الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية(بوزريعة)
قسم علم الاجتماع

الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي
دراسة ميدانية
بثانوية فخار عبد الكريم ومركز التوجيه المدرسي والمهني بالمدية

رسالة لنيل شهادة الماجستيرفي علم ا جتماع التربية

من إعداد الطالب :
شامي بن سادة

تحت إشراف :
الدكتور جمال معتوق

السنة الجامعية: 2006 / 2007

إهـــــــداء

إلـــى أعـــز مـن أحـــب فـي هذه الـدنـيـا...
والـدي الكـــريـمـين الـلذ ين ربـيـانـي وسـاعـدانـي فـي مـوا صـلة د را سـتـي..
إلـــى ذ خـــر ي فـــي هـذه الـحـيـاة ؛ زوجـــتـي ا لـحـبـيـبـة،
أبـــنـا ئـي فـــد وى، وأيـــمـــن .
إخـــوتـي؛ الا عـزاء مـن عـائـلـتي د حـــمـانـــي وشا مـــي .
أهـــدي هـــذا الـــعـمـل الـمـتـواضـع .
د ونـــمـا أن أنسـى أيـضا كـــل مـــن قـــا سمني ظـــروف إ نـجـا زه..

كلمة شكر وعرفان

في خضم مناقشة هذا العمل المتواضع لا يسعني إلا أن أشكر الد كتور:

" جمال معتوق" الذي لم يتوانى على تقد يم الدعم والعون لإ نجازهذه الد راسة من خلا ل تفضله بالإ شرا ف عليها ومتابعتها.

كما لا يفوتني أن أشكر اللجنة ا لمناقشة التي ستشرفني بمناقشة هذا العمل. وهذا د ونما نسيان المجهود الذي لم يبخل به السادة والسيدات ؛ زملاء العمل :

- الا ساتذة الا فاضل والا ستاذات الفضليات ، و كل مستشاري التوجيه المد رسي و المهني وعلى رأسهم :

- السيد مد ير مركز التوجيه المد رسي والمهني بولا ية المد ية د ون ان أنسى :

- السيد مد ير ثانوية " فخار عبد الكريم" بولا ية المد ية.

- السيد الد كتور بن عيسى علا ل الذي مد لي الدعم المعرفي والتشجيع المعنوي.

إلى كل هؤلاء جميعا...

شكرا على مساعد تكم

المحـتـويـــات

رقم الصفحــة

الا هداء

كلـمـة الـشـكـر

الـمـحـتـويـات

المقد مـــة 01

البـــاب الا ول

* الفصل الا ول ـــــــــــ الا طـار النـظـري للـد را سـة ـــــــــــ

1. 1 . أهمية ا لموضوع 04

1 . 1 . أسباب اختيار الموضوع 04

1 . 1 . الاسباب الذاتية 04

1 . 2 . الاسباب الموضوعية 04

2 . أهداف الموضوع 05

2 . 1 . الاهداف الجزئية 05

2 .2 . الاهداف الرئيسية 05

1 . 3 . الاشكالية 06

1 . 4 . الفرضيات 08

2 . تحديد المفاهيم 09

2 . 1 . التقويم 09

2 . 2 النتائج المدرسية 10

2 . 3 . الكفاءات 11

2 . 4 . مشروع الا صلاح التربوي 11

2 . 5 . الاستعداد 12

4 . الد راسات السابقة 13
4 . 1 . العربي ولد خليفة 13
4 . 2 . مصطفى عشوي 14
4 . 3 . د راسة محمد ا لعلا لي 15
4 . 4 . د راسة زروقي توفيق..... 16
4 . 5 . د راسة بوجطو محمد..... 17
5 . تقييم الد راسات الميدانية..... 18
6 . الصعوبات التي واجهت الدراسة 20
* الفصل الثاني ـــــــ ماهية التعليم الثانوي ومسيرته بالجزائر ـــــــ
1 . مسيرة التعليم الثانوي 23
1 . 1 . نبذة تاريخية مختصرة (62 – 92) 23
2 . الهيكلة السابقة 27
2 . 1 . مرتكزات مبادئ تنظيم التعليم الثانوي 27
2 . 2 . خصائص الهيكلة السابقة 27
3 . مشروع الا صلاح التربوي في التعليم الثانوي 31
3 . 1 . مفهوم الا صلاح 31
1 . 1 . المرجعية الليبرالية 32
1 . 2 . المرجعية الا شتراكية..... 33
4 . شروط نجاح الاصلاح التربوي 34
4 . 1 . التشخيص الدقيق للا زمة التربوية 34
4 . 2 . اليقظة و التروي في الا قتباس 35
4 . 3 . رسم الخطة الا صلا حية 35
5 . مشروع الاصلاح التربوي الجديد 2005 / 2006 36
5 . 1 . فلسفة الا صلاح التربوي 37
1 . 1 . الاهتمام بالا نسان 38
1 . 2 . الاهتمام بالوسط البيئي و الاجتماعي و الثقافي 38

1 . 3 . التفتح على ا لعالم 39
6 . مبادئ و منطلقات الفلسفة التربوية 39
6 . 1 . توطين المنظومة التربوية 39
6 . 2 . ديمقراطية التعليم 40
6 . 3 . اضفاء الطابع العلمي و التكنولوجي على المنظومة التربوية 40
6 . 4 . اضفاء الطابع العلمي و العصري على المنظومة التربوية 41
7 . أهداف الا صلا ح 41
8 . الاجراءات و الترتيبات لتنصيب الاولى ثانوي 42
8 . 1 . محاور الا صلا ح 42
1 . 1 . المناهج التعليمية 42
1 . 1 . مناهج اللغات 42
1 . 2 . مناهج العلوم الاجتماعية 43
1 . 3 . مناهج المواد العلمية 44
1 . 4 . اد ماج التكنولوجيات الحديثة للاعلام و الاتصال 44
1 . 5 . مناهج المواد الجمالية 44
8 . 2 . المقاربة بالكفاءات 45
2 . 1 . مفهوم المقاربة بالكفاءات 47
2 . 2 . مميزات المقاربة بالكفاءات 47
9 . غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي 48
9 . 1 . مهام التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 48
9 . 2 . الاهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي 49
10 . اجراءات التوجيه وخصائص هيكلته 49
10 . 1 . المبادئ العامة لاعادة تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي 50
11 . آفاق التعليم الثانوي في الجزائر 51
12 . نماذج عالمية للتعليم الثانوي 53
12 . 1 . نماذج التعليم الثانوي في تونس 53
12 . 2 . نماذج التعليم الثانوي في المغرب 54

12 . 3 . نماذج التعليم الثانوي في الاردن 55
12 . 4 . نماذج التعليم الثانوي بفرنسا 56
12 . 5 . نماذج التعليم الثانوي باليابان 58
12 . 6 . نماذج التعليم الثانوي بكوريا الجنوبية 59
* الفصل الثالث ـــــــــــــــ التقويم التربوي ـــــــــــــــ
1 . التقويم التربوي 65
1 . 1 . ماهية التقويم التربوي 65
1 . 2 . معنى التقويم 65
2 . 1 . لغة 65
2 . 2 . اصطلاحا 65
1 . 3 . أنواع التقويم 66
3 . 1 . التقويم التشخيصي 66
3 . 2 . التقويم التكويني البنائي 66
3 . 3 . التقويم التحصيلي 67
4 . مراحل التقويم 68
4 . 1 . مرحلة القياس 68
4 . 2 . مرحلة التحكم 68
4 . 3 . مرحلة القرار 68
5 . العلاقة بين القياس و التقويم 68
6 . أهداف التقويم 69
7 . شروط التقويم 69
7 . 1 . الشمول 69
7 . 2 . الاستمرارية 69
7 . 3 . أن يكون اقتصاديا 70

7 . 4 . التعاون 70
7 . 5 . أن تقوم على أساس علمي 70
7 . 6 . استخدام وسائل متنوعة في التقويم 70
8 . خطوات التقويم 70
8 . 1 . وظائف التقويم 71
9 . اجراءات التقويم وتنظيمه في الجزائر 71
9 . 1 . الاجراءات القاعدية 74
10 . نظريات التقويم 76
10 . 1 . المدرسة السلوكية 77
10 . 2 . المدرسة الانسانية 77
10 . 3 . المدرسة النفعية 77

البـــاب الـثـانـي

- الا طـــار الـمـيـدانـــي -

* الفصل الـرابـع ـــــــــــــ الاســـس المـنـهجـــــيـــة ـــــــــــــــــ
1 . الاسس ا لمنهجية للدراسة 79
1 . 1 . المقاربة السوسيولوجية 79
1 . 2 . المـجـتـمـع الا صـلـي 82
1 . 2 . مجالا ت الد راسة 82
1 . 1 . المجال المكاني 82
1 . 2 . المجال الزمني 83
1 . 3 . المجـال البـشـري 84
3 . المناهج و التقـنـيات المتـبـعـة..... 84
3 . 1 . المناهج 84
1 . 1 . المنهج الوصفي التحليلي 85
1 . 2 . المنهج الاحصائي 85
1 . 3 . منهج دراسة حالة 86
4 . التقنيات المتـبـعـة 87
4 . 1 . الاستمارة 87

4 . 2 المقابلة 88
4 . 3 . الملاحظة 88
4 . 4 الترميز 89
4 . 5 . التحليل الكمي 89
4 . 6 .التحليل الكيفي 90
* الفصل الخامس ـــــــــ عرض النتائج ومناقشتها ـــــــــ
1 . عرض لشبكة الملاحظات 91
1 . 1 . التعليق على شبكة الملاحظات 96
2 . تمهيد لبناء وتحليل بيانات الجداول 98
2 . 1 . بناء وتحليل جداول البيانات العامة 99
2 . 2 . بناء وتحليل الجداول الخاصة بالفرضيات 112
2 . 1 . بناء وتحليل جداول الفرضية الاولى 112
1 . 1 . النتائج الجزئية للفرضية الاولى 136
2 . 2 . بناء وتحليل جداول الفرضية الثانية 137
2 . 1 . النتائج الجزئية للفرضية الثانية 154
2 . 3 . بناء وتحليل جداول الفرضية الثالثة 155
3 . 1 . النتائج الجزئية للفرضية الثالثة 165
3 . عرض المقابلات وتحليلها 181
3 . 1 . النتائج الجزئية للمقابلات 269
4 . الاستنتاج العام للدراسة 271
- الخاتمة 278
- قائمة المراجع
- الملاحق

مـقــد مــة :

تعـتبر التربيـة و التعـليم مـن المواضـيع التـي اثـارت اهتـمام الـفـلا سـفـة والمثقفيـن واوليـاء الامـر علـى مـر العصور، فالتربية والتعليم عملية د ينامية متطـورة و متـفـاعلة مـع الظروف التاريخيـة والاجتماعيـة ، والبيئـة الا قتصادية ، هدفها تكوين الفرد المناسب للظروف المناسبة . " ومما زاد في اهميـة التربيـة والتعليم اهتمامها بتنشئة الاجيال الصاعدة وتاثيرها على ا فكارهم وثقافتهم ، واتجاهاتهم ، وولا ئهم السياسي. لهذا اهتمت بها الحكومات اهتماما بالغا وصرفت عليها المبـالغ الطائلـة وذ لـك مـن اجـل تـنـشئة ابنـائها علـى الـولاء لهـا وتعـليمهـم التقنيـات اللازمـة لتـسيير الـشؤون الأجتماعيـة والاقتصادية للبلاد" [1] .

الا ان الـسؤال المطروح هو مدى مواكـبة الـد ول الـنامية، للوفـاء بـالا صـلا حـات الـلا زمـة للمتطـلبات التربويـة لشعوبـها في ظل قـلة الموارد المـالية والـمنشـآت الـتربـويـة وامكانية ايجـاد سبـل لحسـن استغـلا لها ولـذا سنـتـطرق الـى احد جـوانـب اهـم ا لمـراحــل التعـليميـة وهـي مرحلة التـعليم الثـانـوي التـي لها اهميـة كبـرى في النظـام التـربـوي لاي بلد ، باعتباره حلقة وصل بين التعليم الابتدائـي والمـتـوسط مـن جـهة و التعليم العالي والتكوين و التعـليم ا لمهـنـيين مـن جهة اخـرى .

" لهذا تبدو الامور متناقضة عندما نلاحظ انـه بعـد اثنـان واربعـون (42) سنة من استقلا ل الجزائر، وبعـد ثـلاث وثلاثين (33) سنة من الاصلاح الاول للتعليم العالي وبعـد قرابـة ربـع قرن من اصلاح التعليم الابتدائي و المتوسط ، فمرحلـة التعليم الثانوي التي تعتبر الحلقة الاساسية في ا لمنظومة التربوية لم تعرف ا صلا حا حـقـيـقـيا" [2] ، أي ان هـذه التعـد يـلا ت التي مست الجوانب المتعـلـقـة بـالـهـيكـلـة خـاصـة، والتـي ظـهـرت فـيها اختلالات على الجانب البيداغوجي و التربـوي و الاجتماعي والا قتصادي .

وباعتبار التـقـويم التـربوي الا داة الاسـاسية الـتي من خلا لهـا يـتـم الـتعرف عـلى السلبيات والـتي يـتـم تعـد يـلها والاجـابيـات الـتي يـتـم تعزيزها ومن جهـة اخرى يهـتم بجانب البحث عـن النقـائص والـصعـوبـات و الـعـقـبـات ويـبـحـث عـن كـيـفـيـة مـعـالجـة كـل مـأيـقـف حـجـر عـثـرة ، فـي سـبـيـل تـحـقـيـق الـغـايـات الـمـرسـومـة مسبـقـا .

---

1 . بوفلجة غياث ، التربية و متطلباتها ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984 ص 9

2 . وزارة التربية الوطنية ،مشروع اعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الا لزامي التعليم الثانوي العام 2005 ص5

التقويم سواءا في النظام التربوي او مع الا صلا حات المستحد ثة يهد ف اسا سا الى التحسين و التعد يل ، وهو عملية ترا فق ا لمتعلم وا لمعلم ، والمنهاج والوسائل والطرق ا لتربوية طيلة السنة الد راسية و خلا ل كل فصل وانطلا قا من كل د رس او محور خاصة عند ما يحدث ا صلاح جد يد ،اذ لا بد من تقويم متواصل لاستحداث اساليب وطرق جد يدة تتماشى والتقويم العلمي القائم على المصداقية والموضوعية ولا ينبني الا على المعطيات الد قيقة والواقعية التي حد ثت نتيجة تطبيق استراتيجية علمية .

ولذ لك تمحورت د راستنا هذه في جانين اثنين الا ول يشمل الجانب النظري والثاني الجانب الميداني واللذ ين بد ورهما ينقسمان الى عدة فصول ; حيث في الجانب النظري تضمن ثلاث فصول اساسية في التفصيل في موضوع الا صلاح التربوي في التعليم الثانوي ، تكلمنا في الفصل الا ول منها على اهمية الموضوع واسباب اختياره وبلورة اشكاليتنا المد روسة من خلا ل التطرق الى دلا لا ت تربوية ظهرت على ساحة المجتمع من قبيل الا صلا ح التربوي وتكافؤ الفرص والتقويم وحاولنا الد خول الى النجاح في المد رسة المعاصرة ومدى مصداقية وموضوعية التقويم فيها وهكذا تم لنا صياغة ثلاث فرضيات قصد اختبار هذه المبادئ والنقاط التي جاء بها الا صلاح التربوي حيث جاء ت الفرضية الا ولى لمحاولة معرفةأثر التجد يد في التقويم التربوي ضمن الا صلاح على نتائج التلاميذ المدرسية لتاتي بعدها الفرضية الثانية لتعرفنا ما اذا كان لظروف الامتحانات اثر مباشر اوغير مباشر بعيدا عن تقنيات التقويم ، اما الفرضية الثالثة فهي محاولة معرفة ارتباط النتائج المدرسية باكتساب الكفاءات التي يحرص عليها الاصلاح التربوي في أهدا فه من خلال علا قات مركبة تتعلق اسا سا بمؤشرات موضوعية ذات دلالا ت اجتماعية وسوسيوتربوية لنتمكن من ا قا مة ا لمقاربة ا لسليمة بين ما نخلص اليه بعد عملية التحقق من الفرضيات وبين ماتصبواليه المنظومة التربوية و الوا قع المد رسي بعدها قمنا بتحد يد مفاهيم الدراسة تحد يدا لغويا ، وا صطلا حيا و اجرائيا ، لأ نه يضمن لنا عد م ابتعاد القارئ أو الدارس عن تفصيلا ت الموضوع وأهدافه ولوضعه في مجرى الفهم السليم ، كما تطرقنا الى جملة من الد را سات السابقة التي كان لها نفس الاهتمام بالموضوع من أحد زواياه وقصد الاحاطة الشا ملة للموضوع تطرقنا في الفصل الثاني الى مسيرة التعليم الثانوي والا صلاح التربوي منذ الاستقلا ل والى يومنا هذا فالقينا نظرة على التعليم الثانوي من 62 - 2005 وتطرقنا الى هيكلته ا لسابقة ، ومرتكزات ومبادئ تنظيمه ، لنتكلم بعدها عن خصائص الهيكلة الحالية ولزيادة التفصيل تكلمنا على مشروع الاصلاح التربوي بكل خطواته ومحاوره الاساسية واجراءاته التنظيمية والقاعد ية وأهدا فه وغاياته وشروط انجاحه ، وكل الاجراءات

نصل في الاخير من الجانب النظري الى الفصل الثالث والذي يتكلم على التقويم التربوي تناولنا فيه ماهيته ومعناه لغة وا صطلا حا ثم أنواعه ومراحله وشروطه وخطواته لنصل الى وظائفه واجراءاته القاعد ية والتنظيمية على ضوء نظرياته .

أما الجانب الثاني المتمثل في الدراسة الميدانية فاحتوت على فصلين اثنين تعرضنا فيهما الى الأسس المنهجية التي قمنا باتباعها للتحقق من فرضيات الموضوع بد اية بالمقاربة السوسيولوجية التفسيرية التي حاولنا فيها صب معظم التحليلا ت و النتائج لاعطاء فهما متوازنا ومتجانسا في محتواه ثم تطرقنا الى التشخيص في عينتنا المنتقاة من المجتمع الا صلي حيث تم تبويب المعلومات والبيانات المستقاة من هذه العينة في جداول مركبة ، بعد عرض لشبكة الملا حظات والتعليق عليها وإستخلا ص النتائج الجزئية لكل فرضية إنطلاقا من الملاحظات والمقابلات وبيانات الجداول من اجل ان نبين مختلف العلا قات الاحصائية وبالتالي العلا قات السببية بين المتغيرات و ا لمؤشرات وذ لك على مستوى الفرضيات الثلاث لنتمكن في الاخير من الحكم عليها بعد الخلا صة الى مجموعة من الاستنتاجات المتعلقة بالبيانات التي اسفرت عنها الد را سة محاولين تتبع التراتبية مع كل فرضية حارصين على تلخيص هذه النتائج وعرضها في الاخير مع مختلف الا متدادات السوسيوتربوية التي يمكن ان تطرحها وفي النهاية خلصنا الى الخاتمة التي تركز على نقطة عملية تتعلق بآفاق استشرا ف التقويم التربوي في المنظومة التربوية في العلوم الاجتماعية للتعمق أكثر وعلى مستوى أعلى في د راسات مسحية شا ملة بغية الوصول الى نتائج موضوعية وعلمية يعتمد عليها في عمليات اصلاح المنظومة التربوية و التكوينية الجزائرية .

الباب الأول

الفصل الأول

الاطـار النـظـري للدراسة

1 . أهمية ا لموضوع :

- يكتسي موضوع الا صلا ح التربوي في التعليم الثانوي من خلا ل د واعي د راسته .
- السر في اقترا ن النهضات الا جتماعية ا صلا ح التعليم ا صلا حا يسمح للا فراد ان تتطور وتتخلص من عوامل الضعف و ا لسلبية .
- مجال فعل التربية و التعليم من ناحية هو محتوى الثقافة وعنا صرها واتجاهاتهاوابعادها ا لماضية والحاضرة والمستقبلة ومن ناحية اخرى هوكيان الفرد وشخصيته باعتباره القوة المستوعبة لهذه الثقافة.
- هو مقياس وعي الجماعة بنفسها وبمطالبها و امالها وموا طن قوتها وضعفها وماضيها وحاضرها كما نراه في المستقبل كاهداف مسطرة تسعى لتحقيقها .
- نلمس اهمية الد راسة وجودها ضمن محور اهتمامات الكثير من الباحثين في علم ا لنفس و علم الاجتماع وغيرها .
- تطلع الكثير من البلدان الى مسأيرة منظومتنا التربوية ، للا حداث الا قتصادية والاجتماعية والسياسية و العلمية للتخلص من مرحلة الركود و الا ضطراب لتحصين نفسها بالصيانة الحذ رة لأنماطها الثقافية وذ لك عبر المد رسة .

1 . أسباب اختيا ر الموضوع :

1 . 1 . الا سبا ب الذا تية :

بحكم مهنة الباحث كمستشار رئيسي للتوجيه المد رسي و المهني تكثر اللقاءات مع الطاقم التربوي (الاساتذة) ويحد ث نقاش كبير حول مواضيع عدة منها الاجتماعية والثقافية من ضمنها موضوع الا صلاح التربوي و التقويم بعد تنصيب سنوات الا صلاح و استلا م المناهج لوحظ الكثير من تضارب الآ راء بين معارض وموافق لمدى موضوعية ذ لك وتنوعت الدلا ئل واشتد الحوار د ون نتائج مقنعة ، لتشعب الموضوع مما اثار اهمية الد را سة و التعمق في اغوا رها ولو في جانب من جوانبها

1 . 2 . الا سبا ب ا لموضوعية :

- حداثة الموضوع : ان مشروع الا صلا ح التربوي انطلق فعليا بصورة متكا ملة ابتداءا من الموسم الد راسي 2005 / 2006 بعد ا صلا حات جزئية مر بها خلا ل العقدالزمني الما ضي .
- نطاق الموضوع : - المشروع يشغل بال فئات المجتمع المختلفة لماله من أثر مباشر على أفرا د المجتمع .

- تضارب المواقف تجاه المشروع من خلال ما نشرفي الصحافة الوطنية .
- بروز تأويلا ت ثقافية و سياسية وايد يولوجية مسبقة حول الموضوع خاصة بعد ظهور مصطلح العولمة.

2 . أهداف الموضوع :

يجد ر بنا قبل موا صلة الحد يث عن لب الموضوع وجوهره أن نلقي نظرة سريعة على أ هدا ف هذه الد راسة والمتمثلة في :

2 . 1 . الأهداف الجزئية :

- معرفة مدى منح المتعلم طرق تفتيح مواهبه و ا كتسابه وتدعيمه بعد د من الوسائل والكفاءات التي تربطه بالواقع .
- الجوانب التطبيقية أي التكنولوجية (اكتساب الكفاءة) التي هي سلاح التقد م و التطور في عصرنا الحاضر .

2 . 2 . الأهداف الرئيسية :

- يتمثل في هد ف رئيسي هام هو مدى مساهمة الا صلا ح التربوي في التعليم الثانوي في رفع المردود التربوي ، وفعالية التقويم الحالي لتشخيص موا طن الضعف ، وعلا جها آنيا (بالتقويم المستمر) ومواطن القوة وتعزيزها .
- مدى استجابة الا صلا ح التربوي الحالي الى مقياس الموضوعية و الشمولية في التقويم التربوي وذلك بتغطية كل جوانب التلميذ التقويمية و اتجاهاته ، فلا يمكن معرفتها باستخدام الاختبارات الكلا سيكية ولكن يمكن معرفتها باستخدام التقنيات المساعدة كالملا حظة، وا لمقابلة ، و الاستبيان ،وأ ساليب قياس الا تجاهات .
- التد ريب على البحث العلمي ومجالات التطبيق ميدانيا ماتحصلت عليه من تكوين نظري .
- ا نجاز رسالة الماجستير .

1 . 3 . الا شكـــا لية :

على الرغم من التعد يلا ت التي مرت بها المنـظـومة التربـويـة فـي الجزائر منذ الاستقلا ل والمتعلقة في جوهرها باسترجاع الهوية الثقافية و الوطنية عن طريق المد رسة والتي تمس في كل مرة تطوير المنـاهج التعليميـة ، الا أن ذلك يبقى محدودا في نظر الكثير من دعاة الا صلاح التربوي ، حيث كانت البداية في التأسيس لمنظومة تربوية جزائرية مع ميثاق طرابلس الذي نص صراحة على العـمل لاستعادة الثقافة الوطنيـة، من خـلال التعريب التدريجي للتعليم ، واعطـاء اللغة العربيـة مكانتها الطبيعيـة وجزأرة المنـاهج التعليميـة ، ودعم هذا الخيارميثاق 1964 لـد يمقراطيـة التعـليم وتوجيهـه وعلـى الـرغم من ذلـك بقيت المنظومة التربوية في حـاجـة الـى بـنـاء متكامل يحـفـظ لهـا خصوصيتها الوطـنية ، ممـا أدى الـى جزأرة التعـليم عـبـرجـمـيـع مـراحـلـه، كـمـا أكـد عـلـى الـتـعـلـيـم الـتـحـضـيـري والـتـقـنـي والـتـكـويـن الـمـهـني .

وابتداءا من ا لموسم الد راسي 1980- 1981 دعـم المشروع ميثـاق 1986 جـاعلا التعـليم الثانـوي و التقنـي امتدادا للتعليم الأساسي وممرا اجباريـا نحو التعـليم العالي من جهـة ونحو التشغيل من جهـة أخرى . " وبعـد التحولا ت الاجـتماعـية والسياسية و الا قتصاد ية و العلمية و التكنولوجية في المجتمع الجـزائري ، أرسى دستور 1996 المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتربية الوطنية والذي دعم التعليم الأساسي و الـرفع من مستوى التأطير البيداغوجي و الـتـأكـيـد عـلـى اعـتـمـاد اللغة العربية لغـة للتد ريس في مـخـتلف المستويات التعليمية اضافة الى تدريس اللغة الأمازيغيـة ، و التكفل بتدريس اللغات الأجنبيـة وفتح المجال للتعليم الخاص " [1] ، فـي اطـار أهـداف و برامج التربيـة الوطنيـة كمـا أكد علـى تـنظيم تكوين واعـادة تـكـويـن الـمـد رسـيـن .

و عـلـى الـرغـم من هـذه الا صـلا حـات الا أن الـمـشـروع الـتـربـوي الجـزائري لم يـتجسد في الميدان بصورة كاملـة ، واكتـنفه الارتجـال حيث يعـترف بذلك وزير التربيـة الوطنـيـة عـلـي بـن محـمـد "لـقـد كـشـفـت الـعـمـلـيـات الـتـقـيـيـمـيـة الـتـي أنجزت بعد تـرسـيـم وتـطـبـيـق مشروع المنظومة التربوية ، أ ن النموذج النظري بقي لحد الساعة غير محقق بصفة كاملة " [2] .

وهكذا حاولت الوزارة تدارك العجز الـذي أدى الى ظـهـور نـقـائـص المـنـظـومـة الـتـعـلـيـمية وذ لك من خـلال الا صلاح التربـوي الذي باشرت تطبيقه من الموسم الدراسي 2003 / 2004 في التعليم الا لزامي

---

1 . زايد مصطفى ، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي بالجزائر 1962 - 1980 ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر- 1986 ص . ص (149 - 155)

2 . وزارة التربية الوطنية " التصورات الرئيسية لمنظومـة التربية والتكوين الجزائـرية " 15- 05- 1991 .

لتدعيمه با صلاح المرحلة الثانوية في السنة الدراسية 2005 / 2006 يتجه في عمقه الى تغييرالمنا هج التعليمية ، و الهيكلة الثانوية بناء على التغيرات السياسية و الاجتماعية و الثقافية من خلا ل البعد الوطني و البعد الد يمقراطي و البعد العالمي والعصري بالموازاة مع تكوين المد رسين على المناهج التعليمية الجد يدة .

وقد تضاربت الأراء التي سعت الى اصدار أحكام تقييمية على الا صلاح التربوي د ون الوصول الى قد ر من الد قة والموضوعية التي نصل اليها بطريق الاعتماد على نظام تقويم موضوعي للمناهج في ختلف الميادين وخاصة التعليمية منها ، فهوا لمقياس الخاص بالعمل العلمي الجيد وأحد الأعمدة التي تعتمد عليها المهن والتخصصات المختلفة لتحقيق أهدافها ، و أصبحت ممارسته مد رجة في الفعل التعليمي تحظى بعناية كبيرة من طرف المسؤولين عن هذا القطاع بصفة خاصة والأ وليـاء والتلا ميذ و المجتمع ككل بصفة عامة وتنوعت مجالا ته في القطاع التربوي بازدياد عد دها اذ صارالأساتذة والتلا ميذ يقيمون على صعيد المعارف الشخصية و كذا مردود المؤسسات التربوية وفعالية المناهج ا لمطبقة خاصة بعد هذا الا صلا ح الذي شرعت فيه الجزائر المبني على أساس التد ريس بالمقاربة بالكفاءات و التخلي عن النظام الكلا سيكي ا لمبني على التدريس بالأهداف والتقويم من أهم التقنيات الحد يثة و أحد المداخل الرئيسية لتطوير المنهج وتعديله وبفضله تم الشروع في الا صلاح في مرحلة التعليم الثانوي و تقويم مستوى التلاميذ باتباع الأسلوب التحليلي المقا رن لنتائج التلا ميذ خاصة في نهاية المسار.

ومنه نطرح التساؤلا ت التالية :

1 . التســاؤل ا لعـــام :

* هل هناك علا قة ما بين نتائج التلا ميذ سنوات الا صلاح ونظام التقويم التربوي المستحدث ؟

2 . التساؤلات الجزئية (الفرعية) :

أ - هل لكل من نظام التقويم التربوي الجد يد و طرق الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي الى السنة اولى ثانوي أثر على النتائج المد رسية للتلا ميذ ؟

ب - هل لأسلوب وظروف سير اجراء الا متحانات أثر على نتائج التلا ميذ مقارنة بتقنيات التقويم التربوي؟

ج – وأخيرا نتساء ل هل اكتساب الكفاءات مرتبط بنظام التقويم التربوي الجد يد ؟

1 . 4 . الفرضـــيات :

الفرضيـة الأولى : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

الفرضيـة الثانيـة : لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثر مباشر على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

الفرضيـة الثالثة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

2 . تحديد المفاهيم :

2 . 1 . التقويم :

اصطلاحا : هو اصدار حكما شاملا واضحا على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات و تحليلها بغرض درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها [1] .

ويعرفه الدكتور عبد المجيد النشواني " على أنه وسيلة تتناول الحكم على الشيءالمقوم وإرجاعه الى اطار عام من القوى و العلاقات ومقارنته بغيره " [2] .

لغة : تقوم الشيء ، مطاوع قوم ، قومته فتقوم أي عدلته فتعدل [3].

- ويعرفه الدكتور أحمد سليمان عودة في كتابه القياس و التقويم في العملية التدريسيةقوم المعلم أداء تلاميذه أي أعطى لعملهم قيمة ووزنامعينا. ويعرفه أيضافي نفس الكتاب " أنه عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب و المعلم والادارة والمرافق و الوسائل و النشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عمليةالتعلم والتعليم للتاكد من مدى تحقيق الأهداف و اتخاذ القرارات بشأن هذه المناهج " [4] .

- " ويعرف التقويم في ملف موعدك التربوي على أنه النسق الذي بواسطته تحصر و تحصل و تقدم معلومات مفيدة تسمح باختيار القرارات الممكنة " [5] .

اما اجرائيا فنعني بالتقويم عملية تربوية يقوم بها المربي باستمرار وترمي الى اعطاء نتائج محددة تمكن من اصدار الأحكام وإتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أوالطرق أوالوسائل وحتى أدوات التقويم نفسها وهو جمع مجموعة من المعلومات وجيهة وصالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخذ القرار .

---

1 . لويس معلوف ، المنجد في اللغة و الآداب والعلوم، : المطبعة الكاثوليكية ، بيروت لبنان 1965 ، ط 18 ، ص 211 .
2 . عبد المجيد النشواني ، علم النفس التربوي ، دار الفرقان ط 2 1987 ص 65 .
3. نفس المرجع السابق ص 210 .
4 . أحمد سليمان عودة، القياس و التقويم في العملية التدريسية جامعة اليرموك ، 1985 المطبعة الوطنية ص. ص 29 – 30 .
5 . موعدك التربوي، تقييم المناهج ، المركزالوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2000 ، ط 2 ، ص 21 .

2 . 2 . النتائج المدرسية :

اصطلاحا : يعرف الدكتور صلاح الدين علام في كتابه القدرات العقلية المساهمة في التحصيل في الرياضيات على أنها تعتبر مدى استيعاب المتعلمون لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية معينة مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم نهاية العام الدراسي أو الاختبارات [1].

لغة : النتائج المدرسية تعني النتيجة ، جمع نتائج أي القضية أوالأمر مستخرجة من مقدماته أما المدرسية من درس، درسا ، ودراسة الكتاب أو العلم أي أقبل عليه بحفظه جعله يدرسه مدارسة ودراسا،قرأ كل منهما على صاحبه [2] .

ـ ويعرف الدكتور محمد نسيم رأفت في كتابه تقويم التلميذ و تقدمه على أن النتائج المدرسية هي خلاصة ما نصل اليه بواسطة التقويم تعبرعن مدى تقدم التلميذ ويعبرعنها بالدرجات والتقديرات [3].
ويعرفها نفس الكاتب على أنها عادة متوسط أحكام على عناصر مختلفة في تقدم التلميذ [4] .

وفي دراستنا هذه تمثل النتائج المدرسية بالنسبة لنا العلامات والدرجات المقدمة من طرف أساتذتهم لقياس كفأية التلاميذ ومقدرتهم لتنبئ التلميذ باستمرار عن أخطاءه ونوعها وعن تلك التي أتقنها لتجنب الأخطاء المقترفة وتصحيحها حتى لا تثبت في الذاكرة التي أتقنها وتثبت بالمقابل التي أتقنها .

---

1 . صلاح الدين علام ، القدرات العقلية المساهمة في التحصيل في الرياضيات ، ص 81 بدون سنة .
2 . لويس معلوف ، المنجد في اللغة و الآداب و العوم ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت لبنان 1965 ، ط 18 ص. ص 212 - 213 .
3 . نسيم رأفت ، تقويم التلميذ وتقدمه ، دار العلم 1964 ص18-19
4 . نفس المرجع السابق ص 27 .

2 . 3 . الكـــفـــاءات :

ا صـطلا حـا : الكفـاءة هـي القـد رة علـى التكيـف المـسـتـمـر مـع الـتحكم فـي المعـا رف الجـد يـدة و القـد رة عـلـى تـوظـيـف تكنـولـوجـيـا المعلومـات والا بـداع [1] .

ـ ويعرفـها في تعريف آخـر على أنـها قد رة التعرف على مشكل و التعبير عـنه و تحليلـه و ا قـتـراح حـل لـه و عـرض صـلا حيـة هـذا الـكـل .

ـ و تعرفها لجنة الاصلاح التربوي في كتب مناهج السنة الاولى من التعليم الا بـتـدائي عـن مد يـريـة التعليم الاساسي بانـها القد رة علـى توظيف الطرائق الملا ئمة لمعالجة ا لمعلومات و تنظيم العمل حسب الآجال و القد رة علـى فهـم القـوانين و تـطـبـيـقـها و علـى وضع قوانـين خاصـة بـه [2] .

ـ ويعرفها غي افا نـزيني على أنـها قدرة عمل فاعـلـة في مجـال مـشترك من الوضـعيات يـتحكم فيـها لأ نـها تتوفر عـلـى معارف ضـروريـة وقدرة على تجنيدها عن دراية وفي الوقت المناسب مـن أجل التعرف علـى المـشـاكـل الحـقـيـقـيـة وحـلـهـا [3] .

لغة : تعرف الكفاءات لغويا على أنـها حـا لـة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر كفاءة جسم أو قـيـمـتـه الاتـحـاد يـة [4].

وفي د راستنـا هـذه نـقـصـد بها مجموعة التصرفات الاجتماعـية و الوجدانـية ومـن المـهـارات المعـرفية أومن المـهـارات النفسية الحس حركية التي تمكن من مما رسة د ورا أو وظـيـفة أو نشاط أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجـه فـاذ ن هـي مكتسب كامل لدى صاحبها بحيث يلجأ الى ممارستها كلما كان في حاجة اليـها فمـثلا أنـا كـفـء إذا كنـت أستطيع فـي كل وقت أن أبـرهـن عـلـى أنـنـي كـفـء .

4 . مشروع الا صلاح التربوي :

ا صطلا حـا : يعـرفه محمد زياد حمدان علـى أنه مجموعة التعد يلا ت و التغـييرات التربويةالتي طرات عـلـى نـسـق ا لمنـظـومة التربويـة ، والتـي تـشـمـل المبـادئ و المنطـلـقات والأ سس المنهجيـة و التربويـة فـي بنـاء المنـاهـج ، والاجـراءات التـعـليـمـية والتـقـويـمـيـة ومـسـتـلـزمـات تطـبـيقها وتـكـويـن واعـادة تـكوين

---

1. الكتاب السنوي 2000 ، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ص . ص 164 - 165 ، بدون سنة .
2. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى من التعليم الا بتدائي أفريل 2003 ، ص . ص 18 – 19 .
3. غي افانزيني ، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، الجمود و التجديد في التربية المدرسية ، دار العلم للملايين بيروت لبنان 1981 ، ص 45 .
4. لويس معلوف ، المنجد في اللغة والآداب و العلوم ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت لبنان 1965 ط 18 ص 664 .

المدرسين والتي تبد وفي شكل نسق متكامل ، انطلا قا من التعليم القاعدي وحتىالتعليم الثانوي[1].
أما إجرائيا فنعني بمشروع الاصلاح التربوي خطة عمل تخص علاج المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي وتكريس المهام و الا د وار و الوظائف الايجابية من أجل مساهمة الكل في بلورتها، وهو استرتيجية للتغير الاجتماعي الذي تشهده الجزائر في السنوات الاخيرة في جميع مجالات الحياة السيا سية و الا قتصاد ية و الاجتماعية ، وكنموذج للتغييرمجموعة الاجراءات التنظيمية التي مست مرحلة التعليم الثانوي خلا ل الموسم الد راسي 2005 / 2006 و التعد يلا ت التي أد خلت على الجذوع المشتركة (السنة الاولى ثانوي) .

5 . الاستـــعـــــدا د:
اما ا صطلا حا : فتعريفه يختلف من باحث الى آخر نسبيا فيعرفه ابراهيم ناصر انه " قدرة الفرد على ان يتعلم بسرعة وسهولة ، وعلى ان يصل الى مستوى عال من المهارة في مجال معين ، ا ن توفر له التدريب اللا زم " [3] .
ويعرفه فاخر عاقل عى انه " قابلية التعلم بسهولة و الوصول الى مستوى عال من المهارة في حقل معين مثل الموسيقى والرياضيات او الميكانيك وهي خلا ف قد رة (Habilite) من حيث ان الاستعداد يشير الى امكانية انجاز كا ملة و ليس انجا ز فعلي " [4] .

لغة : من أعده للا مر ، هيئه له وأحضره ، استعد للا مر، تهيئة ، العدة جمع عدد الاستعدا د يقال " كونوا على عدة " أي على استعداد ، ما أعدته لحوادث الدهر من مال وسلاح ، يقال " أ خذ للامر عد ته" أي ما أعده له، عدة الفرس، سرجها، عدة البناء و النجار وغيرها ، آلا تهم ، المعد "اسم الفاعل " كامل العدة [2] .

وهي في د راستنا نقصد باستعداد التلميذ القد رات التي تجعله مهيئا ومعدا لاجتياز كافة امتحانات التقويم التربوي في سنة الا صلاح لتسمح له بالتحصيل الجيد وتحقيق نتائج دراسية مرضية .

---

1 . محمد زياد حمدان ، تقييم المناهج ، دار التربية الحديثة عمان ، الاردن ،1987 ، ص 45 .
2 . المنجد في اللغة و الا علا م ، منشورات دار الشرق ، بيروت ، 1991 ، ط1 ، ص 491 .
3 . إبراهيم ناصر ، مقدمة في التربية ، دار عمار ، عمان ، الارد ن ، 1996 ، ط1 ، ص 51 .
4 . فاخر عاقل ، معجم علم النفس ، دار العلم للملا يين ، بيروت ، لبنان ، 1979 ، ط3 ، ص 13 .

4 . الد راسات السابقة :

1 . العربي ولد خليفة " المهام الحضارية للمد رسة و الجامعة الجزائرية " د يوان المطبوعات الجا معية ، الجزائر ، سنة 1989 .

تعتبر مساهمةالباحث محاولة لتحليل و تقييم نظام التربية و التكوين في الجزائر ، انطلق فيها من التساؤل:"لماذا تتقد م شعوب وتصنع الحضارة ، و تتحكم في زمام التاريخ ؟ و لما ذا تتخلف شعوب أخرى فتخرج من التاريخ ، و تغاد ر ساحة العصر حتى لا تكاد تميز الخيط الأ بيض من الأسود ؟ " [1]. وتكمن الاجابة حسبه في نظام التربية و التكوين و البحث العلمي معتبرا أ ن أي اصلاح لا بد أ ن ينطلق منه و ا صلاح مضمون التعليم يجب أن يبدأ باصلاح التعليم القاعدي و يمتد الى المستوى الجامعي .

انتقد الباحث نظام التربية و التكوين في الجزائر ، من حيث المناهج التعليمية ، و بعدها عن التغيرات البيئية المحيطة بالمد رسة ، مما يجعل التلا ميذ يبحثون عن المعلومات خارج ا لمد رسة وهذا يقلل من أهميتها ، فالكثير من معلومات المحتوى التعليمي أرشيفية اضافة الى لغة التوصيل فهي جا فة وغير مناسبة ولا تتماشى مع ا لعصر ، كما أن الطرائق البيداغوجية لا تتماشى مع التحولا ت العلمية و الاجتماعية إلا بربط المد رسة بالحياة اليومية و ا لمؤسسات الاجتماعية ، وذلك بملا ئمة المناهج و الأهداف التربوية مع ا لبيئة الماد ية والثقا فية ا لمحيطة بالمدرسة وتحد يد المناهج التعليمية بما يتماشى مع طموحات أفراد المجتمع ، و التطلع نحو التقدم و الرفاهية ، وبما يتماشى مع التطور العلمي و المعرفي وضرورة تكامل المواد و ا لعلوم و تطوير قواعد اللغة وتهذ يب أساليبها و نقلها من الاستعمال الأ د بي و الخرافي الى الاستعمال العلمي و التقني ، بل والاستعمال اليومي في ا لمؤسسات التربوية مع الاحتكاك ا لمباشر مع الطبيعة و المؤسسات في المجتمع لتضمين المحتوى التعليمي التد ريبي على التقنية و العمل والا نتشار الأ فقي للتعليم .

" حلل الباحث العربي ولد خليفة مسألة د يمقراطية التعليم ، مبينا اللا مساواة التي تختفي خلف عوامل معقدة منها ما يرجع للتأثيرا ت المحفزة أو ا لمثبطة في البيئة الأسرية والاجتماعية ومنها ما يرجع للمنظومة التعليمية ذاتها ، كالاجراءات التربوية والاتجاهات نحو المحتوى التعليمي " [2] .

---

1. ولد خليفة محمد العربي ،المهام الحضارية للمد رسة و الجا معة الجزائرية ، مساهمة في تحليل و تقييم نظام التربية و التكوين والبحث العلمي د يوان المطبوعات الجا معية الجزائر 1989 ص 4 .
2 . نفس المرجع السابق ، ص5 .

وعلى الرغم من أهمية ا لمساهمة التحليلية و التقييمية للباحث في نقده للنظام التربوي الجزائري الا أ ن رؤيته مبنية على مفاهيم التربية الحد يثة الغربية سواء على مستوى النقدأو على مستوى البدائل التي طرحها ، ولم يشر الى اشكالية الرواسب الاجتماعية و العوامل التي تحملهاالتربية الحد يثة الغربية مما جعله ينقل أفكارا جاهزة ، لا تختلف كثيرا عن التي طرحها سابقوه .

فالتربية الرأسمالية تنطلق أساسا من وا قع ليبيرالي مبني على الحرية الا قتصاد ية والثقافية ومنطلقه الا يد يولوجي الغربي له خصوصياته التي تميزه عن باقي الشعوب ، حتى وان أضفى عليها الطابع ا لعالمي ، وا لمجتمع الجزائري لا يمكن أن يسقط عليه مشروع تربوي ينا قض مبادؤه وثقافته ، وهذا لا يمنع من الأخذ و الا قتباس من ايجابيات المنظومات التربوية العالمية باختلا ف توجهاتها الفكرية في ميدان العلوم و التكنولوجيا .

2 . مصطفى عشوي " المد رسة الجزائرية الى أين ؟ " دار الأمة ، الجزائر ، سنة 1991 ، عالج الباحث موضوع " التربية الباد يسية " تحت عنوان المد رسة الجزائرية الى أين ؟ وانطلق من اشكالية" هل المد رسة الباد يسية مد رسة تقليد ية أم مد رسة حد يثة ؟ " و للا جا بة على هذاالسؤال استعرض الباحث أنواع التعليم الباد يسي و مباد ئه و مناهجه و أساليبه ، وأهدافه ليقول:"المد رسة الباديسية قدأحد ثت تغييرا في طريقة التد ريس" [1] ومفاد هذا أن المد رسة السوسيولوجية لم تكن تقليد ية ، ولكنها لم تكن مد رسة بالمعنى الحد يث مبينا مصادر حداثتها، والذي تمثل في التراث الفكري العربي و الاسلا مي - ابن خلد ون ، ابن قيم الجوزية وغيرها وأسلوب تنظيم و تسيير المد رسة الفرنسية في الجزائر ، فهذ ين المصد رين اقتبست منهماالمدرسة الباد يسية الحداثة .

تطرق الباحث بعد ذ لك الى مشكلة الضعف اللغوي لدىخريجي المدرسة الحديثة ، ليخلص أ ن المشكلة لم تطرح بالحدة نفسها في المد رسة الباد يسية و بعد المقارنة ، يفسر ذ لك باختلا ف الاهداف التربوية وبالتالي اختلا ف المناهج و البرامج .

وعلى الرغم من الطرح الا يد يولوجي الواضح في هذه الد راسة الا أن الباحث لم يشر اليه بصورة مادية بل طرحه ضمنها في الاهداف التربوية للمدرسة الباد يسية في مقابل الاهداف التربوية للمد رسةالجزائرية الحد يثةالتي يتساء ل عن وجهتها " المدرسة الجزائرية الى أين ؟ "

---

1 . عشوي مصطفى ، المد رسة الجزائرية الى أين ؟ ، دار الأمة ، الجزائر ، 1991 ص . ص 64 – 70 .

و المفترض في أيد يولوجية المد رسة الباد يسية " الا يد يولوجيا الاسلامية القومية الوطنية الثورية تبعا لشعاره" الاسلام د يننا العربية لغتنا ،الجزائر وطننا " .

وما نستفيد منه في د راسة عشوي لمعالجة موضوع الا صلاح التربوي هو السياق السوسيولوجي التاريخي للمدرسة الباديسية و التي تعد محطة هامة لأي دراسة سوسيولوجية تتعلق بالمدرسة الجزائرية.

3 . د راسة محمد ا لعلا لي : تحت عنوان" تكنولوجيا التوجيه والتقويم وأثرهاعلى مردود الفعل التربوي " رسالة لنيل شهادة الماجستيرفي علم النفس التربوي معهد علم النفس ، جامعة الجزائر ا لسنة الجامعية 1992 / 1993 ، حيث كانت د راسته عبارة عن مقارنة بين نتائج التلا ميذ في السنة التاسعة أساسي و الأولى ثانوي جذع مشترك ، بهد ف ضبط مقاييس التوجيه المد رسي وكان مجال تطبيقها بثانوية الدكتور سعدان بولا ية بسكرة سنة 1993 ، حيث تعتبر من الد را سات الميدا نية الجد يدة التي اهتمت بشكل أساسي بالعلا قات ا لمباشرة بين نتائج تلا ميذ السنة التا سعة أ سا سي لضبط التوجيه في السنة الأولى ثانوي وكانت عينة بحثه من تلاميذ الجذع المشترك الأولى ثانوي حوالي 320 تلميذ منهم 218 يد رسون في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا و102 يد رسون في الجذع مشترك علوم انسانية ، وكانت لهذه الد راسة جملة من الأهدا ف هي :

- معرفة المستوى الحقيقي للتلا ميذ ومدى التغير في النتائج المد رسية .
- توجيه التلميذ وارشاده لملا حظة نقا ط ضعفه .
- انماء القد رة عى حل المشكلا ت التي ترمي الى امكانية الربط بين الميول والقابليات .
- توجيه الجهد المبذ ول للباحثين الجد د في ميدان معالجة وتقوية نتائج التلا ميذ قصد بلوغ الهدف الأ مثل وهو التوجيه الحقيقي .
- تعيين العلا قة بين القد را ت الحقيقية وما ترسمه الخريطة المد رسية .

وقد انطلق الباحث في ذ لك من أربع فرضيات مؤداها مايلي :

- تقويم النتائج و معالجتها عامل مرجعي في توجيه التلا ميذ .
- نتائج التقويم السنوي عامل أساسي في تكييف الخريطة المدرسية مع القدرات الحقيقة للتلا ميذ .
- الملا حظات ا لمستمرة لها أثر با لغ الأهمية في تغيير السلوك المدرسي للتلميذ و الولي .
- عد م استعمال بطاقة المتابعة لمستوىالتاسعة أساسي يؤدي الى توجيه غير لا ئق .

---

1 . محمد العلا لي ، تكنولوجية التوجيه و التقويم وأثرهما على مرد ود الفعل التربوي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، معهد علم النفس ، جامعة الجزائر ، السنة الجامعية 1992 / 1993 ، غير منشورة .

- وقد توصل الباحث في د راسته الميدانية الى مايلي :
- الاهتمام بالنظرة عند عملية التوجيه و التعرف على المشاكل التي تعترضها و المتمثلة في أبعاد الطرق التقنية رغم فعاليتها في معالجة هذه العمليات والوصول الى أحسن توجيه .
- بينت الد راسة أيضا أن عمليات التقويم ذات فعالية ولذا ينبغي تشجيعها و متابعتها .
- ضرورة التوجيه البيداغوجي المبني على كفاءات التلميذ للربط بين المسلك و المسار المد رسيين للتلميذ .

بينت في الأخير هذه الد راسة أهمية التوجيه في التعليم كنظام عملي يساعد على التعرف الى قد رات التلا ميذ ، واستعداداتهم و ميولهم غير أنها لم تناقش الأبعاد الاجتماعية ا لمختلفة لهذه ا لعملية بل اكتفت بما يظهر وما هو عيني وسيط دونما عرض ذلك كله على المحك الاجتماعي السوسيولوجي للظاهرة .

4 . د را سة زروقي توفيق : تحت عنوان " التوجيه المد رسي في النظام التربوي الجزائري بين الخطاب التربوي الرسمي والممارسة في الواقع الاجتماعي " [1] رسالة لنيل شها دة الماجستير في علم الاجتماع التربوي ، قسم علم الاجتماع ، السنة الجا معية 2003 / 2004 جاء هذا البحث للنظر في أ حد أهم الأ نظمة العملية المتعلقة بإعداد وهند سة ا لمجتمع الناشئ والكشف عن ا لمما ر سات الحقيقية التي يرتكز عليها في مؤسساتنا التربوية التعليمية الذي يتمثل في التوجيه المد رسي ومدى تحقيقه التوا فق بين الطرفن - رغبات المجتمع ورغبات الأ فراد المنتمين لهذا ا لمجتمع - حسب التغيرات المستمرةلما يكفل الرضى وتحقيق الذات بالنسبة للأ فرا د و الرفاهية للمجتمع .

وقام الباحث بصياغة ثلا ث فرضيات تمثلت الأ ولى منها في محاولة معرفة مصداقية المعايير العلمية والموضوعية التي يستندان عليها ، والثانية والثالثة جاء تا لمحاولة الكشف عن المعاييرالبديلة والضابطة للتوجيه إما بصفة مباشرة أو غير مباشرة من خلا ل سلسلة معقدة من العلاقات المركبة أساسا بمؤشرات موضوعية ذات دلالات ثقافية اجتماعية ، سوسيوثقافية ، للتمكن من اقامة المقارنةالسليمة بين مايخلص اليه الباحث بعد عملية التحقق من الفرضيات بين الخطاب التربوي و الواقع الاجتماعي للتوجيه المد رسي ، وقد توصل الباحث في دراسته الميدانية الى كون التجديد التربوي في المنظومة التربوية الجزائرية لا يكمن في شيء آخر بالقدر الذي يكمن في ممارسة التوجيه

---

1 . زروقي توفيق، التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري بين الخطاب التربوي الرسمي و الممارسة في الواقع الاجتماعي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي جامعة الجزائر ،قسم علم الاجتماع ، السنة الجامعية 2003 / 2004 ، غير منشورة .

المد رسي وربط حقل هذه الممارسات بحقل سوق العمل لعد م امكانية تصور جسم طبيعي يتركب من عدة أجهزة ولكل من هذه الأجهزة استقلا ليتها الخاصة عند باقي الأجزاء لأخرى د ونما اتصال ودونما اتساق في الاهداف و الاستراتجيات واذا كان الا فرا د يتم انتقاءهم ليس على أساس ا لكفاءات في المدرسة فانه يمكن الوقوف على صور أخرى لهذه الممارسات على مستوى حقول أخرى في النسق الاجتماعي ككل مثلا كسوق ا لعمل و المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة تقوم على فرض شروط تراها ظاهريا أنها معقولة ومنطقية تستند الى شرعية قد تستمدها من أحد الفلسفات كالبيداغوجية بالنسبة للمدرسة ، لكن الواقع لا تلزم تلك الشروط بعض الفئات الاجتماعية ذات النفوذ والسلطة ، فهي في الحقيقة انما تفرض وتحرص على أن يخضع لهذه الشروط غيرها من الفئات الاجتماعية الأ قل حظا من حيث السلطة .

5. بوجطو محمد : تحت عنوان " موقف المد رس من الاصلاح التربوي في التعليم الابتدائي " [1] رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي، جامعة البليدة ، قسم علم الاجتماع في السنة الجامعية 2003 / 2004 ، وهي عبا رة عن بحث للكشف عن التصورات التي تبلورت لدى المدرس عن واقع وجودهم وعملهم ضمن النسق المد رسي الجد يد ، والوقوف على بعض المواقف التي يشكلونها أويقفونها اتجاه القضايا التربوية ، خاصة المستجدة منها فضلا عما يؤثر به هذا الواقع في رؤيتهم لبعض قضايا مجتمعهم ، وبلور الباحث اشكاليته حول كيفية تفاعل المد رس تجاه التغيرات التي تمر بها المنظومة التربوية الجزائرية حاليا وموقفه من محتوى مشروع الا صلا ح التربوي الجد يد ومدى ارتباط موقفه بالمرجعية الثقافية أو التجربة التربوية .

واعتمد الباحث لمناقشة اشكاليته بصياغة ثلا ث فرضيات هي كالتالي :

- يتحد د تفاعل المد رس مع التغيرات التربوية بمدى موقفه منها .
- تتاثر تصورات المد رس لمكانته الاجتماعية تأثيرا فعالا في تجاوبه مع مشروع الا صلا ح التربوي .
- يرتبط موقف المد رس من مشروع الا صلاح التربوي بالمرجعية الثقافية أكثر من ارتباطه بالتجربة التربوية .

ولمعاينة هذه الفرضيات استخد م الباحث استبيانا وزع على عينة من 100 أستاذ وأستاذة حيث تمت بمنا طق حضرية وأخرى شبه حضرية وأخرى ريفية بولا ية المد ية .

---

1 . بوجطو محمد ، موقف المدرس من الاصلاح التربوي في التعليم الابتدائي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الا جتماع التربوي ، جامعة البليدة ، قسم علم الاجتماع ، السنة الجامعية 2003 / 2004 ، غير منشورة .

وقد توصل الباحث في هذه الد راسة الى أن الا صلاح التربوي من زاوية سوسيولوجية تعطي أهمية للتصورات الشخصية ا لمشكلة في سياق تاريخي اجتماعي على مواقف الا فراد ونظرتهم للواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، وتلعب التنشئة الاجتماعية د ورا هاما في تشكيل بنية استعدادات مكتسبة تكون بمثابة ا لمرجع التاويلي لمختلف المواقف التي يتعرض لها واذا كان لا را دة الفرداهمية في تحقيق مواقفه الا أن ذ لك لا يكون بمعزل عن النسق الثقافي الذي تتشكل ضمنه تلك الا رادة او الذاتية ، وعليه فمواقف ا لمد رس من الا صلاح التربوي بقد ر ماهي نابعة من وا قع موضوعي فهي نابعة من تصورات سابقة تشكلت من صلب وضع اجتماعي معين يتجلى في شكل نمط ثقافي لتبرر المواقف في اطار الواقع ا لموضوعي والعكس يكون صحيحا ، تبرير المواقف النابعة من عمق ثقافة شعبية معينة أو من وضع اجتماعي ما انطلا قا من الوضع ا لموضوعي وهذه تتجسد في شكل ايد يولوجية تبريرية للمواقف وتعزز هذه الا يد يولوجية اساليب في نظر الافراد كلما نالت اشكال التمايز الثقافي اعترا فا من طرف الفئات الاجتماعية ، اذ تصبح أيديولوجية مسيطرة اسلوبا من اساليب كل منافسة اجتماعية .

5 - تقييم ا لـــــد راســا ت السابقة :

من خلا ل الد را سا ت المقد مة ، يبدو أن هناك انفصالا واضحا بين ا لمشاريع الا صلا حية والتصورات النظرية التربوية و الوا قع الميداني الذي يعكس تلك المشاريع في المجتمع ، حيث أ نه على الرغم من توفير ا لموارد ا لماد ية والبشرية الضخمة حتى يكون التعليم للجميع ، أو ما يصطلح عليه من طرف الخطاب الرسمي التربوي بد يمقرا طية التعليم .

وعلى الرغم من أن الد را سا ت المشا ر اليها سا بقا ، بعضها كان ناقدا للنمط الايديولوجي و الثقافي المسيطر على النمط البيداغوجي في المنظومة التربوية ، إلا أنها في نهاية النتائج المتوصل اليها التي كا د ت أن تكون جزئية أو سطحية ، وتنقصها نوع من الرؤية المنهجية الواضحة أو البد يل عن ذ لك ، في حين أن الد راسات الميدانية السابقة وعلى الرغم من محدوديتها المكانية و الزمانية فقد أعطت صورة واقعية عن وضعية الميد ا ن التربوي والبيدا غوجي ، إضافة إلى ذ لك فإ ن أهم عائق واجه المد رسة الجزائرية هو إشكالية تكوين الموا رد البشرية فهي عصب أي إ صلا ح وسنده .

ومما يلا حظ على الا صلا ح ا لتربوي ا لجاري تطبيقه في مر حلة التعليم الثانوي يسير بالكيفية ذ اتها ، فهناك تناقض واضح مابين الخطاب الرسمي وا لواقع الميد اني ا لمتمثل

أسا سا في عد م تكوين العنصر ا لبشري مسبقا ، فهناك جوا نب شكلية مرحلية تتمثل في ندوات وملتقيا ت سريعة ا صطلح على تسميتها بالتكوين أ ثناء الخدمة ، بالا ضافة إلى عد م توفر الوسائل البيدا غوجية الحد يثة لمواكبة غايات وأهد اف هذا الاصلاح ، نذ كر منها خا صة وسائل الاتصال (الاعلا م الآ لي و الأنترنيت)التي تعتبر ا داة أ سا سية وفعالة في الفعل التربوي ، فهي وإن وجد ت على مستوى المؤ سسة التربوية إما أن تكون قليلة أومعطلة خاصة أجهزة الحاسوب التي لا تتناسب و العد د الكبير من التلا ميذ في القسم الواحد متجاوزا في بعض الأحيان الا ربعين تلميذا في الفوج وعد م تواجد الا نترنيت المساعدة على البحث و الا ستكشاف عبر مواقع متعد دة للشبكة العالمية للمعرفة .

هذه الدرا سات سواءا كانت في علم الاجتماع التربوي أو علم النفس التربوي تناولت الموضوع من زاوية معينة وفي زما ن ومكان محد د ين لعينة غير ممثلة في المجتمع الجزائري تنقصها الد راسات المسحية الشا ملة و النظرة المنهجية المعمقة لكل الجوانب المتعلقة بالنظام التربوي الجزائري منذ الا ستقلا ل إلى يومنا هذا ، بشكل موضوعي وعلمي بعيدا عن التحيزات الذاتية و الخلفيات الفكرية و الا يد يو لوجية .

و حاولنا في د راستنا هذه مسايرة هذا الا صلاح التربوي ميدانيا في مرحلة التعليم الثانوي رغم حداثته للكشف عن بعض الظواهر والخلفيات السوسيوتربوية لهذا الا صلا ح في مرحلة التعليم الثانوي ، وإذا كانت عملية التقويم التربوي سلوكا مطلوبا من المد رس ، لمعرفة مدى تحصيل تلا ميذه في نظام التربوي الكلا سيكي فهي لا تنحصر في هذا المعنى الضيق ، بل تعداه الى موضوعات متنوعة العناصر شاملة ومستمرة في نظام التقويم التربوي المستحد ث .

ويمتد التقو يم الى تقو يم الوسائل التعليمية المستعملة وطرا ئق التد ريس والمحتويات و المناهج والانشطة التعليمية ، وتتعدى الى المعلم و تعليمه وحتى الى التقويم ذ اته ، و في دراستنا هاته عرجنا عن جانب نر اه هاما في عملية التقويم و هي تقويم النتائج المد رسية لتلا ميذ مرحلة التعليم الثانوي و التحسن لنتائج هذه الد فعة و العوا مل المو ضو عية والذاتيةا لمؤثرة في ذ لك وصولا الى مدى ا كتساب التلميذ للكفاءا ت المسطرة في المناهج سواءا كا نت معرفية أومهارية أو سلوكية و تأثير ذ لك على تكيفهم في الوسط المدرسي

و الاجتماعي فاسحين المجال لد راسات أعمق وأشمل لباحثين في ميدان علم النفس والا جتماع و التربية والتنمية البشر ية لتحليل العمليات التعليمية في الا صلاح التربوي الجد يد وتحديدالنقائص و السلبيات التي تعترضه في الميد ان من أجل الو صول الى مقترحات وحلول علها تخفف من المشاكل و العوا ئق التي يتلقاها الفاعلون التربويون و التي تقف عقبة أمام تقد م التعليم الثانوي و ر قيه .

الصعوبات التي وأجهت الد راسة :

إن العمل الخا ص بالد راسة و إن كان قد تم فإنه لم يسلم من عدة صعوبات ، أهمها ما يتعلق بصد ق المعلومات وصراحة المبحوثين ، إذ أن الكثير منهم يقفون موقف الشك من الباحث ، نظرا لحساسية الموضوع وحداثته ، تجسد ذ لك في عدم التعامل مع الباحث من طرف الكثير من المبحوثين خاصة بعد إ طلا عهم على رخصة البحث من طرف مديرية التربية لولا ية المد ية ، لذ لك إعتمد الباحث على علا قات العمل التي تربطهم به ، مما سهل تجاوز هذه العقبات ، إ ضافة الى صعوبات أخرى تتعلق بالمراجع الخا صة بالموضوع باعتباره موضوعا جد يدا لم يتم تناول البحث فيه من طرف الباحثين .

الفصل الثاني

ماهية التعليم الثانوي ومسيرته بالجزائـــر

تمهيد :

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي في أي منظومة تربوية حلقة أساسية ما بين مختلف أطوار التعليم القاعدي والتعليم الجامعي و التكوين المهني ، بحيث في المنظومة التربوية الجزائرية لم يحضى بالا همية مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى ، فشهد تطورا متذ بذبا منذ الا ستقلا ل الى التسعينات من القرن الماضي ، ولم تتضح الرؤيا للخطاب الرسمي التربوي ، فتارة لم يفصل بينه و بين التعليم المتوسط ، وتارة أخرى هيكلته لم تستقر على نمط واحد فكانت البداية تعليم عام وتقني ، ثم حول الى تعليم عام وتكنولوجي وتقني وتعددت الشعب ، ورغم محاولات تشجيع التعليم التقني الذي واكب مرحلة التصنيع إبان فترة تطبيق النظام الا شتراكي بعد الا ستقلا ل حتى نهاية السبعينات
إلا أ ن نظرة المجتمع والثقافة ا لسائدة آنذا ك جعلت من هذا التعليم الذي لم يحضى بالمكانة التي نالتها بقية ا لا نما ط التعليمية الا خرى .

كا ن التلا ميذ ذوي المستوى المقبول يوجهون الى التعليم التقني لأ همية تلك المرحلة من التنمية الوطنية ، ونظترا لفشل مخططات الصناعات الثقيلة والخفيفة وعزوف الكثيرمن التلا ميذ عن هذا التعليم وتد خل الا ولياء وضغوطهم على أبنائهم في مسألة بناء الا ختيارات المد رسية و المهنية ، فأرغم التلميذ على التوجيه نحو التعليم العام الذي له الا فضلية حسب تصورات البيئة الثقافية والا جتماعية للاسرة الجزائرية ، فأ صبح لزاما على الخطاب التربوي الرسمي أن يتخذ اجراءات شكلية متمثلة في توجيه التلا ميذ غير الراغبين ومستوا هم الدراسي محدود خا صة في المواد العلمية ، الغرض من ذلك هو الا بقاء والمحافظة على المنا صب المالية للا ساتذة للمهندسين وعدم تسريحهم أو إ حالتهم على البطالة المقنعة بالا ضافة الى الاموال الطائلة التي صرفت في تجهيز المتاقن إذا قورنت بالثانويات الا خرى .

إن التطور السريع في ميداني العلوم والتكنولوجيا والعلوم الا نسانية والا جتماعية حتمية تاريخية للتغيير التربوي و الا جتماعي ، يفرض على أي مجتمع إنساني أن يواكب هذا التحول بغية ترقية حياة الفرد بمختلف جوانبهتا المادية والنفسية والا جتماعية ، وتلك هي الرؤية الفلسفية للا صلاح التربوي الذي شرعت فيه الجزائر في بداية السنة الد راسية 2005 / 2006 بمرحلة التعليم الثانوي .
إن غياب مشروع الا صلا ح الشامل لهذه المرحلة او عدم وضوح الرؤية الا ستراتيجية التربوية جعل الخطاب التربوي الرسمي يلجأ الى حلول إستعجالية إستبدالية بالا عتماد على إعادة هيكلة الطور الثانوي من جد يد ، بحيث تم الرجوع الى الشعب الجديدة القديمة التي إنقرضت

والتخلي بشكل نهائي على التعليم التقني ، الا مر الذي أدى الى وجود فائض من الا ساتذة المهندسين الذ ين كانوا يدرسون بالمتاقن مما أرغم الوصاية على إدماجهم من جديد بثانويات التعليم العام لتدريس بعض الشعب المستحدثة في السنة الا ولى (مادة التكنولوجيا وإختياراتها الهندسية) وفي السنة الثانية ثانوي في شعبة تقني رياضي بإختياراتها الهندسية الا ربعة المتمثلة في الهندسة الكهربائية ، و الميكانيكية ، والمدنية ، والطرائق .

1 . مسيرة التعليم الثانوي في الجزائر :

ا ن وعي ا لمجتمع بأهمية ا لتربية وا لتعليم ، وزيادة عد د الملتحقين بالمدارس والجامعات نتيجة التطور الاجتماعي و الا قتصادي أدى الى الزيادة في ضخامة متطلبات التربية ومؤسساتها الا أن مايجب معرفته هو مدى امكانية تقد يم هذه ا لتضحيات وما إ ذا كانت نتائج العملية التربوية وفعاليتها في مستوى هذه التغييرات و العمل على تكييفها مع الوسط الاجتماعي و الا قتصادي لا يجاد طرقا ناجحة واقتصاد ية تكون خطوة جد يدة في مسار التربية وتفاعلها مع محيطها الجغرافي والا قتصادي والا جتماعي [1] .

وعلى هذا الأ ساس أبرزت قرا رات مجالس الحكومة خلا ل اجتماع مجلس الوزراء الذي انعقد يوم 30/ أفريل /2002 بعداعداد المشروع المناسب للمرحلة التابعة للتعليم ما بعدالا لزامي سنة 1992 التي تتكون من ثلا ث مسالك متكاملة رغم أن غأيات كل منها تختلف الواحدة عن الأخرى ، وهكذا تشمل هذه المرحلة مايلي :

- تعليم ثانوي عام وتكنولوجي ذ و توجه ما قبل الجامعي .
- تعليم مهني يفضي إلى عالم الشغل .
- تكوين مهني يجب عليه أن يتمركزعلى مهامه التقليد ية والأ صلية [2].

ويجد ر بنا قبل ا لغوص في الموضوع أن نلقي نبذة تاريخية مختصرة تبين التغيرات ا لتي طرأت على مراحل التعليم .

1 . 1 . نبذة تاريخية مختصرة (1962 - 1992) : استقلت الجزائر وارثة الهيا كل و ا لتنظيمات التي كانت تخد م الإ ستعمار و المعمرين، وما قلة عد د المتعلمين الجزائريين و ا لنقص المفزع في الإ طارات بعد الإستقلا ل مباشرة إ د ليلا على طبيعةهد ف التنظيم التربوي الإستعماري و ا لذي كان لا يخد م الشعب ا لجزائري وطبقاته المحرومة في الأ رياف و القرى والمدن ، بل كان موجها إلى ا لمعمرين لتدعيم أفكارهم الإ ستعمارية ، لهذا كا ن لا بد من ا يجاد حل يتما شى مع متطلبات الظروف الجد يدة ، الملا ئمة لتكوين و تعليم الآ لا ف من الأطفال ا لمتعطشين إلى العلم والمعرفة في ظل الظروف ا لسيا سية الجد يدة .

---

1 . بوفلجة غياث ،التربية ومتطلباتها ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984 ص . ص 9 - 10 .

2 . وزارة التربية الوطنية ، مشروع إ عادة تنظيم التعليم و التكوين مابعد الإ لزامي ،فيفري 2005 ص . ص 3 - 4 .

ورثت الجزائر قلة الهياكل للإستقبال ، قلة الإطارات ، ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية وإنحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى . وهكذا كان الارث ثقيلا من قلة الإمكانيات المادية و البشرية إلى جانب وجود تنظيم لا يتناسب مع طموحات المواطنين و الإختيار الإشتراكي للبلاد .

عملت الجزائر على تسيير النظام الموروث بكل محاسنه ومساوءه حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل، كما عملت على إعادة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي مرحليا ، معتمدة في ذلك على إطار المرنين، إلى جانب التعاون التقني مع الدول الصديقة والشقيقة، كما عملت على تعميم التعليم و ايصاله إلى المناطق النائية بالقرى و الأرياف، مسخرة لهذا الهدف إمكانيات هائلة لبناء هياكل استقبال جديدة [1]، وتكوين الإطارات اللازمة للسهر على التعليم بمختلف مراحله ، ولم يكن من الطبيعي المحافظة على المناهج التربوية كما كانت في عهد الإستعمار بل أدخلت عليها تعديلات سواء من حيث البرامج و المحتويات ، أومن حيث طرق التدريس و مناهجه حتى تتلاءم مع الأوضاع الجديدة .

وقد أدخلت إصلاحات جزئية متعددة على التعليم وذلك في إطارصيرورة بحث المدرسة الجزائرية عن نفسها وخصوصيتها، وهكذا أدخلت طريقة زينة ومالك إلى التعليم الإبتدائي واستعملت الوسائل التربوية من كتب وبرامج مناسبة للوسط الجزائري في مختلف مراحل التكوين إلا أن أهم اصلاح استهدفه التعليم الجزائري هو إنشاء المدرسة الأساسية .
إن إنشاء كتابة الدولة المكلفة بالتعليم الثانوي و التقني لدليل قاطع على الإهتمام بالمرحلة الثانوية واعطاء التعليم التقني المكانة اللائقة به في مجتمع يصبو إلى التطور الصناعي و التكنولوجي للحاق بركب الدولة المتقدمة .

---

1 . بوفلجة غياث ،التربية ومتطلباتها ، مرجع سابق ، ص . ص 31 - 32 .

وهكذا أنشئت المتاقن في مختلف مناطق الوطن وشجع التلاميذ والطلبة على اتباع الفروع العلمية والتقنية لمواجهة حاجة الصناعة الجزائرية لهذه التخصصات . كل هذه تغييرات وتعديلات جزئية إلا أن المدرسة الجزائرية عبر كل مراحل التعليم لا زالت تبحث عن نفسها ومقوماتها [1] حيث أن مرحلة التعليم الثانوي عرفت تطورا متذبذبا بين سنة 1962 تاريخ الاستقلال وبين الدخول المدرسي 1993 / 1994 الذي عرف آخر تعديل لهياكله .

وهكذا فغداة الاستقلال بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط الموروث حسب طورين :

- الطور الأول للثانويات إلى جانب تعليم تكميلي مستقل تحول إلى التعليم العام فيما بعد وهذان المسلكان يوافقان التعليم المتوسط الحالي .
- الطور الثاني للثانويات الذي يوافق التعليم الثنوي الحالي وغايات مختلفة تتمثل فيما يلي :
- غاية مهنية تخص المتوسط وعلى مستوى التعليم الثانوي .
- غاية أكاديمية خاصة أساسا بالثانويات مع تعليم تكميلي تحولت إلى إكماليات وبداية من سنة 1968 عرف التعليم الثانوي سلسلة من التحولات التي تطورت تدريجيا كمايلي :
- إحداث بكالوريا التقني لتتويج المسار المهني سنة 1968 .
- الزوال التدريجي للطور الأول الثانوي من الثانويات وإقامة تعليم متوسط مستقل سنة 1971 [2]
- إلغاء متوسطات التعليم التقني -CET – ومؤسسات التعليم الفلاحي -CEA- سنة 1973 .
- إنشاء متقن ذي مستويين لغرض مهني : الأول في المتوسط و الثاني في الثانوي سنة 1974 .
- التخلي عن صيغة متقن ذي مستويين لصالح متقن ذي مستوى واحد لغرض مهني مدته 3 سنوات في التعليم الثانوي .
- سنة 1975 التخلي عن صيغة متقن ذي مستوى واحد وجعل المؤسسات المفتوحة تتبع التنظيم التربوي و الاداري للثانويات التقنية سنة1976 .
- صدور أمرية 16 أفريل سنة 1976 المتضمنة تنظيم التعليم والتكوين في الجزائر ونشر المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي الذي لم يطبق أبدا .
- إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وكتابة الدولة للتكوين المهني سنة 1980 .
- تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير يتوج بشهادة الكفاءة التقنية – BCT – سنة 1981 .

---

1 . نفس المرجع السابق ، التربية ومتطلباتها ، ص . ص 33- 34 .

2 . زرهوني الطاهر ، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، مجلة الثقافة العدد 93 الجزائر 1986 ص . ص 145 – 146 .

- السماح لحا ملي شهادة بكالوريا تقني بالد خول إلى الجامعة سنة 1988 .
- إلغاء كتابة الد ولة للتعليم الثانوي والتقني وإنشاء منصب نائب وزير مكلف بالتعليم ا لثانوي والتقني سنة 1984 .
- إلغاء التعليم التقني الطور القصير BCT سنة 1984 .
- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام والتقني مع مضاعفة ا لشعب مرتين ليصبح عددها 28 شعبة وإد راج تعليم إختياري إجباري سنة 1984 .
- إعادة الهيكلة الكبرى الثانية للتعليم الثانوي العام والتقني سنة 1991 وتنصيب مايلي :
- جذع مشترك ثالث في السنة الأ ولى ثانوي سنة 1991 .
- تعليم تكنولوجي بدلا من الشعبة تقني رياضي .
- مسلك ذ و مجال ماقبل الجامعي الذي يضم شعب التعليم العام وشعب التعليم التكنولوجي .
- مسلك تأهيلي .
- تعميم اللغة ا لعربية كلغة تعليم لكل ا لمواد إبتداءا من ا لموسم الد راسي 1985 / 1986 .
- جذ وع مشتركة في السنة الأ ولى ثانوي وإلغاء المسلك التأهيلي وإحداث التعليم التقني [1] .

ومن البد يهي أن إلقاء نظرة شاملة على التطور التاريخي للتعليم الثانوي لا يمكن أن يكون كاملا ، لكننا نستنتج بوضوح بأن التعد يلا ت المتعد دة التي عرفها هذا الطور هي عبارة عن محاولا ت لرد ود فعل مباشرة لظاهرة عد م الا نسجام أكثر من كونها منبثقة من مشروع منسجم ذي مظا هر مد روسة مسبقا وإنعكا سات محددة .

إن غياب ا لمشروع جعلنانستمر في البحث عن حلول إستبدالية بالإ عتماد على هيكلة ا لطور رغم أن المشكل الأ ساسي يكمن في مستوى اختيار سياسة تربوية منسجمة ، مما جعلنا نستمر في تطبيق فلسفة نخبوية للنظام الموروث لطور معتبر في عد د تلا ميذه .

إن الغايات المزدوجة المتمثلة في التحضير للشغل و التحضير للتعليم العالي في شعب ومسارات غير مميزة لهذا الطور بعد إلغاء المسا رات ا لمهنية أد ت إلى فشل جماعي في نهاية التعليم الثانوي زيادة على التسرب خلا ل المسار الثانوي .

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الا لزامي ، مرجع سابق ص 6 .

2 . الهيــكلة السابقة (1992 / 2005) .

2 . 1 . مرتكـزا ت مبـــا د ئ تنـظيـــم التعليم الثانوي :

إ ن غـايـات التعليم الثانوي قد أد ت إلى الا لتباس بسبب إزد واجيـة الأهدا ف ا لـتي وضعت للتعليـم الثانـوي وتشمـل إعـادة التـنـظـيم مايـلـي :

- تعليم ثانـوي عـام وتـكـنـولـوجـي مـوجـه أ سـاسـا لمتـابعـة الـد راسـات والتـكـويـن ا لعـالـي .
- تعليم ثانـوي تقني وضع للتحضير لسوق العـمل إنـطـلا قـا من نمط تتـويج د راسـتـه ، لـكنه يـوجه أكـثـر للتعلـيم ا لعـالـي مثله مـثل التعلـيـم التـكـنـولـوجـي .
- تجـنـب الاخـتـصـاص المبكـر قصـد التـمكن من تـجانس المعارف واقا مة قاعدة متينة للثقافة العـا مة .
- ان البعد التكنولـوجـي و التوجـه العلمي و التقني للسيـاسـة التـربـويـة يظـهـر من خـلا ل مايـلي :
- تـنـصـيب 4 شعب تـكـنـولـوجـيـة .
- أهمية عـد د الشـعـب ا لعلـمـية و الـتقـنـية مقـارنـة بـالشعب الا د بـيـة .
- تحجـيـم الشعب التـي تمـنـح حصـة الا سد لشعبة عـلوم الطـبـيعـة و الحياة .
- ان تـقـليص عـد د الشعب قـد مس النـصـف مقـارنـة بـالـوضـعية السابـقة .

2 . 2 . خـصـائـص الـهيكلة ا لسـابـقـة :

تتمثل أهم الخـصـائص للهيكلة فيـمايـلـي :

- ثـلا ثـة جـذ وع مشتـركـة في السنة الا ولـى ثـانـوي هـي :
  - جـذع مشـتـرك اداب وعـلوم انسانـيـة .
  - جذع مشترك علوم .
  - جـذع مشـتـرك تـكـنـولـوجـيـا .
- خـمسة عـشر شـعـبـة ابـتداءا من السنة الثانـية ثـانـوي وهـي :

* خـمـس شعب لتعليم العـام تـتمثـل في مايـلي :

- اداب – علوم شرعية- اداب ولغات اجـنـبـية – علوم الطبيعة والحياة – علـوم د قـيـقة .

* اربع شـعـب لـتعليم التـكـنـولـوجـي تـتمثل فـي مايـلي :

- هـنـد سة كهـربـائـية – هـنـد سـة مـيـكـانـيـكـية – هـنـد سـة مـد نـية – تسـيـير واقـتـصـاد .

* ست شعب للتعلـيم التـقـني تـتمثـل فـي مايـلي :

- الكـتـرو تـقـني – الكـتـرونـيـك- صـنـع ميـكـانـيـكـي- بـنـاء واشغـال عـمـومـية كـيـمـيـاء .
- تـقـني محـاسـبـة .

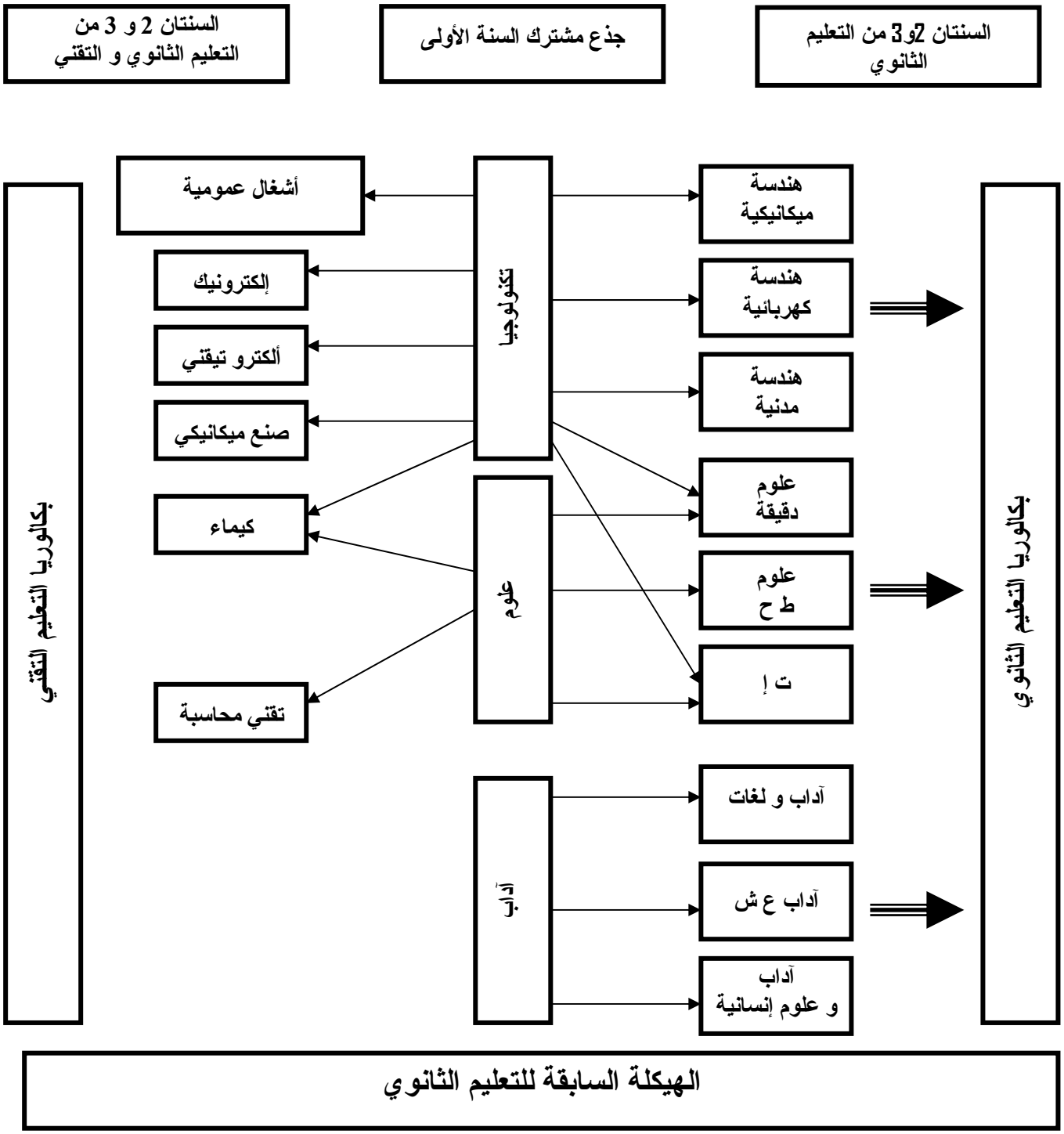
ومن أهم خـصـائـص هذه الهيـكـلة هو الا بـقـاء على بـكـالـوريـا التعليـم الثـانـوي كـوسـيـلـة لتـتـويج دراسـات الشعب ا لعـا مة و التكنولوجية ، و الابقاء ايضا على بكالوريا التقني كوسيلة لتـتـويج دراسـات

الشعب التقنية ، وضع جهاز علمي للجسور بين الجذوع المشتركة و الشعب حيث انه يتم :

- توجيه المقبولين للتعليم الثانوي على مرحلتين هما :

1- التوجيه الاولي ابتداءا من السنة التاسعة اساسي الى الجذوع المشتركة للسنة الاولى ثانوي .

