



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر

دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط
ولاية الوادي

مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية

إشراف:

الأستاذ الدكتور. سلاطية بلقاسم

إعداد الطالبة:

مقاتل ليلي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. زرفة بولقواس	جامعة بسكرة	رئيسا
أ.د. بلقاسم سلاطية	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
د. سامية حميدي	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د. مليكة عرعور	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2015 / 2016



قال العلامة " ابن خلدون " عند انتهائه من كتابة المقدمة:

" و أنا من بعدها موقن بالقصور، معترف بالعجز في
المضام في مثل هذا القضاء، وانجب من أهل البيضاء،
والمعارف المتسعة القضاء، النظر بعين الانتقاد لا
بعين الارتضاء، فالريضة بين أهل العلم منجاة
والاعتراف باللوم منجاة، والحسنى من الإخوة مرتجاة،
والله أسأل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، وهو
حسبي ونعم الوكيل "

شكر وتقدير

قال صلى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لم يشكر الناس"
بداية الشكر والثناء لله عز وجل على نعمه وعلى توفيقه لي في
إنهاء هذه الدراسة

أتقدم بالشكر والتقدير والاحترام إلى البروفيسور مثالنا الأعلى
الأستاذ الدكتور "سلاطينة بلقاسم"

على تفضله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى توجيهاته البناءة في
إنجاز هذه العمل، فجزاه الله عنى خيرا ورعا وأناز دريه.
كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم
وقبولهم مناقشة هذا الرسالة.

كذلك الشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إتمام هذا
العمل وأخص بالذكر أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
بجامعة بسكرة.

فهرس المحتويات

شكر وعرهان

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة أسـت

الفصل الأول: مشكلة البحث

06.....	تمهيد
07.....	1. تعريف وتحديد مشكلة البحث
09.....	2. مبررات اختيار مشكلة البحث
10.....	3. أهمية مشكلة البحث والهدف منها
10.....	1.3 / أهمية مشكلة البحث
11.....	2.3 / الهدف منها
11.....	4. تحديد المفاهيم
19.....	5. الدراسات السابقة
27.....	خلاصة

الفصل الثاني: الإصلاحات التربوية في الجزائر

29.....	تمهيد
30.....	1. مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي
52.....	2. الإصلاح التربوي في الجزائر
52.....	1.2 / أسباب الإصلاح التربوي في الجزائر
54.....	2.2 / إجراءات الإصلاح التربوي في الجزائر
54.....	3.2 / اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي
55.....	4.2 / أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر

56.....	3. مراحل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال
56.....	1.3/ المرحلة الأولى من 1962-1970
62.....	2.3/ المرحلة الثانية من 1970-1976
63.....	3.3/ المرحلة الثالثة من 1976-1990
66.....	4.3/ المرحلة الرابعة من 1990-2003
68.....	5.3/ المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا
69.....	6.3/ مرحلة الإصلاحات الشاملة
72.....	4. واقع وآفاق الإصلاح التربوي في الجزائر
74.....	خلاصة

الفصل الثالث: تقييم المناهج التربوية

76.....	تمهيد
77.....	1. التطور التاريخي لتقييم المناهج التربوية
80.....	2. ماهية تقييم المناهج التربوية
80.....	1.2/ تعريف تقييم المناهج
81.....	2.2/ خطوات وأسباب تقييم المناهج التربوية
83.....	3.2/ منطلقات تقييم المناهج التربوية
83.....	4.2/ أهداف عملية تقييم المناهج التربوية
85.....	5.2/ مراحل ووظائف تقييم المناهج التربوية
90.....	3. نماذج تقييم المناهج التربوية
93.....	4. تجربة الجزائر في تقييم المناهج التربوية
99.....	5. التقييم التربوي في المدرسة الجزائرية
105.....	خلاصة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

107.....	تمهيد
108.....	1. مجالات الدراسة
108.....	1.1 / المجال المكاني
111.....	2.1 / المجال البشري
112.....	3.1 / المجال الزمني
113.....	2. خصائص العينة وكيفية اختيارها
116.....	3. المنهج المستخدم في الدراسة
119.....	4. أدوات جمع البيانات
124.....	خلاصة

الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة النتائج

126.....	تمهيد
127.....	1. عرض وتحليل بيانات الدراسة
127.....	1.1 / البيانات الشخصية
134.....	2.1 / تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول
144.....	3.1 / تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثاني
151.....	4.1 / تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثالث
162.....	2. مناقشة نتائج الدراسة

الخاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
109	عدد المدارس المتوسطة ببلدية الوادي	01
111	عدد الأساتذة في المتوسطات الموجودة ببلدية الوادي	02
112	عدد الأساتذة في المتوسطات المختارة	03
115	عينة الأساتذة في المتوسطات المختارة	04
127	يبين جنس المبحوثين	05
128	يبين سن المبحوثين	06
129	يبين المؤهل العلمي للمبحوثين	07
131	يبين سنوات التدريس للمبحوثين	08
134	يبين نظرة المبحوثين للمناهج التربوي الجديد	09
136	يبين رضا الأساتذة على المناهج التربوية الجديدة	10
137	يبين كثافة المناهج وصعوبة التفاعل معها	11
138	يبين إذا قلت المناهج التربوية	12
139	يبين طبيعة التقليل المدرج على المناهج التربوية	13
140	يبين إذا كان الحجم الساعي كافي لتنفيذ المناهج التربوية	14
141	يبين صعوبة التأقلم مع المناهج الجديدة	15
142	المناهج التربوي الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية	16
143	يبين مراعاة محتوى المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ	17
144	توافق محتوى المناهج التربوية والأهداف الموضوعه له	18
145	التوافق بين المناهج التربوية وثقافة المجتمع الجزائري	19
146	الوضوح في أهداف المناهج التربوية	20
147	التوافق بين أهداف المناهج التربوية وقدرات التلاميذ	21
148	توافق أهداف المناهج التربوية وتوقعات الأساتذة	22

149	تعمل المناهج التربوية على تنمية قدرات التلاميذ	23
150	تناقش المناهج التربوية المشكلات المعاشة	24
151	سهولة التقويم في المناهج التربوية الجديدة	25
153	يبين التوجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ	27
154	تقويم الواجبات المنزلية بالرغم من كثافة المناهج	28
155	كثافة التلاميذ تمثل عائل في عملية التقويم	29
156	صعوبة تحديد الكفاءات التي يريد الأستاذ تقويمها في التلميذ	30
157	يتميز التقويم بالكفاءات بالمصادقية	31
158	يبين موقف المبحوثين من نجاعة التقويم التربوي	32
160	يبين التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة	33
161	يبين تقويم المناهج التربوية الجديدة	34

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح عينة الأساتذة في المتوسطات المختارة	115
02	يوضح جنس المبحوثين	127
03	يوضح سن المبحوثين	128
04	يوضح المؤهل العلمي للمبحوثين	129
05	يوضح سنوات التدريس للمبحوثين	131
06	يوضح نظرة المبحوثين للمناهج التربوي الجديد	134
07	يوضح رضا الأساتذة على المناهج التربوية الجديدة	136
08	يوضح كثافة المناهج وصعوبة التفاعل معها	137
09	يوضح إذا قلت المناهج التربوية	138
10	يوضح طبيعة التقليل المدرج على المناهج التربوية	139
11	يوضح إذا كان الحجم الساعي كافي لتنفيذ المناهج التربوية	140
12	يوضح صعوبة التأقلم مع المناهج التربوية الجديدة	141
13	المناهج التربوي الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية	142
14	يبين مراعاة محتوى المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ	143
15	توافق محتوى المناهج التربوية والأهداف الموضوعه له	144
16	التوافق بين المناهج التربوية وثقافة المجتمع الجزائري	145
17	الوضوح في أهداف المناهج التربوية	146
18	التوافق بين أهداف المناهج التربوية وقدرات التلاميذ	147
19	توافق أهداف المناهج التربوية وتوقعات الأساتذة	148
20	تعمل المناهج التربوية على تنمية قدرات التلاميذ	149
21	تتاقش المناهج التربوية المشكلات المعاشة	150
22	سهولة التقويم في المناهج التربوية الجديدة	151
23	يبين التوجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ	153

154	تقويم الواجبات المنزلية بالرغم من كثافة المناهج	24
155	كثافة التلاميذ تمثل عائل في عملية التقويم	25
156	صعوبة تحديد الكفاءات التي يريد الأستاذ تقويمها في التلميذ	26
157	يتميز التقويم بالكفاءات بالمصادقية	27
158	يوضح موقف المبحوثين من نجاعة التقويم التربوي	28
160	يوضح التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة	29
161	يوضح تقويم المناهج التربوية الجديدة	30

مقدمة

أصبحت مكانة الدول تقاس بقوة وفعالية وجودة أنظمتها التربوية، لأنه الجهاز الرسمي الذي يلقي العلوم والمعارف والقيم، ويزود المجتمعات بما تحتاج من موارد وقوى بشرية مؤهلة، ولقد راهنت الكثير من الدول على أنظمتها التعليمية لأجل التطور في مختلف الميادين، وفي هذا يمكننا الإشارة إلى نموذج اليابان وبعض دول آسيا التي سميت "بالنمور" إضافة إلى أمريكا وجل المجتمعات الغربية المتقدمة التي كان تركيزها على التعليم والتكوين، وكان لتأهيل واستثمار الرأسمال البشري دور حاسم في تطورها، وحين سئل صانع نهضة مالميزيا- محمد مهاتير- الذي كان وزيرا للتربية لمدة 10 سنوات قبل صعوده للرئاسة عن سر النهضة الشاملة لمالميزيا، فأجاب: نحن ببساطة نخصص 30% من الدخل القومي الخام لقطاع التعليم سنويا.

إن من أكبر التحولات التي يعرفها العالم المعاصر، وخاصة في شروط العولمة والنظام الدولي الجديد ما ينعته ألفين توفلر بـ "تحول السلطة" أي تحولها من سلطة المال والثروة والحكم إلى سلطة المعرفة قوامها الأساسي امتلاك الاقتدار المعرفي والعلمي والتكنولوجي، ومؤكد أن حقول التربية والتعليم تعد بامتياز أهم حقول الصناعة المعرفية وذلك على اعتبار أن مشاريع التعليم والتكوين قد أصبح ينظر إليها على أنها بمثابة "الهندسة الاجتماعية"، لذلك فالإنخراط بفاعلية وإيجابية في هذا الزمن العولمي الجديد يتطلب توفر شروط امتلاك التأهيل المعرفي لبناء "مجتمع الجدارة" *société de la méritocratie* ، لذلك حرصت كل الدول على جعل العناية بالأنظمة التربوية محور اهتمامها، والرفع من قيمة المدرسة.

ولأن عالمنا اليوم موسوم بالتغيرات والتحولات السريعة في شتى المجالات، فإن الدعوة إلى إصلاح المنظومة التربوية أصبح يفرض نفسه بقوة لمواكبة هذه المستجدات ومسيرة التغيرات، فمع مطلع القرن 21م تعالت الأصوات بضرورة التعجيل بإصلاح المنظومة التربوية وتطوير محتوياتها المعرفية وابتكار الوسائل التعليمية والتكنولوجية من أجل تحقيق أحسن النتائج المرغوب فيها وأرقى المستويات التعليمية والتعلمية، بأقل تكاليف وأبسط

الجهود، فسارعت إلى إدخال التعديلات الضرورية والتصحيحات اللازمة على مختلف مركبات مناهجها وسلكت الجزائر نفس النهج، انطلاقاً من قناعتها بأن الرهان الذي تتضمنه مشاريع الإصلاحات التربوية يشير بصورة ضمنية إلى كل أشكال التحولات المضرة ومن بينها تلك التي تستدعي إدخال تغييرات هامة.

وفي بداية السنة الدراسية 2003-2004، انطلقت الإصلاحات التربوية في الجزائر، كالعامل على توفير الشروط الضرورية لتمكين كل الفاعلين التربويين من اكتساب للمهارات البيداغوجية، التحكم في تخطيط دفعات المتدربين والتكوين المتواصل لأفواج المعلمين وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، وكذلك إعادة الهيكلة الشاملة للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية، والتعميم التدريجي لعملية تقويمية شاملة لعناصر المناهج، وعليه نرى بأن سياسة الإصلاح التربوي تتدرج في مسار طويل المدى ويتضمن تصحيحات وتعديلات مختلفة.

واليوم وبعد ما يقارب أو يتعدى العقد من الزمن على انطلاق الإصلاحات التربوية يجب علينا القيام بعملية تقويم لهذا الحصاد، بهدف الكشف عن مواطن القوة ومواطن الخلل والضعف، وتقديم اقتراحات عملية وتوصيات بناءة، وفي هذا الإطار يندرج البحث الذي بين أيدينا، وفيه سنحاول دراسة تقويمية للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية.

وفي أثناء تغطيتنا لمختلف نواحي الدراسة، قمنا بإنجاز خمسة فصول، ففي الفصل الأول نعرض مشكلة الدراسة ومبررات اختيارها، أهميتها وهدفها، وكذا تحديد مفاهيم بعض المصطلحات، لنختم بمجموعة من الدراسات السابقة التي تخدم موضعنا نوعاً ما.

أما الفصل الثاني والمعنون بالإصلاحات التربوية في الجزائر، حيث اشتمل على مدخل نظري للإصلاح التربوي، تليها ماهية الإصلاح التربوي في الجزائر، ثم محطات الإصلاحات التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، لنختم بأفاق الإصلاح التربوي في الجزائر.

يليه الفصل الثالث تحت عنوان تقويم المناهج التربوية، واشتمل على التطور التاريخي لتقويم المناهج التربوية، ماهية تقويم المناهج التربوية، وذكرنا بعض نماذج تقويم المناهج التربوية، كما بينا تجربة الجزائر في تقويم المناهج التربوية لنختم بالتقويم التربوي في المدرسة الجزائرية.

بينما الفصل الرابع نعرض فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال عرض مجالات الدراسة، خصائص العينة وكيفية اختيارها، المنهج المتبع للدراسة، وأدوات جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية.

لنصل إلى الفصل الخامس والأخير لهذه الدراسة ومن خلاله سنعرض ونحلل الجداول الكمية لنستخلص نتائج الدراسة ونناقشها، لنصل في الأخير إلى الخاتمة.

الفصل الأول

مشكلة البحث

تمهيد

1. تعريف وتحديد مشكلة البحث
2. مبررات اختيار مشكلة البحث
3. أهمية مشكلة البحث والهدف منها
4. تحديد مفاهيم البحث
5. الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

إن الشروع في أي بحث علمي إنما يثير في نفس صاحبه الكثير من الاستفسارات والتساؤلات التي تستدعي البحث ومن ثم الإجابة عليها في حدود الموضوعية التي تتطلبها الدراسة العلمية، و يتناول هذا الفصل من البحث مجموعة من المعطيات الأولية التي تمهد للدخول في الدراسة، والتي نبين من خلالها إشكالية الدراسة والتساؤلات المتفرعة منها، وكذا مبررات اختيار موضوع البحث حتى يكون للبحث قيمة علمية وعملية ، لأنه يعتبر حدثاً وليس ظاهرة، ولكنه حدث مهم اجتماعي، تربوي، لأنه يتوقف عليه مصير المنظومة التربوية، وبالطبع مصير الفرد والمجتمع، كما نبين في هذا الفصل أهمية وأهداف الموضوع، وتحديد مجموعة مفاهيم، لنعرض في الأخير مجموعة من الدراسات السابقة مشابهة كانت أم مطابقة، التي ستكون نقطة الانطلاق لهذه الدراسة.

1. تعريف وتحديد مشكلة البحث:

أصبح إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة أملتتها التحديات والرهانات التي تواجه المجتمع في هذا العصر الذي يتميز بالتفجر المعرفي وبثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال وزحف العولمة وسرعة انتقال المعرفة، لذلك أصبحت الأنظار موجهة للمدرسة من أجل مزيد من الفعالية والتجديد استجابة لحاجات الفرد المتجددة والمتزايدة في شتى المجالات.

وفي هذا الإطار باشرت الجزائر إصلاحات عميقة للمنظومة التربوية تعتبر نقلة نوعية لم يشهدها قطاع التربية والتعليم منذ عقود إصلاح لمناهج التعليم وفق مرجعية بيداغوجية حديثة تعتبر أكثر استجابة لمتطلبات تكوين فرد صالح بالاعتماد على أساليب تكوينية جديدة ضمن إطار استراتيجية التعليم بالكفاءات، ولقد تم تبني هذه المقاربة كاستجابة للتطورات المتسارعة التي طرأت على المجتمع الجزائري وبرزت اتجاهات جديدة في الميدان التربوي تجاوزت بيداغوجية الأهداف التي كانت معتمدة في المناهج السابقة.

هذه الاتجاهات تستند إلى تصور بيداغوجي ينطلق من الكفاءات لضبط استراتيجية التعليم والتكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وكيفية إنجازها، حيث أصبح التعليم مؤسسا على اكتساب الكفاءات وليس على تراكم المعارف، تعليم موجه نحو الحياة لأنه يأخذ في الحسبان المعنى والدلالة في جميع أنشطة القسم، تعليم موجه نحو تنمية القدرات العقلية العليا، وكنتيجة لذلك كله أصبح من هناك تصور آخر لدور المعلم ودور المتعلم، حيث يكون المعلم بالضرورة مبدعا مستقلا بذاته مصيغا لتلاميذه منشطا أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو قارئ للمذكرات يراعي الفروق الفردية، بسلوك توجيهي أقل، ومعرفة لوضعية كل متعلم.

وأمام هذه الرهانات والتحديات البيداغوجية لم تعد الممارسات التقليدية والمقاربات التربوية السابقة من أساليب وطرائق التدريس قادرة على مجابهة واقع التعليم الحالي

بمتطلباته العلائقية البيداغوجية والتفاعلية، فكان من الضروري أن يحدث المعلم ثورة في مفاهيمه وممارساته التربوية حيث يبدأ الإصلاح به.

وفي هذا الاتجاه باشرت وزارة التربية الوطنية سلسلة من عمليات التكوين لصالح الإطارات التربوية كان هدفها تزويد المعلمين خصوصا بالقدر الكافي من المعرفة البيداغوجية اللازمة لتسيير عملية تنفيذ المناهج التربوية الجديدة.

ونظرا لأهمية الإصلاح التربوي ودوره في التقدم والعصرنة والرقى الحضاري، وتحقيق تعلم نوعي وتعليم متميز للجميع، واليوم وبعد ما يقارب العقد من الزمن على انطلاق هذه الإصلاحات وطبعا كل ما هو من صنع الإنسان فهو قابل للتقويم، إذن يتعين علينا تقويم هذا الحصاد بهدف الكشف عن مواطن القوة ومواقع الضعف والخلل، وتقديم اقتراحات علمية وتوصيات بناءة نساهم بها إلى جانب كافة المجهودات الوطنية المبذولة في التصويب أو التحسين لمسار الإصلاح، وكذلك التثمين لما أنجز وتحقق من نجاحات.

وجدير بنا أن نبين أنه يصعب علينا القيام بعملية تقويم لكافة العملية الإصلاحية لأنه واسع ومتشعب، لذلك ارتأينا أن نأخذ جانبا من جوانب الإصلاح ألا وهو المناهج التربوية هذا الأخير يعد من الأسس المهمة في العملية التعليمية، وهو العامل المحفز لتطوير وتحسين عملية التعليم، كما تعد المناهج التربوية المنهل الذي يمد المتعلمين بالعلم فمن دون الاهتمام به لا توجد عملية تربوية ناجحة ومتطورة تواكب التطور الحاصل في العالم، فيجب أن تكون المناهج التربوية متطورة ومتجددة ومناسبة لكي تكون فعالة وتستطيع الوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أشارت العديد من الملتقيات والبحوث إلى ضرورة تقويم المناهج التربوية لمختلف المراحل التعليمية لأجل معرفة نقاط القوة والضعف فيها ومدى مواكبتها للمستجدات العلمية والعالمية المتسارعة لتحقيق التطور في المجتمع، ولما كان من المفضل أن تتسم عملية التقويم هذه من قبل من هم على صلة بهذه المناهج، فإن القيام بدراسة ميدانية لتقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية تكون ذات قيمة موضوعية عند إستنادها على آراء الأساتذة

بسبب احتكاكهم المباشر مع تلك المناهج ومعرفتهم لكل جوانبها الإيجابية والسلبية مما يعطي للبحث الموضوعية اللازمة في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وعلى ضوء ذلك وضع التساؤل التالي:

ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر؟

وانبثق عن التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية، وهي كالاتي:

- 1- ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط لمحتوى المناهج في ظل الإصلاح التربوي؟
- 2- ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط لأهداف المناهج في ظل الإصلاح التربوي؟
- 3- ما هو تقويم أساتذة التعليم المتوسط لطرق التقويم في ظل الإصلاح التربوي؟

2. مبررات اختيار مشكلة البحث:

تعتبر قضية الإصلاح التربوي قضية وطنية، وحدث بارز ينبغي أن يجلب اهتمام كل الباحثين في الميدان التربوي، فبعد تطبيق الإصلاحات التربوية، أردنا الوقوف ومعرفة مضامين هذه الإصلاحات ونجاحاتها والاختلالات التي اعترتها حتى تساهم من الناحية العلمية في توضيح قدرتها على الاستقرار أو فشلها أو نقصانها، ومن خلال هذه النظرية التقويمية يمكن للقائمين على هذه الإصلاحات إعادة النظر في بعض المسائل التي نوصي بها في نهاية هذا العمل.

وقد قمنا باختيار أساتذة مرحلة التعليم المتوسط نظرا لما تتميز به هذه المرحلة من أهمية في نمو التلميذ، كونها تمثل مرحلة التوجيه لشخصيته من كل نواحيها، خصوصا العاطفية والانفعالية التي تتبلور فيها رغباته وميوله، ويكون التلميذ فيها عرضة لتأثير النزعات والقيم المختلفة بشكل مباشر في تحديد توجهاته المستقبلية، كما أن هذه المرحلة لا تزال فيها المرونة بالقدر الذي يستطيع فيها المدرس إعادة تشكيل وصياغة سلوكه بشكل أسهل من المراحل القادمة.

3. أهمية مشكلة البحث والهدف منها:

1.3/ أهمية مشكلة البحث:

أصبح موضوع الإصلاحات التربوية يشغل بال الكثير من المفكرين والباحثين، وأخذ يحتل في المدة الأخيرة مكانته في المناقشات العلمية والسياسات التعليمية، مما يجعل تناوله بالدراسة أمرا له أهمية كبيرة، فبالرغم من كل الجهود التي بذلتها الدولة الجزائرية للنهوض بنظامها التعليمي، إلا أننا نلاحظ أن مخرجاته مقارنة بمدخلاته بقيت دون المستوى المطلوب، ولهذا وجب المضي قدما في إنجاز المزيد من التحسينات طالما أن المدرسة هي حجر الزاوية في كل تطور و أنها مستقبل البلاد.⁽¹⁾

لكن قبل المضي قدما ويعد كل ما حدث من تغييرات و إصلاحات في المنظومة التربوية لابد لنا من وقفة تقييمية لبعض الإصلاحات بغرض معرفة نجاحات هذا المسار الإصلاحي التربوي.

و تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من أوائل الدراسات التي تهتم بتقويم عملية الإصلاحات التربوية ونخص بالذكر جانب المناهج التربوية، هذه الأخيرة تعتبر بمثابة العمود الفقري في العملية التربوية، كما تساهم نتائج هذه الدراسة بإعطاء تصور واضح للقائمين على بناء المناهج التربوية حول واقع هذه الأخيرة، ومنه الوقوف على جوانبها (السلبية والإيجابية)، فما كان سلبا يجب التخلص منه وما كان إيجابيا يجب تطويره.

ونظرا لأهمية المستوى الذي هو الرابط بين الابتدائي والثانوي ارتأينا أن نبحت في هذا المستوى الواسطي كونه حجرة الأساس للمستوى الثانوي، فإذا نجحت إصلاحاته التي نريد تقويمها نجحت إصلاحات الطور الثانوي.

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

2.3 / هدف مشكلة البحث:

- لكل دراسة علمية هدف محدد يسعى الباحث لتحقيقه، ونسعى من وراء هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف و النتائج التالية:
- يهدف هذا البحث بالدرجة الأولى إلى التعرف على واقع الإصلاحات التربوية والوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها.
 - معرفة مواطن الضعف والقوة في المنظومة التربوية ومدى توافق هذه الإصلاحات مع متطلبات الواقع .
 - تقييم مدى فعالية المناهج التربوية الجديدة ونجاحتها لما وضعت أو غيرت لأجله.
 - معرفة وجهة نظر الأساتذة تجاه الإصلاحات التربوية وخاصة التي مست المناهج التربوية المنفذة من قبلهم.
 - الهدف الرئيسي من خلال هذه الدراسة التقييمية للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر من خلال دراسة ميدانية على مستوى مؤسسات تربوية (متوسطة).

4. تحديد المفاهيم :

تعتبر عملية تحديد المفاهيم بمثابة مفاتيح الدراسة ومن ثم تكون هذه الأخيرة بمثابة الأدوات أو الإجراءات التي تساعد على فهم أكثر لمضمون الدراسة، ودراستنا هذه كغيرها من البحوث تتطلق من مجموعة مفاهيم أساسية ويمكننا إيجازها فيما يلي:

1.4 / مفهوم التربية:**أ/ المفهوم اللغوي:**

التربية كلمة مشتقة من الفعل ربى، وهو فعل رباعي، أي غذى الولد وجعله ينمو، وربى الولد هذبه، فأصلحه ربا يربو أي زاد ونما، ومن فعل أصله (رب) الثلاثي، فيقال رب القوم تربية بمعنى ساسهم وكان فوقهم.⁽¹⁾

¹- بلقاسم سلاطينية ، علي بو عناقطة، علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم ، دار الهدى، عين مليلة، دس، ص38.

وجاء في **لسان العرب** أن التربية: تعني النشأة، وأصل الفعل في كلمة "التربية"، ربي، يربي، بمعنى نشأ ينشأ نشأة، فيقال: نشأ فلان في كنف فلان، أي تربي عنده وتحت رعايته، وأصبحت كلمة "تربية" في التداول اللغوي العام، تعني التأديب والأدب، وأصبح الفعل ربي، بمعنى أدب، وتربي. (1)

وجاء في معجم العلوم السلوكية، بأن التربية تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج، وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا **pedagogy**، (2) ويعني التوجيه.

ب/ المفهوم الاصطلاحي:

لقد أعطى الكثير من الفلاسفة تعريفا للتربية، وقد اختلفت التعريفات باختلافهم ومرجعياتهم النظرية في ذلك.

فوجد **أفلاطون** يرى بأن التربية هي تدريب الفطرة الأولى للطفل، حتى يصبح عضوا صالحا في المجتمع. (3)

ويرى **جون ديوي** بأن التربية هي مجموعة العمليات التي يستطيع بها المجتمع أو زمرة اجتماعية كبرت أو صغرت أن تنقل سلطانها أو أهدافها المكتسبة، بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر، إن التربية هي الحياة. (4)

فالتربية هي عملية معقدة، وهي توسط ذكي ومقصود بين راشد وناشئ، تساعد الإنسان منذ صغره على التكامل التدريجي في جميع جوانب شخصيته، بحيث يستطيع التفكير في أمور حياته والتعامل معها، ويستطيع بالتالي مواجهة الظروف التي تصادفه حيث يمكنه أن يتكيف معها ويحافظ على بقاءه. (5)

ج/ التعريف الإجرائي:

يمكننا تعريف التربية بأنها عملية مقصودة وشاملة تهدف إلى إحداث التغييرات اللازمة والتي تتوافق مع طبيعة المجتمع الموجودة فيها، كما تهدف إلى إعداد فردا سليما حتى يكون عضوا فعالا في المجتمع.

1- علي ديدونة، **المنظومة التربوية في الجزائر، بين الأصالة والاستنصال**، دار نوريد، بوزريعة، الجزائر، 2006، ص40.

2- محمد منير مرسي، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001، ص08.

3- خيرى وناس، بوضنوبرة عبد الحميد، **تربية وعلم النفس**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008، ص53.

4- عزت جرادات وآخرون، **أسس التربية**، دار صفاء، الأردن، 2008، ص25.

5- عبد الله الرشيدان، نعيم جعيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، ط2، دار الشروق، عمان، 1997، ص14.

2.4 / مفهوم التقويم:

أ/ المفهوم اللغوي: التقويم لغة يعني التعديل والاستقامة، وجاء في قوله تعالى: ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾. (سورة التين: الآية 5).

ويعرف التقويم بأنه نوع من تقدير القيمة وتحديدتها، أو إصلاح وتعديل في المجال التربوي وتعريف نقاط القوة والضعف، وهي مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء معايير معينة والحكم على مدى فعالية هذه الجهود.⁽¹⁾

ويعرفه **كاظم علي مهدي** بأنه تقدير قيمة الشيء، أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج فيه، فإذا قال الشخص أنه قوم الشيء فمعنى ذلك ثمنه وجعل له قيمة معلومة.⁽²⁾

ب/ المفهوم الاصطلاحي: يعتبر التقويم من بين المفاهيم التربوية التي كان لها اهتمام كبير من طرف العلماء وهذا ما أدى إلى ظهور عدة تعاريف له ، وكلها تتفق على أنه أداة للوقوف عند نقاط القوة والضعف لأي عمل تربوي، ومن بين تلك التعاريف:

✓ عرفه **جلالز Glaser**: التقويم يساير التعلم ويتفاعل مع المواقف التعليمية بدءاً بتحقيق الأهداف إلى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس.⁽³⁾

✓ أما **بلوم Bloom**: فيعرف التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق، ويتضمن استخدام معايير ومستويات لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها والتقويم إما يكون كمياً أو كيفياً.⁽⁴⁾

ويرى **عزوة عفانة** بأن التقويم عبارة عن عملية دراسة وتقويم وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف بقصد تحسين المنهاج وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها.⁽⁵⁾

ومن خلال هذه التعريف يمكننا أن نعرف التقويم بأنه مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء معيار محدد مسبقاً على ناحية من نواحي العملية التربوية

¹ - أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2002، ص97.

² - كاظم علي مهدي، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي للنشر، عمان، 2001، ص19.

³ - ماجدة السيد عبيد وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، ط1، دار الصفاء، الأردن، 2001، ص158.

⁴ - عبد الوحيد الكبيسي، القياس والتقويم، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، 2007، ص38.

⁵ - عزوة عفانة، تخطيط المناهج وتقويمها، ط3، مطبعة مقداد، غزة، 1996، ص360.

للتأكد من مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، كما تفيد عملية التقويم في اتخاذ قرارات تربوية دقيقة بخصوص مسار العملية التربوية.

ج/ المفهوم الإجرائي:

يمكننا تعريف عملية التقويم إجرائياً بأنه عملية إصدار الحكم على مدى تحقيق عملية إصلاح المناهج التربوية، ومحاولة معرفة العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه من أجل التحسين أو التعديل لتحقيق الأهداف المنشودة.

3.4/ مفهوم المناهج:

أ/ المفهوم اللغوي: المنهاج كلمة قديمة، ظهرت عند اليونان وكانت تعني: " الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج هي Curriculum، وهي مشتقة من جذر لاتيني، ومعناه: مضمار سباق الخيل.⁽¹⁾ فالمنهاج هو الطريق الواضح، واستتهج الطريق، صار نهجا، ووردت أيضا في حديث العباس - رضي الله عنه -، "لم يمت رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، حتى ترككم على طريق ناهجة، أي طريق واضحة بيّنة، والنهج: الطريق المستقيم.

ب/ المفهوم الاصطلاحي:

تطور المفهوم الاصطلاحي للمنهاج واختلف باختلاف الاتجاهات الفكرية التربوية 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.

- يعرف بأنه وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ويرى المنظر البريطاني جون كير أن المنهاج هو كل التعليمات والمكتسبات المنظمة والموجهة من طرف المدرسة،⁽²⁾ سواء بشكل فردي أو جماعي، داخل أو خارج المؤسسة، وفي نفس الاتجاه يؤكد الفيلسوف البريطاني بول هرست أن المنهاج هو برنامج النشاط المحدد، بحيث يستطيع

¹ - عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر، الأردن، 2000، ص22.

² - Jean Claude Forquin : dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, NATHAN, 2000, P 242.

التلاميذ الوصول قدر الإمكان إلى تحقيق بعض الغايات أو الأهداف التربوية، في حين نجد أن (تومبس و تيرني) يعرفانه بأنه أسمى مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد، بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم (1).

ويعرفه سعد زغلول، بأنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي في أي مرحلة من مراحل أهدافه سواء كانت تربوية أو تعليمية. (2)

ج/ المفهوم الإجرائي:

يمكننا أن نعرف المنهاج بأنه جميع الخبرات النظرية والتطبيقية التي توفرها المؤسسات داخلها وخارجها بقصد النمو الشامل والمتكامل للمتربي بغية تحقيق الأهداف التعليمية المسطر لها، ومن خلال الإصلاحات التربوية فالمنهاج هو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم كدليل توجيهي للأساتذة والمفتشين كذلك.

4.4/ مفهوم الإصلاح:

أ/ التعريف اللغوي:

الإصلاح من الفعل صلح، أي أتى بما هو صالح، نقول أصلح الشيء أي أزال فساده، ونقول أصلح إليه أي أحسن. (3)

وجاءت كلمة الإصلاح في قوله تعالى: ﴿إِن أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ وَمَا تُوفِّقِي إِلَّا بِاللَّهِ﴾.

(سورة هود: الآية 88)

وكلمة إصلاح هنا تعني إقامة الشيء وتعديله بعد فساده واعوجاجه لتحقيق النفع وإزالة الضرر، كذلك نجد أن كلمة الإصلاح ذكرت في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخْوَبِكُمْ وَأَتَقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تَرْحَمُونَ﴾.

(سورة الحجرات: الآية 10)

وتعني إزالة أسباب الفساد والضرر وكذا إقامة العدل، هذا بالإضافة إلى العديد من الآيات الكريمة، عدا الاختلاف في المعنى، وعموما كلها تدل على الخير.

وجاء في لسان العرب: الإصلاح ضد الفساد، صلح ويصلح و صلاحا و صلوحا وهو صالح، هذه الخبرة جمعها صلحاء، فالإصلاح نقيض الفساد، وأصلح الشيء بعد فساده

¹ - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: مدخل إلى علوم التربية، مركز التكوين عن بعد، الجزائر، 2006، ص43.

² - محمد سعد زغلول، مناهج التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999، ص57.

³ - جبران مسعود، معجم الرائد (المعجم اللغوي الأحدث والأسهل)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 2001، ص131.

أي أقامه، ويعني الإصلاح عند العرب إزالة كل الأسباب المفسدة للشيء، وتحسينه إلى أفضل صورته، وفي اللغة الأجنبية يأتي لفظ الإصلاح لكلمة **REFORMATION**، والتي تعني التعديل والتأهيل وإعادة التشكيل، والتحسين.

والإصلاح عامة يعني إزالة كل الأسباب المفسدة للشيء المهلكة له، كما يعني البلوغ بالأمر إلى أفضل صورته وأحواله، وإصلاح التعليم والتربية يعني التغيير نحو الأحسن.

ب/ المفهوم الاصطلاحي:

تداول مفهوم الإصلاح في خطابين: الاجتماعي و السياسي.

فالأول يتأسس في إصلاح النسق القيمي والسلوكي للفرد والمجتمع بكل أنظمتها وهيكله في مواجهة تهديدات الاضطرابات النفسية والاجتماعية والتي تزداد حدتها يوماً بعد يوم.

أما الثاني فيتأسس في عملية نقد للإجراءات المعتمدة في تحقيق الأهداف المسطرة من قبل والتي أثبتت فشلها مما يفرض التعديل، كما نجد إضافة لهذين الخطابين الخطاب العلمي الذي يتعلق بمنهج الاستدلال والتحليل الذي يستند إليه الإصلاح ولا يتعلق بمصدر وهدف الإصلاح ذاته، ويمثل نتاج الدراسات العلمية الموضوعية للراهن الاجتماعي والسياسي للدولة بعيداً عن الارتجال والأحكام المسبقة.

وحسب **حامد عمار** فالإصلاح اصطلاحاً يخضع آلياً للمنظور الثقافي بمكوناته ودينامياته ذلك أن الإصلاح كمفهوم يدخل في نطاق القيم الثقافية للمجتمع والدولة.⁽¹⁾

5.4 / مفهوم الإصلاح التربوي:

لقد شاع استخدام هذا المصطلح في القرن التاسع عشر ليعني التغييرات المقصودة التي أدخلت على المناهج و نظم التعليم، هذا المصطلح يستخدم في الأوساط التربوية ليشير إلى مختلف العمليات و التغييرات التي طرأت على النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالباً ما يحمل و يتضمن معاني اقتصادية واجتماعية وسياسية.⁽²⁾ بمعنى أنه لا يكون نتيجة لعوامل تربوية خاصة وإنما بسبب التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تكون خارج نطاق العملية التربوية المباشرة.

1 - حامد عمار، الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية واقتضاعات تربوية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1999، ص39.

2 - محمد منير مرسى، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص77.

ويعرف حسن البيلاوي الإصلاح التربوي بأنه مجموع التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما⁽¹⁾.

ويمكننا أن نقول بأنه في هذا التعريف الإصلاح يستهدف السياسة التربوية وذلك من خلال فلسفة التربية ولا يكتفي فقط بتعديل جانب الإجراءات التنفيذية وهنا يتضح مفهوم الشمولية كما أنه يختص بنظام التعليم الرسمي.

فالإصلاح التربوي هو الوعي بضرورة التكيف والتكامل مع المستجدات التي تفرض نفسها على جميع المجتمعات، هذه الأخيرة لا تجد أمامها خياراً عدا إصلاح نظمها وتجديدها استجابة لكل التطورات الداخلية والخارجية، فالمجتمع المتجدد يتمركز في قلب التحديات القائمة دون أن يغترب في ماضي الأسلاف ولا في حاضر الغير المتقدم.⁽²⁾

ويعرف بأنه عملية شاملة، تتطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي جزءاً لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع.⁽³⁾

- المفهوم الإجرائي للإصلاح التربوي:

يمكن القول أن الإصلاح التربوي هو عمليات فكرية يقوم بها المختصون بعد تأكدهم من وجود خلل معين على مستوى المنظومة التربوية، فتبرمج جملة من تعديلات وتغييرات لمواجهة هذا الخلل، ولمواكبة الأنظمة الحديثة للوصول إلى نتائج فعالة من خلال التحسينات التي تمس المدرسة، التنظيم، الإدارة، البرامج التعليمية، طرائق التدريس، الكتب المدرسية وغيرها.

6.4 / مفهوم أستاذ التعليم المتوسط:

هو ذلك الشخص المعين من طرف وزارة التربية والتعليم، والمكلف بتدريس المناهج التربوية المعدة للمرحلة المتوسطة، باختلاف جنسه و خبرته التدريسية والمادة التي يدرسها.

1- حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، د.ط، القاهرة، 1988، ص10.

2- ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، ط1، بيروت، 1997، ص89.

3- دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص42.

7.4 / مفهوم مرحلة التعليم المتوسط:

التعليم المتوسط هو الطور الأخير للتعليم الإلزامي، يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات، يتناولها في ظرف زمني وجيز، وقسطا من الثقافة والتأهيل يمكنه إما من مواصلة دراسته بعد المرحلة الإلزامية أو الاندماج في الحياة العملية وتتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاث متعاقبة وهي كالآتي:

أ- **المرحلة الأولى:** مدتها سنة، فالعملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط تشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحول في طرائق العمل وتعدد الأساتذة، بالإضافة إلى أن إدخال اللغة الأجنبية يتم بدءا من هذا الطور.

ب- **المرحلة الثانية:** مدتها سنتان تسمى بفترة التدعيم، ويتم تفعيلها من خلال السنتين الدراسيتين الثانية والثالثة، حيث يتم التركيز على تعزيز التعلّيمات وتناولها بعمق، وتعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية.

ب- **المرحلة الثالثة:** تسمى أيضا بفترة تعزيز التعليم والتوجيه، تدوم سنة واحدة يتم خلالها اكتساب كل الكفاءات المسطرة في المنهاج التربوي، بالإضافة إلى الكفاءات العرضية وذلك بتحضير المتعلم إلى الواجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي، وتختتم بامتحان شهادة التعليم المتوسط (BEM).⁽¹⁾

¹- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصة، الجزائر، 2009، ص214.

5. الدراسات السابقة:

لقد حظيت الأبحاث والدراسات التي تناولت الإصلاح التربوي وسياساته تحليلاً وتقويماً اهتماماً كبيراً على مختلف المستويات التطبيقية والنظرية حتى أصبح يصعب الإشارة إلى كل ما صدر حوله، ولتغطية هذا العنصر من دراستنا تحتم علينا أن نستقصي الأدبيات والدراسات التي تناولت تقويم المناهج التربوية وذلك من حيث رأي الأساتذة نحو الإصلاحات التربوية، ونود أن ننوه أن هذا النوع من البحوث تقوم به هيئات على مستوى وزارات التربية وذلك لما له من تفرعات كثيرة تتطلب موارد بشرية ومادية ليست في قدرة الباحث، وكذلك عملية تقويم المناهج تظهر من خلال نجاعة وفاعلية كل مركبات المناهج بدءاً من محتويات كل مادة في كل مستوى، طرائق التدريس، طرق التقويم، فاعلية الكتب المدرسية، وكذلك أساليب تسيير الإدارة التعليمية.

ولكن الباحثة اعتمدت في البحث على التعرف على رأي الأساتذة في المناهج التربوية من خلال تحديدها لمحاور معينة، ويتم تناول هذه الدراسات السابقة بعرض مجال الدراسة، مشكلتها، منهجها، ثم النتائج المتوصل إليها، كما نبين الفرق بينها وبين الدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها.

الدراسة الأولى:

دراسة إبراهيم هياق: " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر": رسالة لنيل شهادة الماجستير: تخصص علم الاجتماع التربوية، جامعة قسنطينة، 2011.⁽¹⁾

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي، وتتعلق الدراسة من التساؤل الرئيسي: ماهي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟ هل هي اتجاهات إيجابية نحو العملية أم سلبية، وهل هناك فروق بين الأساتذة تجاه مجالات الإصلاح التربوي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي، التخصص، الخبرة المهنية).

وجاءت فرضيات الدراسة كما يلي:

1 - إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2011.

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

- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير التخصص.

- توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

وقد استخدم الباحث في معالجة موضوع بحثه المنهج الوصفي ، وقد استخدم استبيان مكون من 06 مجالات مصممة وفق مقياس ليكرت، وطبقه على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بلغ عددهم 320 أستاذ وأستاذة ، وكانت دراسته الميدانية ببلديتي أولاد جلال وسيدي خالد، وبعد جمع البيانات تم معالجتها بواسطة برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، وتوصل إلى النتائج التالية:

- كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر في الاتجاه الموجب بوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.51).

