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

الرّقم التّسلسلي:

رقم التّسجيل:**04/PG/D/LMD/SOC/20**

الفشل الدّراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدّراسية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه(ل.م.د) في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد:
محمّد رحمون

إشراف
أ.د. صباح غربي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
نجاة يحياوي	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
صباح غربي	أستاذة تعليم عالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
هنية حسني	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
الرزقي كتاف	أستاذ	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا
خديجة لبيهي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
			عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2024/2023

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

الرّقم التّسلسلي:

رقم التّسجيل:04/PG/D/LMD/SOC/20

الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه (ل.م.د) في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد: محمد رحمون

إشراف: أ.د. صباح غربي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
نجاة يحياوي	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
صباح غربي	أستاذة تعليم عالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
هنية حسني	أستاذ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
الرزقي كتاف	أستاذ	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا
خديجة لبيهي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
			عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى والدتي حفظها الله

إلى روح والدي رحمه الله تعالى

إلى إخوتي وأخواتي كل باسمه

إلى عائلتي الكريمة زوجةً وأبناءً: أحمد وجهينة وحياة.

إلى روح ابنتي رحمها الله برحمته الواسعة جهينة إسراء.

إلى كل زملائي وزميلاتي في الدفعة.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين على ما أنعم به من فضله وحسن توفيقه وعونه في بلوغ هذا العمل تمامه.

ثم كل الشكر والتقدير للأستاذة المشرفة التي رافقتني في إنجاز هذ العمل المتواضع نصحا وتوجيها وتدقيقا وتصحيحا ودعما وتشجيعا.

والشكر موصول لكل أعضاء فريق التكوين لدفعتنا كل باسمه على ما أولونا إياه من مرافقة ودعم وتكوين.

والشكر والثناء للأساتذة الذين تكرّموا بمناقشة هذا العمل وتمحيصه.

والشكر أخيرا لكل من ساهم من قريب أو من بعيد في كل جزء ومرحلة من مراحل إنجاز عملنا هذا.

والحمد لله من قبل ومن بعد..

ملخص الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتعالج موضوع الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط، وقد هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل ذات العلاقة بمكونات المناهج الدراسية التي يعتقد أساتذة ومفتشو التعليم المتوسط أنها تسهم في حدوث الفشل الدراسي.

- فهم وتقييم وجهات نظر الأساتذة والمفتشين بشأن جودة المواد التعليمية وكفاءتها في تحفيز المتعلمين للتعلم.
- استكشاف الطرق التي يُعتقد أنها يمكن أن تساهم في تحسين مكونات المناهج الدراسية للحد من الفشل الدراسي، وذلك وفقًا لآراء الأساتذة والمفتشين.
- تحليل الاختلافات في وجهات النظر بين الأساتذة والمفتشين بشأن عوامل المناهج الدراسية التي يعتقدون أنها تؤثر بشكل كبير في أداء التلاميذ.
- توجيه التوصيات العملية لتحسين مكونات المناهج الدراسية بناءً على نتائج الدراسة وتوصيات الأساتذة والمفتشين، بهدف تعزيز الجودة التعليمية والحد من معدلات الفشل الدراسي في التعليم المتوسط.

ولتحقيق هذه الأهداف وتحديد وجهات النظر حسب العنوان تم الاعتماد على عينة دراسية مكونة من 138 أستاذا في التعليم المتوسط وتسعة مفتشين للمواد التعليمية استنادا إلى أداتين لجمع البيانات تمثلتا في الاستبيان والمقابلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وقد توصلت الدراسة بعد الاعتماد على ما ورد في أدبيات الدراسة وما تمّ تحليله في الجانب الميداني منها إلى أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الجزم بأن مكونات المناهج الدّراسية في المنظومة التربويّة الجزائرية في شكلها الحالي تخلق ظاهرة الفشل الدراسي بشكل مباشر، غير أنه من الواضح إسهامها غير المباشر في هذه الظاهرة إذا ما اجتمعت مع عوامل أخرى لها علاقة بالأسرة أو بالجانب الاقتصادي أو الخلفية الثقافية للمتعلّم أو بالجانب النفسي له، فكل هذه العوامل لها

تأثيرات متفاوتة على زيادة عدد التلاميذ المتسربين من الدراسة أو الواقعين تحت مسمى التعثّر الدراسي المزمن الذي خلق مشاكل الاكتظاظ وضعف التحصيل الدراسي وبالتالي التأثير على مكانة المدرسة ككل في المجتمع بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية تضطلع بدور التربية والتعليم والتنشئة والتأهيل.

Abstract:

This study aims to address the issue of academic failure and its relationship with curriculum components from the perspective of middle school teachers and educational inspectors. The study aimed to analyze the factors related to curriculum components that middle school teachers and educational inspectors believe contribute to academic failure.

- Understanding and evaluating the perspectives of teachers and inspectors regarding the quality and effectiveness of educational materials in motivating learners to learn.

- Exploring ways believed to contribute to improving curriculum components to reduce academic failure, according to the opinions of teachers and inspectors.

- Analyzing differences in perspectives between teachers and inspectors regarding curriculum factors they believe significantly impact student performance.

- Providing practical recommendations for improving curriculum components based on the study's findings and the recommendations of teachers and inspectors, with the aim of enhancing educational quality and reducing academic failure rates in middle school education.

To achieve these objectives and determine perspectives according to the title, a study sample consisting of 138 middle school teachers and nine educational inspectors was relied upon, using two data collection tools represented by the questionnaire and the interview. The researcher used the descriptive-analytical approach suited to the nature of the study. The study concluded, after relying on the literature review and analyzing the field aspect, that it cannot be conclusively stated that curriculum components in the Algerian educational system, in their current form, directly create the phenomenon of academic failure. However, their indirect contribution to this phenomenon is evident when combined with other factors related to the family, economic aspects, cultural background of the learner, or psychological aspect. All these factors have varying effects on increasing the number of dropouts or students classified as chronically academically struggling, leading to problems of overcrowding and academic achievement weakness, thus impacting the school's status in society as an institution for social upbringing, education, and qualification.

فهرس المحتويات:

الإهداء..... 4
شكر وتقدير 5
ملخص الدراسة:..... 6
فهرس المحتويات:..... 8
فهرس الجداول والأشكال 15
مقدمة:..... ب
الباب الأوّل: البناء المنهجي والنظري للدّراسة..... 20
الفصل الأول:الإطار العام للدّراسة..... 21
1-إشكالية الدراسة:..... 22
2- فرضيّات الموضوع: 26
3-تحديد المفاهيم:..... 26
3-1-الفشل الدراسي(School failure):..... 27
3-2-التعثر الدراسي(School stumble): 27
3-3- التّسرّب الدّراسي(Drop-out):..... 27
3-4-التّغيب الدراسي(School absenteeism):..... 27
3-5-الرسوب المدرسي(School failure):..... 28
3-6- مكونات المنهاج الدراسي(Curriculum components): 28
3-7-أهداف المنهاج الدراسي(Curriculum goals):..... 28
3-8-محتويات المنهج الدراسي(Curriculum contents):..... 28
3-9-طرائق التدريس(Teaching methods): 29
3-10-نظام التقويم(Evaluation system):..... 29
4-أسباب اختيار الموضوع: 30
4 -1 -الأسباب الموضوعية لاختيار الموضوع: 30

4 – 2 - الأسباب الذاتية لاختيار الموضوع: 31
5–أهميّة الدِّراسة:..... 31
6–أهداف الدِّراسة:..... 32
7–الدّراسات السّابقة: 32
7-1-الدراسات المحليّة: 33
7-1-1- دراسة محمود بوسنة (2014)..... 33
7-1-2-دراسة دريوش وداد(2015)..... 34
7-1-3- دراسة حورية طيبي محفوظ (2017)..... 34
7-2-الدراسات العربية: 35
7-2-1- دراسة أبو مصطفى، نظمي عودة (2004) 35
7-2-2- دراسة محمد حسين أحمد ناصر(2020) 35
7-3-الدراسات الأجنبية: 36
7-3-1- دراسة مركز البحث في التربية لمدينة نانتNante الفرنسية (2014) 36
7-4- تموقع موضوع دراستنا ضمن الدّراسات السابقة: 37
7-5- تعقيب على الدراسات السابقة: 38
الفصل الثاني: الفشل الدّراسي 41
تمهيد:..... 42
1–نشأة الظّاهرة وسيرورتها:..... 42
2–مفهوم الفشل الدراسي:..... 44
3–مفاهيم ذات علاقة بالفشل الدراسي:..... 47
3-1-التّعثر الدّراسي: 47
3-2-التّسرّب الدّراسي:..... 48
3-3-التّغيُّب الدّراسي: 49
3-4-الرّسوب الدّراسي: 49
3-5-الإخفاق الدراسي: 50

3-6-التبديد الدراسي: 50
3-7- الهدر الدراسي: 50
3-8- فقر التّعليم: 50
4–العوامل المفسّرة للفشل الدّراسي: 51
4-1-العوامل المتعلّقة بالمتعلّم: 51
4-2-العوامل الأسرية: 53
4-3-العوامل المدرسيّة: 55
5–الآثار المترتّبة على الفشل الدّراسي: 57
5-1-آثاره على المتعلّم: 57
5-2-آثاره على الأسرة: 58
5-3-آثاره على النظام التربوي: 59
5-4-آثاره على المجتمع: 59
6–سبل مكافحة الفشل الدراسي: 61
6-1- التقييم والتشخيص الأولي: 61
6-2- التدخل المبكر: 62
6-3- استراتيجية المعالجة الأولية: 62
6-3-1- التواصل البيداغوجي الديمقراطي: 63
6-3-2- احترام خصوصيات الطفولة والمراهقة: 63
6-3-3- مراعاة الحالة الوجدانية للمتعلم: 64
6-3-4-استراتيجية التفكير الإيجابي: 64
6-4-الدعم التربوي: 65
6-5- التعليم التعاوني: 67
6-6-التّعلّم الذاتي: 67
7–المقاربات السّوسيولوجية للفشل الدّراسي: 68
7-1-مقاربة الرّموز اللّغوية: 69
7-2-مقاربة إعادة الإنتاج: 71

7-3-مقاربة النسق البيئي:..... 73
7-4-مقاربة المنهاج الدراسي الخبيء:..... 76
8–ملخّص الفصل:..... 78
الفصل الثالث:المناهج الدّراسيّة..... 79
تمهيد:..... 80
1–المنهج الدّراسي وتطوّر المفهوم:..... 81
1-1-التطور التاريخي لمفهوم المنهج:..... 81
2–مفهوم المنهج الدّراسي:..... 82
2-1-المفهوم التّقليدي للمنهج الدراسي:..... 83
2-2-المفهوم الحديث للمنهج الدّراسي:..... 85
3–أسس بناء المناهج الدّراسيّة:..... 90
3-1-الأسس الفلسفية:..... 91
3-1-1- الفلسفة المثالية:..... 92
3-1-2- الفلسفة الواقعية:..... 92
3-1-3- الفلسفة البراغماتية:..... 93
3-1-4- الفلسفة الإسلامية:..... 93
3-2- الأسس الاجتماعية:..... 94
3-3- الأسس النفسية:..... 94
3-4- الأسس المعرفيّة:..... 94
4–مكوّنات المناهج الدّراسيّة:..... 95
4-1-الأهداف التّربويّة:..... 95
4-1-1-ماهية الأهداف التّربويّة:..... 95
4-1-2- تقسيمات الأهداف التّربويّة:..... 96
4-1-3-مصادر اِشتقاق الأهداف التّربويّة:..... 97
4-1-4- غايات التّربية في المنظومة التّربويّة الجزائريّة:..... 98

4-2-المحتوى: 100
4-2-1-ماهية المحتوى: 100
4-2-2-معايير اختيار المحتوى: 102
4-2-3-معايير تنظيم المحتوى: 103
4-3 – طرائق التدريس: 104
4-3-1-أنواع طرائق التدريس: 105
4-3-2-مبادئ التّدريس الجيّد: 106
4-4-التقويم التربوي: 107
4-4-1- مفهوم التقويم: 107
4-4-2-أُسس التّقويم التربوي: 108
4-4-3-أنواع التقويم التربوي: 109
4-4-4-وسائل التقويم التربوي: 109
5- تنظيمات المناهج: 110
5-1-مناهج المواد الدراسيّة: 111
5-2-منهج النشاط: 111
5-3- المنهج المحوري: 112
5-4- المنهج الحلزوني: 112
5-5- المنهج المستتر: 112
6- تخطيط وتصميم المناهج: 113
6-1-خطوات تخطيط المناهج: 113
6-1-1-تحليل الاحتياجات التعليمية: 113
6-1-2-وضع أهداف التعلم: 114
6-1-3-وضع السياسات والاستراتيجيات: 114
6-1-4-التجريب: 114
6-1-5-التنفيذ: 114
6-1-6-التقويم: 114
6-1-7-المتابعة: 114

2-6- نماذج تخطيط المنهاج الدراسي: 115
1-2-6-نموذج تايلر: 115
2-2-6- نموذج تابا: 115
3-2-6- نموذج ويلر: 115
3-6- تطوير المناهج الدراسية: 116
1-3-6- دواعي تطوير المناهج الدراسية: 117
2-3-6- أساليب تطوير المناهج الدراسية: 118
7-ملخص الفصل: 121
الباب الثّاني: الدّراسة الميدانية 122
الفصل الرابع 123
الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية 123
تمهيد:..... 124
1-تذكير بفرضيّات الدّراسة: 124
1-1-الفرضية العامّة: 124
2-1-الفرضيات الفرعيّة: 124
2- مجالات الدّراسة: 124
1-2- المجال المكاني للدّراسة: 124
2-2-المجال الزمني للدراسة: 125
3-2- المجال البشري للدراسة: 126
3- منهج الدّراسة: 126
4-أدوات الدّراسة: 127
1-4- الأداة الأولى: استمارة الاستبيان: 127
2-4-الأداة الثانية: المقابلة 129
3-4-الدّراسة الاستطلاعيّة: 130
4-4- عينة الدراسة الاستطلاعيّة: 130
5-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية: 130
6-4- صدق وثبات أداة الدّراسة: 130

5-مجتمع الدراسة: 134
6- عينة الدراسة: 134
6-1 خصائص عينة الدراسة حسب الجنس: 136
6-2-خصائص عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية: 137
6-3-خصائص عينة الدراسة حسب مؤسّسة التّخرّج: 137
6-4-خصائص عيّنة الدراسة حسب مادّة التّدريس: 138
7- أساليب المعالجة الإحصائية: 139
8- ملخص الفصل: 141
الفصل الخامس:عرض وتحليل 142
نتائج الدّراسة 142
تمهيد: 143
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: 143
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثّانية: 147
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثّالثة: 153
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرّابعة: 158
5-عرض وتحليل المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية للمحاور ككل 164
6- عرض وتحليل أسئلة المقابلة: 164
7-الاستنتاج العام 168
8-توصيات واقتراحات 171
الخاتمة 174
المراجع 178
الملاحـــق 186

فهرس الجداول والأشكال

الرقم	عنوان الجدول	ص
01	الجدول رقم:01 الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث	77
02	الجدول رقم:02 يوضّح توزيع المؤسسات التي تمّت بها الدراسة الميدانية	104
03	الجدول رقم: 03 يبيّن مفتاح الاستبيان لمتغيرات الدراسة	107
04	الجدول رقم:04 يبين تقديرات الدرجة لقيم المتوسطات الحسابية	107
05	الجدول رقم:05 يوضح الارتباط بين فقرات المحاور والدرجة الكلية لكل محور	110
06	الجدول رقم06 معامل ألفاكرونباخ لقياس أداة الدراسة	112
07	الجدول رقم:07 حساب العينة الطبقية العشوائية	114
08	الجدول رقم:08 توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	115
09	الجدول رقم:09 توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنيّة	115
10	الجدول رقم:10 المبحوثين حسب مؤسّسة التّخرّج	116
11	الجدول رقم:11 خصائص عينة الدراسة حسب مادة التدريس	116
12	الجدول رقم:12 يوضح النسب المئوية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور الأهداف التّربويّة	121
13	الجدول رقم:13 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور مضامين المناهج الدراسية	124
14	الجدول رقم:14 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور طرائق التدريس	130
15	الجدول رقم:15 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور التقويم التربوي	135
16	الشكل رقم:01 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة	140

مقدمـــــــــــــــة

مقدمة:

يحتل التّعليم حيزا هاما في حياة المجتمعات باعتباره أحد أهم الركائز التي تعتمد عليها الدول في تأهيل وتنشئة أجيالها، كما أنّه من أهم المعايير التي من خلالها يتم قياس مدى تطور هذه المجتمعات أو تخلّفها بالنّظر إلى مدى جودته وحداثته وتحقيقة للمتطلبات المجتمعية المنوطة به.

يعتبر الفشل الدراسي ظاهرة من الظواهر الاجتماعية المعقّدة التي تتطلب الإحاطة بها فهماً علمياً عميقاً، خاصة عندما يتعلق الأمر بمرحلة التعليم المتوسط، حيث تمثّل المناهج الدراسية أحد العوامل الرئيسية التي يمكن أن تلعب دوراً حاسماً في هذا السياق، حيث تتأثر تجربة التّعلم وفهم المتعلّمين بشكل كبير بتصميم المناهج وطرق تقديم محتوياتها.

إنّ توظيف المنهج العلمي من منظور علم اجتماع التربية يمكن أن يساهم في تحليل هذه الظاهرة المعقّدة إذ يعتبر تخصّصًا يدرس التفاعلات بين المؤسسات التعليمية والعوامل الاجتماعية، وفي هذا السياق، قد يرتبط الفشل الدراسي بجوانب عدّة، متمثلة في عناصر المناهج الدراسية من أهداف تربوية ومحتويات دراسية وطرائق التدريس والتقويم التربوي.

قد يكون هناك تأثير مباشر للمناهج الدراسية على مستوى فهم المتعلّمين وتفاعلهم مع المعرفة، كما يمكن أن تكون تصميمات المناهج أحياناً غير ملائمة لاحتياجاتهم وطموحاتهم، مما يؤدي إلى فقدان الفاعلية في عملية التعلم وبالتالي الفشل الدراسي.

علاوة على ذلك، يمكن أن تكون المناهج الدراسية عكسية للتنوع الثقافي والاجتماعي، مما يؤدي إلى عدم فهم المتعلّمين للمحتوى وعدم قدرتهم على الانسجام مع النسق التّعليمي. وبناءً عليه، يُعدّ هذا التّفاعل بين عناصر المناهج الدّراسيّة والفشل الدّراسي موضوعًا معقدًا يستحق الدّراسة والتحليل العميق.

في هذا السياق، سيتعين علينا استكشاف مختلف عناصر المناهج الدّراسيّة مثل الأهداف التّربويّة والمحتوى الدراسي، وطرائق التّدريس، والتقويم التّربوي، وكيفية تكامل هذه العناصر لتحقيق أهداف التعلم. كما يتعين علينا فحص ظروف تنفيذ المناهج وكيف يمكن أن تؤثر على تفاعل التّلاميذ معها.

تلك النقاط الأساسية تسلط الضوء على أهمية دراسة العلاقة بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط، وكيف يمكن لتحليل علم اجتماع التربية أن يوفر فهماً عميقاً لهذا الظاهرة وسبل الوصول للجودة التّعليميّة.

ومن أجل ذلك تم تقسيم دراستا هذه إلى بابين تناولنا في الباب الأول البناء المنهجي والنظري للدراسة، فيما تم تخصيص الباب الثاني للدراسة الميدانية، هذا وقد شمل الباب الأول ثلاثة فصول كان الفصل الأول منها حول الإطار العام للدراسة الذي شمل تقديم لإشكالية الدراسة والفرضيات وتحديد المفاهيم وأسباب اختيار الموضوع مع أهمية وأهداف الدراسة ثم عرض موجز للدراسات السابقة مع التعقيب عليها، والفصل الثاني تناول المتغير الأول للدراسة وهو الفشل الدراسي حيث تمّ التّطرق لنشأة الظاهرة وسيرورتها ثم تحديد مفهومها والمفاهيم ذات العلاقة بها وصولا إلى العوامل المفسّرة للفشل الدراسي والآثار المترتبة عليه وسبل مكافحة الظاهرة ثم المقاربات السوسيولوجية للفشل الدراسي. أما الفصل الثالث فقد تمّ التطرق فيه للمناهج الدراسية ابتداءً من التطوّر التّاريخي للمفهوم ثم تقديم المفهوم التقليدي والحديث للمناهج الدراسية لتليها الأسس التي تبنى عليها المناهج وصولا إلى مكونات المناهج من أهداف تربوية ومحتوى وطرائق التدريس والتقويم التربوي ثم تنظيمات المناهج وأخيرا تخطيط وتصميم المناهج.

أما الباب الثاني فقد شمل فصلين اثنين أولهما الفصل الرابع من الأطروحة تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وشمل تذكيرا بفرضيات الدّراسة ثم مجالاتها سواء المكاني أو الزمني أو البشري، ثم منهج الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات يليها مجتمع الدّراسة وعينة الدراسة وخصائصها ثمّ توضيحا تفصيليا لأساليب المعالجة الإحصائية المعتمدة في هذا الجانب، وبخصوص الفصل الخامس والأخير فقد

تمّ تخصيصه لعرض وتحليل النّتائج حسب الفرضيات وصولا إلى الاستنتاج العام ثم تقديم التوصيات والاقتراحات ليتم اختتام الدراسة بخاتمة مناسبة ثم قائمة بالمراجع المعتمدة والملاحق.

الباب الأوّل: البناء المنهجي والنظري للدّراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدّراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- تحديد المفاهيم

4- أسباب اختيار الموضوع

5- أهمية الدراسة

6- أهداف الدراسة

7- الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

تعكف المجتمعات على إيلاء أهمية بالغة بمنظوماتها التربوية معتمدة في ذلك على مبدأ التحسين المستمر الخاضع لمعايير التقدم التي تعتري تلك المجتمعات على مختلف الأصعدة، لكن وبالرغم من كل ذلك ومهما كانت تلك المنظومات التربوية التي تعتمدها مبنية على أسس متينة مستندة إلى فلسفات ومتغيرات متجددة إلا أنه وبالتأكيد تعترضها العديد من الظواهر التي من شأنها أن تسبب التذبذب في تنفيذها أو خضوعها لعدم النجاعة المدرسية أو عدم قدرتها على التكيف المناسب مع تغيرات المجتمع والتي باتت تعرف وتيرة متزايدة تفرض على الحكومات التجديد والتطوير المستمر للمناهج التربوية لضمان القدرة على خلق ذلك الانسجام المطلوب بين مدخلاتها ومخرجاتها.

ولعلّ من أهمّ تلك الظّواهر التي تعتري المنظومات التربوية ظاهرة الفشل الدراسي التي تواجهها جميع المنظومات التربوية بطريقة أو بأخرى.

وكغيرها من المنظومات التربوية، تعتري المنظومة التربوية الجزائرية مشكلات تربوية لا تخفى على المتتبع للحياة المدرسية، إذ يلحظ ذلك الاستفحال المتزايد لظاهرة الفشل الدّراسي الذي بات محطَّ اِهتمامٍ من قِبَل كلِّ الفاعلين في الحقل التَّربوي سواء تعلّق الأمر بالأساتذة القائمين على تنفيذ المناهج أو بأولياء أمور المتعلمين أو بالمتعلمين أنفسهم أو بالوصاية متمثلة في وزارة التّربية الوطنيّة أو مختلف ممثّليها من مفتّشين وإداريين، حيث يكاد يُجمع الكلُّ بأنَّ هذه الظَّاهرة – الفشل الدّراسي- باتت تأخذ حيّزا هاما من انشغالات المرتبطين بالحقل التربوي بما تسبّبُه من حرجٍ بسبب انعكاساتها السّلبية على المتعلمين وأسرهم من جهة وعلى المجتمع ككل في نهاية الأمر من جهة أخرى، مما حَدَى بالباحثين في الحقل السّوسيولوجي والتربوي بالتّصدي لها بالبحث والتحليل والتّقصّي للوقوف على مسبّباتها وعواملها وعناصرها وكذا أعراضها وسُبُل

الحدّ من تداعياتها، أو التقليل من استفحالها وانتشارها كهدف يهُمّ المجتمع في نهاية المطاف، ولعلَّ هذا البحث ما هو إلا خطوة في سبيل تحقيق ذلك، وقد تعدّدت الدّراسات حول هذه الظّاهرة مركزّة على أسباب وعوامل قد تكون سببا من الأسباب التي تؤدي إليها، لكن في دراستنا هذه ستكون منصبّة حول مكوّنات المناهج الدّراسية كعامل أساس يمكن أن تكون له علاقة بظاهرة الفشل الدّراسي. فالمركزيّة والمحوريّة التي تحتلُّها المناهج الدّراسية ضمن مساقات البناء التّربوي والتّعليمي بكلِّ مدخلاته ومخرجاته تجعل منها فاعلا أساسيًّا في ربط مختلف العناصر التّربوية ببعضها وتأسيسًا عليها تتبلور النظرة الاستشرافيّة للمخرجات المعوّل على إنتاجها ويقع عليها بالتالي الارتكاز في ضمان تحقيق ملامح الخروج المرحلية وتحقيق الأهداف التربوية وصولا إلى جودة التّعليم المرجاة من العملية التعليمية ككل، غير أنّه وبالنظر إلى مسالك وإجراءات تنفيذ تلك المناهج المعتمدة تظهر العديد من العقبات والتحديات والمشكلات التي تواجه عملية التنفيذ هذه وكمثال بسيط يمكن الأخذ به كمؤشر قابل للقياس حول هذه الظاهرة يمكننا استقراء أعداد المتمدرسين في مختلف المراحل التعليمية زيادة ونقصا حيث نجد أنّه في ولاية الجلفة كمثال عن ولاية ذات تعداد تجاوز المليون نسمة من أكبر ولايات الوطن كثافة سكانية نجد أنّه في الموسم الدراسي 2021/2020 عدد المتمدرسين في الطور الابتدائي يبلغ عددهم 154108 تلميذا ويتقلص هذا العدد ليصبح 84301 تلميذا في الطور المتوسط أي ما نسبته 54.7% فقط من العدد الإجمالي الذي كان في مرحلة التّعليم الابتدائي، في حين يزداد تقلّصا في الطور الثانوي ليصبح 33133 تلميذا فقط. بما يوافق نسبة 21.49% من العدد الإجمالي الأوّلي محلّ القياس (إحصائيات ومؤشرات، 2021) وبالنظر إلى نفس الاحصائيات للموسم الموالي 2022/2021 نجد أن عدد المتمدرسين في المرحلة الابتدائية يبلغ عددهم 152527 تلميذا وعددهم في المرحلة

المتوسطة 90569 (59.37% من العدد الكلّي) في حين يبلغ تعداد التلاميذ في الطور الثانوي 40893 تلميذا (26.81%من العدد الأوّلي)، وكقراءة استقرائية لهذه الإحصائيات نجد أن ما جملته أكثر من 100000 تلميذ لم يستطيعوا الوصول إلى مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي.

وإذا ما ركزنا على مرحلة التعليم المتوسط بولاية الجلفة كعينة وبمقارنة معدود التلاميذ الذين ينتقلون للسنة الأولى المتوسطة والذين يصلون للسنة الرابعة متوسطة لمواسم متتالية نجد الآتي(الإحصاءات مأخوذة عن مصلحة التمدرس والامتحانات بمديرية التربية لولاية الجلفة) بالنسبة للموسم 2022/2021 معدود تلاميذ السنة الأولى هو 24950 تلميذا ويتقلص عددهم إلى 19994 تلميذا فقط في السنة الرابعة أي أنّ الفاقد التّعليمي هو 4956 تلميذا وهو ما نسبته 19.86% من المجموع الأولي لم يتمكنوا من الوصول للسنة الرابعة، وبالنسبة للموسم 2023/2022 معدود تلاميذ السنة الأولى هو 28975 تلميذا ويتقلص عددهم إلى 21570 تلميذا فقط في السنة الرابعة أي أنّ الفاقد التّعليمي هو 7405 تلميذا وهو ما نسبته 25.75% من المجموع الأولي لم يتمكنوا من الوصول للسنة الرابعة، وبالنسبة للموسم2024/2023 معدود تلاميذ السنة الأولى هو 32344 تلميذا ويتقلص عددهم إلى 28400 تلميذا فقط في السنة الرابعة أي أنّ الفاقد التّعليمي هو 3944 تلميذا وهو ما نسبته 12.19% من المجموع الأولي لم يتمكنوا من الوصول للسنة الرابعة، هذا مؤشر واضح لوجود ظاهرة الفشل الدراسي بصفة عامة أما إذا ما قمنا بإحصاء أعداد التلاميذ المعيدين وهو مؤشر يقيس التعثر الدراسي الذي يقع فيه التلاميذ فنجد أنّ أعداد المعيدين للموسم 2022/2021 بالنسبة للمستويات الأربع في المتوسط دائما في نفس الولاية هو: 17736 تلميذا أعادوا السنة وهو عدد ضخم جدا أمّا بالنسبة للموسم 2023/2022 فمعدود المعيدين في جميع مستويات المرحلة المتوسطة فهو:

25402 تلميذا أعاد السنة ونلاحظ أنّ العدد في ازدياد إذا ما قورن بالموسم الفارط. هذا من جهة ومن جهة أخرى إذا ما أردنا تلمّس ظاهرة الفشل الدراسي بمؤشر التسرب المدرسي فنجد عدد المنقطعين عن الدراسة في المستويات الأربع للموسم 2022/2021 هو: 6652 تلميذا غادروا المدرسة، وبالنسبة للموسم 2024/2023 فعدد المتسربين هو: 8491 تلميذا ونلاحظ أيضا أنّ العدد في ازدياد ما يحتّم ضرورة البحث في مسببات هذا الفشل الدّراسي الذي وبلا شك ستكون له نتائج وخيمة على المجتمع ككل.

إنّ هذه الأعداد الهائلة من المتمدرسين الذين لم يستطيعوا استكمال مسارهم الدّراسي لأي سبب من الأسباب لمدعاة بأن نستشعر الخلل الكامن وراء هذه الظّاهرة ونحاول التّعرض لدراستها بشكل تؤطره المنهجية العلميّة في التّعامل والتحليل والاستخلاص.

لذا جاءت فكرة هذا الموضوع البحثي لطرح هذا التساؤل العام والذي نصوغه بالشكل التالي هل توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية لدى تلاميذ مرحلة التّعليم المتوسط؟ لتنبثق عن هذا التّساؤل العام الأسئلة الفرعية التالية:

هل توجد علاقة بين الفشل الدّراسي وأهداف المناهج الدّراسيّة؟

هل توجد علاقة بين الفشل الدّراسي ومضامين المناهج الدّراسيّة؟

هل توجد علاقة بين الفشل الدّراسي وطرائق التدريس؟

هل توجد علاقة بين الفشل الدّراسي والتّقويم؟

2- فرضيّات الموضوع:

وللوقوف على دراسة هذا الموضوع نقترح الفرضيّة العامّة التّالية:

"هناك علاقة ارتباطيّة بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدّراسيّة"

وتنبثق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التّالية للوقوف على مدى التفاوت بينها في تكريس الفشل الدراسي لدى المتعلمين:

أ- توجد علاقة ارتباطيّة بين أهداف المناهج الدّراسيّة والفشل الدّراسي.

ب- هناك علاقة ارتباطيّة بين مضامين المناهج الدّراسيّة والفشل الدّراسي.

ت- هناك علاقة ارتباطيّة بين طرائق التّدريس والفشل الدّراسي.

ث- هناك علاقة ارتباطيّة بين التّقويم التّربوي والفشل الدّراسي.

3-تحديد المفاهيم:

يكتسي تحديد مفاهيم الدراسة الأهميّة البالغة في توضيح ما يقصده الباحث من وراء حديثه عن أي مفهوم من مفاهيم دراسته، حيث تعتبر هذه المرحلة-مرحلة تحديد المفاهيم- المَعبَر الرئيس الذي يسلكه الباحث للوصول بمشكلة بحثه إلى اختبارها في الواقع الميداني بناء على تفكيك هذه المفاهيم ورصد أبعادها.

وفي دراستنا هذه وكما يتّضح من العنوان فإنّ مفاهيم الموضوع يمكن أن نحددها في مفهومين رئيسين هما: " الفشل الدّراسيّ" و" المناهج الدراسيّة" وهناك مجموعة من المفاهيم الفرعية التي تنبثق من هذين المفهومين سيتمّ التّطرّق لها تاليًا.

وبطبيعة الحال وكما تقتَضيهِ الدّراسة العِلميّة فسوف يتمّ تقديم تعريفات إجرائية للمفاهيم للوقوف على المقصد الذي يتبناه الباحث في تقديم تلك المفاهيم.

3-1-الفشل الدراسي(School failure):

يُعتبر الفشل الدراسي ظاهرة غير صحيّة يتعرّض لها التّلميذ المتمدرس تتعدّد أشكالها وتتنوع أسبابها وتشمل العديد من المظاهر التي يمكن أن تطلق على هذه الحالة مثل التّأخّر الدراسي والفقر التعليمي وعدم مواكبة السّيرورة الدّراسية مما ينتج عنه الكثير من الأشكال التي قد تأخذ مفهوم التّعثر الدراسي أو التّسرب المدرسي أو التّغيب الدراسي أو الرّسوب المدرسي، ونعتبر كل هذه الأشكال نوعا من الفشل الدّراسي بصفة عامّة.

3-2-التعثر الدراسي(School stumble):

ونقصد به عدم تمكن التلميذ من مسايرة البرنامج الدراسي من حيث تحقيق الأهداف المسطرة والكفاءات المطلوبة من كل وحدة تعليمية، ويظهر ذلك في عدم القدرة على التجاوب الأمثل مع سيرورة الدروس مقارنة مع المستوى العام لزملائه في الصف الدراسي، ويعتبر بذلك التّلميذ المتعثّر دراسيا تلميذا فاشل دراسيا.

3-3- التّسرّب الدّراسي(Drop-out):

ونقصد به تحديدا الانقطاع عن الدراسة بشكل نهائي دونما الحصول على أية شهادة متوِّجة للتحصيل الدراسي الذي تلقاه التلميذ خلال فترة تمدرسه، وعدم إتمام المرحلة التعليمية كما هو مبرمج له حسب النظام التربوي المعتمد.

3-4-التّغيب الدراسي(School absenteeism):

وهو عدم انتظام التلميذ في مزاولة دروسه وبالتالي عدم مسايرة المستوى العام للتلاميذ في القسم، مما ينتج عنه حدوث فجوات تعليمية لدى التلميذ كثير الغياب سواء لأسباب صحية أو ناتجة عن عدم الاستقرار الأسري أو التهاون الوالدي في مرافقة التلميذ.

3-5-الرسوب المدرسي(School failure):

ونقصد به الإعادة المدرسية، وهو عدم تمكن التلميذ من تحقيق ملمح الخروج من المستوى الدراسي بعدم حصوله على المعدل السنوي المطلوب وهو في العادة 10 من 20 مما يسبب إعادته للسنة الدراسية.

3-6- مكونات المنهاج الدراسي(Curriculum components):

ونقصد بها العناصر التي يتشكل منها المنهاج المدرسي وتُعد المحاور الأساسية التي ينبني عليها ونجملها في دراستنا هذه في العناصر الأربعة التالية: أهداف المنهاج الدراسي ومحتويات أو مضامين المنهج الدراسي وطرائق التدريس وأخيرا نظام التقويم .

3-7-أهداف المنهاج الدراسي(Curriculum goals):

ونقصد بها تلك الغايات التي تتم صياغتها بشكل مقصود قصد تحقيقها من خلال تنفيذ المنهاج الدراسي، وتتنوع تلك الأهداف وتتدرج بحسب المستوى الدراسي في كل مرحلة تعليمية.

3-8-محتويات المنهج الدراسي(Curriculum contents):

وهي المضامين التعليمية التي يتم تسطيرها من قبل واضعي المنهاج وفقا لمتطلبات كل مرحلة دراسية وتشكل جميع المواد والأنشطة التعليمية التي يتلقاها التلميذ المتمدرس خلال فترة زمنية معينة، وتكون متكاملة ويتمم بعضها بعضا بشكل تراكمي.

3-9-طرائق التدريس(Teaching methods):

ونقصد بها استراتيجيات تنفيذ البرنامج الدراسي من قبل الأساتذة وتشتمل بذلك الوسائل التعليمية وأنماط التقديم للمادة العلمية وفقا لمقتضيات كل مادة تعليمية ومستوى دراسي.

3-10-نظام التقويم(Evaluation system):

وهو الآلية المعتمدة في تقييم تعلّمات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي وتقويمها في نهاية كل وحدة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتعتبر في الغالب معايير للانتقال من مستوى دراسي لآخر أو لتحديد صعوبات التعلم لدى التلاميذ من خلالها يتم تحديد ثغرات التحصيل وبناء نماذج المعالجة البيداغوجية وفقا لذلك، كما تعد مؤشرا قابلا للقياس يتم من خلالها تقييم المنهاج ككل.

4-أسباب اختيار الموضوع:

لكلّ موضوع ينوي الباحث الخوض فيه أسباب جعلت منه مناط اهتمام لديه ولهذا فإن موضوعنا هذا له أسباب موضوعية وأخرى ذاتية يمكن اجمالها في الآتي:

4 -1 -الأسباب الموضوعية لاختيار الموضوع:

تكمن الأسباب الموضوعية لاختيار الموضوع في النقاط التالية:

- أهمية الفشل الدراسي: يعد الفشل الدراسي مشكلة هامة تواجه العديد من المتعلمين في مختلف أنحاء العالم، ويمكن أن يؤثر بشكل كبير على مستقبلهم الأكاديمي والمهني، لذا فهو موضوع يستحق الدراسة والتحليل العميق.
- أهمية المناهج الدراسية: تلعب المناهج الدراسية دورًا حاسمًا في تجربة التعلم للمتعلمين، حيث تعمل على تحديد محتوى وطرق تقديم المعرفة والمهارات ومنه فإن فهم العلاقة بين المناهج وأداء المتعلمين يمثل جانبًا مهمًا في تحسين نوعية التعليم.
- آراء الأساتذة والمفتشين: يمتلك الأساتذة والمفتشون تجارب وملاحظات قيّمة حول كيفية تنفيذ المناهج الدراسي ودورها الأساسي في أداء المتعلمين، وبالتالي فتحقيقهم لهذه الآراء وتحليلها يمكن أن يفيد في فهم أفضل لأسباب الفشل الدراسي وكيفية التغلب عليه.
- تحسين النظام التعليمي: من خلال فهم العلاقة بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية، يمكن توجيه التوصيات والسياسات التي تهدف إلى تحسين النظام التعليمي وتحقيق نتائج أفضل لتحصيل المتعلمين.

وعليه، فيمكن القول إن اختيار هذا الموضوع يعود لأهميته الكبيرة في فهم تحديات التعليم وتطويره، وكذلك استنتاج السياسات التعليمية الفعّالة للتغلب على مشكلة الفشل الدراسي.

4 – 2 – الأسباب الذاتية لاختيار الموضوع:

أما الأسباب الذاتية فتتمثل في الآتي:

- ✓ الاهتمام الشخصي بتحسين النظام التعليمي وتقديم تجربة تعليمية أفضل للتلاميذ، وهذا ما دفع لدراسة العوامل التي تسبب الفشل الدراسي وكيفية معالجتها.
- ✓ الخبرة العملية: بحكم العمل في مجال التعليم، فقد تمت ملاحظة بعض العوامل التي تسهم في الفشل الدراسي مما ولّد الرغبة في دراستها بشكل أعمق.
- ✓ انطلاقا من الرغبة في المساهمة في المجتمع: من خلال تحسين نظام التعليم ومساعدة التلاميذ على تحقيق نجاح أكبر في حياتهم الأكاديمية والمهنية.
- ✓ الرغبة في استكشاف وفهم العلاقة بين مكونات المناهج الدراسية والفشل الدراسي.

5-أهميّة الدِّراسة:

كما سبَق ذِكره في الأسباب الموضوعيَّة لاختيار الموضوع باتت ظاهرة الفشل الدّراسي موضوع نقاشٍ مجتمعي كونها تمسّ شرائح متعدّدة من المجتمع بأكمله، وذاتُ صلة بقطاع هام ومحوري في المنظومة المجتمعيّة ألا وهو قطاع التربية والتعليم، مما يجعل الحاجة لتحليله وسبر أغواره وتكثيف الدراسات المعمَّقة التي تحيط بجوانبه وتفكِّك عوامله ومسبّباته تزداد كل يوم، وانطلاقا من هذه الأهميّة والمركزيّة ضمن موضوعات علم اجتماع التّربية ارتأينا لمعالجة هذا الموضوع من زاوية داخليّة تمسُّ أهمَّ مكوّن من مكونات العمليّة التَّعليميَّة ألا وهي بُنية المناهج الدّراسية من حيث أهدافها ومضامينها وطرائق التّدريس المُنتهجَة لتنفيذها وكذا أشكال التَّقويم الدِّراسي المعتمدة في مواكبة تقدُّم التَّحصيل الدِّراسي لدى المتعلِّمين.

6-أهداف الدِّراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساسي إلى:

- تحليل العوامل ذات العلاقة بمكونات المناهج الدراسية التي يعتقد أساتذة ومفتشو التعليم المتوسط أنها تسهم في حدوث الفشل الدراسي.
- فهم وتقييم وجهات نظر الأساتذة والمفتشين بشأن جودة المواد التعليمية وكفاءتها في تحفيز المتعلمين للتعلم.
- استكشاف الطرق التي يُعتقد أنها يمكن أن تساهم في تحسين مكونات المناهج الدراسية للحد من الفشل الدراسي، وذلك وفقًا لآراء الأساتذة والمفتشين.
- تحليل الاختلافات في وجهات النظر بين الأساتذة والمفتشين بشأن عوامل المناهج الدراسية التي يعتقدون أنها تؤثر بشكل كبير في أداء التلاميذ.
- توجيه التوصيات العملية لتحسين مكونات المناهج الدراسية بناءً على نتائج الدراسة وتوصيات الأساتذة والمفتشين، بهدف تعزيز الجودة التّعليميّة والحد من معدلات الفشل الدراسي في التعليم المتوسط.

7-الدّراسات السّابقة:

إنّ ظاهرة الفشل الدِّراسي ما فتِئت تحظى بالاهتمام بين الباحثين في مجال علم اِجتماع التّربية كَوْنها من صميم الموضوعات التي تتعلَّق بالحياة المدرسيَّة، حيث تناولها العديد من الباحثين في دراساتهم من زوايا متعددة في سبيل البحث عن أسبابها وطرق معالجتها أو إبداء الرّأي العلمي بخصوصها، وفي هذا المجال سنحاول استعراض بعض الدّراسات التي تحدّثت عن هذه الظاهرة مستعرضين في الوقت نفسه نتائجها ونقاط الالتقاء والاختلاف بينها وبين موضوع دراستنا معتمدين بالدّرجة الأولى على تلك الدراسات الحديثة نسبيا والتي تمّت بالجزائر أولا والعربية ثانيا والأجنبية

بدرجة أقل أخيرا، وكما هو معلوم فإن الإحاطة بجميع الدّراسات التي عالجت هذه الظاهرة يُعدّ ضربا من اللّامقدور عليه فسنكتفي بعدد من الدِّراسات التي كان موضوعها قريب التّماس مع موضوعنا هذا، أو يمس جانبا هاما منه، وفيما يلي أهم هذه الدراسات مرتبة حسب تاريخها الزمني وحسب مكان إجرائها:

7-1-الدراسات المحليّة:

7-1-1- دراسة محمود بوسنة (2014) بعنوان: التّبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، وهدفت الدراسة إلى تحديد أسباب التسرب المدرسي وكذا تحديد أنواع العلاج الممكنة لهذه الظاهرة واستخدمت أداة الاستبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي القائم على جمع معطيات متعددة بهدف تحليل وتشخيص الموضوع المراد دراسته وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أنّ أسباب التسرب المدرسي تعود لعوامل متصلة بالمدرسة تتمثل في الجو التعليمي الروتيني وطريقة التدريس الموحدة والعلاقات بين أفراد الطاقم التربوي المتوترة وتدهور الجو المدرسي بسبب وجود تلاميذ مشاغبين في القسم وكذا صعوبة محيط المتوسطة وضعف التواصل مع الأولياء مع صعوبة المواصلات بين البيت والمدرسة، والعوامل المتصلة بالتلميذ وتمثلت في التركيز على قدرات التلميذ الذهنية وصفاته الشخصية والبدنية من حيث صعوبات التعلم وعامل نقص الدافعية نحو التعليم والتعلم وعامل التراكم في التخلف المدرسي وكذا عدم التكيف إضافة إلى المعاناة من اضطرابات صحية أو عاهات أخرى وكذلك نزعة التلميذ إلى الدخول إلى عالم الشغل وتأكيد الذات وعدم وجود مشروع مدرسي ومهني مع عامل التغيب المتكرر. أمّا العوامل المتصلة بالعائلة فتمثلت في وجود نقص في متابعة التلميذ من طرف العائلة وعدم الاهتمام بالعمل المدرسي للتلميذ إضافة إلى الدور المعتبر للنقائص المتعلقة بالوضعية الاجتماعية والاقتصادية لعائلات التلاميذ.