2- التوجيه الفعلي من الجذوع المشتركة الى شعب السنة الثانية ثانوي كما يوضحه المخطط التالي للتنظيم السابق للتعليم الثانوي [1] .



الهيكلة السابقة للتعليم الثانوي

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الالزامي ، مرجع سابق ص. ص 8 - 11

و اذا قمنا بالتحليل نجد ان مواطن القوة والتي تتمثل فيمايلي :

- تسجيل نمط الهيكلة المعتمدة على غرار التوجهات العالمية الكبرى واولوية الثقافة ا لعامة واد راج البعد التكنولوجي ، تأخير التخصص ، تقليص عد د الشعب

تحسين جهاز التوجيه نتيجة لا عتماد ا لتد رج وقرار معابر اعادة التوجيه .

- اما مواطن الضعف التي تم ملا حظتها في هاته الهيكلة فتمثلت فيما يلي :

*** العد ول عن التعليم التاهيلي بتغيير التسمية فقط مما رسخ العودة الى الوضعية السابقة .**

*** اعادة الغموض المتعلق بالازدواجية في الغايات (التحضير للتعليم العالي و عالم الشغل) .**

*** اد ماج البعد التكنولوجي المنحصر في اربعة شعب تكنولوجية و غيابه في بقية الشعب .**

*** ملمح التخرج من الشعب التكنولوجية منقوصا بسبب انخفاض الحجم الساعي في الرياضيات و الفيزياء والكيمياء مقارنة بشعبة العلوم الد قيقة .**

*** الا نقاص من قيمة شعبة العلوم الد قيقة بسبب عد م فاعلية المعاملا ت الممنوحة للمواد المدعاة بالا ساسية (الرياضيات ، الفيزياء ، الكيمياء) د ون ان تعطيها تمييزا منفردا .**

وهكذا فان شعبة العلوم الد قيقة تم هجرها من احسن التلا ميذ وصارت تعمل باعداد ضيئلة من التلاميذ مما ترتب عن ذ لك ضحالة ترشيح العناصر ا لجيدة في ا لرياضيات للالتحاق بالجامعة .

ان اعادة تثمين معاملا ت الماد تين المعنيتين (الرياضيات ، الفيزياء و ا لكيمياء) في سنة 1996 لم ينجح بعد في قلب الوضعية في الا تجاه المرغوب بشكل ذي دلا لة .

*** تحجيم الشعب غير المتوازنة خاصة بسبب الاهمية القصوى غير المتكا فئة ا لممنوحة لشعبة علوم الطبيعة والحياة التي تمنح امكانية التسجيل في أي شعبة للتعليم العالي ، فعلى سبيل المثال فان شعبة علوم الطبيعة و الحياة قد شكلت في السنوات الخمس الاخيرة اكثر قليلا من 40 % من التعداد الاجمالي لتلا ميذ السنة الثالثة ثانوي . اما بالنسبة لشعب التعليم التقني فان اربعة منها تلعب د ورا مزد وجا مع شعب التعليم التكنولوجي :**

- الكترونيك ← هند سة كهربائية

- صنع ميكانيكي ← هند سة ميكانيكية

- بناء واشغال عمومية ← هند سة مد نية

- تقنيات المحاسبة ← تسيير و اقتصاد

* ان المعايير ذات المرونة المرضية ابتداءا من الجذ وع المشتركة الى مختلف شعب السنة ا لثانية ثا نوي يقع لها انسدادا في الاتجاهين على المستوى الداخلي للشعب حتى وان كانت تمثل تقاربا واضحا كما اشير اليه اعلاه فاذا نظرنا الى مؤشرات التقويم في نهاية المسار الد راسي (نتائج البكالوريا) نجد انه منذ تنصيب هيكلة التعليم الثانوي سنة 91 / 92 والتي عد لت سنة 93 / 94 قد شكلت ا طارا في د راسة 11 د فعة من المترشحين كانت نتائجها في مختلف الد ورا ت كالتالي :

- 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
- 2003 ← % 29.48
- 2004 ← % 42.41

وبصفة عامة بعد الا نطلا قة البسيطة كان التحسن متذ بذ با ، وخلا ل الخمس سنوات الاخيرة فان المرد ود كان مقبولا حتى لا نقول مرضيا بحيث كانت نسبة النجاح في سنة 2004 خاصة تساوي مرتين ونصف سنة 1994 ، واذا لاحظنا مستوى النجاعة لوظيفة الترابط نجد ان د وره بين التربية القاعد ية القبلية و التكوين المهني و التعليم العالي البعدي قد ضمن في مجمله من طرف التعليم الثانوي[1] فالجذ وع المشتركة في السنة الا ولى ثانوي سمحت بتسهيل المحافظة على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية نتيجة للا نتقال الموجود بين التعليم الاساسي (المميز بتعليم موحد للجميع) و ا لتعليم الثانوي الذي يقد م من خلا ل شعبه مسارات متنوعة ، وسمحت بتناسق معارف التلا ميذ وا كتساب مزيد من النضج مما يجعلهم في احسن وضعية لا ثبات الذات في مجال المشروع الشخصي واختيار التوجيه

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الا لزامي ، مرجع سابق ص . ص 12، 13

وقد وضعت جهاز توجيه معلوماتي لحاملي شهادة البكالوريا نحو شعب قطاع التعليم ا لعا لي ابتداءا من شعب التعليم الثانوي رغم ان هذا الجهاز التوجيهي يستطيع ان يعمل بالملمح ا لوحيد لشعبة علوم الطبيعة والحياة بسبب الاهمية المفرطة التي يوفرها لها تحجيم شعب التعليم الثانوي ، اما بالنسبة لقطاع التكوين المهني يبد و لا تعترضه مشاكل المكتسبات القبلية للمعارف لدى خريجي السنة الثالثة ثانوي الملتحقين بالتكوين(تقني او تقني سامي) لكن لا يوجد جهاز قانوني يسمح بالتكفل بالتوجيه الى قطاع التكوين المهني ابتداءا من السنة التاسعة اساسي [2].

ان استجابة التعليم الثانوي لحاجيات التنمية الاجتماعية و الا قتصاد ية للبلا د لا يمكن ان يقيم جيدا في مرحلة وجود بطالة معتبرة تمس حتى مستوى التاهيل الجامعي بشكل دال . ومن جهة اخرى فان الا قلية التي يقبلها سوق العمل بمستويات التعليم الثانوي تتم بمعزل عن الشعب المتبعة .

3 . مشروع الا صلا ح ا لتربوي في التعليم الثانوي :

ان التطور السريع في التكنولوجيا ، والعلوم الا نسانية و الا جتماعية يجعل أي مجتمع لزاما عليه ان يوا كب هذا التطور من وجهة نظر ترقية الحياة بمختلف جانبها النفسية والاجتماعية وا لماد ية للا فرا د ، وبالتالي فا لرؤى الجد يدة لفلسفة التربية ماهي الا خلا صة هذا التطور التكنولوجي و العلمي وما الا صلا حات ا لمتخذة من طرف المنظومات التربوية الا تجسيدا لتلك الفلسفة ، ويد خل في هذا الا طار اجراءات الا صلا ح التربوي المتخذة من طرف المنظومة التربوية الجزائرية سارية ا لمفعول منذ الموسم الد راسي 2005 / 2006 وا لتي تد خل في اطار الا صلاح الشامل الذي تنتهجه الجزائر منذ التحول السياسي والا قتصادي وما تبعه من قيم اجتماعية جد يدة تتطلب اعادة النظر في سياسة التربية والتعليم .

3 . 1 . مفهوم الا صلا ح :

بمجرد ان نتكلم عن الا صلا ح يتبين لنا ان هناك ازمة او عجز عميق يجب ا لتدخل لا يجا د الحل المناسب ، بحيث نجد عدة مفاهيم متداخلة من حيث المعنى لكنها تختلف من حيث المعالجة ، من هذه المفاهيم التجد يد التربوي , Innovation-education التطوير او الا نماء التربوي Developpement educatif ، التحد يث التربوي Modernisation -educative .

---

2 . وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الا لزامي ، مرجع سابق ص 14

التغير التربوي changement educatif ، الى غير ذ لك من المفاهيم فكلها تنصب في نوع من التد خل للتغيير التربوي ، لكنها تختلف عن مفهوم الا صلاح التربوي Reforme- educative فاذا كان هذا الاخير يحتوي على المفاهيم فهو يتجاوزها نظرا لا نه يشمل كافة عنا صر ا لنسق التربوي بتعد ياته الى الا نساق الاجتماعية الاخرى ، ويتحد د الا صلاح بالنظر الى الا زمة التربوية ، فا بعا د الازمة تحد د ابعاد الا صلاح وتعمقه ، فالا زمة التربوية تختلف عن كل الا زمات الا جتماعية الاخرى بالنظر الى خطرها ، فهي اذا لم تعالج تؤدي الى كساد وتعفن رأس المال البشري الذي لاستطيع استد راك اصلا حه فاذا نظرنا الى ا لكثير الى ا لمجتمعات و الد ول نجدها تبحث في ازماتها الاجتماعية مباشرة في مجال التربية ، لا نها تنتج النموذج الا نساني الذي يريده ا لمجتمع وهو الذي يزود القطاعات الا نتاجية براس المال البشري و بالتالي فالازمة الاجتماعية هي في ا لصميم ازمة تربية .

ولاهمية التربية تبحث المجتمعات عن اسباب فشلها في ا لمخططات الاستراتيجية في الخطط التربوية لتتمكن من تجاوز ا لعجز ، ولتوضيح اكثر لمفهوم الا صلاح نستعرض المرجعيات السوسيولوجية نناقش رفقتها الا صلا ح التربوي وابعاده [1] .

1 . 1 . ا لمرجعية اللبيرالية : تشخص الا زمة على انها قطاعية لاتشكل سوى اختلال وظيفي Dysfonctionnement ، يعيق السير العادي للقطاع ، مما يتوجب تد خل على مستوى القطاع ذاته ، حيث تتصور هذه المرجعية البناء الاجتماعي يتميز بالتوازن و الاستقرار وباستطاعته ان يواجه الاختلا لا ت بما ملك من ميكانزمات لاعادة التوازن ا لسابق، وبناءا عليه فالا زمة ا لتربوية جزئية تتطلب اصلا حا جزئيا يترجم في اجراءات معينة تخلصه من مشا كله واعاقاته ، وهذه المرجعية تحاول المحافظة على البناء الاجتماعي القائم ، لذا تطرح الا زمة على ا لمستوى التربوي عائدة في خلفيتها الاجتماعية والحضارية الى البرجوازية الغربية المحافظة على امتيازاتها ، انها تحيل الا زمة التربوية الى المستوى التربوي لتحللها على المستوى ا لفني ا لمحدود ، مرجعة ذلك الى الميدان البيداغوجي ، تقنيات التد ريس و طرقه ، تكييف المناهج ا لتربوية مع ا لمعطيات الا قتصاد ية و الثقافية في الوا قع الاجتماعي،تعميم التعليم، وطرح مشكلة ا لنمو ا لد يمغرا في كاساس للمشكلة [2] .

---

1 . محسن مصطفى ، الخطاب الاصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحد يات التحول الحضاري ، (رؤية سوسيولوجية) المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء (1999) ، ط $_1$ ، ص . ص 60 - 62 .

2 . مرجع سابق ص . ص 63 – 64 .

هذه المرجعية تنادي بها الكثير من الخطابات الا صلا حية في د ول ا لعالم ا لثا لث لتحا فظ د وما على الطابع السياسي والا يد يولوجي على الرغم من الا صلا حات التربوية ا لمتكررة وا لتي لم تؤتي ثمارها .

1 . 2 . المرجعية الاشتراكية : تعتبر ان ازمة التربية ا ساسا ا زمة اجتماعية باعتباره الحصيلة او افرا ز للعلا قات الاجتماعية ، أي نوع محد د للا نتاج فازمة النظام التربوي تتحد د بنوع ا لعلا قة الرابطة بينه وبين النظام الاجتماعي ككل ، وعلى هذا فالنظام التربوي هو جهاز أ يد يولوجي تحتكره الد ولة وتوظفه لاعادة انتاج البنى و التراتبات الاجتماعية والا قتصاد ية و الثقافية ،فالاصلا ح التربوي في ظل هذه المرجعية يجب ان يتعدى الابعاد القطاعية و الجزئية و ا لتقنية للنظام التربوي ، ليكون اجراءا شاملا يتطرق الى الا وضاع الاجتماعية ا لمختلفة الناتجة عن النظام التربوي او المنتجة له .

ان الا زمة التربوية في ا لمجتمع الجزائري بهذا الطرح تتعدى ان تحتاج ا صلاحا فنياو قطاعيا بقد ر ما تحتاج الى تحليل عميق للبناء الا جتماعي و ترتباته الطبقية وتناقضاته الثقافية ، وتحد يد مصاد ر الا زمة و ابعادها الداخلية و الخارجية ، ومن هنا يطرح مشكل التبعية للغرب كاهم المعيقات لكل مشروع اصلا حي بالنسبة لمختلف الد ول المتخلفة نظرا للشروط التي تفرضها هذه التبعية خاصة الثقافية منها مما يعبر عن استلا ب ثقافي على مستوى القيم ، واقتصادي على مستوى الثروة ، ولعله احد اهم الا سباب التي انتجت التناقضات ا لثقا فية في المجتمعات المتخلفة ومنه انتجت العنف داخلها .

وهذه المرجعية تعود اساسا الى ماركس و اسهامات ا لماركسيين المحد ثين [1] . وهي مقاربة سوسيولوجية نقية تبحث في عمق المشكلا ت بارجاعها ا لى اصولها الاجتماعية وظروف تكوينها وتعتبر مشكلة ا لمساواة و التفاوت الطبقي اهم المشاكل الاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات .

واذا كانت كلا ا لمرجعيتين تعبران ابستيمولوجيا عن نظرية علمية قائمة تستعمل كاداة للتحليل الا انهما مشحونتان باصولهما الاجتماعية و الظروف التاريخية التي بلورت توجهات معينة مر بها العقل الغربي و بالتالي ان استعمال كلا منهما في د راسة الا زمات الاجتماعية لد ول العالم الثالث ، خا صة منها الد ول الا سلا مية ، او اسقاطها على واقعها الا جتماعي لهو من قبيل

---

1 . Bourdieu Pierre et passeron jean – claude,la reproduction élèments pour une theorie du systeme d'enseignement , les editions de Minuit , Paris 1970 , p 19

التعسف في التحليل العلمي ، نظرا للا ختلا فات بين التكوينات الا جتماعية و المفارقات على المستوى المفاهيمي والقيمي المتشكل من قضا يا عقائد ية ، وروا سب تاريخية ، وظروف را هنة تميل الى الجد لية على المستوى الفكري للنخبة ان التشخيص الدقيق للا زمة التربوية كفيل بمعرفة مختلف المعيقات في النسق التربوي او على مستواه والبحث الحل يقتضي التحليل الواعي لتشكلات الا زمة وتحد يد ما تقتضيه من اجراءات سواء على مستوى الا ختلا ل الوظيفي في النسق التربوي او على مستوى العجز الحاصل للنسق جراء العلا قة العليا بينه و بين النظام الا جتماعي ، و هناك هل يمكن تحد يد الازمة التربوية التي تقتضي حلا جذ ريا ؟ ام ترقيعات لعلا قات النسق الداخلية فقط ؟ ومنه يمكن اعتماد مرجعية معينة تتناسب مع الا وضاع ا لمتازمة .

4 . شروط نجاح الا صلاح التربوي :

4 . 1 . التشخيص الد قيق للا زمة التربوية :

أي اصلاح لمشكل يجد ر به ان يحد د حد وده و ابعاده بد قة انطلا قا من معرفته العلمية الكافية للا سباب والمكونات والا متدادات ليتم تحد يد جذ وره ويعرف أي نوع من الا زمات ا هي ازمة انطلا ق ام ازمة مآل ؟ وهل هناك ازمة عميقة ام اختلا ل وظيفي ؟ . وهذه هي اولى خطوات الا صلا ح الناجح ، " فالتشخيص الحقيقي للمشكل يقوم على اساس التخطيط الناجح ، ولهذا تجرى بحوثا تشخيصية للتعرف على واقع المشكلة ومحيطها و تعد ياتها الا جتماعية وتحد يد التوترات ومكامن العجز حسب الاهمية ، وترتيب المشكلا ت حسب الا ولوية على اساس ا لبحث العلمي لا على اساس الاهواء الشخصية و المصالح الفرد ية و الفئويةاو على اساس اعتبارات أيديولوجية منافية للمصالح العامة للمجتمع " [1] ويكون ذ لك بالتشريح التاريخي لجذ ور الازمة اذ ان لكل ظاهرة تاريخا تطورت خلا له وتظهر خلا لها حقائق ثابتة لمتغيرات الظاهرة اذصارت في حكم الماضي الثابت ، وهذه المعطيات التاريخية لها من الاهمية ما يجعل التفكير في الا صلا ح مرتبط بالا صول الا جتماعية والجذ ور الفكرية التي بلورتها في صياغة معينة فالازمة مرتبط بمعطيات تاريخية معينة تقتضي المعالجة السوسيولوجيو لها ، وتحد يدها في تلك المعطيات التاريخية .

---

1 . محسن مصطفى، الخطاب الا صلا حي التربوي بين أسئلة الا زمة وتحديات التحول الحضاري ، مرجع سابق ص . ص 71 – 74 .

فاذا كان المنهج التاريخي " ناقصا حسب هولمس فهو مفيد من حيث التاكد من تحقق التصورات لا ي موضوع قبل تطبيقه " [1] ، وهي صورة يمكن معرفتها من خلا ل استقراء الماضي ، فالتطورات او النظريات التربوية التي سبقت النهضة الا روبية تاكد ت حقائقها ومجرى مفعولها ، الا ان نقائصها وبعض اخطائها قد ظهرت ايضا ، بل حتى تلك التي نادى بها مفكروالقرن العشرين ، وبحكم الزمن المتسارع قد تجلت فعاليتها في الميدا ن ، وبا لتجلي نفسه ظهرت هفواتها .

4 . 2 . اليقظة والتروي في الا قتباس :

نقصد بها مختلف المفاهيم والمصطلحات والنظريات واستخدامها للبحث عن اشكاليات الا زمة التربوية حيث نجد الكثير من المغالطات التي تضلل الباحث عن مصد ر ا لخلل عند ما لا ينتبه الى الفروق الا جتماعية والثقافية بين المجتمعات مما يجعله يتصور حلا لمشكلة غير موجودة ، بل مستعارة ، "وهذا كثير مايقع فيه الباحثون في مجتمعات ا لعا لم الثالث ، فينقلون حلولا جاهزة لمشكلا ت مختلفة تماما عن واقعها الاجتماعي" [2] مما يجعلها ترفض ولا تنجح في حين انها نجحت في مجتمعاتها الا صلية.

4 . 3 . رسم الخطة الا صلا حية :

على ضوء البحوث العلمية التشخيصية للمشكلة التربوية ، د ون اغفال الشروط الموضوعية و المعيارية لنجاحها والوعي بالعقبات التي قد تظهر في طريق الخطة الا صلا حية بعد الشروع في تطبيقها و التنبؤ بمآل الا صلا ح واثاره المترتبة على الا فراد والمجتمع على المستوى
الشامل ، سياسيا ، وثقافيا ، واقتصاد يا ، واجتماعيا و بالنظر في ابعاد المشكلة التربوية على مستوى المجتمع و قطاعاته و مؤسساته المختلفة " ينبغي أن يستشار في اعدا د ا لخطة الا صلا حية كل الفاعلين الا جتماعيين على مستوى تلك القطاعات و المؤسسات " [3] ، حتى يمكن التنبؤ بالا ثر المتباد ل بينها وبين القطاع التربوي و القطاعات الا جتماعية الا خرى .

---

1. عباسي مدني ، مشكلات تربوية في البلا د الا سلامية ، دار الشهاب ، باتنة 1986 ص 56 .
2. عمر الشيباني محمد ، الفكر التربوي بين النظرية و التطبيق ، المنشاة العامة للنشر و التوزيع و الا علا ن ،الجماهيرية الليبية ، 1985 ط 1 ص 15 .
3. مرجع سابق ص 60 .

فالخطة الا صلا حية تبنى على دعامتين اساسيتين ، دعامة علمية تقتضي تشخيص المشكلة ووصف حلولها ، ودعامة سياسية تعالج الخطة الا صلا حية وفق المطالب الا جتماعية ، والموارد و الا مكانيات المتاحة ، وتقوم بتنفيذها ، وتتابع فعاليتها على المستوى الميداني ، كما ان الخطة الا صلا حية تعود الى منهجية اعدادها و تحد يد الاهداف ، فالخطة المتخذة على مستوى التخطيط الاسترا تيجي Planification strategique ، مثلا يتعين من "خلا لها اعادة الهيكلة ا لشاملة للقطاع التربوي وتشخيص و ضبط كافة ابعاده التاريخية وازماته ومشكلا ته واهدافه ورهاناته الحالية والمستقبلية وعلا قا ته التفاعلية الا يجابية والسلبية التي تربطه بالقطاعات الا جتماعية الا خرى " [1] ، فهذا النوع من الا صلاح اذ يعيد هيكلة النظام يبحث في الجذ ور البنيوية له ، على اعتبار ان الا زمة عميقة وليست اختلا لا وظيفيا فقط ، يتطلب تد خلا على المستوى القطاعي فحسب ، كان يمس الاجراءات التقنية والفنية على المستوى البيداغوجي .

يتطلب رسم الخطة الا صلا حية تفكير اعمق من المستوى المحد ود الذي يفكر به ا لتقنيون و الفنيون في المجال التربوي ، تفكيرا يتسم بالطرح الشمولي لا زمات المجتمع و با لبعد الا نساني و النظرة الكونية ، ويمكن تسميته بالتفكير الحضاري باعتبار ان الا نسان يفكر في كينونته في مجال زمني يتعدى الجغرافيا والحد ود الا جتماعية الحاضرة ، " فهو حصيلة تكوين تا ريخي على المستوى المفهومي والعقلي وهذه فقرة مفقودة في التفكير الا صلا حي في د ول ما بعد الاستعمار نظرا لعقد النقص التي يعاني منها العقل فيها ، فاغلب المخططات الا صلا حية تتخذ في مجتمعات مابعد الاستعمار على اساس التقليد للمخططات الغربية الجاهزة " [2] ، وهومايعبر عن هيمنة العقل الغربي على النخبة المفكرة و المخططة ، او المشرفة على الا صلا ح ، ولعلىمايصد ق على هذه الوضعية تاثير المعامل الاستعماري وحالة القابلية للا ستعمارالتي لم تتحرر منها المجتمعات المتخلفة او حالة تقليد المغلوب للغالب .

5 . مشروع الا صلاح التربوي الجديد 2005 / 2006 :

يعتبراصلا ح المنظومة التربوية الجزائرية ذا اهمية قصوى بالنظر الى ا لطموحات ا لمرجوة من وراءه و الاهد اف التي يسعى لبلوغها و ا لمنهجية المعتمدة في تطبيقه ، فمن الناحية السوسيو لوجية يعتبر هذا التغيير اعادة هيكلة للنظام التربوي" و الذي بد وره يؤثر مباشرة في صياغة نظام اجتماعي معين يتوافق مع الهياكل السلطوية الجد يدة " [3] .

---

1 . محسن مصطفى ، الخطاب الا صلا حي التربوي بين أسئلة الا زمة وتحديات التحول الحضاري ، ص . ص 78 - 79 .
2 . محمد محفوظ ، الحضور والمثاقفة (المثقف العربي وتحديات العولمة)، المركزالثقافي العربي بيروت ، لبنان ، 2000 ط1 ص . ص 39 - 40 .
3 . مالك نبي ، شروط النهضة ، ترجمة عمر مسقاوي وعبد الصبور شاهين ، دار الفكر دمشق ، 1985 ، ص . ص 145 – 146 .

وقد نـال موضـوع الا صـلا ح الـتربـوي اهتـمـام الـفئـات الا جتـمـاعـيةا لمختـلفـة لما لـه من اثـر بـالغ وحـساس على كل افراد المجتمع ، وحظي المناقشات خاصة على المستوى التربـوي والايـديـولـوجـي ، اذ تعـد د ت التفـسـيرات و التحليلا ت لاشكاليات الا صلاح سواء على مستوى اعدا د المشروع او مستوى لجنة الاعداد او على مستوى ا لمرجعية ا لمعتمدة .

1 . 5 . فلسفة الا صلاح التربوي :

إن التربية واهدافها ونظرا لتغير الفلسفة بحكم التساؤلا ت و الاشكاليات ا لمستمرة ا لتي تنطلق منها الفلسفة ، فالتربية تتغير وفق ذلك سواء عن طريق ا طروحات الاصلاح التربوي او التغيـير ا لنـاتج عـن مسـار تـاريخـي معين للمجـتمع ، ومن هنـا فإن مشروع الا صلا ح التـربـوي ا لجزائـري كاي مشروع اصلا حي ينطلق من اشكاليـة التغير الاجـتـماعـي الـذي ادى الـى افـرا زات ثـقـافـية جـد يـدة حـيث "عـرف المجتمـع الجزائـري تغيـرات سياسـية و اجـتـماعـية وثقـافـية عميقـة غـيرت من فلسفته الاجتماعية" [1] وظهور تغيرات على المستـوى الوطني واخرى على المستـوى العالمـي ، فعلى المستوى الوطني :

- انتشار التعليم ونمـو تيـارات سياسية وثقـافية متعددة .
- التحـول السياسـي من المذهب الاحـادي الى التعد د ية السياسية .
- التحـول مـن النهج الا شتـراكي الى الـنهج الليبرالي وما نتج عنه من اختلالات اجتماعية وصـراع أيد يـولـوجـي .
- العجز الا قتصادي الـذي ادى الى كساد الكفـاءة البشريـة .

اما على ا لمستوى العا لمـي [2] :

- انهيـار الا يد يـولـوجيـة الشيـوعيـة .
- ظهـور الا زمـات السيـاسيـة والا جـتـماعيـة فـي الـوطن العربـي .
- انهيـار أيد يـولـوجيـات العداء العربي لا سرائـيل .
- ظـهـور النـظـام الـد ولـي الجـد يـد .
- ظهـور العولمة كمفهـوم ثـقـافي لا حـتـواء الا يد يـولـوجيـات وسيـادة الليبرالية ا لثقافيـة ا لغربـية فـي شـكل نهـاية الا يد يـولوجية ، وكمفهـوم اقـتصـادي يـتجـاوز حـد ود الدول تجسيدا للرا سمالـية الاقـتصـاد ية .

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 245 المؤرخ في 4 جوان 2003 .

2 . وزارة التربية الوطنية ، التصـورات الرئـيسـية لـمـنـظـومـة التربية والتكوين الجزائرية ومبادئ تطبيقها بدون سنة .

- تطور التكنولوجيا وانتشار المعلوماتية كوسيلة اتصال ومعرفة يصعب على الاجهزة الا يد يولوجية مراقبتها .

فهم هذه التغيرات و التعامل معها " يتطلب رؤية فلسفية جديدة تعني الا نسان و ا لتاريخ وا لحياة ككل " [1] ، هذا المعنى الذي يحد د المبادئ و المنطلقات و الاهداف و الغايات يمنح الا نسان ا لد ور المنتظر منه لتحمل المسؤولية ومجابهة التحد يات علمأن وفلسفة ا لمنظومة ا لجزائرية تتحدد على ضوء امرية 16 افريل 1976 المتظمنة تنظيم التربية الو طنية .

والا مر 03 / 09 / ا لمؤرخ في 13 اوت 2003 المعد ل والمتمم للا مر 76- 35 وتتحدد في ا طار المركبات الثلا ث للهوية الجزائرية الوطنية الا سلا م ، ا لعروبة ، الا مازيغية وتتمثل ا لمحاور الرئيسية للفلسفة التربوية الجزائرية فيمايلي:

1 . 1 . الاهتما م بالا نسا ن :

الا نسان اهم عنصر في أي منظومة تربوية ، خاصة في د ول العالم الثالث ا لتي هي بحاجة ماسة الى تنمية الا نسان وذ لك بتكوين الفرد ليكون كفؤا في مواجهة مشكلا ته بنفسه أي تكوين فرد يد رك نسبة الوا قع اليه وانتسابه له ويد رك معنى وجوده كفرد منتج وفعال يعتز بانتمائه ويتفتح على الاخرين ، ويحترمهم في ظل مبادئ العدالة و الحرية و ا لمسا واة .

ان مشكلة العامل البشري في ا لمجتمعات المضطربة حضريا هي ا هم ا لمشكلات التربوية حيث ان المجتمعات الغربية المتقد مة في حاجة الى مؤسسات،ا ما العربية ومثيلا تها في حاجة ماسة ا لى رجا ل اذ من الرجل تنبع المشكلة ، " ومشكلة الا نسان تعالج بتوجيه ثقافته وتصفيةا لعادات والتقاليد في الميتة في نفسيته، وتنمية روح الا بداع لد يه " [1] لهذا السبب وضعت ا لمنظومة ا لتربوية الجزائرية الفرد في قلب العمل التربوي ، وفق مقاربة بيداغوجية فعالة من حيث الاهتمام با لمتعلم كصانع للحد ث ومكشف ومسير ، ومنشط للفعل التربوي .

1 . 2 . الاهتمام بالوسط البيئي و الاجتماعي و الثقافي :

ان الوسط البيئي والاجتماعي و الثقافي احد العناصرالاساسية في تكوين وتنمية شخصية الفرد الثقافية فهي تد مج في مجاله الشخصي وتؤثر فيه لذ لك فمن اهداف التربية ا لتعرف

---

1 . وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، التصورات الرئيسية لمنظومة التربية و التكوين الجزائرية و مبادئ تطبيقها .

1 . مالك بن نبي ، مشكلة الا فكار في العالم الا سلا مي ، دار الفكر دمشق 1988 ط1 ص232 .

على هذه البيئة في اطار علاقة تسخيرية لاستثماراماكانياتها الطبيعية و الاجتماعية والثقافية تؤكد المواد 12 ، 13 ، 14 ، 15 من الامر 76 – 35 على ارتباط النظام التربوي بالحياة العملية، والتدريب على الاعمال المفيدة اجتماعيا واقتصاديا واشراك الاسرة في العمل التربوي، والتكفل بالمواطنين الذين يرغبون في التكوين المستمر دون تمييز بين اعمارهم او جنسهم او مهنهم .

1 . 3 . التفتح على العالم :

بالتكيف مع معطياته ومتغيراته ، العلمية و التكنولوجية و الاقتصادية والمساهمة في حل مشكلاته الانسانية و التواصل مع الحضارات والثقافات المختلفة في اطارالاحترام المتبادل ويؤكد على ذلك الامر 76 – 35 في مادته الثالثة : " منح تربية تساعد على التفاهم و التعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على اساس احترام سيادة الامم " [1] ونجد المنشورالوزاري رقم 245 / 2003 يشرح ذلك ويبينه بالتفصيل .

وبهذا فهي تهدف الى تكوين انسان جزائري يعتز بهويته الوطنية ، كفء نفسيا واجتماعيا وعلميا ومهنيا مرتبطا بتاريخه ومتفاعلا مع واقعه الاجتماعي ومتفتحا على العالم .

6 . مبادئ ومنطلقات الفلسفة التربوية : تنطلق من ثلاث مبادئ اساسية هي :

6 . 1 . توطين المنظومة التربوية :

يتمثل في مختلف الجوانب اللغوية و الثقافية و التاريخية والجغرافية وضمان وحدة الهوية الوطنية ، وذلك بالتفاعل بين المركبات الثلاث للشخصية الوطنية ، الاسلام العروبة الامازيغية . وهذا يصب في اطار استقلالية الذات الوطنية لمواجهة كل اساليب الهيمنة الثقافية ، واهم هذه المنطلقات [2] :

- دعم الوحدة و الهوية و الثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث.
- تطوير اللغة العربية في ابعادها العلمية و التكنولوجية و الادبية و الفنية .
- ابراز القيم التي جاء بها الدين الاسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب العمل وقراءة واعية للنصوص الاساسية .
- ترقية اللغة الامازيغية و التكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي .
- ابراز كل جوانب الهوية الوطنية للتكفل بالتاريخ قديما و حديثا و علاقته بالتاريخ الجهوي و المحلي .

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، منشوروزاري رقم 245 مؤرخ في 4 / 6 / 2003 .

2 . وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الالزامي فيفري 2005 .

- التعرف على البلا د من حيث المكان و ا لزمان و الا مكانيات الا قتصاد ية و ا لموارد و ا لبيئة ود ورها في حضارات العالم قد يما و حد يثا .

6 . 2 . د يمقرا طية التعليم :

يركز النظام التربوي الجزائري على البعد الد يمقرا طي كمنطلق ثان في تاسيس المنظومة التربوية الجزائرية و اهم محاوره تتمثل في :

- تنمية الروح الد يمقرا طية .
- الحق في التربية .
- مجانية التعليم .
- تساوي الفرص و الحظوظ بد ون تفرقة لا في الجنس ولا في الجهة ولا في الطبقة الا جتماعية .
- تكييف التعليم لا غلبية المتعلمين واختلا فهم وتنوعهم .
- ضمان حد اد نى من المعارف و الكفاءات للجميع .
- ضمان حد اد نى من المستوى الثقافي ، للعيش في انسجام مع الاخرين في البلد و في العالم .
- التكفل بالا طفال الذ ين لهم احتياجات خاصة و التكفل بالنخبة ايضا .
- تحضير الموا طن للحياة التي تؤهله للاختبارات الشخصية وتحمل مسؤولياتها [1].

6 . 3 . اضفاء الطابع ا لعلمي و التكنولوجي على ا لمنظومة التربوية :

من اهداف الا صلاح التربوي الجد يد تحقيق المجتمع المتعلم ا لمنشود ، الذي يبنس تصوراته على اسس علمية تتماشى و التسارع العلمي و المعلوماتي ، لذ لك فتوظيف التكنولوجيا في حياة الا فراد يمكن من مواكبة هذا التسارع ، من ناحية سيرورة نمو المفاهيم ومن ناحية ا ستقلا ل ذ لك في الحياة الاجتماعية للا فراد ، و الاساليب التقليد ية لم تعد تفي بحاجات و مطالب الا فراد من معرفة ومعلومات هذا فضلا عن توظيف تلك المعلومات في الحياة الواقعية .

لقد صار العالم شبكة من وسائل الاعلام بامكانها ان توجه حياة المجتمعات بل تغير الا ذ وا ق ذا تها ، كما صار شبكة من المعلومات لا يمكن مراقبتها ، لذلك اعطت ا لمنظومة ا لتربوية الجزائرية العناية ا للا زمة للجانب التكنولوجي وهذا لضمان الا ند ماج في العالم الجد يد – عالم العلم و التكنولوجيا – .

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، منشوروزاري رقم 245 مؤرخ في 4 / 6 / 2003 ، مرجع سابق .

6 . 4 . اضفاء الطابع العلمي و العصري على المنظومة التربوية :

يعتبر المجتمع الجزائري جزءا من ا لمجتمع الا نساني ، يتاثر بتغيراته السياسية و الا قتصا د ية والعلمية لذلك فالمساهمة الايجابية لا فراد المجتمع في الاحداث العالمية تتطلب منظومة قيمية و معيارية للتعامل معها ، وعليه فالمنظومة التربوية الجزائرية تتبنى مبدأ العالمية و العصريةكمنطلق لتحقيق الانسجام بين المجتمع الجزائري و المجتمع الا نساني على اساس الاستقلا ل الذاتي للشخصية ا لوطنية وعلى ا ساس التعايش بين الثقافات و الحضارات ، ودعم السلم العالمي ، واهم المحاور في تبني هذا المبد أ تتمثل في :

- ضمان التفتح على العالم و الا طلاع على مشاكله و المساهمة في حلها .

- ضمان التواصل مع الحضارات الاخرى و الثقافات عن طريق تعلم اللغات الاجنبية .

7 . أهداف الإ صلاح :

يهد ف الا صلاح التربوي في مجمله الى البحث على النجاعة التربوية ، وانتاج نموذج ا نسا ني متكامل من حيث كفاء ته على مستوى الذات ، أو على مستوى المجتمع ، هذا من زاوية موضوعية ، ا ما من زاوية أخرى و التي تتمثل في طبيعة السلطة القائمة و اتجاهاتها و طبيعة فهمها للواقع وتسييره فذ لك يعود لاهداف خاصة بالمجتمع ، وللا يديولوجيا القائمة ، وبناء على التحديات ا لتي تواجه المدرسة الجزائرية حسب مشروع الا صلاح ، و الدواعي التي دعت اليه هي [1].

- الانتقال الى النظام الديمقراطي على المستوى السياسي .

- الانتقال الى النظام الاقتصادي الحر .

- التطور المذهل للعلم و التكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية .

- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ التعليمي ونتائجهم الدراسية .

وعلى هذا الاساس تتمثل اهداف الا صلاح التربوي في النقاط التالية :

- تحضير لممارسة المواطنة بمفهومها الديمقراطي ، وذلك بتلقينهم الثقافة الديمقراطية ، وروح ا لتسامح والحوار كأسلوب حضاري راق .

- تنمية الكفاءة و الاعتماد على النفس من خلال تطبيق طرائق بيداغوجية أكثر فعالية ، و اعتماد مقاربة الكفاءة .

- تكوين موا طن مزود بمعالم و مرجعيات وطنية ، تعكس القيم الحضارية ، قادرة على فهم ا لعالم ا لذي يحيط به و باستطاعته التفتح على العالم .

---

1 . فريد عادل ، لماذا ا صلاح المناهج و كيف ؟ ، مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف بتاريخ 29 اكتوبر 2001 .

8 . الاجراءات و الترتيبات لتنصيب الا ولى ثانوي :

ان تنصيب السنة الاولى ثانوي حصيلة مجموعة من التدابير التربوية و البيداغوجية ا لمتمثلة في المحاور التي طرأ عليها الا صلاح حيث نصبت الاولىثانوي في جذعين مشتركين - جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا وهذه الهيكلة الجديدة اتسمت بمناهج جديدة تصبو الى تحقيق غايات تتمثل استقطاب اهتمام التلاميذ للتكنولوجيا و اتقان استخدامها و توظيفها واعدادهم لمواصلة الدراسة الجامعية والتأقلم مع مستجدات إصلاح المنظومة التربوية الجامعية [1] .

8 . 1 . محاور الا صلاح :

1 . 1 . المناهج التعليمية [2] : وذلك بالا صلاح الشامل للبرامج التعليمية تم عن طريق اللجنة ا لوطنية للمناهج ويشمل الا صلاح الجوانب التالية :

1 . 1 . مناهج اللغات : دعم تدريسها قصد جعلها أداة فعالة للتعليم و التكوين وعلى هذا الأساس اتخذ ت الاجراءات التالية :

- مراجعة برامج وكتب اللغات في مضامنها وشكلها و تحديث الطرائق البيداغوجية ، والقاعدة الأساسية في مسار تعلم لغة ما فالمتعلم يستمع ويفهم ثم يتحدث ويقرأ ثم يكتب مما يستلزم في هذا المسعى التعلمي أن يسبق الشفوي الممارسة الكتابية و الفهم يسبق التعبير و هكذا يتم تفعيل المقطع التعلمي بادراج أنشطة المتعلم ضمن هذا التدرج المنسجم :

- فهم المسموع .

- تعبير شفوي .

- النص المكتوب .

- تعبير كتابي .

ومن خلا ل ذلك نجد أن مناهج اللغات في اتجاه بيداغوجيا الادماج أي تقوم بوظيفة تنمية القدرات والكفاءات وذلك بتبليغ المعلومات اللغوية و الخطابية و القيم التي تحملها النصوص ، وتنمية القدرات و الكفاءات واكساب الطرائق و المواقف وفيما يخص تعليم اللغة الأمازيغية حيث يعتبر هذا العنصر من الاجراءات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية لذلك يتطلب هذا الامر عملا جادا من جميع أطراف العملية التربوية و عليه اتخذت الاجراءات التالية :

- تجنيد الوسائل التنظيمية البشرية و المادية و البيداغوجية لضمان فعلية تعليم الأمازيغية أينما وجد الطلب على المستوى التراب الوطني .

---

1 . وزارة التربية الوطنية ،منشور وزاري رقم 2378 ماي 2005 عن الاجراءات و الترتيبات لتنصيب 1 ثانوي .

2 . وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة اولى ثانوي ،2005 ص . ص 61 – 64 .

- ادخال اللغة الا نجليزية ابتداءا من السنة الاولى ثانوي – قدر الامكان - .

- التقريب بين مستويات التلا ميذ الناطقين بالامازيغية و غيرهم ممن زاولوا دراستهم للامازيغية في المستويات معا .

- معالجة تفاوت المستويات في القسم الواحد بواسطة بيداغوجيا الفوارق فيعمل المدرس على تكييف تعليمه مع الوضع الحقيقي لجمهور القسم مع تشجيع الجميع على المشاركة في مختلف الا نشطة .

- التكفل بالبعد الثقافي الامازيغي في برامج العلوم الاجتماعية و الانسانية .

- تدريس الامازيغية أو التدريس بها كوحدة في بعض التخصصات الجامعية (علم الاجتماع ،الانتروبولوجيا).

- إنشاء مركز للتهيئة اللغوية على المدى المتوسط و احداث أكاديمية اللغة و الثقافة الامازيغية تتكفل بالبحث و احداث الا نسجام في المفردات و المصطلحات المكتوبة .

1 . 2 . مناهج العلوم الاجتماعية :

يهدف في اعدادهذه المناهج الى غايات تتمثل في :

- ضمان تكوين مواطن مزود بمعالم و مرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيمه الحضارية بصدق وقادرعلى فهم العالم في تنوعه وتطوره وباستطاعته التصرف فيه كفرد حر مسؤول و المساهمة الفعلية في حياة المجتمع.

- ترسيخ الارتباط بالقيم التي يحملها التراث التاريخي و الجغرافي و الارتباط بالرموز المستعملة للا مة الجزائرية و العمل على ديمومتها و الدفاع عنها .

- معرفة كافية للمجال الجغرافي بأبعاده الثلاثة الطبيعي و البشري و الاقتصادي و معرفة كافية للتاريخ باحداثه ومواقعه و أبطاله وفتوحاته الهامة التي ساهمت في الحضارة العالمية بما من شانه ان يولد لديه ارتباط بارضه و تراثه الحضاري منذ عصور بعيدة .

- معرفة تاريخ الوطن و جغرافيته و الوعي بالهوية و تعزيز المعالم الجغرافية و التاريخية و الروحية والثقافية التي جاء بها الاسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي و الحضاري للامة الجزائرية [1].

بالنسبة للتربية الاسلامية جاءت " مضامينها مهيكلة في المجالات التي اعتمد عليها في مرحلة التعليم القاعدي وهذه المجالات هي العقيدة ، القرآن الكريم ، الحديث النبوي الشريف ، السيرة النبوية و الاخلاق والسلوك الا انه بحكم التطور في الادراك الذي وصل اليه المتعلم في المرحلة الثانوية فضل أن يدرس مجالين جديدين هما الفكرو" [2] الثقافة و أ صول الفقه ، خا صة وهو في مرحلة من النمو يستوجب تحصين عقله بقدر كاف من هذين المجالين التي ترتكز كلها على منظومة قيم اسلامية و التي من شانها ان تكون الموجه لسلوك المتعلم خا صة وهوفي مرحلة من الثورة العاطفية و التفتح و النمو العقلي و الذي يضعه في موقع المسؤولية والتكليف .

---

1 . منشور وزاري مرجع سابق رقم 2378 .

2 . وزارة التربية الوطنية ،مناهج المواد الاجتماعية ، 2005 ص . ص 53 – 57 .

1 . 3 . مناهج المواد العلمية [1] :

- مواكبة التطور وفق الحركية السريعة لتطور مجتمعنا في مختلف الميادين .

- تخفيف كثافة البرنامج السابق و استجابة للضرورات التربوية و العلمية التي تمكن التلميذ من تكوين نظرة أكثر ايجابية إزاء المواد العلمية خاصة منها الرياضيات على أساس أنها تستمد مواضيعها من الواقع الذي نعيشه ، زيادة عن مساهمتها في بناء الفكر.

1 . 4 . اد ماج التكنولوجيات الحديثة للاعلا م والا تصال [2] :

وذلك باتخاذ الاجراءات التالية :

- اعداد برنامجا وطنيا لتطوير استعمال التكنولوجيات الحديثة للاعلام والاتصال في المنظومة التربوية مع استحداث هيئة لتوجيه هذا البرنامج (المركز الوطني لاد ماج الابتكارات البيداغوجية وتطويرالتقنيات الحديثة للاعلام الآلي) .

- تنفيذ برنامج لتكوين المدرسين في مجال التكنولوجيات الحديثة .

- تزويد المؤسسات التعليمية باجهزة الاعلام الآلي وربطها بشبكة الانترنيت مع اعطاء الا ولوية لهيئة تكوين المكونين .

- تطوير نظام اتصال سريع وبتسعيرة خاصة لمؤسسات التربية من طرف مراكز اتصالات الجزائر .

- تنصيب هياكل للانتاج البيداغوجي على مستوى هيئات تكوين المدرسين .

- تكثيف برامج الوقاية ومحاربة العنف و الا دمان على المخد رات .

1 . 5 . - مناهج المواد الجمالية : [1]

- تنمية و بلورة شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية والنفسية والاجتماعية من حيث توازنه وتقديره للجهد ومدى أهميته .

- تأمين حياته و المحافظة عليها .

- حب التفتح على العالم الخارجي و تبني القيم الفاضلة و المثل العليا و تذ وق الجمال .

- تكاملية المواد الجمالية بالمواد الاخرى .

- التمكن من الجانب العلمي في الموسيقى وقادرا على فهم المكونات الموسيقية نظريا وتطبيقيا .

- التشبع بجماليات هذا الفن .

- اعطاء تكوينا متوازنا للاجيال المتمدرسة قصد تطوير قدراتهم التي لم يكن بامكان نماذج التدريس

---

1 . وزارة التربية الوطنية ،مناهج المواد العلمية ، 2005 ص . ص 45 - 56 .

2 . السابق منشور وزاري نفس المرجع رقم 2378 .

1 . وزارة التربية الوطنية ، مناهج المواد الجمالية ، ص . ص 10 – 15 .

التقليدية تحقيقها وهي الابداع والتخيل وحب الاطلاع و الاستقلا لية والحس النقدي والملاحظة والقابلية لتكوين احكاما و التعبير عنها .

ان تصميم المناهج التعليمية الجديدة كانت على اساس ثلاث مستويات تمثات في مايلي :

- على مستوى الاهداف الاستراتيجية للمنظومة التربوية يتم فيها تحديد مهام المدرسة الجزائرية من تعليم وتأهيل واندماج اجتماعي .

- على مستوى التنظيم وذلك بهيكلة النظام التربوي بكل مركباته .

- على المستوى البيداغوجي بوضع التلميذ في قلب العلاقة التربوية فبناء المنهاج يخضع حتما لقدرةالمتعلم واستعابه حسب سنه وتطوره العقلي وتجاربه السابقة ورغباته فالمتعلم عملية معقدة وهذا يتطلب مقاربة بيداغوجية مناسبة تتمحور حول المتعلم وهي المقاربة بالكفاءات وهي تفضيل لمنطق التعلم المركز على التلميذ ونشاطه وردود فعله لوضعيات ومشكلات ، كما ينبغي ان تزود المدرسة التلميذ بالادوات المنهجية الفكرية التي تسمح له بمواجهة هذه المشكلات ،فالمقاربة الجديدة تعطي المتعلم حق المشاركة مع المعلم في بناء تعلماته ضمن علاقة افقية مثل المعلم ،والمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملهاوعلى المد رسة ان تمده بالادوات المنهجية لذلك ، تهدف المقاربة الجديدة الى منح استقلالية للتلميذ لتجعل الفعل التربوي يتمحور حوله ، وتصميم المناهج كان وفقا للا سس التالية :

- غايات واهداف المنظومة التربوية .
- ملمح التخرج المنتظرة من مختلف مستويات التعليم .
- تنظيم مجالات التعليم وميادين المواد .
- تنظيم الازمنة المدرسية داخل وخارج المواد وشبكات التوقيت المناسبة .
- تنظيم المسارات وهيكلة المنظومة .

8 . 2 . المقاربة بالكفاءات :

تعبر هذه المقاربة عن اتجاه تربوي نما و تطور نتيجة تعقد الحياة الاجتماعية وظهور مشكلات عديدة ثقافية واجتماعية وبيئية ، هذه المشكلات تجاوزت المؤسسة المدرسية بتنظيمها الصناعي الذي يتجه نحو الزوال مستقبلا ، لذلك على التربية ان تاخذ بعين الاعتبار الحياة اليومية ومكوناتها الثقافية .

ويمثل هذا الاتجاه كثير من الباحثين منهم : جيرو Giroux 1997 ، باوز Biwers 1997 ، ابل Apple 1993 ، شانون 1996 . SHanon

يعتبر هذا الاتجاه ، ان مهمة التربية تتمثل في توفير الادوات اللازمة للتلاميذ و التي تسمح لهم بتغيير الاوضاع الحالية للمجتمع كما ان التربية يجب ان تكون وسيلة للحصول على ادوات وجدانية ومعرفية ونفس حركية وتصورية وغيرها تمكن التلاميذ من التدخل في الوضعيات المساعدة لهم في تغيير الواقع اليومي .

تطور هذا الا تجاه الى عدة تيارات تربوية لكنها بقيت محافظة على طابعها الاجتماعي الخبراتي معتبرة الفاعل الاساسي في العملية التربوية ، " واهم تلك التيارات البيداغوجية المؤساستية ، والتيار النفسي الاجتماعي و البيداغوجية المؤساستية اللا توجيهية ، وبيداغوجية التوعية ، وبيداغوجية التحرر والبيداغوجية النقدية ، وتنتمي كلها الى النظريات الاجتماعية التربوية " [1] حيث تركز النظريات الاجتماعية على حل المشكلات الاجتماعية كهدف رئيسي يتمحور حوله الفعل البيداغوجي واهم ماتدعو اليه :

- الارتبا ط بالواقع ، أي ان التربية تنطلق من واقع التلاميذ وتجاربهم فتتموقع ضمن ماهو محسوس وضمن الحس المشترك ، واقامة علاقات مابين المعرفة العلمية والمعرفة المتعلقة بالحس المشترك .
- بناء الثقافة والتعلم المتعدد الثقافات ، أي الاخذ بعين الاعتبار الشروط الاجتماعية و الثقافية للتلاميذ وكذا الفوارق الثقافية والاجتماعية و اللغوية .
- الحوار ، تاخذ البيداغوجية شكل حوار نقدي مكان عملية التبليغ .
- تعليم ديمقراطي يسمح لجميع التلاميذ بالتعبير بحرية و التعريف بنوياهم و الاستجابة وفق ذلك لعالمهم .
- د مج التلاميذ كباحثين في عملية التعلم .
- تداخل المواد الدراسية وتكاملها .
- الممارسة الاجتماعية اذ لا تنحصر البيداغوجية في القسم فقط بل تتعداه نحو الممارسات الاجتماعية .
- تكوين الفكر النقدي ليصبح التلميذ واعيا بمشاكل المجتمع الذي يعيش فيه ، وماتنطوي عليه القيم ا لثقافية المتمايزة في المجتمع مما يؤدي به الى كشف القناع عن حقيقة التمايز الثقافي و الذي يجعله يعتز بثقافته .
- التكوين لا كتساب القدرة على التخل الاجتماعي ، أي فاعلية ا لفرد في المجتمع وتمكينه من تقريرمصيرحياته بنفسه والتحرر من قوى الطبقات المسيطرة .

وخلا صة ما يدعو اليه الاتجاه الاجتماعي التربوي ان الثقافة التي ينبغي ابتكارها لا توجد في الماضي الذي ينوه بما هو كلا سيكي .

- ولا في الاختصا ص الذي يمارس في المؤسسات التعليمية الحالية ، " اذ ان تجزئة المعرفة لا تساعد على اكتساب النظرة الشمولية لمشكلا ت المجتمع .كما ان معرفة الحقائق الابدية لم تعد ذات منفعة في هذا ا لقرن الذي تتراكم فيه المشاكل بدون انقطاع" [2] ، فالوضع يتطلب تقديم تكوين يساعد في الوصول الى وعي ايكولوجي واجتماعي حقيقي ، اذ لا يعد الامر مقتصرا على التعليم فقط بقدر ماهو مرتبط بتعلم كيفية ادراك

---

1 . ايف برتراند Y. Bertrand ، النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة محمد بوعلاق ، قصر الكتاب البليدة الجزائر 2001 ص . ص 165 – 216 .

2 . أحمد عبد اللطيف وحيد ، علم النفس الاجتماعي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان 2000 ط 1 ص . ص 174 – 192 .

ملا ئمة المعارف التي تتطلبها حلول المشكلا ت وهكذا يصبح الانسان المثقف هو القادر على حل مشكلات مجتمعه وليس الذي يعرض معرفته بالماضي [1] .

2 . 1 . مفهوم المقاربة بالكفاءات : تتميز هذه المقاربة بالعملية الوظيفية ، اذ ان الاهتمام موجه بصورة مباشرة الى وظيفة المناهج التعليمية ، والى عملية الخبرة التي يمر بها المتعلم ، فالخبرات التي تتصف بكونها العمليات التكوينية التي تشمل المتعلم أي ان كل المؤثرات التي من شانها اثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة ، هي بمثابة الهدف الجديد والعملي في عملية التعليم ، في مقابل المعارف التي كان يتلقاها ويقوم على اساس حفظها وتذكرها في مقاربات سابقة في المد رسة الجزائرية ، فالمقاربة الكفاءات تعمل على ربط العلاقة بين الثقافة المدرسية المنبثقة عن المعارف العلمية و الممارسات الاجتماعية [2] .

وهذا يتطلب انتقاء المعارف الحية القابلة للتوظيف وادماجها لتحول الى كفاءات توظف ، أي تصبح قابلة للتحول والتكيف مع وضعيات الحياة المعقدة ، فالكفاءة تعني جعل المعارف المدرسية ادوات للتفكير والتصرف في العمل وخارج العمل في الحالات البسيطة والمعقدة ، من اجل معرفة التوجه في الشارع كما في الحياة تلك الادوات التي يمتلكها المتعلم تصبح موارد محبذة بالنسبة اليه لكل وضعية طارئة يواجهها ، وهذا التجنيد يقتضي القدرة على استغلال تلك الموارد ، مما يجعل الممارسة والتدريب على ذلك من اهم التعلمات التي يمر بها المتعلم في الدرسة .

فالمعارف والمعلومات والتمثلات والقدرات والمهارات و السلوكات و المواقف والقيم والمعايير الموجهة للعمل يعبر عنها بالكفاءات اذا كانت فعلية وعملية ، وتقوم على مدى القدرة على تجنيدها واستعمالها بنجاعة وعن دراية في وضعيات متنوعة في المدرسة وخارجها .

2 . 2 . مميزات المقاربة بالكفاءات :

- تجعل المتعلم محورا اساسيا في العملية التربوية .
- اختيار وضعيات تعليمية تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم الى حلها باستعمال الادوات الفكرية وتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك .
- حل المشكلات (الوضعيات المشكلة) اسلوب فعال في التعلم يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارف بادماج المعطيات و الحلول الجديدة في مكتسباته السابقة .
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والادوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الاسلوب التراكمي للمعارف .

---

1 . نفس المرجع السابق ص . ص 115 - 116 .

2 . حروش موهوب ، لماذا تستخفنا الكفاءات ، مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف بالجزائر ، سنة 2001

ـ تجعل الا دوار متكاملة بين المعلم والمتعلم ن فالمعلم منشط ومنظم ، والمتعلم عنصر نشيط يبادر ويساهم في تجديد المسار التعليمي ، بحيث يمارس التعلم في وضعيات مختلفة دورا في مواجهة ادوار اخرى يترتب عليها مسؤوليته في التقدم وتثمين تجربته السابقة ، فيعمل على توسيع آفاقها .

9 . غايات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي [1] :

يسعى الى تحقيق الغايات التالية :

*** المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي و الوعي للموا طنين .**

*** المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات ثقافية معاد لة لمستويات ومقاييس دولية .**

*** تحضير التلاميذ الى الحياة في مجتمع ديمقراطي بحيث يعتمدون على ا نفسهم مع احترام الاخرين .**

*** تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية و الحضارية العالمية .**

*** المساهمة في تطوير البحث عن الامتياز لدى التلاميذ .**

*** تشجيع وتطوير المعارف و الكفاءات في مجال العلوم والتكنولوجيا و الا داب والفنون والا قتصاد .**

*** البحث عن انماط التنظيم والتسيير الا كثر نجاعة .**

9 . 1 . مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

في ا طار الغايات المسطرة مسبقا فان مهامه هي :

ـ تحضير التلاميذ على متابعة دراسات جامعية ذات مستوى عال .

ـ تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وادماجها .

ـ تطوير القدرة على التحليل والتقويم و الحكم على افكار الغير وحل المشاكل .

ـ جعل التلا ميذ يتمتعون بالاستقلا لية الذاتية في الحكم .

ـ دعم روح الا نتماء الى امة وحضارة قد يمة العهد .

ـ تنمية حب الوطن و تمتين هذا الاحساس .

ـ تطوير ودعم القيم الروحية الا صيلة .

ـ اكتساب المهارات و المواقف الضرورية لتلبية متطلبات الدراسات الجامعية ذات مستوى عال .

ـ تلقين وغرس حب العمل المتقن و البحث عن الدقة وذوق الا تقان .

ـ تطوير الحس المدني واحترام الممتلكات العمومية والمحيط .

ـ تطوير سلوكات الاحترام نحو كل ماهو مخالف .

---

1 . وزارة التربية الوطنية مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الا لزامي فيفري 2005 .

9 . 2 . الاهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي [1] :

أ – أهداف التربية العامة : وتشمل مايلي :

*** ايقاظ الشخصية الفضولية ، الفكر الناقد ، الابداع ، الاستقلالية الذاتية .**

*** المظهر الاجتماعي : الحياة والضغوطات الاجتماعية ، التعاون والاتصال .**

*** اكتساب المعارف وخاصة اكتساب ثقافة عامة ، اكتساب معارف اساسية مند مجة وقابلة للتجنيد قصد التعلم كيف نتعلم مع تجنب الجانب الموسوعي .**

ب – أهدا ف منهجية :

*** الطرائق العامة للعمل : العمل الفردي (الشخصي) ، الجماعي ، تحقيق ، توثيق .**

*** طرائق من اجل تشجيع المهارة و الفهم .**

*** الطرائق الخاصة بالمواد وبشكل خاص التفكير العلمي .**

ج - أهداف التحكم في اللغات :

*** التحكم في اللغة الوطنية .**

*** المعرفة و التحكم في لغتين اجنبيتين على الا قل .**

*** العمليات المنطقية الرياضية .**

***اللغة الفنية .**

*** اللغة الاعلامية .**

د – أهداف التكوين العلمي و التقني :

*** فهم محيط الا نسان وتطبيق جميع المعارف و الخبرة الشخصية لمعالجة مشاكل هذا المحيط .**

*** تنمية الفضول و ذوق البحث العلمي و الخيال الابداعي وروح المباد رة .**

*** الحث على البحث العلمي و التصور الابداعي و المبادرة الشخصية .**

*** فهم الطرائق العلمية مثل استغلال المعطيات ، التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية نقدية .**

*** اللجوء الى مقاربات تجريبية قصد القدرة على الملاحظة ، نقل المعطيات ، استخلاص النتائج ، صياغة تعميمات و التحقق منها .**

*** استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الاحداث .**

10 . اجراءات التوجيه وخصائص هيكلته :

تعتبر عملية التوجيه المدرسي من أهم العمليات التربوية لما لها من اثار على مستقبل التلميذ ، لذا يجب ا ن يتم فعل التوجيه بالتوفيق بين رغبات التلميذ وملمحه ومتطلبات مختلف شعب السنة الثانية ثانوي التي ادخلت عليها تعديلات واجراءات جديدة تتمثل فيما يلي :

---

1 . وزارة التربية الوطنية مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الا لزامي فيفري 2005 مرجع سابق .

1 – بطاقة الرغبات : يعبر التلميذ في هذه البطاقة عن اختياره للشعبة التي تتناسب و ملمحه و قدراته الدراسية وهذا بالتشاور مع اولياءه .

2 – مجموعات التوجيه : وتتكون من مجموعات التي يتفرع منها الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والمتمثلة في : - مجموعة الرياضيات .

- مجموعة تقني رياضي .

- مجموعة تسيير واقتصاد .

- مجموعة علوم تجريبية .

و المجموعات التي يتفرع منها الجذع المشترك اداب و المتمثلة في :

- مجموعة اللغات الاجنبية .

- مجموعة الاداب و الفلسفة .

ولكل مجموعة مواد خاصة بعملية التوجيه حسب كل جذع مشترك .

ويعتمد في توجيه التلاميذ الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي على المقاييس التالية :

- الملمح التربوي للتلميذ (نتائج مجموعات التوجيه) .

- اقتراحات الاساتذة .

- اقتراحات مستشار التوجيه المدرسي و المهني .

- المستلزمات البيداغوجية لكل شعبة .

يتم توجيه 5 % من التلا ميذ الاوائل حسب رغبتهم الاولى اما البقية فيتوجهون وفق قدراتهم الدراسية .

10 . 1 . المبادئ العامة لاعادة تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي [1] :

– ان التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لايندرج ضمن التعليم الاجباري أي انه لايستقبل الا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقررة للالتحاق بالسنة الاولى ثانوي .

- يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان البكالوريا أي هو تعليم يحضر بشكل اساسي الى التكوين في الدراسات العليا .

- تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حتى ينسجم مع التعليم العالي من جهة ومع التكوين المهني من جهة اخرى .

---

1 . وزارة التربية الوطنية ،منشور رقم 26 المؤرخ في 14 / 08 / 2004 .

- يندرج التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في اطار التوجه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكر والابتعاد عن مضاعفة المسالك والشعب .

- تجنب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فتح شعب موازية تغطي نفس ملمح التخرج .

- تيسير اعادة التوجيهات الممكنة بانسجام مسالكه ومرونة طرقه ، هذه التوجيهات يجب ان تشجع متابعة دراسات اخرى او تكوين في مجالات التعليم ما بعد الا لزامي مع مراعاة تحسين مكتسبات التلا ميذ .

- ان المرحلة التي تشكل التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في المسارات الدراسية للتلاميذ ليست مرحلة تخصص بل هي المرحلة التي يتلقى فيها التلميذ تكوينا متينا واساسيا في مجالات الاداب ، اللغات و الفنون ، العلوم و التكنولوجيات ، دون اهمال المواد التي تنمي روح المواطنة و المسؤولية .

- وضع هذا التنظيم الجديد في حسبان المعطيات الناتجة من تطور العلوم و التكنولوجيا اثناء اعداد المناهج الدراسية [1] .

11 . آفـــاق التعـــــليـــم الثانوي في الجزائر :

ان التعليم الثانوي في الجزائر كغيرها من الدول الطموحة تهدف في تعليمها الى آفاق تعليم يتصف بتفعيل التنمية المنشودة بخصائص ملائمة لتلك التنمية و مساندة لها .

وقد أظهر كثير من الباحثين ان التعليم التقليدي يقف عقبة في وجه التنمية بدلا من ان يكون عونا لها

- Mushakoji – 1981 ،" لذلك لابد للتعليم من خلفية فلسفية و سياسية عامة تتوافق و التصور العربي الاسلامي انطلاقا من التفكير في التراث الحي و المستقبل معا " [2] .

وكان اجتهاد الجزائر ضمن اطار خروج بتصورات واستراتجيات تربوية تجمع بين افضل ما في التراث العربي الاسلامي ، واسلم مافي التطورات التربوية العالمية الحديثة و التطلع الى عالم افضل من حيث نوعية الحياة العامة والتربوية فيه وبالتالي فان آفاق التعليم الثانوي في بلادنا تهدف الى اتصافه بخصائص تلبي حاجات المتعلم الحديث الى النمو الشخصي و الاجتماعي و الكفاية الاقتصادية و الانتاجية ، والوعي والمشاركة والفكر النقدي وفرص تحسين نوعية حياته العامة و التعليمية واستمرار هذه التربية مدى حيا ته بحسب لزومها ونوعيتها دون الاضرار بالآخرين و بالبيئة الطبيعية و الاجتماعية . وتتوزع هذه الآفاق الى مايلي :

*** آفاق دينية دنيوية : من آفاق التعليم ان يجمع بين الاعتصام بالثوابت الوطنية و القيم الاسلامية وبين بناء الذات واذكاء روح الجماعة .**

---

1. وزارة التربية الوطنية ، منشور رقم 41 المؤرخ في 27 / 03 / 2005 .
2. محمد أحمد الشريف ، إستراتيجية تطوير التربية العربية ، منشورات المنظمة العربية للتربية ، تونس 1979 ص 17 .

*** آفاق شمولية تكاملية : تشمل النمو العقلي والاجتماعي و الوجداني و الجسدي في تناسق وتكامل ،وتتعامل مع المتعلم كليا وتعطي بالغ الاهمية في آخر الشوط التعليمي للتكامل الذي يحصل في ذهن المتعلم .**

*** آفاق توفيقية : توفق بين حاجات المتعلم ومطالب المجتمع بحسب عمر المتعلم ودرجة نموه .**

*** آفاق عملية خبروية نظرية : تنطلق من واقع المتعلم وتكسبه خبرة حقيقية بحسب نوع النشا ط ونضج المتعلم وتندرج به في المجالات النظرية .**

*** آفاق تعبيرية تواصلية ادائية : يفصح فيها المتعلم عن مضمون افكاره وخواطره ومشاعره وادراكاته ويتواصل مع غيره ويوائم بين التعبير و القيام بانشطة ادائية فعلية وحقيقية ضمن الفصل والثانوية و البيئة .**

*** آفاق استكشافية توليدية ابتكارية : تطلق الحرية للمتعلم في ارتياد آفاق مجهولة وخبرات غير مالوفة بحيث تتولد منها افكارا وخبرات جديدة قد تصل الى اعمال ابداعية وابتكارية [1] .**

*** آفاق تعاونية تشاركية : يتعاون فيها المتعلم مع المتعلمين و المتعلمون فيما بنهم وكذلك القول التعا ون بين سائر اعضاء المجتمع التربوي المحلي و الاسري .**

*** آفاق تنوعية بدائلية : تحقق اقصى المرونة في تطبيق المنهج التربوي بحيث تنوب خبرة عن خبرة ا خرى اذ لم يكن هناك مانعا من ذلك فضلا عن اغناء مخزون المتعلم بالا فكار و الانشطة المتنوعة والمختلفة .**

*** آفاق تاويلية تساؤلية نقدية تقويمية : يعبر فيها المتعلم عن مرئياته وارائه و المعاني التي تتولد في ذهنه ويتخذ من الامور موقفا تساؤليا استقصائيا بحثيا ،ويحاول ان ينقد ما يجري سلبا وايجابا وصولا الى تقويم شاملا ومتكاملا [2] .**

لكن الجانب النظري و التنظيمي عادة في الدول السائرة في طريق النمو وما يروجه الخطاب السياسي الرسمي لمختلف الا صلا حا ت التربوية التي مست منظومتها التربوية إبتداءا من حصولها على إستقلا لها الى مطلع القرن الواحد والعشرين يعكس وبشكل جلي جملة من التناقضات ما بين ما يصبو اليه الخطاب التربوي المؤدلج و الواقع الميداني التربوي الجزائري الذي يعطي صورة حقيقية للا ختلا لات الهيكلية و الفنية و التقنية التي تعاني منه المدرسة الجزائرية على الخصوص ومرحلة التعليم الثانوي التي لم تتضح فيها الرؤيا الا ستراتيجية التربوية و المهنية الشاملة التي تصطدم بالمعيقات الموضوعية التي أفرزتها مختلف الا سقا طات لنماذج تربوية عالمية متباينة على المجتمع الجزائري .

---

1 . ضياء زاهر يوسف إسكندر ، التكنولوجية التعليمية ، القاهرة ، مصر ، 1976 ص . ص 20- 21 .

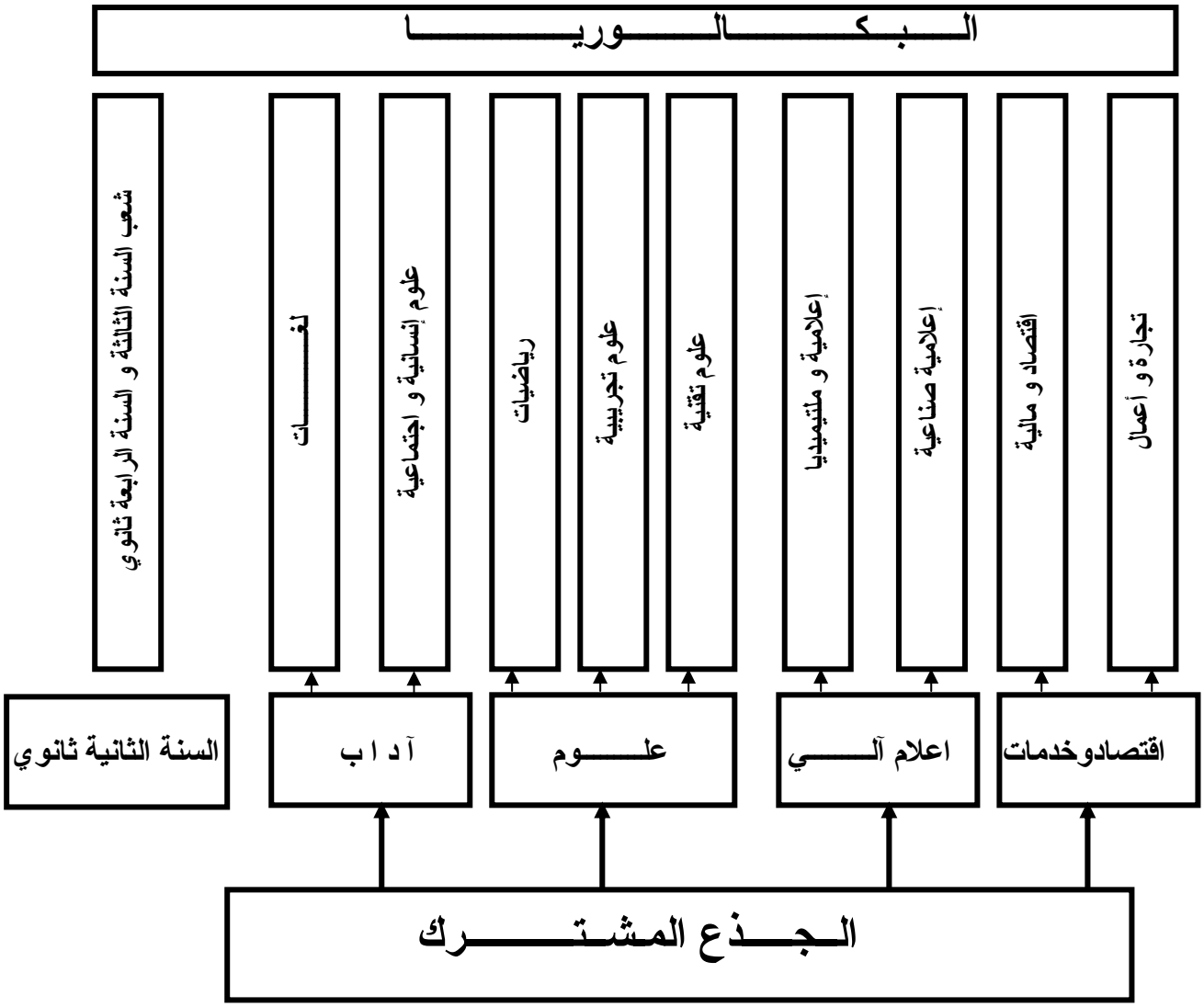
2 . محمد أحمد الشريف ، إستراتيجية تطوير التربية العربية ، مرجع سابق ، ص 30 .

12 . نماذج عالمية للتعليم ا لثانوي :

ان اعادة تنظيم مرحلة التعليم مابعد الا لزامي بصفة عامة و التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بصفة خاصة لا يمكن ادراكه بالرجوع فقط الى العوامل الداخلية التي يمكن أن تؤثر فيه سلبا أو ايجابا .

بعد ما اجرى فحصا في اعادة التنظيم الذي اعده التعليم العالي في ا طار نظام MLD و المبادئ العامةالتي من شانها تنظيم المسلك المهني ، قد تبين ان اجراء الفحص لبعض الأ نظمة التربوية الأجنبية والمبادئ التي تنظمها يفرض نفسه ضمن النظرة المستقبلية قصد تسليط الضوء على التوجهات العالمية المتعلقة بالمسارات و الدراسات على هذا ا لمستوى في الأنظمة التربوية ، لهذا تم اختيار الأنظمة التربوية التالية :

12 . 1 . تنظيم التعليم الثانوي في تونس [1] :



1 . عمر الشيباني ، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق ، المنشأ العامة للنشر والتوزيع و الا علا م ، الجماهيرية العربية الليبية ، 1985، ط 1 ، ص . ص 110- 111

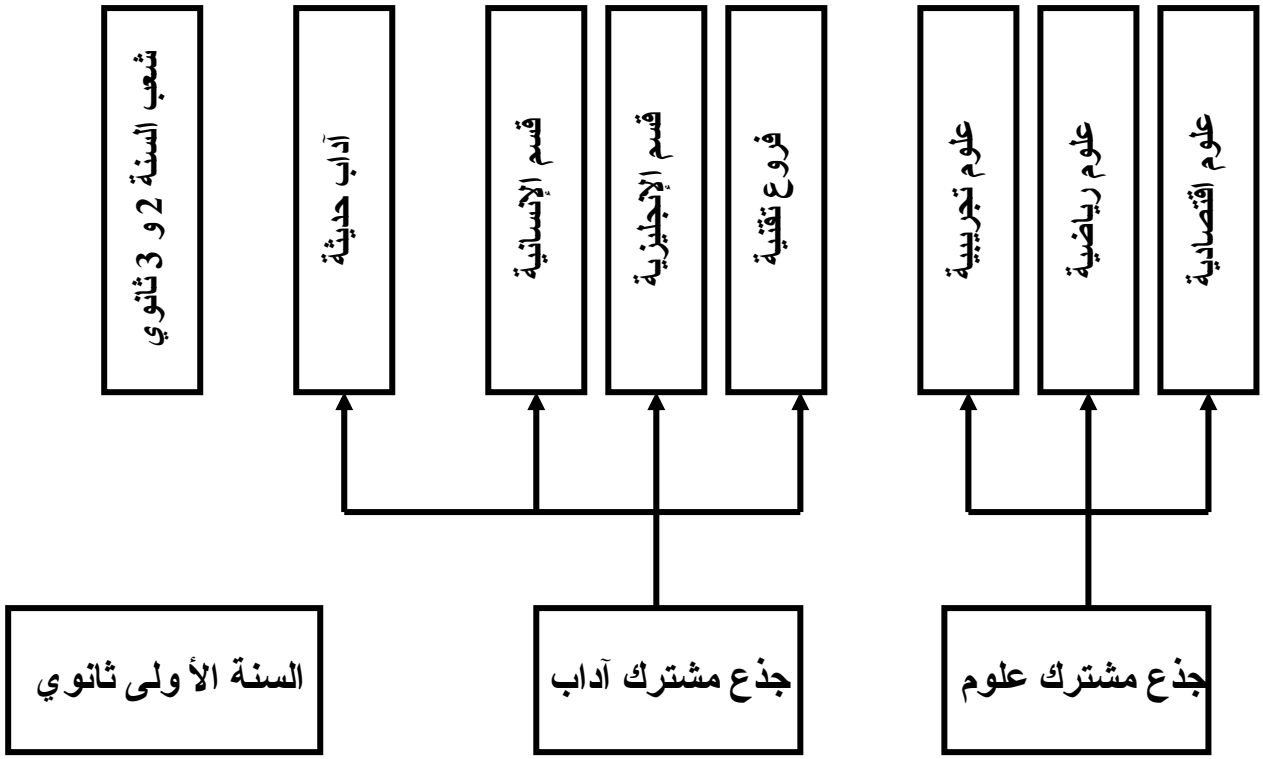
1 . اهم خصائص التعليم الثانوي التونسي : تتكون مرحلة التعليم الثانوي من أربع سنوات :

- السنة الا ولى ثانوي،مشكلة في جذع مشترك وحيد يعتبر بمثابة السنة العاشرة لمجموع التلاميذ ا لمنتقلين من التعليم الاجباري الى التعليم الثانوي .

- اما السنة الثانية فهي مشكلة من اربعة جذوع مشتركة تتفرع ا لى تسع شعب في السنة الثالثة و الرابعة ثانوي .

- يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا ، في المجال التربوي وقد اختارت تونس المقاربة بالكفاءات في اعداد مسارات التعليم و التكوين ، تعميم اللجوء الى تكنولوجيات المعلومات و الاتصال ، تحسين تاهيل الاساتذة .

12 . 2 . تنظيم التعليم في المغـرب [1] :



1 . أهم الخصائص للتعليم الثانوي المغربي :

- تد وم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي بالمملكة المغربية ثلاث سنوات حيث تتشكل السنة الاولى ثانوي من جذعين مشتركين هما :

- جذع مشترك علوم .

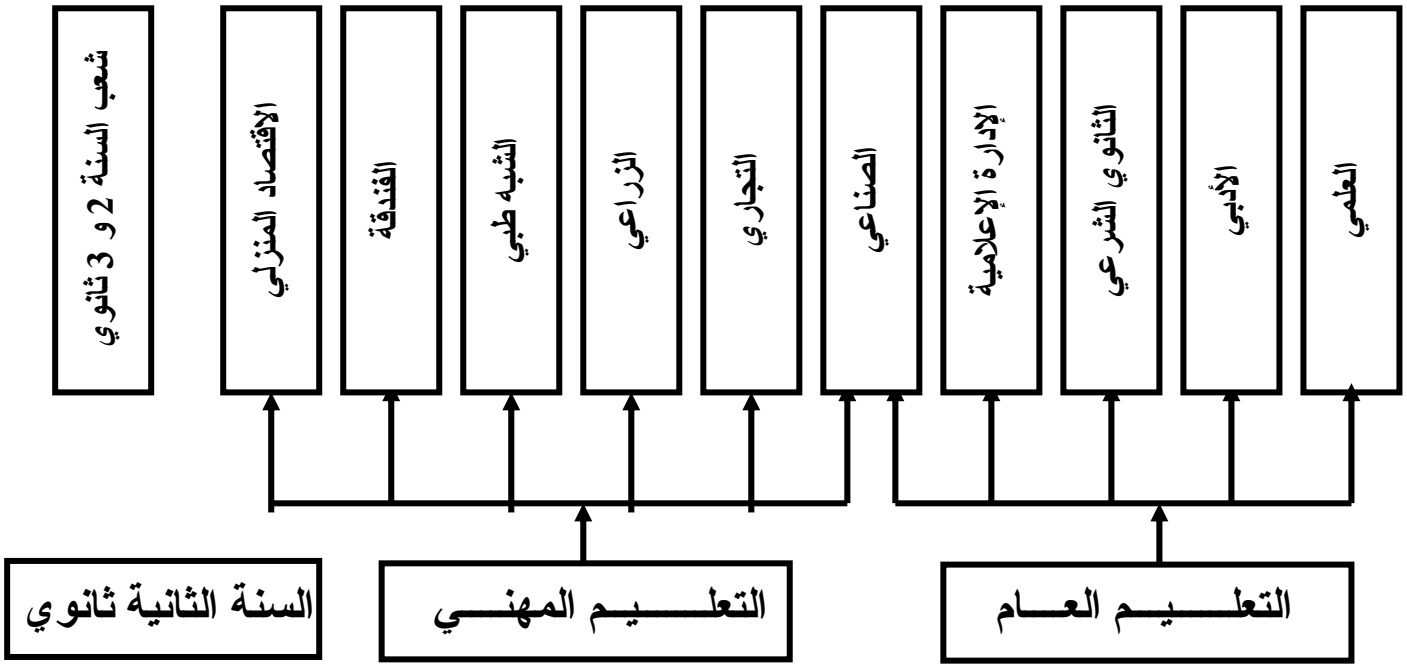
- جذع مشترك اداب .

---

1 . عمر الشيباني ، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق ، ص . ص 114- 115 .

يتفرع الجذعان المشتركان الى سبع شعب في السنة الثانية والثالثة من ضمنها شعبة تضم الفروع التقنية يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا .

12 . 3 . تنظيم التعليم الثانوي في الا رد ن [1] :



1 – الخصائص العامة للتعليم الارد ني :

تدوم الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي سنتين بالنسبة للتعليم ا لعام ، وثلاث سنوات في التعليم المهني . حيث يرتكز التعليم الثانوي الاردني على مجالين كبيرين :

- المجال الا كاد يمي .
- المجال ا لمهني .

يتفرع المجال الا كاد يمي الى اربع مسالك :

* المسلك العلمي .
* المسلك الا د بي .
* المسلك القانوني (الشريعة) .
* المسلك الا داري (المعلوماتي) .

يتفرع المجال المهني ا لى عدة مسالك :

* المسلك الصنـاعي .

---

1 . فـاروق شـوقي البـوهـي ، التخـطيط التربـوي ، دار النهضـة العربية للطباعـة و النـشر ، القـاهرة ، مصر ، 1987 ، ص 75 .

* المسلك الزراعي .

* المسلك التجاري .

* المسلك الشبه الطبي .

* المسلك الفند قي و الا قتصاد المنزلي .