- كان اتجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الاستبيان ماعدا في المجال الثاني(المناهج الدراسية) والسادس(الوظيفة الاجتماعية للمدرسية) حيث سجل اتجاها سالبيا.

- كذلك وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزى لمتغيرات الدراسة.

وانتهت هذه الدراسة إلى ضرورة القيام بجملة من الإجراءات لتحسين اتجاه الأساتذة نحو الإصلاح التربوي من خلال الإصغاء الجيد للأساتذة، وعقد الندوات والملتقيات العلمية لتكوينهم خاصة في المقاربات البيداغوجية الجديدة(المقاربة بالكفاءات)، إجراء تغييرات على المناهج بالتخفيف منها، وتفعيل دور المدرسة في علاقاتها مع المجتمع من خلال آليات جديدة وتعزيز منظومة التشريع المدرسي لمواكبة عملية الإصلاح المدرسي.

نقاط الاتفاق:

- تنفق هذه الدراسة مع دراستي في بعض النقاط يمكننا تحديدها فيما يلي:
- تدخل في نفس السياق التي تقع فيه دراستنا، فهذه الدراسة تهتم بمعرفة رأي أساتذة التعليم المتوسط تجاه الإصلاحات التربوية التي تمت في الجزائر، ودراستنا تحاول تقويم المناهج من وجهة نظر الأساتذة كذلك.
 - كل من الدراستين تحصر مجال بحثها في مرحلة التعليم المتوسط.
 - كذلك كل من الدراستين استخدمتا المنهج الوصفي.

نقاط الاختلاف:

- بالرغم من الاتفاق الموجود بين الدراستين إلا أننا سجلنا بعض الاختلاف بينهما والمتمثل في النقاط التالية:
- هذه الدراسات ركزت على كل محتوى الإصلاحات التربوية، في حين نجد دراستنا محصورة في مجال المناهج التربوية.
 - في هذه الدراسة استخدم برنامج الحزمة الاجتماعية Spss، في حين دراستنا استخدمت حساب التكرار والنسب المئوية.

الدراسة الثانية:

دراسة عبد الرزاق سلطاني: **عنوانها " اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر"**: رسالة لنيل شهادة الماجستير: تخصص علم الاجتماع التربوية، جامعة قسنطينة، 2011.⁽¹⁾

تهدف هذه الدراسة إلى الاطلاع على استجابات أساتذة التعليم الثانوي من خلال دراسة اتجاهاتهم حول الإصلاح التربوي، هل تأخذ التغييرات والتجديدات التربوية بعين الاعتبار لآرائهم الشخصية والوظيفية، أم أن تلك التجديدات والتغييرات تستجيب فقط للاعتبارات المؤسساتية الرسمية. وانطلق الباحث في دراسته بطرحه للإشكال التالي:

ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر؟

وقد استنتج ذلك بالإجابة على التساؤلات الفرعية:

¹ - عبد الرزاق سلطاني، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2011.

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي؟
 - ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها
 مناهج الإصلاح التربوي؟

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي؟
 - ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح
 التربوي؟

وقد اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي التحليلي، وطبق دراسته
 الميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي قدر عددهم 152 أستاذ وأستاذة، وقد استخدم
 في ذلك أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة.

و بعد عملية التحليل للتساؤلات التي وضعت في إشكالية الدراسة وبعد تحليله لبيانات
 الدراسة الميدانية وصل الباحث إلى معرفة اتجاهات أساتذة مجتمع الدراسة نحو الإصلاح
 التربوي وهي :

- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة للإصلاح التربوي، لأنه
 يساعد في تطوير مهارات التلاميذ الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم.
- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت
 عليها مناهج الإصلاح التربوي.
- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه
 داخل إطار الإصلاح التربوي.
- اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الثانوي نحو التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي.

نقاط الاتفاق:

- تتفق هذه الدراسة مع دراستي جزئيا من حيث موضوع البحث، فهي تدخل في إطار
 الاهتمام نفسه الذي تقع فيه دراستنا، ألا وهو رأي الأساتذة في الإصلاحات التربوية في
 الجزائر.
- كذلك كل من الدراستين استخدمتا المنهج الوصفي.

نقاط الاختلاف: هناك بعض الاختلاف بين هذه الدراسة ودراستنا وهي:

- مجال بحث هذه الدراسة التعليم الثانوي في حين نجد مجال بحث دراستنا مرحلة التعليم المتوسط.
- في هذه الدراسة تم استخدام أسلوب المسح الشامل في حين دراستنا استخدمت أسلوب المعاينة.

الدراسة الثالثة:

دراسة محمد بوجطو: عنوانها "موقف المدرس من الإصلاح التربوي في التعليم الابتدائي": رسالة لنيل شهادة الماجستير: تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة البلدة، 2004. (1)

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن التصورات التي تبلورت لدى المدرس عن واقع وجودهم وعملهم ضمن النسق المدرسي الجديد، والوقوف على بعض المواقف التي يشكلونها تجاه القضايا التربوية، خاصة المستجدة منها، فضلا عما يؤثر به هذا الواقع في رؤيتهم لبعض قضايا مجتمعهم.

وقد صاغ الباحث اشكاليته حول كيفية تفاعل المدرس تجاه التغيرات التي تمر بها المنظومة التربوية الجزائرية وكذلك اتجاهاته نحو محتوى الإصلاح التربوي الجديد ومدى ارتباط موقفه بالمرجعية الثقافية أو التجربة التربوية.

وقد اعتمد الباحث لمناقشة اشكاليته على صياغة ثلاث فرضيات وهي:

- يتحدد تفاعل المدرس مع التغيرات التربوية بمدى موقفه منها.
- تتأثر تصورات المدرس لمكانته الاجتماعية تأثيرا فعالا في تجاوبه مع مشروع الإصلاح التربوي.
- يرتبط موقف المدرس من مشروع الإصلاح التربوي بالمرجعية الثقافية أكثر ارتباطه بالتجربة التربوية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضيات اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، مستخدما استبياناً وزع على عينة من 100 أستاذ وأستاذة وتمت دراسته الميدانية بولاية المدية.

¹ - محمد بوجطو، موقف المدرس من الإصلاح التربوي في التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة البلدة، 2004.

وقد توصل الباحث في دراسته هذه إلى أن الإصلاح التربوي من الزاوية السوسولوجية يعطي أهمية للتصورات الشخصية، كما تلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تشكيل بنية استعدادات مكتسبة تكون بمثابة المرجع التأويلي لمختلف المواقف التي يتعرض لها وإذا كان لإرادة الفرد أهمية في تحقيق مواقفه إلا أن ذلك لا يكون بمعزل عن النسق الثقافي الذي تتشكل ضمنه تلك الإرادة الذاتية.

وعليه فموقف واتجاه المدرس من الإصلاح التربوي بقدر ماهي نابعة من واقع موضوعي فهي نابعة من تصورات سابقة تشكلت من صلب وضع اجتماعي معين يتجلى في شكل نمط ثقافي لتبرر المواقف في إطار الواقع الموضوعي والعكس صحيح.

نقاط الاتفاق:

- يتفق موضوع هذه الدراسة مع موضوع دراستي من حيث البحث في معرفة رأي أو موقف الأساتذة من الإصلاحات التربوية في الجزائر.
- كذلك كل من الدراستين استخدمتا المنهج الوصفي.

نقاط الاختلاف: هناك بعض الاختلاف بين هذه الدراسة ودراستنا وهي:

- مجال بحث هذه الدراسة التعليم الابتدائي في حين نجد مجال بحث دراستنا مرحلة التعليم المتوسط.

الدراسة الرابعة:

دراسة لـ: "حبيب تيليوين" (1) أستاذ بقسم التربية وعلم النفس، بجامعة وهران، تناول فيها موضوع الحداثة و التقليد 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 المفروض اتباعها 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.

¹ - حبيب تيليوين، التقويم التربوي تكنولوجيا أم إيديولوجيا، ع19، جامعة منتوري، قسنطينة، جوان، 2003.

محاولات التتميط التي تفرضها المناهج التعليمية، فقد بينت دراسته، وجود تيار فكري مستحدث، ويختم الباحث دراسته بفتح العنان لمجموعة من التساؤلات أهمها: ألا يفسر هذا التمايز بين المعلمين بدرجة معينة الفشل الدراسي وتدني المستوى الدراسي العام.⁽¹⁾

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في أنها تصب في محور تقويم المناهج التعليمية للمدرسة الأساسية، وهو نفس موضوع بحثنا، وركزت الدراسة على أساس وضع الإصلاحات التربوية وأول جزء يبدأ في إصلاحه وهو تهيئة الأذهان والعقلية التي تستعمل على تنفيذ أي إصلاح و أي منهاج تربوي، وعليها يتوقف نجاحها أو فشلها، وإلا ما فائدة وضع مناهج جديدة متجددة بأحدث المقاربات البيداغوجية، وأنجع الوسائل التعليمية .

¹ - محمد مزبان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، ط1، كتاب الأوراسي (3)، باتنة، 1994، ص187- ص231.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل والمعنون بمشكلة البحث، التعريف بمشكلة البحث، أسباب اختيارنا للموضوع، ثم حددنا أهمية وأهداف دراستنا وتوخينا في ذلك البساطة والقابلية للتحقيق، فالهدف غير الواقعي لا يمكن أن يتحقق ويبقى مجرد اقتراح نظري، كذلك تطرقنا لبعض المفاهيم الأساسية في البحث، وختمنا هذا الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع لها علاقة نوعا ما بموضوعنا، وفي الفصل الموالي سنتطرق إلى ماهية الإصلاحات التربوية في الجزائر مع ذكر مراحل الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال.

الفصل الثاني

الإصلاحات التربوية في الجزائر

تمهيد

1. مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي
2. ماهية الإصلاح التربوي في الجزائر
3. محطات الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال
4. واقع وآفاق الإصلاح التربوي في الجزائر

خلاصة

تمهيد:

تعتبر قضية الإصلاح التربوي من القضايا المهمة المرتبطة بالمنظومة التربوية والذي بدأ يأخذ شكلا عالميا في القرن الماضي خاصة بعد ظهور كتابات نقدت الأوضاع التعليمية آنذاك ككتابات "إيفان إليش Ivan Illich، ودعوته إلى مجتمع بلا مدارس deschooling Society، وپاولو فريري Paulo Freire، ودعوته إلى تربية من أجل التحرر كما أصبح الإصلاح التربوي من المسائل الهامة في الدول النامية، التي بذلت جهودا لإصلاح وتحسين نظمها التربوية، ولقد باشرت الدولة الجزائرية إصلاحات تربوية جذرية في منظومتها التعليمية والتربوية، أرادت من خلالها مواكبة الدول المتقدمة، إدراكا منها ما للمناهج التربوية من دور في تقدم وتطور الشعوب والأمم.

ومن أجل فهم سوسيولوجي للإصلاح التربوي من حيث، منظورات تفسيره، وشروط الإصلاح وأركانه، وكذلك أسبابه، بالإضافة إلى إعطاء نظرة موجزة على نماذج من المراحل الإصلاحية في الجزائر منذ الاستقلال، نحاول عرض أهم هذه الأفكار في هذا الفصل.

1. مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي:

1.1 / منظورات الإصلاح التربوي:

أكد الباحثون في علم اجتماع التربية أن الإصلاح التربوي هو في المقام الأول عمل إيديولوجي يرتبط أساساً بطبيعة المجتمع والبناء الاجتماعي الذي يستهدف تغيير أحد عناصره ولتوضيح الدلالات التي أعطيت لمفهوم الإصلاح التربوي من المفيد أن نعود إلى بعض المرجعيات النظرية التي حاولت أن تقدم تحديدات معينة لهذا المفهوم، والواقع أن المراجع النقدية لأهم الاتجاهات النظرية السائدة في سوسيولوجيا التربية تبرز لنا أهمية التأكيد على مرجعيتين أساسيتين تعتبران أكثر هيمنة وتصدرا في المقاربات السوسيولوجية في هذا المجال (1) وتتمثلان هاتان المرجعيتان في الاتجاه الوظيفي (ومنظور التوازن) والاتجاه الراديكالي (منظور الصراع).

1 / الاتجاه الوظيفي (منظور التوازن):

ينظر أصحاب الاتجاه الوظيفي إلى التغييرات التي تطرأ على النظام التعليمي باعتبارها تطورا طبيعيا تماشيا مع مراحل النمو الاجتماعي، أي أنها عمليات تكيف تستهدف المحافظة على توازن النظام العام أو الكلي، حيث ينظر إلى النظام التربوي كنسق فرعي تابع للنسق الأكبر وهو المجتمع. (2) وقد أكد أصحاب هذا الاتجاه أهمية التناسق الوظيفي بين النسق الأم (المجتمع)، وجميع الأنساق الفرعية، وعليه يتبنى أصحاب هذا الاتجاه مفهوم التساند الوظيفي لفهم حركة التجديد والإصلاح التربوي ذلك أن تحديد توقيت واتجاهات الإصلاح التربوي تقترب بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن. (3)

ويحدث الإصلاح التربوي حسب هذا الاتجاه كنتيجة لتغير توجهات الطلب الاجتماعي على التعليم في المستويين الكيفي والكمي، وعلى ذلك تأتي سياسة الإصلاح التربوي

1 - مصطفى محسن: الخطاب الإصلاح التربوي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1999، ص 60.

2 - حامد عمار، مرجع سبق ذكره، ص 252.

3 - محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص 80.

محصورة في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية تهدف أساسا إلى رفع مستوى فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة الطلب على التعليم.

2/ الاتجاه الراديكالي (منظور الصراع):

يحدث التغيير حسب أنصار هذا الاتجاه من خلال التنافس والصراع بين أصحاب المصالح المتعارضة من المنتمين إلى طبقات أو إيديولوجيات متباينة، وينظر إلى الإصلاح التربوي على أنه تغيير تربوي يمثل نتاج صراعات متواصلة على الصعيد السياسي والاجتماعي ويفسرون اتجاهات الإصلاح بربطه بالمستجدات الناشئة التي تفرض نوعا من الضغط، ويتطلب بدوره تبني إجراءات مستعجلة للتخفيف من حدة الأزمة التي أنتجها ارتفاع مستوى الصراع، وتبعاً لهذا الاتجاه، فأصلاح التعليم لا يعد من قبيل التطور الذي يحدث بشكل طبيعي أو كاستجابة ضرورية وظيفية، بل إن ذلك يأتي استجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات الموجودة،⁽¹⁾ لذلك يجب إعادة تشكيل التعليم بما يتفق وتحقيق مبدأ التعليم المسائر للواقع والذي يعني برمجة التعليم لأنه يؤدي دوره كعنصر أساسي في التغيير الاجتماعي.

¹ - حامد عمار، مرجع سبق ذكره، ص 254.

2.1/ أركان وشروط الإصلاح التربوي:

أركان الإصلاح التربوي:

- لقد اقترح محمد منير مرسي ثلاثة أركان للإصلاح التربوي، لا بد من وجودها لكي تقوم العملية الإصلاحية وهي كما يلي: (1)
- 1- المنطلقات: وتمثل في المبادئ والقيم والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع بالإضافة إلى المعطيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.
 - 2- الأهداف: والمتمثلة في مآل منظومة التربية على المدى القريب والمتوسط والبعيد، ومن هنا لا بد من ربط الأهداف بالمنطلقات، وتشتق الأهداف بالأساس من المنطلقات وهذا في مستوى الغايات والأهداف العامة، والتي غالبا ما تتميز بنوع الشمولية بالنظر إلى طابعها الفلسفي أو السياسي، في حين أن الأهداف الخاصة تكون مرتبطة أكثر بالنواحي المعرفية.
 - 3- الوسائل: فبعد تحديد الأهداف لا بد من توفير الوسائل الكفيلة لتحقيقها (الوسائل المادية، البشرية والهيكل القاعدية).

شروط الإصلاح التربوي:

- إن عملية الإصلاح تتطلب جهدا ومالا ووقتا، كما تتطلب مجموعة من الشروط هي:
- ✓ لا بد للعملية الإصلاحية من منهج تحدد على ضوءه مشكلاتها ومفاهيمها وأبعاده ومختلف عواملها، فالمنهج يضع الأمور مواضعها، فلا تغطي الوسيلة على الغاية، ولا البداية على النهاية، ولا تسبق التحسينات الضرورية، لذا فالتحليل المنهجي للأغراض والمرامي لا يكون إلا نتيجة للتصور المنهجي لمعطيات خاصة بالإصلاح.
 - ✓ لا بد من تحديد الخطة الإصلاحية في ضوء المعطيات التاريخية، فالتاريخ هو أهم وسيلة لنقل مكتسبات الأمة، إن التصور الواضح للتراث التاريخي يعطي رؤية واضحة وصحيحة للحقائق دون تزيف مما يجعل العملية الإصلاحية على اتصال بثقافة الأمة وتراثها. (2)
 - ✓ ينبغي أن تستند العملية الإصلاحية إلى رؤية مسبقة لإرادة الأمة لأن إرادة الأمة أساسية في مرحلة تبنيتها لأي أفكار، ولأنه دون هذا الشرط تصبح عملية الإصلاح التربوي

1 - محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 47.

2 - محمد محمود الخوالدة، مرجع سبق ذكره، ص 31.

تعسفا واضطهادا، إذ من أسوأ الأخطاء التي تقع فيها الشعوب وتؤدي إلى فشل أنظمتها التربوية هي، أن تفرض البدائل الإصلاحية على الأمة فرضا دون مراعاة لمتطلباتها التربوية.

✓ نظرا لأهمية الاستشراف في حياة الفرد ورسم مستقبله، ينبغي توظيفه في ميدان التربية والتكوين، وذلك بتشخيص دوري صارم ودقيق لآراء المدرسة الجزائرية ومردودها من المعارف والمهارات وأن يستنتق دلالات الحصيلة بنزاهة وموضوعية من أجل التقدم خطوة إلى الأمام، وجعل مضامين التكوين أكثر تحيينا، والمضامين والمناهج أقرب إلى النجاعة والفاعلية، فالمستقبل هو جهد يومي لكل الأجيال يؤدي إلى تراكم التجربة والخبرة.⁽¹⁾

ولإنجاح عملية الإصلاح التربوي على مستوى المدارس لابد من توافر مجموعة من العناصر أهمها:⁽²⁾

- السماح للمدرسة بالتجديد واختيار طاقم العمل القادر على المشاركة وبتلاءم مع عملية التجديد.
- إشراك المدرسين في صناعة القرار: وذلك من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات الرأسية والأفقية وهنا تبرز الحاجة إلى المجالس المدرسية كوسيلة لإشراك المعلمين وأولياء الأمور في وضع وتطبيق استراتيجيات العمل المدرسي.
- التركيز على التدريب المستمر لأن ذلك يساعد جميع العاملين على اكتساب الخبرات المهنية المطلوبة لتحقيق إصلاح ناجح.
- إنشاء نظام معلوماتي شامل للمدرسة .
- توفير المكافآت والعقوبات.

¹ - مصطفى محسن، مرجع سبق ذكره، ص32.

² - سلامة عبد العظيم حسين وآخرون، اللامركزية في التعليم، رؤية جديدة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008، ص47.

3.1/ خطوات الإصلاح التربوي:

إن عملية الإصلاح التربوي ليست عملية عشوائية بل تقوم على أسس معينة عبر خطوات دقيقة ينبغي إتباعها، وأن أية محاولة للإصلاح لا يمكنها أن تنجح إلا بعد الإجابة عن هذا السؤال: أين الخلل؟ وإدراك الخلل هو الكفيل بإدراك إمكانية الإصلاح⁽¹⁾، ويرى علماء التربية المقارنة أن الإصلاح التربوي يمر بالخطوات التالية:

• الخطوة الأولى: ما قبل الإعداد:

- وتستند هذه الخطوة على اختيار الأشخاص الفنيين الذين يقومون بإعداد الخطة الإصلاحية وفي ضوء ذلك يجب تعيين لجنة الإعداد وفقا لمجموعة من الشروط:
- أن تكون لجنة الإعداد ممثلة أصدق تمثيل فلا تكون ملائكية والمجتمع متدين ولا تشكل من تشكيلة دينية واحدة، والمتجمع متعدد الديانات ولا يجوز العكس .
 - لا تتألف اللجنة من خبراء أجنب يجهلون حقائق المجتمع في جميع المجالات .
 - أن يكون اختيار اللجنة من مختلف التخصصات لمختلف المؤسسات أن يكون هذا الاختيار يضمن تكاملها وتعاونها في إطار منهجي موحد.
 - أن تكون التخصصات في تنوعها ونوعيتها في المستوى المطلوب إلى جانب الشعور بالمسؤولية الأخلاقية .
 - أن تتوفر اللجنة الفنية كافة الشروط المنهجية والظروف المناسبة اللازمة لإعداد مثل هذه الخطوة على أكمل وجه .

• الخطوة الثانية: الإعداد :

في هذه المرحلة يجب معرفة أهم الأغراض الإصلاحية التي تتخذها العملية الإصلاحية لمعرفة ما انتهى عليه التنظيم التربوي من أوضاع لمختلف المؤسسات والمستويات في كل الجوانب الإيجابية والسلبية ومعرفة الأسباب، وهذا من أجل معرفة مستوى التطور التربوي للمنظومة التربوية، وكذا بالنسبة إلى اختيار الوسائل الفنية التي تتم بواسطتها العملية التربوية ويدخل في هذا الإطار المعلم والمتعلم وظروفهما النفسية والاجتماعية خاصة الوسط التعليمي مع مراعاة الفروق الفردية والمواهب المتنوعة بالنسبة

¹ - منصور رحماني، من يبدأ الإصلاح في الجزائر، الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة، أبريل، 2004، ع06، ص 78.

للمتعلم، وكذلك النتائج التي توصلت إليها كل مرحلة من التعليم لأن هذه الخبرة مرتبطة ببعضها البعض .

• الخطوة الثالثة: التبني :

وتتعلق هذه الخطوة بطبيعة العدالة الاجتماعية بمعناها الشامل ويعتبر "ولمس" هذه المرحلة من أهم المراحل لأنه لا يتوقف على مصير مشروع الإصلاح فقط، بل يتوقف عليها أيضا مصير التربية بشكل عام، وفي هذه الخطوة يتم عرض مشروع الإصلاح على المجتمع باختلاف فئاته من أجل جمع جميع التصورات والأفكار المتعلقة بهذا الإصلاح، بالإضافة إلى جعل الأوضاع التربوية موضع إعادة النظر والنقد ثم يتم تعيين المناخ الاجتماعي والسياسي والثقافي، والظروف الاقتصادية والسياسية المناسبة لمرحلة التطبيق، فعرض مشروع الإصلاح على المجتمع وتحليله، وجعله في وضع الانتقاد يسهل عملية تطبيقه⁽¹⁾.

وحسب محمد منير مرسي فإن هناك خطوات للإصلاح التربوي ينبغي إتباعها ويمكن

توضيحها فيما يلي:

أولا : التحليل الأولي ويشمل:

1. تشخيص نقاط الضعف وتحديد أولوياتها .
 2. تحديد العوامل المسؤولة عن الضعف والتي تحتاج إلى تغيير .
 3. الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه.
 4. اختيار البديل الأفضل للتصحيح والاتفاق عليه.
- ثانيا: اختيار الاستراتيجية: ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. أي أنواع الإصلاح سيتبع؟
2. من الذي سيقوم برسم الخطة وخطة تنفيذها؟
3. ما شرط التنفيذ؟ و أوضاعه البيئية؟

ثالثا: الإجراءات : وتشمل :

1. تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب المدرسين والعاملين، وتوفير المواد التعليمية والمتطلبات المادية الأخرى.

¹ - مدني عباس، التربية المقارنة وحاجة النظم التربوية للإصلاح، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ع3، 1987، ص05-06.

2. القيام بعملية تشجيعية للعاملين والقائمين بالإصلاح وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم
3. البدء بتجريب استراتيجيات الإصلاح المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها .
4. بدء الأنشطة التمهيديّة المصاحبة والقيام بها .
5. متابعة التجربة الاستطلاعية للإصلاح من خلال نظام معد جيدا يعتمد على نظام التغذية المرتدة Feed – back.
6. إدخال التعديلات التي كشفت عنها متابعة التجربة الاستطلاعية .
7. تعميم الإصلاح في ضوء النتائج النهائية التي يكشف عنها التطبيق الأولي .
8. العمل على استمرار مساندة وتأييد التحول من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد .
9. متابعة التنفيذ من خلال جهاز خاص بالمتابعة والتقييم أو إدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق، ويعتبر التقييم جزءا رئيسيا من أي برنامج للإصلاح، حيث يجب أن يشترك في هذا التقييم المعلمون أنفسهم كمقومين ومسؤولين، عن البرامج وبيدأ الإصلاح من تحسين وضعية المربي ماديا ومعنويا، ورفع مكانته الاجتماعية في المستوى اللائق، ولا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح ومكانة المربي في الحضيض، فعمل لجنة الإصلاح للمنظومة التربوية هو عمل فيه الكثير من الإيجابيات دون شك وهو عمل أولي يحتاج إلى إثراء وهو ما ينبغي أن يتم فيه مرحلة لاحقة عن طريق تقديمه إلى المعنيين والمربين والأولياء ... الخ، وإخراجه إلى المجتمع المدني لمناقشته من خلال الحوار المسؤول على العمل على إيجاد نوع من الإجماع قبل الشروع في تجسيده على أرض الواقع وهي الضمانة الوحيدة لإنجاحه في الميدان .

فأول عملية في الإصلاح التربوي هي إعطاء المربي المكانة التي يستحقها في المجتمع إذ بدون ذلك فلم يكتب النجاح أي إصلاح تربوي أينما كان وكيفما كان فأول عمل لإصلاح المنظومة التربوية هو تصحيح النظرة إلى المدرسة والبحث عن الأسباب الحقيقية لمشاكلها، فمشاكل التربية خاصة معقدة، لا يمكن تحديدها واقتراح حلول لها منبت خلال ملاحظات عابرة أو هياكل ظرفية مؤقتة، بل لابد من متابعة دائمة، ودراسات معمقة، ويتكفل بها الباحثون المربون بالتعاون مع رجال الميدان، فحل مشاكل المدرسة لا يتم عن طريق كثرة الاجتماعات وإبداء الملاحظات ووجهات النظر الخاصة، وكتابة تقارير مفادها أن المدرسة تعاني من صعوبات، فالجميع متفقون على ذلك، وهناك حاجة ملحة إلى القيام

بإجراءات مادية ملموسة لمواجهة الوضع، يتم ذلك من خلال اعتبار القطاع التربوي كالأستثمار الاستراتيجي وتوفير الإمكانيات المادية التي تكون في مستوى التحديات التربوية والحضارية لأمتنا وإنشاء هيكل البحث والمتابعة بصلاحيات واسعة لتحديد السياسات التربوية وإصلاحها وتوجيه نفقاتها .

وتختلف الإصلاحات التربوية في مداها وفي طبيعة التغيرات التي تستهدف أحداثها وفي الظروف التي تستند عليها، والبواعث التي أدت إليها من مجمع إلى آخر ومن العوامل التي تحدد مدى الإصلاحات التربوية سرعة التغير الاقتصادي والثقافي في المجتمع، فبقدر ما يكون هناك أنظمة اقتصادية واجتماعية جديدة بقدر ما يكون الإصلاح التربوي جزء رئيسي منها، لأنه ينظر إلى التعليم في هذه الحالة على أنه عامل يساعد على الإسراع بإحداث هذه التحولات الاقتصادية والاجتماعية .

فأي محاولة للإصلاح كما يشير "ليفين" في كتابه حدود الإصلاح التربوي لا يمكن أن تتم ما لم تكن منسقة مع القيم والأهداف التي يقوم ويحافظ عليها النظام السياسي، فالنتائج التربوية يجب أن تتم لأنها مرغوبة ومقبولة عن النظام السياسي .

فنسق الشخصية بما يتضمنه من مهارات ومعارف وقيم ومعتقدات وثقافة وعادات وسلوكيات إيديولوجية لا يمكن أن تتحقق ما لم يكن مناسباً ومنسقاً مع بنية النظام السياسي وإلا تأثرت عمليات الإصلاح التربوي سلباً إن قدر لها أن تقوم .

- إن الإصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الإصلاحات التي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله ونمط العلاقات البنوية ، الثقافية الاجتماعية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء وللتنشئة الاجتماعية داخل النظام التربوي وكذا نمط الشخصية المرغوبة .

- و إن الإصلاح التربوي الفعال القادر على مجاوزة ما يسمى "أزمة التعليم" في المجتمعات النامية هو ذلك الإصلاح الذي يقوم على المشاركة وتضافر الجهود الوطنية الواعية.

فالإصلاح التربوي حركة اجتماعية تشارك فيها الجماهير الواعية في الدولة في إطار حركة تغيير شامل .

ويجب أن لا ننظر إلى الإصلاح التربوي باعتباره مسألة فنية أو أساليب فنية يكون من شأنها علاج الخلل مثل اختيار وسيلة التعليم أو تغيير منهج مدرسي لأول تقرير طريقة جديدة للمدارس أو ما شابه ذلك من أساليب فنية وإنما يجب النظر إلى التعليم كقضية مجتمعية⁽¹⁾.

وترتبط عملية الإصلاح التربوي بقضية هامة "المسؤولية التعليمية" والتي أصبحت اتجاه جديدا في الإصلاح التربوي وتعني المسؤولية التعليمية بصفة عامة الحكم على المؤسسات التعليمية من خلال مخرجاتها ومدخلاتها، وتشير الدلائل إلى أن حركة المسؤولية التعليمية تستحق نجاحا أكثر في المستقبل وذلك لتزايد عدم الرضا عما آل إليه حال وأوضاع التعليم في نظر الكثيرين في عصرنا الراهن، ولقد بدأت المسؤولية التعليمية كموضوع سياسي في أواخر الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية وامتدت إلى بريطانيا، وقد تمحور الاهتمام في البلدين على موضوع تحسين المستويات التعليمية ونوعية التعليم والتأكد من تنفيذ ذلك، والواقع من أن النقطة الرئيسية فيها، تتعلق بوجود اتفاق عام حول الأهداف المنشودة من التعليم .

وإذا كانت أحد الحقائق التي ترتبط "الإصلاح التربوي" أنه ظاهرة اجتماعية ترتبط بغيرها من الظواهر في المجتمع تأثيرا وتأثرا وتخضع في حركتها لشروط بنيوية، فقد بات من الواضح داخل المجتمعات النامية أنه ثمة شروط من شأنها من أن تشكل جهود الإصلاح التربوي في دول العالم النامي والتي تتمثل في مجمل العلاقات الداخلية والخارجية المهيمنة في المجتمع والتي تحدد أساسا في وضع الدولة في نظام تقسيم العمل العالمي وتوجهات العالمية الاقتصادية والاجتماعية وبنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي في المجتمع النامي .

¹ - حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص248.

أما ثاني تلك الشروط فيطلق عليها الشروط أو المتغيرات الخاصة، وهي تلك التي تحدد نمط الإصلاح التربوي الشامل و تتمثل في الطبيعة الإيديولوجية ودرجة تماسكها وتوجهاتها الاجتماعية نحو التغيير، ثم درجة المشاركة في إحداث التغيير الاجتماعي.

فالإصلاح التربوي يبدأ من تحسين وضعية المربي ماديا ومعنويا ورفع مكانته الاجتماعية إلى المستوى اللائق، ولا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح ومكانة المربي في الحضيض، وإذا كان هناك اتفاق حول ضرورة الحدثة لمسايرة التطورات المعاصرة، فإن أحد أهداف التربية هي المساهمة في التطور والتقدم والرخاء، وإذا كان المقصود من ذلك الانسلاخ عن الهوية الحضارية للأمة، فالنظرية التربوية العالمية تقبل ذلك مع العلم أنه يمكن الحفاظ على مقومات الهوية ومسايرة الحدثة و العصرنة، بدراسة التاريخ الوطني ومقومات الهوية مع التمرن على التكنولوجيات الحديثة و استعمالها.

4.1/ آليات الإصلاح التربوي:

إننا لن نستطيع مواجهة أزمة التربية في العالم المعاصر و الاستجابة لمطالب التربية الكمية والكيفية التي تتزايد في مجتمعاتنا العربية يوميا إذا أبقينا الأساليب التقليدية المألوفة في التربية، فلا بد لنا من التفكير الجدي في ابتكار هياكل تعليمية جديدة وإطارات تعليمية ووسائل جديدة تستطيع بسهولة أن تعلم أعدادا أكبر من المتعلمين، وتقدم لهم في الوقت نفسه تعليما أفضل.

ومعناه أن آليات التجديد التربوي تعمل على تعليم عدد أكبر من الأفراد تعليما أفضل وأسرع وأقل تكلفة، أي أننا نواجه الحاجة العامة إلى ثروة تكنولوجية في التربية تخلق بينهما وبين روح العصر وأساليبه ومنجزاته وابتكاراته قبل فوات الأوان، وقبل أن تنتسح الهوة أكثر من ذلك بيننا وبين الدول المتقدمة⁽¹⁾، ومن بين هذه الآليات نجد:

¹ - ابراهيم عصمت مطاوع، التجديد التربوي أوراق عربية وعالمية، دار الفكر، القاهرة، مصر، 1997، 212.

1: تطوير المناهج الدراسية:

تعتبر المناهج الدراسية ترجمة وانعكاسا للفلسفة التربوية المتبناة وما ينبثق عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق أيديولوجية وتوجهاتها، والملاحظ أن هناك خلافا في النظم التربوية في البلدان العربية، ويظهر هذا الخلل في تفكك الروابط بين التربية وحاجات التنمية الشاملة، وهذا يجعل التربية في معظم الدول العربية عاجزة أن تضطلع بدورها الأساسي في تكوين القوى العاملة اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في بناها المستجدة والمتطورة، فالمتعمن في مناهج المدارس العربية اليوم والتي تدار بصورة مركزية صرفة، يجد أنها تنطلق من المفاهيم القديمة للتربية، حيث أن المناهج تبنى على مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة، أي أن يكون لكل مادة كتاب مقرر يضم بين جنبيه مجموعة من الحقائق والمفاهيم النظرية التي نادراً ما يرافقها أمثلة تطبيقية، ويكاد يكون الجمود صفة ملازمة للمناهج في الوطن العربي وتركيزها على الكم أكثر من الكيف وغلبة الجوانب النظرية دون التطبيقية، فلا يخلو مؤتمر أو ندوة أو دراسة من الحديث عن الجانب القلق كما يرتبط بهذا الجانب الحديث المكرر عن طرائق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين بعيداً عن الالتفات للمستويات التفكير العليا من فهم ونقد وتحليل واستنباط .

إن المجتمعات تتسم بالديناميكية والحركة، وتتعكس هذه السمة بالضرورة على التربية ومن ثمة على المنهاج الذي يجب أن يتسم هو الآخر بالتطوير حتى يواكب ما يطرأ على المجتمع من تغيرات، فهناك تكمن فلسفة التطوير وأهميتها، لأن المدرسة من خلال المنهج يجب أن لا تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع فحسب، بل عليها أن تقود هذه التغيرات وتؤدي إليها أيضاً.⁽¹⁾

وتطوير المناهج التربوية مصطلح شائع بين جميع التربويين، ويعني أن تستبدل مناهج سائدة إلى مناهج أخرى جديدة، والأمر الحاكم هنا هو التغيير الكلي نتيجة لصعوبات معنية كانت موضع شكوى من المعلمين أو المتعلمين وهنا تستجيب السلطات التربوية لهذه الرغبة.⁽²⁾

¹ - عبد العزيز بن عبد الله السنبل، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن 21، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2002، 123.

² - فوزي طه ابراهيم وآخرون، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، مصر، 2000، ص 248.

ويعتبر الحديث عن المناهج وتطويرها من أهم القضايا التربوية حالياً، وذلك لأن أي تغيير في المجتمع لا بد أن يتبعه تغيير في النظام التعليمي، ومهما بذل من جهد في تطوير المناهج فإنها لم تصل إلى درجة الكمال، ويواجه المنهج التربوي مجموعة من التغيرات والتحديات ومنها، الانفجار المعرفي والتقدم في وسائل الاتصال...، هذه التحديات التي تجعل من التطوير ضرورة بل حقيقة لا بد منها .

فالبحوث التربوية في زيادة مستمرة، وتشمل نواحي هامة ومتعددة فمنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتعلق بالمادة الدراسية وطرق تدريسها، وكل هذا يجعلنا نقف لنعيد النظر في مناهجنا من آن لآخر، فلقد أصبح من المؤكد أنه مع زمن المعلوماتية والتطور التكنولوجي المتسارع، سيكون الفرد في حاجة إلى مفاهيم واتجاهات ومهارات تتسم بالجدية لكي يستطيع أن يعايش المستقبل بكل تحدياته وصراعاته، فلقد أثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماماً جديداً في مجال بناء المناهج وتطويرها خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم الأكاديمي والمهني فقد بدأت الدول المتقدمة في البحث عن أساليب وصيغ جديدة للمناهج تربط فيما بين العلم والعمل ، وبين النظرية والتطبيق، لأنه لم يعد من المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهجاً ثابتاً وجامداً على الدوام لا يستجيب لمقتضيات التغيير والمراجعة والتطوير، ومن هنا فإن تطوير المنهج يعد جانباً أساسياً في إطار أي نظرية يتبناها واضعو المناهج.

2: إستناد عملية التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة المعالم :

إن الفلسفة التربوية هي التي تحدد وجهة النظر للطبيعة الإنسانية وأهداف ما لم تكن لدينا فكرة سليمة واضحة عن كل أمر من هذه الأمور، فإن المنهج قد يتعرض للخطأ والتناقض ولعل أوضح دليل هي الفلسفة التي حددت مفهوم الطبيعة الإنسانية على اعتبار أن الإنسان مكون من عقل محمول على جسد، وكان لهذا المفهوم انعكاساته على أهداف التربية، ومن ثمة على مناهجه وطرق التدريس فيها، فالعقل في ظل هذا المفهوم للطبيعة الإنسانية هو المفضل لأنه يتصل بعالم المثل، والجسد محتقر لأنه يتصل بعالم الواقع.

ومن هنا اهتمت المناهج بالناحية العقلية دون الناحية الجسمية، وأي تطوير يطرأ على المناهج يدور في إطار هذه الفلسفة التي حددت مفهوم الطبيعة الإنسانية على أن عقل الإنسان مكون من مجموعة من الملكات وكل ملكة تحتاج إلى تدريب، ويتم ذلك عن طريق المواد المختلفة إذن فالفلسفة التربوية يجب أن تكون واضحة ومحددة حتى تتحدد وجهة النظر السليمة حول الطبيعة الإنسانية، وبالتالي لا يتعرض المنهاج للخلط والتناقض.

3: إستناد التطوير إلى دراسة عملية للمتعلم:⁽¹⁾

لأن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلاميذ على النمو الشامل من خلال المنهج، ولهذا فإن مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة عمرية، ولتجاوز المشاكل المتعلقة بهم عند تخطيط وتطوير المنهاج عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث النفسية والتربوي للاستفادة من نتائجها.

4: التطوير ودراسة المجتمع:

تشق المدرسة فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع، وعليه فإن على المدرسة أن تتبنى مناهجها بحيث تراعي فلسفة المجتمع ومشكلاته وتطلعاته، وعند تطوير المجتمع لا بد من وضع كل هذه الأمور في الحسبان يتمكن التلاميذ من معرفة وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته، وحتى يصبحوا قادرين على تقبل أوضاع المجتمع الحالية والعمل على تحسينها⁽²⁾.

5: أن يكون التطوير عملية شاملة:

إن المنهاج بناء هندسي متكامل يتضمن العديد من المكونات، والتي تتمثل في الأهداف، المحتوى، والطرق والوسائل التعليمية، وأوجه النشاط والتقييم، ويجب أن يبدأ التطوير بالأهداف حتى تلاحق التطور وتواجه المشكلات والتحديات، ثم في ضوء الأهداف المطورة يتم تطوير المحتوى الذي يترجم الأهداف وكذلك التقييم الذي يجب أن يستخدم كتغذية راجعة، حيث يعاد تنظيم الخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف إذا أظهر فيها نقصا أو يعاد النظر في الأهداف وبقية المكونات الأخرى.

¹ - فوزي طه إبراهيم وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص349.
² - فوزي طه إبراهيم وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 152- ص153.

6: أن يكون التطوير عملية تعاونية :

التطوير عملية تعاونية ينبغي أن يشترك فيها خبراء المناهج والمختصون في المادة والمدرسون والتلاميذ وأولياء الأمور، ولعل أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير المناهج اشتراك المعلمين والتلاميذ، وذلك لاعتبارات تؤدي حتى التنفيذ.

7: أن يكون التطوير عملية مستمرة:

يجب أن تكون عملية التطوير مستمرة وعلى فترات متباعدة، وأن تستخدم فيها الأساليب العلمية والمنتوعة، حتى تنهض بالمناهج لتساير ما يحدث في المجتمع من تحديات، بالإضافة إلى أن المجتمعات تتصف بالديناميكية وبالإضافة إلى التحديات فإن هناك تطورا كبيرا وتقدما في المواد الدراسية نتيجة الانفجار المعرفي، وفي مجال المناهج بصفة خاصة، ولعل أوضح مثال على ذلك ظهور المنهج التكنولوجي كتنظيم منهجي جديد.

8: تحسين أداء المعلم :

يعتبر المعلم العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية ومكان المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال، فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتحديد معارفهم.

ولقد أحدثت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغييرات في غايات التربية وأهدافها، وإلى تحولات في دور المعلم الذي أصبح موجها ومنشطا أكثر من كونه ملقنا للمعرفة، ففوق هذه التحولات تحول دور المعلم على مرشد إلى مصادر المعرفة والتعليم، ومنسق لعمليات التعليم ومصحح لأخطاء التعلم، وهي تستلزم معلما من طراز ملائم للأهداف المحددة، وتدريباً مستمراً له على التجديد التربوي.

فلم يعد التدريس ينحصر كما هو متعارف عليه في نقل المعلومات، وإيصال الأفكار وشرح المفاهيم وتقويم أداء الطالب، بل أصبح على المربي أو المعلم أن يساهم في بناء شخصية الطالب وامتلاكه للمهارات الضرورية لأجل التعايش مع المجتمع، وهذا يقتضي أن يمتلك المربي المهارة الكافية، ليبصر المتعلمين بالمقدرة على الربط بين ما هو نظري وما هو عملي وإبقاء المتعلم على صلة بواقعه، مما يتطلب استمرارية نمو المعلم معرفيا ومهنيا شكل يتناسب مع تسارع النمو المعرفي.

