيل، عبد القادر(2016). نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني و مستويات التحدي، ط1 ، المحمدية ، الجزائر: جسور للنشر و التوزيع.
28-لشهب، أحمد(2015). تقويم سياسة إصلاح التربوية في الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد12، كلية العلوم السياسية، جامعة الجزائر3، الجزائر .
29-لكحل، لخضر(دت). المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق ، ملتقى التكوين بالكفابات في التربية (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، جامعة الجزائر 02 ، الجزائر، https://manifest.univ-ouargla.dz/،تصفح يوم:2018/08/17 الساعة:18سا و36د
30-مداس، فاروق(2003). قاموس مصطلحات علم الإجتماع ، د ط، الجزائر: دارمدني
31-وزارة التربية الوطنية(2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الأول، عدد خاص ديسمبر، المديرية الفرعية للتوثيق ، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال.

32- Journal Officiel ,28/03/1982
33- Ferréol,gilles et Autres(2013). Dictionnaire de Sociologie 4e,Tisi-Ouzou, Algérie : Editions Mehd
34- Fanny Colonna (1975) : instituteurs algériens 1883-1939 ,presses de la fondation nationale des sciences politique ,paris.

الفصـــل السادس

التعليـم الثانـوي في الجـزائـر

1 مفاهيم

1-1 مفهوم التعليم الثانوي

2 أهداف و غايات التعليم الثانوي في الجزائر

3 مهام التعليم الثانوي في الجزائر

4 مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر

4-1 المرحلة الأولى (من 1962 إلى 1970)

4-2 المرحلة الثانية (من 1970 إلى 1990)

4-3 المرحلة الثالثة (من 1990 إلى 2003)

4-4 المرحلة الرابعة (من 2003 إلى يومنا هذا)

5 محاور و مستجدات الإصلاحات التربوية في التعليم الثانوي

5-1 الهيكلة و التنظيم البيداغوجي

5-2 إصلاح المناهج الدراسية

5-3 التقويم التربوي

5-4 استخدام و إدماج وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في التعليم

5-5 تكوين الأساتذة

5-5-1 التكوين قبل الخدمة

5-5-2 التكوين أثناء الخدمة

5-6 آراء المختصين و الخبراء حول مستجدات الإصلاحات التربوية الجديدة

تمهيد :

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية التي يمر عليها الطفل في حياته الدراسية خصوصا و أنها تتزامن مع فترة المراهقة و هي أصعب مرحلة عمرية تميز نمو الطفل، لذا أدرك الخبراء و المختصون التربويون خطورة هذه المرحلة باعتبارها جوهرية يتقرر من خلالها مستقبل هذا الطفل وكل جيله، و سعوا إلى إعطاء مرحلة التمدرس هذه حقها من مناهج و برامج تلبي حاجاتهم المختلفة و تؤهلهم إلى الانخراط في الحياة كراشدين أكفاء اكتسبوا العلوم و المعارف و مزودين بخبرات، فقد يسعف الحظ بعضهم للالتحاق بمقاعد الدراسة في الجامعة من أجل مواصلة التعليم الأكاديمي و البعض الأخر يوجهون إلى الحياة المهنية للاندماج في الحياة العملية، و نلاحظ هذا الاهتمام من قبل السلطات الوصية من خلال الإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية الجزائرية و تحديدا مرحلة التعليم الثانوي و يتضح ذلك أكثر خصوصا في الإصلاحات التربوية الجديدة(2003) التي مست محاورها معظم مفاصل التعليم الثانوي انطلاقا من هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و المناهج التربوية باعتماد المقاربة بالكفاءات كطريقة تدريس حديثة أثبتت جدارتها في الكثير من دول العالم و وصولا إلى تكوين الأساتذة أثناء الخدمة و تزويدهم بكل ما هو جديد و التركيز على طرق و أساليب التقويم الحديثة و لا ننسى الاهتمام البالغ بإدماج الوسائل التكنولوجيا للإعلام و الاتصال في العلمية التعليمية التعلمية، كل هذا الزخم من الإصلاحات للرفع من مستوى التحصيل الدراسي وبالتالي جودة مخرجات المنظومة التربوية الجزائرية، و سنتناول في هذا الفصل أهم مراحل التي مر بها التعليم الثانوي و أهم محاور الإصلاحات التربوية الجديدة التي مست هذه المرحلة التعليمية.

1 -مفاهيم :

1 1 -مفهوم التعليم الثانوي:

أ- التعليم الثانوي العام و التقني نظام يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية، و ممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة، و نحو الشغل من جهة أخرى. و ينبغي أن يكون منسجما و متبلورا في مجموعة متناسقة تتحد فيه الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية، و احتياجات المجتمع المخططة. ويعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل."(الجريدة الرسمية، 1986،ص236).

ب- تحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي و يتلوه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة من العمر، و بذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطة والثانوية."(فرج ، 2008، ص78).

يتضح من خلال هذا التعريف أن التعليم الثانوي مرحلة تعليمية تعتبر حلقة وصل بين المراحل التعليمية الأولى و المرحلة التعليمية الجامعية، كما نلاحظ الاختلاف في السن القانوني الذي يؤهل الطفل للالتحاق بهذه المرحلة التعليمية حسب كل نظام تربوي أي حسب كل دولة فبعض الدول تجمع مرحلة التعليم المتوسط مع الثانوي و تطلق عليها التعليم الثانوي و البعض الأخر تكون هذه المرحلة منفصلة تماما عن أي مرحلة تعليمة أخرى و عليه يتغير سن الالتحاق بها.

ج- يهدف التعليم عموما و التعليم الثانوي خصوصا إلى المساهمة في الخارطة المعاصرة للتطورات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمعات و ذلك عن طريق خلق الأجيال من الشباب القادر على التكيف مع المستجدات و مواجهة التحديات بكفاءة عالية من خلال إكسابهم ما يكفي من المعارف و الخبرات العملية و القيم السلوكية...يعتبر التعليم الثانوي جزءا مكملا للنظام التعليمي الأساسي و ذلك في سياق عملية التعلم مدى الحياة."(النجار، 2009،ص ص21-22) .

د- المرحلة الثانوية من التعليم مرحلة أساسية، الأمر الذي يدفع إلى ضرورة البحث عن إجراءات فاعلة للنهوض بهذا التعليم، المسالة تتعلق ببناء و إعداد الفرد للمستقبل."(أويدر،2005،ص8).

و منه نستطيع القول أن التعليم الثانوي مرحلة استكمال للمرحلة الأساسية أو مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسط حاليا، وهو حلقة إجبارية لمرور الطفل إلى الجامعة من أجل مواصلة المسار الأكاديمي أو الإعداد لسوق العمل.

هـ – إن مرحلة التعليم الثانوي ، مرحلة مهمة من مراحل المنظوم التربوية ، وحلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي. لهذا فهي تقوم بدور صعب، فهي مربوطة بالقاعدة العلمية لتلاميذ المرحلة الأساسية، وتعمل على تحقيق ما هو مرجو منها، أي تكوين طلبة يمكنهم متابعة دراسات عليا، وتكوين إطارات متوسطة، لتلبية حاجة سوق الشغل الوطنية في هذا المجال."(غيات،2006،ص61)

2- أهداف و غايات التعليم الثانوي في الجزائر :

هناك عدة أهداف يسعى التعليم الثانوي إلى تحقيقها و غايات يرمي إلى تجسيدها على ارض الواقع و تظهر نتائجها في المخرجات التي يعول عليها في تثمين المجهودات المبذولة و الإمكانيات المسخرة سواء البشرية أو المادية، فالتحصيل الدراسي للتلميذ هو المحك الذي يقاس عليه النجاح أو الفشل، و يتم من خلاله تقييم و تقويم النتائج ليصدر الحكم بالإيجابية و يعني المواصلة على هذا الدرب أو السلبية و يعني مراجعة الخطط و الخطوات، و كل هذا حتى تتحقق الأهداف المسطرة، فالهدف العام من التعليم الثانوي يرمي إلى إعداد أفراد يتمتع كل فرد منهم بشخصية قوية سليمة و معتدلة تتحمل المسؤولية المنوطة بها و مستعدة لخوض غمار الحياة و بإمكانها الانتقال بسلاسة من سن المراهقة إلى سن الرشد أي الوصول إلى مرحلة النضج، وهو مزود بكل المعارف و الخبرات الضرورية التي أكتسبها في الحياة المدرسية لتساعده على المشاركة بإيجابية في الحياة العملية، ويهدف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في الجزائر إلى تحقيق الأهداف التالية:

أ- أهداف التربية العامة:

- **إيقاظ الشخصية:** الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية، الفضول
- **الحياة الاجتماعية:** التعاون والاتصال، معرفة الحقوق والواجبات الضغوط الاجتماعية
- **الثقافة العامة:** معارف أساسية مندمجة و قابلة للتجديد.

ب- أهداف منهجية: و تضم : الطرائق العامة للعمل سواء كان فردي أو جماعي، البحث الدقيق، طرائق تشجيع حسن الأداء والعمل و روح الفهم ، طرائق التفكير.

ج- التحكم في وسائل المعرفة: - التحكم في اللغة الوطنية، - معرفة اللغات الأجنبية(لغتين)

- التحكم في العمليات المنطقية الرياضية
- التحكم في المواد الفنية و الإعلامية.(بوعامر،2014،ص ص91-91)

كما نجد في المقابل من يصنف أهداف التعليم الثانوي إلى :

1- أهداف التكوين الثقافي: و التي تضم الأهداف المعرفية التي تسعى إلى إكساب التلميذ المعرف القاعدية و المعلومات العلمية التي تمكن من رؤية العالم بصورة أفضل، و يكون ذلك انطلاقا من اكتساب اللغة العربية لغة الحوار و التواصل و التي تمكن من اكتساب العلوم و الثقافات الأخرى بعد إتقان و تشرب القواعد الروحية و القيمية الأخلاقية النابعة من الدين الإسلامي و الإطلاع على الصيرورة التاريخية و أمجاد الثورة و حماة الوطن و غيرها من المعارف التي تصنع منه إنسانا متحضرا مستعدا للتعايش مع الآخرين بكل حرية و أمان

2- أهداف عقلية وسلوكية: تسعى إلى تنمية القدرات العقلية و استخدامها في حل الوضعية المشكلة و المسائل التربوية و تحسين أساليب التفكير و بالتالي يكون قادرا على التفكير السليم و التنظيم و التحليل و التفكيك و إعادة التركيب ثم التقييم و إيجاد الحلول و تنمي لديه روح المبادرة و المتابعة و الاستمرارية في العمل، كما قد تسعى إلى تنمية روح العمل الجمعي و التعاون و التشارك مع الآخرين.

3- أهداف تقنية : قد تتداخل هذه الأهداف مع الأهداف السلوكية و العمل الذهني و لكن هناك اختلاف بسيط و هو التركيز في هذه الأهداف على التقنية كيفا كانت، و هي تقنيات

مكتسبة يتلقاه التلميذ أثناء الدرس و من خلال النشاطات التربوية المرافقة للدرس مثل طرق تسجيل المعلومات و ترتيبها و تنظيمها و كيفية تناولها و سهولة الوصول إليها بالإضافة إلى فن التحرير و الإلقاء و غيرها، و قد تستدعي أساتذة أكفاء أصحاب دراية و خبرة تمكنهم من إيصال هذه التقنيات إلى التلميذ بكل سهولة.

4- أهداف خاصة: يهدف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى:

- إكساب التلاميذ المعارف لمتابعة الدراسات العليا في المجالات الأدبية والعلمية والتكنولوجية
- تنمية قدرات التحليل و التعميم و التكيف مع مختلف الوضعيات
- تنمية روح البحث انطلاقا من محاور أو وضعيات إشكالية.
- تنمية القدرة على استعمال المفاهيم النظرية.
- القدرة على توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية في حل مشكلة معينة (إطار التكاملية بين المواد)
- تنمية القدرة على التقييم اعتمادا على معايير محددة.(وزارة التربية الوطنية،1992،ص14)
- المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي لدى المواطنين.
- تحضير تلاميذ المرحلة الثانوية إلى الحياة في مجتمع يتبنى الديمقراطية فكرا و فعلا.
- التركيز على قيم الثقافة الوطنية و العالمية.
- المشاركة في بناء و تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية، التكنولوجية، و كافة الآداب والفنون وغيرها من العلوم.

3- مهام التعليم الثانوي في الجزائر :

يمكن أن نستخلص مهام النظام التعليمي بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة من خلال قراءة المواد القانونية التي أتت ضمن مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية، حيث

يرمي التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام التالية:"

– تعزيز المعارف المكتسبة و تعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.

– تطوير طرق و قدرات العمل الفردي و العمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص التلخيص و الاستدلال و الحكم و التواصل و تحمل المسؤوليات.

– توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ و استعداداتهم.

– تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة و التكوين العالي."(النشرة الرسمية،2008،ص53)

كما يمكن إضافة بعض المهام الأخرى المنوطة بالتعليم الثانوي موزعة على خمس نقاط محورية تشمل جميع عناصر التمدرس التي تهم حياة التلميذ المدرسية أي داخل أصوار المدرسة و الحياة العملية في معترك الحياة و التي نوجزها كالتالي:

1– كسب المعرفة: يتعلم الفرد تعديل سلوكه لاكتساب خبرة معرفية تزيد من نموه و فهمه للعالم المحيط و سيطرته على البيئة و تسخيرها لخدمته.

2– تنمية المهارات: يتعلم الفرد مهنة تساعده على الإرتزاق و الكسب و العيش في رفاهية، كما تمكنه من المساهمة في الاشتراك في التنمية الاجتماعية، و دفع عجلة التقدم و الازدهار الاقتصادي للمجتمع.

3– تكوين الميول و الاتجاهات: يتعلم الفرد ميولا و اتجاهات و قيما تساعده على أن يعيش سعيد في مجتمع لع خصائص ثقافية و حضارية و مادية معينة.(غول، 2009، ص ص307–308) ، إن هذه النقاط الثلاثة الأولى تعطي دفعا قويا للتلميذ من أجل الاستعداد الذهني و النفسي للدخول في مرحلة أخرى بعدما أصبح مزودا بكم من المعارف و اكتسابه جملة من المهارات تؤهله لمحاولة التموضع الصحيح لحل المشكلات التي وضع فيها باستعمال مكتسباته القبلية و خبراته هذا أثناء التمدرس أما في الحياة الفعلية فقد يساعد ذلك من تعديل سلوكه وفق المستجدات التي تعترضه و الظروف القائمة، ليتمكن أخيرا من حل مشاكله و التكيف مع بيئته

و التعامل مع محيطه بشكل إيجابي.أما النقطتان التاليتان فهما تحصيل حاصل و نتيجة لتفاعل النقاط السابقة و هما :

4- حل المشكلات: أن التعليم يعنى بتعديل سلوك الكائن البشري بطريقة تساعده على حل المشاكل التي تصادفه في حياته اليومية.

5- التكيف: يتعلم الفرد كيف يعدل سلوكه لتحيق مزيدا من التكيف مع محيطه و أن يتلائم مع البيئة الطبيعية و البيئة الاجتماعية.(غول، 2009، ص ص307-308)

نلاحظ أن هذه المهام تركز على الجانب المعرفي و المهاري و السلوكي للتلميذ بحيث تكسب المدرسة الثانوية التلميذ المعارف وتزوده بالمعلومات و الخبرات و تضيف إلى رصيده السابق الذي أكتسبه من مرحلة التعليم السابقة، كما تنمى لديه القدرات و تفجر الطاقات الكامنة و تلبي حاجاته و متطلباته العمرية و تشبع رغباته و توجه ميوله، بالإضافة إلى عمليات التعزيز و التشجيع لتحفيزه على التعلم و المشاركة و تنمية روح المبادرة ليتمكن من التكيف السلس مع المحيط المدرسي و بيئته الخارجية و يتم كل وفق منهاج دراسي معد مسبقا تكملة للخطوات المنهجية التي تم رسمها لتسطير المسار البيداغوجي لتلميذ هذه المرحلة و تحقيقا للأهداف المبتغاة، كما يمكن أن نقتصر على بعض المهام المتمثلة في مايلي:

"- تحضير التلاميذ لمتابعة دراسات جامعية ذات مستوى عال

- تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وإدماجها

- تطوير القدرة على التحليل والتقويم والحكم على أفكار الغير وحل المشاكل

- جعل التلاميذ يتمتعون بالاستقلالية الذاتية في الحكم

- دعم روح الانتماء الى الأمة و حضارة قديمة العهد

- تنمية حب الوطن وتمتين هذا الإحساس .

- تطوير ودعم القيم الروحية الأصيلة

- اكتساب المهارات والمواقف الضرورية لتلبية متطلبات الدراسات الجامعية ذات مستوى عال."(سليماني، 2013، ص175)

هناك مهام منوطة بالتعليم الثانوي توجب على القائمين على رحلة التعليم الثانوي و المختصين من قطاع التربية و التعليم بالتعاون مع اللجنة الوطنية للمناهج أن يحددوها وفق المناهج الدراسية و البرامج و المضامين ليتمكن الأستاذ و المتعلم من تحقيقها ضمن متطلبات الأهداف التربوية التي تم تسطيرها في مخططات الإصلاحات التربوية الجديدة لتكون الصورة واضحة المعالم و يتم الابتعاد عن الضبابية التي تكتنف أحيانا المشهد التربوي و تبعث بالحيرة في نفوس المشتغلين بالقطاع و يصعب عليهم تتبع الحدث التربوي لعدم وجود أرضية مرجعية يقوم الوضع من خلالها و يحتكمون إليها في حالة الخلل الوظيفي الذي قد يطرأ أثناء الممارسة التربوية البيداغوجية في مرحلة التعليم الثانوي.

4- مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

مر التعليم الثانوي كغيره من مراحل التعليم الأخرى بعدة مراحل و محطات ميزت مساره البيداغوجي كما مست الإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية الكثير من دعائم هذا المرحلة من التعليم خصوصا الإصلاحات الجديدة التي أتت مع أمرية رقم: 03-09 المؤرخة في 13 أوت 2003 التي جاءت لتعدل و تتم الأمرية رقم: 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 التي أتت لتنظم قطاع التربية و التكوين، و سنحاول أو نستعرض اهم الإصلاحات التربوية للمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال وصولا إلى الإصلاحات التربوية الجديدة(2003)، كما تجدر الإشارة إلى أن هناك عدة تصنيفات للعديد من المختصين تناولت التطور التاريخي لمرحلة التعليم الثانوي، و نذكر منها هذه التصنيفات الموجودة في الجدول التالي:

تصنيف(بوفلجة غيات)	تصنيف(رقيق ميلود)	تصنيف(أحمد زين الدين)
-1962 إلى 1970 -1970 إلى 1980 -1980 إلى 1989 -1990 إلى يومنا هذا	-1962 إلى 1970 -1970 إلى 1980 -1980 إلى 1989 -1990 إلى يومنا هذا	-1962 إلى 1970 -1970 إلى 1980 -1980 إلى 1990 -1990 إلى 2000 -2000 إلى يومنا هذا
أربعة مراحل	أربعة مراحل	خمسة مراحل

جدول رقم(06) يبين أمثلة على بعض التصنيفات لمراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر (من إعداد الباحث)

هناك العديد من التصنيفات أو التقسيمات لمراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر حيث يعتمد كل واحدة منها على مجموعة من العناصر أهمها العامل الزمني و أهمية الحدث و سنحاول عبر هذا المسار التاريخي الكرونولوجي تناولها كالتالي:

4-1- المرحلة الأولى(من 1962 إلى 1970):

خرجت الجزائر من قبضة الاستعمار و جميع قطاعات الدولة على وشك الانهيار بما في ذلك قطاع التربية و التربية، فعدت الحكومة على الحفاظ على الوضع كما هو إلى حين تدبر الأمور و محاولة الخروج من الأزمة المتعددة الجوانب، و لقد حاولت القيام بعدة خطوات إصلاحية جزئية أهمها تعريب التعليم و الجزأرة و إتاحة الفرصة و تكافؤها لجميع أفراد الشعب من أجل الحق في التعليم و بكل ديمقراطية، مع إجبارية التعليم و أصبح بما يعرف بالتعليم الإجباري أو الإلزامي من سن 06 سنوات إلى حوالي 16 سنة وأكثر. "وقد تميزت هذه الفترة بتعميم استعمال اللغة العربية وتعريب بعض المواد، دون إصلاح شامل . بدأت العملية بإدخال اللغة العربية كمادة في برامج التعليم بكل المراحل. تم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع

الثقافي والإيديولوجي (تاريخ ، تربية مدنية وأخلاقية ودينية ، الفلسفة ، الجغرافيا). تم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب الأفواج مزدوجة اللغة."(غيات،2006،ص54)

كان في هذه المرحلة التاريخية التعليم الثانوي مهيكلا إلى ثلاثة أنواع كل منه يختتم بشهادة نهاية المسار و كانت على النحو التالي:

أ- **التعليم الثانوي العام:** يضم عدة شعب وهي: الفلسفة ، الرياضيات ، علوم تجريبية وتتوج هذه الرحلة بشهادة البكالوريا من أجل الالتحاق بالجامعة.

ب- **التعليم التقني** : مدته 3 سنوات ، من أجل الحصول على شهادة التحكم **(Brevet de Maitrise)** ،

ج- **التعليم الصناعي والتجاري** : مدته 05 سنوات من أجل الحصول على شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية (BEI) والأهلية في الدراسات التجارية (BEC)، و قد تم التخلي على هذا النمط من التعليم و اعتماد الشعب التقنية محاسبة و تقنية صناعية من أجل الحصول على شهادة بكالوريا تقني، مع العلم أن في هذه الفترة كان التعليم الثانوي يشمل المتوسط و الثانوي.

"عرف التعليم الثانوي في هذه المرحلة ، قفزة نوعية من حيث استقبال التلاميذ المنتقلين من التعليم الابتدائي ، يوضح الجدول التالي التطور الكمي لعدد تلاميذ التعليم الثانوي :

السنة	تعداد الثانوي العام	تعدادات التقني	المجموع
65_64	7 .634	1.394	9.031
66_65	9.881	2. 332	12.213
67_66	12.368	2.277	14.645
68_67	15.346	3.994	19.340
69_68	17.768	43.316	22.084

جدول رقم(07) يبين التطور في عدد تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر (رقيق،2010،ص24)

من الملاحظ من الجدول هو التطور الكمي لعدد التلاميذ الملتحقين بالتعليم الثانوي و لكن هذا التطور الكمي يفتقر إلى التطور النوعي لأنه لم بطرأ أي تغيير على المناهج و طرق التدريس، ماعدا في لغة التدريس و التي كانت العربية هي سائدة مع الإبقاء على الأقسام المزدوجة، أما على الساحة القانونية التشريعية فقد تميزت بصدور مرسوم في منتصف سنة 1968 و المتعلق تحديد المهام و الوظائف التابعة لوزارة التربية و المؤرخ في 30 ماي 1968 و هو من أوائل مراسيم التشريعية الجزائرية البعيدة عن التبعية للنظام السابق.

و لا ننسي الأزمة التي تعرض لها النظام التعليمي الجزائري ككل و التعليم الثانوي خاصة و هي " مشكلة نقص الأساتذة لا سيما في المواد العلمية وكحل لهذه الأزمة لجأت الحكومة الجزائرية إلى عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويدها بما يلزم من المعلمين الفرنسيين إضافة بعض الدول الشقيقة كما قامت باستغلال جميع الهياكل المتاحة واللجوء إلى تطبيق نظم بيداغوجية خاصة بغية مواجهة متطلبات هذه المرحلة."(بوعامر،2014،ص76)

4-2- المرحلة الثانية من 1970 إلى 1990:

ظهرت بعض الإصلاحات الجزئية و كانت على النحو التالي:

- **في التعليم الثانوي العام:** خلال السنة الدراسية 85/84 تم إضافة مادة التربية التكنولوجية و أسندت إلى أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء، و في السنة الراسية 90/89 تم التخلي عنها . وتم إدراج شعبة (علوم إسلامية) أو بما يعرف بشعبة الشريعة.

- **في التعليم التقني:** اتخذت الوزارة خطوة إيجابية نحو التكفل بالحائزين على شهادة بكالوريا تقني و استقبالهم في شعب مخصصة لهم في الجامعة. كما تم فتح شعب جديدة، بالإضافة إدراج شهادة الكفاءة المهنية عن طريق تكوين قصير المدى إلا أنه تم التخلي عنه في 1984

- ونظرا لكثرة المطالبين من أهل الاختصاص و الخبراء تم تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب و هذا نظرة لأهميتها في ترسيخ تاريخ الأمة و أمجاد الشعب الجزائري في نفوس و أذهان أبناءه.

– " وأمام قلة نجاعة الإجراءات الجزئية التي تم اتخاذها بغية تحسين التعليم الثانـــوي ،تجدر الإشارة إلى قرارين :

1– توحيد القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية والتعليم الأساسي + كتابة الدولة للتعليم الثانوي).

2– إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة عام 1989 ، إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها .

كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي ، حيث أخذت نتائج شهادة التعليم الأساسي بعين الاعتبار ، في حساب معدل الانتقال، وقد أعيدت صياغة بـــرامـج السـنة أولى ثانوي، خلال السنة الدراسية 1990\1991."(غيات،2006،ص ص 56–57)، تمت طريقة التعديل في الانتقال لما بين المرحلتين في ظروف التطور الكمي لإعداد التلاميذ الذي أنتقل من 34.988 خلال السنة الدراسية 1971/1970 إلى 753.947 خلال السنة الدراسية 1990/1989. و تجدر الإشارة إلى أن ما يميز هذه المرحلة هو صدور الأمر 76–35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين و يمكن أن نعتبر هذه المرحلة حاسمة في محاولة إصلاح التعليم الثانوي . و" في سنة 1980 تم إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، فشرعت هذه الأخيرة في محاولة إصلاح التعليم الثانوي والتقني، وشهدت السنة الدراسية 1981\1982 تعديلات تضمنت المواقيت المطبقة في شعب التعليم الثانوي العام والتقني، تطبيقا للإجراءات المحددة في الملتقى الوطني المنعقد بقصر الصنوبر بالجزائر أيام 19و20و21 ماي 1981، أصبح التعليم الثانوي العام يضم ثلاث شعب هي : الآداب والعلوم والرياضيات، أما التعليم التقني ، فيضم مجموعة من الشعب تتفرع من الجذع المشترك وهي : شعبة التقني اقتصادي ، وشعبة تقني محاسبة وتقني سكريتاريا، إضافة إلى شعب التقني صناعي."(رقيق،2010 ،ص26)

– " يمكن ملاحظة درجة الاهتمام بالتعليم الثانوي والتقني من خلال تطور الميزانية الممنوحة

لهذا القطاع ، واذا أخذنا السنوات 1982. 1984 كأمثلة ؛نجد :

السنة	الميزانية بآلاف الدنانير
1982	1 346 340
1983	1 589 770
1984	1 739 100

جدول رقم(08) يبين تطور نفقات مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر(غيات،2006،ص61)

يتبين من خلال الجدول التزايد المطرد في عملية الإنفاق المالي على قطاع التربية و التعليم المخصصة لميزانية التعليم الثانوي، مما يثبت اهتمام الدولة بترقية و تطوير هذا النمط من التعليم نظرا لأهميته و مدى تأثيره على توازن النظام التربوي ككل.

هذه الفترة عرفت أهم حدث هو صدور الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المنظم للتربية و التكوين و الذي لم يعرف التجسيد الفعلي إلى خلال الموسم الدراسي 1980/1980 و أهم مفرزاته هو التعليم الأساسي و مخرجاته التي كان يحتضنها التعليم الثانوي، و مع أن الإصلاحات التربوية لم تكن عميقة و مع ذلك نستطيع القول " أ ن قطاع التعليم الثانوي قد شهد تطور خلال هذه الفترة الممتدة (1980-1990) حيث وصل عدد الثانويات621 ثانوية بينما لم يكن يتجاوز 34 ثانوية غداة الاستقلال في حين بلغ عدد المتاقن 137، بعدما كان 120 متقن خلال موسم (1975-1976) كما تميزت بتطبيق إصلاحات جديدة تمثلت في فتح شعب جديدة وتنويعها ."(بوعامر،2014،ص84)، و بالمقابل سجلت عدة نقائص و مشاكل عرفها قطاع التربية و التعليم أهمها:

- عجز المعاهد التكنولوجية المختصة في تكوين الأساتذة التي كانت في تلك الفترة عن تلبية الحاجة الملحة من الأساتذة المكونين في المواد التقنية و العلمية مما أحدث نقصا كبيرا في إنجاح العملية التعليمية على أحسن وجه.

- " التأخر في إنجاز الهياكل القاعدية مما أدى تحميل المؤسسات فوق طاقتها الاستيعابية و هذا عكس ما أنعكس على نوعية التعليم و نسب النجاح في البكالوريا و التي انخفضت غلى 15.70 % في جوان 1988."(بوعامر،2014،ص85)

– تأخر مسالة التعريب الكلي لمواد التدريس و خاصة العلمية و ظهر هذا جليا في نقص الكتب التقنية و العلمية المعربة أو المؤلفة باللغة العربية.

– نقص التجهيزات و الوسائل البيداغوجية و خاصة المخبرية.

4-3- المرحلة الثالثة من 1990 إلى 2003:

في إطار هيكلة التعليم الثانوي و انطلاقا من المنشور الوزاري الصادر عن مدير الديوان رقم: 1533 بتاريخ: 1992/03/11 تم خلال 1992 تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، و أصبح مهيكلا على الصورة التالية: في السنة الأولى ثانوي توجد ثلاث جذوع مشتركة و هي: علوم ، تكنولوجيا ، آداب حيث يتم توجيه المرتقين إلى السنة ثانية إلى نمطين من التعليم الثانوي هما التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني.موزعين على النحو التالي:

أ- التعليم الثانوي العام: يحتوي على الشعب التالية :

الشعب الأدبية	الشعب العلمية	شعب التكنولوجيا والتسيير و إقتصاد
– آداب وعلوم إنسانية، – آداب وعلوم إسلامية – آداب ولغات أجنبية	– علوم الطبيعة والحياة – العلوم الدقيقة	– الهندسة الميكانيكية، – الهندسة الكهربائية، – الهندسة المدنية، – تسيير واقتصاد.

جدول (09) يبين شعب التعليم الثانوي العام (من إعداد الباحث)

في نهاية المسار الدراسي يتحصل التلميذ على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي

ب- التعليم الثانوي التقني: يضم 06 تخصصات وهي: – الكهروتقني ،– الإلكترونيك ، الصنع الميكانيكي ،– الكيمياء ، – تقنيات المحاسبة، –البناء و الأشغال العمومية.

في نهاية المسار الدراسي يتحصل التلميذ على شهادة بكالوريا التعليم الثانوي التقني.

– بعد صدور المنشور الوزاري 93/011 المؤرخ في 30 مارس 1993 والمتضمن تعديل هيكلة التعليم الثانوي كالتالي:

أ– في السنة الأولى ألغي الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في صيغته أ و ب وتم تنظيم السنة الأولى في ثلاثة جذوع هي الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم والجذع المشترك تكنولوجيا .

ب– في سنة الثانية والثالثة بقي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشعبه السابقة و ألغي التعليم التأهيلي بكامله ليحل محله التعليم التقني."(رقيق،2010،ص ص56–57)

أما عن التطور الكمي لأعداد التلاميذ و عدد المؤسسات في التعليم الثانوي لهذه المرحلة الزمنية، تشير الإحصائيات ارتفاع ملحوظ في عدد التلاميذ الملتحقين بمقاعد الدراسة خلال هذه الفترة الزمنية " إذا انتقل عدد تلاميذ التعليم الثانوي من 752.264 تلميذا وتلميذة في الدخول المدرسي 1990\1991 منهم 153.360 في التعليم ال ـتقني إلى 879.090 في الموسم الدراسي 97\98 منهم 64.988 في التعليم التقني. كما ازداد هذا العدد في السنوات الدراسية التالية ليتجاوز المليون تلميذ وتلميذة في مطلع القرن الحالي ، حيث انتقل من 975 .862 في السنة الدراسية 2001 \ 2001 إلى مليون تلميذ وتلميذة في مطلع القرن الحالي ، اذا بلغ 730. 1.095 في السنة الدراسية 2002 \2003، ازداد عدد المؤسسات التربوية من ثانويات عامة و متاقن و ثانويات متعددة الاختصاصات من 1.259 مؤسسة في السنة الدراسية 2001/2000 إلى 1330في السنة الموالية."(رقيق، 2010 ،ص ص 34–35)، هذا عن التطور الكمي فماذا عن التطور النوعي و كفاءاة المخرجات، يقول(غيات بوفلجة) معلقا على نتائج البكالوريا لسنة 1997 في محاولة لتقييم أداء المدرسة الجزائرية في تلك الفترة بقوله "وصلت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1997 إلى 26% بالنسبة لمجموع الطور الثانوي، وكانت أحسن نتائج في العلوم الدقيقة 33.97 %ثم علوم الطبيعة والحياة 33.29% آداب ولغات 30.07 %.أما أضعف النتائج فكانت خاصة التكنولوجية والتقنية وقد استنتج مسؤولي القطاع أن احد أسباب الفشل ،وضعف الطلبة في اللغات والفلسفة."(غيات،2006،ص ص58–59)

4-4- المرحلة الرابعة من 2003 إلى يومنا هذا :

تتميز هذه المرحلة بصدور القانون المؤطر لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية الذي يمتاز بالشمولية و العمق منذ الاستقلال، أتى هذا القانون للموافقة على الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 كما سيأتي من خلال هذا العرض المبسط لأهم المواد المؤطر لهذا الأمر كالتالي:

- **قانون رقم 14.03** مؤرخ في 29 شعبان عام 1424 الموافق 25 أكتوبر سنة 2003 ، يتضمن الموافقة على الأمر رقم 09.03 المؤرخ في 14جمادى الثانية عام 1424 الموافق 13 غشت سنة 2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 35.76 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أفريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

لقد مست الإصلاحات التربوية الجديدة مرحلة التعليم الثانوي بشقيه التعليم الثانوي العام و التعليم الثانوي التقني، بدأ بهيكلة التعليم الثانوي و إصلاح المناهج و طرق التدريس و الكتب المدرسية ، وأساليب و أنماط التقويم التربوي و غيرها كما سيأتي:

التعليم الثانوي العام والتقني :

المميز في هذا الدخول المدرسي هو تأهيل شعب الامتياز (شعبة فلسفة ، شعبة رياضيات ، شعبة تقني رياضيات) ، أما فيما يخص شقي التعليم الثانوي سواء العام أو التقني فقد أدخلت عدة تعديلات كانت على النحو للتالي:

أ- **التعليم الثانوي العام** : بغرض توسيع قاعدة شعبة الآداب واللغات الأجنبية تم التأكيد غلى تدريس اللغة الأجنبية الثالثة على الخيار الألمانية أو الإسبانية مع المحافظة على تدريس اللغات الأجنبية السابقة و ذلك عن طريق " السهر على ضمان استمرار تمدرس التلاميذ الذين اختاروا اللغة الانجليزية كلغة أجنبية اولى باعتماد احدي الفرضيات الواردة في المنشور رقم 299 المؤرخ في 12 مارس 2000. قامت الوزارة بتكييف مجموعة من الكتب المدرسية المقررة وتحديث مضامينها وستوضع بين أيدي التلاميذ والأساتذة ابتداء من السنة الدراسية المقبلة 2003\2004.(وزارة التربية الوطنية،2009،ص61)

ب- التعليم الثانوي التقني :

تم التأكيد على التنسيق بين فتح الشعب الجديدة و بين توفر الوسائل و الإمكانيات في السنة الثانية وضرورة جاهزية كل الوسائل و الأدوات التكنوبيداغوجية عند الانطلاق الموسم الدراسي أما فيما يخص القبول والتوجيه في المرحلة الأولى حيث " القبول في السنة الأولى ثانوي والتوجيه المسبق إلى الجذوع المشتركة يتم تقدير التلاميذ المؤهلين للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي اعتمادا على نتائج تلاميذ السنة التاسعة أساسي في كل من الفصلين الأول والثاني مع مراعاة الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي والذي يجب ألا يقل عن 10\20،(وزارة التربية الوطنية، 2009،ص61)، إن الانتقال إلى السنة أولى لا يراعى فيه الرغبات أو الطلبات بقدر ما هو عملية آلية حسابية تخضع إلى المعدل المحصل عليه عن طريق الامتحان الرسمي الوطني لنهاية هذه المرحلة و قد تضاف إليه علامات الإختبارت طيلة السنة في حالة عجز معدل الامتحان الرسمي عن تحقيق المعدل المؤهل للصعود.

تعاقبت عدة إصلاحات تربوية على المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال و حتى هذه الفترة و لكنها لم تكن كافية لإحداث التغيرات المرجوة و تحقيق الأهداف المبتغاة، خصوصا في ظل التطور المذهل في عالم التكنولوجيا و عصر الرقمنة الحديثة و تطور أساليب و طرق التدريس و استحداث مناهج عصرية تتماشى و التنامي المعرفي العالمي لتلبية حاجات المجتمع من التنمية و الازدهار، في هذا الخضم سعت الجزائر كغيرها من بلدان العالم لتطوير منظومتها التربوية عموما و التعليم الثانوي بصفة خاصة و هذا عن طريق تتبع مسار أحسن النماذج التعليمية الناجحة في العالم و اقتباس مناهجها التعليمية التي أثبتت جدارتها و أعطت أفضل النتائج عندهم، و المتمثلة على سبيل المثال في طرق التدريس الحديثة و المعروفة بالمقاربة بالكفاءات و ما صاحب ذلك من تعدد أنماط و أساليب التقويم البيداغوجي و الإدماج لوسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية، و إدراكا لحجم هذه المتغيرات في عالم التربية و التعليم و التحولات العالمية " قامت الحكومة الجزائرية إلى إعادة النظر في هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل أقره مجلس الوزراء

بتاريخ 2002/04/30 والذي تضمن مجموعة من الإجراءات منها:

أ- إعادة هيكلة التعليم الثانوي من الناحية التنظيمية والتربوية خصوصا بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية .

ب- إعادة هيكلة البرامج التعليمية من جهة الجوانب التربوية

ج- ضرورة إعادة الهيكلة وفق مسارين ينسجمان و أنماط التعليم والتكوين وغاياته وهما :

- التحضير للتعليم الجامعي بجميع فروعه .

- التكوين ذو الصبغة المهنية بصفة خاصة وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن.

"(بوعامر،2014،ص88)

بعد هذا تم تعديل هذه الهيكلة تداركا للنقائص التي ظهرت في عدم التناسق مابين الشعب و تداخلها أحيانا أخرى في المناهج و مواد التدريس حيث تم هذا التعديل عن طريق تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة ابتداء من الموسم الدراسي 2005/2006 التي أتت في حيثيات القرار الوزاري رقم: 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 و يتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي كما جاء بعد ذلك تحديد هيكلة 2013 (قرار وزاري رقم 07 مؤرخ في 07 أفريل 2013)، يهدف هذا القرار إلى تعديل بعض أحكام القرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005، سوف نتطرق بالتفصيل لما جاء في هذ القرارت في فقرة الهيكلة و الإصلاح البيداغوجي.

مواصلة للإصلاح الذي يشهده قطاع التربية الوطنية صدور القرار رقم 07 المؤرخ في 07 أفريل 2013 الذي يعدل القرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 و المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الاختلاف بين التعديلين في هيكلة التعليم الثانوي يكمن في إضافة عدة لغات أجنبية حسب الاختيار و هي(الألمانية ، الإسبانية ، الإيطالية) بعدما كان الأمر مقتصر على اللغتين الفرنسية و الانجليزية مع التغيير في المواقيت و الحجم الساعي للمواد.

5- محاور و مستجدات الإصلاحات التربوية في التعليم الثانوي:

تعددت الرؤى و وجهات النظر حول المحاور الإصلاحية التي أتت ضمن متطلبات الإصلاحات الأخيرة (2003)، فمنهم من يكتفي بالخطوط العريضة لهذه الإصلاحات و يجعلها الدليل في فهم ميكانيزمات التي بنيت عليها هذه الإصلاحات، في حين أن البعض الأخر يتعمق أكثر في مضمون هذه المحاور دون الإلمام بها ككل ويحاول معالجتها وفق منظور معين دون الإلمام بباقي الزوايا الأخرى التي قد تسترعي الاهتمام عند البعض الأخر و يراها أكثر أهمية من غيرها، و يرجع هذا التعدد في وجهات النظر إلى المنطلقات الفكرية و الأيديولوجية التي ينطلق منها أصحاب هذا الاتجاه أو ذاك و سنحاول استعراض هذه الرؤى كأمثلة لكي تتضح الصورة عن صدى هذه الإصلاحات على الساحة الوطنية عموم و على الساحة التربوية خصوصا، لقد" اعتنى هذا الإصلاح بجملة من المحاور هي أولا: الإصلاح البيداغوجي، ثانيا: إصلاح عملية التكوين وتحسين مستوى التكوين البيداغوجي والإداري، ثالثا: إعادة هيكلة نظام التعليم، رابعا: تفعيل مؤسسات الدعم و التأطير للمنظومة التربوية، خامسا: تعزيز عمليات التضامن ودعم التمدرس، سادسا: التعاون الدولي والاستفادة من الخبرات والمساعدات الأجنبية ."(بوترعة،2014،ص397)، و قد يرى بعض الباحثين و المختصين المشتغلين بشؤون التربية و التعليم أن مستجدات هذه الإصلاحات تكمن فيما تم استخلاصه من خلال قراءة التعليمات المصاحبة للإصلاحات التربوية الجديدة و التي بدأ تدريجيا في تنفيذها و المتمثلة في :

1- القرار الخاص بتغيير السلم التعليمي من خلال إلغاء نظام التعليم الأساسي والعودة إلى النظام القديم كما شرحنا ذلك سابقا .

2- القرار الخاص بتجديد المناهج ومراجعة المضامين و الطرائق والمواقيت.

3- القرار الخاص بفتح المجال أمام مساهمة الخواص في تأليف الكتب المدرسية

4- القرار المتعلق بإدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الأولي وتأجيل – اللغة الانجليزية إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي

5- القرار المتعلق بتبني الترميز الذي سموه الترميز العالمي."(فضيل،2013،ص238)

يمكننا أن نحصر المحاور الكبرى للإصلاحات التربوية الجديدة التي أتت تجسيدا لأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المتمم و المعدل لأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 الذي ينظم التربية و التكوين في النقاط التالية :

5-1- الهيكلة و التنظيم البيداغوجي:

مر التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية بعدة إصلاحات صاحبتها دوما إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و التعديل في التنظيم التربوي و الإصلاح البيداغوجي وللوصول إلى الهيكلة الحالية لزاما علينا أن نعرج على الهيكلة السابقة (1992) لتتضح الصورة أكثر، لقد تم تعديل الهيكلة السابقة لسنة 1992 التي كانت على الشكل التالي:

- في السنة الأولى ثانوي تحوي جذعين مشتركين هما: الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا،
- في السنة الثانية والثالثة ثانوي تم تنظيم التعليم الثانوي إلى نمطين هما:

أ. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي : ثلاث مجموعات من الشعب :

* الشعب الأدبية وهي: الآداب والعلوم الإنسانية وشعبة الآداب والعلوم الشرعية وشعبة واللغات الأجنبية .

* الشعب العلمية و هي شعبة علوم الطبيعة والحياة وشعبة العلوم الدقيقة

* الشعب التكنولوجية وهي شعبة التسيير والاقتصاد و شعبة الهندسة الكهربائية و شعبة الهندسة الميكانيكية وشعبة الهندسة المدنية.

تتوج هذه المرحلة (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) بشهادة البكالوريا.

ب- التعليم الثانوي التأهيلي : من الجذع المشترك يوجه التلاميذ إلى التعليم ذي الطابع العملي أو المهني .

يحوي الثانوي مجموعتين من الشعب هي:

1 - شعب القطاع الصناعي و الاشغال العمومية والتي تضم: شعبة الميكانيك ، شعبة الكهرباء ، شعبة الكيمياء ، شعبة البناء و الاشغال العمومية .

2 – شعب قطاع الخدمات وتتكون من شعبتين هي : شعبة العلوم المكتبية و شعبة المحاسبة.

و بعد ان صدر المنشور الوزاري 93/011 المؤرخ في 30 مارس 1993 حيث تضمن تعديل هيكلة التعليم الثانوي كالتالي:"

– في السنة الأولى ألغي الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا في صيغته أ و ب وتم تنظيم السنة الأولى في ثلاثة جذوع هي الجذع المشترك آداب والجذع المشترك علوم والجذع المشترك تكنولوجيا .

– في سنة الثانية والثالثة بقي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشعبه السابقة و ألغي التعليم التاهيلي بكامله ليحل محله التعليم التقني الذي يحضر للبكالوريا التقني في الشعب التالية : شعبة الصناعة الميكانيكية، شعبة الكترونيك، شعبة الالكتروتقني، شعبة الإشغال العمومية والبناء، شعبة كيمياء، شعبة التقني محاسبة."(رقيق،2010،ص ص 56–57)

– تم التخلي عن التعليم التأهيلي و تم على إثر ذلك تحويل التلاميذ وفقا للمعدلات المحصل عليها إلى الشعب القريبة منها في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي و الباقي إلى شعب التعليم الثانوي التقني.

لقد أشار المتتبعون المختصين في مجال التربية و البيداغوجيا أن الهيكلة المطبقة في التعليم الثانوي واجهت عدة مشاكل و صعوبات أدت إلى فشلها، نظرا لعدم التحضير الجيد من قبل السلطات المعنية لهذا النوع من الهيكلة و الاستعداد الكافي لتسيير هذه المرحلة، بالإضافة إلى توفير المؤسسات التربوية لاحتضان هذه الهيكلة الجديدة مع توفر الوسائل المادية و التكنولوجية و الموارد البشرية المتمثلة في تكوين الأساتذة و الإطارات المسيرة لهذا التنظيم البيداغوجي الحديد، مما أدى إلى ارتفاع نسبة التسرب التربوي والمدرسي و ضعف في مستوى التلاميذ " لغياب التناسق في المناهج و البرامج المدرسية بين مرحلة التعليم الأساسي و المرحلة التي تليها التعليم الثانوي، و هذا بالاشتراك مع ضعف نظام التقويم والتوجيه ، و كمك مرجعي يقاس عليه النجاح و الفشل نجد شهادة البكالوريا التي احتج بها البعض في فشل هذه الهيكلة

الجديدة المنظمة لمرحلة التعليم الثانوي و المؤطرة له بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي سوف نتناولها،

" كل هذه العوامل وغيرها التي تحتاج إلى دراسة معمقة أدت الى انخفاض مردودية التعليم الثانوي تجلى بالخصوص في انخفاض نتائج البكالوريا التي يوضحها الجدول التالي :

السنة	نسبة النجاح في البكالوريا
1994	%17.90
1995	% 18.87
1996	%23.26
1997	%24.83
1998	%23.43
1999	%24.64
2000	%32.99
2001	%37.67
2002	%39.78

جدول رقم(10) يبين نسبة النجاح في البكالوريا من (1994 إلى 2002)

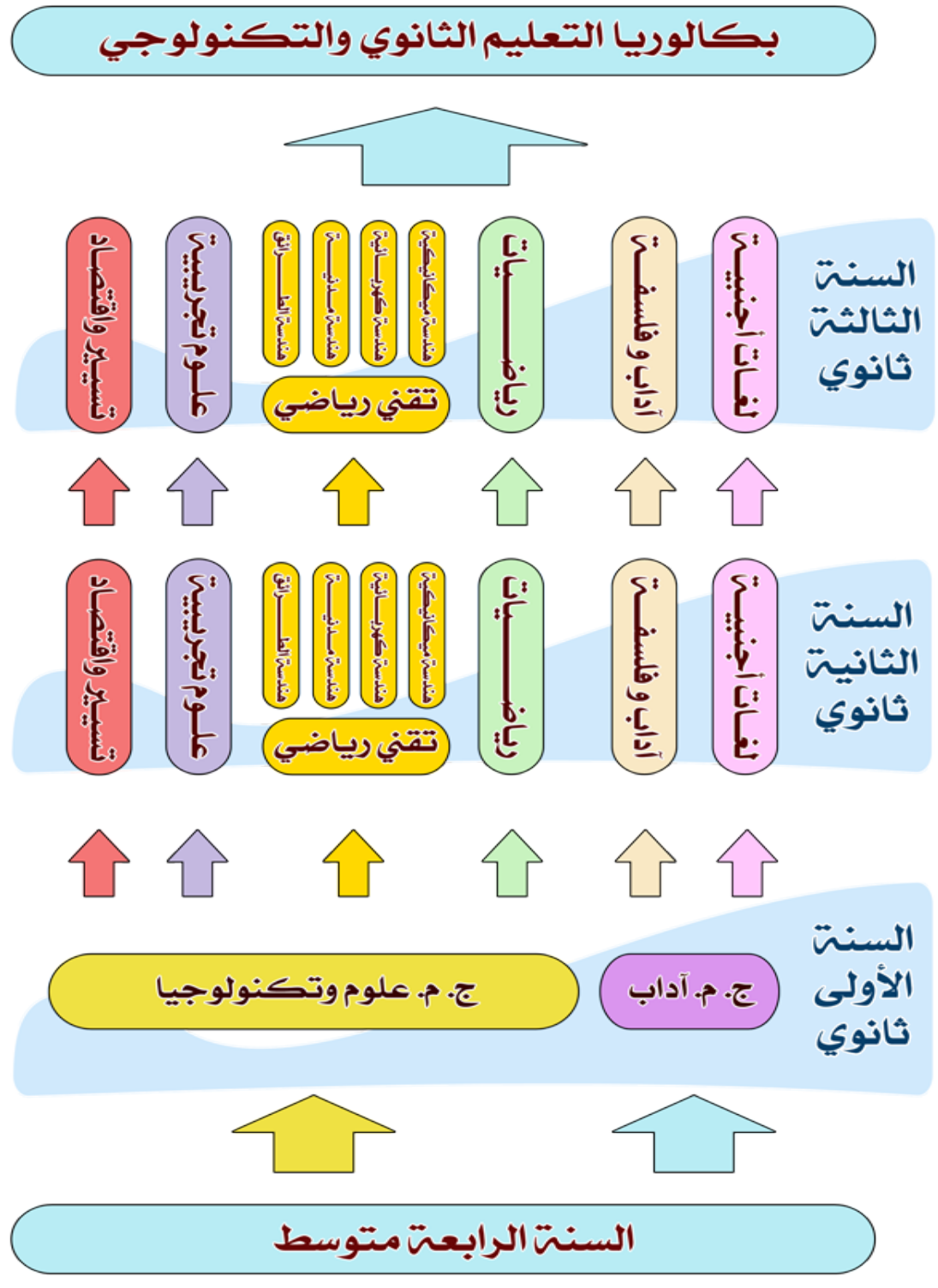
(رقيق،2010،ص65)

لقد تم الانتقال إلى هيكلة مرحلة التعليم الثانوي تبعا لإحكام الأمر 03-09 المؤرخ في 13-أوت 2003، و تبعا للأمر الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 كما أشرنا إليه في المرحلة الرابعة من مراحل التعليم الثانوي 2003إلى يومنا هذا، لنصل إلى حيثيات تنفيذ

الأمر الوزاري رقم 07 المؤرخ في 07 أفريل 2013 و الذي يجسد الوضعية الحالية لمرحلة التعليم الثانوي و الموضحة في الشكل التالي:

شكل رقم(04) يوضح هيكلة التعليم الثانوي (أمر 07 المرؤخ في 2013/04/07)

(مركز التوجيه المدرسي و المهني باتنة،2018)



مركز التوجيه المدرسي والمهني باتنة

إن المتتبع لكرونولوجيا هيكلة مرحلة التعليم الثانوي تبعا للمسار الزمني و وفقا للإصلاحات التربوية المتعاقبة يلاحظ التقليص في عدد الشعب و ما يتبع ذلك من التغيير و التعديل في المواد و التوقيت و المعاملات مع المناهج و البرامج حيث نلاحظ أنه في :

أ- **هيكلة 1992**:(منشور وزاري رقم 1533/و.ت/م.د المؤرخ في 1992/03/11) كالتالي:

- في السنة الأولى : جذعين مشتركين(جذع مشترك علوم إنسانية، علوم و تكنولوجيا)
- غي السنة الثانية و الثالثة : 15 شعبة(التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 09 شعب ، التعليم الثانوي التأهيلي 06 شعب).

ب- **تعديل هيكلة 1993** (منشور وزاري رقم 11-93 المؤرخ في 10مارس1993) كالتالي:

- في السنة الأولى : 03 جذوع مشتركة(جذع مشترك آداب، علوم ، تكنولوجيا)
- في السنة الثانية و الثالثة : 15 شعبة(التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 09 شعب ، التعليم الثانوي التقني 06 شعب).
- التخلي عن التعليم الثانوي التأهيلي و حل محله التعليم الثانوي التقني.

ج- **تحديد هيكلة 2005**: (قرار وزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005) تميز بـ:

- تقلص عدد الشعب إلى 06 شعب
- في السنة الأولى : جذعين مشتركين(جذع مشترك آداب، جذع علوم و تكنولوجيا)
- غي السنة الثانية و الثالثة : 06 شعب(التعليم الثانوي العام و التكنولوجي).
- تم التخلي عن التعليم الثانوي التقني بهذا المسمى.

د- **تحديد هيكلة 2013**:(قرار وزاري رقم 07 مؤرخ في 07 أفريل 2013)، يهدف هذا القرار إلى تعديل بعض أحكام القرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 و لا سِيّما:

– **المادة الرابعة:** يهيكل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في جذعين مشتركين في السنة الأولى

1– الجذع المشترك أداب، الذي يتفرع إلى شعبتين (2) في السنتين الثانية و الثالثة:

. شعبة الآداب و الفلسفة.

. شعبة اللغات الأجنبية، بخيارات ثلاثة بالنسبة للغة الأجنبية الثالثة:

أ– لغة ألمانية، ب– لغة إسبانية ، ج– لغة إيطالية.

2– الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا: يتفرع إلى أربع(4) شعب في السنتين الثانية و الثالثة: 1– شعبة الرياضيات ، 2– شعبة التسيير و الاقتصاد، 3– شعبة العلوم التجريبية.

4– شعبة التقني رياضي، بخيارات أربعة وهي: أ– الهندسة الميكانيكية، ب– الهندسة الكهربائية، ج– الهندسة المدنية، د– هندسة الطرائق.

من الملاحظ أن الفرق بين هاتين الهيكلتين السابقتين بكمن في إدراج اللغات الحية الأجنبية وهي : (اللغة الألمانية، اللغة الإسبانية، اللغة الإيطالية).

5-1-1– أراء و اتجاهات المختصين و الباحثين حول إعادة هيكلة التعليم الثانوي:

هناك من يرى المحاولات الإصلاحية الأخيرة المتمثلة في محورها الأول و المتعلق بالهيكلة و التنظيم البيداغوجي لمرحلة التعليم الثانوي إنها محاولة العودة إلى النظام القديم ليس أكثر و التخلي عن التعليم الأساسي ما هي إلا إجراءات عفوية غير مدروسة، " من بين الإجراءات الارتجالية التي فاجأتنا بها وزارة التربية وقررتها في أخر السنة الدراسية 99/98 القرار الخاص بتغيير نظام القبول في السنة السابعة من التعليم ، ذلك القرار الذي يتضمن إجرائين اثنين :

* يتعلق الأول منهما بمحاولة العودة إلى النظام الدراسي القديم الذي يجبر تلاميذ الصف السادس من التعليم على اجتياز امتحان وطني عام للانتقال إلى الطور الثالث، وان كان الوزاري لا يطلق عليه مصطلح الامتحان، انه يسميه فحصا أو اختبار ت أهلها للارتقاء إلى

الصف السابع، ولكنه في الحقيقة لا يختلف عن الامتحان في مضمونه، وفي طريقة تنظيمه، وفي التعامل مع نتائجه (من خلال تحديد علامة النجاح)

* ويتعلق الإجراء الثاني بإلغاء مادة التاريخ والجغرافيا والعلوم (دراسة الوسط) وغيرها من قائمة مواد الامتحان أو الاختبار المنظم لهذا المستوى، مع أنها مواد أساسية في تكوين المواطن ومدرجة في البرنامج المدرسي ."(فضيل،2013،ص211).لقد حاول أصحاب هذا الرأي الدفاع عن الهيكلة القديمة دفاعا عن التعليم الأساسي و المدرسية الأساسية التي تمثل اللغة العربية بقولهم "إن الدافع الذي دفع المسئولين إلى التحفظ على نظام التعليم الأساسي، والدعوة إلى إبطال العمل به، والعودة إلى النظام القديم هو فهمهم السيئ لحقيقة التعليم الأساسي، والأحكام القاسية التي أصدرتها بعض الجهات في شأن هذا التعليم، حين اعتبره البعض محضنًا لتربية الفكر الإرهابي، والتطرف الدين، واعتبره البعض الأخر عاملا من عوامل تدني مستوى التعليم ،حين ربطوا ذلك بعملية التعريب التي هي من صميم توجهات التعليم
الأساسي."(فضيل،2013،ص ص 240-241)، حاولوا أصحاب هذا الاتجاه التذكير بمجريات الأحداث التي مرت بها الجزائر خلال العشرية السوداء و ما تم من إنحرفات و إنزلاقات بالإضافة إلى أحداث 11سبتمر 2011 حين إتهمت المدرسة العربية بأنها تنمي السلوك العدائي و تدعو إلى التطرف من خلال المناهج الدراسية المنتهجة في تلك البلدان و من بينها الجزائر، لذا لم تسلم المنظومة التربوية الجزائرية و من خلالها التعليم الثانوي الذي يستقبل التلاميذ الوافدين إليه من التعليم الأساسي مشبعين بأفكار و معتقدات يرى البعض من الخارج و من الداخل بأنها وليدة هذا النمط من التعليم و أنها أسوأ مخرجاته التي تقبل الموازين في المجتمع بأفكارها الهدامة و تخل توازنه و تهدد استقراره و أمنه.

مست إعادة الهيكلة النظام كله، أي مراحل السلم التعليمي كلها،...و من ناحية أخرى تنظيم مرحلة التعليم الثانوي تنظيما جديدا، وحوت ثلاثة فروع هي: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ويحوي عدة تخصصات أو اختيارات، والتعليم التقني والمهني والتكوين والتعليم العالي المفتوح طبعا الحاصلين على شهادة البكالوريا. بينما يوجه الراسبون في التعليم الثانوي والمتوسط و المتسربون نحو التكوين المهني و التمهين بالمراكز المتخصصة لهذا الغرض،

ليندمجوا في الحياة المهنية والعملية بعد ذلك.ومن ناحية أخرى تم تنظيم الطابع القانوني للمدارس الخاصة، التي بدأت نصوصها القانونية تصدر ابتداء من سنة 2005 بقانون المدرسة الخاصة 05-07 والرسوم التنفيذي للإنشاء والتسيير 05-432 ذلك لإعطاء فرصة للمبادرات خاصة لأجل المساهمة في استيعاب القدرات الشبانية وتطويرها والمساهمة من ثم في تطوير المجتمع وخدمة النوعية.(بوترعة،2014، ص401)

يرى هذا الاتجاه أن الإصلاحات التربوية قد ألمت بجميع السلم التعليمي و غطت جميع المراحل التعليمية بدأ بالمرحلة التحضيرية وصولا إلى المرحلة الثانوية وبذلك فإن المنظومة التربوية تسير وفق خطى تجانب الاعتدال، كما تجدر الإشارة أن الهيكلة الجديدة ضمت إليها مولودا جديدا ألا وهو التعليم الخاص الذي جاء ليدعم المنظومة التربية و يساهم في بناء الأجيال و إعداد النشء من أجل تنمية مستدامة و غدا أفضل، إن التعليم الخاص يسرى عليه من قوانين و أوامر كما يسرى على النظام التعليمي العام و بذلك فالنظامين يسيران جنبا إلى جنب و يعملان على تطوير النظام التربوي و تحقيق الأهداف التربوية الوطنية المرجوة.

هناك عدة صعوبات ميدانية تم اكتشافها أثناء تجسيد الإصلاحات التربوية تمثلت في مصير التلاميذ الذين كانوا يدرسون في ظل هيكلة سابقة خصوصا المرتقين إلى الصف الثالث ثانوي أين حاول المسؤولين معالجة الوضع باستحداث أقسام خاصة لتدارك الوضع و حلحلته، " بالإضافة إلى الصعوبات الخاصة بالتنظيم التربوي أثرت على نجاعة التعليم الثانوي ، واجه هذا الطور بعد هيكلته الجديدة عدة سلبيات تجلت في الميدان نختصر أهمها فيما يلي: - نقص الكتب المدرسية و عدم تجديد بعضها تم اشيا مع المقررات الدراسية المتعددة المنبثقة عن الهيكلة المستحدثة، بالإضافة إلى عدم تجديدها حتى تواكب التطورات العالمية ، كثافة البرامج الدراسية وعدم مطابقتها للمواقيت المخصصة في اغلب المواد ، عدم نجاعة الطرق التربوية المطبقة ونقص التوثيق والتكوين والوسائل التعليمية."(رقيق،2010،ص64).

يرى هذا الاتجاه أن الإصلاحات التربوية الحديدة 2003 قد ارتكزت على إصلاح العيوب التي ظهرت في الهيكلة القديمة، انطلاقا من تجربة دامت عدة سنوات أستنتج القائمون على المنظومة التربوية أن هناك خلل و عدم التناسق بين مرحلة التعليم الأساسي سابقا و بين مرحلة

التعليم الثانوي من ناحية المناهج و البرامج بحث لا وجود للتواصل بين الطورين و كأن الطور الأول منفصل تماما عن ما بعده و بالتالي فهو لا يعتبر أساسا له و لا يستطيع أن يفيده في شيء، عكس ما هو الحال عليه في أنظمة التعليم عند الدول الغربية التي تدعم التواصل و الاستمرارية بين الأطوار الدراسية و أن المرحلة السابقة هي أساس و قاعدة للمرحلة القادمة و بالتالي يكون هناك الانسجام والتوافق و منه نجاح العملية التعليمية التعلمية في تحقيق أهدافها.

5-2- إصلاح المناهج الدراسية:

بالرغم من كل المجهودات و الإنفاق على التعليم لم تكن النتائج بالمستوى المطلوب و لم تتمكن المنظومة التربوية من الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة و المسطرة ضمن مخططات الإصلاح التربوي السابق و المتمركز حول التعليم الأساسي مما استدعى الأمر إعادة النظر في هذا الإصلاح و العمل على إستحداث إصلاحات جديدة تزيح كل ما تم إنجازه من قبل و هذا من أجل بناء نظام تربوي حديث يستجيب لتطلعات المجتمع و متطلبات العصرنة و كان من أبرز مبررات هذا الإصلاح التربوي الجديد هي:

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج

- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.(لكحل،دت،ص84)

إن تجديد المناهج ومراجعتها باستمرار مسالة حيوية وضرورية لان منهاج المدرسة هو الواجهة التي نرى فيها مستلزمات التحديث الذي تطلبه الحياة المتطورة، والحاجات المجتمعية المتجددة فالتغيير الهادف في مجال تطوير المناهج لا يعارضه احد، ولا يحتفظ عليه أي إنسان ،لأنه مظهر من مظاهر صيرورة الحياة، ولكن الذي يعاب علي هذا التجديد هو الارتجال والعشوائية في طرح الموضوع ، وتصور أساليب المراجعة، لان المنطلقات التي تعتمد أحيانا

هي نظرة المراجعين ، وليست النظرة الموضوعية التي فرضها التشخيص ، والتحليل لمفردات المناهج ومضامينه."(فضيل،2013،ص241)

لقد تم التركيز في إصلاح المناهج الدراسية على عدة عناصر جوهرية من شأنها أن تدفع بالمنظومة التربوية الجزائرية نحو الأمام كما حدث مع عدة دول غربية و آسيوية مثل (فنلندا ، كندا، ألمانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، اليابان، كوريا، اندونيسيا...)، أثبتت أنظمتها التربوية جدارتها و أعلنت بذلك خروجها من دائرة الدول التي فشلت في تأسيس لنظام تربوي قوي يتماشى مع متطلبات العصرنة و عالم الرقمنة و التطور التكنولوجي في عالم الاتصال والإعلام و من بين أهم مستجدات إصلاح المناهج مايلي :

* **المقاربة بالكفاءات:** إذا كانت المناهج الحالية قد بنيت على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، فإن المناهج الجديدة قد أعدت على أساس المقاربة بالكفاءات والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.تتميز مقاربة الكفاءات بما يلي : – تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره ، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليم يتم، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، وتعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم و الأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف ، تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.."(وزارة التربية الوطنية،2009،ص72).

تجد الإشارة أن قبل هذه الفترة و تحديدا سنة 1996 " كانت بوادر الإصلاح الأعمق ، سمي هذا الإصلاح بإعادة كتابة وقراءة المناهج الدراسية في الطورين الأول والثاني ،وقد تم اختيار النموذج السلوكي في كتابتها(يعتمد على تجزئة المعرفة إلى وحدات)،أي التعليم بالأهداف، ثم ظهر مصطلح الكفاءة في المنظومة التربوية الجزائرية بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11نوفمبر2002، حيث طبقت فكرة بناء المناهج التربوية الجديدة على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003–2004، وذلك للنهوض بمستوى التعليم والتكوين حتى تكون ملائمة لحجات أفراد المجتمع ."(جرادي و

قسمية،2014 ، ص 79)، تم الانتقال من طريقة التدريس المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هذه الطريقة الأخيرة تعتمد على إقحام المتعلم في وضعية مشكلة ثم إثارته من قبل المعلم من خلال توجيهاته و نصائحه من أجل استخدام الخبرات المكتسبة و المعارف القبلية و توظيفها لإيجاد الحل و الخروج من الوضعية المشكلة، كنتيجة أولى تطبع تدريبه الأول، ثم شيئا فشيئا يصبح المتعلم متمرس و قادر على الوصول إلى الحلول بأقل جهد و أقل وقت ممكن كنموذج مصغر لإقتصاديات المعرفة أي الحصول على المعلومة بأقل جهد و وقت ممكن. الأستاذ لا يستطيع أن يستوعب ما جاء في المناهج الجديدة إن لم تكن لديه الدراية الكفاية التي تمكنه من الفهم الصحيح لمضامين المناهج و هذا عن طريق:

أ- **التكوين** أو الدورات التكوينية و الندوات و التربصات.

ب- **تزويد الأساتذة بالمناهج** الخاصة بكل مادة مع الوثيقة المرافقة للمنهاج لتكون له المرشد و الموجه في فهم و تجسيد محتوى المناهج على أرض الواقع، كما تم تزويد الأساتذة بدليل الأستاذ و هو عبارة عن كتاب توجيهي و استدلالي يرسم خارطة الطريق و يعين على التطبيق الصحيح للمناهج الدراسية، تعتبر الوثيقة " وسيلة تكوينية للمعلم تسهل مقروئية المنهاج، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم والأستاذ في قراءة و فهم المنهاج كما تقترح له كيفيات تناول الوحدات التعليمية المقررة وأساليب معالجتها تعليميا بما بما يتناسب ومستوى نمو المتعلمين العقلي والاجتماعي والوجداني ."(وزارة التربية،2009،ص74)

ج- **الكتب المدرسية :** تم " إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية.فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أو الأستاذة أداة عمل ضرورية ، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم، لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين ."(وزارة التربية الوطنية،2009،ص74)

وفي المقابل يشير بعض المختصين التربويين و المتتبعين للشأن التربوي أن هذه الكتب تثقل كاهل التلميذ لكثرة من جهة و لعدم تجاوبها مع مضامين المناهج أحيانا أخرى، و عليه أدى عدم التناسق بين محتويات الكتب المدرسية و المنهاج الخاص بالمادة الدراسية أي وجود إزاحة في ترتيب المواضيع و التعلمات مما يربك الأستاذ والمتعلم معا، و الجديد في هذه الإصلاحات هو التأكيد على مشاركة الخواص في إعداد الكتب المدرسية مما يتيح الفرصة أمام الكثير من الأطراف للمساهمة في العملية التربوية البيداغوجية لتجسيد مبدأ المشاركة الجماعية بكل ديمقراطية، لكي يتجاوب الكتاب المدرسي أكثر مع متطلبات المجتمع و مواكبة العصرنة و التطور التكنولوجي في الإعلام و الاتصال.

د- التقويم البيداغوجي: كأحد مقومات المناهج التربوية، جاء ضمن مستجدات الإصلاحات التربوية الجديدة في صورة تستجيب للمقاييس العالمية المعمول بها في الدول التي أثبتت أنظمتها التربوية نجاحها ضمن متطلبات طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات و تتماشى معها وفق خطوات منهجية متزامنة بانسجام و تناغم يخدم العملية التعليمية التعلمية، لقد أتى التقويم بأساليب و أنماط حديثة و إنقسم إلى عدة أنواع وهي على الترتيب : التقويم التشخيصي و التقويم التكويني و التقويم الختامي أو التحصيلي، بالإضافة التقويم المستمر الذي يرافق التلميذ خلال مساره الدراسي.

هـ- إستعمال الترميز العالمي:

جاء في الأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المعدل و المتمم للأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين، إدراج الرموز العالمية أو ما يسمى بالترميز العالمي و كيفية إستعمالها و الهدف و المبررات من إستعمالها وفق ما جاء في إصلاحات التربوية الجديدة(2003)، حيث أتى في نصوص مواده مايلي :

يهدف إدراج استعمال الترميز العالمي في المواد العلمية وتعميم المصطلحات العلمية خلال مراحل التعليم المختلفة ، في إطار إصلاح المنظومة التربوية إلى :

– تمكين المتعلم من المعلومات العلمية والتكنولوجية لتدعيم كفاءاته الثقافية والعلمية والمهنية بما ، في ذلك تكنولوجيات الإعلام والاتصال ،

– تمكينه من استعمال التوثيق العلمي والتقني بالغة العربية واللغات الأجنبية ،

– تدعيم تساوي الفرص بين الت لاميذ خريجي التعليم الاجباري والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي من اكتساب الكفاءات الضرورة في مجال الترميز والمصطلحات العلمية للسماح لهم باختيار التوجيه الملائم لقدراتهم ورغباتهم ولمشا ريعهم المستقبلية ومتابعة دراستهم او تكوينهم بنجاح في الشعبة المختارة بدون عائق لغوي، .

– المساهمة في الحد من ا لتسرب المدرسي بين التعليم العالي، و إحداث انسجام بينهما بالقضاء على صعوبات الانتقالية بين هذه الأطوار، وخصوصا تلك الناتجة عن تغيير الترميز والمصطلحات العلمية ،

– تمكين المتخرج من التعليم الإجباري من سهولة التكيف مع الوسط المهني والحياة العلمية .

– تم تطبيق هذا الترميز على مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حيث يستعمل الترميز العالمي لوحدات القياس وكتابة الصيغ والقوانين العلمية بالحروف اللاتينية الأجنبية و يكتب من اليسار إلى اليمين.

فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة تدريس حديثة أتت ضمن المناهج التعليمية المعاصرة و هي امتداد للطريقة المطبقة سابقا و هي المقاربة بالأهداف بحيث " تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره ، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمة ، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية،وبتسخ ير المهارات والمعارف الضرورية لذلك ."(وزارة التربية الوطنية،2009،ص72)، هذه الطريقة الحديثة لم يتم الإعداد لها مسبقا سواء من ناحية توفير الوسائل و الإمكانيات الضرورية لذلك أو من ناحية الإعداد التكويني للأساتذة الذين حاولوا استيعاب هذه الطريقة الجديدة عن طريق التربصات و الندوات و بعض الحصص التكوينية.

5-3- التقويم التربوي:

إن من بين أهم متطلبات المناهج الدراسية الجديدة هو التقويم البيداغوجي و هذا لما يحمل من أهمية قصوى في نجاح العملية التعليمية التعلمية و بالتالي المنظومة التربوية، و على هذا أولت السلطات الوصية اهتماما بالغا لعملية التقويم في إطار اعتماد طريقة التدريس الجديدة المقاربة بالكفاءات على أساس أن التقويم بالصيغة الجديدة جاء ليغطي العجز الحاصل في الأساليب القديمة و يعوضها بأنماط و طرق مبتكرة تم اختبارها و تجربتها في أنظمة تربوية لدول غربية و آسيوية و أعطت نتائج جد معتبرة، جعلت من أنظمة هذه الدول رائدة في مجال التعليم و استطاعت بناء مجمع المعرفة و تحقيق التنمية المستدامة، لذا ركزت الجزائر في إصلاحاتها التربوية الأخيرة على تبني مضمون هذه المناهج الدراسية من خلال ما جاء في المنشور الوزاري لوزارة التربية الوطنية رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005 وصفا دقيقا لأساليب و أنماط التقويم التربوي المصاحب للمناهج الدراسية السابقة و الذي يصف فيه عملية التقويم البيداغوجي مجرد إجراءات و خطوات يقوم بها المقوم و نقصد به هنا الأستاذ من أجل تحصيل مجموعة من النتائج على إثر إختبارات تحريرية أو شفوية أو مجموعة من الملاحظات للتلاميذ بعد استكمال وحدة دراسية أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية و التي لا تعبر حتما عن المستوى الحقيقي للتلاميذ و مدى اكتسابهم للتعلمات و المهارات و الخبرات التربوية و منه فهي لا تعطي الصورة الواضحة المعبرة عن التحصيل الدراسي، حيث أشار هذا المنشور إلى عدة عناصر ميزت الطابع السلبي للممارسات السابقة وهي:

01. تفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم.

02. اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة، بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح، و مرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

03. استخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا(إجازات، ارتقاء، إعادة،توجيه...)، والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.

04. غياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم و عملية التعلم، فإنه من الهام جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات ، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها ، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم.(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)

وتداركا للموقف أدرجت في الإصلاحات الأخيرة لسنة 2003 و كتصحيح للتصرفات و الممارسات السابقة عدة عناصر ضمن المناهج الدراسية لتحسين مكوناتها و لكي تتماشى مع التطورات الحاصلة في الأنظمة التربوية العالمية و التي أثبتت جدارتها و أعطت ثمارها في البلدان التي شرعت في تطبيقها مثل كندا و الولايات المتحدة الأمريكية و فنلندا و ألمانيا و عدة دول أسيوية، و الجزائر كانت من الدول التي حاولت تبني هذا المشروع التربوي الرائد خصوصا فيما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات و ما جاءت به من آليات بيداغوجية لتحسين المستوى التربوي لمؤسساتنا التربوية و رفع جودة التحصيل الدراسي، التقويم بمفهومه الجديد أصبح أسلوبا يبدأ قبل الفعل التعلمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة ، وهو بهذا لا يكون مرتبط بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في نتائج تعليمية ، وإنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها و هو بذلك يشمل النواحي التالية:

- القدرات والمهارات و المواقف لدى التلاميذ.
- الخبرات التي يكتسبها التلميذ من خلال التعلم.
- الطرائق و منهجيات التدريس و أساليب الدعم.
- المحتويات و المضامين التي تتضمنها المادة الدراسية.
- مختلف النشاطات التي يمارسها التلميذ.
- القيمة الوظيفية لنواتج التعلم ، ومدى الاستفادة منها.
- أدوات التقويم و القياس ، التي تعتمد في التقويم نفسه
- المناهج و البرامج و المواقيت و الهياكل الدراسية.
- المنظومة القانونية التي تعتمد في تسيير النظام التربوي.(الغالي،2016،ص8)

النشاط التربوي ينطلق مع بداية العام الدراسي و يتوقف عند نهايته لكن التقويم التربوي يبقى مستمرا لأن وظيفته لا تنتهي بانتهاء النشاط البيداغوجي بل تتواصل من أجل مراجعة النتائج و إعادة تفكيكها و تحليها ثم تركيبها من جديد لتتضح الصورة الحقيقة و يتم وضع الأمور في نصابها، لقد تبينت مواطن الخلل و عُرفت الأسباب الداعمة للفشل فما بقي سوى بناء الخطط بعد تبني الحلول و تحديد الخطوات الإصلاحية التقويمية من منظور صورة مستقبلية إستشرافية بنيت على أساسات علمية ذات خلفيات نظرية متعددة التوجهات و التخصصات لتشمل كافة مفاصل العملية التعليمية التعلمية باعتمادها نظريات علم الاجتماع التربوي ثم نظريات علم النفس التربوي و غيرها من النظريات التي تهتم بعالم التربية و التعليم على المستوى العالمي و المحلي، كما يمكن الاستعانة بالتخصصات الأخرى من مختلف العلوم التي من شأنها الإفادة.

" إن هذا التوجيه الجديد للبيداغوجية، يجب أن يتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم و فعل التقويم، و بالتالي إبراز إرادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية.و عليه تكون للتقويم وظيفتين أساسيتين : 01- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم، 02- إقرار كفاءات التلميذ. وتتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق،الأشكال التالية:

أ/ تقويم **تكويني:** يمارس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.

ب/ تقويم **تحصيلي:** يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهـدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات. لذا فإن هذا المنشور يهدف إلى تحديد الاستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ ومراقبتها، ووضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي وتجديده، يكون منسجما مع أهداف الإصلاح، لا سِيّمَا لتقليص عوامل الفشل الدراسي وتحسين الخدمات المدرسية.(وزارة التربية الوطنية منشور 2039، 2005)، مع العلم أن هناك نوع من التقويم يسمى التقويم القبلي أو التشخيصي الذي يسبق هذين النوعيين الأولين ترتيبا من ناحية التجسيد الميداني، حيث يكشف هذا النوع عن الرصيد المعرفي و العلمي للتلميذ و مدى اكتسابه

للخبرات البيداغوجية خلال السنوات السابقة، من أجل تقييم هذه المكتسبات القبلية لتقويمها استعدادا لمرحلة دراسية جديدة يتم فيها التقويم التكويني للمتعلم على اثر التعلمات التي تلقاها ثم يأتي التقويم التحصيلي لمعرفة نقاط القوة و الضعف واقتراح الحلول المناسبة لضمان استمرارية العملية التعليمية التعلمية عند التلميذ في ظروف جد عادية، تحمل بين طياتها نجاح عملية التمدرس و السعي لتحقيق التحصيل الدراسي المرغوب فيه.

لقد أشار المختصون التربويون إلى أهمية التقويم و ضرورته القصوى في مدى تحقيق الأهداف التربوية من خلال المساهمة في بناء الخطط الإستراتجية و تبني مسار استشرافي لمستقبل النظام التربوي من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج نهائية تم قياسها و تقييمها ثم الإصدار الحكم عليها، " فالتقويم ليس فقط وسيلة للحكم على فعالية العملية التربوية ، بل هو أيضا إستراتيجية أساسية لعملية التغيير و التطور التربوي الذي تكون الهيئة المشرفة على التربية في حاجة إليه، التقويم عملية مرتبطة ارتباطا مباشرا بالأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها، فالتقويم هو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، التقويم هو عملية تعزيز لأداء الأفراد و الجماعات ، فهو يخلق لديهم الدافع لمزيد من العمل و الإنتاج ، فتعزيز السلوك الايجابي يدعمه ويثبته ويؤدي في نفس الوقت إلى تصحيح السلوك الخاطئ ولذا لابد من عرض نتائج التقويم على من يقع عليهم التقويم سواء كانوا تلاميذ أو معلمين أو مديرين أو مصممي البرامج...التقويم شامل لجميع جوانب العملية المنهجية ، فهو يشمل تقويم الأهداف وتقويم المحتوى و تقويم طرائق و أساليب التدريس و تقويم نتائج التعلم وتقويم طرائق و أساليب التقويم نفسها "(الغالي،2016،ص14)

وتجدر الإشارة أنه لا يمكن أن يختار الأستاذ تطبيق نوع من أنواع التقويم دون الأخر، لأنه و بكل بساطة لا يستطيع الاستغناء عن إحداها لكونها مرتبطة ببعضها البعض و يخدم كل منها الأخر، فمثلا لا يمكن استخدام التقويم التكويني دون المرور على التقويم التشخيصي لأنه ضروري جدا لإعطاء صورة واضحة عن المكتسبات القبلية للتلميذ و التي يوظفها الأستاذ المتمرس في متابعة حالات تلامذته و التخطيط لمسار العملية التعليمية التعلمية من خلال هذه المعلومات التي تحصل عليها من التقويم التشخيصي ، كما هو الحال كذلك بالنسبة للتقويم

التحصيلي لا يتم استخدامه و تفعيله إلا بعد التأكد من إتمام مرحلة البناء و التكوين المعرفي و السلوكي المستهدف فهو بهذا التسلسل في استخدام الأنواع المختلفة للتقويم شرطا أساسيا إتمام و نجاح عملية التقويم ككل. إن الواقع التربوي يشير إلى أن بعض الأساتذة مازالوا متمسك بالطرق القديمة للتقويم و لا يكلف نفسه عناء فهم هذا التقويم الحديث، و قد أرجع البعض هذا الأمر إلى عدم تلقي الأساتذة تكوينا قبليا لهذا النوع من التقويم و ليست له دراية بطرقه و أساليبه أو حتى معرفة أنماطه و أنواعه، لذا تجد هذا الفئة من الأساتذة يفضلون التقويم القديم على التقويم الجديد إنهم قد ألفوه و تعودا على طريقته نظرا للبساطة في تجسيده على أرض الواقع، رغم أن هذا النوع الكلاسيكي غير شامل و لا يلبي الحاجة البيداغوجية و لا يغطي كل المسار الأكاديمي للمتعلم، و لهذا و عدة أسباب أخرى نجد إخفاق بعض الأساتذة القدامى في التجاوب مع التقويم الجديد المرافق للإصلاحات التربوية الجديدة كما نجد نفس الإخفاق عند الأساتذة الجدد الذين التحقوا بمهنة التدريس بدون تكوين مسبق و إنما تلقوا تكوينا أو دورات تكوينية أثناء أدائهم الخدمة و الأمر يرجع لنقص الخبرة البيداغوجية التي تؤهلهم لاستيعاب أنماط و أساليب التقويم الجديد، فهذه المشكلة التربوية تستدعي اهتماما واسعا و إعادة النظر في العملية الإصلاحية من هذه الجزئية و معالجتها من زاوية تنظيمية تقنية لتغطية العجز الواقع في الجانب التطبيقي لأهم مستجدات الإصلاحات الأخيرة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة ووصولا إلى نظام تربوي تعليمي يتجه نحو الاستقرار و الثبات في خطاه سيرا نحو تطوير هذه المنظومة التربوية.

5-4- استخدام و إدماج وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في التعليم:

الإصلاحات التربوية الجديدة جاءت شاملة لمختلف المحاور الفاعلة في المنظومة التربوية الجزائرية و مست أهم العناصر الأساسية للعملية التربوية التعليمية و خصوصا في جانبها البيداغوجي، حيث نجد حرص السلطات الوصية على تغطية جميع هذه المركبات التي جاءت ضمن متطلبات الإصلاحات الأخيرة للعملية التعليمية التعلمية و أدخلت على المناهج الدراسية عنصرا حيويا من شأنه أن يعطي دفعا قويا للعملية و يسهل على الأستاذ مهمته في تقديم

الدرس بصورة منسقة و جذابة تسترعي انتباه المتعلم و تمكنه من الاستيعاب و الفهم و الإقبال على الدرس و تحثه على المشاركة مما تنمي لديه حس المتابعة و المبادرة، و نلمس هذا الاهتمام من طرف الحكومة من خلاب صدور المرسوم التنفيذي رقم 03-471 المؤرخ في 02 ديسمبر 2003 و الذي يتضمن إنشاء مركز وطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية و تنمية تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية و تنظيمه و عمله، لهذا المركز عدة مهام حسب ما جاء في نص المواد كالتالي:

المادة06: تصور و تنفيذ برامج و استراتيجيات إدخال و تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في قطاع التربية الوطنية و تعميم استعمالها...جمع و معالجة المعلومة العلمية المتعلقة بالابتكارات البيداغوجية و تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية و وضعها تحت نصرف المجموعة التربوية.

المادة07: إعداد برامج تعليم تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية في مختلف أطوار التعليم و التكوين و المساعدة على تطبيقها. تثور برامج التكوين الأولي و المتواصل للمدرسين و مستخدمي التأطير في استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية و المشاركة في تكوين فرق المكونين...تصور و تطوير و تكييف و تجربة و نشر المحتويات الإعلامية المتعدد الوسائط والدعائم أو كل تطبيقات الإعلام الآلي في التعليم.(وزارة التربية،2009،ص163)

تبين لنا من هذه المواد القانونية المهام التي كلف بها المركز الوطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية و تنمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في التربية و التي تسعى إلى إدراج هذا المحتوى العلمي و التقانة الحديثة في التعليم خصوصا المرحلة الثانوية، و إدماجها في العملية التعليمية التعلمية ضمن حيثيات إصلاح المناهج الدراسية و متطلبات طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات مع الحرص على تكوين الأساتذة و تأهيلهم ليتقنوا هذه الآلية البيداغوجية الحديثة و يصبحوا قادرين على تدريسها للتلاميذ بكل سهولة عن طريق إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في مجريات الدرس مع توفر الأدوات التكنولوجية الحديثة و المتمثلة في أجهزة الإعلام الآلي و معدات العرض الإلكتروني و اللواحق المرافقة، و الهدف من هذا الإدماج لتحسين جودة العملية التعليمية التعلمية و الوصول إلى التحصيل الدراسي

الجيد، و بذلك تتمكن منظومتنا التربوية من مواكبة العصرنة و التطور التكنولوجي و الإفادة منه، كما كان الحال بالنسبة للدول التي أرتقت بأنظمتها التربوية بانتهاج نفس المنهج العلمي و إتباع نفس الخطوات التي جعلتها في مصاف الأنظمة التربوية الرائدة في العالم.