في المجال التربوي يرمي الاصلاح التربوي الا ردني الى :

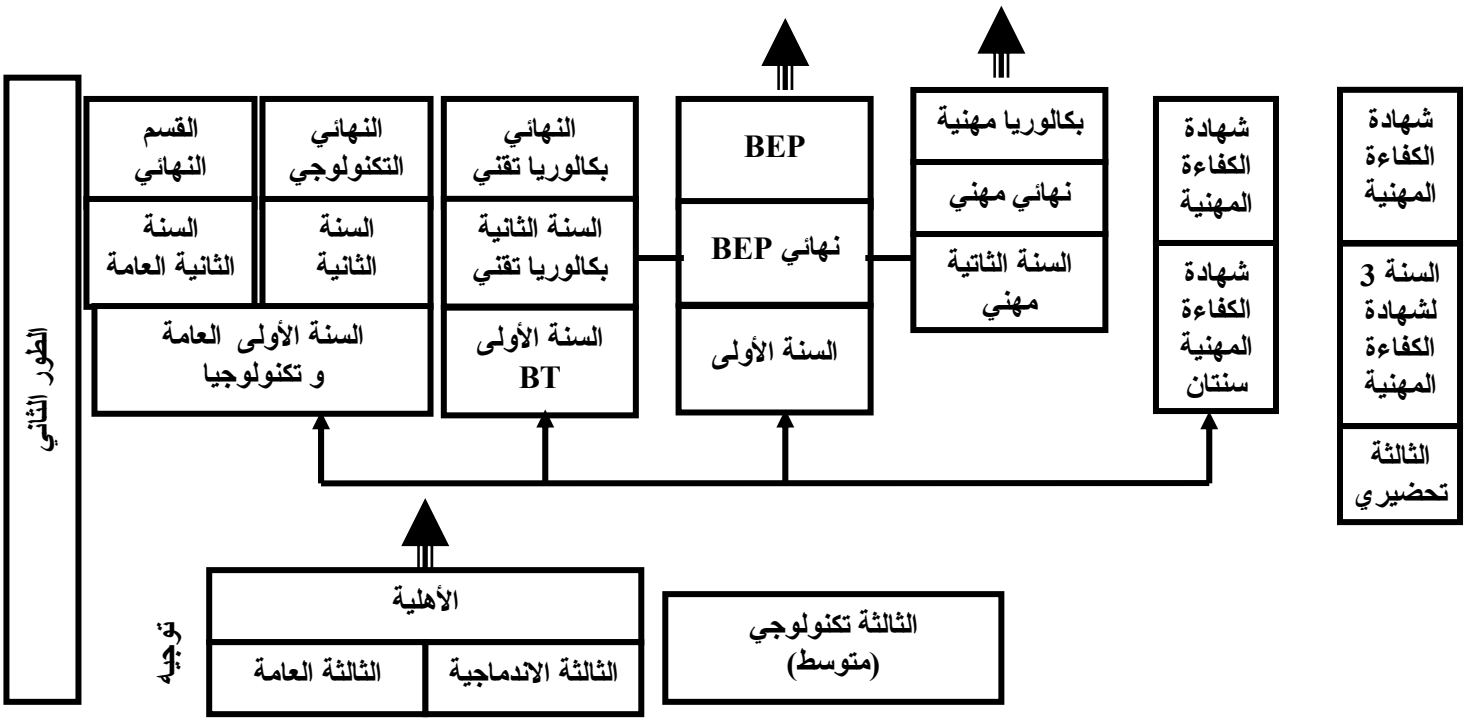
- تفضيل تعميم قاعدة ثقافية واسعة لجميع تلاميذ التعليم الثانوي .

- لايرمي الى فتح شعب كثيرة في المجال الا كاد يمي .

- اعطاء نفس الاهمية للمجال الا كا د يمي و ا لمهني .

- يضمن التطور واللجوء الى التكنولوجيات الحديثة للمعلوماتية والا تصال .

12 . 4 . تـنظيم التعليم الثانوي بفرنسا [1] :



1 . اهم خصائص التعليم الثانوي ا لفرنسي :

- تد وم الد راسة في التعليم الثانوي ثلا ث سنوات .

- يتوج التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا .

---

1 . فـاروق شـوقي البـوهـي ، التخـطيط التربـوي ، مرجـع سـابق ، ص . ص 76- 77 .

- يقوم التعليم الثانوي الفرنسي على مجالين كبيرين هما :

*** المجال الاكاد يمي .**

*** المجال المهني .**

يتفرع المجال الا كاد يمي الى مسلكين كبيرين بعد السنة الولى من التعليم العام والتكنولوجي الى:

- مسلك عام .

- مسلك تكنولوجي .

يتفرع المسلك ا لعام الى ثلا ث ا صناف من البكالوريا .

- شهادة البكالوريا علمي وتضم اربع اختيارات .

- شهادة البكالوريا الاقتصادي والاجتماعي وتضم ثلا ث اختيارات .

- شهادة البكالوريا اد بي وتضم ثلاث اختيارات .

اما المسلك التكنولوجي فيتفرع الى ثماني ا صناف من شهادة البكالوريا تتوج ب23 تخصص .

اما المجال المهني فيمنح بدوره اختيارات متعددة تتوج بشهادة البكالوريا المهنية .

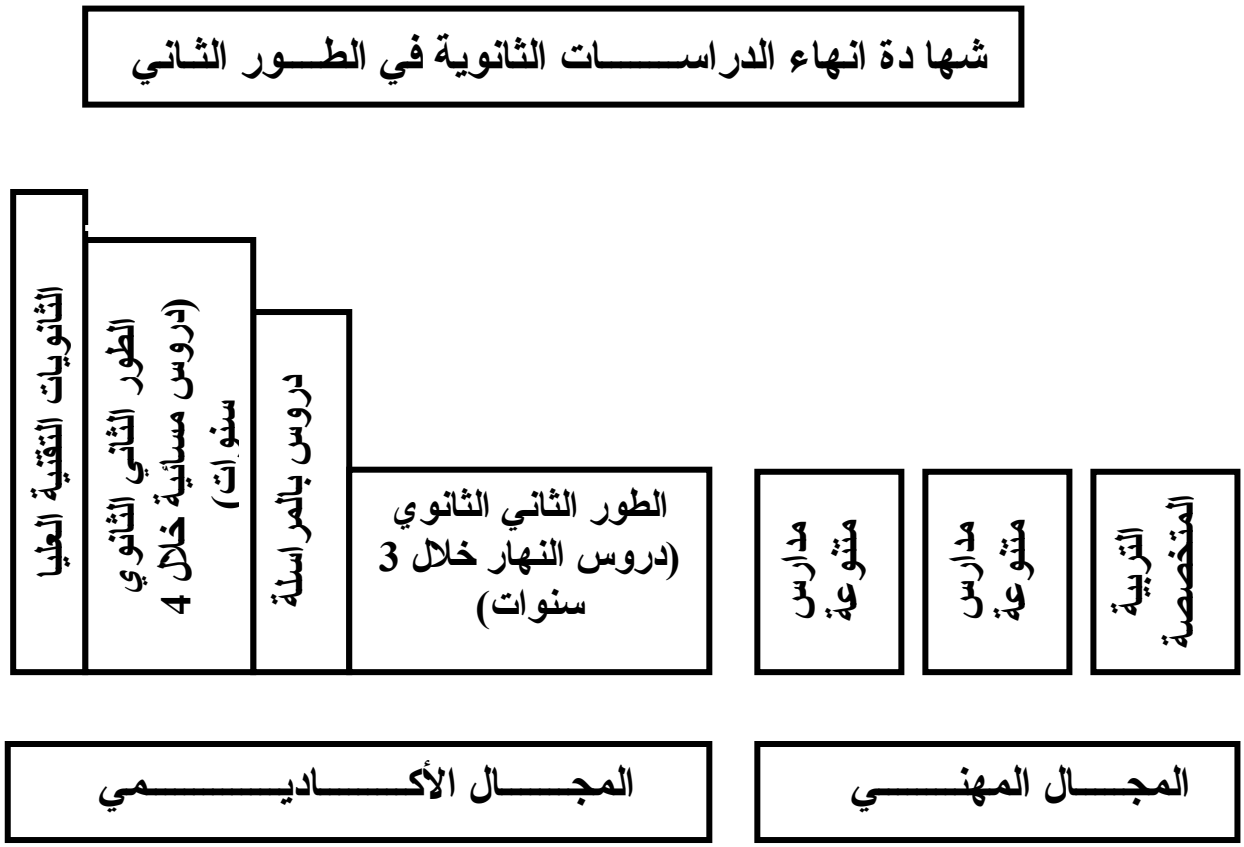
في المجال التربوي فان النظام التربوي الفرنسي يهدف الى :

*** تفضيل تطور قاعدة في الثقافة العامة تاركا التخصص للجامعة .**

*** التقليص من عدد الشعب في المجال الا كاد يمي او ا لمهني .**

*** وضع نظام للد را سات الاختيارية .**

12 . 5 . تنظيم التعليم الثانوي باليابان [1] :



1 . خصائص التعليم الثانوي الياباني :

*** تدوم الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات ، مع ان تقلص انواع الدراسات يمكن ان يدوم اكثر زمنا(دروس خاصة بالنهار ، دروس مسائية ، التعليم عن طريق المراسلة) .**

يتوج التعليم الثانوي بشهادة التعليم الثانوي للطور الثاني معادلة لشهادة البكالوريا .

*** يتمحور التعليم الثانوي على تعليم شامل يضم مجالين كبيرين :**

- المجال الاكاديمي .

- المجال المهني .

*** اغلب التلاميذ (96%) بالنسبة للذكور و (98%) بالنسبة للبنات يتابعون التعليم الثانوي .**

*** (95%) من الاطفال المتمدرسين لفئة عمرية يتحصلون على شهادة التعليم الثانوي .**

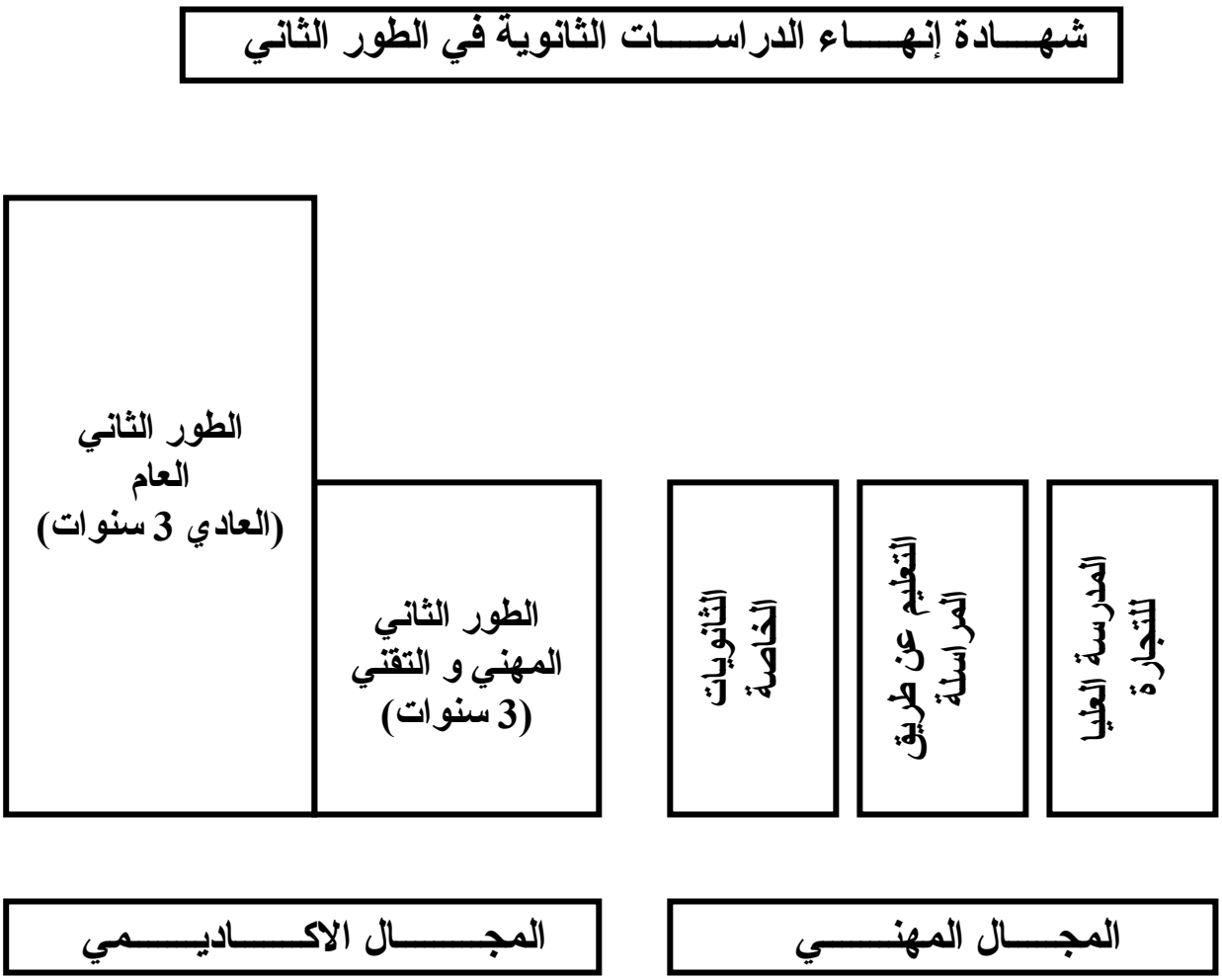
*** يجري انتقاء صارم عند كل مرحلة . تعرف هذه المرحلة من التعليم الثانوي تعاونا وثيقا بين الشريكات**

---

1 . . فاروق شوقي البوهي ، التخطيط التربوي ، مرجع سابق ، ص . ص 78- 79 .

الكبرى و الهياكل المكلفة بالتربية في مجال اعداد المسارات و التكفل بالتربصات في الوسط المهني .

12 . 6 . تنظيم التعليم الثانوي بكوريا الجنوبية :



1 . اهم خصائص التعليم الثانوي الكوري :

- تد وم مرحلة التعليم الثانوي ثلا ث سنوات .
- كل الا طفال المتمدرسين لفئة عمرية يزاولون وينهون التعليم الثانوي في الطور الثاني .
- مجال ذ و طابع عام .
- مجال ذو طابع مهني ، يتميز عن التكوين المهني لان اقتصاد الكوري تجاوز المرحلة التي يعتبر فيها مجرد التحضير لتكوين مهني عادي امرا كافيا للنجاح في المسار المهني .
- يتميز تنظيم المسارات الدراسية بنوع من المرونة كما تقترح عدة اختيارات في برامج المدارس الثانوية .

---

1 . محمد زياد حمدان ، تـخطيط المناهـج ، دار العربية للكتاب ، تونس ، 1990 ، ط $_1$ ، ص . ص 31- 32 .

- ان البرامج الوطنية مهيكلة حول التعليم الاجباري و الاختياري وتعطي امكانية الاختيار جزئيا لكل المدارس .

ومن خلال الاتجاهات العالمية الكبرى في ميدان التعليم الثانوي ، يلح تقرير البنك العا لمي على اهمية هذا التعليم ودوره في التنمية ، وعلى ضرورة تطويره مستقبلا ، حيث انه قام بدراسة ابرزت اربع اهتمامات اساسية هي :

* ا صبح التعليم الثانوي يشكل مهمة في حد ذاته ، فالروابط الظاهرة بين المجال التربوي والنموالاقتصادي ضروري لتوسيع الالتحاق به .

* يرمي التعليم الثانوي الى تحقيق تحد مزدوج بتوسيع الالتحاق به وتحسين النوعية في احترام تكافؤ الفرص .

* ابرزت التغيرات في انماط العمل في مجال اقتصاد المعرفة عن مقاربات جديدة وجذرية في مجال اختيار وتنظيم محتويات المناهج.

* يمكن التحدي الكبير لمهنة التدريس في تنشيط سيرورة نمو المهارات الانسانية الضرورية للنموالاقتصادي والرفاهية الاجتماعية و النمو ا لشخصي .

خاتمة :

إن ما يميز مرحلة التعليم الثانوي عن بقية مراحل التعليم الا خرى أنها مرحلة أساسية ومهمة في حياة الفرد والمجتمع ، فالتلميذ في هذه المرحلة يكون قد إكتسب ثقافة عامة بالاضافة الى تخصصه في إحدى الميادين التي تمنح له الولوج الى عالم التعليم العالي الاكاديمي إن وفق في إجتياز إمتحان البكالوريا ، وفي حالة فشله فيه فإنه يختصر الطريق للالتحاق بالمسار المهني من أجل الحصول على شهادة تؤهله للا ندماج في عالم الشغل .

من خلا ل متابعتنا للسيرورة التاريخية لتطور التعليم الثانوي في الجزائر إبتداءا من الاستقلا ل الى غاية الاصلا ح التربوي الحالي ، نجد أنه أدخلت عليه شبه إ صلا حات أو إ صلا ح جزئي مسه عبر الحقب الزمنية المتعاقبة ، ففي غالب الا حيان كان يركز فيه على الجانب الهيكلي والفني التقني دون أن يمس هذا التعليم في جوهره ، ورغم أن الخطاب الرسمي التربوي وفي كل مرحلة إ صلا حية يرتكز في مبرراته على مبادئ عا لمية كمسايرة هذه المرحلة للتحولات العلمية و التكنولوجية التي يشهدها العالم ، وتحضير النخبة التي توا صل د راستها الجامعية في كل التخصصات .

إلا أن الواقع الميداني التربوي وما تمخض عنه من سلبيات طغت على بعض الايجا بيا ت فعلى سبيل المثال نسبة النجاح في شهادة إمتحان البكالوريا المتواضعة إذا قورنت بالمستوى العالمي أو حتى مع المستوى العربي فإنها لا تكاد أن تقارن على الا طلا ق ، بالا ضافة الى مخرجات التعليم الثانوي الى التكوين المهني الذي أ صبح عاجزا على إ متصا ص هذه الطاقة الهائلة من التلا ميذ ذوي مستوى السنة الثالثة ثانوي ، فيلجأ نظام التكوين المهني لقلة هياكله على مستوى البلديات والدوائر و الولا ية الى إتخاذ أسلوب الا نتقاء وذلك بإجراء مسابقات الدخول الى تخصصات في مراكز التكوين المهني لكنها لا تفي بإحتياجات الطلب المتزايد والتحد يد المسبق للخريطة المهنية من قبل الوزارة الوصية لعدد الممتهنين بالد فعة الواحدة الامر الذي لا يسمح لجميع التلا ميذ المتسربين من التعليم الثانوي الظفر بمقعد دراسي مهني

إن التسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثاني دق ناقوس الخطر ، فأ صبحت فئات واسعة من تلا ميذ هذه المرحلة عرضة لا نحرافات إجتماعية كادت أن تهدد كيان النسيج الاجتماعي ، فهذه الشريحة تمتاز عن بقية الفئات الا جتماعية الا خرى ، بكونها فئة شابة ومراهقة من واجب المجتمع رعا يتها و التكفل بها تربويا ومهنيا وثقافيا .

إن إنتشار ظواهر إجتماعية سلبية في المجتمع الجزائري كتعاطي المخدرات والجريمة المنظمة ، والعنف من جهة وعجز السلطة على إيجاد حلولا لهؤلاءالشباب.

ولخطورة الوضعية وتأزمها لجأ الخطاب الرسمي التربوي الى إنتهاج مشروع الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي فأسند ذلك لجنة و طنية تكفلت بإعداد المشروع الاصلاحي الذي إستمد روحه حسب المناشير الوزارية المطبقة لفحواه من عدة تجارب تربوية عالمية عربية وأجنبية ، فمن كل بلد مر بمرحلة تجريبية لهذا النظام الجد يد إلا أخذ منه نموذجا للتطبيق في الجزائر ، فهل أمكن لهذه اللجنة إن شخصت وضعية التعليم الثانوي بصفة دقيقة خاصة وللا زمة التربوية في الجزائر بصفة عامة ؟ أم هناك حلولا جزئية لم تتطرق الى عمق الا زمة ؟ وهل تم تشريح جذور الا زمة من الناحية التاريخية و الا جتماعية والثقافية ؟ أم أن الحلول فنية تقنية جزئية تساير مرحلة تاريخية معينة ؟ .

الفصل ا لثا لث

التـــقـــويـــم الـــتـــربـــوي

تمهيد :

إن عملية التقويم التربوي ليست جديدة في المنظومات التربوية قديمها وحديثها فقد مورست عبر التاريخ البشري المتعدد الحقبات في أشكال التعليم المختلفة ، فقد كان المعلم يتعرض لا نواع الا ختبار وعلى أساسه تتخذ مجموعة من الا جراءات والتدابير كالترقية و التوجيه ، موا صلة التكوين ، نهاية الدراسة .
وتتحدد نوع العلا قة السائدة في المحيط المدرسي بين أقطاب المؤسسة التربوية (المدرس والتلميذ ، الا دارة والتلميذ ، المدرس و الا دارة) و بين الا طراف الا ساسية السابقة و المناهج والبرامج الدراسية ، غير أنه لا زال الى يومنا هذا الكثير ممن يكتنفهم الا لتباس السائد الذي تقع فيه الممارسات التربوية وهو المزج بين التنقيط (العلا مات) و التقويم .

كما جرت العادة بين مختلف فئات المجتمع و إ عتاد التلا ميذ أن يربطوا بين التنقيط ، الى درجة التساؤل من طرفهم حين يطلب منهم إنجاز أي واجب منزلي أو عمل ما إذا ماكان سينقط أم لا ؟ غير مبالين بالا عمال التي لا يمنح فيها الا ستاذ العلا مات ، وإنما يريد أن يعرف هل إستفاد التلميذ م كفاءة معرفية أوسلوكية مقررة في المناهج الدراسية فالتلا ميذ في البيئة المد رسية الحالية متحمسون للنقطة أكثر من النشا ط ذاته ، بل أصبحت العلا مات عند الكثير من الا ساتذة تتجاوز وظيفتها لتصبح أداة للضغط و العقاب ، الا مر الذي أدى بعدد كبير من التلا ميذ الى إتخاذ أسلوب الرفض لهذه الوضعيات اللا تربوية التي تمارس ميدا نيا لتقويم سلوكهم ، حينها يلجأ التلميذ الى وسائل غير مشروعة تربويا لتعويض النقص كالغش و النقل .

وهكذا تأسس مفهوم التقويم على وظيفة ذات نظرة أحادية ، ترى أن الهدف منه سواء في درس أو مقرر أونشا ط هو تقدير معدل عام سنوي للتلميذ يمكنه من النجاح أو الفشل وبذلك تظهر السلطة القهرية التي يفرضها الا ستاذ على التلميذ ، ولا يظل إ نجاز التلميذ لأعما ل ما إستجابة لحوا فزه وإهتماما ته بل أنه مضطر لذلك حتى يضمن رضى أستاذه وإستحسانه له ، وبذلك يصبح نشا ط التلميذ موجها نحو النقطة أ ما التكوين و التحصيل والكفاءة الختامية فلا قيمة لهم عنده ، ويزداد إهتمام التلميذ بالمواد الا ساسية التي تضمن النقطة الجيدة أي ذات المعاملا ت المرتفعة ، ويهمل المواد الثانوية ذات المعاملا ت المنخفضة .

إن التقويم الممارس حاليا في الاوساط الثانوية يعبر عنه كل من ميجر (mager) وسيمورارد (m. n . simorarde) في كتابهما " l'evaluation en questionnè " في عبارات عميقة الدلالة : التقويم ، التصحيح ، التنقيط ، فالجميع يريد النقاط الاباء التلاميذ ، الادارة ، و التقويم أيضا : هو التلميذ الممتاز ، الحسن ، المتوسط ، هذا مشاغب ، هذا خجول هذا منتبه ، فإذا كان مرتبطا بالنتائج النهائية فقط فإن مصطلحه ذي الدلالة التربوية و العلمية أشمل و أعم وأعمق من ذلك ، إنه متعدد الموضوعات ومتنوع العنا صر شامل ومستمر ، يشخص ويصحح ويكون ، و بيداغوجية الكفاءات المطبقة حاليا جعلت من عملية التقويم التربوي جزءا من التكوين الشخصي للتلميذ يرتبط بنوع الكفاءات المعرفية والمهارية والسلوكية سواءا أكانت كفاءات قاعدية أو مرحلية أو نهائية .

1 . التقـــــويـــــم التربـوي :

أثبتت الدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي في منظومتنا التربوية ان نتائجه قلما تستغل في ترشيد وتوجيه الفعل التربوي لارغم من المعلومات الثرية التي تتوفر عليها ، وبغض النظر عن النشاطات الهاد فة الى تقدير العمل الذي ينجزه التلميذ في القسم او خارجه ، او اعطاء علا مة تسجيل ا لكشف او في دفتر خاص بذ لك او ابداء رأي عن سلوك تلميذ ما في فترة زمنية محد دة،فالتعريف الحديث يلم با لعديد من الجوانب التي يمكنها ان تعود بالفائدة على التلميذ و المشرفين وعملية التعلم في مختلف المستويات التربوية و الا دارية و الا ولياء إذا استغلت كما ينبغي .

1 . 1 . ماهـيـــــــة التـقـــــــويم التربوي :

هو أسلوب نظامي يهدف الى تحديد مدى تحقيق الاهداف المسطرة للعملية التربوية وهو ممثل في كل الوسائل ا لمستعملة في التقاط ا لمعلومات الخاصة بمكتسبات التلا ميذ بنجاعة الطرق و البرامج ويهد ف أساسا الى كشف موا طن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل و الوسائل إذن فالتقويم
يتضمن معنى التعد يل و التحسين أي ازالة الاعوجاج ومن ثم فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية بحيث لا يمكن فصله عن ا لعناصر الأخرى المكونة للعملية البيداغوجية [1].

1 . 2 . معـــنى التـــــــقـويـم :

1 . لـغـــــة : قوم الشيء أي جعله يستقيم ويعتد ل ، أزال اعوجاجه ، ومنه تقويم السلعة قد ر ثمنها وسعرها وهو اظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقد ير أمره . قوم المد رس أعمال تلا ميذ ته ، أعطى لها قيمة ووزنا وعرف مدى التغيير في قد راتهم ومهاراتهم وموا طن الضعف لتداركها [2] .

1 . 2 . ا صـطـلا حـا :

- من الناحية السوسيولوجية : التقو يم التربوي هو اصدارحكم على ظاهرة تعليمية تحصيلية وهو عملية نظامية متفاوتة التركيب لجمع ا لمعلومات و الملا حظات و التحليلات تنتهي باصدار حكم بشأن نوعية الشيء المقوم سواءاعتبر بصفة اجمالية أو من خلا ل عنصرأو أكثر العنا صر التي تكونه [3] .
- من الناحية ا لسيكولوجية : عملية استكشافية مستمرة تهد ف الى تشخيص الظاهرة المقومة من أجل تقديم العلاج الناجع لا زالة الا عوجاج في الظاهرة .
- من الناحية التـربـوية : حسب تعريف حسان الد مرداش 1979 يعتبر تلك العملية التي تحدد مدى ما بلغناه من نجاح و تحقيق الاهداف التي نسعى الى تحقيقها حيث يكون لنا عونا على تحديد المشكلا ت وتشخيص الا وضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها[4]

---

1 . من قضايا التربية المركز الوطني للوثائق التربوية 2000 ط1 ص . ص 15 – 17 .
2 . لسان العرب لا بن منظور ج 12 ، بيروت ، لبنان 1955 ط 1 ص 496 .
3 . تقييم المناهج ،موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية 2000 ط2 .
1 . أحمد رضا ، متن اللغة ، المجلد 4 دار الحياة ، بيروت ، لبنان ، بدون سنة ص684 .

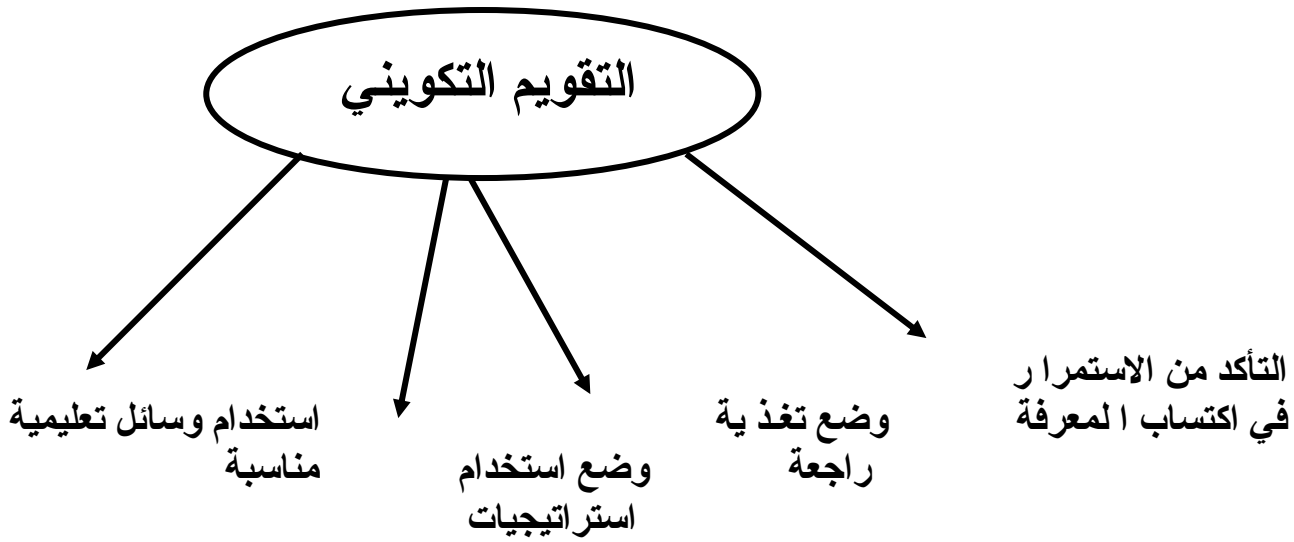
1 . 3 . أنـواع التـــــــقـويـم :

3 . 1 . التـقــويـم التـشـخيـــــصـي Evaluation diagnostic :

وهو التعرف على ميتويات التلاميذ المعرفية في بداية السنة الدراسية و استثارة دافعيتهم للتعليم ومن ثم تصينفهم للتعرف على مواطن القوة و الضعف وعلى الجانب ا لمهاري لد يهم ، اذن فهو تحديد للمفاهيم المكتسبة وغير ا لمكتسبة من طرف التلميذ حسب خبراته المطلوبة .

3 . 2 . التقويم التكويني البنائي Evaluation construitive :

وهوالتقويم الذي يستعمله الاستاذ بين فترة وأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل التلا ميذوالتاكد من ايصال المعرفة اليهم بشكل جيد ، ومن خلا ل هذا التقويم يمكن ان نحدد ما يسمى بالتغذية الراجعة التي تعرف بتعديل الاخطاء التي وقع فيها كل معلم ومتعلم ، وهذا يساعدهم على التقدم في العملية التربوية التعليمية [2] .

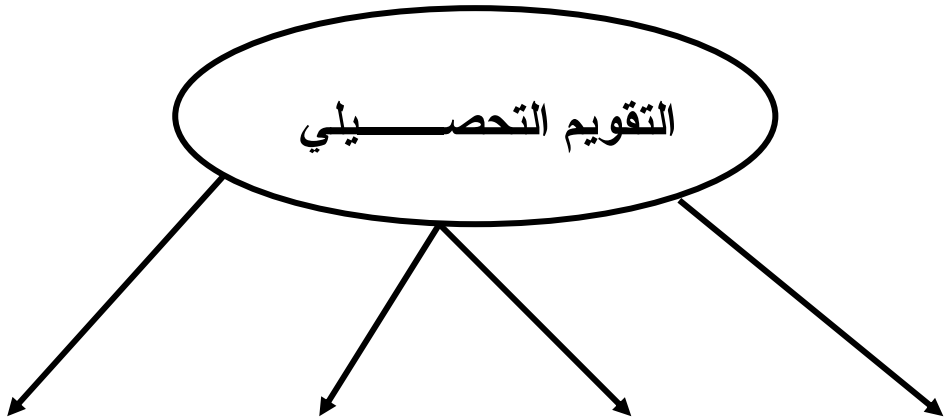


---

2 . المركز الو طني للوثائق التربوية تقييم المناهج ، 2000 ط2 ص 20 .

3 . 3 . التـقـويـــــم التحصيـلي (الشامـل أو الختامي) [1]:

وهو تقد ير نـهائي لتحديد مستوى التحصيل عند التلا ميذ للعملية التعليمية ، ويكون في نـهاية الفصل أو نـهايـة السنة الدراسية ومـن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلهم ثم تصنيفـهـم بشـكـل نـهـائي و الحـكـم عـليهـم



الحكم على ا لعملية التعليمية بشكل نـهائي	تصنيف التلاميذ بشكل نـهائي	وضع الدرجات وتحديد معا يير انتقالهم	تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على الا فواج والشعب

ومن خلا ل ما ورد ذ كره بخصوص الا نواع الثلا ثة للتقويم التربوي يمكن إجمال أهم سيما تها في ا لجد ول التالي :

التقويم التحصيـــلي	التقويم التكويني	التقويم التشخيصي	أنواع التقويم / السيمة
يتم في نـهاية الفصل أو السنة .	يتم أثناء العمليةالتعليمية	يتم هذا التقويم في بدايةالسنة الد را سية .	الفترة الزمنية
	متابعة التحصيل واد راك القد رات وتحسين المستوى	التعرف على مواطن الضعف عند التلا ميذ	الغـرض منه
الاجراءات : اختبارات معيارية ومحكية	الاجراءات القياسية واختبارات محكية المرجع	اختبارات تشخيصية تمتاز بالموضوعية والصد ق	الا د وات المستخد مة

---

1 . محمد الد ريج ، تحليل العمليـة التعليـمية ، الدار البيضـاء المغرب ، 1988 ص . ص 51- 52 .

4 . مرا حـــل ا لـتـقـويـم :

4 . 1 . مرحلة الـــقـيـــــاس : التي تهدف الى جمع وتنظيم وتحليل المعـطيات وتأويلها وذ لك بـاللجوء الـى وسـائل مختلفـة منـها الاستجواب ، الامتحان ..... الخ .

4 . 2 . مرحلة التحـــكـــم : التي يتم فيها ابداء الرأي واصدار الحكم ، اعتمـادا علـى معطيـات موضوعية ولـيس علـى أحكـام مسبقة أوآراء شخـصية تطغى عليها الذاتية .

4 . 3 . مرحلة القـــرار : التـي تلـي الحكم النـاجم عن المعطيـات الموضـوعية التـي وفرهـا القيـاس وقد يتعلـق القرار إمـا بالمسار الدراسي للتلميذ (تد رج ، انتقال ، إعادة ، توجيه) .

وإما بالفعل التربوي (تعديل ، دعم ، إعادة التوجيه) . أو بالتنظيم والتسيير [1] .

5 . العلا قـــة بين القـــيا س و التقـويم :

مصطلحان مختلفان إذ يشير كل منهمـا الـى نـوع معين من الاجراءات ، إلا انـهمـا مرتبطـان مـع بعـضهما البعـض ليحددا او يخد مـا غرضا واحدا وهو إتخاذ القرارات التربوية ، وكاصدار حكم يتعلق بالاهداف التعـليمية الموضوعة مسبقا .

فالقياس إذن يصف الظواهر وصفا نوعيا ويعطي الحكم عليها بشكل مطلق ، فالعلا قة بين القياس و التقويم علاقة تكامليـة وطيـدة ، فلا تقويم بدون استخدام عملية القياس [2] .

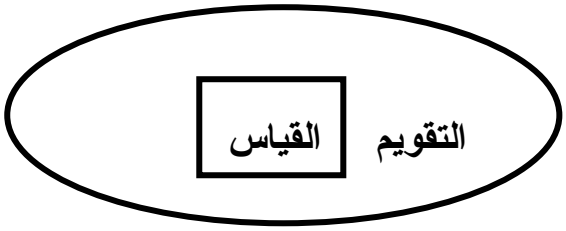
القيـــاس	التـقـويـــم
إعطـــاء أرقام ورموز لظـــاهـرة ما	إصدار حكما شاملا على ظاهرة ما استنادا لعملية القياس

---

1 . أحمد سليمان عودة ، القيا س و التقويم فى العملية التدريسية ، جامعة اليرموك ، المملكة الا ردنية الهاشمية ، 1985 ص . ص 14 – 21

2 . مرجع سا بق ص . ص 5 – 7

فاذا كانت عملية القياس مشوشة الى أسس موضوعية ، فان عملية التقويم لا تكون صحيحة ولاموضوعية ، فالقياس و التقويم عمليتان مرتبطتان فلا نستطيع الفصل بينهما .



6 . أهـــداف التـــقـويـــم :

* تحسين مستوى الا داء التعلمي أي تحديد استراتيجية تعليمية وفق قدرات التلاميذ .
* التوجيه المدرسي و المهني و الارشاد التربوي ، لا بد من الاستناد على نتائج امتحانات التلا ميذ وارشادهم ، وخاصة التلا ميذ الذ ين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي واكتشاف التلا ميذ المبدعين .
* المسح أي جمع المعلومات ومعالجتها .
* التنبؤ أي الاستراتيجيات التربوية المستقبلية .
* خدمة أغراض البحث العلمي .
* تقويم المناهج الد راسية وأساليب التد ريس .

إذ ن فالتقويم هو العملية التي بها اصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية ، و التغيرات التي حدثت على سلوك التلاميذ وما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشاكل الحياة .

7 . شروط التقـــويـــــــم :

7 . 1 . الشمـــول : ومعناها ألا يقتصر على قياس جانب واحد فقط ويهمل بقية الجوانب (الشخصية الاجتماعية ، الا نفعالية) أي لا نكتفي ونقتصر اهتمامنا على الجانب التحصيلي البحت بل نقوم المهارات والقيم و الاتجاهات التي تعد جوانب تربوية يجب العناية بها و العمل على تحقيقها وتنميتها .

7 . 2 . الاستمرارية : يجب أن يسير التقويم جنبا الى جنب مع التد ريس ، فتخصيص وقت معين للتقويم [1].

---

1 . أحمد سليمان عودة ، القيا س و التقويم في العملية التدريسية مرجع سابق ص . ص 8 – 10 .

كأسبوع أو شهر لا يمكن إصدار الحكم الصادق على التلميذ حيث أن الغرض ليس هو نجاح التلميذ أو فشله و إنما هو تنمية نواحي القوة وعلاج القصور و الضعف لديه .

7 . 3 . أن يكون التقويم إقتصاد يا : التقويم الجيد هو الذي يبنى على أساس إقتصادي في نفقاته فلايكلف أكثر مما يجب بل عليه أن يكون اقل تكلفة ممكنة ، ويقتصد في وقت التلا ميذ ، ولا تأخذ الامتحانات وقت التلميذ (مثل أسبوع كامل للا متحانات) .

7 . 4 . التعاون : إن التعا ون في عملية التقويم ، هو الذي يعطي الصورة الحقيقية عن التلا ميذ وهذا الغرض على كل من الطاقم التربوي و الاداري و اولياء التلا ميذ أن يقوموا بدورهم وذ لك بايجاد الحلول المناسبة لبعض ا لمواقف و المشكلا ت التي تعرض التلميذ أثناء تمدرسه.

7 . 5 . أن يقوم على أساس علمي : قد تختلف وسائل و أساليب التقويم ، ولكنها يجب ان تتفق في كونها مبنية على اساس علمي سليم ، خا صة إذا كانت الاختبارات فيجب ان تتوفر فيها الشروط الموضوعية التالية:

- الشرط الاول : الصد ق على ان يقيس الاختبارما درسه التلميذ .
- الشرط الثاني : الثبات أي يعطي نفس النتائج اذا ما استخدم الاختبار نفس الا فراد مرات متتالية .
- الشرط الثالث ك الفعالية : في تصحيح وتقويم الا ختبار .

7 . 6 . استخدام وسائل متنوعة في التقويم : لكي تؤدي عملية التقويم بنجاح يجب ان تتنوع وتتعدد وسائلها ، حيث ان لكل وسيلة تساعد على جمع معلومات من جانب واحد فقط من جوانب التلميذ وبمجموعها يمكن تغطية جوانب التلميذ واتجاهاته فلا يمكن معرفتها باستخدام الاختبارات التقليدية ، ولكن يمكن معرفتها باستخدام ا لملا حظة و المقابلة و الاستبيانات و الطرق الموضوعية لقياس الا تجاهات [1] .

8 . خطوات التقويم :

يتم التقويم باتباع الخطوات التالية :

* تجد يد أغراضه : لابد لمن يقوم بعملية التقويم من غرض أو هدف يسعى الى تحقيقه ، فهو لايتم إلابوجود حاجة ماسة أو ملحة .

---

1 . صالح عبد العزيز ، التربية و طرق التدريس التربية الحديثة مادتها مبادءها تطبيقاتها العملية ، ج 3 دار ا لمعارف ، القاهرة ، مصر ، ط7 ، ص . ص 8 – 10 ، بدون سنة .

* ترجمة الغرض إلى أنماط سلوكية أي التغيير و التأثير على سلوكات التلاميذ ، فا لمواقف التي تصاد ف التلميذ والسلوك الذي ينتهجه وفقها هي المؤشرات الحقيقية للحكم عليه وإعطاء الصورة الحقيقية والصحيحة بالنسبة له بما في ذلك امكانية الحكم عليه بالنجاح أو الفشل .

* تحديد وسائله : بحيث تكون ملا ئمة لانماط السلوك التي يسلكها التلميذ ، فكلما تعددت وسائله كلما كانت أدق في جمع ا لمعلومات وأكثر شمولية .

* تنفيذه : يجب أن يشارك في عملية التقويم كل من له صلة بالتلميذ وبالهدف المراد تقويمه ، كالبيت والمدرسة ، حتى إذا تمت جمع البيانات المطلوبة فانها تصنف وتفسر وتحلل على ضوء الاهداف المقومة لمعرفة عناصر القوة لتنميتها وعناصر الضعف لايجاد الطرق العلا جية لها .

* استخدام نتائجه : يجب تعديل النقائص بصفة تدريجية على ضوء نتائج التقويم .

* إعادة التقويم : من الواجب أن تستمر عملية التقويم ، ومن الخطأ تحديد وقتها كأسبوع أو شهر أو فترة دراسية معينة ، لان النتائج التي يحصل عليها من يقوم تتغير بتغير الظروف ، لذا يجب ان تعاد العملية من فترة ا لى أخرى ، وذلك لاعطاء الصورة الصحيحة عن التلميذ وتقويم موضوعي وسليم .

8 . 1 . وظـــائف التقويـــم :

* اتخاذ القرار هذه العملية تمثل مكانة هامة غالباما تكون صارمة بما يناسب ا لموقف .

* إعداد مواقف تعليمية وفروق فرد ية من شأنها ان تكشف عن عناصر القوة والضعف في البرامج التعليمية من حيث ملاء مته أوعد م ذ لك للفروق الفرد ية بين التلا ميذ وعلى ضوؤ ذلك يمكن تعديل المناهج وطرق التدريس تتناسب و الفروق الفردية للتلا ميذ .

* تصنيف التلا ميذ إن الفروق الفردية للتلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم و ميولهمواتجاهاتهم ودرجة ذكاءهم لا تظهر إلا بعد عملية التقويم ا لمستمر الموضوعي فعملية التقويم تحدد وتميز بين التلاميذ الناجحين والذين يتعرضون الى صعوبات في التمد رس .

* زيادة الدافعية للتعليم : ان تشخيص حا لة التلميذ و اظهار عناصر القوة و الضعف لديه والحكم عليه بالنجاح او الرسوب ، فهذا الحكم يحفزه على التعليم ، فاذا كان جيدا دفعه الى زيادة الجودة و الحصول على تقدير أعلى ، وان كان ضعيفا دفعه الى الوصول أيضا الى درجة أفضل مما هو عليه [1].

9 . اجراءات التقويم وتنظيمه في الجزائر :

في اطار تنفيذ اصلاح المنظومة التربوية الوطنية يشكل التقويم بتعدد مجالا ت تطبيقه ،و مختلف استراتجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومرد ود منظومتناالتربوية ولاشك أ ن

---

1 . صالح عبد العزيز،التربية و طرق التدريس التربية الحديثة مادتها مبادءها تطبيقاتها العملية،مرجع سابق ص. ص17- 19

منهجية التناول التي تقترحها المناهج الجديدة تستلزم تكييفا لاساليب التقويم ،فكما أنه لايمكن تعلم المعارف كما نتعلم المعارف الفعلية و السلوكية ، فكذلك لايمكن أن نطبق طرائق القييم المعتادة في تقييم تنمية الكفاءات [2] .

إن التقويم التربوي في التصور الجديد جزء من الفعل التربوي ومرافق له ، ويركز أكثر على البعد التكويني ، وقد تناولت المناهج بشيء من التفصيل بعض وظائف التقويم و اقترحت أساليب و ادوات تساعد الاستاذعلى انجازه وتدلرجت المناشير الخاصة باجراءات التقويم على تفصيل دقيق واضافي عن تقويم أداء المتعلمين و تحصيلهم باعتبارها التقويم ليس اداة مساعدة ووسيلة اتخذ قرار و تسيير وظيفي فحسب ، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي ، وادراجها ضمن ديناميكية شاملةلاحداث تغيير نوعي . فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الاساسية لنظام التقويم الذي يدعوالى تطوير فعلي للممارسات التقويمية ، السائدة حاليا في الميدان ، بحيث تنسجم مع اهداف الاصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة .

تتميز ممارسات التقويم الحالية أساسا ب :

- تفوق الوظيفة الرقابية لاعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم .

- اعتبار عملية التقويم مجرد اجراء لقياس المعارف المكتسبة بدلا من وضع تقويم التعلمات وفقا لاهداف بيداغوجية محددة ، بوضوح وملاتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

- استخدام التقويم لاغراض ادارية أساسا (اجازات – ارتقاء – اعادة – توجيه) ولاذي يرتكز على التنقيط العددي للا نتاجات المكتوبة للتلاميذ .

- غياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلا ميذ .

- ونظرا للصلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التقويم و عملية التعلم ، فانه من الهام جدا ان تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الحديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات التي لا ترتكز بالدرجة الاولى على المعارف وحدها بقدر ما تركز على التنمية ا لشامل للمتعلم .

لذا فان هذه المقاربة تقترح تعليماند ماجيا وليس تراكميا ، وتمنح أهمية خاصة للبعد المتعلق بدلا لة ومعنى ما تم تعلمه . فبالنسبة للتلميذ لايتمثل الامر في تعلمه لجملة من ا لمعارف سرعان ما يتم نسيانها انما يتعلق الامر باكتساب كفاءات مستدامة تشكل حلولا لوضعيات مشكل تتعداه تدريجي وتتحول بذلك الى ادوات اساسية تمكن الا فراد للاستعمال المتنوع لمكتساباتهم في حياتهم الشخصية و الاجتماعية .

وثم هنا نجد ان التوجه الجديد للبيداغوجية يجب ان يتميزبتفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم

---

2 . وزارة التربية الوطنية ، منشور وزاري رقم 862 /3 . 0 . 0 / المؤرخ في 3 / 8 2005 .

وبالتالي ابراز ارادة التغيير لضمان تربية ذات نوعية وعليه فان للتقويم وظيفتين أساسيتين هما :

- المساعدة على تعد يل مسار التعليم والتعلم .

- اقرار كفاءات التلميذ .

وهاتان الوظيفتان في التطبيق تشكل التقويم التكويني الذي يهدف الى تحسين المسار التعلمي للتلميذ اوتصحيحه او تعديله ، يشكل التقويم التحصيلي الذي يهدف الى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات في نهاية السنة الدراسية ، ومن هنا فان ما جاء في منشور الا طار 20039 يهدف الى تحديد الا ستراتيجية الجديدة في محال تقويم اعمال التلاميذ ومراقبتها ووضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي وتجديده حتى يكون منسجما مع اهداف الا صلاح لاسيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي و تحسين الخدمات المدرسية [1] .

ترتكز النظرة الجديدة لتقويم التعلمات على الاجراءات التالية :

*** لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة ، بل هو معالجة تهدف الى الحكم على الكل وهو في طور البناء مد رجا مختلف ا لموارد ا لمشكلة للكفاءة .**

*** ان اعداد التلاميذ الى هذا النمط من التقويم يستلزم إختبارهم في وضعيات معقدة ، تتطلب لحلها توظيف مجموعة مكتسبات أساسية .**

*** يجب اد ماج الممارسات التقويمية في المسار التعلمي ، تمكن من ابراز التحصينات المحققة**

---

1 . وزارة التربية الوطنية ، إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه ،منشور رقم 26 /مؤرخ في 15 / 03 /2005

واكتشاف الثغرات المعرقلة لتد رج التعلما ت ، وبالتالي من تحديد العمليات الملائمة لتعد يل عمليةالتعلم وللعلاج البيداغـوجي . في هذا السياق وطالما عملية التعلم لم تنـتهي لا يجب أن يشكل الخطأ علا مة عجز وانما هو مجردمؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسا ر بناء الكفاءات لذا يجب استغلال الخطأ بصفة آنية لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علا جية هاد فة تفاد يا لعرقلة التعلمات اللاحقة .

* ان أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها ، ووجيهة بشأن المستويات التد ريجية للتحكم في الكفاءات المستهد فة ، قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلا ميذ .

* ان النتائج المدرسية في التصور التقليدي للتقويم يعبر عنها في شكل تنقيط عددي . وقصد تدعيم قراءتها يجب مرافقة هذه ا لعلا مات بملا حظات ذات مد لول نوعي ، تشكل دعما لمجهود التعليم ووسيلة تضمن علا قات بناء ية بين كل من التلميذ ، المعلم ، الولي .

* يجب اعتماد التقويم على وضعيات ، تجعل التلميذ على وعي لاسترتيجياته في التعلم ، وتمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقد يرمدى ملاء متها وفعاليتها .

9 . 1 . الاجراءات القاعد ية [1] :

تتمثل فيما يلي :

- يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية ، يحدد فيه فترات عمليات التقويم ووتيرتها وأشكالها وذ لك لكل مادة وكل مستوى د راسي .

يجب أن يتضمن هذا المخطط فترات عمليات التقويم التشخيصي ، التحصيلي ، الا ند ماجي وعمليات العلاج البيداغوجي بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتد رج التعلمات الواردة فيها .

كما يجب تبليغ هذا المخطط للتلا ميذ و الا ولياء و مفتش ا لمادة أو المقا طعة .

- تخصيص الأيام الاولى للدخول المد رسي وبصفة الزامية لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول اللغة العربية واللغات الاجنبية ومادة الرياضيات لمراقبة مكتسبات التلا ميذ القبلية ، و تنظيم أنشطة الدعم و العلاج وذ لك قبل الشروع في تناول المناهج الجد يدة .

- يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات مخصصة للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة (أسئلة شفوية استجوابات كتابية ، فحوص ، تمارين .....) .

- يجب أن لا تنصب مواضيع الفروض و الاختبارات و الامتحانات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته و اد ماجها قصد إقرارمستوى معين من

وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الا لزامي ، فيفري 2005 ص . ص 39 - 40

التحكم في كفاءة ما وتسقط الاختبارات الفصلية للتعليم الثانوي فترة تخصص فقط لا نشطة إدماج مختلف مكتسبات التلا ميذ .

- يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشوا مختلف المواد متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية ومضامينها ، وذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف الأساتذة تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض و الاختبارات و امتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مد ير المؤسسة مع أخصائي التوجيه المدرسي والمهني لتحديد الاجراءات اللا زم اتخاذها لتحسين آداء التلا ميذ ، خاصة المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج المشكلة المحور الاساسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة .

- يتم الارتقاء من سنة لاخرى على أساس اعتبارا ت بيداغوجية وقرار مجلس التعليم . وهذا الانتقال مرهون بضرورة الحصول على معد ل 10 /20 .

- يجب استغلا ل نتائج الامتحانات الرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الاحصائي و النوعي سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الولا ية ، " حيث تسمح هذه العملية بمدى تحقيق الاهداف المسطرة وتقييم مردود التلا ميذ ومنه الاساتذة ، وبالتعرف على المواد التعليمية التي تشكل الصعوبات والثغرات وكشف الفوارق بين هذه الاهدا ف والنتائج ا لمحصل عليها في القسم وبالتالي كشف طبوغرافيا الفشل والاستغلا ل السليم لهذه النتائج يمكن بتوفير معطيات ذات دلا لة كافية لترشيد وتوجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي " [1] .

- يهد ف تثمين الجهد والا داء فان استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الفصلية ، نتائج نهاية السنة ونتائج الا متحانات الرسمية الى كل أعضاء الجماعة التربوية . اتخاذ اجراءات تشجيعية من خلال أعمال رمزية لتثمين النجاح المد رسي (اجازات مختلفة ، توزيع الجوائز) ، خلق جو تربوي للمنافسة .

- تقديم كل المعلومات المتعلقة باعمال التلا ميذ لا ولياءهم كنتائج مختلف عمليات التقويم ، معايير واجراءات التقويم ، الانتقال و الا عادة لتمكينهم من اداء الدور المنوط بهم .

وخلال ما ذكر من مضمون المنشور الاطار المؤرخ في 13 / 03 /2005 يتبين لنا نوع الا صلاح الذي طرأ على نظام التقويم في المنظومة التربوية ، ليأتي بعده المنشور رقم 26 في 15 / 03 / 2005 الذي ينص على جملة من الاجراءات التي تهدف الى تحسين عمليات تقويم التعلمات ومستويات اد ماجهم حيث تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة قبل تطبيق المناهج الد راسية الجارية باستغلا ل وتحليل النتائج الدراسية ا لتي حققها التلا ميذ في نهاية السنة الدراسية ا لسابقة ونتئج الفحوص التشخيصية التي تم اجراؤها على التلاميذكما يقوم مجلس التعليم باعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات ا لسنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة و المتضمنة مخططات التقويم و المشاريع ا لعلا جية البيداغوجية ، يحدد هذا المخطط

وزارة التربية الوطنية ، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين مابعد الا لزامي ، فيفري 2005 ،مرجع سابق .

البرنامج الا ولي الخا ص برفع مستوى القسم وأشكال وفترات التقويم لكل مادة وأساليب مختلف النشا طات المتعلقة بالتقويم و العلاج البيداغوجي الذي سينظم طول السنة .

يكون هذا ا لمخطط قابلا للتعد يل حسب التدرج في التعلمات .

يتم عن طريق المراقبة ا لمستمرة و المنتظمة للتعلمات ويكون على شكلين :

- استجوابات شفوية وكتابية .
- عروض ووظائف منزلية .
- فروض محروسة .
- اختبارات .

وتنظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الد راسية الرسمية .

وتتخلل هذه التعلمات المنتظمة نشاطات خاصة باد ماج مكتسبات التلا ميذ طبقا لمبدأ الا د ماج المنصوص عليه في المنشور الاطار المذكور سابقا . ومن ثمة ينظم المدرس حصصا يد رب من خلا لها التلا ميذ على

على توظيف و استعمال المعارف و المهارات المكتسبة قصد ايجاد الحلول المناسبة لوضعيات مشكلة مشكلة تتميز في البداية بالبساطة و السهولة ثم تتعقد تدريجيا .

بعد هذه الحصص ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم ، تهدف الى وضعيات تستلزم توظيف مكتسباتهم في نهاية كل وحدة تعلم على شكل استجوابات أو فروض محروسة أو في في نهاية عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار .

وهكذا فان اختبار الفصل الاول يهدف الى توظيف معارف التلا ميذ المكتسبة خلا ل هذه الفترة واذا كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلا ميذ بتوظيف معارفهم ومهارتهم المكتسبة خلا ل الفصلين الا ولين ، فان اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعلمات ا لسنة .

ليتم القرار النهائي على ضوء التقويم التحصيلي الارتقاء أو الاعادة من سنة الى اخرى باعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس التعليم تقيدا بالتوجيهات العملية الواردة في المناشير من أجل الوصول الى تقويم نوعي لتعلمات التلاميذ يعكس بحق فلسفة الاصلاح واسترتيجية التقويم التربوي .

10 . نظريات التقويـــــم :

ا ن تقويم التدريس هو مصطلح تربوي مركب يشمل على عمليتين متداخلتين هما : التدريس ذو الطبيعة التنفيذية ، والذي يخد م كوسيلة اتصال يتم للمعلم مبد ئيا بها ترجمة الاهداف التربوية لقد رات ادراكية وعاطفية وحركية و اجتماعية محسوسة لدى التلا ميذ . و التدريس ذو الطبيعة التثمينية الموجهة والذي يتحقق بواسطته المربون من صلا حية التدريس أوكفايته العا مة . فالتدريس بهذا يجسد مادة التقويم وهدفه وموضوعه ، حيث لابد من تواجد التدريس أولا حتى يتوفرللتقويم شيئا يعمل به و يعرف من خلاله[1].

---

1 . محمد زياد حمدان، تقييم و توجيه التدريس ،دار التربية الحديثة ، عمان ،المملكة الاردنية الهاشمية ،1986 ط 2 ص 25 .

ومفهوم التقويم الذي يخص نفسه بالحكم على كفاية عوامل وعمليات ونتاج التدريس كما ونوعا في تحقيق الاهداف التربوية ا لموضوعة ، بالمقارنة مع المواصفات المعيارية المحد دة لكل منها ، وحتى يتمكن التقويم من تكوين الحكم أعلاه ، يستلزمه توفر كمية كافية من البيانات المناسبة بخصوص الموضوع التد ر يسي يستطيع بذلك من اجراء المقارنات المطلوبة وصناعة القرا رات التقويمية على أساسها .

ويقوم عادة با الدور اجراءات متنوعة تنطوي تحت أربع عمليات رئيسية هي الملاحظةObservation و القياس Measurement ، التقد ير أو التخمينAssessment و الحكم Judgement وهي عمليات ضرورية لتقويم التد ريس .

10 . 1 . المدرسة السلوكـــية :

يتمثل موضوع التقويم حسب المدرسة في السلوك الظاهري للمعلم ، وترى التدريس على أنه مجموعة من المهارات و المعارف و الميول التي تعلمها وعمل على د مجها في شخصيته وعليه فالتقويم هنا يركز على تحديد الكفايات و المظاهر السلوكية التي يحتاج المعلم لتطويرها أو تحسينها لغرض رفع قدرته الوظيفية العامة .

10. 2 . المدرسة الا نسانية : ترى هذه المدرسة المدرس كانسان نام مفيد لنفسه ولمن حوله من أفراد المجتمع المدرسي و المحلي وبينما يعتبر المعلم كشريك فعال ومتساو في الحقوق و المسؤوليات مع غيره من أفراد المحتمع المدرسي في توجيه و تنفيذ العملية التربوية فالتقويم حسب هذه المد رسة يهدف غالبا لتزويده بتغذ ية راجعة لتطوير نفسه و تحسين أساليب تدريسه وتفاعله الوظيفي [1].

وعلى العموم فان التقويم الذي يتم على أساس الفلسفة السلوكية هو موضوعي تقني يستخدم معايير عامة موحدة لجميع المدرسين و البيئات التدريسية ، اما التقويم النساني فهو شخصي يختلف من مدرس الى آخر ومن بيئة تد ريسية لبيئة أخرى .

10 . 3 . المدرسة النفعية :

تحد هذه المدرسة صلاحية التدريس أو سلوك المدرس خلاله بمدى ما ينتجه من آثار في تعلم التلاميذوتحصيلهم فهي عكس المدرستين السابقتين تهتم بنهايات التدريس دون ظروفه وعملياته المرحلية

الامر الذي لا تبرره كثير من الاعتبارات ا لمنطقية و الخلقية و الا نسانية في التربية [2].

---

1 . صالح عبد العزيز "تطور النظرية التربوية " دراسات في التربية ، دار المعارف،مصر 1964 ط2 ص . ص 11 - 15 .

2 . محمد زياد حمدان ، تقييم وتوجيه التدريس ، دار التربية الحديثة ، عمان ، المملكة الاردنية الهاشمية ، 1986 ، ط 2 مرجع سابق ، ص . ص 28 – 29 .

خاتمة :

إن إصلاح التقويم التربوي بمرحلة التعليم الثانوي وما تابعها من الانتقال بالتدريس بواسطة الاهداف الى التدريس بواسطة بيداغوجية الكفاءات التي تجعل من التلميذ العملية المحورية في التعلم ويكون الاستاذ عبارة عن منشط وموجه ، إن من خلال التقويم التربوي يقف المرء على جوانب إيجابية وسلبية عبر الكفاءات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم ، ومن هذا المنطلق تطرح في هذا الشأن أبعادا معرفية ومنهجية وسوسيوتربوية تؤدي الى تصحيح الكثير من الممارسات و المفاهيم التقليدية حول عملية التقويم التربوي في المجتمع الجزائري حيث أن التلميذ من خلال العملية الاصلاحية التربوية لم يعد آلة تكرار للمعلومات ثم يجترها وتسترجع أثناء الامتحانات سواء أكانت مفهومة أو غير مفهومة ، بحيث تطبق المقولة الشهيرة (أيها الاستاذ بضاعتك ردت إليك) .

فالتلميذ في هذه الوضعية الجديدة عنصرا حيا نشيطا ومبدعا لاكتساب المهارات والسلوكات و المعارف ، لذ لك لا بد لهذا العنصر الحساس أن تكون له كفاءات نهائية تؤهله للتكيف والاندماج مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي و الثقافي والبيئي ، وهذه الكفاءات تساعد التلميذ – رجل المستقبل – على مواجهة مشاكل الحياة المعاصرة التي إزدادت تعقيدا مع التطور العلمي و التكنولوجي ، ,ان يكون هذا التلميذ إبن بيئته بحيث يكون على إستعداد دائم لمواجهة أي مشكلة تعترضه في هذه الحياة ، فيتعامل معها بفكر واعي وعقل ناضج ، وتفكير ناقد وموضوعي يقوده الى إيجاد الحلول الممكنة لاشكاليات الواقع الاجتماعي المعاش .

الباب الثاني

الاطـــار الميدانـــي للـدراسـة

الفصل الرابــع
الأســـس المنـهجـــيـــة

1 . الأسس المنهجية للدراسة :

بعد أن تبيّنا ظاهرة الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي من حيث عدة أوجه ومحاور سواء في المناهج أو طريقة التدريس أو تقنيات التقويم ، ومن حيث تطورها التاريخي والفلسفة المستمدة منها أو من حيث ممارستها كآلية من آليات ضبط التغير والتطورالاجتماعي والتحكم فيه نأتي فيما سيتقدم في هذا الجزء من الدراسة إلى ما سيمكننا من إخضاع هذه الممارسة إلى الدراسة الميدانية من تقنيات وأساليب إحصائية من أجل ضبطها وتقصي واقعها الملموس وأثارها في المجتمع الجزائري للخروج برؤية واضحة ودقيقة فيما يرتبط بها من إمتدادات وأبعاد.

1 . 1 . المقاربة السوسيولوجية :

ان فكرة المدرسة مخبرا للمجتمع ، ينتظرمنها على المديين المتوسط والبعيدان تطور هذا المجتمع نحوالاحسن في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، ومن خلال أهداف عملية الاصلاح في التعليم الثانوي المنصوص في المناهج الدراسية وباعتبار التقويم التربوي أداة أساسية في هذا الاصلاح ، فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية دورها تأهيل الفرد للاندماج الاجتماعي ، وايجاد الحلول للمشكلات التي قد تعترضه في الحياة وتضفي على الافراد الجدد طابعا تكوينيا ذو صبغة علمية واجتماعية وهذا ما يصطلح عليه حديثا في علم اجتماع التربية بدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية وباعتبار المدرسة أحد هذه المؤسسات فهي تضفي على خريجيها طابع التخصص المعرفي من خلال هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بحيث تم الاستغناء عن بعض الشعب واحداث شعب جديدة قيمة بالاضافة الى التخلص من التعليم التقني واستبداله مما يؤهل هؤلاء الافراد لاحتلال مكانة اجتماعية معينة في هرم البناء الاجتماعي حيث ينتظر ان يؤدوا الوظيفة المنوطة بهم .

وفي هذا الاطار يشير تالكوت بارسونز Talcott Parsonse " الى ان التعليم الابتدائي يؤكد الالتزام الاول الخاص بشرب القيم الاجتماعية للمجتمع اما التعليم الثانوي فانه يساعد على تعيين نمط الدور الذي يشغله الفرد عند ما يبلغ مرحلة الرشد ، وان مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي تعملان معا لتنمية مقدرة الطفل على انجازالادوار وادراك اختلاف الادوار الاجباري في الحياة " [1] .

---

1 . Bathe N – Coulbaut C , ecole psychologie et orientation, edition sociales, Paris ,1977 p 15 .

ومن هنا تظهر الوظيفة الاجتماعية للتقويم التربوي اذ انه بتقنياته المستحدثة يهدف أساسا للقضاء على التسرب المدرسي وتوزيع التلاميذ وتوجيههم الى مختلف التخصصات سواء في التعليم العام او التكنولوجي او التعليم المهني او الى مختلف مسارات التكوين المهني .

لقد اهتم تالكوت بارسونز بتحليل النظم التربوية و التعليمية وتحديد الدور المنوط بها اجتماعيا وسياسيا وثقافيا ، واكد في طرحه على اهمية التساند الوظيفي بين المؤسسات التربوية والمؤسسات الاجتماعية وان للمدرسة وظيفتين اساسيتين في المجتمع هما وظيفة التنشئة الاجتماعية من ناحية ووظيفة التصنيف والاختيار من ناحية ثانية ، فالمدرسة مسؤولة عن كشف قدرات التلاميذ ومواهبهم واستعداداتهم لتهيئتهم للمراحل التعليمية التالية والعمل على تصنيفهم وفقا لهذه المعايير تمهيدا لاختيارهم وتوزيعهم على المراكز والادوار الاجتماعية والمهن الحرفية في المستقبل . كما ربط بين التنشئة الاجتماعية والنظام التربوي و البناء الوظيفي للمجتمع من حيث دورالتربية في استخدام التنشئة الاجتماعية لتهيئة التلاميذ لادوارهم ومراكزهم الاجتماعية حسب قدراتهم العقلية ومميزاتهم الشخصية والاجتماعية .

فالمدرسة في نظره لا توجد القدرات ولا تخلق الفروق بين التلاميذ لان هذه الفروق موجودة اصلا بحكم طبيعة الاختلاف في تركيبة المجتمع .
" والمدرسة ماهي الا تنظيما اجتماعيا الهدف منه اكتشاف هذه الفروق وتوجيهها وتصنيفها كل على حسب حالته الاجتماعية لغرض تحقيق التوازن في المجتمع " [1] .
ولهذا اكد على اهمية التنشئة الاجتماعية في المراحل الاولى من العمر التي يتلقاها الطفل في البيت وبين الجوار ومن خلال الاقران ،الا انه يرى ان وظيفة المؤسسات التربوية هي الاكثر اهمية واثرا في عملية التنشئة الاجتماعية الى جانب عملية الاعداد الاكاديمي والمهني للتلميذ في المدرسة ومن هنا يؤكد على اهمية الاختلاف في نوعية الاعداد الاكاديمي والمهني باختلاف المراحل التعليمية لتحقيق مبدأ تعميق التخصص كلما ارتقينا في سلم التعليم .

" ففي المراحل الابتدائية من التعليم تعطى المهارات الاساسية المطلوبة في الحياة الاجتماعية ويزود التلاميذ بالقيم والمفاهيم والاتجاهات الاجتماعية المشتركة وفي المراحل الثانوية من التعليم تبدأ مرحلة التخصص " [2] ، حيث تقوم المدرسة بدور التصنيف والاختيار بين التلاميذ ، فيوجه البعض منهم لبرامج معينة تهيئهم لمواصلة التعليم الجامعي وهم في الغالب قلة، ويوجه البقية حسب

---

1 . عبد الله بن عايض سالم الثبيتي ، علم اجتماع التربية ، 2000 ، ط 1 ، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية مصر ص . ص 44 – 45
2 . مرجع سابق ص . ص 76 – 77 .

قدراتهم ورغباتهم وميولهم واستعداداتهم لبرامج اخرى تعدهم لتعلم المها رات ا لمرتبطة بالاعمال والحرف المهنية التي يتطلبها سوق العمل .

ان تعامل الباحثين في ميدان علم النفس والا جتماع بد راسة وتحليل القضا يا التربوية التي تشكل حلقة وصل بين النظم التربوية في المجتمعات وبقية المؤسسات الاجتماعية الا خرى ، فيهتمون على سبيل المثال بدراسة الاهداف و الوظائف الاساسية للتربية ويربطونها بالاحتياجات العامة وبوسائل الضبط وبمسيرة التغيير في المجتمع ، ويبحثون في تحديد علا قة النظم التربوية بالتد رج الطبقي والتركيبات الا جتماعية .

بالا ضافة الى د راسة علا قة التربية في ا لمد رسة بالمؤسسات الاخرى كالبيت والحي و السياسة العامة و المؤسسات الثقافية و الا قتصاد ية ، ولهذا تبرز على وجه الخصوص اهتما مات علماء اجتماع التربية المتزايدة بمناقشة د ور التربية وعلا قتها بالنظم الا جتماعية الاخرى و بابعادها الا قتصاد ية والسياسية والا يد يولوجية والثقافية ، وان معظم اد بيات البحث في هذا الميدان تعكس بصورة واضحة مفاهيم ونظريات المد رسة الوظيفية في تفسير العلا قة بين التربية و ا لمجتمع التي تفترض ان الوظيفة الا ساسية للتعليم تقوم على عملية التنشئة الاجتماعية واعداد الفرد لد وره في المجتمع ، وان عملية اختيار وتحديد الدور المطلوب تتوقف بصورة اجتماعية على ا مكانية وجدا رة الفرد المرشح لذ لك الد ور .
" يهتم الباحثون في هذا المجال بد راسة وتحليل طبيعة المخرجات التعليمية ا لمتمثلة في مجموعة من المؤشرات التي تشكل عادة كنتيجة حتمية لطبيعة النظم التربوية المتمثلة في النظم المد رسية بمختلف انواعها ومستوياتها ومراحلها التعليمية " [1] ، ومن أهم هذه المؤشرات مستوى تحصيل التلا ميذ العلمي في أي مرحلة تعليمية وفي أي مد رسة كانت ومؤشر الفترة الزمنية ا للا زمة للتعليم في أي مجتمع ومستوى الطموح المكتسب ، وطبيعة الا عداد للمستويات العليا في التعليم ، بالا ضافة الى د را سة مؤشرات اكتساب التقنيات والمها رات الا جتماعية اللا زمة لتعلم التلا ميذ ونوعية الا تجاهات ا لمكتسبة نحو المد رسة والمجتمع ، ومدى رضى التلا ميذ على مستوى التعليم واكتسابهم لمظاهر السلوك المرغوب فيه اجتماعيا ، بالاضافة الى دراسة مدى تاثير النظم التعليمية في الوضع الاجتماعي القائم ومدى قد رتها في تحسين المستوىالا قتصادي وطبيعة العمل في المستقبل .

---

1 . عبد الله بن عايض سالم الثبيتي ، علم اجتماع التربية ، مرجع سابق ص78 .

من خلال اسلوب التقويم التربوي المتبع في الاصلاح التربوي بمرحلة التعليم الثانوي والنتائج المستخلصة في دراستنا المتمثلة اساسا في تنمية الانسان وتطوره . وذلك بتكوين الفرد ليكون كفؤا في مواجهة مشكلاته بنفسه ، أي تكوين فردا يدرك نسبة الواقع الاجتماعي اليه وانتسابه له ، ويدرك معنى وجوده كفرد منتج وفعال يعتز بانتمائه الثقافي والحضاري و يتفتح على الاخرين في ظل الاحترام المتبادل .

" وفي هذا السياق تطرح نظرية التقدم الاجتماعي بدراسة وتحليل التقدم الاجتماعي للوصول الى ايجاد الحلول الممكنة للمشاكل الاجتماعية ومن انصار هذا الطرح ليستر وارد L . Ward الذي يعتبر التربية نظاما اصلاحيا ووظيفته الاساسية تقدم المجتمع " [1] .

1 . 2 . المجتمع الأصلي والعينة ومواصفاتها :

1 . 2 . مجالات الدراسة :

تتمثل مجالات الدراسة في ثلاث مستويات مرتبطة بالمكان والزمان وطبيعة المبحوثين الذين أجريت معهم الدراسة وهي كالتالي :

1 . 1 . المجال المكاني :

تمثل المجال الجغرافي للدراسة في اختيار الثانوية التي يعمل بها الباحث والمعروفة باسم ثانوية فخار عبد الكريم ، طريق الأغواط المدية تبلغ مساحتها 12750 م^2 دشنت عام 1963 ، كانت بادئ ذي الامر ثانوية ذكور ثم حولت الى ثانوية بنات ثم ذكور ثانية وأخيرا عام 1993 مرة أخرى لثانوية بنات ذات نظام داخلي حيث تبلغ طاقة استيعاب مراقدها الاربعة 200 تلميذة من مختلف المناطق ويسهر على خدمتهن حوالي 40 عاملا بما فيهم من عمال الادارة التعليمية ، و13 من أعوان التربية كلهن نساء ومستشارين للتربية ومستشار رئيسي للتوجيه المدرسي ، ويقوم على تدريسهن 50 أستاذا منهم 30 أستاذا و20 أستاذة وتحتوي الثانوية على 25 قسما و4 مخابر ومكتبة يفوق عدد كتبها 3000 كتاب في مختلف التخصصات .

أما مركز التوجيه المدرسي والمهني فهو مصلحة تنتمي الى المنظومة التربوية يعمل تحت وصاية مديرية التقويم و التوجيه والاتصال وباشراف مديرية التربية يشرف على ادارته

---

1 . عبد الله بن عايض سالم الثبيتي ، علم اجتماع التربية ، مرجع سابق ص . ص 70- 71 .

مد ير مركز التوجيه الذي هو مفتش للتوجيه المد رسي والمهني والذي يقوم بتنفيذ البرنامج السنوي للنشاطات المسطرة من وزارة التربية ، كما يشرف على عمل 30 مستشا را منهم 17 مستشارة مقيمين بالثانويات ويتابع نشا طهم ، يقوم بتقييم أداء ا لمنظومة التربوية على مستوى الولا ية و الا شراف على عملية توجيه التلاميذ نحوالجذ وع المشتركة وا لشعب المختلفة، يحتوي المركزعلى خلية للا علا م و التوثيق تفيد المستشارين والتلا ميذ والجمهورالواسع با لسندات والوثائق الا علا مية ، كما به مجموعة من الروائز والاختبارات مو ضوعة تحت تصرف المستشارين ، وتتمثل محاور عمله في مهمهة الا علا م المد رسي والمهني في جمع المستويات ، واعلا م الأ ساتذة و اطلا عهم على آخر ا لمستجدات التربوية ، وبعد عملية الاعلا م والتي تعد تمهيدا لعملية التوجيه التي تقوم بها هيئة المستشارين حيث يوجه التلا ميذ نحو الجذ وع و الشعب المختلفة ، ولا ننسى عملية الاشراف على الد راسات و البحوث التي يقوم بها الفريق التقني لهيئة المستشارين و التي

تتمحور في د راسة أداء المنظومة التربوية و المشاكل التي تعترض ركائز العمليةالتعليمية (تلميذ ـ أستاذ ـ برامج) ، كما يقوم بتقييم مختلف الا متحانات التي تجرى كشهادة التعليم ا لمتوسط و شهادة امتحان البكالوريا من أجل معالجة النقائص ومعرفة مكامن الضعف و القوة ، ويحتوي مركز التوجيه على 04 مكاتب تخص الأ مانة، وعون الحجز ، ومكتب المد ير ، وآخر للمستشار ، و04 قاعات منها الخا صة بالتوثيق و أخرى بالسحب و أخرى بالا جتماعات و أخرى بالروائز والا ختبارات .

2 . 1 . المجال الزمني :

نظرا للظروف الموضوعية التي يمليها وا قع البحث والمرتبطة بزمن معين للد را سة والذي يند رج في اطار تحضير مذ كرة لنيل شهادة الماجستير اضافة الى ظروف تتعلق بالباحث، فان المجال الزماني للد را سة وا لمفترض فيه مدة استغراقها فهوالسنة الد راسية 2005 / 2006 وهي السنة الد راسية التي تم فيها تنصيب السنة الا ولى ثانوي (سنوات الاصلاح) حيث بداية تم الا طلاع على الد را سات السابقة التي تناولت مثل هذا الموضوع واستغرق ذ لك مدة الفصل الا ول من السنةالدراسية حيث تم بعدها مباشرة بناءالموضوع ، وصياغة اشكاليته وفرضياته ومفاهيمه الا سا سية وقد عرف البحث فترات انقطاع تمثلت في فترات الامتحانات التي تتميز بكثرة الاعمال ا لمطالب بها سواء الاساتذة او الباحث والضغوط النفسية التي تصيب التلميذ خلا ل تلك الفترا ت .

وفي النصف الثاني من السنة الدراسية تم تحديد عينة البحث ومكان تواجدها وبالتالي تم كتابة
اسئلة الاستبيان ا لموجهة للا ساتذة وعينة المستشارين للتوجيه المد رسي حسب فرضيات الد را سة ليتم تطبيقها خلا ل الفصل الثالث والذي يتميز بكثافة الا عمال وقصر مدته وبعد ضبط تقنية البحث بصفة نهائية تم تطبيقها خلال نهاية شهر جوان نظرا لتوقف البحث فترة البكالوريا وبعدها عد م وجود بعض الاساتذة الممثلون لعينة البحث لا لتحاقهم بمراكز تصحيح البكالوريا مما تسبب في التاخيرفي التطبيق النهائي للا ستبيان لهذه العينة حيث تمت العملية نهائيا في 04 جويلية 2006 .

1 . 3 . ا لمجال ا لبشري :

ان طرح اشكالية الا صلاح التربوي في التعليم الثانوي يد فعنا مباشرة للتحد ث الى كل الجوانب التي تناولها الا صلاح خاصة التقويم الذي هوعبارة عن الصورة التي توضح لنا مدى توجها ت الاصلاح ونجاحه في السنة الا ولى ثانوي بكامل المواد ، ونظرا لكون الد را سة تتعلق بالا فرا د الذين لهم علا قة بالتقويم بصفة مباشرة أو غيرمباشرة فانه يمكننا القول أن المجتمع الأ صلي هو ذلك ا لذي يشمل مجموع الاساتذة الذين يدرسون بالثانوية وبكل المواد ، ومجموع مستشاري التوجيه ا لمد رسي والمهني الذ ين من ضمن مهامهم متابعة سنوات الا صلاح و تقويمهم التربوي والذي يبلغ عددهم على مستوى ولا ية المد ية 30 مستشا را منهم 13 مستشارا و17 مستشارة .

اما عينة الا ساتذة فيبلغ عد دها 50 أستاذة منهم 20 أستاذة . ونظرا لعد م توفرالا مكانات
ا للا زمة للقيام بالد را سة والفترة المخصصة للجانب ا لميداني اقتصرنا في د راستنا هذه بمؤسسة عمل الباحث على د راسة حا لةلا متلا كنا حولها معطيات وفيرة من جهة ، والتقليل من الصعوبات الميدانية التي قد تعترض الباحث من جهة أخرى .
وهكذا شملت عينة الد راسة 80 فردا مبحوثا (50 استاذ - 30 مستشار) حيث اعتمد نا في اختيارنا لكل الذ ين يد رسون سنوات الا صلا ح (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، وجذع
مشترك آداب) ، ومستشاري التوجيه العاملين على مستوى ثانويات ولا ية المد ية .

3 . المناهـــج و التقنيات المتبعـــة :

3 . 1 . ا لمناهـــج :

لفهم وتحليل أي ظاهرة من الظواهرالاجتماعية ا لمراد د راستها ، لا بد من اتباع مجموعة من الا جراءات تم سنها من طرف علماء المنهجية اثبتت جد واها تجريبيا، حيث تختلف هذه المناهج

باختلاف طبيعة الموضوع .

ومن هنا نجد ان ماد لين قراويتز Madeleine Grawitz تعرف المنهج بانه " مجموع العمليات العلمية التي تنطبق عليها أخلاقيات البحث من أجل الوصول الى الحقائق مهما كانت تبعاتها فنظهرها ونتفحصها،هذا المفهوم للمنهج في المعنى العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات العلمية التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق مثل مجموع القواعد المستقلة لاي بحث او محتوى خاص " [1]. وعلى هذا الاساس استعملنا مايلي :

1 . 1 . المنهج الوصفي التحليلي :

" هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة " [2] .

هذا المنهج شخص لنا الظاهرة والاحاطة بها والمتعلقة أساسا بتتبع ظاهرة الاصلاح التربوي في التعليم الثانوي ، ومايؤثر في هذه العملية بالسلب او بالايجاب ، ومن ثم الوصول الى استنتاجات قد تكون للوهلة الاولى بعيدة عن مشاهدة وملاحظة الارقام أو العملية بحد ذاتها .

1 . 2 . المنهج الاحصائي الكمي :

لا يمكننا الاعتماد فقط على المنهج الوصفي التحليلي الذي سبق ذكره لانه يعتمد بالدرجة الاولى على الاحصاء الذي يعد علما يمثل جانبين مختلفين لكنهما متكاملين فهو يهتم بوصف ووضع نظام مادي للملاحظات الكمية من اجل ترجمة الحوادث بطريقة واضحة وملخصة، ويهتم بالمعالجة النظرية للمعطيات للحصول على الاستنتاج المنطقي المرتبط بالملاحظة .

" ولا يستطيع الاقتراب من الجانب الثاني إلا انطلاقا من النتائج المصنفة و الممثلة بطريقة ذات قيمة استعمالية [3] .

---

1. Grawitz Madeleine , Methodes des sciences sociales edition ,daloz paris , 5e ed , 1981- p348

2 . محمد شفيق ، البحث العلمي ، الخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية ط1 ، 1985 ، ص 106 .

3 . Op.cit , p . 980 مرجع سابق

وبالتالي فالمنهج الاحصائي يساعد نا في التحليل الكمي بعد تصوير ا لمشاهدات حول الظاهرة في ارقا م وهذا يساعد نا على قياس مختلف المؤشرات والمتغيرات النسبية المتافعلة مع الظاهرة قيد الد راسة بجملة من الا د وات والا ساليب الاحصائية ذ لك أن " الا حصاء الوصفي يهتم بوصف الظواهر وتنظيمها وتبويبها وتمثيلها بيانيا لا لقاء الضوء على ما تنطوي عليه من معلومات لذ لك يتناول بالد راسة جميع المقأييس التي تمكن الباحث من وصف بيانات بحثه وتلخيصها بصورة كمية أما الاحصاء الا ستدلا لي فيهتم بتفسير هذه الظواهر في محاولة التنبؤ بها والتحكم فيها او ضبطها " [1].

ومن خلا ل التعاريف يتبين لنا ايضاأن هذه ا لمناهج تستند الى مجموعة من الاساليب و الا د وات والتقنيات التي يتسنى للباحث عن طريقها اولا جمع مادته السوسيولوجية والمغزوة حتما بمجموعة من الا يد يولوجيات وثانيا تفسيرها وتحليلها تحليلا منطقيا وعلميا .

1 . 3 . د راسة حالة :

با عتبار د راستنا هذه تعد بحثا لد راسة حالة لعينة مقصودة شملت اساتذة ثا نوية فخا ر عبد الكريم بالمد ية ومستشاري التوجيه المد رسي و المهني للولا ية .
ويصنفها هوايتني Whitney " بأ نها بحث لدراسة حالة ، وصفية كمية ، وصفية كيفية لإحدى الظواهر المختلفة ، وذلك بهدف التعرف على تركيبها وخصا ئصها " [2] .
فهي تهتم بالتحليل والتد قيق للعوامل المؤثرة في الظاهرة ، وغا يتنا في هذه الدرا سة محاولة تحليل الظاهرة في سياقها الزماني والمكاني و تفا علا تها البيئية الا جتماعية وقد تكون هذه الظاهرة الا جتماعية أو الوحدة الا جتماعية ، فردا أو مؤسسة ، أو مجتمعا محليا .
فهي تهتم بالد راسة الو صفية السوسيولوجية المحصورة في بيئة مكانية معينة وحقبة تاريخية مقصودة ونجد حسب هذا المعنى قولا عند عدة علماء مختصين في علم الا جتماع و علم النفس من بينهم " كايز وفولد Case et Field " اللذا ن يريان هذه الرؤية حيث أ نهما

---

1 . محمد صلاح الد ين علام ، الاساليب الاحصائية الاستدلا لية البارامترية و اللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية و التربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1993 ، ط1 ، ص 15 .

2 . خير الله عصار ، محاضرات في منهجية البحث الا جتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1982 ، ص 42 .

وحسب رأ يهما تهدف هذه الدراسة المعمقة للخلفية لوحدة اجتماعية موجودة ، أي د راسة ووضعها الحالي وتفاعلا تها البيئية قد تكون هذه الوحدة الاجتماعية فردا واحدا للجماعة أي مؤسسة أو مجتمعا محليا" [1] .

