الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2

أطروحـــــــــــــة

مقدمة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص :ادارة تربوية

إعداد

الطالب :عبد السلام دعيدش

الموضوع:

تقـــييم الفعـالـية الـــداخلية لنـظـام التعـليم المتـوسط في ضـوء المـؤشرات التعـــليمية

(الرسوب والتسرب ، نتائج الامتحانات ، التكيف المدرسي ، دافعية الانجاز)

لجنة المناقشة

نور الدين بوعلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 02	رئيسا
يوسف معاش	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 02	مشرفا
نادية بعيبن	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 01	مناقشا
زهير بغول	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 02	مناقشا
اسماعيل رابحي	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	مناقشا
عبد السلام طيبة	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة01	مناقشا

الموسم الجامعي 2015 /2016

إهـــــــــــداء

أهدى هذا العمل إلى روح أبي رحمة الله عليه و اسكنه فسيح جنانه

إلى أمي حفظها الله و أدامها نعمة

إلى زوجتي و أبنائي سلمان و موسى

إلى إخوتي و أخواتي جميعهم

وإلى كل العائلة

شـــــكر و تقـــــدير

بسم الله و الحمد لله ، الشكر لله سبحانه وتعالى على كل نعمه وعلى توفيقه لي في انجاز هذا العمل و إتمامه .

أشكر المشرف الأستاذ الدكتور يوسف معاش على اشرافه على هذا العمل ، وعلى رعايته له من خلال التوجيه و النصح الدائم ، أشكر فيه تواضع المعاملة وصداقة العمل ، وأشكر السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل أكما أشكر مديرية التربية لولاية سطيف و المؤسسات التربوية على تعاونهم الإيجابي للحصول على البيانات.كما أشكر كل من ساهم في هذا العمل ولو بتشجيع ، و لا يفوتني أن أشكر الباحث Marie Gérard نائب مدير مكتب هندسة التربية و التكوين BIEF ببلجيكا على تعاونه الايجابي عبر البريد الإلكتروني وكذا البروفيسور M . Demeuse مدير معهد البحث في الادارة المدرسية INAS بجامعة Mons ببلجيكا على تعاونه و نصائحه المختلفة في مجال الدراسة .

فهرس المحتويات

إهداء

شكر و تقدير

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة

مقدمة عامة.....أ

الفصل الأول: الإشكالية و إطارها المفاهيمي

1- الإشكالية.....20
2- أهداف الدراسة.....26
3- أهمية الدراسة.....27
4- تحديد المصطلحات و المفاهيم 27
5- الدراسات السابقة.....34
6- نقد وتوظيف الدراسات السابقة.....57

الفصل الثاني : نظام التعليم المتوسط

تمهيد.....65

1- تعريف النظام التعليمي.....66
2- العوامل المؤثرة في النظام التعليمي.....67
3- عناصر النظام التعليمي.....69
4- تقييم النظم التعليمية.....73

