الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري- قسنطينة-

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

الرقم التسلسلي:

رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

الموضوع

تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة.

تقديم:

قرايرية/حرقاس وسيلة

إشراف:

ا.د. لوكيا الهاشمي

لجنة المناقشة:

- أد. شلبي محمد	رئيسا	جامعة	منتوري	قسنطينة
- أد. لوكيا الهاشمي	مشرفا و مقررا	جامعة	منتوري	قسنطينة
- أد. العايب رابح	عضوا	جامعة	منتوري	قسنطينة
- أد. لعويرة عمر	عضوا	جامعة الأمير عبد القادر		قسنطينة
- د. رواق حمودي	عضوا	جامعة	منتوري	قسنطينة
- د. شرفوح بشير	عضوا	جامعة	الجزائر	

السنة الجامعية:2009-2010.

المقدمة:

تعتبر الأهداف التربوية من القضايا الهامة التي شغلت اهتمامات المربين وشدت انتباه العلماء والمفكرين منذ أقدم العصور، ولعل القارئ لصفات الأدب التربوي عبر التاريخ، والمتتبع لمسيرات المجتمعات بمختلف ثقافاتها وحضاراتها، سيسجل المكانة الراقية والاهتمام البالغ الذي حضت به التربية بصفتها الأداة والسبيل الأكيد لتحقيق ما هو أفضل وأسمى للفرد والمجتمع.

وأخذت هذه الأهمية في تزايد طردا مع تطور العلوم وزيادة تطلعات وطموحات المجتمعات وتغير المفاهيم والتصورات الاجتماعية والفلسفات الفردية والعامة، فأصبح إدراك الأمم أكثر من أي وقت مضى، لحقيقة ارتباط الانبعاث الحضاري والتطور الاجتماعي والنمو الاقتصادي بالنظم التعليمية وأهدافها، وما تحققه المناهج التعليمية من تنمية قدرات المتعلمين وإكسابهم الخبرات المتفوقة والقادرة على الإبداع والابتكار لمواجهة التغيرات الحضارية الكبرى، وأكثر من ذلك للمساهمة الايجابية في البناء الحضاري المطلوب وتحقيق آفاق المستقبل المرغوب ليس على المستوى المحلي فحسب، بل على المستوى العالمي أيضا.

ومع تطور الفكر التربوي متأثرا بتطور العلوم الحيوية والتقنية والتطبيقية وحتى العسكرية وانفتاح الفلسفات التربوية على بعضها تحاورا وجدلا وتناقضا، أصبح الاهتمام بتقنين مجال التربية، والتعليم ضرورة عالمية وأصبحت المناهج التعليمية وأهدافها الشغل الشاغل للمربين والمفكرين البيداغوجيين وأكثر منهم للسياسيين والاجتماعيين.

حتى الحرب العالمية الثانية بقيت الأهداف التربوية والمناهج تدور حول صياغات عامة غير دقيقة، وكان لكتابات بوبيت Bobitt 1918 ورالف تايلور R. Tyler 1929 الأثر البالغ في توجيه الحركات التربوية إلى البحث في كيفيات بناء المناهج وأسس تحديد الأهداف التربوية ورسم الأسس الفنية والأطر المرجعية لإحداث الإصلاحات التعليمية وتحديد طرق صناعتها[1]، لكن سرعان ما تكاملت علوم التربية مع العلوم الأخرى واندمجت معها وأخذت منها التقنيات والمبادئ العلمية والقواعد العملية في صناعة التربية بغرض تسخير التعليم لخدمة الفرد والمجتمع وخدمة النظم السياسية والاجتماعية متأثرة في ذلك بحركات فلسفية تربوية عديدة أهمها على الإطلاق الحركة البراغماتية بريادة "تشارلز بيرس"

[1]- محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص 26.

Charles Pierce و وليام جيمس William James وجون ديوي John Dewey وجورج ميد Gorge Mead ووليام كلباترك W. Kilpatrick [1].

وشهد القرن العشرين وخاصة النصف الثاني منه وبداية القرن الحادي والعشرين حركية لا متناهية في عملية إصلاح النظم التعليمية وإعادة صياغة أهدافها التربوية وتطوير محتوياتها المعرفية وابتكار الوسائل التعليمية والتكنولوجية من أجل تحقيق أحسن النتائج المرغوب فيها وأرقى المستويات التعليمية والتعلمية، بأقل تكاليف وبأبسط الجهود، واجتهدت في تنويع سياسات وأساليب قياس مدى التقدم في تحقيق النتائج ومدى انسجامها وتناسقها مع ما هو منتظر، وسارعت إلى إدخال التعديلات الضرورية والتصحيحات اللازمة على مختلف مركبات مناهجها ونهجت الجزائر نفس النهج، انطلاقا من قناعتها بأن الرهان الذي تتضمنه مشاريع الإصلاحات التربوية يشير بصورة ضمنية إلى كل أشكال التحولات المضمرة ومن بينها تلك التي تستدعي إدخال تغييرات هامة على سلوك ومواقف كل متعامل في الحقل التعليمي إزاء مهامه ووظائفه المرتقبة، ومنه بدأ نسق التصورات التقليدية فيما يتعلق بالقيم التربوية وبأهداف التكوين يشهد شيئا فشيئا تحولات نوعية.

إن الإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت مع بداية السنة الدراسية 2003-2004، كعمل –حسب المشروع النظري- على توفير الشروط والضوابط الضرورية لتمكين كل الفاعلين التربويين من اكتساب أقصى ما يمكن من المهارات البيداغوجية، كالتحكم في تخطيط دفعات المتمدرسين والتكوين المتواصل لأفواج المعلمين وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة وإعادة الهيكلة الشاملة للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية، بغرض التحسين النوعي للتعلمات، والتعميم التدريجي لعملية تقويمية شاملة لعناصر المناهج ومستلزماتها، وضمن هذه النظرة الجديدة سيكون التلميذ هو الطرف الرئيسي في العقد التربوي، من حيث أنه سيحتل الفعل التربوي، في حين يمنح المعلم حرية واستقلالية أكبر في المبادرة التعليمية من حيث صياغة العقد التعلمي وتطبيق آليات تقويم المكتسبات، على أن يتم كل ذلك في إطار تهيئة الظروف المثلى لمصالحة المجتمع مع تاريخه، وإعادة تأسيس مقومات شخصيته، وذلك بعرض إعادة الاعتبار للقيم والعلمية والسلوكية المشتركة، وعليه فإن سياسة الإصلاح التربوي كما رأينا، تندرج في مسار طويل المدى ويتضمن تصحيحات وتعديلات مختلفة، يتم متابعتها بواسطة جهاز تقويم يفترض به أن يكون فعالا، وفي هذا الإطار يندرج البحث الذي بين أيدينا، حيث يتناول استعراضا لمختلف التعديلات والتصحيحات التي تبنتها المنظومة التربوية

[1]- نفس المرجع، ص 39.

الجزائرية، بمختلف مجالاتها وبما أن نتيجة كل هذه الإصلاحات تظهر حتما على مستوى التطور في شخصية المتعلم، ومستوى مردوده التعلمي، فإننا اتجهنا في بحثنا هذا صوب الهدف، حيث عملنا على اختزال كل النتائج الإصلاحية في تقييم مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية للكفاءات المستهدفة في المناهج الرسمية، وذلك من وجهة نظر كل من المعلم والمفتش وولي التلميذ، لأنها الأطراف الأكثر فاعلية، والأقرب إلى الفصل التربوي.

وفي أثناء تغطيتنا لمختلف نواحي الدراسة، قمنا بإنجاز مجموعة من الفصول، رأيناها كلها ضرورية لضمان الشمولية، وسنستعرض فيما يلي مختلف هذه الفصول وأهم محتوياتها.

الفصل الأول: يمثل الجانب التمهيدي للدراسة، ضمن بعدها النظري، ويشمل توضيحا عن إشكالية الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها و كذا أهمية البحث وقيمته العلمية والعملية، من خلال تحديد أسباب اختياره للدراسة، والأهداف التي يرجى تحقيقها منه، مع تحديد لجذوره الزمنية والمكانية والمفاهيم المرتبطة به و الدراسات السابقة المرتبطة بها.

الفصل الثاني: يغطي هذا الفصل مختلف الإصلاحات التربوية الجزائرية لسنة 2003 بكل تفاصيلها، وذلك اعتمادا على المشروع النظري لهذه الإصلاحات، ويشمل إعادة صياغة الفعل البيداغوجي، نظام التقويم الجديد، تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي والإداري، إعادة تنظيم المنظومة التربوية، ثم مختلف عمليات الدعم الدولي والمحلي لانجازها.

الفصل الثالث: يتناول هذا الفصل متغير آخر من متغيرات البحث وهو المتمثل في الأهداف التربوية ومنه أهداف الإصلاحات التربوية الجزائرية، وعليه استعرضنا مختلف التوجهات الفلسفية والفكرية في مجال تحديد مفهوم المناهج وأسس تحديد أهدافها، وكذا نماذج عن المناهج ومستويات الأهداف وصنافاتها، لننهي الفصل بتفصيل عن الأهداف التربوية ضمن المناهج الجزائرية الجديدة.

الفصل الرابع: لا ننسى أن المقاربة بالكفاءات تمثل متغيرا أساسيا في البحث لأنها هي مضمون الأهداف التعليمية، وعليه تعرضنا في هذا الفصل إلى تطور مفهوم المقاربة بالكفاءات، وتحديد أسباب استحداث هذه المقاربة البيداغوجية واعتمادها كأهم المستجدات التربوية مع توضيح لمستويات الكفاءات التعليمية وكيفية تقويمها.

الفصل الخامس: يشمل الفصل الخامس عملية تقويم الأهداف التعليمية وتطورها بتطور فلسفات المجتمعات وحاجياتها الفردية والاجتماعية، توضيح أهمية وضرورة تقويم الأهداف بالنسبة

للإصلاحات التربوية، ثم إظهار لما ينبغي أن تكون عليه عملية التقويم هذه، ومراحلها والقائمين عليها وذلك من أجل ضمان رؤية صحيحة للنتائج، تمكن من اتخاذ القرارات الصائبة.

الفصل السادس: وفيه تعرفنا على تجربة الجزائر في تقويم مناهجها التعليمية والنظام التقويمي الجديد، الذي اعتمدته في إصلاحاتها الأخيرة، وعرجنا على الحديث عن تقويم الأهداف التربوية والجودة الشاملة، مع استعراض لنماذج تقويم الأهداف في المناهج التعليمية.

الفصل السابع: نجد في هذا الفصل كل الإجراءات المنهجية التي اتخذتها الباحثة والمتمثلة في وصف المنهج المستخدم، ووصف عينة البحث وتقنيات اختيارها، كما يتناول استعراض لمختلف أدوات جمع البيانات، إبتداءا من الملاحظة إلى المقابلة، ثم استمارة الاستبيان، ونجد في هذا الفصل أيضا كيفيات تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا.

الفصل الثامن: تناولنا في هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية، بإجراءات إنجازها وظروف تطبيقها والنتائج التي تحصلنا عليها من خلالها.

الفصل التاسع: وهو الفصل الأخير من البحث، ويتناول نتائج الدراسة وتحليل وتفسير البيانات واختبار الفرضيات التسع، ثم حوصلة النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث.

بعد هذا الفصل نجد خاتمة البحث والمراجع والملاحق التي رأيناها ضرورية.

الـجانـب الـنـظري

الفصل الأول: الجانب التمهيدي للبحث.

تمهيد

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الموضوع وقيمته العلمية والعملية

4- أسباب اختيار موضوع البحث

5- أهداف البحث والدراسة

6- حدود البحث الزمنية والمكانية

7- مفاهيم البحث

1.7 مفهوم التقويم

2.7 مفهوم المناهج

3.7 مفهوم الأهداف التربوية

4.7 مفهوم تقويم الأهداف التربوية

5.7 مفهوم الإصلاحات التروية

6.7 مفهوم المقاربة بالكفاءات

8- الدراسات السابقة

1.8 المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة البيداغوجيا التقليدية

2.8 هل لتوظيف الأهداف التعليمية لإستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل

3.8 إجراءات تقويم الأداء في ضوء الكفايات

4.8 دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة

5.8 دراسة تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع أساسي

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الأول من البحث، مجموع المعطيات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، والتي نبين من خلالها إشكالية الدراسة و الفرضيات المنبثقة عنها،وكذا أهمية اختيار موضوع البحث، الذي يعتبر حدثا وليس ظاهرة، لكنه حدث مهم جدا اجتماعيا، تربويا وتاريخيا حيث يتوقف عليه مصير المنظومة التربوية برمتها ومنه مصير الفرد والمجتمع وتنميته الشاملة. وسنبين هذه الأهمية من خلال استعراضنا لأسباب اختيار هذا الموضوع والأهداف التي نريد تحقيقها من وراء دراسته، وحاولنا أن نكون موضوعيين إلى حد مقبول في الكشف عن أهمية الموضوع، وخاصة عن أسباب وأهداف اختباره حتى يكون البحث فعلا ذا قيمة علمية وعملية يستفيد منها الطلبة بعد ذلك. كما نتعرف من خلال هذا الفصل البسيط على الحدود الزمنية والمكانية العامة التي تميز البحث، وأخيرا سنتطرق إلى مجموعة المفاهيم التي تناولها البحث، والتي تعتبر بمثابة متغيراته الأساسية وكلماته المفتاحية.

1- إشكالية البحث:

يولي مخططو التنمية في الكثير من دول العالم أهمية كبرى لنمو المجتمعات الخدمية، وفي مقدمتها النظم التربوية، كمفهوم رئيسي وجوهري في منظومة التنمية المجتمعية، وذلك بإعداد وتنمية المستويات المختلفة للعناصر البشرية العاملة، وإنتاج المعرفة التي تحتاجها تلك المجتمعات، وفي هذا التوجه الإستراتيجي زاد الاهتمام بتطوير وتحديث المناهج التعليمية وإصلاح أحوال الإدارة التعليمية . وتسابق علماء التربية إلى البحث في أحسن المناهج والمداخل البيداغوجية والاستراتيجيات التربوية الفعالة، سعيا نحو ضمان جودة التعلم وتحقيق التميز والامتياز.

إن التكاثر اللوغاريتمي الذي لم يسبق له مثيل للتحولات المعلوماتية سواء في بعدها المادي المتمثل في الحواسيب الآلية الكبيرة والمتعددة الأنواع وفي الحواسيب المتناهية الصغر، أو في تقنيات الاتصالات وتطبيقاتها العملية، وأشكالها المتشابكة مع العلوم الأخرى، والثورة الديمقراطية المطالبة بمزيد من الحريات الأساسية والمساواة والمشاركة في مجالات اتخاذ القرار التربوي، وأمام إلحاح الطلب وزيادة الإقبال على التعليم وتحسين جودته، اتخذت الجزائر قرار إصلاح منظومتها التعليمية، ضمن إصلاح شامل لكل مركباتها ومجالاتها.

" لا بد من الاعتراف اليوم بأن المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقية، إن هذا الوضع المنذر بالخطر، والناجم إلى حد كبير عن غياب الرؤية الواضحة وسوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية الجزائرية، الذي ازداد سوءا بسبب ضعف

الاتصال بالمحيط المحلي ونقص الانفتاح على المحيط العالمي، ومن البديهي أن هذه الأزمة قلصت قيمة النتائج والمكاسب التي تحققت، ومن الأكيد أنها تعرقل بصورة خطيرة مسار التنمية الشاملة".[1]

بهذه الكلمات وأخرى، أعطيت إشارة الانطلاق للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والشروع في الأعمال الموكلة إليها، والتي غايتها البحث عن كيفية الخروج من الوضع الذي بقيت فيه مدرستنا عالة على الماضي، حيث كانت مناهجها طوال ثلاثة عقود من الزمن تعدل دوريا وفق متطلبات الظروف، وتدخل عليها الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتحقيقات المتلاحقة للمحتويات التعليمية، ولأنه لم يحدث أي تطور في مستوى التعليم أو تحسين في مرد ودية المعلم والمتعلم، فإن المنظومة التربوية في مواجهة الإجابة الفعلية والعملية عن السؤال الذي يطرحه عليها كل المجتمع بل وكل العالم والمتمثل في: "ما هي الكفاءات التي سيكون الشباب في حاجة إليها في نهاية التمدرس، ليكونوا قادرين على القيام بدورهم في بناء المجتمع كمواطنين ومواجهة الألفية الثالثة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال عملت المنظومة التربوية مثل الكثير من الدول على انتهاج إصلاحات شاملة لكل مراحل التعليم، تؤمن بأن الشباب سيكونون في حاجة إلى المعارف، أكيد لكن المعارف الحية، القابلة للتوظيف في حياة تتعقد أكثر فأكثر، توظيف معرفي وخاصة توظيف مهني واجتماعي.و لتجسيد الإجابة عن هذا السؤال ، كان الإجماع من طرف القائمين على الإصلاحات على اعتماد التغيير في المقاربة البيداغوجية المعتمدة بكثير من الرتابة منذ سنوات طويلة، واستبدالها بإستراتيجية جديدة قديمة هي المقاربة بالكفاءات، التي يعتقد أنها الحل الناجع لتحسين مرد ودية التعليم والقضاء على "الأمية الوظيفية".

إن فكرة الكفاءة لا تعني شيئا آخر غير جعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والتصرف في العمل وخارج العمل، في الحالات البسيطة والمعقدة. وما يفرض على الإصلاحات اليوم، على غرار كل الأنظمة الأخرى، هو مواجهة عدة تحديات أهمها منح التعليم معنى ودلالة، خاصة وأن المتعلمون أصبحوا يتساءلون عما يتعلمونه، وعن الأسباب التي من أجلها يتعلمون بطرائق هم غير راضين عنها، والملاحظ لأحوال التلاميذ الجزائريين، يكتشف صرخات قوية تنادي بعدم جدوى ما يتعلمونه ،و يكفي أن تقف أمام المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات في نهاية الفصل الثالث من السنة الدراسية، وستجد أن التلاميذ يقومون بتمزيق كراساتهم مع انتهاء امتحان كل مادة ورميها أمام المؤسسة، وهذا تعبير خطير عن عدم جدوى الاحتفاظ بالمعلومات وأن وظيفتها لا تتجاوز أداء الامتحان، ولا تتعدى الوظيفة المدرسية، وحتى المعارف التي حفظها التلاميذ عن ظهر قلب للحصول على علامات جيدة في الامتحان، تعطى لهم مجزأة

[1]- مقتطف من خطاب رئيس الدولة السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000.

دون أن يتدربوا على إدماجها وتوظيفها لتتحول إلى كفاءات، مما يجعلهم يفكرون فيما بعد بطريقة غير منسجمة حتى في أبسط الوضعيات، والنتيجة الحتمية هي مساهمة المدرسة في إعداد الأميين الوظيفيين كما سبق أن أشرنا.

وأمام اتساع الهوة بين المدرسة التي تتمادى في تقديم معارف بانتظام، وبين الوضعيات الحياتية التي تزداد تعقيدا، جاءت أهداف الإصلاحات التربوية مصاغة في شكل مهارات وكفاءات معرفية وحياتية: شخصية واجتماعية ومنهجية وعلمية واتصالية، تكون دائما في خدمة المتعلم، يلجأ إلى ممارستها كلما كان في حاجة إليها باعتبارها مكسبا مخزونا أو كامنا Acquis potentiel على حد تعبير Reorgies. وجاءت الوضعيات التعليمية التعلمية بشكل معقد أشبه ما يكون بالوضعيات الواقعية، حتى يتمكن المتعلم من التدرب عليها و تفعيل المعلومات النظرية، عملا بالقاعدة البيداغوجية القائلة: "الكفاءات تبنى بتفعيلها" وأن "الكفاءة لا تأتي إلا بالمران" ويقول PH. Mérieux في هذا الصدد: " Développer des compétences, c'est apprendre en le faisant , à faire ce que l'on ne sait pas faire" أي أن تنمية الكفاءات، أن يتعلم التلميذ ما لا يعرف القيام به، حين يقوم بفعله، وهذا هو فحوى الإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في الإصلاحات التربوية وهي المقاربة بالكفاءات، ويبدو من خلال استعراضنا لمشروع الإصلاحات التربوية بكل تفاصيلها، أن المقاربة بالكفاءات التي تستخف جميع القائمين على المنظومة التربوية وكل الفاعلين فيها هي أنجع السبل إلى تحقيق أهداف الإصلاحات واكتساب المتعلمين الكفاءات المستهدفة، لأنها تحمل في طياتها معنى التعلم بالنسبة للمتعلم، وتجعل التعلمات أكثر فعالية، وبالتالي تحقيق التوازن بين: "الرأس الحسن التكوين والرأس الحسن الامتلاء" la tête bien faite et la tête bien pleine أي بين المعرفة "المجانية" التي نتعلمها من أجل أن نتعلم وبين المعرفة الوظيفية أو النفعية، وهذا التفاؤل يبقى نظريا إلى حين تثبت صحته وجدواه من عدمها، وفي انتظار تقويم المرحلة الأولى من الإصلاحات وهي السنوات الخمس الابتدائية التي يتناولها هذا البحث يبقى السؤال الأساسي مطروحا وهو:

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

وللإجابة عن هذا السؤال، ينبغي أن يمر البحث بأسئلة فرعية عن كل نوع من أنواع الكفاءات المستهدفة والتي صنفتها المناهج الجديدة إلى كفاءات ذات الطابع الاتصالي، كفاءات ذات الطابع المنهجي، كفاءات ذات الطابع الفكري، كفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، كل صنف تقوم على تحقيقه بشكل أساسي مادة أو مجموعة من المواد، ثم الكفاءات العرضية التي تشترك فيها كل المواد التعليمية، وهي في

نفس الوقت - دائما حسب المناهج- عبارة عن الملامح التي يجب أن يتصف بها المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية.[1]

وتتمثل الأسئلة الفرعية المتعلقة بكل صنف من هذه الكفاءات والتي تؤدي الإجابة عنها إلى الإجابة عن السؤال الأساسي فيما يلي:

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

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

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

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

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

2- الفرضيات المنبثقة عن الإشكالية:

وللإجابة عن السؤال الرئيسي من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية، وضعت الباحثة، بما يتناسب وهذه التساؤل مجموعة من الفرضيات تتمحور جميعها حول الفرضية الرئيسية وهي كما يلي:

الفرضية الرئيسية:

لا توجد فروق ذات إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المحددة في المناهج التربوية الجديدة وبالتالي تحقق أهداف الإصلاحات وفعالية المقاربة بالكفاءات.

ويتم التحقق من هذه الفرضية من خلال التحقق من الفرضيات الإجرائية.

الفرضيات الإجرائية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي الخاصة باللغة العربية.

تتبلور هذه الفرضية عبر مجموعة من المؤشرات الدالة عليها والمؤدية إليها والتي حددتها المناهج التعليمية الجديدة والمتمثلة في: تمكن التلميذ من القراءة باسترسال واحترام علامات الوقف والتعبير عن رأيه ومشاعره شفهيا وكتابيا بلغة صحيحة وبسيطة، وتمكنه من استعمال الكتابة والمشافهة

[1]- وزارة التربية الوطنية: ملف مشروع الإصلاحات التربوية.

لتوصيل أفكاره للمعلم ولزملائه بدون صعوبة، أي يتواصل مع الآخرين دون أن تواجهه مشكلات لغوية اتصالية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابا المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي الخاصة باللغة الفرنسية.

ونتحقق من هذه الفرضية اعتمادا على نفس المؤشرات الخاصة باللغة العربية، باستخدام لغة فرنسية بسيطة جدا لكنها صحيحة لا تتجاوز فيها الجملة عناصرها الأساسية وهي الفاعل والفعل والمفعول به.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.

تتجسد هذه الفرضية من خلال التأكد من أن التلاميذ تمكنوا في نهاية المرحلة الابتدائية من التنظيم المنهجي لإجاباتهم الشفهية والكتابية وانجاز المشاريع التعليمية، واستخدام الأدوات التعليمية وكذلك التحكم في حل المسائل الرياضية والقيام بالملاحظة العلمية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.

يتم التحقق من هذه الفرضية باختبار المؤشرات المؤدية إليها، والمتمثلة في: تحكم تلميذ السنة الخامسة في الخطوات العلمية لانجاز المشاريع وحل المشكلات والاستقلالية الفكرية، التفسير العلمي للظواهر ومؤشر التمكن من تفكيك وتركيب الأجهزة البسيطة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.

تتعلق هذه الفرضية، بالتأكد من اكتساب التلميذ وتحكمه وإدراكه لمفاهيم: الوطنية، الانتماء إلى الوطن والاعتزاز به وبمقومات شخصيته الوطنية وذلك من خلال سلوك المحافظة على الممتلكات العامة والمشاركة في الاحتفالات بالأعياد الوطنية والإقبال على التعلم دون ضغط من الأسرة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية.

تتكون هذه الفرضية من مؤشرات مشتركة بين جميع المواد الدراسية، وتكون نتيجتها نمو شخصية التلميذ من جميع جوانبها العقلية واللغوية والنفسية والاجتماعية، كنتيجة لكل لما تعلمه خلال

خمس سنوات وفي كل المواد التعليمية، ونذكر من هذه المؤشرات ظهور القيم الأخلاقية والشعائر الإسلامية في سلوكه اليومي،كأن يحترم الكبار و رموز السيادة الوطنية، يتقبل نقد الآخرين، يحترم قواعد وقوانين الجماعة (في المدرسة، البيت، الشارع)، ينجز مشاريع علمية أو اجتماعية بمفرده ويقدر العلم والتعلم.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات.

ويتم اختبار هذه الفرضية من خلال التأكد من مدى إرجاع كل من المعلمين والمفتشين ما تحقق من الكفاءات الاتصالية عربية و فرنسية،المنهجية،الفكرية،الشخصية و الاجتماعية ثم العرضية إلى فعالية المقاربة بالكفاءات.

3- أهمية الموضوع وقيمته العلمية والعملية:

"إن الخطوات المنتهجة على درب إصلاح التربية الوطنية قد سمحت لنا في غضون هذه العشرية، بتدارك التأخر الذي تراكم خلال سنوات الأزمة المنصرمة، وسمحت لنا كذلك بتحسين المستوى في شتى الميادين، سواء فيما تعلق بتكوين المعلمين أو البرامج التعليمية ونتائج التعلم العامة، ولهذا وجب المضي قدما في إنجاز المزيد من التحسينات طالما أن المدرسة هي حجر الزاوية في كل تنمية وأنها ضمان مستقبل البلاد"[1]. لكن قبل المضي قدما لابد من وقفة تقويمية لما تحقق، وعليه فإنه أكثر من أي وقت آخر، تتجلى أهمية هذا البحث وفي هذا الوقت بالذات الذي تنهي فيه الإصلاحات التربوية مرحلة ابتدائية أولى، وتستعد للانطلاق في تعليم الدفعة الابتدائية الثانية. وتقتضي طبيعة تنفيذ المناهج بالإضافة إلى التقويم المستمر للأهداف، تقويما شاملا في نهاية المرحلة يبين مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات المسطرة في المناهج الجديدة، وظهور ملامح التخرج في شخصيات المتعلمين، وهي الخطوة الأولى في تقويم المناهج والتي يتولاها البحث الذي بين أيدينا، على أن تتكاثف معه وتواليه بحوث أخرى تعمل على قياس فعالية كل مركب من مركبات المناهج، وتقوم بتشخيص الأسباب الدقيقة التي أدت إلى النجاح أو الفشل، ونقترح تدابير التصحيح والعلاج بأسلوب علمي موضوعي كتدعيم للتقارير التي يرفعها المعلمون والمفتشون باستمرار إلى السلطات الوصية، وتتجلى أهمية هذا البحث أكثر من خلال الأسباب التي دفعت الباحثة إلى انجازه ثم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من ورائه.

[1]- مقتطف من بيان رئيس الجمهورية عن جلسة الاستماع السنوية المخصصة لقطاع التربية الوطنية، سبتمبر 2008.

4- أسباب اختيار موضوع البحث:

من أهم الأسباب التي دفعت الباحثة لاختيار موضوع البحث ما يلي:

- التعمق في البحث الذي قامت به الباحثة وقدمته لنيل شهادة الماجستير، والذي تناول مدى التأهيل المهني للمعلمين لتطبيق الإصلاحات، وكان قد أجري مع انطلاق الإصلاحات التربوية.

- اهتمام الباحث بهذا الموضوع لأنه يعتبر قضية وطنية، وحدث بارز ينبغي أن يجلب اهتمام كل المختصين والباحثين في الميدان التربوي.

- يندرج هذا الموضوع ضمن اهتمامات الباحثة، كونها مارست مهنة تكوين المعلمين، ثم مهنة التفتيش التربوي لمدة زمنية معتبرة، وتدرك احتياجات الميدان.

- حاجة الميدان التعليمي الملحة إلى البحوث التي تزود كل القائمين على التعليم بنتائج علمية عن حقيقة الميدان وخصائصه وحاجياته، وضرورة أخذها بعين الاهتمام.

- النظرة الخاطئة للجمع عن تحميل مسؤولية التعليم برمته للمعلم، والتملص من مسؤولياته تجاه المساهمة في تطبيق المناهج وتحقيق أهدافها.

5- أهداف البحث:

تسعى الباحثة من وراء هذا البحث إلى تحقيق الأهداف والنتائج التالية:

- تقديم هذا البحث لنيل شهادة دكتوراه العلوم في فرع علم النفس التربوي.

- متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها، لإثبات أو نفي النتيجة العامة للبحث الذي قدمته الباحثة لنيل شهادة الماجستير، والتي مفادها أن المعلمين لم يتلقوا التكوين والتأهيل الكافيين للتمكن من إنجاح الإصلاحات، والذي يفترض أنه مؤشر عن عدم تأهيل المعلمين وبالتالي الإصلاحات لاكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة.

- المساهمة في توصيل صوت المعلمين الذي لا يكاد يسمع، وإذا سمع لا يستجاب، ليس للمسئولين فحسب، إنما أيضا لكل المجتمع الذي يتهمهم بأنهم سبب ضعف التعليم.

- المساهمة مع السلطات المسئولة في توضيح أهمية الإصلاحات ودور كل طرف فيها.

- تهدف الباحثة إلى جعل هذا البحث امتدادا للنداءات المستمرة التي تبنتها منذ عملها بتكوين المعلمين والأساتذة وكل أسلاك التربية والتعليم، ثم ممارستها لمهنة التفتيش في التربية والتكوين، والتي مفادها أن التعليم قضية كل المجتمع، وكل الشركاء الاجتماعيين، وما المعلم سوى طرف مهم في العملية لا يستطيع لوحده تحقيق أهداف الإصلاحات، ولا يتوقف مصير التعلم عليه وحده.

6- حدود البحث الزمنية والمكانية:

أجري هذا البحث في جانبه التطبيقي في الفترة الممتدة بين شهر ديسمبر 2009 إلى شهر مارس 2010، وهي الفترة التي يتجمع فيها كل المعلمين لكل المقاطعات على مستوى الولاية في دورات تكوينية وذلك في إطار التكوين المستمر وتعزيز التكوين الأكاديمي والذي ينتهي بشهادة ليسانس مهنية، علما بأن هذه التجمعات تنظم دوريا لتدعيم التكوين عن بعد الذي يقدم للمعلمين، وللعلم فإن الباحثة هي عضو في طاقم التأطير والمكلفة بتقديم مقاييس: علم النفس، التربية العامة، والتربية التطبيقية (الديداكتيك).

وينبغي أن نشير إلى أن الدراسة الميدان وتطبيق الاستمارات لم يتم في المؤسسات التعليمية إلا جزئيا، والجزء الأكبر تم في مركز التدريب والتكوين للمعلمين.

وسنوضح أكثر حينما نتحدث عن العينة والمجال المكاني للبحث.

7- تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث:

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

1.7 التقويم التربوي:

التعريف اللغوي:

يعبر مصطلح التقييم أو التقويم ترجمة للكلمة الانجليزية Evaluation، ولقد أثير جدل كبير في أوساط المتخصصين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم حول الترجمة للعربية، وفي هذا الصدد استخدم مصطلح "تقييم" و "تقويم" مع اتفاق مستخدمي اللفظين على وظيفة كل واحدة وأهدافها ونقاط التقائهما واختلافهما.

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة ق.و.م[1] أن: قوم درأه أي أزال اعوجاجه، وكذلك أقامه وقوام الأمر بالكسر يعني نظامه وعماده، وقوم السلعة واستقامها أي قدرها بالقيمة وثمن الشيء بالتقويم، يقال: تقاوموا فيما بينهم، والاستقامة أي التقويم. وفي الحديث الشريف قالوا: يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها. وعن قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: إذا رأيتم في اعوجاجا فقوموني، أي اعدلوني وصححوني بعدما تقدروا مدى

[1] - ابن منظور: لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت.

خطئي وتقيسوه.و الملحوظ أن العرب لم يستخدموا لفظة التقييم لأن النحاة يزعمون أن هذه الكلمة خاطئة لأن كلمة "قيمة" أصلها "قومة"، حيث استبدلت الياء واوا لتسهيل النطق، فيقولون لمن يقدر و يثمن: "يقوم عليه الشيء بكذا، وهكذا يرتبط التقييم بالقياس والتثمين والتقدير، ويرتبط التقويم بالتعديل والتصحيح والعلاج".

ومصطلح التقييم Evaluation في اللغة الانجليزية فيعني تقرير أو تحديد قيمة الشيء وأهميته ودوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين، ولفظة القيمة Valeur، تشير في العموم لقيمة الشيء أي فائدته و أهميته، ودخل هذا الجدال من اللغة إلى التربية والتعليم، فيجادل البعض بأنه نظرا لكون أصل الياء في كلمة تقييم هو واو، فيفضل إذا استخدام مصطلح "تقويم"، ويرجع تفضيل هؤلاء هذا المصطلح للغاية التي ينشدونها عادة من جراء الدراسة التقييمية والمتمثلة في التعديل والتصحيح أو التحسين.[1]

تجمع أغلب المعاجم العربية، أن مصطلح التقويم مرتبط عموما بالتعديل والتحسين والتجبير وأن القيمة (بالكسر) هي القدر أو الثمن وعليه فإن التقييم يعني التثمين والتقدير وإعطاء للشيء قيمته.

وعلى العموم فإن أدبيات التربية تستخدم لفظة التقويم كما تستخدم لفظة التقييم ذلك لأن مجمع اللغة العربية بالقاهرة اصطلح على استخدام كلمة تقييم كترجمة للمصطلح الأجنبي Evaluation.

التعريف الاصطلاحي:

رغم أن معجم علوم التربية استخدم لفظة التقييم كمرادفة للفظة التقويم، إلا أن أغلبية المتخصصين والفاعلين في ميدان التربية والتعليم من معلمين وأساتذة ومفتشين يميزون بين المصطلحين فقط من حيث وظيفة كل واحد منهما، حيث يدل التقييم – يقول محمد السيد – على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير، أما التقويم فهو يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في المناهج والفعل التربوي وتشخيص أسبابها، بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وتحديد كيفيات التعديل والتحسين أو علاج نقاط الضعف، فالتقييم إذا في مجال العمل التربوي يعتبر جزءا لا يتجزأ من العملية الشاملة التي هي التقويم.[2]

يقول "داوني Dawnie 1967" أن التقويم هو إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا، ويحدده "بن يمين بلوم Benjamin Bloom 1967" على أنه إصدار حكم لغرض ما، على

[1] - عبد الكريم غريب وآخرون في معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص 22.

[2]- محمد السيد علي: علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات، عامر للطباعة والنشر، مصر، 1998، ص 192.

قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد وغيرها، ويتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، إما كميا أو نوعيا، أما "ستافلبيم Stufflebeam 1974"، فيؤكد على أن التقويم هو عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي تفيد في الحكم على بدائل القرار.[1]

ويتفق كل من فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان على التمييز بين القياس والتقويم إذ يقتصر التقويم على الحكم الكلي على الظاهرة أو الشيء، بينما يعلي القياس الحكم التحليلي الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس الأكثر دقة[2]، وهذا ما يسمى حديثا بعلم التباري الذي ستكون لنا معه وقفة لاحقا، وغير بعيد عن هذه التعاريف،و يذهب "ألكان دوبروفيس Alkin Deprovus 1971" إلى أن التقويم هو عملية اختبار صلاحية مجالات منهجية محددة لتعيين أنواع البيانات المطلوبة ثم جمعها وتحليلها وتلخيصها للجهات المعنية، بغرض مساعدتها على مفاضلة أو اختيار الأجدى تربويا ونفسيا وعمليا لتعلم التلاميذ، أما "دولاند شير G. Deland Sheere 1979" ، فيقوم بتحديد الإجراءات المنهجية التي يتطلبها التقويم والمتمثلة فيما يلي:[3]

1- الحصول على معلومات قصد توجيه قرارات التغيير.
2- ملاحظة التغيرات التي حدثت لدى المتعلم الذي زاول دراسته لمنهاج معين.
3- استخراج مواطن القوة والضعف.
4- تطوير المعرفة حول عمليات التعليم والتعلم.
5- تقديم عناصر التوجيه فيما يخص تقويم الجهد والأداء و الملاءمة والفعالية وطرق علاجها.

ومع كثرة التعاريف وتعدد المفاهيم وحتى الاختلافات حول التقويم التربوي إلا أن الاتفاق يكون حول أن التقويم "عملية إنسانية" يتم بها تقرير القيمة التربوية للمعارف و السلوكات أو الكفاءات والمناهج عموما، بهدف تحسين ما يلزم من العوامل والعمليات المتوقعة والحصول على أفضل النتائج و أحسن الأداءات وبالتالي أنجع آليات الاستثمار في مجال التربية

التعريف الإجرائي:

انطلاقا مما سبق من التعاريف والمفاهيم، فإن الباحثة قررت استخدام مصطلح التقويم للدلالة على كل الوظائف والعمليات التي سبق ذكرها والتي يتضمنها كل من التقييم والتقويم والمتمثلة في القياس

[1]- نفس المرجع، ص 195.
[2]- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان: القويم النفسي، ط4، ملتزمة للطبع والنشر، القاهرة، 1982، ص 11.
[3]- عبد الكريم غريب: معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 123.

والتقدير والحكم والتشخيص ثم التعديل والتحسين والعلاج، لأن الباحثة ترى مع دولاندشير DolandSheere و بيرينو Perrénoud وسليمان قورة وغيرهم كثير، أن التقييم هو عملية ضمنية في التقويم وجزء منه، وأن أي قياس أو تقدير أو تثمين لأي نشاط تعليمي أو مشروع تربوي، ينبغي أن يكون الهدف منه هو التعديل والتصحيح والإصلاح. ثم أن الأدبيات البيداغوجية تستخدم مصطلحي التقييم والتقويم كمترادفين، أما الإصلاحات الجزائرية فتستخدم مفردة التقويم وتربطه بالعلاج والتحسين.

سيلاحظ القارئ لهذا البحث أن الباحثة استخدمت مصطلح التقويم في كل الفصول التي ورد فيه للحديث عما يجري فعلا داخل المنظومة التربوية بشكل ميداني وعملي، وكما ينبغي أن تكون عليه هذه العملية، وسيلاحظ القارئ أيضا أن الباحثة استخدمت مصطلح التقييم في عنوان البحث، وقد يفهم أن هذا تناقض، ولتوضيح ذلك ينبغي أن نشير إلى أن الباحثة بصدد القيام بعملية القياس والحكم على مدى تحقيق أهداف الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة دون تجاوزها إلى التشخيص العملي لأسباب القصور وإلى التعديل الميداني أو التصحيح، إذ اقتصرت عملية التشخيص والتحسين والعلاج على الجانب النظري، في شكل تحليل نظري وتقديم اقتراحات نظرية، ولا يخفى على أحد خاصة من أهل الاختصاص، أن عملية تقويم الأهداف التربوية بالمعنى الشامل لكل العمليات المذكورة، أو تقويم المناهج بكل مركباتها، إنما يتطلب فرق بحث وهيئات حكومية وأجهزة رسمية، توضع تحت تصرفها رؤوس أموال كافية، وإمكانيات مناسبة حتى تكون عملية التقويم صادقة وشاملة وموضوعية، وتكون التعديلات بذلك ميدانية، عملية وفي الاتجاه الصحيح، وعليه فإن الباحثة استخدمت مصطلح التقييم في عنوان البحث لأن تريد أن تقدر مدى تحقيق المقاربة الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة من خلال تكرارات إجابات المعلمين والمفتشين للمرحلة الابتدائية، والتي ستسمح بإصدار أحكام تقر بالتحقيق أو عدمه مع تحليل نظري، ثم اقتراح حلول نظرية مناسبة.

2.7 المناهج:

التعريف اللغوي:

عرفت كلمة المنهج أو النهج عند الإغريق وأصلها Course ومعناها مضمار سباق الخيل، والمعروف أن مضمار السباق يكون محددا وواضحا، وعند العرب تستخدم كلمة النهج أو المنهاج بمعنى الطريق الواضح، حيث جاء في معظم القواميس العربية (لسان العرب[1]، المعجم الوسيط[2]، القاموس المحيط، معجم الطلاب أو منجد اللغة والإعلام) نهج الرجل نهجا أي انبهر ، ومنه أنهج فلان بمعنى ينهج

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت.
[2]- المعجم الوسط.

أي يلهث، وكذلك نهج الأمر أي أبانه وأوضحه، ومنه أنهج الطريق بمعنى سلكه وأوضحه واستبانه، ومنه أيضا انتهج الرجل، بمعنى سلك، ويقال طلب النهج أي الطريق الواضح، فالمنهج أو المنهاج يفيد في الدلالة على الطريق الواضح ومنه جاء منهاج التعليم أي الطرائق الخطوات التي يستخدمها المعلم لتحقيق نتائج محددة.

وعن الحق تبارك وتعالى: «**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً**»*. بمعنى الطريق الواضح الذي لا لبس فيه ولا غموض، وعن ابن عباس رضي الله عنهما: "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركنا على طرق ناهجة". أي واضحة ومحددة، فالمنهاج إذا هو الطريق والاتجاه الواضح والمحدد.

يقابل الكلمة العربية منهاج في اللغة الإنجليزية كلمة Curriculum، وتعتبر دراسة المناهج في إنجلترا Curriculum Studies، من أهم فروع علوم التربية (بارو Barrow 1994)، في حين كانت اللغة الفرنسية تفضل مصطلح "برنامج الدراسات Programme d'études" أو مصطلح "خطة الدراسات Plan d'études"، ثم أصبحت هي الأخرى تستخدم مصطلح المناهج Curriculums في السنوات الأخيرة نتيجة التعاون في مجال البحث بين الباحثين الفرنسيين والإنجليز و أيضا نتيجة تجسيد حقيقة الوحدة الأوروبية والإتحاد الأوروبي في ميدان العلم والبحث البيداغوجي، وهكذا استخدم هذا المصطلح في الأدبيات البيداغوجية الفرنكوفونية وكذا في سائر دول العالم (دولاندشير Delandsheere 1992)[1].

هذا وقد عرف المنهاج الدراسي في مفهومه العام والشائع على أنه مجموعة المواد الدراسية ومجموع الخبرات التي توجه للمتعلم، وأنه سلسلة من الأشياء التي ينبغي للأطفال واليافعين القيام بها (كمبال و كزوال Campbell et Caswell)[2].

التعريف الاصطلاحي:

تطور المفهوم الاصطلاحي للمنهاج واختلف باختلاف الاتجاهات الفكرية التربوي وباختلاف الفلسفات وبالتالي المدارس التربوية التي اختلفت بدورها باختلاف العصور والمجتمعات والثقافات، فيعرفه (بينيه A. Binet) بأنه بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة، تضعه السلطة العامة أي السياسة، وعرفه الكثير أمثال ألكسندر و سيلور Saylor et G. Alexander، وسعادة جودة على أنه خطة.

فالمنهاج التعليمي هو مجموعة من الأنشطة المخططة، من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وتقويمها والأدوات المستخدمة في تنفيذه (دولاندشير Deland Sheere, V et G 1980). إنه يتعلق بكل

* سورة المائدة، الآية 48.

[1]- Delandsheere, V : l'éducation et la formation, Paris, PUF, 1992, P 94.

[2]- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص ص، 58، 59.

المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية من أهداف ومحتويات وأنشطة وأساليب تقويم ووسائل تعليمية (ديكورت Decorte.E.،1979). إن المنهاج حسب (دينو L. D'Hainaut، 1983) هو تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي والكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم[1]. ويرى المنظر البريطاني (جون كير John Keer، 1968) أن المنهاج هو كل التعلمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة، سواء بشكل فردي أو جماعي، داخل أو خارج المؤسسة، وفي نفس الاتجاه، يؤكد الفيلسوف البريطاني (بول هرست Paul Hirst) أن المنهاج هو برنامج النشاط المحدد، بحيث يستطيع التلاميذ الوصول قدر الإمكان إلى تحقيق بعض الغايات أو الأهداف التربوية[2]، ونلاحظ من خلال التعاريف السابقة، أنها ركز في مجملها على المعارف والخبرات التي تقدمها المؤسسة التعليمية، وهذا ما جعل هذا النوع من المناهج يواجه عدة انتقادات تثير نقطة - قلة الاهتمام بالمتعلم وتجعله في دور إيجابي وموقف نشيط، يساهم ليس في إنجاز العملية التعليمية وتنفيذ المناهج فحسب، إنما ينبغي أن يكون المحور الأساسي الذي يدور حوله تخطيط هذه المناهج بالإضافة – إلى طبيعة المجمع والثقافة والتطور العلمي، وفي هذا الاتجاه يورد (تومبس و تيرني Toombs et Tierny 1993) تعريفا للمنهاج الحدي ويحددانه في أنه أسمى مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد، بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم[3].

التعريف الإجرائي:

استخدمت كل الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت في 2003 مصطلح المناهج التربوية بشكل أساسي، لكنها تشير إلى أنه يمكن استخدام مصطلح البرنامج، كتعبير شكلي فقط وذلك لشيوع استعماله في الأوساط التربوية الجزائرية، علما بأن الأدب التربوي يميز بين مصطلحي "البرنامج" و "المنهاج"، إذ أن الأول يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة، أما الثاني فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة، وحسب الإصلاحات التربوية دائما، فإن المنهاج هو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية، بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس والوسائل المستخدمة وكذا أساليب التقويم وأنماطه[4].

[1]- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص ص، 58، 59.
[2] - Jean Claude Forquin dictionnaire encyclopédique de l'éducation e de la formation, Paris, NATHAN, 2000, P 242.
[3]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: مدخل إلى علوم التربية، مركز التكوين عن بعد، الجزائر، 2006، ص 43.
[4]- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة 3 من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 3.

وعليه فإن التعريف الإجرائي الذي اعتمدته الباحثة سيكون مأخوذا من الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية كوثيقة "المنهاج"، وثيقة "الوثيقة المرافقة للمناهج"، وثيقة "دليل المعلم" وأيضا المخططات التكوينية لوزارة التربية الوطنية، وذلك لضمان موضوعية البحث الميداني ومصداقيته، وانسجام متغيراته.

واعتمادا على كل ما سبق، فإن الباحثة قد تبنت التعريف الذي مفاده أن المنهاج هو تلك الخطة الشاملة المتكونة من الأهداف المتمثلة في الكفاءات أو ملامح الخروج كما تسميها المناهج الجزائرية – محتويات المواد الدراسية - الإستراتيجيات البيداغوجية – وفيها طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المعتمدة، فهو إذا كل ما تقدمه المدرسة وتشرف عليه في إطار البيئة المحيطة بها قصد تحقيق أهداف المجتمع والاستجابة لحاجياته وتطلعاته.

3.7 الأهداف التربوية:

التعريف اللغوي:

جاء في المعجم الوسيط أن الهدف هو الغرض الذي توجه نحوه السهام، فهو الغاية والنتيجة المراد الوصول إليها[1]، وجاء في منجد الطلاب عن منجد الأب معلوف هدف الشيء: أسرع إليه ورمى إليه وجعله هدفا له، وأهدف على التل: أشرف عليه، وأهدف من الشيء: دنا منه وقرب، والهدف: كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض الذي يرمى إليه هدفا[2]. فالهدف إذا هو كل ما يريد الفرد بلوغه والوصول إليه ويتطلب تحقيقه نشاطات مركزة ومتناسقة وتدبير الجهود خلال فترة من الوقت.

التعريف الاصطلاحي:

في معناه الاصطلاحي، فإن الهدف هو نتيجة دقيقة ومحددة وقابلة للتشخيص، يتطلب الوصول إليها جملة من الإجراءات والعمليات المنسجمة والمحددة خلال فترة زمنية محددة (R. Legendre 1988). ويشير (بيلو Bilou) إلى أن الهدف يتضمن الإشارة والإجابة على التساؤلات التالية: ما الذي سينجز؟، لماذا سينجز؟ من الذي سينجز؟ متى سيتحقق؟ وأين سيتحقق؟.

وفي مجال التربية تعرف الأهداف على أنها صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية معينة (B. Bloom 1968)، أو هو سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة (G. Mialaret 1979)، أما (مجر Mager 1972) فيرى أن الهدف

[1]- المعجم الوسيط.

[2]- منجد الطلاب عن منجد الأب معلوف: فؤاد أفرام البستاني، ط 48، دار المشرق، بيروت، 2001، ص 763.

التربوي، هو قصد مصرح به، يصف التغيرات التي تطرأ على التلميذ، وما سيفعله عندما ينهي تعليمه بنجاح، ويتفق معه عبد الله عبد الدايم في كون الهدف التربوي هو نتيجة مصرح بها بغض النظر عن الوسائل المؤدية لها[1].

إن عبارة التربية يقول (جيلبار Gilbert) تفيد ضمنيا التوجه نحو هدف مرسوم، ويضيف (مجر Mager) أن السائر في الطريق يحتاج إلى معرفة التوجه والوجهة التي يقصدها حتى لا يتيه، ذلك لأن التعرف المسبق على الأهداف المحددة يمكن المعلم من معرفة المراحل الواجب المرور بها، والوسائل التي تمكنه من قطعها، وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تعرقلها، وبالتالي الاستعداد لها (أحمد شبشوب) أمام (بلوم Bloom) فقد ذهب في وصفه للأهداف بقوله: "إني أعني بالأهداف التربوية، التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير سلوك التلاميذ، أي الوسائل التي بواسطتها نغير طريقتهم في التفكير وعواطفهم وأعمالهم[2]، هذا ويعرف كل من (قوبيل و لوزينيون Goupil et Lousignan) الهدف التربوي في كتباهما: التعلم والتعليم في الوسط المدرسيApprentissage et enseignement en milieu scolaire بأنه صياغة تعرف بشكل عام النوايا المتبعة من طرف مؤسسته، أو جماعة أو فرد من خلال فعل تكويني محدد[3]. وتقول (موريسات Morissette 1993) أن صياغة الهدف هي التمكن من الإجابة على السؤال: ماذا يعمل الفرد الذي تعلم ما كنا نتمنى أن يتعلم؟، و أن الإجابة على هذا السؤال ينبغي أن تحتوي على المقاييس التالية: تحديد الفئة المستهدفة بالدرس، التغير الداخلي الشامل الذي يحدث أثناء التعلم وتحديد المحتوى أو المعارف التي ينبغي أن يتعلمها، إن الأهداف تضيف موريسات، يجب أن تحدد في شكل تطلعات تنطوي على القيم المعترف بها في المحيط، والمحتويات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي ينبغي تعلمها[4].

ويعتبر (بيار جانيه P. Janet 1964)، أن وضع الأهداف هو الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، وأنها الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء، فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد طلابه أن يتعلموا، وكيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم، ومن أين ينبغي أن تنطلق العملية التقويمية وإلى أين تتجه، مما يسمح له بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه، والتعرف بالتالي على مصير الجهد المبذول بشتى أنواعه ومختلف مستوياته، كما أن تحديد الأهداف يمكن التلميذ من التعرف على الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلم، ويسهل عليه تقويم نشاطه وسلوكه تقويما ذاتيا، وكل ذلك يؤدي إلى سهولة

[1]- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 235.
[2]- علي تيعوينات وآخرون: قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي 2، جمعية الإصلاح والإرشاد التربوي، باتنة، الجزائر، 1992، ص 64.
[3]- Richard Giraud: Les objectives pédagogiques, département de mesure et évaluation, université Laval, 1994, P 12.
[4]- Morissette, Dominique: La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, les presses de l'université Laval, 1984, P 15.

تشخيص صعوبات التعليم والتعلم، ومنه سهولة إدخال عمليات التعديل والتصحيح والتطوير، وكتلخيص لكل ما سبق، يقدم (حمدان، م، ز 1985) مفهوما شاملا مفاده أن أهداف المناهج هي عبارات يختص كل منها بمستوى معين من المستويات الزمنية التي يمر بها تحقيق نتائج المناهج، وتحمل هذه العبارات جملة من النتائج المرغوب فيها والواجب تحقيقها سواء على مستوى المتعلم وتسمى أهدافا سلوكية، أو أهداف خاصة أو أهداف علمية، وإذا كانت هذه العبارات تميل إلى العمومية فهي أهداف عامة أو أغراض أو مقاصد المناهج والتي تعبر عن نوايا النظام التربوي وتوجهات المجتمع[1].

التعريف الإجرائي:

إن أي إصلاح إنما يعني بعث النظام التربوي وتطويره، بما يتناسب مع المعطيات والمتغيرات الجديدة سواء البشرية أو المادية أو الثقافية أو العلمية، مما يستوجب الانطلاق من مبادئ وأهداف توجهه، إذ أن التجديد لابد له من تحديد المسار مسبقا في شكل غايات وأهداف بمددها ومستوياتها المختلفة.

وانطلاقا من كل ما سبق، فإن الباحثة تبنت التعريف الإجرائي الذي مفاده أن الأهداف التربوية هي النتائج المعرفية والسلوكية التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها التلميذ ويخرج بها من كل سنة تعليمية، وهي في نفس الوقت الملامح التي يدخل بها إلى السنة الموالية، وتحدد المناهج الجزائرية هذه النتائج والملامح في شكل كفاءات مختلف يطلب من التلميذ اكتسابها تدريجيا من سنة لأخرى غير مرحلة التعليم الابتدائي، فالأهداف التربوية إجرائيا هي ملامح خروج التلميذ والكفاءات التي يطالب باكتسابها والمحددة في الوثيقة الرسمية للمناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية.

4.7 تقويم الأهداف:

التعريف اللغوي:

لقد سبق لنا أن عرفنا وتعرفنا على مصطلح التقويم بما في ذلك الملابسات والجدل القائم بين التقويم والتقييم، وحددنا المصطلح إجرائيا، كما سبق لنا أن عرفنا الأهداف التربوية لغة واصطلاحا وإجرائيا، وإذا أردنا أن تعرف تقويم الأهداف فتقول: تقييم الأهداف التعليمية أي قياس مدى نجاعتها، ومدى استجابتها للتوقعات، واستنتاجا مما سبق أن تحدثنا عنه بخصوص التعريف اللغوي للتقييم، فإن تقييم الأهداف سيعني بالضرورة قياس درجة التقدم في تطبيق المناهج وإصدار أحكام على نجاعة نتائجها قصد إدخال التعديلات والتصحيحات والإصلاحات.

[1]- عبد الكريم غريب وآخرون، مرجع سابق، ص 237.

التعريف الإصلاحي:

إن تقويم المناهج التربوية هو تقويم لكل مركباتها التي سبق الحديث عنها، وأهمها تقويم الأهداف ذلك لأن أي عمل يحكم عليه من خلال نتائجه، فإذا كانت النتائج جيدة ومرضية، كانت استمرارية التطبيق، أما إذا كانت النتائج لا تتجاوب مع ما هو مرغوب أو منتظر، ولا تستجيب لحاجات المتعلم والمجتمع، كان من الضروري اعتماد التشخيص والبحث عن المعوقات بغرض إزالتها وتصحيح الأخطاء وإدخال التعديلات، ولهذا فإن تقويم الأهداف التربوية هو تقويم للمناهج بشكل عام.

يقول (تايلور Tyler) أن تقويم الأهداف هو جملة من الإجراءات الهادفة إلى الحصول على معلومات وبيانات تمكن من الحكم على ملائمة أو كفاية مردود منهاج معين عن طريق تحليل المعلومات المحصل عليها بواسطة أدوات ووسائل، والتي تمكن من اتخاذ قرارات تصحيحية فهو إذا السعي لمعرفة مدى انسجام النتائج المحصل عليها مع الأهداف المحددة مسبقا.

وغير بعيد عن مفهوم تايلور، يرى (حمدان، م، ز) أن تقويم الأهداف هو عملية تحديد درجة التوافق بين تحصيل التلاميذ وما تدعو إليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك.

ويرى (ريمون كاري R. Carré) أنه مجموعة من الطرق والمهارات والإحساسات الضرورية لتقرير مدى الحاجة للمناهج كخدمة إنسانية، وإمكانيات استعماله، و كيفيات استخدامه قصد مساعدة الأفراد المعنيين على تحقيق حاجتهم[1].

هذا ويحدد (لويس دينو Louis D'Hainaut 1982) سبعة معايير، يراها ضرورية لتقويم الأهداف سيأتي الحديث عنها لاحقا[2]، ويقول (ستافليبيم Stufflebeam 1980) أن التقويم في مجال التربية والتعليم، هو وسيلة الحصول وتحديد وتقديم معلومات ضرورية للحكم على قرارات ممكنة، هذا يعني تقويم السياق والمداخل والسيرورات ونتائج الفعل التربوي.

ويتفق كل من (دوكوتال و روجييه Deketele et Rogiers 1991) على أن تقويم الأهداف هو مقابلة أو مواجهة مجموعة من المعلومات، بمجموعة من المقاييس من أجل اتخاذ قرار[3].

التعريف الإجرائي:

يتعلق الأمر إذا بقضية مهمة جدا بالنسبة لكل القائمين على النظام التربوي والفاعلين في ميدانه، وكذا بالنسبة للتلاميذ وأوليائهم، أي أن القضية تهم المجتمع كله، ألا وهي كيفية مراقبة وتقويم الأهداف

[1]- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص ص، 125، 126.
[2]- نفس المرجع، ص 127.
[3]- J. Cardinet: in dictionnaire encyclopedique de l'éducation, Op. cit, P 438.

التربوية وقياس مستوى الفاعلية التي حققتها الإصلاحات التربوية ومناهجها، انطلاقا من الوضعية الأولية، أي قبل انطلاق هذه الإصلاحات إلى الوضعية الجديدة أو النهائية التي تترجم في شكل أهداف ونتائج تعليمية متنوعة.

إن تقويم الأهداف إذا هو بالدرجة الأولى قياس الفارق بين النتائج المحصل عليها والأهداف المسطرة، وهو ما تعبر الإصلاحات الجزائرية بملامح الدخول وملامح الخروج، يتسنى بعدها البحث عن أسباب الفوارق، بمعنى تشخيص الأسباب وتحديد مشكلات التعليم والتعلم البيداغوجية والذاتية عند التلميذ، وكذا المادية والبشرية، وفي ضوء أسباب العجز والنقص يمكن إجراء عملية التعديل التي تشمل تغيير الاتجاهات والمنهجيات والمحتويات وإصلاح المحيط وتحسين مستوى المكونين وتحديد حاجيات جديدة وإيجاد مشكلات التطبيق، وبالتالي صياغة أهداف جديدة[1].

وهذا ما سنقوم به في بحثنا، إذ سنتحقق من مدى تحقيق الأهداف التربوية والمسماة في المناهج ملامح الخروج وهي مجموعة الكفاءات التي يفترض اكتسابها من طرف التلاميذ في مجالات مختلفة وفي نهاية كل سنة ثم في نهاية المرحلة الابتدائية، وسيكون هذا التحقق من خلال إجابات المعلمين ومفتشي المرحلة الابتدائية، مع تشخيص أسباب النقص إن وجدت من خلال عمليات التحليل، وبعدها سيتم اقتراح الحلول والتعديلات، وتذكر الباحثة مرة أخرى بأن عمليتي التشخيص وخاصة التعديل ستكون بشكل نظري وليس ميداني، ولهذا استخدمت مصطلح التقييم في العنوان، كما سبقت الإشارة لذلك.

5.7 الإصلاحات التربوية:

سنحاول التقرب من مفهوم الإصلاحات التربوية وقبلها نتعرف على معنى الإصلاح في التربية.

التعريف اللغوي:

جاء في منجد اللغة والآداب و العلوم[2]، أصلح الشيء: أحسنه، وأصلح بينهم: وفق بينهم، وفي قاموس اللغة الفرنسية[3]، أصلح: Reformer: غير إلى الأحسن: Changer en mieux – Corriger أي صحح، وإصلاح: Reforme: التغيير بغية التحسن: Reforme de l'enseignement: تغيير التعليم بغية تحسينه، وجاء في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين أن إصلاح التعليم هو تغيير واسع ومهم Changement majeur ومرغوب فيه من حالة أولية إلى حالة معلن عنها ومخطط لها، وأن "التطور" يميل إلى التعبير المستمر والعميق، وهو التجديد وهو أيضا تغيير ما كانت نتائجه غير مؤكدة، أما التعديل

[1]- Dominique Beau: La boite à outils du formateur, 100 fiches de pédagogie, 3eme éd, édition d'organisation, Paris, P 200.

[2]- منجد اللغة والآداب والعلوم، الطبعة 18، بيروت.

[3]-Larousse: Dictionnaire de Français, VUEF, Montréal, Québec, 2001.

Modification، فهو تغيير جزئي يحسن عنصرا معينا لا يؤدي إلى مجموعة العناصر التي تنتمي إليها، أي لا يخدمها، في حين يكون التحويل Transformation عبارة عن تغيير كلي مع تنويع الخاصية السطحية للتغيير، إذا في كل الحالات فإن الإصلاح يعني التغيير، وإصلاح التعليم والتربية يعني التغيير نحو الأحسن.

التعريف الاصطلاحي:

جاء في معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيكا) مصطلح Réforme وترجم "العلاج"، وهو مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار، فيتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقات بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق (التنظيم)، وبعد ذلك الاندماج الديناميكي فالاتساق الديناميكي، ويتم مشروع الإصلاح يؤكد Havelock Huberman باستثمار المحيط، وأخذ إمداداته منه، وتحدد نتائجه بالمردود الذي يحققه، ويحدث إصلاح التعليم حسب Claude le Lièvre ضمن قوانين ومشاريع مؤسساتية[1].

ومهما كان الاختلاف حول المفهوم، فإنه في النهاية يشير إلى حدوث التغيير الشامل المرغوب، والانتقال من حالة أو وضع لم يعد صحيحا إلى حالة أو وضع أكثر صحة وأكثر انسجاما مع المعطيات الجديدة.

يقول "سعيد كتاني": "بدل البحث عن أفضل الإصلاحات لفرضها على نظام تعليمي، يجدر بنا التفكير في علاقة المعرفة بالمجتمع وعلاقة المعلم بالتلميذ وعلاقة المدرسة بالمجتمع، مما يرجع فكرة التعليم والعقد الاجتماعي، أي أن أساس كل تعليم وكل إصلاح في التعليم هو العقد الاجتماعي Le contrat social"[2]، وتذهب "تتالي بول" Nathalie Paul إلى أن تطور النظم التعليمية الذي شهده القرن العشرون، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، أدى إلى تحولات لا تستجيب لا لديناميكية العصرنة ولا لمنطق المحافظة على الخصوصيات الاجتماعية، لأنها انطلقت من عقلنة القرارات الفردية لفئة محدودة من أصحاب القرار، مما أدى إلى التحلل و التلاشي التدريجي للنموذج التربوي الذي أنتج الحضارة الغربية.

إن الإصلاح التربوي هو دليل الحركية الاجتماعية والوعي بضرورة التكيف والتكامل مع المستجدات التي تفرض نفسها على جميع المجتمعات، وأمام العولمة الاقتصادية والثقافية والتربوية، لا تجد هذه المجتمعات خيارا سوى إصلاح نظمها وتجديدها وتكييفها استجابة للتحديات الداخلية والخارجية،

[1]- Claude le Lièvre: Histoires des institutions scolaires, coll: Les repères pédagogiques, Paris, NATHAN, 1990.
[2]- Saïd Koutani: Le système d'enseignement entre rationalité et devenir, éd, L'harmattan, Paris, 1999, P 155.

فالمجتمع المتجدد يتمركز في قلب التحديات القائمة دون أن يغترب في ماضي الأسلاف العظام، ولا في حاضر الغير متقدم[1]، وعليه فإن الإصلاح التربوي إذا اعتمد على استيراد الخبرات التربوية جاهزة من خارج بيئته المحلية، فإنه يفرز اغترابا في التربية والثقافة وإحساسا بعدم انتمائه لبيئته وثقافته وهذه هي بداية أزمة الهوية.

التعريف الإجرائي:

الإصلاحات التربوية كما تناولها هذا البحث، يقصد بها مجموع التدابير والتغييرات التي أدخلت على كل النظام التربوي الجزائري من حيث المحتويات والأهداف والمقاربة البيداغوجية وتدابير التقويم والتي انطلقت مع بداية العام الدراسي 2003-2004، بمقتضى الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المعدل لأمرية 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

6.7 المقاربة بالكفاءات:

من بين المستجدات البيداغوجية في المناهج الجزائرية الجديدة، اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج، وكأساس لتحقيق الأهداف المسطرة.

وسنحاول أن نتعرف على هذا المصطلح فيما يلي:

التعريف اللغوي:

معنى الكفاءة: جاء في أدبيات اللغة العربية: الكفيء: الشيء النظير، ومنها الكفء والكفؤ، والمصدر كفاءة، ويقال الرجل الكفء: المماثل، ولا كفاءة له: لا نظير له، ومنه الكفاءة المماثلة في القوة والشرف، والكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وعلمها وغير ذلك، يشير معنى الكفاءة إذا إلى المماثلة والتساوي، وتؤكد عليه الآية الكريمة: "ولم يكن له كفوا أحد"، وهي أيضا تحمل معنى الكفاية أي المنافسة[2].

ويذهب "جود Good" إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا، بأنها قدرة الفرد على الحياة والمعيشة، ويشير إلى لفظ Competencies، بمعنى كفاءات، وهي مفاهيم خاصة ومهارات واتجاهات معينة.

معنى المقاربة: المقاربة من قرب وقارب واقترب من، بمعنى وصل إلى مستوى معين أو محدد، والمقاربة هي كل ما يقارب بين فكرتين، قطبين أو اتجاهين، والمقاربة في التعليم هي كل ما يقرب التلميذ من النتيجة.

[1]- ماجد عرسان الكيلاني: التربية والتجديد، الريان للطباعة، ط1، بيروت، 1997، ص 89.
[2]- منجد اللغة والآداب والعلوم، مرجع سابق.

والمقاربة بالكفاءات هي العمليات والخطوات التي تقرب التلميذ تدريجيا من المستوى المحدد في المناهج ويكون مماثلا له.

التعريف الاصطلاحي:

إن مفهوم الكفاءة تأسس في معظمه على غموضه وتعدد معانيه إلى درجة أنه أصبح – حسب استعارة "ألبار جاكار Albert Jacquard"- كلمة إسفنجية، فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها[1]، ذلك لأنها مفهوم مشترك بين عدة ميادين، وهو يتراوح بين طرفين: مستعمل في بحث علم النفس منفصل عن كل محتوى نشاط، ويرجع إلى السيرورة المعرفية والدافعية للشخص، ومستعمل في ميدان تسيير الوظائف يستطيع أن يذهب إلى التحليل الخاص للأداء المرتبط بممارسة نشاط مهني معين، ومن الطرف إلى الآخر، عرفت الكفاءة ما يزيد عن مئة تعريفا اقتصادي وتنظيمي وهندسي وتعليمي.

- الكفاءة مفهوم هندسي أصلا يعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.
- تعرف اقتصاديا على أنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين.
- وتعرف في الميدان المهني بأنها القدرة على انجاز نشاطات ملموسة تتفرع عن مهام خاصة بحرفة ما على درجة معينة من الامتياز.
- تختصرها (منظمة اليونسكو 1978) في نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبه وظيفة أو مهمة خاصة.

-أما في مجال التعليم فيعرفها "لويس دينو Louis D'hainault" بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، ومن المهارات النفسية، الحسحركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما، أو وظيفة ما أو نشاط ما.

ويعرفها "بيار جيلي Pierre Gilet" بأنها حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية فهي إذا إجادة الفعل Savoir faire التعليمي بكل تفاصيله و أنواعه ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة.

وبخصوص الفعالية فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط للفعالية.[2]

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية: المقاربة بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، 2003.
[2]- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذج ومهارات، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص 50.

وأما الأداء فيعرفه "جود Good" بأنه الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة، ويجمع المربون على أنه السلوك الملاحظ، في موقف معين، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد.[1]

- **المقاربة البيداغوجية**: كيفية التعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وتقنيات معينة، هي نسق منسجم من العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي وتتمثل هذه الكيفية في البعد التطبيقي للنسق التربوي Bernond.Y et Valors.P 1982.[2]

- **المقاربة بالكفاءات**: هي عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محددة مسبقا.

التعريف الإجرائي:

لقد اعتمدنا في البحث التعريف الإجرائي الموجود في المناهج الجديدة للإصلاحات التربوية الجزائرية حتى يكون التطابق بين ما نبحث فيه وبين الواقع، وهي كيفية منهجية في تقديم الدروس و تنفيذ المناهج تتلخص في الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف و سلوكات وقدرات وكفاءات؟.

2- ما هي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة؟

3- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءة المستهدفة؟ فالتقويم هو جزء من هذه الإستراتيجية.[3]

8- الدراسات السابقة عن موضوع البحث:

استوجب منا الأمر لتغطية هذا العنصر، أن نستقصي الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع تقويم المناهج التعليمية سواء في فترة انطلاق الإصلاحات التربوية أو في نهاية مرحلة من مراحلها، أو في نهاية التطبيق التام، وينبغي أن نشير هنا إلى أن هذا النوع من البحوث تقوم به الحكومات وهيئات التقويم على مستوى وزارات التربية، أو أجهزة التقويم المستقلة، لما له من تشعبات وفروع عديدة، تتطلب موارد مادية وبشرية ليست في قدرة الباحث ثم أن تقويم أهداف المناهج يستدل عليه من خلال نجاعة ومفعولية كل مركبات المناهج الأخرى، إبتداءا من المحتويات في كل مادة وفي كل مستوى، إلى طرائق

[1]- نفس المرجع السابق، ص 56.
[2]- معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 25.
[3]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثانية ابتدائي، مرجع سابق، ص 3.

التدريس وتدابير التقويم و مفعولية الكتب المدرسية، مرورا بتقويم أساليب تسيير الإدارة التعليمية، وتحت كل عنصر فرعي من المناهج، يوجد عدد كبير من الفروع التحت فرعية التي ينبغي دراستها.

أما الباحثة، فقد اعتمدت في بحثها على التعرف على مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة في مناهج الإصلاحات من خلال آراء المعلمين والمفتشين معززة بآراء أولياء أمور التلاميذ، أملا في أن يكون بحثها بداية لبحوث عديدة تتناول بالدراسة كل التفاصيل المذكورة، ولتغطية هذا العنصر سننطلق من الدراسات التي أجريت على النظام التربوي الجزائري ثم الدراسات العربية إلى الدراسات العالمية.

1.8 المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة البيداغوجيا التقليدية:

وهي دراسة لـــ:"حبيب تيليوين" أستاذ بقسم التربة علم النفس بجامعة وهران، تناول فيها موضوع الحداثة والتقليد في المناهج الجزائرية في المدرسة الأساسية، من خلال أربع زوايا متكاملة، تناول في الجزء الأول منها موقف الفكر التربوي الجزائري والتربويين الجزائريين من التربية الحديثة، وتناول الجزء الثاني كيفية تبني المدرسة الجزائرية لمفهوم الحداثة على البيداغوجيا المفوض إتباعها على مستوى المناهج، أما الجزء الثالث والرابع فنجد فيهما الدراسة الميدانية التي صنفت المعلمين إلى صنفين مجردون محدثون وتقليديون لا يتماشون مع التغيير وإصلاح المناهج.

هدف الدراسة:

في إطار تناول مفهوم الحداثة والتقليد البيداغوجيين، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مواقف المعلمين الممارسين للتعليم في المدارس الأساسية، من مبادئ التربية الحديثة والتربية التقليدية، من خلال العبارات الوصفية المقدمة لهم للتعبير عن درجة موافقتهم أو معارضتهم عبر سلم ليكرت للأبعاد السيمانيطقية: موافق جدا، حيدي، غير موافق، غير موافق إطلاقا، ثم دراسة مواطن الاختلاف في الاستجابات إن وجدت.

وبالتالي فإن التعبير عن الإشكالية كان من خلال الأسئلة الموالية:

-إلى أي حد يوافق أو يعارض المعلمون الممارسون على ممارسات وأفكار تعتبر نقاط خلاف جوهرية بين نظرية التربية الحديثة والتربية التقليدية.؟

-ثم بأخذ مجموعة المعلمين الأكثر تطرفا في اتجاه الموافقة والأكثر تطرفا في اتجاه الرفض، ما هي نقاط الاختلاف الأكثر تمييزا بين المجموعتين؟

عينة الدراسة:

شملت العينة 96 فردا، منهم 39 معلم و 55 معلمة موزعين بدون تساوي على الفئات العمرية ومستويات التعليم الأساسي الطور الأول والطور الثاني، أشار الباحث إلى أن العينة لم يتم اختيارها حسب مواصفات محددة مسبقا، ولم يحدد طريقة المعاينة.

وسيلة الدراسة:

اعتمد الباحث على استمارة تضمنت في شكلها النهائي على 38 عبارة ذات تمييز كبير - يقول الباحث- بين بعد الحداثة، وبعد التقليد البيداغوجيين، وذلك انطلاقا من دراسة نظرية لهذين المفهومين وتحليل محتوى كل منهما، ويعتبر هذا الإجراء، يضيف الباحث، من بين الأساليب البديلة لقياس الصدق لمحتوى العبارات، شملت العبارات مجالات ستة ممثلة لأهم الأنشطة التي يقوم بها المعلم في القسم العادي وهي: تنظيم الجلوس، تنظيم القسم، أسلوب التعليم، تنظيم المناهج تقويم وتصنيف التلاميذ والانضباط داخل القسم، وقد تم حسا ثبات الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين المتكافئين 0,68.

نتائج الدراسة:

بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبارات لتأكيد أو نفي الدلالة الإحصائية في الفروق بين استجابات العينين، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين استجابات النوعين من المعلمين، وهذا يعني أنه يوجد تمايز في التصور للتعلم ومفهومه بين المعلمين.

-فئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور نشيط في العملية التعليمية، يشارك في انجاز الدرس، يتمتع بهامش من الحرية واللعب، وأن يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ، بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كليا في إنجاز الدروس، لا يتسامحون مع تحرير التلميذ لأن في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط.

-لا توجد علاقة بين مفهوم الحداثة والتقليد في التعليم وعمر المعلم أو جنسه ومدة خدمته، إنما الأمر متعلق بفكر وثقافة بيئية متأصلة في المعلم.

هذا وخرج الباحث بنتيجة عامة مفادها أن المدرسة الجزائرية تتبنى الحداثة التعليمية على مستوى النصوص التشريعية والمشاريع النظرية، وفي المقابل يتم تقييد المعلم وإلزامه بتطبيق المذكرات الوزارية التي تعمل على تنميط التعليم، حسب الأولويات الإيديولوجية، ولكن – يؤكد الباحث- رغم محاولات

التنميط التي تفرضها المناهج التعليمية، فقد بينت دراسته، وجود تيار فكري مستحدث، ويختم الباحث دراسة بفتح العنان لمجموعة من التساؤلات أهمها: ألا يفسر هذا التمايز بين المعلمين بدرجة معينة الفشل الدراسي وتدني المستوى الدراسي العام؟[1]

مناقشة الدراسة:

إن هذه الدراسة تصب في محور تقويم المناهج التعليمية للمدرسة الأساسية، وهو نفس الموضوع الذي يتناوله بحثنا عن تقويم مناهج الإصلاحات الجديدة، مع تركيز الدراسة المذكورة على أول حجر يوضع في كل الإصلاحات التربوية، وأول جزء يبدأ في إصلاحه وهو تهيئة الأذهان والعقليات التي تستعمل على تنفيذ أي إصلاح و أي منهاج تعليمي، وعليها يتوقف نجاحها أو فشلها، وإلا ما فائدة وضع مناهج حديثة، جديدة متجددة، بأحدث المقاربات البيداغوجية، وأنجع الوسائل التعليمية إذا كان المعلم تقليدي في فكرة لا يسمح بحرية التلميذ، ولا يتركه في إنجاز الدروس، ولا يعترف بالفروق الفردية، علما بأن هذه الذهنيات مازالت موجودة إلى يومنا هذا في المدرسة الجزائرية التي تنادي من خلال مناهجها الجديدة يجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية والتركيز على نشاط التعلم أكثر من نشاط التعليم، وتكريس بيداغوجية الكفاءات وبالتالي بيداغوجية التحكم و البيداغوجيا الفارقية، كل هذه المفاهيم الحديثة، إنما نحتاج لتنفيذها ذهنيات وتصورات حديثة لدى المعلمين.

2.8 هل لتوظيف الأهداف التعليمية لإستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل؟

يثير "تيغزي أمحمد" في هذه الدراسة قضية الأهداف التربوية على أساس أن الاهتمام بها في العملية التعليمية اليوم، لا يرقى إلى المستوى الذي يطمح إليه المجتمع الجزائري للخروج من التبعية والتخلف، كما أن عدم وضوح الأهداف في منظومتنا، هو أحد الأسباب الرئيسية في الفاقد التعليمي الذي تعاني منه المؤسسات التعليمية.

هدف الدراسة:

لدراسة علاقة معرفة الأهداف التعليمية من طرف المتعلمين بالتحصيل الدراسي، انطلق الباحث من هذه التساؤلات:

- هل يمكن أن تشكل الأهداف التعليمية إستراتيجية تدريسية؟
- هل إطلاع المتعلمين على الأهداف التعليمية يؤثر على مستوى تحصيلهم؟

[1]- محمد مزيان وآخرون: قراءات في طرائق التدريس، ط1، كتاب الرواسي(3)، باتنة، 1994، ص ص 187-231.

- هل يمكن توظيف الأهداف التعليمية كميكانيزم محفز ومنشط للسلوك التعليمي للتلميذ ومؤد إلى تحقيق التغيرات التي ينشدها المنهاج والمعلم؟

عينة الدراسة:

لكي يجيب الباحث عن هذه الإشكاليات لجأ إلى دراسة عينة من البحوث التجريبية التي استهدفت دراسة العلاقة بين التزويد بالأهداف والتحصيل، وركز على الدراسات التجريبية العربية لأنه يعتقد أنها تنطوي على مصداقية أكثر وتبين طبيعة المناهج المعتمدة واستراتيجيات التصميم والتحليل المتبناة في الوطن العربي، وعززها بمجموعة من البحوث الأجنبية في نفس الموضوع، واختارت الباحثة استعراض دراسة "عايش زيتون" الذي قسم عينة دراسته عشوائيا إلى مجموعتين: واحدة تجريبية تتكون من 41 تلميذ اطلعوا على الأهداف السلوكية لمادة العلوم للسنة السادسة ابتدائي، والثانية لم يطلع أفرادها 40 على نفس الأهداف.

وسيلة الدراسة:

بما أن الدراسة تجريبية، فقد اعتمد الباحث على تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث أجري اختبار تحصيلي على المجموعتين قبل الشروع في التجربة للتأكد من تجانس المستوى التحصيلي لهما، وبعد الانتهاء من تدريس المادة (العلوم) للمجموعتين على حدة أجري الاختبار التحصيلي السابق عليهما لقياس مستوى التحصيل المباشر لأفرادها، ثم أعيد إجراء الاختبار التحصيلي على المجموعتين بفاصل زمني قدر بأربعة أسابيع بعد الإجراء الثاني للاختبار، وذلك لقياس مدى احتفاظ أفراد المجموعتين بالمعلومات. ثم اختبرت الفروق في التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام أسلوب النسبة التائية (T. Students)، للتحقق من الفرضيات الصفرية التي انطلق منها الباحث.

نتائج الدراسة:

بعد تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي أثبتتها المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبارات التحصيلية باستخدام قيمة T. Students توصل الباحث إلى النتائج التالية:

-تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التحصيل المباشر على أفراد العينة الضابطة الذين لم يزود بالأهداف الإجرائية لمادة العلوم.

-تفوق أفراد العينة التجريبية في الاحتفاظ بالمعلومات وترسيخها على أفراد العينة الضابطة الذي أيدوا نسيان تدريجي للمعلومات.

وفي نفس السياق عزز الباحث "تيغزي" دراسته بنماذج تجريبية أجنبية بلغت 19 دراسة تجريبية، نذكر أحدثها، وهي دراسة "جونسون Johnson" و "شيرمان Sherman" 1975، والتي أجريت على عينة من 120 تلميذ في السنة الثانية متوسط، وقسمت إلى مجموعة تجريبية زودت بأهداف سلوكية عن المواد المدرسية، ومجموعة ضابطة لم تزود بنفس الأهداف، وتوصلت إلى نتائج مفادها أن تلاميذ العينة التجريبية أظهروا تفوقا تحصيليا عن أفراد العينة الضابطة.

أما النتائج التي استخلصها الباحث من كل هذه الدراسة والبحوث التجريبية فيتمثل فيما يلي:

- المعرفة المسبقة للأهداف الإجرائية أو السلوكية من طرف المتعلمين، ضروري لتعريفهم بالمسار التحصيلي والتعليمي الذي ينبغي أن يسيروا فيه، وتحقيق النتائج المكلفين بها.
- الأهداف التعليمية كمتغير لا يسهم لوحده في تعديل التحصيل إنما يشترط ذلك متغيرات موقفية وفردية كالاستراتيجيات التعليمية التعلمية، طبيعة المادة الدراسية، الجو العلائقي السائد في الموقف التدريسي والخصائص النفسية والمعرفية لكل من المعلم والمتعلم[1].

مناقشة الدراسة:

تشير الدراسة إلى أهمية تحديد الأهداف التعليمية تحديدا سلوكيا دقيقا وإطلاع المتعلمين عليها لضمان تحسين المستوى الدراسي، وتعمل الدراسة على تقويم وقياس مدى تحقيق هذه الأهداف التعليمية، وهذا هو تماما هدف بحثنا مع تغير المعطيات والمتغير المستقل، فكان إعلام المتعلمين بالأهداف في هذه الدراسة وكان فعالية المقاربة بالكفاءات في بحثنا، يشير الباحث إلى ضرورة الاهتمام بكل مركبات المناهج ومستلزمات تنفيذها، وهذا ما يهتم به بحثنا، في إعطاء الأهمية النظرية لكل أجزاء مناهج الإصلاحات، في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية.

3.8 إجراءات تقويم الأداء في ضوء الكفايات:

هذه الدراسة قام بها "جاسم محمد السلامي" لقياس أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس كل من مادتي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات، ولتحديد الكفايات اللازمة لجأ الباحث إلى عينة من المدرسين المتخصصين في اللغة العربية والمفتشين، بلغ عددهم 80 فردا، كما استعان الباحث بقائمة جامعة كاليفورنيا للقدرة على التدريس، وقائمة جامعة فلوريدا المحددة لكفايات تدريس المواد المختلفة، كما اطلع الباحث على الكفايات المحددة في المناهج الرسمية، واستطاع بعد ذلك تحديد 90 كفاية لتدريس اللغة العربية كانت هي محور الدراسة والقياس.

[1]- أمحمد تيغزي وآخرون: قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي (2)، باتنة، بدون سنة، ص ص، 151-198.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة أدب الأطفال ومادة القواعد النحوية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات بالأردن، وذلك من أجل الحكم على التأهيل المهني وفاعليته في هذه المعاهد.

وسيلة الدراسة:

أعد الباحث استمارتي ملاحظة وتأكد من صدق وثبات كل واحدة وطبقهما في دراسة استطلاعية، قام تطبيق الأداة في شكلها النهائي على أفراد العينة أثناء تأديتهم دروسهم، استمرت الملاحظة من أكثر من ثلاثة أشهر، حدد الباحث في كل استمارة مستويات الأداء لكل كفاية باستخدام مقياس خماسي يتضمن 5 بدائل هي: جيد جدا، جيد، وسط، دون الوسط، ضعيف.

نتائج الدراسة:

بعد القيام بتحليل النتائج ومعالجة البيانات إحصائيا وتفسير، توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

-كان أداء المدرسين في تدريس أدب الأطفال بشكل عام دون متوسط وكذلك في القواعد النحوية.

-ظهر ضعف في أداء المعلمين في مجال تخطيط الدرس وعرضه.

-ظهر ضعف لدى المعلمين في شرح الدرس وتحليل عناصره واستنباط النتائج منه.[1]

مناقشة الدراسة:

يتفق بحثنا مع هذه الدراسة في تقويم الكفاءات والأداء مع اختلاف مجال الكفاءات، وتهتم الدراسة بقياس كفايات المعلمين لأنها أساس نجاح المناهج، وتنعكس على أداء التلميذ بالإيجاب، ونعتقد أن أهم من كفاءات المدرسين هي كفاءات التلاميذ التي تدل على كفاءة المدرس، وهذا هو الإجراء العملي في تقويم العملية التعليمية، وذلك تطبيقا لقاعدتين بيداغوجيتين: كل تعليم جيد لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم جيد، وكل تعلم جيد يدل على تعلم جيد.

4.8 دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة:

سبق وأن ذكرنا أن دراسة المناهج وأهدافها إما من حيث التخطيط أو من حيث التقويم كما هو الحال بالنسبة للبحث الذي بين أيدينا، هو قضية كل المجتمع ومن اختصاص الحكومات والهيئات الرسمية ومجموعات البحث، وذلك نظرا لتشعب الموضوع وكثر عناصره، مما يتطلب موارد بشرية ومادية لا

[1]- جاسم محمد سلامي: تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

يستطيع أي باحث بمفرده أن يوفرها ولو جزئيا، ولهذا سنعرض لاحقا واحدة من الدراسات التي قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن واقع التعلم في البلدان العربية، جاء في تقريرها لعام 2000 أن الأنظمة العربية تتصف بما يلي:

- **القصور والعجز**: تعاني الأنظمة العربية من نقص قدرتها على إعداد الأفراد الحياة منتجة فعالة في وجه تحديات العصر بتركيزها على المعارف على حساب الاتجاهات والمثل والقيم، مما يؤدي تدني نوعية التعليم وجودته.

- **مركزية الإدارة التعليمية**: تتسم إدارة التعليم في الوطن العربي بالتقليدية والمركزية الشديدة التي تسيس التعليم وتجعله أداة قوية في المحافظة على النظام السياسي، ورغم الانتشار الواسع لثقافة المعلوماتية إلا أن تسيير التعليم مازال يتم وفق معطيات القرن الماضي، فالعالم العربي إذا يحتاج إلى إدارة تنتهج منهج التطوير لا منهج التسيير، تعتمد على اللامركزية والاستقلال المالي ومخططات الجودة ومخططات الجودة الشاملة.

- **ارتفاع نسبة الفاقد التعليمي**: سجلت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تذبذبا لنسب الإنفاق العربي على التعليم بالنسبة للدخل القومي، ورغم التزايد المستمر للإنفاق، إلا أن منتوجات التعليم العربي غير مرضية تماما لأنها لا تحتوي على المواصفات العالمية ولا حتى المحلية لأي تعليم، بمعنى أنها لا تستجيب لاحتياجات مجتمعاتها، وعليه بات من الضروري إعادة هيكلة التعليم على نحو يضمن الجودة وتقلل من النفقات عملا بمبدأ إدارة الجودة الشاملة "الجودة مجانية".

- **جمود المناهج وطرائق التدريس**: ما تزال المناهج في أغلب الدول العربية تعاني من خلل التسلسل المنطقي للمقومات الأساسية للنظام التربوي، وغموض أهدافها وانفصالها مقرراتها عن بعضها مع افتقارها التام لأساليب التدريس الحديثة وتقنيات التفتيش الناجعة، ناهيك عن عملية التخطيط التي لا تعرف إلا مسارا واحد من القمة إلى القاعدة دون إشراك أي طرف آخر وأمام التطورات الهائلة التي يشهدها العالم، لا خيار أمام هذه الأنظمة إلا الإصلاحات التربوية الشاملة والجذرية مع تبني المفاهيم الجديدة التربوية، التعليمية والإدارية.

- **انفصال التعليم عن سوق العمل**: بمعنى أن التعليم مازال يعتمد على حشو الأذهان بأكبر كميات من المعارف التي يفرض على المتعلم حفظها، وانتهاج "التعليم البنكي" الذي لا يمت بصلة إلى عالم الشغل أو التأهيل المهني، وهذا يعني عدم جدوى كل ما ينفق على هذا القطاع، وحتى يكون التعليم هو مصنع

إنتاج المهارات والكفاءات التي لسوق العمل للنهوض بالوطن، ينبغي إعادة النظر في كل الخطط التعليمية والإدارية.

-**عدم فعالية التقويم**: يحتاج رفع الكفاية التعليمية وجودتها إلى آليات محبوكة في تقويم ومراقبة مدى دقة المدخلات وجودة المخرجات بعيدا عن الترميمات التي يعتمدها المعلم داخل القسم، والترقيعات التي يقوم بها النظام من حين لآخر دون تعطي نتيجة مرضية عدا زيادة الكم ورداءة المنتوج.

لقد اختصرنا هذه الدراسة في أهم النقاط المشخصة والتي ينجز عنها كل التفاصيل الأخرى التي لم تذكر.

مناقشة الدراسة:

يلتقي تقرير البحث هذا مع دراستنا في نفس الموضوع، وهو موضوع تقويم المناهج التعليمية من خلال أهدافها ومنتوجاتها، ويشترك مع بحثنا في الاستفاضة والتفصيل عن أهمية المناهج التعليمية ودورها في النهوض بالمجتمعات، وضرورة تطوير مشاريعها باعتماد الاستراتيجيات الحديثة في تحقيق الجودة الشاملة.

تركز دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أهمية مخرجات التعليم ودورها في الحكم على التعلم برمته، وكذلك اعتمدنا في بحثنا على تقويم كفاءات التلاميذ باعتبارها أهم نتيجة وأكثر المخرجات الدالة على نجاعة التعليم.[1]

5.8 دراسة تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع أساسي:

قام الباحث "طه حسين الدليمي" بدراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الإسلامية باعتباره أساسية في تنفيذ المناهج التعليمية، تعتبر هذه الدراسة حديثة، حيث أجريت في الأردن سنة 2008، ويعتبر الباحث العملية هامة جدا، لأن الكتاب المدرسي هو النسخة المصغرة والمترجمة لنشاطات التعلم، والتي توضع في متناول التلاميذ وأوليائهم، وبالتالي هي صورة عن المناهج في المجتمع ككل.

هدف الدراسة:

يهدف الباحث من وراء هذه الدراسة إلى التعرف على نقاط القوة والضعف في جوانب الكتاب المتعددة، ضمن معايير ومحكات جرى تحديدها للإفادة منها في التغيير والتطوير، وسعى الباحث أيضا عبر هذا البحث للإجابة على هذه الأسئلة:

- ما هي الخصائص العامة لتأليف الكتاب المدرسي؟

[1]- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الإستراتيجية العربية: المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن 21، الدوحة، ماي 2000.

- ما هي معايير الأهداف العامة التي يحتويها؟
- ما هي معايير ترتيب المحتوى؟
- ما معايير الوسائل التعليمية الواردة في الكتاب؟
- ما معايير أساليب التقويم؟
- ما هي الخصائص العامة لشكل الكتاب وإخراجه الفني؟

وسيلة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب التحليل لمحتوى الكتاب المدرسي في مادة التربية الإسلامية، اعتقادا منه أنه من الأساليب المتبعة في البحوث من هذا النوع، وأنه أفضلها اتفاقا مع أهداف بحثه، وهو أسلوب مباشر يتعامل مع واقع الكتاب، وما يشتمل عليه من عناصر مكونة أو بنائية، مع اعتماد معايير موضوعية، لذا تأتي النتائج غالبا دقيقة – يؤكد الباحث – وصادقة يمكن أن يركن إليها في تحسين مكونات الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون أو تطويره جذريا حتى يكون أداة فعالة تسهم في تحقيق أهداف التعليم.

ولهذا الغرض أعد الباحث إستبانة تضمنت المعايير الخاصة والتي وزعت على ستة مجالات هي: المقدمة، الأهداف، المحتوى، الوسائل، الأساليب، التقويم والإخراج الفني.

وزعت الإستبانة بعد التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، على أفراد العينة، من أفراد العينة إعادة ترتيب محاور الإستبانة، و بالتالي معايير تقويم الكتاب المدرسي حسب أهميتها بالنسبة لكل معلم أو فرد من أفراد العينة.

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق الإستبانة وجمع البيانات، قام الباحث بتبويبها وتصنيفها ومعالجتها إحصائيا وذلك بحساب المتوسط الحسابي للاستجابات بخصوص كل معيار، وجاءت النتائج تؤكد على وجود تغيير في ترتيب المجالات وأيضا تغيير لترتيب الفقرات للمجال الواحد، واستقر الترتيب العام لدى المعلمين لمجالات الكتاب المدرسي وكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع أساسي نموذجا لذلك، كما يلي: مقدمة الكتاب، مجال الأهداف، مجال المحتوى، مجال الأنشطة والوسائل وأخيرا مجال الإخراج الفني.

مناقشة الدراسة:

سبق أن ذكرنا أن الكتاب المدرسي هو نسخة مصغرة عن المنهاج بين أيدي التلميذ والأسرة، وسبق أن أشرنا إلى أنه يعتبر مناهم مركبات المناهج التعليمية، ومستلزمات تنفيذه التي يتوقف عليها قسم

كبير من المنهاج وتحقيق أهدافه، وعليه فإن هذه الدراسة تتكامل مع بحثنا وتشترك معه في تغطية أساس من الأسس، وأحد أسباب تحقيق الأهداف التعليمية واكتساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة في المناهج.

ينبغي أن نشير في النهاية أن الدراسات والأبحاث في مجال تقويم نتائج العملية التعليمية لا تحصى، خاصة في الدول المتقدمة حيث تقوم كل مؤسسة ببحوثها الخاصة، ونؤكد على ما سبق أن أشرنا إليه في بداية هذا العنصر بأن هذا النوع من البحوث الفردية، يركز على أحد مركبات المناهج ومنه تحديد أهميته في تحقيق الأهداف التعليمية بينما تكون البحوث الشاملة من اختصاص الحكومات والمنظمات العالمية، أما الباحثة فتعتبر دراستها خطوة أولى في التقويم النهائي للإصلاحات التربوية الجزائرية سيتبعها بالتأكيد سبل من البحوث والدراسات من طرف الطلبة والمعنيين بالأمر.

الخلاصة:

تناولنا في هذا الفصل المخصص في الجانب التمهيدي للبحث الإشكالية بتساؤلاتها و الفرضيات المنبثقة عنها وأيضا أهمية دراستنا لحدث الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة التي انطلقت مع الموسم الدراسي 2003-2004 بالنسبة للمنظومة التربوية، وبالنسبة للمعلم والتلميذ والمجتمع ككل، وبينا هذه الأهمية من خلال عرض لأسباب اختيارنا للموضوع، وحاولنا أن نكون أن نتسم بالواقعية إلى أبعد حد في تحديدنا للأسباب، ثم تحديدنا للأهداف التي نأمل الوصول إليها من وراء هذه الدراسة، وتوخينا معيار البساطة والقابلية للتحقيق، لأن الهدف غير الواقعي لا يمكن أن يتحقق ويبقى مجرد شعار أو اقتراح نظري، تناولنا أيضا رسم الحدود العامة زمنيا و مكانيا للبحث دون تفصيل للمجالات البحثية التي سنتطرق أليها ضمن الإجراءات المنهجية للبحث. كما تناولنا مجموعة من المفاهيم الأساسية التي ارتكز عليها البحث و التي تعتبر بمثابة المتغيرات التي تتحكم في سيرورة هذه الدراسة وختمنا هذا الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة إلي تناولت مواضيع قريبة من موضوعنا.

الفصل الثاني: الإصلاحات التربوية الجزائرية.

تمهيد

1- إستراتجيات إصلاح المناهج

1.1 إستراتيجية الاستمرار الخطي

2.1 إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الداخلية

3.1 إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الخارجية

4.1 إستراتيجية التجديد الشامل للتربية

2- محطات الإصلاحات التربوية الجزائرية

1.2 المحطة الأولى من (1967- 1970)

2.2 المحطة الثانية: (1971 – 1979)

3.2 المحطة الثالثة (من 1980 - 1987)

4.2 المحطة الرابعة (1988 - 1999)

5.2 المحطة الخامسة (من 1999 - 2003)

6.2 محطة الإصلاحات الشاملة الجزائرية

3- السياق السياسي والتقني لإصلاح المنظومة التربوية

1.3 السياق السياسي

2.3 السياق التقني

4- إعادة تنظيم المنظومة التربوية

1.4 التعميم التدريجي للتعليم التحضيري

2.4 إعادة هيكلة التعليم

3.4 إعادة هيكلة التنظيم الإداري

4.4 إضفاء الطابع الرسمي على التعليم الخاص

5.4 اعتماد مشروع المؤسسة

5- بناء المناهج الجديدة

1.5 الأسس البيداغوجية والإستراتيجية

2.5 إعادة هيكلة هرم الأهداف التربوية

3.5 استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة

4.5 ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء الشخصية

5.5 تعريف المواد العلمية والتقنية

6.5 ترقية تدريس اللغات الأجنبية

7.5 إدراج البعد الأساسي للتربية البيئية

8.5 تعزيز التربية على المواطنة

9.5 إنشاء نظام تقويم جديد

6- تجديد نظام التكوين البيداغوجي والإداري

1.6 التكوين الأولي

2.6 التكوين أثناء الخدمة

3.6 التحسين المستمر لمستوى موظفي التأطير والمصالح

4.6 التبريز

7- هياكل دعم تنفيذ الهياكل الإصلاحية

1.7 إنشاء مؤسسات التأطير والدعم

2.7 تعزيز عمليات التضامن والدعم لفائدة التمدرس

3.7 إسهام التعاون الدولي

الخلاصة

تمهيد:

لقد شهد القرن العشرين تسارعا رهيبا في ثورة العلم والمعرفة، حيث ظهرت في العقود الثلاثة الأخيرة تحولات عميقة تمثلت في عصر المعلومات وثورة الاتصالات، وبداية نظام عالمي جديد، لا يعتمد على حرب الإيديولوجيات يقدر اعتماده على حروب الاتصالات والجينات واقتصاديات السوق. وأمام هذا التسارع الشديد لجأت المجتمعات إلى تغيير مناهجها وإصلاح نظمها التعليمية من أجل تكوين الفرد القادر على مسايرة هذا التطور. وعليه اتخذت الجزائر قرارها بإصلاح المنظومة التربوية بداية من 13 أوت 2000. وفي هذا الإطار سنخصص هذا الفصل للتعريف بأهم الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، مع التركيز على الإصلاحات الجديدة التي انطلقت سنة 2003، والبحث في مرجعيتها القانونية وخلفيتها الفكرية والعلمية،مرورا بالحديث عن دور العولمة وانعكاساتها على أهدافها ومحتويات مناهجها.

1- إستراتجيات إصلاح المناهج :

معروف أن مصطلح "إستراتيجية" أستخدم أصلا في الميدان العسكري وتطورت دلالته حتى أصبح يعني فن القيادة في مواجهة الظروف الصعبة، وحساب الاحتمالات المختلفة فيها، واختيار الوسائل المناسبة لها. وبدأ استخدام مصطلح "إستراتيجية" في المجال الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، حتى وصل استخدامه إلى مجال التربية والتعليم، والإستراتيجية بصورة عامة، تنطوي على مجموع المبادئ الرئيسية الخاصة بمجال واسع نسبيا من مجالات الحياة وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها، بغية معالجة مسائلها من جميع الجوانب. وقد عرفت الإستراتيجية لغويا بأنها فن تنسيق الأفعال والمناورات من أجل تحقيق الأهداف.

والإستراتيجية التربوية كما جاء في معجم علوم التربية، ترسم على المدى الطويل نسبيا مسيرة التربية ومجراها العملي، بما يتناسب والسياسة التربوية المتبناة، وتحقيق أهدافها من خلال ما تستخدمه من تقنيات ووسائل. كما تحسب لكل ما يمكن أن يوجهها من مشكلات وتتصدى لها.

وحتى تستطيع هذه الإستراتيجية التربوية أن تسير بالسياسة التربوية إلى حدود بعيدة من النجاح كما يقول "عبد الله عبد الدايم"، ينبغي أن تكون شاملة لجميع أشكال التربية ومستوياتها، متكاملة مع الأهداف السياسية والاجتماعية والاقتصادية الطويلة المدى إلى حد معقول. وأهم ما في المنهجية العلمية والتقنية في العمل الاستراتيجي، هو مبدأ الفعل المسبق "لا مبدأ رد الفعل الفوري"، أي التنبؤ بالمشكلات والاستجابة لها مستقبلا، بدل الاستجابة الفورية[1]

[1]- عبد الله عبد الدايم، عن معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 302.

ويفترض بالنظام التربوي الجزائري أن يكون قد انتهج واحدة من الإستراتيجيات الإصلاحية التي حددها علماء التربية وعلماء الاجتماع كما يلي:

- **الاستراتيجي العقلانية** : وتنطلق من أسس فكرية محددة، وتستند إلى الدراسات العلمية وتفرض استعداد الناس المقصودين بها واقتناعهم بها، بحكم موضوعيتها.

- **الإستراتيجية التوجيهية**:و تعتمد على جذب اهتمام الناس المعنيين، واستثمار عواطفهم، وكسب ثقتهم وتعديل مواقفهم واتجاهاتهم للمشاركة في التغيير، وتنفيذ ما يطلب منهم.

- **الإستراتيجية السياسية الإدارية**:تعتمد على القوة الناجعة من السلطة السياسية والإدارية، وتفترض في الأفراد المطاوعة والتنفيذ دون مقاومة، بحكم قوة التشريعات والتوجيهات القانونية التي تصاحب التغيير.

هذا من ناحية شكل التنفيذ، أما من ناحية مضمون الإستراتيجية، فقد بين تقرير اللجنة المتخصصة في وضع إستراتيجية تطور التربية في البلاد العربية والمنبثق عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أربعة بدائل للاستراتيجيات التربوية، متدرجة حسب فاعلية كل واحدة[1]. يفترض أيضا أن تكون الإصلاحات الجزائرية قد اتبعت إحداها أو مزجت بين أكثر من واحدة وهي كما يلي :

1.1 إستراتيجية الاستمرار الخطي:

و تهدف إلى مد الحاضر إلى المستقبل في اتجاه خطي، ومتابعة الاتجاهات الحاضرة دون تعديل كبير. وهي المنهجية المعمول بها في معظم الدول العربية والمتخلفة. وهي تعبر عن نزعة المحافظة والجمود، وتعتمد على الاهتمام بالجوانب الكمية للتربية، كإنجاز المنشآت، واستيعاب التلاميذ، مع اعتمادها على استيراد الأنظمة التربوية الغربية، دون اهتمامها بالبحوث في معالجة مشكلاتها وتخطيط نظمها الخاصة. ومن نتائج هذا النوع من الإستراتيجيات، زيادة نسبة الإهدار والفاقد التربوي، واختلال التوازن بين التكوين النظري والتكوين التطبيقي نتيجة عدم الاهتمام بالتعليم التقني، مما يؤدي إلى عدم استجابة التربية لمتطلبات الفرد والمجتمع، الداخلية والخارجية.

2.1 إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الداخلية :

يقوم هذا النوع من الاستراتيجيات الإصلاحية بتبني بعض المحاولات لإصلاح جوانب محدودة ومتفرقة في التربية المدرسية، كالمناهج والطرائق والكتاب المدرسي، دون الاعتماد على البحوث التربوية أو التخطيط المحلي للإصلاحات. إنها تعتمد على أفكار عامة بشأن الإصلاح التربوي، وتحاكي التوجيهات

[1]- عبد الحميد مهري وآخرون: إستراتيجية تطوير التربية العربية، ط1، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976، ص 220.

العالمية الشائعة والمطبقة في الدول المتقدمة. وأقصى ما يمكن أن تحققه هو إصلاح الكفاية الداخلية والانسجام الداخلي للمناهج، دون عناية واضحة بخصائص المجتمع ومتطلبات التنمية الشاملة، مما يفقد المناهج واجهتها الخارجية وقيمتها الوظيفية، وبتالي عزوف المتعلمين عنها.

3.1 إستراتيجية الإصلاح الجزئي للكفاية الخارجية:

يهتم هذا النوع بتحقيق التوافق بين الإصلاحات والنمو الاقتصادي، من حيث إعداد القوى البشرية للمساهمة في الاستجابة لمطالب سوق العمل وحاجته لليد العاملة التقنية بشكل خاص. وتكون بذلك قد حققت كفاية خارجية جزئية، لأن هذا النوع من الاستراتيجيات، لا يصدر عن تصور شامل ومتكامل للنظام التربوي. ثم أن النمو الاقتصادي لا يعكس التنمية الشاملة، إنما هو جزء منها، وأهم جزء فيها هو تنمية شخصية الفرد وتطوير جوانبها على منوال التربية المستديمة. ضف إلى ذلك، أن الإصلاح الجزئي للكفاية الخارجية، يعطي ربما عناية أكبر بتكوين كفاءات التعليم العالي والثانوي التقني، على حساب الاهتمام بالتعليم الأساسي للصغار والكبار، وتعزيز مقومات شخصياتهم. ويعتقد أن هذا النوع من الإستراتيجيات الإصلاحية، يصلح في المجتمعات التي تضمن جانب التعليم والتربية للصغار كقاعدة ينطلق منها كل إصلاح أو تجديد.

4.1 إستراتيجية التجديد الشامل للتربية:

تعتبر هذه الإستراتيجية، علاج لنقائص النماذج السابقة، حيث تغطي في إصلاحها النظام التربوي بجوانبه الكمية والكيفية بغية تجديده. فهي تعتمد على البحث التربوي والتفكير التربوي الحديث في إطار علاقات النظام التربوي. ببقية النظم، والمنظومات الاقتصادية والسياسية والثقافية. وقد دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة للجامعة العربية، إلى إحداث إستراتيجية التجديد الشامل للتربية، ليس على مستوى البلد الواحد فحسب، إنما تكون شاملة لكل البلدان العربية، لتستجيب لمتطلبات المنطقة ككل، وحل مشكلاتها، مع ضرورة التعاون والتكامل والتكافل لاستثمار مواردها البشرية.[1]

2- محطات الإصلاحات التربوية الجزائرية :

قبل الحديث عن آخر ما قامت به المنظومة التربوية للإصلاحات، لا بأس في أن نمر سريعا على مسيرة الإصلاحات الجزائرية قبل ذلك، ونحدد أهم المحطات الإصلاحية.

لقد كان على الجزائر أن تواجه فور الاستقلال مخلفات الاستعمار الفرنسي بما فيها بناء الدولة الجزائرية القوية، القادرة على تسيير شؤونها وإعادة بناء نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية،

[1]- عبد الحميد مهري وآخرون: مرجع سابق، ص 225.

وخاصة التربوية. ونظرا لصعوبة الأوضاع وتشعب المشاكل، لم تعرف أية إصلاحات جديدة صريحة، إلا بعد سبعة سنوات من الاستقلال[1]. وفيما يلي تلخيص بأهم المحطات الإصلاحية التربوية.

مرت هذه المحطات بمراحل هي :

1.2 المحطة الأولى من (1967- 1970):

كما سبق أن ذكرنا ،لم تشهد التنمية في الجزائر بداية حقيقية إلا من خلال المخطط الثلاثي الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ،و من أولويات هذا المخطط معالجة مشكلات التعليم. إلا أن ثقل المخلفات الاستعمارية والنزاعات السياسية وقلة الموارد المادية والبشرية المؤطرة، جعل قطاع التعليم يسير باحتشام، ولم يسجل سوى زيادات كمية طفيفة في عدد التلاميذ والمعلمين والمنشآت. وكانت سنة 1970 بمثابة الانطلاقة الحقيقية للتعليم، مع الإعلان عن الثورة الثقافية، وحمل الشعار الثقافي التربوي في تكوين المواطن بأن:" يكون هو ذاته، يكون من شعبه، وأن يكون من عصره "، كما عبر عنه وزير التربية آنذاك "أحمد طالب الإبراهيمي: être soi –même، être de son peuple ، être de son temps».[2]

و أهم ما ميز هذه المرحلة وإنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين المعلمين، إنشاء المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط وإدارة دور المعلمين، إنشاء المدرسة الوطنية للتعليم التقني، وإنشاء سلك المستشارين التربويين للإشراف على التكوين أثناء الخدمة للمتعلمين غير المؤهلين.

2.2 المحطة الثانية: (1971 - 1979):

بقي سير الإصلاحات التربوية بطيئا، ما عدا زيادة عدد المتمدرسين من جهة، وظهور ظاهرة التسرب المدرسي التي لم تعرف أسبابها وقتئذ لغياب المعلومات عنها، بل وعدم الاهتمام بها، لكن أهم ما ميز هذه المرحلة هو تتويج ولأول مرة المرحلة المتوسطة بنيل شهادة الأهلية (BEG)، وتنظيم مسابقة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي (seconde)، ثم امتحان الحصول على شهادة البكالوريا الجزء الأول (probatoire) في نهاية السنة الثانية ثانوي في نهاية السنة الثالثة ثانوي، والتي على أساسها يتم الانتقال إلى السنة الثالثة لتحضير امتحان شهادة البكالوريا، والتي تمكن المتحصل عليها من الالتحاق بالتعليم الجامعي والمدارس العليا.

[1]- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 149.

[2]- Paul Balta, Claudine Rulleau : l'Algérie des Algériens 20 ans après, les ouvrières, Paris, P 174.

3.2 المحطة الثالثة (من 1980 - 1987) :

شهدت هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التعليم، وبتفاصيل دقيقة جدا حيث صدرت أمرية 16 أفريل، وهي عبارة عن أمر رئاسي رقم 35-76 والمؤرخ في 16 ربيع الثاني في عام 1396، الموافق ل 16 أفريل 1976. حملت هذه الأمرية كل التفاصيل عن تنظيم وتجهيز وتسيير المدارسة الأساسية التي كونت السمة الأساسية والهامة في الإصلاح التربوي آنذاك، إذ تم تعميم نظام المدرسة الأساسية إبتداءا من الموسم الدراسي (1980 - 1981) بمبادئها وخصائصها المعروفة. ولأول مرة ينظر إلى التعليم التحضيري كبنية قاعدية للتعلم لكنها غير إلزامية، و مما ميز هذه الفترة أيضا هو تعريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني، وذلك خلال السنة الدراسية (1986 - 1987)[1].

أما على الصعيد الجامعي، فقد تم إنشاء شبكة من المراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن

ووضع الخريطة الجامعية للتمكن من التحكم في تنظيم التدفق الطلابي توزيعا وتوجها وتأطيرا زو أخيرا إنشاء جامعة التكوين المتواصل. ورغم الإيجابيات الكثير التي ظهرت في هذه الفترة كتعميم التمدرس وزيادة عدد المتعلمين في كل المراحل، و الجزأرة الكاملة لسلك التأطير، والتعريف التام، إلا أن عيوب كثيرة ظهرت وجعلت من المدارس الأساسية محل نقد لاذع واعتراض الكثير من الجهات.

4.2 المحطة الرابعة (1988 - 1999) :

خلال عملية التقويم الشامل التي شرع فيها ابتداء من سنة 1987، وبمشاركة القاعدة التربوية العريضة، كشف عن كل الإختلالات، وأعد الملف التشخيصي والتقويمي، وعرض على اللجنة المركزية في دورتها العشرين بتاريخ 21 و22 جوان 1988، حيث تمت المصادقة عليها، وأصدرت بشأنه توصيات تتعلق بالمبادئ الأساسية للإصلاح.

تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين والتعليم العالي في 15 جانفي 1989. وخلال السنة الدراسية (1990 - 1991) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الإجراءات والتعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي. وأهم ما ركزت عليها إصلاحات هذه المرحلة :

- اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم.
- اعتماد مقاربة الأهداف في التدريس وبناء المناهج.

[1]- عيسى بوسام: مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر، فعاليات الملتقى الدولي Labecom، سطيف، أفريل 2005، ص 24.

-تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم.

-التمييز بين التعلم الثانوي العام والتعليم التقني والتعليم ألتأهيلي.

-اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسة منظومة التربية والتكوين .

-تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة والتقويم الدائم لتنفيذ الإصلاحات، وإنشاء المؤسستين الوطنيتين حيث خصصت الأولى للتشاور، والمتمثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين. في حين تكون الثانية للضبط وتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين، مهمته خاصة بأعداد مؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي.

5.2 المحطة الخامسة (من 1999 - 2003):

و هي مرحل الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003. إن تنصيب هيكلة التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 1991 - 1992، والتي تم تعديلها خلال السنة الدراسية 1993 - 1994، أدت إلى بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناءا على ما أقرته الحكومة، واعتمدته وزارة التربية الوطنية في برامج عملها.

لكن قبل البدء في تنفيذ الإصلاحات الشاملة كان لا بد من اتخاذ مجموعة من التدابير التحضيرية كان من أبرزها :

- تطوير الهياكل وزيادة عدد المنشآت التعليمية استعدادا لاستقبال أعداد أكبر من التلاميذ في كل المستويات ذلك، لأن نسب النجاح يتوقع أن تكون أعلى مما هي عليه قبل الإصلاحات الشاملة.

- زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم لأن الإصلاحات الجديدة ستحتاج إلى توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية الكثيرة والحديثة وخاصة وسائل الإعلام الآلي[1].

- تطور نتائج الامتحانات العامة لشهادة البكالوريا والتعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1999 على المستوى الوطني64،24 % بعد أن كانت 26،23 % سنة 1996، ووصلت إلى 52،42 % مع بداية تطبيق الإصلاحات في سنة 2004.

- الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه، وقد بدأ فعلا العمل بتطبيق المناشير الوزارية القاضية بضرورة الحصول على المعدل للانتقال من سنة إلى سنة أخرى واعتماد امتحان الانتقال من طور إلى طور آخر في التعليم الأساسي ثم الانتقال من السنة التاسعة إلى الجدع المشترك والأولى ثانوي، وذلك بحساب :

[1]- Abdelkrim Benarab : les indicateurs du système éducatif Algérien, actes du séminaire international du Labecom, Sétif 27 et 28 avril 2005, P 33.

3 × نقطة شهادة التعليم الأساسي+ معدل المراقبة المستمرة للسنة التاسعة

4

- الشروع في إدراج البعد التكنولوجي في مضامين التعليم الأساسي للطور الثالث لتسهيل انتساب التلاميذ للتعليم التقني والمهني.

- الشروع في تنفيذ إجراءات تحسين النوعية للكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية، وكل ذلك كان اعتبارا من ماي 1998.

- الشروع في الإصلاح الإدارة المدرسية بإتباع الآليات الجديدة في التسيير من خلال مراجعة نظام التوجيه الخاص بقطاع التعليم لحاملي شهادة البكالوريا.

- دعوة الجامعة إلى التكيف بالسرعة الكافية إلى إعداد أرضية لإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

- الشروع في تنصيب الأجهزة الخاصة بالمراقبة والتقويم الدائم لعملية الإصلاح، وكذلك تنصيب المجلس الوطني للتربية والتكوين والمرصد الوطني للتربة والتكوين.

- تنصيب وتنفيذ خطة التكوين الجديدة لترقية وتأهيل العاملين في قطاع التعلم من معلمين ومسيرين.[1]

6.2 محطة الإصلاحات الشاملة الجزائرية :

إن المتتبع لمسار النظام التربوي الجزائري، يعرف بدون شك أنه بعد تعميم المدرسة الأساسية وتطبيق المجانية، وضمان تسع سنوات دراسية لكل تلميذ دون طرد مهما كانت نتائجه، حدثت زيادة في نسبة التعليم الأساسي وصلت إلى 2،7 % وقاربت 4،46 % في التعليم الثانوي بينما جاوزت 18% في التعليم الجامعي. وكانت نتيجة هذه الزيادة حدوث تفجر مدرسي يعكس انفجارا ديمغرافيا، كبيرا لم يستطيع النظام التربوي سد حاجياته للتعليم وتوفير العدد الكافي من المؤطرين .ففي سنة 1982 كان 50 % من أساتذة التعليم الثانوي أجانب، من 47 جنسية، وما يعادل هذا العدد من الطرائق البيداغوجية، والخلفيات الثقافية والإيديولوجية[2].

يضاف إلى ذلك غياب تنظيم البرامج الدراسية وارتفاع نسبة الرسوب وتزايد عدد المطرودين، الذين لم يستطيعوا الاندماج المهني لعدم توفر تعليمهم القاعدي على مؤشرات التمهين. وأما الضغط المتزايد للموارد المادية والبشرية، والقصور الواضح الذي خلفه في ضعف نوعية التعليم الممنوح للمتعلمين، وأكثر من ذلك ضعف نوعية المخرجات التعليمية .

[1]- عيسى بوسام، مرجع سابق، ص 30.

[2]- Ben Achenhou Abdellatif: l'Algérianisation du corps enseignants, Universalis (6) CD, 2000.

واجهت المنظومة التربوية - يقول الوزير المكلف بها - انتقادات لاذعة من طرف المعلمين وقلق شديد لدى الأولياء إزاء مستقبل أبناءهم الذي أصبح مهددا بتراجع نوعية تعلمهم، وعجزهم عن اللحاق بمناصب العمل أو إتمام الدراسة، أو الحصول على فرصة متابعة تكوينا مهنيا يتماشى وسوق العمل.[1]

و أمام زيادة الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التربية والتعليم وتحسين نوعيتهما، ظهرت محاولات كثيرة لإصلاح نظام التعليم، سمية "عملية إطراء المنظومة التربوية "، وكان ذلك بدعوة كل الأطراف الفاعلة من معلمين ومفتشين ومديرين ورؤساء مصالح وأولياء التلاميذ، إلى تقديم مشاريع محلية لتطوير التعليم الأساسي والثانوي، وذلك بتشخيص النقائص في الأهداف ونتائجها، والطرائق،و الوسائل والمحتويات، واقتراح الحلول بما يتناسب وإمكانيات تحقيقها. لكن التغيرات العميقة التي شهدها العالم من جهة، وشهادتها الجزائر على الصعيد الاجتماعي، الاقتصادي والسياسي أكبر من أن تغطيها تلك المحاولات السطحية لإثراء المدرسة الأساسية التي لم تعد تستجيب للتطلعات الجديدة التي أفرزتها الذهنية الجديدة وبالتالي فلسفة المجتمع المتخلفة[2].

ولسنا هنا بصدد تحديد الحديث عن أسباب ودواعي الإصلاحات الجديدة، التي سنخصص لها عنصرا مستقلا، إنما أردنا فقط توضيح الأرضية التي أدت إلى ميلاد لمشروع الإصلاحي الأخير.

3- السياق السياسي والتقني لإصلاح المنظومة التربوية.

1.3 السياق السياسي:

يعرف الجميع أن الإصلاحات التربوية الجزائرية كانت بفعل قرار سياسي من رئيس الدولة شخصيا ونظرا لكل الاعتبارات التي ذكرناها سابقا، بالإضافة إلى الضغوط الدولية، وعولمة التعليم وسوق العمل، بادر رئيس الجزائر شخصيا إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000 .

تتألف هذه اللجنة من 157 عضو، تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة، واستنادا إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين.كلفت اللجنة بإجراء تشخيص شامل لمختلف أوجه القصور، وتحديد مشكلات التعليم والتعلم، وتحليل أسباب ضعف المردود الذي عانت منه المدرسة الأساسية. استغرقت أشغال اللجنة تسع شهور، بعدها قدمت تقريرها في شهر مارس 2001 إلى رئيس الجمهورية، محتويا على مقترحات حول مشروع سياسة تربوية جديدة وشاملة.

[1]- أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص 23.
[2]- المنشور الوزاري رقم 489 / و . ت / أ . ع المؤرخ في 03 ماي 2003، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003 – 2004.

عكف مجلس الحكومة على دراسة محتوى التقرير على مدى خمسة اجتماعات تناول المجلس خلالها دراسة المحاور التي احتواها التقرير وهي كما يلي:

_المحور الأول: يتعلق بتشخيص نقائص الوضع التعليمي الحالي، والتحديات التي ينبغي على المنظومة الجديدة مواجهتها.

_المحور الثاني: يتعلق بكيفيات تجديد الفعل البيداغوجي والمواد الدراسية .

_المحور الثالث: يتضمن إرساء قواعد التكوين و التأطير الجديد .

_المحور الرابع: يتناول دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاحات.

_المحور الخامس: خصص بفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي.[1]

توالت اجتماعات مجلس الحكومة، واستمرت من 3 فيفري 2002 إلى غاية 19 مارس 2002، حيث خصص آخر اجتماع لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل، الذي نصب في 6 مارس 2002.

يوم 30 أفريل 2002، عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية على مجلس الوزراء الذين اتخذ عددا من القرارات، تم إدراجها ضمن برنامج الحكومة. وتعلقت هذه القرارات بثلاثة محاور كبرى نعرضها كما جاءت في تقرير مجلس الوزراء.

المحور الأول : إصلاح مجال البيداغوجيا.

- إصلاح البرامج التعليمية.
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة، إبتداءا من مرحلة التعليم المتوسط.
- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية .
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ في جميع المستويات .
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات .
- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية .

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 26.

- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي .
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى متوسط.
- إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

المحور الثاني : إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين التأطير البيداغوجي والإداري :

- تكوين معلمي المرحلة الابتدائية في مدة ثلاثة سنوات بعد شهادة البكالوريا، وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للتعليم التقني .
- إعادة بعث مسابقة التبريز.
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

المحور الثالث: إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات .
- تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات .
- تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات .
- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في ثلاثة فروع: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني والتكوين، التعليم العالي.
- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.[1]

عرض هذا المشروع على المجلس الشعبي الوطني يوم 27 جويلية 2002، وصادق عليه بغرفتيه، ليدخل حيز التنفيذ مع بداية السنة الدراسية 2003 - 2004، وفعلا تم تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي بمقتضى المقرر 1 رقم : 007 / و.ت.و/أ.خ.و.المؤرخ في 2003/04/14،

و المقرر 2 رقم : 023/ و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2004/04/13، وتطبيقا للمنشور الوزاري المتعلق بالتحضير التربوي للدخول المدرسي لسنة 2003-2004.[2]

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 28.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم: 245 / و.ت.و/ أ.ع. المؤرخ في 2003/06/04.

2.3 السياق التقني:

و كنتيجة للتدابير السياسية، تقرر اتخاذ مجموعة من الإجراءات التقنية التنفيذية تقتضي إنشاء هيكلة جديدة مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، وتستند إليها مهام تصميم المناهج ويتعلق الأمر باللجنة الوطنية للمناهج، والمجموعات المختصة في المواد.

1.2.3 اللجنة الوطنية للمناهج :

هي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية و البيداغوجية. تتكون حاليا من 24 عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية الوطنية، يتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية (مديرون مركزيون في وزارة التربية)، أو بالنظر إلى خبرتهم المشهودة في ميدان التعليم والتكوين أو البحوث التربوية (مفتشو التربية والتكوين على مستوى وزارة التربية، والأساتذة الباحثون في القطاع التعليم العالي). تمت ترقية اللجنة الوطنية للمناهج إلى مجلس وطني للمناهج، طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية. تتولى اللجنة الوطنية للمناهج دراسة الآراء وتقديم المقترحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وخاصة:

- إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس .
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التربية .
- إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج.
- تحديد ملمح تخرج التلاميذ في نهاية كل مرحلة .
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية، أو بمجموعة مواد.
- التصديق على مشاريع البرامج التي تعدده المجموعات المتخصصة للمواد (G.S.D)*، مع التأكد من تطبقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج من جهة، ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى.
- تحديد كيفيات تقويم التعلمات وإجراء الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلمية.

*Groupe spécialisé en discipline.

ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل، عملت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة للمواد.

2.2.3 المجموعات المتخصصة في المواد :

كتنظيم فرعي عن اللجنة الوطنية للمناهج، تقوم اللجنات المتخصصة بالمواد، والتي يبلغ عدد أعضائها 265 عضوا موزعين على 24 مجموعة أي مادة، بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها. تندرج مهامها ضمن توجيهات وزير التربية الوطنية ووفقا لمحتويات المخطط المرجعي العام الذي تعده اللجنة الوطنية للمناهج.[1]

تتمثل مهامها في إعداد مقترحات بخصوص:

- المخطط المرجعي الخاص بمادة دراسية أو نشاط .
- تعديل أو تحديث البرامج الدراسية السارية.
- صياغة مشروع ملمح المعلين حسب ما تتطلبه البرامج الجديدة والمستجدات البيداغوجية.
- تعيين الخصائص التقنية الحديثة فيما يتعلق بمدونة التجهيزات التقنية البيداغوجية، والوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق أهداف البرامج.
- ضبط آليات تقويم ومتابعة تدرج التلاميذ في التعلم وكيفيات التكفل بنتائج أعمالهم.
- صياغة وإعداد الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج.

3.2.3 المخطط المرجعي العام للمناهج :

تتولى اللجنة الوطنية للمناهج، تصميم المخطط المرجعي العام، وذلك بالاعتماد على المعطيات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والمتعلقة بالهدف العام للمرحلة التعليمية ومجموعة المواد المقررة في هذه المرحلة. إن المخطط المرجعي إذا، هو وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج. ويعتبر بمثابة ميثاق عملي يحدد الكيفيات المقررة بخصوص تخطيط البرامج وتصميمها، تطبيق لمبدأ التنسيق الأفقي والتكامل بين المواد، وضمان الترابط بين مختلف المستويات وتحقيق التكامل العمودي .

يتضمن المخطط المرجعي إذا، المحاور الرئيسية التي تتقاطع عندها الأهداف والمضامين والأنشطة المقررة في كل مادة دراسية. وعليه فإنه فضلا عن وظيفته المرجعية، له أيضا وظيفة توجيهية إذ يشكل الإطار المرجعي المنهجي الذي يشمل على كل التوضيحات والقواعد التي يلتزم بها واضعو المناهج أثناء إنجاز مهامهم، لضمان مراعاة غايات المجتمع وأهداف المدرسة. ويضمن ذلك أيضا

[1]- وزارة التربية الوطنية: مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية، أكتوبر 2003.

وظيفة أخرى وهي توحيد النظرة والخلفية الفكرية والمنهجية، وبالتالي تحقيق التجانس بين مساعي إعداد المناهج وتوحيد المصطلحات وتجنب التناقضات، يؤكد وزير التربية الوطنية، أنه لأول مرة في تاريخ الجزائر يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية تشمل كل المراحل التعليمية[1].

ترجع المجموعات المتخصصة في المواد إلى هذا المخطط بغرض ترجمته في شكل برامج دراسية حسب تخصص كل مجموعة، انطلاقا من العناصر الرئيسية المحددة للمنهاج المنشود، انطلاقا من تحديد الأهداف والنتائج المنتظرة، وتحديد المحتويات، واقتراح نشاطات التعلم وأساليب تنفيذها وتقويمها. بعد إتمام المشاريع لكل مادة، تسلم إلى اللجنة الوطنية للفحص والدراسة والتدقيق ضمن عدد من اللقاءات بين أعضاء اللجنة والمجموعات، يعقد إثرها جلسات المداولة للمصادقة على البرامج. بعد المصادقة عليها تحت إشراف الوزير، وإقرار صلاحياتها، يباشر نشرها بواسطة قرار وزاري، لتصبح مناهج وطنية ملزمة لكافة عناصر الجماعة التربوية.

4- إعادة تنظيم المنظومة التربوية:

تتمثل إعادة تنظيم المنظومة التربوية في إصلاح الجوانب الخارجية والإطار العام الذي يحتوي بعد ذلك المناهج التعليمية، وفيما يلي تفصيل عن جوانب التنظيم.

1.4 التعميم التدريجي للتعليم التحضيري :

جاء في التنظيم الأساسي للمدرسة الجزائرية أن التعليم التحضيري هو القاعدة الأساسية التي تنطلق منها ويبني عليها نظام التعليم، إلا أنه لا يتسم بالإجبارية كالتعليم الأساسي، وتتكفل به الجماعات المحلية والمؤسسات الوطنية والشركات[2]. ولأن المرحلة التحضيرية هي فعلا مرحلة قاعدية، فقد أعيد تفعيلها والتخطيط لتنشيطها، ولإنجاح إستراتيجية تفعيل التربية التحضيرية، تم إنشاء ثلاثة أجهزة قانونية وبيداغوجية وإجرائية تنفيذية تتولى جعلها نظاما فرعيا للتربية المبكرة القابلة للتعميم.

1.1.4 الجهاز القانوني:

مست الإصلاحات التشريعية أهم إطار قانوني للمدرسة الأساسية والمنظم لها، وهي أمرية 16 أفريل. حيث تم اعتمادا على أحكام الدستور، لاسيما المدتين 122 و124 منه، وبمقتضى القانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أفريل 2002 المتضمن تعديل الدستور، تم إصدار أمر رئاسي جديد رقم: 03 -

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 52.
[2]- أمرية 16 أفريل 1976.

09 المؤرخ في 13 أوت سنة 2003 يعدل ويتم أمرية 16 أفريل، وينظم الإصلاحات التربوية الجارية ومنها التعليم التحضيري، متضمنة تسع مواد جديدة.[1]

وقد تم تعديل المادتين 10 و21 من الأمرية والتي تكرس الاستثمار الخاص في قطاع التعليم، وتم تبني القانون التوجيهي للتربية الوطنية، وهو القانون رقم: 08-04 الصادر في 3 جانفي سنة 2008، المتضمن لسبعة مواد خاصة بالتعليم التحضيري وهي: (27، 38، 39 ،40، 41، 42، 43).