كما جاء في الأمر 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 التأكيد على ضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال في العملية التعليمية خصوصا و نحن في عالم التقانة الحديثة و التكنولوجية المتطورة، حيث" تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج ، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه ، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته."(وزارة التربية الوطنية، 2009،ص73). و للإشارة أن التطبيق الفعلي لهذه الوسيلة البيداغوجية قد تعثر في الانطلاق و كانت و مازالت خطواته متثاقلة نوعا ما و قد ترجع الأسباب كما يرى بعض التربويون و المختصون في الميدان التربوي البيداغوجي إلى نقص التجهيزات و الأدوات الضرورية للعملية بالمؤسسات التعليمية بالإضافة إلى ضعف مستوى الأستاذ و عدم امتلاك الخبرة اللازمة للتدريس مثل هذه المواد التقنية، و الذي يعود إلى ضعف المستوى التكويني إن وجد و أحيانا قد لا يسمع بها الأستاذ إلى من خلال الندوات و اللقاءات و عن طريق المنهاج و الوثائق المرافقة له، وعليه يصعب الأمر على الأستاذ تأدية مهمته في ظل هذه الظروف غير المحفزة على استغلال و تجسيد هذه التقنية في العملية التعليمية التعلمية ومنه لا يمكن للأستاذ و المتعلم على حد سواء من استغلالها بصورة جيدة أو بطريقة مثلى تدعم عملية التعلم، و منه يصعب تحقيق الأهداف التي جاءت ضمن مهام و أهداف المدرسة بهذا الخصوص حسب ما أتى في نصوص القانون التوجيهي للتربية الوطنية و لا سيما المادة الرابعة التي تنص على:

"أن تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التقدم الكامل والمنسجم و المتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام و كذا معارف نظرية و تطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة...إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في محيط التلميذ و في أهداف التعليم و طرائقه و التأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية."(الميثاق الوطني للتربية و التوجيه، 2008،ص ص46-47).

كل هذه القوانين و الأوامر الرئاسية و المناشير الوزارية المؤطرة لمشروع الإصلاح التربوي الحديث و ما جاء في حيثياتها من خطط لبرامج إصلاحية تسعى لتجسيدها وفق خطوات منهجية لتحقيق أهادف تربوية محددة سلفا. و ما يدلل على هذا الاهتمام هو توجه الإرادة السياسية نحو عصرنة المنظومة التربوية من حيث تحسين وتجديد المحتويات والمضامين والطرائق لخلق الوعي واللحاق بالتقدم العلمي، إذ أصبحت الفجوة المعلوماتية بين العالم العربي والإسلامي والجزائر من ناحية والبلاد الغربية من ناحية أخرى، أصبحت كبيرة ، مما استوجب إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال المطبقة في ميدان التربية والتعليم، دعما للعملية التعليمية التعلمية، والمراهنة عليها للسمو بالمجتمع، والارتفاع به نحو إرساء قواعد مجتمع المعرفة. وفي هذا الإطار يتم تجهيز المؤسسات التربوية بالأداتية الحضارية وتبني تعليم المعلوماتية في جميع مراحل السلم التعليمي l 'echelle scolaire وتعزيز تعليم العلوم والتكنولوجيا ."(بوترعة ، 2014،ص386).

إن اهتمام الدولة بتطوير المنظومة التربية وعصرنتها لمواكبة الركب الحضاري جعل الدولة تحاول الاقتداء بدول سمت بأنظمتها التعليمية إلى المراتب الأولى عالميا من حيث نجاحها في خدمة أمتها و بناء مجتمع المعرفة و تحقيق التنمية المستدامة.

5-5- تكوين الأساتذة:

التكوين يؤسس قاعدة لدى الأساتذة تمكنهم ممارسة العملية التربوية ويؤسس لديهم خلفية نفسية اجتماعية عن تركيبة التلميذ مما يجعل العملية التعليمية التعلمية تسير بسلاسة وتنعكس على المردود العام للمؤسسة التربوية، و انطلاقا من أهمية التكوين فإن الأمرية الرئاسية المؤطرة لعملية الصلاح التربوي 03-09 المؤرخة في 13 أوت 2003 أولت اهتماما كبيرا بتكوين الأساتذة خصوص في مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها أكثر المراحل التعليمية خطورة لتزامنها مع سن المراهقة للتلميذ، إن المناهج الدراسية الجديدة أعطت حيزا كبيرا لتكوين الأساتذة و إعدادهم من أجل تنفيذ محتوياتها بكل دقة و فعالية لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية و من ثم التحصيل الدراسي الجيد و منه تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، لأنه " لا يمكن لأي

إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه . لذلك ، فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين و المؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه، فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية، والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي. إن الصيغ المعتمدة متنوعة من حيث الشكل والوسائل تهدف إلى جعل المعلم و الأستاذ و المؤطر عناصر فعالة و مسئولة في عملية التجديد ومنتجة لأدواته ووسائله. (وزارة التربية الوطنية، 2009،ص ص 75-76).و من بين هذه الصيغ التكوينية نجد:

5-5-1-التكوين قبل الخدمة: هناك عدة قرارات و إجراءات تم اتخاذها من قبل الوزارة الوصية في تنفيذ سياسة تكوين الأساتذة المندرجة ضمن متطلبات الإصلاحات التربوية لسنة 2003 و التي جاء في نصها أن " نقل مسؤولية التكوين الأولى من معاهد التكوين التابعة لوزارة التربية إلى المؤسسات الجامعية بحجة رفع مستوى التأهيل، قد يبدو هذا القرار للمتأمل البعيد عن هذا الميدان أنه قرار إيجابي ومثالي، لأنه يضمن للمعلم (لمن يرشح نفسه للتعليم) تأهيلا جامعيا وهذا مطلب كنّا ننادي به، ونلح على تحقيقه، لكننا حين نتأمل الموضوع ونحلل جوانبه المختلفة نجده قرارا يحتاج إلى وقفة فاحصة، ودراسة متأنية، لأن التكوين في الجامعة لا يعني بالضرورة معلما مؤهلا قادرا على الاضطلاع بمهمة التعليم، فالجامعة لا تكون المعلمين، وإنما تكون الباحثين ."(فضيل ، 2013، ص 192). مع العلم أن المدارس العليا المختصة في تكوين الأساتذة ما زالت مفتوحة إلا أن الاهتمام بها قل بدرجة كبيرة و ملحوظة و هذا بسبب قرار الوزارة بالتعيين المباشر لخريجي الجامعات الحاملين لشهادة ليسانس أو ماستر لمنصب أستاذ في التعليم الثانوي، مما نتج عنه انصراف الطلبة الجامعيين عن هذه المدارس العليا للأساتذة المتخصصة عكس التخصصات الجامعية الأخرى المفتوحة التوجه في عالم الشغل لا حسب التخصص الجامعي و التي لا تلزم خريج الجامعة بأن يكون أستاذا كما هو الحال بالنسبة للمدارس العليا لتكوين للأساتذة ذات التخصص الوحيد ألا وهو أستاذ في قطاع التربية.

ان سياسة التكوين قبل الخدمة قد تأخذ مكانتها الأولى إذا ما تم الاهتمام أكثر بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة و ضمان التحاقهم المباشر بمناصب عملهم بعد التخرج مباشرة، كما يمكن كذلك " انتقاء المرشحين للتعليم بعد التخرج من الجامعة، وتنظيم برنامج تكوين تربوي نظري وعملي يكون مكملا للتكوين المعرفي الذي تخرجوا به، و لابد من إشراك إطارات وزارة التربية في هذه العملية إن لم تقم بها وحدها ، لأنها الوصية على التعليم في هذا المستوى ، والواضعة لبرامجه و أهدافه.(فضيل،2013،ص195).

5-5-2-التكوين أثناء الخدمة: كما تجدر الإشارة إلى وجود صيغة أخرى من التكوين و هي ما يعرف بالتكوين أثناء الخدمة التي جاءت ضمن سياسة التكوين المرافقة للإصلاحات الأخيرة، و التي تنص على تكوين الأساتذة خريجي الجامعات و المعينين مباشرة لممارسة مهنة التدريس تكوينا أثناء الخدمة أي بالتوازي مع الممارسة الفعلية للتدريس و يكون هذا التكوين على شكل دورات تكوينية في نهاية الأسبوع و أيام متواصلة أثناء العطل المدرسية مع تسليمه وثائق و أقراص مضغوطة تشرح لهم المعارف و التعلمات المستهدفة أثناء فترة التكوين أو التربص بالإضافة إلى ندوات و اللقاءات التي قد تكون دورية تخدم هذا الغرض و تقرب الأستاذ المتربص من عالم التدريس و التلميذ معا، أظهر الأساتذة المتكونين أثناء الخدمة قابلية كبيرة لتطوير كفاءاتهم البيداغوجية ومهاراتهم الفنية ومن دراية بجوانب نفسية واجتماعية للتلميذ وفق هذا الأسلوب من التكوين الذي يساير فيه الأستاذ الطرح النظري بالتطبيق الميداني المباشر مما يرسخ المفاهيم والأساليب الجديدة التي تلقاها وهذا على خلاف التكوين القبلي الذي تكون فيه المعلومات بعيدة عن فترة التطبيق مما يخلق فجوة في تصور وإدراك الأستاذ لهذه المعارف والخبرات، إن التكوين أثناء الخدمة يجعل المتعلم يمارس التكوين بطريقة عملية من خلال الندوات والأيام الدراسية واجتماعات الفريق التربوي ومن خلال اللوائح والتعليمات التي يتلقاها من الإدارة والجهات المعنية وهذا ما يجعل المعلم يطبق هذه المفاهيم والتعليمات الجديدة ويرى نتائجها أمامه مما يدفعه إلى إثارة التساؤلات و الإشكالا ت لدى المسئولين المباشرين وهذه الطريقة في التكوين تجعلالأستاذ يصحح أخطائه بطريقة تلقائية، فالدورات التكوينية للأستاذ

تكون بمثابة محطات تربوية يلاحظ فيها الأستاذ مدى مسايرته للمناهج التربوية والوثائق المرافقة لها وهذا ما يجعله يقوم بعملية التقييم ومن ثم عملية التقويم التي تساعده في رفع مستوى التحصيل الدراسي. و في المقابل نجد أصحاب الرأي الذي يرى بعدم نجاعة هذا الصيغة من التكوين وفق الخطة غير المدروسة حسب قولهم أنه" يستحيل إن ينجح أي مشروع إصلاحي أو تجديدي في ميدان التربية مهما كانت الوسائل، ومهما كانت المناهج إذ كان الأستاذ غير متمكن من المادة العلمية (المعرفة) وغير مستوعب للحقائق النفسية والتربوية، التي يقوم عليها التعليم ويبنى على أساسها التعامل مع المناهج التعليمية، ومع الأطفال والمراهقين، وكان غير منجذب لمهنته وغير مقتنع بجدوى عمله، وليس لديه تطلع إلى الاستزادة من الخبرة، إن ضعف برامج التكوين الذي فرضته ظروف معينة كان السبب في ضعف مردود التعليم ...لأنه لا يكفي رصد ميزانية محترمة لهذه العملية، ولا يكفي أيضا ضبط البرنامج في وثيقة وتوزيعها على المعنيين...أنها خطة س تكفل بمشكلة نظرية لعدد كبير من المعلمين لأن تحسين مستوى المعلمين لا يتم من خلال لقاء يدوم ستة أيام(كما برمجته الخطة) (فضيل،2013،ص ص196-197).

إن اختلاف الأداء لدى الأساتذة يظهر من خلال الاختلاف بين أساتذة الذين تلقوا التكوين في الميدان بدروس تطبيقية وبين الذين تلقوا تكوينا قبليا واعتمدوا علية وبقوا في معاناة حتى بدئوا في التكوين أثناء الخدمة فتحسن أداؤهم فالتكوين التطبيقي تظهر نتائجه مباشرة عكس التكوين الذي يعتمد على النظري إذ لا بد له من تكوين ميداني حتى يستفيد من كل تلك المعارف .

إن الطرح الذي جاءت به الإصلاحات التربوية الجديدة يولي اهتماما بالغا لتكوين الأساتذة من الناحية الميدانية فالمشكلات التربوية التي يواجهها الأستاذ أثناء أداء مهامه لا يمكن أن يجد لها حلولا في الرصيد النظري الذي تلقاه بل الممارسة الفعلية والاحتكاك المباشر مع التلاميذ والظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية تجعله يكتسب مهارات وفنيات التعليم التي تذلل الصعوبات للمتعلم و تساعده على التحصيل الدراسي، فالجوانب التطبيقية الميدانية

جاءت لتجسد المعارف والمكتسبات التي تلقاها الأستاذ أثناء فترة التكوين الذي يسبق الممارسة الميدانية فالمشكل الذي يمكن تناوله في هذا السياق هو عدم ارتكاز الأستاذ الملتحق مباشرة بالتدريس على أسس نظرية التي توجه المسار المعرفي للتلميذ ، وهذا ما يحدث الفارق في الأداء بين الأساتذة المتكونين قبليا بأداء متميز وبين الملتحقين مباشرة بالتدريس.

5-6- آراء المختصين و الخبراء حول مستجدات الإصلاحات التربوية الجديدة:

هذه الآراء تعبر عن وجهات نظر من زاويا محددة و هي ليست بالضرورة مختلفة عن بعضها البعض، فقد يدعم أحد الآراء رأيا أخرا أو أكثر، و إنما حاولنا تفريدها لتعدد أساليب تناول القضايا من شخص إلى أخر و لكي تتضح الصورة أكثر، تطرقت هذه الآراء و وجهات النظر إلى أهم نقاط القوة و الضعف التي جاءت بها الإصلاحات التربوية الأخيرة مثل إعادة هيكلة التعليم الثانوي ، إصلاح المناهج الدراسية و طرق التدريس، أساليب و أنماط التقويم التربوي، تكوين الأساتذة، إدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في العملية التعليمة التعلمية و غبرها من العناصر التي تم إدراجها ضمن متطلبات الإصلاح التربوي و هي :

5-6-1- الرأي الأول: جاءت هذه الآراء على شكل تذكير بالأهداف المسطرة للتربية الوطنية و التي أنتظر إنجازها عن طريق الإصلاحات التربوية الجديدة(2003)، وكذلك محاولة حصر و تلخيص للمشاكل التي ظهرت أثناء و خلال تجسيد هذه الإنجازات، هذا " لوضع حصيلة لهذه المرحلة التي هي بمثابة منارة تثير الأهداف المرجوة،..تحسين مردود النظام التربوي بوضع أهداف واقعية قابلة للتقويم:

- جعل كوكبة التلاميذ و التعليم القاعدي في المدى المتوسط تصل إلى 90 % منهم في السنة الأولى.
- توجيه التلاميذ نحو التعليم الثانوي العام بنسبة 50 % .
- التوصل و على المدى المتوسط لنسبة نجاح في البكالوريا تفوق 75 % .

و في الواقع، إن انشغالات الميدان و عمليات التقويم المرحلية و التي جرت إلى يومنا هذا لا تسمح بالرضا عما تحقق،..غير أن هنالك اختلالات قد لوحظت و بين الاستقصاء الذي

قامت به الجهات المختصة في وزارة التربية الوطنية بأخذ عينة من 15 ولاية و في جميع الأطوار أظهرت انشغالات عدة،..و نتيجة لذلك اتخذ نوعان من التدابير:

1- التدابير الإستعجالية: تخفيف المناهج المدرسية من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ثانوي، تحقق الانسجام العمودي للمناهج و الابتعاد عن التكرار و التفاوتات الهامة في التطور المفاهيمي،..تكييف مفاهيم البرنامج مع الحجم الساعي لكل مادة و يقاس على الحجم الساعي الأسبوعي للمادة،.. تحقيق الترابط بين مراحل التعليم الثلاث.

2- تخفيف المناهج الدراسية للطور الثانوي،..حرصا على انسجامها مع الحجم الساعي المخصص.(مجلة المربي،2008،ص ص5-6)

جاء هذه الرأي بنقد لأهم المشاكل والصعوبات التي اعترضت طريق إنجاز الإصلاحات التربوية على أكمل وجه أو التي برزت بعد التفعيل الأولي لمختلف برامج الإصلاح، حيث كانت من بين أهم هذه الملاحظات ما تعلق بثقل المناهج الدراسية و البرامج لمختلف المواد مع عدم انسجامها مع الحجم الساعي المخصص لها، بالإضافة إلى الانسجام العمودي للمناهج و الترابط و التناسق المفترض بين مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسط و بالأخص الترابط بين مرحلة التعليم المتوسط و مرحلة التعليم الثانوي، وكنتيجة لذلك بادرت السلطات الوصية بمحاولة إصلاح الإصلاح عن طريق اتخاذ تدابير سعت في مجملها لتعديل الوضع عن طريق تخفيف المناهج الدراسية بما يتناسب مع الحجم الساعي لكل مادة دراسية، مع العمل على استحداث آليات تسمح بتحقيق الترابط و التكامل بين الراحل الدراسية الثلاثة.

و تجسيدا لهذا التوجه الإصلاحي لتدارك الإختلالات التي وقعت بهذا الشأن تم صدور وثيقة من مديرية التعليم الثانوي العام لوزارة التربية الوطنية تحت عنوان: تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام و المؤرخة في 17 جوان 2008 و التي تم تنفيذها ميدانيا في الدخول المدرسي 2008-2009، و الجدول التالي يبن المواد المستهدفة بالتخفيف:

	المواد التي مسها التخفيف	المواد التي لم يمسها التخفيف
السنة الأولى ثانوي	*اللغة العربية * التاريخ والجغرافيا، *العلوم الإسلامية *علوم الطبيعة والحياة *الفيزياء (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) *الرياضيات *اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)	*اللغة الفرنسية (جذع مشترك آداب) *العلوم الفيزيائية (جذع مشترك آداب) *اللغة الأمازيغية *التربية الفنية *التربية البدنية والرياضية * الإعلام الآلي
السنة الثانية ثانوي	*اللغة العربية * التاريخ والجغرافيا، *العلوم الإسلامية * الفلسفة *علوم الطبيعة والحياة * الرياضيات *الفيزياء *اللغة الإنجليزية، اللغة الأسبانية	اللغة الفرنسية *اللغة الألمانية *اللغة الأمازيغية * التربية الفنية * *التربية الفنية *التربية البدنية والرياضية *
السنة الثالثة ثانوي	*اللغة العربية * التاريخ والجغرافيا، *العلوم الإسلامية * الفلسفة *علوم الطبيعة والحياة *الفيزياء *الرياضيات *اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية *اللغة الأسبانية (كل الشعب ما عدا شعبة آداب وفلسفة)	اللغة الفرنسية (شعبة آداب وفلسفة) *اللغة الألمانية *اللغة الأمازيغية *التربية البدنية والرياضية *

جدول(11) تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام (المواد المعنية بالتخفيف)

(مديرية التعليم الثانوي العام،2008،ص2)

5-6-2- الرأي الثاني: يتجه هذا الرأي إلى الإقرار بحتمية وجود المشاكل والعراقيل في كل عمل خصوصا

إذا كان بحجم مشروع الإصلاحات التربوية الحديثة التي شملت كل مفاصل المنظومة التربوية عموما و المؤسسة التربوية التعليمية على وجه الخصوص و قد يعاب على عمل التقصير في عدة نقاط مهمة و هي:

أ- يعاب على الإصلاح بأنه لم تتم إتاحة الفرصة لمناقشته - أي المشروع - على مستوى القاعدة العريضة في المؤسسات التربوية ومع النقابات وجمعيات الطلبة وفي الأحزاب...

ب- لم يعرض نص التقرير على وسائل الإعلام والصحافة للمناقشة والنقد والتحليل والدراسة والإشهار،..

ج- بخصوص اللغات الأجنبية، يجدر التذكير بأن تبني الإنجليزية أولى من الفرنسية في نظامنا، باعتبار الإنجليزية أغنى من الفرنسية، وأكثر اتساعا في العالم،.. ذلك للحاق بالركب ومسايرة التطور العلمي والتربوي أو البيداغوجي...

د- كما تحتاجه المعادلة تكوين- توظيف إلى متابعة ورعاية أكثر جدية للقضاء على السلوك السلبي والتهميش و مشكلات الشباب الهجرة غير الشرعية والبطالة، وللاستفادة القصوى من الطاقات الشبانية ومخرجات نظامنا التربوي.(بوترعة،2014،ص ص408-409).

و قد نجد من يشاطر هذا الرأي و لكن في حيثية مختلفة و نقطة لم تثر من قبل ألا و هي الكتاب المدرسي و مجالات تأليفه، الكتاب المدرسي من الناحية الشكلية أتى في صورة مقبولة مزودا بالصور و الرسومات التوضيحية التي تساعد على الفهم و تدفع التلميذ إلى تصفحه و النظر فيه و لكن ماذا عن المضمون؟ و ماذا عن المنهجية المتبعة في إعداده؟ و هل هناك ترابط بين المواضيع و الأفكار؟ و أخيرا هل هذا الكتاب متوافق مع المنهاج و يحقق غاياته؟ كل هذه الأسئلة طرحها العديد من المشتغلين بشأن التربية و المختصين المتابعين لتطوير المناهج التربوية، حيث يرى أصحاب هذا التوجه:" أن المشكلة الجوهرية هي التسرع في تنفيذ القرار، من غير أن تدرس الظروف إلى يجب أن توفر لتنفيذ مثل هذا العمل، سواء في مستوى لجان التأليف، أو في مستوى لجان التحكيم والإقرار، وحتى في مستوى المدة الزمنية التي يجب أن تستجيب لمتطلبات العمل الفكري والبيداغوجي والعلمي. تكون الكتب المدرسية الجديدة التي أسهم فيها عدد من الأساتذة والمربين تساير أحدث النظريات التربوية في مجال أساليب التعلم، وتستجيب لحاجات المتعلمين في ميدان المعرفة، وفي مجال الاتصال واكتشاف المحيط. لكن الذي وقع هو أن هذه الكتب أراد أصحابها أن يغيروا مادأب عليه المعلمون، حتى يظهروا بأنهم أتوا بأشياء جديدة،"(فضيل،2013،ص245)

أعاب هذا الرأي على عدم إشراك كل الأطراف المعنية بالمنظومة التربوية وحتى وسائل الإعلام و الصحافة لم تكن حاضرة لتغطية مجريات الأحداث و هذا من أجل وضوح الصورة للجميع و لإثراء النقاش و التشاور و الأخذ بالرأي الأخر في إعداد هذا المشروع الإصلاحي الذي يمس المجتمع ككل، و قد أدرجت قضية الكتاب المدرسية و طرق تأليفه ضمن العيوب المأخوذة على مشروع الإصلاح من حيث المضامين و عدم التناسق بين الكتاب المدرسي و المنهاج الدراسي لوجود اختلال بينهما و عدم ترابط المواضيع التي تخدم الفكرة الواحدة، كما أشار هذا الرأي أيضا إلى أهمية اللغة الانجليزية في مجال التعليم نظرا لعالميتها و هي تعتبر لغة العلم الأولى في العالم وفق الإحصائيات التي تقول أن أغلب البحوث العلمية و الأكاديمية تنجز بهذه اللغة و أن نسبة 80 بالمائة من المعلومات المخزنة إلكترونيا في العالم هي باللغة الإنجليزية، كما أعاب على هذا المشروع عدم تركيزه أكثر على ضرورة تكوين الأساتذة و من ثم عملية التوظيف في قطاع التعليم بصفتهم أساتذة تلقوا تكوينا بيداغوجيا سيسمح لهم بلعب أدوارهم المركزية في التجسيد الفعلي للأهداف التربوية المبتغاة من المنظومة التربوية.

5-6-3- الرأي الثالث: ركز هذا الرأي على هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و مدى تلبيات هذا الإصلاح لمتطلباتها من توفر المؤسسات التربوية(ثانويات جديدة) في بقعة جغرافية محددة و مدى جاهيزيتها لاستقبال التلاميذ الوافدين إليها من المرحلة السابقة وتغطيتها للأعداد الوافدة خصوصا في إطار الهيكلة الجديدة، و ما يرافق هذه الثانويات الجديدة من تجهيزات وسائل بيداغوجية و المخابر بمختلف أنواعها لتجسيد محتوى المناهج الدراسية و البرامج الجديدة لمختلف الشعب المدرجة في الهيكلة الجديدة لهذه الإصلاحات، مع توفر العدد الكافي من الإطارات و الأساتذة المكونين حسب حاجيات المرحلة، كما يرى بعض المختصين أنه " بالرغم من المجهودات المبذولة من بناء الثانويات العامة و الثانويات التقنية و المتاقن،..إلا أن هناك عجز في الهياكل نتيجة سوء التوزيع الجغرافي لها ففي الوقت الذي تعرف بعض الثانويات استغلالا جزئيا لها، نجد ضغطا كبيرا على البعض الآخر ، إن تمكن هذا القطاع ، في السنوات الأخيرة ، من تلبية حاجاته من الأساتذة من حيث الكمّ، فإن المستوى العلمي والبيداغوجي للأساتذة ، يبقى دون الطموحات ، وما زاد في المشاكل القطاع ضعف مستوى الرضا المهني

ونقص الدافعية للعمل، نتيجة سوء الأحوال المعيشية لغالبية عمال وإطارات قطاع التربية الوطنية، كما أن طرق التقويم المتبعة، وطرق الإنقاذ المعتمدة في امتحان شهادة البكالوريا، ساهما في وصول طلبة ضعفاء إلى الجامعة .لهذا فإن الجامعة تشتكي من الضعف تكوين الطلبة الملتحقين بها.وهكذا نستخلص أن التعليم الثانوي والتقني لم ينجح في تحضير الطلبة لشهادة البكالوريا، وأن المتخرجين منه ، هم عادة دون المستوى المطلوب. "(غيات ،2006،ص ص61-62).

اتفق الكثير من أصحاب هذا الرأي و المساند لسياسة الدولة في توفير المؤسسات التربوية التعليمة من قبل الدول و لكن يكمن المشكل في توزيعها الجغرافي و مدى تغطيتها لحاجة التلاميذ من التعلم في منطقة جغرافية تكفي لسد حاجات ساكنتها و توفر عليهم عناء التنقل إلى مناطق جغرافية أبعد و" نظرا للتمفصل السائد في المنظومة التربوية بين مختلف أطوار التعليم ، كان لابد من انتهاج سياسة إصلاح جذرية تشمل كل الأطوار وتغيير الأساليب والطرق التربوية تماشيا مع التطورات العالمية الجديدة ،..خاصة في التعليم الثانوي العام منه والتقني، لكون هذا الأخير لم يعرف في المراحل المذكورة سابقا إصلاحا جذريا يمس الجانب البيداغوجي والعلمي على الخصوص، بل انصب الاهتمام على الجوانب الهيكلة، ..وبقيت المناهج الدراسية والوسائل والطرق التربوية على حالها. طغى الاهتمام خاصة بالكم في إنشاء المؤسسات التربوية نظرا للعدد الهائل من التلاميذ الوافدين من التعليم الأساسي بسبب النمو الديمغرافي الهائل في البلاد،..أضف إلى ذلك نقص الاهتمام بتكوين للمكونين س واء أكانوا من سلك التدريس أو الإدارة وعدم إبلاء الاهتمام بالجانب الاجتماعي والمهني(رقيق،2010،ص ص65-66)

5-6-4- الرأي الرابع: من المتعارف عليه في عالم التربية و التعليم و أسس التربية المقارنة أن أصلح الأنظمة التعليمية تكون بالضرورة مناهجها التعليمية أكثر صلاحا و نجاعة في تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها و في تلبية متطلبات المجتمع و اقتصاد السوق في ظل تنامي ظاهرة العولمة و ما يعرف باقتصاديات المعرفة، إن " عدم الملائمة بين المناهج الدراسية ومتطلبات العمل خاصة في التعليم التكنولوجي مقارنة بالتعليم الثانوي العام سواء من حيث عدد

الملتحقين به أو مكانته الاجتماعية، اعتماد هذه المرحلة بشكل أساسي على الكتاب المدرسي وتراكم المعلومات النظرية مع الاعتماد على الطريقة التقليدية في التدريس إضافة إلى نقص التجهيزات المخبرية، لقد صاحب تزايد الملتحقين بالتعليم الثانوي زيادة الإخفاق الأكاديمي بسبب الفاقد التعليمي و الهدر الناتج عن الرسوب والتسرب المدرسي الذي بلغ 46%سنة.(بوعامر ،2014، ص93)، إن الحديث عن مخرجات التعليم الثانوي و التكنولوجي يستلزم العودة إلى المسار الأكاديمي الذي مر به التلميذ و النظر في مدى تجاوبه مع متطلبات و الشروط الواجب توفرها لنجاح العملية التعليمية التعلمية و منه التحصيل الدراسي الجيد وتحقق ملمح الخروج للتلميذ بكفاءة تؤهله إلى الالتحاق بالجامعة أو التوجه إلى عالم الشغل نظرا للانسجام و التوافق الحاصل بين محتوى المناهج الدراسية و بين إحدى الخيارين المتمثلين في التوجه إلى المسار الأكاديمي أو إلى عالم الشغل و سوق العمل خصوصا في الجوانب التكنولوجية التقنية.

5-6-5- الرأي الخامس:حاول أصحاب هذا الرأي إعداد حصيلة عن أهم ما جاءت به هذه الإصلاحات مع التركيز على مواطن القوة و الضعف فيها من خلال النقاط التالية:

أ- العناصر التي كانت نقاط قوة في الإصلاحات الأخيرة:

1- سجل نمط الهيكلة المعتمد على غرار التوجهات العالمية الكبرى : أولوية الثقافة العامة ،

2- إدراج البعد التكنولوجي ، تأخير التخصص ، تقليص عدد الشعب

3- هدفت إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي بحيث يقلص التسرب المدرسي...

4- إن وضع جذع مشتركة في السنة الأولى يعمل على تدعيم وتجانس وتعميق مستويات التربية الأساسية وإقامة قاعدة ثقافية عريضة وعامة من المعارف والكفاءات الثابتة...

5- تنظيم التخصصات خلال السنتين الثانية والثالثة في المجموعات مواد متكافئة ومتوازنة

6- سمحت الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي بتسهيل المحافظة على الاستمرارية التربوية البيداغوجية نتيجة للانتقال الموحد بين الأساسي (المميز بتعليم موحد للجميع) والتعليم الثانوي (الذي يقدم من خلال شعبه ، مسارات متنوعة)

7- تناسق معارف التلاميذ واكتساب مزيد من النضج.(سليماني،2013،ص ص180-181)

تناولت هذه الآراء العناصر الإيجابية التي تحسب للإصلاحات التربوية، و تذكر مدى الفارق الذي أحدثته خصوصا فيما يتعلق بهيكلة مرحلة التعليم الثانوي مقارنة بالسنوات الماضية مع التطرق لكيفية إعادة الهيكلة و نتائجها في التقليل من التسرب المدرسي و تخفيف العبئ على التلميذ بعد تقليص عدد الشعب و تحديد التخصصات ليسهل على التلميذ الاختيار في الشعب المرغوب فيها وفق النتائج المحصل عليها، و لا ننسى مدى التجانس الذي حققته هذه الهيكلة في تحصيل المعارف و تقارب المستوى بين التلاميذ.

ب- أبرز نقاط الضعف التي يعاني منها التعليم الثانوي والتكنولوجي :

1- عدم مواكبة كثير من المناهج التعليم لتطورات العصر...

2- عدم توفر البيئة المدرسية في العديد من الثانويات بالجزائر التي تساعد على إنجاح العملية التربوية سواء تعلق ذلك بالمبلني او التجهيزات...

3- تعداد التلاميذ في الشعب التقنية ضئيل قد يصل أحيانا إلى سبعة تلاميذ ورغم ذلك فان نتائج هذه الأقسام ليست مرضية تماما و الأموال المرصودة لها اكبر من مثيلاتها.

4- تفتقر أساليب التقويم التحصيلي لوسائل أخرى كقياس الاتجاهات الشخصية والسلوكية ، والعلاقات الاجتماعية...

5- عدم مواءمة المناهج الدراسية لاحتياجات التلاميذ بحيث لا تنمي التفكير والمهارات والكفايات المرغوبة ويغلب عليها التركيز على التلقين والحفظ وغياب الإبداع لا يتلاءم مع المتغيرات والتطورات الحديثة.

6- ان المناهج الدراسية لا تستغل التكنولوجيات الجديدة لتعليم العلوم...كما أن مضامين الكتب المنقولة عن النظام الفرنسي دون تكييف.

7- لا تتلاءم بعض أنماط التعليم الثانوي مع حاجات قطاع التشغيل على غرار ما نجده بالنسبة لأنظمة الدول المجاورة و الصديقة التي تحدد اختيار الشعب حسب النظام الاقتصادي

و سياسة السوق و احتياجات المجتمع سواء المهنية أو الأكاديمية.(سليماني، 2013،ص ص181-183)

إن أي إصلاح مهما كان نوعه قد تصاحبه عدة عراقيل تنجم عنها عدة مشاكل قد تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من هذا المشروع الإصلاحي، لذا وجب متابعة سير هذا العمل و مراقبة ميكانيزمات التجسيد الميداني له على أرض الواقع، ومحاولة التدخل للتعديل و التغيير بما يسمى إصلاح الإصلاح الممتد على فترات زمنية محددة للإنجاز وليتم بعد ذلك التقييم ثم التقويم في مدة لا تقل عن عشر سنوات على حسب ما أشار إلى ذلك الخبراء في عالم التربية و البيداغوجيا، لقد أشار أصحاب هذا الرأي إلى عدم ملائمة محتوى المناهج الدراسية للمدرسة الجزائرية مع محتويات المناهج العالمية التي تواكب التطور التكنولوجي و عالم العصرنة و كذا متطلبات السوق فكثير من الشعب و التخصصات قد لا تجد لها ما يقابلها في الحياة المهنية لذا فإن التلميذ يوجه إلى الحياة العملية و كأنه ما تناوله في المدرسة لا يمت بصلة إلى عالم الشغل و يضيف بذلك رقما أخر إلى عالم البطالة ، كما أن المناهج تميل إلى تحقيق الأهداف المعرفية دون الموازنة مع الأهداف السلوكية و عدم التركيز أكثر على الأهداف الوجدانية و النفس-حركية للتلميذ على حسب ماء جاء في حيثيات طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي لم تطبق بشكل جيد و بطريقة سليمة على ارض المدرسة و داخل أسوارها نتيجة عدم كفاية الزمن المحدد لتكوين الأستاذ من أجل استيعاب هذه الطريقة الجديدة، مع الإشارة إلى الخطوات المتثاقلة في إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال رغم أهميتها المتزايد ة في عالم العصرنة و التطور التكنولوجي و عالم التقانة المُحَوْسَبَة و ما لها من مزايا في تجويد العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

خلاصة الفصل:

مرت الإصلاحات التربوية في الجزائر بعدة مراحل تاريخية مست المنظومة التربوية ككل و التعليم الثانوي بصفة خاصة، ولقد سجل المختصون و المشتغلون بعالم التربية و المتتبعون لشأن التربية و التعليم في الجزائر عدة محطات إصلاحية تعددت آراءهم في صياغتها و تحديدها من حيث الزمن أو على حسب أهميتها، و على العموم فإن هناك شبه إجماع على أن

هناك ثلاث محطات أولها محطة أعقبت فترة الاستعمار و بداية الاستغلال فكانت مرحلة استرجاع السيادة للأمة الجزائرية و مقوماتها الحضارية و الثقافية و تجسيد روح الإنتماء و الوطنية ثم أتت المحطة الثانية من 1976 إلى سنة 2003 و هي أول إصلاح جاد كما يري بعض المختصون و الذي أعطى للعربية حقها وأسس للمدرسة الأساسية و أخيرا محطة الإصلاح(2003)الشامل لكل مفاصل المنظومة التربوية و أهم محاوره تمثلت في إعادة هيكلة التعليم الثانوي والتنظيمية وإصلاح المناهج الدراسية وتعديل البرامج وإدراج طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات ثم محور التقويم التربوي بمختلف أنماطه وأساليبه الحديثة، محور إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال ثم محور تكوين الأستاذ وتأهيله لتنفيذ المشروع الإصلاحي من خلال العملية التعليمية التعلمية للرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ و جودة المخرجات التعليمية للتعليم الثانوي المحققة للأهداف التربوية المسطرة.

مراجع الفصل:

1- الجريدة الرسمية (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، العدد 04 السنة الخامسة و الأربعون، الموافق 27 يناير 2008

2- الجريدة الرسمية(1986).الميثاق الوطني، العدد07 ، السنة الثالثة و العشرون، الجزائر.

3- القانون التوجيهي للتربية الوطنية(2008).مهام المدرسة، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية.

4- المربي، المجلة الجزائرية للتربية(2008).التكوين، المعالجة البيدغوجية، تخفيف البرامج بكالوريا 2008 ، العدد 10، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية.

5- المركز الوطني للوثائق البيداغوجية(2018). تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، http://ara.cndp-dz.org/modules/nossos/article.php?articleid=35

، تصفح يوم :2017/11/22، الساعة : 10سا و 25د

6- النجار،رمضان سالم(2009).التعليم الثانوي المعاصر، ط1، عمان، الأردن:دار المسيرة.

7- النشرة الرسمية (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية (التعليم الثانوي العام و التكنولوجي)، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، وزارة التربية الوطنية

8- أويدر،عبد الرزاق(2005).لماذا إعادة هيكلة التعليم الثانوي، مجلة المربي،عدد4، الجزائر:المركز الوطني للوثائق التربوية.

9- بدران، شبل و البيلاوي،حسن(2003).علم اجتماع التربية المعاصر، ط2، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

10- بوترعة،إبراهيم(2014).التربية و التعليم بين الأمس و اليوم،د ط، القبة، الجزائر:دار الخلدونية للنشر و التوزيع.

11- بوعامر، أحمد زين الدين(2014).تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر، Formation PNR20 Programme Nationaux de Recherche Education et ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

12- جرادي، حفصة وقسمية،مبروك(2014).الإصلاح التربوي في الجزائر،مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 7، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، الأغواط، الجزائر.

13- رقيق، ميلود(2010).تطور التعليم الثانوي و أفاقه في الجزائر و بقية المغرب العربي، ط1، القبة، الجزائر:دار الكتاب العربي.

14- سليماني،صبرينة(2013).واقع و تحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر،

مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، العدد الثالث ديسمبر، جامعة الوادي، الجزائر.

15- غول، لخضر(2009). التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية (الجزائر نموذجا)،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

16- غيات، بوفلجة(2006).التربية و التعليم بالجزائر،ط2، وهران،الجزائر:دارالغرب للنشروالتوزيع.

17- فرج ، عبد اللطيف حسين(2008).التعليم الثانوي رؤية جديدة، ط1،عمان، الأردن:دار الحامد للنشر و التوزيع.

18- فضيل، عبد القادر(2013).المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات، ط2، الجزائر،الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

19- لكحل، لخضر(دت). المقاربة بالكفاءات:الجذور والتطبيق،ملتقى التكوين بالكفايات في التربية (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، جامعة الجزائر 02 ، الجزائر،
https://manifest.univ-ouargla.dz، تصفح يوم:2018/08/17 الساعة:18سا و 36د

20- مديرية التعليم الثانوي العام(2008).تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام، وثيقة رقم2008/73، وزارة التربية الوطنية.

21- مركز التوجيه المدرسي و المهني باتنة(2018).الهيكلة البيداغوجية لمرحلة التعليم الثانوي، https://www.cospbatna.com/ ، تصفح يوم:2017/12/17، الساعة:22س و 45د

22- وزارة التربية الوطنية(2005). منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.

23- وزارة التربية الوطنية(2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ، عدد خاص ديسمبر، المديرية الفرعية للتوثيق ، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال.

24- وزارة التربية الوطنية(ديسمبر2009). إصلاح المنظومة التربوية: النصوص التنظيمية، الجزء الأول، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال ، الجزائر.

25- وزارة التربية الوطنية(مارس 1992). إعادة هيكلة التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية

الباب الثاني:
الجانب الميداني

الفصـــل الأول

إجراءات الدراسة الميدانية

1 إجراءات الدارسة الاستطلاعية

1-1 ماهية الدارسة الاستطلاعية

2-1 فوائد الدارسة الاستطلاعية

3-1 أدوات الدارسة الاستطلاعية

4-1 عينة و إجراءات الدارسة الاستطلاعية

1-4-1 عينة الدراسة الاستطلاعية

2-4-1 إجراءات الدارسة الاستطلاعية

5-1 عرض نتائج الدارسة الاستطلاعية

2 إجراءات الدراسة الأساسية

1-2 منهج البحث

2-2 مجتمع البحث

3-2 مجالات الدراسة

1-3-2 المجال المكاني

2-3-2 المجال الزماني

4-2 أدوات الدراسة

1-4-2 الاستبيان

2-4-2 الخصائص السوسيومترية لأدوات الدراسة

5-2 المعالجة الإحصائية

تمهيد:

يعتبر الرصيد النظري الخطوة الأولى نحو تجسيد البحث الميداني على ارض الواقع و البوابة التي من خلالها يمكن العبور إلى مركز الظاهرة المراد البحث فيها، فالقراءات و الأدبيات تجسد صورة الظاهرة في ذهن الباحث و تعطيه أساس تجريدي يدفعه نحو تقصي الحقائق و البحث عن إزالة الغموض و كل ماهو مبهم و كشف شفرة الرموز الدلالية لمسببات الظاهرة التي تأرق الباحث و هذا طبعا لا يتأتى إلا بولوج الميدان و القيام بالدراسة التطبيقية مزودا بوعي واقعي يسهل على الباحث عملية التكيف الميداني أثناء قيامه ببحثه، فعملية إقتحام الميدان تبدأ بعملية جس النبض عن طريق إجراء دراسة إستطلاعية تمهد للدراسة الأساسية و هذا ما سوف نتناوله في هذا الفصل.

1- إجراءات الدارسة الاستطلاعية:

1 1 ماهية الدارسة الاستطلاعية:

تعرف الدراسة الاستطلاعية بأنها الجولة الاستكشافية التي تعطي صورة واضحة عن الميدان(حدوده و أبعاده و مكوناته البنائية)، ترسم خارطة الطريق التي يسترشد بها الباحث أثناء قيامه ببحثه.

تعد الدراسة الاستطلاعية " إستراتيجية تناول للميدان، تأخذ بعين الاعتبار الوقائع و الصعوبات التي يجب تجاوزها، من دون المساس بالطابع العلمي للعمل و بهذا تكون الجولة الاستطلاعية عامل وعي واقعي لدى الباحث عن العناصر المساعدة و العوائق التي تحيط بالظاهرة التي يريد دراستها و مجال تحركها و تمظهرها، هذا الوعي المدعم (بالرأسمال المفاهيمي) الذي تمنحه أدبيات و القراءات سيسمح بطرح إشكالية و فرضيات معقولة أي يمكن التأكد منها و ملاحظتها واقعيا."(سبعون،2012،ص77)

1 2 فوائد الدارسة الاستطلاعية:

تأتي الدراسة الاستطلاعية بعد جملة من القراءات و الأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث بحيث تساعد الباحث على الانتقال التدريجي من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي و هي تهدف إلى مجموعة من الأهداف يكمن حصرها فيمايلي:

-" للدراسة الاستطلاعية الميدانية دورا هاما في تحديد و ضبط عنوان البحث، كما لها دورا في تحديد عينة البحث و ضبطها، و أيضا في تحديد منهج الدراسة و أدوات البحث."(زرواتي،2008،ص24)

- تهدف الجولة الاستطلاعية إلى إيجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث و تساعد على تدقيق سؤال الانطلاق و ضبطه، و تظهر أهمية الجولة الاستطلاعية خاصة في الدراسات الميدانية، حيث تساعد على التعرف على ميدان البحث و التأقلم معه و معرفة بعض جوانبه التي لا تظهر حتما في القراءات و الأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث."(سبعون،2012،ص77)

كما تبين مما سبق فالدراسات الاستطلاعية الاستكشافية تنطلق من القراءات و الأدبيات السابقة التي تناولت الموضوع أو أحد جوانبه ثم الانطلاق إلى الميدان لإلقاء نظرة تحسسيه و أخذ فكرة تعارفيه عن الواقع المراد اقتحامه و إزالة الحواجز لخلق مناخ من الألفة و الاستئناس بين الباحث و الميدان، و معرفة مدى صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السوسيومترية، ليكون الباحث على استعداد لخوض غمار التجربة الميدانية بدون عثرات تعرقل سير بحثه، وهذا مما يسهل على الباحث الحصول على المعطيات بأقل جهد و وقت ممكن.

1 3 أدوات الدارسة الاستطلاعية:

تم اعتماد الاستبيان كأداة للدراسة الاستطلاعية حيث وزع الباحث الاستمارات على أساتذة السنة ثانية من التعليم الثانوي لمادة اللغة العربية(الأدب العربي) و مادة الرياضيات لجميع الشعب خلال الفصلين الأول الثاني و قد احتوت الاستمارة على 30 سؤالا تم

انتقاءهم و ضبطهم مع الأستاذ المشرف و قد تضمنت جميع الأبعاد و المحاور الأساسية للإصلاحات التربوية الجديدة.

1 4 -عينة و إجراءات الدارسة الاستطلاعية:

1-4-1- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت عينة البحث التجريبية في 28 أستاذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مفردات مجتمع البحث المتمثلة في أساتذة السنة ثانية من التعليم الثانوي لمادتي اللغة العربية والرياضيات لجميع الشعب، الموزعين على ثانويات بلدية الجلفة.

1 4 2- إجراءات الدارسة الاستطلاعية:تم توزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية خلال الفصلين الأول و الثاني من السنة الدراسية و بعد استرجاع الاستبيان قمنا بحذف بعض العبارات و التعديل في البعض الأخر منها كما تم استبدال بعض الأسئلة بأسئلة أخرى أكثرا تناسبا و أكثر تعبيرا عن آراء الأساتذة و هذا من خلال الحوار و النقاش بين الباحث و الأساتذة و نظار الثانويات المعنية، ليتم ضبطه في الأخير وفق الملاحظات المسجلة والمتفق عليها بنفس عدد الأسئلة (30 سؤالا) و لكن بشكل مضبوط و صيغة أكثر إحكاما.

1 5 -عرض نتائج الدارسة الاستطلاعية: أهم النتائج المتحصل عليها تمثلت في:

-تعدد وجهات النظر و الآراء حول الإصلاحات التربوية الجديدة بشكل فارقي كبير.

-أعطت هذه النتائج للباحث نظرة متعددة الزوايا عن تصورات الأساتذة.

-أسهمت نتائجه في الضبط النهائي للاستبيان.

-ساعدت الباحث في التقدير الزمني لتوزيع الاستبيان و استرجاعه.

2- إجراءات الدراسة الأساسية:

2 1 -منهج البحث:

المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي و الذي يعرف بأنه " طريقة علمية منظمة لوصف الظاهرة عن طريق جمع و تصنيف و ترتيب و عرض و تحليل و تفسير و تعليل و تركيب للمعطيات النظرية و البيانات الميدانية بغية الوصول على نتائج علمية توظف في السياسات الاجتماعية، بهدف إصلاح مختلف الأوضاع المجتمعية."(زرواتي،2007 ،ص87)

ولقد اخترنا هذا المنهج لتناسبه مع طبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته، حيث يقوم الباحث بوصف الظاهرة المراد دراستها كما هي في الواقع وصفا دقيقا كمًا و كيفًا، و من ثم يتجه الباحث نحو التصنيف و الترتيب ثم التحليل و التعليل و محاولة معرفة الأسباب و ربطها بمسبباتها و تحديد العلاقة و من ثم الوصول إلى التفسير العلمي للنتائج المتحصل عليها.

2 2 -مجتمع البحث:

أعتمد الباحث الحصر الشامل لمفردات مجتمع البحث و الذي هو" طريقة علمية منظمة يتبعها الباحث في جمع المادة العلمية حول موضوع البحث، و طريقة الجمع شاملة للأعضاء المبحوثين."(زرواتي،2007،ص179)

مفردات مجتمع البحث متمثلين في أساتذة الصف الثاني ثانوي لمادة اللغة العربية(الأدب العربي) و مادة الرياضيات لجميع الشعب في ثانويات بلدية الجلفة و البالغ عددهم (140) أستاذا.

2 3 -مجالات الدراسة:

2-3-1- المجال المكاني:

ثانويات بلدية الجلفة و البالغ عددهم 18 ثانوية.

2-3-2- المجال الزمني:

تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي (2017/2016)

جدول رقم(12) يبين توزيع أساتذة مادة الرياضيات و اللغة العربية على ثانويات بلدية الجلفة

الرقم	تسمية الثانوية	الرياضيات	لغة عربية	مجموع
		كل الشعب	كل الشعب	الأساتذة
1	الشيخ نعيم النعيمي	5	5	10
2	ابن الأحرش البشير	6	5	11
3	طهيري عبد الرحمان	6	6	12
4	غريسي عبد العالي	3	4	7
5	أول نوفمبر	5	4	9
6	مسعودي عطية	5	5	10
7	عبد الحق بن حمودة	4	4	8
8	شريف بلحرش المتشعبة	5	5	10
9	النجاح المجاهد هتهات بوبكر	3	3	6
10	ابن خلدون	3	2	5
11	كيحل بن شهرة الياقوت	4	4	8
12	المجاهد صديقي نوري ع,إسرار	3	3	6
13	المجاهد نوراني مصطفى الحدائق	4	3	7
14	المجاهد عديلة أحمد الفصحى	3	4	7
15	المجاهد عمور عبدالقادر .بحرارة	5	5	10
16	صيلع المبروك قرية أولاد عبيد الله	3	3	6
17	عريوة عمر برنادة	2	2	4
18	الشهبد نواي بلقاسم عين إسرار 02	2	2	4
	المجموع	**71**	**69**	**140**

2 4 أدوات الدراسة:

2-4-1- الاستبيان: يعرف بأنه "وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من أفراد، ويسمى الشخص الذي يقوم بإملاء الاستمارة بالمستجيب."(حسان، 2007 ، ص112)

وقد يفضل البعض استخدام لفظة استمارة تعبيرا عن الاستبيان و إن كانت الاستمارة تدلل عن الاستبيان بكونها الشكل الذي يتمظهر من خلاله هذا الأخير ، كما جاء في هذا

التعريف الذي يشير إلى أن "مفهوم الاستمارة يعني مجموعة أسئلة تطرح لأفراد عينة البحث، و التي تعطينا إجابات قابلة للعرض و التحليل و التفسير و التعليل و التركيب للوصول إلى نتائج تجيب على تساؤلات الإشكالية، و فرضيات البحث، كما تخدم هدف البحث."(زرواتي، 2007،ص ص220-221)

2-4-1-1- إعداد الاستبيان: تكون الاستبيان من قسمين هما:

أ- القسم الأول: و الذي يحتوى على معلومات عامة عن أفراد مجتمع البحث شملت عدة عناصر نذكر منها(السن ، الجنس ، طبيعة التكوين الأكاديمي للأستاذ، عدد سنوات التدريس، الشعبة و المادة التي يدرسها ، عدد الأقسام التي يدرسها ، متوسط عدد التلاميذ في كل قسم).

ب- القسم الثاني: و قد شمل هذا القسم عدة أبعاد موزعة على المتغيرين نذكر منها:

1- متغير التحصيل الدراسي(المتغير التابع): و اشتملت بدورها على :

البعد الكمي: الذي يحتوى توزع عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي:

- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أقل من أو يساوي 5
- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10
- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15
- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 15

البعد الكيفي: و يحتوى هذا البعد على عدة جوانب أو مجالات نذكر منها:

- الجانب المعرفي.
- الجانب الوجداني.
- الجانب المهاري.

2- الإصلاحات التربوية الجديدة(المتغير المستقل): و الذي يحتوى على الأبعاد التالية:

- هيكلة التعليم الثانوي
- المناهج التعليمية
- التقويم التربوي
- استخدام الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال

- تكوين الأساتذة

2-4-2- الخصائص السوسيومترية لأدوات الدراسة:

أ- الصدق:

ويتمثل في الصدق الظاهري أي صدق المحكمين و ذلك للتأكد من صدق الاستبيان ، حيث وزعت بطاقات التحكيم على **الأساتذة المحكمين** بالشكل التالي:

جدول رقم: (13) يوضح قائمة المحكمين.

الرقم	الإسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بن لعربي أحمد	دكتوراه	قسم العلوم الإجتماعية- الجلفة
02	براهيمي أم السعود	دكتوراه	قسم العلوم الإجتماعية- الجلفة
03	بن سليم حسين	دكتوراه	قسم العلوم الإجتماعية- الأغواط
04	جلود رشيد	دكتوراه	قسم العلوم الإجتماعية- الجلفة
05	سحوان عطا الله	دكتوراه	قسم العلوم الإجتماعية- الجلفة
06	ميهوب العابد	دكتوراه	قسم العلوم الإجتماعية- الجلفة

ونلاحظ من خلال الجدول أنه تم اختيار الأساتذة المحكمين لمبررات موضوعية ، وبعد جمع بطاقات التحكيم تم إجراء بعض التعديلات وفقا لملاحظات المحكمين ،حيث تم تعديل بعض العبارات (أنظر الملحق رقم (01)).

و تم الحكم على مدى ملائمة العبارات من حيث البعد الذي تقيسه ،و مدى ملائمة الصياغة ،و قد تم إجراء التعديلات في صياغة الفقرات والعبارات،(أنظر الملحق رقم (02)).

ب- الثبات:

قام الباحث باستخراج معامل الثبات للأداة بحساب معامل الاتساق الداخلي حيث قدر معامل الثبات للاستبيان (ألفا كرونباخ Alpha cronbach) ب (0.772) وهي قيمة أكبر من (0.600) ومنها يمكن القول أن جميع عبارات أسئلة الاستبيان متسقة داخليا وتخدم البناء العام للموضوع .كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يبين حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ Alpha cronbach)

معامل الثبات	
(ألفا كرونباخ)	عدد الأسئلة
0,772	102

2-5- المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتوزيع الاستمارات على عينة الدراسة و المقدرة بـ (140) أستاذ للصف الثاني ثانوي يدرسون مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية(الأدب العربي) كل الشعب بثانويات بلدية الجلفة و تمكن الباحث من استرجاع 140 استمارة، بعد هذه عملية تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي وهي حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها إحصائيا **SPSS (Statistical package for social sciences)** وهي اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

حيث تم إستخدام نسخة 22 من برنامج spss و هذا بالتركيز على النقاط التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للإستدلال على الخصائص الشخصية لكل أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفراد العينة وفق الأسئلة الواردة في الاستبيان.

2- معامل بيرسون (*Pearson's R*):

استخدام معامل الارتباط بيرسون PR للكشف عن نسبة وقوة الأثر بين متغيرات الدراسة لمعرفة درجة المعنوية لدى sig2 وعن دلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة α

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل أن نعطي صورة واضحة عن الخطوات المنهجية و الميدانية المتبعة في هذا البحث فكانت البداية مع الدراسات الاستطلاعية التي أفادتنا في استكشاف طبيعة أفراد مجتمع البحث والتي أعطتنا تصورات اكتسبنا من خلالها وعي واقعي عن الميدان موضوع الدراسة، كما تمكنا من تحديد مجتمع البحث و أدوات الدراسة المناسبة للبحث و المنهج الواجب إتباعه حيث خلصنا إلى إعتماد المنهج الوصفي لتناسبه مع دراستنا و أيضا استعملنا الاستبيان كأداة للدراسة تفي بالغرض المطلوب من أجل معرفة آراء و تصورات الأساتذة أفراد مجتمع البحث حول التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة.

الفصـــل الثاني
عرض و تحليل نتائج البيانات العامة
و الفرضية الأولى

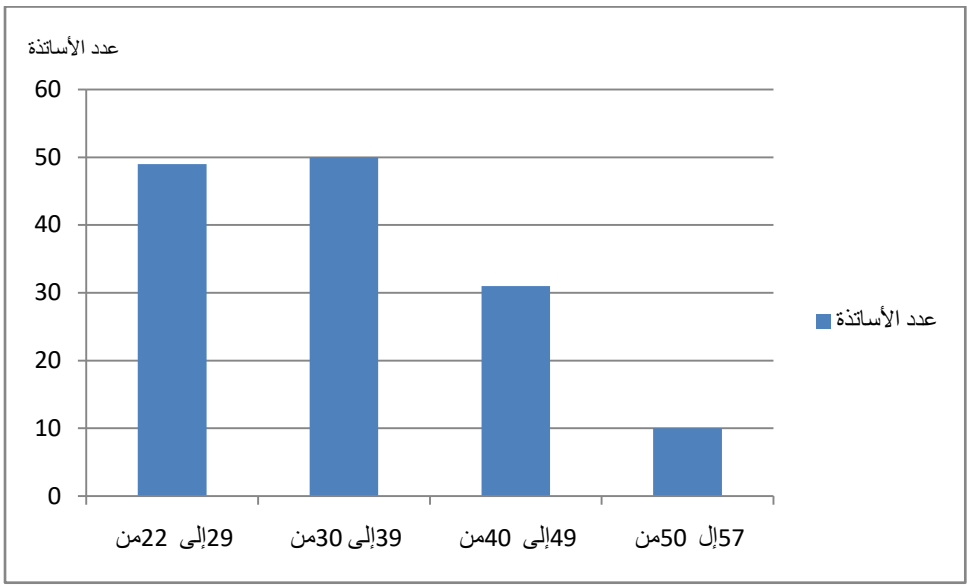
1. عرض و تحليل جداول البيانات العامة
2. عرض و تحليل جداول الفرضية الأولى
3. الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى

1- عرض و تحليل جداول البيانات العامة:

جدول (15) يمثل الفئات العمرية للأساتذة

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
من 22 إلى 29	49	%35,00
من 30إلى 39	50	%35,70
من 40 إلى 49	31	%22,10
من 50 إل 57	10	%7,10
المجموع	**140**	**%100,00**

تبين لنا من خلال الجدول رقم(15) أن فئة سن أساتذة صف السنة ثانية من التعليم الثانوي لمادة الرياضيات و اللغة العربية هي الفئة العمرية من 30 إلى 39 سنة بعدد تكرارات 50 وبنسبة 35,70% هي الفئة الأكبر ثم تأتي بعدها مباشرة الفئة العمرية من 22 إلى 29 سنة عدد 49 تكرارا بنسبة 35,00% ، حيث بلغ مجموع الفئتين الشابتين 99 أستاذا أي أغلبيتهم من الشباب مما يوحي بأن هؤلاء الأساتذة حديثي العهد نسبيا بالتدريس و هم في طور إكتساب المهارات و تكوين الخبرات البيداغوجية من أجل ممارسة التربوية أكثر جودة.

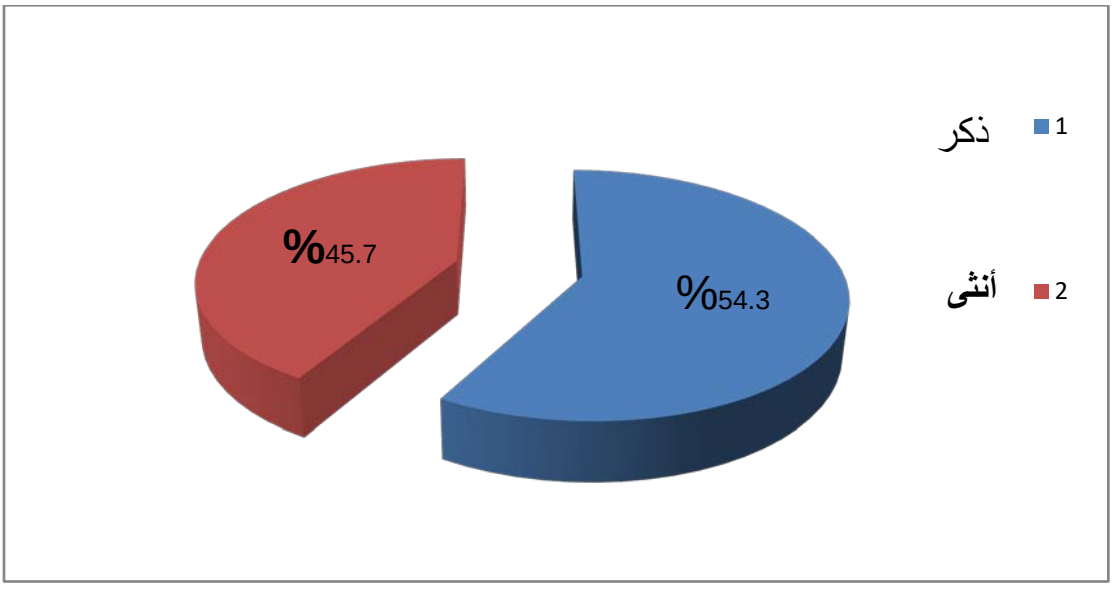


منحني بياني رقم(01) يبين عدد الأساتذة موزعين على الفئات العمرية

جدول (16) يمثل الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	76	54,3
أنثى	64	45,7
المجموع	*140*	*100*

تبين من خلال الجدول رقم(16) التقارب في عدد الأساتذة الذكور الذي بلغ 76 تكرار و عدد الأساتذة الإناث و الذي بلغ عددهن 64 تكرار، حيث يشير هذا التوزيع العددي على أن مهنة التدريس لم تكن يوما حكرا على الذكر دون الأنثى مما يؤكد تكافؤ الفرص بين الجنسين، و هذا ما قد يبعث على الطمأنينة و روح الإقتداء عند التلاميذ من الجنسين كلٌ حسب جنسه، و منه تتولد الدافعية و التحفيز نحو الإجتهاد و التحصيل الدراسي الجيد تطلعا إلى نجاح أكاديمي ثم إلى وظيفة و مكانة مرموقة في المجتمع.

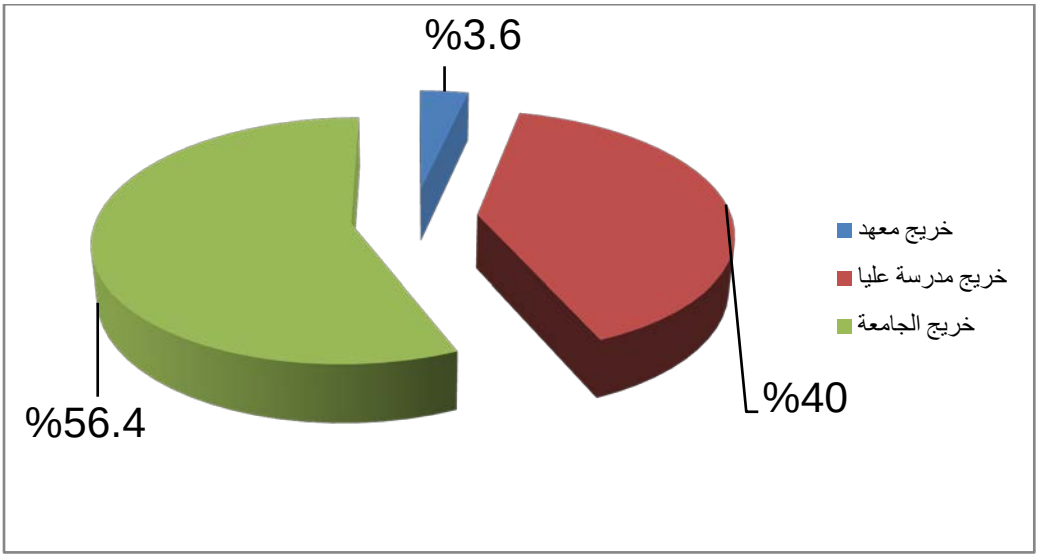


منحنى بياني رقم (02) يبين عدد الأساتذة حسب الجنس

جدول رقم (17) يبين طبيعة التكوين الأكاديمي للأستاذ

طبيعة التكوين الأكاديمي	التكرار	النسبة
خريج معهد	5	3,6
خريج مدرسة عليا	56	40
خريج الجامعة	79	56,4
المجموع	*140*	*100*

نلاحظ من الجدول رقم(17) أن النسبة 56,4 % و هي النسبة الغالبة بعدد تكرارات يساوي 79 تكرارا للأساتذة طبيعة تكوينهم الأكاديمي خريجي الجامعات أي أنهم إلتحقوا بمهنة التدريس مباشرة بدون تلقي أي نوع من أنواع التكوينات، و في المرة الثانية نجد خريجي المدارس العليا للأساتذة بنسبة 40 % و بعدد تكرارات قدر بـ 56 تكرارا و هم أساتذة تلقوا تكوينا مهنيا تلقوا فيه الجوانب النظرية و الميدانية حول بيداغوجيا التدريس و التي تؤهلهم للقيام بأداء وظائفهم على أحسن وجه.

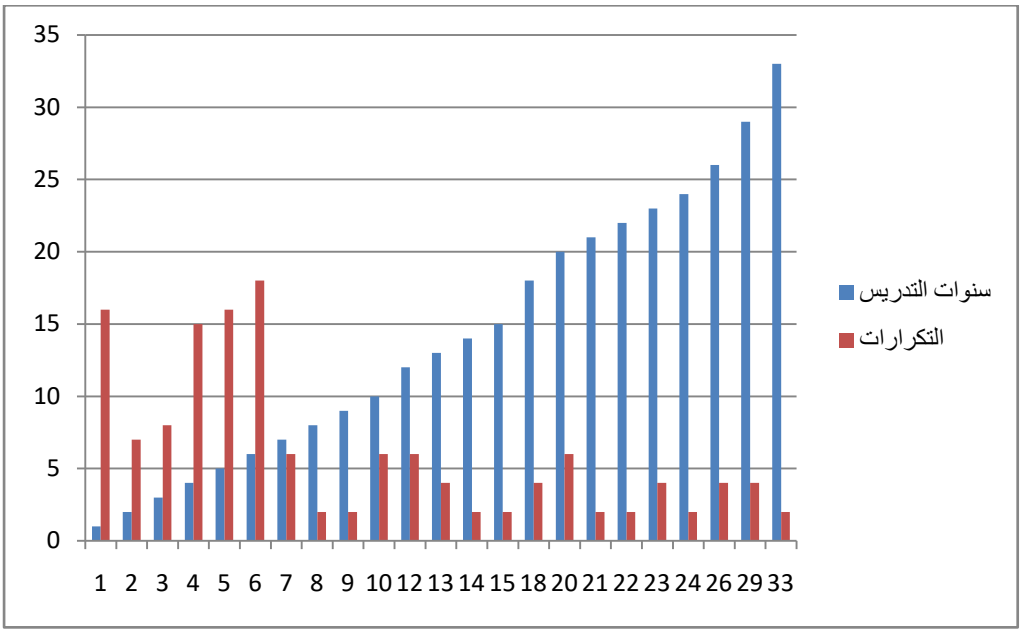


منحنى بياني رقم(03) يبين طبيعة التكوين الأكاديمي للأساتذة

جدول رقم (18) عدد سنوات التدريس كل أستاذ

عدد سنوات التدريس	التكرار	النسبة
1	16	11,4
2	7	5
3	8	5,7
4	15	10,7
5	16	11,4
6	18	12,9
7	6	4,3
8	2	1,4
9	2	1,4
10	6	4,3
12	6	4,3
13	4	2,9
14	2	1,4
15	2	1,4
18	4	2,9
20	6	4,3
21	2	1,4
22	2	1,4
23	4	2,9
24	2	1,4
26	4	2,9
29	4	2,9
33	2	1,4
المجموع	*140*	*100*

تبين لنا من الجدول رقم(18) أن سنوات التدريس المقدرة بـ 6 سنوات بعدد تكرارات تساوي 18 تكرار و نسبة مقدرة بـ 12,9% و هي النسبة الأكبر و التي يتضح من خلالها الخبرة المهنية لهاته الفئة كما تجدر الإشارة أن هناك فئات أخرى تليها متقاربة معها و هي على الترتيب 5 سنوات تدريس و تضم 16 أستاذا ثم 4 سنوات تدريس و تضم 15 أستاذا حيث يتضح من هذه الفئات التقارب في عدد سنوات التدريس و التقارب العددي للأساتذة الملتحقين بمهنة التدريس في سنوات متتالية و هذا ما يعذي صورة مصغرة عن سياسة التدريس التي تنتهجها السلطات المعنية وفق إحتياجات المؤسسات التعليمية من الموارد البشرية خصوصا الأساتذة، كما نلاحظ من الجدول أن الأساتذة أصحاب الخبرة المهنية الطويلة هم قلة و قد أخذوا في التناقص و هذا راجع إلى إحالة نسبة كبيرة منهم على التقاعد و يتضح هذا أكثر عند الأساتذة أصحاب سنوات التدريس من 23 سنة إلى 33 سنة و الذي يقدر عددهم من 2 أستاذ إلى 4 أساتذة بنسب تتراوح من 1,4 % إلى 2,9 % من مجموع الأساتذة، إن خبرة هؤلاء الأساتذة الذي قضوا وقتا كبيرا في التدريس تعتبر مكسب يجب أن يستغل أحسن إستغلال في تكوين الأساتذة الجدد و إكسابهم شيء من هذه الخبرات و المهارات التي لا تقدر بثمن و هذا من أجل تحسين مستوى الأداء المهني للأستاذ و جودة العملية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية.

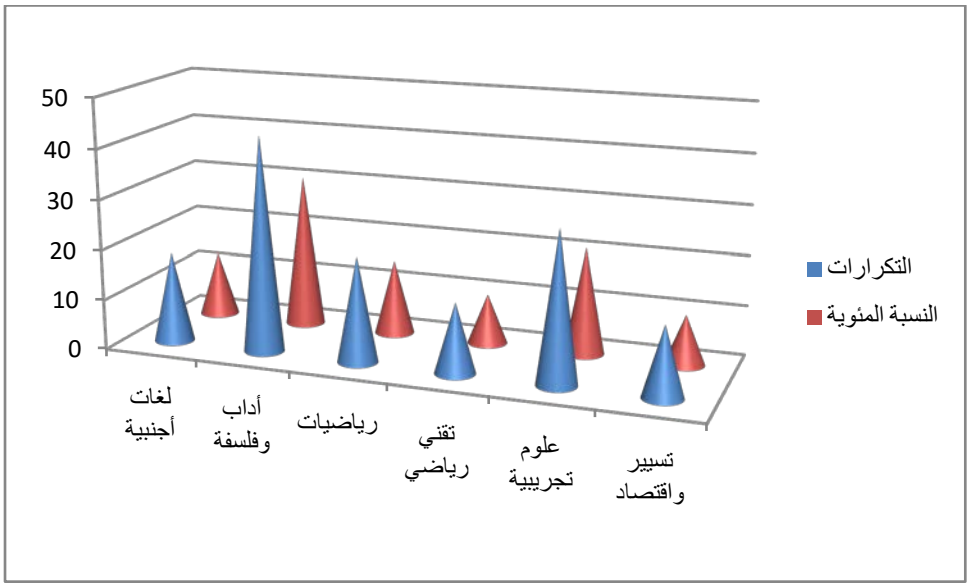


منحنى بياني رقم(07) عدد سنوات التدريس لكل أستاذ

جدول رقم (19) يبين الشعبة التي يدرسها الأستاذ

الشعبة	التكرار	النسبة
لغات أجنبية	18	12,9
أداب وفلسفة	43	30,7
رياضيات	21	15
تقني رياضي	14	10
علوم تجريبية	30	21,4
تسيير واقتصاد	14	10
المجموع	*140*	*100*

نلاحظ من خلال الجدول رقم(19) أن شعبة أداب و فلسفة هي الشعبة الأكثر تدريسا من بين الستة شعب المتاحة في السنة ثانية ثانوي حيث بلغت نسبتها 30,7 % بعدد تكرارات قدرت بـ 43 تكرارا من بين 140 فردا من أفراد مجتمع البحث في حين كانت أقل نسبة و هي 10 % المعبرة عن 14 تكرار حيث كانت بنفس النسبة و التكرار عند شعبة تقني رياضي و تسيير و إقتصاد، لقد لاحظنا أن أساتذة مادة الرياضيات و اللغة العربية يدرسون هذين المادتين بمختلف الشعب و لكن بنسبة متفاوتة فقد تركز تواجد كما أشرنا سابق عند شعبة أداب و فلسفة بنسبة أكبر و الأمر يتعلق بمادة اللغة العربية أكثر ثم مادة الرياضيات أم في تواجد في المقام الثاني بشعبة العلوم التجريبية لإن الأمر يتعلق بمادة الرياضيات أولا ثم مادة اللغة العربية بالدرجة الثانية، إن تركز تواجد الأساتذة في شعبة دون أخرى يرجع إلى طبيعة المادة المدرسة و علاقتها الأساسية بالشعبة التي تنتمي إليها و هذا أمر طبيعي مع أن هذين المادتين تدرسان في كامل الشعب المذكورة مع إختلاف المعاملات لكل مادة و كل شعبة.

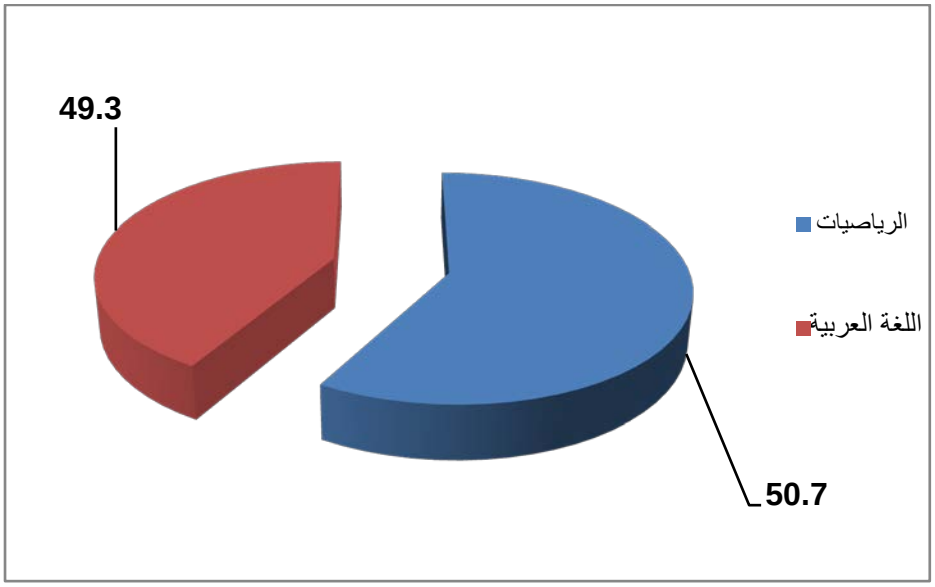


منحنى بياني رقم(05) يبين الشعب التي يدرس فيها الأستاذ

جدول رقم (20) يبين المادة التي يدرسها كل أستاذ

المادة	التكرار	النسبة
رياضيات	71	50,7
لغة عربية	69	49,3
المجموع	*140*	*100*

تبين من خلال الجدول رقم(20) أن الأساتذة متوزعين على المواد الدراسية المقررة لتدريس تلاميذ الصف الثاني ثانوي عبر كل ثانويات بلدية الجلفة حيث بلغ أساتذة مادة الرياضيات 71 أستاذا بنسبة مقدرة بـ 50.7 %، أما أساتذة مادة اللغة العربية فبلغ عددهم 69 أستاذا بنسبة مقدرة بـ 49.3 %، من الملاحظ أن الأساتذة متوزعين بصفة متقاربة بين المادتين و هذا يرجع أن هاتين المادتين يتم تدريسهما في كل الشعب و التخصصات التابعة لها مع إختلاف في المناهج الدراسية و مضامين البرامج و الحجم الساعي.



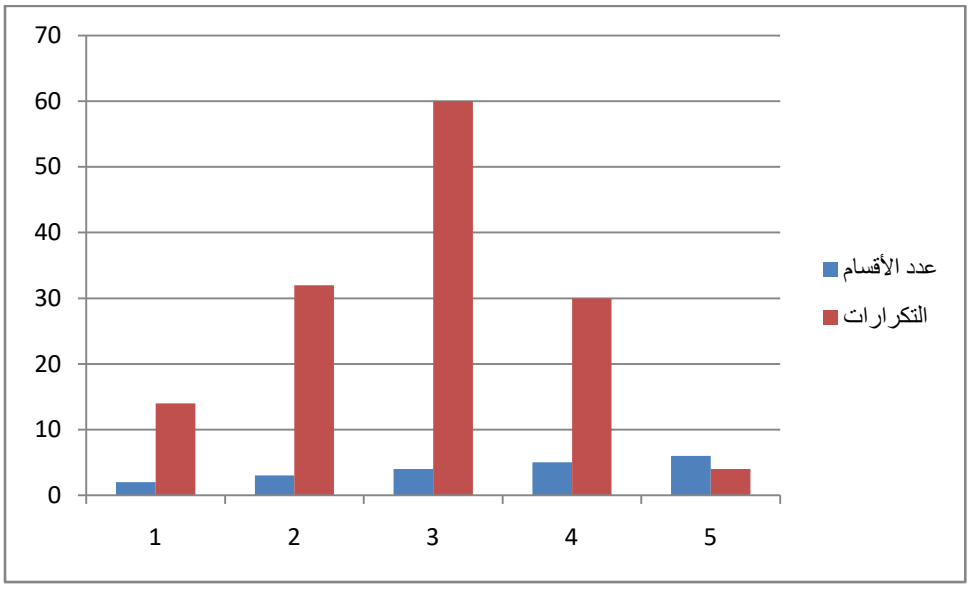
منحنى بياني رقم(06) يبين المادة التي يدرسها كل أستاذ

جدول رقم (21) يبين عدد الأقسام التي يدرسها كل أستاذ

عدد الأقسام التي تدرسها	التكرار	النسبة
2	14	10,0
3	32	22,9
4	60	42,9
5	30	21,4
6	4	2,9

تبين من الجدول رقم(21) أن أكبر نسبة 42,9 % بعدد تكرارات مقدرة بـ 60 تكرار الممثل للأساتذة يدرسون أربعة أقسام في حين نجد أقل نسبة 2,9 % بعدد تكرارات مقدرة بـ 4 تكرار الممثل للأساتذة يدرسون ستة أقسام، و سنحاول تحليل هذا التوزيع لعدد الأساتذة على عدد الأقسام نبدأ بالنسبة و العدد الأكبر(60 أستاذ) التي نلاحظ فيها التوزيع المعتدل أي كل أستاذ يدرس أربعة أقسام و هو شيء معقول حسب تصورات الأساتذة في حين نجد النسبة و العدد الأقل(4 أستاذة) نجدهم قد توزعوا بطريقة غير عادلة و أحيانا تفوق قدرة الأستاذ حيث يدرسون ستة أقسام و في المقابل أيضا نجد أساتذة يدرسون قسمين فقط و هذا في الفئة التي تضم 14 أستاذ و التي قدرت نسبتهم بـ 10% ومنه نلاحظ أن هذه الفئة الأخيرة لا تبذل مجهودات مثل المبذولة عند فئة أربعة أساتذة الذين يدرسون ستة أقسام أو حنى فئة 30 أستاذا الذين يدرسون خمسة أقسام، و منه نلاحظ سوء التوزيع الراجع إلى سوء التخطيط المركزي الذي وقعت فيه الإدارة المسؤولة عن التعيينات لذا نجد بعض الأساتذة يشتكي الضغط الممارس عليه أثناء أداء وظيفته و الذي ينجم عنه سوء الأداء و التقصير الذي أرغم عليه، لتجاوز ما قد كلف به قدراته و طاقاته، و هذا ما قد يفسر ضرورة تماشي هيكلة مرحلة التعليم الثانوي والتنظيم البيداغوجي المصاحبة للإصلاحات التربوية الجديدة مع

الواقع المعاش و الذي قد يرجعه بعض المختصين التربويين إلى عدم الانسجام بين عملية التخطيط التربوي و عملية التنفيذ و التجسيد الميداني.



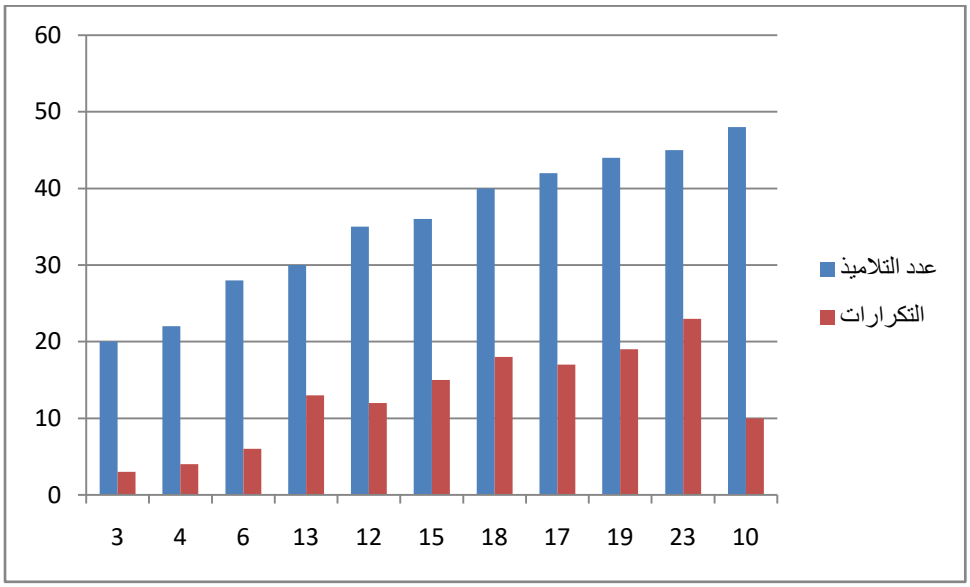
منحنى رقم (07) يبين عدد الأقسام التي يدرسها كل استاذ

جدول رقم (22) يوضح متوسط عدد التلاميذ بالقسم

متوسط عدد التلاميذ	التكرار	النسبة
20	3	2,1
22	4	2,9
28	6	4,3
30	13	9,3
35	12	8,6
36	15	10,7
40	18	12,9
42	17	12,1
44	19	13,6
45	23	16,4
48	10	7,1

تبين من الجدول رقم(22) أن متوسط عدد التلاميذ و الذي قدر بـ 48 تلميذا بالقسم نجده قد تكرر 10 مرات و هي الفئة الأكبر من بين جميع الفئات الأخرى مما يعني أن هناك كثافة كبيرة و اكتظاظ بهذه الأقسام، الأمر الذي يُصعب المهمة على الأستاذ أثناء إلقاءه الدرس و الشرح ضمن العملية التعليمية التعلمية داخل الصف الدراسي و كذلك يجد صعوبة أكبر أثناء القيام بعملية التقويم البنائي و كذلك التقويم المستمر، و منه فكيف للأستاذ أن يقوم بالدور المنوط به؟ و كيف للتلميذ أن يفهم و يستوعب الدرس في وسط يسوده الاكتظاظ و الفوضى؟، و تلي هذه الفئة فئة أحرى متوسط عدد التلاميذ في القسم قدر بـ 45 تلميذا بعدد تكرارات 23 تكرارا و هي الفئة الغالبة من حيث عدد التكرارات و كذلك تأتي في المرتبة الثانية من حيث إكتظاظ القسم و هي لا تقل أهمية في انعكاساتها السلبية على سير الدرس بالقسم و منه على التحصيل الدراسي للتلاميذ، و في المقابل نجد أقل متوسط عدد التلاميذ بالقسم الواحد قدر بـ 20 تلميذا و هذا بعدد تكرارات قدر بـ 3 تكرارات و منه لا وجود للإكتظاظ بالقسم حيث لاحظنا هذا عند الأقسام عند شعبة التقني الرياضي باختصاصاتها الأربعة (الهندسة الكهربائية ، الهندسة المدنية ، الهندسة

الميكانيكية ، هندسة الطرائق) وقد يعود ذلك إلى نقص التلاميذ الملتحقين و المتمدرسين بهذه الشعبة الذين تم توجيههم إليها حسب المعدلات المتحصل عليها ثم حسب رغبات التلاميذ، كما تجدر الإشارة أن ظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام قد تعود أيضا إلى سوء عملية توجيه و توزيع الأساتذة ضمن عملية التوظيف و كذلك إلى عمليات الحراك و الانتقال من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة تعليمية أخرى بحيث يؤدي ذلك على نقص الأساتذة في مؤسسة تعليمية يدرسون مادة معينة مما يضطر الإدارة بالتكيف مع الوضع الراهن و تكليف باقي أساتذة المادة بتدريس الأقسام التي بها عجز أو توزيعهم على الأقسام الأخرى مما يولد الاكتظاظ الذي قد تكون له أثار سلبية على تحصيل التلاميذ كما بينت ذلك بعض الدراسات السابقة و هو الأمر الذي سوف نتأكد منه خلال هذه الدراسة.