كما أصبح على المعلم أن يربي بشكل يمكنه من توظيف مخزون معرفي، ومهاراته بشكل يساعده على أن يحي حياة عملية واجتماعية وذاتية فاعلة، إذن فالتحدي الذي يواجه المربي في مهمته يكمن في تنمية الطالب في اتجاهين:

1/ الجانب الاجتماعي: إن المربي يواجه تحديا بارزا في بناء جيل مستقبلي، يمتلك مقومات التكيف مع محيطه الاجتماعي، ومدركا أن الحياة الاجتماعية القديمة ديناميكية، فالتطلعات المطلوبة من المربي في هذا العصر كثيرة ومتعددة نذكر منها:

أ- يتطلب منه أن يكون عصريا متطورا ومتجددا مسائرا لعصر تفجر المعرفة ومشاركا واعيا في تلبية حاجات العصر، ويتطلب منه لتحقيق هذا النمو المستمر في مجال تكنولوجيا التعليم والأساليب والمهارات التعليمية التقنية الحديثة.

ب- الاتصال بالبيئة والمجتمع المحلي اتصالا هادفا وفعالاً، ويستفيد من مصادر البيئة في التعليم والبحث والدراسة والتطبيق، فقد أصبح دور المعلم قائدا ومدربا، وقدوة ومقوما قريبا من كل طالب.

ج- تفرض الاتجاهات الحديثة في التربية المعاصرة على المعلم أن يكون ملما ومتقفا في مجال علم النفس التربوي، ذلك لمعرفة مراحل نمو الطفل، وما يتطلبه في كل مرحلة من أساليب تربوية وحاجات أساسية وثنائية، فعلى المعلم العصري أن لا ينفذ المقررات والمناهج تنفيذا حرفيا، فالمعلم بخبراته الواسعة وتجده المستمر يعتبر مثيرا للمناهج، ويحللها ويخططها ويفعلها بتوظيف تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة تبني اتجاهات جديدة وتطوير طرق تدريسه والعمل على تطبيقها في حجرة الصف، والتعاون مع الزملاء المعلمين وتبادل

الخبرات والمعلومات وتوظيف أسلوب حل المشكلات حتى يصبح التلاميذ أكثر فعالية في مواجهة المشكلات التي تواجههم.⁽¹⁾

ولقد التفتت الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه إيماناً منها بالدور الجوهري للمعلم في العملية التعليمية، وقد أنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز متخصصة للتدريب، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية في إعداد المعلمين وتدريبهم، كما قامت بتوظيف وسائل والقنوات المرئية والمسموعة لتدريب المعلمين والمعلمات عن بعد عن طريق البث المباشر وبصورة تقلل من الكلفة الاقتصادية للتدريب وتضمن الجودة العالية، مهما يكن من أمر فقد قطعت الدول العربية أشواطاً لا بأس بها في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، إلا أن الشكوى مازالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفاية أدائه، إذ أنه مازال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه المتعلم بصفته محور العملية التعليمية.

2/ الجانب الذاتي : وهذا الجانب يوقع على المربي تحدي كبير في جعل الطالب أكثر استقلالية في فكره، ومنحه الحرية لبناء اتجاهه الفكري لا أن يفرض عليه طريقة تفكير محددة، فالمربي الناجح معني ببناء جيل قادر على تكوين نهج وطريقة تفكير مستقلة يسند إليها هذا الجيل فيما يعترض حياته من قضايا ومشاكل.

9: إدخال التكنولوجيا في التعليم :

إن العصر الذي نعيشه عصر الانفجار المعرفي، الذي تراكمت فيه المعرفة وتزايدت بمعدلات فاقت كل التوقعات البشرية، ولقد أدى ذلك إلى فرض ضغوط عديدة على المناهج الدراسية، فهناك موضوعات قلت أهميتها ومازالت تحتل مكاناً بارزاً في المناهج التقليدية، بينما ظهرت موضوعات جديدة ذات أهمية كبيرة، ولم تتطرق إليها المناهج من قريب أو بعيد، والعصر الذي نعيشه هو كذلك عصر الثورة التكنولوجية بكل ما تحمله هذه العبارة من معاني فقد غزت التكنولوجيا كل مجالات الحياة، بدءاً من لعب الأطفال وانتهاءً بالفضاء الخارجي، وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل بالدرجة الأولى على أن إنسان المستقبل ينبغي

1 - عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سبق ذكره، ص 126-127.

أن يكون على درجة من الكفاية تمكنه من التعامل مع ما تريده هذه التكنولوجيا من وسائل لمواجهة الحياة العصرية.

إن نظم التعليم الحالية والمستقبلية مطالبة بتعليم المزيد والمزيد من الأفراد، وأن مستوى تعلم هؤلاء الأفراد ينبغي أن يكون على درجة عالية من الكفاءة ولكي تستطيع التماشي مع التغيرات الحادثة، وإذا كانت التكنولوجيا قد استخدمت في التعليم من زمن بعيد، فقد زادت ضرورة استخدامها في هذا العصر، حيث تراكمت المعرفة كل يوم في المقابل الطاقة المحددة للعقل البشري و بمحدودية الجهد الذي يبذله المعلم في سبيل نقل المعرفة إلى الأبناء، ومن ثم فإن السبيل لذلك هو استخدام التكنولوجيا في مختلف مجالات التعليم⁽¹⁾، وبذلك يصبح ما يسمى باستخدام التكنولوجيا في التعليم ومعناها جميع الوسائط والوسائل التي تستخدم أو يستعان بها في العملية التربوية، سواء كانت بسيطة أم معقدة، يدوية أم آلية فردية أم جماعية، وهذا يكون بطبيعة الحال نظاما فرعيا داخل المنظومة التعليمية يتلاحمان معا، بحيث تكون التكنولوجيا أداة حقيقية داخل الفصل وخارجه، وتكون كذلك أساسا يعتمد عليه المعلم، إذ أراد أن يمارس عملية التعليم الذاتي.

¹ - عبد العزيز بن عبد الله السنبل، مرجع سبق ذكره، ص 129.

5.1 / الإصلاح التربوي من الخطاب إلى الواقع:

لا يمكن أن نقنصر في رؤية الإصلاح التربوي من خلال ما يصدر من خطابات رسمية والتي غالبا ما تروج لنجاح الإصلاحات، وتتغافل عن ذكر عيوبه وسلبياته، لهذا علينا أن ننظر للإصلاح بمنظار مغاير ينطلق من الواقع وبمنظرة علمية بحتة، نتمكن من خلالها من الوقوف على حقيقته.

وانطلاقا من هذه الرؤية فإنه يتبين لنا أن قطاع التربية مازال يعاني من سلبيات ومشاكل كثيرة وخطيرة، ومن أهم مؤشرات فشل الإصلاح نذكر:

- غياب فلسفة تربوية واضحة: فمع كل ما تحقق لم تستطع الإصلاحات صياغة خطاب بيداغوجي متماسك نظريا،⁽¹⁾ يوحد غايات شمولية، ويجسد أهدافا تربوية وخصوصيات المرحلة الراهنة واللاحقة، كما لم تستطع الإصلاحات تجسيد استراتيجية في البحث التربوي، ومن هنا نجد مدرسة الإصلاحات الحالية تتراوح بين واقع اللحاق بالركب دون وسيلة اللحاق وإن تحليلنا للخطاب التربوي (ما تصرح به الوصاية) الذي يصدر من حين لآخر من الجهات المسؤولة يعطينا مجالا للقول والتأكيد بأن ليس هناك فلسفة تربوية منسجمة ومعلنة بأسلوب صريح.⁽²⁾

وهذه السمة أي غياب فلسفة تربوية واضحة خاصة تتميز بها جل الدول العربية ويرجع ذلك إلى ما خلفه الاستعمار من تراث ثقافي ما زلنا نعاني منه حتى اليوم، وقد أدى غياب فلسفة تربوية عربية بمجتمعنا العربي إلى اعتناق فكر تربوي غير ملائم للحاضر أو المستقبل، وقد انعكس ذلك على مفاهيمنا العامة بشأن الإنسان والمجتمع العربي فخلق فينا بلبلة فكرية وشكك في قيمنا الإنسانية والحضارية، وفي القدرة على تمثل الحضارة العلمية والتقنية⁽³⁾

والتربية بالجزائر ما زالت رهينة للصراعات السياسية والإيديولوجية بين النخب فالكثير من المفكرين ويؤكدون أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود بل

1- صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية، الجزائر، 2009، ص70.

2- محند أوبلقاسم خدام، محاولة تشريحية حول فلسفتنا التربوية، دار الخطاب، الجزائر، 2009، ص12.

3- شبل بدران، نظم التعليم في الوطن العربي، الإسكندرية، 2004، ص24-ص25.

كانت ومازالت تمارس دورا إيديولوجيا سلبيا ومازال يوظف في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية.

- ارتفاع معدل الأمية: آخر الأرقام تشير إلى أن معدل الأمية بلغ 21 % سنة 2010 ومشكلة الأمية تعتبر معضلة حقيقية للدول، وهي تعبر عن كفاءة النظام التربوي من عدمه، ولا تعتبر الأمية مشكلة تربوية فحسب، بل لها أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية خطيرة، ففي جزائر الألفية الثالثة ما زال ربع السكان لا يعرفون القراءة والكتابة والحساب، في وقت أصبحت الأمية تعني جهل استخدام البرمجيات ولغة الحاسوب.⁽¹⁾

- التسرب: يعد "تسرب" التلاميذ مؤشر على مدى كفاءة النظام التعليمي، ذلك أن عجز النظام عن الاحتفاظ بطلابه دليل هام يشير إلى فشله في تحقيق وظيفته والتسرب يعد كذلك من المشكلات الخطيرة التي تواجهها النظم التربوية حيث لها أبعاد اجتماعية واقتصادية وسلوكية، وفي الجزائر يبدو أن هذا المشكل ما زال يطرح بقوة، فتشير إحصائيات الجمعية الجزائرية لمحو الأمية أن 500 ألف تلميذ يغادرون مقاعد الدراسة سنويا بسبب ظروف اجتماعية واقتصادية، ولا شك أن هذه النسبة تزداد في المناطق الريفية والصحراوية منها في المناطق الحضرية مما يطرح إشكالية أخرى، والمتمثلة في ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية.

- الاستيعاب - التمدد: وقصد به التحاق من هم في سن التعليم بالمدارس، ويعبر الاستيعاب كذلك عن فشل أو نجاح أي منظومة تربوية في العالم، ويبدو في الجزائر أن هناك أعداد كبيرة من التلاميذ لا يلتحقون أصلا بمقاعد الدراسة، فتشير إحصائيات الجمعية الجزائرية لمحو الأمية أن ما يعادل 200 ألف تلميذ غير مسجلين على مستوى المدارس سنويا، وهذا لا شك عدد ضخم وينذر بعواقب وخيمة على المستوى البعيد، ويزداد هذا الإشكال حدة كذلك في المناطق الريفية والصحراوية.

إن معضلات الأمية والتسرب واللا تمدد تعبر بوضوح عن عدم كفاءة وفعالية أي نظام تربوي، كما أنها تعطينا صورة واضحة عن حال التنمية بالبلاد بكل أبعادها السياسية

¹ - علي أسعد وطفة، معادلة التنوير في التربية العربية، رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية، التربية والتنوير في المجتمع العربي، مرجع سابق، ص 70-71.

والاقتصادية والاجتماعية. فالجزائر في 2010 مازالت لم تستطع القضاء نهائيا على هذه الظواهر الخطيرة، ولا شك أنها تمنحنا دلالة على عدم نجاعة سياستنا التعليمية في هذا المجال، بالرغم من الجهود المبذولة في ذلك.

- **غياب الاستقرار التام بقطاع التربية:** ويظهر ذلك في كثرة الإضرابات وصراعات نقابات التربية مع الوزارة ، تهدد التلاميذ بسنة بيضاء، وسبب هذه الإضرابات والاضطرابات يعود إلى قضية الزيادة في المنح والعلاوات، ولقد أصبحت هذه الإضرابات التي تظهر من وقت لآخر تقلق كل من الوزارة الوصية والتلاميذ وأولياءهم وحتى الأساتذة الذين يجدون أنفسهم مرغمين للإضراب من أجل تحقيق مطالبهم المادية بالخصوص.

- **الوضعية المتدهورة للمعلم:** فقد أجمع ممثلو الأساتذة والمعلمين خلال احتفالهم بالعيد العالمي للمعلم أن وضعية المعلم رغم الإمكانيات المتوفرة تدهورت بشكل مخيف عند مقارنتها مع مثيلاتها في الدول المجاورة، حيث يبقى المعلم يتقاضى أجرا زهيدا مقارنة بالعمل المثقل والحجم الساعي الكبير، ناهيك عن الاكتظاظ بالأقسام.

- **تدني المستوى الدراسي:** فمثلا سجلت بعض المؤسسات التربوية نتائج ضعيفة في الامتحانات الوطنية للسنة الدراسية 2013 - 2014، أي أن قرابة 30 بالمائة من المتمدرسين مستواهم ضعيف ولا يرقى إلى المتوسط، مما تطلب من الوزارة الوصية إيفاد وفد لمعاينة هذا المشكل ، وأظهر تحقيق ميداني قام بإعداده مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية فشلا للإصلاحات التي يشهدها القطاع منذ سنوات، وتأتي كثافة البرامج على رأس قائمة الأسباب بنسبة 25 %، وتبقى مختلف الإجراءات التي اتخذتها الحكومة من نقل وإطعام ومساعدات مادية وتكوين للمعلمين والمؤطرين غير كافية ولا بد من إعادة النظر في الإصلاح.

- **الضعف في اللغات الأجنبية:** كشف مشاركون في ملتقى واقع اللغات الأجنبية بالمدرسة الجزائرية بالجنوب بأن نصف طلبة المستوى المتوسط لا يتقنون سوى لغة واحدة هي اللغة

الأم- العربية، وبلغ ضعف التحصيل المدرسي للغات الأجنبية في ولايات الجنوب مستوى خطيرا، حيث يغادر نصف التلاميذ تقريبا مقاعد الدراسة وهم في مستوى الرابعة متوسط دون أن يتمكن أغلبهم من تعلم لغة أجنبية واحدة بطريقة صحيحة، كما كشفت إحصاءات رسمية أن أكثر من 40 % من تلاميذ الابتدائي ينتقلون إلى المتوسط وهم يجهلون حتى أبسط أبجديات اللغة الفرنسية لعدة أسباب منها نقص المعلمين وتذبذب حصول التلاميذ على حصص اللغة الفرنسية خلال الموسم الدراسي .

فقد بينت الأرقام لوزارة التربية الوطنية أن مستوى الطلبة في اللغات الأجنبية لا يزال دون المستوى المطلوب، ويشكل نقطة ضعف في المنظومة التربوية رغم الإصلاحات الجارية التي يرمي في مضمونها إلى الارتقاء باللغات الأجنبية، بالإضافة إلى نقص الأساتذة في هذا الميدان خاصة في مناطق الجنوب، فقد بلغ عدد المناصب المطلوبة في معلمي اللغة الفرنسية في الطور الابتدائي 1704 منصبا، وفي مرحلة التعليم المتوسط قدرت ب 691 منصبا لكل من الفرنسية والإنجليزية.

يبدو من كل هذا أن صراع النخبة بالجزائر على اللغات قد انعكس سلبا على اللغات، والملاحظ كذلك أنه بالرغم من إيلاء أهمية كبيرة للغة الفرنسية فإن أغلبية التلاميذ والطلبة لا يحسنونها، ضف إلى ذلك نقص الأساتذة في ذلك.

فالمتتبع لعمليات الإصلاح التربوي في الجزائر، يجد مجموعة من النقائص أهمها: (1)
 - عدم التقييم الدقيق لواقع المدرسة الجزائرية كما هو الحال بالنسبة لغالبية المنظومة التربوية، بسبب نقص البحوث التربوية الميدانية وعدم جديتها، إذ أن الانطلاق من النتائج الدقيقة والجادة للبحوث التربوية الميدانية يوفر الكثير ويوجه الإصلاح إلى الطريق الصائب.
 - غياب هيكل دائم للدراسة والمتابعة، إذ أن أي إصلاح يتطلب تقييما وتكيفا ومتابعة، ويكون ذلك من طرف الذين رسموا خطة الإصلاح وحددوا الأهداف وتابعوا تنفيذها.
 - تهيمش الأساتذة المختصين والمربين والباحثين، فهناك أقسام ومخابر علمية جامعية في علوم التربية، ولهذا من المفروض أن تسند لها عمليات التقييم للدراسة والإصلاح التربوي.

¹ - بوفلجة غياث، التربية والتكوين والتعليم في الجزائر، ط1، دار الغرب للنشر، الجزائر، 2006، ص 127.

- عدم بناء الإصلاحات على دراسات وبحوث ميدانية، حيث لم يعتمد في إصلاح المنظومة التربوية على منهج علمي، بناء على بحوث ميدانية واسعة من التلاميذ والمدارس عبر الوطن بل كانت عملية الإصلاح مبنية على آراء ووجهات نظر، عادة ما تعتمد على الانتخابات بين أعضاء اللجان المكلفة بالإصلاح، عند الفصل في مختلف القضايا المطروحة وهي عادة قضايا مصيرية وحساسة.
- حصر الإصلاح التربوي في التركيز على لغة التدريس والتربية الإسلامية بالدرجة الأولى، حيث تمحور النقاش بالدرجة الأولى على موضوع اللغات الأجنبية والتربية الإسلامية، ولم تتل القضايا الأخرى نفس القدر.

2. الإصلاح التربوي في الجزائر:

لقد ظهرت في العقود الثلاثة الأخيرة تحولات كثيرة متمثلة في عصر المعلومات، وبداية نظام عالمي جديد، لا يعتمد على حرب الإيديولوجيات بقدر ما يعتمد على حروب الاتصالات والجينات، وفي هذا السياق لجأت المجتمعات إلى تغيير مناهجها وإصلاح نظمها التعليمية لتكوين أفراد قادرين على مسايرة هذا التطور، وعليه قررت الجزائر إصلاح نظامها التربوي، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا العنصر وذلك من خلال دراسة تحليلية لبرامج الإصلاح التي خضعت لها المنظومة التربوية الجزائرية وفق تسلسل زمني.

1.2/ أسباب الإصلاح التربوي في الجزائر:

من الأسباب التي دفعت للقيام بعملية الإصلاح نجد:

- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على النظام التربوي إدراج مفهوم الديمقراطية وتزويد الأجيال بروح المواطنة.⁽¹⁾
- توحيد مهام المدرسة الجزائرية عن طريق الإصلاح، فكان على المدرسة أن تتجرد من كل الضغوط السياسية وأن تبتعد على كل التحريصات الإيديولوجية.⁽²⁾
- فقدان القيم الأخلاقية داخل مؤسسات الدولة جعلت المدرسة الجزائرية مسؤولة على استرجاع هذه القيم ومحاربة كل أنواع الغش والمحاباة، هذه الأخيرة تسبب الضرر بالمدرسة والمجتمع.
- ارتفاع معدل البطالة خاصة خريجي الجامعات، مما أدى إلى ظهور نوع من ثقافة اليأس والإحباط وتفشي العنف في أوساط الشباب مما يحتم على المشروع التربوي الجديد تزويد النشء بالأدوات الفكرية والمهارات اليدوية التي تجعله قادرا على وضع مشاريع فردية لحياة كريمة.⁽³⁾
- التناقض الواضح بين ما تلقنه المدرسة من معارف وقيم ورموز وأنماط تفكير ولغة في أحيان كثيرة وبين ما تروجه مختلف المؤسسات الاجتماعية، أي وبتعبير آخر عجز المعرفة المدرسية على التوافق مع المعرفة الاجتماعية.

1 - وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية، 2005. ص 09.

2 - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة، 2001، ص 42.

3 - المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، 1998، ص 23.

- تدهور القيمة الاجتماعية والثقافية للمدرسة عزز إلى حد كبير سلوكيات احتقار العلم والتعليم والمعرفة الثقافية وبالتالي المساهمة في تفشي عدة ظواهر منها التسرب المدرسي، انحراف الأحداث، وتدني مستوى التحصيل... الخ⁽¹⁾
- تسارع وتيرة التغيرات العلمية والتكنولوجية كأبرز سمات العصر الحالي، لاسيما في ميدان الثقافة والإعلام والاتصال، ودليل ذلك ما نشاهده يوميا من كثرة في المعلومات والمعارف التي تزاحم بعضها البعض، لذلك وجب على المدرسة الجزائرية الاهتمام بالمشاريع الإصلاحية مع اتاحة النشء على التكيف مع كل جديد، بالتركيز على البرامج التعليمية.
- اتساع المجال التجاري وانعدام الحدود الجغرافية، لذلك فعلى المدرسة الجزائرية تكوين أفراد ناشطين قادرين على المبادرة للمساهمة في تطور المجتمع بما تكسبه من قدرات على المنافسة والإبداع، للتمكن من منافسة التطورات العالمية التي تفرضها النظم الغربية.
- تطور وسائل الاتصال والمعلومات مما أدى إلى ضغوطات ثقافات القوى المهيمنة على الثقافات المحلية بشكل متزايد، وهذا ما يفرض على المدرسة تبني تربية تعتمد على كفاءات التحليل والمقاربة وقدرات الاتصال والتواصل وذلك بالتحكم في لغة ومنهجية الاتصال التي تتجه نحو العالمية.⁽²⁾
- سرعة التغير الحضاري والتطور التكنولوجي، فالثورة العلمية والتقنية مست نواتجها الفكرية والمادية كل القطاعات وطبعتها بطابعها الخاص بما فيها النظام التربوي، وهذا ما يدعو المدرسة الجزائرية إلى الاستفادة من الجديد في المعارف والتكنولوجيات، من خلال تبني النظام التربوي إلى تبني مبدأ تدويل البحث والانتاج العلمي، ووضع سياسة لتكوين النخبة العلمية الوطنية.

¹ - علي سموك، الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، 2009، ص119.

² - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سبق ذكره، ص47.

2.2/ إجراءات الإصلاح التربوي في الجزائر:

تعتمد عملية الإصلاح التربوي في الجزائر على مجموعة من الإجراءات تتمثل فيما يلي:

- تعتمد عملية إعداد مشروع الإصلاح التربوي على مجموعة تفكير وتعيين لهذا الغرض تعمل في إطار توصية سياسية، وتحدد المعالم التي يجب احترامها، كما يراعى في اختيار أفراد هذه المجموعة بعض التوازنات السياسية والحزبية.
- إجراء مناقشات علنية بعد إعداد مشروع الإصلاح.
- تحديد الفترة الزمنية التي تخص عملية التطبيق، وذلك بعد تصريح منظم حول مشروع الإصلاح.

وقد لاحظنا أنه بعد القيام بعملية التقويم للإجراءات من حيث التراث النظري أن الإصلاحات التربوية في الجزائر جيدة من حيث الإعداد النظري، لكن أثناء التطبيق نجد نوعا من التسرع والارتجالية وعدم احترام الخطة الإصلاحية، مما يحتم القيام بتعديلات لهذه الإصلاحات وذلك بعد فترة معتبرة بل قصيرة من تفعيلها.

ومن بينها الإصلاحات التي تم العدول عنها نجد إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي، وكذلك تغيير مادة التربية الإسلامية لتصبح مادة التربية الخلقية.

3.2/ اللجنة الوطنية للإصلاح:

أ/ تنصيب اللجنة:

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يوم 13 ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة، ولقد حدد رئيس الجمهورية مهمة هذه اللجنة وكذلك المهام التي ينبغي تجسيدها في هذا الإصلاح، حيث أن هذا الأخير كما قال رئيس الجمهورية هو عملية تفان واثقان طويل ونشاطا دؤوبا يركز على الجهد المستمر للتكيف مع تطور مجتمعنا مع العالم الذي أصبح في تغير دائم.

ب/ مهام اللجنة: من مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية : (1)

- تشخيص النتائج الإيجابية والسلبية للمنظومة التربوية، مع تفسير الأسباب المؤدية لذلك.

¹ - اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مرجع سبق ذكره، ص10.

- تحليل التحديات الجديدة التي لا بد أن تواجهها المنظومة التربوية وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتأقلم مع العالم ليتم تطور المعارف والتغيرات الثقافية والعلمية.
 - التأكد من الظروف الكفيلة وضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.
 - اقتراح الإجراءات التي تضمن للنشء الاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي مجاني وكذلك ضمان التكافؤ في فرص النجاح.
 - القيام بدراسة لكل الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج.
 - دراسة كل الترتيبات المناسبة لإدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية مما يسهل الانفتاح على الثقافات والمعارف العالمية.
 - اقتراح منظومة فعالة ومستقرة للتكوين وكذلك تقويم المكونين.
- ويجب أن ننوه بأن اللجنة هنا تتفادى الرجوع دائما إلى مرجعية أساسها المبادئ والقيم الأساسية التي لها علاقة بمفاهيم المواطنة والمساواة والديمقراطية والعمل على اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم.

4.2/ أهداف الإصلاح التربوي في الجزائر:

- عملت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية على تحديد أهداف الإصلاح التربوي في ما يلي:
- ♣ تسجيل مسارات التغيير في آفاق طويلة المدى بإشراك جميع القطاعات الحيوية.
 - ♣ إقامة إصلاح على مستوى سياسة الدولة مع تفادي التراجعات الظرفية.
 - ♣ تقديم الحلول لمشاكل التربية والتعليم.
 - ♣ إدراج الطلب التربوي كعامل تغيير له الأولوية.
 - ♣ إعطاء المؤسسات التربوية أكثر استقلالية وأكثر مرونة مع مراقبة دقيقة للنتائج المدرسية والسهر على ضمان تكافؤ الفرص.
- وهنا نجد أن المنظومة التربوية مطالبة بتغيير جذري للاستجابة لتطلعات المجتمع الجديدة، وللمساهمة في رفع التحديات الداخلية والخارجية.

ولتحقيق الأهداف المذكورة سابقا يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض المحددات الأساسية وهي:—:

- ☞ أن يكون الإصلاح متدرجا ليكون للمنظومة وقتا كافيا لإدماج الإصلاحات المتدرجة.
- ☞ ارتكاز الإصلاح على مقارنة شاملة ذات نسق تضمن السياسات التربوية.
- ☞ إرفاق المشروع الجديد بديناميكية مستمرة للتجديد تسجل مع المدى الطويل، إثر التدفق في سير للهياكل وفي سلوك متعاملي المنظومة التربوية.
- ☞ تنظيم خطة الإصلاح العملية.

3. مراحل الإصلاحات التربوية في الجزائر:

بدأ التفكير في إصلاح قطاع التعليم في الجزائر منذ أن نالت الجزائر حريتها، وهذا كان مطلباً شعبياً أدركته القيادة الوطنية قبل الاستقلال، فأقبل جماهير الشعب على التعليم الذي حرم منه ولعقود كان يسير وفق النمط الفرنسي، إلى أن تولى وزير الدفاع هواري بومدين سدة الحكم، فظهرت معه الرغبة والأهمية في جعل النظام التربوي نظاماً جزائرياً خالصاً، فكانت الدعوة إلى إقامة مدرسة جزائرية سليمة وقادرة على تكوين نخبة تسيّر مرحلة ما بعد الاستعمار قوية وجادة، ومن ثم اتخذت سلسلة من الإصلاحات يمكن أن نوجزها فيما يلي:

1.3/ المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:

عرفت هذه المرحلة عدّة إجراءات تحسينية تربوية وتنظيمية ومادية تهدف إلى القضاء على مخلفات الاستعمار البائد في ميدان التربية والتعليم وإلى إقامة منظومة تربوية وطنية تستجيب لآمال وطموحات الشعب وتجسد خياراته الأساسية المنصوص عليها في نصوصه ووثائقه الأساسية ومن هذه الإجراءات ما يلي:

✓ إصلاح التعليم:

مع انطلاق أول موسم دراسي بعد الاستقلال عام 1962/1963، بدأ التفكير في إصلاح التعليم، حيث تم تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم يوم 15/12/1962،

ونشرت تقريرها عام 1964.⁽¹⁾ وكانت دواعي هذا الإصلاح تتمثل في اتخاذ تدابير عاجلة بهدف تعديل المحتويات التي تتلاءم ومقتضيات السيادة الوطنية (الشروع في إحلال اللغة العربية المحل اللائق بها في المنظومة التربوية الجزائرية، بعد أن كانت مهمشة، بل منبوذة تماما.

وقد تمخضت هذه اللجنة عن توصيات عامة منها:

- أنها ضبطت البرامج الأولى للمدرسة الجزائرية، هذه البرامج دخلت حيز التنفيذ ابتداء من الدخول المدرسي لنفس السنة.
- وحدت برامج اللغة الوطنية والعلوم والرياضيات بالنسبة للمدرسة الابتدائية ومؤسسات التعليم العام (التعليم الثانوي).
- حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم في التعريب، الجزائر، ديمقراطية التعليم، التكوين العلمي والتكنولوجي.⁽²⁾

✍ إصلاح 1969:

في سنة 1968 بدأت الأصوات تتعالى بضرورة إصلاح التعليم إصلاحا حقيقيا يستجيب لمتطلبات المرحلة والوضع ويحقق الأهداف المنشودة للمجتمع الجزائري في إقامة مدرسة "جزائرية المنهج، إسلامية الروح، عربية اللسان" فاستجاب آنذاك وزير التربية - أحمد طالب الإبراهيمي - فأنشأ لجنة وطنية سميت " اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم" سنة 1968، مبررا ضرورة إنشائها بقوله: " إن الوضع يتطلب القيا بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم، وإذا كانت هذه المسألة قد شملت العالم أجمع، فلا ينبغي أن ننسى بأن إصلاح مؤسساتنا التربوية ينبغي أن يؤدي إلى تصحيح كثير من الأوضاع الفاسدة الناجمة عن تخلفنا، وأن نأخذ بعين الاعتبار خصائص مجتمعا"⁽³⁾، وقد بيّن نوع الإصلاح التعليمي الذي يجب أن تنتهجه المدرسة الجزائرية بقوله:

" ومعنى ذلك أن إصلاح التعليم ينبغي أن يحذو حذو الثورة الجزائرية في السعي إلى تحقيق الأهداف العليا لاستقلالنا الوطني من جهة ومقتضيات الحياة العصرية من جهة

1 - ملف المنظومة التربوية والتكوينية، الجزائر، جانفي 1988، ص11.

2- الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، 1994، ص42.

3 - أحمد طالب الإبراهيمي: من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، 1973، ص167.

أخرى، فالإصلاح بهذا الاعتبار مشروع يهم الوطن بأسره، ويتطلب مشاركة الجميع بكل ما لديهم من طاقة".

وتكونت اللجنة من 13 عضواً وتواصلت أشغالها لمدة سنة انتهت بوثيقة سميت " مدخل لإصلاح التعليم"، واستهدفت تحقيق جهاز تربوي قادر على تلبية المطالب والطموحات الاجتماعية والفردية للشعب الجزائري، على النحو التالي:

- جزارة البرامج وتكييفها بحقائق البلاد .
 - التكفل بتعليم اللغة الوطنية في الطور الابتدائي وضمان تعميمها في الأطوار الأخرى، والاهتمام بتعريب التعليم تدريجياً على أساس علمي، على أن يتم تحقيق ذلك دون تسرع حتى لا يتم التعرض لخطر التضحية بأجيال كاملة.
 - استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.
 - تحديد أهداف طموحة كي يستجيب التعليم الابتدائي في المدى المتوسط للطلب.
 - خلق الظروف التي تمكن من انتشار التعليم في نطاق واسع.
- وقد عرفت المدرسة الجزائرية نتيجة ذلك تغيرات هامة مست جلاً الميادين، كما أصبحت الاختيارات الأساسية التي يعتمد عليها النظام التربوي من تعريب التعليم تعريباً شاملاً، وديمقراطيته وطابعه العلمي والتقني تعدّ معمقة ومدققة من الناحية النظرية ومطبقة، سارية المفعول.

ولم تصل الجهود الإصلاحية التي عرفها النظام التربوي في أهدافها وشموليتها إلى المستوى المنشود، إلا أنها ساهمت في التمهيد لوضع أسس النظام التربوي، بهدف إعادة تنظيم التعليم، وإصلاح مضامينه ليندمج مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تميز المجتمع الجزائري.

✓ إدخال اللغة العربية في التعليم:

فمنذ الوهلة الأولى للاستقلال عمل المشرفون على المنظومة التربوية على إيجاد مكانة لائقة للغة العربية في المدارس، لأن اللغة كما قال الفيلسوف الألماني "هاردر"، هي التي تخلق العقل، أو على الأقل تؤثر في التفكير تأثيراً عميقاً وتوجهه توجيهها خاصاً.⁽¹⁾

1 - ساطع الحصري: ما هي القومية؟ الجزء الثاني، بيروت، ص56.

وفي أول دخول مدرسي (أكتوبر 1962)، اتخذت وزارة التربية قرار بضرورة إدخال اللغة العربية في جميع مستويات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بعدد معين من الساعات يتراوح ما بين سبع ساعات للمرحلة الابتدائية، خمس ساعات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، كذلك تم توظيف 3452 معلما في المرحلة الابتدائية أسندت لهم مهمة تدريس اللغة العربية.

وخلال سنة 1964 إلى سنة 1968 تم تعريب السنة الأولى والثانية ابتدائي، وزيادة عدد معلمي اللغة العربية إلى أن فاق عدد معلمي الفرنسية بنسبة 51.5% . هذا فيما يخص التعليم الابتدائي، أما فيما يخص التعليم المتوسط والثانوي، فقد تم إنشاء ثلاث ثانويات في سنة 1964/1963 وكانت معرفة تعريبا كاملا، إلى جانب ما كانت تقوم به - المعاهد الإسلامية للتعليم الديني- من جهد في ميدان التعريب، حيث تطور عدد تلاميذ هذه المعاهد على النحو التالي⁽¹⁾

السنة	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
عدد التلاميذ	908	2196	2992	4735	5725	6939	7529	8682

✓ التأطير التربوي:

تم الاهتمام بالتأطير التربوي بصفته العمود والمحرك الأساسي لأي نهضة تربوية، خاصة وأن هذه الفترة شهدت تكثيف مبدأ سياسة " التعليم الابتدائي للجميع"، مما أدى إلى التوظيف الكمي لحاملي شهادات الدراسات الابتدائية، وعموما فقد عولج كل طور بإجراءات معينة كالتالي:

التعليم الابتدائي	التعليم الإكمالي	التعليم الثانوي
- إعادة تكوين الممرنين الذين وظفوا على جناح السرعة من دون شهادة علمية ولكن على أساس تقرير عام للمعارف،	- (المتوسط أو الطور الثالث من التعليم الأساسي) - سمي غداة الاستقلال بالمرحلة الأولى من التعليم	- الاهتمام بتوظيف وتكوين الأساتذة كونه أساس المنظومة التربوية، - كان الاعتماد على توظيف

¹ - أحمد درار: التعليم الأصلي في الجزائر، مجلة الأصالة، عدد8، جوان1972، ص232.

وفق ما نصّ عليه المخطط الرباعي الأول في صفحته 123. (1)	الثانوي. - معظم أساتذته أجنب، ⁽²⁾ عددهم 2488 أستاذ.	الإطار الأجنبي، بسبب قلة الأساتذة الجزائريين، لقلّة الأعداد المكونة، وعجز الجامعة الجزائرية عن تخريج الأعداد
--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- تشجيع الجهد الشخصي الذي تقانى في بذله معظم الممرنين لتحسين مستواهم العلمي والتربوي. - إنشاء نظام "مدرسة العمل" الذي انتشر على نطاق واسع، وكذا التعليم بالمراسلة.	- تم التركيز على جزأة هذا الصف من الأساتذة، فبلغ عددهم في سنة 70/69 إلى 64000 أستاذ منهم 31000 أستاذ جزائري بنسبة 48% وسبب هذا الارتفاع: - الاكتفاء بمستوى الثالثة ثانوي، بدل الحصول على البكالوريا.	- المطلوبة والكافية لشغل وظيفة التعليم. - النفور من وظيفة التعليم. - الاكتظاظ في الأقسام مما لا يسهل إطلاقا المهمة التربوية.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

✓ التقويم:

يعد التقويم إحدى أوجه العملية التربوية التي تمارس في المدرسة، لأنه الوسيلة التي تستعمل لإبراز أثر التعليم، ونتائج الجهد الدراسي، والكشف عن جوانب القوة والضعف في نشاطهم، ومستوى تحصيلهم، ومعرفة ما تحقق من أهداف.⁽³⁾

فالتقويم في مدارسنا يقوم على أساس الامتحانات، التي تعتبر المعيار الرئيسي الذي يمكن عن طريقه معرفة الجهد المبذول أثناء العام الدراسي أو في فترة من فتراته، ومن ثم فقد وجدت عزلة بين أهداف المنهاج وعملية التقويم ومن هذه الامتحانات، امتحان شهادة التعليم الأساسي، امتحان البكالوريا.

¹ - وزارة التربية الوطنية: تكوين المكونين، آفاق مستقبلية، ص4.

² - الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر، من 1962 إلى 1991، ص25.

³ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الصادر بتاريخ 6 أوت 1989.

✓ طرق التدريس:

الطرق التربوية المطبقة في المدرسة الجزائرية جافة وجامدة تخلق الملل والفتور لدى المتعلمين، وتدفع بهم إلى النفور منها لأنها لا تعتمد القواعد الأساسية التي تبنى عليها الطرق الحديثة وهي:

- التدرج من المعلوم إلى المجهول.

- من السهل إلى الصعب.

- من البسيط إلى المعقد.

- من المحسوس إلى المجرد.

- من الجزء إلى الكل ومن العملي إلى النظري.

بل يتم التركيز على الطريقة الإلقائية التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع، والمتمدرس صامت يتابع دون أن يسمح له حتى بالاستفسار عن الغموض ما يسبب ضعف في التحصيل، ويذهب جهد المدرس سدى.

ولكن هذه الطريقة لم تدم وتم التخلي عنها، وبدأ في تطبيق طرق حديثة مست مراحل

التعليم الثلاث، وتعتمد أساسا على ما يلي:

- التدرج من المعلوم إلى المجهول.

- التدرج من السهل إلى الصعب.

- التدرج من المبهم إلى الواضح.

- التدرج من العملي إلى النظري.

كما كثفت الوزارة النشاط التكويني، حتى تجعل المكون يتقن النظريات التربوية وأسس

التدريس الحديثة.

✓ الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية هي ما يندرج تحت مختلف الوسائل التي يستخدمها المعلم في

الموقف التعليمي بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين.⁽¹⁾

¹ - الوسائل التعليمية: المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 1999، ص54.

وهي أنواع عديدة منها الأجهزة السمعية والبصرية والرسوم التوضيحية والخرائط والصور والمطبوعات المختلفة، وقد أكدت اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها الثانية على ضرورة توفير الكتاب والأدوات المدرسية تحقيقاً لمبدأ مجانية الكتاب، وتوفير الكميات المطلوبة والعناية بتحسين نوعيته من حيث مضامينه، وشكله، وطباعته، وجعله في متناول الجميع.

2.3 / المرحلة الثانية من 1970 إلى 1976:

تميزت هذه المرحلة بوجود المخططات الإنمائية (المخطط الرباعي الأول، المخطط الرباعي الثاني) التي خصصت حيزاً هاماً للتربية والتعليم وجاءت على النحو التالي:

أ- المخطط الرباعي الأول 70-73:

- تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية، وكان من أهم الاختيارات الأساسية للتعليم أن يكون وطنياً وثنوياً وعلمياً، ومن ومتطلباته الأساسية استرجاع اللغة العربية وإعادة الاعتبار لها.⁽¹⁾

- تقرر تعميم التعليم الابتدائي ليشمل نهاية المخطط نسبة تعادل 75% من الأطفال على المستوى الوطني.

- توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلاً بذاته.

ب- المخطط الرباعي الثاني 74-77: تميزت بالشروع الفعلي في إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي، وصدور النصوص التنظيمية ذات الأهمية القصوى المتعلقة بهذا الإصلاح الذي وضعت خطوطه العريضة سنة 1974 في وثيقة سميت "إصلاح التعليم" ونصت على أن "إصلاح المؤسسة التعليمية أمر لا مفر منه" ومن أهدافه:

- التربية على حب الوطن.

- تحصيل المعارف العامة والتقنية اللازمة لرفي الأمة الثقافي والنمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن.

ففي هذه المرحلة بقي سير الإصلاحات التربوية بطيئاً، ماعداً زيادة عدد المتدربين من جهة، وظهور ظاهرة التسرب المدرسي التي لم تعرف أسبابها وقتئذ، لغياب المعلومات

1 - مصطفى زايد: التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، الجزائر، 1986، ص182.

عنها، بل وعدم الاهتمام بها، لكن أهم ما ميّز هذه المرحلة هو تنويع ولأول مرة المرحلة المتوسطة بنيل شهادة الأهلية (BEG) وتنظيم مسابقة للالتحاق بالسنة أولى 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 العالي والمدارس العليا .

3.3 / المرحلة الثالثة من 1976 إلى 1990: (إقامة المدرسة الأساسية):

من خلال تقييم وتشخيص الوضع التربوي منذ 1962 إلى 1974 وجدنا أنّ نظامنا التعليمي مازال بعيدا كلّ البعد عن تلبية طموحاتنا في الميدان التربوي، وكل الإصلاحات التي أدخلت عليه، أضافت تعقيدات جديدة، فبقي قطاع التعليم يعاني من ضعف نسبيا بسبب كثرة المتدربين وقلة المعلمين الأكفاء، وهذا ما أثر على المستوى التعليمي ومردوبيته.

لذلك كان لابد من إصلاح تربوي شامل، تضبط أسسه ومبادئه وتحدد مساراته وغاياته، نظام ينبثق من المجتمع ويستجيب لرغبته في إقامة منظومة تربوية وطنية تهيء الأجيال المقبلة، وتستجيب لتحقيق الرقي والتقدم، لذلك ألح الميثاق الوطني (1976) على ضرورة تأسيس المدرسة الأساسية ذات السنوات التسع التي تمدد الدراسة الإلزامية حتى نهاية التعليم الأساسي، وتم وضع تصورا شاملا للمدرسة الأساسية من شتى النواحي:

ففي ميدان الجزائر يجب أن يكون التعليم جزائريا في برامج واتجاهاته، أما في ميدان التوجه العلمي ذكر الميثاق بأنه لابد أن يحتل تعليم العلوم في المستقبل حيزا أوسع في المؤسسات التعليمية، أما في ميدان استعادة اللغة العربية⁽¹⁾ ذكر ب " أنّ هذه الاستعادة التامة للغة الوطنية لا يمنع من التشجيع على اكتساب اللغات الأجنبية" ، أما في ميدان توحيد التعليم أكد على ضرورة أن يكون التعليم موحدا أي واحدا بالنسبة للجميع.