4-1 - مفهوم التقييم 73

4-2- التطور التاريخي لتقييم النظم التعليمية.....73

4-3- مجالات تقييم أنظمة التعليم 78

4-4- مستويات تقييم الأنظمة التعليمية 81

4-5- دواعي تقييم النظم التعليمية.....81

5 – نظام التعليم المتوسط.....83

5-1- المبادئ الأساسية للسياسة التربوية الجزائرية.....83

5-2- غايات التربية الجزائرية.....84

5-3- قيم النظام التربوي الجزائري ومقوماته.....85

5-4- مهام النظام التربوي الجزائري.....86

5-4- الاصلاح التربوي 2003 89

6- مرحلة التعليم المتوسط.....91

6-1- اهداف التعليم المتوسط.....92

6-2-تاريخ التعليم المتوسط.....93

6-3-تطور التعليم المتوسط.....95

6-4-مناهج التعليم المتوسط.....96

6-5-الحجم الساعي لمرحلة التعليم المتوسط 99

6-6- الكفاءات النهائية لمرحلة التعليم المتوسط.....101

6-7- نظام التقويم في التعليم المتوسط.....102

6-8-امتحان شهادة التعليم المتوسط.....104

خلاصة 105

الفصل الثالث : الفعالية و النجاعة في النظم التعليمية

تمهيد.....110

1- مقاربة مفاهيمية في الفعالية 111

2- أنواع وتصنيفات الفعالية 114

2-1- تصنيف c.Serg.....115

2-2- تصنيف Orivel François& Orivel Estelle 1998.....122

2-3- تصنيف. Psacharopoulos و Woodhall 1988 [9]، Nacuzon Sall 1996.....122

3- مفهوم النجاعة 127

4- مؤشرات تقييم الفعالية في النظم التعليمية.....130

4-1- المؤشرات العامة للفعالية 130

4-2- المؤشرات العملية للفعالية.....135

5- خصائص المدارس الفعالة 136

الفصل الرابع : رؤية تحليلية في المؤشرات التعليمية

تمهيد.....146

1- مفهوم المؤشرات التعليمية.....147

2- خصائص المؤشرات التعليمية.....147

3- أغراض المؤشرات التعليمية.....150

4- استخدامات المؤشرات التعليمية.....151

5- تصنيفات المؤشرات التعليمية 151

6- نموذج لنظام المؤشرات التعليمية.....154

7- مؤشر الرسوب و التسرب.....156

8- مؤشر دافعية الانجاز الدراسي.....167

9- مؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي 172

خلاصة 177

الفصل الخامس : إجراءات الدراسة المنهجية

1- منهج الدراسة.....185
2- عينة الدراسة.....185
3- أدوات جمع البيانات.....187

الفصل السادس : مناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة

1- مناقشة نتائج التساؤل الثالث بمؤشر النجاح الدراسي (الانتقال).....198
2- مناقشة نتائج التساؤل الأول الخاصة بمؤشر الرسوب.....215
3- مناقشة نتائج التساؤل الثاني الخاصة بمؤشر التسرب.....224
4- مناقشة نتائج التساؤل الرابع بمؤشر نتائج المواد الدراسية 234
5- مناقشة نتائج التساؤل الخامس بمؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي.....241
6- مناقشة نتائج التساؤل السادس بمؤشر دافعية الانجاز الدراسي.....244
7- مناقشة عامة لنتائج الدراسة.....247

خاتمة 262

توصيات

واقتراحات.....264

القائمة العامة للمراجع..

قائمة الملاحق

فهرس الجداول و الرسومات: **الصفحة**

جدول رقم 01 يبن توزيع عينة الدراسة الخاصة بمؤشر تدفق التلاميذ.....186

جدول رقم 02 يوضح توزيع عينة الدراسة الخاصة بمقياس التكيف الاجتماعي المدرسي ودافعية الانجاز الدراسي.....187

جدول رقم 03 يبن نسب الانتقال للموسم الدراسي 2012/2011.....198

جدول رقم 04 يوضح نسب الانتقال للموسم الدراسي 2013/2012.....200

جدول رقم05 يوضح نسب الإنتقال للموسم الدراسي 2014/2013.....201

جدول رقم 06 يوضح توزيع المسجلين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي...204

جدول رقم 07 يوضح توزيع تلاميذ السنة الرابعة حسب السن وعدد سنوات الاعادة.....205

جدول رقم 08 يوضح توزيع المسجلين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2013/2012 206

جدول رقم09 يوضح توزيع تلاميذ السنة الرابعة حسب السن وعدد سنوات الاعادة.....207

جدول رقم 10يوضح توزيع المسجلين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي.....208