منحنى بياني رقم(08) يبين متوسط عدد التلاميذ بكل قسم

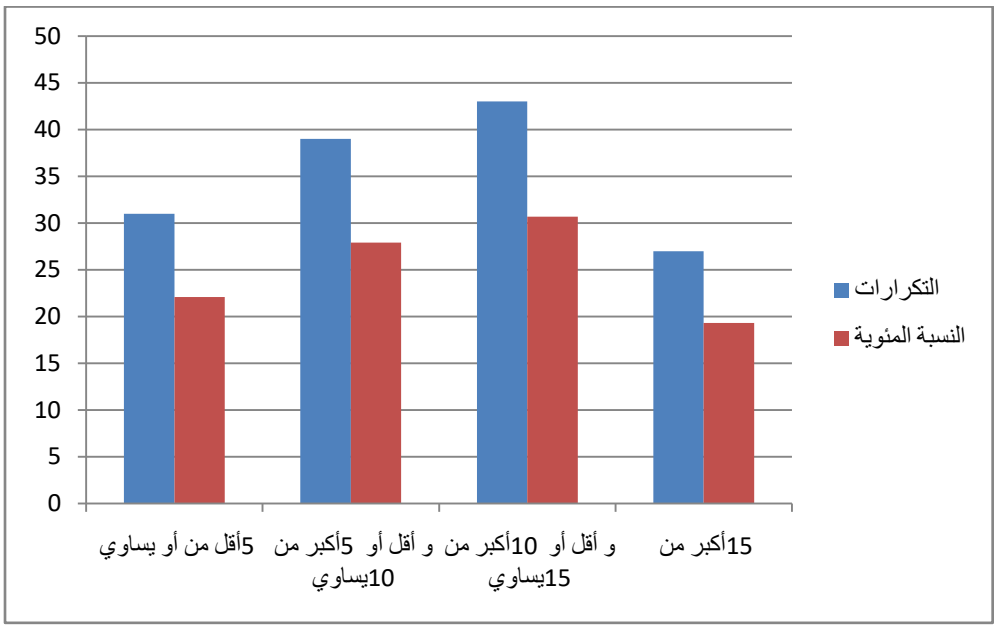
جدول رقم(23) يبين عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها

موزعين وفق عدة فئات

عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها	التكرار	النسبة
أقل من أو يساوي 5	**31**	**22,1**
أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	**39**	**27,9**
أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	**43**	**30,7**
أكبر من 15	**27**	**19,3**
المجموع	**140**	**100**

تبين لنا من الجدول رقم(23) أن نسبة 30.7% بعدد تكرارات مقدرة بـ 43 تكرارا لفئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 هي الفئة الأكبر و هي تمثل معدلات التلاميذ من المستوى المتوسط إلى المستوى الجيد أي تشمل قاعدة تلاميذ تتوسط الفئات الأخرى، في حين نجد أقل نسبة **19,3**% بعدد تكرارات مقدرة بـ 27 تكرارا عند الفئة **أكبر من 15** و هي تمثل معدلات التلاميذ بمستوى جيد جدا، كما تجدر الإشارة أن أصحاب المعدلات أقل أو قريب من المتوسط إلى المعدلات الضعيفة عند الفئتين هما فئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 و فئة أقل من أو يساوي 5 حيث إذا جمعنا الفئتين مع بعضهما نظرا لتقاربهما في النتائج فإنهما يشكلان الأغلبية أين يصيح مجموعهما 70 تكرار بنسبة تقدر بـ 50 % و المقابل لا نستطيع صم الفئتين المتبقيتين نظرا لتباعدهما النسبي لذا يصبح مجموع الفئتين أصحاب المستوى القريب من المتوسط على الضعيف هي الأكبر، أما إذا نظرا إلى توزيع الفئات من زاوية مستوى التلاميذ من المتوسط إلى المستوى الجيد جدا فنجد مجموع عدد التكرارات 70 تكرارا بنسبة قدرت بـ 50 % و هنا يكون التعادل بين مجموعي الفئتين و يبقى الفصل بينهما

في ترجيح الكفة لصالح أحدهما و هذا هو الهدف من الإصلاحات التربوية الجديدة في قيامها بإصلاحات متعددة مست جميع المحاور الأساسية للمنظومة التربوية انطلاقا من إعادة هيكلة التعليم الثانوي و إصلاح المناهج الدراسية و إعادة بناءها وفق المقاييس التربوية الحديثة في العالم و تبني المقاربة البيداغوجية الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات و توفير الوسائل البيداغوجية المدعمة لها، و إدماج و استخدام تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، مع اعتماد أنماط و أساليب التقويم الحديثة مثل التقويم التشخيص أو القبلي ثم التقويم البنائي و التقويم التحصيلي أو الختامي و هذا بالموازاة مع التقويم المستمر، كما لا ننسى الاهتمام الذي أولته لعملية تحسين المستوى التكويني للأستاذ عبر مختلف الفترات التكوينية و التربصات و الأيام الدراسية مع تزويده بالمنهاج و الوثيقة المرافقة له بالإضافة إلى دليل الأستاذ الذي يساعده في التحضير و الإعداد الجيد للدروس، فهذا الكم المعتبر من التعديلات أحيانا و التجديدات أحيانا أخرى في صميم المنظومة التربوية و مدى نجاح القائمين عليها من الخبراء و المختصين التربويين و الفاعلين على مستوى هرم السلطة و المجسدين لهذه البرامج على مستوى القاعدة هي المحدد الأساسي لمدى تحقق الأهداف و الغايات المرجوة من هذه الإصلاحات و الرفع من جودة مخرجات مؤسساتنا التعليمية لترقى على مصاف الدول المتطورة في المجال التربوي التعليمي.



منحنى بياني رقم(09) يبين عدد التلاميذ حسب المعدلات موزعين إلى فئات

2- عرض و تحليل جداول الفرضية الأولى:

– نص الفرضية : لهيكلة التعليم الثانوي في إطار الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

جدول رقم (24): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاستمرارية التربوية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي

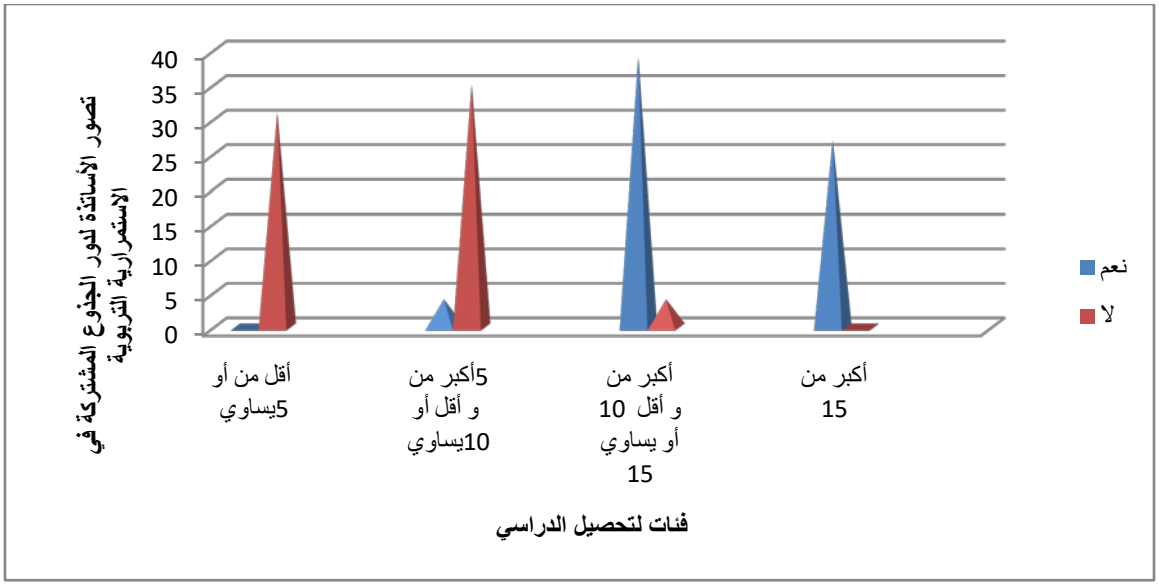
			هل ترى أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية نتيجة للانتقال بين التعليم الأساسي؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	21	10	31
		%	15,0%	7,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	25	14	39
		%	17,9%	10,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	39	4	43
		%	27,9%	2,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	112	28	140
		%	80,0%	20,0%	100,0%
Pearson's R		Value	,826	Approx. Sig.	,000[c]

من خلال الجدول رقم(24) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاستمرارية التربوية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي تبين أن نسبة 27,9 % من الأساتذة يرون أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية نتيجة للانتقال بين التعليم الأساسي عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 لمعدلات التلاميذ في حين أن نسبة 0,0 % كانت للذين يرون أن الجذوع

المشتركة لم تسهل المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية لدى فئة التلاميذ المتحصلين على معدل أكبر من 15 ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000^{c} وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان = ***0,826*** R وهو ارتباط قوي موجب كما هو مبين في المنحنى البياني رقم 1 مما يدل على أن للجذوع المشتركة التي استحدثت في الإصلاحات الجديدة تأثير موجب على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية.

فهذا التصور الإصلاحي يسعي إلى خلق نسق فرعي متمثل في هذه الجذوع المشتركة التي تقوم بإعطاء معارف تمهيدية للتلاميذ من أجل إدخالهم في معارف متخصصة بعد انتقالهم إلى مرحلة أعلى والذي يخدم النسق التربوي العام، وهذا ما طرحه تالكوت بارسونز بأن البناء لا يمكن له البقاء إلا إذا كانت الأنساق الفرعية لها نفس الأهداف مع النسق الكلي ، وبالتالي فإن الجذوع المشتركة التي أتت ضمن الإصلاحات التربوية الحديثة سعت إلى مد أواصر التواصل و دعم الاستمرارية التربوية و البيداغوجية بين المرحلتين المتوسط(الأساسي) و بين مرحلة التعليم الثانوي، و ذلك بتكييف المواد الدراسية حسب طبيعة كل مرحلة مع المحافظة على المضامين و المحتويات و التماشي مع مبدأ التدرج في إكساب المعارف و الخبرات وفق القدرات الذهنية و الاستعدادات العقلية لكل مرحلة عمرية، فلكل مرحلة من مراحل التعليم تتطلب مناهج و برامج تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ، حيث نجد أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية نتيجة للانتقال بين المرحلتين التعليميتين، وعدم إحداث قطيعة بيداغوجية بينها لكي يستطيع التلميذ استيعاب مواد دراسية فد سبق له دراستها أو التعرف عليها في السنوات السابقة، وتجنب الخسارة في الوقت و الجهد و الوسائل المسخرة لذلك في حالة الانطلاق من جديد في عملية التعرف و بناء التعلمات التي تساعد التلميذ في فهم و استيعاب هذه المواد الجديدة كليا، فالاستمرارية عامل مهم يجنبنا الدخول في معركة الحسابات الاقتصادية(الجهد،الزمن،الوسائل...)، ويدفعنا نحو تحقيق مبدأ اقتصاد المعرفة القائل بالحصول على

المعرفة بأقل جهد و أقصر وقت، و الاستمرارية البيداغوجية التربوية تكون نتيجة التماثل و التناسق في جوهر المواد الدراسية، بمنهج علمي يخدم وحدة المضمون و يدعم التراكم المعرفي و الخبرات المكتسبة، تعمل باستمرار على تحسين و تجويد المسار التعليمي، و تجنه العثرات و الصدمات التي تنجم عن الانتقال المفاجئ و الغير مدروس بين المراحل التعليمية، التي لا تخدم حتما الوحدة و الانسجام و لا تعمل على تحقيق مبدأ التواصل و الاستمرارية البيداغوجية التي جاءت كإحدى أهداف الإصلاحات التربوية الجديدة.



منحنى بياني رقم (10) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاستمرارية التربوية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي

جدول رقم (25): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتجانس في المستويات من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي

			هل الجذوع المشتركة التي تم اعتمادها في السنة الأولى تسعى إلى خلق التجانس في المستويات التربوية للتلاميذ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	6	25	31
		%	4,3%	17,9%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	10	29	39
		%	7,1%	20,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	40	3	43
		%	28,6%	2,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	83	57	140
		%	59,3%	40,7%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,675*	*Approx. Sig.*	
				,000[c]	

من خلال الجدول رقم (25) تبين أن خلق التجانس في المستويات التربوية للتلاميذ وفق الجذوع المشتركة المعتمدة في الإصلاح التربوي الجديد لها أثر قوي موجب على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث كانت درجة المعنوية 0.000^{c}= sig2 وهي عند مستوي الدلالة α= 0.01 وبلغ معامل الارتباط بيرسون R =0.675 وهو قوي حسب تصنيف زكموند ، في حين كانت نسبة 28.6 % من الأساتذة تعبر عن موافقتها لتأثير الجذوع المشتركة التي تم اعتمادها في السنة الأولى والتي تسعى إلى خلق التجانس في المستويات التربوية للتلاميذ تأثير على فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 أما الأساتذة الذين يرون أن الجذوع المشتركة غير مؤثرة على تحصيل التلاميذ حيث كانت نسبتهم 2.1% عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15.

تسعى هذه الجذوع المشتركة إلى مراعاة الفروق الفردية وفق برامج مشتركة لجميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم وميولاتهم لتمهيدهم إلى معارف أكثر تخصصا بعد هذه المرحلة وتتمثل في الاختصاصات الأدبية والعلمية ولإعطائهم قاعدة معرفية يمكن من خلالها تقويم التلاميذ بطريقة موضوعية نظرا للتجانس الذي قامت به الجذوع المشتركة في إطار إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي المصاحبة للإصلاحات التربوية الجديدة،

جدول رقم (26): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والمكتسبات القاعدية من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي

			هل الجذوع المشتركة في السنة الأولى تعطي التلاميذ قاعدة وأساس يؤهلهم للسنوات الموالية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	5	26	31
		%	3,6%	18,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	8	31	39
		%	5,7%	22,1%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	39	4	43
		%	27,9%	2,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	25	2	27
		%	17,9%	1,4%	19,3%
المجموع		التكرار	77	63	140
		%	55,0%	45,0%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,660*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

بين من الجدول(26) أن نسبة 27,9% تمثل الأساتذة الذين يرون أن الجذوع المشتركة في السنة الأولى تعطي التلاميذ قاعدة وأساس يؤهلهم للسنوات الموالية وظهر ذلك عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 من مستويات التحصيل الدراسي في حين نجد أن نسبة 1,4% تمثل الأساتذة الذين يرون أن الجذوع المشتركة لا تعطي أساسا يؤهل التلاميذ للسنوات الموالية وظهر ذلك عند الفئة أكبر من 15 وقد أبان ذلك معامل الارتبـاط بيرسون

حيث بلـغ R =0.660 ودرجة المعنويـة لديsig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ وعليه فالأثر قوي وموجب بين إعطاء الجوع المشتركة قاعدة وأساس للتلاميذ وبين التحصيل الدراسي لديهم .

الجذوع المشتركة تقوم بتأسيس قاعدة و خلفية علمية للتلاميذ تجعل المكتسبات التي تأتي في المرحلة البعدية تجد مكان لها في الرصيد المعرفي عند التلميذ مما يسهل عملية الاستيعاب والفهم ثم التحليل فالتركيب والتطبيق وهذا وفق ما صنفه بلووم، من الملاحظ أن الجذوع المشتركة تعتبر الخطوة الأولى التي تؤسس للخطوات الموالية ففي السنة الأولى يستطيع التلميذ أن يأخذ نظرة شاملة و تترسخ في ذهنه تصورات عن السنوات القادمة أي السنة ثانية و الثالثة و يصبح قادرا على التمييز بين مختلف الشعب المتاحة و بإمكانه الإختيار بينها حسب رغباته وفقا للمعدلات المتحصل عليها التي تؤهلها لتجسيد ميولاته و إتجاهاته نحو الشعبة التي يفضل أن يدرسها في السنوات القادمة.

جدول رقم (27): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وتوجيه التلاميذ من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي

			هل الجذوع المشتركة في السنة الأولى توجه التلاميذ للاختيار الصحيح نحو الشعبة المراد الالتحاق بها ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	5	26	31
		%	3,6%	18,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	12	27	39
		%	8,6%	19,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	38	5	43
		%	27,1%	3,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	25	2	27
		%	17,9%	1,4%	19,3%
المجموع		التكرار	80	60	140
		%	57,1%	42,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,630*	*Approx. Sig.*	
				,000[c]	

من خلال الجدول (27) تبين أن الفئة الغالبة في تصور الأساتذة للدور الإيجابي للجذوع المشتركة في توجيه التلاميذ نحو الشعبة المرغوب فيها بلغت 27.1% عند معدلات أكبر من 10 وأقل أو يساوي 15 في حين بلغت نسبة 1.4 % للأساتذة الذين يرون أن الجذوع المشتركة لم تقم بدور التوجيه عند الفئة أكبر من 15 ، وبالنسبة لمعامل الارتباط بيرسون فقد كانت درجة المعنوية لديه 0.000c = sig2 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط 0.63 وهو ارتباط قوي مما يؤكد وجود أثر ايجابي قوي بين دور الجذوع المشتركة في السنة الأولى في توجيه التلاميذ للاختيار الصحيح نحو الشعبة المراد الالتحاق بها وبين التحصيل الدراسي للتلاميذ حسب فئات معدلاتهم .

إن عملية التوجيه من أهم العمليات المساعدة على الاختيار الصحيح الذي يدعم رغبات التلاميذ في اختيار الشعبة المراد الالتحاق بها و بالتالي يحدث التوافق و

الانسجام مع البرامج التي يتلقاها التلميذ و من ثم التكيف مع الصف الدراسي و بالتالي تحدث له عملية الاندماج و التحفيز نحو المشاركة الصفية و التفاعل الإيجابي مع الآخرين و بالتالي تسهل عملية الفهم و الاستيعاب. لأن السنة الأولى أزالت الغموض الذي كان يكتنف هذه الشعب في البداية و جعلت التلميذ قادرا على تحديد وجهته صوب الشعبة المراد الالتحاق به، بالإضافة إلى أن الشعب المبرمجة و التي تم تسطيرها لتلبي اغلب حاجيات و رغبات التلاميذ وفق المناهج الدراسية الحديثة التي سطرت مجموعة من الشعب تتماشى و انشغالات التلاميذ و تراعي تطلعاتهم المستقبلية، لذا يجد التلميذ نفسه محاط بكم من التوجيهات و التوضيحات خلال السنة الأولى تؤهله نحو الاختيار الأفضل الذي يتناسب مع قدراته الاستيعابية و الفكرية و يشبع رغباته و يلبي طموحاته الذاتية.

جدول رقم (28): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و تقليص عدد الشعب بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي

			هل تقليص عدد الشعب بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي قلل من فرص الاختيار نحو رغبات التلاميذ ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	4	27	31
		%	2,9%	19,3%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	10	29	39
		%	7,1%	20,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	36	7	43
		%	25,7%	5,0%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	23	4	27
		%	16,4%	2,9%	19,3%
المجموع		التكرار	73	67	140
		%	52,1%	47,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*0,600-*	*Approx. Sig.*	
				,000[c]	

من خلال الجدول (28) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التقليص من عدد الشعب بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي قد قلل من فرص الاختيار للتلاميذ نحو رغباتهم من خلال الجذوع المشتركة للسنة أولى ثانوي تبين أن نسبة 25.7% من الأساتذة يرون أن تقليص عدد الشعب في السنة أولى ثانوي يحد من اختيار التلاميذ للشعبة المرغوب الالتحاق بها عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 لمعدلات التلاميذ في حين أن نسبة 2,9 % كانت للذين يرون أن الجذوع المشتركة لا تحد من اختيار التلاميذ لدى نفس فئة التلاميذ في حين نلاحظ أن نسبة 20,7 % المتحصلين على معدل أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، يري الأساتذة أنه لا يوجد تأثير لعملية تقليص الفرص للاختيار نحو الشعب المرغوب فيها مقابل أراء الأساتذة الموافقون على وجود أثر لتقليص الشعب على اختيار التلاميذ لنفس الفئة بنسبة 7,1 % ، و من خلال هذا التقارب في النسب بين الأساتذة الذين قالوا نعم لتأثير تقليص الشعب على اختيار التلاميذ و بين الأساتذة الذين قالوا لا يوجد تأثير، كما

يؤكد ذلك مجموع النسب للذين قالوا (نعم) و المقدرة بـ 52,1 %، و مجموع النسب للذين قالوا (لا) بنسبة 47,9 % يتضح أن عملية التقليص لم تؤثر بشكل كبير في عملية الاختيار خصوصا عند الفئة الأولى و الثانية كما ما هو مبين في الجدول رقم(14) ،ومن خلال معامل الارتباط بيرسون الذي بلغت درجة المعنوية لديه 0.000c= sig2 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان 0,600− R = وهو ارتباط قوي سلبي مما يدل على أن للجذوع المشتركة التي استحدثت في الإصلاحات الجديدة تاثير سلبي على فرص الاختيار للالتحاق بالشعب المرغوب فيها و بالتالي في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية.

لقد عمدت الإصلاحات التربوية الجديدة إلى استحداث نمط جديد في إطار إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و المتمثل في تحديد الشعب و تقليص عددها من أجل إزالة التشتت و الغموض عند التلاميذ إزاء أتساع مجال الاختيار الذي قد ينعكس سلبا على التقدير نتيجة عدم الدراية الكافية لخصائص كل شعبة نظرا للعدد الكبير للشعب و تفرعها، حيث نجد في التنظيم البيداغوجي السابق (قبل إعادة الهيكلة لسنة 2003) نجد 15 شعبة بما فيها التعليم التقني الذي تم حذفه و التخلي عنه كليا و للمقارنة مابين التنظيم التربوي السابق و الحالي نلاحظ مدى الفارق الكبير في عدد الشعب حيث تم تقليص الشعب من 15 شعبة إلى 06 شعب حاليا كما هو ملاحظ من تتبع المسار الكرونولوجي للإصلاحات التربوية خصوصا فيما يتعلق بهيكلة التعليم الثانوي فلو أخذنا على سبيل المثال لا الحصر مرحلة ما قبل الأخيرة أي بعد صدور المنشور الوزاري رقم: 93/011 المؤرخ في 1993/03/10 الذي تضمن تعديل هيكلة التعليم الثانوي كالتالي:

- في السنة أولى ثانوي: هناك ثلاثة جذوع مشتركة و هي: جذع مشترك أدأب و جذع مشترك علوم و جذع مشترك تكنولوجيا.

- في السنة الثانية و الثالثة ثانوي : بقي التعليم الثانوي العام و التكنولوجي كما هو و ألغي التعليم التأهيلي بكامله و حل محله التعليم التقني الذي تم التخلي عنه فيما بعد ، حيث تم توزيع الشعب كمايلي: (مجموع الشعب 15 شعبة)

- 1- التعليم الثانوي العام و التكنولوجي : قسم إلى 09 شعب و هي :

1 ـ 1 مجموعة شعبة الآداب بها 03 شعب

1 ـ 2 مجموعة الشعب العلمية بها 02 شعب

1 ـ 3 مجموعة الشعب التكنولوجية بها 04 شعب

- 2- التعليم التقني (حل محل التعليم التأهيلي) : قسم إلى 06 شعب و هي :

2-1- شعبة الصناعة الميكانيكية

2-2- شعبة الإلكترونيك

2-3- شعبة الإلكتروتقني

2-4- شعبة الأشغال العمومية و البناء

2-5- شعبة الكيمياء

2-6- شعبة تقني محاسبة

أما في الإصلاحات التربوية الجديدة (2003إلى يومنا هذا) فجاءت تنفيذا الأمر الوزاري رقم: 03/09 المؤرخ في : 13 أوت 2003الذي يعدل و يتمم الأمر رقم:76/35 المؤرخ في : 16أفريل 1976 و المتضمن تنظيم التربية و التكوين حيث أصبح تنظيم التعليم الثانوي بهيكلته الجديدة بصورته الحالية و المتمثل في :

- في السنة أولى ثانوي: هناك جذعان مشتركان و هما: الجذع المشترك أدأب و الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا، أين تم حذف الجذع المشترك تكنولوجيا و كذلك التخلي عن التعليم التقني.

- في السنة الثانية و الثالثة ثانوي : قسم إلى 06 شعب وهي :

1 ـ 1 الجدع المشترك آداب توزع إلى :

1 ـ 1 - شعبة آداب و لغات أجنبية

1 ـ 2 - شعبة الآداب و الفلسفة

2- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا توزع إلى:

2-1- شعبة الرياضيات

2-2- شعبة العلوم التجريبية.

2-3- شعبة التسيير و الاقتصاد

2-4- شعبة التقني رياضي و الذي تفرع إلى 04 خيارات و هي :

2-4-1 الهندسة الميكانيكية

2-4-2- الهندسة الكهربية

2-4-3- الهندسة المدنية

2-4-4- هندسة الطرائق

و من خلال ما سبق تتضح لنا الصورة التي رسمتها الإصلاحات التربوية الجديدة لإعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي المتعلقة بتقليص عدد الشعب من أجل التسهيل على التلاميذ في عملية الاختيار للالتحاق بالشعبة المرغوب فيها حيث تم حذف بعض الشعب التي لا تتفق مع توجهات و سياسات الدولة في تحسن مدخلات و مخرجات المنظومة التربوية لكي تساير المنحى الأكاديمي الجامعي و تتلاءم مع احتياجات و متطلبات السوق ، كما سعت هذه الإصلاحات إلى إزالة الغموض و الإبهام الذي يسود مصير المنتسبين لبعض الشعب خصوصا التقنية منها فعمدت إلى إزالتها كليا للتخفيف من عبء الاختيار و التشويش الذي قد يحدث في ذهن الطالب لكثرة الشعب ، لذا تم اعتماد التقليص للعديد من الشعب عن طريق الحذف الكي أو إدماج بعض الشعب مع شعب أخرى ، وهذا ليسهل عملية التوجيه الجيد نحو رغبات التلاميذ و الذي يصب بدوره في الأخير لمصلحتهم.

جدول رقم (29): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وتوفر الوسائل القاعدية الأرغونومية

			هل الوسائل القاعدية الأرغونومية متوفرة بالمؤسسة (التدفئة، الإنارة....)؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	5	26	31
		%	3,6%	18,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	12	27	39
		%	8,6%	19,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	36	7	43
		%	25,7%	5,0%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	21	6	27
		%	15,0%	4,3%	19,3%
المجموع		التكرار	74	66	140
		%	52,9%	47,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,525*	*Approx. Sig.*	*,000c*

يتضح من الجدول رقم(29) أن توفر الوسائل القاعدية الأرغونومية بالمؤسسة (التدفئة، الإنارة...) يؤثر في عملية التحصيل الدراسي للتلاميذ و الذي يظهر جليا في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 وهذا بنسبة تقدر 25,7 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين أجابوا بنعم لتأثير توفر هذه الوسائل و في المقابل نجد نسبة 5,0 % من أراء الأساتذة تعبر عن رفضها لهذا التأثير، وبالنسبة لمعامل الارتباط بيرسون فقد كانت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط 0.525 وهو ارتباط قوي مما يؤكد وجود أثر ايجابي قوي بين توفر الوسائل القاعدية الأرغونومية بالمؤسسة في السنة الثانية و بين خلق البيئة المساعدة للتلاميذ على التحصيل الدراسي للتلاميذ .

لقد سعت المنظومة التربوية عبر العديد من الإصلاحات إلى توفير البيئة المساعدة على التفاعل الإيجابي للتلاميذ من أجل الفهم و الاستيعاب لإنجاح العملية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية، و تحسين سبل التبادل و التواصل بين الأستاذ و التلميذ من أجل

تمرير الكم المعرفي و التعلمات المدرجة في البرامج المقررة ضمن المناهج الدراسية من خلال طرق و أساليب التدريس المنتهجة خصوصا المقاربة بالكفاءات، و لإنجاح ذلك كان لزاما على الجهات الوصية التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المبرمجة بمعية الفريق التربوي إلى توفير الوسائل القاعدية الأرغونومية بالمؤسسة التربوية التي تساهم في إنجاح العملية التعلمية و تخلق جوا من الراحة النفسية و الطمأنينة و تساعد على التكيف الصفي لكل من الأستاذ و التلميذ ،و تدفع الأساتذة بقوة نحو التركيز على أداء المهام المنوطة بهم على أحسن وجه من جهة و تدفع التلاميذ على البذل و العطاء و التحصيل الدراسي المنشود من جهة أخرى.

جدول رقم (30): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وتوفر الوسائل البيداغوجية التعليمية

			هل الوسائل البيداغوجية التعليمية متوفرة بالمؤسسة (السبورة ،الطاولات ، الكراسي ...)؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	20	11	31
		%	14,29%	7,86%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	23	16	39
		%	16,43%	11,43%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,29%	11,43%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	14	13	27
		%	10,00%	9,30%	19,3%
المجموع		التكرار	84	56	140
		%	60,00%	40,00%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,191*	*Approx. Sig.*	
				,024[c]	

يتبين من الجدول رقم (30) و المتعلق بتوفر الوسائل البيداغوجية التعليمية متوفرة بالمؤسسة مثل السبورة بأنواعه سواء التقليدية أو السبورة الذكية و كذا توفر الطاولات و الكراسي و غيرها من الوسائل و الأجهزة التي تساعد على الإيضاح و وصول المعلومات إلى التلاميذ حيث الأساتذة أن توفر هاته الوسائل يؤثر على التحصيل الدراسي في الفئة المتحصلين على أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة 19,29 % في حين نجد الأساتذة آخرين يرون أن عدم توفر هذه الوسائل البيدغوجية لا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ خصوصا عند فئة التلاميذ أصحاب المعدلات التي تكون أقل من أو يساوي 5 ، كما نجد معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 =0.024c وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.191 مما يؤكد وجود أثر ايجابي و لو كان ضعيفا ، بين توفر الوسائل البيداغوجية التعليمية بالمؤسسة و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية.

تجدر الإشارة أن المنظومة التربوية الجزائرية سعد في التخطيط لبناء المناهج التربوية إلى إدخال طرق التدريس التي أثبتت نجاعتها في الكثير من الدول لا سيما الولايات المتحدة الأمريكية و فنلندا و ألمانيا و كندا و العديد من الدول التي احتضنت هذه الطريقة الحديثة ألا و هي المقاربة بالكفاءات و التي تتطلب لتحقيق غاياتها تضافر عدة عناصر و وجود عدة متطلبات أساسية و ضرورية لتحقيق النجاح المرجو من هذه الطريقة مثل التكوين الجيد للأساتذة و تمكنهم من التحكم بكل مفاصل و أساسيات التي تقوم عليها طرق التدريس الأخرى و مقارنتها بطريقة المقاربة بالكفاءات و من بين أهم الفروق بين هذه الطرق التأكيد على توفير الوسائل البيداغوجية التعليمية لتحقيق هذا المسعى ، حيث أصبح من الضروري لتقريب الفكرة و إيصال المعلومات و خلق جو تفاعلي إيجابي استعمال وسائل بيداغوجية تعليمية و توظيف هذه الوسائط من أجل الفهم و الاستيعاب ، لكي يستطيع الأستاذ جلب انتباه التلاميذ و يثير فيهم الرغبة على حسن الإصغاء و المتابعة ، لكي يكون هناك انسجام و تناغم بين الأستاذ و التلميذ لتسهيل إنجاح العملية التعليمية التعليمة و منه التحصيل الدراسي الجيد.

جدول رقم (31): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وتوفر مخابر بالمؤسسة

			هل تتوفر بالمؤسسة مخابر ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	30	9	39
		%	21,4%	6,4%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	4	39	43
		%	2,9%	27,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	26	1	27
		%	18,6%	,7%	19,3%
المجموع		التكرار	60	80	140
		%	42,9%	57,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,385*		*Approx. Sig.*
					,000c

يتضح من ا لجدول رقم(31) أن توفر المؤسسة التربوية على مخابر ليس له أثر كبير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادتي الرياضيات و اللغة العربية ، حيث نجد أن نسبة 27,9 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين قالوا بأن عدم وجود المخابر لا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ الحائزين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، في حين نجد نسبة 0,0 % في فئة أقل من أو يساوي 5 أي لا أحد من الأساتذة يرى تأثير لوجود المخابر على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، وقد أبان ذلك معامل الارتبـاط بيرسون حيث بلـغ R =0.385 ودرجة المعنويـة لدي sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ وعليه فالأثر متوسط موجب بين توفر المخابر في المؤسسة التربوية والتحصيل الدراسي لديهم .

نظرا لطبيعة المواد المراد معرفة رأي الأساتذة في كون توفر المخابر في المؤسسة التربوية و المتمثلة في أقسام السنة الثانية ثانوي ضروري لفهمها و استيعابها أم لا ، فإن المواد المستهدفة كاللغة العربية و الرياضيات قد لا تستدعي وجود مخابر من أجل تبسيط

مفاهيمها ، أو تحليل ما هو مركب منها أو عسير الفهم ، فاللغة كما أشار بورديو في كتابه إعادة الإنتاج من أجل نسق تعليمي تخضع لعدة عوام ل و مؤثرات تبدأ انطلاقا من الخلفية الاجتماعية الأسرية ، المعتمدة على المكانة الاجتماعية و المستوى الأكاديمي للوالدين ، أين يسود جو الحوار و النقاش في الأسرة بلغة تكون قريبة جدا من لغة المدرسة ، كما نجد أيضا الفكرة السائدة عند أصحاب النظرية البنائية الوظيفية التي ترى أن النظام التعليمي و المختزل في المدرسة هو نسق من الأنساق الفرعية للمجتمع و التي تتفاعل بدورها مع الأنساق الأخرى للمجتمع مثل النسق الاجتماعي و المتمثل في الأسرة بما تحمله من خلفيات اجتماعية و انتماءات طبقية، فهذا التفاعل و التبادل المؤدي إلى التساند و التكامل بين النسقين المذكورين ،من شأنه أن يؤثر في اكتساب اللغة و تعلمها، هذا من جانب أما الجانب الأخر فإن طبيعة هذه المادة في حد ذاتها لا تتطلب في تعلمها و اكتسابها سوى توفر الوسائل البيداغوجية و التعليمية كما أشرنا إلى ضرورة توفرها من أجل تحصيل دراسي جيد إضافة إلى العناصر الأخرى المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، كما أشرنا إلى ذلك في الجدول السابق رقم(16) ، و الحال نفسه ينطبق على مادة الرياضيات من حيث عملية الفهم و الاستيعاب فهي مادة ترتكز على الحسابات الذهنية و التصورات العقلية المطبقة في الحسابات و حل مختلف الدوال و المعادلات، حيث تتطلب حضور ذهني و إعمال عقلي لفك شفرة الرموز و ما هو مغلق، و الوصول إلى الحلول الرياضية عن طريق التدريب الذهني و توظيف القدرات العقلية و الخبرات العملية التي أكتسبها من خلال ما يتلقاه التلميذ من معارف و خبرات عن طرق أستاذ المادة. و قد يرى البعض أن المخابر العلمية الموجه لتسهيل الفهم و تقريب الصور لجعلها أكثر تجريد بالنسبة للمواد العلمية مثل علوم الطبيعة و الفيزيائية و كذا الكيمياء و غيرها من المواد العلمية التجريبية، و بالمقابل فإن الدول الغربية المتطورة سعت و مازالت كذلك من أجل إخضاع اللغة إلى مخابر خاصة بها تعتمد أساسا على الأجهزة الإلكترونية المتطورة و التقانات الحديثة في مجال التكنولوجيا و الإتصال، و التي أصبحت ما يسمى بمخبر اللغات ، و الأمر كذلك قد بطبق على مادة الرياضيات التي

أصبح عند الدول الرائدة في المجال الحوسبي و التقانة الرقمية من المسلمات في خضوعها لمخابر جد متطورة تدعم التطور الهائل الخاص في مجالات الرياضيات الرقمية و الهندسية. و لأهمية الأمر فإنه قد يسترعي اهتمام القائمين على إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية و إقتراح إدراجها ضمن أولوياتهم في عمليات التخطيط الإستشرافي المستقبلي.

جدول رقم (32): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و توفر قاعة موسيقى بالمؤسسة

			هل تتوفر بالمؤسسة قاعة موسيقى ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	4	35	39
		%	2,9%	25,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	41	2	43
		%	29,3%	1,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	72	68	140
		%	51,4%	48,6%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,659*		*Approx. Sig.*
					,000[c]

من خلال الجدول رقم (32) يتبن لنا أن توفر قاعة موسيقى بالمؤسسة التعليمية و المتمثلة في ثانويات بلدية الجلفة حسب رأي أساتذة مادتي اللغة العربية و الرياضيات للسنة ثانية ثانوي كان يثبت التأثير الذي قد يحدثه غياب و عدم توفر قاعة الموسيقى و الذي يتضح في النسبة التي عبرت بـ(لا) و المقدرة بـ : 51,4 % بعدد تكرارات بلغ 72 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذ و لو حددنا أكبر نسبة من أصحاب هذا الرأي لوجدناها في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة بلغت 29,3 % ، و في المقابل نجد نسبة 1,4 % لنفس الفئة يرى الأساتذة بعدم وجود تأثير لتوفر قاعة الموسيقى على التحصيل الدراسي للتلاميذ، في حين نجد رأي أخر للأساتذة يدعم التوجه القائل بوجود تأثير و المتمثل في رأي الأساتذة و المعبر عنه بنسبة 19,3 % التي أجابت بـ (نعم) في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات **أكبر من 15** مقابل أراء الأساتذة و المعبر عنه بنسبة 0,0 % الذين قالوا بعدم وجود تأثير لتوفر قاعات الموسيقى على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط

0.659 مما يؤكد وجود أثر ايجابي قوي بين توفر قاعة موسيقى بالمؤسسة و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية.

لقد أكد العديد من الباحثين في مجال التربية و المتتبعين للشأن التربوي على ضرورة توفر الوسائل البيدغوجية التعليمية و كذلك ضرورة توفر الفضاء الذي تمارس فيه العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التربوية المخطط لها صمن المخططات التي أعدتها الوزارة الوصية في إعداده ا للمناهج التربوية التي وظفت أحسن طرق التدريس المتداولة عالميا و التي أثبتت جدارتها و حققت نتائج جد ممتازة في الكثير من البلدان التي احتضنت هذه الطريقة الحديثة في التعليم مثل اليابان و الولايات المتحدة الأمريكية و كذلك كندا وألمانيا و فنلندا بالإضافة إلى دول أسيوية و كأندنوسيا و ماليزيا ، و العديد من الدول التي انتهجت نفس المسار في إصلاحاتها لأنظمتها التربوية، و بالنظر إلى متطلبات إنجاح هذه الطريقة المتمثلة في التكوين الجيد للأساتذة القائمين بصفة مباشرة و تطبيقية على العملية التعليمية و لا ننسى توفر الشروط الأرغونومية المحفزة على استغلال الوسائل البيداغوجية أحسن استغلال، مع التوظيف الأمثل لوسائل التكنولوجيا و الاتصال الحديثة أحسن توظيف من أجل الحصول على نتائج جيدة في تطويع المواد الدراسية و جعلها مستساغة لجميع التلاميذ، لتسهل عملية الفهم و الاستيعاب ، خصوصا المواد العلمية التي تتطلب تخصيص قدر كبير من قاعات المخابر و تجهيزها بمختلف الوسائل و المعدات من أجل التجربة العلمية، و عمليات الإيضاح المستندة إلى الجانب السمعي البصري ، كما نجد العديد من الباحثين يؤكدون على الجانب الفني و مختلف النشاطات التي تتطلب مهارات حسية تتجه نحو الأعمال الفنية، و استغلال المواهب التي تطمح إلى إشباع رغباتها و تحقيق ذاتها عن طريق الموسيقى و غيرها من الأعمال الفنية ، و هذا ما قد يدعم المواد الأخرى التي تدرس ضمن الصف الدراسي مثل مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات التي تستعمل الطرق الدراسية المناسبة و توظف آليات بيداغوجية تمكنها من إيصال التعلمات إلى التلاميذ بصورة طبيعية و سلسة تفي بالغرض بفضل الاستغلال الأمثل لكفاءات الأساتذة و خبراتهم المهنية في مجال التدريس، و بتضافر جميع هذه العوامل تتحقق الغايات و

الأهداف المطلوبة المسطرة لها صمن المخططات التربوية التي أتت ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة.

جدول رقم (33): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي توفر مجلة المدرسة بالمؤسسة

			هل تتوفر بالمؤسسة مجلة المدرسة ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	16	15	31
		%	11,4%	10,7%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	19	20	39
		%	13,6%	14,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	5	38	43
		%	3,6%	27,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	5	22	27
		%	3,6%	15,7%	19,3%
المجموع		التكرار	45	95	140
		%	32,1%	67,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,344*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

يتضح من خلال الجدول رقم (33) و المتعلق بتأثير توفر مجلة مدرسية بالمؤسسة التربوية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادتي الرياضيات و اللغة العربية ، نجد أن نسبة الأساتذة المعبرين عن رأيهم بـ (لا) المقدرة بـ: 27,1 % عند فئة التلاميذ الحاصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ، وفي المقابل نجد الأساتذة الذين يرون أن توفر مجلة مدرسية يؤثر بلغت نسبتهم 3,6 % في نفس الفئة و هي نسبة ضئيلة بالمقارنة بنسبة الأساتذة الذين يعارضون هذا التوجه ، و بالنظر إلى مجموع النسب 67,9 % المعبرة عن رأي الأساتذة الذين يرون أن عدم توفر المجلة المدرسية بالثانوية لا يؤثر على النتائج الدراسية ، في حين نجد مجموع النسب 32,1 % المعبرة عن رأي الأساتذة الذين يرون أن توفر المجلة المدرسية بالثانوية يؤثر على النتائج

الدراسية ، نلاحظ من خلال هذه المقارنة الفرق الكبير بينها ، و هذا ما نلاحظه من الجدول حيث كانت درجة المعنوية sig2 =0.000c وهي عند مستوي الدلالة α= 0.01 وبلغ معامل الارتباط بيرسون R =0.344 وهو قوي حسب تصنيف زكموند ، و بهذا نستنتج أن توفر مجلة بالمؤسسة ليس له الأثر فارقي الذي قد يحدث انخفاض مؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

أتت الإصلاحات التربوية الجديدة بعدة طرق و برامج إصلاحية لتحسين المنظومة التربوية ، وفد عززت هذا الطرح بعدة مقومات صاحبت إعادة هيكلة التعليم الثانوي و كان من ضمنها توفير الوسائل و الهياكل الداعمة لهذا الإصلاح و من بينها توفير المخابر والقاعات وفتح الفضاء الإبداعي للتلاميذ ليعبروا عن هواياتهم و يجسدوا أفكارهم في مشاريع تعبر عن اهتماماتهم، و كان من بين هذه الفضاءات المجلة المدرسية التي تشغل بال فئات معينة فقط من التلاميذ أين يجدون ضالتهم في الانخراط في هذا النوع من النشاطات الثقافية ، و يعبرون عن انشغالاتهم الفكرية و ميولاتهم نحو الكتابة و التأليف ، و بالمقابل نجد فئات أخرى و هي الفئة الغالية لا تكترث كثيرا لهذا النوع من النشاطات ، وقد يرجع هذا إلى ميولات و رغبات التلاميذ بالإضافة إلى نقص التوعية التربوية بين صفوف التلاميذ لهذا النوع من النشاطات التي تتطلب وقتا وجهدا ينبغي أن تتوفر للتلميذ ثقافة استغلاله و توزيعه والتنسيق بين النشاط المتمثل في الانخراط في محلة المدرسية و بين الدروس الإلزامية المقررة في المنهاج الدراسي الذي هو مطالب بالالتزام به ، وفق رزنامة زمنية محددة لحجم ساعي مكثف ، قذ لا يتيح لكثير من التلاميذ الفرصة في الانشغال بأي أعمال أو توجهات خارج الإطار المرسوم صمن الخطة التربوية البيداغوجية و التي يتم تقويمه من خلالها فقط ، و من الملاحظ أن غياب مثل هذه النشاطات في الصف الدراسي التي لا يشملها المقرر الدراسي ضمن المنهاج المعتمد في الإصلاحات التربوية كعملية تربوية رسمية ، لم تؤثر على التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات ، نظرا لأن الصف الدراسي يخضع لقوانين المؤسسة التربوية و باعتبار أن المدرسة نسق فرعي ينتمي إلى النسق

التربوي، فإن هذا النسق الفرعي يعمل هذا على الامتثال لقوانين و محددات هذا النسق الذي ينتمي إليه، و الخضوع و الالتزام بالخطة التربوية المرسومة في المنهاج الدراسي و المقررات الدراسية الواجب تدريسها من أجل إكمال هذا المقرر في الوقت المحدد لتجسيد ملمح الخروج المراد تحقيقه في نهاية المطاف ، و بهذا فإن هذا النسق الفرعي يعمل عن طريق الالتزام و الانضباط على توازن و استقرار النسق الذي ينتمي إليه ، ومن هذا المنطلق الذي يتبناه أصحاب النظرية البنائية الوظيفية و على رأسهم تالكوت بارسونز يتم تحقيق مبدأ التكافل و التساند بين مختلف الأنساق التي تمتثل لمبادئ الالتزام و الانضباط وفق إملاءات النسق على أعضائه ، و بذلك فإن التزام الأستاذ بما جاء في المنهاج الدراسي و الوثيقة المرافقة له و تجسيد ذلك مع التلاميذ في الصف الدراسي ، هو في حد ذاته تحقيق للأهداف المنشودة بدون اللجوء إلى نشاطات أخرى فرعية قد تعيق سير العملية التعلمية في بعض الأحيان إن سوء استخدامها و لم توظف التوظيف العقلاني و الزماني الصحيح.

جدول رقم (34): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والقطيعة أو التواصل في إعادة هيكلة التعليم الثانوي

			هل أحدثت إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي ؟		المجموع
			قطيعة مع المراحل السابقة	تواصل وامتداد للمراحل السابقة	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	11	28	39
		%	7,9%	20,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	14	29	43
		%	10,0%	20,7%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	14	27
		%	9,3%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار	48	92	140
		%	34,3%	65,7%	100,00%
Pearson's R		*Value*	*,212*		*Approx. Sig.*
					,012[c]

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (34) تأثير القطيعة أو التواصل في إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي المصاحبة للإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات للسنة ثانية ثانوي ، حيث إتضح لنا هذه الهيكلة الجديدة هي في حد ذاتها هي إعادة هيكلة جاءت من أجل التواصل و الامتداد لمرحل سابقة وهذا ما أتضح من خلال في النسبة 20,7 % التي تعبر عن رأي الأساتذة الذين يرون أن إعادة الهيكلة في الإصلاحات التربوية الجديدة جاءت لتمد جسور التواصل و الامتداد لمراحل سابقة ، وهذا عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و بالمقابل في نفس الفئة نجد الأساتذة المؤيدين لحدوث قطيعة أحدثتها إعادة الهيكلة الجديدة مع المراحل السابقة بنسبة 10,0 % ، و بالنظر إلى المجموع العام للنسب الذي بلغ نسبة 65,7 % بعدد تكرارات مقدر بـ: 92 تكرار لمجتمع البحث المقدرة بـ: 140 أستاذ و هي نسبة الغالبة ترى أن إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي دعمت التواصل و الاستمرارية بين مختلف

المراحل الدراسية ، عكس الأساتذة الذي يرون أن إعادة الهيكلة قد أحدثت قطيعة مع المراحل السابقة بنسبة أقل من سابقتها لكثير و المقدرة بـ: 34,3 % و لعدد تكرارات 48 لمجتمع البحث المقدرة بـ: 140 أستاذ كما هو مبين أيضا في المنحى البياني رقم (02) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والقطيعة أو التواصل في الهيكلة الجديدة ، وهذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 = 0.012c وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.212 مما يؤكد وجود أثر ايجابي بين إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ، حيث كان هناك عملية تواصل و استمرارية بين المرحلة الحالية و المرحلة السابقة.

لضرورة ملحة أتت الإصلاحات التربوية الجديدة للمنظومة التربوية الجزائرية مرتكزة على عدة محاور أهمها تنظيم المنظومة التربوية و الإصلاح البيداغوجي المتمثل في المناهج التربوية و تحسن طرق التدريس بإدراج المقاربة بالكفاءات مع التركيز على تكوين الأساتذة و طاقم التأطير المرافق للعملية التعليمية و أيضا التركيز على مختلف أنماط و أساليب التقويم التربوي و لا ننسى إدماج الوسائل التكنولوجيا و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية و الاستفادة من التقنات الرقمية الحديثة و التطور الالكتروني الحاصل في عالم اليوم ، سنحاول التركيز على أحد المحاور ألكبري في هذه الإصلاحات الجديدة و المتمثل في إعادة هيكلة و تنظيم المنظومة التربوية الجزائرية ، و لكي نفهم أكثر المغزى من إعادة التنظيم خصوصا المتعلقة بمرحلة التعليم الثانوي وجب علينا معرفة أسباب إعادة الهيكلة " و لعل أهمها يعود إلى ثقل الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي، بتعدد شعبه و عدم تكاملها و انسجامها مع التعليم الأساسي من جهة، و مع متطلبات التعليم الجامعي و حاجات المجتمع و أهداف التنمية من جهة ثانية، لكونه يعد حلقة أساسية و محورا رئيسيا تدور حوله المنظومة التربوية كلها.(رقيق ، 2010، ص33).

و لكي تتضح الصورة أكثر يجب علينا أن نقارن المرحلة السابقة مرحلة ما قبل الأخيرة آي بعد صدور المنشور الوزاري رقم: 93/011 المؤرخ في : 1993/03/10 الذي تضمن تعديل هيكلة التعليم الثانوي بالمرحلة الإصلاحية الأخيرة لسنة 2003 كما هو مبين كالتالي:

أ / إعادة الهيكلة و التنظيم التربوي لمرحلة التعليم الثانوي (1993) :

1/ التعليم الثانوي العام و التكنولوجي :

*- في السنة أولى ثانوي:03 جذوع مشتركة

1- جذع مشترك آداب.

2- جذع مشترك علوم.

3- جذع مشترك تكنولوجيا.

*- في السنة الثانية و الثالثة ثانوي : 15 شعبة

- التعليم الثانوي العام و التكنولوجي : 09 شعب

- مجموعة شعبة الآداب بها 03 شعب

- مجموعة الشعب العلمية بها 02 شعب

- مجموعة الشعب التكنولوجية بها 04 شعب

2/ التعليم التقني (عوض التعليم التأهيلي) : 06 شعب

- شعبة الصناعة الميكانيكية
- شعبة الألكترونيك
- شعبة الإلكتروتقني
- شعبة الأشغال العمومية و البناء
- شعبة الكيمياء
- شعبة تقني محاسبة.

ب / إعادة الهيكلة و التنظيم التربوي لمرحلة التعليم الثانوي (2003) :

*- في السنة أولى ثانوي: 02 جذع مشترك

- الجذع المشترك آداب.
- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا.

*- في السنة الثانية و الثالثة ثانوي : 06 شعب

1- الجدع المشترك آداب توزع إلى : - شعبة آداب و لغات أجنبية.

- شعبة الآداب و الفلسفة.

2- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا : يصم كل من

- شعبة الرياضيات

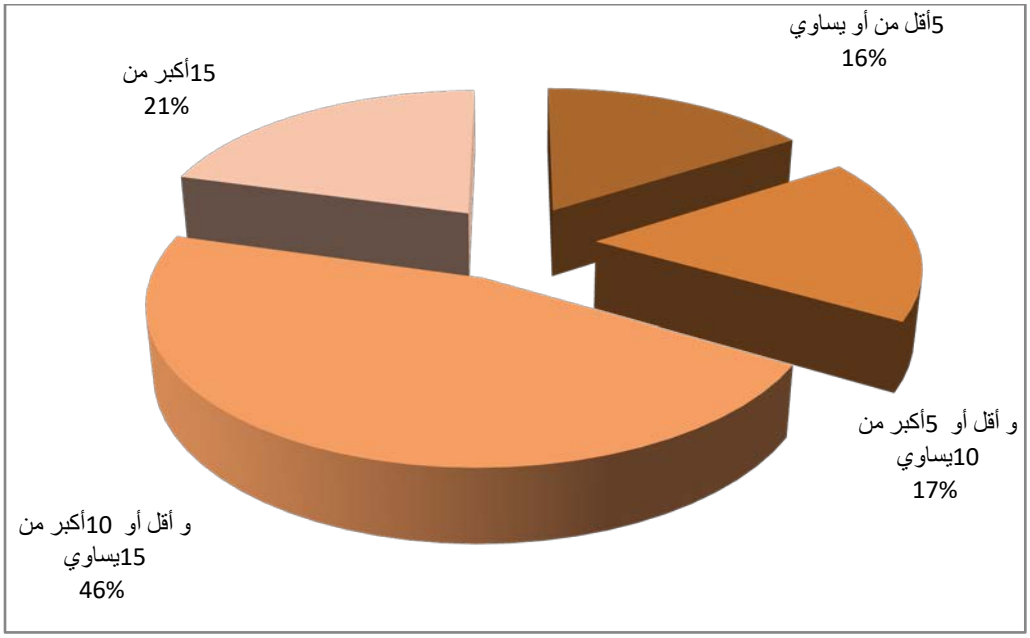
- شعبة العلوم التجريبية.

- شعبة التسيير و الاقتصاد

- شعبة التقني رياضي : 04 وهي: 1- الهندسة الميكانيكية ، 2- الهندسة الكهربائية 3- الهندسة المدنية ، 4- هندسة الطرائق

من الملاحظ أن إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و العملية التنظيمية التربوية فد قامت بتقليص عدد الشعب و حذفت العديد منها مثل التخلي عن التعليم التقني حيث تم تقليص من 15 شعبة في المرحلة السابقة إلى 06 شعب في المرحلة الحالية، و لكن تم هذا بطرق تحافظ على مضمون الكثير من الشعب و تمت عملية دمج مواد بعض الشعب مع مواد الشعب الأخرى ، بحيث يكون هناك انسجام و تناسق بين مختلف الشعب و المواد المقررة ،و في إطار المحافظة على التواصل المعرفي و الاستمرارية ،أعطت الإصلاحات التربوية من خلال إعادة هيكلة التعليم الثانوي منهجية علمية و مدت جسور التواصل بين مختلف المواد و حافظت على التسلسل الكرونولوجي و الترتيب المنطقي لها من أجل تيسير الفهم و سرعة الاستيعاب، لكي لا تتشتت أفكار التلميذ ،و تذهب معارفه السابقة أدراج الرياح بدون أن يستفيد منها في المراحل التعليمية الحالية أو المستقبلية و لم تحدث قطيعة مع المراحل السابقة الشيء الذي دعم مصداقية هذه الخطوة التنظيمية وجعلها تعطي قيمة لهذا الإصلاح من حيث التوزيع المنهجي للشعب و المواد ، مع تسخير كافة الوسائل البيداغوجية التربوية ، و تكوين أساتذة أصحاب كفاءات و خبرات تربوية تؤهلهم لرفع التحدي و القيام بالمهام المنوطة بهم على أكمل وجه ، وفق مناهج تربوية مدروسة تضمنت أحدث

وسائل التدريس المبتكرة مثل المقاربة بالكفاءات التي أتت بديلا عن المقاربة بالأهداف ، كما سعت الإصلاحات التربوية الجدية (2003) إلى الاهتمام أكثر بطرق و أساليب التقويم التربوي التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية ،ودمج وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعليمة لاكتساب التعلمات و المعارف من أجل تحصيل دراسي جيد .



منحنى بياني رقم (11) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والقطيعة أو التواصل في إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي

3- الاستنتاج الجزئي للفرضية الأولى:

جاءت الإصلاحات التربوية الجديدة بمختلف البرامج الإصلاحية لتحسين من حال المنظومة التربوية، وقد عززت هذا الطرح بعدة مقومات صاحبت إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و كان من ضمنها توفير الوسائل و الهياكل الداعمة لهذا الإصلاح و من بينها توفير المخابر والقاعات وفتح الفضاء الإبداعي للتلاميذ ليعبروا عن هواياتهم و يجسدوا أفكارهم في مشاريع تعبر عن اهتماماتهم، و كانت لإعادة الهيكلة و التنظيم البيداغوجي حصة الأسد من هذه الإصلاحات لما لها من أهمية بالغة في رسم هيكل تنظيمي ترتكز عليه المرحلة الثانوية و يحدد المخطط التوضيحي لمكونات و عناصر هذه المرحلة و يعطي المسار التوجيهي لخط سيرها وفق منهجية علمية رُوعِي من خلالها التناسق في الانتقال السلس من المرحلة المتوسطة (التعليم الأساسي سابقا) و المرحلة الثانوية فمن خلال عملية التوجيه المدرسي للناجحين في الامتحانات الرسمية للتعليم المتوسط إلى السنة أولى من التعليم الثانوي و التي تتميز بنظام الجذوع المشتركة حيث نجد جذعين مشتركين الأول جذع مشترك آداب و الجذع الثاني علوم و تكنولوجيا، و تعتبر هذه السنة مرحلة التعرف على الشعب و أخذ فكرة شاملة عنها لكي يستطيع التلميذ اختيار الشعبة المراد الالتحاق بها تبعا لرغباته و وفقا للمعدل المتحصل عليه خلال السنة الدراسية الذي يؤهله لانتقاء إحدى الشعب المتاحة.

و على العموم يمكننا التفصيل في النتائج المحصل عليها كما يلي:

– أغلب الأساتذة يرون أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الاستمرارية التربوية و البيداغوجية نتيجة للانتقال بين التعليم الأساسي و مرحلة التعليم الثانوي و مبرر رؤيتهم هو عملية تكييف المواد الدراسية حسب طبيعة كل مرحلة مع المحافظة على المضامين و المحتويات و التماشي مع مبدأ التدرج في إكساب المعارف و الخبرات وفق القدرات الذهنية و الاستعدادات العقلية لكل مرحلة عمرية، فلكل مرحلة من مراحل التعليم تتطلب مناهج و برامج تتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ، حيث نجد أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الاستمرارية التربوية

والبيداغوجية نتيجة للانتقال بين المرحلتين التعليميتين، وعدم إحداث قطيعة بيداغوجية بينها لكي يستطيع التلميذ استيعاب مواد دراسية قد سبق له دراستها أو التعرف عليها في السنوات السابقة، وتجنب الخسارة في الوقت و الجهد و الوسائل المسخرة لذلك في حالة الانطلاق من جديد في عملية التعرف و بناء التعلمات التي تساعد التلميذ في فهم و استيعاب هذه المواد الجديدة كليا.

– بالنظر إلى النتائج العامة المتعلقة بوظيفة هيكلة التعليم الثانوي في إحداث تجانس بين التلاميذ نجد أن الأساتذة الذين يرون أن الجذوع المشتركة خلقت تجانسا بين التلاميذ كانت نسبتهم هي النسبة الأكبر مقارنة بآراء الأساتذة الذين يرون بعدم خلق تجانس بين التلاميذ، و قد يرجع هذا إلى أن السنة الأولى ثانوي تعتبر القاعدة في إعداد التلاميذ و تصنيفهم حسب قدراتهم و ميولاتهم و من ثم تسهل عملية إنتقالهم إلى مستوى أعلى في مجموعات متجانسة بإمكانها مواصلة الدراسة في هذا المستوى وفق المعارف الموحدة و الخبرات المكتسبة خلال سنة الجذوع المشتركة.

– من الملاحظ أن غالبية آراء الأساتذة ترى أن الجذوع المشتركة تعتبر الخطوة الأولى التي تؤسس للخطوات الموالية ففي السنة الأولى يستطيع التلميذ أن يأخذ نظرة شاملة و تترسخ في ذهنه تصورات عن السنوات القادمة أي السنة ثانية و الثالثة و يصبح قادرا على التمييز بين مختلف الشعب المتاحة و بإمكانه الإختيار بينها حسب رغباته وفقا للمعدلات المتحصل عليها التي تؤهله لتجسيد ميولاته و إتجاهاته نحو الشعبة التي يفضلها، لإن الجذوع المشتركة تقوم بتأسيس قاعدة و خلفية معرفية للتلاميذ حيث تجعل المكتسبات التي تأتي في المرحلة الموالية تجد مكان لها في الرصيد البيداغوجي التعلمي عند التلميذ و تسهل بذلك عملية الاستيعاب والفهم، وتصبح من هذا المنظور الجذوع المشتركة لها دور فعال في إعطاء التلاميذ قاعدة وأساس يؤهلهم للسنوات الموالية.

– أبدى الأساتذة بآراء تكاد تكون متقاربة بين من يرى أن الجذوع المشتركة التي استحدثت في الإصلاحات الجديدة تأثير سلبي على فرص الاختيار للالتحاق بالشعب المرغوب فيها و بين من يرى في هذا التقليص للشعب التوجيه السليم الذي يحد من عملية

التشويش و الغموض الذي يصاحب تعدد الشعب و كثرتها و تشابه بعضها و تداخل البعض الأخر، لذا عمدت الإصلاحات التربوية الجديدة إلى استحداث نمط جديد في إطار إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و المتمثل في تحديد الشعب و تقليص عددها من أجل إزالة التشتت و الغموض عند التلاميذ إزاء أتساع مجال الاختيار الذي قد ينعكس سلبا على التقدير نتيجة عدم الدراية الكافية لخصائص كل شعبة نظرا للعدد الكبير للشعب و تفرعها خصوصا في الشعب التقنية فمثلا مادة الرياضيات قد يحث خلطا عند التلميذ في عملية الاختيار للشعبة المراد الالتحاق بها بين شعبة الرياضيات و شعبة تقني رياضي و هذا راجع لعدم درايته بالتفاصيل الدقيقة عن كل شعبة و هكذا قد يحدث لبعض الشعب الأخرى.

– أبرز الأساتذة الأهمية القصوى لتوفر الوسائل القاعدية الأرغونومية بالمؤسسة التعليمية(تجهيز المباني والأقسام ب التدفئة ، الإنارة،....) وهذا لتحسين سبل التبادل و التواصل بين الأستاذ و التلميذ من أجل تمرير الكم المعرفي و التعلمات المدرجة في البرامج المقررة ضمن المناهج الدراسية من خلال طرق و أساليب التدريس المنتهجة خصوصا المقاربة بالكفاءات، التي من بين أهم دعائمها الوسائل الأرغونومية و البيداغوجية الداعمة لمهمة الأستاذ في توفير المناخ التدريسي و العمل على خلق التناغم بين هذه الوسائل و الأستاذ أثناء قيامه بأداء واجباته من خلال العملية التعليمية التعلمية و لإنجاح ذلك كان لزاما على الجهات الوصية التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المبرمجة بمعية الفريق التربوي إلى توفير الوسائل القاعدية الأرغونومية بالمؤسسة التربوية التي تساهم في إنجاح هذه العملية و تخلق جوا من الراحة النفسية و الطمأنينة و تساعد على التكيف الصفي لكل من الأستاذ و التلميذ ،و تدفع الأساتذة بقوة نحو التركيز على أداء المهام المنوطة بهم على أحسن وجه من جهة و تحفز التلاميذ على المبادرة و المشاركة الصفية داخل الصف الدراسي الذي تتوفر فيه أغلب الوسائل الداعمة لخلق بيئة محفزة للنجاح والتحصيل الدراسي الجيد.

– أغلب الأساتذة يرون التأثير الإيجابي للوسائل البيداغوجية و وجوب توفرها بالمؤسسة التعليمية مثل السبورة بأنواعها التقليدية أو العصرية الذكية و كذا توفر الطاولات و الكراسي و غيرها من الوسائل و الأجهزة التي تساعد على الإيضاح و وصول المعلومات إلى التلاميذ حيث أكد الأساتذة أن توفر هاته الوسائل يؤثر على التحصيل الدراسي و دللوا على ذلك بأن أهم الفروق بين طرق التدريس السابقة و طريقة التدريس الحديثة المقاربة

بالكفاءات هو الاهتمام و التوظيف الواضح لـلوسائل البيداغوجية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المبتغاة، حيث أصبح من الضروري لتقريب الفكرة و إيصال المعلومات و خلق جو تفاعلي إيجابي استعمال وسائل بيداغوجية تعليمية و توظيف هذه الوسائط من أجل الفهم و الاستيعاب، لكي يستطيع الأستاذ جلب و استرعاء انتباه التلاميذ و يثير فيهم الرغبة على حسن الإصغاء و المتابعة، لكي يكون هناك انسجام و تناغم بين الأستاذ و التلميذ لتسهيل إنجاح العملية التعليمية التعليمة.

– أبدى أغلب الأساتذة برأيهم حول عدم ضرورة توفر المخابر بالمؤسسة التربوية فيما يتعلق بمادة الرياضيات و اللغة العربية مبررين ذلك بأ ن المواد المستهدفة كاللغة العربية و الرياضيات قد لا تستدعي وجود مخابر من أجل تبسيط مفاهيمها ، أو تحليل ما هو مركب منها أو عسير الفهم ، فاللغة كما أشار **بورديو** في كتابه إعادة الإنتاج من أجل نسق تعليمي تخضع لعدة عوامل و مؤثرات تبدأ انطلاقا من الخلفية الاجتماعية الأسرية ، المعتمدة على المكانة الاجتماعية و المستوى الأكاديمي للوالدين ، أين يسود جو الحوار و النقاش في الأسرة بلغة تكون قريبة جدا من لغة المدرسة ، كما نجد أيضا الفكرة السائدة عند أصحاب النظرية البنائية الوظيفية التي ترى أن النظام التعليمي و المختزل في المدرسة هو نسق من الأنساق الفرعية للمجتمع و التي تتفاعل بدورها مع الأنساق الأخرى للمجتمع مثل النسق الاجتماعي و المتمثل في الأسرة بما تحمله من خلفيات اجتماعية و انتماءات طبقية، فهذا التفاعل و التبادل المؤدي إلى التساند و التكامل بين النسقين المذكورين ،من شأنه أن يؤثر في اكتساب اللغة و تعلمها، هذا من جانب أما الجانب الأخر فإن طبيعة هذه المادة في حد ذاتها لا تتطلب في تعلمها و اكتسابها سوى توفر الوسائل البيداغوجية و التعليمية على الأقل في الوقت الراهن لأن المنظومة التربوية الجزائرية لم تستعد بعد للتطور التكنولوجي الفائق التقانات العصرية كما هو الحال في الدول الغربية التي استحدثت مخابر للغة و أصبح ما يعرف بمخبر اللغة لمواكبة الثورة المعرفية في علم اللسانيات و الحال نفسه بإنشاء مخابر الرياضيات التي وظفت الوسائل التكنولوجية المتطورة لحل المعادلات و الدوال الصعبة و تمثيلها بيانيا عن طريق المنحنيات الإلكترونية المحوسبة، كما أكد العديد من الأساتذة أن الرياضيات من حيث عملية الفهم و الاستيعاب فهي مادة ترتكز على الحسابات الذهنية و التصورات العقلية المطبقة في الحسابات و حل مختلف الدوال و المعادلات، حيث تتطلب حضور ذهني و إعمال عقلي لفك شفرة الرموز و ما هو مغلق، و الوصول إلى الحلول

الرياضية عن طريق التدريب الذهني و توظيف القدرات العقلية و الخبرات العملية التي أكتسبها من خلال ما يتلقاه التلميذ من معارف و خبرات عن طرق أستاذ المادة ، و هذا بدون إغفال أهمية المخابر سواء اللغوية أو الرياضية، فالأمر قد يسترعي اهتمام القائمين على إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية و اقتراح إدراجها ضمن أولوياتهم في عمليات التخطيط الإستشرافي المستقبلي.

– أظهرت النتائج أن أغلب الأساتذة صرحوا بوجود قاعات موسيقى بالمؤسسات التربوية و نجد العديد منهم يؤكدون على الجانب الفني و مختلف النشاطات التي تتطلب مهارات حسية تتجه نحو الأعمال الفنية و خاصة الموسيقى، و استغلال المواهب التي تطمح إلى إشباع رغباتها و تحقيق ذاتها عن طريق الموسيقى و غيرها من الأعمال الفنية ، و هذا ما قد يدعم المواد الأخرى التي تدرس ضمن الصف الدراسي مثل مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات التي تستعمل الطرق الدراسية المناسبة و توظف آليات بيداغوجية تمكنها من إيصال التعلمات إلى التلاميذ بصورة طبيعية و سلسة تفي بالغرض بفضل الاستغلال الأمثل لكفاءات الأساتذة و خبراتهم المهنية في مجال التدريس، و بتضافر جميع هذه العوامل تتحقق الغايات و الأهداف المطلوبة المسطرة لها صمن المخططات التربوية التي أتت ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة و لكنهم يرون الجانب الحسي الذي توفره الموسيقى ضروري لعملية إفراغ الشحنات السالبة و استبدالها بشحن إيجابية تحفزهم على الإقبال على العملية التعليمة التعلمية بروح معنوية عالية مما بسهل عمليتي الاستيعاب و الفهم من أجل تحصيل دراسي جيد.

- نستنتج من خلال رؤى الأساتذة أن توفر مجلة بالمؤسسة ليس له الأثر فارقي الذي قد يحدث انخفاض مؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ، لإن فتح الفضاء الإبداعي للتلاميذ ليعبروا عن هواياتهم و يجسدوا أفكارهم في مشاريع تعبر عن اهتماماتهم، ليس بالضرورة المجلة المدرسية التي قد تشغل بال فئات معينة فقط من التلاميذ أين يجدون ضالتهم في الانخراط في هذا النوع من النشاطات الثقافية، ويعبرون عن انشغالاتهم الفكرية

و ميولاتهم نحو الكتابة و التأليف ، في حين نجد فئات أخرى من التلاميذ و هي الفئة الغالبة لا تعير لهذا النوع من النشاط الفكري اي إهتمام، وقد يرجع هذا إلى ميول و رغبات التلاميذ بالإضافة إلى نقص التوعية التربوية بين صفوف التلاميذ لهذا النوع من النشاطات التي تتطلب وقتا وجهدا ينبغي أن تتوفر للتلميذ ثقافة استغلاله و توزيعه والتنسيق بين النشاط المتمثل في الانخراط في محلة المدرسية و بين الدروس الإلزامية المقررة في المنهاج الدراسي الذي هو مطالب بالالتزام به ، وفق رزنامة زمنية محددة لحجم ساعي مكثف ، قذ لا يتيح لكثير من التلاميذ الفرصة في الانشغال بأي أعمال أو توجهات خارج الإطار المرسوم صمن الخطة التربوية البيداغوجية و التي يتم تقويمه من خلالها فقط ، و في المقابل إدراك التلاميذ أن هذا النوع من النشاطات لا يدخل في عمليات التقويم و بالتالي فهو غير مطالب يالإلتزام به أو ممارسته و من الملاحظ أن غياب مثل هذه النشاطات في الصف الدراسي التي لا يشملها المقرر الدراسي ضمن المنهاج المعتمد في الإصلاحات التربوية كعملية تربوية رسمية لا يؤثر على التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات حسب لآراء الأساتذة و ما يؤكده الواقع التربوي بمؤسساتنا التربوية.

– توصلنا من خلال النتائج إلى وجود أثر ايجابي بين إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ، حيث كان هناك عملية تواصل و استمرارية بين المرحلة الحالية و المرحلة السابقة حسب آراء أساتذة المادتين، و لكي نفهم أكثر المغزى من إعادة التنظيم خصوصا المتعلقة بمرحلة التعليم الثانوي وجب علينا معرفة أسباب إعادة الهيكلة " و لعل أهمها يعود إلى ثقل الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي، بتعدد شعبه و عدم تكاملها و انسجامها مع التعليم الأساسي من جهة، و مع متطلبات التعليم الجامعي و حاجات المجتمع و أهداف التنمية من جهة ثانية، لكونه يعد حلقة أساسية و محورا رئيسيا تدور حوله المنظومة التربوية كلها.(رقيق ، 2010، ص 33).و من الملاحظ أن إعادة الهيكلة و العملية التنظيمية التربوية فد قامت بتقليص عدد الشعب و حذفت العديد منها مثل التخلي عن التعليم التقني حيث تم تقليص من 15 شعبة في المرحلة السابقة إلى 06 شعب في المرحلة الحالية، و لكن تم هذا بطرق

تحافظ على مضمون الكثير من الشعب و تمت عملية دمج مواد بعض الشعب مع مواد الشعب الأخرى ، بحيث يكون هناك انسجام و تناسق بين مختلف الشعب و المواد المقررة ،و في إطار المحافظة على التواصل المعرفي و الاستمرارية ،أعطت الإصلاحات التربوية من خلال إعادة هيكلة التعليم الثانوي منهجية علمية و مدت جسور التواصل بين مختلف المواد و حافظت على التسلسل الكرونولوجي و الترتيب المنطقي لها من أجل تيسير الفهم و سرعة الاستيعاب، لكي لا تتشتت أفكار التلميذ ،و تذهب معارفه السابقة أدراج الرياح بدون أن يستفيد منها في المراحل التعليمية الحالية أو المستقبلية و لم تحدث قطيعة مع المراحل السابقة الشيء الذي دعم مصداقية هذه الخطوة التنظيمية وجعلها تعطي قيمة لهذا الإصلاح من حيث التوزيع المنهجي للشعب و المواد،

– ولقد تميزت إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي التي صاحبت الإصلاحات التربوية الجديدة 2003 بعدة مميزات نذكر منها:

– سجل نمط الهيكلة المعتمد على غرار التوجهات العالمية الكبرى : أولوية الثقافة العامة وإدراج البعد التكنولوجي ، تأخير التخصص ، تقليص عدد الشعب.

– هدفت إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي بحيث يقلص التسرب المدرسي...

– إن وضع جذوع مشتركة في السنة الأولى يعمل على تدعيم وتجانس وتعميق مستويات التربية الأساسية وإقامة قاعدة ثقافية عريضة وعامة من المعارف والكفاءات الثابتة...

– تنظيم التخصصات خلال السنتين الثانية والثالثة في مجموعات مواد متكافئة ومتوازنة

– سمحت الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي بتسهيل المحافظة على الاستمرارية التربوية البيداغوجية نتيجة للانتقال الموحد بين الأساسي (المميز بتعليم موحد للجميع) والتعليم الثانوي (الذي يقدم من خلال شعبه ، مسارات متنوعة)

– تناسق معارف التلاميذ واكتساب مزيد من النضج.(سليماني،2013،ص 180–181)

و من خلال كل هذه النتائج التي توصلنا إليها حسب رؤى أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون الصف الثاني مادتي اللغة العربية(الأدب العربي) و الرياضيات بثانويات بلدية

الجلفة فإن الفرضية قد تحققت و التي تؤكد على وجود أثر إيجابي للهيكلة و التنظيم البيداغوجي لمرحلة التعليم الثانوي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

نتيجة الفرضية الأولى :

انطلقت إعادة الهيكلة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة من فلسفة تربوية مُجَدِدة تتجاوز أخطاء و رهانات النظم التربوية السابقة وتتماشي مع رهانات الحاضر وتستشف الرؤى للمستقبل حيث عمدت على تفادي التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب وأخذت على عاتقها المعطيات الناتجة عن تطور العلوم والتكنولوجيا، وعمدت على إعداد التلميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي لجعل التلميذ يعتمد على النفس مع احترام الآخرين، كذلك نظرت إعادة هيكلة التعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة إلى تطوير قيم الثقافة الوطنية والحضارية لدى التلميذ وكذا تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا والآداب والفنون والاقتصاد، وركزت إعادة الهيكلة في البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة، وتضمنت إعادة الأهداف التربوية العامة والأهداف المنهجية وأهداف التحكم في اللغات على الأقل لغتين وأهداف التكوين العلمي والتقني والمتمثلة في المقاربات التجريبية الملاحظة، ونقل المعطيات، استخلاص النتائج، والتلخيص وكانت نتائج إعادة الهيكلة قد تمثلت في تنصيب السنة الأولى التي تميزت في تقليص الجذوع المشتركة إلى جذعين بدل ثلاثة جذوع فكانت جذع الآداب وجذع العلوم والتكنولوجيا أما الآداب فيها شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات وشعبة العلوم والتكنولوجيا تتضمن شعبة الرياضيات وشعبة العلوم وشعبة التسيير والاقتصاد وشعبة التقني رياضي التي بها أربعة اختصاصات الهندسة الميكانيكية ، والهندسة المدنية ، والهندسة الكهربائية وهندسة الطرائق، ولهذا كان هذا الإصلاح التربوي قفزة نوعية في النظام التربوي للمقاربة بالكفاءة إذ ارتقى بالتلميذ من تصور ضيق داخل الحقل المدرسي إلى مكان اكثر شساعة تمثل في المجتمع المحلي والعالم الداخلي والخارجي المحيط بنا، وظهرت هذه الهيكلة في التحصيل الدراسي الجيد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،ومن خلال ما سبق يمكن لنا إثبات صحة الفرضية الأولى التي تقول أن

لهيكلة التعليم الثانوي في إطار الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

الفصـــل الثالث

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية

1 عرض و تحليل جداول الفرضية الثانية

2 الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية

1- عرض و تحليل جداول الفرضية الثانية:

- نص الفرضية : للمناهج الدراسية تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

جدول رقم (35): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والمقارنة بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد

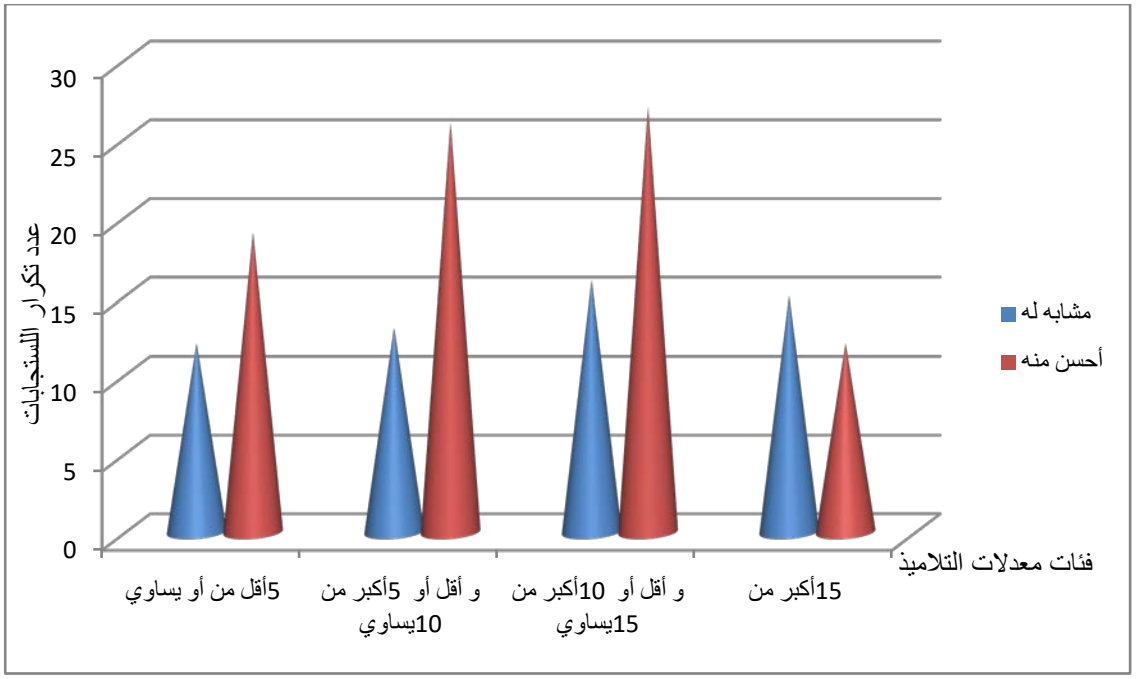
			ما هو تقييمك للمنهاج الدراسي الجديد مقارنة بالمنهاج القديم ؟		المجموع
			مشابه له	أحسن منه	
ما هو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	12	19	31
		%	8,6%	13,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,3%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	16	27	43
		%	11,4%	19,3%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	15	12	27
		%	10,7%	8,6%	19,3%
المجموع		التكرار	67	73	140
		%	36,9%	63,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*		*Approx. Sig.*	
		,185		*,029[c]*	

من خلال الجدول (35) تبين أن الفئة الغالبة هي فئة أكبر من 10 وأقل أو يساوي 15 بنسبة 19.3% المعبرة عن رأي الأساتذة بأن المنهج الدراسي الجديد أحسن من المنهاج الدراسي القديم ، في حين بلغت أقل نسبة 8.6 % في فئة أقل من أو يساوي 5 التي تعبر عن رأي الأستاذة الذين يرون أن المنهاج الدراسي الجديد مشابه للمنهاج الدراسي القديم وهذا ما يتضح أكثر من خلال مجاميع النسب المئوية للخيارات حيث بلغت نسبة أحسن منه 63.1 % أما خيار مشابه له فقد كان الأقل بنسبة 36.9% . وهذا ما يظهره المنحنى البياني رقم (03) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والمقارنة بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد .

أما معامل الارتباط بيرسون . كانت درجة المعنوية لديه sig2= 0.029c وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α=0.05 وهي معنوية جدا حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون R= 0.185 وهو ارتباط ضعيف موجب إذ يمكن القول أن تقييم الأستاذ للمنهاج الدراسي الجديد مقارنة بالمنهاج القديم لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

مما سبق تبين أن تعامل الأساتذة مع المنهاج الدراسي كان بتحفظ ويمكن إرجاع ذلك لعدم درايتهم الكافية بخباياه وكذلك عدم تكوينهم الكافي في المنهاج الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات .لذا ليس من السهل على الأستاذ الذي يمارس مهنة التدريس لفترة طويلة بإتباع مناهج دراسية ، أن يتأقلم بسرعة معها، أين أفرزت الإصلاحات التربوية السابقة عدة تعديلات على المناهج المتبعة في تلك الفترة ، و أدخلت طريقة جديدة في التدريس و التي تركزت على المقاربة بالأهداف ، مورست هذه الطريقة لعدة سنوات و لكن سرعان ما أعقبنها إصلاحات تربوية مست المناهج مرة أخرى في محاولة السلطة الوصية و القائمين على الحقل التربوي ، إدخال تعديلات و تحسينات على طرق التدريس ، حيث تم اعتماد طريقة أثبتت جدارتها في الدول الغربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية و ألمانيا و المملكة المتحدة بريطانيا و أيضا فرنسا و كندا ، و سميت هذه الطريقة بالمقاربة بالكفاءات أي أنها تعتمد في مقارباتها التعليمية من إجل إيصال المعارف و ترسيخ التعلمات أثناء ممارسة العملية التعليمية التعلمية في الصف الدراسي باستخدام الخبرات و الكفاءات المكتسبة من قبل المتعلم و تحفيزه على توظيفها لحل المشكلات التعليمية ، فالتحول من طريقة التدريس المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، و ما نتج عنه من ردود أفعال و انطباعات تخللتها عمليات التكوين والرسكلة التي هدفت إلى منح المكونين تكوينا يسمح لهم بالتجسيد الفعلي لهذه المناهج وطرق التدريس والتقويم، والتواصل مع التلاميذ لإكسابهم المعارف و الخبرات باستخدام التقنات والتكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال، فأصبح الأستاذ بذلك تتجاذبه أطرافا على كفي نقيض بين ولوج عالم العصرنة أو التمسك بكل ما هو قديم

ومألوف، و نظرا لإصرار الإصلاحات التربوية الحديدة لسنة 2003 على إنجاح هذه الطريقة الحديثة و المبتكرة، ظهرت بوادر التأقلم و التكيف الجزئي للأساتذة مع هذه الطريقة، عن طريق تكثيف الدورات التكوينية و الدوارات التدريبية لهؤلاء الأساتذة ، بالإضافة إلى تنظيم ندوات تحسيسية و برمجة لقاءات محلية و جهوية و حتى وطنية لترسيخ مبادئ طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات في أذهانه، و فك كل ما هو مبهم و غامض مع التدرج المنهجي في تجسيد هذه الطريقة على أرض الواقع، لإنجاح التحول و الإنتقال بين الطريقتين التدريس الموسومة المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المدرجتين في المنهاج القديم و المنهاج الجديد بكل سلاسة و ضمان تحقيق الأهداف و الغايات المرجوة المسطرة لتجسيد المنهاج الجديد صمن الإصلاحات الأخيرة و المختزلة أساسا في التحصيل الدراسي الجيد للتلاميذ.



منحنى بياني رقم (12) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والمقارنة بين المنهاج القديم و المنهاج الجديد

جدول رقم (36): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي ومدى تناسب المنهاج الجديد مع هذه المرحلة التعليمية

				في رأيك هل هذا المنهاج الجديد مناسب لهذه المرحلة التعليمية ؟	المجموع
				نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار		10	21	31
		%		7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار		13	26	39
		%		9,3%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار		25	18	43
		%		17,9%	12,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار		13	14	27
		%		9,3%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار		61	79	140
		%		43,6%	56,4%	100,0%
Pearson's R		Value		,170	Approx. Sig.	
		,170			,045[c]	

من خلال الجدول(36) تبين أن الفئة الكبيرة في استجابات الأساتذة ب(لا) نحو رأيهم في مدى مناسبة المنهاج الدراسي الجديد للمرحلة التعليمية هي 18.6 % عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 في حين بلغت نسبة الأساتذة المعبرين بعم 7,1 % عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ،أما معامل الارتباط بيرسون فقد كانت درجة المعنوية لديه sig2 = 0.045 و هي عند مستوى الدلالة α= 0.05 في حين بلغ بيرسون R = 0.170 و هو إرتباط ضعيف و لكنه معنوي ، و منه نقول أن هناك تأثير إيجابي طردي بين رأي الأساتذة فيما يخص مدى مناسبة المنهاج الدراسي لهذه المرحلة التعليمية و التحصيل الدراسي ، و يتضح الفارق بين مجموع نسبتي الفئتين حيث بلغت فئة المعبرة بـ (لا) 56,4 % و هي أكبر فئة أما المعبرين بـ (نعم) فكانت نسبتهم 43,6% حيث لم يكن هناك فارقا ملموسا قد يؤثر على تباين استجابات المبحوثين.