ويلاحظ المتتبع لمسار الإصلاحات التربوية أنه تم التقرير في سنة 2003 أن تكون سنة 2008، هي سنة التعميم الشامل للتعليم التحضيري.

2.1.4 الجهاز البيداغوجي :

و يشمل كل ما يتعلق بالبرامج والأهداف وطرائف التدريس والتوجيه وكذلك الوسائل والوثائق المستعملة في التربية التحضيرية. على غرار المجموعات الخاصة بالمواد، تولت المجموعة المتخصصة في التعليم التحضيري إنجاز وثيقة عمل تحتوي على مناهج التربية التحضيرية وتفاصيل تنفيذه، وتضمنت ما يلي:

-تحديد مهمة التربية التحضيرية .

-تشخيص الملمح النظري للمتعلم عند نهاية المرحلة التحضيرية.

-تحديد مختلف النشاطات التربوية المطلوب إنجازها طيلة السنة الدراسية.

-اقتراح توزيع نوعي للأنشطة المقررة.

هذا وحدد الحجم الساعي الأسبوعي في السنة التحضيرية، ب 25 ساعة و30 دقيقة موزعة بين نشاطات التعلم بحجم 19 ساعة و45 دقيقة واستراحات الألعاب بحجم 5 ساعات و45 دقيقة. كما أعدت المجموعة المتخصصة في التربية التحضيرية دليلا للمربيات، يحتوي توضيحات وتوجيهات ويتولى مهمة الإعلام وتكوين المربيات إضافة إلى ما جاء في البرنامج.[2]

وضمانا لسلامة الوسائل التعليمية والألعاب التربوية المستعملة في هذه المرحلة، وتطابقها مع خصائص نمو الطفل وتحقيق أهداف التربية التحضيرية، تم إعداد وثيقة تتضمن مدونة التجهيزات والوسائل التربوية البيداغوجية الخاصة بالطفل في هذه المرحلة .و إتماما للتحسين البيداغوجي، فقد أضيف محورا جديد في برامج تكوين المعلمين في المرحلة الابتدائية، متعلقا بالطفولة المبكرة تحسبا لعمل أي

[1]- الجريدة الرسمية: الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13 غشت سنة 2003.
[2]- وزارة التربية الوطنية: منهاج التربية التحضيرية، 2003.

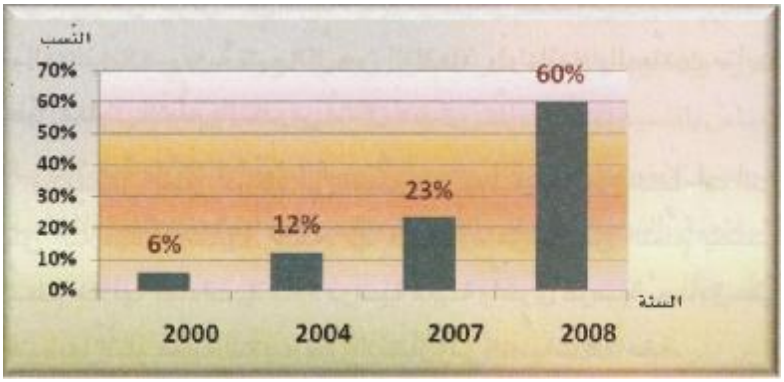
معلم ابتدائي في المرحلة التحضيرية، كما تم إعداد مخطط طويل المدى لتكوين المكونين مرفق بعمليات إجرائية ميدانية.

3.1.4 جهاز التنفيذ:

جاء في مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية والصادر عن وزارة التربية الوطنية في أكتوبر 2003، اقتضاء التنفيذ التدريجي للمخطط الخاص بالتربية التحضيرية، وذلك في حدود الإمكانيات بالنسبة للطفل في سن الخامسة، وفتح رياض الأطفال بما يناسب مع الإمكانيات المادية المحدودة للوزارة. وعليه - يضيف المخطط - فإن الشروع في تنفيذ التعليم التحضيري، هو بالدرجة الأولى مسؤولية الحركة الجمعوية والجماعات المحلية والمؤسسات. وهي لنفس السبب ليست بالضرورة مجانية طبقا لأحكام ومواد أمرية 16 أفريل. ومع ذلك يضيف المخطط ستسهر الجهات الرسمية على ضمان تكافئ الفرص، بإنشاء شبكة ملائمة لرياض الأطفال خاصة بالمناطق المحرومة.[1]

كان قطاع التربية بتوقع استقبال 134.160 طفل مسجل في الأقسام التحضيرية على مستوى المدارس الابتدائية أي ما يعادل نسبة 23 % من الفئة العمرية لسن الخامسة، وذلك خلال العام الدراسي 2007/ 2008. وفعلا تدرجت هذه النسبة من 6% سنة 2000 إلى 12 % نسبة 2004. ونظرا لتناقص عدد الأفواج في المرحلة الابتدائية، بسبب إلغاء السنة السادسة، تم تحويلها للتربية التحضيرية وتأطير أزيد من 16.189 قسما تحضيريا. وبذلك قفزت نسبة وعدد الأطفال المسجلين في الأقسام التحضيرية إلى 433.110 تلميذا في الدخول المدرسي 2009/2008، أي بنسبة وطنية تقدر ب 73 % موزعة على مستوى 1.401 بلدية وبلغت نسبة امتصاص الأطفال على مستوى القطاع العام والقطاع العام خارج التربية والقطاع الخاص نسبة 97 %.[2]

شكل رقم (1) يوضح :نسب فئة سن 5 سنوات المسجلين في الأقسام التحضيرية



المصدر: إحصائيات وزارة التربة

[1]- وزارة التربية الوطنية: مخطط العمل لتنفيذ إصلاحات المنظومة التربوية، مرجع سابق.
[2]- إحصائيات وزارة التربية الوطنية على الموقع الإلكتروني، 2009 www.education.edu.dz

2.4 إعادة هيكلة التعليم:

يمكن أن نلاحظ مستويين من إعادة الهيكلة، مستوى خاص بالتعليم الإلزامي، ومستوى خاص بإعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي.

1.2.4 إعادة هيكلة التعليم الإلزامي:

أعيد تنظيم التنظيم التعليم الإلزامي ذو التسع سنوات وثلاثة أطوار تعليمية، بتقسيمه إلى مرحلتين هما المرحلة الابتدائية والمرحلة الإكمالية للتعليم المتوسط، مع تخصيص مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة وتمديد مدة التعليم المتوسط بسنة واحدة. ينظم المسار الدراسي عبر هاتين المرحلتين في اتساق نوعي يتماش والمراحل الكبرى لتكوين التلاميذ، ويتحدد بتقسيمات ومستويات للأهداف والنتائج المنتظرة، المبنية على عدد محدد من الكفاءات المستهدفة والتي صيغت على أساس أجل أقصاه سنة دراسية واحدة، وذلك بهدف إعطاء معالم سنوية تكون بمثابة مؤشرات، يستطيع من خلالها كل من التلاميذ والمعلمين والأولياء متابعة تطور التعليم والتعلم. ولأن الكفاءات تتحقق عبر مراحل محددة، كان إلزاميا إعادة تنظيم مراحل التعليم ومسايرة نظام توزيع وترتيب الكفاءات، من أجل تسهيل تقويم المكتسبات والمصادقة على الكفاءات قبل الانتقال إلى التعليمات اللاحقة.[1]

كل نظم التربية عبر العالم تولى أهمية قصوى للتعليم الإلزامي وخاصة المرحلة الابتدائية، نظرا لأهميتها وخطورتها في تثبيت المعارف والكفاءات القاعدية، خاصة في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والرياضيات والعلوم، بالموازاة مع ترسخ المبادئ الأخلاقية والدينية والإنسانية. ولضمان التحكم في هذه النتائج، تم تقسيم المرحلة الابتدائية إلى ثلاث مراحل فرعية وهي كما يلي:

- المرحلة التحضيرية: لا يقصد بها التعليم التحضيري، إنما هي الفترة الأولى من التعليم الابتدائي، والتي تدوم فترات متفاوتة يمارس فيها التلميذ نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتمامه وإقباله على التعلم. وتعتبر هذه المرحلة خطيرة جدا بالمفهوم التربوي، في نجاح أو إخفاق العملية التعليمية العلمية بعد ذلك.

- مرحلة تعميق التعلمات الأساسية : وفيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي، وفهم المقروء والقدرة على التحرير. وهذه هي القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها كل التعلمات في كل المواد الدراسية اللغوية ،العلمية والاجتماعية في المرحلة الابتدائية. ونشير هنا إلى أنه استبدال مصطلح المحادثة الذي كان يستخدم في المدرسة الأساسية، بمصطلح التعبير الشفاهي،

[1]- المنشور الوزاري رقم 489/ و.ت / أ.ع. المؤرخ 03 ماي 2003، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2004/2003

ذلك لأن هذا الأخير يشير مباشر للتلميذ ويعتبره المرسل والمستقبل في ذات الوقت، ويشعره المصطلح بأنه في معني مباشرة بالنشاط، فيزيد ذلك من وعيه وإدراكه بالأصوات والمفردات والمعاني التي يستخدمها. أما المحادثة كمصطلح، لا يرتبط بذات التلميذ، وكنشاط يتطلب وجود طرفين أو أكثر يختلفان حتما في النمو العقلي والنفسي، وفي الخلفية البيئية الثقافية، مما يصعب الأمر أكثر على التلميذ.[1]

- مرحلة التحكم والتعلمات : بعد تثبيت التعلمات القاعدية التي يفرض بالتلميذ أن يتحكم فيها في المرحلة السابقة، يبدأ في هذه المرحلة توظيف هذه المهارات القاعدية في توظيف المعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى مثل التربية الرياضية والتربية العلمية التكنولوجية والتربية الإسلامية والتربية المدنية. والهدف الأساسي في هذه المرحلة، هو الشروع في عملية تقويم عام للتعليم الابتدائي، يخلص إلى وضع نظام للمعالجة وتجنب التأخرات التحصيلية أو إعادة السنة .

إن المتفحص لهذه المراحل، يستنتج أن كل مرحلة تعمل على تحقيق هدف رئيسي يمس جانب من جوانب شخصية المتعلم. حيث يتعلق الهدف الأول في المرحلة الأولى بالجانب النفسي والوجداني، ويتمثل في جدب اهتمام المتعلم وتهيئته نفسيا للدخول في عملية التعلم .

ويتعلق الهدف الثاني في المرحلة الثانية بالجانب المعرفي المتمثل في معالجة المعارف واكتسابها. وتعليق الهدف الثالث في المرحلة الثالثة بالجانب السلوكي الذي يتضح في ممارسة وأداء التلميذ للتعليمات والتحكم في تطبيقها. وتختتم المرحلة بشهادة التعليم الابتدائي.

هذا عن المرحلة الابتدائية، أما عن المرحلة المتوسطة فإنها تعد الإطار التحضيري المعرفي والسلوكي والوجداني في التعليم الثانوي. وأهم من ذلك، فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات غير القابلة للانضغاط، وقسطا من الثقافة والتأهيل الذي يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية، أو الاندماج في الحياة العملية.

تتوزع السنوات الأربع للمرحلة المتوسطة على ثلاث مراحل وهي كما يلي:

- المرحلة الأولى: مدتها سنة واحدة، وهي مرحلة انتقالية من الابتدائية إلى المتوسط، تشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ في الأساتذة وممارستهم، وطرائقهم التعليمية، بالإضافة إلى تغيير المحيط والعلاقات والتنظيمات الإدارية، وظهور اللغة الأجنبية الثانية، دون أن ننس جانب نمو الطفل وبداية دخوله مرحلة المراهقة بخصائصها الجسمية والنفسية. كل هذه المعطيات تتطلب من التلميذ قدرة نفسية وعقلية في التكلف معها وتجاوز مشكلاتها، وعليه فإن هذه المحلة تعتبر مرحلة التكيف بالنسبة للتلميذ

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولي من التعليم الابتدائي، أفريل 2003.

- **المرحلة الثانية**: وهي فترة التدعيم، ومدتها سنتان، ويتم تفعيلها خلال السنة الثانية والثالثة متوسط. يتم خلالها التركيز على تعزيز التعلمات والتعمق فيها، ومواصلة اكتساب الكفاءات العرضية. كما ينتظر أن يرتقي التلميذ في هذه المرحلة إلى مستويات أعلى في مجال الثقافة والعلوم والتكنولوجيا .

- **المرحلة الثالثة**: تدوم هذه المرحلة طيلة السنة الرابعة متوسط. وهي مرحلة تعزيز التعليم، وخاصة هي مرحلة التوجيه، وخلالها يثبت التلميذ من خلال نتائجه في المسار المتوسط اكتساب الكفاءات المسطرة في المناهج الخاصة بكل مادة، وأيضا الكفاءات العرضية. يحضر المتعلم من خلال الحصص التوجيهية التي ينظمها المستشارون التربويون، إلى الوجهة التي يأخذها بعد التعليم الإلزامي إما مواصلة التعليم الثانوي، أو التوجه إلى الحياة العملية. تختتم المرحلة التعليمية الإلزامية بامتحان شهادة التعليم المتوسط (BEM)*.

و ينبغي أن نشير هنا، إلى أن تخفيض مدة التعليم الابتدائي إلى 5 سنوات اعتبارا من السنة الدراسية 2009/2008، وتمديد التعليم المتوسط بسنة واحدة، أنتج دخولا مدرسيا مميزا، اضطرت خلاله المؤسسات المتوسطة إلى استقبال دفعتين من التلاميذ في نفس الوقت : تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة السادسة، مما أدى إلى زيادة كبيرة في عدد تلاميذ السنة الأولى متوسط في السنة الدراسية 2008/2007 قدر ب 592.088 تلميذا، كما أدى ذلك إلى تواجد فئتين داخل القسم الواحد، بمسارين تعليميين مختلفين خاصة ما تصل منه بالمضامين والمفاهيم الواردة، والطرائق التعليمية التعلمية. تولد عن هذا الوضع حاجة ماسة إلى مضاعفة عدد المنشآت القاعدية وعدد المؤطرين ونوعيتهم.[1]

و ينبغي أن نشير أيضا بشيء من الاختصار إلى تتابع تنفيذ إعادة هيكلة التعليم الإلزامي، بشكل تدرجي تزامنا مع توزيع المناهج الجديدة والكتب المدرسية وأدلة المعلمين، حسب هذا الترتيب:

- تنصيب السنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط في العام الدراسي 2004/2003.
- تنصيب السنة الثانية ابتدائي والثانية متوسط في العام الدراسي 2005/2004.
- تنصيب السنة الثالثة ابتدائي والثالثة متوسط في العام الدراسي 2006/2005.
- تنصيب السنة الرابعة ابتدائي والرابعة متوسط في العام الدراسي 2007/2006، وفيه آخر دورة لشهادة التعليم الأساسي وأول دورة للتعليم المتوسط.
- تنصيب السنة الخامسة ابتدائي ونهاية الطور الأساسي في العام الدراسي 2008/2007.
- التعميم التدرجي للتعليم التحضيري في العام الدراسي 2009/2008.

* Brevet de l'enseignement moyen.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 216.

2.2.4 إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي:

يعد التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الإلزامي والتعليم الجامعي والتكوين المهني وعالم الشغل باعتباره مرحلة ربط وإعداد لمواصلة الدراسة الأكاديمية، أو التوجيه إلى مراكز التكويني المهني، أو الاندماج المباشر في عالم الشغل. ولهذا كان لابد من إعادة هيكلته وتنظيمه تماشيا مع التوجهات الجديدة للنظام التربوي، واستمرارية الأهداف التعليمية. ومن مواصلة عملية الإصلاحات التربوية، تم إعداد مشروع إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي من قبل لجنة تقنية متعددة القطاعات، تتكون من ممثلين عن وزارة التربية الوطنية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارة التعليم والتكوين المهنيين.

و لقد أعيدت هيكلة التعليم ما بعد الإلزامي على أساس ثلاثة فروع هي: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التكوين والتعليم المهني والتعليم العالي، وشرع في تنفيذ هذا المشروع مع بداية السنة الدراسية 2006/2005.

- **التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**: يندرج التنظيم الجديد للتعليم الثانوي ضمن التوجهات العالمية التي تتجنب العمل بالتخصص المبكر وكثرة الشعب وتفريعها. حيث الهدف الأساسي منه هو تحضير التلاميذ لامتحان شهادة البكالوريا وليس التخصص. يتميز التنظيم الجديد بكونه يتماشى مع التعليم الإلزامي تمهيدا، ويساير إعادة تنظيم التعليم العالي تحصيلا، كما أنه متجانسا مع النظام الجديد للتعليم والتكوين المهنيين. ويمكن أن نوجز الخصائص العامة التي ميزت النظام الجديد كما يلي:

- إدخال البعد المسمى بالتدرج في التوجيه نحو الشعب، وهذا بالرجوع إلى ملامح التلاميذ التي تتوزع ما بين "أدبي" و"علمي".

- مجانسة وتدعيم وتعميم مكتسبات فترة التعليم الإلزامي، وإرساء قاعدة عريضة للثقافة العامة وتمكين المتعلمين من الكفاءات القابلة للتعبئة خلال التعلمات اللاحقة .

- تحضير المتعلمين للحياة، بخصائص عالمية إنسانية أصيلة في الشخصية، تجسد الاستقلالية وتحمل المسؤولية والديمقراطية الوطنية.

- تنظيم المرحلة الثانوية ذات التعليم العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عريضين، يستغرق كل منهما سنة دراسية واحدة، وهما:

- الجذع المشترك آداب بشعبتيه: لغات أجنبية وآداب وفلسفة.

- الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا بأربع شعب:رياضيات، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية وشعبة تقني رياضي بأربعة اختبارات هي الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، الهندسة الميكانيكية والهندسة التقنية.

-تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب الست، وتكييفها مع الدراسات الجامعية والمهنية.

اقتضى هذا التنظيم الجديد، إعادة هيكلة المسارات المدرسية والمهنية، وإعادة النظر في أساليب تقويم ومراقبة عمل التلاميذ وأنماط منح الإيجارات والشهادات، وتحديد طبيعة القنوات التي تربط بين مختلف فروع المنظومة التربوية. وعليه، أصبح لزاما، وضع جهاز التقويم التربوي بحيث يتماشى مع الأهداف والبرامج الجديدة.[1]

-**التوجيه المدرسي**: عمل قطاع التوجيه التربوي الجزائري منذ سنة 1991، بلوائح توجيهية تعتمد على المقاربة الكمية التي تجعل من العلامة والمعدل المحدد الرئيسي في ترتيب التلاميذ وتوجيههم. وفي إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية أصبحت هذه اللوائح، بسبب اختيار المواد الدراسية التي تتكون منها، وبسبب التقدير الغير موضوعي-حسب تأكيد وزير التربية- للمعاملات المخصصة لها، غير مترابطة مع متطلبات الجذوع المشتركة وبدرجة أقل مع الشعب التي تتميز بدقة أكبر وعليه، استبدلت اللوائح بجهاز جديد يتولى مهمة توجيه التلاميذ المنتقلين إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وتوزيعهم على الجذوع المشتركة ثم الشعب ويهدف إلى حفظ التوازن بين متطلبات الجذع المشترك والشعب ومتطلبات سوق العمل وملامح التمهين، بالاعتماد على مراعاة ملمح التلاميذ واحترام رغباته الشخصية.تتم عملية التوجيه باتخاذ الإجراءات التالية:

-يوجه إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، تلاميذ السنة الرابعة متوسط المنتقلون إلى مرحلة ما بعد التعلم الإلزامي بعد أن تابعوا فترة التعليم الإلزامي وتحصلوا على نتائج مطابقة لما جاء في نصوص المنشور 05/6.0.0/40.[2]

-الالتحاق بالتعليم المهني مفتوح على المستوى الوطني لتلاميذ السنة التاسعة أساسي والرابعة متوسط الذين انتقلوا بشكل طبيعي إلى مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي، واختاروا هذا النوع من التعلم. وهو مفتوح أيضا لتلاميذ السنة الأولى ثانوي وأعيد توجيههم إلى التعليم المهني.

-الالتحاق بالسنة الأولى من التكوين المهني لتحضير شهادة الكفاءة المهنية، مفتوحة للتلاميذ، الذين أنهوا السنة التاسعة أساسي، أو الرابعة متوسط.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مخطط هيكلة التعليم الثانوي.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري 05/6.0.0/40 المؤرخ في 27 مارس 2005 المتضمن إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه.

-إعداد إجراءات جديدة في توجيه تلاميذ الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي، إلى شعب السنة الثانية منه، بمقتض المنشور رقم 05/0.0.6/262، والتي نتناول بعض تفاصيلها في الفصل المخصص للتقويم في الإصلاحات.

-إعداد الوثائق اللازمة لعملية توجيه لكل التلاميذ والتي تتمثل في: المحضر الرسمي لمجلس القبول والتوجيه إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، بطاقة المتابعة والتوجيه نحو شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي، ثم بطاقة رغبات التلاميذ.

-إعداد برمجيات خاصة بالتوجيه القبلي نحو الشعب الست للسنة الثانية ثانوي.

-تعزيز نشاطات التوجيه بعمليات إعلامية موجهة لفائدة التلاميذ وأوليائهم ومختلف المتعاملين في الحقل التربوي، بتنظيم لقاءات دورية وتوزيع مطويات وكتيبات.[1]

ثانويات الامتياز: تهتم الدول المتقدمة برعاية متفوقيها، بالكشف عن قدرات المتعلمين ومواهبهم في سن مبكر، وتوجيههم إلى الفروع الدراسية المناسبة لإمكانياتهم، لضمان تفوقهم في المهن المستقبلية التي تتوقف عليها التنمية الشاملة للبلاد، إيمانا منها بأن رأس المال البشري هو الثروة الحقيقية التي لا تنفذ.

وكمحاولة للاستفادة من تجارب هذه الدول، سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى التكفل الجيد بالتلاميذ الذين يثبتون قدرات ومهارات غير عادية، لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من جهة، ولاستثمارها في التطور التنموي من جهة أخرى. تطبيقا لأمرية 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التربية والتكوين، وكذا المرسوم رقم 76-72 المتعلق بتسيير التعليم الثانوي، شهدت السنة الدراسية 1992/1991 فتح أقسام خاصة في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي على مستوى منطقة الوسط (ثانوية حسيبة بن بوعلي)، على مستوى منطقة الغرب (ثانوية لطفي)، وعلى مستوى منطقة الشرق (ثانوية الحرية). استقبلت هذه الثانويات أنجب التلاميذ المنتقلين من السنة التاسعة أساسي، والمتحصلين على أحسن النتائج في شهادة التعليم الأساسي، وفي مسابقة القبول بهذه الثانوية، وذلك تطبيقا للمنشور الوزاري الخاص بثانويات الامتياز.[2] لكن سرعان ما توقفت هذه التجربة في نهاية السنة الدراسية 94/93، بالرغم من أن النتائج المحصل عليها في امتحان البكالوريا دورة جوان1994 بلغت نسبة 100 %. في سبتمبر أعيدت التجربة، بإنشاء شعب الامتياز في السنة الثانية من التعليم الثانوي في مادتي الرياضيات والفلسفة، وهي تجربة أولى في عهد الإصلاحات الشاملة، والتي كانت نتائج البكالوريا فيها مرضية جدا.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 05/0.0.6/262 المؤرخ في 19 ديسمبر 2005 المحدد للمعايير والإجراءات الانتقالية في توجيه التلاميذ نحو شعب السنة الثانية ثانوي.

[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 323/91 المؤرخ في 05 أوت 1991 المتضمن لتنظيم ثانويات الامتياز.

إبتداءا من السنة الدراسية 2006/2005، تم فتح ست مؤسسات للتعليم الثانوي من نمط ثانويات الامتياز وذلك على غرار بعض الدول المتقدمة، التي وضعت جهاز خاص مكلف بالتكلف التام بالتلاميذ المتفوقين.

تطبق هذه المؤسسات البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية، إضافة إلى مضامين أخرى معمقة وثرية تقدم بطرائف بيداغوجية تهدف إلى احترام وثيرة التحصيل التعلمي لدى هؤلاء المتفوقين، وتطوير استقلاليتهم في العمل وتنمية قدرتهم على التكوين الذاتي[1] يتم انتقاء التلاميذ حسب مجموعة من المعايير والمقاييس الصارمة ذات العلاقة بمسارهم المدرسي ككل، وبنتائجهم وقدراتهم، انتقاء الأول على مستوى مؤسسة التعليم المتوسط، ثم انتقاء الثاني بعد إجراء مسابقة على المستوى الوطني. وعلى هذا المنوال أخذت الفكرة مسارها، وتواصل التفكير لتعميق الموضوع وإثرائه، ولتنفيذ المشروع، ثم إعداد وتهيئة مخطط إداري يحدد مختلف العمليات المطلوب القيام بها من قبل كل القطاعات المعنية.[2]

3.4 إعادة هيكلة التنظيم الإداري:

أي إصلاح في المضمون لا يمكن أن يتم إلا إذا صاحبه إصلاح للشكل يدل عليه ويتكامل معه. تطبيقا لهذه القاعدة المعروفة، اقتضت الإصلاحات التربوية، إعادة هيكلة إدارية، ليس مسايرة لمتطلبات الإصلاح فحسب، بل لجعلها تتماش مع مقتضيات التسيير الصحيح للمؤسسات التعليمية.

في الفترة الزمنية التي سبقت سنوات التسعينيات، كان التنظيم الهيكلي للمصالح التربوية اللامركزية تابعا بشكل واسع إلى مصالح الجهاز التنفيذي على مستوى الولاية، وكان يجب انتظار سنة 1990 لكي يعاد وضع هذه المصالح تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، وذلك بعد تطبيق المرسوم التنفيذي رقم 174/90 المحدد لشروط سير مصالح التربية على مستوى الولاية. ووفقا للمرسوم التنفيذي رقم 90-49 المتضمن القانون الخاص لعمال التربية، تم اعتماد تعديلات تخص شروط توظيف مدراء المؤسسات التربوية الابتدائية، المتوسطة والثانوية، حيث يتم توظيف في كل سلك على أساس مسابقة، يمتحن فيها المرشحون كتابيا وشفهيا. وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 90-174 الذي سبقت الإشارة إليه تم تنظيم مصالح ومكاتب مديريات التربية كما يلي:

– تعميم منصب الأمين العام على كل مديريات التربية على مستوى ولايات الوطن، بهدف تخفيف الضغط الوظيفي على مدار التربية والسماح لهم بالتفرغ للجانب التربوي البيداغوجي، وخاصة متابعة سير الإصلاحات.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 224.
[2]- وزارة التربية الوطنية: مشروع ملف التقويم، فبراير 2005.

– إعادة تنظيم الإدارة المدرسية لولاية الجزائر، التي أصبحت الآن تسير من قبل ثلاثة مدراء للتربية، عوضا عن الهيكلة السابقة لأكاديمية ولاية الجزائر التي كانت تسيير ما يزيد عن 40.000 موظف موزعون على أكثر من 1.200 مؤسسة تربوية، وذلك بهدف تقاسم المهام والتعاون على متابعة تنفيذ الإصلاحات.

– إعادة تنظيم مصالح ومكاتب مديريات التربية على مستوى الولاية، بحيث تحتوي كل مديرية على خمس مصالح هي: البرمجة والمتابعة، التمدرس والامتحانات، المستخدمين والتكوين المالية والرواتب، النشاطات الثقافية والرياضية والعمل الاجتماعي.

من الإجراءات الجديدة تماما على المدرسة الجزائرية، والتي اعتمدتها الإصلاحات التربوية الجديدة، هي تنظيم المجالس الإدارية على المستوى المؤسسات التعليمية والتكوينية، وذلك بمشاركة التلاميذ وممثلين عن أوليائهم، وفي إطار تطبيق سياسة التسيير التساهمي الذي يشكله مشروع المؤسسة الذي سنتحدث عنه لاحقا بهدف تسيير المؤسسة التعليمية بالمجالس، اشتراك الأطراف الفاعلة في العملية التروية وتحسيسها أكثر بالوضع المدرسي القائم عملا بسياسة العقد الاجتماعي، فضلا على اكتساب التلاميذ مبادئ ومهارات التمدن والمواطنة.[1]

تدخل عملية إعادة هيكلة التنظيم الإداري في إطار تكليف الإدارة المدرسية ومشاركتها في التسيير التربوي، فتنظيم نشاطاتها، حسب الوتيرات المدرسية التي تحددها وزارة التربية،و أيضا حسب التنوع المناخي والثقافي والاقتصادي لكل منطقة عبر الوطن. وعليه يتم تنظيم العام الدراسي وفقا للمادة 31 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08 -04، والتي تعد على الأقل 32 أسبوع عمل بالنسبة للتلاميذ موزعة على فترات تتخللها العطل المدرسية التي يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية، تخصص هذه المدة بنسبة 80 إلى 85 % للنشاطات المرتبطة بالمواد الدراسية، ومن 15 إلى 25 % من النشاطات المتعددة المعارف، وفي هذا الإطار تقوم الإدارة التربوية بتنظيم الأفواج التربوية وتوزيع التلاميذ عليها وإنجاز استعمالات الزمن، وتنظيم مواقيت الدراسة حسب أهمية كل مادة وسهولتها وصعوبتها.

هذا وقد تم تخفيض مدة الحصة في المرحلة الابتدائية إلى 45 دقيقة، وجعل يوم الخميس عطلة للتلاميذ ويوم تكوين للمعلمين، ومساء أيام الاثنين للمعالجة التربوية والدعم لفائدة تلاميذ أقسام الامتحانات، وجعل ال15 دقيقة الصباحية الأولى خاصة بالتربية الأخلاقية.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 231.

4.4 إضفاء الطابع الرسمي على التعليم الخاص:

شهدت الساحة التعليمية في فترة الانفتاح، تزايد لعدد المؤسسات التعليمية الخاصة، التي وجدت فرصة غياب المراقبة لتمارس نشاطاتها بهدف الربح، بعيد عن مراعاة الانسجام مع توجهات المجتمع ومقوماته. ومن الانشغالات التي تبنتها الإصلاحات التربوية الجزائرية، إضفاء الطابع الرسمي لهذا النوع من التعليم وتحديده بضوابط وقوانين طالما وجوده ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه.

1.4.4 الإطار القانوني:

بعد أن تكاثرت المؤسسات الخاصة في كل أنحاء الوطن، وانفلاتها من الرقابة التربوية والإدارية أصبح صعب على وزارة التربية التحكم فيها، إلا في إطار القوانين والنصوص التشريعية الصادرة عن أعلى هيئة. وفعلا تم تحديد الإطار القانوني كما يلي:

- الأمرية رقم 03-09 بتاريخ 13 أوت 2003 المعدلة والمتممة للأمرية 76-35 بتاريخ 16 أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين.
- الأمرية رقم 05-07 بتاريخ 23 أوت 2005 المحددة للقوانين التي تنظم التعليم في مؤسسات التربية والتعلم الخاصة.
- القرار الوزاري المحدد لدفتر الشروط المتعلق بإنشاء وفتح ومراقبة مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.
- المرسوم التنفيذي رقم 05-432 بتاريخ 08 نوفمبر2005 المحدد لشروط إنشاء وفتح ومراقبة المؤسسات التربوية والتعليمية الخاصة.
- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 بتاريخ 23 جانفي 2008.[1]

تخص هذه النصوص كل مراحل التعليم التحضيري، الابتدائي، المتوسط والثانوي حيث لا يمكن فتح هده المؤسسات إلا بترخيص من الوزير المكلف بالتربية،طبقا لهذه القوانين، وحسب دفتر الشروط والإجراءات المحددة بطريقة قانونية.و للحصول على ترخيص يسمح بفتح مؤسسة خاصة، يجب أن تتوفر فيها كل الشروط المذكورة في دفتر الأعباء، وهي كما يلي:

– إلزامية تطبيق البرامج الدراسية الرسمية واحترام الحجم الساعي لكل المواد الدراسية المطبق في مؤسسات التعليم العمومية.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 226.

– لا يمنح الترخيص للمؤسسات الخاصة التي تقدم برامج تعليمية تقتصر على مادة واحدة أو اثنتين.

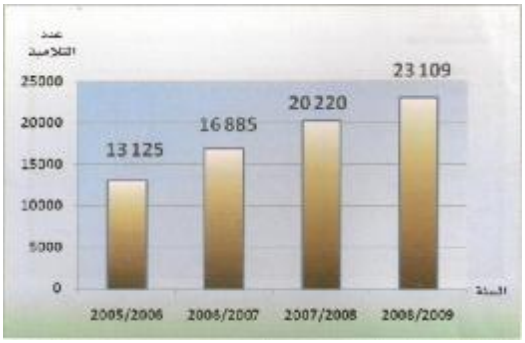
– يجب على المؤسسة الخاصة أن تحضر تلاميذها للمشاركة في نفس الامتحانات التي تنظم لفائدة تلاميذ التعليم العمومي.

– يشترط في مدير المؤسسة الخاصة أن يحمل الجنسية الجزائرية، ويكون حائزا على شهادة في التعليم العالي، ويتمتع بتجربة مهنية لا تقل عن 5 سنوات في مجال التعليم والتكوين.[1]

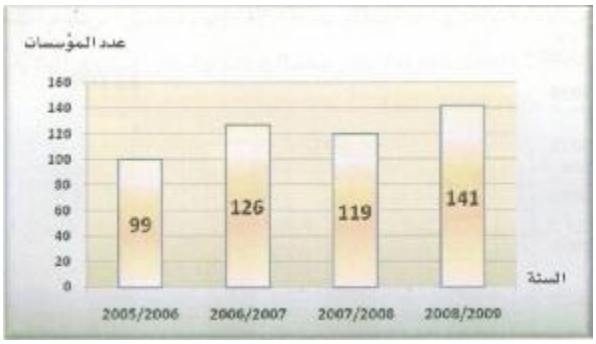
2.4.4 تطور عدد المؤسسات الخاصة للتعلم:

أنشئت أولى المؤسسات التعليمية الخاصة، بالمفهوم الصحيح للمعنى حيث لا يقصد بها الدروس الخصوصية، في السنة الدراسية 2005/2004، ولم يكن يتجاوز عددها حسب وزارة التربية والتعليم 14 مؤسسة. بعد عملية الترسيم وتشجيع المستثمرين على الاستثمار بقطاع التعليم، في السنة الدراسية 2006/2005، وصل العدد إلى 99 مؤسسة تعليمية خاصة. قفز بعد دلك العدد ليصل إلى 126 مؤسسة خاصة في السنة الدراسية 2007/2006، و119 مؤسسة الخاصة في العام 2008/2007، مع الإشارة إلى غلق الوزارة لمؤسسة واحدة لم تستوفي الشروط. أما في السنة الدراسية 2009/2008، فقد سجلت الساحة التعليمية 141 مؤسسة خاصة وإغلاق 12 مؤسسة لم تستوفي الشروط القانونية.

أما عدد التلاميذ المسجلين بالمؤسسات التربوية الخاصة، فقد تضاعف تقريبا لينتقل من 13.125 تلميذ سنة 2006/2005 إلى 23.109 سنة 2009/2008.[2]



الشكل رقم(2) يوضح:عدد التلاميذ في المؤسسات الخاصة



الشكل رقم(3) يوضح:عدد المؤسسات الخاصة

المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المرسوم التنفيذي رقم 432/05 بتاريخ 08 نوفمبر 2005، المحدد لشروط إنشاء وفتح ومراقبة المؤسسات التربوية والتعليمية الخاصة.

[2]- وزارة التربية الوطنية: إحصائيات سنة 2009.

5.4 اعتماد مشروع المؤسسة:

المشروع هو مجموعة من العمليات التي تقود إلى تحقيق غاية أو غايات معينة، ويمر إعداده بمجموعة من المراحل الضرورية والمترابطة فيما بينها، ونجاحه مرهون بتوفير أربعة عوامل هي: الأفراد المشاركون فيه الطريقة المتبناة، الوسائل المسخرة ومتابعته.[1] وهو فكرة قديمة في المنظومة التربوية الجزائرية. تميزت السنة الدراسية 2007/2006 بإعادة تنظيم نمط تسيير القطاع التربوي، وهي العملية التي تقوم على تطبيق مشروع المؤسسة الذي يمثل إستراتيجية فعالة في تجنيد مختلف الفاعلين القائمين على إنجاح الفعل التربوي، الأمر الذي يسمح لكل الطاقات أن تعمل بالتعاون والتنسيق من أجل تحقيق مردود أكبر. يعبر المشروع عن إرادة المؤسسة في التغيير ضمن الإطار القانوني، واحترام البرامج الرسمية والمواقيت كما أنه محرك للإبداع التربوي والبيداغوجي انطلاقا من حاجياتها الخاصة. ويكون مشروع المؤسسة إما ذا طابع تربوي أو اجتماعي أو ثقافي، يعتمد عادة أسلوب حل المشكلات.

و حتى يعود التسيير بالمشروع بالشكل الجديد والفاعل، فقد استفادة فريق من الموظفين لوزارة التربية الوطنية من فترات تكوينية في إطار الشراكة والتعاون، وأنجز هذا الفريق دليلا منهجيا واستفاد مفتشي التربية والتكوين ومدراء المؤسسات من عدة ملتقيات تكوينية. أصبح مشروع المؤسسة في إطار عملية الإصلاح أمرا ضروريا ووثيقة إلزامية في مختلف المراحل التعليمية ليصبح أحد مقومات سير هذه المؤسسة. ينتظر من المشروع أن يتناول التعبير على المشكلات التي تواجه المؤسسة، وتحديد حاجياتها وتوقعاتها مع مراعاة وضعها الجغرافي وبيئتها الاقتصادية والثقافية ووسائلها المحلية[2]، كما ينتظر من المؤسسات التعليمية إعداد مشاريعها الخاصة بها ومتابعة تنفيذها وتقدير التحسنات التي حققتها وصلت نسبة انجاز المشاريع في مختلف المراحل التعليمية إلى غاية 2008/02/28 إلى:

- 80% في المؤسسات الابتدائية، منها 24 ولاية أنجزت مشاريعها بنسبة 100%.
- 87% في المؤسسات المتوسطة منها 9 ولايات أجزت مشاريعها بنسبة 100%.
- 79% في التعليم الثانوي منها 9 ولايات أجزت مشاريعها بنسبة 100%.

تناولت معظم المشاريع على مستوى التعليم الثانوي، تناولت مسألة تحسين نتائج امتحان شهادة البكالوريا لدورة 2008 وذلك بتطبيق عمليات الدعم والاستدراك.

إن تكوين الموارد البشرية في مجال مشروع المؤسسة أمرا ضروريا وملازم للإعلام والتحسيس. ولتجسيد هذه العملية استعانة وزارة التربية الوطنية بخبراء دوليين، بهدف إنشاء نواة للمكونين

[1]- محمد الطاهر واعلي: الإدارة المدرسية، دار العلم والمعرفة، الجزائر، 2002، ص 125.
[2]- وزارة التربية الوطنية: القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 2006/06/06 متعلق بتقويم سير المؤسسات التعليمية.

دوي مستوى عال على الصعيد الوطني وتمت عمليات التكوين، في إطار صندوق الدراسات ودعم الكفاءات (FERC)[1] الذي يمثل المساعدة المالية الأولى للمشروع دعم النوعية لقطاع التربية في الجزائر (PAQSE)[2]وسنتحدث بتوضيح أكثر عن مشروع المؤسسة في الفصل المخصص للتقويم، وتقويم الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.

5- بناء المناهج الجديدة:

إننا أمام تصور جديد وتقديم المعرفة العلمية إلى المتعلمين في سياقا يسمح ببنائها بناءا تدريجيا تطوريا مفتوحا وواعيا يستجيب للتطور الحاصر في مختلف أنواع العلوم. كما يستجيب للتدفق المعرفي الهائل وتنوع مصادر المعلومات لدى الإنسان المعاصر. وفي سياق الإعداد السريع للوجبات المعرفية، وجب النزوع إلى تقديم آليات المعرفة بدل المعرفة نفسها.

إن ما حصل من تطور في نواحي الحياة، صاحبه بالضرورة تطور في البرامج الدراسية، وبدلا من تقديم مقررات دراسية سنوية، صار التعليم يبحث عن برامج محددة المعالم زمنيا، واضحة الأهداف والنتائج تتكامل فيه المواد التعليمية، وتدمج في إطاره المعارف التي تمكنها من الأداء الماهر والفعال المتكيف مع كل الوضعيات التعليمية ثم الوضعيات الاجتماعية خارج المدرسة. وهذا هو ببساطة الشديدة المنهاج المبني على الكفاءات. في التوجه، نجد المناهج الجديدة التي تركز على الفرد وتعتبر المعرفة وسيلة لا غاية وتحاول الاستجابة لمتطلبات المجتمع وتشبع حاجات الفرد كونه محوره الأساسي وغايتها المنشودة. ولأن المناهج هي القلب النابض للعملية التربوية، سنقوم من خلال هذا العنصر باستعراض كل التفاصيل عن الجوانب التي تعرضت للإصلاح في المناهج التربوية، وهي كما يلي:

1.5 الأسس البيداغوجية والإستراتيجية :

تم إعداد المناهج التعليمية وفق أحدث المقاربات البيداغوجية المعتمد على المستوى الدول المتقدمة، والتي تقضيها متطلبات العصر، وتعتمد عليها التربية البراغماتية. إنها المقاربة بالكفاءات التي تتفرع عن المنهج البنائي وتطبق منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية، وتضعه في صميم سيرورة التعليم والتعلم، بصفته شريكا في بناء معرفته وتقويمها بعد توظيفها. وللإشارة فإننا خصصنا فصلا مستقلا على المقاربة بالكفاءات بكثير من التفصيل، ولهذا سنكتفي هنا باستعراض تطور المقاربة البيداغوجية التي طبقتها المناهج الجزائرية.

[1]- Fonds d'étude et de renforcement des capacités.
[2]- Projet d'appui à la qualité du secteur éducatif algérien.

1.1.5 تطور المقاربة البيداغوجية :

إن مقاربة بناء المناهج وتنفيذها عرفت تطورا له علاقة متينة بتطور البيداغوجية وعلوم التربية من جهة، وتطور الحاجة للتعليم وضرورة استثمار المعارف من جهة أخرى. ولقد شهدت المناهج الجزائرية ثلاث أنواع أساسية من المدخل البيداغوجية، نوضحها كما يلي:

– **المقاربة بالمضامين**: كما يدل عليها اسمها، فإن المناهج التي تعتمد هذا المدخل، تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي. تهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم وتحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم التلميذ، أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته. تعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من طرف المعلم والتقليد من طرف المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار. ميزة هذه المقاربة العملية التربوية في الفترة ما قبل التعليم الأساسي والتي سبق أن أشرنا إليها. يعتمد التقويم على قياس كمية المعلومات المكتسبة من قبل التلميذ، بإجراء اختبارات ذات الطابع المعرفي المباشر تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم في هرم "بلوم" للعمليات المعرفية الذي يعتمد خاصة على الذاكرة. مع بداية تطبيق المدرسة الأساسية، كان لزاما على المنظومة التربوية مسايرة واستعمال ما يوجد على الساحة التربوية العالمية، وهي المقاربة السلوكية.[1]

– **المقاربة بالأهداف**: حينما تعرفنا على أهم محطات الإصلاحات التربوية الجزائرية، خلصنا إلى أن المدرسة الأساسية شكلت نقطة تحول في النظام التعليمي، لأنه انتهج نفس ما كان منتهجا في النظم التعليمية للدول المتقدمة خاصة فرنسا وألمانيا. وكان من المستجدات البيداغوجية آن ذاك تطبيق بيداغوجية الأهداف التي تغيير المدخل التعليمي من المضامين إلى الأهداف. تضع المقاربة بالأهداف التعلم هدفا لها بدل التعليم على التركيز على نتائج المتعلم التي ينبغ أن تكون مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا والقابلة للملاحظة والقياس. وبعد أن كان التلميذ يتلقى ويقلد ويحفظ، أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه، ويجسده في سلوك تعليمي لكنه لا يحوله إلى سلوك اجتماعي، حيث لا يستطيع دمج المعارف والتحكم في المكتسبات. ورغم تحسن عملية تخطيط التدريس والتقويم لعملي التلاميذ وسلوكا ته، إلا أن تفتيت الأهداف، أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة وأجزاء الأهداف المفتتة، وبقيا الاهتمام فقط بالمعارف، لأن السلوكات المكتسبة لم تكن تتجاوز جدران القسم، وعندما يخرج التلميذ إلى المجتمع يترك كل مكتسباته في المؤسسة، لأنها لا تفيده في المجتمع.[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية: إضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، جويلية 1999.
[2]- وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق.

– **المقاربة بالكفاءات**: في ضوء نقائص المدخلين السابقين اختارت الإصلاحات الجديدة أن تتبنى مدخلا متطورا من المداخل البيداغوجية حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية، فوضعت المتعلم في مركز سيرورة التعليم والتعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة. كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية، ويطلبها سوق العمل، ولتحقيق ذلك عملت المقارنة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلم وعلاجها بصورة فورية.[1]

و لضمان هذا الرقي المفترض، جاءت المناهج الجديدة مركزة على عدد من العناصر الأساسية، بعضها ذا طابع استراتيجي، وبعضها الآخر ذا صبغة منهجية محضة، نوجزها كما يلي:

– هي مقاربة ذات توجه مستقبلي، بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي، من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة ومتكيفة مع المستجدات العلمية و البيداغوجية ولاسيما الاجتماعية والاقتصادية.

– هي مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن وأنفع لمركبات المناهج، تنطوي على انسجام داخلي وخارجي، ووجاهة داخلية وخارجية.

– هي مقارنة متدرجة في مسارها العلمي والمنطقي و البيداغوجي.

– هي مقارنة متكاملة، مبنية على مناهج وأهداف شاملة لجميع جوانب المعرفة، وجميع جوانب شخصية المتعلم.

2.5 إعادة هيكلة هرم الأهداف التربوية:

عرفنا في العنصر السابق، أن الأهداف التعليمية مرتبطة بتوجهات المجتمع وطبيعة المناهج المسطرة وطبيعة المداخل البيداغوجية المتبناة، وعليه فإن المقاربة بالكفاءات تقتضي إعادة صياغة بل وإعادة في بناء هرم الأهداف التعليمية. عرفنا أيضا أن المقاربة بالمضامين تقتضي أهداف موجهة نحو المحتويات الدراسية وكيفيات إنجازها، وتقتضي المقاربة بالأهداف صياغات سلوكية متدرجة وموجهة نحو المتعلم، أما المقاربة بالكفاءات فتبنى على أساس صياغات عملية لما ينبغي أن يكتسبه التلميذ والمبنية بغية الوصول إلى كفاءات قابلة للتوظيف والملاحظة والقياس[2]، تتحدد الأهداف بحيث تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة وجميع جوانب شخصية المتعلم والمجالات المهنية والاجتماعية، فصنفت

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 4، 3، 2008.
[2]- وزارة التربية الوطنية: مخطط العمل لتنفيذ الإصلاحات، مرجع سابق.

حسب هذه المجالات إلى أهداف وكفاءات مهنية، كفاءات شخصية وكفاءات اجتماعية. وبما أن المحتويات متكاملة فإنها تهدف إلى تحقيق أهداف أفقية شاملة للخبر والشخصية وصنفت حسب هذه الخاصية إلى كفاءات عرضية فكرية، منهجية، اتصالية وكفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي .

وسنتناول مزيدا من التفاصيل في الفصل المخصص للمقارنة بالكفاءات، كما أننا استفضنا في الحديث عن الأهداف في الفصل السابق، ودائما حسب مخطط العمل لتنفيذ الإصلاحات التربوية الصادرة في أكتوبر 2003 عن وزارة التربية الوطنية، فإن الأهداف التربوية للمناهج الجزائرية تنطلق من:

- التأكيد على التوجيهات الوطنية للنظام التربوي.
- تحسين مردوده بمعالجة إختلالاته التي تهدد مهامه الأساسية المتمثلة في التعليم والتأهيل.
- التكفل بالتحولات المختلفة على الصعيد الوطني والدولي، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- مواكبة الحركة الواسعة لتنمية المعرفة والتكنولوجيات الجديدة.
- ترجمت هذه الأسس المرجعية إلى أهداف تربوية بأبعاد ثلاثة: البعد الوطني وفيه العروبة، الإسلام والأمازيغية، البعد الديمقراطي والبعد العالمي العصري.

3.5 استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة:

في سابقة فريدة، قررت المناهج الجديدة الإدراج التدريجي للترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغت مزدوجة، وترجم هذا الإجراء العملي بفضل الاستعمال المنهجي للترميز الدولي في برامج المواد العلمية والكتب المدرسية الجديدة.و تم تطبيق هذا المسعى بتكييفه مع كل المستويات الدراسية بالشكل التالي:

- في المرحلة الابتدائية: يتم تدريب التلميذ على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، واستخدام رموز وحدات مقياس الكميات المعروفة والمألوفة بحروف لاتينية وإغريقية في الوصف الهندسي. وإلحاق كتب التربية العلمية والتكنولوجية بمسرد للمصطلحات المستخدمة في كل الدروس والوحدات التعليمية بلغة مزدوجة عربية وفرنسية.[1]

- في المرحلة المتوسطة: تتواصل كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين واستخدام الرموز الجبرية والهندسية العالمية، وكذا استعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية، مع التركيز على مفاهيم ومبادأة الأساسية الواردة في البرنامج الدراسي، وكذا إدخال الصيغ العلمية وكتابتها بالرموز الدولية مرفقة بالرموز القديمة المألوفة في تدريس المادة.[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 881 / و.ت / أ.ع. المؤرخ في 2003/09/10 المتعلق باستعمال الترميز العالمي للمصطلحات العلمية.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 245 / و.ت / أ.ع. المؤرخ في 2003/06/04 المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط

– في المرحلة الثانوية: يفترض أن يكون المتعلم تدرب على قراءة وكتابة الرياضيات والفيزياء من اليسار إلى اليمين، ويفترض أيضا أن يكون قادرا على قراءة واستيعاب المصطلحات العلمية باللغة الأجنبية لأنه اكتسب رصيدا علميا لبأس به. وعليه، بالإضافة إلى ما يتم إنجازه في التعليم المتوسط يتم إدراج المصطلح العلمي المكتوب باللغة الأجنبية وحدها في تدريس المادة.

لقد تم إدخال هذه الإجراءات الفريدة من نوعها في المناهج الجزائرية، بناءا على طلب ملح من طرف الشركاء الاجتماعيين للمنظومة التربوية والتلاميذ أنفسهم بعد أن لاحظ أن التعريب التام لكل المواد الدراسية وفي كل المستويات التعليمية بالنسبة للمدرسة الأساسية، خلف العديد من المشكلات التعليمية والمهنية للتلاميذ، حيث بقيت كل التخصصات العلمية على مستوى الجامعة تمنح بلغة أجنبية،الأمر الذي أشعر الطالب بالعجز وصعوبة التعلم. ضف إلى ذلك أن متابعة الدراسة في الخارج تكاد تكون أمرا مستحيلا أمام الطالب المتفوق وذلك بسبب عائق اللغة، دون أن ننسى انفتاح السوق الجزائرية وطلبها لكفاءات علمية بلغات أجنبية،و عليه أتخذ إجراء استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة في المناهج بغيت تحقيق الأهداف التالية:

– تمكين التلاميذ بمتابعة دراستهم العليا بلغة أخرى غير العربية بدون صعوبات.

– تسهيل امتلاك المعلومات العلمية والتكنولوجية باللغة العربية ولغة أجنبية.

– تمكين المتعلمين من استعمال الوثائق العلمية والتقنية في كل مراحل التعليم، وذلك في إطار تسهيل التكوين الذاتي للتلاميذ.

– تعزيز تساوي الفرص لخارجي المنظومة التربوية لمواصلة مسار التعلم ،إما في الجامعة أو في الحياة المهنية.

–الحد من الصعوبات التي يعانيها المتعلمون إثر انتقالهم بين الأطوار الدراسية خاصة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.[1]

4.5 ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء الشخصية:

أصبح معروفا لذا كل الطلبة على النطاق الواسع، أن العناصر الثقافية المكون لنمط المعيشة في مجتمع ما، إنما تنقسم إلى ثلاثة فئات أساسية، هي عموميات الثقافة، خصوصيات الثقافة، ومتغيرات الثقافة. والمعروف أيضا، أن العموميات تتمثل في مقومات الشخصية الفردية والاجتماعية وهي ثابتة لا تتغير. وحتى لا تتشوه هذه المقومات أوكل المناهج التعليمية مهمة تنقيتها من الشوائب وتطويرها بالإضافة

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 59.

إلى ترسيخها لذا الأجيال والمحافظة عليها بزيادة حجمها الساعي، ومعاملتها واستمرار تدريسها في كل المستويات وترقية محتوياتها. وفي هذا الشأن، وتجسيدا للبعد الوطني الذي يعد أساسا مرجعيا للأهداف التربوية، والذي يكرس العروبة والإسلام والتاريخ والتربية المدنية والوطنية، نظمت ندوة وطنية، ضمت مجموعة كبير من المتخصصين في التربية والباحثين والمتخصصين في هذه المواد. عكف على إيجاد سبل تجسيد هذا البعد المرجعي ومنه تجسيد مقومات الشخصية الجزائرية من خلال ترقية المواد الدراسية المرتبطة بها وهي : اللغة العربية، الأمازيغية، التربية الإسلامية، التاريخ والتربية المدنية.

1.4.5 اللغة العربية:

بما أن اللغة تمثل أحد الأسس التي تبنى عليه الشخصية الوطنية، وأحد مكونات الهوية الفردية والاجتماعية، ولكونها اللغة الوطنية والرسمية، فإنها حتما لغة تعليم كل المواد الدراسية وفي جميع المستويات، سواء في المدارس العمومية أو في المدارس الخاصة. وبهذه الصفة، فإن اللغة العربية تحضا بمكانة مميزة وعناية مستمرة، وذلك بتجنيد جميع الوسائل الكفيلة بترقيتها.و تجلت هذه المكانة من خلال عدة تدابير هي :

– إعداد برامج وكتب مدرسية جديدة لكل السنوات المدرسية .

– الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع، يستغرق عدة سنوات لفائدة تكوين المعلمين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستوياتهم في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.[1]

– مضاعفة عدد الندوات والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بالتعليمية المواد.

– إدخال تحسينات على تنظيم وسير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقويم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية.

– رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتواصل من أربعة إلى خمسة متعاملات.

–زيادة الحجم الساعي لتدريس اللغة العربية، وهو أكبر حجم ساعي بين كل المواد، يتراوح بين 14 ساعة أسبوعيا في السنة الأولى والثانية ابتدائي، و12 ساعة في السنة الثالثة ليصبح 9 ساعات في السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.[2]

2.4.5 التربية الإسلامية:

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 489 / و.ت / أ.ع. المؤرخ في 2003/05/03.
[2]- وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 24 / المؤرخ في 2006/06/04 المتضمن إقرار برامج تعليمية.

شرع في إدخال تعديلات على تدريس التربية الإسلامية منذ بداية العام الدراسي 2000-2001 وذلك بمراجعة البرامج والكتب المدرسية الخاصة بها، من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة التاسعة أساسي. وذلك بهدف ترسيخ المبادئ المطابقة للقيم الإنسانية، والتي يدعو إليها الإسلام كالتسامح والكرم والأخوة والإيثار والتضامن والسلم، بدل الجهاد والفتوحات الإسلامية، مع التركيز على تعريف التلاميذ بالشعائر الدينية. خصص لمادة التربية الإسلامية حجما ساعيا مدته ساعة ونصف أسبوعيا من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة، مع تحديد ساعة واحة للمادة أسبوعيا ابتداء من السنة الأولى متوسط وحتى السنة الرابعة. كما يلاحظ إدراج مادة الشريعة الإسلامية في برامج التعليم الثانوي العام والتقني، وإدراجها في امتحان شهادة البكالوريا لجميع التخصصات.

3.4.5 اللغة الأمازيغية:

شرع في إدراج اللغة الأمازيغية ضمن برامج المنظومة التربوية منذ العام الدراسي 1995-1996 باعتبارها آنذاك مادة اختيارية في السنة التاسعة أساسي والسنة الثالثة ثانوي. استفاد من هذا التعليم 37.700 تلميذ موزعين على 16 ولاية، وفي إطار ترقية اللغة الأمازيغية بشتى متغيراته المحلية، وفي إطار تنصيب السنة الثانية من إصلاح المنظومة التربوية، أصدرت وزارة التربية الوطنية تعليمات تتعلق باتخاذ جميع الإجراءات التنظيمية، وتوفير الموارد المادية والبشرية والوسائل البيداغوجية الضرورية. و في عام 2005-2006 تم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية في جميع سنوات التعليم المتوسط والثانوي. وتطور عدد التلاميذ المسجلين، وتجاوز عددهم في العام الدراسي 2005-2006، 95.000 تلميذ، تكفل بتدريسهم 316 معلم. بحلول السنة الدراسية 2008-2009 أصبح عدد المدارس الابتدائية التي تدرس الأمازيغية 768 مدرسة، و282 مؤسسة متوسطة، و64 ثانوية أي ما مجموعه 1.114 مؤسسة تعليمية مقابل 790 مؤسسة عام 2007. وصل عدد التلاميذ الدارسين للأمازيغية في السنة الدراسية 2008-2009 إلى 166.406 تلميذ مقابل 131.313 في سنة 2007.[1]

على الصعيد القانوني تم إدراج الأمازيغية بصفة رسمية ضمن برامج المنظومة التربوية تطبيقا للأمر رقم 03 -09 المؤرخ في 13 أوت 2003، المعدل لأمريه 16 أفريل 1976. حيثي يقضي هذا الأمر:"إدراج تعليم تمازيغت، لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ أو كمادة في النظام التربوي. تعمل الدولة إلى ترقية وتطوير تعليم الأمازيغية في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة على التراب الوطني، برصد الوسائل التنظيمية التربوية الضرورية للاستجابة لطلب هذا التعليم في التراب الوطني".[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية: معطيات إحصائية على الموقع الإلكتروني. www.edcation.edu.dz.
[2]- الجريدة الرسمية: الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 غشت 2003، مرجع سابق.

و في إطار تنفيذ النصوص القانونية المتعلقة بتدريس اللغة الأمازيغية، قامت وزارة التربية الوطنية باتخاذ مجموعة من التدابير في إطار الإصلاحات التربوية، نوجزها كما يلي :

-إنشاء مؤسسة جديدة للدراسة والبعد مكلفة بتعليم اللغة الأمازيغية تدعى المركز الوطني البيداغوجي واللغو لتعليم تمازيغت، وذلك بمقتضى النصوص التشريعية.[1]

-إدراج تمازيغت ضمن امتحانات شهادة التعليم المتوسط و البكالوريا بالنسبة للتلاميذ الذين تابعوا الدراسة، وفعلا تم تطبيق ذلك في السنة الدراسية 2006-2007 .

-إنشاء مجموعة متخصصة للمواد مكلفة بتغطية وإعداد البرامج الدراسية والكتب المدرسية الخاصة بهذه المادة، وذلك على غرار بقية المواد الدراسية.

-فتح فرع لتكوين معلمي الأمازيغية على مستوى المعهد الوطني لتكوين وتحسين مستوى المعلمين في بنعكنون، اعتبارا من أكتوبر 2003 .

- تحسين الوضعية الإدارية و البيداغوجية لمعلمي تمازيغت بإدماجهم بمقتضى الأحكام الانتقالية ضمن مختلف الأسلاك.[2]

-التعجيل بإنشاء سلك مفتشي التعليم تمازيغت في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، وسلك مفتشي التربية وتكوين بإصدار أحكام سارية لمدة تستغرق3 سنوات، تقضي بتخفيض الأقدمية من 10 إلى 5 سنوات المطلوبة للإلحاق بسلك التفتيش.

4.4.5 التاريخ:

بما أن مادة التاريخ كانت دوما مادة مهمة في البرامج التعليمية للمنظومة التربوية، فإن تدعيم تدريسها ضمن الإصلاحات الجديدة، يتجلى على مستوى مضامين البرامج وتوزيعها عبر المسار الدراسي، وكذا على مستوى الكتب المدرسية وغيرها من السندات التعليمية وبطرائق بيداغوجية، والحجم الساعي المخصص لها، والذي تضاعف منذ الشروع في تطبيق الإصلاحات وحتى سنة 2009 ،حيث يقدر الحجم الساعي السنوي في المرحلة الابتدائية، ب 60 ساعة بعد أن كان 28 ساعة، وفي المرحلة المتوسطة، انتقل من 98 ساعة إلى 120 ساعة، أما في التعليم الثانوي، فقد أضيفت 24 ساعة إلى الحجم المخصص للشعب الأدبية و22 ساعة لشعبة الاقتصاد والتسيير، و14 ساعة كبقية الشعب العلمية والتكنولوجية وفيما يخص التحسينات التي أدخلت على مادة التاريخ معرفيا ومنهجيا فيمكن إيجازها كما يلي:

[1]- الأمر الرئاسي رقم 03-470 المؤرخ في 20 ديسمبر 2003 المتعلق بترقية وتدريس تمازيغت.
[2]- الجريدة الرسمية: الأمر التنفيذي رقم 2000-35 المؤرخ في 07 فيفري 2000 المعدل والمتمم والمتضمن إنشاء المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

- يتم التعرف على تاريخ العالم، وفق ما تقدمه البرامج الدراسية من معلومات منظمة في شكل علاقات تضع الجزائر في مركزها،ثم تتسع تلك العلاقات تدريجيا لتشمل فضاءات مكانية وزمنية أبعد فأبعد.

- تقديم مواد تدريس مادة التاريخ بسنتين، أي في السنة الثالثة عوض السنة الخامسة.

- معالجة المواضيع التاريخية وفق مقاربتين هما: المقاربة المبنية على الترتيب الزمني للأحداث، وهي التي تتيح للتلاميذ إمكانية تتبع الأحداث السياسية المتعاقبة واستيعاب مفهوم السيرورة التاريخية العام مع التمييز بين الفترات التاريخية المتميز عن بعضها، أما المقاربة الثانية، فهي المقاربة التحليلية أو الموضوعاتية التي تهتم أكثر بدراسة ما يسبق الأحداث التاريخية وما يليها، والإشكاليات التي يطرحها تحليل العلل والنتائج، وتحديد العلاقات الموجودة أو الممكنة بين تلك الإشكاليات .

5.4.5 التربية المدنية:

تندرج مادة التربية المدنية ضمن المحور المكون لمقومات الشخصية والهوية الوطنية، وصهر شخصية المتعلم في بوتقة القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري، وتلعب دورا هاما في إعداده للحياة المدنية المبنية على الموطنة الصالحة وتحمل المسؤولية، وممارسة الحقوق والواجبات الديمقراطية، وربطه بالحياة الاجتماعية،من خلال جملة المعارف والسلوكيات المدنية التي تتضمنها المناهج.

أدرجت مادة التربية المدنية ضمن المناهج التعليمية تحضيرا للإصلاحات التربوية، ابتداءا من العام الدراسي 1998-1999. يتضمن برنامج هذه المادة في المرحلة الابتدائية خمسة مجالات مفاهيمية هي: الوسط الاجتماعي، الحياة الجماعية في المدرسة، الديمقراطية،القيم الاجتماعية والبيئية والمحافظة عليها. مما يستلزم تحقيق خمس كفاءات مرحلية[1]. ثم تتدرج المواضيع في التوسع خلال المرحلة المتوسطة والثانوية، لتشمل مواضيع النظام الاقتصادي في الجزائر، وعلاقات الجزائر بغيرها من الدول والمنظمات والهيئات، وأهم قضايا العالم المعاصر. وتهدف المواضيع إلى تحقيق الطابع التقدمي في شخصية المتعلم، وتؤهله ليكون مواطنا يتميز بالخصائص الإنسانية والتي تمكنه من التكيف في كل أنحاء العالم.

5.5 تعريف المواد العلمية والتقنية:

إن أهمية العمل على تطوير التربية العلمية وإدراجها في جميع مستويات التعليم، ابتداءا من السنة الأولى ابتدائي تجد مبرراتها في ضوء مسايرة المنظومة التربوية الجديدة للتطور السريع الذي تشهده

[1]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديسمبر 2003.

الساحة العالمية، في المجال العلمي والتكنولوجي وإدماج المستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي وهذا ما يرفع رهانا ينبغي الوعي بتزويد المتعلمين بثقافة علمية قاعدية، كما تساهم بشكل فعال مع المواد التعليمة الأخرى في تنمية الوعي وبناء مواقف موضوعية، من خلال اكتساب فوائد التفكير العلمي وأساليب حل المشكلات وانجاز المشاريع، وتحتوي المناهج العلمية والتكنولوجية من حيث المضمون على أبعاد تعليمية، قائمة على الفصل المبكر بين مختلف المواد العلمية، وتتمثل هذه الأبعاد في البعد الفيزيائي والكيميائي،البعد البيولوجي، البعد التكنولوجي والبعد ألمعلوماتي، لتفصل هذه الأبعاد ابتداء من المرحلة المتوسطة في شكل مواد دراسية مستقلة متكاملة.[1]

يحظى التدريس العلمي بمكانته المرموقة ضمن مخطط الإصلاحات التربوية، ويتجلى ذلك على الأقل في الحجم الساعي لتدريسها بما في ذلك الرياضيات. يمثل هذا الحجم الساعي نسبة 30 إلى 40 % من إجمالي الحجم الساعي الأسبوع في المرحلة الابتدائية، ويتم تكريس نسبة 35 % من إجمالي التوقيت في المرحلة المتوسطة، ويختلف في المرحلة الثانوية باختلاف الشعب.

وفي إطار تعزيز التعليم العلمي والتقني، عملت وزارة التربية منذ العام الدراسي 2006-2007 على توفير الشروط الضرورية لتعميم شعبة تقني رياضي، بتوفير تكوين أفضل للمكلفين بالتأطير، وتكفل أحسن بالتلاميذ الموجهين إلى هذه الشعبة، وبصفة خاصة تنسيق أفضل مع قطاع التعليم العالي .

هذا وحرصت وزارة التربية الوطنية على تهيئة مؤسسة التعليم الثانوي بصورة تدريجية، لكي تفتح جميع الشعب التقنية (هندسية كهربائية، هندسية ميكانيكية، هندسة مدنية وهندسة تقنية). وفعلا ارتفع عدد التلاميذ ونسبتهم المئوية - المسجلين في شعبة تقني رياضي، في السنة الثانية ثانوي، من 10.11 % من مجموع التلاميذ في نفس السنة في عام 2007/2006، إلى 13.65 % السنة الدراسية 2009/2008.

ومن أهم مظاهر مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي في المناهج الجديدة، هو إدراج مادة الإعلام الآلي ابتداء من المرحلة المتوسطة، حتى يتمكن المتعلم من إتقان المهارات والحقائق العلمية، واستخدام الكمبيوتر في المجال البيداغوجي داخل الصف وخارجه.

انطلق تدريس الإعلام الآلي في السنة الأولى من التعليم المتوسط في العام الدراسي 2007/2006، تعمم تدريجيا، حيث أدرج في السنة الثانية من التعليم المتوسط في العام الدراسي 2008/2007، وفي سنة 2009/2008 بالنسبة للسنة الثالثة، ويتوقع أن ينطلق تدريسه في السنة الرابعة

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 125.

في العام الدراسي 2010/2009، وينتظر أن يكون آخر أجل لتعميم تدريسه في التعليم المتوسط هو سنة 2011[1]. وشرع في تدريسه في المرحلة الثانوية في 2006/2005 .

و يمكن في هذا الشأن أن تستعرض بعض التدابير التي اتخذت من أجل تسهيل تدريس المادة وترقيتها:

-إنشاء مركز وطني لإدماج الابتكارات البيداغوجية وتطوير تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية بمقتضى الأمر رقم 03-471 المؤرخ في 02 ديسمبر 2003.

-البدء في تجهيز 1500 مؤسسة تعليم ثانوي منذ 2005 بشبكة محلية تتكون من 15 جهاز مرتبط بجهاز موزع رئيسي، كما تم تجهيز 1000 متوسطة سنة 2006.

-تم إبرام اتفاقية مع مؤسسة اتصالات الجزائر لإقامة شبكة انترانت خاصة بقطاع التربية، يتم من خلالها الربط بين المصالح المركزية ومديريات التربية الخمسين، وثمانية معاهد لتكوين المعلمين.

-تنفيذ برنامج تكوين لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بمعدل 20 ساعة في السنة لكل معلم، بغية التدريب والتحكم في الإعلام الآلي، استنفاذ من هذا التكوين خلال سنوات 2006 ،2007، 2008: 102.000 معلم في مرحلة التعليم الابتدائي، 63.000 أستاذ في المتوسط، و36.000 أستاذ في التعليم الثانوي.[2]

6.5 ترقية تدريس اللغات الأجنبية:

شهد اللغات الأجنبية انتشارا غير مسبوق في تاريخ العالم، ويستحثها في ذلك تزايد حجم التبادلات الدولية والتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية،و تكتل الدول ضمن تجمعات جيو- إستراتيجية ذات أهداف اقتصادية أو سياسية، ضف إلى ذلك تطور تكنولوجيات الاتصال والإعلام من جهة، وتأثير العولمة من جهة أخرى، مما أدى إلى إلغاء الحدود الجغرافية أمام المعرفة والعلم.

إن أغلب دول العالم تميل إلى خيار التعلم المبكر للغة ثانية خلال المسار الدراسي، والتحكم على الأقل في لغة أجنبية ذات الانتشار الواسع.و في هذا السياق انعقد مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002 لدراسة ترقية اللغات الأجنبية، وأقر ما يلي:

-إدخال اللغة الفرنسية، كلغة أجنبية أولى، بدءا من السنة الثانية من التعليم الابتدائي عوض السنة الرابعة سابقا.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 184 / و.ت.أ / أ.ع / 06 المؤرخ في 13 جوان 2006 والمتعلق بإدراج تدريس المعلوماتية في مرحلة التعليم المتوسط.

[2]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 92.

-إدخال اللغة الإنجليزية، كلغة أجنبية ثانية، بدءا من السنة الأولى من التعليم المتوسط عوض السنة الثامنة أساسي سابقا.

-فتح شعبة اللغات الأجنبية في إطار إعادة هيكلة التعليم الثانوي، وهي تهدف إلى تعزيز مستوى التلميذ في اللغتين الأجنبيتين اللتين شرع في دراستهما قبل انتقاله في مستوى التعليم الثانوي مما يتيح له إمكانية تعلم لغة ثالثة.

1.6.5 الإدراج المبكر لتدريس اللغة الفرنسية:

-مرت عملية الإدراج المبكر للغة الفرنسية في التعليم الابتدائي بمرحلتين:

المرحلة الأولى: شهد العام الدراسي 2005/2004 إدخال اللغة الفرنسية للتعليم بدءا من السنة الثانية ابتدائي بناءا عن قرارات مجلس الوزراء السابقة الذكر، مما تطلب إعادة صياغة شاملة لبرامج التدريس وإعادة تنظيم مضامينها وإعادة توزيعها عبر مستويات المسار الدراسي للتلاميذ. وكذا تخصيص حجم ساعي جديد أدى بدوره إلى إقرار تنظيم بيداغوجي جديد في المدارس. وكان الهدف من هذا الإجراء المبكر هو تمكين التلميذ من مستوى عال من التحكم، بغرض استعمالها كأداة للتواصل في وضعيات مبنية ومعقدة للتعامل مباشرة مع الفكر والمعارف الإنسانية، ثم كأداة لاكتساب المعارف والكفاءات المرتبطة ببعض الشعب والتخصصات في التعليم العالي.[1]

و أدى هذا الطموح الزائد إلى ظهور مجموعة من الانعكاسات والعوائق منها:

-نقص مزمن في عدد معلمي اللغة الفرنسية في جميع المستويات بحيث لم تتمكن المعاهد المتخصصة في تكوين المعلمين من سد الحاجة في هذا الميدان.

-التوزيع غير المتكافئ للأعداد المتوفرة من المعلمين،أدى إلى حرمان كثير من المناطق من تطبيق هذا الإجراء، خاصة المناطق الريفية والنائية والصحراوية والهضاب.

-عجز تلاميذ السنة الثانية عن تعلم اللغة الفرنسية، خاصة وأنهم لم يتحكموا بعد في آلية اللغة العربية.

و نظرا لكل هذه العوائق تقرر إلغاء تدريس هذه المادة في السنة الثانية ابتدائي، إذ لم يطبق إلا سنة واحدة.

[1]- ministère de l'éducation nationale : programme de français, p 7.

المرحلة الثانية: في أثناء العام الدراسي2006/2005، تقرر تأجيل إدخال اللغة الفرنسية إلى العام الدراسي 2007/2006، حيث أعيد النظر في ملمح تخرج التلاميذ من التعليم الإلزامي، كما أعيد توزيع مضامين هذه المادة على بقية مستويات التعلم الابتدائي والمتوسط.

وتم إنجاز منهاجين جديدين للغة الفرنسية لمستوى الثالثة والرابعة ابتدائي يتماشيان مع ملمح التخرج من المرحلة الابتدائية، ليشرع في تطبيقهما بداية 2009/2008 .

حدد التوقيت المخصص لتدريس اللغة الفرنسية بـــ3 ساعات أسبوعيا في السنة الثانية، و4 ساعات أسبوعيا في السنة الثالثة، توزع حصص بساعة واحدة، تضاف لها ساعة واحدة تخصص لنشاط المعالجة والاستدراك[1]، وبعد التعديل وتأجيل إدخال اللغة الفرنسية في السنة الثالثة، تغير معه التوقيت ليصبح3 ساعات في السنة الثالثة، و5 ساعات و15 دقيقة في السنتين الرابعة والخامسة، على أن تخصص حصة ذات 45 دقيقة من التوقيت الأسبوعي للمادة في مستوى الرابعة والخامسة لنشاط المعالجة التربوية، وسعيا لتمكين المعلمين من استيعاب المستجدات المناهج الجديدة للغة الفرنسية،برمجت ورشات صيفية لمفتشي المادة على أن تتوسع العملية مستقبلا لتشمل المعلمين.[2]

وزيادة على ما تقدم، تأمل وزارة التربية الوطنية فتح شعبة اللغات الأجنبية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مما سيسمح بتغذية شعب اللغات الأجنبية في الجامعات والمدارس العليا للأساتذة ومعاهد المعلمين.

2.6.5 إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط:

يهدف تدريس اللغة الإنجليزية، باعتبارها لغة أجنبية ثانية إلى ما يلي:

-تزويد التلاميذ بمهارة استعمال لغة أجنبية ثانية واسعة الانتشار.

تمكين التلاميذ من التفتح على ثقافات أخرى والمساهمة في الحوار بين الثقافات.

-تسهيل الوصول إلى مصادر المعرفة والتوثيق العلمي والتقني المتوفرة بهذه اللغة.

-تمكين التلاميذ الراغبين في مواصلة التكوين والدراسة العليا في هذه اللغة، من قاعدة لغوية متينة تؤهلهم إلى ذلك.[3]

[1]- وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 26 / و.ت.و / أ.خ.و / المؤرخ في 2004/08/14 المتضمن إقرار برامج تعليمية.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 071 / 0.0.2 / 08 المؤرخ في 2008/06/03 المتعلق بتطبيق التخفيضات في محتويات مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط.
[3]- وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 245 / و.ت / أ.ع. المؤرخ في 2003/06/04 المتعلق بالتحضير التربوي للدخول المدرسي 2004/2003.

7.5 إدراج البعد الأساسي للتربية البيئية:

في إطار التوجه العالمي نحو البيئة والمحافظة عليها، بعد الشعور بالخطر الذي يهدد الكرة الأرضية بات من الضروري توعية التلاميذ بالحاجة الماسة إلى ضمان تربية مستدامة لصالح الأجيال القادمة، حيث جاء في تصريح لليونسكو سنة 1977، أن التربية البيئية تتيح اكتساب المعارف والقيم والكفاءات العلمية الضرورية للمساهمة،بصفة مسؤولة وفعالة في حل المشاكل البيئية وترقية نوعية المحيط. ويندرج إدخال التربية البيئية في المسار الدراسي، في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة في 02 أفريل 2009، بين وزارة التربية الوطنية ووزارة تهيئة الإقليم والبيئة. وذلك بهدف تزويد التلاميذ بثقافة بيئية وإكسابهم الكفاءات الضرورية للحفاظ على سلامة المحيط، وذلك طيلة المسار الدراسي.

في الدخول المدرسي 2003/2002 تم تعيين 135 مؤسسة نموذجية وتم إعداد السندات التعليمية المتمثلة في أدلة المعلمين وحقائب بيداغوجية ودفاتر التلاميذ. حيث تقتضي الحقيبة البيداغوجية إنشاء النادي الأخضر في المدرسة، ينشط التلاميذ في إطاره لصالح بيئة سليمة.

في الفترة الممتدة ما بين 2006 و2008 بدأ التعميم التدريجي للتربية البيئية ضمن المناهج الدراسية مع انطلاق الموسم الدراسي 2006/2005، وفي هذا المنظور تم التوقيع على قرار وزاري مشترك بين وزيري التربية والبيئة في 17 ماي 2005.[1]

انطلاقا من العام الدراسي 2009/2008، تميزت إستراتيجية التطبيق في مرحلتها الثانية، بتوسيع وتعميم التربية البيئية على مجموع مؤسسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

8.5 تعزيز التربية على المواطنة:

تعتبر هذه التربية من الانشغالات الكبرى للمنظومات التربوية العالمية، وذلك في إطار العولمة إذ أن مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والحريات الشخصية والعامة، هي المفاهيم المشتركة بين كل الشعوب والأجناس والتي يفرضها النظام العالمي الجديد، بسبب الانفتاح على السوق الدولية وعولمة الاقتصاد وتقنيات الإعلام والاتصال.

تهدف التربية على المواطنة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-تنمية وعي التلميذ بماله من حقوق وعليه من واجبات.

-تدريبه على احترام القانون وإلزامه بقواعد الحياة الاجتماعية.

-تنمية الشعور بالانتماء إلى الوطن ورموزه.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص ص 102 - 103

-تسليط الضوء على مزايا التضامن والتسامح والتعايش مع الغير بغض النظر عن العرق أو الدين.

-تقدير قيمة الخدمات التي تؤديها المؤسسات والوكالات والمحافظة عليها.

9.5 إنشاء نظام تقويم جديد:

يجب أن نشير في البداية إلى أن هذا البحث الذي نعالج فصوله، يحتوي على فصل خاص بأساليب التقويم في المنظومة الإصلاحية والتفاصيل التقنية عن تقويم عمل التلميذ ومقاييس ومعايير القبول والانتقال والتوجيه، وعليه ستختصر في هذا العنصر حديثنا عن التقويم، من حيث المبادئ الكبرى لسياسة التقويم وتوجيهاتها، والمقصود بالتقويم هنا، هو المفهوم الشامل الذي لا يقتصر على تقويم أعمال التلاميذ، إنما يقصد به السياسة التقويمية التي انتهجتها الإصلاحات التربوية في إطارها الواسع، والتي تهدف إلى إنجاح الإصلاحات من خلال تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، والتي تشمل تقويم- بالإضافة إلى مستوى تحصيل التلاميذ- مواضيع الامتحانات الرسمية، الكتاب المدرسي، المحتويات التعليمية، أساليب التقويم،و منه إلى تقويم الأهداف ومدى تحقيقها وهو موضوع البحث الذي بين أيدينا.

قبل الشروع في تطبيق الإصلاحات، قامت وزارة التربية بمسح لعملية التقويم وسياستها أثناء تطبيق المدرسة الأساسية وخرجت بمجموعة من الاعترافات بخصوص السياسة القويم السائدة آنذاك، من أهم هذه الاعترافات:

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

-اعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة، بدلا من تقويم التعلمات وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح.

-استخدام نتائج التقويم لأغراض إدارية أساسا كمنح الإجازات، الارتقاء والرسوب أو منح الشهادة أو غيرها والذي يرتكز على التنقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلاميذ.

-اعتماد نظام الحصص المحدد سلفا، حيث يقبل 85 % من تلاميذ السنة السادسة في السنة السابعة وفقا لعدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة المستقبلة، بغض النظر عن نوعية التعليم الذي تلقاه هؤلاء التلاميذ أو الصعوبات التي قد تواجههم في الطور الثالث إذا كانت نتائجهم ضعيفة.

-تشوه التصور الذي يحمله التلميذ عن عملية التقويم، واعتبار النجاح حق مكتسب ومضمون،لا يتطلب بالتالي الاجتهاد ولا المنافسة.

-أدى هذا الوضع أيضا، إلى تسيب الكثير من المعلمين وقلة التزامهم بالقواعد العملية والسلوكية لعملية التقويم.

-لم يكن تقويم المناهج والأهداف وباقي مركبات المناهج يبنى على أسسه العلمية، أو يوكل إلى الخبراء والمختصين، إنما كان مجرد مناقشات عامة يجريها أفراد الأسرة التربوية ويرفعون التقارير التي كانت غاية بحد ذاتها.

وانعكست كل هذه النقائص وغيرها، سلبا على جودة التعليم ومصداقيته أمام التلاميذ وأمام المجتمع، مما أنتج مغادرة 150.000 تلميذ للمدرسة في أثناء ممارستهم مسارهم المدرسي بين السنتين الأولى والتاسعة أساسي أي قبل انقضاء التعليم الإلزامي، ومغادرة 40.000 تلميذ سنويا من التعليم الثانوي قبل إنهائه. بالإضافة إلى قصور نتائج النجاح في امتحان شهادة التعليم الأساسي التي بلغت نسبة 37.66 % سنة 2002 وفي أحسن الأحوال بلغت 41.60 % في سنة 2000، وشهادة البكالوريا التي لم تتجاوز 34.46 % بين 2001 و2003.[1]

1.9.5 تصور جديد لمفهوم التقويم التربوي:

كان من الضروري بعد هذه النقائص تحديد إستراتيجية جديدة خاصة بنظام تقويم أعمال التلاميذ، بل وكل عناصر المناهج في ضوء الأهداف الجديدة للمنظومة التربوية، وعملا بالنظرة البراغماتية للعمل التقويمي قصد تجسيد صورة التفاعل بين عمليات التعليم والتعلم والتقويم. وبهذا المعنى فان التقويم مدعو للقيام بوظيفتي أساسيتين هما المساهمة في إدخال التعديل الضروري على العملية الديداكتيكية، وإتاحة اكتشاف كفاءات التلاميذ ضمن المسعى التكويني، وإثبات المستوى وإعطاء صورة عن المكتسبات الإجمالية للتلميذ، والمستوى الذي وصل إليه أداؤه.

ظهرت أولى بوادر إصلاح التقويم البيداغوجي سنة 1999، حيث شرع في إجراء امتحان القبول في السنة السابعة من التعليم الأساسي مما أدى إلى وضع حد نهائي لسياسة الارتقاء التلقائي، ومراعاة نظام الحصص والمقاعد البيداغوجية .

أما في إطار الإصلاحات الجديدة فقد صدر عن وزارة التربية منشوران يشملان كل التفاصيل عن إجراءات التقويم الجديدة، وهما المنشور رقم 20-39 المؤرخ في 13 مارس 2005 والمتعلق بكيفية إصلاح نظام التقويم، والثاني هو المنشور رقم 26/ 0. 0. 6 /05 الصادر في 15 مارس 2005 والذي يتضمن مختلف الإجراءات الخاصة بتقويم أعمال التلاميذ وبوتيرة عمليات التقويم وطريقة حساب المعدلات الفصلية. وعدلت بعض جوانب هذين المنشورين بمقتضى منشور ثالث رقم 02/0.0.6/128 المؤرخ في 10 سبتمبر 2006.[2]

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 130.
[2]- وزارة التربية الوطنية: منشور وزاري رقم 6.0.0/128 / 06. المؤرخ في 2006/09/10 المتعلق بتعديلات خاصة بتقويم أعمال التلاميذ.

يضع التصور الجديد التقويم في قلب الفعل التربوي وملازم للعملية الديداكتيكية في كل مراحلها، ضمانا لجودة التعليم وتزويد مراكز القرار بالمعطيات الصحيح التي تبني عليها الأحكام الموضوعية وتمكنها من اتخاذ التدابير المناسبة .

وضع التصور الجديد لنظام التقويم جملة من المبادئ المنهجية التي تحدد ممارسته وهي :

- إن التقويم في منظور تنمية الكفاءات وإكساب المهارات، لا يقتصر على المعارف المنعزلة بل يهدف إلى معالجة كلية للمعارف والقدرات والمهارات وهي في طور البناء، وذلك لضمان توليد الكفاءات المطلوبة.

- إدماج ممارسة التقويم في صميم عملية التعليم والتعلم ليكون مؤشرا على مدى التقدم وتشخيصا لصعوبات الفعل التربوي ومشكلات النظام. وفي هذا السياق يعتبر الخطأ مجرد مؤشر لصعوبات ظرفية ضمن مسار بناء الكفاءات وتحقيق الأهداف، حيث يجب استغلاله بصفة آلية لتشخيص أسبابه، وعلاج نقائصه.

- يعتمد التقويم على جمع معلومات موثوقة صادقة وموضوعية، باستخدام الأدوات العلمية الكفيلة بذلك، قصد تكييف آليات التدخل وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

- تعزيز النتائج العددية التي يتحصل عليها التلاميذ بملاحظات ذات مدلول نوعي موضوعي.

- لتقويم كفاءات التلاميذ التي هي أهداف المناهج ينبغي الاعتماد على وضعيات حقيقية، واقعية من سياق حياته، حتى تجعله واعيا بإستراتيجيته في التعلم، وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءتها وفعاليتها.[1]

2.9.5 الترتيبات الأساسية الخاصة بالتقويم:

من أجل تجسيد المبادئ المنهجية التي ارتكز عليها نظام التقويم التربوي،اتخذت مجموعة من الترتيبات والإجراءات نلخصها فيما يلي:

- يتولى مجلس التعليم في بداية العام الدراسي إعداد مخطط التقويم السنوي،الذي يتضمن نشاطات التقويم، مواعيده، وتيرته وأشكاله ودلك على مستوى كل مادة وكل المستويات.

- تخصص الأيام الأولى من الدخول المدرسي إلزاميا لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول اللغات الأساسية العربية والأجنبية والرياضيات لاختبار المكتسبات الضرورية المستبقة لتحديد المستوى الفعلي للتلاميذ ومنه تحديد مستوى الانطلاق في السنة الدراسية الجديدة.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 2039/و.ت.و /أ.ع. المؤرخ في 13 مارس 2005 والمتضمن إصلاح نظام التقويم التربوي.

-اعتماد التقويم التكويني أو الخلالي، الذي يلازم الفعل التربوي باستخدام اختبارات متنوعة شفهية وكتابية وانجازات وغيرها.

-تنويع مواضيع الفروض والاختبارات بحيث ترتقي في هرم العمليات المعرفية وعدم الاكتفاء بقياس الحفظ والتذكر.

- يسهر رؤساء المؤسسات والمفتشون على رصد سيرورة التقدم في تحقيق الأهداف البيداغوجية.

- يقوم رؤساء المؤسسات بالتعاون مع مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، بتحليل نتائج التلاميذ في الفروض وامتحانات نهاية السنة.كما ينبغي أن تستثمر هده النتائج على الصعيدين الكمي والنوعي، وعلى مستوى كل مؤسسة، وأيضا على مستوى مجموعة مؤسسات الولاية. وذلك من أجل تشخيص النقائص وتحديد الإشكاليات وعلاجها.[1]

3.9.5 التقويم الهادف لقياس مستويات التحكم في التعلمات:

استحدثت الإصلاحات التربوية نظاما تقويميا لقياس مستويات التحكم في التعلمات من قبل التلاميذ، ومنه قياس مدى تحقيق الأهداف المحددة في البرامج الدراسية، في نهاية المرحلة الابتدائية والمتوسطة. تجرى في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة الابتدائية وتتعلق باللغة العربية والرياضيات وعلوم الطبيعة والحياة واللغتين الفرنسية والإنجليزية. دخل هذا النظام حيز التنفيذ ابتداء من العام الدراسي 2004/2003 ويهدف، في إطار تطبيق المناهج الجديدة، إلى متابعة التطور النوعي للتعليم، في كل أطواره الابتدائي، المتوسط والثانوي.

تتطلب هذه العملية إنشاء عدد من الطرق التقنية نجملها فيما يلي:

-فريق للتسيير التقني يتولى جميع العمليات المسجلة ضمن مشروع التقويم على المستوى الوطني.

-لجان متخصصة في إعداد اختبارات تقويم المكتسبات المدرسية وأدوات الاستقصاء الاجتماعي و الديمغرافي والتي تسمح بجمع معلومات عن العوامل المرتبطة بكل من التلميذ والمعلم والمدرسة، والتي من شأنها أن تأثر على العملية التربوية.

-لجنة متخصصة مكلفة بصياغة الاستبيانات الاستقصائية حول الظروف التي يتم فيها الإصلاح التربوي.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مشروع ملف التقويم، مرجع سابق.

و في هدا الإطار، أجريت عملية تقويم في شهر ماي2004 حول المكتسبات المدرسية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط في الخمس مواد المذكورة آنفا،وتم تطبيق الاختبارات بعد بنائها، على 3000 تلميذ في عينة ممثلة لجميع مناطق الوطن.

كما طبقت استبيانات التحقيق حول ظروف تطبيق الإصلاح التربوي على عينة من المعلمين ورؤساء المؤسسات والمفتشين وأولياء أمور التلاميذ.[1]

4.9.5 تقويم الكتاب المدرسي:

شرعت المنظومة التربوية في إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية بعد اعتمادها من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية وبمساهمة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وتجدر الإشارة، إلى أن ثمة ثلاثة ابتكارات تميز التغيير الذي اعتمد في منهجية إعداد الكتاب المدرسي وهي: إنشاء دفتر الشروط، التقويم المسبق لمشاريع الكتب، واعتماد الكتب قبل إنتاجها. يجري تقويم الكتب المدرسية بناءا على أداة تحليل تأخذ بعين الاعتبار الجوانب البيداغوجية والعلمية والثقافية وكذا الجوانب المتعلقة بالإشهار والجوانب المادية، وفقا لمجموعة من المعايير العلمية والبيداغوجية والتقنية المتعارف عليها عالميا.

وقد حرصت الإصلاحات التربوية على توفير شروط ثلاثة في الكتب المدرسية وهي :

-شرط النوعية من حيث الجودة المادية والفنية ومقروئية النصوص والرسومات، وتطابق المحتوى والميسرات مع برامج التعليم والتعلم والمقاربة البيداغوجية المطبقة، دون أن تغفل الدقة العلمية وتبني القيم الاجتماعية والعالمية.

-شرط الوفرة ووضعها في متناول التلاميذ قبل انطلاق الموسم الدراسي.

-شرط بيعها بأسعار مقبولة ومراعاة الفروق الاقتصادية بين التلاميذ.

ونظرا لصعوبة عملية تقويم الكتاب المدرسي، وتطلبها لتوفير المعطيات وانجاز سلسلة من المعاينات الميدانية وتحليل المحتوى، وضرورة التوصل إلى تقديرات علمية من جهة، ومن جهة أخرى قلة البحوث الأكاديمية التي تقوم بدراسة هذه الأبعاد، فإن عملية تقويم الكتاب المدرسي للإصلاحات التربوية قد تم على مستوى المفتشية العامة وكدا المعهد الوطني للبحث في التربية،منذ العام الدراسي 2004/2003 إلى يومنا هذا.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 152.

5.9.5 جهاز تدارك الخلل:

في إطار السعي لتحقيق الأداء النوعي للتلميذ ،عملت الإصلاحات التربوية على اتخاذ ترتيبات قصد التحكم في صعوبات التعلم الملحوظة لدى التلاميذ الذين يعانونها، وذلك بتحسين أساليب الاستدراك المدرسي المطبقة، وإيجاد الحلول للقضاء نهائيا على ظاهرة الإخفاق والتسرب المدرسي.يقصد بتدارك الخلل في هذا المشروع، كل العمليات القادرة على تقليص الصعوبات وعلاج المشكلات التعليمية التي تهدد بعض التلاميذ بالتأخر التحصيلي. ويتم ذلك بالتدخل البيداغوجي والتقني والاجتماعي الذي يعتمد على أدوات قياس عملية دقيقة. إن معالجة النقائص على النحو المتوافر في المشروع، تندرج ضمن الخطة العامة لتصحيح الأخطاء وتداركها على النحو التالي:

-قبل ظهور الخلل: ويكون ذلك بتوفير مدخلات تعليم تتوفر على المقاييس العلمية ومعايير الجودة، إجراء عمليات التقويم التشخيصي الخلالي للتمكن من التعديل والعلاج الفوري.

-بعد ملاحظة الخلل: يتطلب الأمر إجراء عملية تقويم واسعة النطاق،أي على المستوى الوطني لتحديد المستويات التي وصلت إليها التعلمات، مقارنة مع أهداف المناهج، ولهذا الغرض ينبغي إنشاء بنك للتقويم التشخيصي من حيث المعارف والكفاءات.

و بغية مساعدة المعلمين على حسن تطبيق هذا الشكل من التقويم، فقد برمجت الإصلاحات التربوية دورات تدريبية على استخدام أدوات القياس والتقويم، ربما بواسطة التعلم عن بعد، وذلك بالاستعانة بتكنولوجيات الإعلام والاتصال إبتداءا من الموسم الدراسي 2010/2009 .

و من بين الإجراءات التي اتخذت في هذا الشأن، استحداث امتحان الانتقال إلى مستوى أعلى من الدراسة بتدارك الأمر. وهو امتحان استدراكي في مادة واحدة أو عدة مواد أساسية بهدف المحافظة على مبدأ الجدارة للانتقال إلى مستوى أعلى، والقضاء على ظاهرتي الإخفاق والتسرب المدرسي.

و في إطار التقويم الشامل نستعرض فيما يلي مجموعة من الأعمال المنجزة في ميدان التقويم تحت رعاية الوزارة التربوية الوطنية:

- دعم تقني لفائدة المعهد الوطني للبحث في التربية في موضوع تقييم الكتب المدرسية في إطار مشروع (PAREII)[1]، وهو برنامج الدعم للإصلاحات التربوية، من طرف منظمة يونسكو وذلك في مارس 2005 .

[1]- Programme d'appui à la réforme éducatif.

- تدعيم مشروع الإصلاحات بالتقويم والتوجيه ولاسيما عبر تطبيق نظام المؤشرات النوعية لتقويم مكتسبات التلاميذ (MEDA2).

- تقديم مشروع محو الأمية لفائدة30.000 إمرة وفتاة بمشاركة اليونيسيف .

- تقويم تأثير المقاربة بالكفاءات من خلال البرامج الجديدة المطبقة في السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط.

- تقويم نصيب استفادة الفتيات من التربية، أيضا بمشاركة اليونيسيف.

- إجراء تحقيق تقويمي حول التوجيهات الدولية الراهنة في موضوع الرياضيات والعلوم والذي تم انجازه من طرف الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي(AIE).[1]

6.9.5 إعداد الكتب المدرسية الجديدة:

يعتبر الكتاب المدرسي،من أهم مستلزمات تنفيذ المناهج، وهو الصورة العاكسة للأهداف التربوية ومحتويات المناهج والاستراتيجيات البيداغوجية، التي يطلع عليها كل من التلميذ وأسرته وبالتالي كل المجتمع، في الوقت الذي يتعامل فيه التلميذ مع الصورة الرقمية والافتراضية،التي ترتقي بحواسه وأحاسيسه إلى مستوى عال من الجمال والإبداع والخيال. وأمام هذا الوضع التقني الذي لا يرضى عنه التلميذ بديلا، سعت المنظومة التربوية في الشكل الجديد، أن تقترب من حاجات التلميذ في هذا الميدان وذلك بتجديد الكتاب المدرسي وتوفيره على المقاييس العالمية،العلمية و البيداغوجية والتكنولوجية.

يتم إنتاج الكتب المدرسية الجديدة ضمن الإصلاحات التربوية، اعتمادا على الإجراءات التالية:

-اعتماد الكتب وفق دفاتر الشروط، حيث يتبع كل برنامج دراسي بصفة آلية، إعداد دفتر شروط يحدد المقاييس البيداغوجية والخصائص التقنية التي يجب أن يتقيد بها مشروع الكتاب المدرسي.

-التقويم المسبق لمشروع الكتاب المدرسي حيث تعرض مشاريع الكتب إثر الانتهاء من إعدادها، لقراءة أولى من طرف ثلاثة مقومين ينجزون عملهم بشكل انفرادي، يحرر كل واحد منهم تقريرا يحتوي على نتائج تقويمه.

-اعتماد الكتب المتوقع انجازها، إذ تعرض مشاريع الكتب المنجزة على مسار الاعتماد والمصادقة، التي تتكفل بها لجنة متخصصة بالمعهد الوطني للبحث في التربية. وبناءا على تقرير التقويم، تقرر اللجنة، قبول الكتاب أو رفضه أو تأجيل الموافقة عليه إلى حين استيفائها للشروط.

-تحديث إمكانيات الإنتاج على المستوى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[1]- Association internationale pour l’éducation de l’accomplissement éducatif.

-إشراك دور النشر والمطابع الوطنية.

-إنشاء جهاز للتوزيع سنة 2004 بغرض توفير الكتاب المدرسي قبل انطلاق كل موسم دراسي، في كل أرجاء الوطن.

-اعتماد 465 مكتبة في بداية العام الدراسي 2008 والترخيص لها ببيع الكتب المدرسية، تضاف إليها مكتبات أخرى في المستقبل القريب.

وفي ما يلي بغض الإحصائيات التي تبين تطور كميات طباعة الكتب المدرسية منذ العام الدراسي 2004/2003.

-في خلال السنة التحضيرية لإنجاز البرامج والكتب المدرسية 2004/2003، تم إعداد 17 عنوانا وطباعة 12.240.585 نسخة جديدة مع 17.825.220 نسخة للبرامج القديمة.أي ما يفوق 30 مليون كتاب مدرسي في السنة الدراسية 2004/2003.

-في السنة الدراسية 2005/2004 بلغ إنتاج الكتب المدرسية الخاصة بالإصلاحات التربوية 29.160.489 كتابا موزعا على 16 عنون، مع 14.721.544 كتابا للسنوات قبل الإصلاح، أي بمجموع 43.5 مليون كتاب مدرسي.

-في السنة الدراسية 2006/2005، تم إعداد ما لا يقل عن 36 عنانا: 8 عناوين للسنة الثالثة ابتدائي 11 عنوانا للسنة الثالثة متوسط، و17 عنوانا للسنة الأولى ثانوي. وبذلك يكون مجموع الكتب المطبوعة لهذا الموسم 21.059.258 كتابا جديدا، و2.860.014 كتابا مدرسيا لبقية المستويات، أي بمجموع 23.5 مليون كتاب مدرسي.

-في السنة الدراسية 2007/2006 تم إعداد 37 عنوانا، 9منها تخص السنة الخامسة ابتدائي و28 عنوانا خاصة بالسنة الثالثة ثانوي. وطبع 34.271.869 كتابا مدرسيا جديدا، مع طبع 1.049.123 كتابا لبقية المستويات،أي بمجموع حوالي 35.5 مليون كتابا مدرسيا.

-وفي السنة الدراسية 2007/ 2008 بلغ إنتاج الكتب المدرسية الخاصة بالإصلاحات التربوية، ما مجموعه 155 عنوانا و42.8 مليون كتابا مدرسيا.

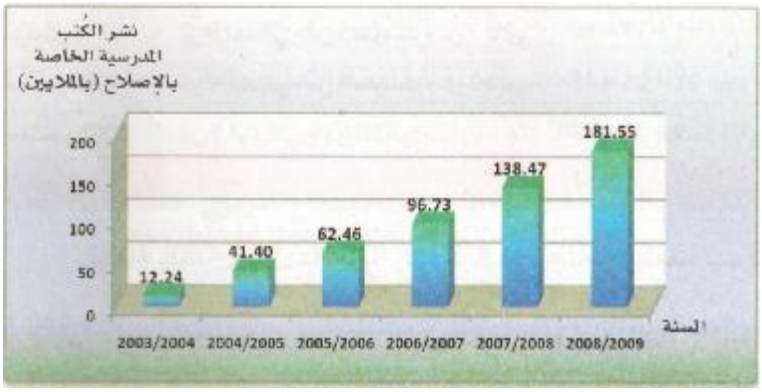
-في بداية السنة المدرسية 2009/2008 تم طبع 156 عنوانا بما في ذلك كتب اللغة الفرنسية، ودفاتر التطبيقات في اللغة العربية والرياضيات للسنة الثالثة ابتدائي وكذا كتاب التربية التحضيرية[1]. وبهذا يكون إنتاج الكتاب المدرسي لهذا الموسم الدراسي 43.075.754 كتابا مدرسيا.

[1]- وزارة التربية الوطنية: القرار الوزاري رقم 26 المؤرخ في 2004/08/14، مرجع سابق.

و تشير تقرير وزارة التربية الوطنية وإحصائياتها، إلى أنه تم طبع ما يزيد عن 180 مليون كتاب مدرسي من كتب الإصلاح وتم توزيعها على كافة المؤسسات عبر التراب الوطني حتى الأرياف والمناطق النائية والصحراوية.[1]

و المدرج التكراري المولي يبين تطور عملية طبع الكتاب المدرسي مابين 2002 و2009.

الشكل رقم (4): يبين تطور طباعة الكتب المدرسية منذ العام الدراسي 2004/2003 .



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية لسنة 2009.

هذا وقد أشرفت الوزارة على تنصيب لجنة مركزية مكلفة بمراجعة مضامين جميع الكتب، وتنصيب 120 فريق عمل موزعين عبر الوطن وذلك يوم 3نوفمبر 2007، بالتعاون مع 11 هيئة منها الوزارات، والمجالس العليا والمنظمات الوطنية التي لها علاقة بمضامين الكتب المدرسية .

6- تجديد نظام التكوين البيداغوجي والإداري:

دائما في إطار الإصلاح الشامل لكل جوانب المنظومة التربوية، أعدت وزارة التربية الوطنية مشروعا تربويا، بالتعاون مع منظمة اليونسكو لفائدة معلمي المدرسة الابتدائية،يقضي بتكوين هؤلاء في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، خاصة ممن يعانون ضعفا فيها، ويتضمن دراسة لحاجات المعلمين للتكوين ثم اقتراح برنامج تكوين على مدى ثلاثة سنوات ابتداء من سنة 2004، على أن يتم البدء، بتكوين المكونين من مفتشين وأساتذة.

إن تطبيق المناهج الجديدة، يتطلب تضافر الجهود لكل العاملين في المؤسسة، ولهذا ينبغي تنظيم أيام إعلامية ودراسية لتوعيتهم بدورهم في الإصلاحات التربوية، وذلك بالتسيير المرن، وتقويم المعلمين والمتعلمين وتفعيل العلاقات التفاعلية بين المعلمين والتلاميذ في المحيط، وتوفير الظروف الملائمة للعمل، وهم ملزمون بالنتائج الايجابية للفعل التربوي ومردوديته.[2]

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 114.
[2]- وزارة التربية الوطنية: القرار الوزاري رقم 26 / و.ت.و / أ.خ.و. المؤرخ في 2004/08/14، مرجع سابق.

وفي هذا الإطار، وضعت الإصلاحات التربوية محاور أساسية تتمثل في:

- تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين تماشيا مع المعايير الدولية.
- تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة خاص بمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
- التدريب المتوصل لجميع المستخدمين الإداريين للتكفل الجيد بعمليات الإصلاح.
- إعادة تأهيل شهادة الأستاذ المدرس في التعليم الثانوي.

1.6 التكوين الأولي:

لضمان تكوين ممتاز الملمح، بادرت الإصلاحات بإدخال تحسينات شاملة على تنظيم التكوين الأولي للمعلمين في كل المراحل التعليمية حسب المبادئ التالية:

- تطبيق معايير أكثر صرامة فيما يخص الالتحاق بمؤسسات التكوين.
- تكييف مدة التكوين وفق مقتضيات كل مستوى تعليمي .
- إعادة النظر بصورة جذرية في مخططات التكوين.
- الاستعانة بفرق تأطير مكونة من جامعيين مؤهلين للتكفل بالتكوين الأكاديمي.
- اعتبار التكوين العملي والتدريبات التطبيقية جزء ا لا يتجزأ من مناهج التكوين .

في بداية السنة الدراسية 2004/2003، أي أول سنة من الإصلاحات، انطلق التكوين الأولي للمعلمين حسب النظام الجديد الذي يقضي الأتي:

- يتم تكوين معلمي المرحلة الابتدائية للمرشحين الحائزين على شهادة البكالوريا، والفائزين في مسابقة الدخول إلى معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وهي المؤسسات المتخصصة في التكوين الأولى للمعلمين والتي تم إنشاؤها حديثا، يتم التكوين لمدة ثلاث سنوات، وهذا ما يعرف ب (بكالوريا+3).

- يتم تكوين أساتذة التكوين التعليم المتوسط بعد حصولهم على شهادة البكالوريا وفوزهم في المسابقة على مستوى المدارس العليا للأساتذة، ولمدة أربع سنوات (بكالوريا+4).

- أما أساتذة التعليم الثانوي، فيتم تكوينهم لمدة خمس سنوات على مستوى المدارس العليا للأساتذة بنفس الشروط (بكالوريا+5).

انطلق التكوين الأولي على مستوى المدارس العليا للأساتذة في سنة 1999. و مع حلول نهاية سنة 2008 ثم تكوين 3.604 أستاذ تعليم متوسط في كل الشعب، وتكوين 5.383 أستاذ تعليم ثانوي مع 1.183 أستاذ ثانوي تقني.

2.6 التكوين أثناء الخدمة :

إن تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وإلزامية التعليم الأساسي وتعميم مشروع المدرسة الابتدائية للجميع، أدى إلى زيادة غير عادية في عدد التلاميذ المتمدرسين الذي انتقل من6، 44% من مجموع أطفال 6 سنوات في سنة 1968 إلى 78% في السنة الدراسية 1977-1978، ليبلغ 97% في بداية الموسم الدراسي1999-2000[1]. وأدت هذه الزيادة في عدد المتمدرسين في التعليم الابتدائي إلى الانشغال بتلبية الحاجة الكمية المتزايدة إلى المعلمين، و فعلا تم توظيف عدد كبير منهم ،أغلبيتهم لم يتلقو التكوين الأولي البسيط .هذا الوضع أدى إلى ظهور احتياطي هام للمعلمين ذوي التأهيل الضعيف ،شكل واحدة من العقبات الكبيرة في تطبيق الإصلاحات، والتي كان يجب تجاوزها .

أظهر التحقيق الذي أجرته المصالح المتخصصة في وزارة التربية الوطنية سنة 2004، أن 13% فقط من معلمي المرحلة الابتدائية يحملون شهادة جامعية، و22% منهم يحملون شهادة البكالوريا، وأن 65% منهم غير حائزين على شهادة البكالوريا.

بينما في التعليم المتوسط، بينت نتائج نفس التحقيق أن 14% من مجموع الأساتذة يحملون شهادة الليسانس، 32% يحملون شهادة البكالوريا، و54% غير حائزين على شهادة البكالوريا. إن هذه البنية التأُهيلية لا تستجيب لشروط الإصلاحات، ولهذا كان التكوين أثناء الخدمة لإعادة التأهيل الأكاديمي و البيداغوجي والمهني و المعلوماتي، من أولويات المنظومة التربوية. تقرر تقديم تكوين أكاديمي للمعلمين الابتدائيين الذين ليس لهم المستوى الأكاديمي المطلوب، ويكون ذلك عن بعد وتنظم لهم لقاءات وامتحانات دورية على مستوى معاهدة تكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة ويختم بمنحهم شهادة تخرج. يتم هذا التكوين في مدة أقصاها خمس سنوات بالنسبة للمرحلة الابتدائية وست سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم المتوسط. يتم تجسيد كل ذلك ضمن خطة عشرية، انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لتنتهي في 2015.[2]

و كانت حصيلة التكوين وتحسين المستوى في سنة 2008 كمايلي:

-شمل التدريب على تطبيق البرامج الدراسية الجديدة الخاصة بالإصلاح:

- **ü** 115.88 معلم ابتدائي
- **ü** 97.835 أستاذ تعليم متوسط
- **ü** 59.485 أستاذ تعليم ثانوي

-شمل التدريب على استخدام جهاز الإعلام الآلي:

[1]- منظمة اليونسكو: التقرير العالمي حول التربية، 1995.

[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 956/ و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2008/07/15، المتعلق بتنظيم الزمن المخصص للدراسة الابتدائية.

- **ü** 38.745 معلم ابتدائي.
- **ü** 18.646 أستاذ تعليم متوسط.
- **ü** 13.521 أستاذ تعليم ثانوي.

-شمل التدريب على إعداد أدوات التقويم:

- **ü** 66.610 معلم ابتدائي.
- **ü** 7.777 أستاذ تعليم متوسط.
- **ü** 36.484 أستاذ تعليم ثانوي.

- تدريب 7.765 معلم ابتدائي على التكفل بتأطير أقسام التربية التحضيرية.
- تدريب 9.759 وأستاذ تعليم متوسط على استعمال السندات التعليمية [1].

3.6 التحسين المستمر لمستوى موظفي التأطير والمصالح.

دائما في إطار تطبيق الإصلاحات التربوية، وتعبئة كل الأسلاك التربوية والإدارية للمساهمة في إنجاحها بتدريب المفتشين ورؤساء المؤسسات التعليمية ورؤساء المصالح والأسلاك المشتركة (عون إداري،سكرتير إدارة، متصرف مالي) على تطبيق البرامج الجديدة والتحكم في تكنولوجيات الاتصال والتسيير المالي للمؤسسات وتسيير الموارد البشرية، والتحكم في تقنيات التخطيط والعمل بمشروع المؤسسة. ولضمان تسيير أفضل للمؤسسات التعليمية، وتحسين المردود التربوي ولاسيما في امتحان البكالوريا، بادرت وزارة التربية الوطنية، لأول مرة إلى تجميع كل مديري الثانويات ومفتشي التعليم الثانوي، في دورات تكوينية خلال شهر ديسمبر 2008، تناولت بالدراسة بالإضافة إلى تحسين التسيير الإداري والبيداغوجي، شرح التدابير الجديدة الواردة في المرسوم المتضمن تحديد دور مدير التعليم الثانوية[1]، وتقديم خطة عمل إلى غاية 2009. تطور عدد الموظفين في كل أسلاك السابقة الذكر، حيث تم تكوين 600 مدير مدرسة ابتدائية لسنة 2009، مقابل 254 في سنة 2003، وتكوين 1.400 مستشار التربية في مقابل 308 سنة 2003، وتكوين 100 مقتصد سنة 2007 مقابل 57 مقتصد سنة 2003. مع العلم أن كل هذه الأسلاك يتم التوظيف فيها بناءا على مسابقة يليها تكوين مدته سنة بالنسبة لأغلب الأسلاك لضمان المقاييس العالمية في التوظيف.[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية: المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 2008 المتضمن تحديد دور مهام مدير الثانوية.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المرسوم التنفيذي رقم 395-05 المؤرخ في 2005 المتضمن القانون الأساسي لعمال التربية.

4.6 التبريز :

من أجل تحسين وتطوير مستوى أساتذة التعليم الثانوي، فقد أعيد العمل بنظام تحضير مسابقة التبريز إبتداءا من سنة 2005 بالتعاون مع المدارس العليا للأساتذة، والتبريز، هو مسابقة يشترك فيها أساتذة التعليم الثانوي من دوي الكفاءات والقدرات العلمية المتفوقة للحصول على شهادة الأستاذ المبرز وهي شهادة مهنية عليا. وأول مسابقة في عهد الإصلاحات أجريت في شهر أكتوبر 2009.[1]

7- هياكل دعم تنفيذ الهياكل الإصلاحية:

أدى ظهور إصلاح المنظومة التربوية إلى تعبئة الموارد البشرية والمادية، والوسائل الناجعة والضرورية لإنجاح تنفيذ الإصلاحات وكان لابد من تحديد الإطار القانوني الذي تجري بمقتضاه وفي إطاره كل العمليات، وفي هذا الصدد تم إعداد مجموعة معتبرة من النصوص القانونية خلال الفترة 2003 إلى 2008، منها ما ذكرناه خلال هذا الفصل كمراجع اعتمدنا عليها في توضيح جوانب موضوع الإصلاحات التربوية. توجت هذه النصوص القانونية بالقانون التوجيهي للتربية الوطنية والذي حمل رقم 04.08 والصادر بتاريخ 23جانفي 2008 والذي يتألف من 55 نصا من بينها 24 مرسوما و31 نصا مابين قرارات وأحكام.[2] كما يتضمن القانون الأساسي لعمال التربية 36 نصا منها 3 مراسيم والباقي موزع بين قرارات وأحكام. وبمقتضى هذه النصوص القانونية تجري تدابير الدعم لإنجاح الإصلاحات التربوية، ذات الأنماط المتعددة والتي تحضا بإنشاء مؤسسات تأطير الإصلاح وتوطيده، و تدعيم التمدرس من خلال تعزيز عمليات التضامن ثم التعاون الدولي.

1.7 إنشاء مؤسسات التأطير والدعم:

تطلب تنفيذ الإصلاحات التربوية، إنشاء العديد من المؤسسات التي يتمثل دورها في تسيير وتطبيق ومتابعة عملية التنفيذ من بعد انتهائها. وتعمل هذه المؤسسات تعزيزا لعمل الهيئات الوطنية الأخرى الواقعة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، تتمثل مؤسسات التأطير والدعم هذه فيما يلي :

1.1.7 المجلس الوطني للتربية والتكوين:

أنشئ هذا المجلس بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03-407 المؤرخ في 5 نوفمبر، وهو يمثل جهاز وطني للتشاور والدراسة والتقويم في ميدان التربية والتكوين، يضم ممثلين عن مختلف قطاعات المنظومة التربوية، والشركاء الاجتماعيين لقطاعات النشاط الوطني المعنية.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المرسوم التنفيذي رقم 49-90 المؤرخ في 1990/02/02 المتضمن شروط وإجراء المسابقات.
[2]- وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

2.1.7 المرصد الوطني للتربية:

هو مؤسسة عمومية، يمثل هيئة وطنية للتشاور والتنظيم، تتولى مهام الدراسة والمتابعة والتحليل الاستشرافي للنظام التربوي، أنشئ المرصد بمقتضى المرسوم الرئاسي 03-407 المؤرخ في 5 نوفمبر 2003 .

3.1.7 المركز البيداغوجي واللساني من أجل تعليم الأمازيغية :

هي مؤسسة عمومية، ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وهي تابعة لوزارة التربية الوطنية، أنشئ هذا المركز بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 03-407 المؤرخ في 2 ديسمبر 2003 ويضمن مجلسا علميا، ومجلسا للتوجيه.

4.1.7 المركز الوطني لإدماج الإبداع التربوي وتطوير تكنولوجيات الإعلام والتربية:

و في إطار الاضطلاع بالمبادرات الإبداعية الفردية والجماعية في أي من جوانب التربية المادية البيداغوجية وربط المنظومة التربوية بأحدث تكنولوجيات الإعلام، أستحدث هذا المركز، الذي يعتبر مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتابعة لوزارة التربية الوطنية، يتولى مهام الدراسات والبحث والاستشارة، وإعداد ونشر التجديدات التربوية التكنولوجيا للإعلام والاتصال في ميدان التربية أنشئ المركز بمقتضى المرسوم الرئاسي 03-417 المؤرخ في 2 نوفمبر 2003، وبدأ عمله الفعلي في جوان 2005 .

5.1.7 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية:

يتولى انجاز الدراسات التشخيصية بهدف تحسين برامج التكوين المتخصصة مع متطلبات الإصلاح، ومن أجل ذلك ينظم الملتقيات والأيام الدراسية وإعداد الدعائم المتعددة والوسائط لتسهيل عملية إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في برامج التكوين والاستفادة من خبرات المتخصصين التابعين للمنظمات الدولية مثل اليونسكو، الآليسكوو والاتحاد الأوروبي.

6.1.7 الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد:

كان هذا الديوان يعرف بمركز تعميم التعليم أو التعليم بالمراسلة، وتحضيرا للإصلاحات، أعيد تجديد مهامه وتكييفها لمقتضيات هده الإصلاحات، وذلك سنة 2001، ليصبح اسمه الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، يتصرف حاليا في 20 مركز جهوي للتعليم والتكوين عن بعد عبر التراب الوطني،

بالإضافة إلى المهام الأولى المتمثلة في التعليم عن طريق المراسلة والمساهمة في محاربة ظاهرة التسرب المدرسي، يتولى هذا الديوان المهام التالية:[1]

- تحديد منهجية إعداد الدروس وكراسات التعليم حتى تتطابق مع مضامين الدروس للبرامج الدراسية الرسمية الناجمة عن الإصلاح التربوي.
- تطبيق البرامج الجديدة المطابقة لبرامج الإصلاحات.
- تكييف الامتحانات الرسمية: البكالوريا وامتحان التعليم المتوسط.
- تطبيق جهاز التكوين الأكاديمي عن بعد الموجه لمعلمي التعليم الابتدائي والمتوسط.
- تطوير التكوين والتعليم عن بعد باستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

7.1.7 المعهد الوطني للبحث في التربية:

يتولى هدا المعهد، كما يدل عليه اسمه مشاريع البحث والدراسات في الميدان التربوي بالاعتماد على حاجات التربية الميدانية من أجل القضاء على المشكلات التربوية التي تعيق إشباع هذه الحاجات. بالإضافة إلى هذه المهمة الرئيسية، فرضت عليه ظروف الإصلاحات والمناهج الجديدة، مهام أخري نوجزها كمايلي:

- المصادقة على الوسائل التعليمية واعتمادها وتحليل مضامينها بالنظر في مدى تطابقها مع دفاتر الشروط.
- التكوين في ميدان المصادقة واعتماد الوسائل.
- تقويم الامتحانات الوطنية الرسمية الابتدائية والمتوسطة و البكالوريا.
- تقويم الكتب المدرسية المعتمدة في ظل الإصلاحات التربوية.
- انجاز الدراسات والأبحاث حول كل ما يخص الإصلاحات يقوم بها 52 باحث.

8.1.7 المركز الوطني للتوثيق التربوي:

و نظرا لأهمية كل ما أنجز وينجز ،و كل الجهود المبذولة في إعداد وتنفيذ الإصلاحات وإنجاحها، لا يمكن أن تعرف أو تصل أصداؤه إلى مختلف الأطراف إلا بإعلام فعال، حيث يقوم هدا المركز المساعد للمربين من خلال الوثائق التي ينتجها، لتمكينهم من التوسع في معارفهم وتحسين أدائهم التربوي. وقد قام في إطار الإصلاحات بترقية نشر الإعلام التربوي، وإنشاء العديد من النشرات والمجلات التي تتناول كل القضايا التربوية.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المرسوم التنفيذي رقم 01-288 المؤرخ في 24 ديسمبر 2001 المتضمن تجديد مهام الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

9.1.7 الديوان الوطني لمحو الأمية:

أفاد التقرير العالمي لمنظمة اليونسكو حول واقع محو الأمية في الجزائر، بأنها بلغت في سنة 2002 26.5 % بين الرجال و35 % بين النساء.[1] وقام المركز الوطني للدراسات السكانية، بتحقيق سنة 2005 أفاد بأن نسبة الأمية انخفضت إلى 21.39 % بين النساء وإلى 14 % بين الرجال، ومن أجل القضاء النهائي على آفة الأمية ومخلفاتها الضارة، وافقت الجزائر على كل الإلزامات الدولية التي تهدف إلى القضاء على الأمية في أفق سنة 2015، وفي هدا الإطار، وتطبيقا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002، تم إعداد إستراتيجية وطنية لمحو الأمية خلال سنة 2004، أقرها مجلس الحكومة المنعقد في 23 جانفي 2007، مفادها، تعليم 1.100.000 أمي خلال السنة الدراسية 2009/2008، وتستمر العملية إلى غاية 2016 حيث تشمل 720.000 أمي.[2]

2.7 تعزيز عمليات التضامن والدعم لفائدة التمدرس:

ضمن الدستور الجزائري التربية والتعليم لكل طفل بلغ سن التمدرس، كما يضمن المساواة في الخطوط وتحسين ظروف التمدرس والعمل بمبدأ الإنصاف بين كل فئات التعليم، حيث تعمل التربية على إدماج الأطفال دوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الشارع والأطفال الدين يعانون أمراضا مزمنة.و يضمن قانون التربية مجانية التعليم و إلزاميته حتى سن 16 سنة ويحدد عقوبات للأولياء الذين يمتنعون عن تسجيل أبنائهم في المدارس.[3]

و يسعى الإصلاح التربوي الحالي إلى تطوير نوعية التربية بالعمل على تحسين ظروف التمدرس، مما يساعد على بقاء التلاميذ في مدارسهم. وتتمثل أشكال الدعم هذه فيما يلي:

- **منحة التمدرس**: أقر رئيس الجمهورية تخصيص منحة مالية لصالح التلاميذ المعوزين في كل المستويات، وتقدر ب2.000 منذ الدخول المدرسي 2001/2000، والتي رفعت إلى 3.000 في سبتمبر 2008 بهدف مساعدة المتمدرسين على تغطية نفقات التمدرس.

- **مجانية الكتاب المدرسي**: استفاد من هذه العملية في السنة الدراسية 2009/2008 ما يعادل 3.870.350 تلميذ معوز بما في ذلك أبناء عمال التربية، مما تطلب صرف غلاف مالي بقدر 6,5 مليار دينار جزائري.

- **مجانية الأدوات المدرسية**: في إطار العمل التضامني الذي يمثله نظام التربية، قدمت أدوات مدرسية بالمجان لفائدة 1.400.000 تلميذ في السنة الدراسية 2008/2007 وخصصت وزارة التضامن

[1]- إحصائيات منظمة اليونسكو، 2002.
[2]- وزارة التربية الوطنية: تقرير حول الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية، 2007.
[3]- وزارة التربية الوطنية: قانون التربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

والأسرة لهذه العملية صندوقا ماليا بقيمة 1 مليار دينار في سنة 2009/2008 صرف منه 164 مليون دينار كمرحلة أولى .

- **المطاعم المدرسية**: تطورت خدمة المطاعم المدرسية وتوسعت شبكتها، حيث انتقل عددها من 4.114 مطعم في سنة 1999 إلى 11.622 مطعم في سنة 2008 موزعة عبر كل الولايات، وانتقل عدد التلاميذ المستفيدين منها من 500.000 في سنة1999 إلى 2.673.000 تلميذ سنة 2008 أي بزيادة 500 %، وكلفت هذه العملية بالنسبة لنفس السنة 12.5 مليار دينار.

- **المدارس ذات النظام الداخلي والنصف الداخلي** : يعتبر بعد المؤسسة التعليمية عن مقر السكن، من الأسباب المباشرة لظاهرة التسرب المدرسي وللحد منها، تقرر بالموازاة مع الإصلاحات التربوية زيادة عدد المنشآت المدرسية، والتكفل ب 776.000 تلميذ في نظام نصف داخلي و97.000 تلميذ في نظام داخلي، بمبلغ قيمته 7.2 مليار دينار في سنة2008/2007، وارتفع عدد التلاميذ النصف الداخليين إلى 1.000.000 تلميذ في سنة 2008/ 2009.[1]

- **النقل المدرسي**: يتم التكفل بهذا الجانب من قبل وزارة الداخلية والجماعات المحلية، ووزارة التضامن الوطني، تم التكفل من سنة 2008 ب 700.000 تلميذ واستخدام 3.508 حافلة، يرتقب توفير 1.300 حافلة إضافية.

- **الصحة المدرسية**: ويبرز دور الصحة المدرسية والخدمات الصحية المقدمة للتلاميذ من خلال:

وحدات كشف الأمراض والمتابعة في الوسط المدرسي، التطعيم، صحة الفم والأسنان، الوقاية التربية الصحية، التكفل بدوي الحاجات الخاصة والأطفال الذين يعانون أمراضا مزمنة.

- **المكتبات المدرسية**: رغم أن مصطلح "المكتب المدرسية" أستخدم في التعليم الجزائري منذ 1976،[2] ومنذ ذلك الحين أجريت العديد من الملتقيات والنقاشات حول أهمية المكتبة المدرسية وأساليب تطويرها، إلا أن العديد من المدارس لا تتوفر على مكتبة حيث سجل في سنة 2009/2008 10.719 مكتبة مقابل 23.772 مؤسسة تعليمية، ولهذا تعد المكتبة المدرسية من المشاريع التي تصبو إليها الإصلاحات التربوية.

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 264.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المرسوم رقم 76-71 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية.

3.7 إسهام التعاون الدولي:

يعتبر التعاون الدولي جانبا آخر يتم الاعتماد عليه لإنجاح عملية الإصلاحات التربوية، سواء كان ذلك تعاونا ثنائيا أو مشتركا من شتى الهيئات الدولية.

1.3.7 التعاون الثنائي: تم هذا التعاون مع كل من:

- الولايات المتحدة: في إطار برنامج خاص باستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعليم اللغة الانجليزية.

- بريطانيا: في إطار تجسيد برنامج تكوين 1.000 أستاذ تكفل به المركز الانجليزي للغات حسب أساسيات المقاربة بالكفاءات وذلك بجامعة كمبريدج 2008.

- فرنسا: انجاز العديد من مهام الدراسة والمعاينة من قبل الكثير من المجموعات المتخصصة في المواد الدراسية في إطار إعداد برامج التعليم الجديدة.

- ألمانيا: تنظيم تربصات لفائدة المجموعات المتخصصة في المواد فيما يخص إعداد وتقويم الكتاب المدرسي، بالإضافة للتعاون في مجال تكنولوجيات الأعلام والاتصال.

2.3.7 التعاون المتعدد الأقطاب:

في إطار اتفاق التعاون الموقع في أكتوبر 2003، بين وزارة التربية الوطنية والمدير العام لمنظمة اليونسكو، تبنت هذه الأخيرة برنامج دعم إصلاحات المنظومة التربوية(PARE1)، ويهدف أساسا إلى تدعيم المساعدة التقنية وتثبيت الدعائم المؤسساتية وخاصة ما يتعلق بتعزيز جهاز الإشراف على الإصلاح وتوجيهه والتكوين البيداغوجي للمعلمين والأساتذة، وإعداد الكتب المدرسية، واستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال .

و كامتداد ميداني لمرحلة الدعم الأولي قدمت اليونسكو برنامج الدعم الثاني (PARE 2)،الذي يهدف إلى تنمية قدرات المسيرين والمربين، والتنسيق بين مختلف الشركاء الدوليين فيما يقدمونهم من دعم للإصلاحات منها منظمة UNICEF.و يتمثل دعم منظمة اليونيسيف في تمويل عدد من المشاريع مثل : مشروع المدرسة صديقة الأطفال، التربية الشاملة، ومشروع المواطنة والسلم والتسامح والتضامن، كما مولت العديد من الدراسات عن تقويم أثر المقاربة بالكفاءات، مدى استفادت البنات من التربية والتعليم والعنف في الوسط المدرسي.

أما برنامج الأمم المتحدة للتنمية، (PNUD)، فيتمثل في منح كل بلد مشارك دعما ماليا قدره 220.000 دولار على مدى أربعة سنوات، يتكفل بإجراء تحقيق حول التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم التي قامت بها الجمعية الدولية لتقويم الانجاز التربوي (IEA).

الخلاصة:

يتبين من خلال هذه الحصيلة التي استعرضناها في هذا الفصل من البحث، أن الإصلاحات التربوية الجزائرية تعد إصلاحات شاملة، مست كل جوانب الفعل التربوي والعناصر المادية والبشرية وهياكلها وبنياتها البيداغوجية، والأكيد أن هذا التجنيد الواسع النطاق يحتاج إلى رؤوس أموال ضخمة لم تبخل بها الجزائر على أبناءها. وإذا كانت الإصلاحات التربوية من الجانب الكمي ضخمت الحجم، فإن المشوار أمامها ما يزال طويلا، ويتطلب الأمر من المعنيين والشركاء نفسا طويلا وإرادة قوية في الاستمرار، لكن حتى يكون الاستمرار في الاتجاه الصحيح لابد أن يتأكد من صحت كل ما نفذ ووجاهته، ولن يأتي ذلك إلا من خلال عملية تقويمية شاملة لتبين وتكشف عن طبيعة المخرجات ومدى تطابقها مع الأهداف المحددة ضمن المتدخلات.

الفصل الثالث: أهداف المناهج.

تمهيد

1- حول مفهوم المناهج التعليمية

1.1 أنواع المناهج

2- أسس تحديد الأهداف التعليمية

1.2 أسس فلسفية

2.2 أسس اجتماعية

3.2 أسس نفسية

3- مستويات الأهداف التعليمية

1.3 المستوى العام

2.3 المستوى المتوسط

3.3 المستوى الخاص

4.3 نماذج عن مستويات الأهداف

4- صنافات الأهداف التعليمية

1.4 صنافات المجال المعرفي

2.4 صنافات المجال الوجداني

3.4 صنافات المجال النفس حركي

5- مقاييس تحديد الأهداف

1.5 البعد الفلسفي

2.5 البعد التقني

6- أهداف مناهج الإصلاحات الجزائرية

1.6 الغايات التربوية

2.6 الأهداف التعليمية

3.6 الأهداف العرضية

الخلاصة

تمهيد :

إن الأهداف التربوية من القضايا ذات الأولوية التي شغلت اهتمامات المربين واسترعت انتباه العلماء والمفكرين والفلاسفة منذ العصور التاريخية القديمة. ولقد أدركت المجتمعات المتقدمة والنامية أن الانبعاث الحضاري والتطور الاجتماعي والنمو الاقتصادي، مرتبط بما تحققه قطاعات التربية والتعليم من أهداف وبما تكسب الأجيال من قدرات وكفاءات وخبرات تستخدمها في النهوض بالمجتمعات وتواجه بها التغيرات الحضارية الكبرى . وأمام تزايد هذه التغيرات وسرعة التطور العلمي والتكنولوجي، وتغير احتياجات الفرد والمجتمع، وتغير الأفكار والاتجاهات والإيديولوجيات أصبحت الأهداف التربوية ملزمة بالتكيف مع هذه الحركية المتعددة الأوجه والتراكم الهائل للمعارف والمتطلبات والاهتمامات والأفكار والضغوطات، وأصبحت النظم التربوية تخطط لإصلاح مشاريعها التعليمية وتغير أو تعدل أو تحسن من أهدافها التربوية حتى لا يفوتها ركب التطور وحتى لا تتأخر عن مسار النمو. الأهداف التربوية تحدد للمجتمع وللفرد أهم النتائج التي يريد تحقيقها وتوضح أهم الحالات التي يكون عليها انطلاقا من فلسفة المجتمع .

وسنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على بعض الحقائق العلمية عن طبيعة الأهداف التربوية في تخطيطها وتنفيذها وأهميتها واشتقاقها ومستوياتها، كما سنحاول تسليط الضوء على الأهداف التربوية في نظام التربوي الجزائري الجديدة في مختلف سنوات الإصلاح 5، وكذا تنوع المداخل البيداغوجية للأهداف التربوية .

1- حول مفهوم أهداف المناهج :

لقد سبق لنا الحديث عن المناهج من خلال تحديد مفهومها والتطرق لبعض التعاريف التي تناولتها، ولاحظنا كيف كانت هذه التعاريف مختلفة ومتباينة . وأخذ مفهوم المناهج في التوسع التدريجي حتى أصبح يشمل المكونات للخبرة المدرسية التي يكتسبها التلميذ، سواء كانت معرفية، وجدانية، عقلية، اجتماعية أو مهارية، والتي تتناول بشكل واسع التوجيهات الرسمية والبرامج المحددة والمفصلة. ويشمل المنهاج بالإضافة إلى المعارف كل الكفاءات والمهارات والاتجاهات والقيم والتصورات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم يوميا، ويشمل أيضا السلوكات اليومية للمعلمين ونوعية علاقاتهم بالتلاميذ وطرائق التدريس وأساليب التقويم التي يستخذ مونها، وكذا الجو العام للمؤسسة التعليمية في محيطها الاجتماعي والثقافي، بل والاقتصادي والسياسي أيضا .

يفترض مفهوم المنهاج انطلاق من هذه التطورات التي طرأت عليه منهجية محددة تنطوي على:

- فكرة التعدد المنظم للمحتويات المعرفية في المواد الدراسية ومختلف المستويات التعليمية .

-فكرة السيرورة الممتدة والمنظمة في الزمن لأن أهدافها تمتد زمنيا على المدى الفوري القريب، المتوسط، البعيد وعلى المدى النهائي .

-فكرة أن سيرورة التعليم والتعلم تتم في إطار وتحت رقابة المؤسسة التربوية الرسمية وعملا بتوجيهاتها وتطبيقا لتعليماتها.[1]

لم يعد الإشكال قائما بخصوص تحديد مفهوم المناهج التربوية، إذا يجمع كل الخبراء الأخصائيون أنها يجب أن تكون شاملة لجميع جوانب الخبرة وجمع جوانب الشخصية وجميع جوانب المجتمع، لكن هذه الشمولية ليست دائما واقعية أو عملية، حيث ينبغي تحديد الأولويات والاهتمام بالأهم فالأقل أهمية ويكون ذلك أثناء التخطيط الفعلي للمناهج وبالتحديد أثناء تحديد الأهداف والمحتويات، وهنا تظهر الإشكالية الكبرى، ويرجع الخلاف إلى الواجهة، حيث يركز علماء النفس والتربية على ضرورة جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وهدفا لها، في الوقت الذي يذهب فيه علماء الاجتماع إلى أن التطبيع الاجتماعي وبناء الجماعة والمحافظة على ثقافة المجتمع وتطوير النظم الاجتماعي هي الأولية بما كان في عملية تخطيط المناهج وتحديد أهدافها. وبعيدا تماما عن كل ذلك يأتي السياسيون والاقتصاديون بتحديد الأولويات التي تناسبهم والتي ينبغي أن تكون فيها الأهداف التربوية مكيفة إن لم نقل مطبوعة بالأهداف السياسية والإيديولوجية، التي تعتبر بمثابة الخطوط الحمراء التي لا تسمح بالاقتراب منها. فأهداف المناهج في ظاهرها عملية تربوية تعليمية لا تحكمها إلا القواعد العلمية للتخطيط التربوي وبناء الأهداف، لكنها في الواقع تصطدم بتلك الخطوط الحمراء التي أصبحت من المركبات الأساسية في بناء المناهج التربوية.[2]

إن التربية المدرسية مهما حاولنا التحكم فيها أو ضبطها بخطط وتحديد مساراتها بأهداف دقيقة، فإن العارفين بعملية الاستثمار التعليمي يدركون جيدا أن العلبة السوداء في العملية الاستثمارية، سميت بهذا الاسم لأنها تشمل العديد من التفاعلات ما هو محدد ما هو غير محدد، ما هو متوقع ما هو غير متوقع. وهنا بدأ الحديث عن نوع جديد من الأهداف والمناهج التربوية ألا وهو المنهاج الذي لا يخطط له أي غير الرسمي أو المنهاج الخفي كما يحلو للبعض تسميته.

فالمنهج الرسمي هو المنهج المعلن والأهداف المحددة والظاهرة والمتمثل في الوثيقة المكتوبة من قبل هيئة أو جهة مخولة بإعداده، يطبقها في أثناء تدريسه في فترة زمنية محددة ووفق نظام معين[3]

وتقول (فيفيان إيزمبار جماتي Viviane Isambert- Jamati 1990) . أن المنهاج الرسمي Curriculum formelهو نتاج لعملية انتقاء على مر سنين عديدة لعناصر الثقافة المتراكمة، وإعادة تنظيم وترتيب لمختلف المواد التعليمية. وبما أن كل موضوع وكل محور دراسي يحمل تأويلات

[1]- Jean –Claude Forquin ., « Les approches sociologique du curriculum ;orientations théoriques et perspective de recherches »,études de linguistique appliquée , 98 , avril , Juin 1995 , p 44.

[2] -Philipe Perrénoud, l'évaluation des élèves , de Boeck université , Paris , Bruxelles , 1998 , p 16.

[3]- محمد السيد علي: علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات، عامر للطباعة والنشر، مصر، 1998، ص 45.

مختلفة، يأتي المعلمون بدورهم فينتقون من هذه المعارف المبرمجة على ما يرونه أهم، ويركزون اهتمام التلاميذ على ما يعطونه الأولوية، ثم أن التلاميذ يختلفون في مهامهم وتأويلاتهم وتفاعلاتهم، وهكذا نجد أن لكل قسم منهجه الحقيقي والواقعيCurriculum réel[1].

إن أول ما كتب حول هذا المنهاج ينسب إلى (جول هنري Jules Henri) الذي طور عام 1966 مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية في دراساته الأنثروبولوجية، ثم ظهرت كتابات (فيليب جاكسون Phillip Jackson عام 1968 لتعرف المنهاج الخفي بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي وعبر عنه بالتعليم غير المقصود أو التعليم المصاحب وأن تأثير أكبر من تأثير المنهاج الرسمي، يضم المنهاج غير الرسمي كل المعارف والخبرات والقيم والسلوكيات التي يتعلمها التلاميذ خارج المنهاج الرسمي ودون إشراف المعلم نتيجة تفاعلات اليومية فيما بينهم ومع المعلمين والإدارة المدرسية والعوامل الخارجية، حيث يتناقل التلاميذ ويتبادلون المعارف والأفكار السلوكات والاتجاهات والمهارات إما بصورة مباشرة أو عن طريق الملاحظة والتأثر والتأثير اللاشعوري. وقد تكون نتائج المنهاج الخفي إيجابية كما قد تكون سلبية أيضا[2]. نلاحظ إذا أن المناهج ليست دائما مخطط لها مسبق وأن أهدافها غير متحكم فيها تمام ولهذا جاءت نظرية المنهاج الضمني حسب التسمية التي جاءت في معجم علوم التربية Curriculum latent لتبحث في الأهداف التربوية العفوية والتي لا تحدد مسبقا وفي كثير من الأحيان لا يتوقعها واضعو المناهج، ونلاحظ أيضا أن هذا النوع من المناهج يعتبر شكل أخر من أشكال التطور التي ما زالت تضاف إلى مفهوم المناهج وتوسع من دائرتها وتفرع أبعادها .

هذا وقد شهدا ميدان المناهج والأهداف التربوية العديد من الاتجاهات الفكرية والفلسفية التربوية، ومن يتتبع كتابات الرواد عبر السنوات في مجال المناهج والتنظير لها يمكنه الوقوف على الإرهاصات التاريخية لهذا الفكر ومختلف محطاته أثناء تطوره. ولقد حددها المهتمون في فترتين أساسيتين كل واحدة باتجاهات مختلفة سميت اتجاهات كلاسيكية ومعاصرة. فالاتجاه الكلاسيكي أو المنحنى التقليدي كما يحلو للبعض تسميته، يشمل أعمال (تايلورTyler)" وهيلداتاب" Hilda Taba و"سميث ستانلي" Smith Stanley Smith وغيرهم، حيث يشكل هذا الاتجاه أغلبية التراث حقل المناهج المعاصرة إذ يتصف في أفكاره بتماسك والواقعية وأحيانا البراغماتية التي طبعت أعمال جون ديوي J. Dewey 1918 وأثرت كثيرا على الفكر المنهجي لأتباع هذا الاتجاه من أمثال (بلوم 1956

[1]- J . C Forquin :, Curriculum formel et Curriculum réel , in dictionnaire encyclopédique et de la formation , 2eme éd mise a jour et augmentée , NATHAN , paris , 2000 , p 241.

[2] - محمد السيد علي: مرجع سابق ، ص46.

B. Bloom) و (جيمس فورقاتي James . S .Forgarty) و (كراث وول Krathwool 1964) و (كليبا رد Kliebard 1975) وغيرهم كثير[1].

ونظرا لصعوبة حجم إشكالية النظرية في المناهج التعليمية التي يرتكز عليها تحديد أهدافها وغلبة طابع التنظير غير الميداني وغير العملي، ظهرت جملة من المسافات التنظيرية والمنهجية التي وصفت بكونها هواجس وهموم المهتمين والعاملين بميدان التربية والتعليم وصنفت كاتجاهات معاصرة في دراسة الأهداف التربوية وهي عبارة عن اجتهادات –يقول محمد هاشم فالوقي – لم ترق بعد إلى نظريات مقننة لها بعدها الزمني والإمبريقي[2].

تتلخص هذه الاتجاهات في أربعة نماذج، يتمثل الأول في الاتجاه الإنساني الذي يرى أصحابه أن أهداف المناهج ينبغي أن تعمل على تنمية شعور المتعلم بالتحرر وإشباع حاجاته والوصول به إلى النمو المتكامل، لأن تكامل الشخصية هو الضمان الوحيد لتكامل المجتمع، فهم يؤكدون بذلك الواقعية الذاتية، في مقابل الفرد والاهتمام به يعمل الاتجاه الثاني وهو الاتجاه التركيبي الاجتماعي على تغليب الحاجات الاجتماعية ويحدد مسؤولية الأهداف التربوية في التغيير والشكل الاجتماعي والتعامل مع السياسة الاجتماعية والمواطنة والتركيز على تنمية المهارات الاجتماعية. ومع تطور حقل تكنولوجيات التربية ظهر ما يسمى بالاتجاه التقني الميكانيكي الذي ينادي بالهندسة التربوية L'ingénierie de l'éducation التي تعتمد أساسا على مبدأ التصميم الدقيق للمحتويات والطرائق وظروف التفاعل الصفي و أساليب التقويم. غير أن هذه الأفكار واجهتها انتقادات عدة . أما الاتجاه الأكاديمي النظري فيركز أنصار على الاهتمام بالمادة العلمية والمحتوى التعليمي على أساس أن المعرفة هي الأداة تزويد المعلمين بالحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تخص كل مجالات المعرفة الأكاديمية سواء كان ذلك بشكل منفصل أو مرتبط أو مندمج .

ينبغي أن نشير هنا إلى أننا لسنا بصدد استعراض نظريات المناهج واتجاهاتها بقدر ما حولنا إظهار أسباب اختلاف الأهداف التربوية سواء في مبادئها أو مفاهيمها وفلسفتها وبالتالي في تحديد وترتيبها وتنفيذها.

1.1. أنواع المناهج: ولإتمام هذه النظرة الشاملة، واللمحة المختصرة عن إشكالية المناهج التعليمية وأهدافها، ينبغي أن نعرج على ما أفرزته هذه الاختلافات من نماذج عديدة للمناهج، ظهرت تباعا خلال مسيرة تطور النظرة العلمية البيداغوجية إلى الفعل التعليمي ووظيفة التربية والتعليم وبالتالي الأهداف والنتائج . وقد شهدت الساحة البيداغوجية تصنيفات مختلفة للمناهج تدور جلها حول أربعة نماذج أساسية، سنتعرف عليها باختصار وهي:

[1] - محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص ص 124-132

[2] - محمد هاشم فالوقي: المرجع السابق، ص 135 .

1.1.1. مناهج المواد الدراسية:

وجد هذا النوع المناهج منذ العهد الإغريقي، ويسميها بعض الأخصائيين مناهج المعرفة الأكاديمية، وقد تكون هذه المعرفة إما متصلة أو منفصلة في موضوعاتها. ومهما كانت التسمية، فإن مناهج المواد الدراسية وكما يدل عليها اسمها تجعل من المعرفة هدفها الأساسي، حيث تنظمها وترتبها الترتيب المنطقي للمعرفة الأكاديمية، ويحرص المعلم على عرض المحتويات وانجازها في الوقت المحدد لها، بغض النظر عن فهم المتعلم أو حاجياته أو اهتماماته، ودون حساب لحاجيات المجتمع وتطلعاته، وقد أظهر هذا النموذج تقصيرا شديدا في جعل التربية أداة فعالة في النهوض بالفرد والمجتمع، حيث جعلت من المتعلم مجرد إناء يعمل المعلم على حشوه بأكبر قدر من المعلومات ويلزمه بحفظها واسترجاعها عند الامتحان، وهذه العملية التعليمية جعلت من المجتمع ومن التعليم أداة للضغط والرقابة[1]. وأهملت الجانب الفكري في المتعلم ودراسة المشكلات الاجتماعية القائمة والترتيب السيكولوجي للمعرفة وعملية التعلم مما جعل أهداف ونتائجه سلبية بسلبية المتعلمين .

2.1.1. مناهج النشاط:

بعد إدراك جوانب النقص وقلة فاعلية مناهج المواد الدراسية أو مناهج المعرفة، وإهمالها للمتعلم وطبيعته، ظهرت مناهج النشاط كرد فعل في إطار الاتجاه الإنسان لتنظير المناهج و أهدافها. جعلت من المتعلم وحاجاته محورا للعملية الديداكتيكية هدفا لها، يجب أن يكون دوره فاعلا لا منفعلا، وأن يكون له نشاط ذاتي يسوقه إلى الكشف عن الحقائق بنفسه، إذ لا يتعلم تعلما حقيقيا إلا إذا كان لديه سؤال يطلب جوابا عنه، وعليه فإن كل معلومة وكل درس يقدم له هو جواب عن سؤال في ذهنه، وكل تعلم هو حل لمشكلة فكرية أو معرفية أو حياتية فكر فيها أو واجهته أو لاحظها في حياته وبيئته، وهذا هو مبدأ أول مدرسة تجريبية أنشأها جون ديوي J. Dewey في شيكاغو سنة 1896 والتي اعتمدت على أساس النشاط والفاعلية للمتعلم والتعلم بالعمل[2]. يعمل هذا النموذج من المناهج على تكييف المحتويات وطرائق التدريس وأساليب التقويم حسب طبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته، فكانت محفزا هاما لإقبال التلاميذ على التعليم وعلاجا لكثير من صعوبات التعليم والتعلم نحو الوصول إلى تحقيق التكامل في الشخصية من جميع جوانبها . ولما كانت نشاطا المتعلم تدور حول خبرات ومشكلات الأفراد والجماعة (كازويل وكامبل Caswell et Campbell)، فإن المناهج التعليمية توسعت تدريجيا لتشمل الوظائف الاجتماعية ومجالات الحياة الاجتماعية وقضايا المجتمع وإشكاليات حياته بهدف ضبط تنميته وتطوره وتحسينه من خلال التدخل المباشر للمؤسسات التعليمية وتلاميذها ومعايشتهم الفعلية والمشاركة الواقعية لمختلف الظواهر والمشكلات التي تظهر على الساحة العامة،

[1] - محمد السيد علي، المرجع السابق، ص297 .

[2] - نفس المرجع ص311.

وهذا هو الاتجاه الاجتماعي التركيبي الذي طبع مناهج النشاط التي تراعي بالإضافة إلى حاجات الفرد متطلبات المجتمع وحاجاته المتجددة ومشكلاته المتزايدة وثقافته المتغيرة . وهكذا أصبحت التربية تهدف إلى تخريج المجتمع أشخاصا قادرين على التكيف مع الوضعيات المهنية والاجتماعية الجديدة و الطارئة باستخدام المهارات الفكرية والمعرفية والأدائية .

3.1.1.المناهج التكنولوجية:

ظهر هذا النوع من المناهج ضمن الاتجاه التقني مع ظهور حركة الاختبارات القائمة على الكفاءة أو الكفاية كما قد يسمينها البعض، والتيار التقني الذي ساد التعليم الأمريكي في سنوات الستينات بعد القناعة التامة بفاعلية المتعلمين في تحقيق الأهداف التربوية وتكنولوجيا. التعليم هي طريقة منهجية لتخطيط وتنفيذ وتقويم العملية الديداكتيكية أي التعليمية التعلمية، أي أنها التطبيق المنظم للمعرفة العلمية في مجالا معين معتمدا على التصميم التقني المقنن والدقيق كل تفاصيل الفعل التعليمي التعلمي وهذا ما يصطلح عليه بهندسة التربية L'ingénierie de l'éducation . ويتم تطبيق التكنولوجيات في ميدان المناهج التعليمية بطريقتين :

*كخطة للاستعمال المنظم للأجهزة والأدوات والمواد التعليمية المتضمنة في الموقف الديداكتيكي، وأيضا كنمط لتسلسل طرق التدريس المعتمدة على العلوم السلوكية، ويظهر ذلك من خلال استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم وفي مداخل النظم التي تستخدم الأهداف السلوكية والمواد التعليمية المبرمجة والتي سنتحدث عنها لاحقا في عنصر مداخل المناهج التعليمية .

*تستخدم التكنولوجيا كأسلوب لتخطيط وتطوير وتقويم المناهج التعليمية وبالتالي النظم التربوية ككل . ويعتمد هنا على التكنولوجيا سواء في بعدها المادي أو الأكاديمي المعرفي، في تحديد أهداف المناهج واختيار وتنظيم الوضعيات التعليمية التعلمية التي يتم تنفيذها، وخاصة في تقييم مدى تحديد الأهداف التربوية في ضوء الاختبارات التي تعتمد على التكنولوجيا في بنائها وتحليل نتائجها وتفسير البيانات الخاصة بعناصر العملية التعليمية ومركباتها، قصد التحكم في آليات وكيفيات التغذية الراجعة من أجل إدخال عمليات التحسين والتطوير وإصلاح المناهج .

هذا ويقترح «بيرو Barrow» بدوره بعدين لتحليل المحتوى التعليمي تكنولوجيا، يتمثل الأول في طريقة فهم الإدراك أو التصور المتعلق بالمحتوى التعليمي، ويتمثل البعد الثاني في طريقة إدراك ثبات المحتوى التعليمي، وبالتالي التعامل في شكل مقنن وتقديم رؤية جديدة لكيفية تصميم المحتويات التعليمية في شكلها المجرد[1]. ومن هنا يمكن تمييز أنواع المحتوى التعليمي تحليليا عن طريق تقييم خصائص الإدراك أو التصور الذي يكتنفها والذي يحدد توجهاتها .

[1]- محمد هاشم فالوقي: مرجع سابق، ص 139 .

ورغم أهمية العمل الهندسي والتقني في بناء المناهج التعليمية وتحديد أهدافها، إلا أن هذا الاتجاه أثار الكثير من التساؤلات والانتقادات . من أهمها تجاهل الموقف البيئي وعدم الاهتمام بالبناء غير الرسمي. -وهو ما سبق الحديث عنه وسميناه بالمنهج الخفي غير الرسمي- والاعتماد فقط على التصورات الرسمية، علما بأن تفاعلات العملية التعليمية ونتائجها قد تكون في جوانب كثيرة منها طارئة، غير متوقعة وبالتالي قد تؤثر سلبا على ما هو متوقع ومحدد مسبقا . ثم أن التكنولوجيا يضيف الناقدون أمثال «عدي UDY»[1] **لا** تشرح كل شيء حول السلوك التنظيمي، حيث تتداخل في تحليل البناء التنظيمي للمناهج وأهدافها عوامل أخرى كثيرة ومتنوعة ومتغيرات مختلفة ينبغي مراعاتها في بناء وتحليل وحتى تقييم المناهج وأهدافها .

ورغم الانتقادات الكثيرة الموجهة الاتجاه التكنولوجي، ورغم معارضة الكثير من المربين الاعتماد على التقنية والآلة في تكوين الفرد البشري، إلا أن المناهج التكنولوجية تأخذ شيء فشيئا مكانتها في ميدان التربية والتعليم وأفرزت نماذج مختلفة من المناهج التعليمية كثر عليها الطلب البيداغوجي، خاصة مع سرعة التطور العلمي وتسارع وتيرة التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والتي تعتمد في أصلها على وتيرة التنمية التعليمية من أجل سرعة إنتاج المهارات والكفاءات المتحكمة والمسيرة لكل مجالات التنمية .

***نماذج المناهج التكنولوجية**: يقصد بهذا النوع من المناهج تلك التي تراعي في تصميم العناصر المكونة لها، تكنولوجيا التعليم والتعلم، حيث يتم إدخال التكنولوجيا في اختيار أهدافه، ومضامينه المعرفية، وتحديد خبراته التعليمية، وكذا إدخال تكنولوجيا في عمليات تدريس المادة وفي عمليات التقويم[2].

يتم تنفيذ المناهج التكنولوجية في اتجاهين، يتمثل الأول في المناهج المبرمجة، ويتمثل الثاني في المناهج السلوكية القائمة على الكفاءات المهنية . أما المناهج المبرمجة فتقوم على تنظيم المحتوى الدراسي في شكل خطوات ومعلومات المتسلسلة صغيرة جدا كما في البرمجة الأفقية، أو متنوعة حسب طبيعة التي يقدمها البرنامج، كما في البرمجة المتشعبة التفريعية والالكترونية . ومهما اختلف طول الخطوات التي تتبناها هذه المناهج، فإنها تطلب من المتعلمين إتباع مسارات محددة خلال التعلم لا يحيدون عنها إلا بنجاحهم في تعلم المادة المبرمجة. هذا وتوجد المناهج المبرمجة في ثلاثة أنواع، إما أفقية تعتمد على التدرج في التعلم خطوة خطوة وتهتم كثيرا بالتغذية الراجعة، ويرجع الفضل في تصميمها عالم النفس السلوكي «سكينر Skinner» أو متشبعة تقتضي أيضا تحديد إطارات وخطوات تعلم لكنها تكون أطول وبكميات معلومات أكبر من تلك المستخدمة في البرامج الأفقية، ويرجع الفضل

[1] - نفس المرجع، نفس الصفحة .

[2] - محمد محمودالخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص 268.

في تصميمها إلى العالم الأمريكي «نورمان كراو در». وقد تكون المناهج المبرمجة إلكترونية آلية باستخدام الكمبيوتر وبأية صيغة أفقية أو متشبعة، يضاف إليها تخزين المعلومات والمادة الدراسية على CD أو على أشرطة سمعية، أو على أشرطة فيديو بما يسمى بالذاكرة المؤقتة أو الذاكرة الدائمة للكمبيوتر[1].

هذا فيما يخص المناهج المبرمجة، أما فيما يخص المناهج السلوكية القائمة على الكفاءات المهنية، فيعتمد من بين ما يعتمد عليه، "التدريس الوطني الفردي" (IPI) Individuelle Instruction Prescribed . وفي هذا النظام تنظم الأهداف التعليمية في شكل هرمي، ويتم إعداد المواد العلمية حول تلك الأهداف التي تعد النواحي المرغوب في تحقيقها من التدريس، وينبغي أن يتمكن كل طالب من هذه الأهداف التي تشمل عليها الوحدة التي يدرسها، قبل أن يسمح له بالانتقال إلى الوحدة التالية من التعلم الهرمي.

ويمكن أن نوجز خصائص المناهج التكنولوجية فيما يلي:

- يخطط هذا النوع من المناهج على أساس مجموعة من الأهداف السلوكية التي تعمل كمسارات منظمة لعمليات التعليم والتعلم، ويكون المتعلم على علم بها.

- يعتمد على مبدأ التعلم من أجل التحكمapprendre pour maitriser، بحيث لا ينتقل المتعلم إلى مقطع تعليمي جديد، إلا بعد تحكمه في المقطع السابق.

- يحدث التفاعل من جانب المتعلم في الموقف الديداكتيكي في ضوء النموذج الشرطي الإجرائي "لسكنير" حيث يعرض المحتوى في شكل مثيرات ويطلب من المتعلم في ضوء تفسيره لهذه المثيرات بعمل استجابات معينة، ويتم تعزيزها .

- يشكل التقويم البنائي المستمر ظاهرة أساسية في هذا النوع من المناهج، وتفسر النتائج في ضوء المعيار الإيديومتري Norme eudiométrique، وذلك باستخدام الاختبارات محكية المرجع.

- مراعاة الفروق بين المتعلمين واختصار الوقت اللازم للتعلم .

- اكتساب المتعلمين كفاءات ومهارات قابلة للتوظيف في سوق العمل[2].

ولعل الدارس للمناهج الجزائرية الجديدة، سيلاحظ أنها تعتمد أساسا على هذا النموذج في تصميمها وأهدافها، ولذلك سميت بمناهج الكفاءات، لأنها تعتمد على المقاربة البيداغوجية التي تحقق ذلك وهي المقاربة بالكفاءات.

[1] - محمد السيد علي، مرجع سابق، ص ص 318 – 319.

[2] - نفس المرجع، ص 324 .

4.1.1. المناهج المحورية:

إن المحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما، وهو الجزء الرئيسي في الموضوع الذي تدور حوله بقية الأجزاء. والمنهج المحوري، يطلق على مراكز أو محاور العناية والتركيز، التي تدور حولها مختلف مكونات المناهج. ويكمن تصنيف المحاور إلى ثلاثة مجموعات:

- **المجموعة الأولى**: تضم المحاور التي تركز عليها المعرفة الأكاديمية، التي قد تكون في موضوعات منفصلة أو تدور حول الميادين المعرفية المنظمة، كما قد يكون المحور قائم على المجالات المندمجة الواسعة.

- **المجموعة الثانية**: تضم المحاور التي ترتكز على نشاط التلميذ، وقد يكون المحور قائما على ميول وحاجات المتعلم، أو قائما على المجالات الحياتية أو على الأدوار الثقافية أو على الوظائف والمهام الاجتماعية.

- **المجموعة الثالثة**: وتتكون من المحاور التي تركز على تكنولوجية التعلم، فيكون المحور قائما إما على البرمجة الأفقية أو المتشعبة أو الإلكترونية التي سبق الحديث عنها، وقد يكون مركز الاهتمام الكفاءات المهنية والمهارات العلمية[1].

يلاحظ محمد السيد على رفقة الكثير من الباحثين في مجال المناهج، أن المنهاج المحوري يمثل جزءا من المنهاج المدرسي العام، وليس المنهاج كله، ولهذا اصطلح على تسميته بالبرنامج المحوري.

ويمكن تحديد أبرز الأسس التي يقوم عليها المنهاج المحوري فيما يلي:

- التركيز على حاجات المتعلمين العامة ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته .

- إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على الموضوعات الأكاديمية، من خلال تنظيمه في صورة وحدات قائمة على المشكلات. فالمعرفة هنا لا تكون هدف في حد ذاتها، وإنما وسيلة لإشباع حاجة، أو حل مشكلة أو تنمية ميل. ولا نقدم المعلومات إلا في إطارها الوظيفي، وذلك في إطار التربية البراغماتية لصاحبها "جون ديوي"[2].

- إشراك جميع المتعلمين في دراسته إجباريا وفي عملية التقويم المستمر للنشاطات.

- قيام المتعلمين بالدرب على حل المشكلات، لاكتساب مهارات التفكير العلمي.

- توسيع مصادر الخبرة التعلمية.

[1] - محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 327.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين: التربية وعلم النفس، إضبارة تكوين المعلمين في المرحلة الابتدائية، 2008، ص 62 .

- إتاحة فرصة النشاط الذاتي للتلميذ من خلال حثه على تخطيط نشاطه، وفي نفس الوقت يعمل على تنمية اهتمامات مشتركة لدى التلاميذ وتشجيعهم على العمل الجماعي.

2- أسس تحديد الأهداف التربوية.

1.2. الأسس الفلسفية:

كل النظم التربوية تنطلق من قاعدة مكونة من مجموعة مبادئ تعرف وتفسر وتبرر أهداف الموضوع للتحقيق حسب الاعتبارات الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولا أحد يشك في ضرورة إعطاء المكانة الأولى لمشكلة النهايات التربوية لأن الصراعات والاعتراضات في الميدان التربوي ليست متعلقة بالوسائل والتقنيات إنما بما تعنيه التربية وما تتولى تحقيقه، وعليه فإنه يستحيل أن تعلم وتربي بدون الرجوع إلى فلسفة مجتمع محددة وواضحة نسبيا على الأقل، وهي تتكون أساسا من بعدين أساسيين وهما البعد الفلسفي والبعد العلمي إذ لا يمكن الاستغناء عن أي منهما،وإلا أصبح الفعل البيداغوجي بل البيداغوجيا عموما محصورة في التقنية المجردة من المعنى الإنساني، والتي تهمل المحددات المحسوسة المؤسسة للتربية (نورثواي Northway .M.L 1964)[1] (هاربوت 1802 F.Herbaut): من يريد أن يهتم بالتربية بدون فلسفة، يتصور أنه أنجز إصلاحات مهمة بسهولة وهو في الحقيقة يقوم فقط بتصحيح شكلي لطريقة العمل وليس تطبيقا لرؤية فلسفية مرتكزة على أفكار ومبادئ عامة. كل مربي وكل مكون ينبغي أن يختار مفهوما للتربية، لأن كل تربية تتبع فلسفة، وكل فلسفة تنتهي بتربية (لاندزي .Lindzey ,G 1954)[2].

في الوقت التي ارتبطت فيه فلسفة أفلاطون التربوية بتكوين المجتمع المنسجم أو المثالي هو شائع، كان هدف الفلسفة التربوية لدى "أرسطو" تكوين مواطنين قنوعين، أما "إكسنوفون" xenophon و"بلتارك " plutarque فقد وعد بالأسرة السعيدة وأما "سانت بازيل" Saint Bazile و"فينلون" Fenelon فهدفها كان تحقيق المسيحية المثالية في شخصيات المتعلمين. وبما أن الفلسفة الطبيعية تركز على الجسد وما به من عواطف وغرائز وميول، فقدت سعت تربية "روسو J.J Rousseau ونادت بتكون الفرد الحر والمتحرر من قيود الأسرة والمجتمع ليكون قادرا على تحمل المسؤولية استقلالية، والتعلم بداية بعيدا عن أي ضغط أو إلزام. هذا وقد تجاز التربية البراغماتية تربية الطفل إلى تربية المراهق والراشد والشيخ. والملاحظ إن البراغماتية تجاوزت أيضا المقدمات والمبادئ الأولية والقوانين والحتميات والمسلمات، إلى النتائج والثمرات والآثار والمنافع، فالتربية في هذه الفلسفة هي الحياة وليست إعدادا للحياة، والإنسان هو كائن بيولوجي اجتماعي لكن ليس كائنا روحيا، لأنها ترفض التسليم بالحقائق المطلقة والقضايا الميتافيزيقية، فالهدف من التربية البراغماتية تحقيق العمل والمنفعة والربح بعيدا عن الفكر أو النظر وإنكار الحقائق و القيم.

[1] - R. Deldime et R. Demoulin: introduction a la psychopédagogie, opu, A LGER, 1975, p171.
[2]- ibid. Idem.

ولعل أهم الفلسفات التي غيرت مجرى الأهداف التربوية، ومازال تأثيرها واضحا في التربية الحالية، تلك التي اعتمد عليها Condorcet في مشروعه التعليمي إبان الثورة التعليمية الفرنسية وإصلاح نظام التعليم، حيث غير الكثير من الملامح القديمة في النظام التربوي، إبتداءا من تغير الأهداف إلى استبدال طرائق التدريس التقليدية بأخرى حديثة، إلى تحديد مراحل تعليمية جديدة وغيرها ذلك لأن الفلسفة الجديدة تبناها Condorcet آنذاك تنص على إلغاء " خرافة الموسوعية "

Le mythe de l'encyclopédisme التي تعني حشو ذهن المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات في كل المجالات وعن كل المواضيع وإثراء رصيده المعرفي حتى يصبح موسوعة متنقلة. وتجعل هذه الفلسفة من الفرد يتعلم كيف يكتسب المعرفة، كيف يختار، يدمج ويستخدم المعلومات لأنه يجب أن يعرف لماذا يتعلم، وهذا دافع مهم لتحقيق الأهداف التربوية(برنارد شوارتز Bernard Schwartz).[1]

ولا يفوتنا هذا أن نعرج على فلسفة التربية الإسلامية التي تميزت بثبات مرجعيتها ومبادئها مع مراعاة متغيرات كل عضو عن طريق اجتهاد علمائها، حيث تهدف إلى إعداد الفرد للدنيا والآخرة لأنها تؤمن بأنه خلق من جسد وروح وعقل، وأن الآخرة هي الغاية من الدنيا، يقول الحق تبارك وتعالى:« وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا »[2]. حيث اهتمت بالأخلاق التي تعتبر شرطا أساسيا للحياة الدينية والدنيوية، واعتبرت التعليم فريضة على كل فرد وبه يفهم ويتفكر في جميع العلوم بحث عن الحقيقة الخلق، فإذا ما أدركها بوعيه، أدرك معها دوره في تعمير الأرض وتحمل المسؤولية الخلافة فيها، لكن السؤال الذي يطرح نفسه ويشده إلى أي مدى تعتمد التربية في البلدان العربية خاصة على الفلسفة التربوية الإسلامية.[3]

وهكذا رأينا أن كل التربية هي تطبيق لمجموعة القيم والمبادئ والأفكار والاتجاهات التي يحددها العلماء والفلاسفة والمربون ويؤمن بها أغلبية أفراد المجتمع ويتفقون على تطبيقها وتجسيدها في إطار تكوين فلسفة عامة للمجتمع ما يسمى بمشروع المجتمع ينبثق عنها فلسفة خاصة بالتربية وما يختار من هذا النسيج العام لإدراجه ضمن النظم التربوية والمناهج ومختلف المشاريع التعليمية، إذ كلما كانت معالم هذه الفلسفة واضحة ومحددة ومتفق عليها، كلما كانت المناهج أسهل في تخطيطها والأهداف أكثر دقة وموضوعية وبالتالي السير بالنظام التربوي في الاتجاه الصحيح وضمان تحقيق النتائج المرغوبة سواء على مستوى الفرد أو المجتمع والإنسانية جمعاء.

[1]- R. Deldime et R. Demoulin, op.cit, p 194.

[2] - سورة القصص، الآية 177.

[3] - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ص102.

2.2.الأسس الاجتماعية:

إن التربية تشتق فلسفتها من فلسفة المجتمع كما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإنه يستوجب عليها أن تبني مناهجها بحيث تراعي المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها انطلاقا من تطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع و قيمة وتحقيق أهدافه، وحتى يصبحوا بعد ذلك قادرين على تقبل أوضاع المجتمع والتكيف معها، والعمل على تطويرها وبالتالي ضمان استمرار يته والمحافظة على بنيته .

إن في الحديث عن الأسس الاجتماعية لتخطيط المناهج التعليمية وتحديد أهدافها يتعين علينا تبويبها وتصنيفها إلى أنواع حتى تسهل دراستها .

1.2.2. دراسة الحاجات وتحديد الأولويات:

لاشك في أن كل المربين والفاعلين التربويين والمنظرين يؤمنون بالتعليم العرض، وهذا أصبح بديهي في ميدان التربية إذ هو شرط أساسي من شروط التعلم الجيد وتحقيق النتائج والأهداف، والمعروف أيضا أن الغرض أو الدافع ينبغي أن يرتبط بحاجة للفرد أو المجتمع، وعليه كان من الضروري دراسة حاجات المجتمع في مختلف مجالاته وربطها بل جعلها إحدى المرجعيات والأسس التي تنطلق منها عملية التربية والتعليم.

إن في اختلاف المجتمعات وحاجاتها اختلاف جوهري في أساسيات التعليم ونظمها وأهدافها "دوكوستير" Decoster و"هوتيات" Hotyat)[1]. وفي الدراسة حاجات المجتمع ،يقوم الدارسون والباحثون بتحديد ما يلي:

- **حاجات معرفية**: ما الذي ينبغي أن يعرفه المتعلم كمعلومات علمية من بين هذا التراكم الهائل للعلوم والمعارف ما الذي يحتاج المجتمع ويفيده.

- **حاجات ثقافية**: نهتم بتحديد ما الذي ينبغي المحافظة عليه في ثقافة المجتمع، ما هي العناصر الثقافية التي تحتاج لتغير وتطويرها في إطار التكيف مع المتغيرات والمستجدات؟ ما هي العناصر التي تشكل تهديدا لعموميات الثقافة وبالتالي لمقومات الشخصية الفردية والاجتماعية وتحتاج إلى ضبطها والتحكم فيها بل والتصدي لها ؟ ما هي الآليات والمعلومات التي تضمن المحافظ على الهوية الوطنية.

- **حاجات مهنية**: لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتبنى أي مجتمع مشاريع تعليمية دون أن يحدد حاجاته المهنية ويعرف مسبقا أي المهن يطلبها سوق العمل المحلي الدولي؟ ما هي التخصصات التي يحتاجها المجتمع للنهوض بالتنمية الشاملة.

[1]- R.Delmine et R.Demoulin, op.cit, p184.

- **حاجات سلوكية**: يكون السلوك بمثابة المرآة العاكسة لحالة المجتمع بكل مجالاته وجوانبه ومستواه الثقافي والعلمي والتطوري ومشكلاته وانزلاقاته، وعليه كان من الضروري تحديد أنماط السلوكات التي ينبغي أن تظهر على كل فرد في الظروف الحالية. أيهما أولى ترسيخ سلوك الدفاع عن الحق أم سلوك التنازل؟ تكريس القيم والأخلاق أم اكتساب المهارات والكفاءات في الإعلام الآلي، طبعا الجواب النظري لا يختلف فيه اثنان لكن الصعب هو تجسيد هذه الأولويات السلوكية من خلال أهداف ونتائج الفعل التعليمي ومجريات النظام التربوي.

2.2.2. **النسيج الثقافي**:

إذا رجعنا إلى مفهوم التربية في إطار الواسع نجد أنها عبارة عن عملية نقل للتراث والثقافة من جيل الكبار إلى جيل الصغار مع تنقيتها من الشوائب وتطويرها، بغية الوصول بالفرد إلى المستوى التكامل في نمو الشخصية. وعليه يجب أن يتفق داخل المجتمع الواحد على تحديد المشروع المجتمع و العناصر المكون لعموميات ثقافته وخصوصياتها ومتغيرات. صحيح تكون الأولوية هنا للأغلبية لكن لا يجوز إهمال الطرائف والألوان والمعتقدات الأقلية أو التمييز بين السكان الأصليين وهم المواطنون والجاليات التي كثير ما تعتبر فئة الأجانب من وجهة نظر الأغلبية مهما كان دورهم واعتدال سلوكهم، لأن هذا التميز يؤسس لثقافة ومفهوم إثبات الرجولة بالقوة الجسمية يقول "جيرارد موجير" Gerard Mauger[1]. يفترض بالأهداف التعليمية ومناهجها، أن تحقق التكيف والتوافق مع النسيج الاجتماعي بمختلف أجزائه وفسيفسائه لدى جميع المتعلمين. حيث لم يزد عدم الاعتراف الرسمي الأمازيغية طيلة 40 سنة من الاستقلال إلا تمرد ومواجهات عنيفة، ولم يؤدي عدم الاعتراف الثقافي بالطوارق وهم سكان جنوب الجزائر إلى تمردهم ومطالبتهم بالانفصال، طبعا تحت ضغط واستغلال الخارجي حيث من هنا ،من هذه الثغرات ونقاط الضعف،تدخل المؤامرات، التكيف في النوع وكم المناهج مع المتغيرات.

3.2.2. **النظم المعمول بها**:

إن التربية لكي تكون فعالة وناجعة يجب أن يكون المجتمع بمختلف نظمه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية مصدر أساسي لأهدافها وغاياتها ،لأنها تستجيب لمتطلباته وتشارك في صوغ نظمه وتشكيل أنماطها، مستخدمة كافة إمكانياتها في البناء وإعادة البناء الاجتماعي.

- وهذه التربية هي التي تسمى «التربية الوظيفية»حيث تكون توقعاتها منسجمة مع توقعات مختلف النظم في المجتمع ولن تتحقق هذه الوظيفية إلا إذا اعترف لقطاع التربية والتعليم بأنه قطاع منتج ،بل هو أهم قطاع ،عندما يعتمد فيه على الاستثمار الذي يكون من مخرجاته بعد تشغيل المدخلات

[1]- Gérard Mauger :les valeurs de virilité ,in dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op.cit , p120.

القوى العاملة الماهرة والمدربة التي تتولى تسيير الصناعة والزراعة والتجارة، والإطارات السامية والأدمغة التي تتولى النهوض بالنظم والقطاعات الاجتماعية الثقافية والسياسية[1]. ثم أن النظام التعليمي نفسه ينبغي أن ينال نصيبه من العقول المفكرة والكفاءات ذات المستوى العالي والتي ينتجها. معروف أن التعليم يستخدم كأداة للتنظيم الاجتماعي وإعادة إنتاج النظم الاقتصادية والسياسية خاصة ولهذا نجد أن المناهج تنقل للمتعلمين المبادئ والأفكار والاتجاهات التي تحافظ على النظم أطول فترة ممكنة وهذا ليس عيبا في حد ذاته إنما المشكلة تظهر في حالة ،ما إذا كانت هذه النظم أطول فترة ممكنة و هذا ليس عيبا في حد ذاته إنما المشكلة تظهر في حالة ما كانت هذه النظم لا تعمل على تحقيق مصلحة الفرد والمجتمع، فلا يجب إذا أن تتهافت الدول والأحزاب على التحكم في زمام النظم التعليمية وكذلك تتهافت الدول الكبرى على فرض الإصلاحات التعليمية على الدول التي تريد استغلالها، ألم تسعى الولايات المتحدة أول ما سعت إليه في العراق إلى تغير النظام التعليمي ؟.

4.2.2. مراعاة التطلعات والإيديولوجيات السائدة في المجتمع والعالم (التحولات المعاصرة):

تتأثر المناهج التعليمية وأهدافها بأفكار واتجاهات ومعتقدات وضعيها والمشرفين عليها بل وتتأثر حتى بأفكارهم المستقبلية وإيديولوجياتهم. لم يكون النظام العالمي الجديد سوى إيديولوجية تسيطر على فئة محدودة من ذوي السلطة في أمريكا، بدأ يحققها تدريجيا عن طريق ترسيخ صور ذهنية وتصورات اجتماعية ايجابية عنه في أذهان الأجيال مستخدمة أهم سلاحين على الإطلاق وهما التعليم والإعلام حتى أصبح أغلبية سكان العالم يؤمنون بالعولمة وينقادون وراءها، في الوقت الذي عجزت فيه دول المغرب العربي في تجسيد إيديولوجيتها فيما يخص الإتحاد المغاربي، وبدأت الدول الإفريقية بمبادرات محتشمة في تطبيق بنود الإتحاد الإفريقي على قرار الإتحاد الأوروبي، ذلك لأن الدول الإفريقية والمغاربية منها لا يملك أمر نظمها التعليمية، وإذا ملكت بعض جوانبها فلا تحسن تخطيطها وترشيدها[2].

5.2.2.الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي:

لاشك أن المعرفة تمثل هدف أسياسيا للمناهج التعليمية إلا أن هذه المعرفة تشهد في عصرنا هذا تطورا هائلا وانفجار ضخما، يحتم على كل مستعمليها وخاصة النظم التعليمية مسايرة هذا التطور بالتغير المستمر لمحتويات المناهج وأهدافها. يدل هذا التقدم في المعارف على تطور البحوث العلمية والدراسات في كل المجالات مما أدى إلى ظهور فروع علمية جديدة، ومصطلحات جديدة في الفروع

[1] - محمد لبيب النجيحي: دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1981 ، ص15.

[2] - محمد أحمد الشريف وآخرون : استرتيجية تطوير التربية ي البلاد العربية، تقرير لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة ،العلوم ،الجامعة العربية، 1979، ص135.

القديمة مرتبطة بنتائج جديدة في وقت قياسي إذا أن 90 % من المعارف الجديدة اكتشف بعد الحرب العالمية الثانية وأن90% تقريبا من العلماء الذين اكتشفوها مازالوا على قيد الحياة[1].

تتأثر المناهج خاصة بنتائج البحوث النفسية والتربوية التي يجب الرجوع إليها في تبني النظريات العلمية وتطبيق التقنيات الحديثة التدريس والتربية والتعامل مع المتعلمين والتي تزيد من فعالية العملية التعليمية وأضيفت فروع جديدة كالإعلام الآلي ومعارف جديدة كالرياضيات الحديثة والبيئة والهندسة الفضائية وغيرها ومما زاد من التطور العلوم والبحوث، التطور التكنولوجي المدهش الذي سهل عملية تناقل المعلومات والاستخدام المكثف لوسائل وتكنولوجيا التعليم والتعلم والتدريس المبرمج وبرامج الحاسوب وأنظمة التدريس، فكيف يمكن للمناهج ألا تتغير بعد كل هذا؟ وكيف بها ألا تستغل كل هذا التطور لضمان فعاليتها.

3.2.الأسس النفسية :

إن التربية عملية تهدف في المقام الأول إلى مساعدة الفرد على النمو، والوصول به إلى مستوى النمو الشامل والمتكامل بين جميع جوانب الشخصية، من خلال ما تقدمه في مناهج الدراسية، وعليه فإن الأهداف التربوية الجيدة هي تلك التي تراعي طبيعة المتعلم كونه المحور الأساسي لها والغاية النهائية التي تسعى لتحقيقها. لا يمكن للمناهج التعليمية أن تخطط إلا بالرجوع للدراسات التحليلية ونتائج البحوث العلمية عن شخصية المتعلم بمختلف مكوناتها ومراحل نموها، وخصائص كل مرحلة والعوامل المؤثرة فيها واهتماماتها بمشكلاتها وكل التباينات التي تتسبب فيها الفروق الفردية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية . ونفترض بالمناهج والأهداف أن تكيف لكل هذه العناصر سواء من حيث اختيار نوع ومستوى المعلومات أو تحديد طرائق التدريس أو تدرج المفاهيم أو اختيار الوسائل وأساس التقويم وحتى أساليب المعاملة، تعمل البحوث النفسية البيداغوجية سواء في علم النفس أو التربية الفارقية أو التعليمية على التوصل إلى حلول إجرائية لصعوبات التعليم والتعلم و مشكلاته التي تواجه كل من المعلم والمتعلم في مختلف الوضعيات الديداكتيكية وتبحث في تقنيات التعليمية التي تسهل الفعل التعليمي وتحقق نتائجه في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن وبأقل تكلفة ممكنة.لا ننس أن هذه البحوث والدراسات تهتم أيضا بالفئات غير العادية من المتعلمين المعوقين ذهنيا وحسيا وحركيا .

- إن الاهتمام بالمعوقين يقول "أندري كاتو" André Catteaux طبقا لقانون جوان 1975 الفرنسي لإدماج الأطفال و المراهقين في الوسط المدرسي وتحديد خصوصيات الإدماج لكل فئة، هذه نظرة أخرى للمعوق، ليست معاملته باعتباره غير عادي وتقبله حسب قدراته التواصلية أو الاعتراف به من باب إثراء المنظومة التربوية إنما هي تعميق لدور المدرسة، فبالإضافة إلى التعليم، تتولى

[1] - محمد السيد علي: علم المناهج، مرجع سابق، ص50.

المدرسة مهام الإدماج والعلاج والمساعدة والدعم والثقافة، وهذا ما يترجم التطور نحو المدرسة المفتوحة ومدرسة المجتمع[1].

إذا دققنا الملاحظة نجد أن هذه الأسس تمثل العناصر المرجعية الأساسية في عملية وضع الخطط التربوية والمتمثل في الفرد والمجتمع والمعرفة كما حددها "بيرزيا" Birzeat ،وتوفير شرط الانسجام الداخلي Cohérence interne بين مختلف مكونات المناهج والانسجام الخارجي Cohérence externe بين المناهج ومكوناتها والمجتمع في عاداته وتقاليده وقيمه ولغته ودينه وتاريخيه ومتطلباته، كما ينبغي الحرص على توفير شرط الوجاهة الداخلية Pertinence interne وهي القيمة العملية فيما بين مختلف مركبات المناهج والوجاهة الخارجية Pertinence externe وهي القيمة العملية والفائدة الفعلية التي تقدمها المناهج للفرد والمجتمع بغية تحقيق التكامل بين فروع المعرفة وجوانب الشخصية والأبعاد الاجتماعية[2]، وهي القضية الكبرى التي تبنتها المناهج الجزائرية الجديدة ضمن إصلاحات 2003 طبقا كمشروع نظري يبقي الجانب التطبيقي محلا للدراسة وتقييم مدى تجسيدها واقعيا.

3- مستويات الأهداف التعليمية:

لقد سبق لنا وأن تعرفنا على مفهوم الأهداف وتطرقنا إلى التمييز بين مختلف أنواعها وخاصة تلك التي لها علاقة مباشرة مع العملية التعليمية، والتي هي المجال للدراسة والتطبيق، وسنعمل من خلال هذا العنصر على التعرف على مستويات الأهداف أي مددها الزمنية وارتباطاتها بمختلف جوانب شخصية المتعلم في شكل ما يسمى بيداغوجيا صنا فات الأهداف .

تمثل الأهداف التربوية متغيرا هاما من ركائز التربية، فهي التي تحدد نوايا ومقاصد واتجاهات التربية، وتحكم خططها وبرامجها وترشد قراراتها وإجراءاتها وتوجه حركيتها تماشيا مع تطلعاتها، ولهذا أصبح الاهتمام يتزايد بدراستها شيئا فشيئا ابتدءا من نهاية سنوات الستينات وبداية السبعينات خاصة في الولايات المتحدة، وأصبح المنظرون من البيداغوجيين يتحدثون عن مقاربة الأهداف التربية L'approche par objectifs التي تنظم وتحدد نتائج التربية، في كل المستويات والمدد الزمنية وحسب زعمهم ساهم ذلك كثيرا في تخطيط التعلمات واختيار وسائل التدخل، وأدى بالتالي إلى حسن تقييم التعليم والتلاميذ[3]، ولسنا هنا بصدد الحديث عن الخلفية الفلسفية أو البيداغوجية للأهداف ولا بصدد تتبع تطور مفهومها واتجاهاتها، إنما سنكتفي بالخصائص التقنية والعملية. يؤدي التمييز بين الأهداف التربوية من حيث وقت تحقيقها وشموليتها إلى تبين أن هناك مستويات مختلفة لصياغتها، فتتدرج هذه المستويات من الإطار العام أو النهائي إلى الأقل عمومية من بلوغ الأهداف الفورية بالنسبة للتعليم والتعلم، ويكون ذلك أثناء عملية تخطيطها وتتدرج من المستوى الفوري والقريب

[1]- André Catteaux : L'intégration scolaire, in dictionnaire encyclopédique de l'éducation , OP. Cit, p 577.

[2]- -فتحي يوسف مبارك: الأسلوب التكاملي في بناء المناهج النظرية والتطبيق، دار المعارف، ط2، 1998، بتصرف.

[3]- Richard Girard: les objectifs pédagogiques, Université Laval, 1994, p2.

إلى المدى البعيد والنهائي أثناء عملية التخطيط .وفي هذا الصدد يرى "كراثوول" Krathwool و"باينPayne". أن مستويات الأهداف التربوية للتعليمية يمكن تصنيفها إلى 3 مستويات:

1.3.المستوى العام:

تكون الأهداف في هذا المستوى عبارة عن صياغات عامة مجردة وشاملة، تكون أقرب ما يكون إلى شعارات تحدد المواصفات المرغوب فيها التي يراد تحقيقها في المتعلم في نهاية كل مراحل التعليم(لوجندر Legendre R 1988) فهي بذلك أهداف المدى الطويل أو النهائي التي تستهدف نتائج وخصائص المواطنة في المتعلم ونوايا المجتمع في شخصيته .تسمى الأهداف في هذا المستوى "الأهداف التربوية" التي تحدد التوجهات تحدد التوجهات العامة للنظام التعليمي[1] كتكوين المواطن الصالح وتنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة أو تكوين المواطن الحر المعتمد على ذاته.

2.3.المستوى المتوسط / الأهداف التعليمية :

في هذا المستوى تصبح الأهداف أكثر خصوصية وتحديدا إذا تصنف سلوكا نوعيا يوضح إمكانات الأداء النهائي الذي يصدر عن المتعلم بعد نجاحه في عملية التعلم، تعبر الأهداف التعليمية المتوسط المدى نوايا المؤسسة التربوية وتوجه للمعلمين لأنها تبين لهمم نتائج المحتويات الدراسية التي ينتقدونها، وتصاغ في شكل مقاصد و مرامي تربوية[2].

3.3. المستوى الخاص بالأهداف البيداغوجية :

إن مستوى الأهداف البيداغوجية هو المستوى التفصيلي،إذ فيه تتحدد بأكثر نوعية و تخصيص وتفصيلا وتمثل كل النتائج الموجهة نحو المتعلم، ويعبر عنها بعدد كبير من المصطلحات،فهي التي سميت بالأهداف التعليمية، الأهداف السلوكية، الأهداف الوسطية، الأهداف المعزولة وغيرها[3]. تقوم الأهداف البيداغوجية على مجموعة من القواعد والشروط نذكر منها:

- اعتبار مكتسبات التلاميذ ومستوى نموهم واهتماماتهم وحاجاتهم.
- اعتبار شروط ومتطلبات الحياة المعاصرة .
- اعتبار طبيعة المدرسة ومدى مساهمتها في تحقيق النمو وانتقاء الأهداف والدور الذي تقوم في التكوين، ونوعية تأثيرها على المواد الدراسية المختلفة (Bloom. B 1969)، تحقق الأهداف ذات المستوى الخاص أي القريب والفوري على مستوى الفصل الدراسي حيث تحدد التغيرات الدائمة التي ينبغي أن تحدث لدى المتعلم خلال وضعية بيداغوجية أو بعدها، وتصاغ انطلاقا من المتعلم كما سبقت

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص238

[2] - احمد عوض سليمان رويي: الأهداف التربوية في المجال النفسي الحركي، دار الفكر العربي ط1، مصر، 1996، ص13.

[3] - محمد الطاهر واعلي: الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، الديوان الوطني لمحو الأمية، الجزائر ص 35.

الإشارة إلى ذلك، وهي أساس أي نشاط بيداغوجي لأنها تجسد المقاصد والأهداف العامة [1]. Legendre.1988

الهدف البيداغوجي التعلمي إذا هو عبارة عن تغيير مرغوب فيه يظهر سلوك التلميذ، ناتج عن التعلم الذي يتلقاه داخل المؤسسة، ويتجسد هذا التغيير إما في اكتساب سلوك جديد، أو في تحسين سلوك لديه، ينتظر من هذا التغيير وتحقيق الهدف البيداغوجي، تحقيق أهداف أكثر عمومية، أي أن مجموع الأهداف التعلمية يؤدي إلى أهداف أبعد في مداها الزمني، وأشمل في نطاقها المعرفي والمهاري.

4.3. نماذج عن مستويات الأهداف:

لقد تعددت الدراسات المهتمة بالأهداف التربوية وتحديد مستوياتها حتى بلغت من التشعب ما قد يجعل المربين الفاعلين الأولين في العملية التربوية في حيرة أمام كثرة النماذج والمصطلحات المستخدمة وتنوع الاتجاهات لدى المنظرين،وهذا في حد ذاته علامة صحيحة في الدراسات البيداغوجية، ألم نقل أن التربية وأهدافها هي عملية بناء الفرد والعمل على استمرارية خصائص مقوماته، وهي أيضا استمرارية لثقافة المجتمع وتطلعات التي تختلف بدورها باختلاف المجتمعات، وستحاول من خلال هذا العنصر أن نستعرض بعض هذه النماذج المختلفة عن تصنيف الأهداف التربوية وتعيين مستوياتها.

- **تصنيف تايلور**: شهدت الولايات المتحدة ابتداء من سنة 1950 ميلاد بيداغوجية الأهداف في العمل التربوي الذي أصبح يوجه ويخطط في ضوء النتائج المنتظرة منه وأصبحت الأهداف التربوية قضية كل الأطراف الفاعلة في المجتمع وصارت المشاركة في تحديدها ضرورة ذات الأولوية وذلك على غرار ما يحدث في القطاع الاقتصادي تحت شعار أن الأهداف يعبر عنها بسلوكيات قابلة للملاحظة والقياس وفي هذا الصدد قدم "تايلور" تصنيفا للأهداف التربوية بمستويين أساسيين هما مستوى الأهداف العامة المؤقتة ويعني بها ثابتة نسبيا ، ومستوى الأهداف التعلمية المحددة[2].

- **تصنيف دولاندشير**: Delandsheere هو من بين البيداغوجيين الكثيرين الذين اقترحوا نمطا من تصنيف الأهداف بثلاثة مستويات أساسية لكن بتقسيم لعدد أكبر من الأهداف، وقد تضمن نمطه :

- **الغايات والمرامي**: وتمثل النتائج العامة ذات المدى النهائي والطابع الدائم لأنها ليست خاصة بالتعلم المدرسي فقط.

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق ، ص ص237 ،242.

[2] - نفس المرجع، ص232.

- **الصنافات**: وتمثل الأهداف المتعلقة بالجانب المعرفي والعقلي والوجداني والنفسي الحركي، وهي أهداف أقل عمومية وأكثر تحديدا.

- **الأهداف الإجرائية**: تستعمل في إطار البرامج المدرسية وفي شكل سلوكات قابلة للمحافظة والقياس[1].

قدم دولاندشير نموذجا تصنيفيا ثانيا يتكون من: أهداف التحكم والإتقان، أهداف التحويل وأهداف التعبير - **تصنيف "دي كتيل" Deketele** : هو بدوره حدد ثلاثة مستويات أساسية في بعدها الزمني لتحقيق نتائج التعليم والتعلم وهي كما يلي:

***الأهداف العامة**: وهي الصياغات الأكثر عمومية بما هو منتظر من عملية التعليم. إلا أن المدى الزمني في هذا المستوى بالنسبة (Deketele) محددة بانتهاء التعلم المدرسي بينما يضيف إليه Delandsheere التعلم غير المدرسي

***الأهداف المخصصة**: وهي النتائج المصاغة بدرجة أقل عمومية مع تحديد بعض النشاطات المحسوسة الخاصة بوضعيات معينة .

***الأهداف الإجرائية**: وتمثل النتائج المصاغة في سلوكات أو أقسام سلوكية ملاحظة يمكن أن تحقق في ظروف وبشروط محددة .ويمكن للأهداف الإجرائية حسب Deketele دائما أن تتجزأ إلى أهداف فرعية تعبر عن نتائج تعليمة جزئية سماها أهداف المكتسبات، أهداف وسطية وأهداف ختامية[2].

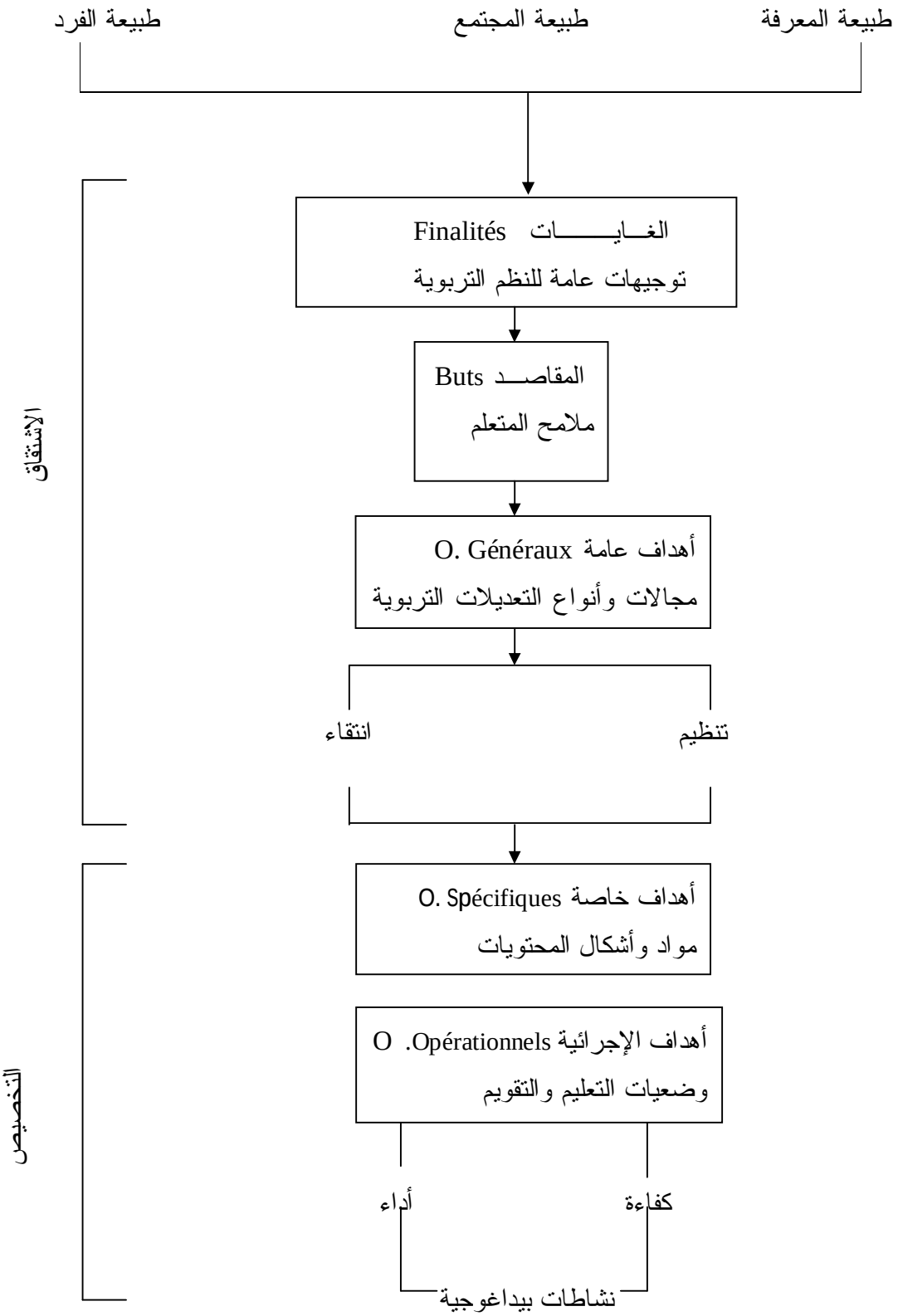
- تصنيف سيزاربيرزيا C.Birzéa

في 1979 اقترح Birzeat نموذجا لتصنيف الأهداف التربوية من حيث مستوياتها ومددها الزمنية، وكان من أكثر التصنيفات شمولية وتحديدا، حيث استطاع أن يحدد وبدقة كل مدى زمني بالمستوى الذي ينبغي أن يبلغه تحقيق الأهداف كما حدد المراحل الفرعية ومتطلبات كل مستوى، محددا قبلها المصادر الأساسية التي يجب أن يرجع إليها في اشتقاق الأهداف مكونا مرجعية المناهج والأهداف التربوية، وأصبح تصنيفه أكثر إجرائية ولاقى رواجا في جميع إنحاء العالم، وهو المخطط الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في عملية تخطيط المناهج وكذا في عملية تكوين المكونين . ويمكن توضيح مختلف مصادر اشتقاق الأهداف ومستوياتها حسب Birzeat في المخطط الموالي.[3]

[1]- Richard Girard: les objectifs pédagogique, op. Cit, p4.

[2] - محمد الطاهر واعلي، مرجع سابق، ص 16 .

[3]- Richard Girard: les objectifs pédagogique, op.cit,p5.



الشكل رقم(5) يوضح:المخطط العام لتعريف الأهداف التربوية حسب بيرزيا Birzeat

هذا وقد تعددت التصنيفات وكثر المصنفون، فتحدث Rowntree عن الأهداف بعيدة المدى والأهداف المنهجية وأهداف المحتوى، في الوقت الذي ذهب Decorte.E.1979 إلى الحديث عن الأهداف المقبولة حاليا، والأهداف المرغوب فيها ديداكتيكيا والأهداف المتبعة فعليا .في حين يتناول Drumeller الأهداف المركبة والأهداف الصغرى والأهداف المعزولة والأهداف المكتسبة، ويختصرها Lavallée في أهداف البحث وأهداف التعلم.

هذا ولا يفوتنا أن نشير إلى أن سلسلة علوم التربية تقترح تصنيفا يتناول أهداف الإدماج وأهداف الإنتاج حتى لا ننسى 1992 الجهد العربي في خضم هذا الكم الهائل من الاجتهادات الأمريكية والأوروبية في عملية تصنيف الأهداف التربوية.

4- صنافات الأهداف الإجرائية: Taxonomies

ذكر "ليتري" (Littré . In Lalande. 1972) أن الصنافة هي جزء من علم النبات الذي يعالج تصنيفات النبات والقوانين والقواعد التي ينبغي أن تحدد وضع الطرائق والأنساق، ويعرفها (1988.Legendre R) بأنها علم أو نظرية التصنيفات التراتبية، أي أنها ترتيب منظم للنبات والحيوان اعتبارا لعلاقاتها الطبيعية . وتبعا للدلالة الإيتيمولوجية يمكن اعتبار الصنافة Taxonomie مكونة من Taxis بمعنى Ordonnance، أي ترتيب وتنظيم وnomos بمعنى loi أي قانون وهذا يعني أن Taxonomie ترتيب مبني على قواعد مع الاستناد إلى علاقات حقيقية بين الظواهر . فالخاصية الأساسية للصنافة هي صلابتها وتماسكها (Decorte.E.1979). يرى "دي جيزيو" (De jussieu.A.1948) أن لفظ Taxonomie اقترح من طرف De condolie. وعرفه على أنه نظرية التصنيفات، ووظف من طرف Comte. A.1857 1798. ويرى Tetry,A أن الصنافة تبحث في إقامة تصنيف طبيعي انطلاقا من مبحث تكون الأنسال وتطورها Phylogenèse ثم أصبحت للفظ دلالة أوسع .

يقصد بالتصنيف إذا بوجه عام العملية التي يتم من خلالها تجميع الأشياء أو الظواهر التي تشترك في معالم معنية في فئات يمكن التمييز بينها، ووضع الأسس والمحكات لتنظيم هذه الفئات في نظام محدد يعرض بنظام التصنيف . يستخدم في مجال التصنيف عادة مصطلحين للدلالة على معنى التصنيف وهما Classification وTaxonomie ، ويرى "بلوم" أن الأولى تعبر عن طريقة للتصنيف على أساس بعض القواعد البسيطة أو بعض الأسس التحكمية الطابع، وليس شرطا أن يتلاءم هذا النوع من التصنيف مع نظام حقيقي موجود بين الظواهر والأشياء التي يتناولها التصنيف، وهو ما يعرف في

اللغة العربية بالتقييم. أما المصطلح الثاني فيعبر عن نظام للتصنيف يقوم قواعد بناء أكثر تعقيدا، ويجب أن يتلاءم مع نظام حقيقي موجود بين الظواهر التي يمثلها، في ضوء مجموعة من المبادئ والمحكات توضح خصائصها الأساسية[1].

هو تحديد مفهوم إجرائي للصنافة . فالصنافة أو المصنف يعني تصنيف أو ترتيب الأشياء أو الحيوانات أو الأشخاص ولم لا الأهداف وفق 3 خصائص هي :

- وجود قاعدة معينة يتم في إطارها التصنيف.

- احترام قاعدة الشمولية، أي أن لا شيء يخرج عن المجال موضوع الصنافة بمعنى أن لكل عنصر من التصنيف مكان في فئة من فئات ومستويات الصنافة .

- احترم قاعدة الخصوصية بمعنى أن العنصر الواحد ينبغي أن ينتمي إلى مستوى واحد فقط ولا يمكن أن يتأرجح بين مستويين ،إذا لكل هدف مجال ومستوى داخل هذا المجال[2].

وجاء في معجم علوم التربية أن الصنافة هي مجموعة من الأهداف التراتبية التي تشمل الأهداف التي تصف تغيرات متعلقة إما الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب النفسحركي لدى المتعلم .

ويشيرLegendre ,R إلى أن الصنافة في مجال التربية عبارة عن تصنيف منهجي لترتيب الأهداف المتعلقة بالكفاءات والمهارات المراد تحقيقها لدى المتعلم بمعزل عن أهداف المحتويات .وهي أهداف محددة بدقة حسب درجة التعقيد المتزايد للنمو المتعلم العقلي والوجداني النفسحركي.

ويتفق مع Legendre كل من "ديكورت" (Decorte,E1979) و"بيرزيا(" Brizéa.C.1979) في أن الصنافة في مجال التربية هي نظام لترتيب الأهداف البيداغوجية وتنظيمها حسب المجالات التي تنتمي إليها ولدرجة تعقدها، ويستخدم هذا الترتيب لتسهيل وتجسيد الاتفاق ،التواصل والبرمجة والتقويم داخل حقل يتمثل فيه تنوع وجهات النظر مكانة هامة[3]. إن الغرض من أنظمة المصنفات هو جعل الأهداف أكثر دقة، وتسهيل بناء وسائل قياس تقدم المتعلمين بالنظر إلى النتائج المنتظرة أي الأهداف مما يزيد من تبليغيتها Transmissibilité يرى كراثوول Krathwool و"كيلبر"Kilber أن دواعي المصنفات هي:

[1] - احمد عمر سليمان رويي: الأهداف التربوية في المجال النفس الحركي، دار الفكر العربي ط1، مصر، 1996، ص16 .

[2] - محمد الطاهر اعلي، مرجع سابق، ص20.

[3] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص214.

- تجنب التركيز على واحدة أو اثنين من زمر Catégories الأهداف وصنافاتها على حساب الزمر الأخرى وبالتالي تجنب الاهتمام بجانب واحد من جوانب الشخصية على حساب بقية الجوانب سواء في وضع المحتويات أو في تحديد آليات التقويم.

- التأكد من تحديد الأولويات ضمن ا لأهداف حسب درجة التعقيد.

- ضمان استعمال أدوات القياس الملائمة لتقويم الأهداف.

ويرى "سكولير"Schoeler، أن الوظيفة الأساسية التي يمكن أن تلعبها مصنفة من المصنفات هي دور الخيط الرابط بين بناء المناهج وتصميم نشاطات التعلم وتقويمها[1].

- إتاحة الفرصة لتقويم المعلمين وتقدير العائد التربوي وفاعلية النظام.

هذا ويمكن حصر كل وظائف المصنفات في المؤشرات التالية التي ينبغي مراعاتها أثناء عملية بناء الأهداف التربوية بالاستعانة بالمصنفات:

- **مؤشر التدرج**: تصميم الأهداف سواء تعلق الأمر بأهداف المناهج العليا في مستواها أو بأهداف نشاطات التعليم والتعلم أو بأهداف عملية التقويم وامتحاناتها، يقتضي من المصمم أن ينتقل من البسيط إلى الأعقد مرورا من البسيط والأقل تعقيدا، يقتضيه ترتيب الزمر وترتيب الزمر الفرعية داخل كل زمرة كما سنوضح ذلك لاحقا .

- **مؤشر التغطية**: وهو شمولية الأهداف لكل مستوى بالنمو عند المتعلم ومنه تغطية كل الزمر تدريجيا داخل التصنيف الواحد، حيث لا يجوز الاهتمام بزمرة على حساب البقية. ولعل أهم ما ينتقد به التعليم في الجزائر هو الاهتمام بجزء واحد من جانب واحد من مجموع جوانب الشخصية ومجموع أجزاء الجانب العقلي، حيث تهتم المناهج وكذا التقويم بالذاكرة دون بقية العمليات العقلية وتركز على مستوى المعرفة وهو أدنى مستوى دون الارتقاء بالمتعلم عبر بقية مستويات وزمر التدرج المعرفي، مما جعل دور المعلم ينحصر في التلقين والارتقاء، وينحصر دور المتعلم في الاستماع، الحفظ والتسميع .

- **مؤشر التوازن**: إن الشمولية وتغطية أغلبية أو كل الزمر لوحدها لا تكفي، بل يجب أن يتوفر التوازن بين مختلف الزمر حسب ما تقتضيه ظروف وشروط التعلم، وخاصة ما يحدده الهدف والحاجة إلى التعلم. ويدرك الفاعلون أن إحداث التوازن بين زمر الصنافات يتطلب الرجوع إلى جداول

[1] - وزارة التربية الوطنية:مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين، 1998، ص90.

التخصيص التي تحدد بشكل واضح نصيب ونسبة كل زمرة من الاهتمام سواء كان ذلك أثناء نشاطات التعليم والتعلم أو أثناء عملية تقويم التعلمات.

وفيما يلي نستعرض أهم المجالات الصنافية ونذكر بعض النماذج عن كل مجالات، خاصة النماذج التي تبناها النظام التربوي الجزائري. هذا يعني أن الأهداف التربوية صنفت لأول مرة حسب المجال المعرفي والعقلي، وهوا لمجال الوحيد الذي كان يؤخذ بعين الاعتبار في عملية التعليم والتعلم نظرا للفلسفة التربوية التي سادت العالم حتى بداية النصف الثاني من القرن العشرين. بعد هذه الفترة وبعد أن تعرض التصنيف المعرفي لانتقادات كبيرة، ظهر ما يسمى بالتصنيف الوجداني والتصنيف النفسحركي، عملا على شمولية الأهداف التربوية وتغطيتها لجميع جوانب شخصية المتعلم.

1.4. صنا فات المجال المعرفي : Taxonomies du domaine cognitif

يتعلق المجال المعرفي بالنشاط الفكري والمسار الذهني Nadeau وهو المجال الذي يشمل كل ما له صلة بالتفكر المنطقي والعمليات العقلية D'Hainaut كتذكر المعرفة وإدراكها، وتطوير القدرات والمهارات العقلية[1].

في سنة 1948 دعا "بن جامان بلوم" Bloom B.S في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة إلى حضور اجتماع أساتذة مصححين لانتاجات التلاميذ وإجاباتهم عن أسئلة تقويمية، فلاحظ اختلاف وجهات نظرهم حول ما ينبغي أن تنصب عليه أحكامهم[2]،وكانت هذه الملاحظة هي نقطة الانطلاق بالنسبة "لبلوم" ومعاونيه في الانصراف إلى الدراسة والبحث في ضرورة تحديد الأهداف بدقة كافية يسهل معها لبس تقويم نتائج المتعلمين فقط، بل تسمح بتحديد نوعية أنشطة التعليم والتعلم من جهة وربط الأهداف الإجرائية بالمستويات العليا من الأهداف من جهة أخرى وبالتالي تسهيل تخطيط المناهج وتقويمها وتطويرها في سنة 1956 جمع "بلوم" ومعاونوه أمثال :"كراثوول" Krathwohl هيل Hill , W,H،"فورست" Furst,E,J و"انجلهارت" Engelhart أفكارهم حول ترتيب وتصنيف الأهداف الإجرائية في كتاب عنوانه «صنافة الأهداف البيداغوجية – المجال العقلي– المعرفي »[3]، قاموا فيه بتحديد تراتبية الأهداف المعرفة والقدرات الذهنية التي يمكن أن توجه عملية تعريف أهداف مهارية وكذا تقويم التعليم (Legendre .R.1988) وأصبح وهذا التصنيف يسمى بصنافة بلوم للمجال المعرفي.

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 315.

[2] -محمد الطاهر واعلي، مرجع سابق، ص 79.

[3] - نفس المرجع، ص 80.

ولم يكن أحد يتوقع الصدى الكبير والإقبال الواسع على هذه الصنافة من طرف كل الباحثين في ميدان التربية، وكذا كل الفاعلين، فكانت هذه الصنافة بمثابة الانطلاقة الحقيقية والإطار العام الذي استلهم منه العديد من الباحثين تصنيفاتهم للأهداف التربوية في المجال المعرفي تلاقها تصنيفات في المجالين الوجداني النفسحركي، بالإضافة إلى أنها كانت سببا للكثير من الدراسات والبحوث التي حاولت إثراءها وانتقادها أو تعديلها(Snow man.O'har1979[1]).

تقوم صنافة بلوم حسب دولاندشير (Delandsheere. V.ETG.1980) على مجموعة المبادئ التالية:

- **المبدأ الديداكتيكي** principe didactique :ومفاده أن الصنافة لابد من أن تستند على مجموعة من الأهداف الكبرى المسطرة في عملية التعليم والتعلم.

- **المبدأ السيكولوجي** Principe psychologique: يفيد هذا المبدأ في أن الصنافة لابد أن تأخذ بعين الاعتبار وتتطابق مع الحقائق والمعلومات التي توصل إليها علم النفس فيما يخص النمو العقلي والمعرفي للمتعلم غير كل مراحل النمو، وكذا مع خصائص كل مرحلة.

- **المبدأ المنطقي** : Principe logique :ينبغي أن تتدرج مستويات الصنافة ومقولاتها تدرجا منطقيا وترابط فيما بينها ترابطا منطقيا.

- **المبدأ الموضوعي**: principe objectif

إن الترتيب التسلسلي والمتدرج للأهداف غير مقرون بسلم القيم، وعليه فإن أهمية السلوك المعبر عنه في أي مستوى من مستويات الصنافة لا ترتبط بهذا السلم مما جعل هذه الصنافة صالحة لكل المجتمعات على اختلاف ثقافاتها ووقتها.

- **مبدأ التعقيد المتزايد**: نعتبر هذه الصنافة مرتبة حسب مبدأ بنائي، أي أن مستوياتها متدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد، فكل مستوى أصعب من سابقه وأقل صعوبة مما يليه، فالحفظ مستوى أدنى في الصنافة يعتبر أقل تعقيد من مستوى التركيب.

1.1.4. مستويات صنافة بلوم:

تتكون صنافة بن يمين بلوم من ستة مستويات والتي تعترف أيضا بالمقولات، وتتفرع كل مقولة إلى مقولات أو مستويات فرعية، مرتبطة ومتدرجة بحيث لا يمكن يكون أي مستوى منها إلا بعد

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 115.

المرور بالمستويات الأدنى منه، لأن كل مستوى يحتوي المستويات الأدنى منه وفيما يلي تلخيص لهذه المقولات.

- **مستوى التذكر (المعرفة)**: Connaissance

المطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو استرجاع معارف عامة أو خاصة سبق تخزينها أو استرجاع نماذج أو بيانات نظم ترتيبية حسب مؤشرات تحدد للمتعلم عليه إتباعها، يتفرع مستوى التذكر إلي ثلاثة مستويات جزئية هي:

- **معرفة المصطلحات :connaissance de la terminologie**

عند هذا المستوى الأولي في التعلم بطالب المتعلم من المصطلحات والرموز المتنوعة لفظية أو غير لفظية، ومعرفة ألفاظ تقنية بتحديد مميزاتها وخاصياتها وارتباطاتها بألفاظ أخرى، وتحديد دلالاتها.

وتشمل هذه المقولة الصغرى أيضا في إطار مقولة المعرفة، معرفة التواريخ والأحداث والأماكن وترتيب الظواهر وتتابعها الكرونولوجي. باستخدام إشارات نسبية تقريبية[1].

- **معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات**:

ويشمل هذا المستوى الفرعي من الصناعة معرفة وسائل وطرق متعلقة بالتنظيم والدراسة والحكم والنقد ومعرفة الوسائل التي تسمح بالتمعن في الأفكار والسير والآراء وقياس الظواهر والوقائع وتصنيف الفئات وتحديد الاتجاهات والتعاقبات والإصلاحات.

- **معرفة النظريات والأشياء العامة**:

يطالب المتعلم بمعرفة ثم استرجاع الأفكار الأساسية والمبادئ العامة والتعميمات(مبدأ الجاذبية، مجموع قيس زوايا المثلث ....) ويطالب أيضا بمعرفة النظريات والنتائج والقوانين والعلاقات بينها.

حتى تكون أسئلة الامتحانات أو أنشطة وتطبيقات الدروس تعكس فعلا هذا المستوى في الصنافة المعرفة،ينبغي علي المعلم الالتزام بأفعال سلوكية محددة تعبر عن كل يجب أن يقوم به المتعلم بالتحديد ومنها:أن يعرف، أن يصنف، يحدد، يتذكر، يختار، يسترجع، يعدد، يذكر.[2]

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 316.

[2] - محمد الطاهر واعلي، مرجع سابق ص 84.

- مستوى الفهم: La compréhension

بعد أن يكتسب المتعلم مجموعة المعطيات والمعارف، يجب أن ينتقل إلى مستوى معرفي أعلى وهو محاولة فهم ما اكتسبه باستخدام التحويل Transposition وترجمة الإرساليات وترجمتها إلى لغته الشخصية بكل أشكالها ثم يقوم بتأويل interprétation المعارف وتفسيرها المعاني من وجهة نظر جديدة، وهذا ما يسمي في النظرية البنائية بالمواءمة وبناء التعلمات ويقوم بعدها بعملية التعميم Extrapolation بتوسيع الاتجاهات إلى ما وراء المعارف التي اكتسبها والمعطيات المقدمة له بغية تحديد مداها وانعكاساتها وتأثيراتها المتطابقة أو المشابهة للشروط الموصوفة في المعطيات المكتسبة[1] وكما في المستوى الأول هنا أيضا يستخدم المعلم مجموعة من الأفعال السلوكية التي تدل على الأداءات المتعلقة بالفهم ،أن يحول، أن يترجم، يوضح، يفسر، يفرق، يستنتج، يعطي أمثلة، يصوغ، يلخص ويعلل.

- مستوى التطبيق : L' application

في مستوى معرفي أعلى من الفهم، يصل المتعلم الى التطبيق حيث يفترض أن يقوم بتوظيف المعارف والمكتسبات التي فهمها في مواقف ووضعيات جديدة ومتشابهة للمواقف التي تعلم فيها الحقائق، وينبغي أن يتوفر في الموقف التعليمي التطبيقي :

- وجود مشكلة تستلزم الحل.

- أن يكون السياق الذي يجري فيه التطبيق جديد، يختلف عن السياقات التي تم فيها تعلم المعلومات الأول مرة.لهذا المستوى المعرفي أفعال سلوكية ينبغي استخدامها: أن يطبق، أن يعمم، أن يختار، يطور، ينظم، يستعمل، يصنف، يربط، يحضر، يحسب، يعدل، يرهن، ينتج، يرسم.

- مستوى التحليل: L'analyse

بوصوله إلى هذا المستوى، يكون المتعلم قد بلغ درجة عالية من النمو العقلي والتطور المعرفي، حيث يدخل في مرحلة البحث عن عناصر المعرفة وتميز الأحداث ومعرفة الفرضيات وتحديدها من خلال تحديد العلاقات بين العناصر والأجزاء المكونة للوقف المعروض عليه بالاعتماد على المبادئ التنظيم والترتيب المنهجي لبنية التعلمات. يتناول التحليل إذا:تحليل العناصر وتفكيكها،تحليل العلاقات والكشف عن روابط والتفاعلات الممكنة بين أجزاء الشيء وأخيرا تحليل المبادئ والقدرة على اكتشاف البنية التي وفقها يتحدد نظام ما .وفيما يلي هذا المثال التي تعمدت

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 317.

الباحثة إدراجه ليكون محفزا للبحث واكتشاف الإجابة الصحيحة .استخدم قدماء المصريين طريقة خاصة لحساب جداء عددين كالتالي:

حاول اكتشاف الطريقة المتبعة[1].

18 x 23	= و	22 x 25
23		25
46		50
92		100
184		200
368		400
414=(46 + 368)		550= 50+ 100 + 400

ولتقويم مهارات المتعلم لهذا المستوى استخدمت الأفعال السلوكية التالية: أن يحلل، أن يوازن، أن يصنف، يقسم الموضوع إلى عناصر أصغر، يقارن، يوضح، يشير إلى، يفرق، يبني.

- **مستوى التركيب** : **La synthèse**

وهو مستوى الإنتاج المعرفي والأدائي والسلوكي اعتماد على ما تعلمه في المستويات الدنيا من المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل، يظهر مستوى التركيب عند المتعلم في أنتاجه المضمومات الفريدة والشخصية كتأليف قصة أو تخليص كتاب تستخدم في هذا المستوى الأفعال السلوكية التالية للتحقق من تحكم المتعلم في مهاراته أي المستوى:

أن يركب، أن يؤلف، ينتج، يقترح، يخطط، يصمم، يعدل، يربط، ينقح، يصنف، يشتق، يعيد، تنظم شيء ما، يستخلص.

- **مستوى التقويم**: **L'évaluation**

يربط النشاط الذهني للمتعلم في هذا المستوى بالقدرة على إصدار أحكام على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة لتحقيق هدف محدد .إما أن تكون هذه الأحكام كمية أو نوعية يعوض تحديد مدى

[1] - محمد الطاهر واعلي، مرجع سابق ص 89.

توافق هذه الأدوات و الطرائق والقضايا الخاضعة التقويم مع المعايير المتبناة للنقد وقد تكون مقترحة على التلميذ أو يضعها بنفسه[1] وهنا يقوم المتعلم بنوعين من النقد لإصدار أحكامه :

- نقد داخلي critique interne:

فيه يظهر مهارة اكتشاف الأخطاء المنطقية في البراهين والأدلة وتطبيق معايير الصرامة والاتساق ومعايير أخرى داخلية في الإرسالية الواحدة .

- نقد خارجي: critique externe

ويستهدف هذا المستوى تقوية مهارة المتعلم على نقد والحكم على إرسالية ما مقارنة بأخرى وتحديد مستواها ودقتها كالمقارنة بين النظريات والتعميمات والحوادث أو تحفة فنية، أي مقارنة عمل بأعمال أخرى[2]. يطلب من المتعلم ويدرب على استخدام الأفعال السلوكية التالية: أن يحكم، أن يقرر، أن يوازن، يقيم، يعتبر، يناقش، يلخص، يقارن، يستخلص. وهكذا نلاحظ أن صنافة "بلوم" تعتبر شاملة تقريبا لكل العمليات المعرفية التي يطالب المعلم بتدريب المتعلم عليها ويطالب المتعلم في التحكم فيها، وفق الترتيب التدرج الذي فرضناه في الأعلى . ومازالت هذه الصنافة من أكثر الصنافات المعتمدة في كل أنحاء العالم من طرف الأنظمة التربوية بينها النظام التربوي الجزائري .وفي المقابل لهذا الرواج والتطبيق الواسع النطاق، فقد تعرضت لعدة تعديلات كثيرة استنادا على نتائج بحوث تجريبية توخت أحيانا التأكد من مدى صلاحية التراتبية التي نظمت وفقها مقولات هذه الصنافة، كالتي قام بها سنومان Snowman، "مادوس" Madus، و"كولاب" Collab .وتوخت التعديلات أحيانا أخرى إضفاء طابع أكبر إجرائية كالتي قام بها "هورن" How .R. 1972 و"دولاندشير" Delandsheere عام 1980. كما واجهت هذه الصنافة عدة انتقادات موضوعية في بعض الأحيان واستفزازية أحيانا أخرى ليست هي موضوعنا في هذا البحث، ويكفي أن نعرف يقول Delandsheere أن صنافة بلوم يرجع لها الفضل في تحريك عجلة البحوث والدراسات واهتمام الكثير من الباحثين والفاعلين أمثال "متفسيل".Metfessel.v ومايكل .Michael و"كيسنير" .Kisner.D، وبدون شك فإن المستفيد من كل هذه الحركية البيداغوجية هو المتعلم بالدرجة الأولى ثم كل النظم التربوية[3].

هذا وقد تعددت بعدها الصنافات التي ترتكز على المجال المعرفي وتنوعت وكثر المصنفون المعرفيون وقد أحصى في معجم علوم التربية ما يزيد عن 40 صنافة منها 20 صنافة معرفية نذكر

[1]- Richard Girard: les objectifs pédagogiques , op .Cit , p 35 .

[2] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص118.

[3]- Delandsheere. Viviane et Gilbert: définir les objectifs de l'éducation ,5=e éd, liège, Gorges Thone, 1984, p93.

منها صنافة "برونر" Bruner 1973، صنافة "دينو" D'Hainaut .L 1970 صنافة "كلوبفر"Klopfer.L.E.1971.

صنافة "فندفلد" Vendveled 1975، صنافة "بياجي" للباحثان "لومارش" Lemarche و"ايكادوما " .Ekadouma.M 1980 وغيرها كثير[1].

2.4. **صنافات المجال الوجداني** : Taxonomie du domaine affectif

هي المجموعات من الأهداف التراتبية، لكن هذه المرة ليست في المجال المعرفي، إنما تصنف التغيرات والاهتمامات والمواقف والقيم وكذا تطور الأحكام والقدرة على التكيف Delansheer. vetG 1980. ترتبط أهداف المجال الوجداني بكل ما يرمي إلى تغير اتجاهات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وصور التذوق والتوافق لديهم (أحمد سليمان روبي).[2]

كثيرا ما تهمل هذه الجوانب في شخصية المتعلم بتحديد أهداف خاصة بها وكثير ما تترك مسألة تنميتها إلى الأسرة ومختلف دور التربية الموازية. الذي ينبغي التأكيد عليه أن هذه الجوانب هي ما تلعب عليه المناهج الخفية التي سبق الحديث عنها، وتترك العشوائية ولا شعورية التعلم وحتى تكون النتائج الوجدانية منسجمة مع التعلمات المعرفية، كان من الضروري تنظيم المجال الوجداني وترتيب أهدافه وتصنيفها حسب تدرجها وأهميتها وتحديد الوضعيات التعلمية المناسبة لها والتحكم وبالتالي في مخرجات التعليم وضمان انسجام الشخصية في مختلف جوانبها، فكانت الصنا فات الوجدانية الحل الأنجع لهذا النقص في الأهداف التربوية . إن الصنافات التي أنجزت في هذا المجال، تقوم على مبدأ سلوكي يتمثل في ترجمة النوايا إلى أهداف ملموسة تعرض على شكل خطوات متدرجة حسب درجة استبطان القيمة أو الموقف المرغوب في اكتسابه والتطبع به، مما يسهل تصميم استراتيجيات بيداغوجية على مستوى تخطيط المناهج ومستوى عمليات التدريس، ومعرفة مراتب نمو وتطور الأحاسيس والمواقف عند الفرد المتعلم . سنعرض من خلال هذا العنصر نموذجا للصنا فات الوجدانية من التعريف بها جميعا وهو نموذج "كراثوول" Krathwool . D.R نظرا لأن هذا النموذج تماما كنموذج" بلوم"، اعتمد بشكل واسع ولقي استحسانا كبيرا لقابليته الإجرائية،و للأمانة العلمية ينبغي أن نشير إلى أن هذا النموذج أخذ اسم "كراثوول" وساهم معه في إعداد كل من" بلوم" Bloom و"ماسيا".Massia. B.B

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص ص316 -332.

[2] - أحمد سليمان رويي، مرجع سابق، ص20.

1.2.4. مستويات صنافة "كراثوول" Taxonomie de Krathwool 1969 :

ترجمت هذه الصنافة إلى اللغة الفرنسية عام 1970 من طرف Lavallée وتضمنت خمس مقولات كبرى، تحتوي كل واحدة على مقولات فرعية، وتقوم هذه المقولات حسب "كراثوول"، على مبدأ الاستبطان والتبني الذاتي لأفكار وممارسات ومعايير وقيم صادرة عن شخص آخر أو عن المجتمع . من أهم ما يميز هذه الصنافة أنها:

- ترتب العناصر بطريقة مطابقة لنظريات اكتساب الأهداف الوجدانية، حيث يتلقى المتعلم عدد معين من المثيرات (الاستقبال)، يتفاعل مع بعضها ويتقبل بعضا منها (الاستجابة) ثم يتبنى بعض القيم وسيدخلها في فهرسة (التثمين) لأنه أعطاها قيما ثم تبني نظامه القيمي (التنظيم) وأخيرا يتطبع بالقيم التي يؤمن بها أكثر (التميز) وهذه المراحل لنظريات اكتساب الأهداف الوجدانية هي نفسها المقولات الصنافية التي اعتمدها كراثول[1].

- تتيح معرفة المهام التي سينجزها المعلمون عمليا.

- نتوافق مع وجهة النظر السلوكية حول التربية التي تجعل من التلميذ ذاته مصدرا للتعليم.

تتكون صنافة "كراثوول" من خمسة فئات مقولية ومقولات فرعية مصنفة للسلوكيات المناسبة للاهتمامات والاتجاهات والقيم المرغوبة.

- مستوى الاستقبال Les Réception :

يقوم المعلم بتحسيس المتعلم بوجود بعض الظواهر أو الميزات يحث على تقبلها والاهتمام بها، وينبغي أن يعرف المعلم أن تقبل التلميذ لهذه الظواهر يعتمد على مراحل تدريجية وجب مراعاتها وعدم إرغامه أو إحباطه وتتمثل فيما يلي:

- مرحلة الوعي Conscience: حتى يقبل المتعلم وضعية معينة أو حالة أو شيء أو موقف، يجب أن يكون واعيا به إذ كثيرا ما يكون مجرد إحساس عادي دون تميز لخصائص الموقف أو التعرف عليه، كأن يجعل المتعلم يعي وجود الفقر في مناطق معينة من العالم.

- مرحلة الرغبة في التلقيVolonté de recevoir : وهي المرحلة التي يكون بها المتعلم مهيأ لتلقي تعلم ما عندما كان يستمع بتمعن للمعلم.

[1]- Richard Girard : les objectifs pédagogiques, op.cit, p41.

- مرحلة الانتباه الاختياريAttention dirigée: ويسمى أيضا مرحلة الانتباه الموجه أو التفضيلي، حيث يكون المتعلم قادرا على تركيز انتباهه واهتمامه على مثير ما دون غيره[1].

تستخدم في هذا المستوى أفعالا سلوكية سواء أثناء التعلم أو أثناء التقويم وهي:أن يسأل، أن يختار، يصنف، يجمع، يصنع، يحدد، يشير إلى، يجيب، يستخدم، يصغي، يشارك، يهتم، يظهر اهتمام بموضوع معين[2].

- مستوى الاستجابة La Réponse :

يفرض أن يكون المتعلم في هذا المستوى مشاركا في الموضوع أو نشاط بغرض اكتشافه والتعمق فيه، ويستجيب مبديا استعداده لذلك. ينقسم هذا المستوى يدوره إلى المستويات الفرعية:

- مرحلة الإذعان للاستجابة Assentiment: أي أن المتعلم يستجيب دون مقاومة كأن يمتثل لقوانين لعبة ما.

- مرحلة إرادة الاستجابة Volonté de répondre:هنا يندمج المتعلم في الموقف التعلمي بطريقة كافية ويظهر حماسا في الاستجابة وليس خوفا من العقاب، كأن يتقبل تحمل المسؤولية صحته وصحة الآخرين أو الحضور إلى درس إضافي.

- مرحلة الرضا عن الاستجابة Satisfaction de répondre:

يتجاوز المتعلم الاستجابة إلى الشعور معها بالمتعة والسعادة لاستمتاع بقراءة الشعر أو الشعور بالراحة النفسية لمساعدة الآخرين أو لشعور بالهدوء والاطمئنان لمتابعة دروس الرياضيات أو أية مادة أخرى لتدريب المتعلم على ذلك وتقويمه يستخدم المعلم مجموعة من أفعال السلوكية هي: أن يكمل، أن يتابع، يتطوع، يتدرب، يعطي أوقات الفراغ، يوافق، يجيب يعيش، يشارك، يختار[3].

- مستوى التثمين Valorisation :

في هذا المستوى سيدخل المتعلم مجموعة من القيم الخاصة والمثالية و يتبناها في سلوك ثابت وقوي ينم عن اعتقاده وتمسكه بها بل و الدفاع عنها والالتزام بها، يمر المتعلم في هذا المستوى بمراحل التالية:

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق ، ص 326.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، ص 85.

[3] - معجم علوم التربية،مرجع سابق، ص 386.

- **مرحلة تقبل القيمة :Acceptation d'une valeur**:

دون أن يكون تقبله مطلقا، يقوم المتعلم بإضفاء قيمة على موضوع أو موقف أو ظاهرة القيمة أو شخص، كأن يبدي الشعور بالأخوة إزاء كل شعوب العالم.

- **مرحلة تفضيل القيمة Préférence pour une valeur**:

يقع مستوى الإستدخال في المستوى بين التقبل البسيط للقيمة والاعتقاد الراسخ بها والتزام بتطبيقها لدرجة انه يصبح دائم البحث عنها كأن يجتهد في فحص مجموعة الآراء حول مسائل متناقضة بغية تكوين وجهة نظر خاصة به.

- **مرحلة الالتزام بالقيمة Engagement**:

يوصله إلى هذا المستوى يكون المتعلم قد كون اعتقاد راسخ لا يستدعي الشك وإيمان قوي وولاء لا يحيد لقضية أو ظاهرة أو جماعة، وعليه فهو في جماعة الكشافة أو الحزب أو النادي ملتزم تماما بمبادئها وقيمها وأهدافها، وللتأكد من وصول المتعلم لهذا المستوى تستخدم هذه الأفعال السلوكية[1]: أن يصف، أن يساعد، يدعم، يحتج، يجادل، يناقش، يبادر، يختار يشارك، يدرس يعمل، يقترح، يربط، يدعو، يتابع.

- **مستوى التنظيم** :Organisation

ويقصد به تنظيم القيم وتحديد العلاقات التي تربط بينها،و بناء نظام قيمي خاص به Système de valeur مع إبراز القيم السائدة والعميقة .يمر المتعلم في ذلك بمرحلتين :

- مرحلة تكوين مفهوم القيمة أي مفهمة القيمة Conceptualisation d'un valeur: مفهمة القيم هي مرحلة تجريد القيم الجديدة و ربطها بالقيم السابقة والتي سيكتسبها بعد ذلك مكونا صورا ذهنية وتصورات خاصة عنها .

- مرحلة تنظيم المنظومة القيمية Organisation d'un système de valeur: يفترض بالمتعلم في هذه المرحلة أن يدخل مجموعة من التنظيمات على نظامه القيمي الذي سبق له انجازه بترتب القيم التي اكتسبها بحيث تكون منسجمة ومنسقة فيما بينها، كأن يقوم بإعداد خطة لتحقيق الانسجام بين أوقات راحته ومتطلبات نشاطاته المختلفة. يعتمد في هذا المستوى على الأفعال السلوكية

[1]- Richard Girard: les objectifs pédagogiques, op.cit, p44.

التالية: أن ينظم، أن يغير يقارن، يعرف، يرسم، يوازن، يلتزم، يرتب، يكمل، يعد، يركب، يعدل، يعمم، يربط[1].

- **مستوى التميز بواسطة قيمة أو نظام من القيم** caractérisation par une valeur ou un système de valeurs:

في هذا المستوى يقوم المتعلم بتشكيل الذات والتكيف مع القيم التي اعتنقتها وطالما تحكمت في سلوكه فيكون تنظيم داخلي بين ذاته ونظامه القيمي، بحيث يشكل وحدة متميزة عن غيرها من الأفراد، عبر المرحلتين التاليتين:

- مرحلة التهيؤ المعمم Disposition Générale :

هنا يكون المتعلم قد شكل منطقا داخليا يمثل منظومة القيم والاتجاهات والمواقف في كل الظروف يستطيع بهذا المنطق التكيف مع كل الوضعيات حتى وإن لزم الأمر تغير رأيه الخاص ومرجعة سلوكه حسب ما يقتضيه الموقف.

- مرحلة التطبع caractérisation:يصل المتعلم في هذه المرحلة إلى قيمة عملية الاعتناق بعد الإيمان فتتكامل قيمة مع اعتقاداته واتجاهاته وتنصهر مشكلة فلسفة الحياة، ونظرة إلى الكون والعالم يتبناها في حياته وتميزه عن غيره كالخير والإنسانية والإيمان بالقضايا الغيبية والقضاء والقدر، يستخدم المعلم الأفعال السلوكية التالية: أن ينقح، أن يغير، يكمل ،يدير، يتجنب، يقاوم، يعمل على حل المشكلات، يؤثر، يتدرب، يخدم، يشكل، يصغي[2].

إن عرضنا مستويات صنافة "كراثوول" في المجال الوجداني يهدف إلى إظهار مختلف المجال السلوكية والعاطفية التي تشترك فيها كل المصنفات في هذا المجال وهي كثيرة نذكر على سبيل المثال: صنافة مور وكنيدي 1971 . More.W .J et Kemedy .LD، صنافة "ويلسون" 1971 Wilson J.W.، صنافة "سميث" Smith1970، وغيرها كثير[3].

كسابقتها الصنافة المعرفية، واجهت الصنافات الوجدانية عدة انتقادات يقول Richard Girard أهمها الخاصية التجريدية التي تغطي النتائج والسلوك المراد تحقيقها. ولهذا قام Metfassel ومعاونون بمحاولة وضع حل لهذه المشكلة بوضع قائمة الأفعال السلوكية لكل مستوى قابلة للملاحظة

[1] ـ محمد الطاهر واعلي، مرجع سابق ص 111.

[2]- Richard Girard : les objectifs pédagogiques, op.cit, p45.

[3] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 328.

والقياس (Delandsheere)[1]، وذلك على غرار الأفعال السلوكية المصاحبة لكل مستوى معرفي في صنافة "بن يمين بلوم".

3.4. صنافات المجال النفسحركي Taxonomie du domaine psychomoteur :

يمثل السلوك الحركي للإنسان مظهر أساسيا من مظاهر الحياة الاجتماعية و وسيلة أساسية للعمل والانجاز في مختلف المجالات، ويكفي أن نعرف أن النشاط الحركي يعتبر من أهم أشكال اللغة سواء المتمثلة في الإشارات والإيماءات أو في تعابير الوجه أو حركة الجسد، والتي يستخدمها الإنسان في التعبير عنه استجاباته المختلفة بما في ذلك الاستجابات التعلمية. ولهذا يرى علماء النفس، أن المجال الحركي لا يقل أهمية أبدا عن المجال المعرفي والوجداني. ولهذا اتجهوا إلى دراسة السلوك الحركي وعلاقته بالوظائف النفسية المختلفة، واعتبروه ظاهرة معقدة، ونتاج لعديد من العوامل النفسية والبنائية والوظيفية لأجهزة الجسم، فالسلوك الحركي في ظاهره عبارة عن فعل ACT، وهو أيضا ترجمة للتغيرات العصبية والكيميائية في الجسم والناتجة عن الحالات النفسية اللامنتهية[2].

ترى "مثني" Methny أن مصطلح نفسحركي يمثل مجالا للسلوك الذي يجمع بين العوامل النفسية والعوامل البدنية، ويظهر فيه تأثير كل من الجسم والعقل، يؤكد "بل" Bell بأن الأعمال النفسحركية تقتضي استخدام الجهاز العصبي المركزSystème nerveux central والجهاز العصبي الطرفيS.N. Périphérique و العضلات ،أما "كليفورد" Clifford فيشير إلى العلاقة بين العوامل النفسية والعوامل الحركية في إطار عملية التعلم الحركي الذي يمر بالمرحلة المعرفية Cognitive والمرحلة الترابطية Associative ثم المرحلة المستقلة التي تظهر فيها المهارة الحركية وكأنها مستقلة تماما، ولهذا يؤكد "بياجي" Piaget في نظريته عن النمو العقلي على أهمية المرحلة الحسية الحركية Sensori-moteur في نمو الطفل، ويرى انجازات الطفل المعرفية في هذه المرحلة تدل على بنائه لعالم عملي مرتبط كليا برغباته نحو الإشباع الحركي في إطار خبرته الحسية المباشرة[3]. بالنشاط الحركي يبدأ الطفل في الوعي بذاته حين يميز بين حركاته وحركات الآخرين وهي بداية مدرك جديد و هو تمييز ذاته عن العالم خارجي، فتتكون لديه اللبنة الأولى لمفهوم الذات. وبالنشاط النفسحركي يبدأ الطفل في تكوين فكرة عن ذاته الجسمية من خلال تكوين صورة الجسم Image du corps وإدراكه لمستوى مهارته الحركية. ولهذا كان الاهتمام بالتربية النفس – حركية التي أصبحت علما بذاته يهتم

[1]- Delandsheere . Viviane et Gilbert: définir les objectifs de l'éducation OP.cit .P51.

[2] - أحمد عمر سليمان روبي، مرجع سابق، ص 22.

[3] - ريتشارد، س، لازاروس . ترجمة، سيد محمد غنيم: الشخصية، OPu، ص 88.

بتربية الطفل من خلال جسمه وحركاته وخبراته البدنية، خاصة في المرحلة التحضيرية، لأن قصور هذه الجوانب يؤكد "كيفارت" Kiphart يؤدي إلى عدم كفاءته في تعلم القراءة والكتابة لأنها تعتمد أساسا على دقة حركات الأصابع والعينين وأعضاء الكلام يصنف "دولاكاتو"Delacato، ففي النشاط النفسحركي تقول "جوليانا بيرانتوني" Giuliana Perantoni يتعرف الطفل على بناء جسمه ثم يتعرف ويتقبل عالم الآخرين، مرورا بالتعرف إلى عالم الأشياء[1].

وبناءا على هذه الأهمية للجانب النفسحركي في عملية التعلم، قام العلماء البيداغوجيون، ومخططو المناهج التربوية بتحديد مجموعة من الأهداف التراتبية الواصفة للمهارات النفسحركي التي يشمل المهارات الحركية اليدوية والجسمية الحركية التلفظية والأنشطة التعبيرية(نادو Nadeau) وتكون هذه الأهداف التربوية منطلقا لبرمجة عمليات التعليم والتعلم في القراءة والكتابة، الرسم والرياضة والموسيقى والحرف(Delandsheere ,V et G) وهي كما هو ظاهر تعتبر مواد تعليمية أساسية في مراحل التعليم الأولية حتى نتائجها عملية ايجابية ينبغي أن يتبع كل من المعلم والمتعلم التصنيف السلمي لنتائج التعلم النفسحركي،التي تتدرج من النشاط والحركات الأقل تعقيدا إلى الحركات الأكثر تعقيدا[2].

عرف هذا المجال على غرار المجال المعرفي والوجداني عدة تصنيفات للأهداف التربوية، وأهتم الكثير من الباحثين بالمجال النفسي الحركي مع نهاية الستينات وخلال سنوات السبعينات، وسنذكر أهمها، تلك التي قام بها "سيمسون" Simpson 1966 و صنافة"ديف" Dave عام 1968و صنافة "كيلبر بوردكر" Kibler Borker و"مليز" Miles عام 1970، و صنافة "هارو" Harrow عام 1972، و سنعرض فيما يلي بعض التفاصيل عن مستويات صنافة "هارو"، كونها لاقت اهتماما كبيرا وتطبيقا واسعا في النظم التربوية بالإضافة إلى أنها الصنافة التي تبنتها الإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت سنة 2003، وتعتبر محورا هاما في برنامج تكوين المعلمين الجزائريين.

1.3.4. صنافة "هارو" للمجال النفسحركي taxonomie de Harrow :

اعتمد هارو على تصنيف أهم المهارات والقدرات النفس – حركية التي يمكن أن تشمل الأهداف التربوية في هذا المجال ويتضمن هذا التصنيف ست مستويات رئيسية مرتبة هرميا من أبسط الاستجابات الانعكاسية إلى الاستجابات الأكثر تعقيدا على النحو التالي:

[1] - أحمد عمر سليمان رويي، مرجع سابق، ص26.

[2]- Delandsheere. Viviane et Gilbert: définir les objectifs de l'éducation, OP.cit .P95 .

-مستوى الحركات المنعكسة (الارتكاسية) Mouvements reflexes:

وتتمثل في الحركات الفطرية اللاإرادية التي يولد بها الطفل، تظهر منذ الولادة، وتساعده على التفاعل والتكيف مع مختلف الميراث المحيطة به، تنمو وتتطور تدريجيا مع نضجه وتتشكل منها الأنماط الحركية مستقبلا مرورا بالمراحل الفرعية التالية:

- المنعكسات الموضعية المجزأة Reflexes segmentaires:وهي حركات انعكاسية لا إرادية تعمل على تدخل جزء نخاعي واحد كالثني والمد والبسط flexion extension.

- منعكسات إلتوائية (بين المواضع الشوكية) Réflexes inter segmentaires خاصة بالتواءات أطراف الجسم، يستخدمها الطفل لتجنب منبهات خطيرة.

- منعكسات فوق المواضع الشوكية Réflexes suprasegmentaux تسمى أيضا حركات امتدادية، دقيقة خاصة بتوازن الجسم.

نشير هنا إلى أن هذه الحركات لا يتعلمها الطفل لكنها مهمة لتعلمه في المراحل التالية لهذه المرحلة.[1]

- **مستوى الحركات الأساسية** Mouvements fondamentaux de base :

وفيه الحركات القاعدية نشاطات أخرى تسمى بالسلوكات المحركة وهي أنواع:

- الحركات الناقلة Mouvements locomoteurs:

مثل الزحف، الحبو، المشي، الجري والتسلق وهي كلها يتدرب عليها الطفل في مادة التربية البدنية، ينتقل بها من مكان إلى آخر.

- الحركات غير الناقلة Mouvements de travail industrieux:

هي الحركات التي يقوم بها الطفل مع إبقاء جسمه في مكانه مثل الشد، الإنحناء، الرفع، الرمي.

- حركات المعالجة اليدوية Mouvements de manipulation:

وتشمل حركات تعتمد على التآزر العضلي العصبي لليد ومنها حركات الإمساك بالأشياء وحركات المهارات اليدوية.

[1]- Richard Girard :les objectifs pédagogiques, op.cit,p48.

- **مستوى الاستعدادات الإدراكية** Aptitudes perceptives:

تمثل القدرات الإدراكية جميع الوسائل الإدراكية للفرد التي تستقبل المثيرات وتنقلها إلى المركز العليا في المخ، حيث يتمكن من تفسيرها وإدراك معناها والتكيف مع المحيط . يتكون هذا المستوى من القدرة على التمييز الحسي للحركة كالوعي بالجسم Discrimination kinesthésique والقدرة على تمييز صورة الجسم، التمييز السمعي من حيث الدقة، المتابعة والدقة السمعية، التمييز البصري واللمسي ثم حركات التآزر بين العين واليد coordination oculo- manuelle وبين العين والقدم coordination yeux –pieds[1].

- **مستوى الصفات البدنية** Qualités physique:

وهي الخاصيات الوظيفية للصلابة العضوية التي يؤدي نموها إلى القدرة على الأداء الحركي بدرجة عالية من الكفاءة حين يكون المطلوب من المتعلم جعل الحركات المهارة جزءا من ذخيرته الحركية، يشمل هذا المستوى القدرات التالية:

المتانة والتحمل endurance العضلي والقلبي الشرايين، القوة Force المرونة souplesse، الرشاقة Agilité، تغيير الاتجاه changement de direction، التوقف والانطلاق arrêt et départ، زمن الرجع Temps de réaction والمهارة اليدوية التي تبدي الحركات الدقيقة باليد والأصابع Dextérité[2].

- **مستوى الحركات اليدوية** mouvements dextérité :

يصل المتعلم في هذا المستوى إلى درجة عالية من الكفاءة والتحكم في أداء الواجبات الحركية التي يتم تقويمها في ضوء درجة إتقان الأداء. و يشمل هذا المستوى المهارات التالية :

- مهارات تكيفية بسيطة Skill adaptatif simple.

و فيها حركات أساسية تغير وتعدل لتتكيف مع أوضاع ومواقف جديدة، كالعزف على البيانو والضرب على آلة كاتبة.

- مهارات تكيفية مركبة Skill adaptatif composé .

وهي المهارات التي تستخدم في الألعاب المختلفة: التنس، القولف، تنس الطاولة، التحكم في الآلة.

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 323.

[2]- Richard Girard :les objectifs pédagogique, op.cit,p51.

- مهارات تكيفية معقدة Skill adaptatif complexe.

في هذا المستوى يكون المتعلم قد حقق مستوى متطور من التحكم الحركي كأن يطبق القوانين الفيزيائية على الجسم في حالة الحركة والسكون.

- **مستوى التواصل غيرا للفظي** communication non verbale:

معروف أن التواصل غير اللفظي هو التواصل عبر أنماط السلوك الحركي التي تشمل مدى واسعا من حركات التعبير والاتصال المتنوعة. وتصبح الحركة بالنسبة للمتعلم في هذا المستوى لغة بكل المقاييس[1] وفي هذا المستوى نجد نوعين أساسيين من الحركات :

-الحركات التعبيرية Mouvement expressif:

وهي كل الحركات التي يعبر بها المتعلم ويترجم بها أحداثا أو أحاسيس ذاتية عن طريق الإشارات والإيماءات وتعابير الوجه وحركات الجسم التعبيرية كالتي يستعمل أثناء القراءة أو إلقاء قصيدة وطنية وأداء دور مسرحي.

-الحركات التفسيرية Mouvements interprétatifs:

وهي المهارات يصل بها الفرد إلى مستوى راقي من الإنجاز لدرجة السيولة في الحركة مستخدما حركات جمالية يعبر فيها عن انفعالات ومشاعر وحركات إبداعية يرسل من خلالها رسائل مختلفة كالرقص والبالي و الكورغرافيا.

نلاحظ إذا أن صنافة "هارو" متطورة، تتميز بدقة تحديد المقولات والمقولات الفرعية، رغم الانتقادات التي وجهت لها . وتشكل هذه الصنافة يقول " دولاندشير " مع صنافة "بلوم" صنافة "كراثوول" نموذج ثلاثي صنافي يمكن أن يعتمد عليه في تحديد الأهداف التربوية وبالتالي نشاطات التعليم والتعلم وتسهيل الفعل الديداكتيكي[2].

وينبغي أن نشير هنا إلى أن هذه الصنافات الثلاثة كانت محورا أساسيا في برامج تكوين المعلمين الجزائريين في إطار إعدادهم المهني لتطبيق الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة، ولهذا كان التركيز عليها دون غيرها.

[1] - أحمد عمر سليمان روبي، مرجع سابق، ص 52.

[2]-Morissette, D: Les examens de rendement scolaire, les presses de l'université Laval, Québec, 1993, p46.

5- مقاييس اختيار الأهداف التربوية:

كل مجتمع يضع لنفسه مجموعة من الأهداف التربوية، تحقق طموحاته وتحدد و ترسخ كيانه من خلال ترسيخ مقومات شخصيته في إطار المنظومة التطورية العلمية والعملية على الصعيد المحلي والعالمي . وأهم من ذلك أن هذه المجتمعات تحدد أهدافها انطلاقا من مرجعية سبق الحديث عنها في فصول سابقة واستناد إلى مقاييس وشروط ينبغي توفرها في هذه الأهداف لتعود بالإيجاب على العملية التعليمية وأيضا على الفرد والمجتمع . ويمكن تقسيم هذه المعايير إلى نوعين أو نحو بعدين هما بعد فلسفي يتعلق بمحتوى الهدف، وبعد تقني يتعلق ببنائه الخارجي :

1.5. **البعد الفلسفي**: يؤكد كل سميث "ستانلي" Smith Stanley و"شورس" Shores بأن قلب الثقافة في عالميتها، وقلب العالم القيم التي بواسطتها يحكم الأفراد وجودهم الاجتماعي، وعليه فإن مركز أي برنامج تعليمي هو القيم التي تعطي معنى لأهدافه وتوجهها[1].

- **القيم**: عادة ما يتم تقديم موضوع القيم كنقطة أولى في عملية اتخاذ القرار في المنهج. ويقترح" رالف تايلور" Ralph Tyler أنه إذا كانت هذه الحالة، فإن القيم تصبح بمثابة معايير لاختيار أهداف المناهج . وقد اختلف الفلاسفة في تفسير معنى القيم، فحدد كل من "هاردي" C.D.Hardie و"بارك" Park (1957) نظريات القيمة في مجموعات ثلاثة: النظرية الحدسية وترتكز على قيم ما وراء الطبيعة وقدرة الفرد على التعرف عليها ،نظرية الشك وترتكز على عدم إمكانية الانتقال من المعتقدات إلى الضروريات أو الأشياء الملحة، والنظرية البراغماتية التي تهتم بالناحية الوجودية التي في ضوئها يتم تحديد ما هو خير وما هو شر في ضوء أحكام خاصة .وقد ميز "أكستل" .G.E (1966) Axtelle بين القيم السيكولوجية المتمثلة في دراسة الحقائق، والقيم البديهية التي يجب أن نقيمها مفرقا بين ما هو مرغوب فيه وما يستحق الرغبة فيه. أما "راتس" Raths و"هارمين" Harmin و"سيمون" Simon فقد حددوا القيم في مجموع الاتجاهات والمشاعر و المعتقدات والاهتمامات، وقدموا القيم الأخرى على أنها مؤشرات للقيم . بينما أشار "برودي" Broudy و"سميث" Smith و"بيرنيت" Burnet إلى اثنين من المخرجات الخاصة لتعليم القيمة،

تتمثل الأولى في معايير التقدير والثانية في القدرة على اختيار. لعل معظم القضايا الجدلية المعاصرة في ميدان الأهداف التربوية تتمثل في علاقة الأهداف بالقيم والتي ترجمها المتخصصون إلى

[1]- Gorge A, Beauchamp: curriculum theory, F.E.Peacok Publisher, Inc, 1981, p 95.

أهداف سلوكية. حدد Broudy في معايير الكفاءة المعايير النظامية والمعايير الخلقية، وصنفها "كراثوول" Krathwool إلى خمسة أقسام تتدرج في الصعوبة حيث سبق الحديث عنها وعن صافته في فصل سابق،ومهما كان نوع القيم ،علمية معرفية، أخلاقية، إنسانية أو جمالية أو اجتماعية، فإنها الموجه الأساسي للأهداف التربوية، ولعل المتفحص لأهداف الإصلاحات الجزائرية سيجد أنها تحدد مرجعية متمثلة في البعد الإنساني والبعد الوطني والبعد الديمقراطي والبعد العلمي كمحاور أساسية تتدرج ضمنها أهدافها التربوية.

- **الارتباط بثقافة المجتمع**: إن التربية في مفهومها الشامل هي عملية نقل للتراث والثقافة مع تنقيتها من الشوائب وتطويرها، وعليه ينتظر من الأهداف التربوية أن تعمل على المحافظة على ثقافة المجتمع واستمراريتها من خلال ترسيخ مقومات الشخصية الفردية والوطنية بإعطاء الأهمية اللازمة للمواد الدراسية التي تحقق هذه الأهداف، وذلك بتعزيز معاملتها وحجمها الساعي والاستمرار بتدريسها أطول فترة ممكنة، وهذا ما اهتمت به المناهج الجزائرية الجديدة بسعيها إلى تدعيم مبادئ الجمهورية الديمقراطية وتثمين الإرث الحضاري للثقافة الجزائرية من خلال تعريف التلاميذ بتاريخ وطنهم وجغرافيته وربطهم برموز هويته وتعزيز انتمائهم وتنمية اعتزازهم الوطني بكل أبعاده العربية الإسلامية و الأمازيغية[1].

- **الاستجابة لحاجات الفرد والمجتمع**: بما أن تحليل الحاجات الفردية والاجتماعية تعتبر أول مرحلة في عملية تخطيط المناهج التعليمية، صار من الضروري أن تحدد أهدافها في ضوء هذه الحاجات . وإذا علمنا بأن المتعلم هو محور العملية التربوية وهدفها، فهذا يعني أن أهدافها ينبغي أن تعمل على تلبية حاجاته ومراعاة اهتماماته وطبيعة شخصيته، كما ينبغي أن تحقق نتائجها في حدود حاجات المجتمع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتستجيب لمتطلبات سوق العمل من الناحيتين الكمية والكيفية .

- **الارتباط بالتطور العلمي والتكنولوجي**: لقد جاء في المناهج الجزائرية الجديدة لجميع المواد الدراسية للمرحلة الابتدائية والمتوسط أنه ينبغي تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العضوية وتكنولوجيات الاتصال ومواكبة أحدث العلوم والإتمام بجوانب المعرفة الأكثر أهمية وضرورة في التطور العلمي والتكنولوجي، وذلك من أجل النهوض بالمجتمع والخروج به من دائرة التخلف والسير به نحو قمم الحضارة والتطور .

[1] - وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 3 من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 6.

2.5. **البعد التقني**: ويقصد به البناء الخارجي للأهداف التربوية، إذ ينبغي أن تخضع لمعايير في الصياغة والبناء في غيابها قد لا تحقق المقصود منها وتحرف مسار العمل التعليمي، وتتمثل فيما يلي:

- **معيار الشمولية**: تكون الأهداف شاملة إذا كانت تعطي جميع جوانب الخبرة والمعرفة، حيث تسعى إلى اكتساب المتعلم كل أنواع المعرفة والخبرة الضرورية للاستجابة لحاجاته وحاجات مجتمعه وتطويره، كما تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم وتعمل على تنميته جسميا، عقليا، تقنيا، اجتماعيا وروحيا مع مراعاة مستوى النضج لدى المتعلمين واحترام الفروق الفردية خاصة العقلية بينهم .

- **معيار الواقعية**: يقول المتخصصون في ميدان التخطيط التربوي وبناء المناهج، أن الهدف يبقى هدفا حتى يتحقق فيصبح وسيلة لأهداف أخرى، وحتى يتحقق الهدف وجب أن يكون واقعيا قابل للتطبيق غير مثالي يتناسب مع حجم التطلعات وخاصة مع حجم الإمكانيات المتاحة ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون، أما الهدف المثالي الذي لا ينسجم مع واقعه فلن يتحقق ولن يصبح وسيلة لأهداف أخرى، ومنه كل الأهداف والنتائج معطلة .

- **معيار الوظيفة**: يعتبر عدم توفير هذا المعيار سببا في عديد من مشكلات المنظومات التربوية في الدول المتخلفة أهمها وأخطرها فقدان الدافعية التعليمية لدى المتعلمين، وهي بدورها تؤدي إلى ضياع قيمة العلم والتعليم وعدم مبالاة التلاميذ وتحول اهتمامهم عنه . يؤكد المربون على أن لكل معلومة يتعلمها التلميذ قيمة علمية وقيمة عملية، يتصف عصرنا بالاتجاه البراغماتي الوظيفي حيث تغلب القيمة العملية على العلمية بل وتؤدي إليها وتعززها، وعليه وجب أن تتجه المناهج وأهدافها نحو الوظيفة فتكون المعلومات تطبيقية تفيد المتعلم في حياته المهنية والاجتماعية والشخصية لا مجرد حشو ذهنه بالمعلومات .

- **معيار الصياغة**: يتفق التربويون على أن الأهداف التربوية تصاغ في عبارات دقيقة واضحة وغير قابلة للتأويل، بحيث يمكن ملاحظتها وقياس نتائجها، مع تحديد الحد الأدنى لأداء التلميذ بطريقة كمية وكيفية دقيقة . وتحتوي عبارات الأهداف السلوكية على أفعال السلوكية وإجرائية تحدد نوع السلوك أو المعرفة ومستوى معين من هذا الأداء الذي يراد للتلميذ أن يحققه، وعلما بأن صياغة الأهداف التربوية تختلف مع مستوياتها، فإذا كانت الأهداف البعيدة وهي الغايات و المقاصد موجهة للمعلم فإن الأهداف العامة والأهداف الخاصة وكذا الأهداف الإجرائية موجهة نحو المتعلم، ويشترط

فيها تحديد الشروط والظروف والمعايير للتمكن من قياس والحكم على نتائج التعلم وليس على آلية العلم ونشاطات العلم .

6- أهداف مناهج الإصلاحات الجزائرية الأخيرة :

صاغ "فرانكلين بوبيت" Franklin Bobbit عام 1918 كتابا عن أهمية تحديد وصياغة الأهداف التعليمية وضرورة استخدامها لتحديد مشكلات الأداء، وفي عام 1924 أصدر كتابا آخر وضح فيه مختلف أنواع الأهداف ومجالاتها . وفي عام 1926 قدم "جيلر" Giller قائمة تحتوي على مجموعة من الأهداف التعليمية، تزامنا مع نشر " بندلتون" Bendleton لقائمة أهداف تمثل اللغة الإنجليزية وأخرى للدراسات الاجتماعية . وفي عام 1920 نشر "شارترز" كتابه في المناهج أشار فيه إلى أن الخطوة الأولى في بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية وتحديد أولوياتها[1].

وبما أن الأهداف التعليمية هي النتائج التي تعكس طموحات المجتمع وتطلعاته في جميع ميادين التنمية وجميع جوانب الشخصية، اهتمت الإصلاحات الجزائرية بتحديد شامل لكل النتائج المنتظرة من المناهج الجديدة . والملاحظ أن الأهداف قسمت إلى صنفين أساسيين، يحتوي الأول على الغايات التربوية، والنتائج المرتبطة باختبارات الجزائر على الصعيد الفردي والاجتماعي والاقتصادي والعالمي، ويحتوي النوع الثاني على النتائج المسند تحقيقها إلى التلميذ بتوجيه من المعلم، والمتمثلة في الأهداف التي سمتها المناهج الجزائرية "ملامح التخرج"، وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات يفترض بالمتعلم اكتسابها مع نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم، وفي مجالات متنوعة[2].

وفيما يلي تفصيل عن هذه النتائج التربوية والتعليمية.

1.6. الغايات التربوية :

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مناهجها وغاياتها وأهدافها إلى تحقيق إيصال إدماج وترسيخ القيم المتعلقة بالاختبارات الوطنية، بغض النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد الدراسية التي تتكفل بها. وتتمثل القيم المختارة والمترجمة إلى غايات تربوية فيما يلي:

- **غايات مرتبطة بقيم الجمهورية والديمقراطية**: تعمل الغاية المرتبطة بهذه القيم إلى تجسيد بنود الدستور الوطني ومواد الميثاق التي تشكل الإطار العام الذي يحدد كينونة البلاد ويحفظ استمرارها. وعليه يفترض بهذه المناهج أن تعمل على تنمية معنى القانون واحترامه، واكتساب القدرة

[1] - صلاح الدين عرفة محمود: المنهج الدراسي والألفية الجديدة، ط1، دار القاهرة، 2002، ص 167.

[2] - وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الأولى ابتدائي، 2003، ص 5.

على احترام الغير والاستماع للأخر، واحترام سلطة الأغلبية ومراعاة حقوق الأقليات، وتعكس هذه الغايات البعد السياسي للأهداف التربوية .

- **غايات مرتبطة بقيم الهوية** :وتتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية (للإشارة إلى وجود أكثر من لغة وطنية)، وتثمين الإرث الحضاري، خاصة من خلال معرفة وإدراك تاريخ الوطن وجغرافيته والارتباط برموزه والوعي بالهوية ودورها في المحافظة على الطابع الجزائري الأمازيغي، العربي والإسلامي للمتعلم الجزائري.

- **غايات مرتبطة بالقيم الاجتماعية**: وهي الغايات التي تسعى إلى تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتعاون والتضامن، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة وترسيخ مبدأ العمل .

- **غايات مرتبطة بالقيم الاقتصادية**: وإيمانا بأهمية الجانب الاقتصادي، ودور الاقتصاد في التنمية الشاملة كونه أهم معايير التطور، تعمل هذه الغايات على تنمية حب العمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج وعناصر الاستثمار بالتكوين والتدريب والتأهيل.

- **غايات مرتبطة بالقيم العالمية** :ولأن العالم يشهد انفتاحا شاملا، سياسيا واقتصاديا وبالتالي تعليمية، فإن المناهج الجزائرية تسعى من خلال غاياتها إلى تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يعيش في أي منطقة من العالم، ويتكيف ثقافيا ومهنيا وعلميا مع أي نظام أو تركيب في كل الأزمنة والأمكنة . وفي هذا المجرى تصب الغايات التربوية التي تنص على تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرنة من لغات وتكنولوجيات العلوم والاتصال . كما أنها تولي أهمية قصوى على التفتح على الثقافات والحضارات العالمية، وتحرص على حماية حقوق الإنسان والمحافظة على البيئة والمحيط سواء كان ذلك داخل الوطن أو في أية نقطة من الأرض[1].

2.6.الأهداف التعليمية:

حدد المناهج الجديدة مجموعة معتبرة من الأهداف التعليمية، والتي عبرت عنها بملامح التخرج، وهي عبارة كما سبق أن ذكرنا عن مجموعة من الكفاءات في مجالات متنوعة ينبغي أن تظهر في شخصية وسلوك المتعلم مع نهاية التعليم القاعدي. وهي موزعة كالآتي:

- **كفاءات ذات الطابع الاتصالي** :

يرتبط أساسا بمواد اللغة سواء الأمازيغية أو الفرنسية وخاصة باللغة العربية.

[1] - وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الثانية ابتدائي، 2003، ص 5.

يفترض بالتلميذ عند خروجه من المرحلة الابتدائية أن يكتسب الكفاءات الاتصالية :

- أن يكون قادرا على التعبير باللغة العربية ويتواصل بها، فيتمكن من القراءة المسترسلة لأي نص والكتابة لغة صحيحة وبدون أخطاء وينتج بها نصوص، أو عروض أو رسائل أو تقارير أو غيرها، يحلل هذه النصوص ويركبها . ومن المهم أيضا أن يتمكن المتعلم من التعبير عن مشاعره وأفكاره وآرائه بلغة عربية صحيحة بسيطة و خاصة صادقة.

- أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى، فيعبر بها عن معارفه ومدركاته وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة تمكنه من توسيع مداركه وزيادة رصيده اللغوي والمعرفي، وخاصة يتواصل بها بقية الثقافات والحضارات.

- أن يستخدم لغة أجنبية ثانية حتى وإن لم يتحكم فيها، فهي ضرورية حتى يقرأ بها ويفهم ما يقرأ ويسمع.

- أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط باستخدام المخططات والرسومات والجداول والنماذج، وباستخدام الرسم التشكيلي، وكذلك التعبير بالجسد، والحركية والموسيقى.

-كفاءات ذات الطابع المنهجي:

ترتبط هذه الكفاءات بعملية التنظيم والضبط في السلوك والفكر والعمل، وفيها :

- أن يكون المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.

- وفي إطار ربط التلميذ بتكنولوجيا العلوم، ينبغي أن يكون مع نهاية التعليم القاعدي متمكنا من استعمال الحاسوب في البحث عن المعلومات وكذلك في التواصل والعمل الجماعي.

- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال لأي جهاز أو أداة أو دواء.

-كفاءات ذات الطابع الفكري:

وهي تربط خاصة بالنمو العقلي والذي تسهم فيه خاصة المواد العلمية من رياضيات وتكنولوجيا وعلوم الطبيعة والحياة وفيها:

- أن يتمكن من معرفة وفهم محيطه الفيزيائي البيداغوجي والتكنولوجي والبشري، واكتساب كيفيات المحافظة عليه .

- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام، والتي تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.

- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات، واستخدامها في حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها.

- أن يكون قادرا على البحث عن المعلومات ومعالجتها باستخدام المنهج العلمي والتحكم في مرحلة إبتداءا من الملاحظة إلى وضع الفرضيات، إلى التجربة وهيكلة النتائج ثم الإدلاء بها.

-كفاءات ذات الطابع الاجتماعي والشخصي:

يتعلق هذا النوع من الكفاءات بشخصية المتعلم خاصة الجانب السلوكي والوجداني، وعلاقاته مع الآخرين ومع المجتمع، وفيها حسب ما جاء في المناهج الرسمية ما يلي:

- القدرة على العمل الجماعي من خلال التدريب على الدراسة والبحث ضمن فرق وانجاز المشاريع التعليمية.

- التمكن من قواعد الحياة الاجتماعية، باحترام الآخرين وتسيير الخلافات بين الأشخاص وتطبيق العدل.

- التفتح على الفروق الفردية والتعايش مع كل أنواع الأفراد، والوعي بحقوقهم و واجباتهم .

- الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أثناء تعامله مع الآخرين أو أثناء ملاحظاته للظواهر الطبيعية ومظاهر الإيداع والجمال الرباني.

- الربط بين الأحداث التاريخية واستغلال مصادرها، ومقارنتها فيما بينها للتمكن من استخلاص الدروس والتطلع للمستقبل.

- معرفة موقعه بالنسبة للوطن، وبالنسبة للقارة والكرة الأرضية[1].

ينبغي أن نشير هنا إلى أننا قمنا بعرض أهداف وكفاءات المناهج الجزائرية، تماما كما جاءت الوثائق الرسمية للمناهج والوثيقة المرافقة لها، بغض النظر عن الأخطاء والقصور الذي قد يلاحظه المتخصصون، إما في البناء أو الصباغة أو المحتوى.

3.6.الأهداف العرضية:

يمكن أن نضيف قسما ثالثا لأنواع النتائج التي تسعى المناهج إلى تحقيقها، والمتمثلة في الكفاءة العرضية والتي تسمى أيضا كفاءات أفقية.

[1] - وزارة التربية الوطنية: وثيقة المنهاج للسنة 4 ابتدائي، جويلية 2005.

يمكن أن تعرف على أنها مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، أو إجادة الفعل، وهذا حسب ما جاء في تعريف "فيليب ميريو" PH. Mérieux، والذي يضيف، أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمى إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة[1].

تكون الكفاءات العرضية على مستوى المواد الدراسية، وكذلك على مستوى الفريق التربوي، إذ تمثل موضوع عمل مشترك بين جميع المدرسين لكل المواد الدراسية.

وعموما تناولت الكفاءات العرضية مجموعة من الميادين تمثلت في ميدان التكنولوجيا والعلوم ميدان الفضاءات الاجتماعية، ميدان اللغات، ميدان الفنون وميدان تنمية الذات.

هذا وسنفصل أكثر بخصوص الكفاءات العرضية في الفصل الخاص بالمقاربة بالكفاءات ونكتفي في هذا العنصر بعرض أنواع الكفاءات العرضية كما نصت عليها المناهج الرسمية والوثائق المرافقة لها وأيضا دليل المعلم الموضح والمفصل لما جاء في المنهاج والكتاب المدرسي.

وينبغي أن نشير قبل ذلك إلى أن المناهج الرسمية توكل مهمة تحقيق الأهداف العرضية ليس إلى كل معلم على حدى، إنما تكلف بها مجموع المعلمين من خلال نشاطهم التكاملي والتقاربي في شكل أنشطة صفية ولا صفية، قد يكون إطارها المرجعي مشروع المؤسسة[2].

من المتفق عليه أن الكفاءات الأفقية ليست لديها لحد الآن الصبغة الإجبارية، لكن ستكون كذلك في السنوات المقبلة، وسيكون على المدرسة أن تخطط لاكتسابها لأنها ستكون جزءا من المناهج المشتركة[3].

ومن أجل ذلك، يعمل الفريق التربوي الخاص بكل قسم أو مستوى دراسي والذي يجتمع بصفة دورية تحت مسؤولية رئيس المؤسسة، على وضع مخطط منسق لكل النشاطات التكوينية والتعليمية المرتبطة بكل فترة زمنية، مع إعطاء الحرية لكل معلم ضمن الأهداف المسطرة، بتنظيم نشاطات التعليم والتعلم واختيار الوضعيات التي يراها مناسبة لقسمه، والتي يستطيع خلالها المتعلم إدماج المعارف والمهارات التي اكتسبها.

وفيما يلي نماذج عن الكفاءات العرضية:

[1] - فريد حاجي وعبد الرزاق أويدر: الكفاءات العرضية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2002، ص3.

[2] - وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة 1 ابتدائي، مرجع سابق، ص 10.

[3] - وزارة التربية الوطنية: الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2002، ص 170.

- **كفاءات عرضية فكرية ومنهجية**:

- حل المشكلات واتخاذ قرارات واضحة باستعمال الفكر النقدي والإبداعي.

- البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة ومعالجتها.

- التخطيط وإكمال مشروع شخصي أو جماعي.

- إثبات القدرة على الإيداع والتجديد في مختلف النشاطات والمجالات واحترام القواعد والتعليمات.

- **كفاءات عرضية ذات الطابع الفردي والاجتماعي**:

- التعمق في معرفة الذات والآخرين والمحيط، قصد بناء الهوية الشخصية والاجتماعية، والتفطن للبعد الروحي في أي مجال.

- تبني سلوكات وقائية وأمنية داخل المدرسة وخارجها.

- اللجوء إلى الموارد الموضوعية تحت تصرفه، لتثمين نوعية الحياة الفردية والجماعية، يحسن التصرف عند الحاجة.

- التحلي بالحسن الجمالي في علاقاتهم مع الآخرين ومع المحيط.

- **كفاءات عرضية ذات الطابع الاتصالي** :

- ربط علاقات مع الآخرين باستعمال الوسائل المناسبة للظروف والسياق.

- الاستعمال السليم للغة في ظروف الحياة اليومية.

- الاتصال والتعبير الواضح شفهيا وكتابيا.

- فهم وتفسير وثائق من أنواع مختلفة.

استعمال مختلف التكنولوجيات في التواصل مع الآخرين.

وهكذا نلاحظ أن الأهداف والكفاءات العرضية تمكن من القيام التعلمات الضرورية لتكوين إنسان الألفية الثالثة المستقل، المسئول، المتضامن، والذي يساهم في حياة الجماعة التي ينتمي إليها[1].

[1] - وزارة التربية الوطنية: الكتاب السنوي، مرجع سابق، ص 176 .

الخلاصة:

هكذا إذا، عرفنا من خلال هذا الفصل تفاصيل كثيرة عن براديقم الأهداف التربوية وأسس بنائها، وأهمية تحديد الأهداف لأي مشروع، مهما كان خاصة المشروع التعليمي، وكذا مختلف الأهداف ومستوياتها وصنا فاتها، وفي نهاية الفصل خصصنا عنصر لعرض أهداف المناهج الجديدة الجزائرية وصنفنا الكفاءات حسب مجالاتها، آملين أن تكون هذه المعلومات في متناول الطلبة والدارسين وتساعدهم على إنجاز بحوثهم.

الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- تطور مفهوم الكفاءات

2- نشأة بيداغوجي الكفاءات

1.2 من الميدان المهني إلى ميدان التربية والتعليم

2.2 الكفاءة مسألة إيجاد الفعل La Compétence Question de Savoir faire

3.2 الكفاءة لا تعزل عن سياقها

4.2 الكفاءة هي نتيجة سيرورة عملية التعلم

5.2 الكفاءة مرتبطة بمقاييس الأداء

6.2 الكفاءة تستدعي المسؤولية

3- لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية؟

1.3 تعريف المقاربة البيداغوجية

2.3 تعريف مقاربة التدريس بالكفاءات

3.3 الكفاءة والمفاهيم المجاور

4.3 مميزات الكفاءة

4- الخلفية الفكرية لبيداغوجية الكفاءات

1.4 البنائية ومقاربة الكفاءات

2.4 إستراتيجية المشروع ومقاربة الكفاءات

3.4 البيداغوجيا الفارقة ومقاربة الكفاءات

5- تقويم الكفاءات

1.5 مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات

2.5 خصائص التقويم المركز على الكفاءات

3.5 أهداف التقويم المركز على الكفاءات

4.5 أشكال التقويم داخل سيرورة التعليم

5.5 أدوات ووسائل قياس الكفاءات

6- التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجزائرية الجديدة

1.6 خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات

2.6 مؤشرات الكفاءة في المناهج الجديدة

3.6 مراحل بناء الكفاءة في المناهج الجديدة

الخلاصة

تمهيد:

لقد دخل العالم الألفية الثالثة وهو يحمل عدة تغيرات وعدة مفاهيم وحقائق جديدة منها، العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيا الجديدة وغيرها من المستجدات السياسية التي أهمها أحاث 11 سبتمبر 2001 وتداعياتها على العالم اقتصاديا وثقافيا وعلميا. وهي في نفس الوقت عبارة عن رهانات وتحديات تفرض على المجتمعات المتخلفة أمام العالم المتقدم. وإن هذه الحركية التطورية المتسارعة، أذهلت الباحثين، ودفعت بعلماء التربية إلى التفكير في كيفيات مواجهتها أو التكيف معها ومسايرتها، فتوصلوا مناهج جديدة تحمل أفكار إبداعية، وبيداغوجيات تحقق وتستجيب لمطالب الفرد والمجتمع ضمن الحركية المتسارعة، وباتت القناعات راسخة، بأن الأمر لم يعد مجرد تلقني معارف ومفاهيم ومعلومات، بقدر ما هو إجراء يحول الفعل التربوي إلى منتج مادي يمكن استثماره في تطوير بقية مجالات التنمية من جهة إحداث نهضة فكرية علمية والتصدي للصعوبات الداخلية والخارجية العالمية من جهة أخرى. وبالفعل كانت بيداغوجيات الكفاءات هو الاختيار الذي وقع عليه اجتهاد الباحثين والمربين وأصحاب القرار من أجل تحقيق الجودة في التعليم أولا ومنه رفع الجودة في جميع القطاعات.

و ضمن هذا التيار العالمي البيداغوجي والتعليمي كانت وجهة الإصلاحات التربوية الجزائرية الأخيرة وكانت بيداغوجية الكفاءات هي الإطار التنفيذي للمناهج التعليمية، وذلك عملا بالقاعدة الاقتصادية القائلة بتسيير المواد البشرية (Gestion de Ressources Humaines (GRH وفقا لإنجاح التقنيات والاستفادة من الطاقات البشرية بأقل التكاليف ودون إهدار[1]. وأصبح الانشغال الكبير للتربويين منصبا على تربية وتكوين التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، وكذلك التكيف مستقبلا مع المستجدات الداخلية والعالمية، وباعتبار أن المجتمع يتطور ويتكيف مع المحيط العالمي الذي يتفاعل معه باستمرار.

وهكذا أصبح مصطلح الكفاءة Compétence متداولا بكثرة في مجال التربية ،و فرضت المقاربة بالكفاءات « L'approche par Compétences » نفسها في كل الميادين باعتبار أن التكوين قد يتم في مؤسسات خارج النظام التربوي، وصرنا ــ يقول Ph.Perrenoud ــ أمام زخم

[1]- Philipe Carré : traité des sciences et des techniques de la formation, DUNOD, Paris, 1999, P 106.

من الانتشارات والتجارب لمعرفة المؤهلات والكفاءات التي ينبغي تقدير آثارها على الأشخاص في التعليم الأولي والتكوين المتواصل ،و في عالم الشغل.[1]

1- تطور مفهوم الكفاءات :

مع تزايد استخدام مصطلح "الكفاءة" أو "الكفاية" كما يفضله بعض المتخصصين "عبد الكريم غريب" وآخرون تزايد التباين في تحديد مفهوم الكفاءة وأصبحت حسب استعارة "ألبير جاكار" Albert Jacquard" كلمة أسفنجية تثرى بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستخدموها ذلك لأن هذا المصطلح مشترك بين عدة ميادين : علم النفس، البيداغوجيا، ميدان تسيير الوظائف والنشاط المهني وقد أحصى عدد كبير من التعاريف التي أعطيت للكفاءة تختلف باختلاف السياق المستعمل، يكتنفها شيء من اللبس والتداخل، يقول[2] G.Tremblay ويرى أيضا أن كل تجربة في عملية بناء برامج ومخططات التكوين بالتمركز حول الكفاءات تميل إلى أن تتبنى مفهومها الخاص عن الكفاءات.

هذا وقد يختلف التصور فيما يخص الكفاءة من الميدان المهني وهو ميدانها الأصلي إلى ميدان التكوين العام وهو التعليم القاعدي إلى التعليم العالي إلى التوجيه المدرسي والمهني.

قدمت منظمة اليونسكو عام 1978 وصفا للكفاءة المهنية جاء فيه: هي نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبه وظيفة أو مهمة خاصة بمجموعة مهن متشابهة فهي إذا مجموعة مؤهلات ضرورية لممارسة مهنية معينة. وتكون هذه المؤهلات قاعدة لإعداد الأهداف الإجرائية لبرنامج أو مشروع تكوين مهني. وقدمت لجنة التكوين المهني (CFP) واليد العاملة التابعة لوزارة اليد العاملة وتأمين المرور (الكيبيكية) قدمت مفهومها عن الكفاءة جاء فيه أن الكفاءة المهنية هي قدرة الفرد على استعمال مكتسباته لممارسة وظيفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة ومعترف بها في سوق العمل.[3]

و الملاحظ هنا أن الكفاءة تترجم عبر إجادة الفعل وتحويل المكتسبات المعرفية والمهارات إلى أداء مرغوب فيه ومعترف به .

و يذهب Louis D'Hainaut إلى أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو نشاط أو وظيفة

[1]- فليب بيرينو، ترجمة، مصطفى بن حييلس: المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي؟ سلسلة من قضايا التربية، العدد34، CNDP، 2003.
[2]- Gilles Tremblay : a propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation, bulletin d'information, vol .6, N°9, Avril 1990
[3]- Gilles Tremblay, Opcit

أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. في حين يعتبرها Michel Hutteaux خاصية إيجابية Positive Caractéristique[1] للفرد وتشهد على قدرته على إنجاز بعض المهام بأكمل وجه. ويضيف انه توجد الكفاءات العامة Générales Compétences وهي الكفاءات القابلة للتحول Transférables وهي تسهل عدة مهام مختلفة، والكفاءات الخاصة Spécifiques التي تستخدم في مهام خاصة ومحددة أي جزئية بالنسبة للأولى، أما الكفاءات الدنيا يضيف" مشال هيثو" Compétences Minimales فهي التي تخص المعارف Les Savoirs وإجادة الفعل Savoir Faire بالنسبة لمرحلة دراسية معينة .

وحسب(رومانفيل Romainville). فإن الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف Les Savoirs بحيث يتعلم الفرد ليعمل ويتعلم ليكون في المستقبل، وتفيده الكفاءة في التكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها مستقبلا[2]. وهكذا أصبح الحديث عن الكفاءة هو حديث الساعة في أغلب دول العالم خاصة المتقدمة، وأصبح البحث يرتكز على البحث في كيفيات إنتاج الكفاءات المطلوبة في المجتمع، واتفقت كل الجهات المتخصصة بل وبدأت الدول المتقدمة في العمل على تطبيق آليات تنصيب الكفاءات منذ مراحل الأولية في التعليم ولحقت بها بعض المجتمعات المختلفة من خلال محاولاتها لإصلاح مناهجها التعليمية فلسفيا وبيداغوجيا وديداكتيكيا كما حدث في الجزائر، وأصبحت المقاربة بالكفاءات شغل وانشغال كل العاملين والمهتمين بالمنظومة التربوية وحتى أولياء التلاميذ. وقبل أن نخوض في الحديث عن جوانب مختلفة للمقاربة بالكفاءات، بدونا أن نرجع قليلا إلى الوراء لتسليط بعض الضوء على نشأة بيداغوجية الكفاءات وأصلها التاريخي.

2- نشأة بيداغوجي الكفاءات:

نريد من خلال هذا العنصر إعطاء لمحة تاريخية بسيطة عن هذا التيار البيداغوجي من خلال تحديد أهم خصائصه وبعض مبادئه.

ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا Competency –Based Education وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة على حركة Mouvement بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات متأثرة بتيارين آخرين هما:

[1]- Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation, Opcit, P 202.

[2]- عبد الكريم غريب: إستراتيجية الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات دار التربية، ط 3، 2003، ص 60.

« Competency Based Teacher Education » وMinimum Competency وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي لأن تكوينهم لم يعد قادرا على مواجهة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد. بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة بسبب تراجع مردود تلاميذ التعلم الثانوي وقد ظهر هذا النقص في المردود كل الروائز والاختيارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني وحسب دافيد ريزمانم David Riesman فإن مؤسسي حركة التكوين بالكفاءات هم:

« Stephen Sunderland ; Audie Cohen» من كلية الخدمات الإنسانية بنيويورك «The Coleige of Human Services» و «Sœur Joel Read من كلية «Alverno De Milwaukee» وأيضا Edgard و Jean Cahen من «L'antioch School Law» في واشنطن ».

هؤلاء الرواد ــ يقول جيل ترامبلي G.Trembley وجدوا على رأس الإصلاحات من أجل التكوين بالكفاءات داخل مؤسساتهم واهتموا بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي والإجتماعي.

و قد كان النموذج المطبق على لمستوى « Colleige of Human Services » في نيورك مميزا إذ ثار ضد التخصص المبالغ فيه في عملية التكوين ودعا إلى تبني التصور الإنساني والشامل للكفاءة، وعرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينيات إذ خصصت في سنة 1974 وحدها مبالغ معتبرة قدر بـــ 1.6 مليون دولار لتمويل المشاريع ذات البعد "التكوين على الكفاءة Formation a la Compétence "و مع بداية سنوات الثمانينات لوحظ تراجع في الاهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه، وكذلك بعض المبالغات وبالطبع ظهر المعارضون الذين أنعتوه بالنفعية المبالغ فيها .

وعلى العموم فإن كل التيارات البيداغوجية الأمريكية التي جعلت من الكفاءة قاعدة لمشاريعها التكوينية تتفق على أن التكوين بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

– إعداد مناهج محدد لمجموعة من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطالب بالنظر إلى دوره المحدد الذي سيقوم به في المجتمع مستقبلا.

– صياغة الكفاءات بحيث تعبر عن نتائج التعليم وباستخدام تدابير التقويم التي يجب أن تكون معروفة من طرف المعلم والمتعلم وتسمح في الوقت المحدد بإصدار أحكام موضوعية حول مستوى الأداء الذي حققه المتعلم.

– اقتراح مجموعة من تجارب التعلم Expériences D'apprentissageمن شأنها أن تسهل الاكتساب والتعلم وبالتالي تحقيق الكفاءة المستهدفة.

ومن الولايات المتحدة إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة L'éducation a la Compétence مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها. وتأكد (إيزابيل Isabelle Robert) أنه في السنوات الأخيرة أقبلت المملكة المتحدة على إنجاز إصلاحات شجاعة لنظامها التكويني والتأهيل المهني وقد تركزت هذه الإصلاحات على الكفاءات القاعدية القابلة للتحول، والتي يتطلبها سوق العمل الذي هو في بؤرة عملية التطور، وتهدف هذه الإصلاحات تصنيف Isabelle[1] إلى زيادة الانسجام بين التكوين وحاجات سوق العمل من جهة ومن جهة أخرى تساعد الشباب على الحصول على تكوين تأهلي والدخول بالتالي في سيرورة التكوين المتواصل. وتتميز هذه الإصلاحات بالتعاون الكبير بين عالم التربية وعالم الشغل بمرونة البرامج وأنماط التعلم وبإدماج التعلم النظري والتعلم التطبيقي.

وفي إطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات، ومهما كانت تسمياتها (تدريب بالكفاءات، أو بالمهارات أو بالقدرات أو من التعليم التطبيقي) وصلت العدوى إلى الجزائر حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة وجعلت من المقاربة بالكفاءات اختيارها البيداغوجي لتحقيق أهدافها التربوية في إطار التنمية الشاملة .

1.2 من الميدان المهني إلى ميدان التربية والتعليم :

في إطار تكيف المدرسة مع التغيرات السياسية والاقتصادية الحاصلة وضرورة مواكبتها والحرص على ضرورة تأثير المدرسة إيجابيا في المجتمع وتأسيس مدرسة المجتمع والتربية وأصبح التدريس في الكثير من دول العالم منها الجزائر يتم وفق المقاربة بالكفاءات متطلعين جميعا إلى تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر وضغوطاته من خلال إعطاء التعليم دلالة ومعنى وفائدة للتعلم.

[1]- Gilles tramblay, opcit, P10

يقول G.Tremblay أن "الكفاءة" من الكلمات القليلة التي تستخدم بهذا الشيوع والانتشار مع أنه من الصعب تحديد معناها بدقة حيث تستخدم لدلالة عن القدرة في إنجاز مهمة بنجاح أو التحكم في مجموعة المعارف والمهارات في ميدان محدد ومنه وجد أكثر من 100 تعريف للكفاءة.

2.2 الكفاءة مسألة إيجاد الفعل La Compétence Question de Savoir faire:

إن استخدام مصطلح كفاءة في مجال التربية والتعليم يميل إلى التعامل مع قدرة الفرد على فعل شيء ما أكثر من استظهار المعارف، مع العلم يقول" بليرو" Jacky Beillerot أنه لا يمكن الفصل بين المعرفة ومعرفة الفعل أو إيجاد الفعل savoir et savoir faire[1] لأن كل منهما يحدد أداءات الفرد التي هي عبارة عن معارف أكتسبها وتدرب عليها بصورة عملية. وتوظف هذه الأداءات Les Performances داخل المدرسة وخارجها في ممارسات اجتماعية معقدة ومواجهة مواقف جديدة للتكيف معها أو مواقف إشكالية لإيجاد حل لها. وهذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدم" جيلي" Gillet للكفاءة والذي يميل إليه كثير من المتخصصين ويتبنونه حيث يقول: "الكفاءة نظام من المعارف التصورية والإجرائية، المنظمة في شكل تصاميم عملية والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة للتعرف على المهمة الإشكالية Tache problème وإيجاد حل لها بأداء ناجح". ولهذا يضيف جيلي Gillet، يكون التعلم في شكل مهام تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، يجند للقيام بها قدراته ومعارفه وكل الوسائل الضرورية[2].

3.2 الكفاءة لا تعزل عن سياقها:

بمعنى انه للحديث عن الكفاءة لابد من تحديد السياق[3] الذي تطبق فيه، أي أن المدرسة اليوم أصبحت مجبورة على إقامة علاقات مع المجتمع وأكثر من ذلك مصرة لتحديد نوع العلاقة من خلال فهم متطلباته والاستجابة لها بتكوين المتعلمين وإكسابهم القدرات والكفاءات اللازمة والمطلوبة وهنا لابد أن تجيب من خلال برامجها وأهدافها وإستراتيجياتها البيداغوجية على التساؤلات التالية:

ما هي المعارف التي يحتاجها الشباب للاستجابة لمطالب المجتمع؟ ما هي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشباب والتي تمكنه من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف التي سيواجهونها مستقبلا؟. وما يرجى من الأنظمة التربوية في العالم هو منح التعليم معنى ودلالة وفائدة، هذه الدلالة وهذه الفائدة

[1]- Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation, op.cit, P948
[2]- Pierre Gillet : Construire la formation, ESF édition, Paris, 1992, P 38.
[3]- Gilles tramblay, opcit, P15.

لا تظهر إلا بالنظر لسياق معين وظروف معينة ينبغي الانطلاق منها وإليها، ولهذا كان ربط الكفاءة بسياقها مبدأ منظما للتكوين والتعليم.

4.2 الكفاءة هي نتيجة سيرورة عملية التعلم:

إن النتيجة النهائية التي يسعى إليها كل معلم هي تمكين التلميذ من التحكم في معلوماته ومواقفه ومهاراته بشكل مرضي في إطار المتطلبات العادية لمحيطه، علما بأنه ليس كل سيرورة تعلم تنتهي إلى اكتساب كفاءة.

إن التعلم الذي يحقق كفاءة يعتمد أساسا على الممارسة والتطبيق (التعلم الذاتي) وتدريب على تجديد المعلومات في وضعيات مختلفة يقول Ph.Perrenoud في مقال عنوانه "المدرسة التي تستخفها الكفاءات L'école Saisie par les Compétences" نحن نتعلم المشي بالمشي والرقص بالرقص فلماذا تريدون أن تتعلم التفكير والملاحظة والتصور والتواصل والتحليل بغير ممارسة هذه الأنشطة في وضعيات متنوعة قدر الإمكان حتى تبقى الكفاءة مرتبطة بنمط وحيد من السياقات ويؤكد على أن تحويل المعارف على كفاءات جعلها صالحة للاستعمال في كل وضعيات الحياة في العمل وخارجه.[1]

5.2 الكفاءة مرتبطة بمقاييس الأداء:

كيف يمكن أن نعرف أن الفرد كفؤ إذا لم نحدد العناصر التي نعتمد عليها في إصدار هذا الحكم يتساءل Gillet Tremblay ويؤكد على ضرورة ربط كل نتيجة من نتائج التعلم بمقاييس محددة من خلالها يمكن الحكم على مستوى الأداء ودرجة التحكم في إجادة الفعل La maitrise du savoir faire التي يبديها المتعلم وهذا يؤدي بدوره إلى ضرورة تطبيق قواعد القياس والتقويم في مجال التربية وضرورة التحديد المسبق لمقاييس هذه العملية ومعرفتها من طرف المعلم والمتعلم، وهذا ما سنرجع إليه لاحقا في حديثنا عن تقويم وقياس الكفاءات.

6.2 الكفاءة تستدعي المسؤولية:

تعتبر المسؤولية جزءا من مفهوم الكفاءة، إذا رجعنا قليلا للوراء في المفهوم، سنجد أن الكفاءة هي قدرة الفرد على اتخاذ القرارات في إجاباته وأداءاته، وحسب هذا المعنى حتى يكون الفرد كفؤا ينبغي أن يكون واعيا بمسؤولية قراراته، خاصة إذا علمنا بأن بيداغوجية الكفاءات تعتمد على فردانية التعلم باحترام خصائص وملامح التعلم عند كل تلميذ بالرجوع إلى قواعد البيداغوجيا الفارقة.

[1]- فيليب بيرينو: المقاربة بالكفاءات، ترجمة، مصطفى بن حييلس مرجع سابق، ص 2003.

ويهدف كثيرا من المتخصصين إلى جعل فردا نية التعلم هذه من أهم خصائص التدريس بالكفاءات. وحتى يستطيع كل فرد أن يتعلم ذاتيا، يجب أن يكون قادرا على القيام بعملية التقويم الذاتي الذي يسمح له بتنمية قدراته على التحليل النقدي والنقد الذاتي وهذا بدوره يتطلب قدرا من الوعي والشعور بالمسؤولية وممارستها بشكل صحيح .

إن المهم بالنسبة للتعلم بالكفاءات هو أن يثبت الفرد قدرته على الوصول إلى الأداء الأدنى الذي تتطلبه كفاءة معينة، أو على الأقل يبين من خلال هذا الأداء أنه في طريقه لاكتساب هذه الكفاءة، وهنا يختفي عامل الوقت كمعيار من معايير التقويم ويتحمل الفرد مسؤولية تسيير وقته والتحكم فيه للوصول إلى الكفاءة .

3- لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية؟:

كغيرها من دول العالم تحاول الجزائر الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتخفيفات المتلاحقة للبرامج دون تطوير لمستوى التعليم أو تحسين لمرد ودية المعلم والمتعلم، وكان من الضروري الإجابة على التساؤلات العدة التي تطرح في كل الأوقات ومن طرف الجميع : ما الذي يحتاجه الشباب لمواجهة القرن الجديد والألفية الثالثة؟ ما هي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟ وكانت الإجابة بتبني مناهج جديدة بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات. يشير" بيرينو "Perrénoud إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية ومهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آن واحد[1] ويبرز واضعو المناهج الجزائرية الخاصة بالمرحلة الابتدائية اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات بما يلي:[2]

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة في الحياة بمختلف مواقفها .
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.

[1]- فيليب بيرينو: مرجع سابق.
[2]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى ابتدائي، 2003.

– الطموح إلى تحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعية براغماتية.

إن ما يرجى من المدرسة الجزائرية اليوم، هو مواجهة عدة تحديات سبق أن تحدثنا عنها، أهمها منح التعليم معنى ودلالة. فالمتعلم أصبح وهو مقبل على الدراسة يتساءل عما يتعلمه وعن الأسباب التي من أجلها يتم تعليمه وخاصة عن فائدة هذا التعلم وقيمته العملية، خاصة وأن وضعيات الحياة أصبحت متعددة ومتنوعة. فالإنسان في مجتمع اليوم لم يعد يتعامل في نشاطه مع لغة واحدة، بل يجب عليه أن يتدبر أمره بلغتين أو أكثر لقراءة كيفيات استعمال الأدوات والأجهزة مثلا، وأمام عولمة التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وتراكم المعارف والقدرات خارج وضعيات الامتحان حتى لا تكون هذه الأخيرة غاية في حد ذاتها سواء من طرف المعلم أو المتعلم ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان هدف الفعل التعليمي تعلم هو إكساب واكتساب التلميذ معارف و مهارات وقدرات قابلة للتوظيف في الحياة العلمية والاجتماعية بدل التركيز على المحتويات وحشو ذهنه بأكبر قدر ممكن من المعلومات.

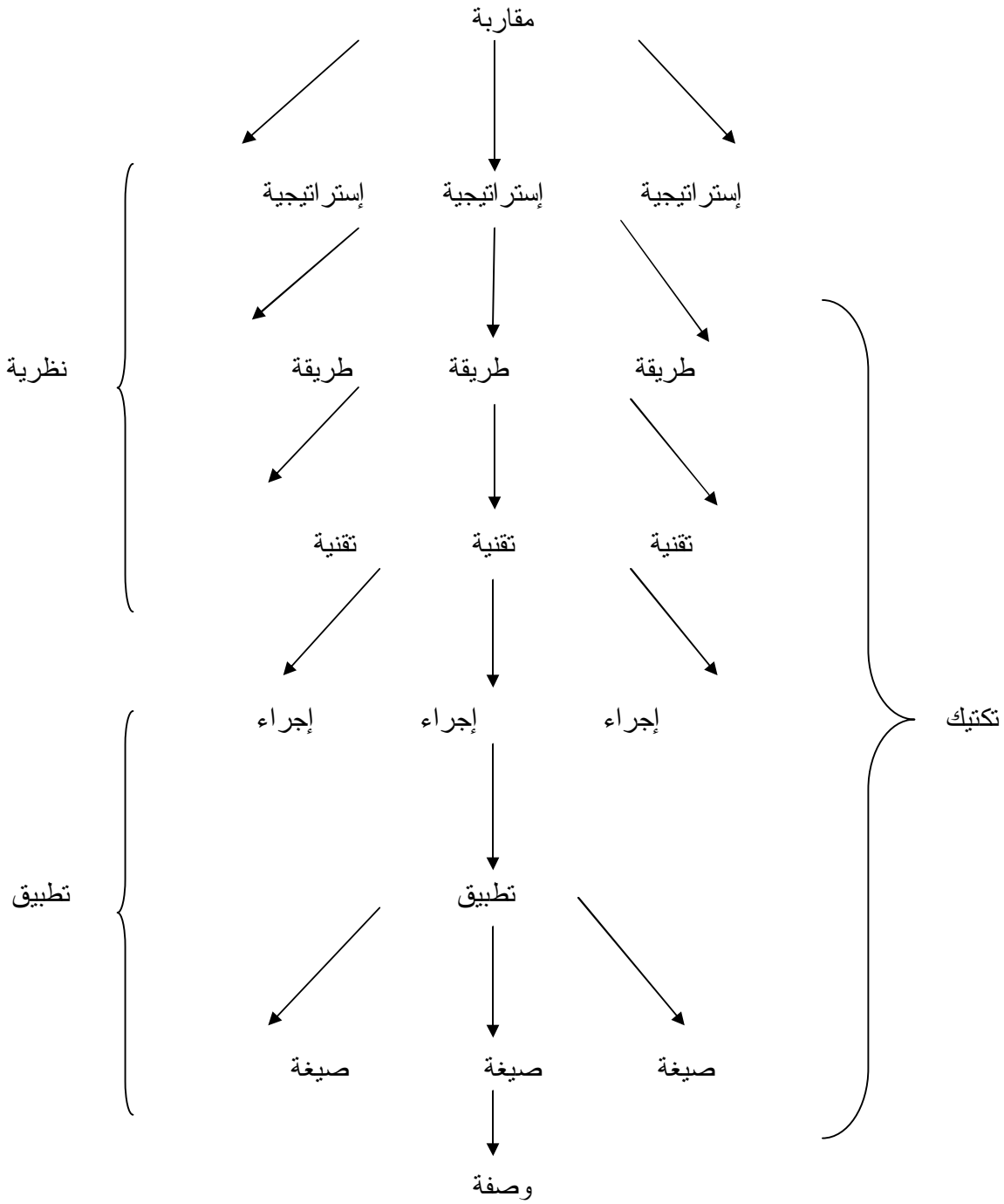
1.3 تعريف المقاربة البيداغوجية:

في معناها اللغوي، هي كيفية معالجة موضوع وهي أيضا مجموعة الخطوات المتبعة في تحقيق هدف محدد[1]. وجاء في معجم علوم التربية: " هي كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للتعليم. وقد قام" لوجندر" Legendre (1988) بتوضيح العلاقة بين المقارنة والإستراتيجية"[2]. سنجدها في المخطط الموالي:

[1]- Petit Larousse illustré, Paris, 1984.

[2]- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 25.

شكل رقم 06: يوضح العلاقة بين المقاربة والإستراتيجية[1]



فالمقاربة إذا هي تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة مكيفة لكل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والتي تتمثل في : الطريقة، الوسائل، الزمن، المكان، المعارف طبيعة المتعلم، المحيط، النظريات البيداغوجية والهداف التربوية.

[1]- عن معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 21.

ويوضح" بارتران.ي" و" فالوا. ب " Bertrand Y et Valois .P أن المقاربة البيداغوجية هي كيفية التعامل مع الظواهر البيداغوجية وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات[1].

وللمقاربة البيداغوجية نسق منسجم من بين العناصر التي تشكل التواصل البيداغوجي وهي : محتوى التواصل، تنظيم التواصل، المتلقي (المتعلم)، العلاقة بين المتلقي والوسط، العلاقة بين المرسل (المعلم) والمتلقي والوسط الذي يتم فيه التواصل، بالتركيز على عنصر من هذه العناصر أما المحتوى (مقاربة المحتويات)، أو المرسل (مقاربة الأهداف) أو المتلقى (مقاربة الكفاءات)، ليصبح هذا العنصر المختار مركزيا في التواصل البيداغوجي، وتصبح بقية العناصر إجرائية بالنسبة له.

2.3 تعريف مقاربة التدريس بالكفاءات:

وانطلاقا مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى إستراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى ويجب أن نشير هنا إلى أن المناهج الجزائرية عرفت تطورا بيداغوجيا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وقد تميز هذا التطور بثلاث محطات بيداغوجية[2] هي:

1.2.3 المقاربة بالمضامين:

تجعل هذه المقاربة المحتويات العملية محورا وهدفا لها حيث تكيف الطريقة والوسائل وحتى طريقة تعلم التلميذ وملمحه وتهدف إلى حشو ذهن التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات بهدف إتمام البرامج في الوقت المحدد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات. ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لا تعطي أهمية لقدرة التلميذ وخصائص تعلمه ولا لأهداف عملية التعلم مما أدى إلى ظهور صعوبة في اختيار وسائل وتدابير التقويم.

و بما أن الهدف هو توصيل المعلومات وإتمام البرنامج، فإن المعلم يعتمد على نفسه فقط لتحقيق هذه الأهداف مستخدما الطريقة الإلقائية.

[1]- Bertrand Y et Valois : les options en éducation, ministère de l'éducation, Québec 1982.

[2]- وزارة التربية الوطنية : الوثيقة الموافقة للمناهج الجديدة، 2003.

2.2.3 المقاربة بالأهداف:

لمحاولة تجاوز نقائص الأولى كانت المقاربة بالأهداف التي تحول مركز الاهتمام من المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعليمي، وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا.[1] وتحدد هذه السلوكات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج، واستطاعت هذه المقاربة أن تقرض وجودها لفترة زمنية وتتميز بكونها تنظم عمل المعلم وتخططه بشكل أحسن وأصدق لأن إعداد الدرس يكون جزءا إلى أصغر عناصره مما يساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهل عملية التقويم إلا أن هذه المقاربة لم تسلم هي الأخرى من النقد وكانت نتيجة هذا النقد أن غيرت بأخرى في الجزائر على غرار ما حدث دول العالم المتقدم بيداغوجيا الذي بدأ يتخلى عنها في فترة (1975 ــ 1980).

و من أهم الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف ما يلي:

– أن فعالية الأهداف ضمن التصور السلوكي تقف عند حدود تحقيقها الغايات والمرامي والأهداف العامة التي تحدد بشكل ثابت ومفروض تقول Viviane. De Landsheere.

– إن الصياغة السلوكية تنتج فقط أهداف قريبة المدى(أهداف خاصة وأهداف إجرائية) تهدف إلى إكساب التلميذ تعلمات محلية من النمط الأكاديمي في بعض الأحيان كما يؤكد على ذلك – Jean Claude Parisot ويذهب كل من V.G.De Landsheere إلى التشكيك في العلاقة بين الأهداف العامة التي تعبر عما هو منتظر من المتعلم (ما الذي يجب أن يكون المتعلم قادرا على أدائه) وبين الأهداف الإجرائية التي هي عبارة سلوكات ينجزها المتعلم حسب شروط ومعايير الإتقان والتي تعبر عن تحقيق الهدف.

– ويبين"عبد الكريم غريب" في كتابه "إستراتيجيات الكفاءات" والذي سبق أن أشرنا إليه أن الأهداف التي يحددها التصور السلوكي لا تأتي من الواقع المعيشي أو التجربة اليومية الخاصة بكل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ بل تشتق من تصورات عامة مجردة ومثالية.

– في حين يذهب تاليزينا ــ N.F.Talyzina إلى أن الأهداف التي تصف فقط الإنتاج النهائي والنتيجة الخارجية السلوكية والتي يجب أن يقوم بها المتعلم، لا تظهر التحولات التي يقوم بها النشاط الوجداني المصاحب.

[1]- عبد الكريم غريب: إستراتيجيات الكفايات، مرجع سابق.

نظرا لكل هذه الانتقادات وانتقادات أخرى كثيرة من طرف متخصصين كثيرين، كان التراجع عن هذه المقاربة في كثر من الأنظمة التربوية وأيضا في النظام التربوي الجزائري.

3.2.3 المقاربة بالكفاءات:

إنه ابتدءا من سنة 1970، أصبح يلاحظ داخل البلدان المصنعة نوع من التدني في متوسط المعارف والمهارات الأساسية للتلاميذ يقول عبد الكريم غريب. كما أن هذه الظاهرة أصبحت تمس كذلك شريحة عريضة من تلاميذ المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة،و بالإضافة إلى ذلك لوحظ عدم تمكن المعلمين من تطبيق مقاربة الأهداف والتحكم في تقنياتها مما أدى إلى قلة فعاليتها، لذلك أضحى من اللازم البحث عن تصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين من جودة فعالية المتعلمين وفعلا تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على التصور البنائي للتعلم، وتتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية:

– الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.

– إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.

– تفريد التعليم وتكييفه للفروق داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ، بينما يراعي المتوسط الشائع في المقاربتين الأوليتين، ولهذا فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي ترتكز عليها بيداغوجية الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقة التي سنتطرق إليها في هذا الفصل ضمن عناصر موالية.

– السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.

– تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرعوب فيه.

– التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلم المعارف والسلوكات، وقد حدد "جيل بوترف" Guyle Boterf، الكفاية في كونها مفهوما ديناميكيا ومرنا ضمن عملية البناء Construction الناتجة عن توليفة Combinaison ملائمة لمجموعة من المصادر: المعارف، المهارات، الأداءات، الاستعدادات، الخبرات، أساليب الأداء، مؤشرات الاتفاق.

– تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

و حتى تتحقق هذه الخصائص بشكل ميداني، ينبغي أن يمتلك المعلم مجموعة من الكفاءات تكون أهدافا لتكوينه الأولى والمستمر، وتمكنه كن إكساب المتعلم الكفاءات المستهدفة خلال سيرورة التعلم، وقد حدد" بيرينو PH.Perrenoud " مجموعة من الكفاءات نذكر بعضها وأهمها:[1]

- تنظيم وتنشيط وضعيات التعليم.
- تسيير تدرج التعليمات.
- إشراك التلاميذ في تعليماتهم وعملهم.
- العمل في أفواج.
- إعلام وإشراك الأولياء في تسيير المدرسة.
- تسخير التكنولوجيات الحديثة.

3.3 الكفاءة والمفاهيم المجاورة:

إن الحديث عن الكفاءة باعتبار المصطلح حديث التداول في أدبيات علوم التربية يقتضي التعامل مع عدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معه بشكل أو بآخر، فإذا رجعنا إلى مفهوم الكفاءة عند" ديكتال" Deketele .J.M نجدها عبارة عن مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق إستعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في جال معين، ويجد كثير من المعلمين صعوبات في التميز بين الكفاءة والقدرة والمهارة وكثير من المصطلحات الأخرى المستخدمة فيس هذا المجال كمؤشر الكفاءة وهذه المفاهيم سوف نتطرق إلى أهمها وأكثرها استخداما وشيوعا في محال التعليم والتعلم، على أن يكون ذلك بشكل موجز ومختصر.

1.3.3 القدرة Capacité:

هي إمكانية النجاح ضمن مجال عملي أو نظري، ضمن مجال مدرسي أو مهني، تسمح بظهور مهارات خاصة تكون في بعض الأحيان مرتبطة بعامل الذكاء يقول" رولان دورون Roland Doron." القدرة ليست مرتبطة بمادة دراسية معينة ولا بوضعية مهنية خاصة لكنها لا يمكن أن تنمو إلا من خلال اكتساب الكفاءات الخاصة بالمواد والمهن نتحدث هنا يقول: "بيار جيلي P.Gillet" عن القدرة العرضية، ويستنتج أن القدرة تعني افتراضيا التنظيم الداخلي للفرد الخاص بالتكوين الذي نبحث عن تنميته، هي إذا هدف تكويني يظهر في مستوى الأهداف العامة بالنسبة لبيداغوجية الأهداف.

[1] -Philippe Perrénoud : dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF édition, Paris, 1991

والقدرة غير قابلة للملاحظة ولا للتقويم المباشر لكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة ما تحدد القدرات في المجالات الثلاثة التالية:

– المجال المعرفي: معالجة الخبر،انتقاء المعطيات، تمييز الأهم من الظرفي، التخطيط، تنظيم التفكير، التنبؤ والتقييم.

– المجال النفس الحركي: التموضع في القضاء، تنسيق الحركات، تنسيق النشاط اليدوي مع النشاط البصري.

– المجال الاجتماعي الوجداني: توصيل (التوصيل) رسالة إلى جماعة، تقبل الرأي المعاكس، تقبل تعديل الأفكار أو المواقف.

يجب أن تشير إليها يؤكد Gillet أن هذا التمييز بين هذه المجالات ذا طابع تطبيقي وليس نظري.

2.3.3 المهارة **Habileté**:

يرتبط مفهوم المهارة عادة مع كيفيات المعرفة وكيفيات العملsavoir - faire ، وتظهر المهارة على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد، وتنتج في حالة من التعلم وتعكس الكفاءات المعرفية الأكثر تجريدا يقول R.Doron، وتكون المهارة هدفا من أهداف التعلم يشمل كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق بحيث يترجم هذا الأداء درجة التحكم والإتقان. وجاء في معجم علوم التربية، أن المهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة تحدد في ثلاثة مستويات هي:

– مهارات التقليد والمحاكاة:تنمى بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

– مهارات الإتقان والدقة: تنمى بالتدريب والتمهين.

– مهارات الابتكار والتكيف والإبداع: تنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.

و عموما فإن المهارة تنصب على عمل قابل للملاحظة بسهولة.

3.3.3 الاستعداد:

هو قدرة الفرد الممكنة والكامنة والتي تؤهله إلى الأداء والإنجاز فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج بالإضافة إلى عامل التعلم والتدريب.

ورغم أن التمييز بين القدرة والاستعداد ودور الوراثة في الفروق الفردية بما يخص لاستعدادات إلا أنه يحبذ حاليا استخدام مصطلح القدرة كمرادف لمصلح الاستعداد، ويصنف "ميشال هيثو" أن الاستعدادات تقيم بواسطة اختبارات مقننة تجنب مستخدميها ذاتية الملاحظة.

4.3.3 الإنجاز:

ويعبر عنه أيضا بالأداء وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة. وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفرده تنتمي إلى هذه العائلة. يستخدم مصطلح المهمة أو الإنتاج للتعبير عن الإنجاز حيث يتم تقييم الكفاءة من خلال مهمة يبدي الفرد أثناء القيام بها سلوكات مكيفة تعتبر مؤشرات لهذه الكفاءة.

5.3.3 الوضعية المشكلة:

إن الوضعية المشكلة ما هي إلا مواجهة ظروف معينة مرتبطة برهان، وتضع المتعلم أمام مهمة يطالب بإنجازها رغم عدم تحكمه في كل الإجراءات على حد تعبير "هوك" HOC[1]، ويظهر التعلم على أنه إنجاز يقترح تحديا معرفيا بالنسبة للمتعلم.

و تتصف الوضعية المشكلة بالخصائص التالية:[2]

- يجب أن تكون مطابقة للواقع قدر الإمكان حتى يتصف إنجازات المتعلم بالصدق.
- يحب أن تكون الوضعية عبارة عن مشكلة حقيقية، ليس مجرد تمرين ينجزه المتعلم.
- يجب أن تكون ثرية، يستدعي حلها عناصر كثيرة:معارف، مفاهيم مفتاحية، إجراءات، مهارات ذهنية، تقنيات التعلم، وهذا ما يظهر الكفاءة .
- أن يكون التلميذ واضحا في تفكيره وتبريره للقرارات التي يتخذها.
- أن تشتمل على معلومات مرتبطة مباشرة بالكفاءة المستهدفة.

6.3.3 الأهداف الإجرائي:

في بداية الستينات،انتشر التعليم المبرمج في كل أنحاء الولايات المتحدة، وهذا النوع من التعليم يقتضي أن تكون الأهداف مصاغة بوضوح وبدقة في الوقت الذي لم تعد الصنافات الموجودة قادرة على الاستجابة لهذه الصياغة، مما أدى بـــ "روبرت ماجر" في سنة1962 إلى اقتراح مقاييس تسمح بتعريف الأهداف الإجرائية بشكل أوضح وبقياس درجة تحقيقها، ويكون ماجر بذلك أول من قدم مجموعة من الشروط يجب مراعاتها أثناء صياغة الهدف الإجرائي، وتتمثل هذه الشروط أو المقاييس فيما يلي:

- وصف السلوك المنتظر من المتعلم: أن يكتب، يسطر، ينجز.....

[1]- HOC, 1987, in P.Gillet, Opcit, P 69.
[2]- Gilles Tramblay, opcit, P22.

– وصف الظروف التي يظهر فيها هذا السلوك: داخل القسم، خارجه، في المخبر، فرديا أو ضمن فوج.....

– تحديد مقياس الأداء والإنجاز:كتحديد الزمن أو عدد الأسطر بالنسبة للتعبير، أو عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة النجاح.[1]

فالأهداف الإجرائية إذا هي عبارة عن النتائج والسلوكات القابلة للتشخيص. وإذا كانت الأهداف الإجرائية تشير إلى عملية الانتقال من المستويات العامة التي تعبر عنها الهدف التربوي العام إلى المستويات الملموسة والتي تشكل موضوع الفعل التربوي (التعليمي/ التعليمي)، فإنها وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب القدرات والكفايات بحيث تكون هذه الأخيرة مجموعة المعارف والمفاهيم الإجرائية والسلوكات والمهارات والقدرات المدمجة والتي يستخدمها الفرد في مواجهة المواقف الإشكالية الجديدة والتكيف معها.

4.3 مميزات الكفاءة:

بالإضافة إلى كل ما قيل عن الكفاءة من خلال مختلف المفاهيم بمختلف توجهاتها الفكرية فإنها تتفق كلها على أن الكفاءة مهما كان نوعها ومهما كان مستواها تتميز بالخصائص التالية:

1.4.3 الكفاءة نهائية:

إن الكفاءة كنتيجة أو هدف تحقق في نهاية مرحلة تعليمية، فترة تكوينية أو نهاية سنة دراسية، هي بذلك تعبر عن نتائج بعيدة المدى نسبيا.

2.4.3 الكفاءة كلية واندماجية:

إن الكفاءات ليست مجرد معلومات تكتسب ولا مجرد معرفة أو مجرد حسن أداء. أن تكتسب المعارف أو القدرات لا يعني أننا صرنا أكفاء كما يقول" بيرينو" قد تستطيع الإلمام بقواعد وتقنيات المحاسبة مثلا، دون معرفة تطبيقاتها في الوقت المناسب، وقد تستطيع الإلمام بالقانون التجاري كله، ومع ذلك لا نعرف كيف تحرر عقدا من العقود.و حتى ينتقل التلميذ من نظام استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها، ينبغي تدريبه على تجنيد مكتسباته وتحويلها في ملقى معارف كثيرة تكون على شكل مشاريع متعددة التخصصات (المواد)، لتصبح معلوماته ومهاراته وقدراته موارد لحل مشاكل أو تحقيق مشاريع أو اتخاذ قرارات داخل المدرسة وخارجها والتكيف مع مختلف الوضعيات والتحكم في ممارستها الاجتماعية، المهنية والتعليمية.فهي بذلك تدمج كل التعليمات من مختلف المجالات: المعرفي،

[1]- Richard Robert : les objectifs pédagogiques, Opcit, P 18.

الوجداني والحسحركي، وتجندها أيضا في كل هذه المجالات دون أن تدير ظهرها للمعلومات كعناصر جزئية.

3.4.3 الكفاءة قابلة التقويم évaluable :

تتميز الكفاءة أيضا، بأنها يمكن أن تخضع لعملية التقويم من خلال السلوكات القابلة للملاحظة والمؤشرات (مؤشرات الكفاءة). ومن مقاييس تقويمها، وتقويم الكفاءة لا يتم بشكل اعتباطي، بل يتأسس على عملية تخصيص، تحديد الكفاءات أو الكفاءة المستهدفة، تحديد معاملها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا في تجسيد مستوى الإتقان والتحكم ونوعية النتيجة المحصل عليها.[1]

4- الخلفية الفكرية لبيداغوجية الكفاءات:

1.4 البنائية ومقاربة الكفاءات:

قبل الخوض في أصل المقاربة بالكفاءات ضمن النظرية البنائية، نود أن نوضح قليلا وبشكل مختصر بعض التفاصيل الأساسية.

إن لفظ بنية structure يعود إلى الفعل الثلاثي: بنى ،يبني، بناءا وبناية وبنية، بنية الشيء ــ في العربية ــ تعني تكوينه وقد تعني أيضا الكيفية التي شيد على نحوها هذا البناء وتحمل البنية طابع النظام بحيث تتألف من عناصر، كل عنصر منها يتأثر بأي تحول يحدث على أي عنصر آخر كما يؤكد على ذلك" ليفي ستروس"[2] Lévi-Strauss ويبين "جون بياجي" Jean Piaget أنها نظام من التحولات يزداد ثراء كلما زادت هذه التحولات مع الاحتفاظ بالنظام وعدم الخروج عن حدوده، تتميز البنية ــ يضيف بياجي ــ بالكلية والتحولات والتنظيم الذاتي. والبنائية constructivisme ، صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة والموضوع المعرفة، وتنطق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات منها:

– الذات ليست سلبية مع المحيط حيث تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعدل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها (بياجي).

– كل تعليم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم قبلية "أوزوبال"Ausubel.[3]

[1]- عبد الكريم غريب: إستراتيجيات الكفايات، مرجع سابق (بتصرف).
[2]- ليفي ستروس، عن معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 302.
[3]- نفس المرجع،نفس الصفحة.

هذا وأثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث يوجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات بين المعارف وخلق فرص المبادرة والإبداع، وهي ما سميناه سالفا بالوضعية المشكلة حيث تقوم هذه التصورات التعليمية التعلمية على فكرة أساسية تتمثل في جعل المتعلم في وضعيات ديداكتيكية تتماشى ووتيرة وأسلوب تعلمه حيث يواجه من خلال هذه الوضعيات مواقف إشكالية حقيقية تسمح له باكتساب معارف ومفاهيم، و تمكنه من الارتقاء من مجرد الإحساس (استقبال المعلومات عبر الحواس)، إلى التمثيل والبناء، يعتقد بياجيPiaget أن المعارف لا تنتقل من شخص" يعرف" إلى شخص "لا يعرف "، ولا تأتي عن الحواس كما يزعم أصحاب المدرسة الترابطية Associationnisme ، وإنما يبنيها الشخص بواسطة تمثيلها في شكل صور وخطط ذهنية ويقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بنى عملياتية تجعل الفرد يتصرف بشكل مرضي إزاء وضع من الأوضاع.[1]

و يوضح بياجي Piaget ثلاثة مسارات تساهم في بناء الهياكل المعرفية لدى المتعلم وهي تمثيل assimilation الخبرة الجديدة التي تواجهها الفرد تمثيلا داخليا، فيكون لها صورة عقلية، ثم يعاد تنظيم محتويات العقل، لتصبح خطط ولبنات جديدة في خزانة المعرفة، ضمن عملية الملاءمة accommodation التي تشير إلى مرحلة من النمو الفكري، أما المسار الثالث فيتمثل في التكيف adaptation وهو الوضعية الديناميكية التي تجمع بين الاستجابة والملاءمة.

إن المقاربة البيداغوجية التي تتبنى التدريس بالكفاءات وتعتمد على التصور البنائي لعملية التعلم، تنطلق من نشاط التلميذ حيث تكلف الوسائل الديداكتيكية للأنشطة والعمليات الذهنية التي سينجزها المتعلم على أن يسهم بشكل فعال في بناء تعلماته وذلك بالقيام بالدور الأساسي أثناء حصص الدرس بمختلف مراحله. ويتيسر ذلك بتنفيذ ما يلي:

- تقديم توجهات للمتعلم من طرف المعلم قبل البدء في عملية التعلم، وتتمثل هذه التوجهات في شرح أهداف العملية وتحديد ما هو مطلوب منه.
- رفع شعار "نتعلم كيف نتعلم" وذلك من أجل توجيه جهد المتعلم، نحو البحث عن أدوات المعرفة وكيفيات استخدامها في عملية التعلم دون التركيز على المعلومات كغاية في حد ذاتها
- إنجاز مشاريع:باعتبار أن إنجاز المشروع هو الموقف التعلمي الأكثر قدرة على توفير ظروف التعلم الذاتي والاستقلالية والشعور بالمسؤولية من خلال الدور الذي يقوم به المتعلم

[1]- نور الدين بن ثريدي، البنائية والتعليم بواسطة الكفاءات وبيداغوجية المشروع، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، 2003.

(لوجندر Le Gendre) كما أن المشروع يعتب ر فرصة يبرهن من خلالها لنفسه عن قدراته وإمكانياته، وسنعود بشيء من التفصيل للحديث عن بيداغوجية المشروع في عنصر لاحق.

- الاعتماد على عمل الأفواج كلما أتيح ذلك مع تحديد مهام ودور كل فرد بدقة، ومنح حرية الممارسة على أن تخضع للمراقبة المتواصلة.
- اختيار الوضعيات التعلمية والمشاريع ذات الارتباط الوثيق بالواقع.
- التركيز على المسعى أي الخطوات التي يتبعها المتعلم، وعلى الإجراءات والمواقف التي يتخذها، لأعلى النتائج التي يتوصل إليها،
- جعل المتعلم يواجه وضعيات مشكلة وباستمرار إعدادا له للحياة، ذلك لأن الواقع النفسي والاجتماعي والمعرفي للفرد ــ حسب التصور البنائي ــ ما هم إلا نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلاقات المتبادلة بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه.[1]

2.4 إستراتيجية المشروع ومقاربة الكفاءات:

سبق وأن أشرنا إلى أن التدريس بالكفاءات يكون فعالا ومحققا للكفاءات المستهدفة من خلال تكليف المتعلم بإنجاز مشاريع مختلفة وفي مختلف المواد الدراسية، وينطلق هذا التوجه ضمن ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية décloisonnement حيث تتداخل هذه المواد لتتمحور حول الأنشطة الهادفة إلى اكتساب المتعلم كفاءات معينة تكون المعارف وسيلة لتحقيقها.[2]

1.2.4 مفهوم المشروع:

تعتمد طريقة المشروع على مبادئ الفلسفة التربوية البراغماتية "لجون ديونJ.Dewey"، التي تؤمن بأن:" التربية هي عملية نمو عن طريق اكتساب خبرات جديدة، بواسطة نشاط المتعلم نفسه في البيئة التي يعيش فيها سواء كانت بيئة طبيعية أم اجتماعية. "و المشروع يقول" جون ديون" هو موقف تعليمي وخطة عمل لاكتساب المعارف من مصادرها، بواسطة النشاط الذاتي. وحتى يكون الموقف التعليمي مشروعا، يجب أن تتوفر فيه الشروط التالية:

- أن ينبع موضوع الدراسة من حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ أو مشكلة حقيقية يميلون لبحثها وتفسيرها، والمساهمة في حلها.
- وجود أهداف محددة واضحة يعملون على تحقيقها من خلال تنفيذ المشروع.

[1]- Jean Piaget : Structuralisme, Universalis (6), 2000.

[2]- عبد الكريم غريب: إستراتيجيات الكفايات، مرجع سابق، ص 155.

- أن ينفذ المشروع في ظروف طبيعية وليست مصطنعة كالمخبر.
- أن يسير التلميذ في إنجازه إلى النهاية أي استكمال كل مراحله.

2.2.4 أنواع المشاريع:

وحتى نعطي فكرة واضحة لكن موجزة عن أنواع المشاريع سنكتفي بتقسيم "كلبا ترك" للمشروعات التي يمكن أن يعتمد عليها المعلم والمتعلم، وهي كالآتي:

- المشاريع البنائية: هي مشاريع ذات الطابع الإنجازي والإنتاجي المادي مثل إنجاز عربة أو دار كهربائية.
- المشاريع الاستمتاعية : ويغلب عليها الطابع الترفيهي في تحقيق الهدف، مثل الرحلات والزيارات التعليمية، مشاهدة فيلم أو إقامة معرض للصور أو الرسومات.
- مشاريع المشكلات: تتميز بدراسة مشكلة علمية اجتماعية اقتصادية أو غيرها والمساهمة في حلها.[1]
- مشاريع كسب المهارة: يكون الهدف الأساسي منها إكساب التلاميذ مهارات يدوية حركية معينة، كمهارة العزف أو لعبة الشطرنج.
- المشاريع الفرية: يقوم كل تلميذ باختيار مشروع لوحده، ويقوم تحت إشراف المعلم بتحديد أهدافه وتنفيذه، ثم يقوم في النهاية بعملية تقويم ذاتي لما أنجزه كإنجاز بحوث أو تحقيقات.

3.2.4 خطوات المشروع:

تحدد سيرورة المشروع عادة في الخطوات التالية:

– اختيار المشروع: الأحسن يكون من اختيار المتعلمين، موافقا لميولهم ورغباتهم، قابلا للتنفيذ يخدم الموضوعات المقررة، ويمكن أن يقترح المعلم مواضيع مشاريع أو يلفت انتباه التلاميذ إليها.

– تخطيط المشروع وتنظيمه: يقوم التلميذ بإشراف من المعلم بتحديد الأهداف التي يعملون على تحقيقها مع توقع الصعوبات والأخطار المحتملة وتحديد كيفية تجاوزها، وتشمل عملية التخطيط أيضا : تحديد ميدان التنفيذ، إستراتيجية العمل، توزيع الأدوار على التلاميذ وضبط المسؤوليات، تحديد الوسائل المستخدمة ومصادرة البيانات وكيفية الحصول عليها، دون أعقال ضبط تكاليفه والمدة الزمنية لتنفيذه.

[1]- سلمى زكي الناشف: طرق تدريس العلوم، دار الفرقان، عمان، 1999.

– تنفيذ المشروع: يتم تنفيذه ميدانيا بقيام كل تلميذ بدوره وتحمله مسؤولياته حسب ما اتفق عليه أثناء عملية التخطيط.

– تقويم المشروع: وهو عملية الوقوف على مدى تحقيق أهدافه وتشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف في كل المراحل لتفاديها مستقبلا.

4.2.4 كفاءات إستراتيجية المشروع:

يهدف العمل وفق إستراتيجية المشروع إلى إكساب المتعلمين كفاءات مختلفة من أهمها:

– الربط بين الفكر والعمل حيث لا فكر بدون عمل ولا عمل بدون فكر.

– التوافق بين ميولهم وقدراتهم من أجل تكوين صورة الذات الإيجابي.

– تأسيس التعلم الذاتي وكذلك النقد والتقويم الذاتي.

– ربط التعلم بمواقف الحياة الاجتماعية والتكيف معها.

– تعويدهم على التفكير العلمي في مواجهة المشكلات.

– تكوين مواقف التهاون والعمل الجماعي الهادف مع تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

– التدريب على التخطيط والتنظيم كأسلوب حياة ناجح.

إن المعطيات السابقة تبين أن المشروع يمثل في واقعه، أرضية خصبة وملائمة لتكوين الكفاءات المؤسسة على عملية الدمج والتوليف (على حد تعبير الكريم غريب،combinaison) بين مختلف المصادر الشخصية للمتعلم ومصادر المحيط الذي يتفاعل معه.و يرى Not et Brut[1] أن أهم وظيفة لبيداغوجية المشروع هي الوظيفة العلاجية التي تحدد اهتمام المتعلمين بالمدرسة، وتتيح لهم مباشرة نشاط ذي دلالة ومرغوب فيه .

3.4 البيداغوجيا الفارقة ومقاربة الكفاءات:

لقد أصبح من باب التسليم، بأن التلاميذ يختلفون فيما بينهم على مستوى الاستعدادات والقدرات والأداءات الذهنية والوجدانية والحسحركية، وأن هذه الفروق ومهما كانت أسبابها، تفرض نفسها كواقع، يجب التعامل معه والاعتراف به وتخصيص مكان له.و قد سبق أن ذكرنا أنه من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه، تفريد التعليم على أساس أن التعليم فردي، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية بكل تفاصيلها. ويواجه تحقيق هذا الهدف، كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرتهم داخل الصف الواحد. بما أنه لا يمكن الاكتفاء بدراسة هذه الفروق من خلال علم

[1]- نور الدين بن ثريدي: مرجع سابق (بتصرف).

النفس الفارقي، فإنه ينبغي استثمارها في عملية التعليم بمساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه وفروقه على تحقيق الكفاءات المستهدفة. وفي هذا الإطار فرضت البيداغوجيا الفارقة pédagogie différenciée وجودها وأصبحت أساسا مهما من الأسس التي يرتكز عليها التدريس بالكفاءات.

1.3.4 ما هي البيداغوجيا الفارقة؟:

مع قدم الفكرة، يعتبر مصطلح البيداغوجيا الفارقة جديدا، لم يستخدم إلا في سنة 1975.يقول " فيليب ميريو" P.Meirieu :"التفريق différencier هو الانشغال بالفرد دون إهمال الجماعة".[1]

و يقول "رونالد فريسم "Ronald Freseme :"البيداغوجيا الفارقية هي ممارسة تعليم يركز على الفروق بين الأهداف ويحاول تنظيم تعلمات بالأخذ بعين الاعتبار كل فرد".

في حين يوضح "أوزلوكس "Auzeloux :"البيداغوجية الفارقة هي مسعى démarche يهتم بتفعيل مجموعة مختلفة من الوسائل والإجراءات التعليمية والتعلمية للسماح لتلاميذ مختلفين في استعداداتهم متباينين في قدراتهم، تحقيق نفس الأهداف بسبل مختلفة.

2.3.4 ماذا يعني التفريق؟:

هو عملية تشخيص الفروق وتصور الإستراتيجيات المناسبة والقابلة للتعديل، وتنصب عملية التفريق أو التوزيع على الجوانب التالية:

– تنويع تنظيم القسم: حيث تنوع وصفات التعليم وتختلف، قد تكون جماعية أو فردية مع توزيع مسؤوليات مختلفة حسب فروق التلميذ.

– الأخذ بعين الإعتبار المستويات المعرفية واختلاف المعلومات.

– احترام الأساليب المعرفية: بحيث تكيف الأدوات والطرائق للأساليب المعرفية لدى كل تلميذ، إذ قد يكون تعلم التلميذ سمعيا أو بصريا أو حركيا، استقرائيا أو استدلاليا، تحليليا أو تركيبيا، إندافاعيا أو متمعنا فيه.

– تنويع إستراتيجيات التعلم: وذلك باختلاف ملامح كل تلميذ.

– تنويع أدوات التعلم: حيث يسمح للتلميذ باستخدام ما يناسبه من أدوات التعلم المشافهة، الكتابة الإشارة، الصورة، الأجهزة السمعية البصرية أو حتى الإعلام الآلي.

– تنويع المساعدات المنهجية: باستخدام بطاقات موجهة، وثائق مكيفة أو أشخاص متدخلين من خارج القسم أو خارج المؤسسة.

[1]- Belanteur Aicha : La pédagogie différenciée, CNDP, P 06, Alger 2002.

– احترام وتيرة التعلم: أي جعل استعمال الزمن في خدمة التعلم عند التلميذ، التي قد تكون سريعة أو بطيئة أو متوسطة.

3.3.4 ما هي أهداف البيداغوجيا الفارقة؟:

إن الغاية الأساسية للبيداغوجيا الفارقة، هي محاربة التأخر المدرسي، وهي إستراتيجية للنجاح في مستويات التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي. ومن أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ما يلي:

– إثارة وعي التلاميذ بإمكانياتهم وقدراتهم.

– تنمية قدراتهم وإكسابهم كفاءات مختلفة.

– إثارة الدافعية للتعلم.

– مساعدتهم على إيجاد طريقهم نحو الإندماح في المجتمع.

و بهذا تعتبر الفروق الفردية وعدم التجانس بين التلاميذ بمثابة ثراء للبيداغوجيا الفارقة تعمل من خلالها على تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم حتى تسمح لهم بتحسين مستواهم وتجاوز مشكلة الفشل الدراسي .

5- تقويم الكفاءات:

إن تأسيس المناهج على الكفاءات، غير من قواعد اللعبة المدرسية على حد تعبير Ph.Perrenoud لكنه لا يعد ثورة فالتصور الذي طالما ساد والذي ينظر إلى المدرسة على أنها المصدر الوحيد للمعارف هي المقياس الأساسي في النجاح والتفوق ــ هذا التصور ــ بات من الضروري تغييره بتصور مغاير يتناسب مع بروز أهداف جديدة للتكوين والتعليم تتمثل في الكفاءات. ومما يجب أن يغير أيضا هو استحداث شروط جديدة للتفوق المدرسي ومقاييس ومعايير جديدة وهذا بدوره أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة، ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف والسلوكات المدرسية.

لقد كثر الحديث عن مفهوم التقويم وتعددت تصنيفاته واشتد الجدل حول تحديد المصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث، وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الاتجاهات، كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج، أليس هذا هو التطور الحقيقي؟.و سنحاول من خلال هذا العنصر ربط عملية التقويم مباشرة بسيرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفاءات.

1.5 مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات:

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات والتي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة، بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين.

و تقويم الكفاءات عملية ليست بالسهلة ولا البسيطة، بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة، وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.

و لم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير في الكشف المدرسي، إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي (التعليمي التعلمي)، ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات، فإنها تصاغ داخل إستراتيجية التعليم و التعلم في شكل، تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها،[1] فهو بذلك يغلب عليه طابع التكوين.

إذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها، فإن تقويم الكفاءات يصيب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع، بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه المؤشرات "مؤشرات الكفاءة" والهدف هنا هو تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها، وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط، لا تكون معزولة ومجزاة إنما مدمجة ومجسدة.

إن تقويم الكفاءة هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها، وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ مع مطالبته بتبرير قراراته واختياراته وإظهار العلاقات المجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة للكفاءة .

[1]- عبد الكريم غريب: إستراتيجيات الكفايات، مرجع سابق، ص 217.

2.5 خصائص التقويم المركز على الكفاءات:

يتميز التقويم المركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتمييز أداء الفرد أو التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية، وفيما يلي أهم الخصائص التي لخصناها في النقاط التالية:

– إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة والتي سبق وأن سميناها مؤشرات الكفاءة.

– إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين، أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

– يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية لسنة أخرى أو من مستوى لآخر.

– يتم تقويم كفاءات التلميذ في وضعيات تسمى وضعيات إنتاج[1] situations de production تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع وبالحياة حتى يشعر التلميذ أنها حقيقية.

– يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدل المحيط المدرسي.

– إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه.

3.5 أهداف التقويم المركز على الكفاءات:

تختلف أهداف التقويم باختلاف أهداف وغايات المناهج التعليمية، التي تختلف بدورها باختلاف التوجيهات العامة الاقتصادية، السياسية والاجتماعية وبالتالي البيداغوجية لكل مجتمع. ومن التوجيهات البيداغوجية ما يبني المخططات التعليمية على أهمية المحتويات والمعارف المقدمة للمتعلمين فيكون التقويم في هذا الاتجاه أي قياس كمية ومدى إنجاز هذه المحتويات وتخزينها لدى التلاميذ ومنها ما يبني هذه المخططات والمناهج بهدف تثبيت سلوكات معينة كثيرا ما تكون معزولة عن استخدامات مرتبطة بالحياة، كما هو الشأن بالنسبة للمقاربة بالأهداف وعلى أنقاض نقائص المقاربات البيداغوجية التي لم تعد تحقق أهدافا ترضي جهات كثيرة في المجتمع، كان التوجه إلى

[1]- G. Tremblay : Opcit

المقاربة بالكفاءات التي غيرت أهداف وغايات التعليم وبالتالي تغير أهداف التقويم وتتمثل أهداف التقويم المركز على الكفاءات في أهم النقاط التالية:

– الاهتمام بنمو الطفل المتكامل: ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نمو وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة، يكون تقويم الجانب المعرفي بقياس المعلومات والمفاهيم والتصورات، بينما يتطلب تقويم الجانب الحسحركي، قياس المهارات والأداءات، في حين يهتم تقويم الجانب الوجداني بقياس الاتجاهات والميول والمواقف.[1]

– التقويم مركز على الكفاءات يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية يسمح له بتحديد دوره تحيدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.

– الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

– إن التعرف على القدرات والإمكانيات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات. يقول" كلود ليفي لوبيار"Claude Levy – Leboyer إن صورة الذات هي التي تقدم لكل فرد هويته ومعنى استمرارها فيدرك مواقفه وأذواقه وتاريخه العائلي، لا تتوقف عن التطور مما يساعد على "التقدير الذاتي" وهو يعد أساسي لتشكيل صورة الذات.[2]

– تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن له القيام به وإنجازه وهذا ما يعبر عنه بعبارة « Je suis ce que je sais faire » = أنا ما أعرف فعله وتوضح Chantal Pacteau أن البطالين يرون أنفسهم عاجزين على التكيف مع الحالات الجديدة للعمل، ولهم ميل إلى احتقار أنفسهم وبذلك افتقاد كل تقدير للذات مما يعود سلبا على أي مشروع مهما كان نوعه. وبينت الدراسة التي أجريت في مدينة Lyleفي فرنسا مع شبان يعانون صعوبات أن المراهقين الأكثر فقرا لا يستطيعون إدراك أنفسهم كملاك للمعارف وحسن الأداء.[3]

4.5 أشكال التقويم داخل سيرورة التعليم:

نصادف في أدبيات التربية العديد من أساليب وأشكال التقويم يجمع المتخصصون على أنها تختلف باختلاف وظيفة العملية التقويمية والغرض من الدرس أو المناهج أو الوحدة التعليمية أو فترة

[1]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة للمناهج، 2003.

[2] -Chantal Pacteau : Eduquer et Former (بدون تاريخ).

[3]- نفس المرجع السابق.

تكوينية أو تعليمية يؤكد ــ عبد الكريم غريب. وقد تكون وظيفة التقويم إما تشخيصية أو توقعية أو وظيفة للضبط أو للإنتاج أو وظيفة فحص أو وظيفة تواصل حسب تصنيف "كيرني" Quernet Y.[1]

و سنحاول من خلال العنصر التطرق فقط للأشكال المطبقة في تقويم عملية التعليم والتعلم وهي ثلاثة أشكال أساسية تحدد في واقعها لمراحل سيرورة التعلم.

- **التقويم التشخيصي Evaluation Diagnostic** :

يرتبط أساسا بوضعيات الانطلاق وهو إجراء يقوم به المعلم في بداية التدريس للوقوف على بيانات ومعلومات حول كفاءات قدرات وميول ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة والضرورية لتحقيق الأهداف والكفاءات المستهدفة من الوحدة التعليمة.يسمح التقويم الشخصي بالحصول على مؤشرات قبل التعلم حول حالة التعلمات القبلية للتلاميذ وثبات ممارساتهم، مما يسهل تكييف الإستراتيجيات البيداغوجية والتعليم الفار قي والمفردن على حد تعبير عبد الكريم غريب، ونجد هذا النوع من التقويم بتسميات أخرى كالتقويم القبلي أو التقويم الأولي.

- **التقويم التكويني Evaluation Formative** :

استخدم مصطلح "تقييم تكويني" لأول مرة سنة 1967 من طرف "سكر يفين " بهدف تمييزه عن التقويم التشخيصي والتقويم التحصيلي[2] واستطاع هذا التميز يقول لويس" دينو" أن يلعب دورا تاريخيا في التطور البيداغوجيا في مستهل السبعينيات. يجري هذا التقويم خلال المهام التعليمية بالوقوف على مدى اكتساب التلاميذ وقياس الصعوبات التي تعترضهم وبالتالي التدخل لتذليل تلك الصعوبات وتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية. كما يتيح التقويم التكويني فرصة التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ لمواجهتها، ومن خلاله يمكن فحص جودة التعلم ووسائله وفحص العلاقة بين الأهداف العامة والكفاءات أو السلوكات أو المهارات المكتسبة خلال المقطع التعليمي. كما أن التقويم التكويني يقدم مساعدة لمصممي المناهج لأنه يزودهم بتعدية راجعة عن كيفية تنفيذ هذه المناهج ويمكنهم من اتخاذ قرارات تطوير مستواه وتصحيح مسار التعليم والتعلم. يتم التقويم التكويني ضمن وضعيات الإدماج التي تدمج فيها النشاط ومؤشرات الكفاءة لكل نشاط من أجل قياس مدى تحقق الكفاءة القاعدية للوحدة التعليمية والتي تعتبر بدورها موشرا لتحقيق الكفاءة المرحلية.

[1]- نفس المرجع السابق.
[2]- لويس دينو: وضع حصيلة لطور من أطوار التعليم مترجم من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية، جوان 1995.

ويمكن أن نجده بتسمية التقويم البنائي لمعرفة مدى صحة البناء الذي يبحث عن التعلمات وإدماجها فيما تسمى مرحلة إنجازه مرحلة بناء التعلمات.

- **التقويم التحصيلي Evaluation Sommative** :

يعرفه "لوجندر" Legendre بأنه يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة التحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزائه النهائية أو مجموعة من مقاطع التعلم، وذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة لانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق، أو الاعتراف بكفاءة في مجال معين.[1]

و التقويم التحصيلي يقول"جون كار ديني" Jean Cardinet يهتم بمعاينة نتائج الأفعال التعليمية السابقة بهدف توجيه ومنح الشهادة[2] وإذا كان التقويم بشكل عام حسب (ديكتال 1991) هو وضع مجموعة المعلومات في مواجهة مجموعة من المقاييس بهدف اتخاذ قرار،[3] فإن التقويم التحصيلي أو التجميعي كما يحلو للبعض تسميته، وبالإضافة إلى ما سبق هو حوصلة مجمل التعلمات التي تتدرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة المشروع أو الفصل الدراسي أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية، وتبلغ نتائج هذا التقويم للأولياء بواسطة الكشف المدرسي أو تختم بمنح شهادة. ويعتبر التقويم التحصيلي أساسيا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة للبرامج والوسائل باعتباره إجراء عملي يكون في نهاية التدريس ويسمح بالوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومدى ارتباطها بالكفاءات المستهدفة مما يسهل تشخيص عيوب المناهج بكل عناصرها وبالتالي حسن اختيار كيفيات التعديل والتحسين وأعادة التخطيط.

5.5 أدوات ووسائل قياس الكفاءات:

تختلف أدوات التقويم وتتعدد وتتنوع بتنوع واختلاف الأغراض من عملية التقويم ومع كثرة الأهداف والاختلاف فإنه لا يمكن حصرها كلها خاصة وأن بعضها يكون خاصا بوضعيات معينة وفي ظروف خاصة قد لا تتكرر، بالإضافة إلى ذلك فإن مجال بحثنا لا يتسع لهذه الدراسة التي تصلح أن تكون موضوعا لبحث آخر ولهذا سنكتفي بالحديث عن أهم الأدوات وأكثرها استخداما في قياس الكفاءات مع ربطها مع ما هو معمول به في المدرسة الجزائرية في إطار تطبيق المناهج الجديدة.

[1]- معجم علوم التربية: مرجع سابق، ص 134.

[2]- Cardiner Y : «L'évaluation» Une démarche plus riel, in dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Opcit, P 438.

[3]- نفس المرجع السابق.

يستخدم لقياس وتقويم الكفاءات، الاختيارات بشكل أساسي بكل أنواعها، والاختيار هو "سلسلة من الفروض التي تقدم للمترشح بهدف تقويم تعلمه قصد جزائه، وهو كذلك عمليات ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوره في مراحل مختلفة من تدرج التعلم، وذلك بواسطة فروض، شفوية أو مكتوبة، أو عملية، جزئية أو نهائية، مفردة أو جماعية، موضوعية أو مقالية " .

و هذا التعريف" لبلوم" (1969) "R. Bloom"[1] يلم بكل أشكال الاختبارات التحصيلية المستخدمة في قياس الكفاءة إلا أنه يجب إضافة أنواع أخرى تمس بقية الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة.

- **اختيار الاستعداد الدراسي**: هو اختبار يقيس مستوى أداء المتعلم في مجال لم يدرب فيه تدريب المتعلم، بمعنى آخر يقيس هذا الاختيار القدرة الكامنة لدى التلميذ ويستخدم عادة كأساس لتوجيه التلاميذ أو تشخيص الصعوبات التي يعانون منها.

- **اختبار القدرة**: إذا كان الاستعداد قدرة كامنة فإن القدرة تحيل إلى الإنجاز الحقيقي والفعلي ولهذا فإن اختيار القدرة بقيس أقصى درجات الأداء الفعلي لدى المتعلم: القدرة على الحساب،القراءة، الكتابة وغيرها من الكفاءات.

- **اختيار الحد الأدنى من الكفاءات**: ويوجه أساسا إلى قياس مؤشرات الكفاءات التي تعتبر العناصر الدنيا للكفاءة وتتمثل في المعارف والمهارات.

- **اختبار الانجاز**: ويسمى أيضا اختبار الأداء لأنه لا يستخدم اللغة إلا في أدنى حد لأنه يقتضي الاستجابات العملية حسب حركية: إنجاز مشروع ساعة رملية،إنجاز عربة، وهي أمثلة ينجزها تلميذ السنة الأولى ابتدائي.

- **اختبار الاهتمامات**: كما يدل عليه اسمه يقيس هذا الاختيار اهتمامات التلاميذ وميولهم نحو المواضيع الراسية خاصة، ويفيد ذلك اختيار المشاريع التعلمية المناسبة لاهتمامات التلاميذ حتى لا يقبلون عليها بشكل إيجابي ويسهم بفعالية في إنجازها، إلا أن هذا النوع من الاختيار مفقود في المدرسة الجزائرية، إذ يكتفي المعلم بتوجيهات يقدمها للتلاميذ عما يفضلون كمواضيع للدراسة. تطبق هذه الاختيارات كما سبق أن ذكرنا: شفويا أو كتابيا، فردية أو جماعية في شكل أسئلة أو وضعيا تتوجه بأسئلة تقليدية مفتوحة ذات الإجابة المقالية الطويلة والقصيرة والتي تنمي كفاءات: التنظيم، التعبير،

[1]- عبد الكريم غريب: عن مجمع علوم التربية، مرجع سابق، ص 128.

النقد، الربط، التركيب، الاستدلال أو بأسئلة موضوعية: سؤال الصواب والخطأ، اختيار من متعدد، الترتيب، التصنيف، ملأ الفراغ وغيرها، وتكون هذه الاختيارات مدعمة من بملاحظة المعلم.

- **شبكات التقويم**: تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقويم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقها، وقد اعتمدت المناهج الجزائرية الجديدة أسلوب الشبكات التقويمية لما تتميز به سهولة التوظيف وبساطة تجميع معطياتها ونتائجها (قاعدية ،مرحلية ونهائية) محددا لمؤشرات الكفاءة على أن تكون الأسئلة في مجموعها مميزة بين التلاميذ الذين حققوا مؤشرات الكفاءة وأولئك الذين لم يحققوها بعد، وأن تكون متدرجة حسب صعوبتها وسهولته.

6- التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجديدة:

مع الانفجار المعرفي اللامحدود الذي شهد ويشهده العالم وتسارع وبشدة التطور الشامل وتعقد مطالب الحياة، وظهور التخصصات الدقيقة، زادت الحاجة إلى الدقة والإتقان في العلم والعمل، وأمام تراكم المعارف، أصبح لزاما على النظم التربوية الاختيار بعناية ما تقدمه للتلاميذ وتحدد بدقة شديدة ما الذي تريد تحقيقه في شخصياتهم، ثم ما تريد منهم أن يحققوه في المجتمع. الأكيد أن الفكر البراغماتي أصبح سائدا في كل النظم التربوية، ذلك للاهتمام أكثر بقيمة المعارف العملية قبل العلمية، حيث لم يعد طلب العلم من أجل العلم، إنما من أجل خدمة أو منفعة يحققها الفرد لنفسه أو يقدمها للآخرين.

و أمام هذا التعقيد، لم تعد المعرفة كمعرفة قادرة على المواجهة أو التكيف، إنما طريقة بناء هذه المعرفة في شكل مهارات وكفاءات هي المستهدف الأساسي من العملية التعليمية والتعلمية التي أصبحت تحث المتعلم على البحث الجاد عن حلول لمشكلات تضعه فيها وهي أشبه وأقرب بالمشكلات التي سيواجهها في بيئته، وذلك عن طريق بناء معرفته بنفسه وفق استراتيجياته الخاصة بتوجيه من المعلم، لاكتساب المعلومات الجديدة عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية والانطلاق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة للمتعلم، إنما يقود إلى إدماج مركبات معرفية، وجدانية، حسية، مهارية وحركية في وضعيات تناسق تدريجي لبناء التعلمات الداخلية والخارجية، وهذا ما يصطلح عليه بالكفاءة.

إن توظيف المعارف ليس أمرا جديدا في المدرسة، إنما الجديد هو ضرورة البحث عن ضمان توازن بين المعرفة التطبيقية النفعية القابلة للتجديد والتعبئة على حد استعارة Beterf.[1]

و لهذا تم بناء المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات، التي تعطي دور التلاميذ في بناء المعرفة وتوظيفها أهمية أكثر من المعرفة ذاتها، دون إهمالها، وعليه يمكننا أن نميز بين التدريس القائم على المعارف والتدريس القائم على الكفاءات كما يلي:

1.6 خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات:

1.1.6 تدريس المعارف:

اهتمت المناهج الجزائرية كغيرها من المناهج التعليمية عبر عقود من الزمن،بنقل كميات كبيرة من المعارف إلى التلاميذ من خلال اعتمادها مقاربات بيداغوجية تسمى بالتقليدية أو المقاربة بالمحتويات. يتميز تدريس المعارف بالسمات التالية:

– تزويد المتعلمين بأكبر كمية ممكنة من المعلومات.

– نشاط التعليم هو مركز الفعل التربوي.

– الهدف هو إتمام البرنامج أو المقرر في الوقت المحدد في التنظيم التربوي للمؤسسة حتى لا يتعرض المعلم لعقوبات من طرف الإدارة والمفتش.

– يتم إنجاز المحتويات بطريقة خطية في اتجاه واحد لضمان غزارة المعلومات، أم الفهم فهو ثانوي.

– نمط التعليم المستخدم هو التعليم بالتلقين والتقليد.

– دور التلميذ: يتلقى، يسمع، يحفظ عن ظهر قلب ويعيد ما حفظ في أداء الواجبات والفروض والامتحانات .

– التقويم الدوري: يختبر جزء واحد في جانب واحد من جوانب شخصية المتعلم وهو القدرة على التخزين والاسترجاع أي الحفظ وقوة الذاكرة.

– الهدف من التقويم هو تحديد نوع الجزاء الذي يمارس على المتعلم إما ثوابا أو عقابا.

– حينما يتخرج التلميذ إلى المجتمع لا يجد من هذا الكم الذي تعلمه، ما يفيده في إنجاز عمل أو مهنة فهو كما يسميه "فيليب ميريو" "الأمي الوظيفي" والأمية الوظيفية هي المخرج الأساسي لهذا النوع من التعلم، وتسببت في تدني المستوى النوعي للتعلم وقصور الكفاءة الخارجية، فالرسوب

[1]- Louis D'Hainaut : Des fris aux objectifs de l'éducation, Edition Labor, éducation 2000, 1988, P 104.

والتسرب المدرسي هما الوجهان للحقيقة التعليمية، زاد معها الإهدار التربوي وقلت المخرجات ونوعيتها، حيث بلغت نسبة التسرب 13.9 % في الطور تزداد في كل مرحلة مع نسبة إعادة تقدر 25.000 تلميذ كل سنة، في مقابل نسبة خفيفة من النجاح في البكالوريا تقل عن 10 %، وذلك غفي سنة 1995.[1]

2.1.6 تدريس الكفاءات:

أمام زيادة تعداد التلاميذ في كل المراحل التعليمية، وزيادة الاحتياجات من المنشآت والمدرسين، وتزايد الطلب على العلم وخاصة الشغل، واشتراط المؤسسات الاقتصادية واجتماعية توفر الكفاءة لدى المستخدمين، أصبح لزاما على المناهج الجزائرية أن تجعل من الكفاءة هي الهدف الأساسي والقاعدة التي تقوم عليها البرامج، ويمكن أن نحدد الخصائص التي تميز هذا التعليم كما يلي :

- إكساب المتعلمين معارف ومهارات وسلوكات، يؤدي إدماجها إلى بناء كفاءات المطلوبة.
- يرتكز التعليم على نشاط المتعلم، حيث يبين معارفه بنفسه ويتعلم كيف يتعلم.
- الشعور بمبررات المعارف التي يكتسبها، أي أنه يستطيع أن يحدد قيمتها العملية.
- يتم التعليم بشكل حلزوني تطوري يضمن نمو المتعلم من جميع جوانب شخصيته.
- يتولى المعلم مهمة المراقبة والتوجيه والتكوين بدل التلقين.
- التقويم ملازم للفعل التعليمي وليس مراقبا له.
- يهتم التقويم بقياس الأداءات والانجازات التي يحققها المتعلم كمؤشر للكفاءة المستهدفة.
- ينظم التدريس في مراحل يفهمها المتعلم ويتجاوب معها،و هي: مرحلة الانطلاق،مرحلة التعلمات الأساسية وبنائها ثم مرحلة استثمار التعلمات نظريا وعمليا في وضعيات إنتاج.
- يعتمد التعليم على الوضعيات المشكلة situation problème التي تشبه إلى حد كبير الوضعيات الحقيقية،و التي تدفع التلميذ إلى تجنيد مكتسباته.[2]

- الاعتماد في التقويم على معايير محددة مسبقا مفهومة من طرف كل المعنيين، لأن تقويم الكفاءة يستدعي التوفيق بين نظم التقويم المطبقة في المؤسسات و عالم الشغل والتعليم العالي.

[1]- المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي: تقرير حول المنظومة التربوية، أكتوبر 1995، ص 35.
[2]- وزارة التربية الوطنية: مناهج العلوم الفيزيائية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 2007.

2.6 مؤشرات الكفاءة في المناهج الجد:

عرفنا أن المناهج الجديدة، اعتمدت كلها على تحقيق كفاءات خاصة بكل مادة دراسية وعرفنا في فصل سابق أنواع هذه الكفاءات المصاغة في شكل أهداف تربوية وسنتعرف الآن على المؤشرات العامة التي تدل على اكتساب المتعلم لأية كفاءة، في أي مجال وفي أي مستوى تعليمي ،وهي بمثابة معايير يرجع إليها المعلم في عملية التقويم التكويني والتحصيلي، وهي كما يلي :

- **الفعل**: يرتبط إدماج التعلمات ارتباطا وثيقا بالقدرة على الفعل والإنجاز حيث يدرك المتعلم فائدة التعلم، من خلال انجاز المشاريع المعقدة وإعداد التقارير وغيرها.

- **الفهم**:لتحقيق بناء الكفاءة، لابد من مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية، وهو ما يمثل الجانب الأساسي من التعليم القاعدي، لهذا يجب ملاحظة النقائص على مستوى الفهم والاستيعاب بالنسبة للمتعلم.

- **الاستقلالية**: يحتاج المتعلم إلى تدعيم وتجريب قدرته على الاعتماد على نفسه في مواجهة المواقف التعليمية الجديدة والإشكالية والتقليل من التدخل من طرف المعلم، لتحقيق استقلالية المتعلم الكاملة في الإنجاز.[1]

3.6 مراحل بناء الكفاءة في المناهج الجديدة:

نحن لسنا بصدد مناقشة مراحل ومستويات بناء الكفاءة من الناحية الأكاديمية والعلمية البحتة، إنما نقوم بعرض جانبها الإجرائي كما استخدمت في مناهج الإصلاحات التربوية وعليه، فإن الإصلاحات حينما اعتمدت التدريس بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية، قامت اللجان المتخصصة في المواد والمكلفة بإعداد مناهج كل مادة، قامت بوضع مستويات للكفاءات المستهدفة في كل مادة، أعطتها تسميات مختلفة، لكنها تتفق في تحديد المراحل الأساسية التي تمر بها الكفاءة في أثناء تكونها، وهي كما يلي:

- **الكفاءات القاعدية**: والكفاءات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو محور تعليمي، وهي بمثابة قاعدة لكفاءات أخر وتعلمات مقبلة.

- **الكفاءات المرحلية**: مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لكفاءة مدمجة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السنة الدراسية أو أكثر.

[1]- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، أفريل 2003، ص 129.

- **الكفاءات الختامية**: يتم إدماج وبناء المعارف والمهارات والسلوكات وكل التعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختامية، وهي التي تحقق في نهاية التعلم.

- **الكفاءات العرضية**: هي الكفاءات التي يشترك في تحقيقها مجموعة من المجالات التعليمية أو المواد التعليمية، وتعتبر نقطة تقاطع بين أكثر من مادة دراسية ولهذا تعد من الكفاءات الأفقية.[1]

- **ملمح التخرج**:

اعتمدت المنهج الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية تسمية ملمح الخرج،للدلالة على الخصائص التي يجب أن تظهر في تعلم التلميذ وسلوكه وشخصيته بعد تخرجه من طور تعليمي أو مرحلة تعليمية، و هي عبارة عن الأهداف المحددة ضمن المناهج.ملمح التخرج هو مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والسلوكات ،مكونة نواتج التعلم في بعدها المعرفي والعملي التطبيقي والحسحركية والوجداني.

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة من قضايا التربية: المقاربة بالكفاءات، العدد 54، ص 19.

الخلاصة :

وتبقى المساعي والجهود مبذولة في البحث عن أحدث الكيفيات وأنجع السبل لتحقيق التغيير المناسب في العمل البيداغوجي، من أجل النهوض بالفعل الديداكتيكي التعليمي/التعلمي ومسايرة التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الحاصلة على الصعيد الداخلي والخارجي، والاستجابة لمتطلبات الفرد والمجتمع وتحقيق الكفاءات التي تتناسب مع هذه المعطيات.

الفصل الخامس: تقويم الأهداف التربوية

تمهيد

1- لمحة تاريخية عن تقويم الأهداف التعليمية

2- تطور "براد يقم" علم التباري وأثره على تطور تقويم المناهج وأهدافها

3- ضرورة تقويم الأهداف التعليمية ووظائفها

1.3 الوظيفة الاجتماعية

2.3 الوظيفة البيداغوجية

3.3 الوظيفة المؤسسية

4- أنواع تقويم الأهداف ومستوياته

1.4 أنواع تقويم الأهداف

2.4 مستويات تقويم الأهداف

5- جوانب تقويم الأهداف التعليمية

1.5 تقويم السياق

2.5 تقويم المدخلات

3.5 تقويم النسق

4.5 تقويم المنتوج

6- مراحل تقويم الأهداف

1.6 مرحلة ما قبل التقويم

2.6 مرحلة جمع المعلومات

3.6 مرحلة جمع البيانات

4.6 تحليل البيانات

5.6 مرحلة كتابة التقرير النهائي

7- القائمون بالتقويم

1.7 المقوم الداخلي

2.7 المقوم الخارجي

3.7 مهارات المقومين

الخلاصة

تمهيد:

لقد سبق لنا التطرق لمفهوم التقويم ومفهوم المناهج، وكذا مفهوم تقويم المناهج، ومختلف جوانب وأبعاد هذا البراد يقم، وسنتعرض في هذا الفصل عملية تقويم المناهج التعليمية بذاتها، بدءا بالتأكيد على ضرورة تقويم الأهداف التربوية وقبلها سنوجز مراحل تطوير هذه العملية، لنصل إلى تفصيل مستويات العملية وجوانبها ومراحلها دون أن نغفل الحديث عن القائمين عليها وخصائصهم ومهاراتهم التي يجب أن يتميزوا بها. وسنبين من خلال هذا الفصل أهمية تقويم المناهج والذي يعبر عملية ملازمة للتخطيط والتنفيذ، و بدونها لن يستطيع أي نظام تربوي مهما كان متطورا أن يصلح من شأن آلياته وسيروراته ونتائجه وبالتالي تطور سياسة من خلال تطوير عملية تقويم مناهجه.

1- لمحة تاريخية عن تقويم المناهج التعليمية:

إننا نجزم مع محمد هاشم فالوفي بأن التقويم في المطلق هو من أهم وأشهر المصطلحات الحديثة التي كثر استخدامها في السنوات الأخيرة في جميع المجالات الحياتية، وإذا كان المصطلح حديثا فإن العملية عرفها الإنسان ومارسها منذ قدم العصور، باعتباره نشاط يهدف إلى تقييم المسيرة اليومية والحكم على مردودها ونتائجها ايجابيا أو سلبيا.

يرجع" ديبوا " Duboi ظهور التقويم إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة قبل أكثر من أربعة آلاف سنة، واهتم العرب المسلمون من أمثال الغزالي بالتقويم التربوي وتحديد معايير للحكم على المعلم والمتعلم والمناهج[1].

ومنذ القدم إلى نهاية القرن الثامن عشر، ظهر مفهوم التقويم ببطء في الميدان الاجتماعي والاقتصادي وسعى الوسط المدرسي لامتلاكه تدريجيا وبشكل محدود جدا لم يتجاوز تقدير المردود المدرسي عن طريق اختبارات شفاهية ثم كتابية معرفية،أما الجانب الحسحركية والوجداني فلم يحظى بالاهتمام إلا مع بداية القرن التاسع عشر وبصفة محتشمة مع ظهور الروائز في علم النفس و البيداغوجيا. أما استخدام التقويم التربوي بالمفهوم الشمولي، فهو فعلا حديث، حيث ظهر مع محاولات فيشر Fisher عام 1864 و"ايريس" Erees عام 1918 .وكان لأعمال "تايلور" Tyler الذي يعد أب التقويم مابين عامين 1930-1945: تأثيرا بليغا في ظهور مقاربة أكثر منهجية لتقويم البرامج، فيذكر "نادو" أنه قد طورت تقنيات جديدة وزاد التشكيك في انتقاد الروائز وصار تفسير النتائج أكثر حذرا وروية، وانصب الاهتمام على تقويم مجمل الأهداف التربوية بدلا من الاقتصار على عدد محدود من المهارات المدرسية.[2]

وهذا وقد شهد العالم الاقتصادي في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20 تحولات عميقة، وبموازاة ذلك اتضح مفهوم التقويم، واجتاحت ميدان التربية مصطلحات كانت مخصصة من قبل العالم الاقتصادي

[1]- محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص 178 .

[2] - M.N. Nadeau : l'évaluation des programmes, presses de l'université Laval, Québec .1988

والتسيير، إذ أن مفهوم " المنتوج " و "المردود" و "الكلفة" و "المرد ودية"، كلها مصطلحات اقتصادية أُدخلت إلى عالم التربية، وأصبحت مفاهيم أساسية في عملية تقويم المناهج والأهداف التربوية، كما تميزت بداية القرن 20 بإعادة النظر في قيمة الامتحانات التقليدية كأسلوب وحيد للانتقاء، وقد أوضح علم التباري Docimologie عدة انتقادات بالاعتماد على عدة تحقيقات، واقترح طرق وتقنيات قياس أكثر موضوعية وأكثر صرامة للحكم على صدق Fiabilité وثبات وموثوقية Fidélité نتائج عملية التقويم وما يسفر عنها من أحكام وعلامات وترتيب وقرارات في أوقات مختلفة وبطرائق مختلفة، وهذا ما يسمى بعلم القياس في مجال علوم التربية L'édumétrie الذي أصبح يخضع عملية التقويم التحليل الإحصائي والمعالجة الرياضية لضمان تحقيق نتائج عددية دقيقة وموضوعية، سواء على صعيد تقويم المعارف والشخصية أو على صعيد تقويم مردود المؤسسات المدرسية وفعالية المناهج التربوية . ويذكر "نادو" أن المحاولات الممنهجة لتقويم أداء المدارس وقعت حفلا في مدينة (بوسطن) الأمريكية سنة 1845، وكان الحدث بالغ الأهمية لأنه شكل نقطة انطلاق لتقليد عريق في استعمال نتائج التلاميذ لتقويم فعالية المدارس والمناهج[1] والذي زاد من أهمية وتطوير عملية التقويم الأهداف التربوية، ظهور صنافة بلوم للمجال المعرفي وصنافة "كراثوول" للميدان الوجداني سنة 1948 مما دفع المربين إلى مراعاة السلوكات الذهنية والوجدانية المركبة التي يبديها التلاميذ باعتبارها المؤشر الأساسي والأول في نجاح المناهج التعليمية . وأحدث مؤلف "تايلور" الصادر في "1950" تغييرا جذريا في مقاربة تطوير وتقويم المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اعتبر "تايلور" صاحب العبارة "التقويم في التربية" والتي يقصد بها إلى أي مدى استطاعت التربية تحقيق النتائج والتغيرات المنتظرة منها في معارف وشخصية المتعلمين وبالتالي إلى أي مدى استطاعت التربية تحقيق النتائج والتغيرات المنظرة منها في معارف وشخصيته المتعلمين أو بالتالي إلى أي مدى استطاعت، التربية تحقيق أهداف المناهج المحددة مسبقا، وهذا هو بالضبط ما نريد الوصول إليه من خلال بحثنا هذا أي البحث عن مدى الذي وصلت إليه الممارسة التربوية الجديدة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات في تحقيق أهداف الإصلاحات التعليمية الجزائرية الخيرة.

تميزت الخمسينات من القرن العشرين بحتمية التقويم أكثر الأساليب البيداغوجية العصرية والتكنولوجية في المردود التربوي وأجريت العديد من مشاريع تطويرا لمناهج في الكثير من البلدان عبر العالم، وأصبح الطلب متزايدا على جملة من التغيرات الجذرية في الأهداف التربوية تماشيا مع الخصائص المتغيرة للتلاميذ، وتطور المعرفة الجديدة واستعداد الدخول العالم المعاصر المتميز برغم المعومات النفسية والبيداغوجية، تطور الوسائل التعليمية[2].

اعتبرت سنوات الستينات بمثابة الوثيقة الحقيقية والجوهرية لتقويم المناهج التعليمية وذلك بفضل تطوير منهجيات علمية موضوعية مختلفة .

[1] - M.N. Nadeau : l'évaluation des programmes, op.cit

[2] - محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص 190.

أما في سنوات السبعينات، فقد طرحت مشكلة تنظيم الإعلام الخاص بتقويم المناهج ومشكلة نوعية أدوات القياس، وقد ساهمت أعمال" ستاك" Satake عام 1967 وأعمال" ألكان دوبروفيس" Alkin De Provus عام 1971 وأيضا أعمال ستافليبيم Stufflebeam عام 1971 في اعطاء نظامية أكثر في هذا الميدان إنه بكل بساطة عهد الاحتراف في تقويم المناهج التربوية .

هذا ونستطيع القول مع "تايلور " أن عملية تقويم المناهج اليوم قد تطورت تحت تأثير حركات عديدة أهمها مقاربة القياس التي أنتجت مجموعة من التقنيات وإجراءات القياس المتطورة جدا، وأيضا المقاربة التجريبية المصحوبة بمجموعة من النماذج والتقنيات التي جعلت من البحث التربوي التجريبي ليس ممكنا فحسب بل تعداه إلى توفير مواد ونتائج هامة جدا في تقويم المناهج، خلصت إلى ضرورة البحث(أثناء التقويم) عن معلومات تهتم بملائمة المناهج الجديدة لحاجات المتعلم واحتياجات المجتمع من جهة والتركيز على الفائدة العلمية والصادقة للمحتويات التعليمية من جهة أخرى، و إلى تحديد قدرة هذه المناهج على تغير سلوك المتعلم والمعلم نحو الأفضل . وعليه فقد شهد العقدان الأخيران من هذا القرن انبثاق ظاهرة تقويم المناهج التعليمية كحقل مستقل من الدراسة في جوانب العلوم التربوية.

2- تطور "براد يقم" علم التباري وأثره على تطور تقويم المناهج وأهدافها:

يطلق اسم " علم التباري " على الدراسة العلمية لصدق الحكم على المعارف والمكتسبات التعليمية في مختلف الدراسات العلمية لصدق Fiabilité وثبات وموثوقية Fidélité نتائج عملية التقويم، وما تسفر عنه من أحكام أو علامات أو ترتيب، في أوقات مختلفة وبطرائق مختلفة[1]. ويندرج علم التباري ضمن ما يسمى بعلم القياس في مجال علوم التربية L'édumétrie. تعددت المفاهيم وكثرت تعار يف التقييم وعلم التباري Docimologie واختلفت باختلاف المدارس النفسية البيداغوجية والتوجهات الفكرية العلمية وأيضا الإيديولوجيات التي ميزت العلماء والأخصائيين، الذين اختلفوا في وجهات نظرهم حول فلسفات المناهج وأسسها وأهدافها، وبالتالي حول تقويمها وتعديلها . فمنهم من يعتقد أن عملية التقييم هي عملية مدرسية بحتة، ومنهم من يرى أنها عملية اجتماعية يجب أن تشارك فيها أطراف وشركاء تربويون واجتماعيون وحتى سياسيون، ومنهم من يركز على طبيعة العملية في حد ذاتها بالبحث في القواعد العلمية التي تضمن موضوعية وصدق وثبات نتائج العلمية التقويمية . وضمن هذا السياق يحدد " أندري"دوبيروتي " A.DePeretti ثلاث مراحل أساسية مر بها تطور علم التباري أو التقييم وهي كما يلي:

المرحلة الأولى: اتسمت هذه المرحلة أساسا بالتركيز على قياس صدق وثبات التعلمات بغض النظر عن ارتباطها ببقية عناصر المناهج أو بأهداف المجتمع، وقد ظهر ذلك في أعمال بعض

[1] - André Peretti : encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation guide pratique, ESF éditeur, 2000, p535.

الأخصائيين ذوي فكر علمي معين مثل أعمال "كلود برنار" C.Bernard و بعض علماء النفس الفيزيائيين، كما ظهر

ذلك عند بعض علماء النفس التجريبي في التعلم البيداغوجيا التجريبية . ويعتبر ""بيرون" Pierron (1963)، بدون شك الصورة الواضحة للمرحلة الأولى للحركة التقويمية، وفيها أثير جدل كبير حول ضرورة الأخذ في الاعتبار أهم العوامل والتأثيرات غير المباشرة والحاضرة في العملية التعليمية وفي الامتحانات. ومن هذا الجدل والنقاش انبثق مصطلح علم التباري أو علم الامتحانات كما يحلو للبعض تسميته.

المرحلة الثانية: وتميزت بمحاولة تفسير نتائج العملية التقويمية في إطار العوامل والتأثيرات غير المباشرة، وظهرت في هذا الاتجاه أعمال كثيرة مثل أعمال"نوا زيت وكافرني"Noiset et Caverni عام 1972، وأعمال "بينيول"، "كافرني" و"نوازيت" Benniol,Caverni et Noiset عام 1972 أيضا. والملاحظ يقول Deperetti أن هذه الأعمال حصرت العمل التقويمي في بعده التحصيلي النهائي والاهتمام بنتائج الفحوص النهائية، لكنها أخلطت بين أهداف التقويم والأهداف البيداغوجية، إذ بالنسبة لهؤلاء، يعتبر التقويم نشاط للمقارنة بين الإنتاج المدرسي المقوم بنموذج مرجعي، وهي مقارنة متأثرة يضيف Deperetti بمحددات غير منظمة، تعتمد أحيانا على خصائص مدرسية، وأحيانا إلى خصائص الشخصية،وفي أحيان ثالثة ترجع إلى خصائص اجتماعية.

المرحلة الثالثة: شهدت هذه المرحلة ظواهر متناقضة، تمثلت في نقص أعمال قياس نتائج التقويم العملي الميداني، وإثارة جدل كبير حول علم التباري من طرف كثير من المؤلفين أمثال Danvisis (1988)، ومن جهة أخرى ظهرت حركة جديدة تعمل على تأسيس علم القياس في مجال علوم التربية وقد انطلقت هذه الحركة من مبدأين يتمثل الأول في أن القياس في مجال التربية لا يمكن أن يتم فقط باستخدام نماذج القياس النفسي، ويتمثل المبدأ الثاني في أن مفهوم ثبات الاختبارات يعتبر ضيقا بالنظر إلى الفروق الفردية الكثيرة بين المتعلمين، مما يصعب تحقيقه والاعتماد عليه لوحده. وأصبحت النظرة أكثر شمولية للعملية التقويمية بفضل "كار ديني"، "تور نور" و"علال" Cardinet , Tourneur et Allal 1976 وسكالون Scallon عام 1998، الذين تبنوا النظرية الشمولية التي تؤكد على ضرورة التمييز والأخذ بعين الاعتبار في نفس الوقت الاختلافات الأربعة المتمثلة في:

- اختلاف التلاميذ ومنه اختلاف قياس الملامح المميزة لهم سواء كانت عقلية أو حسحركية أو وجدانية أو اجتماعية.
- اختلاف الأهداف ونماذج التعليم وربطها بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- اختلاف مستويات التعلم المتتالية خلال سنوات المرحلة الواحدة أو خلال المراحل.
- اختلاف ظروف التعلم أي اختلاف الوضعيات التعليمية، بفعل متغيرات كثيرة،ومن خلال هذه التباينات تصبح أدوات التقويم و نتائجه، وكذا معاملات صدقة وثباته وهوامش الخطاء بالضرورة مختلفة

ومتباينة. وساهم تطور علم التباري في تطور نظرة للمناهج ككل وأهدافها وضرورة شمولية عملية تخطيطها ثم تقويمها. وعلى هذا المنوال كان تطور عملية تقويم أهداف المناهج التعليمية التي أصبحت توضح في إطارها الشمولي وعلاقاتها بالمتغيرات الداخلية والخارجية وكذا بالحاجات الداخلية والخارجية لضمان انسجام داخلي وخارجي، ووجاهة داخلية وخارجية. وفي هذا الإطار حدد Jean D'aubergny مخططا عاما يوضح فيه مختلف أشكال الفعل البيداغوجي حسب تأثيراتها والتي ينبغي الرجوع إليها في عملية تقويم المناهج وأهدافها.

جدول رقم 01 يوضح: Représentation et modes d'action pédagogiques au regard de leurs effets

ينبغي أن ينطلق العمل البيداغوجي من	متطلبات عمل المؤسسات	حاجيات وتطلعات الأشخاص	الظروف ج للعمل والحياة اليومية
منطق العمل البيداغوجي	الفرد هو هدف التكوين والتعليم	الفرد موضوع التكوين و التعليم	الفرد هو طرف أساسي في التكوين والتعبير
العلاقة بالمعارف	الرجوع إلى المعرفة الموضوعية المتراكمة	الرجوع إلى مختلف أشكال التكوين المعرفية وغير المعرفية	الرجوع إلى القيمة المرجوة للمعرفة: العلمية والاجتماعية
العلاقة بالسلطة	تقبل السلطة البيداغوجية وأشكال المعارف مراقبة من طرف المعلم	حرية السعي إلى مختلف مصادر المعرفة المراقبة من طرف الجهات المؤولة	-علاقة جدلية تفاعلية -ممارسة الديمقراطية السلطة التربوية في إطار عمل مشترك تقويم مشترك المختلف الآثار
الأطراف الفاعلة في الجهاز البيداغوجي	-المفتشون -الأخصائيون - المحاضرون الجامعيون	-المنشطون (المعلمون) -المبدعون لظروف التعبير عن الحاجيات	المكونون: مسهلو العلاقة بين التكوين والفعل التكوين
التأثيرات المنتظرة	-التحضيرأوالتكيف لأدوار محددة. -التكيف مع المتطلبات المؤسساتية .	-التحضير أو التكيف لوضعيات تعليمية جديدة -تكوين الفاعلين الاجتماعيين	-التحضير للقدرة على تعديل النشاط اليومية

Source: extrait d'aubergny (Jean) les pièges de l'évaluation, paris, Mésonance, in, André de Peretti ; encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. P499.

ونلاحظ من خلال هذا الجدول أن العملية البيداغوجية بكل تفاصيلها في طور التغيير نظرا لتغير الأفكار والاتجاهات المرتبطة بها. فمن بيداغوجية التعليم والاهتمام بحجم الدرس والمعلومات، وتقويم كمية استيعاب التلميذ للمكتسبات، إلى بيداغوجية التعلم التي تهتم بتوفير الشروط اللازمة لتمثيل التلميذ

الكامل للتعلمات، بغض النظر عن حجمها أو طبيعتها، وأصبح التعليم مفرند وفارقي Différencié، يختلف في طرائقه وأساليبه وتقنياته، باختلاف الفروق الفردية بين المتعلمين . ونظرا لهذا التغير وجد التقويم نفسه مضطرا للتكيف مع الجديد ليكون هو بدوره عملية ليست ملازمة للتعلم فحسب، إنما عملية فردية opération individualisée قصد تحقيق نفس الهدف بعد أن كانت العملية موحدة مع تحقيق أهداف مختلفة . وهكذا انعكس تطور علم التباري على تطور العملية البيداغوجية بشكل عام بمختلف جوانبها، وتتمثل أهمها في تطوير المناهج التعليمية في أهدافها ومحتوياتها واستراتيجياتها البيداغوجية، سواء من ناحية التخطيط وخاصة من ناحية التقويم، فتحولت الأهداف من سلوكات متفرقة إلى كفاءات تجمع بين المعرفة والمهارة والأداء لتمكين المتعلم من حسن التكيف والتصرف، وهذا هو المعنى البسيط للكفاءة .

3- ضرورة تقويم الأهداف التعليمية ووظائفها:

يتفق الأخصائيون على أن الوظيفة الأساسية لعملية التقويم، بمختلف أنواعها ومجالاتها ومستوياتها تتمثل أصلا في توفير التغذية الراجعة التي تسمح ببقاء نظام المناهج واستمراره وتعمل توازن العملية التعليمية وتضمن التكيف المستمر للأهداف التربوية مع المستجدات العملية البيداغوجية، النفسية والاجتماعية بمختلف جوانبها، ومن هذا يكون تقويم المناهج وخاصة أهدافها حتمية تربوية، اجتماعية لا مناص منها من وجهة نظر كل الاتجاهات التربوية الحديثة، وهو عملية مستمرة وملازمة للفعل التربوي، تحدث قبل التدريس وأثناءه وبعد أن يتم، كما تكون ملازمة لكل مراحل تخطيط المناهج وكل مراحل تنفيذها، مع المحافظة على اختلاف الوسائل والأدوات والجهات التي تقوم بها وكذا اختلاف الأغراض من كل عملية[1]. إن تحسين المناهج التربوية وتطويرها لا يتأتي في واقع الأمر بدون معرفة نتائجها والوقوف على نوع مخرجاتها وهذا بدوره لا يأتيا إلا من خلال عملية التقويم ناجعة متمثلة في استراتيجيات عامة تقويمية تبين مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية والظروف المتاحة والضاغطة والممكنة ومدى توفر الطاقات البشرية وفاعليتها، وغير ذلك من المعلومات التي تحتاج إليها القيادة التعليمية ومصادر القرار لتتضح أمامها التغيرات والبدائل، وتتمكن من اتخاذ أفضل القرارات من أجل تحسين مستوى العملية التعليمية وتطوير أهدافها، ومن هنا تظهر أهمية تقويم الأهداف التعليمية وتتجلى أكثر من معرفتنا للوظائف الهامة التي تؤديها، والتي جمعها ولخصها "باتريس بلبل" Patrice Pelpel في نقاط أساسية هي: الوظيفة الاجتماعية ،الوظيفة البيداغوجية والوظيفة المؤسسية[2]:

1.3. الوظيفة الاجتماعية:

وتنطلق من الوظيفة الكلية للنظام التعليمي في تهيئة الشروط اللازمة والملائمة لكل من يلتحق بالمدرسة لكي يندمج مع المجتمع الذي ينتمي إليه، وتظهر العلاقة بين التقويم والعالم الاجتماعي بكيفية

[1] - كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، 1997، ص 224.

[2] - مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، شركة بابل للصباغة والنشر و التوزيع الرباط، المغرب، ص ص، 101 -102.

مباشرة في توزيع الأفراد في فئات ملائمة لمستويات التكوين وحسب قدراتهم وأذواقهم ورغباتهم في مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، وتظهر قيمة هذا البعد في قيمة نتائج المؤسسة التعليمية بالنسبة لسوق العمل والإنتاج وكذالك نوع الفرد الذي تكونه.

2.3. الوظيفة البيداغوجية:

وهي التي تحتل مركز الفعل التعليمي، حيث ينطلق التقويم من المظهر العام للتعليم أي معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وثانيا من تقويم عملية التعليم في حد ذاتها، والحكم على مجهودات المعلم وذلك بهدف ضبط التعليم وتكييفه مع المستوى الحقيقي للمتعلمين بعد تحليل الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم، وتبقى الغاية من التقويم البيداغوجي هي خلق مجموعة متجانسة من التلاميذ،يعمل المعلم على الاجتهاد في إنجاحهم جميعا أو على الأقل الأغلبية منهم.

3.3. الوظيفة المؤسسية:

وهي تمثل السلطة التي تشكل النظام وتحافظ عليه آخذة في حسابها اعتبارات أخرى غير البيداغوجية، فتتحكم في قراراتها متغيرات اقتصادية وسياسية داخلية وخارجية، وهي صاحبة القرارات فيما يخص الارتقاء والتصفية وتحديد نسب النجاح في كل مستوى ،بناءا على معطيات كثيرة منها هياكل الاستقبال في المراحل اللاحقة.

هذا ويذهب بعض الأخصائيين أمثال "عادل عوض" إلى تصيف وظائف تقويم المناهج والأهداف إلى صنفين هما: الوظائف التعليمية والوظائف التنظيمية[1].

الوظائف التعليمية وهي:

- تقويم مدخلات المناهج والكشف عن مدى كفاءتها، ويتضمن هذا التقويم الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التعليم والتعلم، والمستوى الأولى للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم .

- تقويم المخرجات المتمثلة في مكتسبات المتعلمين من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في ضوء الأهداف المرغوبة . وهذا هو ما يطابق تماما موضوع بحثنا هذا، حيث نعمل على تقويم مدى تحديد الكفاءات المحددة مسبقا ضمن المناهج .

- تقويم مسار عملية التعليم واختبار مدى نجاحه من حيث المحتوى واستراتيجيات التعليم والتعلم، والتفاعل الذي يحدث في المنظومة التعليمية قصد التصحيح والتوجيه أولا بأول[2].

الوظائف التنظيمية وفيها :

- الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم المتعلمين وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك.

[1]- عادل عوض: أسس وتطوير هيكلة التعليم العالي في الجامعات العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 25، 1990، ص76.

[2]- رشيدي لبيب: المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة، القاهرة، عمان دار الأهلية، 1989.

-الحصول على البيانات اللازمة على مدى نجاعة الإمكانيات المادية والبشرية بقصد الإفادة منها على أفضل وجه ممكن .

-الحصول على المعلومات اللازمة لأولياء الأمور، والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الإفادة من مخرجات التعليم.

معنى ذلك أن عملية تقويم المناهج وأهدافها هي قضية الجميع وكل المجتمع بمختلف مؤسساته حيث لا ينبغي أن ينفرد شخص واحد كالمعلم أو المفتش أو أستاذ باحث كما هو الشأن بالنسبة لبحثنا، ولا حتى جهة واحدة كمديرية التربية أو مركز التوجيه المدرسي، بل ينبغي أن تتضافر الجهود كل الأطراف انطلاقا من نفس المرجعيات وسعيا نحو نفس الأهداف لإنجاز عملية تقويمية موضوعية، شاملة وصادقة يمكن الاعتماد على نتائجها في إجراء التحسين والتعديل والتعبير.

هذا و يؤدي تقويم المناهج الجزائرية الجديدة وظائف متعددة ومهمة على كل الأصعدة وفي كل المستويات إبتداءا من المتعلم وحتى أعلى هيئة مشرفة رسمية في قطاع التعليم، مرور بالأسرة وباقي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تعتبر أطراف شريكة في العملية التعليمية، وبالتالي فأمر تقويم نتاج التعلم يهمها بشكل مباشر . ويعمل تقويم المناهج وخاصة الأهداف التعليمية على تحقيق الوظائف التالية:

-الوقوف على مستوى ونسبة تحقيق الكفاءات التعليمية المستمرة في المناهج التعليمية.

-الحكم على قيمة هذه الكفاءات والتثبت من مراعاتها لخصائص وطبيعة المتعلم الجزائري وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية.

-اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ المناهج الجديدة، وتصحيح مسار العمل والإنجاز.

-الحكم على مدى فاعلية المستجدات التربوية التي سنذكرها لاحقا ووجاهتها الداخلية والخارجية، للتمكن من التحكم فيها والتقليل من نسبة الفاقد التعليمي.

-مساعدة كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى تقدمهم نحو تحقيق الكفاءة المطالبين بها، وتشخيص نقاط القوة والضعف في عمل لكل منهما .

-تشخيص حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم تجاه المناهج الجديدة، للتمكن من وضع برنامج العلاج في ضوء النتائج المحصل عليها.

وظائف تقويم المناهج: مهما كان التقويم، يؤكد Claude Thelot شاملا أو حسب المؤسسات أو حسب المناطق فإنه من الضروري أن يؤدي الموظفين التاليين:

* **وظيفة خارجية**: تجعل نظام التعليم شفافا، يكشف عن واقعة لمختلف الشركاء والمستخدمين والمؤولين كالجماعات المحلية والمؤسسات والعائلات والتلاميذ وأيضا رجال السياسة، وتنظيم حوارا قاعديا شعبيا وجيها، لان التربية والتعلم قضية كل مجتمع كما أسلفنا الذكر.

في كل المجتمعات، أصبح الاهتمام بتقويم النظام التعليمي يتزايد سنة بعد سنة، بتزايد الحاجة إلى التعليم في التنمية الشاملة من جهة، وبتزايد وتسارع التغيرات الداخلية والخارجية المادة والبشرية والعلمية التكنولوجية من جهة أخرى . ويشمل هذا الاهتمام المصاريف والنفقات التي يتطلبها الشركاء المساهمون في تسيير النظام والنتائج المنتظر تحقيقها، والتي تندرج من المفروض ضمن شراكة اجتماعية أو ما يسمى بمشروع المجتمع، إن تقويم نتائج التعليم ضرورة فردية وجماعية كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، يشترط أن تكون متمو ضعة تماما في محيطها الاجتماعي والثقافي، لأن المهم يقول Claude Thelot هو تقويم القيمة المضافة Valeur ajoutée[1]، من طرف المؤسسة لرصيد المتعلمين وموروثهم الثقافي الحضاري والمعرفي، وهذا ما عبرت عنه الإصلاحات الجزائرية بالكفاءات العقلية والاتصالية والمنهجية واجتماعية .

* **وظيفة داخلية**: أما هذه الوظيفة لتقويم المناهج وأهدافها فتتمثل في مساعدة الأطراف الفاعلة على تفكير في نشاطهم و اداءاتهم في إطار طبيعة النظام الذي ينفذونه، ومنه تحسين هذه الأداءات وتعديلها في ضوء ما ينتج عن عملية التقويم، وما تحدده من صعوبات وأخطاء وإشكاليات أو عراقيل من جهة وما تسمح به الإمكانيات البيداغوجية والمادية والبشرية من جهة أخرى[2].

إن بداية تقويم أي منهاج فعلي أو طريقة أو إصلاحات مدرسية أو مشروع مؤسسة وغيرها، ينبغي الرجوع أولا وقبل كل شيء إلى الأهداف المعلن عنها، والتي تنطوي على مجموع المعارف والاتجاهات والقيم التي تعمل التربية على تنميتها في المتعلمين كما يؤكد Tyler 1950، أما "كروميخ" Cromback 1964 فيضيف على الأهداف، الأحداث غير المتوقعة، ولهذا فإن الملاحظة في هذا الوضع تكون أكثر نجاعة في عملية التقويم من الاختبارات المقننة . وسنتحدث عن هذا الموضوع في الفصل الخاص بتقويم الكفاءات . ودائما حسب "كروميخ"، إذا أردنا تقويم كيفيات التجديد في المؤسسة التعليمية، ينبغي حينذاك صرف النظر عن التعديلات المتسلسلة والوضعيات المتباينة،وهنا تكون طرق التحليل الكيفي للمعطيات المقترحة من طرف Huberman وHiles عام 1991 لا مناص منها[3].

4- أنواع تقويم الأهداف ومستوياته:

1.4. أنواع تقويم الأهداف :

منذ بداية عملية التقويم في الولايات المتحدة في سنوات الأربعينات، تطورت طرقها المنهجية بشكل كبير بتوسيع العمل الميداني الواقعي، وتطوير أساليب الملاحظة وتقنيات التحليل والتفسير والتي تأخذ بعين اعتبار أكثر فأكثر آراء ووجهات نظر المعنيين بالأمر إلى درجة إقحام الشركاء الاجتماعين في تسيير التجربة البيداغوجية التي هم أطراف فيها، إن المهم في تقويم المناهج التعليمية بدءا بأهدافها،يكمن

[1]- Claude Thelot: l'évaluation du système éducatif français, in dic. Encyclopédique de l'éducation et de la formation, op .Cit, p 442.
[2]- ibid. idem.
[3]- Jean, Cardinet: l'évaluation institutionnelle, in dic. Encyclopédique de l'éducation et de la formation, op .Cit, p439.

في كيفية جمع البيانات، وتقنيات تحليلها وتفسرها، لكن الأهم هو الحرص على أن لا تكون الإجراءات المتخذة قد أهملت الظواهر والممارسات غير المتوقعة، لأنه ينبغي الاهتمام وقياس التعليمات والمتغيرات المؤثرة فيها على حد سواء.

وفي هذا الشأن سنتطرق في هذا العنصر إلى بعض النماذج المعمول بها عالميا في تقويم المناهج وأهدافها من خلال تعرفنا على أنواع تقويم الأهداف ومستوياتها. إذا كان التقويم هو عملية مستمرة ومرحلة ملازمة للفعل التعليمي ومنه فهي ملازمة لكل مراحل العمل التربوي، فإن هذه العملية تخضع في حد ذاتها لشروط ومتطلبات وتمر بمراحل محددة بغية الوصول إلى ضيع أفضل للمناهج التعليمية وتطويرها من خلال عملية التغذية الراجعة، مع العلم أنها تستخدم لوزن المزايا النسبية للبدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق[1]. وتجدر الإشارة إلى تعدد أنواع التقويم وأسس التجديد، وأننا سنتعرض لبعض هذه الأنواع من باب المثال لا من باب الحصر، وهي كما يلي :

1.1.4. التقويم حسب المعلومات والبيانات:

في هذا النوع من التقويم يعتمد إما على المعالجة الكمية و الشمولية للبيانات، ويكون الحديث عن التقويم الكمي E. quantitative أو على معالجة البيانات بطريقة نوعية وهذا هو التقويم النوعي E. qualitative وفي هذا الصدد يشير" كروميخ Cromback"إلى وجود فلسفتين لمعنى الاختيار والتقويم أدتا دورا هاما في التفسير الحديث لنتائج التعليم والتعلم وهما:

- **طريقة القياس النفسي** méthode psychométrique : التي تتطلب الحصول على التقدير الكمي لجوانب الأداء، وتقوم على أسس مسلمة وعلى الفكرة التي نادى بها عالم النفس الأمريكي "ثورندايك" Thorndike، والتي مفادها أنه إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار، وإذا وجد بمقدار فإنه يمكن قياسه، ولهذا تخضع أداءات المتعلمين ومهاراتهم وكفاءاتهم التي تعبر أهدافا بحد ذاتها إلى التقدير الكمي.

- **الطريقة الانطباعية** méthode impressionniste: وتميل هذه الطريقة إلى أن تعطي اهتماما لكمية وجود الصفات أو النوع، وتسعى جاهدة إلى الإجابة عن السؤالين (كيف؟ ولماذا؟) بحثا عن الشمولية والكلية معتمدة على الملاحظة والبيانات الوضعية والتقرير الذاتي، ولهذا سميت كمية أو انطباعية[2]. وهذا هو نوع التقويم الذي اعتمدناه في بحثنا.

[1]- David Hamilton: Curriculum evaluation, London, open books, 1976, p92.

[2]- سعدون نجم الدين الحلبوسي: دراسات في فلسفة التربية والمناهج: مكوناتها نماذج بنائها وتقويمها وتطويرها، منشورا E C G A، 2003، ص142.

2.1.4. **التقويم حسب المجال**: وفيه 3 أنواع

- **تقويم منهجي**: يتعرف به على مدى فاعلية وصلاحية المنهاج العام من حيث انسجامه الداخلي بين مختلف عناصره في كل المواد وكل المستويات، والخارجي مع فلسفة المجتمع وأهدافه، وكذا من حيث وجاهته الداخلية والخارجية.

- **تقويم تعليمي**: وينصب على أساليب التدريس وأنشطة التعليم واستراتيجياته المستعملة لإحداث التعلم وتحقيق أهدافه.

- **تقويم التحصيلي**: وينصب على التعلم ونتائجه ويحدد مقدار الاكتساب المعرفي والسلوكي وتحصيل المتعلمين، ويمثل التقويم التحصيلي الأداة الأساسية التي يمكن بها التعرف على مدى فاعلية المناهج ونجاعة أهدافه[1].

3.1.4. **التقويم حسب حجم المسؤولية**: وهو على نوعين :

- **تقويم مرحلي جزئي**: يركز على التحقق من مدى فاعلية التعلم وأثر المنهاج في تحقيق مخرجات التعليم وأهدافه خطوة بخطوة، وهدف بعد الآخر، وهو النوع الذي سماه "بن يمين "بلوم" Benjamin Bloom بتقويم العنصر.