(بوسنة و آخرون، التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، 2015، الصفحات 192-203)

7-1-2-**دراسة دريوش وداد**(2015) والمعنونة بالتسرّب المدرسي في المدرسة الجزائريّة–المرحلة الثّانويّة أنموذجًا– وهدفت الدراسة إلى تفسير ارتفاع نسب التّسرّب المدرسي في مرحلة التعليم الثّانوي وتحديد المحدّدات السّوسيولوجية التي يقوم عليها التّسرّب المدرسي في المستوى التّعليمي الثّانوي في الجزائر والتعرف على كيفية تهيكل العلاقة بين الأستاذ والتّلميذ في المرحلة الثّانويّة، وكيف يمكن أن تؤدّي طبيعة هذه العلاقة إلى تحديد مستوى معيّن من التّسرّب المدرسي إضافة إلى كيف تحدد الوضعيّة الاقتصاديّة الاجتماعية للأسرة حالة التّسرّب المدرسي في الطور الأوّل من التعليم الثانوي واستخدمت أداة الاستبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التّحليلي وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنّ ظاهرة التّسرّب المدرسي تتحدّد إلى حدّ ما بالوضعيّة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة وبتأثير جماعة الرفاق وبطبيعة العلاقة التي تكون بين التلميذ والأستاذ، لكن هذه العوامل أو المتغيرات الثلاثة لا تمثّل في حدّ ذاتها اتّجاهات قويّة جدًّا في ضبط التّسرّب المدرسي (دريوش، 2015، صفحة 361)

7-1-3- **دراسة حورية طيبي محفوظ** (2017) بعنوان تطور نظام التعليم في الجزائر وظاهرة التسرب المدرسي: دراسة سوسيولوجية لحالة الانقطاع الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي العمومي، وهدفت الدراسة إلى معرفة الدافع الذي يدفع يدفع التلاميذ إلى الإقرار بإنهاء مشوارهم الدراسي، رغم مؤهلات بعضهم من جهة، والفرص الممنوحة لبعضهم الآخر من جهة أخرى لمواصلة هذا المشوار والبقاء في دائرة المنافسة التعليمية واستخدمت الباحثة أداتي المقابلة والاستبيان لجمع المعطيات معتمدة في دراستها على المنهج الوصفي التّحليلي، وقد خلصت الباحثة إلى أنَّ ظاهرة الانقطاع الدراسي لم تقتصر على شريحة معيَّنة من التَّلاميذ بل مسَّت كلّ الشّرائح بغض النّظر

عن الجنس أو الشّعبة أو الأصل الاجتماعي، كما أنّ الانقطاع عن الدّراسة هو نتيجة حتميَّة لتضافر العديد من العوامل في مقدِّمتها العوامل المدرسيّة، حيث أن المدرسة الجزائرية لم تعد في مستوى اِنتظارات التلاميذ والمجتمع بصفة عامة، وأنّها فشلت في تحقيق الرُّقي الاجتماعي من جهة، وفي تحقيق الدِّيمقراطيّة الحقّة التي تضمن تكافؤ الفرص التّعليميّة لكافة التَّلاميذ من جهة أخرى. (طيبي محفوظ، 2017، صفحة 419)

7-2-الدراسات العربية:

7-2-1- دراسة أبو مصطفى، نظمي عودة (2004) بعنوان العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين و المعلمات (مربي الصفوف) في المرحلة الإعدادية بمحافظة خان يونس، وهدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الإعدادية ومعرفة الفروق المعنوية بين متوسطات درجات العوامل المؤدية للتسرب تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الدراسي)، واستخدم الباحث أداة الإستبانة لجمع المعطيات بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز أسباب التسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين هي: مرافقة المتعلّم لبعض رفاق السوء والرسوب المتكرر للمتعلم ومرافقته للطلبة الفاشلين في المدرسة. كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ أسباب التسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمات هي: مرافقة المتعلم لبعض رفاق السوء، وعدم وعي المتعلم بأهمية التعليم والرسوب المتكرر. وبينت الدراسة أنّه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في عامل المدرسة، وعامل رفاق السوء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، لصالح الذكور. (عودة نظمي، 2004)

7-2-2- دراسة محمد حسين أحمد ناصر(2020) بعنوان: العوامل المؤدية للتسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية للتسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في

محافظة رام الله والبيرة في ضوء المتغيرات الآتية : الجنس، والدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة الإدارية. واستخدم الباحث أداة الاستبيان في جمع المعطيات والتي استهدفت فئة مديري المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة وبرنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في عملية تحليل البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المحاور المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر عينة الدراسة هي حسب الأهمية كالآتي: محور رفقاء السوء بدرجة مرتفعة، والمحور الاجتماعي، والمحور المدرسي، والمحور الاقتصادي، والمحور السياسي والمحاور الأربعة الأخيرة بدرجة متوسطة ولكن بمتوسط حسابي مختلف. (ناصر، 2020، الصفحات 423-440)

7-3-الدراسات الأجنبية:

7-3-1- دراسة مركز البحث في التربية لمدينة نانت Nante **الفرنسية (2014)** بعنوان:(**Décrochage scolaire : comment le vivent les intéressés ?)** التسرب من المدرسة: كيف يواجهه المتضررون؟ وهدفت الدراسة إلى البحث في أسباب الانقطاع الدراسي لدى التلاميذ وكيفية تقييم هؤلاء للنظام التّعليمي؟ وخلصت الدراسة إلى أنّ الانقطاع الدراسي ناتج عن وجود خلل في العلاقة بين الشباب المنقطع عن الدراسة والنظام التعليمي، والمتمثل في عجز هذا الأخير، في الاستجابة لمطالب هؤلاء الشباب. ومن خلال معاناة معظمهم من صعوبة على مستوى النظام العلائقي، لاسيما مع الأساتذة، بالإضافة إلى جماعة الأقران. ويعتقد كذلك معظم أفراد العينة أنه لا جدوى من مزاولة الدراسة، كونهم يتخرجون برصيد ضعيف من المعرفة والكفاءة، إضافة إلى عدم التشجيع لاسيما لدى فئة المعيدين الذين تذوقوا مرارة الفشل أكثر من مرة والتي تمس بالدرجة الأولى تلاميذ الأقسام النهائية، المتخرجين من الثانويات العامة والتكنولوجية. وأرجع المبحوثون سبب الانقطاع إلى

صعوبة الأعمال المطلوبة للانجاز، إذ نعتوها بالتعجيزية، مقابل غياب استراتجيات الدعم لذوي صعوبات التعلم.

أما العوامل الأخرى، كضعف دعم الأسرة، وبعد المسافة وممارسة نشاط مهني بالموازاة مع الدراسة، فلم تظهر إلا بنسب ضعيفة.

وعليه، فان العامل الأساسي في انقطاع التلاميذ – بناء على نتائج هذه الدراسة – يكمن في الصورة السلبية التي يحملها المبحوثون عن النظام التعليمي السائد. وبالتالي، فإنّ رفضهم للدراسة إنما هو رفض النظام، الذي وصفوه بالانتقائي واللّاعادل. (Centre de recherche en education, 2014)

7-4- تموقع موضوع دراستنا ضمن الدّراسات السابقة:

قصد تحرّي تموقع موضوع دراستنا ضمن الدراسات السابقة نسجّل الملاحظات التّالية:

- استهدفت جميع الدراسات السّابقة ظاهرة التّسرّب الدّراسي لدى المتعلمين، بينما ركزت دراستنا على الفشل الدراسي بكل أشكاله من تعثر ورسوب وتسرب.
- اعتمدت دراستنا على تقصي وجهة نظر أساتذة ومفتشي التّعليم المتوسط، في حين تفاوتت الدراسات السابقة بين تقصي وجهات نظر المعلمين والمعلمات أحيانا ومدراء المدارس أو المتعلّمين أحيانا أخرى.
- اتفقت دراستنا مع جميع الدراسات في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة المواضيع المطروحة.
- استخدمنا في دراستنا أداتين لجمع البيانات هما الاستبيان والمقابلة في حين استخدمت الدراسات السابقة الاستبيان فقط عدا دراسة **حورية طيبي محفوظ** التي استعانت بالمقابلة كذلك فيما لم تذكر دراسة **مركز البحث في التربية لمدينة نانت** الأداة المستخدمة.

وبالمحصلة فتنوع الدراسات حول ظاهرة الفشل الدراسي إنما يدل على أهمية الموضوع وتشكيله شغلا شاغلا للباحثين والمهتمين بالشأن التربوي في مناطق مختلفة من العالم، وبالتالي فهذه الإشكالية نجدها حيثما وُجدت المدرسة وحيثما وجد التّعليم بغض النظر عن البيئة المتواجد بها.

7-5- تعقيب على الدراسات السابقة:

عالجت **دراسة محمود بوسنة** (2014) في جزء منها ظاهرة التسرب المدرسي في المرحلة المتوسطة وهو ما تتقاطع فيه مع دراستنا وقد كانت نتائجها شاملة ومتعددة الجوانب غير أن الباحث لم يتطرق بشكل مباشر للمناهج الدراسية وعلاقتها بأبعاد الفشل الدراسي وهو ما تختص به دراستنا، غير أن أسلوب الدراسة سلط الضوء على العديد من الجوانب التي من شأنها أن تكون منطلقات مهمة ومحورية في بناء تصوراتنا نحو الظاهرة محل دراستنا.

وركزت **دراسة دريوش وداد**(2015) على التسرّب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وهو جانب تتقاطع فيه مع دراستنا حول الفشل الدراسي مُرجعة ذلك إلى عوامل اجتماعية واقتصادية خاصة بالأسرة وكذلك لطبيعة العلاقة بين التلميذ والأستاذ إضافة إلى جماعة الرفاق، وبالتالي فهذه دراسة جزئية لم تتوسّع لتشمل ظاهرة الفشل الدراسي ككل، كما أنها لم تتطرّق بأي شكل من الأشكال إلى دور المناهج التعليمية في هذه الظاهرة، وهو الأمر الذي تتناوله دراستنا، غير أنه يمكن القول بأن دراسة الباحثة سلّطت الضوء على جانب مهم من عوامل الظاهرة، وهي بذلك قدّمت وجهة نظر لا يمكن إغفالها في إطار معالجة ظاهرة الفشل الدراسي.

هذا، وعالجت **دراسة حورية طيبي محفوظ** (2017) جانبا مهمًّا من ظاهرة الفشل الدِّراسي وهو تركيزها على الانقطاع الدِّراسي من خلال تطوُّر نظام التّعليم في الجزائر وفقًا للفترات الزمنيّة المتعاقبة مركِّزةً بذلك على الانقطاع الطوعي للمتمدرسين، إمّا

لصعوبة المناهج التَّعليمية –وهو ما تتقاطع فيه مع دراستنا في شقها المتعلق بمحور محتويات المناهج الدراسية– أو لطبيعة العلاقات النَّاتجة عن تفاعلاتهم ضمن الوسط التَّعليمي أو بالنَّظر إلى تمثّلاتهم السِّلبية للمعرفة المدرسيَّة ككُل، وكذلك قصورُ التَّدابير النَّاجعة في مجال الوقاية من التسرُّب من قبل المؤسَّسات التَّعليمية.

أمّا بالنِّسبة لدراستنا مَنَاط المعالجةِ فهي مُنصَبّة على الفشل الدّراسي ككُل سواءٌ تعلَّق الأمر بالانقطاع الطّوعي أو الحتمي عن الدّراسة أو تكرار السَّنوات، أو التعثّر الدّراسي وعلاقة هذا الكل بمُكوِّنات المناهج الدِّراسيَّة من حيث طبيعة أهدافها ومضامينها أو نوعيَّة أنشطتها وطرائق التَّدريس المعتمدة، وصولا إلى نظام التّقويم الّذي على أساسه يتمُّ الفرز التَّربوي سواء كمعيار للارتقاء أو الإعادة بين مختلف المستويات والأطوار أو للتَّوجيه نحو الشُّعب الدّراسيّة المختلفة.

وبالانتقال للدراسة العربية دراسة **أبو مصطفى، نظمي عودة** (2004) فقد بحثت في العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وقد اتفقت مع دراستنا في هذه الجزئية من الفشل الدراسي غير أنها ومن خلال نتائجها ركزت على العوامل المتعلقة بالمتعلم والظروف المحيطة به ولم تتجه نحو العوامل المتعلقة بالنظام المدرسي أو طبيعة المناهج الدراسية وهو وجه الاختلاف بين الدراستين.

أمّا دراسة **محمد حسين أحمد ناصر(2020)** فقد عالجت العوامل المؤدية للتسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وهي تختلف عن دراستنا في كون دراستنا تستهدف مرحلة التعليم المتوسط، وقد أرجعت هذه الدراسة أهم عامل للتسرب الدراسي لمحور رفقاء السوء بدرجة مرتفعة، فيما كان المحور الاجتماعي والمحور المدرسي والمحور الاقتصادي والمحور السياسي بدرجات متوسطة، وبالمقابل تستهدف دراستنا عامل مكونات المناهج الدراسية بالخصوص للبحث عن وجود علاقة بينه وبين الفشل الدراسي.

وبخصوص دراسة **مركز البحث في التربية لمدينة نانت Nante الفرنسية** (2014) فقد اشتركت مع دراستنا في تسليط الضوء على العامل المدرسي لكن من وجهة نظر المتعلمين وليس الأساتذة حيث تحرّت تقييم التلاميذ المتسربين للنظام التعليمي ككل، وتوصلت إلى أنّ السبب الرئيس للانقطاع هو صعوبة الأعمال المطلوبة للانجاز، إذ نعتوها بالتعجيزية، مقابل غياب استراتجيات الدعم لذوي صعوبات التعلم.

كما يجب التنويه بأن جميع هذه الدراسات اختلفت مع دراستنا من حيث الأهداف وهو بطبيعة الحال ما يقتضيه عنوان كل دراسة.

الفصل الثاني: الفشل الدّراسي

ـتمهيد

1. نشأة الظاهرة وسيرورتها
2. مفهوم الفشل الدّراسي
3. مفاهيم ذات علاقة بالفشل الدراسي
4. العوامل المفسرة للفشل الدراسي
5. الأثار المترتبة على الفشل الدراسي.
6. سبل مكافحة الفشل الدراسي
7. المقاربات السّوسيولوجية للفشل الدراسي
8. ملخّص الفصل

تمهيد:

لقد أصبح الفشل الدّراسي يشكّل هاجسا قويًّا يؤرِّق القائمين على العملية التعليمية من معلمين وإداريين ومخططي المناهج والبرامج التّعليمية وكذا على التلاميذ أنفسهم وأوليائهم بالدرجة الأولى، إذ أنّه ومع تطوّر أهمية التّعليم كرافد مُهم وضروري لولوج عالم الشغل الذي بات يستلزم الحصول على حدّ معيّن من المعرفة العلميّة من أجل خوض غماره، أصبح الفشل الدّراسي الذي يتهدّدُ المتعلّمين عائقا كبيرًا أمامهم يحدُّ من قدرتهم على التزوُّد بالمعرفة الكافية التي تؤهّلهم لتبوُّء المراكز وشغل المناصب التي تستلزم بالضّرورة معارف خاصّة ذات تأهيل معرفي مناسب. كما أنَّ ظاهرة الفشل الدراسي من جانب آخر تعتبر عبئًا اقتصاديًا مكلفًا للحكومات باعتبارها نوعًا من الهدر للموارد البشرية غير المؤهلة أو لا تمتلك الحد الأدنى من المعرفة الأساسية التي بإمكانها التجاوب الملائم مع متطلّبات التّغيرات المتسارعة في المجتمع على جميع الأصعدة، ولأجل هذه الأهمية لهذه الظاهرة سيكون هذا الفصل مدخلا تعريفيا بالفشل الدّراسي من حيث بداية نشأته وصولا إلى استعراض مختلف النظريات التي عالجته.

1-نشأة الظّاهرة وسيرورتها:

من البديهي أنّ ظهور الفشل الدراسي ملازم لكلّ عملية تعليمية عرفها الإنسان عبر العصور، لكنّ الحديث عن الفشل الدراسي كظاهرة مسّت الحقل التربوي بالمفهوم الحديث ظهرت بظهور التعليم النظامي المرتبط بظهور المدارس النظامية في بداية القرن التاسع عشر الميلادي (الهامس، 2000، صفحة 112)، غير أن عمليات التقدم في تسيير التعليم النظامي وفق مبدأ الفصول الدراسية والمستويات التعليمية حتّم إيجاد آليات تتيح الانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر يكون لزاما على المتعلّم التمكن من قدر معين من التعلمات التي تخضع في نهاية المرحلة التعليمية لاختبار يعتبر مرجعية المحك للفصل في إمكانية الانتقال أو الرسوب، وانطلاقا من

هذا المبدأ فإن المتعلم الذي لا يستطيع إثبات جدارته في اجتياز اختبار المحك ذاك يعتبر راسبا يتوجب عليه إعادة الفصل الدراسي، إلا أنّه يمكن الحديث عن العديد من الاعتبارات في توصيف منشأ الفشل الدراسي على اعتبار أنه لا يمكن أن يتساوى جميع المتعلمين في درجات تحصيلهم الدراسي إضافة إلى مراعاة التبديد المدرسي الذي يرافق كل عملية رسوب أو فشل دراسي الأمر الذي جعل التّربويين يطوّرون ميكانيزمات تختلف من بلد لأخر ومن زمن لأخر في أليات الانتقال وظروف اعتمادها، حيث ومع بداية ستينيات القرن العشرين بدأت المناداة بما يسمى "التعليم من أجل الكفاءة" ويقصد به التّعليم المتقن والجيد للمتعلمين بما يضمن تحقيق الأهداف المسطرة في الوحدة التعليمية، غير أنّ المدرسة الإنسانية قدّمت انتقادات واسعة لهذا المسلك من التّعليم لتركيزه على المهارات الواجب تعلمها بدل التّركيز على الفرد المتعلم، مما اضطر القائمين على التعليم ضبط صياغة الأهداف لضمان القدرة على تحقيقها في الفصل الدراسي، وكنتيجة لهذا زادت نسب الرسوب المدرسي وبالخصوص في المراحل التعليمية الأولى، إلا أن المؤيدين لعمليات الرسوب في المرحلة الأولى يبررون ذلك بعدم إدراك المتعلم الصغير لخيبات الفشل بالقدر الذي يعيه ويدركه المتعلمون في المراحل التعليمية المتقدمة (الهامس، 2000، الصفحات 114-115).

ولا تزال التفاوتات واضحة بخصوص آليات الانتقال والرسوب المدرسي بين مختلف الدول، غير أنّه في الجزائر اعتمدت وزارة التّربية الوطنية الانتقال الآلي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثانية ابتدائي بغض النظر عن مستوى استيعاب التعلّمات وذلك ابتداءً من الموسم الدراسي 2009/2008 مبررة ذلك بكون السنة الأولى تعتبر سنة التعلّمات الأساسية(2009).

وبالرّغم من كل الجهود التي تبذلها الدول للحدِّ من ظاهرة الفشل الدراسي إلا أنّ الظاهرة باقية ما بقي هناك تعليم رسمي وفي هذا تقول كاترين بلايا :"وقد أصبحت المدارس في البلدان الصناعية والديمقراطية ضخمة ونجحت في توفير قدر أكبر من المساواة في الحصول على التعليم، لكنّها فشلت في تحقيق المثل الأعلى التّقدمي الذي كان يهدف إلى محو التسلسلات الهرمية الاجتماعية التي أعيد

إنتاجها داخلها، وتبدّدت الآمال في التّقدم الاجتماعي وتَرَكَ بعض الشّباب المدرسة قبل الأوان دون الحصول على شهادة."(Blaya, 2010, p. 13)

2-مفهوم الفشل الدراسي:

ورد في المنجد الفعل فَشِلَ –فَشَلاً بمعنى ضعف وتراخى ويقال فَشِل في عمله أي خاب ولم ينجح (لويس، 1988، صفحة 584)وعرفه جرجس ميشال جرجس في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه التعثر الدراسي الموازي إجرائيا للتأخّر، التّخلّف، واللّاتكيّف المدرسي، إلا أنّ الفشل المدرسي له مدلولات ضمنية، حيث أنّ استعماله يؤدّي إلى افتراض أمر واقع ونهائي يتجلّى في الفشل بمعنى التّخلّي التام عن متابعة الدراسة. (جرجس، 2005، صفحة 341)

من خلال هذين التعريفين يمكن القول بأنّ الفشل الدراسي تم اختزاله في مفهوم ضيّق متمثل في الانقطاع عن الدّراسة والتّخلي عن متابعة أي تعليم بشكل نظامي، والظّاهر أنّ هذه الاختزالية لا تعطي المدلول الحقيقي لظاهرة الفشل كظاهرة تربوية لها امتدادات اجتماعية مركبة ومعقدة ليس لها جانب واحد من التّأثير والتّأثُّر.

ومن التعريفات التي تُنسب للفشل الدراسي نجد أيضا التعريف التالي:" إنّ التأخر الدراسي هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التّحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريَيْن سالبين." (زهران، 1978، صفحة 502)

ينطلق هذا التعريف من وجهة نظر تتعلق بالحالة التي يصل إليها المتعلم من عدم المواكبة الفعلية للتحصيل الدراسي بما يجعله متخلفا دراسيا لأسباب يرجعها الكاتب إلى عوامل متعلقة بالفرد نفسه ويمكن أن نصنّف هذا التعريف ضمن خانة التّعثُّر الدِّراسي كي نتجنَّب محدودية التّعريف وحصره في نطاق ضيِّق لا يتلاءَم والبعد السُّوسيولوجي للظاهرة ككل.

ومن التعاريف كذلك :"هو الانقطاع عن الدراسة كلية قبل إتمام المرحلة الدراسية أو ترك المدرسة قبل إنهاء مرحلة معينة من التعليم." (بن هادية و آخرون، 1991، صفحة 22)

كما تختلف التسميات الخاصة بهذه الظاهرة باختلاف المنطلقات حيث يعرّفها معجم علوم التربية كالآتي:

" التخلف الدراسي صفة للتلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم، أو يكون مستواهم التّحصيلي أقلَّ من نسبة ذكائهم".

" المتخلِّف دراسيًّا هو ذلك الذي ترتفع نسبة ذكائه على السبعين درجة، وتنخفض عن التسعين درجة، أي المستوى الأعلى لضعاف العقول".

" التّعثُّر الدّراسي هو الفارق السالب بين الأهداف المتوخاة ومن الفعل التربوي والنتائج المحققة فعليا، كما يتجلى في المجال العقلي المعرفي، أو الوجداني الحسي الحركي، وترجع أسبابه لمعطيات متفاعلة ومتفارقة من مثل مواصفات التلميذ، أو عوامل المحيط، أو سيرورة الفعل التربوي. ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية... وبهذا المعنى، فإنّ التعثر الدراسي هو ذلك الفارق الملاحظ بواسطة أدوات القياس بين أهداف التعليم وبين النتائج الفعلية التي توصّل لها التّلميذ" (مشواط، 2006، صفحة 107)

الملاحظ في هذه التعاريف على محدوديتها أنّها تُحيل على مستويات عدة، ففي الوقت الذي يحصره التعريف الأول في خلل في ذكاء الطفل مقارنة مع أقرانه، يعزوه الثاني إلى ضعاف العقول، فيما يرجعه الثالث إلى تفاعل مجموعة من المعطيات من قبيل مواصفات التّلميذ، أو عوامل المحيط، أو سيرورة الفعل التربوي ونتائجه. وتنطلق هذه التعاريف من مرجعيات تزاوج بين البعد السيكولوجي تارة والبعد السّوسيولوجي تارة أخرى. (مشواط، 2006، صفحة 107)

إنّ الحديث عن هذه الظاهرة لم يعد حديثا محليا محصورا في بيئات محدودة بل هي ظاهرة دولية لكل بلد مقاربته وتجاربه الخاصة به اتجاهها حيث تختلف باختلاف البيئة وكذا باختلاف الفترة الزمنية التي تتم فيها الدراسة، إذ تتصادم مفاهيم التّسرب من المدرسة مع الفشل الدراسي.(Thibert, 2013, p. 2)

وفي الغالب يتم الحديث عن الفشل الدّراسي(échec scolaire) بمسمّى التّسرب الدّراسي(Décrochage scolaire) في العديد من الدول.

ففي كيبيك، المتسرب هو الشخص الذي يترك المدرسة دون الحصول على شهادة الثانوية العامة (في سن 17).(Thibert, 2013, p. 2)

وفي بلجيكا، نتكلم عن ترك المدرسة في وقت مبكر عندما لا يكون التلميذ في سن الدراسة الإلزامية مسجلا في مدرسة ولا مسجلا بالمراسلة، لكن التسرب من المدرسة يتوافق أيضا مع الوضع الذي يكون فيه لدى الشاب أكثر من 20 يوما من الغياب غير المبرر. عندما لا يجد الطالب أي معنى في دراسته، يطلق عليه "التسريح المدرسي"، ويمكن إعطاء تعريفين للانقطاع عن الدراسة كما هو متصور في بلجيكا، الأول يرى أن التسرب من الدراسة مرتبط بـ"تدهور الصلة بين الشاب والمدرسة والمجتمع"، والثاني يرى أن ترك المدرسة في وقت مبكر هو "عملية تدريجية لعدم الاهتمام بالمدرسة، نتيجة لتراكم العوامل الداخلية والخارجية للنظام المدرسي".(SCHULLER & STOKKINK, 2017, p. 9)

أمّا في فرنسا، فالتسرب من المدرسة هو بمثابة ترك النظام المدرسي قبل الأوان أو بدون مؤهلات، وهكذا يميز التعريف الفرنسي الشباب دون سن 16 عاما الذين يتسرّبون من المدرسة في ذلك الوقت، أنهم ما زالوا يخضعون للتعليم الإلزامي وأولئك الذين تزيد أعمارهم عن 16 عاما والذين لم يعودوا يحضرون الفصول الدراسية ولكنهم لم يعودوا يخضعون قانونيا لهذا القيد، يقدم هذا التعريف مفهوم "عدم المثابرة" الذي يتوافق مع فئة الشباب الذين "فشلوا في شهادتهم".(SCHULLER & STOKKINK, 2017, pp. 9-10)

وتعقيبا على ما سبق من تعريفات نلاحظ بالمجمل أن التركيز كان منصبًّا على النتيجة المتوقعة من حالات الفشل الدراسي ألا وهي التّسرب المدرسي وهو ما أشرنا

إليه سابقا في الفصل الأول بالانقطاع عن الدراسة، حيث يتراوح الاختلاف في حصر مفهوم الفشل الدراسي عند مؤشر الانقطاع عن الدراسة دون إتمام المسار التعليمي الإلزامي والذي يكون في الغالب في حدود عمر السادس عشر.

وبالمجمل فمفهوم الفشل الدّراسي كظاهرة تمسُّ الحقل التربوي تتشعّب مستوياتها لتمسّ التلميذ المتعلّم الذي لا يحقق الأهداف المسطرة في المنظومة التربوية أو يشكل عبئا دراسيا في مواكبته لأقرانه المتعلمين في نفس المستوى سواء لأسباب تعود لذاته كعامل الذكاء أو الجانب الصحي أو لأسباب تعود للبيئة المتواجد بها كالأسرة وجماعة الرفاق، وتمس كذلك النظام المدرسي بكونه لا يتلاءم مع جميع الفئات المجتمعية فيكون بذلك سببا في الفشل الدّراسي بكل أشكاله، وهو الجانب الذي يتعلق بالهياكل المدرسية ومدى ملاءمتها لسيرورة التّمدرس أو بتركيبة المناهج الدراسية وقدرتها على استيعاب أكبر قدر ممكن من الفروقات الفردية لتحقيق مبدأي تكافؤ الفرص وتحقيق المساواة التعليمية سواء المناطقية أو تلك المتعلقة بالاستحقاق التعليمي القائم على التقويم الحقيقي والشفاف.

3-مفاهيم ذات علاقة بالفشل الدراسي:

عند التّطرُّق لماهية الفشل الدراسي كظاهرة تربوية تتعدّد لك المسمّيات وتتشعّب الأطروحات ونقف في معرض تفكيكنا لهذا المفهوم لعدّة مصطلحات تشترك ظاهرا في المعنى، لكن عند التدقيق في ملابساتها تتضح الفوارق بينها من خلال الحالات الواقعية التي تتماشى وكل مصطلح منها، وسنقدم فيما يلي هذه المصطلحات كلّ على حدة كي تتضح معالم الظاهرة ونستطيع تحديد مؤشراتها وحدودها:

3-1-التّعثر الدّراسي:

"هو حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم نقل كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة أوفي موضوع ما، صعوبة فهم واستيعاب (مسألة أو فكرة أو معلومة) لسبب من الأسباب، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في

البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه، لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى رسوب وفشل إذا تكرر وتعمم واستوطن وإذا لم يتم يتدارك الأمر في الوقت المناسب (الدريج، 2014، الصفحات 4-5).

ويمكن أن نفرق في هذا الصدد بين التأخّر الدّراسي والتّعثُّر الدراسي، فالتّعثُّر الدراسي قد يمس جميع التلاميذ لكن بدرجات متفاوتة حيث يتعثر البعض من التلاميذ في بعض المواد فقط أو في وحدات معينة في بعض المواد وهو الأمر القابل للمعالجة، لكن التأخّر الدراسي هو نوع من الصّفة الملازمة لبعض التلاميذ في عدم قدرتهم على مواكبة المستوى المطلوب وتحقيق الأهداف المرسومة من المادّة التعليمية وقد يكون مردُّ ذلك لجملة من الأسباب المختلفة، وعليه فكل تأخّر دراسي هو تعثّر لكن العكس ليس صحيحاً.

3-2-التّسرّب الدّراسي:

وهو "نسبة التلاميذ الذين كانوا مسجّلين ضمن مستوى دراسي معيّن خلال سنة دراسيّة معيّنة وتخلّوْا عن مواصلة الدّراسة خلال نفس السّنة التي كانوا مسجّلين بها أو في السّنة الدّراسيّة اللّاحقة، لسبب أو لآخر" (بوسنة و آخرون، التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، 2015، صفحة 33)

والحديث في هذا التعريف على نسبة فهو يدل على مؤشر قابل للقياس وذو دلالة إحصائيّة على ظاهرة الفشل.

كما عرّفت منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونسيف التسرّب عام 1992 "بعدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التّعليميّة التي يدرس بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". (بوسنة و آخرون، التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، 2015، صفحة 35)

إذن فالتّسرب المدرسي هو التخلي أو الانقطاع عن مزاولة الدراسة في مرحلة من عمر الطفل أين يكون فيها التعليم إلزاميا قبل التّمكُّن من حيازة مؤهل علمي أو شهادة تأهيليّة.

3-3-التّغيُّب الدّراسي:

يشير المصطلح إلى أن التّغيب في الحقيقة هو عدم الانتظام في الحضور للمدرسة من طرف التلميذ سواء بسبب التهاون والنفور من الدراسة أو لأسباب صحية عارضة، وهو ما يعرّضه للتّأخر الدّراسي وعدم مواكبة تقدّم الدّروس ممّا يؤثّر في تحصيله التعليمي وبالتالي الوقوع في الرسوب المدرسي أو الانقطاع الكلي عن المدرسة.

3-4-الرّسوب الدّراسي:

ويطلق عليه أيضا بالإعادة المدرسية وهو:" نسبة التلاميذ المسجلين ضمن مستوى دراسي خلال سنة دراسية معيّنة والذين يعيدون نفس المستوى الدراسي خلال السنة الدراسية اللّاحقة" (بوسنة و آخرون، التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، 2015، صفحة 21)، ويعتبر الرّسوب الدراسي مؤشرا تربويا تمّ اقتراحه الغرض منه قياس مدى إعادة التلاميذ للصفوف وتأثير ذلك على الفعالية الداخلية للنظام التعليمي ويعتبر في الوقت عينه من المؤشرات الأساسية لتحليل وإسقاط تدفق التلاميذ زمن صف لآخر ضمن الحلقة التعليمية. (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2016، صفحة 19)

وتجدر الإشارة أيضا أن الرسوب الدراسي يعتبر كمقاربة بيداغوجية تستعمل للرفع من المستوى التحصيلي للتلميذ المتعثر من خلال تكراره لنفس تعلمات المستوى الدراسي، غير أن هذه الإعادة تعتبر تبديدا وهدرا دراسيا للموارد وفي الوقت نفسه تشكل عائقا نفسيا للتلميذ قد تؤدي إلى تسربه من المدرسة خاصة في الصفوف الدراسية المتقدمة.

هذا، وهناك مجموعة من المصطلحات التي تصب كلها في خانة الفشل الدراسي نستطيع إيجازها في الآتي:

3-5-الإخفاق الدراسي:

وهو نفس التسمية للفشل الدراسي ككل، حيث يمكن أن يطلق على المتمدرس أو على النظام الدراسي.

3-6-التبديد الدراسي:

وقد يرتبط هذا المصطلح بجانب التكلفة وضياع الموارد سواء المادية أو البشرية الناتجة إجمالا عن الفشل الدراسي.

3-7- الهدر الدراسي:

" يراد بالهدر المدرسي عدم تحقيق مردودية تربويّة، تتكافأ مع الجهد والإنفاق الخاص ببرنامج تربوي معيّن في فترة زمنيّة معيّنة؛ وقد يتجلّى هذا الهدر المدرسي في كم التّعليم أو النّوعيّة المطلوبة." (غريب، سوسيولوجيا المدرسة، 2009، صفحة 336)

ويقترب هذا المصطلح من مصطلح التّبديد الدّراسي حيث يمكن أن يكون الهدر في الموارد أو في المعارف والمجهودات التعليمية أو في الزمن البيداغوجي، وهو لا يخرج من دائرة الفشل الدراسي بصفة عامة.

3-8- فقر التّعليم:

أشار تقرير البنك الدولي لعام 2019 إلى مصطلح "فقر التعليم" ويقصد به أن نسبة كبيرة من الأطفال دون العاشرة لا تستطيع قراءة نص صغير مناسب لهم وفهمه، مما يؤدي إلى قصور في تعلّمهم وإعاقة تقدم بلدانهم في مجال تكوين رأس المال البشري (البلادي، 2021).

ويدخل هذا المفهوم ضمن الفشل الدّراسي إلّا أنّه يحيل إلى المعطى الاقتصادي المتعلّق برأس المال البشري غير المؤهل.

4-العوامل المفسّرة للفشل الدّراسي:

يعزوا الباحثون والدارسون ظاهرة الفشل الدّراسي للعديد من العوامل المتشابكة والمتداخلة فيما بينها، ولم تقف دراسة واحدة على سبب بعينه يُعد مفصليا في تكريس الفشل، حيث تختلف التفسيرات تبعا لاختصاصات القائمين على تقصّي وفحص هذه الظاهرة، وينزع كل فصيل من الباحثين إلى تقديم تفسيرات متوافقة مع الخلفية العلمية لديهم، إذ يقدم السّوسيولوجيون وجهات نظر تركّز في الغالب على البيئة المحيطة بالمتعلم من الجانب الاجتماعي والظروف المدرسية ومدى قدرة المدرسة كنظام على تحقيق احتياجات التلاميذ، في حين نجد السيكولوجيون يهتمّون بالعوامل الفردية والذاتية للمتعلم كونها تدخل ضمن مجال اختصاصهم، وعلى كل سنقوم بتصنيف العوامل المفسّرة للفشل الدّراسي أو أحد مؤشراته وفقا للتالي:

4-1-العوامل المتعلّقة بالمتعلّم:

وهي العوامل التي ترتبط بذاتية المتعلم حيث يعتبر الذكاء الشخصي للتلميذ أحد أهم العوامل التي تساعده على التأقلم مع ما يتلقاه من معارف ومعلومات وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المنوطة به وقد تم تعريف الذكاء بأنه:" قدرة عقلية عامة للغاية تشمل القدرة على التفكير والتخطيط وحل المشكلات والتفكير بشكل تجريدي وفهم الأفكار المعقدة والتعلم بسرعة والاستفادة من تجارب المرء.(Rodriguez, Édith, Larivée, & Morizot, 2020, p. 441) وافتقاد المتعلّم لهذه القدرات أو نقصها لديه يجعل منه يواجه صعوبات في التّعلم وبالتالي الدخول في خانة الفشل الدراسي.

ويدخل في حيز العوامل المرتبطة بالمتعلّم ضعف قدراته اللغوية والعددية والتي تندرج كذلك ضمن صعوبات التعلم ومنها:

-عسر القراءة: وهو صعوبة غير عادية في اكتساب القراءة، وينتشر هذا الاضطراب بين الأطفال في المدارس الابتدائية ويُشخّص ابتداءً من سن السابعة، وهي صعوبة غير عادية تأخذ عدّة أشكال منها العميق والبسيط والمختلط، فهناك بعض التلاميذ الأذكياء بدون إعاقات لديهم صعوبات كبيرة في تعلّم القراءة ونجدهم في وضعية فشل مدرسي بالرغم من إرادتهم القويّة.

-عسر النحو: وهو نوع من الصعوبة يواجهها التلميذ مرتبطة بعسر القراءة وعدم القدرة على التمييز بين تصريف الأفعال واستخدام الضمائر.

-عسر الحساب: وهو مرتبط بصعوبة التنظيم المكاني والفشل في تعلّم المفاهيم الأولية للحساب، وكذلك عدم القدرة على الحساب وإجراء العمليات بشكل صحيح.

-عسر الكتابة: اضطراب متعلّق بإعاقة عصبية أو ثقافية، وتظهر هذه الصعوبات غالبا نتيجة لتقلص عضلي كبير مرتبط باضطرابات حسية.

-عسر الحركة: وهي اضطرابات للصورة الجسمية والتّمثيل الحركي بدون إصابة عصبية محدّدة، وهي تنتج فشلا واضحا في القراءة والحساب واضطرابات عاطفيّة تختلف في خطورتها يصعب التّفريق بينها وبين التّعب الحركي الخطير.

-عسر النطق: وهو صعوبة خاصة باللغة حيث تشكّل مشاكل كبيرة في الفهم والتّعبير عن اللّغة في غياب الصّوت. (بلخضر، 2020، الصفحات 74-75)

وتُصنّف هذه الأسباب في محور التفسير النفسي الذي يبقى عاملا من العوامل غير الحاسمة في تفسير الفشل الدراسي لمحدوديته في الانتشار وعدم عموميته.

ويمكن أن نظيف في العوامل المرتبطة بالمتعلم نفسه حالته الصحية التي تؤثر على مدى التزامه بالزمن الدراسي، حيث أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صحية غالبا ما تكثر غياباتهم الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الدراسي.

4-2-العوامل الأسرية:

تعود العديد من حالات الفشل الدراسي للوضعية الأسرية للتلميذ حيث أنّ عامل الاستقرار الأسري والمتابعة الوالدية لتمدرس الأطفال غالبا ما ينجم عنه نجاحهم في المدرسة، غير أن طبيعة الوضعية الاجتماعية للأسرة سواء من حيث الحالة الاقتصادية أو الثقافية لها دخل مباشر في قدرة التلاميذ على التأقلم مع الجو المدرسي، ويذهب العديد من الباحثين على غرار ما ذهب إليه برنستين وبيير بورديو وباسرون "أن الأطفال الذين نشأوا في مهادات اجتماعية متواضعة، وغالبا في أوساط الجماعات الإثنيّة، تترسّخ في نفوسهم أساليب للحديث والتّصرُّف تتعارض مع تلك السّائدة في المدرسة. وتفرض المدارس على التلاميذ قواعد صارمة للانضباط،... ويواجه أطفال الطبقة العاملة عند دخولهم المدرسة صداما ثقافيا أكبر بكثير مما يجده القادمون من شرائح اجتماعية مرفّهة. ويجد أطفال الفئة الأولى أنفسهم في بيئة ثقافية غريبة. ولا يقتصر الأمر على افتقارهم إلى الحوافز الدافعة إلى تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي فحسب، بل إنّ أنماط التّحادث والتّصرُّف التي تعوّدوا عليها لا تتلاءم وتلك التي يستخدمها المدرّسون، حتّى ولو بذل هؤلاء الأطفال قصارى جهدهم لتحسين قدرتهم على التواصل" (غدنز، 2005، صفحة 561)

" ويلعب التجانس بين ثقافة الوسط الذي ينتمي إليه الأطفال، وثقافة المدرسة، دورا كبيرا في تحديد مستوى نجاحهم وتفوقهم على صعيد الحياة المدرسية. وعلى خلاف ذلك، فإنّ اتّساع الهُوّة بين الثقافة المرجعيّة الأسريّة والثقافة المدرسيّة من شأنه أن يشكّل عامل إخفاق مدرسي للأطفال. ويمكن إرجاع أغلب حالات الفشل المدرسي عند الأطفال، إلى واقع ذلك التّباين الكبير بين ثقافتهم المرجعيّة الأسرية والثقافية المدرسيّة." (وطفة و الشهاب، 2003، الصفحات 164-165)

هذا، وتجدر الإشارة إلى أنّ البيئة الأسرية للطفل عامل مهم مساعد في مدى تكيّفه مع الوسط المدرسي والحياة المدرسية، إذ أنّ لغة التواصل الأسرية وكذا المستوى

التّعليمي للوالدين وتعاملهم مع مختلف الوسائل ذات العلاقة بالدراسة كالكتب والمطالعة والجو التعليمي الأسري لا شك بأنه يساهم مساهمة فعّالة في نجاح الأبناء، وعلى العكس من ذلك كلما غاب التواصل الأسري السليم بين أفراد العائلة، وكلما غاب الاستقرار والتماسك الأسري وفقدان القدر الأدنى من المتابعة والاهتمام بتمدرس الأبناء فضلا عن حدوث حالات الطلاق أو ضيق السكن العائلي أو كثرة الترحال وتغيير السكن المتكرر كل ذلك من شأنه أن يدخل في سياق العوامل الأساسية لفشل الأبناء وعدم تمكّنهم من مواصلة مسارهم الدّراسي في الأخير.

ومن المهم أيضا التركيز على المستوى الاقتصادي للأسرة، فالحالة المادية للأسرة إذا كانت في مستوى غير مناسب، سيلجأ الأبناء إلى تركهم المدرسة وتوجهم نحو سوق العمل بشكل اضطراري وفي أحايين كثيرة بمباركة الأبوين أنفسهم.

وهذا ما توصّل إليه الباحث رابح بن عيسى في دراسته المعنونة بعمالة الأطفال وعلاقتها بالتّسرُّب المدرسي حيث قال "أنَّ توفُّر المهن وسهولة الحصول عليها كان سببا في دفع الأطفال إلى سوق العمل والتَّسرُّب من المدرسة، إمَّا لتلبية حاجياتهم أو حاجيات أسرهم. بالإضافة إلى كون مساعدة الأطفال لآبائهم أو إخوتهم في العمل لزيادة دخل الأسرة والمشاركة في نفقاتها واكتساب صنعة، يُعدُّ عاملًا من العوامل التي تدفع بالطفل إلى ترك المدرسة والانشغال بالعمل بدل الانشغال بالمدرسة. كما تبيّن أنّ التَّغيب عن المدرسة يعدُّ عاملا مهما في توجه الطّفل نحو سوق العمل وممارسة عمل يجني منه بعض المال لكفاية متطلّباته وحاجاته، لأنّ معظم الأطفال سوف يشغلون أوقات غيابهم عن المدرسة في عمل ما." (بن عيسى، 2016، الصفحات 368-369)

إنّ العوامل الأسريّة تشكّل محورا رئيسًا في دعم درجة الملاءمة أو إجراءات التكيُّف التي يتطلّبُها الوسط المدرسي باعتباره بيئة مختلفة ينتقل إليها الطفل تتطلّب منه مهارات فردية موازاة مع إمكانات داعمة من بيئة منشئه الاجتماعي.

كما تؤكد كافة الأبحاث في المجال التربوي، دور الآباء واستشراكهم في النّجاح الدّراسي لأبنائهم. (غريب، سوسيولوجيا المدرسة، 2009، صفحة 432)

4-3-العوامل المدرسيّة:

في الحقيقة لا يمكن فصل المدرسة عن السّياق العام للمجتمع، فتداخل التأثير والتأثر يشكّل شبكة واسعة من العوامل التي يغذّي بعضها بعضا لإنتاج سياقات جديدة ومركّبة، وفي خضمّ هذا التّداخل ينبغي أن نفرّق بين ما تسبّبه المدرسة بعناصرها المختلفة من صعوبات تواجه بها التّلميذ الوافد من بيئة اجتماعية هي في حد ذاتها تشكّل عنصرا من عناصر التّأثير في أداء المدرسة، وبين ما ينتظره النّظام المدرسي من مخرجات تعليميّة تظهر سماتها في تكوين المتعلّم. وفي هذا السّياق فإنّ العوامل المتعلّقة بالمدرسة قد تكون متداخلة ومتقاطعة مع تلك التي يتأثّر بها التلميذ في وسطه العائلي والسّوسيو-اقتصادي الذي يشمله، وحتى ما يتعلق بنفسيته ومزاجه الشخصي.

وعليه " فتكرار ذكر صعوبات التحصيل كسبب للهروب من المدرسة، فسببه القلق المرتبط بالواجبات المدرسية التي يجدها الطفل صعبة، فإنّه يتغيّب عن المدرسة، ويؤدّي ذلك إلى تشكيل دائرة مفرغة إذ أنّ التغيّب يؤدّي إلى مزيد من الضّعف التحصيلي الذي يؤدي بدوره إلى مزيد من التغيّب، ويعاني الطفل فيما بعد من النّبذ من زملائه لأنّ عمره بسبب الرسوب يصبح أكبر من أعمارهم.

ويهرب بعض الأطفال من المدرسة بسبب خوفهم من العنف فيها أو لأنهم يستعملون العقاقير أو يذهبون للبحث عن المغامرة، إلّا أنّ الطفل الذي يكثر من التّغيُّب عن المدرسة غالبا ما يكون هاربا من أمر ما أكثر منه باحثا عن المتعة" (شيفر و ميلمان، 1989، صفحة 493)

قد تكون الأسباب آنفة الذّكر ذات علاقة بما تفرضه المدرسة من صعوبات تؤثر في الجانب النفسي للمتعلم مما يضطره إلى النفور من المدرسة، غير أن المدرسة كنظام متكامل به من المتغيرات الكثيرة التي قد تكون سببا في وقوع الفشل الدراسي أو

بعض مؤشراته التي تؤدي إليه حيث يقول عبد الكريم غريب في ذلك " لا أحد يجادل في صعوبة المقررات أو البرامج والمناهج الدراسية، وعدم تناسقها وكثرة مواضيعها ورتابة معلوماتها، التي لا تساير المستجدات المعرفية والتربوية التي تتطوّر بسرعة في عصر العولمة والتنافسية بين مختلف دول العالم، خاصّة الدول المتقدمة. عندما يتجاوز المحتوى الدراسي مستويَيْ النمو الذهني والإنجاز والحد المعرفي، التي يمتلكها كلّ متعلّم، فإنّه سيصعُبُ عليه استيعاب ما ليس في مستواه ولا يخدم حاجياته، ولا يحفّزه على التّعلُّم والاستمرار في تطوير أدائه وقدراته." (غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، 2015، صفحة 481)

وعند الحديث عن الظّروف الدّراسيّة وما يتفاعل معه التلاميذ ضمن الحياة في الوسط المدرسي لا يمكن إغفال عمليات التقييم كعنصر أساس في تشكيل تصورات التلميذ عن وجوده المدرسي، فالتّقييم لا يقتصر على الحكم على التّلميذ أو المدرّس بالنّجاح أو الفشل، بل يتعدّى ذلك إلى إبراز العقبات ومواطن الوهن في عناصر العملية برمّتها من تلميذ ومعلّم ومنهاج ووسائل تعليمية، (غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، 2015، صفحة 482) واقتصار هذه العملية الهامة على مقارنة المتعلمين بعضهم ببعض أو من أجل اختبار المعارف العلمية دون تقييم الكفاءات من شأن ذلك أن يتسبّب في حدوث التّعثر الدراسي ومن ثمّ الرسوب وإعادة السنة أو ترك المدرسة لعدم التمكن من تحقيق مرادها المُحتكم إلى معايير غير صادقة على الأقل من وجهة نظر التلاميذ المتسرّب.