يتضح من عدم وجود فارق كبير بين استجابات الأساتذة إلى الرؤى المتماثلة في تصوراتهم لمدى مناسبة المنهاج الدراسي لمرحلة السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات ومادة اللغة العربية .حيث أن الاختلافات كانت جزئية في تفاصيل دقيقة مكونة للمنهاج، حيث سعت الإصلاحات التربوية الحديدة (2003) إلى تقليص الفوارق و تضييق مجال الهوة البيداغوجية ، التي لمسناه من خلال تباين الرؤى بين الأساتذة المعبرين عن أرائهم بالموافقة على مناسبة المنهاج الجديد مع هذه المرحلة التعليمية، والمتمثلة في مرحلة التعليم الثانوي للتلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات، و بين رأي الأساتذة المعبرين عن رفضهم في كون المنهاج الدراسي الحديد مناسب لهذه المرحلة التعليمية، و لتحقيق هذا التقارب بين وجهتي النظر المتعارضتين، اصبح من الضروري تفكيك كل من مكونات المنهاج الجديد و الخبرة التعليمية التي امتلكها الأستاذ طيلة حياته المهنية، أو عن طريق التكوين المسبق قبل الممارسة التربوية، أو عن طريق الدورات التكوينية أثناء أداء الخدمة، بالإضافة إلى التربصات و الندوات التي تنظمها الوزارة الوصية بين الحين و الأخر، لإكساب الأساتذة الدراية الكافية بحيثيات هذا المنهاج الجديد، و طرق التدريس المصاحبة له مثل المقاربة بالكفاءات، فالمنهاج الدراسي قد يبدو جليا من خلال الإطلاع عليه عن طريق الدفاتر و الأقراص المضغوطة التي توزعها مديريات التربية على الأساتذة و كذا وثيقة المنهاج، و لتسهيل الإطلاع على المحتويات على الأساتذة تم تنظيم دورات تكوينية تشرح هذه المحتويات و ما جاء في المنهاج الجديد تحت إشراف المفتشين و المختصين في المجال التربوي البيداغوجي، و من بين أهم مكونات المنهاج، طرق التدريس المستخدمة و المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، و تحديد الشعب والمواد الدراسية و تخصيص الحجم الساعي لكل مادة و هذا مع مراعاة خصوصية كل مسار على حدى، المناسب لكل مرحلة تعليمية، فمن خلال هذا الفهم و الاستيعاب للمنهاج الجديد من قبل الأساتذة الممارسين للعملية التعليمية التعلمية، يتضح لنا اختلاف تصوراتهم و تضارب وجهات النظر بينهم، مما ينعكس على التجسيد الميداني لما هو مطلوب منهم فعليا، و ترجع

هذه التصورات أساسا إلى التراكمات المعرفية، و تكدس الخبرات المهنية أثناء الممارسة التربوية، و المرتبطة بطبيعة و نوعية تكوين الأستاذ، هل هو تكوين قبل أداء الخدمة في معاهد مختصة في تكوين الأساتذة.؟. أم هو تكوين أثناء أداء الخدمة بالنسبة للأساتذة القدماء و الأساتذة حديثي التوظيف ؟.الموظفون الجدد أي تم توظيفهم مباشرة بعد تخرجهم من الجامعة، و من هذا المنطلق يتم تفسير التباين في وجهة النظر بين الأساتذة حول مدى مناسبة المنهاج الجديد لهذه المرحلة التعليمية و أثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

جدول رقم (37): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتكيف مع المنهاج الجديد

			هل تجد صعوبة في التكيف مع هذا المنهاج الجديد ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,3%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	16	27	43
		%	11,4%	19,3%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	14	27
		%	9,3%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار	66	74	140
		%	47,14%	52,86%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,184*	*Approx. Sig.*	
				,030[c]	

من خلال الجدول (37) الذي يوضح العلاقة بين التحصيل الدراسي والتكيف مع المنهاج الجديد تبين أن أعلى نسبة كانت عند رؤية الأساتذة بأنهم لا يجدون صعوبة في التكيف مع المنهاج الجديد وذلك بنسبة 19.3% عند الفئة أكبر من 10 وأقل من 15 في حين كانت أقل نسبة 7.1 % للذين يرون صعوبة في التكيف مع المنهاج الجديد في الفئة أقل من أو يساوي 5 وبالنظر إلى مجموع النسب نلاحظ أن الأساتذة يميلون إلى عدم وجود صعوبات في تكيفهم مع المنهاج في كل الفئات حيث بلغت نسبة الموافقين 52.86% والذين يرون صعوبات بلغت النسبة 47.14% حيث نلاحظ أن هناك فرق طفيف بين النسبتين، أما الارتباط فقد كانت درجة المعنوية sig2 = 0.03 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.05 حيث نقبل قيمة الارتباط التي تساوي 0.184 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال .

يتضح من استجابات المبحوثين أن هناك نوع من التذبذب في الرؤى لدى الأساتذة تجاه المنهاج إذ كانت نسبة المصرحين بوجود صعوبات تقارب المصرحين بعدم وجود صعوبات في التكيف مع المنهاج الجديد مما يوحي بوجود ضبابية في تصورات الأساتذة ، وقد يرجع سبب الإختلاف إلى طبيعة تكوين الأساتذة فمنهم من تلقى تكوينا مسبقا في المدارس العليا للأساتذة تمكن من خلاله أخذ فكرة عن فلسفة المناهج و أسسها كما تعرفوا على علم المناهج و كيفية بنائها و طرق و أساليب تنفيذها مما أعطاهم إمتيازا عن الأساتذة الذين لم يتلقوا تكوينا مسبقا و إنما كانت فرصتهم الوحيدة في فهم و معرفة أسس المناهج عموما و الحديثة خصوصا هو من خلال تلقيهم تكوينا أثناء الخدمة لفترة زمنية محدودة لا تقارن بمثيلاتها مع الأساتذة المتكونين قبليا بالإضافة إلى الخبرة المكتسبة طوال الممارسة التربوية، مما قد يبرر إختلاف تصورات الأساتذة للمنهاج الدراسي الجديد، فكل هذه النقاط كفيلة بتحيق التكيف المرغوب فيه للإساتذة مع مستجدات إصلاح المناهاج الدراسية.

جدول رقم (38): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والوضوح في المنهاج الجديد

			هل عدم الوضوح يعتبر من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	30	9	39
		%	21,4%	6,4%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	4	39	43
		%	2,9%	27,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	26	1	27
		%	18,6%	0,7%	19,3%
المجموع		التكرار	60	80	140
		%	42,9%	57,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,385*		*Approx. Sig.*
					,000[c]

في الجدول (38) المتمثل في مدى تأثير عدم الوضوح يعتبر من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد علي التحصيل الدراسي للتلاميذ تبين لنا نسبة 27,9 % كانت الأكبر في استجابات الأساتذة الذين لا يرون عدم الوضوح في المنهاج يشكل صعوبة في تطبيقه عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ، أما النسبة الأقل كانت 0.0 % في رؤية الأساتذة أن عدم الوضوح يعتبر من الصعوبات وكانت عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ، حيث كان الاختلاف بين مجاميع النسب حسب فئات مؤشر المتغير المستقل معبرا إذ بلغت نسبة (نعم) 42.9 % وبلغت نسبة (لا) 57,1% ، أما الارتباط فقد بلغت درجة المعنوية عنده sig2 = 0.00 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 في حين بلغ معامل الارتباط بيرسون R= 0.385 وهو ارتباط متوسط دال .

يرى الكثير من الأساتذة أن عدم الوضوح ليس من الصعوبات التي تعيقهم في تطبيق مضامين المنهاج الدراسي، إشكالية الوضوح في المنهاج الجديد تبدأ من مشكلة تكوين الأستاذ في إطار الإصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات ، حيث افتقد الأستاذة للتكوين الجاد سواء كان تكوين قبلي وتكوين أثناء الخدمة ، والمقاربة بالكفاءات تتطلب فهم عميق للمفاهيم التي تطرحها كالتعلم الذاتي ، النشاط الذاتي ، الكفاءة ، المشروع ....الخ، كما تجدر الإشارة أن المناهج الجديدة تعتمد كليا على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ولذا لم يرى بعضهم عدم الوضوح من الصعوبات و ذلك أن الصعوبة تحدثها عملية تكوين الأساتذة(خصوصا التكوين المسبق) التي إن وجدت فقد تمنحهم دراية كافية بطريقة التدريس الحديثة التي جاءت ضمن متطلبات الإصلاح الجديد و فهمها جزءا لا يتجزء من فهم و إستيعاب المناهج الدراسية و معرفة أهدافها و غاياتها، كما يدعم هذا الطرح الخبرة و المهارات التي يكتسبها الأساتذة أثناء الممارسة البيداغوجية و التي تؤهلهم لتطبيق محتويات المناهج الدراسية الجديدة أثناء العملية التعليمية التعلمية بدون غموض و لا مشاكل تعيق عملية التنفيذ و التجسيد الفعلي لها، و بهذا يتمكن الأساتذة من قيادة الفصل الدراسي و إيصال التعلمات للتلاميذ بطريقة سلسة بأسير الطرق و في وقت يحترم الرزنامة المخصصة لكل مادة دراسية و كل هذا من أجل تحقيق نتائج تحصيلية و تجويد مخرجات المؤسسة التعليمية لتتلائم مع حاجات المجتمع و تلبي إحتياجات سوق العمل.

جدول رقم (39): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و كثافة البرامج في المنهاج الجديد

			هل كثافة البرامج من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	6	25	31
		%	4,3%	17,9%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	30	9	39
		%	21,4%	6,4%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	16	27	43
		%	11,4%	19,3%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	26	1	27
		%	18,6%	0,7%	19,3%
المجموع		التكرار	78	62	140
		%	55,7%	44,3%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,349-*	*Approx. Sig.*	
				,000[c]	

من خلال الجدول (39) الذي يبين مدى تأثير كثافة البرامج من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات ، حيث بلغت نسبة 21.4 % المعبرة عن رأي الأساتذة بأنهم يرون كثافة البرامج من الصعوبات التي تعيق تطبيق المنهاج الجديد عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يرون كثافة البرامج من المعيقات التي تواجههم في التطبيق 0.7 % عند الفئة أكبر من 15 ، أما معامل الارتباط بيرسون فكانت درجة المعنوية عنده sig2 = 0.00 عند مستوى الدلالة α = 0.01 أما بيرسون فقد بلغت قيمته R = 0.349− وهو ارتباط متوسط سلبي ، كما نلاحظ ذلك من خلال مجموع النسب المعبرة عن آراء الأساتذة الموافقة على أن كثافة البرامج من الصعوبات التي تواجههم عند

تطبيق المنهاج الجديد حيث بلغت النسبة 55.7 % وبالمقابل نجد النسبة الأقل المعبرة عن معارضة الأساتذة لتأثير كثافة البرامج على تطبيق المنهاج الجديد والتي بلغت 44.3 % .

ومنه نقول أن كثافة البرامج الدراسية تؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي للتلميذ في الصف الثاني ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية .

مادتي اللغة العربية و الرياضيات من المواد الأساسية والتي يجد فيها التلميذ صعوبات كبيرة وهذه الصعوبات تذلل بطرق وفنيات الأساتذة ولكن إذا كانت هذه الصعوبات على مستوى الكثافة فإن التلميذ لا يمكن له استيعاب الكم الهائل من الدروس المتنوعة في الهندسة والجبر والتعداد فهي تتطلب مجهود عقلي كبير، أما اللغة فتحوي النحو والصرف والإعراب والكثافة في هذا النوع تمارس ضغطا كبيرا على التلميذ لأن التلميذ بطبعه يميل لمواد الإيقاظ أكثر من المواد الأساسية، هذا من جانب التلميذ أم فيما يخص الأستاذ فيتطلب الأمر منه بذل مجهودات أكبر و الحرص على إكمال البرنامج الدراسي للمادة وفق الحجم الساعي المخصص لها و عليه بجد الأستاذ في حيرة بين تقديم المادة العلمية للتلاميذ و محاولة إيصال التعلمات المقررة فهما و إستيعابا و بين مسابقة الزمن الذي لا يتلائم مع كثافة البرامج و هذا الأمر يرهق كاهل الأستاذ و يدفعه إلى التذبذب و الإستعجال في إنهاء المقرر تحسبا لرقابة المفتش و تجنبا للتوبيخ الذي قد يلحقه من جراء ذلك، و لذا نجد الوزارة الوصية قد عمدت في الإصلاحات الأخيرة إلى التخفيف من البرامج في عدة مرات و من بينها نذكر مراسلة مديرية التعليم الثانوي العام رقم 2008/73 المؤرخة في 17 جوان 2008 و التي جاء فيها " أن وزارة التربية الوطنية أدخلت تخفيفات على مناج التعليم الثانوي العام بغرض تحقيق إنسجام تام بين محتوياتها و المواقيت الرسمية المخصصة لها...مع المحاقظة على البناء الهيكيلي و المفاهيمي لمناهج المواد المختلفة، ضمان الإنسجام العمودي و الأفقي للمحتويات المعرفية، حذف المحتويات غير الأساسية أو المتكررة من سنة إلى أخرى دون المساس بالهيكلة العامة للمناهج، دمج بعض التعلمات أو بعض المفاهيم مع

بعضها البعض، تكييف المحتويات مع الحجم الساعي السنوي للمادة."(مديرية التعليم الثانوي العام،2008،ص1) و مع ذلك نجد الأساتذة حسب تصوراتهم لا يعتبرن هذا التخفيف كافي و يحتاج إلى سلسلة من التخفيفات تطال خصوصا مناهج و مواد الرياضيات و اللغة العربية حتى يتمكن كل من الأستاذ و التلميذ من تحقيق الأهداف البيداغوجية المسطرة بكل نجاح.

جدول رقم (40): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي ومدى مراعاة الفروق الفردية في المنهاج الجديد

			هل عدم مراعاة البرامج للفروق الفردية من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	20	19	39
		%	14,3%	13,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,1%	23,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	24	3	27
		%	17,1%	2,1%	19,3%
المجموع		التكرار	54	86	140
		%	38,6%	61,4%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,460*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

يبين الجدول (40) مدى تأثير عدم مراعاة البرامج للفروق الفردية من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة الرياضيات ومادة اللغة العربية ، حيث بلغت نسبة 23.6 % لاستجابات المبحوثين التي ترى أن الفروق الفردية ليست من الصعوبات التي تعيق تطبيق المنهاج الجديد عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 في حين بلغت أقل نسبة ب 0.0 % للذين يرون عدم مراعاة البرامج للفروق الفردية من الصعوبات وهذا يظهر من خلال المجاميع الفرعية لفئات مؤشر المتغير المستقل المتمثلة في (نعم) و(لا) إذ كان المعبرون بنعم 38.6 % والمعبرون ب (لا) 61.4 % وظهر الفرق جليا بينهما ، أما الارتباط فقد بلغت درجة المعنوية sig2 = 0.00 وهي عند مستوى الدلالة α =0.01 وهي معنوية جدا حيث كان فيها الارتباط R = 0.460 وهو ارتباط متوسط ولكنه دال .

لا يطرح الأساتذة فكرة الصعوبات على أنها مشكلة تربوية في مستوى مشكلة كثافة البرامج حيث يرونها على أنها مشكلة تتعلق بمهارات الأستاذ البيداغوجية وكذا البيداغوجيا الفارقية حيث البرامج لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فمثلا موضوع التعداد لا يراعي ذلك حيث كان النظام القديم الأساسي قد تطرق إليه في مرحلة النهائية من التعليم الثانوي فالدروس تخضع للمستوى العقلي للتلميذ حيث يمكن وجود ثلاث طبقات في القسم متوسط وأقل من المتوسط وقوي وهذا تصنيف موضوعي للمستوى داخل الفوج، و يرى (كرونباك) (Chronbach) " أن الطريق الملائم للتغلب على الفروق الفردية في المدرسة قد يكون تعديل طرق التدريس لتلائم إستعداد المتعلم"(القفاص، 2009،ص130) و قد يتوافق هذا المقترح مع ما يراه كل من (جاج و بيرلينر) (Gage & berliner) حول ضرورة مراعاة الأستاذ لنوعية الدروس و طرق التدريس و محاولة تكييفها وفق مستويات التلاميذ حيث أشارا" أن كل طرق التدريس لا تتساوى في مساعدة التلاميذ ليبلغوا كل أهداف التدريس، فبعض الطرق تؤدي إلى نتائج أفضل مع التلاميذ الذين لديهم بعض الخصائص، بينما هناك أخرى تؤدي إلى تحصيل أفضل مع التلاميذ الذين لهم خصائص أخرى.
"(القفاص،2009،ص130)، و عليه أصبح الأستاذ ملزما بإجراء تعديلات فيما إختيار طرق التدريس لتتناسب مع التلاميذ مراعاة للفروق الفردية بينهم حتى تحقق أهداف التدريس المنشودة.

جدول رقم (41): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى التحضير لبناء الوضعيات الإدماجية

			هل عدم التحضير لبناء الوضعيات الإدماجية يعتبر من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	5	26	31
		%	3,6%	18,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	31	8	39
		%	22,1%	5,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	26	17	43
		%	18,6%	12,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	89	51	140
		%	63,57%	36,43%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,393-*		
		Approx. Sig.	*,000[c]*		

من خلال الجدول (41) المتمثل في مدى تأثير عدم التحضير لبناء الوضعيات الإدماجية يعتبر من الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية حيث كانت النسبة 19.3 % هي النسبة الغالبة للأساتذة الذين يوافقون على أن عدم التحضير من الصعوبات التي تؤثر على تحصيل الدراسي .للتلاميذ عند الفئة أكبر من 15 في حين كانت النسبة الأقل هي 0.00% للذين يرون أن عدم التحضير ليس من الصعوبات التي تؤثر على مردود التلاميذ وذلك في نفس الفئة ، وهذا الاختلاف في وجهات النظر تثبته النسب المتباينة) حيث كانت 63.57% لفئات (نعم) و36,43% لفئات (لا) ، أما معامل الارتباط بيرسون فكانت درجة المعنوية عنده 2 sig = 0.00 وهي عند مستوى الدلالة α= 0.01 ومعامل الارتباط بيرسون بلغ R =−0.393 وهو ارتباط متوسط سلبي ويمكن القول أن عدم التحضير لبناء الوضعيات الإدماجية يؤثر

على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

يعتبر تحضير الأستاذ للدروس عاملا أساسيا لنجاح العملية التعلمية خصوصا مع المفهوم الجديد للإصلاح المتمثل في الوضعيات الإدماجية التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات. يلعب التحضير دورا كبيرا في استعداد الأستاذ لإلقاء درسه وهناك نوعان من التحضير المادي سواء كان بالوسائل أو التدوين والتحضير المعنوي سواء كان بالفهم أو بالوجدان وله دور كبير في تفاعل التلميذ مع إيماءات وحركات و شروحات الأستاذ . ومن بين الطرق المساعدة على تحضير الدروس هو الإستعانة بالوثيق المرافقة بالمنهاج، " تأتي هذه الوثيقة المرافقة لتساعد الأساتذة على انتهاج طرائق تعليم جديدة ومتجددة، ويبقى للأستاذ التصرف بالمد والإثراء. تعطي الوثيقة توضيحات وتوجيهات في الوحدات و تقترح عينات لوضعيات تعليمية ومنهجية. ويتمتع الأستاذ بحرية كاملة في اختيار نشاطات أخرى، ويطلب منه معالجة الميدان المعرفي المذكور في" المحتوى والمفاهيم" وبناء الأساس الأدنى المحدد ب"مؤشرات الكفاءة"(وزارة التربية الوطنية، 2006،ص3)، كما تجدر الإشارة أن هناك وسيلة أخرة تساعد الأستاذ على تحضير الدروس و المتمثلة في دليل الأستاذ الذي يرافقه من أجل فهم الدرس و كيفية بناء الوضعيات الإدماجية و رسم خارطة الدرس وملمح الخروج و عليه ما يبقى للأستاذ سوى القيام بالخطوات المنهجية من أجل إعداد الدرس و تقديمه للتلاميذ و شرحه لهم بكل يسر و بذلك يتمكن الأستاذ من إيصال التعلمات للتلاميذ مما يددل على نجاح العملية التعليمية التعلمية و تحقيق التحصيل الدراسي المطلوب.

جدول رقم (42): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الحديثة

			مار أيك في استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الحديثة ؟		المجموع
			يؤثر على استيعاب التلميذ	لايؤثر على استيعاب التلميذ	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	31	8	39
		%	22,1%	5,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	23	20	43
		%	16,4%	14,3%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	25	2	27
		%	17,9%	1,4%	19,3%
المجموع		التكرار	94	46	140
		%	67,1%	32,9%	100,0%
Pearson's R		Value	-,200	Approx. Sig.	
				,018[c]	

من خلال الجدول (42) المتمثل في مد تأثير استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الحديثة عل التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي لمادتي الرياضيات واللغة العربية حيث كانت أكبر نسبة 22,1 % المعبرة عن رأي الأساتذة أن الترميز العالمي يؤثر على استيعاب التلاميذ خصوصا في مادة الرياضيات عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، في حين كانت النسبة 1,4 % التي يرى فيها الأساتذة أن استعمال الرموز ليس له تأثير على استيعاب التلاميذ وكان ذلك عند الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما أكدته النسب التي كانت في المجاميع حيث كانت نسبة 67,1% للموافقين على أن الرموز العالمية والمصطلحات العلمية تؤثر على استيعاب التلاميذ وهي أكبر من نسبة 32,9 % للأساتذة غير الموافقين على هذا أن الرموز العالمية لا تؤثر على استيعاب وفهم التلاميذ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية عنده sig2 =

0.018 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.05 وكان بيرسون R=0.200- وهو ارتباط ضعيف سالب ولكنه دال ، ومنه يمكن القول أن استعمال الرموز العالمية والمصطلحات العلمية يؤثر سلبا على استيعاب التلاميذ ومنه على التحصيل الدراسي .

ظهرت هذه الرموز الجديدة مع الإصلاح التربوي والذي تهدف من خلاله إدخال المعارف المكتسبة من طرف التلاميذ في السياق العالمي للعلوم لمواكبة تغيرات وتراكمات العلم والمعرفة في النسق التربوي، حيث وقع الأستاذ عند تغير النظام التربوي في ارتباك بين استعمال المصطلحات العلمية القديمة والمصطلحات العلمية الحديثة وتأتي في أولوية الإشكال استخدام اللغة العربية أو استخدام اللغة الفرنسية ولهذا فإن هذا التغير وجد مقاومة من طرف الأستاذين اللذين يرون أن هذا التغير مفروض وليس تلقائي وبالتالي يحمل في طياته برامج خفية غير نزيهة، مما قد يعيق تجسيد هذه الرموز و المصطلحات ميدانيا الشيء الذي قد بترتب عنه التأخر في مواكبة حركية التزامن مع المجريات العالمية في عالم البيداغوجيا و التعليم، وقد يعود هذا التردد عند الأستاذ في إدماج هذه الرموز في العملية التعليمية التعلمية إلى طبيعة تكوين الأستاذ سواء القبلي أو أثناء الخدمة و مدى تجاوبه مع انشغالات الأستاذ و تساؤلاته عن جدوى استعمال هذه الرموز و منه يجد نفسه في حالة عدم التجاوب مرغم على تنفيذ برامج لم يقتنع بها و لم يفهمها، إنه يرى أنها تشوش على فهم التلميذ و تثقل عليه و بالتالي تؤثر على استيعابه.

جدول رقم (43): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتزام الأستاذ بدليل تحضير الدروس

			هل تلتزم بدليل الأستاذ بتحضير الدروس ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	33	6	39
		%	23,6%	4,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,9%	27,1%	100,0%
Pearson's R			*Value*		*Approx. Sig.*
			,277		*,001[c]*

من خلال الجدول (43) المتمثل في مدى تأثير التزام الأستاذ بدليل تحضير الدروس على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات ، حيث كانت أكبر نسبة المقدرة بـ 23,6 % المعبرة عن رأي الأساتذة بأن الالتزام بالدليل يؤثر إيجابا على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ وكان عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، في حين أن نسبة 0.0 % كان لرؤية الأساتذة المختلفة بأن الالتزام بدليل الأستاذ التحضيري ليس له أي تأثير على الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما تؤكده نسب المجاميع ، حيث كانت نسبة 72.9% للذين يرون أن هناك دورا مهما لدليل الأستاذ التحضيري ، أما نسبة 27,1 % فكانت هي للذين يرون أنه ليس هناك تأثير لدليل التحضير الأستاذ ،وهذا يوضحه معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2 = 0.001 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R= 0.277 وهو ارتباط ضعيف لكنه دال ومنه يمكن القول أن التزام الأستاذ بدليل تحضير الدروس له تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

حسب تصور الأساتذة لدور دليل تحضير الدروس في العملية التعليمية التعلمية أن هناك اختلاف في مستوى تأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ فبالنسبة للذين لديهم مستويات أقل من المتوسط فالتأثير موجود بقوة في حين ليس هناك أي تأثير على فئة المتحصلين على معدلات أكبر من 15. لان الالتزام بدليل التحضير قد يسبب عائقا للمعلمين من ناحية تطابق الدليل مع الواقع داخل حجرة الدرس فالأستاذ الذي لا يجد الكفاءات المسطرة في الدليل سيحاول بكل الأساليب للوصول إليها وهذا لا يجعله يصل إلى الكفاءة المرجوة التي ينبغي أن يصل إليها التلميذ بخياره لا مكرها ولا خائفا من الأستاذ ، حيث تجعل من الأستاذ متعصبا لأنه لم يصل للأهداف المسطرة، و بالتالي يقل عطائه و يتشتت فكره و يضيع جهده في محاولة التوفيق بين الدليل كمعطى إرشادي و بين الواقع كممارسة فعلية، و الأمر يعود إلى تكوين الأساتذة و توظيف الخبرات المهنية في إحداث الانسجام و التوافق بين النظري و التطبيقي و منه التكيف بكل سلاسة مع تعليمات الدليل أثناء الممارسة البيداغوجية.

جدول رقم (44): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي واستخدام وثيقة المنهاج المرافقة

			هل تستخدم وثيقة المنهاج المرفقة في إعداد الدروس ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	11	20	31
		%	7,9%	14,3%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,3%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	33	10	43
		%	23,6%	7,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	84	56	140
		%	60,0%	40,0%	100,0 %
Pearson's R		Value	,318		
		Approx. Sig.	,000[c]		

من خلال الجدول رقم(44) الذي يوضح مدى استخدام الأساتذة لوثيقة المنهاج المرفقة في إعداد دروسهم في مادتي اللغة العربية و الرياضيات للسنة ثانية ثانوي . حيث سجلنا نسبة 23,6 % عند فئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، و هي أكبر نسبة معبرة عن أراء الأساتذة بـ(نعم) لعدد تكرارات 33، في حين نجد أصغر نسبة 0,0% المعبرة عن أراء الأساتذة بـ(لا) بعدد تكرارات 0 عند الفئة المتفوقة و الحاصلين على معدلات تفوق 15، و كقراءة شمولية لمجموع النسب نجد نسبة 60,0 % المعبرة عن موافقة الأساتذة على استخدامهم للوثيقة المرفقة بالمنهاج في إعداد الدروس، و بالمقابل نجد نسبة 40,0 % المعبرة عن رؤى الأساتذة المعيرة عن رفضهم استخدام الوثيقة المرفقة للمنهاج الدراسي ، و هذا ما يوضحه معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2 = 0.000 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R= 0.318 وهو ارتباط ضعيف نوعا ما أي أنه يقترب من الارتباط المتوسط لكنه دال ومنه نستطيع القول أن

استخدام الأستاذ لوثيقة المنهاج الدراسي لمادة الرياضيات و كذا المنهاج الدراسي لمادة اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وثيقة المنهاج في استخدامها تساعد الأستاذ على توزيع الدروس والمحاور على الزمن المتاح وتجعل من الأستاذ يتعامل وفق ما سطر في المنهاج ولكن بتصرف حسب المناسبات والأعياد الوطنية والدينية والعطل ، وحسب الكفاءة العرضية بحيث اختيار الدروس للمواد كي تخدم بعضها البعض،" وإذا كان المنهاج يمثل مخططا نظريا للمقررات الدراسية فإن حسن التعامل معه يقتضي تفعيل هذه المقررات. و من هذا الجانب يجد الأستاذ في هذه الوثيقة المرافقة نشاطات تطبيقية من شأنها أن تأخذ بيده ليتمكن من استيعاب أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات."(اللجنة الوطنية للمناهج،، 2006،ص2)، ومن هذه العبارات الواردة عن وزارة التربية الوطنية نستطيع أن نستخلص أهمية الوثيقة المرافقة للمنهاج في توجيه الأستاذ و الأخذ بيده من أجل فهم و إستيعاب المنهاج مع إعطائه أمثلة من أجل التجسيد الميداني لمحتوى المنهاج، فالوثيقة إذا هي عامل إيضاح و دليل يوضح خارطة الطريق للأستاذ يستدل بها في سيره أثناء العملية التعليمية التعلمية و تساعده على القيام بدوره في إيصال التعلمات للتلاميذ بشكل منهجي و مدروس من أجل تحقيق الأهداف التربوية المبتغاة.

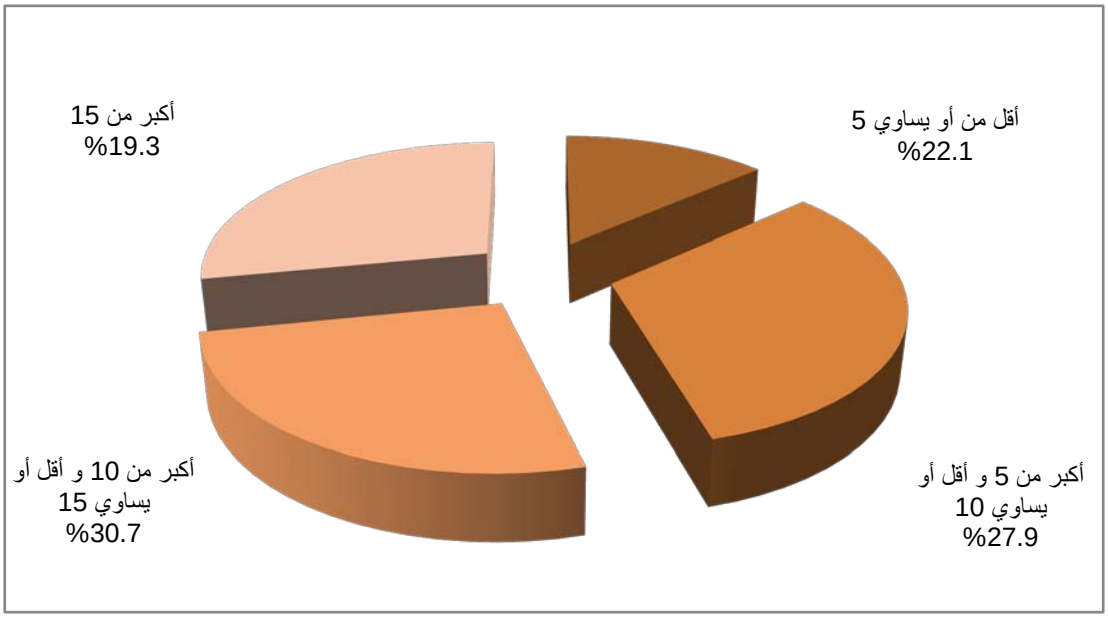
جدول رقم (45): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التفضيل بين المنهجين

			أي المنهجين تفضل ؟		المجموع
			القديم	الجديد	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	20	11	31
		%	14,3%	7,9%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	26	13	39
		%	18,6%	9,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	12	31	43
		%	8,6%	22,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	5	22	27
		%	3,6%	15,7%	19,3%
المجموع		التكرار	63	77	140
		%	45,0%	55,0%	100,0%
Pearson's R		Value	,307	Approx. Sig.	
				,000[c]	

يتبن من الجدول رقم(45) المتمثل في تفضيل الأساتذة بين المنهجين الدراسيين القديم و الجديد، ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات، حيث ظهر ذلك من خلال مجموع النسب المعبرة عن أراء أساتذة المادتين المعبرة عن تفضيلهم للمنهاج الدراسي الجديد على المنهاج السابق أين كانت النسبة 55,0 % و هي النسبة الأكبر، مقارنة بالنسبة 45,0 % المعبرة عن الأساتذة المتمسكين بالمنهاج القديم، و يتضح الأمر أكثر من خلال النسبة 22,1 % الغالبة و المعبرة أراء الأساتذة الذين يفضلون استخدام ما جاء في المنهاج الجديد على القديم عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، و كذلك النسبة الثانية في الترتيب من حيث القيمة التي بلغت 15,7 % عند الفئة المتفوقة حدا و هي فئة أكبر من 15، وقد عمدنا إدراج هذه النسبة من أجل توضيح الأهمية التي تكتسيها هاتين الفئتين، و الحاصلة على معدلات تتجه من المتوسط إلى التفوق، في حين نرى نسبة 3,6 % المعبرة عن رؤى الأساتذة الذين يفضلون المنهاج القديم على المنهاج الجديد، و هي نسبة ضعيفة مقارنة بآراء الأساتذة الذين يرون

عكس هذا التوجه كما هو مبين في المنحنى البياني رقم(04) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و تفضيل الأساتذة بين المنهجين، أما معامل الارتباط بيرسون فكانت درجة المعنوية عنده 2 sig = 0.00 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 ومعامل الارتباط بيرسون بلغ R = 0.307 وهو ارتباط ضعيف و لكنه دال ويمكن القول أن تفضيل الأساتذة لأجد المنهجين يؤثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

التغير في النظام التربوي من الدراسة بالمضامين إلى الدراسة بالأهداف إلى الدراسة بالكفاءات جعل الأستاذ يُبدي مقاومة للنظام الإصلاحي الجديد المقاربة بالكفاءات حيث وجد صعوبة في تناول المفاهيم الجديدة لكن رقابة التفتيش فرضت عليه النظام الجديد فأصبح يتعامل مع المفاهيم من خلال سجل التحضير اليومي والتي هي وثيقة رسمية يتم من خلالها مراقبة الأستاذ وسير الدروس عنده أما في تعاملاته مع التلاميذ أثناء سير الدرس فتجد طرقه وأساليبه تستخدم آليات النظام القديم وهذا راجع مستوى التكوين والتحضير للنظام الجديد لم يكن في المستوى المطلوب.



منحنى بياني رقم(13) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التفضيل بين المنهجين

2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الثانية:

تعتبر المناهج أساس العملية التعليمية التعلمية و هي التي تبنى عليها الخارطة التربوية البيداخوجية فلا يمكن تصور أداء الأستاذ مهما كانت خبرته في مجال التدريس أن يسير حصة بيداغوجية بدون منهجية تؤطر سير الدرس و ترسم خطاه، فالمناهج الدراسية تعتمد منهجية علمية ترتكز إلى أساس نظري و خلفية طوبولوجية لبراديغم علمي يجسد مجموعة من التصورات الفكرية تنطلق من إرهاصات ترسم الخطوط العريضة لفكرة معينة و تسعى إلى رصد خطوات تجسيدها لتصل إلى أحكام و نتائج قابلة للتعميم و صالحة للتنبؤ مستقبلا و تعطي صورة إستراتيجية واضحة عن مسار الإستشرافي للظاهرة الاجتماعية.

– إن المتتبع للإصلاحات المتعاقبة على المنظومة التربوية الجزائرية يلاحظ مدى الاهتمام الذي توليه السلطات الوصية للرفع من الجودة التعليمية و تحسين المخرجات التربوية عبر عمليات التعديل و التجديد و الإصلاح الجزئي أو الكلي للنظام التعليمي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا و بين أهم المحاور الإصلاحية نجد المناهج التربوية إذا نظرنا إلى النظام التربوي من القمة أو المناهج الدراسية إذا حاولنا تجسيدها بصورتها المختزلة في المؤسسة التعليمية و تحديدا داخل الصفوف الدراسية لأنه كما نعلم أن المناهج التربوية تختص بالنسق التربوي الكلي أم المناهج الدراسية فهي موجهة للأنساق الفرعية المكونة للنسق الكلي باعتبار أن ما يوجه للنسق الفرعي من مهام فهو يدخل في وظيفة هذا النسق تساندا و تكاملا مع باقي الأنساق الفرعية الأخرى خدمة للنسق الكلي و حفاظا على توازنه و استقراره من أجل ديمومة الاستمرار لتحقيق الأهداف المنشودة، تماشيا مع آراء رواد النظرية البنائية الوظيفية و خاصة (تالكوت بارسونز) و (روبرت ميرتون) حول مبدأ الاستقرار و الاستمرار للنسق العام وفق الترابط و التبادل بين الأنساق الفرعية أثناء تجسيد عمليات التكامل و التساند استنادا لمبادئ التكيف وخفض الكمون و تحقيق الهداف و التكامل كما أشار إلى ذلك (بارسونز) في نموذج (AGIL) للوظائف الأساسية للنسق، لقد استشهدنا بآراء البنائية الوظيفية لنوضح أن المناهج الدراسية ليست مجرد خطوات بيداغوجية معزولة عن

باقي المكونات الأخرى للنسق التعليمي فهي مشروع متكامل يضع في حسبانه جميع الجوانب البيداغوجية التي تؤثر و تتأثر بالعملية التعليمية، حيث نلاحظ أن المختصين في بناء المناهج و إعدادها قد يستعينون بآراء المختصين التربويين و علماء الاجتماع و علماء علم النفس و غيرهم من الاختصاصات التي من شأنها أن تسهم في بناء مناهج لتلبية الحاجات المجتمعية الملحة و تحقق الأهداف التربوية المخطط لها و عليه فالمناهج الدراسية في تبادل و تكامل مع باقي الأنساق الفرعية الأخرى خدمة للنسق العام.

و لمسايرة التطورات الحاصلة في المناهج الدراسية و مستجدات النظم التربوية العالمية الحديثة عمدت الإصلاحات التربوية الجديدة إلى الانتقال من المفهوم الكلاسيكي(التقليدي) للمناهج إلى المفهوم الحديث تماشيا مع الاتجاهات الفكرية الحديثة، "فالمنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة و تنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الأخريين و الاستفادة منها، و قد كانت هذه المعلومات و الحقائق و المفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية و رياضية و لغوية و جغرافية و تاريخية و فلسفية و دينية و فنية...إلخ."(الوكيل و المفتي،2005،ص16)

كما تجدر الإشارة أن المدرسة الجزائرية ظلت لمدة طويلة تمارس عملية الحشو الكمي للمعلومات و كان التلميذ مجرد وعاء مستقبل لهذه المعلومات و التي تسترجع فقط أثناء الاختبارات و عليه يتم تقييم و تقويم أداءه، و لكن الحال بدأ يتغير شيئا فشيئا خصوصا بعد ظهور المفاهيم العصرية و الاتجاهات الفكرية الحديثة التي نادت بضرورة وضع التلميذ في مكانه الصحيح و جعله مركز العملية التعليمية التعلمية و اعتبار" التلميذ بمثابة العمود الفقري في جسم المنهج إذ لو رجعنا إلى تحديد المفهوم الحديث للمنهج لوجدنا أنه مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل و على تعديل سلوكهم." (الوكيل و المفتي،2005،ص43)

و على العموم يمكننا التفصيل في النتائج المحصل عليها من أفراد مجتمع البحث لمزيد من التوضيح كما يلي:

– أبرزت أغلب آراء الأساتذة أن تقييمهم للمنهاج الدراسي الجديد مقارنة بالمنهاج القديم لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، و هذا بعد جدل واسع ساد قي بداية الأمر حول مدى تقبل هذا الوافد الجديد ضمن العملية التعليمية التعلمية من قبل الأساتذة حيث تبين أن تعامل الأساتذة مع المنهاج الدراسي كان بتحفظ ويمكن إرجاع ذلك لعدم درايتهم الكافية بخباياه وكذلك عدم تكوينهم الكافي في المنهاج الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات .لذا ليس من السهل على الأستاذ الذي يمارس مهنة التدريس لفترة طويلة بإتباع مناهج دراسية، أن يتأقلم بسرعة معها، أين أفرزت الإصلاحات التربوية السابقة عدة تعديلات على المناهج المتبعة في تلك الفترة، حيث تم اعتماد طريقة أثبتت جدارتها في الدول الغربية مثل الولايات المتحدة الأمريكية و ألمانيا و المملكة المتحدة بريطانيا و أيضا فرنسا و كندا ، و سميت هذه الطريقة بالمقاربة بالكفاءات أي أنها تعتمد في مقارباتها التعليمية من أجل إيصال المعارف و ترسيخ التعلمات أثناء ممارسة العملية التعليمية التعلمية في الصف الدراسي باستخدام الخبرات و الكفاءات المكتسبة من قبل المتعلم و تحفيزه على توظيفها لحل المشكلات التعليمية ، فالتحول من طريقة التدريس المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، و ما نتج عنه من ردود أفعال و انطباعات تخللتها عمليات التكوين والرسكلة التي هدفت إلى منح المكونين تكوينا يسمح لهم بالتجسيد الفعلي لهذه المناهج وطرق التدريس والتقويم، والتواصل مع التلاميذ لإكسابهم المعارف و الخبرات باستخدام التقنات والتكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال.

– لاحظنا من خلال النتائج المعبرة عن آراء الأساتذة حول مدة تناسب هذه المناهج الجديدة مع هذه المرحلة التعليمية، أن الاختلافات كانت جزئية في تفاصيل دقيقة مكونة للمنهاج، حيث سعت الإصلاحات التربوية الحديدة (2003) إلى تقليص الفوارق و تضييق

مجال الهوة البيداغوجية ، التي لمسناه من خلال تباين الرؤى بين الأساتذة المعبرين عن أرائهم بالموافقة على مناسبة المنهاج الجديد مع هذه المرحلة التعليمية، والمتمثلة في مرحلة التعليم الثانوي للتلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات، و بين رأي الأساتذة المعبرين عن رفضهم لكون المنهاج الدراسي الحديد مناسب لهذه المرحلة التعليمية، و لتحقيق هذا التقارب بين وجهتي النظر المتعارضتين، أصبح من الضروري تفكيك كل من مكونات المنهاج الجديد و الخبرة التعليمية التي امتلكها الأستاذ طيلة حياته المهنية، أو عن طريق التكوين المسبق قبل الممارسة التربوية، أو عن طريق الدورات التكوينية أثناء أداء الخدمة، بالإضافة إلى التربصات و الندوات التي تنظمها الوزارة الوصية بين الحين و الأخر، لإكساب الأساتذة الدراية الكافية بحيثيات هذا المنهاج الجديد، و طرق التدريس المصاحبة له مثل المقاربة بالكفاءات، فالمنهاج الدراسي قد يبدو جليا من خلال الإطلاع عليه عن طريق الدفاتر و الأقراص المضغوطة التي توزعها مديريات التربية على الأساتذة و كذا وثيقة المنهاج، و لتسهيل الإطلاع على المحتويات على الأساتذة تم تنظيم دورات تكوينية تشرح هذه المحتويات و ما جاء في المنهاج الجديد لمزيد من المقاربة المفاهيمية لمحتوى هذه المناهج و توضيح الرؤية و إزالة كل لبس و غموض قد يكتنف هذه المناهج من الناحية النظرية أو من خلال عملية التجسيد الميداني أثناء العملية التعليمية التعلمية داخل الصف الدراسي.

– أبرزت النتائج أن أفراد مجتمع البحث ترى بعدم وجود صعوبات تكيف مع المناهج الجديدة بنسبة أكبر قليلا من أصحاب الرأي الموافق على وجود صعوبات تكيف مع المناهج الجديدة، حيث أتضح من استجابات المبحوثين أن هناك نوع من التذبذب في الرؤى لدى الأساتذة تجاه المناهج إذ كانت نسبة المصرحين بوجود صعوبات تقارب المصرحين بعدم وجود صعوبات في التكيف مع المن اهج الجديد ة مما يوحي بوجود ضبابية في تصورات الأساتذة و الذي قد يرجع لقلة المعارف القبلية للأساتذة حول تقنيات و أساليب المناهج الجديدة و الذي يرجع أساسا لعمليات التكوين و الرسكلة التي لم ترافق الانطلاق في تجسيد

الإصلاحات التربوية الجديدة و عدم التزامن بين التطبيق الميداني لحيثيات هذه المناهج و الدروس التدعيمية النظرية التي يتلقاها الأستاذ من حين إلى أخر من التعرف على هذه المناهج الجديدة و التي كان أهم ما ميزها طريقة التدريس المعروفة بالمقاربات بالكفاءات التي جاءت لتعوض الطريقة القديمة المقاربة بالأهداف، و ما يمكن قوله أن بين الطرقتين التدريسيتين الأولى و الثانية يوجد تشابه في كثير من النقاط و هو ما سهل على بعض الأساتذة فهم و استيعاب الطريقة الجديدة و محاولة التكيف و التأقلم مع أنماطها و أساليبها الحديثة.

– أظهرت النتائج أن الأساتذة الذين عبروا عن تصوراتهم اتجاه الضبابية النسبية في المناهج الجديدة أن عدم وضوح هذه الأخيرة ليس من الصعوبات التي تعيقهم في تطبيق مضامين المنهاج الدراسي، إشكالية الوضوح في المنهاج الجديد تبدأ من مشكلة تكوين الأستاذ في إطار الإصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات ، حيث افتقد الأستاذة للتكوين الجاد سواء كان تكوين قبلي وتكوين أثناء الخدمة ، والمقاربة بالكفاءات تتطلب فهم عميق للمفاهيم التي تطرحها كالتعلم الذاتي ، النشاط الذاتي ، الكفاءة ، و بناء المشاريع، إن بالممارسة الميدانية قد تتضح النقاط المبهمة و تزال جميع الصعوبات المتعلقة بالتطبيق بمجرد تساند المعلومات النظرية المكتسبة عن طريق عملية التكوين التدعيمية بالإضافة إلى وجود المنهاج و الوثيقة المرافقة له و دليل الأستاذ التي تسلم للأستاذ بصيغة ورقية أو أقراص مضغوطة مع الخبرة المهنية المكتسبة طوال سنوات التدريس.

– تشير النتائج أن كثافة البرامج الدراسية تؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي للتلميذ في الصف الثاني ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية، و هذا نظرا أن هذه المواد أساسية والتي يجد فيها التلميذ صعوبات كبيرة وهذه الصعوبات تذلل بطرق وفنيات المعلمين ولكن إذا كانت هذه الصعوبات على مستوى الكثافة فإن التلميذ لا يمكن له استيعاب الكم الهائل من الدروس المتنوعة في الهندسة والجبر والتعداد فهي تتطلب مجهود عقلي كبير، أما

اللغة فتحوي النحو والصرف والإعراب والكثافة في هذا النوع تمارس ضغطا كبيرا على التلميذ لأن التلميذ بطبعه يميل لمواد الإيقاظ أكثر من المواد الأساسية، و الجدير بالذكر أن الوزارة الوصية قد تداركت الوضع و عمدت في العديد من المرات إلى عملية تخفيف المناهج و في الواقع، إن انشغالات الميدان و عمليات التقويم المرحلية و التي جرت إلى يومنا هذا لا تسمح بالرضا عما تحقق،..غير أن هنالك اختلالات قد لوحظت و بين الاستقصاء الذي قامت به الجهات المختصة في وزارة التربية الوطنية بأخذ عينة من 15 ولاية و في جميع الأطوار أظهرت انشغالات عدة،..و نتيجة لذلك اتخذ نوعان من التدابير:

أ- التدابير الإستعجالية: تخفيف المناهج المدرسية من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ثانوي، تحقق الانسجام العمودي للمناهج و الابتعاد عن التكرار و التفاوتات الهامة في التطور المفاهيمي،..تكييف مفاهيم البرنامج مع الحجم الساعي لكل مادة و يقاس على الحجم الساعي الأسبوعي للماد،.. تحقيق الترابط بين مراحل التعليم الثلاث.

ب- تخفيف المناهج الدراسية للطور الثانوي،..حرصا على انسجامها مع الحجم الساعي المخصص.(مجلة المربي،2008،ص ص5-6)

- وكانت من بين أهم الملاحظات المتعلقة بالمناهج الجديدة ما تعلق بثقل المناهج الدراسية و البرامج لمختلف المواد مع عدم انسجامها مع الحجم الساعي المخصص لها، بالإضافة إلى الانسجام العمودي للمناهج و الترابط و التناسق المفترض بين مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسط و بالأخص الترابط بين مرحلة التعليم المتوسط و مرحلة التعليم الثانوي، وكنتيجة لذلك بادرت السلطات الوصية بمحاولة إصلاح الإصلاح عن طريق اتخاذ تدابير سعت في مجملها لتعديل الوضع عن طريق تخفيف المناهج الدراسية بما يتناسب مع الحجم الساعي لكل مادة دراسية، مع العمل على استحداث آليات تسمح بتحقيق الترابط و التكامل بين الراحل الدراسية الثلاثة، تداركا للوضع تم إصدار وثيقة من مديرية التعليم الثانوي العام لوزارة التربية الوطنية تحت عنوان: تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام و المؤرخة في 17

جوان 2008 و التي تم تنفيذها ميدانيا في الدخول المدرسي 2008-2009،و بهذه الخطوة لإصلاح الإصلاح تمت السيطرة الجزئية على مشكلة كثافة البرامج في المناهج الجديدة.

– أغلب الأساتذة لا يرون أن الفروق الفردية للتلاميذ تعتبر مشكلة أو عائق في العملية التعليمية التعلمية و هذا حتى و إن لم يتم مراعاتها بصفة كلية من قبل المناهج لإن الأمر حسب تصورهم يتعلق بمهارات الأستاذ البيداغوجية وكذا البيداغوجيا الفارقية بالإضافة إلى خبرة الأستاذ في تغلبه على هذه المشكلة عن طريق تصنيف التلاميذ و تقويمهم باستمرار خلال السنة الدراسية مما يتيح الفرصة أمام الأستاذ و التلميذ على حد سواء من تدارك بعض النقائص و الهفوات التي تصاحب التجسيد الميداني لهذه المناهج و جعلها تتماشى تلقائيا مع الفئات الافتراضية للتلاميذ وفق تصنيف الأستاذ الممارس للعملية البيداغوجية ففي التعليم الثانوي الدروس تخضع للمستوى العقلي للتلميذ حيث يمكن وجود ثلاث طبقات في القسم (متوسط وأقل من المتوسط وقوي) وهذا تصنيف موضوعي للمستوى داخل الفوج التربوي و عليه يرجع الأمر الحاسم و الفيصل النهائي للأستاذ و مدى توظيفه لمكتسباته المعرفية و خبراته الميدانية.

– يمكن القول أن عدم التحضير لبناء الوضعيات الإدماجية يؤثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي كانت هذه الآراء الغالبة في إجابات المبحوثين، لأن تحضير الأستاذ للدروس يعتبر عاملا أساسيا لنجاح العملية التعلمية التعلمية خصوصا مع المفهوم الجديد للإصلاح المتمثل في الوضعيات الإدماجية التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات. حيث التحضير المسبق للدروس يعبر عن استعداد الأستاذ لإلقاء درسه و مدى اهتمامه بنجاحه في إيصال المعلومات و المعارف و إكساب التلاميذ الخبرات اللازمة لحل الوضعية الإدماجية المشكلة التي قد يتعرض إليها وهناك نوعان من التحضير المادي سواء كان بالوسائل أو التدوين والتحضير المعنوي سواء كان بالفهم أو بالوجدان وله دور كبير في تفاعل التلميذ مع إيماءات وحركات و شروحات الأستاذ و قد يستعين الأستاذ بدليل الأستاذ و كذا الوثيقة المرافقة للمنهاج التي تساعده في خلق تصور سيناريوهات بيداغوجية عن

مجريات الدرس، لأنه من المعروف أن فاقد الشئ لا يعطيه فالأستاذ إن أراد أن يقدم الدرس المتميز فعليه أن يستعده له عن طريق التحضير الجيد لجميع عناصر الدرس و نسج الوضعية الإدماجية ليسهل على التلميذ استيعابه و يترسخ بذلك في ذهنه فهمها.

– جاءت تصورات الأساتذة المؤيدة بالأغلبية لتأثير إدخال و استعمال الرموز العالمية في العملية التعليمية التعلمية على التحصيل الدراسي للتلاميذ و حجتهم في ذلك أنها تشوش على التلميذ و تدخله في متاهات قد تعيق استيعابه إنه ليس من الضروري الالتزام بهده المصطلحات و الرموز طالما لا تؤثر على طبيعة المعلومات المدرجة خصوصا في مادة الرياضيات و أنه بإمكان الأستاذ أن يوصل المعلومات إلى التلميذ بدون الحاجة إلى هذه الرموز العالمية، لقد وقع الأستاذ عند تغير النظام التربوي في ارتباك بين استعمال المصطلحات العلمية القديمة والمصطلحات العلمية الحديثة وتأتي في أولوية الإشكال استخدام اللغة العربية أو استخدام اللغة الفرنسية ولهذا فإن هذا التغير وجد مقاومة من طرف الأساتذة اللذين يرون أن هذا التغير مفروض وليس تلقائي وبالتالي يحمل في طياته برامج خفية غير نزيهة، مما قد يعيق تجسيد هذه الرموز و المصطلحات ميدانيا الشيء الذي قد بترتب عنه التأخر في مواكبة حركية التزامن مع المجريات العالمية في عالم البيداغوجيا و التعليم، وقد يعود هذا التردد عند الأستاذ في إدماج هذه الرموز في العملية التعليمية التعلمية إلى طبيعة تكوين الأستاذ سواء القبلي أو أثناء الخدمة و مدى تجاوبه مع انشغالات الأستاذ و تساؤلاته عن جدوى استعمال هذه الرموز و منه يجد نفسه في حالة عدم التجاوب مرغم على تنفيذ برامج لم يقتنع بها و لم يفهمها، و المتتبع لمسار الإصلاحات التربوية خصوصا التي جاءت مع الأمر 03–09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المعدل و المتمم للأمر 76–35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين، المتعلقة بإدراج الرموز العالمية أو ما يسمى بالترميز العالمي و كيفية استعمالها و الهدف و المبررات من استعمالها وفق ما جاء في إصلاحات التربوية الجديدة(2003) مايلي :

– يهدف إدراج استعمال الترم ين العالمي في المواد العلمية وتع ميم المصطلحات العلمية خلال مراحل التعليم المختلفة ، في إطار إصلاح المنظومة التربوية إلى :

* تمكين المتعلم من المعلومات العلمية والتكنولوجية لتدعيم كفاءاته الثقافية والعلمية والمهنية بما ، في ذلك تكنولوجيات الإعلام والاتصال ،

* تمكينه من استعمال التوثيق العلمي والتقني بالغة العربية واللغات الأجنبية ،

* تدعيم تساوي الفرص بين الت لاميذ خريجي التعليم الإجباري والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي من اكتساب الكفاءات الضرورة في مجال الترميز والمصطلحات العلمية للسماح لهم باختيار التوجيه الملائم لقدراتهم ورغباتهم ولمشا ريعهم المستقبلية ومتابعة دراستهم أو تكوينهم بنجاح في الشعبة المختارة بدون عائق لغوي، .

* تم تطبيق هذا الترميز على مستوى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حيث يستعمل الترميز العالمي لوحدات القياس وكتابة الصيغ والقوانين العلمية بالحروف اللاتينية الأجنبية و يكتب من اليسار إلى اليمين.

* ظهرت هذه الرموز الجديدة مع الإصلاح التربوي والذي تهدف من خلاله إدخال المعارف المكتسبة من طرف التلاميذ في السياق العالمي للعلوم لمواكبة تغيرات وتراكمات العلم والمعرفة في النسق التربوي،

– من الملاحظ من خلال طرح وجهات النظر و التصورات المعبرة عن آراء الأساتذة حول التأثير السلبي على التحصيل الدراسي بإدراج هذه الرموز ضمن المناهج الحالية و استعراض أهم الأهداف المسطرة لتوظيف الرموز العالمية في العملية التعليمية التعلمية يري وجود خلل بين الطرفين و قد يرجع هذا إلى نقص التوعية البيداغوجية لأهمية الموضوع و كأن التيار لا يمر بين الطرفين لغياب عملية تكوين الأساتذة في الوقت المناسب و تحضيرهم من أجل استيعاب و فهم هذه العملية و الغاية من إدراجها ضمن المقاربة

بالكفاءات المصاحبة لتعديل المناهج الدراسية الجديدة. و تجدر الإشارة أن المعلومات النظرية المتوفرة ضمن المنهاج و الوثيقة المرافقة بالمنهاج و الأقراص التي تم توزيعها على الأساتذة قد لا تفي بالغرض المطلوب و لا تستطيع أن تجيب على تساؤلات الكثير من الأساتذة، حيث أن الأمر يتطلب أكثر من ذلك و قد يستدعي تكوينا خاصا لاستيعاب مضامين المناهج التربوية من قبل مكونين أكفاء و مؤهلين للقيام بهذه المهمة.

– أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى للأساتذة تري أن عملية تحضير الدروس بالاستعانة بدليل الأستاذ أمر ضروري و له تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، لأنه دليل يسترشد به من أجل تحضير الدروس و أخذ فكرة عن محتواه مما يعطيه تصورات عن كيفية إدارة الفصل الدراسي و الإعداد له جيدا خصوصا إذا تعلق الأمر بدرس يحتاج إلى توفر وسائل بيداغوجية تعين على الشرح و الإيضاح، في حين يرى فريق أخر من الأساتذة و هم الأقل نسبة من سابقيهم أن الالتزام بدليل التحضير قد يسبب عائقا للمعلمين من ناحية تطابق الدليل مع الواقع داخل حجرة الدرس فالأستاذ الذي لا يجد الكفاءات المسطرة في الدليل سيحاول بكل الأساليب للوصول إليها وهذا لا يجعله يصل إلى الكفاءة المرجوة التي ينبغي أن يصل إليها التلميذ بخياره لا مكرها ولا خائفا من الأستاذ ، حيث تجعل من الأستاذ متعصبا لأنه لم يصل للأهداف المسطرة، و بالتالي يقل عطائه و يتشتت فكره و يضيع جهده في محاولة التوفيق بين الدليل كمعطى إرشادي و بين الواقع كممارسة فعلية، و الأمر يعود إلى تكوين الأساتذة و توظيف الخبرات المهنية في إحداث الانسجام و التوافق بين النظري و التطبيقي.

– نفس الأمر ينطبق على استخدام الأستاذ لوثيقة المنهاج الدراسي لمادة الرياضيات و ومادة اللغة العربية لـلسنة الثانية ثانوي فإن آراء الأساتذة تبقى مصرة بالأغلبية على تأثير ذلك على التحصيل الدراسي للتلاميذ. لأن وثيقة المنهاج تعين و تساعد الأستاذ على توزيع الدروس والمحاور على الزمن المخصص لكل مادة و تعطي للأستاذ صورة كاملة عن

مجريات الدرس و المضامين و الملامح الواجب الخروج بها و كذلك يستطيع أن يسطر أجندة زمنية يرتب فيها الأحداث الهامة ليتمكن من التحضير الجيد و المسبق لها و كذا ترتيب و مزامنة الدروس وفق الحجم الساعي المخصص لها مع الأخذ في الحسبان العطل المدرسية التي تتخلل العام الدراسي. فالالتزام بوثيقة المنهاج يعبر عن وعي الأستاذ لأهمية المادة و ضرورة التقيد بإطار زمني و موضوعي يحدد التصورات الواجب أن تكون عند الأستاذ و ما يجب عليه القيام به لتجسيد و تحقيق الأهداف المبتغاة و المسطرة في المنهاج الدراسي لكل مادة.

– إن مجرد وجود تصورات عند الأساتذة عن المنهج القديم و المتمثل في المقاربة بالأهداف و المنهج الحديث و المتمثل في المقاربة بالكفاءات يعطي صورة عن مدى وعي الأساتذة للفروق الكائنة بين المنهجين مما يمكنهم من التفضيل بينهما، ويعطي للأساتذة مبرراتهم في الاختيار، حيث نجد أن الأغلبية المعبرة عن آراء و تصورات الأساتذة بوجود تأثير إيجابي واضح للمنهاج الجديد على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و الرياضيات، وفي حين نجد مقاومة لبعض الأساتذة حيال تطبيق هذا المنهاج الجديد عوض المنهاج القديم في العملية التعليمة التعلمية الأمر الذي جعل بعض الأساتذة يُبدون مقاومة للنظام الإصلاحي الجديد المقاربة بالكفاءات حيث وجدوا صعوبة في تناول المفاهيم الجديدة لكن رقابة التفتيش فرضت عليهم النظام الجديد فأصبحوا يتعاملون مع المفاهيم من خلال سجل التحضير اليومي والتي هي وثيقة رسمية يتم من خلالها مراقبة الأستاذ وسير الدروس عنده أما في تعاملاته مع التلاميذ أثناء سير الدرس فلم تتغير و ظلت وفية لأساليب تستخدم آليات و طرق النظام القديم، و هذا ما قد يعيق سير الدرس و بالتالي يشتت أفكار الأستاذ و يدعوه إلى الحيرة و القلق مما يؤثر سلبا على استيعاب و فهم التلاميذ و بالتالي على تحصيلهم الدراسي.

نتيجة الفرضية الثانية :

انتقلت المناهج الدراسية في فترة الإصلاح التربوي الجديد من نظام تربوي كان يعمل وفق المقاربة بالأهداف والتي كان يعمل فيها وفق أهداف مسطرة تتمثل في الغايات والمرامي والأهداف العامة والأهداف الخاصة فالأهداف الإجرائية، حيث لم يراعى فيها الربط بين المعارف المكتسبة و بين الواقع الاجتماعي وكذلك كانت المعارف النظرية المجردة لا يجد لها التلميذ تصريفا عند اصطدامه بالواقع ولهذا جاءت مناهج ومضامين الإصلاح التربوي ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لتقضي على تلك الفجوة بين المعرفة والواقع الاجتماعي لهذا كان طرح (جون ديوي) يهدف عن طريقة إلى إدخال المجتمع إلى المدرسة من خلال جعل المعارف التي يتلقاها التلميذ تعرفه على ما يحيط به من عالم الأشياء والإنسان والمعاني التي يستخدمها المجتمع وكذا إخراج المدرسة إلى المجتمع حيث تجعل التلميذ يمارس التعلمات التي تلقاها من خلال الكفاءة التي تولدت لديه داخل المدرسة والآن هو يمارسها في المجتمع، وقد ظهر ذلك في ارتفاع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين استساغوا هذه المعارف التي وجدوها تربطهم بالواقع المعاش.

وفق هذا التصور يمكن إثبات الفرضية الثانية التي تقول بأن المناهج التربوية في الإصلاحات التربوية الجديدة لها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني ثانوي لمادة الرياضيات واللغة العربية لمختلف الشعب .

الفصـــل الرابع

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة

1. عرض و تحليل جداول الفرضية الثالثة
2. الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة

1- عرض و تحليل جداول الفرضية الثالثة

- نص الفرضية : للتقويم التربوي تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

جدول رقم (46): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و استيعاب أساليب وأنماط التقويم التربوي

			هل تم استيعاب أساليب وأنماط التقويم التربوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ؟		المجموع
			استيعاب جيد	نوعا ما	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	2	29	31
		%	1,4%	20,7%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	11	28	39
		%	7,9%	20,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	25	18	43
		%	17,9%	12,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	19	8	27
		%	13,6%	5,7%	19,3%
المجموع		التكرار	57	83	140
		%	40,7%	59,3%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,385*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

يتبن من خلال الجدول رقم(46) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات و بين مدى استيعاب الأساتذة لأساليب و أنماط التقويم التربوي التي كانت من صميم الإصلاحات التربوية الجديدة، حيث نجد أن نسبة 20,7 % من الأساتذة يرون أن أنماط و أساليب التقويم التربوي البيداغوجي كانت صعبة الاستيعاب و لم تكن في متناول الجميع خصوصا عند الفئة أقل من أو يساوي 5 و هذا بعدد تكرارات قدرت بـ 29 تكرار، في حين نجد نسبة 1,4 % من الأساتذة يرون أن استيعابهم لأنماط و أساليب التقويم كان استيعابا جيدا و كان عددهم 02 عند الفئة أقل من أو يساوي 5 و هي فئة التلاميذ ضعيفي التحصيل الدراسي، و كنظرة عامة نلاحظ أن

مجموع النسب المعبرة عن أراء الأساتذة التي ترى أن استيعابهم كان نوعا ما و التي بلغت 59,3 % بمجموع تكرارات 83 تكرار هي الفئة الغالبة مقارنة مع الأساتذة الذين يرون أن استيعابهم كان استيعابا جيدا و التي قدرات نسبتهم بـ 40,7 % بمجموع تكرارات 57 تكرار، كما نلاحظ ذلك من خلال قراءتنا للمنحنى البياني رقم (05) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى استيعاب أساليب وأنماط التقويم التربوي من طرف الأساتذة ، و تأكيدا على هذه النتائج نجد معامل الارتباط بيرسون الذي كانت درجة المعنوية عنده sig 2 = 0.00 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 ومعامل الارتباط بيرسون بلغ R = 0.385 وهو ارتباط متوسط وهو دال ويمكن القول أن استيعاب الأساتذة لأساسيات و طرق التقويم البيداغوجي لم يكن في المستوى المطلوب حيث كان استيعاب جزئي مما قد يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية.

في الإصلاح الجديد تم وضع أسلوب جديد من التقويم يتماشى وفلسفة المقاربة بالكفاءات التي تعزز مفاهيم الكفاءة والعمل الفردي والعمل الجماعي وهذه المفاهيم تتطلب استيعابا من الأساتذة حتى يستطيعوا تقويم التلاميذ تقويما في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية وكذا تقييما لمستويات التلاميذ ، لقد اختلف مفهوم التقويم عن سابقه لكن المعلمين مازالوا متمسكين بالأساليب القديمة في التقويم ولهذا لم يكن هناك تطابقا كبيرا بين الأساليب الجديدة المطروحة في الإصلاح وما يقوم به الأستاذ في الميدان فالمفاهيم الجديدة لم يتعود عليها الأستاذ لا من الناحية التصورية ولا من الناحية العملية .

منحنى بياني رقم(14) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و استيعاب أساليب وأنماط التقويم التربوي

جدول رقم (47): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى تلقي التكوين والتدريب الخاص بأساليب وطرق التقويم التربوي

			متى تلقيت تكوينا أو تدريبا يشرح لك طرق وأساليب وتطبيقات التقويم التربوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة؟		المجموع
			قبل الخدمة	أثناء الخدمة	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	6	25	31
		%	4,3%	17,9%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	15	24	39
		%	10,7%	17,1%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	33	10	43
		%	23,6%	7,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	22	5	27
		%	15,7%	3,6%	19,3%
المجموع		التكرار	76	64	140
		%	54,3%	45,7%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,349*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

من خلال الجدول رقم (47) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والفترة التي تلقى فيها الأساتذة التكوين والتدريب الخاص بأساليب وطرق التقويم التربوي سواء كان قبل الخدمة أو أثناء الخدمة أي ممارستهم لمهنة التدريس، حيث تبين أن نسبة 23,6 % عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و هي النسبة الغالبة في جميع الفئات الأخرى عند الأساتذة الذين تلقوا تكزينا قبل مباشرتهم لمهنة التدريس، في حين نجد نسبة 3,6 % عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 15 و هذه النسبة المعبرة عن أراء الأساتذة الذين تلقوا تدريبا يشرح لهم طرق وأساليب وتطبيقات التقويم البيداغوجي أثناء ممارسة خدمة التدريس، كي يتضح الفرق أكثر من خلال مقارنة مجموع النسب 54,3 % بمجموع تكرارات 76 تكرار بالنسبة للمبحوثين الذين تكونوا على الإستخدام الجيد لطرق و أساليب

التقويم قبل ولوجهم عالم الشغل و هي الفئة الأكبر، و بين المبحوثين في الجهة الأخرى الذين كان تكونهم و تدريبهم بعديا أي أثناء أداء الخدمة بنسبة مقدرة بـ 45,7 % و عدد تكرارات بلغ 64 تكرارا، و هذا ما يوضحه معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2 = 0.000 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R= 0.349 وهو ارتباط متوسط لكنه دال ومنه نستطيع القول أن تلقي الأساتذة تكوينا قبل الخدمة يؤثر أكثر منه عن تلقي تكوينا أو تدريبا أثناء ممارسة التدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي.

ظهرت أهمية التكوين القبلي في التقويم لدى الأساتذة وخاصة مادتي الرياضيات واللغة العربية وهذا دليل على أن التكوين القبلي في العمليات التربوية والبيداغوجية المستحدثة ضروري بما كان ويصبح أكثر أهمية من التكوين أثناء الخدمة ، أما فيما يتعلق بالعمليات التي لم يطرأ عليها تغييرا كبيرا في الإصلاح الجديد فيمكن أن يستفيد الأستاذ من مجرد تكوين أثناء الخدمة .

جدول رقم (48): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و استخدام التقويم التشخيصي

			هل تستخدم التقويم التشخيصي أو المبدئي لتحديد وضع المتعلم ومعرفة مستواه ومكتسباته القبلية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,1%	0,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	17	22	39
		%	12,1%	15,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	33	10	43
		%	23,6%	7,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	9	18	27
		%	6,4%	12,9%	19,3%
المجموع		التكرار	90	50	140
		%	64,3%	35, 7%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,322*		*Approx. Sig.*
					,000[c]

من خلال الجدول (48) المتمثل في مدى تأثير التقويم التشخيصي الذي يقوم به الأستاذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة الرياضيات واللغة العربية حيث كانت النسبة الكبيرة 23.6 % للأساتذة الذين استخدموا التقويم التشخيصي لتحديد وضعية المتعلم من خلال معرفة المكتسبات القبلية عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 في حين كانت النسبة الأقل 0.0% للأساتذة الذين لم يمارسوا التقويم التشخيصي عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ، وقد أثبتت نسب المجاميع أن الأساتذة الممارسون للتقويم التشخيصي المقدرة ب 64.3 % هي الأكبر مقارنة مع نسبة 35.7 % للأساتذة الذين لم يستخدموا التقويم التشخيصي وقد أثبت ذلك معامل الارتباط بيرسون حيث كانت درجة

المعنوية sig 2 =0.00 وكانت عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان بيرسون R = 0.322 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ومنه نقول أن هناك تأثير إيجابي بين استخدام الأساتذة للتقويم التشخيصي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

من خلال تصورات الأساتذة للتقويم التشخيصي تبين أن له أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية وقد ظهر في نتائج التحصيل الدراسي ، فالتقويم التشخيصي هو أساس وقاعدة يبني عليها الأستاذ المعارف التي سيزود بها المتعلم لا حقا ، رغم أن الأستاذة لم يستسيغوا المفاهيم الجديدة للنظام الجديد إلا أن مفهوم التقويم التشخيصي كان المردود الإيجابي لدى الأستاذ وانعكس ذلك على التلاميذ الذين ساعدهم في التحصيل الدراسي فالتقويم التشخيصي يساعد الأستاذ على معرفة المستوى التحصيلي للمعرفة وكذا تفاعل التلميذ مع هذه المعارف وتمكنه من وضع تصور للفروق الفردية للتلاميذ والتعامل معها على هذا الأساس .

جدول رقم (49): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و استخدام التقويم التكويني

			هل تستخدم التقويم البنائي أو التكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعدك في مراجعة العمل ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	5	26	31
		%	3,6%	18,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	31	8	39
		%	22,1%	5,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	17	26	43
		%	12,1%	18,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	80	60	140
		%	57,1%	42,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,393*		*Approx. Sig.*
					,000[c]

من خلال الجدول (49) المتمثل في مدى تأثير التقويم البنائي الذي يقوم به الأستاذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة الرياضيات واللغة العربية حيث كانت النسبة الكبيرة 22.1 % للأساتذة الذين استخدموا التقويم التكويني لبناء التعلمات عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 في حين كانت النسبة الأقل 0.0% للأساتذة الذين لم يمارسوا التقويم التكويني عند الفئة أكبر من 15 ، وقد أثبتت نسب المجاميع أن الأساتذة الممارسون للتقويم التكويني المقدرة ب 57.1 % هي الأكبر مقارنة مع نسبة 42.9 % للأساتذة الذين لم يستخدموا التقويم التكويني وقد أثبت ذلك معامل الارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية 2 sig = 0.00 وكانت عند مستوى الدلالة α= 0.01 وكان بيرسون

R = 0.393 وهو ارتباط متوسط ولكنه دال ومنه نقول أن هناك تأثير إيجابي بين استخدام الأساتذة للتقويم التكويني والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

يرى الأساتذة أن ا لتقويم البنائي (التكويني) أنه ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية وقد ظهر في نتائج التحصيل الدراسي، فالتقويم التكويني يساير الفعل التعلمي ويساعد التلاميذ على تنمية الكفاءات الواردة في المنهاج والتقويم التكويني يعتمد على إمكانية اكتساب التلاميذ مهارات، التقويم التكويني له دور كبير في متابعة تحصيل التلاميذ ويساعد على تصحيح الهفوات و الاختلالات التي يقع فيها التلاميذ ويحاول من خلالها الأستاذ تصنيف التلاميذ حسب الفروق الفردية وذلك للمعالجة التربوية للتلاميذ الضعفاء والمتوسطين وإلحاقهم بالمتفوقين فالتقويم التكويني هو لب التقويم وأساس العملية التعليمية التعلمية.

جدول رقم (50): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي ودور التقويم التحصيلي في اصدار احكام على التلاميذ

			هل ترى أن التقويم التحصيلي أو الختامي يزودك بحكم نهائي على نواتج التعلم للتلميذ ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	28	11	39
		%	20,0%	7,9%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	33	10	43
		%	23,6%	7,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	103	37	140
		%	73,6%	27,1%	100,0 %
Pearson's R		Value	,277		Approx. Sig.
					,001[c]

من خلال الجدول (50) المتمثل في مدى تأثير التقويم التحصيلي الذي يقوم به الأستاذ على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة الرياضيات واللغة العربية حيث كانت النسبة الكبيرة 23.6 % للأساتذة الذين يرون أن التقويم التحصيلي يزودهم بإحكام نهائية لمعرفة المكتسبات التي حصلها التلميذ خلال فترة التقويم التكويني عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 في حين كانت النسبة الأقل 0.0% للأساتذة الذين لا يرون أن التقويم التحصيلي لا يزودهم بأحكام نهائية عند الفئة أكبر من 15 ، وقد أثبتت نسب المجاميع أن الأساتذة الموافقون على أن التقويم التحصيلي يزودهم بأحكام نهائية على تحصيل التلاميذ ب73.6 % وهي الأكبر مقارنة مع نسبة 27.1 % للأساتذة الذين يرون عكس ذلك وقد أثبت ذلك معامل الارتباط بيرسون ، حيث كانت درجة المعنوية 2 sig = 0.01 وكانت عند مستوى الدلالة α= 0.01 وكان بيرسون R = 0.277 وهو ارتباط

ضعيف ولكنه دال ومنه نقول أن هناك تأثير إيجابي بين دور التقويم التحصيلي في مساعدة الأساتذة على إصدار أحكام و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

التقويم التحصيلي (التأهيلي) يتم فيه إصدار حكم على جودة انجاز المتعلم أين تُقوم الوضعية النهائية لمكتسباته المعرفية عن طريق اختبارات يقوم بها الأستاذة للتلاميذ لتوجيههم إلى مستويات أعلى، فالتقويم التحصيلي يقوم به الأستاذ في نهاية الدروس ونهاية المحاور ومنه يمكن له أن يتصور المستوى النهائي لكل تلميذ ، والإشكال الذي يطرحه التقويم التحصيلي هو مدى إمكانية التقويم في هذه المرحلة حيث لاحظنا أن الأستاذ في هذه المرحلة يمارس التقييم فقط وليس التقويم أي يعطي قيمة لكل تلميذ حسب الامتحانات التي يجريها في القسم لكل المواد التي يدرسها.

جدول رقم (51): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و الآليات المستخدمة لتقويم الجانب المعرفي

			في الجانب المعرفي ماهي الآليات التي تستخدمها أثناء عملية التقويم ؟		المجموع
			الاختبارات الشفوية	الإختبارات الكتابية	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	20	19	39
		%	14,3%	13,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,1%	23,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	24	3	27
		%	17,1%	2,1%	19,3%
المجموع		التكرار	54	86	140
		%	38,6%	61,4%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,460*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

من خلال الجدول (51) المتمثل في مد تأثير نوع الآليات المستخدمة في تقويم الجانب المعرفي لتلاميذ السنة ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية حيث كانت النسبة الكبيرة 23.6 % للأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الكتابية كآلية من آليات التقويم عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 في حين كانت النسبة الأقل 0.0% للأساتذة الذين لا يستخدمون الاختبارات الشفهية في تقويم الجانب المعرفي عند الفئة أقل من أو يساوي 5 وقد أثبتت نسب المجاميع أن الأساتذة الذين يستخدمون آلية الاختبارات الكتابية ب 61.4 % وهي الأكبر مقارنة مع نسبة 38.6 % للأساتذة الذين يفضلون استخدام الاختبارات الشفاهة وقد أثبت ذلك معامل الارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية 2 sig = 0.00 وكانت عند مستوى الدلالة α= 0.01 وكان بيرسون R = 0.460 وهو ارتباط متوسط ولكنه دال

ومنه نقول أن هناك تأثير إيجابي بين استخدام الاختبارات الكتابية في تقويم الجانب المعرفي عند التلاميذ .

إن الآليات المستخدمة في تقويم الجانب المعرفي تلعب دورا رئيسيا في بلورة ملمح المعرفة المكتسبة لدى التلميذ فطرق وأساليب الأستاذ المعالجة للتقويم التربوي لدى التلاميذ هي من يحدد مستوى الكفاءة والمعرفة التي تحصل عليها التلميذ خلال المراحل السابقة من التعلمات، فالآليات المستخدمة في استظهار المعارف والمكتسبات هي من يحدد المكانة الحقيقية التي وصل إليها التلميذ.

جدول رقم (52): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مراعاة الجانب المهاري عند استخدام أدوات التقويم

			في الجانب المهاري (المهارات) ماهي الجوانب التي تراعيها أثناء استخدام أدوات التقويم ؟		المجموع
			الاختبارات العملية	مقاييس التقدير المتدرج	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	22	17	39
		%	15,7%	12,1%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,1%	23,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	18	9	27
		%	12,9%	6,4%	19,3%
المجموع		التكرار	50	90	140
		%	35,7%	64,3%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,322*	*Approx. Sig.*	
				,000[c]	

من خلال الجدول رقم (52) الذي يوضح أثر مراعاة الجانب المهاري عند استخدام أدوات التقويم على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات تبين أن مقاييس التقدير المتدرج كانت هي الفئة الغالبة بنسبة 64,3 % على إجابات الأساتذة حيث كانت النسبة الكبيرة 23.6 % عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ، أما الاختبارات العملية فكانت الخيار الأضعف عند الأساتذة بنسبة 35.7% وكانت نسبة 0.0% عند الفئة أقل من أو يساوي 5 وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.00 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R=0.322 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه نقول أن التقويم في الجانب المهاري يرتكز حسب تصور الأساتذة على مقاييس التقدير المتدرج أكثر منه على الاختبارات العملية وظهر في مدى ارتباط مقاييس التقدير المتدرج بالتحصيل الدراسي.

إن الجانب المهاري الذي يستخدمه الأستاذ أثناء عملية التقويم يلعب دور كبير في إعطاء تصور موضوعي كبير لمستوى التلميذ المعرفي والسلوكي والوجداني وهذا ما يزيد من التحصيل الدراسي لديه فيمكن للأستاذ استخدام الاختبارات العلمية التي تقيس مستويات عدة من الذكاء والإبداع والسلوك والمشاركة وحتى العدوانية والتطرف وتساعد الأستاذ كثيرا في تصنيفهم ووضعهم في مجموعات قصد المعالجة التربوية ويمكن للأستاذ استخدام تقنية أخرى في التقويم التحصيلي مقاييس التقدير المتدرج التي تصنف التلاميذ حسب الموضوع المبحوث فيه ويحصل الأستاذ بذلك على تصور كامل عم تلاميذه .

جدول رقم (53): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مراعاة الجانب الوجداني عند استخدام أدوات التقويم

			في الجانب الوجداني ماهي الجوانب التي تراعيها أثناء استخدام أدوات التقويم ؟		المجموع
			مقاييس تقدير الذات	اختبارات المواقف الموضوعية	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	5	26	31
		%	3,6%	18,6%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	31	8	39
		%	22,1%	5,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	17	26	43
		%	12,1%	18,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	80	60	140
		%	57,1%	42,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,393*	*Approx. Sig.*	*,000[c]*

من خلال الجدول رقم (53) الذي يوضح أثر مراعاة الجانب الوجداني عند استخدام أدوات التقويم على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات تبين أن مقاييس تقدير الذات كانت هي الفئة الغالبة بنسبة 57.1 % على إجابات الأساتذة حيث كانت النسبة الكبيرة 22.1 % عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 أما اختبارات المواقف الموضوعية فكانت الخيار الأضعف عند الأساتذة بنسبة 42.9% وكانت نسبة 0.0% عند الفئة أكبر من 15 وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.00 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R=0.393 وهو ارتباط متوسط ولكنه دال ، ومنه نقول أن التقويم في الجانب الوجداني يرتكز حسب تصور الأساتذة على مقاييس تقدير الذات أكثر منه على اختبارات المواقف الموضوعية وظهر في مدى ارتباط مقاييس تقدير الذات بالتحصيل الدراسي.

إن مراعاة الجانب الوجداني تلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي فالجوانب الأخرى ليست أكثر أهمية من هذا الجانب وهذا ما وجدناه في هذه الدراسة إذا وجدنا التأثير الكبير لهذا الجانب على التحصيل الدراسي فالتلميذ عبارة عن ذات تحوي وجدان يتفاعل مع المواقف الاجتماعية ويتم تحفيزه أو تثبيطه عن طريق الحوافز المادية التي هي عن طريق النقطة أو الجوائز كالقصص وغيرها أما الحوافز المعنوية فتكون عن طريق أساليب الشكر والتشجيع بالألفاظ التي تزيد من دافعيّته، حيث بينت مقاييس تقدير الذات التي وضعها علماء النفس فتقدير الذات هو المحرك الرئيسي للتعلم فالإنسان الذي يشعر بالدونية لا يمكن له أن يحصل المعرفة، وأما اختبارات المواقف الموضوعية فتعطي تصور للمعلم على مصداقية التلميذ في سلوكياتهوأفكاره وكل هذا يصب في خانة التحصيل الدراسي .

جدول رقم (54) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وأهمية الواجبات المنزلية في العملية التعليمية

			هل الواجبات المنزلية وظيفة ذات أهمية في العملية التعليمية إلى جانب كونها أداة للتقويم التربوي ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	33	6	39
		%	23,6%	4,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,9%	27,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,277*		*Approx. Sig.*
					,001[c]

من خلال الجدول رقم (54) الذي يوضح أثر الو ظيفة التقويمية للواجبات المنزلية في العملية التعليمية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات تبين أن الأساتذة الذين يرون أن للواجبات المنزلية وظيفة تقويمية كانت نسبتهم هي الغالبة والمقدرة بـ 72.9 % وظهرت النسبة الكبيرة بـ 23.6% عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، أما الأساتذة الذين يرون أنه لا توجد وظيفة تقويمية للواجبات المنزلية فكانت نسبتهم 27.1% وظهرت النسبة الأضعف بـ 0.0% عند الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.01 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R=0.277 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه نقول أن للواجبات المنزلية وظيفة تقويمية ذات أهمية في العملية التعليمية التعلمية عند كل فئات التحصيل الدراسي إلا الفئة الضعيفة أقل من أو يساوي 5

ويمكن إرجاع ذلك للظروف العائلية لهؤلاء التلاميذ التي لا تراعي ولا تساعد التلاميذ في ممارسة النشاطات خارج المدرسة.

النشاطات المكملة للنشاط المدرسي أظهرت بأن لها أهمية كبيرة في مساعدة المدرسة على استكمال عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ حيث إن ممارسة التلميذ لهذه العملية دليل على رغبته في الدراسة وتواصله المستمر مع المدرسة من خلال التعلمات التي يرسخها في البيت من خلال حل الواجبات المتمثلة في التمرينات، وهناك جانب أخر تبينه هذه العملية متمثلا في القيمة الرمزية للمدرسة عن التلميذ فحسب (جورج هربرت ميد) أن المجتمع يتمثل في الرمز الذي يضعه الفرد له، كذلك التلميذ وضع رمزا للمدرسة التي تمثل مجتمعه وبانجازه للواجبات أبان عن احترامه لهذا الرمز المتمثل في المدرسة وبالتالي فالعلاقة سليمة بين التلميذ والأستاذ ومن ثمة التلميذ والمدرسة .

جدول رقم (55): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و المراجعة المستمرة

			في رأيك هل المراجعة المستمرة من الأهداف المبتغاة من وراء الواجبات المنزلية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	29	2	31
		%	20,7%	1,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	27	12	39
		%	19,3%	8,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	34	9	43
		%	24,3%	6,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	15	12	27
		%	10,7%	8,6%	19,3%
المجموع		التكرار	105	35	140
		%	75,0%	25,0%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,249*	*Approx. Sig.*	*,003[c]*

من خلال الجدول رقم (55) الذي يوضح أثر المراجعة المستمرة كهدف من الأهداف المبتغاة من وراء الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات ، تبين أن الأساتذة الذين يرون أن الواجبات المنزلية تهدف إلى المراجعة المستمرة كانت نسبتهم هي الغالبة والمقدرة بـ 75.0 % وظهرت النسبة الكبيرة بـ24.3% عند الفئة **أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15**، أما الأساتذة الذين يرون أن الواجبات المنزلية لا تهدف إلى المراجعة المستمرة فكانت نسبتهم 25% وظهرت النسبة الأضعف بـ **1,4 %** عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.03 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.05 وكان معامل الارتباط بيرسون R=0.249 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه نقول أن للواجبات المنزلية هدف تسعى إليه يتمثل في المراجعة المستمرة عند كل فئات التحصيل الدراسي .

لواجبات المنزلية هي أسلوب من أساليب المراجعة المستمرة حيث كونت ذلك الرابط بين المدرسة فالتلميذ يبقى يمارس بعض النشاطات عن طريق التمارين المنزلية التي تعمد على تكملة المسار المعرفي للتلميذ وجعله يبقى في تواصل وجداني وسلوكي بالجو المدرسي ولكن داخل حقل آخر هو المنزل الذي هو مِؤسسة تربوية اجتماعية غير مقصودة على خلاف المدرسة التي تكون تربيتها مقصودة.

جدول رقم (56): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و الاستعداد النفسي الدائم للتلميذ

			في رأيك هل الاستعداد النفسي الدائم من الأهداف المبتغاة من وراء الواجبات المنزلية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	6	25	31
		%	4,3%	17,9%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	0	39	39
		%	0,0%	27,9%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	40	3	43
		%	28,6%	2,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	73	67	140
		%	52,1%	47,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*		*Approx. Sig.*	
		,254		*,002[c]*	

من خلال الجدول رقم (56) الذي يوضح أثر الاستعداد النفسي كهدف من الأهداف المبتغاة من وراء الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات ، تبين أن الأساتذة الذين يرون أن الواجبات المنزلية تهدف إلى الاستعداد النفسي كانت نسبتهم هي الغالبة والمقدرة بـ 52.1 % وظهرت النسبة الكبيرة بـ28.6% عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، أما الأساتذة الذين يرون أن الواجبات المنزلية لا تهدف إلى الاستعداد النفسي فكانت نسبتهم 47.9% وظهرت النسبة الأضعف بـ 0,0 % عند الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.02 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي $\alpha = 0.05$ وكان معامل الارتباط بيرسون R=0.254 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه نقول أن للواجبات المنزلية هدف تسعى إليه يتمثل في الاستعداد النفسي عند فئتين هما الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و الفئة أكبر من 15.