- **التقويم النهائي أو الكلي**: ويحدث في نهاية تنفيذ المنهاج لتحديد مدى استيعاب المتعلمين وتحقيقهم لمجموعة الأهداف المسطرة مسبقا، وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن الاعتماد على نوع واحد من هذين النوعين بل ينبغي الاعتماد على كليهما نظرا لأهمية العملية في النوع الأول وصعوبتها في النوع الثاني .

4.1.4. **التقويم حسب صفة القائمين به**:

نذكر أن التقويم نسق نظامي نقدم بواسطته معلومات من أجل اتخاذ قرار بشأن المناهج عموما، وهكذا فإن آراء المؤلفين في هذا المجال متفاوتة في الإجابة عن سؤال من يقوم؟ وقد سجلت الأدبيات التربوية مقاربتين مختلفين وهما[2]:

- **التقويم الداخلي** évaluation interne: ويتولاه شخص أو هيئة من الميدان كأن يكون مجموعة معلمين أو مفتشين أو مستشارين تربويين أو جهاز تابع للسلطة الوصية، ويكون هذا المقوم عارفا بالوسط المدرسي ومسار العمل التعليمي، ويساعده تشربه للسياق المناهج تحديد العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل المناهج في تحقيق أهدافه، وعليه تنظر إليه الأسرة التربوية بأحسن نظرة وتتقبل آراءه إنما يخشى من أن تكون نظرة المقوم الداخلي سواء كان معلما أو مفتشا أو مستشارا تربويا،وأقل موضوعية لأنه داخل النظام، ويمكن أن بكون متحيز بحكم انتماءه للوسط، وقد يكون تقويمه جزئيا لا

[1]- محمد زياد حمدان: تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة، دار التربية الحديثة، 1985، ص 210.

[2]- لويس دينو: وضع حصيلة لطور من الأطوار، ترجمة: المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 1995، ص 60.

ينصب سوى على جانب من المنهاج، كما أنه قد يكون ناقما على الوضع بسبب الضغوطات التي يوجهه في مهنته.

- **التقويم الخارجي**: يقال عن التقويم بأنه خارجي، وعندما يكون القائمون به خارجين عن المؤسسة التعليمية أو عن النظام التربوي تماما،والتقويم الخارجي يؤخذ بعين اعتبار وقع الفعل التعليمي ليس على المتعلمين فحسب،ولكن أيضا على الأوساط التي يندمجون فيها، لأن النتائج المحقق في المتعلمين تنتقل معهم أينما ذهبوا أو وجهوا، وتؤثر بالتالي في جميع المجالات التي يوجدون فيها.

إنه ليس من النادر أن يلجأ نظام تعليمي إلى أشخاص خارجيين عنه من أجل تقويم مناهجه وأهدافها ويتعلق الأمر عامة بأشخاص ذوي مكانة اجتماعية أو مهنية تخول لهم خبرتهم ومهاراتهم المشاركة في عملية التقويم. يندمج هؤلاء المقومون عامة ضمن لجان امتحان تتضمن كذلك معلمين من المؤسسات المدرسية، وتقوم هذه الجان أداءات التلاميذ أو نشاطات خاصة مثل الامتحانات الشفاهية، أو تقوم سير وفعالية النظام التربوي ككل أو إحدى مؤسساته، وغالبا ما يكون هؤلاء الأشخاص استشاريين أو خبرات لدى هيئات عالمية مثل "لويس دينو"،الخبير التربوي البيداغوجي لدى هيئة اليونسكو، ويستطيع هذا الخبير بفضل نفوذه و خبرته أن يوحي بإصلاحات،كما يستطيع اقتراح تحسينات، وهو نزيه في أحكامه، أكثر موضوعية من المقوم الداخلي لأنه مستقل عن النظام وغير مرتبط به، يستطيع أن يساعد في التعبير الحر عن الرأي لأنه ليس لديه مصالح يدافع عنها، إلا أنه قد يكون على غير دارية بعض جوانب السياق التعليمي وظروفه وكذا طبيعة البيئة وتفاصيلها الثقافية، ولهذا أيضا قد ينظر إليه الوسط التربوي نظرة سلبية تمنعهم من تقبل اقتراحاته أو التعاون معه في تنفيذها. ولعل المعلمون والأساتذة الجزائريون والمكونون لهم يتذكرون جيدا أن إصلاح عملية تكوين المعلمين لسنة 1999، كانت مشروعا وضعته لجنة من الخبراء والأكاديميين الكنديين بعد تفحصهم للوضعية الحالية لمستوى التعليم العام، واقتناعهم أن هذا المستوى لا يمكن النهوض به إلا من خلال عملية تكوين ناجعة للمعلمين، وفعلا خضع كل المعلمين والأساتذة في كل المستويات من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي إلى تكوين مكثف لمدة أسبوع مغلق تناولوا فيه ثلاثة مقاييس أساسية تمثلت في مقياس المناهج ومقياس تحليل الكتاب المدرسي وأخير مقياس التقويم التربوي[1]. ثم أن امتحانات البكالوريا في الجزائر ضمن الإصلاحات الجديدة على غرار امتحان البكالوريا في فرنسا هو طريقة تقويم داخلي بالنسبة لنظام التعليم الثانوي، لكنه تقويم خارجي بالنسبة للمؤسسات المستقبلة للناجحين وهي الجامعات والمعاهد الجامعية والمدارس العليا التي تشترط المقاييس الدولية في شهادة البكالوريا، وهذا ما اعتمدته الإصلاحات الجزائرية الجديدة بجعل البكالوريا الجزائرية تخضع لمقاييس عالمية يختبرها مقومون خارجيون.[2]

[1] - وزارة التربية الوطنية: الجهاز الدائم لتكوين المعلمين، مرجع سابق، ص 90.

[2] - لويس دينو: مرجع سابق، ص 65.

وبصدد الحديث عن التقويم الداخلي والخارجي، يشير André De Peretti إلى ضرورة التمييز بين نوعين من المقيمين وبالتالي من التقويم، يتمثل الأول في التقويم المنجز في إطار المرصد الدائم observatoire permanent الذي يتولى وظيفة قياس معارف التلاميذ في مختلف مستويات النظام التعليمي من خلال عينات ممثلة للمجتمع الأصلي للتلاميذ . ويتمثل الثاني في التقويم الشامل الكتلي évaluation de masse والذي يتولى المهمة الأساسية والحصرية في بعض الأحيان، والمتمثلة في تزويد المعلمين والمؤسسات بالأدوات والوسائل انطلاقا من حاجيات التلاميذ ونتائجهم.[1]

5.1.4.التقويم حسب الهدف المنتظر منه:

يتحدث "عمر محمد التو مي الشيباني" عن أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف التعليمية ويقسمها إلى تقويم معتمد على الأهداف وتقويم بعيد عن الأهداف . ويذهب Jean Cardinet[2] إلى أن عملية تقويم المناهج ينبغي أن تقوم بوظائف ثلاثة أساسية أعتبرها أهدافا أو أنواعا للتقويم حسب الهدف منه، والمتمثلة في:[3]

- **التقويم بهدف التعديل**: أو التقويم ذا الوظيفة التعديلية fonction de régulation، والتي تهدف إلى اختيار أحسن السبل وأنجعها وأكثر الأساليب والإجراءات تناسبا مع الأهداف المنتظرة . وهذا تحدثنا عنه حينما تطرقنا للوظائف المنوطة بعملية تقويم المناهج والملازمة لجميع مراحل تنفيذ المناهج وجميع مستويات الأهداف .

- **التقويم بهدف التوجيه**: وهنا تظهر وظيفة التقويم بعرض التوجيه fonction d'orientation والإرشاد المستمر لسيرورة عمليتي التعليم والتعلم في ضوء ما يحدده التقويم ويتوصل إليه من صعوبات أو عراقيل أو مستجدات وذلك بتصحيح المسار دوريا وباستمرار لضمان الوصول إلى النتائج المرغوبة .

- **التقويم بهدف منح الشهادة**: أما وظيفة التقويم بهدف منح الشهادة fonction de certification فتحدد التعلمات النهائية للتلاميذ وفق اختبارات تحصيلية أو أدائية أو مهارية وما يقابلها من شهادات تمنح في نهاية طور أو مرحلة من مراحل التعليم إما أكاديمية أو مهنية .

ويؤكد Huit 1995 أن تقويم الهدف أو نتائج التعلم هو أهم عنصر في عملية تقويم المناهج لأن بقية العناصر ومركبات المناهج متوقفة على طبيعة الأهداف، فإذا تأكدنا من تحقيق الهدف، فإن النتيجة الضرورية هي نجاعة كل العناصر والإجراءات والإستراتيجيات المصاحبة لسيرورة الفعل التعليمي . وفي هذا السياق أيضا وضعت نماذج عديدة ومختلفة عن خطوات العملية التقويمية الخاصة بالمناهج والأهداف في بلدان غربية وعربية، وكانت بدايتها مع "تايلور" Tyler عام 1942 حيث حدد مخططا لتقويم المناهج يتكون من خمس مراحل، يتم أولا التعرف على أهداف التقويم، ثم تختار المواقف التي يتم

[1]- André Peretti in encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation ,op .Cit , p 498.

[2] - Jean, Cardinet: évaluation scolaire et mesure, De Boeck université, 2eme éd, Bruxelles, 1994, p63.

[3] - إبراهيم مهدي الشبلي: تقويم المناهج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد، 1984 ص 174.

فيها وكذلك الوسائل والأدوات التقويمية مع اختيار طريقة القياس التي ستعتمد، وفي النهاية تستخدم النتائج المحصل عليها في عملية التغذية الراجعة والحكم على ما حقق المنهاج من أهداف.[1]

وفي عام 1984 أضاف لهذه الخطوات "جاوروالديب" خطوتين لتصبح 7 خطوات فالإضافة إلى تحديد أهداف المنهاج و المشكلات التي تدعو إلى تقويمه والمجالات التي سيتناولها والوسائل المستخدمة وجمع البيانات، يفصل "والديب" في ضرورة تفسير البيانات وتجريب الحلول المقترحة مع متابعة النتائج أولا بأول.

أما "ستفلبيم" Stufflebeam فيعتبر التقويم وفق نموذجه عملية للحصول على معلومات مفيدة للحكم على بدائل القرار والتي يجب أن تعطي مراحل ثلاثة، أولها مرحلة التخطيط التي ترتكز على تحديد المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار و توضيحها وتعريفها، وفي المرحلة الثانية وهي مرحلة جمع المعلومات باستخدام الأسلوب الفني في الإحصاء والتقويم، وأخيرا مرحلة التجهيز وفيها يتم تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الإفادة القصوى منها في إجراء عمليات التعليل والتصحيح أو الإصلاح. وعلى هذا المنوال تقر كل النماذج التي عرفتها أدبيات التربية بضرورة تنظيم عملية تقويم المناهج التعليمية في مخططات، وينفرد Provus بالتمييز بين نوعين من معايير تقويم المناهج أحدهما المحتوى والآخر التطوير، ذلك لأن العملية مفادها مقارنة تنفيذ المحتويات بمعيار الأداء وتحديد الفرق الذي يبني عليه الحكم ثم التغيير. ويتفق مع Stake كل من "الشبلي" و"الجعفري" في أن تقويم المناهج ينبغي أن يشمل الظروف الموجودة سلفا، أنماط التفاعل التعليمي ثم ناتج التعلم[2]، وهذا ما يعرف بالمدخلات و السيرورة ثم المخرجات أو نواتج التعليم والتعلم.

2.4. مستويات تقويم الأهداف:

لقد تحدثنا في العنصر السابق عن وظائف تقويم الأهداف التعليمية وأنواع التقويم المعتمد من طرف كل مجتمع أو كل هيئة، ولاحظنا أنه توجد أنواع كثيرة، سبق وأن اتفقنا أن هذه الاختلافات إنما هي انعكاس لتباين الفلسفات التربوية المعتمدة والعوامل والبيئات المطبقة فيها، وفي هذا العنصر سنستعرض المستويات أو المراحل التي يتم عبرها التقويم .وكما سبق الذكر فإن الإصلاحات الجزائرية التي انطلقت عام 2003 هي عبارة عن تغيير كلي للمنظومة التربوية وشامل لكل جوانبها المادية البيداغوجية والتشريعية وفق أهداف يفترض أنها خططت بطريقة علمية وتجريب ميداني يحدد نواحي قوته وضعفه ويمهد الطريق لمزيد من التطوير المرتبط بثقافة المجتمع الجزائري وحاجياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

وقبل التفصيل في مستويات عملية تقويم الأهداف، يمكن أن نذكر بأننا نقوم في هذا البحث بتقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية للإصلاحات الجديدة، وهذا يدخل ضمنه عمليات كثيرة تقويمية متعددة منها

[1] - سعدون نجم الحلبوسي، مرجع سابق، ص 152.

[2] - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، ط 1، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ص 124.

عملية تقويم تحليلي évaluation analytique تهتم بتحديد وتقدير المردود التعليمي بمقارنته مع أهداف معينة في مجال خاص، مثل أهداف تدريس الرياضيات أو أي مجال تعليمي آخر(E.Decote1979)[2]

وهو تقديم جزئي ينصب على عناصر جزئية من المناهج، ولا تعني لفظة تحليلي أنه غير منسجم بعضه مع البعض، وإنما يكون التقويم التحليلي جزئيا لخدمة الكل. و هذا كما سبق أن سميناه أو بالأحرى سماه بلوم تقويم العنصر . أما التقويم السياقي évaluation contextuelle ، فهو عملية ترمي إلى اتخاذ قرارات تمكن من بلوغ الأهداف المحددة لبرنامج معين خلال تنفيذه، وهي عملية من عمليات التقويم التشخيصي التي تسعى إلى المقارنة بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة (De 1979 Landsheere) وهذا ما نهدف إليه من خلال بحثنا هذا أي أننا نسعى إلى مقارنة أداء التلاميذ بالكفاءات المستهدفة وذلك من خلال حكم المعلمين والمفتشين، وكذلك الأولياء على نتائج المتعلمين . ويصادفنا أيضا في هذا سياق الحديث عن هذا الموضوع شكل آخر وهو تقويم التعلم والذي يعتبره Legendre , 1988 R, عملية تقدير الجهد الذي يبذله المتعلم والتطور الذي يلحقه معرفيا وسلوكيا و وجدانيا حسب أهداف محددة مسبقا، ويكون إما في بداية التعلم أو خلاله أو في نهايته، ويتطلب أدوات مناسبة للتقويم في كل مجال من مجالاته كالمعارف والمهارات والمواقف[1]. أما ما نحن بصدده، في هذا البحث، هو تقويم الأهداف ف المتمثل في إجراءات فاحصة لمدى ملاءمة الأهداف لما ترمي لتحقيقه، وذلك قصد مراجعة هذه الأهداف عن طريق تعزيزها أو انتقائها أو ترتيبها أو حذفها أو تغييرها بأخرى (De carte .E 1979) ومهما تكون التسمية التي تتخذها هذه العملية، فإن تقويم المناهج أو تقويم الأهداف يتم حسب المراحل أو المستويات التي اصطلح عليها أغلبية الخبراء وهي ثلاثة مستويات كبرى: مستوى قبلي، مستوى خلالي ومستوى بعدي.

1.2.4.التقويم القبلي:

كما يدل عليه اسمه، فإن التقويم القبلي يتم أثناء انتقاء الأهداف وتخطيطها انطلاقا من تشخيص الحاجيات وأثناء ترتيبها و أجرأتها، ويكون ذلك في مرحلة إعداد المناهج لفحص درجة الانسجام بين الأهداف العامة والخاصة والإجرائية التي اشتقت منها قصد التعرف على إمكانية بلوغ الأهداف العامة بواسطة الأهداف الإجرائية (De carte 1979)[2] . وقد يكون هذا التقويم إما قبل دخول المنهاج حيز التطبيق وذلك عن طريق الدراسة التحليلية التي يقدمها الخبراء، أو أثناء مرحلة التجريب التي تتم على مستوى بعض التلاميذ أو المؤسسات أو المواد الدراسية . وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الأولي أو القبلي للأهداف التعليمية يتم من خلال إخضاع مدخلات العملية التعليمية وسياقها للدراسة والاختبار اعتماد على معرفة البرنامج وعملياته لضمان التناسق الداخلي وإمكانية تنفيذ المنهاج. يسمح التقويم القبلي بتعديل

[1] - نفس المرجع السابق، ص 128 .

[2] - De Corte(E): Les fondement de l'action didactique , De Boeck(A) , éd , S , A , Bruxelles , 1979 , p 129 .

بعض جوانب المنهاج أو الأهداف، وضبط أوجه القصور التي تظهر وتصحيح الأخطاء، وذلك قبل الدخول حيز التطبيق والتعميم .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه يجري الحديث بين الخبراء على ضرورة تقويم المنهج الكامن أي تقويم الخطة المكتوبة لوثيقة المنهاج حتى قبل تعميمها ودخولها حيز التطبيق النهائي وذلك كخطوة أولى في عملية تقويم المناهج، ويشمل هذا التقويم:

- تقويم المنطق الذي تقوم عليه الخطة والأسس التي تبنى عليها، وتصوراتها عن طبيعة المتعلم والمعرفة.

- تقويم كيفية اشتقاق غايات التربية ومقاصدها وأهداف المناهج التعليمية ومدى إجرائية هذه الأهداف وتحققها.

- تقويم محتوى المنهاج ومدى مراعاته لشروط اختياره ومعايير تنظيمه .

- تقويم نشطات التعليم والتعلم ومدى ما تعكسه من شروط الاختيار السليم لها. ويدخل ضمن ذلك تقويم كل الوسائل البيداغوجية المستخدمة .

- تقويم أدوات التقويم التي تقترحها الوثيقة، ومدي شمولها لتقويم جوانب المحتوى وقياسها للأهداف والنتائج التعليمية.

- تقويم الشكل العام للوثيقة ومدى ملاءمتها للمعلمين، هذا ويشترك في تقويم وثيقة المناهج قبل تنفيذه خبراء في تخطيط المناهج ومتخصصين في المادة الدراسية وبعض رجال الفكر المعنيين بالتربية والباحثين والأكاديميين، بالإضافة إلى المعلمين والتلاميذ و أولياء الأمور[1].

يعتمد التقويم القبلي أثناء إعداد وتخطيط المنهاج وأيضا أثناء عملية تجريبه للتمكن من الحكم على أثر المنهاج ونتائجه ومدى تحقيق أهدافه ودرجة الانسجام بين الأهداف العامة والخاصة والإجرائية، ثم تستخدم النتائج المحصل عليها في عملية التقويم هذه في انتقاء الأهداف وإعادة صياغتها أو تعديلها وإعادة ترتيبها وتصنيفها وكيفيات أجرأتها وتنفيذها، أو حتى إعادة تشخيص الحاجات الفردية والاجتماعية[2].

2.2.4.**التقويم الخلالي**:

بمجرد دخول المنهاج مرحلة التنفيذ والتعميم، تباشر عملية تقويمه كتتصيب لعملية مراقبة مستمرة،تصاحب الأداء وتهدف إلى تصحيح مسار عملية التعليم والتعلم وتتحكم في نتائج الفعل التربوي وتطويرها ولهذا يسمى بالتقويم التطوري على حد تعبير "سكرفن" Scarvin (1967)[3]. يصبو إذا هذا النوع من التقويم إلى تطوير المناهج عن طريق تحديد إيجابياته وسلبياته وهو قيد التطبيق، ويتصدى

[1]- محمد السيد علي، مرجع سابق، ص 213 .

[2]- محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص 197.

لمشكلات وصعوبات تتعلق بصحة المحتوى و مدى ملاءمته للتلاميذ، و مدى ملاءمة الطرائق والوسائل المستخدمة في تطبيقه، وهو أيضا تقويم بنائي يزودنا بتشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف في مختلف جوانب ومركبات المنهاج ويزودنا بتغذية راجعة عن نواتج العملية التعليمية والصعوبات التي تعترض تحقيق الأهداف .

يحدد لويس دينو Louis D'Hainaut (1982) مجموعة من المؤشرات التي ينبغي أن يركز عليها مقومو الأهداف التربوية ومنها:

- قياس أو الحكم على انسجام الأهداف مع الغايات والمرامي .
- الحكم على قيمة الأهداف التراتبية التي تبين أهمية كل هدف في مسار تدريسي معين .
- الحكم على ملاءمة الأهداف للمعطيات النفسية البيداغوجية مثل مستوى النضج العقلي للمتعلم.
- الحكم على صلاحية الهدف ودوامه .
- الحكم على درجة تقبل الأوساط المستهدفة للأهداف ومدى انسجامها ما وثق نظريا .
- الحكم على إمكانية تحقق الأهداف من حيث الوقت والوسائل.
- الحكم على إمكانية تحقيقها ماديا وتناسبها مع الإمكانيات المادية المتاحة[1].

ويعتبر "لوجندر"(R) Legendre (1988) التقويم الخلالي سيرورة تراكمية من عمليات التقويم المتكررة والمنظمة التي تنفذ خلال مسار التعليم والتعلم بهدف تقدير درجة النجاح وصعوبته والحكم على فعالية الأهداف التعليمية وترتيبها ويسميه "دولاندشير" De Landsheere (1979) تقويما سياقيا (contextuelle) مرتبطا بالأهداف المتبعة فعليا يرجى منه اتخاذ قرارات تمكن من بلوغ الأهداف المحددة مسبقا لمنهاج خلال تنفيذه من خلال مقارنة الأهداف المخططة بالنتائج الفعلية المحققة. ويهدف التقويم الخلالي إلى تحقيق النتائج التالية :

- فحص التلاؤم بين الأهداف المخططة والأهداف المتبعة فعليا .
- فحص التلاؤم بين المنطلقات المفترضة لتنفيذ المنهاج والمنطلقات الحقيقية التي تترجم مؤهلات المتعلمين الفعلية.
- فحص المؤشرات الدالة على تحقيق الأهداف[2].

3.2.4 .التقويم البعدي:

ويسمى هذا النوع من التقويم أيضا بالتقويم الإجمالي أو التجميعي والذي يتم القيام به في نهاية تنفيذ المنهاج التعليمي للحكم عليه ككل من أجل اتخاذ قرارات في المدى الذي استغرقه في انجاز الأهداف والغايات التي أنجز من أجلها وهو إجراء عملي مجموعة من الخبراء و أصحاب الميدان والمتخصصين

[1]- D'Hainaut (L): analyse et régulation des systèmes éducatifs, éd, Labor, Bruxelles et Fernand Nathan, Paris, 1985.
[2]- De Landsheere (G): évaluation continue et examens, éd Labor, Bruxelles, 1986, P 124.

بالاعتماد على معطيات منهجية لقياس النتائج الفعلية التي حققها المنهاج من خلال تحليل نتائج التلاميذ وجمع الدلائل عن طبيعة ونمو التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى اعتماد نتائج المتابعة والتقارير المسجلة خلال فترة التنفيذ، ودراسة ردود أفعال التلاميذ والمعلمين وأصداء المنهاج في المجمع إبتداءا من أولياء الأمور إلى الأطراف الشريكة في العقد البيداغوجي إلى كل فئات المجتمع، ذلك لأن التعليم انشغال جميع أفراد المجمع، ومن أهم ما يرجع إليه في الحكم على المنهاج ومدى تحقيق أهدافه هو المقارنة بين الوضعية الأصلية أي قبل تطبيقه ونتائج وخصائص الوضعية النهائية، ويستخدم في ذلك أدوات مختلفة لجمع البيانات ومعالجتها وصفيا أو إحصائيا كاستخدام طرق التقدير Méthodes d'appréciation التي تتطلب استشارة خبراء التعليم والمناهج والتقويم والسيكولوجيا المدرسية، واستخدام طرق الملاحظة Méthodes d'observation المختلفة وأهمها شبكات الملاحظة grilles D'observation . وقد يتم ذلك في إطار بحوث ودراسات رسمية وغير رسمية، إما على المستوى المحلي للمؤسسة والمقاطعة التربوية والإقليم أو على المستوى الشامل أي على مستوى السلطة الوصية، ويهدف تقويم الأهداف والمناهج عموما في هذه المرحلة إلى ما يلي :

- انجاز تحليل مركب ومتعدد الأبعاد عن طريق :

*إعطاء قيمة لمجموع الآثار المتوقعة والغير المتوقعة التي مست المحيط والأشخاص والعمليات.

*تحديد الفارق بين النتائج والأهداف .

*إعادة طرح المشكل .

- تحديد النتائج عن طريق:

*تركيب وإدماج المعلومات .

*تبليغ النتائج إلى المعنيين[1].

وتهدف كل هذه العمليات إلى الوقوف على مدى تحقيق المنهاج للنتائج المتوقعة والمخططة واتخاذ القرارات في ضوء التحليل بالتطوير أو التعديل أو العلاج أو التغيير.

ولابد أن نذكر هنا أننا اعتمدنا في بحثنا هذا على معرفة ما إذا كانت الأهداف المرفقة بوثيقة المناهج الجديدة والتي ترجمت إلى كفاءات مختلفة – سنتحدث عنها لاحقا –ما إذا كانت هذه الكفاءات مكتسبة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تم ذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية وإجاباتهم عن الاستبيانات .

[1]- Quernet, J et autre, in Delorme: l'évaluation en question, éd, ESF, Paris.

5- جوانب تقويم الأهداف التعليمية:

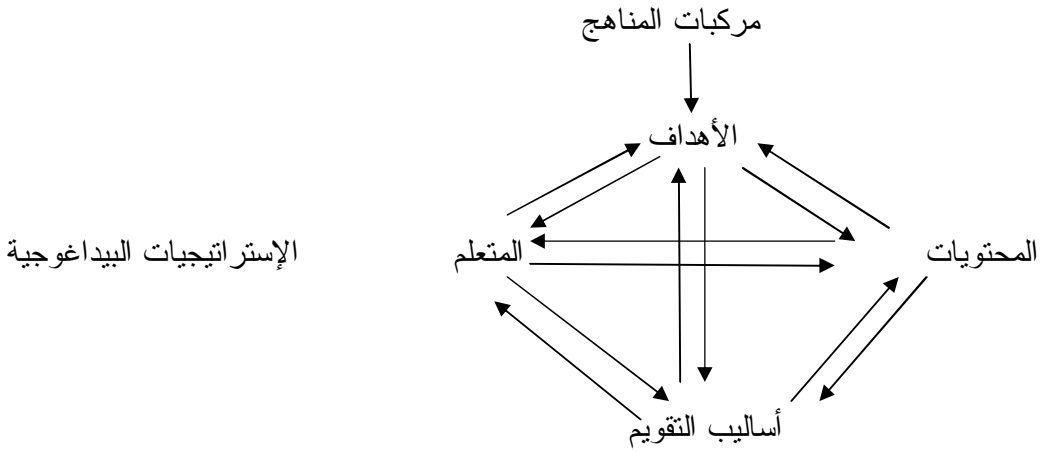
قبل التطرق لمختلف هذه الجوانب نودّ الإجابة على سؤال يطرح نفسه بإلحاح وهو لماذا نقوم ؟وإجابة على هذا السهل الممتنع نلاحظ أنه غالبا ما يجرى تقويم المنهاج التعليمية بطلب من السلطات الوصية بغية معرفة درجة تطابق البرنامج المطبق مع الغايات والأغراض والأهداف التي يسعى إليه المجتمع وعلى رأسه السلطة السياسية، كما تنجز هذه العملية تلبية لنداء المجتمع أو استجابة لضغوطات خارجية كما هو الحال بنسبة للعولمة، أو لانتقادات فئة من المجتمع لم يعد يرضيها حالة التعليم لسبب أو لأخر . وعادة تشمل هذه الانتقادات النقاط التالية[1]:

- لا يلبي المنهاج حاجات المجتمع عامة أو فئة منه .
- البرامج قديمة ولا تواكب التطور التكنولوجي، ولهذا فإن الخريجين لا يستجيبون لحاجات المؤسسات الاقتصادية وبالتالي فإن هذا المنتوج غير مقبول .
- الأهداف المتوخاة من البرامج عسيرة التحقيق في وقت معين أو في بيئة معينة .
- المحتويات التعليمية مكثفة لا يمكن للتلميذ استيعابها كلها وفهمها.
- عملية التقويم التي تطبق على التلاميذ غير محفزة بل ومثبطة لدافعيتهم وإقبالهم على التعلم وأصبحوا يدرسون من أجل العلامات و ليس من اجل التعلم.
- لا تسمح البرامج الدراسية بارتقاء التلاميذ إلى المستوى الأعلى في دراستهم أو الالتحاق بعالم الشغل لفقدانها للقيمة العملية.

إن المتفحص لهذه الانتقادات يجدها تغطي كل مركبات المناهج ذلك لأنها تشكل كلا متكاملا ،كل جزء فيه يؤثر على بقية الأجزاء وعليه جاءت عملية التقويم شاملة لكل هذه العناصر والتي تصب جميعها في اتخاذ قرار واحد وهو مدى صلاحية المنهاج ومدى قبوله أو رفضه والقيام بالترميمات والعلاجات المناسبة في المكان معينة وزمن معين.

إنه يمكن الحكم على صلاحية المنهاج من خلال قياس والحكم على تحقق أهدافه ونتائج التعلم عند التلاميذ، لكن بمجرد التأكد من قصور تحقق الأهداف وعدم الرضا على مردود التلميذ يجب عندها البحث في الأسباب التي قد ترجع إلى أي من المركبات العديدة للمنهاج، ذلك لأن كل تعلم جيد في نتائجه يدل على تعليم جيد والعكس غير صحيح، وحتى لا يحدث تعطيل جراء انتظار نتائج تقويم الأهداف والنتائج ثم تقويم بقية المركبات، كانت عملية التقويم الشامل ضرورية و ملازمة لكل عنصر في المنهاج ومتواصلة، ولعل الشكل الموالي يبين لنا مدى الترابط الشديد بين مختلف عناصر المنهاج وتأثير في بعضها وتأثر بعضها ببعض وبالتالي فإن الحكم على المجموعة لا يمكن أن يكون إلا من خلال الحكم على كل عناصرها كل على حدى .

[1] - Plante, M: évaluation de programme, 2ed édition les presses de l'université Laval, 1994, P94.



الشكل رقم 7: يبين العلاقة التفاعلية بين مختلف عناصر المنهاج أثناء تخطيطها وتقويمها.

وفيما يلي توضيح لجوانب التي يمسها التقويم في المناهج وسنعتمد هنا على التصنيف الذي أقره «بلورد" M.Plourde وهو كما يلي[1]:

1.5. **تقويم السياق**: ويقصد" بلورد" بالسياق كل من الحاجات والأهداف التربوية إذا يفترض أن تحدد الحاجات الخاصة بالفرد والمجتمع والتي ينتظر من المنهاج يشبعها . ومادامت هذه الحاجات متغيرة باستمرار ومتطورة شأنها في ذلك شأن تغير الفرد والمجتمع، فإنه من الضروري أن تخضع لعملية تقويم مستمرة للنظر فيما إذا حان الوقت لتغييرها أو تعديلها أو تكييفها، خاصة وأنها تعتبر واحدة من المرجعيات الأساسية التي تتحكم في تحديد الأهداف التربوية . ضمن السياق دائما، نجد الأهداف التربوية بكل مستوياتها ومددها الزمنية والتي تعد أهم محور يدور حوله نشاط التقويم، الذي يظهر لأصحاب الشأن مدى تحققها ومدى إشباعها لحاجات الفرد والمجتمع، وفي ضوء ذلك نتخذ التدابير اللازمة في عملية التعديل والتصحيح والعلاج . كما يندرج ضمن السياق البيئة التي ينشأ فيها المنهاج وينفذ فيها سواء كانت اجتماعية، ثقافية، اقتصادية، جغرافية أو سياسية.

2.5. **تقويم المدخلات**: وتشمل الموارد البشرية من معلمين وتلاميذ وإداريين و غيرهم ممن يساهمون بشكل مباشر في تحقيق الأهداف التربوية، والذين ينبغي أن أداؤهم وقدراتهم ومردودهم كمعيار من معايير الحكم على نجاح المنهاج أو قصوره، كما تتضمن الموارد المادية كالمحلات والتجهيزات ورؤوس الأموال وكلها تؤثر بشكل مباشر في تنفيذ المنهاج ونجاحه وعليه وجب مراقبتها باستمرار من خلال عملية تقويم مستمر لها . أما الموارد البيداغوجية فتتمثل في مختلف الوسائل التعليمية والمكتبات والمخابر والو رشات وغيرها . وتضم الموارد المؤسساتية إمكانيات المنظومة التعليمية .

3.5. **تقويم النسق**: نسق البرنامج هو مجرياته وسيره وهو سلسة العمليات والإجراءات التي تؤدي إلى بلوغ الأهداف المسطرة . ويتم هذا السير في إطار تفاعلي بين كل العناصر السابق ذكرها .

[1]- Quernet , J et autre , in Delorme: l'évaluation en question , éd , E , S , F , Paris .(sans page).

ومن هذه التفاعلات ما هو محددة مسبقا ومنها الكثير من التفاعلات غير المعروفة تماما، ولها تسمى هذه العملية والإطار الذي تجري فيه هذه التفاعلات أي النسق بالعلبة السوداء . يتم ضمن النسق تنفيذ الخطوط التربوية، تأطير التلاميذ وتخطيط التدخلات وآليات التعديل المستمر، وتكامل أعمال وأدوار كل المتدخلين . كل ينبغي أن يخضع لعملية تقويم والحكم على نجاعة الطرائق المطبقة والوسائل المتاحة والعلاقات بين المعلم والمتعلم، وذلك لضمان تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها والمحددة في المنهاج .

4.5. **تقويم المنتوج**: ويسمى بلغة اقتصاديات التربية المخرجات أي كل النتائج التي تخرج وتحقق بعد عملية الحراك والتفاعل السابق الذكر وتكون هذه المخرجات عادة عبارة نتائج التلاميذ المدرسية ونوعية المنتوج النهائي للتلاميذ، مستوى التغيير الإيجابي في شخصية التلاميذ عقليا، معرفيا، نفسيا اجتماعيا وروحيا . من النتائج الذي ينصب عليها التقويم أيضا درجة رضا المكونين والمتكونين ودراسة التكلفة النهائية البشرية والمادية ثم انعكاسات المنهاج على الأفراد والمجتمع كل من الناحية الشخصية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية[1].

وهكذا نرى إذا أن تقويم الأهداف التربوية مرتبط بتقويم كل المركبات الأخرى حيث لا يقدم التقويم الجزئي للمنهاج كثيرا من المعلومات، لذا كان من الأنجع تقويم المنهاج في إطار الكلي والمتكامل حيث يعتبر هذا الأخير نسق متكرر إذ نتبع الإجراءات القبلية بعد أجل معين بإجراءات بعدية يحتمل أن تفضي إلى تحويرات على المرجعيات القبلية.

6- مراحل تقويم الأهداف:

ينبغي أن نذكر هنا بأن عملية تقويم الأهداف التعليمية تكون مرفقة بتقويم شامل للمنهاج، وعليه فإننا سنتحدث عن تقويم الأهداف التعليمية من خلال الحديث عن تقويم المناهج بشكل عام تمر عملية تقويم المناهج وأهدافها إذا بالمراحل التالية :

1.6. مرحلة ما قبل التقويم:

وتسمى هذه المرحلة بالبوأرة أي عملية ضبط مجموعة من المعطيات الضرورية قبل مباشرة التقويم،وتشمل بدورها العمليات التالية:

- تشخيص الأسباب التي دعت إلى طلب هذا التقويم مع تحديد المشكلة الرئيسية وتحديد بدقة الأهداف التي يرجى تحقيقها من هذه العملية، مع تحديد أحسن مصادر للإعلام وجمع البيانات.
- وصف المنهاج وتفهمه، إذ لا يمكن أن نقوم ما لا نعرف، فالمقوم قد يكون شخصا أو هيئة بعيدة تماما عن ميدان التنفيذ أو التخطيط، ولهذا وجب على المقومين جمع الوثائق المرجعية القانونية البيداغوجية،تحليل الاحتياجات التي دعت إلى وضع المنهاج، الإطلاع على عمليات التقويم التي أجريت قبل ذلك، الاهتمام بالأهداف والدروس ونتائج التلاميذ وأخيرا الإطلاع على قائمة التوجيهات التربوية

[1] - Plante .M . OP, Cit, P 39.

والسياسية التي تصدرها السلطات المعنية، وذلك لتكوين فكرة أولية عن وضوح وتناسق الأهداف التعليمية وأسس بناء المنهاج .

1.1.6. **تدقيق حالات القلق والرهانات المرتبطة بالمنهاج**: لأنهما ستحددان مجالات التقويم التي يهتم بها أكثر المقومون .

2.1.6. **اتخاذ القرار اللازم**: بعد الإطلاع على المعطيات السابقة لابد أن يتخذ القائمون على تقويم المنهاج القرار الحاسم والمهم بشأن مواصلة التقويم أم ليس ضروريا، فإذا كان الجواب "لا" يوقف التقويم ويسلم تقرير ما قبل التقويم، وإن كان الجواب "نعم" نواصل العملية، لهذا ينبغي أن تحدد بوضوح كل الأسئلة التي يجب على التقويم أن يجيب عنها وكذلك مصادر الإعلام التي يلجأ إليها .

2.6. **مرحلة جمع المعلومات**:

تعتبر هذه المرحلة هي بداية التقويم الحقيقي ولهذا ينبغي أن تجري بكيفية ملائمة، وتنفيذ مجموعة من العمليات هي كما يلي.

1.2.6. **التخطيط**: قبل أن ينطلق المقومون في جمع المعلومات، لابد أن يقوموا بالتخطيط، حيث تنجز خطة عمل مضبوطة، تحدد فيها كل العمليات التي ستنفذ مع تحديد كل مجرياتها وتفاصيلها وأحداثها في الزمان والمكان، مع تحديد مدة انجاز كل عملية . أي أنهم ملزمون بانجاز رزنامة عمل يجب احترامها بدقة .

2.2.6. **تدقيق المعلومات**: يباشر المقومون في هذه العملية بالتدقيق في تحديد نوع المعلومات التي يحتاجون إليها في عملية التقويم ويرتب أنواعها حسب الأولوية والأهمية في خدمة تقويم موضوعي وناجح .

3.2.6. **التعرف على مصادر الإعلام**:

انطلاقا من تحديد نوع المعلومات المراد استقصائها يتم تحديد أفيد المصادر الإعلامية وأكثرها فاعلية وأقدرها على تقديم المعلومات. وأكثر من التحديد، يتم التعرف على هذه المصادر إما بالنزول إلى الميدان أو الاتصال بالأشخاص المحددين أو التعرف على الوثائق المراد استخدامها ويمكن تحديد أهم المصادر التي تستخدم وهي كما يلي :

- **المصادر الممكنة**: وهنا يمكن تحديد بعض من المصادر التي نراها ضرورية في عملية التقويم الخاصة بالمناهج وأهدافها والتي تتمثل في الأشخاص المكونين للأسرة التربوية وهم التلاميذ والمعلمون ومفتشو المقاطعات التربوية والمفتشون العامون، ومدير المؤسسات التعليمية، دون أن ننسى أولياء أمور التلاميذ وهيئات المجتمع المنظم التي تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر إما في تنفيذ المناهج التعليمية، أو في التكفل بمختلف المشاكل والصعوبات المرتبطة بالعملية الديداكتيكية والتقنية الاجتماعية على مستوى العمل التربوي .

بالإضافة إلى الأشخاص يستعمل المقومون الوثائق والتي تتمثل في النصوص القانونية والتقارير البيداغوجية التي يرفعها المعلمون والمفتشون وأولياء الأمور،ورسائل الدراسات الجامعية ونتائج البحوث العلمية، بالإضافة إلى السجلات المدرسية التي تحتوي على النتائج التحصيلية للتلميذ، وكذا السجلات الخاصة بكل تلميذ،والتي تتابع مساره الدراسي وتحدد كل تفاصيله مع تسجيل كل الصعوبات والمشكلات التي يواجهها كل تلميذ، وأخيرا يستخدم المقومون كمصدر مهم لجمع المعلومات الملاحظة المباشرة لنشاطات التلاميذ وكيفيات تعلمهم وتفاعلهم ونتائجهم داخل الصفوف الدراسية.

وللإشارة فإن بعض المصادر مفضلة عن غيرها، وذلك حسب الهدف المنشود من العملية التقويمية.

4.2.6. **اختيار العينات**:

معروف أنه يستحيل مساءلة جميع أفراد المجتمع الأصلي خاصة في ميدان التعليم، ولذا وجب على القائمين على عملية التقويم اختبار وتحديد العينات بالطرق الإحصائية المعروفة (الطريقة العشوائية، العنقودية الموازنة الطريقة العرضية وغيرها)، ويمكن للمقومين الاستعانة بمتخصصين في الميدان (1988 J, Gravel) لضمان عينات ممثلة للمجتمع الأصلي وبالتالي ضمان دقة النتائج وإمكانية تعميمها.

5.2.6. **اختيار أدوات جمع البيانات**:

يسعى المقومين إلى إجراء فحص منظم وممنهج لمدى تحقق الأهداف التعليمة ومدى نجاعة المعارف المقدمة، وكذا مدى فاعلية الطرائق البيداغوجية وتدابير التقويم المطبقة في إطار تنفيذ المناهج التعليمية، وعليه وجب استخدام أدوات متنوعة وخاصة ناجعة في جمع المعلومات،وللتنبيه فإنه يمكن أن تجمع المعلومات إما بطرائق تحليلية لا تدرج في النسق التكراري وإنما تتمثل في تحليل واستخراج المعلومات المفيدة والناجعة من الوثائق والتقارير، ويمكن استخدامها مجال الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية شكل أكثر، أو تجمع المعلومات بواسطة الطرائق الاستقصائية ونذكر من أهمها[1] :

- **استبيان التقص**: وهو المعروف بالاستبيان ويمثل أشهر الطرائق التي تسمح بجمع المعلومات من جمهور عريض،وكما هو معروف في مجال البحث العلمي يمكن للمقومين أن يحصلوا على الاستبيانات المنجزة في حينها، أو يرسلوها ويسترجعوها عبر البريد وتحتوي الاستبيانات على مجموعة من الأسئلة أو العبارات ستفسر عن نجاعة أي مركب من مركبات المناهج[2].

- **طرق التقدير** Méthodes d'appréciation: وتتطلب استشارة خبراء التعليم والمناهج والتقويم والسيكولوجيا المدرسية والاستفادة من آراءهم ويتم ذلك باستخدام خاصة المقابلة المنظمة (1979) Deland sheere.

[1]- De Corte, op, Cit.

[2]- André de Peretti ; encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation , op .cite , p 86.

- **طرق الملاحظة** Méthodes d'observation: ويمكن أن يلجأ إليها الخبراء والمدرسون أنفسهم مثل استعمال شبكات الملاحظة أو قوائم وسلالم التقدير، وهي أدوات مركبة من عدة بنود مترابطة منطقيا وتجريبيا، تستعمل لتعيين عدد أو درجة تحدد قيمة معلومة كميا أو كيفيا ترتبط بالخاصية التي يتم قياسها.

- **الروائزالممعيرة**: وهي اختبارات حددت قيمتها القياسية بكيفية مفحوصة من حيث درجة ثباتها وصلاحية النتائج التي تنتجها[1]، يمكن تحديد عدة تصنيفات للروائز انطلاقا من معايير مختلفة وتكون حسب ما يقوم الاختيار بقياسه أو حسب أداء المتعلم أو حسب طريقة التطبيق وحسب ما يعده المدرس (عميرة أ، ب 1991).

- **الإستراتيجية المركبة**: وهي طريقة تتمثل في تنويع طرائق عديدة حسب شروط وظروف وطبيعة المعلومات المنشودة.

ومهما تكن الأداة المستخدمة فإنه ينبغي تجريبها مسبقا والتأكد من صلاحيتها وموثوقيتها، كما يجب أن تتوفر على كل الشروط صياغة والتنظيم والبناء والمنهجية.

3.6. مرحلة جمع البيانات:

بعد تهيئة كل أجواء وتحضير كل العمليات ينطلق المقومون في جمع المعلومات وتوقيعها ويكون ذلك كما يلي:

- وضع رزنامة المقابلات وإرسال الاستبيانات.
- متابعة الاستبيانات أثناء توزيعها على أفراد العينات والحرص على استرجاع أكبر عدد ممكن منها.
- تسجيل المحادثات التي تجري أثناء المقابلات، ويكون التسجيل إما كتابيا وباستخدام وسائل التسجيل التكنولوجية السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية وذلك حسب ما يريح أفراد العينة.
- استلام الأجوبة وترقيمها وتبويبها وتصنيفها، وحتى يسهل بعد ذلك تحليلها ومعالجتها .

4.6. تحليل البيانات:

تحليل البيانات التي جمعت إما تحليلا تصوريا أو تحليلا تاريخيا وتحليل المحتوى أو التحليل البياني، وقد يستخدم أكثر من نوع. تبدأ عملية التحليل بالتثبيت من المعلومات ثم تجميع وجهات النظر والآراء حول النقطة الواحدة، ثم تحلل معطياتها وتفسر ويستنتج منها استنتاجات ونتائج مختلفة، تكون أساس تكوين الأحكام التي سيصدرها المقومون في النهاية والتي في ضوئها تتم عملية التشخيص ويحدد العلاج، وقد وضع دوكورت[2](.E. .Decorte.E 1979) نموذجا يبين فيه أن عملية التحليل تشمل مايلي:

- تحليل البيانات المتعلقة بالأهداف .

[1] - معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص 336

[2] - André de Peretti : op.cit, p325.

- تحليل وضعية الانطلاق.
- تحليل البيانات الخاصة بالمحتويات.
- تحليل البيانات الخاصة بأشكال العمل الديداكتيكي
- تحليل البيانات الخاصة بعملية التعلم من الناحية السيكولوجية البيداغوجية .
- تحليل البيانات الخاصة بنتائج التلاميذ.

5.6. مرحلة كتابة التقرير النهائي:

بعد جمع البيانات من خلال تطبيق الاستبيان الروائز وتسجيل المعلومات بواسطة الملاحظة والمقابلة ومختلف الوثائق المتاحة، وتحليلها وتفسيرها من أجل التوصل إلى أحكام صحيحة تحدد المستوى الفعلي التي بلغته الأهداف التعليمية، وتشخيص موضوعي لمختلف الصعوبات والمشكلات التي تواجهها،يشرع في كتابة تقرير تفصيلي عن نقاط القوة و خاصة نقاط الضعف والاختلالات الموجودة، وتحديد مواقعها،وقدم "لويس دينو" وهو خبير المناهج في هيئة اليونسكو خطة تفصيلية عن كيفيات وتقنيات تقويم المناهج التعليمية سماها «وضع حصيلة لطور من أطور التعليم » وذكر من بين ما ذكره أنه بعد تقويم وقع المناهج المطبقة ومدى استفادة المتعلمين والمعارف والمهارات والقدرات المكتسبة لتنمية شخصيتهم،ينبغي إضافة للتقويم البيداغوجي عدة عوامل اجتماعية وبيئية وظرفية[1] [2].

ونتحدث هنا عن تحديد الفرق بين نقطة الانطلاق والنتائج المحققة، وتحديد مستويات المكتسبات مقارنة بتطلعات المخطط مسبقا من جهة وبالمستجدات العلمية البيداغوجية والاجتماعية من جهة أخرى[3]. يقوم المقومون بتقديم اقتراحات عن كيفيات التعديل والتكييف أو التغيير، وذلك باحترام ما تكشفه المطالب والتصريحات القصدية لسياسة التربية والتعليم . ثم تتولى الجهات المسئولة تشكيل فرق التطوير وتوفير سياسة إدارية خاصة بالتطوير وبتنظيم الوقت وجدول المسؤوليات وتوزيع الأدوار وتحديد المعايير الجديدة التي يلتزمون بها في إحداث عمليات التطوير.

وينبغي أن نذكر هنا، بأن المقوم لا يتخذ قرارات، إنما يقدم اقتراحات للمسئولين بناءا على النتائج التي توصل إليها فيستخدمها هؤلاء كمؤشرات يعتمدون عليها في اتخاذ القرارات المناسبة . وقد تختلف هذه الاقتراحات باختلاف النماذج المتبعة في تقويم المناهج التي نذكر منها :

نموذج Stufflebeam في 1974، نموذج هامند Hammond في 1973، نموذج بروفيس Provus في 1972 ونموذج برات Pratt في 1980، والتي ما زالت متبناة حتى يومنا هذا .

7- القائمون بالتقويم:

عرفنا أن تقويم الأهداف هي عملية تقدير الجهد الذي يبذله المتعلم والتطور الذي يحققه معرفيا، سلوكيا ووجدانيا حسب الأهداف المرومة، وتتطلب هذه العملية تحصيل المعلومات عن هذا التطور و

[1]- لويس دينو: وضع حصيلة لطور من الأطوار، ترجمة المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزء الأول، مطبوعات المعهد الوطني للتربية، الجزائر، 1994 .

تحليلها وتأويلها (Legendre 1988)، وحتى يكون هذا التقويم مضبوطا حسب القواعد العلمية، يؤدي إلى نتائج موضوعية وصادقة، لابد من أن يقوم به أشخاص أو هيئات متخصصة يشهد لها بالكفاءة والخبرة في هذا العمل. والمقوم إذا هو شخص (قد ينتمي إلى هيئة) تناط به مهمة تقويم موضوع تعلم أو تعليم أو منهاج أو نظام. وهو الذي يمارس مهام تحديد قيمة أو تماسك أو درجة الأداء. إنه يقوم باستخراج مجموعة من المؤشرات المتعلقة بمعاينة معينة، ثم يقارنها مع نموذج مرجعي موصوفا مسبقا، يحدد إما حسب النتائج المرتقبة أو المنتظرة Produit attendu، أو حسب معيار لاداءات التلميذ Produit normé أو حسب سلم مرجعي يحدد معيار التصحيح (Bodin. A.1983)échelle de référence.[1]

ولنذكر بأن التقويم نسق نظامي نقدم بواسطته معلومات من أجل اتخاذ قرار ،اختلفت آراء المؤلفين حول أحقية من يتولى هذا العمل . وأعطت الإجابة عن سؤال (من يقوم ؟) مقاربتين مختلفتين، نقترح المقاربة الأولى أن يكون المقوم داخليا، ونقترح المقاربة الثانية أن يكون المقوم خارجيا، ويعطي أصحاب مقاربة تبريرات وإثباتات عن صلاحية وجهة نظرهم، وهي كما يلي :

1.7. المقوم الداخلي:

وهو أي شخص من الميدان وينتمي إلى الأسرة التربوية، يعرف الوسط المدرسي ويساعده تشربه لسياق البرنامج على إعطاء رأي سديد بخصوص العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل المنهاج .وقد يكون المقوم الداخلي أحد هؤلاء:

- **المعلم**: وهو أول مقوم للمناهج التعليمية، حيث يقوم يوميا بتقويم عمل التلاميذ في إطار تعديل وعلاج صعوبات التعليم والتعلم، وكذلك لإثبات الشهادة، ومراقبة تحقيق الأهداف الاندماجية والتركيبية والتحويلية[2]. وبالإضافة إلى تقويم سيرورة التعليم والتعلم، وتحديد وجاهة الطرائق والوسائل المستخدمة، يشارك المعلمون في تقويم النظام التربوي عموما والحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية بصفتهم القائمين على قياسها . وسنتناول لاحقا كيفيات والأدوات التي يستخدمونها في تقويمهم، وأول من يتعرف على مستوى مردود التلاميذ.

- **رؤساء المؤسسات**: من الأطراف الفاعلة بشكل مباشر في تنفيذ العملية التربوية وكذلك في تقويم المناهج، مديري المدارس الذين يشرفون على سير النظام الفرعي الذي تشكلهم مؤسساتهم ونتائجه، وعليه يحكمون على مدى نجا عته .قد يكون التقويم الذي يقومون به نوعيا، يتضمن حينذاك تقويما

[1]- معجم علوم التربية ، مرجع سابق ، ص 119 .

[2]- لويس دينو، مرجع سابق ، ص 61

للتلاميذ مختلفا عن الذي يقوم به المعلمون، لأنه أشمل حيث يضاف إليه تحديد مصير التلاميذ الذين تخرجوا من المؤسسة . كما قد يكون التقويم كميا كالحكم على أي مدى يكون عدد التلاميذ مناسبا للعدد المرغوب،والأخذ بعين الاعتبار ضغوط العمل ومحدودية الموارد وتأثيرها في تحقيق الأهداف التربوية وطموحات المؤسسة . وبما أن التقويم الذي يقوم به رؤساء المؤسسات يهدف إلى تعديل النظام الفرعي، فإنهم مضطرون بذلك إلى تقويم التعليم من خلال تقويم المعلمين واتخاذ إجراءات تعديلية فورية وتدخلات تنظيمية محلية.[1]

- **المفتشون والمستشارون التربويون** :

من أهم وظائف المفتشين والمستشارين التربويين ضمان تعديل التعليم على نطاق أوسع من التعديل الذي يقوم به المعلمون، لكن كثيرا ما تهمل- يقول دينو- هذه المهمة بسبب متطلبات ومستعجلات المهام الإدارية، وعادة يقوم المفتشون والمتشاورون بإجراء عملية تشخيص وقل ما يهتمون بالنتائج والحصيلات. حيث يركزون أكثر على طريقة عمل المعلم أكثر من تركيزهم على مردوده من خلال دراسة نتائج تعلم التلاميذ .

يهتم المفتشون بمتابعة تنفيذ المناهج، ويشرف على تكوين المعلمين وتزويدهم بأحدث التقنيات البيداغوجية من أجل تحقيق أهدافها، ويراقب مردود المعلم والتلميذ على حد سواء، ويرصد كل الصعوبات التي تواجه العملية التربوية . ويواجهها بأشكال تكوين المعلمين ورسكلتهم، وتحمل مسؤولية تكييف بعض جوانب المنهاج، والعمل على توفير مستلزمات تنفيذ المناهج ونجاحها ماديا، بيداغوجيا، وبشريا.

وفي الحالات التي تتجاوزه، يرفع التقارير للجهات المعنية، ويقترح أشكال التعديل أو العلاج، هذا عن المفتش أما مستشار التربية فيظهر دوره خاصة في نهاية مرحلة تعليمية وأحيانا في بدايتها أيضا للقيام بعملية تشخيص المعلومات القبلية للتلاميذ.

وقد حددت النصوص القانونية مهام مستشار التربية والتوجيه في التعرف على التلميذ وطموحاته، تقويم استعداداته ونتائجه الدراسية، تطوير قنوات التواصل داخل المؤسسة التربوية وخارجها والمساهمة في تسيير المسار الدراسي للتلاميذ[2]. وضمن مهمة تقويم نتائج واستعدادات التلميذ، يقوم المستشار بالتقويم النفسي وإجراء الفحوص النفسية وانجاز حصص الإرشاد النفسي والتربوي لإعطائه الصورة الحقيقية عن إمكانياته وقدراته من أجل رفع أدائه وتحسين مردوده وبالتالي المساهمة الفعالة في

[1] - لويس دينو، مرجع سابق ، ص 62

[2] - وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم: 219 بتاريخ 1991/09/18.

تحقيق الأهداف التربوية. ناهيك عن الدور الاجتماعي والاقتصادي الذي يلعبه المستشار في توزيع الكفاءات والقدرات على المهن والمجالات الاجتماعية المناسبة، وتوجيه التلاميذ نحو الفروع الدراسية التي تناسب استعداداتهم وطموحاتهم . وهكذا فإن مقاربة التقويم الداخلي تنطوي على مزايا عديدة تتمثل في كون المقوم يعرف المنظومة التربوية بشكل جيد، يقبله الوسط التربوي بصفته أحد أطرافها وتنظر إليه الأسرة بأحسن نظرة وتثق في تقويمه . إلا أن لهذا التقويم مآخذ حيث قد تكون نظرته أقل موضوعية لأنه طرف في العملية، قد يكون متحيزا بكم انتمائه إلى الوسط، كما قد يكون تقويمه جزئيا فلا ينصب إلا سوى على جانب من المنهاج .

2.7. المقوم الخارجي:

بناءا على مآخذ التقويم الداخلي، ذهب فريق من الأخصائيين في التقويم إلى تبني مقاربة التقويم الخارجي لضمان قدر أكبر من الموضوعية والاستقلالية. المقوم الخارجي هو شخص من خارج النظام التربوي يتمتع بتكوين في ميدان التقويم، ويستطيع بفضل خبرته ونفوذه أن يوصي بإصلاحات واقتراح تحسينات في أي جانب من جوانب المنهاج.

كثيرا ما يلجأ النظام التربوي في نهاية طور دراسي إلى أشخاص خارجيين عنه من أجل تقويم المردود التحصيلي عند التلاميذ. ويتعلق الأمر عامة، بأشخاص ذوي مكانة اجتماعية أو مهنية لهم مهارة تسمح لهم بالمشاركة في التقويم ضمن ميدان خاص بالمعرفة أو بالثقافة أو بالمعرة الفعلية المهنية. يدمج هؤلاء الخبراء والاستشاريين والباحثين والأكاديميين ضمن لجان عمل تكلف بتقويم كيفية سير وفعالية النظام التربوي أو إحدى مؤسساته، أو يدمجون ضمن جهاز لتقويم الحصيلة في نهاية طور دراسي والوقوف على مدى تحقق الأهداف المصرح بها في المنهاج، وقد تكلف هؤلاء الخبراء بدراسة مواضيع متعددة في نفس الوقت كوجاهة الأهداف ونوعية تكوين المعلمين ونوعية الكتب المدرسية وملاءمة الهياكل ونتائج التلاميذ وآثار التربية على الاقتصاد والتقدم الاجتماعي ليس على الصعيد المحلي أو الإقليمي فقط، إنما حتى على الصعيد العالمي لأن النظام العالمي الجديد، يفرض على كل نظام تربوي أن يقدم تعليما عالميا إنسانيا[1] . وتجدر الإشارة هنا إلى أن وزارة التربية الوطنية في الجزائر قامت بنفس التجربة، حيث استدعت خبراء مناهج من كندا سنة 1998 وعكفوا على تحليل الوضع الراهن للمنظومة التربوية وتحليل عناصرها ودراسة حاجات التلميذ والمجتمع الجزائري، وخلصوا إلى قرار بأن الخلل يوجد في مستوى أداء المعلمين بفعل نقص تكوينهم الأكاديمي، ثم اقترحوا دورات لتكوين ورسكلة جميع أصناف المعلمين ومستوياتهم[2]. وحددوا كمقاييس تكوينية، مقياس بناء المناهج ومقياس الكتاب المدرسي ومقياس التقويم التربوي .يعرف عن التقويم الخارجي النزاهة في الأحكام وموضوعيتها، كون المقوم خارجا عن النظام يستطيع أن يعبر رأيه بحرية، حيث ليست لديه مصالح يدافع عنها أو يتحيز لها. رغم

[1]- مجدي عزيز إبراهيم: منطلقات المنهج التربوي مجتمع المعرفة، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، 2002، ص 166.

[2]- وزارة التربية الوطنية: الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، 1998 .

هذه المزايا، إلا أن كونه بعيدا عن الميدان التربوي يجعله غير ملم ببعض جوانب السياق التربوي وما يحدث من تفاعلات كثيرة ومتداخلة، بالإضافة إلى أن الوسط التربوي ينظر إليه نظرة سلبية ويرفض وجوده. والذي يخش منه أكثر في حالة ما إذا كان المقوم أجنبي، وهو عدم معرفته بالثقافة المحلية، وطبيعة المتعلم، وبالتالي قد لا تستجيب اقتراحاته ما لا يتناسب مع ثقافة المجتمع المحلي وما لا يحافظ عليها.

3.7. مهارات المقومين:

كل شخص في مكان عمله، يشترط فيه مجموعة من الخصائص في شخصيته، ويطلب منه التحكم في مجموعة من المهارات التي تسهل عمله، وتجعله يتقنه ويحقق النتائج المطلوبة منه، إن القائم على عملية تقويم الأهداف التربوية يتحمل مسؤولية ثقيلة يتوقف عليها إصلاح المنظومة التربوية أو انحرافها وفي ذلك مصير أمة بأكملها . وعليه يشترط في المقوم بالإضافة إلى الخصائص الأخلاقية مثل النزاهة والأمانة والضّمير الحي، يشترط أن يملك بعض المهارات المهنية والأكاديمية والاجتماعية نذكر منها مايلي:

- **مرونة الفكر وسهولة التكيف**: ذلك لأن تقويم المناهج يتطلب مسايرة المستجدات والتكيف مع التطورات العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية، حتى لا يتعصب لجهة أو فكرة، واسع المدارك بعيد النظر.

- **القناعات الإيجابية**:القناعات الإيجابية هي التي تحدد الاتجاهات النفسية الإيجابية وتؤدي بالتالي إلى سلوكات إيجابية، ومن باب التوضيح،نشير إلى أن"روكيش"(Rokeach 1973) حدد ثلاثة أنواع من القناعات وهي: القناعات الوجودية les convictions Existentielles تتعلق بما نعتقد أنه صحيح أو خاطئ، القناعات التقويمية conviction évaluatives،تتعلق بما نعتقد أنه حسن أو سيء صالح أو طالح وهي القناعات الجمالية ،ثم القناعة الدائمة Les convictions durables والمتمثلة في القيم التي تحدد في إطار وأن هدفا أو غاية مرغوب فيها أم لا[1].

- **التحكم في قراءة الأهداف وتحليلها**: يعتبر تقويم الأهداف التعليمية أمرا صعبا بسبب عدم وجود مقاييس دقيقة للقيام بذلك، وأصعب منه هو التحكم في صياغة هذه الأهداف وتحليلها، حيث أن حسن قراءتها وفهم مضامينها بعد المفتاح الرئيسي لتقويمها، لأنها مرتبطة بطبيعة المتعلم وطبيعة المعرفة وأيضا طبيعة الثقافة، ولهذا يصعب على المقوم الخارجي وخاصة الأجنبي تقويم الأهداف السلوك في المنهاج كما أكد على ذلك "قولر" [2] Gooler . يتطلب تقويم الأهداف مهارة كبيرة في قراءة محتوياتها وعمق تحليلها لأن من طبيعة الأهداف التربوية أنها تحمل نوايا غير معلنة للنظم التي تتحكم فيها خاصة النظام السياسي.

[1]- Louis D'Hainaut: des fins aux objectifs de l'éducation , 5=e ed , édition Labor , Bruxelles , 2000,p409.

[2] - جورج بوشامب، مرجع سابق، ص 159.

- **التحكم في بناء الاختبارات وأدوات القياس**: مطلوب من المقوم داخليا كان أم خارجيا أن يقوم بتصميم بعض الاختبارات أو أدوات القياس التي يستخدمها في مهمته . وقبل ذلك ينبغي عليه أن يكون عارفا بكل أنواع الاختبارات والأدوات.

- **التحكم في تطبيق الاختبارات وأدوات التقويم**: لا يكفي أن يصمم المقوم الأداة التي يقوم بها، إنما يجب أن يتحكم في تطبيقها وجمع البيانات من خلال تحليل هذه البيانات .

- **الإتمام بمبادئ علم النفس وطبيعة المادة والوضعيات التعليمية التي تخضع للتقويم**: إذا تحدثنا عن الأسس النفسية في ميدان التربية، إن نثير مباشرة قضية التعلم كظاهرة إنسانية حولت النظريات السيكولوجية الكبرى تفسيرها، لعل ذلك يضيف بعض الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تساعد المخططين والمقومين للمناهج في أداء عملهم ليكون أكثر فاعلية عند تنظيم المادة أو تحديد الأهداف والطرائق والوسائل وتدابير التقويم وفقا للمنطق السيكولوجي للمتعلم . وكمثال عن هذا المنطق السيكولوجي، يقدم تولمان تفسيرا للتعلم بأن تكوين توقعات أو اكتساب سلوكات أو علاقات لها معنى، ويتم ذلك بصورة تدريجية من خلال معرفة الإنسان بالأجزاء البيئية التي يسعى إلى اكتشافها، ومن هذه الأجزاء يكون ألفة شاملة مع التنظيم البيئي، تظهر على شكل خريطة معرفية، تشبه الخريطة الجغرافية، يهتدي بمعالمها في الانتقال من نقطة إلى أخرى ليصل إلى أهدافه والنجاح يدعم الأهداف[1].

[1]- حمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004، ص254

الخلاصة:

يعتبر تقويم الأهداف التربوية المؤشر العام والأساسي الذي يعبر عن عملية تقويم النتائج التعليمية ومردود المناهج، إلا أن الواقع يبين أن تقويم المردود أو الأهداف، لا يمكن أن يتم إلا من خلال تقويم بقية مركبات المنهاج والتأكد من انسجامها الداخلي والخارجي ووجاهتها الداخلية والخارجية .

ولا ينبغي أن ينفرد شخص كالمعلم أو المفتش أو حتى هيئة كمديرية التربية أو مركز التوجيه المدرسي والمهني، بعملية تقويم نتائج العملية التعليمية، بل ينبغي أن تشترك كل الأطراف انطلاقا من نفس المرجعيات وسعيا نحو نفس الأهداف لإنجاز عملية تقويمية موضوعية، شاملة وصادقة، يمكن الاعتماد عليها في إجراء عمليات التحسين والتعديل والتغيير .

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: تقويم مناهج الإصلاحات والجودة الشاملة.

تمهيد

1- آليات تقويم المناهج الجزائرية

1.1 تجربة الجزائر في تقويم المناهج

2.1 نماذج تقويم المناهج

2- تدابير التقويم المطبقة في الإصلاحات لتحقيق الجودة الشاملة

1.2 تقويم أعمال التلاميذ وأدواته

2.2 تعديل عمليات التقويم

3.2 مبادئ عمليات التقويم

4.2 أهداف عملية التقويم

5.2 تنظيم التقويم

6.2 إجراءات الانتقال من طور إلى طور تعليمي

7.2 التحسين المستمر كضرورة لتحقيق جودة التعليم

3- نصيب المناهج التربوية الجزائرية الجديدة من الجودة الشاملة

1.3 مفهوم الجودة الشاملة: Qualité Totale

2.3 مفهوم الجودة الشاملة في التعليم

3.3 خصائص التعليم المبني على الجودة الشاملة

4- تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

1.4 مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم

2.4 نماذج عن نظم الجودة الشاملة في التعليم

5- الإصلاحات التربوية الجديدة بين مشروع المؤسسة والجودة الشاملة

1.5 ظهور فكرة العمل بالمشروع في المؤسسات التربوية الجزائرية

2.5 مفهوم مشروع المؤسسة

3.5 أهداف مشروع المؤسسة الجزائري

4.5 معايير التغيير

5.5 مراحل تخطيط مشروع المؤسسة

الخلاصة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على أساليب التقويم المعمول بها في المدرسة الجزائرية وكيفية الحكم على التلميذ للكفاءات المحددة في ملامح الخروج من مرحلة معينة من مراحل التعليم، كما سنستعرض تقويم الأهداف التعليمية في إطار الجودة الشاملة باعتبارها السياسة العالمية الجديدة التي تتم في إطار عمليات تقويم المناهج والأهداف وكافة العناصر للعملية التعليمية كامتداد أفقي للجهود المبذول في سبيل رفع جودة التعلم والتعليم، ومتابعة مردود التلميذ في كل مراحل تعلمه وخلال مساره التعليمي منذ المرحلة التحضيرية وحتى التخرج من الدراسات العليا،وذلك في إطار الامتداد العمودي لنفس العملية.

كما سنتطرف في هذا الفصل إلى الآليات جديدة التي اعتمدتها الإصلاحات في ميدان تقويم التلاميذ عملا وسلوكا، وتقويم المعلم والإدارة مسايرة بذلك كل التحولات التي شهدها مجال التقويم على الصعيد العالمي في مفاهيمه ومجالاته وتدابيره، فأصبح عبارة عن حركة مراجعة ومحاسبة شاملة للنظم التعليمية ومؤسساتها وبرامجها بهدف اختيار مدى تحقيقها لما ينتظر منها بناءا على ما تفسر عليه نتائج التقويم وما توصلت إليه البحوث العلمية في إطار إدارة وتسيير الجودة الشاملة التي هي الغاية المنشودة في كل نظم العالم وخاصة في ميدان التعليم.

1- آليات تقويم المناهج الجزائرية الجديدة:

لئن كانت إعادة الصياغة البيداغوجية هي المحور الرئيسي في إصلاح المنظومة التربوية فإن التقويم يفضل ما يطرحه من تساؤلات حول فعالية الممارسات البيداغوجية السارية وحول كيفية تنظيم التمدرس يكون هو الآخر من المكونات الرئيسية بل الأساسية في كل عملية تكوينية ولهذا كان تقويم المناهج وأهدافها دائما هاجسا تربويا حملته المنظومة التربوية على عاتقها، أصابت في تطبيقه وتسيير وتحكم في آلياته وتدابيره وأخطأت أحيانا، لكن العمل بمبدأ التقويم كان ملازما لكل الفترات والإصلاحات.

1.1 تجربة الجزائر في تقويم المناهج :

1.1.1 تقويم مناهج التعليم الأساسي:

مع الشروع في تنصيب التعليم الأساسي وتعميمه بدءا من سنة 1980 وتطبيق المناهج الجديدة أن آنذاك في محتوياتها وطرائقها وأهدافها وتدابير تقويمها ،كان لزاما على القائمين بالعملية اختبار إلى أي مستوى استطاعت هذه المناهج الجديدة الاستجابة إلى تطلعات المرحلة وتحقيق الأهداف المسطرة. ومع نهاية الطور الأول من التعليم الأساسي الذي استغرق ثلاث سنوات تم إعداد واستعمال عدة أدوات

لتقويم مدى تحقيق الأهداف ومن أهمها استبيان لسبر أراء المعلمين وتعتبر هذه العملية أول خطوة حقيقية لتقويم برامج التعليمية حيث انطلقت في سبتمبر 1982 تكفلت بها مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني على مستوى وزارة التربية الوطنية.

قام ببناء الاستبيان متخصصون في التقويم على مستوى المديرية المذكورة، اختيرت العينة من بين جموع المعلمين بطريقة الانتقاء الطبقي العشوائي لتمثيل المجتمع الأصلي ثم بعد جمع البيانات تقريرها على المستوى الولائي فالمركزي. ويضم الاستبيان أربعة محاور من الأسئلة كانت كما يلي :

- **المحور1**: يتعلق بالأهداف التربوية ويقصد وضوح صياغتها وقابليتها للتحقيق و استجابتها لتطلعات وحاجيات التلميذ والمجتمع.

- **المحور2**: يتعلق بالمحتويات ومدى انسجامها مع الأهداف والمواقيت، وارتباطها بالتطور العلمي والمعرفي الحاصل .

- **المحور 3**: يتعلق بالوسائل التعليمية الخاصة بالمعلم والتلميذ والوسائل الجماعية ومدى انسجامها مع محتويات والأهداف واستفادة العملية التعليمية منها.

- **المحور 4**: يتناول الأسئلة المتعلقة بتكوين المعلمين ومدى ناجعة برامج التكوين واستجاباتها لحاجيات المعلمين الميدانية.

وانطلاقا من نتائج عملية التقويم هذه، أصدرت وزارة التربية مجموعة من المناشير موجهة للمعلمين وهيئة التأطير تبين كيفيات معالجة الإختلالات التي كشفتها عملية التقويم.[1]

ابتدءا من جانفي 1990 انطلقت وزارة التربية في عملية تقويم شامل غطت برامج الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي دامت ما يزيد عن سنتين، بهدف مراجعة مناهج والكشف عن اختلالاتها ومعالجة النقائص التي تظهر عليها.

استخدمت في هذه العملية شبكة "لويس دينو Louis D'hainault" لتقويم البرامج التي تتكون من مجموعة من المحاور تغطي كافة مركبات المناهج ينطوي كل محور على مجموعة من الأسئلة وتولت العملية مجموعة من اللجان الوطنية مكونة من أساتذة جامعيين متخصصين في علوم التربية ومعلمين في كل المستويات وكل التخصصات كما أعدت مجموعة من الاختبارات لتقويم أديات التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الأساسي أي في السنة التاسعة منه.[2]

[1]- وزارة التربية الوطنية: تقرير مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني حول نتائج تقويم الطور 1 من المدرسة الأساسية، ديسمبر 1983.
[2]- لويس دينو، ترجمة المعهد الوطني للبحث في التربية: وضع حصيلة لطور من أطوار التعليم الجزائر 1995، ص59.

تعلقت محاور شبكة دينو بتقويم المناهج بالإضافة إلى الأهداف والمحتويات، تعلقت بالمنهجية التعليمية واستراتيجيات التعليم والتعلم وكذلك اختبارات تقويم أداء التلاميذ في مواد اللغة العربية والرياضيات والتربية التكنولوجية واللغة الفرنسية باعتبارها المواد القاعدية.وبينت نتائج التقويم ما يلي :

بالنسبة لمادة الرياضيات: جاءت نتائج التلاميذ في اختبار تقويم الأداءات غير مرضية في جميع المجالات المشكلة لبرنامج الرياضيات للسنة التاسعة أساسي حيث أن 31 % فقط من أفراد العينة التي أجرت عليها الاختبار، استطاعوا تحقيق الأهداف المسطرة لبرنامج بنسبة 100 %.

وأظهرت البيانات المحصلة عليها من الاستبيانات أن عدة عوامل مرتبطة بالبرنامج أدت إلي ذلك منها : كثافة البرامج، صعوبة بعض المفاهيم، عدم توازن بين محاور البرنامج.[1]

بالنسبة للمادة التربية التكنولوجية: وهي من الأنشطة الجديدة التي أدخلت لبرامج التعليم الأساسي التي بينت نتائج عملية تقويمها أن 37 % فقط من أفراد العينة استطاعوا بلوغ مستوى الأداء المطلوب، وأن بعض الأهداف الخاصة بالوسط الفيزيائي والتكنولوجي غير قابل للتحقيق في الوقت الراهن كما بينت نتائج التقويم وجود مفاهيم تفوق المستوى العقلي للتلاميذ في مقابل قلة الحصص التطبيقية وكثافة البرامج ونقص الوسائل والتجهيزات والمخابر.

بالنسبة لمادة اللغة العربية: النتيجة العامة هي أن نتائج تلاميذ السنة التاسعة أساسي في برنامج اللغة العربية بجميع أنشطتها لم يبلغ مستوى الأداء المطلوب والذي تحدده الأهداف التعليمية حيث أن39% فقط من أفراد العينة حققوا الأهداف برنامج اللغة العربية بنسبة100% أي أن 61% من أفراد العينة لم يحققوا أهداف المادة بدرجات مختلفة. ولتفصيل هذه النتائج كان العجز في تحقيق الأهداف المرتبطة بدراسة النصوص يقدر ب- 48% وبلغ العجز بخصوص تقويم القدرة على التعبير الكتابي إلى 62% بينما لم تتعد نسبة التلاميذ الذين حققوا مستوى الأداء المطلوب في توظيف القواعد النحوية 26%أي بعجز يقدر ب- 62 %. وهي نتائج غير مرضية تماما بالنسبة للغة العربية التي هي اللغة الوطنية ولغة الأم ولغة الشارع، ودرسها التلميذ لمدة 11 أو 12 سنة. وكانت المبررات آنذاك لضعف هذه النتائج صعوبة بعض المفاهيم، كثافة البرامج ومستوى تكوين الأساتذة.[2]

2.1.1 تقويم مناهج التعليم الثانوي:

بالنسبة لمادة اللغة العربية: وبالتزامن مع العمليات التقويمية التي خصت أطوار التعليم الأساسي شرعت وزارة التربية الوطنية في إعادة هيكلة التعليم الثانوي. إذ استلزم ذلك إدخال تحسينات أولية على

[1]- وزارة التربية الوطنية : تقرير تقويم مردود برنامج الرياضيات لسنة التاسعة أساسي 1993.
[2]- وزارة التربية الوطنية: تقرير حول تقويم مردود برنامج اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي، 1993.

برامج بعض المواد. حيث أعيدت صياغة أهدافها التربوية وتعزيز العمل المنهجي والتقويمي باعتباره واحد من الدعامات الأساسية للمناهج. ولإتمام مسار تقويم المناهج التعليمية. تم إعداد استبيان لتقويم برامج السنة الثانية ثانوي المعدلة. ووضع حيز التنفيذ من طرف الأساتذة المؤطرين في بداية السنة الدراسية 1992-1993. وبناءا على المعلومات التي جمعها الأساتذة في بطاقات التقويم، تم جمعت الملاحظات بخصوص كل مركبات المناهج، وتم تعريفها معدلة في استبيان موحد كلف بتطبيقه مفتشو التربية والتكوين لكل مادة، تولى هؤلاء إنشاء لجان مصغرة من أجل دراسة الملاحظات التقويمية الواردة في استبيانات المؤسسات على مستوى كل مقاطعة تفتيشية. وتمت حوصلتها في تقرير موحد عن كل منطقة رفع إلى مديرية البرامج بوزارة التربية الوطنية لمعالجتها واستغلالها. بنفس شكل الاستبيانات السابقة تناول هذا الاستبيان محور الأهداف وأضاف تحديد مستوياتها (غايات، أهداف عامة، أهداف إجرائية)، محور المضامين، محور المنهجية وتدابير التقويم إضافة إلى محور يتعلق بتقويم الكتاب المدرسي.وأسفرت نتائج تقويم برامج وأهداف التعليم الثانوي المعدل إلى النتائج التالية:

بالنسبة لمادة التاريخ: رغم الإيجابيات والتطور الجزئي الذي حصل في هذه المادة، إلا أن سلبياتها كانت خطيرة بالنظر إلى أهمية مادة التاريخ في كل الشعب، لأنها لا ترتبط باختصاص معين إنما بشخصية المتعلمين وبناء مقوماتها في كل الاختصاصات. ومن أهم هذه الملاحظات:

- غياب الأهداف الخاصة بمواضيع التاريخ في برنامج الشعب العلمية.
- عدم انسجام أهداف برنامج التاريخ للسنة الثانية ثانوي للشعب العلمية والتكنولوجية لا تعكس أهمية المادة في بناء الشخصية الوطنية.
- وجود خلل في الترابط المنطقي لبعض المواضيع وبعض عناصرها.
- كثافة البرامج لا تسمح بإجراء أشكال التقويم المختلفة.
- تباين برامج التاريخ من شعبة الأدب إلى شعبة العلوم والتكنولوجيا
- تباين الأهداف العامة للتاريخ والأهداف العامة لمادة الجغرافيا ووجود فصل واضح بينهما.[1]

بالنسبة لمادة الأدب العربي: لابد من وجود إيجابيات حققتها البرامج المعدلة في السنة الثانية ثانوي لعام1992 ظهرت في محاولة تبني بيداغوجية الأهداف وتنظيم المحتوى في شكل وحدات واعتبار التقويم التكويني جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية. ومع ذلك.فقد بينت نتائج العملية التقويمية التي تولتها مديرية البرامج على مستوى الوزارة المعنية بخصوص برامج اللغة والأدب العربي جملة من الانتقادات أهمها:

[1]- وزارة التربية الوطنية: تقويم برنامج التاريخ للسنة الثانية ثانوي، 1993.

- الخلط بين أهداف المادة وأهداف الشعب الأخرى.
- عدم انسجام بعض الأهداف مع محتويات المادة.
- عجز الأساتذة عن تنفيذ عملية إجراء الأهداف.
- حذف نصوص من البرنامج تعتبر من عيون الأدب العربي.
- تكريس ثقافة المشافهة في نشاط التعبير.
- نشاط القواعد غير وظيفي وهو تكرار لما درسه التلميذ في المراحل الأولية.
- كثافة البرامج تعرقل عملية التقويم.[1]

بالنسبة للعلوم الفيزيائية: خضع برنامج العلوم الفيزيائية على غرار بقية المواد الدراسية إلى عملية تعديل. روعي فيها وضوح الأهداف وإعادة صياغتها، وتغطيتها لأبعاد الشخصية، وانسجام المحتويات مع الأهداف. كما اتخذ بعين الاعتبار مراعاة منهجية التدريس لمستجدات العلوم التربوية ورغم ذلك فإن عملية التقويم التي خضع لها مناهج العلوم الفيزيائية أسفر على الملاحظات التالية:

- كثافة البرنامج، بحيث يعيق إجراء التقويم والعلاج.
- عدم مسايرة الكتاب المدرسي لطموحات البرنامج المعدل، حيث لم يمسه التعديل.
- الأنشطة التطبيقية غير مضبوطة بدقة حيث يجد المعلم غموضا في توصيلها، ويجد التلميذ صعوبة في تطبيقها وانجازها.
- افتقار المادة للمخابر المجهزة بالوسائل الحديثة، وكذا مستوى المخبريين وتأهيلهم لم يعد يستجيب للتعديل وتطوير الحاصل.

الملاحظة أن كل العمليات التقويمية التي فضت البرامج التعليمية في سنوات الثمانينات وبداية التسعينات، أجمعت على أن كل البرامج التعليمية، بل والمنظومة التربوية ككل، في حاجة إلى إصلاح شامل وجذري في كثير من المواقع، وفي انتظار انطلاق عملية الإصلاح الشامل، فقد قرر البدء بتخفيف البرامج خلال السنة الدراسية (1993 - 1994) تجميع المستويات. وتجسدت عملية تخفيف هذه إما يحذف مواضيع ومفاهيم، أو تقديم توجيهات لتغيير طريقة تناول موضوع ما، أو إعادة توزيع للمواضيع محل إشكالية، و هذا يعني أنها عملية شكلية لا ترقى إلى مستوى الإصلاح الحقيقي. ولهذا الغرض نصبت ورشات وطنية وولائية في كل المواد التعليمية من معلمين في جميع المستويات، وتحت إشراف مفتشي التربية والتكوين للمواد اغتنمت أشغال الورشات بتنظيم سلسة من الملتقيات الوطنية لمختلف

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية البرامج: تقرير حول نتائج تقويم برنامج الأدب العربي المعادل للسنة الثانية ثانوي.

المواد الدراسية، عرضت فيها مشاريع التخفيف للمناقشة والاعتماد والتعديل، ثم وضعت حيز التنفيذ في بداية السنة الدراسية 1995/1994.

3.1.1 تقويم مردودية المناهج الجديدة:

أما عن سياسة التقويم الجديدة، الخاصة بالمناهج الجديدة للإصلاحات التربوية، فقد اتخذت هذه الإصلاحات عدة تدابير تتماشى وطبيعة الأهداف الجديدة. حيث بادرت إلى إنشاء جهازا للتقويم أسمته "الجهاز تدارك الخلل". تتوفر الترتيبات الجديدة جرد جميع الوسائل اللازمة ووضعها في متناول المعلمين والتي تساعدهم على تصور حصص الاستدراك بفعالية أكبر، ومساعدة المتعلمين على تجاوز إخفاقاتهم وتدارك ثغراتهم لأن مردود التلميذ هو العلامة الرئيسية عن نجاح أو إخفاق كل النظام التعليمي.

جاء في التقرير المرفق للقانون التوجيهي للتربية، الصادر في 2008/01/23 ضرورة انتهاج أسلوب يتيح تشخيص التربية حيث جاء فيه: "لا ينبغي، من الآن، الاكتفاء بتقديم نفس التربية للجميع، بل يجب أن نطمح إلى توفير أحسن التربية لكل واحد"[1].

وبمعنى آخر، تمكين الجميع من أسباب النجاح بتطبيق البيداغوجية الفارقية التي تسعى بدورها إلى تحقيق الكفاءة الفردية والوصول بالتلاميذ إلى مستوى التحكم في التعلمات.

وفي هذا التوجه الجديد بندرج تدارك الخلل وتلاشي الأخطاء في جداول استعمال الزمن الخاصة بكل صنف دراسي، ويتكفل المعلم بانجازه لتحسين مردود التلاميذ، الذي هو كما سبق أن أشرنا - بمثابة مؤشر على مستوى أداء المنظومة الذي يمكن قياسه إحصائيا - وبالتالي يسهل التحكم فيه وعلاجه.

يسعى جهاز تدارك الخلل المكلف بتقويم المناهج التربوية الجديدة إلى الاعتماد على مسار التقويم الحديث والذي يمر بثلاثة عمليات أساسية وبالتالي ثلاثة مراحل هي:مرحلة ما قبل إنشاء الخلل وهي المرحلة التشخيصية ثم ما بعد ظهور الخلل وملاحظته . ولقد تطرقنا إلى هذا الجهاز ووظائفه في الفصل الخاص بالإصلاحات الجديدة وجوانب التجديد في نظام التقويم.

بالإضافة إلى جهاز تدارك الخلل، واستخدام أدوات قياس المردودية لكل مركبات المناهج، تعتمد وزارة التربية الوطنية على تقويم مناهجها الجديدة بمقارن والوضعية المدركة بوضعية الانطلاق أي قبل تنفيذ الإصلاحات، والفارق بين الوضعيتين يعتبر مؤشر ايجابي على حسن مردودية المناهج اعتمدت وزارة التربية إذ على مجموعة من المؤشرات مادية ومعنوية مؤشرات بيداغوجية ومؤشرات نوعية:

[1]- وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية، مرجع سابق

مؤشرات النجاعة البيداغوجية:

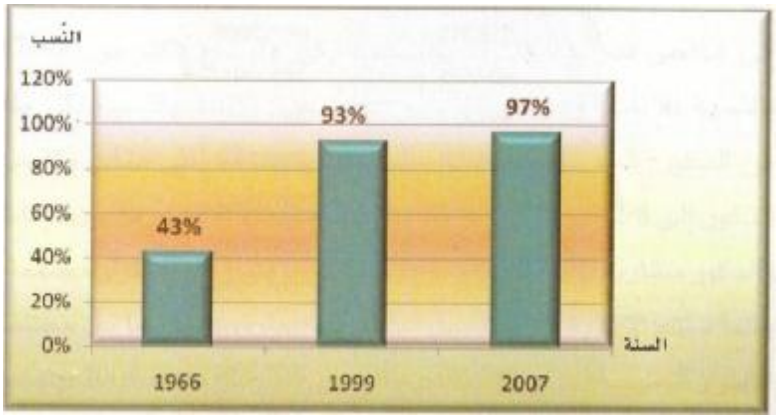
لضمان إشراف وتوجيه أفضل، للمنظومة التربوية، ضبطت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المؤشرات الدالة والتي غايتها تنوير المشرف بخصوص الوضع العام للمنظومة التربوية مقارنة مع

وضعية الانطلاق وتمكينهم من اتخاذ التدابير الوجيهة. وتلخيصها فيما يلي:[1]

المؤشر1: يخص النسبة الخام للتسجيل في برامج الإيقاظ بالنسبة للطفولة المبكرة ، في القطاعات العامة والخاصة ، ونسبة تعميم التعليم التحضيري

المؤشر2: متصل بنسبة التلاميذ المسجلة في السنة الأولى من العليم الابتدائي تابعوا برنامجا خاصا في سن الطفولة المبكرة.

المؤشر3: يخص نسبة القبول الصافية ، أي عدد التلاميذ الجدد المسجلين في السنة الأولى ابتدائي الذين بلغوا السن القانونية للتمدرس لمجمل عدد الأطفال المعنيين . قدر عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي سنة 2000 بـــ 4.721,000، ليصل مع الدخول المدرسي 2008-2009 إلى 602,224 تلميذ جديد أي بنسبة 97% من مجموع الأطفال في نفس السن.

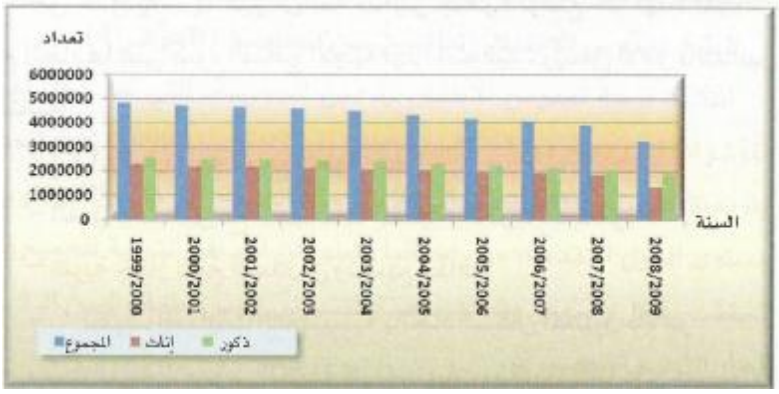


الشكل رقم(8) يوضح:عدد التلاميذ الجدد المسجلين في السنة الأولى ابتدائي

المصدر:إحصائيات وزارة التربية

المؤشر 4: يمثل نسبة التمدرس الصافية المرتبطة بالطور الابتدائي والمتوسط والثانوي، تم نسبة تمدرس الإناث ونسبة تمدرس الذكور.

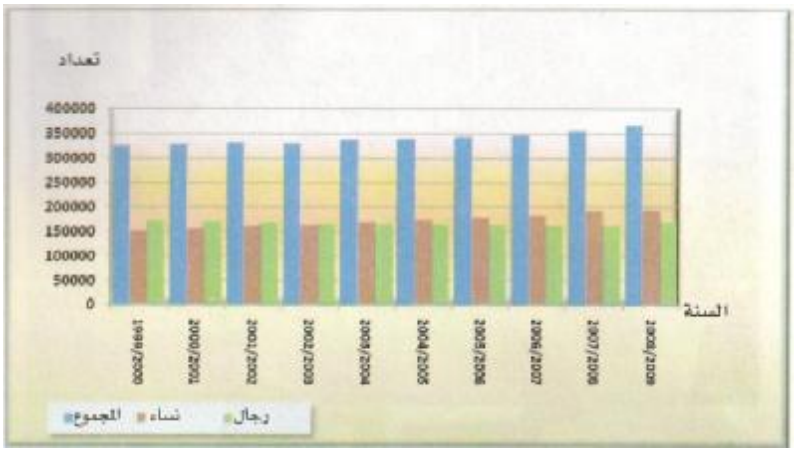
[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 279.



الشكل رقم(9) يوضح:نسبة تمدرس الإناث و الذكور في كل أطوار التعليم.

المصدر:إحصائيات وزارة التربية.

المؤشر 5: يبين الفارق في عدد المعلمين والأساتذة الذي انتقل من 327,000 معلم وأستاذ في السنة الدراسية 1999-2000 إلى 366,000 معلم وأستاذ في السنة الدراسية 2008-2009، مع ملاحظة زيادة نسبة المعلمات عن المعلمين مما يؤدي إلى القول بأن سلك التعليم يتجه نحو التأنيث.



الشكل رقم(10) يوضح تطور عدد العلمين و المعلمات عبر أطوار التعليم.

المصدر:إحصائيات وزارة التربية.

المؤشر 6: متصل بعدد التلاميذ لكل معلم أو أستاذ في الأطوار التعليمية الثلاث.

المؤشر 7: مرتبط بنسبة الانتقال وتكرار السنة الخامسة ابتدائي وهجران المدرسة في كل سنة دراسية، ونسبة التلاميذ الذين أنهوا دراستهم دون إعادة في الأطوار الثلاثة.

المؤشر 8: متصل بنسبة التلاميذ (بصرف النظر عن المستوى التعليمي) الذين يتحكمون في جملة من الكفاءات القاعدية المحددة على مستوى الوطني (تقويم المكتسبات).

المؤشر 9: يخص نسبة محو الأمية بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم مابين 15 و24 سنة والتناسب العددي بين الجنسين.

المؤشر 10: يخص نسب النجاح في امتحانات الشهادات الرسمية: شهادة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، خاصة نسب النجاح في صفوف التلاميذ الذين تابعوا دراستهم في ظل الإصلاحات التربوية. حيث بلغت نسبة القبول في السنة الأولى متوسط أي النجاح في شهادة التعليم الابتدائي 92,63 % في دورة جوان 2008. وارتفعت نسبة الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي إلى 47,25 % سنة 2004 ثم إلى 64,44 % في سنة 2008. بينما بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا، ولأول مرة في تاريخ المنظومة التربوية 55,04 % في دورة جوان 2008. بعد أن كانت 34,46 % في دورة جوان 2001. علما بأنه تم إلغاء العمل بمبدأ الإنقاذ حيث لا يعتبر أيضا نسبة نجاح الذكور والإناث[1].

المؤشرات المادية والمالية:

خصصت مجموعة من المؤشرات الخاصة بتطور المنشآت والتجهيزات وكذا تطور الميزانيات المخصصة للتعليم بشكل عام ثم لكل عنصر من عناصر المناهج:

المؤشر 1: يرتبط بالنفقات العمومية العادية الخاصة بكل طور من أطوار التعليم بالنسبة للدخل الوطني الخام، النفقات لكل تلميذ حسب الدخل الفردي الخام، ويتعلق أيضا بالنفقات العمومية لكل مرحلة تعليمية على حدى مقارنة بالنفقات العامة في قطاع التربية.

المؤشر 2: يخص تطور المنشآت القاعدية وتجهيزات المخابر، بلغ عدد المدارس الابتدائية في السنة الدراسية 1999 – 2000، 15.729 مدرسة 2008 – 2009 إلى 17.769 مدرسة ابتدائية في التعليم المتوسط، مع 7.825 مخبر و 1.206 ورشة في التعليم الثانوي أي مجموعة 16.884 مخبر و 7.939 ورشة، وذلك في السنة الدراسية 2007 – 2008.[2]

المؤشر 3: يخص هذا المؤشر، وهو شامل لكل تفاصيل المنظومة التربوية وتطورها في منطقة الجنوب حيث يلاحظ أن المؤشرات النوعية ما تزال في مجملها دون المعدل الوطني، حيث مازالت مناطق الجنوب تعاني نقصا في المنشآت وفي التأطير التربوي والإداري بسبب نقص السكن وارتفاع تكاليف النقل وشساعة المناطق الصحراوية وقسوتها وأمام هذا الوضع السلبي، يبقى وضع التربية والتعليم في هذه المنطق محط أنظار القائمين على الإصلاحات واهتمامهم، وكإجراءات فورية تقرر وضع 4200 سكنا وظيفيا غير قابل للتنازل، تحت تصرف المؤسسات التربوية،لحث المستخدمين على الاستقرار في المؤسسات، بالإضافة إلى التكفل بنفقات نقل المعلمين والأساتذة والإداريين خاصة المنحدرين من ولايات الشمال ويعملون في أقصى الجنوب .

[1]- إحصائيات وزيارة التربية الوطنية.
[2]- وزارة التربية الوطنية: الدليل الإحصائي السنوي، 2008.

إن نتائج ملاحظة كل المؤشرات السابقة (ما عد المؤشر الأخير) تثبت وجود تطور معتبر، وفارق ذو دلالة إحصائية هامة بين وضعية الانطلاق والوضعية الحالية، ومنه يمكن أن يستنتج - حسب الوزارة طبعا - ارتفاع مردودية الإصلاحات التربوية ، وفي دراسة أنجزتها الجمعية الدولية لتقويم المردود التربوي حول أسباب الإخفاق المدرسي تؤكد على أن الفروق الموجودة بين نتائج التلاميذ، سببها عوامل خارج عن المدرسة بنسبة 80 % تقريبا، مما يحيلنا بقول تقرير الوزارة حول مؤشرات النجاح إلى نظريات "بورديو Bourdieux" حول مفهوم "إعادة الإنتاج " المدرسي الذي تحدده المتغيرات السوسيو اقتصادية والثقافية المرتبطة بالانتماء العائلي للمتمدرسين.[1]

لكن السؤال الذي يبقى مطروحا وبشدة، هل كل هذه الجهود والإنفاقات والكم الهائل من المنشآت والتجهيزات حقق المردود التعلمي والتربوي في شخصيات المتعلمين؟ وهل تحققت الكفاءات التعليمية التي من أجلها استخدم كل ما سبق ؟ هذا ما يسعى هذا البحث إلى الإجابة عنه ولو بصورة جزئية.

2.1 نماذج تقويم المناهج:

سبق وأن تحدثنا، وبإسهاب عن مفهوم تقويم المناهج، وما أحاط به من تنوع في التوجه الفكري والفلسفي وبالتالي اختلاف أساليب التقويم والمدارسة، وذلك في إطار اختلاف الأهداف التي تسعى إليها النظم التربوية أولا من التعليم ككل ومناهجه، ثم من عمليات التقويم التي تخضع لها مناهجها.و يمكن القول مع "تارو" أن تقويم المناهج كما نعرفه اليوم قد تطور تحت تأثير حركات عديدة فمقاربة القياس التي تعود أصولها إلى زمن بعيد،كان لها تأثير كبير إبتداءا من القرن العشرين بوجه خاص،إذ يرجع الفضل لها من إنتاج مجموعة من التقنيات وإجراءات القياس المتطورة والتي تبنتها العديد من النظم التربوية، وما تزال سائرة المفعول، أما المقاربة التجريبية المصحوبة بعدد من المناهج والتقنيات ،فلم يقتصر أثرها على جعل البحث التربوي ممكنا فحسب، بل تعداه إلى توفير مواد من الدرجة الأولى لتقويم المناهج.

و سبقت الإشارة أيضا إلى أن سنوات الخمسينيات تميزت بحتمية تقويم أثر الأساليب البيداغوجية العصرية، غير أن الستينيات هي التي أعطت الوثبة الجوهرية لتقويم المناهج، وذلك يفضل تطوير منهجيات عديدة، وقد طرحت السبعينيات مشكلة تنظيم الإعلام الخاص بتقويم المناهج، وكذا مشكلة نوعية أدوات القياس، وساهمت أعمال ستايك Stake 1967، وألكان دوبرفيس Alkin de Provus 1971، وستافلبيم Stufflebeam 1971 في إعطاء نظامية أكثر في هذا الميدان، إنه عهد الاحتراف.[2]

[1]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 327.

[2]- Stufflebeam. D.L : l'évaluation en éducation et la prise de décision, édition N.H.P, 1980, p 43.

ومن هنا أصبح تقويم المناهج أكثر منهجية محددا بمستويات دقيقة هي: مستوى الحكم، مستوى القياس، مستوى بلوغ الأهداف، مستوى اتخاذ القرار، ومستوى النوعية، وفي هذا الشأن، رسمت عدة نماذج للتقويم، وقد هيكلت إلى نماذج المدرسة المنهجية ونمازج المدرسة الطبيعية منذ السبعينيات. إن الهدف من إدراج هذا العنصر ضمن هذا الفصل لهذا البحث هو إعطاء نظرة وجيزة لكن شاملة عن ممارسات تقويم المناهج ضمن المدرستين، وذلك للبحث عن موقع تقويم المناهج الجديدة في الإصلاحات التربوية الجزائرية، فهل الممارسات التقويمية هي ممارسات بنائية تعتمد على مخططات تقويم مسبقة مدعمة بنتائج بحوث علمية تربوية في جميع مجالات المناهج؟ أم أنها ممارسات بنوع "الفعل ورد الفعل". وربما مازال الوقت مبكرا للجزم بالحكم على ذلك .

1.2.1 نماذج المدرسة المنهجية:

يرتكز التقويم ضمن هذا الاتجاه على تحديد منهجية عمل مدروسة ومخططة مسبقا، هو تقويم ذا مقاربة بنائية يعتبر المناهج نظاما توجيهيا يتكون من ثلاثة عناصر هي: المدخلات، النسق والمخرجات، وبما أن توجه هذا النوع من التقويم محدد من البداية ،فإنه يرتكز على طرق من النوع الكمي، ويتزود بأدوات ممعيرة لجميع المعلومات التي تسجل بعد ذلك في التقرير النهائي، بحيث تمكن من اتخاذ القرارات الصائبة.

يعتمد هذا النوع من نماذج تقويم المناهج على إعداد مخطط التقويم، يحتوي على أهداف محددة تصبو إلى اختبار والحكم المدى الذي بلغته أهداف المناهج، وتتبع تطورها التنفيذي ومدى ارتباطها ببعضها البعض ميدانيا. يشترك في العملية شركاء عمليين، كل شريك يتولى تقويم جانب من جوانب المناهج، ويتم التنسيق بين هؤلاء الشركاء،ضمن مفاوضات محددة ومقيدة في العقد. يعتمد العمل التقويمي ومنهجية التقويم على المخطط التجريبي الذي يحدد الأهداف السلوكية للعمل، اعتمادا على تحديد الفرضيات وتحديد العينات العشوائية التي تطبق عليها أدوات جمع البيانات من استبيانات وزوائر وشبكات ملاحظة، وبعد جمع المعلومات تعالج إحصائيا وتثبت صحتها وصدقها من أجل الحصول على نتائج عددية أكثر موضوعية وأكثر نجاعة تؤسس عليها الأحكام الصحيحة وبالتالي القرارات الصائبة استجابة لمتطلبات الإعلام انطلاق من الخطة المحددة، ويحرص على نوع من التقويم على تحقيق الدقة والموضوعية في نتائج التقويم حتى وإذ كان ذلك على حساب المنفعة الاجتماعية.[1]

[1]- Scallon.G: l’évaluation formative des opérations d’apprentissage, presses universitaires, Laval, 1992.

2.2.1 نماذج المدرسة الطبيعية:

يتمثل هذا النوع من التقويم أساسا في سلسلة ملاحظات موجهة بالتناوب نحو الاكتشاف والإثبات، يتولى جمع المعطيات بأقل عدد من الأصناف، لأنه يميل إلى تفضيل الجانب النوعي على الجانب الكمي، وخلافا للنماذج المنهجية، فإن هذا النوع من التقويم لا ينطلق من مخطط تقويم محدد، إنما ينساق للتأثيرات والأحداث باستخدام إجراءات عامة ومرنة ورمزية، يمكن أن تتغير أثناء الدراسة، لأنه يستجيب لمتطلبات إعلام المستمعين المعنيين بالمنهاج وتقويمه، يسعى هذا النوع من التقويم إلى حصر مواطن القوة ومواطن الضعف للمناهج بغض النظر عن المستوى الذي بلغته الأهداف أو بلغه تنفيذ المناهج، وذلك باستخدام الملاحظة والتفسير والتخصيص، التي عادة ما تعتمد على دراسة حالات منعزلة كعينات قصدية، يتم ملاحظتها أو استجوابها، وبالرجوع إلى مختلف أنظمة قيم الأشخاص المعنيين، وبالاعتماد على معلومات ذاتية التحقيق الداخلي والخارجي يقوم المقوم ملاحظاته وأحكام عن المناهج وعناصره.

وحتى يكون تقويم مناهج الإصلاحات التربوية الجزائرية صالحا يتعين على القائمين عليه أن يخضعوا إلى عدد من المقاييس التي تسمح بتقويم التقويم إذ يساعد هذا التقويم الثانوي على التأكد من فعالية التقويم، ويذكر "دولاندشير Delandsheere بأن التقويم الثاني يتمثل إما في دراسة نقدية عامة لكل تقويم، من حيث نقد الخطة التجريبية والأدوات المستعملة، أو بكل بساطة في تحليل المعطيات تحليلا جديدا قصد إثبات صحة العمليات وسداد المستخلصات .

وفي هذا الإطار قامت "قوبا" و"لينكولن"Guba et Lincoln بوضع مجموعة من المقاييس التي من شأنها أن تستخدم في عملية التقويم الثانوي وتسمح بالحكم على العملية التقويمية، وتتمثل هذه المقاييس في المصداقية ومدى ملاءة نتائج التقويم مع الواقع، الإحالة، أي أنه يمكن إسقاط نتائج التقويم على وصفيات أخرى وتعميمها، المسموعية وتتمثل في أن المعلومات المستقاة قابلة للإثبات والإقرار ويقصد أن المعلومات المتحصل عليها مؤكدة وصادقة، هذا وقام Stufflebeam سنة 1981 مترئسا لجنة من 17 عضو يمثلون 12منظمة مهتمة بالتقويم في التربية، يوضع مجموعة مكونة من 30 معيارا لنجاح عملية تقويم المناهج وفقا لميادين أربعة هي:

- **مقياس الجدوى**: و يدرس ما استجابة التقويم الثانوي الحاجات المحددة من عملية التقويم وفيه: مفهوم ذو مصداقية، معلومات كافية ومختارة جيدا أي ملائمة، كتفسير له على علاقة بمقاييس التقويم، تقرير واضح وموزع ويقدم في الوقت المناسب دون تأخير، تقويم له وقع وتأثير.

- **مقياس الإنجاز**: ويهتم بتحديد ما إذا كان التقويم واقعي وحذر وفيه: إجراءات عملية، إمكانية الاستمرار والوقاية من العرقلة، ومدى تقديره للفاعلية مقارنة بالكلفة المخصصة له.

- **مقياس النزاهة**: وفي هذا الجانب يدرس ما إذا كان التقويم الثانوي نزيها وشرعيا وأخلاقيا،و فيه البنود التالية: الالتزامات محددة جيدا، لا يوجد لنزاع مصلحة، الشفافية والصراحة، حق الجمهور في الإطلاع، احترام حقوق الشخص، تقرير التقويم متوازن يحتوي على مواطن القوة ومواطن الضعف، والمسؤولية الجبائية.

- **مقياس الاحترافية**: ويسمح هذا المقياس من التأكد من أن التقويم المنجز على المناهج هو تقويم موثوق به وملائم تقنيا، وفيه من البنود: تشخص جيد، تحليل جيد للسياق، وصف جيد للأغراض والإجراءات، مصادر الإعلام قابلة للتبرير، أدوات صالحة، أدوات موثوق بها، مراقبة شاملة للمعطيات تحليل جيد للمعلومات الكمية والنوعية، المستخلصات مبررة وأخيرا التقرير موضوعي.[1]

تسمح هذه المقاييس بمراقبة وتقويم عملية تقويم المناهج، ذلك لأن تقويم المناهج كما هو تخطيطها، لا ينبغي أن يتولاه المعلم أو المفتش لوحده أو وزارة التربية كسلطة، إنما يقوم عليه خبراء وأخصائيون في تقويم المناهج على مستوى رفيع من الدراية والخبرة، وعليه يمكن لوزارة التربية الوطنية أن تستعين بهذه الكفاءات العاملة في تقويم مناهج الإصلاحات التربوية، لكن يجب أن تحدد مسبقا شروطها وتعرف المقاييس التي تمكنها من مراقبة عملية التقويم والتحكم فيها، وبالتالي الاستفادة منها في تطوير المناهج.

2- تدابير التقويم المطبقة في الإصلاحات لتحقيق الجودة الشاملة:

في ضوء كل ما سبق من إجراءات وتدابير، اتخذتهما المنظومة التربوية، يتضح أنها تهدف من مناهجها الجديدة، وخاصة عمليات التقويم إلى الارتقاء بنوعية الممارسة التعليمية على كافة المستويات، ذلك لأن التقويم جزء أساسي من عملية ضبط الجودة الشاملة للتعليم، ولعل الاهتمام بالجودة الشاملة يأتي كنتيجة طبيعية، بصفتها إحدى الإستراتيجيات الأساسية لمواجهة الموجات المتزايدة من التحديات الكونية الإقليمية وتحياتها المحلية، وبغية الوصول إلى هذا المستوى رفعت المنظومة التربوية تحدي الإصلاح الشامل ورفعت المناهج تحدي الجودة الشاملة لمردود المنظومة، وعليه سنتطرق في هذا العنصر إلى مختلف التدابير التقويمية إلى استحدثتها المناهج الجديدة .

1.2 تقويم أعمال التلاميذ وأدواته:

[1]- André de Peretti, Op.cit., P 339.

جاء في المنشور الوزاري الخاص بالتحضير التربوي للموسم الدراسي 2003 - 2004، أن تقويم عمل التلميذ هو جزء من عملية التعليم والتعلم ' فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي تمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة، فإن استغلال أخطاء التلميذ ونقائصه في تصور طرائق التكفل بها، عنصر ايجابي وهام قي تشخيص تلك النقائص واستدراكها .[1]

من الإجراءات الجديدة في ميدان التقويم إجراء فحوص تشخيصية قبل انطلاق السنة الدراسية وتقوم الفرق البيداغوجية بتحليل نتائجها الدراسية، وكذا تحليل نتائج السنة الدراسية السابقة، يعرض تحديد المستوى التحصيلي الفعلي للتلميذ، الذي على أساس تحدد نقطة انطلاق المناهج الجديدة، يقوم مجلس التعليم على مستوى المؤسسة بإعداد مخطط سنوي للتقويم في ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية البيداغوجية.

يأخذ تقويم أعمال التلاميذ أشكالا مختلفة، عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات، ويكون ذلك على شكل : استجوابات شفهية أو كتابية،عروض ووظائف منزلية، فروض محروسة واختبارات، تنظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الرسمية، وتتخلل هذه العمليات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في نفس المنشور السابق.

و يستدعي التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، وضع المتعلم في وضعيات إشكالية واقعية أو قريبة من الواقع، تستدعي توظيفا مكتسباته وذلك في نهاية كل وحدة تعليمية على شكل استجوابات أو فروض محروسة، أو في نهاية عدة وحدات تعليمية على شكل فروض محروسة أو اختبارات، تعتمد على قياس الأداء والسلوك بالإضافة إلى قياس المعارف، وللتكفل الجيد بالعملية، تناولت كل المناهج والوثائق المرافقة لها بعض وظائف التقويم واقترحت أساليب وأدوات تساعد المعلم على انجازه عمليا بحيث يتمكن المتعلم من التدريب بالممارسة التعليمية من جهة، ومن معرفة الصعوبات التي تصادفه والأخطاء التي يرتكبها من جهة أخرى.[2]

2.2 تعديل عمليات التقويم:

يعد تطبيق النظام البيداغوجي التي وضع حيز التنفيذ إبتداءا من سبتمبر 2005، وبناءا على دراسة متابعة كيفية تطبيق إجراء تقويم أعمال التلاميذ في الميدان،تبين أنه من الضروري إدخال

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 489 / و.ت / أ.ع المؤرخ في 03 مارس 2003، مرجع سابق.
[2]- وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 26 / و.ت.و / أ.خ.و. المؤرخ في 2004/08/14، مرجع سابق.

تعديلات في الإجراءات التي ينص عليها المنشوران المتعلقان بإصلاح نظام التقويم وإجراءات تقويم أعمال التلاميذ.[1]

للإشارة فإن التعديلات فحصت بعض الترتيبات التقنية وبقيت المبادئ والأسس والعمليات الأساسية في التقويم نفسها، وعليه، فإن ما سستعرضه فيما يلي هو الشكل الكامل لعمليات تقويم أعمال التلاميذ قبل وبعد التعديل.

3.2 مبادئ عمليات التقويم:

– تنظيم نشاطات التقويم حسب التدرج في التعليمات الواردة في المناهج الرسمية، وتتخلل هذه التعلمات المنتظمة، نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في النصوص التشريعية.

– تنظيم حصص يعود التلميذ من خلالها على توظيف واستعمال المعارف والمهارات المكتسبة، فضد إيجاد حلول مناسبة لوضعيات مشكلة، التي تتدرج في التعقيد، وهي عبارة عن الحصص الإدماجية.

– في نهاية كل وحدة تعليمية أو عدة وحدات ينظم المعلم حصصا تقويميا على شكل استجوابات أو فروض محروسة أو اختبارات، على أن يهدف اختبار الفصل الأول والثاني إلى توظيف المعارف والمهارات المكتسبة، بينما يعمل اختبار الفصل الثالث على دمج كل التعلمات خلال السنة الدراسية.

– يكون التقويم في نهاية الأطوار التعليمية على شكل امتحان يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغات الأساسية التي حددتها الوزارة بمواد اللغة العربية والرياضيات واللغة الفرنسية، وفقا لمستويات الكفاءة المسطرة في كل طور.

– ضرورة احترام الاختبارات لقواعد المصداقية والموضوعية والعدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على :

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجر مراقبة حفظ المعلومات، وذلك بتحديد جدول المواصفات للاختبارات.
- تقديم وصفيات جديدة، ذات دلالة تتطلب توظيف الإجراءات والخبرات المكتسبة .
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة في صياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ .
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما وضعت لأجله وفقا للأهداف المحددة.
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 26 / 6.0.0 / 05 المؤرخ في 15 ماي 2005، مرجع سابق.

- وضع معايير لتقويم الإنتاجات الكتابية في المواد الأدبية والنشاطات العلمية.
- إعداد سلالم التنقيط بشكل مفصل ودقيق .
- ترفق العلامات بتقرير وصفي عن مستوى عمل التلميذ وإمكانياته وكيفية تحسين مردوده.
- ضرورة تنظيم حصص تصحيح الفروض والاختبارات باعتبار هي أيضا حصصا تعليمية وتكوينية.[1]

4.2 أهداف عملية التقويم:

تهدف الإجراءات الجديدة للتقويم، ضمن أهداف المناهج الجديدة، وتتكيف مع طبيعة المقاربة البيداغوجية المعتمدة وأهدافها، ولأن الأهداف التعليمية تتمركز حول كفاءات محددة ينبغي أن تظهر في سلوك المتعلم في نهاية كل فترة تعليمية، فإن المقاربة بالكفاءات هي البيداغوجيا التي تضمن الوصول إلى هذه النتائج، وللتأكد من تحقيق ذلك، جاءت إجراءات التقويم في هذا الاتجاه، بهدف النتائج التالية:

– اختيار مدى تحقيق أهداف المناهج من خلال الكشف عن مستويات الكفاءات التي توصل إليها المتعلم من خلال تعلماته.

– تدريب المتعلم على التقويم الذاتي لمسار والاعتراف بأخطائه ليتمكن من تصليحها.

– تدريب المتعلم على ملاحظة تصرفاته والحكم عليها بمصداقية وموضوعية، واعتبارها قيمة عملية ومؤشر للنجاح يعتمد عليه في الحكم على التعليم ككل.

– تنمية الاستقلالية لدى المتعلم والاعتماد على نفسه في الحصول على المعرفة وتقويمها .

– تنمية روح المسؤولية والاعتراف بالفشل وتحويله إلى حافز للنجاح.[2]

5.2 تنظيم التقويم:

حسب المنشور المعدل لعمليات التقويم الصادرة في 2006 تكون الإجراءات كما يلي:[3]

1.5.2 على مستوى التعليم الابتدائي:

يحتاج تلميذ المرحلة الابتدائية إلى متابعة مستمرة ومدعمة ليتمكن المعلم من كشف الثغرات وصعوبات التعلم مبكرا ليسهل تداركها وإصلاحها وبالتالي تدارك التسرب من المدرسة، لذا تتم مراقبة التعليمات في هذه المرحلة عن طريق:

– الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مشروع ملف التقويم، مرجع سابق.
[2]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثانية، مرجع سابق، ص 243.
[3]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 128 / 6.0.0 / 06 المؤرخ في 2006/09/02 المتضمن تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

– الأعمال الموجهة.

– الوظائف المنزلية التي تعتبر امتداد للتعليمات داخل القسم، ويحدد عددها الفريق التربوي حسب أهداف المادة ووتيرة تعلم التلميذ، ويتم تصحيحها داخل القسم ليشعرون بقيمتها التربوية والعملية. علما بأنه يوجد الكثير ما يقال حول الوظائف المنزلية من وجهة النظر البيداغوجية الحديثة والنفسية.

– الاختبارات الكتابية التي تنظم على النحو التالي:

- بالنسبة للغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، واللغة الأجنبية)، تنجز ثلاثة اختبارا تفي الفصل الأول، ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.
- بالنسبة للمواد الأخرى، ينجز اختبار فصلي واحد.

يتم حساب المعدل الفصلي للمادة = $\frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الإختبارات} \times 3)}{5}$

حساب معدل الفصلي العام = مجموع معدلات المواد مقسومة على عدد المواد .

حساب المعدل السنوي الذي = مجموع المعدلات الفصلية الثلاثة مقسومة على ثلاثة.

أما بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي، فيتم في الفصلين الثاني والثالث بنفس الطريقة المذكورة ويقدم المعلم في الفصل الأول تقريرا وصفيا حول سلوك التلميذ ومستواه التحصيلي وقدرته على التدرج في التعلم.

2.5.2 على مستوى التعليم المتوسط:

دائما حسب المنشور المعدل لإجراءات تقويم أعمال التلاميذ، المذكور آنفا، يتم تقويم الأعمال الفصلية للتلاميذ من المراقبة المستمرة والمنتظمة على شكل:

– استجوابات شفاهية وكتابية، عروض أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع متنوعة حسب أهداف كل مادة، على أن تكثف في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، واللغات الأجنبية).

– فرضين محروسين في كل من مادة الرياضيات واللغة العربية واللغات الأجنبية، وفرض واحد في المواد الأخرى.

– اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل، على أن تكون اختبارات السنة الرابعة متوسط محددة على مستوى المؤسسة من أجل تكافؤ الفرص بين التلاميذ، في كل الفصول، وتوحيد اختبارات الفصل الثالث بالنسبة لبقية السنوات.

- يحسب المعدل الفصلي بجمع معدل المراقبة المستمرة (كل الأعمال المنجزة بما في ذلك الفروض المحروسة)×2 ن يضاف إليه علامة الاختبار ×3 وبالتالي فإن:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{علامة الإختبار} \times 3)}{5}$$

3.5.2 على مستوى التعليم الثانوي:

يتم تقويم أعمال التلاميذ في المرحلة الثانوية بنفس الطريقة المذكورة في التعليم المتوسط يضاف إليها في التقويم المستمر أعمال الورشات وأعمال المخابر والمشاريع التقنية في نهاية كل فصل بالنسبة للتعليم التقني.و يحسب المعدل الفصلي للمادة بنفس الطريقة في المرحلة المتوسطة.

4.5.2 الارتقاء والإعادة:

يتم الارتقاء من سنة دراسية إلى سنة موالية على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرارات مجلس المعلمين والأساتذة، باعتماد معدل عام 05 من 10 في التعليم الابتدائي و10 من 20 في التعليم المتوسط والثانوي، غير أنه يمكن لمجلس المعلمين أو مجلس الأساتذة أن تنقد حالات التلاميذ الذين لا يستوفون هذا الشرط و تحصلون على معدل عام ما بين 4.50 و4.99 من عشرة في التعليم الابتدائي، ومابين 9.50 و9.99 من 20 في التعليم المتوسط والثانوي، شريطة أن يكون قد بذلوا مجهودات مؤكدة خلال السنة الدراسية في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية)علما بأن الإنقاذ لا يعني تلاميذ السنة الأولى متوسط والأولى ثانوي، أما التلاميذ الذين لم يتحصلو على معدل الارتقاء إلى المستوى الأعلى، تمنح لهم فرصة أعادة السنة طبقا للنصوص السارية المفعول، حيث لا تعتبر الإعادة عقوبة لهم، بل عملية بيداغوجية تمنحهم فرصة لتحسين مستواهم.[1]

6.2 إجراءات الانتقال من طور إلى طور تعليمي:

ينتقل التلميذ أثناء مساره التعليمي من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى اعتمادا على امتحانات دورية رسمية وطنية.

1.6.2 امتحان نهاية التعلم الابتدائي:

يندرج إجراء هذا الامتحان ضمن قائمة الامتحانات الوطنية الإلزامية التي تهدف إلى تقويم مكتسبات التلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية، والتأكد من اكتسابه للكفاءات التي حددت كأهداف للمناهج. ينظم الامتحان في دورتين، إحداهما خاصة بمناطق الجنوب، والأخرى بمناطق الشمال، ويتعلق

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 128 / 6.0.0 / 06 المؤرخ في 2006/09/02، نفس المرجع السابق.

باللغات الأساسية (اللغة العربية،الرياضيات واللغة الأجنبية). ويتم الانتقال بموجب نتائجه إلى السنة الأولى متوسط، وسلم للفائزين شهادات إثبات النجاح.

يحتوي الامتحان على اختبارات كتابية في مواد ثلاث أساسية سمتها الإصلاحات اللغات الأساسية، ويشارك فيه بصفة إلزامية كل تلميذ يتابع دراسته بانتظام في قسم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بمؤسسات التربية والتعليم العمومي أو الخاصة المعتمدة قانونا، ولا يسمح لأي تلميذ من الأقسام السفلى أن يشارك في هذا الامتحان، يقترح مواضيع الامتحان لجان خاصة، يحدد تشكيلها وكيفيات تعيين أعضائها وسيرها وزير التربية الوطنية.

تخضع النتائج للمداولة من طرف لجنة بيداغوجية تتمتع بالسيادة الكاملة / حيث لا يقبل أي طعن في القرارات التي تتخذها. يعد ناجحا في الامتحان ومقبول بصفة تلقائية في السنة الأولى متوسط، كل تلميذ تحصل على معدل عام يساوي أو يفوق 5 من 10، وتمنح شهادة النجاح في الامتحان من طرف وزير التربية.[1] أما بخصوص المترشحين المؤجلين في الامتحان، فيتولى مركز التصحيح حساب المعدلات العامة بموازاة النقاط التي حصلوا عليها في الامتحان مع التي حصلوا عليها خلال المراقبة المستمرة، وذلك يفرض قبول جميع التلاميذ في السنة الأولى متوسط، ويمكن أن تجري دورة استدراكية لضرورة تحددها وتقررها السلطة الوصية بنصوص قانونية.

2.6.2 امتحان نهاية التعليم المتوسط:

شهدت نهاية الموسم الدراسي 2006 -2007 تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط الذي يكتسي أهمية خاصة، باعتباره يتوج أربع سنوات من تطبيق المناهج الجديدة في المرحلة المتوسطة وتسع سنوات من الإصلاح، مما يسمح بالوقوف على وجاهة المناهج الجديدة وظروف تطبيقها وأثرها في تعلمات التلاميذ، الكفاءات التي اكتسبت.[2]

وتحضيرا لهذا الامتحان، وتبعا للتعليمات الإعلامية والتكوينية حول طبيعة الاختبارات في شهادة التعليم المتوسط، تهيئ وزارة التربية الوطنية وكذا مديريات التربية على مستوى الولايات ومفتشو ومديرو المؤسسات والمقاطعات التربوية كل التدابير والإجراءات، والظروف المسهلة لإنجاز الامتحان في أحسن الأحوال.

يتم تحديد إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي من طرف الوزير المكلف بالتربية، حيث يجري الامتحان في دورة وحيدة، ويتضمن ما يلي:

[1]- وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 07 المؤرخ في 06 مارس 2005 المتضمن تأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
[2]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 33 / و.ت.و / أ.خ.و. المؤرخ في 17 سبتمبر 2004، المتضمن لكيفيات تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط.

– اختبارات كتابية إلزامية في: اللغة العربية (معامل5)، الرياضيات (معامل4)، اللغة الفرنسية (أجنبية أولى معامل 3)، التربية المدنية (معامل1)، العلوم الطبيعية(معامل2)، علوم فيزيائية وتكنولوجيا (معامل 2).

– اختبار في اللغة الأمازيغية بالنسبة للتلاميذ الذين تابعوا هذه الدراسة(معامل 2).

– اختبار في التربية البدنية والرياضة (معامل 1).

– اختبار اختياري في الموسيقى أو الفنون التشكيلية.

لا يعتبر فائزا في امتحان شهادة نهاية التعليم المتوسط إلا من تحصل على معدل عام لا يقل عن 10 من 20.

أما معدل الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي، فيحسب على أساس المعدل المحصل في الامتحان مضاف إلى المعدل السنوي العام ويقسم الحاصل على 2.

3.6.2 امتحان نهاية التعليم الثانوي:

يتوج امتحان نهاية التعليم الثانوي بشهادة البكالوريا، وتتوج البكالوريا مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، حيث يتم تنظيمه على المستوى الوطني بنفس الطريقة، ويتضمن حقوقا متساوية للجميع، يتكون هذا الامتحان من اختبارات نهائية في جميع المواد التي تدرس في هذا المستوى.

بالإضافة إلى المقاييس المعروفة عالميا والتي يجب توفرها في اختبارات الامتحان، تشرط الإصلاحات أن تكون اختبارات امتحان البكالوريا مهيكلة بطريقة تتيح مدى تحكم المتر شح في المادة الدراسية وقياس كفاءة التحليل والقدرة على تعبئة المعارف والمهارات وتوظيفها ضمن مسلك معقد لحل المشكلات، وتلك هي مؤشرات كفاءة التركيب التي تعتبر من أرقى العمليات المعرفية في هرم يلوم للعمليات المعرفية وذلك تماشيا مع طبيعة الإصلاحات التي ترتكز على الكفاءات وتحقيق الجودة الشاملة.

7.2 التحسين المستمر كضرورة لتحقيق جودة التعليم:

في إطار التحسين المستمر الناتج عن التقويم المستمر، سبق وأن تحدثنا عن التقويم التكويني لأعمال التلاميذ، وتحدثنا عن اختبارات التقويم الهادفة لقياس التحكم في التعلمات التي تجري في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة البدائي وتتعلق باللغة العربية والرياضيات وعلوم الطبيعة والحياة واللغتين الأجنبيتين الفرنسية والإنجليزية، وهي عملية تقويمية وطنية، وتحدثنا أيضا عن جهاز تدارك الخلل، ومشروع تطبيق امتحان الانتقال إلى مستوى أعلى وهو امتحان استدراكي وتطبيق مشروع التقويم التشخيصي لغرض تدارك الاختلال في التعلم، وتندرج كل هذه التدابير ضمن تحقيق جودة التعليم ونجاعته، ولضمان شروط النجاح المستديم والشامل، اتخذت الإصلاحات إجراءات المتابعة، تتمثل في

تنصيب آلية دائمة لجمع البيانات على مختلف المستويات لمتابعة سيرورة عمليات الإصلاح، وبالتالي الكشف عن الإختلالات وعلاجها آنيا لتحسين الأنشطة والخدمات وذلك على غرار ما هو معمول به في الجودة الشاملة للتعليم.تتمثل هذه الآلية في القيام بدراسات تحليلية للامتحانات الرسمية في ظروفها ونتائجها، عبر المستويات الثلاثة: الابتدائية والمتوسط والثانوي.

وفي مذكرة عاجلة من وزارة التربية سنة 2007، كلف فيها رؤساء للمؤسسات التعليمية بالتعاون مع كل الأطراف الفاعلة، بتقديم تفصيل حول:

– نسبة النجاح ومقارنتها بالنتائج المسجلة في السنوات الخمس السابقة.

– مقارنة النتائج بين الأقسام التربوية، بين المؤسسات، بين البلديات والدوائر على المستوى الولائي.

– نسبت النجاح بالنسبة للمواد الدراسية (كل مادة على حدا) في مختلف الامتحانات الرسمية ومقارنتها بين الأقسام والمؤسسات والبلديات والدوائر.

كما ألزمت المذكرة القائمين بتقديم قراءة تحليلية بتعليل:

– عوامل النجاح.

– أسباب الإخفاق.

– التدابير المزمع اتخاذها للسنة الدراسية المقبلة.[1]

و كان موضح في المذكرة، أن الدراسة التحليلية، ينبغي أن تنجز تبعا لمنهجية معينة،تمر بالمراحل التالية:

مرحلة الدراسة التحليلية:

وتشمل التحليل الإحصائي الشامل للنتائج المحصل عليها في الامتحانات الرسمية دورة 2007 ونتائج القبول للسنة الأولى متوسط والسنة الأولى ثانوي، ويتناول في هذه المرحلة:

– تحليل شامل لنتائج الدورة الأولى لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وكذلك نتائج الدورة الثانية، ثم تتم الدراسة الإحصائية الإجمالية للدورتين معا، قصد استخراج القيمة المضافة في نتائج الدورة الثانية.

– تحليل شامل لنتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط وامتحان شهادة البكالوريا دورة 2007.

– تحليل النتائج حسب كل مادة من مواد الامتحانات.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مذكرة وزارية رقم 192 / و.ت.و / أ.خ.و مؤرخة يوم 09 جويلية 2007 متعلقة بدراسة نتائج الامتحانات الرسمية في النظام التربوي.

– تحليل النتائج حسب كل فوج تربوي.

– تقويم أداءات المعلمين والأساتذة المكلفين بهذه الأفواج عبر النقاط المحصل عليها في كل مادة.

– قياس الفارق بين النقاط المحصل عليها في الامتحان مادة مادة، والنقاط المسجلة في المراقبة المستمرة خلال السنة.

– استخراج الفارق بين نسبة القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط ونسبة النجاح في امتحان نهاية التعليم الابتدائية، وبين نسبة القبول إلى السنة الأولى متوسط ونسبة النجاح في امتحان نهاية التعليم المتوسط، ويكون ذلك في الفارق الإجمالي، الفرق مادة مادة، والفارق بالنسبة لكل معلم وأستاذ مادة.

مرحلة الدراسة الإستعادية:

كما تطلب المذكرة من المكلفين بالعملية بتقديم دراسة عن:

– تطور نسبة النجاح في الامتحانات خلال السنوات الأخيرة 2007،2006،2005.

– تطور نسبة القبول إلى السنة السابعة أساسي ثم إلى السنة الأولى متوسط منذ 1999.

– تطور نسبة لقبول للسنة الأولى متوسط منذ 2005.

– مقارنة تطور نتائج المؤسسة بتطور النتائج على المستوى الولائي ثم الوطني.

مرحلة الدراسة التشخيصية:

يكلف مدير المؤسسة بإعداد بطاقة تشخيصية تتناول النتائج المحصل عليها واستخراج مواطن القوة والضعف والعوامل المؤدية إلى ذلك المادية والبشرية و البيداغوجية على مستوى المؤسسة.

المرحلة العلاجية:

في ضوء النتائج المحصل عليها، يقوم مدير المؤسسة الكلف بضمان جودة التعليم مع المجاعة التربوية، بإعداد برنامج عمل سنوي يتضمن مجموعة من الإجراءات لمعالجة نقاط الضعف المشخصة من أجل تحسين المردود المدرسي للمؤسسة، وذلك في إطار مشروع المؤسسة، ترسل الحصيلة إلى المفتش للقيام بحصيلة على المستوى المقاطعة تنفيذا للمشروع المقاطعة، ثم ترسل الحصيلات لكل المقاطعات لمديرية التربية، لتقوم بالحصيلة النهائية الولائية، في إطار مشروع المصلحة، ومنه إلى الوزارة، لتتبع مسار الإصلاحات وحوصلتها.

3- نصيب المناهج التربوية الجزائرية الجديدة من الجودة الشاملة:

صحيح أن العولمة مفهوم قديم نسبيا، الجديد فيه هو التسارع الهائل للتحولات العلمية والمعلوماتية وآثارها على كل القطاعات والميادين الفكرية والخدماتية، وإزالة الحدود الاقتصادية والعلمية والمعرفية بين الدول، لتكون أشبه لسوق موحدة كبيرة تصب فيها كل الكفاءات والإنتاجات المرهونة بنظم التربية والتعليم والتي تقع في قلب أي تطور اقتصادي منشود.