وعموما، فهذه المنظومة يجب أن تكون:

✓ وطنية أصيلة، بمضامينها وإطاراتها وبرامجها.

1 - علي بن محمد: معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر، 2001، ص64.

✓ ديمقراطية في إتاحتها للفرص المتكافئة وثرورية في اتجاهاتها.
✓ متفتحة على العلوم والتكنولوجيا.

وهناك عدة أسباب دعت إلى إقامة المدرسة الأساسية، منها التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي عرفته الجزائر بعد الاستقلال وانعدام الكفاءات في مختلف الميادين، فكان لابد من إصلاح هذه المدرسة ليكون النظام التربوي الجديد وطنيا، وديمقراطيا وعلميا في اتجاهاته وأهدافه ومضامينه وطرائقه.

فكونه وطنيا:

- يجب تنمية اللغة العربية وجعلها أداة الثقافة والتربية والعمل.
- دعم القيم العربية والإسلامية واتخاذها مبدأ تقوم عليه تربية المواطن الجزائري فكرا وعقيدة وسلوكا.
- تقوية انتماء الأفراد إلى مجتمعهم، والتزامهم بقضايا وطنهم.

وكونه ديمقراطيا:

- الحق في التعليم لكل الأطفال.
- إزالة الفوارق الاجتماعية والثقافية، لكي تصبح الفرص التعليمية متكافئة للجميع.
- تحقيق الرعاية التربوية لجميع المواطنين، حرصا على تكوين مجتمع جزائري متعلم تتساوى فيه الحظوظ.
- توفير فرص الشغل أو مواصلة التكوين والدراسة بعد التعليم الأساسي .

وكونه علميا:

- التأكيد على الاتجاه العلمي، والأخذ به منهجا في التفكير وأسلوبا في العمل.
 - ربط المدرسة بالمحيط.
 - تخصيص مكانة بارزة للعلوم النظرية والتطبيقية في المناهج التربوية والحرص على توفير تربية شاملة متوازنة يندمج فيها العمل الفكري بالعمل اليدوي.
 - تطوير الممارسة التربوية ومناهجها ووسائلها باعتماد أساليب البحث والتجريب.
- بسبب كل ذلك صدر الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976 رقم 35-76، الذي يعد بمثابة فلسفة شاملة للمنظومة التربوية الجديدة حيث حدّد توجهاتها، وضبط مبادئها، ونظم بنيانها ومضامينها وطرائقها....

وتسعى المدرسة الأساسية لتحقيق أهداف التالية:⁽¹⁾

- تساهم المدرسة الأساسية في تقديم تعليم وتكوين موحد باعتبارها وسيلة أساسية لبناء وحدة وطنية تنشئ الفرد على حبّ الوطن، والإيمان بأصالته وقيمه الحضارية، وعلى رأسها اللغة العربية.
- تعمل التربية والتعليم الأساسي المتعدد التقنيات على ترقية الموارد البشرية القادرة على تحمل مسؤولية التنمية الاقتصادية.
- كما تعد المدرسة أهم عامل وعنصر أساسي للثورة الثقافية، إنها تسمح للتلميذ بالاحتكاك بواقع الوضع الذي يعيشه، وتعيده على التفكير العلمي المنطقي.
- وتعتبر المدرسة الأساسية إصلاحا حقيقيا وذلك للأسباب التالية:
 - ✓ الدافع للتفكير في مشروع الإصلاح هو الحاجة الأكيدة، والرغبة الصادقة في النهوض بالمهمة التربوية.
 - ✓ المشروع جاء بأفكار جديدة غير معهودة في بلدنا وفي البلدان العربية.
 - ✓ ركّز في حله على أهم مراحل التعليم: الابتدائي والمتوسط الذين يعتبران الأساس في بناء المراحل العليا، وفي الوقت نفسه قدّم بعض الأضواء لإجراء إصلاح في التعليم الثانوي والجامعي.
 - ✓ وضع حدًا للعلاقة المفروضة بحكم التاريخ والتبعية والموقع الجغرافي مع المنظومة التربوية الفرنسية الموروثة.
 - ✓ ربط إصلاح المنظومة التربوية بمجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية.
 - ✓ القضاء على الحواجز في الانتقال من مرحلة لأخرى خاصة من الابتدائي إلى المتوسط، ومن المتوسط إلى الثانوي، وبذلك تحرّر من سياسة التعليم النخبوي الموروث عن الاستعمار.
 - ✓ وضع حدًا للقرارات التربوية التي تملى من المكاتب وكثيرا ما تكون بعيدة عن الواقع، وليس لها من دعم إلاّ النزوات الشخصية.
 - ✓ مهدت لعملية الإصلاح بتشخيص شامل، وبطرح النقاش على مستويات عديدة استمرت سنوات.

¹ - سعاد العقون: دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005، ص255.

4.3 / المرحلة الرابعة من 1990 إلى 2003:

خلال 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 مقارنة الأهداف في التدريس وبناء المناهج .
- تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم .
- التمييز بين التعلم الثانوي والتعليم التقني والتعليم التأهيلي .
- اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين .
- تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة والتقييم الدائم لتنفيذ الإصلاحات، وإنشاء المؤسسات الوطنيتين، حيث خصصت الأولى للتشاور، والمتمثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين، في حين تكون الثانية للضبط وتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين، مهمته خاصة بإعداد مؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي .

وجاءت مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003، إن تنصيب هيكلية التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 1991-1992، والتي تمّ تعديلها خلال السنة الدراسية 1993-1994، أدت إلى بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناء على ما أقرته الحكومة، واعتمدهت وزارة التربية الوطنية في برامج عملها.

ولكن قبل البدء في تنفيذ الإصلاحات الشاملة، كان لابد 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 .

- تطور نتائج الامتحانات العامة لشهادة البكالوريا والتعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1999 على المستوى الوطني 62.24% بعد أن كانت 26.23% سنة 1996م ووصلت إلى 52.64% 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 والانتقال من سنة إلى سنة أخرى، واعتماد امتحان لجنة الانتقال من طور إلى طور آخر في التعليم الأساسي ثم الانتقال من السنة التاسعة إلى الجذع المشترك والأولى ثانوي وذلك بحساب:

$$3 \times \text{نقطة شهادة التعليم الأساسي} + \text{معدل المراقبة المستمرة للسنة التاسعة}$$

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 اعتبارا من ماي 1998 .
- الشروع في الإصلاح للإدارة 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 والتقييم الدائم لعملية الإصلاح، وكذلك تنصيب المجلس الوطني للتربية والتكوين والمرصد الوطني للتربية والتكوين.
- تنصيب وتنفيذ خطة التكوين الجديدة لترقية وتأهيل العاملين في قطاع التعلم من معلمين ومسيرين .

5.3 / المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا هذا:

تم في هذه المرحلة ما يلي:

❖ **تنظيم التعليم:** يشمل النظام التربوي مستويين مستقلين وهما:

- **التعليم الأساسي:** يدوم 09 سنوات ويشمل التعليم الابتدائي 05 سنوات والتعليم المتوسط 04 سنوات، ويتم التعليم الأساسي بشقيه في المؤسسات التربوية العمومية، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة بالتربية، ويختتم هذا المستوى بامتحان نهائي يخول الحصول على شهادة التعليم المتوسط.

- **التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:** يدوم 03 سنوات، حيث تحوي السنة الأولى الجذوع المشتركة، وابتداء من السنة الثانية يتوجه التلاميذ إلى الشعب المتخصصة، ويمنح في الثانويات العمومية أو المؤسسات الخاصة، ويختتم لاجتياز امتحان البكالوريا.⁽¹⁾

- **البرامج التعليمية:** تم تجديد البرامج كلية في ضوء التقسيم الجديد للجذوع المشتركة والشعب المتخصصة.

6.3 / مرحلة الإصلاحات الشاملة للنظام التربوي الجزائري:

إن المتتبع لمسار النظام التربوي الجزائري، يعرف بدون شك أنه بعد تعميم المدرسة الأساسية وتطبيق المجانية، وضمان تسع سنوات دراسية لكل تلميذ بدون طرد مهما كانت نتائجه، حدثت زيادة في نسبة التعليم الأساسي وصلت إلى 2.7% وقاربت 4.46% في التعليم الثانوي، بينما تجاوزت 18% في التعليم العالي، وكانت نتيجة هذه الزيادة حدوث تفجر مدرسي يعكس انفجارا ديمغرافيا، كبيرا لم يستطع النظام التربوي سد حاجياته للتعليم وتوفير العدد الكافي من المؤطرين، ففي سنة 1982م كان 50% من أساتذة التعليم الثانوي أجنب، من 47 جنسية، وما يعادل هذا العدد من الطرائق البيداغوجية، والخلفيات الثقافية والإيديولوجية.

يضاف إلى ذلك غياب تنظيم البرامج الدراسية وارتفاع نسبة الرسوب وتزايد عدد المؤطرين الذين لم يستطيعوا الاندماج المهني لعدم توفر تعليمهم القاعدي على مؤشرات

¹ - وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص09.

التمهين، وأما الضغط المتزايد للموارد البشرية، والقصور الواضح الذي خلفه في ضعف نوعية التعليم الممنوح للمتعلمين، وأكثر من ذلك ضعف نوعية المخرجات التعليمية. لذلك واجهت المنظومة التربوية انتقادات لاذعة من طرف المعلمين وقلق شديد لدى الأولياء إزاء مستقبل أبنائهم الذي أصبح مهددا بتراجع نوعية تعلمهم، وعجزهم عن اللحاق مناصب العمل أو إتمام الدراسة، أو الحصول على فرصة متابعة تكويننا مهنيا يتماشى وسوق العمل.

وأمام زيادة الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التربية والتعليم وتحسين نوعيتهم، ظهرت محاولات كثيرة لإصلاح نظام التعليم، سمي "عملية إثراء 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 والوسائل والمحتويات، واقتراح الحلول بما يتناسب وإمكانيات تحقيقها، لكن التغييرات العميقة التي شهدتها العالم من جهة، وشهدتها الجزائر على الصعيد الاجتماعي، والاقتصادي، 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. (1)

وقد تطرق الأستاذ الدكتور "بوسنة محمود" لبعض المحطات الإصلاحية ويمكننا أن نوجزها فيما يلي: (2)

1/ إصلاحات 1962 - 1976: تمثل الإصلاح في هذه الفترة في التشريع التربوي الجزئي الذي شمل بعض الجوانب البيداغوجية والتنظيمية فيما يخص أطوار التعليم الثلاث. ويهدف هذا الإصلاح إلى:

1 - المنشور الوزاري رقم 489/ و.ت.أ.ع المؤرخ في 03 ماي 2003، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2003-2004.
2 - محمود بوسنة، تأملات حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية في الجزائر، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، الجزائر، 2009، ص 11، ص 12.

- إحداث تغييرات أو تعديلات جزئية في برامج التعليم الابتدائي والمتوسط بهدف تكييفها، خاصة تلك التي لها علاقة بالشخصية الوطنية مثل مواد تعليمية كالتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية... الخ

- إحداث البكالوريا تقني سنة 1968، وهو أهم تغيير عرفه التعليم الثانوي. وما نلاحظه على هذه المرحلة أنها تعمل على بث الروح الوطنية وتأكيد معالم الدولة الجزائرية لمدة عشر سنوات.

2/ إصلاحات 1970 - 1989: في هذه المرحلة تم التفكير في عملية إصلاح شامل للمنظومة التربوية، ونتج عليه إصدار الأمرية 35/1976، لكنها لم تطبق تجريبيا إلا مع الموسم 1980 - 1981، أين تم تعميم التعليم الأساسي (السنة الأولى أساسي إلى السنة التاسعة أساسي، ويهدف هذا الإصلاح إلى:

- إحداث المدرسة الجزائرية في إطار سياق اجتماعي وثقافي وسياسي لمرحلة ما بعد الاستقلال، والاهتمام بتكوين الرجل الاشتراكي، وما يلاحظ عن هذه المرحلة هو إصلاح التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط باعتماد نظام التعليم الأساسي، إضافة إلى الإشارة إلى عدم تطبيق المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي وذلك في سنة 1976.

3/ إصلاحات 1980 - 1986: تنقسم هذه المرحلتين:

✓ المرحلة 1980-1986: إصلاح التعليم الثانوي.

✓ المرحلة 1992: إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

وتم في هذا الإصلاح إحداث كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني في 1980، وكذلك منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي في 1984، كما تم تطبيق النظام الجديد للتعليم الثانوي في 1984 وذلك بعد مناقشة المشروع في سنة 1983، وكذلك تم تعميم اللغة العربية في كل المواد 1985-1986، إضافة إلى إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1992.

ويهدف هذا الإصلاح إلى اعتماد نظام جديد للتعليم الثانوي ويتميز بتعدد الشعب 28 شعبة والغرض من ذلك تقوية التعليم التقني.

- ازدواجية الأهداف في التعليم الثانوي الذي يرمي إلى التحضير لعالم الشغل، وكذلك التحضير للتعليم العالي، وفي هذه المرحلة من الإصلاح نلاحظ التركيز على إصلاح التعليم الثانوي.

4/ إصلاحات 1996 - 2000: تمثل الإصلاح في هذه الفترة في إنشاء المجلس الأعلى للتربية، ويهدف إلى تشخيص وتقييم موضوعي للمنظومة التربوية ووضع منهج لإصلاح المدرسة الجزائرية.

5/ إصلاحات 2000 - 2009: تم في هذه المرحلة تنصيب اللجان والهيئات التربوية المختلفة، كانت بداية لتطبيق الإصلاحات الجديدة، وكذلك إصدار القانون التوجيهي الجديد. ففي هذه المرحلة تم:

- إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2000.
- تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج 2002.
- بداية تطبيق الإصلاحات فيما يخص التعليم الأساسي والمتوسط 2003-2004.
- بداية تطبيق الإصلاحات في التعليم الثانوي 2005-2006.
- صدور القانون التوجيهي للتربية 2008.
- بداية تعميم التربية التحضيرية 2009، ويهدف هذا الإصلاح إلى:
- تقديم تقرير حول الإصلاحات الضرورية للمنظومة التربوية.
- اعتماد هيكل جديدة لمختلف مراحل التعليم.
- اعتماد برامج جديدة متكيفة مع النظام الجديد.
- تقليص شعب التعليم الثانوي إلى 06 شعب.
- إلغاء أمرية 1976 وتعويضها بالقانون التوجيهي 2008.
- إتمام الإصلاح بأن يشمل مرحلة التعليم التحضيرية بهدف رفع مستوى النجاح في مراحل التعليم اللاحقة، ونلاحظ أن هذا أول إصلاح شامل لجميع مكونات الهيكل التعليمي في الجزائر.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن المحطات الإصلاحية التي تطرق لها الدكتور بوسنة محمود، جاءت شاملة لكل الإجراءات التي اتخذتها السلطة في الجزائر، بحيث أن التقسيم الزمني لم يميز بين مشاريع الإصلاح الكبرى وبعض الإجراءات الجزئية التي جاءت كتعديلات مست النظام التربوية الجزائري.

4. واقع وآفاق الإصلاح التربوي في الجزائر:

لقد حان الوقت لإلقاء نظرة على نتائج وآثار الإصلاح التربوي في الجزائر وذلك بعد مرور عشر سنوات من بداية تطبيقه الفعلي، وسنحاول في هذا العنصر معرفة ما تم تحقيقه بالرجوع إلى الإحصائيات الرسمية وعلى آراء خبراء ومختصين في مجال التربية والتعليم.

- خلال هذه المدة من تطبيق الإصلاحات التربوية لا بد من تحقق بعض الإنجازات على مستوى المنظومة التربوية والمتمثلة:
- التكوين المتخصص الذي أصبح يتلقاه المدرسين، فقد أصبح المعلمون والأساتذة يتلقون تكويناً في مدارس ومعاهد متخصصة، كالمدراس العليا للأساتذة وهذا سيسمح بالرفع من المستوى العلمي والبيداغوجي للمعلمين والمدرسين.
 - سعت الوزارة إلى عصرنه المؤسسات التربوية، وذلك بتجهيزها بالحواسب الآلية، فقد خصصت وزارة التربية الوطنية غلظاً مالياً محدداً لكل المؤسسات التعليمية عبر الوطن.
 - كما سعت الوزارة إلى توفير الكتب المدرسية و الدعم المدرسي لكل تلميذ، كذلك توفير حافلات للنقل المدرسي، بالإضافة إلى الإطعام.

ومن النتائج الإيجابية المسجلة في الامتحانات الرسمية، ففيما يخص شهادة التعليم المتوسط، نوضح ذلك في الجدول التالي:⁽¹⁾

الدورات	نسب النجاح
2004	%36.30
2005	%41.73
2006	%60.31
2007	%44.00
2008	%47.51
2009	%58.68
2010	%66.33
2011	%70.35
2012	%72.10
2013	%48.00
2014	%59.14
2015	%53.97

تطور نسب النجاح في شهادة التعليم المتوسط بين 2004 و2015

¹ - وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية لبنك المعلومات.

خلاصة:

من خلال هذه الحصيلة التي استعرضناها في هذا الفصل من البحث، يتبين لنا أن الإصلاحات التربوية في الجزائر تعد إصلاحات شاملة، مست كل جوانب الفعل التربوي والعناصر المادية والبشرية وهيكلها وبنياتها البيداغوجية، وإذا كانت الإصلاحات التربوية من الجانب الكمي ضخمت الحجم، فإن المشوار أمامها ما يزال طويلا، ويتطلب الأمر من المعنيين نفسا طويلا وإرادة قوية في الاستمرار، ولكي يكون الاستمرار في الاتجاه الصحيح لا بد أن يتأكد من صحت كل ما نفذ ووجاهته، وذلك بالقيام بعمليات تقييمية شاملة للكشف عن مواطن القوة والخلل.

الفصل الثالث

تقويم المناهج التربوية

تمهيد

1. التطور التاريخي لتقويم المناهج التربوية
2. ماهية تقويم المناهج التربوية
3. نماذج تقويم المناهج التربوية
4. تجربة الجزائر في تقويم المناهج التربوية
5. التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية

خلاصة

تمهيد:

تحتل عملية التقويم مكانة مرموقة في المجال التعليمي، وتعتبر جزءاً لا يتجزأ منه، بل أضحت الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية، ولقد أثبت التفكير التربوي الحديث أنه لا تقدم من غير تامين عملية التقويم، ذلك أنه من لا يقوم، لا يتعلم ومن يتعلم لا بد له من أن يقوم.⁽¹⁾

وتعتبر عملية متابعة أي منهاج تربوي و تقويمه خطوة أساسية على طريق التطوير، حيث يوفر التقويم فرصة لفهم أفضل لحقيقة المنهاج التربوي، ولقد ظهر تقويم المنهاج التربوي كمجال علمي جديد في العقد السابع من القرن الماضي، حيث دعت الحاجة إلى تطوير سلسلة من المفاهيم الجديدة و المبادئ و النظريات لتكون الأساس في تقويم المنهاج التربوي، ومن أجل التعرف أكثر لمدى صلاحية المنهاج التربوي وفاعليته والكشف عن مدى ملائمته ونجاعته، سنحاول في هذا الفصل إعطاء نظرة موجزة على التطور التاريخي للمناهج التربوية، وماهيتها، ونماذجها، وكذلك نبين تجربة الجزائر في تقويم المناهج التربوية.

¹ - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة (للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب)، 2007-2008، ص41.

1. التطور التاريخي لتقويم المناهج التربوية:

قبل التطرق للتطور التاريخي لتقويم المناهج التربوية لابد أن نعطي لمحة تاريخية لحركة التقويم بصفة عامة:

فالحديث عن نشأة التقويم يقودنا إلى التطرق للآيات التي وردت في القرآن الكريم بشأنه، والتي تبين وجود التقويم منذ القدم، من هذه الآيات قوله تعالى في الآية الثانية من سورة الملك: " ليلوكم أيكم أحسن عملا"، وقوله تعالى في الآية الرابعة من سورة التين: " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم"، وهذا ما يدل على أن فكرة التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، وترجع رمزية الغريب ظهور عملية التقويم إلى أقدم العصور البشرية ويمتد ذلك إلى عصور ما قبل التاريخ، إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته.⁽¹⁾ كما تظهر أغلب الدراسات التاريخية أن التقويم كان يستخدم منذ العصور القديمة فقد قامت الصين ولأول مرة باستخدام نظام الاختبارات التنافسية عام (2200) قبل الميلاد، وقد كان امبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من مدى لياقتهم وشجاعتهم.⁽²⁾

وقد أشار (Paul Monroe) إلى أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تصفيات كوسيلة لملاء الوظائف الحكومية بدرجاتها المختلفة، وقد وضع منذ حوالي (617) سنة قبل الميلاد عند اعتلاء أسرة (Tang) العظيمة العرش في الصين.⁽³⁾ ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة، ليقوم به معلم الحرفة، الذي كان يصدر أحكامه على المتعلمين على يديه ويقرر إلى مدى أئقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها، فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف، والوصول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها.

¹ - رمزية الغريب، التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص12.
² - كمال عبد الحميد وآخرون، مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص17.
³ - صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الثاني، القاهرة، 1981، ص387.

وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، ويعتبر فريديريك تايلور من أوائل الذين نادوا بجوب تقويم الوظائف عام 1800م، حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها. ولقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم المناهج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين، ويمكن أن نقول أن بداية القرن العشرين كانت فترة ازدهار عملية التقويم، وفيما يلي نبذة مختصرة عن مراحل تطور التقويم التربوي:

1- مرحلة الإصلاح (1800 - 1900م): يتميز هذا العصر بظهور ونمو الاختبارات العقلية وأساليب التعلم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في حل المشكلات التعليمية، ويمكن الإشارة إلى أنه في هذه الفترة تم تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس من طرف المفتشين الخارجيين، وذلك باستعمال فكرة البيداغوجية التجريبية.

2- مرحلة الكفاية والاختبارات (1900 - 1930م): في هذه الفترة ظهرت مشروعات للتقويم التربوي اقتصت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية، وقام في ذلك الوقت مجموعة من العلماء أمثال (روبرت ثورنديك) بمحاولة عملية الاختبارات أكثر علمية، والاستفادة من درجاتها واعتبارها عاملاً مهماً في اتخاذ القرارات التعليمية.

3- عصر تايلور (1930 - 1945): ارتبط هذا العصر بأعمال وفكر " رالف تايلور" الذي يعتبر رائد التقويم التربوي، فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها، وأخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعليم والتعلم، كما أسهمت جهود تايلور في المساعدة على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما تؤدي إليه من نواتج فعلية، وجدير بالذكر أن أعمال تايلور ساعدت المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

4- **مرحلة الاستقرار (1945-1948):** اتسمت هذه الفترة بأن أصبح التقويم من المقررات الأساسية في كليات التربية، كما أن المربين أبدوا اهتمامهم باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصراً رئيساً يقوم عليه بناء نظم تعليمية جديدة وبرامج ومناهج فعّالة.

5- **مرحلة الازدهار و التوسع (1948-1972):** اتسم هذا العصر بالتأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي، وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية.

6- **مرحلة المهنية (1973- حتى الآن):** اتسم هذا العصر بأن أخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق، حيث برز كتخصص دراسي مستقل، كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات عززت دور التقويم في تخطيط المشروعات المهمة، والإشراف على تنفيذها بهدف التوصل إلى تطوير التعليم من خلال تطوير سياساته وكذلك المناهج والبرامج.

وقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحداً من أهم مجالات العلوم التربوية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له، مما أدى إلى إزدهار كبير في جميع المجالات التعليمية والتربوية المختلفة.

أما فيما يخص عملية تقويم المناهج فقد مرت بمجموعة من مراحل هي:

- كانت أول المحاولات عام 1845م في مدارس مدينة بوسطن الأمريكية.
- تبعتها اختبارات هوريس مان ثم اختبارات جوزيف رايس.
- مع بداية الثلاثينات 1930م بدأت أول ممارسة حقيقية لتقويم المناهج إذ بدأ تأثير رالف تيلر يظهر في مجالي المناهج والتقويم على حد سواء.
- عام 1957م شهدت الحركة المنهجية تطوراً ملحوظاً، نتيجة التفوق الروسي المفاجيء.

- بدأت تثبت البراعم الحقيقية لتقويم المناهج عام 1965م كعلم وحقل مميزين من خلال كتابات :سكرفن، سنلبيم، ستيك، كوك.
- في عام 1973م استقل تقويم المناهج عن مفاهيم الاختبارات والبحث والقياس، ليصبح علماً متخصصاً كبقية العلوم التربوية.

2. ماهية تقويم المناهج التربوية :

1.2/ تعريف تقويم المناهج التربوية:

يعرف التقويم في مجال المناهج على أنه عملية جمع معلومات أو بيانات عن بعض جوانب المنهج أو بعض نتاجاته التعليمية ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفية أو إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومصلته. وفي ضوء ذلك يكون تقويم المنهج هو عملية تحديد صلاحيته وقيمه التربوية صلاحيته كوثيقة للتعلم، وقيمه التربوية في إحداث المواقف السلوكية المرغوب فيها لدى المتعلمين بغية إصدار حكم أو قرار بشأن استمرار المنهج أو تطويره أو إلغائه في التربية المدرسية.

إن تقويم المناهج عبارة عن مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم و التعليم و تشخيص نقاط القوة و الضعف فيها بقصد اقتراح حلول لتصحيح مساره. (1) ويُعرف أيضاً تقويم المنهج بأنه: إصدار حكم على مدى تحقيق المنهج للأهداف التي وضع من أجلها سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية(2).

فتقويم المناهج عملية تقدير ووزن لما تحققة من آثار نتيجة تطبيق وهذا التقدير والوزن يشمل النواحي الكمية و النواحي الكيفية، فهي مجموعة عمليات ينفذها أشخاص متخصصون يجمعون فيها البيانات التي تمكنهم من تقرير ما إذا كانوا سيقبلون المنهج أو يغيرونه أو يعدلونه أو يطورونه، بناءً على مدى تحقيقه للأهداف التي رسمت له. (3)

1 - عبد الحليم أحمد المهدي، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، 2004، ص 242.

2 - الشريفي وآخرون، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص 25.

3 - عامر طارق، التدريس المصغر، دار اليازوري، عمان، 2008، ص 180.

وإذا أردنا أن نعرف تقويم المناهج التربوية فهو قياس مدى نجاعتها ومدى استجابتها للتوقعات، أي أنه قياس التقدم في تطبيق المناهج وإصدار أحكام على نجاعة نتائجها قصد إدخال التعديلات والتصحيحات والإصلاحات.

إن تقويم المناهج التربوية هو تقويم لكل مكوناتها، وأهمها تقويم الأهداف ذلك لأن أي عمل يحكم عليه من خلال نتائجه، فإذا كانت النتائج جيدة، كانت استمرارية التطبيق، أما إذا كانت النتائج لا تتجاوب مع ما هو مرغوب أو منتظر، كان من الضروري اعتماد التشخيص والبحث عن المعوقات بغرض إزالتها وتصحيح الأخطاء وإدخال التعديلات.

فعملية تقويم المنهج هي مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذ لتعرف مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، أساليب تقويمه ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها.

2.2/ خطوات وأسباب تقويم المناهج التربوية:

1.2.2/ خطوات تقويم المناهج التربوية:

تعد عملية تقويم المناهج التربوية عملاً علمياً منظماً، وهي تسير وفق خطوات محددة لكي تصل إلى أهدافها المرسومة بأقل جهد ووقت وتكلفة، وفيما يلي نوجز تلك الخطوات:⁽¹⁾

1/ تحديد أهداف التقويم: فالهدف الأساسي من وراء تقويم المنهج هو التعرف على مدى تحقق الأهداف التي من أجلها وضع هذا المنهج وطبق، فإذا ما أريد تقويم هذا الهدف الأساسي، فيبدأ بالمنهج وأسس بنائه والعوامل المؤثرة فيه، أي لا بد أن يشمل ذلك ما يعرف بالتقويم الداخلي للمنهج، والتقويم الخارجي للمنهج، وفي هذه الحالة تكون أهداف المنهج هي أهداف تقويمه.

2/ إعداد أدوات التقويم: في ضوء التحديد الدقيق لأهداف التقويم يتم تحديد أدوات وإعدادها بحيث تكون قادرة على تحقيق تلك الأهداف، ومن الطبيعي أن تتعدد تلك الأدوات وتختلف باختلاف الهدف من عملية التقويم.

3/ تطبيق أدوات التقويم: وهي خطوة حاسمة ومهمة تلي تحديد أدوات المنهج وإعدادها والتأكد من صدقها وثباتها ووضوح تعليماتها، وفي هذه الخطوة يتولى القائمون بعملية التقويم

¹ - هاشم محمد، التقويم التربوي، الرياض، 2006، ص61.

تطبيق الأداة أو الأدوات المعدة، بهدف جمع البيانات اللازمة لعملية التقويم، مع مراعاة أن تتم عملية التطبيق في ظروف مواتية وهمم عالية، واتجاهات إيجابية نحو عملية التقويم.

4/ تحليل البيانات وتفسيرها: في ضوء ما تفسر عنه الخطوة السابقة من قصور محتمل في جانب مكون من مكونات المنهج التي تم تقويمها، يقترح القائمون بعملية التقويم حلولاً أو بدائل للتطوير والتعديل.

2.2.2/ أسباب تقويم المناهج التربوية :

- هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية تقويم المناهج التربوية أهمها ما يلي:
- إن مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذها ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهج التعليمي من أكثر المشروعات حاجة إلى التقويم المستمر.
 - كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تستوجب إعادة النظر في المناهج وتقويمها.
 - زيادة المعارف وتضخمها بشكل كبير وعدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم .
 - اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماماً متزايداً وتساؤلهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة.
 - المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستجدات في المجتمعات، حيث أن تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا إلى أن نقيم المناهج التربوية .
 - ثورة المعلومات والاتصالات وتطور مهارات وأساليب مختلفة للتواصل الإنساني وتطور وسائل الإعلام المختلفة.⁽¹⁾
 - وجود نزاعات وخلافات حول أفضل العوامل أو العمليات أو أكثرها فعالية في إحداث تعلم للمتعلمين.

¹ - الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط1، الرياض، السعودية، 1996، ص368.

3.2/ منطلقات تقويم المناهج التربوية:

هناك من يحدد المنطلقات الثلاثة للمناهج التربوية وهي: (1)

- 1- التعامل مع المنهاج على أنه نظام: حيث سيتيح التعامل لتحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهاج الأربعة وما بين المدخلات والمخرجات والعمليات، مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد عناصره يؤثر سلباً على باقي العناصر سلباً أو إيجاباً.
- 2- النظرة إلى نظام المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية، وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى.
- 3- الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير.

4.2/ أهداف عملية تقويم المناهج التربوية:

تهدف عملية تقويم المناهج التربوية إلى مجموعة من الأهداف يمكننا إيجازها في النقاط التالية:

- 1- تحسين المنهاج خلال مراحل صناعته المتنوعة كالتخطيط والتطوير والتنفيذ.
- 2- تحديد قيمة وفعالية المنهاج المراد تقييمه، في إحداث تعلم التلاميذ من خلال التعرف على دوره في تحصيلهم، ويكون ذلك بتقييم الإنتاجية (أي التقييم الكلي).
- 3- اتخاذ قرارات بشأن تبني المنهاج أو (استمراره) أو تعديله أو حذفه.
- 4- كشف فعالية المنهاج في تعلم التلاميذ ونموهم.
- 5- تأهيل المدارس لاستيعاب المنهاج ورعاية تنفيذه.
- 6- توجيه المعلمين مباشرة لتعلم ما سيتم تقييمه.

وترى الباحثة أن عملية تقويم المناهج التربوية تهدف إلى قياس فعالية محتوى المنهاج لأن الغاية النهائية هي نجاح المنهاج بكامله في تحقيق الأهداف المرجوة، أي أن الغاية هي نجاح عناصر المنهاج جميعها ومن الملاحظ أن معظم عمليات التقويم تركز على أحد مكونات المنهاج مثل التركيز على المواد التعليمية المتضمنة في المنهاج، وبعض عمليات التقويم تركز على فعالية طرق التدريس أو إحدى استراتيجيات التعلم.

¹ - مرعي توفيق وآخرون، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأساليبها وعملياتها، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان، 2004، ص 325.

ومن أهم مبادئ تقويم المناهج:

- يجب أن يرتبط التقويم بالأهداف.
- يجب أن يكون التقويم مستمراً وغير محدد بفترة زمنية معينة.
- يجب أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية مثل طريقة التدريس والمقررات الدراسية والإمكانيات المادية بالمدرسة والتلميذ والأهداف.
- يجب أن يكون التقويم متنوعاً ومتعددًا في الوسائل والأدوات لكي يواجه تعدد وتنوع الجوانب المراد تقويمها.
- يجب أن يكون التقويم علمياً ولتحقيق ذلك لابد من توافر شروط معينة مثل (الصدق- الثبات- الموضوعية)
- يجب أن يكون التقويم اقتصادياً.
- يجب أن يتم التقويم بطريقة تعاونية فيشارك فيه الطالب والمدرس وإدارة المدرسة وأولياء الأمور باعتبارهم قوى مؤثرة في عملية التعليم.

ولعملية تقويم المناهج أهمية تبرز في النقاط التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية بطريقة واضحة و التأكد من مدى صلاحيتها وواقعيتها و إمكانية تحقيقها.
- تحديد محتوى المادة التعليمية لتقدير القيمة العلمية للمادة التعليمية و مدى مواكبتها للتطورات الحديثة في المجال العلمي الخاص الذي تتصدى له و احتوائها على العناصر الرئيسية و التأكد من دقة المعلومات و البيانات التي تتضمنها ومدى وضوحها.
- تجريب المنهج لأنه يتم تعديل المنهج و تكييفه حسب حاجات الطلاب و يعد تجريبه عليهم قبل تعميمه و استخدامه على نطاق أوسع، فيتم تجريب المرحلة الأولى من تنفيذه في عدد محدد من الصفوف و المؤسسات التعليمية بغرض تحديد نقاط الضعف و تحديد المجالات التي تحتاج لمراجعة وتعديل مع كشف الصعوبات التي تواجه تنفيذه.
- تنفيذ المنهج و استمراريته و التحقق من فعالية المنهج من حيث تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها⁽¹⁾، ومن كفاية التغييرات و التعديلات التي أدخلت على المنهج، ولا تنتهي عملية التقويم بالانتهاء من تطويره و البدء بتنفيذه بل هي عملية مستمرة .

¹- أحمد محمد وآخرون، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص97-99.

باستمرار المنهج وديمومته، فالرقابة المستمرة على فعالية المنهج تعطي أساس لبقائه و استمراره لفترة من الزمن.

5.2 / مراحل ووظائف تقويم المناهج التربوية:

من خلال الخبرات العملية التي تمارس الآن في معظم أقطار الوطن العربي يمكننا تحديد وظائف عملية تقويم المنهاج في ثلاث وظائف وهي:

1- اختيار مكونات المنهاج: وتظهر هذه الوظيفة للتقويم في المراحل الأولى لتطوير المناهج، حيث تبرز الأسئلة التالية: ماهي المواد التي يجب وضعها في المنهاج؟ ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟ ما هي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟... الخ، وعادة ما تكون هناك عدة بدائل أو خيارات يختار الأنسب من بينها.

2- تعديل المنهاج كله أو بعض عناصره: تظهر في مرحلة تجريب المناهج، حيث تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المفاهيم، أو تعذر تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة للمدارس، أو حصول بعض النواتج غير المرغوب فيها أو غيرها، فتأتي عملية التقويم لتساعد فريق تطوير المناهج في تحديد هذه الجوانب، وتقترح طرق تحسينها.

3- تحديد مواصفات لاستخدام المنهاج: تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات، والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهاج ضمنها، فهي لا تهدف إلى تعديل المنهاج، أو إلى اختيار مكوناته، بل تهدف إلى وضع مواصفات للاستخدام الأمثل للمنهاج، أو البرنامج التعليمي، وفي ضوء ذلك تستطيع مدرسة ما قبول ذلك المنهاج أو رفضه.

تمر عملية تقويم المناهج وأهدافها بالمراحل التالية:

✓ مرحلة ما قبل التقويم:

وتسمى هذه المرحلة بالبؤرة 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 المقيمين 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 والسياسية التي تصدرها السلطات المعنية، وذلك لتكوين فكرة أولية عن وضوح وتناسق الأهداف التعليمية وأسس بناء المنهاج.

- تدقيق حالات القلق والرهنات المرتبطة بالمنهاج: لأنهما ستحددان مجالات التقويم التي يهتم بها أكثر المقومون.

- اتخاذ القرار اللازم: بعد الإطلاع على المعطيات 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، ولهذا ينبغي أن تحدد بوضوح كل الأسئلة التي يجب على التقويم أن يجيب عنها، وكذلك مصادر الإعلام التي يلجأ إليها .

✓مرحلة جمع المعلومات:

تعتبر هذه المرحلة هي بداية التقويم الحقيقي ولهذا ينبغي أن تجري بكيفية ملائمة، وتنفيذ مجموعة من العمليات و هي:

1- التخطيط: قبل أن ينطلق المقومون في جمع المعلومات، لابد أن يقوموا بالتخطيط، حيث تتجز خطة عمل مضبوطة، تحدد فيها كل العمليات التي ستنفذ مع تحديد كل مجرياتها وتفصيلها وأحداثها في الزمان والمكان، مع تحديد مدة إنجاز كل عملية، أي أنهم ملزمون بإنجاز رزنامة عمل يجب احترامها بدقة .

2- 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- التعرف على مصادر الإعلام: انطلاقاً من تحديد نوع المعلومات المراد استقصائها يتم تحديد أفيد المصادر الإعلامية وأكثر 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 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 الديدانكتيكية 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، وأخيراً 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 .

✓ 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 لضمان عينات ممثلة للمجتمع الأصلي، وبالتالي ضمان دقة النتائج وإمكانية تعميمها .

✓ اختيار أدوات جمع البيانات:

يسعى المقومين إلى إجراء فحص منظم و ممنهج لمدى تحقق الأهداف التعليمية ومدى نجاعة المعارف المقدمة، وكذا مدى فاعلية الطرائق البيداغوجية، وتدابير التقويم المطبقة في إطار تنفيذ المناهج التعليمية، وعليه يجب 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:

- **استبيان التقصي:** 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.

- **طرق التقدير: Méthodes D'appréciation** وتتطلب استشارة خبراء التعليم والمناهج والتقويم المدرسية والاستفادة من آرائهم ويتم ذلك باستخدام خاصة المقابلة المنظمة .

- **طرق الملاحظة Méthodes D'observation** ويمكن أن يلجأ إليها الخبراء والمدرسون أنفسهم مثل استعمال شبكات الملاحظة أو قوائم وسلام التقدير، وهي أدوات مركبة من عدة بنود مترابطة منطقياً وتجريبياً، تستعمل لتعيين عدد أو درجة تحدد قيمة معلومة كمي أو كفيماً، ترتبط بالخاصية التي يتم قياسها .

- **الاستراتيجية المركبة:** وهي طريقة تتمثل في تنويع طرائق عديدة حسب شروط وظروف وطبيعة المعلومات المنشودة ومهما تكن الأداة المستخدمة فإنه ينبغي تجريبها مسبقاً، والتأكد من صلاحيتها وموثوقيتها، كما يجب أن تتوفر على كل الشروط صياغة والتنظيم والبناء والمنهجية .

✓ مرحلة جمع البيانات:

بعد تهيئة كل الأجواء 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.
- ✓ 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 بالتهيئة 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 ضوءها تتم عملية التشخيص ويحدد العلاج، وقد وضع نموذجا يبين فيه أن عملية التحليل تشمل ما يلي:

- تحليل البيانات المتعلقة بالأهداف .
 - تحليل وضعية الانطلاق.
 - تحليل البيانات الخاصة بالمحتويات.
 - تحليل البيانات الخاصة بالعمل الديدانكتيكي.
 - تحليل البيانات الخاصة بعملية التعلم من الناحية السيكولوجية البيداغوجية .
 - تحليل البيانات الخاصة بنتائج التلاميذ .
- ✓ مرحلة كتابة التقرير النهائي:**

بعد جمع البيانات من خلال تطبيق الاستبيان وتسجيل المعلومات بواسطة الملاحظة والمقابلة ومختلف الوثائق المتاحة، وتحليلها وتفسيرها من أجل التوصل إلى أحكام صحيحة تحدد المستوى الفعلي الذي بلغته الأهداف التعليمية، وتشخيص موضوعي لمختلف الصعوبات والمشكلات التي تواجهها، يشرع في كتابة تقرير تفصيلي عن نقاط القوة وخاصة نقاط الضعف والاختلالات الموجودة، وتحديد مواقعها، وقدم "لويس دينو" وهو خبير المناهج

في هيئة اليونسكو خطة تفصيلية عن كفايات وتقنيات تقويم المناهج التعليمية سماها " وضع حصيلة لطور من أطوار التعليم " وذكر من بين ما ذكره أنه بعد تقويم واقع المناهج المطبقة ومدى استفادة المتعلمين والمعارف والمهارات والقدرات المكتسبة لتنمية شخصيتهم، ينبغي إضافة للتقويم البيداغوجي عدة عوامل اجتماعية وبيئية ووظيفية 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 يقوم المقومون بتقديم اقتراحات عن كفايات التعديل والتكييف أو التغيير، وذلك باحترام ما تكشفه المطالب والتصريحات القصدية لسياسة التربية والتعليم، ثم تتولى الجهات المسؤولة 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 للمسؤولين بناء على النتائج التي توصل إليها فيستخدمها هؤلاء كمؤشرات يعتمدون عليها في اتخاذ القرارات المناسبة، وقد تختلف هذه الاقتراحات باختلاف النماذج المتبعة في تقويم المناهج المذكورة من قبل.

3. نماذج تقويم المناهج التربوية:

يمكننا القول أن تقويم المناهج قد تطور تحت تأثير حركات عديدة فمقاربة القياس التي تعود أصولها إلى زمن بعيد، كان لها تأثير كبير ابتداء 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.