4 . التقنيات المتبعة :

يعتمد صد ق النتائج المتوصل اليها على صد ق الوسائل المستعملة في جمع البيانات من جهة ومن جهة أخرى تعتمد على امانة الباحث في تفسيروتحليل هذه البيانات و بالتالي كان علينا ان نختار الوسائل البسيطة التي يسهل التعامل معها و تمكننا من تفريغ البيانات و تحويلها من ا لكم ا لى الكيف بامانة علمية، وضمن هذا الا طار استعملنا الوسائل التالية :

4 . 1 . الاستمارة: لمعرفة الا صلا ح ومحاوره وتاثير ذ لك على ا لمستوى الخا ص بتلا ميذ سنوات الا صلاح وفعالية ذ لك في اطار التقويم الجد يد ين كان علينا صياغة استمارة (استبيان) تتضمن أسئلة تتعلق بمحاورالاصلا ح في ا لمناهج والتقويم التربوي وطريقته وردود أفعال الذ ين لهم علا قة بذ لك كالا ساتذة والمستشارين وأثرها في الاخير على ا لكل ، حيث تضمنت عدة محاور توزعت على محورين اثنين :

- المحور الا ول يتعلق بالبيانات العامة حول الجنس ، السن ، التخصصات ،الا قد مية في ا لمهنة حيث تتيح لنا هذه المعلومات ا مكانية قياس اثر الخبرة على عملية التقويم وبالتالي على الا صلاح ككل وهو ما جاء ت مؤشراته مرتبطة بالفرضية الا ولى .
- المحور الثاني عبارة عن أسئلة حول التقويم ومدى تطبيق الطاقم التربوي لخطواته اللا زمة ليتبين الا ثر في النتائج التحصيلية للتلميذ ومدى ارتباطه بظروف اجراء هذا التقويم و الكفاءات التي يعبر التقويم عن اكتسابها ضمن المحور الجد يد .

هكذا جاء ت الا سئلة متنوعة منها ماهو معلق ومنها ماهو مفتوح ، تحتوي على عدةاحتمالا ت بحيث يترك للمبحوث عدة خيارات ولا تلزمه باي منها بالضرورة وذ لك لنتمكن من معرفة وقياس ا لعوامل التربوية واثرها على عمليةالا صلاح ككل وهذا مايتيح لنا قياس مؤشرات الفرضية الثانية والثالثة والتي يمكننا من خلا لها رفضها اوتقبلها وفي نهاية الامر فان الاستمارة هي " أداة د قيقة ومعيارية في نفس الوقت في نص الا سئلة وتنظيمها " [2] .

---

1 . خير الله عصار ، محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي ،مرجع سابق ، ص 45

2 . محمد الجوهري ، طرق البحث الا جتماعي ، دار الشروق جدة ، المملكة العربية السعودية ، 1980 ص . ص 37 – 38 .

قمنا بترتيب هذه الا سئلة متبعين الخطوات التالية التي يمر بها التقويم وتذ كر المعلومات التي نريدها منه بالتحد يد حيث تمكنناهذه الا ستمارة في الاخير بما احتوته من اسئلة مختلفة من الحكم على البيانات والمعطيات المستقاة من الميدان وبالتا لي تمكننا من ا لكشف عن أثر الاصلا ح التربوي على النتائج المد رسية والمستوى الدراسي ككل .

4 . 2 . المقابلة : " تعتمد المقابلة على الا تصال المباشروالحد يث الشخصي المتباد ل في جمع المعلومات " [1] .
فالا تصال المبا شر يترك الباحث ويتيح له فرصة تكييف الموقف للحصول على أكبر قد رمن المعلومات وأكثرها د قة ووضوحا وهي أيضا تمكنه من الاخذ والعطاء والا سترسا لمع المجيب وتوجيه المناقشة وفق ما يريد الباحث كما تتيح للباحث النفاذ الى أعما ق المشاعر والا راء والمواقف و المعتقدات ، لكن للمقابلة نقاط ضعف بحيث اعتمادها على الاتصال المباشر يجعلها آداة ذاتية أكثر من أن تكون مو ضوعية .

4 . 3 . الملا حظة :" تعتبرالملا حظة وسيلة جد هامة من وسا ئل جمع المعلومات لأ نها وسيلةأساسية لجمع البيانات في كثير من المناهج " [2] .
فهناك معلومات يمكن الحصول عليها عن طريق وسائل أخرى مثل الا ستبيان أوالمقابلة أو اختبارات و مقاييس أخرى ،وذلك عند ما يكون الا مر متعلقا بأشياء ماد ية تتضمن المقياس و العد ، ولكن هناك عمليات تتضمن د راسة الا نسان أثناء عمله وهنا تكمن الصعوبة و التعقد في الد راسة بوسائل أخرى غير الملا حظة .

ان الملا حظة كأسلوب للبحث يجب أن تكون مركزة بعناية ود قة ، ومو جية لغرض معين ومحد د ، وان تكون منظمة وتسجل بد قة وحرص شد يد ين ، وهي كأساليب البحث الاخرى تخضع للضوابط العلمية كالد قة و الصحة و الثقة والمو ضوعية ، وقد لجأ الباحث للمقابلة و الملا حظة بالمشاركة باعتبارهما أد وات ضرورية رآها هامة لجمع المعلومات لطبيعة موضوعه التربوي .

---

1 . أحمد بدر ، أصول البحث العلمي ومناهجه وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1978 ، ط 4 ، ص 15 .
2 . محمد الجوهري ، مرجع سابق ، ص 11 .

4 . 4 . الترميز : عملنا في هذه العملية ا لى تمثيل المعطيات باشارات و رموز رقمية لنتمكن من اختصار اجابة المبحوث في هذا الرقم او في هذا الرمز مما يسهل علينا عملية التفريغ على نفس الشكل وتمكننا من احصاء الرموز والقيم المتكررة حسب موريس انجرس " فهو الطريقة الا ولى لترتيب المعطيات الخام ، انه يسمح بمنح رمزاعادة مايكون رقما لمجموعة من المعطيات اولمعلومة تم الحصول عليها " [1] .

ان هذه العملية كانت حاسمة بالنسبة لنا في تحويل البيانات الكيفية (اجابات المبحوثين) الى بيانات كمية يمكن التعامل معها ببسا طة .

4 . 5 . التحليل الكمي : سمح لنا التحليل الكمي من تحويل تلك الرموز التي وضعناها لترميزالمعلومات في الجداول الى معطيات كمية والى ارقام تمكنا بفضلها من عقد المقارنات ا لمختلفة فيما بينها لنستنتج العلا قات المرتبطة بالمتغيرات والمؤشرات ، وفي هذا السياق يشير ريمون بود ون Raymond Boudon " الى أن التحقيقات الكمية بانها تلك التي تسمح بجمع المعلومات المتشابهة من عنصرلآخر ومن مجموع العناصر، فيما بعد هذه التشابهية * بين المعلومات بقيام الاحصاءات وبشكل أهم التحليل الكمي للمعطيات حيث يجب توجيه الملا حظة نحو مجموعة عنا صرهي بشكل معين مقا رنة " [2] .

وقد أتاح لنا التحليل الكمي امكانية استخراج ا لعلا قات الترابطية السببية عن طريق تحول بيانات الا ستمارة كتحقيق كيفي الى تحقيق كمي باستعمال الوسائل الا تية :

- المقاييس الا حصائية .

- الجداول المتقاطعة المركبة والجداول البسيطة .

- التنسيب .

و بالتالي حسب الملا حظات الميدانية ا لمستقاة عن مختلف وضعيات المبحوثين اتجاه هذا الا صلا ح في أشكال رقمية وجداول احصائية مختلفة التراكيب وتنسيبها سمح لنا بالوقوف على صيغ ثابتة .

---

1 . موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية ، تدريبات عملية تر : بوزيد صحراوي ، كمال بوشرف وسعيد سبعون دار القصبة ، الجزائر ، 2004 ، ط1 ، ص371 .

*** التشابهية : هي انطواء البيانات على التكرارات المتطابقة فيما بين المبحوثين اتجاه السؤال نفسه مما يسمح عن طريق المقارنة باستنتاج السبب أو مجموعة الاسباب الدافعة لذلك .**

2 . ريمون بودون ، مناهج علم الاجتماع ، تر : هالة شؤون الحاج – منشورات عويدات ، بيروت ، 1980 ، ط2 ، ص37

4 . 6 . التحليل الكيفي : تاتي هذه الخطوة بعد الا نتهاء من الخطوة السابقة والوصول ا لى مختلف البيانات الاحصائية المستخرجة بعد عملية تحويل المعلومات ا لمرمزة وقياسها وتصنيفها وجدولتها وتنسيبها، لم نكتفي عند هذه الحد ود،أي عند هذه الا رقام أوهذ ه الجداول بل ذهبنا ا لى ما تعنيه هذه الا رقام وماالذي يمكنها ان تقد مه لنا كنتائج وما يمكننا ان نستنتجه من علا قات وارتباطات سببية بين هذه النتائج وهذا ما حاولنا تقد يمه للوصول الى تفسير للحقائق التربوية الكامنة خلف هذه المعطيات عن طريق مايلي :

- التحليل الوصفي والمقارنة بين النتائج الا حصائية .

- التحليل السوسيولوجي للعلا قات الا حصائية .

- الا ستنتاج .

وبفضل ذ لك وصلنا الى تفسير مختلف الا رتباطات القائمة بين فئات الملا حظات التي تم رصدها حول القيم والمعطياتالكمية وبالتالي تفسيرهذه الصيغ القائمة بين هذه القيم وا لملا حظات التي تمت معالجتها في الا خير في استنتاج عام .

الفصل الخامس
عرض النتائج ومناقشتها

1 . عرض لشبكة الملاحظات :

التاريخ	المكان	محتوى الملاحظات
15 / 04 / 2006	جلسة تنسيقية مع أساتذة مسؤولي المواد ومسؤولي الا قسام للسنوات الاولى ثانوي (سنوات الا صلاح) بثانوية عبد الكريم فخار ، بالمدية .	- عدم إ عطاء أهمية لمحتوى المناشير الوزارية . - مناقشات هامشية لا علاقة لها بالاصلا ح التربوي . الحد يث عن التعب والا رهاق الذي سببه التقويم المستمر وكثرة التصحيحات . عد م التطرق للتقنية الجديدة في عملية التعلم " بيداغوجية الكفاءات " . التركيز على بيداغوجية الا هداف من خلا ل نموذج للمذكرة التربوية الكلا سيكية " بيد اغوجية الا هداف " . التعليق على الا يا م الدرا سية التي تجري مع مفتشي المواد بشكل سلبي . كثرة الشكاوي من عدم توفر التوثيق الا علامي و التربوي الخاص بالا صلاح التربوي . صعوبة التكيف مع البرا مج و المنا هج الجديدة من خلا ل محاوراتهم . نقص الوسا ئل البيداغوجية الحد يثة خا صة أ جهزة الا علام الآ لي و الا جهزة العاكسة . - ا نعدام خط الا نترنيت على مستوى المؤسسة التربويةوذلك من أجل البحث الا ستاذ يلقي د رسه بالطريقة القديمة وهو أ ساس العملية التعليمية . التلميذ المطلوب منه التلقي و الا ستيعاب و التراكمية و الا سترجاع يوم الا متحا ن . عدم إ يلا ءعنا ية بالجانب الا جتماعي و المهني للاستاذ في عملية الا صلا ح التربوي . الا كتفاء بالجانب ا لفني و التقني لا صلاح المنظومة التربوية فقط . - عدم إ شرا ك الا ساتذة في مشروع الا صلاح التربوي بإقتراحاتهم الميدا نية .

التاريخ	المكان	محتوى الملاحظات
2006 / 05 / 20	ثانوية فخار عبد الكريم بالمدية ، ملاحظات الباحث لكيفية إجراء وتنظيم إمتحانات الفصل الثالث 2005 / 2006 (الا متحانات المفتوحة) لا قسام السنة الا ولى ثانوي .	- مراجعة التلميذ في الساحة . - عد م إكترا ث التلميذ بالد رس قبل إجراء الا متحا ن . - المراجعة في القسم و الا ستاذ يشرح في الد رس . - ظهور علا مات القلق و الخوف و الا ضطراب النفسي قبل إجراء الا متحان . - إ كتظاظ الا قسام بالتلا ميذ حتى أ ن بعضهم يجلسون ثلا ثة في مكان واحد ، وأحيانا يبحثون عن الطاولات و الكراسي . - عدم الا نضباط داختل القسم أثناء إجراء الا متحا ن . - وجود الفوضى داخل الا قسام ا لمؤدية الى محاولات الغش . - تسامح الا ستاذ الحارس مع بعض الحالا ت المحاولة للغش دون تطبيق الا جراءات الادارية في هذا الشأ ن . - عدم تحكم الا دارة في الجانب التنظيمي لاجراء الا متحانات . - عدم التنسيق مابين الا ساتذة أثناء إجراء الا متحانات . - قلق الا ستا ذ أ ثناء شرحه للد رس ، وبعض التلا ميذ يراجعون المادة المقبلين على إجراء الا متحان فيها . - طرد الا ستا ذ لهؤلاء التلا ميذ خارج القسم . - تصرف الا دارة الصارم مع هذه الفئة وإستدعاء أ و ليائهم . - إستدعاء الباحث لهؤلاء التلاميذ لمعرفة ظروف إجراء الا متحا ن . - تصريح التلا ميذ بعدم وجود أوقات للمراجعة نظرا لكثافة البرامج وطول الحجم الساعي الا سبوعي .

التاريخ	المكان	محتوى الملاحظات
2006 / 07 / 10	جلسة تنسيقية تقييمية لنتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي دفعة 2005 / 2006 على مستوى ولاية المدية بمركز التوجيه المدرسي و المهني بالمدية .	- عدم توفر جهاز الاعلام الآلي بمكتب مستشار التوجيه ليواكب الاصلاح التربوي الجديد . - كثرة الاعمال المسندة للمستشار على مستوى المقاطعة التربوية . - تحول المستشار من أخصائي نفساني وتقني في التقويم الى إداري لملء الجداول الاحصائية والتعليق عليها . - عدم الاخذ بعين الاعتبار إقتراحات المستشارين من قبل مديرية التقويم والتوجيه والاتصال . - ملاحظات المستشارين حول إرتفاع النتائج بشكل تحفظي ونسبي لتدخل العوامل الذاتية في ذلك . - التعليق السلبي على نظام إجراء الامتحانات المفتوحة على مستوى المؤسسات التربوية . - التعليق على عدم إمتثال الاساتذة لتقنيات التقويم المستحدثة (التشخيصي ، التكويني التحصيلي) وإكتفاءهم بالتقويم التقليدي الرقمي الاحصائي . - تباين الاراء والملاحظات حول الاصلاح التربوي وفق القناعات الايديولوجية و الثقافية . - عدم إشراك مستشاري التوجيه بإقتراحاتهم الميدانية لمشروع الاصلاح التربوي . - الاصلاح التربوي فني تقني جزئي وليس شاملا . - عدم تطرق الاصلاح التربوي للجانب الاجتماعي و المهني لمستشاري التوجيه .

التاريخ	المكان	محتوى الملاحظات
2006 / 06 / 17	إنعقاد مجالس أقسام السنة الاولى ثانوي للفصل الثالث بثانوية فخار عبد الكريم بالمدية .	- متابعة الطريقة القديمة لاجراء مجالس الاقسام . - عدم الدراسة الجدية لنتائج التلاميذ . - الإكتفاء بنظام المكافآت و العقوبات . - السرعة في إجراء مجلس القسم بحيث لا يتعدى أحيانا بضعة دقائق . - عدم التطرق لسلبيات الامتحانات المفتوحة . - إدخال المشاكل الاجتماعية و المهنية أثناء إنعقاد مجالس الاقسام . - المناقشات الهامشية الجانبية . - الغياب المتكرر لبعض الاساتذة عن هذه المجالس . - الاكتفاء بالجانب الكمي الاحصائي للنتائج المدرسية . ملء السجلات و الجداول الاحصائية كعمل إداري بحت . - التركيز على سلوكات التلميذ المراهق دون التطرق للجوانب النفسية و التربوية له . - الشكاوي الكثيرة من عدم تعاون الاسرة (الاولياء) مع المدرسة . - شكاوي الاساتذة من عدم تعامل الادارة معهم في مسألة إنضباط التلاميذ .

التاريخ	المكان	محتوى الملاحظات
2006 / 07 / 02	جلسة تنسيقية تقييمية لمجلس التنسيق الاداري للنتائج السنوية لتلاميذ السنة الاولى ثانوي دفعة 2005 / 2006 على مستوى ثانوية فخار عبد الكريم بالمدية .	- التعليق و الارتياح من إرتفاع نتائج هذه الدفعة . - عدم التطرق الى أنواع التقويم (التشخيصي ، التكويني ، التحصيلي) . - عدم التطرق للعلاجات التربوية . - الاكتفاء بنقص الوسائل البيداغوجية الحديثة . - عدم جدوى الايام الدراسية التي ينشطها مفتشوالمواد . - عدم التطرق للاسباب الجوهرية لارتفاع نتائج هذه الدفعة . - الاكتفاء بملء السجلات و الجداول الاحصائية و إرسالها الى الوصاية . - كثرة الاعمال الادارية الروتينية وتراكمها . - تحول الاستاذ من التربوي الى الاداري .

1 . 1 . التعليق على شبكة الملا حظات :

حسب الفرضية الأ ولى القائلة : " إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي " .

إن الملا حظات التي رصدها الباحث بالمشاركة من خلا ل تواجده في مختلف المجالس التي تعقد على مستوى ثانوية ا لا قامة ومركز التوجيه المدرسي و المهني بالمدية سواء مع الا ساتذة أو الا دارة أو مستشاري التوجيه أو التلا ميذ ومنها خلص الى مايلي :

إن ارتفاع نتائج تلا ميذ دفعة 2005 / 2006 وتحسن مستوى المردود الدراسي يعود أساسا لا جراءات التقويم المستحد ثة لكثرتها وتعددها وتقارب أ زمنة إجراء الا متحانات والفروض و التقويم المستمر الا مر الذي يؤدي بالتلا ميذ للحصول على معدلا ت ذاتية منها نظام إجراء الا متحانات المفتوحة وما ينجر عنها من فتح المجال للتلميذ لمحاولات الغش بالا ضافة الى الحراسة الا حادية داخل القسم المكتظ

حسب الفرضية الثانية ا لقائلة : " لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرمباشرعلى نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي " .

إن الا جراءات الجديدة في عملية التقويم وإتخاذ نظام الا متحانات المفتوحة كاداة للرفع في هذه النتائج وهذا مالوحظ من المناقشات التي دارت في مختلف المجالس أو حتى جميع التلا ميذ الذين يدلون بصراحة عن سلبيات الا متحانات المفتوحة وخاصة منها النفسية رغم أنهم في الا خير هم الذين يستفيدون من إرتفاع النتائج وتحقيق المعدل المقبول في جميع المواد سواء أكانت مميزة أو ثانوية بالا ضافة الى كثرة المراقبة المستمرة وإدخال النظام العلا جي التربوي لا ستدراك بعض التلاميذ متوسطي المستوى و اللحاق بزملائهم الا خرين و بالتالي فإن الفوارق الفردية تزول تدريجيا و التي كانت مكرسة في نظام التقويم القديم .

حسب الفرضية الثالثة القائلة : " ا كتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد "

إن النتائج المرتفعة ليست دلا لة على أن تلا ميذ هذه الدفعة قد اكتسبوا كفاءات مهارية أو سلوكية تخولهم للتكيف مع محيطهم المدرسي و العائلي و الا جتماعي وتحظى الصعاب التي قد تعترضهم مستقبلا في حياتهم الدراسية و المهنية ، لكن من خلا ل ملا حظات فحوى جل المجالس التي شارك فيها الباحث كعضو ملاحظ أن أ غلبها يجنح الى الجانب الشكلي دون التطرق الى صميم الا صلاح التربوي ، وإحساس الفاعلين التربويين بتهميش الوصايا لهم بحيث لم يستشاروا في مشروع الا صلاح التربوي وبالتالي فإن مطالبهم الا جتماعية و المهنية حديث تلك المجالس ناقدين ومعلقين على تلك الا صلاحات يعتبرونها فنية تقنية وليست شاملة لكافة جوانب المنظومة التربوية بيداغوجيا وتربويا وإجتماعيا

وثقافيا ، التي حسب رأيهم لابد من تكوين المكونين سواء أساتذة اداريين ، مفتشين ، مستشارين ، وتوفير الوسائل البيداغوجية الكافية والضرورية مع توفير مستجدا ت التوثيق التربوي و الا علا مي للا صلاح التربوي وإثراء المكتبة بالدوريات والمجلات و الكتب التي تواكب أهدا ف الا صلاح التربوي .

تمهيد :

إن العلوم الا نسانية و الا جتماعية خصائص تجعل القيام بالبحوث الميدانية أمرا صعبا لطبيعة الموضوع المدروس ، إ ذ أن الباحث الا جتماعي لا بد له من إ ستعمال أدوات منهجية لتساعده على الاقتراب من الموضوعية العلمية ، وإنتهجنا في بحثنا هذا بالا عتما د على شبكة الملاحظة باعتبار الباحث يعمل في الميدان كمستشار التوجيه المدرسي و المهني ، وهذه الملاحظات الميدانية دعامة إ ضافية للتحقيق من صدق الفرضيات ، بالا ضافة الى المقابلات التي أجريت مع عينة مستشاري التوجيه المدرسي و المهني باعتبارهم مختصون في ميدان التقويم التربوي على مستوى المقا طعات التربوية .

مع إ ضافة استبيان خا ص بالا ساتذة المطبقون لاجراءات الا صلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي والذين يواجهون ذلك ميدانيا .

والهدف الا ساسي من الجانب التطبيقي الميدا ني الى إختبا ر صدق الفرضيات الثلاث أ و عدم صدقها ، بالاضافة الى التعرف على خصوصيات عينة البحث سواء كانوا أساتذة أو مستشاري التوجيه بغية عزل بعض المؤشرا ت التي ليست لها علا قة مباشرة بموضوع بحثنا " الا صلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي " بثانوية فخار عبد الكريم ومركز التوجيه المدرسي و المهني بالمدية .

بعدما وصفنا مجتمع البحث الذي مثلته عينة الا ساتذة (50 أ ستاذا 20 أستاذة و30 أستاذ) و (30 مستشارا للتوجيه المدرسي) منهم (17 أ نثى و 13 ذكور) و التطرق اليها من حيث الا ختيار المقصود (كدراسة حالة) إنطلا قا من المتغيرات المرا د دراستها ووصفها في هذا البحث السوسيو تربوي من خلا ل بعض الخصائص و المميزات التي قد يكون لها الا ثر المباشر على البحث ، أو لها صلات معينة بالظاهرة قيد الدراسة و البحث ثم تعرضنا الى تقاطع هذه المتغيرات من أجل اختبار العلاقات الا جتماعية باعتما د الجداول الا حصائية لتصنيفها وتبويبها وتنسيبها لا يجاد العلا قات المباشرة أو غير المباشرة مع فرضيات البحث ، بعد ذلك قمنا ببناء وتحليل جداول الفرضية الا ولى ثم ملخصها ، يليها بناء وتحليل جداول الفرضية الثانية وملخصها ، بعد ذلك بناء وتحليل جداول الفرضية الثالثة وملخصها ، ثم عمدنا الى الوصول الى النتائج الجزئية للفرضية الا ولى ، ثم النتائج الجزئية للفرضية الثانية ، بعدها النتائج الجزئية للفرضية الثالثة .

بعد هذا عرضنا المقابلا ت الثلا ثين الخا صة بمستشاري التوجيه ، مع توضيح البيانات الا ولية والتطرق الى الاسئلة المدرجة المتبوعة بالا جوبة ، ثم قمنا بالتحليل و التعليق على كل مقابلة حسب كل فرضية ، بعد ذلك خلصنا الى الاستنتاج العام لكل مقابلة وفي الا خير توصلنا الى النتائج الجزئية لكل المقابلات ، ومن ثم الى الا ستنتاج العام للدراسة وخاتمتها .

2 . بنـــاء وتحلـيـــل بيانات ا لجداول :

يهد ف الجـانب الميداني عمـوما الى اختـبار صد ق الفـرضيات او كـذ بها. وقـبـل التعرض لـذلك ينـبغي التعرف عـلى خصـوصـــيـات مـجـتـمع العيـنـة وافـرادهـا وهـذا لعــزل بعـض المتغيرات او المـؤشـرات التى لـيست لها عـلا قـة بـالبحـث من جهـة ومـن جهـة اخـرى ضبط المؤشرات والدلالا ت المقصـودة بالد راسـة، لـذا فانه فى هذا الجزء من البحث نتعـرض الـى وصف العينـة وخـصـائـصـها مثـل الفئـات العمـريـة للمبحـوثيـن وتخـصـصاتهم والـشهادات المتحـصـل عـليها والخـبـرة الـمهنـية المـتـمثلـة فـى الا قـد مـيـة .

1 . 2 . بـنـاء وتحـليـل جـداول الـبـيانـات العـامـة:

بعد ان تطرقـنا فى السابق الى وصف مجتمع البحث الذى مثلته العينة والتطرق اليهـا من حيث اختيارهـا انطـلا قـا من المتغـيرات ا لمراد د راستها ووصفها في هذا البحث، يأتي هذا الجزء الى وصف مجتمع العينة في حد ذاتها من خـلا ل بعض الخصائص التـي قد يكون لها أثر على البحث ومجـراه فيما سيـتـقـد م أ و تـكـون عـلى صـلا ت معيـنـة بـالظـاهـرة قـيـد الـبـحـــث و الـد راسـة بمعـنى أنه لا بد من التعرف عـلى خصائص العينة في حـد ذاتها قبـل التعـرض الى تـقـاطـعـها مـن أجـل اخـتـبـار العـلا قـات .

جد ول رقم (1) : توزيـع عـينـة الأساتذة حسب الجـنس و المادة المد رسة

الجنس / المادة	إنـــاث		ذكـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
اللغة العربية	03	%15	04	%13.33	07	% 14
ريـاضيـا ت	02	%10	03	%10	05	% 10
فيـزيـاء	03	%15	03	%10	06	% 12
علوم طبيعية	03	%15	04	%13.33	07	% 14
اجتمـاعيات	03	%15	04	%13.33	07	% 14
ت .ا سلا مية	01	%05	03	%10	04	% 08
فرنـسـيـة	02	%10	04	% 13.33	06	% 12
انجليـز يـة	02	%10	04	% 13.33	06	% 12
تكنولوجـيـا	00	%00	00	% 00	00	% 00
إعـلام آلـي	00	%00	00	% 00	00	% 00
ت . فـنـيـة	01	%05	01	% 03.33	02	% 04
المجمـــوع	20	%100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال هذا الجدول ، أنه من بين 50 مبحوثا و مبحوثة ، هناك أعلى نسبة تقدر ب 14 % تخص الأساتذة الذين يدرسون مواد اللغة العربية والاجتماعيات والعلوم الطبيعية، ويليها في المرتبة الثانية نجد الأساتذة الذين يدرسون العلوم الفيزيائية واللغتين الفرنسية والانجليزية بنسبة تقدر بـ 12 % ويليها في المرتبة الثالثة الأساتذة الذين يدرسون مادة الرياضيات بنسبة 10 % ثم في المرتبة الرابعة الأساتذة الذين يدرسون مادة التربية الاسلامية بنسة تقدر بـ 08 % أما في المرتبة الخامسة ياتي الأساتذة الذين يدرسون مادة التربية الفنية بنسبة 04 % وتنعدم النسبة الاحصائية لدى أساتذة التكنولوجيا والإعلام الآلي 00 % وبذلك يحتلون المرتبة الأخيرة .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى المبحوثات نجد أن اللاتي تدرسن اللغة العربية و الفيزياء و العلوم الطبيعية و الاجتماعيات تحتل المرتبة الاولى بنسبة 15 % ، ونفس المرتبة يحتلها المبحوثون الذكور بنسبة 13.33% في تدريسهم لمواد اللغة العربية والعلوم الطبيعية و الاجماعيات و اللغات الاجنبية (الفرنسية و الانجليزية) .

كما أننا نجد عند الإناث و احتلالهم للمرتبة الثانية في مواد الرياضيات الفرنسية والانجليزية بنسبة 10 % ، وهذا كذلك عند الذكور بنفس النسبة 10 % في مواد الرياضيات والفيزياء و التربية الاسلامية .

أما المرتبة الثالثة عند المبحوثات اللاتي تدرسن التربية الاسلامية والتربية الفنية بنسبة 05 % ، أما عند المبحوثين فهي بنسبة 03.33 % في التربية الفنية و في نفس المرتبة ، أما المرتبة الأخيرة فقد كانت معدومة إحصائيا 00 % في مادتي التكنولوجيا و الاعلام الآلي عند الإناث و الذكور على حد سواء .

و عليه نلاحظ أن هناك توازنا في توزيع المناصب و إسنادها للذكوروالإناث باستثناء مادة التربية الاسلامية التي يدرسها أغلبية الأساتذة من الذكور .

إن من غايات الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي مسايرته لمستجدات التطور العلمي و التكنولوجي ، لكن ما يلاحظ على عينة مجتمع بحثنا أن المواد الأدبية تمثل نسبة كبيرة تقدر بنسبة 60 % ، أما المواد العلمية فنسبتها تقدر بـ 36 % ، أما المواد التقنية والتكنولوجية فتنعدم 00 % ، فكيف يمكن لإصلاح تربوي أن يحقق أهدافه من خلال خطاباته

الرسمية وواقع الميدان التربوي ينبئ بمعطيات لا تتناسب و مضامين هذا الا صلا ح ، فتلا ميذ الجذعيين المشتركين (علوم وتكنولوجيا و الا داب) في مقررهما المنهاجي الرسمي مادة الا علا م الآلي وسيلة أساسية لتمكينهم من التحكم في نظام الحاسوب و شبكته العنكبوتية (الا نتر نيت) و اداة بيدا غوجية للتكيف مع الطريقة الجد يد ة في التعلم (بيدا غوجية الكفاءات) ا لتي تتطلب من المتعلم التحكم في تقنية التماثلية simulation .

ومن جهة ثانية فتلا ميذ السنة الا ولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجياید رسون مادة التكنولوجيا باختياراتها الهند سية : هند سة الطرائق ،هند سة كهربا ئية التي كانت تد رس سابقا في المتاقن التي ألغيت من الهيكلة الجد يد ة , أصبحت كل الثانويات عبارة عن ثانويات للتعليم العام و التكنولوجي ، فهذا الجانب المفقود من المؤطرين في المواد التكنولوجية والا علا م الآلي ، أد خلت عليه تعد يلا ت بحيث أسند ت الهند سات الى أساتذة العلوم الفيزيائية ، بينما أ سند الا علا م الآ لي لأي أستاذ له معلومات يفيد بها التلا ميذ د ون النظر الى اختصا صه .
إن المئات من خريجي الجامعات و المدارس العليا خاصة في المواد العلمية و التقنية والتكنولوجية يعانون من ظاهرة البطالة في حين نجد أن قطاع التربية في حاجة ماسة لهذه الاطارات لا متصاصها والا ستفادة من كفاء تها و بالتالي يمكن لهذه الفئة من الشباب أن تند مج في الحياة الا جتماعية وتساهم بقد راتها في تعليم الناشئة .

جد ول رقم (2) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس و السن

الجنس / السن	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
35 – 25	10	% 50	15	% 50	25	% 50
45 – 36	06	% 30	07	% 23.33	13	% 26
55 – 46	04	% 20	06	% 20	10	% 20
56 – فأكثر	00	% 00	02	% 06.67	02	% 04
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال هذا الجدول ، أنه من بين 50 مبحوثا و مبحوثة ، هناك أعلى نسبة وتقدر 50 % تخص الفئة العمرية المحصورة ما بين 25 – 35 سنة ويليها في المرتبة الثانية
الفئتة العمرية 36 – 45 سنة بنسبة 26 % و في المرتبة الثالثة نجد الفئة العمرية 46 – 55 سنة و هذا بنسبة 20 % ، وأخيرا الفئة العمرية 56 سنة فأكثربأدنى نسبة و تقدر بـ 4 % .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :
على مستوى المبحوثات ، نجد أن الفئة العمرية 25 – 35 تحتل المرتبة الأولى بنسبة 50 % ونفس المرتبة تحتلها نفس الفئة العمرية عند الذكور وهذا كذلك بنسبة 50 % ، كما نجد أن الفئة العمرية 36 – 45 سنة تحتل المرتبة الثانية عند كل من الاناث بنسبة 30 % وكذا الذكور بنسبة 23.33 % .
أما المرتبة الثالثة فقد عادت الى الفئة العمرية 46 – 55 سنة عند كل الاناث بنسبة 20%
و الذكور بنسبة 20 % ، و المرتبة الأخيرة فقد عادت الى الفئة العمرية 56 سنة فأكثر وهذا بالتساوي عند كل من الاناث و الذكور حيث قدرت عند الذكور ب 6.67 % بنما عند الاناث فقد كانت معدومة (00 %) .

وعليه نلاحظ أن هناك تشابها بين الجنسين على مستوى السن بالنسبة لعينة البحث وهذا يرجع أساسا لما لاحظناه من خلال معأيشتنا لهم أن هذه الثانوية تعتبر من أقدم الثانويات في الولاية وباعتبارها مركزية فوظف فيها عنصر الاناث و الذكور على حد سواء وبالتالي يمكن القول أن النظرة التقليدية لعمل المرأة قد بدأ يتلاشى تدريجيا بحكم عوامل التغيير الاجتماعي الذي تشهده الاسرة الجزائرية و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي أدت بالمرأة لاقتحام سوق العمل خاصة التعليم الذي يعتبر مؤشرا سوسيوثقافيا للبيئة الاجتماعية الجزائرية يتناسب ومنطلقات المنظومة القيمية و الفكرية .

جد ول رقم (3) : توزيع عينة الأساتذة حسب التخصص ومادة التد ريس

مادةالتدريس / التخصص	هند سة كهربائية		هند سةالطرائق		اعـــلا م آلـي		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فيزياء	02	% 100	01	% 50	00	% 00	03	% 37.5
علوم طبيعية	00	% 00	01	% 50	02	% 50	03	% 37.5
اجتماعيات	00	% 00	00	% 00	01	% 25	01	% 12.5
انجليزيـــة	00	% 00	00	% 00	01	% 25	01	% 12.5
المجموع	02	% 100	02	% 100	04	% 100	08	% 100

من خلا ل هذا الجد ول أن نسبة 37.5 % من أساتذ ة الفيز ياء و العلوم الطبيعية أسند لهم تد ريس مواد في غير تخصصهم واحتلوا بذ لك المرتبة الا ولى أما المرتبة الثانية فقد عا د ت الى أساتذة ما د تي الا جتماعيات و الا نجليزية بنسبة تقد ر 12.5 % ، وأسند ت لهم تد ريس ما دة الا علا م الآ لي .

تتوزع هذه النسب حسب التخصص كما يلي :

فنجد أن نسبة 100 % من أساتذ ة الفيزياء يدرسون الهند سة الكهربائية وبذ لك يحتلون المرتبة الاولى ، بينما عاد ت المرتبة الثانية لأ ساتذ ة العلوم الطبيعية الذ ين يد رسون هند سة ا لطرا ئق والا علا م الآ لي بنسبة 50 % ، وتأتي في المرتبة الثالثة أساتذ ة الا جتماعيات و الا نجليزية بنسبة 25 % لكل منهما .

وعليه يمكن أن نخلص الى أن هذ ه الترتيبات الا جرائية التي أقد مت عليها الجهات الوصية المعنية في اسناد المواد التكنولوجية و الا علا م آلى أساتذة في غير تخصصهم وهذا يتنافى وغايات الا صلا ح في مرحلة التعليم الثانوي ، حيث أكد ته احصاءات الجدول رقم 01 فنجد نسبة 60 % من الا ساتذ ة ملمحهم التخصصي أد بي و 36 % ملمحهم التخصصي علمي ، وتنعد م نسبة المواد التقنية والتكنولوجية و04 % ملمحهم التخصصي مواد تنشيطية (تربية فنية وبد نية) .

فمن خلال ملاحظتنا بالمعايشة ومقابلاتنا ومحاورتنا لهؤلاء الاساتذة ، فانهم يعانون صعوبات بيداغوجية ميدانية جمة إن على المستوى المعرفي العلمي أو على المستوى البيداغوجي.

فكيف لأستاذ الاجتماعيات الذي امتلك مبادئ أولية في المعلوماتية أن يقوم بتدريس مادة الاعلام الآلي نظريا وتطبيقيا لتلاميذ قادمين من مرحلة التعليم الاساسي (9 أساسي) الذين لم يدرسوا هذه المادة من قبل ، وأصبحت في السنة الاولى ثانوي مادة أساسية لكلا الجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا و آداب) وخاصة في منهجية التدريس ببيداغوجية الكفاءات التي تتطلب من التلميذ أن يكون كفءا في الطريقة التماثلية SIMULATION .

ومن جهة ثانية فإن مادة الاعلام الآلي أدخلت في عملية التوجيه من خلال الاجراءات الجديدة في التوجيه الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي للجذع المشترك للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا وما يتفرع عنه من شعب أربع هي :

- شعبة رياضيات
- شعبة تقني رياضي
- شعبة علوم تجريبية
- شعبة تسيير و إقتصاد

بالاضافة الى عدم تمكن هؤلاء الأساتذة من المادة العلمية لأنهم غير مختصين في ذلك ، واجهتهم عقبة أخرى وهي التدريس بالكفاءات ، فالأغلبية منهم مازالوا يدرسون بالطريقة القديمة (بيداغوجية الأهداف) حجتهم في ذلك عدم التكوين قبل الشروع في أي اصلاح تربوي ، ورغم الأيام الدراسية التي يقوم بها مفشوا المواد إلا أنها حسب ما يصرح به الأساتذة من خلال الاجتماعات التنسيقية التي تعقد معهم أنها غير كافية وتتطلب تكوينا علميا وبيداغوجيا كافيا حتى يستطيع الأستاذ أن يتكيف تدريجيا مع هذه المنهجية الجديدة .

جد ول رقم (4) : توزيع عينة الأ سا تذة حسب المادة المد رسة والشهادة المتحصل عليها

الشهادة / المادة	بكالوريا		الليسانس		د راسات عليا		مهند س د ولة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لغة عربية	00	% 00	07	% 15.55	00	% 00	00	% 00	07	% 14
رياضيات	00	% 00	05	% 11.11	00	% 00	00	% 00	05	% 10
فيزياء	00	% 00	04	% 8.88	02	% 100	00	% 00	06	% 12
ع طبيعية	00	% 00	06	% 13.33	00	% 00	01	% 100	07	% 14
اجتماعيات	00	% 00	07	% 15.55	00	% 00	00	% 00	07	% 14
ت اسلامية	00	% 00	04	% 8.88	00	% 00	00	% 00	04	% 8
فرنسية	00	% 00	06	% 13.33	00	% 00	00	% 00	06	% 12
انجليزية	00	% 00	06	% 13.33	00	% 00	00	% 00	06	% 12
ت فنية	02	% 100	00	% 00	00	% 00	00	% 00	02	% 04
المجموع	02	% 100	45	% 100	02	% 100	01	% 100	50	% 100

من خلا ل الجد ول التالي نلا حظ أن من بين 50 مبحوثا ومبحوثة ، هناك أعلى نسبة تقد ر ب 14 % لأساتذة يدرسون اللغة العربية و العلوم الطبيعية و الا جتماعيات وهؤلا ء يحتلون المرتبة الاولى ، ثم تليها في المرتتبة الثانية أساتذة اللذ ين يد رسون الفيزياء و اللغات الاجنبية (فرنسية وانجليزية) وهذا بنسبة 12 % أما المرتبة الثالثة فعاد ت الى اساتذ ة الرياضيات بنسبة 10 % ، ثم تليها في المرتبة الرابعة أساتذة التربية الا سلا مية بنسبة 8 % أما المرتبة الاخيرة فكانت من نصيب أساتذ ة التربية الفنية بنسبة 04 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الشهادة المتحصل عليها، فنجد المرتبة الا ولى كانت لأساتذ ة الفيزياء بنسبة تقد ر 100 % حاصلين على شهادة الد راسات العليا ، وكذ لك نجد هذه النسبة لدى أساتذة العلوم الطبيعية الحا صلين على شهادة مهند س دولة بالا ضافة الى نسبة 100 % عند أساتذ ة التربية الفنية و الحاصلين على شهادة البكالوريا .

أما المرتبة الثانية فعاد ت الى أساتذ ة اللغة العربية و الا جتماعيات بنسبة 15.55 % ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة ا ساتذة العلوم الطبيعية ، الفرنسية ، الا نجليزية بنسبة تقد ر 13.33 % ، أما المرتبة الرابعة فكانت من نصيب أساتذة الرياضيات بنسبة 11.11 % ثم تليها في المرتبة الاخيرة فئة أساتذة الفيزياء و التربية الا سلا مية بنسبة 08.88 % .وعليه نلاحظ عينة مجتمع بحثنا نسبتها المئوية تقد ر ب 90 % من حاملي شهادة الليسانس ، 04 % منهم من حاملي شهاد ة الدراسات العليا ، 02 % منهم من حاملي شهاد ة د ولة ، و04 % منهم من حاملي شهاد ة البكالوريا.

ومنهم نخلص الى أن خريجي المد ارس العليا للأ ساتذة بفرعيها الأ د بي و العلمي هم ا لفئة الغالبة في مرحلة التعليم الثانوي ولهم امتيازات في عملية التوظيف عن بقية خريجي الجامعات والمد ارس العليا ، بينما نجد فئة حاملي شهادة الد راسات العليا و المتخرجون من الجامعات وخاصة في المواد التقنية و التكنولوجية كانوا يوظفون سابقا في المتاقن ، أما ثانويات التعليم العام فناد را ما نجد هذه الفئة إلا استثناءا وينطبق ذ لك على فئة المهند سين الذين يتوا جدون على مستوى الثانويات .

أما المتحصلون على شهادة البكالوريا فغالبا ما يكونوا أساتذة تعليم متوسط منتد بون لتد ريس المواد الفنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي ، وأغلبيتهم على مشارف سن التقاعد ، حيث التحقت هذه الفئة بالعليم الثانوي في فترة كان ينعد م فيها المتحصلون على شهاد ة ا لليسانس في التربية الفنية و التربية البد نية .

ومن ثم نخلص الى أن عينة البحث تتشابه الى حد كبير من حيث المستوى العلمي و نقصد الشهادات الجامعية المتحصل عليها .

جدول رقم (5) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس والأقدمية

الجنس / الاقدمية	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
1- 5	05	% 25	04	% 13.33	09	% 18
6- 10	02	% 10	05	% 16.66	07	% 14
11- 15	08	% 40	09	% 30	17	% 34
16- 20	04	% 20	07	% 23.33	11	% 22
21- 25	01	% 05	03	% 10	04	% 08
26 فأكثر	00	% 00	02	% 6.66	02	% 04
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن من بين 50 مبحوثا و مبحوثة هناك أعلى نسبة تقدر ب34 % تخص من أقدميتهم تتراوح مابين 11- 15 سنة وبذلك يحلون المرتبة الاولى ، ويليها في المرتبة الثانية ممن تتراوح أقدميهم ما بين 16- 20 سنة بنسبة تقدر ب 22 % ، ثم تأتي في المرتبةالثالثة الفئة ممن أقدميتهم تتراوح مابين5 سنوات بنسبة تقدر ب 18 % ، يليها في المرتبة الرابعة الفئة ممن أقدميتهم تتراوح مابين 6- 10 سنوات بنسبة 14 % ، أما المرتبة الخامسة فكانت من نصيب الفئة ممن أقدميتهم مابين 21- 25 سنة بنسبة 8 % أما في المرتبة الاخيرة فعادت الى فئة ممن أقدميتهم تتراوح من 26 سنة فأكثر بنسبتة 4 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الجنس كالتالي :

على مستوى الاناث نجد أن الفئة ممن أقدميتهن تتراوح مابين 11- 15 سنة وتحتل المرتبة الأولى بنسبة 40 % ، ونفس المرتبة تحتلها عند الذكور بنسبة 30% ، كما نجد الفئة ممن أقدميتهن تتراوح مابين 1- 5 سنوات تحتل المرتبة الثانية بنسبة 25 %ونفس المرتبة عند الذكور بنسبة 13.33 % ، ثم تليها الفئة ممن أقدميتهن مابين 16- 20 سنة وتحتل المرتبة الثالثة بنسبة 20 % ونفس المرتبة عند الذكور ولكن بنسبة 23.33 % ، أما المرتبة الرابعة فكانت من نصيب الفئة ممن أقدميتهن تتراوح مابين 6- 10 سنوات بنسبة تقدر بـ 10 %

ونفس المرتبة تحتلها فئة الذ كوربنسبة 16.66 % ، ثم تليها الفئة ممن أقد ميتهن تتراوح ما بين 21- 25 سنة وتحتل المرتبة الخامسة بنسبة 5 % وهذا كذ لك عند الذ كور بنسبة 10 % امالمرتبةالا خيرة فتنعد م عند الا ناث 00 % ممن أقد ميتهن أكثر من 26 سنة بينما عند الذكورتمثل نسبة 6.66 % .

وعليه نلا حظ أن هناك تشابه الى حد كبير بين الجنسين على مستوى المسار المهني (الاقدمية) لعينة البحث باستثناء انعد امها لدى الا ناث في الفئة الا خيرة من 26 سنة فأكثر وتمثل 6.66 % عند الذ كور وهذا له دلا لة احصائية ، بحيث هذه الفئة على وشك احالتها على التقاعد .

ومن خلا ل ملا حظتنا بالمعايشة ، فأن الا ساتذة باختلا ف أقد ميتهم سواءا كانت حد يثة أو قد يمة ، فهذا المؤشر لا يد ل اطلا قا على أن من كانت له خبرة في مساره المهني متكيفا مع هذه الا صلا حات التربوية الجد يدة في مرحلة التعليم الثانوي .

فكليهما قد يما وحد يثا يعانون من صعوبات كثيرة للتأقلم مع هذه المنهجية الجد يدة بالرغم من الأيا م الد راسية وا لملتقيات التكوينية السريعة التي تنشط من طرف مفتشي المواد الذ ين بدورهم يحاولون تقد يم توجيهات تربوية علها تساعد الأستاذ أ ن يتكيف تد ريجيا مع هذه الطريقة الجد يدة والتي حسب رأي الأ ساتذ ة لا بد لها من توفر شروط موضوعية لتطبيقها كتحد يد الفوج التربوي ب 20 تلميذا بد لا من 40 تلميذا في الوقت الراهن مع توفر الوسائل البيداغوجية الحديثة كأجهزة الحاسوب ونظام الا نترنيت و المخابر الحد يثة فهل هذه الشروط متوفرة على مستوى هذه الثانوية ؟

بالرغم من مركزية هذه الثانوية فإن هذه الشروط غير متوفرة بالصيغة التي يريد ها الأ ستاذ المد رس ، بل هناك مخبر للا علا م الآ لي و أجهزة حاسوب قد يمة وأغلبها معطل بالا ضافة الى عد م ا ستفادة التلا ميذ من خط الا نترنيت والذي يساعد التلميذ على عملية البحث و الا ستكشاف فهو مستغل من طرف الأ ساتذة و ادارة المؤسسة فقط .

جد ول رقم (6) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس واللغة ا لمتحكم فيها

الجنس / اللغة	إنـــاث		ذكـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
فرنسية	02	% 10	04	% 13.33	06	% 12
انجليزية	02	% 10	05	% 16.66	07	% 14
غيرمتحكم فيها	16	% 80	21	% 70	37	% 74
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلا حظ من خلا ل الجدول أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة هناك أعلى نسبة وتقد ر بـ 74 % وتخص الفئة غير المتحكمة في أي لغة أجنبية ، ويليها في المرتبة الثانية فئة المتحكمة في اللغة الانجليزية بنسبة تقد ر بـ 14 % ، وفي المرتبة الثالثة فئة المتحكمين في اللغة الفرنسية بنسبة تقد ر بـ 12 % .

تتوزع هذ ه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى الإ ناث نجد أن الفئة غير المتحكمة في ا للغات الأ جنبية وتقد ر بنسبة 80 % وتحتل ا لمرتبة الأ ولى ونفس المرتبة تحتلها عند الذ كور بنسبة تقد ر بـ 70 % ثم تليها في المرتبة الثانية فئة غير المتحكمة في اللغة الفر نسية والا نجليزية بنسبة تقدر بـ 10% و نفس المرتبة عند الذ كور لكن بنسبة 16.66% ، أما الفئة الأ خيرة غيرمتحكمة في اللغة الفرنسية فتقد ربـ 10% وعند الذ كور بـ 13.33% و عليه نلا حظ أن هناك تشابه الى حد كبير بين الجنسين في عد م التحكم في اللغات الأ جنبية .

فكيف لأ ستاذ غير متحكم في ا للغات الأ جنبية أن يساير أ هد اف الا صلا ح التر بوي في مرحلة التعليم الثانوي ؟ و الذي يد عو في غاياته الى ضرورة التحكم في اللغات الأ جنبية لكل من المؤ طر و التلميذ على حد سواء حتى يمكن لهما أ ن يتحكما في لغة الحاسوب والأنترنيت ، وخاصة في المواد العلمية والتكنولوجية التي يستعمل فيها التر ميز العلمي العالمي الموحد ليتكيف الأ ستاذ والتلميذ مع متغيرات مجالا ت البحث العلمي والتكنولوجي السائدة في العالم .

ان هذه النسبة ا لكبيرة من هؤلا ء الأسا تذة غير المتحكمين في اللغات الأ جنبية وخاصة اللغة الانجليزية ، من خريجي المد رسة الجزائرية بعد الا ستقلا ل ، فمن خلال مقابلا تنا و محاورتنا إياهم فإنهم معربون ومن خريجي المدا رس ا لعليا للأ ساتذة بفرعيها الأ د بي والعلمي و التي تد رس المواد العلمية باللغة العربية و ا للغات الأ جنبية في مناهجها التد ريسية عبارة عن مواد ثانوية أو عبارة عن مصطلحات أجنبية فقط فحسب ما لا حظناه على مستوى الميدان ، فإن جل الأ ساتذة محتاجون الى رسكلة سواء في تخصصهم العلمي أو في ميدان الإ علا م ا لآ لي و اللغات الأ جنبية هذا إذا إستثنينا في ذ لك أساتذة الفرنسية والإنجليزية من التكوين في ميدان اللغات الأ جنبية .

إن أي ا صلاح تربوي لا بد له من ميدان مهيئ ليخد م أهد افه ومراميه وخا صة المواد البشرية الكفءة والوسائل البيداغوجية و التربوية الحد يثة وتو فرها بشكل يغطي كل احتياجات أستاذ وتلميذ سنة الا صلا ح الأ ولى في مرحلة التعليم الثانوي .

ان من مخرجات التعليم المتوسط و الثانوي هو مشروع التعليم المهني الذي يد خل في إطارإصلا ح المنظومة التربوية الشامل .

فالتعليم المهني المستحد ث على مستوى معاهد التكوين المهني الجهوية للمناطق الأربع للوطن تقوم بتكوين طلبة لمدة 06 سنوات في التخصصات التقنية التي من شروطها التحكم في اللغات الأ جنبية لأن مادة التد ريس بهما ، فهل يستطيع خريج المر حلة الثانوية والمتوسطة من مسايرة هذا الا صلاح التربوي و في طريقه عقبات عد م التمكن من اللغات الأجنبية .

بالا ضافة الى أن بيداغوجية الكفاءات تتطلب من الأ ستاذ و التلميذ البحث والاستكشاف في شبكة الانترنيت لتوظيف تلك المعلومات الحد يثة ضمن النشاطات التربوية المقررة في المناهج الد راسية فعقبة اللغات و خاصة الا نجليزية تقف حجرة عثرة أ مام التلميذ و الا ستاذ لتحقيق ما يتطلع كل منهما في حياته الد راسية و ا لمهنية وطموحاته المستقبلية .

ان نسبة 74% من الكفاءات البشرية التي لا تحسن اللغات الأ جنبية ، كيف لها أ ن تتكيف مع هذه البرامج والمناهج الجد يدة ؟

من خلال ملاحظاتنا المعاشة لواقع الاستاذ ميدانيا و مقابلاتنا له ومحاورتنا اياه فان تناقض ظاهرة ما بين الجانب النظري للمناهج الاصلاحية و الميدان .

2 . 2 . بناء وتحليل جداول الفرضيات :

2 . 1 . بناء و تحليل جداول الفرضية الاولى :

نص الفرضية الأولى : " إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي " .

كان نظام الانتقال من التاسعة الى الاولى ثانوي يتم عبر الحصول على معدل القبول المساوي لـ 20 / 10 دون إعطاء الاهمية للنجاح في شهادة التعليم الأساسي التي كان معاملها (2) ، بعد إدخال الاصلاحات الجديدة الى نظام التقويم التربوي من بينها كيفية الانتقال الى الاولى ثانوي بمجرد الحصول شهادة التعليم الاساسي دون أي اعتبار الى معدل القبول ونتائج السنة التاسعة أساسي حيث أصبح المعيار الحقيقي للانتقال هو الشهادة التي أصبح معاملها (3) و هذه الطريقة أدت الى انتقال النخبة الجيدة التي تحصلت على الشهادة بالاستحقاق التربوي للمرحلة الثانوية .

لاحظنا أن أغلبية المنتقلين كانت بالشهادة مما أدى الى تشكيلة أفواج تحتوي على النخبة ولايخلومنها القلة القليلة التي انتقلت بالانقاذ ، ولذلك حاولنا أخذ هذه المعالم (المؤشرات) نحاول من خلالها قياس بعضها في الميدان لمعرفة مدى امكانية تطبيقها ميدانيا أولا ومدى انعكاسها على العملية التربوية للتلميذ ومساره الدراسي وينذرج الجدول التالي في هذاالسياق:

جدول رقم (7) : توزيع عينة الأساتذة حسب الأقدمية وموقفهم من تأثير المراقبة المستمرة على النتائج المدرسية .

الأقدمية / الموقف	1- 5		6- 10		11- 15		16- 20		21- 25		26 فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يؤثر	05	55.55 %	04	57.14 %	10	58.82 %	07	63.63 %	03	75 %	02	100 %	31	62 %
لا يؤثر	04	44.44 %	03	42.85 %	07	41.17 %	04	36.36 %	01	25 %	00	00 %	19	38 %
المجموع	09	100 %	07	100 %	17	100 %	11	100 %	04	100 %	02	100 %	50	100 %

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه من بين 50 مبحوثا و مبحوثة أن هناك أعلى نسبة وتقدر بـ 31% من المراقبة المستمرة (فروض – استجوابات – أعمال منزلية) تؤثر ايجابا على نتائج التلميذ المدرسية .
ويليها في المرتبة الثانية الفئة التي لا ترى أي تأثير لهذه المراقبة المستمرة على النتائج المدرسية للتلميذ بنسبة تقدر بـ 19% .

وتتوزع هذه النسب حسب الأقدمية و المسار المهني لفئة الاساتذة و الاستاذات كالتالي : فعلى مستوى ممن أقدميتهم من 26 سنة فأكثر يرون بان المراقبة المستمرة تأثيرا ايجابيا على النتائج المدرسية بنسبة تقدر 100% ونفس المرتبة تحتلها هذه الفئة بحيث تنعدم 00% ممن يرون عدم تأثيرالمراقبة المستمرة على النتائج المدرسية ، يليها في المرتبة الثانية فئة ممن أقدميتهم تتراوح ما بين 21- 25 سنة بنسبة تقدر ب 75% من الذين يرون تأثيرا المراقبة المستمرة على النتائج ونفس المرتبة تحتلها هذه الفئة التي ترى عكس الفئة

الأولى بنسبة 25% ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة ممن أقد ميتهم تتراوح مابين
16- 20 سنة و التي ترى تأثيرا لمراقبة المستمرة على الرفع من النتائج المد رسية بـ 63.63% ونفس المرتبة تحتلها هذه الفئة التي ترى عكس الفئة الأولى بنسبة تقد ربـ 36.36% يليها في المرتبة الرابعة الفئة ممن أقد ميتهم تتراوح ما بين 11- 15 سنة والذين يرون تأثير المراقبة المستمرة على النتائج المد رسية بنسبة58.82% ونفس المرتبة تحتلها هذه الفئة التي ترى عكس ذ لك بنسبة 41.17% ثم تأتي في المرتبة ا لخامسة الفئة ممن أقد ميتهم تتراوح مابين 06- 10 سنوات بنسبة تقد ر ب57.14% وترى ايجابية المراقبة ا لمستمرة على النتائج المد رسية ونفس المرتبة تحتلها هذه الفئة ولكن بجانب السلبي بنسبة 42.85% ، أما المرتبة الا خيرة فقد عاد ت الى الفئة ممن أقدميتهم تتراوح ما بين 1- 5 سنوات ويرون ايجابية المراقبة المستمررة على النتائج المد رسية
و نفس المرتبة تحتلها هذه الفئة ولكن نظرتها سلبية للمراقبة المستمرة وتأثيرها على النتائج المد رسية بنسبة تقد ر ب 44.44% .

وعليه نخلص الى أن كل المسا ر المهني (الأ قد مية) أكبر كلما كانت نسبة من يرون التأثير الا يجابي للمراقبة المستمرة على النتائج المد رسية للتلا ميذ أكبر كذ لك بحيث نجد ها تنتقل هذه النسبة تصاعد يا من 55.55% الى نسبة 100% .
وهذه التجربة المهنية الممارسة ميدا نيا لا حظت هذه الا جر اءات الجد يدة في عملية تقييم أ عمال التلا ميذ و تا ثيرها الا يجابي على نتائج التلا ميذ
المد رسية فكثرة المراقبة المستمرة (فروض محروسة ، فروض منزلية ، استجوابات مشاركة داخل القسم ، بحوث) وتقارب الفترات الزمنية لا جرائها تؤد ي بالتلا ميذ الى الحصول على معد لا ت مقبولة تؤهلهم للا نتقال الى مختلف الشعب السنة الثانية ثانوي ،وان أخفق التلميذ في المرحلة الا ولى التقيمية فانه يستد رك ذ لك من خلا ل العلا جات التربوية المقررة في البرامج الد راسية (كالد عم و الا ستد راك) من أجل التحا ق فئة التلا ميذ المتوسطين خاصة بزملا ئهم ذووا المستوى المقبول وهكذا بهذه الطريقة التقويمية يتم القضاء على الفوارق الفرد ية ما بين التلا ميذ ، وهذه الفوارق التي كانت طاغية على نظا م التقويم التربوي القد يم وما انتجته من ظواهر تربوية كالإ عادة والتسرب المد رسي اللذين أد يا ا لى بروز ظواهر اجتماعية كاد ت أن تفكك الأ سرة وانسجام المجتمع .

جد ول رقم (8) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب الشهادة وموقفهم من تطبيق الفحص التشخيصي .

الشهادة / الموقف	بكالوريا		الليسانس		د راسات عليا		مهند س دولة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	01	% 50	35	% 77.77	00	% 00	00	% 00	36	%72
لا	01	% 50	10	% 22.22	02	% 100	01	% 100	14	%28
المجموع	02	% 100	45	% 100	02	% 100	01	% 100	50	%100

نلا حظ من خلا ل الجد ول التالي أنه من بين 50 مبحوثا و مبحوثة هناك أعلى نسبة من الا ساتذة طبقوا الفحص التشخيصي بنسبة تقد ر ب72 % وبمرتبة أولى ، تليها في المرتبة الثانية الذ ين لم يطبقوا الفحص التشخيصي بنسبة تقد ر ب 28 % .

تتوزع هذه النسب حسب الشهادات كما يلي :

على مستوى المطبقون للفحص التشخيصي نجد أعلى نسبة تقد ر ب77.77% وبمرتبة أولى من حاملي شهادة الليسانس ، تليها في المرتبة الثانية حاملي شهادة البكالوريا بنسبة 50% وفي المرتبة الأ خيرة تأتي فئة الحاصلين على شهادة الد را سات العليا وشهادة مهند س دولة بنسبة منعد مة 00% .

أما على مستوى الذ ين لم يطبقوا الفحص التشخيصي ، فإن المرتبة الا ولى عاد ت الى المتحصلين على شهادة الد راسات العليا وشهادة مهند س د ولة بنسبة تقد ر بـ 100% تليها في المرتبة الثانية المتحصلين على شهادة البكالوريا بنسبة تقد ر بـ 50% ، وفي المرتبة الثالثة تأتي فئة حاملي شهادة ليسانس بنسبة تقد ربـ 22.22% .

وعليه نلاحظ تشابها وحيدا على مستوى عينة البحث ممثلة في فئة الحاصلين على شهادة البكالوريا من حيث موقفهم في تطبيق الفحص التشخيصي ، أما المستوى الجامعي الآخر فهو متباين من حيث الموقف تجاه هذا الفحص .

ان نسبة 77.77% من ذوي شهادة الليسانس هم الذين طبقوا الفحص التشخيصي القبلي لمعرفة قدرات ومكتسبات التلاميذ القادمين من مرحلة التعليم الاساسي ، وهؤلاء المدرسون من خريجي المدارس العليا للاساتذة بفرعيها الأدبي و العلمي فمؤهلهم المتخصص في ميدان التعليم يجعلهم يمتثلون لهذه الاجراءات الجدية امابقيةالفئات الحاصلين على الشهادات الأخرى فإنهم لم يطبقوا ذلك لاعتبارات ذاتية حسب تصريحاتهم عدم كفاية الوقت المخصص لهذا الفحص التشخيصي وأخرى موضوعية لأنهم غير مختصين في ميدان التعليم بمرحلة التعليم الثانوي .

جدول رقم (9) : توزيع عينة الأساتذة حسب الشهادة ومبرراتهم عن عدم تطبيق الفحص التشخيصي .

الشهادة / المبرر	بكالوريا		ليسانس		دراسات عليا		مهندس دولة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لم اسمع به من قبل	01	% 100	03	% 30	00	% 00	00	% 00	04	28.57 %
الوقت غير مناسب	00	% 00	04	% 40	01	% 50	01	% 100	06	42.85 %
لا يفيد في شيئ	00	% 00	02	% 20	01	% 50	00	% 00	03	21.42 %
أسباب أخرى	00	% 00	01	% 10	00	% 00	00	% 00	01	07.14 %
المجموع	01	% 100	10	% 100	02	% 100	01	% 100	14	%100

من خلال هذا جدول رقم (09) نلاحظ من بين المبحوثين 14 الذين لم يطبقوا الفحص التشخيصي القبلي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي وهذا وفق المعطيات الاحصائية المبينة في الجدول رقم (08) .
فهذه الفئة الرافضة لتطبيق اجراءات جدية جاء بها الاصلاح التربوي المستحدث لتطبيقها ميدانيا ومبرراتها متباينة فنجد أن أعلى نسبة تقدر بـ42.85% من المبحوثين ترى أن الوقت غير مناسب لتطبيق هذا الاجراء لذلك تحتل المرتبة الأولى ، يليها في المرتبة الثانية الفئة التي ترى أنها لم تسمع بهذا الفحص من قبل بنسبة تقدر بـ 28.57% ، وتأتي في المرتبة الثالثة الفئة التي ترى أن هذا الفحص لا يفيد في أي شيئ بنسبة تقدر بـ21.42% ، أما المرتبة الأخيرة فقد عادت الى أسباب أخرى متعددة تقدر بنسبة 07.14% .

وتتوزع هذه النسب حسب الشهادة المتحصل عليها كما يلي :
على مستوى حاملي شهادة البكالوريا بنسبة عالية تقدر بـ100% الذين يرون بأنهم لم يسمعوا به من قبل وبذلك يحتلون المرتبة الاولى ، وتأتي في المرتبة الثانية المتحصلون على الليسانس بنسبة تقدر بـ30% ثم تلي في المرتبة الأخيرة ذوي الشهادات الجامعية الأخرى بنسبة منعدمة 00% ، أما على مستوى الحاصلين على شهادة مهندس دولة والذين يرون أن الوقت غير مناسب لتطبيقه بنسبة 100% وبذلك يحتلون المرتبة الأولى ، ثم تليها في المرتبة الثانية ذوي شهادة الدراسات العليا بنسبة تقدر بـ 50% ، تليها في المرتبة الثالثة فئة الحاصيلين على شهادة الليسانس بنسبة 40% وفي المرتبة الأخيرة تاتي فئة ذوي شهادة البكالوريا بنسبة منعدمة 00 % .
أما الفئة التي ترى أنه لا يفيد في أي شيئ تأتي في المرتبة الأولى الحاصلون على شهادات الدراسات العليا بنسبة تقدر بـ50% ثم تأتي في المرتبة الثانية الحاصلون على شهادة الليسانس بنسبة 20% ، وفي المرتبة الأخيرة تأتي فئة الحاصلين على البكالوريا وشهادة مهندس دولة بنسبة منعدمة 00% .
أما الفئة التي ترى في عدم تطبيقها لهذا الاجراء لأسباب ذاتية متعددة ، فإن الحاصلين على شهادة ليسانس يحتلون المرتبة الأولى بنسبة 10% و في المرتبة الأخيرة كانت من نصيب ذوي الشهادات الأخرى بنسبة منعدمة 00% .

وعليه نخلص الى أن الا علا م المد ر سي لم يقم بد وره في أوسا ط الا ساتذ ة لا علا مهم بمسجد ات اصلاحات المنظومة التربوية و التكوينية ، وهناك فئة من الا ساتذ ة را فضة بنسبة 28% حسب الجد ول رقم (08) فهل لهذا الرفض قناعات شخصية أم أيد يولو جية ؟

فهذا الرفض هو نوع من الا حتجاج الا جتماعي الخفي ، وإن كان ظاهره رفض اجراء تربوي ملزم الا ستاذ بتطبيقه في بد أية كل سنة د راسية لا ختبار قد رات و مكتسبات التلا ميذ المنتقلين من مرحلة الطورالا ساسي (السنة التاسعة أساسي) الى مرحلة التعليم الثانوي (الجذعين المشركين علوم وتكنولو جيا و آداب) ، فإنه يحمل في طياته عمل احتجاجي غير مباشر يعكس واقعه الا جتماعي المضطرب خاصة في السنوات الا خيرة التي انتشرت فيها الاضرابات من طرف أساتذة التعليم الثانوي مطالبين من الوزارة الوصية بتحسين أوضاعهم الاجتماعية والا قتصاد ية ورد الا عتبار لوظيفة الا ستاذ ومكانته الا جتماعية ودوره في تنشئة الاجيال .

جد ول رقم (10) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب السن و موقفهم من نجاعة التقويم التربوي .

السن / الموقف	25- 30		31- 35		36- 40		41- 45		46- فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ناجع	04	%44.44	07	%43.75	02	%15.38	04	%40	00	%00	17	%34
غير ناجع	05	%55.55	09	%56.25	11	%84.61	06	%60	02	%100	33	%66
المجموع	09	%100	16	%100	13	%100	10	%100	02	%100	50	%100

نلا حظ من خلا ل هذا الجد ول أنه من بين 50 مبحوثا و مبحوثة هنا ك أعلى نسبة تقدر بـ 66% تخص الفئة التي ترى بأن هذا التقويم الجد يد ولا يؤدي بالتلميذ الى اكتساب كفاءة معينة ، وانما هو اجراء مكثف لحصول التلميذ على معد ل مقبول يسمح له بالانتقال الى القسم الا على وتقد ر بنسبة 66% يليها في المرتبة الثانية فئة الا ساتذة الذ ين يرون عكس زملا ءهم السابقين بنسبة تقد رب 34% .

وتتوزع هذه النسب حسب السن كالتالي :

على مستوى ممن يرون أن التقويم التربوي الجد يد غير ناجع بأعلى نسبة وتقد ربـ 100% وتخص الفئة العمرية ا لمحصورة 46 سنة فأكثر بذ لك تحتل المرتبة الا ولى ، تليها في المرتبة الثانية الفئة العمرية المحصورة بين 36- 40 بنسبة تقد ر84.61% ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة العمرية المحصورة مابين 41- 45 بنسبة تقد ر ب 60% تليها في المرتبة الرابعة الفئة العمرية المحصورة مابين 31- 35 بنسبة تقد ر56.25% ، أما في المرتبة الاخيرة نجد الفئة العمرية ا لمحصورة بين 25- 30 سنة و تقدر بنسبة 55.55% .

أما على مستوى الذ ين يرون أن التقويم التربوي الجد يد ناجع نجد أعلى نسبة وتقد ربـ 44.44% لدى الفئة المحصورة ما بين 25- 30 سنة ، تأتي في المرتبة الثانية الفئة العمرية المحصورة بين 31- 35 سنة بنسبة تقد ر 43.75% يليها في المرتبة الثالثة الفئة العمرية المحصورة ما بين 41- 45 سنة بنسبة تقد رب 40% ، اما المرتبة الرابعة فكانت من نصيب الفئة العمرية المحصورة مابين 36- 40 سنة بنسبة تقد رب 15.38% ، وتأتي في المرتبة الاخيرة الفئةالعمرية ا لمحصورة ما بين 46 سنة فأكثر بنسبة منعد مة 00% .

وعليه نخلص ان هناك تبأين في المواقف بين الا ساتذة حول نجاعة التقويم التربوي الجد يد ، ان 66% من عينة الا ساتذ ة باختلا ف أعمارهم لهم موقف سلبي تجاه هذا الا صلا ح التربوي المطبق .

فمن خلا ل ملا حظاتنا المعاشة و مقابلا تنا للا ساتذة و محاورتنا أياهم ، فان مبرر موقفهم هذا يرجع أساسا لكثرة اجراءات التقويم الجد يد وتقارب الفترات الزمنية لا جراءه ، فا صبح الا ستاذ منهمكا في عملية تصحيح أعمال التلا ميذ في كل وقت و حين وهو ملزم بتقد يم نتائج التقويم لا دارة المؤ سسة التي تشرف وتتابع د فعة سنة الا صلا ح وبالتالي تحول الا ستا ذ من الا داء التربوي المبدع الى العمل الا داري الروتيني ، فالتقويم الحالي يساعد التلا ميذ للحصول على معد لا ت كمية رقمية د ون أن يحققوا أي كفاءات معينة تجعلهم يتكيفون مع واقعهم الا جتماعي و الا قتصادي و العلمي ، فحسب الخطاب الرسمي التربوي ومن خلا ل المناشير الوزارية التي قننت الا صلا ح وجعلته في شكل أوامر إلزامية تطبق من طرف الجماعة التربوية ونقصد بها الطاقم التربوي للمؤسسة ، ويكون الا شراف على ذ لك من طرف الا دارة وهيئة التفتيش التي تتولى المراقبة على المستوى الميداني ان استحداث هذا الا صلا ح الجد يد نتيجة وجود أزمة أو خلل في النظام التربوي القد يم ، غاياته

الرئيسية هو تحسين المستوى العلمي الكفائي لخريجي مرحلة التعليم الثانوي وتحضيرهم تحضيرا مناسبا للد راسات الجامعية ا لعليا .

لكن ا لمطبقون لهذا التقويم ميدانيا يرون عكس الخطاب الرسمي ، فهم يرونه أنه متعبا للا ستاذ ويكون على حساب إتمام البرنامج السنوي المكثف بالا ضافة الى أن اجراءاته الجديدة لم تراعي الجوانب النفسية للتلميذ ، فاصبح هذا الا خيرفي جو نفسي مضطرب همه الحصول على العلا مة بأي طريقة .

ان مؤ شر السلبية و الرفض الموضح احصائيا في الجد ول لعملية التقويم التربوي سلوك يبرره تبأين للمصالح الشخصية وما يصحب ذ لك في معظم الحالا ت من مشاعر الكره الذي يتمظهر من خلا ل الاضرابات المستمرة والا حتجاجات المتوا صلة لأساتذة التعليم الثانوي للمطالبة بتحسين أوضاعهم الاجتماعية و المهنية ، لتتد خل الادارة التربوية بواسطة الضبط الا جتماعي ، فينشأ الصراع بين الطرفين ، وقد استعا ر بولز و جيتز (BOWLWSETGENTIS) نظرية الصراع و التغير الا جتماعي لتحليل النظم التربوية و التعليمية التي" ترى أن العلا قات الا جتماعية لعمليات الا نتاج الاقتصادي في النظام الرأسمالي هي التي تفرز التقسيم الهرمي للسكان في مجال ا لعمل وتتخذ من النظم التعليمية أداة ووسيلة فاعلة لإ عاد ة انتاج نظام الطبقة الرأسمالية المسيطرة " [1] .

1 . محمد عا طف غيث ، المشاكل الا جتماعية و السلوك و الا نحراف ، دار المعرفة الجامعية ، الا سكندرية ، مصر 1982 ، ص 27 .

جدول رقم (11) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس و موقفهم من نجاعة التقويم التربوي .

الجنس / الموقف	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
عدم استعداد التلميذ	08	%40	06	% 20	14	% 28
المراجعة المستمرة	07	% 35	10	% 33.33	17	% 34
عدم تكيف التلميذ مع الامتحان	03	% 15	05	% 16.66	08	% 16
ثقة التلميذ بنفسه	02	% 10	09	% 30	11	% 22
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة هناك أعلى نسبة وتقدر بـ 34 % تخص فئة الاساتذة الذين يرون أن التقويم الجديد له يجابياته المتمثلة في المراجعة المستمرة التي يتعود عليها التلاميذ وبذلك يحتلون المرتبة الاولى ، ويليها في المرتبة الثانية فئة الاساتذة التي ترى تأثير العامل النفسي للتقويم على التلميذ ، بحيث ينعدم استعداده النفسي لتحضيرالامتحانات بنسبة تقدر بـ 28 % ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة الاساتذة التي ترى أن اجراءات التقويم المستحدثة تجعل التلميذ واثقا من نفسه بنسبة تقدر بـ 22 % وفي المرتبة الاخيرة تعود الى فئة الاساتذة التي ترى بان من سلبيات هذا التقويم عدم تكيف التلميذ مع نظام الامتحانات بنسبة تقدر16% .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى الاناث نجد أن نسبة 40 % التي ترى عدم استعداد التلميذ لهذه الاجراءات الجديدة وبذلك تحتل المرتبة الاولى ، ونفس المرتبة عند الذكور بنسبة تقدر بـ 20 % تليهافي المرتبة الثانية الاستاذات اللائي يرين أن تلك الاجراءات التقويمية تهيئ التلميذ للمراجعة الدائمة بنسبة تقدر بـ35 %، ونفس المرتبة عند الاساتذة بـ 33.33 % ، ثم تليها في المرتبة الثالثة فئة اللاتي يرين عدم تكيف التلميذ مع الامتحانات الجديدة بنسبة تقدر بـ 15 % ونفس المرتبة عند الاساتذة بنسبة 16.66 % ، أما المرتبة الاخيرة فتعود الى اللواتي يرين بان وفق هذه الاجراءات يصبح التلميذ واثقا من نفسه بنسبة تقدر ب 10 % ونفس المرتبة عند فئة الذين يرون نفس الموقف السابق بنسبة تقدر بـ 30 % .

وعليه يمكن ان نخلص الى أن أراء ومواقف الاساتذة والاستاذات متبأينة من حيث حكمهم على نجاعة التقويم التربوي .

ان نسبة 28 % من المبحوثين التي ترى أن تلاميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 والقادمين من السنة التاسعة أساسي غيرمهيئين لاجراءات التقويم التربوي الجديدة التي أنشئت خصيصا لسنوات الاصلاح في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة متوسط) ، فهؤلاء التلاميذ لم يمسهم الاصلاح في السنة التاسعة أساسي وبالتالي تعود التلميذ على اجراءات نظام التقويم التربوي القديم .

وايجابيات هذا التقويم لوحظت من خلال مقابلاتنا الفردية والجماعية التي تجرى مع التلاميذ على مستوى ثانوية الاقامة للمتابعة النفسية و التربوية التي يقوم بها الباحث باعتباره مكلفا بتقييم نتائج هذه الدفعة ومتابعة سنوات الاصلاح .

ان المراجعة الدائمة للتلاميذ للدروس المقررة تجعلهم في حالة انسجام مع تسلسل الدروس و فهمها و بالتالي يستطيعون تذليل كل الصعوبات التربوية التي تصاد فهم أثناء الامتحانات ، وهذا عكس نظام التقويم التربوي السابق الذي لا يحضر التلميذ بشكل جيد لمواجهة الاختبارات إلا عند اقتراب موعد إجراءها .

ان الانسجام بين التلميذ والنشاطات التربوية المقررة وفق البرامج و المناهج الجديدة وملازمة التلميذ للمراجعة المتواصلة تؤدي به الى الوثوق بنفسه وفي قدراته واامكانياته المعرفية التي تسمح له بالحصول على علامات مقبولة تؤهله للانتقال الى السنةالثانية ثانوي بمختلف شعبها .

جدول رقم (12) : توزيع عينة الأساتذة حسب الاقدمية وموقفهم من الزمن المخصص للتقويم .

الأقدمية / الموقف	1- 5		6- 10		11- 15		16- 20		21- 25		26- فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ملائم	07	77.77 %	00	00 %	01	5.88 %	01	9.09 %	01	25 %	00	00 %	10	20 %
غيرملائم	02	22.22 %	07	100 %	16	94.11 %	10	90.90 %	03	75 %	02	100 %	40	80 %
المجموع	09	100 %	07	100 %	17	100 %	11	100 %	04	100 %	02	100 %	50	100 %

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أعلى نسبة وتقدر بـ 80 % التي ترى أن الزمن للتقويم غير ملائم وبذلك تحتل المرتبة الاولى ، ثم تليها في المرتبة الثانية فئة ممن يرون أنه ملائم بنسبة تقدر بـ 20 % .

تتوزع هذه النسب حسب الاقدمية كمايلي :

على مستوى الذين يرون أنه غير ملائم نجد المرتبة الاولى من نصيب الفئة المحصورة ما بين 26 فأكثر بنسبة تقدر بـ 100 % و الفئة الثانية المحصورة مابين 6 - 10 سنوات بنفس النسبة 100 % ، تليها في المرتبة الثانية الفئةالمحصورة مابين 11- 15 سنة بنسبة 94.11 % ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 16- 20 سنة بنسبة 90.90 % ، تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة مابين 21- 25 بنسبة 75 % ، أما المرتبة الاخيرة فعادت الى الفئة المحصورة مابين 1- 5 سنوات بنسبة 22.22 % .

أما على مستوى فئة الذين يرون ملائمة الزمن المخصص للتقويم نجد المرتبة الاولى

محصورة في الفئة مابين 1- 5 سنوات بنسبة 77.77 % ، ثم تأتي في المرتبة الثانية الفئة المحصورة مابين 21- 25 سنة بنسبة تقد ربـ 25 % ، تلليها في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة بين 16- 20 سنة وتقد ر نسبتها ب9.09 % تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة بين 11- 15 سنة بنسبة 5.88 % وفي المرتبة الا خيرة نجد الفئتين المحصورتين مابين 6- 10 سنوات و26 فأكثربنسبة منعد مة 00 % .

ومنه نلا حظ عد م تشابه من حيث مواقف الا ساتذة باختلا ف مسارهم المهني ، وإن نسبة 80 % من الأ راء التي تقول أن الوقت المخصص للتقويم غير ملا ئم ، ويدعم هذا الرأي ملا حظات الباحث المعاشة ميدانيا حيث أن كثرة الفترات الزمنية و تقاربها في المراقبة المستمرة جعلت هؤلاء الا ساتذة يبد ون مواقف سلبية تجاه الجانب التنظيمي لهذه الا جراءات وتأثيرها على إتمام البرامج الد راسية المقررة .

جدول رقم (13) : توزيع الا ساتذة حسب المادة المدرسة ورأيهم في الزمن ا لمخصص للتقويم .

المادة / الرأي		كثرة الفروض	تقارب الزمن المخصص للتقويم	كثافة البرامج	إكتظاظ الأقسام	المجموع
رياضيات	ك	01	01	02	01	05
	%	%20	%20	%40	%20	%100
فيزياء	ك	03	00	00	03	06
	%	%50	%00	%00	%50	%100
علوم طبيعية	ك	03	02	02	00	07
	%	42.85	28.57	28.57	00	100
أدب عربي	ك	01	03	02	01	07
	%	%14.28	%42.85	%28.57	%14.28	%100
إجتماعيات	ك	02	02	02	01	07
	%	28.57	28.57	28.57	14.28	100
فرنسية	ك	01	02	02	01	06
	%	%16.66	%33.33	%33.33	%16.66	%100
انجليزية	ك	02	02	01	01	06
	%	%33.33	%33.33	%16.66	%16.66	%100
تربية إسلامية	ك	02	01	01	00	04
	%	%50	%25	%25	%00	%100
تربية فنية	ك	01	01	00	00	02
	%	%50	%50	%00	%00	%100
المجموع	ك	16	14	12	08	50
	%	%32	%28	%24	%16	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة هناك أعلى نسبة وتقدر ب32 % وبذلك تحتل المرتبة الاولى بحيث ترى هذه الفئة كثرة الوقت المخصص للتقويم (كثرة الفروض) ، يليها في المرتبة الثانية فئة الذين يرون أن هناك تقاربا بين الفترات الزمنية للتقويم بنسبة 28 % ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة الذين يرون أن كثافة البرامج الجديدة تحول دون تخصيص وقتا أكبر للتقويم بنسبة 24 % ، وفي المرتبة الاخيرة تعود الى فئة الذين يرون اكتظاظ الاقسام .

تتوزع هذه النسب حسب المادة المدرسة كما يلي :

فعلى مستوى الفئة التي ترى بأن كثرة الوقت المخصص للتقويم نجد هذا الموقف سائدا عند أساتذة الفيزياء و التربية الاسلامية و التربية الفنية بنسبة 50 % و بذلك يحتلون المرتبة الاولى ثم تليها في المرتبة الثانية فئة أساتذة العلوم الطبيعية بنسبة 42.85 % وتأتي في المرتبة الثالثة فئة أساتذة اللغة الانجليزية بنسبة 33.33 % ، يليها في المرتبة الرابعة فئة أساتذة الاجتماعيات

بنسبة 28.57 % بعدها تأتي في المرتبة الخامسة فئة أساتذة الرياضيات بنسبة 20 % ، تليها في المرتبة السادسة فئة أساتذة اللغة الفرنسية بنسبة 16.66 % ، وتأتي في المرتبة الأخيرة فئة أساتذة الأدب العربي بنسبة 14.28 % .

أما الفئةالتي ترى أن هناك تقاربا بين الفترات الزمنية لاجراء التقويم ، نجد في المرتبة الاولى فئة أساتذة التربية الفنية بنسبة 50 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة أساتذة الأدب العربي بنسبة 42.85 % ، ثم بعد ذلك تأتي في المرتبة الثالثة فئة أساتذة اللغات الاجنبية (فرنسية وانجليزية) بنسبة 33.33 % ، تليها في المرتبة الرابعة فئة أساتذة العلوم الطبيعية و الاجتماعيات بنسبة 28.57 % ، ثم في المرتبة الخامسة فئة أساتذة التربية الاسلامية بنسبة 25 % تليها في المرتبة السادسة فئة أساتذة الرياضيات بنسبة 20 % ، وتعود المرتبة الاخيرة لأساتذة الفيزياء بنسبة منعدمة 00 % .

أما فئة الأساتذة الذين يرون بأن كثافة برامج سنة الاصلاح في الجذعين المشتركين (علو موتكنولوجيا وآداب) يحول دون الإكثار من فترات المراقبة المستمرة وتحتل المرتبة الاولى فئة أساتذة الرياضيات بنسبة 40 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة أساتذة اللغة الفرنسية بنسبة 33.33 % ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة أساتذة الأدب العربي و الاجتماعيات و العلوم

الطبيعية بنسبة 28.57 % ، تليها في المرتبة الرابعة فئة أساتذة التربية الا سلا مية بنسبة 25 % ، ثم في المرتبة الخامسة أ ساتذ ة اللغة الا نجليزية ينسبة 16.66 % ، وفي المرتبة الاخيرة فئة أساتذة الفيزياء بنسبة منعد مة 00 % .

أما فئة الأ سا تذة الذ ين يرون أ ن إ كتظاظ الا قسام لا يسمح باجراء فترات زمنية متقاربة للتقويم التربوي وتحتل المرتبة الا ولى فئة أساتذة الفيزياء بنسبة تقد ر ب 50 % تليها في المرتبة الثانية فئة أ ساتذة الرياضيات بنسبة 20 % ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة أ ساتذة الفرنسية والانجليزية بنسبة 16.66 % ، تليها في المرتبة الرابعة فئة أ ساتذة الأدب العربي والاجتماعيات بنسبة 14.28 % ، وتأتي في المرتبة الأ خيرة فئة أ ساتذة العلوم الطبيعية و التربية الاسلاميةو التربية الفنية بنسبة منعد مة 00 % .