إن الواجبات المنزلية التي يمارسها التلميذ في فضاء يختلف عن الفضاء المدرسي استمرار للعلاقة بين الأستاذ والتلميذ واستمرار للعلاقة بين التلميذ والمناخ المدرسي الذي ينقله التلميذ من خلال قيامه بحل التمارين التي تلقى دروسها داخل المدرسة، حيث يشعر التلميذ بالحرية أثناء عمله هذا فيتشجع على الاستزادة من الشغف المعرفي فتتحسن حالته النفسية ويزيد مستوى الدافعية للإنجاز وهذا هو المطلوب في طلب المعرفة فالدافعية هي المحرك الرئيسي للتعلم وتهون كل العقبات أمامها.

جدول رقم (57): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و تطبيق عملية التقويم المستمر

			هل تطبق عملية التقويم المستمر التي تتم على مدار العام الدراسي		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	22	17	39
		%	15,7%	12,1%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,1%	23,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	18	9	27
		%	12,9%	6,4%	19,3%
المجموع		التكرار	50	90	140
		%	35,7%	64,3%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,322-*		*Approx. Sig.*
					,000[c]

من خلال الجدول (57) الذي يوضح مدى تأثير تطبق عملية التقويم المستمر التي تتم على مدار العام الدراسي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات ، حيث كانت أكبر نسبة هي 23,6 % المعبرة عن رأي الأساتذة بأنهم لا يلتزمون بتطبيق التقويم المستمر، و بالمقابل نجد أقل نسبة من الأساتذة الذين يرون ضرورة تطبيق التقويم المستمر الذي يدوم عل مدار السنة الدراسية حيث كانت النسبة **0,0 %** عند الفئة **أقل من أو يساوي 5**، وهذا ما تؤكده نسب المجاميع ، حيث كانت نسبة 64.3% بعدد تكرارات 90 تكرارا للذين لا يرون أن هناك دورا مهما لتطبيق التقويم المستمر و هي النسبة الأكبر ، أما مجموع نسب الأقل فكانت **35,7 % بعدد تكرارات 50 تكرارا المعبرة عن أراء الأساتذة** ا لذين يطبقون التقويم المستمر للتلاميذ ، وهذا يوضحه معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2 = 0.000 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R= −0.322 وهو ارتباط ضعيف لكنه دال ومنه يمكن القول أن

التزام الأساتذة بتطبيق التقويم المستمر خلال السنة الدراسية لا يؤثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي خصوصا عند الفئتين (**فئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و فئة أقل من أو يساوي 5**) .

التقويم المستمر ظهر مع الإصلاح الجديد ليحل إشكالا موضوعيا يتمثل في مدى مصداقية التقييم التي يمارسها الأستاذ للتلميذ ، فالتلميذ يتعرض أثناء دراسته لظروف اجتماعية ونفسية يتغير فيها مستوى التحصيل الدراسي لديه، فأحيانا يتصاعد وأحيانا يتنازل وأخرى يبقى مستقرا في مستواه التحصيلي، لكن التقويم المستمر من خلال تقويم التلميذ بالتقييم والمعالجة التربوية يتم مساعدته على تذليل الصعوبات وتخطي العقبات ومعرفة مستوى أو معدل التحصيل العام لضبط المستوى الحقيقي الذي ينتمي إليه التلميذ وتفادي التقييم المرحلي الذي يمكن أن يهضم حق التلميذ .

جدول رقم (58): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و صعوبات تطبيق أساليب التقويم

			هل تجد صعوبات في تطبيق أساليب التقويم التربوي الحديثة ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	33	6	39
		%	23,6%	4,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,9%	27,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,277-*	*Approx. Sig.*	*,001[c]*

من خلال الجدول رقم (58) الذي يوضح أثر صعوبات تطبيق أساليب التقويم التربوي الحديثة في العملية التعليمية التعلمية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تبين أن الأساتذة الذين يجدون صعوبات أثناء تطبيق طرق و أساليب ال تقويم التي أتت ضمن الإصلاحات التربوية الحديثة كانت نسبتهم هي الغالبة والمقدرة بـ 72.9 % وظهرت النسبة الكبيرة بـ 23.6% عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، أما الأساتذة الذين يرون أنه لا توجد صعوبات تطبيقية للتقويم الجديد فكانت نسبتهم **0,0 %** و النسبة الأضعف عند الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.01 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي $\alpha = 0.01$ وكان معامل الارتباط بيرسون $R=-0.277$ وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال .

ومنه نستطيع القول أن صعوبات تجسيد أساليب و أنماط التقويم المصاحبة لطريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات أثناء العملية التعليمية التعلمية تؤثر على التحصيل الدراسي.

ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم فهم و استيعاب الأساتذة لمختلف طرق و أنماط التقويم الجديدة و كيفية تجسيده ميدانيا، نظرا لعدم تلقيهم تكوينا مسبقا قبل أداء الخدمة أو ضعف مستوى الدورات و عدم كفاية التربصات الموجهة لهم أثناء الممارسة المهنية، حيث يطرح التقويم الجديد وفق المقاربة بالكفاءة مفاهيم جديدة متمثلة في التقويم المستمر والتقويم التشخيصي، والتقويم التكويني ، والتقويم التحصيلي ، إشكالات عدة لدى الأستاذة تتمثل في ضبط المفاهيم وتعددها وطريقة تناولها، لكن رغم ذلك أظهرت أن الأستاذة يتجاوبون معها تدرجيا لأنهم وجدوا فيها الحلول الموضوعية لإشكالات النظام التربوي السابق وبهذا يصبح التقويم المستمر صعوبة يمكن تجاوزها في التعليم من خلال الإصلاح التربوي الجديد .

جدول رقم (59): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و موضوعية التقويم

			هل الموضوعية من الصعوبات التي تواجهك أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	31	8	39
		%	22,1%	5,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	23	20	43
		%	16,4%	14,3%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	25	2	27
		%	17,9%	1,4%	19,3%
المجموع		التكرار	94	46	140
		%	67,1%	32,9%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,200*	*Approx. Sig.*	
				,018[c]	

من خلال الجدول (59) الذي يبين مدى تأثير الموضوعية كإحدى الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة الرياضيات واللغة العربية حيث كانت النسبة الأكبر 22,1 % للأساتذة الذين يرون أن الموضوعية تعتبر من الصعوبات الميدانية للتقويم البيداغوجي عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، في حين نجد أراء الأساتذة الذين لا يرون أن الموضوعية تشكلا عائقا أثناء تجسيد التقويم التربوي بلغت نسبتهم 1,4 % عند الفئة أكبر من 15 و هي نسبة أقل بكثير من النسبة السابقة، وقد اثبت مجموع النسب أن الأساتذة الموافقون على الموضوعية من الصعوبات التي تواجههم أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي المقدر بـ 67,1 % و بعدد تكرارات 94 تكرار هي النسبة الأكبر بأكثر من الضعف مقارنة بمجموع النسب 32,9 % بمجموع تكرارات 46 تكرار للأساتذة الذين يرون عكس التوجه الأول، وقد

أكد ذلك معامل الارتباط بيرسون ، حيث كانت درجة المعنوية sig 2 = 0.018 وكانت عند مستوى الدلالة α= 0.05 وكان بيرسون R = 0.200 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ومنه نقول أن هناك تأثير إيجابي للموضوعية على تطبيق التقويم الحديث لكونها تشكل صعوبة ميدانية أثناء التجسيد الفعلي للعملية التعليمية التعلمية و منه على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

من أهم الموضوعات التي تطرح إشكالا في النظم التربوية الموضوعية في التقويم ومن خلال الأساليب الجديدة المعتمدة تم معالجة بعض الظواهر كانت عائقا كبيرا لدى الأستاذة في تقويم التلاميذ، حيث انتقل التقويم من النظام القديم الذي كان يمارس التقييم فقط دون التقويم أي إعطاء قيم لتحصيل التلاميذ دون إصلاحها ، أما الآن فقد ظهر التقويم بشقيه التقييم والتقويم أي إعطاء قيمة وإصلاح الاعوجاج، ظهر كذلك التقويم المستمر الذي يقضي على عوامل الظروف ليستخلص مستواه الحقيقي.

جدول رقم (60): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و اكتظاظ التلاميذ أثناء عملية التقويم

			هل اكتظاظ التلاميذ من الصعوبات التي تواجهك أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	33	6	39
		%	23,6%	4,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,3%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,9%	27,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,277-*	*Approx. Sig.*	
				,001[c]	

من خلال الجدول رقم (60) يتبين لنا أن اكتظاظ التلاميذ داخل الصف الدراسي من الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء التجسيد الميداني للتقويم البيداغوجي بالمؤسسة التعليمية المتمثلة في ثانويات بلدية الجلفة حسب رأي أساتذة مادتي اللغة العربية و الرياضيات للسنة ثانية ثانوي و الذي يتضح في النسبة التي عبرت بـ(نعم) و المقدرة بـ : 72,9 % بعدد تكرارات بلغ 102 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا و لو حددنا أكبر نسبة من أصحاب هذا الرأي لوجدناها في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 بنسبة بلغت 23,6 %، و في المقابل نجد نسبة 0,0 % عند فئة أكبر من 15 المعبرة عن رؤى الأساتذة القائلة بأن اكتظاظ الأقسام لا يعتبر من الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق التقويم الجديد خصوصا عند فئة التلاميذ المتفوقين، وهذا ما يؤكدهمعامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 = 0.001 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط 0.277− و هو ارتباط ضعيف سلبي لكنه

دال، مما يؤكد وجود أثر لاكتظاظ الصف الدراسي على تطبيق الأساتذة لمختلف أنماط و أساليب التقويم البيداغوجي و منه على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

إن ظاهرة الاكتظاظ تطرح مشكلات تربوية عميقة تؤثر على المدرسة في عمومها قبل أن توثر على الأفواج التربوية وقبل أن تؤثر على عملية التقويم، ففي المدرسة يتولد التدافع والعنف المدرسي وتكثر فيه مظاهر الانحراف وفي الحجرة يعاني الأستاذ من التحكم في التلاميذ وتنظيمهم أما في التقويم المستمر فكلما قل العدد كان الأستاذ أكثر دقة وأكثر موضوعية إذ أن الأفواج في التعليم الثانوي تتعدى 50 تلميذ وهذا بأي حال من الأحوال لا يساعد الأستاذ في التقويم فالمستوى يتطلب الكثير من المعارف على مستوى المواد وخاصة مادتي اللغة العربية والرياضيات وبالتالي الكثير من الكتابات والتفاصيل فيستحيل على الأستاذ تقويم ذلك بموضوعية .

جدول رقم (61): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و الفروق الفردية أثناء عملية التقويم

			هل الفروق الفردية من الصعوبات التي تواجهك أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,0%	22,1%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	22	17	39
		%	15,7%	12,1%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,1%	23,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	18	9	27
		%	12,9%	6,4%	19,3%
المجموع		التكرار	50	90	140
		%	35,7%	64,3%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,322*		*Approx. Sig.*
					,000[c]

من خلال الجدول (61) الذي يبين مدى تأثير الفروق الفردية من الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادة الرياضيات واللغة العربية، حيث كانت النسبة الغالبة 23,6 % عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 للأساتذة الذين يرون أن الفروق الفردية لا تعتبر من الصعوبات خلال عملية التطبيق الميداني للتقويم البيداغوجي ، في حين نجد أراء الأساتذة الذين يرون أن الفروق الفردية من بين الصعوبات التي تشكل عائقا أثناء تجسيد التقويم التربوي حيث بلغت نسبتهم 0,0 % عند الفئة أقل من أو يساوي 5 و هي نسبة أقل بكثير من النسبة السابقة، وقد اثبت مجموع النسب أن الأساتذة الذين لا يوافقون على الفروق الفردية من الصعوبات التي تواجههم أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي المقدر بـ 64,3 % و بعدد تكرارات 90 تكرار هي النسبة الأكبر مقارنة بمجموع النسب 35,7 % بمجموع تكرارات 50 تكرار للأساتذة الذين يرون عكس التوجه الأول، وقد أكد ذلك معامل الارتباط بيرسون ، حيث كانت درجة

المعنوية 2 sig = 0.00 وكانت عند مستوى الدلالة α= 0.01 وكان بيرسون R = 0.322 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه نقول أن الفروق الفردية ليست من الصعوبات التي تؤثر على تطبيق التقويم التربوي أثناء العملية التعليمية التعلمية و بالتالي لا تؤثر كذلك على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي .

الفروق الفردية طبيعية في الفوج التربوي ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يحارب الأستاذ الفروق الفردية لأن البشر بطبيعتهم مختلفين وتلقيهم للمعارف يختلف بحسب مستواهم وتنشئتهم الاجتماعية فالعدل هو الاختلاف والمساواة تعتبر قهرا في هذه الحالة ، وبالتالي فالمعلم مطالب بتصنيف التلاميذ حسب فروقهم والتعامل معهم حسب هذه الفروق ، حتى نحافظ على روح الإبداع لدى التلاميذ المتفوقين ولا نمارس ضغطا على التلاميذ الضعفاء فيفرون من المدرسة.

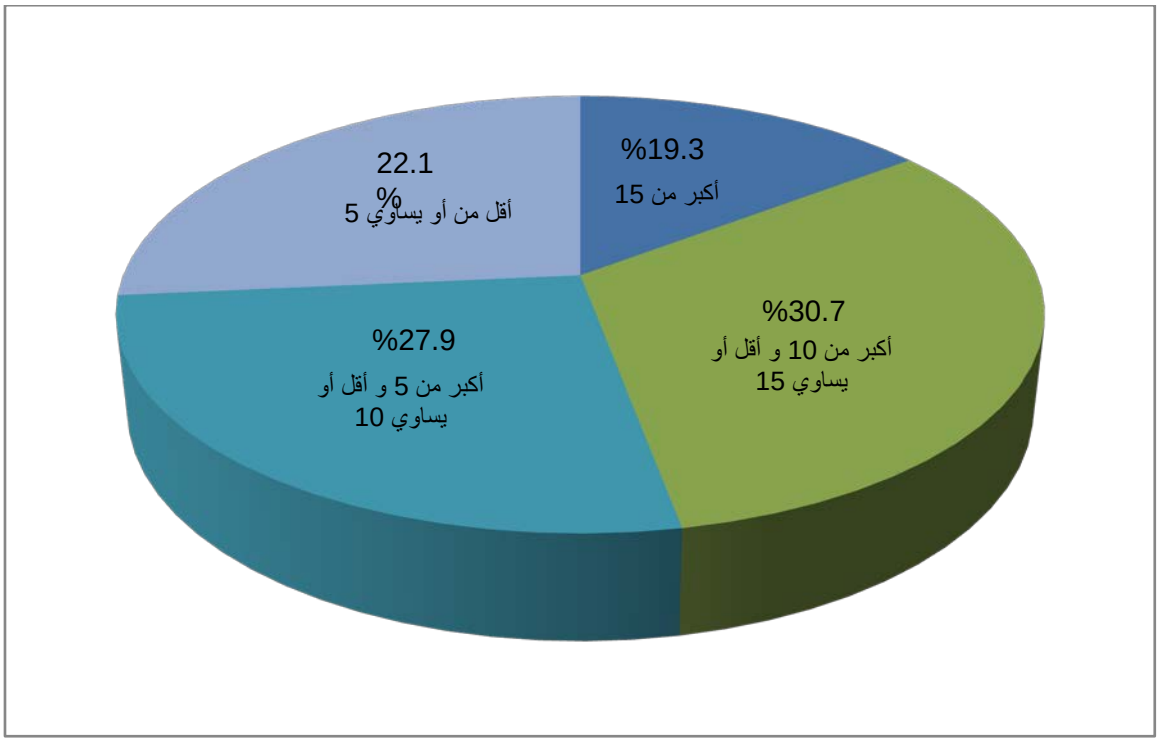
جدول رقم (62): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و نوعية الاختبارات الكتابية

			هل يكمن الفرق بين أسلوب التقويم القديم والحديث في نوعية الاختبارات الكتابية؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	15	16	31
		%	10,7%	11,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	26	13	39
		%	18,6%	9,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	26	1	27
		%	18,6%	0,7%	19,3%
المجموع		التكرار	94	46	140
		%	67,1%	32,9%	100,0%
Pearson's R		Value	,277	Approx. Sig.	,001[c]

من خلال الجدول رقم (62) الذي يوضح أثر الفرق في نوعية الاختبارات الكتابية بين التقويم القديم و التقويم الجديد الذي أتى مع طريقة المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الحديثة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تبين أن الأساتذة الذين قالوا (نعم) بنسبة تقدر بـ 67,1 % و عدد تكرارات 94 تكرار يرون أن نوعية الاختبارات الكتابية جاءت مغايرة لما هو مألوف سابقا و لم تعد هذه الاختبارات مجرد تقييم كمي للمعارف بقدر ما هو تقييم نوعي و كيفي لكل المعارف و المهارات المكتسبة، و بالنظر إلى فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة مقدرة بـ 19,3 % و هي النسبة الأكبر، أما الأساتذة الذين لا يرون أن الفرق يكمن في نوعية الاختبارات الكتابية التي أدرجت ضمن طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات فكانت نسبتهم 32.9 % و النسبة الأضعف كانت 0,7 % عند الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.01 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل

الارتباط بيرسون R=0.277 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، كما نلاحظ هذه النتائج من خلال المنحنى البياني رقم(06) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و نوعية الاختبارات الكتابية .

ومما سبق نستطيع القول أن نوعية الاختبارات الكتابية التي جاءت بها عملية التقويم الجديدة المصاحبة لطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات صمن الإصلاحات التربوية الجديدة من الفروق بين طريقتين القديمة و الحديثة و التي لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك لأن هذه الاختبارات الكتابية قد راعت عدة نقاط تقويمية كالخبرات و المهارات المكتسبة و الاعتماد أكثر على الفهم و الاستيعاب و تنشيط القدرات الذهنية بدلا عن الاهتمام بالمعارف التجميعية .



منحنى بياني رقم(15) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاختبارات الكتابية

2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الثالثة:

في الحقل التربوي يتم إتباع العديد من الخطوات و الإجراءات للوصول إلى قرار أو حكم معين على العملية التربوية و في الحقيقة أن هذه العمليات على مختلف تسمياتها ماهي إلا إشارة إلى مختلف المصطلحات(الاختبار ، القياس ، التقييم) التي تصب في قالب واحد ألا و هو التقويم التربوي كما أشار إلى ذلك (قاسم علي) في تعريفه للتقويم : " التعرف على قيمة الشيء أو استحقاقه بعلاقته بمعيار أو محك معين، مستخدمين القياس غالبا في هذه العملية. فالتقويم هو توصيف و تحصيل و تجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات، و من هنا نرى أن التقويم يتعدى نطاق الاختبار و القياس و التقييم، أي أنه أشمل و أوسع معنى لأنه يشمل الاختبار و القياس و التقييم، بالإضافة إلى إصدار حكم معين.(الصراف،2002،ص17)

– ويمكن القول أن استيعاب الأساتذة لأساسيات و طرق التقويم البيداغوجي لم يكن في المستوى المطلوب حسب التصورات الغالبة للأساتذة حيث كان استيعاب جزئي مما قد يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية، في الإصلاح الأخير تم وضع أسلوب جديد من التقويم يتماشى وفلسفة المقاربة بالكفاءات التي تعزز مفاهيم الكفاءة والعمل الفردي والعمل الجماعي وهذه المفاهيم تتطلب استيعابا من الأساتذة حتى يستطيعوا تقويم التلاميذ تقويما في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية وكذا تقييما لمستويات التلاميذ.

– و الجدير بالذكر الإشارة إلى تعدد أنواع التقويم التربوي خصوصا ما جاء مصاحبا للإصلاحات التربوية الجديدة (2003) مما جعل الأساتذة في ارتباك لانتقالهم من أنماط و أساليب تعودوا عليها إلى أخرى حلت محلها و حاولت تدارك الأخطاء في أساليب التقويم السابقة، مع العلم أن التقويم البيداغوجي الجديد أتت مع متطلبات المناهج الجديدة و المتمحورة في طريقة التدريس الموسومة بالمقاربة بالكفاءات، حيث أتي هذا التقويم بثلاثة أنواع تقويمية ترافق التلميذ من بداية العام الدراسي إلى أخره فالتقويم الأول يسمى التقويم

التشخيصي الذي يكون مع انطلاق العملية التعليمية التعلمية و يركز على المكتسبات القبلية للتلميذ ليتم توظيفها من قبل الأستاذ في عملية إعداد و تقديم الدروس التي يتم تقويمها وفق التقويم الثاني ألا و هو التقويم التكويني الذي يركز على التعلمات التي تلقاها التلميذ خلال الفصل الدراسي ثم يأتي في الأخير التقويم التحصيلي أو ما يعرف بالنهائي الذي يكون أخر الفصل الدراسي أو في نهاية مرحلة تعليمية معينة، لقد اختلف مفهوم التقويم عن سابقه لكن الأساتذة مازالوا متمسكين بالأساليب القديمة في التقويم ولهذا لم يكن هناك تطابقا كبيرا بين الأساليب الجديدة المطروحة في الإصلاح وما يقوم به الأستاذ في الميدان فالمفاهيم الجديدة لم يتعود عليها الأستاذ لا من الناحية التصورية ولا من الناحية العملية، إن هذا ما قد يبرر الاستيعاب الجزئي للعديد من الأساتذة لفنيات التقويم الجديد، و تداركا لهذه المشكلة حاولت الوزارة الوصية برمجة دروس و لقاءات تدريبية من أجل إيصال المفهوم الجديد للتقويم و تقريب أفكاره وأساليبه و أنماطه لدى الأستاذ ليتمكن من استيعابه بشكل أفضل كما يري بعض الأساتذة أن الوثائق المقدمة و الأقراص لا تفي بالغرض المطلوب كما أن الحصص التدريبية غير كافية و تفتقر إلى الجانب التطبيقي الإيضاحي والتي تسمح للأستاذ بتجاوز عقبة الغموض الذي يكتنف هذا التقويم الجديد.

– أبدى أغلب الأساتذة المتكونين قبل الخدمة بآراء إيجابية حول تلقيهم تكوينا قبل الخدمة الذي يؤثر أكثر منه عن تلقي تكوينا أو تدريبا أثناء ممارسة التدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية لـلسنة الثانية ثانوي ، و هذا ما تم ملاحظته في استجابات المبحوثين عند الفئات التي تتميز بتحصيل دراسي متوسط إلى جيد عكس أراء الأساتذة المتكونين أثناء الخدمة خصوصا عند الفئات المتحصلة على نتائج ضعيفة وهذا ما يؤكد أهمية التكوين القبلي في التقويم لدى الأساتذة وخاصة مادتي الرياضيات واللغة العربية وهذا دليل على أن التكوين القبلي في العمليات التربوية والبيداغوجية المستحدثة ضروري بما كان ويصبح أكثر أهمية من التكوين أثناء الخدمة، أما فيما يتعلق بالعمليات التي لم يطرأ عليها تغييرا كبيرا في الإصلاح الجديد فيمكن أن يستفيد

الأستاذ من مجرد تكوين أثناء الخدمة يساعده في الفهم و الاستيعاب، و هذا ما يوضح الفرق في أن التقويم كمفهوم جديد يكون صعب بالنسبة للأستاذ الملتحق بعديا بالمهنة عكس الأستاذ المتكون قبليا الذي أكتسب خلفية معرفية و لو أنها نظرية إلا أنه قد عززها بالتربصات الميدانية المصاحبة للتكوين ثم أتم استيعابه و إدراكه الجيد لها عند الممارسة الفعلية.

– من خلال تصورات الأساتذة للتقويم التشخيصي تبين أن هناك تأثير إيجابي بين استخدام الأساتذة للتقويم التشخيصي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي. و أن له أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية وقد ظهر ذلك في نتائج التحصيل الدراسي، فالتقويم التشخيصي هو أساس وقاعدة يبني عليها الأستاذ المعارف التي سيزود بها المتعلم لا حقا، فالأستاذ حين يأخذ فكرة عن مكتسبات التلميذ القبلية و خبراته المكتسبة تتكون لديه تصورات تساعده في تقييم مستوى هذا التلميذ و وضعه في خانة معينة تتناسب مع هذا المستوى و من ثم قد تتضح الرؤية للأستاذ في تحديد المستويات المختلفة للتلاميذ و تحديد الفروق الفردية لدى التلاميذ مما يسهل عليه معرفة التعامل معهم وفق هذا المنظور، رغم أن الأساتذة لم يستسيغوا المفاهيم الجديدة للنظام الجديد إلا أن مفهوم التقويم التشخيصي كان المردود الإيجابي لدى الأستاذ وانعكس ذلك على التلاميذ الذين ساعدهم في التحصيل الدراسي فالتقويم التشخيصي يساعد الأستاذ على معرفة المستوى التحصيلي للمعرفة وكذا تفاعل التلميذ مع هذه المعارف وتمكنه من وضع تصور للفروق الفردية للتلاميذ والتعامل معها على هذا الأساس، لذا فالتقويم التشخيصي يعطي للأستاذ نظرة إستشرافية يسترشد بها إثناء الممارسة البيداغوجية و تساعده على التحكم أكثر في العملية التعليمية التعلمية.

– أبرزت النتائج أن أغلبية الأساتذة الذين يستخدمون التقويم البنائي أو التكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد هم في مراجعة العمل يرون أن هناك تأثير إيجابي بين استخدام الأساتذة للتقويم التكويني والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، و يرى الأساتذة أن التقويم البنائي (التكويني) أنه ذو أهمية بالغة

في العملية التعليمية التعلمية وقد ظهر في نتائج التحصيل الدراسي، فالتقويم التكويني يساير الفعل التعلمي ويساعد التلاميذ على تنمية الكفاءات الواردة في المنهاج والتقويم التكويني يعتمد على إمكانية اكتساب التلاميذ مهارات، التقويم التكويني له دور كبير في متابعة تحصيل التلاميذ ويساعد على تصحيح الهفوات و الاختلالات التي يقع فيها التلاميذ كما تجدر الإشارة أن الأستاذ لا يستطيع بآي حل من الأحوال أن يغفل عن مسايرة عملية اكتساب التلميذ للمعارف و الخبرات لما لها من أهمية في رصد تحركات النشاط التعلمي البيداغوجي للتلميذ و معرفة مدى تجاوبه مع الأستاذ من خلال المادة المقدمة و الشروحات التي تساعد في الفهم و الاستيعاب، و بذلك قد تتكون لدى الأستاذ صورة واضحة عن التلاميذ و مدى تجاوبهم مع ما يقدم لهم من تعلمات تمكنه من رسم منحى بياني يرصد خط سير التلاميذ و تعقب نشاطاتهم التعلمية، حيث يسمح ذلك للأستاذ بتقويمهم وفق الأهداف المسطرة بكل موضوعية، ويحاول من خلالها الأستاذ تصنيف التلاميذ حسب الفروق الفردية وذلك للمعالجة التربوية للتلاميذ الضعفاء والمتوسطين وإلحاقهم بالمتفوقين فالتقويم التكويني هو لب التقويم وأساس العملية التعليمية التعلمية، فالإصلاحات التربوية الجديدة حاولت توظيف هذا التقويم التكويني في معرفة الصورة الحقيقة عن طبيعة العملية التعليمية و مدى تجاوبها مع ما تم رسمه من خطط تربوية تهدف إلى تحقيق أهداف بيداغوجية تسعى غلى تجويد النسق التعليمي و تحسين كفاءة مخرجاته.

– أبدى أغلب الأساتذة أراء تؤيد التوجه القائل بأن التقويم التحصيلي أو الختامي يزودهم بحكم نهائي على نواتج التعلم للتلميذ أي أن هناك تأثير إيجابي بين دور التقويم التحصيلي في مساعدة الأساتذة على إصدار أحكام ن بين التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، حيث أن التقويم التحصيلي (التأهيلي) يتم فيه إصدار حكم على جودة انجاز المتعلم أين تُقوم الوضعية النهائية لمكتسباته المعرفية عن طريق اختبارات يقوم بها الأس اتذة للتلاميذ لتوجيههم إلى مستويات أعلى، والإشكال المطروح من قبل بعض المختصين هو أن عملية التقويم التحصيلي تركز

على النتائج فقط دون النظر إلى الجوانب الأخرى و بذلك حسب رأيهم يعتبر تقييما و ليس تقويما في هذه الحالة إفتقاره إلى العناصر الأخرى التي تميزه عن التقييم كعملية تقديرية للمكتسبات المعرفية دون المراعاة إالى الجوانب الأخرى التي يراعى فيها الجانب المهاري في حين يرى البعض الأخر أن التقويم التحصيلي خلال السنة الدراسية يختلف عنه أثناء الإمتحانات الرسمية التي تجرى في كل مرحلة دراسية كنهاية المرحلة الثانوية المتوجة بشهادة الباكلوريا، حيث لا يرعى في امتحانات الحصول على شهادة نهاية الدراسة لمرحلة معينة جميع العناصر التقويمية مثل ما هو الحل عند تقويم التلاميذ خلال السنة الدراسية التي تلتزم بأسلوب تقويمي يهتم بالجانب المعرفي و المهاري و السلوكي على حد سواء، إن تقويم النتائج فقط هو تقييم و حكم على النتائج بحد ذاتها و ليس تقويما لتحصيل التلميذ و ليس معيارا حقيقيا للحكم عليه فالتحصيل لا يشمل النتائج المجردة بل يشمل الجوانب المهارية و الوجدانية و الحس حركية المحددة لخبرات التلميذ أثناء اكتسابه للتعلمات، لذا يرى الباحثين في مجال التربية و علم الاجتماع و علم النفس أن يراعى في إعداد الامتحانات كل الجوانب السابقة الذكر و منه يكون التقويم التحصيلي مسايرا لهذا الطرح و وفق هذا المنظور ليكون هناك تناسق و تناغم بينهما من أجل تحقيق الأهداف البيداغوجية المبتغاة.

– توصلنا من خلال النتائج بأن أغلبية الأساتذة يرون أن هناك تأثير إيجابي بين استخدام الاختبارات الكتابية في تقويم الجانب المعرفي عند التلاميذ ، حيث إن الآليات المستخدمة في تقويم الجانب المعرفي لها أهمية بالغة في بلورة ملمح المعرفة المكتسبة لدى التلميذ فأنماط وأساليب الأستاذ المعالجة للتقويم التربوي لدى التلاميذ هي من يحدد مستوى الكفاءة والمعرفة التي تحصل عليها التلميذ خلال المراحل السابقة من التعلمات، فالآليات المستخدمة في استظهار المعارف والمكتسبات هي من يحدد المكانة الحقيقية التي وصل إليها التلميذ باعتبار أن الاختبارات الكتابية هي الوسيلة إلى ذلك بحجة أن المعارف المكتسبة لا يمكن اختبار اكتسابها إلا من خلال عملية الاسترجاع أثناء عملية الاختبار و لكن هناك فارق بين أساليب التقويم القديمة و الأساليب الحديثة من ناحية كيفية إعداد

الاختبارات الكتابية و العناصر التي يجب مراعاتها أثناء بناء الاختبار، حيث ابتعدت عن الطرق التقليدية التي شعارها هذه بضاعتنا ردت إلينا التي تذهب إلى مبدأ التلقين و لكن تضمنت هذه الاختبارات أسئلة متعلقة بالفهم و التحليل و التركيب تثير تفكير التلميذ و تستدعي عمليات ذهنية و عقلية يستخدم خلالها التلميذ مكتسباته القبلية و خبراته المكتسبة و هذا هو الغرض من استخدام المقاربة بالكفاءات التي وظفت هذه الأنماط و الطرق الجديدة للتقويم و من بينها التقويم التحصيلي.

– أبرزت النتائج المتحصل عليها من مجتمع المبحوثين أن أغلب الأساتذة يرون عند تقويم الجانب المهاري للتلاميذ أثناء استخدام أدوات التقويم التركيز حسب تصورهم على مقاييس التقدير المتدرج أكثر منه على الاختبارات العملية وظهر في مدى ارتباط مقاييس التقدير المتدرج بالتحصيل الدراسي، لأن الجانب المهاري الذي يستخدمه الأستاذ أثناء عملية التقويم يلعب دور كبير في إعطاء تصور موضوعي كبير لمستوى التلميذ المعرفي والسلوكي والوجداني وهذا ما يزيد من التحصيل الدراسي لديه فيمكن للأستاذ استخدام الاختبارات العلمية التي تقيس مستويات عدة من الذكاء والتي تعين الأستاذ كثيرا في تصنيف التلاميذ في مجموعات قصد المعالجة التربوية كما يمكن للأستاذ استخدام تقنية أخرى في التقويم التحصيلي و التي ركز عليها الأساتذة و استحسنوا استخدامها و هي مقاييس التقدير المتدرج التي تصنف التلاميذ حسب الموضوع المبحوث فيه ويحصل الأستاذ بذلك على تصور كامل عن تلاميذه، فالتصييف حسب الموضوعات يفتح المجال أم الأستاذ أثناء عملية التقويم نحو معرفة و تحديد قدرات التلاميذ في موضوعات معينة دون أخرى و بالتالي يتم السير التدريجي عبر مقاييس محكية معدة مسبقا.

– لاحظنا أن استجابات المبحوثين أفراد مجتمع البحث أثناء التقويم في الجانب الوجداني تركز خلال استخدام أدوات التقويم حسب تصوراتهم على مقاييس تقدير الذات أكثر منه على اختبارات المواقف الموضوعية وظهر في مدى ارتباط مقاييس تقدير الذات بالتحصيل الدراسي، حيث أن مراعاة الجانب الوجداني تلعب دورا كبيرا في التحصيل الدراسي

فالجوانب الأخرى ليست أكثر أهمية من هذا الجانب وهذا ما وجدناه في هذه الدراسة إذا وجدنا التأثير الكبير لهذا الجانب على التحصيل الدراسي فالتلميذ عبارة عن ذات تحوي وجدان يتفاعل مع المواقف الاجتماعية ويتم تحفيزه أو تثبيطه عن طريق الحوافز المادية التي هي عن طريق النقطة أو الجوائز كالقصص وغيرها أما الحوافز المعنوية فتكون عن طريق أساليب الشكر والتشجيع بالألفاظ التي تزيد من دافعيّته، حيث بينت مقاييس تقدير الذات التي وضعها علماء النفس فتقدير الذات هو المحرك الرئيسي للتعلم فالإنسان الذي يشعر بالدونية لا يمكن له أن يحصل المعرفة، وأما اختبارات المواقف الموضوعية فتعطي تصور للمعلم على مصداقية التلميذ في سلوكيات هوأفكاره وكل هذا يصب في خانة التحصيل الدراسي، و من الملاحظ من استجابات المبحوثين الذين يرون أن مقاييس تقدير الذات المستخدمة أثناء تقويم التلاميذ من الجانب الوجداني عند الفئة المتفوقة أي معدلاتهم أكثر من 15 هي النسبة الغالبة على النسب لمختلف الفئات الأخرى و هذا يؤكد أن التلميذ حينما يصل على الوعي بذاته و قيمته و مكانته بين أقرانه يشعر بالارتياح النفسي و الطمأنينة التي تدفع فيه روح الاجتهاد و المبادرة و من ثم تحقيق النتائج المرضية و بالتالي التحصيل الدراسي الجيد.

– توصلنا من خلال النتائج أن الغالب على استجابات أساتذة مادة اللغة العربية (الأدب العربي) و مادة الرياضيات لصف الثانية ثانوي كل الشعب هو ميلهم للرأي الذي يؤيد الدور الذي تلعبه الواجبات المنزلية كوظيفة ذات أهمية في العملية التعليمية إلى جانب كونها أداة للتقويم التربوي ، ومنه نستطيع القول أن للواجبات المنزلية وظيفة تقويمية ذات أهمية في العملية التعليمية التعلمية عند كل فئات التحصيل الدراسي إلا الفئة الضعيفة أقل من أو يساوي 5 ويمكن إرجاع ذلك للظروف العائلية لهؤلاء التلاميذ التي لا تراعي ولا تساعد التلاميذ في ممارسة النشاطات خارج المدرسة ، و ذلك أن النشاطات المكملة للنشاط المدرسي أظهرت بأن لها أهمية كبيرة في مساعدة المدرسة على استكمال عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ حيث إن ممارسة التلميذ لهذه العملية دليل على رغبته في الدراسة

وتواصله المستمر مع المدرسة من خلال التعلمات التي يرسخها في البيت من خلال حل الواجبات على اختلافها و تنوعها حيث نجد واجبات عبارة عن تمرينات و أخرى عبارة عن بحوث تستدعي البحث غي القواميس و المصادر و الكتب الورقية أو الإلكترونية ، وهناك جانب أخر تبينه هذه العملية متمثلا في القيمة الرمزية للمدرسة عن التلميذ فحسب (جورج هربرت ميد) أن المجتمع يتمثل في الرمز الذي يضعه الفرد له، كذلك التلميذ وضع رمزا للمدرسة التي تمثل مجتمعه وبانجازه للواجبات أبان عن احترامه لهذا الرمز المتمثل في المدرسة وبالتالي فالعلاقة سليمة بين التلميذ والأستاذ ومن ثمة التلميذ والمدرسة ، هذا من وجهة التفاعلية الرمزية و لكن بالنظر إلى رؤى البنائية الوظيفية يتضح الأمر أكثر عن هذا التوجه الذي يدعم التواصل و الاستمرارية حيث نجد الأستاذ يبني علاقة ايجابية بينه و بين تلاميذه داخل الصف الدراسي و تستمر حيثيات هذه العلاقة إلى المنزل أين يجد التلميذ نفسه محاط بجو مشابه للجو المدرسي و أنه مازالت لديه الرغبة في التعلم و اكتساب المعارف كما كانت لديه داخل الصف الدراسي.

– اختيار أسلوب تحفيز التلاميذ نحو الجد و الاجتهاد باعتماد الواجبات المنزلية بهدف المراجعة المستمرة كان الغالب على تصورات الأساتذة حيث بلغت نسبتهم 75.0 % من مجموع استجابات المبحوثين و هذا الأمر يؤكد أن لدى الأساتذة وعي بأن التلاميذ لديهم القدرة على الاستمرارية مع ترك حيز معتبر من الحرية الشخصية للتلميذ لممارسة هوياته المفضلة و ترك فسحة للراحة و اللعب مع الأقران، ثم العودة للدراسة في المنزل فيجد من يوجهه نحو المراجعة و يرسم له خطوات القيام بذلك ألا و هي الواجبات المنزلية التي تم تكليفه بإنجازها من قبل الأستاذ أثناء الحصة الدراسية داخل الصف الدراسي و بين أسوار المدرسة، فالواجبات المنزلية هي أسلوب من أساليب المراجعة المستمرة حيث كونت ذلك الرابط بين المدرسة فالتلميذ يبقى يمارس بعض النشاطات عن طريق التمارين المنزلية التي تعمد على تكملة المسار المعرفي للتلميذ وجعله يبقى في تواصل وجداني وسلوكي بالجو المدرسي ولكن داخل حقل آخر هو المنزل الذي هو مِؤسسة تربوية اجتماعية غير مقصودة

على خلاف المدرسة التي تكون تربيتها مقصودة، حيث يستمر الجو المدرسي في المنزل و لكن بصورة مغايرة تتميز بمجال حرية أكبر و بدون رقابة و لكن وعي التلميذ بأن هذه الواجبات هي تكليف يجب القيام به و هو يعطي صورة عنه عند الأستاذ فيدفع ذلك نحو المراجعة المستمرة للحفاظ على هذه الصورة التي تحدد علاقته بأستاذه و تجعله فخورا بالقيام بها أمام أنظار و مسامع زملائه بعبارات الشكر و الثناء عليه من قبل الأستاذ.

– أبرزت أراء الأساتذة أفراد مجتمع البحث أن للواجبات المنزلية هدف تسعى إليه يتمثل في الاستعداد النفسي و هذا عند أغلب فئات التلاميذ الذين يدرسون في الصف الثاني ثانوي خاصة عند فئتين: (أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15) و (الفئة أكبر من 15)، من الملاحظ عند قراءة هذه النتائج التي تركزت عند فئتين يمتاز أصحابها بمعدلات متوسطة إلى معدلات جيدة جدا مما يوحي أن تلاميذ هذه الفئات قد تحصلوا على نتائج تعكس المجهودات المبذولة و الحرص الدائم و الاستعداد النفسي الذي يمنحهم اليقظة المستمرة و الاستعداد للفروض الفجائية أو التحضير الجيد للامتحانات عكس تلاميذ الفئات الأخرى التي تعكس نتائجهم التهاون و عدم اللامبالاة نحو الاستعداد و التحضير للفروض الفجائية و لا حتى الامتحانات الأخرى. إن الواجبات المنزلية التي يمارسها التلميذ في فضاء يختلف عن الفضاء المدرسي له استمرار للعلاقة بين الأستاذ والتلميذ و استمرار للعلاقة بين التلميذ والفضاء المدرسي، حيث يشعر التلميذ بالحرية أثناء عمله هذا فيتشجع على الاستزادة من الشغف المعرفي فتتحسن حالته النفسية ويزيد مستوى الدافعية للإنجاز، ولهذا حرص الأستاذ على إعطاء تصور إيجابي لدى التلميذ حيال الواجبات المدرسية و ترغيبه في القيام بها عن طريق التحفيز الدائم و التشجيع المستمر عن طريق الحوافز المادية و احتسابها نقاطها في عملية التقويم و كذلك عن طريق الشكر و الثناء عليه في القسم أمام أقرانه.

– التقويم المستمر هو المشروع البيداغوجي الذي أطلقته وزارة التربية الوطنية بداية من السنة الدراسية (2015–2016) و تم تطبيقه في المرحلة الابتدائية أولا تم تعميمه على المراحل التعليمية الأخرى، ف التقويم المستمر ظهر مع الإصلاح الجديد ليحل إشكالا

موضوعيا يتمثل في مدى مصداقية التقييم التي يمارسها الأستاذ على لتلميذ، فالتلميذ يتعرض أثناء دراسته لظروف اجتماعية ونفسية يتغير فيها مستوى التحصيل الدراسي لديه، فأحيانا يتصاعد وأحيانا يتنازل وأخرى يبقى مستقرا في مستواه التحصيلي.

– "ومن المبررات التي أدت إلى اهتمام التربويين بالتقويم المستمر كما يرى (نيتكو) (Nitko, 1995) عاملان، الأول يتعلق بقناعتهم بأن التدريس الجيد يتطلب توفر بيانات بشكل متواصل حول تقدم التلاميذ أو حول الأساليب المتوقعة لضعف تقدمهم التحصيلي للاستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلم، والعامل الثاني يتعلق بالتخوف من استخدام الاختبارات بشكل غير عادل مع التلاميذ. ذلك أن نظام الاختبارات التقليدي الذي يستخدم في نهاية العام أو نهاية الفصل الدراسي أو حتى نهاية الوحدة الدراسية مرتبط بوقت محدد ومحتوى معين ويقيس أداء التلميذ في لحظة معينة لذلك لا يقدم تمثيلاً صادقًا لمستوى تقدم التلاميذ، ولا يعكس طبيعة تعلمهم."(السعدوي،2011،ص1).

– و في حقيقة الأمر التقويم المستمر من خلال تقويم التلميذ بالتقييم والمعالجة التربوية يتم مساعدته على تذليل الصعوبات وتخطي العقبات ومعرفة مستوى أو معدل التحصيل العام لضبط المستوى الحقيقي الذي ينتمي إليه التلميذ وتفادي التقييم المرحلي الذي يمكن أن يهضم حق التلميذ، و للأساتذة وجهات نظر مختلفة و تصورات لا تصب في بوتقة واحدة حيث نجد النتائج تشير إلى أن التزام الأساتذة بتطبيق التقويم المستمر خلال السنة الدراسية لا يؤثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي ، و قد ترجع هذه التصورات للأساتذة إلى عملية التكوين التي لم تكن في المستوى المطلوب و لم تقدم لهم الشروحات الوافية التي تزيل الغموض الذي يكتنف هذا النوع من التقويم خصوصا عند الأساتذة القدماء الذين لم يتقبلوا هذا النوع من التقويم و لم يتجاوبوا مع أساليبه و أنماطه و طرق تنفيذه لعدم كفاية عملية التكوين و الزمن المخصص للحصص المقررة من أجل تكوينهم كان قصيرا جدا حسب ما هو مقرر من خلال أجندة التكوين المعلنة بالإضافة إلى التذبذب في إيصال المعلومات و عدم وجود تربصات تساعد على الفهم و الاستيعاب من أجل تجسيد ميداني

حقيقي، فالأساتذة على حد سواء القدماء الذين تلقوا تكوينا مسبقا و لم يتعرضوا لهذا النوع من التقويم أو الأساتذة الملتحقين مباشرة بدون تكوين مشتركون في عدم استيعابهم لهذا النوع من التقويم إلا القليل منهم من أستطاع أن يتجاوب معه، فالخلط بين أنواع التقويم الثلاثة التي جاءت مع الإصلاحات الجديدة و المتمثلة في التقويم التشخيصي و التقويم التكويني و التقويم التحصيلي كمجموعة واحدة مقاربة مع التقويم المستمر الذي أدرج لاحقا، فقد يطرح الكثير منهم أسئلة تحيرهم حول انتماء هذا النوع الأخير إلى المجموعة أو انفصاله عنها و إن كان ينتمي إلى مجموعة فلماذا أدرج مستقلا فيما بعد؟، و ما هو الداعي لإدراجه في حالة الانتماء إلى المجموعة؟، و إن لم يكن ينتمي إليها فقد أحدث إدراجه و المطالبة من قبل الوزارة بتنفيذه فجوة أثرت على أداء الأستاذ لعدم تمكنه من معرفة خفايا و أسرار و تقنيات استخدام التقويم المستمر الذي قد يؤثر على تحصيل الدراسي لفئات معينة دون أخرى حسب تصورات و أراء الأساتذة.

– لقد توصلنا من خلال النتائج التي تعبر عن آراء الأساتذة حول وجود صعوبات تجسيد أساليب و أنماط التقويم المصاحبة لطريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات أثناء العملية التعليمية التعلمية و التي تؤثر على التحصيل الدراسي، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم فهم و استيعاب الأساتذة لمختلف طرق و أنماط التقويم الجديدة و كيفية تجسيده ميدانيا، نظرا لعدم تلقيهم تكوينا مسبقا قبل أداء الخدمة أو ضعف مستوى الدورات و عدم كفاية التربصات الموجهة لهم أثناء الممارسة المهنية، و تجدر الإشارة أن البيداغوجية الجديدة للتدريس المتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي رافقت إصلاح المناهج الدراسية قد جاءت بكم معتبر التقنيات و الطرق و الأساليب لتقويم التلاميذ، حيث تطرح طرق التقويم الجديدة وفق المقاربة بالكفاءة مفاهيم جديدة متمثلة في تنوع أنماط التقويم: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي، بالإضافة إلى التقويم المستمر فأصبحت عند الأستاذ إشكالات عدة تتمثل في ضبط المفاهيم وتعددها وطريقة تناولها، لكن رغم ذلك أظهرت أن الأساتذة يتجاوبون معها تدرجيا لأنهم وجدوا فيها الحلول الموضوعية لإشكالات النظام التربوي السابق وبهذا يصبح التقويم الحديث صعوبة يمكن تجاوزها في التعليم من خلال الإصلاح التربوي

الجديد عن طريق التكوين المستمر و التدريبات و جملة من التربصات الشارحة لكيفية تطبيق هذه الأنواع المستحدثة من التقويم البيداغوجي.

– أبرزت النتائج المعبرة عن أراء الأساتذة بالأغلبية على تأثير التطبيق الموضوعي للتقويم الحديث لكونه يشكل صعوبة ميدانية أثناء التجسيد الفعلي للعملية التعليمية التعلمية و منه على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية، حيث أن من أهم الموضوعات التي تطرح إشكالا في النظم التربوية الموضوعية في التقويم ومن خلال الأساليب الجديدة المعتمدة تم معالجة بعض الظواهر كانت عائقا كبيرا لدى الأستاذة في تقويم التلاميذ، حيث انتقل التقويم من النظام القديم الذي كان يمارس التقييم فقط دون التقويم أي إعطاء قيم لتحصيل التلاميذ دون إصلاحها، أما الآن فقد ظهر التقويم بمفهومه الحديث الذي يعتبر التقييم خطوة من خطوات التقويم فهو يرمي إلي إعطاء قيمة وإصلاح الاعوجاج، كما وظف التقويم المستمر الذي بواسطته القضاء على عوامل الظروف ليتبين مستوى التلميذ الحقيقي، فالموضوعية تخضع لعوامل داخلية ذاتية ترجع إلى الخلفية الثقافية و العلمية للأستاذ كما قد ترجع إلى عوامل خارجية تمس البيئة التدريسية و تخضع للتوازنات المجتمعية داخل المدرسة و خارجها، و هذا ما قد يعيق التقويم لمستوى التلميذ الحقيقي و الذي قد يجد صعوبات تمنعه من إخضاعه بكل موضوعية إلى المحكات المرجعية البيداغوجية.

– أغلب الأساتذة المبحوثين يؤكدون وجود أثر لاكتظاظ الصف الدراسي على تطبيقهم لمختلف أنماط و أساليب التقويم البيداغوجي و منه على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي ببلدية الجلفة، حيث إن ظاهرة الاكتظاظ تطرح مشكلات تربوية عميقة تؤثر على المدرسة في عمومها قبل أن توثر على الأفواج التربوية وقبل أن تؤثر على عملية التقويم، لقد حاولت الدولة أن توفر المناخ المدرسي بكل المؤسسات التربوية و لكن قد لا تستطيع ذلك لقلة الموارد المالية و نقص الإنفاق المالي على المنظومة التربوية الجزائرية، و لكن هذا المشكل يستفحل يوما بعد أخر نظرا لعدة أسباب تتعلق بالجانب الاقتصادي كما أشرنا سابقا بالإضافة إلى زيادة النمو

الديموغرافي و سوء التوزيع الجغرافي للسكان بالتوافق مع المؤسسات التربوية التعليمية، لذا نجد الاكتظاظ في الأقسام الدراسية الذي يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ تبعا لأراء الأساتذة بالأغلبية و هذا الشئ يبدو منطقيا فالأستاذ الذي يقدم درسا لمجموعة من التلاميذ لا يتعدى عددهم 25 تلميذا بإمكانه التحكم الجيد في الصف الدراسي بحيث يستطيع أن يوصل المعلومات للتلاميذ بكل سهولة و بإمكانه أن يتأكد من ذلك باستجوابهم نظرا لقلة عددهم كما يستطيع الأستاذ أن يقسمه إلى أفواج تربوية تسهل التعامل معهم و إعطاءهم الفرصة للمشاركة و التفاعل داخل الصف بكل أريحية بالإضافة إلى عملية التقويم التي تكون سلسلة وتمكن الأستاذ من أخذ وقته اللازم بدون تسرع، و في المقابل إن كان عدد التلاميذ في الصف الدراسي قد يصل إلى 50 تلميذا أو يفوق ذلك فإنه يصعب عليه التحكم في الصف الدراسي و لا يستطيع أن يفهم جميع التلاميذ بنفس الصورة و يكون أداءه مقتضبا متسرعا نظرا للفوضى و التشويش الحاصل من أصوات التلاميذ و حركاتهم و إن كانت اعتيادية فالأمر هنا صعبا جدا، هذه طريقة سير الدرس فكيف تكون عملية التقويم إذا؟ لذا قد يلجأ الأستاذ إلى تقويم غير موضوعي مرغما على ذلك نظرا للعدد الكبير للتلاميذ و نظرا لضيق الوقت و انحصار الحجم الساعي على سبيل المثال، بالإضافة إلى تبعات الاكتظاظ الأخرى ففي المدرسة يتولد التدافع والعنف المدرسي وتكثر فيه مظاهر الانحراف مما قد يزيد من أمر التقويم صعوبتا و يؤثر بذلك سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

– الفروق الفردية ليست من الصعوبات التي تؤثر على تطبيق التقويم التربوي أثناء العملية التعليمية التعلمية و بالتالي لا تؤثر كذلك على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي ، هذا ما تم التوصل إليه من النتائج المعبرة عن أراء الأساتذة و المجسدة لتصوراتهم، فالفروق الفردية طبيعية في الفوج التربوي ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يحارب الأستاذ الفروق الفردية لأن البشر بطبيعتهم مختلفين وتلقيهم للمعارف يختلف بحسب مستواهم وتنشئتهم الاجتماعية فالعدل هو الاختلاف والمساواة تعتبر قهرا في هذه الحالة ، و لكن الأستاذ مطالب بأن يصنف التلاميذ حسب قدراتهم الذهنية و العقلية في بداية العام الدراسي و ذلك عن طريق التقويم التشخيصي الذي يحدد المكتسبات القبلية و يكشف عن الخبرات و المهارات المكتسبة قبليا و بذلك يتمكن الأستاذ من التخطيط الجيد للدروس و

التحضير وفق رزنامة زمنية تمكنه من إنهاء البرنامج في وقته المحدد بدون التحجج بالتأخ ر الذي قد يرجعه إلى الفروق الفردية و الذي قد يمنعه من إيصال المعلومات إلى التلاميذ في مستوى واحد و في زمن محدد و عليه فعملية التصنيف للتلاميذ وفق الفروق الفردية تسهل على الأستاذ البرمجة و التخطيط الجيد لدروسه وبالتالي و حتى نحافظ على روح الإبداع لدى التلاميذ المتفوقين ولا نمارس ضغطا على التلاميذ الضعفاء فيفرون من المدرسة. لذا فالكثير من الأساتذة لا يعتبرون الفروق الفردية عائقا في عملية التقويم و منه في العملية التعليمية التعلمية.

– أبدى أغلب الأساتذة باراهم التي تؤكد أن الفرق بين أسلوب التقويم القديم و التقويم الحديث يكمن في نوعية الاختبارات الكتابية، ذلك ان البيداغوجية القديمة للتدريس كان يتم تقييم و تقويم الامتحانات وفق بناءها، حيث نجد أن الامتحانات كانت عبارة عن كم من الأسئلة يتم الإجابة عنها بطريقة إسترجاعية أي أنها تستفز الحفظ لدى التلميذ و تدعوه أن يسترجع ما تم حفظه بطريقة تلقينية يستحضر من خلالها التلميذ المعارف و المعلومات التي تلقاها من عند الأستاذ في وقت سابق، أما الطريقة البيداعوجية المقاربة بالكفاءات فقد اعتمدت طرق حديثة في بناء و إعداد الاختبارات تأخذ في حسبانها المعارف المكتسبة و تستثير في التلميذ إعمال العقل و التفكير و تنشيط الذهن لحل مشكلة معقدة أو وضعية مشكلة يتم من خلالها توظيف عدة جوانب من قبل التلميذ بالإضافة إلى الجانب المعرفي نجد الجانب العقلي و الجانب الوجداني العاطفي، و لقد راعى المتخصصي ن في علم التربية و علم الاجتماع و علم النفس أن يتم تقويم التلاميذ وفقا امتحانات تم بناءها وفق أحدث الطرق البيداغوجية مثل الطريقة التصنيفية عند (بلووم bloom) للأهداف التربوية حيث تم مراعاة الجوانب و العناصر التالية و هي :

– التذكر حيث يسترجع التلميذ المعرفة ذات الصلة بالموضوع

– الفهم أين يستطيع التلميذ أن يبني المعنى

- التفسير: يصبح التلميذ قادرا على التصنيف و إعادة الصياغة و التعليل.
- التطبيق : يصبح بإمكان التلميذ أن يقوم بإجراءات في موقف معين و التنفيذ
- التحليل : أن يستطيع التلميذ التفكيك و التركيب
- التمييز: أي التمييز بين الأشياء و تنظيمها.
- التقويم : إصدار أحكام وفق المعايير و المحكات و المعالجة

ومما سبق نستطيع القول أن نوعية الاختبارات الكتابية التي جاءت بها عملية التقويم الجديدة المصاحبة لطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات صمن الإصلاحات التربوية الجديدة من الفروق بين طريقتين القديمة و الحديثة و التي لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك لأن هذه الاختبارات الكتابية قد راعت عدة نقاط تقويمية كالخبرات و المهارات المكتسبة و الاعتماد أكثر على الفهم و الاستيعاب و تنشيط القدرات الذهنية بدلا عن الاهتمام بالمعارف التجميعية .

نتيجة الفرضية الثالثة :

ظهرت في الإصلاح الجديد مجموعة من أنواع التقويم والتي ترافق التلميذ خلال السنة الدراسية خلافا ما كان معمولا به في النظام القديم الذي كان يقييم التلميذ في أخر الفصل أثناء إجرائه الامتحان أما الآن فأصبح هناك مفهومين مرتبطين هما التقويم و التقييم ويمارس فيه الأستاذ عملية المعالجة البيداغوجية للتعلمات التي تلقاها التلميذ وكذا التقويم المستمر الذي يقوم به الأستاذ خلال كل مدة زمنية قد تكون أحيانا أسبوعين للتلميذ لمعرفة مستواه الحقيقى تماشيا مع الظروف المحيطة به، ولهذا كان النظام التربوي الجديد المقاربة بالكفاءات سباقا في طرح هذه المفاهيم الجديدة من التقويم والتي ترقى بالمدرسة الثانوية إلى مكانة متقدمة ضمن مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث انعكس هذا الأسلوب الجديد من التقويم على معرفة المستوى الحقيقى للتلميذ ومن ثمة معالجته بطريقة صحيحة و أدى ذلك إلى ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ .

من خلال ما سبق يمكن أن نثبت صحة الفرضية التي تقول أن للتقويم التربوي في الإصلاح التربوي الجديد تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لمادتي الرياضيات واللغة العربية لجميع الشعب.

الفصـــل الخامس

عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة

1. عرض و تحليل جداول الفرضية الرابعة
2. الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة

01- عرض و تحليل جداول الفرضية الرابعة

– نص الفرضية : لاستخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

جدول رقم (63): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التكوين في إستخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصال

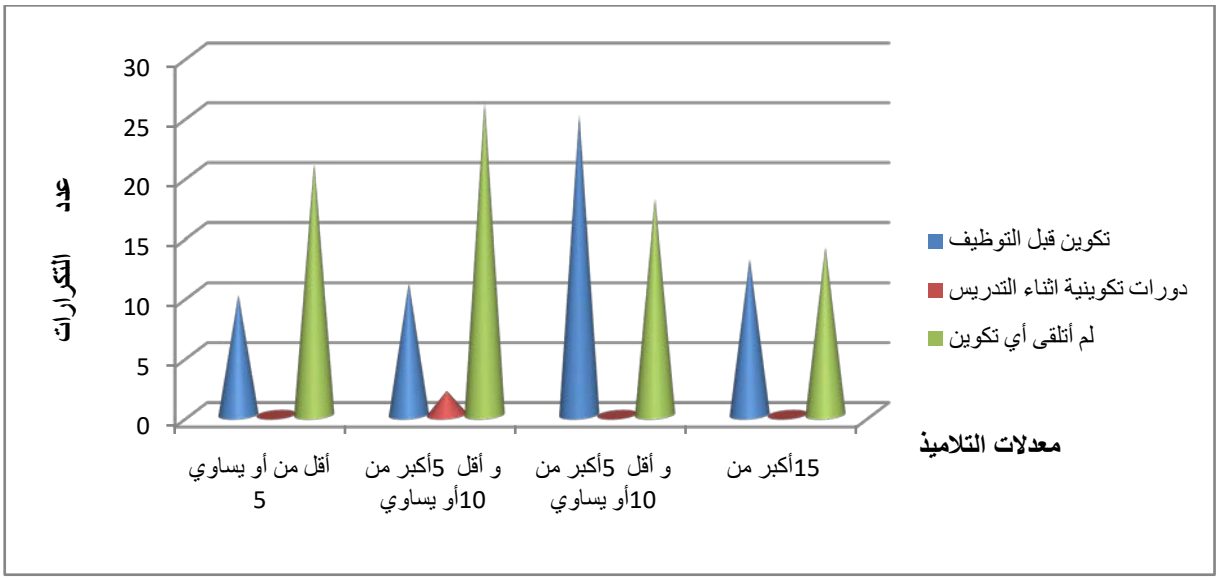
			هل تلقيت تكوينا حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم ؟			المجموع
			تكوين قبل التوظيف	دورات تكوينية أثناء التدريس	لم أتلق أي تكوين	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	0	21	31
		%	7,1%	0,0%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	11	2	26	39
		%	7,9%	1,4%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	25	0	18	43
		%	17,8%	0,0%	12,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	0	14	27
		%	9,3%	0,0%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار	59	2	79	140
		%	42,1%	1,4%	56,5%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*-,200*		*Approx. Sig.*	*,018[c]*

من خلال الجدول رقم (63) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التكوين في استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصال لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تبين أن الأساتذة الذين لم يتلقوا أي تكوين تقدر نسبتهم بـ 56.5 % حيث كانت النسبة الكبيرة 18.6% عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، أما الأساتذة الذين تلقوا تكوينا قبل التوظيف فقد كانت سبتهم 42.1 % حيث بلغت ألنسبة الكبيرة

17.8% عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ، فيحين كانت النسبة الأضعف 1.4 % للأساتذة الذين تلقوا دورات تكوينية أثناء التدريس حيث كانت النسبة الكبيرة 1.4 %عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.018 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي $\alpha = 0.05$ وكان معامل الارتباط بيرسون R=-0.200 وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه يمكن القول أن هناك تأثير سلبي لعدم تلقي الأساتذة لأي تكوين حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم على التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما نلاحظ هذه النتائج من خلال المنحنى البياني رقم(07) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و نوعية التكوين في إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية .

لوسائل التكنولوجيا الإعلام والاتصال دور كبير في تفعيل التعليم حسب ما يرى ذلك الباحثين و علماء الاجتماع، " فنجد **(بورديو)** يوليها ثقة كبيرة كأدوات مساعدة في عملية الإصلاح الديمقراطي للتعليم و كوسائل فعالة في عملية إعادة بناء بنية العلاقات التربوية، لكن تكنولوجيا التعليم ليست في ذاتها هي المحدد أو المساعد في عملية الإصلاح التعليمي. فالوسائل التكنولوجية إنما تعتمد في عملها على نسق الوظائف الفنية و الاجتماعية للنظام التربوي القائم...لذا يؤكد **(بورديو)** أن فعالية تكنولوجيا التعليم تكمن في مدى تأثيرها في بنية علاقات الاتصال التربوي في العملية التربوية، كأن تكون مؤثرة في تغيير أو إزالة معوقات المكان و الزمان، أو مؤثرة في توجه العملية التعليمية، بحيث تصبح مرتكزة حول المتعلم الذي يمكن أن يستخدم التكنولوجيا في تعليمه في الوقت الذي يشاء أو مؤثرة في خلق علاقات جديدة أكثر ديمقراطية لعملية الاتصال البيداغوجي ذاتها."(بدران و البيلاوي ، 2003 ،ص ص138-139)، حيث تعتبر الوسائل التكنولوجية ضرورة في العصر الحالي والأستاذ مطالب بإتقان هذه الوسيلة للتمكن من المادة التي يدرسها سواء كانت هذه المادة مختصة في جهاز المعلوماتية كمادة الإعلام الآلي أو غير ذلك كاللغة والرياضيات والتاريخ في كل

الحالات فالأستاذ لا بد عليه أن يجيد البحث في الإنترنيت لتوسيع معارفه و مداركه في مادته وكذلك الأستاذ المختص في الإعلام الآلي، ومشكلة التكوين تطرح هنا بقوة لأن المتكونين قبليا ساعدتهم كثيرا في ممارسة مهامهم ونوعا ما المتكونين أثناء الخدمة أم غير المتكونين فيجدون معاناة كبيرة في ممارسة مهامهم المنوطة بهم.



منحنى بياني رقم(16) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التكوين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال

جدول رقم (64): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في شرح الدروس

			هل توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في بناء وشرح دروس المقرر؟			المجموع
			دائما	لا أبدا	أحيانا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	0	31
		%	7,1%	15,0%	0,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	24	2	39
		%	9,3%	17,1%	1,4%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	14	2	43
		%	19,3%	10,0%	1,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	14	0	27
		%	9,3%	10,0%	0,0%	19,3%
المجموع		التكرار	63	73	4	140
		%	45,0%	52,1%	2,9%	100,0%
Pearson's R		Value	,165-		Approx. Sig.	
					,050[c]	

من خلال الجدول رقم (64) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في شرح الدروس لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تبين أن الأساتذة الذين لم يوظفوا الوسائل التكنولوجية أثناء التدريس بنسبة تقدر بـ 52.1 % حيث كانت النسبة الكبيرة 17,1 % عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، أما الأساتذة الذين يداومون على توظيف الوسائل التكنولوجيةِ أثناء التدريس فقد كانت سبتهم 45 % حيث بلغت ألنسبة الكبيرة 19.3% عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ، في حين كانت النسبة الأضعف 2.9 % للأساتذة الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية أحيانا حيث كانت النسبة الكبيرة 1.4 %عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 كما نجدها عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.05 وهي عند مستوى

الدلالة الافتراضي $\alpha = 0.05$ وكان معامل الارتباط بيرسون $R=0.165$ وهو ارتباط ضعيف ولكنه دال ، ومنه يمكن القول أن توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في بناء وشرح دروس المقرر لها تأثير نسبي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية والرياضيات .

إن الأساليب العصرية في الدول المتقدمة تتمثل في شرح الدروس عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة حيث يجد التلميذ الصورة والصوت المعبرين عن الفكرة التي يطرحها الدرس فتقع الكفاءة المرجوة لديه، فالمشكلة في المدارس الثانوية بالجزائر تفتقر إلى هذه الوسائل في باقي المواد وهذا ما يطرح مشكلة التجريد فالتلميذ لا يمكنه إدراك كنه الأشياء إلا بالتصور والتصور لا يأتي من الأشياء المجردة فلهذا وسائل الإيضاح التكنولوجية لها من الضرورة بما كان.

جدول رقم (65): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و أداء الأستاذ لتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم

			في رأيك هل هناك أثر إيجابي في أداء الأستاذ واستيعاب التلميذ في ظل الممارسة الفعلية لتوظيف هذه التكنولوجيا الحديثة في التعليم ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	17	22	39
		%	12,1%	15,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	14	27
		%	9,3%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار	67	73	140
		%	47,9%	52,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,157-*		*Approx. Sig.*
					,044[c]

من خلال الجدول رقم (65) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و أداء الأستاذ في توظيف تكنولوجيا التعليم لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات حيث تبين أن الأساتذة الذين لا يرون أن هناك أثر إيجابي في أداء الأستاذ واستيعاب التلميذ في ظل الممارسة الفعلية لتوظيف هذه التكنولوجيا الحديثة في التعليم بنسبة تقدر بـ 52.1 % حيث كانت النسبتان الكبيرتان 15.7 % و 15.0% عند الفئتين على التوالي أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 أقل من أو يساوي 5 ، أما الأساتذة الذين يرون أن هناك أثر إيجابي في توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية التي صاحبت المقاربة بالكفاءات فقد كانت نسبتهم 47.9 % حيث بلغت ألنسبة الكبيرة 19.3% عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.044 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.05 وكان

معامل الارتباط بيرسون R=-0.157 وهو ارتباط ضعيف سلبي ولكنه دال ، ومنه يمكن القول أن أداء الأستاذ واستيعاب التلميذ في ظل الممارسة الفعلية لتوظيف هذه التكنولوجيا الحديثة في التعليم لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية والرياضيات .

الأساتذة لا يوظفون الوسائل التكنولوجية بشكل صحيح في الجانب البيداغوجي كأساليب للتعلم لأن مستوى التكوين لديهم لا يرقى لأن يجعلهم يستخدمونها كوسائل إيضاح بل تجد الأستاذ يعاني في تركيب جهاز الإعلام الآلي ليأخذ وقت الحصة ولا يستفيد التلاميذ منها حيث أصبحت التكنولوجيا عائقا في الدول المتخلفة.

جدول رقم (66): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و دور المقاربة بالكفاءات في توعية الأستاذ والتلميذ بضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة

			هل قامت المقاربة بالكفاءات بتوعية الاستاذ والتلميذ بضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية كطريقة حديثة للتدريس؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	12	27	39
		%	8,6%	19,3%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	29	14	43
		%	20,7%	10,0%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	14	27
		%	9,3%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار	64	76	140
		%	45,7%	54,3%	100,0 %
Pearson's R		Value	-,205		
		Approx. Sig.	,015[c]		

من خلال الجدول رقم (66) يتبين أن المقاربة بالكفاءات لم تقم بتوعية الأستاذ والتلميذ بضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية كطريقة حديثة للتدريس بالمؤسسة التعليمية المتمثلة في ثانويات بلدية الجلفة حسب رأي أساتذة مادتي اللغة العربية و الرياضيات للسنة ثانية ثانوي و الذي يتضح في النسبة التي عبرت بـ(لا) و المقدرة بـ : 54.3 % بعدد تكرارات بلغ 76 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا و لو حددنا أكبر نسبة من أصحاب هذا الرأي لوجدناها في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 بنسبة بلغت 19.3 % و هي أكبر نسبة في خانة أراء الأساتذة المعبرين عن رفضهم للدور التَوْعَوي للمقاربة بالكفاءات ، و في المقابل نجد أكبر نسبة في الجدول و في خانة أراء الأساتذة المعبرين عن موافقتهم للدور التَوْعَوي للمقاربة بالكفاءات حيث بلغت نسبة 20.7 % عند فئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، في حين تجد مجموع النسب لخانة

(نعم) 45,7 % و هي الأقل في مجموع النسب مقارنة بخانة (لا) ، حيث عير الأساتذة عن تأييدهم لدور المقاربة بالكفاءات في ضرورة إدماج تكنولوجيا التعليم الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 =0.015 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.205- و هو ارتباط ضعيف سلبي لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر لعدم ق يام المقاربة بالكفاءات بتوعية الأستاذ والتلميذ بضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية كطريقة حديثة للتدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي، و قد يرجع هذا الخلل إلى ضعف التخطيط في الجانب التكوين و التربصات و الدورات التدر يبية المتعلقة باستيعاب الأساتذة و مدى تكيفهم مع الطرق الحديثة للتدريس أي المقاربة بالكفاءات و التي كانت من بين أهم إفرازاتها استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة في العملية التعليمية التعلمية لرفع مستوى التحصيل الدراسي.

لقد أقدمت الإصلاحات التربوية الحديثة على إدراج عدة مكونات تربوية بيداغوجية حديثة و تم تسخير الميكانيزمات اللازمة لتوظيفها في الميدان، و من بين أهم هذه المدخلات الجديدة على المنظومة التربوية الجزائرية و التي تم اقتباسها من نظم تعليمية العالمية التي أثبتت نجاحها في إخضاع هذه التقانة الرقمية الموسومة بتكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة و إدماجها في العملية التعليمية التعلمية للرفع من مستوى التعليم في بلدانهم، حيث ظهر هذا المكون البيداغوجي الجديد في التخطيط للمناهج التعليمية المصاحبة لهذه الإصلاحات، و هذا ما لمسناه من خلال تصفح المنهاج الدراسي و الوثيقة المرافقة له و كذا دليل الأستاذ الذي وفرته مديريات التربية للمؤسسات التعليمية سواء على شكل ورقي أو على شكل أقراص مضغوطة، أين نجد كم معتبر من الإرشادات و التوجيهات للأساتذة تشرح لهم أهمية و دور تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و ضرورة إدماجها من أجل تبسيط عملية التدريس و ترسيخ التعلمات الواردة في المقرر الدراسي بواسطة طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات التي تسعى لإدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و تؤكد على إلزامية مسايرة التكنولوجيا الحديثة و عالم الرقمنة الذي يفرض نفسه بقوة يوما بعد يوما حتى أصبح من الدعائم التي تقوم عليها أسس السياسات التعلمية في العالم، و مع هذا نلاحظ وجود خلل وظيفي في دور المقاربة بالكفاءات بتوعية الأساتذة و التلاميذ بإدماج تكنولوجيا الحديثة

للإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية، و باعتبار المنظومة التربوية نسق يضم عدة أنساق فرعية أين يسعى كل نسق من هذه الأنساق إلى العمل على توازن و استقرار النسق العام و منه على الاستمرارية و التطور الإيجابي نحو الأفضل، و انطلاقا من الخلفية النظرية لرواد النظرية البنائية الوظيفية و أبرزهم في هذا المنحى نجد (ميرتون) الذي أكد على ضرورة التكيف و التكامل و التساند بين الأنساق و إن حدث خلل في إحدى وظائف هذه الأنساق أدى ذلك إلى اختلال توازنه و عدم استقراره و الفشل في مهامه و منه التأثير سلبا على عملية التبادل و التساند الوظيفي بينه و بين الأنساق الفرعية الأخرى و بالتالي على النسق العام. و كما أشرنا سابقا إلى الإمكانيات المادية و التجهيزات و الوسائل المسخرة لإنجاح الإصلاحات التربوية الجديدة(2003) و تجسيد محاوره الأساسية على أرص الواقع نلاحظ غياب محور أساسي ألا وهو تكوين الأستاذ الذي يقوم بتنفيذ ما جاء في محتوى المنهاج الدراسي و تحديدا أكثر استيعاب و فهم آليات طرق التدريس الحديثة خصوصا المقاربة بالكفاءات، فكيف لأستاذ لم يستوعب هذه الطريقة أن يقوم بإيصال التعلمات إلى التلاميذ؟. ففاقد الشيء لا يعطيه، أي أن عدم استيعاب الأساتذة لما جاء من أساليب و أنماط منهج يخ في طرق التدريس المقاربة بالك فلءات قد يعود إلى عدم تلقيهم التكوين الكافي الذي يؤهلهم لأداء الأدوار المنوطة بهم.

جدول رقم (67): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى توظيف المدارس الثانوية للوسائل التكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية

			هل ترى أن المدارس الثانوية قد وظفت الوسائل التكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,3%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	25	18	43
		%	17,9%	12,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	13	14	27
		%	9,3%	10,0%	19,3%
المجموع		التكرار	61	79	140
		%	43,6%	56,4%	100,0%
Pearson's R		Value	-,170		
		Approx. Sig.	,045[c]		

من خلال الجدول رقم (67) الذي يوضح مدى توظيف المقاربة بالكفاءات للوسائل التكنولوجية و أثرها كطريقة حديثة للتدريس بالمؤسسة التعليمية المتمثلة في ثانويات بلدية الجلفة حسب رأي أساتذة مادتي اللغة العربية و الرياضيات للسنة ثانية ثانوي و الذي يتضح في النسبة التي عبرت بـ(لا) أي عدم توظيف المقاربة بالكفاءات لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة و المقدرة بـ : 56.4 % بعدد تكرارات بلغ 79 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا و نجد أكبر نسبة من أصحاب هذا الرأي في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 بنسبة بلغت 18,6 % و في المقابل نجد في خانة (نعم) النسبة الأقل 43,6 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالكفاءات قد وظفت الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما يؤكدهمعامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2

=0.045 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.170- و هو ارتباط ضعيف سلبي لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر سلبي لعدم قيام المدارس الثانوية بتوظيف الوسائل التكنولوجية وفق ا لمقاربة بالكفاءات كطريقة حديثة للتدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي، و قد يكون السبب كما أشرنا سابقا في تحليل الجدول رقم(52) إلى الجانب التكويني و التدريبي للأستاذ و عدم الاهتمام بتخصيص دورات تكوينية كافية لمرافقتهم لتفعيل أدوارهم التربوية البيداغوجية ضمن العملية التعليمية التعلمية لرفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

تعتمد المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الكندي على الوسائل وخاصة التكنولوجية فإذا فإذا فقدت هذه الوسائل تلاشى النظام التربوي وفقد كل أركانه ولهذا نجد هذا التذبذب الذي يقع فيه الأساتذة بعدم استيعا ب التلاميذ تارة وعدم تقبلهم للبرامج المطروحة تارة أخرى ولكونهم لا يعلمون أن المقاربة بالكفاءات تعتمد اعتمادا كليا على الوسائل التكنولوجية .

جدول رقم (68): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى قيام المقاربة بالكفاءات بتخصيص الحجم الساعي المناسب

			هل قامت المقاربة بالكفاءات بتخصيص الحجم الساعي المناسب لها تماشيا مع الطرق الحديثة للتدريس؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,2%	18,5%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	29	14	43
		%	20,7%	10,0%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	14	13	27
		%	10, 0%	9,2%	19,3%
المجموع		التكرار	66	74	140
		%	47,1%	52,8%	100,0%
Pearson's R		***Value***		***Approx. Sig.***	
		-,185		***,029[c]***	

يبين الجدول رقم (68) أثر عدم تخصيص الحجم الساعي المناسب للدروس تماشيا مع الطرق الحديثة للتدريس المقاربة بالكفاءات في توظيف ا لوسائل التكنولوجية أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات ، و الذي يتضح في النسبة التي عبرت بـ(لا) أي الأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالكفاءات لم تخصص حجم ساعي كافي لإدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية و المقدرة بـ : 52.8 % بعدد تكرارات بلغ 74 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا و نجد أكبر نسبة من أصحاب هذا الرأي في فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 بنسبة بلغت 18.5 % و في المقابل نجد في خانة (نعم) ال نسبة الأقل 47.1 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالكفاءات قد خصصت الحجم الساعي الكافي لتوظيف

الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما نلاحظه عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة 20,7 % و هي أكبر نسبة في الجدول و تليها نسبة 10.0 % عند الفئة أكبر من 15 و هي فئات متحصلة على معدلات فوق المتوسط إلى معدلات جيدة جدا. أما معامل الارتباط بيرسون فدوجة المعنوية لديه sig2 =0.029 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.185- و هو ارتباط ضعيف سلبي لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر سلبي لعدم تخصيص حجم ساعي مناسب من قبل المقاربة بالكفاءات لإدماج الوسائل التكنولوجية تماشيا مع الطرق الحديثة للتدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

وقد يرجع هذا السبب لسوء التخطيط الإستراتيجي للمناهج التربوية إلى جانب تكوين و تدريب الأستاذ على التحكم أكثر في الزمن المخصص لكل مادة في المقرر ضمن المنهاج الدراسي، حيث أبان تقسيم الحجم الساعي على المواد اللغة العربية والرياضيات لا يتناسب ومتطلبات الدروس والمحاور وكذا مع استعمال الزمن في الأسبوع وهذا الاختلاف في التناسق بين المحتوى والزمن يؤدي إلى الارتباك في تقسيم الدروس حيث إذا زاد الحجم الساعي أدى إلى تفتيت الدروس وإذا نقص الحجم الساعي أدى إلى تراكم الدروس وهذا في كلتا الحالتين يوثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ وإلى إضعاف أداء الأستاذ.

جدول رقم (69): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و إعداد سيناريوهات بيداغوجية في إطار المقاربة بالكفاءات

			هل قامت المقاربة بالكفاءات بإعداد سيناريوهات بيداغوجية تصف صيرورة الوضعية التعليمية التعلمية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	10	21	31
		%	7,1%	15,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,3%	18,6%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	29	14	43
		%	20,7%	10,0%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	12	15	27
		%	8,6%	10,7%	19,3%
المجموع		التكرار	64	76	140
		%	45,7%	54,3%	100,0 %
Pearson's R		Value	,177-		
		Approx. Sig.	,036[c]		

خلال الجدول رقم(69) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات و بين إعداد سيناريوهات بيداغوجية تصف صيرورة الوضعية التعليمية التعلمية التي جاءت مع جديد الإصلاحات التربوية و المتمثل في طرق التدريس الحديثة التي صاحبت المناهج الدراسية و تجدر الإشارة إلى أهم هذه الطرق و هي المقاربة بالكفاءات ، حيث نجد أن نسبة 20,7 % من الأساتذة يرون أن إعداد سيناريوهات بيداغوجية التقويم تحدد الإطار الزماني والمكاني يرسم خطوات الدرس أثناء الحصة التعليمية و الانتقال التدريجي بين محاوره عند الفئة **أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15** و هذا بعدد تكرارات قدرت بـ 29 تكرار، في حين نجد النسبة الأقل 10.0 % بعدد تكرارات قدر بـ 14 تكرار من الأساتذة لمبحوثين الذين لا يرون أن المقاربة بالكفاءات أكدت على

ضرورة إعداد سيناريوهات بيداغوجية تصف صيرورة الوضعية التعليمية التعلمية و هذا عند الفئة **أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15**، و كنظرة عامة نلاحظ أن مجموع النسب المعبرة عن أراء الأساتذة في الخانة (نعم) الذين يرون أن الإصلاحات جديدة وجاء فيها من تعزيز و دعم لإدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة بكل حيثياتها بما في ذلك الحث على إعداد سيناريوهات بيداغوجية توظف التكنولوجيا و التقنات الرقمية و التي بلغت 45.7 % بمجموع تكرارات 64 تكرار هي الفئة الأقل مقارنة مع الأساتذة الذين لا يرون أن استيعاب التلاميذ لا يتوقف على إعداد سيناريوهات بيداغوجية تصف صيرورة الوضعية التعليمية التعلمية الذي جاء وفق المقاربة بالكفاءات التي قدرات نسبتهم بـ 54.3 % و هي الغالبة بمجموع تكرارات 76 تكرار، و تأكيدا على هذه النتائج نجد معامل الارتباط بيرسون الذي كانت درجة المعنوية عنده sig 2 = 0.36 وهي عند مستوى الدلالة α = 0.05 ومعامل الارتباط بيرسون بلغ R = −0.177 وهو ارتباط ضعيف سلبي لكنه دال و منه يمكننا القول أن عدم إعداد سيناريوهات بيداغوجية المرافقة للمقاربة بالكفاءات و التي ترسم معالم الوضعية التعليمية التعلمية تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية.

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وضعت مناهجا لها وكتبا مرافقة لهذه المناهج يستعين بها الأستاذ عند إعداده لهذه الدروس وتساعده في ضبط المذكرات من الناحية الشكلية والتصورية ولكن لم تضع سيناريوهات محتملة يمكن للأستاذ أن يقع فيها والتي تجعله مستعدا لها، فهذا الاستعداد يعطي ثقة كبيرة للأستاذ أمام التلاميذ ويجعله أكثر تحكما وأكثر تأثيرا وإقناعا .

جدول رقم (70): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات المعرفية عندإدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم .

			هل هناك صعوبات معرفية تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ؟ (تصنيف بلوم)		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,1%	0,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	18	21	39
		%	12,9%	15,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	32	11	43
		%	22,9%	7,9%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	15	12	27
		%	10,7%	8,6%	19,3%
المجموع		التكرار	96	44	140
		%	68,6%	31,4%	100,0%
Pearson's R		***Value***	***,211***	***Approx. Sig.***	
				,012 c	

يبين الجدول رقم (70) الصعوبات المعرفية (حسب تصنيف بلوم) التي تواجه الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات، و الذي يتضح في النسبة 68,6 % المعبرة بـ(لا) للأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالكفاءات لم تذلل الصعوبات المعرفية أثناء إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية و نلاحظ ذلك أكثر عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة مقدرة بـ : 22.9 % بعدد تكرارات بلغ 32 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا، في حين نجد النسبة الأقل 0.00 % عند فئة أقل من أو يساوي 5 من أراء الأساتذة الذين لا يرون أن هناك صعوبات معرفية (حسب تصنيف بلوم) تواجههم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم، كما نجد مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن أرائهم في الخانة (لا)

31,4 % و هي نسبة أقل من النصف بالمقارنة بمجموع نسب المبحوثين المعبرين عن تصوراتهم في الخانة (نعم). و هذا ما يؤكده معامل الارتباط (بيرسون) درجة المعنوية لديه sig2 =0.012 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.211 و هو ارتباط ضعيف موجب لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر للصعوبات المعرفية التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم التي أدرجت مؤخرا ضمن طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات و التي اتضح من خلال نتائج هذا الجدول أن الصعوبات المعرفة التي ذكرها (بلووم) في تصنيفه للأهداف التربوية و التعليمية لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

يعاني الأستاذ من الصعوبات المعرفية الخاصة بالوسائل التكنولوجية وهذا الإشكال نابع من كونه يتفقد إلى التكوين في هذا المجال فالوسائل التكنولوجية تتطلب معرفة بالعتاد وكيفية التعامل معه وكيفية صيانته وكذلك البرمجيات تتطلب كيفية تثبيتها وكيفية إزالتها ويجب على الأستاذ معرفة البرامج التي تتطابق مع العتاد حتى يمكن تشغيل العتاد ، كذلك لا بد من تكوين الأستاذ في البرامج الخدماتية كالورد (microsoft winword) المتخصص في معالجة النصوص والإكسل (microsoft exel) المتخصص للجداول الحسابية والأكسس(microsoft access) المتخصص في معالجة قاعدة البيانات و المعطيات .....الخ.

جدول رقم (71): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في الفهم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم .

			هل هناك صعوبات في الفهم تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ؟ (تصنيف بلوم)		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,1%	0,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	37	2	39
		%	26,4%	1,4%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	37	6	43
		%	26,4%	4,3%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	0	27	27
		%	0,0%	19,3%	19,3%
المجموع		التكرار	105	35	140
		%	75,0%	25,0%	100,0%
Pearson's R		*Value*	,372		*Approx. Sig.*
					,000 [c]

يبين الجدول رقم (71) صعوبات الفهم (حسب تصنيف بلو وم) التي تواجه الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات، و الذي يتضح في النسبة 75.0 % المعبرة بـ(نعم) للأساتذة الذين يرون أن هناك صعوبات في الفهم أثناء إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية التي أتت مع المقاربة بالكفاءات و نلاحظ ذلك أكثر عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة مقدرة بـ : 26.4 % بعدد تكرارات بلغ 37 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا، في حين نجد النسبة الأقل 0.00 % عند فئة أقل من أو يساوي 5 من أراء الأساتذة الذين لا يرون أن هناك صعوبات في الفهم (حسب تصنيف بلوم) تواجههم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم، كما نجد مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن أرائهم في

الخانة (لا) 25.0 % و هي تعادل الربع من مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن تصوراتهم في الخانة (نعم). و هذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 =0.000 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط 0.372 و هو ارتباط متوسط موجب لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر للصعوبات في ال تحليل التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية و منه نقول أن عملية التحليل من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

يعاني الأستاذ صعوبات في فهم مفاهيم ومصطلحات الوسائل التكنولوجية لأنها مفاهيم دخيلة على الأستاذ والتلميذ كذلك وعلى خلاف الوسائل التكنولوجية خارج الإطار الأكاديمي لا يمكن تطبيق المعارف العامية في حجرة الدرس لابد من أسس ومحاور يسير عليها للتماشي مع الكفاءة العرضية المنشودة .