وفي مجال العوامل المدرسية كذلك يستدرجنا السياق للحديث عن العلاقات في الوسط المدرسي سواء تلك العلاقات البينية بين التلاميذ أو بين التلاميذ ومدرّسيهم حيث يلعب نوع العلاقات تلك دورا بارزا في تكيّف المتعلم ضمن جماعة الصف المدرسي وقد تكون العلاقات المتشنجة بين التلميذ وزملائه سببا في نفوره من المدرسة أو سببا في قلة تحصيله واستيعابه للدروس، وقد أبانت الدراسة التي قدمناها ضمن الدّراسات

السّابقة إلى مساهمة العلاقات السلبية التربوية البيداغوجية منها والإنسانية التي تنشأ في خضم التفاعلات الجارية داخل الصف الدراسي في انقطاع تلاميذ الطور الثانوي. (طيبي، 2017، الصفحات 31-32).

5-الآثار المترتّبة على الفشل الدّراسي:

تشكّل ظاهرة الفشل المدرسي عبئا متعدّد الأوجه على العديد من الكيانات المجتمعية تمس التلميذ وأسرته والمؤسسة التعليمية بنظامها التربوي وتنعكس آثاره أخيرا على المجتمع ككل، وبهذا التّوصيف يصبح للفشل الدراسي " وقع سلبي على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد وكذلك على الجماعة. ويستلزم هذا الانشغال مشاكل لاحقة لعديد الشواهد، فيما يتعلق بالشّغل والدّخل والصّحة والاندماج السوسيومهني؛ فالأفراد المنقطعون عن الدّراسة غالبا ما يصبحون عمّالا يفتقدون التّأهيل، أو معطّلين بصفة دورية، ولا يفلحون في بلوغ مستوى حياتي مقبول" (غريب، سوسيولوجيا المدرسة، 2009، صفحة 423)

وبناءً عليه سنقدم هذه التأثيرات بحسب التصنيف الموالي:

5-1-آثاره على المتعلّم:

يشكل خروج التّلميذ الفاشل دراسيا من حلقة التّعليم المدرسي بسبب فشله لسبب أو لآخر محطّة فارقة في حياته حيث يكون تأثيره سلبيا عليه بشكل مفرط بحسب درجة الدّعم المنتظر من بيئته المحيطة "فيُصابُ بجرح نرجسي وإحباطات تعرقل الاستمرار في التّفاعل الإيجابي مع المحيط الذي يحتضنه كالأسرة والأقران وقد يولّد ذلك حقدا في نفوس مثل هؤلاء التّلاميذ الفاشلين على زملائهم الناجحين وقد يتعدّى الأمر ذلك إلى فقدان الثّقة بالنّفس والشّعور بالعجز، فينطفئ الدّافع للإنجاز حتّى في مجالات أخرى، كما قد يشعر هؤلاء التّلاميذ بالنقص، وقد يعبّروا عن كل هذا بعقاب النّفس والإصابة باضطرابات نفسية ويظهر حتى التمرّد على المجتمع، قد يتجلى ذلك من خلال الانحرافات التي تعكس مدى ضعف وهشاشة الأنا في حماية شخصية الطفل أو

المراهق «الفاشل»، وتتجلى أكثر أثار الفشل بعد مغادرة مقاعد الدراسة، بحيث يكون هؤلاء الأطفال أو المراهقين عرضة لكافة ألوان الاستغلال كالتحرش الجنسي، تعاطي المخدرات، العنف بأشكاله المختلفة، التفكير في الهجرة السرية، جنوح الأحداث، وهذا كله ناجم عن تقمّصات هشة، أدّت بالجهاز النفسي للتلميذ إلى عدم التوافق على المستوى الشخصي وبالتالي على المستوى الاجتماعـي كانت نتيـجة؛ الفشـل الدراسي حتمـية لا هـروب منها (شرادي، أكتوف ، و صحراوي، 2016، صفحة 135)

وتختلف أثار الفشل الدّراسي بين هؤلاء الفاشلين دراسيا بحسب البيئة المجتمعية التي يقيمون بها، فالطفل المتسرّب دراسيا في بيئة ريفية أو منطقة غير ذات مؤهلات تنموية يكون عرضة للأثار السّلبية للفشل من حيث بقائه في الأميّة ومحدودية فرص العمل وحتى احتمال انحرافه يكون بنسبة مرتفعة على العكس من ذلك قد يجد التلميذ الفاشل دراسيا في منطقة حضرية بيئة داعمة قد تفتح له آفاق مواصلة تكوينه المهني أو انخراطه في مساقات تعليمية مفتوحة تسمح بها بيئته الحضرية، كما أن فرص اندماجه في عالم الشغل كالتجارة والأعمال الحرة تكون بنسب مرتفعة.

5-2-آثاره على الأسرة:

تحرص الأسرة بطبيعتها الاجتماعية في ظروفها العادية على تمدرس أبنائها وتسعى لتحقيق نجاحهم وتفوقهم، لكن عند حدوث فشل دراسي لأحد أبنائها لسبب أو لآخر فإن ذلك يدخلها في حالة من الحزن واللّاتوازن من خلال عقد المقارنات بين أبنائها وأبناء الأسر الأخرى من الجيران والأقارب، وفي الغالب يؤدّي هذا الأمر إلى التأثير القوي على نفسية الأبناء ودخولهم في نوبات من الاكتئاب والقلق، وقد يؤدي بهم إلى سلوكيات الانطواء والانكفاء على الذّات أو الميل للتّعاطي والانحراف، مما يجلب مشاكل أخرى لكافة أفراد الأسرة.

5-3-آثاره على النظام التربوي:

تعمل الأنظمة التربوية على استيعاب مختلف الشرائح المجتمعية بتقديم منظومات تعليمية توافقية تحرص في الغالب على منع التسرب واللّاتكيّف، لكن ومع ذلك، تتعرض المنظومة الدراسية لظاهرة الفشل بمختلف أشكاله، وهو ما يعتبر عبئا وتكلفة باهظة الثمن، حيث إنّ عمليات الإعادة المدرسية والتّعثُّر الدّراسي تشكلان عامل تحدٍّ للمنظومة برمّتها من حيث خلق مشاكل الاكتظاظ في الفصول الدراسية وصعوبة التّعامل مع حالات التّعثر التي تُخصص لها أزمنة بيداغوجية إضافية من أجل الدعم البيداغوجي والمعالجة، وفي ذلك هدر للموارد والمجهودات التّعليمية.

5-4-آثاره على المجتمع:

إنّ حجم الفشل الدّراسي الذي تعاني منه المدرسة ينعكس بالضرورة على المجتمع ككل، فأعداد المتسربين من المدرسة هم في الواقع رأس مال بشري غير مؤهل، ولا يمتلك الحد الأدنى من المعرفة التي تجعل منه مواطنا فاعلا بصفة إيجابية في المجتمع حيث " أنّ كل حالة إعادة أو تسرّب تكلّف المجتمع خسائر مادية ومعنوية كبيرة ومتعدّدة، فالآثار التي يمكن أن تترتّب عن التّبديد المدرسي تعتبر خطيرة جدّا؛ لأنّ هذه الظاهرة تساهم في انتشار الأميّة والانحراف والجريمة في أوساط الشّباب. كما أنّها تحرم المجتمع من تنمية جزء من ثروته البشرية، ممّا قد يؤثّر سلبا على وصول عجلته التّنمويّة إلى السّرعة المناسبة والمطلوبة." (بوسنة و آخرون، التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، 2015، صفحة 11)

إنّ العواقب المتعدّدة للفشل الدراسي بصفة عامة يمكن أن تعكس آثارا اجتماعية وثقافية وآثارا اقتصادية وأخرى سلوكية؛ فمن الآثار الاجتماعية والثقافية نجد الجناح حيث أن أغلبية الأحداث الجانحين أي الذين وقعوا في شراك الانحراف الاجتماعي والأخلاقي من سرقة واعتداءات على الأملاك والأفراد لديهم مستوى تعليمي بسيط. كما نجد تعاطي المخدرات، فتفشي هذه الظاهرة بيت التلاميذ المتسربين من المؤسسات

التربوية أصبح معطى نفسيا واجتماعيا تؤكده العديد من الدراسات. كما نجد الأمية الراجعة؛ حيث أنّ انتشار الأميّة في أوساط الفئة العمرية 15-24 سنة في الجزائر تتناسب طردا مع نسب التسرب المدرسي قبل السنة الخامة ابتدائيحيث نجد نسبة المتخلّين عن الدّراسة قبل السنة الخامسة ابتدائي فيما بين 2007 و2008 مثلا، تقدّر بـ 6.12% ونسبة الأميّة بالنسبة إلى الفئة العمرية 15-24 سنة في سنة 2008 تقدر بـ 6.19%.

ومن الآثار الاقتصادية للفشل الدراسي فإنّ الشّباب المتسرّبين والذين لا يحملون شهادات تؤهلهم لشغل وظائف وأعمال لائقة، يكون مستقبلهم المهني غير واضح المعالم، وأنّ الكثير منهم يكونون مضطرّين للاستفادة من المساعدات الاجتماعية، كما أنّ الوظائف والأعمال التي سيشغلونها تكون غير مستقرّة وأقلّ أجرا (بوسنة و آخرون، التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج، 2015، الصفحات 51-54).

مما سبق ذكره عن آثار الفشل الدّراسي بكل أشكاله يضعنا أمام حتمية البحث والتقصي وبذل الجهود الرامية إلى الحدّ من هذه الظاهرة والعمل الجدّي والمتكاتف من قبل جميع مكوّنات المجتمع الفاعلة للحيلولة دون استفحال الظاهرة، مع إيجاد البدائل الناجعة لاحتواء المتسرّبين دراسيا قصد إعطائهم فرصة الاندماج من جديد وفق معايير تخدم المجتمع من جهة وتعزز قدرات هؤلاء كرأس مال بشري له دوره في ديناميكية التنمية المجتمعية.

6-سبل مكافحة الفشل الدراسي:

إنّ الحديث عن مكافحة الفشل الدراسي يؤدي بنا للدخول إلى مجال معقد يمس مئات الألاف من المتعلمين الذي وقعوا تحت طائلة الفشل الدراسي، هذا الأخير الذي هو ليس مجرد مصطلح بل هو ظاهرة تشكل تحديا حقيقيا تواجهه المنظومات التعليمية بأشكال مختلفة.

ومن أجل الانطلاق في الحديث عن سبل مكافحة الفشل الدراسي وجب التساؤل عن سبب فشل بعض المتعلمين في تحقيق النجاح الدراسي بينما ينجح آخرون ويصلون إلى مستويات مرتفعة من النجاح الدراسي، وبهذا نكون قد وضعنا الرضية الحقيقية التي على أساسها بناء الخطط المستقبلية لمكافحة الفشل الدراسي والتقليل من تداعياته على التلاميذ بشكل خاص وعلى المنظومة التعليمية بشكل عام.

يمثل إيجاد السبل الناجعة لعلاج الفشل الدراسي تحديا حقيقيا لكل من المعلمين والمتعلمين وأوليائهم، وكذا للقائمين على المنظومة التربوية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة.

وعليه سيكون حديثنا لاحقا في هذا العنصر عن سبل وأساليب لمكافحة الفشل الدراسي.

6-1- التقييم والتشخيص الأولي:

إن أول خطوة لعلاج الفشل الدراسي للمتعلمين هي عملية التشخيص الدقيقة التي يجب إيلاؤها الأهمية البالغة في تحديد الأسباب الموضوعية المؤدية للفشل الدراسي أو أحد مظاهره من تعثر ورسوب وتسرب، والوقوف على تفصيلها من حيث ارتباطها بالمتعلم بحد ذاته أو بالعوامل المحيطة به وبالعملية التعليمية حيث يمكن أن تكون ذاتية تخص التلميذ مثل: النفور من الدراسة، التغيب،...موضوعية مثل كثافة المقررات الدراسية وعدم تناسبها مع النمو العقلي للمتعلم،...، سوسيو اقتصادية: المحيط والحالة المادية للعائلة،... أو وجدانية: لها علاقة بعلم النفس بصفة عامة وتأثير الحالة النفسية

للمتعلم على مردوديته وتحصيله الدراسي. (غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، 2015، الصفحات 478-479)

وبناء على عملية التشخيص هذه والتي يمكن أن تتكاثف فيها جهود العائلة مع الأسرة التربوية يتم تحديد مواضع الوهن في عملية التعلّم لدى التلميذ الواقع تحت طائلة الفشل ورسم خطة مدروسة للعلاج تأخذ مسارا إجرائيا مضبوطا.

6-2- التدخل المبكر:

يأخذ التدخل المبكر لعلاج حالة الفشل الأهمية القصوى في وضع حد لعملية التقهقر التعليمي التي يعاني منها المتعلم وذلك بتحديد صعوبات التعلم ومعالجتها قبل حصول التراكم وبعد المسافة بين المستوى المطلوب في الصف التعليمي ومستوى التلميذ المتعثر.

6-3- استراتيجية المعالجة الأولية:

يجب التفكير مسبقاً في عمليات تربوية ونفسية تُسهم في تفعيل بيداغوجيا الدعم، وهذه العمليات تُعرف بـ "استراتيجيات المعالجة الأساسية". فبدونها، يصعب التحدث عن بيداغوجيا الدعم ومساعدة المتعلمين المتعثرين على تخطي الصعاب التي تعترض تطورهم الذاتي وتحقيق أهداف التعلم التي تمكّنهم من اكتساب الكفايات المطلوبة لكل وحدة دراسية أو لكل سنة دراسية.

وتبقى معرفة خصوصيات المتعلم ومراحل النمو التي يمر بها، واحترام شخصية المراهق والطفل على حد سواء، من أولى الإجراءات التربوية العملية التي يجب أن يطبقها المدرس إذا أراد أن ينجح في استراتيجية المعالجة التعليمية، لأنه يصعب الحديث عن بيداغوجيا الدعم والمدرس يحاول أن يفرض على المتعلم طريقة ما من طرق التعلّم، وتواصلا عموديا يروضه ولا يدع له هامشا من الحريّة. (غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، 2015، الصفحات 483-484)

ويمكن أن نحصر استراتيجية المعالجة الأولية في الآتي:

6-3-1- التواصل البيداغوجي الديمقراطي:

يدخل التواصل البيداغوجي ضمن التنظيم العلائقي الذي يمكن أن يتحكم فيه المدرّس ويوجهه من أجل خدمة المتعلّم المتعثّر؛ لأنّ ما يطلبه هذا الأخير هو الاهتمام بحاجياته وخصوصياته التي جعلته يتأخّر عن باقي أقرانه، ولا يستوعب الوضعيات التعليمية التي قدمت له. غالبا ما يتعثر المتعلم بسبب التهميش الذي يعاني منه داخل الفصل الدّراسي لأنّ المدرّس يهتمّ بالمتفوّقين الذين يواكبون الحصّة الدراسيّة دون طلب استفسارات أو توضيحات تؤخره عن إتمام المقرر الدّراسي. (اجبارة، 2014)

ويضمن التواصل البيداغوجي كل أشكال العلاقات التواصلية بين المدرس وتلاميذه أو بينهم أنفسهم، بما يتيح للمتعلم حرية إبداء الرأي وللمعلم معرفة مكامن الضعف وعدم الفهم من خلال الفعل التواصلي الحر بينهما الأمر الذي يستطيع من خلاله المعلم إعادة صياغة الفكرة المراد إيصالها للمتعلم وتذليل الصعوبات التي تواجهه.

6-3-2- احترام خصوصيات الطفولة والمراهقة:

يمتلك المتعلم خصوصيات يحملها معه إلى المدرسة تضمن له استقلاليته الخاصة، من حيث حبه للعب وإشباع الفضول وحب الاستطلاع والاكتشاف، وعليه فالمدرس في تعامله مع متعلميه يجب أن يوظف هذه الخصائص في سيرورة التعلم بدون أن يشعر المتعلم بأن المدرسة تحدّ من نشاطاته وتفرض عليه نظاما توجيهيا قاسيا من الممكن أن يولّد لديه الشعور بالنفور من المدرسة ونظامها التعليمي.

إنّ مراعاة الخصوصية التي يمتلكها الطفل أو المراهق وتكييف الطرق التعليمية وفقا لها بما يتماشى وتحقيق الأهداف التربوية من شأنه أن يحدّ من وقوع المتعلّمين في دائرة الفشل والاخفاق الدراسي، بل بالعكس يجعل المتعلم يندمج ويتكيف مع النشاطات التربوية التي تساير احتياجاته وتغذي فضوله للمعرفة وحب الاطلاع.

6-3-3- مراعاة الحالة الوجدانية للمتعلم:

ينبغي على المعلم أن يكون حساسًا للحالة العاطفية التي قد يكون عليها الطالب الذي يواجه صعوبات في التعلم، مثل: الخوف، القلق، والشعور بالعجز ...؟ ويجب عليه تشجيعه على تحقيق أهداف التعلم وتوضيح مؤشرات النجاح له، وتقديم التوجيهات التي تساعده في فهم المواد وتحليلها، مما يدفعه نحو اقتراح حلول فعالة للتحديات المتعددة التي يواجهها، حيث تتطلب كل منها عمليات ذهنية واستراتيجيات تعلم متنوعة. فمعظم التوترات العاطفية التي يتعرض لها المراهق، تنجم عن عدم تقديره أو الاعتداء على استقلاليته؛ لذا، ينبغي تجنب انتقاده أو إهانته أمام الآخرين، حيث يمكن أن يؤدي ذلك إلى فقدانه للثقة بنفسه. وبالتالي، فإن تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالب يمكن أن يساعده في التحكم في مخاوفه وتجاوز الصعوبات التي قد تواجهه أثناء عملية التعلم. (غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، 2015، صفحة 485)

6-3-4-استراتيجية التفكير الإيجابي:

تعتبر هذه الاستراتيجية أحد الأساليب الفعّالة في معالجة الفشل الدراسي، حيث تهدف إلى تغيير نمط التفكير السلبي وتعزيز النظرة الإيجابية نحو التحديات والصعوبات التي قد يواجهها المتعلم، حيث من خلالها يتم العمل على تحويل الأفكار السلبية المتعلقة بالفشل الدراسي إلى إيجابية، إضافة إلى تعزيز الثقة بالنفس، حيث يستطيع المتعلم أن يثق بقدراته ويؤمن بأنه قادر على التغلب على معيقات تقدمه الدراسي. كما تمكنه من استخدام التحفيز الذاتي من خلال تعزيز التفاؤل والإصرار وتعزيز التحمل والمرونة والنظر إلى الفشل كتجربة تعليمية يستفاد منها كفرصة للتعلم والنمو.

هذا، وتعمل استراتيجية التفكير الإيجابي على تحفيز المتعلمين للاستفادة من الأخطاء واستغلالها كفرصة للتعلم والتحسن، وتشجيعهم على تجاوز الفشل ومواصلة المحاولة.

6-4-الدعم التربوي:

يمثل الدعم التربوي جزءًا أساسيًا من الجهود الداعمة للتعلم والتعليم للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات، حيث يتجاوز نطاقه البنى المؤسسية ليشمل العوامل الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية. يتخذ الدعم التربوي أشكالًا متنوعة تتكيف مع الظروف المحيطة وتتفاعل مع الأطراف المعنية. يمكن تصنيف أنماط الدعم التربوي على النحو التالي:

أ- الدعم المندمج: وهو ذلك الدعم الموازي لعملية التّعلّم حيث يتمّ إنجازه من طرف المعلّم مع تلاميذه أثناء سيرورة الدروس، وبذل فهو يتم في إطار أنشطة الفص الدراسي ويمكن أن يأخذ ثلاثة أنماط هي:

- الدّعم الوقائي: وهو الدعم الاستباقي الذي يقي المتعلّم نسبيا من التّعثر قبل بدء عملية التعليم والتّعلم.
- الدّعم التّتبعي: وهو الضابط والموجّه لأنشطة المتعلّم، والمصحح لعثراته بشكل آني ومباشر.
- الدّعم التّعويضي: المساعد على تجاوز التعثرات الملحوظة من خلال نتائج التعلّم. (كتفي و حرايز، 2022، صفحة 107)

ب- الدعم الموازي: يقصد به الدّعم التكميلي الذي يستفيد منه المتعثر دراسيا، ويمكن أن نطلق عليه أيضا الدروس الخصوصية التي تعتبر بمثابة دروس التكملة وسد الثغرات التي يواجهها المتعلم خلال الزمن الدراسي الرسمي، وهو نوع من الدعم يتم خارج المدرسة ويؤدي هذا الصنف من الدعم دورا تكميليا للدعم النظامي؛ حيث لا يقتصر على ما هو رسمي نظامي داخلي بقدر ما ينفتح على المحيط وكل الفعاليات والمنظمات ذات الطابع التربوي والتثقيفي في المجتمع، كما يتجاوز آليات القطاع الرسمي إلى آليات تربوية جديدة.

ج- الدعم الداخلي والخارجي: الدعم الداخلي هو الذي يرصده المدرس للتلميذ المتعثر داخل القسم في شكل أنشطة داعمة في مختلف الوحدات التعليمية، وفي شكل

خطة دقيقة يراعي فيها المتعلمون المستهدفون حاجاتهم من الدعم من جهة، واختيار الأنشطة والأدوات التعليمية الداعمة من جهة ثانية. ويقوم الدعم الداخلي على مجموعة من العمليات يمكن إيجازها فيما يلي:

-حصر المظاهر السلوكية التي تدعو إلى إدخال أساليب الدعم، ويعني ضبط مختلف مظاهر وصور التعثر لدى المتعلم؛ مثل صعوبة الفهم وعدم الاهتمام وعدم القدرة على التركيز والانتباه والتقصير في إنجاز الواجبات.

-تشخيص السلوك الذي سيخضع للدعم، وهنا يلزم أن يطال التشخيص، بل كل إجراءات الدعم مجالات الشخصية الأساسية عند المتعلم وهي: المجال المعرفي العاطفي، المهاري، والوجداني الذي يشكل أساس التعلم والاكتساب في كثير من الحالات.

أما الخارجي فهو الذي يتم خارج الحصص النظامية كأنشطة التقويم التي يطالب بها التلاميذ كفروض أو واجبات تنجز خارج حجرة الدرس وهو ما يصطلح عليه أيضا بالدعم الوقائي .

إذا كان الدعم الداخلي ينحصر داخل حجرة الدرس فإن الدعم الخارجي يتجاوز فضاء المؤسسة إلى فضاءات أخرى مثل المكتبات وقاعات المطالعة والمنزل ودور الشباب وغيرها، وهذا الأمر يتيح للتلميذ حرية أكبر في التحصيل الدراسي، حيث يتخلص من سلطة المكان المتمثل في حجرة الدرس وفضاء المؤسسة لينفتح على فضاءات أرحب، مما يخلق تكاملا بين ما تم تحصيله أو تداركه في الدعم الداخلي والخارجي وبين الدعم الموازي، الأمر الذي يجعل التلميذ في سيرورة من التكوين المستمر تحقق له النجاح في الحد من الصعوبات. (أشلواو، 2019، الصفحات 23-24)

6-5- التعليم التعاوني:

إنّ تشجيع المتعلمين على نمط التعليم التّعاوني في شكل مجموعات مصغّرة وفرق بحثية يساعد بشكل كبير في تبادل المعارف والخبرات بين المتعلمين وكذا يؤدي الرفع من الدّافعية للتعلم لأولئك المتعثرين بينهم، كما يعزز روح التنافس ومحاولة إثبات الذات مما يقلص الفوارق الفردية ويشحذ همم الفاشلين دراسيا لأن يسايروا المجموعة المنتمين إليها وبشكل عام يتوسع الفهم وتتقلص مساحة الفشل الدراسي.

6-6-التّعلّم الذاتي:

قد يلجأ المدرسون إلى إعطاء توجيهات منهجية لتدريب المتعلمين على التّعلّم الذاتي، وهو التعلّم الذي يتيح للمتعلم البحث واكتساب المعرفة بشكل مستقل وتنمية مهارات جديدة تدعم تعليمه الرسمي وتمهد الطريق له للتفوق الدراسي بشكل يخدم ميولاته واحتياجاته المعرفية بعيدا عن ضوابط التعليم الرسمي المقيدة بالمنهاج والبرنامج الدراسي، فتمكين المتعلم من آلية التعلّم الذاتي يوسع لديه المدارك يفتح عقله لاكتشاف عوالم جديدة وأنماط متنوعة من المعارف والتعلّمات.

في المحصّلة إنّ علاج الفشل الدراسي يحمل أهمية بالغة، إذ يشكل التعليم الفعّال والناجح أساسًا لتحقيق التنمية الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للأفراد والمجتمعات. حيث تتّضح أهمية علاج الفشل الدراسي من خلال عدة جوانب:

تحقيق النجاح الأكاديمي: يفتح علاج الفشل الدراسي الباب أمام المتعلّمين لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يزيد من فرصهم في الحصول على فرص عمل مرموقة وتحقيق مستقبل مهني مستقر.

رفع مستوى الثقة بالنفس: بتخطّي الفشل الدراسي، يزداد مستوى ثقة المتعلّمين بأنفسهم، مما يجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات الشخصية والمهنية.

تحسين جودة الحياة: يمكن للنجاح في التعليم أن يؤدي إلى تحسين جودة الحياة بشكل عام، من خلال زيادة فرص العمل وتحقيق التقدم المهني وتحسين المستوى المعيشي.

التقليل من التفاوت: يساعد علاج الفشل الدراسي في التقليل من التفاوت في الفرص التعليمية، مما يسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية وتحقيق المساواة في الوصول إلى التعليم.

التطور الاجتماعي والاقتصادي: بتجاوز الفشل الدراسي، يسهم المتعلّمون في بناء مجتمعات أكثر تطورًا اجتماعيًا واقتصاديًا، حيث يصبحون قادرين على المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

باختصار، يعد علاج الفشل الدراسي استثمارًا في مستقبل الأفراد والمجتمعات، حيث يساهم في تحقيق التنمية الشاملة وتحسين الحياة الشخصية والمجتمعية.

7-المقاربات السّوسيولوجية للفشل الدّراسي:

لقد تغيّرت النظرة التقليدية للتّعليم والتي كانت قائمة على المفهوم البسيط المتمثل في تعليم التلاميذ ونقل معارف المجتمع إليهم عن طريق أساتذة يتقاضون أجرا لقاء ذلك، وقد كانت الدراسات التربوية تتمحور حول طرق التدريس وتطويرها مع بحث صعوبات التّعلّم والفشل الدراسي من منظور استعدادات التلاميذ من جهة وعمليّة التّعلّم من جهة أخرى، إنّ هذا الاختزال المرتبط حصرا بالمتعلم واستعداداته في التجاوب مع مختلف الطرق التعليمية كان سياقا تدريجيا لظهور مقاربات مختلفة عرفتها بداية الستينات والسبعينات حيث باتت النقاشات تدور حول المضامين المُضمرة للتعليم، إذ أنّه وعن طريق تمارين قواعد اللغة، ودروس التّاريخ وحتى محاضرات العلوم الطّبيعيّة كان يصل إلى التّلاميذ بشكل لا شعوري مضمون إيديولوجي معيّن. وبواسطة هذه المحاضرات لم تكن فقط اللغات والعلوم هي التي تُعلّم، بل كان يتمُّ معها أيضًا تلقين التّلاميذ وإلى حدّ كبير تلقين الأساتذة أنفسهم مفاهيم حول الطّبيعة البشريّة، والأدوار العائدة للرّجل والمرأة، ومكانة الأطفال في المجتمع، والنّجاح الاجتماعي أو المهني أو السّياسي. (كيفي و فان كمبنهود، 1997، الصفحات 114-115)

إنّ الدراسات التي باتت تهتم أكثر فأكثر بالتفاوتات الاجتماعية التي تنسب حسبهم إلى ما تقدمه المدرسة من مناهج دراسية وكذا الاهتمام بالعلاقات في خضم الوسط المدرسي، وكذا أثر الوسط البيئي الاجتماعي والمنشأ الثقافي لرواد المدارس، كل ذلك جعل السوسيولوجيون يوجهون تحليلاتهم لظاهرة الفشل من منطلق نقدي يرجعون مرده كعامل حاسم إلى الوظيفة التي تقوم بها المدرسة، ومن هذا المنطلق يمكن أن نعدّد المقاربات السوسيولوجية التالية:

7-1-مقاربة الرّموز اللّغوية:

اشتهر بهذه المقاربة عالم الاجتماع البريطاني بازيل برنشتاين BASIL BERNSTEIN (1924-2000) في كتابيْه " اللغة والطبقات الاجتماعية" و"الصفوف والرموز والدراسات النظرية الضابطة نحو علم اجتماع اللغة" وهي مقاربة سوسيو-لغوية جد هامة تربط بين التباين اللغوي للأفراد وبين انتماءاتهم الاجتماعية وتحدد الفروق اللغوية للتلاميذ الذين ينتمون لمختلف الفئات الاجتماعية (تلي و طويل، 2021، صفحة 204)

وتحدّث برنشتاين عن شفرتين لغويتين اجتماعيين متقابلتين: لغة ضيقة ومفككة وضعيفة عند أبناء الفقراء، ولغة غنية وموسعة عند أبناء الأغنياء.(حمداوي، 2020، صفحة 38)

ويقصد برنشتاين باللّغة الضّيقة المفككة: "الرموز المقيّدة" أي وجوها لاستخدام اللّغة تنطوي على افتراضات غير معلنة يتوقّع المتحدّثون من الآخرين أن يكونوا على علم بها. وترتبط هذه الرّموز المقيّدة بسياقات ثقافيّة محددّة. حيث أنّ كثيرا من أفراد الطبقة العاملة يعيشون في سياق ثقافي يتميّز بالتّرابط العائلي والإحساس بالجيرة الحميمة، إذ يتواضع النّاس على كثير من القيم والمعايير، ويتفهّمونها، ويلتزمون بها دون أن يتحدّثوا عنها، لذا فأطفال هذه الطبقة يستعملون رموزا مقيدة في لغة تواصلهم، وفي الجانب المقابل، فأطفال الطبقة الوسطى يكتسبون ما يسميه برنشتاين "رموزا مفصّلة"،

أي أسلوب الحديث الذي تتحدّد فيه معاني الكلمات المستخدمة لتطابق الوضع في تلك اللّحظة، حيث يُسهب أفراد هذه الطبقة في لغة تواصلهم مما يجعل أطفالهم أقدر على التّعامل مع متطلبات التّعليم الأكاديمي الرّسمي من نظرائهم الذين تلقّنوا الرموز المقيّدة ممّا يُيسّر دخول أبناء الطبقة الوسطى وتعايشهم مع بيئة المدرسة. (غدنز، 2005، الصفحات 558-559)

وفي هذا الصدد أيضا، يقول عبد الكريم بوفرة: "انتبه برنشتاين إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين. وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا. ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين اثنين: واحد ضيق، والآخر متسع ... (حمداوي، اللسانيات الاجتماعية أو علم الاجتماع اللغوي، 2020، الصفحات 38-39)

ولمعرفة حجم الفرق بين النظامين أعلاه تم إخضاع تلاميذ المستويين الاجتماعيين المختلفين لتجربة مثيرة للاهتمام. فقد طلب منهم التعليق كتابة على مجموعة من الرسوم المتحركة الصامتة. فماذا كانت النتيجة؟

كان جواب الفئة الأولى (تلاميذ الطبقة الاجتماعية المتواضعة)على الشكل التالي:"هم يلعبون بالكرة، قذف، تكسر الزجاج ..."بينما كان تعليق الفئة الثانية (تلاميذ الطبقة الغنية) بهذا الأسلوب:" كان الأطفال يلعبون بالكرة، قذف واحد منهم الكرة، ومرت عبر النافذة، وكسرت الزجاج ... "

ويكمن الفرق بين النّظامين في شكل التّعبير من النّاحية اللُّغوية، أي من حيث قواعد النّحو والتركيب أولا. ففي الحالة الأولى، نجد جملاً قصيرةً، تفتقرُ إلى ضمائر الرّبط مع مُعجم محدودٍ جدًّا. لذا، يجد أولئك التّلاميذ صعوبةً كبرى في التّعبير. فهم

عاجزون عن التّعلم، وعن رؤية العالم. (حمداوي، المدرسة والفشل الدراسي: أيّ تصوّر سوسيولوجي؟، 2022، صفحة 34)

إنّ أطروحة برنشتاين المتمحورة حول الطابع اللغوي واللساني والتمايز الحاصل بين فئات اجتماعية بعينها تجعل من المدرسة حقلا للتمييز على أساس التفاعل مع اللغة المدرسية يبقى قاصرا ولا يمكن تعميمه لأسباب عدّة منها أننا نجد في كثير من الأحيان أبناء الطبقات الهشة لهم من الإدراك اللغوي ما يؤهلهم للوصول إلى تحقيق درجات من النجاح الدراسي على الرغم من فقر بيئتهم الاجتماعية، كما وأنه في المدرسة الجزائرية لا نلمس ذلك الصراع الطبقي والاجتماعي أو اللغوي الذي تمّ بناء المقاربات الغربيّة على أساسه.

7-2-مقاربة إعادة الإنتاج:

تأتي هذه المقاربة في سياق ما قدّمه بيير بورديو وباسرون من دور المدرسة في تقسيم للمجتمع إلى طبقات، وهي بذلك تكرّس وتعيد وتحافظ على الوضع القائم الذي أنتجها (مشواط، 2006، صفحة 108)حيث يقول بورديو في كتابه "إعادة الإنتاج" :"إنّ كلّ فعل بيداغوجي هو موضوعيا عنف رمزي كفرض من قبل سلطة تعسّفية، لتعسّف ثقافي" (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 19).

وعلى هذا الاعتبار، فإنّ المدرسة لم تعد تمثّل عاملاً للتّقدّم والحركية الفردية، بل سلطة للمراقبة الاجتماعية وإعادة الإنتاج (غريب، سوسيولوجيا المدرسة، 2009، صفحة 55)، ويشير مفهوم إعادة الإنتاج الثّقافي إلى الوسائل والطّرق التي تنتهجها المدارس، بمشاركة المؤسّسات الاجتماعية الأخرى، لإدامة نواحي اللامساواة الاجتماعيّة والاقتصاديّة جيلاً بعد جيل، ويُلفتُ هذا المفهوم انتباهنا إلى السّبل التي تتمكّن بها المدارس، عبر مناهجها الدّراسيّة الخبيئة، من ممارسة التّأثير على تعليم القيم والتّوجهات والعادات مُرسّخةً بذلك وجوه التّنوّع في القيم الثّقافيّة والتّوجّهات التي يكتسبها المرء في المراحل المبكّرة من حياته؛ وعندما يغادر الأطفال المدرسة، تمارس

هذه القيم الثّقافية آثارها على النّاس بتحديد آفاق الفرص أمام بعضهم أو فتح مجالات واسعة أمام بعضهم الآخر. (غدنز، 2005، صفحة 561)

إنّ بورديو وباسرون قدّما مقاربة سوسيولوجية عند محاولتهما تفسير الفشل والنجاح الدراسيين، فالوسط الذي ينحدر منه الطفل يؤثر على مساره الدراسي طالما أن المدرسة تنتج ثقافة الطبقة المهيمنة، وهي الثقافة التي يفقدها الأطفال الذين يأتون من أوساط فقيرة، وليس بوسعهم الحصول عليها، في حين أن أقرانهم من أبناء الطبقات الميسورة اجتماعيا وثقافيا يمتلكون رأس مال ثقافي يتلاءم وهذه الثقافة الخاصة بالمدرسة، أي أن الأصل الاجتماعي للتلاميذ هو العامل الأساسي في نجاحهمأوإخفاقهم. (فرج الله، 2019، صفحة 45)

وفي هذا الصدد يضيف عبد الكريم غريب قوله:" اعتمد كل من بورديوو‌باسرون من جهتهما على مفهوم الوريث سعيا منهما إلى بلورة رؤية ماكس فيبر التي ترى بأن المدرسة عامل لشرعنة التراتبيات المجتمعيّة؛ وقد أكّد الباحثان أنّ علاقة الهيمنة لا تنحصر في الدّائرة الاقتصاديّة؛ بل وتندرج كذلك في إطار عنف رمزي تتمّ ممارسته من خلال الأفكار والقيم والميولات، ويدفع بالمُهيمَن عليهم إلى الانخراط في مبدأ الهيمنة عليهم. في ظلّ هذه السّيرورة، تلعب المدرسة دورا حاسماً؛ ويبيّنُ الباحثان في مؤلفهما«Les héritiers»(1964) تحليلاً للفوارق الاجتماعيّة على مستوى ولوج الجامعة والنّجاح في الدّراسة بها؛ وبشكل أوسع، ولوج المدرسة، من خلال إعطاء الامتياز لآليات من التّنوُّع الثّقافي على الإكراهات الاقتصاديّة؛ وبناء على رأس المال الثّقافي الذي يتوفّر عليه الأطفال المنحدرون من أوساط ميسورة، الأمر الذي يوضّح بشكلٍ أوسع أنّ الموروث الثّقافي هو الأكثر حسمًا على مستوى النّجاح الدّراسي." (غريب، مستجدّات التّربية والتّكوين، 2015، صفحة 49)

تلقّت هذه المقاربة منذ صدورها العديد من الانتقادات والتي يمكن أن نجملها في الآتي:

–وظائف المدرسة متعددة في النظام الرأسمالي: فمن جهة يمكن التأكيد على أن الوظيفة الايديولوجية التي خصّ بورديو المدرسة بها في المنظومة الرأسمالية ليست سوى وظيفة من بين وظائف أخرى والتي أولاها منزلة ثانوية كالوظيفة الاجتماعية والاقتصادية...ومن جهة أخرى لا يمكن الاتّفاق على أن المحافظة وإعادة الإنتاج مسألة حتمية لجهة كونها الهدف الوحيد الذي يمكن للمدرسة أن تلعبه،بل إنّ التغيير والتجديد من أدوارها أيضا...

–ليس ولم تكن يوما ما المدرسة المؤسّسة التربوية الوحيدة التي تعمل على تماسك وانسجام المجتمع،بل هناك الأسرة وجماعات الرفاق والقبيلة ووسائل الإعلام والمؤسسات الدينية...وبه يبقى القول بقدرة المدرسة لوحدها على إعادة إنتاج النسق بأكمله أمرا مبالغا فيه.

–من الجدير التذكير أن نظرية بورديو، شانها شأن كل النظريات، "تاريخية"، بمعنى ارتباطها وتعبيرها عن مرحلة تاريخية معينة ونسق اجتماعي محدد هو النموذج الفرنسي، كما أنها قد تصبح بدون معنى يذكر في المجتمعات غير الطبقية بالمعنى الرأسمالي، أو قبل الحداثية بالإجمال على المستوى الاقتصادي والسياسي والاجتماعي حيث غموض حدود التمايز الاجتماعي والثقافي. (عبد الشافي، 2013)

7–3–مقاربة النسق البيئي:

على خلاف بورديو يقدّم ميشال لوبرو مقاربة مختلفة قائمة على مصوغات إيكولوجية حيث ينطلق محدّدا لظاهرة الفشل الدراسي بقوله:"الطفل الذي يفشل في المدرسة ليس مجرد شخص لا يكتسب مهارة معينة يمكن أن تكون مفيدة له. إنه الشخص الذي يعرض نفسه للإقصاء الاجتماعي الحقيقي الذي سيحدد مصيره، ويؤثر على قصته، ويعيقه مدى الحياة. ويفسر ذلك حقيقة أن الكتابة وكل المعرفة التي تمر من خلالها أصبحت، في مجتمع مثل مجتمعنا(يقصد المجتمع الفرنسي)، مندمجة في الأداء الاجتماعي. من المسلم به أنه بالكاد يوجد شخص بالغ واحد من بين شخصين يقرأ الكتب، ومع ذلك فإن اللغة المكتوبة مفترضة مسبقًا للوصول إلى المهن ذات

القيمة الاجتماعية والمثيرة للاهتمام ومصادر الإنجاز الشخصي، كما هو الحال بالنسبة لإمكانية تحقيق عدد كبير من الأشياء البسيطة. والمهام اليومية والأساسية (Lobrot, 1992, p. 2)

ويحدد ميشال لوبرو عوامل الفشل الدراسي تبعا للبيئة المحيطة بالطفل حيث يضعها تحت مسمى العوامل النفسية والتي جمّعها تحت أربعة عناوين:

- البيئة العامة: والتي يمكن أن تكون بالأحرى نوعًا مكانيًا (جغرافيًا) أو زمنيًا (تاريخيًا) (Lobrot, 1992, p. 9). حيث أنه من الثابت أن الفرد يقع حتما تحت تأثير البيئة المكانية التي يعيش بها وكذا الفترة الزمانية التي يعايشها إذ تحدّد توجهاته وميولاته.
- البيئة الخاصة والمباشرة للطفل أو البالغ: يمكن أن تكون البيئة البشرية، مثل الأسرة أو المدرسة أو البيئة الفيزيائية والمادية حيث أظهرت الأبحاث التأثير الحاسم لعدد الأطفال في الأسرة، ومكان الطفل بين الأشقاء، والمسافة بين الولادة (المسافة في العمر مع الأطفال الآخرين) هناك قيمة للاتصال في حد ذاته لأنه يتيح الخبرة.
- تأثير الأشخاص في البيئة بقدر ما لديهم من سلوكيات ومواقف معينة، فهي تصنع مواقف وشخصية الطفل.

- تلعب المعلومات التي تقدمها البيئة أيضًا دورًا حاسمًا في تشكيل معتقدات الطفل واتجاهاته وتطور شخصيته.

وقدّم لوبرو نموذجا جديدا أسماه النموذج البيئي UN MODÈLE ÉCOLOGIQUE حيث يقول: "دعونا نحاول أن نرى كيف يعمل هذا النموذج الجديد، والذي سيساعدنا بعد ذلك في تسليط الضوء على المشكلة الصعبة المتمثلة في الفشل المدرسي. هذا النموذج، أسميه بيئيًا" (Lobrot, 1992, p. 10)

إنّ العوامل البيئية التي تؤثر على الأفراد من جيل واحد تؤثر أيضًا على أفراد الجيل التالي إذا لم يكن هناك تدخل من قوى جديدة تعمل في اتجاهات مختلفة. قوى جديدة ذات طبيعة بيئية. (Lobrot, 1992, p. 12)

– الثقافة الفرعية العاملة ومقاومة المدرسة: تقوم الفكرة الأساسية لهذا العامل على وجود ثقافة ضمنية من طبيعة شمولية تقف في وجه الثقافة المكتوبة التي تروّجها المدرسة، إنّها لا تناقض فقط الثّقافة المدرسيّة المكتوبة، ولكن فعل المقاومة يبقى متبادلا. (مشواط، 2006، صفحة 108)

–انغلاق الوسط: يرجع لوبرو السبب الأساسي لمشكلة الرسوب المدرسي إلى انغلاق الوسط (Lobrot, 1992, p. 19) حيث يرى بأنّ المجتمع تهيمن عليه الثقافة المكتوبة، وبالتالي فإنّ أيّ محاولة للوقوف ضدّها يؤدّي إلى الإقصاء والتهميش، والأسرة بحدّ ذاتها تقع ضحيّة هذه الشروط ذات السّمة الإيكولوجية، فتعيد خلق هذه الظروف نفسها التي سيكون لها نفس التأثيرات على أطفالهم وتؤثر عليهم في نفس الاتجاه. لذلك فإنهم يتبنون قيمًا مماثلة لقيم والديهم وسيتخذون نفس الخيارات مثلهم، مما سيقودهم إلى الاندماج في النسيج الاجتماعي بنفس الطريقة. (Lobrot, 1992, p. 20) .

إنّ المبرّرات التي قدّمها لوبرو في مقاربته القائمة على سيطرة النسق البيئي المحيط بالأفراد في تشكيل توجهاتهم وتحديد طموحاتهم وبالتالي مكانتهم ضمن الوسط المجتمعي الذي يعيشون فيه، هذه المقاربة التي جعلها سببا في ظاهرة الفشل الدراسي، تبدو محدودة وغير شاملة ولا يمكن الاعتماد عليها كمقاربة نهائية تحيط بحدود الظاهرة، صحيح أنّ العوامل البيئية تعمل على تشكيل خبرات الأفراد وقدرتهم على الاندماج لكن هناك من العوامل المتداخلة ما يكفي لأن يكون سببا مباشرا أو غير مباشر في صناعة التمايز المجتمعي والتفاوت الطبقي وتحديد نسب النجاح أو خلق عدم تكافؤ الفرص.

7-4-مقاربة المنهاج الدراسي الخبيء :

تقوم هذه المقاربة على منطق كره المدرسة والشعور القائم على النّفور منها، وتقدّم بهذه الأفكار إيفان إليتش في كتابه "مجتمع بلا مدارس"(1970)حيث يرى إليتش أنّ حق الإنسان بالتّعلّم أصبح مرهون بذهابه إلى المدرسة، إذ أنّ النظام يستغلّ حاجتنا للتّعلّم وربطها بمنتوج استهلاكي المتمثل في الذّهاب إلى المدرسة والخضوع لنمط التّعليم بها. (العوبلي، 2015) ويعتقد أنّ المدارس تؤدّي أربعة واجبات أساسيّة هي : تقديم الرّعاية التّأديبية؛ توزيع النّاس وفق أدوار مهنيّة محدّدة؛ وتعليم القيم المُهيمنة؛ واكتساب المهارات والمعارف المقبولة اجتماعيا. وأكثر ما يجري تعلُّمه في المدارس لا علاقة له بمضمون الدروس، فهي تتوخّى تلقين الطفل«الاستهلاك السلبي»، أي القبول الطوعي الخانع بالنّظام الاجتماعي القائم (غدنز، 2005، صفحة 560)

كما انتقد إليتش علاقة المدرسة بإيديولوجية الدولة والقوى الاقتصادية، فالمدرسة حسبه تحاول أن تحافظ على ثقافة السّائد في المجتمع والذي يعتبره إليتش مجتمع مؤسساتي، إضافة إلى انتقاده للمساواة بين التعليم والمدرسة، أي أن التعليم لا يتمّ إلا في المدرسة، على الأقل المعترف به رسميا، وتترسّخ هذه الفكرة في وقتنا أكثر من حيث احتكار المدرسة للتعليم في ظل عولمة المعرفة التي نعيشها ولا يتمّ الاعتراف إلا بالتّعليم الذي تمّ تمريره عبر مسار المدرسة، أي أنّ فكرة التّعليم مسجونة داخل أسوار المدرسة. فالتعليم خارج المدرسة بدون قيمة في المجتمع مما أنشأ مشاكل ناتجة عن نشوء طبقية ونخب أكاديمية. كما أن مفهوم المدرسة عند إليتش مبني على افتراضات خاطئة كونها متعلّقة بسن معين ومكان معين ونظام تعليمي معين، كما أن القوانين تفرض علينا العيش في مجتمع مؤسساتي، أي أننا ننظر إلى العلم من خلال عدسات المؤسساتية، وهو ينادي إلى النظر إلى العالم بمنظور مختلف عن المؤسساتية، فالتّعليم حق لجميع الناس يتعلّمون ما يريدون وقت ما يريدون في أي مكان يريدون.