وعليه نلا حظ تباينا في المواقف تجاه الوقت المخصص للتقويم التربوي بين الا ساتذة باختلا ف المواد التي يد رسونها وحتى في نفس الماد ة الواحد ة .
إن كثرة الفروض أو ما ا صطلح على تسميته من طرف الخطاب الرسمي بالمراقبة المستمرة التي أد ت الى كثرة الفروض و الواجبات وتقارب اجراءها ، فمثلا في الفصل الثالث وهو أقصر الفصول الد راسية ، وبعد الد خول مباشرة من عطلة الربيع يشرع في الفرض ا لمحروس الا ول
بالا ضافة الى أعمال منزلية كثيفة مطالب بها التلميذ كالبحوث وحل التطبيقات ، ثم بعد فترة قصيرة جدا يبرمج الفرض الثاني المحروس بما تمثله هذه الفترة من كثافة الأ عمال و الواجبات على التلا ميذ تليها بعد فترة قصيرة أخرى برمجة إ ختبارات الفصل الثالث .

ومن خلا ل ملا حظاتنا المعا شة ضمن الفريق الا داري و التربوي الذي يعقد جلسات لاجتماعات تنسيقية و تقييمية لمدى تطبيق البرامج السنوية لسنوات الا صلا ح التربوي فحسب أساتذة مادة الرياضيات و العلوم الفيزيائية فإن هذه النشا طات المقررة لا يمكن إ تما مها في ظل كثرة الفترات الزمنية للتقويم و خاصة للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا .

ان اكتظاظ أقسام الجذع ا لمشترك علوم وتكنولوجيا ، آ داب والتي يفوق في بعض الا حيان 40 تلميذا في القسم الواحد مما يصعب مهمة الا ستا ذ لتقييم موضوعي وعلمي لعمل ا لتلميذ وبالتالي ان كثرة الفروض وإ كتظاظ الاقسام يؤ دي يان بالا ستاذ الى انتهاج الذ اتية في عملية

التقويم ، ففي هذه الوضعية يضحى التقويم عبارة عن أرقام كمية وليس علا جا تربويا معززا الايجابيات في العملية التربوية وموجدا للحلول الناجعة للسلبيات المعترضة في الميد ان وهذا د ئما حسب الخطاب الرسمي ، إلا أن واقع تطبيق التقويم التربوي ميدانيا ومن خلا ل ملا حظات الباحث فهو عبارة عن فترات زمنية مكثفة لتقييم أعمال التلاميذ تؤ دي في نهاية المطاف الى تصنيف التلا ميذ الى فئات حسب المعد ل المتحصلين عليه فقط د ون مراعاة الجوانب ا لسلبية التي تظهر من جراء تطبيق هذه المناهج الجد يدة .

فهذا التطبيق الشكلي لا جراءات التقويم التربوي الجد يدة التي أثرت سلبا على المجهود الشخصي للأ ستاذ المسند اليه مجموعة من الا قسام يتجاوز عد د تلا ميذ تها وهي من ا لمعيقا ت الجوهرية التي جعلت من الا ستا ذ المقوم يسلك الذ اتية في تقويمه لأعمال التلا ميذ وتطبيق غايات التقويم التربوي القد يم المرتكز أساسا على عملية التنقيط وتصنيف التلاميذ إ حصائيا .

جدول رقم (14) : توزيع الا ساتذة حسب التخصص وموقفهم من التكيف مع المناهج ا لجد يدة .

المادة	الرأي	نعم	لا	المجمـــوع
رياضيات	ك	02	03	05
	%	% 40	% 60	% 100
فيزياء	ك	01	05	06
	%	%16.66	%83.33	%100
علوم طبيعية	ك	01	06	07
	%	%14.28	%85.71	%100
أدب عربي	ك	03	04	07
	%	%42.85	%57.14	%100
إجتماعيات	ك	02	05	07
	%	%28.57	%71.42	%100
فرنسية	ك	01	05	06
	%	%16.66	%83.33	%100
انجليزية	ك	01	05	06
	%	%16.66	%83.33	%100
تربية إسلامية	ك	01	03	04
	%	%25	%75	%100
تربية فنية	ك	02	00	02
	%	%100	%00	%100
المجموع	ك	14	36	50
	%	%28	%72	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أعلى نسبة وتقدر ب 72 % من فئة الاساتذة الذين لم يتكيفوا مع المناهج الجديدة المستحدثة في عملية الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي وبذلك يحتلون المرتبة الاولى ، تليها فئة الاساتذة الذين تكيفوا مع المناهج الجديدة بنسبة 28 % .

تتوزع هذه النسب حسب التخصص كما يلي :

على مستوى الفئة التي لم تتكيف مع المناهج الجديدة نجد أساتذة العلوم الطبيعية في المرتبةالاولى بنسبة 85.71 % ، تليها فئة أساتذة الفرنسية و الانجليزية والفيزياء في الرتبة الثانية بنسبة 83.33 % ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة أساتذة التربية الاسلامية بنسبة 75 % ، تليها في المربتة الرابعة فئة أساتذة الاجتماعيات بنسبة 71.42 % ، بعد ذلك تأتي في المرتبة الخامسةأساتذة الرياضيات بنسبة 60 % وفي المرتبة السادسة أساتذة الأدب العربي بنسبة 57.14 % وتأتي في المرتبة الاخيرة فئة اساتذة التربية الفنية بنسبة

منعدمة 00 % .

أما فئة الاساتذة الذين تكيفوا مع المناهج الجديدة حسب تخصصهم العلمي فنجد أن المرتبةالاولى تحتلها فئة أساتذة التربية الفنية بنسبة تقدر بـ100 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة أساتذة الرياضيات بنسبة 40 % ، تاتي في المرتبة الثالثة فئة أساتذة الادب العربي بنسبة 42.85 % ، تليها في المرتبة الرابعة فئة أساتذة الاجتماعيات بنسبة 28.57 % ثم بعد ذلك في المرتبة الخامسة فئة أساتذة الفرنسية و الانجليزية و الفيزياء بنسبة 16.66 % ، أما المرتبة الاخيرة فعادت الى فئة أساتذة العلوم الطبيعية بنسبة 14.28 % .

وعليه نخلص الى أن هناك تباينا لمواقف الاساتذة وهذا باختلاف تخصصهم العلمي في التكيف مع هذه المناهج الجديدة ، فكيف لأساتذة لم يتكيفوا بنسبة 72 % أن يوصلوا التلاميذ الى اكتساب كفاءات معينة مسطرة في هذه المناهج ؟ .

إن الملاحظ لمعطيات الجدول رقم (14) يجد أن أساتذةالتربية الفنيةالذين تكيفوا بصفة مطلقة مع المناهج الجديدة ، فهل هذه المادة لم يشمل مناهجها هذا التغيير ؟

أم بقيت محافظة على نشاطاتها الماضية ؟ أم أن هذه الدروس سهلة وفي استطاعة

أستاذ هذه المادة أن يتكيف بصفة تلقائية د ون اللجوء الى الوسائل الحد يثة في ميد ا ن التعلم وفق بيدا غوجية الكفاءات .

فلماذ ا لم تتكيف النسبة الغالبة من الأ ساتذ ة مع هذه المناهج الجد يدة ؟ إن الملا حظ للميدان التربوي على مستوى الثانويات يجد ان فئة الا ساتذة مازالوا يد رسون بالطريقة ا لقد يمة (بيدا غوجية الا هدا ف) لعد م تمكنهم وتكوينهم في الطريقة الجد يدة (بيدا غوجية الكفاءات) ، بحيث لم يتلقوا أي تكوين في هذا الشأن بأستثناء بعض الند وات التربوية ا لنادر ة التي ينشطها مفتشوا المواد لتقديم توجيهات بيداغوجية و تربوية خا صة بهذه المنهجية وبالمعلومات المعرفية الحد يثة لكنها لا تفي بالغرض المطلوب .

فمن خلا ل ملا حظاتنا المعاشة مع أساتذة الثانوية التي يعمل بها الباحث هناك فئة أ ساتذة الفيزياء والعلوم الطبيعية و حسب تصريحتهم لنا من خلا ل المقابلا ت التي أجريت لهم فإ نهم يعانون من عقبتين أولهما عد م تحكمهم في الطريقة التعليمية الحد يثة ، وثانيهما ورود معلومات علمية حد يثة لم يد رسها الأ ستاذ من خلا ل مساره الجامعي بالاضافةالى عد م توفر الو سائل التربوية الحد يثة كأجهزةالحاسوب ونظام الانترنيت على مستوى المؤسسة التربوية .

جدول رقم (15) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس وكيف يرون مستوى التلاميذ

الجنس / رؤيتهم	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نخبوي	02	%10	04	%13.33	06	%12
جيد	01	%05	02	%6.66	03	%06
متوسط	03	%15	01	%3.33	04	%08
مقبول	12	%60	17	%56.66	29	%58
غير مقبول	02	%10	06	%20	08	%16
المجموع	20	%100	30	%100	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أعلى نسبة تقدر ب 58 % وتحتل هذه الفئة المرتبة الاولى والتي ترى أن مستوى تلاميذ دفعة الاصلاح 2006/2005 و القادمين من السنة التاسعة أساسي مقبولا ، تليها في المرتبةالثانية ممن يرون أنه مستوى غير مقبول بنسبة 16 % ، ثم تاتي في المرتبة الثالثة الفئة التي ترى أن مستوى التلاميذ نخبوي بنسبة تقدر ب12 % تليها في المرتبة الرابعة فئة الذين يرون أنه مستوى متوسط ، وفي المرتبة الأخيرة تأتي فئة الأساتذة الذين يرون أنه مستوى جيد بنسبة تقدر ب6 % .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى الا ناث ممن يرين أن هذا المستوى مقبول بنسبة 60 % ويحتلن بذ لك المرتبة الأ ولى وكذا عند الذ كور بنسبة 56.66 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة ممن يرين أن المستوى متوسط بنسبة 15 % ونفس الرتبة عند الذ كور بنسبة 3.33 % ، بعد ذ لك تأتي في المرتبة الثالثة فئة ممن يرين أن المستوى غير مقبول بنسبة 10 % وكذا نفس المرتبة عند الذ كور بنسبة 20 % ، تليها في المرتبةالرابعة فئة ممن يرين أن المستوى نخبوي بنسبة 10 % وكذا عند الذ كور بنسبة 13.33 % ، وتأ تي في المرتبة الا خيرة فئة ممن يرين أن المستوى جيد بنسبة 5 % وكذا عند الذ كور بنسبة 6.66 % .

وعليه نلا حظ بأن أغلبية الا ساتذة باختلا ف جنسهم يكادأن يكون موقفهم متطابقا من مستوى تلا ميذ د فعة 2006/2005 . فهذا المستوى المقبول قد ساهمت فيه الا جراءات الجديدة في عملية القبول من التاسعة أ سا سي ا لى السنة الا ولى ثانوي ، فالتلا ميذ الحاصلين على شهادة التعليم الا ساسي مقبولون أوتوماتيكيا في السنة الا و لى ثانوي ، أما الذ ين لم يتحصلوا على الشهادة فإنهم يخضعون الى قاعدةالا نقاذ التربوي وهي كما يلي :

معل القبول = معد ل السنة 9 أساسي + (معد ل شهادة التعليم الا ساسي * 3)

04

ويتم توجيهم وفق مقاييس و اجراءات التوجيه الجد يدة ضمن مجموعات التوجيه التالية :

أ - المجموعة الخاصة بالجذع المشترك علوم وتكنولوجيا .

ب- المجموعة الخا صة بالجذع المشترك آ داب .

ولكل من الجذعين شروطا تتمثل في مايلي :

- بالنسبة للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا تتطلب من التلميذ أن يكون ملمحه علمي ومقبولا في مواد الرياضيات و العلوم الطبيعية و التربية التكنولوجية .

- بالنسبة للجذع المشترك آ داب تتطلب من التلميذ أن يكون ملمحه أ د بي و مقبولا في موا د ا للغة العربية والفرنسية و الا نجليزية و الا جتماعيات .

جد ول رقم (16) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب اللغة وموقفهم من تأثير التقو يم على النتائج المد رسية .

اللغة / الموقف	الفرنسية		الا نجليزية		غير متحكم فيها		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أيجابي	02	33.33 %	02	28.57 %	10	27.02 %	14	28 %
تضخيم النقاط	01	16.66 %	02	28.57 %	14	37.83 %	17	34 %
تضخيم غير مقصود	02	33.33 %	02	28.57 %	06	16.21 %	08	16 %
سلبي	01	16.66 %	01	14.28 %	07	18.91 %	11	22 %
المجموع	06	% 100	07	% 100	37	100 %	50	100 %

نلا حظ من خلا ل الجد ول التالي أنه من بين 50 مبحو ثا ومبحوثة نجد أعلى نسبة تقد ر ب34 % من فئة الأ سا تذة المتحكمين في اللغات الأ جنبية وغير المتحكمين فيها والتي ترى بأن التقويم الجد يد يؤثر أيجابا على النتائج المد رسية وذ لك لكثرة المراقبة المستمرة والتقويم الد ائم المؤ د يان ا لى تضخيم العلا مات وبالتالي الحصول على معد ل القبول بكل سهولة وبذ لك تحتل المرتبة الا ولى يليها في المرتبة الثانية فئة ممن يرون أنه ايجابي على النتائج المد رسية بنسبة 28 % ، ثم تأ تي في المرتبة الثالثة فئة ممن ترى التقويم الجد يد سلبيا على النتائج المدرسية بنسبة 22 % ، وتأتي في المرتبة الا خيرة فئة ممن ترى أن التقويم الجد يد بإجراءاته يؤدي الى تضخيم غير مقصود للعلا مات الممنوحة للتلا ميذ .

تتوزع هذه النسب حسب اللغة المتحكم فيها كمايلي :

على مستوى فئة غير ا لمتحكمة في أي لغة أجنبية وهم من يصطلح عليهم بالمعربين بنسبة تقد ر بـ 37.83 % وبذ لك يحتلون المرتبة الا ولى وكذا بنفس الرتبة للمتحكمين في اللغة الا نجليزية بنسبة 28.57 % وكذا بالنسبة للمتحكمين في ا للغة الفرنسية بنسبة 16.66 % وهذه ا لفئات باختلا ف نوعية اللغة المتحكم فيها ترى أن التقويم التربوي الجد يد تضخيم للعلا مات الممنوحة للتلا ميذ ثم تليها في المرتبة الثانية فئة ا لمتحكمون في اللغة الفرنسية بنسبة 33.33 % والتي ترى بأن التقويم الجديد يؤثر ايجابا على النتائج المد رسية للتلميذ ، وكذا نفس الرتبة لدى المتحكمين في اللغة الا نجليزية بنسبة 28.57 % ونفس الرتبة لدى غير المتحكمين في أي لغة بنسبة تقد ر ب 27.02 % ، أما المرتبة الثالثة فقد احتلتها فئة غير المتحكمين في أي لغة بنسبة 18.91 % و التي ترى أن التقويم الجد يد سلبي على النتائج ا لمد رسية .

و نفس الرتبة لدى المتحكمين في اللغة الفرنسية بنسبة 16.66 % ونفس الرتبة لدى المتحكمين في اللغة الا نجليزية بنسبة 14.28 % و عا دت المرتبة الا خيرة الى فئة المتحكمين في اللغة ا لفرنسية بنسبة 33.33 % و التي ترى أن التقويم الجد يد تضخيم غير مقصود ونفس الرتبة لدى المتحكمين في اللغة الا نجليزية بنسبة 28.57 % ونفس الرتبة لدى غير المتحكمين في أي لغة أ خرى بنسبة 16.21 % وعليه نستخلص أن مواقف وأ راء الأ ساتذة متشابهة الى حد كبير وهذا باختلا ف اللغة المتحكم فيها في تأثير التقويم التربوي على النتائج المد رسية .

فهل هذه الا يجابية تؤدي الى اكتساب كفاءات معينة حسب الخطاب الرسمي ؟

ان من خلا ل ملا حظاتنا الميدانية المعاشة داخل هذه الثانوية ومتابعتنا لتلا ميذ هذه الد فعة نفسيا وتربويا وتقييمنا للنتائج الفصلية و السنوية استخلصنا أن هذه الا يجابية كانت رقمية كمية فقط د ون أن تتعدى لمستوى آخر ، و التضخيم المقصود وغيرالمقصود تتداخل فيه عوامل ذاتية كالتقييم اللا موضوعي للأ ستاذ الذي فرض عليه أعمال إدارية كثيرة ملزم بتقد يمها الى إدارة الثانوية .

أما الخطاب التربوي الرسمي يبين أن التقويم الجديد يؤدي بالتلميذ الى اكتساب كفاءات معرفية ومهارية وسلوكية ، لكن الواقع التربوي للتقويم عكس ذ لك ، فنظرا للسلبيات التي تمخضت عن التقويم القد يم وما أفرزه من ظواهر سوسيو تربوية كالا عادة و التسرب المد رسي وما ترتب عنهما من بروز ظواهر اجتماعية خطيرة كاد ت أن تهد د تماسك الا سرة والمجتمع ، وبا لتا لي فاجراءات التقويم المستحد ثة تهد ف أساسا للقضاء على ظواهر تربوية تفشت في ا لسنوا ت الا خيرة في مرحلة التعليم الثانوي .

2 . 2 . بنـاء و تـحليـل جداول الفرضـية الثـانية :

نـص الـفرضـيـة الـثـانـيـة : " لكل من أ سلـوب وظـروف سيـر الا مـتـحـانـات أثـرا مـبـاشـرا علـى نـتـائـج الـتـلا مـيـذ أكـثـر مـن تـقـنـيـات الـتـقـويـم الـتـربـوي " .

أن الا خـتـبـارات الـتـحـصـيلية الـتـي يـسـتـعـان بـهـا لتقـويم مـسـتوى الـتـلا مـيـذ لا يـجـب أن تـفـتـقـد الـى شـروط الـمـوضـوعية و الـمـصداقية لتـعـطـينا صورة غـيـر مـشـوهـة عن مسـتـويـاتهم الـحـقـيقية ، وحـين يـعـتمد عـليها كـمرجـع أسـاسي في تـقـد يـر امكـانـاتـهم من أجـل القـبـول و الـتوجيه المـد رسي حـتى لا تـحـد ث أ خـطـاء كـثيرة ضـحيتها هم التلا ميـذ كـانـت تـبـد و نـتـائـجـهم جيـد ة وحـيـنـمـا يـرتـقون الى مـسـتويات عـليـا يـفاجـئـون بالسقوط الحـر للمستوى و النتائـج ، وهـنا تـنـبني نـظريتنا هـذه على مـدى تـحـقيق جو الـمـوضـوعية التي نسعى لتـحقيـقـها في أسلوب و ظـروف الامتـحـانـات .

جـد ول رقـم (17) : توزيـع عـيـنـة الأ ساتذة حسب الـجـنـس ومـوقـفهم من كـيـفـيـة اجـراءات الا مـتـحـانـات .

الجنس / الموقف	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
مـوافــق	11	% 55	09	% 30	20	% 40
غـيـر مـوافـق	09	% 45	21	% 70	30	% 60
المـجـمـوع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أعلى نسبة تقدر بـ 60 % و تحتل المرتبة الاولى لفئة الاساتذة الذين لا يوافقون على إجراءات الامتحانات المفتوحة المستحدثة مع الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي تليها في المرتبة الثانية الفئة التي توافق على كيفية اجراء الامتحانات المفتوحة بنسبة 40 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

الفئة غير الموافقة من الذكور بنسبة تقدر ب 70 % وبذلك تحتل المرتبة الاولى ونفس المرتبة لدى الاناث بنسبة 45 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة الذكور بنسبة 30 % و نفس المرتبة لدى الاناث بنسبة 55 % .

وعليه نلاحظ أن هناك إختلاف في وجهة نظر الاساتذة حسب الجنس من كيفية اجراء الامتحانات المفتوحة وما انجرعنها من سلبيات ملاحظة ميدانيا .

إن اكتظاظ الاقسام بالتلاميذ والتي في بعض الاحيان تفوق الاربعين تلميذا في القسم الواحد ، وحسب إجراءات الامتحانات المفتوحة ، فالتلميذ يدرس بصفة عادية ثم في الساعة الموالية يمتحن في تلك المادة ، ويحرس من طرف أستاذ واحد .

فالتلميذ في هذه الظروف المساعدة على انتهاج طريقة غير تربوية وسلوك الغش التربوي أثناء الامتحانات وبالتالي فالاستاذ لا يستطيع في هذه الوضعيات أن يكون تقييمه غير موضوعي .

جدول رقم (18) : توزيع عينة الأساتذة حسب السن وموقفهم من مساهمة الامتحانات المفتوحة على الرفع من النتائج المدرسية .

السن / الموقف	25- 35		36- 45		46- 55		56- فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تساهم	15	60 %	09	69.23 %	07	70 %	02	100 %	33	66 %
لا تساهم	10	40 %	04	30.76 %	03	30 %	00	00 %	17	34 %
المجموع	25	100 %	13	100 %	10	100 %	02	100 %	50	100 %

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن أعلى نسبة تقدر بـ 66 % الذين يرون أن اجراء الامتحانات يساهم في رفع النتائج المدرسية لتلاميذ دفعة 2005 / 2006 وتحتل المرتبة الاولى ، تليها في المرتبة الثانية الفئة التي لا ترى لنظام الامتحانات المفتوحة أي تأثير يذكر على نتائج التلاميذ المدرسية بنسبة تقدر ب 34 % .

وتتوزع هذه النسب حسب السن كالتالي :

على مستوى الفئة الاولى والتي ترى أن للامتحانات المفتوحة أثر على رفع النتائج المدرسية والتي تحتل المرتبة الاولى بنسبة تقدر 100 % وكذا نفس المرتبة عند الفئة المحصورة ما بين 56 سنة فأكثر والتي ترى عكس الفئة الاولى بنسبة منعدمة 00 % ، تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة ما بين 46 – 55 سنة بنسبة تقدر بـ 70 % ونفس الرتبة عند الفئة المعاكسة بنسبة 30 % ، بعد ذلك تأتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 36- 45 سنة بنسبة تقدر بـ 69.23 % ونفس الرتبة عند هذه الفئة المعاكسة في الموقف بنسبة 30.76 %

وفي المرتبة الا خيرة تعود الى الفئة المحصورة مابين 25- 35 سنة ونفس الرتبة تحتلها نفس ا لفئة بـ 40 % .
ومنه نستخلص إلى أن الفئات العمرية متباينة في وجهة نظرها حول تأثير أو عد م تأ ثير الامتحانات المفتوحة على نتائج التلا ميذ المد رسية .

ان نظام الا متحانات المفتوحة المطبق حاليا مع الا صلا ح التربوي ومن خلا ل ملاحظاتنا الميدانية لكيفية اجراءه بحيث أن أغلب الا قسام مكتظة بالتلا ميذ ونظام الحراسة انفرادي يساعد التلا ميذ على عملية الغش وبالتالي الحصول على معدلا ت مقبولة تؤ هلهم للانتقال الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي .
بالا ضافة الى كيفية اجراء هذه الا متحانات المفتوحة يكون د ون اشعار التلميذ مسبقا ، أي أن التلميذ في حالة د راسة عاد ية فهل يستطيع التلميذ من الناحية النفسية أن يتابع د روسه بصفة عاد ية بعد وقبل اجراءه لأي امتحان ؟ وهل تتوفر الشروط الموضوعية لا جراء الا متحانات المفتوحة ؟ .
إن المقابلا ت الفرد ية و الجماعية التي تجرى من طرف الباحث على التلا ميذ في هذه الد فعة يصرحون من خلا ل محاورتهم أنهم لا يستطيعون أن يستوعبوا د روس المواد لأن فكرهم وتركيزهم يكون حول إحتمالا ت الا سئلة التي تطرح أو المراجعة أثناء الحصة و الا ستاذ يلقي في الد رس .
ومنه نجد أن نظام التقويم المستحد ث أغفل الجوا نب النفسية و التنظيمية للواقع المد رسي الميد اني و بالتالي لا نستطيع أن يكون لد ينا تقييما موضو عيا يعزز الا يجابيات ويسعى الى أيجاد الحلول للسلبيات ، أم أن هذه الا متحانات طريقة جد يدة هد فها ليس تربوي تعليمي و انما أيد يولوجي يهد ف الى التخفيف من ظاهرة التسرب المد رسي التي ا ستفحلت في السنوات الاخيرةعلى مستوى مرحلة التعليم الثانوي وما ترتب عنها من ظهور ظواهر ا جتماعية كالمخد رات في أوساط الشباب المراهق المتسرب من المد رسة .

جدول رقم (19) : توزيع عينة الأساتذة حسب الاقدمية وموقفهم من ظروف اجراء الامتحانات المفتوحة و أثرها على النتائج المدرسية .

الأقدمية / الموقف	1- 5		6- 10		11- 15		16- 20		21- 25		26فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تؤثر	06	66.66 %	05	71.42 %	12	70.58 %	07	63.63 %	03	75 %	02	100 %	36	70 %
لا تؤثر	03	33.33 %	02	28.57 %	05	29.41 %	04	36.36 %	01	25 %	00	00 %	15	30 %
المجموع	09	100 %	07	100 %	17	100 %	11	100 %	04	100 %	02	100 %	50	100 %

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن أعلى نسبة وتقدر بـ 70 % التي ترى أن الامتحانات المفتوحة تؤثر على النتائج المدرسية للتلاميذ وهذا باختلاف خبراتهم الميدانية وتحتل المرتبة الاولى ، يليها في المرتبة الثانية الفئة التي لا ترى أي تأثير للامتحانات المفتوحة على نتائج التلاميذ بنسبة تقدر بـ 30 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الاقدمية كما يلي :

فعلى مستوى الفئة المحصورة مابين 26 فأكثر تقدر نسبتها ب 100 % وبذلك تحتل المرتبة الاولى ونفس الرتبة في الموقف المعاكس ولنفس الفئة بنسبة منعدمة 00 % ، تليها في المرتبة

الثانية الفئة المحصورة مابين 21- 25 سنة بنسبة 75 % ونفس الرتبة لنفس الفئة ب 25 % تأتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 6- 10 سنوات بنسبة 71.42 % ، وكذا نفس الرتبة لنفس الفئة بنسبة تقدر ب 28.57 % ، تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة مابين 11- 15 سنة بنسبة 70.58 % و كذا نفس الرتبة لنفس الفئة ب 28.57 % ، تليها في الرتبة الخامسة الفئة

المحصورة مابين 1- 5 سنوات بنسبة تقدر ب 66.66 % و كذا نفس الرتبة عند نفس الفئة بنسبة 33.33 % وفي المرتبة الا خيرة عاد ت الى الفئة المحصورة مابين 16- 20 سنة بنسبة 63.63 % وكذا نفس الرتبة عند نفس الفئة بنسبة 36.36 % ، ومنه نلا حظ عد م تشابه في ا لمواقف والرؤى بين الا ساتذة باختلا ف مسارهم المهني سواء كان حد يثا أو قد يما حول تأثير نظام الامتحانات المفتوحة على نتائج التلا ميذ المد رسية .

ان نسبة 70 % من عينة البحث و التي ترى بأن اجراءات الا متحانات المفتوحة تؤثر على ا لرفع من النتائج المد رسية ، فمواقف الا سا تذة باختلا ف سنهم أو أقد ميتهم أو تخصصهم أ بد وا نفس الرؤيا حول هذه الا متحانات .

و من خلا ل ملا حظتنا المعشة للميدان التربوي سواء على مستوى الا جتماعات التي تعقد على مستوى الثانوية أو الا جتماعات التنسيقية التي تعقد على مستوى مركز التوجيه المد رسي والمهني لتقييم وتقويم نتائج التلا ميذ ، فمعظم أراء المستشارين و الا ساتذة يبد ون تحفظات على هذه النتائج ويعتبرونها غير موضوعية لأ نها جرت في وسط امتحاني غير طبيعي يساعد كثيراعلى الغش التربوي من طرف التلا ميذالذ ين يعانون من صعوبات نفسية قبل وبعد اجراء هذه الا متحانات .

جد ول رقم (20) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب الجنس وموقفهم من نظام الحراسة في الا متحانات .

الجنس / الموقف	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
مـوافــق	05	% 25	12	% 40	17	% 34
لا أ وافق	15	% 75	18	% 60	33	% 66
المـجـموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن أعلى نسبة وتقدر بـ 66 % والتي لا توافق على نظام الحراسة في الامتحانات المفتوحة وتحتل المرتبة الاولى تليها في المرتبة الثانية الفئة التي توافق على نظام الحراسة في إطار الامتحانات المفتوحة بنسبة تقدر ب 34 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الجنس كالتالي :

على مستوى الاناث اللائي لا يوافقن على نظام الحراسة الجديدة بنسبة تقدر ب 75 % وتحتل المرتبة الاولى و نفس الرتبة عند الذكور بنسبة 60 % تليها في المرتبة الثانية اللائي يوافقن على الحراسة في الامتحانات المفتوحة بنسبة تقدر ب25 % وكذا لدى الذكور بنسبة 40 % .

ومنه نلاحظ أن هناك تشابها في المواقف الى حد بعيد بين الذكور و الاناث حول عدم موافقتهم على نظام الحراسة المعمول به حاليا ، وتبأينا في المواقف باختلاف الجنس حول الرأي الموافق على نظام الحراسة في ظل الاصلاح التربوي الجديد .

ان ملاحظتنا المعاشة على مستوى ثانوية الاقامة لكيفية اجراء الامتحانات المفتوحة في وسط مدرسي مكتظ وقاعات تدريس غير وظيفية و تعيين حأرسا واحدا للقاعة أي الذي يدرس المادة هو الذي تسند له عملية الحراسة ، فحسب مقابلاتنا ومحاورتنا للاساتذة يدلون بأنهم يقومون بعملهم في جو انفعالي ومكهرب من جراء سلوكات التلاميذ المحاولة للغش أثناء الامتحان و الغش أحد العوامل المساعدة لرفع النتائج المدرسية .

جد ول رقم (21) : توزيـع عينـة الأ ساتذة حسب الـجنـس ومـوقـفهم من كـيـفـيـة بنـاء الا خـتـبـارات .

الجنس / الموقف	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
الـحـــفـظ	03	% 15	04	% 13.33	07	% 14
الا سئـلـة الملتـويـــة	02	% 10	02	% 06.66	04	% 08
مـتـعـد دة الا هـدا ف	04	% 20	06	% 20	10	% 20
أسـئـلـــة شـــامـلـة	11	% 55	18	% 60	29	% 58
المـــجـمـوع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نـلا حـظ مـن خـلا ل الجـد ول الـتـالـي أنـه مـن بـيـن 50 مـبـحـو ثـا ومبـحـوثـة أن أ عـلـى نـسـبـة وتـقـد ر ب 58 % التي تـطـرح أثـنـاء الا متحـانـات أسـئـلـة شـامـلـة للمـحـاوروالنشـا طـات الـمـدروسـة وبذ لك تـحتل المرتبـة الا ولـى ، تليها في المرتبة الثـانية الفئة التي أسـئـلـتـها أثناء الا متـحـان

مـتـعد دة الا هـد اف بنسبة 20 % ، ثـم تـاتي في المرتبة الثـالثة فئة الذ ين يعتمـد ون عـلى الحـفـظ فـي

طـرح الا سـئلة بنسـبـة 14 % ، وتـاتي في المرتبة الا خـيرة فئـة الذ ين يـرتكزون في بـنـاء اختـبـاراتهـم عـلى الا سئلة الملتوية .

تتوزع هـذه النسـب حـسب الجنس كمايلي :

عـلى مستوى المبحـوثـات اللواتي يرين أن أسئلـتهم شـا مـلـة تقد ر بنسبـة 55 % وكـذا نـفـس الرتـبة

عند الذ كور بنسبة 60 % ، تليها في المرتبة الثانية اللا ئي أ سئلتهن متعد دة الا هد اف بنسبة تقدر بـ 20 % و كذا نفس الرتبة عند الذ كور بنسبة تقد ربـ 20 % ، ثم تليها في المرتبة ا لثا لثة ا للا ئي يركزن على الحفظ بنسبة 15 % ونفس الرتبة عند الذ كور بنسبة 13.33 % وفي المرتبة الا خيرة تأتي ممن يطرحن الا سئلة الملتوية بنسبة 10 % و كذا عند الذ كور نفس ا لمرتبة بنسبة تقد ر بـ 6.66 % .

و عليه نلا حظ أن هناك تشابها في المواقف حول بناء الا ختبارات بين الذ كور و الا ناث حسب الخطاب الرسمي ، ان نظام بناء الا ختبارات للجذ عين المشتركين علوم وتكنولوجيا

أ د اب موحد من حيث شكل طرح الا سئلة ومضمونها لان تلا ميذ هذه السنة يشرع في توجيههم الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي . فكيف لنظام الا ختبارات التي يستعان بها لتقويم التلاميذ تفتقد الى الشروط الموضوعية سواءا من حيث الا عد ا د أو في المحتوى و الصياغة وبالتالي تعطي صورة مشوهة عن مستوياتهم الحقيقية ، وحينما يعتمد عليها كمرجع أ سا سي في تقد ير امكاناتهم من أجل القبول و التوجيه المد رسي فالا ختبارات يجب أن تبني وفق الا هد اف المنتظرة من البرنامج المقد م بل يختار الا ساتذة أسئلة اختباراتهم بطريقة عشوائية

وحسب انطبعاتهم الشخصية ، ومن جهة أخرى نجدها تقيس جزء بسيط من القد رات العقلية للمتعلم وهو الذا كرة أي أسئلة استرجاعية تعود التلميذ الحفظ الببغائي لله روس أ ما

ا لجوانب الا خرى كالفهم و التحليل و التركيب و التطبيق و التقويم ناد را ما نجد أسئلة من هذا النوع .

كما تبنى من أجزاء معينة من البرنامج د رس أو د رسين وبالتالي تفتقد الى خاصية الشمولية بمعنى أن يكون شا ملا لجميع محاور البرنامج حتى يستطيع قياس الا هد ا ف المنشودة وعليه فان الاجزاء تد خل عامل الحظ في المراجعة و الاجابة الصحيحة ولذلك ، ومن جهة أخرى إن الا ساتذة الذ ين يصوغون الا سئلة في كثير من الحالا ت تكون غير مفهومة جيدا مما يعطي احتمال لعد ة ا جا بات و الا خرون تكون أسئلتهم ملتوية لا عتقاد ه انه يقيس ذ كاء و فطانة التلميذ ، كما نلا حظ أ همية

بناء اختبارات تحصيلية موضو عية لا مكانية قياس وتقد ير المستوى الحقيقي للتلميذ لتحقيق العدالة في عملية التوجيه التي تعتمد في واقع الا مر على النتائج المد رسية بد رجة كبيرة حتى وان كانت لا تعتبر مقياسا و حيدا في عملية التوجيه إلا أنهاأ ساسية وهامة وتاتي المقاييس الا خرى في الد رجة الثانية كالرغبة و استبيان الميول و الا هتمامات واقتراحات الا ساتذ ة ومتطلبات ا لشعبة و الخريطة المد رسية .

جدول رقم (22) : توزيع عينة الأساتذة حسب الشهادة وموقفهم من منح التلميذ الفوضوي للعلامة الكاملة .

الشهادة / الموقف	بكالوريا		الليسانس		دراسات عليا		مهندس دولة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	01	% 50	10	% 22.22	00	% 00	00	% 00	11	% 22
لا	01	% 50	35	% 77.77	02	% 100	01	% 100	39	%78
المجموع	02	% 100	45	% 100	02	% 100	01	% 100	50	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن أعلى نسبة وتقدر ب 78 % من فئة الاساتذة الذين لا يمنحون التلميذ الفوضوي العلامة المستحقة وتحتل المرتبة الاولى ، يليها في المرتبة الثانية فئة الاساتذة الذين يمنحون العلامة المستحقة للتلميذ الفوضوي بنسبة تقدر بـ 22 % .

تتوزع هذه النسب حسب الشهادة العلمية المتحصل عليها كالتالي :

ففئة الحاصلين على شهادة الدراسات العليا ومهندس دولة تاتي في المرتبة الاولى بنسبة 100 % وتليها في المرتبةالثانية فئة الحاصلين على شهادة الليسانس بنسبة تقدر بـ 77.77 % ثم تاتي في المرتبة الاخيرة للفئة الحاصلة على شهادة البكالوريا بنسبة 50 % .

عند نفس الفئة المعاكسة بنسبة 50 % لحاملي شهادة البكالوريا وبذلك يحتلون المرتبة الاولى .

تليتها في المرتبة الثانية فئة حاملي شهادة ليسانس بنسبة 22.22 % ثم في المرتبة الاخيرة فئة حاملي شهادة دراسات عليا ومهندس دولة بنسبة منعدمة 00 % .

وعليه نلاحظ عدم تشابه في المواقف بين أوساط الاساتذة باختلاف الشهادات المحصل عليها باستثناء الحاصلين على شهادة البكالوريا فانهم متشابهون من حيث النسبةالمئوية 50 %.

حسب الخطاب الرسمي فان سلوك التلميذ لا يدخل ضمن العملية التقويمية من حيث اكتساب الكفاءات ، فالسلوكات الفوضوية لها اجراءات ادارية ومتابعة نفسية توكل الى ادارة المؤسسة بالتعاون مع الاولياء .

فمن خلال مقابلات و محاورات الباحث لا ساتذة هذه الثانوية حول انتشار ظاهرة الفوضى في المؤسسات التربوية ، يبررون موقفهم بتنقيص العلامة الممنوحة للتلميذ الفوضوي لرد عه و حتى يقدم الاستاذ درسه في ظروف طبيعية و عادية ، لان حسبهم أن الادارة لم تقم بواجبها تجاه هذه الفئة الفوضوية التي لا يمكن ان تحال على مجالس التأديب باعتبار هذه الشكوى من الاستاذ لادارة المؤسسة تدخل في اطار العنف المدرسي حسب الخطاب التربوي الرسمي . ومن جهة ثانية فان عدم تعاون الاولياء مع الاساتذة يرغم الاستاذ لانتهاج هذا المنحى العقابي وحتى وانه غير تربوي .

من خلال مقابلاتنا الفردية و الجماعية لفئة التلاميذ الفوضويين و متابعتهم تربويا و نفسيا فانهم يدلون لنا بمواقفهم الفوضوية التي تعتمد على عدة اعتبارات منها على سبيل المثال لاالحصر عدم فهم التلميذ للدرس – عدم فهم التلميذ للطريقة البيداغوجية – صعوبة التكيف مع بعض المواد خاصة العلمية و اللغات الاجنبية لسوء التوجيه أو عدم وجود قاعدة علمية في هذه المواد بالاضافة الى مبررات ثانوية أخرى كالوضعية الاجتماعية و الاقتصادية و تاثيرها على نفسية التلميذ المراهق .

جدول رقم (23) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس وموقفهم من تنقيص النقطة لرد سلوك التلميذ .

الجنس / الموقف	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	02	% 10	05	% 16.66	07	% 14
لا	18	% 90	25	% 83.33	43	% 86
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن أعلى نسبة وتقدر ب 86 % من فئة الاساتذة الذين لا يستعملون مؤشر تنقيص النقطة لردع أي سلوك يصدر من التلميذ وتحتل المرتبة الاولى ، يليها في المرتبة الثانية من فئة الاساتذة الذين يستعملون أداة تنقيص النقطة لردع سلوك التلميذ .

وتتوزع هذه النسب حسب الجنس كالتالي :

على مستوى الاناث اللائي لا ينقصن العلامة للتلميذ من أجل رد عه و تقدر نسبته ب 90 % وتحتل المرتبة الاولى وكذا نفس الرتبة عند الذكورو بنسبة 83.33 % يليها في المرتبة الثانية اللاتي يستعملن تنقيص النقطة لرد ع سلوك التلميذ بنسبة 10 % وكذلك نفس الرتبة عند الذكور بنسبة تقدر ب 16.66 % .

وعليه نلاحظ أن هناك تشابها بين أفراد عينة البحث باختلاف جنسهم من حيث موقفهم في تنقيص النقطة لردع سلوك التلميذ .

و حسب الخطاب التربوي الرسمي الذي يمنع الاستاذ من سلوك انقاص النقطة من أجل ردع سلوك التلميذ ، ويعتبره ظلما مجحفا في حق التلميذ المتمدرس ووسيلة غير تربوية باعتبار أن نقطة الاختبار أو الفرض تقيس أهدافا محددة في البرنامج التربوي وحينما يتم تنقيصها لسبب أو لآخر فإنها تفقد معناها ومدلولها وحينئذ يكون من غير المعقول ترتيب التلاميذ فيما بينهم ومقارنة مستوياتهم لانهم لم يخضعوا جميعا لنفس الفرض و الاجراءات بل من الافضل معالجة كل وضعية تربوية سلوكية بما يناسبها وبما يتماشى و الاهداف التربوية المنشودة لا بأسلوب معاقبة التلاميذ بانقاص العلامة فعند ما نحاول تفسيرالنتائج الدراسية وتحليلها يصعب اعطاء أي معنى ، وعند محارتنا للاساتذة يبررون موقفهم بعدم تعاون الادارة و الاولياء من أجل ارشاد و توجيه هؤلاء التلاميذ المراهقين وبالتالي فالاستاذ مضطر الى هذا التصرف رغم أنه غير تربوي حتى يكون مرتاحا داخل القسم الذي يدرس فيه وتمر الحصة المقررة في جو تربوي هادئ .

جدول رقم (24) : توزيع الا ساتذة حسب المادة المدرسة وموقفهم في طرح الا سئلة حسب شبكة بناء الا سئلة .

المادة	الرأي	نعم	لا	المجمـــوع
رياضيات	ك	02	03	05
	%	% 40	% 60	% 100
فيزياء	ك	02	04	06
	%	33.33	66.66	%100
علوم طبيعية	ك	04	03	07
	%	57.14	42.85	%100
أدب عربي	ك	03	04	07
	%	%42.85	%57.14	%100
إجتماعيات	ك	02	05	07
	%	%28.57	%71.42	%100
فرنسية	ك	01	05	06
	%	%16.66	%83.33	%100
انجليزية	ك	02	04	06
	%	% 33.33	% 66.66	%100
تربية إسلامية	ك	02	02	04
	%	% 50	% 50	%100
تربية فنية	ك	02	00	02
	%	%100	%00	%100
المجموع	ك	20	30	50
	%	% 40	% 60	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن أعلى نسبة وتقدر بـ 60 % من فئة الاساتذة الذين لا يلتزمون في بناء أسئلة الامتحانات الموجهة لتلاميذ السنة الاولى ثانوي بشبكة بناء الاسئلة الخاصة بالاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي وتحتل المرتبة الاولى ، تليها في المرتبة الثانية فئة الاساتذة الملتزمون بتطبيق شبكة بناء الاسئلة بنسبة تقدر ب 40 % .

وتتوزع هذه النسب حسب المادة المدرسة كما يلي :

بالنسبة للذين لا يوافقون على طرح الاسئلة حسب شبكة بناء الاسئلة ، نجد أن المرتبة الاولى يحتلها أساتذة الفرنسية بنسبة 83.33% ، تليها في المرتبة الثانية فئة أساتذة الاجتماعيات بنسبة 71.42 % ، ثم تليها في المرتبة الثالثة فئة أساتذة الفيزياء و الانجليزية بنسبة 66.66 % تليها في المرتبة الرابعة أساتذة الرياضيات بنسبة 60 % ، ثم في المرتبة الخامسة أساتذة الادب العربي بنسبة 57.14 % ثم تأتي في المرتبة السادسة فئة أساتذة التربية الاسلامية بنسبة 50 % تليها في المرتبة السابعةأساتذة العلوم الطبيعية بنسبة 42.85 % أما المرتبة الاخيرة فكانت من نصيب أساتذة التربية الفنية بنسبة منعدمة 00 % .

أما الذين يوافقون على طرح الاسئلة وفق الشبكة نجد في المرتبة الاولى أساتذة التربيةالفنية بنسبة 100 % ، يليها في المرتبة الثانية أساتذة العلوم الطبيعية بنسبة 57.14 % ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة أساتذة التربية الاسلامية بنسبة 50 % ، وفي المرتبة الرابعة أساتذة الادب العربي بنسبة 42.85 % ، وفي المرتبة الخامسة أساتذة الرياضات بنسبة 40 % ، وفي المرتبة السادسة أساتذة الفيزياء و الانجليزية بنسبة 33.33 % تليها في المرتبة السابعة أساتذة الاجتماعيات بنسبة 28.57 % أما المرتبة الاخيرة فئة أساتذة الفرنسية بنسبة 16.66 % .

وعليه يمكن ان نلاحظ أن هناك تشابها وحيدا من حيث المقارنة بين أساتذة التربية الاسلامية ، أما بقية المواد الدراسية فهناك تباينا بينها من حيث التطبيق أو عدم التطبيق لهذه الشبكة في بناء أسئلة الامتحانات الخاصة بالسنة الاولى ثانوي .

وحسب الخطاب الرسمي التربوي فان ادارة الثانوية تلزم الاساتذة منسقوا المواد ورؤساء الاقسام بالاشراف على تطبيق هذه الشبكة أثناء الاجتماعات التنسيقية وعلى الادارة متابعتها لكن ما يلاحظ مؤخرا عكس ذلك تماما ، فالباحث من خلال ملاحظاته المعاشة في الوسط التربوي و الاداري يرى أن أغلبية أساتذة التعليم الثانوي مازالوا يطبقون نظام التقويم

القد يم و الـد ليل عـلى ذ لك النسبة العـالية منهم التي لا تطـبق شبكـة بـناءالا سـئلة في الامتـحانات هـذه الشبكـة صممـت خـصيصا وفق بيداغوجية الكـفـاءات .

فـالتلميذ الذي مـا زال يمتحـن بالطريقة التقليـد ية ، كيف لـه أن يصـل الى أي كـفـاءة ؟

فشبكة بناء الا سئلـة حسب أراء الا ساتـذة تـتطـلـب من الا ستـاذ وقـتا كـبيـرا مـن حيـث الإ عـداد والتـحـضير و التـصحيـح لـمئات الا وراق يـوميا وتـعاد الى التـلا ميذ خـاصـة المـراقبة المستمرة .

ومن جـهة أخرى فإن تـلا ميـذ السنة الا ولـى ثـانوي بـجذعـيها المـشتركين " عـلوم وتكنولوجيـا " آ د ا ب " يـوجـهـون في نـهاية السنة الى مـختلف شعـب السنـة الثـانية ثـانوي فتبـاين مـواقف أسـاتـذة المـواد فـي عـد م تـطبيقـهم لشبكة الا سـئلة الجـد يدة ، مفـضلين نـموذ ج الا سئلة القـد يمة لـتعـود هـم عـليهـا والتـي لا تتطلب جـهـدا إضـافيـا ، وهـذا الا مـر يـؤثـر سـلبا عـلى إعطـاء فـرصـا متكـافئـة بين التـلا ميذ في عـملية التـوجيـه النـهـائي التي كـما ذ كـرنا سـابقـا تـعـتـمـد بـالا سـا س على النـتـائـج المـد رسيـة بالـد رجـة الا ولـى ، و المـقـاييس التقنية الا خـرى نـاد را مـا تـستغل فـي الـكشـف عن الملمح الحقيقي للتلـميـذ الـذي يـتـلا ء م وفق قـد راتـه التـحـصليـة و إ هـتـمـامـاتـه .

جـد ول رقـم (25) : توزيـع عـينـة الأ ساتذة حسب الـجـنـس ومـوقـفهم من طـول أسـئـلـة الا خـتـبـارات التـحـصـيـلـية .

الجنس / الموقف	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نـعـم	08	% 40	07	% 23.33	15	% 30
لا	12	% 60	23	% 76.66	35	% 70
المـجـمـوع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نـلا حـظ من خـلا ل الجـد ول الـتـالـي أنـه من بـين 50 مـبـحـو ثـا ومبـحـوثـة أن أ على نسبة وتـقـد ر ب 70 % من فئة الا ساتـذة الذ ين لا يـستعملون الأسـئـلـة الـطـويـلةأثنـا ء الا خـتـبـارات الـتـحـصيلية وتـحـتـل الـمـرتـبة الا ولـى ، وتـليـهـا في المـرتبة الـثـانية فئة الا ساتـذة الـذ يـن يـنـتـهـجون فـي طـرح الا سـئـلـة الـطـويـلة أثناء اجـراءهم للا خـتـبـارات الـتـحـصيـلية .

و تتوزع هذ ه النسب حسب الجنس كما يلي :

عند فئة الذ كور الذ ين لا يستعملون الا سئلة الطويلة في الا متحانات بنسبة تقد ربـ 76.66 %

وتحتل المرتبة الا ولى و كذا نفس المرتبة عند الا ناث بنسبة تقد ر ب 60 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة الذ كور التي تسلك في طر حها للأ سئلة الطو يلة في الا متحانات بنسبة تقدربـ 23.33 % و كذ ا نفس الر تبة عند الا ناث وبنسبة تقد ر ب 40 % .

ومنه نخلص الى أن هناك تشابها في المواقف بين فئة الذ كور و الا ناث من حيث عد م طرحهم للا سئلة الطويلة أثناء اجراء الا متحانات التحصيلية ، وتباينا ملا حظا مابين المبحوثين و المبحوثات من حيث انتهاجهم في طرح الا سئلة الطويلة على التلا ميذ أثناء اجراء الا متحانات التحصيلية الفصلية .

و حسب المناهج الجد يدة ونظام التقويم فالا متحانات التحصيلية المقررة غأياتها الوصول بالتلميذ الى كفاءات معرفية ومهارية وسلوكية في أي نشاط تربوي مقرر فالتلميذ إ ن أخفق في هذه الا متحانات التحصيلية فإنه تبرمج له حصص علا جية تربوية إستد راكية خلا ل ا لفصل الموالي الغرض منه تحقيق الكفاءات و الوصول الى تدارك هذا الا مر قبل فوات الا وا ن .

جد ول رقم (26) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب الجنس وموقفهم من تنا سب الا ختبار و الو قت المخصص لذ لك .

الجنس / الموقف	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نـــعـــم	09	% 45	26	% 87	35	% 70
لا	11	% 55	04	% 14	15	% 30
المـــجـموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

نلا حظ من خلا ل الجد ول التالي أنه من بين 50 مبحو ثا ومبحوثة أ ن أ على نسبة وتقد ر ب 70 % والذ ين يرون أن الوقت ا لمخصص للا ختبارات تتناسب و الا سئلة المطروحة وبذ لك يحتلون المرتبة الا ولى ، تليها في المرتبة الثانية فئة الا ساتذ ة الذ ين يرون عد م تناسب الا ختبارات مع الوقت المخصص لذ لك .

و تتوزع هذ ه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى فئة الذ كور التي ترى تناسب الا ختبار و الوقت المخصص لذ لك بنسبة تقد ربـ 87 %

و بذ لك يحتلون المرتبة الا ولى وكذا نفس المرتبة عند الا ناث وبنسبة 45 % ، تليها في المرتبة الثانية فئة الا ساتذة الذين يرون أن هناك تناسبا بين الا ختبار والزمن المخصص لذ لك بنسبة تقد ر بـ 14 % وكذا عند الا ناث بنسبة تقد رب 55 % .

وعليه نخلص الى عد م وجود تشابه بين مواقف الا ساتذةحسب الجنس من حيث تناسب الا ختبار و الوقت المخصص لذ لك .

إن الخطاب الرسمي التربوي يلزم إدارة المؤسسة التربوية بتخصيص وقتا زمنيا يتناسب وحجم الامتحا ن خاصة للسنة الا ولى ثانوي ضمانا للموضوعية في عملية التقويم و الا نصاف في التوجيه خلا ل الفصل الثالث ، لكن على مستوى الواقع التربوي نلا حظ أن بعض الا ساتذة ما زا لوا يطبقون نظام التقويم التربوي القد يم في تقييمهم لا عمال التلاميذ .

جد ول رقم (27) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب الا قد مية وموقفهم من تو حيد أسئلة الا متحانات .

الأ قد مية / الموقف	1- 5		6- 10		11- 15		16- 20		21- 25		26-فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	09	100 %	07	100 %	17	100 %	11	100 %	04	100 %	02	100 %	50	100 %
لا	00	00 %	00	00 %	00	00 %	00	00 %	00	00 %	00	00 %	00	00 %
المجموع	09	100 %	07	100 %	17	100 %	11	100 %	04	100 %	02	100 %	50	100 %

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة أن هناك أعلى نسبة تقدر بـ100 % وبذلك تحتل المرتبة الاولى وهذه الفئة تقوم بتوحيد أسئلة الامتحانات لسنة الاصلاح ، تليها في المرتبة الثانية الفئة التي لاتوحد الامتحانات للسنة الاولى ثانوي بنسبة منعدمة 00 % .

تتوزع هذه النسب حسب الاقدمية كمايلي :

كل الفئات باختلاف مسارهم المهني حديثا وقد يما قاموا بتوحيد الاسئلة الخاصة بامتحانات السنة الاولى ثانوي بنسبة 100% ، وتنعدم 00 % الفئة التي لم توحد الاختبارات .

إن توحيد حسب الخطاب الرسمي من العوامل الاساسية لاعطاء نفس الفرص للنجاح ومن ثم العدل بين التلاميذ في عملية القبول و التوجيه النهائي .

لكن إذا وحد الاساتذة أسئلة الامتحانات ، فان سلم التنقيط عادة لا يحترم من طرف الجميع وهذا ما لوحظ من خلال المقابلات الفردية و الجماعية التي يجريها الباحث مع تلاميذ هذه الثانوية باعتباره مستشارا للتوجيه المدرسي و المهني مكلفا بتقويم نتائج سنة الاصلاح ، ان معظم التلاميذ يدلون بأراء أحيانا متناقضة من خلال التصحيح النموذجي لأسئلة الامتحانات فنفس الاقسام المشكلة للجذع المشترك الواحد يختلف سلم تنقيطه من قسم لآخر ، وفي هذه الحالة لا يمكن أن يكون التقويم موضوعيا وهو من الاخطاء المنهجية العلمية و التربوية الشائعة التي تعود بنا الى الثقافة التقليدية الموروثة في ميدان التقويم التربوي وهو ما يحدث الاجحاف و الظلم في حق التلميذ ويقلل من مصداقيةالنقطة ومدلولها التربوي .

2 . 1 . النتائج الجزئية للفرضية الثانية :

إن السلبيات الملاحظة ميدانيا من طرف الباحث أو الاساتذة أومستشاري التوجيه التي صادفت الاصلاح التربوي هو الاكتظاظ في الاقسام في حين يرى الخطاب التربوي الرسمي من خلال المناشير أن لانجاح الاصلاح التربوي لابد أن يكون القسم على شكل فوج حتى يمكن تطبيق بيداغوجية الكفاءات في وسط مدرسي معقول مع توفر الوسائل البيداغوجية الحديثة للتعلم ، فهذا الكم الهائل من التلاميذ في القسم الواحد وإلزامية تطبيق الاختبارات المفتوحة حسب الخطاب الرسمي بغية الحفاظ على الحجم الساعي السنوي المخصص للتلميذ وإتمام البرامج الدراسية في كل المواد ، لكن ما يلاحظ على هذه الامتحانات المفتوحة من سلبيات عدة سواء على التلميذ أو الاستاذ او الادارة ، فالتلميذ تتاح له جميع الفرص لمحاولات الغش في وجود حارس واحد داخل قسم به أكثر من 40 تلميذا ، بالاضافة الى نوعية التقويم الذي يباشره الاستاذ على هذا العدد الكبير هل سيكون موضوعيا أم ذاتيا ؟

إن النتائج المحققة خلال هذه السنة الدراسية 2005 / 2006 مؤشرا على أن الخطاب الرسمي أراد من وراء هذه الامتحانات المفتوحة هو حصول التلاميذ على معدلات القبول ولانتقال الى السنة الثانية ثانوي وبالتالي يتم القضاء على ظاهرتي التسرب المدرسي و الاعادة اللتان إنتشرتا كثيرا في المجتمع خاصة في السنوات الاخيرة الامر الذي ترتب عنهما بروز ظواهر إجتماعية كادت أن تهدد تماسك الاسرة و المجتمع .

فالتقويم التربوي المستحدث في هذا الجو غير التربوي أغفل الجوانب النفسية لفئة تلاميذ هذه المرحلة ، و الجانب التنظيمي لواقع المدرسي و بالتالي لا يمكن القول حسب هذه النتائج أنه قد تحصلنا على تقييم موضوعي يعزز كل ماهو إيجابي ويحاول السعي لايجاد الحلول التربوية الناجعة للسلبيات التي قد تعترضه أثناء التقويم التشخيصي أو التكويني أو التحصيلي ، بل وضعت هذه الاجراءات متخذة وسيلة الامتحان المفتوح كأداة جديدة هدفها ليس بيداغوجي وإنما إيديولوجي إجتماعي .

2 . 3 . بناء و تحليل جداول الفرضية الثالثة :

نص الفرضية الثالثة : " اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد " .

ان نظام الاصلاح التربوي الجديد يعمد في سياسته الجديدة على اكتساب التلميذ الكفاءات اللازمة التي يحتاجها يوميا سواء في الحياة المدرسية أو بعيدا عنها و التدريس بالكفاءات دور كل تربوي يحرص على الوصول بالمنظومة التربوية لتحقيق أهدافها المبينة وآفاقها المستقبلية ، ومن خلال الجداول الاتية نسعى لمعرفة مدى ارتباط النتائج الخاصة بالتقويم التربوي واكتساب الكفاءات .

جد ول رقم (28) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب السن وموقفهم من طرح و ضعيات تر بوية تؤ دي لا كتساب كفاءة ما .

السن / الموقف	25- 35		36- 45		46- 55		56-فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	06	24 %	03	23.07 %	04	40 %	00	00 %	13	26 %
لا	19	76 %	10	76.92 %	06	60 %	02	100 %	37	74 %
المجموع	25	100 %	13	100 %	10	100 %	02	100 %	50	100 %

نلا حظ من خلا ل الجد ول التالي أنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أعلى نسبة تقد ر بـ 74 % من المبحوثين الذ ين لا يطرحون في أسئلتهم الا ختبارية وضعيات تربوية تؤدي لاكتساب كفاءة ما وتحتل المرتبة الاولى تليها في المرتبة الثا نية الذ ين يطرحون وضعيات تربوية تؤدي لا كتساب كفاءة ما بنسبة تقد ر بـ 26 % .

وتتوزع هذه النسب حسب السن كالتالي :

الفئة المحصورة مابين 56 سنة فأكثر احتلت الرتبة الا ولى بنسبة تقد ر ب 100 % وا لتي ترى أ نها لا تطرح و ضعيات تربوية تؤد ي الى كفاءة ما ، وكذا نفس الرتبة لنفس الفئة العمرية التي تطرح وضعيات تربوية مؤد ية لكفاء ات منعد مة 00 %تليها في المرتبة الثانية بنسبة 76.92 % فئة محصورة ما بين 36- 45 سنة ونفس الرتبة عند نفس الفئة بـ 23.07 % ثم بعد ذ لك تأتي في المرتبة الثالثة الفئة العمرية المحصورة مابين 25- 35 سنة

بنسبة تقد ر ب 76 % ، وكذ لك نفس المرتبة لد ى نفس الفئة العمرية بنسبة 24 % ثم تأ تي

في المرتبة الا خيرة الفئة العمرية المحصورة مابين 46- 55 سنة بنسبة 60 % وكذا نفس المرتبة لد ى نفس الفئة بنسبة 40 % .

ومنه نخلص الى أن هناك اختلافا في الرؤيا بين الاساتذة باختلاف فئاتهم العمرية سواء كانوا شبابا أم كهولا لطرحهم في أسئلة الامتحانات لوضعيات تربوية مؤدية الى اكتساب كفاءة ما .

من خلال الخطاب الرسمي التربوي الذي يلزم إدارة المؤسسة بتطبيق ما جاء في المناشير الوزارية التي تحث على الاساتذة في أثناء وبناء أسئلة الاختبارات أو المراقبة المستمرة أن يخضعوا ذلك للمناهج التربوية الجديدة وفق شبكة اسئلة تؤدي بالتلميذ في نهاية المرحلة الى اكتساب كفاءة ما لنشاط تربوي مقرر ، لكن الواقع التربوي ومن خلال ملاحظاتنا المعاشة في الميدان الثانوي نجد أن أغلبية الاساتذة لا يلتزمون بتطبيق هذه الاجراءات الجديدة لعدم تمكنهم من التحكم في منهجية بيداغوجية الكفاءات وبالتالي فان التلميذ بالطريقة القديمة في طرح الاسئلة لا يمكنه ان يكتسب أي كفاءة بل هو مجرد امتحان يتحصل فيه التلميذ على علامات ومعدلات تسمح له بالانتقال الى الاقسام العليا .

جدول رقم (29) : توزيع عينة الأساتذة حسب الجنس وموقفهم من التقويم الكفائي .

الجنس / الموقف	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يؤدي الى اكتساب كفاءات	05	% 25	13	% 43.33	18	% 36
لا يؤدي الى اكتساب كفاءات	15	% 75	17	% 56.66	32	% 64
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

يلاحظ من خلال الجدول التالي وأنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أن أعلى نسبة تقدر بـ 64 % من الذين يرون أن التقويم التربوي الجديد المؤدي الى إكتساب كفاءات أو ما اصطلح على تسميته من طرف الخطاب التربوي الرسمي بالتقويم الكفائي وتحتل المرتبة الاولى ، تليها في المرتبة الثانية الفئة التي ترى ان التقويم الكفائي يؤدي الى اكتساب كفاءات ما مقررة في المناهج الدراسية بنسبة تقدر ب 36 % .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى المبحوثات اللا ئي يرين ان التقويم الكفائي لا يؤدي الى ا كتساب كفاءات ما بنسبة 75 % و يحتل المرتبة الا ولى وكذا نفس ا لمرتبة لدى الذ كور بنسبة تقد ر بـ 56.66 % ، تليها في المرتبة الثانية اللواتي يرين ان التقويم التربوي الكفائي يؤدي ا لى اكتساب كفاءات ما بنسبة تقد ر بـ 25 % ونفس المرتبة لدى الذكور بنسبة تقد ر بـ 43.33 % وعليه نلا حظ ان هناك عد م تشابه من حيث مواقف الا ساتذة باختلا ف جنسهم من حيث ان هذا التقويم الكفائي يؤدي او لا يؤدي الى اكتساب كفاءات معينة .

فد ائما حسب الخطاب الرسمي ان من غايات التي يرمي اليها التقويم التربوي الجد يد (الكفائي) أنه يؤدي بتلا ميذ هذه الد فعة 2005 / 2006 بجذعيها المشتركين " علوم وتكنولوجيا ، آ د اب " في نهاية السنة الد راسية أ ولا و في نهاية الطور الثانوي ، ثانيا الى اكتساب كفاءات معرفية ومهارية وسلوكية .

لكن من خلا ل ملا حظتنا المعاشة ميد انيا وبناء على معطيات الجد ول رقم (29) إ ن ا لاساتذة لم يطبقوا اجراءات التقويم الجد يد و مازالوا يطبقون نظام التقويم القد يم المرتكز أساسا على الجانب الكمي ، بالا ضافة الى تدريسهم للمواد الجد يدة بيداغوجية الا هدا ف وبا لتا لي مواقفهم تكون بناء ا على ما يلقنونه للتلا ميذ من معلومات ، و التقويم حسبهم عن علامات رقمية تؤدي بالتميذ للا نتقال الى ا لسنة الثانية ثانوي بمختلف شعبها ا لمستحدثة و بالتالي لا وجود لأي كفاءة مستهد فة في بداية تطبيق الا صلا ح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي وفي عامه الا ول 2005 / 2006 .

إن لتكوين ا لمكونين قبل ا لشروع في أي ا صلا ح تربوي من اساسيات الا نطلا قة المنهجية في تطبيق أسس أي اصلا ح على المستوى الميداني ، فإن كان الا ستاذ المطبق للبرا مج و المناهج المقررة غير متكون من الناحة المعرفية و البيد اغوجية كيف يطلب منه الوصول بالتلميذ الى اكتساب كفاءات مستهد فة من أي نشا ط تربوي مقرر .

جد ول رقم (30) : توزيـع عـينـة الأ ساتذة حسب الـجـنـس ومـوقـفهم من الـمـنـاهـج الـجـد يـدة .

الجنس / الموقف	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
را ض	06	% 30	05	% 16.66	11	% 22
غـيـر را ض	14	% 70	25	% 83.33	39	% 78
المـجـمـوع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

يـلا حظ من خـلا ل الـجدول التـالي وأنـه من بين 50 مـبـحـوثـا ومـبـحوثـة نـجد أن أعـلـى نـسبة تـقـد ر ب 78 % من الا سـاتـذة غـيـر الـراضـيـن عن المنـاهـج الـجـد يـدة في إ طـار إ صـلا ح المنـظـومـة التربـويـة فـي مـرحـلة التعليـم الـثـانـوي وبذ لك يحـتـلـون المرتبة الا ولى ، تـلـيـهـل في المرتبـة الثـانية فـئـة الا سـاتـذة الراضـين عن المنـاهـج المـسـتـحـد ثـة بنسبة 22 % .

تتوزع هـذه النسب حسب الجنس كـمـا يـلي :

على مستوى المبـحوثين غـيـر الـراضـين عـلى هـذه المنـاهـج بنسبـة تـقـد ر ب 83.33 % ويـحـتـلون المـرتيـة الا ولى ، وكـذا نـفس الـرتبة عـنـد المبـحـوثـات بنسبـة 70 % ، تـليـهـا فـي المرتـبـة الثـانـية فـئـة الا نـاث الـراضـيـة بـهـذه الـمـنـاهـج بنسبة 30 % وكـذا نـفس المرتبـة عـند الـذ كـور بنسبـة 16.66 % .

وعـليه نستـنتج الـى أن هـنـاك تـشـابـها من حيث عـد م رضـى الا سـاتـذة بـا خـتـلا ف جـنـسـهم وتـبـايـنـا فـي المـواقـف مـن حـيث رضـى الا سـاتـذة باخـتـلا ف جـنـسـهـم أيـضـا .

هـل يـمـكن لـنـا أن نصـف هـذا الـرفـض أو عـد م الرضـى بـالـصـراع والـمـقـاومـة لأي تـغـيـير؟

إنـه نـوع من الـصـراع الـخـفي بـيـن الـوصـاية مـن جـهـة و الا سـاتـذة من جـهـة أخـرى ، وهـذا مـالا حـظـه الـبـاحـث من خـلا ل معـأيـشـته لـهـم وتـعـبـيـرا ت الـرفـض الـواضـحـة فـي مـجـمـوع اضـرابـاتـهـم واحـتـجـاجـاتـهـم المـتـكـررة فـي الـسـنـوات الاخـيـرة ذات الـصـبـغـة الـمـطـلـبية الا جـتـمـاعـيـة و الـمـهـنية وهـذا يـقـود نـا الـى الـتـسـاؤل حـول كـيـفية حـصـول الـتـغـيـر أو الـتـحـول الا جـتـمـاعـيـن عن طـريـق مـيـدا ن الـتـعـلـيـم ؟

وفي هذا المجال نجد أن بورد يو يجيب عن هذا التساؤل قائلا : " إن الهيمنة أو السيطرة قد تفرض نوعا من المقاومة أو نوعا من الثورة الرمزية " [1] .

إن المعطيات الا حصائية و الواقع الميداني التربوي مؤشرات دالة على عد م رضى المطبقون الميدانيون لهذا الاصلا ح لتصوراتهم للتغيير أنه يؤدي الى تحسين أوضاعهم الاجتماعية والمهنية ولا يعنى بالجانب التقني وإنما يكون إصلا حا شاملا يكون فيه كل الفاعلون التربويون طرفاأساسا للتغيير الا جتماعي .

جد ول رقم (31) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب الشهاد ة وموقفهم من التقويم التربوي الجد يد .

الشهادة / الموقف	بكالوريا		الليسانس		د راسات عليا		مهند س دولة		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
رأ ض	00	% 00	05	% 11.11	01	% 50	01	% 100	07	% 14
غيرراض	02	% 100	40	% 88.88	01	% 50	00	% 100	43	%86
المجموع	02	% 100	45	% 100	02	% 100	01	% 100	50	%100

يلا حظ من خلا ل الجدول التالي وأنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة نجد أ ن أعلى نسبة تقد ر ب 86 % من المبحوثين غير الراضين عن التقويم التربوي الجد يد وبذ لك يحتلون المرتبة الا ولى ، تليها في المرتبة الثانية فئة الا ساتذة الراضين عن التقويم التربوي بنسبة 14 % .

تتوزع هذه النسب حسب الشهادة ا لمتحصل عليها على مستوى الحاصلين على شهادة البكالوريا وغير الراضين عن التقويم التربوي الجد يد بنسبة تقد ر 100 % وبمرتبة اولى ونسبة 88.88 % تعود للفئة التي تحتل المرتبة الثانية المتمثلة في الحاصلين على شهادة الليسانس ، تليها في المرتبة الثالثة فئة الحاصلين على شهادة الد راسات العليا بنسبة 50 % أما المرتبة الا خيرة فتعود لفئة الحاصلين على شهادة مهند س د ولة بنسبة منعد مة 00 % .

أما على مستوى الفئة الراضية بهذا التقويم نجد فئة مهند سي د ولة في المرتبة الا ولى بنسبة 100% ، تليها في المرتبة الثانية فئة ذوي شهادة الد راسات العليا بنسبة 50 % ، أما المرتبة الثالثة فكانت من نصيب حاملي الليسانس بنسبة 11.11 % تأتي بعدها المرتبة الا خيرة من نصيب حاملي شهادة البكالوريا بنسبة منعد مة 00 % .

ومنه نلا حظ وجود تشابه وحيد بين فئة الحاصلين على شهادة الد راسات العليا من حيث إبداء رأيهم حول التقويم التربوي الجد يد سلبا أو إيجابا ، وهناك نوع من التباين لدى فئات حاملي الشهاد ات الا خرى .

إن هذا الرفض يحمل دلا لا ت سوسيولوجية متمثلة في صراع خفي بين طرفين أ ساسين في عملية التغيير التربوي (أساتذة ، ادا رة) بناء على خلفيات قيمية ثقافية و أيد يولوجية تظهر على سطح الحقل التربوي في شكل احتجاجات وتوقفات عن العمل بغية الوصول الى مرامي مطلبية اجتماعية ومهنية .

جد ول رقم (32) : توزيع عينة الأ ساتذة حسب الجنس وموقفهم من التقويم التربوي الجد يد .

الجنس / الموقف	إنـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
التقويم مشخص	10	% 50	09	% 30	19	% 38
يقلل من ثقة التلميذ بنفسه	00	% 00	03	% 10	03	% 06
غير مجدي	01	% 05	02	% 07	03	% 06
مساعد في العملية التربوية	02	% 10	08	% 26.66	10	% 20
يسطر خطوات العلا ج	03	% 15	03	% 10	06	% 06
هو أساس العملية التربوية	04	% 20	05	% 16.66	09	% 18
المجموع	20	% 100	30	% 100	50	% 100

يلا حظ من خلا ل الجد ول التالي وأنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقد ر ب 38 %الذ ين يرون ان التقويم مشخص للا جابيات والسلبيات ويحتلون المرتبة الا ولى تليها في المرتبة الثانية الفئة التى ترى ان التقويم عامل مساعد فى العملية التربوية بنسبة تقد ربـ 20 % ثم تاتي في المرتبة الثالثة الفئة التى ترى ان التقويم هو اساس العملية التربوية بنسبة 18 % ، تليها فى المرتبة الرابعة فئة الد ين يرون ان التقويم يسطر خطوات العلا ج التربوى بنسبة تقد ر ب 6 % ثم تأتي في نفس المرتبة الرابعة فئة الذ ين يرون أن التقويم التربوي الجد يد يقلل من ثقة التلميذ بنفسه بنسبة 6 % وكذ لك نفس الرتبة للفئة التي ترى أن التقويم غير مجدي بنسبة 6 % .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى الا ناث التي يرين أن التقويم مشخص بنسبة 50 % وبمرتبة أ ولى وكذا نفس المرتبة لدى الذ كور بنسبة 30 % ، ثم يليها في المرتبة الثانية اللواتي يرين أن التقويم التربوي هو أساس العملية التربوية بنسبة 20 % وكذا عند الذ كور بنسبة 16.66 % ثم تأتي في ا لمرتبة الثالثة اللواتي يرين التقويم التربوي مسطرا لخطوات العلا ج التربوي بنسبة 15 % وكذا نفس المرتبة عند الذ كور بنسبة 10 % ، تليها في المرتبة الرابعة فئة اللا ئي يرين أن التقويم التربوي يساعد في العملية التربوية بنسبة 10 % وكذا لدى الذ كور بنسبة 26.66 % ، ثم تأتي في ا لمرتبة الخامسة فئة اللواتي يرين أن التقويم التربوي غير مجدي بنسبة 5 % وكذا لدى الذ كور بنسبة 7 % ، تليها في المرتبة الا خيرة فئة اللا ئي يرين بأن التقويم التربوي يقلل من ثقة التلميذ بنفسه بنسبة منعد مة 00 % ، وكذا نفس المرتبة لدى الذ كور بنسبة 10 % .

وعليه نستخلص الى عد م تشابه مواقف عينة المبحوثين من التقويم التربوي باختلا ف جنسهم .

إن التقويم التربوي ضمن الا صلا ح الشامل وسيلة يعتمد فيها على ميكانيزمات وآليات لتشخيص النقائص والسلبيات ليتم تداركها أثناء التطبيق الميداني وهذا دائما حسب الخطاب الرسمي ، و التقويم أساس جوهري في العملية التعليمية التعلمية إن طبقت اجراءاته بصفة دقيقة ومو ضوعية ، ورغم نظرة ومواقف الا ساتذة السلبي للا صلا ح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي سواء أكانت في المناهج أو البرامج أو التقويم، إلا أنهم ومن خلا ل المعطيات المبينة في الجد ول رقم (32) ، حيث يرون أن مهام التقويم التربوي تشخيص السلبيات لمعلجتها وتفاد يها مسقبلا ومد عما ومعززا للا يجابيات التي تظهر من خلا ل التطبيق الفعلي لا جراءات الا صلا ح التربوي ميدانيا .

جدول رقم (33) : توزيع عينة الأساتذة حسب الاقدمية وموقفهم من النجاح المدرسي .

الأقدمية / الموقف	1- 5		6- 10		11- 15		16- 20		21- 25		26-فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الاستاذ	04	44.44 %	02	28.57 %	06	35.29 %	02	18.18 %	00	00 %	00	00 %	14	28 %
البرنامج	02	22.22 %	04	57.14 %	04	23.52 %	07	63.63 %	01	25 %	01	50 %	19	38 %
الاسرة	01	11.11 %	00	00 %	03	17.64 %	01	9.09 %	02	50 %	01	50 %	08	16 %
المحيط	02	22.22 %	01	14.28 %	04	23.52 %	01	9.09 %	01	25 %	00	00 %	09	18 %
المجموع	09	100 %	07	100 %	17	100 %	11	100 %	04	100 %	02	100 %	50	100 %

يلاحظ من خلال الجدول التالي وأنه من بين 50 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقدر ب 38 %الذين يرون ان ظاهرة النجاح المدرسي تعود أساسا الى نوعية البرامج الدراسية وبذلك يحتلون المرتبة الاولى ، تليها في المرتبة الثانية الذين يرون أن الاستاذ هو أساس النجاح التربوي بنسبة تقدر ب28 % ثم تأتي في المرتبة الثالثة فئة الذين يرون أن المحيط متغتير مساهم في عملية النجاح بنسبة تقدر ب 18 % وتليها في المرتبة الاخيرة الفئة التي ترى أن الاسرة طرفا مساعدا في النجاح المدرسي بنسبة تقدر ب 16 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الا قد مية كمايلي :

فعلى مستوى الفئة المحصورة مابين 16- 20 سنة بمرتبة أ ولى وبنسبة تقد ر ب 63.63 %

والتي ترى أن البرنامج المقرر أساس النجاح المد رسي ، تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة مابين 6- 10 سنوات بنسبة تقد رب 57.14 % ، ثم بعد ذ لك المرتبة الثالثة للفئة المحصورة بين 26 فأكثر بنسبة تقد ر ب 50 % ، تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة ما بين 21- 25 سنة بنسبة تقد ر25 % بعد ها المرتبة الخامسة للفة المحصورة بين 11- 15 سنة بنسبة 23.52 % تليهاالمرتبة الساد سة للفئة المحصورة بين 1- 5 سنوات بنسبة تقدر ب22.22 % .

أما الفئة التي ترى أن الا ستاذ هو أساس عمليتة النجاح المد ر سي ، فإن الفئة المحصورة ما بين 1- 5 سنوات تحتل المرتبة الاولى بنسبة تقد ربـ 44.44 % تليها المرتبة الثانية الفئة المحصورة مابين 11- 15 سنة بنسبة تقد ر 35.29 % ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة ما بين 6- 10 سنوات بنسبة تقد ربـ 28.57 % ، تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة ما بين 16- 20 سنة بنسبة تقد ر18.18 % ثم تأتي في المرتبة الخامسة الفئة المحصورة مابين 21- 25 سنة بنسبة تقد ر بنسبة منعد مة 00 % وفي المرتبة الا خيرة الفئة المحصورة مابين 26 سنة فأكثر بنسبة منعد مة 00 % أما الفئة التي ترى أن المحيط الذي يعيش فيه التلميذ أساس ا لنجاح ا لمدرسي فنجد أن المرتبة الا ولى محصورة في الفئة مابين 21- 25 سنة بنسبة تقد ربـ 25 % تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة ما بين 11- 15 سنة بنسبة تقد ربـ 23.52 % ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 1- 5 سنواتبنسبة تقد ر بـ 22.22 % ، تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة مابين 6- 10 سنوات بنسبة 14.28 % ، ثم تليها في المرتبة الخامسة الفئة المحصورة ما بين 16- 20 سنة بنسبة تقد ر بـ 9.09 % أما المرتبة الا خيرة فهي محصورة بين 26 سنة فأكثر بنسبة منعد مة 00% اما الفئة التي ترى بأن الا سرة أساس النجاح المد رسي فنجد أن أعلى نسبة تقد ربـ 50 % ومحصورة مابين 21- 25 سنة و المرتبة الا ولى للفئة المحصورة بين 26 سنة فأكثر بنسبة تقد ر بـ 50 % تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة ما بين 11- 15 سنة بنسبة تقد ر 17.64 % بعد ذ لك تأتي في الرتبة الثالثة الفئة المحصورة بين 1- 5 سنوات بنسبة تقد ربـ 11.11 % تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة بين 16- 20 سنة بنسبة تقد ر 9.09 % وفي المرتبة الا خيرة تأتي الفئة المحصورة مابين 6- 10 سنوات بنسبة منعد مة 00 % .

ومنه نستنتج أن أراء المبحوثين و المبحوثات متباينة وغير متشابهة من حيث ابداء أرائهم في عملية النجاح المدرسي و العوامل المساعدة على ذ لك .

ان الا ستاذ و البرنامج متغيران رئيسيان في عملية النجاح المد رسي ولكن هناك أ طراف مساعدة في هذه الظاهرة كتعاون الا سرة مع المد رسة وتوفر الجو التربوي والثقافي للمحيط المساعد للتلميذ على النجاح .

3 . 1 . النتائج الجزئية للفرضية الثالثة :

إن نظام الا صلا ح التربوي حسب الخطاب الرسمي يعمد من خلا ل المناهج و البرامج الى إكتساب التلميذ للكفاءة اللا زمة التي يحتاجها يوميا سواء في حياته المدرسية أو الا جتماعية والتدريس ببيداغوجية المقاربة للكفاءات دور كل تربوي يحرص بالوصول الى تحقيق أهداف المنظومة التربوية و آفاقها المستقبلية لكن أغلبية الا ساتذة غير متحكمين في هذه التقنية الجديدة ومازالوا يدرسون بالطريقة القديمة و بالتالي فإن التلميذ بطريقة بناء الا سئلة على هذا المنوال لا يمكنه أن يكتسب أي كفاءة تذكر ، بل هذا الا جراء هو مجرد إمتحان يتحصل فيه الممتحن على علا مات ومعدلات تسمح له بالا نتقال الى القسم الا على ، وحتى يتحقق تناسب مابين إمتلا ك أستاذ لهذه البيداغوجية وتطبيقها في الممارسة اليومية ومابين إكتساب التلميذ للكفاءة المستهدفة لابد من تكوين المكونين قبل الشروع في أي إ صلا ح تربوي سواء في الجانب المعرفي للمناهج أو الجانب البيداغوجي التطبيقي اللذان ظهرا فيهما نقائص عديدة حالت دون تحقيق الا هداف التربوية المقررة وذلك بتحسن المستوى الدراسي و الكفائي و النجاح المدرسي الذي حسب عينة الا ساتذة لا تساهم فيه الا صلا حات التربوية لوحدها وإنما هناك متغيرات أخرى لها دور مباشر أو غير مباشر كتعاون الا سرة مع المدرسة وإيجاد الجو التربوي و الثقافي داخل وخارج المؤسسة التربوية .

جدول رقم (34) : توزيع عينة المبحوثين المستشارين حسب الجنس و السن .

الجنس / السن	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
25- 35	08	47.05 %	04	% 30.76	12	% 40
36- 45	06	35.29 %	04	% 30.76	10	% 33.33
4- 55	03	17.64 %	03	% 23.07	06	% 20
56 فأكثر	00	% 00	02	% 15.38	02	% 6.66
المجموع	17	% 100	13	% 100	30	% 100

يلاحظ من خلال الجدول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقدر بـ 40 % وبمرتبة اولى الفئة العمرية المحصورة مابين 25- 35 سنة ، تليها في المرتبة الثانية الفئة العمرية المحصورة مابين 36- 45 سنة ، ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة العمرية المحصورة مابين 46- 55 سنة ، ثم تأتي في الرتبة الاخيرة وبنسبة تقدر ب 6.66 %.

وتتوزع هذه النسب حسب الجنس كالتالي :

على مستوى الفئة الاولى نجد أن المبحوثات يحلن المرتبة الاولى بنسبة تقدر بـ47.05 % وكذا نفس المرتبة عند الذكور بنسبة تقدر بـ 30.76 % تليها في المرتبةالثانية الفئة المحصورة مابين 36- 45 سنة نجد الاناث بنسبة تقدر بـ 35.29 % وكذا عند الذكور بنسبة

تقدر بـ 30.76 % ثم تأتي في المرتبة الفئة المحصورة مابين 55- 46 سنة ،لدىالاناث نسبة تقدر بـ 17.64 % وكذا لدى الذكتور بنسبة تقدر 23.07 % وفي المرتبة الاخيرة الفئة المحصورة

مابين 56 سنة فأكثر فنجد لدى الاناث نسبة منعدمة 00 % ولدىالذكور نسبة تقدربـ15.38 %.

وعليه نلا حظ عد م تشابه عينة المبحوثين من حيث السن و الجنس ويطغى غلى فئة المستشارين عنصر الشباب الذ ين التحقوا حد يثا بمركز التوجيه المد رسي و المهني وتم فتح مناصب على مستوى الثانويات خلا ل السنوات العشر الا خيرة فقط .

جد ول رقم (35) : توزيع عينة المبحوثين المستشار ين حسب الجنس و مقاطعة العمل .

الجنس / السن	إ نـــا ث		ذ كـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
حضريــة	05	29.41 %	04	% 30.76	09	% 30
شبه حضريــة	08	47.05 %	06	% 46.15	14	% 46.66
ريـفيـة	04	23.52 %	03	% 23.07	07	% 23.33
الـمـجـمـوع	17	% 100	13	% 100	30	% 100

يلا حظ من خلا ل الجد ول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقد ر بـ 46.66 % من المستشارين يعملون في مناطق شبه حضرية، تليها في المرتبة الثانية العاملين بالمنا طق الحضرية بنسبة تقدربـ 30 % ، ثم تليها في المرتبة ا لثا لثة ا لذ ين يعملون في المنا طق الريفية بنسبة تقد ر بـ 23.33 % .