وقد تميزت سنوات الخمسينيات بحتمية تقويم أثر الأساليب البيداغوجية العصرية، غير أن الستينيات هي التي أعطت الوثبة الجوهرية لتقويم المناهج، وذلك بفضل تطوير منهجيات عديدة، وقد طرحت السبعينيات مشكلة تنظيم الإعلام الخاص بتقويم المناهج، لذلك أصبح تقويم المناهج أكثر منهجية محددًا 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 ونماذج المدرسة الطبيعية منذ السبعينيات، ويمكننا إيجازها فيما يلي:

أ/ نماذج المدرسة المنهجية:

يرتكز التقويم ضمن هذا الاتجاه على تحديد منهجية عمل مدرّسة ومخططة مسبقاً، هو تقويم ذاتي مقارنةً بنائية يعتبر المناهج نظاماً توجيهياً يتكون من ثلاثة عناصر هي: المدخلات، النسق والمخرجات، وبما أن توجه هذا النوع من التقويم محدد من البداية، فإنه يركز على طرق من النوع الكمي، ويتزود بأدوات مميّزة 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 ميداني، 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، اعتماداً على تحديد الفرضيات وتحديد العينات العشوائية التي تطبق عليها أدوات جمع البيانات، وبعد جمع المعلومات تعالج إحصائياً وتثبت صحتها وصدقها من أجل الحصول على نتائج عددية أكثر موضوعية وأكثر نجاعة تؤسس عليها الأحكام الصحيحة وبالتالي القرارات الصائبة استجابة لمتطلبات الإعلام انطلاقاً من الخطة المحددة، ويحرص هذا النوع من التقويم على تحقيق الدقة والموضوعية في نتائج التقويم حتى وإن كان ذلك على حساب المنفعة الاجتماعية. (1)

ب/ نماذج المدرسة الطبيعية:

يتمثل هذا النوع من التقويم أساساً في سلسلة ملاحظات موجهة بالتناوب نحو الاكتشاف والإثبات، يتولى جمع المعطيات بأقل عدد من الأصناف، لأنه يميل إلى تفضيل الجانب

Scallon.G: L'évaluation formative des opérations d'apprentissage, presses universitaires, - 1
Laval, 1992.

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 بالمناهج وتقويمه.

ويسعى 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 بملاحظاته 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 الثانوي 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.

هذا وقام لجنة من 17 عضو يمثلون 12 منظمة مهتمة بالتقويم بوضع مجموعة مكونة من 30 معيارا لنجاح عملية تقويم المناهج وفقا لميادين أربعة هي:

1- مقياس الجدوى: و يدرس استجابة التقويم الثانوي للحاجات 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.

2- 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.

3- مقياس النزاهة: وفي هذا الجانب يدرس ما إذا كان التقويم الثانوي نزيها وشرعيا وأخلاقيا، وفيه 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.

4- مقياس الاحترافية : ويسمح هذا المقياس من التأكد من أن التقويم المنجز على المناهج هو تقويم موثوق به وملائم تقنيا، وفيه من البنود : تشخيص 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.

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.

4. تجربة الجزائر في تقويم المناهج التربوية:

تعتبر عملية تقويم المناهج هاجسا تربويا حملته المنظومة التربوية على عاتقها، أصابت في تطبيقه وتسييره وتحكمت في آلياته وتدبيره أحيانا وأخطأت أحيانا، لكن العمل بمبدأ التقويم كان ملازما لكل الفترات والإصلاحات وفيما يلي سنبين بعض تجارب الجزائر في عملية تقويم المناهج التربوية:

1.4. تقويم مناهج التعليم الأساسي:

مع نهاية الطور الأول من التعليم الأساسي الذي استغرق ثلاث سنوات تم إعداد واستعمال عدة أدوات لتقويم مدى تحقيق الأهداف ومن أهمها استبيان لسبر آراء المعلمين وتعتبر هذه العملية أول خطوة حقيقية لتقويم البرامج 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 أعلاه، 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 بها وضوح صياغتها وقابليتها للتحقيق واستجابتها لتطلعات وحاجيات التلميذ والمجتمع.

-المحور2: يتعلق بالمحتويات ومدى انسجامها مع الأهداف، وارتباطها بالتطور العلمي والمعرفي الحاصل.

-المحور3: يتعلق بالوسائل التعليمية الخاصة بالمعلم والتلميذ والوسائل الجماعية ومدى انسجامها مع محتويات والأهداف واستفادة العملية التعليمية منها.

-المحور4: يتناول الأسئلة المتعلقة بتكوين المعلمين ومدى صحة برامج التكوين واستجابتها لحاجيات المعلمين الميدانية.

وانطلاقا من نتائج عملية التقويم هذه⁽¹⁾، أصدرت وزارة التربية مجموعة من المناشير موجهة للمعلمين وهيئة التأطير تبين كيفية معالجة الاختلالات التي كشفتها عملية التقويم .

ابتداء من جانفي 1990 انطلقت وزارة التربية في عملية تقويم شامل غطت برامج الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي دامت ما يزيد عن سنتين، بهدف مراجعة المناهج والكشف عن اختلالاتها ومعالجة النقائص التي تظهر عليها، 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 التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الأساسي أي في السنة التاسعة منه،⁽²⁾ 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 للبرنامج بنسبة 100 % .

¹- وزارة التربية الوطنية، تقرير مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني حول نتائج تقويم الطور1 من المدرسة الأساسية، ديسمبر 1983.

²- المعهد الوطني للبحث في التربية، وضع حصيلة لطور من أطوار التعليم الجزائر، 1995، ص59.

وقد أظهرت البيانات المحصلة عليها من الاستبيانات وجود عدة عوامل مرتبطة بالبرنامج أدت إلى ذلك منها : كثافة البرامج، صعوبة بعض المفاهيم، عدم توازن بين محاور البرنامج . (1)

بالنسبة للمادة التربوية 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 أن 39% فقط من أفراد العينة حققوا الأهداف برنامج اللغة العربية بنسبة 100% أي أن 61% من أفراد العينة لم يحققوا أهداف المادة بدرجات مختلفة .

ولتفصيل هذه النتائج فقد 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 .

2.4. تقويم مناهج التعليم الثانوي:

بالتزامن مع العمليات التقويمية التي خصت أطوار التعليم الأساسي شرعت وزارة التربية الوطنية في إعادة هيكلة التعليم الثانوي، إذ استلزم ذلك إدخال تحسينات أولية على برامج بعض المواد، حيث أعيدت صياغة أهدافها التربوية وتعزيز العمل المنهجي والتقويمي باعتباره واحد من الدعائم الأساسية للمناهج ولإتمام مسار تقويم المناهج التعليمية تم إعداد استبيان

¹ - وزارة التربية الوطنية، تقرير تقويم مردود برنامج الرياضيات للسنة التاسعة أساسي، 1993.

لتقويم برامج السنة الثانية ثانوي المعدلة ووضع حيز التنفيذ من طرف الأساتذة المؤطرين في بداية السنة 1992-1993.⁽¹⁾

وبناء على المعلومات التي جمعها الأساتذة في بطاقات التقويم تم جمع 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) المضامين، محور المنهجية وتدابير التقويم إضافة إلى محور يتعلق بتقويم الكتاب المدرسي، وأسفرت النتائج على:

- بالنسبة لمادة التاريخ:** رغم الإيجابيات والتطور الجزئي الذي حصل في هذه المادة، إلا أن سلبياتها كانت خطيرة، ومن أهم هذه الملاحظات:⁽²⁾
- 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.

بالنسبة لمادة الأدب العربي: لا بد من وجود إيجابيات حققتها البرامج المعدلة في السنة الثانية ثانوي لعام 1992 ظهرت في محاولة تبني بيداغوجية الأهداف وتنظيم المحتوى في شكل وحدات واعتبار التقويم التكويني جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية ومع ذلك فقد بينت

¹- وزارة التربية الوطنية، تقرير تقويم مردود برنامج اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي، 1993.

²- وزارة التربية الوطنية: تقرير تقويم مردود برنامج التاريخ للسنة الثانية ثانوي، 1993.

نتائج العملية التقييمية التي تولتها مديرية البرامج على مستوى الوزارة المعنية بخصوص برامج اللغة والأدب العربي جملة من الانتقادات أهمها:

- الخلط بين أهداف المادة وأهداف الشعب الأخرى.
- عدم انسجام بعض الأهداف مع محتويات المادة.
- عجز الأساتذة عن تنفيذ عملية إجراء الأهداف.
- تكريس ثقافة المشافهة في نشاط التعبير .
- نشاط القواعد غير وظيفي وهو تكرر لما درسه التلميذ في المراحل الأولية.
- حذف نصوص من البرنامج تعتبر من عيون الأدب العربي.
- كثافة البرامج تعرقل عملية التقويم .

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 كانت نتائج التقويم :

- كثافة البرنامج، بحيث يعيق إجراء التقويم والعلاج.
- عدم مسaire 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.

ومن الملاحظ أن كل العمليات التقييمية التي خصت 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 على جميع المستويات، وتجسدت عملية التخفيف هذه، إما بمواضيع 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 اغتتمت أشغال الورشات بتنظيم سلسلة من الملتقيات الوطنية لمختلف المواد الدراسية، عرضت فيها مشاريع التخفيف للمناقشة والاعتماد والتعديل، ثم وضعت حيز التنفيذ في بداية السنة الدراسية 1994/1995 .

3.4. تقويم مردودية المناهج التربوية الجديدة:

فيما يخص سياسة التقويم الجديدة، الخاصة بالمناهج الجديدة للإصلاحات التربوية، فقد اتخذت هذه الإصلاحات عدة تدابير تتماشى وطبيعة الأهداف الجديدة، توفر 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.

وقد 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، اكتفاء بتقديم نفس التربية للجميع، بل يجب أم نطمح إلى توفير أحسن التربية لكل واحد"، أي تمكين الجميع من أسباب النجاح بتطبيق البيداغوجية الفارقة التي تسعى بدورها إلى تحقيق الكفاءة الفردية والوصول بالتلاميذ إلى مستوى التحكم في التعلّيمات.

وتعتمد وزارة التربية الوطنية على تقويم مناهجها الجديدة بمقارنة الوضعية المدركة بوضعية الانطلاق أي قبل تنفيذ الإصلاحات، والفارق بين الوضعيتين يعتبر مؤشر ايجابي على حسن مردودية المناهج التربوية .

وتبقى هناك بعض المشاكل التي تعترض عملية تقويم المناهج التربوية وهي:

- الافتقار لنظريّة واضحة في تقويم المناهج التربوية.
- الافتقار للمعلومات والبيانات الحاسمة التي تتدخل بشكل مباشر في تقويم المناهج التربوية.
- الافتقار إلى الأدوات والطرق النظامية الإجرائية المتخصصة في تقويم المنهاج المستهدف.

- عدم توفر الطرق والوسائل العلمية المتخصصة والكافية لتنظيم المنهاج ومعالجته وتقدير المعلومات التي يجمعها.
- يفتقد تقويم المناهج التربوية عملياً للمختصين المؤهلين بأعداد كافية.
- فساد ومحسوبة الجهات المعنية بتقويم المناهج.

5. التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية:

اهتمت التربية في القديم بقياس مدى تحصيل التلاميذ من حقائق و معلومات تم تقديمها لهم، وذلك لأن وظيفتها كانت محصورة في التلقين، وأحسن وسيلة لقياس مدى التحصيل كانت الامتحانات.

وبالنظر إلى التطور الحاصل في جميع نواحي الحياة غيرت المدرسة من أهدافها ووظائفها، فهي تسعى الآن إلى تغيير سلوك المتعلم إلى السلوك المرغوب فيه وذلك لا يتم إلا بعد تحقيق النمو الكامل و المتكامل من جميع النواحي سواء الجانب الجسمي أو العقلي أو الاجتماعي أو الانفعالي آخذين بعين الاعتبار استعدادات و إمكانيات كل تلميذ وهذا يتطلب تغيير الوسيلة التي نستطيع من خلالها التأكد من مدى تحقيق الأهداف وأحسن وسيلة هي التقويم فهو يعتبر صلب العملية التربوية ويشكل حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي وتعديل الأداء التربوي، والجزائر كغيرها من الدول تسعى باستمرار إلى تطوير تعليمها و تحسين عمليتها التربوية.

ويمكننا التعرض إلى التقويم التربوي في الجزائر قبل و بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة فيما يلي:

1.5. التقويم التربوي قبل الإصلاحات التربوية:

اعتمد التقويم التربوي قبل الإصلاحات على مدى تحصيل التلاميذ ومكتسباتهم المعرفية، وينحصر دوره في الاستعمال الإداري أي التتقيط العددي و المعطيات الإحصائية المرتبطة بالامتحانات، فالتقويم بذلك مختزل في مجرد القياس البسيط للمعارف المكتسبة و موظف لمجرد اتخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدراسية للتلاميذ.

ونظرا لهذا الواقع فإن مفهوم التقويم كان ينبغي أن يوضع ضمن إشكالية الاندماج مع مسار عملية التعليم و التعلم و التحكم الفعلي في ديناميكية التغيير، باعتبار التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية و يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية فإن مفهوم التقويم قد تغير من مجرد كم يستعان به لاتخاذ قرار في تحديد المسار الدراسي للتلميذ، إلى عملية بيداغوجية ضمن استراتيجية متكاملة في عملية التعليم و التعلم و في هذا المجال أصدرت وزارة التربية الوطنية عددا من النصوص: قرارات وزارية، مناشير تخص هذا الجانب المهم في العملية التعليمية، بدايتها المنشور الوزاري رقم: 1011/أ.ع/98 المؤرخ في 12 أوت 1998م، وقد تم تعريف التقويم التربوي في هذا المنشور الوزاري على أنه "أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق و البرامج و كذلك السندات التعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية و تداركها باقتراح البدائل".

فعملية التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية و هو يشمل جميع جوانب العملية التعليمية، من مناهج و طرق تدريس ووسائل و نظم تربوية... الخ ، كذلك حدد هذا المنشور المراحل التي تتضمنها عملية التقويم التربوي و كانت كما يلي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة القياس التي يتم فيها جمع و تنظيم و تحليل المعطيات و تأويلها باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الاستجواب و الاختبار.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة الحكم التي يتم فيها إبداء الرأي و إصدار الحكم اعتمادا على معلومات موضوعية و ليس على أساس أحكام مسبقة أو الذاتية.

المرحلة الثالثة: هي المرحلة التي تلي الحكم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس و قد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ "تدرج، انتقال، إعادة، توجيه" وإما بالفعل التربوي "تعديل، دعم، إعادة توجيه" أو بالتنظيم و التسيير.

كما حدد هذا المنشور المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي و الذي يمكن إجمالها فيما يلي:

- إدماج عملية التقويم في عملية التعليم و التعلم و عدم فصلها باعتبارها بعدا أساسيا في العملية التعليمية.
- استغلال نتائج التقويم التربوي في دعم و توجيه و تحقيق أهداف الفعل التربوي.
- إخضاع الفروض و الاستجابات و الاختبارات التي تقدم للتلاميذ لدرجة عالية من الموضوعية.
- يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح و التنقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع و الاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.
- يجب أن تعبر العلامة التي يحصل عليها التلاميذ على مستواهم ومكتسباتهم الفعلية و الحقيقية.
- كما حدد نفس المنشور الوزاري الإجراءات الكبرى التي شرع في تطبيقها ابتداء من الدخول المدرسي 1998-1999 وهي:
- يتم الانتقال من سنة إلى أخرى في كل طور تعليمي على أساس قرار مجلس المعلمين و الأساتذة.
- شرط الحصول على معدل 10/05 أو 20/10 للانتقال من سنة إلى أخرى في كل طور و الانتقال من طور إلى طور.
- يمكن لمجلس المعلمين أو لمجلس الأساتذة أن ينقذ بصفة استثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون الشرط السابق.
- تنظيم فحص ولائي مشترك في المواد التي تعتبر كوسائل لاكتساب المعرفة و تثمن نتائجه و تضاف إلى نتائج التقويم المستمر لحساب معدل قبول تلاميذ السنة السادسة إلى السنة السابعة أساسي.
- القبول في السنة الأولى ثانوي يخضع للإجراءات السارية المفعول شريطة الحصول على المعدل المشار إليه سابقا و هو 20/10.
- هذا بالإضافة إلى المناشير 250،251،253 المؤرخة في 05ديسمبر 2000 تم في هذه المناشير تحديد الإطار التنظيمي و الإجراءات التطبيقية لتنفيذي أحكام المنشور السابق.
- حيث نص المنشوران 250 و 251 على المبادئ التنظيمية و الإجراءات التطبيقية الخاصة بعقانة و استعمال الزمن المخصص للدراسة و القضاء على هدره ، أما المنشور

253 فإنه تناول إعادة تنظيم التقويم المستمر في النظام التربوي و يقترح مجموعة من الإجراءات المتعلقة بتقويم أعمال التلاميذ و التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2000-2001 .

2.5. التقويم التربوي بعد الإصلاحات التربوية:

أصدرت وزارة التربية الوطنية المنشور الوزاري رقم 2039/د.ت.و.أ.ع/المؤرخ في 13مارس 2005 والذي جاء فيه: " أنه نظرا للصلة الوثيقة القائمة بين ممارسات التقويم و عملية التعلم فإنه من المهم جدا أن تكون هذه الممارسات متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي لا تركز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما تركز على التنمية الشاملة للمتعلم".

وفي إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقه و مختلف استراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظوماتنا التربوية.

وقد جاء في المنشور الوزاري تعريف للتقويم على أنه: "ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو يجب تتميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي و إدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، كما تم التوضيح على ضرورة وجود تفاعل بين فعل التعليم وفعل التقويم، حيث أسندت للتقويم وظيفتين أساسيتين هما: - المساعدة على تعديل مسار التعليم و التعلم.

- إقرار كفاءات التلميذ.

ويتم تطبيق هاتين النقطتين باتخاذ الأشكال التالية:

أ/تقويم تكويني: يمارس من خلال النشاطات التربوية و يهدف إلى تقويم التحسن المحقق من طرف التلاميذ و فهم طبيعة الصعوبات التي تعترضهم أثناء التعلم ويهدف التقويم إلى تحسين المسار التعليمي للتلاميذ أو تصحيحه وتعديله.

ب/تقويم تحصيلي: يمارس عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

- كما تم التعرض من خلال هذا المنشور إلى المبادئ المنهجية التي تركز عليها النظرة الجديدة لتقويم التعليمات و التي نلخصها فيما يلي:
- يتم اختبار التلاميذ في وضعيات معقدة تتطلب لحها توظيف مجموعة مكتسبات أساسية، لذلك فإن عملية التقويم تهدف إلى الحكم على الكل.
 - إدماج نتائج التقويم في المسار التعليمي حيث تمكن من إبراز التحسينات المحققة و اكتشاف نقاط الضعف و منه تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم و العلاج البيداغوجي.
 - يجب الاعتماد على معلومات موثوق منها أثناء التقويم التحصيلي.
 - إرفاق النتائج المدرسية بملاحظات ذات مدلول نوعي.
 - يجب أن يعتمد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعلم و تمكنه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.

كما تطرق هذا المنشور الوزاري للإجراءات القاعدية لتلك المبادئ المنهجية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية، تحدد فيه فترات عملية التقويم وأشكالها وذلك لكل مادة ومستوى دراسي كما يجب أن يتضمن هذا الأخير فترات القيام بعمليات التقويم التشخيصي، التحصيلي، والاندماجي وعمليات العلاج البيداغوجي، بالتوافق مع أهداف المناهج التعليمية وتدرج التعليمات الواردة فيها، مع وجوب إبلاغ هذا المخطط للتلاميذ و الأولياء و مفتش المادة و المقاطعة.
- تنظيم فحوص تشخيصية في الأيام الأولى للدخول المدرسي تتناول المواد الأساسية مثل: "اللغة العربية، الرياضيات" لمراقبة مكتسبات التلاميذ القبليّة وتنظيم أنشطة الدعم و العلاج وذلك قبل الشروع في تناول المناهج الجديدة.
- وجوب وجود فترات تتخلل عملية التعلم للتقويم التكويني وتكون على أشكال متنوعة، مثل الأسئلة الشفوية، الاستجابات الكتابية، التمارين... الخ، التي تعتبر بمثابة مراقبة مستمرة لما لها من أهمية في حساب المعدلات الفصلية للتلاميذ، الشيء الذي ينص عليه المنشور

الوزاري رقم: 2005/6.0.0/23 و الخاص بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمها، حيث يحسب المعدل الفصلي على مستوى التعليم المتوسط كالتالي:

$$\frac{\text{المراقبة المستمرة} + \text{الفرض 1} + \text{الفرض 2 (الاختبار x 2)}}{5} = \text{المعدل الفصلي}$$

- يجب أن لا تركز مواضيع الفروض و الاختبارات و الامتحانات على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، إذ يجب طرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها.

- على المؤسسات التعليمية القيام بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم لقياس درجة التحكم في المواد الأساسية.

- للانتقال من سنة إلى أخرى الحصول على معدل يساوي أو يفوق 10/05 أو 20/10 من خلال ما تم عرضه نجد أن المنشور قد تطرق إلى أنواع التقويم التربوي فتراته، أشكال تطبيقه، وحتى طريقة صياغة أسئلة الاختبارات.

خلاصة:

بعيدا عن الانتقادات والشكوك، ورغم الحاجات الملحة المتزايدة والمتناقضة في بعض الأحيان على أهمية التقويم وضرورته في مسايرة وتتبع مسيرة المناهج التربوية، ومن خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة، وكذلك من خلاله يتم تحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق التقدم نحو أهداف العملية التربوية بهدف تحسين وتطوير تلك العملية، فهو يمثل قاعدة أساسية لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع العملية التربوية.

والعملية التربوية تحتاج إلى تقويم مستمر يتناول كل مكوناتها، ومنها المناهج وذلك لتحديد درجة فعاليتها ورفعها إلى أعلى المستويات في ضوء الإمكانيات المتوفرة.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. مجالات الدراسة
2. خصائص العينة وكيفية اختيارها
3. المنهج المتبع للدراسة
4. أدوات جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

يسعى علم الاجتماع في دراسته للظواهر الاجتماعية إلى الجمع بين محورين أساسيين، أولهما التراث النظري لموضوع الدراسة، وثانيهما المعطى الواقعي. ولما كانت الدراسة النظرية وحدها غير كافية للوصول إلى الكشف عن الحقائق المتعلقة بالموضوع المدروس، كان من الضروري القيام بالدراسة الميدانية، التي تعتبر الوسيلة الهامة لجمع البيانات من الواقع كما هي، وليس كما يريد الباحث، ولا يتسنى له ذلك إلا باتباع طريقة منهجية واضحة المعالم، توصله إلى الهدف المنشود وفق الإشكالية التي يصيغها الباحث لدراسته.

من هذا المنطلق، سيتناول الفصل الحالي مجموع الإجراءات المنهجية التي تعتمد عليها الدراسة، بما في ذلك التحديد الدقيق لمجالات الدراسة المختلفة، وخصائص العينة وكيفية اختيارها، وطبيعة المنهج الملائم لهذه الدراسة، وأدوات جمع البيانات وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها وعرضها.

1. مجالات الدراسة:

يعتمد تحديد مجال البحث أو الدراسة على ثلاثة أبعاد أساسية هي، الأفراد الذين سيتعامل معهم الباحث لجمع المعلومات الضرورية لبحثه، وهو ما يسمى عادة بالمجال البشري، يشمل هذا المجال مجموعات الأفراد موزعين حسب خصائص ديموغرافية واجتماعية معينة مثل الجنس وفئات العمر ومستوى التعليم... الخ.

والأهم من ذلك شبكات العلاقات الاجتماعية التي تربط بين الأفراد، وأنماط الممارسات التي يقوم بها هؤلاء الأفراد باعتبارهم فاعلين اجتماعيين ينشطون في مكان وزمان معينين، يمثل هذان العاملان المحورين الإضافيين في تحديد مجال الدراسة، أي المجال المكاني، والمجال الزمني، وهو ما يعني وضع الدراسة في إطار تاريخي محدد، لذا فالمجال ينبغي أن يتحدد عمليا، بمعنى يحدده الباحث بنفسه بطريقة واعية ومقصودة وليس بشكل آلي، بمعنى أنه غير معطى، أي لا يجده الباحث جاهزا ومتضمنا المواصفات التي يريدها، وتعتبر هذه العمليات جزءًا مما يطلق عليه المتخصصون في مناهج البحث عملية بناء الموضوع، أو صياغة إشكالية الدراسة، لأن الأمر يتجاوز مجرد تحديد مجموعة الأفراد المعنيين بموضوع الدراسة.⁽¹⁾

على هذا الأساس فإن مجال الدراسة يتشكل عادة من ثلاثة عناصر أساسية هي: المجال البشري، والمجال المكاني، والمجال الزمني.

1.1- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية بمدينة الوادي،⁽²⁾ عاصمة ولاية وادي سوف، التي تقع في شمال شرق الصحراء الجزائرية، تبعد عن الجزائر العاصمة حوالي 630 كلم، يحدها من الشرق الجمهورية التونسية، ومن الغرب كل من ولايات ورقلة وبسكرة، ومن الشمال ولايات تبسة وخنشلة وبسكرة، ومن الجنوب ولاية ورقلة.

(1)

Marion Selz et Florence Maillachon, *Les raisonnements statistiques en sociologie*, PUF Presses universitaires de France, Paris, p160.

²- المصدر ولاية الوادي <http://ar.wikipedia.org/wiki/>

تم ترقية الوادي إلى مصاف الولايات عام 1984، وتترجع على مساحة قدرها 44.585 كم²، تتكون من 12 دائرة، وتضم 30 بلدية.

تنقسم إلى منطقتين مؤهلة بسكان من أصول عرقية مختلفة، منطقة وادي سوف، ومنطقة وادي ريغ، تشتهر باسم مدينة الألف قبة وقبة، كما تعرف أيضا بعاصمة الرمال الذهبية، وقد وقع الاختيار على هذه الولاية لإجراء الدراسة الميدانية لكون الباحثة من ساكنيها ما يسهل العملية.

ونظرا لظروف شخصية، وضعف الموارد والإمكانيات المادية، وقصر الفترة الزمنية فقد تعذر التنقل للبلديات الأخرى، وهو ما دفعنا إلى قصر الدراسة الميدانية على عينة من المدارس المتوسطة في بلدية الوادي ذاتها.

مجال الدراسة:

يتكون مجال الدراسة من 128 متوسطة موجودة في إقليم ولاية الوادي، وقد تم اختيار مجموعة تتكون من 23 متوسطة في بلدية الوادي كما يبين الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح - عدد المدارس المتوسطة ببلدية الوادي -

الرقم	اسم المتوسطة	البلدية	الموقع
1	ابن باديس	الوادي	حي أولاد أحمد
2	الأمير عبد القادر	الوادي	حي 17 أكتوبر
3	الشهداء	الوادي	حي الشهداء
4	أحمد التجاني	الوادي	حي النور
5	مصباحي مصطفى	الوادي	حي تكسبت
6	هزلة المولدي	الوادي	حي 01 نوفمبر
7	زوبيدي عبد القادر	الوادي	حي المعلمين
8	الأرقط الكيلاني	الوادي	حي النزلة
9	حويذق عبد الكريم	الوادي	حي سيدي مستور
10	محمد الأمين العمودي	الوادي	ص.ب 187
11	المجاهد باهي علي	الوادي	حي المنظر الجميل
12	حمامه العلمي	الوادي	حي الحرية- أولاد تواتي
13	محمود شريفي	الوادي	حي الرمال
14	جاب الله البشير	الوادي	حي الطلابية

15	دريال عبد القادر	الوادي	حي 18 فيفري
16	الوئام المدني	الوادي	19 مارس 1962
17	الشهيد طير حسين	الوادي	حي تكسبت الشمالية
18	الشهيد بحير بلحسن	الوادي	حي الصحن الثاني
19	عياشي عمر الطاهر	الوادي	حي سيدي عبد الله
20	ضيف الله أحمد	الوادي	حي 08 ماي 1954
21	غندير عمر	الوادي	حي النزلة
22	الوادي غرب	الوادي	حي تكسبت الغربية
23	08 ماي 1945 الجديدة	الوادي	حي 08 ماي

بعد معرفة مجموع المتوسطات والذي قدر عددها ب(23) متوسطة، قمنا باختيار نسبة قدرت ب30% من مجموع المتوسطات، وتم ذلك بطريقة السحب العشوائي وذلك عن طريق وضع أسماء المتوسطات في قصاصات وضعناها في وعاء، ثم قمنا بعملية السحب العشوائي للمدارس المتوسطة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وهي:

1. متوسطة ابن باديس: تقع بحي أولاد أحمد، أنشئت سنة 1954، تتربع على مساحة قدرها 2600م²، المساحة المبنية منها بلغت 2300م²، بها سبعة وعشرون فوجا تربويا.
2. متوسطة الشهيد أحمد التجاني: تقع بحي النور، أنشئت سنة 1979، تتربع على مساحة قدرها 30000م²، المبنى منها 10000م²، بها ثمانية عشر فوجا تربويا.
3. متوسطة جاب الله البشير: تتواجد بحي الطلايبة، تقدر مساحتها ب15120م²، منها 2374 م² مبنية، أنشئت سنة 1994، بها أربعة عشر فوجا تربويا.
4. متوسطة غندير عمر: تقع حي النزلة، أنشئت سنة 1994، تتربع على مساحة قدرها 8100م²، المبنية منها تقدر ب 2345م²، تضم ستة عشر فوجا تربويا.
5. متوسطة الأمير عبد القادر: تتواجد بحي 17 أكتوبر، تتربع على مساحة قدرها 12019م²، تضم خمسة وعشرون فوجا تربويا.
6. متوسطة الأرقط الكيلاني: أنشئت سنة 1985، تقع بحي النزلة، تقدر مساحتها ب10800م².

7. متوسطة زويدي عبد القادر: تقع بحي المعلمين، تقدر مساحتها بـ 5184م²، تضم ثمانية عشر فوجا تربويا.

2.1- المجال البشري:

يمثل المجال البشري للدراسة، المجتمع الأصلي الذي يقع التعامل مع أفراده باستخدام مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية والواقعية. "يعتبر مجتمع البحث جميع المفردات أو الوحدات التي تتوفر على الخصائص المطلوبة دراستها، أما العينة فهي انتقاء مجموعة فرعية حاملة لنفس صفات مجتمع البحث"⁽¹⁾. لكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز لا بد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه.⁽²⁾

و يبلغ عدد الأساتذة في المتوسطات الموجودة ببلدية الوادي 701 أستاذ منهم 381 أستاذة، و 320 أستاذ.

و يوضح الجدول التالي عدد الأساتذة في المتوسطات الموجودة ببلدية الوادي وتوزيعهم حسب الجنس.

جدول رقم (02) يوضح - عدد الأساتذة في المتوسطات الموجودة ببلدية الوادي -

العدد	الأساتذة حسب الجنس
320	الذكور
381	الإناث
701	المجموع

لقد اقتصرَت الدراسة الحالية على سبع من المتوسطات فقط، مع شرط أن يكون الأساتذة في تلك المتوسطات قد أمضوا فترة عمل تزيد عن عشرة سنوات، ويأتي هذا الشرط استجابة لعدة عوامل مهمة في اختيار العينة مرتبطة بموضوع الدراسة منها بالأساس:

1- أن إصلاح التعليم الذي باشرته الوزارة الوصية يغطي فترة زمنية تبلغ أو تفوق العشر سنوات.

¹ - علي غربي، أجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة سيرتا، قسنطينة، 2006 Cirta Editions، ص131.

² - موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيدي صحراوي و آخرون، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004، ص298.

- 2- أن يكون الأستاذ قد مارس التدريس بالمناهج والطرق السابقة على الإصلاح حتى يتمكن من الإجابة على الأسئلة المرتبط بتلك الفترة.
- 3- أن يحوز الأستاذ على حد معقول من الخبرة المهنية تسمح بمعرفة مواطن الضعف والقوة في المنهاج الدراسي قبل وبعد الإصلاحات.

وقد بلغ عدد الأساتذة في المتوسطات المختارة للدراسة 243 أستاذ من الجنسين، وهو العدد الذي يمثل عينة البحث التي بلغت نسبتها 34.66% من المجال البشري للدراسة أو المجتمع الأصلي للبحث.

جدول رقم (03) يوضح - عدد الأساتذة في المتوسطات المختارة-

الرقم	المدرسة	عدد الأساتذة
1	متوسطة ابن باديس	46
2	متوسطة الأمير عبد القادر	45
3	متوسطة أحمد التجاني	35
4	متوسطة عمر غندير	27
5	متوسطة جاب الله البشير	24
6	متوسطة الأرقط الكيلاني	35
7	متوسطة زيدي ع/ القادر	31
	المجموع	243

3.1- المجال الزمني:

المقصود بالمجال الزمني الفترة التي استغرقها الشق الميداني للبحث بكل مراحله وخطواته، فبعد الانتهاء من إعداد وصياغة الجانب النظري، وضبط الإجراءات المنهجية بما في ذلك صياغة استمارة الاستبيان المعدة لجمع البيانات في الميدان، ثم تطبيقها في الميدان وصولاً إلى تحليل تلك البيانات ثم تفسيرها لاستخراج نتائج الدراسة، وقد دامت الدراسة الميدانية قرابة شهرين تقريباً موزعين على المراحل التالية:

- عملية استطلاع الميدان: حيث قامت الباحثة بزيارات ميدانية للتعرف على أماكن تواجد المؤسسات السبع التي جرى اختيارها لإجراء الدراسة، وتم التواصل مع مديري المدارس لتقديم نبذة تعريفية عن طبيعة البحث والغرض منه، حدث ذلك خلال النصف الأول من شهر فيفري 2015.
- عملية التنفيذ، بتوزيع الاستمارات على الأساتذة، وإجراء المقابلة معهم، تم ذلك خلال الفترة الممتدة بين 2015/02/10 إلى غاية 2015/02/28، حيث وزعت الاستمارات على الأساتذة وقامت الباحثة بتقديم شرح مفصل عن أهداف الدراسة الحالية للمشاركين في ملء الاستبيان، وكذلك تقديم توضيحات للرد على استفسارات وتساؤلات المشاركين.
- كما تم إجراء مقابلات مفتوحة مع مدراء المدارس من أجل الحصول على معلومات عامة تتعلق بتاريخ ووضعيات المدارس والتحديات التي واجهتها عملية الإصلاح.
- أثناء نفس الفترة تم جمع الاستمارات بعد ملئها، لتتم بعد ذلك عملية تفريغ البيانات الميدانية وتحليلها، واستخلاص النتائج الجزئية ثم النهائية وفق المحاور الرئيسية التي تضمنتها الخطة المنهجية للدراسة، وكان ذلك خلال شهري مارس و أبريل 2015.

2. خصائص العينة وكيفية اختيارها:

يعتبر تحديد العينة من أهم وأصعب الخطوات المنهجية التي تواجه الباحث في مجال العلوم الاجتماعية لدى قيامه بجمع البيانات من مجتمعات كبيرة لا يمكن لأسباب مختلفة أن يستعمل معها أسلوب المسح الشامل، يعود ذلك لكونها تتطلب الدقة في اختيارها. والعينة هي مجموعة محدودة من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، فهي جزء من الكل بمعنى، أن يختار الباحث مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع كله قدر الإمكان لكي تسمح له بتعميم النتائج المحققة من خلال الدراسة على المجتمع ككل.

تعرف العينة بأنها: "مجموعة جزئية يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها ويجب أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي."⁽¹⁾ كما يعرفها آخرون بأنها عبارة عن

1 - حسن المنسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، 1999، ص 92.

مجموعة من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم إمكانية تعميم تلك النتائج وتعميمها على كل مجتمع البحث.⁽¹⁾

قد اقتضى منا البحث استخدام العينة العشوائية المتعددة المراحل، حيث أنها هي العينة الملائمة لهذه الدراسة، وجاءت هذه العينة في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: حيث تم سحب عينة عشوائية بسيطة حجمها سبع (7) متوسطات وتمثل نسبة 30% من مجموع ثلاثة وعشرون (23) متوسطة ببلدية الوادي، وقد اختيرت وفق الصيغة التالية:

$$\begin{aligned} 23 & \text{ ————— } \%100 \\ X & \text{ ————— } \%30 \\ X & = \frac{23 \times 30}{100} = 6.9 \end{aligned}$$

المرحلة الثانية: حيث تم سحب عينة عشوائية منتظمة من مجموع الأساتذة ، ونظرا لقلّة عدد مفردات العينة في حال اعتماد نسبة 30%، فقد آثرت الباحثة رفع نسبة التمثيل إلى 50%، والتي أسفرت على مجموع مفردات قدر ب 121 مبحوث ممن 243 أستاذ في المتوسطات السبع، وبالتالي كانت العينة ممثلة للمجتمع الأصلي بحيث يمكن للباحثة إجراء دراستها الميدانية عليهم.

وقد تم حساب حجم العينة وفق الصيغة التالية:

$$\begin{aligned} 243 & \text{ ————— } \%100 \\ X & \text{ ————— } \% 50 \end{aligned}$$

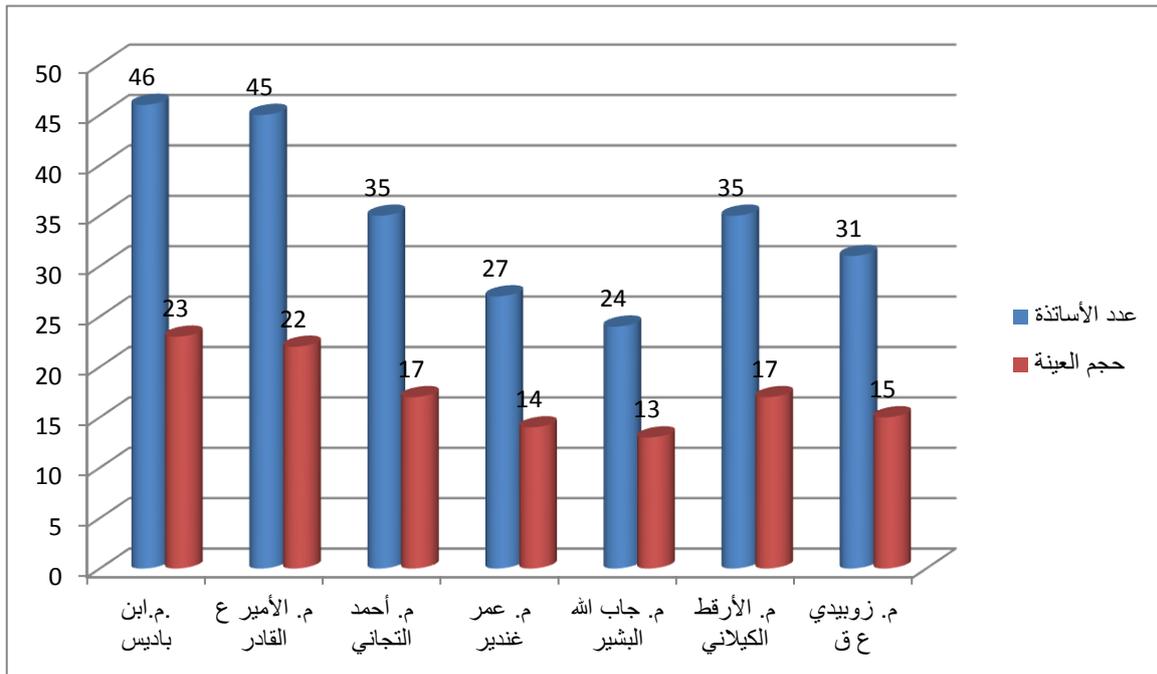
$$X = \frac{243 \times 50}{100} = 121$$

وقد تمت هذه الخطوة وفقا للجدول الخاص بنسبة حجم العينة وهو كالتالي:

1 - محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 1999، ص85.

جدول رقم (04) يوضح - عينة الأساتذة في المتوسطات المختارة -

الرقم	المؤسسة	عدد الأساتذة	نسبة المعاينة	حجم العينة
1	متوسطة ابن باديس	46	%50	23
2	متوسطة الأمير عبد القادر	45	%50	22
3	متوسطة أحمد التجاني	35	%50	17
4	متوسطة عمر غندير	27	%50	14
5	متوسطة جاب الله البشير	24	%50	13
6	متوسطة الأرقط الكيلاني	35	%50	17
7	متوسطة زويبيدي ع القادر	31	%50	15
	المجموع	243	%50	121



شكل رقم (01): يبين حجم العينة

وقد قامت الباحثة باستخدام أسلوب السحب العشوائي، عند اختيار مفردات العينة العشوائية البسيطة، وقد ساعد المدراء ومستشاري التربية في المدارس المعنية الباحثة لدى توزيع الاستبيان، و كذلك خلال عملية الاسترجاع من الأساتذة المشاركين في البحث.

3. المنهج المستخدم في الدراسة:

لكل بحث منهج خاص يتلاءم وطبيعة الموضوع الذي يتناوله، كون المنهج هو الطريقة المؤدية للكشف عن خفايا الظاهرة والعوامل المؤثرة فيها بتوظيف مجموعة من الخطوات والقواعد التي توجه مسيرة العقل في بحثه عن الحقيقة، وتحدد عملياته حتى يصل إلى الغاية التي يريدها. (1)

قبل الخوض في تفاصيل هذه الجزئية من البحث، نود تقديم تعريف للمنهج: إذ أن كلمة منهج مشتقة لغويا من فعل "نهج"، أي سلك طريقا معينا، أي أن كلمة منهج تعني الطريق أو السبيل. أما من الناحية الاصطلاحية فالكلمة تشير إلى طريقة معينة لشرح موضوع ما لتنظيم البحث. (2) أو هو الوسيلة التي نتوصل بواسطتها إلى مظهر من مظاهر الحقيقة، وبصفة خاصة للإجابة على السؤال كيف؟ والذي يرتبط بمشكلة تفسير الحقائق المتصلة بالظاهرة المبحوثة. (3)

و انطلاقا من هذا التعريف فالمنهج هو مجموعة من الخطوات المنظمة، والعمليات العقلية الواعية، والطرق الفعلية التي يستخدمها الباحث لفهم الظاهرة موضوع الدراسة. (4) كما يعرف على أنه مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث، بغية تحقيق أهداف بحثه. فالمنهج ضروري للبحث، إذ هو الذي ينيير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومرامي البحث. (5).

1- بلقاسم سلاطنية وحسان الجبلاني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للنشر، الجزائر، 2004، ص31.
 2- ليلي عبد الوهاب، مناهج وطرق البحث الاجتماعي أصول ومقدمات، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2000، ص100
 3- إخلاص محمد عبد الحفيظ، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2000، ص83.
 4- محمد عبد الحلیم منسي، مناهج البحث في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003، ص20.
 5- حمد سليمان المشوخي، تقنيات ومناهج البحث العلمي، منشأة المعرفة ودار الفكر العربي، 2000، ص178.

كما يرى المتخصصون في مناهج البحث العلمي أن هذا الأخير عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق علمية صحيحة تخص موضوع الدراسة. ولا تخضع عملية اختيار منهج الدراسة لإرادة الباحث، بقدر ما تتعلق بطبيعة موضوع البحث نفسه، والهدف المتوخى منه. وعليه، فإنه ما دامت طبيعة موضوع الدراسة الحالية هو محاولة معرفة واقع الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية، فإن الهدف منه هو "وصف" هذه العملية من وجهة نظر الأساتذة الذين شاركوا في صياغتها وتطبيقها بصفتهن أحد الأطراف الأساسية الفاعلة.