وقد ساهمت أفكار إليتش في تعزيز حركة التّعليم المنزلي أين يتم الاختيار الحر للمواد الدراسية وزمن ومكان تعلمها. (العوبلي، 2015)

إنّ المقترحات التي يطرحها إيفان إليتش تدخل، كما يرى كثير من المحلّلين، في نطاق اليوتوبيا المثالية الخيالية في المدى المنظور. غير أنّ عددا من الافتراضات التي طرحها إليتش في السبعينات من القرن الماضي قد عادت إلى الظهور في التسعينات مع بروز تقانات المعلومات والاتصالات الحديثة. ووجدت بعض هذه الآراء عن شيوع المعرفة الإنسانية سندا لها في عدد من النظريات الحديثة التي ترى أن الحواسيب والإنترنت سيحدثان ثورة تخفف جوانب اللامساواة والتّفاوتات في التربية والتعليم في حياتنا المعاصرة. (غدنز، 2005، صفحة 560)

وفي المحصّلة يمكن القول بأنّ الفشل الدّراسي ظاهرة إنسانيّة لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نجد مقاربةً أحاديةً تستطيع الإحاطة بكلّ جوانبها، غير أنّ المنظورات التي يقدمها علماء الاجتماع والباحثون التربويون لتفسير هذه الظاهرة مازالت تعرف جدلا واسعا ومستمرا ما استمر هناك تعليم أكاديمي، وتتغير هذه المقاربات بتغيُّر البيئة الجغرافيّة والفترة التّاريخية التي تتمُّ فيها، لذا فالباب يبقى مفتوحًا لكلِّ اجتهادٍ من شأنه أن يعالج زاوية من زوايا الظّاهرة وتداعيّاتها على المجتمعات الإنسانيّة.

8-ملخّص الفصل:

يتناول هذا الفصل الفشل الدّراسي من حيث نشأة المفهوم الذي ظهر مع ظهور التّعليم في شكله النظامي المرتبط بظهور المدارس النظاميّة في بداية القرن التّاسع عشر، حيث اهتمّ الباحثون التّربويّون بدراسة مظاهر الفشل الدراسي التي ما فتئت تفرزها سيرورة النظام التّعليمي، هذا، وقد وقفنا على مفهوم الفشل الدّراسي انطلاقا من منظورات متعدّدة بتعدّد البلدان، وقد تبيّن ارتباطه بالعديد من المفاهيم التي تنوّعت التسميات حولها كالتّعثر والتّسرُّب والتّغيُّب والرّسوب والإخفاق والتّبديد والهدر الدراسي وفقر التّعليم، كل هذه المفاهيم تندرج تحث عنوان عريض هو الفشل الدراسي وهي تشكل مظهرا من مظاهره.

كما تمّ التعرض للعوامل المسبّبة للفشل الدراسي حيث تم تصنيفها ضمن ثلاثة مداخل منها ما هو متعلّق بالمتعلّم ومنها ما هو متعلّق بأسرته ومنها ما هو متعلّق بالمدرسة، كما وضحنا كذلك الآثار المترتّبة على هذه الظاهرة من زوايا أربع هي آثاره على المتعلّم وآثاره على الأسرة وآثاره على النّظام التّربوي وآثاره على المجتمع، ثم تمّ التّعريج على سبل معالجة الفشل الدّراسي والتي من شأنها أن تحدّ من الصعوبات التي تواجه المتعلمين وتبيان أهمية ذلك بالنسبة للمتعلّمين أو المجتمع ككل، لنقدّم في نهاية الفصل المقاربات السّوسيولوحيّة المفسّرة للفشل الدّراسي حيث اقتصرنا فيها على مقاربة الرّموز اللّغويّة لبازيل برنشتاين، ومقاربة إعادة الإنتاج لكلّ من بيير بورديو وجون كلود باسرون، ومقاربة النسق البيئي لميشال لوبرو، وأخيرا مقاربة المنهج الدّراسي الخبيء لإيفان إليتش.

الفصل الثالث: المناهج الدّراسيّة

- تمهيد

1- المنهج الدّراسي وتطوّر المفهوم

2- مفهوم المنهج الدراسي

3- أسس بناء المناهج الدراسية

4- مكوّنات المناهج الدراسيّة

5- تنظيمات المناهج

6- تخطيط وتصميم المناهج

7- ملخّص الفصل

تمهيد:

تشكّل المناهج مركز كل نظام تربوي، وهي بذلك تتموقع في المنطقة الفاصلة بين حركتَي التجديد التربوي والتّغيير الاجتماعي، خصوصاً وأنّ المجتمعات تعرف حركات تغيير متواصلة ومستمرة وبشكل متسارع يطال مختلف المجالات، الأمر الذي يجعل من التجديد والإصلاح والتغيير التربوي ضرورة لا مناص منها من أجل مواكبة التغيير المجتمعي وملاءمة المؤسسة التربوية في أداء مهامها لتلك المستجدات المجتمعية، وتعدّ مسألة بناء المناهج وتخطيطها وفقا لمتطلبات المجتمع واحتياجات أفراده من أولويات كل تجديد في النظام التربوي.

ولمّا كانت العمليّة التربوية من صميم واجبات المجتمع في المحافظة على تراثه ونقله للأجيال وتكوين لأفراده، فإن المنهج التربوي هو وسيلته المثلى لتعديل السلوك وتنمية المهارات وتكوين العادات والاتجاهات وكذا تهذيب الأخلاق والمساهمة بذلك في تكوين الشخصية المتكاملة للمتعلّم القادر على حل مشكلات المجتمع والعمل على تنميته.

إنّ عمليات تطوير المناهج وبنائها على أسس سليمة من شأنه أن يكون السبيل الأنجع لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع، ولهذا تسعى كل المجتمعات إلى إحداث مراجعات وتغييرات في تخطيطها للمناهج الدراسية تبعا لما تمليه المتغيرات الحاصلة، وتعزيز مبدأ الجودة والنجاعة ضمن مكونات المناهج مع ضمان انسجامها مع فلسفة المجتمع واتجاهاته وقيمه من شأنه أن يعزّز كذلك من تكوين الفرد الفاعل والمحصن بالمبادئ والحامل لكل القيم النّبيلة والمهارات العلميّة التي تجعل منه قيمة مضافة في استمرارية تقدّم المجتمع وتنميته.

وعلى هذا الأساس سنحاول في هذا الفصل الإحاطة بموضوع المناهج الدراسية من حيث تطور مفهومها وأسس بنائها ومبادئها وكذا تفصيل عناصرها.

1-المنهج الدّراسي وتطوّر المفهوم:

عرف مفهوم المنهج الدراسي تطوّرا ملحوظا جرّاء الدراسات الشّاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النّفس من جهة، والتطورات العلمية والتكنولوجية التي عرفتها العلوم من جهة أخرى، الأمر الذي أحدث تأثيرا واسعا في تغيير القيم والمفاهيم الاجتماعية والثقافية التي سادت فترات زمنية متعاقبة، غير أنّ ما يمكن التأكيد عليه بأن تطور مفهوم المنهج الدراسي لم يتم في ظرف زمن قياسي، بل أخذ الأمر مراحل زمنية عرفت تراكمات معرفية واختبار تجارب ميدانية أدّت في نهاية الأمر إلى التغير الحاصل في المفهوم، وقبل الخوض في تعريف مفهوم المنهج الدراسي سنقدم تقديما تاريخيا لتطوره.

1-1-التطور التاريخي لمفهوم المنهج:

من الناحية اللغوية، فإن مصطلح المناهج الدراسية«curriculum» له أصل لاتيني ويعني "مسار الحياة". (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009, p. 18)، لينتقل المصطلح في مجال التعليم إلى مجموع المواد الدراسية التي يتلقاها المتعلّم، وفي القرنين الثامن عشر والتّاسع عشر ظهرت وجهات نظر تقليديّة نادت إحداها بضرورة أن يتكوّن ذلك المنهج من الموضوعات أو المواد ذات الصّفة الدائمة مثل قواعد اللغة أو النّحو، والقراءة وعلم المعاني والبيان والرياضيات والمنطق، وكان ذلك بالنسبة للمدارس الابتدائية والإعدادية أوّلا على أن تتمّ معالجة الموضوعات المتعمّقة وتقديمها في المرحلة المدرسية الثّانوية. (سعادة و ابراهيم، 2014، صفحة 27)

وأخذ مفهوم المناهج بالتطور تدريجياً ويبتعد عن المناهج التقليدية التي تركّز بشكل شبه حصري على "المواد المدرسية" التي سيتمّ تدريسها في مستويات مختلفة من التّعليم وتحديد الوقت الأسبوعي الذي يخصّص لكلّ منها، لينتقل التّركيز تدريجيا من الاهتمام بالموضوع لصالح التركيز على الطّالب في عملية التطوير، وقد اعتمد رواد التعليم الجديد الأنجلوساكسوني، بدءًا من جون ديوي، مصطلح المناهج الدراسية حيث

يعرّفونها بشكل عام على أنها مجموعة من الخبرات الحياتية اللازمة لتنمية الطالب، واستمرّ التطوّر وفقًا لاحتياجات المتعلم والاستعداد للمشاركة المسؤولة في المجـــتمع. (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009, p. 18)

وقد أوجدت النّظرة الضّيقة للمنهج الدراسي على أنّه مجموعة مواد صعوبات عدّة أمام الانفجار المعرفي الذي اتّسمت به بدايات القرن العشرين، ليبدأ امتداد مفهوم المنهج عما كان عليه من قبل حيث أصبح يمثّل جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلّمهم حيث ركّز كل من كاسويلCaswel وكامبل Campbell على هذه النّظرة للمنهج ممّا أعطى أهميّة كبيرة لوظيفة التّنشـــــئة الاجتماعيّة للعمليّة التّعليميّة التّعـــلّميّة. (سعادة و ابراهيم، 2014، صفحة 28).

غير أنّ انحصار مفهوم المناهج الدراسية في اقتصار وظيفة المؤسسات التربويّة والتعليمية على الجانب المعرفي، وإهمال الجوانب الأخرى للنمو والتّعلّم لدى المتعلّم كالمهارات والمواقف، وكذلك القطيعة بين المؤسسات التّربوية والتعليمية والحياة كل ذلك أوجد صعوبات في تطبيقه وتجاوبه مع المتطلبات المجتمعية والاحتياجات الفردية للمتعلمين، (الربيعي، 2016، صفحة 15) ممّا بات من المحتّم تعزيز الدراسات والبحوث بخصوص تطوير المناهج وتعديلها وفقا لما تشهده المجتمعات من تطور وما تحمله النظم التربوية من تغييرات وتحيين للأهداف والغايات.

2-مفهوم المنهج الدّراسي:

تعدّدت التعاريف للمنهج الدّراسي إرساءً على تعدد وجهات النّظر وبناءً على الخلفيات المعرفية والخبرات التربوية والحياتيّة لواضعي هذه التّعريفات، إلّا أنّه بالإمكان أن نصنّف هذه الأخيرة ضمن مجموعتين متباينتين إحداهما تلك التي أعطت تعريفا تقليديا للمنهج الدراسي والأخرى مجموعة التعريفات التي تناولت مفهوم المنهج الدراسي وفق طرح حديث، وفيما يلي عرض للاتجاهات المختلفة لمفهوم المنهج الدراسي:

2-1-المفهوم التّقليدي للمنهج الدراسي:

يعني المنهاج المدرسي في مفهومه التّقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسيّة، اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسية. (أبوحتلة، 2005، صفحة 18)

يندرج هذا التّعريف ضمن النّظرة التّقليدية للمدرسة التي ترى في المنهاج مجرّد مقرّر لمواد دراسية يتناولها الطلبة في الصّف الدّراسي.

وهو كذلك مجموعة المعلومات والمعارف التي تقدّمها المدرسة لتلاميذها من خلال الكتب المقرّر دراستها وبذلك كان النهج مرادفا للمقررات الدّراسيّة أو بالأحرى المحتوى العلمي الذي يدرسه التّلاميذ داخل الفصل الدّراسي استعدادا لامتحان آخر العام. (قنديل، 2008، صفحة 13)

والظاهر من هذا التعريف أنّ المواد الدّراسية ومحتوى ما يتلقّاه المتعلمون من معارف لا تخرج عن نطاق الصفوف الدراسية داخل المدرسة، حيث لا يوجد امتداد لربط الحياة الخارجية بما يقدّمه المعلّمون ضمن دائرة الوسط المدرسي، الأمر الذي يجعل من هذا المفهوم لا يخدم اهتمامات المجتمع ولا يربط احتياجات أفراده بما يتلقّونه من تكوين نظري في المدرسة.

ولقد كان المفهوم الضيّق للمنهج يمثّل اتّجاها عامًّا متفقا عليه، ومستخدما في المؤسسات التّعليمية حتى أوائل القرن العشرين، ومازال شائعا حتى الوقت الحاضر في تلك البلدان التي لم تحقق تقدّما ملحوظا في الحياة، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدّراسات والبحوث التّربوية والنّفسيّة التي شملت مختلف جوانب العمليّة التّعليمية. (مصطفى، 2000، الصفحات 14-15)

إنّ التّقيد بهذا المفهوم أظهر العديد من المشكلات التي باتت تواجه عناصر المجتمع من حيث القصور في المرامي التربوية والتعليمية وكذا في تكوين الانسان غير المنسجم والمتغيرات الحياتية، ويمكن إجمال تلك المشكلات في الآتي:

- التركيز على جانب العقل في الإنسان، وإهمال الجانب الجسمي والوجداني والمهاري والاجتماعي، مما أدى إلى تكوين إنسان غير قادر على استثمار جميع طاقاته في المواقف الحياتية المختلفة.
- انصبّ اهتمام العمليّة التعليمية على إتقان المواد الدراسية باعتبارها غاية في حدّ ذاتها وبغضّ النظر عن جدواها في حياة المتعلّم.
- اقتصرت العمليّة التّعليمية على داخل المدرسة، ومن ثمّ انعزل المنهج عن البيئة المحيطة بكل ما فيها.
- ركزت العملية التّعليميّة على المعرفة النظرية وأهملت الجوانب التطبيقية التي تقوم على الحس المرتبط بالجسد، بل واقتصرت المعرفة على أدنى مستوياتها وهو الحفظ أو التذكّر وأغفلت المستويات العليا كالفهم والتطبيق والابداع والابتكار.
- اقتصر دور التلميذ على الحفظ والتسميع، مما أدّى إلى سلبيته وعدم قدرته على استخدام ما تعلّمه في المدرسة وتطبيقه بالنسبة لمواقف الحياة الأخرى. (مصطفى، 2000، صفحة 15)
- المنهج مختصر في المقرر الدراسي فقط.
- الكتاب المدرسي فيه هو المرجع الأساسي والوحيد للمعرفة والتّعلّم.
- يتمثّل دور المعلّم في نقل المعرفة والتّلقين، فهو شارح للكتاب المدرسي.
- يتمّ التّركيز على التّعليم وليس على التّعلُّم
- لا يراعي الفروق الفردية، فهو يعامل الجميع على أساس المستوى الموحّد.
- عزلة التّعليم عن الحياة، وعدم ارتباطه بالواقع، بمعنى أنّه لا يعدّ المتعلّمين للحياة والمجتمع بعد تخرّجهم.

- كتاب مدرسي واحد لبيئات مختلفة، وبالتالي فهو لا يولي اهتماما بتنوّع البيئات
- يقتصر التقويم في المنهاج التقليدي على التحصيل المعرفي.
- طريقة التدريس هي في الغالب الإلقاء والتلقين. (الحاوري و قاسم، 2016، الصفحات 16-17)

2-2-المفهوم الحديث للمنهج الدّراسي:

انطلاقا من جملة الملاحظات التي تمّ تسجيلها على المفهوم التّقليدي للمنهج الدراسي أدّت العديد من العوامل إلى حتمية تطوير مفهوم المنهج تماشيا والتراكمات المعرفية التي عرفتها البحوث التربوية من جهة ومسايرة المستجدّات المجتمعية من جهة أخرى، حيث ظهرت عدّة تعاريف نذكر منها:

يُعرّف المنهج بمفهومه الحديث "بأنّه كلّ دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلّم، تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الصّف أو خارجه" (كاظم، 1989، صفحة 4)

الملاحظ في هذا التعريف تعدّي مفهوم المنهج الدراسي ليشمل ما يتعلّمه التلميذ خارج أسوار المدرسة باعتبار المحيط العام امتداد للبيئة التّعليمية وبالتّالي لم تعد المعرفة حكرا على المدرسة فحسب.

"وهو مجموعة الخبرات والأنشطة التّربويّة والاجتماعيّة والثّقافية والفنيّة والرياضية التي تخطّطها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السّلوك أو تعديل وتغيير أنماط أخرى منه بالاتجاه المرغوب ممّا يساعدهم في إتمام نموّهم، وتربيتهم تربية شاملة تستهدف الجسم والعقل والوجدان، تربية متكاملة تهدف إلى إعداد الإنسان القوي القادر على الإسهام في عمارة الحياة وترقيتها" (القيسي، 2018، صفحة 40)

"هو مجموع الخبرات التربويّة التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النّمو الشامل، أي النّمو في جميع الجوانب العقلية والثّقافية والاجتماعية والجسميّة والنّفسيّة والفنيّة، نموّا يؤدّي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة." (موسى، 2007، صفحة 23)

ويضيف الأستاذ فؤاد محمد موسى في تعريفه للمنهج الدراسي وفق بعد عقائدي قوله : " المنهج الدراسي منظومة الخبرات التربوية التي تهيؤها المؤسسة التربوية لتلاميذها لمساعدتهم على النّمو الشامل المتكامل المتوازن (إيمانيًّا، وخلقيًّا، وجسميًّا، وعقليًّا، ونفسيًّا، وجنسيًّا، واجتماعيًّا) بما يحقّق خلافتهم لله في الأرض وفق هدى الله" (موسى، 2007، صفحة 25)

"المنهج هو مجموعة من العناصر للأغراض التعليمية التي ترتبط ببعضها البعض وتسمح بتوجيه وتشغيل نظام تعليمي من خلال خطط عمل تعليمية وإدارية. وهو متجذر في الحقائق التاريخية والاجتماعية واللغوية والسياسية والاقتصادية والدينية والجغرافية والثقافية لبلد أو منطقة أو منطقة محلية" (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009, p. 35)

إنّ الشّمولية التي جاءت بها التعاريف الأنفة الذكر جعلت من المنهاج الدراسي العمود الفقري للعملية التربوية حيث أتاح مساحة واسعة من الحرية للمعلمين بأن يقوموا بالتّكييفات اللازمة وفق كل وضعية تعليمية يقتضيها السياق العام سواء ما تعلق بقدرات المتعلمين أو ما تتطلّبه البيئة الاجتماعية المتغيّرة في الوقت نفسه، هذه الأريحية التي يضمنها المفهوم الحديث للمنهج الدراسي من شأنها أن تمثّل محكًا حقيقيا من خلاله يحقق المتعلم ذاته ويلبي رغباته ويوسّع مداركه.

وبناءً عليه يمكن أن نشير تاليا إلى الخصائص المتفرّدة للمفهوم الحديث للمنهج كالاتي:

- يساعد الطّلاّب على تقبّل التّغييرات والتّطوّرات التي تحدث في المجتمع وتعين الطالب على التكيّف مع نفسه وبيئته التي يعيش فيها.
- يساعد المعلّمين على استخدام أساليب وطرائق تدريسيّة ملائمة لطبيعة المتعلّمين والفروق الفرديّة واختيار المعلّمين للأنشطة الصّفيّة واللاّصفيّة وطرق تنفيذها.
- يساعد المعلّمين والطّلاّب على استخدام بعض الوسائل التّعليمية المناسبة التي تجعل التّعليم المحسوس أكثر فائدة وثباتا. (الزبيدي، 2010، صفحة 22)
- يركّز على الخبرة، فهو يتضمّن مرور المتعلّمين بخبرات تربويّة، ويقصد بها موقف تعليمي منظم يخطّطه المعلّم، بحيث يؤدّي الموقف التّعليمي(الخبرة) إلى التّغيّرات المرجوّة في سلوك المتعلّم.
- يركّز على إيجابية المتعلّم، من خلال المشاركة الفعّالة في كل نشاط تعليمي، ممّا يساعده على المشاركة في إصدار النّقد، والاشتراك في المناقشات عن دراية ورغبة.
- لا يقتصر التعليم فيه داخل المدرسة، وإنما يمتدّ إلى خارجها فيشمل المصنع والحقل والرّحلة والمكتبة وغيرها ممّا يمثّل بيئة مناسبة للتّعليم.
- يتميّز بالشّمولية فهو يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهاريّة، ويعمل على تنمية هذه الجوانب بصورة متكاملة ومتوازنة.
- شمولية التّقويم، فلم يعد يقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل امتدّ للجوانب الأخرى هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنوّع التّقويم فشمل مراحل التّخطيط والتّنفيذ والتقويم نفسه، فهناك تقويم تكويني في مرحلة الإعداد والتخطيط، وتقويم ختامي في كل مرحلة تعليمية، وتقويم تشخيصي وعلاجي، وتقويم للتقويم نفسه، محققا بذلك وظائف عدة مثل التعليم من خلال التقويم، والتّغذية الراجعة لإصلاح الاعوجاج.
- تأكيد النّظرة التّكاملية للفرد والمجتمع، وتلبية حاجياتهما.

- يركز على عملية التعلّم أكثر من تركيزه على عملية التّعليم، فالمتعلّم هو المسؤول الرئيسي عن تعديل سلوكه، وهو محور العملية التعلّمية التّعليمية. (الحاوري و قاسم، 2016، الصفحات 16-17)

هذا وقد لخّص الأستاذ رحيم يونس العزّاوي الاختلافات بين المفهوم التّقليدي والمفهوم الحديث للمنهج الدراسي في الجدول التّالي:

جدول رقم01 :الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث (الدهلكي، 2019، صفحة 688)

الرقم	أوجه الاختلاف من حيث	المنهج القديم	المنهج الحديث
01	طبيعة المنهج	المقرر الدراسي مرادف للمنهج، ثابت لا يقبل التّغيير، يركّز على الكم ويهتم بالنمو العقلي فقط.	المقرر الدراسي جزء من المادة، مرن يقبل التعديل، يركز على الكيف، يهتم بجميع أبعاد النّمو
02	تخطيط المنهج	يعدّه المختصّون في المادّة الدّراسية، يركّز على اختيار المادّة فقط.	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثّرة به، ويركّز على جميع عناصر المنهج.
03	المادة الدراسية	المواد الدّراسيّة منفصلة، ومصدرها الكتاب المقرّر	المواد الدّراسيّة مترابطة ومتكاملة ومصادرها متعدّدة
04	طريقة التّدريس	تعتمد التّلقين المباشر ولا تهتمّ بنشاط المتعلّم وتغفل استخدام الوسائل التّعليميّة	تعتمد الأساليب الملائمة مع توفير الظروف، وتهتمّ بنشاط المتعلّم وتستخدم وسائل تعليميّة.
05	الطالب	سلبي غير مشارك، يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحان	إيجابي مشارك، يحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الهدف المنشود.
06	المعلّم	تسلّطي لا يراعي الفروق الفرديّة، يهدّد بالعقاب ودوره ثابت.	منفتح، ويراعي الفروق الفرديّة، يوجّه ويرشد ودوره متغيّر.
07	المدرسة والبيئة	لا يهتم بعلاقة المدرسة بالبيئة	يهتم بعلاقة المدرسة بالبيئة

على الرغم من الثغرات التي تم سدّها في المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي، إلّا أنّه ومن واقع التّنفيذ والتّطبيق الميداني تكتنف العمليّة الانتقالية من التقليدي إلى الحديث عدّة إشكالات تجعل من استهداف النجاعة المستهدفة أمر غير مكتمل لأسباب عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر عدم التكوين المستمر للمعلّمين على التأقلم مع متطلبات المناهج الحديثة أو بقاء الرتابة والروتين الذي درج عليه هؤلاء المعلمون خاصة ذوو الأقدمية منهم على نفس أليات التدريس والنمطية دونما انتقالهم إلى تغيير نظرتهم للمتعلّم أو لطريقة التعامل مع متغيرات المناهج، هذا من جهة، ومن جهة أخرى الإبقاء على نفس الوسائل التّعليمية ونفس البيئة التّعليمية من حيث الهياكل والمنشئات على الرغم من التّغيير في المناهج أو تطويرها، كل هذا من شأنه أن يجعل من فعالية تطوير المناهج لا تؤتي ثمارها ولا تحقق غاياتها المرسومة.

3-أسس بناء المناهج الدّراسيّة:

يقوم بناء المناهج الدراسية على أسس تحدّد الإطار الموضوعي لها وتستند إليها بالشكل الذي يمكن أن يكون سببا في نجاعتها أو قصورها في تحقيق المراد منها، "ويُقصد بأسس المنهج الدراسي تلك المقومات أو الركائز الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته" (سعادة و ابراهيم، 2014، صفحة 67).

كما "تمثل أسس المنهج المرتكزات التي يستند إليها مخططو المناهج في عملية بناء المنهج، وحيث أنّ اهمّ هذه المرتكزات هي الفلسفة التربوية، والمتعلم، والمعرفة، والمجتمع" (السر، 2018، صفحة 50)

انطلاقا مما سبق فحديثنا في هذا المبحث عن الأسس التالية:

-الأسس الفلسفية.

-الأسس الاجتماعية.

-الأسس النفسية.

-الأسس المعرفية.

3-1-الأسس الفلسفية:

ينطلق التخطيط لبناء أي منهج دراسي من منطلقات فلسفية تعكس التوجه العام للغايات والأهداف التي يتطلع إليها المجتمع من خلال نظامه التربوي، وكذا طبيعة ونوعية الإنسان المراد تكوينه وإعداده ضمن مبادئ وقيم هذا المجتمع النابعة من هويته وتاريخه وتراثه ومعتقداته، لذا "فالفلسفة هي الإطار النظري للعمل، وكل عمل ينطلق من فلسفة معينة أو نظرية معينة، توضح هذا العمل وتبرره وتشرح أبعاده. وكل عمل لا ينطبق على أساس فلسفي هو عمل عابث لا هدف له." (عبيدات و أبو السميد، 2007، صفحة 84)

هذا، ويضيف الأستاذ جودت أحمد سعادة قوله في هذا الاتجاه: " لقد عبّر توماس هوبكنز Thomas Hopkinsعن أهمية الفلسفة في تحديد توجّهات المنهج المدرسي وقراراته قائلا: لقد تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرائق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها كأساس لكلّ قرار مهم في ذلك المجال مستقبلا، سواء ما يتعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج المدرسي على تحقيقها، أو طبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أو نوعية الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس التي تؤدّي إلى تبسيط ذلك المحتوى وتعمل بالتالي على تحقيق تلك الأهداف، أو أنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه." (سعادة و ابراهيم، 2014، صفحة 69)

وتتمثل أسس المنهج الفلسفي للتربية في الأفكار والمفاهيم النظرية التي تسهم في توجيه العملية التربوية وتنظيمها بشكل يتوافق مع الهدف المرجو. بناء على هذا، يتم تحديد ملامح الشخصية التي تستهدفها التربية، والتي تشكل هوية المجتمع وتميزه عن الآخرين. تجدر الإشارة إلى أن هذه الملامح تتفاوت من مجتمع لآخر، وتتمثل في الحفاظ على الشخصية ثابتة عبر الزمن وفق الفطرة التي خلقها الله تعالى.

ويمكن استعراض بعض من الفلسفات التي أثّرت في بناء المناهج فيما يلي:

3-1-1- الفلسفة المثالية:

وترى أنّ الحقيقة عقلية مطلقة، والحياة الحقّة روحيّة لا ماديّة، وتهدف إلى نقل التّراث الإنساني إلى الأجيال، وبالتالي تعتبر المادّة الدّراسيّة(المقرر الدراسي) الأساس الذي تقوم عليه المناهج، وهدف التّعليم فيها أن يستوعب التلاميذ المعلومات والمعارف المقدّمة إليهم. (الحاوري و قاسم، 2016، صفحة 32)

وبناء عليه فالنظرة المثالية للمنهج ترى بأن المنهج المدرسي يجب أن يتصف بما يلي:

- الثبات، لأن الحقائق ثابتة. وما يوجد في المنهج يجب أن يكون ثابتاً لا يتغير، ولا يتطور.
- واجب المنهج أن ينقل هذه الحقائق كما هي من جيل إلى جيل.
- أن من المهم أن يهدف المنهج إلى تلقين الحقائق للأجيال القادمة. وعلى المعلمين مسؤولية شرحها ونقلها، حتى يحفظها جميع الطلاب.
- على الطلاب أن يحفظوا الحقائق، حتى لو تعرضوا للعقاب البدني كوسيلة للضغط عليهم.
- المادة الدراسية هي المنهج، ولا مجال للنشاط، فالنشاط ينمي الجسم، ونحن نريد أن ننمي العقل.

3-1-2- الفلسفة الواقعية:

على العكس من الفلسفة المثالية، ترى الفلسفة الواقعية بأن وظيفة المنهج ليست مجرد نقل الحقائق بل العمل على فهمه للواقع فهما مباشرا، والغرض الأساسي للتربية يكمن في تزويد المتعلّم بالمعرفة والمهارات التي يحتاجها لحياته، وهي بذلك تركز على المادة الدراسية أكثر من تركيزها على شخصية المتعلم، ويمثّل المعلّم دورا أساسيا في عملية التعليم، كما أن تقييم التّعلّمات يتمّ وفق معايير ومواصفات واقعيّة.

3-1-3- الفلسفة البراغماتية:

ترجع أصول هذه الفلسفة إلى الفيلسوف اليوناني هيراقليطس وقد تطورت في الولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، من أشهر مفكريها تشارلز بيرس ووليام جيمس وجون ديوي، وترى بأنّ التربية في عملية تطوّر دائم وبالتّالي فتعديل المنهج الدراسي يكون على ضوء التّغيّرات التي تحدث في المعرفة والبيئة، وجوهر التربية يقوم على أسباب إعادة البناء المستمر للخبرة، وتنظر البراغماتية إلى المتعلّم على أنّه فرد يمرّ بخبرات كما أنّه مفكّر ومكتشف وما يدفعه للتعلّم هو اهتمامه وفضوله، وهكذا تقدّم البراغماتيّة للتّلاميذ المنهج الدّراسي الذي يحتوي على الخبرات والدّراسات الاجتماعيّة والمشروعات والمشكلات والتّجارب بصورة وظيفيّة، وتعتبر المعلّمين وسائط للتّعلم كونهم مجرد ناقلين للمعرفة يجب تعليمهم للتلميذ كيف يفكر بدلا من تعليمه موضوع التفكير. (سعادة و ابراهيم، 2014، الصفحات 77-78)

3-1-4- الفلسفة الإسلامية:

هي الإطار الفكري والنظري الذي تنطلق منه التربية في المجتمعات المسلمة لصياغة الشخصيّة المسلمة الصّالحة في نفسها المصلحة لغيرها، المنتجة النّافعة لذاتها ومجتمعها والناس من حولها، وتتمثّل في القرآن الكريم والسّنّة الشريفة وما قدّمه الفقهاء والمفكرون المسلمون من إسهامات تربوية في ضوء احتياجات الفرد الدنيوية والأخرويـــة، (الحاوري و قاسم، 2016، صفحة 34) وتقوم على مبادئ مركزيتها التوحيد الخالص لخالق الكون سبحانه وتعالى ، وخلق الانسان إنما جاء لهدف عبادة الله تعالى ، وأنّ الله تعالى قد سخّر الكون لهذا الإنسان يتصرّف فيه وفقا لما أمره خالقه به وما نهاه عنه ، وتكون المعرفة نتيجة للتجاوب بين الإنسان والكون والحياة.

3-2- الأسس الاجتماعية:

يمثّل الأساس الاجتماعي قاعدة أساسية يُرتكز عليها في تصميم المنهاج وبنائه، ويرتبط هذا الأساس بطبيعة المجتمع وحاجاته المتنوعة وظروفه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وكذا التاريخية، و"الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثّل في التّراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها." (مرعي و محمود الحيلة، 2000، صفحة 157)

3-3- الأسس النفسية:

يشير مفهوم "الأساس النفسي للمنهج المدرسي" إلى مجموعة العوامل الأساسية والقواعد التي تندرج تحت حاجات المتعلم واهتماماته وقدراته وميوله، والتي يجب أن يأخذها مخططو المنهج في الاعتبار عند تصميم أو تطوير أوتعديل أي منهج دراسي.

ويأخذ الأساس النفسي للمنهاج الدراسي في الاعتبار مراحل نمو المتعلّم وتدرّج حاجاته وميولاته وفقا لهذه المراحل، حيث يجب أن تراعي المناهج خصائص النمو المختلفة للمتعلّم سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الروحية أو العاطفية أو الوجدانية والمبادئ التي تقوم عليها نظريات التّعلّم.

3-4- الأسس المعرفيّة:

تساعد الأسس المعرفية للمنهاج في تقديم المعلومات اللّازمة للتّمييز بين محتويات المناهج عند اختيارها وتخطيطها، إذ أنّه يتم التفرقة بين المناهج بحسب درجة الاستفادة من كل منهاج إضافة إلى نسبة الدقة في المعلومات التي تتضمنها المناهج.

إنّ الإنسان يستند على المعرفة في نموّه وتطوير مُدركاته، لذلك فقد عدّت إحدى أهداف التربية الأساسية، ومُرتكَزا مهما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج التعليمي، وتعتبر من أهم الأبعاد التي يرجع إليها مخططو المناهج، لأن النظرة الى المعرفة (من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها، ومصادرها ووظائفها) تؤثر بدرجة متفاوتة في تحديد مجال المنهج وتخطيطه وتنفيذه (اللقّاني، 1989، صفحة 63)

4-مكوّنات المناهج الدّراسيّة:

إنّ مفهوم المنهاج الذي نتبناه في دراستنا هذه رباعي المكوّنات وهي الأهداف والمحتويات وطرائق التّدريس والتّقويم، وتشكّل هذه العناصر الأربعة كُلًّا متكاملا تترابط فيما بينها ويتمّمُ بعضُها الآخر، فبأهداف المنهج تتحدّدُ باقي عناصره، وتعمل هذه الأخيرة بدورها على تحقيق الأهداف، كما أن محتويات ومضامين المنهاج تؤثّر وتُحدّد طرائق التدريس ووسائل تنفيذهاوطبيعة النشطة التّعليميّة التي من خلالها يتم تحقيق الأهداف، فيما يضطلع دور التّقويم في تحديد مدى صلاحية العناصر السابقة وتعمل نتائجه كتغذية راجعة على ضوئها يتمّ تطوير المنهاج الدراسي.

4-1-الأهداف التّربويّة:

لا يتأتّى نجاح أي منهج دراسي بدون وجود أهداف واضحة ومرسومة بدقة تتّسق مع كينونة الإنسان وطبيعة وجوده في الحياة، وتتلاءم في الوقت نفسه مع نسق خلقه وسيرورته في جميع مراحله الحياتية، وتنبع أهمية الأهداف التربوية من مركزيّتها كمنطلق لبناء أي تصور في تخطيط المناهج أو تطويرها.

ولقد انصبّ اهتمام علماء التربية بالأهداف التربوية فنظّروا لها بشكل مفصّل من حيث ماهيتها وأنواعها ومصادرها.

4-1-1-ماهية الأهداف التّربويّة:

الهدف التّربوي هو وصف للسّلوك المُتوقّع من المتعلّم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التّعلُّم. (مدكور، 2001، صفحة 130)

يُبسّط هذا التّعريف مفهوم الهدف التربوي في شكل توضيح للنتيجة السلوكية الناتجة عن مرور المتعلّم بمحكّ خبرة تعلّميّة.

ويعني كذلك أيّ تغيير يُرادُ إحداثه في سلوك المتعلّمين كنتيجة لعمليّة التّعلّم. (أبوحتلة، 2005، صفحة 65) وهو بذلك الغاية المراد بلوغها بعد مرور المتعلّم عبر مسار تعليمي مخطّط له مسبقا.

هذا، ويؤكد اللقاني (1989) بأنّ الهدف التربوي يمثّل المحصّلة النّهائيّة للعمليّة التّربويّة والغاية التي يُنشد الوصول إليها في الحياة المدرسيّة، أمّا الهدف التّعليمي برأي **ميجر**هو عبارة عن تغيُّر متوقّع في سلوك المتعلّم يمكن ملاحظته وقياسه. (اللقّاني، 1989، صفحة 234)

ويُقصدُ بالأهداف كذلك النتاجات التّعلّمية الكبرى المُخطّطة التي يسعى المجتمع والنّظام التّعليمي والمدرسة إلى مساعدة المتعلّم إلى بلوغها بالقدر الذي تسمح به إمكاناته وقدراته. (الحاوري و قاسم، 2016، صفحة 53)

وبالمجمل فالأهداف التّربويّة هي الغايات والمرامي المراد تحقيقها من وراء بناء وتخطيط المناهج والمتوقّع ملاحظتها كنتائج في سلوك المتعلّم بعد اجتيازه لعمليّات تعلّم سواء عبر مسار دراسي فصلي أو مراحل تعليمية بأكملها، وهنا يقودنا السّياق إلى الحديث عن وجود أنواع من الأهداف تختلف باختلاف المساق التّعليمي المجتاز.

4-1-2- تقسيمات الأهداف التّربويّة:

تتعدّد تقسيمات الأهداف في التراث النظري للمنظّرين التّربويين بحسب اختلاف وتنوّع اتجاهاتهم وتصوراتهم، ويمكن أن نصنّف هذه التقسيمات من حيث الشكل تارة، ومن حيث المضمون تارة أخرى، أمّا من حيث الشكل فهي تنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، فالهدف العام هو وصف للتغير السلوكي المتوقّع من المتعلّم نتيجة لاحتكاكه وتفاعله مع مضامين وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة كأغراض التربية أو مرحلة تعليمية، أمّا الأهداف الخاصّة فهي تلك التي تُصاغُ في بداية وحدة دراسيّة أو في بداية درس معيّن أو موضوع من الموضوعات. وهذا النوع من الأهداف هو الذي

يمكن وصفه بأنّه هدف إجرائي يمكن ملاحظته وقياسه. (مدكور، 2001، صفحة 130)

وهناك من يسمي هذين النوعين من الأهداف بالأهداف التربوية والأهداف التعليمية وفيما يلي مثال عن كل نوع منهما، فكهدف عام أو هدف تربوي يمكن أن نقول: أن يتعلّم التّلميذ القراءة والكتابة والحساب، وكهدف خاص أو هدف تعليمي يمكن أن نقول: أن يقوم التلميذ بعمليّة جمع عدديْن طبيعييْن بشكل صحيح.

أمّا تقسيم الأهداف من حيث المضمون فقد قسّم بلوم وزملاؤه الأهداف التّربويّة إلى ثلاثة ميادين: الميدان المعرفي، والميدان النفسي–حركي، والميدان الوجداني أو العاطفي. ويتمشّى هذا التّصنيف مع المكوّنات الأساسيّة للشّخصيّة، فإذا كان الهدف العام للتّربية إنْماءُ الشّخصيّة المتوازنة، ينبغي أن نعني بالجوانب الثلاثة للأهداف، وعليه فإنّ الأهداف التّعليمية للدّرس الواحد أو لمجموعة صغيرة من الدّروس يجب أن تتضمّن تلك الأنواع من الأهداف. (قنديل، 2008، صفحة 25)

4-1-3-مصادر اِشتقاق الأهداف التّربويّة:

يُعدّ مصدر اشتقاق الأهداف التربوية خارطة طريق على ضوئها تتحدّد ملامح المنهج التربوي المراد تخطيطه، كما أنّ الأهداف بمختلف أشكالها تفرض مسبقا الحاجة إلى اعتمادها بناءً على مصدرها وقوّة حضوره في أيّ مجتمع، وقد تعدّدت آراء التّربويين في اعتماد المصادر التي ينبغي اشتقاق الأهداف منها، ويمكن أن نوجز هذه المصادر في النقاط التّالية:

- ❖ هدي الله تعالى وهو المصدر الرئيس. (موسى، 2007، صفحة 268)
- ❖ فلسفة المجتمع التّربوية واحتياجاته، وتراثه الثّقافي وما يسوده من قيم واتجاهات.
- ❖ خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعليمهم.

- ❖ أشكال المعرفة ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطوّر العلمي والتكنولوجي.
- ❖ وجهات نظر المختصّين في التّربية والتّعليم وعلم النفس. (أبوحتلة، 2005، صفحة 68)

4-1-4- غايات التّربية في المنظومة التّربويّة الجزائريّة:

لقد حدّد المُشرّع الجزائري غايات التّربية الوطنية ومهام المدرسة الجزائرية من خلال سنّ القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23جانفي2008 والذي جاء فيه: (وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008، صفحة 8)

تتمثّل رسالة المدرسة الجزائريّة في تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنيّة أكيدة، شديد التّعلّق بقيم الشّعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية:

- تجذير الشّعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنية،
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهويّة الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتّصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغيّة،
- ترسيخ قيم ثورة أوّل نوفمبر1954 ومبادئها النّبيلة لدى الأجيال الصّاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمّة الجزائريّة بتقويّة تعلّق هذه الأجيال بالقيم التي يجسّدها تراث بلادنا التّاريخي والجغرافي والدّيني والثّقافي،
- تكوين جيل متشبّع بمبادئ الإسلام وقيمه الرّوحية والأخلاقيّة والثّقافية والحضاريّة،
- ترقية قيم الجمهوريّة الجزائرية ودولة القانون،

- إرساء ركائز مجتمع متمسّك بالسّلم والدّيمقراطية، متفتّح على العالميّة والرّقي والمعاصرة، بمساعدة التّلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتّضامن واحترام الآخر والتّسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

وفي إطار غايات التّربية المحدّدة في الفقرة أعلاه، تضطلع المدرسة بمهام التّعليم والتّنشئة الاجتماعية والتّأهيل.

حيث تقوم في المدرسة في مجال التّعليم بضمان تعليم ذي نوعيّة يكفل التّفتّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التّلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

وتقوم المدرسة في مجال التّنشئة الاجتماعيّة بالاتّصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التّلاميذ على احترام القيم الرّوحيّة والأخلاقيّة والمدنيّة للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانيّة وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

أمّا في مجال التأهيل، فتقوم المدرسة بتلبية الحاجيات الأساسيّة للتّلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكّنهم من:

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها،
- الالتحاق بتكوين عالٍ أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم،
- التّكيف باستمرار مع تطوّر الحرف والمهن، وكذا مع التّغيّرات الاقتصاديّة والعلميّة والتكنولوجيّة،
- الابتكار واتخاذ المبادرات،
- استئناف دراستهم أو الشّروع في تكوين جديد بعد تخرّجهم من النّظام المدرسي وكذا الاستمرار في التّعلّم مدى الحياة، بكلّ استقلالية.

والجدير بالذّكر فيما يخص هذه الغايات أنّها جاءت شاملة لتحقيق قفزة نوعية في تحديد شكل المنظومة التربوية التي يمكن أن يتطلع إليها المجتمع، إذا ما تمّت ترجمتها بالأسلوب الأمثل لتخطيط مناهج متكاملة في صناعة جيل يُعتمد عليه في بناء دولته والحفاظ عليها والعمل على تطويرها، حيث أن ترجمة هذه الغايات السامية إلى أفعال ميدانية تتطلب توفير جميع سبل النجاح من برامج متناسبة ومدروسة بدقة وهياكل تربوية في مستوى تحقيق الطموحات، وفوق ذلك كلّه أهليّة الأساتذة المنفّذين لهذه المنظومة وما يتّصفون به من كفاءة وحسن تكوين وروح مبادرة، فكل هذا الكم من المدخلات الواجب بل من الضروري توفيرها من شأنه أن يحقّق هذه الغايات والأهداف، وأيّ تقصير في أيّ جانب من هذه الجوانب يمكن أن يسبب تعثّرا كبيرا وفشلا ذريعا تظهر علاماته ونتائجه في نتائج التّلاميذ فتدخل المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية تحت طائلة الفشل الدراسي، فيكثر المتسربون دراسيّا والمعيدون وما يسبّبونه من تكاليف متعدّدة الجوانب، وتظهر علامات صعوبات التّعلّم في الوسط المدرسي الأمر الذي سيؤثّر حتما على نوعية الحياة في المجتمع برمّته.

4-2-المحتوى:

يعتبر المحتوى من أهم عناصر المنهاج الدراسي، وأكثرها ارتباطا بالأهداف التربوية، ذلك لأنه الترجمة الفعلية لما تمّ تسطيره من أهداف، فهو جملة التراكمات المعرفية التي عرفتها الإنسانية تأتي منتظمة ومقسّمة ومبوّبة بحسب الحقول المعرفية ليتم توصيلها للمتعلّم خدمة لأهداف التعليم وفق طرائق تتناسب والمضمون المستهدف مع مراعاة لطبيعة المتعلم وعمره الإدراكي ومستواه التّحصيلي.

4-2-1-ماهية المحتوى:

يعني محتوى المنهج في شكله البسيط مجمل ما يتم تدرسيه في النظام المدرسي. إلا أن التفصيلات الجوهرية تتشعب بهذا التعريف ليلامس جوانب متعدّدة وزوايا نظر مختلفة طبقا للمقاربات السائدة في كل بناء اجتماعي.

وعليه فقد تعدّدت التعريفات والتصورات حول مفهوم المحتوى لدى التربويين حيث عرّفه بعضهم بأنه كافة الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تُهيّأ للمتعلّم وتُنمّى لديه، وتعمل المؤسسة التربويّة من أجل أن يكتسبها لتحقيق الأهداف التّربويّة. (القيسي، 2018، صفحة 95)

ويبين هذا التعريف الجوانب الثلاث للمحتوى التي هي الخبرات المعرفية وما تعلق بالحقائق والمبادئ والخبرات الوجدانية وما تعلق بالقيم والمعتقدات وما تعلق بالخبرات المهارية وهي ما تعلق بالكفاءات السلوكية والتقنية ، كما أشار إلى تنمية ما يمتلكه بالأساس المتعلّم من خبرات في جوانبها الثلاث في إشارة إلى الدور التكميلي للمدرسة كواحدة من باقي وسائط التنشئة الاجتماعية في المجتمع.

وعرّفه بعضهم بأنّه المفاهيم والمهارات والتعميمات والقيم والعمليات المعرفية وما وراء المعرفة التي يتضمنها كل مجال مجالات الدراسة. (محمد و عبد العظيم، 2011، صفحة 183).

ويتكلم هذا التعريف إضافة إلى ما سبق من تشكيلة محتوى التكوين إلى ما وراء المعرفة وهي التعلمات التي يكتسبها المتعلّم عرضا جراء احتكاكه بالوسط المدرسي بكل علاقاته المتشابكة وسيرورة تفاعله اليومي مع وضعيات تشحذ خبراته وتكسبه مهارات جديدة ليست بالضرورة هي تلك المبرمجة عليه في الصف الدراسي.