تصبو المجتمعات المتطورة إلى تحسين تقنيات الهندسة التعليمية، والبحث على أساليب التعلم حسب سرعة المتعلم، يوضع طرائق خاصة بكل ملمح في إطار تفريد التعليم، والسعي إلى تقديم تعليم من خلال البيئة والعمل، لتعليم دون سلوك صفى غير مرغوب، ولعل المخرج الآمن لهذا الأفق الحتمي لن يتأثر إلا بالقضاء على تخلف البرامج التعليمية، وضعف الإدارة المدرسية، ووضع حد للهدر التعليمي، ووضع حد لسلبية المعلمين والمتعلمين، وتفعيل البحث التربوي العلمي، وذلك في إطار إصلاحات شاملة للمنظومة التربوية بهدف تحقيق الجودة الشاملة التي اعتبرتها الإصلاحات الجزائرية حسب مشروعها النظري، التأشيرة الآمنة للدخول الألفية الثالثة، والتصدي لأخطار العولمة، وعليه بات من الضروري التعرف على بعد الجودة الشاملة في المناهج الإصلاحية من خلال العناصر التالية:

1.3 مفهوم الجودة الشاملة: Qualité Totale

تثير في البداية إلى أن الأمر كان متعلقا بالتنمية التي تعني الزيادة المطردة في مجالات الخيارات والفرص المتاحة للفرد في تخطيط وممارسة حياته، أما التنمية الشاملة فتعني مجموعة الجهود المتنوعة والمنسقة والمبذولة، والتي تؤهل الفرد للقيام بأدوار داخل المجتمع، من خلال مجموعة من الوظائف المعرفية والوجدانية والحسية والحدسية، فإن ذلك يعني توفير الظروف المناسبة لتسهيل قيامه بأدواره من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وخاصة التعليمية وهذا المطلب أدى إلى الاجتهاد من أجل تقديم ظروف جيدة وخدمات أجود من أجل الحصول على نتائج ذات جودة مضمونة وإذا كانت الجودة تعني التطابق مع المواصفات، فإن الجودة الشاملة تعني الفحص والمراقبة control لضمان هذه الجودة، من خلال إدارة جودة محكمة تعتمد في وظائفها": التخطيط planning والتنظيم organisation، والتنسيق coordination ، والرقابة supervision ، والفحص examen الأدوات الناجعة في ضمان النتائج والجودة الشاملة.[1]

ويمكن إرجاع أصول التفكير في مفهوم الجودة إلى حقب زمنية بعيدة، حيث الدقة والاتفاق هي المرادف الأساسي لها. ويتضح ذلك جليا في مخلفات الحضارات القديمة، في مقدمتها أهرامات الحضارة

[1]- ضياء الدين زاهر: إدارة النظم التعلمية للجودة الشاملة، دار السحاب، ط1، القاهرة، 2005، ص 281.

الفرعونية، والصور العظيم في الحضارة الصينية، والكاتدرائيات في الحضارة المسيحية والمساجد الضخمة والقصور العظيمة في الحضارة الإسلامية.

أعيد تشكيل مفهوم الجودة بأبعاد جديدة ولاسيما منذ بداية القرن 20 حيث ارتبط بالإدارة كوظيفة أساسية مرتبطة بكل القطاعات ومجالات التنمية، وينبغي أن نشير إلى أن حركة الجودة خلال القرن 20 مرت بمراحل أربع نلخص كما يلي:

- مرحلة الفحص: période d'inspection

وهي بداية الحركة وتسمى أيضا مرحلة التفتيش، ظهرت مع أواخر القرن الثامن عشر مع تصاعد حركة الثورة الصناعي وظهور نظرية" تايلور" في الإدارة العلمية، وامتد الفكر التفتيشي إلى كل القطاعات بما في ذلك قطاع التعليم، حيث أنشأت كل مؤسسة جهاز إشرافي تفتيشي يتولى مهمة تحديد أخطاء العاملين وعيوبهم دون تقديم خدمات أخطاء العاملين وعيوبهم دون تقديم خدمات أو بدائل ناجعة ومازالت المنظومة التربوية الجزائرية تعاني حتى الآن (قبل الإصلاحات على الأقل) من ثقل النتائج السلبية لهذا الجهاز.

- مرحلة مراقبة الجودة: control de qualité

ظهرت إصلاحات هذه المرحلة مع بداية القرن 20، عندما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية في الرقابة والجودة، على يد الإحصائي الأمريكي "والتر شيوارت" الذي وضع أساليب لقياس الأداء والإنتاجية والتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج على معايير الأداء المقبولة .

- مرحلة ضمان الجودة: assurance de qualité

اهتمت المراحل الأولى بمنع الأخطاء من خلال فحص المخرجات، في حين تهتم الجودة في هذه المرحلة بمنع حدوث الأخطاء قبل وقوعها، وذلك بالاهتمام بالمنتج في مراحل التصميم والتخطيط والرقابة الشاملة على كل العمليات المؤدية إليه.و يرجع الفضل في هذا الفكر الجديد إلى "فيجنبوم" Feigenbeaun عام 1956 . وهذا ما تسعى إليه الإصلاحات التربوية الجزائرية من خلال كل التعديلات والإجراءات التي تطرقنا إليها سابقا.

- مرحلة إدارة الجودة الشاملة: G.Q.T [1]

تحدد هذه الفترة من 1980 وحتى الآن حيث بات من الضروري إيجاد فلسفة تنظيمية جديدة يكون أساسها التحسين المستمر، وضمان نجاحاتها التنافسية، وتغير معها جذريا مفهوم الجودة ليصبح أداة للإدارة بدلا من كونه أداة للرقابة.

[1]- Gestion de la Qualité Totale.

وعليه أصبحت الجودة الشاملة تأخذ مفهوم يغطي كل جوانب حياة الإنسان، وأصبحت ثقافة متميزة في الحياة وبخاصة في أداء حياة الإنسان للتفكير والسعي باستمرار إلى التحسين وتحقيق الجودة والإتقان بفاعلية عالية وفي وقت قصير[1]. ألا يختصر كل ذلك في الحديث الشريف "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

2.3 مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

امتد مفهوم الجودة الشاملة ليشمل النظام التعليمي، كونه مركز إنتاج الكفاءات المسيرة للجودة في باقي القطاعات، حيث شهد النصف الثاني من القرن 20 جهودا مكثفة من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية منذ المرحلة التحضيرية إلى نهاية السلم التعليمي، وامتدت هذه الجهود أفقيا لتشمل كافة عناصر العملية التعليمية ومستلزماتها وظروفها. ورغم الجهد المبذول في رفع المستوى التعليمي محليا وعالميا مازال الكثير من التساؤلات المثيرة للقلق والتي لا تسهل الإجابة عليها حول مخرجات التعليم ومستوى جودتها، ولأن هذه التساؤلات و أكبر و أهم و أخطر من أن تترك لاجتهادات منعزلة في الزمان والمكان والاختصاص، فإنه لابد من أن يحاط التعليم وعملياته بسياج من البحث العلمي الضامن الأول لجودة التعليم. وعليه، منذ نظام الجودة الشاملة ليشمل النظام التعليمي، وليصبح هذا الأخير نظاما متكاملا يتناول جميع عناصر العملية التعليمية، لتحسين أدائها والوفاء بمتطلبات المستفيد منها وقد دفع ذلك علماء التربية والقائمين عليها نحو السعي إلى امتلاك مهارات تطبيقها، تجسيد معالمها في النظام التربوي، من أجل حماية العملية التعليمية من التدخلات الخارجية والداخلية ووقاية وتفعيل نفسها بتحقيق الامتياز وتحسين الأداء وكسب رضا المستفيدين وقد عبر "رودز" Rhodes عن ذلك يقول أن " الجودة الشاملة في التعليم هي بمثابة إستراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة".[2]

من الرواد الأوائل للجودة الشاملة "والتر شيوار Shewhart walter مؤسس الرقابة الإحصائية لتحقيق الجودة، "وليم ادوارد بمنح W.E.Deming، وهو الأب الحقيقي لإدارة الجودة الشاملة، و"أرماندفيجنبوم A.V.Feigenbaun الذي ينسب إليه مصطلح " مراقبة الجودة الشاملة" TQC أما "كاورو إيشيكاوا Kaoru Ishikawa ، فهو نتائج التخصيب الفعال بين الفكر الياباني وأفكار Deming لأنه من أهم المساهمين في إدخال الجودة الشاملة وبعث الحياة للصناعة اليابانية، وهو مبتكر

[1]- ضياء الدين زاهر: المرجع السابق، ص 86.
[2]- أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة

"دوائر مراقبة الجودة" C.C.Q، أما كروسبي .ف.ب. Philip B.Crosby، فيتميز بأنه يؤكد على المخرجات، ويقترن اسمه بفكرة "عدم وجود عيوب في المنتج أو ما يطلق عليه بمفهوم "العيوب الصفرية" zéro défaut وهو أول من أكد على أن الجودة تتحقق بالمجان Quality is free ودون تكاليف إضافية، أي أنه إذا تحققت جودة المطابقة للمواصفات فإن تكلفة الجودة سوف تختفي تماما، وأن تحسين الجودة من قيام جميع العاملين بإنجاز العمل بصورة صحيحة من أول مرة حيث أصبحت عبارة شهيرة ومبدأ أساسي من مبادئ تحقيق الجودة في أي قطاع كان (DIRFT)*وهو نفس المبدأ الذي يشير إليه الحديث الشريف الذي اشرنا إليه سابقا: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه".

اختلف مفهوم الجودة الشاملة باختلاف هؤلاء جميعا وغيرهم على النحو التالي:

- W.E .Deming = يربطها بالوفاء بحاجات المستفيد حاليا ومستقبلا.
- جوزاف جوران Joseph Jouran = يختصرها فيما يتلاءم مع استخدامات المستفيد.
- Crosby = يعرفها على أنها التطابق مع متطلبات المستفيدين ومواصفات المنتج المرغوبة.
- Ishikawa= يؤكد على أن المنتج الجيد هو المنتج الأكثر اقتصادية والأكثر فائدة والذي يرضي المستفيد دوما.

وإذا سحبنا كل هذه المبادئ للبحث أيها يبنى عليه التعليم، سنجد أنها يمكن أن تشكل مجتمعة المبادئ التي ينبغي أن ينطلق منها كل عمل تربوي لتحقيق الجودة، ولهذا تعرف الجودة في التعليم بأنها جعل المتعلمين متشوقين لعملية التعليم والتعلم، مشاركين فيها بشكل إيجابي، محققين نموهم السليم من خلال اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم المشبعة لحاجاتهم ومطالب نموهم. ولا شك أن المتتبعة لنظريات التربية سيلاحظ معي أنها أسس التعليم البراغماتي الذي نادنا به "جون ديوي". فالجودة في التعليم إذا هي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين وكل الأطراف الشريكة في الفصل التعليمي من أجل رفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، بما يتناسب ورغبات المستفيد أيا كان.

3.3 خصائص التعليم المبني على الجودة الشاملة:

في كثير من الأحيان، نجد المؤسسات التربوية تقلد في تنظيمها النموذج العسكري والصناعي التقليدي، يقول "بونستينقل Bonstingl (1992)، ويوافقه "برادلي" Bradley (1993) على أن المؤسسات التعليمية منظمة في غالبيتها كبنية مرتبة إداريا hiérarchisées، تهيمن عليها علاقات رأسية تنازلية واتصالات عمومية من القمة إلى القاعدة، وهي عبارة عن إجراءات المراقبة والمتابعة، ويشير "وايك Weick (1976) إلى أن التنظيمات المدرسية متكونة من نظم، تشتمل على روابط وعلاقات

* Do It Right First Time.

مطاطية وغامضة، وأهداف غير محددة المعالم، وتكنولوجيات واسعة غير دقيقة، ونشاطات غير منسقة، وعناصر بدائية ضعيفة الارتباط، ومساهمة غير ثابتة مما يجعلها قليلة الفعالية، وينعكس ذلك سلبا على إنتاجاتها "ميسكال وهوي" (1991).[1]

و يشير "بورن Burns (1991) إلى أن التخطيط في ميدان التربية مختلف الأسس والنماذج تتدخل فيه الفلسفات الاجتماعية والثقافات والاختصاصات وحتى الفلسفات الفردية، وإذا تفحصنا الكتابات والآثار لتحديد تعريف للتخطيط في التربية، يضيف Burns ، سنجد أنفسنا أمام ثلاثة أنواع أساسية هي:

- **التخطيط الصوري**: **planification métaphorique**

وهو النوع الذي يمثل الصورة الخارجية والرسم المستقبلي المرغوب فيه (1971 Mac Manama)، بشكل نظري ومثالي في غالب الأحيان، والذي يعتمد على التطلعات أكثر منه على الحاجات والأهداف.

- **التخطيط المفاهيمي**: **planification conceptuelle**

يعتمد هذا النوع على مفهوم التخطيط في حد ذاته (Anderson 1964)، وهو سلسلة من القرارات التي ستتخذ مستقبلا، وهو وسيلة ووسائل الرقابة والتحكم في المستقبل من خلال ما تطبق في الحاضر ضمن المخططات (1982 Cunningham)، بمعنى أن سيرورة لتحضير نموذج مفاهيمي لشيء أو فعل أو سلوك أو حدث (Burns 1995).

- **التخطيط الوصفي**: **planification descriptive**

يعتمد على وصف العناصر والمراحل والأهداف والعلاقات، وخصائص عملية التخطيط فيعرفه "كوفمان Kaufman، و"هرمان 1995 Herman على أنه تخطيط لمستقبل أفضل للأفراد والجماعات والتنظيمات وبالتالي للمجتمع.

أما التخطيط من منظور الجودة الشاملة، فلا يمكن إلا أن يكون استراتيجيا بالمفهوم الحديث للمصطلح، متكيفا مع المتطلبات الجديدة للجودة الشاملة، بالاعتماد على مجموعة المبادئ والقيم لابتكار أشكال فعالية لتحقيق الأهداف المحددة Butz 1995 معروف أن نظام الجودة الشاملة هو نظام تسيير الموارد البشرية والمادية لتحقيق الجودة، والنوعية العالية على كل المستويات وباستمرار، حيث يقتض التغيير الجدري للأهداف والسيرورات والآليات والرؤى والوسائل وقبلها الدهنيات،لأن العمل على الجودة الشاملة يتطلب التغيير المستمر والتحسين المتواصل لجميع الفاعلين من تلاميذ وعلمين ومفتشين

[1]- Clemont Bernabé: la Gestion totale de la qualité en éducation, les éditions logiques, canada, 1997, p 364.

وإداريين وأولياء، وذلك ضمن مخطط شامل واستراتيجي هدفه الأساسي إرضاء جميع الشركاء Kaufman 1994.[1]

و فيما يلي جدول اعتمده Clemont Bernabé يميز فيه بين يراد يضم تسيير المؤسسة التعليمية التقليدي والحديث[2]:

البراديقم التقليدي (القديم) في تسير التعليم	البراديقم الحديث في تسير التعليم
1. النجاح حكر على التلاميذ المتفوقين والبقية يهمشون.	1. النجاح للجميع ولتحسين المستمر هو هدف التعليم.
2. التنافس عنوان العمل.	2. التعاون عنوان العمل.
3. الدروس خطية الشكل تقدم باتجاه واحد.	3. يتم بشكل حلزوني هدفه التحسين المستمر.
4. الاهتمام فقط بالنتائج النهائية.	4. الاهتمام بالنتائج والسيرورات.
5. العلامات والترتيب في رأس قائمة الأولويات.	5. العلامات والترتيب هي وسائل للتشخيص.
6. الأهداف التعليمية غاية بحد ذاتها.	6. الأهداف التعليمية وسائل لتحقيق أهداف أخرى أكثر نجاعة.
7. المناهج تقدره الحكومة.	7. تقرره طلبات العملاء.
8. الهيكل التنظيمي هرمي، سياسي وبيروقراطي.	8. أفقي ومتكامل.
9. اتصال رأسي عمومي من القمة إلى القاعدة.	9. اتصال أفقي تشاوري تكاملي.
10. الخطة الإستراتيجية تصنعها الدولة.	10. تحكمها الجودة.
11. إدارة المدرسة مركزها المدير.	11. مركزها مجلس الجودة.
12. الجودة تكلف الكثير.	12. الجودة مجانية.
13. التخطيط من سنة إلى خمس سنوات.	13. التخطيط بعيد المدى من سنة إلى 12 سنة.
14. تسود ثقافة إدارة الأزمات.	14. التصحيح والتحسين المستمر.
15. المسئول عن الجودة هي المدرسة وحدها	15. الجودة مسؤولية الجميع.

إن نقل إدارة الجودة الشاملة من خلال الصناعة إلى مجال التعليم، تقتضي أن نضع في اعتبارنا أن هناك فروق بين المجالين، وأنه رغم الاتفاق على المبادئ الأساسية إلا أن هناك فروق يحتمها التطبيق، وعلى المطبقين الانتباه إليها، ومنها على سبيل المثال:

[1]- Clemont Bernabé : Op.cit, P 335.
[2]- Clemont Bernabé : Op.cit, P 505.

- أن المدرسة ليست مصنعا.
- أن التلاميذ ليسوا منتجات إلا بقدر ما اكتسبوا من تعلم.
- أن الإنتاج في التعلم هو تعليم الطالب وليس الطالب نفسه.
- تعدد نوعية المستفيدين في العملية التعليمية.
- وجوب اشتراك المتعلمين في تعليم أنفسهم يجعله منتج ومنتج.
- صعوبة التحكم في مدخلات العملية التعليمية المؤثرة على إعداد المنتج.
- صعوبة التحكم في التفاعلات العديدة على مستوى العلبة السوداء أثناء التشغيل.[1]

و في ضوء هذه الفروق يتعين على المهتمين بالجودة الشاملة في التعليم، اتخاذ مسارا إجرائيا مختلفا مع الحفاظ على ذات الأهداف وذات المبادئ.

4- تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

يحدد"شاد" Shedd و"بشارا Bacharach (1991)، ثلاث مقاربات عقلانية تقنية وإيديولوجية لتسيير المؤسسات التربوية، تتعامل المقاربة الأولى مع المؤسسات على أنها مصانع وورشات عمل وهنا يكون الاهتمام بكمية ونوعية التلاميذ الخريجين والحاملين لشهادات بأقل تكاليف، وتتمثل الثانية في المقاربة البيروقراطية، التي تهتم بالتأكيد بإلزام المعلمين واحترامهم للترتيب السلمي للسلطة، يطبقون الإجراءات المنصوص عليها ويخضعون للسياسات المفروضة، أما المقاربة الثالثة فتنظر للتعليم كمهنة وعليه ينبغي إعطاء المعلمين الاستقلالية في التخطيط والتكييف والتنفيذ، مع تقويم ذاتي لأعمالهم، وهي المقاربة المفضلة في نظام الجودة الشاملة، يضيف شاد Shedd.[2]

1.4 مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

في إمكان الإصلاحات التربوية الجزائرية أن تمارس إدارة الجودة الشاملة ممارسة ناجعة من خلال الإصلاحات الشاملة التي تبنتها المنظومة التربوية، إذا عملت على توفير بيئة عمل مساندة تمكن من التنفيذ الناجع لإدارة الجودة الشاملة وتضمن أنها أصبحت أسلوب عمل وحياة للمنظومة، ومن أجل خلق هذه البيئة يلزم على السلطات أن تشدد على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة التي نلخصها فيما يلي:

[1]- صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص 160.

[2]- Cardinet .J, Op.Cit, P 65.

المبدأ الأول: مساندة أو دعم الإدارة العليا.

طبقا لعملية إدارة الجودة الشاملة، ينتج عن جهود تحسين الجودة تغيرات في الأساليب التي تعمل بمقتضاها الإدارة، في سياستها وفلسفتها وإجراءاتها، ولا يمكن أن تكون هذه التغيرات فعالة إلا إذا حظيت عملية إدارة الجودة بدعم الإدارة العليا التي ينبغي أن تقوم بتنشيط عملية الجودة، لأنه بوسعها اتخاذ قرارات سريعة تضمن إجراء سلسة للعملية،يكون دعم الإدارة العليا باتخاذ هذه التدابير.[1]

- صياغة سياسة الجودة.
- بناء هيكل تنظيمي للجودة.
- الإشراك الكلي للعاملين.
- نشر معلومات حول الجودة.
- إدارة عمليات التعبير.
- تنظيم يوم للجودة.

المبدأ الثاني: التخطيط الاستراتيجي للجودة.

يعد التخطيط الإستراتيجي الفعال أمرا حتميا لإنتاج مخرجات الجودة،كما أنها تمكن الإدارة من تحديد عملائها وأولوياتها، وبالتالي تحديد أنواع المخرجات.

تتضمن عملية تخطيط الجودة خمس مراحل هي:

- تحليل البيئة الخارجية.
- تحليل البيئة الداخلية.
- صياغة رؤية تنظيمية.
- صياغة أهداف الجودة.
- التعرف على أنشطة التحسين.

المبدأ الثالث: التركيز على العميل.

يعتبر العميل هو أساس الجودة، وعليه تحرص إدارة الجودة الشاملة على تحديد احتياجات العملاء، التي على أساسها سمات المخرج أو المنتج، وتتجسد هذه العملية بـــ :

- التعرف على العملاء.
- التعرف على احتياجات العملاء.
- ترجمة هذه الاحتياجات إلى معايير مخرج الجودة.

[1]- عبد العظيم حسن سلامة: الاعتماد وضمان الجودة الشاملة في التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، بتصرف.

- إنشاء العمليات الخاصة بإنتاج الجودة.
- تنفيذ تلك العمليات.

المبدأ الرابع: التدريب وزيادة إلمام العاملين بالجودة.

يتطلب تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم، دعم ومشاركة كل الأطراف الفاعلة بمهارات عالية، وبمستوى أداء متميز، يضمن التقليل قدر الإمكان من الأخطاء والعيوب . هذا المستوى لا يمكن أن يتحقق إلا بتدريب للعاملين بأسلوب منهجي وبشكل مستمر حول مفاهيم الجودة الشاملة وإستراتيجياتها، والوعي باهتمامها وضرورتها، ويتطلب هذا المبدأ الإجراءات الموالية.

- صياغة خطة رئيسية حول التدريب بما يتفق مع سياسة الجودة للإدارة.
- تحديد الأفراد المسئولين.
- تحديد أهداف التدريب واحتياجاتهم
- إنشاء هيكل تنظيمي للتعامل مع التدريب.
- تنظيم برامج ومواد التدريب.
- تقويم النجاح في برامج التدريب ومرجعة فاعليته.

المبدأ الخامس: العمل الجماعي.

يعد العمل الجماعي بين موظفي إدارة الجودة الشاملة قوة موحدة لضمان نجاح الإدارة في جهودها لتحسين الجودة، يفيد العمل الجماعي في تسهيل تبادل المعلومات والأفكار بحرية، تعزيز الثقة بين العاملين، ويحسن التواصل والعلاقات بين أفراد الفريق[1]. من الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ بشأن هذا المبدأ ما يلي:

- حملات لإثارة الوعي بالجودة.
- تنظيم دورات تدريبية.
- إنشاء كيانات للعمل الجماعي.
- تفويض السلطة لفريق العمل.
- التقدير وإعطاء الحوافز.

المبدأ السادس: قياس الأداء.

[1]- Clément Bernabé, Op.cit, P 305.

انطلاقا من مقولة أن الأداء الذي لا يقاس لا وجود له، فإنه ينبغي تدعيم تحسين الجودة في المؤسسات التعليمية بنظام قياس وتقويم يسمح بتوفير التغذية الراجعة حول ما تحقق من تقدم في الإنجاز والمعلومات المحصل عليها تستخدم التخطيط المستقبلي.

ولتحقيق المنتجات والمخرجات المسطرة، ينبغي على المنظومة التربوية إيجاد أنظمة قياس أداء لكل نوع من المخرجات وتكتفي بقياس كمية التعلمات من خلال العلامات التي يتحصل عليها المتعلمون، يتم على هذا المستوى هذا المبدأ اتخاذ التدابير التالية:

- تقييم الأداء الحالي لإجراء عمل محدد.
- قياس تطابق العمل إلى المدى الذي يلبي فيه مع معايير وأهداف الجودة المحددة مسبقا.
- تحديد قطاعات العمل ذات المشكلات أو العراقيل.
- تخطيط أنشطة تحسين لمزيد من رفع جودة العمل .
- تحديد شبكة معلومات لتوصيلها بصانعي القرار.

المبدأ السابع: **تأكيد ضمان الجودة**.

يهتم هذا المبدأ بتركيز الإدارة على التأكد من تفعيل عمل المبادئ السنة السابعة، وفي كل الأحوال فإن اتخاذ نظام لقياس الأداء وتقويمه يقتضي بالضرورة توافر ما يلي:[1]

- معلومات كافية وواضحة لقياس الأداء الحالي.
- معايير قياس عملية الأداء الحالي.
- تحديد فجوات الأداء.
- تحديد العمليات والأنشطة التصحيحية.
- إجراء تصحي لمعالجة الأداء والجودة.

إن المتتبع لمشروع الإصلاحات التربوية الجزائرية سيكشف أن كل المبادئ في طابعها العام موجودة ولو نظريا، أما تطبيقا، فتلك هي مشكلة كل الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية.

2.4 نماذج عن نظم الجودة الشاملة في التعليم:

لقد أبدع الكثير من الباحثين والخبراء الأمريكيون خاصة والأوروبيون والكنديون واليابانيون في تحديد استراتيجيات مخططة للجودة الشاملة في قطاع التربية والتعليم بطرائق مختلفة، كطريقة (Crosby 1980) التي تتكون من 14 خطوة وطريقة "جيرون" Juron 1988 المتكونة من 13 خطوة، طريقة "قيلادة" Kélada عام 1996 المتكونة من 3 مراحل و 4 خطوات لكل مرحلة والتي

[1]- ضياء الدين زاهر: المرجع السابق، ص 150.

لاقت صدى كبيرا في الكيبيك، وطبقت بشكل واسع، ويمكن أن نذكر أيضا طريقة مورقان Morgan و "مورقاتروید" Murgatroyd عام 1992 المتكونة من 6 مراحل وطريقة "آركرو" Arcro في عام 1995، المتكونة من 11 خطوة.

وعلى العموم فإن إدخال نظام الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، يتطلب تخطيطا دقيقا، ووضع إستراتيجية مخططة ينبغي أن تشمل مهما كانت خلفيتها خطوات محددة ذكرها Bernabé. [1]

المؤسسة التعلمية وتحسيس كل المسئولين التربويين والإداريين ومحاولة التوافق مع إدارة المؤسسة وتدعيمها (Bradley 1993).

2.2.4 العرض أمام أعضاء مجلس الإدارة : La presentation du projet

ألمعروف أن نظام الجودة الشاملة يعتمد على إنشاء مجلس إدارة لكل مؤسسة تطبقه. يتم عرض فكرة المشروع أمام أعضاء مجلس الإدارة وكل الإداريين والفاعلين لتوضيح دور كل واحد وأهميته بالنسبة لنجاح المشروع حتى يشعر كل عضو أن نجاح المشروع يتوقف على دوره.

3.2.4 إنشاء لجنة تنظيم الجودة الشاملة Création du Comité d'organisation de la qualité:

تتكون اللجنة من ممثلين عن الأطراف الفاعلة في نظام التعليم بها فيهم ممثل عن الأولياء تتولى مهمة التحضير لإنشاء مشروع الجودة الشاملة، وذلك بدراسة الحاجات والأهداف والتطلعات والإمكانيات، ثم الإجراءات العملية.

4.2.4 القيام بتشخيص نوعي: diagnostic- qualité

تقوم لجنة تنظيم الجودة الشاملة " « C.O.QT » بدراسة الميدان وتشخيصه في بعديه التنظيمي والبشري بفحص الأداءات الخالية للمؤسسة التعليمية، واستعدادات وإمكانيات طاقمها، وتحليل النتائج التي تحصلت عليها كمردود المعلمين والتلاميذ، وهذا ما يسمى بالتحليل المؤسساتي

أي دراسة التشغيل والسير العام لنظام المؤسسة التعليمية لتشخيص القوة والضعف .

5.2.4 صياغة مشروع الجودة: formulation du projet-qualité

بعد تشخيص الميدان واحتياجاته، وتهيئة الأطراف المشاركة في المشروع، ينبغي تحديد وثيقة المشروع في شكلها النهائي، وذلك بتحديد الصياغة النهائية للأهداف، وتحديد الأدوار وتوزيعها، وكيفية التعامل فيما بين أفراد المؤسسة (elchelberger 1994).[2]

[1]- Clemont Bernabé, Op.cit, P 296.
[2]- Clemont Bernabé, Op.Cit. p p 306 – 307.

6.2.4 تخطيط برنامج تكويني: planification d'un programme de formation

يقول Gurdon 1980 أن طلب التغيير والتغيير في حد ذاته قد يكون مزعجا بل ومهددا، ولهذا كان من الضروري إخضاع كل طرف فاعل لعملية تكوينية مسبقة ثم مستمرة، بهدف التهيئة النفسية والذهنية للتغيير أولا، ثم للمساهمة فيه ولعب دور المنوط من خلال شرح الإستراتيجية الكاملة وتفاصيل الجودة الشاملة.

7.2.4 إنشاء أفواج التحسين المستمر للجودة: G.A.C.Q

حيث يقسم أفراد المؤسسة إلى أفواج عمل متفاوتة ومتناسقة، تتبنى نفس المبادئ وتعمل على تحقيق نفس الأهداف.

8.2.4 تقويم سيرورة التأسيس:Evaluation du processus d implantation

إن تأسيس الجودة الشاملة عبارة عن سيرورة، ينبغي متابعتها وتقويمها، شأنها شأن كل السيرورات والأعمال، وذلك يفحص كيفيات التنفيذ وظروفه، واحترام الأولويات ونتائجها،خاصة على

مستوى التكوين وتقويم عمل الأفواج وتصحيح ما يمكن تصحيحه.[1]

5- الإصلاحات التربوية الجديدة بين مشروع المؤسسة والجودة الشاملة:

إذا تفحصنا مشروع الجودة الشاملة، نلاحظ أن الفكرة ليست جديدة عن المنظومة التربوية الجزائرية، لأنها نفس فكرة مشروع المؤسسة التي سبقت محاولة تطبيقها في المؤسسات التعليمية بالموازاة مع مشروع المدرسة الأساسية، لكن سرعان ما عرف عنها لأسباب عديدة أهمها عدم إيمان بعض الأطراف بالمبدأ الضغوطات المالية، انعدام الاستجمام بين الأقوال والأفعال للمسئولين، وخاصة عدم معرفة الكل بماهية وحقيقة مشروع المؤسسة ومقاومتهم للتغيير.

1.5 ظهور فكرة العمل بالمشروع في المؤسسات التربوية الجزائرية:

لعل من أهم ما ينبغي أن ينشغل به القائمون على الإصلاحات التربوية هو موضوع التسيير الإداري البيداغوجي والتربوي للمؤسسة التعليمية باعتماد أنجع النظم وإحتذاءا بالدول المتقدمة التي قطعت شوطا كبيرا في المنجمنت والجودة الشاملة، ذلك لأن الإصلاحات تربوية كانت أم غيرها، لا يمكن أن تنجح في ظل تسيير قديم بيروقراطي يعرقل أكثر مما يشجع ويسهل العمل، والإدارة يقول

[1] -Clemont Bernabé, Idem

"دروكير Drucker" هي المهام، وهي التخصص وهي أيضا الأفراد، وكل نجاح في المؤسسة هو نجاح من طرف المدير أو المسير وكل فشل فيها هو فشل منه[1].

إن فكرة العمل بالمشاريع على مستوى المؤسسات حديثة في تطبيقها حتى على مستوى أوروبا، ففي فرنسا مثلا، بدأ إدخال مفهوم مشروع المؤسسة سنة 1967 في التعليم المتخصص، وابتداء من 1972، بذلت جهود كبيرة من أجل إعطاء المؤسسة التعليمية الاستقلالية التي تعتبر الخطوة الأولى والأساسية في العمل بالمشاريع ولم يبدأ التطبيق الفعلي للعملية إلا ابتداء من السنة الدراسية (1981-1982) بعنوان "فكرة المشروع" L'idée de projet[2].

وفي عهد الإتحاد الأوروبي ظهرت فكرة المشروع الاسترشادي حول تقديم الجودة الشاملة مع بداية العام 1997، ونهايته الرسمية في "فيينا" بالنمسا عام 1998، شارك فيه 18 دولة أوروبية و101 ثانوية، كان الهدف منه إثارة الوعي حول الحاجة إلى الجودة التربوية في أوروبا ضمن منظور أوسع واختلاف ثقافي متنوع، مع دعوة كل المؤسسات التربوية إلى بناء شيكات عمل مشتركة في الأفكار والممارسة، وتقديم الدعم والخطوط التوجيهية في رفع تحدي الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية الأوروبية[3].

أما بخصوص العمل بمشروع المؤسسة في المنظومة التربوي الجزائرية، فقد ظهرت فكرته عقب المنشور الوزاري رقم 94/184 الخاص يوضع مشروع المؤسسة حيز التطبيق[4]، وحددت فيه التصورات والمنهجية، والأهداف والمراحل المتبعة في الإعداد والانجاز، وقد نظمت بعض الملتقيات للتحسين بأهمية المشروع، وتوضيح إستراتيجيته، منها الملتقى الجهوي لولايات منظمة الشمال، لتقويم المرحلة الأولى من العمل بمشروع المؤسسة التي انعقد عام 1997.

وينبغي أن نشير هنا إلى أنه بالموازاة مع مشروع المؤسسة التعليمية ظهر مشروع المصلحة Projet de service وهو خاص بالإدارة المحلية للتربية على مستوى الولاية، والمساهمة الفاعلة مع المؤسسات التربوية في تنفيذ مشاريعها لضمان التوجه الموحد نحو الأهداف التربوية.

ولعل ذلك شكل من أشكال الرقابة بشكل حديث ومتطور وممارسات وذهنيتا، أقل ما يقال عنها، أنها لا تسمح باستقلالية المؤسسة التعليمية حسب ما تقتضيه الجودة الشاملة، والذي يهمنا هنا هو مشروع المؤسسة التعليمية.

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية: التسيير بالمشاريع، سلسلة موعدك التربوي، الملف 12، جويلية 2003، ص4.
[2]- Ministère de l'éducation nationale : le livre bleu des personnels de direction, édition 1994, P 101.
[3]- ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص 261.
[4]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 94/184 المؤرخ في 1994/08/13 المتعلق بتنفيذ مشروع المؤسسة.

2.5 مفهوم مشروع المؤسسة:

حسب التطبيق الإجرائي أو على الأقل حسب النوايا الإجرائية للمنظومة التربوية الجزائرية، فإن مشروع المؤسسة هو المجموع المترابط للوسائل والطرق والأهداف التي تمكن المؤسسة من رفع مستوى أدائها وتحسين مرد وديتها انطلاقا من داخلها، وباعتمادها على وسائلها الخاصة، وذلك بالاعتماد على التخطيط عمليات ما قبل المشروع، تنفيذ المشروع وما بعد التنفيذ، وهذه هي المراحل الأساسية التي تعتمد عليها إستراتيجية "جوزيف جوران Joseph Jouran" في تطبيق الجودة الشاملة، تهدف سياسة المشروع إلى الانتقال بالفعل التربوي إلى مستوى مرغوب، من الإنتاج وذلك بالانتقال بالمؤسسة إلى فضاء أرض في العلاقات الذهنيات والسلوكيات وإشراك كل الفاعلين الداخلين والخارجين، على حد تعبير F.J.Pilecki عن الجودة الشاملة.

تنطلق فكرة مشروع المؤسسة من المبادئ التالية:

- التغيير ضروري ولا يأتي دوما من الأعلى.
- تثمين الكفاءة الموجودة في الميدان.
- الاستقلالية والتطوير لا يتطلبان حتما وسائل إضافية، وهذا ما نادى به "كروسي" أن "الجودة بالمجان"، بحيث يمكن الاعتماد فقط على الإمكانيات المحلية.
- التكامل ضروري بين العمل البيداغوجي والتسيير الإداري.
- التكامل بين التسيير العمودي والتسيير الأفقي.
- اعتماد منهجية عمل قائمة على إستراتيجية الأهداف والتقويم.
- خصوصيات كل مؤسسة الجغرافية، الثقافية، الاقتصادية والاجتماعية، نقتضي إعداد خطط خاصة نابعة من كل مؤسسة.

تنفيذ هذا المبادئ بناء على إستراتيجية ضرورية في الإعلام والتبليغ والتوثيق، وذلك بعقد الجمعيات العامة على مستوى كل الجماعات التربوية وكل الشركاء لتوعيتهم بأهمية المشروع ودورهم في نجاحه، وعلى إستراتجية التكوين لكل الفئات المستفيدة بناءا على حاجيات الميدان وخصوصية المؤسسة.

3.5 أهداف مشروع المؤسسة الجزائري:

يمكن تلخيص الأهداف التي تسعى سياسة مشروع المؤسسة إلى تحقيقها في النقاط التالية:

- ترجمة الأهداف الرسمية للتربية والتعليم إلى أنشطة وممارسات عملية.
- تحقيق الانسجام بين نشاطات التفكير والتنسيق والتطبيقات البيداغوجية والتربوية والثقافية.

- فسح المجال لمبادرات الجماعة التربوية من أجل تحسين نوع التعليم ومردوده في إطار الأهداف الوطنية.

- التكفل بحاجيات ومشاكل التلاميذ وتحسين ظروف التمدرس حسب طبيعة الميدان.

- الانتقال بالمؤسسة من وضعية التلقي والتنفيذ إلى وضعية التخطيط واتخاذ القرارات وتنفيذها بما يتلاءم واحتياجاتها.

- تغيير سلوكات وذهنيات التعامل لدى مختلف أطراف الجماعة التربوية والشركاء الاجتماعيين، بالاعتماد على روح الجماعة وفرق العمل.

- إعطاء الاستقلالية للمؤسسة لتتولى بنفسها وبالاشتراك مع شركائها، رسم الأهداف الإجرائية في خطط مضبوطة تراعي الخصوصيات والإمكانيات المتاحة، في إطار أهداف المنظومة التربوية.[1]

4.5 معايير التغيير:

مع هيمنة النظرية الغربية بزعامة (و.م.أ) على النظام العالمي الجديد، الذي تحركه الرأسمالية بمفاهيمها الجديدة والمتجددة في الاقتصاد، لعبت الثورة الإعلامية دورا أساسيا في تسيير التعبير، بما وفرته من تراكم معلوماتي جيد وخطير، كان من نتائجه اهتزاز عقلية التسيير التقليدي للإدارة والاقتصاد بما في ذلك التربية كأداة فاعلة وقاطرة تجر مسار التطور وحظيت بالاهتمام الأكبر في البحث والتحليل، وكان من نتائج هذا البحث اعتماد مشروع المؤسسة الذي طور إلى مشروع الجودة الشاملة في المجتمعات الغربية، وأدى هذا الفكر في التغيير إلى صباغة سياسة جديدة في تسيير المؤسسة التعليمية، تعتمد على اللامركزية المطلقة وترقية روح المسؤولية، والتمتع بالشخصية المعنوية والمالية للمؤسسة مكرسة في ذلك الاسترشاد بأساليب حديثة والتكوين والتقويم المعاصر، إنها إستراتيجية تعمل بثلاث مفعولات: مفعول التنظيم، مفعول المؤسسة ومفعول القسم وفقا للمعايير التالية:

1.4.5 معيار المطابقة:Conformité أي مدى إنجاز العمليات ومستوى تقدمها مقارنة مع الخطة المسطرة ومراحلها ومددها الزمنية.

2.4.5 معيار النجاعة:Efficience ويتمثل في حسن استخدام الوسائل وفعالية الموارد البشرية والمادية المتاحة.

3.4.5 معيار الفعالية:Efficacité ويقصد به مدى فعالية المشروع وتحقيقه لأهدافه.

4.4.5 الملائمة:Pertinence أي ارتباط العمليات المنجزة بالأهداف وحل المشكلات، بمعنى مدى ملائمة العمليات مع الأهداف المسطرة والنتائج المحقق.

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 94/184 المؤرخ في 1994/08/13، مرجع سابق.

نستعمل هذه المعايير كأساس أو مقاييس للعملية التقويم لمختلف جوانب المشروع.[1]

5.5 مراحل تخطيط مشروع المؤسسة:

1.5.5 مرحلة ما قبل المشروع:

هي المرحلة الأولى في إستراتيجية مشروع المؤسسة، وفيها أربع خطوات مهمة هي:

- **النية**: وتتمثل في اتخاذ القرار الحاسم بانتهاج مشروع المؤسسة كطريقة العمل في تحسين مردود التعليم والمؤسسة، واتخاذ القرار يعني شعور كل الأطراف الشريكة بالحاجة إلى رفع جودة التعليم ومرد ودية المؤسسة التعليمية، وضرورة العمل بشروع المؤسسة كإستراتيجية لا بديل عنها.

- **المعاينة**: وتعني القيام بمعاينة المؤسسة وظروفها وأوضاعها الحالية، وذلك بإحصاء المعطيات الموضوعية المتوفرة عن وضعية التلاميذ والموظفين، والهياكل والوسائل البيداغوجية والموارد والمحيط بكل تفاصيله القريب والبعيد، تجمع هذه المعلومات بإجراء التحقيقات، واستغلال جميع الوثائق المتوفرة، لا أن يشترك في العملية أكبر عدد ممكن من المساهمين في المشروع، حتى يشعر كل طرف بأهمية الدور الذي يقوم به، مما يحفزهم للمشاركة بفعالية في المشروع.

- **تشخيص الحاجيات**: بعد جمع البيانات، تبدأ فرق العمل بتحليلها، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، وتحديد الصعوبات التي تواجه المؤسسة، وفي ضوء ذلك يتم تشخيص الحاجيات الميدانية، وتحديد الأولويات منها وتصنيفها وترتيبها، ثم اختيار الحلول المناسبة لها، وينبغي ألا تضخم الصعوبات حتى تكون الحلول قابلة للتطبيق.

- **تحديد الأهداف**: في ضوء الميدان وحاجياته ومعطياته، يتم تحديد الأهداف من المشروع وضبط الوضعيات المطلوب تطويرها، تحدد الأهداف العامة للمشروع وفق السياسة العامة للمنظومة التربوية، ثم تترجم إلى أهداف إجرائية، تجسد في شكل فعاليات وأنشطة توضع محل التطبيق باشتراك جميع المساهمين، في آجال طويلة أو قصيرة المدى تبعا للأهداف والإمكانيات والمقاييس المحد

- **الإيقاظ**: يقوم المعنيون بعملية تحسيس وتوعية بأهمية المشروع قبل تنفيذه، وإقناع كل الأطراف بضرورة المساهمة الفاعلة من أجل تحسين وضعية المؤسسة والحياة المدرسية في مختلف مجالاتها التربوية البيداغوجية والاجتماعية، ولن يتأثر ذلك إلا باقتناع كل الأطراف وإقبالهم تلقائيا على التجنيد في تطبيق المشروع.

[1]- نفس المرجع السابق.

2.5.5 مرحلة بناء المشروع:

تتمثل هذه المرحلة في إنجاز البطاقات الفنية وتوثيق عمليات المشروع، حسب مقتضيات المشكلة المراد علاجها تقدم البطاقات الفنية إلى فوج القيادة الذي يقوم بدوره بدراستها وتحديد مدى الانسجام فيما بين مختلف العمليات والأهداف والاحتياجات، ثم يقوم يوضع شاملة تحدد فيها الإمكانيات الكاملة للمؤسسة والضغوطات الداخلية والخارجية، تحدد لجنة القيادة أيضا رزنامة لإنجاز المشروع، تمتد من سنة إلى ثلاث سنوات، تقدم لمجلس التوجيه والتسيير بالنسبة للتعليم الأساسي، من أجل الدراسة والموافقة والضبط، بعد المصادقة، يرفع المشروع إلى اللجنة الولائية لمراقبته والمصادقة عليه، من خلال فحص موضوعيته وقابليته للتحقيق وتوافره على عوامل التحسين والتطوير[1].

3.5.5 مرحلة إنجاز المشروع:

بعد مصادقة اللجنة الولائية على المشروع، يتولى فوج القيادة المشكل على مستوى المؤسسة، توزيع المسؤوليات على الفرق المسئولة للروع في تنفيذ عملياته حسب الخطة المسطرة، نقوم فرق العمل بمتابعة إنجاز العمليات قصد ضبطها وتعديلها إذا اقتضى الأمر ذلك، يستمر في عملية التنفيذ والتعمق فيه ثم يشرع في وضع مشروع جديد.

4.5.5 مرحلة التقويم:

يفترض أن يكون نظام التقويم محدد من قبل، أي في مرحلة الإنجاز، وبعد انتهاء الآجال المحددة للتنفيذ تبدأ عملية التقويم النهائي لمعرفة مدى إنجاح العملية المنجزة من خلال قياس المؤشرات التالية: قياس مدى فعالية أداء المنشطين طرق وأساليب العمل، مدى تحقيق الأهداف المسطرة، وقياس الفارق بين وضعية الانطلاق والوضعية الجديدة، وذلك بالرجوع إلى المعايير التي سبق ذكرها والمتمثلة في الفعالية، النجاعة، المطابقة والملائمة[2].

يكون التقويم إما داخليا أو خارجيا، أما التقويم الداخلي فهو تقويم ذاتي ومستمر عبر كل المراحل لتفادي الانحرافات قبل وقوعه وعلاجه فورا إن وجد، وهذا ما يسمى بالعيوب الصفرية عند "كروسي" مبدع الجودة الشاملة في التعليم، ومراقبة الجودة الشاملة عند "شيوارت" و"ديمنج" و"إيشيكاوا"، يتم التقويم الداخلي من خلال الاجتماعات الدورية الاستشارية، والاستجوابات والملاحظة المباشرة، بينما يكون التقويم الخارجي عن طريق اشتراك أولياء التلاميذ باستخدام الاستجوابات وملاحظة سلوكهم، وتشترك الوصاية في عملية التقويم عن طريق إبداء رأيها وموافقتها أو اعتراضها أو تحفظها على أية عملية من

[1]- المركز الوطني للوثائق التربوية: التسيير بالمشاريع، مرجع سابق، ص29.
[2]- وزارة التربية الوطنية: مشروع المؤسسة، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، جوان 2006.

عمليات المشروع، بالإضافة إلى مقارنة النتائج المحصل عليها بنتائج وجهود منافس نموذجي والارتقاء إلى مستواه، وهكذا نلاحظ أن المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها مشروع الجودة الشاملة، هي نفسها المبادئ المطبقة في مشروع المؤسسة، مع تركيز الأول على تفاصيل التطبيق والتفعيل، وتركيز الثاني على المشروع نفسه وكيفية تخطيطه وتفاصيله النظرية، ومهما كانت الإستراتيجية المعتمدة نظرية، فإن الأهم منها هو الدخول في الفعل والتطبيق، أما كثرة الكلام والوصف فلن تجدي نفعا.

وأمام كل هذا التحضير والإعلام والتكوين بخصوص مشروع المؤسسة، لم يرقى تطبيقه إلى ما كان ينتظر منه، وتجمد المشروع، وبمجرد الانطلاق في الإصلاحات الجديدة، طفت الفكرة من جديد وعادت الو الواجهة التعليمية، حيث أعيد تنصيب اللجان الولائية بمقتضى القرار رقم 17 المؤرخ في 06 جوان 2006، وأعطيت إشارة إعادة تفعيل العمل بمشروع المؤسسة إبتداءا من الدخول المركزي 2006-2007، بنفس المبادئ ونفس الأهداف ونفس المنهجية، مع التركيز على ضرورة التكييف للمحيط وتفتح المدرسة على محيطها، فهل سيجد مشروع المؤسسة صدى في أذهان الفاعلين التربويين قبل ممارستهم؟، وهل يعتبر الطريق الصحيح إلى الجودة في التعليم؟ يحتاج الجواب إلى بحوث علمية دقيقة.

الخلاصة:

بعيدا عن الانتقادات والشكوك، ورغم الحاجات الملحة المتزايدة والمتناقضة في بعض الحالات على أهمية التقويم وضرورة في مسايرة الفعل الديداكتيكي، وكذا في تتبع مسيرة المناهج التعليمية، ومراقبة النظام التربوي، فإن من الأولويات البحث عن آليات جديدة ومكيفة لتفعيل الموارد بكل أنواعها الموضوعة تحت تصرف النظام التربوي، وذلك من أجل الاستجابة لاحتياجات المدرسة والمجتمع، ومن أجل ضبط سيرورات التعليم والتعلم، وبما أن جودة التعليم هي قضية كل المجتمع، فقد أصبح بديهيا التوقف عن الاعتماد على المعلمين لوحدهم في عملية تقويم المناهج، وأصبح من الضروري اعتماد إستراتيجيات بيداغوجية علمية يسميها علم التباري، La docimologie هندسة التقويم L'ingénierie de l'évaluation، ويقترح Deming أيضا التحري عن كل أشكال التقويم الفردي للمردود في التعليم وإنشاء فرق التحسين المستمر للجودة (GACQ) بدل التقويم الفوقي.

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للبحث.

تمهيد

1- منهج البحث

2- وصف العينة والمجتمع الأصلي للبحث

1.2- فئة المعلمين

2.2 فئة المفتشين

3.2 فئة الأولياء

3- أدوات جمع البيانات

1.3- الملاحظة

2.3- المقابلة

3.3- الاستمارة

4.3- مجالات الدراسة

4- أساليب تحليل البيانات ومعالجتها

1.4- حساب التكرارات

2.4- حساب النسبة المئوية

3.4- حساب قيمة ك تربيع

4.4- تحليل المحتوى

الخلاصة

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة، وهو اختبار الأطر النظرية ضمن سياق امبريقي، يكشف عن مدى توافق آراء المعلمين وآراء المفتشين حول الإجابة عن إشكالية البحث، والتأكد من مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة، وفعالية المقاربة بالكفاءات ودورها في ذلك.

إن الهدف المنشود من هذا البحث، يتطلب عدة إجراءات إحصائية وتدابير علمية تتحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة بكافة مراحلها، ويعتمد على المنهج الوصفي والأدوات المعتمدة في قياس البيانات من أجل التحقق من الفرضيات، وتحديد العينة التي نستقي منها المعلومات، إلى جانب الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات المستقاة من الواقع والميدان.

ويمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في: تحديد منهج الدراسة، وصف العينة وتحديد مجالها الزمني والمكاني، تحديد أدوات جمع البيانات، تحديد كيفيات التحليل الإحصائي للبيانات.

1- وصف منهج الدراسة:

إن تحديد المنهج المعتمد عليه في البحث يمكن أن يؤثر في طريقة وفي كيفية كتابة البحث حيث أن البحث التجريبي يعتمد على الشكل المختصر المتضمن تفصيل حول وصف التجربة، بينما البحث الذي يقوم على منهج البحث الميداني، فيتطلب نقل كل الملاحظات سواء بمساعدة الاقتباسات إذا كان الأمر يتعلق بمقابلات، أو بمساعدة الجداول إذا كان الأمر يتعلق باستمارة أو بأي محتوى آخر أو بكليهما[1].

وعليه فإن لكل بحث منهج عام يتماشى وطبيعة الموضوع الذي يتناوله، كون المنهج هو الطريقة المؤدية للكشف عن الحقيقة بواسطة طائفة من القواعد التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

وطبيعة موضوع البحث الذي بين أيدينا تدور حول تقص حول الإصلاحات التربوية ميدانيا ومعاينة ما إذا كانت نتائجها المحددة في المناهج قد حققت مع رصد آراء المعلمين والمفتشين والأولياء عما إذا كانت المقاربة بالكفاءات ذات فعالية في تطبيق الإصلاحات، وعليه كان المنهج المناسب لهذا

[1]- Angers. Maurice, OP.cit, P 441.

البحث هو المنهج الوصفي، علما بأن المنهج الوصفي كما هو معروف يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره[1]، وهذا هو بالتحديد ما يصبو إليه بحثنا فيما يخص الإصلاحات التربوية الجزائرية الجديدة.

2- وصف العينة والمجتمع الأصلي:

عادة يطبق المنهج الوصفي أو منهج البحث الميداني كما يسميه "موريس أنجرس" من أجل دراسة الظواهر السكانية ويطبق على مجموعة واسعة من الأفراد، ويبدو من الصعب أو ربما من المستحيل الاتصال بكل فرد ماعدا ما يتعلق بالحكومات التي تملك الوسائل المادية والبشرية الضرورية.

لهذا فإن منهج البحث الميداني يتم عادة عن طريق الاستعانة بالمعاينة، وانتقاء جزء من المجتمع الأصلي، كما يمكن أن يجري التحقيق كذلك على مجموعات صغيرة ليس من الضروري معاينتها.

وفي هذا الصدد نشير إلى أن المجتمع الأصلي للحدث الذي نحن بصدد دراسته، يتكون من ثلاثة مجالات بشرية وهي: فئة المعلمين، فئة المفتشين وفئة أولياء التلاميذ.

1.2- فئة المعلمين: نذكر بأننا نريد اختبار الفرضية العامة وعبر مجموعة من الفرضيات الجزئية والتي مفادها، مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة ومدى فعالية المقاربة بالكفاءات، وارتأينا أن المصدر الذي يمكن أن يزودنا بالمعلومات الحقيقية عن ذلك هم معلمو السنة الخامسة ابتدائي الذين رافقوا التلاميذ من السنة الأولى ابتدائي حتى السنة الخامسة وأكثر من ذلك أنهم رافقوا تطبيق المناهج الجديدة منذ انطلاقها سنة 2003، إذا تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هم أيضا تلاميذ السنة الخامسة من الإصلاحات وخريجي المدرسة الابتدائية في دفعتها الأولى.

لقد تم اختيار عينة المعلمين بطريقة عشوائية بسيطة دون إرجاع، تستخدم هذه العينة في حالة تجانس أفراد المجتمع الأصلي بأكمله، وهو النوع الأساسي في العينات الاحتمالية حيث يمكن احتمال اختيار الأفراد ضمن العينة باستخدام إما طريقة الرصد أو قائمة مع عدم تكرار أو حذف أية صورة، أو بتطبيق القانون لسحب الاحتمال المطلوب .

من مميزات العينة العشوائية البسيطة أن كل أفراد المجتمع الأصلي لهم نفس الاحتمال الثابت والمتساوي للظهور ضمن العينة، سواء باستخدام طريقة السحب من الوعاء بإرجاع أو دون إرجاع، أو

[1]- محمد عبد الحليم منسي: مناهج البحث في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003، ص 2001.

استخدام جدول الأرقام العشوائية[1]. وهذا وقد تم تحديد 15% بالمائة كنسبة لأفراد العينة إلى المجتمع الأصلي انطلاقا من القائمة الاسمية للمعلمين وانتهينا إلى تحديد أفراد العينة بعد تعديل العدد وتقريبه بـــ 100 معلم يمثلون العينة التي سيجرى عليها البحث.

* **فئة معلمي اللغة الفرنسية**: هذا بخصوص معلمي اللغة العربية أما عن معلمي اللغة الفرنسية، فعددهم قليل ولهذا اعتمدنا على المعاينة القصدية غير الاحتمالية وتحصلنا على عينة مقصودة عدد أفرادها 40 معلم لغة فرنسية في السنة الخامسة ابتدائي، وجدوا كلهم أثناء التجمع التكويني الذي سبق أن تحدثنا عنه.

ملاحظة: تم اختيار عينات المعلمين ممن رافقوا تلاميذهم طيلة سنوات الإصلاحات ودرسوهم مدة خمس سنوات.

2.2 فئة المفتشين:

أما فيما يخص اختيار عينة المفتشين فقد استخدمنا طريقة المعاينة المنظمة غير الاحتمالية[2] والمقصودة، لأن مجتمع المفتشين محدود وقليل الأفراد ولهذا ارتأينا اختيار كل المجتمع بالنسبة لمفتشي ولاية قالمة وهم 14 مفتشا، ونظرا لقلة العدد أضفنا لهم مفتشو ولاية سكيكدة وعددهم 10 مفتشين ليتم عدد أفراد عينة المفتشين 24 مفتشا وهم ممن سبق أن عملوا في المنطقة أي ولاية قالمة .

3.2 فئة الأولياء:

في إطار التأكيد على المعلومات المستقاة من المعلمين والمفتشين وإثباتها أو نفيها، لجأنا إلى تعزيز بحثا بعينة ثالثة تتكون من أولياء التلاميذ من ولاية قالمة بكل مقاطعاتها التربوية. وقد اعتمدت الباحثة المعاينة التراكمية بشكل كرة الثلج لصعوبة التحكم في المجتمع الأصلي وأيضا لعدم تعاون كثير من الأولياء لأسباب موضوعية، وعليه كان العدد النهائي للأولياء كما يلي: 20 أم و 10 آباء بمجموع 30 فرد لعينة أولياء التلاميذ. وعليه يكون حجم العينة النهائية: 100 معلم سنة الخامسة ابتدائي لغة عربية 40 معلم سنة خامسة لغة فرنسية، 24 مفتش تربية وتعليم ابتدائي و 30 ولي أمر تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

[1]- السيد عبد الحميد عطية: التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001، ص 22.
[2]- نفس المرجع السابق، ص 25.

3- أدوات جمع البيانات:

1.3- الملاحظة:

تعتبر الملاحظة خطوة أساسية من خطوات البحث العلمي، وهي عبارة عن معاينة دقيقة ومضبوطة للميدان الذي يؤدي تنوع أوضاعه إلى اللجوء أحيانا إلى الحدس، وأحيانا إلى الخيال، وتتميز في أحيان أخرى بالبرودة أو بالدقة والضبط المحكم عندما يتعلق الأمر بملء شبكة الملاحظة من أجل المعالجة الكمية للمعلومات.

استخدمت الباحثة الملاحظة في ثلاث حالات: الحالة الأولى وهي الأساسية وتتمثل في ملاحظة نتائج المناهج الجديدة من خلال رصد تعلمات التلاميذ والكفاءات المكتسبة لديهم وتجسيدها في سلوكهم وتطلبت هذه المهمة تواجد الباحثة في المؤسسات التعليمية وداخل الأقسام والاطلاع على كراريس التلاميذ ونتائجهم التحصيلية وكذلك تفاعلهم داخل القسم، وقد تسنى ذلك للباحثة كونها كما سبق أن ذكرنا مفتشة سابقة وأستاذة مكونة إلى يومنا هذا، أما الحالة الثانية التي استخدمت فيها الباحثة الملاحظة هي ملاحظة استجابات المعلمين أثناء التجمعات التكوينية التي تشارك هي في تأطير ها وبما أن مواضيع التكوين في هذه التجمعات في صميم موضوع البحث، فإننا اعتمدنا ملاحظة مناقشات المعلمين وآرائهم حول أهمية الإصلاحات وفائدتها. والحالة الثالثة التي استخدمت فيها الباحثة الملاحظة هي ملاحظة استجابات أولياء التلاميذ أثناء الاجتماعات التي تنظمها المؤسسات التعليمية وفي الساحات وأثناء أوقات الاستقبال مع المعلمين، وخاصة أثناء تجمهر أولياء التلاميذ في نهاية السنة الخامسة بعد ظهور نتائج امتحان المرحلة الابتدائية.

2.3- المقابلة:

هي الوسيلة التي يلتقي فيها الباحث والمبحوث وجها لوجه ويتبادلان الحوار والتفاعل اللفظي بهدف حصول الباحث على البيانات التي يريدها عن طريق طرح عدد من الأسئلة الموجهة للحوار ليجيب عنها المبحوث مباشرة، ولذلك فهي أشبه بالاستبيان الشفهي[1]، وإذا كان الباحث على دراية جيدة بمخطط المقابلة ودليلها، فإنه سيكون على استعداد أكثر ليس فقط للاستماع لما يقول المستجوب، ولكن أيضا لملاحظة التجليات التي تتبدى على وجهه وإيماءاته وسلوكا ته التي لم يتم التلفظ بها، والتي تظهر ذات فائدة أثناء التحليل، كما يؤكد على ذلك محمد عوض العايدي[2].

[1]- محمد عوض العايدي: إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية، ط1، شمس المعارف، القاهرة، 2005، ص 151.
[2]- نفس المرجع السابق.

استخدمت الباحثة المقابلة بالنسبة لعينة واحدة وهي عينة أولياء أمور التلاميذ، وذلك لتعذر استعمال استمارة بحث مع أفراد هذه العينة لعدة أسباب منها عدم تفرغ الأولياء لمثل هذه النشاطات وكثرة التزاماتهم.وقد نظمت المقابلة بواسطة دليل يحتوي على المحاور الأساسية التي احتوتها استمارة البحث وتتمثل هذه المحاور فيما يلي:

- هل أنت راض عن نتائج ابنك أو ابنتك في اللغة العربية؟
- هل يستطيع قراءة أي نص بسهولة؟
- هل يستطيع التعبير الكتابي دون مساعدة؟
- هل أنت راض عن مستوى ابنك أو ابنتك في اللغة الفرنسية؟
- هل يستطيع قراءة أي نص باللغة الفرنسية وبسهولة؟
- هل يستطيع التعبير الكتابي عن أفكاره ومشاعره دون مساعدة؟
- هل يستطيع حل المسائل الرياضية دون مساعدة؟
- هل يستطيع إصلاح جهاز بسيط؟
- هل يواظب على الصلاة وحفظ القرآن؟
- هل يستخدم اللغة العربية الفصحى أو الفرنسية في البيت؟
- هل يطبق ما اكتسبه داخل القسم في البيت أو الحي؟
- هل تعتقد أن الإصلاحات الجديدة أفادت ابنك أو بنتك؟

3.3- الاستمارة:

بات معروف أن استمارة البحث هي وعاء يضم مجموعة من الأسئلة الموجهة للمبحوثين بهدف الحصول على المعلومات التي تساعد الباحث في اختبار الفرضيات،حيث تنظم الأسئلة في محاور حسب عدد الفرضيات و مؤشراتها، وتنفذ إما بطريقة المقابلة أو عن طريق البريد أو حتى عن طريق الهاتف.

لقد أسعف الحظ الباحثة كونها أستاذة مكونة للمعلمين، وتلتقي بهم في كل تجمع تكويني، وذلك في إطار تعزيز تكوينهم عن بعد كما سبق أن ذكرنا، ويتم ذلك خلال عطلة الشتاء وعطلة الربيع من كل سنة، وقد قامت الباحث بتوزيع الاستمارات على جميع أفواج معلمي السنة الخامسة ابتدائي، وللإشارة أن الأفواج التكوينية كانت تقسم حسب سنوات التدريس، وذلك لتسهيل مناقشة حاجيات ومشكلات الميدان المشتركة.

تتضمن استمارة هذا البحث خمسة محاور موزعة حسب أنواع الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة لتسهيل تتبع اكتسابها والتأكد بالتالي من تحقيق الأهداف الخاصة بالمناهج الجديدة. وتضمنت استمارة اللغة العربية خمسة محاور واستمارة اللغة الفرنسية محورا واحدا وهي كما يلي كما يلي:

المحور الأول: الكفاءات ذات الطابع الاتصالي باللغة العربية .

المحور الثاني: أسئلة تتعلق بالكفاءات ذات الطابع المنهجي.

المحور الثالث: أسئلة تتعلق بالكفاءات ذات الطابع الفكري.

المحور الرابع: أسئلة ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.

المحور الخامس: أسئلة تتعلق بالكفاءات العرضية.

تم إذا إعداد استمارة ثانية باللغة الفرنسية من محور واحد وزعت على معلمي اللغة الفرنسية في السنة الخامسة ابتدائي في نفس التجمع المذكور سابقا، وشملت هذه الاستمارة عن أسئلة خاصة بالكفاءات ذات الطابع الاتصال باللغة الفرنسية.

يصاحب كل محور من محاور الاستمارتين سؤال لاختبار فعالية المقاربة بالكفاءات ونجاعتها في تحقيق الكفاءات وتكون الإجابة عليه بنعم أو لا أو لاأدري.

4.3- مجال الدراسة:

هذا ونشير إلى أن توزيع الاستمارات على المعلمين قد تم على مستوى مركز التجمع التكويني الكائن بثانوية عبد الحق بن حمودة، في مدينة قالمة، وذلك في شهر مارس 2009 خلال العطلة الربيعية كما تم توزيع عدد آخر من الاستمارات على عدد من المدارس على مستوى مقاطعتين تربويتين وذلك بمساعدة الزملاء المفتشين، وينطبق ذلك على كل من معلمي اللغة العربية واللغة الفرنسية، أما فيما يتعلق باستمارات المفتشين، فقد وزعت عليهم في أثناء اجتماع على مستوى المفتشية في إطار عمليات التنسيق بين المفتشين، وأرسلت الاستمارات إلى مفتشي ولاية سكيكدة بواسطة زميل مفتش يعمل في مدينة سكيكدة ويقطن مدينة قالمة.

فيما يخص المقابلات مع أولياء التلاميذ فقد تمت على مدى أكثر من سنة على مستوى المؤسسات التعليمية وفي المناسبات الاجتماعية.

4- أساليب تحليل البيانات ومعالجتها:

إن أول عمل يقوم به الباحث عادة هو تفريغ البيانات في جداول أو في مدرجات أو منحنيات تكرارية، أو أعمدة أو خطوط أو غيرها من الأشكال البيانية الأخرى، وحتى يمكن تنظيم البيانات في جداول إحصائية، فإنها تحتاج إلى ترميز وفرز وتصنيف في الفئات التي يراد الحصول عليها ثم يتم تبوبها بحيث تظهر الأرقام الخاصة بالفئات المختلفة وكذلك المجاميع الفرعية والمجاميع الكلية وما يقترن بهذه الأرقام جميعا من نسب مئوية ومعادلات إحصائية، ولما كانت هذه العمليات المختلفة تتطلب قدرا كبيرا من الدقة والسرعة، يلجأ الكثير من الباحثين إلى استخدام وإنتاج الإحصاءات الوصفية إنتاجا الكترونيا باستخدام الحاسوب، وقد اشتهرت عدة برامج متقدمة في علم الإحصاء مثل برامج: Spss et Lotus :1.2.3, SAS, Excel، وغيرها من البرامج الإحصائية التي تقدم للباحثين خدمات جليلة في ميدان المعالجة الإحصائية لبيانات بحوثهم. استخدمت الباحثة لمعالجة بيانات هذا البحث إحصائيا ما يلي:

1.4- حساب التكرارات:

تم حساب التكرارات لاستجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب كل أنواع الكفاءات بأبعادها الثلاثة: مكتسبة تماما، مكتسبة جزئيا، غير مكتسبة، كما تم حساب التكرارات بالنسبة لاستجابات أولياء التلاميذ من خلال المقابلة وذلك لحصر الإجابات المتشابهة أثناء تحليل المحتوى.

2.4- حساب النسبة المئوية:

تم حساب النسب المئوية لكل الاستجابات حسب الفئات والعينات وكذلك حسب خانات الاستجابات للمعلمين و المفتشين.

3.4- حساب قيمة ك تربيع (K^2):

وهو اختبار إحصائي غير براميتري، يستخدم عندما تكون البيانات على شكل تكرارات في فئات محدودة منفصلة عن بعضها البعض، كما يقوم بمقارنة النسب المشاهدة لوقوع الحالات مع النسب المتوقعة لها في حالة كون المجموعات متساوية العدد ويهدف (K^2) إلى تحديد ما إذا كان نمط التكرارات الحاصلة قد جاء وفق النمط المتوقع له أم لا، وهو يمثل مجموع مربعات انحرافات التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع، ثم تنسب مربعات الانحراف بعد ذلك إلى التكرار المتوقع، و كلما زاد هذا الانحراف

زادت تبعا لذلك دلالة الفرق بين التكرارين، الواقعي والمتوقع وأصبح طبقا لهذه الزيادة متمايزا عن الصفر الإحصائي[1].

وفي هذا الاتجاه قامت الباحثة بحساب قيمة (K^2) التجريبي ومقارنتها بقيمة K^2 الجدولي أي القيمة الواقعية والمتوقعة لتحديد الدلالة الإحصائية في الفروق بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين حول نفس العبارة هذا ويتم حساب قيمة K^2 بتطبيق المعادلة التالية:

$$K^2 = \sum \frac{(ت_و - ت_م)^2}{ت_م}$$

حيث أن: $ت_و$: التكرار الواقعي.

$ت_م$: التكرار المتوقع.

ويتم حساب هذه القيمة عند درجة الحرية 02 وعند مستوى الثقة 5.

4.4- تحليل المحتوى:

ولتعزيز نتائج البحث المحصل عليها إحصائيا اختارت الباحثة أن تستخدم تحليل المحتوى والمضمون للإجابات التي تحصلت عليها من أولياء التلاميذ عن طريق المقابلة وتحليل المحتوى كما هو معروف هو عبارة عن تقنية مباشرة للتقصي العلمي تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات حيث يكون المحتوى غير رقمي ويسمح بالقيام بسحب كيفي وكمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة، تتيح تقنية تحليل المحتوى بفحص المجال الذهني لأفراد عينة أولياء التلاميذ وتمكن الباحثة من مقارنة استجاباتهم باستجابات المعلمين والمفتشين، وذلك لتأكيدها أو نفيها

[1]- سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2000، ص 205.

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل محاولة بسيطة لرسم الأسس المنهجية المختلفة، والكفيلة بكشف واقع الحدث الذي تناوله البحث بالدراسة، من خلال عرض مفصل للإجراءات المنهجية، ومن خلالها حيثيات المنهج المعتمد وهو المنهج الوصفي الذي روعي فيه أن يكون موائما لطبيعة هذه الدراسة وإمكانيات تطبيق عناصره ميدانيا، وكذا التمكن من اختيار أدوات البحث الميداني وأساليب التحليل، التي تسمح بتحقيق المكونات الكمية والأبعاد الكيفية في معالجة مختلف البيانات التي تحصلت عليها الباحثة.

ومن أجل مقاربة واقع الحدث أمبريقيا، تم الاعتماد أساسا على استمارة مبنية على محاور تحتوي على الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة، مدعمة بنتائج المقابلات والملاحظات التي ساعدت على تقريب صورة الواقع الذي سعينا إلى معاينته، وساهمت جملة هذه الإجراءات في الوصول مجموعة من النتائج الكمية المدعومة بتحليلات وتفسيرات واستنتاجات نقف على تفاصيلها في الفصل اللاحق.

الفصل الثامن: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- أدوات الدراسة الاستطلاعية

1.2- الملاحظة

2.2- المقابلة

3.2- الاستمارة

3- وصف سير الدراسة الاستطلاعية وتطبيق الاستمارة

4- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية

5- ضبط الشكل النهائي للاستمارة

6- صدق الاستمارة

7- ثبات الاستمارة

الخلاصة

تمهيد:

إن العملياتية، إجراء يمكن أن يتم بشكل فردي، لكن أمام تعدد العوامل التي يجب أن يأخذها الباحث بعين الاعتبار، فمن الأفضل والمفيد أن تعرض تفاصيل الموضوع وخاصة الأدوات التقنية على أشخاص آخرين قد يساعدون في لفت الانتباه إلى ما بقي غامضا ولم ينتبه إليه الباحث، وفي تقديم اقتراحات، تحكم عن الواقع وكثافته حيث لا يمكن للباحث لوحده إدراك كل جزئياته، مما يعطي صرامة أكثر للطريقة المتبعة، ويضمن أن البحث لا يجري في متاهة غامضة، بل يتوفر على إطار واقعي للملاحظة ووسائل التقص والتحليل اللاحق للمعطيات.

وفي هذا الإطار قامت الباحثة بدراستها الاستطلاعية التي تعتبر بداية العمل الميداني، والتعرف الأولي الذي يسبق التطبيق النهائي لأدوات البحث.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

إن أهمية الدراسة الاستطلاعية في أي بحث، تتمثل في تمكين الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوعه، مما يسهل عليه الفهم الأفضل، والتصور الكامل لهذا الموضوع[1]، باستيعاب أبعاده ومكوناته. تفيد الدراسة الاستطلاعية في التعرف على طبيعة المجتمع الأصلي وعينة البحث. ونهدف من دراستنا الاستطلاعية إلى ما يلي:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- تعديل فرضيات البحث وأهدافه.
- المساعدة على تحديد الوسيلة النهائية التي نستخدمها في جمع البيانات.
- التحضير لبناء الشكل النهائي لاستمارة البحث في ضوء نتائج الاستطلاع.

2- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة كأدوات لجمع البيانات أثناء الاستطلاع ما يلي:

1.2- الملاحظة:

لسنا في حاجة إلى التذكير بأن الباحثة هي أستاذة مكونة للمعلمين والأساتذة ومفتشة سابقة، ما تزال تقوم بعملية التكوين ليومنا هذا، مما سمح لها، بمعرفة جيدة للميدان، وبتكوين علاقات واسعة مع المعلمين والمفتشين، سهلت عليها الاحتكاك بالميدان وفي أي وقت، وعليه كان الاستطلاع جد مفيد. شملت الملاحظة كل العينات التي تحددت في البحث على النحو التالي:

[1]- فضيل دليو: أنواع المعاينة، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، سلسلة العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 1999.

- **فئة التلاميذ**: تمت ملاحظة التلاميذ من حيث النتائج التحصيلية داخل القسم بمعاينة نشاطاتهم اليومية وتفاعلاتهم البيداغوجية ومدى اكتسابهم للكفاءات المستهدفة في المناهج التعليمية الرسمية، وتتبعت الباحثة بالملاحظة سلوكات التلاميذ ومدى ظهور آثار التعليم والأهداف داخل المؤسسة التعليمية وخارجها أي في الأسرة المجتمع.

- **فئة المعلمين**: أما فئة المعلمين فقد تمت ملاحظتها في المؤسسات التعليمية أثناء تنفيذهم للمناهج وعلى مدى أربع سنوات متتالية، للوقوف على مدى تحكمهم في الآليات التطبيقية والاستراتيجيات المنهجية المنصوص عليها في المناهج الرسمية، وبالتالي مدى تحقيق الأهداف المرتبطة بها، وملاحظة اتجاهاتهم النفسية ومدى تقبلهم وإقبالهم على الإصلاحات، وهذا أيضا من العناصر المهمة المسهلة لتحقيق الكفاءات. كما تمت ملاحظة المعلمين سواء معلمي اللغة العربية أو معلمي اللغة الفرنسية، أثناء عمليات التكوين التي تشارك في تأطيرها الباحثة كما سبقت الإشارة إلى ذلك، وركز الملاحظة على آراء المعلمين ومواقفهم وسرد المعوقات والايجابيات المصاحبة للإصلاحات، وذلك أثناء المناقشات الكثيرة التي دارت أثناء التكوين.

- **فئة المفتشين**: أما فيما يخص فئة المفتشين فقد تمت ملاحظة مواقفهم واتجاهاتهم وآرائهم حول الإصلاحات ومدى تحقيقها الكفاءات المستهدفة، أثناء اللقاءات التكوينية والاجتماعات التنسيقية، لمفتشي اللغة العربية ومفتشي اللغة الفرنسية.

2.2- المقابلة:

بالإضافة إلى المقابلة استخدمت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية المقابلة مع كل الفئات السابق ذكرها، وذلك أثناء التجمعات التكوينية التي يلتحق بها المعلمون أثناء العطل الشتوية والربيعية والصيفية لإجراء الامتحانات، ويشرف عليهم في ذلك المفتشون، دون أن ننسى المقابلات الاستطلاعية التي أجريت مع أولياء التلاميذ وكان المعلمون جزءا من هذه العينة باعتبارهم أولياء أمور أيضا، وكانت المقابلة تأخذ من الوقت في حدود 20 دقيقة إلى 40 دقيقة لكل جلسة، وتناولت هذه الجلسات مجموعة من المحاور كدليل للمقابلة، عرضت على المعلمين والمفتشين وهي كما يلي:

- هل ترى أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي استطاعوا في نهاية المرحلة الابتدائية تجسيد ملامح التخرج المحددة في المناهج؟

- هل ترى من خلال ممارستك أن المقاربة بالكفاءات هي الحل لرفع مستوى التعليم العام والحد من نسبة الرسوب والتسرب؟

- هل تعتقد أن الإصلاحات التربوية حققت أهدافها المسطرة في المناهج الرسمية؟
- هل تعتقد أن ما تحقق من نتائج فضله يرجع لتطبيق المقاربة بالكفاءات؟

وينبغي أن نشير هنا إلى أن هذه المقابلة ليست مقننة ولا تنطلق من قائمة أو مجموعة من الأسئلة المحددة والمرتبة ترتيبا منهجيا، كما أن هذا النوع من المقابلة لا يوجه فيه الأسئلة إلى المبحوثين بهدف الحصول على المعلومات والبيانات المنتظرة من البحث، إلا أنها موجهة بمحاور رئيسية تترجم إلى أسئلة يوجه بها الحوار مع إعطاء كامل الحرية للمبحوث في التعمق والتوضيح.

3.2- الاستمارة:

استخدمت الباحثة استمارة استطلاعية، أنجزت في ضوء ما توصلت إليه نتائج المقابلة، وحددت محاورها حسب أنواع الكفاءات المستهدفة في المناهج الرسمية، وقد شملت الاستمارة الاستطلاعية على جزأين أي استمارتين، واحدة باللغة العربية موجهة لمعلمي ومفتشي اللغة العربية والثانية باللغة الفرنسية موجهة إلى معلمي ومفتشي اللغة الفرنسية، حيث شملت الاستمارة الأولى على خمس محاور، تناول كل محور نوع من الأنواع الرئيسية للكفاءات حسبما صنفت في المناهج التعليمية الرسمية كما يلي:

المحور الأول: مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي.

المحور الثاني: مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.

المحور الثالث: مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.

المحور الرابع: مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.

المحور الخامس: مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية.

وللإشارة فإن هذه المحاور تغطي عدد فرضيات البحث.

أما الاستمارة التي أنجزت باللغة الفرنسية والموجهة لمعلمي ومفتشي اللغة الفرنسية، فتناولت محورا واحدا يتناول الكفاءات التواصلية المرتبطة باللغة الفرنسية، تناسبا مع طبيعة المادة وأهدافها.

3- وصف سير الدراسة الاستطلاعية وتطبيق الاستمارة:

لقد تم تحديد عينة استطلاعية تتكون من عشرة (10) مفتشين 14 على مستوى المقاطعات التربوية في ولاية قالمة بخصوص اللغة العربية، وأربعة مفتشين لغة فرنسية أختيروا بطريقة عشوائية وحسب إمكانيات الاختيار كما تم تحديد واختبار عينة استعلامية مكونة من أربعين معلم لغة عربية و 15 معلم لغة فرنسية، وقد روعي في اختيار أفراد العينتين: السن، المستوى التعليمي ومنطقة العمل حضرية

أو ريفية، وكذا الجنس. وتجدر الإشارة إلى أن هذه العوامل ليست متغيرات في البحث، إنما اعتمدت لتكون العينة ممثلة لجميع الفئات في المجتمع الأصلي، وللحصول على كل المعلومات باختلاف أنواعها ومصادرها. طبق الاستمارة الاستطلاعية أثناء التجمع التكويني الخاص لمعلمي المرحلة الابتدائية الذي أقيم في العطلة الشتوية أي في شهر ديسمبر من سنة 2009، أما بخصوص مفتشي اللغة العربية والفرنسية فقد أرسلت إليهم الاستمارات الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين شهر ديسمبر وشهر جانفي من نفس السنة، وتم استرجاع كل الاستمارات.

4- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية:

إن المقابلة والاستمارة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة مع معلمي السنة الخامسة ابتدائي في اللغة العربية والفرنسية، وكذلك مفتشي الطور الأول للغة العربية والفرنسية، انطوت على إجابات تدور حول المحاور الخمسة المذكورة سابقا، وأثناء دراسة النتائج لوحظ أن كثير من الاستمارات احتوت على ملاحظات جانبية أبداها المعلمون بشأن سبب اكتساب التلاميذ للكفاءات وتحقيق الأهداف التربوية، حيث كانت هذه الملاحظات تشير إلى دور المعلم وجهده في تحقيق النتائج وكذلك إلى دور اجتهاد التلاميذ وخاصة إلى أهمية المتابعة من طرف الأولياء، وعليه تم تعديل الاستمارة الاستطلاعية وأدخلت عليها التعديلات التالية:

- تم الاحتفاظ بعدد المحاور التي احتوتها الاستمارة الاستطلاعية لأنها تعكس تصنيف الكفاءات المعمول به في المناهج الرسمية، ولأنها تغطي جميع فرضيات البحث.
- تم اختصار الأسئلة في كل محور وتلخيصها فقط في أهم الكفاءات التي يمكن فعلا ملاحظتها والحكم عليها.
- تم إضافة سؤال مع كل محور، يطلب من المعلمين والمفتشين تحديد ما إذا كانت المقاربة بالكفاءات هي العامل الأساسي الذي يعزى إليه ما تحقق من نتائج عند التلاميذ أي ما تم اكتسابه من الكفاءات..

الجدول رقم (02): يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية.

عنوان المحور	عدد أسئلة المحور	ترتيبه
مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي.	16	01
مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.	12	02
مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.	09	03
مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.	08	04
مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية	12	05
فعالية المقاربة بالكفاءات.	01: 5 اختيارات	مشترك

5- ضبط الشكل النهائي للاستمارة:

في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية دائما، قامت الباحثة بضبط الشكل النهائي لاستمارة البحث والتي تكونت من خمس محاور بـــ : 16 سؤال للمحور الأول، و 12 سؤال للمحور الثاني، و 09 أسئلة للمحور الثالث، و 08 أسئلة للمحور الرابع، و12 سؤال للمحور الخامس بالإضافة إلى سؤال مفتوح مشترك بين جميع المحاور، وله خمسة اختبارات.

والملاحظ أن الباحثة حاولت جهدها في المحافظة على توازن عدد الأسئلة من محور لآخر، وبالتالي المحافظة على توازن الاستمارة من حيث البناء المنهجي.

6- صدق الاستمارة:

اعتمدت الباحثة على الصدق الوصفي لأداة البحث وهي الاستمارة، ويكون ذلك بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان معين، وعليه فقد عرضت استمارة البحث على أساتذة علم النفس بكل تخصصاته وعددهم ستة أساتذة من جامعات مختلفة:

1- الأستاذ الدكتور: لعويرة عمر جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة.

2- الأستاذ الدكتور: لوكيا الهاشمي جامعة منتوري قسنطينة.

3- الأستاذ الدكتور: شلبي محمد جامعة منتوري قسنطينة.

4- الأستاذ الدكتور: عبدوني عبد الحميد جامعة باتنة.

5- الأستاذ الدكتور: جابر نصر الدين جامعة بسكرة.

6- الأستاذ الدكتور: بغول زهير جامعة سطيف.

7- الدكتور: تاوريرت نور الدين جامعة بسكرة.

8- الدكتور: بوطاس مسعود جامعة الجزائر.

أبدى جميع الأساتذة قبولهم ورضاءهم عن محتويات الاستمارة وانسجامها مع فروض البحث ووضوح عباراتها، ماعدا بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار حيث تم إلغاء سؤالين من المحور الرابع كونهما غير قابلين للقياس والملاحظة، وتبسيط السؤال رقم 41 إلى سؤالين 41 و 42 بعد أن كان سؤالا مركبا.

وقد أشارت نتائج صدق المحكمين إلى أن هناك اتفاق يتجاوز الحد الأدنى الذي يحدد بنسبة 80 % لصلاحية كل سؤال من الاستمارة، وملائمة أسئلة الاستمارة في صيغتها اللغوية وتغطيتها لمختلف المحاور التي تضمنتها.

7- ثبات الاستمارة:

بعد الانتهاء من ضبط الشكل النهائي للاستمارة وإدخال التعديلات التي استلزمتها الدراسة الاستطلاعية، ودراسة المحكمين لها، تم تطبيقها على عينة عشوائية من المعلمين والمفتشين الذين كان عددهم سبعة مفتشين لغة عربية و ثلاثة مفتشين لغة فرنسية، ومن المعلمين عشرين معلم لغة عربية وعشرة معلمين لغة فرنسية، وقد عيد تطبيقها على نفس المجموعة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين للكشف عن العلاقة بين النتائج وبالتالي بين الاستمارتين، وكانت معامل الارتباط لمقياس "بارسون" 0,85، وهي نتيجة كافية لثبات الاستمارة.

وبعد الانتهاء من كل هذه الإجراءات تم التطبيق النهائي للاستمارة في شهر مارس من نفس السنة.

خلاصة:

هكذا إذا رأينا وتتبعنا سيرورة المرحلة الأولى من العمل الميداني التي تمثلت في الدراسة الاستطلاعية، ويتبين لنا من هذه العملية، أهمية الدراسة الاستطلاعية في التعرف على الميدان، وضبط الموضوع وفرضياته، وضبط الشكل النهائي لأدوات البحث، وتهيئة أفراد العينة للتطبيق النهائي لهذه الأدوات وأيضا تهيئتهم للمساعدة والتعاون مع الباحث، وبالتالي ضمان تحقيق نتائج صادقة وموضوعية إلى حد معقول.

الفصل التاسع: تفسير وتحليل نتائج الدراسة النهائية.

تمهيد

1- تفسير و تحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى

2- تفسير و تحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية

3- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4 - تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة

5- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة

6- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية السادسة

7- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية السابعة

8- حوصلة النتائج

8-1 نتائج اختبار الفرضية الإجرائية الأولى

8-2 نتائج الفرضية الإجرائية الثانية

8-3 نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة

8-4 نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة

8-5 نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة

8-6 نتائج الفرضية الإجرائية السادسة

8-7 نتائج الفرضية الإجرائية السابعة

9- تحليل نتائج المقابلات

1.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات الاتصالية في اللغة العربية

2.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية

3.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات ذات الطابع المنهجي

4.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات ذات الطابع الفكري

5.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات الشخصية و الاجتماعية

6.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات العرضية

7.9- نتائج المقابلة بخصوص مدى فعالية المقابلة بالكفاءات

10- نتائج البحث العامة

11- الاقتراحات

الخاتمة

تمهيد:

سنتطرق من خلال هذا الفصل إلى عملية تفريغ البيانات و جدولتها و تبويبها في خانات، ثم نقوم بحساب التكرارات والنسب المئوية عن كل سؤال و لكل فرد من أفراد العينة، كما نقوم بحساب قيمة ($ك^2$) التجريبي و عندها نقوم بتفسير النتائج المحصل عليها و تحليلها في ضوء الدراسات السابقة والدراسات النظرية، بعد أن تحدد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين عن كل عبارة، كل ذلك من أجل اختبار الفرضيات و إثباتها أو نفيها، و كذا الإجابة على تساؤلات الإشكالية.

و قبل ذلك نذكر بأن الباحثة قامت بتطبيق الاستمارة النهائية على عينة المعلمين التي بلغ عدد أفرادها 100 معلم لغة عربية و 40 معلم لغة فرنسية، و 24 مفتش لغة عربية منهم 4 مفتشين لغة فرنسية، و تم استرجاع العدد الكلي للاستمارات، دون أن نسجل أية صعوبة ما عدا بعض التأخير الذي لم يؤثر على البحث، و عليه سنقوم بتحليل و تفسير نتائج الفرضية الرئيسية التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة و مدى فعالية المقاربة بالكفاءات.

و ينبغي أن نشير هنا و قبل البدء في التحليل، إلى أن التقديرات التي طلب من المعلمين والمفتشين تحديدها، هي تقديرات كمية على مستوى مجموع التلاميذ وليست تقديرات كيفية على مستوى التلميذ الواحد، و عليه فان الرموز الموجودة في الاستمارات يمكن قراءتها كما يلي:

- م.ت: مكتسبة تماما:أي أن أكثر من 50% من التلاميذ اكتسبوا هذه الكفاءة.
- م.ج: مكتسبة جزئيا: من 30% إلى 50% من التلاميذ اكتسبوا الكفاءة.
- غ.م: غير مكتسبة: أقل من 30% من التلاميذ اكتسبوا و 70% فما فوق لم يكتسبوها.

1- تفسير و تحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية".

الجدول رقم (03): يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة رقم (01).

يستطيع التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن: يقرأ أي نص يقدم له باسترسال.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	07	15	02	24	29,16	62,5	8,33			
المعلمون	75	20	05	100	75	20	05		39,13	5,99
المجموع	82	35	07	124	66,12	28,22	5,64			

درجة الحرية: 02 مستوى الدلالة:0,05

إذا أردنا أن نستنطق النتائج الموجودة في الجدول أعلاه، نجد أن 75 من بين 100 معلم يقرون بأن أغلبية التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي يستطيعون القراءة المسترسلة لأي نص يعرض عليهم، وذلك في مقابل 20 معلم غير راضين عن تحقيق هذه الكفاءة، بينما يجد 07 مفتشون فقط من بين 24 أي ما يعادل نسبة 29% أن هؤلاء التلاميذ في أغلبهم لم يكتسبوا هذه الكفاءة تماما، واتفق 62,5% من المفتشين بأن هذه الكفاءة مكتسبة لكن بشكل جزئي بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ مازالوا لا يتحكمون في القراءة المسترسلة لأي نص يقدم لهم، و المعلمون كما المفتشين يعلمون جيدا أن القراءة المسترسلة، تعني قراءة النص بدون أخطاء، مع احترام علامات الوقف، و أزمنة التنفس، وخاصة بدون مساعدة، وهذا هو معنى التحكم الذي تعنيه الكفاءة.

و جاء في منهاج السنة الأولى أن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعليم، فهي مادة تعليم و إيصال التعلمات، و ينبغي على كل تلميذ عند خروجه من المدرسية القاعدية الابتدائية، أن يكون قادرا على أن يقرأ بطلاقة نصوصا مختلفة الطول و الصعوبة[1] و القارئ للنتائج المتضمنة الجدول سيلاحظ اختلاف النسب في استجابات المعلمين مقارنة باستجابات المفتشين، و التي جاءت 75% من المعلمين مقابل 29,16% من المفتشين هم الذين يرون أن هذه الكفاءة حققت تماما أي بنسبة تزيد عن 50%، و قد يرجع ذلك إلى أن هذه الكفاءة هي أقل ما يستطيع المعلم انجازه و لذلك ينبغي أن يتحمس لها و يؤكدها حتى لا يعيب عليه أحد و لا توجه له التهمة بالتقصير في أداء دوره.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 7.

إن قيمة ك^2 التجريبي التي تقدر بـــ 39,13 مقارنة بقيمة ك^2 الجدولي المقدرة بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 02، تؤكد الدلالة الإحصائية في الفارق بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين، و قد يرجع هذا التباين إلى عدم رضى المفتش عن عمل المعلم، ذلك لأن المفتش يسعى إلى تحقيق النتائج المنصوص عليها حرفيا في المناهج الرسمية و المنشورات الوزارية لتوجيهات نظرية، لم يجد لها مكانا في الواقع، و يدافع المعلم من خلال هذه النتيجة عن جهده و عمله، و يجد أولياء التلاميذ أن أبناءهم ، فعلا يستطيع القراءة المسترسلة للنصوص المدرسية، أما خارج المدرسة، و بالنسبة للنصوص في الجرائد و المجلات و كتب المطالعة، فليست بهذه السهولة، ويرى "يزيد عيسى السورطي" أن اللغة العربية مازالت تقدم في الوطن العربي بطرائق تقليدية، التي لم تستطع تحبيب اللغة للأطفال، ثم أن قلة الحوار و قلة المطالعة لدى التلاميذ من الأسباب التي تجعلهم غير قادرين على الاسترسال في القراءة[1].

الجدول رقم(04): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (02).

يحترم التلاميذ علامات الوقف أثناء القراءة (قراءة معبرة).

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	04	16	04	24	16,66	66,66	16,66			
المعلمون	20	75	05	100	20	75	05		3,8	5,99
المجموع	24	91	09	124	19,35	73,38	7,25			

د.ح: 02 **م.د: 0,05**

توضح نتائج الجدول أعلاه أن 04 مفتشين من أصل 24 يعتقدون أن قراءة التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي لا تحترم علامات الوقف، أنها قراءة غير معبرة، بمعنى أن 16,66% مقابل 66,66% من المفتشين، و 75% مقابل 20% من المعلمين يعتقدون أن القراءة المعبرة في اللغة العربية، ككفاءة مستهدفة و ملمح من ملامح تخرج التلاميذ، تحققت و لكن جزئيا، أي أن أقل من 50% من التلاميذ هم الذين قرؤوا قراءة معبرة، و تثبت قيمة ك^2 التجريبي هذا التقارب بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين، حيث بلغت نسبة ك^2 التجريبي 3,8 و قيمة ك^2 الجدولي 5,99، وهي قيمة غير دالة إحصائيا،

[1]- يزيد عيسى السورطي: السلطوية في التربية العربية، المجلة التربوية، جامعة التكوين، العدد 46، المجد الثاني عشر، 1998، ص 239.

ونلاحظ وجود تناقض في إجابات المعلمين الذين أكدوا بنسبة 75% أن كفاءة القراءة المسترسلة مكتسبة تماما، ثم يعتقدون بنفس النسبة 75% بأن قراءة التلاميذ غير معبرة، علما- كما سبق وأن ذكرنا- بأن القراءة المسترسلة هي قراءة معبرة، وهذا يعلمه المعلمون جيدا، و تقول النتائج دائما أن 16,66% من المفتشين بأن هذه الكفاءة غير مكتسبة تماما، أي أقل 30% من التلاميذ فقط هم الذين يقرؤون قراءات معبرة، و تعتقد الباحثة، أنه حتى يكتسب التلميذ هذه الكفاءة، ينبغي أن تكون مكتسبة تماما و بشكل جيد من طرف المعلمين، ذلك لأن التعبير أثناء القراءة لا يكفي أن يتعلمه التلميذ نظريا، و بالمعلومات، إنما ينبغي أن تكون قراءة المعلم نموذجا يقتدي به و يقلده، أما إذا كانت قراءة المعلم عادية، و في بعض الحالات غير معبرة، فكيف يعلم التلميذ ما يفقده.

و تؤكد نتائج الدراسة التي قام بها جاسم محمد السلامي عن تحديد مستوى أداء المعلمين في تدريس القواعد النحوية على أن أداء المعلمين لم يصل إلى الحد الأدنى المطلوب بموجب المقياس الذي استخدمه في بحثه، حيث اتسم الأداء بالقصور، و من بين الأسباب التي ذكرها قلة التكوين في مجال القواعد النحوية[1]، ولعل حفظة القرآن من التلاميذ هم أكثرهم قدرة على احترام القواعد النحوية و بالتالي التعبير أثناء القراءة، ذلك لأنهم يدرسون جيدا القواعد النحوية، ثم إن حفظ القرآن يدرب بشكل عملي التلاميذ على القراءة الصحيحة، خاصة ممن يتعلمون الأحكام القرائية، و عليه لا يمكن الفصل بين التدريب على القراءة المعبرة و التحكم في القواعد النحوية التي مع الأسف لا يتحكم فيها حتى الكثير من المعلمين، و لهذا تجدهم مقصرين في قراءتهم، و كثيرا ما يلجأون إلى التسكين.

الجدول رقم (05): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (03).

يلخص التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أي نص يقرؤه.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	03	16	05	24	12,5	66,66	20,83			
المعلمون	30	60	10	100	30	60	10		4,23	5,99
المجموع	33	76	15	124	26,61	61,29	12,09			

د.ح: 02 **م.د:0,05**

[1]- جاسم محمد السلامي: تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية، مرجع سابق، ص 75.

يوضح هذا الجدول إجابات كل من المعلمين و المفتشين عما إذا كان تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي قادرون على تلخيص أي نص يقرؤونه، و يبدو واضحا من خلال النتائج أن أغلبية الفئتين أي 16 مفتش من أصل 24، و 60 معلم من أصل 100، أي ما يعادل 66,66% من المفتشين و 60% من المعلمين أجابوا بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، بمعنى أن أقل من 30% من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يستطيعون تلخيص أي نص يقرؤونه، بينما 20,83% من المفتشين و 12,09% من المعلمين يرون أن هذه الكفاءة غير مكتسبة و يؤكد على تقارب إجابات المعلمين و المفتشين، قيمة (ك^2) التجريبي التي بلغت 4,23، و التي تعتبر غير دالة إحصائيا مقارنة بقيمة ك^2 الجدولي التي تبلغ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 02.

و تعتقد الباحثة مع كثير من الباحثين أن تلخيص النص ينتمي إلى أعلى المستويات المعرفية في هرم بلوم Bloom للعمليات المعرفية قبل المستوى النهائي و هو التقويم، و يعبر التلخيص أو التركيب من العمليات المعقدة التي تتطلب المرور بالعمليات الدنيا و هي المعرفة، الفهم التطبيق و التحليل، و إذا لم يكن التلميذ متحكما في هذه المستويات، يصعب عليه القيام بعملية التركيب[1]، يتطلب تلخيص النص إذا عدة مهارات ينبغي أن يتدرب عليها التلميذ، و هي مرتبطة بالمراحل الأولى للنمو المعرفي التي أشرنا إليها، و هذا بدوره يخضع لتقنيات التعبير و الكتابة التي يعاني من فقدانها أغلبية المعلمين و بالتالي أغلبية التلاميذ، و مشكلة صعوبة التلخيص عند التلميذ مرتبطة إلى حد بعيد بمشكلة أعم و هي مشكلة التعبير الكتابي التي لم تحقق إزاءها الإصلاحات نتيجة إيجابية، وهذا يعني أن المعلم لم يعطي البدائل عن كيفيات تدريس و اكتساب التلاميذ هذه الكفاءة، و تعتبر تلك إشكالية حقيقية بات من الضروري مواجهتها ليس بالكلام النظري أنها بتزويد المعلمين بتقنيات البيداغوجيا الحديثة و التدريب العملي على تطبيق استراتيجيات التعليم، التي تسمح لهم بتدريب التلاميذ على تنفيذ استراتيجيات التعلم الصحيح [2].

[1]- Louis D'Hainaut: Des fins aux objectifs de l'éducation, OP. Cit, P 283.

[2]- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 210.

الجدول رقم (06): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (04).

يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ و يدعمها.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	03	10	11	24	12,5	41,66	45,83			
المعلمون	26	50	24	100	26	50	24		5,01	5,99
المجموع	29	60	35	124	23,38	48,38	28,22			

د.ح:02. م.د: 0,05.

توضح المعطيات المحتواة في هذا الجدول، أن 125% من المفتشين و 26% من المعلمين، يرون بأن كفاءة عرض التلميذ لرأيه الشخصي فيما يقرأ و يدعمه مكتسبة تماما، و هي كما نلاحظ نسبة أقل بكثير من المتوسط، بمعنى أن 50% من المعلمين و 41,66% من المفتشين يرون - و هي نسبة مغيرة- بأن هذه الكفاءة غير مكتسبة جزئيا، و يرى 45,83% من المفتشين أنها غير مكتسبة، و رغم أن الاستجابات متباينة بين المعلمين و المفتشين، إلا أن قيمة $ك^2$ التجريبي غير دالة إحصائيا رغم ارتفاعها لأنها بقيت في 5,01 و لم تصل إلى 5,99 و هي قيمة $ك^2$ الجدولي، و النتيجة تبدو منطقية بالنظر إلى نتائج الجدول رقم 04 و الذي يبين إجابات أفراد العينة حول كفاءة القراءة المعبرة، فإذا كان التلميذ لا يستطيع أن يقرأ قراءة معبرة، فهو بالضرورة لا يستطيع أن يبدي رأيه فيما يقرأ ثم يدعمه، إن إبداء الرأي هو عبارة عن حكم، أي أن هذه المهارة تنتمي إلى فئة العمليات المعرفية الأكثر تعقيدا و التي توجد في قمة الهرم الذي سبق ذكره، و هي فئة التقويم أي قمة الهرم، و كيف نطالب التلميذ بتحقيق ما لا يملكه المعلم، و هنا يثير Cruick Shank العلاقة بين حديث المعلم و حديث المتعلم في المواقف الصعبة، واعتبر أن التلميذ يأخذ أولا من لغة معلمه و سلوكه المعرفي، ثم يقلده في آرائه أكثر من تقليده لرأي والديه، في انتظار استقلاله برأيه الخاص مع بداية مرحلة المراهقة، و إذا افتقد التلميذ للنموذج التعليمي يصعب أن يكون رأيا خاصا به حتى في أبسط الأشياء، ثم أن التلميذ لا يطلب رأيه في مسائل يراها هو مهمة بالنسبة له، حيث لم يسأل يوما عن رأيه في المواد التي يدرسها أو الطريقة التي يتعلم بها، و لا حتى عن رأيه في الظروف التي يتعلم فيها، و بقي رأيه حبيس نصوص في الكتاب، و حكايات قد لا تكون

حقيقية، وهذا الفصل يبث تعلمات التلميذ وحياته هو من أهم ما يبتز الكفاءات التي يطالب باكتسابها، علما بأن المقاربة بالكفاءات ترتكز على محاكاة الواقع أثناء التعلم في وضعيات إشكالية مأخوذة من حياة التلميذ[1].

الجدول رقم (07): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (05).

يلجأ إلى القاموس كلما اعترضته كلمة صعبة.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	06	15	03	24	25	62,50	12,50			
المعلمون	40	52	08	100	40	50	08		2,84	5,99
المجموع	46	67	11	124	37,08	54,03	08,87			

د.ح:02 **م.د:0,05**

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول أن على مستويات الإجابات كانت لصالح الاكتساب الجزئي لكفاءة لجوء التلميذ إلى القاموس كلما اعترضته كلمة صعبة، و تبين النتائج أن 62,5% من المفتشين و 50% من المعلمين يتفوقون على أن هذه الكفاءة غير مكتسبة تماما أي مكتسبة جزئيا، و لقد أكدت قيمة $ك^2$ التجريبي و هي 2,84 بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين، و رغم عدم وجود الدلالة الإحصائية في الفروق، إلا أن الفرق واضح بين المعلمين والمفتشين فيما يخص الاكتساب التام لهذه الكفاءة، إذا أجاب 25% أي ربع عدد المفتشين مقابل 40% من المعلمين أن الكفاءة مكتسبة تماما، و هي نتيجة متباينة يعتمد فيها المفتش على ملاحظات في حصص الزيارات التفتيشية، بينما يعتمد فيها المعلم من المفروض على الممارسة اليومية للتلميذ، يعتبر استعمال القاموس مهارة من المهارات التعليمية التي يكتسبها التلميذ في المدرسة، و لكن أيضا هي مهارة حياتية يحتاجها التلميذ في كل مراحل حياته، تدربه على الاستقلالية في التعلم، حيث يتمكن التلميذ من تحديد أهدافه و منهجيته في العمل و يعتمد على نفسه في فهم ما يصعب فهمه[2]. لكن العارف بما يحدث داخل الأقسام التعليمية، سيجد أن التدريب على استخدام القاموس هو مجرد هدف معرفي مرتبط بدرس أو بدرسين، ثم

[1]- André Deperetti: In dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, OP. Cit, P 740.
[2]- Nelly Leselbaum, in dictionnaire en cyclopedique de l'éducation, OP. Cit, P 111.

بعد ذلك ينتقل المعلم إلى غيره من الدروس و الأهداف، و المطلع على سيكولوجية التعلم، يدرك جيدا أن التعلم الجيد يتم بواسطة التكرار و التعزيز المستمر، ولهذا نجد التلاميذ يتعلمون استخدام القاموس خلال الدروس المرتبطة به، و سرعان ما يتوقفون عن ذلك، لأن المعلم لم يعد يطالبهم به و طوى صفحة القاموس نهائيا. و هذه واحدة من المشكلات الأساسية التي تهدد كل الكفاءات، و هي مشكلة التعليم الخطي الذي لا يلتفت وراءه و لا يبحث فيها تحقق، ولا يرجع إلى الخلف لاستدراك ما فات و تعزيز ما اكتسب في حين أن المشروع النظري للإصلاحات، يؤكد على المسار الحلزوني للتعلم و التأكد من اكتساب وتحقيق التعلمات و بناء المعرفة[1].

الجدول رقم (08) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (06):

يصغي جيدا لمن يتحدث إليه (معلم، مدير، زملاء).

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	06	15	03	24	25	62,50	12,50			
المعلمون	37	50	13	100	37	50	13		1,36	5,99
المجموع	43	65	16	124	34,67	52,41	12,90			

د.ح : 02 م.د : 0,05

تبين النتائج المسجلة في هذا الجدول أن أغلبية المفتشين أي نسبة 62,5 يرون أن التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية اكتسب جزئيا كفاءة الإصغاء الجيد لمن يتحدث إليه سواء كان معلم أو مدير أو زميل و بالتالي هو إنسان مستمع جيد، و كل مستمع جيد هو بالضرورة قارئ جيد و متحدث جيد، هكذا يقول المتخصصون في اللغة، و يرى 50% من المعلمين أن نفس الكفاءة مكتسبة جزئيا ووجد 37% من المعلمين مقابل 25% من المفتشين أنها مكتسبة تماما ، بينما 12,5% من المفتشين و 13% من المعلمين قالوا هي غير مكتسبة، و النتائج توضح أن الاستجابات متقاربة و تؤكد ذلك قيمة $ك^2$ التجريبي التي بلغت 1,36 مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي التي تبلغ 5,99، و هذا يعني أن القيمة التجريبية غير دالة إحصائيا.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى ثانوي، مرجع سابق، ص 55.

يدرب التلميذ على حسن الاستماع قبل التدريب على القراءة، بل و حتى قبل الدخول المدرسي، و يتجلى ذلك في التربية الأوروبية و الجزائرية القديمة من خلال ثقافة القصة و سماعها، و سلوك 365 قصة النوم في المجتمع الأوروبي، و من بين الأهداف المهمة لهذه الممارسة هو التدريب الجيد على الاستماع و الإصغاء و احترام أداة المناقشة و الحوار بعد ذلك إذا رجعنا إلى مناهج اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي، نجد أن حسن الاستماع واحد من أهداف المادة لكنه ينصب على الموضوع و قصد معرفة اللغة و فهمها، و ليس كمهارة حياتية، تبدأ ربما باللغة و تتعدى بعدها إلى كل المواد ثم الحياة، بدليل أن هذه المهارة لا توجد في أية مادة أخرى، و حتى في اللغة العربية، بمجرد أن تمر الفترة التحضيرية في السنة الأولى أو تنتهي السنة لا يرجع إليها المعلم لأنه مطالب بالاستمرار في تقديم المعارف[1]، ثم الاستماع

و الإصغاء الجيد محكوم بأهمية ما يستمع التلميذ إليه بالنسبة له، و لهذا تجده يستمع للتلفزيون و الكمبيوتر أكثر من استماعه للمعلم، لأنه يدرك أن هذا الذي يسمعه ليس قابلا للتطبيق الفوري أو ليس له فائدة ترجى، و ليس له قيمة عملية[2] .

الجدول رقم (09) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (07):

يستعمل وسائل تعبيرية غير لفظية (إشارات، حركات، تعابير الوجه).

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	06	16	02	24	20,83	70,83	08,33			
المعلمون	40	52	08	100	40	52	08		1,74	5,99
المجموع	45	69	10	124	36,29	55,64	08,06			

د.ح : 02 **م.د : 0,05**

إن الملاحظ للجدول أعلاه، يجذب انتباهه للوهلة الأولى نسبة المفتشين العالية، و هي 70% الذين يقول أن كفاءة استعمال وسائل تعبيرية غير لفظية كالإشارات و الحركات و تعابير الوجه، هي كفاءة لم يتم اكتسابها تماما إنها اكتسبت جزئيا بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ اكتسبوا هذه الكفاءة،

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 18.

[2]- Louis Marchand : L'apprentissage a vie, la pratique de l'éducation des adultes et l'andragogie, Mac Graut-Hill, Montréal, 1997, P 12.

و أن ما يزيد عن 50% منهم لم يكتسبوها تماما. و يؤكد على ذلك 52% من المعلمين بأنها اكتسبت جزئيا و 40% منهم رأوا أنها اكتسبت تماما، و رغم تباين النتائج البسيط، إلا أن قيمة ك[2] التجريبي التي قدرت بـــ 1,74، تؤكد أن الفروق غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر ما هو موضح في الجدول بـــ 5,99، و السؤال الذي يطرح نفسه هو "هل يوجد لدى المعلم مقاييس تقويم هذه الكفاءة ليحكم من خلال نتائجها على أنها اكتسبت أم لا أو أنه يحكم عليها من خلال ما يرى على التلاميذ يوميا و هذا غير كاف لتحديد الكفاءة، إن كل من المعلمين و المفتشين لم يكونوا في كيفية تقويم الكفاءات، حيث ينظرون إليها على أنها تلك الأهداف المعرفية العامة المسطرة في المناهج، وهو ملزم بتحقيقها في نهاية الطور أو السنة الدراسية، ويتأكد من تحقق هذه الأهداف من خلال الأسئلة المعرفية في الامتحانات، و هو يعلم جيد، لكن قد لا يدرك أن الكفاءة ليست مجرد هدف معرفي، إنما هي مجموع المهارات و الأداءات التي يجب أن تظهر و بشكل عملي في سلوك التلميذ، و التي تثبت أنه تعلم و أصبح قادرا على ترجمة المعارف و المعلومات و السلوكات و مهارات و تصرفات يتكيف بها مع مختلف المواقف في الحياة[1].

ويعتبر التعبير غير اللفظي لغة جسد بالغة الأهمية في حياة البشر، و في دراسة قام بها عالم النفس الأمريكي Mittrabean Albert خلص فيها إلى أن 7% فقط من الاتصال يكون بالكلمات و 38% بنبرة الصوت و 55% بلغة الجسد، وأنه لو اختلفت الكلمات عن لغة الجسد فإن الإنسان يميل إلى تصديق لغة الجسد[2]، و معروف أن هذا التعبير موجود بالتأكيد عند التلاميذ و هو ثقافة في أي مجتمع، لكن هذا ما يوجد لدى التلميذ تعلمه على أسس صحيحة، علمية مهذبة لسلوكه أم أنه جزء من ثقافة المجتمع ليس إلا؟ يتطلب ذلك الإثبات لأن المناهج لا تشير إلى تعليم لغة جسد صحيحة و لا إلى كيفية تقويم التعبير غير اللفظي، لكن الكفاءة كهدف مشار إليها.

[1]- عبد الكريم غريب: استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، مرجع سابق، ص 209.
[2]- الذبيز، ترجمة، سمير شيخاني: لغة الجسد، ط1، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1997، بتصرف.

الجدول رقم (10) : يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (08):

يجد لنفسه مكانا في المناقشة بالجرأة في التدخل وطلب الكلمة.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	06	14	04	24	25	58,33	16,66			
المعلمون	25	60	15	100	25	60	15		0,02	5,99
المجموع	31	74	19	124	25	59,67	15,32			

د.ح : 02 م.د : 0,05

تبين الأرقام المحتواة في هذا الجدول، أن نسبة 58,33% من مفتشي التعليم الابتدائي يرون أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي هو في طور اكتساب كفاءة اتصالية ضرورية للحياة المدرسية والاجتماعية والمتمثلة في إيجاد مكان في المناقشة بالجرأة في التدخل و طلب الكلمة، أي أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و غير بعيد عن هذه النسبة، يرى أغلب المعلمين أي ما يعادل 60% منهم أن هذه الكفاءة أيضا مكتسبة جزئيا، في حين يرى 25% من المعلمين و25% من المفتشين أنها مكتسبة تماما، بينما النسبة المتوقعة من الاكتساب هي 80% معنى هذا أن النتيجة المحققة بعيدة جدا عن النتيجة المتوقعة، وجاءت قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ 0,02 غير دالة إحصائية للفروق في الاستجابات بين المعلمين و المفتشين. ولعل سبب القصور في اكتساب هذه الكفاءة يرجع كما جاء في تقارير المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، بأن التربية في الوطن العربي عملت في كثير من الأحيان كأداة لتخليد التسلط الاجتماعي من خلال تنشئة الأطفال على الخضوع و التعبئة، إبتداءا من البيت إلى المدرسة و حتى الجامعة مما أدى إلى إنتاج أجيال غير قادرة على النقاش و الإقناع، وفشلت كما يقول حسن الإبراهيم في تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم، و هو خلق الملكات النقدية و الفكر المستقل، و أدت هذه السلطوية إلى إشاعة جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو[1]، في الوقت الذي تحتاج فيه كفاءة التدخل في المناقشة و جرأة أخذ الكلمة ثقة بالنفس و جو تعليمي غير محبط و معلم متقبل للرأي، يحاول هذا الأخير أن يظهر دوما بمظهر الكمال المعرفي و السلوكي حتى يسد أمام التلميذ أبواب الجرأة والتدخل، وفي هذا العدد، قامت أخصائية التحليل النفسي Ada Abraham بتطبيق اختبار على عينة من المعلمين بهدف معرفة

[1]- يزيد عيسى السورطي، مرجع سابق، ص 235.

صورة الذات لديهم، و خلصت إلى أن المعلم يقدم لنفسه أمام التلاميذ صورة مثالية بخصائص مرغوبة اجتماعيا يحتمي بها و يخفي وراءها نقاط ضعفه، وهذه الصورة للذات يؤدي إلى ممارسات تعليمية سلبية، من بينها تجميد فكر وسلوك التلميذ، و عدم تشجيعه على أخذ مكان في المناقشة و الجرأة في التدخل، لأن الذي لا يثق بنفسه، لا يمكن أن يعمل على أن يثق الآخرون بأنفسهم.

الجدول رقم (11) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (09).

يشرح ردود أفعاله (وجهة نظره) و يبررها.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	03	15	06	24	12,5	62,5	25			
المعلمون	18	66	16	100	18	66	15		1,35	5,99
المجموع	21	81	22	124	16,93	63,32	17,75			

د.ح : 02 م.د : 0,05

يلاحظ جليا من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة في هذا الجدول أن الفروق بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين قليلة و غير دالة إحصائية من خلال قيمة ك^2 التجريبي التي قدرت بـــ 1,35 مقارنة بقيمة ك^2 الجدولي التي قدرت بـــ 5,99 و ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 02، ويبين الجدول أن 12,5% فقط من المفتشين مع 18% من المعلمين يؤكدون على أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي اكتسبوا تماما كفاءة شرح ردود أفعالهم ووجهات نظرهم و يبررونها، وهي كفاءة مصنفة في المناهج الرسمية ضمن الكفاءات ذات الطابع الاتصالي، بينما يرى 25% من المفتشين و 16% من المفتشين و 16% من المعلمين أن هذه الكفاءة غير مكتسبة، في حين يرى أغلبية أفراد العينة في الفئة الأولى أي ما يعادل 62,5% و 66% من أفراد الفئة الثانية بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا.

والسؤال المنطقي هو متى سيتم اكتسابها تماما؟ علما بأن المرحلة التعليمية الموالية لها كفاءاتها الخاصة بها، و التي يفترض أنها استمرار لكفاءات المرحلة الابتدائية.

إن عملية جعل الطفل عنصرا أساسيا داخل النظام التعليمي، و إعطائه هامشا من الحرية لرد الفعل الطبيعي ثم الشرح و التبرير لرد الفعل هذا، يعني بالأساس احتضانه كما هو بأخطائه و نقائصه،

كمنطلق صحيح لتعليمه الصح من خلال الخطأ[1]، لكن صورة الذات لدى المعلم التي تحدثنا عنها آنفا، وكثرة المحتويات وتشعب الأهداف التي يلزم بها المعلم في مقابل نقص الوسائل التعليمية الناجعة و مركزية الإدارة التعليمية التي تمارس الإلزام التام للمعلم، تجعل المعلم بعلاقة متعدية يمارس على التلميذ نفس الضغط، ويكفي أن يعرف أن المعلم كان طيلة 23 سنة وفترة المدرسة الأساسية، يطبق مذكرات وزارية تحدد له ما يقول هو و ما يقوله التلميذ، و كل ما يخرج عما هو محدد في هذه المذكرات غير مقبول، إذا وجهة نظر المعلم مقصاة، فما بالك بوجهة نظر التلميذ، ضف إلى ذلك أن التربية السائدة في الجزائر، هي تربية نعتمد في أغلب جوانبها على الأمر دون التبرير، حيث قد يعاقب الطفل في البيت أو في المدرسة و هو لا يعلم لماذا، ولا أحد يبرر له ذلك، ولا ننسى أن المناهج إلزامية على الطالب أن يدرسها جميعها دون اعتراض أو رد فعل، حتى و إن كانت لا تشبع حاجاته، ولا تراعي ميوله واهتماماته[2].

الجدول رقم (12) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(10).

يعلق شفهيا و بطلاقة عن أية صورة أو حكاية أو حادثة.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	03	10	11	24	12,5	41,66	45,83			
المعلمون	09	57	34	100	09	57	34		1,22	5,99
المجموع	12	67	45	124	9,67	54,03	36,29			

د.ح : 02 م.د : 0,05

إن القراءة المباشرة لمحتويات هذا الجدول من نتائج البحث، تدل على أن 57% من أفراد عينة المعلمين أجابوا بأن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي اكتسبوا جزئيا كفاءة التعبير الشفاهي و بطلاقة عن أية صورة أو حكاية أو حادثة، و نسبة معتبرة أيضا من المفتشين و هي 41,66% أجابوا بأن الكفاءة هذه مكتسبة جزئيا لدى هؤلاء التلاميذ، رأت نسبة 9,67% مجموع المعلمين والمفتشين أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و هي نسبة ضعيفة طبعا إذا قورنت بنسبة 36,29% من مجموع المعلمين و المفتشين الذين أجابوا

[1]- عبد الكريم غريب، مرج سابق، ص 224.
[2]- أفنان نظير دروزه: المناهج المستقبلية ومدرسة المستقبل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، ماي 2000، ص 6.

بعدم اكتساب الكفاءة، و جاءت قيمة ك^2 التي قدرت بـــ 1,22 غير دالة إحصائيا للفروق في إجابات الفئتين من العينة.

جاء في وثيقة مناهج السنة الأولى الابتدائي أن التعبير الشفاهي نشاط يستهل به الفترة الصباحية، لجعل المتعلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث و يتناولون الكلمة و يتدربون على النطق السليم و الأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة، ثم يتناولون أطراف الحديث فيما بينهم في المراحل اللاحقة، فيستند هذا النشاط إلى رسوم و موضحات تساعدهم على التعبير و الإفصاح بما يريدون التعبير عنه، و يضيف واضعو المناهج، أنه ينبغي تناول وضعيات التعبير الشفوي بوضعيات ووسائل مختلفة تجنبا للرتابة و الملل، كأن يكون المتعلم في وضعية الاستماع فيتحدث أثره، أو في وضعية الملاحظة فيعبر عما يلاحظ أو في وضعية التواصل فيتحاور و يتدرب على تبادل الحديث، حتى يصل التلميذ إلى السنة الخامسة متدرجا في ذلك ليتحكم في التعبير شفهيا و بطلاقة عن أية صورة أو أية حكاية أو حادثة، نظريا، الكلام جميل جدا لكن عمليا لم تشر المناهج إلى تقنية واحدة لتدريس التعبير الشفاهي، و لم تشر إلى كيفية تقويم هذه الكفاءة، ولا إلى مقاييس ومؤشرات تقويمها، واكتفت بالقول أنه مهما كان نوع التقويم فإنه يجب في إطار المشروع أن يتم في شكل نسق متواصل للتعلم على المستويات الثلاثة الفردي، الفوجي والجماعي بواسطة روائز لغوية تواصلية[1]، لكن هل يمتلك المعلم هذه التقنيات في الانجاز و التقويم، أم يحمل المسؤولية فحسب لانجازات أدواتها، و حله الوحيد هو ارتجاله الذي جعله يعاني إلى يومنا هذا من إشكالية التعبير الشفهي إضافة إلى التعبير الكتابي.

الجدول رقم (13) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (11).

يصوغ إجابة كاملة على السؤال.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	06	14	04	24	25	58,33	16,66			
المعلمون	25	70	05	100	25	70	05		4,01	5,99
المجموع	31	84	09	124	25	67,74	15,32			

د.ح : 02 م.د : 0,05

[1]- مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 14.

تبين الأرقام المتضمنة في الجدول أعلاه إجابات أفراد العينة من المعلمين و المفتشين عن مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة صياغة الإجابة الكاملة على السؤال، حيث أظهرت أن 70% من المعلمين و هي نسبة معتبرة ترى أن هذه الكفاءة مكتسبة، ولكن جزئيا في مقابل 25% قالوا أنها ليست مكتسبة كليا، وهذا وبينت الأرقام أن 58,33% من المفتشين اعتبروها مكتسبة جزئيا و 16,66% اعتبروها غير مكتسبة، و رغم تباين النتائج بين الفئتين خاصة فيما يخص عدم الاكتساب و الاكتساب الجزئي، جاءت قيمة ك^2 التجريبي مرتفعة، إلا أنها غير دالة إحصائية حيث لم تتجاوز 4,01 و هذا يعني مرة أخرى أن نسبة 30 إلى 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءة، وأن 70% منهم لم يكتسبوها ولعل السبب في ذلك راجع لقلة أهمية هذه الكفاءة، إذ أن أهم منها هو محتوى الإجابة في حد ذاتها، ثم أن تعلم هذه المهارات يتطلب وجود نموذج أمام التلاميذ ليقتدوا به، أو لم يجدوا التوجيه المستمر و التنبيه المتواصل لضرورة صياغة الإجابة كاملة على السؤال، ثم لا ننسى أنه في هذا العالم المتسارع و استخدام التلاميذ لغة الرسائل القصيرة في الهاتف الخلوي، و استعمال لغة الدردشة الالكترونية المختصرة جدا، كل ذلك شجع وعود التلاميذ على استخدام الاختصار في الإجابة، في مقابل تغاضي المعلم عن هذه الممارسة، و يتساءل صلاح عرفة عما إذا كان التعليم قادر على تحقيق نتائجه دون أن يعتمد التدريب العملي لكل المعارف، و الجواب واضح، حيث يتعلم الطفل المشي بالمشي و العزف عن آلة معبئة بالعرف، و يحكم لتقويمه على مؤشرات عملية دقيقة المقاييس و محددة النتائج، بينما يتعلم ذات الطفل المهارة بالمعرفة و الكفاءة بتكرار المعارف بهدف اكتساب كفاءة محددة في المناهج، و يعتبر ذلك تناقض صريح عن ممارسة البيداغوجية.

الجدول رقم (14) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (12).

يوصل أفكاره للمعلم و لزملائه بدون صعوبة.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	05	12	07	24	20,83	50	29,16			
المعلمون	20	65	15	100	20	65	15		2,18	5,99
المجموع	25	77	22	124	20,16	62,09	17,74			

د.ح : 02 م.د : 0,05

تشير النتائج الموضحة في الجدول الذي يحمل نتائج أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (12) و التي تختبر مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات التواصلية، بأن 50% من أفراد عينة المفتشين يرون أن كفاءة توصيل التلميذ لزملائه أفكاره بدون صعوبة، هي كفاءة لم تكتسب بعد نهائيا و هي في طريق الاكتساب، و أن 29% من المفتشين أجابوا بأنها كفاءة لم تكتسب تماما، أما أضعف نتيجة في إجابات المفتشين هي لصالح الاختبار الأول الذي مفاده أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و يرى 65% من أفراد عينة المعلمين أن كفاءة توصيل الأفكار بدون صعوبة مكتسبة جزئيا، و مكتسبة تماما بالنسبة لـــ 20% من المعلمين، و هي غير مكتسبة بالنسبة لـــ 15% منهم.

و نلاحظ أنه يوجد تقارب بين نتائج الفئتين من العينة بدليل قيمة ك^2 التجريبية، التي قدرت بـــ 2,18، و هي قيمة غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 02. و كما هو الوضع بالنسبة للكفاءات التواصلية السابقة، فإن هذه الكفاءة استمرار لها، و امتداد طبيعي للقدرة الكتابية و الشفاهية و الجرأة على التدخل، و بما أن الأولى وهي القاعدة لم تكتسب تماما فإن النتيجة المنطقية أن تكتسب هذه الكفاءة جزئيا، و يرجع ذلك إلى ما سبق ذكره في أسباب عن سلطوية التربية و عدم اهتمامها بالتلميذ و طريقة نقله للأفكار، إنما بالفكرة في حد ذاتها ضف إلى ذلك كثافة المناهج التعليمية و كثر المفاهيم الجديدة التي تحمل، و التي تلزم بها التلميذ في وقت قياسي، و يكفي أن نعرف أن الحصة الواحدة المخصصة لأغلب المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية تتراوح ما بين 30 دقيقة و 45 دقيقة، و قليلا تصل إلى ساعة كاملة[1]. و هذا التوقيت يعتبر قليل مقارنة مع الكم الكبير للمفاهيم التي يجب على التلميذ استيعابها خلالها، و هذا يؤكد مرة أخرى أن الإصلاحات، رغم الجهود التي بذلت فيها، إلا أنها مازالت تنصب على الكم على حساب النوع، و المشكلة التي مازلنا لم نقيها بعد أن الإصلاح في الوطن العربي مرتبطة بإشكالية المردود على مستوى التلميذ خاصة، و يتم ذلك ليس بزيادة حجم المناهج و المفاهيم و الاتفاق، إنما ببساطة شديدة يتم بزيادة التسهيلات التربوية وإعادة توزيعها والانتقاء الهادف لنوع المعارف و المهارات و التحكم فيها[2].

[1]- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 245/ و.ت/ أ.ع، المؤرخ في 0/04 /2003، مرجع سابق.
[2]- عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 21.

الجدول رقم (15) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (13).

تعبر كتابة عن رأيه و مشاعره بسهولة و بدقة.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	03	12	09	24	12,5	50	37,5			
المعلمون	18	72	10	100	18	72	10		11,28	99،5
المجموع	21	84	19	124	16,93	67,74	15,32			

د.ح : 02 م.د : 0.05

إذا أردنا استنطاق النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، سنجد أن 72% من المعلمين يرون أن كفاءة التعبير كتابيا بسهولة و يصدق عن الرأي و المشاعر، هي كفاءة مكتسب جزئيا، وأن 10% أجابوا بأنها غير مكتسبة، في حين يرى 18% فقط أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، ويرى 50% من المفتشين أنها مكتسبة جزئيا، و 12% منهم رأوا أنها مكتسبة تماما، لكن 37,5% منهم يعتقدون أنها غير مكتسبة، والملاحظ للنتيجة يرى التباين الشديد بين إجابات المعلمين و إجابات المفتشين، و يثبت ذلك قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ 11,28 و هي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي وهي 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 02، أن يحكم عمل الباحثة في ميدان تكوين المعلمين وميدان التفتيش، تؤكد أن المعلمين كانوا دائما و مازالوا يشتكون من إشكالية التعبير الكتابي، حيث لا يملكون استراتيجيات بيداغوجية تزودهم بتقنيات عملية في تدريس مادة التعبير الكتابي، كما لا يحسنون تقويم منتوج التلميذ لفقدانهم لمقاييس التقويم الخاصة بهذه المادة، وعليه يعتمد كل معلم على مجهوده الخاص وخبرته و مهارته في تدريس و تقويم هذه المادة اللغوية، مما وسع مجال الذاتية و زاد من مساحة الاختلاف بين المعلمين، وهذا بدوره أدى إلى ضياع التلميذ بين كثرة الأداء والممارسات، في الوقت الذي لم يستطع فيه المفتشون حل هذه المعضلة و التقريب بين أداءات المعلمين لتتضح الرؤية أمام التلميذ.

ضف إلى ذلك التعبير الكتابي هو ثقافة في كثير من المجتمعات، أما العربية منها فثقافتها شفاهية أكثر منها كتابية، ثم أن التعبير عن الرأي والمشاعر الفردية هي من الأمور غير المرغوب فيها وليست ذات أولوية لأن ذلك مرتبط بتكريس الديمقراطية التي تعني بناء دولة القانون و المؤسسات و تداول السلطة و إقرار أسلوب الانتخابات الحرة النزيهة، و توزيع سلطات الدولة بين الأجهزة التشريعية

والأجهزة التنفيذية، و غيرها من القواعد الديمقراطية التي تحتاج لإنسان صريح الفكر و المشاعر[1]، لكن الممارسات السياسية الجزائرية والعربية ما تزال متمسكة بجذور الديكتاتورية والملكية وتوريث الحكم حتى بانتهاج الانتخابات، ولهذا يظهر الهدف التربوي بسيط وقريب المدى يستطيع المعلم والتلميذ تحقيقه لكن الحقيقة أعمق من ذلك بكثير، لأن التعليم و التربية هي أمور سياسية قبل أن تكون تربوية.

الجدول رقم (16) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(14).

يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل).

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	05	15	04	24	20,83	62,5	16,66			
المعلمون	20	58	22	100	20	58	22		0,42	5,99
المجموع	25	73	26	124	20,16	58,87	20,96			

د.ح : 02 م.د : 0,05

إن النتائج الموجودة بين أيدينا تبين لنا أن الأغلبية من أفراد عينة المفتشين المقدرة بـــ 62,5% ترى أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مازالوا لم يكتسبوا كفاءة تحديد معطيات مشروع الكتابة المتمثلة في القصد والموضوع والمستقبل، بشكل تام، و 20,83% منهم يرون أنها مكتسبة تماما، بينما يرى 16,66% أن هذه الكفاءة غير مكتسبة، وفي المقابل يرى 58% من المعلمين أن الكفاءة مكتسبة جزئيا، و 20% منهم يراها مكتسبة تماما، و 22% يراها غير مكتسبة أي أن 70% من التلاميذ في نظر 22% من المعلمين لم يكتسبوا هذه الكفاءة، و الملاحظ أن النتائج متقاربة جدا و تكاد تكون متطابقة بدليل قيمة ك[2] التجريبي التي بلغت 0,42 و هي غير دالة تماما إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية المقدرة بـــ 5,99، إن الحديث عن مشروع الكتابة يعيدنا إلى الحديث عن التعبير الكتابي وإشكاليتي، إذا رجعنا إلى الفصول النظرية في هذا البحث و بالتحديد التي تتناول أسس بناء المناهج، ذكر أن المناهج حتى تكون ذات وجاهة خارجية ينبغي أن يشترك في بنائها أخصائيون وجزاء من كل التخصصات بالإضافة إلى الفاعلين الميدانيين، ومن بين هؤلاء أخصائي اللغة العربية الذين يتولون تحليل الظاهرة اللغوية الشفهية والكتابية وكيفية التعامل معها، والكشف عن مكوناتها وطرق ترتيبها و كيفية أدائها لوظيفتها في تحديد أبعاد العملية

[1]-William N. Nelson: On justifying Democracy, London, Rutledge and Kegam Paul, 1980.