إن الهدف من هذه الدراسة هو جمع الحقائق المتعلقة بالظاهرة المدروسة، مع محاولة تفسيرها وتحليلها بشكل دقيق بغية الوصول إلى تعميمات بشأنها.⁽¹⁾

تأسيسا على ما سبق، وتماشيا مع طبيعة موضوع الدراسة، فإن المنهج المتبع سيكون **المنهج الوصفي التحليلي**، كونه يعتمد على وصف الواقع الفعلي للظاهرة موضوع الدراسة. ويساعد على تفسير وتحليل العلاقات التي تربط الظاهرة ببعض العوامل المؤثرة فيها. علما أنه من بين أكثر المناهج استخداما في مجال العلوم الاجتماعية والتربوية، لأنه يهتم بجمع بيانات وصفية دقيقة حول الظاهرة المدروسة، ويسعى بعد ذلك إلى تحليل العلاقات بين عناصرها في محاولة لتقديم تفسير مقبول وملائم للواقع كما يتصوره الفاعلون.⁽²⁾

كما يقوم هذا المنهج برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة محددة أو على مدى زمني معين، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والشكل وصولا إلى تحقيق نتائج قابلة للتعميم تساعد في فهم الواقع وتطويره،⁽³⁾ لأن أحد أهداف الدراسة هو تتبع مسار الإصلاحات التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، فقد كان المنهج الوصفي هو الأنسب لذلك بالنظر إلى تركيزه على الأبعاد الزمنية والمكانية للظاهرة، تحقيقا للهدف العام المتمثل في كشف الحقائق وإبرازها من خلال جمع

¹ - Maurice Angers, **Initiation Pratique à La Méthodologie des Sciences Humaines**, Editions Kasbah, Alger; 1997, P58.

² - صلاح محمد الفوال، **منهجية العلوم الاجتماعية**، مكتبة الغريب، القاهرة، 1992، ص15.

³ - حسن عبد الحميد أحمد رشوان، **العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم**، ط6، المكتب الجامعي الحديث، 1995، ص136.

وتحليل المعلومات والمعطيات اللازمة باستخدام مجموعة من الأدوات البحثية، وصولاً إلى نتائج يمكن اختبار صحتها في إطار نظرة قائمة على التعميم والشمولية.⁽¹⁾

لتحقيق الهدف العام للبحث سنعتمد على تقنيات منهجية مساعدة لتشخيص موضوع الدراسة من جهة، ولدعم منهج البحث من جهة أخرى، ومن بين التقنيات التي تم استخدامها في هذا البحث:

أ- **تقنية الوصف والتحليل:** يعتبر اختيار أداة وصف الخصائص المتعلقة بالظاهرة أو الموضوع المدروس، وجمع المعلومات حول موقف اجتماعي معين أمر مفيد في البحث الاجتماعي، حيث يصور الباحث المسألة التي يهتم بها، سواء كانت ظاهرة أو فعلاً، أو موقفاً، أو جماعة،⁽²⁾ لذلك وقع توظيف هذه التقنية للكشف عن العناصر المكونة للظاهرة موضوع البحث.

كما تم استخدام تقنية التحليل، لأن الوصف وحده غير كاف لتقويم المناهج التعليمية التي شكلت موضوع الإصلاحات التربوية في الجزائر، حيث كان الضروري استخلاص المعاني وفهم الدلالات المختلفة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي تحصل عليها الباحث من الميدان، ولن يتحقق ذلك سوى بواسطة تقنية التحليل التي تربط مختلف عناصر العملية ببعضها، وتضعها في سياقاتها الطبيعية.

ب- **التقنية التاريخية:** تقوم هذه التقنية على رصد الأحداث التاريخية التي يتم تحليلها تحليلاً موضوعياً من أجل معرفة أسبابها، وفهم التيارات المؤثرة فيها، والعوامل التي أوجدتها في الاتجاه الذي سارت فيه، ويكون الهدف من ذلك الوصول إلى نتائج محددة تلقي الأضواء الكافية على هذه الأحداث حتى تتضح حقيقتها.⁽³⁾

¹ - رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط3 ، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، 2008، ص 176.

² - عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، ط1، مكتبة نهضة الشروق، القاهرة، 1985، ص4.

³ - تركي رابح عامرة، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص09.

يقول "رايت ميلز" أنه من الضروري أن تكون لدى الباحث السوسيولوجي معرفة منظمة بتاريخ المجتمع وبنوعية البناء الاجتماعي، لكي يستطيع أن يصوغ تساؤلات أكثر دقة ودلالة تسهم في حل معضلاته، ولكي يحلل نتائج أبحاثه تحليلاً دقيقاً.⁽¹⁾

فالتقنية التاريخية تركز على دراسة الماضي من أجل فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، كما تستخدم في دراسة الحاضر من خلال تحليل وتفسير ظواهره بالرجوع إلى جذورها وربطها بأصولها، وتحديد التغيرات التي تعرضت لها، والعوامل المسؤولة عن ذلك، أي التي منحتها الصورة الحالية.⁽²⁾

لذلك لجأت الباحثة إلى هذه التقنية بوضع الظاهرة في إطارها التاريخي، عن طريق عرض وتتبع التطور التاريخي للنظام التعليمي الجزائري، والوقوف عند أهم المحطات أو المراحل التي عرفت الإصلاحات التربوية في الجزائر وكان لها تأثير بارز في مسار تلك العملية. كان الهدف وراء ذلك استنباط أهم العوامل التي أثرت على عملية الإصلاحات، وخاصة تلك التي كان لها دور حاسم في رسم السياسات التعليمية في ضوء الإصلاح.

4. أدوات جمع البيانات:

غالباً ما يكون هامش الباحث في اختيار أدوات البحث ضيقاً، على اعتبار أن المسألة لا تخضع لرغبة الباحث ولا لمزاجه بقدر ما تخضع لضرورات واعتبارات منهجية يميلها موضوع البحث نفسه، لذلك تكون مهمة الباحث منحصرة في توضيح مبررات اللجوء إلى أدوات معينة دون غيرها، وشرح طرق استخدامها، وكذا النتائج التي تحصل عليها باستخدام تلك الأدوات، وأخيراً كيفية توظيف النتائج ذاتها في تفسير الظاهرة موضوع البحث. وعليه فإن هذه الدراسة اعتمدت على جملة من الأدوات هي:

¹ - إسماعيل قيرة، الأنشطة الاقتصادية الحضرية غير الرسمية في المجتمع الجزائري بين الاستقلال والتبعية في سياق عملية التنمية الحضرية - حالة مدينة سكيكدة - رسالة دكتوراه في علم الاجتماع غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 1989، ص 137.

² - ريجي مصطفى عليان وآخرون، أساليب البحث العلمي - الأسس النظرية والتطبيق العملي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 37.

1.4 - المقابلة:

تعتبر المقابلة إحدى التقنيات المنهجية الهامة في الدراسات الميدانية، وهي عبارة عن تفاعل قائم على الحوار اللفظي يجمع الباحث بالمشاركين اعتماداً على نقاط محددة توجه الباحث، تعرف المقابلة بأنها علاقة ديناميكية قائمة على تبادل لفظي بين شخصين أو أكثر. و المقابلة أداة شائعة من أدوات البحث الاجتماعي، وظهرت كأسلوب هام في ميادين عدة منها علم الاجتماع،⁽¹⁾ و قد استخدمنا في دراستنا المقابلة المقننة من خلال " دليل المقابلة"، الذي يشمل مجموعة من الأسئلة توجه للمشاركين من أجل استطلاع رأيهم في القضايا المطروحة.

يرى بعض الباحثين⁽²⁾ أن المقابلة هي مواجهة ومعاينة واستجواب، تقوم على الاتصال الشخصي، واللقاء وجهاً لوجه بين الباحث والمشاركين حيث تحدث مناقشة موجهة من أجل جمع البيانات التي يريد الباحث الحصول عليها لغرض محدد، في حين يعرفها آخرون بأنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية.⁽³⁾

وقد قامت الباحثة باستخدام هذا النوع من المقابلة في الدراسة الميدانية مع مدراء المتوسطات التي تم اختيارها كمجال للدراسة.

و تهدف هذه المقابلة إلى جمع معلومات تعرف بالمتوسطات مجال الدراسة، ومعرفة وجهة نظر المسؤولين الرئيسيين للمؤسسات التعليمية عن وضع منظومة التربية والتعليم في الجزائر بعد الإصلاحات الأخيرة، وكذلك معرفة آرائهم تجاه إصلاح المناهج التربوية، وتقويمهم لهذه العملية.

كما أجرت الباحثة مقابلات مفتوحة مع بعض الأساتذة - أستاذين من كل مؤسسة - بهدف التأكد من مدى فهمهم للغة الاستمارة ومضمونها، ومعرفة مدى إطلاعهم على

1- سامي ملحم، مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2000، ص 247.

2- عبد الحميد رشوان، أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2003، ص 156.

3- طلعت إبراهيم لطفي، أساليب وأدوات البحث العلمي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1995، ص ص 85- 86.

المنهاج الدراسي الجديد، فضلا عن تبادل الأفكار مع المشاركين، وقد ساعدتنا هذه المقابلات في معرفة آراء الأساتذة نحو إصلاح المناهج التربوية.

2.4- استمارة الاستبيان:

تعد استمارة الاستبيان من أهم أدوات جمع البيانات وأكثرها استعمالا في مجال البحوث الاجتماعية عموما، والبحث السوسولوجي خصوصا. قوامها الاعتماد على مجموعة من الأسئلة المكتوبة، تسلم مباشرة، أو ترسل للمشاركين ليقوموا بمثلها وإعادتها للباحث أو من ينوب عنه، أو ترسل للمشاركين مرفوقة بخطاب توضيحي، إما عن طريق البريد العادي أو الإلكتروني، أو تنشر على أحد مواقع شبكة الانترنت. بعد الإجابة عليها ويقوم المشاركون بإرسالها إلى الباحث أو الهيئة المشرفة على البحث.⁽¹⁾

انطلاقا من أهداف الدراسة، وبعد الاطلاع على التراث النظري الذي يخدم موضوع هذه الدراسة، تم تصميم استمارة الاستبيان وفق مجموعة من الأسئلة والعبارات التي تخدم المحاور، والتساؤلات الرئيسية للدراسة، مرت عملية إعداد استمارة الاستبيان وتطبيقها في الميدان بالمراحل التالية:

- ✓ تحديد المعلومات التي ترغب الباحثة في الحصول عليها: كان الحرص على ضرورة تضمين الاستبيان جميع النقاط الرئيسية والفرعية التي تركز عليها الدراسة.
- ✓ تحديد شكل الأسئلة وصياغتها وتسلسلها: حيث تضمن الاستبيان (30) ثلاثون سؤالاً، أغلبها من الأسئلة المغلقة التي وضعت لها الخيارات المحتملة، تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة لغرض التحكيم،⁽²⁾ ولم يبدي هؤلاء أي ملاحظة تذكر و لذلك تم اعتمادها رسمياً.

¹ - محمد شفيق، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، دار الهناء، الإسكندرية، 1999، ص63.

² - تتوجه الباحثة بالشكر والعرفان لكل من الأستاذ الدكتور بلعادي إبراهيم (جامعة قالم، الجزائر)، والأستاذ الدكتور أحمد موسى بدوي (جامعة بنها، مصر) على جهودهما في تحكيم الاستبيان.

- وقد توزعت أسئلة الاستبيان على محورين أساسيين، وكانت جميعها مرتبطة بتساؤلات الدراسة وتخدمها، وكانت على النحو التالي:
- **المحور الأول:** تضمن مجموعة الأسئلة الخاصة بالبيانات الشخصية، واشتمل على خمس أسئلة.
 - **المحور الثاني:** تضمن مجموعة الأسئلة المتعلقة بالتساؤلات الرئيسية للدراسة، وينقسم إلى ثلاثة أجزاء هي:
 - **الجزء الأول:** يضم بيانات حول تقويم أساتذة التعليم المتوسط لمحتوى المناهج في ظل الإصلاح التربوي، ويشتمل على (09) تسع أسئلة.
 - **الجزء الثاني:** يخص بيانات حول تقويم أساتذة التعليم المتوسط لأهداف المناهج في ظل الإصلاح التربوي، ويتكون من (07) سبع أسئلة جميعها مغلقة.
 - **الجزء الثالث:** يتعلق ببيانات حول تقويم أساتذة التعليم المتوسط لطرق التقويم في ظل الإصلاح التربوي، ويشتمل هذا الجزء على (08) ثمانية أسئلة.
- لقد تمت مراجعة النسخة النهائية للاستبيان من قبل الأستاذ المشرف، وتم الاتفاق عليه بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة.

3.4- الوثائق والسجلات:

جرى الاعتماد في هذه الدراسة على الوثائق والاحصائيات المتوفرة لدى مديرية التربية لولاية الوادي، وكان الغرض من ذلك الحصول على معلومات تخص عدد الأساتذة، وعدد المتوسطات الموجودة في ولاية الوادي، ثم في تراب البلدية حيث جرى العمل الميداني.

4.4- الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة:

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة وواضحة تم الاعتماد على استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي التي تخدم عمليات عرض النتائج ومناقشتها مثل:

1- **التكرارات:** وهي تعداد كل الإجابات الخاصة بأي سؤال من أسئلة الاستبيان، وعرضها في جداول مثل تكرارات تتعلق بالخصائص الديموغرافية والاجتماعية لأفراد العينة، وكذلك

حساب تكرارات الأساتذة بخصوص تقويمهم لمحتوى المناهج وأهدافها، وتكرارات العينة حول طرق التقويم في ظل الإصلاحات التربوية.

2- النسبة المئوية: وهي وسيلة إحصائية تستخدم لعرض نتائج أفراد العينة حول أسئلة الاستبيان. وقد استخدمت هذه الوسيلة الإحصائية البسيطة في عرض نتائج الدراسة في صيغة جداول وتحليلها بعد ذلك.

التكرار * 100

النسبة (ن) =

المجموع

خلاصة:

إن التعريف بميدان الدراسة وتحديد العينة وخصائصها، وطريقة اختيارها خطوة هامة للوصول إلى أهداف الدراسة المرجوة، من أجل بلوغ ذلك يتم استخدام مجموعة من الوسائل التي تمثل أدوات عمل لا غنى عنها في البحث السوسيولوجي، سواء في جمع البيانات أو عرضها وتحليلها.

وقد خصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية المختلفة التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية انطلاقاً من ميدان الدراسة وعينتها، ثم جمع البيانات والمعطيات الميدانية حول الظاهرة المدروسة، ليتم في الفصل الموالي عرضها وتحليلها وتفسيرها، قصد استخلاص النتائج والإجابة على التساؤل المطروح .

الفصل الخامس

عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

ومناقشة النتائج

تمهيد

أولاً. عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

ثانياً. نتائج الدراسة

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

ملخص الدراسة

تمهيد:

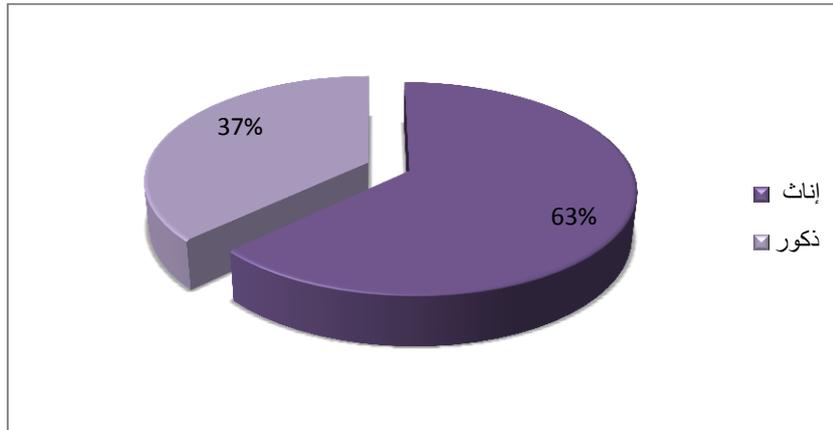
ما يميز البحث السوسيولوجي هو التكامل بين جزئيه النظري والامبريقي، الذي يعطي للدراسة الاجتماعية علمية موضوعية وتكاملا للمعطيات أثناء تفعيل عملية الفهم والتحليل والتفسير والتركيب بين متغيري الدراسة، فبعد ضبط الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بكل تفاصيلها، وبعد النزول إلى الميدان وتطبيق أدوات جمع البيانات على عينة الدراسة واستلامها، ثم تفريغها في جداول تكرارية، نصل إلى المرحلة الأخيرة من البحث وفيها يتم عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

1. عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية:**1.1/ البيانات الشخصية:**

يتمثل التحليل في القدرة على مقارنة البدائل واكتشاف أوجه الخلاف بينها، والقدرة على تبرير سلوك معين، والقيام بتحليل مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها الرئيسية، مع فهم العلاقات القائمة بين تلك المكونات.

جدول رقم (05): جنس المبحوثين:

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
63%	76	أنثى
37%	45	ذكر
100%	121	المجموع

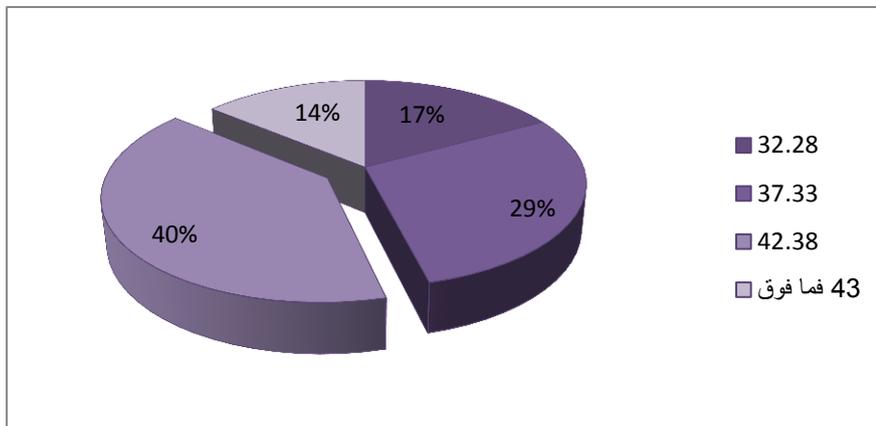
**شكل رقم (02) يمثل دائرة نسبية توضح جنس المبحوثين**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية المبحوثين هن أستاذات بنسبة قدرت ب 63%، بينما نسبة 37% تعود للأستاذة، ونرجع ارتفاع نسبة الأستاذات في عينة الدراسة مقارنة بالأستاذة، لارتفاع عدد العنصر النسوي في مجال التعليم.

فلقد أثبتت الدراسات قدرة المرأة على التحمل والصبر أكبر بكثير من الرجل، وقطاع التربية و التعليم بحاجة للمرأة خاصة في المرحلة المتوسطة، وسبب ذلك أن التلميذ في هذه المرحلة التعليمية يكون على أبواب المراهقة مما يجعل التعامل معه بالغ التعقيد وشديد الحساسية، لذا نجد أن تحبيذ وجود المرأة في التعليم كبير، حتى من قبل أهلها لأن وظيفة التعليم تحظى بقبول اجتماعي أكثر من أي مهنة قد تزاولها المرأة، هذا إلى جانب تفضيل العديد من الإناث التخصصات الأدبية في الجامعة والتي بفضلها تلتحق بسلك التعليم بعد الانتهاء من دراستها، أيضا هناك عامل آخر وهو النسبة للإناث في الجامعة الذي يزداد دائما عكس نسبة الذكور.

جدول رقم(06): سن المبحوثين:

النسبة المئوية	التكرار	السن
17%	21	32.28
29%	35	37.33
40%	48	42.38
14%	17	43 فما فوق
100%	121	المجموع

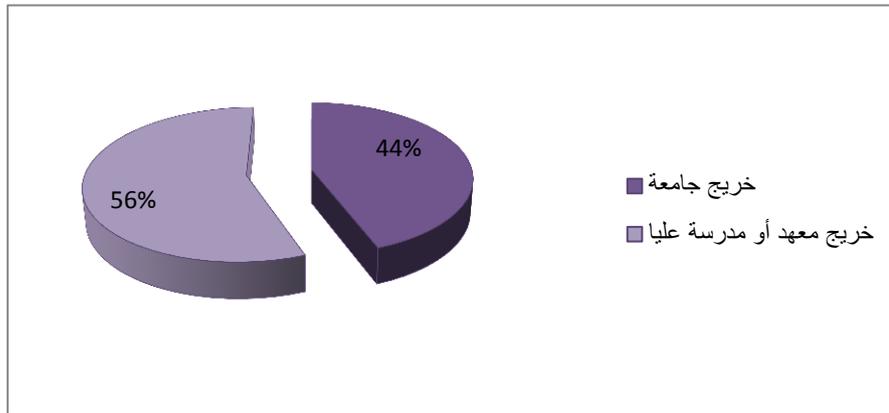


شكل رقم (03) يمثل دائرة نسبية توضح سن المبحوثين

من خلال الجدول أعلاه والذي يخص سن المبحوثين يتبين لنا أن 40% هي أعلى نسبة والممثلة للفئة العمرية (42.38) ، وهو سن مقبول يكون فيه الأستاذ قد اكتسب خبرة كافية لإعطاء رأيه في أي إصلاح تربوي يتم تنفيذه، ثم تأتي الفئة العمرية (37.33) بنسبة 29%، هذه الأخيرة فئة تتميز بخصائص معرفية ونفسية جيدة تمكن الأستاذ من حسن التعامل مع التلميذ وكذلك التكيف مع أي تغيير يطرأ على النظام التربوي، أما نسبة الفئة العمرية (32.28) فبلغت 17%، وأخيرا نجد نسبة 14% قدرت للفئة العمرية 43 فما فوق، ويمكننا القول بأن سن الأستاذ يعتبر عاملا مهما في الدور الذي يلعبه داخل حجرة الدراسة.

جدول رقم (07): المؤهل العلمي للمبحوثين:

النسبة المئوية	التكرار	المؤهل العلمي
44%	53	خريج جامعة
56%	68	خريج معهد أو مدرسة عليا
100%	121	المجموع



شكل رقم (04) يمثل دائرة نسبية توضح المؤهل العلمي للمبحوثين

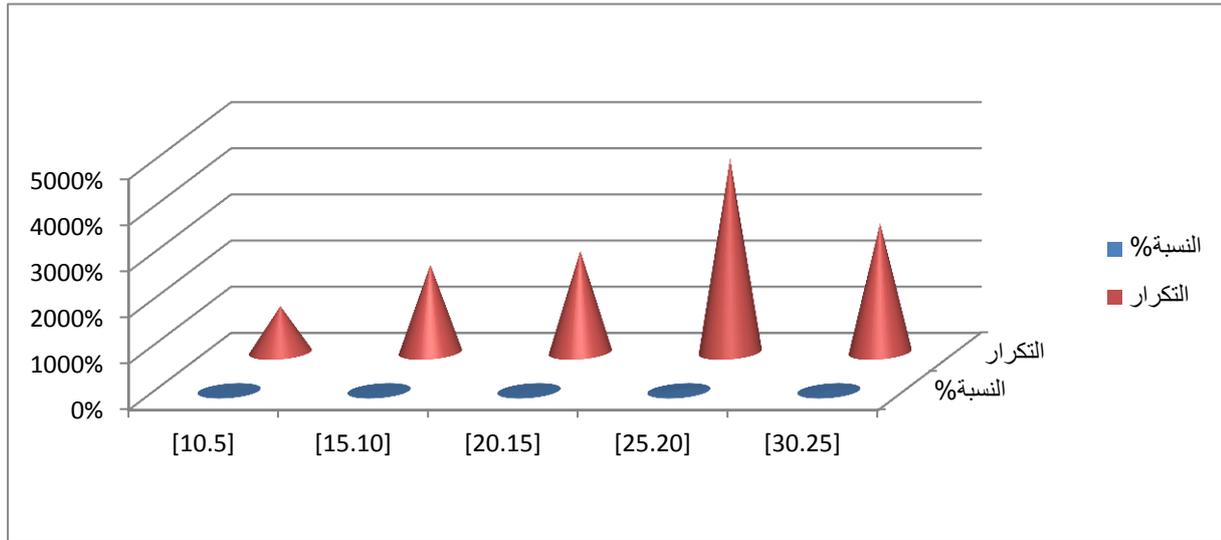
من الأسباب المؤثرة على الخبرة المهنية نجد المؤهل العلمي للمدرس، هذا الأخير له دورا هاما في نوعية المعلومات وكذا طرق وأساليب التعامل مع التلاميذ وحسن أداء وظيفته، وسبب ذلك التطور السريع في العلم والتجدد الدائم للمعلومات، ورغم الأهمية الكبرى لنوعية

التكوين والتأهيل الذي تلقاه المدرس إلا أن الجدول أعلاه يشير إلى أن أكبر نسبة ترجع للأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية أو المدارس العليا وقدرت ب 56%، في حين نجد نسبة 44% ترجع للأساتذة خريجي الجامعات، وبممكننا أن نرجع هذا الفرق إلى الخبرة الكبيرة التي يتمتع بها الأساتذة التابعين للمعهد التكنولوجي للتربية، وسبب ذلك أن الجانب التطبيقي في تكوينهم أطول من الجانب النظري، إذ يتميز تكوينهم بالعديد من حصص التريص.

كذلك مشاركتهم في عملية الإصلاح التربوي التي تمت من خلال المدرسة الأساسية، ومعظم الأساتذة يرون تجربة المدرسة الأساسية نموذج جيد لما تحمله من غايات ومبادئ عامة، كانت في حاجة لتحسينها بدل من إلغائها، ولكنهم من جهة أخرى لم يستشاروا كأطراف معنية في إصلاح المناهج التربوية، في حين نجد الأساتذة خريجي الجامعات لا يتحمسون كثيرا لهذا الطرح ويرون أن كل تغيير يتوافق مع مستجدات العصر، فيجب علينا التطوير نحو كل جديد محليا وعالميا.

جدول رقم (08): سنوات التدريس للمبحوثين:

النسبة المئوية	التكرار	سنوات التدريس
8%	10	[10-5]
16%	19	[15-10]
18%	22	[20-15]
35%	42	[25-20]
23%	28	[30-25]
100%	121	المجموع



شكل رقم (05) يمثل أعمدة بيانية توضح سنوات التدريس للمبحوثين

تجعل الخبرة المكتسبة من خلال ممارسة مهنة أو نشاط لفترة من الزمن العمل في هذا النشاط سهلا نوعا ما، ذلك أن معرفة العمل لا تتم إلا بمزاولته لفترة طويلة، مما يمكنه من التغلب على الصعوبات في وقت وجهد أقل، أكثر من الفرد الذي التحق بنفس المهنة حديثاً.

وتلعب الخبرة في ميدان التربية والتعليم دورا هام ذلك أن التعامل مع التلاميذ يتطلب الكثير من الصبر والتحكم في سلوكهم وفهمهم داخل القسم، ومن خلال الجدول أعلاه يتبين

لنا أن نسبة المبحوثين الذين لديهم خبرة في التعليم أكثر من 10 سنوات أكثر من نسبة المبحوثين الذين لديهم خبرة في التعليم من 10 سنوات فأقل، وقدرت أعلى نسبة لذلك بـ 35%، وترجع إلى الذين لديهم خبرة ما بين 20 و 25 سنة، تليها الخبرة في التعليم من (25-30) بنسبة 23%، ثم تأتي الخبرة في التعليم من (15-20) بنسبة 18%، فالأقدمية المهنية تجعلهم على دراية تامة بكل ما يحدث داخل المؤسسات التعليمية وعلى الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية وهذا ما يجعلهم يتحلون بالموضوعية والمصادقية في ملأ الاستبيان الموجه إليهم.

شرح وتحليل السؤال رقم(5): طبيعة المادة التي يدرسها المبحوثين:

لقد ارتأينا عدم تحديد نوع المادة التي يدرسها المبحوثين و فضلنا أن يكون كل الأساتذة الذين ستسلم لهم الاستمارة يدرسون كل المواد، وذلك للإحاطة الشبه التامة بكل مواد المناهج التربوية الجزائرية، فلكل مادة دورها في صقل مواهب التلميذ واكتسابه بما سيواجه به أعباء الحياة بكل قوة، فالمادة المدرسة تلعب دورا هاما في إعطاء الإجابة نحو أي تغيير تربوي قد يحدث في المناهج، مثلا مدرس التربية الفنية أو البدنية لا يأخذ نفس الانطباع عن التلاميذ عكس مدرس المواد التي هي مهمة بالنسبة للتلميذ.

و يعتبر الأستاذ من أكثر الأشخاص علما بنقاط القوة والضعف في المادة التي يدرسها، لذا فخبرته ستجعله قادرا على إعطاء أحكام على ما سنقدمه له من أسئلة بناء على طبيعة المادة التي يدرسها، والمتمثلة في محتوى المنهاج وأهدافه وطرق التقويم فيه.

ولا يمكن لأي باحث تربوي أن يغفل أي مادة تعليمية مقررة في النظام التربوي الجزائري، لأن المشرع التربوي الجزائري قد أقر أن المادة يجب على كل تلميذ دراستها في سنة دراسية محددة، زد على ذلك أن نظريات التعلم تؤكد أن لكل مادة أهمية خاصة في تدريب العقول، فكان ينظر للرياضيات واللغات على أنها أحسن من غيرها في تدريب العقل، فالرياضيات تساعد على استخدام تفكيره لتقوية ملكة التفكير والتركيز وغيرها عند التلميذ،

واللغات تساعد على الحفظ و التذكر، وقد أثبتت الدراسات الحديثة خطأ هذه النظرية لكن البعض بقي يصر على قيمة بعض المواد دون أخرى، فلقد أثبتت الدراسات أهمية الرسم والموسيقى والمواد الاجتماعية والإنسانية في إعداد التلميذ⁽¹⁾ .
وأخيرا نقول بأنه تم رصد آراء كل الأساتذة حول ما استحدث من تعديلات على المناهج الدراسية خاصة والنظام التربوي الجزائري عامة.

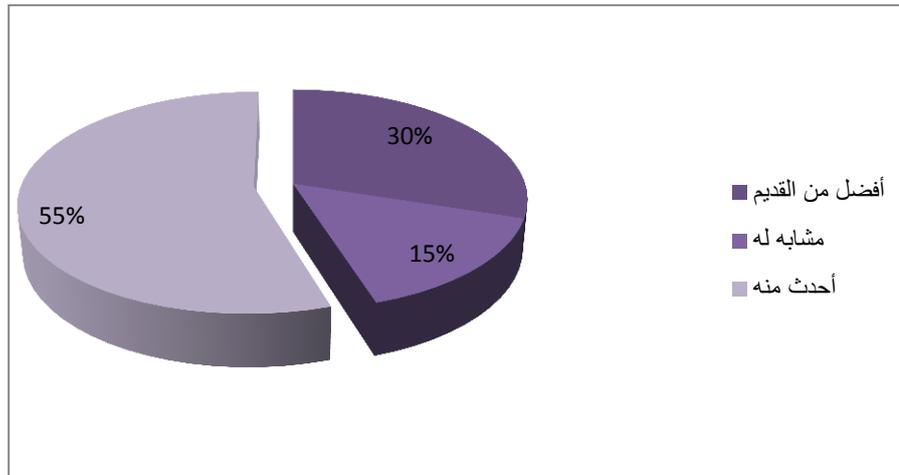
¹- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص 13.

2.1/ تفرغ وتحليل إجابات التساؤل الأول:

تقويم أساتذة التعليم المتوسط لمحتوى المناهج في ظل الإصلاح التربوي:

جدول رقم(09): يبين نظرة المبحوثين للمنهاج التربوي الجديد :

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
30%	36	أفضل من القديم
15%	18	مشابه له
55%	67	أحدث منه
100%	121	المجموع



شكل رقم (06) يمثل دائرة نسبية توضح نظرة المبحوثين للمنهاج التربوي الجديد

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية، تجسد قيم المجتمع وتؤدي وظائفها المحددة التي أنشئت لأجلها، وهي مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية.⁽²⁾

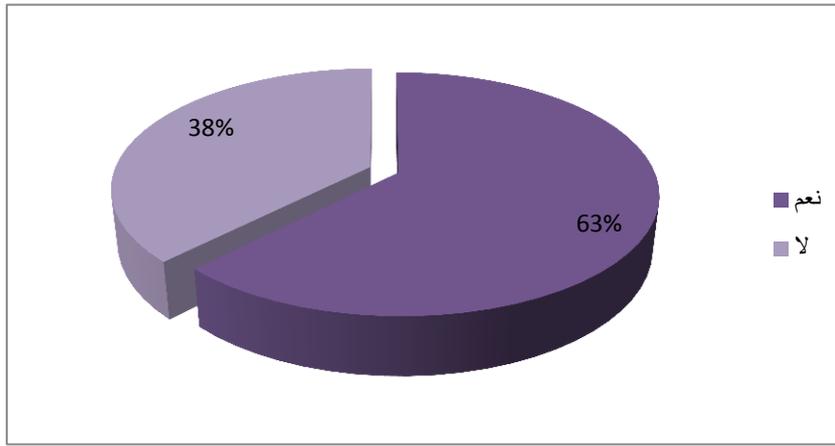
² - علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم اجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، ط1، الكويت، 2003، ص16.

وبما أن المجتمع ليس ثابتاً فقد وجب على كل وحداته البنائية مواكبته لتحقيق التوازن والمدرسة كوحدة فيه معنية بذلك و من هنا جاءت ضرورة الإصلاح التربوي.

ولقد تزايد في الفترات الأخيرة الحديث فيما يخص عملية إصلاح المنظومة التربوية، لذلك قامت الوزارة الوصية بعملية تعديل وتغيير المناهج التربوية المقررة، ونلاحظ من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من المبحوثين يرون بأن المنهاج الجديد أحدث من القديم وذلك بنسبة 55% بمجموع 67 مبحوث، وهذه النسبة تتجاوز النصف مما يجعل الإجابة عامة أن أفراد العينة يرون بأن المنهاج التربوي أحدث من القديم، وتليها نسبة 30% يرون بأن المنهاج الجديد أفضل من القديم، في حين نجد نسبة 15% ترجع إلى فئة المبحوثين الذين يرون بأن المنهاج الجديد مشابه للقديم.

جدول رقم (10): رضا الأساتذة على المناهج التربوية الجديدة :

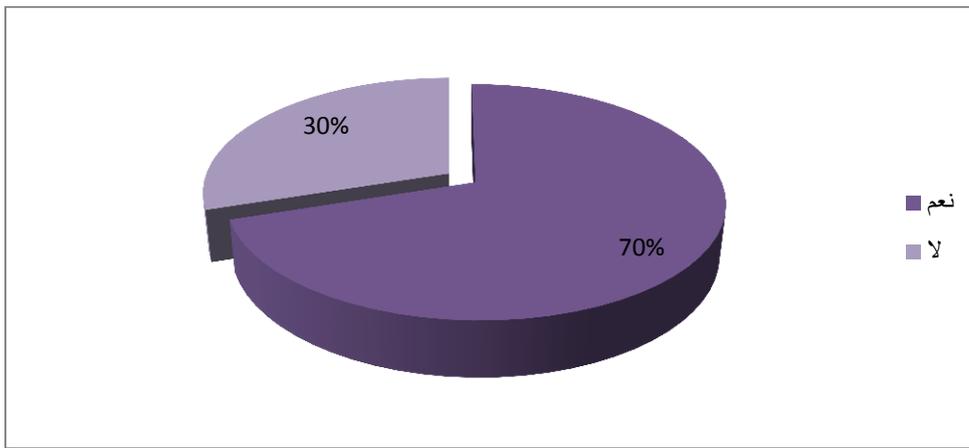
النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
63%	76	نعم
38%	45	لا
100%	121	المجموع

**شكل رقم (07) يمثل دائرة نسبية توضح رضا المبحوثين على المنهاج الجديد**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية المبحوثين يصرحون بأنهم راضين عن المناهج التربوية الجديدة، وجاءت ذلك بمجموع 76 من أصل 121، وبنسبة قدرت ب 63%، ويمكننا أن نفسر ذلك بأن الأساتذة أكثر اطلاعا و تقبلا للأفكار التربوية الحديثة بالرغم من معاناتهم قليلا في صعوبة التأقلم مع المنهجية الجديدة، ولكنهم يحاولون التكيف معها بفضل الملتقيات التكوينية حيث تقدم لهم بعض التوجيهات التربوية لمساعدتهم على التكيف تدريجيا مع المناهج الجديدة، من خلال توفير شروط موضوعية لتطبيقها كتحديد الفوج التربوي 20 تلميذ بدل 40، وكذلك توفير الوسائل البيداغوجية الحديثة كأجهزة الحاسوب ونظام الأنترنت وكذلك المخابر الحديثة.

جدول رقم (11): كثافة المناهج وصعوبة التفاعل معه:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
70%	85	نعم
30%	36	لا
100%	121	المجموع

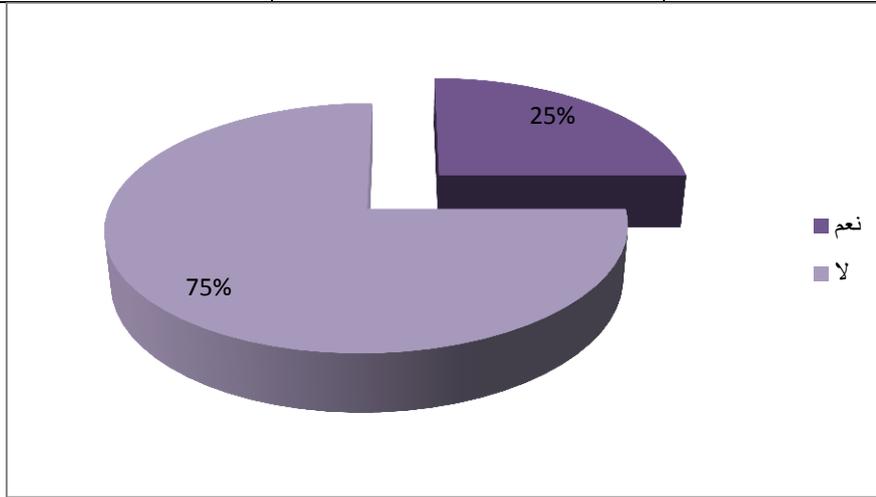


شكل رقم (08) يمثل دائرة نسبية توضح كثافة المناهج وصعوبة التفاعل معها

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 70% من المبحوثين يرون بأن المناهج التربوية مكثفة ويصعب التعامل معها، مما يسبب إشكالية لدى الأستاذ فيتأثر سلباً، ويزداد التوتر والارتباك لديه، لأنه يجد نفسه مرتبطاً بالعامل الزمني، مما يحتم عليه استغلال كل فرصة ليقوم بأي شيء يعتقد أنه سوف يكون كافياً ويكلف تلاميذه بالأعمال خارج وقت الدراسة، كل ذلك لإنهاء منهاجه في الوقت المحدد، وأكد هذا ما يسبب فقدان انسجام و تسلسل الدروس الذي هو أساسي لتكوين الأفكار والوصول للنتائج المرجوة، كذلك قد يجد الأستاذ نفسه أما مشكلات تربوية متمثلة في تعب التلاميذ وعدم قدرتهم على الاستجابة وفي بعض الأحيان نجدهم ينفرون من الدراسة أيضاً، ولكن الأستاذ ما عليه إلا إنهاء ما في يده دون مراعاة لأحد ولو كان ذلك على حساب المتمدرسين.

جدول رقم(12): يبين إذا قلت المناهج التربوية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
25%	30	نعم
75%	91	لا
100%	121	المجموع

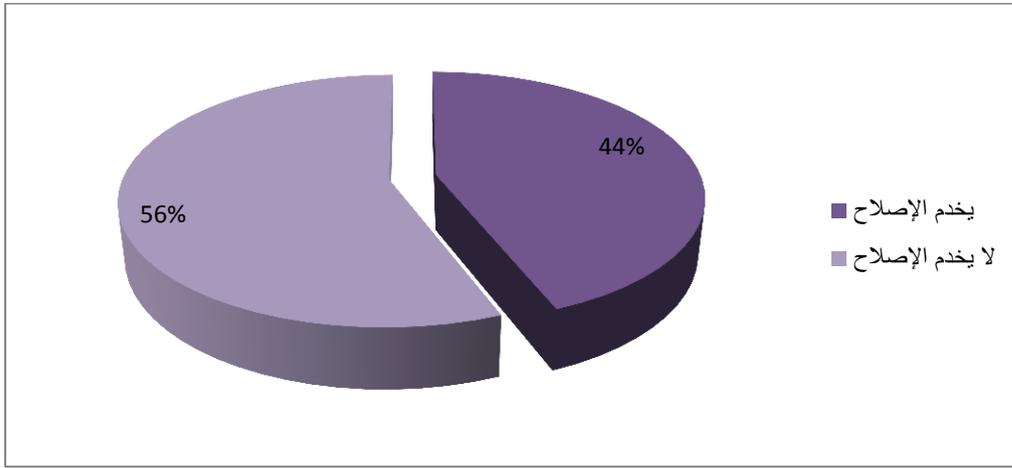


شكل رقم (09) يمثل دائرة نسبية توضح إذا قلت المناهج التربوية

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين يرون بأن المناهج التربوي مكثف قدرت نسبتهم ب **75%**، ويرون بأن المناهج التربوي الجديد يحتاج إلى عمل أكثر مما كان عليه من قبل، وبالتالي فكثافة المناهج التربوية تشكل عائق بل حاجز أمام المدرسين، والكثير منهم يتضمررون منه، ولكن دون جدوى فلا يجب عليهم سوى اتمامه مع نهاية العام الدراسي، مما يؤدي بهم إلى العمل على حساب راحتهم وذلك بزيادتهم لحصص تعويضية، ولكن في أغلب الحالات لا يكمل المناهج التربوي وقد يرجع ذلك لعدة أسباب، فمنها ما يرجع سبب ذلك لطول المناهج وكثافته، ومنها ما يرجعه إلى كثرة الاضرابات هذا الأخير هو مشكل العصر بالنسبة للمدرسة الجزائرية، وفي الأخير يكون الخاسر الوحيد والأوحد هو المتعلم، طول المناهج من جهة وانعدام الوقت لإتمامه من جهة أخرى.