ويرى فريق آخر من المتخصّصين في علم المناهج بأنّه يمكن تعريف محتوى المنهج على أنه عبارة عن المعرفة التي تتمثّل في الحقائق والمفاهيم والتّعميمات والمبادئ أو النّظريّات، وأنه عبارة عن المهارات والعمليات التي تتمثّل في القراءة والكتابة والحساب والفن والتّفكير النّاقد وصنع القرار، وأنه عبارة عن القيم التي تتمثّل في المعتقدات التي تدور حول الأمور الجيّدة والرّديئة، والصّائبة والخاطئة، والجميلة والقبيحة. (سعادة و ابراهيم، 2014، صفحة 254)

وبالنظر إلى ما أشار إليه هذا التعريف من شمولية في التصور نحو المحتوى فإنّه بذلك يُعدّ بمثابة الرافعة الرئيسية لقياس جودة التعليم، فبقدر مواكبة محتوى المناهج لاحتياجات المتعلّمين وتطلّعاتهم واهتماماتهم الراهنة وتوقعات المجتمع من مخرجات النظام المدرسي بقدر ما يزيد من جودته ونجاعته.

4-2-2-معايير اختيار المحتوى:

يخضع اختيار المحتوى التعليمي لمعايير متمايزة تمايز وجهات النظر العديدة حول التّعلّم والإنجاز الموجودة في المجتمع، وعليه فإن عملية تحديد المحتوى المناسب للمناهج الدراسية غالبا ما يكون مصدرا للتوترات، وفي الوقت نفسه قد تكون فرصة مناسبة للعمل المشترك القائم على توافق الآراء.

وفي هذا الصدد نجد أن لدوركايم رأي بخصوص المحتوى الدراسي حيث يعتبر البرامج والمثل البيداغوجيّة كوقائع اجتماعية مُمَوضعة ومؤرّخة، والتي لا يتسنّى فهمها واستيعابها إلا من خلال الرجوع إلى القيم السّائدة، وإلى التّطوّر الاجتماعي الموسوم على وجه الخصوص، بصراعات ما بين الجماعات من أجل مراقبة المؤسسة المدرسيّة. (غريب، سوسيولوجيا المدرسة، 2009، صفحة 262)

ونقصد باختيار المحتوى هنا تحديد المضمون الذي يساهم في تحقيق الأهداف المرصودة للمنهج، وتعتبر خطوة اختيار المحتوى أولى الخطوات في بناء المنهج بعد تحديد أهدافه ويخضع هذا الاختيار للمعايير التالية:

- ارتباط المحتوى بالأهداف،
- أن يكون المحتوى صادقا،
- أن يراعي ميولات التلاميذ،
- أن يراعي الفروق الفرديّة،
- أن يُراعى في المحتوى التوازن بين الشمول والعمق،

- أن يتّسم بالاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ. (سليم و وآخرون، 2006، صفحة 164)

4-2-3-معايير تنظيم المحتوى:

تَتِمّة لعمليّة اختيار محتويات المنهج الدّراسي وفق المعايير المطلوبة تأتي خطوة تنظيم هذا المحتوى وتنسيقة وتوزيعه وفقا للمراحل الدراسية للمتعلّمين، وتخضع هذه العمليّة الهامّة إلى معايير تتمثّل في الآتي:

- معيار الاستمرار: ويقصد به العلاقة الرأسيّة بين الموضوعات من الصّف الأوّل إلى الصّف الاني عشر.
- معيار التّكامل: ويكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافيا وهكذا، وقد يكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صفّ ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.
- معيار التّوحيد: ويقصد به وضع المواد المتخصّصة في وحدات معا، مثل وضع النحو والصّرف والتّعبير في وحدة واحدة، أو وضع التّاريخ والجغرافيا في وحدة واحدة. (أبوحتلة، 2005، صفحة 79)

إنّ احترام هذه المعايير يكتسي أهميّة بالغة في تحديد جودة المحتوى التّعليمي، فأي خلل أو عدم اتّزان سواء من حيث مبدأ الاستمرارية والتتابع أم مبدأ التكامل أو وحدة التصنيف من شأنه أن يُحدث اضطرابا منهجيا في السيرورة الطبيعية للتعلّم وقد ينجم عنه وقوع المتعلّمين ضمن دائرة التّعثر الدّراسي الجزئي أو الكلّي، وهو ما يُعدّ قصورا يمسّ جوهر المنظومة التربوية ككل.

ونلاحظ هذا الاختلال عادة عند انتقال المتعلّم من مرحلة دراسيّة إلى أخرى حيث يظهر التّعثر لدى تلاميذ كانوا نجباء في المرحلة السّابقة ثمّ يتعثّرون بعد صعودهم إلى طور دراسي آخر، كما أنه قد يحدث العكس حيث يتفوّق بعض المتعلّمين بعد انتقالهم

للطّور الموالي بعدما كانوا متعثّرين في دراستهم سابقا، وترجع هذه التّفاوتات إلى وجود ثغرات في الانسجام العمودي للمناهج بين الأطوار والمراحل التّعليميّة.

4-3 – طرائق التدريس:

يستند التعليم الجيد دوما على طرائق ناجعة في نقل الخبرات والمعارف إلى المتعلمين، وتكتسي هذه العملية الأهمية البالغة كونها محورية في صناعة التفاعل المطلوب بين المتعلّم والمادّة العلميّة المراد تدريسها، وتسمى جميع الإجراءات اللازمة لعرض الدرس استراتيجيات أو نماذج أو أساليب أو طرق تدريس. (إبراهيم، 2004، صفحة 22)

وطريقة التدريس هي "عملية اجتماعية يتمّ من خلالها نقل مادّة التّعلّم سواء كانت معلومة أم قيمة أم حركة أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم المعلّم، إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلّم" (أبوحتلة، 2005، صفحة 83)

وعلى هذا يُنظر إلى طريقة التّدريس على أنّها تلك الإجراءات والأفعال المرتّبة التي يقوم بها المعلّم بهدف تعليم الطّلّاب موضوعا دراسيّا معيّنا أو جزءًا من موضوع دراسي أو معلومة معيّنة سعيًا من خلال ذلك إلى تحقيق أهداف تعليميّة معيّنة (موسى، 2007، صفحة 316)

كما تجدر الإشارة إلى أنّ طريقة التدريس تمثّل مجموع الخطوات المُعدّة مسبقا والتي يسير عليها المدرّس لتنفيذ درسه، ويستلزم بناء هذه الخطوات تداخل العديد من الجوانب سواء منها ما يتعلّق بالمادّة التّعليميّة نفسها أو ما يتعلّق بمستوى المتعلّمين والذي يكون المدرّس قد شخّصه مسبقا، أو بنوعيّة الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ الدّرس، وكذلك لطبيعة الأهداف التعليمية المستهدفة من الموضوع الدراسي، والأهم من ذلك الجوانب المتعلّقة بشخصية المعلّم وطريقة تفاعله مع متعلّميه ومدى تحكّمه في تبسيط المادة التعليمية وتوضيحها بمختلف الأساليب المناسبة لذلك. وهنا يعتمد نجاح

الدّرس على نوعية الطّريقة المستخدمة في توصيل الدرس، فتنويع طرائق التدريس يتماشى حتما ونوعية الدروس المراد تقديمها، والمعلّم النّاجح هو من يستطيع اختيار الطريقة المناسبة لتقديم كل درس من دروسه وفقا لطبيعة متعلّميه ونوعية النشاط التعليمي المستهدف.

4-3-1-أنواع طرائق التدريس:

كما سبقت الإشارة إلى وجوب تنوع طرائق التدريس وفقا لطبيعة المواد التعليمية وطبيعة المتعلّمين فإنّه يمكن تقديم أنواع طرائق التّدريس التّالية:

- **طريقة المحاضرة أو الإلقاء:** وهي الطريقة التي يقوم بها المعلّم أو المدرّس بإلقاء المحاضرة أو الدرس على التّلاميذ وهم جالسون في مقاعدهم.
- **طريقة المناقشة:** وهي لون من الحوار الشّفوي بين المدرّس والمتعلّمين على صورة أسئلة وأجوبة، على أن يؤدّي هذا الحوار إلى الوصول إلى المعلومات المستهدفة.
- **طريقة الاستجواب:** وتسمّى طريقة الأسئلة وهي طريقة قديمة قدم التّربية نفسها، يقوم فيها المدرّس بإلقاء الأسئلة على المتعلّمين. ولا تزال هذه الطريقة من أكثر طرق التّدريس شيوعا حتّى يومنا الحاضر، لأنّها أداة مفيدة لإنعاش ذاكرة المتعلّمين وجعلهم أكثر فهما.
- **التّعلّم بالاكتشاف:** تُتيح هذه الطريقة للمتعلّمين اشتراكا فعّالا في عمليّة تعلّمهم، من خلال مواجهتهم بشكل مباشر مع وضعية مشكلة تستفز فضولهم وتستحثّ استثمار وتوظيف مكتسباتهم القبلية لاكتشاف معلومات وحقائق جديدة.
- **طريقة حل المشكلات:** وهي طريقة قريبة من التّعلّم بالاكتشاف، إذ نضع المسألة أو الموضوع في صورة مشكلة أو سؤال ثمّ يُطلب من المتعلّم الوصول إلى الحل المناسب، وهي دعوة لتعلّم التفكير في طريقة الحل.

- **الدّروس العمليّة:** وتصلح في القضايا العلميّة حيث تقوم هذه الطريقة على النّشاط الذي يقوم به المدرّس أو المتعلّمون لتوضيح فكرة أو حقيقة أو قانون أو قاعدة أو نظريّة مع تحديد تطبيقاتها في الحياة العمليّة، وخلال ممارسة هذا النّشاط يمكن استخدام الوسائل المعيّنة والتّقنيات التّربويّة بجانب الشّرح النّظري.
- **التّعلّم الذّاتي:** وهو العمليّة التي يقوم المتعلّم من خلالها بتعليم نفسه بنفسه باستخدام الوسائل المبرمجة لتحقيق أهداف معيّنة، حيث يقوم بالمرور على مختلف المواقف التّعليميّة لاكتساب المعلومات والمهارات بالشّكل الذي يجعله محور العملية التعليميّة. (القيسي، 2018، الصفحات 107-133)

إنّ التّنويع في استخدام الطرائق التدريسيّة المناسبة من شأنه أن يجعل من عملية التعلّم ذات نجاعة تساهم في رفع درجة التحصيل الدّراسي للمتعلّمين، كما أن أيّ خلل أو قصور في اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل الدروس قد يؤدي بالمتعلّم بالسقوط ضمن دائرة الفشل الدراسي أو في شكل من أشكاله كالتعثّر الدراسي وصعوبة الفهم، ولهذا يمكن القول بأن من العوامل المدرسية في حصول الفشل الدراسي هو فشل المدرّسين في توظيف الطرائق المناسبة للتدريس بغض النظر عن تلك العوامل المتعلّقة بالتّلميذ أو بالبيئة المحيطة به.

4-3-2-مبادئ التّدريس الجيّد:

لتحقيق تدريس جيّد يستلزم توفّر عدّة مبادئ نذكر منها:

- المهارة في توجيه المتعلّم: لا يقتصر التّعلم على توصيل المعرفة أو تثبيت نوع من السلوك المرغوب فيه وإنّما يتضمّن توجيه المتعلّمين وارشادهم بواسطة خلق مواقف تؤدّي الى فعاليات مرغوب فيها.
- توفير جو من المحبة والعطف والتعاون: تقاس كفاءة المدرّس أحياناً من خلال حبّه لمتعلّميه جميعاً وبدون تمييز وعدم الإكثار من التّأنيب والتّجريح، كذلك خلق جو تعاوني فيما بينهم وفيما بينهم وبين مدرّسهم.

- اعتماد القيادة الديمقراطية: إنّ العلاقة الحسنة بين المدرّس ومتعلّميه يقودهم الى الضّبط الذي يهيّأ جوًّا من الاحترام المتبادل الذي ينبغي على المدرس أن يستثمره لغرض ايصال الدّرس للمتعلّمين ويؤكّد لديهم مواقف سلوكيّة جديدة تعتمد الاحترام في تبادل الآراء.
- إثارة انتباه المتعلّمين واعتماد خبراتهم السابقة: المدرّس الكفْء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته ونشاطه أن يثير المتعلّمين ويحفّزهم على العمل والنّشاط عن طريق أساليب التّدريس المناسبة.
- تشخيص الصّعوبات وعلاجها: يدرك المدرّس الكفء ومن خلال مراعاته للفروق الفردية بين المتعلّمين الصّعوبات الّتي يواجهُها بعضهم في عمليّة التّعلّم ويحاول بكلّ جهوده أن يعالج هذه الصّعوبات. (فرحان و مرعي، 1990، صفحة 41)

4-4-التقويم التربوي:

يأخذ التقويم أهميته ضمن عناصر المنهاج الدراسي سالفة الذكر كونه يؤثّر فيها ويتأثّر بها في الوقت نفسه، فهو بمثابة المحك الذي على أساسه يتم الحكم على صلاحية الأهداف أو المحتوى أو الطرائق، وهو بهذا يعتبر عنصرا هاما على ضوئه يتم تطوير المناهج وتعديلها أو تكييفها، وسنتطرق تاليا إلى مفهوم التقويم التربوي وأسسه وأنواعه ووسائله.

4-4-1- مفهوم التقويم:

التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها التّعرّف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربويّة، وعلى الكشف عن مواطن القوّة والضعف في العمليّة التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقّعة، وعلى هذا فالتّقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية. (مصطفى، 2000، صفحة 112)

يحيلنا هذا المفهوم إلى شمولية التقويم من حيث أنه تشخيص لمكتسبات سابقة يتم الوقوف على مدى امتلاكها وبناءً عليه يتم بناء خطة علاجية لتدارك مواطن القصور في هذا الاكتساب وكذا تدعيم المكتسبات وتقويتها لدى المتعلّم.

إنّ التّقويم هو الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية باعتبارها التغيرات والتعديلات المتوقعة في سلوك المتعلمين. كما يُعرف التقويم بأنّه مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التّعلّم والتّعليم. (شحاته، 2003، صفحة 204)

ويتبيّن من هذا المفهوم بأن التعليم يمسّ جميع جوانب العمليّة التّعليميّة التّعلّمية سواء تعلّق الأمر بمكتسبات المتعلّم أو بالتعليم في حد ذاته من حيث أهدافه ومحتوياته وطرائقه، وهو بذلك سبيل لتطوير المناهج وتقصي اعتلالاتها المنهجية أو البنائية.

4-4-2-أُسس التّقويم التربوي:

من أجل ضمان تقويم حقيقي للعملية التعليمية لابد من توفر أسس يقوم عليها هذا التقويم والتي نجملها في النقاط التالية:

- أن يكون التقويم مرتبطا بالأهداف التّربوية المنشودة.
- أن يكون شاملا يمسّ جميع جوانب العملية التعلّمية التعليمية ولا يقتصر على المعارف مثلا دون المهارات.
- أن يكون مستمرّا يتخلّل العملية التعليمية في كل مراحلها.
- ألّا يكون أحادي الجانب حيث يجب أن يتعاون في تنفيذه جميع العناصر المؤثّرة في السيرورة التعليمية.
- أن يُراعى فيه الجانب الاقتصادي فلا يصبح مصدرا لاستنزاف الأموال والجهود والأوقات.
- أن يتمّ بناؤه على أساس علمي من حيث صدق المحتوى والثبات والموضوعية والتّنوّع.
- ألّا يكون وسيلة عقابية تؤدي إلى إقصاء المتعلّمين وتنفيرهم من المدرسة.

4-4-3-أنواع التقويم التربوي:

تُجمع الأدبيات التربوية على التصنيف المرحلي لأنواع التقويم حيث يشمل ثلاثة أنواع نوجزها في الآتي:

- ✓ **التّقويم التّشخيصي:**وهو التقويم الذي يكون بداية كل مرحلة دراسية أو عام دراسي من أجل الوقوف على معرفة المكتسبات القبلية للمتعلّمين ومدى استعدادهم لتلقي معارف جديدة، وعلى ضوء نتائجه يتبنى المعلّم خطة درسه، ويحدّد مواطن الضعف وعدم الفهم لدى متعلّميه.
- ✓ **التّقويم التكويني:** وهو نوع من التقويم البنائي الذي يتم أثناء عمليّة التّعلّم يستطيع من خلاله المعلّم رصد مدى تقدم التحصيل المعرفي وكذلك فعاليّة الطريقة الدراسيّة المتّبعة إضافة إلى إثارة انتباه المتعلّمين وزيادة دافعيتهم للتعلّم.
- ✓ **التّقويم التّحصيلي:** وهو العملية التي يقوم بها المعلّم في نهاية مرحلة تعليمية أو نهاية البرنامج الدراسي، ويتمّ بموجبها إصدار أحكام تخص مدى تحقق الأهداف المنشودة وكذلك تحديد نتائج النّجاح والرسوب، إضافة إلى إعطائه صورة عن مدى فعالية عناصر العملية التعليمية من معلّم ومتعلّم وطرائق تدريس ووسائله وكذا المحتوى الدراسي.

4-4-4-وسائل التقويم التربوي:

يستند التقويم التربوي إلى وسائل تتنوّع بتنوّع الأهداف التّعليمية، وانطلاقا من كون عملية التّقويم عملية شاملة لجميع جوانب شخصية المتعلّم من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية إضافة إلى تقويم المعلّم والكتاب المدرسي فإنه يتطلّب استخدام وسائل متنوّعة تتفق وغرض التّقويم مثل الاختبارات والملاحظة والمقابلة والاستبانة ودراسة الحالة.

وتعتبر الاختبارات من أهم وسائل تقويم التحصيل الدّراسي للمتعلّمين وأكثرها استخداما، في حين تستخدم الوسائل الباقية لتقويم المعلم أو الكتاب المدرسي، وفيما يلي سنتطرق للاختبارات باعتبارها وسيلة ذات استخدام واسع في تحديد مستويات التّحصيل الدّراسي وينبني عليها إصدار أحكام النّجاح والفشل الدّراسيين.

- ❖ **الاختبارات الشّفهية:** وهي وسيلة للتعرّف على قدرات التلاميذ في درس من الدروس السابقة ومن خلالها يستطيع المعلم من تحديد تمكّن التلميذ من النطق السليم لمخارج الحروف مثلا.
- ❖ **الاختبارات التّحريرية:** وهي تلك التي تعتمد على التحرير الكتابي وتتنوّع إلى:

- **اختبار المقال:** سهل الإعداد ويقيس قدرات كثيرة كالقدرة على التعبير عن الأفكار وترتيبها والقدرة على التحليل والتركيب والنقد، ومن عيوبه صعوبة التّصحيح.
- **الاختبارات الموضوعية:** وتُعرف هذه الاختبارات بأنها مجموعة من المثيرات المتتابعة–عادة في صورة أسئلة– يقصد منها تقدير فرد أو مجموعة من الأفراد تقديرا كميًّا في سمة ما، وهي اختبارات تقلّل إلى حدّ كبير من تأثير العوامل الذاتية سواء في فهم السؤال أو تصحيح الإجابة عليه، مما يصفها بالموضوعيّة. (مصطفى، 2000، صفحة 117) . وتتنوّع الاختبارات الموضوعيّة إلى عدة أشكال منها أسئلة الصّواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدّد، وأسئلة التّكميل، وأسئلة الربط، هذا ويمكن المزاوجة بين هذه الأنواع في اختبار واحد بحسب ما يراه المعلّم مناسبا لتقويم تلاميذه.

5- تنظيمات المناهج:

تنبع الحاجة لتنظيم منهاج تربوي معين إلى خصوصية كل مجتمع ومشكلاته، وميولات أفراده واهتماماتهم وحاجاتهم المنبثقة من طبيعة البيئة التي نشأوا فيها، وتأتي

هذه التنظيمات كشكل من أشكال التنسيق لأنواع النشاطات والخبرات المتضمنة في المناهج الدراسية، ومن أبرز هذه التنظيمات ما يلي:

5-1-مناهج المواد الدراسيّة:

وهي مناهج توجّه كلّ اهتمامها للمادّة الدّراسيّة، وغايتها إتقان التّلاميذ للمعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدّراسيّة المختلفة، بغض النّظر عن فائدتها في حياة التّلميذ وما يواجِهُه من مشكلات في المجتمع الذي يعيش فيه. وينقسم بدوره إلى نوعين هما:

- منهج المواد الدراسيّة المنفصلة.
- منهج المواد الدراسية المتّصلة. (مصطفى، 2000، الصفحات 125-135)

عرف هذا النوع من التنظيم للمناهج انحسارا لعيوبه في تركيزه على المعرفة بدل اهتمامه بميولات وحاجات التلاميذ، حيث أنّه يعتمد على التلقين وهو بذلك لا يساعد في النمو الشامل لمختلف الجوانب الشخصية للمتعلّمين.

5-2-منهج النشاط:

وهو تنظيم منهجي يقوم على الميول الإيجابية والمشتركة للتلاميذ وحاجاتهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، وهو بهذا الاعتبار منهج حديث، يعتبر المتعلّم محورا للعمليّة التّعليمية، فهو نقطة البداية والوسط والنّهاية في العمليّة التّعلّميّة التّعليمية، فالمتعلّم إنسان نشط وإيجابي وفعّال في الموقف التّعليمي. (شحاته، 2003، صفحة 233)

وبهذا، يعتبر منهج النشاط تصحيحا لمسار منهج المواد الدراسية، حيث تم تغيير مركز الاهتمام من المادة الدراسيّة إلى ميول المتعلّم واهتماماته.

غير أنّه واجه صعوبات في تنفيذه لاحتياجه إلى معلّمين على قدر كبير من الكفاية والثقافة الواسعة والالمام بطبيعة نمو المتعلّمين ومشكلاتهم وحاجاتهم، كما أنّه يتطلّب

وسائل تعليميّة ومصادر تعلّم كثيرة ومتنوّعة قد لا تتوفر مصادر تمويل للحصول عليها. (مصطفى، 2000، صفحة 144)

5-3- المنهج المحوري:

يعتمد التنظيم في المنهج المحوري على المادّة الدّراسيّة، لكن يتنوّع المحتوى والوقت المتاح لكي يقابل الاحتياجات الفرديّة للمتعلّمين. (الربيعي، 2016، صفحة 223)وهو بذلك يركز على احتياجات المتعلّمين كمحور للعملية التّعليمية بدل مراعاة الميول فقط.

5-4- المنهج الحلزوني:

وُضع هذا المنهاج في ضوء نظرية (برونر) والذي يؤكد على تقديم المادّة الدّراسيّة إلى المتعلّم في مراحل تعليميّة مختلفة بصورة متكرّرة في المراحل ومتدرّجة في التعقيد وفق ما يسمح به نموّه العقلي. (الربيعي، 2016، صفحة 225)

5-5- المنهج المستتر:

يقصد بالمنهاج المستتر أو الخبيء كل ما يتعلّمه المتعلّم بشكل غير صريح في المدرسة نتيجة تفاعله اليومي في سياق العمل التربوي، ويمثل كافة الخبرات والمعارف والقيم والسلوكيات التي يتعلّمها التلاميذ من غير تلك التي برمجت لهم في المنهاج الرسمي، وتشمل كذلك ميول المعلّمين وتفاعلهم مع المتعلّمين، فضلا عن المعارف والخبرات التي يكتسبونها من بعضهم البعض، وهو تعلّم غير مقصود إلا أنّ تأثيره يكون أكثر من المنهج الرّسمي المكتوب ويصعب تتويجه. (الربيعي، 2016، صفحة 225)

6- تخطيط وتصميم المناهج:

يعتبر المنهاج الدراسي نسقا فرعيا من النظام التربوي وهو نظام متكامل من المعارف والخبرات والمهارات والمعايير والقيم والسلوكات التي تسعى المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية إكسابها للمتعلّمين وبذلك فالمنهاج الدراسي هو المعبر الذي من خلاله يطلّ المتعلّم على المجتمع، وبذلك فإن عمليتا تخطيط وتصميم المنهاج الدراسي تعتبران عمليتان متلازمتان ومتكاملتان.

إنّ التخطيط من المفاهيم الحديثة المرتبطة بمجالات التنمية الاقتصادية، إلا أن استخدامه تعدى لمجالات أخرى كالمجال التربوي، فتخطيط المناهج الدراسية وتصميمها عملية علمية منظمة تشمل تطوير وتنظيم المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية التي يتم تقديمها للمتعلّمين في مختلف المستويات التعليمية والمراحل الدراسية. هذه العملية تتطلب فهماً عميقاً لاحتياجات الناشئة وأهداف التعلم المحددة وطرق التقييم المناسبة. وبناءً عليه فإنّ التخطيط يمر عبر خطوات وجب الوقوف عليها للوصول للغاية المنشودة.

6-1-خطوات تخطيط المناهج:

تجتاز عملية التخطيط للمناهج الدراسية عدّة مراحل مترابطة ومتتالية يتبعها واضعو المناهج تتمثّل في التالي:

6-1-1-تحليل الاحتياجات التعليمية:

ينطلق تخطيط المناهج من دراسة الواقع وتحليله وذلك بالفهم الدقيق لاحتياجات المتعلّمين ومتطلباتهم التعليمية. حيث يتم ذلك من خلال تقييم المعرفة السابقة ومهارات واهتمامات المتعلّمين، وخلفيتهم الاجتماعية والثقافية واستخدام هذه المعلومات لتحديد المحتوى التعليمي والأنشطة المناسبة.

6-1-2-وضع أهداف التعلم:

ترتبط الأهداف بالأطر الفكرية والاجتماعية المكونة لثقافة المجتمع بأبعاده المختلفة، وبالفلسفة التربوية المنتهجة والتوجهات العامة للمجتمع، وتنبع من السياسة العامة للدولة وعقيدة المجتمع ونظامه القيمي، وتتم صياغة الأهداف وفق سلم ترتيبي يبدأ من الغايات والأهداف العامة إلى الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية.

6-1-3-وضع السياسات والاستراتيجيات:

بعد القيام بالخطوتين السابقتين يبدأ بوضع الخطة لتصميم وبناء المنهاج، مراعيا للواقع والأهداف المسطرة وعلى ضوء الدراسات السابقة وتجارب الآخرين.

6-1-4-التجريب:

لا ينبغي تنفيذ المناهج إلا بعد خضوعها لفترة تجريبية على نطاق ضيق مع توفير ظروف تكون قريبة من الواقع بكل أبعاده، ويكون تحت رقابة المختصين لمعرفة مدى نجاعته وصلاحيته، كما يجب تحرّي الموضوعية والصدق أثناء عملية التّجريب.

6-1-5-التنفيذ:

بعد القيام بعملية التجريب وجمع البيانات وتحليلها، والكشف عن مواطن الخلل والضعف ومعالجتها وتثمين نقاط القوة، يتم بعد ذلك تنفيذ المنهاج على نطاق واسع، مع رصد متطلبات التنفيذ من وسائل تعليمية مناسبة.

6-1-6-التقويم:

تتماشى عملية التقويم بالتزامن مع مراحل تخطيط المنهاج وهي عملية مستمرة وليست نهائية ، وعلى ضوئها تتم عمليات التحسين والتطوير.

6-1-7-المتابعة:

في هذه الخطوة يقوم المختصون بمتابعة تطبيق المنهاج وتدوين الملاحظات، والمتمثلة في نقاط الضعف لاستدراكها، ورصد الصعوبات للعمل على حلها. (الدليمي و عبد الهاشمي، 2008، الصفحات 33-36)

6-2- نماذج تخطيط المنهاج الدراسي:

عرفت عملية تخطيط المناهج الدراسية العديد من النماذج التي قدّمت رؤى مختلفة يتم على ضوئها تصميم المناهج نذكر منها:

6-2-1-نموذج تايلر:

يقوم هذا النموذج على فكرة التحليل خطوة بخطوة لما يتضمنه تصميم المنهاج، وكانت أول خطوة قام بتحليلها تدور حول صياغة الأهداف وفق الأسئلة التالية:

- ما الأهداف التي يجب أن تنجزها المدرسة؟
- ما الخبرات التّعليميّة التي يمكن أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف؟
- وكيف يمكن تنظيم تلك الخبرات بحيث تكون فعّالة؟
- ثمّ كيف يمكن تحديد مدى تحقق تلك الأهداف؟

6-2-2- نموذج تابا:

وهو مراجعة لنموذج تايلر عام 1962، وذلك من خلال تحديد سبع خطوات رئيسية لتطوير المنهاج وهي:

- تحديد الحاجات.
- صياغة الأهداف.
- اختيار المحتوى.
- تنظيم المحتوى.
- اختبار خبرات التعلّم.
- تنظيم تلك الخبرات وتحديد ما سيقوم به المتعلّم.
- كيفية التقويم.

6-2-3- نموذج ويلر:

انطلق ويلر من كون أنّ تخطيط المنهاج عملية مستمرّة، وذلك من خلال نموذجه الدائري حيث تتصل جميع مكونات المنهاج مع بعضها بشكل دائري مستمر،

مستبعدا بذلك الاتصال الأفقي بينها انطلاقا من الأهداف مرورا باختيار خبرات التعلّم واختيار المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية وتنظيمها وصولا إلى التقويم الذي يشمل كل تلك المراحل، وقد قسّم الأهداف إلى ثلاثة أنواع تتمثل في الغايات وهي أهداف بعيدة المدى يمكن تحقيقها من خلال مرحلة دراسية مثلا، والأهداف العامة وهي أهداف أقل عمومية من الغايات يمكن تحقيقها من خلال مادة دراسية معينة، ثمّ الهداف الخاصة وهي أهداف إجرائية أكثر تخصصا وأقلّ عموميّة من الغايات والأهداف العامّة، وتتعلّق بالموقف التعليمي نفسه في الدرس. (سعادة و ابراهيم، 2014، الصفحات 433-440)

6-3- تطوير المناهج الدراسية:

تخضع المجتمعات للتغيير المستر مما يفرض التطوير المستمر للمناهج الدراسية في هذه المجتمعات، ويعني التطور لغة التغيير أو التحويل من طور إلى طور، أما اصطلاحا فيعني التحسين وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية وكفاءة. (علي السيد، 2011، صفحة 22) ، وأصبحت الحاجة إلى تطوير المناهج الدراسية بشكل مستر نظرا لما تعرفه المجتمعات الحديثة من حركية متسارعة نحو التغيير خاصة في زمن الثورة الرقمية وانتشار تكنولوجيات الإعلام والاتصال التي باتت تمثل السمة الطاغية في تشكيل وإعادة تشكيل الوعي المجتمعي، وفي هذا السياق يمكن القول بأن عملية المواكبة للتغيرات المجتمعية بتطوير المناهج الدراسية ليست عملية عشوائية بل عملية معقدة تتداخل فيها جملة من العوامل الإيديولوجية والفلسفية والسياسية والاقتصادية لها مجموعة من السمات يمكن تحديدها فيما يلي: (حسين فرج، 2007، الصفحات 20-21)

- إنّ تطوير المناهج مرتبط بجملة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية التي يلتزم بها المجتمع.
- إن تطوير المنهاج لا يعتمد على مجرد البحوث والدراسات المكتسبة بل يرتبط أيضا بنوعية السلوك والأداءات التي يرجى توافرها لدى المواطن.

- الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان توافر متطلبات البحث العلمي.
- اشتراك فريق في عملية التطوير.
- محاولات تطوير المناهج تعتمد على الميدان وترتد إلى الميدان.

6-3-1- دواعي تطوير المناهج الدراسية:

كما تستند عملية التطوير إلى مجموعة من المبررات قد تختلف من مجتمع لآخر ومن وقت لآخر نذكر منها : (نمر دعمس، 2011، صفحة 6)

- ✓ طبيعة العصر الذي نعيش فيه، حيث يسهم التقدم العلمي والتقني وحدوث تطورات في المعرفة الإنسانية من حيث الكم والكيف تقويم المناهج مما يكشف عن الأخطاء، وأوجه القصور ويستدعي معالجة هذه الأخطاء وتلافي أوجه القصور فيها.
- ✓ سوء وقصور المناهج الحالية: ويتم معرفة ذلك من خلال نتائج الامتحانات وتقرير الخبراء والموجهين والفنيين وإجماعهم على ضرورة تطوير منهج.
- ✓ عدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغيير الاجتماعي.
- ✓ عجز المناهج الحالية عن مواكبة التطور في الفكر التربوي والنفسي.
- ✓ ارتفاع نسبة الفاقد التعليمي.
- ✓ مشكلة الغزو الثقافي.
- ✓ ما تنشره وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة حول المناهج فهي تعبر عن رأي قطاع من أفراد المجتمع لا يمكن إغفاله.
- ✓ حدوث تطورات وتغيرات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي في القطاع السياسي، والاجتماعي والاقتصادي مما يترتب عليه الحاجة الملحة لتطوير المناهج بما يتناسب مع هذه المستجدات.
- ✓ من أجل التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع لأن المناهج هي أداة لبناء الشخص.

والملاحظ في الجزائر أن الدولة تتجه إلى تطوير المناهج الدراسية الحالية استجابة لمتطلبات التغييرات التي تعرفها البلاد على كافة الأصعدة، حيث اتضح بشكل جلي ضرورة إدخال تعديلات جوهرية على المناهج الدراسية زيادة على تلك التي تمت في السنوات السابقة بما عرف بإصلاحات الجيل الثاني، هذا، وقد عرفت بلادنا حراكا اجتماعيا كبيرا أحدث نقلة نوعية في تغيير السياسات الاجتماعية واتجاه السلطات لتبني العديد من التغييرات مواكبة لعصر الرقمنة وتطوير نوعية المعارف التي من الواجب أن تقدمها المؤسسة التعليمية بوصفها الحيز المناسب والملائم الذي تتم من خلاله التنشئة الاجتماعية والتعليم والتأهيل لمواطن القرن الواحد والعشرين.

6-3-2- أساليب تطوير المناهج الدراسية:

يتم الاعتماد في تطوير المناهج الدراسية على مجموعة من الأساليب التي من شأنها أن تحقق الغاية المنشودة وراء عملية التطوير هذه وهي: (بن يحي و عسكر، 2020، الصفحات 67-68)

أ- التطوير بالحذف

نتيجة التطور والتغير الدائم قد تتخلف المعلومات الموجودة في المنهج وقد لا تتناسب مع المجتمع فيتم حذف جزء من المادة الدراسية يمثل صعوبة أو نقل جزء من مكان إلى آخر، وعلى الرغم مما يمكن أن تؤدي إليه هذه العملية من نتائج طيبة أحيانا، فإن آثارها كثيرا ما تكون محدودة وذلك لأنها تلتزم بالإطار القائم للمنهج وفلسفته وأهدافه، فهي بذلك لا تعد تطويرا جذريا أو ثوريا فهي مجرد مراجعة للأوضاع القائمة.

ب- التطوير بالإضافة

هو إضافة موضوعات أو فقرات جديدة غير موجودة بالمنهج أصلا وهذه الفقرات والإضافات يجب أن تتماشى مع التطورات الحاصلة في المجتمع.

إنّ قيمة أسلوب الإضافة تتوقف على الغاية التي يستخدم من أجلها، فإذا كانت الغاية مثلا هي المراجعة بقصد تحديد التصميمات والمبادئ الأساسية التي تسير دراسة المادة وحسن استخدامها أو التأكد من مناسبة المادة لمستوى الطلاب، واتخذ في سبيل ذلك ما ينبغي اتخاذه من الخطوات العملية فإن المراجعة بالإضافة تكون أسلوبا مقبولا ومحققا لنفع كبير، أما إذا تمت المراجعة بهذا الأسلوب على غير أساس فإنها قلما تكون وسيلة للإصلاح.

ج- التطوير بالاستبدال:

تستبدل معلومة بمعلومة أخرى أصح وأفضل منها تظهرها معطيات التطور العلمي.

د- الأخذ بالتجديدات التربوية:

يتم التطوير أحيانا تماشيا والتحديثات التي تعرفها التجديدات التربوية الحديثة في مختلف البلدان الأخرى.

هـ- تطوير الكتب وطرائق التدريس والوسائل والأدوات:

نظرا لما تكتسيه طرق التدريس من أهمية في تكوين المناهج الدراسية فإن الاستفادة مما توصلت إليه الأبحاث من نتائج تؤكد فعالية العديد من طرائق التدريس في تنمية المخرجات التربوية على تنوعها، يبرز الحاجة لتطوير المناهج وتكييف الكتب والوسائل والأدوات وفقا لذلك وذلك في جميع المواد الدراسية.

و- تطوير تنظيمات المناهج

يقوم هذا النوع من التطوير على تنظيم المنهج، من أجل ترتيب محتوياته ترتيبا يتوافق والحاجات المعرفية للتلميذ.

ز- تطوير الامتحانات

نظرا لأهمية الامتحانات ودورها الخطير في العملية التعليمية فقد امتدت إليها عملية التطوير فظهرت أنواع مختلفة من الامتحانات والاختبارات تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعددة مثل الجانب التحصيلي والقدرات والمهارات، وإذا كان الامتحان يركز على استظهار الحقائق، فمن الطبيعي أن يسعى كل من التلميذ والمدرس نحو تحقيق هذه الغاية وحدها، ومن الطبيعي أن يجد كل منهما أنه من غير المجدي أن يتأثر جهدهم في الاهتمام بسائر الأهداف الأخرى، وقد أخفقت معظم الجهود التي حاولت تطوير المناهج في ظل الامتحانات التقليدية، وقد تنبهت كثيرا من المدارس إلى أهمية الامتحان في تطوير الأساليب التربوية، وحققت كثيرا من التقدم في هذا المجال عن طريق تطوير الامتحانات واستخدام أساليب التقويم الحديثة، على أن هذا التطوير يتطلب إعدادا للمعلم وتهيئة واعية لظروف النجاح.

7-ملخص الفصل:

يتناول هذا الفصل المتغيّر الثاني من متغيّرات الدراسة وهو المناهج الدراسية، حيث تطرقنا فيه بداية للتطوّر التاريخي لمفهوم المنهج الدّراسي وصولا إلى تقديم تعريف للمنهج الدراسي بمفهوميْه التقليدي والحديث وتبيان أوجه الاختلاف بينهما، ثمّ تناولنا الأسس التي يبنى عليها المنهج الدراسي متمثّلةً في الأسس الفلسفية والاجتماعية والنّفسية والمعرفيّة، موضحين بذلك أهميتها ودورها في تخطيط المناهج، لنصل بعدها لمكوّنات المناهج الدراسية وقد اعتمدنا في تصنيف عناصر المنهج أربعة عناصر تمثّلت في الأهداف التربوية والمحتوى الدراسي وطرائق التدريس والتقويم التربوي، وقد فصّلنا في كل عنصر من هذه العناصر حيث تتم التّطرق في عنصر الأهداف التربوية إلى ماهيتها وتقسيماتها ومصادر اشتقاقها، وقد عرّجنا في هذا الجزء من الفصل على غايات التربية ورسالة المدرسة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، أمّا عنصر المحتوى فقد قدّمنا ماهيته ومعايير اختياره وتنظيمه، وكذلك الأمر بالنسبة لطرائق التدريس بعد تعريفها تم التّطرّق لأنواعها ومبادئ التدريس الجيّد، وبخصوص عنصر التّقويم التربوي فقد تناولنا مفهومه وأسسه وأنواعه ووسائله، ثمّ تمّ التّطرّق لتنظيمات المناهج حيث تمّ تقديم مفهوم لمنهاج المواد الدراسية ومنهاج النشاط والمنهاج المحوري والمنهاج الحلزوني والمنهاج الخبيء، بعدها تم التطرق لتخطيط وتصميم المناهج الدراسية مع ذكر بعضا من نماذج تخطيط المناهج وصولا إلى عملية تطوير المناهج الدراسية من أهمية ودواع كمبررات لعملية التطوير وذكر الأساليب المنتهجة في تطوير المناهج الدراسية.

الباب الثاني: الدّراسة الميدانية

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية

- تمهيد

1- تذكير بفرضيات الدّراسة.

2- مجالات الدّراسة

3- منهج الدّراسة.

4- أدوات الدراسة

5- مجتمع الدّراسة

6- عينة الدّراسة

7- أساليب المعالجة الإحصائيّة

8- ملخّص الفصل

تمهيد:

بعد أن تمّ التّطرق في الباب الأوّل لأدبيّات الدّراسة وتفصيل التراث النّظري لكلّ من الفشل الدراسي والمناهج الدراسية، نتطرّق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية التي تمّ اتّباعها في إجراء الدراسة الميدانية، حيث سيتمّ التّذكير بفرضيات الدراسة ثم تحديد مجالات الدراسة الميدانية ثمّ الدّراسة الاستطلاعية ونتائجها، والعيّنة المختارةّ ومحدّدات اختيارها، ومنهج الدراسة المتّبع، وتقديم أدوات جمع البيانات التي تم اختيارها.

1-تذكير بفرضيّات الدّراسة:

1-1-الفرضية العامّة:

"هناك علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسيّة"

1-2-الفرضيات الفرعيّة:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي وأهداف المناهج الدراسية.

2- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومضامين المناهج الدراسية.

3- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي وطرائق التدريس.

4- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي والتقويم التربوي.

2- مجالات الدّراسة:

لكلّ بحث اجتماعي ميدان للدّراسة ينبغي تحديده من حيث المكان والزّمان.

2-1- المجال المكاني للدّراسة:

حسب ما هو مذكور في عنوان الدراسة وهو تقصي وجهة نظر أساتذة ومفتّشي التعليم المتوسط، تمّت الدراسة على مجموع المؤسسات التربوية للتعليم المتوسّط المتواجدة على تراب دائرة عين الإبل ولاية الجلفة، وهي المنطقة محل إقامة الباحث،

حيث تتوزّع هذه المتوسطات على أربع بلديات كلّها تابعة لدائرة عين الإبل، ويمكن تفصيلها في الجدول التّالي:

الجدول رقم:02 يوضّح توزيع المؤسسات التي تمّت بها الدراسة الميدانية

الدائرة	البلدية	المتوسطة
عين الإبل	عين الإبل	متوسّطة نقاق سعد
		متوسّطة دقية بلخير
		متوسّطة سبخاوي السبخاوي
		متوسّطة قلّيل محمّد
	تعظميت	متوسّطة بن ميلود سليمان
	المجبارة	متوسّطة قاسم رابح
		متوسّط شيخ بن محمودة
	زكّار	متوسّطة بن عيسى بلقاسم

المصدر: من إعداد الباحث

وتقع دائرة عين الإبل جنوب ولاية الجلفة يحدّها شمالا دائرة الجلفة وجنوبا دائرة سيدي مخلوف ولاية الأغواط وشرقا دائرة مسعد ودائرة فيض البطمة، وغربا دائرة الإدريسية وتضم دائرة عين الإبل أربع بلديات هي بلدية عين الإبل مقر الدّائرة، بلدية تعظميت، بلدية زكّار، بلدية المجبارة.

2-2-المجال الزمني للدراسة:

استغرقت إجراءات الدّراسة الميدانيّة خمسة أشهر ابتداءً من بداية بناء أداة الدراسة وتحكيمها وإجراء الدّراسة الاستطلاعيّة عليها ثمّ توزيع الأداة على العيّنة الأساسيّة وتجميعها وإجراء المقابلة مع السّادة مفتشي المواد للتعليم المتوسط، حيث كانت من جانفي 2023 إلى غاية بداية جوان2023.

2-3- المجال البشري للدراسة:

استهدفت الدّراسة قياس وجهة نظر أساتذة مرحلة التعليم المتوسّط حيث شملت عينة قدرها 138 أستاذا وكذلك وجهة نظر مفتشي المواد الدراسية لنفس المرحلة وعددهم 09 مفتشين.

3- منهج الدّراسة:

يشير المنهج إلى مجموعة الإجراءات العلمية التي يتّبعها الباحث في دراسة مشكلة البحث ويمكن وصفه بأنّه " فنّ التّنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إمّا من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإمّا من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين" (بوحوش و آخرون، 2001، صفحة 89)

ولكون المنهج المستخدم في أيّ دراسة يتحدّد نوعه تبعا لنوع الدّراسة وطبيعتها، ودراستنا الحالية تنتمي إلى نمط الدراسات الوصفيّة، فإنّ المنهج الذي تمّ اعتماده في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التّحليلي الارتباطي على اعتبار تماشيه مع الموضوع الموسوم بالفشل الدراسي وعلاقته بمكوّنات المنهج الدراسيّة من وجهة نظر أساتذة ومفتّشي مرحلة التّعليم المتوسّط. حيث أن هذا المنهج "يرتبط استخدامه في الغالب بالدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، ويهدف إلى وصف الظّاهرة كما هي في الواقع من حيث خصائصها وأشكالها، ثمّ إجراء المقارنات وتحديد العلاقات بين الظّواهر، ومنها حصر الاستنتاجات من خلال ما تشير إليه البيانات، فهو إذن أحد أشكال التّحليل والتّفسير العلمي المنظّم الذي يفيد الباحث ليس فقط في وصف الواقع كما هو بل للوصول أيضا إلى استنتاجات وتعميمات تساعده في تطوير وفهم ذلك الواقع" (خندقجي، 2012، صفحة 195)و"يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما في مجال العلوم التّربويّة والنّفسيّة والاجتماعية على الخصوص، لأنّه يهتمّ بجمع أوصاف دقيقة علميّة للظّاهرة المدروسة ووصف الوضع الرّاهن وتفسيره" (عبد الحفيظ و باهي، 2000، صفحة 83)

هذا، وقد تم الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical **SPSS(P**ackage for **S**ocial **S**ciences في إصداره الـ 25 كأداة مساعدة في تبويب البيانات الرقمية في شكل جداول قصد تحليلها والتعليق عليها واستنباط الاستنتاجات من ورائها.

4-أدوات الدّراسة:

تعني أداة البحث الوسيلة التي يتم بها جمع المعلومات الضّروريّة لمعالجة أبعاد الظاهرة المدروسة والوصول إلى الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه. (خندقجي، 2012، صفحة 141)

وفي دراستنا هذه وبعد الاستعانة بالأدب النظري والدّراسات السّابقة ذات العلاقة وفي ضوء فرضيات الدراسة ومتغيّراتها استخدم الباحث أداتين تمثّلتا في استمارة استبيان تمّ تصميمها وفقا لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي موجّهة لأساتذة التعليم المتوسط، والمقابلة مع مفتشي المواد لمرحلة التّعليم المتوسّط وهذا لتعزيز استوضاح وجهات النظر من عنصرين فاعلين في تنفيذ المناهج الدراسية.