التواصلية، وهنا ينبغي أن يكون معلم اللغة العربية ملما بخصائص العملية الترتيبية في الجملة العربية ومتحكما في الخصائص الدلالية التي تنتجها العلائق النظمية بين الوحدات ذات التقطيع الأساسي، أي أن يعرف في كل تركيب لغوي وحدته المركزية و الوحدات المتعلقة بها، و هذه الخصائص هي التي تعين المتكلم على تشكيل الرسالة بالطريقة التي تسمح للسامع باستيعابها و تحليلها، ثم تركيب ما يلائم الموقف من جمل تتم بها دورة العملية التواصلية سواء كانت كتابية أو شفاهية، و يبقى دور التركيب الصحيح للبنية اللغوية من أهم مميزات ترتيب الوحدات اللسانية[1]. وبما أن هذه الأسس التكوينية غير موجودة لدى المعلمين، يبقى مشروع الكتابة هدفا معرفيا يحققه التلاميذ في نهاية الوحدة و يتجاوزونه إلى أهداف معرفية أخرى دون تجسيدها سلوكيا.

الجدول رقم (17) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(15).

يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل (رسائل، بطاقات، خطط عمل...).

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	04	10	10	24	16,66	41,66	41,66			
المعلمون	10	40	50	100	10	40	50		3,39	5,99
المجموع	14	50	60	124	11,29	40,32	48,38			

د.ح : 02 م.د : 0,05

تظهر النتائج المسجلة في الجدول السابق، أن 41,66% من أفراد عينة المفتشين أجابوا بأن الكفاءة المتمثلة في استعمال تلميذ السنة الخامسة ابتدائي للكتابة كوسيلة للتواصل باستخدام الرسائل و البطاقات و خطط العمل غير مكتسبة، ويرى 41,66% منهم بأنها مكتسبة جزئيا، أما عن الاكتساب التام لها فلم يوافق عليه سوى 16,66% من المفتشين، أما المعلمون وغير بعيد عن المفتشين، فقد رأوا بنسبة 50% أن الكفاءة لم تكتسب، و أنها مكتسبة جزئيا بالنسبة لـــ 40% منهم، في حين أن 10% فقط من المعلمين وجدوا أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و من خلال دراستنا لقيمة ك^2 التجريبي نجد أنها غير دالة إحصائيا رغم ارتفاعها النسبي المقدر بـــ 3,39، عند مستوى الدلالة 0,05 و درجة الحرية 02. إن كفاءة استعمال الكتابة كوسيلة للتواصل هي امتداد لأهداف التعبير الكتابي في إطار الكفاءات ذات الطابع

[1]- صالح خديش: التركيب الأساسي العالمي، رؤية جديدة في الموضوع والمنهج، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، العدد 5، 1995، ص 23.

التواصلي، إن المتتبع لسيرورة الحراك الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي وبالتالي التربوي، سيلاحظ حتما أن عملية التواصل على النطاق العام و المستوى العالمي، أصبحت تتم بوساطة تكنولوجيات الاتصال المختلفة، و لذا تكيفت معها أغلب الأهداف التعليمية في دول العالم المتقدم و أصبحت تعمل على تزويد المتعلمين بأساليب التحكم في هذه التكنولوجيا، و في وقت الهاتف النقال و الرسائل القصيرة والكمبيوتر وFacebook والمدونات وWebcam، نجد أن أهداف الإصلاحات التربوية الجزائرية مازالت مرتبطة بالرسائل التقليدية و البطاقات، وهذا هو الانشطار الذي يجعل من الأهداف غير واقعية، لا تتماشى واهتمامات التلاميذ، بينما تعمل كل النظم التعليمية على إعداد التلاميذ لمواكبة التغير العلمي و خاصة التكنولوجي و تدريبهم على استخدام تكنولوجيات الاتصال و اكتسابهم أنماط التفكير العلمي[1]. و لعل التجربة التونسية في هذا المجال رائدة، لأنها خصصت حافلات تحمل أجهزة كمبيوتر مزودة بشبكة الانترنيت، سموها "الانترنيت المتنقل" و يقوم تعليم التلاميذ على استخدامها في القرى والأرياف والمناطق النائية. و لهذا بقي هدف التواصل الكتابي باستخدام البطاقات و الرسائل حبيس القسم، ينجزه التلميذ لتطبيق درس محدد ليس إلا، أما خارج القسم فالعالم مختلف.

الجدول رقم(18) يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(16).

يحرر عرض حال عن زيارة قام بها أو تجربة في الحياة.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	04	18	02	24	16,66	75	8,33			
المعلمون	20	60	20	100	20	60	20		3,36	5,99
المجموع	24	78	22	124	19,35	62,90	17,74			

د.ح : 02 م.د : 0,05

إنه من استنطاقنا للنتائج المسجلة في الجدول أن 75% من المفتشين يرون أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي غير قادرين على تحرير عرض حال عن زيارة أو تجربة وحدث أو ظاهرة، ويرى 16,66% منهم أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و هي طبعا نتيجة ضعيفة، بينما يرى 8,33% أنها غير مكتسبة، و في المقابل أجاب المعلمون بنسبة 60% أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و أنها مكتسبة تماما في

[1]- رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص 138.

نظر 20% من المعلمين و عند 20% الباقين هي غير مكتسبة، معنى هذه النتائج أنه يوجد تقارب بين وجهات نظر كل من المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب هذه الكفاءة، و يثبت هذا التقارب قيمة ك^2 التجريبي التي تقدر بـــ 3,36 و هي قيمة غير دالة إحصائيا، إن الحديث عن قدرة التلميذ على إنجاز عرض حال أو وصف ظاهرة أو تجربة أو الحديث كتابة عن موضوع ما، هو موضوع مرتبط بالقدرة الكتابية صحيح، و سبق أن تحدثنا عنها، لكنه، أيضا يثير ظاهرة عجيبة جدا في الوسط التعليمي و هي ظاهرة إنجاز البحوث و العروض، إن الزائر للمقاهي الإلكترونية و مكاتب الإعلام الآلي، سيلاحظ أن القائمين على هذه المكاتب منهمكين في إنجاز بحوث التلاميذ و ترتيبها و تنظيمها، و ما على التلميذ سوى دفع الثمن ليأخذ بحثه جاهزا، و قد لا يقرأ منه جملة واحدة لأنه لا يعرض داخل القسم، و أصبح أصحاب مكاتب الإعلام الآلي هم التلاميذ، يبحثون في الموضوع و ينضمون معلوماتهم و يكتب اسم التلميذ عليه ألا تتفقون معي أن هذه كارثة تعليمية تعلم التلميذ الاتكال و الكذب والنفاق وتشوه صورة الذات لديه والغريب في الأمر أن المعلمين و الأساتذة يعلمون ذلك جيدا و مع ذلك يعطون للتلميذ علامة على عمل لم يقوم به، و نجرؤ على الحديث عن الجودة في التعليم التي تعتبر ثقافة فيها مجموعة القيم و المصعدات والاستراتيجيات التي تغرسها العملية التعليمية في نفوس المتعلمين، و عليه يصبح من المهم السعي نحو تخليق ثقافة للجودة في المؤسسات التربوية على نحو يدعم تحويل رسالة و معتقدات هذه المؤسسات إلى قواعد سلوك ونظم ومعايير أداء وأنماط إدارة تقود نظام التعليم نحو الجودة الشاملة و التحسين المستمر[1]. و لعل هذا التوجه نحو وجاهة التعليم وجودته يتطلب بالضرورة تهيئة الأذهان و تغيير الممارسات والتصدي للشوائب بصراحة، إن إغفال هذه المشكلة قد ينتج أجيال غير مؤهلة للتغيير.

الجدول رقم (19) يوضح إجابات أفراد العينة على السؤال رقما(17).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات التواصلية راجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات؟.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	نعم	لا	لاأدري	المجموع	نعم	لا	لاادري	المجموع		
المفتشون	08	06	10	24	33,33	25	41,66			
المعلمون	40	50	10	100	40	50	10		14,89	5,99
المجموع	48	56	20	124	38,70	45,16	16,12			

د.ح : 02 م.د : 0,05

[1]- ضياء الدين زاهر: مرجع سابق، ص 232.

يتضمن هذا الجدول النتائج الخاصة بإجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الاتصالي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. و أظهرت النتائج أن 50% من المعلمين أجابوا بـــ "لا" عن السؤال في مقابل 25% فقط من المفتشين الذين أجابوا بنسبة 33,33% بـــ "نعم" مقابل 40% من المعلمين، في حين أجاب 41,66% من المفتشين بـــ"لا أدري" في مقابل 10% من المعلمين، و الشيء الملفت للانتباه هو هذا التباين في إجابات الفئتين من العينة، وقد أثبت قيمة ك^2 التجريبي التي بلغت 14,89 أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين، و يمكن أن نستنتج من هذه النتائج أن المعلمين أكثر جرأة على التعبير عن رأيهم و أجابوا بـــ "لا"، 50% منهم، لأنهم يدركون جيدا أن الإصلاحات لم تنطلق من أسس تخطيطية علمية صحيحة، وأنهم لم يتلقوا التكوين الكافي لتطبيقها سواء قبل أو أثناء الإصلاحات. ومازال المعلمون بعد مضي 6 سنوات على انطلاق الإصلاحات، يعانون إشكالية تحضير الدروس وإنجازها حسب المقاربة بالكفاءات و خاصة تطبيق آليات تقويم الكفاءات، أما المفتشون فكانت إجاباتهم أكثر تحفظا، ذلك لأنهم لا يستطيعون التعبير الصريح عن صعوبة فهمهم و تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات، كونهم ممثلون للإدارة المركزية و مجبرون على تأييدها مهما كانت نقائص تطبيقها، ويعتبر الجواب بـــ "لا أدري" بنسبة تكاد تقارب النصف 41,66% هي محاولة لامتناع المفتشين عن الإجابة بـــ "لا" و هذا يعرفه كل الباحثين و اختصاصي المنهجية العلمية، وذهب كثير من المعلمين إلى كتابة أسباب أخرى كانت وراء تحقيق ما حقق من نتائج، نذكر أهمها: جهد التلميذ، جهد المعمل، متابعة الأولياء، بينما اكتفى المفتشون بما طلب منهم في السؤال، إلى متى يبقى رأي الفاعل الأساسي في الميدان و هو المعلم غير مأخوذ بعين الاعتبار؟ و إلى متى يبقى المفتش يوافق و يخضع لكل القرارات؟.

2. تفسير و تحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية :

لا يوجد فروق فردية بين استجابات المعلمين و المفتشين بخصوص اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية.

الجدول رقم (20): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة (1) في استمارة الثانية بالفرنسية.

- A la fin de 5eme année du cycle primaire l'élève est capable de :
- Interpréter le contenu d'un message oral grâce aux différentes intonations.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	06	03	01	10	60	30	10	100	0,48	5,99
المعلمون	28	10	02	40	70	25	5	100		
المجموع	34	13	03	50	68	26	6	100		

د.ح =02 م.د =0,05

تبين نتائج هذا الجدول إجابات معلمي اللغة الفرنسية و مفتشي اللغة الفرنسية بخصوص قدرة تلميذ السنة الخامسة ابتدائي على ترجمة محتوى أي رسالة شفهية (شرح المعلم، حديث، حوار...) بواسطة نبرة الصوت، و قد أجاب 60% من المفتشين و 70% من المعلمين أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما يستطيع تلميذ السنة الخامسة أن يفهم من نبرة صوت المعلم أو أي شخص أخر محتوى الرسالة الشفهية و يترجم الأحاسيس و الانفعالات التي تحملها، بينما أجاب 30% من المفتشين و 25% من المعلمين أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، كما أجاب 10% من المفتشين و 5% فقط من المعلمين بأن هذه الكفاءة لم تكتسب، و هذه بداية تدعو إلى التفاؤل بمستوى كفاءات التلميذ في اللغة الفرنسية، و جاءت قيمة $ك^2$ التجريبي لتؤكد هذا الاتفاق، حيث لم تتجاوز 0,48 و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة0,05 و بدرجة حرية 02.

جاء في منهاج اللغة الفرنسية،إن للسنة الثانية ابتدائي وهي أول سنة طبقت فيها الفرنسية في السنة الثانية أن في هذا المستوى من التعليمات الأولية في القراءة و الكتابة، يركز التعليم على بناء اللغة خاصة بالنسبة إلى للمحور فقط و رسم الحروف و الكلمات ثم الجمل لمساعدة التلميذ على التواصل باللغة الفرنسية .ويتم ذلك بالاعتماد على وسائل الدعم البيداغوجية و الوسائل السمعية البصرية، إن تعلم اللغة يعني تعلم التواصل بها، مما يستوجب تنمية كفاءات التفاعل الشفهي الذي يشمل السمع و لكلام و التفاعل الكتابي الذي يشمل القراءة و الكتابة.و يسهل بناء هذه الكفاءات بالاستعمال المستمر للغة، مما يؤدي

تدرجيا إلى تكوين رصيد فكري عن مختلف وظائف اللغة. وهذا المبدأ يستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية[1].

الجدول رقم(21): يوضح إجابات العينة على العبارة (2).

Extraire d'un message oral les informations explicites.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ك^2 التجريبي	قيمة ك^2 الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	03	06	01	10	30	60	10	100	1,02	5,99
المعلمون	10	20	10	40	25	50	25	100		
المجموع	13	26	11	50	26	52	22	100		

د.ح =02 م.د =0,05

إذا أردنا أن نستنطق نتائج الجدول أن نتائج 60% من المفتشين أجابوا بأن كفاءة استخلاص المعلومات الموضحة من رسالة شفهية هي كفاءة مكتسبة جزئيا و 30% منهم أجابوا بأنها مكتسبة تماما، بينما أجابا فقط10% بأنها غير مكتسبة ، أما بالنسبة إلى المعلمين فقد أجابوا بنسبة 50% بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و 25% بأنها مكتسبة تماما، وأن 25% من المعلمين يرون أن هذه الكفاءة غير مكتسبة . و الملاحظ هو أن استجابات كل من لمفتشين المعلمين متقاربة، حيث تسجل قيمة ك^2 التجريبي سوئ 1,02، و هي قيمة غير دالة إحصائيا.

مزال التلميذ في هذه الكفاءة يعتمد على السمع و الفهم يمكن أن يفهم مقاطع شفهية و يستخلص منها بعض المعلومات التي تدل على فهمه في هذا الظرف المتميز.

يقول وزير التربية – بتكامل المصالح و تشابكها على الصعيد العام، فإن تعلم اللغات الأجنبية أصبح ضرورة لا غنى عنها، خصوصا و أنها تشهد انتشار لم يسبق له مثيل يسبب تزايد التبادلات الدولية و التطور السريع للمعارف العلمية و التكنولوجية و تكتل الدول ضمن تجمعات جيو-إستراتيجية ذات أهداف مشتركة، إن أغلب التوجهات العالمية تفضل خيار التعليم المبكر للغة الثانية ابتدائي لتمكين التلميذ من التحكم على الأقل في لغة أجنبية واحدة.و في هذا الإطار أقر مجلس الوزراء الجزائر المنعقد في 2002/04/30 إدخال اللغة الفرنسية في برامج الإصلاحات بداء من السنة الثانية بدلا من السنة الرابعة[2].

[1]- Ministère de l'éducation nationale : programme de français, Décembre 2003, P3.

[2]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 96.

يعني تلاميذ المدارس ضعف واضح في اللغة الفرنسية و أكدت نتائج التحصيل و خاصة نتائج امتحان السنة الخامسة ابتدائي إن اللغة الفرنسية تسجل أضعف النتائج، و يرجع ذلك إلى عوامل متعددة نذكر منها، نقص دافعية التلاميذ للتعلم سواء للعربية أو للفرنسية التي زاد من فتورها ضعف مستوى معلمي اللغة الفرنسية، بحث أن نسبة 6% فقط منهم يملكون مستوى تأهيل التي يشترطه الإصلاح إلى مستوى شهادة الليسانس[1].لكن الشهادة لوحدها لا تعني تحكم المعلم في اللغة، إذ ينبغي أن يشترط فيه للكفاءة اللغوية بكل تفاصيلها بناء على اختبارات أداء و انجاز مقننة.

الجدول رقم (22): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (3):

- Reformuler des propos entendus.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	04	04	01	10	40	40	10	100	0,08	5,99
المعلمون	20	15	05	40	50	37,5	12,5	100		
المجموع	24	19	06	50	48	38	12	100		

د.ح =02 م.د =0,05

يوضح لنا هذا الجدول النتائج الخاصة بإجابات معلمي و مفتشي اللغة الفرنسية بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة إعادة صياغة مقاطع لغوية مسموعة، أجاب 50% من المعلمين أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و أجاب المفتشون بنسبة 40% أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و أجاب 40% منهم بأنها مكتسبة جزئيا، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ 10% منهم.و الملاحظ أن استجابات المفتشين و المعلمين متقاربة بدليل قيمة $ك^2$ التجريبي التي بالكاد بلغت 0,08 و هي قيمة غير دالة إحصائيا مقارنة مع قيمة $ك^2$ الجدولي التي تقدر بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 02.

سبق و ان ذكرنا أن تعليم اللغة الفرنسية أدرج ابتداء من السنة الثانية ابتدائي في عامها الأول مما تطلب إعادة صياغة شاملة لبرامج تدريس هذه المادة، وإعادة تنظيم مضامينها المعرفية و إعادة توزيعها عبر مستويات المسار الدراسي للتلميذ، و كذا تخصيص حجم ساعي جديد أدى إلى إقرار تنظيم بيداغوجي جديد في المدارس الابتدائية[2]. إن الهدف من تدريس اللغة الفرنسية بدءا من هذا المستوى، لا

[1]- نفس المرجع السابق، ص 97.
[2]- أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 99.

يكتفي بجعل هذه اللغة الأجنبية الأولى أداة للتواصل في مواضيع بسيطة، أو للوصول إلى مصادر توثيق في مستوى المتعلمين ، فحسب إنما الغاية من تدريسها هي بلوغ أهداف أبعد من ذلك ، أي تمكين التلميذ من مستوى عال من التحكم فيها كأداة للتواصل في وضعيات مبنية و معقدة، للتعامل المباشر مع الفكر والمعارف الإنسانية، و استخدمها لاكتساب المعارف و الكفاءات ذات العلاقة ببعض المواد و التخصصات في التعليم العالي[1].لكن سرعان ما اصطدمت اللغة الفرنسية لمعضلتين هما نقص فادح في عدد المدرسين و ضعف شديد لمستوى المعلمين الممارسين، أدى إلى إعادة النظر في سنة إدراج اللغة الفرنسية و أحيلت إلى السنة الثالثة ابتدائي بداية السنة الدراسية 2007/2006 لكن التساؤلات التي تطرح بشدة هي: على أي أساس أقر مجلس الوزراء إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية؟

على أي أساس حددت هذه الأهداف ذات الصبغة الرنانة التي لم تأخذ في عين الاعتبار طبيعة المتعلم؟

الجدول رقم (23): يوضح إجابات العينة على العبارة رقم(4).

- Intervenir dans une discussion en respectant les règles de la prise de la parole.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	01	05	04	10	10	50	40	100	5,23	5,99
المعلمون	15	20	05	40	37,5	50	12,5	100		
المجموع	16	25	09	50	32	50	18	100		

د.ح =02 م.د =0,05

يبين الجدول أعلاه نتائج إجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءة الموالية:(يتدخل في المناقشة و يحترم قواعد أخذ الكلمة).و تبين النتائج أن 50% من المفتشين و 50% من المعلمين يقرون، بأنها كفاءة مكتسبة جزئيا، وذهب 40% من المفتشين و 12,5% من المعلمين أنها لم تكتسب بينما وجد 10% فقط من المفتشين و 37,5% من المعلمين أنها مكتسبة تماما.

[1]- مخطط مشروع الإصلاحات، مرجع سابق.

ونلاحظ هنا الفرق الشاسع بين المعلمين و المفتشين في الخانتين الأولى و الثالثة، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن معرفة المفتش بالتلاميذ مقتصرة على الزيارات التكوينية و التفتيشية، و معروف انه خلال هذه الزيارات تقتصر المناقشة على التلاميذ النجباء، و هم فعلا قليلون داخل القسم الواحد. بينما يتعامل المعلم مع تلاميذه يوميا و يشجعهم على اخذ الكلمة حتى و إن كانت الإجابة خاطئة.

و قد يكون المعلمون عازفين على قول الحقيقة حتى لا يكشفوا نقطة من نقاط ضعفهم و هي ضعف مردود التعلم. أما السبب الموضوعي الذي يعتبر حلقة في سلسلة الأسباب التي تؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على أخذ الكلمة -علما بأنه قد يحترم قواعد أخذ الكلمة- هو ان التلميذ لا يملك الرصيد اللغوي ولا المهارة اللغوية في المناقشة باللغة الفرنسية. و ينبغي أن نشير إلى أن هذه الكفاءة اختبرت في اللغة العربية من خلال العبارة رقم (8) ووضحت نتائجها أنها مكتسبة جزئيا بنسبة 58,33% من المفتشين ومكتسبة جزئيا بنسبة 60% من وجهة نظر المعلمين و هي نسب متقاربة. فإذا كانت هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا في اللغة العربية فلا نلوم أن تكتسب جزئيا في اللغة الفرنسية.

و نذكر في الأخير بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المفتشين و استجابات المعلمين وتؤكد على ذلك قيمة ك^2 التجريبي التي وصلت إلى 5,23، و هي قيمة غير دالة إحصائيا رغم كبرها.

الجدول رقم(24): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (5):

- Poser/répondre à des questions en utilisant des phrases courte est correctes.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	01	05	04	10	10	50	40	100	0,83	5,99
المعلمون	05	25	10	40	12,5	62,5	25	100		
المجموع	06	30	14	50	12	60	28	100		

د.ح =02 م.د =0,05

إن الملاحظة لهذه النتائج تبين لنا مباشرة أن 62,5% من المعلمين بدون أن 30% إلى 50% من تلاميذ السنة الخامسة يستطيعون طرح سؤال أو الإجابة عن سؤال باستخدام جمل قصيرة و صحيحة، ويرى 12,5% فقط أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما أي أكتسبها أكثر من 50% من التلاميذ في حين يعتقد

25% منهم أن نسبة التلاميذ اللذين تحكموا في هذه الكفاءة لا تتجاوز 30%،أي أن 70% من التلاميذ لم يكتسبوها. وأجاب50% من المفتشين أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و40% أجابوا بأنها غير مكتسبة ولم يجب سوئ 10% من المفتشين بأنها مكتسبة تماما، و هذا يعني بالنسبة لهؤلاء، إن 90% من التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي لم يصلوا بعد إلى تحقيق ملمح الخروج الذي حددته مناهج اللغة الفرنسية، ويمكن أن نستنتج انه يوجد تقارب كبير في الإجابات بين فئتي العينة بدليل ك^2 التجريبي التي قدرت بـــ 0,83 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 2، إن القارئ لمشروع الإصلاحات التربوية ، و المتتبع لعملية تنفيذها، سيجد أن مادة اللغة الفرنسية سرعا ما أجلت إلى السنة الثالثة ابتدائي بدلا من السنة الثانية حيث أعيد النظر في ملمح تخرج التلاميذ من التعليم الإلزامي، كما أعيد توزيع مضامين هذه لمادة على بقية مستويات التعليم الابتدائي و المتوسط[1]، إن المستوى العام في اللغة الفرنسية لكل أجيال المدرسة الأساسية، يتسم بالتدهور مقارنة بمستوى أجيال المدرسة الابتدائية الأولى المزدوجة، حيث أدى هذا الوضع إلى تكوين أجيال و تلاميذ و الطلبة ثم الإطارات العليا و الوسطى و الآباء، غير المؤهلين لغوية للتحكم في اللغة الأجنبية الأولى.و هذا الضعف جعل هؤلاء التلاميذ ينفرون من دراسة اللغة الفرنسية لأنهم لا يستعطون تعلمها مما زاد المشكلة تعقيدا، فقدان معلم اللغة الفرنسية خريج المدرسة الأساسية للبيداغوجيا و التقنيات الديداكتيكية الصحيحة، ضف إلى ذلك أن معلم اللغة الفرنسية مترفع على التلاميذ و يشعر بتفوق بالنسبة لكل المعربين، مما زاد من نفور التلاميذ منه و من المادة.

الجدول رقم (25): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (6).

Exprimer oralement et correctement son point de vu et ses sentiments.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع	م.ت	م.ج	غ.م	المجموع		
المفتشون	01	02	07	10	10	20	70	100	0,77	5,99
المعلمون	01	08	31	40	2.5	20	77,5	100		
المجموع	02	10	38	50	04	28	68	100		

د.ح =02 م.د =0,05

[1]- ابو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص .

إن المتفحص لهذا الجدول بما يحتوي عليه من نتائج تترجم إجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة التعبير شفاهيا عن وجهة نظرهم ومشاعرهم بلغة فرنسية صحيحة، فإنه سيكتشف أن 77,5% من المعلمين أجابوا بأن هذه الكفاءة غير مكتسبة، و20% قالوا أنها مكتسبة جزئيا، ولم يجب سوى 2% بأنها مكتسبة تماما، وفي المقابل أجاب 70% من المفتشين أن تلاميذ السنة الخامسة لم يكتسبوا كفاءة التعبير الشفاهي الصحيح عن وجهة نظرهم ومشاعرهم بلغة فرنسية بسيطة وصحيحة.

ويكاد المعلمون والمفتشون يتفقون حول هذه النقطة حيث لم تتجاوز قيمة ك^2 التجريبي 0,77 وهي قيمة غير دالة إحصائيا مقارنة بقيمة ك^2 الجدولي، ولعل النتيجة منطقية إذا كانت الكفاءات القاعدية التي تتمثل في الفهم وتفكيك الرموز البسيطة غير مكتسبة تماما فطبيعي أن يكون التعبير عن الرأي أصعب لأن هذه المهارة تنتمي إلى فئة التركيب من العمليات المعرفية، وهي مرحلة متطورة من النمو المعرفي حسب Bloom، أثبتت دراسات كثيرة أن إنتاج اللغة التي يستخدمها المتعلم، إنما هي إنتاج لفهم صحيح وواعي لما اكتسبه من رصيد لغوي، وأن الفهم يرتكز على تقنيات الإثراء، التلخيص، والوعي بالعمليات المعرفية، ويحدث التحسن في فهم المتعلم إذا كان واعيا بأهمية هذه الاستراتيجيات، حيث أكدت دراسات براون Brown وزملاؤه، وريدر Reeder، وقارنز Guarnez وغيرهم أن المتعلم إذا قرأ بوعي ونشاط يزداد فهمه، وهذا يتحسن أكثر إذا أضيف إليه التلخيص[1]، وربما يفتقد التلميذ الجزائري إلى الوعي بما يتعلمه في اللغة الفرنسية مما يجعله يتعامل معها كعبء.

الجدول رقم (26): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (7).

Lire à voix Haute différents textes (Connaître le système graphique du français)

الإجابات / الفئات	التكـرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ج	غ. م	المجموع	م .ت	م. ج	غ. م	المجموع		
المفتشون	02	05	03	10	20	50	30	100	0,14	5,99
المعلمون	10	20	10	40	25	50	25	100		
المجموع	12	25	13	50	24	50	26	100		

د.ح = 02 **ح.د = 0,05**

[1]- Brown, A.L and, J.D : Macrorules for summavising texts, the development of expertise, J. Verb, learn verb beh, 1983, P 22.

من خلال استنطاقنا لهذا الجدول، سنجد أن 50% من المعلمين أجابوا بأن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي متمكنين جزئيا من القراءة بصوت مرتفع، بحيث يتعرفون على النظام الشكلي أي نظام الرسم للحروف الذي تمشي عليه اللغة الفرنسية، وأن 20% منهم وجدوا أن التلاميذ متمكنين تماما من هذه الكفاءة، في حين أن 30% من معلمي اللغة الفرنسية أجابوا أن هذه الكفاءة غير مكتسبة وفي المقابل أجاب 50% من مفتشي اللغة الفرنسية أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و 25% وجدوا أنها مكتسبة تماما، بينما 25% وجدوها غير مكتسبة، والملاحظ أن النتائج تكاد تكون متطابقة بين إجابات المعلمين والمفتشين، وهذا ما تثبته قيمة ك^2 التجريبي التي لم تتجاوز 0,14 وهي قيمة غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ 5,99، وذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، يقول علماء الاتصال وخبراء الاتصال البيداغوجي أن 70% من أسباب عدم وصول الرسالة التعليمية أو وصول ناقصة أو مشوهة، إنما يرجع إلى القسم الأول من شبكة الاتصال البيداغوجي، والمتمثلة في الرسالة فهرس المعلم طريقة ترميزه لمحتوى الرسالة، والإستراتيجية البيداغوجية التي يستخدمها أي مهارته في التدريس، حيث أن قدرته على تأدية العمل بكفاية هي المؤشر والدليل المقبول لنجاحه ورفع مستوى التلميذ، وليس معرفته بالموضوع ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاية[1].

الجدول رقم (27): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (8).

Respecter la ponctuation les liaisons et les groupes de souffle.

الإجابات / الفئات	التكـرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ج	غ. م	المجموع	م .ت	م. ج	غ. م	المجموع		
المفتشون	02	06	02	10	20	60	20	100	1,17	5,99
المعلمون	15	20	05	40	37,5	50	12,5	100		
المجموع	17	26	07	50	34	52	14	100		

د.ح = 02 **ح.د = 0,05**

تبين النتائج المتضمنة في الجدول أعلاه، أن 60% من معلمي اللغة الفرنسية يقرون بأن تلاميذهم في السنة الخامسة ابتدائي والذي يمثلون أول دفعة خريجة لمناهج الإصلاحات، أنهم اكتسبوا كفاءة احترام علامات الوقت والربط وأوقات التنفس أثناء القراءة Groupes de souffle، بشكل جزئي وأن 20% من المعلمين يرون أن الكفاءة مكتسبة تماما بينما يرى 20% أنها غير مكتسبة، أي أن

[1]- جاسم محمد السلامي، مرجع سابق، ص 39.

المتوسط والأغلبية يشيرون إلى أن 30% من التلاميذ إلى 50% هم الذين اكتسبوا هذه الكفاءة، وأن 50% على الأقل من التلاميذ لم يكتسبوها بشكل مرضي، ومن جهة أخرى نجد أن مفتشي اللغة الفرنسية أجابوا بنسبة 50% أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 37,5% منهم بأنها مكتسبة تماما، و 12,5% فقط يرون أنها غير مكتسبة، والملاحظ أن الفروق الطفيفة بين إجابات العينتين تؤكدها القيمة ك^2 التجريبي التي بلغت 1,17 وهي قيمة غير دالة إحصائيا ولعل إجابة 37,5% من المفتشين بأن أكثر من 50% من التلاميذ يتحكمون في هذه الكفاءة، يرجع إلى كون المفتشين يطلعون على مستويات التلاميذ من خلال الزيارات التكوينية والتفتيشية، ومعروف لدى الجميع أن هذه الحصص، إما ينتقي فيها المعلم التلاميذ النجباء ويشكل بهم قسم يقدم معه الدرس النموذجي أمام المفتش أو ينشط فقط التلاميذ المتفوقين أمام المفتش أو يعيد درسا سبق أن قدمه ويراه سهلا بالنسبة لتلاميذه، ثم أن اعتماد المقاربة النصية أثار عدة مشكلات للتلميذ أولها تخوفه من القراءة وهو لا يعرف أبجدياتها وثانيها عجز المعلمين عن انجاز هذه المقاربة بتقنيات صحيحة تسهل التعلم.

الجدول رقم (28): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (9).

- Produire un texte en fonction d'une situation de communication.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ج	غ. م	المجموع	م .ت	م. ج	غ. م	المجموع		
المفتشون	01	04	05	10	10	40	50	100	0,18	5,99
المعلمون	06	14	20	40	15	35	50	100		
المجموع	07	18	25	50	14	36	50	100		

د.ح = 02 ح.د = 0,05

توضح لنا النتائج الموضحة في هذا الجدول، إجابات معلمي ومفتشي اللغة الفرنسية بخصوص مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة القاعدية لكفاءة إنتاج نص حسب الوضعية التواصلية، وبالتالي تحقق واحد من ملامح الخروج، وبينت النتائج أن 40% من المفتشين يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 50% منهم وهي أعلى نسبة بأنها غير مكتسبة، بينما لم يجب سوى 10% بأنها مكتسبة تمام، وغير بعيد عن هذه النتائج أجاب المعلمون بنسبة 50% أيضا بأن كفاءة إنتاج النص حسب الوضعية التواصلية غير مكتسبة أي أن 30% من التلاميذ على الأكثر لم يكتسبوها، كما أجاب 35% منهم بأنها مكتسبة جزئيا ولم يجب سوى 15% من المعلمين بأن هذه الكفاءة مكتسبة تمام، وهذا يعني أن اكتساب

الكفاءة بين التلاميذ بنسبة تفوق 50%، لم يزكها سوى 15% من المعلمين و 10% من المفتشين، وهذا تقارب يكاد يكون تطابقا، وعليه كانت قيمة ك^2 التجريبي ضئيلة لم تتجاوز 0,18، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ودرجة حرية 02، إذا كانت الكفاءة هي مجموعة المعارف والسلوكيات والمهارات التعليمية والحياتية Savoir + Savoir - Faire + Savoir être، فإن الوصول بالتلميذ إلى هذا المستوى من الأداء يتطلب حتما الانطلاق تحليل الحاجات وتشخيص الوضعية الأولية Situation Initiale التي تسمح بتحديد من جهة ما يفتقد المتعلم وما هو بحاجته، ومن جهة أخرى تسمح بتحديد المستوى الفعلي المتعلم الذي على أساسه يتم وضع التعلمات وتحدد وضعية الانطلاق، وذلك لضمان النجاح في وضعية الوصول[1]، وعليه فإن هذه الكفاءة تعبر عن مستوى متقدم من تعلم التلميذ، إذا لم تعالجه في الوقت المحدد، لن يستطيع المتعلم الوصول إلى مستويات أعلى وبالتالي لن تتحقق الأهداف التعليمية والكفاءات المبينة على هذه الكفاءة.

الجدول رقم (29): يوضح إجابة أفراد العينة على العبارة رقم (10).

-Exprimer dans un paragraphe son point de vue et ses sentiments avec le minimum de fautes.

الإجابات / الفئات	التكـرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ج	غ. م	المجموع	م .ت	م. ج	غ. م	المجموع		
المفتشون	01	04	05	10	10	40	50	100	1,42	5,99
المعلمون	02	10	28	40	5	25	70	100		
المجموع	03	14	33	50	6	28	66	100		

د.ح = 02 ح.د = 0,05

تبين نتائج هذا الجدول إجابات أفراد العينة بفئتيها المعلمين والمفتشين في اللغة الفرنسية للمرحلة الابتدائية، بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة التعبير عن وجهة النظر والمشاعر في فقرة مكتوبة بأقل أخطاء ممكنة، وظهر من خلال هذه الأرقام أن 70% من المعلمين يعتقدون أنها غير مكتسبة، وهذا يعني أن أقل من 30% من التلاميذ في حكم 70% من المعلمين لم يكتسبوا هذه الكفاءة وأجاب 25% أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، بينما لم يرى سوى 5% أنها غير مكتسبة تماما، وأجاب المفتشون بنسبة 50% أن التلاميذ غير قادرين على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم من خلال فقرة مكتوبة،

[1]- صلاح الدين عرفة، مرجع سابق، ص 199.

كما أجاب 40% منهم بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، ولم يجب إلا 10% بأنها مكتسبة تماما، ونلاحظ أن إجابات المعلمين والمفتشين مرتفعة بالنسبة للخانة الثالثة، ومتباينة بالنسبة للخانتين الأولى والثانية، ورغم التباين النسبي، إلا أن قيمة ك^2 الجدولي التي تبلغ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02 ولعلكم تتفقون معي في أنه بشهادة أغلبية المعلمين والأساتذة في كل المستويات الدراسية بما في ذلك المستوى الجامعي، أن المستوى العام للتلاميذ والطلبة في اللغة الفرنسية هو مستوى دون المتوسط إن لم نقل ضعيف وعليه بات من الضروري اعتماد عملية تقويمية حقيقية كما ينص على ذلك منهاج اللغة الفرنسية ذاته، إذ جاء فيه أن التقويم لا يعني إعطاء علامة للتلميذ أو ترتيبه أو عقابه إنما هو الكشف وتحديد الثغرات وصعوبات التعلم لعلاجها الفوري من خلال تنمية قدراته وفي حدود إمكانياته[1].

الجدول رقم (30): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (11).

- Métriser les niveaux réécriture pour améliorer son écrit.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				ك2 التجريبي	ك2 الجدولي
	م .ت	م.ج	غ. م	المجموع	م .ت	م. ج	غ. م	المجموع		
المفتشون	01	05	04	10	20	50	30	100	0,04	5,99
المعلمون	05	20	15	40	12,5	50	37,5	100		
المجموع	06	25	19	50	14	50	36	100		

د.ح = 02 **ح.د = 0,05**

إذا أردنا قراءة النتائج التي بين أيدينا الخاصة بالعبارة رقم 11 من استمارة البحث، سنطلع على إجابات المفتشين والمعلمين في مادة اللغة الفرنسية بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة التحكم في مستويات إعادة الكتابة لتحسين إنتاجه الكتابي، بمعنى آخر مستوى تلخيص النص أو الفقرة أو الفكرة، ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن 50% من المفتشين يعتقدون أن الكفاءة مكتسبة جزئيا وهي أعلى نسبة، ويرى 30% منهم بأنها غير مكتسبة، في حين وجد 20% أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، أما عن المعلمين فقد رأى 50% منهم أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأكد 20% أنها مكتسبة تماما بينما وجد 30% من المعلمين أن ما يعادل 30% من التلاميذ لم يكتسبوا هذه الكفاءة، وبالنظر إلى نتائج العينتين نستنتج أنها متطابقة في الخانة الوسطى ، وتكاد تكون كذلك في الخانتين الأولى والثالثة، ولهذا جاءت قيمة ك^2 التجريبي مساوية لـــ 0,04 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، تشمل هذه الكفاءة ما يعرف في

[1]- Ministère de l'éducation nationale : programme de français, ONE, OP. Cit, P 11.

القسم بالتعبير الكتابي وتلخيص النصوص، يعتبر التلخيص من العوامل التي لقيت حظا كبيرا من البحث في مجال التعلم خاصة اللغات، لأنه يعتبر مسهل للفهم، مؤشر من مؤشرات العمليات العقلية وتدل على إدراك المتعلم، وتتم عملية التلخيص أو إعادة الكتابة من خلال هذه القواعد: إلغاء الزوائد، التعميم، الاختيار والتركيب، وينبغي أن يتدرب عليها التلميذ حتى يتحكم في استعمالها بعد ذلك[1]، فهل تدرب التلميذ الجزائري على هذه المستويات وقواعد التلخيص؟ يبدو أن النتائج كفيلة بالرد.

الجدول رقم (31): يوضح إجابات أفراد العينة على السؤال رقم (12).

-Pensez-vous que les compétences acquises reviennent à l'efficacité de l'approche par compétences ?

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	02	03	05	10	20	30	50	100	3,5	5,99
المعلمون	10	20	10	40	25	50	25	100		
المجموع	22	13	15	50	46	24	30	100		

د.ح = 02 ح.د = 0,05

ككل محاور الاستمارة، اختتم هذا المحور بسؤال عما إذا كانت فعالية المقاربة بالكفاءات وراء ما تحقق من الكفاءات المستهدفة في مناهج اللغة الفرنسية مع نهاية المرحلة الابتدائية.

وحين استنطقنا نتائج الجدول أعلاه و جدنا أن 50% من المعلمين أجابوا بـــ "لا" عن السؤال و أجاب 25% منهم "لا"، و 25% الباقية أجابوا بـــ "لا أدري"، و أجاب المفتشون بنسبة 30% بـــ "لا"، و 20% ب نعم، بينما أجابت أعلى نسبة و 50% بـــ "لا أدري"، و نلاحظ أن النتائج متمايزة فيما يخص الخانة الثانية و الثالثة لكن يتفق المعلمون و المفتشون بنسبة 25% و 20% على فعالية المقاربة بالكفاءات ورغم أ، قيمة $ك^2$ عالية نسبها، حيث بلغت 3,5 إلا أنها غير دالة إحصائيا مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي وهي 5,99، ويبدو أن مفتشي اللغة الفرنسية عملوا مثلما عمل مفتشو اللغة العربية، وإذا لجؤا إلى خانة "لا أدري" بنسبة 50%، ربما لأنهم لا يريدون الإفصاح عن رأيهم، حتى لا يضعوا أنفسهم في موقف حرج بصفتهم ممثلين للإدارة وبالتالي مسئولين عن الإصلاحات لكن الباحثة ترى أن هذا الموقف (النتائج) هو الموقف الحرج فعلا، لأن نتائج كل العبارات تتراوح بين أن الكفاءات اكتسبت جزئيا أو لم تكتسب، وهذا

[1]- أحمد دانية: نموذج عملي لتدريس فهم القراءة، كتاب الرواسي، ط1، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1994، ص 281.

دليل واضح على أن المستوى العام لتلاميذ السنة الخامسة هو مستوى متوسط في بعض الأحيان و ضعيف في أحيان كثيرة، ولعل المشكلة ليست في المقاربة بالكفاءات بقدر ما هي في كيفيات تطبيقها، أي أن المطبق الأول لها يعاني في حد ذاته من نقص كفاءته، وما لا شك فيه أنه لا بد أن يخضع لتدريب جدي لتقنيات التدريس بالكفاءات ، وكذا كل الأطراف الفاعلة، وصدق الجاحظ حين قال في كتابه البيان والتبيين: «الممارسة هي الأساس في تعليم أي شيء مهما كان، و أن أي جارحة، منعتها عن الحركة و لم تمرنها على الأعمال، أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع»[1].

3- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص اكتساب التلميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المهنجي.

الجدول رقم (32): يوضح إجابات الأفراد لعينة على العبارة رقم (18):

ينجز أي مشروع باتباع الخطوات المنهجية المحددة.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	06	16	02	24	25	66,66	8,33	100	0,34	5,99
المعلمون	30	60	10	100	30	60	10	100		
المجموع	36	76	12	124	29,03	61,29	9,67	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

إذا أردنا استنطاق هذه النتائج المعبرة عن مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة انجاز أي مشروع بإتباع الخطوات المنهجية المحددة، سنلاحظ أن 66,66% من المفتشين يعتقدون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما في نظر 25 % منهم، وغير مكتسبة بالنسبة لـــ 8,33% من المفتشين، وغير بعيد عن هذه النتائج أكد 60% من المعلمين على أن الكفاءة مكتسبة، والتقارب واضح جدا بين استجابات عند المعلمين واستجابات المفتشين، وأكدت قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ 0,34 مقاربة بالقيمة الجدولية وهي 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02 في إطار إعداد التلميذ للحياة من خلال المواقف التعليمية التعلمية، تنطلق المناهج من مبدأ أن الواقع النفسي والاجتماعي

[1]- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مطبعة دار هومة، الجزائر، 2003، ص 67.

والمعرفي للفرد –حسب التصور البنائي– ما هو إلا نتيجة بناء يتم من العلاقات المتبادلة بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه[1].

والإستراتيجية الكفيلة بتحقيق ذلك هي بيداغوجية المشروع، وينطلق هذا التوجه، ضمن ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية Décloisonnement، التي تتداخل وتتمحور حول الأنشطة الهادفة إلى تحقيق اكتساب المتعلم كفاءات محددة تكون المعارف وسيلة لتحقيقها، ومن بين الكفاءات العديدة لبيداغوجية المشروع والتي سبق ذكرها في الفصل الخاص بالكفاءة، التدريب على التخطيط والتنظيم كأسلوب حياة وانجاز النشاطات ذات الدلالة والمرغوب فيها Not et Brut [2]، ولعل عدم الاكتساب التام لهذه الكفاءة، يرجع إلى القصور الشديدة في تطبيق هذه الإستراتيجية التي تتجاوز حدود المشاريع اللغوية والتكنولوجية البسيطة، التي تحتاج إلى النزول إلى الميدان، ذلك لأن الميدان لم يعد يستقبل التلاميذ لغياب النصوص القانونية المنظمة لهذه العلاقة.

الجدول رقم (33): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (19):

ينظم إجاباته الكتابية و الشفاهية بشكل منهجي.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	04	10	10	24	16,66	41.60	41.66	99.99	3.95	5.99
المعلمون	05	45	50	100	5	45	50	100		
المجموع	09	55	60	124	7,25	44.35	48.38	99.99		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تعطى النتائج المتضمنة في هذا الجدول لمحة عن استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة تنظيم الإجابات الكتابية و الشفاهية بشكل منهجي، وجاءت النتائج معبرة عن رأي 41,60% من المفتشين بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، ونفس النسبة أي 41,66% يرون أنها غير مكتسبة – وهي نسبة معتبرة- بينما يرى 16,66% أنها مكتسبة تماما.

2-Jean Piaget: Structuralisme: Universalis (6), 2000.

[2]- نور الدين الثريدي: البنائية والتعليم بواسطة الكفاءات و بيداغوجية المشروع، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، 2003، (بتصرف)

أما عن عينة المعلمين، فقد أكد 50% منهم أم الكفاءة غير مكتسبة، و45% عبروا أنها مكتسبة جزئيا، في حين لم يراها مكتسبة تماما سوءا 5%، ورغم التباين الملاحظ بين استجابات العينتين، والذي قدر بـــ11,66% في الخانة الأولى و 3,4% في الخانة الثانية و بـــ8,34% في الخانة الثالثة، إلا أن قيمة ك^2 التجريبي جاءت غير دالة إحصائيا، لأنها بلغت 3,95 مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99، عند مستوى الدلالة 0,05 و عند درجة حرية 02، إن التعبير بمعناه العام هو الإفصاح والإجابة والتبليغ والاتصال، واللغة بكامل أنشطتها هي وسيلة تبليغ واتصال.

والتعبير هو نشاط لغوي ينقل بواسطته المتعلم ما يحس به أو يفكر فيه أو يجيب عنه، سواء كتابيا أو شفاهيا وهو بالنسبة للمتعلم هو حاجة طبيعية لا يمكن الاستغناء عنه على مدى كل المراحل التعليمية[1]، لكن لا يكفي أن يكون للتلميذ الرصيد الغوي الذي يجيب به أو يتواصل بواسطة، إنما الأهم من ذلك هو إتباع منهجية صحيحة في الإجابة، تمكنه من توصيل الرسائل في أقل وقت، وبأوفر جهد. وقد يرجع القصور في اكتساب هذه الكفاءة كن طرف تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي إلى قلة تدرب التلميذ على عمليتي التحليل والتركيب اللتين يعتمد عليهما التعبير الكتابي والشفاهي المنهج، زد على ذلك، أن ثقافة المجتمع كلها لا تعطي للتلميذ النموذج الفكري المنظم، والنموذج التعليمي المنهج وكذلك السلوكي المنضبط، ولذلك تتشتت الجهود التعليمية التعلمية، وفلما تتحقق منهجية الكتابة والمشافهة.

الجدول رقم (34): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (20):

يستخدم الملاحظة العلمية في التعبير عن الصور والعينات بدل المشاهدة.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	02	15	07	24	8,33	62,5	26,16	100	2,63	5,99
المعلمون	02	70	28	10	2	70	28	100		
المجموع	04	85	35	124	7,25	68,5	28,22	99,99		

د. ح = 02 م. د = 0,05

أثناء استنطاقنا للنتائج التي يتضمنها الجدول أعلاه، نتعرف على إجابات المعلمين والمفتشين للمرحلة الابتدائية على مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة للكفاءة المتمثلة في: يستخدم الملاحظة العلمية

[1]- وزارة التربية الوطنية: دليل المعلم في اللغة العربية، السنة 1 ابتدائي، منشورات الشهاب، 203، ص 15.

في التعبير عن الصور والعينات بدل المشاهدة، وقد بينت النتائج أن 70% من المعلمين وجدوا أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأن 28% منهم رأوا أنها غير مكتسبة، بينما لم يجب سوى 2% على أنها مكتسبة تماما، وفي المقابل أجاب المفتشون بنسبة 62,5% بأنها مكتسبة جزئيا، 26,16% أجابوا بأنها غير مكتسبة، في حين رأى 8,33% من المفتشين أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، ويمكننا أن نلاحظ أن الإجابات متقاربة بين الفئتين من العينة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أكدتها قيمة ك^2 التجريبي التي قدرت بـــ2,63، التي تعتبر غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية.

تعتبر الملاحظة العلمية هي القاعدة الأساسية للتفكير العلمين والذي هو من الأهداف القاعدية لأي نشاط تعليمي، والملاحظة العلمية مهارة عرضية، تشترك في تنميتها كل المواد الدراسية، خاصة مادة التربية العلمية والتكنولوجية، التي هي مجموعة من المفاهيم المترابطة والمتصلة بالظواهر العلمية والتكنولوجية، يبدأ التلميذ بملاحظتها في الطبيعة ملاحظة علمية حتى يستطيع تكوين معرفة مفاهيمية على إستراتجية حل المشكلات وبناء نماذج معرفية علمية تكون المسار الصحيح للبحث والإبداع[1]. ولعل القصور في تحقيق التام لهذا الهدف، يرجع إلى قلة الوضعيات الإشكالية التي يتعلم فيها التلميذ المواد العلمية، مما يقلل تدريبه على الملاحظة والتحكم فيها. ومن بين الأسباب أيضا عدم معرفة المعلمين بمراحل الملاحظة العلمية الثلاث، وبالتالي عدم تعليمها للتلميذ، وكثير ما نلاحظ في الميدان أن المعلم لا يصحح أسلوب التعبير عن الملاحظة العلمية، ويتعامل معها على أنها مشاهدة عادية، ثم أن وجود التعليقات إلى جانب الصور والرسومات في مواد مختلفة تلغي فائدة الملاحظة، حيث يلجأ إليها التلميذ ويقرأها.

[1]- وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الأولى للتعليم الثانوي في العلوم والفيزياء، مرجع سابق، ص 15.

الجدول رقم (35): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (21):

يميز بين المطالب والمعطيات في نص مسألة رياضية.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	02	17	07	05	8,33	70,83	20,83	100	2,63	5,99
المعلمون	20	70	28	10	20	70	10	100		
المجموع	22	87	35	15	17,75	70,16	12,09	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

سنحاول استنطاق النتائج المحتواة في هذا الجدول، والمتضمنة لإجابات المعلمين والمفتشين بخصوص العبارة رقم (21)، والتي مفادها أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي قادر على التمييز بين المطالب والمعطيات في نص مسألة بينت النتائج أن 70,83% من المفتشين أقروا بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 20,83% منهم أنها غير مكتسبة، بينما لم يجب سوى 8,33% أنها مكتسبة تماما، وأجاب المعلمون بنسبة 70% أيضا أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 20% منهم أنها مكتسبة تماما، ولم يجب إلا 10% أن الكفاءة المقصودة غير مكتسبة، دائما في إطار تنمية أسلوب التفكير وبعض المهارات المنهجية التي تؤسس للتفكير العلمي والرياضي، اعتمد المناهج الجديدة إستراتيجية حل المشكلات، بافتعال وضعيات تعلمية إشكالية قريبة من واقع التلميذ في أبعاده، وتحفز فيه الفضول والبحث والافتراض والتجريب من أجل الوصول إلى الحل، وتعتبر مادة الرياضيات من أنشط هذه المجالات وأثراها وأقدرها على أثارة الشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة واتخاذ إجراءات علمية وأكثر فعالية في حل المسائل الرياضية، التي تكون في بدايتها عبارة عن وضعيات أقرب ما يكون إلى مشكلات الحياة[1]، يتطلب حل المسائل الرياضية إتباع مجموعة من الخطوات تتمثل في: قراءة نص المسألة، تدليل الصعوبات اللغوية فيه، تحديد المعطيات، تحديد المطالب، تفكيك المعطيات المركبة، تفكيك المطالب المركبة، بداية الحل التدرج في بناء الحل، ولا يكفي أن يعرف التلميذ هذه المراحل ويسميها، إنما ينبغي أن يتدرب عليها باستمرار في المدرسة وفي البيت حتى تصبح المنهجية الآلية التي يتبعها في كل تمرين أو مسألة رياضية

[1]- وزارة التربية الوطنية: منهاج التربية العلمية والتكنولوجية للسنة 3 ابتدائي، 2003، ص 164.

وحتى ترسخ في سلوكه طريقة العمل هذه، ضروري جدا أن يقوم بتسجيل كل هذه الخطوات كتابيا، حتى إذا تعود عليها يصبح التعامل معها ذهنيا.

الجدول رقم (36): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (22):

يستعمل بروتوكول أو وثيقة لتبيين كيفية دواء أو جهاز.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	01	05	18	24	4,16	70,83	20,83	100	2,41	5,99
المعلمون	02	38	60	100	2	70	38	100		
المجموع	03	43	78	124	17,75	2,41	34,67	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

إن المتأهل للنتائج المتضمنة في هذا الجدول، سيلاحظ للوهلة الأولى أن النتائج ضعيفة جدا فيما يخص الاكتساب التام للكفاءة، وأقل من المتوسط فيما يخص الاكتساب الجزئي، وهي معتبرة فيما يخص عدم اكتسابها، والقراءة المتأنية لهذه النتائج، توضح أن 75% من المفتشين رأوا أن كفاءة استعمال البروتوكول لتبيين كيفية استعمال جهاز أو دوار، هي كفاءة غير مكتسبة، وأجاب 20,83% أنها مكتسبة جزئيا، في حين 4,16% فقط أجابوا بأنها مكتسبة تماما، وبخصوص أفراد عينة المعلمين، أجابوا بنسبة 60%، أن هذه الكفاءة غير مكتسبة، وأكد 38% منهم أنها مكتسبة جزئيا، و 2% فقط أي معلمين من أصل 100 معلم أنها مكتسبة تماما، وواضح تماما أن النتائج متقاربة والفروق بينها طفيفة، حيث تؤكد قيمة $ك^2$ التجريبي التي لم تتجاوز 2,41 مقارنة مع القيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02. إن هذه القصور الشديد في عدم تحقيق هذه الكفاءة، قد يكون مرده إلى المعارف المحدد في المناهج التعليمية، ينتهي دورها بمجرد اكتسابها وانجاز الدروس التي تحتويها، دون الرجوع إليها حلزونيا كما يفترض أن تكون، ولا يتدرب عليها التلميذ على أنها مهارة حياتية، يأخذها من المدرسة إلى المجتمع، كما قد يكون سبب هذا العجز، استخدام مصطلح "بروتوكول"، وهو غريب على البيئة المدرسية الجزائرية، مما قد يؤدي إلى عدم فهمه أو فهم ما يرتبط به من انجاز.

وعليه فإن الأهداف التربوية يشترط في صياغتها أن تكون واضحة ومحددة، باستخدام عبارات مألوفة غير قابلة للتأويل، لأن الغرض من تحديد الهدف، ليس التفنن في إيجاد الكلمات البراقة والصيغ

الجذابة، إنما الغرض منه هو تسهيل تحقيقه وضمان الوصول إلى النتيجة التي يتضمنها الهدف[1]، وهذا هو الحال بالنسبة لعبارة "بروتوكول" في هذه الكفاءة.

الجدول رقم (37): يوضح إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (23):

يستعمل خطط لتوضيح المسألة الرياضية وفهمها.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	04	16	04	24	16,66	66,66	16,66	100	4,72	5,99
المعلمون	10	50	40	100	10	50	40	100		
المجموع	14	66	44	124	11,29	53,22	35,48	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يبين الجدول أعلاه ما خلص إليه المعلمون والمفتشون بخصوص آرائهم حول مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة استعمال الخطط لتوضيح المسألة الرياضية وفهمها. وتبين النتائج أن 66,66% من المفتشين أجابوا أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجابوا بنسبة 16.66% بأنها مكتسبة تماما، وبنفس النسبة أجابوا أنها غير مكتسبة، أما المعلمون فأجابوا بنسبة 50% أنها مكتسبة جزئيا، و 40% أجابوا بأنها مكتسبة، بينما لم يجب سوى 10% من المعلمين بأن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، وهذا يعني أن 11,29% فقط مجموع معلمين والمفتشين أقروا بأنها كفاءة مكتسبة تماما، و 53.22% من مجموع أفراد العينة بفئتيها يرون أنها مكتسبة جزئيا، و 35,48% منهم يعتقدون أنها غير مكتسبة، والفارق الواضح يمكن في إجابات الفئتين بخصوص الخانة الثالثة، الشيء الذي أدى إلى رفع قيمة $ك^2$ التجريبي التي بلغت 4,72 $ك^2$ ومع ذلك فهي غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99.

سبق وأن تحدثنا على أن التعامل مع المسألة الرياضية يشترط استعمال خطط توضيحية تبين العلاقة بين المعطيات و المطالب وتجسد أجزاء المسألة ليسهل فهمها، وبالتالي حلها، ويعتبر ذلك شكل من أشكال التمثيل الذهني التي يعتقد "برونر Bruner" أنها مركزا أساسيا في النمو المعرفي. ويستخدم المتعلم

[1] محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص 154.

التمثيل الذهني représentation mentale ليترجم ما هو موجود حوله في البيئة، ويكون ذلك من خلال العمل والحركة، والصور الخيالية، والتنظيم البصري، والرموز المختلفة[1].

ويعتبر التمثيل الذهني من أهم المسهلات التي تساعد المخ على الاستيعاب والتخزين وتسهل عملية استرجاع المعلومات، ويبدو جليا من خلال معايشة التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية، أن هذا الجانب مهمل كثيرا، حيث المعرفة سيكولوجية التعلم قليلة.

الجدول رقم (38): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (24):

ينظم معطيات عددية في شكل جداول، مدرجات ومنحنيات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	05	07	12	24	20.83	29.16	50	100	8.73	5.99
المعلمون	05	35	60	10	5	35	60	100		
المجموع	10	42	72	124	8.06	33.87	58.06	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

سجلت الباحثة في هذا الجدول استجابات أفراد العينة بفئتيها المعلمين والمفتشين حول مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الكفاءة تنظم معطيات عددية في شكل جداول، مدرجات ومنحنيات، وتعتبر هذه الكفاءة واحدة من ملامح التخرج من المرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج على ما يلي: أجاب 50% من المفتشين أن هذه الكفاءة غير مكتسبة، وأجاب 29,16% منهم بأنها مكتسبة جزئيا، بينما وجد 20,83% أنها مكتسبة تماما، وأجاب 60% من المعلمين أن هذا الملمح غير محقق، وراء 35% منهم أنه محقق جزئيا، بينما 5% منهم فقط هم الذين قالوا بأنه محقق تماما، والفروق واضحة تماما بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين، خاصة فيما يتعلق بالخانة الأولى والثانية، وهي متقاربة نسبيا في الخانة الثالثة. وعليه جاءت قيمة $ك^2$ التجريبي دالة إحصائيا لأنها بلغت 8,73 مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي التي تقدر بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، ترى النظرة البنائية أن المعرفة هي بناء منظم من الحقائق والمفاهيم، وفق ترتيبها المنطقي، وترى النظرة الوظيفية أنها إنتاج إنساني ينظم ويفسر ليستخدمه الفرد لفهم ذاته، وترى النظرة التوفيقية من خلال Belleck أن انتقال أثر التعلم يتم عندما

[1]- صلاح الدين عرفه مكود، مرجع سابق، ص 75.

يتحقق البناء والنظام المعرفي الذي يسهل فهم المعطيات والمشكلات[1]، يا ترى أيه نظرة تبنتها الإصلاحات التربوية الجزائرية في تعليمها للأجيال وبنائها لشخصياتهم؟ أم أن العملية بالنسبة لبعض القائمين عليها لا تتجاوز القرار السياسي، وبما أن الأهداف تنتهي عند الجانب المعرفي، نجد التلاميذ غير متحكمين في الجانب العلمي لها، والنتيجة إذا منطقية جدا.

الجدول رقم (39): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (25):

يقرأ معطيات ممثلة في مدرجات ومخططات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	10	11	03	24	41,66	45,83	12,5	100	1,66	5,99
المعلمون	29	61	10	100	29	61	10	100		
المجموع	39	72	13	124	31,45	58,06	10,48	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يبين هذا الجدول نتائج استجابات المعلمين والمفتشين حول مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة قراءة المعطيات ممثلة في مدرجات ومخططات، وتعتبر هذه الكفاءة واحدة من ملامح تخرج التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية في المجال المنهجي، وقد أسفرت النتائج على أن 61% من المعلمين يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 29% منهم بأنها مكتسبة تماما وأجاب 10% بأنها غير مكتسبة، وعن استجابات المفتشين، فقد رأى 54,83% أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 41,66% بأنها مكتسبة تماما، في حين 12,5% منهم أجابوا بأنها غير مكتسبة وقد دلت قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ1,66 بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين وإجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية كفاءة قراءة معطيات ممثلة في مدرجات ومخططات. وينبغي أن نشير هنا إلى أن تعامل التلميذ مع هذا التمثيل البياني لا يتعدى بعض الدروس في مادة الجغرافيا أو بعض المشاريع التي يتعلم من خلال التلميذ كيفية قراءة المعطيات من خلال المدرجات أو المخططات أو مفاتيح الخرائط أو غيرها، لكن بمجرد أن ينتهي الدرس أو الوحدة المهتمة بذلك، يتوقف الحديث عن هذه التمثيلات البيانية، كما يتوقف استعمالها، لأن التلميذ لن يصادفها بعد ذلك في حياته أو

[1]- صلاح الدين عرفه مكود، مرجع سابق، ص 15.

أنها بعيدة عن مجال اهتمامه، وفي هذه الحالة تكون أهداف المناهج لا تتوفر بشكل كافي على معيار الواقعية ومعيار الوظيفة[1]. وعليه يكون التلميذ بقصوره في اكتساب هذه الكفاءة، قد بين وكشف خلل معين على الأرجح يكون إما في الأهداف أو المحتويات وعلى القائمين على الإصلاحات التعجيل بعملية التشخيص والعلاج في أقرب الآجال لاستدراك الخلل.

الجدول رقم (40): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (26):

يحسن استخدام الأدوات الهندسية (المدور والمنقلة).

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	20	03	01	24	83,33	12,5	4,16		1,78	5,99
المعلمون	70	20	10	100	70	20	10			
المجموع	90	23	11	124	72,50	18,50	8,87			

د. ح = 02 م. د = 0,05

إذا أردنا استنطاق التكرارات والنسب المئوية التي تترجم استجابات المفتشين والمعلمين، سنلاحظ أن 70 معلم من أصل 100 أي بنسبة 70% قد أجابوا بأن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي يحسن استخدام كل الأدوات الهندسية كالمدور والمنقلة، وأجاب 20 مفتش من أصل 24 أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما وهي بنسبة 83,33% منهم، وأجابوا 20% من المعلمين و 1,25% من المفتشين بأن الكفاءة مكتسبة جزئيا، في حين أن أقل من 30% من التلاميذ في نظر 10% من المعلمين و 4,16% من المفتشين لم يكتسبوا هذه الكفاءة، ويبدو جليا أن الإجابات متقاربة، وتثبت ذلك قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ1,78 بينما بلغت القيمة الجدولية 5,99 إنه بالنظر إلى طبيعة هذه الكفاءة ومستواها، نلاحظ أنها من المهارات التي يبدأ التلميذ في استعمالها منذ السنة الثالثة، بل و منذ السنة الأولى بالنسبة لتعلم كيفية استخدام المسطرة، ونظرا لطبيعة مادة التربية الرياضية التي تتطلب استخدام الأدوات الهندسية باستمرار، يسمح ذلك للتلميذ بتعزيز تعلماته ومهارة استعمال هذه الأدوات، ويندرج ذلك في إطار تطوير الكفاءات المتعلقة بالتعرف والنقل والوصف والرسم والترميز وفك الرموز، وكذلك استعمال تقنيات وأدوات هندسية، وبشكل القياس في مناهج الرياضيات مجالا أساسيا، ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع الإعداد

[1]- André de Peretti, op.cit., P 338.

والحساب، ويرتكز العمل المتعلق بالقياس في البداية على بناء مسبق لمفاهيم الطول والكتلة والمدة والمقدار، ويتدرج حتى الوصول إلى تنظيم الفضاء هندسيا.وتلعب الممارسة اليدوية دورا هاما في بناء المعرفية الرياضية، حيث تشكل نشاطات النقل، والوصف والإنشاء وسيلة جيدة للوصول إلى هذا البناء[1]، لكن السؤال الذي يبقي مطروحا هو: ما مصير هذه الكفاءة خارج المدرسة؟

الجدول رقم (41): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (27):

يستخدم الكمبيوتر داخل القسم للبحث عن المعلومات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	01	03	20	24	4,16	12,5	83,33	100	15,88	5,99
المعلمون	00	00	100	100	00	00	100	100		
المجموع	01	03	120	124	0,8	2,41	96,77	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تشير التكرارات والنسب المئوية الموجودة بين أيدينا بهذا الجدول إلى أن كل أفراد عينة المعلمين أي بنسبة 100% يقرون أن التلميذ لا يستخدم الكمبيوتر داخل القسم للبحث عن المعلومات، بنفس النسبة تقريب أي 83,33% من المفتشين أجابوا أن التلاميذ لا يستخدمون الكمبيوتر داخل القسم، وأجاب 12,5% من المفتشين أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، بينما رأى 4,16% فقط منهم أنها مكتسبة تماما، ورغم تقارب إجابات المعلمين والمفتشين فيما يخص عدم اكتساب الكفاءة، فإنها متباينة كثيرة بخصوص الاكتساب التام والاكتساب الجزئي لها، وعليه جاءت قيمة $ك^2$ التجريبي تقدر بـــ15,88، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات والمفتشين، ولعل إقرار المفتشين باكتساب هذه الكفاءة جزئيا أو تماما، يرجع إلى اجتهاد بعض المعلمين الذين يستخدمون الكمبيوتر في القسم بمناسبة زيارة المفتشين، ولكن عدا ذلك فالوضع معروف لدى الجميع، رغم حرص المناهج الجديدة على إدراج مادة العلمية والتكنولوجية إبتداءا من السنة الأولى ابتدائي، لتدريبه على الملاحظة والاستدلال والتجريب، بتنويع الوضعيات التعلمية، إلا أن هذه الوضعيات التعليمية، إلا أن هذه الوضعيات لا توفر للتلميذ الوسائل التكنولوجية التي يعتمد عليها في الوصول إلى الكفاءات المرتبطة بهذه المادة، ويعطى التعليم العلمي

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة 2، مرجع سابق، ص 109.

والتكنولوجي بمكانة مرموقة في البرامج الدراسية ويتجلى ذلك في الحجم الساعي المخصص له بما في ذلك الرياضيات، ويمثل هذا الحجم الساعي نسبة 30% إلى 40% من إجمالي الحجم الساعي الأسبوعي، دون احتساب مساهمة العلوم الاجتماعية، ومجموع المعارف والكفاءات العلمية والتكنولوجية التي يتم استثمارها عبر بقية المواد[1].

إن الأهم من الحجم الساعي، هو الممارسة والتطبيق، فكيف نريد للمناهج أن تساير العولمة والتلميذ لا يجد بين يديه العلامة الكبرى على ذلك وهي الكمبيوتر.

الجدول رقم (42) يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (28):

يحسن استعمال شبكة الانترنت في المؤسسة.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	02	12	10	24	8,33	50	41,66	100	1,17	5,99
المعلمون	10	60	30	100	10	60	30	100		
المجموع	12	72	40	124	9,67	58,08	32,25	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تبرز النتائج المسجلة في هذا الجدول استجابات أفراد عينة البحث عن مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية لكفاءة حسن استخدام شبكة الانترنت في المؤسسة، حيث أجاب بـــ60% من المعلمين أن هذه الكفاءة المكتسبة جزئيا، و 30% منهم وجدوا أنها غير مكتسبة، و 10% فقط منهم قالوا أنها مكتسبة تماما. أما عن المفتشين فقد أجابوا بنسبة 50% أنها مكتسبة جزئيا، وبنسبة 41,66% بأنها غير مكتسبة، وأجاب 8,33% منهم أن التلميذ يحسن استخدام شبكة الانترنت، ونشير إلى أن قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ1,17 تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمفتشين، إن الملاحظ عن قرب للواقع تثبت أن التلميذ الجزائري يستعمل الكمبيوتر بشكل جيد وهو على اطلاع بكيفية استخدام شبكة الانترانت، لكن الفضل في ذلك يعود إلى البيت والمجتمع الذي وفر المكاتب الإعلامية الآلية بشكل مخيف.

[1] أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 86.

أما المدرسة فمازالت بعيدة تماما عن تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وهذا يسجل تناقضا صريحا بين نوايا الإصلاحات المعبرة عنها في الأهداف، وبين واقع الإمكانيات المتاحة من أجل تجسيد هذه النوايا، علما بأن تعيش المناهج التعليمية عصر التزاوج بين العلم والتكنولوجيا، حيث أصبح من الصعب بما كان، فصل النظري عن التطبيقي يسمى إنسان العصر الحالي بإنسان الإعلام الآلي Homo informaticus، لأنه أصبح يعتمد في حياته اعتمادا شبه كليا على تكنولوجيات الإعلام والاتصال، حيث زواج بل توأم بين المعرفة والعلم والثقافة والتكنولوجيا، وأصبحت هذه الرباعية هي المبدأ الأساسي التي تعتمد عليها العولمة من أجل جرف إليها كل الأجناس البشرية، وهي في نفس الوقت سلاح لكل مجتمع وخاصة لكل منظومة تربوية، يحميها من التأثيرات الخارجية المدمرة لبنيانها الفكرية وخصائصها الثقافية، مما يسمح لها بالحفاظ على هويتها ومقومات شخصيتها[1]، ولعل التجربة التونسية التي سبقت الإشارة إليها "الانترنت المنتقل" دليل على وعي القائمين على التعليم بأهمية الوضع، ولهذا اعتمدت الأسلوب الهجوم من أجل الدفاع.

الجدول رقم (43) يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (29):

يحدد وظائف الحاسبة لتسيير سلسلة عمليات حسابية.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	19	04	01	24	79,16	16,66	4,16	100	3,09	5,99
المعلمون	60	30	10	100	60	30	10	100		
المجموع	79	34	11	124	63,70	27,41	8,87	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

إن النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تبين لنا أن 79,16% من المفتشين يعتقدون أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي قادرين على تحديد وظائف الحاسبة لتسيير العمليات الحسابية، وأن 16,66% منهم يعتقدون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا بينما 4,16% فقط منهم رأوا أنها غير مكتسبة، بينما يرى 60% من المعلمين أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، و 30% منهم يراها مكتسبة جزئيا، أما 10% الباقية فيرونها غير مكتسبة، وجاءت الفروق بين الفئتين متوسطة في الخانة الأولى والثالثة، ومعتبرة في الخانة الثانية،

[1]- مجدي عزيز إبراهيم: الكمبيوتر والعملية التعليمية في عصر التدفق المعلوماتي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000، ص 247.

ومع ذلك فإن قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـــ 3,09 مقارنة بقيمة ك^2 الجدولي التي قدرت بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، يعتبر استخدام الحاسبة وتحديد وظائفها في تسيير العمليات الحسابية من الكفاءات البسيطة (غير المعقدة) التي سرعان ما يكتسبها التلميذ، لأنها تعتمد بالدرجة الأولى على الممارسة والتطبيق العلمي، وتبدأ علاقة تلميذ المرحلة الابتدائية مع الحاسبة منذ السنة الأولى يهدف التعرف إليها، وذلك في إطار التعرف على المحيط والبيئة التي يتعامل معها التلميذ، وذلك من خلال هاتي القراءة والتربية المدنية، ثم يدخل استعمالها في مادة الرياضيات. وعلى هذا المنوال التطبيقي ينبغي لكل المعلومات أن تنهج، لتحقيق الكفاءات المستهدفة، وإعطاء القيمة العملية للتعليمات، والتي بدورها تعزز القيمة العلمية للتعليم والتعلم.

الجدول رقم (44): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (30):

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا ادري	المجموع		
المفتشون	10	08	06	24	41,66	33,33	25	100	9,08	5,99
المعلمون	45	50	05	100	45	50	05	100		
المجموع	55	58	11	124	44,35	46,77	8,87	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يبين لنا آخر جدول في هذا المحور نتائج إجابات المعلمين والمفتشين على سؤال بخصوص ما إذا كانت في الجدول أعلاه تبين لنا أن 79,16% من المفتشين يعتقدون ما إذا كانت الكفاءات المحققة يرجع سببها إلى فعالية المقاربة بالكفاءات، أجاب 50% من المعلمين بـــ"لا" و 45% بـــ"نعم" عن هذا السؤال وتحفظ 5% وأجابوا بـــ"لا أدري"، بينما أجاب 41,66% من المفتشين بالإيجاب وأن المقاربة بالكفاءات هي التي أدت إلى تحقيق ما حقق من النتائج، بينما أجاب 33.33% منهم بـــ"لا"، وأجاب 25% بـــ"لا أدري"، وإذا تأملنا نتائج العينتين، نجد أن هناك تقارب في الإجابة بـــ"نعم" وأقل منه في الإجابة بـــ"لا"، لكن الاختلاف الكبير موجود في التحفظ والإجابة بـــ"لا أدري"، وهذا يعني أيضا أن المهم هو الإجابة وليس تجنبها، إذ أجاب 44,35% من مجموع المعلمين والمفتشين بـــ"نعم" وهي نسبة دون المتوسط، وأجاب 46,77% من هذا المجموع بـــ"لا"، وهي نسبة كما نلاحظ قريبة من المتوسط، ومع ذلك

جاءت قيمة ك^2 تجريبي دالة إحصائية، حيث قدرت بـــ9,08 مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99، ونوجه هنا نفس الملاحظة التي وجهناها للإجابات عن نفس السؤال في المحاور السابقة، أن المفتشين يلجأون للإجابة بـــ"لا أدري" أكثر من المعلمين، لأنهم يشعرون بأنهم طرف مسؤول عن الإصلاحات ومقيدون بالمسؤولية الرادارية التي تفرض عليهم تجنب توجيه النقد أو التقليل من شأن ما جاءت به الإصلاحات.

إذا كانت الإصلاحات الجديدة تركز على إعادة هيكلة المسارات التعليمية التعلمية وإعادة النظر في بنية و مضامين وأهداف المناهج من حيث المقاربات والمنطلقات التي تستجيب لمرجعيات تدمج بين مطالب المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وإذا كانت الغاية من ذلك هي إعادة وضع الذات الفاعلة في مركز العملية الديداكتيكية فإن العملية التقويمية لفعالية المقاربة بالكفاءات وتشخيص معوقات تطبيقها، لا يسعها إلا أن تندرج ضمن هذا الإطار لتضع الذات الفاعلة لدى المعلم و المتعلم في قلب الفعل التعليمي.

4 - تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري.

الجدول رقم (45): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (31).

يتحكم في تطبيق المعارف التقنية التي اكتسبها في السنوات الابتدائي

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	05	19	01	24	20,83	75	4,16	100	1,59	5,99
المعلمون	28	62	10	100	28	62	10	100		
المجموع	33	80	11	124	26,61	64,51	8,87	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تبين التكرارات والنسب المئوية المحتواة في الجدول أعلاه، استجابات المفتشين والمعلمين بخصوص مدى اكتساب التلاميذ الكفاءات الفكرية، ونستقرأ منها أن 28 معلم من أصل 100 أجابوا بأنها مكتسبة تماما أي بنسبة 28% وأجاب 62% بأنها مكتسبة جزئيا، بينما لم يجب سوى 10% أنها غير

مكتسبة، وعن إجابات المفتشين، فنجدها 75% منهم أجابوا لصالح الاكتساب الجزئي، 20,83% لصالح عدم الاكتساب، والتقارب واضح بين إجابات العينتين، ولهذا جاءت قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث لم تتجاوز 1,59 مقارنة بالقيمة الجدولية التي بلغت 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، وتعتبر النتائج منطقية باعتبار الكفاءات السابقة أغلبيتها مكتسبة جزئيا في السنوات الابتدائية، فلا يمكن أن تكون إلا جزئية في نهاية المرحلة الابتدائية وهذا ما يخشى منه بالنسبة لكل الأهداف التعليمية التي ستستمر مبتورة خلال المراحل اللاحقة، وهذا البتر سيعيق تحقيق الكفاءات المستهدفة في المراحل المتوسطة والثانوية، وعليه فإن عملية تقويم أهداف المناهج هي عملية بنائية ملازمة لتطبيق المناهج تحدد مستوى الارتقاء بمستوى التعليمية على كل المستويات، وذلك خلال البحث وتشخيص معوقات تحقيق الأهداف التي تعيق الوصول إلى الجودة الشاملة للتعليم[1]، إن القائمين على التعليم اليوم مطالبون أكثر من أي وقت آخر بضبط وتشريح الإصلاحات التربوية، والقيام بعملية تقويمية جادة، يتولاه كل الأطراف الفاعلة بمعية الجزاء و الأخصائيين، أخذين في الاعتبار كل الافتراضات والمحددات والعوامل والشروط بالإضافة إلى صيغة العصر والمعرفة، حتى لا يفوت الأوان وتدخل المدرسة من جديد في دوامة الفشل والعجز عن تقديم تعليم نافع.

الجدول رقم (46): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (32).

يفسر الظواهر الطبيعية والتكنولوجية مستخدما المفاهيم التي اكتسبها.

لإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	10	12	02	24	41,66	50	8,33	100	0,9	5,99
المعلمون	5	45	5	100	50	45	05	100		
المجموع	60	57	07	124	48,38	45,96	5,64	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

إذا أردنا استنطاق الأرقام المحتواة في هذا الجدول، سنتعرف على أن 50% من المفتشين أقروا اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءة المذكورة أعلاه بشكل جزئي، وان 41,66% منهم أجاب لصالح الاكتساب التام، وأجاب 8,33% بأنها لم تكتسب، أما عن المعلمين فقد أجابوا بنسبة 45% لصالح

[1]- صلاح الدين عرفه محمود: مرجع سابق، ص 347.

الاكتساب الجزئي، و 50% لصالح الاكتساب التام، وفقط 5% لعدم الاكتساب، وتعتبر هذه الكفاءة بالنظر إلى مجموع إجابات المفتشين والمعلمين مكتسبة تماما في نظرة 48,38% منهم، ومكتسبة جزئيا بالنسبة لـــ 45,96% وغير مكتسبة في نظر 5,64% من المعلمين والمفتشين، وبما أن الإجابات متقاربة، فإن قيمة ك^2 التجريبي تكون بالضرورة غير دالة إحصائيا حيث لم تتجاوز 0,9، عن تعقد العملية التعليمية وعواملها الداخلية، اضطرها إلى التعامل مع حجم كبير من المعلومات مرة واحدة، واستخدمها بأقصى قدر ممكن من الدقة، واتخاذ قرارات المناسبة، يحتاج إلى قدرات بشرية ضخمة وتجهيزات تعليمية حديثة، ما جعل الكثير من النظم التعليمية، خاصة في الدول المتقدمة إلى اللجوء إلى التعليم الالكتروني الذي يتميز بالتتابع الدقيق لأجزاء المنهاج والبناء الحلزوني للمعرفة وكذلك توفير التغذية الراجعة الفورية في كل خطوة من خطوات التعلم وتتبع سلوك إنجاز التلميذ بدقة مع إلغاء كل فرص الصدفة[1]، كما لجأت هذه النظم إلى التعليم التعاوني Enseignement Coopératif الذي نشأ على فكرة "المدرسة المعمل" لصاحبتها المربية الأمريكية « Hélène parkarest »، والتي تعتمد على إلغاء الحدود بين المواد والتخصصات، وحتى يستطيع المعلم أن يسهل على المتعلم الاستفادة من معارفه وتوظيفه مفاهيمه ومكتسباته، ينبغي أن يدرك أن المعرفة في اكتسابها وتوظيفها تمر بمستويات مختلفة من حيث التجريد والتنغيم، بدءا بالحقائق النوعية، إلى الأفكار الأساسية والمبادئ والقوانين، إلى المفاهيم ثم التراكيب ونظم التفكير، ويحتاج كل مستوى إلى تدبر في اختبار نوع المعرفة المقدمة، والى تقنيات بيداغوجية في تعليمها وتعلمها[2].

الجدول رقم (47): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (33).

يدرك وحدة العالم وتكامله (وحدة عناصر البيئة).

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	05	13	06	24	20,83	54,16	25	100	3,91	5,99
المعلمون	28	62	10	100	28	62	10	100		
المجموع	33	75	16	124	26,61	60,48	12,90	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

[1]- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: مرجع سابق، ص 442.

[2]- صلاح الدين عرفه محمود: مرجع سابق، ص 54.

تبين التكرارات والنسب المئوية المحتواة داخل الجدول السابق،نتائج اختيار العبارة رقم 33 من استمارة البحث، والتي مفادها أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي قادر على إدراك وحدة العالم وتكامله من خلال إدراك وحدة عناصر البيئة، وأفادت النتائج أن المعلمين أجابوا بنسبة 62% أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وبنسبة 28% أنها مكتسبة تماما، وغير مكتسبة بنسبة 10% منهم، أما المفتشين فأجابوا بنسبة 54,16% بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما بالنسبة لـــ20,83% منهم، وغير مكتسبة بالنسبة لـــ25% منهم، الملاحظة أن الإجابات بين أفراد المعلمين متقاربة نسبيا، ولهذا كانت القيمة التجريبية لـــ ك^2 غير دالة إحصائيا رغم ارتفاعها الجزئي، حيث بلغت 3,91 مقاربة بالقيمة الجدولية التي تساوي 5,99.

ويعتبر البعد البيئي بين المحاور الحديثة التي تهتم بها نظم التعليم، والتي أدرجت بعد تزايد خطر التلوث البيئي وتوسع ثقب الأوزون، وزيادة نسبة الاحتباس الحراري، وفي هذا الاتجاه أخذت المناهج الجديدة يعني الاعتبار التربية البيئية باعتبارها وسيلة ضرورية لتوعية التلاميذ بالحاجة الماسة إلى ضمان تنمية مستدامة لصالح الأجيال القادمة، عملا بتصريح اليونسكو 1977م بأنها تنتج عن اكتساب المعارف والقيم والكفاءات العملية للمساهمة في حل مشكلات البيئة وترقية نوعية المحيط، ويندرج إدخال التربية البيئية في المسار الدراسي في إطار مذكرة الاتفاق الموقعة في 2 أفريل 2002 بين وزارة التربية الوطنية و تهيئة الإقليم والبيئة، وهي مادة تسهم في تنشئة المواطن وتفتح المدرسة على الحياة[1]، وعليه فإن نتائج هذه المادة تظهر مباشرة في السلوك اليومي للتلميذ ومحافظته أولا على نظافة مدرسته وبيئته وحيه، ولعل النموذج التعليمي الياباني حطم كل الأرقام القياسية في مساهمة التلميذ في ترقية بيئته، حيث يتداول التلاميذ يوميا على تنظيف مدارسهم في إطار تعليم[2] .يا ترى ما هو حال النظافة في مدارسنا و أحيائنا؟!.

[1]- أبو بكر بن يوزيد: مرجع سابق، ص 101.

[2]- قناة MBC، حصة خواطر بعنوان: التعليم في كوكب اليابان، بتاريخ مارس 2001.

الجدول رقم (48): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (34).

يتحكم في الخطة التكنولوجية في حل المشكلات (تصور، انجاز، تطبيق تكنولوجي)

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	16	05	03	24	66,66	20,83	12,5	100	3,02	5,99
المعلمون	60	35	05	100	60	35	05	100		
المجموع	76	40	08	124	61,29	32,25	6,45	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يوضح الجدول أعلاه نتائج اختيار العبارة رقم 34 من استمارة البحث، وتبنى هذه النتائج أن المفتشين أقروا بنسبة 66,66% بأن كفاءة التحكم في الخطة التكنولوجية في حل المشكلات هي كفاءة مكتسبة تماما، وأجاب 20,83% منهم بأنها مكتسبة جزئيا، بينما أجاب 60% من المعلمين بأن التلاميذ قادرين على تصور الخطة التكنولوجية وانجازها، وأكد 35% منهم أنها مكتسبة جزئيا، وذهب فقط 5% إلى أنها تكتسب، وتوضح قيمة $ك^2$ التجريبي التي بلغت 3,02 أن الفروق بين إجابات المعلمين والمفتشين ليست لها دلالة إحصائيا، عند مستوى الدلالة 0 ,05 وبدرجة حرية 02 وذلك مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي، التي تقدر بـــ5,99، ونشرع من خلال هذا الإجماع المرتفع النسبة بأن حكم أفراد العينة ينصب على مستوى انجاز المشاريع التكنولوجية داخل القسم، ونحن نعلم أنها مشاريع بسيطة جدا اعقدها هو مشروع الدارة الكهربائية، وفعلا معرفيا وتطبيقيا داخل القسم يستطيع التلميذ أن يستوعب وينجز المشروع، لكن المقاربة بالكفاءات لا تكتفي بالتطبيق داخل القسم، ولهذا سميت كذلك، حيث تتعداه إلى انجاز المشاريع والخطط خارج المدرسة، قد يكون ذلك في البيت أو في ورشة المدرسة إن وجدت أصلا، وفي ورشة الحي، أما وان تعلم التلميذ يبقي في حيز المدرسة، فهو تعلم منقوص. ويمكن تفعيل هذه التعليمات وتعزيزها بإنشاء مشاريع داخلية كمشروع القسم ومشروع المؤسسة، ومشروع المقاطعة التفتيشية، يساهم من خلال التلاميذ في تطوير محيطهم بتنظيم وتفعيل المواد الجمالية واستغلال المناسبات الدينية والوطنية والعالمية، و الإنتاج والوسائل التعليمية، وإعادة إحياء متاحف القسم والمؤسسة وروح التنافس، ولقد تحدث الكثير من المربين والعلماء أمثال تايلور ولينكولن و"كوفمان" وغيرهم كثير عن قيمة مشروع المؤسسة في توظيف التعلمات وترقية التعليم، حيث يعتبر خطة جديدة تفرض نفسها بدافع الحاجة إلى الانتقال من

وضعية قائمة إلى وضعية مرغوبة، انطلاقا من تشخيص الواقع وتحديد الأهداف واتخاذ الإجراءات المناسبة[1].

الجدول رقم (49): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (35).

يتحكم في الطريقة العلمية في انجاز المشاريع (ملاحظة، فرضية، تجريب، نتائج).

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	5	10	09	24	20,83	41,66	37,5	100	2,18	5,99
المعلمون	12	57	31	100	12	57	31	100		
المجموع	17	67	40	124	13,70	54,03	32,25	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

بفحصنا للتكرارات والنسب المئوية المتضمنة في هذا الجدول، سنتعرف على إجابات المعلمين والمفتشين، وبخصوص مدى تحكم تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الطريقة العلمية لانجاز المشاريع والتي تعتمد على الملاحظة والفرضيات والتجريب والنتائج، ولقد بينت النتائج أن المعلمين أجابوا بنسبة 57%، بأنه هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وبنسبة 31% أنها غير مكتسبة، ولم يجب سوى 12% بأنها مكتسبة تماما، أما المفتشون فقد أجابوا بنسبة 41,66% بأن الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما بالنسبة لـــ20,83% منهم بينما هي غير مكتسبة بالنسبة لـــ 37,5% من المفتشين.

وإذا لاحظنا الفروق في الإجابات، نجدها تتراوح بين 4% إلى 8% وهي فروق طفيفة، وعليه كانت قيمة $ك^2$ التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث بلغت 2,18، وإذا قارنا بين نتائج هذه الكفاءة بنتائج الكفاءة السابقة نجد أن هناك تناقض واضح، حيث كانت كفاءة التحكم في الخطة التكنولوجية في حل المشكلات مكتسبة تماما بالنسبة لـــ61,29% من مجموع المعلمين والمفتشين، بينما كفاءة التحكم في الطريقة العلمية لانجاز المشاريع مكتسبة تماما، بالنسبة لـــ 13,70% فقط من مجموع المعلمين والمفتشين، علما بأن الكفاءة في نفسها قرنت في العبارة 34 بالمشكلات وقرنت في العبارة 35 بالمشاريع، وأن التصور المذكور في العبارة 34 هو الملاحظة والفرضيات والخطة في العبارة 35 والتطبيق في العبارة 34 هو التجريب في العبارة 35، وهذا يجعلنا نتساءل عن مدى قدرة المعلمين والمفتشين على

[1]- لخضر زروق، مرجع سابق، ص 42.

تحليل الكفاءات والأهداف التعليمية، والتمييز بين الكفاءة والأهداف المعرفية، ومما لا شك فيه أن تحليل الأهداف التربوية وتحليل الكفاءات يحتاج إلى دراية وخبرة ومستوى علمي، إذ ليس كل ما يتعلمه التلميذ ينفعه، وليس كل ما يقدمه المهم يدركه، ومما لا شك فيه أيضا أن هذه النتائج تثبت أن الكفاءات مازال ينظر إليها على أنها مجرد أهداف معرفية لم ترق بعد إلى مستوى إجادة الفعل.

الجدول رقم (50): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (36).

يتبين سلوك إثبات الذات واستقلالية الفكر (ليس تابعا في فكرة للآخرين).

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	04	15	05	24	16,66	62,5	20,83	100	2,55	5,99
المعلمون	12	78	10	100	12	78	10	100		
المجموع	16	93	15	124	12,90	75	12,09	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تشير نتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن أغلبية المعلمين أي نسبة 78% يرون أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي يتبنى سلوك إثبات الذات واستقلالية الفكر، بشكل جزئي، ويرى 12% أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما، ويراها 10% منهم أنها غير مكتسبة، بينما أقر 62,5% من المفتشين، بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، ذهبت نسبة 16,66% بأنها مكتسبة تماما، وهي غير مكتسبة في نظر 20,83% من المفتشين، وبناء تقارب الإجابات كانت قيمة $ك^2$ التجريبي 2,55 وهي غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99، تعتمد بيداغوجية الكفاءات على بيداغوجية التحكم، والتي بدورها ترتكز على البيداغوجيا الفارقية والتي تعني حسب فليب مريو P. Merieux الانشغال بالفرد دون إهمال الجماعة في التعليم، وهي الفروق في الأهداف التعليمية بناء على الفروق الفردية على حد تعبير Ronald Freseme في تنظيم التعلمات[1]، والهدف من كل هو الوصول بالتعلم إلى مستوى الاستقلالية في الفكر والانجاز، وهنا ينبغي أن نقف وقفة تحليل وتحذير، حيث الاستقلالية كهدف ادخل حديثا للمناهج الجزائرية، قد تكون

[1]- Belanteur Aicha : la pédagogie différenciée, CNDP, Alger, 2002, P6

سلبياته أكثر من ايجابياته إذا لم نفهم جيدا معنى الاستقلالية نظريا، يعني المصطلح المترجم عن الفرنسية Autonomie، تمكين التلميذ من تحديد أهدافه ومنهجيته في العمل ومن تقويمه لنفسه[1].

أما عمليا فإن الاستقلالية مبنية على الوعي بالذات وبالآخرين، فإذا لم ننطلق من المسؤولية والعمل الجماعي والتعاون، تكون أقرب الحرية غير المقيدة، وتنهي الأنانية والفردانية، بينما الاعتماد على النفس يوحي بالقدرة الفردية دون أن ينفي العمل الجماعي والتعاون، وبالتالي لا يقضي على التماسك الاجتماعي والمتفحص للعلاقات الاجتماعية في المجتمع الجزائري قبل اعتماد "الاستقلالية" يجدها بدأت بالفتور والتفكك، فما بالكم بها بعد اعتماد الاستقلالية وتحقيق هذه الكفاءة، وعليه الأهداف التربوية تنطوي على خلفيات يستخدم المعلم والتلميذ في الوصول إليها، وينبغي الانتباه إلى مثل هذه العبارات الرنانة التي تؤدي إلى منزلقات خطيرة.

الجدول رقم (51): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (37).

يستعمل الأدوات التقنية بشكل صحيح.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	07	15	2	24	29,16	62,5	8,33	100	1,65	5,99
المعلمون	18	75	07	100	18	75	07	100		
المجموع	25	90	09	124	20,16	72,58	7,25	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تبين النتائج المسجلة في هذا الجدول استجابات المفتشين والمعلمين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءة رقم 37 المحددة في استمارة البحث والتي تعتبر ملمحا من ملامح تخرج التلميذ من المرحلة الابتدائية، وتنطوي هذه الكفاءة على تحكم التلميذ في استعمال الأدوات التقنية بشكل صحيح، وأظهرت التكرارات المئوية بأن المفتشين أجابوا بنسبة 62,5% على هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا وأجاب 29,16% منهم بأنها مكتسبة تماما، و 8,33% منهم بأنها غير مكتسبة، وهذا وأجاب المعلمون بنسبة 75% بأن الكفاءة المقصودة مكتسبة جزئيا، ومكتسبة تماما بالنسبة لـــ18% منهم، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ07%، وبما أن الفروق في الإجابات بين أفراد العينتين غير عميقة، فإن قيمة $ك^2$

[1]- Nelly Leselbleaum, in dictionnaire encyclopédique de l'éducation, op.cit, P 111.

التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـــ1,65 مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0.05 وبدرجة حرية 02، ويقصد بالأدوات التقنية مجموع الوسائل التعليمية التي يستعملها التلميذ في مادة التربية العلمية والتكنولوجية مثل المكبرة و الروزنامة والساعة الرملية والمجسمات والعينات وكل الموارد والمسهلات المادية المتوفرة في المؤسسة وفي المحيط والتي تسمح للتلميذ عن طريق النشاطات المقترحة أن يكون في وضعية تقضي واكتشاف ومحاولة إيجاد الحلول، ويندرج استعمال الأدوات التقنية ضمن إستراتيجية تعليم العلوم التي يبدأ التلميذ في التدرب عليها منذ المرحلة الابتدائية، والتي أساسها تبليغ خطة تطبيقية للعلم بدلا من تبليغ نتائج عملية معرفية ثابتة موجهة لتخزينها واسترجاعها، وحث التلميذ على التساؤل والتقصي والاستدلال والتجريب باستخدام كل الأدوات التقنية من أجل تقديم الحجج العلمية وترسيخ المعلومات والمهارات وتحقيق الكفاءات.[1]

الجدول رقم (52): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (38).

يركب أدوات تقنية بسيطة.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	03	17	04	24	12,5	70,83	16,66	100	5,02	5,99
المعلمون	35	58	07	100	35	58	07	100		
المجموع	38	75	11	124	30,64	60,48	8,87	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يلاحظ جليا من قراءتنا النتائج الموجودة بهذا الجدول الإجماع من طرف المفتشين على اكتساب التلميذ كفاءة تركيب أدوات تقنية بسيطة بشكل جزئي حيث قروا ذلك بنسبة 70,83%، كما أجاب 16,66% منهم بأن هذه الكفاءة لم تكتسب، بينما 12,5% فقط منهم وجدوا أنها اكتسبت تماما، أما المعلمين فقد أجابوا بنسبة 58% على أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ07% منهم، ومكتسبة تمام بالنسبة لـــ35% من المعلمين، ورغم الفروق النسبية بين الإجابات في العينتين فإن قيمة $ك^2$ التجريبي جاء تغير دالة إحصائيا حيث بلغت 5,02 مقارنة بالقيمة الجدولية التي قدرت بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، إن تحكم التلميذ في تركيب الأدوات التقنيةـــ يعني أنه قادر

[1]- وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية العلمية والتكنولوجية، مرجع سابق، ص 163.

على إنتاج هذه الأدوات إذا ما وُفرت له المواد والوسائل اللازمة، ويمكن أن يستغل ذلك في تفعيل المؤسسة التعليمية بيداغوجيا واقتصاديا، بحيث يكون هذا الإنتاج أساس تلبية حاجات المؤسسة لهذه الأدوات التقنية، ولم لا تقوم المؤسسة ببيع ما يزيد عن حاجتها لبقية المؤسسات، فتساهم بذلك في الترقية البيداغوجية للمؤسسات الأخرى وفي التنمية الاقتصادية والذاتية.

وهذه هي الانعكاسات الحقيقية للمقاربة بالكفاءات، والممارسات الفعلية التي بحث عليها مشروع المؤسسة الذي يقوم على التسيير الذاتي للمؤسسة التعليمية، باستخدام الإمكانيات المحلية لها، بالاعتماد على توزيع الأدوار وتشجيع الابتكار لضمان الجودة الشاملة للمؤسسة وتفعيلها، وأكثر من تلك تفعيل دور التلميذ وتهيئته للحياة الاجتماعية.[1]

الجدول رقم (53): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (39).

يحدد عطب في دارة كهربائية بجهاز بسيط.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	01	10	13	24	4,16	41,66	54,16	100	0,94	5,99
المعلمون	09	41	50	100	09	41	50	100		
المجموع	10	51	63	124	08,06	41,12	50,80	100		

د. ح = 02 م. د = 0.05

إن النتائج الموجودة ضمن هذا الجدول تبين لنا التكرارات والنسب المئوية التي تعكس إجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ومدى تحكمهم في كفاءة تحديد عطب في دارة كهربائية لجهاز بسيط، وقد أسفرت النتائج على أن 41,66% من المفتشين أقروا أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 54,16% بأنها غير مكتسبة بينما لم يجب سوى 04,16% بأنها مكتسبة تماما. وعن إجابات المعلمين تمثلت في 50% أقروا بعدم اكتساب الكفاءة، 41% اكتساب جزئي و 09% اكتساب تام، وعليه يوجد شبه إجماع على أن هذه الكفاءة غير مكتسبة وأكدت ذلك قيمة $ك^2$ التجريبي التي جاءت غير دالة إحصائيا وقدرت بـــ 0,94 مقارنة بالقيمة الجدولية وهي 5,99، إن المعاين للعملية التعليمية يكشف للوهلة الأولى أن نظام الممارسة التعليمية في المؤسسة الابتدائية على الأقل لم يتغير منه

[1]- وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 296 المؤرخ في 17 جوان 2006 المتضمن إنشاء المدرسة الابتدائية.

شيئا، حيث مازال المعلم يقدم كمية المعارف ويطبق ما يمكن تطبيقه داخل القسم، وانتهت بذلك المهمة، ومازال التلميذ يجتهد في حفظ المعلومات وإنجاز المشاريع التعليمية كالدارة الكهربائية، للحصول على أحسن العلامات وتنفيذ السلوك النهائي المراد بلوغه في المنهاج، وعليه فإن إصلاح البرامج وتغير الأهداف وكذا المقاربة البيداغوجية يقتضي بالضرورة تغيير تدابير التقويم المعمول بها، بل وتغيير أهداف التقويم في حد ذاتها، أما وأن يستخدم المعلم التدابير القديمة مع برامج جديدة، هذا هو مؤشر إخفاق الأهداف، حيث يؤكد المعلمون أن الهدف المحقق من التقويم هو تقويم المعارف خاصة في التقويمات التحصيلية[1]،ونذكر مرة أخرى أن التلميذ حينما يجد فرصة لاكتساب أية كفاءة، وخاصة إذا كانت عملية حياتية، تجده يتحكم فيها بسهولة بل ويبدع في تعلمها، وكذلك المعلم إذا أعطي الطريقة الصحيحة في العمل، يبدع في تطبيقها فأين عسى الخلل أن يكون؟.

الجدول رقم (54): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (40).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات؟.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	10	08	06	24	41,66	33,33	25		1,17	5,99
المعلمون	30	40	30	100	30	40	30			
المجموع	40	48	36	124	32,25	38,70	29,03			

د. ح = 02 م. د = 0.05

إذا أردنا استنطاق النتائج المحتواة في هذا الجدول، سنجد أن 40% من المعلمين أجابوا بـــ"نعم" على مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب تلميذ السنة الخامسة للكفاءات ذات الطابع الفكري، وأجاب 30% منهم بـــ"لا"، وأجاب 30% بـــ"لا أدري"، بينما أجاب المفتشون بنسبة 41,66% بـــ"نعم" و33,33% بـــ"لا" و 25% منهم بـــ"لا أدري"، هذا يعني أن 38,70% من مجموع المعلمين والمفتشين أجابوا بـــ"لا" و 32,25% منهم أجابوا بـــ"نعم"، ورغم أن الفروق ملحوظة، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث تؤكد على ذلك قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ1,17 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02،إن من المستجدات المناهج الجزائرية التي طبقت ضمن إصلاحات 2003 المقاربة

[1]- Cardinet .J, Opcit, P 65.

البيداغوجية التي أصبحت هاجس كل معلم وكل مفتش وحمل كل ولي تلميذ، والشبح الذي يطارده النظام التربوي، إنها المقاربة بالكفاءات على الطريقة الجزائرية، إننا لا نولي أية عناية بالكفاءات حتى لو كنا نظن ذلك، بل الأحرى أننا نستهدف تطوير القدرات الفكرية دون الاهتمام بمرجعية الممارسات الاجتماعية والوضعيات المختلفة، وأننا على وجه الخصوص نلقن المعارف بجرعات معتبرة، وتؤكد المقاربة بالكفاءات على الطريقة العلمية ــ أن ذلك غير كاف، لأن المعارف تكون ذات أهمية إلا إذا كانت قابلة للتجنيد في المكان والوقت المناسبين وأن الكفاءة لا تتحقق إلا بالفعل والممارسة، ولا تحصل قبله مهما كانت المعرفة وفيرة.ولتحقيق هذه الكفاءات لابد من إعادة النظر في المؤهلات Qualifications وفي طريقة التقويم Evaluations والإقرار Reconnaissance، واستبدال الذهنيات التي تعتقد أن المقاربة بالكفاءات عصا سحرية، بمجرد أن نأمر تحل كل مشاكل التربية والتعليم[1].

5- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة للكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي.

الجدول رقم (55): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (41).

يعي مفهوم الوطنية والمسؤولية.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	08	12	04	24	33,33	50	16,66		10,9	5,99
المعلمون	31	68	01	100	31	68	01			
المجموع	39	80	05	124	31,45	64,51	4,03			

د. ح = 02 **م. د** = 0,05

تبين الأرقام الموضحة في هذا الجدول أغلبية المفتشين يؤكدون أن الوعي بمفهوم الوطنية والمسؤولية هي كفاءة مكتسبة جزئيا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وذلك بنسبة 50% منهم، واقر 33,33% من المفتشين أنها مكتسبة تماما، في حين وجد 16,66% منهم أنها غير مكتسبة، وأجاب المعلمون بنسبة 68% على أنها مكتسبة جزئيا، وبنسبة 31% على أنها مكتسبة تماما، بينما معلم واحد أي

[1]-فيليب بيرينو، ترجمة مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي؟، CNDP، الجزائر، 2003، ص4.

نسبة 1% وجد أنها غير مكتسبة. ورغم اتفاق –تقريبا- المعلمين والمفتشين بخصوص الاكتساب التام والاكتساب الجزئي إلا أنهم اختلفوا حول عدم الاكتساب لهذه الكفاءة، وعليه جاءت قيمة ك^2 التجريبي دالة إحصائيا، حيث قدرت بـــ10,9 مقارنة بالقيمة الجدولية التي تساوي 5,99، وسبق أن ذكرنا أن المفتشين يميلون إلى تزكية كل ما هو رسمي وحكومي وذلك بحكم منصبهم.

وتبدو إجابات المعلمين أقرب إلى الواقع، وينبغي أن نشير هنا أن التربية على المواطنة Education à la Citoyenetée تعد من بين الانشغالات الكبرى للمنظومة التربوية العالمية، ذلك أن مفهوم المواطنة لم يعد محصورا في الوطن الواحد، إنما هو مفهوم عالمي يعتمد على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان والحريات الشخصية والعامة واحترام القانون أينما كان والالتزام بقواعد الحياة الاجتماعية، ولهذا السبب تطمح التربية على المواطنة في إطار الإصلاحات الجديدة لجعل التلميذ مواطنا يتجلى بروح المسؤولية، قادرا على فهم ما يحدث من تحولات في محيطه الاجتماعي والعالمي والمشاركة بنصيبه فيها، وذلك بتلقينه المبادئ البسيطة للديمقراطية بكل ما تحمل من معاني[1].

لقد أثبتت كل التجارب العربية أن التربية على المواطنة بعيد عن الروح الإسلامية لا يمكن أن تؤدي إلا إلى تكوين شخصيات ينهكها الاغتراب الثقافي والديني، ولا يعول عليها كثيرا، ولعل التجربة الموريتانية في التعليم الأصيل تجربة رائدة، يمكن الافتداء بها.[2]

الجدول رقم (56): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (42).

يعتز سلوكيا بانتمائه إلى وطنه.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	09	13	02	24	37,5	54,16	8,33	100	0,25	5,99
المعلمون	35	59	06	100	31	59	06	100		
المجموع	44	72	08	124	31,45	58,06	06,45	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

[1] أبو بكر بوزيد، مرجع سابق، ص 108.

2 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الإستراتيجية العربية لتطوير التربية العربية، 1979، ص 90.

باستنطاقنا للتكرارات والنسب المئوية، وقيم ك^2 التجريبي و الجدولي، نتعرف على استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة الاعتزاز سلوكيا بانتمائه إلى وطنه، وبينت النتائج أن 59% من المعلمين يعتقدون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و35% يعتقدون أنها مكتسبة تماما، بينما 06% فقط يرون بأنها غير مكتسبة، وأجاب المفتشون بنسبة 54,16% بأنها مكتسبة جزئيا وبنسبة 37,5% بأنها مكتسبة تماما، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ8,33% من المفتشين، وهذا يعني أن 58,06% من مجموع المعلمين والمفتشين يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا أي لدى أقل من 50% من التلاميذ، والملاحظة أن الإجابات متقاربة جدا، ولذا كانت قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا ولم تتعد 0,.25 إن المتفق عليه لدى كل الأخصائيين في تخطيط المناهج أن صياغة أهداف التعليم تنطلق من مرجعية أساسية وهي فلسفة المجتمع وثقافته بكل أبعادها، حيث تعمل المناهج على ترسيخ مقومات الشخصية الوطنية، وتنهي الاعتزاز بها والدفاع عنها، بل والتضحية من أجلها.[1]

ولا يمكن للأهداف التعليمية أن تتحقق ما لم يجد التلميذ النموذج التربوي والاجتماعي والوطني الذي يقتدي به سواء في البيت أو في المدرسة أو في المجتمع، فإذا كان رئيس البلاد والنموذج الأول لكل المواطنين و وزرائه يعلمون أبناءهم خارج الوطن، ومع أول وعكة صحية يلجأون إلى أطباء ومستشفيات أوروبية وأمريكية، وإذا كان المعلم ناقما على وضعه كرجل علم، والأب ناقم على ظروف معيشته، فكيف يمكن للتلميذ أن يعتز بانتمائه لوطنه؟!، بمن يقتدي؟ أي السبل ينتهج مما يتاح له من الأساليب السابقة؟، ولهذا نجد التلاميذ في سن مبكر يتطلعون إلى مغادرة الوطن والهجرة.

الجدول رقم (57): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (43).

يعتمد على نفسه في الامتحان ولا يغش.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	08	09	7	24	33,32	37,5	29,16	100	2,07	5,99
المعلمون	20	52	28	100	20	52	28	100		
المجموع	28	61	35	124	22,58	49,16	28,22	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

[1] طه حسين الدليمي: مرجع سابق، ص 44.

نتعرف من خلال هذا الجدول على نتائج اختبار الكفاءة الثالثة ضمن محور الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، وبينت النتائج أن 37,5% من المفتشين أجابوا بأن كفاءة الاعتماد على النفس في الامتحان وعدم الغش، إنما هي كفاءة مكتسبة جزئيا، ورأى 33,23% 33,23% أنها مكتسبة تماما، في حين 29,16% منهم رأوا أنها غير مكتسبة، وأجاب 52% من المعلمين أنها مكتسبة جزئيا، و 20% أنها مكتسبة تماما، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ 28% من المعلمين، وهذا يعني أن 77,38% من مجموع المعلمين والمفتشين يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة لدى أقل من 50% من التلاميذ، وهذا بدوره يكشف عن واحدة من الظواهر التعليمية الأكثر خطورة، والتي قد تعصف بكل الجهود المبذولة في إنجاح الإصلاحات، لأن نتائج التلاميذ في ظل الغش لن تكون صادقة وبالتالي لن تسمح بالتقويم الصحيح لمستوى الانجاز الذي تصل إليه العملية التعليمية، ويلاحظ من خلال هذه النتائج المعلمين والمفتشين متقاربة في الخانة الأولى والثالثة، لكن متمايزة في الخانة الثانية، ولذلك جاءت قيمة ك^2 التجريبي مرتفعة قليلا حيث قدرت بـــ2,07، لكنها غير دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية التي تساوي 5,99 وذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02 أن العاملين بمهمة التدريس يعانون من انتشار هذه الظاهرة الخطيرة في كل مستويات التعليم بما في ذلك التعليم الجامعي، وهي الآن في التعليم الابتدائي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى نمط التقويم المتبع والذي يرتكز فقط على اختبار الحفظ وقوة الذاكرة، وإهمال كل العمليات العقلية والمعرفية الأخرى، وكذلك جوانب الشخصية، ضف إلى ذلك عدم تكوين المعلمين الجيد في ميدان التقويم، وقلة صرامتهم في دراسة الامتحانات وتصحيحها، مما جعل التلاميذ يعتقدون بضرورة الحصول على معدل 1 بكل الوسائل حتى عن طريق الغش.

الجدول رقم (58): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (44).

يشارك في إحياء المناسبات الوطنية داخل المؤسسة وخارجها.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	10	12	02	24	41,66	50	8,33		25,58	5,99
المعلمون	5	35	60	100	05	35	60			
المجموع	15	47	62	124	12,09	37,90	50			

د. ح = 02 م. د = 0,05

نعمل من خلال هذه الفقرة على تحليل نتائج اختبار الكفاءة التي مفادها أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يشاركون في إحياء المناسبات الوطنية داخل المؤسسة وخارجها، وقد بينت النتائج أن 50% من المفتشين أقروا الاكتساب الجزئي لهذه الكفاءة، وأن 41,66% منهم أكدوا أنها مكتسبة تماما، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ8,33% منهم، وأن المعلمون بنسبة 35% أنها مكتسبة جزئيا، وبنسبة 05% فقط أنها مكتسبة تماما وبنسبة 60% أنها غير مكتسبة، ونظرا للفروق الكبيرة بين إجابات المعلمين وإجابات المفتشين قدرت قيمة ك^2 التجريبي بـــ25,58 للدلالة على وجود فروق إحصائية في الاستجابات بين أفراد العينتين ويندرج هذا الهدف ضمن منهاج التربية المدنية التي تعتبر مادة إستراتيجية في مناهج الإصلاحات، تقوم على تكوين الفرد تكوينا اجتماعيا وحضاريا، بتنمية الجوانب السلوكية فيه، وتقوم على مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تقتضي بالإضافة إلى اكتساب المعارف، تحويلها إلى معرفة أدائية، ولهذا يقترح المنهج مجموعة من الأنشطة التعليمية لجعل التلميذ في علاقة تفاعل مع مضمون التعلم حسب الإمكانيات المتوفرة لدى المعلم على أن يكون التقويم منصبا على السلوك القابل للملاحظة والقياس و الذي يدل على اكتساب الكفاءات المستهدفة في هذا المجال[1].

إن هذا الكلام العام الذي نجده في كل المناهج لكل المواد، يسهل قوله، إنما يصعب تطبيقه في مؤسسة تفتقر إلى الوسائل الثقافية والرياضية والعلمية التي تسمح للتلميذ بالاحتفال بالمناسبات الوطنية، حيث لا تتوفر المؤسسات الابتدائية على نوادي المختلفة في المجتمع، باستثناء الاحتفالات بيوم العلم أو 1 نوفمبر فعلى أي أساس إذا نحكم على التلميذ انه اكتسب أم لم يكتسب؟ طالما لا تشترك المؤسسة في ذلك.

الجدول رقم (59): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (45).

يدرك أهمية خصائص الجزائر الطبيعية والبشرية ويعي مكانتها عالميا.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	7	10	07	24	29,16	41,66	29,16		3,73	5,99
المعلمون	20	60	20	100	20	60	20			
المجموع	27	70	27	124	21,77	56,54	21,77			

د. ح = 02 م. د = 0,05

[1] وزارة التربية الوطنية: منهاج التربية المدنية للسنة الثانية ابتدائي، ديسمبر 2003، ص 82.

تظهر التكرارات والنسب المئوية وقيم ك^2 نتائج اختبار الكفاءة التي مفادها أن تلاميذ الخامسة ابتدائي يدركون أهمية خصائص الجزائر -كوطن- الطبيعة والبشرية، ويعني مكانتها عالميا، وقد بينت النتائج أن 60% من المعلمين يعتقدون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، ويرى 20% أنها مكتسبة تماما و 20% الباقية يرون أنها غير مكتسبة، ويرى المفتشون بنسبة 41,66% أنها مكتسبة جزئيا وبنسبة 29,16% أنها غير مكتسبة، وبنفس النسبة أي 29,16% أنها مكتسبة تماما، ونظرا للفروق الخاضعة بين استجابات العينتين جاءت قيمة ك^2 مرتفعة نسبيا لكنها غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـــ3,73 مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99، يُركز منهاج الجغرافيا على استكمال المعارف والكفاءات المسندة لمنهاج التربية المدنية، الذي يركز على تنمية الوعي بالقيمة الوطنية والمواطنة، وتأتي الجغرافيا لتبز الخصائص الطبيعية والبشرية التي يتميز بها المجتمع الجزائري، ومكانة الجزائر عالميا، وذلك من خلال إبراز موقعها الاستراتيجي بالنسبة للوطن العربي، وإفريقيا وأوربا، وبالتالي بالنسبة للعالم.[1]

ولعل أن إجماع المعلمين والمفتشين 56,45% على أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، يرجع إلى أن المعرفة تختلف عن الإدراك والوعي، وحتى يصل التلميذ إلى الإدراك والوعي، ينبغي أن يكتسب المعرفة عن طريق الخبرة وليس عم طريق الوصف، وعن طريق الإدراك الحسي وليس عن طريق المفاهيم والاشتقاق[2]، وذلك في إطار احترام خواص المادة التعليمية، واختبار ما يناسبها من استراتيجيات بيداغوجية وطرائق تعليمية.

الجدول رقم (60): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (46).

يتقن رسم خارطة الجزائر ويحدد موقعا.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	20	03	01	24	83,33	12,5	4,16	100	0,6	5,99
المعلمون	80	11	09	100	80	11	09	100		
المجموع	100	14	10	124	80,64	11,29	8,06	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج الجغرافيا للسنة الخامسة، 2007.

[2] صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص 51.

تظهر النتائج المسجلة ضمن هذا الجدول استجابات المعلمين والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة القاعدية لكفاءة إتقان رسم خارطة الجزائر وتحديد موقعها، وبينت النتائج أن 83,33% من المفتشين أجابوا لصالح الاكتساب التام لهذه الكفاءة، وأجاب 25% لصالح الاكتساب الجزئي، في حين أجاب فقط 4,16% لصالح عدم الاكتساب. وأجاب 80% من المعلمين بأن هذه الكفاءة تم اكتسابها تماما، في حين رأى 11% أنها مكتسبة جزئيا و 09% فقط رأوا أنها غير مكتسبة، وعليه نلاحظ تقارب في الاستجابات تؤكده قيمة ك^2 التجريبي التي قدرت بـــ0,6 غير دالة إحصائيا، وذلك مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02.

سبق أن ذكرنا أن مادة الجغرافيا تركز في السنوات الابتدائية على تحديد موقع الجزائر الجغرافي وإظهار حدودها، وتهتم بتدريب التلاميذ على رسم خارطتها، ولهذا فإن أغلبية التلاميذ الجزائريين يستطيعون فعلا رسم خارطة بلدهم – ولو بدون إتقان- ويحددون موقعه الجغرافي بالنسبة للوطن العربي والمغرب العربي وإفريقيا و أوروبا وبالتالي بالنسبة للعالم. وقد تعتبر هذه الكفاءة بسيطة، لهذا تحققت بهذا الشيوع، لكن المتتبع لنفس الكفاءة عند التلاميذ في بعض البلاد الأخرى، قد يجدها غير محققة. في عملية سير للآراء بين الشباب الأمريكي، أظهرت النتائج أنهم في أغلبيتهم لا يعرفون أهم وزراء البلاد، وهذا جزء من معرفة الوطن، ويثبت سر آخر في بريطانيا أن 75% من طلبة الثانويان لم يستطيعوا تحديد الموقع الفلكي لبريطانيا بالنسبة للعالم.

الجدول رقم (61): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (47).

يواظب على حفظ القرآن.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	04	11	10	24	16.66	45,83	41,66	100	3,06	5,99
المعلمون	07	38	55	100	07	38	55	100		
المجموع	11	53	60	124	8.87	42,74	48,38	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يظهر من خلال قراءتنا للأرقام المسجلة في الجدول أعلاه أن 45,83% من المفتشين يؤكدون أن تلاميذ السنة الخامسة يواظبون جزئيا على حفظ القرآن خارج المدرسة، ويرى 41,66% أنهم غير

مواظبين على حفظ القرآن، بينما يرى 16,66% أنهم مواظبون تماما، وعن إجابات المعلمين فقد أجابوا بنسبة 38% أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأجاب 55% منهم أنها غير مكتسبة، ولم يجب سوى 07% بأنها مكتسبة تماما، وقدرت قيمة ك^2 التجريبي بـــ3,06، وهذا دليل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين، ولعل هذا القصور في حفظ القرآن يرجع إلى نقص المدارس القرآنية في منطقة ولاية ڤالمة رغم إعادة إحياء بعضها، ثم أن السلوك والممارسة في حد ذاتها غير متأصلة لدى سكان المنطقة، بخلاف ما يوجد في بعض المناطق الأخرى في الوطن أمثال المناطق الصحراوية أو مناطق الوسط أو منطقة غرداية، التي تلتزم فيها الأسرة بتنظيم أوقات أبنائها وتوزيعها بين المدرسة الرسمية القرآنية، يتحدث المربون في بعض البلاد العربية (السودان، المغرب، موريتانيا) عن التعليم الأصيل، وهو التعليم الدين الذي يستمد مناهجه من القرآن وعلوم الشريعة اللغة العربية، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى بناء المجتمع العربي الإسلامي وتعميق العقيدة الإسلامية وتنمية العلوم المرتبطة بها[1]. وفي السنوات الأخيرة حذت الجزائر هذا النهج، حيث أعادة الاعتبار للمدارس القرآنية والزوايا وذلك في إطار تعزيز التربية الموازية بعيدا عن حصار العولمة.

الجدول رقم (62): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (48).

يعتز سلوكيا بجزائريته.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	07	15	02	24	29,16	62,5	8,33	100	7,03	5,99
المعلمون	15	54	31	100	15	54	31	100		
المجموع	22	69	33	124	17,74	55,64	26,61	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يتضح من خلال قراءتنا للتكرارات والنسب المئوية المتضمنة في هذا الجدول أن 62,5% من المفتشين رأوا أن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي اكتسبوا كفاءة الاعتزاز سلوكيا بجزائريتهم لكن بشكل جزئي، و رأى 29,16% أن هذه الكفاءة غير مكتسبة، بينما رأى 8,33% فقط بأنها غير مكتسبة، وفيما يخص المعلمين، فقد أكد 54% منهم أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأقر 31% منهم أنها غير مكتسبة في

[1] عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سابق، ص 143.

حين 15% فقط رأوا أنها مكتسبة، وهذا يعني أن 26,16% من مجموع المعلمين والمفتشين يعتقدون أن هذه الكفاءة غير مكتسبة، وهي نسبة أكبر من التي يفرون من خلالها أن مكتسبة تماما، والتي لم تتعدى 17,74% من مجموعهم، والملاحظ هو التباين الواضح بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين خصوصا فيما يتعلق بالخانة الثالثة حيث بلغ الفارق 22,67%. ولهذا بلغت قيمة ك^2 التجريبي 7,03 وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بالقيمة الجدولية التي تساوي 5,99، ومن مقارنة الإجابات على هذه العبارة بالإجابات على العبارة التي تتناول نفس الكفاءة وهي الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن، نلاحظ أن إجابات المفتشين متقاربة، بينها ظهرت، الفروق واضحة في إجابات المعلمين خاصة عن الاكتساب التام وعدم الاكتساب للكفاءة، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف مفهوم الوطنية والانتماء لدى المعلمين والمفتشين، إن أكبر خطر توجهه الوطنية والانتماء هو خطر العولمة التي تحاول فرض التجانس الثقافي وضم كل دول العالم، وجعلها مجرد توابع للنظام العالمي الجديد[1]. وللتصدي بذلك ينبغي أن نتحمل مناهج الإصلاحات مسؤوليتها في المحافظة على الهوية القومية، وتنمية روح الانتماء والاعتزاز بالوطن.

الجدول رقم (63): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (49).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الشخصي يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	10	08	06	24	41,66	33,33	25	100	1,44	5,99
المعلمون	40	40	20	100	40	40	20	100		
المجموع	50	48	26	124	40,32	38,70	2,96	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يوضح الجدول أعلاه، التكرارات والنسب المئوية وكذا قيم ك^2 التي أسفرت عنها نتائج اختبار الكفاءة الإجرائية السابعة المتعلقة بمدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق الكفاءة المستهدفة في مناهج الإصلاحات وبالتالي تحقيق أهداف الإصلاحات ككل، وتبين هذه النتائج أن 41,66% من المعلمين أجابوا بـــ"نعم" فيما يخص مدى إسهام المقاربة بالكفاءات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي،

[1] مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سابق، ص 42.

وأجاب 33,33% منهم بـــ"لا" وتحفظ 25% وأجاب المعلمون بـــ"نعم" بنسبة 40% وبـــ"لا" بنسبة 40% وأجابوا بنسبة 20% بـــ"لا أدري". ونلاحظ أن إجابات المعلمين والمفتشين متقاربة في كل الخانات ولهذا جاءت قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا لأنها لم تتجاوز 1,44 مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99 وذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02. ورغم أنه حدث إجماع بين المعلمين والمفتشين، إلا أن النسبة الإجمالية للإجابة بـــ"نعم" لم تتجاوز 40,32% أي أنها لم تبلغ النصف، وهذا في حد ذاته لا يزكي المقاربة بالكفاءات، إذا بقيت المقاربة بالكفاءات مجرد "نصف إصلاح " لا يتنازل على ممارساته القديمة ولا برغم أي أحد على أي شيء، فلا يمكن الجزم بأنها تستعجل التعليم يتطور، إذا لم يتغير أي شيء عدا الكلمات، وإن يقينا نعمل تحت غطاء الكفاءات ما كنا نعمله بالأمس تحت غطاء المعرفة، فلم انتظار تحقيق جودة التعليم؟ فالمقاربة بالكفاءات التي لا أقر لها إلا في النصوص الوزارية، التي لا يتبناها المعلمون، قد تزيد قرانين اللعبة المدرسية غموضا، وممارسات المعلمين اختلافا، بعضهم يتراضى في الإصلاح والبعض الآخر يدرس ويقوم وفق هواه.[1]

6- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية السادسة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الكفاءات العرضية.

الجدول رقم (64): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (50).

يتواصل مع محيطه بلغة فحص صحيحة.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	2	15	7	24	8,33	58,33	33,33		2,92	5,99
المعلمون	4	70	26	100	04	70	26			
المجموع	6	85	33	124	5,64	67,74	26,61			

د. ح = 02 م. د = 0,05

[1] فيليب بيرينو: مرجع سابق، ص 34.

يبين لنا هذا الجدول التكرارات والنسب المئوية، وكذلك قيمة ك^2 التجريبي الناتجة عن اختبار واحد من الكفاءات العرضية، والمتمثلة في التواصل مع المحيط باللغة العربية الفحص مع نهاية السنة الخامسة ابتدائي، وتوضح النتائج أن 70% من المعلمين يقرون بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، و 62% يرون أنها غير مكتسبة بينما 04% فقط منهم يروها مكتسبة تماما، وعن إجابات المفتشين فتوضح الأرقام أن 58.33% منهم يرون أنها مكتسبة جزئيا، 33,33% يرونها غير مكتسبة، و 8,33% يعتقدون أن التلاميذ يتواصلون بلغة فحص صحيحة، ويبدو جليا أن الإجابات متقاربة، وعليه كانت قيمة ك^2 التجريبي التي قدرت بـــ2,92، غير دالة إحصائيا.

إن الكفاءات العرضية هي مجموع المواقف والخطوات المنهجية والفكرية والأدائية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، وتعتمد الكفاءات العرضية على قاعدة معرفية بين المواد الدراسية، وهي أيضا كذلك على مستوى الفريق التربوي، إذ تمثل عمل مشترك بين معلمي هذه المواد، إن تعلم الكفاءات العرضية يقتضي خطوات وأساليب عمل، تتطلب تطوير منهجية خاصة، تختلف باختلاف سياق التعلم، متكيفة مع الخصائص النفسية والمعرفية للتلميذ، والتي توفق بين معالجة المعلومات وإنجاز الأداءات المنتظرة (روما نفيل 1994)[1]. إن كفاءة التواصل باللغة الفحصى مع المحيط ليست مهمة المدرسة لوحدها، وفي هذا الصدد نجد التلميذ الجزائري ممزق بين العربية والدارجة الممزوجة بالفرنسية والعربية، وبين الفرنسية في بعض العائلات والمناطق، وهذا ما يضعف دور المدرسة في ترسيخ هذه الكفاءة، لأن النموذج الاجتماعي بعيدا عنها، ثم ما الداعي لهذه الكفاءة في عصر لغة الانترنيت والهواتف النقالة؟.

1-Perrenoud, Ph : Compétences, Langage et communication, Bruxelles, de Boeck, Du culot, 2001.

الجدول رقم (65): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (51).

يستعمل عبارات اللباقة داخل وخارج المدرسة.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	09	10	05	24	37,5	41,66	20,83		3,85	5,99
المعلمون	19	57	24	100	19	57	24			
المجموع	28	67	29	124	22,58	54,03	23,38			

د. ح = 02 م. د = 0,05

نستكشف من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة داخل الجدول أعلاه أن 57% من المعلمين يرون أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي يستعمل عبارات اللباقة داخل القسم، ولكن بشكل جزئي، بمعنى أنه يستعملها ربما أمام المعلم وأمام الضيوف الرسمية التي تتطلب المعاملة البروتوكولية، ويرى 24% منهم أنها غير مكتسبة، وهي مكتسبة تماما بالنسبة لـــ19% منهم، في حين يرى المفتشون بنسبة 41,66% أنها مكتسبة جزئيا، 37,5% يرون أنها مكتسبة تماما، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ20,83% منهم، نلاحظ اختلاف واضح بين إجابات المعلمين والمفتشين بخصوص الاكتساب التام للكفاءة، وذلك لأن المفتشين ربما حكموا على تلاميذ من خلال التقائهم بهم في الزيارات التفتيشية والزيارات التفقدية للمؤسسات، أين يبدي التلاميذ أدب واحترام ولباقة سلوكية كبيرة، ورغم هذا الاختلاف فإن قيمة $ك^2$ التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـــ3,85.

يقول "لبوردو" « Le Bordau » أن المدرسة تعكس الثقافة ذات السيادة في المجتمع[1]. بمعنى أن المدرسة تتأثر بالثقافة الممارسة داخل المجتمع وهذا هو حال المدرسة الجزائرية التي تتأثر بالمجتمع أكثر ما تؤثر فيه، حيث الملاحظ للغة الاجتماعية إن صح التعبير نجدها تفتقر لعبارات اللباقة والنعومة بين الأفراد حتى الآباء والأبناء أو بين الأزواج أو الأصدقاء، وأمام هذا الوضع العام، يصعب على المدرسة لوحدها ترسيخ مثل هذه السلوكات الحضارية، وسط ما يأتي به التلميذ من البيت والشارع، وما يأتي به المعلم أيضا، مما يعزز تحقيق أهداف المنهج الخفي أكثر من أهداف المنهج الرسمي، والمنهج الخطي كما يعرفه Philip Jackson 1968 هو كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يتعلمها التلميذ خارج المنهج

[1]- صلاح الدين عرفة محمود: مرجع سابق، ص 36.

المقرر دون إشراف المعلم أو علمه، نتيجة أساليب التفاعل اليومي[1]. إن المجتمع الجزائر بأكمله خاصة في بعض المناطق يحتاج إلى إعادة نظر في أسلوب ولغة التواصل التي تكون في كثير من أقرب الهمجية والخشونة.

الجدول رقم (66): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (52).