جدول رقم (72): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في تطبيق التعلمات عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم .

			هل هناك صعوبات في التطبيق تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ؟ (تصنيف بلوم)		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	29	2	31
		%	20,7%	1,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	36	3	39
		%	25,7%	2,1%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,1%	23,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	8	19	27
		%	5,7%	13,6%	19,3%
المجموع		التكرار	83	57	140
		%	59,3%	40,7%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*0,365*		*Approx. Sig.*
					,000 c

يبين الجدول رقم (72) صعوبات التطبيق (حسب تصنيف بلووم) التي تواجه الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الرياضيات، و الذي يتضح في النسبة 59.3 % المعبرة بـ(نعم) للأساتذة الذين يرون أن هناك صعوبات في التطبيق أثناء إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية التي أتت مع المقاربة بالكفاءات و نلاحظ ذلك أكثر عند الفئة **أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10** بنسبة مقدرة بـ : 25.7 % بعدد تكرارات بلغ 36 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا، في حين نجد النسبة الأقل 1.4 % عند فئة أقل من أو يساوي 5 من أراء الأساتذة الذين لا يرون أن هناك صعوبات في ال تطبيق (حسب

تصنيف بلوم للأهداف التربوية و التعليمية) تواجههم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم، كما نجد مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن أرائهم في الخانة (لا) 40.7 % و هي النسبة الأقل لمجموع نسب المبحوثين المعبرين عن تصوراتهم في الخانة (نعم). و هذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 =0.000 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط 0.365 و هو ارتباط متوسط لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر للصعوبات في ال تطبيق التي تعيق الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في القسم من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية و منه نقول أن عملية التطبيق من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

عند التطبيق التعلمات الجديدة التي تعيق الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في القسم من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية فعملية التطبيق من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة الكفاءات وترجع إلى أسباب تكوينية عند الانتقال من نظام تربوي إلى نظام تربوي جديد يعتمد كلية على الوسائل التكنولوجية الحديثة .

جدول رقم (73): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في تحليل التعلمات عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم .

			هل هناك صعوبات في التحليل تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ؟ (تصنيف بلوم)		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,1%	0,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	24	15	39
		%	17,1%	10,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	20	7	27
		%	14,3%	5,0%	19,3%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,9%	27,1%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,187*		*Approx. Sig.*
					,027[c]

يبين الجدول رقم (73) صعوبات التحليل (حسب تصنيف بلوم) التي تواجه الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لمادتي اللغة العربية و الريا ضيات. و الذي يتضح في النسبة 72.9 % المعبرة بـ(نعم) للأساتذة الذين يرون أن هناك صعوبات في التحليل أثناء إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية التي أتت مع المقاربة بالكفاءات و نلاحظ ذلك أكثر عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة مقدرة بـ : 19.3 % بعدد تكرارات بلغ 27 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا، في حين نجد النسبة الأقل 0.00 % عند فئة أقل من أو يساوي 5 من أراء الأساتذة الذين لا يرون أن هناك صعوبات في التحليل

(حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية و التعليمية) تعيقهم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة، كما نجد مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن أرائهم في الخانة (لا) 27.1 % و هي أقل بكثير من مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن تصوراتهم في الخانة (نعم). و هذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 = 0.027 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.187 و هو ارتباط متوسط لكنه دال، مما يؤكد وجود أثر للصعوبات في الفهم التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية ما عدا فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 15 بنسبة 0.00 % التي رأي الأستذة أن الفهم لا يعتبر من الصعوبات لأن هؤلاء التلاميذ من المتفوقين و المتميزين، و منه نقول أن عملية التحليل من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

عملية تحليل التعلمات من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق الوسائل التكنولوجية فالنظام التربوي انتقل من مرحلة تعليم المقاربة بالأهداف التي تعتمد على التعليم النظري الذي يمارس التلقين والتصور والخيال ويخلو من كل ما هو عملي أو ميداني أو ممارسة، في حين يعتمد النظام الجديد وفق الإصلاح التربوي حسب المقاربة بالكفاءات على النشاط الذاتي والعمل الورشي وعلى الممارسة العملية التي يرى فيها التلميذ الواقع ويتفاعل معه مما قفز بنوعية المعرفة من مجرد تصورات ومفاهيم إلى مدارك وحقائق.

جدول رقم (74): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والصعوبات في تركيب التعلمات عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم .

				هل هناك صعوبات في التركيب تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ؟ (تصنيف بلوم)		المجموع
				نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار		22	9	31
		%		15,7%	6,4%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار		25	14	39
		%		17,9%	10,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار		33	10	43
		%		23,6%	7,1%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار		25	2	27
		%		17,9%	1,4%	19,3%
المجموع		التكرار		105	35	140
		%		75,0%	25,0%	100,0%
Pearson's R		*Value*		*0,825*		*Approx. Sig.*
						,000 c

يبين الجدول رقم (74) صعوبات التوكيب (وفق تصنيف بلوم للأهداف التربوية و التعليمية) التي تواجه الأساتذة أثناء الممارسة التربوية من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لماد ة اللغة العربية و مادة الرياضيات، والتي تتضح من خلال النسبة 75.0 % المعبرة بـ(نعم) للأساتذة الذين يرون أن هناك صعوبات في التركيب أثناء إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية التي أتت مع المقاربة بالكفاءات و نلاحظ ذلك أكثر عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 بنسبة مقدرة بـ : 23.6 % بعدد تكرارات بلغ 33 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا، في حين نجد النسبة الأقل 1.4 % عند فئة **أكبر من 15** من أراء الأساتذة الذين لا يرون أن هناك

صعوبات في التركيب (حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية و التعليمية) التي تواجههم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة، كما نجد مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن آراءهم في الخانة (لا) 25.0 % و هي أقل بكثير اي ما يعادل الربع من مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن تصوراتهم في الخانة (نعم). و هذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 =0.000 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 في حين بلغ الارتباط 0.825 و هو إرتباط قوي جدا مما يؤكد وجود أثر للصعوبات في تركيب التعلمات التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية، و منه نستطيع القول أن عملية التركيب من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

تركيب التعلمات من المشكلات التي يعاني منها الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي فالتلميذ يتلقى تعلمات مختلفة في وسائل التكنولوجيا ولكي يقوم بدمج هذه المعلومات في عملية واحدة وجب الممارسة العملية حتى يجد التلميذ كل ما درسه يتجسد أمام عينه وهنا يحدث التركيب في التعلمات.

جدول رقم (75): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وصعوبات التقويم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم .

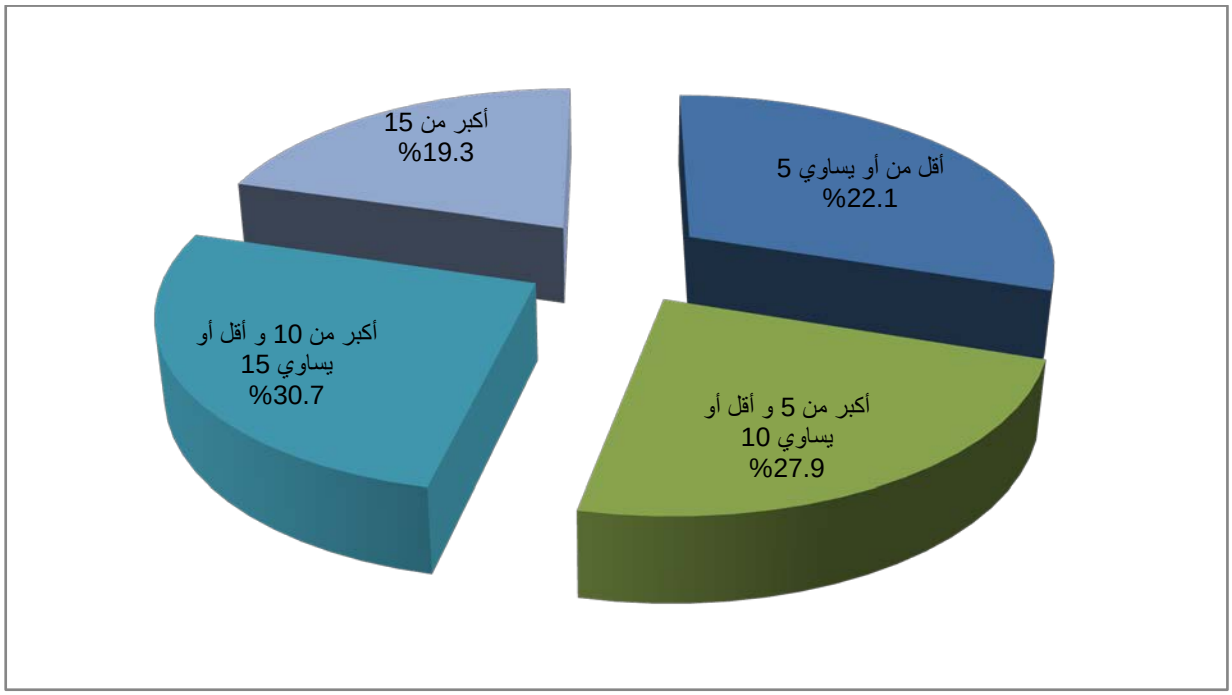
			هل هناك صعوبات في التقويم تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ؟ (تصنيف بلوم)		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,1%	0,0%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	24	15	39
		%	17,1%	10,7%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,3%	11,4%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	21	6	27
		%	15,0%	4,3%	19,3%
المجموع		التكرار	103	37	140
		%	73,6%	26,4%	100,0%
Pearson's R		*Value*	*,165*	*Approx. Sig.*	*,041[c]*

يبين الجدول رقم (75) صعوبات التقويم (وفق تصنيف بلو وم للأهداف التربوية و التعليمية) التي تواجه الأساتذة أثناء الممارسة التربوية من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال أثناء العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة ثانية ثانوي لماد ة اللغة العربية و مادة الرياضيات ، و التي تتضح من خلال النسبة 73.6 % المعبرة بـ(نعم) للأساتذة الذين يرون أن هناك صعوبات في الت قويم أثناء إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية التي أتت مع المقاربة بالكفاءات و نلاحظ ذلك أكثر عند الفئة **أقل من أو يساوي 5 و هي فئة ذات مستوى ضعيف جدا** بنسبة مقدرة بـ : 22.1 % بعدد تكرارات بلغ 31 تكرار من مجموع الأساتذة المقدرين بـ : 140 أستاذا، في حين نجد النسبة الأقل 0.0 % عند **أقل من أو يساوي 5 أي نفس الفئة ذات**

المعدلات الضعيفة المعبرة عن أراء الأساتذة الذين لا يرون أن هناك صعوبات في التقويم (حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية و التعليمية) التي تواجههم أثناء العملية التعليمية التعلمية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة، كما نجد مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن أرائهم في الخانة (لا) 26.4 % و هي أقل بك ثير اي ما يقارب الربع من مجموع نسب المبحوثين المعبرين عن تصوراتهم في الخانة (نعم). و هذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون درجة المعنوية لديه sig2 = 0.041وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 في حين بلغ الارتباط 0.165 و هو ارتباط ضعف و لكنه دال ، مما يؤكد وجود أثر للصعوبات في التقويم التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية، كما يؤكد ذلك المنحنى البياني رقم (08) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و صعوبات التقويم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ، و منه نستطيع القول أن عملية التقويم من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في توظيف الوسائل التكنولوجي ا للإعلام و الاتصال التي مع متطلبات المقاربة بالكفاءات والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي.

تجدر الإشارة أن الأساتذة قد انطبعت لديهم تصورات سلبية جعلتهم يعتقدون أن المقاربة بالكفاءات لم توظف عملية إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال بقدر كبير في العملية التعليمية التعلمية بحيث ظهرت صعوبة في عملية التقويم عند التلاميذ للتعلمات التي تلقوها من قبل الأساتذة أي أنه من المفروض حسب رأي الأساتذة أن تحقق عملية استخدام الوسائل التكنولوجية الشروط التي تجعل التلميذ قادرا على إصدار أحكام مؤسسة على معايير نحو تعلمات مكتسبة و من الواضح أن هذه الصعوبة في التقويم ظهرت نتيجة عدم الدراية الكافة للأساتذة بالاستخدام الجيد لهذه التقنية الحديثة و إدراجها في العملية التعليمية التعلمية بطريقة صحيحة نتيجة لضعف المستوى التكويني للأساتذة خصوصا الذين

التحقوا بالتدريس بعد تكوينهم منذ مدة طويلة لأن إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الإيصال جاء مع الإصلاحات التربوية الجديدة،



منحنى بياني رقم(17) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وصعوبات التقويم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم

2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الرابعة:

– أبرزت النتائج أن أراء الأساتذة تركزت حول تأكيد التأثير السلبي لعدم تلقي أي تكوين لإستخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تبين أن الأساتذة الذين لم يتلقوا أي تكوين كانت النسبة الغالبة و في المقابل نجد أضعف نسبة للأساتذة الذين تلقوا دورات تكوينية أثناء الخدمة بنسبة 1.4% أما الفئة الأخرة فهي بنسبة 42.1% للأساتذة المتكونين قبل التدريس حيث أكدوا أن التكوين أعطى لهم صورة واضحة عن كيفية إدماج و استخدام الوسائل التكنولوجية من أجل زيادة استيعاب و فهم التلاميذ عن طريق الاستفادة من التطور التكنولوجي في تيسير إيصال المعلومات و تعزيز المهارات، و ذلك لما لوسائل التكنولوجيا الإعلام والاتصال من دور كبير في تفعيل التعليم حسب ما يرى ذلك الباحثين و علماء الاجتماع، " فنجد **(بورديو)** يوليها ثقة كبيرة كأدوات مساعدة في عملية الإصلاح الديمقراطي للتعليم و كوسائل فعالة في عملية إعادة بناء بنية العلاقات التربوية، لكن تكنولوجيا التعليم ليست في ذاتها هي المحدد أو المساعد في عملية الإصلاح التعليمي. فالوسائل التكنولوجية إنما تعتمد في عملها على نسق الوظائف الفنية و الاجتماعية للنظام التربوي القائم...لذا يؤكد **(بورديو)** أن فعالية تكنولوجيا التعليم تكمن في مدى تأثيرها في بنية علاقات الاتصال التربوي في العملية التربوية، كأن تكون مؤثرة في تغيير أو إزالة معوقات المكان و الزمان، أو مؤثرة في توجه العملية التعليمية، بحيث تصبح مرتكزة حول المتعلم الذي يمكن أن يستخدم التكنولوجيا في تعليمه في الوقت الذي يشاء أو مؤثرة في خلق علاقات جديدة أكثر ديمقراطية لعملية الاتصال البيداغوجي ذاتها."(بدران و البيلاوي ، 2003 ،ص ص 138–139)، كما تجدر الإشارة أن عملية نجاح الأستاذ في استخدام هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال تتوقف على مشكلة التكوين التي تطرح هنا بقوة لأن المتكونين قبليا ساعدتهم كثيرا في ممارسة مهامهم ونوعا ما المتكونين أثاء الخدمة أم غير المتكونين فيجدون معاناة كبيرة في ممارسة مهامهم المنوطة

بهم، و كما نعلم أن العصر الحالي هو عصر التقانة الحديثة و التطور التكنولوجي لذا يجب على الأستاذ مسايرة هذا الكم المعلوماتي الهائل و محاولة تعلمه و إتقان استخدامه لتوظيفه لاحقا في تقديم و شرح الدروس كما سعت إلى ذلك طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي ترى أن إدماج هذه الوسائل البيداغوجية أمر ضروري و حتمي من أجل السير الحسن للعملية التعليمية التعلمية و التي تعزز عملية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

– لاحظنا من خلال تصورات الأساتذة حول مدى إستخدام وسائل التكنولوجية للإعلام و الإتصال في بناء وشرح دروس المقرر و إلا أن النسبة الغالبة كانت للذين كانت أراءهم تنفي إستخدامهم لهذه الوسائل في العملية التعليمة التعلمية و عليه يمكننا القول أن التأثير سلبي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية والرياضيات ، حيث نجد نسبة الأساتذة التي لا تستخدم هذه الوسائل 52.1 % و تأتي بعدها نسبة 45 % الذين يوظفون الوسائل التكنولوجية البيدغوجية في التدريس أما الأساتذة المتبقين و المقدرة نسبتهم 2.9 % فيستخدمون هذه الوسائل أحيانا، و من تحليل موضوعي لهذه النتائج فإن الإنطلاقة تكون من ضم النسبتين الثانية و الأخيرة فتصبح 47.9% إن هاتين الفئتين من الأساتذة يستخدمون هذه الوسائل مقابل نسبة الفئة الأولى و بالتالي لقد تقلص الفارق بينهما و أصبحوا متقاربين بالإضافة إلى هذا التقارب نجد الذين لا يستخدمون هذه التقنية الحديثة قد يتجه قصور تصوراتهم نحو عدم إدراكهم الجيد لأهمية هذه الوسائل و دورها في الرفع من مستوى الفهم والإستيعاب عند التلاميذ حيث يجد التلميذ الصورة والصوت المعبرين عن الفكرة التي يطرحها الدرس فتقع الكفاءة المرجوة لديه، وهذا راجع لعملية التكوين التي لم تلبي حاجاتهم المعرفية و متطلبات تفعيل استخدام هذه الوسائل الإيضاحية، فالمشكلة في المدارس الثانوية بالجزائر تفتقر إلى هذه الوسائل في باقي المواد وهذا ما يطرح مشكلة التجريد فالتلميذ لا يمكنه إدراك كنه الأشياء إلا بالتصور والتصور لا يأتي من الأشياء المجردة فلهذا وسائل

الإيضاح التكنولوجية لها من الضرورة بما كان، كما قد يفسر عدم الاستخدام بعدم توفر الأجهزة لتنفيذ هذه التقنية خصوصا عند الأساتذة الذين أجابوا بأحيانا أي أنهم يستعملونها إذا ما توفرت في المؤسسة التعليمية، حيث نستخلص وجود عاملين أساسين في توظيف و استخدام الأساتذة للوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال في بناء و تحضير الدروس و كذا شرحها عن طريق هذه الوسائط البيداغوجية الداعمة للعملية التعليمية التعلمية هما عملية التكوين و توفر هذه الوسائل و مستلزماتها بالمؤسسة التربوية.

– أبرزت النتائج المستقاة من أراء الأساتذة إفراد مجتمع البحث تأكيد وجود أثر لعدم توظيف المقاربة بالكفاءات بتوعية الأستاذ والتلميذ بضرورة إدماج الوسائل التكنولوجية كطريقة حديثة للتدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي، حيث أدرجت الإصلاحات التربوية الحديثة عدة مكونات تربوية بيداغوجية حديثة و تم تسخير الميكانيزمات اللازمة لتوظيفها في الميدان، و من بين أهم هذه المدخلات الجديدة على المنظومة التربوية الجزائرية و التي تم اقتباسها من نظم تعليمية العالمية التي أثبتت نجاحها في إخضاع هذه التقانة الرقمية الموسومة بتكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة و إدماجها في العملية التعليمية التعلمية للرفع من مستوى التعليم في بلدانهم، حيث ظهر هذا المكون البيداغوجي الجديد في المكونات البنائية للمناهج التعليمية المصاحبة لهذه الإصلاحات، و هذا ما لمسناه من خلال تصفح المنهاج الدراسي و الوثيقة المرافقة له و كذا دليل الأستاذ الذي وفرته مديريات التربية للمؤسسات التعليمية سواء على شكل ورقي أو على شكل أقراص مضغوطة، أين نجد كم معتبر من الإرشادات و التوجيهات للأساتذة تشرح لهم أهمية و دور تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و ضرورة إدماجها من أجل تبسيط عملية التدريس و ترسيخ التعلمات الواردة في المقرر الدراسي بواسطة طريقة التدريس المقاربة بالكفاءات التي تسعى لإدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و تؤكد على إلزامية مسايرة التكنولوجيا الحديثة و عالم الرقمنة الذي يفرض نفسه بقوة يوما بعد يوما حتى أصبح من الدعائم التي تقوم عليها أسس السياسات التعلمية في العالم، و مع هذا نلاحظ وجود خلل وظيفي في دور المقاربة بالكفاءات بتوعية الأساتذة و التلاميذ بإدماج تكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية، و باعتبار المنظومة التربوية نسق يضم

عدة أنساق فرعية أين يسعى كل نسق من هذه الأنساق إلى العمل على توازن و استقرار النسق العام و منه على الاستمرارية و التطور الإيجابي نحو الأفضل، و انطلاقا من الخلفية النظرية لرواد النظرية البنائية الوظيفية و أبرزهم في هذا المنحى نجد (ميرتون) الذي أكد على ضرورة التكيف و التكامل و التساند بين الأنساق و إن حدث خلل في إحدى وظائف هذه الأنساق أدى ذلك إلى اختلال توازنه و عدم استقراره و الفشل في مهامه و منه التأثير سلبا على عملية التبادل و التساند الوظيفي بينه و بين الأنساق الفرعية الأخرى و بالتالي على النسق العام ، لقد أشار العديد من الباحثين و المتتبعين للشأن التربوي إلى وجود عدم تناسق بين إدراج مكونات المناهج الجديدة و آليات تفعيلها في اليدان من قبل الأساتذة و هذا ما نلمسه في حالة دراستنا و ما إستخلصناه من النتائج المعبرة عن تصورات المبحوثين التي أكدت هذا الخلل و المتمثل في سوء برمجة و توظيف التكوين و التربصات و الدورات التدريبية المتعلقة باستيعاب الأساتذة و مدى تكيفهم مع الطرق الحديثة للتدريس أي المقاربة بالكفاءات و التي كانت من بين أهم إفرازاتها استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة في العملية التعليمية التعلمية لرفع مستوى التحصيل الدراسي ، فكيف لأستاذ لم يستوعب هذه الطريقة أن يقوم بإيصال التعلمات إلى التلاميذ؟. ففاقد الشيء لا يعطيه، أي أن عدم استيعاب الأساتذة لما جاء من أساليب و أنماط منهجية في طرق التدريس المقاربة بالكفاءات قد يعود إلى عدم تلقيهم تكوينا كافيا يصبحون بإمكانهم التجاوب و التفاعل مع هذه التقنيات البيداغوجية الحديثة و تؤسس لديهم قاعدة معرفية تدعمه التطبيقات الميدانية أثناء الممارسة الفعلية داخل الصف الدراسي.

– أظهرت النتائج المعبرة عن مدى توظيف المقاربة بالكفاءات للوسائل التكنولوجية و أثرها كطريقة حديثة للتدريس بالمؤسسة التعليمية المتمثلة في ثانويات بلدية الجلفة حسب رأي أساتذة مادتي اللغة العربية و الرياضيات للسنة ثانية ثانوي و الذي يت ضح في النسبة التي عبرت بـ(لا) أي عدم توظيف المقاربة بالكفاءات لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة و المقدرة بـ : 56.4 % و في المقابل نجد في خانة (نعم) النسبة الأقل 43,6 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين يرون أن المقاربة بالكفاءات قد وظفت الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية. من الملاحظ أن النسبة الأكبر هي التي تؤكد وجود أثر سلبي أي أنه بعدم توفير المؤسسات لهذه الوسائل البيداغوجية الضرورية

للعملية التربوية يصبح الأستاذ عاجزا عن تقديم درسه كما هو مقرر في المنهاج الدراسي و بالتالي لا يتحقق ملمح الخروج كما هو مسطر في خطة البرنامج مما يؤثر ذلك على تحصيل التلاميذ، إن الأستاذ الذي تلقى تكوينا يؤهله إلى التجسيد المثالي لمحتوى المنهاج و المزود بمهارات و خبرات مهنية يكون قادرا على تحقيق نتائج جيدة إذا ما توفرت الوسائل البيداغوجية التكنولوجية للإعلام و الاتصال فبدونها لا يمكنه أن يحقق نتائج ذاتها بنفس الجودة و نفس الوقت(الحجم الساعي)، و قد ذهب بعض الأساتذة غلى تأكيدهم إلى عدم الحاجة الملحة لهذه الوسائل الإيضاحية خاصة في مادة اللغة العربية(الأدب العربي) الذي لا يحتاج حسب رأيهم إلا إلى تلقي المعلومات و استيعابها و حفظ ما يلزم حفظه نظرا لطبيعة المادة التي يستلزم فيها الحفظ من أجل الاستشهاد و الاستدلال في المواطن التي تستدعي ذلك و الأمر قد يكون تقريبي بالنسبة لمادة الرياضيات التي يرى أصحاب هذا التوجه أنها تتطلب الفهم و الانتباه و التركيز الذهني، ولكن المتتبع للتطورات الحاصلة في علم المناهج الدراسية و القفزات العلمية التي شهدها عالم البيداغوجيا اليوم يرى حتما ضرورة إخضاع هذه المواد إلى مخبر التكنولوجيا و عالم الحوسبة الذي أستطاع أن يدخل التقنيات الحديثة في تدريس هذه المواد و تيسير فهمها و استيعابها شأنها شأن المواد الأخرى و هذا تطبيقا للمنظور العلمي الذي يرى أن التلميذ يستطيع أن يفهم و يستوعب الأشياء الأكثر تجريدا و المجسدة صوتا و صورة، فعلم اللسانيات أصبح أكثر تطورا و تجسيدا لمخارج الحروف و تصحيح النطق حينما وظف الحاسب الآلي إضافة تيسير البحث و المقارنة و السرعة غي التناول للمعلومات، و قد يكزن نفس الشئ بالنسبة لمادة الرياضيات إضافة إلى التناول البياني الهندسي من خلال رسم منحيات الدوال، حيث نجد أن التحصيل الدراسي الجيد في هذه المواد متعلق بالتكوين الجيد للأستاذ و توعيته بأهمية استخدام و توظيف الوسائل التكنولوجية للأعلام و الاتصال في عملية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مع توفر هذه الوسائل البيداغوجية بالمؤسسات التربوية.

– لقد لاحظنا أن النسبة الأكبر المعبرة عن تصورات الأساتذة ترى أن هناك أثر سلبي لعدم تخصيص حجم ساعي مناسب من قبل المقاربة بالكفاءات لإدماج الوسائل التكنولوجية تماشيا مع الطرق الحديثة للتدريس على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي ، وقد يرجع هذا السبب لسوء التخطيط الإستراتيجي

للمناهج التربوية إلى جانب تكوين و تدريب الأستاذ على التحكم أكثر في الزمن المخصص لكل مادة في المقرر ضمن المنهاج الدراسي، حيث أبان تقسيم الحجم الساعي على المواد اللغة العربية والرياضيات لا يتناسب ومتطلبات الدروس والمحاور وكذا مع استعمال الزمن في الأسبوع وهذا الاختلاف في التناسق بين المحتوى والزمن يؤدي إلى الارتباك في تقسيم الدروس حيث إذا زاد الحجم الساعي أدى إلى تفتيت الدروس وإذا نقص الحجم الساعي أدى إلى تراكم الدروس وهذا في كلتا الحالتين يوثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ وإلى إضعاف أداء الأستاذ، و هذا الثقل في المناهج أدى بالوزارة الوصية إلى تخفيف المناهج و تحديد قائمة المواد التي مسها التخفيف عن طريق تعليمة وزارية رقم 2008/73 الصادرة في جوان 2008 و طبقت خلال السنة الدراسية 2009/2008 حيث أدخلت تخفيفات على مناهج التعليم الثانوي بغرض تحقيق انسجام بين محتويات المناهج و المواقيت الرسمية المخصصة لها. و سنعطي مثال توضحي عن تخفيف المناهج من قبل وزارة التربية الوطنية و كان من بين هذه المواد المعنية بالتخفيف مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات للصف الثاني ثانوي كمايلي:

*** السنة ثانية ثانوي :**

أ- المواد التي مسها التخفيف:

اللغة العربية ، الرياضيات ، تاريخ و جغرافيا، العلوم الإسلامية، الفلسفة، علوم الطبيعة والحياة، ، الفيزياء، اللغة الانجليزية، اللغة الإسبانية.

ب- المواد التي لم يمسها التخفيف:

اللغة الفرنسية ، اللغة الألمانية ، الأمازيغية ، التربية الفنية ، التربية البدنية والرياضية.

- أبرزت النتائج المستقاة من أراء الأساتذة حول وضع المقاربات بالكفاءات لسيناريوهات بيداغوجية بالمنهاج أو بالوثيقة المرافقة للمنهاج و التي ترسم معالم الوضعية التعليمية التعلمية لا تؤثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية، و ذلك أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وضعت مناهجا لها

و كتبا مرافقة لهذه المناهج يستعين بها الأستاذ عند إعداده لهذه الدروس وتساعده في ضبط المذكرات من الناحية الشكلية والتصورية ولكن لم تضع سيناريوهات محتملة يمكن للأستاذ أن يقع فيها والتي تجعله مستعدا لها، فهذا الاستعداد يعطي ثقة كبيرة للأستاذ أمام التلاميذ ويجعله أكثر تحكما وأكثر تأثيرا وإقناعا، و لكن يرى البعض أن السيناريوهات البيداغوجية ليست مهمة لدرجة أن لها تأثيرا فارقيا في التحصيل الدراسي و يمكن التغلب على العقبات التي تواجه الأستاذ و التي قد تتخلل الدرس عن طريق الخبرة التي يمتلكها الأستاذ المتمرس و بالاستعانة بدليل الأستاذ الذي يعطيه إشارات و تنبيهات يسترشد بها الأستاذ في بناء الدرس و تحضيره و طريقة إلقائه، أما الأستاذ الذي لا يمتلك الخبرة الكفاية التي تؤهله من تجاوز الصعوبات المصاحبة في تحضير الدرس بطريقة سليمة فقد يحتاج إلى دورات تكوينية تساعده على فهم و استيعاب الطرق البيداغوجية السليمة في استخدام الأساليب و الأنماط الحديثة في إعداد الدروس على شكل سيناريوهات و نماذج بيداغوجية تسهل تقديم الدروس من قبل الأستاذ و فهمه و استيعابه من طرف التلاميذ في نفس الوقت.

– أكدت تصورات الأساتذة أن هناك صعوبات معرفية تواجههم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم حسب التصنيف الذي ذكره (بلووم) في تصنيفه للأهداف التربوية و التعليمية لها تأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي ، و ذلك أن الأساتذة يعانون من هذه الصعوبات المعرفية الخاصة بالوسائل التكنولوجية وهذا الإشكال نابع من كونه يفتقد إلى التكوين في هذا المجال ، فالوسائل التكنولوجية تتطلب معرفة بالعتاد وكيفية التعامل معه وكيفية صيانته وكذلك البرمجيات تتطلب كيفية تثبيتها وكيفية إزالتها لان الإحاطة بكيفية استعمال الوسائل عامل أساسي في التحكم الجيد فيها و منه يسهل عليه تطويعها في إعداد و بناء دروسه و تقديمها و شرحها بكل سهولة و نجاح فعملية إدماج وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية التعلمية ضرورة حتمية أملتها

التطورات العلمية الحاصلة في مجال المعرفة العلمية و في المناهج الدراسية الحديثة و تماشيا مع بيداغوجيات عالم العصرنة من أجل الجودة التعليمية في مؤسساتنا التعليمية. و منه أضحى من الضروري و المحتم أن يكون الأستاذ لمعرفة البرامج التي تتطابق مع العتاد حتى يمكن تشغيل العتاد، بالإضافة تكوينه في استخدام و توظيف البرامج الخدماتية كالورد(microsoft winword) المتخصص في معالجة النصوص والإكسل (microsoft exel) المتخصص للجداول الحسابية والأكسس (microsoft access) المتخصص في معالجة قاعدة البيانات و المعطيات ...الخ ليستطيع تخطي حاجز الصعوبات المعرفية.

- أبرزت النتائج التي عبرت عن آراء الأساتذة بالأغلبية على أن هناك صعوبات في الفهم تواجه هم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ، مما يؤكد وجود أثر للصعوبات في ال تحليل التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية و منه نقول أن عملية إيصال التعلمات من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي. و يرجع هذا إلى أن الأستاذ يعاني صعوبات في فهم مفاهيم ومصطلحات الوسائل التكنولوجية لأنها مفاهيم دخيلة على الأستاذ والتلميذ كذلك وعلى خلاف الوسائل التكنولوجية خارج الإطار الأكاديمي لا يمكن تطبيق المعارف العامية في حجرة الدرس لابد من أسس ومحاور يسير عليها للتماشي مع الكفاءة العرضية المنشودة لذا يجب أن يخضع الأستاذ إلى دورات تكوينية و تربصات تزوده بمعارف و تقنيات حول استخدام الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال و كيفية توظيفها في العملية التعليمية التعلمية، وهذا من أجل حصول الفهم المؤهل للأستاذ حتى يحقق الفهم المنشود عند التلميذ.

– إن عملية تطبيق التعلمات أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات تشكل صعوبة بيداغوجية تعيق الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في القسم من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية حسب رأي النسبة الأكبر من الأساتذة المعبرة عن آراءهم، والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي ، وقد يرجع سوء التطبيق أو انعدامه إلى أسباب تكوينية حصلت عند الانتقال من نظام تربوي إلى نظام تربوي جديد يعتمد كلية على الوسائل التكنولوجية الحديثة، فالأستاذ الذي لم يتلقى تكوينا قبل التحاقه بعملية التدريس قد ألف نظاما كلاسيكيا يعتمد على الطريقة القديمة في الشرح و التقديم بوسائل بسيطة أصبح من الصعب عليه الانتقال الفجائي بين عشية و ضحاها إلى نظام بيداغوجي حديث يرتكز أساسا على طرق تدريسية جديدة كالمقاربة بالكفاءات التي وظفت هذه الوسائل بشدة، و كذلك هو الشأن عند الأساتذة الذين التحقوا مباشرة بممارسة عملية التدريس فهم يفتقرون إلى الرصيد المعرفي و التكويني الذي يمكنهم من تطبيق إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، لذا أصبح تكوين الأساتذة عن طريق مختلف الدورات أو الندوات أو التربصات أمرا إلزاميا، لان المنهاج و الوثيقة المرافقة له أو حتى مختلف الوثائق البيداغوجية سواء الورقية أو بشكل أقراص مضغوطة لا تفي بالغرض، حيث لن يتمكن الأستاذ من فهم و استيعاب عملية التطبيق بدون الممارسة الفعلية لهذا التطبيق، لقد أشار الخبراء التربويون و المختص في البيداغوجيا إلى أهمية عملية التطبيق لأنه حينما نضع التلميذ في وضعية مشكلة فإننا نثير فيع الدافعية نحو استغلال معارفه السابقة و توظيف مهارته و خبراته لحل هذه المشكلة والأمر كذلك عند علماء الاجتماع خصوصا أصحاب النظرية البنائية الوظيفية الذين يرون الأفراد خاضعين لإرادة النسق الذي ينتمون إليه و يعملون على تنفيذ تمثلاته و يسعون إلى تحقيق أهدافه عن طريق التكامل و التساند الوظيفي المنوط بهم، و عند حصول خلل في هذه الوظيفة والذي سماها (روبرت ميرتون) بالخلل الوظيفي فإن الأفراد أصبحوا أمام مشكلة وجب عليهم تجاوزها و إصلاح هذا الخلل و تعديله، و كإسقاط هذا الأمر على التلاميذ في القسم الدراسي أثناء العملية التعليمية التعلمية حينما يضعهم الأستاذ أمام وضعية مشكلة و

يطلب منهم الخروج منها بحلول مجدية كانت عملية تطبيق ما حصّلوه من تعلمات و اكتسبوه من خبرات هي طريقهم إلى الحل.

– أظهرت نتائج أراء الأساتذة أفراد مجتمع البحث بالأغلبية على أن هناك صعوبات في التحليل تواجه هم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم(حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية و التعليمية) و بالتالي فـأن عملية التحليل صعوبة تعيق الأساتذة في توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات و منه تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي ، فالنظام التربوي انتقل من مرحلة تعليم المقاربة بالأهداف التي تعتمد على التعليم النظري الذي يمارس التلقين والتصور والخيال ويخلو من كل ما هو عملي أو ميداني أو ممارسة، في حين يعتمد النظام الجديد وفق الإصلاح التربوي حسب المقاربة بالكفاءات على النشاط الذاتي والعمل الورشي وعلى الممارسة العملية التي يرى فيها التلميذ الواقع ويتفاعل معه مما قفز بنوعية المعرفة من مجرد تصورات ومفاهيم إلى مدارك وحقائق جعلت من عملية تحليل التعلمات خطوة أساسية نحو التفكير و تنشيط العمل الذهني و القدرة على التمييز و المقارنة فإدماج الوسائل التكنولوجية يمكن التلميذ من استغلال هذه القدرات العقلية أحسن استغلال و يوفر البيئة المحفزة و المساعدة على توظيفها من أجل خلق تصور شامل حول هذه التعلمات و يمكن من ترسيخ هذه التعلمات في ذهن التلميذ بأقل وقت و جهد ممكن، إن الأساتذة الذين تلوقوا تكوينا سواء قبليا أو أثناء الخدمة هم الأوفر حظا في النجاح لأداء مهامهم البيداغوجية نظرا لتمكنهم من استخدام و استعمال الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال الحديثة التي جعلتهم قادرين على استغلال هذه التقنات الحاسوبية أحسن استغلال و دمجها في العملية التعليمية التعلمية ليصبح التلميذ قادرا على الفهم و التحليل بصورة أفضل وأحسن من ذي قبل.

– لاحظنا أن أغلبية تصورات الأساتذة و أراهم تؤكد أن وجود أثر للصعوبات في تركيب التعلمات التي تعترض الأساتذة أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية ، و منه نستطيع القول أن عملية التركيب من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جاءت مع المقاربة بالكفاءات والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة

العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي في جميع الشعب، حيث أن تركيب التعلمات من المشكلات التي يعاني منها الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي فالتلميذ يتلقى تعلمات مختلفة في وسائل التكنولوجيا ولكي يقوم بدمج هذه المعلومات في عملية واحدة وجب الممارسة العملية حتى يجد التلميذ كل ما درسه يتجسد أمام عينه وهنا يحدث التركيب في التعلمات و لكي يتحقق ذلك يجب أن يكون الأستاذ يمتلك رصيدا معرفيا و تطبيقيا يستطيع من خلاله إيصال تعلماته للتلميذ بطريقة سلسلة مع تأكيد ترسيخها في ذهنه و خلق تصورات تجعله قادرا على تجسيد عملية التركيب لكل تعلماته باستخدام الوسائل التكنولوجية متخطيا كل الحواجز و الصعوبات التي قد تعيق توظيفه لهذه الوسائل.

– توصلنا من خلال النتائج المعبرة عن آراء الأساتذة بالأغلبية أن التقويم (حسب تصنيف بلووم) من الصعوبات التي تعترضهم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمة التعلمية، كما يؤكد ذلك المنحنى البياني رقم (08) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و صعوبات التقويم عند إدماج الوسائل التكنولوجية في التعليم ، و منه نستطيع القول أن عملية التقويم من الصعوبات التي تواجه الأساتذة في توظيف الوسائل التكنولوجي ا للإعلام و الاتصال التي مع متطلبات المقاربة بالكفاءات والتي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية و مادة الرياضيات في السنة الثانية ثانوي . لقد صنف (بلووم) للأهداف التعليمية جدول سمي تصنيف (بلووم) للأهداف التعليمية و قد احتوى هذا التصنيف عدة فئات لبعد العمليات المعرفية و هي(التذكر والفهم ، التفسير، التطبيق، التحليل ، التركيب ، التقويم) و ما يهمنا هنا هو عملية التقويم و التي لا يقصد بها التقويم البيداعوجي و لكن المقصود بها هو عملية تقويم التلميذ أي أن يكون قادرا على أن " يقوم عمل أحكام مؤسسة على معايير و مستويات معيارية"(أندرسون و كرازوول، 2006،ص82) و من هذا المفهوم الذي يقارب مفهوم التقويم البيداغوجي في كونه عملية إصدار أحكام تستند محكات و معايير ثابتة فكذلك التلميذ أثناء تعلماته التي تلقاها من قبل الأستاذ يصبح قادرا على أن يقوم مضمون التعلمات وفق منهجية معينة و ضوابط تحدد أحكامه، و تجدر الإشارة أن هؤلاء الأساتذة انطبعت لديهم تصورات سلبية جعلتهم يعتقدون أن المقاربة بالكفاءات لم توظف عملية إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال بقدر كبير في العملية التعليمية التعلمية بحيث ظهرت

صعوبة في عملية التقويم عند التلاميذ للتعلمات التي تلقوها من قبل الأساتذة أي أنه من المفروض حسب رأي الأساتذة أن تحقق عملية استخدام الوسائل التكنولوجية الشروط التي تجعل التلميذ قادرا على إصدار أحكام مؤسسة على معايير نحو تعلمات مكتسبة و من الواضح أن هذه الصعوبة في التقويم ظهرت نتيجة عدم الدراية الكافة للأساتذة بالاستخدام الجيد لهذه التقنية الحديثة و إدراجها في العملية التعليمية التعلمية بطريقة صحيحة نتيجة لضعف المستوى التكويني للأساتذة خصوصا الذين التحقوا بالتدريس بعد تكوينهم منذ مدة طويلة لأن إدماج الوسائل التكنولوجية للإعلام و الإيصال جاء مع الإصلاحات التربوية الجديدة، وبقي الإشارة إلى الأساتذة الذين التحقوا بالتدريس و ممارسة المهنة مباشرة بدون تكوين مسبق أنهم قد تلقوا دروس تكوينية و دورات أثناء الخدمة و لكنها غير كافية من ناحية الحجم الساعي المخصص للتكوين مع غياب التربصات التطبيقية التي تزيد من تمكنهم من الفهم و الاستيعاب الجيد و كذا اكتساب المهارات اللازمة التي تمكن من التحصيل الدراسي الجيد و تحقق من خلالها الأهداف التربوية المبتغاة.

نتيجة الفرضية الرابعة :

جاء النظام التربوي الجديد المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات بتصورات جديدة تتماشى مع الحداثة والتغير الحاصلين في المجتمعات بغزو الوسائل التكنولوجية الحديثة وخاصة المتعلقة بالإعلام والاتصال حيث من مبادئ المقاربة بالكفاءات تكوين كفاءة للتلميذ تتماشى مع الواقع الاجتماعي وبما أن الواقع مليء بهذه الوسائل فلا بد للتلميذ التمكن منها ولهذا كان لزاما على المدرسة الاعتناء بتكوين التلاميذ على هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة ، لكن الإشكال الذي وقع داخل المدارس الثانوية هي أن الوسائل موجودة ولكن ليس بصورة كافية تجعل جميع التلاميذ يمارسونها بحرية حتى يشبعوا رغباتهم وفضولهم والمشكل الثاني هو ضعف كفاءة الأساتذة في حد ذاتهم في ممارسة هذه الوسائل، إذ يفتقد الأستاذ إلى التكوين الأكاديمي فيما يخص ممارسة هذه الوسائل، فالأستاذ يعتمد على هذه الوسائل بمجهوداته واجتهادته الفردية التي اكتسبها عن طريق الخبرة الشخصية والممارسة الخاصة ولهذا وجب تكوين الأستاذ بصورة علمية حتى تكون الكفاءة المرجوة لدى التلميذ تستند على أساس علمي وعملي يمكن له ممارستها في الواقع .

ولهذا يمكن إثبات الفرضية الرابعة التي ترى أن لاستخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في منظومة الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير سلبي على التحصيل الدراسية في منظومة الإصلاحات التربوية الجديدة داخل المدارس الثانوية في مادتي اللغة العربية والرياضيات لمختلف الشعب.

الفصـــل السادس

عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة

1 عرض و تحليل جداول الفرضية الخامسة

2 الاستنتاج الجزئي للفرضية الخامسة

1 -عرض و تحليل جداول الفرضية الخامسة

- نص الفرضية: لعملية تكوين الأساتذة تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

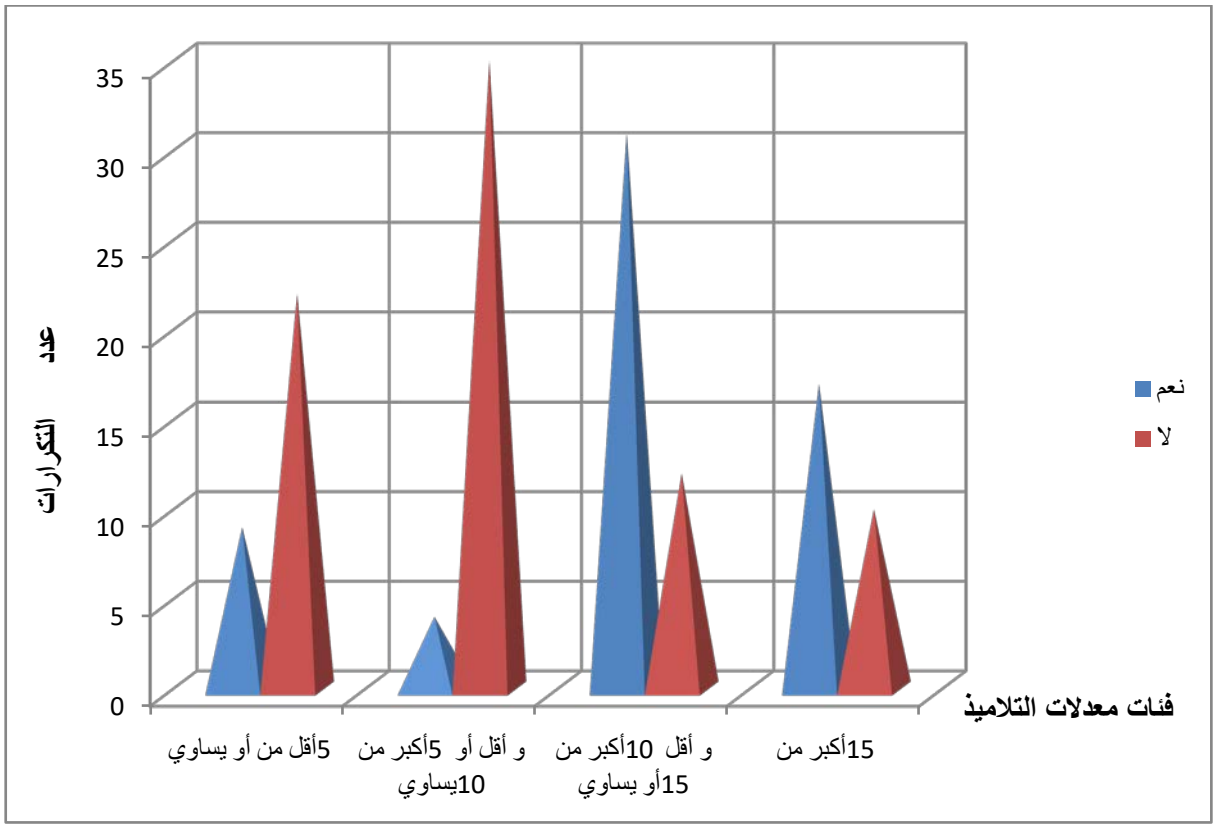
جدول رقم (76): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتكوين قبل ممارسة مهنة التدريس.

			هل تلقيت تكوينا قبل ممارستك لمهنة التدريس ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	9	22	31
		%	6,4%	15,7%	22,1%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	4	35	39
		%	2,9%	25,0%	27,9%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	31	12	43
		%	22,1%	8,6%	30,7%
	أكبر من 15	التكرار	17	10	27
		%	12,1%	7,1%	19,3%
المجموع		التكرار	61	79	140
		%	43,6%	56,4%	100,0%
Pearson's R		*Value*	-,881	*Approx. Sig.*	
				,000c	

من خلال الجدول رقم (76) الذي يوضح الأثر بين التكوين قبل ممارسة مهنة التدريس و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات حيث تبين أن الأساتذة الذين يرون أن هناك أثر سلبي في تلقي الأساتذة تكوينا قبل الممارسة الفعلية لمهنة التدريس بنسبة تقدر بـ 56,4 % حيث كانت النسبة الكبيرة 25 % عند الفئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، أما الأساتذة الذين يرون أن هناك أثر إيجابي تلقي الأساتذة تكوينا قبل أدا ء الخدمة في العملية التعليمية التعلمية التي صاحبت المقاربة بالكفاءات فقد كانت نسبتهم **43,6** % حيث بلغت النسبة الكبيرة 22.1% عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، و مما سبق تبين لنا أن فئة الأساتذة الذين قالوا (لا) كانت نسبتهم أكبر من الذين قالوا (نعم) ، وهذا ما يثبته معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.000 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R=-0.881 وهو ارتباط سلبي قوي جدا ، ومنه يمكن القول أن عدم تلقي

الأساتذة لتكوين مسبق قبل مزاولتهم لمهنة التدريس يؤثر سلبا على النتائج الدراسية للتلاميذ، والمنحنى البياني رقم(09) يوضح هذا الأثر أكثر بين التحصيل الدراسي والتكوين قبل ممارسة مهنة التدريس في الصف الدراسي و من خلال تجسيد العملية التعليمية التعلمية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية لجميع الشعب.

التكوين يؤسس قاعدة لدى الأساتذة تمكنهم من ممارسة العملية التربوية ويؤسس لديهم خلفية نفسية اجتماعية عن تركيبة التلميذ مما يجعل العملية التعليمية التعلمية تسير بسلاسة وتنعكس على المردود العام للمؤسسة التربوية. وقد لاحظنا من خلال إستجابات المبحوثين أن عدد التكرارات 79 الممثل لإغلبية الأساتذة الذين أجابوا بعدم تلقيهم تكوين مسبق هم مجموع الأساتذة خريجي الجامعات و في المقابل نجد عدد تكرارات 61 و هم مجموع الأساتذة الذين تلقوا تكوينا مسبقا خريجي المعاهد و عددهم 5 و خريجي المدارس العليا للأساتذة و عددهم 56 أي بمجوع 61 أستاذ(كما هو مبين في الجدول رقم 3)، لذا أصبح من السهل تعليل إختلاف رؤى الأساتذة حول العملية التعليمية التعلمية و التصورات التي إنطبعت لديهم حول كيفية تجسيدها وفق طبيعة التكوين القبلي إن وجد، فعدم تلقي تكوين مسبق لا ينفي وجود بعض التصورات الذاتية لدى الأساتذة عن الممارسة البيداغوجية و من هنا تكمن الفروق في إسقاطات هذه التصورات على أرض الواقع و بالتالي تظهر الإختلافات في نتائجها و منه على التحصيل الدراسي للتلاميذ.



منحنى بياني رقم (18) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتكوين قبل ممارسة مهنة التدريس

جدول رقم (77): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والتكوين أثناء الخدمة

			هل تلقيت تكوينا أثناء الخدمة حول المناهج الجديد ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,00%	22,10%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	0	39	39
		%	0,00%	27,90%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	41	2	43
		%	29,30%	1,40%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	27	0	27
		%	19,30%	0,00%	19,30%
المجموع		التكرار	68	72	140
		%	48,60%	51,40%	100,00%
Pearson's R		*Value*		*Approx. Sig.*	
		0,866		,000 [c]	

من خلال الجدول رقم (77) الذي يوضح الأثر بين التكوين أثناء ممارسة مهنة التدريس و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات حيث تبين أن الأساتذة الذين لا يرون أن التكوين حين أداء الخدمة يؤثر فيما يتعلق بطرق التدريس الحديثة و المتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي أتت ضمن متطلبات المناهج الدراسية الحديثة حيث بلغت بنسبتهم 51.40 % و هي النسبة الأكبر، كما بلغت أكبر نسبتهم في خانة (لا) 27,90 % عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، في حين نجد نسبة 48,60 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين تلقوا تكوينا فيما يخص مفرزات المناهج الدراسية أتناء الممارسة المهنية، حيث كانت النسبة الأقل في خانة (نعم) و المقدرة بـ 0,00 % عند الفئتين و هما الفئة الأولى أقل من أو يساوي 5 و الفئة الثانية أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، وهذا ما يؤكده معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.000 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R=0.866 وهو ارتباط إيجابي قوي جدا ، ومنه يمكن القول أن تلقي الأساتذة لتكوين أثناء مزاولتهم لمهنة التدريس لا يؤثر كثيرا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية .

أظهر الأساتذة المتكونين أثناء الخدمة قابلية كبيرة لتطوير كفاءاتهم البيداغوجية ومهاراتهم الفنية ومن دراية بجوانب نفسية واجتماعية للتلميذ وفق هذا الأسلوب من التكوين الذي يساير فيه الأستاذ الطرح النظري بالتطبيق الميداني المباشر مما يرسخ المفاهيم والأساليب الجديدة التي تلقاها وهذا على خلاف التكوين القبلي الذي تكون فيه المعلومات بعيدة عن فترة التطبيق مما يخلق فجوة في تصور وإدراك الأستاذ لهذه المعارف والخبرات .

جدول رقم (78): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والأيام الدراسية التكوينة لدى الأستاذ

			هل التكوين الذي تلقيته هو على شكل أيام دراسية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	2	29	31
		%	1,40%	20,70%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	1	38	39
		%	0,70%	27,10%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	41	2	43
		%	29,30%	1,40%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	24	3	27
		%	17,10%	2,10%	19,30%
المجموع		التكرار	68	72	140
		%	48,60%	51,40%	100,00%
Pearson's R		Value	0,756-		
		Approx. Sig.	,000c		

من خلال الجدول رقم (78) الذي يوضح الأثر بين نوعية و شكل التكوين الذي تلقاه الأساتذة و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات حيث تبين أن الأساتذة الذين لا يرون أن التكوين الذي تلقوه لم يكن على شكل أيام دراسية و بالتالي هو لا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ حيث بلغت بنسبهم في الخانة (لا) 51.40 % و هي النسبة الأكبر، كما بلغت أكبر نسبة في هذه الخانة 27.10 % عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، في حين نجد نسبة 48,60 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين تلقوا تكوينا على شكل أيام دراسية حيث كانت النسبة الأقل في خانة (نعم) و المقدرة بـ 0.70 % عند الفئة الثانية أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ، وهذا ما يؤكده معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.000 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R= −0.756 وهو ارتباط إيجابي قوي جدا ، ومنه يمكن القول أن تلقي الأساتذة لتكوين و إن كان على شكل أيام دراسية فهو لا يؤثر كثيرا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية .

التكوين أثناء الخدمة يجعل الأستاذ يمارس التكوين بطريقة عملية من خلال الأيام الدراسية بالإضافة إلى اللوائح والتعليمات التي يتلقاها من الإدارة والجهات المعنية وهذا ما يجعل الأستاذ يطبق هذه المفاهيم والتعليمات الجديدة ويرى نتائجها أمامه مما يدفعه إلى إثارة التساؤلات و الإشكالا ت لدى المسئولين المباشرين وهذه الطريقة و إن كانت لديها بعض الإيجابيات المتمثلة في بقاء الأستاذ مطلعا دوما حسب تنظيم هذه الأيام الدراسية عن كل ما هو جديد في عالم البيداغوجيا و التدريس إلا أنها لا تعتبر كافية في وصول الأستاذ قليل الخبرة و المهارات أن يتكيف مع البيئة التعليمة و يصبح قادرا على أداء واجبه على أتم وجه مقارنة بالأستاذ الذي تلقى تكوينا مسبقا و اكتسب خبرة طويلة في مجال التدريس تؤهله أن يتحكم في زمام الأمور و يؤدي ما عليه من واجبات اتجاه التلاميذ و يصل بهم إلى ما تصبو إليه الأهداف التربوية المسطرة.

جدول رقم (79): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و الدورات التكوينية للأستاذ

			هل التكوين الذي تلقيته هو على شكل دورات تكوينية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	23	8	31
		%	16,40%	5,70%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	32	7	39
		%	22,90%	5,00%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	3	40	43
		%	2,10%	28,60%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	0	27	27
		%	0,00%	19,30%	19,30%
المجموع		التكرار	58	82	140
		%	41,40%	58,60%	100,00%
Pearson's R		*Value*		*Approx. Sig.*	
		0,661-		,000c	

من خلال الجدول رقم (79) الذي يوضح الأثر بين نوعية و شكل التكوين الذي تلقاه الأساتذة و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات حيث تبين أن الأساتذة الذين لا يرون أن التكوين الذي تلقوه لم يكن على شكل دورات تكوينية و بالتالي هو لا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ حيث بلغت بنسبهم في الخانة (لا) 58.60 % و هي النسبة الغالبة، كما بلغت أكبر نسبة في هذه الخانة 28.60 % عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، في حين نجد نسبة 41.40 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين تلقوا تكوينا على شكل دورات تكوينية حيث كانت النسبة الأقل في خانة (نعم) و المقدرة بـ 0.00 % عند الفئة الثانية أكبر من 15، وهذا ما يؤكده معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.000 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي α = 0.01 وكان معامل الارتباط بيرسون R=−0.661 وهو ارتباط إيجابي قوي ، ومنه يمكن القول أن تلقي الأساتذة لتكوين على شكل دورات تكوينية لا

يؤثر على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية .

الدورات التكوينية للأستاذ تكون بمثابة محطات تربوية يلاحظ فيها الأستاذ مدى مسايرته للمناهج التربوية والوثائق المرافقة لها وهذا ما يجعله يقوم بعملية التقييم ومن ثم عملية التقويم التي تساعده في رفع مستوى التحصيل الدراسي، حيث وجدنا حسب تصورات الأساتذة أن تلقي تكوينا على شكل دورات تكوينية لا يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للتلاميذ و قد يرجع هذا الاختلاف في التصورات إلى طبيعة تكوين كل فئة من الأساتذة و إلى طريقة التحاق كل فئة من الأساتذة بالتدريس فمنهم من إلتحق بمهنة التدريس بعد فترة تكوينية سبقت التحاقهم بالممارسة التربوية المهنية تلقوا خلالها عدة معارف نظرية أعقبتها تربصات ميدانية لذا فهم يروا أن هذا التكوين لا يضيف إلى معارف و خبراتهم الشيء الكثير و أن جديد التربية يصلهم عن طريق الندوات التربوية بين الحين و الأخر، أما الأساتذة الجدد الملتحقين مباشرة بعد تخرجهم من الجامعة فيرون أن هذه الدورات التكوينية تعينهم على فهم بيداغوجيا التدريس أثناء الخدمة مما يجعلهم يمارسون التكوين بطريقة عملية من خلال هذه الدورات التكوينية و الندوات ومن خلال التعليمات التي يتلقونها من الإدارة والجهات المعنية وهذا ما يجعل الأستاذ يطبق هذه المفاهيم والتعليمات الجديدة ويتحقق من نتائجها بنفسه وهذه الطريقة في التكوين تجعل الأستاذ يصحح أخطائه بطريقة تلقائية تمتاز باستمراريتها المرافقة له طول الفترة المخصصة لهذه الدورات التكوينية و إلى أن يصل الأستاذ إلى قدر كافي من الفهم و الاستيعاب لما قدم له من طرف المكونيين تبعا للبرنامج المسطر لهذا الغرض، يُمَكِنُ الأستاذ من القيام بدوره في العملية التعليمية التعلمية داخل الصف الدراسي.

جدول رقم (80): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي وشكل التربصات التكوينية للأستاذ

			هل التكوين الذي تلقيته هو على شكل تربصات ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	23	8	0
		%	16,40%	5,70%	0,00%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	33	5	1
		%	23,60%	3,60%	0,70%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	9	34	0
		%	6,40%	24,30%	0,00%
	أكبر من 15	التكرار	1	26	0
		%	0,70%	18,60%	0,00%
المجموع		التكرار	66	73	1
		%	47,10%	52,10%	0,70%
Pearson's R		Value	0,284-	Approx. Sig.	
				,001c	

من خلال الجدول رقم (80) الذي يوضح الأثر بين نوعية و شكل التكوين الذي تلقاه الأساتذة و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تبين أن الأساتذة الذين لا يرون أن التكوين الذي تلقوه على شكل تربصات لا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ حيث بلغت بنسبهم في الخانة (لا) 52.10 % و هي النسبة الكبيرة، كما بلغت أكبر نسبة في هذه الخانة 24.30 % عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، في حين نجد نسبة 47.10 % المعبرة عن أراء الأساتذة الذين تلقوا تكوينا على شكل تربصات حيث كانت النسبة الأقل في خانة (نعم) و المقدرة بـ 0.70 % عند الفئة الثانية أكبر من 15، وهذا ما يؤكده معامل ارتباط بيرسون حيث كانت درجة المعنوية sig2= 0.001 وهي عند مستوى الدلالة الافتراضي $\alpha = 0.05$ وكان معامل الارتباط بيرسون R=-0.284 وهو ارتباط ضعيف سلبي و لكنه دال ، ومنه يمكن القول أن تلقي الأساتذة لتكوين على شكل تربصات لا يؤثر و لكن ليس بقدر كبير جدا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية .

أشكال التربصات القبلية والميدانية لكل لها دورها وفائدتها حسب وضعية الأستاذ فالتربصات المغلقة التي تمارسها المعاهد التكنولوجية سابقا وحاليا تعطي للأستاذ خلفية علمية عن المتعلم ومكوناته النفسية والاجتماعية والجسمية حتى يتعامل مع هذا المتعلم دون تحميله ما لا يطيق ، وكذلك تكسبه المعارف وطرق وأساليب التعلم أما التربصات الميدانية فهي تساعد الأستاذ على تصحيح الهفوات البيداغوجية التي يقع فيها وكذا الإحاطة بفنيات العمل التربوي.

جدول رقم (81): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و العلاقة بين الجانب النظري أثناء التكوين والواقع التطبيقي

			هل هناك علاقة بين الجانب النظري أثناء التكوين والواقع التطبيقي ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	39	0	39
		%	27,90%	0,00%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	8	35	43
		%	5,70%	25,00%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	5	22	27
		%	3,60%	15,70%	19,30%
المجموع		التكرار	83	57	140
		%	59,30%	40,70%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,730		*Approx. Sig.*
					,000c

من خلال الجدول رقم(81) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و العلاقة بين الجانب النظري أثناء التكوين والواقع التطبيقي من خلال الممارسة الفعلية لمهنة تدريس تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة العربية و الرياضيات تبين أن نسبة 27,9 % و هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن هناك علاقة بين ما اكتسبوه من معارف نظرية أثناء التكوين و بين الواقع الميداني أثناء تجسيد هذا الجانب النظري عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 في حين بلغت النسبة الإجمالية لهذه الخانة 59.3 % و هي النسبة الغالبة مقارنة مع المجموع الإجمالي لخانة (لا) بنسبة 40.7 % للأساتذة الذين كان جوابهم بنفي العلاقة بين التكوين النظري و التطبيق الميداني حيث كانت أقل نسبة في هذه الخانة 0.0 % عند الفئتين على التوالي الفئة الأولى أقل من أو يساوي 5 و الفئة الثانية أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 و هما فئتان ضعيفتان في المستوى التحصيلي بالنظر إلى الفئتان المتبقيتان في نفس الخانة السابقة عند التلاميذ

المتحصلين على معدلات متوسطة إلى معدلات جيدة جدا أي الفئتان المرتبتان تصاعديا، الفئة الأولى أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و الفئة الثانية أكبر من 15، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = 0.730 و هو ارتباط قوي موجب مما يدل على أن ما تعلمه الأساتذة و اكتسبوه كزاد معرفي نظري له علاقة بالجانب التطبيقي أثناء العملية التعليمية التعلمية ضمن متطلبات طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي استحدثت مع الإصلاحات التربوية الجديدة و بالتالي لها تأثير موجب على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لمختلف الشعب.

الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية التي تلقاها الأستاذ تجعل منه يرى الصورة التي انطبعت عنده عن المتعلم والعملية التربوية حين يمارسها، إذ يجد اختلافات لكنها ليست جذرية بل يمكنه تصحيح ذلك التصور الخاطئ وهذا ما يرقى بالأستاذ إلى المستوى المطلوب من التحصيل الدراسي لدى المتعلم، فالربط بين الجانبين النظري و التطبيقي ضروري جدا نظرا لعملية التكامل التي بينهما حيث ما يطبق الأستاذ في الميدان عملية تجسيد لتلك التعلمات و المعارف النظرية، و تجدر الإشارة أن الأستاذ قد يصدم بواقع مخالف لما كان يتوقعه و هذا راجع لطبيعة التكوين الذي تلقاه و كذا الاستعداد المسبق عن طريق محكاة الواقع البيداغوجي عن طريق التربصات الميدانية التي تسهل عملية الانتقال التدريجي من البيئة النظرية إلى البيئة الحقيقية و التي يكون فيها الأستاذ وجها لوجه أم التلاميذ و داخل القسم الذي ينتظر البيئة البيداغوجية الحيوية المليئة بالنشاط و المشاركة و الحوار التلاميذ و بين الأستاذ المزود بالمعارف و الكفاءات التي تجعله يقود صفه الدراسي بكل مهارة و يدفع بالتلاميذ نحو اكتساب التعلمات و الخبرات و بالتالي التحصيل الدراسي المرغوب فيه.

جدول رقم (82): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و المهارات المكتسبة خلال الفترة التكوينية

			هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بمهارات فهم العملية التعليمية التعلمية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	39	0	39
		%	27,90%	0,00%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	12	31	43
		%	8,60%	22,10%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	8	19	27
		%	5,70%	13,60%	19,30%
المجموع		التكرار	90	50	140
		%	64,30%	35,70%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,652		*Approx. Sig.*
			,000c		

من خلال الجدول رقم(82) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و بين البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية و مدى تزويد الأساتذة بمهارات فهم العملية التعليمية التعلمية من خلال التجسيد الميداني للتعلمات المكتسبة أثناء التدريب في الصف الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تبين أن نسبة 27,9 % و هي الأكبر في الخانة (نعم) ل لأساتذة الذين يرون أن هناك علاقة بين ما زودتهم به الفترات التدريبية لفهم العملية التعليمية التعلمية عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، و كانت النسبة الإجمالية لهذه الخانة 64.3 % و هي النسبة الغالبة مقارنة مع المجموع الإجمالي لخانة (لا) بنسبة 35.7 % للأساتذة الذين كانت أرائهم تصب في عدم وجود علاقة بين مهارات الفهم المكتسبة من برامج التدريبات لاستيعاب العملية التعليمية التعلمية و بين التحصيل الدراسي للتلاميذ حيث كانت أقل نسبة في هذه الخانة 0.0 % عند الفئتين على التوالي الفئة الأولى أقل من أو يساوي 5 و الفئة

الثانية أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 و هما فئتان ضعيفتان في المستوى التحصيلي بالنظر إلى الفئات الأخرى في نفس الخانة و هذا عند التلاميذ المتحصلين على معدلات متوسطة إلى معدلات جيدة جدا أي الفئتان الفئة الأولى أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و الفئة الثانية أكبر من 15، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = 0.652 و هو ارتباط متوسط متجه نحو القوة مما يؤكد أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأساتذة بمهارات فهم العملية التعليمية التعلمية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات المصاحبة للمناهج الدراسية المرافقة للإصلاحات التربوية الجديدة و منه نقول بوجود تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية .

فنيات العمل التربوي يكتسبها الأستاذ من خلال الممارسة التربوية لا يمكن تدريسها فالأستاذ الذي لديه خلفية علمية اكتسبها من خلال التكوين تساعده على فهم سلوكيا ت المتعلمين وتكسبه مهارات التعامل مع المتعلمين وتساعده في إيصال المعارف والكفاءات المرجوة بدون أي مشاكل، لذا نجد أكثر الأساتذة أكدوا أن هذه التدريبات قد زودتهم بوعي واقعي أعطاهم الصورة الميدانية المنتظرة أثناء الممارسة البيداغوجية و أن ما تم تلقيهم من معلومات نظرية أثناء عملية التكوين لم يتم إستيعابه جيدا إلا من خلال هذه التدريبات المرافقة لعملية التكوين، و ما زاد في صقل هذه التعلمات و تثبيتها هي الممارسة الفعلية أثناء أداء الأستاذ لوظيفته التدريسية التي أضافت الشيء الكثير لمهارته المكتسبة و زادت من خبراته التربوية.

جدول رقم (83): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى استيعاب المناهج الجديدة خلال الفترة التكوينية

			هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بمهارات استيعاب المناهج التربوية المطبقة في الإصلاحات الجديدة ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	29	2	31
		%	20,70%	1,40%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	35	4	39
		%	25,00%	2,90%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	16	27	43
		%	11,40%	19,30%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	9	18	27
		%	6,40%	12,90%	19,30%
المجموع		التكرار	89	51	140
		%	63,60%	36,40%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,528		
		Approx. Sig.	,000c		

من خلال الجدول رقم(83) الذي يوضح الأثر بين ا لبرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية التي قد زودت الأساتذة بمهارات استيعاب المناهج التربوية المطبقة في الإصلاحات التربوية الجديدة خلال الفترات التكوينية على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، تبين أن نسبة 25.0 % و هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تمكين الأساتذة من فهم و استيعاب المناهج الدراسية المعدة لمسار بيداغوجي محدد لتحقيق العملية التعليمية التعلمية و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، و كانت النسبة الإجمالية لهذه الخانة 63.6 % و هي النسبة الأكبر بالنظر إلى المجموع الإجمالي لخانة (لا) بنسبة 36.4 % للأساتذة الذين كانوا يرون أن هذه التدريبات المبرمجة من خلال التدريبات المسطرة لم تزودهم بمهارات فهم المناهج الدراسية فهما عميقا يؤهلهم للتطبيق الجيد لمحتويات هذا المقرر

الدراسي المندرج تحت هذه المناهج حيث كانت أقل نسبة في هذه الخانة 1.40 % عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = 0.528 و هو ارتباط متوسط لكنه دال مما يؤكد أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأساتذة بمهارات فهم المناهج التربوية المطبقة في الإصلاحات التربوية الجديدة و هذا ما يدلل على وجود تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية .

تطرح المناهج الجديدة مفاهيم عديدة صعب على الأساتذة التعامل معها إذ لاحظنا أن الأساتذة يتعاملون مع المفهوم بصورة سطحية لا تعين على الإلمام بماهيته وما يمكن أن ينتج عنه، فمثلا الكفاءة العرضية ليست لديها أي تطبيق في الواقع لدى الأساتذة بحيث أن اختيار الدروس يتماشى مع الاتساق بينهم حتى يكون هناك رابط معرفي يشد المتعلم، و عليه فوجود برامج تدريبية ترافق الفترات التكوينية أمر ضروري و ملح لأن الأستاذ المبتدأ بحاجة ماسة إلى فهم و استيعاب المناهج الجديدة التي سبق و أن تعرف عليها نظريا فمثلا المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا تدريس حديثة لا يستطيع الأستاذ أن يطبقها مباشرة في الميدان أثناء أداء مهامه بدون الاقتراب منها أكثر من خلال التدريبات المصاحبة للتكوين، حيث يكتسب الأستاذ الجرأة الكافية و الثقة بالنفس أمام التلاميذ في تجسيد هذه المقاربة بكل خطواتها المنهجية في العملية التعليمية التعلمية بنجاح، ليكون الأستاذ بذلك باعث أمل و ثقة في نفوس التلاميذ و يثير فيهم الدافعية نحو الإنجاز لأنه قد أعطاهم أثناء تلقيهم التعلمات بهذه الصورة القدوة و المثال الذي يجب أن يحتذى به من خلال أداءه المتميز و حرصه على إنجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيقه للأهداف المرجوة.

جدول رقم (84): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج خلال الفترة التكوينية

			هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بمهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	26	5	31
		%	18,60%	3,60%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	31	8	39
		%	22,10%	5,70%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	12	31	43
		%	8,60%	22,10%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	8	19	27
		%	5,70%	13,60%	19,30%
المجموع		التكرار	77	63	140
		%	55,00%	45,00%	100,00%
Pearson's R		***Value***		***Approx. Sig.***	
		0,474		,000c	

من خلال الجدول ر قم(84) الذي يوضح الأثر بين البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، تبين أن نسبة 22.10 % و هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينيةي الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، وكذلك نفس النسبة موجودة في خانة (لا) عند الأساتذة الذين لا يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوين يةي الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج عند الفئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 في حين كانت أقل نسبة 3.60 % في نفس الخانة السابقة عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ،أما النسبة الإجمالية الأكبر كانت عند الخانة (نعم) والمقدرة بـ 55% في حين كانت النسبة

الأقل في الخانة (لا) والمقدرة بـ 45 % ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = 0.474 و هو ارتباط متوسط لكنه دال مما يؤكد أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج الدراسي و هذا ما يدل على وجود تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية .

الوثائق المرافقة للمنهاج تساعد المتعلم على الممارسة التربوية فهي أكثر عملياتيا من المنهاج إذ وجدنا جل الأساتذة يتعاملون مع هذه الوثيقة لأنها توضح العملية التربوية بطرق إجرائية أما المنهاج فهو أكثر تجريدا من الوثيقة، لذا نجد الأستاذ يلجأ إلى الوثيقة في غالبية الحالات، و الأمر المساعد على فهم كيفية التعامل مع هذه الوثيقة كان من خلال التدريبات المرافقة للفترات التكوينية التي أعطت للأستاذ المبتدأ الصورة الواضحة عن الأساليب و الطرق المنتهجة خلال الممارسة البيداغوجية و تسير معه خطوة بخطوة وفق المنهجية المسطرة في المنهاج الدراسي لكل مادة مقررة، كما تجدر الإشارة أن الوثقية المرافقة للمنهاج تساعد الأستاذ في التحضير الجيد للدرس و التخطيط له مسبقا ليتمكن من تقديم درسه بكل سهولة و يكون على دراية تامة بمجريات الدرس و توقع مدى تفاعل التلاميذ معه و مشاركتهم فيه و بالتالي تقدير الأستاذ لمدى تحقق ملمح الخروج المستهدف، و منه نستطيع القول إستنادا إلى تصورات الأساتذة التي تؤكد النتائج الميدانية بأهمية تلقي التدريبات المرافقة لفترات التكوين في فهم و إستيعاب الأستاذ محتوى هذه الوثيقة و إكتسابه مهارات تجعله قادرا على تنفيذ خطواتها و تجسيد محتوياتها في العملية التعليمية التعلمية بكل جدارة مما يحقق إقترابا أكبر نحو تحقيق التحصيل الدراسي الجيد لدى التلاميذ.

جدول رقم (85): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التزود بمهارات التخطيط السلس للدروس خلال الفترة التكوينية

			هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بمهارات التخطيط السلس للدروس ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,00%	22,10%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,30%	18,60%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	17	26	43
		%	12,10%	18,60%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	11	16	27
		%	7,90%	11,40%	19,30%
المجموع		التكرار	41	99	140
		%	29,30%	70,70%	100,00%
Pearson's R		*Value*	-0,297	*Approx. Sig.*	,000c

من خلال الجدول رقم(85) الذي يبين الأثر بين البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات التخطيط السلس للدروس على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، تبين أن نسبة 22.10 % و هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات التخطيط السلس للدروس و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على أقل من أو يساوي 5، وكانت أقل نسبة بـ 0.00 % موجودة في خانة (لا) عند الأساتذة الذين لا يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات التخطيط السلس للدروس عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ،أما النسبة الإجمالية الأكبر كانت عند الخانة (نعم) والمقدرة بـ

70.70% في حين كانت النسبة الأقل في الخانة (لا) والمقدرة بـ 29.30 % ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه 0.000c= sig2 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = −0.297 و هو ارتباط ضعيف ومنه نستطيع القول أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات التخطيط الاستراتيجي المحكم للدروس مما يدل على وجود تأثير إيجابي لهذه المهارات على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية وذلك في إطار متطلبات المقاربة بالكفاءات ضمن المنهاج الدراسي الذي جاء مع الإصلاحات التربوية الجديدة.

يلجأ الأستاذ للتخطيط للدروس لخدمة الكفاءة العرضية فالدروس تكمل بعضها حتى تتكون كفاءة وإدراك شاملين لدى التلميذ تجاه معرفة معينة فتناول موضوع معين يجب أن يطرح بصيغ مختلفة حسب اختلاف المواد ولهذا لابد من التخطيط قبل انطلاق الدروس، و من بين أهم العناصر التي يجب على الأستاذ مراعاتها هي كيفية بناء الدروس و التحضير الجيد لها ليضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية و يتمكن من إيصال المعارف و المكتسبات العلمية إلى التلاميذ و تأكيد فهمهم و استيعابهم لما قدم لهم، حيث لاحظنا من خلال تصورات الأساتذة أن التدريبات التي تخللت الفترات التدريبية قد أعطتهم الحافز القوي نحو التخطيط المسبق لما سوف يقدمه من دروس و منحتهم المهارة التي يحتاجونها لتجسيد ذلك أثناء الممارسة المهنية البيداغوجية، وقد تأكد لهم ذلك على أرض الواقع فالإعداد و التخطيط الجيد لمجريات الدرس يعطي الأستاذ الدراية الكافية عن خطوات الدرس و توقع استجابات التلاميذ و مدى تجاوبهم مع ما يقد لهم من تعلمات كما يمنح الأستاذ الثقة بالنفس فيصبح دائم الاستعداد و البذل و العطاء من أجل تحقيق ما يسعى إليه و الوصول إلى نتائج جيدة و تحصيل دراسي معتبر للتلاميذ.

جدول رقم (86): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التزود بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ خلال الفترة التكوينية

			هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	0	31	31
		%	0,00%	22,10%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	13	26	39
		%	9,30%	18,60%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	18	25	43
		%	12,90%	17,90%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	5	22	27
		%	3,60%	15,70%	19,30%
المجموع		التكرار	36	104	140
		%	25,70%	74,30%	100,00%
Pearson's R		*Value*		*Approx. Sig.*	
		0,174-		,040c	

من خلال الجدول رقم (86) الذي يبين الأثر بين البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تبين أن نسبة 22.10 % و هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على أقل من أو يساوي 5، وكانت أقل نسبة بـ0.00 % موجودة في خانة (لا) عند الأساتذة الذين لا يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ،أما النسبة الإجمالية الأكبر كانت عند الخانة (نعم) والمقدرة بـ

74.30% في حين كانت النسبة الأقل في الخانة (لا) والمقدرة بـ 25.70 % ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه 0.040c= sig2 وهي عند مستوى الدلالة 0.05=α وكان R = - 0.174 و هو ارتباط ضعيف لكنه دال ومنه نستطيع القول أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية لم تزود الأستاذ بمهارات تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة مما يدل على وجود تأثير سلبي لمهارات تحديد وإيجاد حلول للمشكلات على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية والتي قد تعترض التلاميذ أثناء مسارهم الدراسي.

إن تحديد الأستاذ لمشكلات التلاميذ خلال الفترة التكوينية لهو خطوة أولى أساسية في وضع خطة لكيفية تناول الدروس فالطرائق التي يستخدمها الأستاذ تستند للفروق الفردية ومدى استيعاب كل فئة للدروس المقدمة من طرف الأستاذ ويستند للتقويم لمعرفة مدى استيعاب التلميذ وثمة ضبط المشكلة التي يقع فيها التلميذ، حيث أن الأستاذ الذي لم يتلقى رصيد نظري كافي خلال مدة التكوين التي تسبق توظيفه لممارسة المهنة ليس بإمكانية أن يقوم بعملية فحص تشخيصي بيداغوجي للتلاميذ ليعرف وضعية كل تلميذ و من ثم يحدد نوع المشكلة التي يعاني منها هذا التلميذ ثم يباشر المعالجة البيداغوجية لكل حالة على حسب ما تقتضيه الضرورة و من هنا نجد أن الأستاذ الذي تلقى تكوينا مسبقا أكثر حظا من الأستاذ الأخر الذي تلقى تكوينا لفترات محدودة و يرجع هذا لطبيعة التكوين فالأول تكوينه محكم و يمتد لسنوات و يشمل معظم الجوانب النظرية المدعمة بالتطبيقية و المتعلقة بعلوم التربية و البيداغوجيا و علم النفس السيكولوجي و علم الاجتماع و كل هذه المعارف تؤهله بأن يضطلع على الحالة النفسية السلوكية للتلميذ و ربطها بالحالة الاجتماعية و من هذا المنطلق يكمن الفرق بينهما وعليه يختلف أداء كليهما مما يحدث الفارق الكبير في المردودية والنتائج المحققة.

جدول رقم (87): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و التزود بمهارات الدراية بأساليب وطرق التقويم المختلفة والتحكم بها خلال الفترة التكوينية

			هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بمهارات الدراية بطرق التقويم المختلفة والتحكم بها ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	24	15	39
		%	17,10%	10,70%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	21	22	43
		%	15,00%	15,70%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	17	10	27
		%	12,10%	7,10%	19,30%
المجموع		التكرار	93	47	140
		%	66,40%	33,60%	100,00%
Pearson's R		Value	0,289		
		Approx. Sig.	,001c		

من خلال الجدول رقم (87) الذي يبين الأثر بين البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات الدراية بطرق التقويم المختلفة والتحكم بها على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تبين أ ن النسبة الإجمالية الأكبر كانت عند الخانة (نعم) والمقدرة بـ 66.40% في حين كانت النسبة الإجمالية الأقل في الخانة (لا) والمقدرة بـ 33.60 % كما نلاحظ أن نسبة 22.10 % هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات الدراية بطرق التقويم المختلفة والتحكم بها و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أقل من أو يساوي 5، وكانت أقل نسبة بـ 0.00 % موجودة في خانة (لا) عند الأساتذة الذين لا يرون أن البرامج التدريبية المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات

الدراية بطرق التقويم المختلفة والتحكم بها عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =c0.001 وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = 0.289 و هو ارتباط ضعيف لكنه دال ومنه نستطيع القول أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات الدراية بطرق التقويم المختلفة والتحكم بها مما يؤكد وجود تأثير إيجابي لمهارات أنماط التقويم المختلفة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية والتي تؤهلهم على المقدرة على تحكم أكبر لمختلف أساليب التقويم الدراسي.

إن الإلمام بطرق وأساليب التقويم يجعل الأستاذ يصنف التلاميذ إلى فئات حسب الفروق الفردية، وكذلك يستطيع معرفة الهفوات التي يقع التلاميذ من خلال العملية التعليمية التعلمية ولهذا نجد التقويم جزءا من البيداغوجيا ودراية الأستاذ بهذه الأنواع من التقويم أساس العملية التربوية التي يمارسها الأستاذ داخل المدرسة، و لعل تعدد أنواع التقويم البيداغوجي أتاح الفرصة للأستاذ أن يتعرف على قدرات و مستويات التلاميذ حيث بإمكانه أن يوظف ثلاثة أنواع من التقويم سبق له أن تعرف عليها و استوعبها خلال التدريبات التكوينية و هي التقويم التشخيصي الذي يحدد بموجبه الأستاذ المعارف و المكتسبات القبلية عند التلميذ ليعرف بذلك مستواها مبدئيا ثم يستخدم التقويم التكويني الذي تتم فيه عملية بناء المعارف و المهارات من خلال الدروس و النشاطات التربوية المختلفة ثم ينتقل أخيرا إلى التقويم التحصيلي أين يتم تقويم مختلف التعلمات التي اكتسبها التلميذ طول فترة العملية التعليمية التعلمية في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية المرحلة الدراسية كما لا ننسى التقويم المستمر الذي يرافق التلميذ عبر مساره الدراسي، حيث تجدر الإشارة أن أغلب استجابات المبحوثين أشارت إلى أهمية التدريبات في تأكيد فهم و استيعاب الأستاذ لمختلف أنواع التقويم البيداغوجي الذي أتى ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات المصاحبة لإصلاح المناهج الدراسية، حيث اتضحت هذه الأهمية في دراية هذا الأستاذ بأنماط و أساليب التقويم

البيداغوجية الحديثة و قناعته باستخدامها كبديل عن طرق التقويم الكلاسيكية التي أثبتت عجزها في تحقيق التحصيل الدراسي المرغوب فيه.

جدول رقم (88): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي ومدى تغطية الدروس التي تتلقونها عبر مختلف أشكال التكوين

			في رأيك هل هذه الدروس التي تتلقونها عبر مختلف أشكال التكوين تعتبر ؟		المجموع
			كافية	غير كافية	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	1	30	31
		%	0,70%	21,40%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	1	38	39
		%	0,70%	27,10%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	32	11	43
		%	22,90%	7,90%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	19	8	27
		%	13,60%	5,70%	19,30%
المجموع		التكرار	53	87	140
		%	37,90%	62,10%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,624-		*Approx. Sig.*
			,000c		

من خلال الجدول رقم (88) الذي يبين مدى كفاية و تغطية دروس المقرر الدراسي التي يتلقاها الأساتذة عبر مختلف أشكال التكوين على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تبين أن النسبة الإجمالية الأكبر كانت عند الخانة (لا) والمقدرة بـ 62.10% للأساتذة الذين عبروا عن رأيهم بعدم كفاية الدروس التي يتلقونها أثناء فترات التكوين و التدريب في حين كانت النسبة الإجمالية الأقل في الخانة (نعم) والمقدرة بـ 37.90 % للأساتذة الين يرون أن هذه الدروس المقدمة لهم خلل فترة التكوين و التدريب كانت كافية، كما نلاحظ أن نسبة 27.10 % هي الأكبر في الخانة (لا) للأساتذة الذين لا يرون أن الدروس التكوينية كافية و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10، وكانت أقل نسبة بـ 0.70 % موجودة في خانة (نعم) عند الأساتذة الذين يرون كفاية البرامج التكوينية التدريبية في تغطية

الدروس المسطرة ضمن السلسلة الزمنية التكوينية الهادفة إلى تزويد الأساتذة بمهارات التدريس عند الفئة أقل من أو يساوي 5 ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.001c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان R = – 0.624 و هو ارتباط قوي سلبي و دال ومنه نستطيع القول أن الدروس التي تلقاها بعض الأساتذة خلال الفترات التكوينية و التدريبية لم تكن في المستوى الذي يؤهلهم لممارسة العملية التعليمية التعلمية بكل أريحية لكونها غير كافية كما و كيفا و بالتالي فإن لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية .

تعد الدروس التي يتلقاها الأستاذ خلال الفترة التكوينية بمثابة القاعدة التي يرتكز عليها من الناحية المعرفية والنفسية والجسمية والبيداغوجية والتشريعية، ولهذا فهذه المعارف تساعده على الإلمام بشتى المواضيع، أما الجوانب النفسية فتجعله يلم بأنواع النمو والانفعالات والأمراض التي تصيب الطفل من الناحية الجسمية والنفسية ، كذلك يتكون الأستاذ على طرائق التدريس المختلفة القديمة والحديثة وفي نفس الوقت لابد على الأستاذ أن يلم بالقوانين واللوائح التي تنظم العملية التربوية من حوله وتضبط الحق والواجب لدية وتسير العلاقات بين مستخدمي التربية، و أن عدم كفاية هذه الدروس ينتج عنه شح المعارف العلمية لدى الأستاذ خصوصا في الجانب المنهجي و العلمي و ما يتعلق بنظريات التربية و التعليم سواء المرتبطة بعلم التربية أو علم الاجتماع أو علم النفس و التي تمنحه الزاد المعرفي و الخلفية النظرية التي تمكنه من معرفة بيداغوجيا التعليم و طرق التدريس كما تجعله على دراية بالحالة النفسية السيكولوجية للتلميذ المتمدرس خصوصا في مرحلته الحرجة ألا و هي مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي و تمكنه من معرفة و تفسير مختلف أنواع السلوك الصادرة عنه وعليه فعدم كفاية التكوين المتمثلة في عملية إعداد الأستاذ و تحضيره جيدا لا تسمح له أن يكون مؤهلا للتحكم في العملية التعليمية التعلمية و منه لا يمكن أن نتوقع منه النجاح في أداء واجبه المهني على أحسن وجه و بالتالي لا ننتظر من التلاميذ النتائج الإيجابية المرجوة و منه فالفشل هو مصيره المحتوم. فعملية التكوين بمختلف أشكالها تعتبر الحجر الأساس في إعداد الأستاذ و بناء شخصيته المهنية فهي تسعى إلى تزويد الأستاذ بالمعارف العلمية و إكسابه المهارات البيداغوجية الضرورية لاقتحامه ميدان التدريس بكل جدارة و اقتدار.

جدول رقم (89): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و أداء الأستاذ قبل التكوين وبعده

			هل هناك فرق في أدائك قبل تلقيك أي نوع من أنواع التكوين وبعد ذلك ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	24	15	39
		%	17,10%	10,70%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	23	20	43
		%	16,40%	14,30%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	17	10	27
		%	12,10%	7,10%	19,30%
المجموع		التكرار	95	45	140
		%	67,90%	32,10%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,277		*Approx. Sig.*
					,001c

من خلال الجدول رقم (89) الذي يبين الفرق في أدا ء الأساتذة قبل تلقيهم أي نوع من أنواع التكوين وبعد ه و أثره على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات ، أتضح من الجدول أن النسبة الغالبة كانت من نصيب الأساتذة الذين يرون بوجود فروق بين أداءهم المهني قبل تلقيهم مختلف أنواع التكوين و بعد ذلك و النسبة قدرت بـ 67,90 % أما أكبر نسبة في خانة (نعم) كانت 22,10% عند الفئة أقل من أو يساوي 5 و هي أيضا أكبر نسبة في الجدول، في حين بلغت النسبة الإجمالية في خانة (لا) والمقدرة بـ 32.10% و هي نسبة أقل للأساتذة الذين عبروا عن رأيهم بعدم وجود فروق في أدائهم قبل و بعد تلقيهم مختلف أنواع التكوينات و التدريبات البيداغوجية، كما نلاحظ أن نسبة 0.00 % هي ا لأقل في الخانة (لا) للأساتذة الذين لا يرون أن هناك فروق بين قبل و بعد التكوين و كان هذا عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أقل من أو يساوي 5، أما معامل الارتباط بيرسون بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.001c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان R = 0.277 و هو ارتباط ضعيف لكنه دال ومنه يمكننا القول أن هناك فروق إيجابية بين مستوى أداء الأساتذة و مدى كفاءتهم

في التحكم في طرق التدريس قبل و بعد نلقيهم أي نوع من أنواع التكوين و التي لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية و هذا ضمن المشروع الإصلاحي للمناهج الدراسية و ما رافق ذلك من عمليات تكوينية و تدريبية و رسكلة للأساتذة من أجل التماشي مع أهداف التي تحقق الأهداف و الغايات المسطرة لها .

لقد لاحظنا أن أداء الأستاذ يتغير حسب التكوين الذي يتلقاه حيث هناك أثر كبير للتكوين إذ تحسن مردود الأستاذ بعد تكوينه، وبعد الدخول للحياة العملية ازداد أداؤه تحسنا بعد قيامه بالتكوين خلال فترة العمل عن طريق الندوات والأيام الدراسية، ففي حالة الأستاذ الذي ألتحق بالتدريس مباشرة يكون أداءه ضعيف و غير مرضي لكونه لا يعرف أي شيء عن بيداغوجيا التدريس و لا عن نظريات التربية و لا عن النظريات النفسية و لا الاجتماعية التي تعطيه الصورة الواضحة و الجلية بعد التكوين عن هذا العالم الذي يختلف اختلافا جذريا عما تعلمه في الجامعة مهما كان تختصصه و لو كان قريبا من علوم التربية، فلا يعني أن من درس علم الاجتماع أو علم التربية و العلوم السيكولوجية كتخصص أكاديمي أن يكون قادرا على الممارسة البيداغوجية و ذلك للاختلاف في الإسقاطات النظرية بين هذه العلوم و طبيعة تكوين الأستاذ من أجل الممارسة البيداغوجية فالأستاذ يستخدم في العملية التعليمية التعلمية كل هذه العلوم في الوقت نفسه، و من الملاحظ أن هناك أثر كبير للتكوين إذ تحسن مردود الأستاذ بعد تكوينه، وبعد الدخول للحياة العملية ازداد أداؤه تحسنا بعد قيامه بالتكوين خلال فترة العمل عن طريق الندوات والأيام الدراسية و مختلف التربصات، و تجدر الإشارة أن الأستاذ قبل تلقيه مختلف أنواع التكوين كان غير مدرك لأهم المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و لا يفرق بين طرق التدريس سواء القديمة أو الحديثة كما لم يكن يفرق بين التقييم و التقويم و أساليبه المختلفة و لكن بعد عملية التكوين اتضحت الرؤيا و أصبح الأستاذ ملما بمختلف التعلمات و المهارات التي تؤهله لممارسة وظيفته بكل نجاح في المجال التربوي و تحسن أداءه أكثر بفعل هذا التكوين.

جدول رقم (90): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاختلاف في تلقي الدروس النظرية بين الاساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة

			أين يكمن الفرق في أداء الأساتذة المتكونين قبليا والآخرين الملتحقين بالتدريس مباشرة بدون تكوين هل هو في تلقيهم دروس نظرية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	24	15	39
		%	17,10%	10,70%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,30%	11,40%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	20	7	27
		%	14,30%	5,00%	19,30%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,90%	27,10%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,187		*Approx. Sig.*
					,027c

من خلال الجدول رقم (90) الذي يبين الأثر بين الفرق في أداء الأساتذة المتكونين قبليا الذين تلقوا دروس نظرية والآخرين الملتحقين بالتدريس مباشرة بدون تكوين على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تبين أن النسبة الإجمالية الأكبر كانت عند الخانة (نعم) والمقدرة بـ 72.90% في حين كانت النسبة الإجمالية الأقل في الخانة (لا) والمقدرة بـ 27.10 % ، كما نجد أن نسبة 22.10 % هي الأكبر في الخانة (نعم) للأساتذة الذين يرون أن تلقيهم لدروس نظرية أثناء فترة التكوين هو ما ميزهم في الأداء عن الأساتذة الآخرين و تأتي بعدها مباشرة نسبة 19,30 % عند فئة التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و هي فئة نتائجها من المتوسط إلى الجيد كما تأتي بعدها في الجدول نسبة 14,30 % عند فئة أكبر من 15 و هي نتائج جيدة جدا ، في حين كانت أقل نسبة بـ0.00 % موجودة في خانة (لا) عند الأساتذة الذين لا يرون أن هناك فروق دالة في الأداء بين تلقي الأساتذة تكوينا يشمل دروس نظرية قبل الخدمة أو الالتحاق مباشرة لممارسة مهنة التدريس ، وهذا ما يثبته معامل

الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه 0.027c= sig2 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 وكانR = 0.187 و هو ارتباط ضعيف لكنه دال يمكننا القول أن الاختلاف في تلقي الدروس النظرية بين الأساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة يؤثر إيجابا على أداءهم المهني و بالتالي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية أي أثناء تجسيد محتوى المناهج الدراسية ضمن البرامج الإصلاحية الجديدة و نخص بالذكر طرق التدريس المتمثلة في المقاربة بالكفاءات .

إن اختلاف الأداء لدى الأساتذة يظهر من خلال الاختلاف في أداء الأساتذة الذين تلقوا تكوينا قبليا و بين الأساتذة الذين التحقوا بالخدمة مباشرة بدون تكوين، حيث أكد الأغلبية أن الاختلاف في تلقي الدروس النظرية بين الأساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة و الذي يؤثر على أداءهم المهني و بالتالي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لكل الشعب الدراسية، و ظهر هذا أثناء تجسيد محتوى المناهج الدراسية ضمن البرامج الإصلاحية الجديدة و نخص بالذكر طرق التدريس المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، و أن هذا الاختلاف و المتمثل في الزاد النظري الذي أوضح لفئة المتكونين قبليا العملية البيداغوجية و كشف لهم عن مكوناتها و أبان مختلف عناصرها و آليات عملها، فالدروس النظرية تم تصميمها لمسايرة العملية التعلميمة التعلمية و شملت مختلف الجوانب التربوية و البيداغوجية و الجوانب النفسية و الوجدانية كما تطرقت للجوانب المعرفية و السلوكية للتلميذ خصوصا في مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي و التي تعتبر من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها التلميذ المتمدرس، و في المقابل نجد الأستاذ الذي إلتحق بالتدريس مباشرة بدون تكوين نظري يفتقر للرصيد النظري و المعرفي الذي يدعم ممارسته البيداغوجية و يؤطرها، كما أنه قد يقف عاجزا في كثير من الحالات السلوكية عند التلميذ و يبقى يتخبط بين المحاولات في فهمها و إيجاد تفسيرا لها مما يفقده السيطرة و التحكم في الصف الدراسي و من ثم فشله في تسيير العملية التعليمية التعلبمية.

جدول رقم (91): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى تطابق المحتوى مع الواقع عند تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة.

			هل تطابق المحتوى مع الواقع من الصعوبات التي تواجهك في تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	24	15	39
		%	17,10%	10,70%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,30%	11,40%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	20	7	27
		%	14,30%	5,00%	19,30%
المجموع		التكرار	102	38	140
		%	72,90%	27,10%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,187-		*Approx. Sig.*
					,027c

من خلال الجدول رقم(91) الذي يوضح الأثر بين صعوبات تطابق المحتوى مع الواقع التي تواجه الأساتذة في تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، تبين أن النسبة الإجمالية في خانة (نعم) و المقدرة بـ 72.90 % و هي النسبة الغالبة المعبرة عن أراء الأساتذة الذين يرون أن تطابق محتوى المقرر الدراسي مع الواقع التربوي من الصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية التعلمية، كما تجدر الإشارة أن أكبر النسب عند جميع فئات المعدلات التي تحصلها عليها التلاميذ هي في هذه الخانة (نعم) مثلا نجد نسبة 22,10 % عند فئة أقل من أو يساوي 5، أما بالمقابل نلاحظ أن مجموع النسب الأقل و المقدر بـ 27,10 % كان في الخانة (لا) المعبرة عن أراء الأساتذة الذين لا يرون تطابق المحتوى مع الواقع من الصعوبات التي تواجههم في تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة كما نجد أيضا أقل

نسبة في الجدول التي تعبر عن نفس الاتجاه و هي نسبة 0,00 % عند فئة أقل من أو يساوي 5، وهذا ما يؤكده معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.027c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكانR = −0.187 و هو ارتباط ضعيف و لكنه دال إحصائيا ومنه نستطيع القول أن تطابق محتوى المقرر الدراسي مع الواقع من الصعوبات التي تواجه الأساتذة عند تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة مما قد يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية أثناء التجسيد الفعلي للعملية التعليمية التعلمية وذلك في إطار متطلبات المقاربة بالكفاءات ضمن المنهاج الدراسي الذي جاء مع الإصلاحات التربوية الجديدة .

أبان الأساتذة عن اختلاف كبير بين محتوى المناهج بما يحتويه من طرائق وأساليب تحتم على الأستاذ التعامل وفقها عن طريق الوثائق التي ترافق المنهاج وبين الواقع الذي يتعامل وفقه الأستاذ مع التلميذ حيث كثيرا من الأحيان يجد الأستاذ نفسه مصرا على التطبيق الحرفي لهذه التعليمات التي تلقاها من المنهاج في حين يجد اتجاهات وتصورات التلاميذ تصب في وعاء آخر وهذه من سلبيات حَرفية الأساتذة في التعامل مع المنهاج.

جدول رقم (92): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى استعمال طرق التدريس عند تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة.

			هل تطبيق طرق التدريس من الصعوبات التي تواجهك في تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	25	14	39
		%	17,90%	10,00%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	22	21	43
		%	15,70%	15,00%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	15	12	27
		%	10,70%	8,60%	19,30%
المجموع		التكرار	93	47	140
		%	66,40%	33,60%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,333-		*Approx. Sig.*
			,000c		

من خلال الجدول رقم(92) الذي يوضح الأثر بين صعوبات تطبيق طرق التدريس التي تواجه الأساتذة في ت فعيل المناهج وطرق التدريس الحديثة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، تبين أن النسبة الإجمالية في خانة (نعم) و المقدرة بـ 66.40 % وهي النسبة الغالبة التي يرى من خلالها الأساتذة أن كيفية تطبيق طرق التدريس من الصعوبات التي تعترضهم في الصف الدراسي أثناء الممارسة الفعلية للعملية التعليمية التعلمية، و أن أكبر نسبة في هذه الخانة هي 22,10% عند فئة أقل من أو يساوي 5، كما نجد في المقابل أن مجموع النسب الأقل و المقدر بـ 33.60 % كان في الخانة (لا) المعبرة عن أراء الأساتذة الذين لا يرون أن تطبيق طرق التدريس من الصعوبات التي قد تواجههم في تطبيق حيثيات محتوى المناهج، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان R = −0.333 و هو ارتباط ضعيف متجه نحو المتوسط

و لكنه دال إحصائيا ومنه نستطيع القول أن تطبيق أساليب و أنماط طرق التدريس الحديثة قد يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية باعتباره من الصعوبات التي تعيق التجسيد الفعلي لمحتوى المقرر الدراسي المصاحب للمناهج الدراسية الحديثة و التي من أهم إفرازاتها المقاربة بالكفاءات.

لقد تلقى الأستاذ أثناء الفترة التكوينية مجموعة من الدروس النظرية و التعلمات التي تساعده في الحصول على زاد معرفي يوضح له مختلف أساليب وطرق التدريس الحديثة و التي تجعله يدرك الفرق بينها و بين الأساليب القديمة التي أظهرت بعض النقائص وخاصة في عدم تقدير قدرات الأستاذ مقارنة بالأساليب الحديثة التي تحترم القدرات العقلية وتراعي الجوانب النفسية وتنمي الجوانب الإبداعية والإبتكارية للأساتذة، فتمكن الأستاذ من الأنماط و الأساليب الحديثة خاصة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تساعد المتعلمين على الرفع من مستوى كفاءاتهم وتسهل على الأستاذ و التلميذ الممارسة البيداغوجية أثناء العملية التعليمية التعلمية، ولكن هناك مشكلة طرحها الأساتذة بعد فهمهم و استيعابهم للجانب النظري و إتجاههم نحو تجسيد ما تعلموه على أرض الواقع ألا وهي عملية تطبيق طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي جاءت مع إصلاح المناهج الدراسية الجديدة أين وجدوا عدة صعوبات في تطبيقها و التي أعاقت عملية إيصال التعلمات و استيعابها عند التلاميذ و ظهرت بذلك عدة حواجز تمنع الأستاذ من تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية و تولد لديه القلق و التذبذب الذي أتى نتيجة قلة الخبرة و نقص المهارات البيداغوجية الناتجة عن قصور في الجانب التطبيقي أثناء التكوين و التربصات المرافقة له خصوصا عند الأساتذة الملتحقين مباشرة بالممارسة المهنية البيداغوجية بدون تكوين مسبق، و بهذا أتضح وجوب و ضرورة التكامل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي أثناء عملية التكوين بين ليصل الأستاذ إلى المهارة و الخبرة التي تؤهله من تجسيد تعلماته داخل الصف الدراسي.

جدول رقم (93): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي والاختلاف في تلقي التدريبات الميدانية بين الأساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة

			أين يكمن الفرق في أداء الأساتذة المتكونين قبليا والآخرين الملتحقين بالتدريس مباشرة بدون تكوين هل هو في عدم تلقيهم تدريبات ميدانية ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	31	0	31
		%	22,10%	0,00%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	22	17	39
		%	15,70%	12,10%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	27	16	43
		%	19,30%	11,40%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	23	4	27
		%	16,40%	2,90%	19,30%
المجموع		التكرار	103	37	140
		%	73,60%	26,40%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,102-		*Approx. Sig.*
			,029c		

من خلال الجدول رقم(93) الذي يوضح أثر التدريبات الميدانية للأساتذة المتكونين قبليا والآخرين الملتحقين بالتدريس مباشرة بدون تكوين و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، تبين أن النسبة الإجمالية في خانة (نعم) و المقدرة بـ 73.60 % وهي النسبة الأكبر التي يرى من خلالها الأساتذة أن عدم تلقي التدريبات الميدانية للأساتذة يشكل فارقا في الأداء بين المتكونين مسبقا والملتحقين بالتدريس مباشرة و أن أكبر نسبة في هذه الخانة هي 22,10% عند فئة أقل من أو يساوي 5، كما نجد في المقابل أن مجموع النسب الأقل و المقدر بـ 26.40% كان في الخانة (لا) المعبرة عن أراء الأساتذة الذين لا يرون أن التدريبات الميدانية تشكل فارقا بين الأساتذة المتكونين قبليا

والملتحقين بالتدريس مباشرة حيث بلغت النسبة الأضعف 0.00% عند الفئة أقل من أو يساوي5 ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 =0.029c وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 وكانR = −0.102 و هو ارتباط ضعيف لكنه دال إحصائيا ، يمكن القول في هذه الحالة أن عدم تلقي تكوين ميداني للأساتذة الملتحقين مباشرة بالتدريس أثر سلبي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة والرياضيات .

إن الطرح الذي جاءت به الإصلاحات التربوية الجديدة يولي اهتماما بالغا لتكوين الأساتذة من الناحية النظرية دون التركيز أكثر على التدريبات الميدانية المجسدة للجانب النظري الذي يتلقوه أثناء الخدمة و لكن الأمر يختلف عند الأساتذة الملتحقين بالتدريس بعد تلقيهم تكوينا اشتمل على الجانب النظري و الجانب التطبيقي المتمثل في مختلف التدريبات التي تصاحب التربصات المرافقة لعملية التكوين القبلي، فالمشكلات التربوية التي يواجهها الأستاذ أثناء أداء مهامه لا يمكن أن يجد لها حلولا في الرصيد النظري الذي تلقاه بل الممارسة الفعلية والاحتكاك المباشر مع التلاميذ والظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية تجعله يكتسب مهارات وفنيات التعليم التي تذلل الصعوبات للمتعلم وتساعده على التحصيل الدراسي، فالجوانب التطبيقية الميدانية جاءت لتجسد المعارف والمكتسبات التي تلقاها الأستاذ أثناء فترة التكوين الذي يسبق الممارسة الميدانية فالمشكل الذي يمكن تناوله في هذا السياق هو عدم ارتكاز الأستاذ الملتحق مباشرة بالتدريس على أسس نظرية التي تدعمها التطبيقات الميدانية الموجه للمسار المعرفي للتلميذ، وهذا ما يحدث الفارق في الأداء بين الأساتذة المتكونين قبليا بأداء متميز وبين الملتحقين مباشرة بالتدريس، حيث تتضح أهمية التكامل و التناسق بين الجانبين النظري و التطبيقي من أجل إنجاز العملية التعليمة التعلمية و بالتالي الوصول إلى التحصيل الدراسي المرغوب فيه.

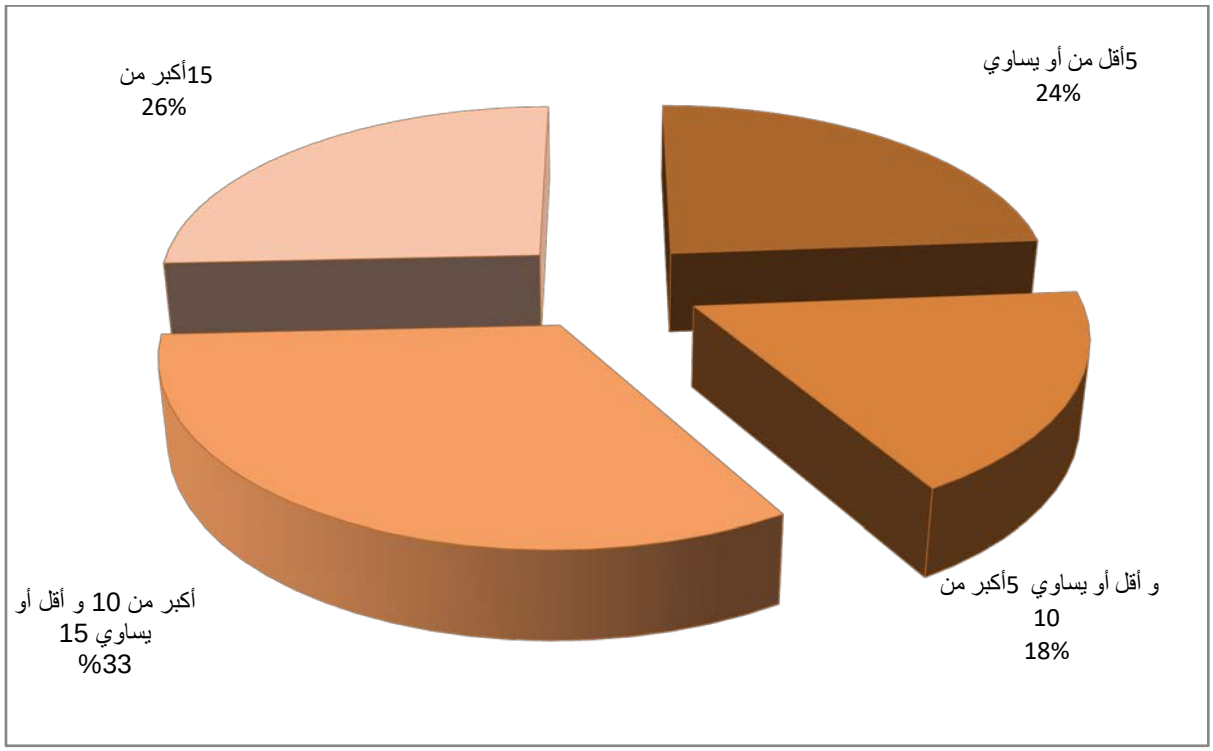
جدول رقم (94): يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأستاذ .

			هل ترى أن الإصلاحات التربوية الجديدة أولت اهتماما كافيا لتكوين الأستاذ ؟		المجموع
			نعم	لا	
ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟	أقل من أو يساوي 5	التكرار	7	24	31
		%	5,00%	17,10%	22,10%
	أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10	التكرار	21	18	39
		%	15,00%	12,90%	27,90%
	أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15	التكرار	10	33	43
		%	7,10%	23,60%	30,70%
	أكبر من 15	التكرار	1	26	27
		%	0,70%	18,60%	19,30%
المجموع		التكرار	39	101	140
		%	27,90%	72,10%	100,00%
Pearson's R		*Value*	0,205-		*Approx. Sig.*
			,015c		

من خلال الجدول رقم(94) الذي يوضح الأثر بين مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأستاذ و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات، حيث ظهر أن النسبة الإجمالية في خانة (لا) و المقدرة بـ 72.10 % وهي النسبة الأكبر التي يرى من خلالها الأساتذة أن الإصلاحات التربوية لم تولي اهتماما كافيا بتكوين الأستاذ و أن أكبر نسبة في هذه الخانة هي 23.60% عند فئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15، كما نجد في المقابل أن مجموع النسب الأقل و المقدر بـ 27.90% كان في الخانة (نعم) المعبرة عن أراء الأساتذة الذين يرون أن الإصلاحات التربوية الجديدة أولت اهتماما كافيا بتكوين الأستاذ حيث كانت أقل نسبة 0.70% عند الفئة أكبر من 15 ، وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2

=c0.015 وهي عند مستوى الدلالة α=0.05 وكانR = – 0.205 و هو ارتباط ضعيف سلبي لكنه دال إحصائيا ، يمكن القول في هذه الحالة أن الإصلاحات التربوية الجديدة لم تولي اهتماما كافيا بتكوين الأساتذة مما يوثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ وهو ما يظهره المنحني البياني رقم (10) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأستاذ .

لم تولي الإصلاحات التربوية الجديدة اهتماما كبيرا بتكوين الأستاذ وظهر ذلك في فتح المجال لخريجي الجامعات غير المتكونين في الجوانب البيداغوجية خلافا لما هو عليه حال المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي التي تعمل على تكوين الأساتذة من الناحية المعرفية و البيداغوجية ومن ناحية علم النفس والتربية العامة والخاصة ، فبفقدان هذه الجوانب عند الأستاذ تطرح مشكلات عملية لديه أثناء ممارسته لمهنة التدريس ، وهذا على الرغم من أن المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة جاءت بالعديد من التدابير العملية التي أدخلتها للمدرسة لمساعدة التلميذ وكذا الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية ، إلا أنها في هذا الجانب قد الذي بدا فيه التقصير جليا في الأخذ بيد الأستاذ لتوضح له معالم الطريق أثناء أداء رسالته التربوية والمجتمعية ، فقد بينت التجارب التربوية أن الأساتذة خريجي الجامعات الملتحقين مباشرة بالمؤسسات التربوية كالمدارس والمتوسطات و الثانويات ليست لديهم أدنى فكرة عن الممارسات البيداغوجية وأساليب وطرق التدريس الحديثة، فالتدريبات أثناء الخدمة من ندوات تربوية وأيام دراسية ليست كافية ولا تؤهلهم للقيام بهذه الوظيفة على أحسن وجه .



منحنى بياني رقم (19) يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأستاذ

2- الاستنتاج الجزئي للفرضية الخامسة:

- أبرزت النتائج أن فئة الأساتذة الذين عبروا عن آراءهم بـ(لا) كانت النسبة الأكبر مقارنة مع الأساتذة الذين عبروا عن تصوراتهم بـ(نعم) و النتيجة العامة كانت لصالح الذين يرون سلبية عدم تلقيهم الدروس قبل التكوين و أثر ذلك على التحصيل الدراسي للتلاميذ، و تجدر الإشارة أن تلقي الأساتذة لتكوين مسبق قبل مزاولتهم لمهنة التدريس تؤثر إيجابيا على النتائج الدراسية للتلاميذ عند الفئتين و هما فئة أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 و فئة أكبر من 15 و هؤلاء متحصلين على نتائج متوسطة إلى حيدة جدا، في حين عدم تلقي الأساتذة أي تكوين قبل الممارسة الفعلية لمهنة التدريس يؤثر سلبا على النتائج التحصيلية للتلاميذ خصوصا عند فئتين و هما فئة أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 و فئة أقل من أو يساوي 5 و تلاميذ هذه الفئتان متحصلين على نتائج أقل من المتوسط إلى ضعيفة جدا، و قد يرجع هذا الانقسام بين توجهات الأساتذة إلى الخلفية النظرية و الخبرة التدريسية لكلا الطرفين الناتجة عن التكوين القبلي الذي يؤسس قاعدة لدى الأساتذة تمكنهم من ممارسة العملية التربوية و يؤسس لديهم خلفية نفسية اجتماعية عن تركيبة التلميذ مما يجعل العملية التعليمية التعلمية تسير بسلاسة وتنعكس على المردود العام للمؤسسة التربوية، فالأستاذ في هذه الحالة يكون على أتم الاستعداد لممارسة المهنة مزود برصيد نظري روعي فيه عدة جوانب تربوية و نفسية تكشف له طبيعة التلميذ السيكولوجية و متطلبات مراحل نمو هذا التلميذ المراهق واحتياجاته الطبيعية بالإضافة إلى عدة معارف علمية و ثقافية تجعل منه مؤهلا لخوض غمار العملية التعليمية التعلمية بكل نجاح، عكس الأستاذ الذي التحق بالتدريس مباشرة بدون تلقي أي شكل من أشكال التكوين و التي تجعل منه جدّ مضطرب في التعامل مع التلاميذ و لا يعرف كيف يتصرف معهم في عدة مواقف بيداغوجية، غير مدرك لحساسية وخصوصية هذه المرحلة العمرية لتلميذ الصف الثانية ثانوي لكون العملية البيداغوجية ليست عملية ميكانيكية تسير وفق حركات آلية، بل هي عملية تفاعل تتخللها شبكة من التبادلات العلائقية التي تصحب مجمل الجوانب السلوكية و الوجدانية العاطفية و الحس حركية، أين تكوِن خبرة الأستاذ و مهارته هي المراقب لها و المتحكم في توجيهها التوجيه الصحيح الذي يؤدي إلى فهم التلميذ و استيعابه لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

– أظهرت نتائج المعبرة عن آراء الأساتذة التي تؤكد أن تلقي الأساتذة لتكوين أثناء مزاولتهم لمهنة التدريس لا يؤثر كثيرا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية، و هذا لكون أن الأساتذة المتكونين أثناء الخدمة قد أظهروا قابلية كبيرة لتطوير كفاءاتهم البيداغوجية ومهاراتهم الفنية تبعا لنوعية التكوين الذي يساير فيه الأستاذ الطرح النظري بالتطبيق الميداني المباشر و من هذا المنطلق لا يعني أن تاثير الفارق البسيط في نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أثناء التدريس يرجح الكفة لصالحهم ضد الأساتذة الذين تلقوا تكوينا قبليا يسبق أداءهم للخدمة و هذا بسبب أن الإصلاحات التربوية الجديدة جاءت بعد تلقيهم تكوينا سبق توظيفهم لذا فهم متأثرين بالأساليب القديمة التي ألفوها و يصعب عليهم الانتقال الفجائي بين النظامين التدريسيين القديم و الحديث في فترة وجيزة و هذا بالرغم من العمليات التكوينية و الدورات التدريبية التي نظمتها الوزارة الوصية لتدارك الأمر فالأمر إذا يتطلب مزيدا من التوعية و الإرشاد المصاحب لعمليات التكوين المقررة و هذا بالإضافة إلى الوثائق البيداغوجية المرافقة للمناهج و كذا دليل الأستاذ لمساعدة الأستاذ على تجاوز صعوبات التكيف و التأقلم مع ما هو جديد، و بالمقابل نجد أن الأساتذة الذين زاولوا التعليم بطريقة مباشرة بدون تكوين مسبق فإن عملية التكوين و الدوارات التدريبية التي ترافقهم أثناء أداء مهامهم تجد صداها لكونهم لا يملكون خبرات مهنية و مهارات تدريسية سابقة تعيق تجاوبهم مع طرق التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات و أهم مفرزاتها، و عليه نجد أن هذا النوع من الأساتذة على استعداد تام لتقبل هذا النظام البيداغوجي الجديد و تترسخ مفاهيمه وأساليبه التي تلقاها بدون عوائق أو صعوبات تحد من تكيفهم السريع مع أهم مستجدات الإصلاح التربوي المتعلقة خصوصا بالمعاهد الدراسية الحديثة المسايرة للعصرنة و التطور الهائل في المجال البيداغوجي عبر العالم، كما تجدر الإشارة أن الالتحاق المباشر بالمهنة المتزامنة مع فترات التكوين اثناء الخدمة تعطي الأستاذ الفرصة للتطبيق المباشر للتعلمات التي تلقاها أثناء التكوين وهذا على خلاف التكوين القبلي الذي تكون فيه المعلومات بعيدة عن فترة التطبيق مما يخلق فجوة في تصور وإدراك الأستاذ لهذه المعارف والخبرات و المقصود أكثر بهذا التقارب هم الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة لكون البعض منهم قد صادف تكوينهم هذه الإصلاحات الجديدة و لكنهم لم يوظفوا مباشرة لسبب أو للأخر.

– إن تلقي الأساتذة لتكوين على شكل أيام دراسية يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية، حيث كانت هذه النتائج المتحصل عليها من إجابات أكثر من نصف الأساتذة، فالتكوين أثناء الخدمة يجعل الأستاذ يمارس التكوين بطريقة عملية من خلال الأيام الدراسية و اللوائح والتعليمات التي يتلقاها من الإدارة والجهات المعنية وهذا ما يجعل الأستاذ يطبق هذه المفاهيم والتعليمات الجديدة ويرى نتائجها أمامه مما يدفعه إلى إثارة التساؤلات و الإشكالا ت لدى المسئولين المباشرين وهذه الطريقة و إن كانت لديها بعض الإيجابيات المتمثلة في بقاء الأستاذ مطلعا دوما على كل ما هو جديد في عالم البيداغوجيا و التدريس إلا أنها لا تعتبر كافية في وصول الأستاذ قليل الخبرة و المهارات إلى درجة التكيف مع البيئة التعليمية و يصبح قادرا على أداء واجبه على أتم وجه مقارنة بالأستاذ الذي تلقى تكوينا مسبقا و اكتسب خبرة طويلة في مجال التدريس تؤهله أن يتحكم في زمام الأمور و يؤدي ما عليه من واجبات اتجاه التلاميذ و يصل بهم إلى ما تصبو إليه الأهداف التربوية المسطرة.

– أبرزت نتائج استجابات أفراد مجتمع البحث أن تلقي الأساتذة لتكوين على شكل دورات تكوينية يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية بفارق أكثر من نصف نتائج استجابات الأساتذة مقارنة بالأساتذة الآخرين الذين أبدوا رأيا مخالف عن الرأي الأول حيث أكدوا أن تلقي تكوينا على شكل دورات تكوينية يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للتلاميذ و يرجع هذا الاختلاف في التصورات إلى طبيعة تكوين كل فئة من الأساتذة و إلى طريقة التحاق كل فئة من الأساتذة بالتدريس فمنهم من ألتحق بالمهنة التدريس بعد فترة تكوينية سبقت التحاقهم بالتدريس تلقوا خلالها عدة معارف نظرية أعقبتها تربصات ميدانية لذا فهم يروا أن هذا التكوين يغنيهم عن هذه الدورات التكوينية التي لا تفيدهم في شيء و أن جديد التربية يصلهم عن طريق الندوات التربوية بين الحين و الأخر، أما الأساتذة الجدد الملتحقين مباشرة بعد تخرجهم من الجامعة فيرون أن هذه الدورات التكوينية تعينهم على فهم بيداغوجيا التدريس أثناء الخدمة مما يجعلهم يمارسون التكوين بطريقة عملية من خلال هذه الدورات التكوينية و الندوات

واجتماعات الفريق التربوي ومن خلال اللوائح والتعليمات التي يتلقاها من الإدارة والجهات المعنية، فالدورات التكوينية للأستاذ تكون بمثابة محطات تربوية يلاحظ فيها الأستاذ مدى مسايرته للمناهج التربوية والوثائق المرافقة لها وهذا ما يجعله يقوم بعملية التقييم ومن ثم عملية التقويم التي تساعده في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما يجعل الأستاذ يطبق هذه المفاهيم والتعليمات الجديدة ويرى نتائجها أمامه وهذه الطريقة في التكوين تجعل الأستاذ يصحح أخطائه بطريقة تلقائية و باستمرار حتى يكون قادرا على القيام بواجبه المهني على أكمل وجه، لذا فالدورات التكوينية ضرورية للأساتذة الجدد ليلتحقوا بزملائهم الأكثر خبرة و تمرسا في المجال المهني البيداغوجي و في نفس الوقت هي ذات فائدة لكل فئات الأساتذة ليكونوا على مستوى واحد من إطلاعهم على جديد ما جاءت به الإصلاحات التربوية الجديدة و أهم محاورها و آلياتهم في إصلاح و تطور المنظومة التربوية الجزائرية لمواكبة أهم المستجدات التربوية البيداغوجية في العالم.

– لاحظنا أن تلقي الأساتذة لتكوين على شكل تربصات يؤثر سلبا حسب تصورات الأساتذة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية و هذا من خلال استجابات أفراد مجتمع البحث الممثلة لأكثر من نصف الأساتذة المعبرين عن آراءهم حيث أن أشكال التربصات القبلية والميدانية لها دورها وفائدتها حسب وضعية الأستاذ فالتربصات المغلقة التي مارستها المعاهد التكنولوجية سابقا و تمارسها حاليا المدارس العليا للأساتذة تعطي للأستاذ خلفية علمية عن المتعلم ومكوناته النفسية والاجتماعية والجسمية حتى يتعامل مع هذا المتعلم دون تحميله ما لا يطيق، وكذلك تكسبه المعارف وطرق وأساليب التعلم أما التربصات الميدانية فهي تساعد الأستاذ على تصحيح الهفوات البيداغوجية التي يقع فيها وكذا الإحاطة بفنيات العمل التربوي مما يجعل الأستاذ مزود برصيد نظري و مكتسب مهاري تطبيقي يجعله قادرا على التحكم في الفصل الدراسي و أداء واجبه المهني بصفة إيجابية يحقق من خلالها إيصال التعلمات للتلاميذ بطريقة سلسة بأيسر جهد و أقل وقت ممكن تبعا للحجم الساعي و مضامين المادة الدراسية، و نظرا لطريقة توظيف الأساتذة بصفة مباشرة فإن الأستاذ يفتقر إلى الجانب التطبيقي عن طريق

التربصات الميدانية التي تؤهله لخوض غمار عالم التدريس و البيداغوجيا على أرض الواقع و المقصود بالتربصات الحقيقية هي المصاحبة لعملية التكوين بشقيه النظري و التطبيقي و التي تسبق الأداء الوظيفي، أما التربصات المعزولة و التي تأتي بين الحين و الأخر ضمن دعم تكوين الأستاذ الذي يباشر مهنة التدريس فهي التي عبر عنها الأساتذة بعدم قناعتهم بتأثيرها حسب تصوراتهم على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

– أبرزت النتائج المستقاة من استجابات الأساتذة المؤيدة لتأثير وجود علاقة بين الجانب النظري الذي تلقوه أثناء التكوين و الجانب التطبيقي أثناء ممارسة مهنة التدريس و قد عزز ذلك الارتباط القوي الموجب وهذا ما يثبته معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت درجة المعنوية لديه sig2 = 0.000c وهي عند مستوى الدلالة α=0.01 وكان R = 0.730، مما يدل على أن ما تعلمه الأساتذة و اكتسبوه كزاد معرفي نظري له علاقة بالجانب التطبيقي أثناء العملية التعليمية التعلمية ضمن متطلبات طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي استحدثت مع الإصلاحات التربوية الجديدة و بالتالي هناك تأثير موجب على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية ، فالجوانب النظرية والجوانب التطبيقية التي تلقاها الأستاذ تجعل منه يرى الصورة التي انطبعت عنده عن المتعلم والعملية التربوية التي يمارسها، إذ يجد اختلافات لكنها ليست جذرية بل يمكنه تصحيح ذلك التصور الخاطئ وهذا ما يرقى بالأستاذ إلى المستوى المطلوب من التحصيل الدراسي لدى المتعلم، فالتنسيق بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي هو الذي يحدث التناغم بينهما و يجعل من الجانب التطبيقي المكمل للجانب النظري و المجسد لكل التعلمات التي تلقاها الأستاذ أثناء تكوينه فمن خلال التكوين المسبق الذي يأتي قبل التوظيف قد تتخلله تربصات تطبيقية و لكنها لا تعدو كونها عملية جس النبض للجانب التطبيقي العملي، و تجدر الإشارة أن الخلفية النظرية التي أكتسبها الأستاذ أثناء فترة التكوين التي تسبق توظيفه تعطيه وعي تصوري عن عملية و طرق التدريس و تشرح له مختلف الجوانب البيدغوجية أما الجانب التطبيقي فبمنحه الوعي الواقعي عن الممارسة البيداغوجية وهنا يكمن الفرق بين هذه التربصات و بين التربصات التي قد تصاحب الأستاذ أثناء أداءه مهنة التدريس و مدى فاعلية كل منهما في شدة التأثير الإيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

– اتضح من خلال النتائج المعبرة عن آراء الأساتذة أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأساتذة بمهارات فهم العملية التعليمية التعلمية ضمن متطلبات المقاربة بالكفاءات المصاحبة للمناهج الدراسية المرافقة للإصلاحات التربوية الجديدة و منه نستطيع القول بوجود تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية كل الشعب، و ذلك أن فنيات العمل التربوي يكتسبها الأستاذ من خلال الممارسة التربوية و لا يمكن تدريسها فالأستاذ الذي لديه خلفية علمية اكتسبها من خلال التكوين تساعده على فهم سلوكيا ت المتعلمين وتكسبه مهارات التعامل معهم وتمكنه من إيصال المعارف والكفاءات المرجوة بدون أي مشاكل، و ذلك إن جوهر العملية التربوية هو فهم العملية التعليمية التعلمية من خلال عدة مصادر و منها نذكر التدريبات التي تتخلل الفترة التكوينية حيث يمكن للأستاذ أن يخرج بزاد معرفي مدعوم بمهارات و خبرات اكتسبها من هذه التدريبات تؤهله لفهم و استيعاب بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و طرق التدريس الحديثة المصاحبة للمناهج الدراسية التي أتت مع متطلبات الإصلاحات التربوية الجديدة و توظيف كل هذه المعارف و الخبرات في العملية التعليمية التعلمية للرفع من المستوى التحصيلي للتلاميذ و تحقيق النجاح الدراسي المنتظر.

– تؤكد أغلب آراء الأساتذة المعبرة عن تصوراتهم أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتهم بمهارات فهم المناهج التربوية المطبقة في الإصلاحات التربوية الجديدة و هذا ما يدلل على وجود تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية ، حيث أن المناهج الجديدة تطرح مفاهيم عديدة صعب على الأساتذة التعامل معها إذ لاحظنا أن الأساتذة يتعاملون مع المفهوم بصورة سطحية لا تعين على الإلمام بماهيته وما يمكن أن ينتج عنه ، فمثلا الكفاءة العرضية ليست لديها أي تطبيق في الواقع لدى الأساتذة بحيث أن اختيار الدروس يتماشى مع الاتساق بينهم حتى يكون هناك رابط معرفي يشد المتعلم، حيث من خلال التدريبات يتعرف الأستاذ على المناهج الدراسية الجديدة التي صاحبت الإصلاح التربوي الأخير عن كثب و تتجسد أمامه البناء المنهجي التي بنيت عله هذه المناهج بصورة جلية و واضحة يربط من خلالها الجانب النظري بالجانب التطبيقي، إن التقويم بمفهومه الجديد جاء مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كطريقة تدريس حديثة تتميز بحداثة مفهومها و تعدد أنماطها و أساليبها التقويمية حيث نجد

التقويم القبلي أو التشخيصي ثم التقويم البنائي و أخيرا التقويم التحصيلي فكل هذه الأنواع لم تكن معروفة لدى الأساتذة من قبل و لكن التعريف بها و باستخداماتها أضحى ضرورة ملحة لتجسيد العملية التعليمية التعلمية و من بين الطرق التي تساعد على تحقيق ذلك نجد التدريبات التي تكون ضمن الفترات التكوينية فهي وسيلة مباشرة تمكن الأستاذ من أخذ صورة واضحة عن المناهج الدراسية و فكرة جلية عن آليات تجسيد مفرزاتها البيداغوجية ضمن العملية التعليمية التعلمية و بذلك يكون الأستاذ قادرا على إيصال تعلماته للتلاميذ بكل سهولة و بدون عناء قد بتكبده الأستاذ الذي لم يحضى بمثل هذه التدريبات لتحقيق مستوى تعليمي يدفع التلميذ نحو تحصيل دراسي جيد لضمان تحقق ملمح الخروج المستهدف.

– لاحظنا من خلال النتائج المتحصل عليها و المعبرة عن رؤى الأساتذة التي أكدت بأكثر من نصف الآراء المعبر عنها أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج الدراسي وهذا ما يدل على وجود تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية كل الشعب، فالوثائق المرافقة للمنهاج تساعد المتعلم على الممارسة التربوية فهي أكثر عملياتيا من المنهاج إذ وجدنا جل الأساتذة يتعاملون مع هذه الوثيقة لأنها توضح العملية التربوية بطرق إجرائية أما المنهاج فهو أكثر تجريدا من الوثيقة، لذا نجد الأستاذ يلجأ إلى الوثيقة في معظم الحالات. حيث نجد الأستاذ يستنجد بهذه الوثيقة بين الفترة و الأخرى و يستعين بالشروحات الموجودة بها و يحاول تتبع الخطوات المنهجية للإعداد الدروس و تحضير الجيد لها و بهذه الطريقة يكون الأستاذ على قد أخذ فكرة عن مجريات الدرس و يكون على أتم الاستعداد لتقديم درسه بكل ثقة، و من أمثلة التحضير المسبق للدروس أن يكون الأستاذ على علم بالمصطلحات الواردة في الدرس حيث يتمكن من الاستعانة بالمعاجم و القواميس لشرح ما هو صعب و غامض و قد يلجأ إلى مراجعة بعض نظريات التعلم و التعليم التي سبق له أن تعرض لها أو النظريات السلوكية التي تشرح أهم سلوكيات التلاميذ المتمدرسين و يستعين بها لفهمها و التصرف حيال كل سلوك بما يليق به، لذا أصبحت الوثيقة المرافقة للمنهاج من أهم ما يسترشد به الأستاذ في تحضير الدروس و الاستعداد النفسي لذلك مع إيجاد الفرصة السانحة لتوفير الوسائل البيداغوجية الإيضاحية اللازمة لسير الدرس على أحسن ما يرام و إنجاح الحصة الدراسية.

– من خلال النتائج المعبرة بالأغلبية نستطيع القول أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية لم تزود الأستاذ بالقدر الكافي بمهارات التخطيط الاستراتيجي المحكم للدروس مما يدل على وجود تأثير سلبي لهذه المهارات على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية في مختلف الشعب وذلك في إطار متطلبات المقاربة بالكفاءات ضمن المنهاج الدراسي الذي جاء مع الإصلاحات التربوية الجديدة ، حيث يلجأ الأستاذ للتخطيط للدروس لخدمة الكفاءة العرضية فالدروس تكمل بعضها البعض حتى تتكون كفاءة وإدراك شاملين لدى التلميذ اتجاه معرفة معينة فتناول موضوع معين يجب أن يطرح بصيغ مختلفة حسب اختلاف المواد ولهذا لابد من التخطيط قبل انطلاق الدروس، تجدر الإشارة أن الفترة التكوينية التي يتلقى من خلالها الأستاذ الرصيد النظري الذي يقرب له عالم التربية و البيداغوجيا و يصبح على دراية بأهم محاور التدريس ليتمكن بدوره من الاقتراب من هذا الوسط المهني مزودا بخبرات تدريبية تساعده على التكيف السريع و الاندماج الإيجابي، و من بين أهم العناصر التي يجب على الأستاذ مراعاتها هي كيفية بناء الدروس و التحضير الجيد لها ليضمن نجاح العملية التعليمية التعلمية و يتمكن من إيصال المعارف و المكتسبات العلمية إلى التلاميذ و تأكيد فهمهم و استيعابهم لما قدم لهم، حيث لاحظنا من خلال تصورات الأساتذة أن التدريبات التي تخللت الفترات التدريبية قد لم تعطهم الحافز القوي نحو التخطيط المسبق لما سوف يقدمه من دروس و لم تمنحهم المهارة التي يحتاجونه لتجسيد ذلك أثناء الممارسة المهنية البيداغوجية، وقد تأكد لهم ذلك على أرض الواقع فالإعداد و التخطيط الجيد لمجريات الدرس يعطي الأستاذ الدراية الكافية عن خطوات الدرس و توقع استجابات التلاميذ و مدى تجاوبهم مع ما يقدم لهم من تعلمات كما يمنح الأستاذ الثقة بالنفس أكثر و تجعله متمكنا و متحكما أكثر في زمام الأمور و يصبح قادرا على تحقيق مستوى تحصيلي جيد لدى التلاميذ.

– أبرزت نتائج استجابات أفراد مجتمع البحث و المعبرة بالأغلبية عن آراءهم التي تؤكد أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية لم تزود الأستاذ بمهارات تحديد مشكلات

التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة مما يدل على وجود تأثير سلبي لمهارات تحديد وإيجاد حلول للمشكلات على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لمختلف الشعب والتي قد تعترض التلاميذ أثناء مسارهم الدراسي ، حيث إن إكساب الأستاذ لمهارة تحديد مشكلات التلاميذ هو خطوة أساسية في وضع خطة لكيفية تناول الدروس أثناء الممارسة المهنية الفعلية فالطرائق التي يستخدمها الأستاذ تستند للفروق الفردية ومدى استيعاب كل فئة للدروس المقدمة له ويستند للتقويم لمعرفة مدى استيعاب التلميذ وثمة ضبط المشكلة التي يقع فيها التلميذ، إن مدى اهتمام الأستاذ بتصنيف التلاميذ وفق فئات ليتمكن من معرفة الفروق الفردية و المشكلات التي قد تكون عند التلاميذ و بالتالي تنتج لديه صورة واضحة عن تلاميذ الفصل الدراسي و منه يتمكن الأستاذ من التخطيط الجيد لمسار درسه و إحداث الضبط المناسب عن مضامين الدرس و تكييفه وفق هذه الفروق الفردية و المشاكل التي تعيق تحصيل التلاميذ ليصبح بذلك قادرا على تحديد الطرق البيداغوجية في إدارة الدرس و تخطي كل أنواع المشاكل البيداغوجية عند التلاميذ و ذلك بالاستعانة بالخلفية النظرية و المهارات المكتسبة من التدريبات التي تساعده على تفسير مختلف السلوكات الناتجة عن التلاميذ مع توظيف المعالجة البيداغوجية لحل هذه المشكلات بغرض إيصال التعلمات المرغوبة فيها و تحقيق النتائج و ملمح الخروج و من ثمّ يتحقق التحصيل الدراسي المطلوب و منه تحقيق الأهداف الدراسية المسطرة.

– أظهرت أغلب نتائج الآراء المصرح بها من قبل الأساتذة أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودت الأستاذ بمهارات الدراية بطرق التقويم المختلفة والتحكم بها مما يؤكد وجود تأثير إيجابي لمهارات أنماط التقويم المختلفة على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية والتي تؤهلهم على المقدرة في التحكم أكبر لمختلف أساليب التقويم الدراسي، ومنه لاحظنا إن الإلمام بطرق وأساليب التقويم تجعل الأستاذ يصنف التلاميذ إلى فئات حسب الفروق الفردية، حيث يتمكن من معرفة الهفوات التي يقع غيها التلاميذ من خلال العملية التعليمية التعلمية ومن ثم يستطيع أن يقومها

مستقبلا، و لعل تعدد أنواع التقويم البيداغوجي أتاح الفرصة للأستاذ أن يتعرف على قدرات و مستويات التلاميذ حيث يوظف الأستاذ ثلاثة أنواع من التقويم سبق له أن تعرف عليها و استوعبها خلال التدريبات التكوينية و هي التقويم التشخيصي الذي يحدد بموجبه الأستاذ المعارف و المكتسبات القبلية عند التلميذ ليعرف بذلك مستواها مبدئيا ثم يستخدم التقويم التكويني الذي تتم فيه عملية بناء المعارف و المهارات من خلال الدروس و النشاطات التربوية المختلفة ثم ينتقل أخيرا إلى التقويم التحصيلي أين يتم تقويم مختلف التعلمات التي اكتسبها التلميذ طول فترة العملية التعليمية التعلمية في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية المرحلة الدراسية كما لا ننسى التقويم المستمر الذي يرافق التلميذ عبر مساره الدراسي، و عليه فإن التقويم يكتسي أهمية بالغة في بيداغوجيا التدريس لأنه يعطي الصورة الحقيقية عن أداء الأستاذ و مستوى التلميذ ومنه نستطيع القول أن معرفة الأستاذ و استيعابه لأنواع التقويم و مختلف أنماطه و أساليبه من خلال مختلف التدريبات أصبح ضرورة ملحة خصوصا مع ظهور الإصلاحات التربوية الجديدة التي أكدت على ذلك عن طريق إصلاح المناهج الدراسية و من بين أهم هذه الإصلاحات اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و التي أفرزت عملية التقويم البيداغوجي الحديثة التي نحن بصدد الحديث عنها ولهذا نجد التقويم جزء من البيداغوجيا ودراية الأستاذ بهذه الأنواع من التقويم أساس العملية التربوية التي يمارسها الأستاذ داخل المدرسة.

– تبين لنا من النتائج المعبرة عن آراء الأساتذة أن الدروس التي تلقاها بعض الأساتذة خلال الفترات التكوينية و التدريبية لم تكن في المستوى الذي يؤهلهم لممارسة العملية التعليمية التعلمية بكل أريحية لكونها غير كافية كما و كيفا و بالتالي فإن لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية عبر مختلف الشعب الدراسية، إن الدروس التي يتلقاها الأستاذ خلال الفترة التكوينية بمثابة القاعدة التي يرتكز عليها من الناحية المعرفية والنفسية والجسمية والبيداغوجية والتشريعية ، ولهذا فهذه المعارف تساعده على الإلمام بشتى المواضيع ، أما الجوانب النفسية فتجعله يلم بأنواع النمو والانفعالات والأمراض التي تصيب الطفل من الناحية الجسمية والنفسية ، كذلك

يتكون الأستاذ على طرائق التدريس المختلفة القديمة والحديثة وفي نفس الوقت لابد على الأستاذ أن يلم بالقوانين واللوائح التي تنظم العملية التربوية من حوله وتضبط الحق والواجب لدية وتسير العلاقات بين مستخدمي التربية، و أن عدم كفاية هذه الدروس ينتج عنه شح المعارف العلمية لدى الأستاذ خصوصا في الجانب المنهجي و العلمي و ما يتعلق بنظريات التربية و التعليم سواء المرتبطة بعلم التربية أو علم الاجتماع أو علم النفس و التي تمنحه الزاد المعرفي و الخلفية النظرية التي تمكنه من معرفة بيداغوجيا التعليم و طرق التدريس كما تجعله على دراية بالحالة النفسية السيكولوجية للتلميذ المتمدرس خصوصا في مرحلته الحرجة ألا و هي مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي و تمكنه من معرفة و تفسير مختلف أنواع السلوك الصادرة عنه و ما يتعلق بالجانب الوجداني ليكون بذلك قادرا على التصرف بحكمة تبعا لكل موقف من المواقف المحتملة التي يتعرض لها التلميذ، كما لا ننسي المعارف و التقنيات البيداغوجية و المهارات التي من المفروض أن تصاحب عملية التكوين، و عليه فعدم كفاية التكوين و التقصير في عملية إعداد الأستاذ و تحضيره جيدا تجعله غير مؤهل لقيادة العملية التعليمية التعلمية و منه لا يمكن أن نتوقع منه النجاح في أداء واجبه المهني على أحسن وجه و بالتالي لا ننتظر من التلاميذ النتائج الإيجابية المرجوة و منه فالفشل هو مصيره المحتوم، لأن عمليات التكوين بمختلف أطيافها و أنماطها تعتبر الحجر الأساس في إعداد الأستاذ و بناء شخصيته المهنية فهي تسعى إلى تزويد الأستاذ بمختلف المعارف العلمية و الخلفيات النظرية و الثقافية و إكسابه المهارات البيداغوجية الضرورية لولوجه عالم التدريس و ميدان التعليم بالإضافة إلى شحذ أفكاره و ترسيخ التعلمات عن طريق مختلف التربصات و التدريبات الميدانية التي تجسد له الواقع الذي سوف يزاول فيه مهنة المستقبل.

– استنتجنا أن هناك فروق إيجابية بين مستوى أداء الأساتذة و مدى كفاءتهم في التحكم في طرق التدريس قبل و بعد نلقيهم أي نوع من أنواع التكوين و التي لها تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لكل الشعب وهذا ضمن المشروع الإصلاحي للمناهج الدراسية و ما رافق ذلك من عمليات تكوينية و تدريبية و رسكلة للأساتذة من أجل التماشي مع تحقق الأهداف والغايات المسطرة لها، كما لاحظنا أن أداء الأستاذ يتغير حسب التكوين الذي يتلقاه ففي حالة الأستاذ الذي

إلتحق بالتدريس مباشرة يكون أداءه ضعيف و غير مرضي لكونه لا يعرف أي شيء عن بيداغوجيا التدريس و لا عن نظريات التربية و لا عن النظريات النفسية و لا الاجتماعية التي تعطيه الصورة الواضحة و الجلية بعد التكوين عن هذا العالم الذي يختلف إختلافا جذريا عما تعلمه في الجامعة مهما كان تختصصه و لو كان قريبا من علوم التربية، فلا يعني بأي حال من الأحوال لمن درس علم النفس أو علم الاجتماع أو علم التربية كتخصص أكاديمي أن يكون قادرا على الممارسة البيداغوجية و ذلك للإختلاف في الإسقاطات النظرية بين هذه العلوم و طبيعة تكوين الأستاذ من أجل الممارسة البيداغوجية الفعلية فهو يوظف في العملية التعليمة التعلمية كل هذه العلوم في الوقت نفسه كما أشار (تالكوت بارسونز) رائد النظرية البنائية الوظيفية إلى وجوب تساند النسق بنائيا و تكامله وظيفيا، حيث يبدأ الأمر بالبناء المعرفي عند الأساتذة ثم يتجه نحو تكامل أداءهم الوظيفي أثناء التطبيق الميداني من خلال الممارسة البيداغوجية و لا تتم هذه الخطوات إلا عن طريق أداء المُكون لوظيفته في تكوين هؤلاء الأساتذة و تأهيلهم ليصبحوا عناصر فاعلين في الميدان التربوي مع توفر المناخ الملائم و الآليات المساعدة على تحقيق ذلك، فكل هذه العناصر تدعم و تحرك النسق التربوي لأداء ما يجب عليه فعله من أجل استقرار و استمرار النسق العام، و من الملاحظ أن هناك أثر كبير للتكوين إذ تحسن مردود الأستاذ بعد تكوينه، وبعد الدخول للحياة العملية ازداد أداؤه تحسنا بعد قيامه بالتكوين خلال فترة العمل عن طريق الندوات والأيام الدراسية و مختلف التربصات، و تجدر الإشارة أن الأستاذ قبل تلقيه مختلف أنواع التكوين كان غير مدرك لأهم المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و لا يفرق بين طرق التدريس سواء القديمة أو الحديثة كما لم يكن يفرق بين التقييم و التقويم و من ثم فهو لا يفرق بين أنوع التقويم و أساليبه المختلفة و غيرها من المعارف الكثير، و لكن بعد عملية التكوين اتضحت الرؤيا و أصبح الأستاذ ملما بمختلف التعلمات و المهارات التي تؤهله لممارسة وظيفته بكل نجاح في المجال التربوي و تحسن أداءه أكثر بفعل هذا التكوين و ازدادت رغبته و دافعيّته نحو المهنة التي يمارسها و أثمرت جهوده في 'نجاح العملية التعليمة التعلمية و تحقيق النتائج المرجوة.

– لاحظنا من خلال النتائج ترى بالأغلبية أن الاختلاف في تلقي الدروس النظرية بين الأساتذة المتكونين قبليا و الملتحقين مباشرة يؤثر على أداءهم المهني و بالتالي على

التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لكل الشعب الدراسية، وهذا أثناء تجسيد محتوى المناهج الدراسية ضمن البرامج الإصلاحية الجديدة و نخص بالذكر طرق التدريس المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، و أن اختلاف في أداء الأساتذة يظهر من خلال الاختلاف بين أساتذة الذين تلقوا التكوين قبل ممارسة المهنة وبين الذين التحقوا مباشرة بالممارسة المهنية و المتمثل في الزاد النظري الذي أوضح للفئة الأولى العملية البيداغوجية و كشف لهم عن مكوناتها و أبان مختلف عناصرها و آليات عملها، فالدروس النظرية تم تصميمها لمسايرة العملية التعلميمة التعلمية و شملت مختلف الجوانب التربوية و البيداغوجية و الجوانب النفسية و الوجدانية كما تطرقت للجوانب المعرفية والسلوكية للتلميذ خصوصا في مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي و التي تعتبر من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها التلميذ المتمدرس، و في المقابل نجد الأستاذ الذي إلتحق بالتدريس مباشرة بدون تكوين نظري يفتقر للرصيد النظري و المعرفي الذي يدعم ممارسته البيداغوجية و يؤطرها، كما أنه قد يقف عاجزا في كثير من الحالات السلوكية عند التلميذ و يبقى يتخبط بين المحاولات في فهمها و إيجاد تفسيرا لها مما يفقده السيطرة على مثل هكذا حالات و بالتالي لا يستطيع التحكم في إدارة و التحكم في الصف الدراسي و من فشله في تسيير العملية التعليمية التعلبمية و منه إخفاق التلاميذ في التحصيل الدراسي، و هذه صورة بسيطة عن معاناة الأستاذ الذي لم يتلقي تكوينا نظريا مسبقا و إن كان هؤلاء الأساتذة يتلقون دروسا نظرية أثناء الخدمة فإن الأمر قد يختلف في طبيعة التكوين القبلي و التكوين المصاحب للأداء المهني من حيث مدة التكوين و الحجم الساعي الذي يلقي بظلاله على حجم المعارف النظرية و التوسع في شرحها و بين الاختزال المخل الذي قد لا يفي بالغرض المطلوب، و بالتالي ينعكس كل هذا على نتائج العملية البيداغوجية و منه على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

– أبرزت نتائج إجابات الأساتذة المعبرة عن آراءهم التي أكدت أن تطبيق أساليب و أنماط طرق التدريس الحديثة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي الرياضيات واللغة العربية لمختلف الشعب الدراسية باعتباره من الصعوبات التي تعيق التجسيد الفعلي لمحتوى المقرر الدراسي المصاحب للمناهج الدراسية الحديثة و التي

من أهم إفرازاتها المقاربة بالكفاءات ، لقد تلقى الأستاذ دروس نظرية أثناء الفترة التكوينية شرحت له مختلف أساليب وطرق التدريس الحديثة و جعلته يدرك الفرق بينها و بين الأساليب القديمة التي أظهرت بعض النقائص وخاصة في عدم تقدير قدرات الأستاذ مقارنة بالأساليب الحديثة التي تحترم القدرات العقلية وتراعي الجوانب النفسية وتنمي الجوانب الإبداعية و الإبتكارية للأساتذة، فتمكن الأستاذ من الأنماط و الأساليب الحديثة خاصة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تساعد المتعلمين من رفع مستوى كفاءاتهم وتسهل العملية التعليمية التعلمية لكل من الأستاذ والمتعلم، و لكن هناك مشكلة طرحها الأساتذة بعد فهمهم و استيعابهم للجانب النظري و توجههم لممارسة المهنة و مباشرة تجسيد ما تعلموه على أرض الواقع وهي عملية تطبيق طريقة التدريس الحديثة المقاربة بالكفاءات التي جاءت مع إصلاح المناهج الدراسية الجديدة أين وجدوا عدة صعوبات في تطبيقها و التي أعاقت عملية إيصال التعلمات و استيعابها عند التلاميذ و ظهرت بذلك عدة حواجز تمنع الأستاذ من تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية و ظهرت لديه عوامل التردد و الحيرة التي تولدت من قلة خبرة و نقص مهارات البيداغوجية الناتجة عن قصور في الجانب التطبيقي أثناء التكوين و التربصات المرافقة له خصوصا عند الأساتذة الملتحقين مباشرة بالممارسة المهنية البيداغوجية بدون تكوين مسبق، و بهذا أتضح وجوب التكامل في عملية التكوين بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي ليصل الأستاذ إلى المهارة و الخبرة التي تؤهله من تجسيد تعلماته بكل جدارة و يستطيع أن يحقق ملمح الخروج للعملية التعليمية التعلمية المتعلق بالمادة المُدَرسة.

– لاحظنا من خلال النتائج المعبرة بالأغلبية على أن عدم تلقي تدريبات ميدانية خلال عملية تكوين الأساتذة لها أثر سلبي على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادتي اللغة والرياضيات خاصة عند الأساتذة المتكونين قبل التحاقهم بمزاولة التدريس، حيث إن الطرح الذي جاءت به الإصلاحات التربوية الجديدة يولي اهتماما بالغا لتكوين الأساتذة أثناء الخدمة من الناحية النظرية و لم تعطي الجانب التدريبي أهمية كبيرة، فالمشكلات

التربوية التي يواجهها الأستاذ أثناء أداء مهامه لا يمكن أن يجد لها حلولا في الرصيد النظري الذي تلقاه بل الممارسة الفعلية والاحتكاك المباشر مع التلاميذ والظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية تجعله يكتسب مهارات وفنيات التعليم التي تذلل الصعوبات للمتعلم وتساعده على التحصيل الدراسي، فالجوانب التطبيقية الميدانية جاءت لتجسد المعارف والمكتسبات التي تلقاها الأستاذ أثناء فترة التكوين الذي يسبق الممارسة الميدانية عند الملتحقين بالممارسة البيداغوجية بعد التكوين و المتزامنة مع الممارسة البيداغوجية الفعلية في أرض الميدان فالمشكل الذي يمكن تناوله في هذا السياق هو عدم ارتكاز الأستاذ الملتحق مباشرة بالتدريس على أسس نظرية تدعمها تدريبات الميدانية توجه المسار المعرفي للتلميذ، وهذا ما يحدث الفارق في الأداء بين الأساتذة المتكونين قبليا بأداء متميز وبين الملتحقين مباشرة بالتدريس، يتضح من خلال تحليل البناء الهيكلي للمناهج الجديدة التي أتت ضمن متطلبات الإصلاحات التربوية الأخيرة هو تركيزها على التناغم بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي و يظهر هذا جليا عن طريق الممارسة التربوية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تبني مبدأ فهم التعلمات و استيعابها من طرف التلميذ على الوضعية المشكلة التي تضعه في موقف مشكل و تحرك فيه الدافعية نحو إيجاد الحل عن طريق توظيف التعلمات القبلية و الخبرات المكتسبة، وفي هذا إشارة واضحة في إسقاط طبيعة تكوين الأستاذ و تعلماته مع خبراته الناتجة عن تدريباته على الممارسة البيداغوجية ليستفيد منها التلميذ إقتداءا بالأستاذ عن طريق تجسيد هذه التمثلات على أرض الواقع و داخل الصف الدراسي.

– أبرزت نتائج استجابات أفراد مجتمع البحث بالأغلبية أن الإصلاحات التربوية الجديدة لم تولي اهتماما كافيا بتكوين الأساتذة مما يوثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ وهو ما يظهره المنحني البياني رقم (10) الذي يوضح الأثر بين التحصيل الدراسي و مدى اهتمام الإصلاحات التربوية الجديدة بتكوين الأساتذة الذين يُدَرِسُون في الصف الدراسي للسنة ثانية ثانوي لمادة اللغة العربية(الأدب العربي) ومادة الرياضيات لمختلف الشعب الدراسية

بثانويات بلدية الجلفة، حيث توصلنا من خلال النتائج المعبرة عن آراء الأساتذة المجسدة لتصوراتهم إلى أن الإصلاحات التربوية الجديدة لم تولي اهتماما كبيرا بتكوين الأستاذ وظهر ذلك في فتح المجال لخريجي الجامعات غير المتكونين في الجوانب البيداغوجية خلافا لما هو عليه حال المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي التي تعمل على تكوين الأساتذة من الناحية المعرفية والبيداغوجية ومن ناحية علم النفس والتربية العامة والخاصة، فبفقدان هذه الجوانب عند الأستاذ تطرح مشكلات عملية لديه أثناء ممارسته لمهنة التدريس، وهذا على الرغم من أن المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة جاءت بالعديد من التدابير العملية التي أدخلتها للمدرسة لمساعدة التلميذ وكذا الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنها في هذا الجانب قد بدا فيه التقصير جليا في الأخذ بيد الأستاذ لتوضح له معالم الطريق أثناء أداء رسالته التربوية والمجتمعية، فقد بينت التجارب التربوية أن الأساتذة خريجي الجامعات الملتحقين مباشرة بالمؤسسات التربوية كالمدارس والمتوسطات و الثانويات ليست لديهم أدنى فكرة عن الممارسات البيداغوجية وأساليب وطرق التدريس الحديثة، فالتدريبات أثناء الخدمة من ندوات تربوية وأيام دراسية ليست كافية ولا تؤهلهم للقيام بهذه الوظيفة على أحسن وجه كما أن المنهاج و الوثيقة للناهج و كذا دليل الأستاذ و الأقراص المضغوطة التي تحوي الدروس و الإرشادات التربوية لا تعطي لهذه الفئة من الأساتذة إلا زخما من المعلومات المتراكمة و كمًا هائلا من التقنيات البيداغوجية التي تحتاج إلى شرحها ليستطيع الأستاذ فهمها و استيعابها ليتمكن من توظيفها في العملية التعليمية التعلمية، و تجدر الإشارة أن عملية تكوين الأساتذة كانت من اختصاص وزارة التربية الوطنية و لكن لرؤية إستراتيجية لخبراء تربويين اقترحت أن تتولى الجامعة و المعاهد العليا عملية تكوين الأستاذ باعتقادهم أن مستوى الأداء سيرتقي إلى مستويات أعلى نظرا للمستويات الأكاديمي ة العليا التي يمتاز بها الأستاذ الجامعي، و لكن هذا القول يحتاج إلى الفصل بين هذه المؤسسات الجامعة و الدراسات العليا و منه الفصل بين فئتين من خريجي هذه المؤسسات، حيث نجد الفئة الأولى خريجي الجامعات الذين يلتحقون بمهنة التدريس مباشرة بعد تخرجهم

و يستقبلون من طرف مؤسسة التعليم الثانوي ليُدَرِسُوا مختلف المواد الدراسية لمختلف الشعب و هذا بدون مقايسة التخصصات و مقاربتها للشعب المتاحة و تفرعاتها مما ينتج عن ذلك عدم التطابق في التخصصات أو عدم التشابه أو حتى التقارب في كثير من الأحيان وهذا يؤدي إلى وضع الأستاذ في مأزق يجعله في حيرة و قلق و تذبذب دائم حيال ما يجب عليه أن يفعله في كثير من المواقف التربوية و يصبح عاجزا عن العطاء فكيف لفاقد الشيء أن يعطيه؟، و بالتالي فالإخفاق حليفه و الفشل مصيره لا محالة، حيث كما أشرنا سابقا أن تكوين الأستاذ هو حلقة الوصل بين الأستاذ و بين تحقيق غاياته لأن التكوين بمختلف جوانبه النظرية و التطبيقية يمنح الأستاذ المعارف و التعلمات التربوية و البيداغوجية نظريا انطلاقا من الخلفيات النظرية المعبرة عن مختلف النظرية التربوية و الاجتماعية و النفسية التي تكسب الأستاذ رصيدا معرفيا حول التلميذ و شرح و تفسير سلوكاته و ميولاته و توجهاته خصوصا في مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي ليكون الأستاذ على دراية تامة بالتطورات النفسية السيكولوجية لتلميذ هذه المرحلة و قادرا على التصرف تبعا لمختلف المواقف أثناء الممارسة البيداغوجية، كما لا ننسى مختلف المعارف النظرية الأخرى المتعلقة بالمناهج التعليمية و طرق التدريس كالمقاربة بالكفاءات و أنماط و أساليب التقويم الحديثة و التي تسايرها و ترافقها التدريبات الميدانية التي تدعم و ترسخ مختلف التعلمات المكتسبة أثناء التكوين الذي يفتقر إليه خريجي الجامعات و إن كانت ترافقهم دورات تكوينية أثناء الخدمة فهي غير كافية من ناحية الكم المعرفي المقدم و من ناحية الحجم الساعي المقرر بالإضافة على افتقارها للتدريبات الميدانية بعكس خريجي المدارس العليا للأساتذة التي توفر هذا النوع من التكوين الذي أشرنا إليه بحيث يلتحقون بمزاولة مهنة التدريس و هم مؤهلين و على أتم الاستعداد للممارسة البيداغوجية و تجويد العملية التعليمية التعلمية و تجسيد كل المعارف و المهارات و الخبرات المكتسبة من خلال التكوين المسبق لنجاح الأستاذ في تحقيق الأهداف التربوية المبتغاة، و لكن عدد خريجي هذه المدارس العليا كان لوقت قريب غير كافي لتغطية احتياجات مؤسسة التعليم الثانوي مما اضطر وزارة التربية

الوطنية الاستعانة بخرجي الجامعات تغطية للعجز و تماشيا مع سياسة التوظيف التي سطرتها الدولة للحد من البطالة المتنامية و التي ألقت بضلالها على خريجي الجامعات، بحيث هذه الإجراءات فكت حصار البطالة مؤقتا و لكنها لم تخدم الجودة التعليمية و أصبح فتح المزيد من المدارس العليا للأساتذة تشمل جميع التخصصات و الشعب هو الحل المناسب و الأنجع لمعالجة الوضع الراهن و لا يتحقق هذا إلا بوضع الرجل المناسب في المكان المناسب آي الأستاذ المتكون تكوينا متخصصا ذو كفاءة عالية يملئ مكانه لممارسة وظيفته البيداغوجية بكل جدارة و اقتدار من خلال العملية التعليمية التعلمية للرفع من مستوى التلاميذ و زيادة تحصيلهم الدراسي و تحسين مخرجات المنظومة التربوية الجزائرية لتحقق بذلك الأهداف التربوية المسطرة في الخطط التربوية.

نتيجة الفرضية الخامسة :

خلال فترة الإصلاح التربوي الجديد تلقى الأساتذة تكوينات مختلفة قبل وأثناء ممارسة العملية التربوية وأظهرت النتائج أن هذه التكوينات غير كافية خاصة فيما تعلق بقضية ضبط المفاهيم وبعض الممارسات البيداغوجية وأساليب وطرق التدريس ، وهذا دليل على أن استجلاب نظام تربوي(المرتكز على المقاربة بالكفاءات) يتطلب تهيئة قاعدية في ما يخص تصورات وتفاعلات الأساتذة مع هذا الطرح الذي يلغي الممارسات القديمة ويجلب أساليب جديدة تعمل على إلغاء بعض مفاهيم النظام القديم والتي يقابلها الأساتذة بمقاومة ما هو جديد لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال سلخ الأستاذ عن موروثه التربوي القديم الذي مارسه لسنوات عديدة وتفاعل معه، لهذا يتطلب عند تغيير الأنظمة التربوية القديمة وضع خطة تكوينية كبيرة للأستاذ لسنوات قبل البدء في تنفيذ النظام البديل، وفيما يخص قضية توظيف الأستاذ فهناك أيضا المباشر لخريج الجامعة والذي يتلقى فيه الأستاذ تكوينا مكثفا و مضغوطا أثناء الخدمة وهذا غير كاف بالنسبة لتربية النشء و اكتساب المهارات البيداغوجية التي تؤهله للممارسة التربوية الفعالة و الناجحة بالموازاة مع عدم الاهتمام بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة عبر الوطن واقتصارها على مدراس جهوية التي لا تكفي لسد حاجات

المؤسسات التربوية من الأساتذة وكذلك تخليها عن بنود في عقد التوظيف الذي يضمن العمل للأساتذة مباشرة بعد تخرجهم ،حيث المتكون الذي يلتحق بالمدرسة العليا للأساتذة بعد حصوله على معدل 12 أو أكثر في شهادة البكالوريا " يتكون بعد ذلك بعقد يعقد بينه و بين وزارة التربية الوطنية و عندما يتخرج تقول له الوزارة ليس لك مكان مع العلم أن التعدادات التي تحتاجها وزارة التربية هي التي تعبر عنها و التي تقدمها لوزارة التعليم العالي و الأدهى و الأمر تقول له أنك سوف تمارس تكوين تأهيلي مثلك أنت الذي درست تكوين متخصص لعدد من السنوات مثلك مثل حامل لشهادة جامعية أخرى نجح في مسابقة و سوف تتكون مثلك مثل هذا الأخير، لا يمكن أن أفهم من هذا إلا أنها رغبة في تكسير مشروع المدارس العليا للأساتذة...فالتكوين المتخصص هو نتاج المدرسة العليا للأساتذة ،التكوين المتخصص تشجع عليه النصوص و القوانين و تأمر به، وزارة التربية الآن تشن حربا غير مفهومة على المدارس العليا للأساتذة."(بوخطة،2019) كما تجدر الإشارة أنه في حالة تعيينهم قد يتم ذلك أحيانا في أماكن بعيدة جدا عن مقر سكناهم مما يسبب لهم معاناة في ذلك خصوصا عند الإناث مما أدى إلى تخلي البعض منهم عن الالتحاق بمناصب عملهم.

ووفق هذا الطرح يمكن إثبات الفرضية الخامسة التي ترى أن تكوين الأساتذة في منظومة الإصلاحات التربوية الجديدة له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للتلميذ في الصف الثاني ثانوي لمادة الرياضيات ومادة اللغة العربية في جميع الشعب .

الإستنتاج العام

النتائج العامة

1- أبعاد الإصلاحات تم اختيارها بعناية بعد الدراسة الاستطلاعية والمقابلة مع السادة الأساتذة و المدراء والتي تعتبر الأعمدة والركائز الأساسية للنظام التربوي في مرحلة التعليم الثانوي والتي أبانت عن تدني للتحصيل الدراسي بسبب بعض الأبعاد كتكوين الأساتذة وبُعد استخدام الوسائل التكنولوجية و دمجها في العملية التعلمية التعلمية، أما الأبعاد المتبقية كهيكلة التعليم الثانوي ، وبُعد المناهج الدراسية، وبُعد أساليب وأنماط التقويم فقد كان التأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، مما يبين أن الإصلاح اعتنى بهذه الأبعاد عناية كبيرة .

2- أما التحصيل الدراسي فقد كانت الجوانب الإصلاحية ذات فائدة جد مثمرة من حيث الأساليب الجديدة للنظام التربوي والمتمثلة في الآليات الإصلاحية كالتقويم ودروس الدعم والمقاربة بالكفاءة ، المقاربة النصية ، النشاط الذاتي، العمل الورشي ، العمل الجماعي، فكل هذه الأساليب و الأنماط و التقنيات جاءت لدعم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بإعتبارها كأحد أساسات المناهج الدراسية و أهم الميكانيزمات الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

3- أثبتت النتائج أن العلاقة بين المتغيرين كانت علاقة سببية موجبة في جميع الفرضيات عدا بُعد التكوين وبُعد وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال.

4- كانت نتائج الإصلاحات مثمرة في أغلب حالاتها نظرا لتماشيها مع الواقع ورهانات المستقبل، إلا أن هناك عوائق لهذا الإصلاح تجسدت في مشكلة عدم تكوين الأساتذة بطريقة أكاديمية تسهل فهم التغيير الحاصل في المفاهيم والهياكل التنظيمية، كذلك يعاني الإصلاح من مشاكل أخرى تمثلت في التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة في المدارس الثانوية حيث وُجد أن هناك نقص كبير في أساليب بيداغوجيا تدريس هذه المواد التي تستعمل التكنولوجيا الحديثة .

5- ظهرت مواطن القوة في الإصلاح التربوي من خلال مفهوم التقويم الجديد الذي ارتقى بالأساليب البيداغوجية إلى مرحلة متقدمة من الفنيات التربوية ، كذلك الطرح الجديد في المناهج التربوية والبرامج الذي جعل النصوص المطروحة مستوحاة من الواقع حيث أدخلت المجتمع إلى المدرسة وأخرجت المدرسة إلى المجتمع ، أما إعادة هيكلة التعليم الثانوي فقد كانت تتماشى ما الطروحات الجديدة التي تستخدمها العديد من الدول المتقدمة ، و فيما يخص التكوين فقد كان عائقا للتحصيل الدراسي و هذا نتيجة ضعف أساليب و فهم الأساتذة للإصلاح و إدراك المقاصد التي يرمي إليها.

الاستنتاج العام :

نشأت الإصلاحات التربوية الجديدة من فلسفة تربوية مُجَدِدَة تتجاوز أخطاء و رهانات النظم التربوية السابقة وتتماشي مع رهانات الحاضر وتستشف الرؤى للمستقبل حيث عمدت على تفادي التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب ،حيث سجل نمط الهيكلة المعتمد تبني توجهات الأنظمة العالمية الكبرى، كما هدفت إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي إلى يقلص التسرب المدرسي و وضعت في السنة الأولى جذوع مشتركة لتحقيق تجانس وتعميق مستويات التربية الأساسية وإقامة قاعدة ثقافية واسعة من المعارف والكفايات و تناسق معارف التلاميذ حيث سمحت الجذوع المشتركة بتسهيل المحافظة على الاستمرارية التربوية البيداغوجية نتيجة للانتقال الموحد بين الأساسي أو مرحلة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي ذو المسارات المتنوعة عبر شعبه المتاحة. و عملت على إعداد التلميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي لجعله يعتمد على النفس مع احترام الآخرين، كذلك نظرت إعادة هيكلة التعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة إلى تطوير قيم الثقافة الوطنية والحضارية لدى التلميذ والآداب والفنون والاقتصاد وكذا تطوير المعارف والكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا، حيث تم إدراج البعد التكنولوجي في العملية التعليمية التعلمية أين أخذت هذه الاصلاحات على عاتقها المعطيات الناتجة عن تطور العلوم والتكنولوجيا. وركزت إعادة

الهيكلة في البحث عن أنماط التنظيم والتسيير الأكثر نجاعة، وتضمنت إعادة الأهداف التربوية العامة والأهداف المنهجية وأهداف التحكم في اللغات على الأقل لغتين وأهداف التكوين العلمي والتقني والمتمثلة في المقاربات التجريبية الملاحظة، ونقل المعطيات واستخلاص النتائج، والتلخيص وكانت نتائج إعادة الهيكلة قد تمثلت في تنصيب السنة الأولى التي تميزت في تقليص الجذوع المشتركة إلى جذعين بدل ثلاثة جذوع فكانت جذع الآداب وجذع العلوم والتكنولوجيا أما الآداب فيها شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات، أما شعبة العلوم والتكنولوجيا تضمنت شعبة الرياضيات وشعبة العلوم التجريبية وشعبة التسيير والاقتصاد وشعبة التقني رياضي التي بها أربعة اختصاصات الهندسة الميكانيكية ، والهندسة المدنية ، والهندسة الكهربائية وهندسة الطرائق، وقد شكل هذا الإصلاح التربوي قفزة نوعية في النظام التربوي لتبنيه المقاربة بالكفاءة إذ ارتقى بالتلميذ من تصور ضيق داخل الحقل المدرسي إلى مكان أكثر شساعة تمثل في المجتمع المحلي والعالم الداخلي والخارجي المحيط بنا، وظهرت هذه الهيكلة في التحصيل الدراسي الجيد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

وقد انتقلت المناهج الدراسية في فترة الإصلاح التربوي الجديد من نظام تربوي كان يعمل وفق المقاربة بالأهداف والتي كان يعمل فيها وفق أهداف مسطرة تتمثل في الغايات والمرامي والأهداف العامة والأهداف الخاصة ثم الأهداف الإجرائية، حيث لم يراعى فيها الربط بين المعارف المكتسبة و بين الواقع الاجتماعي وكذلك كانت المعارف النظرية المجردة لا يجد لها التلميذ تصريفا عند اصطدامه بالواقع ولهذا جاءت مناهج ومضامين الإصلاح التربوي ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لتقضي على تلك الفجوة بين المعرفة والواقع الاجتماعي لهذا كان طرح (جون ديوي) يهدف عن طريقه إلى إدخال المجتمع إلى المدرسة من خلال جعل المعارف التي يتلقاها التلميذ تُعرفه على ما يحيط به من عالم الأشياء والإنسان والمعاني التي يستخدمها المجتمع وكذا إخراج المدرسة إلى المجتمع حيث تجعل التلميذ يمارس التعلمات التي تلقاها من خلال الكفاءة التي تولدت لديه داخل المدرسة والآن

هو يمارسها في المجتمع، وقد ظهر ذلك في ارتفاع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين استساغوا هذه المعارف التي وجدوها تربطهم بالواقع المعاش.

كذلك ظهرت في الإصلاح الجديد مجموعة من أنواع التقويم والتي ترافق التلميذ خلال السنة الدراسية خلافا ما كان معمولا به في النظام القديم الذي كان يقييم التلميذ في أخر الفصل أثناء إجرائه الامتحان أما الآن فأصبح هناك مفهومين مرتبطين هما التقويم و التقييم حيث إحتوى الأول الثاني ويمارس فيه الأستاذ عملية المعالجة البيداغوجية للتعلمات التي تلقاها التلميذ وكذا التقويم المستمر الذي يقوم به الأستاذ خلال كل مدة زمنية قد تكون أحيانا أسبوعين للتلميذ لمعرفة مستواه الحقيقى تماشيا مع الظروف المحيطة به، ولهذا كان النظام التربوي الجديد المقاربة بالكفاءات سَبّاقًا في طرح هذه المفاهيم الجديدة من التقويم والتي ترقى بالمدرسة الثانوية إلى مكانة متقدمة ضمن مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث انعكس هذا الأسلوب الجديد من التقويم على معرفة المستوى الحقيقى للتلميذ ومن ثمة معالجته بطريقة صحيحة و أدى ذلك إلى ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ .

كما جاءت البيداغوجية الجديدة المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاحات الأخيرة بتصورات جديدة تتماشى مع الحداثة والتغير الحاصلين في المجتمعات بغزو الوسائل التكنولوجية الحديثة وخاصة المتعلقة بالإعلام والاتصال حيث من مبادئ المقاربة بالكفاءات تكوين كفاءة للتلميذ تتماشى مع الواقع الاجتماعي وبما أن الواقع مليء بهذه الوسائل فلا بد للتلميذ التمكن منها ولهذا كان لزاما على المدرسة الاعتناء بتكوين التلاميذ على هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة ، لكن الإشكال الذي وقع داخل المدارس الثانوية هي أن الوسائل موجودة ولكن ليس بصورة كافية تجعل جميع التلاميذ يمارسونها بحرية حتى يشبعوا رغباتهم وفضولهم والمشكل الثاني هو ضعف كفاءة الأساتذة في حد ذاتهم في ممارسة هذه الوسائل، إذ يفتقد الأستاذ إلى التكوين الأكاديمي فيما يخص ممارسة هذه الوسائل، فالأستاذ يعتمد على هذه الوسائل بمجهوداته واجتهادته الفردية التي اكتسبها عن طريق الخبرة الشخصية والممارسة الخاصة ولهذا وجب تكوين الأستاذ بصورة علمية حتى تكون الكفاءة المرجوة لدى التلميذ تستند على أساس علمي وعملي يمكن له ممارستها في الواقع .

أما فيما يخص محور التكوين فنجد أن الأستاذ خلال فترة الإصلاح التربوي الجديد تلقى تكوينات مختلفة قبل وأثناء ممارسة العملية التربوية وأظهرت النتائج أن هذه التكوينات غير كافية خاصة فيما تعلق بقضية ضبط المفاهيم وبعض الممارسات البيداغوجية وأساليب وطرق التدريس ، وهذا دليل على أن استجلاب نظام تربوي يتطلب تهيئة قاعدية في ما يخص تصورات وتفاعلات الأساتذة مع هذا الطرح الذي يلغي الممارسات القديمة ويجلب أساليب جديدة تعمل على إلغاء مفاهيم النظام القديم والتي يقابلها الأساتذة بمقاومة ما هو جديد لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال ، وقد سُلخ الأستاذ عن موروثه التربوي القديم الذي مارسه لسنوات عديدة أن يتفاعل معها، لهذا يتطلب عند تغيير الأنظمة التربوية القديمة وضع خطة تكوينية كبيرة للأستاذ لسنوات قبل البدء في تنفيذ النظام البديل، وفيما يخص قضية توظيف الأستاذ فهناك المباشر والذي يتلقى فيه الأستاذ تكوينا غير مركز أثناء الخدمة وهذا غير كاف بالنسبة لتربية النشء بالموازاة مع عدم الاهتمام بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة واقتصارها على مدراس جهوية التي لا تكفي لسد حاجات المؤسسات التربوية من الأساتذة و محاولة تخليها و تنصلها عن عقد التوظيف الذي يضمن العمل للأستاذ مباشرة بعد التخرج في محيطه الأقرب و ليس في أماكن بعيدة تزيد من معاناته و ترهقه كثرة التنقلات و عدم الإستقراره، أين تتشتت أفكاره و تضيع مجهوداته سدا، فكيف لنا أن ننتظر من هكذا أستاذ العطاء والإبداع؟.

التوصيات و الاقتراحات:

لا يستطيع أحد أن ينكر المجهودات التي تقوم بها الدولة من أجل النهوض بقطاع التربية و التي تتجلى من خلال الإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا و كان أهمها الإصلاح الجاد الذي أتى مع ألأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 افريل 1976 الذي أرسى قواعد المدرسة الأساسية و أكد على إعطاء اللغة العربية مكانتها التي تليق بها كمقوم أساسي من مقومات الأمة ثم أتي بعده الإصلاح الأخير و الذي كان أكثر شمولا و عمقا من الإصلاحات السابقة والذي جاء تنفيذا للأمر رقم 09/03 المؤرخ في 18 أوت 2003 حيث أتى بنظرة إصلاحية جديدة تواكب التطورات الحاصلة في الأنظمة التعليمية العالمية و التي وظفت أحسن ما جاء فيها من مناهج تعليمية عصرية تعتمد أحدث البيداغوجيات التعليمية المبتكرة ألا و هي المقاربة بالكفاءات و التي أثبتت جدارتها و أعطت نتائج جد محفزة مما دفع بالعديد من الدول بتبنيها و كانت الجزائر إحدى هذه الدول التي سارعت إلى اعتمادها، و لكن السؤال المطروح هل أعدت السلطات الوصية الأرضية المناسبة التي سوف تحتضن هده المناهج التربوية و البيداغوجيا الحديثة المرافقة لها.؟ يجيب الكثير من الباحثين و المختصين في عالم التربية و كذا الممارسين التربويين وأصحاب الخبرات الطويلة في هذا المجال أن السلطات بادرت إلى عملية إصلاح المنظومة التربوية الأخيرة من أجل إخراج هذه المنظومة من المشاكل التي تتخبط فيها يوما بعد يوم فحاولت الإقتداء بالأنظمة التربوية العالمية الناجحة و لكنها لم تعد العدة لذلك و لم تهيؤ الأرضية الخصبة لهذا الوافد الجديد و أغفلت الاختلاف القاعدي و المرجعي بين البلد المصدر و بين البلد المستورد و عليه كان الانطلاق في التنفيذ و التجسيد الميداني متعثرا نوعا ما، و هو الأمر الذي دفع الباحث لتتبع المسار الإصلاحي و حاولنا من خلال هذه الدراسة إظهار الإيجابيات التي تحسب لهذا الإصلاح و المتمثلة في إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي و تبني إصلاح المناهج الدراسية كما لا ننسى اعتماد أحدث الطرق و الأساليب التقويمية و التي كانت جد مرضية في نظر أساندة التعليم الثانوي خصوصا الذي

يدرسون مادتي الرياضيات و اللغة العربية السنة الثانية، و بالمقابل يري هؤلاء الأساتذة أن التقصير في هذه الإصلاحات الجديدة كان في محوري التكوين و استعمال الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال و عليه نقوم بتقديم بعض التوصيات و الإقتراحات التي أثارت انتباهنا و التي نرى أنها تخدم أهداف البحث و هي :

1- إعداد خطة تكوينية شاملة و كاملة للأستاذ بحيث يتم تزويده بمختلف المعارف العلمية التي تعطيه نظرة متكاملة و دقيقة عن مختلف المجالات التي تمس الحياة الاجتماعية و النفسية و الفسيولوجية للتلميذ خصوصا و هو يمر بأصعب مراحل النمو العمرية ألا و هي مرحلة المراهقة، فالأستاذ باكتسابه هذه المعارف التي تعتمد أحدث نظريات علم النفس و نظريات علم التربية و كذا نظريات علم الاجتماع التربوي يكون مزودا برصيد نظري يعطيه الوعي الكافي بخفايا و أسرار شخصية تلميذ هذه المرحلة ليسهل عليه التعامل معه بكل نجاح خصوصا إذا ما اقترنت هذه المعارف المكتسبة خلال التكوين بالإلمام بالطرق البيداغوجية المطبقة في العملية التعليمية التعلمية و نخص بالذكر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و أهم الطرق التدريسية المصاحبة لها و التي تتجلى أكثر أثناء الممارسة الميدانية التي ترافق عملية التكوين، و بذلك يتخرج الأستاذ من المدرسة العليا لتكوين الأساتذة بكفاءة عالية تؤهله للانخراط في الحياة العملية و مزاولة مهنة التدريس بكل أريحية، لذا نوصي بالاهتمام أكثر بعملية تكوين الأستاذ لأنه هو من يقوم بتطبيق ما جاء في المناهج الدراسية و محتويات البرامج، و لا يمكن أن يتجسد هذا الاهتمام إلا من خلال إعطاء المدارس العليا للأساتذة المكانة التي تليق بها و تأكيد ضمان التوظيف المباشر للأستاذ في مكان إقامته أو أقرب مكان إليه من أجل عدم تشتت الأستاذ بين الذهاب و الإياب أو تخبطه في الحصول على مكان الإقامة القريب من مكان عمله، بحيث يوفر مجهوداته التي قد تضيع سدى في هذا الشأن و يتفرغ لعملية التدريس بكل اطمئنان ليستطيع تقديم ما لديه للتلاميذ و قد يتعدى عطاءه للإبداع الذي تسعى الوزارة الوصية إلى تحقيقه ضمن أهداف عملية التكوين.

أما فيما يتعلق بالأستاذة الملتحقين مباشرة بمهنة التعليم بدون تكون أي خريجي الجامعات بمختلف تخصصاتهم و المتحصلين على شهادة ليسانس و شهادة الماستر فهم يفتقرون كثيرا إلى المعارف النظرية و الخبرات حسب النتائج المتحصل عليها و المعبرة عن أراء الأساتذة أنفسهم و يرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود تكوين مسبق يسهل عليهم اقتحام عالم ممارسة الفعل التربوي و الممارسة المهنية المباشرة لأنهم يفتقدون إلى المعارف النظرية و الأساسيات البيداغوجية المؤهلة لذلك فالتكوين الذي يرافقهم أثناء الأداء الوظيفي يعتبر غير كافي خصوصا إذا علمنا أن المتحصل على شهادة ليسانس يوظف بمثابة أستاذ متربص لمدة سنة يتلقى خلالها تكوينا غير مركز و مكثف لمدة زمنية محددة متواصلة بل هو عبارة عن دروس تقدم له في عطلة نهاية الأسبوع لمدة بعض السويعات و لمدة أسبوع خلال عطلة نهاية الفصل الدراسي، و عليه فهذه الدروس التي تتخللها ملتقيات و تدريبات تعتبر غير كافية بالمقارنة بالدروس المقدمة في المدارس العليا للأساتذة، أما المتحصل على شهادة الماستر فيوظف مباشرة كأستاذ متربص و لكنه يتلقي دروس اقل كثافة من سابقه و التي تميل إلى التربصات و الملتقيات أكثر، لذا لا نستطيع إجراء مقارنة ترجح الكف بين المتكونين في المدارس العليا و بين الملتحقين بالمهنة مباشرة بدون تكوين و هذا نظرا للفروق الشاسعة بينهما فالأساتذة الملتحقين بالتدريس بعد تلقيهم تكوينا يدوم خمس سنوات يتلقون فيها مختلف النظريات التربوية و فنون الممارسة البيداغوجية بالإضافة إلى التربصات الميدانية المباشرة يكونون على أتم الاستعداد لولوج عالم الشغل مؤهلين بكفاءات عالية تمكنهم من أداءهم للواجبات المنوطة بهم و يستطيعون التحكم في زمام الأمور و تجسيد المناهج الدراسية و محتوى و مضامين البرامج التربوية و بذلك تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى الوزارة الوصية الوصول إليها ضمن مخططات تربوية تلتزم رزنامات زمنية محددة، وهذا عكس الأساتذة الملتحقين مباشرة بالتدريس بدون تكوين مسبق و الذي لا نشكك في قدراتهم و طاقاتهم المتحمسة للالتحاق بعالم التدريس و لكن افتقارهم للكم المعرفي و النظري و كذا عدم امتلاكهم لفنون الأداء البيداغوجي يقلل من فاعلية أداءهم خصوصا

ضمن حيز زماني محدد و رزنامة تضبط الحجم الساعي المخصص لكل برنامج و مادة دراسية و بالتالي أصبح من الضروري الاهتمام أكثر بهذه الفئة و الأخذ بيدهم من أجل الالتحاق بزملائهم الذين تلقوا تكوينا مُمَنهَجًا شاملا كاملا خلال فترة تكوينية تفي بالغرض التكويني المعد لذلك، و تسمح بإعداد جيلا من الأساتذة مزودين بالمعارف النظرية و المنهجية و قد امتلكوا الكفاءة القاعدية التي تؤهلهم للممارسة التربوية و التحكم في الفصل الدراسي و تحقيق الأهداف التربوية المسطرة في المناهج التربوية من خلال إكساب التلاميذ التعلمات المرغوب فيها ضمن مجريات العملية التعليمية التعلمية مما يسمح بالحصول على مخرجات ذات كفاءة ترقي بالمدرسة الجزائرية إلى مصاف الدول الرائدة في المجال التربوي.

2- أما فيما يتعلق بالمحور الثاني و المتعلق بإدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية فنرى أن الإصلاحات التربوية الجديدة أولتها اهتماما نظريا معتبرا تمظهر في نصوص المواد التي جاءت مع الأمر 09/03 المؤرخ في 18 أوت 2003 و أكدت على ضرورة توظيف هذه التكنولوجيا الحديثة في المناهج الدراسية التي صاحبتها البيداغوجيا التربوية الحديثة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات، و لكن الواقع يكشف عن فجوة كبيرة بين النظري و الميداني و بين النص و التطبيق كما أكدت ذلك وجهات النظر التي عبر من خلالها الأساتذة عن الفراغ الذي يسود عملية الإسقاط الفعلي لهذه التقنيات التكنولوجية العصرية على أرض الواقع و داخل الصف الدراسي و بين جدران المدرسة الجزائرية، هذه الصورة السلبية التي تعكس العجز المعبر عن قصور الأداء الوظيفي لدى الأساتذة ترجع إلى عدة نقاط و عناصر أتحدت فيما بينها لتحول دون حصول الأستاذ على المعارف و التعلمات و الخبرات التي تؤهله إلى تحقيق الأهداف المرجوة من استعمال هذه الوسائل التكنولوجية داخل الحقل التربوي، و تجدر الإشارة أننا ذكرنا سابقا أهم هذه العوامل المؤثرة التي تجلت في عدم توفر هذه الأجهزة و الوسائل بالقدر الكافي في الكثير من المؤسسات التعليمية و انعدامها في بعض الأحيان في مؤسسات أخرى، كما لا ننسى

أهمية إدراج هذه التكنولوجية ضمن عملية التكوين و التربصات و الملتقيات الدورية بصفة مسبقة أي قبل التوظيف و كذاك مسايرة و مرافقة الأستاذ أثناء ممارسة المهنة، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن تواكب المدرسة الجزائرية نظيراتها من المدارس العالمية دون أن تسير وفق الخط الإصلاحي الذي يعتمد هذه التكنولوجيا كأهم القواعد و الأساسات التي يرتكز عليها النظام التربوي من خلال تبنيه مناهج دراسية عصرية جعلت من البيداغوجية الحديثة المقاربة بالكفاءات نواتها الفعلية و موجه لخطواتها المنهجية التي تحرك ميكانيزمات العملية التعليمية التعلمية عن طريق إدماج هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة و الاستفادة من مزاياها و استثمارها بطريقة عقلانية لإيصال التعلمات إلى التلاميذ بأقل الجهد و أسرع الوقت ممكن و تحقيق الملمح الخروج المراد الوصول إليه، لذا أضحى من الضروري أن تولي السلطات الوصية الأهمية القصوى و تسارع بإدراج تعلم هذه التقنات الحديثة ضمن المخططات الإستعجالية المسطرة لعملية تكوين الأساتذة و إعطائها الأولوية و العناية الكافية من خلال تسطير برامج تكوينية مركزة خلال فترات زمنية كافية لاستيعاب الأساتذة لتعلمات هذه التكنولوجيا نظريا و اكتساب المهارات و الخبرات تطبيقيا، ليتمكن الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم من الاستخدام الأمثل و التوظيف الجاد و الواعي للوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية لتحقيق الأهداف التربوية المبتغاة و الوصول بالأساتذة إلى التمكن الفعلي من هذه التقنات العصرية لتصبح أداة محورية تساعد الأستاذ في تحضير و بناء الدرس كما هي أداة للبحث عن المعلومة في الفضاء العنكبوتي كأحد مصادر المعرفة و تجسيد مجريات الدرس عن طريق هذا العالم الافتراضي و الأخذ بيد التلاميذ من العالم الأقل تجريدا إلى العالم المجرد، وتجسيد التصورات التي تدور في ذهن التلاميذ و تقريب المفاهيم و إزالة الغموض الذي قد يكتنف بعض التعلمات و ترسيخها فهما و استيعابا، ومنه نصل إلى الوعي بضرورة إدماج هذه الوسائل في الممارسة التربوية باعتبارها ضرورة ملحة تدخل في صميم جميع المواد و محتويات البرامج و ليست مادة تدرس بصفة مستقلة مثلها مثل باقي المواد، فإذا وصل الأستاذ إلى هذا الوعي و القناعة

نستطيع القول أن عملية التكوين قد نجحت و حققت غاياتها و لا يبقى سوى ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي الميداني و التجسيد الحقيقي على أرض الواقع التي تم إعدادها مسبقا لتحتضن هذا الزخم النظري و الكم المعرفي الذي أكتسبه الأستاذ من خلال عملية التكوين و لا يكون هذا الإعداد إلا من خلال توفير السلطات الوصية لهذه الوسائل التكنولوجية بكافة المؤسسات التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي و المتمثلة في جميع الأجهزة التقنية و الحاسوبية وتزويد المخابر بكل الوسائل التعليمية البيداغوجية المساعدة على إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في العملية التعليمية التعلمية من أجل تيسير الفهم و الاستيعاب للوصول إلى تحصيل دراسي جيد يرفع من مستوى مخرجات النظام التعليمي و يضخ بذلك لسوق الشغل كفاءات ذات جودة عالية تسهم في بناء مجتمع المعرفة و إحداث التنمية المستدامة، ليحقق بذلك النظام التربوي الجزائري الأهداف المرجوة منه.

خاتمة

الخاتمة :

لقد سعت الجزائر كغيرها من البلدان العربية للنهوض بقطاع التعليم ليقين السلطات المسؤولة بأهمية هذا القطاع الحيوي و مدى تأثيره على باقي القطاعات الأخرى بصفته نسق فرعي متفاعل و مرتبط بالأنساق الفرعية الأخرى و مؤثرا فيها و متأثرا بها عن طريق العلاقة المتبادلة فيما بينها من خلال ميكانيزمات مُحددة لحركة مدخلات و مخرجات هذه الأنساق الفرعية التي تصب بدورها في بوتقة النسق الكلي، ومن خلال هذا الإدراك و الوعي بنيت الخطة الحكومية لإصلاح المنظومة التربوية فكانت عدة إصلاحات متعاقبة انطلاقا من السنوات الأولى للاستقلال فكانت عملية ترميم النظام التربوي المتهالك عقب تخلي المستعمر عنه و ترك الجزائريين يواجهون الصعاب في تسييره و رفع التحدي لاستمراره قائما فكانت الخطوات الأولى المتمثلة في الجزأرة و التعريب و السير بنمط النظام القديم إلى حين الإنفراد بنظام تربوي جزائري بعيدا عن الصبغة الاستعمارية ثم توالت الإصلاحات فكانت أولى الإصلاحات الكبرى الأولى مع الأمر 76/35 المؤرخة في 16 افريل 1976 أين وضعت قواعد المدرسة الأساسية و محاولة تعريب التعليم ليشمل تدريس كل المواد الدراسية باللغة العربية ثم أتت الإصلاحات التربوية الكبرى الثانية وفق ما جاء في الأمر 09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003 حيث شملت كل مفاصل المنظومة التربوية و مست بعمق أهم المحاور الفاعلة في المنظومة التربوية و التي هي موضوع بحثنا أين تطرقنا إلى المحور الأول الذي يعتبر بحق الركيزة التي يرتكز عليها نظام التعليم الثانوي و القاعدة المؤسسة لهذه المرحلة المهمة التي تعتبر حلقة وصل إجبارية مابين المراحل السابقة و المرحلة الجامعية أو عالم الشغل فكان لازما على النظام التربوي أن يراعي خصوصية هذه المرحلة التعليمية و مدى استجابتها لمتطلبات المرحلة العمرية للتلاميذ(المراهقة) فكانت إعادة هيكلة التعليم الثانوي تشكل الأولوية لانطلاق هذه الإصلاحات و أهم ما جاءت به هو استحداث الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي من أجل تحضير التلاميذ للسنوات القادمة وفق منظور و تصورات جديدة تتيح لهم حرية الاختيار ما بين الشعب وفق المعدلات المتحصل

عليها و رغباتهم و ميولاتهم نحو شعب معينة كما تكرس هذه الهيكلة الاستمرارية ما بين المراحل و لا تحدث قطيعة ما بينها من خلال التناسق و التكامل ما بين الشعب و المواد المدروسة كم عمدت إلى التخفيف من عدد الشعب حتى لا تثقل كاهل التلميذ و تتفادى التكرار و التشابه فيما بينها مما يسهل على التلميذ عملية الانتقاء و الاختيار نظرا لجلاء الغموض و وضوح الصورة أمامه، كما عملت على خلق التوازن مابين الشعب و التحكم في نسبة تدفق التلاميذ نحوها،بالإضافة إلى المحور الثاني الذي لا يقل أهمية عن الحور السابق ألا و هو إصلاح المناهج الدراسية و الذي شمل بناء و ديناميكية المناهج الحديثة و سيرها وفق متطلبات العصر و التطور التكنولوجي الحاصل في العالم حيث اقتبست المنظومة التربوية الجزائرية أهم ما جاءت به الأنظمة التربوية التي أثبتت جدارتها في العالم الغربي و الأسيوي و أعطت نتائج مبهرة، جعلتها في مصاف الدول المتطورة، فكانت بيداغوجيا الكفاءات المميزة بطريقة التدريس المقاربة بالكفاءات التي جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية أين تم دفع التلميذ نحو وضعية مشكلة و طلب منه الخروج منها باستعمال خبراته و مهارته المكتسبة و توظيف تعلماته مع إعمال العقل و تنشيط الذهن في حلها بالاستعانة بتوجيهات الأستاذ بين الحين و الأخر، فهذه البيداغوجيا كانت محل نقاش و تساؤل و جدب و رد بين الأساتذة القدماء الذين ألفوا بيداغوجيا المقاربة بالأهداف ذات التوجه السلوكي و بين بيداغوجيا الكفاءات التي تعتمد التوجه البنائي حيث صعب عليهم التخلي عن موروثهم البيداغوجي القديم مقابل البيداغوجيا الحديثة التي كان على القائمين على الأمر الإعداد المسبق لهم من أجل السير التدريجي لسهولة تقبلها من طرف الأساتذة، هذا من ناحية أما من ناحية الأساتذة الجدد المعينين مباشرة بدون تكوين مسبقا فكانت الفترة التكوينية المتخللة للممارسة الفعلية لعملية التدريس غير كافية حسب نتائج تصورات الأساتذة أنفسهم مما يضعف أداءهم و ينعكس ذلك سلبا على النتائج التحصيلية للتلاميذ، و هذا ما طرح ضرورة الاهتمام بتكوين الأساتذة عن طريق المدارس العليا للأساتذة ة تفعيل دورها في إعداد المحرك الأساسي للعملية التعليمية و السير به نحو الكفاءة و الجودة في الأداء،

فالأستاذ يسير و ينشط العملية التربوية و بإمكانه أن يجسد النظرة الإستشرافية التي سطرتها السلطات الوصية من خلال الإصلاحات التربوية الجديدة نحو أفاق جديدة تساير العصر التكنولوجي و هذا ما تم بالفعل حين أكدت هذه الإصلاحات على ضرورة إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في العملية التعليمية التعلمية و لكن حسب النتائج المعبرة عن تصورات الأساتذة فإن هذه الوسائل البيداغوجية لم يتم توظفيها بالشكل الذي جاءت به النصوص المنظمة لقطاع التربية وفق الإصلاحات التربوية الأخيرة نظرا لنقص التكوين المرافق لهذه التكنولوجية الحديثة و أحيانا عدم توفر الأجهزة الضرورة المجسدة لهذه التقانة الحديثة في بعض المؤسسات التعليمية، مما يعيق التنفيذ الفعلي لما جاءت به هذه الإصلاحات، كما لا ننسى أهمية هذه التكنولوجية العصرية في تمكين الأستاذ من عملية تفريغ و صب النتائج التحصيلية و معالجته ا حاسوبيا و استخدام نتائجها في عملية التقويم الذي جاء بأنماط و أساليب جديدة رافقت هذا الإصلاح التربوي الأخير حيث أتى بأنواع تقويمية جديدة تمثلت في التقويم التشخيصي الذي يعطي فكرة واضحة عن المكتسبات القبلية و تعلمات التلميذ السابقة مما يفصح عن مستوى كل تلميذ ثم يأتي التقويم البنائي أين يتم بناء المعارف و الخبرات و المهارات عند التلميذ ثم يختبر فيما إكتسبه من تعلمات و يتم تقويمه عن طريق التقويم التحصيلي الذي تتضح من خلاله مدى كفاءة المخرجات التعليمية بالتزامن مع التقويم المستمر الذي يرافق التلميذ طول مساره التعليم لمرحلة تعليمية معينة و التي تعطى صورة واضحة عن المستوى البيداغوجي الحقيقي للتلميذ، فكانت هذه المحاور الأساسية التي ركزنا عليها و إظهار مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة ثانية ثانوي في مادتي الرياضيات و اللغة العربية بثانويات بلدية الجلفة وفق تصورات و رؤى أساتذة المادة لكل الشعب، أين تحققت الفرضية الأساسية و التي نصها: لمشاريع الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوي، و هذا من خلال تحقق الفرضيات الفرعية، فكانت الفرضيات الإيجابية المتمثلة في:

الفرضية الأولى: لهيكلة التعليم الثانوي في إطار الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي

الفرضية الثانية: للمناهج الدراسية في الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

الفرضية الثالثة: للتقويم التربوي في الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي.

هذه المحاور تدعم بإيجابيتها التوجه الإصلاحي الجديد مما يؤكد فعاليتها في إحداث التغير المطلوب و تحقيق الغاية المرجوة من هذا الإصلاح الأخير، بعكس المحوران الأخيران المتمثلان في :

الفرضية الرابعة:لاستخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال الحديثة في منظومة الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

الفرضية الخامسة:لعملية تكوين الأساتذة في الإصلاحات التربوية الجديدة تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

حيث نجد التأثير السلبي الذي قد ينعكس على التحصيل الدراسي للتلاميذ وفق تصورات الأساتذة التي أكدت من خلال النتائج أنها ترى عدم كفاية التحضير الفعلي و الجاد لتجسيد هاذين المحورين الأخيرين من قبل السلطات الوصية رغم وجود النصوص القانونية المسطرة و المنظمة لسيرها وقد تعدل وفق بما يتماشى مع المتطلبات الظرفية و لكن يبقى الخلل في الحرص على تجسيدها ميدانيا و إعطاءها أهمية أكثر لتأكيد تفعيلها.

المـراجـع

و

المصادر

1 القرآن الكريم

2 ابن المنظور (د س). لسان العرب(المجلد الثالث) ،د ط، القاهرة ، مصر: المكتبة التوفيقية.

3 ابراهيم، خالد ابراهيم حافظ(2013). السياسة التعليمية والتوجه الأيديولوجي فى جمهورية مصر العربية قبل عام 1973 ومابعده، للحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر .التربية،

4 إبراهيم، مجدي عزيز (2000). موسوعة المناهج التربوية ، القاهرة ، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية

5 إبراهيم، مجدي عزيز (2004). موسوعة التدريس ، ط1 ، عمان، الأردن:دار المسيرة للنشر والإشهار

6 ابن المنظور ، لسان العرب (المجلدات من 01 إلى 14) ، القاهرة ، مصر: المكتبة التوفيقية

7 أبو الثمن، عز الدين(2007). موسوعة علم القياس و التقويم ج1: أسس و مبادئ القياس و التقويم،ليبيا: منشورات جامعة الفاتح

8 إدريس، سهيل(2008). المنهل قاموس فرنسي–عربي ، ط29 ، بيروت ، لبنان: دار الآداب

9 إسماعيل، عمار محمود(1993). تقويم التحصيل الدراسي نظرة موضوعية، محلة التوثيق التربوي،العدد 33 ، السعودية

10 البعلبكي ، روحي(2003). المورد الثلاثي قاموس ثلاثي اللغات (عربي – أنكليزي – فرنسي) ، دط، بيروت لبنان: دار العلم للملايين

11 البيلاوي ، حسن حسين (1988). الإصلاح التربوي في العالم الثالث . د ط ، القاهرة، مصر: عالم الكتاب.

12 البيلاوي، حسن حسين و آخرون(2006).الجودة الشاملة في التعليم:بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد، ط1، عمان ، الأردن: دار المسيرة.

13 الحريري، رافدة عمر (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية ، ط1 ، عمان ، الأردن: دار الفكر

14 الحمادي، ماجدة محمد عبد الله (2010). واقع تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لبرنامج القياس والتقويم ، لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة الجزائر 02.

15 الحيلة، محمد محمود(2007). تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق ، ط5 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة

16 الدخيل ،عزام بن محمد(2015).تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، ط4 ، بيروت ، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

17 الوكيل، حلمي أحمد و المفتي،محمد أمين(2005). أسس بناء المناهج و تنظيماتها ، ط1، عمان ، الأردن : دار المسيرة.

18 الزاملي، علي عبد جاسم و آخرون(2009). مفاهيم و تطبيقات في التقويم و القياس التربوي ، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح

19 السكري، عادل(1999). نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة ، ط1 ، القاهرة ، مصر: الدار المصرية اللبنانية

20 السلخي، محمود جمال(2013). التحصيل الدراسي و نمذجة العوامل المؤثرة به ، ط1 ، عمان ، الأردن: الرضوان للنشر و التوزيع.

21 الصادق، إسماعيل محمد الأمين(2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات و تطبيقات ، دط ، القاهرة: دار الفكر العربي

22 الصراف، قاسم علي(2002). القياس و التقويم في التربية و التعليم ، ب ط ، القاهرة ، مصر: دار الكتاب الحديث

23 الصراف، قاسم علي(2002). القياس و التقويم في التربية و التعليم ، ب ط ، القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث

24 الضاقية، عبد الرحيم(2015). مسارات إصلاح المدرسة دراسة مفاهيمية نقدية، ط1 ، مراكش ، المغرب: مؤسسة أفاق للدراسات و النشر و الاتصال.

25 العبد الله ، إبراهيم يوسف(2004). الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر و تحديات المستقبل، ط1، بيروت لبنان: شركة المطبوعات للتوزيع و النشر.

26 العربي، غريب(2007). التقويم التربوي مفهومه،أنواعه و أدواته ، ب ط ، وهران ، الجزائر : دار الغرب للنشر و الإشهار.

27 الغالي، زهرة(2016). التقويم التربوي ، د ط ، مستغانم، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (وزارة التربية الوطنية).

28 الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم و هلالي، أحمد(2006). المنهاج التعليمي و التوجه الإيديولوجي ، ط1، عمان ، الأردن: دار الشروق

29 الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2006). المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل ، ط1 ، عمان ، الأردن: دار الشروق

30 القانون التوجيهي للتربية الوطنية(2008).مهام المدرسة، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية.

31 القفاص، وليد كمال عفيفي(2009). تحسين التعليم بين تجويد المعالجات ومراعاة الإستعدادت،ط1، المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.

32 القيسي، نايف(2010). المعجم التربوي و علم النفس، د ط، عمان، الأردن:دار أسامة ودارالشرق

33 المربي، المجلة الجزائرية للتربية(2008).التكوين، المعالجة البيدغوجية، تخفيف البرامج بكالوريا 2008 ، العدد 10، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية.

34 المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم(2016).النظام التربوي في الجزائر،الحراش ، الجزائر:المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسن مستواهم، http://www.infpe.edu.dz، الساعة:22 سا و 20 د.

35 المنجد في اللغة و الأعلام(1987). المنجد في اللغة ، ط29 ، بيروت ، لبنان: دار المشرق

36 الناهي، هيثم و آخرون(2012). مشروع المصطلحات الخاصة بالمنظمة العربية للترجمة ، بيروت ، لبنان: المنظمة العربية للترجمة

37 النجار،رمضان سالم(2009).التعليم الثانوي المعاصر، ط1، عمان، الأردن:دار المسيرة.

38 أندرسون، لورين و كرازوول، ديفيد(2006). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، تر:فايز مراد مينا، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

39 أويدر،عبد الرزاق(2005).لماذا إعادة هيكلة التعليم الثانوي، مجلة المربي،عدد4، الجزائر:المركز الوطني للوثائق التربوية.

40 بدران ، شبل و البيلاوي حسن(2003). علم اجتماع التربية المعاصر د ط ، الإسكندرية ، مصر: دار المعرفة الجامعية.

41 بدران، شبل و البيلاوي،حسن(2003).علم اجتماع التربية المعاصر، ط2، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

42 بدران، شبل و محفوظ، أحمد فاروق(2000).أسس التربية، ط1، الإسكندرية، مصر:دار المعرفة الجامعية.

43 برو، محمد(2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، الجزائر: دار الأمل للنشر و الطباعة و التوزيع.

44 بلحسين ، مخلوف(2014). تطور التعليم في الجزائر من خلال مختلف الإصلاحات التربوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، العدد 29، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

45 بن سادة، شامي(2007). الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي،رسالة شهادة ماجستير علم اجتماع التربية ، جامعة الجزائر بوزريعة ، الجزائر

46 بن يوسف، أمال(2008). العلاقة بين إستراتيجيات التعليم و الدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر

47 بوترعة،إبراهيم(2014).التربية و التعليم بين الأمس و اليوم،د ط، القبة، الجزائر:دار الخلدونية للنشر و التوزيع.

48 بودخيلي، مولاي محمد(2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ط 2،بن عكنون،الجزائر:الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية.

49 بوسنة، محمود(2009). تأملات حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية في الجزائر(من خلال بعض المؤشرات المتصلة بالمخرجات)، دفاتر المخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة ،العدد 05 ، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

50 بوعامر، أحمد زين الدين(2014).تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر ،Programme Nationaux Education et Formation PNR20 ،الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

51 بوعلاق، محمد و بن تونس، الطاهر (2014).مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري، ب ط ، الرغاية ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

52 بوفلجة،غيات(2006).التربية و التعليم بالجزائر، ط2، وهران، الجزائر: دار الغرب.

53 بوكبشة، جمعية(2013). تحديث المناهج التعليمية ، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد10، الجزائر

54 تركي، رابح(1990). أصول التربية و التعليم، ط ، بن عكنون ، الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

55 جرادي، حفصة وقسمية،مبروك(2014).الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة العلوم الإجتماعية، العدد 7، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، الأغواط، الجزائر.

56 جرجس ، ميشال جرجس (2005). معجم مصطلحات التربية و التعليم ، ط1، بيروت، لبنان:دارالنهضة العربية.

57 جودت، أحمد سعادة(2005).صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، عمان ، الأردن: دار الشروق.

58 جوهر، علي صالح(2009). الإصلاح التعليمي في العالم العربي توجهات عالمية، ط1، المنصورة، مصر:المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.

59 حديدان،صبرينة و معدن،شريفة(دت). مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي

الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفابات في التربية (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، جامعة قسنطسنة و جامعة أم البواقي ، الجزائر، https://manifest.univ-ouargla.dz/
تصفح يوم:2018/08/17 الساعة:19سا و20د

60 حسان، هشام(2007) .منهجية البحث العلمي، ط 2، الجلفة، الجزائر: مطبعة الفنون البيانية.

61 خدوسي، رابح(2002). المدرسة و الإصلاح 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(مذكرات شاهد) ، ط1، بئر توتة، الجزائر: دار الحضارة.

62 ديوي، جون، تر: حسن ،أحمد الرحيم(1978). المدرسة و المجتمع ، ط2 ، بيروت ، لبنان: دار مكتبة الحياة.

63 رقيق، ميلود(2010).تطور التعليم الثانوي و أفاقه في الجزائر و بقية دول المغرب العربي، ط1، القبة، الجزائر: دار الكتاب العربي.

64 زحلان، انطوان(1981). العلم و السياسة العلمية في الوطن العربي، ط3، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.

65 زرهوني ، الطاهر(1994).التعليم في الجزائر قبل و بعد الإستعمار، د ط ، الرغاية ،الجزائر:المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

66 زرواتي، رشيد(2007). مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، عين مليلة، الجزائر:دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع.

67 زرواتي، رشيد(2008). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط3، قسنطينة ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

68 زكي، منال محمد عنتر(2009). حركة الإصلاح والتحديث وتأثيرها على النظام التربوي بالمجتمع الهندي، رسالة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى الدراسات الآسيوية تحت إشراف (رجب عليوة علي حسن أستاذ أصول التربية)، معهد البحوث والدراسات الآسيوية قسم العلوم الاجتماعية، مصر.

69 ساعد، صباح (2015). التكوين الأولي للطلبة المعلمين و علاقته باكتساب الكفاية المعرفية ، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، العدد07 ، جامعة محمد خيضر بسكرة

70 سانو، قطب مصطفى(1998). النظم التعليمية الوافدة في أفريقيا، ط1، سلسلة كتاب الأمة،العدد 63، الدوحة، قطر: وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية.

71 سبعون، سعيد(2012). الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع، ط2، الجزائر: دار القصبة للنشر.

72 سحوان ، عطاءالله(2006). العوامل الأسرية الاجتماعية المؤثرة في التفوق الدراسي، دراسة سوسيولوجية للطلبة المتفوقين في شهادة البكالوريا ، جامعة الجزائر.

73 سعد الله، أبو القاسم(2009).تاريخ الجزائر الثقافي الجزء الأول، ط6، حسين داي، الجزائر:دار البصائر.

74 سليماني،صبرينة(2013).واقع و تحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، العدد الثالث ديسمبر، جامعة الوادي، الجزائر.

75 شاهين، نجوى عبد الرحيم(2006).أساسيات و تطبيقات علم المناهج ، ط1 ، القاهرة ، مصر: دار القاهرة

76 شحاته ،حسن و النجار،زينب(2003).معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، ط1، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

77 شنان،فريدة و أخرون(2009).المعجم التربوي ، د ط ، سعيدة ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

78 صحبي، حسان(2014).العقيدة التربوية الإستعمارية الفرنسية في الجزائر 130-1962،د ط، مستغانم، الجزائر:منشورات أنوار المعرفة.

79 عادل، فريد(2002).لماذا إصلاح المناهج وكيف؟ مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف، المنظم من وزارة التربية الوطنية، من 27 إلى 29 أكتوبر 2001 ، الجزائر.

80 عادل، محمد محمود العدل(1996). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية (دراسة نفسية) ، دورية علمية سيكولوجية ، المجلد السادس ، العدد الأول، مصر.

81 عبد الحليم ، أحمد المهدي وآخرون(2009), المنهج المدرسي المعاصر، ط2،الأردن:دار المسيرة عمان

82 عبد الواحد ، علي و أخرون(2016). التخطيط الإستراتيجي و دوره في إصلاح المتمركز حول المدرسة، ط1، عمان، الأردن: دار صفاء النشر و التوزيع.

83 عبده، فاروق و عبد الفتاح، أحمد(2004). معجم مصطلحات التربية ، دط ، الإسكندرية ، مصر: دار الوفا،

84 علام، صلاح الدين محمود(2009). القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط2 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة

85 علام،صلاح الدين محمود(2009). القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ،ط2 ، عمان، الأردن: دار المسيرة.

86 علي، محمد السيد(2005). تكنولوجيا التعليم و الوسائل التعليمية ، ب ط ، طنطا ، مصر : دار و مكتبة الإسراء

87 عيسوي، عبد الرحمان(1984). معالم علم النفس ، بيروت ، لبنان: دار النهضة العربية

88 عيسوي، عبد الرحمان(1984). معالم علم النفس، بيروت ، لبنان: دار النهضة العربية,

89 عيشور ، نادية(2012). محاضرات في التربية المقارنة ، ط1 ، قسنطينة ، الجزائر: مكتبة إقرأ.

90 عيشور ، نادية(2012). محاضرات في التربية المقارنة ، ط1 ، قسنطينة ، الجزائر: مكتبة أقرأ.

91 غريب ،عبد الكريم (2006). المنهل التربوي الجزء الثاني ، ط1 ، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية

92 غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي الجزء الأول ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب: منشورات عالم التربية

93 غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية. ط1، الدار البيضاء، المغرب:منشورات عالم التربية.

94 غريب،عبد الكريم(2013). فلسفة التربية ، ط 1، دار البيضاء ، المغرب: عالم التربية.

95 غول، لخضر(2009). التعليم الثانوي و دوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية (الجزائر نموذجا)، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

96 غيات، بوفلجة(2006).التربية و التعليم بالجزائر ،ط2، وهران،الجزائر :دارالغرب للنشرو التوزيع.

97 غيث، محمد عاطف (2006). قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية ، مصر: دار المعرفة الجامعية

98 فخري ، مديحة محمد (2014).مداخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة، ط1، عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر و التوزيع.

99 فرج ، عبد اللطيف حسين(2008).التعليم الثانوي رؤية جديدة، ط1،عمان، الأردن:دار الحامد للنشر و التوزيع.

100 فرج، عبد اللطيف حسين(2008). نظم التربية و التعليم في الوطن العربي ماقبل وبعد عولمة التعليم، ط1، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

101 فريجة، أحمد و بن زاف، جميلة(2015). تدريب المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، العدد05 ، جامعة محمد خيضر بسكرة

102 فضيل، عبد القادر(2013). المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات، ط2 ، المحمدية،الجزائر: جسور للنشر و التوزيع.

103 فضيل، عبد القادر(2016). نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني و مستويات التحدي، ط1 ، المحمدية ، الجزائر: جسور للنشر و التوزيع.

104 قرايرية، حرقاس وسيلة(2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية:دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي،جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.

105 قوارح، محمد(2012). المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري،مقدمة لنيل شهادة

الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر2، الجزائر,

106 كولينز ، جون و أوبراين نانسي باتريسيا(2008).قاموس دار العلم غرينوود للمصطلحات التربوية ، ط1،بيروت ، لبنان: دار العلم للملايين.

107 لالاند، أندريه(2001). موسوعة (لالاند) الفلسفية ، ترجمة: خليل أحمد خليل ، ط2 ، لبنان: منشورات عويدات بيروت

108 لشهب، أحمد(2015). تقويم سياسة إصلاح التربوية في الجزائر، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد12، كلية العلوم السياسية، جامعة الجزائر3، الجزائر.

109 محسن ، مصطفى(1999). الخطاب الإصلاحي التربوي، ط1، بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.

110 مرابط، أحلام(2006). واقع المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة ميدانية على مؤسسات التربية بمدينة بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

111 مرسي، محمد منير(1999), الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث ، د ط، القاهرة، مصر: عالم الكتاب

112 مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود(2009). المناهج التربوية الحديثة ، ط7 ، عمان ، الأردن: دار المسيرة

113 مرعي،توفيق أحمد و الحيلة ،محمد محمود(2009). المناهج التربوية الحديثة ، ط1 ،عمان ،الأردن: دار المسيرة.

114 مصلح، الصالح(1999). الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية ، ط1، الرياض،السعودية:دار عالم الكتب

115 معتوق ، فريدريك (1998). معجم العلوم الاجتماعية ، د ط ، بيروت ، لبنان: أكاديميا

116 ملحم، سامي محمد(2009). القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة

117 ملحم، سامي محمد(2009). القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط1 ، عمان، الأردن: دار المسيرة .

118 هياق، ابراهيم(2011). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر أساتذة متوسطات أولاد جلال و سيدي خالد أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

119 والاس ، رث و وولف، ألسون(2012). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، تر:محمد عبد الكريم الحوراني، ط1 ، عمان ، الأردن: دار مجدلاوي

120 يخلف، رفيقة(2012). دور المؤسسات التربوية ما قبل المدرسية في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي ، جامعة الجزائر02

121 يونس، رحيم كرو العزاوي (2009). المناهج و طرق التدريس ، ط1 ، عمان ، الأردن: دار دجلة

***– القوانين و المناشير الوزارية:**

1 الجريدة الرسمية (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)، العدد 04 السنة الخامسة و الأربعون، الموافق 27 يناير2008

2 الجريدة الرسمية(1976).قوانين و أوامر، أمر76–35المؤرخ في 1976/04/16، العدد33 ، السنة الثالثة عشرة ، الجزائر

3 الجريدة الرسمية(1986).الميثاق الوطني، العدد07 ، السنة الثالثة و العشرون، الجزائر.

4 الجريدة الرسمية(1986). الميثاق الوطني، العدد 07 ، السنة الثالثة و العشرون ، الجزائر

5 الجريدة الرسمية(2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، العدد 04 بتاريخ :27يناير 2008

6 مديرية التعليم الثانوي العام(2008).تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام، وثيقة رقم2008/73، وزارة التربية الوطنية.

7 وزارة التربية الوطنية(2005). منشور رقم 05.2039 مؤرخ في 13 مارس 2005 يتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.

8 وزارة التربية الوطنية(2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية

9 وزارة التربية الوطنية(2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ، عدد خاص ديسمبر، المديرية الفرعية للتوثيق ، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال.

10 وزارة التربية الوطنية(2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الأول، عدد خاص ديسمبر، المديرية الفرعية للتوثيق ، مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال.

11 وزارة التربية الوطنية(2010).النشرة الرسمية المتضمنة:التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي (الجزء الثاني).

12 وزارة التربية الوطنية(مارس 1992). إعادة هيكلة التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية

13 وزارة التربية الوطنية(مارس 2009). المرجعية العامة للمناهج ، الجزائر : اللجنة الوطنية للمناهج.

14 مديرية التعليم الثانوي العام(17 جوان 2008).تخفيف مناهج التعليم الثانوي العام،إرسالية رقم2008/73، وزارة التربية الوطنية

15 اللجنة الوطنية للمناهج(جانفي2006). مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية

16 وزارة التربية الوطنية(فيفري 2006). الوثيقة المرافقة مادة العلوم الفيزيائية، السنة ثانية من التعليم الثانوي، البرنامج المشترك للشعب العلمية.

***- مقالات و مواضيع من الإنترنت:**

1 السعدوي، عبدالله صالح(2011). التقويم المستمر (كيف طُبق ولماذا أخفق؟.)، مجلة المعرفة الألكترونية http://www.almarefh.net، تاريخ النشر :2011/01/11 ، تاريخ التصفح: 2018/10/14 الساعة: 21:30.

2 المركز الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم(2016).النظام التربوي في الجزائر، الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم، http://www.infpe.edu.dz ، 07/04/2016 على الساعة:22 سا و 20 د.

3 المركز الوطني للوثائق البيداغوجية(2018). تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، http://ara.cndp-dz.org/modules/nossos/article.php?articleid=35 ، تصفح يوم :2017/11/22، الساعة : 10سا و 25د

4 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم(2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية ، الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم ، http://www.infpe.edu.dz

5 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسن مستواهم(2005). وحدة النظام التربوي، الحراش، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسن مستواهم، http://www.infpe.edu.dz

6 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية(2004). النظام التربوي و المناهج التعليمية ، الموقع: http://www.infpe.edu.dz

7 الموسوعة العربية(2018). http://www.arab-ency.com/ ، تصفح يوم:2018/05/27

8 بعيبع، نادية(2008). الإصلاح في الجزائر إختيار أم حتمية؟ ، مقالة ، موقع: http://assps.yoo7.com(موقع ستيفيس للصحة النفسية لولاية سطيف)، تصفح يوم: 2018/0/01 على الساعة : 9 س و 52 د.

9 بن محمد، علي(2015).معركة العربية و الهوية في الجزائر، برنامج بلاحدود، قناة الجزيرة، https://www.youtube.com/channel Al Jazeera Arabic، تاريخ الإضافة :

2015/10/21 ، تاريخ التصفح:2018/07/01 على الساعة: 22سا و 24د.

10 بوخطة، أحمد(2019). إصلاحات الجيل الثاني: من يرافق التلميذ؟ ، حصة قضايا للنقاش (قناة البلاد NET)،https://www.youtube.com/watch?v=S8tQ8aKON8M&t=396s، تصفح يوم:2019/01/20 الساعة:10سا و20د

11 لكحل، لخضر(دت). المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق ، ملتقى التكوين بالكفابات في التربية (جامعة قاصدي مرباح ورقلة)، جامعة الجزائر 02 ، الجزائر، https://manifest.univ-ouargla.dz/،تصفح يوم:2018/08/17 الساعة:18سا و36د

12 مركز التوجيه المدرسي و المهني باتنة(2018).الهيكلة البيداغوجية لمرحلة التعليم الثانوي، https://www.cospbatna.com/ ، تصفح يوم:2017/12/17، الساعة:22س و 45د

13 موقع الأكليل : http://www.aliklil.com ، نشر يوم:2009/01/12 ، تصفح بوم: 2016/09/14

14 وبكبيديا الموسوعة الحرة(2016). أخر تعديل بتاريخ:2016/03/26 ، تصفح يوم: 2016/09/20، https://ar.wikipedia.org/wiki

***- كتب باللغة الأجنبية:**

1- Fanny Colonna (1975) : instituteurs algériens 1883-1939,presses de la fondation nationale des sciences politique ,paris.

2- Ferréol,gilles et Autres(2013). Dictionnaire de Sociologie, 4e,Tisi-Ouzou, Algérie : Editions Mehd

3- Journal Officiel ,28/03/1982

4- Longstreet, Wilma S. and Haiold G.Shane. Curriculum for a New Millennium, Boston; Allyn and Bacon.

5- Steve, Bissonnette(2008). Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de L'enseignement et des écoles

6- Stufflebeam,daniel L et autres(1980).lévaluation en éducation et la prise de décision, E2, Québec, Canada : les éditions NHP .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص : علم الاجتماع التربوي LMD

قبل التعديل

إستبيان حول التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

إستمارة موجهة للسادة الأساتذة

إن هذه الوثيقة هي إستمارة لمجموعة أسئلة مصممة لمعرفة ما مدى تأثير الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي ، لذا نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة بوضوح لكي نستطيع الوصول إلى الأهداف المرجوة من البحث، وذلك في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه LMD .

ملاحظة: ضع علامة (X) في الإجابة المناسبة

أولا - البيانات العامة

1 - السن: ☐

2 - الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3 - ماهي طبيعة تكوينك الأكاديمي ؟.

خريج معهد ☐ خريج مدرسة عليا ☐ جامعي ☐

4 - ما هو عدد سنوات التدريس ؟. ☐

5 - ماهي الشعبة و المادة التي تدرسها ؟.

- الشعبة : .....

- المادة : .....

6 - ماهوعدد الأقسام التي تدرسها ؟. ☐

7 - ماهو متوسط عدد التلاميذ بهذه الأقسام؟. ☐

ثانيا – التحصيل الدراسي للتلاميذ

أ) البعد الكمي:

8 - ماهو معدل كل القسم ؟.

- قسم رقم:.....المعدل ☐ قسم رقم:.....المعدل ☐

- قسم رقم:.....المعدل ☐ قسم رقم:.....المعدل ☐

- قسم رقم:.....المعدل ☐ قسم رقم:.....المعدل ☐

ب) البعد الكيفي:

9 - هل تراعي في تقويمك التحصيلي للتلاميذ في المجال المعرفي (القدرات العقلية و الذهنية) العناصر التالية؟.

1 - التذكر و الحفظ (القدرة على الإسترجاع ، التغذية الراجعة) ☐

2 - الفهم و الإستيعاب ☐

3 - التركيز(نتيجة للحضورالذهني و حسن الإصغاء و المتابعة) ☐

4 - التطبيق أي يطبّق الحقائق والمفاهيم والطرق التي درسها وفهمها. ☐

5 - التحليل(القيام بتجزئة المادة المعرفية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات) ☐

6 - التركيب و القدرة على إعادة التركيب ☐

7 - التقويم و إصدار أحكام ☐

10 - أثناء الملاحظة المستمرة لسلوك التلاميذ ماهي النقاط التي تستطيع من خلالها إجراء تقييم تحصيلي للمجال الوجداني عندهم؟.

1 - معرفة الإتجاهات و تحديد المواقف ☐

2 - إظهار الميولات و الإهتمامات ☐

3 - مراقبة الإنفعالات ☐

4 - التقييم و إعطاء القيمة (تنمية التقدير) ☐

5 - الإستجابة و الإنجاز(تنفيذ الأوامر و إنجاز الواجبات) ☐

6 - المبادرة و المشاركة ☐

7 - التنظيم و المواظبة ☐

8 -التعبير عن المشاعر و العواطف ☐

9 -القدرة على التكيف ☐

11 - في رأيك هل إستراتيجيات التقييم التحصيلي المعتمدة على الإختبارات الأداتية تركز على المستويات النفسية الحركية (الجانب المهاري) التالية؟.

1 - المهارات العملية ☐

2 - التآزر الحركي العضلي المرتبط بالخط و الكتابة(التحكم في الحركات) ☐

3 - التكيف أو التعديل السلوكي ☐

4 - الإستجابة الظاهرية (من خلال رد الفعل الظاهر نتيجة التجاوب) ☐

5 - الإستجابة الموجهة (توجيه السلوك المنتظر نحو نقاط محددة و مختارة) ☐

6 - الميل أو الإستعداد(القابلية و الجاهزية) ☐

7 - الإدراك الحسي (الإستجابة السلوكية نتيجة الإدراك عن طريق الحواس) ☐

8 - الإبداع الفني ☐

9 - ممارسة النشاطات داخل القسم ☐

10 - المشاركة و الحوار أثناء الدرس ☐

11 - العمل التشاركي للمشاريع(العمل التعاوني) ☐

12 - إنجاز الواجبات المنزلية ☐

ثالثا : الهيكلة البيداغوجية (التنظيم البيداغوجي)

12 -هل ترى أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الإستمرارية التربوية و البيداغوجية نتيجة للإنتقال بين التعليم الأساسي الموحد والتعليم الثانوي الذي يقدم من خلال شعبه مسارات متنوعة ؟.

نعم ☐ لا ☐

13 -هل الجذوع المشتركة التي تم إعتمادها في السنة الأولى تسعى إلى خلق تجانس في المستويات التربوية للتلاميذ ؟. نعم ☐ لا ☐

14 - هل سمحت إعادة الهيكلة بإكساب التلاميذ النضج الكافي وعملت على تناسق معارفهم مما يجعلهم في أحسن وضعية لإثبات الذات في مجال مشاريعهم الشخصية ؟.

نعم ☐ لا ☐

15 - هل الجذوع المشتركة في السنة الأولى تعطي التلاميذ قاعدة و أساس يؤهلهم للسنوات الموالية ؟. نعم ☐ لا ☐

16 - هل الجذوع المشتركة في السنة الأولى توجه التلاميذ للإختيار الصحيح نحو الشعبة المراد الإلتحاق بها ؟. نعم ☐ لا ☐

17 - هل تقليص عدد الشعب بعد إعادة الهيكلة البيداغوجية قلل من فرص الإختيار نحو رغبات التلاميذ ؟. نعم ☐ لا ☐

18 - هل إلغاء التعليم الثانوي التقني (المتاقن) أثر على إختيارات التلاميذ نحو التوجه إلى الشعبة المرغوب فيها ؟. نعم ☐ لا ☐

19 - هل الوسائل القاعدية متوفرة بالمؤسسة (التدفئة ، الإنارة...) ؟. نعم ☐ لا ☐

20 - هل الوسائل البيداغوجية التعليمية متوفرة بالمؤسسة(الصبورة والطاولات والكراسي و الأدوات البتعليمية المختلفة.....) ؟. نعم ☐ لا ☐

21 - هل ترى أن الإدارة المدرسية للمؤسسة تقوم بتنفيذ التعليمات الفوقية الموجهة لها بخصوص الضبط و السير الحسن ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22 - هل يقوم المفتش بزيارتك أثناء عملية التدريس ؟.

في أوقات محددة ☐ بطريق فجائية ☐ الإثنين معا ☐

23 -هل ترى أن أسلوب تقييم المفتش لإدائك أثناء عملية التدريس ؟.

مشجع ☐ مثبط ☐ ليس له أي أثر ☐

24 -هل تتوفر بالمؤسسة قاعات للنشاط الثقافي و التربوي ؟.

مسرح ☐ موسيقى ☐ مجلة المدرسة ☐ أخرى .....

25 - هل هناك أماكن مخصصة للنشاط الرياضي ؟. نعم ☐ لا ☐

26 -هل تتوفر المؤسسة التربوية على عدد كافي من المخابر العلمية مجهزة ؟.

نعم ☐ لا ☐

27 -هل هذه المخابر مستغلة بطريقة عقلانية ممنهجة وفق الأهداف البيداغوجية المسطرة ؟. نعم ☐ لا ☐

28 - من بين أهداف إعادة الهيكلة البيداغوجية تقليص التسرب المدرسي ، هل تم تحقيق ذلك ؟. نعم ☐ لا ☐

29 - هل أحدثت إعادة الهيكلة البيداغوجية الجديدة لمرحلة التعليم الثانوي ؟.

- قطيعة مع المراحل السابقة ☐
- تواصل و إمتداد للمراحل السابقة ☐

رابعا : المناهج التعليمية و مضامين البرامج

30 - ماهو تقييمك للمنهاج الدراسي الجديد مقارنة بالمنهاج القديـم ؟.

مشابه له ☐ أحسن منه ☐ أسوأ منه ☐ أخرى تذكر.....

31 - في رأيك هل هذا المنهاج الجديد مناسب لهذا المرحلة التعليمية ؟. نعم ☐ لا ☐

32 - هل تجد صعوبة في التكيف مع هذا المنهاج الجديد ؟. نعم ☐ لا ☐

33 - ماهي الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد ؟.

أ - غير واضح و مبهم. ☐

ب - كثافة البرامج . ☐

ت - لا يتناسب مع جمبع التلاميذ(الفروق الفردية). ☐

ث - يتطلب حجم ساعي أكبر. ☐

ج - يتطلب توفير الوسائل البيداغوجية لتجسيده. ☐

ح- بناء الوضعيات الإدماجية يتطلب تحضيرا مكثفا و مسبقا. ☐

خ- يختلف كثيرا عن المنهاج القديم. ☐

د- يتطلب مجهودات أكبر لتحقيقه. ☐

34 - هل يستلزم المنهاج الجديد تكوينا مسبقا و تريصات من أجل إستيعابه أكثر ؟.

نعم ☐ لا ☐

35 - ما رأيك في إستعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة ؟.

يؤثرعلى إستيعاب التلميذ ☐ لا يؤثرعلى إستيعاب التلميذ ☐

36 - هل تلتزم بدليل الأستاذ في تحضير الدروس ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

37 - هل تستخدم وثيقة المنهاج المرفقة في إعداد الدروس ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

38 -هل تقدم دروس مادتك تبعا للتسلسل المقرر في المنهاج ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

39 -هل تراعي في تقدبم الدروس الترتيب المعتمد في الكتاب المدرسي ؟. نعم ☐ لا ☐

40 -آي المنهجين تفضل (القديم أم الجديد) و لماذا ؟.

.....

.....

<u>خامسا : التقويم التربوي</u>

41 - هل تم إستيعاب أساليب و أنماط التقويم التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة ؟.

إستيعابا جيدا ☐ نوعا ما ☐

42 - متى تلقيت تكوينا أو تدريبا يشرح لك طرق و أساليب و تطبيقات التقويم التربوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ؟.

قبل الخدمة ☐ أثناء الخدمة ☐ بعد الخدمة ☐

43 -هل تطبق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا للمنهاج الجديد ؟.

كليا ☐ جزئيا ☐

- لماذا ؟.....

.....

44 - هل تستخدم التقويم التشخيصي أو المبدئي لتحديد وضع المتعلم و معرفة مستواه و مكتسباته القبلية ؟. نعم ☐ لا ☐

45 - هل تستخدم التقويم البنائي أوالتكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول علي معلومات تساعدك في مراجعة العمل ؟. نعم ☐ لا ☐

46 - هل ترى أن التقويم التحصيلي أوالختامي يزودك بحكم نهائي على نواتج التعلم للتلميذ ؟. نعم ☐ لا ☐

47 -ماهي الجوانب التي تراعيها أثناء إستخدام أدوات التقويم ؟.

أ - الجانب المعرفي:

الإختبارات الشفوية ☐ الإختبارات التحريرية ☐

ب- الجانب المهاري (المهارات):

الإختبارات العملية ☐ مقاييس التقدير المتدرجة ☐

ت - الجانب الوجداني :

مقاييس التقدير الذاتي ☐ إختبارات المواقف الموضوعية ☐

48 - هل للفروض و الواجبات المنزلية وظيفة ذات أهمية في العملية التعليمية إلى جانب كونها أداة للتقويم التربوي ؟. نعم ☐ لا ☐

49 - في رأيك ما هي الأهداف المبتغاة من وراء الفروض و الواجبات المنزلية ؟.

- المراجعة المستمرة ☐
- الإستعداد النفسي الدائم ☐
- الإنتباه داخل الصف الدراسي ☐
- التحفيز المستمر للتلميذ ☐
- حلقة وصل بين المدرسة و البيت ☐
- يشعر بأهمية المواد الدراسية ☐
- يستكمل عملية الإستيعاب من خلال إنجاز الواجبات ☐
- إستدراك النقائص التي حصلت في القسم ☐

- تدفع التلميذ نحو المشاركة من أجل الفهم الجيد للدرس ☐
- مشاركة الأولياء في الإطلاع على الواجبات وسير الدروس ☐
- الحرص على النشاط و التفاعل الدائم ☐

50 - هل تطبق عملية التقويم المستمر التي تتم على مدار العام الدراسي ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

51 - هل ترى أن التقويم المستمر يمكنك من الحصول على نتائج صادقة و دقيقة عن مستويات التلاميذ و تشخيص نقاط القوة و الضعف لديهم ؟. نعم ☐ لا ☐

52 - هل تجد صعوبات في تطبيق أساليب التقويم التربوي الحديثة ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

53 -ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي ؟.

- .....
- .....
- .....

54 - هل هناك تكامل بين التقويم ونواتج التعلم المتضمنة في المقرر الدراسي ؟.

نعم ☐ لا ☐

- لماذا ؟.....

.....

55 - هل ترى أن التقويم التربوي يحقق أهداف المنهاج التربوي و يتماشى معه ؟.

كليا ☐ جزئيا ☐ لا ☐

56 - أذكر كيف يتم ذلك ؟.

.....

.....

57 -ماهي أهداف المنهاج التربوي التي قد تجسدها مختلف أساليب التقويم التربوي ؟.

- .....
- .....
- .....

58 - هل هناك فرق بين أساليب التقويم التربوي القديمة والأساليب الجديدة في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة ؟. نعم ☐ لا ☐

59 - ماهي الفروق بين الأسلوبين القديم و الحديث والتي قد تِؤثرعلى نتائج التلاميذ و بالتالي على تحصيلهم الدراسي ؟. ؟.

- .....

- .....

سادسا : إستخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الإتصال

60 - هل تلقيت تكوينا مسبقا حول إستخدام تكنولوجيا المعلومات و الإتصال في التعليم ؟.

تكوين قبل التوظيف ☐ دورات تكوينية أثناء التدريس ☐ لا ☐

61 - هل توظف تكنولوجيا المعلومات و الإتصال في بناء وشرح دروس المقرر؟.

نعم ☐ لا ☐

- لماذا ؟.....

.....

62 - هل تتوفر لديكم وثيقة مرجعية رسمية يسترشد بها الأستاذ في عملية إدماج تكنولوجيا المعلومات و الإتصال في التعليم ؟.

نعم ☐ لا ☐

63 - هل يتم تطبيق محتوى و خطوات الوثيقة المرجعية الرسمية المرافقة للمنهاج ؟.

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

64 - لماذا ؟.....

.....

65 - هل يتم تحسيس الأستاذ بأهمية إستخدام الوسائل التكنولوجية للإعلام و الإتصال في العملية التعليمية/التعلمية ؟.

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

66 - في رأيك هل هناك أثر إيجابي في أداء الأستاذ و التلميذ في ظل الممارسة الفعلية لتوظيف هذه التكنولوجيا الحديثة في التعليم ؟.

نعم ☐ لا ☐

67 - ماهو الأثر الإيجابي المترتب عن إستخدام التكنولوجية الحديثة في أداء المعلم و المتعلم ؟.

- .....
- .....
- .....

68 - هل ترى أن توظيف الوسائل التكنولوجية للإعلام و الإتصال المدرجة ضمن المنهاج التربوي للإصلاحات التربوية الجديدة ؟.

احسن من السابق ☐ مشابه له ☐ أسوأ منه ☐

69 - هل يساهم إستخدام التقنات التكنولوجية الحديثة في تبسيط و تقريب المعارف العلمية و العملية المراد إكسابها للمتعلم ؟. نعم ☐ لا ☐

70 - كيف ذلك ؟. .....
.....
.....

71 - من بين طرق التدريس التي تضمنتها المناهج التربوية الجديدة: المقاربة بالكفاءات فهل ترى أن هذه الأخيرة قد وظفت الوسائل التكنولوجية للإعلام و الإتصال في التدريس أحسن توظيف و هذا عن طريق؟.

1- توعية الأستاذ و التلميذ على حد سواء بأهمية إدماج هذه الوسائل في التعليم ☐
2- توفير الإمكانيات المادية و تجهيز المخابر و حجرات التدريس ☐
3- تسخيرالوسائل والموارد الرقمية المحوسبة للمعرفة التجريدية ☐
4- تخصيص الحجم الساعي المناسب لها ☐
5- تزويد الأستاذ بوثيقة مرجعية رسمية يسترشد بها في عملية الإدماج ☐
6- إعداد سيناريوهات بيداعوجية تصف سيرورة الوضعية التعليمية التعلمية ☐
7- دورات تكوينية و ندوات تحسيسية لفائدة الأساتذة ☐

72 - في رأيك هل يتجسد إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الإتصال المتصمن في المنهاج التربوي للإصلاحات التربوية الجديدة في النتائج التالية ؟.

1- تنمية ميولات الطفل الإيجابية ☐

2- تشجيع التعلم التعاوني الجماعي ☐

3- مساعدة التلميذ على تطوير شخصيته وتحفيزه لإيجاد حلول للوضعية المشكلة ☐

4- تثمين القدرات الفكرية الخلاقة ودفعها نحو الإبداع ☐

5- إنفتاح المتعلم نحو محيطه الإجتماعي والثقافي ☐

6- توفيربيئة تعليمية تعلمية تفاعلية محفزة وخصبة ☐

7- تمكن المتعلم من توظيف جميع حواسه مما يؤدي إلى ترسيخ التعلمات ☐

8- تشجيعه على إستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة و الموارد الرقمية ☐

9- تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأقل تكلفة في الوقت والجهد والمصدر ☐

73 - ماهي الصعوبات التي تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم ؟. (تصنيف بلوم BLOOM)

- المعرفة ☐
- الفهم ☐
- التطبيق ☐
- التحليل ☐
- التركيب ☐
- التقويم ☐

سابعا : تكوين الأساتذة

74 - هل تلقيت تكوينا قبل ممارستك لمهنة التدريس ؟. نعم ☐ لا ☐

75 - هل تلقيت تكوينا أثناء الخدمة حول المناهج الجديدة ؟. نعم ☐ لا ☐

76 -إذا كانت الإجابة السابقة نعم ، فهل هو على شكل ؟.

أيام دراسية ☐ دورات تكوينية ☐ تربصات ☐ أخرى تذكر.....

77 - هل هناك علاقة بين الجانب النظري أثناء التكوين والواقع التطبيقي ؟.

نعم ☐ لا ☐

- وضح ذلك ؟.....

.....

.....

78 - هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بالمهارات التدريسية و البيداغوجية التالية؟.

- فهم العملية التعلمية/التعليمية ☐
- إستيعاب نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ☐
- الإطلاع أكثر على طرق التدريس الحديثة ☐
- فهم طبيعة التدريس وممارستها كمهنة في الحياة ☐
- زودتك بالخبرات اللازمة للتصدي للصعوبات الطارئة ☐
- إستيعاب المناهج التربوية المطبقة في الإصلاحات الجديدة ☐
- إستخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج بشكل جيد ☐
- السلاسة في تخطيط الدروس ☐
- معرفة مختلف وضعيات التعلم وكيفية بنائها ☐
- التركيز على المقاربة بالكفاءات فهما و تطبيقا ☐
- سهولة تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة ☐
- الضبط والتحكم في القسم ☐
- المداومة على التفاعل و التنشيط المستمر للتلاميذ ☐
- التحكم اللغوي الجيد ☐
- إستخدام التكنولوجيا الحديثة والوسائل التعليمية وتوظيفها التربوي الهادف ☐
- الدراية الكافية بطرق التقويم المختلفة والتحكم الجيد بها ☐

79 - في رأيك هل هذه الدروس التي تتلقونها عبر مختلف أشكال التكوين تعتبر؟.

كافية ☐ غير كافية ☐

- لماذا ؟.....

.....

.....

80 - هل هناك فرق في أدائك قبل تلقيك أي نوع من أنواع التكوين و بعد دلك ؟.

نعم ☐ لا ☐

81 - أين يكمن الفرق في أداء الأساتذة المتكونين قبليا و الأخرين الملتحقين بالتدريس مباشرة بدون تكوين هل هو في تلقيهم؟.

دروس نظرية ☐ تدريبات ميدانية ☐ الإتنان معا ☐

82 - ماهي الصعوبات التي تواجهك في تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة ؟.

- في تطابق المحتوى مع الواقع ☐
- في تطبيق طرق التدريس ☐
- في تفاعل و تواصل المتعلم مع المحتوى ☐
- في فهم و تجسيد التعلمات من طرف المتعلم ☐

83 - هل ترى أن الإصلاحات التربوية الجديدة أولت إهتماما كافيا لتكوين الأستاذ ؟.

نعم ☐ لا ☐

- كيف ذلك:.....

.....

.....

.....

.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

تخصص : علم الاجتماع التربوي LMD

بعد التعديل

إستبيان حول التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة

استمارة موجهة للسادة الأساتذة

إن هذه الاستمارة هي مجموعة أسئلة مصممة لمعرفة ما مدى تأثير الإصلاحات التربوية الجديدة على التحصيل الدراسي ، لذا نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة بوضوح لكي نستطيع الوصول إلى الأهداف المرجوة من البحث، وذلك في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه LMD ، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (X) أو أرقام في الخانة المقابلة للإجابة المناسبة

أولا - البيانات العامة

1 - السن (بالأرقام): ☐ 2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3 - ماهي طبيعة تكوينك الأكاديمي ؟.

خريج معهد ☐ خريج مدرسة عليا ☐ جامعي ☐

4 - ما هو عدد سنوات التدريس ؟.(بالأرقام) ☐

5 - ما هي الشعبة و المادة التي تدرسها ؟.

- الشعبة : .....المادة:.....

6 - ما هوعدد الأقسام التي تدرسها ؟.(بالأرقام) ☐

7 - ما هو متوسط عدد التلاميذ بهذه الأقسام؟.(بالأرقام) ☐

ثانيا – التحصيل الدراسي للتلاميذ

أ) البعد الكمي: (قد يستعان بالإدارة في ملأ هذه الخانات)

8 - ماهو عدد التلاميذ حسب المعدلات المتحصل عليها وفق النموذج التالي ؟.(بالأرقام)

- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أقل من أو يساوي 5 ☐
- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 5 و أقل أو يساوي 10 ☐
- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 10 و أقل أو يساوي 15 ☐
- عدد التلاميذ المتحصلين على معدلات أكبر من 15 ☐

ب) البعد الكيفي:

9 - هل تراعي في تقويمك للتلاميذ في المجال المعرفي (القدرات العقلية والذهنية) العناصر التالية؟.

9 1 التذكر و الحفظ (القدرة على الإسترجاع ، التغذية الراجعة) ☐

9 2 الفهم و الاستيعاب ☐

9 3 التركيز(نتيجة للحضور الذهني و حسن الإصغاء و المتابعة) ☐

9 4 التطبيق أي يطبّق الحقائق والمفاهيم والطرق التي درسها وفهمها. ☐

9 5 التحليل(القيام بتجزئة المادة المعرفية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات) ☐

9 6 التركيب و القدرة على إعادة التركيب ☐

9 7 التقويم و إصدار أحكام ☐

10 - أثناء الملاحظة المستمرة لسلوك التلاميذ ماهي النقاط التي تستطيع من خلالها إجراء تقويم للمجال الوجداني عندهم؟.

10 1 معرفة الاتجاهات و الميول و تحديد المواقف ☐

10 2 مراقبة الانفعالات ☐

10 3 الاستجابة و الإنجاز(تنفيذ الأوامر و إنجاز الواجبات) ☐

10 4 المبادرة ☐

10 5 التنظيم و المواظبة ☐

10 6 القدرة على التكيف ☐

11 - في رأيك هل إستراتيجيات التقويم المعتمدة على الاختبارات الأداتية تركز على المستويات النفسية الحركية (الجانب المهاري) التالية؟.

11 1 المهارات العملية ☐

11 2 التآزر الحركي العضلي المرتبط بالخط و الكتابة(التحكم في الحركات). ☐

11 3 الميل أو الاستعداد(القابلية و الجاهزية). ☐

11 4 المشاركة و الحوار أثناء الدرس ☐

11 5 العمل التشاركي للمشاريع(العمل التعاوني) ☐

11 6 إنجاز الواجبات المنزلية ☐

ثالثا : هيكلة التعليم الثانوي :

12 -هل ترى أن الجذوع المشتركة في السنة أولى ثانوي سهلت في المحافظة على الاستمرارية التربوية و البيداغوجية نتيجة للانتقال بين التعليم الأساسي الموحد والتعليم الثانوي الذي يقدم من خلال شعبه مسارات متنوعة ؟. نعم ☐ لا ☐

- كيف ذلك ؟.....

.....

13 -هل الجذوع المشتركة التي تم اعتمادها في السنة الأولى تسعى إلى خلق تجانس في المستويات التربوية للتلاميذ ؟. نعم ☐ لا ☐

- لماذا؟.....

.....

14 - هل سمحت إعادة الهيكلة بإكساب التلاميذ النضج الكافي وعملت على تناسق معارفهم مما يجعلهم في أحسن وضعية لإثبات الذات في مجال مشاريعهم الشخصية ؟.

نعم ☐ لا ☐

15 - هل الجذوع المشتركة في السنة الأولى تعطي التلاميذ قاعدة و أساس يؤهلهم للسنوات الموالية ؟. نعم ☐ لا ☐

16 - هل الجذوع المشتركة في السنة الأولى توجه التلاميذ للاختيار الصحيح نحو الشعبة المراد الالتحاق بها ؟. نعم ☐ لا ☐

17 - هل تقليص عدد الشعب بعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي قلل من فرص الاختيار نحو رغبات التلاميذ ؟. نعم ☐ لا ☐

18 - هل الوسائل القاعدية الأرغونومية (*) متوفرة بالمؤسسية (التدفئة ، الإنارة...) ؟.

نعم ☐ لا ☐

19 - هل الوسائل البيداغوجية التعليمية متوفرة بالمؤسسة(الصبورة والطاولات والكراسي و الأدوات التعليمية المختلفة.....) ؟. نعم ☐ لا ☐

20 - هل تتوفر بالمؤسسة مخابر و قاعات للنشاط الثقافي و التربوي ؟.

مخابر ☐ قاعة للمسرح ☐ قاعة موسيقى ☐ مجلة المدرسة ☐ أخرى .....

21 - هل هناك أماكن مخصصة للنشاط الرياضي ؟. نعم ☐ لا ☐

22 - من بين أهداف إعادة هيكلة التعليم الثانوي تقليص التسرب المدرسي، هل تم تحقيق ذلك ؟.

نعم ☐ لا ☐

23 - هل أحدثت إعادة هيكلة مرحلة التعليم الثانوي الجديدة ؟.

- قطيعة مع المراحل السابقة ☐
- تواصل و امتداد للمراحل السابقة ☐
- أخرى أذكرها.....

رابعا : المناهج التعليمية و مضامين البرامج

24 - ما هو تقييمك للمنهاج الدراسي الجديد مقارنة بالمنهاج القديـم ؟.

مشابه له ☐ أحسن منه ☐ أسوأ منه ☐ أخرى تذكر.....

25 - في رأيك هل هذا المنهاج الجديد مناسب لهذا المرحلة التعليمية ؟. نعم ☐ لا ☐

26 - هل تجد صعوبة في التكيف مع هذا المنهاج الجديد ؟. نعم ☐ لا ☐

27 - ما هي الصعوبات التي تواجهها في تطبيق المنهاج الجديد ؟.

1 27 غير واضح و مبهم. ☐

2 27 كثافة البرامج و يتطلب حجم ساعي أكبر. ☐

3 27 لا يتناسب مع بعض التلاميذ(الفروق الفردية). ☐

4 27 يتطلب توفير الوسائل البيداغوجية لتجسيده. ☐

*الأرغونوميا : هي التأكد من أن الآلات والمعدات و الأدوات و الأثاث المتعلق بأداء مهمة أو وظيفة ما يلاءم العاملين الذين يؤدون هذا العمل أو المهمة.

27 5 بناء الوضعيات الإدماجية يتطلب تحضيرا مكثفا و مسبقا. ☐

27 6 اكتظاظ الأقسام (الصف الدراسي). ☐

28 -ما رأيك في استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة؟.

يؤثر على استيعاب التلميذ ☐ لا يؤثر على استيعاب التلميذ ☐

- لماذا؟.....

.....

29 - هل تلتزم بدليل الأستاذ في تحضير الدروس ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

30 - هل تستخدم وثيقة المنهاج المرفقة في إعداد الدروس ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

31 -هل تقدم دروس مادتك تبعا للتسلسل المقرر في المنهاج ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

32 -هل تراعي في تقديم الدروس الترتيب المعتمد في الكتاب المدرسي؟.نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

33 -آي المنهجين تفضل (القديم أم الجديد) ا ؟. القديم ☐ الجديد ☐

و لمادا ؟.....

.....

خامسا : التقويم التربوي

34 - هل تم استيعاب أساليب و أنماط التقويم التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة ؟.

استيعابا جيدا ☐ نوعا ما ☐

35 - متى تلقيت تكوينا أو تدريبا يشرح لك طرق و أساليب و تطبيقات التقويم التربوي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ؟.

قبل الخدمة ☐ أثناء الخدمة ☐

36 -هل تطبق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تبعا للمنهاج الجديد ؟.

كليا ☐ جزئيا ☐

- لماذا ؟.....

.....

37 - هل تستخدم التقويم التشخيصي أو المبدئي لتحديد وضع المتعلم و معرفة مستواه ومكتسباته القبلية ؟. نعم ☐ لا ☐

38 - هل تستخدم التقويم البنائي أو التكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول علي معلومات تساعدك في مراجعة العمل ؟. نعم ☐ لا ☐

39 - هل ترى أن التقويم التحصيلي أوالختامي يزودك بحكم نهائي على نواتج التعلم للتلميذ ؟.

نعم ☐ لا ☐

40 -ما هي الجوانب التي تراعيها أثناء استخدام أدوات التقويم ؟.

أ - <u>الجانب المعرفي:</u>

الاختبارات الشفوية ☐ الاختبارات الكتابية ☐

ب- <u>الجانب المهاري (المهارات):</u>

الاختبارات العملية ☐ مقاييس التقدير المتدرجة * ☐

ت- <u>الجانب الوجداني :</u>

مقاييس تقدير الذات ☐ اختبارات المواقف الموضوعية** ☐

41 - هل الواجبات المنزلية وظيفة ذات أهمية في العملية التعليمية إلى جانب كونها أداة للتقويم التربوي ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

42 -في رأيك ما هي الأهداف المبتغاة من وراء الواجبات المنزلية ؟.

1- 42 المراجعة المستمرة واستكمال عملية الاستيعاب من خلال إنجاز الواجبات ☐

2- 42 الاستعداد النفسي الدائم ☐

3- 42 التحفيز المستمر للتلميذ ☐

4- 42 حلقة وصل بين المدرسة و البيت ☐

5- 42 مشاركة الأولياء في الإطلاع على الواجبات وسير الدروس ☐

43 - هل تطبق عملية التقويم المستمر التي تتم على مدار العام الدراسي ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

44 - هل ترى أن التقويم المستمر يمكنك من الحصول على نتائج صادقة و دقيقة عن مستويات التلاميذ و تشخيص نقاط القوة و الضعف لديهم ؟. نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

45 - هل تجد صعوبات في تطبيق أساليب التقويم التربوي الحديثة ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

---

* مقاييس التقدير المتدرجة يقصد بها تقدير العمل المهاري بالتدرج من السهل إلى الصعب.

** إختبارات المواقف الموضوعية تعني المواقف التي تحاكي الواقع و تمثله .

46 -ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء التجسيد الميداني للتقويم التربوي ؟.

- .....
- .....

47 - هل ترى أن التقويم التربوي يحقق أهداف المنهاج التربوي و يتماشى معه ؟.

كليا ☐ جزئيا ☐ لا ☐

لماذا ؟. .....
.....

48 -ماهي الفروق التي قد تكون بين أسلوب التقويم القديم و الحديث و التي قد تِؤثر على نتائج التلاميذ و بالتالي على تحصيلهم الدراسي ؟.

- .....
- .....

<u>سادسا : استخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام و الاتصال</u>

49 - هل تلقيت تكوينا مسبقا حول استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في التعليم ؟.

تكوين قبل التوظيف ☐ دورات تكوينية أثناء التدريس ☐ لم أتلقي أي تكوين ☐

50 - هل توظف تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في بناء وشرح دروس المقرر؟.

دائما ☐ لا أبدا ☐ أحيانا ☐

- لماذا ؟.....
.....

51 -في رأيك هل هناك أثر إيجابي في أداء الأستاذ واستيعاب التلميذ في ظل الممارسة الفعلية لتوظيف هذه التكنولوجيا الحديثة في التعليم ؟.

نعم ☐ لا ☐

إدا كان الجواب نعم ،فما هو الأثر الإيجابي المترتب عن استخدام التكنولوجية الحديثة في أداء المعلم والمتعلم ؟.

- .....
- .....

52 - هل ترى أن توظيف الوسائل التكنولوجية للإعلام و الاتصال المدرجة ضمن المنهاج التربوي للإصلاحات التربوية الجديدة ؟.

أحسن من السابق ☐ مشابه له ☐ أسوأ منه ☐

53 - هل ترى أن المدارس الثانوية قد وظفت الوسائل التكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات أحسن توظيف عن طريق؟.

53 1 توعية الأستاذ و التلميذ على حد سواء بأهمية إدماج هذه الوسائل في التعليم ☐

53 2 توفير الإمكانيات المادية و تجهيز المخابر و حجرات التدريس ☐

53 3 تخصيص الحجم الساعي المناسب لها ☐

53 4 تزويد الأستاذ بوثيقة مرجعية رسمية يسترشد بها في عملية الإدماج ☐

53 5 إعداد سيناريوهات بيداغوجية تصف سيرورة الوضعية التعليمية التعلمية ☐

54 - في رأيك هل يتجسد استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام و الاتصال المتضمن في المنهاج التربوي للإصلاحات التربوية الجديدة في النتائج التالية ؟.

54 1 تثمين القدرات الفكرية ودفعها نحو الإبداع لإيجاد حلول للوضعية المشكلة ☐

54 2 انفتاح المتعلم نحو محيطه الاجتماعي والثقافي لتطوير شخصيته ☐

54 3 توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية محفزة وخصبة ☐

54 4 تمكن المتعلم من توظيف جميع حواسه مما يؤدي إلى ترسيخ التعلمات ☐

54 5 تشجيعه على استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة و الموارد الرقمية ☐

54 6 تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأقل تكلفة في الوقت والجهد والمصدر ☐

55 - ما هي الصعوبات التي تواجهكم أثناء الممارسة التربوية في الفصل الدراسي من أجل إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم ؟. (تصنيف بلوم BLOOM)

المعرفة ☐ الفهـــم ☐ التطبيق ☐

التحليـل ☐ التركيب ☐ التقـــويم ☐

سابعا : تكوين الأساتذة

56 - هل تلقيت تكوينا قبل ممارستك لمهنة التدريس ؟. نعم ☐ لا ☐

57 - هل تلقيت تكوينا أثناء الخدمة حول المناهج الجديدة ؟. نعم ☐ لا ☐

58 -إذا كانت الإجابة السابقة نعم ، فهل هو على شكل ؟.

أيام دراسية ☐ دورات تكوينية ☐ تربصات ☐ أخرى تذكر.....

59 -هل هناك علاقة بين الجانب النظري أثناء التكوين والواقع التطبيقي ؟.

نعم ☐ لا ☐

- وضح ذلك ؟.....

.....

.....

60 - هل ترى أن البرامج التدريبية خلال الفترات التكوينية قد زودتك بالمهارات التدريسية و البيداغوجية التالية؟.

60 1 فهم العملية التعلمية/التعليمية ☐

60 2 استيعاب المناهج التربوية المطبقة في الإصلاحات الجديدة ☐

60 3 استخدام الوثيقة المرافقة للمنهاج بشكل جيد ☐

60 4 السلاسة في تخطيط الدروس ☐

60 5 سهولة تحديد مشكلات التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة ☐

60 6 الدراية الكافية بطرق التقويم المختلفة والتحكم الجيد بها ☐

61 -في رأيك هل هذه الدروس التي تتلقونها عبر مختلف أشكال التكوين تعتبر؟.

كافية ☐ غير كافية ☐

لماذا ؟.....

.....

.....

62 - هل هناك فرق في أدائك قبل تلقيك أي نوع من أنواع التكوين و بعد دلك ؟.

نعم ☐ لا ☐

63 - أين يكمن الفرق في أداء الأساتذة المتكونين قبليا و الأخرين الملتحقين بالتدريس مباشرة بدون تكوين هل هو في تلقيهم؟.

دروس نظرية ☐ تدريبات ميدانية ☐ الإثنان معا ☐

64 - ما هي الصعوبات التي تواجهك في تطبيق المناهج وطرق التدريس الحديثة ؟.

64 1 في تطابق المحتوى مع الواقع ☐

64 2 في تطبيق طرق التدريس ☐

64 3 في فهم و تجسيد التعلمات من طرف المتعلم ☐

64 4 أخرى تذكر.....

.....

65 - هل ترى أن الإصلاحات التربوية الجديدة أولت اهتماما كافيا لتكوين الأستاذ ؟.

نعم ☐ لا ☐

-كيف ذلك:.....

.....

.....

.....

.....