4-1- الأداة الأولى: استمارة الاستبيان:

"الاستمارة تقنية مباشرة للتّقصّي العلمي تُستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجّهة والقيام بسحب كمّي بهدف إيجاد علاقات رياضيّة والقيام بمقارنات رقميّة" (أنجرس، 2006، صفحة 204) ويرتكز التّحقيق بالاستمارة على طرح سلسلة من الأسئلة على مجموعة من المستجوبين تكون في الغالب ممثّلة لمجتمع إحصائي معيّن. تتّصل هذه الأسئلة إنسانيّة واجتماعيّة وبتوقّعاتهم، وبمستوى معرفتهم أو وعيهم بالنّسبة إلى حدث أو مشكلة أو نقطة أخرى تهمّ الباحثين." (كيفي و فان كمبنهود، 1997، صفحة 226)

ومن أجل تقصّي وجهة نظر الأساتذة تمّ بناء الاستمارة وفق الخطوات التّالية:

- تحديد المحاور التي شملتها الاستمارة وفق الآتي:

البيانات العامّة: وشملت المتغيرات التالية:

- الجنس (ذكر–أنثى)
- الخبرة المهنية: (أقل من 10سنوات–من 10إلى 20سنة – أكثر من 20سنة)
- مؤسسة التّخرّج : (متخرّج من الجامعة – متخرّج من المدرسة العليا للأساتذة)
- مادّة التّدريس

بعد تقسيم متغير المناهج الدراسية إلى أربعة أبعاد تم اعتبارها كمحاور للاستبانة حيث أن المحور الأوّل هو الأهداف التّربويّة والمحور الثاني هو محتوى المناهج الدراسية والمحور الثالث طرائق التدريس والمحور الرابع التقويم التربوي، وقد تمّ تفكيك هذه الأبعاد إلى مؤشرات تمّ ربطها بمؤشرات الفشل الدراسي لدى التلاميذ حسب كل محور واعتمادا على مصطلحات تمّ استيقاؤها من وثيقة المناهج الدراسية لمرحلة التعليم المتوسط، ولكون الظاهرة المدروسة سلبية في طبيعتها فقد كانت عبارات المقياس سلبية، وتمّ وضع مفتاح للاستبيان لكل المحاور وذلك بإعطاء درجات للاختيارات تراوح بين الواحد والخمسة والتي صيغت وفق نموذج مقياس ليكرت الخماسي كما هو مبيّن في الجدول التّالي:

الجدول رقم: 03 يبيّن مفتاح الاستبيان لمتغيرات الدراسة

اتجاه الرأي	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
الوزن(الدرجة)	5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الطالب

وتم توزيع هذه الدرجات وفقا لاتجاه فرضيات الدراسة القائمة على افتراض أنّه توجد علاقة بين الفشل الدراسي كظاهرة سلبية ومكونات المناهج الدراسية.

والجدول الموالي يوضح مستويات الاستجابة وتقدير درجات الاستجابة كما يلي:

الجدول رقم:04 يبين تقديرات الدرجة لقيم المتوسطات الحسابية

الدرجة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة
قيمة المتوسط	5-4.20	4.19-3.4	3.39-2.60	2.59-1.8	1.79-1

المصدر: من إعداد الطالب استنادا للمعادلة الموضحة أدناه

وقد تمّ حساب قيم المتوسطات الحسابية في تحديد اتجاه العينة وفق المعادلة التالية:

$$\frac{\text{درجةأصغر} - \text{درجةأكبر}}{\text{درجةأكبر}} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

شمل هذا المقياس في بداية الأمر 28 عبارة وبعد عرضه على الأستاذة المشرفة ومناقشة عباراته تمت إعادة صياغة بعض العبارات لزيادة توضيحها وسلامتها اللغوية، حيث شمل محور الأهداف التربوية 07 عبارات ومحور محتويات المناهج الدراسية 07 عبارات و07 عبارات لمحور طرائق التدريس و07 عبارات لمحور التقويم التربوي. ليتم عرضه على المحكمين فيما بعد.

4-2-الأداة الثانية: المقابلة

" إن المقابلة وسيلة أو تقنية بحث هامة تسمح باكتشاف آراء المبحوث وتصوراته في ظل تلك العلاقة التفاعلية معه، والتقاء الباحث بالمبحوث شرط أساسي لقيام المقابلة في مكان معيّن" (سبعون، 2012، صفحة 174)

نظرا لأهمية هذه الأداة في الحصول على أكبر قدر من المعلومات بصفة مباشرة من المبحوثين، تم اختيارها كوسيلة لجمع المعطيات حول ظاهرة الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية مباشرة من فئة مفتشي المواد لمرحلة التعليم المتوسط، ولكون عدد المفتشين قليل بعدد المواد الدراسية في هذه المرحلة فتعتبر المقابلة وسيلة ناجعة لاستبيان وجهة نظرهم في الموضوع، حيث تم بناء دليل للمقابلة مكون من ثمانية أسئلة(الملحق رقم:3)الخاص بدليل المقابلة.

4-3-الدّراسة الاستطلاعيّة:

"الدراسة الاستطلاعية هي دراسة تجريبية أوّلية يقوم بها الطالب على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته" (معجم اللغة العربية، 1984، صفحة 79)، أي أنّ الدراسات الاستطلاعية هي تلك الدراسات الأوّلية التي تُجرى قبل الدراسة الأساسية لأي بحث علمي، فهي دراسة مبدئية أو مدخل للبحث النّهائي تهدف إلى تهيئة الظروف والوسائل والامكانات الضرورية للدراسة الأساسية.

4-4- عينة الدراسة الاستطلاعيّة:

من أجل ضمان السير الحسن لانطلاق الدراسة الميدانية، ولأجل استكشاف عينة الدراسة واختبار أداة الدراسة تمّ اللجوء إلى إجراء دراسة استطلاعية على عينة من خارج عينة الدراسة تمثّلت في توزيع استمارة الاستبيان على 15 أستاذا حيث تم اعتمادها لتحديد صلاحية استمارة الاستبيان والتأكّد من مدى استجابة أفراد العينة لهذه الأداة من حيث وضوحها ومدى فهمهم لتعليماتها وعباراتها ومفرداتها، والوقوف على الصعوبات وتذليلها استعدادا لاختبارها وحساب الخصائص السيكومترية لها.

4-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية تم الاستفادة منها في الآتي:

- التأكد من وضوح عبارات الاستبيان وفهمها من طرف أفراد العينة.
- تم من خلال نتائجها التأكد من صدق وثبات الأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ.

4-6- صدق وثبات أداة الدّراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرض الاستبيان في صورته الأولية(**الملحق رقم:01**)على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات مختلفة،(**انظر الملحق رقم: 04 يوضح قائمة الأساتذة المحكمين**)وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى تناسب الأداة للغرض منها، ووضوح

عباراتها وسلامة صياغتها من الناحة اللغوية، حيث أبدى المحكمون بعض الملاحظات والتوجيهات تمّ على ضوئها إعادة صياغة بعض العبارات وحذف عبارتين منها ليبقى عدد العبارات 26 عبارة. هذا وقد تم الاعتماد على معادلة لاوشي (Lawche Content Validity Ratio) لتحديد صدق المحكمين كالتالي: (Swerdlik, 2009, p. 194)

$CVR=\frac{n_e-(\frac{N}{2})}{\frac{N}{2}}$ حيث:

CVR : نسبة صدق المحتوى؛

n_e : عدد المحكمين الذين يعتبرون العبارة مناسبة؛

N : مجموع المحكمين.

بعد إتمام العمليات الإحصائية لحساب معامل صدق كل عبارة والتي عددها 26 عبارة تم حساب معامل صدق الاستبيان ككل وذلك بجمع معاملات الصدق لجميع العبارات ثمّ قسمتها على العدد الكلي للعبارات وضربه في 100 للحصول على النسبة المئوية وللتوضيح نعطي مثال لحساب CVR للعبارة الأولى كالتالي:**(الملحق رقم:05)**

$$CVR=\frac{5-\frac{6}{2}}{\frac{6}{2}}=\frac{5-3}{3}=\frac{2}{3}=0.66$$

وبحساب باقي العبارات بنفس الطريقة وجمع كل القيم نتحصل على : 21.92 نحسبه وفق المعادلة التالية فنتحصل على نسبة صدق المحتوى للاستبيان ككل.

نسبة صدق المحتوى = مجموع (الفرق/عدد المحكمين) / عدد العبارات × 100

$$CVR=\frac{21.92}{26}\times 100=84.30$$

والملاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جدا وهي مؤشّر على صلاحية الاستبيان لما أُنجز من أجله.

ومن أجل صدق الاتساق الداخلي للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من 15 مبحوثا وتكونت من

26عبارة وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للمحور حسب الجدول التالي:

جدول رقم:05 يوضح الارتباط بين فقرات المحاور والدرجة الكلية لكل محور

المحور	الرقم	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
المحور الأول: الأهداف التربوية	1	فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	*0.554
	2	عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	**0.759
	3	عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي	**0.711
	4	تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي	**0.772
	5	فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	*0.636
	6	عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	**0.745
	7	ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي	*0.633
المحور الثاني: مضامين المناهج الدراسية	8	عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسبقدراته المعرفية والفكريةتراجع لصعوبة البرامج الدراسية	**0.759
	9	عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية	**0.814
	10	فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية	**0.793
	11	ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج.	*0.572
	12	إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الاعلام الآلي	**0.752
	13	عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.	**0.824
	14	التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي	*0.606
المحور الثالث: طرائق التدريس	15	ضعف التلميذ في التفاعل الصّفي نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية	**0.822
	16	امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه.	**0.851
	17	التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه	**0.932
	18	فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ.	**0.854
	19	إخفاق التلميذ على استخدام تحليل بسيط للفهم نتيجة غيابه في طريقة التدريس	**0.796
المحور الرابع: [illegible]	20	فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات	**0.745

	21	رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في الاختبارات	0.798**
	22	غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس	0.773**
	23	عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات	0.626*
	24	الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ	0.762**
	25	اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم	0.639*
	26	ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات	0.564*

**. ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

*. ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على نتائج برنامج SPSS**(الملحق رقم:06)**

يتضح من الجدول رقم 05 أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة(0.01) و(0.05)، وعليه فكل العبارات تظهر اتساقا داخليا مع محاورها.

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من الثبات على نفس العينة الاستطلاعية السابقة وذلك وفق الجدول التالي:

الجدول رقم06 معامل ألفاكرونباخ لقياس أداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور1	07	0.815
المحور2	07	0.854
المحور3	05	0.900
المحور4	07	0.829
الثبات العام للاستبيان	26	0.849

المصدر: من إعداد الباحث اعتمادا على نتائج برنامج SPSS

(انظر الملحق رقم: 07)

يتضح من الجدول رقم:06 أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ 0.849 لإجمالي فقرات الاستبيان، فيما بلغ ثبات المحاور ما بين 0.815 كحد أدنى و0.900 كحد أعلى وهذا دليل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

5-مجتمع الدراسة:

يعرّف موريس أنجرس مجتمع البحث بأنّه "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدّة خصائص مشتركة تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث أو التقصّي" (أنجرس، 2006، صفحة 298)، انطلاقا من هذا التّعريف واستنادا إلى عنوان الدّراسة المتمحور حول تقصّي وجهة نظر أساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط فإنّ مجتمع البحث المستهدف في دراستنا هذه هم جميع أساتذة التعليم المتوسط ومفتشي المواد الدراسية المنتمين إلى متوسّطات دائرة عين الإبل بولاية الجلفة الموضحون في الجدول رقم:02 أعلاه.

والظاهر من عنوان الدّراسة بشكل صريح أنّ هذا المجتمع المستهدف بالدراسة يضم مجموعتين هما مجتمع أساتذة التّعليم المتوسط والذين سيتم استهداف وجهة نظرهم باستمارة الاستبيان، والمجموعة الثانية هم مفتشي المواد الدراسية لمرحلة التعليم المتوسط والمشرفون على مجموع الأساتذة في المجموعة الأولى، وهم من سيتم استهدافهم بأداة المقابلة كما سبق ذكره سابقا.

6- عينة الدراسة:

العينة هي "تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتمّ استخراجها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التّحقّق" (سبعون، 2012، صفحة 135)

بعد تحديد مجتمع الدراسة في الفقرة السابقة ولكون طبيعة الدراسة اقتضت استخدام أداتين لجمع المعطيات فإن العينة المناسبة بالنسبة لمجتمع المفتشين هي عملية الحصر الشامل كون عدد مفتشي المواد هو نفسه عدد المواد الدراسية وهو تسعة(09)

مفتشين تتم معهم المقابلة، أمّا مجموعة الأساتذة فتمّ اختيار العينة الطبقية العشوائية وذلك لأن المجتمع متجانس من جهة وانقسامه على ثمانية متوسطات يقتضي اختيار العينة الطبقية لتحديد عدد المبحوثين المستهدفين في كل متوسطة، وقد تمّ تحديد عدد أفراد المجتمع ككل من خلال الدراسة الاستطلاعية حيث بلغ عددهم 216 أستاذا موزعين على ثمانية(08) متوسطات، وتمّ تحديد حجم العيّنة استنادا لمعادلة ستيفن تومبسون وهي كالتالي:

صيغة معادلة ستيفن تومبسون(Steven K. Thompson) (رقّاني، 2022، صفحة 1094)

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{(N-1)\left(\frac{d}{z}\right)^2 + P(1-p)}$$

حيث: **n:** حجم العيّنة المراد حسابه. **N:** حجم المجتمع. **P:**هي القيمة الاحتمالية 0.5

d:هي قيمة الخطأ المسموح به 0.05. **z:** الدرجة المعيارية 1.96 عند معامل الثّقة 0.95

ومنه وبالتعويض نجد:

$$n = \frac{216 \times 0.5(1-0.5)}{(216-1)\left(\frac{0.05}{1.96}\right)^2 + 0.5(1-0.5)} = 138.49 \cong 138$$

والجدول التالي يوضح طريقة حساب العينة الطبقية من مجتمع الدراسة:

الجدول رقم:07 حساب العينة الطبقية العشوائية

	المتوسطات	عدد الأفراد الكلي للمجتمع	نسبة كل طبقة من المجتمع الكلي	حجم العينة حسب معادلة ستيفن تومبسون	عدد الاستمارات التي توزع في كل مؤسسة بشكل عشوائي
1	متوسطة نقاق سعد بعين الإبل	33	15%		21
2	متوسطة دقية بلخير بعين الإبل	26	12%		17
3	متوسطة قليل محمد بعين الإبل	21	10%		13
4	متوسطة بن ميلود سليمان تعظميت	28	13%		18
5	متوسطة سبخاوي السبخاوي بعين الإبل	33	15%	**138**	21
6	متوسطة قاسم رابح بالمجبارة	33	15%		21
7	متوسطة شيخ بن محمود بالمجبارة	27	13%		17
8	متوسطة بن عيسى بلقاسم بزكار	15	7%		10
	المجمـــــــــــــوع	**216**	100%		**138**

ولتوضيح طريقة الحساب نأخذ مثلا متوسطة نقاق سعد حيث بها 33 أستاذا وهو ما يمثّل نسبة 15% من مجتمع البحث، وعليه تمّ اختيار ما نسبته 15% من 33 بشكل عشوائي لتعطينا العدد 21 وهو عدد الاستمارات الموزعة في هذه المتوسطة، وهكذا مع باقي المؤسسات حسب الجدول أعلاه.

1-6 خصائص عينة الدراسة حسب الجنس:

بعد توزيع الاستبيان على عينة الدراسة والتي كان عددها 138 مبحوثا تم استرجاعها جميعا، وفيما يلي نستعرض خصائص عينة الدراسة حسب الجدول الاتي:

الجدول رقم:08 توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	النوع	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	88	%63.8
	أنثى	50	%36.2
المجموع		138	%100

(الملحق رقم 08)

يتضح من الجدول رقم :08 أنّ عدد الذكور أكثر من عدد الإناث بنسبة 63.8%إلى36.2% على التوالي.

6-2-خصائص عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية:

الجدول رقم:09 توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنيّة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
السن	أقل من10 سنوات	74	%53.6
	من 10 إلى 20 سنة	30	%21.7
	أكثر من 20 سنة	34	%24.6
المجموع		138	%100

المصدر: من إعداد الباحث استنادا إلى مخرجات برنامج SPSS**(الملحق رقم 09)**

حسب الجدول أعلاه يتبيّن بأن عدد الأساتذة حديثي التوظيف أي لديهم خبرة مهنية أقل من 10 سنوات هم الأكثر تمثيلا في عينة الدراسة بنسبة مئوية قدرها 53% وهم الأساتذة الذين لم يواكبوا المناهج الدراسية قبل الإصلاح، يليهم الأساتذة ذوو العشرين سنة فأكثر ونسبتهم 24.6%وهم من جيل الأساتذة المخضرمون بين المناهج القديمة ومناج الإصلاح التربوي الذي عرفته المنظومة التربوية بعد سنة 2003. فيما بلغت نسبة الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنيّة بين العشر والعشرون سنة 21.7%.

6-3-خصائص عينة الدراسة حسب مؤسّسة التّخرّج:

جدول رقم:10 المبحوثين حسب مؤسّسة التّخرّج

المتغير	مؤسسة التخرّج	التكرار	النسبة المئوية
مؤسسة التّخرّج	متخرّج من الجامعة	96	%69.6
	متخرج من المدرسة العليا للأساتذة	42	%30.4
المجموع		138	%100

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ ما نسبته 69.6% من الأساتذة المبحوثين هم متخرّجون من الجامعة، بمعنى أنهم لم يخضعوا لتكوين متخصص، على غرار أولئك الذين تلقّوا تكوينا متخصّصا في المدارس العليا للأساتذة والذين بلغت نسبتهم 30.4% فقط من عينة الدراسة.

6-4-خصائص عيّنة الدراسة حسب مادّة التّدريس:

الجدول رقم:11 خصائص عينة الدراسة حسب مادة التدريس

المتغير	المواد	التكرار	النسبة
مادة التدريس	اللغة العربية	30	%21.7
	اللغة الفرنسية	20	%14.5
	اللغة الإنجليزية	15	%10.9
	الرياضيات	19	%13.8
	العلوم الطبيعية	14	%10.1
	العلوم الفيزيائية	14	%10.1
	التاريخ والجغرافيا	12	%8.7
	التربية الفنية	2	%1.4
	اعلام آلي	3	%2.2
	التربية البدنية	9	%6.5
المجموع		138	%100

المصدر: من إعداد الباحث استنادا إلى مخرجات برنامج SPSS(**الملحق رقم 08**)

يتبيّن من الجدول أعلاه حصول مادّة اللغة العربية على أعلى نسبة21.7% من عدد الأساتذة وهذا راجع للحجم الساعي المرتفع لها في مرحلة التعليم المتوسط مما يتطلّب وجود عدد أساتذة أكثر، وتأتي مادة التربية الفنية في أدنى ترتيب بنسبة 1.4% لقلة أساتذة هذه المادة في المؤسسات، ويتفاوت طبعا عدد الأساتذة في كل مادة بحسب الحجم الساعي لها في التعليم المتوسط فكلّما زاد الحجم الساعي زاد عدد الأساتذة والعكس صحيح.

7- أساليب المعالجة الإحصائية:

سعيا لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها وتحليل البيانات التي تم جمعها وحصر نتائجها فقد تمّ الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ بناء مقياس لوجهة النظر على نمط مقياس ليكرت مكوّن من خمسة أوزان (موافق بشدّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة)، حيث تمّ من خلاله تعميم الإجابات الكيفية بدرجات خام كالتالي: موافق بشدّة (5درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدّة (درجة واحدة).
- ✓ لتحديد صدق المحتوى من خلال المحكمين تمّ اعتماد معادلة Lawshe والتي تمّ احتسابها وفق القانون التّالي: $CVR=\frac{n_e-(\frac{N}{2})}{\frac{N}{2}}$ حيث:

CVR : نسبة صدق المحتوى؛

n_e : عدد المحكمين الذين يعتبرون العبارة مناسبة؛

N : مجموع المحكمين.

- ✓ تمّ تحديد حجم العينة وفق معادلة ستيفن تومبسون(Steven K. Thompson)

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{(N-1)\left(\frac{d}{z}\right)^2 + P(1-p)}$$

حيث: **n:** حجم العيّنة المراد حسابه. **N:** حجم المجتمع. **P:** هي القيمة الاحتمالية 0.5

d:هي قيمة الخطأ المسموح به 0.05. **z:** الدرجة المعيارية 1.96 عند معامل الثّقة 0.95

- ✓ تم الاعتماد على برنامج SPSS في استخراج مختلف المعاملات وفق الآتي:
  - معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لعبارات كل محور من المحاور مع المحور المعني.
  - معامل ألفا كرونباخ لتحديد معامل ثبات الأداة.
  - التكرارات والأوزان النسبية لتحديد وجهة نظر أفراد العينة حول علاقة الفشل الدراسي للتلاميذ بمكونات المناهج الدراسيّة.

- ولتحليل استجابات المبحوثين تمّ اعتماد المتوسّط الحسابي كأحد مقاييس النّزعة المركزيّة لترتيب عبارات الاستبيان بأخذ الاعتبارات الآتية:
  - ❖ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين 1 وأقل من 1.80 فإن الاستجابة تمثّل "غير موافق بشدّة".
  - ❖ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين 1.80 وأقل من 2.6 فإن الاستجابة تمثّل "غير موافق".
  - ❖ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين 2.6 وأقل من 3.40 فإن الاستجابة تمثّل "محايد".
  - ❖ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين 3.40 وأقل من 4.20 فإن الاستجابة تمثّل "موافق".
  - ❖ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين 4.20 و5 فإن الاستجابة تمثّل "موافق بشدّة".
- حساب الانحراف المعياري كأحد مقاييس التّشتّت لقياس مدى تشتّت استجابات أفراد العينة.

✓ ولتعزيز التحليل واستخلاص النتائج تمّ الاعتماد كذلك على وجهات نظر مفتشي المواد الدراسية التي تمّ جمعها بواسطة المقابلة كأداة معزّزة لجمع البيانات.

8- ملخص الفصل:

تضمّن هذا الفصل عرضا تفصيليا للإجراءات المنهجية التي تمّ انتهاجها في الدّراسة الميدانية بداية بالتّذكير بفرضيات الدراسة وتحديد مجالات الدراسة ثمّ تحديد المنهج المعتمد في الدراسة ليتمّ استعراض أدوات الدراسة وكيفية اختيارها وطرق اعتمادها ثّم تحديد مجتمع الدراسة وتبيان طريقة اختيار عينة الدراسة واستعراض خصائصها ثم تفصيل جميع الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات ليتم فيما بعد تفريغ البيانات ومعالجتها وتحليلها للوصول إلى النتائج في الفصل الموالي والأخير من هذه الدّراسة.

الفصل الخامس:عرض وتحليل نتائج الدّراسة

- تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

5- عرض وتحليل المتوسطات المرجحة والا نحرافات المعيارية للمحاور ككل

6- عرض وتحليل أسئلة المقابلة.

7- الاستنتاج العام

8- توصيات واقتراحات

تمهيد:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة في تحديد العلاقة بين الفشل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط ومكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر الأساتذة، نستعرض النتائج المتوصل إليها حسب الفرضيات الموزعة على أربعة محاور كالآتي:

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

"توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي وأهداف المناهج الدراسية."

الجدول رقم:12 يوضح النسب المئوية والمتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور الأهداف التّربويّة

المحور	الرقم	العبارات		تكرار الدرجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة	رتبة العبارة
				موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
المحور الأول: الأهداف التربوية	1	فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	ت	33	56	21	21	7	3.63	1.15	موافق	6
			%	23.9	40.6	15.2	15.2	5.1				
	2	عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	ت	29	51	31	16	11	3.51	1.17	موافق	7
			%	21	37	22.5	11.6	8				
	3	عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي	ت	38	51	19	22	8	3.64	1.20	موافق	5
			%	27.5	37	13.8	15.9	5.8				
	4	تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي	ت	58	56	20	4	0	4.22	0.79	موافق بشدة	1
			%	42	40.6	14.5	2.9	0				
	5	فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	ت	61	43	24	8	2	4.11	0.98	موافق	2
			%	44.2	31.2	17.4	5.8	1.4				
	6	عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	ت	35	61	18	20	4	3.75	1.08	موافق	3
			%	25.4	44.2	13	14.5	2.9				
	7	ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي	ت	36	60	15	23	4	3.73	1.11	موافق	4
			%	26.1	43.5	10.9	16.7	2.9				
		المجموع العام للمحور							3.54	0.83	موافق	

1-1.79 غير موافق بشدة / 1.8-2.59 غير موافق / 2.60-3.39 محايد / 3.4-4.19 موافق / 4.20-5 موافق بشدة

المصدر: من إعداد الطّالب استنادا لمخرجات برنامج SPSS (الملحق رقم 09).

يتضح من الجدول السابق أنّ أفراد عيّنة الدّراسة موافقون على وجود العلاقة بين الفشل الدراسي والأهداف التربوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 3.54 وبانحراف معياري قدره: 0.83 ممّا يشير إلى أن طبيعة الأهداف التربوية التي تتضمنها المناهج الدراسية تساهم بشكل أو بآخر في حدوث الفشل الدراسي لدى التلاميذ حسب وجهة نظر الأساتذة، ويمكن تحليل نسب استجابة أفراد عينة الدراسة حول محور الأهداف التربويّة وفق التّالي:

- **العبارة الأولى:** وافق 40.6% من المستجوبين على أنّ (فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي) كما حصلت العبارة على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي(3.63)، ويرجع الأمر في ذلك لعدم كفاية التلاميذ من التحكم في الأدوات اللغوية سواء تعبيرا شفويا أو كتابيا أو فهما للمقروء والمكتوب، الأمر الذي يضعهم في خانة من عدم القدرة على الاتصال سواء الكتابي أو الشفهي، وهي الكفاءة التي ترتكز عليها مختلف التعلّمات في جميع المواد، ولها الأثر البالغ في حصول الاندماج المناسب للتلميذ ضمن العملية التعليمية التّعلّميّة.

- **العبارة الثانية:** وافق 37% من المستجوبين على أنّ (عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي) كما حصلت العبارة على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.51)، ويُعزى ذلك بالدرجة الأولى لعدم وجود منهجية عمل منظِّمة لعمل التلميذ يتّبع خطواتها بالتدريج وتسمح له بتجنيد معارفه السابقة ومكتسباته القبلية في حل وضعيات جديدة، أو بناء تعلّمات متقدّمة بشكل تراكمي لتوسيع المدارك وتحقيق التحصيل الدراسي المنشود.

- **العبارة الثالثة:** وأشّر 37% من المستجوبين على الموافقة في أن (عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي) وحصلت العبارة على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي(3.64)، ويعود ذلك إلى كون العمل التشاركي للتلاميذ ضمن فرق بحثية غير متاح أثناء حل الوضعيات الإشكالية التي توضع أمام التلاميذ لاستنتاج الخلاصات وبناء التعلمات

حيث أن طبيعة تنظيم الصفوف من جهة والزمن الدراسي لكل حصة من جهة أخرى لا يسمحان في الغالب بإنشاء مجموعات فوجية للعمل بشكل جماعي وتعاوني في تلقي التعلمات والتدريب عليها، إضافة إلى أنّ التلاميذ لم يتم تدريبهم على العمل التشاركي خارج المدرسة كأعمال تكميلية لعملية التحصيل وإنجاز البحوث التوسعية لإثراء المواضيع التي سبق التطرق إليها داخل الصف الدراسي.

- **العبارة الرابعة:** أظهر ما نسبته 40.6% من المستجوبين موافقتهم على أنّ (تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي) وهي النسبة التي عكستها قيمة المتوسط الحسابي للعبارة حيث حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.22)، وهذا ما يمكن تفسيره بملاحظة الأساتذة عدم تمكن التلاميذ من التعلم الذاتي ومراجعة الدروس بشكل فردي دون الرجوع للدروس الخصوصية أو مساعدة الأولياء أو الاعتماد بشكل كلي على الأستاذ مع غياب عنصر المثابرة كعنصر أساسي يرجع بالضرورة لشخص التلميذ في حد ذاته ويصنع لديه الفارق في التحصيل الدراسي.

- **العبارة الخامسة:** أبدى ما نسبته44.2% من المستجوبين موافقتهم بشدة بأنّ(فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي)، كما أنّ العبارة حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.11)، وهذا قد يعزى إلى الضعف العام للتلاميذ في مهارة التعبير الكتابي والقدرة على انتاج خطاب مكتوب استنادا إلى قدرتهم على تجنيد مختلف المكتسبات وبخاصة في مادة اللغة العربية، وهو ما ينعكس على باقي المواد الدراسية من حيث اعتمادها على التحليل والتفسير والاستنتاج في الغالب.

- **العبارة السادسة:**أجاب 44.2% من الأساتذة المستجوبين بالموافقة على أنّ(عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.75)، وهذا ما يعزى لغياب استخدام ترتيبات لإنجاز عمل معيّن، أو الاندماج في مجموعة عمل والمساهمة في

انجاز المهام المشتركة، أو الحرص على اتقان العمل المدرسي سواء ما تعلق بطريقة الحفظ أو تنظيم الوقت وتسييره بين مختلف المواد أو اتباع منهجية محددة في التوفيق بين مختلف الأعمال المدرسية التي تستوجبها طبيعة كل مادة دراسية أو موضوع دراسي.

- **العبارة السابعة:** أبدى ما نسبته 43.5% من الأساتذة رأيهم بالموافقة على أنّ (ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي) وحصلت العبارة كذلك على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.73)، ونعزو هذا النوع من الفشل إلى عدم امتلاك ملكة البحث والاستقصاء لدى التلاميذ عن المعلومات وتجنيدها في حل مشكلات مركبة أو توظيف مكتسبات قبلية.

وبناء عليه وبالرجوع إلى أصل الافتراض بأنها توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي وأهداف المناهج الدراسية فيظهر من خلال وجهة نظر الأساتذة محل عينة الدراسة أنّ العلاقة موجودة والفرضية بهذا صحيحة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثّانية:

"توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومضامين المناهج الدراسية."

الجدول رقم:13 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور مضامين المناهج الدراسية

المحور	الرقم	العبارات		تكرار الدرجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة	رتبة العبارة
				موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
المحور الثاني: مضامين المناهج الدراسية	1	عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسب قدراته المعرفية والفكريةراجع لصعوبة البرامج الدراسية	ت	79	46	3	8	2	4.39	0.90	موافق بشدة	1
			%	57.2	33.3	2.2	5.8	1.4				
	2	عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية	ت	47	52	20	16	3	3.90	1.06	موافق	4
			%	34.1	37.7	14.5	11.6	2.2				
	3	فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية	ت	40	53	24	19	2	3.80	1.05	موافق	5
			%	29	38.4	17.4	13.8	1.4				
	4	ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج.	ت	76	43	9	7	3	4.32	0.95	موافق بشدة	3
			%	55.1	31.2	6.5	5.1	2.2				
	5	إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الإعلام الآلي	ت	76	48	4	8	2	4.36	0.90	موافق بشدة	2
			%	55.1	34.8	2.9	5.8	1.4				
	6	عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.	ت	41	47	25	21	4	3.72	1.13	موافق	6
			%	29.7	34.1	18.1	15.2	2.9				
	7	التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي	ت	36	46	24	29	3	3.60	1.05	موافق	7
			%	26.1	33.3	17.4	21	2.2				
		المجموع العام للمحور							4.01	0.65	موافق	

1-1.79 غير موافق بشدة / 1.8-2.59 غير موافق / 2.60-3.39 محايد / 3.4-4.19 موافق / 4.20-5 موافق بشدة

المصدر: من إعداد الطّالب استنادا لمخرجات برنامج SPSS (الملحق رقم 10).

يتضح من الجدول السابق أنّ أفراد عيّنة الدّراسة موافقون على وجود العلاقة بين الفشل الدراسي ومضامين المناهج الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4.01) وبانحراف معياري قدره: (0.65) ممّا يشير إلى أن مضامين المناهج الدراسية سواء ما تعلق منها بالحجم أو بالمضمون تدفع بالتلاميذ بالوقوع في دائرة الفشل الدراسي حسب وجهة نظر الأساتذة، وتترتّب استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مضامين المناهج الدراسية ترتيبا تنازليا وفق التّالي:

- **العبارة الأولى:** يرى 57.2% من المستجوبين بموافقتهم الشديدة بأنّ (عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسب قدراته المعرفية والفكرية راجع لصعوبة البرامج الدراسية) حيث حصلت العبارة على درجة "موافق بشدة" وبمتوسط حسابي (4.39)، وهذا ما يعطيها المرتبة الأولى من بين باقي الفقرات، والظاهر أن وجهة نظر الأساتذة بهذا الخصوص وتأكيدهم على موافقتهم بشدة إنّما يعود لما لمسوه من صعوبة في تنفيذ البرنامج الدراسي لصعوبة محتواه وعدم تناسبه في الغالب مع قدرات الأغلبية العظمى من التلاميذ، ولذلك فحصول التفاوتات المتباينة بين درجات التحصيل بين صفوف التلاميذ يجعل من أمر التحكم في الفروق الفردية وتقليل هذه التفاوتات أمر صعب للغاية يذهب جرّاءه العديد من التلاميذ ضحايا لعدم الاستيعاب ومسايرة المستوى العام للقسم الدراسي، ما يجعلهم يقعون تحت طائل التعثّر الدراسي الذي يمتد تأثيره بشكل أفقي بين مختلف المواد، كما أنّه يتحكم في مدى سيرورة التعلمات بالنسبة للأستاذ في حد ذاته لوقوعه بين شرطين ضروريين إما أن يواصل تقديم الدروس لتكملة البرنامج الدراسي في آجاله وفقا للمخططات السنوية أو الوقوف عند بعض المواضيع وإعادة تكرارها ليتحقق الفهم والاستيعاب، وهي المفارقة التي تجعل من تحقق ملمح الخروج المستهدف في كل مستوى تعليمي متعذر بالنسبة لعدد هائل من التلاميذ، وهو ما نلحظه في نسب الإعادة المدرسية كل سنة، ونسب النجاح المدرسي في الامتحانات الرسمية التي تتراوح في الغالب في المستوى المتوسط(نسبة المنتقلين للسنة الأولى ثانوي لسنة 2023 هو 65.13% حسب البيان الرسمي لوزارة التربية الوطنية)(**الملحق رقم:11**) من ما مجموعه 781960 مترشحا اجتازوا الامتحان، وبالتالي فنسبة 34.87% أي ما معدوده 272669 تلميذا قد تعرّضوا للرسوب المدرسي وهو ما يعادل أكثر من ربع مليون تلميذ وقعوا ضحية الفشل الدراسي لسبب أو لآخر.

- **العبارة الثانية:** أبدى ما نسبته 37.7%من المستجوبين موافقتهم على أنّ (عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية) وحصلت العبارة على المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (3.90)، تشير هذه العبارة إلى

مشكلة تعليمية يواجهها التلاميذ، وتعني أن التلميذ غير قادر على تنظيم وإتقان عمله الدراسي، ويرجح أن هذا الوضع يعود إلى عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية. فالانسجام الأفقي يشير إلى تناغم وتوازن المحتوى والمهارات والمتطلبات بين مختلف المواد الدراسية، وإذا لم يكن هناك توازن وتنسيق جيد بين المواد، قد يواجه التلاميذ صعوبات في ترتيب أوقاتهم وجداولهم الدراسية بشكل مناسب، وهذا يؤثر سلباً على قدرتهم على إتقان العمل في المواد المختلفة.

من الناحية السوسيولوجية، يمكن تفسير هذه المشكلة بأنها قد تكون نتيجة لنقص في تنظيم النظام التعليمي، حيث قد يكون هناك عدم انسجام بين المناهج والأهداف التعليمية بين المواد المختلفة. هذا قد يؤدي إلى إشعار التلاميذ بالتحديات الكبيرة لمجرد التنسيق بين المواد والتقديم المطلوب في كل منها.

بالتالي، يمكن القول أنّ هذه العبارة تسلط الضوء على أهمية تنسيق وتنظيم المناهج التعليمية والمواد بشكل منسجم ومتوازن لتحسين تجربة التعلم لدى التلاميذ وتقليل صعوبات التنظيم والإتقان.

- **العبارة الثالثة:** وافق 38.4% من المستجوبين على أن (فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية) وحصلت العبارة على المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي (3.80)، والمشكلة التعليمية التي تشير إليها هذه العبارة ترتبط بعدم تمكنهم من تلبية فضولهم وتطلعاتهم الإبداعية خلال الأنشطة التعليمية نتيجة لطبيعة المحتوى الدراسي، إشباع الفضول والخيال يعني تلبية فضول التلاميذ وتشجيع تفكيرهم الإبداعي والاستقلالي، حيث أنّه إذا لم يكن المحتوى الدراسي مصممًا بطريقة تشجّع على الاستكشاف والتفكير النقدي والإبداع، قد يشعر التلاميذ بأنهم لا يملكون الفرصة للتعبير عن أفكارهم وخيالهم خلال الأنشطة التعليمية.

من الناحية السوسيولوجية، يمكن تفسير هذه المشكلة بأنها تعكس عجز النظام التعليمي عن تحفيز التفكير الإبداعي وتطوير قدرات التّلاميذ على التفكير خارج

الصندوق. ربما يكون هناك تركيز كبير على الجوانب النظرية والمعرفية دون إيلاء الاهتمام الكافي للجوانب الإبداعية والتفكير الذاتي. وبالتالي، يمكن القول أنّ هذه العبارة تعكس حاجة النظام التعليمي إلى إعادة النظر في طرائق تصميم وتقديم المحتوى الدراسي، لتمكين التلاميذ من التعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي وتحفيز فضولهم وتطلعاتهم العقلية.

- **العبارة الرابعة:** وافق 55.1% من الأساتذة المستجوبين بشدة على أنّ (ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج) وحصلت العبارة على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.32)، ويُعزى مؤشر الفشل الدراسي هذا –والمتمثل في ضعف الحفظ والاستظهار وما له من أهمية في اكتساب المعارف وتوسيع المدارك – يُعزى لكثافة البرامج حسب وجهة نظر الأساتذة حيث نجد كثرة المواد الدراسية من ناحية وكثافة برنامج كل مادة على حدى مما يجعل التلميذ يعجز عن استيعابها بالمجمل وخاصة المواد الأدبية كاللغات والتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية والتربية المدنية وأحيانا الفيزياء والعلوم الطبيعية إذا تعلق الأمر بحفظ القواعد ونتائج التجارب والصيغ والمعادلات الكيميائية وتفاعلاتها.

- **العبارة الخامسة:** أبدى 55.1% من الأساتذة المستجوبين رأيهم بعبارة موافق بشدة على أنّ (إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الإعلام الآلي) وقد حصلت العبارة على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.36)، من المعلوم أن الحجم الساعي لمادة الإعلام الآلي هو ساعة واحدة في الأسبوع وهي مادة اختيارية غير معمّمة، وبالمقابل فإنّ اهتمام التّلاميذ في سنهم هذه يزداد بشكل ملفت للانتباه بوسائل تكنولوجيات الإعلام والاتصال من حواسيب وهواتف ذكية الأمر الذي يجعلهم يستعملونها بغير منهجية منظمة وبالتالي لا يستفيدون منها كوسيلة تعليمية بل كوسيلة ترفيهية تزاحم المدرسة وبرامجها الدراسية الخالية غالبا من استعمالات هذه الوسيلة، الأمر الذي يجعل من التلاميذ يزهدون فيما تقدمه المدرسة من برامج دراسية تفتقر لكل ما يثير فضولهم واستطلاعاتهم في استخدام

هذه الوسائل الرقمية التي باتت تشكّل جزءا مهما من حياة الأفراد في عصرنا الحالي، وبالتالي فغيابها بالحجم الساعي المناسب كمادة تعليمية أولا وكوسائل تعليمية في مختلف المواد ثانيا يجعل من المدرسة بمناهجها الحالية تفتقد لأهم وسائل العصر في عمليات التّعليم والتعلّم الأمر الذي يعزّز من ارتفاع نسب الفشل الدراسي لدى التلاميذ.

- **العبارة السادسة:** أبدى 34.1%من الأساتذة موافقتهم على أنّ (عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس) وحصلت العبارة على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.72)، هذه العبارة تشير إلى مشكلة تعليمية تواجه التلاميذ، وتتعلق بعدم تمكنهم من الاستفادة من موارد تكنولوجيا الاتصال والإعلام نتيجة لعدم وجود تلك الموارد كأداة تعليمية في الفصول الدراسية ونقصد بموارد تكنولوجيا الاتصال والإعلام جميع الأدوات والتقنيات التي يمكن استخدامها لنقل المعلومات والتفاعل التعليمي باستخدام وسائل مثل الحواسيب والإنترنت والبرمجيات التعليمية وغيرها. إنّ عدم توفر هذه الموارد في الفصل الدراسي يمكن أن يؤثر على قدرة التلاميذ على تطوير مهاراتهم التقنية والاستفادة من التقنيات في عملية التعلم. ويفهم من العبارة أنّ تكنولوجيا الاتصال والإعلام ليست متاحة كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس، وهذا يعني أن التلاميذ لا يمكنهم الاستفادة من فوائد وإمكانيات تلك التكنولوجيا في تعزيز فهمهم وتجربتهم التعليمية. أمّا سوسيولوجيًا، يمكن تفسير هذه المشكلة بأنها تبرز أهمية دمج تكنولوجيا الاتصال والإعلام في العملية التعليمية حيث تعتبر تلك التكنولوجيا أداة قوية لتحسين تجربة التعلم وتشجيع التفاعل والمشاركة ممّا يتوجّب توفّرها في المؤسّسات التعليمية وتدريب الأساتذة على استخدامها بشكل فعال، مما قد يسهم في تحسين جودة التعليم وتجربة التعلم لدى التّلاميذ.

- **العبارة السابعة:** وافق 33.3% من الأساتذة المستجوبين على أنّ (التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي)، وحصلت العبارة على المرتبة السابعة بمتوسط

حسابي (3.60)، هذه العبارة تشير إلى مشكلة تعليمية محتملة يواجهها التلاميذ، وتتعلق بظاهرة "التسرب الدراسي"، والتي يمكن أن تكون نتيجة لكثافة البرنامج الدراسي.

– التسرّب الدراسي: يشير إلى ظاهرة تخلّف التلاميذ عن استكمال مراحل التعليم المختلفة، سواء كان ذلك بسبب ترك المدرسة قبل التخرج أو تخلّفهم عن تحقيق النجاح في مستويات معينة. يمكن أن تكون الأسباب وراء التسرب الدراسي متعددة ومنها الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

– كثافة البرنامج الدراسي: تعبر عن الكم الكبير من المواد الدراسية أو المحتوى التعليمي المقدم في فترة زمنية محدودة. هذا يمكن أن يشمل الدروس والواجبات والاختبارات والمشروعات وغيرها من الأنشطة الدراسية.

وبناء على ما سبق فالعبارة تشير إلى أن "التسرب الدراسي" يحدث نتيجة "كثافة البرنامج الدراسي" حيث يكون التلاميذ غير قادرين على تحمل حجم العبء الدراسي الكبير الذي يتطلب منهم استيعاب معلومات ومهارات متعددة في فترة زمنية محدودة. هذا الوضع يمكن أن يؤدي إلى تجاوز بعضهم للحد الأقصى من قدراتهم، مما يتسبب في تدهور الأداء وزيادة احتمالية تسرّبهم من النظام التعليمي.

سوسيولوجياً، يمكن تفسير هذه المشكلة بأن النظام التعليمي قد يحتاج إلى إعادة تقدير هيكل البرامج الدراسية وتوزيع المواد بشكل يتناسب مع قدرات واحتياجات التلاميذ، وبالموازاة يمكن أن يسهم تخفيف كثافة البرنامج الدراسي في تحسين التحصيل الدراسي وتقليل معدلات التسرّب الدراسي، بحيث يتاح للطلاب الوقت والفرصة لاستيعاب المفاهيم وتطبيق المهارات بشكل أفضل وأكثر فعالية. وهو ما توصلت إليه دراسة **دراسة مركز البحث في التربية لمدينة نانتNante الفرنسية (2014)** حيث توصلت إلى أن سبب انقطاع التلاميذ عن المدرسة يعود حسب رأيهم إلى صعوبة الأعمال المطلوبة للإنجاز، إذ نعتوها بالتعجيزية.

واستنادا إلى هذه النتائج يظهر أن الافتراض بوجود علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومضامين المناهج الدراسية محقق.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثّالثة:

"توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي وطرائق التدريس."

الجدول رقم:14 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور طرائق التدريس

المحور	الرقم	العبارات		تكرار الدرجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة	رتبة العبارة
				موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
المحور الثالث: طرائق التدريس	1	ضعف التلميذ في التفاعل الصّفي نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية	ت	35	46	28	27	2	3.62	1.10	موافق	4
			%	25.4	33.3	20.3	19.6	1.4				
	2	امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه.	ت	32	50	26	26	4	3.58	1.12	موافق	5
			%	23.2	36.2	18.8	18.8	2.9				
	3	التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه	ت	37	53	22	18	8	3.67	1.17	موافق	3
			%	26.8	38.4	15.9	13	5.8				
	4	فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ.	ت	44	50	19	22	3	3.80	1.12	موافق	1
			%	31.9	36.2	13.8	15.9	2.2				
	5	إخفاق التلميذ على استخدام تحليل بسيط للفهم نتيجة غيابه في طريقة التدريس	ت	38	51	26	19	4	3.72	1.09	موافق	2
			%	27.5	37	18.8	13.8	2.9				
		المجموع العام للمحور							3.67	0.90	موافق	

1-1.79 غير موافق بشدة / 1.8-2.59 غير موافق / 2.60-3.39 محايد / 3.4-4.19 موافق / 4.20-5 موافق بشدة

المصدر: من إعداد الطّالب استنادا لمخرجات برنامج SPSS(**الملحق رقم 12**).