جدول رقم (13): طبيعة التقليل المدرج على المناهج التربوية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
44%	53	يخدم الإصلاح
56%	68	لا يخدم الإصلاح
100%	121	المجموع



شكل رقم (10) يمثل دائرة نسبية توضح طبيعة التقليل المدرج على المناهج التربوية

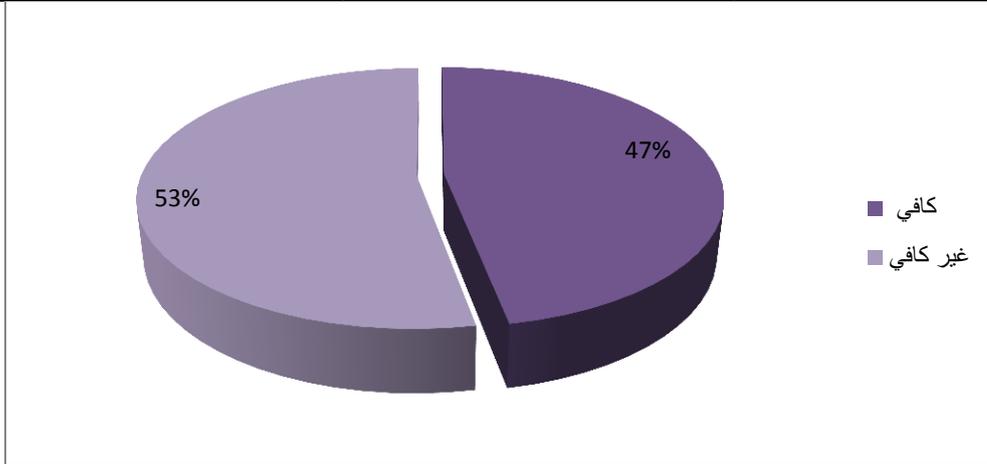
من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أننا نسبة 56% وبمجموع 68 من المبحوثين يرون بأن التقليل المدرج على المناهج التربوية لا يخدم الإصلاح التربوي لأنه تم بشكل عشوائي، وعليه فإنهم يقترحون جملة من التدابير أهمها: تقليص المنهاج يكون بمشاركة كل من يعنيه الأمر، وإعادة النظر في الحجم الساعي، لأنه هناك نوع من اللاتوافق بين المنهاج والحجم الساعي المخصص لتنفيذه، في بعض الشعب.

كذلك ننوه إلى ضرورة تغيير بعض النصوص والتي يرى أصحابها أنها مكررة ومملة، وهناك من قال بتغيير البرنامج جملة وتفصيلاً، لأنه لا يخدم التلميذ مع وجود أخطاء كثيرة الكتاب المدرسي ولم يتم تصحيحها، كذلك إعطاء أهمية أكثر لنشاطي القواعد والبلاغة على

سبيل المثال، لأنّ التلاميذ يعانون من ضعف قاعدي في هذين النشاطين مع ضرورة برمجة تكوين دوري للأساتذة.

جدول رقم(14): الحجم الساعي كافي لتنفيذ المناهج التربوية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
47%	57	كافي
53%	64	غير كافي
100%	121	المجموع

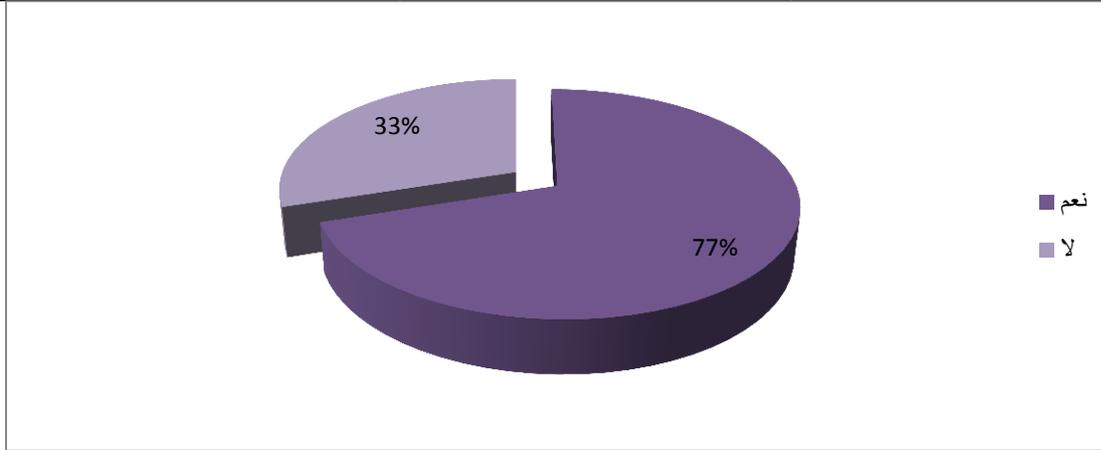


شكل رقم (11) يمثل دائرة نسبية توضح الحجم الساعي لتنفيذ المناهج

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك أكبر عدد من المبحوثين يرون بأن الحجم الساعي غير كاف لتنفيذ المناهج التربوي، وقدرت نسبة ذلك ب 53%، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على كثافة المناهج التربوي، كما بينا سابقا، وهذا ما يحتم على الوزارة الوصية بإعادة مراجعة كل ما تم في الإصلاحات وخاصة ما يخص الحجم الساعي، لأن المناهج هو دليل المعلم وإحدى الأدوات التي تساعد على فهم ما بنيت عليه الكتب المدرسية.

جدول رقم (15) هل توجد صعوبة في التأقلم مع المناهج الجديدة:

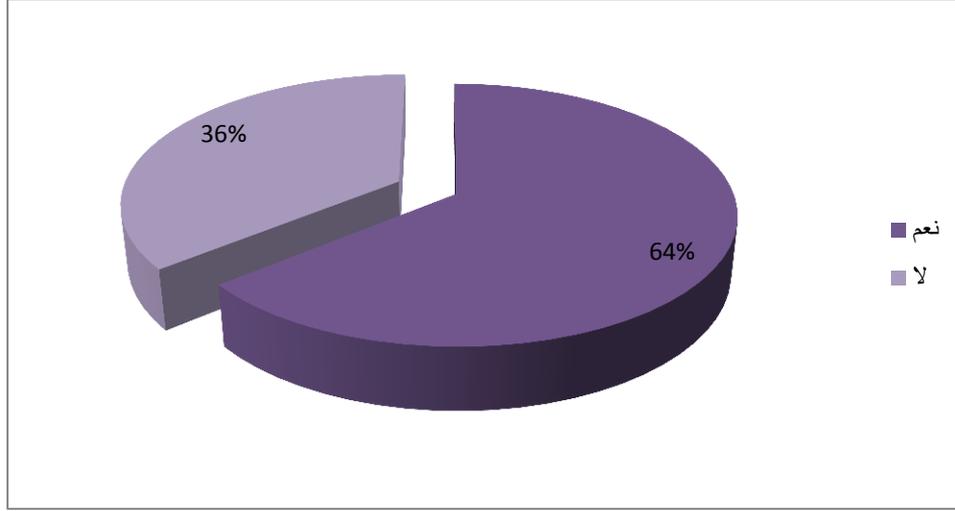
النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
77%	81	نعم
33%	40	لا
100%	121	المجموع

**شكل رقم (12) يمثل دائرة نسبية توضح صعوبة التأقلم مع المناهج الجديدة**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أعلى نسبة من المبحوثين يرون بأنهم وجدوا صعوبة في التأقلم مع المناهج الجديدة، وقدرت نسبة ذلك بـ **77%**، بينما نجد نسبة **33%** ترجع للذين يرون بأنهم لم يجدوا صعوبة في التأقلم مع المناهج الجديدة، فطبعاً مع بداية الإصلاحات وتغير المناهج تكون هناك صعوبة في التعامل مع المنهاج الجديد، ولكن بعد مرور سنوات من تطبيقه يبدأ غالبية المدرسين في التعامل معه بطريقة جيدة، وذلك من خلال البحث حول ذلك المنهاج وطريقة تصميمه وبنائه وكذلك بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها تلك المناهج، إضافة إلى الندوات والأيام الدراسية والتكوينية التي تنظم بشكل متتالي لإعطاء نظرة عن الإصلاحات، كما نجد أنه هناك تنسيق دائم بين الأساتذة لتقليل الصعوبات التي تعترضهم.

جدول رقم (16) المنهاج التربوي الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
64%	77	نعم
36%	44	لا
100%	121	المجموع

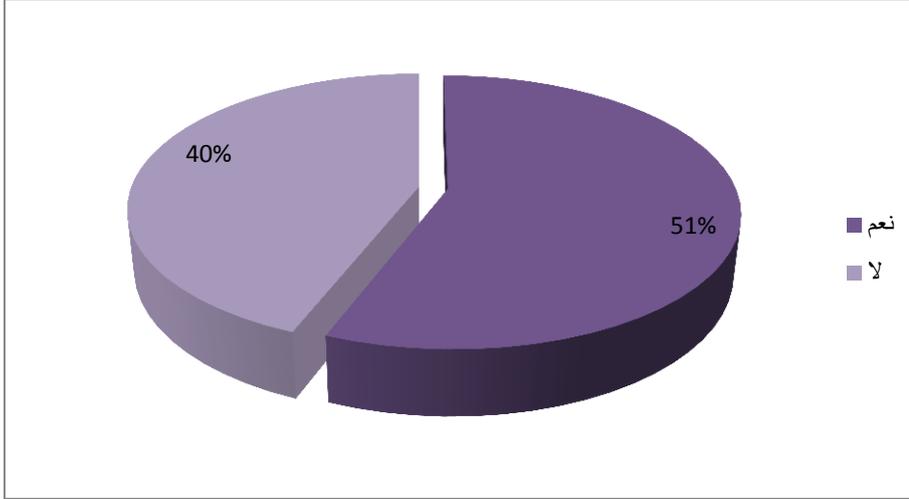
**شكل رقم (13) يمثل دائرة نسبية توضح إذا كان المنهاج الجديد يجعل المتعلم****محور العملية التعليمية**

تبين المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه أن أعلى نسبة للمبحوثين يرون بأن المنهاج الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وقدرت نسبة ذلك ب 64%، في حين نجد نسبة 36% يرون عكس ذلك.

فلقد عملت الإصلاحات الجديدة على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، فقد أصبح دوره لا يقتصر على السمع والتلقي كما كان في المناهج السابقة، وإنما المشاركة والإعداد وهذا ما بينته بيانات الجدول أعلاه، حيث يظهر لنا بأن أعلى نسبة تقول بأن المناهج الجديدة غيرت من دور التلميذ بصفته يساهم في إعداد الدرس والتحضير الجيد له، من حيث الوسائل اللازمة لتنفيذه، وبالتالي يكون للتلميذ مشاركة كبيرة مما كان عليه في المنهاج السابق.

جدول رقم (17) مراعاة محتوى المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
51%	72	نعم
40%	49	لا
100%	121	المجموع



شكل رقم (14) يمثل دائرة نسبية توضح مراعاة محتوى المناهج للفروق الفردية بين

التلاميذ

تشير إجابات العينة وفق ما هو مبين في الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين يرون بأن محتوى المناهج التربوية الجديدة راعت للفروق الفردية بين التلاميذ والمتعلمين وجاءت بنسبة قدرت بـ 51%، في حين نجد نسبة 40% تقول بعدم مراعاة المناهج التربوية للفروق الفردية بين التلاميذ.

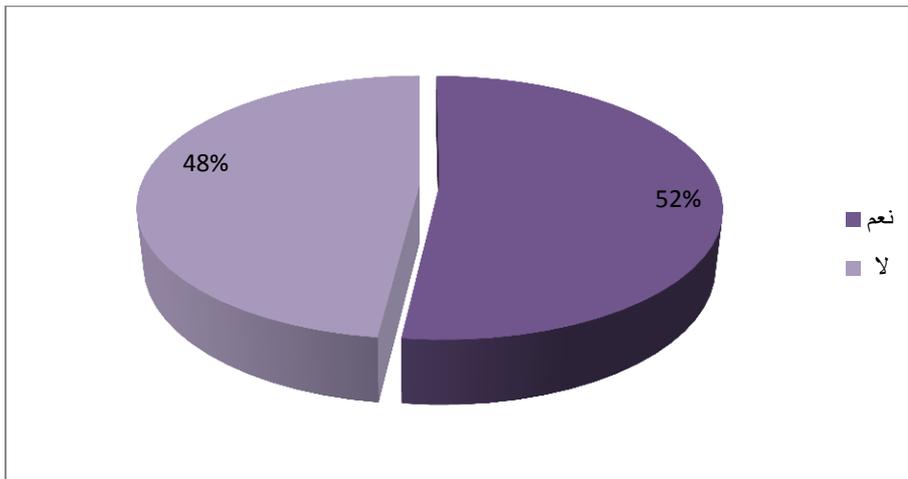
فالوزارة الوصية تسعى جاهدة بجعل عمليتي التعليم والتعلم تتكيف حسب الفروقات المتواجدة بين المتعلمين، وذلك لجعل كل واحد من التلاميذ يحقق الأهداف المحددة له.

3.1/ تفرغ وتحليل إجابات التساؤل الثاني:

تقويم أساتذة التعليم المتوسط لأهداف المناهج في ظل الإصلاح التربوي:

جدول رقم (18) توافق محتوى المناهج التربوية والأهداف الموضوعية له:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
52%	63	نعم
48%	58	لا
100%	121	المجموع

**شكل رقم (16) يمثل دائرة نسبية توضح توافق المناهج والأهداف الموضوعية له**

يبرز الجدول أعلاه رأي الأساتذة بشأن مدى التوافق بين المناهج والأهداف الموضوعية لها، وتبين النتائج أن الغالبية ترى أن هناك توافقاً بين المناهج والأهداف المحددة لها، حيث بلغت نسبة ذلك بـ 52% مقابل نسبة 48% الذين يرون عكس ذلك.

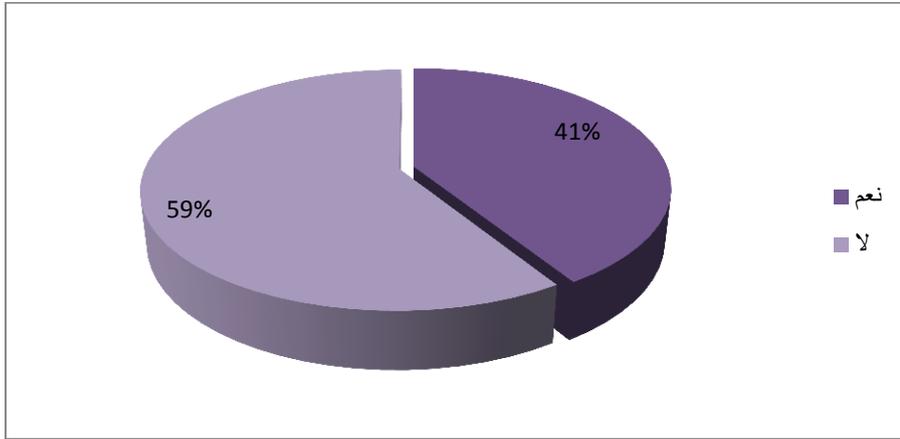
فأي منهج لابد أن يكون له أهداف واضحة، هذه الأخيرة تعتبر صمام الأمان، حيث أنها أول مدخلات العملية التعليمية، ولكل عمل تربوي غاية وهدف يسعى للوصول إليها، وإذا فقد غايته وهدفه فهو يصبح عمل عشوائي وارتجالي.⁽³⁾

³ - إلياس بشارة، المناهج التربوية، مركز التعليم المفتوح، جامعة دمشق، 2006، ص47.

كذلك تعتبر الأهداف من أهم مكونات المنهاج وتعتمد عليها جميع العناصر المتبقية لدرجة أن الكثير من المتخصصون في مجال التربية، يحكمون على نجاح المنهج موصول بتدقيق صياغة الأهداف، فهي التي تحدد معالمه، وخاصة ما يتصل بالمحتوى، كما تشكل نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهاج ، ونجد التوافق بشكل عام بين المناهج و الأهداف مثلا في تعزيز كفاية المتعلم اللغوية، و بناء شخصيته .

جدول رقم(19) التوافق بين المناهج التربوية وثقافة المجتمع الجزائري:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
41%	50	نعم
59%	71	لا
100%	121	المجموع



شكل رقم (16) يمثل دائرة نسبية توضح التوافق بين المناهج التربوية وثقافة المجتمع

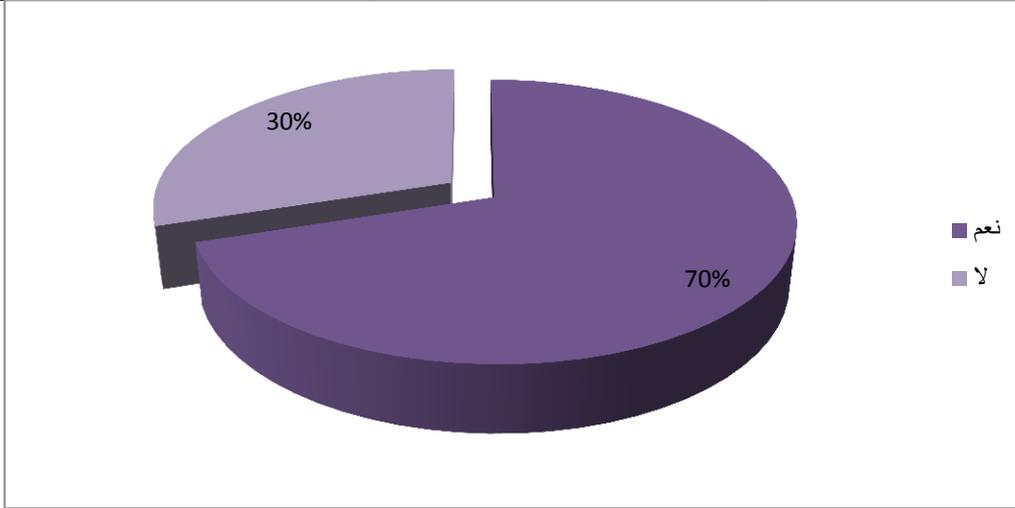
الجزائري

يوضح الجدول أعلاه آراء الأساتذة بخصوص مدى الاتفاق بين المناهج وثقافة المجتمع الجزائري، وتبرز النتائج أن الغالبية العظمى والمقدرة بنسبة 59% من المبحوثين يعتقدون بعدم وجود توافق بين هذين البعدين، بينما ترى الأقلية غير ذلك وجاءت بنسبة

41%، وهذا ما سيؤثر سلبا على المنظومة التربوية بشكل عام، والمناهج التربوية بشكل خاص داخل مؤسساتنا التربوية الجزائرية.

جدول رقم (20) الوضوح في أهداف المناهج التربوية:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
70%	84	نعم
30%	36	لا
100%	121	المجموع



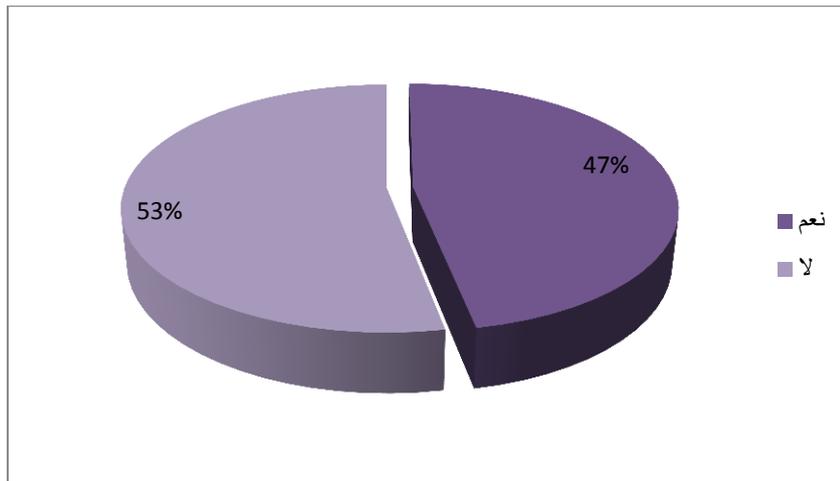
شكل رقم (17) يمثل دائرة نسبية تبين الوضوح في أهداف المناهج التربوية

يعرض الجدول المبين أعلاه، آراء الأساتذة في ما يتعلق بدرجة وضوح الأهداف المسطرة في المناهج التربوية، وتقيد النتائج هنا أن الغالبية العظمى بنسبة 70% تعتقد بأن الأهداف كانت واضحة. في المقابل عبرت أقلية بلغت نسبتها 30% عن عكس ذلك، أي بعدم وضوح الأهداف، فكما بينا سابقا أن الأهداف من بين المكونات الأساسية للمناهج التربوي، وعليه فهي تحكمها بعض المعايير، منها أن تكون واضحة ومرغوب فيها من قبل المتعلمين، وهذا بالطبع يؤدي إلى وجود نتائج إيجابية، فعندما تكون الأهداف واضحة وصادقة، فهي تعكس دافعية أبعاد الموقف الذي تمثله، وتكون ذات أهمية تربوية بالنسبة للمتعلم في الحاضر واستشراف المستقبل، تمثل المطلوب والمهم من المتعلم أن يتعلمه،

وتدعم الهوية الثقافية والبعد الأخلاقي، إضافة إلى ضرورة اتساقها مع فلسفة التربية ومراعاتها لحاجات المتعلم المختلفة.

جدول رقم (21) التوافق بين أهداف المناهج التربوية وقدرات التلاميذ:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
47%	56	نعم
53%	64	لا
100%	121	المجموع



شكل رقم (18) يمثل دائرة نسبية توضح التوافق بين أهداف المناهج التربوية وقدرات

التلاميذ

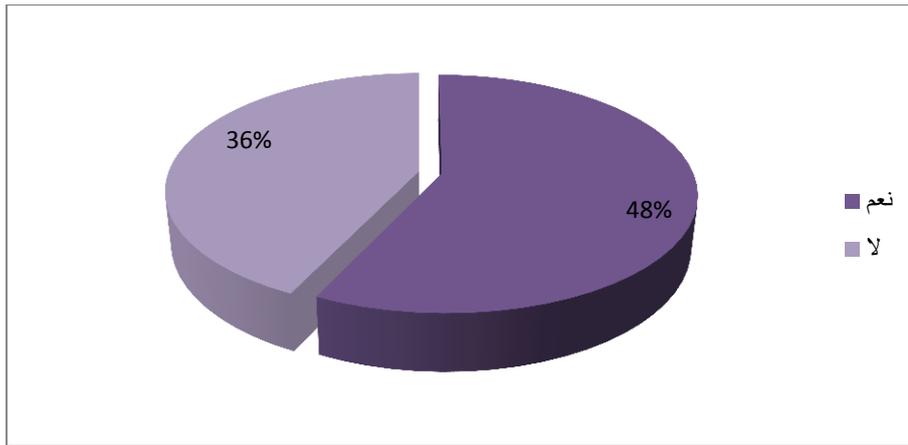
يعرض الجدول أعلاه النتائج الخاصة بمدى التوافق بين أهداف المناهج التربوية وقدرات التلاميذ حسب رأي الأساتذة، وتبرز المعلومات اعتقاد غالبية الأساتذة بغياب التوافق بين الأهداف وقدرات التلاميذ، حيث عبر 53% من الأساتذة عن هذا الموقف. بينما اعتقدت نسبة أقل بلغت 47% بوجود توافق بين الأهداف وقدرات التلاميذ.

فقدرات التلاميذ تلعب دورا مهما في التعلم، لذلك تقتضي مراعاة المنهج لها وتنميتها، وذلك من خلال التركيز على القدرات العقلية التي تفيد المتعلم في حياته الدراسية و العامة، كالعبير والتفكير والتحليل، كذلك تنوع طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة لمواجهة

الفروق الفردية في القدرات، والعمل على ربط ميول المتعلمين بقدراتهم واستعداداتهم حتى يمكن تنميتها ولا ننسى ضرورة تخطيط التعلم في ضوء قدرات المتعلمين.

جدول رقم (22) توافق أهداف المناهج التربوية وتوقعات الأساتذة:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
64%	78	نعم
36%	43	لا
100%	121	المجموع



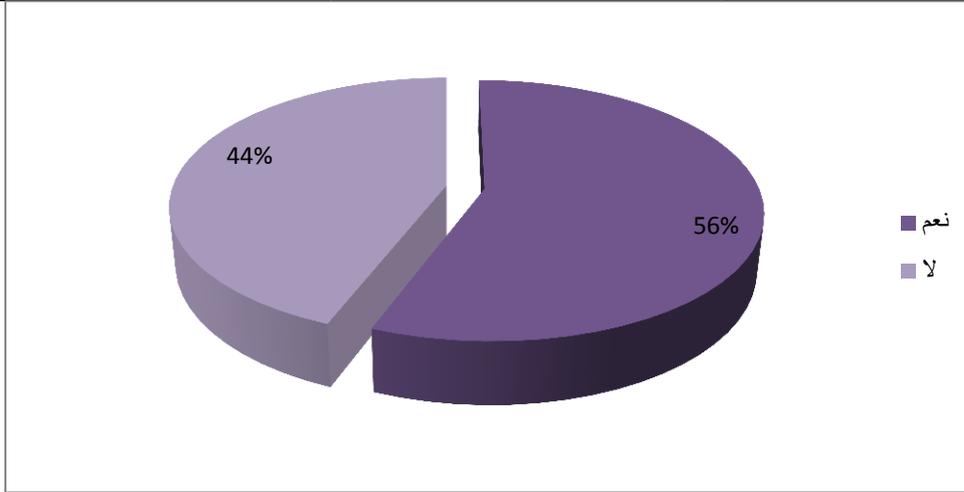
شكل رقم (19) يمثل دائرة نسبية توضح توافق أهداف المناهج التربوية وتوقعات

الأساتذة

يبين الجدول أعلاه نتائج آراء الأساتذة بخصوص مدى التوافق بين أهداف المناهج وتوقعات الأساتذة، وتكشف المعطيات أن الأغلبية من الأساتذة، أي ما يقارب الثلثين (64%) يعتقدون أن هناك توافقاً بين أهداف المناهج وتوقعات الأساتذة، بينما رأت أقلية بلغت نسبتها 34% غير ذلك.

جدول رقم (23) تعمل المناهج التربوية على تنمية قدرات التلاميذ

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
56%	68	نعم
44%	53	لا
100%	121	المجموع

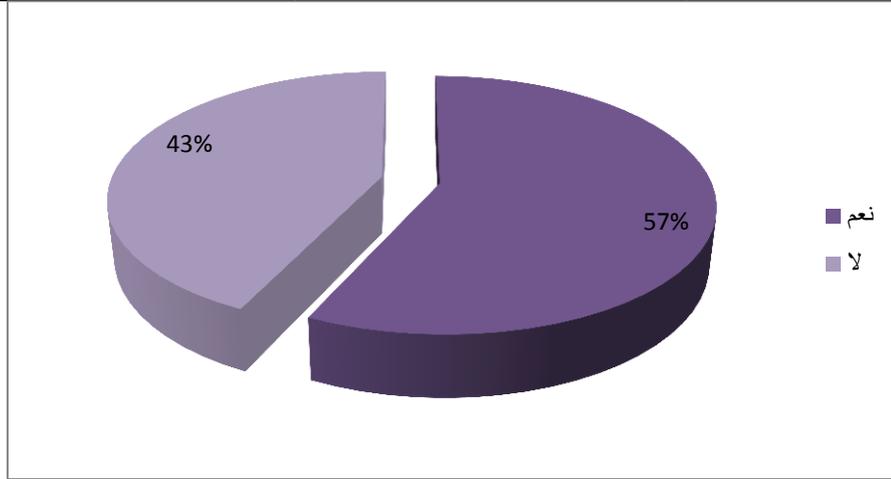


شكل رقم (20) يمثل دائرة نسبية توضح تنمية المناهج التربوية قدرات التلاميذ

إن المعلومات التي يحصل عليه التلميذ عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا وثباتا وأكثر مقاومة للزوال والنسيان، وهنا يجب أن يكون جهد الأستاذ إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو شخصيتهم بجميع سماتها وقدراتها، وفي هذا الصدد جاءت استجابات المبحوثين بأن المنهاج الدراسي الجديد يعمل على تنمية قدرات التلاميذ من حيث التفكير السليم وحل مشكلاتهم بأفضل الصور وقدرت نسبتهم بـ 56%، بينما نجد نسبة 44% ترجع للذين يرون عكس ذلك.

جدول رقم (24) المناهج التربوية تناقش المشكلات المعاشة:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
57%	69	نعم
43%	52	لا
100%	121	المجموع



شكل رقم (21) يمثل دائرة نسبية توضح مناقشة المناهج التربوية للمشكلات المعاشة

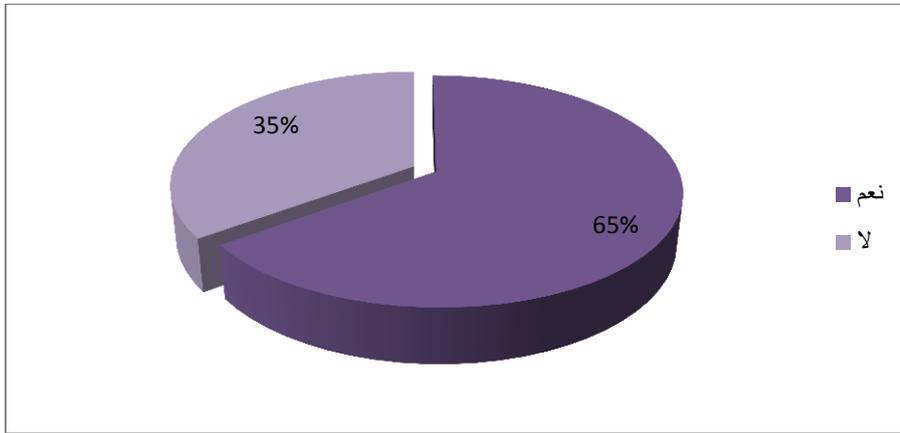
من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة 57% من المبحوثين يرون بأن المناهج التربوية تناقش المشكلات التي نعيشها، فيبداغوجيا المقاربة بالكفاءات تركز على الوضعيات المشكلة، أو القيام ببحوث ومشاريع، من أجل بناء معلومات وظيفية للوصول إلى هدف التنبؤ الذاتي المبني على التجربة، وهذا ما يمكننا أن نعتبره تحولا من استهداف المعارف إلى استهداف المشكلات المعاشة وذلك من خلال توظيف المعارف كمورد لحلها.

4.1/ تفرغ وتحليل إجابات التساؤل الثالث:

تقويم أساتذة التعليم المتوسط لطرق التقويم في ظل الإصلاح التربوي:

جدول رقم (25) التقويم أصبح سهل في المناهج التربوية الجديدة:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
65%	79	نعم
35%	42	لا
100%	121	المجموع

**شكل رقم (22) يمثل دائرة نسبية توضح سهولة التقويم في المناهج التربوية الجديدة**

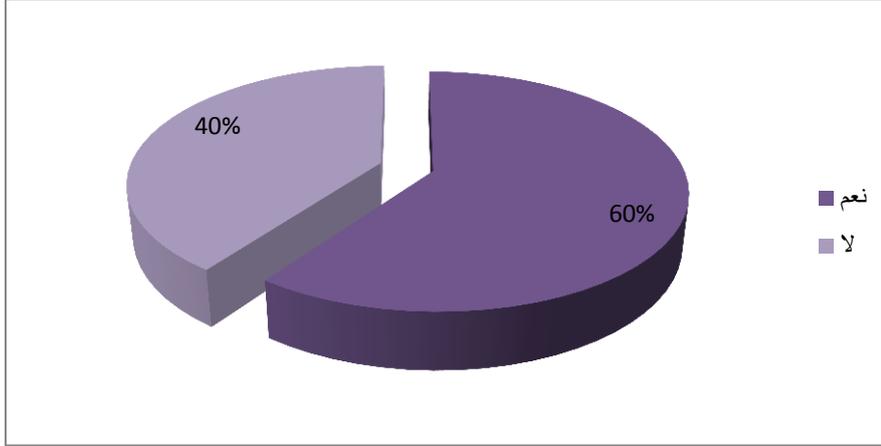
من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية المبحوثين يرون بأن التقويم أصبح سهل في ظل المناهج الجديدة، وكان ذلك بمجموع 79 من أصل 121 مبحوث، وبنسبة قدرت بـ 65%، فأساليب التقويم الحالية تؤثر على اختيار الطرق التدريسية المناسبة، كذلك نجد أن العملية التعليمية والتقويم منحت للأستاذ أدوارا كثيرة عما كان عليه من قبل الإصلاح، حيث ساهم في تخفيف الضغط الذي كان مفروضا عليه وحده، فالتقويم حاليا عملية مصاحبة لكل مراحل العملية التعليمية إلى غاية الوصول إلى الهدف المنشود، وهو التأكد من أن المتعلم بلغ الكفاءة المستهدفة.

كذلك نجد أن المراقبة المستمرة لها تأثير إيجابي على النتائج المدرسية، كذلك يرون الأساتذة بأن مراجعتهم الدائمة للدروس المقررة تجعلهم في حالة انسجام مع تسلسل الدروس

مما يجعلهم التغلب على كل الصعوبات التربوية التي تواجههم أثناء الامتحانات، هذا عكس نظام التقويم السابق حيث لا وجود لهم إلا عند اقتراب الامتحانات، فالانسجام بين كل من الأساتذة والنشاطات التربوية المقررة وفق المنهاج الجديد وكذلك ملازمة المتعلمين للمراجعة الدائمة، كل هذا بالطبع يؤدي إلى تحصيل جيد للأساتذة والمتعلمين.

جدول رقم (26) تلقيت توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
60%	72	نعم
40%	49	لا
100%	121	المجموع



شكل رقم (23) يمثل دائرة نسبية توضح إذا كان المبحوثين تلقوا توجيهات في كيفية

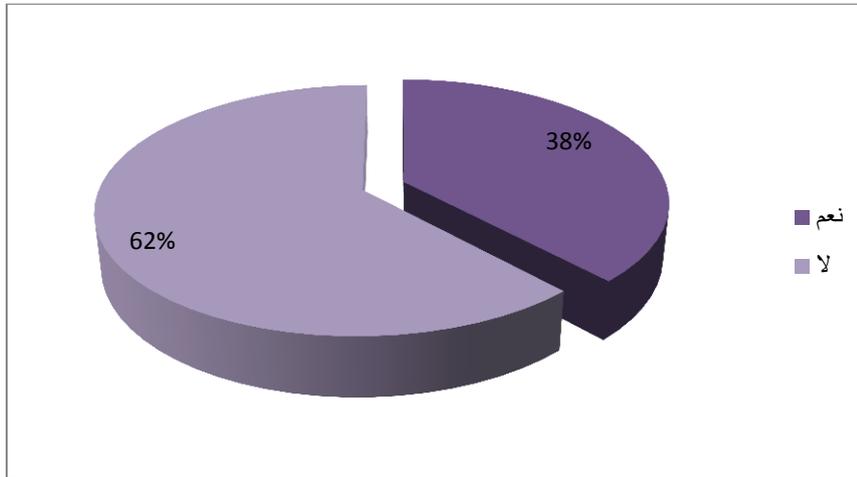
تقويم كفاءات التلاميذ

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن أغلب الأساتذة يقرون بأنهم تلقوا توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ وجاء ذلك بنسبة 60%، وذلك من خلال تكوينهم الأولي أو من خلال الندوات التربوية، في حين نجد أن نسبة 40% اعتبروا أنفسهم لم يتمكنوا من ذلك. فللتكوين دورا حاسما في مدى تطبيق وتنفيذ المنهاج المقرر وما يحمله من معلومات وكفاءات، فالأستاذ يأخذ من التلميذ نفس القدر الذي يأخذه منه تلميذه من نشاط وعطاء، ومهما كانت طريقة التدريس سليمة من الناحية النظرية لابد لها من مدرس كفاء ونحن نعلم أن الإصلاحات التربوية أعطيت الأولوية لتكوين نوعية الأساتذة في شتى أطوار المنظومة التربوية ولقد أكد هذا التربويون من أنه مهما تنوعت طرق التدريس لابد لها من معلم ذو شخصية متمكنة من قيادة التلاميذ، متمكن من المادة، يقوم بالتحضير المسبق للدرس،

فيستطيع نقل المعلومات بشكل صحيح ودقيق، ويقوم بتقويمها بأساليب متنوعة ومختلفة مدى تقدم التلاميذ في العملية التعليمية- التعلمية.

جدول رقم (27) تقويم الواجبات المنزلية بالرغم من كثافة المناهج التربوية

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
38%	46	نعم
62%	75	لا
100%	121	المجموع



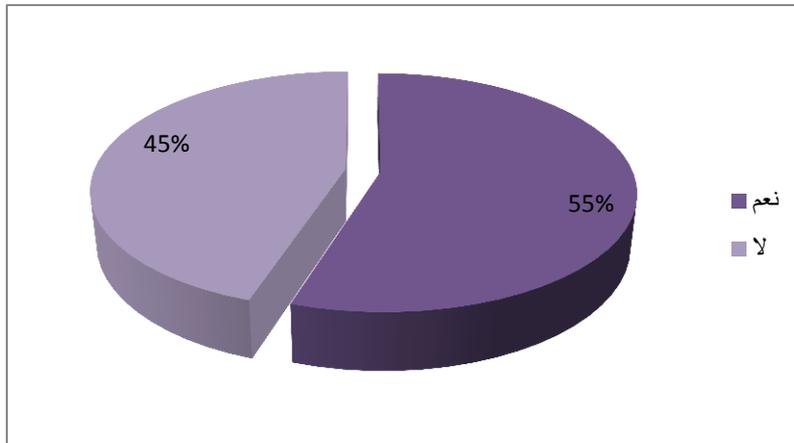
شكل رقم (24) يمثل دائرة نسبية توضح تقويم الواجبات المنزلية بالرغم من كثافة

المناهج التربوية

حسب الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم الأساتذة يرون بأن كثافة المناهج التربوية تجعلهم يستغنون عن تقويم الواجبات المنزلية، وجاء ذلك بنسبة 62%، في حين نجد نسبة 38% لا تمثلهم كثافة المناهج التربوية عائق أو حاجز في تقويم الواجبات المنزلية للتلاميذ. فعملية تقويم الواجبات المنزلية من أهم عمليات القياس لجمع المعلومات ومعرفة مستوى التلاميذ، كما تمكن الأستاذ من جمع البيانات وترتيبها وتصنيفها ووصفها بطريقة كيفية تساعد على معرفة مدى دنوه أو ابتعاده عن المقدار الحقيقي للعملية التربوية وكذلك تقدير مدى إنجازه للمشاريع المعطاة لهم.

جدول رقم (28) كثافة عدد التلاميذ عائل في عملية التقويم:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
55%	67	نعم
45%	54	لا
100%	121	المجموع

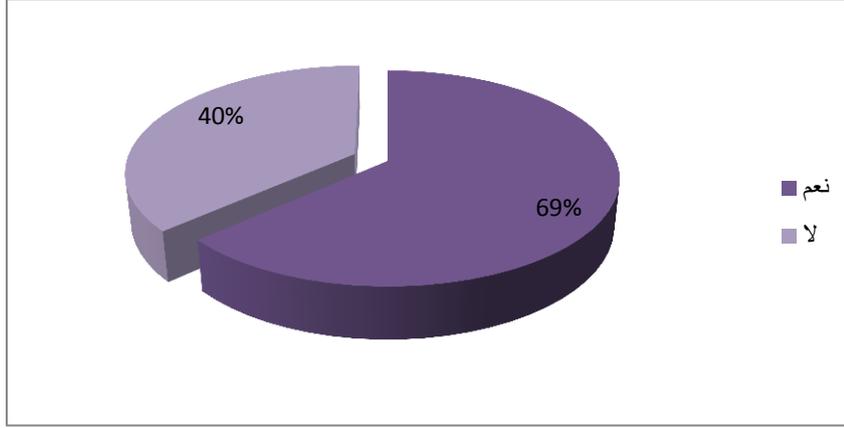
**شكل رقم (25) يمثل دائرة نسبية تبين إذا كان كثافة عدد التلاميذ يمثل عائل في عملية****التقويم**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية المبحوثين يرون بأن كثافة عدد المتعلمين تمثل عائل وعائق أثناء قيامهم بعملية التقويم وجاءت بنسبة قدرت بـ 55%، في حين نجد نسبة 45% ترجع للمبحوثين الذين يرون عكس ذلك، فالأستاذ يجد صعوبة في التقويم، هذا العنصر الذي يعتبر عنصراً فعالاً في العملية التربوية، وذلك لأنه هو الأداة التي تمكن من معرفة كفاءات التلاميذ، فهو يساير كل مرحلة من مراحل الدرس خطوة خطوة بهدف تحسين العملية التربوية، ولكن خبرة الأستاذ تجعله يستفيد من كل المواقف، ويواجه كل الصعوبات كما يعمل على تهيئة وإعطاء الحلول المناسبة.

كذلك إن التعامل مع نفس المناهج التربوية يجعل الأستاذ يمتلك خبرة في معرفة شخصية التلاميذ ومدى استعدادهم لتعلم جيد، وبالتالي لا تكون له الكثافة داخل القسم أي عائق لعملية تقويمه للتلاميذ.

جدول رقم (29) صعوبة تحديد الكفاءات التي يريد الأستاذ تقييمها في التلميذ:

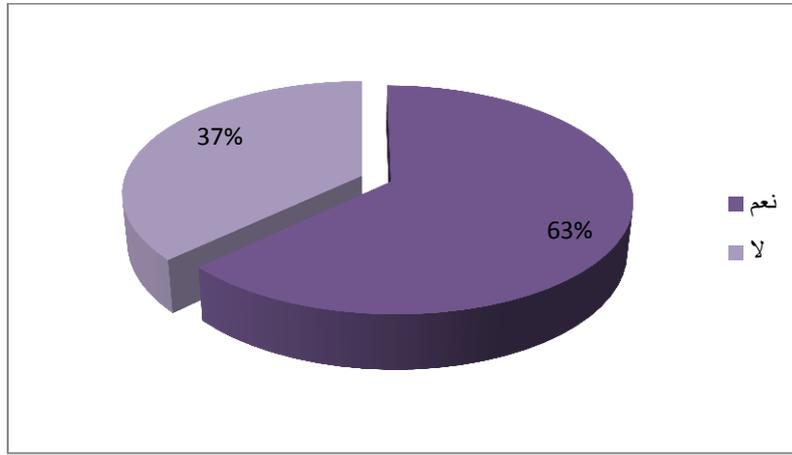
النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
69%	83	نعم
40%	38	لا
100%	121	المجموع

**شكل رقم (26) يمثل دائرة نسبية توضح صعوبة تحديد الكفاءات**

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة كبيرة من المبحوثين يقرون بأنهم يجدون صعوبة في تحديد الكفاءات التي يريدون تقييمها في المتعلم وقدرت ب 69%، في حين نجد الآخرين يقرون عكس ذلك وجاءت نسبتهم 40%، ويرجعون سبب ذلك إلى الاكتظاظ داخل حجرة الدراسة، مما يحتم على الأستاذ التغاضي للبعض وفي كثير من الأحيان، وعدم معرفته للمتمدرسين.