يقرأ الجرائد والمجلات في أغلب الأحيان.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	04	16	04	24	16,66	66,66	16,66		2,14	5,99
المعلمون	25	50	25	100	25	50	25			
المجموع	29	66	29	124	23,38	53,22	23,38			

د. ح = 02 م. د = 0,05

سنتعرف من نتائج هذا الجدول على التكرارات والنسب المئوية وقيمة ك^2 التجريبي التي أسفرت عنها عملية اختبار مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة قراءة الجرائد والمجلات في أغلب الأحيان، وقد بينت هذه النتائج أن 66,66% من المفتشين يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، 16,66% منهم يرون أنها مكتسبة تماما، وبنفس النسبة أي 16,66% يرون أنها غير مكتسبة، ويتفق تقريبا هذا الرأي المفتشون، حيث يرون نسبة 50% أم كفاءة القراءة للجرائد والمجلات في أي وقت إنما هي كفاءة مكتسبة جزئيا، وهي مكتسبة تماما بنسبة في نظر 25% من المعلمين، وبالنسبة لـــ25% الباقين هي غير مكتسبة، والتقارب الملحوظ في الإجابات جعل قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـــ2,14 وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99 عند مستوى الدالة 0,05 وبدرجة حرية 2 إن ترقية القراءة والمطالعة، من الخطوات والبنود التي اهتمت بها الإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت العام 2003، بالتركيز على إعادة إحياء وتفصيل دور المكتبة المدرسية التي أقرتها أمرية 16 أفريل 1976، أصدرت وزارة التربية في هذا الشأن عدد من النصوص التشريعية تكرم فيها جميع المؤسسات بإنشاء مكتبة مدرسية في جميع الأطوار التعليمية، بغرض توعية التلاميذ بأهمية تحسين أدائهم في القراءة وخاصة تعويدهم على المطالعة في عام 2006 حدد ما يزيد عن 21 مليون دينار لتجهيز المكتبات

[1]- نفس المرجع، ص 36.

المدرسية، وثم توزيع 11.280 كتابا على المتوسطات والثانويات، وفي عام 2008-2009م لم يسجل سوى 10.719 مكتبة على المستوى الوطني، أي ما يعادل نسبة 08,45% من المؤسسات التعليمية، تتوفر مكتبة، وعليه اتخذت الوزارة قرارا بتعميمها[1]. والجدير بالذكر أن القراءة والمطالعة ليست قضية النظام التربوي لوحده الذي يحتاج إلى دعم من كل المؤسسات الفاعلة في المجتمع، وهي قبل كل شيء ثقافة ونمط حياة، ومعروف فن الفرد العربي وخاصة الجزائري أنه فرد غير قارئ بفعل عوامل كثيرة.

الجدول رقم (67): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (53).

يتقبل نقد وملاحظات الآخرين.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	08	15	01	24	33,33	62,5	4,16		0,51	5,99
المعلمون	27	66	07	100	27	66	07			
المجموع	35	81	08	124	28,22	63,32	6,45			

د. ح = 02 **م. د** = 0,05

سنحاول من خلال نتائج هذا الجدول التعرف على مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لكفاءة تقبل نقد وملاحظات الآخرين، وذلك من جهة نظر المعلمين والمفتشين، ويعتبر هذا الأسلوب من القيم المجسدة لواحدة من الكفاءات العرضية التي تشترك في تحقيقها كل المواد الدراسة، على مدى مرحلة أو مراحل تعليمية محددة، وقبل الحديث عنها، نستعرض ما استقرت عليه هذه النتائج، حيث بينت أن 66% من المعلمين يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما في نظر 27% منهم، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ07% من المعلمين، ورأى 62,5% من المفتشين أنها مكتسبة جزئيا، وأكد 33,33% أنها مكتسبة تماما، وأنها غير مكتسبة بالنسبة لـــ 04,16% منهم، والملاحظة أن إجابات المعلمين والمفتشين متقاربة جدا، جعلت قيمة $ك^2$ التجريبي لا تتجاوز 0,51، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، يعتمد الاشتراك الفعال في إنجاح الإصلاحات على تقبل الممارسات الجديدة التي أتت بها، وتبني الأشكال الجديدة في التعليم والتعلم، وخاصة تقبل التحولات الجذرية التي تنتجها المناهج الجديدة في حالة نجاحها، وكل هذا يبني بدوره على مدى وعي كل من المعلم والمتعلم مرونة فكرهما، طالما الغاية هي

[1]- أبو بكر بوزيد، مرجع سابق، ص 270.

إعداد الفرد للحياة وبالحياة، وهذا يستوجب أن يكون التلميذ وقبله المعلم مفكرا جيدا، يتقبل بداية النقد وملاحظات الآخرين ويبقي عليها معارف جديدة وآراء سديدة، وإعداد الفرد المفكر يستدعي تطبيق برامج متخصصة في التفكير وأثبتت الدراسات أن تعليم المحتوى مقرونا بتعليم مهارات التفكير يؤدي إلى تعليم مهارات أعلى، ويعتبر برنامج (CORT) [1]. للتدريب على التفكير من أكثر المواد استعمالا للتعليم المباشر على التفكير على المستوى العالمي[2]، وقبل ذلك ينبغي أن نؤكد على ضرورة تكوين طريقة تفكير علمية لدى التلميذ، وتنميتها تدريجيا عبر المستويات المعرفية التي حدد "بن يمين بلوم"، وتجسيد القيم الفكرية المحتواة في المستوى الوجداني من الضافات الوجدانية للأهداف التعليمية، ضف إلى ذلك إعطاء التلميذ مساحة من التعبير عن الرأي العام وتقبله حتى يكون هو أيضا كذلك.

الجدول رقم (68): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (54).

يظهر القيم الأخلاقية في سلوكه.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	4	15	05	24	16,66	62,5	20,83		2,2	5,99
المعلمون	27	58	15	100	27	58	15			
المجموع	31	73	25	124	21,42	58,87	20,16			

د. ح = 02 م. د = 0,05

إن النتائج الموجودة في الجدول أعلاه، تبين لنا ما أسفرت عنه عملية اختيار الفرضية السادسة من حيث الكفاءة الموجودة بين أيدينا والمتمثلة في مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للقيم الأخلاقية، وظهورها في سلوكهم، لأن أي تعليمات لا تظهر في السلوك لا تدل على وجود تعلم أو أي تغير في الشخصية خاصة القيم الأخلاقية، حيث كانت المدرسة لقرون طويلة تعتبر هي المصدر الأساسي لتعليم القيم الأخلاقية، كما اعتبر المعلم طيلة عصور من الزمن الحامي الرئيسي للقيم الأخلاقية ومصدرها الهام الناشر لها بين الأجيال الصغيرة، لكن في عصر العولمة، وتراكم المعارف وإلغاء الحدود بين الثقافات وعولمة القيم الأخلاقية وأساليب التفكير في ظل التوجه الموحد و البيداغوجية المعرفية، وأصبح

[1]- Cognitive Research Trust.

[2]- طه حسين الدليمي: مرجع سابق، ص 196.

لزاما على المدرسة أكثر من أي وقت آخر التمسك بالتعليم الأخلاقي الذي يعرفه، ليس يقيم مجتمعه فحسب، إنما أيضا بالقيم الأخلاقية الإنسانية التي تسمح له بالتكيف مع أية بيئة اجتماعية إذ كان بشكل مباشر، أو من خلال وسائل الاتصال والإعلام[1].

ولنستعرض النتائج المتعلقة بالقيم في سلوك التلميذ الجزائري، أجاب 62,5% من المفتشين أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، أي أقل من 50% من التلاميذ تظهر القيم الأخلاقية في سلوكهم، وأجاب 20,83% أنها غير مكتسبة، وهي مكتسبة تماما فقط بالنسبة لـــ16,66% من المفتشين، ورأى المعلمون بنسبة 58% أن الكفاءة التي نحن بصدد الحديث عنها مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما بالنسبة لـــ27% من المعلمين وأنها غير مكتسبة بالنسبة لـــ15% منهم هذا يعني أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما لدى أكثر من 50% من التلاميذ وجهة نظر فقط، 21,42% من مجموع المعلمين والمفتشين، ولما كانت الإجابات متقاربة جاءت قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث سجلت 2,2 مقارنة بالقيمة الجدولية بـــ5,99، إن الوضع الأخلاقي للتلاميذ يدعو على الحيرة والقلق، ويتطلب إعادة نظر جدية فيما آلت إليه السلوكات العامة، وأسباب عدم ظهور التعلمات في شخصيات المتعلمين رغم حصولهم على علامات جيدة فيها.

الجدول رقم (69): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (55).

يحترم رموز السيادة الوطنية.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	15	07	02	24	62,5	29,16	8,33		3,11	5,99
المعلمون	55	42	03	100	55	42	03			
المجموع	7	49	05	124	56,45	39,51	4,03			

د. ح = 02 م. د = 0,05

تظهر الأرقام المسجلة داخل الجدول أعلاه التكرارات والنسب المئوية وقيمة ك^2 التجريبي وهي النتائج التي تحصلنا عليها بعد جمع البيانات وتفريغها، بخصوص اختبار الكفاءة العرضية، المتمثلة في مدى احترام تلميذ السنة الخامسة ابتدائي لرسوم السيادة الوطنية، وبينت النتائج أن 62,5% من المفتشين يعتقدون أن هذه الكفاءة مكتسبة تماما مع 55% من المعلمين، ويرى 29,16% من المفتشين و 42% من

[1] طه حسين الدليمي: مرجع سابق، ص 73.

المعلمين أنها مكتسبة جزئيا، بينما يؤكد 8,33% من المفتشين و 03% من المعلمين أنها غير مكتسبة، ورغم التباين النسبي بين إجابات المعلمين والمفتشين، إلا أن قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا، حيث بلغت 3,11، وذلك بالمقارنة بالقيمة الجدولية، التي قدرت بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، تولي الإصلاحات الجزائرية كغيرها من النظم التعليمية الإيديولوجية، اهتماما فائقا لترسيخ البعد الوطني وتجسيد مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان واحترام الحريات الشخصية والعامة، وذلك في إطار تطبيق الاتفاقيات والمعاهدات الدولية داخليا وخارجيا، لجأت إلى تغيير محتويات المقررات الدراسية المسؤولية عن ذلك، ومراجعة طرائق تدريسها، وتطوير المواقف السلوكية الايجابية من خلال عدد من الوضعيات والمشكلات الملموسة والمرتبطة بمسألة المواطنة.

إن النتيجة الوحيدة التي تدل على احترام الوطن ورموز سيادته، هي المساهمة الفعلية في بنائه وتطويره، ويحتاج الفرد في ذلك إلى اعتراف من هذا الوطن وعدالة اجتماعية من طرف أفراده وبينهم، وتسهيل ظروف العيش والتعليم والعمل لأن الانتماء للوطن هو حاجة في ذات الفرد، لسنا بحاجة لبثها فيه، إنما كلما أشبعناها بشكل صحيح كلما كانت التضحية في سبيله بالنفس والنفيس.

الجدول رقم (70): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (56).

يظهر علامات التأثر أثناء رفع وتنزيل العلم و سماع النشيد الوطني.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	08	10	06	24	33,33	41,66	25,00		13,5	5,99
المعلمون	02	4	58	100	02	40	58			
المجموع	10	50	64	124	08,06	40,32	51,61			

د. ح = 02 م. د = 0,05

عند استنطاقنا التكرارات والنسب المئوية المحتواة داخل الجدول أعلاه، سنكتشف مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لواحدة من الكفاءات العرضية التي تعمل مادة التربية المدنية على تنميتها، لكن أيضا تشترك في اكتسابها مواد التاريخ والجغرافيا واللغة العربية، والرسم والموسيقى، وحتى اللغة الفرنسية، ذلك لأن هذه الكفاءة تصب في تنمية الشخصية وعلاقتها بالوطن، وقد بينت النتائج أنها مكتسبة جزئيا بالنسبة لـــ14,66% من المفتشين و40% من المعلمين، وهي غير مكتسبة في نظر 25% من

المفتشين و 58% من المعلمين، وهذا يعني أن أقل من 30% من التلاميذ يظهرون علامات التأثر أثناء رفع وتنزيل العلم وسماع النشيد الوطني، وذلك حسب 51,61% من مجموع المفتشين والمعلمين، و 08,06% من مجموع المعلمين والمفتشين يقرون أن أكثر من 50% من التلاميذ اكتسبوا هذه الكفاءة اكتسابا تاما، ونستنتج من خلال قراءتها لهذه النتائج الفروق الكبيرة في الإجابات بين المعلمين والمفتشين حيث بلغت 31,33% بالنسبة للاكتساب التام، و33% بالنسبة لعدم الاكتساب، ولهذا جاءت قيمة ك^2 التجريبي دالة إحصائيا حيث بلغت 13,5 بالمقارنة بالقيمة الجدولية، وتدل هذه الفروق على أن المفتشين يحكمون على سلوك التلاميذ أثناء الزيارات الرسمية التي يقومون بها للمدارس، وفي حضور المفتشين يحاول التلاميذ الظهور بمظهر أحسن، بينما يحكم المعلم من المواقف اليومية، وهذا يعني أن رفع العلم وتنزيله يتم يوميا، وربما هذا الموقف الذي مستهلك ومتعود عليه، ويجعل العلم والنشيد الوطني مثير محايد، لا يثير الاستجابة المرغوبة، وذلك حسب نظرية التعلم الشرطي، نتيجة التكرار، خاصة وأنه لا يوجد تعزيز للسلوك الايجابي، كما أن العلم يرتبط بكثير من المفاهيم المأخوذة من حياة التلميذ، كلما كانت ايجابية كلما كان التأثير إيجابي والعكس.

الجدول رقم (71): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (57).

يستشهد بالآيات والأحاديث في دراسته للظواهر الطبيعية.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	5	15	04	24	20,83	62,5	16,66		2,04	5,99
المعلمون	13	59	28	100	13	59	28			
المجموع	18	74	32	124	14,51	59,67	25,08			

د. ح = 02 م. د = 0,05

إن النتائج التي أمامنا في الجدول أعلاه، تبين لنا مدى استشهاد تلميذ السنة الخامسة ابتدائي بالآيات والأحاديث في دراسته الظواهر الطبيعية سواء كانت جغرافية أو بيولوجية أو فيزيائية، وتبين لنا أن 62,5% من المفتشين يعتقدون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما في نظر 20,83% منهم، وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ16,66% من المفتشين. ويرى 59% من المعلمين أن تلاميذ اكتسبوا الكفاءة جزئيا، وأنهم لم يكتسبوها في نظر 28% من المعلمين، بينما أجاب فقط 13% بأنها مكتسبة تماما،

وهذا يعني أن 14.51% من مجموع المعلمين والمفتشين فقط يعتقدون أن أكثر من 50% من التلاميذ اكتسبوا هذه الكفاءة تماما، ونظرا لتقارب الإجابات والنسب المئوية وقيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا حيث بلغت 2,04، يتطلب اكتساب هذه الكفاءة تركيز حقيقي على البرامج الدينية وطريقة تدريسها وتعزيزها ببرامج ثقافية توعوية تشترك فيها بالإضافة إلى المدرسة والأسرة، المؤسسات الاجتماعية والثقافية الفاعلة في المجتمع، لأن الأمر لم يعد رهن المدرسة لوحدها أو حتى بالتعاون مع الأسرة، إنما الوضع لم يعد من السهل التحكم فيه بفعل الانفتاح الكلي للثقافة على الثقافات العالمية، وإلغاء الحدود الفكرية والإيديولوجية[1]. ويمكن أن تكون العولمة الثقافية بكل ما تحمل من معاني وامتيازات الخطر محفزا إضافيا للمدرسة والمناهج التعليمية للاهتمام أكثر بالبرامج الدينية، لأن الشعور بالخطر يدفع الإنسان إلى البحث عن كيفيات ضده، وأولها توفير النموذج السلوكي الديني الصحيح أمام التلميذ، وانتهاج الأسلوب العلمي في تدريس مادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم (72): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (58).

يظهر استياءه للرسوم المسيئة للرسول الكريم.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	08	16	00	24	33,33	66,66	00		2,02	5,99
المعلمون	44	55	01	100	44	55	01			
المجموع	52	71	01	124	41,93	57,25	0,80			

د. ح = 02 م. د = 0,05

نحاول في هذه الفقرة أن نحلل نتائج اختبار الكفاءة رقم 9 في قائمة الكفاءات العرضية للمحور الخامس المتضمن في استمارة و البحث، ومن خلال هذه النتائج نجد أن66,66% من المفتشين أجابوا بأن كفاءة إظهار التلميذ استياءه للرسوم المسيئة للرسول عليه الصلاة والسلام، هي كفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما بالنسبة لـــ33,33% منهم، بينما هي غير مكتسبة بالنسبة لـــ01% من المعلمين ومكتسبة جزئيا بالنسبة لـــ55% منهم، وأنها مكتسبة تماما في نظر 44% منهم، والنتائج كما هو ملاحظ متقاربة

[1]- عبد الخالق عبد الله: العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، مجلة عالم الفكر، المجلد 18، العدد 2، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص 18.

كثيرا، حيث لم تظهر قيمة ك^2 التجريبي سوى 2,02 مقاربة بالقيمة الجدولية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، تنتهي هذه الكفاءة إلى مقومات الشخصية الفردية والاجتماعية، ولهذا يجيب المعلمون والمفتشون حسب ما يعتقدون هم في تلاميذهم، وليس حسب ما يبديه التلميذ فعلا، إن الواقع لم يجد أي إشارة عن إظهار الاستياء للرسوم المسيئة لدى المعلمين والمفتشين، فما بالك بالتلاميذ، والحقيقة أننا المدرسة كثيرا ما نتناقض في أهدافها، فمن جهة تطالب بتجسيد التعلمات في السلوك ومن جهة أخرى لا نفتح المجال للتلميذ للتعبير عن القضايا الكبرى داخل الوطن أو خارجه، حيث لم تتبنى ولم توجه التلاميذ إلى كيفية التعبير عن هذا الاستياء من خلال مختلف الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية والاتصالية، أما إذا كان إظهار الاستياء مجرد تعبير عن الانفعال وعدم الرضى، فلا ترجى منه فائدة، بالنسبة لفكر التلميذ وشخصيته ولا بالنسبة للعقيدة والوطن فالأمة.

الجدول رقم (73): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (59).

ينجز مشاريع زراعية و تكنولوجية بمفرده.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة (ك^2) التجريبي	قيمة (ك^2) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	09	11	04	24	37,5	45,83	16,66		0,85	5,99
المعلمون	42	48	10	100	42	48	10			
المجموع	51	59	14	124	41,12	47,58	11,29			

د. ح = 02 م. د = 0.05

نستقرء من هذه النتائج مدى تحقيق التلاميذ واكتسابهم لكفاءة انجاز المشاريع الزراعية والتكنولوجية بمفردهم مع نهاية السنة الخامسة ابتدائي، حيث بينت النتائج أن 48% من المعلمين أجابوا لصالح الاكتساب الجزئي لهذه الكفاءة، و 42% منهم أجابوا لصالح الاكتساب التام، بينما 10% فقط أجابوا بأنها غير مكتسبة، وذهب المفتشون بنسبة 45,83% بأن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، أجابوا بنسبة 37,5% بأنها مكتسبة تماما وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ16,66% من المفتشين، وكانت إجابات المفتشين والمعلمين متقاربة، وبحساب قيمة ك^2 وجدناها 0,85 وقي قيمة غير دالة إحصائيا، مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، يعتمد تدريس المناهج الجديدة على نظام الوحدات التعليمية، التي يعتبرها "موريسون" « Morison » بأنها بعض عناصر أو مظاهر البيئة أو

العلوم المنظمة أو الفنون أو السلوك، والتي لها دلالة وأهميتها، ويؤدي تعلمها إلى تعديل وتغيير في الشخصية[1]. كما يعتمد تدريس هذه الوحدات وانجازها على إستراتيجية الإدماج وانجاز المشاريع التي يغلب عليها طابع النشاط والبحث وأعمال الورشات والمعامل، واستخدام كل وسائل التعليمية والتقنية من أجل تدريب التلميذ على انجازها بمفرده دون الاستعانة بالآخرين، وإكسابه الاستقلالية المنشودة في المنهاج، وبالرجوع إلى مفهوم الكفاءة في أبسط صورها نجد أنها عبارة عن إدماج المعارف والمهارات من أجل إجادة الفعل داخل مؤسسة التعليمية وخارجها، أما أن يكتسبها التلميذ داخل المؤسسة فقط، فهي عبارة عن معارف مطبقة لا أكثر، وهذا ما تفتقده فعلا الإصلاحات التربوية، وهو استثمار الكفاءات المكتسبة خارج المؤسسة.

الجدول رقم (74): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (60).

يحترم الكبار.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	07	15	02	24	29,16	62,5	8,33	100	0,06	5,99
المعلمون	30	60	10	100	30	60	01	100		
المجموع	37	75	12	124	29,83	60,48	9,67	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

تبين النتائج المتضمنة في الجدول أعلاه التكرارات والنسب المئوية التي أسفرت عنها عملية اختيار الكفاءة العرضية المتمثلة في احترام الكبار من طرف التلميذ، وذلك مع نهاية المرحلة ابتدائية، وجاء في النتائج أن 62,5% من المفتشين يؤكدون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وأنها مكتسبة تماما فقط بالنسبة لـــ29,16% وهي غير مكتسبة بالنسبة لـــ8,33% أما المعلمون فأجابوا بنسبة 60% بأنها مكتسبة جزئيا، وبنسبة 30% أنها مكتسبة تماما، وبنسبة 10% أنها غير مكتسبة، ويكاد كل من المعلمين والمفتشين يتفقون من خلال النسب المتقاربة جدا، والتي أثبتت قيمة $ك^2$ التجريبي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها، لأنها قدرت بـــ0,06، وخلال النتائج نجد أن 60,48% من مجموع المعلمين

[1]- أحمد المهدي عبد الحليم: مرجع سابق، ص 308.

والمفتشين يقرون بأن كفاءة احترام الكبار مكتسبة جزئيا لدى تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، وهذا أمر مخيف، لأن احترام الكبار هي كفاءة يكتسبها الطفل قبل الدخول المدرسي بفضل التربية البيتية.

فهل هذه النتائج تبين أنه لا المدرسة ولا الأسر استطاعت خلال 5 سنوات من الدراسة ترسيخ سلوك احترام الكبار لدى التلاميذ؟! علما بأن القيم الأخلاقية والدينية هي أحد المصادر الأساسية لاشتقاق الأهداف التربوية، لما لها من أثر عميق في نفوس كل الناس، ونظرا لانشغال المدرسة بتقديم المعارف، وتجديد المعلم وأدوات التربية المساهمة في تهذيب سلوك التلميذ، بقيت مسؤولية التربية من اختصاص الأسرة وحدها، وتأثرت هي الأخرى بصعوبة الحياة وخروج المرأة للعمل، وتخلي الآباء عن مسؤولية أبنائهم، وكثرة الانشغالات اليومية، مما جعل التربية في يد التلميذ لوحده، وهذا وضع متسبب لم يحدث في أية دولة متقدمة.

الجدول رقم (75): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (61).

يقدر العلم والتعلم.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	م .ت	م.ح	غ. م	المجموع	م .ت	م. ح	غ. م	المجموع		
المفتشون	05	15	04	24	20,83	62,5	16,66	100	3,06	5,99
المعلمون	15	78	07	100	15	78	07	100		
المجموع	20	93	11	124	16,12	75	8,87	100		

د. ح = 02 **م. د** = 0,05

نستخلص من النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن 62,5% من المفتشين يرون أن كفاءة تقدير العلم والتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هي كفاءة مكتسبة تقريبا، ويرى 20,83% منهم أنها مكتسبة تماما، بينما 16,66% يرون أنها غير مكتسبة، عن إجابات المعلمين، فبنسبة 78% منهم يرون أن هذه الكفاءة مكتسبة جزئيا، وهي مكتسبة تماما في نظر 15%، و أنها غير مكتسبة بالنسبة لـــ07% من المعلمين، ونستنتج أن 16,12% فقط من مجموع المعلمين والمفتشين يؤكدون أن أكثر من 50% من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يقدرون العلم والتعلم، ورغم أن الإجابات متفاوتة قليلا، إلا أن قيمة $ك^2$ التجريبي جاءت غير دالة إحصائيا حيث بلغت 3,06، إن من علامات تقدم الأمم، تقدير أبنائها للعلم والعلماء، وتحفيزها هي لكفاءات العلمية والتعليمية، ولعل تقدير العلم يبدأ من تقدير المعلم واحترامه، كونه

مصدر العلم الأول بالنسبة للتلميذ، ثم إقبال التلاميذ على المدارس بحماس، يتقنون فيها دراستهم ويهتمون بانجاز دروسهم و وظائفهم، لأنهم يؤمنون بقائدة العلم وقوته، ويؤدي بهم إلى تحديد أهداف تعليمية يسعون إلى تحقيقها انطلاقا من طموحات علمية، مثلهم الأعلى المتفوقون من التلاميذ والمعلمين والعلماء، ونظرا لاهتزاز نماذج الحياة التي يقتدي بها الشباب والأطفال، أصبح الممثل واللاعب والراقصة، هي الصور النموذجية التي يسعى التلاميذ لتقليدها وتقمصها، إذ أن مكانتها في المجتمع ووسائل الإعلام أعظم بكثير من مكانة العالم والمعلم وطالب العلم، وفي هذا الإطار دعا مكتب التربية العربي لدول الخليج الإعلاميين إلى تقديم النماذج الايجابية عبر التلفزيون للمساهمة في بناء شخصية طالب العلم المقدر التعلم[1].

الجدول رقم (76): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (62).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات؟.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	10	06	08	24	41,66	25	33,33	100	9,93	5,99
المعلمون	40	50	50	100	40	50	10	100		
المجموع	50	56	56	124	40,32	45,16	14,51	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

في آخر سؤال من أسئلة استمارة البحث والذي يختبر مدى فعالية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتحقيق الكفاءات العرضية، نلاحظ أن 41,66% من المفتشين يقرون أن المقاربة بالكفاءات ساهمت بشكل إيجابي في تحقيق ما تم تحقيقه من كفاءات هذا المحور، وأجاب 25% بـــ"لا"، وتحفظ 33,33% حيث أجابوا بـــ"لا أدري"، واتفق المعلمون مع المفتشين في نسبة الإجابة بـــ"نعم" حيث أجابها 40% من المعلمين، لكن اختلفوا تماما فيما يخص الإجابة بـــ"لا" 50% والإجابة بـــ"لا أدري" 1%، وبالنظر إلى المجاميع، نجد أن 45,16% من مجموع المعلمين والمفتشين أجابوا بـــ"لا" و 4,32% منهم أجابوا بـــ"نعم"، ولأن الفروق في الإجابات كبيرة جاءت قيمة $ك^2$ التجريبي دالة إحصائيا، حيث بلغت 9,93 مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99، ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02.

[1]- مكتب التربية العربي لدلو الخليج: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، الجزء2، السعودية، 1984، ص 195.

ونلاحظ أيضا أن المفتشين باقين على طريق إجابتهم وهي الإجابة بـــ"نعم" بنسبة أقل من المتوسط والامتناع عن الإجابة بـــ"لا" بالنسبة الباقية، ويفضلون الإجابة بـــ"لا أدري"، تجنبا ربما للإحراج أو تحمل المسؤوليات، بينما يجيب بجرأة أكثر ويستفيضون في إجاباتهم، حيث ودون أن يطلب منهم ذلك، يسجلون أسبابا أخرى ساهمت أحسن من المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه، وتتمثل في مضاعفة جهود دور المعلمين والمتعلمين وخاصة مراقبة ومتابعة الأسرة لأبنائها، كما تطوقوا لأسباب نقص فاعلية المقاربة بالكفاءات حيث ركزوا على كثافة البرامج والتوقيت وكثرة المفاهيم وقلة الوسائل، واكتظاظ الأقسام وعدم ربط المدرسة بالمجتمع والدراسة بالممارسة الاجتماعية.

إن العارفين بالمقاربة بالكفاءات يدركون جيدا أن الكفاءة الأولى التي يجب أن يكتسبها كل متعلم هي مساءلة الواقع داخل تقطيع معين، وانطلاقا من المكاسب المحصلة تدريجيا وباحترام بعض الطرائق، ولتطوير هذه الكفاءات يجب من جهة تخفيف البرامج لتوفير الوقت اللازم لبناء بعض المعارف وفق خطوات تنتسب إلى البحث، ومن جهة ثانية قلب طريقة التدريس رأسا على عقب، مع استحداث شروط جديدة للتفوق الدراسي بمعايير حديثة، تتخذ من تحويل المعارف وتجنيدها مصدر أساسي لبناء الكفاءات ومنذ اللحظة الأولى للتعليم، ولا ننتظر حتى نهاية الطور لنتحدث عن الانجاز والنجاح.

7- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية السابعة:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات المستهدفة في المناهج الجديدة.

الجدول رقم (77) يوضح إجابات أفراد العينة على السؤال رقما(17).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات التواصلية في اللغة العربية راجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات؟.

الإجابات / الفئات	التكرارات				النسب المئوية				قيمة (ك2) التجريبي	قيمة (ك2) الجدولي
	نعم	لا	لاأدري	المجموع	نعم	لا	لاأدري	المجموع		
المفتشون	08	06	10	24	33,33	25	41,66		14,89	5,99
المعلمون	40	50	10	100	40	50	10			
المجموع	48	56	20	124	38,70	45,16	16,12			

د.ح : 02 م.د : 0,05

يتضمن هذا الجدول النتائج الخاصة بإجابات المعلمين و المفتشين بخصوص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الاتصالي لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. و أظهرت النتائج أن 50% من المعلمين أجابوا بـــ "لا" عن السؤال في مقابل 25% فقط من المفتشين الذين أجابوا بنسبة 33,33% بـــ "نعم" مقابل 40% من المعلمين، في حين أجاب 41,66% من المفتشين بـــ"لا أدري" في مقابل 10% من المعلمين، و الشيء الملفت للانتباه هو هذا التباين في إجابات الفئتين من العينة، وقد أثبت قيمة ك^2 التجريبي التي بلغت 14,89 أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين، و يمكن أن نستنتج من هذه النتائج أن المعلمين أكثر جرأة على التعبير عن رأيهم و أجابوا بـــ "لا"، 50% منهم، لأنهم يدركون جيدا أن الإصلاحات لم تنطلق من أسس تخطيطية علمية صحيحة، وأنهم لم يتلقوا التكوين الكافي لتطبيقها سواء قبل أو أثناء الإصلاحات. ومازال المعلمون بعد مضي 6 سنوات على انطلاق الإصلاحات، يعانون إشكالية تحضير الدروس وإنجازها حسب المقاربة بالكفاءات و خاصة تطبيق آليات تقويم الكفاءات، أما المفتشون فكانت إجاباتهم أكثر تحفظا، ذلك لأنهم لا يستطيعون التعبير الصريح عن صعوبة فهمهم و تطبيقهم للمقاربة بالكفاءات، كونهم ممثلون للإدارة المركزية و مجبرون على تأييدها مهما كانت نقائص تطبيقها، ويعتبر الجواب بـــ "لا أدري" بنسبة تكاد تقارب النصف 41,66% هي محاولة لامتناع المفتشين عن الإجابة بـــ "لا" و هذا يعرفه كل الباحثين و اختصاصي المنهجية العلمية، وذهب كثير من المعلمين إلى كتابة أسباب أخرى كانت وراء تحقيق ما حقق من نتائج، نذكر أهمها: جهد التلميذ، جهد المعمل، متابعة الأولياء، بينما اكتفى المفتشون بما طلب منهم في السؤال، إلى متى يبقى رأي الفاعل الأساسي في الميدان و هو المعلم غير مأخوذ بعين الاعتبار؟ و إلى متى يبقى المفتش يوافق و يخضع لكل القرارات؟

الجدول رقم (78): يوضح إجابات أفراد العينة على السؤال رقم (12).

Pensez-vous que les compétences acquises reviennent à l'efficacité de l'approche par compétences ?

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	02	03	05	10	20	30	50	100	3,5	5,99
المعلمون	10	20	10	40	25	50	25	100		
المجموع	22	13	15	50	46	24	30	100		

د.ح = 02 ح.د = 0,05

ككل محاور الاستمارة، اختتم هذا المحور بسؤال عما إذا كانت فعالية المقاربة بالكفاءات وراء ما تحقق من الكفاءات المستهدفة في مناهج اللغة الفرنسية مع نهاية المرحلة الابتدائية.

وحين استنطقنا نتائج الجدول أعلاه و جدنا أن 50% من المعلمين أجابوا بـــ "لا" عن السؤال و أجاب 25% منهم "لا"، و 25% الباقية أجابوا بـــ "لا أدري"، و أجاب المفتشون بنسبة 30% بـــ "لا"، و 20% ب نعم، بينما أجابت أعلى نسبة و 50% بـــ "لا أدري"، و نلاحظ أن النتائج متمايزة فيما يخص الخانة الثانية و الثالثة لكن يتفق المعلمون و المفتشون بنسبة 25% و 20% على فعالية المقاربة بالكفاءات ورغم أ، قيمة $ك^2$ عالية نسبها، حيث بلغت 3,5 إلا أنها غير دالة إحصائيا مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي وهي 5,99، ويبدو أن مفتشي اللغة الفرنسية عملوا مثلما عمل مفتشو اللغة العربية، وإذا لجؤا إلى خانة "لا أدري" بنسبة 50%، ربما لأنهم لا يريدون الإفصاح عن رأيهم، حتى لا يضعوا أنفسهم في موقف حرج بصفتهم ممثلين للإدارة وبالتالي مسئولين عن الإصلاحات لكن الباحثة ترى أن هذا الموقف (النتائج) هو الموقف الحرج فعلا، لأن نتائج كل العبارات تتراوح بين أن الكفاءات اكتسبت جزئيا أو لم تكتسب، وهذا دليل واضح على أن المستوى العام لتلاميذ السنة الخامسة هو مستوى متوسط في بعض الأحيان و ضعيف في أحيان كثيرة، ولعل المشكلة ليست في المقاربة بالكفاءات بقدر ما هي في كيفيات تطبيقها، أي أن المطبق الأول لها يعاني في حد ذاته من نقص كفاءته، وما لا شك فيه أنه لا بد أن يخضع لتدريب جدي لتقنيات التدريس بالكفاءات ، وكذا كل الأطراف الفاعلة، وصدق الجاحظ حين قال في كتابه البيان

والتبيين: «الممارسة هي الأساس في تعليم أي شيء مهما كان، و أن أي جارحة، منعتها عن الحركة و لم تمرنها على الأعمال، أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع»[1].

الجدول رقم (79): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (30):

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع المنهجي يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا ادري	المجموع		
المفتشون	10	08	06	24	41,66	33,33	25	100	9,08	5,99
المعلمون	45	50	05	100	45	50	05	100		
المجموع	55	58	11	124	44,35	46,77	8,87	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يبين لنا آخر جدول في هذا المحور نتائج إجابات المعلمين والمفتشين على سؤال بخصوص ما إذا كانت في الجدول أعلاه تبين لنا أن 79,16% من المفتشين يعتقدون ما إذا كانت الكفاءات المحققة يرجع سببها إلى فعالية المقاربة بالكفاءات، أجاب 50% من المعلمين بـــ"لا" و 45% بـــ"نعم" عن هذا السؤال وتحفظ 5% وأجابوا بـــ"لا أدري"، بينما أجاب 41,66% من المفتشين بالإيجاب وأن المقاربة بالكفاءات هي التي أدت إلى تحقيق ما حقق من النتائج، بينما أجاب 33.33% منهم بـــ"لا"، وأجاب 25% بـــ"لا أدري"، وإذا تأملنا نتائج العينتين، نجد أن هناك تقارب في الإجابة بـــ"نعم" وأقل منه في الإجابة بـــ"لا"، لكن الاختلاف الكبير موجود في التحفظ والإجابة بـــ"لا أدري"، وهذا يعني أيضا أن المهم هو الإجابة وليس تجنبها، إذ أجاب 44,35% من مجموع المعلمين والمفتشين بـــ"نعم" وهي نسبة دون المتوسط، وأجاب 46,77% من هذا المجموع بـــ"لا"، وهي نسبة كما نلاحظ قريبة من المتوسط، ومع ذلك جاءت قيمة $ك^2$ تجريبي دالة إحصائية، حيث قدرت بـــ9,08 مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ5,99، ونوجه هنا نفس الملاحظة التي وجهناها للإجابات عن نفس السؤال في المحاور السابقة، أن المفتشين يلجأون للإجابة بـــ"لا أدري" أكثر من المعلمين، لأنهم يشعرون بأنهم طرف مسؤول عن الإصلاحات

[1]- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، مطبعة دار هومة، الجزائر، 2003، ص 67.

ومقيدون بالمسؤولية الرادارية التي تفرض عليهم تجنب توجيه النقد أو التقليل من شأن ما جاءت به الإصلاحات.

إذا كانت الإصلاحات الجديدة تركز على إعادة هيكلة المسارات التعليمية التعلمية وإعادة النظر في بنية و مضامين وأهداف المناهج من حيث المقاربات والمنطلقات التي تستجيب لمرجعيات تدمج بين مطالب المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وإذا كانت الغاية من ذلك هي إعادة وضع الذات الفاعلة في مركز العملية الديداكتيكية فإن العملية التقويمية لفعالية المقاربة بالكفاءات وتشخيص معوقات تطبيقها، لا يسعها إلا أن تندرج ضمن هذا الإطار لتضع الذات الفاعلة لدى المعلم و المتعلم في قلب الفعل التعليمي.

الجدول رقم (80): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (40).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الفكري يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات؟.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	10	08	06	24	41,66	33,33	25		1,17	5,99
المعلمون	30	40	30	100	30	40	30			
المجموع	40	48	36	124	32,25	38,70	29,03			

د. ح = 02 م. د = 0.05

إذا أردنا استنطاق النتائج المحتواة في هذا الجدول، سنجد أن 40% من المعلمين أجابوا بـــ"نعم" على مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب تلميذ السنة الخامسة للكفاءات ذات الطابع الفكري، وأجاب 30% منهم بـــ"لا"، وأجاب 30% بـــ"لا أدري"، بينما أجاب المفتشون بنسبة 41,66% بـــ"نعم" و33,33% بـــ"لا" و 25% منهم بـــ"لا أدري"، هذا يعني أن 38,70% من مجموع المعلمين والمفتشين أجابوا بـــ"لا" و 32,25% منهم أجابوا بـــ"نعم"، ورغم أن الفروق ملحوظة، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث تؤكد على ذلك قيمة $ك^2$ التجريبي التي قدرت بـــ1,17 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02،إن من المستجدات المناهج الجزائرية التي طبقت ضمن إصلاحات 2003 المقاربة البيداغوجية التي أصبحت هاجس كل معلم وكل مفتش وحمل كل ولي تلميذ، والشبح الذي يطارده النظام

التربوي، إنها المقاربة بالكفاءات على الطريقة الجزائرية، إننا لا نولي أية عناية بالكفاءات حتى لو كنا نظن ذلك، بل الأحرى أننا نستهدف تطوير القدرات الفكرية دون الاهتمام بمرجعية الممارسات الاجتماعية والوضعيات المختلفة، وأننا على وجه الخصوص نلقن المعارف بجرعات معتبرة، وتؤكد المقاربة بالكفاءات على الطريقة العلمية ــ أن ذلك غير كاف، لأن المعارف تكون ذات أهمية إلا إذا كانت قابلة للتجنيد في المكان والوقت المناسبين وأن الكفاءة لا تتحقق إلا بالفعل والممارسة، ولا تحصل قبله مهما كانت المعرفة وفيرة.ولتحقيق هذه الكفاءات لابد من إعادة النظر في المؤهلات Qualifications وفي طريقة التقويم Evaluations والإقرار Reconnaissance، واستبدال الذهنيات التي تعتقد أن المقاربة بالكفاءات عصا سحرية، بمجرد أن نأمر تحل كل مشاكل التربية والتعليم[1].

الجدول رقم (81): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (49).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الشخصي يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	10	08	06	24	41,66	33,33	25	100	1,44	5,99
المعلمون	40	40	20	100	40	40	20	100		
المجموع	50	48	26	124	40,32	38,70	2,96	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

يوضح الجدول أعلاه، التكرارات والنسب المئوية وكذا قيم ك^2 التي أسفرت عنها نتائج اختبار الكفاءة الإجرائية السابعة المتعلقة بمدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق الكفاءة المستهدفة في مناهج الإصلاحات وبالتالي تحقيق أهداف الإصلاحات ككل، وتبين هذه النتائج أن 41,66% من المعلمين أجابوا بـــ"نعم" فيما يخص مدى إسهام المقاربة بالكفاءات في تحقيق الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، وأجاب 33,33% منهم بـــ"لا" وتحفظ 25% وأجاب المعلمون بـــ"نعم" بنسبة 40% وبـــ"لا" بنسبة 40% وأجابوا بنسبة 20% بـــ"لا أدري". ونلاحظ أن إجابات المعلمين والمفتشين متقاربة في كل الخانات ولهذا جاءت قيمة ك^2 التجريبي غير دالة إحصائيا لأنها لم تتجاوز 1,44 مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99 وذلك عند

[1]- فيليب بيرينو، ترجمة مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي؟، CNDP، الجزائر، 2003، ص4.

مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02. ورغم أنه حدث إجماع بين المعلمين والمفتشين، إلا أن النسبة الإجمالية للإجابة بـــ"نعم" لم تتجاوز 40,32% أي أنها لم تبلغ النصف، وهذا في حد ذاته لا يزكي المقاربة بالكفاءات، إذا بقيت المقاربة بالكفاءات مجرد "نصف إصلاح " لا يتنازل على ممارساته القديمة ولا برغم أي أحد على أي شيء، فلا يمكن الجزم بأنها تستعجل التعليم يتطور، إذا لم يتغير أي شيء عدا الكلمات، وإن يقينا نعمل تحت غطاء الكفاءات ما كنا نعمله بالأمس تحت غطاء المعرفة، فلم انتظار تحقيق جودة التعليم؟ فالمقاربة بالكفاءات التي لا أقر لها إلا في النصوص الوزارية، التي لا يتبناها المعلمون، قد تزيد قرانين اللعبة المدرسية غموضا، وممارسات المعلمين اختلافا، بعضهم يتراضى في الإصلاح والبعض الآخر يدرس ويقوم وفق هواه.[1]

الجدول رقم (82): يوضح إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (62).

هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات؟.

الإجابات / الفئات	التكـــــرارات				النسبة المئوية				قيمة ($ك^2$) التجريبي	قيمة ($ك^2$) الجدولي
	نعم	لا	لا أدري	المجموع	نعم	لا	لا أدري	المجموع		
المفتشون	10	06	08	24	41,66	25	33,33	100	9,93	5,99
المعلمون	40	50	50	100	40	50	10	100		
المجموع	50	56	56	124	40,32	45,16	14,51	100		

د. ح = 02 م. د = 0,05

في آخر سؤال من أسئلة استمارة البحث والذي يختبر مدى فعالية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتحقيق الكفاءات العرضية، نلاحظ أن 41,66% من المفتشين يقرون أن المقاربة بالكفاءات ساهمت بشكل إيجابي في تحقيق ما تم تحقيقه من كفاءات هذا المحور، وأجاب 25% بـــ"لا"، وتحفظ 33,33% حيث أجابوا بـــ"لا أدري"، واتفق المعلمون مع المفتشين في نسبة الإجابة بـــ"نعم" حيث أجابها 40% من المعلمين، لكن اختلفوا تماما فيما يخص الإجابة بـــ"لا" 50% والإجابة بـــ"لا أدري" 1%، وبالنظر إلى المجاميع، نجد أن 45,16% من مجموع المعلمين والمفتشين أجابوا بـــ"لا" و 4,32% منهم أجابوا بـــ"نعم"، ولأن الفروق في الإجابات كبيرة جاءت قيمة $ك^2$ التجريبي دالة إحصائيا، حيث بلغت 9,93 مقارنة بالقيمة الجدولية 5,99، ذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02.

[1] فيليب بيرينو: مرجع سابق، ص 34.

ونلاحظ أيضا أن المفتشين باقين على طريق إجابتهم وهي الإجابة بـــ"نعم" بنسبة أقل من المتوسط والامتناع عن الإجابة بـــ"لا" بالنسبة الباقية، ويفضلون الإجابة بـــ"لا أدري"، تجنبا ربما للإحراج أو تحمل المسؤوليات، بينما يجيب بجرأة أكثر ويستفيضون في إجاباتهم، حيث ودون أن يطلب منهم ذلك، يسجلون أسبابا أخرى ساهمت أحسن من المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه، وتتمثل في مضاعفة جهود دور المعلمين والمتعلمين وخاصة مراقبة ومتابعة الأسرة لأبنائها، كما تطوقوا لأسباب نقص فاعلية المقاربة بالكفاءات حيث ركزوا على كثافة البرامج والتوقيت وكثرة المفاهيم وقلة الوسائل، واكتظاظ الأقسام وعدم ربط المدرسة بالمجتمع والدراسة بالممارسة الاجتماعية.

إن العارفين بالمقاربة بالكفاءات يدركون جيدا أن الكفاءة الأولى التي يجب أن يكتسبها كل متعلم هي مساءلة الواقع داخل تقطيع معين، وانطلاقا من المكاسب المحصلة تدريجيا وباحترام بعض الطرائق، ولتطوير هذه الكفاءات يجب من جهة تخفيف البرامج لتوفير الوقت اللازم لبناء بعض المعارف وفق خطوات تنتسب إلى البحث، ومن جهة ثانية قلب طريقة التدريس رأسا على عقب، مع استحداث شروط جديدة للتفوق الدراسي بمعايير حديثة، تتخذ من تحويل المعارف وتجنيدها مصدر أساسي لبناء الكفاءات ومنذ اللحظة الأولى للتعليم، ولا ننتظر حتى نهاية الطور لنتحدث عن الانجاز والنجاح.

8- حوصلة النتائج:

تقوم الباحثة في هذا العنصر بحوصلة نتائج تحليل واختبار الفرضيات السبع انطلاقا مما توصلت إليه الدراسة كما يلي:

8-1 نتائج اختبار الفرضية الإجرائية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في مادة اللغة العربية، وقد بينت النتائج المرتبطة بهذه الفرضية وأكدت أن كل العبارات الخاصة بهذا المحور لم تسجل ولا فرق واحد دال إحصائيا، ورغم الارتفاع النسبي لقيم ك^2 التجريبي التي تراوحت بين 0,02 - 5,01 إلا أنها غير دالة إحصائيا، باستثناء قيمة واحدة الخاصة بالعبارة رقم (1) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين بخصوص استطاعة التلاميذ في السنة الخامسة قراءة أي نص يقدم لهم باسترسال، وكان قيمة ك^2 التجريبي دالة إحصائيا وبلغت 39,13، وكما بينت النتائج أن المعلمين والمفتشين اتفقوا على أن الكفاءات من رقم 02 حتى رقم 16 هي

كفاءات تواصلية مكتسبة جزئيا، وعليه، وبما أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لم تسجل بخصوص 15 عبارة من بين 16 فإن الفرضية الفرعية الأولى تعتبر محققة.

8-2 نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

تشير الفرضية الإجرائية الثانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمفتشين، فيما يخص: "مدى اكتساب تلاميذ نهاية المرحلة القاعدة للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في مادة اللغة الفرنسية"، وقد جاءت النتائج تؤكد أنه لم يتم الاكتساب التام سوى للكفاءة المتضمنة في العبارة رقم 1 و 3، وأن الكفاءات المتضمنة في العبارات 6، 9 و 10 لم تكتسب، في حين كل الكفاءات الأخرى مكتسبة جزئيا وهي الكفاءات المعبر عنها في العبارات: 2، 4، 5، 7، 8 و 11 أي أن 18% فقط من مجموع الكفاءات المحددة كملح خروج التلاميذ من المرحلة الابتدائية، تم اكتسابها تماما، وأن 54,54% من هذه الكفاءات اكتسبت بشكل جزئي، وأن 27,27% منها غير مكتسبة، وبينت النتائج أيضا أن قيمة $ك^2$ التجريبي تراوحت 5,25 بالنسبة للعبارة رقم 4، و 0,04 بالنسبة للعبارة رقم 11، وهي كما تلاحظ رغم ارتفاع طرفها الثاني والذي وصل إلى 5,25، إلا أنها تبقى غير دالة إحصائيا، مقارنة بقيمة $ك^2$ الجدولي التي تقدر بـــ 5,99 وذلك عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، وهذا يعني أن الفرضية الإجرائية الثانية تحققت، حيث يتفق كل من المعلمين والمفتشين على مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات المستهدفة، حيث أن 6 منها اكتسبت جزئيا، 3 كفاءات لم تكتسب، و2 منها فقط اكتسبت تماما، والنتيجة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين وإجابات المعلمين بخصوص الاكتساب الجزئي للكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية.

8-3 نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

تقوم في هذا العنصر بحوصلة نتائج اختبار الفرضية الفرعية أو الإجرائية الثالثة، التي مفادها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع المنهجي". وبينت النتائج أن التلاميذ اكتسبوا شكل تام كفائتين من بين 11 كفاءة محتواة في المحور الخاص بها وهي الكفاءة رقم 11 التي أقرها المفتشون بنسبة 50% والمعلمون بنسبة 60%، كما تم اكتساب بشكل تام الكفاءة رقم 12 والتي أقرها المفتشون بنسبة 79,16% والمعلمون بنسبة 60%، وهذا يعني أن 18,18% فقط من الكفاءات ذات الطابع المنهجي اكتسبت تماما، وبينت النتائج أن التلاميذ لم يكتسبوا أربع كفاءات من بين 11 كفاءة حددها المحور، وهي رقم 2، والتي أقرها 48,38% من مجموع المفتشين والمعلمين بينما أقر أنها مكتسبة جزئيا 44,35% من

مجموع أفراد العينتين، ولم يكتسب التلاميذ الكفاءة رقم 5 بإقرار من 75% من المفتشين و 60% من المعلمين، والكفاءة رقم 7، بإقرار من 50% من المفتشين و 60% من المعلمين، والكفاءة رقم 10 بإقرار من 83,33% من المفتشين و 100% من المعلمين، أما عن باقي الكفاءات وهي رقم: 1، 3، 4، 6، 8، 11 فهي مكتسبة جزئيا، وهذا يعني أن 50% من مجموع الكفاءات مكتسبة جزئيا و 18% مكتسبة تماما وبقية النسبة وهي 33,33% غير مكتسبة، وتتمثل هذه النسبة الأخيرة في الكفاءة رقم 2، 5، 7 و 10، وبالرجوع دائما إلى النتائج، نسجل 12 قيمة من قيم ك^2 التجريبي التي لم يوجد منها قيمتين دالتين إحصائيا وهما 8,73 الخاصة بالعبارة رقم 7، والقيمة 15,88 الخاصة بالإجابات عن العبارة رقم 11، أما بقية القيم وعددها 10، فهي غير دالة إحصائيا، حيث تراوحت بين 0,34 و 5,91، ومنه نستنتج أن الفرضية الإجرائية تحققت وتكون بالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين بخصوص الاكتساب الجزئي للكفاءات ذات الطابع المنهجي.

8-4 نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة:

نتعرف من خلال هذا العنصر على النتائج التي أسفرت عليها نتائج اختيار الفرضية الرابعة، والمتمثلة في مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الفكري، ومدى الاتفاق أو الاختلاف بين إجابات المعلمين و المفتشين. يتكون هذا المحور 9 كفاءات فكرية أخذ من المناهج الرسمية، وبينت النتائج، أن التلاميذ اكتسبوا بنسبة تفوق 50% فقط كفاءة واحدة من بين 9 كفاءات وهي الكفاءة رقم 4 و المطابقة للرقم 34 في الاستمارة، حيث أقر المعلمون بأنها مكتسبة بنسبة 60% وأقرها المفتشون بنسبة 66,66% وبينت النتائج أيضا أن كفاءة واحدة غير مكتسبة وهي رقم 9 حيث رأى 54,16% من المفتشين و 50% من المعلمين أنها غير مكتسبة. أما باقي الكفاءات وهي 1، 2، 3، 5، 6، 7، 8 فهي مكتسبة جزئيا، ولقد أقرها 67,42% من مجموع المعلمين، وأقرها بمتوسط النسب 64,14% من المفتشين.وأكدت النتائج أن إجابات المعلمين و المفتشين لم تتوفر على فروق ذات دلالة إحصائية رغم الاختلافات النسبية بينهم خاصة فيما يخص الكفاءة 3، 6، 8 ومع ذلك فإن قيم ك^2 التجريبي كانت كلها غير دالة إحصائيا، حيث تراوحت بين 0,9 و 5,02 . ومنه نستنتج أن كل من المعلمين والمفتشين متفقون إحصائيا على تحقيق 11,11% من الكفاءات ذات الطابع الفكري، وعدم الاكتساب 11,11% من هذه الكفاءات، وتم الاكتساب الجزئي 77,77% من هذه الكفاءات، وعليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين إجابات المفتشين فيما يخص الاكتساب الجزئي لأغلبية الكفاءات ذات الطابع الفكري، ولهذا فإن الفرضية الإجرائية الرابعة تعتبر محققة.

8-5 نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة:

نستعرض هاهنا مجمل النتائج التي سجلناها بخصوص اختبار الفرضية الإجرائية الخامسة و التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي. وقد بينت النتائج أنه من ثماني كفاءات متضمنة في المحور الخاص بالكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي، كفاءة واحدة فقط لم تكتسب وهي الكفاءة رقم 7 وذلك بإقرار من المفتشين بنسبة 41,66% و 55% من المعلمين وفي المقابل، كفاءة واحدة اكتسبت تماما، وهي الكفاءة رقم 6، وذلك بتأكيد 83,33% من المفتشين و 80% من المعلمين، أما بقية الكفاءات و هي:1،2،3،4،5،8 فهي مكتسبة جزئيا ، أما فيما يخص الفروق في الإجابات بين المعلمين و المفتشين، فقد بينت قيم $ك^2$ التجريبي أنه من بين ثماني قيم حسبت في هذا الإطار، وجدت ثلاث قيم ذات دلالة إحصائية، وهي القيمة الخاصة بالكفاءة 1 وحددت بـــ 10,9، و القيمة الخاصة بالكفاءة 4 وحددت بـــ 25,58، و القيمة الخاصة بالكفاءة 8 وحددت بـــ 7,03، أما باقي القيم، فقد تراوحت بين 0,25 إلى 3,73 وهي قيم غير دالة إحصائيا. وعليه فإنه الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، تحققت في ثلاث قيم من بين ثماني، ولم تتحقق في ست قيم ومن جهة أخرى فإن الكفاءات اكتسبت جزئيا في أغلبها 6 من 8، ولم تكتسب كفاءة 1، واكتسبت تماما كفاءة واحدة وانطلاقا من ذلك فإن الفرضية الإجرائية الخامسة قد تحققت وتكون كما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين بخصوص الاكتساب الجزئي للكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي.

8-6 نتائج الفرضية الإجرائية السادسة:

تستعرض الباحثة من خلال هذا العنصر ملخص نتائج الفرضية السادسة ونتيجتها النهاية، وتشير الفرضية السادسة من البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين و استجابات المعلمين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات العرضية، وتؤكد النتائج المحصل عليها، أن من بين 12 كفاءة عرضية سئل فيها أفراد العينة، وجدت كفاءة واحدة مكتسبة تماما وهي الكفاءة رقم 6 ضمن محور الكفاءات العرضية،

وأقرها المفتشون بنسبة 62,5% و المعلمون بنسبة 58%، كما توجد كفاءة واحدة مكتسبة تماما وهي الكفاءة 7، التي أكد على عدم اكتسابها 25% من المعلمين و58% من المعلمين وهذا يعني 51,61% من مجموع المعلمين و المفتشين رأوا أن كفاءة إظهار علامات التأثر عند رفع العلم و تنزيله و سماع النشيد الوطني، هي كفاءة غير مكتسبة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. أما عن باقي الكفاءات:1،2،3،4،5،8،9،10،11،12، فكلها مكتسب جزئيا بنظر المعلمين و المفتشين حيث تراوحت نسبة إقرارها بين 41,66% و 66,66% لدى المفتشين و بين 48% و 78% بين المعلمين، وبينت النتائج أيضا أن من بين 12 قيمة بـــ ك^2 التجريبي، سجلت قيمة واحدة دالة إحصائيا حيث قدرت بـــ 13,5 و المتعلقة بالكفاءة 7 التي لم تكتسب. أما باقي قيم ك^2 التجريبي فكلها غير دالة إحصائيا، و تراوحت هذه القيم بين 0,06 و 3,85 وذلك مقارنة بالقيمة الجدولية التي تساوي 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، وعليه يمكن من خلال هذه الحوصلة اعتبار أن الفرضية السادسة محققة وهي إذا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين و استجابات المفتشين فيما يخص الاكتساب الجزئي للكفاءات العرضية.

8-7 نتائج الفرضية الإجرائية السابعة :

تنطلق الفرضية الإجرائية السابعة من أنه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين و استجابات المعلمين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه من الكفاءات المستهدفة في المنهاج الجديدة. ونذكر هنا أنه لاختيار هذه الفرضية قدمت الباحثة مع كل محور محاور الاستمارة التي تتناول ستة مجالات للكفاءات، قدمت سؤالا عن مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه من الكفاءات المحددة في الاستمارة، والتي أخذت كما سبق أن أشرنا من المنهاج الرسمية . و سنستعرض فيما يلي ملخص الإجابات في كل محور، وهي كما يلي :

8-7-1- النتائج الخاصة بالكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية:

أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال: هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من الكفاءات الاتصالية يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات ؟ كما يلي أجاب 33,33% من المفتشين و 40% من المعلمين "بنعم" وأجاب 25% من المفتشين مقابل 50% من المعلمين ب"لا" ، بينما أجاب 41.66% من المفتشين بـــ لا أدري، وإذا لاحظنا الفروق في الإجابات نجدها متباينة خاصة في الإجابة بـــ "لا" و الإجابة بـــ "لا أدري"، ولهذا كانت قيمة ك^2 التجريبي دالة إحصائيا حيث قدرت بـــ 14,89 مقارنة بالقيمة الجدولية التي تقدر بـــ 5,99

عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، ومنه فإن هذا المؤشر من الفرضية السابعة لم يتحقق، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه من الكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية.

8-7-2 النتائج الخاصة بالكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية:

أجاب المفتشون على سؤال فعالية المقاربة بالكفاءات بالنسبة لهذه الكفاءات بـــ "نعم" بنسبة 20% وأجابوا بـــ "لا" بنسبة 30% وبـــ "لا أدري" بنسبة 50%، بينما أجاب المعلمون بنسبة 25% بـــ "نعم" وأجابوا بنسبة 50% بـــ "لا" وبنسبة 25% بـــ "لا أدري"، ورغم أن الفروق في الإجابات واسعة لكنها لم تكف لتؤدي لدلالة إحصائية، وعليه جاءت قيمة ك^2 التجريبي غير عادلة إحصائيا حيث قدرت بـــ 3,5، ولهذا فإن المؤشر الثاني من الفرضية السابعة تحقق حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص عدم فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية.

8-7-3 النتائج الخاصة بالكفاءات ذات الطابع المنهجي:

عن السؤال الخاص بمدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع المنهجي، أجاب المفتشون بنسبة 41,66% بـــ "نعم" في مقابل 45% من المعلمين، كما أجاب 33,33% من المفتشين بـــ "لا" مقابل 50% من المعلمين، في حين أجاب 25% من المفتشين مقابل 5% فقط من المعلمين بـــ "لا أدري"، وظهرت الفروق الكبيرة بخصوص الخانة الثانية وخاصة الثالثة وعليه كانت قيمة ك^2 التجريبي دالة إحصائيا حيث بلغت 9,08، بالمقارنة مع القيمة الجدولية التي تساوي 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02، وعليه فإن المؤشر الثالث للفرضية السابعة لم يتحقق حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه من الكفاءات ذات الطابع المنهجي.

8-7-4 النتائج الخاصة بالكفاءات ذات الطابع الفكري:

وعن السؤال المتعلق بمدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الفكري، أجاب 41,66% من المفتشين مقابل 30% من المعلمين بـــ "نعم"، وأجاب 33,33% من المفتشين مقابل 40% من المعلمين بـــ "لا"، بينما لجأ إلى الإجابة بـــ "لا أدري" 25% من المفتشين و 30% من المعلمين، وللفصل في أن المقاربة بالكفاءات فعالة أم غير فعالة من وجهة نظر المفتشين والمعلمين لجأت إلى حساب متوسط النسب، فوجدنا أن 38,72% من مجموع المعلمين والمفتشين أجابوا

بـــ "لا"، وأجاب 32,25% من مجموع المعلمين والمفتشين بـــ "نعم"، بينما أجاب 29,03% منهم بـــ "لا أدري"، ونلاحظ هنا أن الإجماع لم يبلغ 50% من على مستوى كل عينة، وأيضا على مستوى مجموع أفراد العينتين، وبما أن الإجابات متقاربة فإن قيمة ك^2 التجريبي جاءت غير دالة إحصائيا حيث قدرت بـــ 1,17 مقارنة بالقيمة الجدولية المقدرة بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 وبدرجة حرية 02.

وعليه فإن المؤشر الرابع للفرضية السابعة تم تحقيقه، ولهذا فإن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين واستجابات المعلمين فيما يخص عدم فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات ذات الطابع الفكري.

8-7-5 النتائج الخاصة بالكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي:

يمثل محور الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، المؤشر الخامس الذي من خلاله نحكم على مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه منها، وقبل ذلك نستعرض النتائج بخصوصه حيث أجاب 41,66% من المفتشين و 40% من المعلمين بـــ "نعم"، وأجاب 33,33% من المفتشين و 40% من المعلمين بـــ "لا"، بينما لم يجب بـــ "لا أدري" تسوى 25% من المفتشين و20% من المعلمين و هذا يعني أن 40,32% من مجموع المعلمين و المفتشين أجابوا لصالح فعالية المقاربة بالكفاءات، بينما تعني 38,70% من مجموع المفتشين و المعلمين فعاليتها، و نلاحظ أن الإجابات بين أفراد العينتين متقاربة، و لهذا كانت قيمة ك2 التجريبي غير دالة إحصائية حيث قدرت بـــ 1,44 مقارنة بالقيمة الجدولية المقدرة بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 05.

و بناءا على ذلك فإن المؤشر الخامس في الفرضية السابعة قد تحقق، ولذا فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين و استجابات المعلمين بخصوص فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم تحقيقه من الكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي.

6.7.8- النتائج الخاصة بالكفاءات العرضية:

في المحور الأخير من استمارة البحث، وجدت مجموعة من الكفاءات العرضية التي تعتبر بمثابة المؤشر السادس الذي نختبر من خلاله الفرضية الإجرائية السابعة، و قد بينت النتائج الموضحة في الجدول المرافق لمحور الكفاءات العرضية، أن 41,66% من المفتشين مع 40% من المعلمين، أجابوا بـــ "نعم"، على السؤال المتعلق بمدى فعالية المقاربة بالكفاءات، و أجاب 25% من المفتشين مع 50% من المعلمين بـــ "لا" بينما أجاب 33,33% من المفتشين و 10% من المعلمين بـــ "لا أدري" أي أن 45,16%

من مجموع المعلمين و المفتشين، أجابوا بـــ "لا" أي عدم فعالية المقاربة بالكفاءات و أجاب 40,32% منهم بالإيجاب، و يلاحظ وجود فروق عميقة بين استجابات المفتشين و المعلمين بخصوص النفي و التحفظ، مما جعل قيمة ك2 التجريبي عالية مقارنة بالقيمة الجدولية، وقد قدرت قيمة ك2 التجريبي بـــ 9,93 عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 02، و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين و استجابات المعلمين بخصوص عدم فعالية المقاربة بالكفاءات في تحقيق ما تم من الكفاءات العرضية.

و إذا أردنا تلخيص نتائج المؤشرات الستة، نلاحظ أنه من بين 6 المؤشرات تم تحقيق 3 مؤشرات و هي:1، 2، 4، 5، حيث نسجل قيمة ذات دلالة إحصائية، و كانت هذه القيم على التوالي: 3,5، 1,17، 1,44، إنما نلاحظ أيضا أن مجموع المفتشين و المعلمين في المؤشر 2 و4 ، أجمعوا على نفي فعالية المقاربة بالكفاءات، بينما أجمعوا في المؤشر 5 على فعاليتها، أما بخصوص بقية المؤشرات و هي: 1، 3، 6، فأظهرت كلها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين و استجابات المعلمين بخصوص عدم فعالية المقاربة بالكفاءات، حيث سجلت قيم ك2 التجريبي على التوالي: 14,89، 9,08، 9,93، وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية التي تحدد بـــ 5,99 عند مستوى الدلالة 0,05 و بدرجة حرية 02.

وعليه يمكن القول بأن الفرضية الإجرائية السابعةـــ تحققت مؤشراتها بنسبة 50% و نسبة 50% الباقية لم تحقق.

و بناءا على أن كل الفرضيات الإجرائية قد تحققت، و أن أغلب مؤشراتها قبلت وتحققت أيضا فإننا يمكن أن نقول أن الفرضية العامة قد تحققت و هي بالتالي كما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات المفتشين و استجابات المعلمين فيما يخص مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف الإصلاحات التربوية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.حيث ظهر الاتفاق بين المعلمين والمفتشين على أن أغلبية الكفاءات تحققت فقط بشكل جزئي أي أن أكثر من50% من التلاميذ لم يكتسبوها وان المقاربة بالكفاءات لم تكن فعالة بحيث لم تساعد على تحقيق أهداف الإصلاحات الجديدة التي هي نفسها الكفاءات المستهدفة في المناهج.

9- تحليل نتائج المقابلات:

سبق و أن ذكرنا في الفصل الخاص بالإجراءات المنهجية، أن الباحثة، استخدمت كأدوات لجمع البيانات و بالإضافة إلى الملاحظة و الاستبيان، استخدمت المقابلة، و ذلك لتغرير إجابات و نتائج البحث

من جهة، و من جهة أخرى لمحاولة تغطية صدى الإصلاحات التربوية في المجتمع، من خلال استطلاع آراء أولياء أمور التلاميذ، باعتبارهم أول المعنيين بأمر المناهج الجديد و أكثر المتأثرين بها بشكل مباشر. و عليه سنحاول في هذا العنصر استعراض ما توصلت إليه نتائج بعض المقابلات التي قامت بها الباحث مع الأولياء، و تحليلها ثم استنتاج ما إذا كانت موافقة لنتائج الاستمارة و آراء المفتشين و المعلمين، و ذلك من أجل إعطاء مصداقية أكثر و موضوعية لنتائج البحث التي نتمنى أن تكون فعلا موضوعية تكشف النقائض الحقيقة من خلال تحديد المستوى الفعلي لانجاز الإصلاحات من خلال أداء التلميذ. و نذكر قبل ذلك أن الباحثة قامت بجملة من المقابلات مع أولياء التلاميذ اغلبهم أمهات، مستغلة في ذلك عدة فرص ومناسبات منها اجتماعات أولياء التلاميذ، زيارات الاستقبال للأولياء من طرف المعلمين، الملتقيات والندوات و محاورة المعلمين كونهم أولياء أمور، و حتى المناسبات الاجتماعية و التجمعات العائلية وحاولت الباحثة أن تنوع من البيئة بتنويع المناطق لإعطاء شمولية أكثر للبحث، و استطاعت الباحثة أن تجري سلسلة من المقابلات في عدد من المقاطعات التربوية لولاية قالمة . و نذكر أيضا أن المقابلات دارت حول عدد من الأسئلة المبوبة حسب محاور الاستمارة للتمكن من تحليلها وربط نتائج بنتائج البحث، حيث دارت عموما حول ما يبدو على التلميذ من نتائج التعلم في المجال الاتصالي أي اللغوي في العربية و الفرنسية، المجال المنهجي و كيفية تنظيمية لدراسته ،و حياته في المجال الفكري و قدرته على حل المسائل الرياضية،وفي المجال الشخصي و الاجتماعي و علاقته بالأسرة و الوطن و ممارسته للشعائر وكذلك المجال العرضي و ظهور التعلمات في حياته الاجتماعية وأخيرا آراء الأولياء حول فعالية المقاربة بالكفاءات، و لهذا سيكون التحليل وفق هذه المحاور.

1.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات الاتصالية في اللغة العربية:

إذا أردنا أن نخلص الكفاءات الاتصالية، نجدها تتمحور حول مهارتين أساسيتين و هما مهارة التعبير الشفاهي و مهارة التعبير الكتابي، طبعا بلغة سليمة فصيحة عن الأفكار و الآراء و المشاعر داخل و خارج المؤسسة التعليمية. و حول هاتين المهارتين أجمع الآباء الذين وصل عددهم إلى 70 أب و أم أن أبناءهم يعبرون شفاهية بلغة سليمة عن الأسئلة التعليمية، و الواجبات المنزلية، أما خارج متطلبات المدرسة أي عن أفكاره و مشاعره، فهم لا يستعملون اللغة العربية الفصحى، لان المحيط لا يستعملها ولهذا يجد التلاميذ أنفسهم مشتتين بين لغة المدرسة و لغة البيت و لغة المجتمع التي تفتقد حتى لعبارات الاحترام و الأدب. أما عن التعبير الكتابي فيجمع 90% من الأولياء أن هذه مشكلة كبرى لم يعرفوا كيف

يتعاملوا معها، إذ أن المعلمين لا يزودون التلاميذ بكيفية التعبير و تقنياته، و يطلبون منهم فقط أن ينجزوا فقرة أو يكتبوا تقريرا.

و يثير بعض الآباء إشكالية المصداقية في التعبير حيث يضطر التلميذ إلى كتابة ما لم يزود و يسمع على انه رأى و سمع خلال زيارة أو رحلة أو مناسبة شارك فيها، و يعاني هؤلاء الآباء من رفض الأبناء للتعبير عن زيارة قاموا بها بمتحف مثلا، وهم لم يزوروا المتحف، فمن أين يأتي التلميذ بما يكتب، خاصة و أن المطلوب منهم دائما يضعهم في وضعيات واقعية. فقط 10% من الأولياء لم يعانوا من إشكالية التواصل باللغة العربية لدى أبنائهم، لأنهم كاسرة يستخدمون اللغة العربية في البيت، و هم فئتين فئة معلمي اللغة العربية، و فئة الآباء المتدينين، الذين يسمون في المجتمع السلفيين ضمن هذه النسبة المتمثلة في 10% من أفراد العينة.

أما عن التعبير عن المشاعر و المرونة في التواصل، فيشتكي الآباء من التأثير الكبير الذي يمارس المجتمع و خاصة الشارع على الأبناء بدلا من تأثير المدرسة.

إن علامات التخوف و التردد و كذا نقص الثقة تجعلنا نستنتج أن الآباء غي راضين تماما عما حققته المناهج الجديدة في شخصية المتعلمين من الناحية اللغوية، خاصة مع إدخال الرموز العالمية و استعمال اللغة الفرنسية في الرياضيات و كتابتها من اليسار إلى اليمين. وترى الباحثة أن قلق الأولياء على مستقبل أبنائهم نتيجة منطقية، لأنهم لم يعلموا بهذه الإصلاحات و لم يشاركوا فيها لا بالموافقة و لا بالرفض، و عليه فالكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة العربية مكتسبة جزئيا، لكن ليس بالشكل الذي يرضى الأولياء.

2.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات ذات الطابع الاتصالي في اللغة الفرنسية:

إذا كانت اللغة العربية مشكلة، فما بالك باللغة الفرنسية. كهذا أجاب كثير من الأولياء على سؤال بخصوص مستوى أبنائهم في اللغة الفرنسية. إذا كانت مشكلة التلاميذ في اللغة العربية تكمن في التعبير الكتابي و صعوبة تنظيم الأفكار، فإن مشكلتهم يقول 95% من الآباء تكمن في فهم اللغة في حد ذاتها، انطلاقا من انه لا توجد مصادر أخرى لمساعدة التلميذ في هذه المادة، حيث آباءه و أخوانه من خريجي المدرسة الأساسية التي قضت على اللغة الفرنسية، بل و حتى مستوى المعلمين الجدد يعتبر دون المتوسط، و كثير من المعلمين يرتكبون أخطاء لغوية داخل القسم، و يستغرب الآباء كثيرا من طريقة التدريس - على حد تعبيرهم- المستخدمة من طرف المعلم و يتساءلون: كيف يطلب من التلميذ أن يحضر نصا و يقرأه، و هو لا يعرف الحروف؟. إن هذا السؤال تراه الباحثة وجيه جدا، لأن المقاربة النصية التي

اعتمدت في الإصلاحات الجديدة في كل المواد الدراسية، تواجه إشكالية كبرى في مواد اللغة خاصة الفرنسية، لأنها تعتمد على أساس تحضيري يتعلم فيه التلميذ الحروف صوتا و رسما و تركيبها، و بناء الكلمة، أما أن تطبق المقاربة النصية دون هذه القاعدة، فهذا فعلا يبعث على الدهشة. يثير الآباء ظاهرة المدارس الخاصة في المدن الكبرى، إذا يلجأ أبناء الطبقات الميسورة إلى تدريس أبنائهم في مدارس خاصة تفاديا لعجز المدرسة العمومية عن الاستجابة لتطلعات الأسر. و الشائع أكثر يقول أغلبية الآباء هي ظاهرة الدروس الخصوصية التي تبدأ مع انطلاق تدريس اللغة الفرنسية،حيث وجد فيها الآباء حلا و لو على حساب اعتبارات أخرى لمشكلة أبنائهم في تعلم اللغة الفرنسية، خاصة وأن الأولياء منشغلين بأعمالهم علما بأن كثير من الأمهات عاملات. وصف 50% من الأولياء مستوى أبنائهم بأنه كارثي، ووصفه 45% بأنه دون الوسط، وفقط 5% من الأولياء ابدوا ارتياحا لمستوى أبنائهم، و أشاروا أنهم لعبوا دورا كبيرا في تحسين مستوى أبنائهم.

إذ أغلب آراء الأولياء تراوحت بين عدم الرضى التام عن مستوى أداء أبنائهم في اللغة الفرنسية، و بين تفاؤلهم في تغيير الأوضاع إلى الأحسن، وعليه فإن الكفاءات الاتصالية في اللغة الفرنسية غير مكتسبة تماما في نظر أكثر من 90% من الأولياء.

3.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات ذات الطابع المنهجي:

في سؤال عن مدى التلاميذ للتفكير العلمي و القدرة على إنجاز المشاريع، بادر الآباء في أغلبهم في الإجابة بالنفي، حيث يستخدم حسب رأيهم التفكير العلمي، فقط في العمل المدرسي، وتنجز المشاريع فقط في المؤسسة التعليمية، ويواجه الآباء أثناء المراجعة لأبنائهم مشكلة تبسيط المعلومات و أيضا تعليم أبنائهم طرق و كيفيات الإجابة و تنظيم العمل و الإجابات، و يشير أحد الأمهات و هي أخصائية نفسانية إلى أن التلاميذ ليس لديهم نموذج فكري ينظمون على أساسه إجاباتهم و يخزنون ضمنه التعلمات، لأن المعلم لا يستخدم معهم أشكال التمثيل الذهني كمسهلات و كتقنيات في عملية التعلم، و تؤكد أن عملية تكوين المعلمين تحتاج إلى الكثير من التعمق و الدقة في معرفة طبيعة التلميذ، و خاصة في معرفة سيكولوجيا التعلم و الفروق الفردية، بالإضافة إلى التكوين في طرائق التدريس و الهندسة البيداغوجية. وباعتراف من المعلمين الآباء أن التلاميذ يحسنون استعمال الكمبيوتر و شبكة الانترنيت أحسن منهم بكثير، فكيف – يقول هؤلاء- يطلب من المعلم أن يدرب التلميذ على استعمال الكمبيوتر، و هو يعرف أحسن منه؟ ثم أن كل المؤسسات مجهزة في أحسن الأحوال بجهاز واحد يوجد في مكتب المدير، ويستخدم للنشاطات الإدارية و قليلا ما يستخدم في النشاط البيداغوجيا كأسئلة الامتحانات مثلا، هذا و أبدى 70%

من الأولياء أنهم يشاركون أبنائهم في كل تعلماتهم، نتيجة للمراقبة المستمرة و الانشغال الدائم بدراسة أبنائهم، لدرجة أن الأمهات تحفظ المقرر الدراسي عن ظهر قلب بكل دروسه و خلاصته، كما يؤكد هؤلاء الآباء أن إغفال الأبناء أو الانشغال عن مراقبتهم و لو لفترة قصيرة يجعلهم غير قادرين تماما عن مواصلة دروسهم، و ترى الباحثة أن هذه مشكلة أخرى خلفتها الإصلاحات في ممارسة الآباء، الذين من شدة خوفهم على أبنائهم، أفقدوهم الاعتماد على الذات و الاستقلالية في التعلم. إن عدم الرضى هذا يبين جليا، أن الكفاءات غير مكتسبة بالشكل الذي يجعل التلميذ قادرا على تنظيم تعليماته بمفرده، و يمكننا القول أنها مكتسبة جزئيا.

4.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات ذات الطابع الفكري:

تتمثل الكفاءات الفكرية خاصة في تحويل التعليمات العلمية و التكنولوجية إلى ممارسة في الحياة الاجتماعية، و أهم ما يستطيع الأولياء ملاحظته و الحكم عليه هو مدى قدرة أبنائهم على حل المسائل الرياضية بمفردهم و دون مساعدة، و في هذا الشأن، أظهر 55% من الآباء قلقهم بخصوص مستوى أبنائهم في مادة الرياضيات، و لهذا أجبروا على تسجيلهم في حصص الدروس الخصوصية لاستدراك الضعف، و تدعيمهم في المادة، حيث أن نتائجهم كانت إما متوسطة أو دون المتوسط، و أكد 90% من الآباء أن أبناءهم لا ينجزون فروضهم المنزلية بمفردهم، و يلجئون لطلب مساعدة إخوانهم أو آبائهم، وأن التلميذ الذي لا يجد هذه المساعدة، حتما نتائجه ضعيفة، كما يشتكي كثير من الأولياء من كثافة برامج الرياضيات و التربية العلمية و التكنولوجية، و كثرة المفاهيم التي تتضمنها، و التي يصعب حتى عليهم في كثير من الأحيان فهمها، و عما إذا كان التلميذ يستفيد في حياته اليومية من التعليمات في هذا المجال، فإن الآباء في أغلبهم لا ينتظرون من أبنائهم أن يصلحوا لهم جهازا أو يحددوا عطبا في دارة كهربائية أ، حتى يتحدث لغة صحيحة فصحى في محيطه، إنما يهتمون فقط بفهم أبنائهم لدروسهم حتى يجيبوا إجابات صحيحة في الامتحانات ليتمكنوا من الحصول على علامات جيدة و النجاح يتفوق، حيث أبدى 95% من الآباء أنهم يتمنون حصول أبنائهم على معدلات أولى. المشكلة إذا، ليست في المناهج و اهتمامها بالمعارف فقط، إنما أيضا الأسرة على تكترث لتوظيف التعلمات خاصة العلمية منها، لاعتقادها أن هدف التعليم و التعلم هو النجاح في الامتحان، في الوقت الذي تعتبر فيه الإصلاحات المدرسة مصنعا للكفاءات و المهارات التي يعول عليها مستقبلا.

و انطلاقا من هذا الاعتقاد من طرف الأسرة، فإنها توفر فرص تدريب أبنائها على تطبيق ما تعلم بل و تمنعهم حتى من ممارسة هواياتهم و الاستفادة فيها تعليماتهم، و ذلك بحجة عدم تضييق الوقت، و التركيز على المراجعة، و البرامج الدراسية و فقط. و قد يرجع ذلك إلى خوف الآباء الشديد على مصير أبنائهم الدراسي، و كثافة البرامج الدراسية، وكثرة التقويمات اليومية و الأسبوعية و الشهرية والفصلية، في مقابل أن هذه التقويمات لا تمس إلا الجانب المعرفي، ولا تختبر إلا القدرة على الحفظ، فلا إبداع التلميذ، و لا موهبته و لا مبادراته تؤخذ بعين الاعتبار، فلماذا إذا تضييع الوقت و الجهد فيما لا تهتم به المدرسة؟ و أمام هذا الوضع لا يمكننا أن نتحدث عن الكفاءات بقدر حديثنا عن المعارف، حيث مازال التعليم، تعليم معارف و التقويم، تقويم معارف، أما الكفاءات فهي تتراوح بين كونها مكتسبة جزئيا، إلى كونها غير مكتسبة.

5.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات الشخصية و الاجتماعية:

تتلخص الكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي في صفات المواطنة الصالحة عموما خاصة منها الاعتزاز بالوطن، و تجسيد الشعور بالمسؤولية و المحافظة على الشعائر الدينية، و في هذا الشأن أكد 55% من الأولياء أن المدرسة تركز على حفظ ما يتعلق بهذه المواضيع، أكثر من اهتمامها بظهور التعليمات في سلوك التلميذ، بدليل أنها تقوم فقط الحفظ، أما الإنجاز و الأداء فهو مسألة ثانوية. ويرى 80% من الأولياء أن المعلم لم يعد يهتم بترسيخ مثل هذه السلوكيات، وأن هدفه هو توصيل المعلومات و إنهاء البرنامج في وقته المحدد. وعن الوعي بالمسؤولية، يرى الأولياء أن السبب يرجع إلى الأسرة أكثر منها إلى المدرسة. حيث بدأت تتخلى عن مهامها التربوية نتيجة لتملص الآباء من أعبائهم وخروج الأم إلى العمل، و بقاء التلاميذ في الشارع أكثر من بقائهم في البيت، و حتى عند رجوع الأم إلى البيت، فهي إما تشعر بالتعب من عملها، أو أنها مشغولة بشؤون البيت، وإذا وجدت الأسرة الحل لتعلم أبنائها المعارف من خلال الدروس الخصوصية، فإنها لم و لن تجد من يعوضها في تربية الأبناء. و فيما يخص الاعتزاز بالوطن، فيجمع أكثر من 70% من الآباء على أن القيمة في حد ذاتها موجودة في نفس كل تلميذ، إنما الذي يجعلها لا تنمو هو الشعور بعدم أهمية ما يقوم به و يتعلمه، إضافة إلى صعوبات الحياة و الشعور بعدم تكافؤ الفرص، و سماع حديث الكبار المستمر عن غياب العدالة الاجتماعية، وعدم جدوى العلم في هذا الوطن، وهي بمثابة رسائل سلبية تثبط العزيمة لدى الصغار و تكبل إرادتهم في تقديم الشيء نافع أو إنجاز مفيد، وحتى الإنجازات المفيدة لا تلاقي التشجيع و التحفيز الكافي الذي يدفعها إلى الإبداع، أو يدفع الآخرين إلى الاحتذاء بجذورها. و عن المواظبة على حفظ القرآن خارج المؤسسة، أبدى

الأولياء شيئا من الارتياح تجاه إعادة فتح المدارس القرآنية، وإقامة جوائز لحفظة القرآن في المناسبات الدينية خاصة في شهر رمضان، و يضيفون أن هذه المدارس يقبل عليها الكبار أكثر من التلاميذ والطلبة لأن لا شيء يلزمهم بذلك عدى الرغبة الشخصية أو التوجيه الأسري، و يقترح الأولياء في هذا المجال إلحاق المدارس القرآنية بالمدارس الرسمية، و يلاحظون أن كل البرامج مكثفة إلا برنامج القرآن، فهو يتضاءل سنة بعد سنة.

و بناءا على إجابات الأولياء، نلاحظ أنهم أقل قلقا و خوفا بخصوص هذه الكفاءات ربما لأنهم يشعرون بمسؤوليتهم المباشرة على إكسابها لأبنائهم، و مع ذلك فهم يعتبرون المدرسة مقصرة في حق أبنائهم و بالتالي في حق المجتمع، و عليه تبقى الكفاءات مكتسبة جزئيا.

6.9- نتائج المقابلة بخصوص الكفاءات العرضية:

سبق أن تعرفنا على الكفاءات العرضية و عرفناها على أساس أنها النتائج التي تظهر في سلوك و شخصية المتعلم، و تشترك فيها مجموعة من المواد الدراسية، فهي كفاءات أفقية ممتدة فيما بين المواد التعليمية. و تشمل جميع جوانب الشخصية: الفكرية، و اللغوية، و الاجتماعية، و الوجدانية. بخصوص سؤال عن استخدام التلاميذ اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية، أجاب 99% من الأولياء بالنفي، ذلك لأن المحيط كله لا يستخدم الفصحى، فيظهر التلميذ لو استخدمها بمظهر غريب، أو يتعرض بالسخرية من طرف الكبار قبل الصغار. ثم أن التلميذ يعلم جيدا أن دور اللغة العربية ينتهي بانتهاء المراحل الأولية في التعليم، خاصة في الفروع العلمية، حيث تدرس جميعها باللغة الفرنسية على مستوى الجامعة. و لعل ذلك من أهم أسباب ضعف الكفاية الداخلية للنظام التعليمي، ولا يستبعد أن يكون ذلك مؤديا إلى إقامة حواجز بين التعليميين و بين مجتمعهم، و ثقافتهم، فيكون تعليمهم ضعيف الملائمة مع بيئتهم و خصائص ومقومات مجتمعهم، و ينشأ عن ذلك ضعف الكفاية الخارجية للنظام التربوي.

و يقينا أن أية سياسة لإصلاح و ترقية اللغة العربية باعتبارها أحد مقومات الشخصية الوطنية ينبغي أن تتم في إطار عملية إصلاح عامة لتعميم اللغة في الإدارة العامة للتعليم العام و الخارجي، و كذا الوسط الاجتماعي و الفضاءات الثقافية و الإعلامية.

و بشأن تطبيق التعليمات خارج القسم، أجاب 55% من الأولياء بأن ما يتعلمه أبناؤهم هي المعلومات المعرفية كقيم علمية في ذاتها، أما قيمتها العملية، فهي مفقودة، حيث لا تستجيب لحاجيات التلاميذ و لا المجتمع، وأن بين النظري و التطبيقي أو الميدان، الفارق الشاسع. و لعل تخلص التلاميذ من

الكراسات التي تحمل هذه المعلومات مباشرة بعد الامتحان النهائي، لهو دليل واضح على عدم جدواها بعد الامتحان.

و في هذا الصدد وجدنا 8% فقط من الأمهات يحتفظن ببعض كراسات أبنائهن و أوراق امتحاناتهم، و لكن ليس لفائدتها، أو استعمالها مستقبلا، إنما كذكرى عن طفولتهم و سنوات دراستهم الأولى، أما بخصوص القيم الأخلاقية فالجميع يرى أنها في تدهور مستمر، بسبب تسيب الأسرة و فقدانها لأساليب التربية الصحيحة، و بسبب المدرسة أيضا التي جردت المعلم من مهامه التربوية و جعلت دوره محصورا في تلقين المعارف، و أثار عدد من الأولياء إشكالية منع العقاب في المدارس، الذي تسبب في تخلي المعلم عن مساهمة في تهذيب سلوك التلميذ و تشر القيم الأخلاقية، و عليه فإن الكفاءات العرضية لم تحقق لأنها ليست مهمة المدرسة لوحدها بحسب رأي الأولياء.

7.9- نتائج المقابلة بخصوص مدى فعالية المقابلة بالكفاءات:

شمل الحوار بخصوص هذا المحور سؤالا واحدا، وحتى يكون السؤال في متناول فهم كل الأولياء، تعمدت الباحثة طرح شتى الإصلاحات بشكل عام، تجنبا لصعوبة الإجابة عن المقاربة بالكفاءات.

و كان السؤال كما يلي: هل تعتقد أن الإصلاحات الجديدة حسنت مستوى التعليم العام؟

و لاحظنا من خلال إجابات أفراد العينة، أنها تنقسم إلى 3 فئات كبرى:

- **فئة المتفائلين**: و عددها قليل لا يتجاوز 15%، وهي فئة الأولياء، الذين يعتقدون أن الإصلاحات تحيط بها كثير من الأخطاء ابتداء من كونها اعتمدت بقرار سياسي، وعدم إشراك الأطراف الفاعلة في مناقشتها، إلى عدم تهيئة الأرضية الميدانية لتطبيقها، مرورا بقلة تكوين المعلمين و الإداريين لإنجاحها. و مع ذلك فهم يعلقون عليها آمالا كبيرة، كونها تعتمد على مبادئ حديثة علمية و بيداغوجية، و تتكون هذه الفئة من أولياء من مستوى اقتصادي ميسور و مستوى تعليمي رفيع، و هم على مستوى عال من الوعي بمسؤوليتهم في تعليم أبنائهم حيث يوفرون لهم كل الدعم النفسي و المادي و التعليمي، ربما لأن عدد أبنائهم قليل.

- **فئة المتشائمين**: و هي فئة الأولياء اليائسين من تحسين الأوضاع ليس التعليمية فقط، إنما كل الأوضاع داخل المجتمع، و قدرت هذه الفئة بـــ 38% من أفراد العينة. و تميز هؤلاء الآباء بإصدار الأحكام المسبقة والمعممة والتعسفية في بعض الأحيان، حيث يتحدثون عن الإصلاحات التربوية من خلال بقية القطاعات، وبما أن بقية هذه القطاعات متدهورة، فلا بد أن يكون نفس الوضع في ميدان التعليم.

إن هؤلاء من النوع الذي ليس على اطلاع بتفاصيل الإصلاحات، وهم لا يولون أي اهتمام مساعدة لأبنائهم، ولا يطلعون على نتائج أبنائهم، إلا في نهاية السنة، ليعرفوا هل تنقل أبنائهم إلى السنة الموالية أم لا. ومنهم من لا يهتم حتى بنجاح أبنائه.

- **فئة المتخوفين**: وتضم هذه الفئة نوع من الأولياء شديدي الخوف على مستقبل ومصير أبنائهم وأغلبيتهم نساء. وهم متابعون جيدون لمسار تعلم أبنائهم، يهتموا بتفاصيل العملية التعليمية وخاصة التعلمية. يتمثلون 47% من أفراد العينة، يفرطون في مساعدتهم' ينجزون لهم واجباتهم. ومن شدة خوفهم، يصيبهم رهاب الامتحان بدل أبنائهم وينشأ هذا التخوف من تعمقهم في معرفة تفاصيل البرامج الدراسية، وما هو مطلوب من أبنائهم حيث يشعرون أنه يفوق قدرتهم. ويبدو من خلال إجاباتهم هؤلاء الأولياء أنهم يركزون بشكل كبير على أبنائهم، وليس على الإصلاحات أو مصير التعلم، فهم يهتمون بنجاح أبنائهم وتفوقهم، وليس بنجاح الإصلاحات، وعليه، فإن تحقيق الكفاءات وفعالية المقاربة بالكفاءات كلها تحصيل حاصل، وأمور ثانوية بالنسبة لنجاح أبنائهم وحصولهم على معدلات جيدة.

وعموما، فإنه عدا 15% من الأولياء الواعين بضرورة الإصلاحات التربوية وأهميتها في إصلاح أحوال المجتمع ككل، يبقى 38% من الذين لا يرجون منها فائدة و47% ممن لا ينتظرون منها شيئا، وهي نسب كما نرى معتبرة، قد تكون العائق الأساسي أمام تحقيق الأهداف التربوية. ولعل من ذلك كان لا بد من تهيئة أذهان الأولياء وتوعيتهم من أجل المساهمة الإيجابية في إنجاز الإصلاحات وإنجاحها.

10- نتائج البحث العامة:

بعد تحليلنا لكل النتائج واختبار كل الفرضيات من خلال مؤشراتها، ومعالجتها إحصائيا، وتفسير ما توصلت إليه الأرقام والقيم، يمكن أن نقوم بتلخيص النتائج العامة للبحث كما يلي:

1- تحقق الفرضية العامة للبحث المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تحقيق المقاربة بالكفاءات للكفاءات المستهدفة في المناهج. وذلك من خلال تحقق كل الفرضيات الإجرائية.

2- أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول.

3- الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته.

4- كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.

5- كثير من الأهداف الأخرى غير وظيفية.

6- تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها.

7- حملت مهمة تنفيذ الإصلاحات للمدرسة بل للمعلم وحده، وهذا يتنافى مع قواعد التنمية واستراتيجياتها.

8- مازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

9- إلى حد يومنا هذا، مازال المعلمون لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي، عدم دقة التكوين التأهيلي.

10- قلة وعي الأولياء بدورهم في تنفيذ الإصلاحات وبالتالي في إنجاحها، بسبب عدم إشراكهم في مناقشتها أثناء وضعها.

11- الاقتراحات:

لن نطيل هنا الحديث، ولا نريد أن نفلسف الأمور، ولا الحديث على ما يمكن تطبيقه لأن المتعمق في دراسة المشروع النظري للإصلاحات التربوية، سيدرك فعلا أنها شاملة لكل عناصر العملية التعليمية، وكل جوانبها ومستلزماتها، ونظريا دائما، هي في غاية الحداثة والرقي لكن ما ينقصها هما أمران اثنان لكنهما في غاية الخطورة إذا لم نراعيهما:

1- تكييف كل ما جاء في المشروع لطبيعة البيئة المحلية وطبيعة المتعلم الجزائري، انطلاقا من تحليل الحاجات ودراسة التطلعات، وهذا ما يسمى بالتخطيط العلمي، بكل ما تحمله الكلمة من تفاصيل.

2- التطبيق الجاد لكل تفاصيل المشروع: وهنا يمكن أن نتحدث فنكتب مجلدات، ونكتب فننجز مؤلفات، وعليه سنركز على أهم ما يساعد على إنجاح هذه الإصلاحات:

-تدعيم تكوين المعلمين أكاديميا وتأهيليا، والأهم من ذلك هو ربط التكوين بالميدان، من جهة وبالعلم من جهة أخرى.

-توفير الوسائل التعليمية، ليس لتطبيق المعارف إنما لإنجاز الكفاءات.

-تفعيل العقد الاجتماعي المعنوي بين الأطراف الشريكة في إنجاز المناهج، على أن يكون عقدا إداريا موثقا، تلتزم كل الأطراف ببنوده وشروطه الجزائية.

- إشراك الأطراف الفاعلة في تقويم نتائج الإصلاحات.

- اعتماد إدارة الجودة الشاملة بشكل عملي إجرائي.

- إلزام كل المؤسسات قانونيا باستقبال التلاميذ لتنفيذ الجانب العملي من التعلمات.

رجاء لابد منه:

بالإضافة للكثير من الاقتراحات التي نذكر منها بود الباحثة أن ترسل بهذا الاقتراح في شكل نداء إلى كل المسؤولين وكل الفاعلين في ميدان التعليم، لا تعطوا الأشياء أكثر من حجمها ولا تضخموا الأمور، فالكفاءة تتلخص في جملة لخصها خبراء الجودة الشاملة في خمسة حروف هي DIRFT، وهي محتواة في الحديث الشريف: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"، وضعوا ألف خط تحت كلمة يتقنه.

الخاتمة:

وأنا أختم هذا البحث، شعرت وكأنني أودعه، فعز عليا ذلك ، وتألمت له، ربما هو التعود على البحث والدراسة، والتعود على متعة طلب العلم مهما كان السن، واستسمح القارئ على هذه العبارات التي شعرت أنها تتدافع لتخرج من القلب، فلم أشأ أن أمنعها، متمنيتا أن يكون هذا البحث المتواضع قد سلط قليلا من الضوء على أكبر وأضخم حدث شهدته وتشهده الساحة التربوية مع بداية الألفية الثالثة.

لقد حاولت الباحثة أن تستفيض عبر فصول هذه الدراسة في إظهار أهمية التعليم، وقيمة المناهج التعليمية وخطورتها في بناء الإنسان قبل بناء المجتمع، وتكمن هذه الأهمية في ضرورة تخطيط هذه المناهج حسب الأسس العلمية و البيداغوجية الحديثة، وفي حدود حاجيات وتطلعات الفرد والمجتمع، وفي ظل الأدوار الوظيفية للمناهج على أساس أنها وسيلة التربية لتحقيق أهدافها من جهة، وفي ظل ظروف عصرنا الذي يستطيع أن يتحدانا مستظلا بمظلة العلوم وتقنياتها، وما يتبع ذلك من قوة الصناعة وقوة السلاح وثراء المال وارتفاع مستوى العيش وتشابك العلاقات بين الأفراد والمجتمعات، من جهة أخرى ينبغي بناء مناهج تعليمية بما يعطيها إمكانية وفاعلية مقابلة تحديات العصر، وهذا ما تحلم به المنظومة التربوية الجزائرية والحلم مشروع، وربما النوايا تكون صادقة لكن النوايا لوحدها قد تكون مدمرة، لأن الصدمة الثقافية كما يتحدث عنها "ألفين نوفلر" تتكون إما بذهابنا إليها، أو بقدومها إلينا فهي إما أن تنتقل إلى محيط ثقافي مغاير فتصدم كل القيم المتعارف عليها، وإما أن يبقى المحيط نفسه مع انغماره بتغيرات متسارعة تصدم كل ما اعتاده العقل، وفي الحالتين يحدث إما انتقال إلى جو إعصارها، أو انتقال الإعصار إلى أرضها باهتزاز الأفكار الأساسية وانعدام التوازن، وباسم التجديد والتطور يقوم إعصار العولمة بتحطيم كل المسلمات، وطحن التقليد ومع كل تحطيم لبنى الفكر القديم يتم القفز إلى حقل معرفي جديد، قد يكون غريبا عن الأرض والفرد، وهذا ما لا نريده أبدا لإصلاحاتنا.

ورغم كل النقائص التي تشوب الإصلاحات التربوية، إلا أن الفرصة لا تزال قائمة وذلك لعلاج ما يمكن علاجه في ضوء عمليات التقويم الشامل المبنية على علم التقويم وخبراء التقويم والباحثين فيه انطلاقا من مبدأ "أحمد طالب الإبراهيمي" etre de son temps etre de son peuple etre soi meme

وعملا بقاعدة خبراء الجودة الشاملة: Quality is free.

وينبغي أن نشير في الختام إلى أنه إذا كان بحثنا هذا قد توصل إلى أن أغلب الكفاءات مكتسبة جزئيا فالسؤال المنطقي الذي ينتج عن ذلك والذي ينبغي أن يكون انطلاقة لبحوث أخرى هو: لماذا لم تكتسب الكفاءات تماما؟ مما يسمح لإقامة عمليات تشخيص واسعة في ضوئها توضع العلاجات المناسبة.

المراجع

المراجع:

1. أحمد حسين اللقاني: المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، دار عالم الكتب، ط1، 1995.
2. إبراهيم محمد عطاء: المناهج بين الأصالة و المعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، 1992.
3. فتحي يوسف مبارك: الأسلوب التكاملي في بناء المنهج النظرية و التطبيق، ، دار المعارف، ط2، 1998.
4. علي تعوينات: قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي(2)، جمعية الإصلاح و الإرشاد الاجتماعي و التربوي، باتنة، الجزائر، دون سنة.
5. محمد السيد علي: علم المناهج، الأسس و التنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة و النشر، مصر، 1998.
6. أحمد عمر سليمان روبي: الأهداف التربوية، دار الفكر العربي، ط1، مصر، 1996.
7. محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط و إستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.
8. السيد عبد الحميد عطية: التحليل الإحصائي و تطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.
9. محمد لبيب النجيحي: دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
10. محمد أحمد الشريف و آخرون: إستراتيجية تطوير التربية العربية، الجامعة العربية، 1979.
11. ريتشارد، س، لازورس، ترجمة سيد محمد غنيم: الشخصية، OPV، ط2، 1971.
12. جابر عبد الحميد جابر: التقويم التربوي و القياس النفسي، دار النهضة العربية، ط3، مصر، 1998.
13. سعدون نجم الحليوسي: دراسات في فلسفة التربية و المناهج، مكوناتها، نماذج بنائها و تقويمها و تطويرها، منشورات ELGA، 2003.
14. كوثر كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، 1997.
15. عادل عوض: أسس و تطوير هيكلة التعليم العالي في الجامعات العربية، مجلة إتحاد الجامعات العربية، عدد25، 1990.

16. مادي لحسن: الأهداف و التقييم في التربية، شركة بابل للطباعة و النشر و التوزيع، الرباط المغرب، 1990.
17. رشدي لبيب و آخرون: المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة، القاهرة، عمان الدار الأهلية، 1989.
18. لويس دينو: تقييم حصيلة لطور من الأطوار، ترجمة: المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، 1995.
19. محمد زياد حمدان: تطوير المنهج مع إستراتيجيات تدريسه و مواده التربوية المساعدة، دار التربية الحديثة، 1985.
20. إبراهيم مهدي الشبلي: تقويم المناهج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد، 1984.
21. السيد عبد الحميد عطية: التحليل الإحصائي و تطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2001.
22. محمد الدريج: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة، 2000.
23. جورج بو شامب، ترجمة ممدوح محمد سليمان و آخرون: نظرية المنهج، الطبعة العربية الأولى، الدار العربية للنشر و التوزيع، 1967.
24. محمد محمود العوالمة: أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان الأردن.
25. صلاح الدين عرفة محمود: المنهج الدراسي و الألفية الجديدة، ط1، دار القاهرة، مصر، 2002.
26. ضياء الدين زاهر: إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، دار السحاب للنشر و التوزيع، القاهرة، 2005.
27. فايز مراد دندش: في أصول التربية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، 2004.
28. أبو طالب محمد سعيد: علم التربية التطبيقي، المناهج و تكنولوجيا تدريسها و تقويمها، دار النهضة العربية، بيروت، 2001.
29. زينب عبد الكريم: علم النفس التربوي، ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2003.
30. كمال عبد الحميد زيتون: التدريس، نماذجه و مهاراته، ط2، عالم الكتاب، القاهرة، 2005.
31. السيد سلامة الخميسي: الأدب التربوي العربي، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002.

32. مجدي عزيز إبراهيم: منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، 2002.
33. أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003.
34. فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان: التقويم النفسي، ط4، ملتزمة للطبع و النشر، القاهرة، 1982.
35. بو بكر بن بوزيد: إصلاحات التربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة للنشر، 2009.
36. محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003.
37. محمد عوض العابدي: إعداد و كتابة البحوث و الرسائل الجامعية، ط1، شمس المعارف، القاهرة، 2005.
38. سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية و علم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2000.
39. عبد العزيز بن عبد الله السنبل: التربية في الوطن العربي على مشارف القرن21، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،2002.
40. طه حسين الدليمي: المناهج بين التقليد و التجديد، ط1، دار أسامة، الأردن، 2007.
41. أحمد المهدي عبد الحليم: المنهج المدرسي المعاصر، ط1، دار السيرة، عمان، 2008.
42. جاسم محمد السلامي: تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع، الأردن، 2003.
43. عبد الكريم عزيب: إستراتيجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينهما، ط3، منشورات عالم التربية، 2003.
44. مجدي عزيز إبراهيم: الكمبيوتر و العملية التعليمية في عصر التدفق المعلوماتي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000.

المجلات و المقالات:

45. المجلة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، العدد الثاني، مارس 1995.
46. مجلة البحث التربوي ديداكتيكا: خطابات و مقاربات تشتغل على التربية، العدد 3، دار الخطابي للطباعة و النشر، الجديدة، المغرب، 1992.

47. وزارة التربية الوطنية: نشرة التعريف بالوثائق التربوية، مكتب التوثيق، العدد 49، 2000.
48. المجلة التربوية: السلطوية في التربية العربية، جامعة الكويت، العدد 46، المجلد الثاني عشر، 1998.
49. نور الدين الثريدي: البنائية و التعليم بواسطة المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، 2003.
50. عبد الخالق عبد الله: العولمة، جذورها و فروعها و كيفية التعامل معها، مجلة عالم الفكر، المجلد 18، العدد 2، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1999.
51. جابر نصر الدين: بعض الإسهامات التطبيقية لعلم النفس الاجتماعي في السياق التربوي، مقال نشر بمجلة أبحاث نفسية و تربوية، ع1، مخبر الدراسات النفسية و التربوية، جامعة منتوري قسنطينة، 2003.
52. لبيض عبد المجيد: تقويم الكفاءة مفهوم جديد في التدريس، مقال نشر بمجلة العلوم الإنسانية، م أ، ع30، جامعة منتوري قسنطينة، ديسمبر 2008.
53. حبيب تيلوين: التقويم التربوي تكنولوجيا أم إيديولوجيا، ع19، جامعة منتوري قسنطينة، جوان 2003.
54. عيسى محمد الأنصاري: تقدير درجة توافر التربية المستمرة في البرامج و الخطط الدراسية التي تقدمها جامعة الكويت كما يتصورها أعضاء الهيئات التدريسية و الطلبة، مقال نشر بمجلة العلوم الإنسانية، ع24، جامعة منتوري قسنطينة، ديسمبر 2005.

المراجع باللغة الفرنسية:

55. Dominique Beau : la boite a outils du formateur, 100 fiches de pédagogie, 3eme éd, édition d'organisation, paris 2000.
56. Philippe Perrénoud : l'évaluation des élèves, De Boeck université, paris, Bruxelles, 1998.
57. André De Peretti : encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, éd : ESF, 2eme édition, Paris, 2000.
58. Richard Girard : les objectifs pédagogiques, département de mesure et évaluation université Laval, 1994.
59. Morissette, Dominique : la mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, les presses de l''université Laval, 1984.

60.R.Delmine et R.Demoulin : introduction a la psychopédagogie, édition A de Boeck, Bruxelles, 1975.
61.Jean Cardinet : évaluation scolaire, De Boeck université, 2eme éd, Bruxelles, 1994.
62.Clermont Barnabé : la gestion totale de la qualité en éducation, les éditions logiques, Canada, 1997.
63.M.N.Nadeaux : l'évaluation des programmes, presses de l'université Laval, Québec, 1988.
64.David Hamilton : curriculum et évaluation, London, open books, 1976.
65.Claude Thelot : l'évaluation du système éducatif français, in dic. encycl. de l'éducation et de la formation.
66.Delandsheere. Viviane et Gilbert : Définir les objectifs de l'éducation, 5eme éd, liège, Gorges Thone, 1984.
67.Louis D'Hainaut : des fins aux objectifs de l'éducation, 5eme éd, édition Labor, Bruxelles, 2000.
68.Michel Mendès-Verga : projet d'établissement, centre régional de documentation pédagogique, Bordeaux, 1991.
69.Claude Le Lièvre : histoires des institutions scolaires, coll. : les repères pédagogiques, Paris, Nathan, 1990.
70.Saïd Koutani : le système d'enseignement entre rationalité et devenir, éd L'Harmattan, Paris, 1999.
71.Angers, Maurice : initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, les éditions CEC Inc., Québec, 1996.
72.Guy Pelletier : former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action, De Boeck université, Bruxelles, Paris, 1999.
73.Philipe Perrénoud : dix compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris, 1999.
74.Jacques Jumentier : la gestion des ressources humaines dans les systèmes éducatifs, centre régional de documentation pédagogique de Lyon, 1999.
75.Louis Marchand : l'apprentissage à vie, la pratique de l'éducation des adultes et l'andragogie, Mac Graw-Hill, Montréal, 1997.
76.Belanteur Aicha : la pédagogie différenciée, CNDP, Alger, 2002.
77.L.Dakhmouche :la productivité des services publics, revue des sciences humaines, n°18,université Mentouri, Constantine,2002.

78.Hamid Arim : ambitions, enjeux et contrevérités des manuels scolaires arabes au Maroc au second cycle de l'enseignement fondamental, université Mentouri, Constantine, 2003.

القواميس والموسوعات:

79.Deketele Jean Marie et ses collaborateurs : le guide du formateur, De Boeck université, 1994.
80.Dictionnaire actuel de l'éducation, édition GUERIN, Montréal.
81.Deketele Jean Marie et Xavier Rogier : dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation, Guérin, Montréal, 1993.
82.Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2eme édition, mise à jour et augmentée, Nathan, Paris, 2000.
83. Encyclopédie Universalis (6), 2000.:المواقع الالكترونية
84.http : http://www.idrac.org consulté le 15/04/2008.
85.www.oneft.ed.dz consulté le 02/12/2008.
86.www.efs-org/index,php?option=cour.
87.www.idac.org.
88.www.meducation,edu.dz.
89.www.UNESCO.org/fr/efa:coordination internationale de L'EPT.
90.www.UNICEF.org/arabic/infoby country.
91.www.UNICEF.org/arabic/right site/sowc/index.php.
92.www.altaalim.org/mounaza.php?id.
93.www.arabization.org.
94.www.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المراجع باللغة الانجليزية:

95.Hilda Taba : curriculum dévelopment, théory and practice, New York Harcourt and Word.
96.Jack C.Richards : teachers as cours developers, Kathleen Graves editor, Cambridge university press, 1999.
97.Théodore S.Rodgers : approaches and methods in language teaching, description and analysis, Cambridge low price editions, Cambridge university press, 1995.
98. Angela Lintz : constructing school success, Cambridge press, 1999.

الوثائق الرسمية:

99. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 1 ابتدائي، 2003.
100. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 2 ابتدائي، 2003.
101. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 3 ابتدائي، 2008.
102. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 4 ابتدائي، 2006.
103. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة 5 ابتدائي، 2007.
104. دليل المعلم للغة العربية، السنة 1 ابتدائي، 2003.
105. الوثائق المرافقة لمناهج المرحلة الابتدائية، 2003.
106. الجريدة الرسمية: الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين المعدل و المتمم.
107. الجريدة الرسمية: الأمر رقم 03-09 المؤرخ في 2003/09/13 المعدل لأمرية 16 أفريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية و التكوين.
108. الجريدة الرسمية: قانون رقم 08-04 الصادر في 2008/01/23، المتضمن مواد تتعلق بالتربية التحضيرية.
109. الجريدة الرسمية: المرسوم التنفيذي رقم 76-71 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم المدرسة الأساسية و تسييرها.
110. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 881/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2003/09/10، المتعلق باستعمال الترميز العالمي و المصطلحات العلمية.
111. وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 26/و.ت.و/أ.خ.و المؤرخ في 2004/08/14، المتضمن إقرار برامج جديدة.
112. وزارة التربية الوطنية: المنشور الإطار رقم 489/و.ت/أ.ع المؤرخ في 2003/05/03، المتعلق بتحضير المدرسي 2003-2004.
113. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 05/6.0.0/27 المؤرخ في 2005/03/15، المتعلق بإجراءات تنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
114. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 50/6.0.0/40 المؤرخ في 2005/03/27، المتضمن كيفيات توجيه التلاميذ في نهاية التعليم الإلزامي.
115. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 05/6.0.0/28 المؤرخ في 2005/03/15، المتعلق بإجراءات القبول في السنة أولى متوسط.
116. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 2039/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2005/03/13، المتضمن تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ..
117. وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 89 المؤرخ في 2007/02/19، المتعلق بتحضير الموسم الدراسي 2007-2008.
118. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 184/و.ت.و/أ.ع/06 المؤرخ في 2006/06/13، المتعلق بإدراج تدريس المعلوماتية في المرحلة المتوسطة.

119. وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 24/ المؤرخ في 2006/06/04، المتضمن إقرار برامج تعليمية.
120. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 956/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 2008/07/15، المتعلق بتنظيم الزمن المخصص للدراسة الابتدائية.
121. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 08/0.0.2/071 المؤرخ في 2008/06/03' المتعلق بتطبيق التخفيفات الدخلة على مناهج التعليم الابتدائي و المتوسط.
122. وزارة التربية الوطنية المنشور رقم 550 المؤرخ في 2006/05/31، المتضمن إجراءات تنظيمية و بيداغوجية خاصة بالتعليم الثانوي العام و التكنولوجي.
123. وزارة التربية الوطنية: المنشور رقم 111/و.ت.و/أ.ع/06 المؤرخ في 2006/06/23، المتعلق بتنصيب السنة الرابعة ابتدائي.
124. وزارة التربية الوطنية: المنشور الإطار رقم 89/و.ت.و/أ.ع بتاريخ 2007/02/19، المتضمن تحضير الدخول المدرسي 2007-2008.
125. وزارة التربية الوطنية: القرار رقم 17 المؤرخ في 2006/06/06، المتضمن تأسيس مشروعي المؤسسة و المصلحة و تنظيم العمل بهما.

الـمـلاحق

جامعة منتوري – قسنطينة-
كلية العلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة استبيان

تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة

بحث لنيل شهادة دكتوراه العلوم في تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: **تحت إشراف:**
قرايرية/ حرقاس وسيلة **أ. د. الهاشمي لوكيا**

في إطار الإعداد لرسالة الدكتوراه والتي يدور موضوعها حول " تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة"، يشرفني أن أطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة على أسئلة هذه الاستمارة والتي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى.

شكرا على تعاونكم

- ضع علامة X في الخانة التي تراها مناسبة .

الرقم	الكفاءات ذات الطابع الاتصالي: يستطيع التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن:	مكتسبة تماما	مكتسبة جزئيا	غير مكتسبة
01	يقرأ أي نص يقدم له باسترسال .			
02	يحترم علامات الوقف أثناء القراءة (قراءة معبرة)			
03	تلخيص أي نص يقرؤه			
04	يعرض آراءه الشخصية فيما يقرأ ويدعمها			
05	يلجأ إلى القاموس كلما اعترضته كلمة صعبة			
06	يصغي جيدا لمن يتحدث إليه (معلم ،مدير ،زملاء)			
07	يستعمل وسائل تعبيرية غير لفظية (إشارات،حركات،تعابير الوجه)			
08	يجد لنفسه مكانا في المناقشة بالجرأة في التدخل وطلب الكلمة			
09	يشرح ردود أفعاله (وجهة نظره) ويبررها			
10	يعلق شفهيا وبطلاقة عن أي صورة أو الحكاية أوحادثة			
11	يصوغ إجابة كاملة عن السؤال			
12	يوصل أفكاره للمعلم ولزملائه بدون صعوبة			
13	يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره بسهولة وبدقة وبصدق			
14	يحدد معطيات مشروع الكتابة(القصد،الموضوع،المستقبل)			
15	يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل :رسائل، بطاقات،خطط عمل...			
16	يحرر عرض حال عن زيارة قام بها أوتجربة في الحياة			
17	هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات	نعم☐ لا ☐ لا أدري☐		
	الكفاءات ذات الطابع المنهجي :يستطيع التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن:			
18	ينجزأي مشروع بإتباع الخطوات المنهجية المحددة			
19	ينظم إجاباته الكتابية والشفاهية بشكل منهجي			
20	يستخدم الملاحظة العلمية في التعبير عن الصور والعينات بدل المشاهدة			
21	يميز بين المطالب والمعطيات في نص مسألة			
22	يستعمل بروتوكول أو وثيقة لتبيين كيفية الاستعمال :دواء جهاز ..			
23	يستعمل خططا لتوضيح المسألة الرياضية وفهمها			
24	ينظم معطيات عددية في شكل جداول،مدرجات ،منحنيات			
25	يقرأ معطيات ممثلة في مدرجات ومخططات			
26	يحسن استخدام كل الأدوات الهندسية (المدور، المنقلة)			
27	يستخدم الكمبيوتر داخل القسم للبحث عن المعلومات			
28	يحسن استخدام شبكة الإنترنت			
29	يحدد وظائف الحاسبة لتسيير سلسلة عمليات حسابية			
30	هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات	نعم☐ لا ☐ لا أدري☐		
	الكفاءات ذات الطابع الفكري: يستطيع التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن:			

31	يتحكم في تطبيق المعارف التقنية التي اكتسبها في السنوات الابتدائية			
32	يفسر الظواهر الطبيعية والتكنولوجية مستخدما المفاهيم التي اكتسبها			
33	يدرك وحدة العالم وتكامله (وحدة عناصر البيئة)			
34	يتحكم في الخطة التكنولوجية في حل المشكلات (تصور ،إنجاز، تطبيق تكنولوجي)			
35	يتحكم في الطريقة العلمية في إنجاز المشاريع (ملاحظة، فرضيات، تجريب،نتائج)			
36	يتبنى سلوك إثبات الذات واستقلالية الفكر(ليس تابعا في فكره للآخرين)			
37	يستعمل الأدوات التقنية بشكل صحيح			
38	يركب أدوات تقنية بسيطة			
39	يحدد عطب في دارة كهربائية لجهاز بسيط			
40	هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات	نعم	لا	لا أدري
	الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي:يستطيع التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن:			
41	يعي مفهوم الوطنية والمسؤولية			
42	يعتز سلوكيا بانتمائه إلى الوطنية			
43	يعتمد على نفسه في الامتحانات ولا يغش			
44	يشارك في إحياء المناسبات الوطنية داخل المؤسسة وخارجها			
45	يدرك أهمية خصائص الجزائر الطبيعية والبشرية ويعي مكانتها عالميا			
46	يتقن رسم خارطة الجزائر ويحدد موقعها			
47	يعتز من خلال سلوكه بجزائريته			
48	يواظب على حفظ القرآن حتى خارج المدرسة			
49	هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات	نعم	لا	لا أدري
	الكفاءات العرضية: يستطيع التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية أن:			
50	يتواصل مع محيطه بلغة افصحى الصحيحة			
51	يستعمل عبارات اللياقة داخل وخارج المدرسة			
52	يقرأ الجرائد والمجلات بسهولة			
53	يتقبل نقد وملاحظات الآخرين			
54	يظهر القيم الأخلاقية في سلوكه			
55	يحترم رموز السيادة الوطنية			
56	يظهر علامات التأثر أثناء رفع وتنزيل العلم وسماع النشيد الوطني			
57	يستشهد بالآيات والأحاديث في دراسة الظواهر الطبيعية			
58	يظهر إستياءه للرسوم المسيئة للرسول عليه الصلاة والسلام			
59	ينجز مشاريع زراعية وتكنولوجية بمفرده			
60	يحترم الكبار			
61	يقدر العلم والتعلم			
62	هل تعتقد أن ما تم اكتسابه من هذه الكفاءات يرجع إلى فعالية المقاربة بالكفاءات			

- Veuillez mettre une croix (x) dans la case qui vous convient :

No	Compétences: A la fin de la 5eme année terminale du cycle primaire, l'élève est capable de :	Totalement acquise	Partiellement acquise	Non acquise
01	Interpréter le contenu d'un message oral grâce aux différentes intonations.			
02	Extraire d'un message orale les informations explicites			
03	Reformuler des propos entendus .			
04	Intervenir dans une discussion en respectant les règle de la prise de la parole			
05	Poser / répondre à des questions en utilisant des phrases courtes et correctes			
06	Exprimer oralement et correctement son point de vue et ses sentiments			
07	Lire à voix haute différents textes (connaître le système graphique du français)			
08	Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle			
09	Distinguer différents documents (livre, revue, dépliant, journal ,....) en s'appuyant sur la présentation du document			
10	Lire les codes dans un schéma (numérotation ,fléchage, couleur,...) pour construire un sens			
11	Produire un texte en fonction d'une situation de communication			
12	Organiser les informations pour assurer la cohésion de son texte			
13	Utiliser les signes de ponctuation à bon escient			
14	Maîtriser les niveaux réécriture pour améliorer son écrit			
15	Exprimer dans un paragraphe son point de vue et ses sentiments avec les minimum de fautes			
16	Pensez vous que les compétences acquises reviennes à L'efficacité de l'approche par compétences		Oui ☐	Non ☐

دليل المقابلة:

تمحورت المقابلة مع أوليا أمور تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي حول فرضيات البحث، مع التركيز على أهم الكفاءات التي يسهل على الأولياء ملاحظتها و الحكم عليها. وتمثلت الأسئلة فيما يلي:

1- هل يستطيع ابنك أو ابنتك قراءة أية وثيقة باللغة العربية بسهولة و بدون مساعدة ؟

2- هل يستطيع ابنك أو ابنتك قراءة أي نص باللغة الفرنسية بسهولة و بدون مساعدة ؟

3- هل يستطيع التعبير عن مشاعره أو مشاكله بلغة عربية فصحى سليمة ؟

4- هل يستطيع حل المسائل الرياضية بدون مساعدة ؟

5- هل يتميع بالتفكير السليم ؟

6- هل يواظب على حفظ القرآن و الصلاة ؟

7- هل يطبق المعلومات التي يكتسبها داخل القسم في البيت ؟

8- هل تعتقد أن البرامج الجديدة أفادت ابنك أو ابنتك ؟

9- هل ترى أن النتائج الدراسية لابنك أو ابنتك مرضية لك ؟

10- هل حققت المقاربة بالكفاءات أهداف الإصلاحات الجديدة ؟

ملاحظة: خصص السؤال رقم 10 للأولياء المعلمين

فهرس الأشكال:

رقم الشـــكل	عنـــــــــوان الشـــــــــــكل	الصـــفحة
01	نسبة فئة 5سنوات المسجلين في الأقسام التحضيرية	50
02	عدد التلاميذ في المؤسسات الخاصة	60
03	عدد المؤسسات الخاصة	60
04	تطور طباعة الكتب المدرسية منذ العام الدراسي 2004/2003	84
05	المخطط العام لتعريف الأهداف التربوية حسب" بيرزيا"	115
06	العلاقة بين المقاربة والإستراتيجية	156
07	العلاقة بين مختلف عناصر المناهج أثناء تخطيطها وتقويمها	203
08	عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ابتدائي	222
09	نسبة تمدرس الإناث و الذكور في كل أطوار التعليم	223
10	تطور أعداد المعلمين و المعلمات عبر أطوار التعليم	223

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
01	Représentation et modes d’action pédagogiques au regard de leurs effets .	188
02	نتائج الدراسة الاستطلاعية.	272
03	إجابة أفراد العينة على العبارة رقم (01).	277
04	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (02).	278
05	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (03).	279
06	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (04).	281
07	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (05).	282
08	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (06).	283
09	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (07).	284
10	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (08).	286
11	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (09).	287
12	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(10).	288
13	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (11).	289
14	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (12).	290
15	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (13).	292
16	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(14).	293
17	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(15).	294
18	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم(16).	295
19	إجابات أفراد العينة على السؤال رقما(17).	296
20	إجابات أفراد العينة على العبارة (01) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	298
21	إجابات العينة على العبارة (02) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	299
22	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (03) في الاستمارة الثانية بالفرنسية .	300
23	إجابات العينة على العبارة رقم(04) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	301
24	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (05) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	302
25	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (06) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	303
26	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (07) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	304
27	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (08) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	305
28	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (09) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	306
29	إجابة أفراد العينة على العبارة رقم (10) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	307
30	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (11) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	308
31	إجابات أفراد العينة على السؤال رقم (12) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	309
32	إجابات الأفراد لعينة على العبارة رقم (18).	310
33	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (19).	311

34	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (20).	312
35	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (21).	314
36	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (22).	315
37	إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (23).	316
38	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (24).	317
39	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (25).	318
40	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (26).	319
41	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (27).	320
42	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (28).	321
43	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (29).	322
44	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (30).	323
45	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (31).	324
46	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (32).	325
47	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (33).	326
48	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (34).	328
49	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (35).	329
50	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (36).	330
51	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (37).	331
52	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (38).	332
53	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (39).	333
54	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (40).	334
55	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (41).	335
56	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (42).	336
57	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (43).	337
58	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (44).	338
59	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (45).	339
60	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (46).	340
61	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (47).	341
62	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (48).	342
63	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (49).	343
64	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (50).	344
65	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (51).	346
66	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (52).	347
67	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (53).	348
68	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (54).	349
69	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (55).	350

70	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (56).	351
71	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (57).	352
72	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (58).	353
73	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (59).	354
74	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (60).	355
75	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (61).	356
76	إجابات أفراد العينة بخصوص العبارة رقم (62).	357
77	إجابات أفراد العينة على السؤال رقم (17).	358
78	إجابات أفراد العينة على السؤال رقما(12) في الاستمارة الثانية بالفرنسية.	360
79	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (30).	361
80	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (40).	362
81	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (49).	363
82	إجابات أفراد العينة بخصوص السؤال رقم (62).	364

فهرس المحتويات

الفصل الأول: الجانب التمهيدي للبحث.

تمهيد 02

1- الإشكالية 02

2- الفرضيات 05

3- أهمية الموضوع وقيمته العلمية والعملية 07

4- أسباب اختيار موضوع البحث 08

5- أهداف البحث والدراسة 08

6- حدود البحث الزمنية والمكانية 09

7- مفاهيم البحث 09

8- الدراسات السابقة 23

الخلاصة 33

الفصل الثاني: الإصلاحات التربوية الجزائرية.

تمهيد 36

1- إستراتجيات إصلاح المناهج 36

2- محطات الإصلاحات التربوية الجزائرية 38

3- السياق السياسي والتقني لإصلاح المنظومة التربوية 43

4- إعادة تنظيم المنظومة التربوية 48

5- بناء المناهج الجديدة 62

6- تجديد نظام التكوين البيداغوجي والإداري 84

7- هياكل دعم تنفيذ الهياكل الإصلاحية 88

الخلاصة 94

الفصل الثالث: أهداف المناهج.

تمهيد 96

1- حول مفهوم المناهج التعليمية 96

2- أسس تحديد الأهداف التعليمية 105

3- مستويات الأهداف التعليمية 111

4- صنافات الأهداف التعليمية 116

5- مقاييس تحديد الأهداف 135

6- أهداف مناهج الإصلاحات الجزائرية 138

الخلاصة 144

الفصل الرابع: المقاربة بالكفاءات

تمهيد 147

1- تطور مفهوم الكفاءات 148

2- نشأة بيداغوجي الكفاءات 149

3- لماذا المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية؟ 154

4- الخلفية الفكرية لبيداغوجية الكفاءات 164

5- تقويم الكفاءات 170

6- التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجزائرية الجديدة 177

الخلاصة 182

الفصل الخامس: تقويم الأهداف التربوية

تمهيد 184

1- لمحة تاريخية عن تقويم الأهداف التعليمية 184

2- تطور "براد يقم" علم التباري وأثره على تطور تقويم المناهج وأهدافها 186

3- ضرورة تقويم الأهداف التعليمية ووظائفها 189

4- أنواع تقويم الأهداف ومستوياته 192

5- جوانب تقويم الأهداف التعليمية 202

6- مراحل تقويم الأهداف 204

7- القائمون بالتقويم 208
الخلاصة 214

الفصل السادس: تقويم مناهج الإصلاحات والجودة الشاملة.

تمهيد 216
1- آليات تقويم المناهج الجزائرية 216
2- تدابير التقويم المطبقة في الإصلاحات لتحقيق الجودة الشاملة 228
3- نصيب المناهج التربوية الجزائرية الجديدة من الجودة الشاملة 238
4- تطبيق الجودة الشاملة في التعليم 241
5- الإصلاحات التربوية الجديدة بين مشروع المؤسسة والجودة الشاملة 247
الخلاصة 253

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للبحث.

تمهيد 258
1- منهج البحث 258
2- وصف العينة والمجتمع الأصلي للبحث 259
3- أدوات جمع البيانات 261
4- أساليب تحليل البيانات ومعالجتها 264
الخلاصة 266

الفصل الثامن: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد 268
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية 268
2- أدوات الدراسة الاستطلاعية 268
3- وصف سير الدراسة الاستطلاعية وتطبيق الاستمارة 270
4- عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية 271

5- ضبط الشكل النهائي للاستمارة 272
6- صدق الاستمارة 272
7- ثبات الاستمارة 273
الخلاصة 274

الفصل التاسع: تفسير وتحليل نتائج الدراسة النهائية.

تمهيد 276
1- تفسير و تحليل نتائج الفرضية الإجرائية الأولى 276
2- تفسير و تحليل نتائج الفرضية الإجرائية الثانية 297
3- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الثالثة 310
4 - تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الرابعة 324
5- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية الخامسة 335
6- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية السادسة 344
7- تفسير وتحليل نتائج الفرضية الإجرائية السابعة 358
8- حوصلة النتائج 365
9- تحليل نتائج المقابلات 372
10- نتائج البحث العامة 380
11- الاقتراحات 381
الخاتمة 383

ملخص البحث:

يجري الحديث منذ سنوات عن الكفاءات في الميدان التربوي، لأن الأمر حسم بخصوص النمو الفردي و الاجتماعي، و رفع التحدي من أجل الوصول بالمتعلم إلى مستوى استخدام معارفه و تعلماته في إنجاز النشاطات على المستوى الشخصي و الاجتماعي و المدرسي و المهني، مما يؤدي بالضرورة إلى تبني عقد تعليمي تعلمي جديد يعمل بهذا المنظور على إكساب التلاميذ معارف ذات استمرارية في الزمن من جهة، و ذات دلالة و منفعة من جهة أخرى. و هذا بدوره ما فرض استحداث المدخل البيداغوجي للمناهج الجزائرية الجديدة و المتمثل في المقاربة بالكفاءات.

و يتناول البحث الذي بين أيدينا واحد من أهم الأحداث على الساحة الوطنية و أهمها على الساحة التربوية و الذي يتمثل بالإصلاحات التربوية للمناهج الدراسية و أهدافها. و نسعى من خلاله إلى الوقوف على طبيعة الإصلاحات التي أدخلت على العملية التعليمية و تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف هذه المناهج، باعتبار بأن هذه المقاربة هي أهم ما ميز المستجدات الإصلاحية، و ذلك حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية.

سعت الباحثة إلى الكشف عن مختلف الجوانب التي مستها هذه الإصلاحات، و مستوى الإنجاز الذي حققته، و ذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي و هو: هل استطاعت المقاربة بالكفاءات تحقيق أهداف المناهج الجديدة ؟ و بما أن الأهداف التربوية ترجمت في شكل كفاءات و ملامح تخرج لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد قامت الباحثة بطرح مجموعة من التساؤلات الفرعية عن كل مجال من مجالات الكفاءات المستهدفة في هذه المناهج، و التي خصت: المجال الاتصالي، المجال الفكري، المجال الشخصي و الاجتماعي، المجال المنهجي و الكفاءات العرضية التي تجتمع فيها كل التعلمات و المهارات لجميع المواد الدراسية.

استخدم في هذا البحث مجموعة من الكلمات المفتاحية التي تعتبر بمثابة متغيرات البحث، و هي في نفس الوقت تحدد فصوله و محاور الاستبيان المستخدم فيه، و هي: تقويم، الإصلاح التربوي، تقويم المناهج و الأهداف، المقاربة بالكفاءات، تقويم الكفاءات.

توصل هذا البحث إلى أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة اكتسبت جزئيا بمعنى أن أقل من 50% من التلاميذ فقط اكتسبوا هذه الكفاءات. و عليه يكون هذا البحث بداية لعدد كبير من البحوث العلمية التي تقوم بدراسة و تشخيص كل الأسباب التي أدت إلى القصور في تحقيق أهداف الإصلاحات، و منه وضع الحلول و اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين مردود التعليم و علاج صعوبات التعليم و التعلم.

البـــاحـــثـــة