يتضح من الجدول السابق أنّ أفراد عيّنة الدّراسة موافقون على وجود العلاقة بين الفشل الدراسي وطرائق التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.67) وبانحراف معياري قدره: (0.90) ممّا يشير إلى أن طرائق التدريس التي ينتهجها الأساتذة في تنفيذ البرنامج الدراسي لها دور في مدى استيعاب التعلّمات، وتخضع بطبيعة الحال طريقة تدريس الأستاذ لطبيعة تكوينه وإلمامه بأساسيات تنفيذ البرنامج الدراسي وتنويع الأساليب والطرق التي من شأنها أن تشدّ انتباه المتعلّمين للمحتوى الدراسي وتحفزهم

وتعطي لهم الحرية في التفاعل الصفي وتحبيبهم في المادة الدراسية، وعلى هذا الأساس فالعلاقة بين المتعلّم والأستاذ لها الدور الحاسم في التحصيل الدراسي وكل شائبة تمس هذه العلاقة أو تجعلها متوتّرة ينجم عنها حدوث النفور من الدراسة وقد تؤدي إلى التسرب الدراسي، ومنه يمكن أن نعلّق على استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور طرائق التدريس وفق التّالي:

- **العبارة الأولى:** أبدى ما نسبته 33.3% من المستجوبين على أنّ (ضعف التلميذ في التفاعل الصّفي نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية) وحصلت العبارة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.62)، وتعكس العبارة وجود صعوبة لدى التلميذ في التفاعل مع زملائه والمشاركة في الأنشطة الصفية، وذلك بسبب غياب الفرص المناسبة له للمشاركة. حيث تشير العبارة إلى أهمية التفاعل بين التلاميذ داخل الصف المدرسي إذ أنّ التفاعل مع الأقران يساهم في بناء مهارات التواصل والتعاون، كما أنّ المشاركة في الأنشطة الصفية تعزز التفاعل الاجتماعي. والجدير بالذكر أن هناك عوامل محتملة قد تؤدي إلى عدم اتاحة الفرص للمشاركة، قد تكون هذه العوامل مرتبطة بتصميم الدروس أو الوقت المخصص للأنشطة الصفية. إضافة إلى تعدّد وتنوّع خلفيات وقدرات المتعلّمين الأمر الذي قد يؤدي عند عدم مراعاته في تصميم الأنشطة إلى استبعاد بعض المتعلّمين من المشاركة، كما تجدر الإشارة إلى أنّ دور الأستاذ في تشجيع وتوجيه المشاركة الصفية يمكن أن يكون حاسمًا. إذا كان هناك تفضيل لبعض الطلاب على حساب الآخرين، قد يؤدي ذلك إلى تقويض التفاعل الصفي الجماعي. بشكل عام، يمكن تفسير العبارة بأن البيئة المدرسية والتصميم الصفي يلعبان دورًا مهمًا في تشكيل مدى التفاعل الاجتماعي ومشاركة التلاميذ وعدم اتاحة الفرص المناسبة للمشاركة الصفية يمكن أن يكون له تأثير على تطوير مهارات التواصل والتفاعل لدى التلاميذ.
- **العبارة الثانية:** وافق ما نسبته 36.2% على أنّ(امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه) وحصلت العبارة على المرتبة الخامسة

بمتوسط حسابي (3.58)، هذه العبارة تعبّر عن أن التلميذ يمتنع عن التفاني والإصرار في متابعة الدراسة وتنفيذ المهام المدرسية بسبب أن طريقة التدريس المعتمدة في المدرسة لا تحقق الجاذبية والاهتمام من قبله، حيث تظهر أهمية دور الأستاذ والأسلوب التدريسي في توجيه تحفيز المتعلّمين ودعمهم للمثابرة، وإذا لم يشعر التلميذ بالتوجيه والتشجيع من قبل الأستاذ، قد ينجم عن ذلك تقليل في مستوى المثابرة. كما أنّ الأسلوب التدريسي وطرق تقديم المادة لها تأثير كبير على تجربة التعلم، ومن ناحية جاذبية العملية التعليمية، يجب أن تكون عملية التعلم جذابة للتلاميذ، حتى يكونوا مستعدين للمثابرة والمشاركة. فالتلميذ الذي لم يتمكن من الارتباط بالمحتوى أو لم يشعر بأن التدريس يتناسب مع اهتماماته، قد يؤثر ذلك على مستوى المثابرة لديه، وبالمجمل، فالعبارة تظهر الأثر الكبير للأسلوب التدريسي على مستوى المثابرة والمشاركة لدى التلميذ. إذا كان التدريس غير جاذب ولم يحقق تفاعلًا مؤثرًا، فقد ينجم عن ذلك عدم الرغبة في الاجتهاد والتفاني في تحقيق التعلم، وهو ما يتفق مع **دراسة محمود بوسنة (2014)** التي توصلت في جزء منها أن من أسباب التسرب الدراسي في شقها المتصل بالعوامل المدرسية هو الجو التعليمي الروتيني وطريقة التدريس الموحدة.

- **العبارة الثالثة:** أبدى 38.4%موافقتهم على أنّ(التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه) وحصلت العبارة على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.67)، وتشير العبارة إلى وجود صعوبة لدى التلميذ في تطوير مهارات الاستقلالية، وذلك نتيجة للأسلوب التسلطي للأستاذ أثناء تقديم الدروس. وتحليل هذه العبارة يمكن أن يتم من منظور سوسيولوجي باستخدام بعض المفاهيم، مثل: القوة والتسلط: يمكن تفسير هذه العبارة باستخدام نظرية القوة والتسلط، فالأستاذ كونه المصدر الرئيس للمعرفة والتوجيه، يمكن أن يتسبب في توجيه وتشكيل مسار تعلم التلميذ، إذا كان هناك تسلط كبير من قبل الأستاذ دون

منح الفرص للتلميذ للتفكير بشكل مستقل، قد يكون ذلك سببًا في عدم تطوير مهارات الاستقلالية.

التفاعل الاجتماعي: تشير العبارة إلى تأثير التفاعل بين الأستاذ والتلميذ في عملية التعلم، إذا كانت هناك علاقة تفاعلية غير متوازنة تميل للتسلط والانحياز من قبل الأستاذ، قد يؤدي ذلك إلى تقييد الفرص التي يمكن أن يستخدمها التلميذ لتطوير الاستقلالية، وتتفق هذه الجزئية مع **دراسة دريوش وداد (2015)** التي أرجعت حدوث ظاهرة التسرب المدرسي في جانب منها لطبيعة العلاقة بين التلميذ والأستاذ.

البيئة المدرسية: يمكن توجيه التحليل نحو بيئة التعلم العامة حيث أنّه إذا كان هناك تفضيل للطرق التعليمية التقليدية التي تتضمن الاستماع والتذكر فقط دون تشجيع على البحث والتفكير المستقل، فقد يكون لذلك تأثير على تطوير مهارات الاستقلالية لدى التلاميذ.

التعليم النشط والمشاركة: العبارة تبرز أهمية تعزيز التعلم النشط ودور المشاركة في تطوير مهارات الاستقلالية، فهذه المهارات تحتاج إلى فرص للتفكير والاستقلالية في معالجة المعرفة والمهارات. وإجمالا، يمكن تفسير العبارة بمفهوم أن التفاعل بين الأستاذ والتلميذ يلعب دورًا كبيرًا في تطوير مهارات الاستقلالية، وأن طريقة توجيه الأستاذ وأسلوبه في تقديم المعرفة يمكن أن يؤثر بشكل كبير على تطوير هذه المهارات.

- **العبارة الرابعة:** وافق 36.2%من الأساتذة المستجوبين على أنّ (فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ) وحصلت العبارة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80)، وتشير هذه العبارة إلى تحدٍّ في تطوير سلوكيات التضامن والتعاون لدى التلميذ، وذلك نتيجة لعدم وجود تلك السلوكيات عند الأستاذ.

تحليل هذه العبارة يمكن أن يتم من عدة زوايا:

- التعليم والتربية: يُعتبر دور الأستاذ والمعلم محوريًا في توجيه وتشكيل سلوكيات وقيم التلاميذ وعدم وجود تضامن وتعاون في تدريس الأستاذ يمكن أن يكون له تأثير سلبي على تطوير هذه السلوكيات لدى التلميذ.
- المناخ المدرسي: إذا كان هناك تفاوت في بنية وثقافة الفصول الدراسية، مثلاً تفضيل الانفرادية على التعاون، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على تطوير سلوكيات التضامن والتعاون بين التلاميذ.
- القدرات الاجتماعية والثقافية: تطوير سلوكيات التضامن والتعاون يعتمد أيضًا على القدرات والخلفيات الاجتماعية والثقافية للتلاميذ، فغياب هذه السلوكيات لدى الأستاذ يعود لعدم تمكّنه من توجيه تلاميذه من مختلف الخلفيات نحو تطوير هذه القيم.
- التأثير النفسي: عدم توفر بيئة مدرسية تشجّع على التّعاون والتّضامن قد يؤثر على التّلاميذ نفسيًا، مما ينعكس على تطوير سلوكياتهم في هذا الاتجاه.
- **العبارة الخامسة:** وافق ما نسبته 37% من الأساتذة المستجوبين على أنّ (إخفاق التلميذ على استخدام تحليل بسيط للفهم نتيجة غيابه في طريقة التدريس) وحصلت العبارة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72)، هذه العبارة تشير إلى وجود صعوبة لدى التلميذ في استخدام تحليل بسيط للفهم، وهذا يعود إلى عدم توفر طريقة تدريس مناسبة له. حيث أنّ لطريقة التدريس دور في توفير الأسس والأدوات اللازمة لإدراك المفاهيم وتطبيق التحليل. إذا كانت طرق التدريس لدى الأستاذ غير مناسبة لنقل المفاهيم بشكل واضح وبسيط، فقد يواجه التلميذ صعوبة في استخدام تحليل بسيط للفهم، وغياب طرق تدريس تشجع على التواصل والتفاعل يمكن أن يؤدي إلى عدم فهم الطلاب للمفاهيم بشكل كافٍ. كما أنّ التفاعل بين المعلم والمتعلّمين يساعد في توضيح الأفكار والمفاهيم وتوجيه التحليل بشكل أفضل، إضافة إلى أنّ استخدام التحليل البسيط يتطلب تطبيق مهارات التحليل وإذا لم يتم تقديم دعم كافٍ من

قبل الأستاذ لتنمية تلك المهارات، فقد يظهر ذلك على شكل إخفاق في استخدام التحليل.

من منظور تعليمي وتعلمي، هذه العبارة تعكس أهمية اعتماد طرق تدريس متنوعة وفعّالة لضمان توفير فهم صحيح وسهل للمفاهيم وتوجيه المتعلّمين نحو تطوير مهارات التحليل والفهم العميق.

وبناءً على الفرضية محل التحليل ومن خلال وجهات النظر لأفراد العينة يتضح بأنها توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي وطرائق التدريس.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرّابعة:

"توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي والتقويم التربوي."

الجدول رقم:15 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور التقويم التربوي

المحور	الرقم	العبارات		تكرار الدرجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة	رتبة العبارة
				موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
المحور الرابع: التقويم التربوي	1	فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات	ت	36	42	33	22	5	3.59	1.14	موافق	3
			%	26.1	30.4	23.9	15.9	3.6				
	2	رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في الاختبارات	ت	29	37	26	29	17	3.23	1.33	محايد	7
			%	21	26.8	18.8	21	12.3				
	3	غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس	ت	29	42	30	22	15	3.35	1.27	محايد	5
			%	21	30.4	21.7	15.9	10.9				
	4	عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات	ت	68	40	13	11	6	4.11	1.13	موافق	1
			%	49.3	29	9.4	8	4.3				
	5	الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ	ت	28	44	24	34	8	3.36	1.22	محايد	4
			%	20.3	31.9	17.4	24.6	5.8				
	6	اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم	ت	41	60	19	16	2	3.88	1.01	موافق	2
			%	29.7	43.5	13.8	11.6	1.4				
	7	ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات	ت	29	34	29	32	14	3.23	1.29	محايد	6
			%	21	24.6	21	23.2	10.1				
		المجموع العام للمحور							3.53	0.83	موافق	

1–1.79 غير موافق بشدة / 1.8–2.59 غير موافق / 2.60–3.39 محايد / 3.4–4.19 موافق / 4.20–5 موافق بشدة

المصدر: من إعداد الطّالب استنادا لمخرجات برنامج SPSS(**الملحق رقم 13**).

يتضح من الجدول السابق أنّ أفراد عيّنة الدّراسة موافقون على وجود العلاقة بين الفشل الدراسي والتقويم التربوي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.53) وبانحراف معياري قدره:(0.83) ممّا يشير إلى أنّه وبحسب وجهة نظر الأساتذة فإنّ للتقويم التربوي علاقة بحدوث ظاهرة الفشل الدراسي للتلاميذ سواء تعلّق الأمر برسوبهم وإعادتهم السنة الدراسية نتيجة عدم تحقيقهم المعدل الدراسي المطلوب للانتقال من مستوى إلى مستوى آخر أو بتسرّبهم المدرسي نتيجة تكرارهم للمستوى الدراسي الواحد عدّة مرّات، وفي ما يلي الترتيب التنازلي للعبارات المكوّن لهذا المحور بحسب اتجاه عينة الدراسة:

– **العبارة الأولى:** وافق 30.4% من الأساتذة على أنّ (فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات) وحصلت العبارة على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.59)، هذه العبارة تعكس تأثير نوعية التقييم في تحقيق النجاح لدى الطلاب. تركز على أهمية تقييم المعرفة مقابل التقييم المتكامل الذي يأخذ في الاعتبار أيضًا تطوير المهارات، والتحليل العام لهذه العبارة يكون كالتالي:

استظهار المعرفة والتطبيق العملي: العبارة تشير إلى تفاوت بين استظهار المعرفة وتطبيق المهارات، فاستظهار المعرفة يرتكز على القدرة على استدعاء المعلومات المكتسبة فقط بواسطة عملية الحفظ وأسلوب الاسترجاع، بينما تطوير المهارات يتعلق بقدرة الشخص على استخدام وتوظيف هذه المعرفة بشكل فعال في مواقف واقعية وإجرائية.

التقييم الشامل: يركز الحل على ضرورة التقييم الشامل الذي يشمل كل من استظهار المعرفة وتطوير المهارات، كما أنّ التقييم الشامل يتيح فهمًا أعمقَ لقدرات وقصور المتعلّمين ويسمح بتطوير منهج تعليمي ينمّي الجوانب المعرفية والعملية.

تأثير التقييم على التعلّم: يشير التحليل إلى أن نوعية التقييم يمكن أن تؤثر على كيفية تعلم التّلاميذ فعندما يكون التّقييم محدودًا إلى استظهار المعرفة فقط، قد يفتقر التّلاميذ إلى الفهم العميق والقدرة على تطبيق المفاهيم في سياقات متنوعة.

النهج التعليمي: يشير التحليل إلى أنّ النهج التعليمي يجب أن يكون شاملاً ليتضمن تطوير المهارات اللازمة للتفوق في الحياة العملية والاجتماعية ويمكن تحقيق هذا من خلال تقنيات تعليمية تشجّع على التفكير النقدي وحل المشكلات والتّمرس على طرح الأسئلة المناسبة في المواقف الملائمة لتحفيز التفكير وخلق التفاعل الأنسب مع الموقف موضع التّحدّي.

تقييم النّجاح: يعكس التحليل أن تحقيق النجاح ليس مقتصرًا على استظهار المعرفة فقط، بل يشمل أيضًا تطبيق هذه المعرفة في سياقات واقعية، وعليه فإنّ تقييم النّجاح يجب أن يعكس الاستعداد للتّحديات المستقبليّة.

باختصار، التحليل يبرز أهمية التوازن بين تقييم المعرفة وتطوير المهارات في تعزيز تجربة التّعلّم الفعّالة وتحقيق النجاح الشامل للمتعلّمين.

- **العبارة الثانية:** وافق 26.8% من الأساتذة فقط على أنّ (رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في الاختبارات) وهي نسبة متقاربة جدا مع باقي الدرجات مما أدى حصول هذه العبارة المرتبة السابعة بدرجة "محايد" وبمتوسط حسابي (3.23)، بنفس وجهة النظر للعبارة السابقة أبدى الأساتذة حيادهم اتجاه عدم مراعاة الفروق الفردية في بناء الاختبارات كسبب لرسوب التلاميذ، وهو الأمر المستبعد حسبهم كون

منهجية بناء الاختبارات تشمل المستويات المختلفة للمتعلّمين والتي يأخذها الأستاذ بالحسبان عند التقويم.

- **العبارة الثالثة:** بلغت نسبة الموافقين على أنّ (غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس) 30.4%، وحصلت العبارة على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.35)، وفي هذه العبارة كان موقف الأساتذة محايدا لتعلّق الأمر بالتقويم التشخيصي الذي يرى الأساتذة أنه ليس بالسبب الذي يحدّ من مسايرة التلاميذ للدروس وبالتالي تعثّرهم الدراسي.

- **العبارة الرابعة:** أبدى ما نسبته49.3% موافقتهم الشديدة على أنّ (عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات) وحصلت العبارة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.11)، بالنظر إلى الوتيرة الدراسية وللحجم الساعي للمادّة التعليمية الواحدة في الأسبوع فإنّ تقديم درس واحد في مدّة ساعة بما يتضمّنه من مراحل منهجية للدرس من وضعية انطلاق ثم تقديم للدرس وما يتخلله من تقويم تكويني وهو نوع من التقويم البنائي الذي يتم أثناء عمليّة التّعلّم يستطيع من خلاله المعلّم رصد مدى تقدم التحصيل المعرفي وكذلك فعاليّة الطريقة الدراسيّة المتّبعة إضافة إلى إثارة انتباه المتعلّمين وزيادة دافعيتهم للتعلّم، فإنّ عدم تخصيص الوقت الكافي لهذه المرحلة من شأنه أن يُحدث حالة تراكميّة من عدم الفهم لدى التلاميذ وبالتالي عدم تحقق الأهداف التعليمية المنشودة من الدرس، الأمر الذي ينعكس في الأخير على نتائجهم خلال الامتحانات المرحلية والنهائية، وتأكيد الأساتذة على وجود هذا الأمر إنما مردّه لمعايشتهم للسيرورة اليومية لتقديم الدروس وهو ما لمسوه من أهمية لخلق التوازن بين وقت التعلّم ووقت التقويم التكويني الذي يرافقه قصد تثبيت التّعلّمات ورصد الثغرات في حينها لتداركها أو إيجاد الحلول المناسبة لسلامة التقدّم في الدروس.

- **العبارة الخامسة:** وافق 31.9% من الأساتذة على أنّ (الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ) وحصلت العبارة على المرتبة

الرابعة بمتوسط حسابي (3.36)، لم يُبدِ الأساتذة وجهة نظرهم بخصوص هذه العبارة كونهم المشرفون على بناء الاختبارات وفق ما يرونه مناسبا لمنهجية بنائها السليمة، وبالتالي فهم لا يرونها سببا مباشرا في حصول التلاميذ على درجات متدنية في التقويم، وعليه فإنّ طبيعة بناء الاختبارات ليست سببا مؤثّرا في حدوث تعثّر لدى التلاميذ.

- **العبارة السادسة:** وافق مانسبته43.5% من الأساتذة على أنّ (اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم) وحصلت العبارة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.88)، هذه العبارة تشير إلى تأثير اعتماد الامتحانات كوسيلة وحيدة لتقييم المتعلّمين على نتائجهم الدراسية وتجربتهم التعليمية. ومنه التحليل سيرتكز على النواحي التالية:

التحفيز والتوجيه التعليمي: إذا تم اعتماد الامتحانات فقط لتقييم التّلاميذ، قد يؤدي ذلك إلى تحويل تركيزهم واهتمامهم نحو تحقيق درجات عالية في الامتحانات بدلاً من التعلم الفعلي واكتساب المعرفة وهذا قد يقلل من قدرتهم على تطوير مهارات تعلم أخرى.

الضغط النفسي والتوتر: اعتماد الامتحانات كوسيلة وحيدة للتقويم يمكن أن يزيد من التوتر والضغط النفسي على التّلاميذ، حيث يشعرون بأن الامتحانات هي العامل الوحيد الذي يحدد مصيرهم الأكاديمي مما يجعل من هذا التوتر سببا للتأثير سلبًا على أدائهم العام.

تقييم غير شامل: يمكن أن يكون للاعتماد على الامتحانات فقط تأثير سلبي على تقييم المتعلّمين بشكل شامل، فهذا الاتجاه لا يعكس قدراتهم ومهاراتهم بشكل كامل، مما يمكن أن يؤدي إلى تقييم غير دقيق لأدائهم.

التفاوت في القدرات: التلاميذ يتمتعون بقدرات متنوعة وأساليب تعلم مختلفة واعتماد الامتحانات كمحك وحيد للتقييم قد يتجاهل هذا التنوع، حيث لا يمكن للجميع التفوّق في الاختبارات بنفس الطريقة.

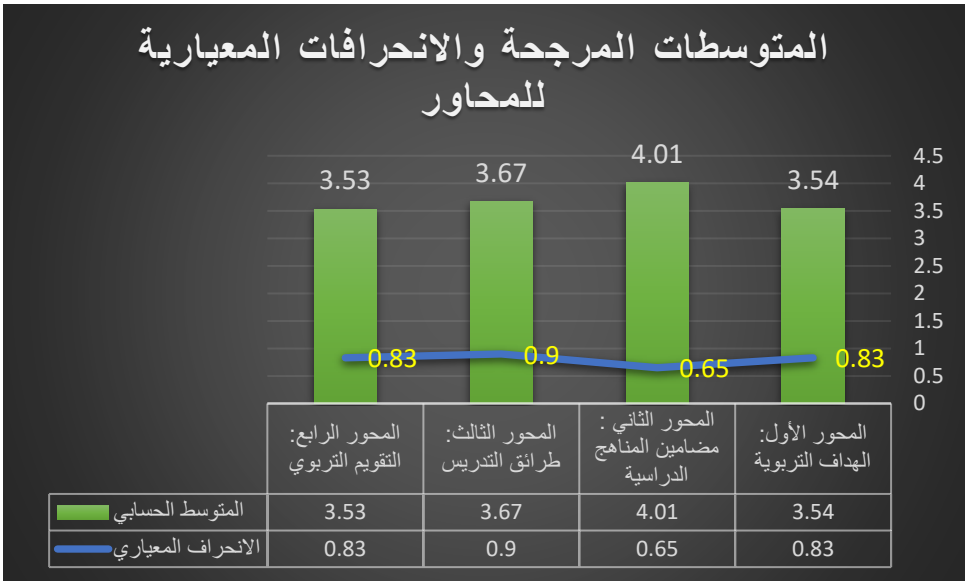
تأثير اجتماعي: النهج الحصري للتّقييم قد يؤدي إلى تأثير اجتماعي سلبي فقد تكون هناك انحيازات تجاه فئات معينة من التّلاميذ، مما يمكن أن يؤدي إلى زيادة معدلات الرسوب في تلك الفئات.

باختصار، تحليل هذه العبارة يظهر تأثير اعتماد الامتحانات كوسيلة وحيدة للتقييم على تجربة التعلم ونتائج التّلاميذ، فمن المهم تنويع أساليب التقييم لتحقيق تقييم أكثر دقة وشمولًا لقدراتهم وإمكانياتهم.

- **العبارة السابعة:** (ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات) بلغت نسبة الموافقين على هذه العبارة 24.6% وهي نسبة متقاربة مع باقي الدرجات الأمر الذي أدى إلى حصول العبارة على المرتبة السادسة بدرجة "محايد" وبمتوسط حسابي (3.23)، وفي هذه العبارة أيضا كان موقف الأساتذة محايدا لأنّ الأمر يتعلّق ببناء الاختبارات سواء ما له علاقة بدرجة الصعوبة والتدرج من السّهل إلى الصّعب أو ما تعلّق بسهولة اللغة المستعملة في صياغة الأسئلة والمطاليب، وبالتالي فلا تشكّل هذه الجزئيّة سببا قد يؤثّر في نتائج التقويم لدى التّلاميذ حسب وجهة نظر الأساتذة المستجوبين.

وبناءً على ما سبق من تحليل للعبارات وفقا لوجهات النظر نستطيع القول أنه توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي والتقويم التربوي، لكن ليس بالدرجة القوية التي يمكن أن يظهر لها الأثر البالغ في ذلك.

5-عرض وتحليل المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية للمحاور ككل



الشكل رقم:01 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية للمحاور الأربعة

من خلال الشكل يتضح وبصورة جلية أنّ المحور الأول والثالث والرابع متقاربة من حيث المتوسطات (3.54؛3.67؛3.53) على التوالي وبانحرافات متقاربة كذلك (0.83؛0.9؛0.83)، غير أنّ المحور الثاني المتعلّق بمضامين المناهج الدراسية فمتوسطه الحسابي (4.01) وانحرافه المعياري(0.65) الأمر الذي يدل على تركيز الأساتذة عليه كعنصر له التأثير الكبير في حصول الفشل الدراسي لدى التلاميذ، ويعود هذا الأمر بطبيعة الحال إلى أنّ محتويات البرنامج الدراسي لها الأهميّة البالغة في تحديد مدى نجاح المناهج الدراسية ككل في تحقيق أهداف المنظومة التربوية وعليها يتم الاعتماد في تشكيل الجودة التعليمية وتحقيق أهداف التّعلّم وبالتالي فحساسية الأساتذة اتجاه المضامين جعلت منها العنصر الأبرز في تحديد وجهة نظرهم وإبداء رأيهم حول ظاهرة الفشل الدراسي ككل.

6- عرض وتحليل أسئلة المقابلة:

من أجل استوضاح أكثر وفي قراءة تحليلية لوجهات نظر السادة مفتشي المواد الدراسية التي تمّ جمعها من خلال أداة المقابلة كانت الآراء متقاربة نسبيا حيث أنه وفي إجابتهم عن السؤال الأول الذي يخص أهداف المناهج الدراسية وتناسبها مع احتياجات

الطلاب ومتطلبات سوق العمل ألمح معظمهم بأنّ "اهداف المناهج الدراسية في هذا الطور لا تتناسب مع الاحتياجات ولا مع متطلبات سوق العمل لافتقارها للجانب العملي وارتكازها على الجانب النظري ولضعف التنسيق والتعاون بين النسق التربوي وباقي الأنساق المكونة للبناء الاجتماعي" ، كما أنها تركز على المعلومات والنظريات، بدلاً من المهارات والتطبيقات العملية، هذا يمكن أن يجعل من الصعب على الطلاب تطبيق ما تعلموه في الفصل الدراسي في العالم الحقيقي، بالإضافة إلى ذلك، وبالنظر للتغييرات المجتمعية المتسارعة جدا والتطور الكبير الذي تعرفه المعرفة في عالم اليوم الذي بات يتّسم بالثورة الرقمية نجد أن أهداف المناهج الدراسية لا تواكب هذه التغييرات المستمرة بالشكل المطلوب لتلبية احتياجات المتعلمين التي باتت تفرضها هذه التغيرات في البيئة الحياتية التي تزداد تعقيدا واعتمادا على التكنولوجيا في أغلب مناحي الحياة.

وفي ردهم عن السؤال الثاني المتعلق بمحتويات المناهج الدراسية ومدى تأثيرها في ظاهرة الفشل الدراسي كانت الردود كالتالي: " يكثر في محتويات المناهج الدراسية الحشو والكثافة والافتقار إلى التنسيق والانسجام العمودي والأفقي مما يدل على وجود صعوبة وضعف تدرج في طرح المواضيع"، "كثافة المحتوى الدراسي سمة طاغية وهي إحدى عوائق النجاح، أما الانسجام فأمر نسبي من موضوع لآخر" ولكن بالموازاة أشار بعض المفتشين إلى أنّ جزءًا هامّا ومعتبرا من محتويات المناهج الدراسية في الطور المتوسط توفر للتّلاميذ المهارات والخبرات اللّازمة للنّجاح في المستقبل رغم صعوبتها وكثافتها، في حين كان رأي البعض الآخر معاكسا لوجهة النظر هذه حيث صرّحوا بأن هذا الكم من المعارف المبرمجة في البرامج الدراسية لا تُعدّ للحياة حقا "وإنّما تحصيل معرفي مؤقت متوقف على نيل شهادة تتوّج كلّ مرحلة تعليميّة"، إنّ هذا الاختلاف يعطي الانطباع بكون ما يتمّ تقديمه من محتويات دراسية في الطور المتوسط لا يصبّ جميعه في خدمة الجودة التّعليمية ويتفاوت هذا طبعا باختلاف المواد الدراسية ، ولكن المُجمع عليه من آراء أنّ الكثافة الموضوعاتية وصعوبتها تشكّل تحديا أمام العديد من

التلاميذ الذين أفقدتهم الاهتمام بالدراسة وأصابتهم بالإرهاق العقلي مما يجعل منهم أقرب إلى التسرب المدرسي والتخلص من الالتزام الذي تفرضه المدرسة خاصة وإن اجتمعت مع هذا العامل عوامل مساعدة على الفشل كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية التي يعيش في كنفها التّلميذ.

وبالحديث عن طرائق التدريس المتبعة من طرف الأساتذة وعلاقتها بالفشل الدراسي للتلاميذ يقول أحد المفتشين:"إنّ طرائق التدريس لها أهميّة كبيرة في وضعيات التّعلّم وتقريب التّلميذ من المعرفة، لكن بسبب القرارات الترقيعية من طرف الوصاية أدّى إلى تذمّر الأستاذ واهتزاز الثّقة بينه وبين تلاميذه أثناء التّعلّم" ويقول آخر:" إنّ لطرائق التدريس دورا هاما ومباشرا في استيعاب التلاميذ للتعلّمات وهنا خبرة الأستاذ في الميدان لها نسبة كبيرة من استخدام الطرائق المناسبة ، تقديري أنّ الأساتذة القدامى متمكنون من طرائق التدريس المناسبة وينوّعون استعمالها ولها تأثير كبير في زيادة التحصيل " وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا العامل يرتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الأستاذ وخبرته ومدى تمكنه من مادته الدراسية، لكن الملاحظ أن المدرسة الجزائرية لا زالت تلجأ إلى التوظيف في قطاع التربية اعتمادا على خريجي الجامعات بشكل أكبر من الاعتماد على المتكونين خصيصا لمهام التعليم خريجي المدارس العليا للأساتذة، وهذا من شأنه أن يكون سببا في ضخ أعداد من الأساتذة غير المتخصصين في التعليم إلى ميدان العمل على أن تتم رسكلتهم أثناء الخدمة وهذا الأمر ستكون له نتائجه السلبية لا محالة على التلميذ وجودة التعليم.

أما فيما تعلق بالتقويم التربوي وآلياته المتبعة وعلاقتها برسوب التلاميذ وفشلهم الدراسي، فأوضح المفتشون الأهمية المحورية للتقويم بمختلف أنواعه في العملية التعليمية، غير أنّه لا يعكس بالضرورة مستوى المتعلّم لكنه يبقى كمؤشر من المؤشرات التي يتم الاعتماد عليها بالإضافة إلى متابعة مسار المتعلّم الدراسي في تحديد نسبة التحصيل المكتسبة، في حين تمت الإشارة إلى أن "التقويم المتبع بشكله الحالي في

المدرسة الجزائرية مازال تقويما معرفيا فقط –عملية اجترار لمعارف مستهلكة– وهو تقويم لملكة واحدة وهي الحفظ دون باقي الملكات"، إنّ وجهة النظر هذه لها ما يبررها بالنظر إلى صعوبة الوقوف على الأليات الدقيقة التي من شأنها أن تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ وإصدار القرار المناسب بشأن تقدمه الدراسي ، فعملية التقويم كإجراء أحادي يعتمد على الاختبارات المكتوبة لا يمكن أن يكون شاملا لتقييم مدى اكتساب الكفاءات والمهارات على ما يرافقه من جوانب قصور كعدم بناء الامتحانات بالشكل الذي يراعي الفروق الفردية وعمليات الغش وإن كانت محدودة واقتصاره على تقويم المعارف بدل الكفاءات فقط، وعلى هذا فنمط التقويمات التي يتم الاستناد عليها بالمجمل في ارتقاء التلاميذ أو رسوبهم من مستوى تعليمي لآخر تشكل تحديا حقيقيا أمام المتعلمين في مسارهم الدراسي ولها جانب كبير من جوانب تحقيق النجاح أو الوقوع في دائرة الفشل الدراسي.

واذا ما اعتبرنا عناصر المناهج الدراسية عاملا دراسيا أساسيا في تجربة التعلم لدى التلميذ فإن هذا العامل من الواضح أصبح له الحيز الأهم في جعل الفشل المدرسي يأخذا الحيز الأبرز من بين العوامل المتداخلة الأخرى التي سبق وأم أشرنا إليها في أدبيات هذا البحث، وهذه النتيجة تكاد تقترب من نتيجة الدراسة السابقة الذكر **لحورية طيبي محفوظ (2017)** إذ توصلت إلى أنّ الانقطاع عن الدّراسة هو نتيجة حتميَّة لتضافر العديد من العوامل في مقدِّمتها العوامل المدرسيّة، حيث أن المدرسة الجزائرية لم تعد في مستوى اِنتظارات التلاميذ والمجتمع بصفة عامة، وأنّها فشلت في تحقيق الرُّقي الاجتماعي من جهة، وفي تحقيق الدِّيمقراطيّة الحقّة التي تضمن تكافؤ الفرص التّعليميّة لكافة التَّلاميذ من جهة أخرى.

إنّ وجهات النظر التي قدّمها السادة المفتشون بخصوص علاقة مكونات المناهج الدراسي بالفشل الدراسي للتلاميذ جاءت انطلاقا من احتكاكهم بالميدان حيث أن هذه النقاط السالفة الذكر تدخل ضمن انشغالات الأسرة التربوية في تعاملها مع تنفيذ

المناهج ومحاولتها إعطاء النموذج المثالي الذي من شأنه أن يحقق الأهداف التعليمية وتوصيل رسالة المدرسة مع العمل على الحد من تبعات الثغرات التي من شأنها أن تشوب السيرورة التعليمية للتلاميذ، غير أنه وبالضرورة لا بد من تراكمات سلبية تتداخل مع عوامل أخرى خارجة عن نطاق المناهج الدراسية تجعل من الوصول إلى المثالية أمرا متعذرا، لكن بالمحصّلة المناهج الدراسية لابد وأن تمر عبر مراحل تطويرية نابعة من التجارب الميدانية وتماشيا مع التغيرات المجتمعية وإخضاعها لعمليات التقييم الدوري والتقويم المستمر للحد من ظاهرة الفشل الدراسي أو على الأقل التقليص منها بالحد الذي يضمن تعليما رياديا يخدم المجتمع ويساهم في تقدمه وتطوره وتنوع خبرات موارده البشرية بما يتماشى ومتطلبات عصر السرعة والتغير المتسارع.

7-الاستنتاج العام

إنّ ما تجدر الإشارة إليه في نهاية هذا البحث أنّ ظاهرة الفشل الدّراسي تتّخذ أشكالا مختلفة تبدأ بالتّعثر الدّراسي المرحلي لتصل إلى التّسرّب المدرسي ومغادرة مقاعد الدّراسة دونما الوصول إلى نهاية مرحلة التّعليم الإلزامي، وعليه فإن زاوية التقصّي التي اعتمدناها للبحث في حيثيات هذه الظاهرة إنما ركّزت على الشق الذي له علاقة بمكوّنات المناهج الدراسية باعتبارها أحد أهم روافد المنظومة التعليمية والتي تشترك بطبيعة الحال مع عديد الجوانب التي من شأنها أن تشكل عوامل مهمة في بنية المنظومة التربوية الشاملة، حيث قمنا باستبيان وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط وكذا مفتشي التعليم المتوسط حول العلاقة الارتباطية الممكنة بين كل مكون من مكونات المناهج الدراسية والفشل الدراسي، وقد كانت نتائج هذا الاستبيان متباينة حسب كل محور من محاور الدراسة والتي هي نفسها بعدد مكونات المناهج والمتمثلة في الأهداف التربوية للمناهج ومضامين أو محتويات المناهج الدراسية وطرائق التدريس وأخيرا التقويم التربوي، فمن ناحية الأهداف التربوية اتجه رأي المستجوبين إلى أنّ هذا العنصر وبالرغم من أهميته في تحديد مسار سيرورة المناهج الدراسية إلا أنّ أثره المباشر في فشل التحصيل الدراسي غير واضح على الرغم من عدم التمكّن من تحقيق

بعض الأهداف المرحلية في العمليّة التعليمية، وكما أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن نفصل بين هذا العنصر وبقية عناصر المناهج الدراسية فهي متداخلة يخدم بعضها بعضا، غير أنّ العنصر الثاني والمتمثل في محتويات المناهج الدراسية والتي يعتبرها الأساتذة لب وجوهر المناهج الدراسية فقد أبدوا بشأنها الكثير من الملاحظات السلبية فمن ناحية كثافتها غير المتناسبة مع الحجم الساعي لتنفيذها أوقعت الأساتذة في ضغط كبير بين إنهاء البرنامج في وقته المحدد أو تركيزهم على الاستيعاب الجيد للمورد التعليمي، وتمكين التلاميذ منه لتحقيق الكفاءة المستهدفة أو الهدف التعليمي المخطط له، وبالنسبة للتلاميذ فإن عدد المواد الكثير وبرامجها المكثفة أيضا يسبب لهم ارهاقا كبيرا وضغطا متزايدا فهم يتناولون عدة دروس في عدة مواد في اليوم الواحد لتليها دروسا جديدة في اليوم الموالي وهكذا، فلا يكاد التلميذ استيعاب موضوع معين حتى يجد نفسه أمام مواضيع أخرى بمعارف جديدة عليه استيعابها، ولعلّ ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية التي بات يعرفها المجتمع لدليل على هذا الضغط المفروض على المتعلّمين، فلا يكاد التلميذ المجتهد يجد وقتا للراحة حتى أيام العطل ونهايات الأسبوع التي من المفروض أن تكون فترة استرجاع أصبحت وقتا للاستدراك والتحضير للامتحانات، وهي ظاهرة سلبية أثّرت على التلاميذ وعلى أسرهم، فالمحتوى الدراسي الكثيف والصعب أحيانا في بعض المواد على غرار الرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية واللغة العربية وكذا اللغات الأجنبية، وضع التلاميذ وأولياءهم أمام تحدّ صعب ومعقّد في الوقت نفسه، فنجدهم يسابقون الزمن لاستيعاب دروس هذه المواد، وبطبيعة الحال لا تتأتّى لجميع التلاميذ توفير ظروف مجاراة التحصيل الدراسي بهذا الشكل مما يجعل العديد من التلاميذ يقعون ضحية الفشل الدراسي فإمّا أن نجدهم متعثّرين دراسيا ومعدّلاتهم الدراسية هزيلة بالكاد تؤهلهم للانتقال من مستوى لآخر، أو لا يستطيعون تحصيل المتوسط من المعدل فيعيدون السنة الكرّة بعد الأخرى، أو يتسرّبون من المدرسة بشكل كلّي إذا اجتمعت عليهم ظروفًا وعواملَ أخرى تتعلّق بمحيطهم الأسري أو الاجتماعي أو ظروفهم الاقتصادية، إنّ كلّ هذه التراجيديا تسبّبها

كثافة وصعوبة البرامج وعدم انسجامها مع متطلبات المرحلة العمرية للمتعلّم ولا لظروفه المحيطة به. فضلا عن قدرة الأساتذة على تنفيذ البرامج وفق طرائق تدريس مناسبة، فالأستاذ كموجّه ومنفّذ في قاعة الدّرس يلعب دورا مهمّا في تبسيط المادة الدراسية وتنشيط العمل الصفّي بما يتناسب والفروقات الفردية التي يجب التعامل معها بأسلوب يضمن تكافؤ الفرص بين جميع المتعلّمين، وبالنظر لصعوبة المادة الدراسية أحيانا وكثافة برامجها كما أسلفنا مع ما يتعرّض له التّلميذ من ملهيات ومثبطات في وسطه المحيط به تجدر الإشارة هنا إلى أنّ أسلوب الأستاذ في تقديمه للدروس بالشكل الذي يجذب الانتباه ويثير الفضول ويكسر روتين التلقين وصناعة الشغف بالتّعلّم وخلق جو المنافسة بين التلاميذ كل هذا من شأنه أن يحبّب التلاميذ في الجو الدراسي ويساعدهم على تخطي عقبات التّعثر الدراسي وتحقيق نتائج أفضل، كما أنّ تكوين الأستاذ وخبرته المهنية تؤهلانه بأن يستطيع التحكّم الجيد في مادته الدراسية وإعطائه الأفضلية في تنويع طرائق التدريس واستخدامه للوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الكفاءات لدى التلاميذ، وعليه فإنّ طرائق التدريس بما يحيط بها من عوامل نجاح لها التأثير البارز في جودة التعليم وتقليل فرص الفشل الدراسي.

أمّا فيما تعلّق بالتقويم التربوي فالظاهر أنّ اتّخاذ الاختبارات الكتابية محكًّا فريدا لتقييم تعلّمات التلاميذ من معارف دونما وجود آليات لتقييم المهارات جعل من المتعلّم يركز فقط على الحفظ والاسترجاع الآني للمعلومات وهذا الأمر يتعارض وتمكين الدارسين من اكتساب كفاءات مخطط لها وفق استراتيجية مجتمعية شاملة، وعليه فإن أي إخفاق في استرجاع المعلومات في سياق التقويم الاختباري المحدود من شأنه أن يُعرّض عددا لابأس به من المتعلمين للفشل الدراسي المتراكم والذي لا يخدم أهداف المنظومة التربوية في آخر الأمر.

وأخيرا فإنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الجزم بأن مكونات المناهج الدراسية في المنظومة التربويّة الجزائرية في شكلها الحالي تخلق ظاهرة الفشل الدراسي بشكل

مباشر، غير أنه من الواضح إسهامها غير المباشر في هذه الظاهرة إذا ما اجتمعت مع عوامل أخرى لها علاقة بالأسرة أو بالجانب الاقتصادي أو الخلفية الثقافية للمتعلّم أو بالجانب النفسي له، فكل هذه العوامل لها تأثيرات متفاوتة على زيادة عدد التلاميذ المتسربين من الدراسة أو الواقعين تحت مسمى التعثّر الدراسي المزمن الذي خلق مشاكل الاكتظاظ وضعف التحصيل الدراسي وبالتالي التأثير على مكانة المدرسة ككل في المجتمع بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية تضطلع بدور التربية والتعليم والتنشئة والتأهيل.

8-توصيات واقتراحات

انطلاقا من استبيان لوجهات النظر والمقابلات التي تم إجراؤها في الجانب الميداني لهذه الدّراسة واستقراءً لمختلف الأدبيات النّظرية لموضوع مكوّنات المناهج الدراسية وعلاقتها بظاهرة الفشل الدراسي فيمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التالية:

- التعجيل في مراجعة المناهج الدراسية بما يتوافق والتغييرات الاجتماعية والتكنولوجية الحاصلة في المجتمع.
- العمل على تخفيف المناهج ومراعاة زمن تنفيذها وفق شبكة مواقيت تلائم احتياجات المتعلمين.
- فتح ورشات التخطيط التربوي القائم على الدراسات الميدانية والحوسبة الاجتماعية لتقصي مختلف التحولات المجتمعية من أجل تكييف المناهج والبرامج التربوية وفقا للمعطيات المستحدثة والناشئة من التغيرات المجتمعية المتسارعة بالإضافة إلى الأخذ بالحسبان تلبية الاحتياجات الحقيقية التي يتطلّبها الفرد ويمكن أن تعزز مكانته مستقبلا في سوق العمل.
- العمل بشكل جدّي ومستمر على توسيع رقعة الهياكل التربوية طبقا للاحتياجات الوطنية الحقيقية من خلال ضبط الاحصائيات الدقيقة لمعدود المتمدرسين مع

استشراف الوضع المستقبلي في المدى القريب، خاصة وأنه تم قطع أشواط كبيرة في عملية رقمنة قطاع التربية.

- العمل على تبسيط لغة الكتاب المدرسي وتفادي المصطلحات الصعبة التي تكون في كثير من الأحيان أكبر من مستوى التلاميذ.
- العمل على تضمين الكتاب خلاصات واضحة ودقيقة تُغني التلميذ وتكون كافية لاستيعاب المادة الدراسية.
- جعل الكتاب المدرسي وسيلة فعالة وتمكّن التلميذ من التّعلّم الذاتي دون الحاجة دوما لوجود الأستاذ أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية.
- الحرص على ربط تكوين الأساتذة في المدارس العليا للأساتذة وما يصادفهم في العمل الميداني بعد التخرّج.
- العمل على التكوين المستمر للمعلمين من أجل مواكبة تطوير مهارات التدريس القائمة على التكنولوجيا الرقمية.
- تعزيز التكوين المستمر للأساتذة ووضع برامج رسكلة وتحديث للعمليات التكوينية مع ما يتماشى مع تطوّر طرائق التدريس وتنوعها، وكذا فتح المجال للتكوين الذاتي وتبادل الخبرات من خلال تنظيم التربصات التّكوينية المختلطة بين مختلف الأساتذة بحسب فترات خبرتهم المهنية.
- العمل على تعميم استخدام الوسائط التكنولوجية في عمليات التدريس.
- إدراج مواد تعليمية جديدة لتكنولوجيات الإعلام والاتصال في مختلف المراحل التعليمية بحسب كل مستوى تعليمي.
- التنبيه إلى الاستخدام الأمثل لمختلف الوسائط التكنولوجية لجعلها وسائل تكوين وتطوير بدل الاستخدام السلبي كوسائل ترفيه وتضييع للأوقات.
- أي تطوير للمناهج يجب أن يخضع لفترة تجريبية قبل تعميمه بشكل كلي، مع مراعاة التنوع الثقافي الذي تعرفه البلاد.

الخاتمة

الخاتمة:

بناءً على ما تمّ الوصول إليه من نتائج في تحليل موضوع "الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط"، فإنه من الممكن تسجيل الملاحظات التالية:

بعد تحليل البيانات ودراسة الأدبيات المتاحة، أظهرت النتائج أن هناك عدة عوامل ترتبط ارتباطًا وثيقًا بظاهرة الفشل الدراسي في المرحلة المتوسطة، ومن بينها: الأهداف التربوية للمناهج الدراسية، محتوى المنهج، طرائق التدريس، التقويم التربوي، والبيئة التعليمية بشكل عام.

أظهرت نتائج الاستبيان لوجهة نظر الأساتذة والمقابلات مع مفتشي التعليم المتوسط أن هناك قلقًا كبيرًا بشأن تأثير عناصر المنهج الدراسي على أداء المتعلّمين ومستوى نجاحهم. وفي هذا السياق، كشفت آراؤهم عن حاجة ملحة لإجراء تغييرات شاملة في المناهج الدراسية، تمسّ بالخصوص محتويات المناهج وتكييفها مع متغيرات المجتمع الحالية وبما يتوافق والاهتمامات الراهنة لجيل يعايش عصر الثورة الرقمية ويتيح لهم فرصًا أوسع لتطوير مهاراتهم واكتساب المعرفة بشكل أكثر فاعلية. ويقلل من واجب الاستعانة بالدروس الخصوصية للتمكن من المواد الدراسية الأمر الذي يعزز بشكل فعال مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلّمين ويقلص من تأثير الجانب الاقتصادي لأولياء الأمور في تلقي التلاميذ نفس فرص التعليم ذو الجودة والنجاعة الشاملة.

علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة الحاجة لتبني سياسة تعميم الاستشارات الدراسية حول تطوير المناهج بما يسمح باحتواء الاختلافات الناجمة عن التنوع الثقافي الذي تعرفه بلادنا وضرورة إجراء مناقشات واسعة النطاق وتبادل الآراء بين جميع الفاعلين في النظام التعليمي.