جدول رقم (30) التقويم بالكفاءات يتميز بالمصادقية:

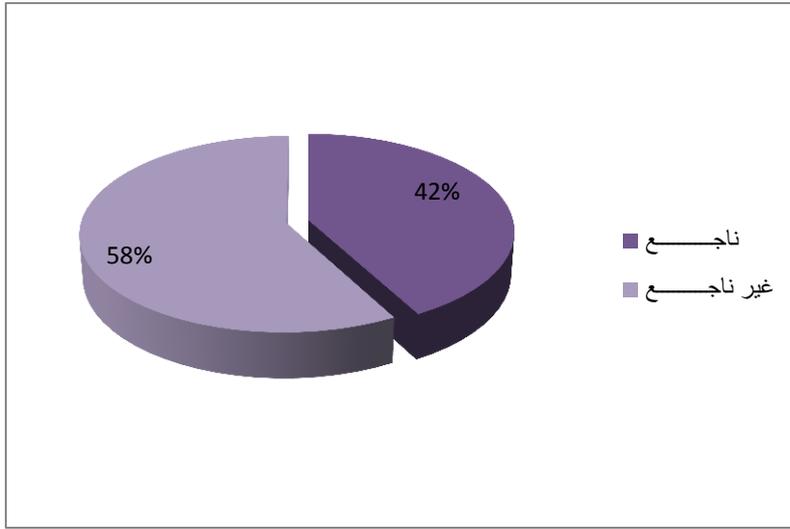
النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
63%	76	نعم
37%	45	لا
100%	121	المجموع

**شكل رقم (27) دائرة نسبية توضح مصادقية التقويم بالكفاءات**

يحرص القائمون على التربية على نتائج التعليم أو العائد من التعليم، فهذه الأخيرة بمثابة شهادة على كفاءة المناهج وطريقة التدريس المعتمدة له، كذلك إن فعالية المنهاج تعرف بمدى ما أحرزه التلاميذ من تقدم نحو تحقيق الأهداف التربوية، وفي ذلك يقولون علماء التربية بأنه علينا قياس نتائج التلاميذ لمعرفة مدى نجاح فاعلية المنهاج وقدرة المدرس وإيجابية طريقة التدريس، وفي هذا الصدد وحسب نتائج الجدول أعلاه يتبين لنا أن غالبية المبحوثين يرون بأن التقويم بالكفاءات يتميز بالمصادقية بنسبة قدرت ب **63%** ، في حين نجد من يرون عكس ذلك بنسبة قدر ب **37%**.

جدول رقم (31) موقف المبحوثين من نجاعة التقويم التربوي:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
42%	51	ناجع
58%	70	غير ناجع
100%	121	المجموع



شكل رقم (28) يمثل دائرة نسبية توضح موقف المبحوثين من نجاعة التقويم التربوي

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أنه من بين 121 مبحوثاً و مبحوثة هناك أعلى نسبة تقدر ب 58% تخص الفئة التي ترى بأن التقويم الجديد لا يؤدي بالتلميذ إلى اكتساب كفاءة معينة، وإنما هو إجراء مكثف لحصول التلميذ على معدل مقبول يسمح له بالانتقال إلى القسم الأعلى، بينما جاءت نسبة 42% للمبحوثين الذين يروا عكس ذلك.

ونلاحظ أن هناك تباين في المواقف بين الأساتذة حول نجاعة التقويم الجديد، وكما قلنا أن نسبة 58% من عينة الأساتذة لهم موقف تجاه سلبي تجاه هذا الإصلاح المطبق، وهذا راجع لكثرة إجراءات التقويم الجديد وتقارب الفترات الزمنية لإجراءه، فأصبح الأستاذ منهمكا في عملية تصحيح أعمال التلاميذ في كل وقت، فهو بذلك يكون قد تحول من الأداء التربوي المبدع إلى العمل الروتيني.

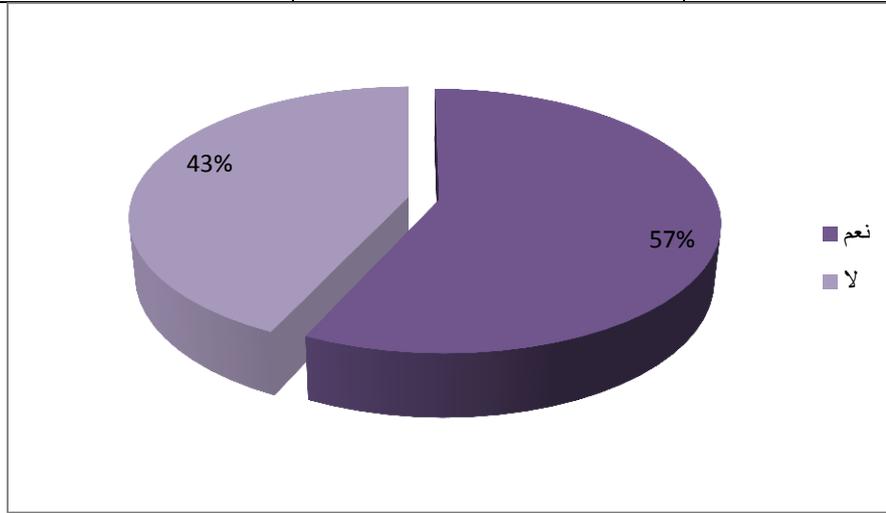
كذلك نلاحظ أن التقويم الحالي ساعد التلاميذ على الحصول على معدلات كمية رقمية دون أن يحققوا أي كفاءات معينة تجعلهم يتكيفون مع واقعهم الاجتماعي والاقتصادي والعلمي.

وقد يبرر مؤشر السلبية لعملية التقويم تباين للمصالح الشخصية وما يصحبه من مظاهر الكره التي تؤدي في بعض الأحيان إلى الاضرابات والاحتجاجات، مما يحتم التدخل من طرف الإدارة التربوية بواسطة الضبط الاجتماعي فينشأ الصراع بين الطرفين، وقد استعار (بولز و جيتز) نظرية الصراع والتغير الاجتماعي لتحليل النظم التربوية والتعليمية التي ترى بأن العلاقات الاجتماعية لعمليات الانتاج الاقتصادي في النظام الرأسمالي هي التي تفرز التقسيم الهرمي للسكان في مجال العمل وتتخذ من النظم التعليمية أداة ووسيلة فاعلة لإعادة إنتاج نظام الطبقة الرأسمالية المسيطرة.⁽⁴⁾

⁴- محمد عاطف غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك والانحراف، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1982، ص27

جدول رقم (32) التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
57%	69	نعم
43%	52	لا
100%	121	المجموع



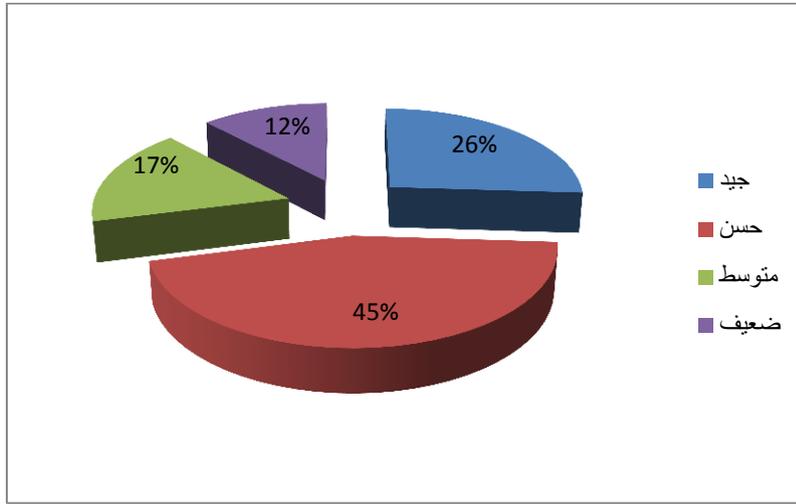
شكل رقم (29) دائرة نسبية توضح رأي المبحوثين في التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

حسب الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة 57% يرون بأن التقويم في بيداغوجيا الكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة، بينما نجد نسبة 43% تعود إلى المبحوثين الذين يروا عكس ذلك.

إن عملية التقويم بالكفاءات تتطلب من الأستاذ القيام بتطبيق تقويم تكويني عند نهاية كل وحدة تعليمية، هذه العملية تساعد على تحقيق الكفاءة القاعدية للوحدة التعليمية، وبالتالي معرفة ما تم اكتسابه من طرف المتعلمين باعتبار المتعلم لا يستطيع ادماج إلا ما تم اكتسابه فعلا ، وبالتالي معرفة الصعوبات التي تعترضه وإيجاد الحلول لذلك.

جدول رقم (33) تقويم المناهج التربوية الجديدة:

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
26%	31	جيد
45%	55	حسن
17%	20	متوسط
12%	15	ضعيف
100%	121	المجموع



شكل رقم (30) دائرة نسبية توضح رأي وتقويم المبحوثين للمناهج التربوية الجديدة

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أعلى نسبة حسب رأي المبحوثين في المناهج التربوية الجديدة ترجع إلى قولهم بأنه حسن وقدرت ب 45%، في حين نجد أن نسبة 26% ترجع إلى المبحوثين الذين يروا بأن المنهاج التربوي جيد، بينما نجد نسبة 17% للذين يرون بأن المنهاج التربوي متوسط، لتأتي نسبة 12% للمبحوثين الذين يرون بأن المنهاج التربوي ضعيف، فالأساتذة أكثر اطلاعا وتقبلا للأفكار التربوية الجديدة.

2. مناقشة نتائج الدراسة:

لكي يخرج البحث في صورته النهائية لابد من عرض النتائج المتوصل إليها من طرف الباحث، وكذلك الإجابة على تساؤلات البحث، وذلك من خلال الكشف عن الواقع والاقتراب من الحقائق من خلال تحليل البيانات المجمعة في الميدان ومناقشتها وتقديم الشواهد ذات الصلة بمشكلة البحث.

وكما ذكرت سابقا، لقد تعمدت تقويم الإصلاحات التربوية من خلال تقويم لعنصر من عناصرها ألا وهو المناهج التربوية، وذلك نظرا لتثعب الموضوع وصعوبة التحكم فيه.

1.2/ نتائج الدراسة على مستوى البيانات الشخصية:

لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها، لابد من عرض نتائج البيانات الشخصية وذلك لكي نتعرف على الخصائص الشخصية والاجتماعية لمفردات بحثنا، وكذلك معرفة أهم النتائج المتوصل إليها، ويمكننا عرضها في ما يلي:

1- نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن نسبة الإناث قدرت ب 63 %، في حين نجد نسبة الذكور قدرت ب 37% من مجمل مفردات العينة، وكما قلنا فيما سبق أن سبب طغيان العنصر النسوي هو أن قطاع التربية والتعليم بحاجة للمرأة وبالخصوص في مرحلة التعليم المتوسط، باعتبارها مرحلة صعبة وذلك لأنها بداية لمرحلة المراهقة، كذلك تحبب للكثير من الأهالي عمل بناتهم أو أزواجهن في مجال التعليم.

2- تبين الإحصاءات الجدولية في الجدول رقم (02) أن الفئة العمرية ما بين (42.38) تحتل المرتبة الأولى بنسبة 40%، تليها الفئة العمرية ما بين (37.33) بنسبة قدرت ب 29%، ثم تأتي الفئة العمرية ما بين (32.28) بنسبة 17%، وفي الأخير نجد الفئة العمرية من 43 فما فوق بنسبة 14%، وهذه النسبة تطمئننا كثيرا، حيث أن الأستاذ في الفترة ما بين (42.28) يكون قد اكتسب خبرة كافية لإعطاء وجهة نظره و رأيه في إي إصلاح تربوي يتم تنفيذه.

3- من خلال قراءتنا للجدول رقم (03) يمكننا ملاحظة أن الغالبية الساحقة للمبحوثين تعود لخريجي المعاهد أو المدراس العليا وقدرت نسبتهم بـ 56%، في حين نجد نسبة 44% ترجع لخريجي الجامعات، ونرجع ذلك وكما قلنا سابقا الخبرة الكبيرة التي يتمتع بها الأساتذة خريجي المعاهد، حيث أن الجانب التطبيقي في دراستهم وتكوينهم أكثر من الجانب النظري، فتكوينهم يتميز بالعديد من حصص التدريب.

4- تبين الإحصاءات الجدولية في الجدول رقم (04)، أن أعلا نسبة قدرت بـ 35%، لديهم خبرة مهنية تتراوح من (25.20)، تليها نسبة 23%، لذوي الخبرة من (30.25)، ثم نجد نسبة 18% للذين لديهم خبرة مهنية من (20.15)، في حين نجد نسبة 16% لذوي الخبرة من (15.10)، بينما نجد أقل نسبة قدرت بـ 8% وترجع للذين لديهم خبرة مهنية من (10.5)، فبالنظير نلاحظ أن هناك نسبة معتبرة من المبحوثين ذوي الخبرة المهنية والأقدمية، لأن هذه الأخيرة تلعب دورا هاما ذلك لأن التعامل من التلاميذ يتطلب الكثير من الصبر والتحكم في سلوكهم وفهمهم داخل القسم، كذلك الخبرة المهنية المكتسبة من أي نشاط تجعله سهلا وتمكن من التغلب على كل الصعوبات التي قد تواجهه في وقت وجهد وأقل.

2.2/ نتائج الدراسة على مستوى الأسئلة الفرعية للدراسة:

1.2.2/ تحليل وتفسير بيانات التساؤل الأول، والمتعلق بمحتوى المناهج في ظل الإصلاحات التربوية:

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بمحور محتوى المناهج في ظل الإصلاحات التربوية يتضح أن:

فبالرجوع للجدول التي عبرت عن هذا التساؤل وجدنا أن المناهج التربوية الجديدة أصبحت أحدث من الذي سبقتها، ويرجع ذلك إلى بعض التغييرات الإيجابية المدرجة فيها وقد بلغت النسبة المعبرة على ذلك بـ 55%، مع العلم أن المنهاج التربوي الجديد اعتمد على المنهاج التربوي القديم في بعض العناصر، كما نجد أن الغالبية من المبحوثين قد صرحوا بأنهم راضين عن المناهج التربوية الجديدة، وقد عبرت على ذلك نسبة 63%، فهم بذلك يتقبلوا الأفكار التربوية الحديثة ويحاولون التكيف معها، دون أن نهمل أنهم أقروا بأنها مكثفة ويصعب التعامل معها، وعبرت على ذلك نسبة 70%، مما يسبب إشكالية لدى الأستاذ فيتأثر سلباً، ويجد نفسه مرتبطاً بالعامل الزمني، الأمر الذي يحتم عليه استغلال كل الفرص التي يراها مناسبة لإنهاء منهاجه في الوقت المحدد، فالمنهاج الجديد يكلفه الجهد والوقت.

هذا ما ذهب إليه " عادل سلطاني " في دراسته المعنونة بـ " اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي " ، وذلك كتكليف التلاميذ ببعض الأعمال خارج وقت الدراسة، وهذا ما يسبب انعدام وفقدان الترابط والانسجام والتسلسل لبعض الدروس، وأكد كل أمر له دور إيجابي وسلبى في نفس الوقت، فالأستاذ بخطته التي ذكرناها سابقاً يعمل على إنهاء ما كلف به، وفي نفس الوقت يجد نفسه نجده السبب في بعض المشكلات التربوية، كعدم قدرت التلاميذ على الاستجابة أو نفورهم من الدراسة، بسبب الضغط الذي يسببه لهم الاستاذ.

أيضا جل المبحوثين رأوا بأن كثافة المناهج التربوية وعدم قلتها تشكل عائق أمام المدرسين، لأن الكثير منهم يتضمرون منه، ولكن بدون جدوى، فلا سبيل أمامهم عدا إتمام ما قدم لهم مع نهاية العام الدراسي، حتى ولو كان الأمر على حساب راحتهم كالعامل على

زيادة بعض الحصص التعويضية، ولكن في الكثير من الحالات نجد عكس ذلك نظرا لعدة اعتبارات منها، كثرة الاضرابات، هذا الأخير أصبح يشكل مشكل بالنسبة للمدرسة الجزائرية.

كذلك رأوا بأن التقليل المدرج على المناهج التربوية تم بشكل عشوائي و لا يخدم الإصلاح التربوي، بسبب وجود نوع من اللاتوافق بين المناهج التربوية والحجم الساعي المحدد له، كذلك أقرروا الغالبية من المبحوثين بأن المناهج التربوي الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، لأن دور المتعلم في هذه الإصلاحات أصبح في المشاركة والإعداد ولم يقتصر على السمع والتلقي، كما نجدوا أن معظم المبحوثين يصرحون بأن محتوى المناهج التربوية راعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وقدرت نسبة ذلك بـ 51%، وهذا ما يعمل على التوازن الاجتماعي، فالنظام التعليمي يتطور مع تطور الدينامية التي تشهدها المجتمعات ويتكيف مع ما ينشأ فيه، الأمر الذي أكده كل من " دور كايم" التطور البيداغوجي في فرنسا، "وبارسونز " **The school class as social system**، وذلك من خلال إبرازهما لدور المناهج التعليمي.⁽⁵⁾

2.2.2/ تحليل وتفسير بيانات التساؤل الثاني، والمتعلق بأهداف المناهج في ظل الإصلاحات التربوية:

من خلال تحليل الجداول التي تضمنت أسئلة تتمحور حول هذا التساؤل وجدنا ما يلي:

توصلت الدراسة أن غالبية المبحوثين يرون بأن محتوى المناهج التربوية الجديدة تتوافق والأهداف الموضوعة لها، فأبي منهج لا بد أن يكون له أهداف واضحة ، هذه الأخيرة تعتبر مدخلات العملية التعليمية و أهم مكونات المنهاج التربوي.

كما صرح معظم المبحوثين بأن أهداف المناهج التربوية جاءت واضحة، فكما قلنا سابقا بأن الأهداف من بين المكونات الأساسية للمناهج، وعليه فهي تحكمها بعض الاعتبارات منها أن تكون واضحة ومرغوب فيها من قبل المتعلمين ، مما يؤدي إلى وجود نتائج إيجابية، وكما رأى الغالبية من المبحوثين أن أهداف المناهج التربوية لا تتوافق وقدرات التلاميذ، في حين نجدهم يصرحون بأنها تتوافق وتوقعات الأساتذة.

3.2.2/ تحليل وتفسير بيانات التساؤل الثالث، والمتعلق بطرق التقويم في ظل الإصلاحات التربوية:

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بمحور طرق التقويم في ظل الإصلاحات التربوية يتضح أن:

توصلت الدراسة إلى أن غالبية المبحوثين رأوا بأن التقويم أصبح سهل في المناهج التربوية الجديدة، فقد ساهم في تخفيف الضغط الذي كان مفروضا عليهم، كذلك وجدوا أن عملية التقويم المستمرة تمكنهم من التغلب على كل الصعوبات التربوية التي تواجههم أثناء الامتحانات، كذلك أكدت الغالبية من أفراد الدراسة أنهم تلقوا توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ، وذلك من خلال عمليات تكوينهم الأولي وكذلك من خلال الندوات التربوية، ولكنهم يرون بأن كثافة المناهج التربوية تجعلهم يستغنون عن تقويم الواجبات المنزلية، هذه الأخيرة تعتبر من أهم العمليات لمعرفة مستوى التلاميذ، وكذلك معرفة وتقدير مدى إنجازهم للأعمال المكلفين بها.

كذلك بينت نتائج هذه الدراسة وجود صعوبة في تحديد الكفاءات التي يريد الأستاذ تقويمها في المتعلم، وبلغت نسبة ذلك 69%، وذلك بسبب الاكتظاظ داخل حجرة الدراسة. وتوصلت نتائج دراستنا إلى أن التقويم بالكفاءات يتميز بالمصادقية، ولكن في الوقت نفسه يتخذون موقف سلبي تجاه هذا الإصلاح، وذلك بسبب كثرة إجراءات التقويم الجديد وتقارب الفترات الزمنية لذلك، ليجد الأستاذ نفسه منهمكا في تصحيح أعمال التلاميذ في كل وقت، ليتحول من الأداء التربوي المبدع إلى العمل الروتيني. كما توصلت نتائج دراستنا إلى أن غالبية المبحوثين يرون بأن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة، وذلك مارده إلى قيام الأستاذ بتطبيق تقويم تكويني عند نهاية كل وحدة تعليمية، مما يساعد على تحقيق الكفاءة القاعدية للوحدة التعليمية.

3. نتائج التساؤل العام للدراسة:

سيكون الاستنتاج العام لهذه الدراسة التي قمنا بها إجابة عن التساؤل الرئيسي الذي قمنا بوضعه منذ أن أردنا ان نطرح رؤيا متواضعة للمساهمة في النقاشات التي تدور حول حال ومآل المنظومة التربوية في الجزائر، وذلك عبر مدخل المناهج التربوية. ومن خلال الدراسات والكم العلمي الذي وجدناه، فيما يخص مجريات الإصلاحات التربوية عامة، وإصلاح المناهج التربوية خاصة، تبين لنا أن المستجدات الفكرية والعلمية والحضارية والسياسية وغيرها.... يحتم تغييرا جوهريا يمس أهم عنصر في البناء التربوي، وهو المناهج التربوية.

الخاتمة

تعتبر عملية إصلاح المناهج التربوية في الجزائر، قفزة نوعية في تاريخ المنظومة التربوية، من أجل تحديثها تربويا وقيميا وتنظيميا، مقارنة مع ما كان سائدا من قبل. ولكن بالرغم من بعض المعطيات الإيجابية، التي جاء بها هذا الإصلاح المنهجي، وكذلك الجهود المبذولة من طرف الدولة- جهودات تنظيمية ومالية- إلا أنه على مستوى الواقع العيني، لازالت هناك بعض المعوقات منها:

- نقص المواكبة الفعالة والكافية للإصلاح من خلال التأطير والتكوين المستمر، وتجديد التكوين لأطر التربية والتكوين.
- عدم العناية الكافية بالموارد البشرية التربوية من الناحية الاجتماعية والإدارية، حيث تبقى الجهود الرسمية المبذولة في هذا الميدان غير كافية، أمام تراكم المشاكل والصعوبات الاجتماعية والإدارية التي تعاني منها أطر التربية والتكوين.
- تعقد بعض المعطيات السوسيو-ثقافية لمحيط المؤسسة التعليمية والتي تؤثر سلبا عليها، حيث أنه هناك علاقة تأثير وتأثر بين المجتمع والمؤسسة التربوية، مما يجعل أي إصلاح تربوي، وأي إصلاح للمناهج التربوية يرتبط بنويا ووظيفيا بباقي الإصلاحات المجتمعية الإيجابية الأخرى، سياسية، اجتماعية، اقتصادية، ثقافية.....

وفي الأخير يمكننا القول بأن الجزائر، وبالرغم من وجود بعض المعوقات، إلا أنها حاولت ما أمكن التكيف والتغير مع المعطيات المعرفية والقيمية والمجتمعية الجديدة التي تفرضها عدة معطيات وتحديات موضوعية جديدة، كالحاجة إلى التحديث المعرفي والقيمي والمجتمعي، لرفع تحديات التقدم وتلبية الحاجيات المجتمعية الأساسية، والقدرة على دخول غمار المنافسة العالمية التي أصبح يفرضها واقع العولمة، بزحفه الاقتصادي والاجتماعي..... على المجتمعات العربية، وكما قلنا سابقا، وكما هو مؤكدا أن بوابة الدخول إلى أمة قوية، والرافعة الأساسية لتقدمها هو نظام التربية، والمناهج التربوية القوية والفعالة مجتمعا.

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم

ثانياً: المراجع:

1/ الكتب:

1.1/ الكتب باللغة العربية:

- 1- سامي ملحم، مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2000.
- 2- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم اجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، ط1، الكويت، 2003.
- 3- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبية، الجزائر، 2009.
- 4- أحمد محمد وآخرون، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد، الرياض، 2004.
- 5- إخلاص محمد عبد الحفيظ، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2000.
- 6- أنور عقل، نحو تقويم أفضل، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2002.
- 7- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002.
- 8- بلقاسم سلاطنية ، علي بوغناقة، علم الاجتماع التربوي، مدخل ودراسة قضايا المفاهيم ، دار الهدى، عين مليلة، دس.
- 9- بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للنشر، الجزائر، 2004.

- 10- تركي رايح عامرة، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
- 11- جبران مسعود، معجم الرائد (المعجم اللغوي الأحداث والأسهل) ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 2001.
- 12- حامد عمار، الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية ، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1999.
- 13- حبيب تيليون، التقويم التربوي تكنولوجيا أم إيديولوجيا، ع19، جامعة منتوري، قسنطينة، جوان، 2003.
- 14- حسن المنسي، منهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، 1999.
- 15- حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، د.ط ، القاهرة، 1988.
- 16- حسن عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم، ط6، المكتب الجامعي الحديث، 1995.
- 17- حمد سليمان المشوخي، تقنيات ومناهج البحث العلمي، منشأة المعارف ودار الفكر العربي، 2000.
- 18- خيرى وناس، بوصنوبرة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2008.
- 19- دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008.
- 20- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط3 ، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، 2008.
- 21- رمزية الغريب، التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996.
- 22- ريجي مصطفى عليان وآخرون، أساليب البحث العلمي - الأسس النظرية والتطبيق العملي، - ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 23- الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط1، الرياض، السعودية، 1996، ص368.
- 24- الشريفى وآخرون، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض، 2004.

- 25- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، الجزء الثاني، القاهرة، 1981.
- 26- صلاح محمد الفوال، منهجية العلوم الاجتماعية، مكتبة الغريب، القاهرة، 1992.
- 27- طلعت إبراهيم لطفي، أساليب وأدوات البحث العلمي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1995.
- 28- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم اجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية، ط1، الكويت، 2003.
- 29- عامر طارق، التدريس المصغر، دار اليازوري، عمان، 2008.
- 30- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر، الأردن، 2000.
- 31- عبد الحليم أحمد المهدي، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، 2004.
- 32- عبد الحميد رشوان، أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2003.
- 33- عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، عمان، 1997.
- 34- عبد الوحيد الكيسي، القياس والتقويم، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، 2007.
- 35- عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، ط1، مكتبة نهضة الشروق، القاهرة، 1985.
- 36- عزت جرادات وآخرون، أسس التربية، دار صفاء، الأردن، 2008.
- 37- عزو عفانة، تخطيط المناهج وتقويمها، ط3، مطبعة مقداد، غزة، 1996، ص360.
- 38- علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر، بين الأصالة والاستئصال، دار نوريد، بوزريعة، الجزائر، 2006.
- 39- علي غربي، أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة سيرتا، قسنطينة، Cirta Editions، 2006.
- 40- كاظم علي مهدي، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي للنشر، عمان، 2001.
- 41- كمال عبد الحميد وآخرون، مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

- 42- ليلي عبد الوهاب، مناهج وطرق البحث الاجتماعي أصول ومقدمات، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2000.
- 42- ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، ط1، بيروت، 1997.
- 43- ماجدة السيد عبيد وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، ط1، دار الصفاء، الأردن، 2001.
- 44- محمد سعد زغلول، مناهج التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999.
- 45- محمد شفيق، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، دار الهناء، الإسكندرية، 1999.
- 46- محمد عبد الحليم منسي، مناهج البحث في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003.
- 47- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 1999.
- 48- محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، ط1، كتاب الأوراسي (3)، باتنة، 1994.
- 49- محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001.
- 50- محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- 51- مرعي توفيق وآخرون، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط4، دار المسيرة للنشر، عمان، 2004.
- 52- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيدي صحراوي و آخرون ، دار القصة للنشر، الجزائر، 2004.
- 53- هاشم محمد، التقويم التربوي، الرياض، 2006.

2.1 / الكتب باللغة الأجنبية :

- 1- Marion Selz et Florence Maillachon, **Les raisonnements statistiques en sociologie**, PUF Presses universitaires de France, Paris.
- 2- Maurice Angers, **Initiation Pratique à La Méthodologie des Sciences Humaines**, Editions Kasbah, Alger; 1997.
- 3- Jean Claude Forquin : **dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Paris, NATHAN, 2000.
- 4- Scallon.G: **L'évaluation formative des opérations d'apprentissage**, presses universitaires, Laval, 1992.

2 / رسائل و أطروحات :

- 1- محمد بوجطو، **موقف المدرس من الإصلاح التربوي في التعليم الابتدائي**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة البليدة، 2004.
- 2- إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2011.
- 3- إسماعيل قيرة، **الأنشطة الاقتصادية الحضرية غير الرسمية في المجتمع الجزائري بين الاستقلال والتبعية في سياق عملية التنمية الحضرية-حالة مدينة سكيكدة**- رسالة دكتوراه في علم الاجتماع غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 1989.
- 4- عبد الرزاق سلطاني، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2011.

3/ المناشير :

- 1- المعهد الوطني للبحث في التربية، وضع حصيلة لطور من أطوار التعليم الجزائري، 1995.
- 2- وزارة التربية الوطنية: تقرير تقويم مردود برنامج التاريخ للسنة الثانية ثانوي، 1993.
- 3- وزارة التربية الوطنية، تقرير تقويم مردود برنامج اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي، 1993.
- 4- وزارة التربية الوطنية، تقرير تقويم مردود برنامج الرياضيات للسنة التاسعة أساسي، 1993.
- 5- وزارة التربية الوطنية، تقرير مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني حول نتائج تقويم الطور 1 من المدرسة الأساسية، ديسمبر 1983.

4/ المواقع الإلكترونية :

- 1- موقع ويكيبيديا- ولاية الوادي <http://ar.wikipedia.org/wiki/>
- 2- موقع وزارة التربية الوطنية

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

رسالة ماجستير

تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر

دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

بولاية الوادي

إشراف الأستاذ الدكتور

بلقاسم سلاطنية

إعداد الطالبة

ليلي مقاتل

توصية:

في إطار إنجاز رسالة ماجستير والمعنونة بـ "تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر"، نرجو من سيادتكم المحترمة مساعدتنا بالإجابة على الأسئلة الموجودة في هذا الاستبيان، بوضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة، مع العلم أن الإجابات تحظى بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض علمية.

وشكرا لتعاونكم

السنة الجامعية: 2014/2013

أولاً: البيانات العامة للمبحوثين

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- السن: - (28.32)
- (37.33)
- (38.42)
- 43 فما فوق
- 3- المؤهل العلمي: خريج جامعة خريج معهد أو مدرسة عليا
- 4- عدد سنوات التدريس: -[5-10]
- [10-15]
- [15-20]
- [20-25]
- [25-30]
- 5- طبيعة المادة التي تدرسها:

ثانياً: الأسئلة المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول : تقويم أساتذة التعليم المتوسط لمحتوى المناهج في ظل الإصلاح التربوي:

- 6- ماهي نظرتك للمنهاج الجديد : - أفضل من القديم
- مشابه له
- أحدث منه
- 7- هل أنتم راضون على محتوى المناهج الجديدة: - نعم
- لا

8- هل تجدون صعوبة في التفاعل مع المناهج الجديدة: - نعم - لا

9- هل قلت كثافة المناهج التربوية؟ - نعم - لا

10- كيف ترون التقليل المدرج على المناهج؟ - يخدم الإصلاح - لا يخدم الإصلاح

11- هل الحجم الساعي كافي لتنفيذ المناهج؟ - نعم - لا

12- هل وجدتم صعوبة في التأقلم مع المناهج الجديد؟ - نعم - لا

..... ما سبب ذلك

.....

.....

13- المنهاج التربوي الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية؟ - نعم - لا

14- مراعاة محتوى المناهج للفروق الفردية بين التلاميذ: - نعم - لا

التساؤل الثاني: تقويم أساتذة التعليم المتوسط لأهداف المناهج في ظل الإصلاح التربوي:

15- هل هناك توافق بين محتوى المناهج والأهداف الموضوعه له: - نعم - لا

16- هل المناهج الجديدة تتوافق وثقافة المجتمع الجزائري؟ - نعم - لا

17- هل هناك وضوح في أهداف المناهج؟ - نعم - لا

18- هل هناك توافق بين أهداف المناهج و قدرات التلاميذ؟ - نعم - لا

19- هل هناك توافق بين أهداف المناهج وتوقعات الأساتذة ؟ - نعم

- لا

20- هل المناهج التربوية الجديدة تعمل على تنمية قدرات التلاميذ؟ - نعم

- لا

21- هل تناقش المناهج التربوية الجديدة المشكلات المعاشة؟ - نعم

- لا

التساؤل الثالث: تقويم أساتذة التعليم المتوسط لطرق التقويم في ظل الإصلاح التربوي:

22- هل التقويم أصبح سهلا في المناهج الجديدة؟ - نعم

- لا

23- هل تلقيت توجيهات في كيفية تقويم كفاءات التلاميذ : - نعم

- لا

24- هل تعملون على تقويم الواجبات المنزلية بالرغم من كثافة المناهج ؟ - نعم

- لا

25- هل يمثل كثافة عدد التلاميذ عائل في عملية التقويم ؟ - نعم

- لا

26- هل يجد الأستاذ صعوبة في الكفاءات التي يريد تقويمها في التلاميذ ؟ - نعم

- لا

27- هل التقويم بالكفاءات يتميز بالمصداقية ؟ - نعم

- لا

28- ماهو موقفكم حول مدى نجاعة التقويم التربوي ؟ - ناجع

- غير ناجع

29- هل التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة ؟

- نعم

- لا

30- ما تقويمك للمناهج التربوية الجديدة ؟

- جيد

- حسن

- متوسط

- ضعيف

..... لماذا

.....

.....

ملخص الدراسة:

يتناول هذا البحث واحدا من أهم الأحداث على الساحة الوطنية وأهمها على الساحة التربوية، والذي يتمثل بالإصلاحات التربوية للمناهج الدراسية، ونسعى من خلاله إلى الوقوف على أهم الإصلاحات التي أدخلت على العملية التعليمية وتقويم المناهج التربوية لأجل معرفة نقاط القوة والضعف فيها، ومدى مواكبتها للمستجدات العلمية، ولما كان من المفضل أن تتسم عملية التقويم هذه من قبل من هم على صلة بهذه المناهج، فإن القيام بدراسة ميدانية لتقويم المناهج التربوية على مستوى التعليم المتوسط، تكون ذات قيمة موضوعية عند اسنادها على آراء الذين يقومون بالتدريس في هذه الأقسام، وذلك بسبب احتكاكهم المباشر مع تلك المناهج ومعرفتهم بكل جوانبها الإيجابية والسلبية، وهذا ما يعطي للبحث الموضوعية في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وقد انطلقت هذه الدراسة من سؤال مفاده " ماهو تقويم أساتذة التعليم المتوسط للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر؟".

حيث كان هدف البحث بالدرجة الأولى التعرف على واقع الإصلاحات والوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها، ومعرفة مواطن القوة والضعف في المنظومة التربوية من خلال تقويم مدى فعالية المناهج التربوية ونجاحتها لما وضعت أو غيرت لأجله، وذلك حسب وجهة نظر الأساتذة.

ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد استمارة استبيان مكونة من (30) ثلاثين سؤال، وزعت على عينة عشوائية منتظمة مكونة من 121 أستاذا وأستاذة.

كما تم الاستعانة بالمنهج الوصفي (التحليلي) كمنهج للدراسة مكننا من رسم خطوات دراستنا الميدانية وربطها بالجانب النظري، للوصول في النهاية إلى تحقيق الهدف من الدراسة، وذلك من خلال تحليل وتفسير النتائج الميدانية للخروج باستنتاجات تكون بمثابة إجابة على التساؤل الرئيسي وكذا التساؤلات الفرعية.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- توصلت هذه الدراسة إلى أن المناهج التربوية الجديدة أصبحت أحدث من الذي سبقها، ويرجع ذلك إلى بعض التغييرات الإيجابية المدرجة فيها، كما نجد أن

- الغالبية من المبحوثين قد صرحوا بأنهم راضين عن المناهج التربوية الجديدة، فهم بذلك يتقبلوا الأفكار التربوية الحديثة ويحاولون التكيف معها.
- كثافة المناهج التربوية ولكن لا سبيل أمامهم عدا إتمام ما قدم لهم مع نهاية العام الدراسي.
- وجود نوع من اللاتوافق بين المنهاج التربوية والحجم الساعي المحدد له.
- محتوى المناهج التربوية الجديدة تتوافق والأهداف الموضوعية لها، فأى منهج لابد أن يكون له أهداف واضحة ، هذه الأخيرة تعتبر مدخلات العملية التعليمية و أهم مكونات المنهاج التربوي.
- أهداف المناهج التربوية جاءت واضحة.
- التقويم أصبح سهل في المناهج التربوية الجديدة، فقد ساهم في تخفيف الضغط الذي كان مفروضا عليهم، كذلك وجدوا أن عملية التقويم المستمرة تمكنهم من التغلب على كل الصعوبات التربوية التي تواجههم أثناء الامتحانات.
- التقويم بالكفاءات يتميز بالمصداقية.
- غالبية المبحوثين يرون بأن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة.

L'évaluation des programmes d'enseignement à la lumière des réformes en Algérie

Résumé

Cette recherche traite de l'un des événements les plus importants sur la scène nationale, et le plus crucial sur la scène de l'éducation; à savoir la réforme du programme de l'enseignement secondaire. Nous voulons à travers cette étude nous informer sur la réforme du processus éducatif et du système d'évaluation des programmes d'enseignement. Ceci nous permettra de connaître leurs forces et leurs faiblesses, et ainsi suivre le rythme du progrès scientifique. Comme il est préférable que ce processus d'évaluation sera fait par les concernés eux meme; c'est à dire les enseignants.

De ce point de vue, effectuer une étude sur le terrain pour évaluer les programmes d'enseignement au niveau de cycle secondaire aura une valeur lorsque elle est basé sur les opinions de ceux qui enseignent ces sections, en raison de leur contact étroit avec les programmes et la connaissances de leurs aspects positifs et négatifs. C'est ce qui donne un caché d'objectivité pour la réalisation des buts souhaités . L'étude est basé sur cette question, "Quelle évaluation fait les professeurs du cycle d'enseignement intermédiaire des réformes du système éducatif en Algérie?".

Le but principal de cette recherche est de connaître la réalité des réformes et de voir si leurs objectifs ont été atteint. C'est aussi, pour découvrir la force et la faiblesse du système éducatif en évaluant l'efficacité des programmes et l'importance de ce qui a été introduit ou modifié, selon le point de vue des enseignants. Pour atteindre le but de l'étude nous avons utilisé d'un questionnaire composé de trente (30) questions. Celui-ci a été distribué à un échantillon aléatoire composé de 121 enseignants; (hommes et femmes).

Nous avons aussi fait recours à une méthode descriptive comme approche d'étude qui nous a permis de gérer l'enquête sur le terrain et de la lier au fond théorique. Et ce dans le souci de réaliser un degré d'objectivité dans cette étude. L'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête nous a permis aussi de tirer des conclusions en guise de réponses à la

question principale, et les questions secondaires. Les résultats les plus importants sont ainsi dire les suivants:

- le nouveau programme d'enseignement est devenu plus à jours que son précédent, en raison de certains changements positifs introduits. Nous constatons que la majorité des répondants sont satisfaits avec le nouveau programme d'enseignement. Ils acceptent bien les idées pédagogiques modernes et ils essayent de s'adapter au changement.
- On Remarque l'intensité de programmes d'enseignement. Mais les enseignants n'ont pas de choix que de doubler leurs efforts pour l'achèvement de ce programme à la fin de l'année scolaire.
- L'enquête a révélé aussi l'existence d'une sorte de décalage entre les programmes scolaires et le volume horaire dont ils disposent . le volume n'est pas suffisant pour terminer les programmes.
- Le contenu du nouveau programme d'enseignement semble compatible avec les objectifs qu'on lui a fixés. Toute démarche doit avoir des objectifs clairs, ces derniers étant considérés comme des sorties (outputs) du processus éducatif et les composants les plus importants du programme d'enseignement.
- Les objectifs des programmes d'enseignement étaient bien clairs pour les enseignants.
- Le système d'évaluation est devenu plus simple dans le nouveau programme d'enseignement. Ceci a contribué à soulager la pression qui a été imposée aux enseignants auparavant. Ces derniers ont aussi constaté que le système d'évaluation en cours leur permettra de surmonter toutes les difficultés scolaires auxquelles ils étaient confrontés pendant les examens.
- Le système d'évaluation basé sur les compétences semble être plus crédibles aux yeux des enseignants.
- La majorité des enseignants croient que l'évaluation basée sur une approche pédagogique par les compétences conduit à de meilleurs résultats que les approches précédentes.

The evaluation of curricula in the light of reforms in Algeria

Abstract

This research deals with the reform of the educational curricula as one of the most important events on the national scene, i.e., the educational arena. It attempts to pinpoint the reforms that dealt with the educational process and evaluate the main strengths and weaknesses of educational curricula. It also seeks to find out; to what extent curricula are able to keep pace with scientific progress in the country.

It is considered of crucial importance that evaluating the curricula should be done by those who are most concerned, i.e. teachers. Therefore, in the field work we carried, evaluation of educational curricula at the level of intermediate cycle was assigned to the teachers in order to achieve a maximum degree of objectivity. These people are so important to the research not only because they teach the curricula at this level, but are also in close contact with students. So, they are most aware of the difficulties involved and of their positive and negative aspects.

The study is based on one main question, that is: "How do the teachers at the intermediate cycle evaluate the curricula after the implementation of educational reforms in Algeria?" The main objective of the research is to identify the nature of educational reforms and to determine to what extent their goals were achieved. In addition, it explores the strengths and weaknesses of the educational system by means of evaluating the efficiency of the newly introduced curricula in the schools.

To achieve the goal of the study a questionnaire composed of thirty (30) questions was designed and distributed to a systematic random sample of 121 teachers.

Regarding the methodological aspect, this study is a monograph based on description and analysis of the educational reform process. It also attempts to link the field work to particular theoretical orientations. Moreover, the analytical method helped to interpret results produced by the field work and to reach valuable conclusions that served as answers to the main question of the problematic, as well as its sub-questions.

Finally, we can summarize the main results produced by this research in the following:

- This study reveals that new educational curricula were more modern than the previous

ones. This is due to the some positive changes that have been introduced into curricula. This view is supported by the respondents' satisfaction with the new curricula. They do accept the modern educational ideas and make sustained efforts to adapt to changes.

- The teachers acknowledged the fact that new curricula were so intensive, but they have no choice but to complete them by the end of the academic calendar.
- They point also to some sort of incompatibility between the substantial content in the new curricula and the time allocated for its achievement.
- Respondents admit that the content of new educational curricula is compatible with the objectives set for them. This is considered a highly important achievement of the reform. Clearly defined Inputs and outputs are the most important components of any educational reform.
- The evaluation process for the new curricula is so easy to accomplish. Teachers find that continuous evaluation helps them face educational difficulties encountered during Exams.
- The majority of respondents believe that the competency based approach in pedagogy leads to better results than previous traditional approaches.