وتتوزع هذه النسب حسب الجنس كمايلي :

على مستوى المبحوثات نجد اللا ئي يعملن بمناطق شبه حضرية بنسبة تقد ر بـ 47.05 % وبمرتبة ا ولى ، ونفس المرتبة لد ى الذ كتور بنسبة تقد ر بـ 46.15 % ، تليها في المرتبة

الثانية اللواتي يعملن في المناطق الحضرية بنسبة تقد ربـ29.41 % وكذا نفس الرتبة لدى ا لذ كور بنسبة 30.76 % ثم تاتي المرتبة الا خيرة للواتي يعملن في مناطق ريفية بنسبة تقد ربـ 23.52 % وكذا نفس الرتبة ب 23.07 % .

ومنه نستخلص أن هناك تشابها في توزيع المستشارين حسب الجنس على المنا طق ا لحضرية و الشبه حضرية والريفية ، إلا أن الملا حظ من خلا ل الجد ول رقم (35) ومعطياته الا حصا ئية

د ليل على أن مؤسسات المنا طق الريفية غير مغطاة بسلك التوجيه المد رسي و ا لمهني وا لذ ين يتابعون تلا ميذ سنوات الا صلا ح التربوي إن علة مستوى التعليم الا بتدا ئي أو المتوسط أو الثانوي .

جد ول رقم (36) : توزيع عينة المبحوثين المستشار ين حسب التخصص و الشهادة .

الشهادة / التخصص	مستوى نهائي		ش.د.ج.ت		الليسانس		ماجستير		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
التوجيه المدرسي	03	100 %	/	/	/	/	/	/	03	% 10
علم النفس العيادي	/	/	/	/	01	4.34 %	/	/	01	3.33 %
علم النفس الا رطفوني	/	/	/	/	01	4.34 %	/	/	01	3.33 %
علم النفس التربوي	/	/	/	/	06	26.08 %	/	/	06	% 20
علم النفس المدرسي	/	/	02	100 %	05	21.73 %	/	/	07	23.33 %
علم الاجتماع الثقافي	/	/	/	/	03	14.28 %	/	/	03	% 10
علم الاجتماع الريفي	/	/	/	/	02	8.69 %	/	/	02	6.66 %
علم الاجتماع العائلي	/	/	/	/	03	14.28 %	/	/	03	% 10
علم الاجتماع الصناعي	/	/	/	/	02	8.69 %	02	100 %	04	13.33 %
المجموع	03	100 %	02	100 %	23	100 %	02	100 %	30	100 %

يلا حظ من خلا ل الجد ول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقد ر بـ 23.33 % تخصصهم علم النفس المد رسي ويحتلون المرتبة الا ولى تليهافي المرتبة الثانية فئة تخصص علم النفس التربوي بنسبة تقد ر بـ20 % ثم تأتي في ا لمرتبة الثالثة فئة تخصص علم الا جتماع الصناعي بنسبة تقد ر 13.33 % تليها في المرتبة الرابعة تخصص علم الا جتماع العائلي ، والتوجيه المد رسي بنسبة 10% ثم تاتي في المرتبة الخامسة تخصص علم الا جتماع الريفي بنسبة تقد ربـ 6.66 % وتليها في المرتبة الساد سة و الا خيرة تخصص علم النفس العيادي و الا رطفوني بنسبة تقد ر بـ 3.33 % .

تتوزع هذه النسب حسب الشهاد ة كما يلي :

فئة علم النفس المد رسي نجد أعلى نسبة وتقد ر بـ 100 % متحصلون على شهادة الدراسات الجامعيةالتطبيقية وبرتبة أ ولى تليها في المرتبة الثاني فئة الحاصلين على الليسانس بنسبة 21.73 % .

ثم تاتي فئة علم النفس التربوي فجد أعلى نسبة تقد ر بـ 26.08 % من حاملي شهادةا لليسانس بعد ها فئة علم الا جتماع الصنأعي نجد أعلى نسبة تقد ر بـ 100 % من حاملي شها دة ا لما جستير وتليها في المرتبة الثانية حاملوا الليسانس بنسبة 8.69 % ، اما فئة التوجيه المد رسي فهم معلمون منتد بون للعمل ضمن سلك التوجيه المد رسي و المهني بنسبة تقد ر بـ 100 % ولهم مستوى نهائي .

أما فئة علم الا جتماع الريفي فكلهم من حاملي شهادة الليسانس بنسبة 8.69 % وبالنسبة لخصص علم النفس العياد ي و الا رطفوني فكلهم متحصلون على الليسانس بنسبة تقد ر بـ 3.33 % .

ومنه نستخلص أن عينة المستشارين غير متشابهة من حيث الشهاد ات المتحصل عليها وأغلبيتهم من حاملي شهادة الليسانس بنسبة اجمالية تقد ر بـ 76.66 % من مجموع عينة ا لبحث .

جدول رقم (37) : توزيع عينة المبحوثين المستشارين حسب الجنس و الاقدمية .

الجنس / الأقدمية	إناث		ذكور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
5 -1	01	5.88 %	02	% 15.38	03	% 10
10 -6	08	47.05 %	03	% 23.07	11	% 36.66
15 -11	02	11.76 %	04	% 30.76	06	% 20
20 -16	05	29.41 %	01	% 3.33	06	% 20
25 -21	01	5.88 %	02	% 15.38	03	% 10
26- فأكثر	00	% 00	01	% 3.33	01	% 3.33
المجموع	17	% 100	13	% 100	30	% 100

يلاحظ من خلال الجدول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقدر بـ 36.66 % ممن أقدميتهم محصورة ما بين 6- 10 سنوات تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة بين 11- 15 سنة بنسبة تقدر ب 20 % ونفس المرتبة نجدها لدى الفئة المحصورة بين 16- 20 سنة بنسبة تقدر بـ 20 % ثم تأتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 1- 5 سنوات بنسبة تقدر بـ 10 % ونفس المرتبة نجدها لدى الفئة المحصورة بين 21- 25 سنة بنسبة تقدر بـ 10 % ، تليها في المرتبة الرابعة و الاخيرة الفئة المحصورة ما بين 26 سنة فأكثر .

تتوزع هذه النسب حسب الجنس كالتالي :

على مستوى الفئة المحصورة مابين 6- 10 سنوات نجد لدى الا ناث نسبة تقد ر بـ 47.05 % وتحتل المرتبة الا ولى وكذا نفس المرتبة عند الذ كور بنسبة 23.07 % ، تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة بين 11- 15 سنة ونجد لدى الا ناث نسبة تقد ر بـ 11.76 % ونفس الرتبة لد ى الذ كور بنسبة تقد ر 30.76 % ثم تأتي في المرتبة الثانية نفسها الفئة الحصورة 16- 20 سنة بنسبة تقد ر بـ29.41 % لد ى الا ناث وكذا نفس الرتبة لدى الذ كور بنسبة تقد ر بـ 3.33 % ن تليها في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة بين 1- 5 سنوات لدى الا ناث بنسبة تقد ر بـ 5.88 % وكذا نفس الرتبة عند الذ كور بنسبة 15.38 % ونفس المرتبة الثالثة نجد ها عند الفئة محصورة بين 21- 25 سنة لد ى الا ناث بنسبة 5.88 % وكذا لد ى الذ كور بنسبة 15.38 % تليها في المرتبة الا خيرة الفئة المحصورة بين 26 فأكثر فلد ى الا ناث بنسبة منعد مة 00 % ولدى الذ كور بنسبة تقد ربـ 3.33 % .

ومنه نستنتج أن هناك تباينا بين مستشاري التوجيه من حيث الجنس و الا قد مية .

إن المسار المهني لفئة مستشاري التوجيه المد رسي و المهني الغالب عليه حد اثة ا لعهد بهذا السلك التربوي الذي فتح له مجالا ت التوظيف بشكل واسع في بداية مطلع التسعينات لحاملي الشهاد ات الجامعية في فرعي علم الا جتماع وعلم النفس بمختلف التخصصات بعد ما كانت هذه الوظيفة مسند ة الى معلمين قدامى منتد بين للقيام بمهام نشا طات الا علا م والتوجيه على مستوى مركز التوجيه المد رسي و المهني في الو لا ية .

جد ول رقم (38) : توزيع عينة المبحوثين المستشار ين حسب الجنس و موقفهم من التقويم التربوي .

الجنس / الموقف	إنـــاث		ذكـــور		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
يكون على حساب البرنامج	07	41.17 %	06	% 46.15	13	% 43.33
الاستعداد الدائم للتلميذ	04	23.52 %	02	% 15.38	06	% 20
إجهـــادالتلميذ	06	35.29 %	05	% 38.46	11	% 36.66
المجموع	17	% 100	13	% 100	30	% 100

يلا حظ من خلا ل الجد ول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هنا ك اعلى نسبة وتقد ر بـ 43.33 % الذ ين يرون أن التقويم التربوي الجد يد يكون على حساب إتما م البرنامج السنوي وبذلك يحتلون المرتبة الاولى ثم تأتي في المرتبة الثانية فئة الذ ين يرون أ ن التقويم مجهدا للتلميذ بنسبة 36.66 % ، تليها في المرتبة الثالثة الفئة التي ترى أ نه يجعل التلميذ في حالة إستعداد دائم بنسبة 20 % .

تتوزع هذه النسب هذه النسب حسب الجنس كما يلي :

على مستوى فئة الذ كور نجد أن نسبة 46.15 % وهي المرتبة الا ولى وكذا لدى الا ناث بنسبة 41.17 % ، تليها في المرتبة الثانية الذ ين يرون أن التقويم مجهد للتلميذ فنجد لى الذ كور نسبة تقدر بـ 38.46 % وكذا نفس المرتبة بنسبة 35.29 % ثم تاتي في المرتبة الثالثة الذ ين يرون أن التقويم الجد يد يجعل التلميذ في حالة استعداد دائم ، فلدى الذ كور بنسبة تقد ر بـ 15.38 % ونفس المرتبة لدى الا ناث بنسبة تقد ر بـ 23.52 % .

ومنه نلاحظ أن هناك تشابها حول مواقف المستشارين من التقويم التربوي الجد يد باختلاف جنسهم .

إن كثرة المراقبة المستمرة و التقويم الدائم و حسب ملاحظاتنا الميدانية فإن ذ لك يكون على حساب إتمام البرامج السنوية المقررة و المكثفة خاصة في المواد العلمية

" الرياضيات ، العلوم الفيزيائية ، علوم الطبيعة و الحياة " بالاضافة الى هذه الكثرة وتقارب فترات اجراء الامتحانات يؤدي الى إرهاق التلميذ بالرغم من استعداده الدائم لاجراء الاختبارات .

جدول رقم (39) : توزيع عينة المبحوثين المستشارين حسب السن وموقفهم من الاصلاح التربوي الجديد .

السن / الموقف	25- 35		36- 45		46- 55		56- فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مجهد للتلميذ	08	66.66	06	60	04	66.66	01	50	19	63.33
ساعد على تكافؤ الفرص	02	16.66	01	10	01	16.66	01	50	05	16.66
ساعد على استدراك النقائص	02	16.66	03	30	01	16.66	00	00	06	20
المجموع	12	100	10	100	06	100		100	30	100

يلاحظ من خلال الجدول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقدر بـ 63.33 % وتحتل المرتبة الاولى والتي ترى بأن الاصلاح التربوي الجديد مجهد للتلميذ ، تليها في المرتبة الثانية الفئة التي ترى أنه ساعد على تدارك النقائص بنسبة تقدر بـ 20 % ، تليها في المرتبة الثالثة الذين يرون أنه ساعد على تكافؤ الفرص بين التلاميذ بنسبة

تقدر بـ 16.66 % .

وتتوزع هذه النسب حسب السن كما يلي :

على مستوى الفئة التي ترى أن الاصلاح التربوي مجهد للتلميذ ، نجد أن الفئة التي تحتل المرتبة الاولى بنسبة تقدر بـ 66.66 % في الفئة المحصورة بين 25- 35 سنة ونفس المرتبة الاولى نجدها في الفئة المحصورة مابين 46- 55 سنة بنسبة تقدر 66.66 % تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة مابين 36- 45 سنة بنسبة تقدر بـ 60% ثم تاتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 56 فاكثر بنسبة تقدر بـ 50 %

أما الفئة التي ترى في الاصلاح التربوي أنه ساعد على استدراك النقائص نجدها تحتل المرتبة الاولى وهي محصورة بين 36- 45 بنسبة تقدر بـ 30 % وتليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة مابين 25- 35 سنة بنسبة تقدر ب 16.66 % ونفس المرتبة الثانية نجدها لدى الفئة المحصورة مابين 46- 55 سنة بنسبة 16.66 % وفي المرتبةالاخيرة نجدها في الفئة المحصورة مابين 56 سنة فأكثربنسبة منعدمة 00 % .

أما الفئة التي ترى أن الاصلاح التربوي ساعد على تكافؤ الفرص بين التلاميذ ، فنجد أن أعلى نسبة تقدر بـ 50 % و المرتبة الاولى محصورة بين 56 فأكثر ، تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة بين 25- 35 سنة بنسبة 16.66 % ، تليها الفئة المحصورة بين 36- 45 سنة في المرتبة الثالثة بنسبة 10 % .

ومنه نستنتج عدم تشابه بين مواقف مستشاري التوجيه باختلاف أعمارهم حول الاصلاح التربوي .

إن إجهاد التلميذ من خلال آراء مستشاري التوجيه والذين من مهامهم المتابعة النفسية و التربوية لتلاميذ دفعة الاصلاح 2005 / 2006 و التي ترتكز على معطيات احصائية ميدانية مدعمة ذلك بمقابلات الباحث لتلاميذ السنة الاولى ثانوي وتصريحاتهم له بأنهم يعانون من ضغوطات نفسية وإرهاق دائم بسبب كثرة المراقبة المستمرة في كل المواد وتقارب فترات اجراء الفروض و الاختبارات .

جد ول رقم (40) : توزيع عينة المبحوثين المستشار ين حسب الشها دة وموقفهم من أسلوب التقويم التربوي الجد يد .

الشهادة / الموقف	مستوى نهائي		ش.د.ج.ت		الليسانس		ماجستير		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ساعد على اكتساب الكفاءات	00	% 00	01	% 50	04	17.39 %	00	% 00	05	16.66 %
ساعد على رفع النتائج	02	66.66 %	01	% 50	15	65.21 %	02	100 %	20	66.66 %
تشخيص النقص في وقته	01	33.33 %	00	% 00	040	17.39 %	00	% 00	05	16.66 %
المجموع	03	100 %	02	100 %	23	100 %	02	100 %	30	100 %

يلا حظ من خلا ل الجد ول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هنا ك اعلى نسبة وتقد ر بـ 66.66 % الذ ين يرون أن التقويم التربوي الجد يد ساعد على رفع نتائج التلا ميذ لذ لك يحتلون المرتبة الا ولى ، تليها في ا لمرتبة الثانية فئة الذ ين يرون أن التقويم يشخص النقص في وقته بنسبة 16.66 % ونفس المرتبة الثانية نجد ها عند الفئة ا لتي ترى أن هذا التقويم ساعد على اكتساب الكفاءات بنسبة 16.66 % .

تتوزع هذه النسب حسب الشهادة المتحصل عليها :

على مستوى الفئة التي ترى أن التقويم ساعد على رفع النتائج حيث نجد حاملي شهادة الماجستير يحتلون المرتبة الا ولى بنسبة 100 % ، تليها في المرتبةالثانية فئة ذ ات المستوى

النـهـائي بنسبـة 66.66 %،ثم تـاتي في المرتبـة الثـالثة فئةحـاملي شـهـادة الليـسـانس بنـسبة 65.21 % تليهـا في المرتبـة الاخـيـرة فئة الحـاصلين على الشـهـادة الجـامعـية التطبيقية بنسبة 50 % .

أمـا عـلى مستـوى الفـئة التي تـرى فـي التقـويـم مـشخـصـا للـنـقـائـص فـي وقـتـهـا ، حيث نـجـد فـي المرتـبة الا ولـى لـدى الحـاصلين على المستـوى النـهـائي بنسبة 33.33 % ، تـليهـا في المرتبة الثـانية فئة حـاملي شـهـادة الليـسانس بنسبة 17.39 % ، ثم تـاتي في المرتبة الثـالثة فئـة حـاملي الشـهـادة الجـامـعـية التـطبيـقـية بنسبـة منـعـد مـة 00 % ونـفـس المرتبـة نـجـد هـا عند حـاملي شـهـادة المـاجـستير بنسبة منـعـد مة 00 % .

أمـا على مستـوى الفئة التـي تـرى أن التقـويـم يـسـاعـد التلمـيـذ على اكـتـسـاب كـفـاءات مـسـتـهـد فـة نـجـد المـرتـبة الا ولـى من حـاملي الـشـهـادة التطـبيقية بـنـسبة 50 % ، تـليـها فئة الـحـاملين لـشـهـادة ليـسـانس بنسبة 19.39 % ، أمـا في المـرتـبـة الا خيرة فكـانت من نصيب ذ وي المستـوى الـنـهـائي والـمـاجستير بنسبة منعد مـة 00 % .

وعليه نستـنـتج أن مـواقـف المـسـتـشارين حـول التقويم التربوي الجـد يد قـد تـبـأيـنت بـحـكم الـشـهـادات الـجـامعـية الـمـخـتـلفة والـموزعـة بين عـلـم النفس و الا جـتـمـا ع وشـهـادة الـدولة في التوجيـه (مـعـلمين مـنـتـد بين) فـي سـلك التوجـيـه المـد رسي والمهنـي .

حـسب أراء المستـشـارين المـد عـمة بالمـعطـيات الا حـصـائـية المـبينة الجـد ول فـي (رقـم 40) حـيث نـجـد ان تـقـنيات واجراءات التقويم سـاهـمت بشكل أو بآ خـر في الـرفـع من النتائـج المـد رسية خـلا ل السنة الد راسية 2005 / 2006 لأ و ل د فـعـة اصـلا ح على مستوى التعليم الثـانوي ، ومـن خـلا ل مـلاحـظات البـا حث بالثـانوية التي يشـتـغل بهـا فـمن بين 11 قـسما يشـكـل السنةالا ولى ثـانوي خـلا ل السنة الد راسية 2005 / 2006 نـجـد أن كل تـلا ميـذ هـذه الا قـسـام انتـقـلوا الـى مخـتـلف شـعب ا لسنة الثـانية ثـانوي وكـانت نسبة الا عـادة ضـئيلة جـدا وانعـد مت نسبة التسـرب خـلا ل هـذه السنة .

جدول رقم (41) : توزيع عينة المبحوثين المستشارين حسب مقاطعة العمل وموقفهم من النتائج المدرسية المتوصل اليها خلال السنة الدراسية 06/05

المقاطعة / الموقف	حضرية		شبه حضرية		ريفية		المجموع الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نتائج جيدة	09	64.28 %	05	% 55.55	01	14.28 %	15	% 50
نتائج مقبولة	03	21.42 %	02	% 22.22	04	57.14 %	09	% 30
نتائج غير مقبولة	02	14.28 %	02	% 22.22	02	28.57 %	06	% 20
المجموع	14	% 100	09	% 100	07	100 %	30	%100

يلاحظ من خلال الجدول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقدر بـ 50 % من الفئة التي ترى موقفها من النتائج المدرسية أنها جيدة وبذلك تحتل المرتبة الاولى ، تليها في المرتبة الثانية الفئة الفئة التي ترى أن النتائج مقبولة وتقدر نسبتها 30 % ثم تليها الفئة التي ترى أن النتائج غير مقبولة بنسبة تقدر 10 % وبمرتبة ثالثة .

وتتوزع هذه النسب حسب ماقطعة العمل كالتالي :

على مستوى الفئة التي ترى أن النتائج جيدة نجد أعلى نسبة تقدر بـ 64.28 % وبمرتبة اولى وهي الفئة التي تعمل بمناطق حضرية تليها في المرتبة الثانية فئة شبه حضرية بنسبة تقدر بـ 55.55 % ثم تاتي في المرتبة الثالثة فئة العاملين بالمناطق الريفية ب 14.28 % ، أما الفئة التي ترى أن النتائج مقبولة فنجد أن أعلى نسبة تقدر بـ 57.14 % وبمرتبة أولى وفئتها تعمل بمناطق ريفية تليها في المرتبة الثانية الفئة العاملة بالمناطق الشبه حضرية بنسبة تقدر بـ 22.22 % ثم تاتي المرتبة الثالثة الفئة التي تعمل بالمناطق الحضرية بنسبة تقدر بـ 21.14 % .

أما الفئة التي ترى أن النتائج المدرسية لهذه السنة 2005 / 2006 غير مقبولة نجد أعلى نسببة تقد ر بـ 28.57 % ولدى العاملين بالمناطق الريفية ومرتبة أولى ، تليها في المرتبة الثانية فئة العاملين بالقطاع شبه حضري بنسبة تقدر ب 22.22 % ثم تاتي في المرتبة الثالثة الفئة ا لعاملة
بالمنا طق الحضرية بنسبة تقد ر بـ 14.28 % .
نستنتج إذ ن أن هناك عد م تشابه بين مواقف المستشارين وهذا باختلا ف المناطق التي يعملون .
والشيئ الملا حظ من خلا ل الجد ول رقم (41) وفق المعطيات الا حصائية نجد أعلى نسبة مئوية 64.28 % ترى أن النتائج جيدة في المنا طق الحضرية .
بنيما نجد أعلى نسبة في النتائج غير مقبولة نجدها في المنا طق الريفية بنسبة تقد ر بـ 28.57 % .
فهل الا مكانيات الماد ية و اللبشرية متوفرة على مستوى المناطق التربوية الحضرية ومنعد مة على مستوى المناطق التربويةالريفية ؟
ام أن هناك عوامل سوسيو ثقافية لكلا البيئتين تساهم أيجابا وسلبا في رفع أو تد ني النتائج المد رسية عند التلاميذ ؟ .
أم أن العوامل الا جتماعية و الا قتصاد ية للبيئتين المختلفتين تساهمان في الرفع أ و الخفض من النتائج المد رسية ؟ .

جد ول رقم (42) : توزيع عينة المبحوثين المستشار ين حسب الا قد مية و موقفهم من ارتفاع النتائج المد رسية لسنوات الا صلاح مقارنة بالسنوات الماضية

الأ قد مية / الموقف	1- 5		6- 10		11- 15		16- 20		21- 25		26- فأكثر		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	02	66.66 %	09	81.81 %	05	83.33 %	06	100 %	02	66.66 %	01	100	25	83.33 %
لا	01	33.33 %	02	18.18 %	01	16.66 %	00	00 %	01	33.33 %	00	00 %	05	16.66 %
المجموع	03	100 %	11	100 %	06	100 %	06	100 %	03	100 %	01	100 %	30	100 %

يلا حظ من خلا ل الجد ول التالي وأنه من بين30 مبحوثا ومبحوثة هناك اعلى نسبة وتقد ر بـ 83.33 % من الفئة التي ترى أن نتائج هذه الد فعة مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية وبرتبة اولى ، تليها في المرتبة الثانية التي ترى أن النتائج غير مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية بنسبة تقد ر بـ 16.66 % .

تتوزع هذه النسب حسب الا قد مية المهني كمايلي :

على مستوى الفئة التي ترى أن نتائج هذه الد فعة مرتفعة ، فنجد أعلى نسبة لدى الفئة المحصورة مابين 26 سنة فأكثر بنسبة 100 % ونفس المرتبة نجدها في الفئة المحصورة مابين 16- 20 سنة ، تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة بين 11- 15 سنة بنسبة تقد ر بـ 83.33 % ثم تاتي المرتبة الثالثة الفئة المحصورة مابين 6- 10 سنوات بنسبة 81.81 % تليها في المرتبة الرابعة الفئة المحصورة مابين 1- 5 سنوات بنسبة 66.66 % ونفس المرتبة نجد ها لد ى الفئة المحصورة بين 21- 25 سنة ، أما الفئة التي ترى عد م ارتفاع نتائج هذه الد فعة فنجد

أن أعلى نسبة تقد ر بـ 33.33 % وهي محصورة في الفئة 1- 5 سنوات و 21- 25 سنة وبمرتبة أ ولى ، تليها في المرتبة الثانية الفئة المحصورة بين 6- 10 سنوات بنسبة تقد ر 18.18 % ثم تاتي في المرتبة الثالثة الفئة المحصورة بين 11- 15 سنة بنسبة 16.66 % ثم تا تي في المرتبة الا خيرة الفئتين المحصورتين 16 – 20 سنة و 26 سنة فأكثر بنسبة منعد مة 00 % .

ومنه نستخلص أن مواقف المستشارين تباينت رؤيتهم لا رتفاع أو عد م النتائج المد رسية لتلا ميذ د فعة 2005 / 2006 مقارنة بالسنوات الماضية ، فمن خلا ل ملا حظات الباحث المعاشة في هذا الوسط يرى أنه كلما كانت الخبرة الميدانية كبيرة كان الموقف دال وهذا ما نلاحظه من خلا ل معطيات رقم (42) وواقع الميدان التربوي الذي يعيش فيه الباحث بحيث لا حظ ارتفاع نتائج هذه الد فعة 2005 / 2006 في كلا الجذ عين المشتركين آد اب و علوم وتكنولوجيا وفي المواد سواء كانت رئيسية أو مواد ثانوية وهذا مقارنة مع الد فعات السابقة على مدى خمس سنوات على سبيل المثال ، بحيث انخفضت نسبة الا عاد ة الى 5 % بعد ما كانت في السنوات الماضية تصل الى 30 % وانعد م التسرب المد رسي 00 % بعد ما كان سابقا يمثل من 10 - 15 %.

3 . عرض المقابلات وتحليلها :

المقابلة رقم 1 :

تاريخ المقابلة: 03 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المدرسي .

مدة المقابلة : 30 دقيقة

البيانات الاولية :

السن : 25 سنة

الجنس : ذكر

الاقدمية : سنتان (2) .

الشهادة المتحصل عليها : ش د ج .

التخصص : علم النفس المدرسي .

مقاطعة العمل : ريفية .

السؤال الاول : ما موقفك من التقويم التربوي الجديد ؟

الجواب : من الجانب النظري فإنه تقويم يشمل المرحلة التعلمية من البداية الى النهأية ولكنه في واقع الميدان فانه يعتمد على الجانب الكمي الاحصائي ونقصد به تقويم التلميذ من حيث النتائج المدرسية المتحصل عليها خلال الفصول الثلاثة وبالتالي فإن نتائجهم المدرسية كانت مرتفعة مقارنة بمعدل الانتقال ومعدل الشهادة .

السؤال الثاني : مارأيك في الاصلاح التربوي المستحدث ؟

الجواب : لم يستشر فيه أهل الميدان ونقصد به مستشاري التوجيه القائمين على عملية التقويم التربوي وجاء في شكل أوامر تنفيذية من قبل الوصايا لتطبيقه ميدانيا على مستوى الجذعين المشتركين " علوم وتكنولوجيا وآداب " .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجديدة ؟

الجواب : تساعد التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي (السنة الاولى ثانوي) على الحصول على معدل الانتقال 20/ 10 بكل سهولة بحيث نظرا لكثرة المراقبة المستمرة لعمل التلميذ وتقارب

الفترات الزمنية بينها فإنه إن أخفق في المرحلة الاولى فإنه يستدرك ذلك لا حقا ولكنها ليست المؤشر الوحيد بل هناك عوامل أخرى ساعدت في الرفع من النتائج المدرسية منها الامتحان

المفتوح وما صاحبه من عملية الغش .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المدرسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 .
الجواب : نتائج حسنة على العموم وفي كل المواد سواء كانت مواد أساسية أو مواد ثانوية وفي كلا الجذعين المشتركين ولكن نظام الامتحانات المفتوحة هو الذي ساعد التلاميذ للوصول الى هذه النتائج الحسنة .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم مرتفعة وملفتة للانتباه مقارنة بالسنوات الماضية فحسب الثانوية التي أعمل بها فإن نسبة النجاح تقدرب 95 % من تلاميذ السنة الاولى ثانوي انتقلوا الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟
الجواب : نعم هناك عوامل متدخلة في نجاح التلميذ منها على سبيل المثال وضعية الاسرة من الناحية الاقتصادية و التعليمية و الثقافية و الاجتماعية أحد المؤشرات التي تساعد في عملية النجاح المدرسي بالاضافة الى العوامل البيداغوجية و التربوية .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : إن ارتفاع النتائج الخاصة بتلاميذ السنة الاولى ثانوي علوم وتكنولوجيا وآداب وحسب ملاحظاتنا المباشرة ميدانيا والمقابلات الفردية والجماعية التي يجريها المستشار لمعرفة مدى إكتساب التلميذ للكفاءة المسطرة في المناهج ، فإن الاغلبية الساحقة ورغم نتائجها الحسنة فإنهم لم يكتسبوا كفاءات معرفية أو سلوكية .

1- التحليل و التعليق على المقابلة الاولى :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى المقابلة الاولى التي تخص المستشار المتحصل على شهادة تطبيقية جامعية وله خبرة ميدانية مدتها سنتان وسنه 25 سنة وهو يعمل بمنطقة ريفية ، فإنه يرى بأن التقويم من ناحية النصوص شامل لعملية التعليم ولكن ما نلاحظه ميدانيا مازال يعتمد على الجانب

العددي أي يقيم التلميذ وفق النتائج المدرسية فقط التي كانت مرتفعة مقارنة بنتائج القبول والشهادة من التاسعة أساسي الى الاولى ثانوي ، وحسبه أيضا أن هذا الاصلاح لم يستشر فيه الفاعلون التربون بل جاء على شكل مناشير وأوامر تنفيذية فقط .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى هذه المقابلة الاولى التي يرى فيها المستشار بأنه رغم محاسن تقنيات التقويم التربوي على نتائج التلميذ إلا أنها ليست المؤشر الوحيد الذي أثر على هذه النتائج بل هناك عوامل ذاتية أخرى منها نظام سير الامتحانات المفتوحة في وسط

مدرسي مكتظ يفوق 40 تلميذا في القسم الواحد ومايترتب عليه من ظهورعملية الغش بالاضافة الى التقييم الذاتي للاساذ في هذه الظروف غير التربوية ، والشيئ الملفت للانتباه حسبه هو أن هذه الدفعة وكأنها نخبوية بلغت نسبة النجاح في مقاطعته 95 % من الانتقال الى السنة الثانية ثانوي

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

من خلال تحليلنا للمقابلة فإن ارتفاع نتائج تلاميذ هذه الدفعة الاولى من الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي يدل على أن هؤلاء التلاميذ قد اكتسبوا كفاءات معينة تساعدهم في التكيف مع الوضعيات المشكلة التي تصدفهم في وسطهم المدرسي أو البيئي أو الاجتماعي ، ويرى أن هناك عوامل أخرى تساعد في عملية النجاح إما سلبا أو ايجابا ويقصد به البيئة التي يعيش فيها التلميذ .

بالاضافة الى عوامل تقنيات التقويم المساعدة بشكل غير مباشر في الرفع من النتائج ونظام سير الامتحانات المفتوحة ، فإن هناك عوامل خارجية تساهم هي الاخرى في هذا النجاح المدرسي الذي لا يعني بالضرورة أن التلميذ الناجح قد إكتسب كفاءة معينة .

3- الاستنتاج العام : نستخلص من المقابلة الاولى أن التلاميذ ينتمون الى منطقة ريفية بالرغم من ذلك فإن نتائجهم كانت مرتفعة مقارنة بالسنوات ، وهذا يرجع بالدرجة الاولى الى تقنيات التقويم المساهمة بقسط في هذا التحسن لقرب الامتحانات وكثرة المراقبة المستمرة ، فهل

يعقل أن تكون نسبة النجاح 95 % من مجموع التلاميذ ؟

أم هناك عوامل ذاتية ليست تربوية يدخل في الامر منها هدف الاصلاح هو القضاء التدريجي على ظاهرة التسرب المدرسي و الاعادة في مرحلة التعليم الثانوي باعتبار أن الظأهرتين ترتبا عنهما ظواهر اجتماعية كادت أن تهدد كيان الاسرة و المجتمع كظهور عصابات الاجرام في وسط الشباب المتسرب من الثانويةوانتشار ادمان المخدرات و الكحول ، وبالتالي فالخطاب التربوي الرسمي هدفه في هذه المرحلة ليس تحسين المستوى الدراسي وجعل التعليم يساير الاوضاع الاجتماعية و الاقتصادية و العلمية التي يشهدها العالم بل القضاء على مشاكل موروثة عن النظام التربوي القديم .

المقابلة رقم 2 :

تاريخ المقابلة : 03 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المدرسي .

مدة المقابلة : 30 دقيقة

البيانات الاولية :

السن : 26 سنة

الجنس : أنثى

الاقدمية : 3 سنوات .

الشهادة المتحصل عليها : ش د ج .

التخصص : علم النفس المدرسي .

مقاطعة العمل : حضرية .

السؤال الاول : ما موقفك من التقويم التربوي الجديد ؟

الجواب : وحسب مانلاحظه في الميدان التربوي فهو في مصلحة التلميذ بحيث يكون التلميذ في حالة استعداد دائم للمراجعة وللامتحانات .

السؤال الثاني : مارأيك في الاصلاح التربوي المستحدث ؟

الجواب : لم نستشر فيه من قبل الوصايا وجاء على شكل مناشير وزارية للتنفيذ خلال السنة الدراسية 2005 / 2006 وحسب مانلاحظه ميدانيا فإن التحضير له ميدانيا فيه نقائص كثيرة منها على سبيل المثال تحضيرا لموارد البشرية ونقصد به تكوين الاساتذة في الطرق التربوية الجديدة

ليتكيفوا مع المناهج وفي كل المواد الد راسية .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟
الجواب : مقارنة بنظام التقويم القد يم بأنها تخد م بالد رجة الا ولى التلميذ بحيث تمكنه من الحصول على نتائج تؤهله الى الا نتقال الى القسم الا على .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟
الجواب : جيدة مقارنة بالسنة الد راسيةالماضية 2004 / 2005 في الثانوية التي أعمل بها وهذا في الجذ عين وفي كل المواد سواء كانت موادا مميزة للجذ ع أو موادا مكملة وحتى المواد التنشيطية المتمثلة في التربية الفنية والتربية الرياضية ولكن نأخذها بتحفظ شد يد نظرا لنظام الا متحان ا مفتوح وماينجر عنه من ظواهر غير تربوية كالغش في الوسط المكتظ بالتلا ميذ .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم مرتفعة بحيث نجد أنه على مستوى ثانويتنا ومقارنة بعدة سنوات خلت فإن النتائج كانت متوسطة أو دون المتوسط ، ولكن هذه السنة الد راسية 2005 /2006 فإن نسبة الا نتقال 93 % من مجموع التلا ميذ الى السنة الثانية ثانوي بمختلف شعبها .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : هناك عوامل خارجية تساهم في عملية النجاح منها البيئة الا جتماعية و الثقافية و الا قتصاد ية التي يعيش فيها التلميذ .
السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : إن ارتفاع النتائج الخاصة بتلا ميذ السنة الا ولى ثانوي علوم وتكنولوجيا
وآ داب لا تعبر بالضرورة على أن التلميذ قد ا كتسب مهارات أو كفاءات مستهد فة وهذا ما لا حظناه خلا ل تتبعنا لهذه الد فعة من خلا ل المقابلا ت التي يجريها المستشا ر مع التلاميذ ونتائج هذة المقابلا ت يعكس عد م ا كتساب أغلبية التلا ميذ للكفاءة المسطرة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة الثانية :

أ ـ حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلال تحليلنا للمقابلة للمستشارة التي تعمل بمنطقة حضرية والمتحصلة على الشهادة الجامعية التطبيقية في علم النفس المدرسي ولها خبرة 3 سنوات وعمرها 26 سنة والتي ترى بأن نظام التقويم التربوي الجديد أثر بشكل مباشر على النتائج المدرسية أكثر من نتأئج الانتقال من السنة التاسعة أساسي والتي يوجد فيها تباينا بين مختلف التلاميذ من حيث المستوى ، وترى أيضا أن هذا

الاصلاح جاء على شكل أوامر تطبيقية للميدان ولم يستشار فيه مستشاري التوجيه باعتبارهم تقنيون في ميدان التقويم التربوي على مستوى المقاطعات التربوية ، وهذا الاصلاح طبق بدون تحضير مسبق ميدانيا ويقصد به تكوين المكونين والجانب الوسائلي لتطبيق هذه المناهج الاصلاحية

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسب رأيها أن لتقنيات التقويم المستحدثة وفق منهجية تساعد التلميذ على الحصول على معدل مقبول يسمح له بالانتقال الى السنة الثانية ثانوي ، ولكن ارتفاع النتائج لهذه الدفعة الاولى من الاصلاح فالشيئ الملاحظ ميدانيا أن نظام سير الامتحانات المفتوحة ساعد كثيرا التلاميذ على سلوك نهج الغش في الاختبارات المنظمة في وسط مكتظ من التلاميذ يتعدى عددهم أحيانا 40 تلميذا في القسم الواحد .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

فحسبها دائما أن تحسن النتائج و إرتفاعها خلال هذه السنة لا يعبر بالضرورة على أن تلاميذ هذه الدفعة فعلا قد اكتسبوا كفاءات مسطرة في المناهج ، وهذا من خلال المتابعة النفسية و التربوية التي يقوم بها المستشار على مستوى الثانوية ، وهناك أيضا عوامل خارجية تساعد في عملية النجاح التربوي منها البيئة الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية التي يعيش فيها التلميذ ويتأثر بها .

3- الاستنتاج العام : من خلال تحليلنا للمقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (2) يتبين لنا رغم ماجاءت به اجراءات التقويم من أيجابيات لفائدة التلميذ المتمثلة أساسا في سهولة الحصول على معدل القبول الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي والاصلاح التربوي الجاري لم تهيأ له الظروف الموضوعية لنجاحه ميدانيا ، إلا أنه ظاهريا من خلال النتائج المحققة من طرف التلاميذ القادمين من السنة التاسعة أساسي ، إلا أن نجاحهم كان ملفتا للانتباه ويطرح عدة تساؤلات منهجية ، فكيف لاصلاح يحقق هذه النتائج بالرغم من عدم توفر ظروف نجاحه ميدانيا ؟ وهل عدم إشراك المستشارين في مشروع الاصلاح كان مقصودا ؟ أم أن هناك خلفيات أخرى لهذا الاصلاح ؟

إن النجاح المدرسي المحقق لا يكن أن نرجعه الى الاجراءات التطبيقية التي جاء بها الاصلاح فقط بل هناك عوامل خارجة عن المدرسة تساهم بشكل أو بآخر في ذلك منها العوامل الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية ، والنجاح إذا حللناه من منظور النظرية الوظيفية ، فإن تركيبها البنائي الوظيفي من حيث وجود مجموعة من الاجزاء للتمايز فيما بينها وبالتكامل فيما بينها من ناحية أخرى لتؤدي دورها ووظيفتها كوحدة اجتماعية تقوم بدور وظيفي في المجتمع ، ووفقا لهذا التصور تعمل المؤسسات الاجتماعية سواء كانت تربوية أو أسرية أو ثقافية أو اقتصادية على قاعدة التكامل الوظيفي فيما بينها لضمان إستمرار وإستقرار المجتمع .

المقابلة رقم 3 :

تاريخ المقابلة : 03 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المدرسي .

مدة المقابلة : 45 دقيقة

البيانات الاولية :

السن : 27 سنة

الجنس : ذكر

الاقدمية : 4 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم النفس العيادي

مقاطعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الاول : ما موقفك من التقويم التربوي الجديد ؟

الجواب : يساعد التلاميذ المتوسطين في الحصول على علامات جيدة تؤهلهم الى الانتقال الى المستوى الاعلى .

السؤال الثاني : مارأيك في الاصلاح التربوي المستحدث ؟

الجواب : الاصلاح التربوي جاء بعد فشل المنظومة التربوية القديمة خاصة في التعليم الثانوي والهوة الفاصلة بين التعليم الاساسي و الثانوي و التكوين المهني والتعليم العالي .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجديدة ؟

الجواب : إنها كثيرة جدا بحيث ترهق التلميذ من الناحية النفسية وتجعله في حالة إضطراب

وخوف دائمين من المراقبة المستمرة ، وبإعتبار ي أخصائي نفساني عيادي فإن حالا ت متعد دة تحت المتابعة النفسية مصد رها الا رهاق و التعب و القلق و الخوف من الا متحانات و الفترات المتقاربة لا جرائها .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟
الجواب : بعد تحليلنا لنتائج هذه الد فعة على مستوى الثانوية التي أعمل بها ، فإن النتائج حسنة على العموم في كل المواد وفي كلا الجذ عين المشتركين .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم وهذا مالا حظناه من خلا ل تقييمنا للنتائج المقارنة التي نجريها على مستوى الثانوية ، لكنها نسبية ، فهل فعلا أن التلميذ تحسن مستواه التعليمي ؟ أم أن هناك عوامل أخرى كالتقييم الذاتي للأ ستاذ ونظام إ جراء الامتحان و الغش ؟
السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : نعم هناك عوامل خارجية عن المد رسة ونقصد بها البيئة التي يعيش فيها التلميذ وتاثره بسلبياتها وايجابياتها .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : ليس بالضرورة ارتفاع نتائج التلا ميذ يعبر فعلا عن اكتسابهم لكفاءات مهارية أو معرفية أو سلوكية أو إجتماعية ، وهذا مالا حظناه من خلا ل المقابلا ت الفرد ية والجماعية التي تجرى مع تلا ميذ هذ ه الد فعة وتقييمنا لمدى إكتساب التلميذ للكفاءة ا لمسطرة في المناهج .

2- التحليل و التعليق على المقابلة الثالثة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
من خلا ل تحليلنا للمقابلة رقم (3) ومحتواها مع المستشار البالغ من العمر 27 سنة و المتحصل على شهادة الليسانس في علم النفس العيادي وله خبرة ميدانية مد تها 4 سنوات ويعمل في منطقة شبه حضرية ، وحسبه أن التقويم التربوي الجد يد يساعد بصفة مباشرة التلا ميذ المتوسطين وهم الاغلبية الساحقتة المشكلة لهذه الد فعة القاد مة من التاسعة و التي في غالب الا حيان كانت تعاني

من عقبات تربوية تقف في وجهها كحجرة عثرة في سبيل تحقيق أمنيتها في الا نتقال الى الاقسام العليا .
و الا صلا ح حسبه جاء لفشل النظام التربوي في مرحلة التعليم الثانوي والتناقضات الحاصلة بين مراحل المنظومة التربوية من الا ساسي و الثانوي و التكوين المهني و التعليم المهني ، فهناك هوة وليس تناسق بين هذه الا طراف بعضها ببعض ، بالتالي فالا جراءات الا صلا حية الجد يدة أتت لايجاد ربط وتناسق بين مراحل التعليم و التكوين .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
باعتبار هذا المستشار أخصائي نفساني عيادي فإنه يرى حسب ملا حظاته الميد انية أن هذا التقويم الجد يد عمل مرهق للتلميذ على نفسيته ويجتعله في حالة إضطراب خاصةأثناء قرب الامتحانات ويرى أن نتائج هذه الد فعة قد تحسنت وارتفعت مقارنة بالا عوام السابقة ولكن هذه النتائج غير موضوعية تتد خل فيها عوامل أخرى غير تربوية منها التقويم الذا تي للا ستاذ وعملية الغش من طرف التلا ميذ في وسط امتحان مفتوح يسمح ببروز هذه الظواهر اللا تربوية .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
إن اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد فيرى هذا المستشار أن إرتفاع نتائج التلا ميذ لا يد ل إطلا قا أنهم قد اكتسبوا كفاءات مسطرة في البرامج الد راسية وهذا النجاح المحقق هذه السنة تد خلت فيه عوامل خارجية منها عوامل بيئية يتاثر بها التلميذ إما ا يجابا أوسلبا حيث يرى هيروت HERRIOT وهاد كنز HADKKINS في تحليلهما للنظم التربوية من خلا ل فهم طبيعة المتغيرات التي تد خل في فهم وتشكيل النظم الا دارية و الاجتماعية والاقتصاد ية .
3- الاستنتاج العام : نستخلص في هذه المقابلة ان لنظام التقويم التربوي أيجابيات على الفئةالمتوسطة من التلا ميذ وسلبيات على الا غلبية منهم والمتمثلة في الضغوطات النفسية أثناءالامتحانات مما يؤدي إلى عد م توازن التلميذ نفسيا واجتماعيا .
وبالرغم الا يجابيات الظاهرية لهذا الا صلا ح في البد اية إلا أن هناك عوامل أخرىذ اتية وموضوعية ساهمت في عملية النجاح المد رسي منها ماهو داخل المؤسسة التربوية كتقييم الا ستاذ نظام الامحتان المفتوح ، ظاهرة الغش بالا ضافة الى بيئة التلميذ الخارجية وتأثره بها وفي هذا

الصدد يرى كل من هيروت وهاد كنز بإن النظام المد رسي لـه قـوانين منـظـمة للـعـلا قـات الـداخـلية والخـارجـية لتـحقيق د رجـة عـالية بـه كـالمؤسـسات الا جـتـمـاعـية و الـسـيـاسية و الا قـتـصـاد يـة بمـا تـمـثـلـه من عـلا قـات وأهـد اف وتـطـلـعـات وعـادات ونـمـاذج سـلـوكية مـخـتـلفـة تـؤثـر فيـها وتتأثر بـهـا .

الـمـقـابلـة رقم 4 :

تـاريـخ الـمقـابلـة : 04 / 06 / 2006

المكـان : مـركـز التـوجيـه المـد رسـي .

مـدة المقـابلـة : 45 د قيـقـة

الـبـيـانـات الا ولـيـة :

السـن : 29

الـجـنـس : ذ كـر

الا قـد مـيـة : 6 سنوات

الشـهـادة المـتـحـصـل عليـهـا : ليسانس .

التـخـصص : علم النـفـس الا رطـفـونـي

مـقـا طـعـة العمل : حـضـريـة .

السؤال الا ول : مـا مـوقـفـك مـن التـقـويم التـربـوي الـجـد يـد ؟

الجـواب : ان هـذا التقويم يؤثر سلبا عـلى تصرفات التلا ميذ بحيث ونظرا لكثرة المراقبة المستمرة وتقارب الفترات الزمنية، تجعـل التلميذ فـي قلـق واضـطراب نفـسي، لا ن القـائمين علـى عـملية التقـويم لـم يـراعـوا الجـوانـب النـفـسية لـتـلـمـيذ هـذه المـرحـلة التعلـيـمية .

السـؤال الثـانـي : مـارأيـك فـي الا صـلا ح الـتـربـوي الـمـسـتـحـد ث ؟

الجـواب : جاء هذا الا صلا ح التربوي الجد يد من اجل القضاء عـلى مخـلفات وسلبيات التقـويم القـد يـم، منهـا التسرب المـد رسـي والاعـادة .

السـؤال الثـالـث : مـارأيـك في تقـنـيـات التقـويـم الجـد يـدة ؟

الجـواب : يـهـد ف الى القـضاء عـلى الفوارق الفـرد ية لدى التلا ميذ، بحيث يمكن التلا ميذ المتوسطين باللحاق بزملا ئهم المتفوقين بطرق علا جية تربوية مرحلية تجعل التلميذ يتحصل معـد ل الا نـتـقال الى السنة الموالية

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المدرسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟
الجواب : جيدة في كلا الجذعين المشتركين وفي كل المواد سواء اكانت موادا اساسية اومواد فرعية .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم مرتفعة اذا قورنت بمثيلاتها على مدى خمس سنوات خلت على مستوى هذه الثانوية التى اعمل بها، فكانت نتائج الانتقال متوسطة على العموم، ولكن هذه السنة نسبة النجاح 94 % والاعادة 6 % والتسرب المدرسي لا شيئ .
السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟
الجواب : هناك عوامل خارجة عن محيط المدرسة تؤثر سلبا وايجابا على النجاح المدرسي، منها وضع الاسرة المادي والمستوى التعليمي للاولياء والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه هذا التلميذ .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : هذا من المفروض ولكن الواقع الميداني يعكس هذا بصفة واضحة، وهذا من خلال تتبعنا لتلاميذ سنوات الاصلاح من حيث التكفل النفسي والتربوي لمساعدتهم على تخطي الصعوبات البيداغوجية والتربوية التى قد تعترضهم،فمن خلال المقابلات الفردية الارشادية والنفسية اتضح لنا ان اعدادا كبيرة من التلاميذ لم يكتسبوا الكفاءة.

2- التحليل و التعليق على المقابلة الرابعة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .
من خلال تحليلنا لمحتوى مقابلةالمستشار رقم (4) فحسبه أن هذا التقويم لا يراعي الجوانب النفسية للتلميذ ، الذي هو في حالة قلق واضطراب نفسي تر قبا لا وقات الامتحانات ، والاصلاح في نظره تزامن و الخلفيات السلبية التي ظهرت في المنظومة التربوية السابقة ومعالجا للظواهر التربوية السلبية كالتسرب المدرسي و الاعادة .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسبه أيضا أن تقنيات التقويم التربوي عاملا أساسيا للقضاء على الفوارق الفردية بين التلاميذ حيث أن فئة التلاميذ المتوسطين يستطيعون وفق هذه التقنيات إستدراك ما فاتهم إن أخفقوا لاحقا بواسطة العلاجات التربوية (الدعم و الاستدراك) ، وهكذا لوحظ أن نتائج هذه السنة

بالنسبة لهذه الدفعة جيد وفي كلا الجذعين المشتركين سواء كانت مواد أساسية أو ثانوية والنتائج مرتفعة مقارنة بعدة سنوات ماضية والتي كانت على العموم متوسطة ، ولكن هذه السنة 2005 / 2006 وصلت نسبة النجاح الى 94 % من التلاميذ المنتقلين الى السنة الثانية ثانوي ، ونسبة الاعادة 6 % وينعدم التسرب المدرسي على مستوى هذه الثانوية .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

فحسبه إن لارتفاع النتائج ليس مقرونا باكتساب الكفاءات المعرفية و المهارية والسلوكية وهذا ما لاحظه من خلال تتبعه لتلاميذ هذه الدفعة من الناحية النفسية و التربوية ، الا غلبية منهم عديمي الكفاءات بالرغم من النتائج المرتفعة المؤدية الى الانتقال و النجاح ، وهذا الاخير لم تساهم فيه العوامل الداخلية التربوية داخل المؤسسة التعليمية فحسب وإنما هناك أطرافا شاركت في الفعل التربوي كالوضع المادي للاسرة والمستوى التعليمي للوالدين والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ .

3- الاستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نستنتج أن هذا الاصلاح التربوي وبتقنيات التقويم المرهقة للتلميذ ، لاحظنا ارتفاع للنتائج المدرسية وتحسنها بشكل ملفت للانتباه ، فهل هذه الدفعة نخبوية ؟

إن من خلال ممارستنا الميدانية وتتبعنا لهذه الدفعة المنتقلة من السنة التاسعة الى الاولى الثانوي فهي متوسطة ومتبأينة من حيث المستوى الدراسي ، لكن نسبة النجاح بلغت نسبة قياسية بلغت 94 % وهذا لم يتحقق في أي سنة من السنوات الماضية ، بعد ما كانت نسبة الانتقال تتراوح ما بين 45- 50 % من مجموع التلاميذ و 6 % تمثل الاعادة بعد ما كانت في السنوات الماضية بين30- 35 % ، والتسرب منعدم بعد ما كان يتراوح مابين 10- 15 % ، وهي نسبة عالية ترتب عنها ظهور ظواهر اجتماعية سلبية كادت أن تهدد كيان الاسرة وخطرا على النسيج الاجتماعي العام ، والنجاح المحقق في هذه السنة رغم أن هدفه المقصود اجتماعي بالدرجة الاولى أي القضاء على الظواهر السلبية الانفة الذكر ، و النجاح قد تساهم فيه عوامل أخرى كالوضع المادي و المعرفي لاسرة التلميذ .

المقابلة رقم 5 :

تاريخ المقابلة : 04 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 30 سنة

الجنس : ذ كر

الا قد مية : 7 سنوات .

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس.

التخصص : علم النفس التربوي .

مقا طعة العمل : حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : جاء التقويم الجد يد لفئة التلا ميذ المتوسطين ، حيث أنهم إن لم يتحصلوا على نتائج مقبولة في المرحلة الا ولى ، فإن المراحل القاد مة من التقويم تجعلهم يحصلون على نتائج مرضية تخولهم الى الا نتقال الى السنة الثانية ثانوي .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : نحن نطبق اجراءاته ميدانيا بالرغم من أن سلك مستشاري التوجيه لم يستشار فيه باعتباره تقنيا مكلفا بالتقويم على مستوى المقا طعات التربوية .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : تجعل التلا ميذ في حالة استعد اد دائم للا متحانات وبالتالي فهم في حالة حرص دائم في مراجعة د روسهم .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : جيدة في السنة الا ولى ثانوي باعتبارها السنة الا ولى في الا صلا ح في الطور الثانوي ، وفي كلا الجذعين المشتركين علوم وتكنولوجيا وآ داب وفي كل المواد المقررة .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟ الجواب : نعم مرتفعة إ ذا قارناها بالنتائج الماضية للسنة الا ولى ثانوي على مدى سنوات خلت على مستوى الثانوية التي أشتغل بها ، فإني لا حظت أن النتائج سابقا كانت د ائما متوسطة ، أما خلا ل هذه

السنة فهي جيدة ، ولكنها تؤ خذ بتحفظ شد يد لتد خل عدة اعتبارات أخرى في الرفع منها كالغش ، نظام الا متحان المفتوح والا كتظاظ د اخل الا قسام .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : نعم هناك عدة عوامل مساعدة خارج عن الثانوية تتد خل بصفة مباشرة او غير مباشرة في ظاهرة النجاح المد رسي لدى التلا ميذ منها الوضع الا جتماعي و الثقافي والاقتصادي لا سرة التلميذ المتمد رس .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : إن ارتفاع النتائج لا يعبر بصورة واضحة على أن التلميذ قد ا كتسب كفاءة معينة مسطرة في المناهج الد راسية ، و هذا ما لو حظ من خلا ل مقا بلا تنا لتلا ميذ هذه الد فعة وتقييم مدى إكتسابهم لكفاء ات معينة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يدأثرعلى النتائج المدرسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لمحتوى المقابلة للمستشا ر رقم (5) فحسبه يرى أن التقويم الجاري تطبيقه في مرحلة التعليم الثانوي يساعد كثيرا التلا ميذ المتوسطين ، وهم الا غلبية باستطاعتهم حسبهذه الا جراءات الحصول على معد لا ت الا نتقال الى الا قسام العليا ، وبالرغم من أن الا صلا ح من الناحية النظرية يهد ف الى تحسين المستوى التعليمي و الرفع من مرد ود النجاح حسب الخطاب التربوي الرسمي ، لكن ضمنيا غاياته التخفيف من تفشي ظاهرة التسرب المد رسي والاعادة في المجتمع .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فيرى بأن تقنيات تجعل التلميذ في حالة إ ستعد اد د ائم للا متحانات لتقارب فترات اجرائها وكثرتها ، وهذا الا ستعد ا د الد ائم كانت نتائجه ارتفاع المردود التربوي وتحسينه بد رجة كبيرة مقارنة بالسنوات الماضية ، لكن هذا الا رتفاع لا يعبر حقيقة عن المستوى الفعلي للتلميذ بل هناك متغيرات غير تربوية ساهمت في الرفع من النتائج منها كيفية اجراء الا متحانات المفتوحة في وسط مد رسي مكتظ ، الا مر الذ ي يؤدي الى بروز ظواهر كالغش مثلا ، وبالتالي

فتقويم الا ستاذ في هذه الوضعية يكون غير موضوعي .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
حسب رأيه أن النجاح المحقق خلا ل هذه السنة ومن قبل د فعة 2005 / 2006 ، وارتفاع النتائج مقارنة بسابيقاتها لا يد ل بأي شكل بأن هؤ لاء التلا ميذ قد اكتسبوا كفاءة ما .
وهذا النجاح المحقق قد ساهمت فيه أيضا عوامل خارجية كالوضع الا جتماعي والثقافي والاقتصادي للا سرة .
3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة يتبين أن التقويم الجد يد جعل التلميذ في حالة تأهب مستمر لأي فرض أو إمتحان ، مما أدى لتحسن النتائج وارتفاعها بشكل كبير خاصة لدى فئة المتوسطين ، رغم ذ لك إن هذه النتائج من الناحية الموضوعية تؤ خذ في إطارها النسبي وليس المطلق لما لبعض العوامل غير تربوية قد ساهمت في هذا التحسن للنتائج منها نظام الامتحان المفتوح ، وإكتظاظ الا فوا ج التربوية التي تساعد على محاولا ت الغش من طرف التلميذ ، بالا ضافة الى أن هذا النجاح تد خلت فيه عوامل خارجية كالوضع الا قتصادي والاجتماعي والثقافي لأسرة التلميذ .

المقابلة رقم 6 :

تاريخ المقابلة : 04 / 06 / 2006
المكان : مركز التوجيه المد رسي .
مدة المقابلة : 30 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 31
الجنس: ذ كر
الا قد مية : 7 سنوات .
الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .
التخصص : علم النفس المد رسي
مقا طعة العمل : حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟
الجواب : لم يتم فيه استشارة المعنيين بالتقويم التربوي وهم مستشاري التوجيه على مستوى المؤ سسات التربوية بل جاء في شكل أوامر تنفيذ ية للتطبيق ميد انيا .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : جاء من جراء السلبيات التي ظهرت في المنظومة السابقة ومن خلا ل تقويم نتائج البكالوريا وشهاد ة التعليم الا ساسي .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : مرهقة للتلميذ و الا ستاذ ومستشار التوجيه ، بحيث أن التلميذ تنابه هواجس نفسية لكثرة المراقبة المستمرة وتقاربها ، و الا ستاذ يصبح إداريا أكثر منه تر بويا بحيث أنه ملزم بتقد يم جداو ل احصائية وبيانات للا دارة المشرفة عليه ، ومستشار التوجيه تكثر عليه الاعمال التقويمية على مستوى المقاطعة .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة على العموم ولكنها نسبية لا نها لا تعبر بالضرورة على أن التقويم الذ ي قام به الا ستاذ يخضع لمقاييس موضوعية بالا ضافة الى تد خل عوامل غير تربوية في النتائج منها الغش ونظام الا متحانات المفتوحة مع اكتظاظ الا قسام .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم وهذا مقارنة بالسنة الماضية حيث كانت نتائج هذه السنة غير متوقعة 96 % من التلا ميذ انتقلوا الى السنة الثانية ثانوي و4 % إعادة فقط وتنعد م نسبة التسرب المد رسي بالثانوية التي أعمل .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : نعم هناك العد يد من ا لعوامل الخارجية الا جتماعية و الثقافية و الا قتصاد ية لبيئة التلميذ و التي تؤ ثر فيه سلبا و ايجابا وعلى مرد ود ه التربوي .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : إن ارتفاع النتائج لا تعبر مطلقا على أن جل التلا ميذ قد اكتسبوا كفاءات مسطرة في المناهج ، ولكن من خلا ل ملا حظاتنا ومقابلا تنا الميدانية للتلا ميذ فإننا نرى أن الا غلبية منهم لم يكتسبوا كفاءات معينة وإنما هذا الا رتفاع للنتائج تد خلت في عوامل ذاتية غير تربوية د اخل المؤسسة الثا نوية .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثرعلى النتائج ا لمدرسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشار رقم (6) فحسبه إن هذا التقويم المطبق حاليا لم يستشر فيه القائمين على ميد ان التقويم في مستوى المقاطعات التربوية بل جاء في شكل أوا مر تنفيذية للتطبيق ميد انيا ، والا صلا ح التربوي الحالي نتيجة منطقية للنتائج الهزيلة التي كانت تحققها المنظومة التربوية القد يمة (المد رسةالا ساسية) في نتائج شهادة التعليم الا ساسي وشهادة البكالوريا .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

حسب هذا المستشار تقنيات التقويم مرهقة كثيرا لعدة فاعلين تربويين كالتلميذ الذي يعاني من حالا ت إضطرابية وهذا من جراء كثرة فترات التقويم المستمر وتقاربها الشد يد و خلا ل الفصل الثالث كل أسبوع فرض محروس وفروض منزلية واستجوابات وبحوث فالتلميذ يحس وأنه تحت ضغوطات مد رسية دائمة ، و الطرف الثاني الا ستاذ ولتعد د أعمال التلا ميذ لتقويمها وإلتزامه بتقد يم ذ لك الى إدارة المؤسسة فإنه لكثرة الا عمال هذه تجد الا ستاذ منهمكا في كم الاعمال الخاصة بالتقويم كإنجاز مواضيع التقويم المستمر ثم الخاصة بالفروض المحروسة وهما فرضين في كل فترة بعد ها مباشرة مواضيع الا ختبارات تتبع كل مرحلة تصحيح على الا وراق الخاصة بالتلا ميذ وإرجاعها لهم بعد تخصيص حصص للتصحيح النمو ذ جي في الا قسام ، و ما يكا د أن ينتهي من كل مر حلة حتى يجد فترات المراحل الا خرى قد حانت وهم مربوطين بتاريخ معين لإ تمام كل ذ لك جملة واحدة ، تخيل معي كل هذ ا يحد ث في كل فصل د ون إنقاص أي مرحلة مهما كانت العراقيل و الصعوبات وتجد الفصول قصيرة خاصة منها الثالث ، هنا تجد تقارب فترات هذا التقويم بقصد مباشر أو غير مباشر و التلميذ يمتحن في د روس تتصف بالكم القليل و قد يجد نفسه أنه قد إمتحن في بعضها ليعاد عليه مرة أخرى ، إضافة أن الا ستاذ في خضم هذه الا عمال لا يجد المتسع من الوقت لتطبيق البرنامج المطالب به وإتمامه في نهاية السنة الد راسية 100 % وهنا نتساء ل كيف للنتائج لا ترتفع بهذ ه الظروف وخاصة باضافة عامل آ خر هو نظام الا متحان المفتوح في ظل أفواج مكتظة وتحت هذه الضغوط النفسية لهذا الكم الهائل من الا عمال للتلميذ والا ستاذ معا ، بعد أن كان لسنوات عد يدة يمتحن في فرض و إختبار في كل فصل وفي نظام إمتحان مغلق يكون فيه التلميذ مستعدا

للامتحان وكل فوج يقسم الى فوجين أوثلا ثة إذا تطلب الا مر ذ لك لضمان تحقيق شروط إمتحان حقيقي وموضوعي وذ لك بجلوس كل تلميذ لوحده د ون إكتظاظ في القاعة وهكذا لا تتد خل فيه عوامل أخرى كالغش مثلا ، وهذا أد نى شرط لتحقيق المصداقية ولوكان نسبيا .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
حسب هذا المستشار تمثل النجاح في هذه السنة في ارتفاع النتائج ونسبة الا نتقال الى السنة الثانية ثانوي ، ليس له مؤشر د ال على أن تلا ميذ هذه الد فعة قد حققوا كفاءات مسطرة مسبقا ، وقد لوحظ ذ لك ميد انيا من طرف المستشار الذي يتابع نفسيا وتربويا هؤلا ء التلا ميذ ، ورغم تد خل العوامل الذا تية د اخل المؤسسة التربوية للرفع من النتائج إلا أن هناك عواملا خارجة عن المد رسة ونقصد بها المحيط الا جتماعي و الا قتصادي و الثقافي وتأثيراته على التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة تظهر لنا جليا سلبيات التقويم على مختلف الفاعلين التربويين الاساسيين في العملية التعليمية التعلمية حيث جاء على شكل أوامر تنفيذ ية الى الميد ان لتطبيقه د ون توفرأد نى الشروط الموضوعية لتحقيق النجاح الفعلي لا الصوري والذي نقصد به ارتفاع نسبة الا نتقال الكمي الذ ي يفتقد الى الكفاءات التي يهد ف إليها الخطاب الرسمي من وراء هذا الا صلا ح التربوي .

المقابلة رقم 7 :

تاريخ المقابلة : 05/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 30د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 31 سنة

الجنس : ذ كر

الا قد مية : 7 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم النفس المد رسي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : مرهق لجميع الا طراف ونقصد بها التلميذ والا ستاذ والمستشار، فالتلميذ في حالة إضطراب نفسي د ائم و الا ستاذ في حالة دائمة لتصحيح أعمال التلا ميذ ، و المستشار يقوم بعملية التقويم من خلا ل المتابعة الد ائمة لهؤلا ء التلا ميذ .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : هد فه تطوير المنظومة التربوية لكي تساير التطور العلمي والتكنولو جي العالمي وحتمية التغيير الاجتماعي الذ ي تشهده الجزائر حاليا .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : تساعد التلا ميذ ذ وي المستوى المحد ود للا لتحاق بزملا ئهم المقبولين دراسيا ، وذ لك لكثرة المراقبة المستمرة المصحوبة بالعلا ج التربوي كالد عم والاستدراك .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة على العموم في كل من الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا وآ داب وفي كل المواد سواء كانت أساسية أو ثانوية .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة بشكل ملحوظ إذا قورنت بد فعات السنوات الماضية للسنةالاولى ثانوي لكنها تثير عدة إستفسارات وتساؤلا ت فحسب ملا حظاتنا ومقابلا تناللاساتذةفإن هذا الا رتفاع تدخلت فيه عوامل أخرى كالغش في نظام الا متحانات المفتوحة التي تجرى في وسط مكتظ .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : هناك عدة عوامل تتد خل في عملية النجاح المد رسي منها الجانب المادي للاسرة والمستوى التعليمي للاولياء .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : ليس بالضرورة ، إن نتائج التلا ميذ لا تعبر أنهم قد حققوا كفاءات ما .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ ـ حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشار رقم (7) الذي يرى أن نظام التقويم التربوي متعبا لجميع الا طراف الفاعلة في الفعل التربوي سواء التلميذ أو الا ستاذ أومستشار التوجيه ، وتطبيق مشروع الا صلا ح التربوي في التعليم الثانوي له مبراته الموضوعية حيث يهد ف لتطوير المنظومة التربوية تماشيا مع التطورات العالمية والتحول الا جتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

يرى أن هذه التقنيات تساعد فئة التلا ميذ ذ وي المستويات المعرفية المحد ودة فإن أخفقوا في بداية المرحلة الا ولى فإنهم يستد ركون ذ لك عبر مراحل لا حقة بالد عم والاستدراك وبالتالي ستحقق هذه الفئة نتائج مقبولة و الد ليل على ذ لك نتائج تلا ميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 مرتفعة في كلا الجذ عين المشتركين ، لكنها غير موضوعية ولا تد ل على المستوى الحقيقي للتلميذ بل هناك إعتبارات ذاتية ساهمت في هذا الارتفاع منها سير الا متحانات المفتوحة في أقسام تتعدى 40 تلميذا ، مما يسهل عملية الغش .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
إن هذا المستشار يرى أنه ليس بالضرورة أن إرتفاع النتائج تعني اكتساب التلميذ كفاءة معينة من خلا ل مقا بلا ته لفئات التلا ميذ لمعرفة مختلف الصعوبات الميدانية التي يتلقونها داخل القسم وخارجه ، فهذه النتائج غير معبرة لتد خل غير تربوية فيها ، والنجاح ليس مرهونا بإجراءات التقويم المستحد ثة وإنما هناك أطرافا أخرى لها دور مكمل في عملية النجاح كالوضع الاجتماعي و الا قصادي والثقافي لاسرة التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة، نستخلص ان لهذا التقويم سلبيات على عدة ا طراف ، والاصلا ح المطبق جاء كحتمية للتغيرات الاجتماعية التى يشهدها المجتمع الجزائري والمستجدات العالمية في العلوم والتكنولوجيا والسياسة والا قتصاد، وتحسن النتائج وارتفاعها للفئة الغالبة من التلا ميذ المتوسطين الذ ين انتقلوا الى السنة الثانية لا يعني بالضرورة أن هؤلا ء التلا ميذ قد إكتسبوا
كفاءات معينة وإنما هو انتقال أوتوماتيكي من مرحلة الى أ خرى فقط أو أن لهذا الا صلا ح غايات أخرى لم يفصح عنها .
وتعتبر العوامل الماد ية و الا جتماعية و الثقافية عوامل لا مساعدة في عملية النجاح وذلك حسب كل بيئة إجتماعية التي يعيش فيها التلميذ .

المقابلة رقم 8 :

تاريخ المقابلة : 05/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 30 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 30 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 7 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم الاجتماع الثقافي

مقا طعة العمل : ريفية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : في الحقيقة هذا التقويم من الناحية الشكلية يرمي الى تحسين المستوى التعليمي والكفائي للتلميذ ولكنه يعمل ضمنيا جوانب ايد يولوجية غير تربوية منها القضاء التد ريجي على ظاهرة التسرب المد رسي التي انجرت عنها ظواهر اجتماعية كاد ت أن تفكك الا سرة وتهددالتماسك الا جتماعي ، كالمخد رات والجريمة المنظمة .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : الا صلا ح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي هو إمتداد لما يجري في الساحة الا قتصا د ية و السياسية الد اخلية وإسقاط لما يجري في العالم وخاصة نظام العولمة .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : متعبة جدا للا ستاذ الذي انشغل بها عن عملية التد ريس، فا صبح اداريا اكثر منه تربويا فهو ملزم في نهاية كل نشاط او مرحلة تعليمية ان يقد م للا دارة معطيات احصائية تقييمية لتلا ميذ القسم الذي يد رسه .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : جيدة على مستوى ثانويتنا، لكن من الناحية الموضوعية يؤخذ هذا المستوى الجيد عند التحليل العلمي والموضوعي بتحفظ شد يد لتد خل عوامل اخرى في هذه المستوى منها على سبيل المثال، ظاهرة

الغش ونظام الامتحان المفتوح ، وتقييم الاستاذ هل هوموضوعي ام ذاتي ؟

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم مقارنة بما مضى من د فعات السنة الا ولى ثانوي في المنظومةالتربوية القديمة، بحيث نجد ان النتائج سابقا كانت متوسطة ، اماخلا ل هذه السنة فهي مرتفعة، فهل فعلا ان المستوى الد راسي للتلا ميذ تحسن ام ان هناك عوامل اخرى ساعد ت في ارتفاع النتائج ؟

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : هناك عوا مل شتى تتد خل في النجاح المد رسي لدى التلميذ خاصة الوضع المادي للاسرة والمستوى التعليمي للا ولياء .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : لا بحيث نجد أن أغلبية التلا ميذ من خلا ل ملا حظاتنا المباشرة والمقابلا ت التي تجرى معهم فإنهم لم يكتسبوا الكفاءات المقررة في البرامج ، بالا ضافة الى تصريحات الا ساتذة الذ ين يرون أن ارتفاع النتائج تد خل فيه عدة متغيرات ذاتية غير موضوعية منها عد م تمكن الا ساتذة من التكيف مع منهجية بيد اغوجية الكفاءات .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
من خلا ل تحليلنا لمحتوى المقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (8) والتي ترى أن التقويم التربوي في إجراءاته التطبيقية لم يراعي الجوانب النفسية للتلميذ المراهق ومن الناحية النظرية غايته تحسين مستوى التلا ميذ حسب الخطاب الرسمي لكن ضمنيا هد فه القضاء على ظوا هر
إجتماعية تسبب فيها النظام التربوي القد يم المدرسة الا ساسية كظاهرتي الا عادة والتسرب المدرسي وما نجم عنهما من بروز مظاهرسلبية في المجتمع كالجريمة المنظمة و المخد رات وغيرها ، و الا صلا ح التربوي إمتدا د منطقي لما يجري في الساحة الوطنية من تغيرات إجتماعية وثقافية واقتصاد ية وسياسية ، ومن تحولا ت عالمية في ميد ان التكنولوجيا والعلوم وهيمنة النظام الا حادي الجد يد (العولمة) وفرض نظمه وقيمه على بقية د ول العالم خاصة النامية منها .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسبها ان تقنيات التقويم متعبة للا ستاذ فحولته من تربوي مبدع الى اداري روتيني ملزم بتقد يم بيانات ومعطيات وجداول لا دارته في نهاية كل نشاط مقرر ومراقبة دائمة للتلاميذ والشيء الملا حظ ان نتائج تلا ميذ هذه الد فعة جيدة مقارنة بما سبقها من د فعات على مر سنوات ماضية والتي كانت عموما متوسطة، لكن هذا الا رتفاع الملا حظ لا يعبر اطلا قا على ان هذا هوالمستوى الحقيقي لهذه الد فعة التي اصبحت وكانها د فعة نخبوية، بل هناك عناصر ذاتية تد خلت في هذاالتحسن للمستوى منها نظام الامتحان المفتوح في وسط مكتظ يسمح للتلميذ بممارسة عملية الغش وبالتالى يتساء ل المستشارفي هذه الوضعيةهل يستطيع الاستاذ في تقييمه ان يكون موضوعيا ام ذاتيا؟

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

فحسبها ان ارتفاع النتائج وتحسنها المفاجئ لا يد لل على ان هؤلاء التلا ميذ قد اكتسبوا كفاءات مهارية او معرفية او سلوكية ، وهذا مالاحظه المستشار لمقابلا ته لفئة الاساتذة والتلاميذ على حد سواء ومحاوراته في هذا الشان، فكل طرف يد لي برايه ان هذه الكفاءات لم تتحقق واقعيا وانما تبقى جانب نظري في المناهج الجد يدة.

وهذا النجاح خلا ل هذه السنة 2006/2005 لا يغفل فيه عن الجانب المادي والثقافي لاسرة التلميذ ود ورها الا يجابي فى مساعدة وتهيئة ظروف النجاح المد رسي .

3- الا ستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نخلص ان القائمين على نظام التقويم لم يراعوا الجوانب النفسية للتلاميذ ، وغاياتهم الظاهرية تحسن المردود التربوي، واهدافهم الكامنة القضاء على ظواهر اجتماعية سلبية من مخلفات النظام التربوي القديم ، ويتزامن تطبيق هذا الاصلاح والتغيرات الاجتماعية التى يشهده

المجتمع الجزائري والعالم في كافة مناحي الحياة، وعلى الرغم من الارتفاع للنتائج والنجاح المحقق الا انه غير موضوعي لتدخل عوامل ذاتية غير تربوية وقد ساهمت العوامل المادية والثقافية للاسرة في تشكل هذا النجاح وذلك بتهيئة الجو المساعد على الدراسة والتفوق والنجاح .

المقابلة رقم 9 :

تاريخ المقابلة : 06/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 32 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 7 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم الاجتماع العائلي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : من الناحية الشكلية فهو في مصلحة التلميذ ، ولكن من الجانب الضمني يحمل في طياته جوانب ايد يولوجية وليست تربوية .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : جاء كحتمية تاريخية لمسار التغير الا جتماعي الذي تشهده الجزائر من الناحية والسياسية والا قصادية والتحولا ت العالمية وتأثيراتها على الجزائر .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : يساعد التلا ميذ المتوسطين للحاق بزملا ئهم النجباء بواسطة العلا ج التربوي كالدعم والا ستدراك .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : من خلا ل تحليلنا لنتائج هذه الدفعة ، فإني لا حظت على مستوى هذه الثانوية أن ا لنتائج مقبولة ولكن بشكل تثير الشك في مصد اقيتها وموضوعيتها ، لأن هذه النتائج تتد خل فيها مؤشرات أخرى كالغش والا متحان المفتوح في وسط مكتظ .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم هي مرتفعة جد ا هذا العام إ ذ ا ما قورنت بسابقاتها ، ففيها كانت النتائج دون المتوسط و الا ن مقبولة فمن وجهة نظري هذا الارتفاع يعود الى طريقة إجراء الا متحانات

وإكتظاظ الا قسام الذي يساعد على إنتشار ظاهرة الغش .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : هناك عدة عوامل خارجية تد عم النجاح المد رسي كالوضع الا سري ماديا وتعليميا .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : إن إرتفاع النتائج لا يدل على أن التلا ميذ قد ا كتسبوا كفاءات محد دة في المناهج ، تؤهلهم للتكيف مع الوضعيات المشكلة التي تصادفهم في الحياة اليومية .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشارة رقم (9) التي ترى أن نظام التقويم التربوي ظاهريا يخدم بالدرجة التلميذ ويسهل له عملية الا نتقال من مستوى إلى آخر ، لكن يخفي جوانب إديولوجية ضمنيا وليست بيداغوجية تربوية ، والا صلاح جاء كحتمية تاريخية للتغيرات الاجتماعية التي تشهدها الجزائر و التحولا ت العالمية في شتى المجالا ت وتأثيرها على الواقع الا جتماعي للجزائر .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فمن وجهة نظرها أن تقنيات التقويم جاءت خصيصا لفئة ذوي المستوى المتوسط ، الذين كانوا يشكلون الا غلبية من تلا ميذ المرحلة الثانوية ، والذ ين عانوا من صعوبات بيداغوجية وتربوية تؤدي بهم أحيانا الى الا عادة أو التسرب المد رسي وما نتج عنهما من ظواهر إجتماعية سلبية ، فنتائج هذه الدفعة مقبولة لكنها تثير الشك والا رتياب في مصداقيتها وموضوعيتها ، لأن هناك عوامل لا تربوية تدخل في تشكيلها كطريقة إجراء الا متحان المفتوح في أقسام مكتظة تساعد

التلميذ لا نتهاج سلوك الغش ، وعلى هذا الا ساس يقيم التلميذ ، فهل تقييمه يكون موضوعيا أم ذاتيا ؟

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
وحسبها أيضا إن ارتفاع نتائج تلا ميذ هذه الدفعة لا يعبر في نهاية المطاف أن هؤلاء قد إكتسبوا كفاءات ختامية تؤهلهم للتكيف مع الوضعيات الا شكالية التي تصادفهم في حياتهم المد رسية
و الا جتماعية ، فهذا النجاح الشكلي الذي يسمح للتلا ميذ بالا نتقال الآ لي الى المستويات الا على دون تحقيق أهداف وغايات بيداغوجية الكفاءات ، بالا ضافة الى هذا النجاح والذي ساهمت فيه المدرسة بالقسط الا وفر رغم نسبيته ، وساهمت فيه الا سرة بما تمتلكه من مؤهلا ت مادية ومعنوية .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة يتبين لنا أن نظام التقويم كظاهرة تربوية مساعدة لفئات التلاميذ المتوسطين ، هذا من الناحية الظاهرية اما من الناحية الضمنية فهو القضاء على ظواهر تربوية سلبية كالتسرب المدرسي وعواقبه النفسية والا جتماعية على الفرد والا سرة
و المجتمع ، وبالتالي فإن هذا النجاح و الا رتفاع المفاجئ للنتائج لا يعني بالضرورة أن التلا ميذ حققوا كفاءات معينة ، بل هناك عوامل ذ اتية في هذا التحسن الدراسي وأخرى موضوعية كالوضع المادي والتعليمي للا سرة وماله من أثار إيجابية في مساعدة التلميذ على النجاح .

المقابلة رقم 10 :

تاريخ المقابلة: 06/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 40 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 32 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم النفس التربوي

مقا طعة العمل : ريفية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : كان لا بد منه بعد ما تمخض عن النظام التقويمي القديم من سلبيات تمثلت في نسب نجاح ضعيفة في الا متحانات الرسمية الممثلة في شهادة التعليم الا ساسي والبكالوريا لعدة سنوات حيث كانت لا تتعدى نسبة 30 الى 35 % فجاء الا صلا ح من أجل التغييرالى الا حسن والافضل وإلى رفع نسب النجاح الى أكثر من 80 % وذ لك لا يتحقق إلا بإنتهاج سياسة الا صلا ح والتغيير لتحقيق النوعية الجيدة و الكفاءة الممتازة .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : كما قلت سابقا الا صلا ح هذا كان ضروريا في خضم هذا التغيير العلمي والتكنولوجي في العالم وحتى في بلا د نا ونظريا أهدافه عظيمة لتحقيق فاعلية على كل المستويات لأن ا لتعليم هو محورأساسي لكل قطاع وفي كل بلد مهما كان مستوى تقد مه وتطوره .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : إن تقنيات التقويم الجديدة تضمن الوصول الى إرتفاع المستوى ونسب النجاح ،لكن اذا طبقت فى ظروف تنظيمية ملا ئمة .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة عموما، لكنها نسبية من وجهة نظري كمقيم للنتائج ميدانيا ، وملا حظادائمالكيفيةاجراء الا متحانات والشروط اللا موضوعية لعملية التقويم المستمر .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة ، لكن هل تعبر وبموضوعية على ان المستوى المعرفي للتلميذ قد ارتفع ؟ ا م ان هؤلاء التلا ميذ من النخبة ؟ من خلا ل ملا حظاتنا الميدانية وتحليلنا للنتائج ، فان هذه النتائج المرتفعة تتدخل فيها عوامل غير تربوية منها ظاهرة الغش ، نظام الا متحانات المفتوحة .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : متعددة وتؤثر سلبا وايجابا على مردود التلميذ داخل المؤسسة التربوية ، كالوضع الاقتصادي والثقافي للا ولياء والبيئة الا جتماعية الريفية.

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا ا ن ارتفاع نتائج التلا ميذ وانتقالهم الى السنة الثانية ثانوي لايعبرانهم اواغلبهم قداكتسبوا كفاءات ما ، وهذا ما لمسناه من خلا ل محاوراتنا للا ساتذة وابداء رايهم حول ارتفاع النتائج ، فجلهم مازالوا يدرسون بالطريقة القد يمة ، فكيف يمكن للتلميذ ان يكتسب كفاءة بطريقة قد يمة ؟

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

إن نظام التقويم التربوي الجديد كان بمثابة الخطوة العملا قة التي يجدر القيام بها عند كل تحول ضروري لمسايرة مجموع التحولا ت على المستوى العالمي في جميع القطاعات ، خا صة بعد التأكد من عدم فاعلية النظام التربوي القديم الذي برهنت على فشله مجموع النسب ا لخاصة بالنجاح في الشهادات الرسمية كشهادة التعليم المتوسط والبكالوريا وحتى الا عداد الضخمة الممثلة في الا عادة و التسرب المدرسي ، وهكذا جاء التقويم الجد يد لمعالجة هذا النقص والقضاء على الفشل المدرسي بإتباع طريقة فعالة تمثلت في هذا النظام التقويمي الجد يد حيث اعتمدوا في الا نتقال من المرحلة الا ساسية الى المرحلة الثانوية على النجاح في الشهادة أي بالا ستحقاق التربوي وحساب نتائج السنة التاسعة أساسي في معدل الا نقاذ فقط ، لكن مع هذا إن نتائج هذه السنة في المرحلةالثانوية تثبت أن هذه الطريقة للا نتقال لم تكن سببا في ا لتاثير على النتائج المد رسية بصفة معتبرة مثل نظام التقويم التربوي .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

لقد سبق وأن ذكرت المشارة تأثير نظام التقويم على النتائج ، وإن تقنياته رغم أنها متعبة للتلميذ والاستاذ معا حيث نجد أن الا ثنين يعيشان تحت الضغوط النفسية التي تفرضها هذه العملية سواء مقصودة أو غير مقصودة ، بسبب كثرة الا متحانات ، والمراقبة المستمرة المتقاربة الفترات وتحت نظام امتحانات مفتوحة بأقسام مكتظة ، وتعتبرهذه شروطا غيرموضوعية منافية لأسس التقويم الفعال الحقيقي ، فهذه الشروط التي يقام فيها التقويم تسببت في نتائج مرتفعة لا تعبر على المستوى الحقيقي للتلميذ كما يهدف له الا صلا ح .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
معنى ما قيل في هذه المقابلة أن النتائج مرتفعة بصفة ملوحظة بسبب نظام الا متحانات وتقنيات التقويم لكن هذا لا يعني إكتسا ب التلا ميذ الكفاءات المسطرة من طرف الخطاب الرسمي التربوي ، حيث من خلال مقابلا تنا للاساتذة الذ ين مازالوا لحد الساعة يطبقون طرق بيداغوجية الا هداف فكيف لا ستاذ لم يكتسب كفاءة التدريس بالكفاءات أن يستطيع أن يكسبها لتلا ميذ ته ؟
كما أن النجاح المدرسي مرتبط أساسا بالوضع الا قتصادي و الا جتماعي و الوسط البيئي الذي يعيش فيه التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : نستخلص من هذه المقابلة أن هذا التقويم برزبفعل السلبيات القديمة للنظام التربوي السابق ليأتي الا صلا ح تزامنا مع التغيرات الا جتماعية التي حدثت في العالم والجزائر ، حيث أن بوادره تلوح في الا فق لا رتفاع النتائج ونسب النجاح بمعدل قياسي مقارنة بالسنوات الماضية وبتد خل عدة عوامل أخرى كالا سرة والتصحيح غير الموضوعي والغش .