بناءً على الاستنتاجات الناتجة عن هذه الدراسة، يمكن توجيه الانتباه نحو تطوير المناهج الدراسية بشكل مستمر، مع التركيز على تضمين عناصر تشجيع الاستقلالية

وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى التّلاميذ، وذلك لتعزيز فرص نجاحهم وتقليل ظاهرة الفشل الدراسي في المستقبل.

قائمة المراجع

المراجع

1. Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). Curriculum : une clarification conceptuelle. Dans *Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel* (pp. 35-58). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
2. Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté.* Bruxelle: Edition de Boeck.
3. Bourdieu, P., & Passeron, J.-c. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du sustème d'enseignement.* Paris: Les edition de Minuit.
4. Centre de recherche en education. (2014, AOÛT 26). *http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1946*.
5. Lobrot, M. (1992). Echec scolaire et culture. Dans *A quoi sert l'école?* (p. 184). Paris: Armand Colin.
6. SCHULLER, M., & STOKKINK, D. (2017). Décrochage scolaire : un phénomène complexe et multifactoriel. Bruxelles: Les Cahiers de la Solidarité. Récupéré sur http://accrochagescolaire.bienavous-dev.net/sites/default/files/documentation/le_ds_un_phenomene_complexe_et_multifactoriel_pour_la_solidarite.pdf
7. Swerdlik, C. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement.* the United States of America: The McGraw−Hill Companies.
8. Thibert, R. (2013, mai). Le décrochage scolaire : diversité des approches,diversité des dispositifs. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84. Lyon. Récupéré sur http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr

9. ابراهيم الذهبي. (2019). الاستبعاد الاجتماعي للتلميذ وعلاقته بالفشل الدراسي–دراسة ميدانية في مركز التكوين المهني والتمهين ببلدية الدبيلة ولاية الوادي–. *أطروحة دكتوراه علوم*. تم الاسترداد من https://www-pnst-cerist-dz.sndl1.arn.dz/doc.php?pdfname=archive/the00000000000000936012000269.pdf

10. أبو مصطفى عودة نظمي. (2004). *العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين و المعلمات (مربي الصفوف) في المرحلة الإعدادية بمحافظة خان يونس*. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-160500.

11. *إحصائيات ومؤشرات*. (جوان, 2021). تم الاسترداد من موقع مديرية التربية لولاية الجلفة: http://www.dedjelfa.org

12. أحمد إبراهيم قنديل. (2008). *المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل*. مصر: مصر العربية للنشر والتوزيع.

13. أحمد حسين اللقّاني. (1989). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: عالم الكتب.

14. إخلاص محمد عبد الحفيظ، و مصطفى حسين باهي. (2000). *طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربويّة والنّفسية والرياضية* . مصر: مركز الكتاب للنّشر.

15. إسحاق فرحان، و توفيق مرعي. (1990). *تنفيذ المنهاج التربوي، انماط تعليمية معاصرة* . عمان: دار الفرقان.

16. أنتوني غدنز. (2005). *علم الاجتماع*. (فايز الصُيّاغ، المترجمون) لبنان: المنظمة العربية للترجمة.

17. آية العوبلي (المخرج). (2015). *مجتمع بلا مدارس –إيفان إليتش* [فيلم سينمائي]. تم الاسترداد من https://www.youtube.com/watch?v=Kj3z5cC8e4c

18. إيناس عمر محمد أبوحتلة. (2005). *نظريات المناهج التربوية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

19. إيناس عمر محمد أبوختلة. (2005). *نظريات المناهج التربوية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

20. أيوب رقّاني. (15 مارس, 2022). الأساليب الإحصائيّة في تقدير أحجام العيّنات في علوم الإعلام والاتّصال. *مجلّة المعيار*، الصفحات 1088–1101.

21. توفيق مرعي، و محمد محمود الحيلة. (2000). *المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

22. جرجس ميشال جرجس. (2005). *معجم مصطلحات التّربية والتّعليم* (المجلد 1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

23. جميل حمداوي. (2020). *اللسانيات الاجتماعية أو علم الاجتماع اللغوي*. تطوان، المملكة المغربية: دار الريف للطبع والنشر الالكتروني. تم الاسترداد من http://hamdaoui.ma/request.php?linguistique_sociologique2020.pdf

24. جميل حمداوي. (2022). *المدرسة والفشل الدراسي: أيّ تصوّر سوسيولوجي؟* (المجلد 1). طنجة، المغرب: منشورات المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث، سلسلة ملفات تربوية تكوينية. تم الاسترداد من http://hamdaoui.ma/request.php?fachal_dirassi2022_1.pdf

25. جودت أحمد سعادة، و عبد الله محمد ابراهيم. (2014). *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

26. حامد عبد السلام زهران. (1978). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.

27. حسن شحاته. (2003). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

28. حسن صباح الزبيدي. (2010). *مناهج المواد الاجتماعيّة وطرائق تدريسها*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

29. حمد الله اجبارة. (2014). *استراتيجيات المعالجة الأولية لمواكبة المتعثّرين*. doi:10.12816/0014709

30. حورية طيبي محفوظ. (2017). *تطور نظام التعليم في الجزائر وظاهرة التسرب المدرسي: دراسة سوسيولوجية لحالة الانقطاع الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي العمومي*. الجزائر. تم الاسترداد من https://www-pnst-cerist-dz.sndl1.arn.dz/doc.php?pdfname=archive/the00000000000000818529000845.pdf

31. خالد خميس السر. (2018). أساسيات المناهج التعليمية. غزة، فلسطين.

32. خالد عبد الشافي. (18 11, 2013). *محاولة في نقد نظرية بورديو في التّربية*. تم الاسترداد من الحوار المتمدّن: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=387538

33. ذوقان عبيدات، و سهيلة أبو السميد. (2007). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*. عمان: دار الفكر .

34. رابح بن عيسى. (2016). عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرُّب المدرسي – دراسة ميدانية لعينة من الأطفال الالعاملين المتسربين بمدينة زريبة الوادي بسكرة–. *أطروحة دكتوراه علوم تخصص علم اجتماع التربية*.

35. ريمون كيفي، و لوك فان كمبنهود. (1997). *دليل الباحث في العلوم الاجتماعية*. (يوسف الجباعي، المترجمون) بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

36. زهية دباب. (30 11, 2016). عوامل التّغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *دفاتر المخبر*، الصفحات 229–240. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/483/11/2/81195

37. زينة عبد الأمير حسن الدهلكي. (30 06, 2019). مبادئ أساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها. *مجلة أبحاث العلوم السياسية*، الصفحات 683–716. تم الاسترداد من https://search.emarefa.net/detail/BIM-978705

38. سعيد سبعون. (2012). *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

39. شارلز شيفر، و هوارد ميلمان. (1989). *مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها*. (نسيمة داود، و نزيه حمدي، المترجمون) عمان: الجامعة الأردنية.

40. صلاح عبد الحميد مصطفى. (2000). *المناهج الدراسيّة عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*. الرياض: دار المريخ للنشر.

41. صورية فرج الله. (30 06, 2019). سوسيولوجيا الإخفاق المدرسي وعلاقته بالأصل الإجتماعي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الصفحات 37–50. تم الاسترداد من https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/21074/1/S3804.pdf

42. طه علي حسين الدليمي، و عبد الرحمان عبد الهاشمي. (2008). *المنهاج بين التقليد والتحديث(تخطيطا وتقويما وتطويرا)*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع المشرق الثقافي.

43. عبد الرحمان إسماعيل كاظم. (1989). *أسس المناهج والكتاب المدرسي*. بغداد: المديرية العامة للإعداد والتّدريب.

44. عبد الكريم غريب. (2009). *سوسيولوجيا المدرسة*. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

45. عبد الكريم غريب. (2015). *مستجدّات التّربية والتّكوين*. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

46. عبد اللطيف حسين فرج. (2007). *صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

47. عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الهامس. (2000). الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب– دراسة تحليلية–. *حولية كلية التربية بجامعة قطر*، الصفحات 109–139.

48. عبد الناصر أشلواو. (سبتمبر, 2019). الدعم التربوي آلية للإرتقاء بالممارسة التعليمية التّعلّمية. *مسالك التربية والتكوين*، الصفحات 19–30.

49. عزوز كتفي، و رابح حرايز. (مارس, 2022). التعثّر الدّراسي، أسبابه واستراتيجيات مواجهته. *مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا*، الصفحات 96–111.

50. عزيز مشواط. (2006). في سوسيولوجيا الفشل الدراسي. *رؤى تربوية*، الصفحات 107–111. تم الاسترداد من https://issuu.com/qattan.foundation/docs/roaa_tarbawiyeh_issue_21_2006-04

51. علي أحمد مدكور. (2001). *مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

52. علي أسعد وطفة، و علي جاسم الشهاب. (2003). *علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية*. تم الاسترداد من https://watfa.net

53. علي بن هادية، و آخرون. (1991). *القاموس الجديد للطلاب*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

54. عمار بوحوش، و آخرون. (2001). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداده*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

55. فتيحة بن يحي، و خديجة عسكر. (31 ديسمبر, 2020). الركائز الأساسية لتطوير المناهج التعليمية في ظل العولمة والمعلوماتية– الطور الثانوي أنموذجا–. *مجلة العلوم الإنسانية –المركز الجامعي بتندوف*، الصفحات 58–70.

56. فؤاد محمد موسى. (2007). *علم مناهج التربية(الأسس، العناصر، التطبيقات)*. مصر: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

57. ماجد أيوب القيسي. (2018). *المناهج وطرائق التدريس*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

58. مجدي عزيز إبراهيم. (2004). *منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة* . القاهرة: عالم الكتب.

59. محفوظ حورية طيبي. (2017). *تطور نظام التعليم في الجزائر وظاهرة التسرب المدرسي: دراسة سوسيولوجية لحالة الانقطاع الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي العمومي.* الجزائر. تم الاسترداد من https://www-pnst-cerist-dz.sndl1.arn.dz/doc.php?pdfname=archive/the00000000000000818529000845.pdf

60. محمد الدريج. (08 07, 2014). الفشل الدراسي و اساليب الدعم المدرسي. الرباط ، المغرب. تم الاسترداد من https://www.facebook.com/1538061919796792/posts/2028125320790447/

61. محمد بلخضر. (03 11, 2020). تجليات الفشل المدرسي ومخرجاته. *مجلة آفاق علمية، 12*(5)، الصفحات 66-84.

62. محمد حسين أحمد ناصر. (23 09, 2020). العوامل المؤدية للتسرب الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. *مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والإنسانية المعمقة*، الصفحات 423-440.

63. محمد صابر سليم، و وآخرون. (2006). *بناء المناهج وتخطيطها*. عمان: دار الفكر.

64. محمد عبد الجبار خندقجي. (2012). *مناهج البحث العلمي: منظور تربوي معاصر*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

65. محمد عبد الله الحاوري، و محمد سرحان علي قاسم. (2016). *مقدّمة في المناهج التربويّة*. صنعاء: دار الكتب.

66. محمد علي السيد. (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس* (المجلد ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيعوالطباعوة والنشر.

67. محمود بوسنة، و آخرون. (2015). *التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية.

68. محمود بوسنة، و آخرون. (2015). *التبديد المدرسي في الجزائر: الأسباب والعلاج*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية.

69. محمود داود الربيعي. (2016). *المناهج التربوية المعاصرة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

70. مصطفى نمر دعمس. (2011). *استراتنيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

71. معجم اللغة العربية. (1984). معجم *علم النفس والتربية*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

72. معلوف لويس. (1988). *المنجد في اللغة والإعلام*. بيروت: دار المشرق.

73. منصور بن عامر البلادي. (5 أسطس, 2021). *فقر التّعليم ... الأسباب والحلول*. تم الاسترداد من المجلة التربوية الإلكترونية: https://educationmag.net/2021/08/05/pooreducation/

74. موريس أنجرس. (2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية –تدريبات عملية*. الجزائر: دار القصبة للنّشر.

75. نادية شرادي، نسيمة أكتوف ، و انتصار صحراوي. (30 05, 2016). الفشل المدرسي بين الواقع النفسي الداخلي والواقع الخارجي الموضوعي، مظاهر وعواقب الفشل الدراسي. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، الصفحات 125–138. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/350/4/3/35514

76. نسيمة تلي، و فتيحة طويل. (10 06, 2021). التّباين اللغوي واللامساواة الاجتماعية المدرسيّة – قراءة تحليلية في مقاربة "الرّموز اللغويّة" لـ بازل برنشتاين. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 10*، الصفحات 197–216. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/116/10/2/154881

77. وائل عبد الله محمد، و ريم أحمد عبد العظيم. (2011). *تصميم المنهج المدرسي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

78. وداد دريوش. (2015). التسرب المدرسي في المدرسة الجزائرية –المرحلة الثانوية انموذجا– . تم الاسترداد من https://www-pnst-cerist-dz.sndl1.arn.dz/doc.php?pdfname=archive/the00000000000000810596000632.pdf

79. وزارة التخطيط التنموي والإحصاء. (2016). *دليل المؤشرات المستخدمة في التعليم والتدريب والبحث والتطوير في دولة قطر*.

80. وزارة التربية الوطنية. (23 جانفي, 2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية. *04–08*. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 04 بتاريخ 27 جانفي 2008.

81. وزارة التربية الوطنية. (2009). *المرجعيّة العامّة للمناهج*. الجزائر: اللجنة الوطنيّة للمناهج.

82. وزارة التربية الوطنية. (26 ماي, 2009). منشور وزاري رقم 538. *ترتيبات خاصة بانتقال تلاميذ السنة الأولى ابتدائي*. الجزائر.

83. وزارة التربية الوطنية. (2016). *مناهج مرحلة التعليم المتوسّط*. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.

الملاحـــق

الملحق رقم:01 استمارة الاستبيان الموجهة للتحكيم

استمارة استبيان للتحكيم

طالب الدكتوراه: رحمون محمد

إشراف : أ.د . صباح غربي

mohamed.rahmoun@univ-biskra.dz

جامعة محمد خيضر بسكرة

الهاتف: 0676721086

جزء خاص بالأستاذ المحكّم:

أساتذتي الأفاضل، في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه

يشرفني أن أتقدم إليكمهاته الأداة المتمثلة في استمارة استبيان، وهي عبارة عن مقياس ليكارت الخماسي لقياس وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حول الموضوع التالي " **الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسيةمن وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط**" لذا أرجو من حضرتكم إبداء رأيكم حولها سواء من حيث درجة القياس أو من حيث البنية اللغوية للعبارات . وكذلك نرجو من حضرتكم إبداء الملاحظات حول بدائل الإجابات المبينة، كما نضع أمام حضرتكم إشكالية وأسئلة وفرضيات الدراسة والتي جاءت على النحو التالي:

عنوان الدراسة: الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسيةمن وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط

سؤال الإشكالية:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؟

الأسئلة الفرعية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيوأهداف المناهج الدراسية ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيومضامين المناهج الدراسية؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيوطرائق التدريس؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيوالتقويم التربوي ؟

الفرضية العامّة:

"هناك علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسيّة"

الفرضيات الفرعيّة:

ح- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيوأهداف المناهج الدراسية.

خ- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيومضامين المناهج الدراسية.

د- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيوطرائق التدريس.

ذ- توجد علاقة ارتباطية بين الفشل الدراسيوالتقويم التربوي.

استمارة استبيان(موجة لأساتذة التعليم المتوسط)

السلام عليكم ورحمة الله...

الأستاذ الفاضل، الأستاذة الفاضلة...

إنّ هذا الاستبيان يدخل في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه بعنوان :**الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط**،لذلك فالمعلومات التي ستقدمونها ستبقى ضمن السرية التامة ولن تعالج إلا في إطار هذا البحث وبصورة جماعية وليست فردية وبالتالي فلا توجد مدعاة لكتابة الاسم وإنما الحاجة إلى تدقيق إجابتكم وصدقها بالنسبة لكل سؤال حسب رأيكم الشخصي.

كما يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة وجهة نظركم حول وجود علاقة بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية .

تقبلوا منا فائق الشكر والتقديرمسبقا

1- البيانات العامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ من 10 إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20سنة ☐

متخرّج من الجامعة ☐ متخرج من المدرسة العليا للأساتذة ☐

مادة التدريس :.....

رأي الأستاذ المحكم حول البيانات العامة:

.....

تم ربط مؤشرات الفشل الدراسي للتلميذ مع مؤشرات مكونات المناهج الدراسية

يُرجى وضع علامة ✖ في خانة مناسب أو غير مناسب

المحور	الرقم	العبارة	موافق بشدة5	موافق4	محايد3	غير موافق2	غير موافق بشدة1	رأي الأستاذ المحكّم في المؤشر		
								مناسب	غير مناسب	البديل
المحور الأول: الأهداف التربوية	01	فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي								
	02	عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي								
	03	عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي								
	04	تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي								
	05	فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي								
	06	عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي								
	07	ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي								
المحور الثاني: مضامين المناهج الدراسية	01	عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسب سنه راجع لصعوبة البرامج الدراسية								
	02	عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية								
	03	فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية								
	04	ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج.								
	05	إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الاعلام الآلي								
	06	عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.								
	07	التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي								

المحور	الرقم	العبارة	موافق بشدة5	موافق4	محايد3	غير موافق2	غير موافق بشدة1	رأي الأستاذ المحكّم في المؤشر: مناسب	غير مناسب	البديل
المحور الثالث:طرائق التدريس	01	التلميذ لا يستطيع الاندماج في مجموعة عمل يعود لطريقة تعامل الأستاذ معه.								
	02	ضعف التلميذ في التعبير عن رأيه نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية								
	03	امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه.								
	04	التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه								
	05	فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ وطاقم المؤسسة								
	06	عدم قدرة التلميذ على الاهتمام بمحيطه القريب نتيجة لغياب تفعيل بيداغوجيا المشاريع								
	07	إخفاق التلميذ على استخدام تحاليل بسيطة للفهم نتيجة غيابها في طريقة التدريس								
المحور الرابع:التقويم التربوي	01	فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات								
	02	رسوب التلميذنتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في بناء الاختبارات								
	03	غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس								
	04	عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات								
	05	الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ								
	06	اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم								
	07	ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات								

ملاحظات عامة للأستاذ المحكم حول المقياس:

.....

معلومات عن الأستاذ المحكم:

لقب واسم الأستاذ المحكم	الرتبة	التخصص	جامعة الانتماء

مع خالص تشكراتي

يرجى إعادته بعد التحكيم إلى البريد الالكتروني التالي:mohamed.rahmoun@univ-biskra.dz

الملحق رقم:02 استمارة الاستبيان النهائية

استمارة استبيان للتحكيم

طالب الدكتوراه: رحمون محمد
اشراف : أ.د . صباح غربي
mohamed.rahmoun@univ-biskra.dz
جامعة محمد خيضر بسكرة
الهاتف: 0676721086

استمارة استبيان

السلام عليكم ورحمة الله...

الأستاذ الفاضل، الأستاذة الفاضلة...

إنّ هذا الاستبيان يدخل في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه بعنوان :**الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط**،لذلك فالمعلومات التي ستقدمونها ستبقى ضمن السرية التامة ولن تعالج إلا في إطار هذا البحث وبصورة جماعية وليست فردية وبالتالي فلا توجد مدعاة لكتابة الاسم وإنما الحاجة إلى تدقيق إجابتكم وصدقها بالنسبة لكل سؤال حسب رأيكم الشخصي.

كما يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة وجهة نظركم حول وجود علاقة تأثير بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية .

تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير مسبقا

2- البيانات العامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ من 10 إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20سنة ☐

متخرّج من الجامعة ☐ متخرج من المدرسة العليا للأساتذة ☐

مادة التدريس :.....

الصفحة2/1

أرجو التفضل بوضع علامة × في الخانة المناسبة

المحور	الرقم	العبارة	موافق بشدة5	موافق4	محايد3	غير موافق2	غير موافق بشدة1
المحور الأول: الأهداف التربوية	01	فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي					
	02	عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي					
	03	عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي					
	04	تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي					
	05	فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي					
	06	عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي					
	07	ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي					
المحور الثاني: مضامين المناهج الدراسية	01	عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسبقدراته المعرفية والفكريةراجعلصعوبة البرامج الدراسية					
	02	عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية					
	03	فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية					
	04	ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج.					
	05	إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الاعلام الآلي					
	06	عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.					
	07	التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي					
المحور الثالث: طرائق التدريس	01	ضعف التلميذ في التفاعل الصّفي نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية					
	02	امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه.					
	03	التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه					
	04	فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ.					
	05	إخفاق التلميذ على استخدام تحليل بسيط للفهم نتيجة غيابه في طريقة التدريس					
المحور الرابع: التقويم التربوي	01	فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات					
	02	رسوب التلميذنتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في بناء الاختبارات					
	03	غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس					
	04	عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات					
	05	الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ					
	06	اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم					
	07	ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات					

الصفحة2/2

الملحق رقم:03 دليل المقابلة مع المفتشين

أرجو من سيادتكم المحترمة المساعدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

إنّ أسئلة هذه المقابلة تدخل في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه بعنوان :**الفشل الدراسي وعلاقته بمكونات المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذةومفتشي التعليم المتوسط**،لذلك فالمرجو من سيادتكم المحترمة الإجابة عليها بدقة موضحين وجهة نظركم حول وجود علاقة بين الفشل الدراسي ومكونات المناهج الدراسية .

تقبلوا منا فائق الشكر والتقديرمسبقا

1- البيانات العامة:

سنوات الخبرة المهنية كأستاذ: .....

سنوات الخبرة المهنية كمفتش: .....

مادة التخصص:.....

2- أسئلة المقابلة:

السؤال الأول: هل تعتقد أن أهداف المناهج الدراسية تتناسب مع احتياجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل؟

.....

.....

السؤال الثاني: كيف تقيّم محتويات المناهج الدراسية من حيث الكثافة والانسجام والصعوبة والتدرج في طرح المواضيع؟ وما مدى تأثيرها في ظاهرة الفشل الدراسي؟

.....

.....

السؤال الثالث: هل تعتقد أن محتويات المناهج الدراسية توفر للتّلاميذ المهارات والمعارف اللازمة للنجاح في المستقبل؟

.....

.....

السؤال الرابع: هل طرائق التدريس المتبعة من طرف الأساتذة تؤدي إلى عدم قدرة التلاميذ على استيعاب التعلّمات وبالتالي فشلهم الدراسي؟ وإلى أي مدى يكون تأثيرها في الرفع من التحصيل الدراسي للتلميذ أو في فشله؟

.....

.....

السؤال الخامس: يعدّ التقويم التربوي الأداة التي من خلالها يتم تقييم التلاميذ واكتساباتهم المعرفية وبالتالي تقويمهم وإصدار القرار بشأن انتقالهم أو رسوبهم من مستوى لأخر، هل ترون أن آليات وإجراءات التقويم لها علاقة بحدوث الفشل الدراسي لدى التلاميذ؟

.....

.....

السؤال السادس: هل يمكن تحسين طرائق التقويم التربوي لتحسين نسبة النجاح وتقليل الفشل الدراسي؟

.....

.....

السؤال السابع: في رأيك، أيّ من مكونات المناهج الدراسية أكثر علاقة بفشل التلاميذ في دراستهم؟

.....

.....

السؤال الثامن: ماهي نسبة تدخل مكونات المناهج الدراسية في حدوث الفشل الدراسي للتلاميذ مقارنة مع العوامل الأخرى المتعلقة بالتلميذ نفسه أو بمحيطه الأسري ووضعيته الاجتماعية والاقتصادية؟

.....

الملحق رقم :04 قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان

الرقم	لقب واسم الأستاذ المحكم	الرتبة	التخصص	جامعة الانتماء
01	أ.د. بشيري زين العابدين	أستاذ التعليم العالي	علم اجتماع التربية	جامعة زيان عاشور بالجلفة
02	أ.د.حسني هنية	أستاذة التعليم العالي	علم اجتماع التربية	جامعة محمد خيضر بسكرة
03	أ.د. دباب زهية	أستاذة التعليم العالي	علم اجتماع التربية	جامعة محمد خيضر بسكرة
04	أ.د. بودالي بن عون	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	جامعة عمار ثليجي بالأغواط
05	أ.د. بكاي ميلود	أستاذ التعليم العالي	علم الاجتماع	جامعة زيان عاشور بالجلفة
06	د.قرينعي أحمد	أستاذ مساعد	علم النفس	جامعة ابن خلدون بتيارت

الملحق رقم:05 يوضح كيفية حساب صدق المحكمين حسب معادلة Lawshe

رقم العبارة	المحكم1	المحكم2	المحكم3	المحكم4	المحكم5	المحكم6	مناسبة	غير مناسبة	الفرق	الفرق/6
01	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
02	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
03	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
04	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
05	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
06	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
07	1	1	1	0	1	1	5	1	4	0.66
08	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
09	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
10	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
11	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
12	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
13	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
14	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
15	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
16	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
17	1	0	1	1	1	1	5	1	4	0.66
18	1	0	1	1	1	1	5	1	4	0.66
19	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
20	1	0	1	1	1	1	5	1	4	0.66
21	1	0	1	1	1	1	5	1	4	0.66
22	1	0	1	1	1	1	5	1	4	0.66
23	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
24	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
25	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
26	1	1	1	1	1	1	6	0	6	1
المجمـــــــوع										21.92
نسبة صدق المحتوى = مجموع (الفرق/عدد المحكمين) / عدد العبارات × 100										84.30

الملحق رقم:06 جداول الاتساق الداخلي بين العبارات ومحاورها حسب برنامج SPSS

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المحور_1 العبارة1 العبارة2 العبارة3 العبارة4 العبارة5 العبارة6 العبارة7
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		المحور_1	فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي	تعثّر التلميذ في القطع الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي	فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي
المحور_1	Pearson Correlation	1	.554*	.759**	.711**	.772**	.636*	.745**	.633*
	Sig. (2-tailed)		.032	.001	.003	.001	.011	.001	.011
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة1	Pearson Correlation	.554*	1	.237	.462	.528*	.181	.273	.019
	Sig. (2-tailed)	.032		.396	.083	.043	.519	.325	.947
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة2	Pearson Correlation	.759**	.237	1	.378	.484	.365	.435	.817**
	Sig. (2-tailed)	.001	.396		.165	.067	.181	.105	.000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة3	Pearson Correlation	.711**	.462	.378	1	.668**	.226	.283	.293
	Sig. (2-tailed)	.003	.083	.165		.007	.417	.307	.290
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة4	Pearson Correlation	.772**	.528*	.484	.668**	1	.200	.354	.359
	Sig. (2-tailed)	.001	.043	.067	.007		.475	.196	.188
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة5	Pearson Correlation	.636*	.181	.365	.226	.200	1	.919**	.240
	Sig. (2-tailed)	.011	.519	.181	.417	.475		.000	.389
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة6	Pearson Correlation	.745**	.273	.435	.283	.354	.919**	1	.375
	Sig. (2-tailed)	.001	.325	.105	.307	.196	.000		.169
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة7	Pearson Correlation	.633*	.019	.817**	.293	.359	.240	.375	1
	Sig. (2-tailed)	.011	.947	.000	.290	.188	.389	.169	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المحور_2 العبارة8 العبارة9 العبارة10 العبارة11 العبارة12 العبارة13 العبارة14
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		المحور_2	عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسب سنه راجع لصعوبة البرامج الدراسية	عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية	فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية	ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج	إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الإعلام الآلي	عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.	التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي
المحور_2	Pearson Correlation	1	.759**	.814**	.793**	.572*	.752**	.824**	.606*
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.000	.026	.001	.000	.017
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة8	Pearson Correlation	.759**	1	.671**	.446	.387	.403	.523*	.425
	Sig. (2-tailed)	.001		.006	.096	.154	.137	.045	.115
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة9	Pearson Correlation	.814**	.671**	1	.447	.393	.563*	.538*	.538*
	Sig. (2-tailed)	.000	.006		.095	.147	.029	.038	.038
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة10	Pearson Correlation	.793**	.446	.447	1	.267	.552*	.978**	.322
	Sig. (2-tailed)	.000	.096	.095		.336	.033	.000	.242
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة11	Pearson Correlation	.572*	.387	.393	.267	1	.574*	.246	.191
	Sig. (2-tailed)	.026	.154	.147	.336		.025	.377	.495
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة12	Pearson Correlation	.752**	.403	.563*	.552*	.574*	1	.606*	.281
	Sig. (2-tailed)	.001	.137	.029	.033	.025		.017	.310
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة13	Pearson Correlation	.824**	.523*	.538*	.978**	.246	.606*	1	.283
	Sig. (2-tailed)	.000	.045	.038	.000	.377	.017		.306
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة14	Pearson Correlation	.606*	.425	.538*	.322	.191	.281	.283	1
	Sig. (2-tailed)	.017	.115	.038	.242	.495	.310	.306	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المحور_3 العبارة15 العبارة16 العبارة17 العبارة18 العبارة19
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		المحور_3	ضعف التلميذ في التفاعل المتقني نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية	امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه	التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه	قتل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة عدابها لدى الأستاذ وطاقم المؤسسة	إخفاق التلميذ على استخدام تحاليل بسيطة للفهم نتيجة عدابها في طريقة التدريس
المحور_3	Pearson Correlation	1	.822**	.851**	.932**	.854**	.796**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	15	15	15	15	15	15
ضعف التلميذ في التفاعل المتقني نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية	Pearson Correlation	.822**	1	.896**	.788**	.452	.392
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.091	.149
	N	15	15	15	15	15	15
امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه	Pearson Correlation	.851**	.896**	1	.740**	.511	.468
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.002	.052	.079
	N	15	15	15	15	15	15
التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه	Pearson Correlation	.932**	.788**	.740**	1	.806**	.656**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002		.000	.008
	N	15	15	15	15	15	15
قتل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة عدابها لدى الأستاذ وطاقم المؤسسة	Pearson Correlation	.854**	.452	.511	.806**	1	.848**
	Sig. (2-tailed)	.000	.091	.052	.000		.000
	N	15	15	15	15	15	15
إخفاق التلميذ على استخدام تحاليل بسيطة للفهم نتيجة عدابها في طريقة التدريس	Pearson Correlation	.796**	.392	.468	.656**	.848**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.149	.079	.008	.000	
	N	15	15	15	15	15	15

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المحور_4 العبارة20 العبارة21 العبارة22 العبارة23 العبارة24 العبارة25 العبارة26
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		المحور_4	فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات	رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في بناء الاختبارات	غياب التقويم التشخيصي التحفيزي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة نقدم الدروس	عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم الذاتي (التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات	الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلميذ	اعتبار الامتحانات الشكل الوحيد لتقييم التلميذ سبب في رسوبهم	ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطالب في مختلف التقويمات
المحور_4	Pearson Correlation	1	.745**	.798**	.773**	.626*	.762**	.639*	.564*
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.001	.012	.001	.010	.028
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات	Pearson Correlation	.745**	1	.477	.336	.332	.295	.583*	.689**
	Sig. (2-tailed)	.001		.072	.221	.226	.286	.023	.004
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في بناء الاختبارات	Pearson Correlation	.798**	.477	1	.764**	.515*	.443	.261	.364
	Sig. (2-tailed)	.000	.072		.001	.049	.098	.347	.182
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
غياب التقويم التشخيصي التحفيزي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة نقدم الدروس	Pearson Correlation	.773**	.336	.764**	1	.322	.672**	.389	.221
	Sig. (2-tailed)	.001	.221	.001		.242	.006	.152	.428
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم الذاتي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات	Pearson Correlation	.626*	.332	.515*	.322	1	.611*	.172	.139
	Sig. (2-tailed)	.012	.226	.049	.242		.016	.539	.620
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلميذ	Pearson Correlation	.762**	.295	.443	.672**	.611*	1	.608*	.147
	Sig. (2-tailed)	.001	.286	.098	.006	.016		.016	.600
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
اعتبار الامتحانات الشكل الوحيد لتقييم التلميذ سبب في رسوبهم	Pearson Correlation	.639*	.583*	.261	.389	.172	.608*	1	.227
	Sig. (2-tailed)	.010	.023	.347	.152	.539	.016		.415
	N	15	15	15	15	15	15	15	15
ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطالب في مختلف التقويمات	Pearson Correlation	.564*	.689**	.364	.221	.139	.147	.227	1
	Sig. (2-tailed)	.028	.004	.182	.428	.620	.600	.415	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم :07 يبيّن ثبات الاستبيان من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل محور:

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= العبارة1 العبارة2 العبارة3 العبارة4 العبارة5 العبارة6
العبارة7
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.815	7

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= العبارة8 العبارة9 العبارة10 العبارة11 العبارة12 العبارة13
العبارة14
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.854	7

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=العبارة15 العبارة16 العبارة17 العبارة18 العبارة19
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.900	5

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= العبارة20 العبارة21 العبارة22 العبارة23 العبارة24 العبارة25
العبارة26
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.829	7

الملحق رقم: 08 يوضح خصائص عينة الدراسة

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	88	63.8	63.8	63.8
	أنثى	50	36.2	36.2	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

الخبرة_المهنية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 10 سنوات	74	53.6	53.6	53.6
	من 10 إلى 20سنة	30	21.7	21.7	75.4
	أكثر من 20 سنة	34	24.6	24.6	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

مؤسسة_التخرج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	متخرج من الجامعة	96	69.6	69.6	69.6
	خريج المدرسة العليا للأساتذة	42	30.4	30.4	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

مادة_التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	لغة عربية	30	21.7	21.7	21.7
	فرنسية	20	14.5	14.5	36.2
	انجليزية	15	10.9	10.9	47.1
	رياضيات	19	13.8	13.8	60.9
	علوم طبيعية	14	10.1	10.1	71.0
	فيزياء	14	10.1	10.1	81.2
	اجتماعيات	12	8.7	8.7	89.9
	تربية فنية وتشكيلية	2	1.4	1.4	91.3
	إعلام آلي	3	2.2	2.2	93.5
	تربية بدنية	9	6.5	6.5	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

الملحق رقم:09 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور الأهداف التّربويّة:

Frequencies

Statistics

		فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي	تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي	فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي	عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي	ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي
N	Valid	138	138	138	138	138	138	138
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3.63	3.51	3.64	4.22	4.11	3.75	3.73
Std. Deviation		1.153	1.179	1.207	.799	.987	1.081	1.111

Frequency Table

فشل التلميذ في فهم المنطوق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	7	5.1	5.1	5.1
	غير موافق	21	15.2	15.2	20.3
	محايد	21	15.2	15.2	35.5
	موافق	56	40.6	40.6	76.1
	موافق بشدة	33	23.9	23.9	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

عجز التلميذ في توظيف مكتسباته القبلية نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	11	8.0	8.0	8.0
	غير موافق	16	11.6	11.6	19.6
	محايد	31	22.5	22.5	42.0
	موافق	51	37.0	37.0	79.0
	موافق بشدة	29	21.0	21.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

عدم استطاعة التلميذ العمل ضمن فريق نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاجتماعي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	8	5.8	5.8	5.8
	غير موافق	22	15.9	15.9	21.7
	محايد	19	13.8	13.8	35.5
	موافق	51	37.0	37.0	72.5
	موافق بشدة	38	27.5	27.5	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

تعثّر التلميذ في التّعلم الذاتي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الشخصي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	4	2.9	2.9	2.9
	محايد	20	14.5	14.5	17.4
	موافق	56	40.6	40.6	58.0
	موافق بشدة	58	42.0	42.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

فشل التلميذ في التعبير الكتابي نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع الاتصالي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	1.4	1.4	1.4
	غير موافق	8	5.8	5.8	7.2
	محايد	24	17.4	17.4	24.6
	موافق	43	31.2	31.2	55.8
	موافق بشدة	61	44.2	44.2	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

عدم قدرة التلميذ على التحليل والاستدلال نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المنهجي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	2.9	2.9	2.9
	غير موافق	20	14.5	14.5	17.4
	محايد	18	13.0	13.0	30.4
	موافق	61	44.2	44.2	74.6
	موافق بشدة	35	25.4	25.4	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

ضعف التلميذ في البحث عن معلومة ومعالجتها نتيجة عدم تحقق الأهداف التعليمية ذات الطابع المعرفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	2.9	2.9	2.9
	غير موافق	23	16.7	16.7	19.6
	محايد	15	10.9	10.9	30.4
	موافق	60	43.5	43.5	73.9
	موافق بشدة	36	26.1	26.1	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

Statistics

الأهداف التربوية

N	Valid	138
	Missing	0
Mean		3.5487
Std. Deviation		.83803

الملحق رقم:10 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور مضامين المناهج الدراسية.

```
FREQUENCIES VARIABLES= العبارة8 العبارة9 العبارة10 العبارة11 العبارة12
العبارة13 العبارة14
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسب قدراته المعرفية والفكرية راجع لصعوبة البرامج الدراسية	عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية	فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية	ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج.	إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الاعلام الآلي	عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.	التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي
N	Valid	138	138	138	138	138	138	138
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4.39	3.90	3.80	4.32	4.36	3.72	3.60
Std. Deviation		.900	1.069	1.054	.959	.904	1.132	1.150

Frequency Table

عجز التلميذ عن حل مشكلات تناسب قدراته المعرفية والفكرية راجع لصعوبة البرامج الدراسية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	1.4	1.4	1.4
	غير موافق	8	5.8	5.8	7.2
	محايد	3	2.2	2.2	9.4
	موافق	46	33.3	33.3	42.8
	موافق بشدة	79	57.2	57.2	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

عدم تمكن التلميذ من تنظيم عمله وإتقانه نتيجة عدم الانسجام الأفقي بين المواد الدراسية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	3	2.2	2.2	2.2
	غير موافق	16	11.6	11.6	13.8
	محايد	20	14.5	14.5	28.3
	موافق	52	37.7	37.7	65.9
	موافق بشدة	47	34.1	34.1	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

فشل التلميذ في إشباع فضوله وخياله نتيجة طبيعة المحتوى الدراسي للأنشطة التعليمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	1.4	1.4	1.4
	غير موافق	19	13.8	13.8	15.2
	محايد	24	17.4	17.4	32.6
	موافق	53	38.4	38.4	71.0
	موافق بشدة	40	29.0	29.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

ضعف الحفظ والاستظهار لدى التلميذ ناتج عن كثافة البرنامج.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	3	2.2	2.2	2.2
	غير موافق	7	5.1	5.1	7.2
	محايد	9	6.5	6.5	13.8
	موافق	43	31.2	31.2	44.9
	موافق بشدة	76	55.1	55.1	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

إخفاق التلميذ في استعمال وسائل تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة قلة الحجم الساعي لمادة الاعلام الآلي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	1.4	1.4	1.4
	غير موافق	8	5.8	5.8	7.2
	محايد	4	2.9	2.9	10.1
	موافق	48	34.8	34.8	44.9
	موافق بشدة	76	55.1	55.1	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

عدم قدرة التلميذ على استغلال موارد تكنولوجيا الاعلام والاتصال نتيجة غيابها كوسيلة تعليمية في حجرة الدرس.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	2.9	2.9	2.9
	غير موافق	21	15.2	15.2	18.1
	محايد	25	18.1	18.1	36.2
	موافق	47	34.1	34.1	70.3
	موافق بشدة	41	29.7	29.7	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

التسرّب الدراسي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	3	2.2	2.2	2.2
	غير موافق	29	21.0	21.0	23.2
	محايد	24	17.4	17.4	40.6
	موافق	46	33.3	33.3	73.9
	موافق بشدة	36	26.1	26.1	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=2_المحور
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

مضامين المناهج

N	Valid	138
	Missing	0
Mean		4.0135
Std. Deviation		.65429

الملحق رقم:11 بيان وزارة التربية الوطنية حول نتائج شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2023.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

25 جوان 2023

01

بيان حول نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط جورة جوان 2023

تعلن وزارة التربية الوطنية عن نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2023 على النحو التالي:

- عدد المترشحين المتمدرسين المسجلين: **788703**
- عدد المترشحين المتمدرسين الحاضرين: **781960**
- عدد المترشحين المتمدرسين الناجحيـــن: **476760**
- نسبة النجاح الوطنية: **60,97% ممن تحصلوا على معدل يساوي أو يفوق 9,5 من 20**

عدد الناجحين المتمدرسين بتقدير: **213027**

فيما يتوزع الناجحون المتمدرسون في الامتحان حسب التقديرات كما يلي:

- تقدير ممتـــــاز: **4810**
- تقدير جيد جدا: **34782**
- تقديـــــر جيد: **68312**
- تقدير قريب من الجيد: **105123**

أما بخصوص التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي، فقد بلغ عددهم **513683** ما نسبته **65,13%**

وبهذه المناسبة، تتقدم وزارة التربية الوطنية بتهانيها لكل المقبولين في السنة الأولى ثانوي، متمنية لهم مزيدا من التفوق والنجاح في مسارهم الدراسي، وحظ أوفر للذين لم يوفّقوا كما تشكر كل أعضاء الأسرة التربوية على جهودهم التي بذلوها طوال السنة الدراسية، وكل الدوائر الوزارية والأسلاك الأمنية المساهمة بفعالية واقتدار في إنجاح هذا الامتحان.

الملحق رقم:12 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحور طرائق التدريس

```
FREQUENCIES VARIABLES=العبارة15 العبارة16 العبارة17 العبارة18 العبارة19
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		ضعف التلميذ في التفاعل الصّفي نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية	امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه.	التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه	فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ.	إخفاق التلميذ على استخدام تحليل بسيط للفهم نتيجة غيابه في طريقة التدريس
N	Valid	138	138	138	138	138
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3.62	3.58	3.67	3.80	3.72
Std. Deviation		1.109	1.126	1.172	1.122	1.099

Frequency Table

ضعف التلميذ في التفاعل الصّفي نتيجة لعدم اتاحة الفرصة له للمشاركة الصفية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	1.4	1.4	1.4
	غير موافق	27	19.6	19.6	21.0
	محايد	28	20.3	20.3	41.3
	موافق	46	33.3	33.3	74.6
	موافق بشدة	35	25.4	25.4	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

امتناع التلميذ عن المثابرة ناتج عن طريقة التدريس غير الجاذبة للانتباه.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	2.9	2.9	2.9
	غير موافق	26	18.8	18.8	21.7
	محايد	26	18.8	18.8	40.6
	موافق	50	36.2	36.2	76.8
	موافق بشدة	32	23.2	23.2	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

التلميذ غير قادر على ممارسة استقلاليته نتيجة لتسلّط الأستاذ في تقديم دروسه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	8	5.8	5.8	5.8
	غير موافق	18	13.0	13.0	18.8
	محايد	22	15.9	15.9	34.8
	موافق	53	38.4	38.4	73.2
	موافق بشدة	37	26.8	26.8	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

فشل التلميذ في تنمية سلوكيات التضامن والتعاون لديه نتيجة غيابها لدى الأستاذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	3	2.2	2.2	2.2
	غير موافق	22	15.9	15.9	18.1
	محايد	19	13.8	13.8	31.9
	موافق	50	36.2	36.2	68.1
	موافق بشدة	44	31.9	31.9	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

إخفاق التلميذ على استخدام تحليل بسيط للفهم نتيجة غيابه في طريقة التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	2.9	2.9	2.9
	غير موافق	19	13.8	13.8	16.7
	محايد	26	18.8	18.8	35.5
	موافق	51	37.0	37.0	72.5
	موافق بشدة	38	27.5	27.5	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=3_المحور
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

طرائق التدريس

N	Valid	138
	Missing	0
Mean		3.6783
Std. Deviation		.90140

الملحق رقم:13 يوضح المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات الأساتذة على العبارات المكوّنة لمحو ر التقويم التربوي

```
FREQUENCIES VARIABLES=25العبارة 24العبارة 23العبارة 22العبارة 21العبارة 20العبارة
26ف
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات	رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في الاختبارات	غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس	عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات	الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ	اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم	ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات
N	Valid	138	138	138	138	138	138	138
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3.59	3.23	3.35	4.11	3.36	3.88	3.23
Std. Deviation		1.144	1.331	1.277	1.138	1.220	1.011	1.297

Frequency Table

فشل التلميذ في تحقيق النجاح نتيجة تقويمه في استظهار المعارف بدل المهارات

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	غير موافق بشدة	5	3.6	3.6	3.6
	غير موافق	22	15.9	15.9	19.6
	محايد	33	23.9	23.9	43.5
	موافق	42	30.4	30.4	73.9
	موافق بشدة	36	26.1	26.1	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

رسوب التلميذ نتيجة عدم مراعاة الفروق الفردية في الاختبارات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	17	12.3	12.3	12.3
	غير موافق	29	21.0	21.0	33.3
	محايد	26	18.8	18.8	52.2
	موافق	37	26.8	26.8	79.0
	موافق بشدة	29	21.0	21.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

غياب التقويم التشخيصي الحقيقي أدى لعدم تمكن التلميذ من مسايرة تقدم الدروس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	15	10.9	10.9	10.9
	غير موافق	22	15.9	15.9	26.8
	محايد	30	21.7	21.7	48.6
	موافق	42	30.4	30.4	79.0
	موافق بشدة	29	21.0	21.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

عدم تخصيص الوقت الكافي للتقويم البنائي(التكويني) ساهم في رسوب التلميذ في الامتحانات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	6	4.3	4.3	4.3
	غير موافق	11	8.0	8.0	12.3
	محايد	13	9.4	9.4	21.7
	موافق	40	29.0	29.0	50.7
	موافق بشدة	68	49.3	49.3	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

الضعف في منهجية بناء الاختبارات تؤثر في نتائج التقويم لدى التلاميذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	8	5.8	5.8	5.8
	غير موافق	34	24.6	24.6	30.4
	محايد	24	17.4	17.4	47.8
	موافق	44	31.9	31.9	79.7
	موافق بشدة	28	20.3	20.3	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

اعتبار الامتحانات المحك الوحيد لتقييم التلاميذ سبب في رسوبهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	1.4	1.4	1.4

	غير موافق	16	11.6	11.6	13.0
	محايد	19	13.8	13.8	26.8
	موافق	60	43.5	43.5	70.3
	موافق بشدة	41	29.7	29.7	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

ضعف التلميذ في فهم المكتوب يؤدّي لعدم فهم المطاليب في مختلف التقويمات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	14	10.1	10.1	10.1
	غير موافق	32	23.2	23.2	33.3
	محايد	29	21.0	21.0	54.3
	موافق	34	24.6	24.6	79.0
	موافق بشدة	29	21.0	21.0	100.0
	Total	138	100.0	100.0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=4_المحور
  /STATISTICS=STDDEV MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

التقويم التربوي

N	Valid	138
	Missing	0
Mean		3.5373
Std. Deviation		.83434