المقابلة رقم 11 .

تاريخ المقابلة : 07/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 32 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم النفس المد رسي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : لم يستشر فيه مستشارى التوجيه لابداء ارائهم الميدانية في سلبيات التقويم القديم، وتقديم اقتراحاتهم لمشروع نظام التقويم التربوي الجديد في مرحلة التعليم الثانوي.

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : جاء متاخرا ، فالتغير الاجتماعي اساسه التغير التربوي حتى يواكب مستجدات العصر الحالي.

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : كانت لفائدة التلميذ المتوسط، فعبر هذه التقنيات يمكن لهذه الشريحة الواسعة من التلاميذ ان يلتحقوا بامثالهم من المتفوقين ، وذلك باتباع منهجية العلاج التربوي لاستدراك ما فات،وبالتالي ينقذهم من ظاهرة الاعادة او التسرب المدرسي.

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : انها نتائج حسنة وفي كلا الجذعين المشتركين،وفي كل المواد بدون استثناء،فحسب تحليلنا لنتائج هذه الدفعة اخذناها بكل تحفظ، لان هناك عوامل غير تربوية تدخلت في هذه النتائج كالغش ونظام الامتحان المفتوح وتقييم الاستاذ.

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم مرتفعة ،مقارنة بما مضى من دفعات،ففي تحليلنا المقارن لنتائج التلاميذ على مدى ثلاث سنوات،فاننا لاحظنا انها كانت دون المتوسط،لكن هذه الدفعة 2006/2005 فاجئت الجميع من حيث تحسن النتائج،فهل كانت موضوعية؟

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟
الجواب : هناك عدة عوامل داخلية وخارجية تدخلت فى عملية النجاح المدرسي،اما الداخلية منها فتهم المؤسسة التربوية،كنظام اجراء الامتحان والحراسة واكتظاظ الاقسام اما الخارجية فمنها الجانب المادي والثقافي للاولياء وتاثير ذلك على المردود التربوي للتلميذ.

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : لا، فارتفاع النتائج تدخلت فيه عوامل غير تربوية اخرى،فمن خلال متابعتنا النفسية والتربوية لهذه الدفعة،فاننا لاحظنا ميدانيا ان التلاميذ وفيى اغلب الاحيان لم يحققوا أي كفاءة مسطرة في المناهج الدراسية

2- التحليل و التعليق على المقابلة :
أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .
من خلال تحليلنا لمحتوى المقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (11) التي أقرت بعدم إتخاذ أراء وانتقادات المستشارين بعين الاعتبار في المنظومة التربوية القديمة و الاقتراحات الميدانية المقدمة من طرفهم لم تظهر في مشروع التقويم التربوي الجديد ، حيث أن الاصلاح التربوي في المرحلة الثانوية جاء متأخرا ، فأول تغيير لابد أن يبدأ من التربية لانها محور كل تغيير إجتماعي .
ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
ترى هذه المستشارة أن تقنيات التقويم التربوي مهيأة سلفا لخدمة الفئة المتوسطة من التلاميذ وإنقذاهم من الحتمية التي تنتظرهم أي إنقاذهم من ظاهرة الاعادة والتسرب المدرسي بإنتهاجه الأساليب العلاجية التربوية كالدعم و الاستدراك لا لتحاقهم بزملائهم النجباء ، وعلى الرغم من أن النتائج في السنة الاولى ثانوي حسنة ومرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية هنا

تتساءل المستشارة عن ما إذا كان التحسن موضوعيا أم ذاتيا أوهناك عوامل أخرى غير تربوية تدخلت في الرفع من النتائج منها ظاهرة الغش في الا متحانات .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
حسب هذه المستشارة ترى أن ارتفاع النتائج لا تعني أبدا إكتساب الكفاءات كما لا حظته المستشارة من خلا ل تتبعها لهذه الدفعة من الناحية السيكو تربوية ، والنجاح الملا حظ تد خلت فيه عدة عوامل خارجية كاجانب المادي والثقافي للا سرة والعوامل الخاصة بنظام الا متحانات المفتوحة في الوسط المكتظ .
3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة نخلص أ ن الا قتراحات المقد مة من طرف هيئة التوجيه الى المديرية المعنية " مديرية التقويم والتو جيه و الا تصال " بالوزارة الوصية لم تأخذ في الحسبان رغم أ نهم يعتبرون تقنيون في ميدان التقويم في المقا طعات التربوية المسندةلهم . وبداية التغيير الا جتماعي تبدأ من التربية لا نها أساس كل تغيير ، فعلىالعكس في الجزائر إبتدأ
بجوانب ثانوية كالسياسة و الا قتصاد نوعا ما ثم أتى دور المجال التربوي في نهاية المطاف بعد إستكمال كل الا صلا حات الا خرى .
وتقنيات التقويم غا يتها ليست بيداغوجية تربوية لتحسين المستوى التعليمي وجعل المتعلم يتكيف مع الواقع الا جتماعي المحيط به ، وإنما لها أهداف أهداف ايديولوجية اجتماعية كالا نتقا ل المباشر لكـ التلا ميذ للقضاء على التسرب المدرسي و الا عادة في مرحلة التعليم الثانوي وإعتبار النجاح المدرسي تتدخل فيه عوامل موضوعية وذاتية وبالتالي لا يمكن أن يكون التقويم سليما ونخضعه لمقاييس علمية حتى يظهرلنا السلبيات لنتفاداها مستقبلا و الا يجابيات لنعززها وتستمرفي ترسيخها في المنظومة التربوية .

المقابلة رقم 12 .

تاريخ المقابلة : 07/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 50 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 32 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس

التخصص : علم النفس المدرسي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : جاء فى شكل اوامر تنفيذية للمؤسسات التربوية للتطبيق والمتابعة من طرف مستشاري التوجيه لابداء ارائهم واقتراحاتهم بعد تطبيقه.

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : عملية اسقاطية للمنظومة التربوية الانجلوسكسونية على المجتمع الجزائري للاندماج مع المنظومة القيمية العالمية.

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : انها متعبة للاستاذ والتلميذ في ان واحد،بحيث ان التلميذ فيى حالة نفسية مضطربة وقلقة من جراء كثرة التقويم المستمر،فهو تحت رقابة دائمة من طرف الاستاذ ،وهذا الاخيرفيى حالة تصحيح وتقويم دائم، مطالب من طرف مشرفيه بتقديم اعمال وملاحظات حول عملية التقويم في نهاية كل نشاط تربوي.

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : من خلا ل تحليلنا لنتائج هذه الدفعة ،فانها جيدة في الجذعين المشتركين،وفي كل المواد سواءا كا نت اساسية اوثانوية .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة في كل فصل حيث كنا في السابق عند تحليل النتائج المدرسية في الفصل الاول نجد ها منخفضة في كل المواد وبالتالي يكون معدل الفصل الاول لكل تلميذ منخفض عن المعدل الذي إنتقل به الى هذه المرحلة وكنا نفسر ذلك على أساس أن التلميذ لم يتكيف بعد مع الوسط الجديد الذي نقصد به الثانوية ، ولم يتعود بعد على طريقة صياغة أسئلة أساتذة الثانوي عن المتوسط وبالتالي هذا عدم التكيف نلاحظه في إنخفاض النتائج عن الماضي الدراسي للتلميذ لكن خلال هذه السنة الاصلاحية ومنذ أكثر من7 سنوات أو8 لم ألاحظ ارتفاع النتائج منذ الفصل الاول ، حيث كانت أكثر من معدلات الشهادة الرسمية وحتآ معدلات الانقاذ فهل نستطيع القول على غرار الماضي أن التلميذ ضمن هذا الاصلاح استطاع التكيف الجيد عكس الماضي أم هناك أسباب أخرى لهذا الارتفاع ؟ .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : فعلا هناك عوامل أخرى للنجاح المدرسي منها إهتمام الاسرة بتوفير كل الجوانب المادية وحتى المعنوية للتلميذ والمحيط وثقافة المحيط المتواجد فيه .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : رغم أننا لاحظنا ارتفاع النتائج إلا أنه لا يعتبر ذلك دليلا على اكتساب التلميذ للكفاءات المسطرة التي تجعلهم يتكيفون متع الوضعيات المختلفة التي تصادفهم في الواقع الاجتماعي .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثرعلى النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

إن نظام التقويم التربوي الجديد كان بمثابة الخطوة العملاقة التي يجدر القيام بها عند كل تحول ضروري لمسايرة مجموع التحولات على المستوى العالمي في جميع القطاعات ، خاصة بعد التأكد من عدم فاعلية النظام التربوي القديم الذي برهنت على فشله مجموع النسب الخاصة بالنجاح في الشهادات الرسمية كشهادة التعليم المتوسط والبكالوريا وحتى الاعداد الضخمة الممثلة في الاعادة و التسرب المدرسي ، وهكذا جاء التقويم الجديد لمعالجة هذا النقص والقضاء على الفشل المدرسي بإتباع طريقة فعالة تمثلت في هذا النظام التقويمي الجديد حيث اعتمدوا في الانتقال من المرحلة الاساسية الى المرحلة الثانوية على النجاح في الشهادة

أي بالا ستحقاق التربوي وحساب نتائج السنة التاسعة أساسي في معدل الا نقاذ فقط ، لكن مع هذا إن نتائج هذه السنة في المرحلةالثانوية تثبت أن هذه الطريقة للا نتقال لم تكن سببا في ا لتاثير على النتائج المد رسية بصفة معتبرة مثل نظام التقويم التربوي .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
يرى هذه المستشارأن تقنيات التقويم التربوي مهيأة سلفا لخدمة الفئة المتوسطة من ا لتلا ميذ وإنقذاهم من الحتمية التي تنتظرهم أي إنقاذهم من ظاهرة الا عادة والتسرب المدرسي بإنتهاجه الأ ساليب العلا جية التربوية كالدعم و الا ستدراك لا لتحاقهم بزملا ئهم النجباء ، وعلى الرغم من أن النتائج في السنة الا ولى ثانوي حسنة ومرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية هنا يتساءل المستشارعن ما إذا كان التحسن موضوعيا أم ذاتيا أوهناك عوامل أخرى غير تربوية تد خلت في الرفع من النتائج منها ظاهرة الغش في الا متحانات .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
معنى ما قيل في هذه المقابلة أن النتائج مرتفعة بصفة ملوحظة بسبب نظام الا متحانات وتقنيات التقويم لكن هذا لا يعني إكتسا ب التلا ميذ الكفاءات المسطرة من طرف الخطاب
الرسمي التربوي ، حيث من خلال مقابلا تنا للا ساتذة الذ ين مازالوا لحد الساعة يطبقون طرق بيداغوجية الا هداف فكيف لا ستاذ لم يكتسب كفاءة التدريس بالكفاءات أن يستطيع أن يكسبها لتلا ميذ ته ؟
كما أن النجاح المدرسي مرتبط أساسا بالوضع الا قتصادي و الا جتماعي و الوسط البيئي الذي يعيش فيه التلميذ .

3- الا ستنتاج ا لعام : من خلا ل هذه المقابلة نخلص الى الا لزامية التي جاء بها نظام التقويم التربوي لتطبيقه ثم تقييمه من طرف مستشاري التوجيه ، حيث نجد أن الا صلا ح وتقنيات التقويم غا يتهما ليست بيداغوجية تربوية لتحسين المستوى التعليمي وجعل المتعلم يتكيف مع ا لوا قع الا جتماعي المحيط به ، وإنما لهما أهدافا ايديولوجية اجتماعية كالا نتقا ل المباشر لكل التلا ميذ للقضاء على التسرب المدرسي و الا عادة في مرحلة التعليم الثانوي وإعتبار النجاح المدرسي تتدخل فيه عوامل موضوعية وذاتية وبالتالي لا يمكن أن يكون التقويم سليما ونخضعه لمقاييس

علـمية حتـى يظـهرلـنا الـسلبيات لنتـفـاداهـا مـستـقبلا و الا يـجـابيات لـنـعززهـا وتـسـتمرفي تـرسيـخـها فـي المنـظومـة التربوية .

المـقـابلـة رقم 13 :

تـاريـخ المـقـابلـة : 07/ 06 / 2006

المـكـان : مـركـز التـوجيـه المـد رسـي .

مـدة المـقـابلـة : 45 د قيـقـة

البـيـانـات الا ولـيـة :

السـن : 32 سنة

الـجـنـس : انثى

الا قـد مـيـة : 7 سنوات

ا لشـهـادة المـتـحـصـل عليـهـا : ليسانس .

التـخـصص : علم الاجتماع الريفي

مـقـا طـعـة العـمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : مـا مـوقـفـك مـن التـقـويم التـربـوي الـجـد يـد ؟

الجـواب : جـاء عـلى شـكـل أوامـر تـنـفـيذية لـتـطـبيقـهـا مـيـدانـيا ومـتـابـعـة نـتـائـجـه من طـرف مـسـتـشـا ري التـوجيه المـدرسي الـمـكـلفين بمـلـف التـقـويـم التـربوي عـلى مـسـتـوى المـقـا طـعـات .

السـؤال الثـانـي : مـارأيـك فـي الا صـلا ح الـتـربـوي الـمـسـتـحـد ث ؟

الجـواب : إن التغير الا جـتـمـاعـي أسـاسـه التـغـير التـربـوي أولا ثم تـأتي التـغـيـرات الـسـيـاسية والاقـتـصـادية ثـانـيـا فـالتـطـور التـكـنولوجـي في هـذا العـصر فـضـيـع جـدا ولا بـد لا ي بـلـد مـواكبة ذ لك في جـو من المـوضـوعية ولـونسبيا .

السـؤال الثـالـث : مـارأيـك في تـقـنـيـات التـقـويـم الجـد يـدة ؟

الجـواب : إن هـذه التـقـنـيـات تـسـاعـد كـثـيـرا التـلـمـيـذ لـرفـع نـتـائـجـهـة في كـل مـرحـلـة وتـنـقـذهـم من شـبـح الا عـادة و التـسـرب .

السـؤال الـرابـع : مـارأيـك فـي النـتـائـج المـد رسـيـة المـتـوصـل الـيـهـا هـذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجـواب : إنـهـا حـسـنـة رغـم عـدم تـوقـعـنـا لـذلك فـهـي نسـبية ولا نـأخـذ هـا بـشـكـل مـطـلـق بسـب تـد خـل

عدة عوامل أخرى مثل سير الا متحانات ، كثرة التقويم في فترات متقاربة ، وكم الا عمال المطالب بها الا ستاذ في كل تقويم ممايجعله في عملية التصحيح في فترة وجيزة يكون نوعا ما غير موضوعي في ذلك .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة كما سبق وأن ذكرت مقارنة بالسنوات الما ضية حيث أغلبية التلا ميذ قد انتقلوا الى القسم الاعلى وعد م وجود إعا دة كبيرة والتسرب إ نعد م خلا ل هذه السنة .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : نعم أكيد هناك عوامل أخرى تساعد في عملية النجاح منها مايتعلق بالمؤسسة ونظامها والا خرى تتعلق بالمحيط الذي يعيش فيه التلميذ وأ قصد به الا سرة وأوضاعها المادية والثقافية .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : صحيح أن النتائج مرتفعة لكنها غير معبرة عن إكتساب الكفاءا ت التي من المفروض يكون قد اكتسبها ، لكن من خلا ل ملا حظات الاسا تذة فمازال التلا ميذ يحتاجون دائما للا جوبة من الا ستاذ مع أن الطريقة الجد يدة تتطلب العكس أ ي المعلومة التلميذ هو الذي يأتي بها في ا لقسم وخارجه .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشارة رقم (13) التي ترى أن نظام التقويم التربوي ظاهريا يخدم بالدرجة التلميذ ويسهل له عملية الا نتقال من مستوى إلى آخر ، لكن يخفي جوانب إديولوجية ضمنيا وليست بيداغوجية تربوية ، والا صلاح جاء كحتمية تاريخية للتغيرات الاجتماعية التي تشهدها الجزائر و التحولا ت العالمية في شتى المجالا ت وتأثيرها على الواقع الا جتماعي للجزائر .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فمن وجهة نظرها أن تقنيات التقويم جاءت خصيصا لفئة ذوي المستوى المتوسط ، الذين كانوا يشكلون الا غلبية من تلا ميذ المرحلة الثانوية ، والذ ين عانوا من صعوبات بيداغوجية وتربوية تؤدي بهم أحيانا الى الا عادة أو التسرب المد رسي وما نتج عنهما من ظواهر إجتماعية سلبية ،

فنتائج هذه الدفعة مقبولة لكنها تثير الشك والا رتياب في مصداقيتها وموضوعيتها ، لأن هناك عوامل لا تربوية تدخل في تشكيلها كطريقة إجراء الا متحان المفتوح في أقسام مكتظة تساعد التلميذ لا نتهاج سلوك الغش ، وعلى هذا الا ساس يقيم التلميذ ، فهل تقييمه يكون موضوعيا أم ذاتيا ؟

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

وحسبها أيضا إن ارتفاع نتائج تلا ميذ هذه الدفعة لا يعبر في نهاية المطاف أن هؤلاء قد إكتسبوا كفاءات ختامية تؤهلهم للتكيف مع الوضعيات الا شكالية التي تصادفهم في حياتهم المد رسية

و الا جتماعية ، فهذا النجاح الشكلي الذي يسمح للتلا ميذ بالا نتقال الآ لي الى المستويات الا على دون تحقيق أهداف وغايات بيداغوجية الكفاءات ، بالا ضافة الى هذا النجاح والذي ساهمت فيه المدرسة بالقسط الا وفر رغم نسبيته ، وساهمت فيه الا سرة بما تمتلكه من مؤهلا ت مادية ومعنوية .

3- الا ستنتاج العام : ما نستنتجه من المقابلة أ ن التقويم جاء للتنفيذ مباشرة دون إشرا ك المتخصصين فيه وتم تطبيقه ومتابعته متن خلا ل الميدان مباشرة ، وتقنياته سمحت بارتفاع في النتائج بتطبيقها في ظروف زاد ت في التأثير على النتائج دون إكتساب لاي كفاءة مسطرة وهذا أعطى صورة أخرى لتقبل هذا الا صلا ح بعد أن لوحظت نسب الا نتقال في إزدياد وتناقص نسب الاعادة و التسرب ولم يتم الا لتفات الى النوعية رغم أن هدف الا صلا ح في الظاهر تحقيق هذه النوعية الجيدة .

المقابلة رقم 14 :

تاريخ المقابلة : 15/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 50 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 33 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 7 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم النفس التربوي

مقا طعة العمل : حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : هو في مصلحة التلميذ بحيث يكون التلميذ في حالة استعداد دائم للمراجعة وللا متحانات وتدارك النقص في الوقت المناسب .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : كان لا بد منه نظرا لعجز المنظومة التربوية لمواكبة تطورات العصر فجاء لمعالجة سلبيات القطاع التربوي .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : متعبة كثيرا فهناك تقويم عديد في فترات قصيرة فالتلميذ و الا ستاذ يبد أ في الا رها ق في الفترات اللا حقة وبالتالي يتم التطبيق بكل سطحية دون وفر أدنى الشروط .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة وليس مثلما عاهدنا في السنوات الا ولى الماضية وأكيد أن نظام الا متحان المفتوح وإكتظاظ الا قسام قد ساهم في ذلك .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة ومليحة هذا العا م .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : هناك عوامل أخرى كما قلت سابقا منها ظروف سير الامتحان في أقسام مكتظة وأستاذ المادة الذي يكون الحارس الوحيد في قسمه وهو يفكرفي الفترة التي يقدم إمتحان مادته للاقسام الاخرى ويطبق درسه للبقية كيف سيكون الوضع في ظل هذا .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : أبدا لا كفاءات مكتسبة رغم ارتفاع النتائج .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثرعلى النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشارة رقم (14) الذي يرى أن نظام التقويم التربوي متعبا لجميع الاطراف الفاعلة في الفعل التربوي سواء التلميذ أو الاستاذ أومستشار التوجيه ، وتطبيق مشروع الاصلاح التربوي في التعليم الثانوي له مبراته الموضوعية حيث يهدف لتطوير المنظومة التربوية تماشيا مع التطورات العالمية والتحول الاجتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

ترى أن هذه التقنيات تساعد فئة التلاميذ ذوي المستويات المعرفية المحدودة فإن أخفقوا في بداية المرحلة الاولى فإنهم يستدركون ذلك عبر مراحل لاحقة بالدعم والاستدراك وبالتالي ستحقق هذه الفئة نتائج مقبولة و الدليل على ذلك نتائج تلاميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 مرتفعة في كلا الجذعين المشتركين ، لكنها غير موضوعية ولا تدل على المستوى الحقيقي للتلميذ بل هناك

إعتبارات ذاتية ساهمت في هذا الارتفاع منها سير الامتحانات المفتوحة في أقسام تتعدى 40 تلميذا ، مما يسهل عملية الغش .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

إن هذه المستشارة ترى أنه ليس بالضرورة أن إرتفاع النتائج تعني اكتساب التلميذ كفاءة معينة من خلال مقابلاته لفئات التلاميذ لمعرفة مختلف الصعوبات الميدانية التي يتلقونها داخل

القسم وخارجه ، فهذه النتائج غير معبرة لتد خل غير تربوية فيها ، والنجاح ليس مرهونا بإجراءات التقويم المستحد ثة وإنما هناك أطرافا أخرى لها د ور مكمل في عملية النجاح كالوضع الا جتماعي و الا قصادي والثقافي لاسرة التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة نستخلص ان لهذا التقويم سلبيات على عدةا طرا ف والاصلاح المطبق جاء كحتمية للتغيرات الاجتماعية التى يشهدها المجتمع الجزائري والمستجدات العالمية في العلوم والتكنولوجيا والسياسة والا قتصاد، وتحسن النتائج وارتفاعها للفئة الغالبة من التلا ميذ المتوسطين الذ ين انتقلوا الى السنة الثانية لا يعني بالضرورة أن هؤلا ء التلا ميذ قد إكتسبوا كفاءات معينة وإنما هو انتقال أوتوماتيكي من مرحلة الى أ خرى فقط أو أن لهذا الا صلا ح غايات أخرى لم يفصح عنها .
وتعتبر العوامل الماد ية و الا جتماعية و الثقافية عوامل لا مساعدة في عملية النجاح وذلك حسب كل بيئة إجتماعية التي يعيش فيها التلميذ .

المقابلة رقم 15 :

تاريخ المقابلة : 15/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 60 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 34 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس.

التخصص :. علم الاجتماع العمل

مقا طعة العمل : ريفية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : من الناحية الشكلية هدفه تحسين المستوى التعليمي للتلا ميذ وضمنيا التخفيف من ظاهرة الا عادة و التسرب المدرسي المنتشرة كثيرا في مرحلة التعليم الثانوي .

السؤال الثاني : مارأيك في الاصلاح التربوي المستحدث ؟

الجواب : جاء متأخرا لان التغير الاجتماعي أساسه التغير التربوي أولا ثم تأتي التغيرات السياسية والاقتصادية ثانيا فالتطور التكنولوجي في هذا العصر فضيع جدا ولا بد لا ي بلد مواكبة ذلك في جو من الموضوعية ولونسبيا .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجديدة ؟

الجواب : إنها جاءت لمصلحة التلميذ الذي يرغب في الانتقال فقط و الحصول على مستوى النهائي فقط .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المدرسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : كانت هذه النتائج مرتفعة خلال هذا العام بشكل واضح خاصة في الفصل الاول .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة ، وكما تعلم أن الاغلبية تحصلت على الانتقال الى القسم الاعلى .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : إن من أهم العوامل المحيط المدرسي وما يتوفر فيه من وسائل بشرية ومادية جيدة بعدها الاسرة .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا نستطيع أن نحكم على ذلك من خلال واقعنا التربوي المعاش ، فهذا الارتفاع للنتائج ليس بالضرورة أن التلاميذ قد اكتسبوا وحققوا الكفاءات المسطرة في المناهج وهذا مانلاحظه من خلال مقابلاتنا ومحاورتنا لا ساتذة الثانوية و التلاميذ على حد سواء حول المنهجية الجديدة في التعليم فإن جل الاساتذة ما زالوا يعملون بالطريقة القديمة ويجهلون الطريقة الجديدة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى المقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (15) والتي ترى أن التقويم التربوي في إجراءاته التطبيقية لم يراعي الجوانب النفسية للتلميذ المراهق ومن الناحية النظرية غايته تحسين مستوى التلاميذ حسب الخطاب الرسمي لكن ضمنيا هدفه القضاء على ظواهر إجتماعية تسبب فيها النظام التربوي القديم المدرسة الاساسية كظاهرتي الاعادة والتسرب

المدرسي وما نجم عنهما من بروز مظاهرسلبية في المجتمع كالجريمة المنظمة و المخد رات وغيرها ، و الا صلا ح التربوي إمتدا د منطقي لما يجري في الساحة الوطنية من تغيرات إجتماعية وثقافية واقتصاد ية وسياسية ، ومن تحولا ت عالمية في ميد ان التكنولوجيا والعلوم وهيمنة النظام الا حادي الجد يد (العولمة) وفرض نظمه وقيمه على بقية د ول العالم خاصة النامية منها .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
فحسبها ان تقنيات التقويم متعبة للا ستاذ فحولته من تربوي مبدع الى اداري روتيني ملزم بتقد يم بيانات ومعطيات وجداول لا دارته في نهاية كل نشاط مقرر ومراقبة دائمة للتلاميذ والشيء الملا حظ ان نتائج تلا ميذ هذه الد فعة جيدة مقارنة بما سبقها من د فعات على مر سنوات ماضية والتي كانت عموما متوسطة، لكن هذا الا رتفاع الملا حظ لا يعبر اطلا قا على ان هذا هوالمستوى الحقيقي لهذه الد فعة التي اصبحت وكانها د فعة نخبوية، بل هناك عناصر ذاتية تد خلت في هذاالتحسن للمستوى منها نظام الامتحان المفتوح في وسط مكتظ يسمح للتلميذ بممارسة عملية الغش وبالتالى يتساء ل المستشارفي هذه الوضعيةهل يستطيع الاستاذ في تقييمه ان يكون موضوعيا ام ذاتيا؟

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
فحسبها ان ارتفاع النتائج وتحسنها المفاجئ لا يد لل على ان هؤلاء التلا ميذ قد اكتسبوا كفاءات مهارية او معرفية او سلوكية ، وهذا مالاحظه المستشار لمقابلا ته لفئة الاساتذة والتلاميذ على حد سواء ومحاوراته في هذا الشان، فكل طرف يد لي برايه ان هذه الكفاءات لم تتحقق واقعيا وانما تبقى جانب نظري في المناهج الجد يدة.
وهذا النجاح خلا ل هذه السنة 2006/2005 لا يغفل فيه عن الجانب المادي والثقافي لاسرة التلميذ ود ورها الا يجابي فى مساعدة وتهيئة ظروف النجاح المد رسي .
3- الا ستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نخلص ان القائمين على نظام التقويم لم يراعوا الجوانب النفسية للتلاميذ ، وغاياتهم الظاهرية تحسن المردود التربوي، واهدافهم الكامنة القضاء على ظواهر اجتماعية سلبية من مخلفات النظام التربوي القديم ، ويتزامن تطبيق هذا الاصلاح والتغيرات الاجتماعية التى يشهده المجتمع الجزائري والعالم في كافة مناحي الحياة، وعلى الرغم من الارتفاع للنتائج والنجاح المحقق الا انه غير موضوعي لتدخل عوامل ذاتية غير تربوية وقد ساهمت العوامل المادية والثقافية للاسرة في تشكل هذا النجاح وذلك بتهيئة الجو المساعد على الدراسة والتفوق والنجاح .

المقابلة رقم 16 :

تاريخ المقابلة : 15/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 35 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : .7 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص :. علم النفس التربوي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : لقد جاء لعلا ج بعض السلبيات التي يعرفها العام والخا ص وهو عدم تحقيق نسب نجاح كبيرة وما ينجر عن ذلك من ظواهر مفسدة للشباب بعد التسرب الكبير لذا فهو خطوة كان لابد منها .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : إن الا صلا ح في كل القطاعات الا خرى يفرض على أي بلد التغيير في منظومتها التربوية من أجل مسايرة التحولا ت التي تطرأ في العالم الذي أ صبح مصغرا بفضل التكنولوجيا المتطورة في سرعة مهولة .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : إن تقنيا ت التقويم إذا طبقت في جو تتوفر فيه شروط الموضوعية شيئ جميل لانها تسمح للتلميذ أن يستدرك النقص .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة وفوق المتوسط ليس مثل السنة الماضية .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم إن النتائج مرتفعة جدا هذا العام .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : نعم هناك عوامل متد خلة في النجاح المدرسي كالا ستاذ والمحيط المدرسي والا سري .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : الكفاءات نعني بها جملة المهارات التي يكتسبها التلميذ لتؤهله للحياة اليومية لكن واقعنا يعبر عكس ذلك .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى مقابلةالمستشار رقم (16) فحسبه أن هذا التقويم لا يراعي الجوانب النفسية للتلميذ ، الذي هو في حالة قلق واضطراب نفسي تر قبا لا وقات الامتحانات ، والاصلاح في نظره تزامن و الخلفيات السلبية التي ظهرت في المنظومة التربوية السابقة ومعالجا للظواهر التربوية السلبية كالتسرب المدرسي و الاعادة .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسبه أيضا أن تقنيات التقويم التربوي عاملا أساسيا للقضاء على الفوارق الفردية بين التلاميذ حيث أن فئة التلاميذ المتوسطين يستطيعون وفق هذه التقنيات إستدراك ما فاتهم إن أخفقوا لاحقا بواسطة العلاجات التربوية (الدعم و الاستدراك) .

وهكذا لوحظ أن نتائج هذه السنة بالنسبة لهذه الدفعة جيد وفي كلا الجذعين المشتركين سواء كانت مواد أساسية أو ثانوية ، والنتائج مرتفعة مقارنة بعدة سنوات ماضية والتي كانت على العموم متوسطة ، ولكن هذه السنة 2005 / 2006 وصلت نسبة النجاح الى 94 % من التلاميذ المنتقلين الى السنة الثانية ثانوي ، ونسبة الاعادة 6 % وينعدم التسرب المدرسي على مستوى هذه الثانوية .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

فحسبه إن لا رتفاع النتائج ليس مقرونا باكتساب الكفاءات المعرفية و المهاريةو السلوكية ، وهذا ما لاحظه من خلال تتبعه لتلاميذ هذه الدفعة من الناحية النفسية و التربوية ، الا غلبية منهم عدي الكفاءات بالرغم من النتائج المرتفعة المؤدية الى الانتقال و النجاح ، وهذا الاخير لم تساهم فيه العوامل الداخلية التربوية داخل المؤسسة التعليمية فحسب وإنما هناك

أطرافا شاركت في الفعل التربوي كالوضع الماد ي للا سرة والمستوى التعليمي للوا لد ين والمحيط الا جتماعي الذي يعيش فيه التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة نستنتج أن هذا الا صلا ح التربوي وبتقنيات التقويم المرهقة للتلميذ ، لا حظنا ارتفاع للنتائج المد رسية وتحسنها بشكل ملفت للا نتباه ، فهل هذه الد فعة نخبوية ؟
إن من خلا ل ممارستنا الميد انية وتتبعنا لهذه الد فعة المنتقلة من السنة التاسعة الى الا ولى الثانوي فهي متوسطة ومتبأينة من حيث المستوى الد راسي ، لكن نسبة النجاح بلغت نسبة قياسية بلغت 94 % وهذا لم يتحقق في أي سنة من السنوات الماضية ، بعد ما كانت نسبة الانتقال تتراوح ما بين 45- 50 % من مجموع التلا ميذ و 6 % تمثل الا عادة بعد ما كانت في السنوات الماضية بين30- 35 % ، والتسرب منعد م بعد ما كان يتراوح مابين 10- 15 % ، وهي نسبة عالية ترتب عنها ظهور ظواهر اجتماعية سلبية كاد ت أن تهد د كيان الا سرة وخطرا على النسيج الا جتماعي العام ، والنجاح المحقق في هذه السنة رغم أن هد فه المقصود اجتماعي بالد رجة الا ولى أي القضاء على الظواهر السلبية الا نفة الذ كر ، و النجا ح قد تسا هم فيه عوامل أخرى كالوضع المادي و المعرفي لا سرة التلميذ .

المقابلة رقم 17 :

تاريخ المقابلة : 17 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 50 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 35 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : .ليسانس

التخصص :علم الاجتماع العمل

مقا طعة العمل : ريفية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : هو في مصلحة التلميذ بحيث يكون التلميذ في حالة استعداد دائم للمراجعة وللا متحانات وتدارك النقص في الوقت المناسب .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : الا صلا ح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي هو إمتداد لما يجري في الساحة الا قتصا د ية و السياسية الد اخلية وإسقا ط لما يجري في العالم وخاصة نظام العولمة و التكنولوجيا في هذا العصر السريع في تطور المعلومة فالا صلا ح لابد منه في هذه المرحلة .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : : متعبة جدا للا ستاذ الذي انشغل بها عن عملية التد ريس، فا صبح اداريا اكثر منه تربويا فهو ملزم في نهاية كل نشا ط او مرحلة تعليمية ان يقد م للا دارة معطيات احصائية تقييمية لتلا ميذ القسم الذي يد رسه إضافة الى التدريس وإحترا فترات التقويم المستمر والفروض و الا متحانات .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : جيدة ، لكن من الناحية الموضوعية يؤخذ هذا المستوى الجيد عند التحليل العلمي والموضوعي بتحفظ شد يد لتد خل عوامل اخرى في هذه المستوى منها على سبيل المثال، ظاهرة الغش ونظام الامتحان المفتوح ، وتقييم الاستاذ هل هوموضوعي ام ذاتي ؟ وغيرها من العوامل الا خرى .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم مقارنة بما مضى من د فعات في المنظومةالتربوية القديمة، بحيث نجد ان النتائج سابقا كانت متوسطة ، لكن خلا ل هذه السنة فهي مرتفعة، فهل فعلا ان المستوى الد راسي للتلا ميذ تحسن ام ان هناك عوامل اخرى ساعد ت في ارتفاع النتائج ؟

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : هناك عوا مل شتى تتد خل في النجاح المد رسي لدى التلميذ خا صة الوضع المادي للاسرة والمستوى التعليمي للا ولياء و الا باء و المحيط المدرسي .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : لا نستطيع أن نحكم على ذ لك من خلا ل واقعنا التربوي المعا ش ، فهذا الا رتفاع للنتائج ليس بالضرورة أن التلا ميذ قد اكتسبوا وحققا الكفاء ات المسطرة في المناهج وهذا مانلاحظه من خلا ل مقابلا تنا ومحاورتنا لا ساتذة الثانوية و التلا ميذ على حد سواء حول المنهجية الجد يدة في التعليم " بيداغوجية الكفاء ات " فإن جل الا ساتذة ما زالوا يعملون بالطريقة القد يمة ويجهلون الطريقة الجديدة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
من خلا ل تحليلنا للمقابلة للمستشارة والتي ترى بأن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر بشكل مباشر على النتائج المد رسية أكثر من نتائج الا نتقال من السنة التاسعة أساسي والتي يوجد فيها تباينا بين مختلف التلا ميذ من حيث المستوى ، وترى أيضا أن هذا الا صلا ح جاء على شكل أوامر تطبيقية للميدان ولم يستشار فيه مستشاري التوجيه باعتبارهم تقنيون في ميد ان التقويم التربوي على مستوى المقاطعات التربوية ، وهذا الا صلا ح طبق بد ون تحضير مسبق ميد انيا ويقصد به تكوين المكونين والجانب الوسائلي لتطبيق هذه المناهج الا صلا حية .
ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسب رأيها أن لتقنيات التقويم المستحد ثة وفق منهجية تساعد التلميذ على الحصول على معد ل مقبول يسمح له بالا نتقال الى السنة الثانية ثانوي ، ولكن ارتفاع النتائج لهذه الد فعة الا ولى من الاصلا ح فالشيئ الملا حظ ميد انيا أن نظام سير الا متحانات المفتوحة ساعد كثيرا التلا ميذ على سلوك نهج الغش في الا ختبارات المنظمة في وسط مكتظ من التلا ميذ يتعدى عد دهم أحيانا 40 تلميذا في القسم الواحد .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

فحسبها دائما أن تحسن النتأئج و إرتفاعها خلا ل هذه السنة لا يعبر بالضرورة على أن تلا ميذ هذه الد فعة فعلا قد اكتسبوا كفاءات مسطرة في المناهج ، وهذا من خلا ل المتابعة النفسية و التربوية التي يقوم بها المسشا ر على مستوى الثانوية ، وهناك أيضا عوامل خارجية تساعد في عملية النجاح التربوي منها البيئة الا جتماعية والا قتصاد ية و الثقافية التي يعيش فيها التلميذ ويتأثر بها .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل تحليلنا للمقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (17) يتبين لنا رغم ماجاء ت به اجراءات التقويم من أيجابيات لفائدة التلميذ المتمثلة أساسا في سهولة الحصول على معد ل القبول الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي والا صلا ح التربوي الجاري لم تهيأ له الظروف الموضوعية لنجاحه ميدانيا ، إلا أنه ظاهريا من خلا ل النتائج المحققة من طرف التلا ميذ القاد مين من السنة التاسعة أساسي ، إلا أن نجاحهم كان ملفتا للا نتباه ويطرح عدة تساؤلا ت منهجية ، فكيف لا صلا ح يحقق هذه النتائج بالرغم من عد م توفر ظروف نجاحه ميدانيا ؟ وهل عد م إشراك المستشارين في مشروع الا صلا ح كان مقصودا ؟ أم أن هناك خلفيات أخرى لهذا الا صلا ح ؟

إن النجاح المد رسي المحقق لا يكن أن نرجعه الى الا جراءا ت التطبيقية التي جاء بها الا صلا ح فقط بل هناك عوامل خارجة عن المد رسة تساهم بشكل أو بآخر في ذ لك منها العوامل الا جتماعية والاقتصاد ية و الثقافية ، والنجاح إذا حللناه من منظور النظرية الوظيفية ، فإن تركيبها البنائي الوظيفي من حيث وجود مجموعة من الا جزاء للتمايز فيما بينها وبالتكامل فيما بينها من ناحية أخرى لتؤ دي د ورها ووظيفتها كوحدة اجتماعية تقوم بد ور وظيفي في المجتمع ، ووفقا لهذا

التصور تعمل المؤسسات الا جتماعية سواء كانت تربوية أو أسرية أو ثقافية أو اقتصاد ية على قاعدة التكامل الوظيفي فيما بينها لضمان إستمرار وإستقرار المجتمع .

المقابلة رقم 18 :

تاريخ المقابلة: 17 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 36 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم النفس النربوي

مقا طعة العمل : حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : هذا التقويم من الناحية الشكلية يرمي الى تحسين المستوى التعليمي والكفائي للتلميذ ولكنه يعمل ضمنيا على جوانب ايد يولوجية غير تربوية منها القضاء التد ريجي على ظاهرة التسرب المد رسي التي انجرت عنها ظواهر اجتماعية كاد ت أن تفكك الا سرة وتهددالتماسك الاجتماعي ، كالمخد رات والجريمة المنظمة .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : هو صورة طبق الا صل لما يجري في العالم من تحولات سياسية واقتصادية واسقاط ذلك على المنظومة التربوية الجزائرية.

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : من الناحية النفسية متعبة للتلميذ والاستاذ في ان واحد ولكنها في نهاية المطاف تخدم التلميذ بحيث تمكنه من الحصول على معدل مقبول يسمح بالانتقال الى السنة الثانية ثانوي.

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة على العموم ، ولكن نحن كتقنيين واخصائيين نفسانيين ناخذ هذه النتائج بتحفظ ،لان هناك عوامل غير تربوية ساهمت في هذا التحسن للنتائج لهذه الدفعة.

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم،انها مرتفعة وهذا ما استخلصناه من خلال تحليلنا لنتائج هذه الدفعة مقارنة بالسنوات الماضية على مستوى الثانوية التي اعمل بها وخلال ثلاث سنوات الاخيرة،أي من سنة 2002 الى غاية 2005 ،فان النتائج السابقة كانت دون المتوسط ، وهنا نتساءل هل هذه الدفعة نخبوية؟ ام ان هناك اهدافا اخرى من وراء هذه الاجراءات؟

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : هناك عدة عوامل متعددة تساهم في ظاهرة النجاح المدرسي، منها الوضعية الاقتصادية والتعليمية للاسرة، ورفقاء التلميذ، ووسائل الاتصال الحديثة.

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : هذا غير صحيح، فارتفاع النتائج تدخلت فيها عوامل اخرى غير تربوية ،بالاضافة الى عدم تحكم الاستاذ فيى منهجية بيداغوجية الكفاءات ومازال يدرس بالطريقة القديمة " بيداغوجية الاهداف"

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ ـ حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى مقابلةالمستشار رقم (18) فحسبه أن هذا التقويم لا يراعي الجوانب النفسية للتلميذ ، الذي هو في حالة قلق واضطراب نفسي تر قبا

لا وقات الا متحانات ، والا صلا ح في نظره تزامن و الخلفيات السلبية التي ظهرت في المنظومة التربوية السابقة ومعالجا للظواهر التربوية السلبية كالتسرب المدرسي و الا عادة .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسبه أيضا أن تقنيات التقويم التربوي عاملا أساسيا للقضاء على الفوارق الفردية بين ا لتلاميذ حيث أن فئة التلاميذ المتوسطين يستطيعون وفق هذه التقنيات إستدراك ما فاتهم إن أخفقوا لاحقا بواسطة العلاجات التربوية (الدعم و الا ستدراك) ، وهكذا لوحظ أن نتائج هذه السنة بالنسبة لهذه الدفعة جيد وفي كلا الجذعين المشتركين سواء كانت مواد أساسية أو ثانوية والنتائج مرتفعة مقارنة بعدة سنوات ماضية والتي كانت على العموم متوسطة ، ولكن هذه

السنة 2005 / 2006 وصلت نسبة النجاح الى 94 % من التلاميذ المنتقلين الى السنة الثانية ثانوي ونسبة الاعادة 6 % وينعدم التسرب المدرسي على مستوى هذه الثانوية .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .
فحسبه إن لا رتفاع النتائج ليس مقرونا باكتساب الكفاءات المعرفية و المهارية و السلوكية وهذا ما لاحظه من خلال تتبعه لتلاميذ هذه الدفعة من الناحية النفسية و التربوية ، الا غلبية منهم عديمي الكفاءات بالرغم من النتائج المرتفعة المؤدية الى الانتقال و النجاح ، وهذا الاخير لم تساهم فيه العوامل الداخلية التربوية داخل المؤسسة التعليمية فحسب وإنما هناك أطرافا شاركت في الفعل التربوي كالوضع المادي للاسرة والمستوى التعليمي للوالدين والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ .

3- الاستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نستنتج أن هذا الاصلاح التربوي وبتقنيات التقويم المرهقة للتلميذ ، لاحظنا ارتفاع للنتائج المدرسية وتحسنها بشكل ملفت للانتباه ، فهل هذه الدفعة نخبوية ؟
إن من خلال ممارستنا الميدانية وتتبعنا لهذه الدفعة المنتقلة من السنة التاسعة الى الاولى الثانوي فهي متوسطة ومتبأينة من حيث المستوى الدراسي ، لكن نسبة النجاح بلغت نسبة قياسية بلغت 94 % وهذا لم يتحقق في أي سنة من السنوات الماضية ، بعد ما كانت نسبة الانتقال تتراوح ما بين 45- 50 % من مجموع التلاميذ و 6 % تمثل الاعادة بعد ما كانت في السنوات الماضية بين30- 35 % ، والتسرب منعدم بعد ما كان يتراوح مابين 10- 15 % ، وهي نسبة عالية ترتب عنها ظهور ظواهر اجتماعية سلبية كادت أن تهدد كيان الاسرة وخطرا على النسيج الاجتماعي العام ، والنجاح المحقق في هذه السنة رغم أن هدفه المقصود اجتماعي بالدرجة الاولى أي القضاء على الظواهر السلبية الانفة الذكر ، و النجاح قد تساهم فيه عوامل أخرى كالوضع المادي و المعرفي لاسرة التلميذ .

المقابلة رقم 19 :

تاريخ المقابلة : 17/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 36

الجنس : انثى

الا قد مية : . 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص :. علم النفس المدرسي

مقاطعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : حسب ما نلاحظه في الميدان ،ان هذا التقويم جاء لمصلحة الاغلبية الساحقة من التلاميذ وخاصة ذوو المستوى المحدود،الذي يساعدهم ان اخفقوا في بداية الامر، فانهم يستدركون ذلك في فترات قادمة ويكونوا من فئة الناجحين والمنتقلين الى السنة الثانية ثانوي.

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : حتمية تاريخية في التغير الاجتماعي الذي حدث في الجزائر ، فان قطاع التربية لا بد له من ا صلاح جذري وليست ترقيعية شكلية حتى يواكب العصر.

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : بالرغم من كثرة التقويم المستمر خلال الفصل الواحد،فان هذه التقنيات الجديدة عالجت سلبيات التقويم التقويم، وماتمخض عنه من ظواهر تربوية سلبية كالاعادة والتسرب المدرسي،وما انجر عنهما من انحرافات اجتماعية هددت تماسك الاسرة والمجتمع .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : جيد على مستوى مؤسستنا في كلا الجذعين المشتركينن وهذا لم نالفه سابقا وخاصة لدى الجذع المشترك اداب.

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : نعم، وتثير عدة تساؤلات،هل تلاميذ هذه الدفعة نخبويين؟ ام ان هناك عواملا اخرى ساهمت في ذلك؟

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : نعم هناك عوامل خارجية تساعد في عملية النجاح المدرسي،منها مهنة الاولياء، والمستوى الثقافي والتعليمي، ووضعية السكن، وعدد الاخوة.
السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : لا يعبر ذلك على ان التلميذ فعلا قد اكتسب كفاءة معينة مسطرة في المناهج الدراسية وهذ ا من خلا ل ملا حظاتنا الميدانية و لقاءاتنا مع الاساتذة الذ ين يشرفون على تد ريس هذه الدفعة ، فهم لا يعلمون أي شيئ عن التد رسي بالكفاءات .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
من خلا ل تحليلنا لمحتوى المقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (19) والتي ترى أن التقويم التربوي في إجراءاته التطبيقية لم يراعي الجوانب النفسية للتلميذ المراهق ومن الناحية النظرية غايته تحسين مستوى التلا ميذ حسب الخطاب الرسمي لكن ضمنيا هد فه القضاء على ظوا هر إجتماعية تسبب فيها النظام التربوي القد يم المدرسة الا ساسية كظاهرتي الا عادة والتسرب المدرسي وما نجم عنهما من بروز مظاهرسلبية في المجتمع كالجريمة المنظمة و المخد رات وغيرها ، و الا صلا ح التربوي إمتدا د منطقي لما يجري في الساحة الوطنية من تغيرات إجتماعية وثقافية واقتصاد ية وسياسية ، ومن تحولا ت عالمية في ميد ان التكنولوجيا والعلوم وهيمنة النظام الا حادي الجد يد (العولمة) وفرض نظمه وقيمه على بقية د ول العالم خاصة النامية منها .
ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
فحسبها ان تقنيات التقويم متعبة للا ستاذ فحولته من تربوي مبدع الى اداري روتيني ملزم بتقد يم بيانات ومعطيات وجداول لا دارته في نهاية كل نشاط مقرر ومراقبة دائمة للتلاميذ والشيء الملا حظ ان نتائج تلا ميذ هذه الد فعة جيدة مقارنة بما سبقها من د فعات على مر سنوات ماضية والتي كانت عموما متوسطة لكن هذا الا رتفاع الملا حظ لا يعبر اطلا قا على ان هذا هوالمستوى الحقيقي لهذه الد فعة التي ا صبحت

وكانها د فعة نخبوية، بل هناك عناصر ذاتية تد خلت في هذاالتحسن للمستوى منها نظام الامتحان المفتوح في وسط مكتظ يسمح للتلميذ بممارسة عملية الغش وبالتالى يتساء ل المستشارفي هذه الوضعية هل يستطيع الاستاذ في تقييمه ان يكون موضوعيا ام ذاتيا؟

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
فحسبها ان ارتفاع النتائج وتحسنها المفاجئ لا يد لل على ان هؤلاء التلا ميذ قد اكتسبوا كفاءات مهارية او معرفية او سلوكية ، وهذا مالاحظه المستشار لمقابلا ته لفئة الاساتذة والتلاميذ على حد سواء ومحاوراته في هذا الشان، فكل طرف يد لي برايه ان هذه الكفاءات لم تتحقق واقعيا وانما تبقى جاب نظري في ا لمناهج الجد يدة.
وهذا النجاح خلا ل هذه السنة 2006/2005 لا يغفل فيه عن الجانب المادي والثقافي لاسرة التلميذ ود ورها الا يجابي فى مساعدة وتهيئة ظروف النجاح المد رسي .
3- الا ستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نخلص ان القائمين على نظام التقويم لم يراعوا الجوانب النفسية للتلاميذ ، وغاياتهم الظاهرية تحسن المردود التربوي، واهدافهم الكامنة القضاء على ظواهر اجتماعية سلبية من مخلفات النظام التربوي القديم ، ويتزامن تطبيق هذا الاصلاح والتغيرات الاجتماعية التى يشهده المجتمع الجزائري والعالم في كافة مناحي الحياة، وعلى الرغم من الارتفاع للنتائج والنجاح المحقق الا انه غير موضوعي لتدخل عوامل ذاتية غير تربوية وقد ساهمت العوامل المادية والثقافية للاسرة في تشكل هذا النجاح وذلك بتهيئة الجو المساعد على الدراسة والتفوق والنجاح .

المقابلة رقم 20 :

تاريخ المقابلة : 19/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 38 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 8 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم الاجتماع الثقافي

مقا طعة العمل : ريفية

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : هدفها معالجة سلبيات التقويم القديم و المتمثلة في التزايد الرهيب لعدد التلا ميذ المتسربين والمعيدين .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : جاء متأخرا ، فهو عملية إسقا طية للنظام التعليمي الغربي على المجتمع الجزائري دون مراعاة الجوانب السوسيو ثقافية لهذا المجتمع .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : تساعد الا غلبية من التلا ميذ لكي يحصلوا على معد لات الا نتقال الى السنة الثانية ثانوي .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة في كل من الجذعين المشتركين علوم وتكنولوجيا وآ داب ، لكن هذه النتائج إذا نظرنا اليها من الجانب التقييمي الموضوعي فهتي غير معبرة عن المستوى الكفائي للتلميذ .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : إنها نتائج مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ، فهل فعلا هذه النتا ئج معبرة عن المستوى الحقيقي لتلميذ ؟ أم هناك عوامل أخري قد ساهمت في ذلك .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : هناك عدة أشياء تساعد في عملية النجاح المدرسي منها دخل الاسرة ومستواها التعليمي ، والمحيط الاجتماعي و الثقافي ، و الرفقاء .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا نستطيع أن نحكم على ذلك من خلال واقعنا التربوي المعاش ، فهذا الارتفاع للنتائج ليس بالضرورة أن التلاميذ قد اكتسبوا وحققا الكفاءات المسطرة في المناهج وهذا مانلاحظه من خلال مقابلاتنا ومحاورتنا لا ساتذة الثانوية و التلاميذ على حد سواء حول المنهجية الجديدة في التعليم " بيداغوجية الكفاءات " فإن جل الاساتذة ما زالوا يعملون بالطريقة القديمة ويجهلون الطريقة الجديدة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى المقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (20) التي أقرت بعدم إتخاذ أراء وانتقادات المستشارين بعين الاعتبار في المنظومة التربوية القديمة و الاقتراحات الميدانية المقدمة من طرفهم لم تظهر في مشروع التقويم التربوي الجديد ، حيث أن الاصلاح التربوي

في المرحلة الثانوية جاء متأخرا ، فأول تغيير لا بد أن يبدأ من التربية لانها محور كل تغيير إجتماعي .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

ترى هذه المستشارة أن تقنيات التقويم التربوي مهيأة سلفا لخدمة الفئة المتوسطة من التلاميذ وإنقذاهم من الحتمية التي تنتظرهم أي إنقاذهم من ظاهرة الاعادة والتسرب المدرسي بإنتهاجه الأساليب العلاجية التربوية كالدعم و الاستدراك لا لتحاقهم بزملائهم النجباء ، وعلى الرغم من أن النتائج في السنة الاولى ثانوي حسنة ومرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية هنا تتساءل المستشارة عن ما إذا كان التحسن موضوعيا أم ذاتيا أوهناك عوامل أخرى غير تربوية تدخلت في الرفع من النتائج منها ظاهرة الغش في الامتحانات .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

حسب هذه المستشارة ترى أن ارتفاع النتائج لا تعني أبدا إكتساب الكفاءات كما لا حظته المستشارة من خلال تتبعها لهذه الدفعة من الناحية السيكو تربوية ، والنجاح الملا حظ تد خلت فيه عدة عوامل خارجية كاجانب المادي والثقافي للا سرة والعوامل الخاصة بنظام الا متحانات المفتوحة في الوسط المكتظ .

3- الا ستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نخلص أن الا قتراحات المقد مة من طرف هيئة التوجيه الى المديرية المعنية " مديرية التقويم والتو جيه و الا تصال " بالوزارة الوصية لم تأخذ في الحسبان رغم أ نهم يعتبرون تقنيون في ميدان التقويم في المقا طعات التربوية المسندةلهم . وبداية التغيير الا جتماعي تبدأ من التربية لا نها أساس كل تغيير ، فعلىالعكس في الجزائر إبتدأ بجوانب ثانوية كالسياسة و الا قتصاد نوعا ما ثم أتى دور المجال التربوي في نهاية المطاف بعد إستكمال كل الا صلا حات الا خرى .

وتقنيات التقويم غا يتها ليست بيداغوجية تربوية لتحسين المستوى التعليمي وجعل المتعلم يتكيف مع الواقع الا جتماعي المحيط به ، وإنما لها أهداف أهداف ايديولوجية اجتماعية كالا نتقا ل

المباشر لكل التلا ميذ للقضاء على التسرب المدرسي و الا عادة في مرحلة التعليم الثانوي وإعتبار النجاح المدرسي تتدخل فيه عوامل موضوعية وذاتية وبالتالي لا يمكن أن يكون التقويم سليما

ونخضعه لمقاييس علمية حتى يظهرلنا السلبيات لنتفاداها مستقبلا و الا يجابيات لنعززها وتستمرفي ترسيخها في المنظومة التربوية .

المقابلة رقم 21 :

تاريخ المقابلة :19/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 39 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : .9 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم الاجتماع العائلي

مقا طعة العمل : ريفية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : إنه من الناحية الشكلية يرمي الى تحسين المستوى التعليمي والكفائي للتلميذ ولكنه يعمل ضمنيا على جوانب ايد يولوجية غير تربوية منها القضاء التد ريجي على ظاهرة ا لتسرب المد رسي التي انجرت عنها ظواهر اجتماعية كاد ت أن تفكك الا سرة وتهددالتماسك الاجتما عي كالمخد رات والجريمة المنظمة .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : هو نوع من التغيير الا جتماعي الذي تشهده الجزائر ، لكن لم يأتي في أوانه كبقية الاصلاحات الا خرى ، فالجانب التربوي أساس التغير الا جتماعي .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : إنها مبرمجة وفق سياسة معينة من أجل القضاء على ظواهر تربوية إستفحلت في مرحلة التعليم الثانوي كالا عادة و التسرب المد رسي خا صة في المنا طق الريفية .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة في عمومها في كلا الجذعين ، ولكن بعد التحليل المقتارن والتعليق عليه ، أخذت بشكل نسبي لان هناك عوامل ذاتية ساهمت في ذ لك .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : إنها مرتفعة ، مقارنة بدفعة 2004 / 2005 و الفارق شا سع بينهما .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : هناك عدة عوامل مساعدة في النجاح منها الوضعية المادية للا سرة و المحيط الاجتماعي و الثقافي للتلميذ .
السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : إن إ رتفاع النتائج و الصعوبات الميدانية التي يتلقها الا ستا ذ كعد م تكيفه مع طريقة التد ريس الجد يدة ونقص الوسا ئل البيداغوجية الحديثة مؤشرا ت دالة على أ ن ا لتلميذ لم يكتسب أي كفاءة ، بل هو نجا ح كمي رقمي .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
إن نظام التقويم التربوي الجديد كان بمثابة الخطوة العملا قة التي يجدر القيام بها عند كل تحول ضروري لمسايرة مجموع التحولا ت على المستوى العالمي في جميع القطاعات ، خا صة بعد التأكد من عدم فاعلية النظام التربوي القديم الذي برهنت على فشله مجموع النسب ا لخاصة بالنجاح في الشهادات الرسمية كشهادة التعليم المتوسط والبكالوريا وحتى الا عداد الضخمة الممثلة في الا عادة و التسرب المدرسي ، وهكذا جاء التقويم الجد يد لمعالجة هذا النقص والقضاء على الفشل المدرسي بإتباع طريقة فعالة تمثلت في هذا النظام التقويمي الجد يد حيث اعتمدوا في الا نتقال من المرحلة الا ساسية الى المرحلة الثانوية على النجاح في الشهادة أي بالا ستحقاق التربوي وحساب نتائج السنة التاسعة أساسي في معدل الا نقاذ فقط ، لكن مع هذا إن نتائج هذه السنة في المرحلةالثانوية تثبت أن هذه الطريقة للا نتقال لم تكن سببا في ا لتاثير على النتائج المد رسية بصفة معتبرة مثل نظام التقويم التربوي .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
يرى هذه المستشارأن تقنيات التقويم التربوي مهيأة سلفا لخدمة الفئة المتوسطة من ا لتلا ميذ

وإنقذاهم من الحتمية التي تنتظرهم أي إنقاذهم من ظاهرة الا عادة والتسرب المدرسي بإنتهاجه الأ ساليب العلا جية التربوية كالدعم و الا ستدراك لا لتحاقهم بزملا ئهم النجباء ، وعلى الرغم من أن النتائج في السنة الا ولى ثانوي حسنة ومرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية هنا يتساءل المستشارعن ما إذا كان التحسن موضوعيا أم ذاتيا أوهناك عوامل أخرى غير تربوية تد خلت في الرفع من النتائج منها ظاهرة الغش في الامتحانات.

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد . معنى ما قيل في هذه المقابلة أن النتائج مرتفعة بصفة ملوحظة بسبب نظام الا متحانات وتقنيات التقويم لكن هذا لا يعني إكتسا ب التلا ميذ الكفاءات المسطرة من طرف الخطاب الرسمي التربوي ، حيث من خلال مقابلا تنا للا ساتذة الذ ين مازالوا لحد الساعة يطبقون طرق بيداغوجية الا هداف فكيف لا ستاذ لم يكتسب كفاءة التدريس بالكفاءات أن يستطيع أن يكسبها لتلا ميذ ته ؟ كما أن النجاح المدرسي مرتبط أساسا بالوضع الا قتصادي و الا جتماعي و الوسط البيئي الذي يعيش فيه التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة نخلص ان القائمين على نظام التقويم لم يراعوا الجوانب النفسية للتلاميذ ، وغاياتهم الظاهرية تحسن المردود التربوي، واهدافهم الكامنة القضاء على ظواهر اجتماعية سلبية من مخلفات النظام التربوي القديم ، ويتزامن تطبيق هذا الاصلاح والتغيرات الاجتماعية التى يشهده المجتمع الجزائري والعالم في كافة مناحي الحياة، وعلى الرغم من الارتفاع للنتائج والنجاح المحقق الا انه غير موضوعي لتدخل عوامل ذاتية غير تربوية وقد ساهمت العوامل المادية والثقافية للاسرة في تشكل هذا النجاح وذلك بتهيئة الجو المساعد على الدراسة والتفوق والنجاح .

المقابلة رقم 22 :

تاريخ المقابلة : 19 / 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 40 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 39 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 9 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس.

التخصص : علم الاجتماع الريفي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : لم يستشر فيه الا خصائيين الميدانيين و المشرفين على عملية التقويم ، بل جاء في شكل مناشير تطبيقية .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : هذا الا صلاح يحاول أن يقضي علي على الفروق الفردية بين التلا ميذ في مسأ لة الانتقال و الرسوب .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : كيرة ومتعبة للا ستاذ خاصة في مسألة المتابعة و التصحيح ، وكذلك التلميذ في حا لة إستعدا د قد راتي دائم .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة ولكن هذا يجعلنا نتساءل ما إذا كان هذا التحسن فعلي ؟

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : مرتفعة مقارنة بالسنتين الماضيتين ، فنجد أ ن نسبة النجاح هذه ا لسنة 95 % والاعادة 5 % وينعدم التسرب المد رسي 00% .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : إنها عدة عوامل تتدخل في النجاح منها المستوى التعليمي للاولياء ، و الوضع المادي و الاقتصادي لهما وأيضا بيئة المؤسسة .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا نستطيع أن نحكم على ذلك من خلال واقعنا التربوي المعاش ، فهذا الارتفاع للنتائج ليس بالضرورة أن التلاميذ قد اكتسبوا وحققا الكفاءات المسطرة في المناهج وهذا مانلاحظه من خلال مقابلاتنا ومحاورتنا لا ساتذة الثانوية و التلاميذ على حد سواء حول المنهجية الجديدة في التعليم " بيداغوجية الكفاءات " فإن جل الاساتذة مازالوا يعملون بالطريقة القديمة ويجهلون الطريقة الجديدة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا للمقابلة للمستشارة والتي ترى بأن نظام التقويم التربوي الجديد أثر بشكل مباشر على النتائج المدرسية أكثر من نتائج الانتقال من السنة التاسعة أساسي والتي يوجد فيها تباينا بين مختلف التلاميذ من حيث المستوى ، وترى أيضا أن هذا الاصلاح جاء على شكل أوامر تطبيقية للميدان ولم يستشار فيه مستشاري التوجيه باعتبارهم تقنيون في ميدان التقويم التربوي على مستوى المقاطعات التربوية ، وهذا الاصلاح طبق بدون تحضير مسبق ميدانيا ويقصد به تكوين المكونين والجانب الوسائلي لتطبيق هذه المناهج الاصلاحية .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

فحسب رأيها أن لتقنيات التقويم المستحدثة وفق منهجية تساعد التلميذ على الحصول على معدل مقبول يسمح له بالانتقال الى السنة الثانية ثانوي ، ولكن ارتفاع النتائج لهذه الدفعة الاولى من الاصلاح فالشيئ الملاحظ ميدانيا أن نظام سير الامتحانات المفتوحة ساعد كثيرا التلاميذ على سلوك نهج الغش في الاختبارات المنظمة في وسط مكتظ من التلاميذ يتعدى عددهم أحيانا 40 تلميذا في القسم الواحد .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .
فحسبها دائما أن تحسن النتائج و إرتفاعها خلال هذه السنة لا يعبر بالضرورة على أن تلاميذ هذه الدفعة فعلا قد اكتسبوا كفاءات مسطرة في المناهج ، وهذا من خلال المتابعة النفسية و التربوية التي يقوم بها المسشار على مستوى الثانوية ، وهناك أيضا عوامل خارجية تساعد في عملية النجاح التربوي منها البيئة الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية التي يعيش فيها التلميذ ويتأثر بها .

3- الاستنتاج العام : من خلال تحليلنا للمقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (2) يتبين لنا رغم ماجاءت به اجراءات التقويم من أيجابيات لفائدة التلميذ المتمثلة أساسا في سهولة الحصول على معدل القبول الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي والاصلاح التربوي الجاري لم تهيأ له
الظروف الموضوعية لنجاحه ميدانيا ، إلا أنه ظاهريا من خلال النتائج المحققة من طرف التلاميذ القادمين من السنة التاسعة أساسي ، إلا أن نجاحهم كان ملفتا للانتباه ويطرح عدة تساؤلات منهجية ، فكيف لاصلاح يحقق هذه النتائج بالرغم من عدم توفر ظروف نجاحه ميدانيا ؟ وهل عدم إشراك المستشارين في مشروع الاصلاح كان مقصودا ؟ أم أن هناك خلفيات أخرى لهذا الاصلاح ؟
إن النجاح المدرسي المحقق لا يكن أن نرجعه الى الاجراءات التطبيقية التي جاء بها الاصلاح فقط بل هناك عوامل خارجة عن المدرسة تساهم بشكل أو بآخر في ذلك منها العوامل الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية ، والنجاح إذا حللناه من منظور النظرية الوظيفية ، فإن تركيبها البنائي الوظيفي من حيث وجود مجموعة من الاجزاء للتمايز فيما بينها وبالتكامل فيما بينها من ناحية أخرى لتؤدي دورها ووظيفتها كوحدة اجتماعية تقوم بدور وظيفي في المجتمع ، ووفقا لهذا التصور تعمل المؤسسات الاجتماعية سواء كانت تربوية أو أسرية أو ثقافية أو اقتصادية على قاعدة التكامل الوظيفي فيما بينها لضمان إستمرار وإستقرار المجتمع .

المقابلة رقم 23 :

تاريخ المقابلة : 20/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 40 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 10 سنوات

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس

التخصص : علم الاجتماع العمل

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : إن التغير الا جتماعي أساسه التغير التربوي أولا ثم تأتي التغيرات السياسية والاقتصادية ثانيا فالتطور التكنولوجي في هذا العصر فضيع جدا ولا بد لا ي بلد مواكبة ذ لك في جو من الموضوعية ولونسبيا .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : جزء من التحول الا جتماعي ، و الا جدر أن يبدأ به لانه أساس التغيير و المنظومات الاخرى تابعة للمنظومة التربوية .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : حسب ملا حظاتنا من واقع الميدا ن فإن هذه التقنيات وتعددها تكون لصالح التلا ميذ المتوسطين الذ ين يستدركون ما فاتهم من خلا ل عمليتي الد عم والا ستدراك .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : جيد ة تماما منذ الفصل الا ول في الفرعين عكس ما تعودنا عليه في الماضي خا صة وأن تلميذ السنة الا ولى ثانوي يكون خلا ل هذا الفصل لم يتكيف بعد في الوسط الثانوي الجديد عليه .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : مرتفعة مقارنة بالد فعة الماضية 2004 / 2005 .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : أهم عوامل النجاح الا سرة التي توفر لأ بناءها جوا مناسبا من الا ستقرا ر النفسي والمادي خا صة في هذا الزمان المليئ بالتطور السريع وفي كل المجالات .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : لا ، فهذا الا رتفاع كان نتيجة لعوامل غير تربوية ، و الكفاءات لا تأتي إلا بجوانب بيداغوجية تربوية .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
من خلا ل تحليلنا لمقابلة المستشارة والتي ترى بأن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر بشكل مباشر على النتائج المد رسية أكثر من نتأئج الا نتقال من السنة التاسعة أساسي والتي يوجد فيها تباينا بين مختلف
التلا ميذ من حيث المستوى ، وترى أيضا أن هذا الا صلا ح جاء على شكل أوامر تطبيقية للميدان ولم يستشار فيه مستشاري التوجيه باعتبارهم تقنيون في ميد ان التقويم التربوي على مستوى المقاطعات التربوية ، وهذا الا صلا ح طبق بد ون تحضير مسبق ميد انيا ويقصد به تكوين المكونين والجانب الوسائلي لتطبيق هذه المناهج الا صلا حية .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
فحسب رأيها أن لتقنيات التقويم المستحد ثة وفق منهجية تساعد التلميذ على الحصول على معد ل مقبول يسمح له بالا نتقال الى السنة الثانية ثانوي ، ولكن ارتفاع النتائج لهذه الد فعة الا ولى من الاصلا ح فالشيئ الملا حظ ميد انيا أن نظام سير الا متحانات المفتوحة ساعد كثيرا التلا ميذ على سلوك نهج الغش في الا ختبارات المنظمة في وسط مكتظ من التلا ميذ يتعدى عد دهم أحيانا 40 تلميذا في القسم الواحد .
ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

فحسبها دائما أن تحسن النتائج و إرتفاعها خلال هذه السنة لا يعبر بالضرورة على أن تلاميذ هذه الدفعة فعلا قد اكتسبوا كفاءات مسطرة في المناهج ، وهذا من خلال المتابعة النفسية و التربوية التي يقوم بها المشار على مستوى الثانوية ، وهناك أيضا عوامل خارجية تساعد في عملية النجاح التربوي منها البيئة الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية التي يعيش فيها التلميذ ويتأثر بها .

3 - الاستنتاج العام : من خلال تحليلنا للمقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (23) يتبين لنا رغم ماجاءت به اجراءات التقويم من ايجابيات لفائدة التلميذ المتمثلة أساسا في سهولة الحصول على معدل القبول الى مختلف شعب السنة الثانية ثانوي والاصلاح التربوي الجاري لم تهيأ له الظروف الموضوعية لنجاحه ميدانيا ، إلا أنه ظاهريا من خلال النتائج المحققة من طرف التلاميذ القادمين من السنة التاسعة أساسي ، إلا أن نجاحهم كان ملفتا للانتباه ويطرح عدة تساؤلات منهجية ، فكيف لاصلاح يحقق
هذه النتائج بالرغم من عدم توفر ظروف نجاحه ميدانيا ؟ وهل عدم إشراك المستشارين في مشروع الاصلاح كان مقصودا ؟ أم أن هناك خلفيات أخرى لهذا الاصلاح ؟
إن النجاح المدرسي المحقق لا يكن أن نرجعه الى الاجراءات التطبيقية التي جاء بها الاصلاح فقط بل هناك عوامل خارجة عن المدرسة تساهم بشكل أو بآخر في ذلك منها العوامل الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية ، والنجاح إذا حللناه من منظور النظرية الوظيفية ، فإن تركيبها البنائي الوظيفي من حيث وجود مجموعة من الاجزاء للتمايز فيما بينها وبالتكامل فيما بينها من ناحية أخرى لتؤدي دورها ووظيفتها كوحدة اجتماعية تقوم بدور وظيفي في المجتمع ، ووفقا لهذا التصور تعمل المؤسسات الاجتماعية سواء كانت تربوية أو أسرية أو ثقافية أو اقتصادية على قاعدة التكامل الوظيفي فيما بينها لضمان إستمرار وإستقرار المجتمع .

المقابلة رقم 24 :

تاريخ المقابلة : 21/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 30 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 41 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 11 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم الاجتماع الثقافي

مقا طعة العمل : شبه حضرية.

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : لم يستشر فيه أسلا ك التوجيه المدرسي وأ مرنا بمتابعة دفعة الا صلا ح ميدا نيا من الناحية التربوية والنفسية .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : هو يرمي الى تحسين المستوى التعليمي والكفائي للتلميذ ولكنه يعمل ضمنيا على جوانب ايد يولوجية غير تربوية منها القضاء التد ريجي على ظاهرة التسرب المد رسي التي انجرت عنها ظواهر اجتماعية كاد ت أن تفكك الا سرة وتهددالتماسك الا جتماعي ، كالمخد رات والجريمة المنظمة .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : رغم أنها متعبة للتلميذ و الا ستاذ ، لكنها في النهاية تخدم أغلب التلا ميذ وتساعدهم في الحصول على معدلا ت الا نتقال الى الا قسام الموالية .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة على العموم ، لكنها تثير تساؤلا جوهريا فيما إذاكانت تقنيات التقويم ساعدت في تحسن المستوى و الا نتقال الا وتوماتيكي لا غلبية التلا ميذ الى السنة الثانية ثانوي .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : فعلا هي مرتفعة والكل يتساءل هل بوادر نجاح الاصلاح بدأت تظهر في هذه الفترة الوجيزة أم هناك عوامل أخرى تدخلت وكانت وراء هذا التغيير للنتائج .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟
الجواب : هي كثيرة ومتعددة فالوضعية المادية و التعليمية للاسرة تساهم بشكل كبير في توفير الجو الملائم للتمدرس الجيد و الفعال .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : ليس كذلك فالنجاح سا همت فيه عوامل ذاتية داخل المؤسسة التربوية ، و بالتالي لا يكون الحكم على هذا التلميذ في نهاية الامر قد إكتسب كفاءة مهارية أو معرفية أوسلوكية تجعله متكيفا مع محيطه المدرسي و الاجتماعي .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثرعلى النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .
من خلال تحليلنا لمحتوى المقابلة التي أجريت مع المستشارة رقم (24) التي أقرت بعدم إتخاذ أراء وانتقادات المستشارين بعين الاعتبار في المنظومة التربوية القديمة و الاقتراحات الميدانية المقدمة من طرفهم لم تظهر في مشروع التقويم التربوي الجديد ، حيث أن الاصلاح التربوي في المرحلة الثانوية جاء متأخرا ، فأول تغيير لابد أن يبدأ من التربية لانها محور كل تغيير إجتماعي .
ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
ترى هذه المستشارة أن تقنيات التقويم التربوي مهيأة سلفا لخدمة الفئة المتوسطة من التلاميذ وإنقذاهم من الحتمية التي تنتظرهم أي إنقاذهم من ظاهرة الاعادة والتسرب المدرسي بإنتهاجه الأساليب العلاجية التربوية كالدعم و الاستدراك لا لتحاقهم بزملائهم النجباء ، وعلى الرغم من أن النتائج في السنة الاولى ثانوي حسنة ومرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية هنا تتساءل المستشارة عن ما إذا كان التحسن موضوعيا أم ذاتيا أوهناك عوامل أخرى غير تربوية

تدخلت في الرفع من النتائج منها ظاهرة الغش في الا متحانات .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

حسب هذه المستشارة ترى أن ارتفاع النتائج لا تعني أبدا إكتساب الكفاءات كما لا حظته المستشارة من خلا ل تتبعها لهذه الدفعة من الناحية السيكو تربوية ، والنجاح الملا حظ تد خلت فيه عدة عوامل خارجية كاجانب المادي والثقافي للا سرة والعوامل الخاصة بنظام الا متحانات المفتوحة في الوسط المكتظ .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة نخلص أ ن الا قتراحات المقد مة من طرف هيئة التوجيه الى المديرية المعنية " مديرية التقويم والتو جيه و الا تصال " بالوزارة الوصية لم تأخذ في الحسبان رغم أ نهم يعتبرون تقنيون في ميدان التقويم في المقا طعات التربوية المسندةلهم . وبداية التغيير الا جتماعي تبدأ من التربية لا نها أساس كل تغيير ، فعلىالعكس في الجزائر إبتدأ بجوانب ثانوية كالسياسة و الا قتصاد نوعا ما ثم أتى دور المجال التربوي في نهاية المطاف بعد إستكمال كل الا صلا حات الا خرى .

وتقنيات التقويم غا يتها ليست بيداغوجية تربوية لتحسين المستوى التعليمي وجعل المتعلم يتكيف مع الواقع الا جتماعي المحيط به ، وإنما لها أهداف أهداف ايديولوجية اجتماعية كالا نتقا ل المباشر لكل التلا ميذ للقضاء على التسرب المدرسي و الا عادة في مرحلة التعليم الثانوي وإعتبار النجاح المدرسي تتدخل فيه عوامل موضوعية وذاتية وبالتالي لا يمكن أن يكون التقويم سليما ونخضعه لمقاييس علمية حتى يظهرلنا السلبيات لنتفاداها مستقبلا و الا يجابيات لنعززها وتستمرفي ترسيخها في المنظومة التربوية .

المقابلة رقم 25 :

تاريخ المقابلة : 24/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 42 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 11 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس.

التخصص : علم الاجتماع العائلي

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : إن التغير الا جتماعي أساسه التغير التربوي أولا ثم تأتي التغيرات السياسية والاقتصادية ثانيا فالتطور التكنولوجي في هذا العصر فضيع جدا ولا بد لا ي بلد مواكبة ذ لك في جو من الموضوعية ولونسبيا .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : الا صلا ح كان ضروريا في خضم هذا التغيير العلمي والتكنولوجي في العالم وحتى في بلا د نا ونظريا أهدافه عظيمة لتحقيق فاعلية على كل المستويات لأن ا لتعليم هو محورأساسي لكل قطاع وفي كل بلد مهما كان مستوى تقد مه وتطوره .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : إن تقنيات التقويم الجديدة تضمن الوصول الى إرتفاع المستوى ونسب النجاح ،لكن اذا طبقت فى ظروف تنظيمية ملا ئمة .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة عموما، لكنها نسبية من وجهة نظري كمقيم للنتائج ميدانيا ، وملا حظا دائمالكيفيةاجراء الا متحانات والشروط اللا موضوعية لعملية التقويم المستمر .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : تجعل كل من يعمل في قطاع التربية ومتابع للنتائج الخاصة بالسنوات الماضية يتساءل هل هذا النجاح يعبر عن نجاح الاصلاح الذي بدأ يظهر في هذه الفترة الوجيزة أم هناك عوامل أخرى تدخلت وكانت وراء هذا التحسن .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : متعددة وتؤثر سلبا وايجابا على مردود التلميذ داخل المؤسسة التربوية ، كالوضع الاقتصادي والثقافي للاولياء والبيئة الاجتماعية الريفية.

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا نستطيع أن نحكم على ذلك من خلال واقعنا التربوي المعاش ، فهذا الارتفاع للنتائج ليس بالضرورة أن التلاميذ قد اكتسبوا وحققا الكفاءات المسطرة في المناهج وهذا مانلاحظه من خلال مقابلاتنا ومحاورتنا لا ساتذة الثانوية و التلاميذ على حد سواء حول المنهجية الجديدة في التعليم " بيداغوجية الكفاءات " فإن جل الا ساتذة مازالوا يعملون بالطريقة القديمة ويجهلون الطريقة الجديدة .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشارة رقم (25) الذي يرى أن نظام التقويم التربوي متعبا لجميع الاطراف الفاعلة في الفعل التربوي سواء التلميذ أو الاستاذ أومستشار التوجيه ، وتطبيق مشروع الاصلاح التربوي في التعليم الثانوي له مبراته الموضوعية حيث يهدف لتطوير المنظومة التربوية تماشيا مع التطورات العالمية والتحول الاجتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

ترى أن هذه التقنيات تساعد فئة التلاميذ ذوي المستويات المعرفية المحدودة فإن أخفقوا في بداية المرحلة الاولى فإنهم يستدركون ذلك عبر مراحل لاحقة بالدعم والاستدراك وبالتالي ستحقق

هـذه الفئـة نتـائـج مقـبولة و الـد ليـل عـلـى ذ لـك نتـائج تـلا ميـذ هـذه الدفعـة 2005 / 2006 مرتـفعـة فـي كـلا الجـذ عـين المشـتركين ، لـكـنـها غـير مـوضـوعية ولا تـد ل على المستـوى الحـقيـقـي للتلمـيذ بل هـناك إعـتـبـارات ذاتـية سـاهـمت فـي هذا الارتفاع منـهـا سير الا متـحـانات المفتـوحـة في أقسـام تـتـعدى 40 تـلميذا ، ممـا يـسـهـل عـملية الغش .

ج- حسب الـفرضـيـة الـثـالـثـة القـائـلة : اكـتـسـاب الـكـفـاءات مـرتـبـط بـنـتـائـج نـظـام الـتـقـويـم الـتـربـوي الجـد يـد .

إن هذه المستشـارة تـرى أنـه لـيس بالضـرورة أن إرتـفـاع النتـائـج تـعني اكتسـاب التلميذ كـفـاءة مـعينة من خـلا ل مـقـا بـلا تـه لـفـئـات الـتلا ميـذ لمـعرفـة مـخـتلف الـصـعوبـات الميـدانـية التي يـتـلـقـونـهـا داخـل القـسم وخـارجـه ، فـهـذه النتـائـج غـير مـعبرة لـتـد خـل غـير تـربويـة فـيـها ، والنـجـاح ليس مرهـونـا بإجـراءات التقـويم المسـتـحـد ثـة وإنـما هـناك أطـرافا أخـرى لـهـا دور مـكـمل في عـملية النـجـاح كـالوضـع الاجـتـماعي و الا قـصـادي والثقافي لاسـرة التـلميذ .

3- الا ستـنـتـاج الـعـام : من خـلا ل هذه المقابلـة نستخلص ان لهذا التقويم سلبيات علـى عدةا طرا ف والاصلاح المطبق جـاء كحتميـة للتغـيرات الاجتماعـية التـى يشهدها المجتمـع الجزائـري والمستجدات العالميـة فـي العـلوم والتكنولوجيـا والسياسة والا قتصاد، وتحسن النتـائج وارتفـاعـها للفـئـة الغـالـبة من التـلا مـيذ المتـوسطـين الـذ يـن انـتـقـلوا الـى السـنـة الثـانية لا يـعـني بالضـرورة أن هـؤلا ء التلا ميذ قـد إكـتـسبوا كـفـاءات مـعينة وإنـما هـو انـتـقـال أوتـوماتيكي من مرحـلـة الـى أ خـرى فقـط أو أن لـهـذا الا صـلا ح غـايـات أخـرى لـم يـفـصـح عـنـها .

وتـعـتـبر العوامـل المـاد يـة و الا جـتـماعـية و الثـقـافية عـوامـل لا مـسـاعدة فـي عـمـلية النـجـاح وذلـك حـسـب كـل بيـئـة إجـتـمـاعية التي يعيش فيـها التـلـمـيذ .

المقابلة رقم 26 :

تاريخ المقابلة : 25/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 44 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : .12 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس.

التخصص :.علم النفس التربوي

مقا طعة العمل : حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : يهدف الى الرفع من النوعية الجيدة والى تحسين المستوى التعليمي والكفائي للتلميذ ولكنه يعمل ضمنيا على جوانب ايد يولوجية غير تربوية منها القضاء التد ريجي على ظاهرة التسرب المد رسي التي انجرت عنها ظواهر اجتماعية كاد ت أن تفكك الا سرة وتهددالتماسك الاجتماعي ، كالمخد رات والجريمة المنظمة .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : هو صورة طبق الا صل لما يجري في العالم من تحولات سياسية واقتصادية واسقاط ذلك على المنظومة التربوية الجزائرية.

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : من الناحية النفسية متعبة للتلميذ والاستاذ في ان واحد ولكنها في نهاية المطاف تخدم التلميذ بحيث تمكنه من الحصول على معدل مقبول يسمح بالانتقال الى السنة الثانية ثانوي.

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : : حسنة على العموم ، ولكن نحن كتقنيين واخصائيين نفسانيين ناخذ هذه النتائج بتحفظ ،لان هناك عوامل غير تربوية ساهمت في هذا التحسن للنتائج لهذه الدفعة.

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟
الجواب : في الحقيقة نعم هي مرتفعة وبشكل يجعلك تتساءل هل بوادر نجاح الا صلا ح بدأت تظهر في هذه الفترة الوجيزة أم هناك عوامل أخرى تدخلت وكانت وراء هذا التحسن .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟
الجواب : هناك عدة عوامل متعددة تساهم في ظاهرة النجاح المدرسي، منها الوضعية الاقتصادية والتعليمية للاسرة،ورفقاء التلميذ، ووسائل الاتصال الحديثة.

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟
الجواب : هذا غير صحيح، فارتفاع النتائج تدخلت فيها عوامل اخرى غير تربوية ،بالاضافة الى عدم تحكم الاستاذ فيى منهجية بيداغوجية الكفاءات ومازال يدرس بالطريقة القديمة " بيداغوجية الاهداف" .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ ـ حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .
من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشار رقم (26) الذي يرى أن نظام التقويم التربوي متعبا لجميع الا طراف الفاعلة في الفعل التربوي سواء التلميذ أو الا ستاذ أومستشار التوجيه ، وتطبيق مشروع الا صلا ح التربوي في التعليم الثانوي له مبراته الموضوعية حيث يهد ف لتطوير المنظومة التربوية تماشيا مع التطورات العالمية والتحول الا جتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري .
ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
يرى أن هذه التقنيات تساعد فئة التلا ميذ ذ وي المستويات المعرفية المحد ودة فإن أخفقوا في بداية المرحلة الا ولى فإنهم يستد ركون ذ لك عبر مراحل لا حقة بالد عم والاستدراك وبالتالي ستحقق هذه الفئة نتائج مقبولة و الد ليل على ذ لك نتائج تلا ميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 مرتفعة في كلا الجذ عين المشتركين ، لكنها غير موضوعية ولا تد ل على المستوى الحقيقي للتلميذ بل هناك إعتبارات ذاتية ساهمت في هذا الارتفاع منها سير الا متحانات المفتوحة في أقسام تتعدى 40 تلميذا ، مما يسهل عملية الغش .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد .

إن هذا المستشار يرى أنه ليس بالضرورة أن إرتفاع النتائج تعني اكتساب التلميذ كفاءة معينة من خلال مقابلته لفئات التلاميذ لمعرفة مختلف الصعوبات الميدانية التي يتلقونها داخل القسم وخارجه ، فهذه النتائج غير معبرة لتدخل غير تربوية فيها ، والنجاح ليس مرهونا بإجراءات التقويم المستحدثة وإنما هناك أطرافا أخرى لها دور مكمل في عملية النجاح كالوضع الاجتماعي و الاقتصادي والثقافي لاسرة التلميذ .

3- الاستنتاج العام : من خلال هذه المقابلة، نستخلص ان لهذا التقويم سلبيات على عدة اطراف والاصلاح المطبق جاء كحتمية للتغيرات الاجتماعية التى يشهدها المجتمع الجزائري والمستجدات العالمية في العلوم والتكنولوجيا والسياسة والاقتصاد، وتحسن النتائج وارتفاعها للفئة الغالبة من التلاميذ المتوسطين الذين انتقلوا الى السنة الثانية لا يعني بالضرورة أن هؤلاء التلاميذ قد إكتسبوا كفاءات معينة وإنما هو انتقال أوتوماتيكي من مرحلة الى أخرى فقط أو أن لهذا الاصلاح غايات أخرى لم يفصح عنها .

وتعتبر العوامل المادية و الاجتماعية و الثقافية عوامل لا مساعدة في عملية النجاح وذلك حسب كل بيئة إجتماعية التي يعيش فيها التلميذ .

المقابلة رقم 27 :

تاريخ المقابلة : 28/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 49 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : 15 سنة

الشهادة المتحصل عليها : مستوى نهائى .

التخصص : شهادة دولة في التوجيه المدرسي .

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : لم يستشرفيه مستشاري التوجيه رغم أن من مهاهم الا ساسية محور التقويم ، حيث جاء هذا الا صلا ح على شكل أوامر تنفيذية و نحن ملزمون بمتابعة أول دفعة إ صلا ح في مرحلة التعليم الثانوي .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : حتمية ضرورية للتغيرات التي تحدث في الجزائر خا صة والعالم عامة ، لكنه جاء متأخرا بالنسبة للتعليم الثانوي ورغم هذا التأخر لم تهيئ له الا رضية المناسبة كإنجاز هياكل جديدة لضمان تكوين أفواجا معقولة في أعداد ا لتلا ميذ للا نقا ص من تد خل متغيرآ خر في التأثير على النتائج ، أيضا توفير كل الوسائل المادية والبشرية والمعنوية .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : رغم كثرتها فإنها تخدم فئة كثيرة من التلا ميذ خا صة المتوسطة فإن أخفقوا في المراحل الا ولى من التقويم يستدركون ذلك في ما يأتي من تقويمات أخرى .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : مقبولة من وجهة نظري لأن أغلبية التلا ميذ حققوا معدلا ت الا نتقال .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم هي مرتفعة بالقد ر المعقول في ظل إ صلا ح جد يد وربما يدل هذا على أن الا هداف المسطرة من الا صلا ح قد تحققت .

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : نعم وهي كثيرة نذكرمنها دخل الا سرة ، والمستوى التعليمي للاولياء ، وعدد الا خوة ومحيط التلميذ سواء داخل الثانوية أو خارجها .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا ، من المفروض أن يكون ذ لك لكن ميدا نيا لا ارتبا ط بينهما وهذا شيئ طبيعي إذا كانت الا رضية غير مهياة لذلك .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشار رقم (30) الذي يرى أن نظام التقويم التربوي متعبا لجميع الا طراف الفاعلة في الفعل التربوي سواء التلميذ أو الا ستاذ أومستشار التوجيه ، وتطبيق مشروع الا صلا ح التربوي في التعليم الثانوي له مبراته الموضوعية حيث يهد ف لتطوير المنظومة التربوية تماشيا مع التطورات العالمية والتحول الا جتماعي الذي يشهده المجتمع الجزائري .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

يرى هذا المستشار أن تقنيات التقويم التربوي مهيأة سلفا لخدمة الفئة المتوسطة من ا لتلا ميذ وإنقاذهم من الحتمية التي تنتظرهم أي إنقاذهم من ظاهرة الا عادة والتسرب المدرسي بإنتهاجه الأ ساليب العلا جية التربوية كالدعم و الا ستدراك لا لتحاقهم بزملا ئهم النجباء ، وعلى الرغم من أن النتائج في السنة الا ولى ثانوي حسنة ومرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية هنا تتساءل المستشارة عن ما إذا كان التحسن موضوعيا أم ذاتيا أوهناك عوامل أخرى غير تربوية تدخلت في الرفع من النتائج منها ظاهرة الغش في الا متحانات .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

إن هذا المستشار يرى أنه ليس بالضرورة أن إرتفاع النتائج تعني اكتساب التلميذ كفاءة معينة من خلا ل مقا بلا ته لفئات التلا ميذ لمعرفة مختلف الصعوبات الميدانية التي يتلقونها داخل القسم وخارجه ، فهذه النتائج غير معبرة لتد خل عدة عوامل تربوية فيها ، والنجاح ليس مرهونا بإجراءات التقويم المستحد ثة وإنما هناك أطرافا أخرى لها د ور مكمل في عملية النجاح كالوضع الاجتماعي و الا قتصادي والثقافي لاسرة التلميذ .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة، نستخلص ان لهذا التقويم سلبيات على عدة ا طراف ، والاصلا ح المطبق جاء كحتمية للتغيرات الاجتماعية التى يشهدها المجتمع الجزائري والمستجدات العالمية في العلوم والتكنولوجيا والسياسة والا قتصاد، وتحسن النتائج وارتفاعها للفئة الغالبة من التلا ميذ المتوسطين الذ ين انتقلوا الى السنة الثانية لا يعني بالضرورة أن هؤلا ء التلا ميذ قد إكتسبوا كفاءات معينة وإنما هو انتقال أوتوماتيكي من مرحلة الى أ خرى فقط أو أن لهذا الا صلاح غايات أخرى لم يفصح عنها .
وتعتبر العوامل الماد ية و الا جتماعية و الثقافية عوامل لا مساعدة في عملية النجاح وذلك حسب كل بيئة إجتماعية التي يعيش فيها التلميذ .

المقابلة رقم 28 :

تاريخ المقابلة : 27/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 45 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 48 سنة

الجنس : ذكر

الا قد مية : 19 سنة

الشهادة المتحصل عليها : مستوى نهائى .

التخصص : شهادة دولة في التوجيه المدرسي

مقا طعة العمل : حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : حسب متابعتنا لهذه الدفعة فإنه لصالح التلميذ خا صة الفئة المتوسطة منهم الذ ين أعطيت لهم حظوظا كثيرة إن أخفقوا في البداية يستطيعون إستدراك ذ لك بالعلا ج التربوي التقويم

التكويني كالدعم والا ستدراك .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : تحول جذري عن النظام التربوي السا بق في أهدافه ومضامينه وغأياته ، وهو نموذج مسيطر حاليا على العالم (النموذج الا نجلوسكسوني) .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : بالرغم من كثرة التقويم المستمر وتأثيره النفسي على التلميذ إلا أنه يخدم الا غلبية منهم باستثناء النجباء أي أنه يقضي على الفوارق الفردية التي كانت سائدة في التقويم القديم ومإنجر عنها من سلبيات تربوية .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : حسنة على مستوى الثانوية التي أعمل بها حيث بلغت نسبة الا نتقال في الجذ عين95%

و الا عادة 5 % والتسرب منعد م .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة وتثيرعدة تساؤلا ت وهذا إذا قارناها بالسنوات الا ولى لخمس سنوات ماضية على مستوى هذه المؤسسة فلم نرى أبدا هذا الا رتفاع بعدما كانت غالبا نتائج متوسطة

السؤال الساد س : هل هناك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : أكيد هناك عدة عوامل خارجية وداخلية تساهم في النجاح المدرسي منها الوضعية الاقتصادية للاسرة ، والمستوى التعليمي للوالدين ، ومحيط التلميذ خارج وداخل المؤسسة .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : إن هذا الا رتفاع الكمي للنتائج ليس له دلا لة تربوية أي أو موضوعية في ظل ميدان مازال غير مهيأ لهذه الا صلا حات ، منها تكوين الا ساتذة ، والو سائل البيداغوجية .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج ا لمدرسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل ما جرى في هذه المقابلة مع هذا المستشارالذي يعطي لظروف اجراء الا منحانات أهمية

كبرى للوصول الى هذه النتائج فقد كانت تخدم التلميذ اولا وأخيرا وحتى الا صلاح بذ اته رغم أن هذه التقنيات في ظل هذه الظروف التي تكلم عنها المستشار تمت في شرو ط غير موضوعية وفي جومن الا رهاق والا ضطراب لكل الا طراف المعنية في العملية وكانت النتائج غير متوقعة حيث كانت النتائج في 8 أفواج : 5 علوم و3 آ داب و كانت نسبة الا عادة 3 % وانعدمت نسبة التسرب في الثانوية التي يعمل بها المستشارالذي أجريت معه هذه المقابلة فهذه الدفعة مميزة جدا عن باقي الد فعات ويتساءل المستشار في ما إذا كانت معبرة فعلا أم هناك عوامل أخرى أدت الى هذا الا رتفاع

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .
يرى أن هذه التقنيات تساعد فئة التلا ميذ ذ وي المستويات المعرفية المحد ودة فإن أخفقوا في بداية المرحلة الا ولى فإنهم يستد ركون ذ لك عبر مراحل لا حقة بالد عم والاستدراك وبالتالي ستحقق هذه الفئة نتائج مقبولة و الد ليل على ذ لك نتائج تلا ميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 مرتفعة في كلا الجذ عين المشتركين ، لكنها غير موضوعية ولا تد ل على المستوى الحقيقي للتلميذ بل هناك إعتبارات ذاتية ساهمت في هذا الارتفاع منها سير الا متحانات المفتوحة في أقسام تتعدى 40 تلميذا ، مما يسهل عملية الغش .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
يرى أن الا رتفاع الكمي للنتائج ليس له دلا لة تربوية علمية أي أن التلا ميذ في هذه الوضعية لا يستطيعون إكتساب الكفاءات المبرمجة في المناهج وفي ميدان تربوي لم يهيئ لهذه الاصلاحات والنجاح المحقق في هذه السنة تدخلت فيه عدة عوامل أخرى منها الوضعية الاقتصادية والعلمية والا جتماعية للاسرة التلميذ ومحيطه المدرسي بكل هيكلته ونظامه .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة، نستخلص ان لهذا التقويم سلبيات على عدة ا طراف ، والاصلا ح المطبق جاء كحتمية للتغيرات الاجتماعية التى يشهدها المجتمع الجزائري والمستجدات العالمية في العلوم والتكنولوجيا والسياسة والاقتصاد، وتحسن النتائج وارتفاعها للفئة الغالبة من التلا ميذ المتوسطين الذ ين انتقلوا الى السنة الثانية لا يعني بالضرورة أن هؤلا ء التلا ميذ قد إكتسبوا كفاءات معينة وإنما هو انتقال أوتوماتيكي من مرحلة الى أ خرى فقط أو أن لهذا الا صلاح غايات أخرى لم يفصح عنها .

وتعتبر العوامل المادية و الاجتماعية و الثقافية عوامل لا مساعدة في عملية النجاح وذلك حسب كل بيئة إجتماعية التي يعيش فيها التلميذ .

المقابلة رقم 29 :

تاريخ المقابلة : 28/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المدرسي .

مدة المقابلة : 50 دقيقة

البيانات الاولية :

السن : 49 سنة

الجنس : ذكر

الاقدمية : .15 سنة

الشهادة المتحصل عليها : مستوى نهائى .

التخصص :.شهادة دولة في التوجيه المدرسي

مقاطعة العمل : شبه حضرية.

السؤال الاول : ما موقفك من التقويم التربوي الجديد ؟

الجواب : جيد ومناسب لغايات المجتمع لأنه يخدم التلميذ بغض النظر عن مستواه المعرفي والذكائي .

السؤال الثاني : مارأيك في الاصلاح التربوي المستحدث ؟

الجواب : يعتبر اسقاط للمنظومة التربوية الانجلوسكسونية على المجتمع الجزائري للا ندماج مع المنظومة القيمية العالمية.

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجديدة ؟

الجواب : إنها مرهقة للتلميذ و الاستاذ معا لكنها تخدم فئة التلاميذ متوسطي المستوى وهذا حسب ما إستخلصناه من تحليلنا للنتائج المدرسية .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المدرسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : تجعلك تتساءل هل بوادر نجاح الاصلاح بدأت تظهر في هذه الفترة الوجيزة أم هناك عوامل أخرى تدخلت وكانت وراء هذا التحسن .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الاصلاح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : نعم مرتفعة بشكل واضح وفي كل النسب المعبرعنها في الانتقال والاعادة والتسرب .

السؤال السادس : هل هناك عوامل متدخلة في النجاح المدرسي ؟

الجواب : هناك عوامل أخرى للنجاح المدرسي منها إهتمام الاسرة بتوفير كل الجوانب المادية وحتى المعنوية للتلميذ والمحيط وثقافة المحيط المتواجد فيه .

السؤال السابع : هل إرتفاع نتائج تلاميذ السنة الاولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : لا نستطيع أن نحكم على ذلك من خلال واقعنا التربوي المعاش ، فهذا الارتفاع للنتائج ليس بالضرورة أن التلاميذ قد اكتسبوا وحققا الكفاءات المسطرة في المناهج وهذا مانلاحظه من خلال مقابلاتنا ومحاورتنا لا ساتذة الثانوية و التلاميذ على حد سواء حول المنهجية الجديدة في التعليم " بيداغوجية الكفاءات " فإن جل الاساتذة ما زالوا يعملون بالطريقة القديمة ويجهلون الطريقة الجديدة

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الاولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي .

من خلال تحليلنا لمحتوى مقابلة المستشار رقم (29) يرى كغيره من المستشارين أن التقويم التربوي باجراءاته جاء لمصلحة اغلبية التلاميذ دون النظر الى مستواهم الدراسي و الاصلاح الحالي جاء لمعالجة ظواهر سلبية ظهرت في النظام التربوي القديم وهما ظاهرتا الاعادة والتسرب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي وما إنجر عنهما من مظاهر إجتماعية خطيرة كادت أن تهدد تماسك الاسرة و المجتمع .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

إن هذه التقنيات مرهقة للاستاذ والتلميذ إلا أنها تخدم التلاميذ ذوي المستوى المتوسط في سهولة الحصول على معدل الانتقال الى الثانية ثانوي .

ونتائج هذه السنة 2005 / 2006 حسنة ومرتفعة مقارنة بالدفعات السابقة ولكنها تثير عدة تساؤلات منها هل فعلا أن ثمرة الاصلاح التربوي أتت ثمارها في بداية التطبيق ؟ أم أن هناك عوامل أخرى وخفية مقصودة من وراء هذا الارتفاع ؟ وهل فعلا الاصلاح وصل الى أهدافه المسطرة ؟

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .
حسب هذا المستشار إن الواقع التربوي المعاش يعكس عدم إكتساب الكفاءات المسطرة في المناهج رغم ارتفاع النتائج ونسب النجاح وذلك من خلا ل محاورة المستشار للا ساتذة ومقابلاتهم معهم في هذا الا طار إضافة الى المقابلا ت الفردية والجماعية للتلا ميذ والحصص الاعلا مية التي تطبق لهم وكل هؤلا ء يصرحون عدم اكتساب الكفاءات .

3- الا ستنتاج العام : من خلا ل هذه المقابلة، نستخلص أن من غايات نظام التقويم التربوي الجديد القضاء على سلبيا ت تربوية متفشية في مرحلة التعليم الثانوي وليس أهدافه بيداغوجية تربوية حيث لا حظنا أن إرتفاع النتائج وتحسينها خلا ل هذه ا لسنة لا يعبر على إكتساب الكفاءات وهذا يؤدي بنا الى وجود عوامل أخرى ساهمت في النجاح التربوي منها محيط أسرة التلميذ من جميع جوانبها ومحيط المؤسسة ونظامها .

المقابلة رقم 30 :

تاريخ المقابلة : 26/ 06 / 2006

المكان : مركز التوجيه المد رسي .

مدة المقابلة : 40 د قيقة

البيانات الا ولية :

السن : 46 سنة

الجنس : انثى

الا قد مية : 13 سنة

الشهادة المتحصل عليها : ليسانس .

التخصص : علم الاجتماع العمل

مقا طعة العمل : شبه حضرية .

السؤال الا ول : ما موقفك من التقويم التربوي الجد يد ؟

الجواب : إن التقويم التربوي كان بمثابة حجر أساس لبداية وإنطلا قة جد يدة للتغيير واللحاق بركب التقد م التكنولوجي والعولمة والذي أساسه التربية والتعليم .

السؤال الثاني : مارأيك في الا صلا ح التربوي المستحد ث ؟

الجواب : إن الا صلا ح التربوي كان لابد منه في ظل هذه التغييرات العالمية المتسارعة والجزائر دولة كغيرها من الدول لابد لها من مواكبة هذه التطورات السريعة وهذا لن يكون إلا بالا صلاح في التربية والتعليم ، فإذا نظرنا الى نسب التسرب والا عادة لوجدنا رقما مخيفا فعلا فالا صلاح كان لابد منه .

السؤال الثالث : مارأيك في تقنيات التقويم الجد يدة ؟

الجواب : تقنيات التقويم إذا نظرنا إليها من ناحية النظري فهي را ئعة لكن إذا نظرنا إليها في الجانب الميداني التطبيقي نجدها العكس وقد تسألني كيف ؟ الا قسام الخا صة بسنوات الا صلا ح من المفروض حسب هذه التقنيات لا يتجاوز عدد تلامذة القسم 20الى 25 تلميذ والوصاية أكدت على أن يكون العدد لايتجاوز 35 الى 40 تلميذ ،تخيل معي هذا العدد في ظل نقص الهياكل ا لخاصة بذلك حيث معظم أقسامنا وإن اتسعت لحمل 25 تلميذا فنلا حظه مكتظا فكيف بعدد 40 تلميذا زد على ذلك الفترات المتقاربة للتقويم فهي متلا حقة تجعل الجميع في ضغط مستمر وتصور كل ذلك في امتحانات مفتوحة يعني كل أستاذ مطلب بتقديم برنامجه في حصصه العادية وبرمجة الامتحانات ضمن توقيته العادي وهنا تجد كل أستاذ يتسابق مع زملائه لتقديم امتحانات مادته وأحيانا يضطر بعض الا ساتذة لا جراء إمتحان مادته في نفس اليوم مع أساتذة آخرين وبالتالي يجد التلميذ نفسه مضطرا لاجراء ثلاثة إختبارات في اليوم وربما تكون كلها موادا أساسية أوكلها موا د حفظ إضافة الى ذ لك يكون مطالب بالدراسة عاديا في المواد الا خرى .

السؤال الرابع : مارأيك في النتائج المد رسية المتوصل اليها هذه السنة 2005 / 2006 ؟

الجواب : كما قلت سابقا إن مجموعة الظروف التي تكلمت عنها سابقا أكيد تجعل من النتائج مرتفعة .

السؤال الخامس : هل نتائج سنوات الا صلا ح مرتفعة مقارنة بالسنوات الماضية ؟

الجواب : كثيرا ، كانت في ا لسا بق عند ما نحلل النتائج التي يأتون بها ونقارنها بنتائج ا لفصل الاول لنفس التلا ميذ نجد إنخفاضا واضحا في النتائج التي تتراوح بين المعدل المتوسط الى د ون الوسط وهذا الا مر عاديا إذا قارناه بالحالة النفسية التي يكون فيها التلميذ في الوسط الجديد عليه

في كل شيئ ، من ناحية المواد ، الا ساتذة و طريقة طرحهم للا سئلة وحتى النظام الداخلي للثانوية زد على ذ لك التغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي تطرأ عليهم من جراء مرحلة المراهقة كل هذا يتد خل في النتائج الخا صة بالفصل الا ول بعد انتقالهم من الا ساسي ، لكن هذا العام لا حظنا العكس حيث نفس الظروف التي يعاني منها التلميذ في هذه المرحلة بل نستطيع أن نقول بانها أكثر من الماضي لأ ن التلميذ إضافة الى عدم التكيف في الوسط الجد يد بكل لواحقه التي تكلمنا

عنها سابقا ولا داعي لتكرارها نضيف إليها قلق جديد للتلميذ يتمثل في جدية وحداثة المواد والمناهج في الا صلا ح الجديد وخوفه منها وربطه لكل هذا بحتمية رسوبه وضياع مستقبله كماقيل لي في إحدى المقابلا ت " راهم يجربوا فينا " وحتى الا ولياء كانت لهم نفس هذه الا راء ونفس القلق خا صة في الفصل الا ول وإذا بنا بعد ظهور نتائج الا متحانات الا ولى ترفع كل ما سبق من قلق وإضطراب للتلميذ والولي لأن النتائج كانت فعلا مرتفعة رغم أنه حل محله خلال الفصل الثاني والثالث إضطراب وقلق وإرهاق للا ستاذ والتلميذ والولي بسبب كثرة الا متحانات والفروض والمراقبة المستمرة .

السؤال الساد س : هل هنا ك عوامل متد خلة في النجاح المد رسي ؟

الجواب : أكيد أن النجاح المد رسي لا يأتي وحده ولكن بتظافر جهود عديدة كالمحيط والبيئة المتواجد فيها التلميذ وما يستطيع الا ولياء توفيره لا بناءهم من سبل النجاح في ظل هذه التكنولوجيا وهذا يتطلب مستوى معين للجانب الاقتصادي والثقافي للا سرة .

السؤال السابع : هل إ رتفاع نتائج تلا ميذ السنة الا ولى ثانوي تعبر عن إكتساب الكفاءات المسطرة ؟

الجواب : قد تتعجب مما سأ قوله للا جابة على هذا السؤال بالذا ت النتائج مرتفعة نعم ، كفاءات مكتسبة لا وهذا ما لا حظته من خلا ل الحصص الا علا مية حيث أن أ دنى شيئ مطالب به التلميذ لحل أي إشكال ما ، لا يستطيع ، ومازال يريد أن يستقبل فقط رغم أ ن ا لتدريس بالكفاءات تحول العملية التعليمية من التلميذ الى الا ستاذ ، أي التلميذ هو ا لذي يقد م ، ويبحث عن كل شيئ مقتصر القول التلميذ لم يكتسب أي كفاءة رغم إرتفاع النتائج .

2- التحليل و التعليق على المقابلة :

أ - حسب الفرضية الا ولى القائلة : إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثرعلى النتائج ا لمد رسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي .

من خلا ل تحليلنا لهذه المقا بلة نجد أن المستشارة ترى أن هناك تأ ثير على النتا ئج بشكل ملحوظ ، حيث أ ن الا نتقال من التاسعة أ ساسي الى الا ولى ثانوي لم يكن سببا مباشرا للتأثير حيث في الماضي كان التلميذ ينتقل بتحقيق معدل الا نتقال الذي تحسب فيه نتائج الشهادة المضروبة في 3 ورغم ذلك كانت النتائج متواضعة لكن في الا صلا ح الشهادة شرط أسا سي للانتقال رغم أن هناك فئة أخرى تنتقل بحساب معد ل الا نتقال بحساب النتائج السنوية والشهادة مضروبة في 3 الكل يقسم على 4 نفس الشيئ مثل السابق ، نستنتج من كل هذا أن التأثير في نتائج هذه ا لسنة الاصلا حية الا ولى في مرحلة التعليم الثانوي كانت بفعل نظام التقويم التربوي .

ب- حسب الفرضية الثانية القائلة: لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثرا مباشرا على نتائج التلا ميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي .

من خلا ل ما جرى في هذه المقابلة مع هذه المستشارة التي تعطي لظروف اجراء الا منحانات أهمية كبرى للوصول الى هذه النتائج فقد كانت تخدم التلميذ اولا وأخيرا وحتى الا صلاح بذ اته رغم أن هذه التقنيات في ظل هذه الظروف التي تكلمت عنها المستشارة تمت في شرو ط غير موضوعية وفي جومن الا رهاق والا ضطراب لكل الا طراف المعنية في العملية وكانت النتائج غير متوقعة حيث كانت النتائج في 8 أفواج : 5 علوم و3 آ داب و كانت نسبة الا عادة 3 % وانعدمت نسبة التسرب في الثانوية التي تعمل بها المستشارة التي أجريت معها هذه المقابلة فهذه الدفعة مميزة جدا عن باقي الد فعات وتتساءل المستشارة في ما إذا كانت معبرة فعلا أم هناك عوامل أخرى أدت الى هذا الا رتفاع .

ج- حسب الفرضية الثالثة القائلة : اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجد يد .

حسب ما تفضلت به المستشارة فإن النتائج المدرسية من المنطقية تكون مرتبطة باكتساب الكفاءات لكن في واقع هذه النتائج للدفعة الا ولى من الا صلا ح نجد هناك إبتعاد كبير عن هذه الحقيقة لأ ن أغلبية الا ساتذة لم يطبقوا بيداغوجية الكفاءات رغم كل التوصيات التي قدمت من الوصاية على لسان مفشي المواد لأ نهم حتى هم لم يكتسبوا هذه الكفاءة وبالتالي نقول أن هذا النجاح هو ثمرة عوامل أخرى إضافية لما قلناه سابقا تتمثل في الا سرة وجانبها الا قتصادي والثقافي لها وهذا مرتبط أيضا بعدد الاخوة ، ووضعية السكن .

3- الا ستنتاج العام : نسنتج من جملة ما قيل أ ن التقويم التربوي اجراء للرفع من النتائج المدرسية للتلا ميذ ، والا صلا ح ماهو إلا صورة لما يجري في العالم من التغيرات ا سياسية والاقتصادية ، والهيمنة الا يديولوجيةالا حادية للعولمة وفرض ذ لك علة الد ول النامية .

ورغم ارتفاع النتائج وتحسنها إلا أن التلميذ لم يستطيع إكتساب كفاءة معينة باعتبارالا ستاذ مازال يجهلها ومازال يدرس ببيدغوجية الا هداف وهي الطريقة القديمة فكيف للتلميذ أ ن يكتسب كفاءة الا ستاذ فاقدها ، وهنا قد يتبادر الى أذهاننا سؤا ل عن حقيقة هذا النجاح فهو عبارة عن جهد تضافرت لتحقيقه مجموعة من المتغيرات منها الوضعية التعليمية في المؤسسة و الوضعية الا جتماعية و الا قتصادية و الثقافية لا سرة التلميذ .

3 . 1 . النتائج الجزئية للمقابلات :

حسب الفرضية الا ولى القائلة : " إن نظام التقويم التربوي الجد يد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الا نتقال الجد يدة من التاسعة أساسي إلى الأ ولى ثانوي " .

فترى فئة مستشاري التوجيه المد رسي و المهني أ ن تقنيات وإجراءات التقويم التربوي ساهمت بشكل كبير في الرفع من النتائج المدرسية للتلا ميذ مقارنة بالسنوات الما ضية بغض النظر عن تواجد التلميذ في منطقة حضرية أو شبه حضرية أ و ريفية ، وحصوله على معدل الا نتقال بكل سهولة الى السنة الثانية الثانوي في عدم توفر ظروف تربوية وبيداغوجية تساعد على عملية النجاح التي شارك فيها كل الفاعلين التربويين بتقديم إ قتراحاتهم وخبراتهم الميدا نية حول مشروع أي إصلاح تربوي كي يحقق أهدافه ، ومن المستشارين وبإعتبارهم تقنيون إخصائيون في ميدان التقويم التربوي لم يستشاروا في هذا الميدان من قبل الوصايا وجائهم هذا الا صلاح في شكل أوامر تنفيذية وهم ملزمون لتطبيقها ومتابعتها .

إن لاسلوب إجراء الا متحانات المفتوحة أثر إيجابي على الرفع من المردود التربوي الرقمي الاحصائي بحيث تفتح للتلميذ الكثير من الثغرات لمحاولات الغش في وجود حارس واحد داخل قسم مكتظ ، ولهذه الا جراءات التقويمية سلبية وإجابية على التلميذ والا ستاذ والا دارة على حد سواء بحيث لم تراعى الجوانب النفسية لفئة المرا هقين و الجوانب التطبيقية للواقع المدرسي الميداني .

حسب الفرضية الثانية القائلة : " لكل من أ سلوب وظروف سير الا متحانات أثر مباشر على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي " .

إن لتقنيات التقويم التربوي في جو من الا متحانات المفتوحة جعلت النتائج المدريسة في إرتفاع مستمر ، والغرض من وراء ذلك القضاء على ا لفوارق الفردية التي كانت سائدة في نظام التقويم التربوي الكلاسيكي ، بحيث تستفيد فئة التلاميذ المتوسطين وفق هذه التقنيات من إستدرا ك ما فاتهم بواسطة العلا ج التربوي (الدعم و الا ستدرا ك) و بالتالي يتحصلون على معدلا ت الا نتقال الى الاقسام العليا التي لوحظ أن جل التلا ميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 قد انتقلوا وتقلصت شبه الا عادة بشكل كبير وإنعدمت ظاهرة التسرب المدرسي .

حسب الفرضية الثالثة القائلة :"اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد" .

إن إرتفاع النتائج المدرسية ونسبة الا نتقال الكبيرة الى السنة الثانية ثانوي ، ليس له مؤشرا تربويا دال على أن تلاميذ هذه الدفعة 2005 / 2006 قد حققوا كفاءات ختامية مستهدفة وذلك لعدم توفر شروط النجاح المدرسي منها على سبيل المثال لا الحصر عدم تحكم الا ستاذ في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وإ كتفائه ببيداغوجية الا هداف بالا ضافة الى عدم كفاية الوسائل البيداغوجية الحديثة كالمعلوماتية والا نترنيت وإكتظاظ الا فواج التربوية وتباينت أداء المستشارين بإختلا ف الاختصصات العلمية التي يمتلكونها و القناعات الفكرية و الا يديولوجية التي يحملونها فبعضهم

يرى أ ن الا صلا حات التربوية التي لم يستشاروا فيها من قبل الوصايا بتساير التغير الا جتماعي الذي تشهده الجزائر خا صة و العالم بصفة عامة ، بينما ترى فئة أخرى أن الا صلاح التربوي هذا هو عبارة عن تملية إسقا طية لنظام تربوي أنجلوسكسوني مساير لظاهرة العولمة التي فرضت بإيديولوجيتها على الدول المتخلفة .

إن الا لزامية التي جاء بها نظام التقويم التربوي في مرحلة التعليم الثانوي لتطبيقه ميدانيا ثم تقييمه من لدن الفريق التقني لمستشاري التوجيه ا لذين إستخلصوا أن ا لتحسن في المستوى التعليمي و النجاح المحقق والذي تتدخل فيه عوامل أخرى منها الا سرية والا جتماعية والا قتصادية و الذي لا يقتصر فقط على المدرسة وحد ها ، ليس هد فه بيداغوجي تربوي بحيث يؤدي بالمتعلم (التلميذ) أ ن يتكيف مع الوضعيات الا شكالية التي تصادفه في حياته المدريسة والاسرية و الا جتما عية وقادرا على تخطي الصعوبات التي تواجهه مستقبلا كرجل الغد وخريجي المسار المدرسي لمرحلة تعليمية معينة سواء أكان تعليما جامعيا أو تعليما مهنيا أو مسار التكوين المهني .

4 . الاستنتاج العام :

جعلنا التطرق في هذه الدراسة الى المفاهيم الاصلاحية التربوية التي صاغها الخطاب الرسمي عبر توثيقه الاعلامي و التنظيمي المبرر للاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي مركزين على التقويم التربوي كأحد الركائز الاساسية التي يعتمد فيها على متابعة عملية الاصلاح التربوي للوقوف على الايجابيات و السلبيات التي قد تعترضها في الميدان التطبيقي ثم عمدنا الى مجموعة من المعالم والقنوات التي تقوم بالتطبيق و الامتثالية و التنفيذ لهذه لاجراءات الجديدة (الاساتذة ، مستشاري التوجيه ، إدارة المؤسسة التربوية) من أجل البحث عن النجاعة التربوية ، وإنتاج نموذج بشري من خريجي مرحلة التعليم الثانوي متكاملا من حيث كفاءته على مستوى الذات الفردية أو على مستوى علاقته بالمجتمع .

إلا أن الجداول و المعطيات الاحصائية التي تم إستقاء بياناتها من الواقع التربوي الميداني الذي تجري فيه عملية الاصلاح التربوي ، والتي تم بناؤها وتحديد بياناتها وقراءاتها سوسيولوجيا أكدت لنا في كل ما تعرضنا فيه الى إحدى الفرضيات المعتمدة في بحثنا ، أن هناك إختلالا فيما يحدث بين ما يرسمه الخطاب التربوي الرسمي من مبادئ وأهداف وغايات وما يضعه من ميكانيزمات لتحقيق ما يصبو إليه ، حيث لاحظنا بأن إجراءات التقويم التربوي ضمن الاصلاح التربوي جزء حيوي وأساسي لتفعيل وترشيد وتوجيه الفعل التربوي ، وأسلوبا علميا وعمليا يهدف الى مدى تحقيق الاهداف المسطرة في العملية التربوية ، وإلى كشف مواطن الضعف وتداركها بإقتراح البدائل العلاجية التربوية ويشكل أيضا بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف إستراتيجياته ووظائفه ركيزة رئيسية لعملية تحسين نوعية التعلم فأصبح ليس آداة مساعدة ووسيلة إتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب بل هو ثقافة لا بد من تنميتها لدى كل الفاعلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير تربوي نوعي .

وهذا الذي لمسناه على مستوى كل الفرضيات التي جرت حولها الدراسة ، ففي الفرضية الاولى القائلة " إن نظام التقويم التربوي الجديد أثر على النتائج المدرسية أكثر من طريقة الانتقال الجديدة من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي " إن نسبة 62 % من عينة المبحوثين(أنظر الجدول رقم 07) التي أكدت أن لكثرة المراقبة المستمرة (فروض ، إستجوابات ، بحوث ، واجبات منزلية ، إختبارات) وتقارب فترات إجرائها تؤدي بالتلاميذ للحصول على معدلات مقبولة تؤهلهم للانتقال الى السنة الثانية ثانوي ، ودعم هذا المنحى أغلبية فئة مستشاري التوجيه بنسبة 66.66 % (أنظر جدول رقم 40) بحيث يرون أن إجراءات التقويم

التربوي كانت لصالح أغلبية التلاميذ ذوي المستويات المتوسطة وهم الفئة الاكثر نسبة على مستوى السنة الاولى ثانوي التي كانت نتائجهم جيدة مقارنة بالدفعات السابقة وذلك بنسبة 83.33 % (أنظر الجدول 42) .

أما الفرضية الثانية القائلة " إن لأسلوب وظروف سير الامتحانات أثرا مباشرا على نتائج التلاميذ أكثر من تقنيات التقويم التربوي " فترى نسبة 70 % من عينة مجتمع البحث أن نظام الامتحانات المفتوحة وكيفية إجرائها حاليا في وسط مدرسي مكتظ يتعدى 40 تلميذا في القسم الواحد ، ونظام حراسة إنفرادي يساعد التلاميذ على سلوك نهج محاولات الغش الامر الذي يؤدي الى إرتفاع النتائج و الانتقال الآلي الى القسم الموالي (أنظر الجدول 18 و19) ودعم ذلك

فئة المستشارين الذين لاحظوا الامور ميدانيا .

أما الفرضية الثالثة القائلة : " إن اكتساب الكفاءات مرتبط بنتائج نظام التقويم التربوي الجديد " إن نسبة 74 % من عينة البحث لا يلتزمون في بناء اسئلة الاختبارات بالطرق الجديدة التي تطرح فيها وضعيات تربوية تؤدي في النهاية الى إكتساب كفاءة ما وليس حصول التلميذ على علامة إحصائية مجردة (أنظر الجدول 28) ، حيث لديهم خلفيات ثقافية تجاه التقويم الجديد الذي لا يؤدي حسبهم إلى إكتساب الكفاءات بنسبة 64 % (أنظر الجدول 29) ودعم في ذلك فئات مستشاري التوجيه بنسبة إحصائية ضئيلة 16 % التي تمثل التلاميذ الذين يستطيعون إكتساب كفاءات من مجموع تلاميذ السنة الاولى ثانوي .

إن مرحلة التعليم الثانوي بإعتبارها حلقة أساسية في المنظومة التربوية والتكوينية ، فإن مناهجها لا بد كل الحاجيات لكل تلاميذ الفئات الاجتماعية المختلفة ، وتشمل هذه الحاجيات التربية العامة المناسبة لجميع التلاميذ المقبلين على مواجهة تحديات المجتمع الذي يتزايد تعقده وتتزايد حاجاته ، ففي هذه المرحلة التعليمية الهامة تكون البرامج الهادفة الى تنمية المهارات المختلفة التي تعتمد على منهجية بيداغوجية الكفاءات التي يقوم فيها الاستاذ بدور المنشط ، ويعتمد على نشاط التلميذ الذاتي وتمكين المتعلم من أن يعلم نفسه بنفسه ما أمكن مع تيسير السبل لهذا التعلم الذاتي عن طريق توفير وسائل الاتصال الحديثة كالإعلام الآلي والانترنيت و المكتبة وخلية الاعلام والتوثيق التربوي و المخابر المجهزة بالوسائل البيداغوجية الحديثة ، لكن الواقع التربوي الميداني يكشف لنا من خلال نتائج هذه الدراسة أن نوعية التلميذ الذي يتصوره الخطاب الرسمي التربوي لم تهيأ وتحضر له الوسائل البيداغوجية الضرورية الحديثة وإن توفرت فهي غير كافية ، أما الاستاذ فدوره حاليا في تنفيذ

المنهج هام جدا ، ففي إستطاعته أن ينجح المنهج أو يفشله من خلا ل تصرفه مع التلميذ وقيادته له وتوجيهه إياه يكمن السر في أن يتخرج المتعلم معتمدا على ذاته قادرا على الا فادة من إمكانات المؤسسة التربوية أو متواكلا على المجتمع .

إن عدم تكوين المكونين قبل الشروع في أي إ صلا ح تربوي يؤدي إلى بروز عوائق ميدانية جمة ، فكيف لاصلا ح ينشد في خطاباته التربوية الرسمية الطابع العلمي والتكنولوجي المواكب لمستجدات العصر الحالي ونسبة 60 % من الا ساتذة ملمحهم التخصصي أدبي ، في حين نجد نسبة 36 % فقط من الا ساتذة ملمحهم التخصصي علمي (أنظر الجدول 01) أسند للبعض منهم تدريس بعض المواد كالتكنولوجيا باختياراتها الهندسية ، وللبعض الآ خر تدريس مادة الا علام الآلي التي تعتبر أداة بيداغوجية فعالة للتعلم بواسطة التماثلية التي تستد عي التحكم في اللغات الا جنبية خا صة الا نجليزية لارتبا طها الوثيق بشبكة المعلوماتية و الا نترنيت ، لكن نسبة 74 % من الا ساتذة غير المتحكمين في أي لغة أجنبية (أنظر الجدول 06) ، ومن دواعي تطوير الا هداف والا غراض التربوية إعادة تكوين ورسكلة المدرسين و المشرفين على التعليم وتبصيرهم بمغازي غايات التغيير التربوي ليصبحوا أكثر تقبلا للتجديد والتطور ، وأ كثر إستعدادا للمشاركة فيهما ، وأن تكون لهما نظرة شاملة متجددة لشؤون التربية و التعليم في المؤسسات التربوية وخارجها في المجتمع ، والمقصود بذلك الا حا طة التامة بكل ما يجري من تطورات في ميداني التربية والتعليم بغية فهم العلا قات القائمة بين مختلف الهيئات والجهات التي لها علا قة بعالم التربية و التعليم .

ويعتبر التقويم التربوي الحد يث من الا بعاد الهامة في المناهج الجديدة ، وفي العملية التعليمية التعلمية ، ذ لك أنه الا داة العليمة الموضوعية التي تستعمل في تقدير مدى تحقق الاهداف التربوية في كل مادة دراسية ، وتقدير المردود التربوي بصفة عامة من خلا ل الاختبارات ، الا متحانات ، الملا حظات ، المقابلا ت ، وعليها يعتمد في إستكشاف القدرات الدراسية والمعرفية والكفاءات المهارية و العلمية و السلوكية المكتسبة لدى التلا ميذ لمعرفة مدى التقدم والتاخر الحا صل لديهم من أجل تدعيم جوانب القوة وتدارك النقائص وسد الثغرات الملاحظة لدى كل واحد منهم .
ونتيجة لهذه الا همية التي يكتسيها الموضوع أ صبح يشكـ محور إهتمامات الكثير من ا لباحثين في ميداني علم الاجتماع والنفس ، وكذا من طرف المربين والمفكرين و القائمين على إ صلا ح المنظومة التربوية .

غير أن الواقع التربوي الميداني في هذا المجال مازالت تنطبق عليه مقولة مؤسس علم التباري لهنري بيرون " إننا نكون المعلم كيف يعلم ، ولا نكونه كيف يقوم " فعينة أساتذة مجتمع البحث مازالوا وفق المعطيات الميدانية مترددين ويكتنفهم الغموض و الالتباس السائد في أوساطهم وواقع الممارسات التربوية و الخلط بين التقويم الكلاسيكي والحديث ، ولم تتضح لديهم الرؤية العلمية والعملية لمفهوم بيداغوجية الكفاءات فمازالوا يدرسون ببيداغوجية الاهداف وأضحوا يمزجون بين التنقيط والتقويم الحالي .

إعتاد التلاميذ أن يربطوا بين العلامة و التقويم ، الى درجة التساؤل عند إنجاز أي عمل ما إذا كان سينقط أم لا ، فهو محتمسون للنقطة أكثر من النشاط ذاته بل أصبحت النقاط عند الكثيرين من الممارسين التربويين تتجاوز وظيفتها لتصبح أداة للضبط و العقاب فنسبة 78 % من عينة الاساتذة لا يمنحون التلميذ الفوضوي العلامة الكاملة مهما كانت صحة أجوبته (أنظر الجدول 22) الامر الذي أدى بالكثير من التلاميذ الى الرفض على أن يكشفوا عن ضعفهم وثغرات تكوينهم و الصعوبات التي تعترضهم محاولين تفادي ذلك ولو تطلب الامر أن يلجأوا الى وسائل غير مشروعة تربويا كالنقل والغش هذا الاخير الذي إستفحل مفعوله من خلال إجراءات سير الامتحانات المفتوحة التي لم يرضى عنها الاساتذة بنسبة 60 % (انظرالجدول17)
وعدم رضاهم عن الحراسة الانفرادية للقتسم الواحد بنسبة 66 % (انظر الجدول 20) .
وهكذا تأسس مفهوم التقويم على وظيفة أحادية رغم الشروع في عملية الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي ، وحسب هذه النظرة للتقويم لا يظل إنجاز التلميذ لأعمال ما إستجابة لحوافزه وإهتماماته ، بل إنه مضطر لذلك حتى يضمن رضى الاستاذ ، وبذلك يصبح نشاط التلميذ موجها أساسا نحو النقطة ، أما التكوين و الكفاءة الختامية المسطرة في المناهج فلاقيمة لهما عنده ، ومازال التلميذ يهتم بالمواد المميزة للشعبة الموجه اليها وذات المعاملات المرتفعة ويهمل المواد المكملة .
من خلال النتائج المتوصل إليها والموضحة في الجدول رقم 09 نجد أن نسبة 42.85 % من المبحوثين لم يطبقوا الفحص التشخيصي القبلي الهادف الى لاختبار مكتسبات تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي الذي على أساسه تبنى النشاطات المقررة خلال السنة الدراسية ، فهم حسب الجدول رقم 24 لا يمتثلون في نظام الامتحانات بشبكة بناء الاسئلة بنسبة 60 % وبالتالي لا يكون التقويم موضوعيا ووفق ما يتطلع اليه الخطاب الرسمي بل يحدث نوع من الصراع الخفي بين قناعات الاساتذة و الادارة والذي تمظهر في شكل إحتجاجات إجتماعية وإضرابات مطلبية خلال

الموسم الدراسي 2005 / 2006 الداعية الى تحسين ظروفهم الا جتماعية والمهنية ، وفي هذا الاطار يرى بورديو أن نظرته للمجتمع ترتكز على مفهومي المجال الا جتماعي والحقل الاجتماعي : " الذي هو أحيانا عبارة عن توزيع مختلف للسطة ، هيمنة ، خضوع ـ ميزان قوى
صراعات ، منافسة " [1] فإذا كانت هذه هي خصائص الحقل الا جتماعي عند بورديو فإن الحقول الاخرى مثل الحقل الثقافي و الفلسفي و العلمي تتشابك وتتداخل فيما بينها .
فكيف يحصل التغيير أو التحول الا جتماعي ؟ فإذا كان بورديو قد أجاب عن هذا التساؤل ، بأن الهيمنة أوالسيطرة قد تفرض نوعا من المقاومة أو نوعا من الثورة الرمزية التي ظهرت جلية في عدم رضى الا ساتذة والمستشارين وهم الممتثلين لتطبيق اجراءات الا صلا ح ميدانيا بنسبة 86 % وهذا مؤشر دال على أن هناك نوعا من المقاومة إتضحت في موقفهم من عدم نجاعة التقويم التربوي بنسبة 66 % (انظر الجدول 10) لاعتبارات تبريرية ذاتية وموضوعية ، وعدم تناسب الزمن وتعدد أشكال التقويم بنسبة 80 % (انظر الجدول رقم 12) ، بالا ضافة الى عدم تكيفهم مع المناهج الا صلا حية الجديدة بنسبة 78 % .
أما فئة الا ساتذة فحجتهم في ذلك كثرة المراقبة المستمرة التي ينجر عنها تصحتيح دائم لأ عمال التلا ميذ ، أما فئة مستشاري التوجيه فيرون بأن هذه الا جراءات من الناحية السيكولوجية لم تراعى فيها الجوانب النفسية لتلا ميذ هذه المرحلة ، وكذا عدم إستشارة الهيئات الوصية بمشروع لا صلا ح التربوي لسلك التوجيه بإعتبارهم تقنيون ميدانيون في التقويم التربوي .
فهذه الصراعات الخفية التي ظهرت في الميدان من طرف الفاعلين التربويين ستؤدي حسب تصوراتهم الى التغيير الا جتماعي ومن ثمة الوصول الى أهدافهم المطلبية الا جتماعية لانهم يرون أن الا صلا ح الحالي هو عبارة عن إ صلا ح فني تقني هيكلي ولم يكن إ صلا حا شاملا يمس كل جوانب الحياة المدرسية بيداغوجيا وتربويا وإجتماعيا .

و التقويم التربوي وسيلة رئيسية في عملية لا صلاح ، فالمؤسسة التربوية كمؤسسة إجتماعية دورها تأهيل الفرد للتكيف و الا ندماج في الوسط الا جتماعي ، وإيجاد الحلول للمشكلات التي قد تعترضه في حياته اليومية ، بحيث تضفي على الا فراد الجدد طابعا تكوينيا ذو صبغة علمية و إجتماعية ، وهذا ما إ صطلح عليه في علم إجتماع التربية بدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، و المدرسة تشكل خريجيها بطابع التخصص المعرفي من خلا ل هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، فتم الا ستغناء عن بعض الشعب وإحداث شعب جديدة قديمة كشعبتي الرياضيات و التقني رياضي وإلغاء التعليم التقني وإستبداله بالتعليم المهني الذي لم تتضح فيه الرؤية بعد وتشجيع التلا ميذ للا لتحاق بمسارات التكوين المهني دون إجراء مسابقات كما كان معمول به سابقا

وهذا كله للتخفيف من ظاهرة التسرب المدرسي التي انتشرت كثيرا في السنوات الا خيرة للتعليم الثانوي مما نجم عنها ظواهر إجتماعية كتعاطي المخدرات ، وعصابات الا جرام والبطالة وغيرها وتاثيرها السلبي على النسيج الا سري والاجتماعي للمجتمع الجزائري .

فالا صلاح حسب فئة مستشاري التوجيه من خلا ل تحليلنا لمحتوى مقابلا تهم له وجهان أولهما الظاهري بيداغوجي تربوي الذي يهدف الى تحسين المردود التربوي خاصة في الامتحانات الرسمية كشهادة التعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا، وقيادة تلميذ المستقبل الى نقطة لا يحتاج بعد ذلك الى وصاية، أي عندما ياخذ نضجه النهائى في كل من تكوينه النفسي الراشد وطبعه الفردي وتكيفه مع بيئته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي عليها ان يعيش فيها ويندمج معها.

ثانيهما اجتماعي بحيث ان الاجراءات الجديدة التي رفعت من نتائج التلاميذ غايتها اجتماعية خفية حيث من وراء ذلك يتم التخفيف من ظاهرتي الاعادة والتسرب المدرسي، مما يؤهل هؤلاء الافراد سواء عن طريق التعليم المهني او التكوين المهني او السماح للبعض الاخر بمواصلة الدراسة بمرحلة التعليم الثانوي،لاحتلال مكانة اجتماعية في هرم البناء الاجتماعي حيث ينتظر منهم ان يؤدوا الوظيفة الموكلة اليهم، وفي هذا الاطار يشير تالكوت بارسنز الى ان التعليم الثانوي يساعد على تعيين نمط الدور الذي يشغله الفرد عندما يبلغ مرحلة الرشد وادراك اختلاف الادوار الاجباري في الحياة.

ومن هنا تظهر الوظيفة الاجتماعية للتقويم التربوي الجديد ، اذ انه بتقنياته يهدف اساسا للقضاء على التسرب المدرسي وتوزيع التلاميذ الى مختلف الشعب والنخصصات سواء في التعليم العام والتكنولوجي او التعليم المهني او التكوين المهني،وبالغم هذا النجاح المحقق خلال التطبيق المرحلي للاصلاح التربوي والذي يشهد عامه الاول فيى النعليم الثانوي الذي حسب مستشاري التوجيه والاساتذة لا يؤدي الى اكتساب كفاءات معينة ومقررة فيى المناهج الدراسية، وهذا النجاح لايمكن ان نحصره في المؤسسة التربوية فقط وانما هناك مؤسسات اجتماعية ساهمت بقسط في ذلك،كالاسرة والمحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي الذيى يعيش فيه التلميذ.

فالتطرق في دراستنا الى التقويم التربوى كاحد الجوانب الاصلاحية التربوية فى الطور الثانوي باعتباره حلقة ربط مهمة تربط التعليم والتكوين المهنيين من جهة، والتعليم الجامعي من جهة ثانية ،لكن تحليلنا للمعطيات المستقاة من الميدان اكدت لنا ان المدرسة الجزائرية بما يرسمه لها الخطاب الرسمي التربوي من مبادئ واهداف وغايات اصلاحية، وبين ما تصفه من اليات وميكانيزمات لتحقيق ذلك ميدانيا،يكشف لنا عن بعض التناقضات والخلل وعدم مراعاة بعض المتغيرات الميدانية قبل الشروع في أي اصلاح تربوي، كتكوين الفاعلين التربويين،اكتظاظ الاقسام ونقص الهياكل القاعدية، قلة الوسائل البيداغوجية الحديثة، كثافة البرامج،عدم تناسب الوقت المخصص للتقويم والمناهج التربوية.

هذه الصورة التي قدمتها الدراسة عن واقع الاصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي،بالرغم من محدوديتها المكانية والزمانية ،الا ان النتائج المتوصل اليها يمكن تعميمها نسبيا لكن بتحفظ شديد،بسبب انحصار مجال مجتمع البحث واقتصارنا على دراسة حالة ذات حجم عينة غير ممثلة للمجتمع بصفة عامة ،فضلا الى ظروف تطبيق اجراءات الاصلاح التربوي والتي لم تعمم بعد في الطور الثانوي وهي فى بداية التطبيق الاولي على مستوى السنة الاولى ثانوي.

الخـــــاتـمـة :

إن أي إ صلا ح لـظـاهـرة تـربـوية أو إجـتـمـاعية مـا فـي أي مـجـتـمع ، بـتـحـد يـد أبـعـاده وحـدوده ومـنـطـلـقاته الـثـقـافـيـة و الا يـديولـوجية بدقـة ومـوضـوعية إبـتـداءامن المـعرفة العلـمية الكـافية للاسباب و المـكـونات و الا مـتـدادات لـهـذا المـشـروع الا صـــلا حـــي بـأبـعـــاده الزمـــانية التـاريـخـــية و الـمـكـــانية مـحـــليا وإقليمـــيا ودولـــيا ، ليـتـــم تـحـــديد غـايـــاته وأهدافـــه وإستـراتـيـجياته عـلى المـدى المتـوسط و البـعيد ، لـيتم بعد ذلك تـحـليل وتـحـديد جـذوره بدراسـة مـعـمقة لـلا زمـة أو الا زمـات و الا خـتـلا لا ت التي إستـخـلصت من جـراء التعديلا ت التي أحد ثـت على التـعليم الـثـانوي منـذ الا ستـقـلا ل الـى نـهـاية القـرن المـاضـي .

فـالتشـخيص الحـقيقي للمشكل يـقـوم عـلى أسـاس التـخـطيط النـاجـح وعـلى هـذا الا سـاس يتـم تـطبيق أي مـشـروع إ صـلا حي تـربوي إجـتـمـاعـي تـجـرى بـحـوثـا تـشـخـيصية للتعـرف عـلـى واقـع المـشـكلة ومـحـيطـهـا وأبـعـادهـا الـسـوسـيـولـوجـية ، وتـرتـيب المـشـكلا ت حسب الا ولـويةة عـلى أسـاس البحـث العـلمي لا عـلى أسـاس الا هـواء الشـخـصية الذاتيـة و المـصـالح الفـردية و الفـئـوية الا نيـة أو عـلى أسـاس إعـتـبارات ايديولوجيـة ، فـالخـطـة الا صـلا حيـة تـبنى عـلى دعـامتين أسـاسيتين ، دعـامة عـلـمية منـهـجية تـقـتـضي تـحـديد وتـشـخـيص المشـكلة ووصـف حـلولـهـا ، ودعـامة سياسية تـعـالج هـذه الخـطـة وفـق المـطـالب الا جـتـمـاعـية و البـيـئـة الـثـقـافـية و المـوارد و الا مـكـانيات الا قـتـصـادية المتـاحـة ، وبالنـظـر الـى أبـعـا د المـشـكل التـربـوي عـلى مـسـتـوى المـجـتـمع ومؤسـسـاتـه المـخـتـلـفة وخـا صـة الفـاعـلين التـربـويين الذيـن هـم اسـاس نـجـاح أوفـشـل أي مشـروع إصـلا حي الـذي يتـطـلـب إستـشـارة مـيـدانية قـبلية لـكـافـة الالا خـصـائيين التـربـويين و النـفـسـانيين و الا جـتـمـاعيين لتـقـديم إقـتـراحـاتـم التـربـوية ا لنـظـرية والمـيـدانية لا عـداد الخـطـة ، حـتـى يمكن التـنـبؤ بالا ثـر المـتـبـاد ل عـلى مـسـتـوى كـافـة القـطـاعـات التـربـوية و الا جـتـمـاعية .

إن الا صـلا ح المـسـتـهـدف فـي مـرحـلـة التـعـلـيم الـثـانوي عـبـارة عـن إجـراءات تـقـنـية وفـنـية شـمـلت المـنـاهـج و البـرامـج ونـظـام التقـويم و التـوجـيـه ، ولـم يـكـن إصـلا حـا عـميقـا لجـذور الا زمـة التـربـوية بـل جـاء فـي شـكـل إسـقـا طـات لنـمـاذج تـربـوية غـربية ذات تـوجـه رأسـمـالي ونـظـام عـلـمنة مـهـيمن عـلى العـالـم هـدفه أن يـقـود طـالب أوشـاب المـسـتـقـبل الـى نـقـطة لا يـحـتـاج بعـدهـا الـى وصـايـة ، أي عـنـدمـا

يـأخـذ شـكـلـه النـهـائي في كـل مـرحـلة تـكـويـنـه النـفـسي الـراشـد وطـابـعـه الـفـردي وتـكـيفه مـع بيـئـتـه الاجـمـاليـة الـت يعـليه أن يـعيش فـيـهـا وفـلـسفة الا صـلاح ركـزت في خـطـابـتـهـا التـربـوية عـلى الا هـتـمـام بتكـوين الا نـسـان ليـواجـه المـشـكـلات بنـفـسـه فـي وسـط بيـئـي و إجـتـمـاعـي وثـقـافي مـتـغـير عـلـى الـدوام ومـتـفـتـح عـلـى التـراث الـثـقـافي العـالـمي .لـكـن الـواقـع التـربـوي المـيـداني ينـبئ بـتـنـاقـضـات واضـحـة بين الخـطـاب التـربـوي الـرسـمي وعـمـلية التـطـبيق لـلا صـلا ح التـربـوي ، فـعـدم تـكـوين الا سـاتـذة

والمستشارين و الاداريين الذين يعتبرون ممثلين لتنفيذ إجراءات الاصلاح في بداية العام الاول لتطبيقها 2005 / 2006 على القاعدة الاساسية للتعليم الثانوي (السنة الاولى ثانوي) ، فمن خلال المؤشرات ومقارنتها ومحاولة قراءة دلالتها التربوية و السوسيولوجية للمعطيات الاحصائية و الميدانية بينت لنا الغايات التي لم يشر إليها الخطاب التربوي الرسمي تجلت في كل مرة الى ماكان يصبو اليه الاصلاح التربوي ظاهريا و الغرض الذي يتجلى في توثيقه القانوني هو القضاء على ظاهرتين سسيوتربويتين إنتشارتا بشكل واسع في السنوات الاخيرة في مرحلة التعليم الثانوي وهما التسرب المدرسي و الاعادة التي غالبا ماكان التلاميذ يغادرون مقاعد الدراسة ويلجأون الى الشارع الامر الذي أدى الى بروز ظواهر إجتماعية خطيرة كتعاطي المخدرات و الاجرام بصفته الواسعة و البطالة في سن مبكر وهذا ماكان يهدد تماسك الاسرة و المجتمع .

إن هذه النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة الميدانية قد تكون نسبية الى حد ما شأنها في ذلك شأن أي دراسة في مجال العلوم الانسانية و الاجتماعية خاصة ، فالاصلاح كما يراه أغلب المبحوثين (الاساتذة ، و المستشارين) وهم المطبقون لاجراءاته غير راضيين عليه بسبب عدم إستشاراتهم الميدانية الاولية لتقديم مقترحاتهم الميدانية على ضوء ماهتو مسخر لهم لاداء مهامهم التربوية الواقعية المعاشة ليضمن له أن يكون ناجعا وفعالا ولا يتأتى ذلك إلا بتقويم تربوي منسجم وموضوعيوفق أساليب تقويمية جديدة بالرغم من أنها مرهقة للاستاذ والتلميذ على حد سواء ، إلا أنه يمكن تجاوز ذلك بالتخفيف من كثافة البرامج التعليمية و الابتعاد عن العمل الاداري المحض لا شكالية التقويم بضمان تكوين المقوم قي التقويم التربوي تكوينا علميا لضمان تحقيق أهداف الطريقة البيداغوجية الجديدة " التدريس بالكفاءات " التي تساعد التلاميذ على التكيف مع متطلبات الحياة المدرسية وتسهيل إندماجهم في المحيط الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي و السياسي .
وقد تركنا المجال مفسوحا لغيرنا من الباحثين و المهتمين بعالم التربية و التعليم للبحث أكثر في إيجاد الاثار التخفيفية للعوامل التي تتسبب بشكل مباشر أوغير مباشر في إفشال المدرسة الجزائرية دون الوصول الى تحقيق أهدافها و غاياتها ، فالازمة التربوية في المجتمع الجزائري تتعدى أن تحتاج إصلاحا فتيا أو تقنيا أو قطاعيا بقدر ماتحتاج الى تحليل عميق للبناء الاجتماعي وترتباته الفئوية و الطبقية ، وتناقضاته الثقافية و الايديولوجية و أبعادها الداخلية والخارجية وهي مقارنة سوسيولوجية تبحث في عمق المشكلات بإرجاعها الى أصولها الاجتماعية الحقيقية وسيرورتها التكوينية و التاريخية .

*** كتب المنهجية :**

1. أحمد بدر " أ صول البحث العلمي ومنا هجه " ط 4 وكالة المطبوعات ، الكويت 1978 .
2. أحمد شلبر " كيف تكتب بحثا أورسالة " ط 6 مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، مصر ، 1968 .
3. ثريا عبد الفتاح ملحي " منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين " ط 3 دار الكتاب اللبناني ، بيروت لبنان ، سنة 1982 .
4. جابر عبد الحميد جابر " مناهج البحث في التربية وعلم النفس " ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1989 .
5. حسن الساعاتي " تصميم البحوث الا جتماعية " دار النهضة العربية ، ط1 ، بيروت ، لبنان ، 1982 .
6. حمدي أبو الفتوح عطية ، " منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية و النفسية " ، دار النشر للجامعات ، ط 1 ، القاهرة ، مصر ، 1996
7. خير الله عصار" محاضرات في منهجية البحث الا جتماعي " ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1982 .
8. ريمون بودون – " مناهج علم الاجتماع " ترجمة هالة شؤون الحاج منشورات عويدات ، بيروت ، ط 2 ، 1980 .
9. طلعت همام ، " مناهج البحث العلمي " ، دار عمار ومؤسسة الرسالة ، ط2 ، عمان الا ردن ، 1984
10. عبد الله الخريجي " مناهج البحث العلمي " جزء 2 ط 2 ، دارالشروق ، جدة المملكة العربية السعودية ، 1980 .
11. فضيل دليو ، " اسس البحث وتقنياته في العلوم الا جتماعية " ديوان المطبوعات الجامعية ، قسنطينة الجزائر ، 1995 .
12. محمد الجوهري " مناهج البحث العلمي " دار عمار مؤسسة الرسالة ط 2 ، عمان ، الا ردن ، 1984 .
13. محمد الجوهري ، " طرق البحث الا جتماعي " ، دار الشروق ، ط2 ، جدة ، المملكة العربية السعودية ، 1980 .
14. محمد شفيق " البحث العلمي ، الخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية " المكتب الجامعي الحديث ط1 ، الاسكندرية ، مصر ، 1985 .

15. محمد صلاح الدين علام " الاساليب الاحصائيةالاستدلاليةالبارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية و التربوية " ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة مصر ، 1993 .
16. موريس أنجلرس" منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية " تدريبات عملية ترجمة بوزيد صحراوي ، كمال بوشرف وسعيد سبعون ، دار القصبة ، ط 1 الجزائر 2004 .

*** كتب علم الا جتماع :**

1. سامية محمد جابر" علم الا جتماع المعا صر " دار النهضة العربية ، بيروت لبنا ن 1989 .
2. سامية حسن الساعاتي " الجريمة والمجتمع " دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان 1983 .
3. زايد مصطفى " التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي بالجزائر 1962 – 1980 " ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986 .
4. صلاح الدين شروخ " مدخل في علم الا جتماع " دار العلوم والنشر والتوزيع ، ط1 عنابة ، الجزائر ، 2005 .
5. محمد عاطف غيث " المشاكل الا جتماعية والسلوك والا نحراف " دار المعرفة الجامعية ، الا سكندرية ، مصر ، 1982 .
6. محمد عاطف غيث " دراسات في علم الا جتماع التطبيقي " ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت لبنان ، 1989 .
7. محمد علي البدوي " دراسات سوسيولوجية " دار النهضة العربية ، ط1 ، بيروت لبنان ، 2003 .
8. منير المرسي سرحان " في إجتماعيات التربية " دار النهضة العربية ، ط4 ، بيروت لبنان ، 2003
9. منير مشابك موسى " المطول في علم الا جتماع " الكتاب الثالث في علم الاجتماع التربية ، مطبعة جامع دمشق ، سوريا ، 1960 .
10. عبد الله بن عايض سالم الثبيتي " علم اجتماع التربية " ط1 ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، 2000 .
11. محسن مصطفى " الخطاب الاصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحد يات التحول الحضاري " رؤية سوسيولوجية ، المركز الثقافي العربي ، ط 1 ، الدار البيضاء المغرب ، 1999 .
12. هشا م شرابي ، " مقدمات لدراسة المجتمع العربي " دار المتحدة للنشر ، بيرو ت ، لبنان ، 1984

*** كتب علم النفس :**

1. **أحمد شبشوب " علوم التربية " الدار التونسية للنشر ، تونس 1991 .**
2. **إبراهيم محمد عطا ، " المناهج بين الاصالة و المعاصرة " دار النهضة المصرية ، القاهرة مصر 1992 .**
3. **ابراهيم ناصر " مقدمة في التربية " دار عمار ، عمان ، الاردن ، ط $_1$ ، 1996 .**
4. **أتو كلينبر ، " علم النفس الاجتماعي " ترجمة حافظ الجمالي ، ط $_2$ دار مكتبة الحياة بيروت لبنان 1998 .**
5. **أحمد حسن اليلقاني ، " تطور مناهج التعليم " دار العالم للكتب ، القاهرة ،مصر 1995 .**
6. **أحمد سليمان عودة " القياس و التقويم في في العملية التدريسية " ، جامعة اليرموك ، المطبعة الوطنية ، سوريا ، 1985 .**
7. **أحمد عبد اللطيف وحيد " علم النفس الاجتماعي " دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ط $_1$ ، عمان ، الاردن ، 2000 .**
8. **ايف برتراند Y . Bertrand " النظريات التربوية المعاصرة " ترجمة محمد علاق قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر ، 2001 .**
9. **بوفلجة غياث " التربية ومتطلباتها " ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1984 .**
10. **ج ب بالفورد ، " ميادين علم النفس الاجتماعي النظرية والتطبيقية " ترجمة يوسف مراد ، ط $_4$ ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، 1975 .**
11. **جميل صليبا "مستقبل التربية في العالم العربي " منشورات عويدات ، بيروت ، لبنان ، 1967 .**
12. **جون ديوي " الخبرة والتربية " ترجمة محمد رمضان ونجيب إسكندر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1980 .**
13. **سيد خير الله " علم النفس التربوي " دار النهضة العربية ، ط$_1$ ، بيروت ، لبنان ، 1978 .**
14. **صالح عبد العزيز " التربية وطرق التدريس " التربية الحديثة ، مادتها ، مبادئها تطبيقاتها العملية ، ج $_3$ ، دار المعارف ، مصر 1976 .**
15. **صالح عبد العزيز " تطور النظرية التربوية " دراسات في التربية ، دار المعارف ، مصر ، ط $_2$ 1964 .**
16. **صالحة سنقر " المناهج التربوية " مؤسسة الوحدة ، دمشق سوريا ، 1982 .**
17. **صلاح الدين علام " القدرات العقلية المساهمة في التحصيل في الرياضيات " بدون سنة .**
18. **ضياء زهر يوسف إسكندر " التكنولوجية التعليمية " دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر، 1976 .**
19. **عباسي مدني " مشكلات تربوية في البلاد العربية " دار الشهاب ، باتنة ، الجزائر، 1986 .**
20. **عبد الحميد جابر ، " أسلوب النظم بين التعليم والتعلم " دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1978**

21. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، " المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم آثارها " ، مكتبة مصر ، القاهرة ، مصر ، 1980 .
22. عبد الله عبد الدايم ، " الثورة التكنولوجية في التربية العربية " دارالعلم للملا يين ط3 بيروت لبنان ، 1981 .
23. عبد المجيد النشواني ، " علم النفس التربوي " ، دار الفرقان ، ط2 ، عمان الا ردن ، 1987 .
24. عمر محمد التومي الشيباني ، " تطور النظريات و الا فكار التربوية " ط2 ، دار الثقافة ، بيروت لبنان ، 1986 .
25. غي ا فانزيني ، " الجمود والتجديد في التربية المدرسية " ترجمة عبد الله عبد الدايم ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1981 .
26. غي بالماد ، " مناهج التربية " ، ترجمة جوزيف عبود ، دار منشورات عويدات بيروت لبنان ، 1980
27. فاخر عاقل ، التربية " قديمها وحديثها " دار العلم للملا يين ، ط 3 ، بيروت ، لبنان ، 1981 .
28. فاروق شوقي البوهي ، التخطيط التربوي ، بدون سنة .
29. محمد أحمد الشريف ، " إستراتيجية تطوير التربية العربية" منشورات المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، تونس ، 1979 .
30. محمد التومي الشيباني " الفكر التربوي بين النظرية و التطبيق " المنشأة العامة والتوزيع و الاعلان ، ط1 ، الجماهيرية العربية الليبية ، 1985 .
31. محمد الدريج ، " تحليل العملية التعليمية " ، مطبعة المعارف الجديدة ، الربا ط ، المغرب ، 1987 .
32. محمد الطيب العلوي " التربية و الا دارة " جزء 1 ، دار البعث للطباعة والنشر ، قسنطينة ، الجزائر، 1982 .
33. محمد الهادي عفيفي " الا صول الفلسفية للتربية " مكتبة الا نجلو مصرية ، القاهرة ، مصر ، 1974 .
34. محمد زياد حمدان " تقييم و توجيه التدريس " دار التربية الحديثة ، ط2 ، عمان الا ردن 1986 .
35. محمد زياد حمدان " تقييم المناهج " دار التربية الحديثة ، عمان الا ردن ، 1987 .
36. محمد لبيب النجيبي " في الفكر التربوي " دار النهضة العربية ط2 ، بيروت لبنان ، 1981 .
37. مريم سليم " علم النفس التربوي " دار النهضة العربية ط1 ، بيروت ، لبنان ، 2004 .
38. مصطفى عشوي " المدرسة الجزائرية الى اين ؟ " دار الامة ، 1991 .
39. نسيم رأفت " تقويم التلميذ وتقدمه " دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1964 .

*** مـراجــع عـامـة :**

1. **الطاهر زرهوني " التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال " مجلة الثقافة ، عدد 93 الجزائر 1986 .**
2. **إيفـا جـرانـت " تـعـاون الا باء والمدرسين " ترجمة محمد نسيم رأفت ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1963 .**
3. **حـروش مـوهـوب ، لـمـا ذا إستخـفـنـا الكـفـاءا ت ؟ مداخـلا ت المنتدى حول الكفاءات و المعـارف بالجزائر 2001 .**
4. **عـا طـف وصـفي ، " الا نتروبولو جيا الا جتماعية " دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، 1980 .**
5. **فريد عـادل ، لمـاذا إ صـلا ح المـنـا هـج ؟ وكيف ؟ مداخـلا ت المنتدى حول الكفاءات و المعـارف بالجزائر 2001 .**
6. **لا يدجـا رفـور " تـعـلم لتكـون " ترجمـة حنفـي بـن عيـسى ، تقريـر منظمـة اليونـسكو – لجنـة النهـوض بالتربية – سنة 1976 .**
7. **مالك بن نبي " شروط النهضة " ترجمة عمر مسقاوي وعبد الـصبور شـاهين دار الفكر ، د مشق ، سوريا ، 1985 .**
8. **مالك بن نبي " مشكلة الأ فكار في العالم الاسلا مي " دار الفكر ، ط $_1$ ، دمشق سوريا ، 1988 .**
9. **محمـد بـن حمـودة " علـم الا دارة المدرسـية ، نظريـاتـه وتطبيقاتـه فـي النظـام التربـوي الجزائـري " دار العلوم للنشر و التوزيع ط$_1$ ، عنابة ، الجزائر ، 2006 .**
10. **محمد العربي ولد خليفة " المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة الجزائرية " مساهمة في تحليل وتقييم نظام التربية و التكوين و البحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1989 .**
11. **محمد محفوظ " الحضور و المثاقفة " (المثقف العربي وتحديات العولمة) ، المركز الثقافي العربي ط$_1$ ، بيروت ، لبنان ، 2000 .**

*** رسـائـل جـامـعـيـة :**

1. **توفيق زروقي " التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري بين الخطاب الرسمي و الممارسة في الواقع الاجتماعي " رسالة لنيل شهادة الماجستير ، سنة 2003 / 2004 جامعة الجزائر، غير منشورة**
2. **محمد العلا لي " تكنولوجية التوجيه و التقويم وأثرهما على مردود الفعل التربوي " رسالة لنيل شهـادة الماجستير ، جـامـعـة الجزائر ، السنة الجامعية 1992 / 1993 ، غير منشورة .**
3. **محمد بوجطو " موقف المدرس من الا صلاح التربوي في التعليم الابتدائي " رسالة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة البليدة ، سنة 2003 / 2004 غير منشورة .**

*** مـنـاجـد وقـوامـيس :**

1. **أحمد رضا " متن اللغة " المجلد 4 ، دار الحياة ، لنان ، 1977 .**
2. **فـاخـر عـاقـل ، " معجم علم النفس " دار العلم للملا يين ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 1979 .**
3. **لويس معلوف " المنجد في اللغة و الآداب و العلوم " ط 18 ، المطبعة الكالوثيكية بيروت ، لبنان ، 1965 .**
4. **مـحـمد عـا طـف غـيث " قاموس علم الاجتماع " دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية 1989 .**
5. **مصلح الصالح الشامل " قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية " دار علم الكتاب ،بيروت لبنان 1979 .**

*** مـراجـع خـاصـة بوزارة التربية الوطنية :**

1. **وزارة التربية الوطنية " التصورات الرئيسية لمنظومة التربية و التكوين الجزائرية ومبادئ تطبيقها.**
2. **وزارة التربية الوطنية "منشور وزاري " رقم 186 مؤرخ في 15 ماي 1991**
3. **وزارة التربية الوطنية"منشور وزاري " رقم 245 المؤرخ في 04 جوان 2003**
4. **وزارة التربيـة الوطنيـة "منـشور وزاري " رقـم 2378 مـاي 2005 " الاجـراءات و الترتيبـات لتنـصيب الاولى ثانوي (سنوات الا صلاح) .**
5. **وزارة التربية الوطنية " مناهج المواد الجمالية 2005 " .**
6. **وزارة التربية الوطنية " منشور وزاري رقم 26 المؤرخ في 14 اوت 2004 .**
7. **وزارة التربية الوطنية " منشور وزاري رقم 41 المؤرخ في 27 مارس 2005 .**
8. **وزارة التربية الوطنية "منشور وزاري " منشور رقم 862 / 3 . 0 . 0 . / "المؤرخ في 03 اوت 2005**
9. **وزارة التربية الوطنية "منشور وزاري " رقم 43 " المؤرخ في 27 ما رس 2005 .**
10. **وزارة التربية الوطنية " تقييم المناهج " المركز الوطني للوثائق التربوية ، ط 2 2000 .**
11. **وزارة التربيـة الوطنيـة " منـاهج الـسنـة الـولى من التعليم الابتدائي افريل 2003 .**
12. **وزارة التربية الوطنية " مناهج السنة الاولى ثانوي بدون سنة .**
13. **وزارة التربية الوطنية " مناهج المواد الاجتماعية 2005 " .**
14. وزارة التربية الوطنية " مناهج المواد العلمية 2005 "
15. **وزارة التربية الوطنية " مناهج المواد الجمالية " 2005 .**
16. **موعدك التربوي ، " تقييم المناهج " المركز الوطني للوثائق التربوية ، ط2 ، الجزائر ، 2000 .**
17. **الكتاب السنوي 2000 ، المركزالوطني للوثائق التربوية ، الجزائر ، دون سنة .**

* Ouvrages en Français

1. Anigues René , " Les pratiques scolaires d'apprentissage" , Editions Dunord , Paris, 1996 .
2. Barlow Micheal , " formuler et evaluer les objectifs en formation " Editions , chronique sociale , coll , l' essentiel , lyon , France , 1987.
3. Bathe N . – c . Coulbaut , " Ecole psychologie et orientation " Editions, sociales Paris 1977 .
4. Bourdieu Pierre , et Passeron Jean Claude " La reproduction éléments pour une théorie du system d' enseignement " , Editions, minuit Paris 1970 .
5. Bourdieu Pierre, et Passeron Jean Claude , " Rapport pedagogique et communication " , Saint Martin , Paris , 1965 .
6. Bourdieu Pierre , et Passeron Jean Claude " Reproduction éléments pour une theorie de la violence symbolique " ,ed , de minuit , 1970 .
7. Bourdieu Pierre , et Passeron Jean Claude " La distinction , critique sociale du jugement " , ed , de Minuit , Paris 1970 .
8. Bourdieu Pierre , et Passeron Jean Claude " Le metier de sociologie " Editions Mouton , Paris , 1973 .
9. Daniel Claude , " dictionnaire d'economie et sciences sociales " , Nathan , Paris , France .
10. Dekitel Jean Maire , " Guide du formateur " , deboeck , univers ,1991
11. Dekitel Jean Maire, " Methodologie du recueil d'information " , deboeck , univers , 1991 .
12. Grawitz Medeleine, " Methodes des sciences sociale " Editions, Daloz , Paris , 1981 .
13. Lalande André ," Vocabulaire technique et critique de la philosophie" , P.U.F, Paris ,France , 1972 .
14. Legendre Penald , " Dictionnaire actual de l' éducation " Editions ,de Guerin , 1993 .
15. Nadeau Adré , " l' évaluation de programme , theorie et pratique " des presses de l' université , Laval ,1988 .

16. **Plourd Michel " Formation a une Methodologie " université Montreal , Canada , 1993 .**
17. **Porcher L. , " Comment programmer une sequence pedagogique" , Fl Bakaer , Bordas , Paris , France , 1981 .**
18. **Toraille Raymond, " L' animation pedagogique " , Paris , Editions, E .S.S France , 1980 .**
19. **Vial Jean , " Histoire et actualité des methodes pedagogiques " , Paris Editions, E.S.F , France , 1982 .**
20. **Viau Rolland " La motivation en contexte scolaire " , Editions , du renouveau pedagogique ,E.N.C , Canada , 1974 .**

الملا حـــــــق

جامعة الجزائر
كلية العلوم الا نسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

أ خي المربي وأختي المربية ، زملا ئي زميلا تي الأساتذة الكرام .
نسعى من خلا ل هذه الاستمارة الحصول على معلومات تفيد موضوع بحث لنيل شها دة الماجستير والذي نبتغي منه أهدافا تربوية بحتة .
نرجو منكم الاجابة على أسئلتنا بكل موضوعية ونشكر لكم مقدما هذه المساعدة والمشاركة التي تحسب ضمن المجهودات التي تبذل لاثراء البحث العلمي .

- الجنس : ذ: ☐ أ : ☐ السن : ☐

الشهادة المتحصل عليها : ..... التخصص : ..... المادة التي تدرسها: .....

الا قدمية : ..... اللغات المتحكم فيها :.....

1- هل المراقبة المستمرة أثرت في رفع النتائج المدرسية : يؤثر ☐ لا يؤثر ☐

2 – لماذا في كلتا الحالتين؟.....
.....

3 – هل قمت بتطبيق الفحص التشخيصي القبلي في بداية السنة الدراسية ؟ نعم ☐ ☐

4 – إذا كان الجواب لا لماذا؟ .....
.....

5 – هل أسلوب نظام التقويم التربوي الحالي عملية ناجعة في عملية التعليم ؟

نـاجـع ☐ غـير نـاجـع ☐

6 - اذا كان الجواب نعم لماذا؟ .....
.....

7– هل الوقت المخصص للتقويم التربوي كـا ف ؟ مـلا ئـم ☐ غـيـرمـلا ئـم ☐

8 – إذا كان الجواب لا لماذا ؟.....

.....

9 – هل تجد صعوبات في التكيف مع المناهج الجديدة ؟ نعم ☐ لا ☐

10 – ما رأيك في مستوى تلاميذ هذه الدفعة : نخبوي ☐ جيد ☐ متوسط ☐ مقبول ☐
غير مقبول ☐

11 – كيف أثرالتقويم على النتائج أ كثر من طريقة الانتقال؟.....

.....

12 – ما رأيك في نظام اجراء الامتحانات ؟ موافق ☐ غير موافق ☐

13 – هل ساهمت الامتحانات المفتوحة على رفع النتائج ؟ تساهم ☐ لا تساهم ☐

14 – هل أثرت ظروف إجراء الامتحانات على النتائج ؟ تؤثر ☐ لا تؤثر ☐

15 – هل توافق على نظام الحراسة في الامتحانات ؟ موافق ☐ لا أوافق ☐

16– كيف تبني أسئلة الاختبارات التحصيلية ؟ الحفظ ☐ الاسئلة الملتوية ☐ متعددة الاهداف ☐
شا ملة لجميع محاور البرنامج ☐

17 – هل تعطي للتلميذ الفوضوي النقطة الكاملة ؟ نعم ☐ لا ☐

18 - هل تستعمل تنقيص النقطة لردع سلوك التلميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

19 - هل تعتمد في بناء أسئلة الا متحانات على شبكة بناء الا سئلة ؟ نعم ☐ لا ☐

20 - هل اعتمدت في أسئلتك على أ سئلة طويلة ؟ نعم ☐ لا ☐

21 - هل هناك تناسب بين حجم الاختبار والفروض والمراقبة المستمرة والوقت المخصص لذلك ؟

نعم ☐ لا ☐

22 - هل الاسئلة كانت موحدة بين أقسا م السنة الا ولى ثانوي (سنوات الاصلاح) ؟

نعـم ☐ لا ☐

23 - مـا ر أ يـك فـي التـقـويم الـكـفـائي ؟

.....

.....

24 – هل توافق على طرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسبا ته وا دماجها قصد ا قرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما ؟ نعم ☐ لا ☐

25 – هل أنت راضي على المنا هج الجديدة وما تضمنته ؟ را ض ☐ غير راضي ☐

26 – هل انت راضي عن التقويم التربو ي ؟ را ض ☐ غير راضي ☐

27- ماذا يعني لك التقويم التربوي ؟ .....

.....

28 - النجاح المدرسي تتدخل فيه جملة من العوامل : الاستا ذ ؛ البرنامج ؛ الاسرة ، المدرسة ؛المحيط الثقافي

ما موقفك ؟

.....

.....

.....

29 – هل إرتـفـاع نتـا ئـج التلا ميذ يـعبـر عـن إ كـتـسـابـهـم للـكـفـا ءات المـسـطـرة ؟

نعـم ☐ لا ☐

جامعة الجزائر
كلية ا لعلوم الا نسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

زملا ئي ، زميلا تي مستشاري التوجيه المدرسي و المهني .
نسعي من خلا ل هذه الاستمارة الحصول على معلومات تفيد موضوع بحث لنيل شها دة الماجستير والذي نبتغي منه أهدافا تربوية بحتة .
نرجو منكم الاجابة على أسئلتنا بكل موضوعية ونشكر لكم مقدما هذه المساعدة والمشاركة التي تحسب ضمن المجهودات التي تبذل لا ثراء البحث العلمي .

- الجنس: **ذ:** ☐ **أ :** ☐ **السن:** ☐

مقا طعة العمل : **حضرية** ☐ **شبه حضرية** ☐ **ريفية** ☐

الشهادة المتحصل عليها : ..... **التخصص :** .....

الا قدمية :.....

---

1 – ماموقفك من التقويم التربوي ؟ .....
.....
.....

2 – مارأيك في الا صلاح التربوي ؟.....
.....

3 – ما رأيك في أ سلوب وتقنيات التقويم التربوي الجديد ؟
.....
.....
.....
.....

4 – ما رأيك في النتائج المدرسية المتوصل اليها خلال هذه السنة ؟ .....

.....

.....

5 – هل نتـائـج سنـوات الاصـلاح مرتفـعـة مقـارنـة بالسنـوات المـاضـية ؟

.....

.....