جدول رقم 11 يوضح توزيع تلاميذ السنة الرابعة حسب السن وعدد سنوات الاعادة.....209

جدول رقم 12يوضح تدفق فوج تعليمي خلال أربع سنوات.....210

. جدول رقم 13 يبن نسب الرسوب للموسم الدراسي 2012/2011.....215

جدول رقم 14 يوضح نسب الرسوب للموسم الدراسي 2013/2012.....217

جدول رقم 15 يوضح نسب الرسوب للموسم الدراسي 2014/2013.....219

جدول رقم 16 يبن نسب المتسربين للموسم الدراسي 2011/ 2012 224

جدول رقم 17يوضح نسب التسرب للموسم الدراسي 201/2012.....226

جدول 18 يوضح مؤشر التسرب المدرسي للعام الدراسي 2014/2013.....228

جدول رقم 19 يصف نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف للموسم للعام 2011.....234

جدول رقم 20 يصف نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف للموسم للعام 2012.....235

جدول رقم 21 يصف نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف للموسم للعام 2013.....236

جدول رقم 22 يصف توزيع الأفراد حسب مستويات التكيف الاجتماعي المدرسي.....241

جدول رقم 23 يصف توزيع الأفراد حسب مستويات دافعية الإنجاز المدرسي.....244

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى قياس و تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط ، و للتحقق من ذلك تم الاعتماد على مؤشرات تدفق التلاميذ لثلاث مواسم دراسية متتالية بولاية سطيف للمستويات الدراسية الأربع في هذا النظام ،أي من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط، و على علامات التلاميذ في اللغة العربية ، الرياضيات و اللغة الفرنسية في شهادة التعليم ،كما اعتمد على مقياسين يقيس كل واحد منهما التكيف الاجتماعي المدرسي و دافعية الانجاز الدراسي، و خلصت الدراسة إلى انخفاض مستوى الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط من خلال مؤشرات الدراسة، حيث سجلت نسب رسوب تصل إلى 30% في السنة الأولى متوسط في جميع المواسم الدراسية المعتمدة ،و انخفاض نسب النجاح حيث جاءت دون مستوى المعيار المعتمد في الدراسة أقل من 85% ، نسب تسرب جاوزت أيضا معيار الفعالية المقدر ب 03% ، إذ قدرت ب 9% إلى 10%، وكذلك ظهرت نتائج التلاميذ في المواد الأساسية جد متواضعة ما عدى في اللغة العربية التي كانت متوسطات نتائج التلاميذ فيها فاقت المعيار المحدد في الدراسة وهو 20/12، حيث كانت متوسطات التلاميذ في الرياضيات و اللغة الفرنسية خاصة جد ضعيفة مما أثر سلبا على فعالية هذا النظام . مستويات التكيف و الدافعية جاءت في حدود المستوى المتوسط أيضا حيث سجلنا أكثر من 70% من التلاميذ دافعيتهم متوسطة وحوالي 55% فقط أظهروا تكيف عالي و هي نسب أقل من المحكات الموضوعة في الدراسة التي تشترط امتلاك أكثر من 75% من أفراد الدراسة لمستويات عالية في هذين المؤشرين .و عموما جاءت فعالية هذا النظام منخفضة و لا تستجيب لأهداف المرحلة التعليمية الحالية

Résumé:

L'objectif de cette étude est la mesure et l'évaluation de l'efficacité interne du système d'enseignement moyen, en se basant sur les indicateurs de flux des élèves de trois saisons scolaire successives de la wilaya de Sétif pour les quatre niveaux d'études.

Ces indicateurs, pertinents et objectifs au demeurant, sont les notes des élèves dans la langue arabe, les mathématiques et langue française à l'examen du BEM, leurs résultats aux tests de mesure de l'adaptation et de la motivation d'accomplissement scolaires.

L'étude a conclu à l'abaissement du niveau de l'efficacité interne du système d'enseignement moyen à travers les indicateurs retenus pour la circonstance. En effet le taux de redoublement atteint les 30% dans la première année et ceci pour toutes les saisons scolaires approchées entrainant de fait le taux de réussite qui est sous le critère agréé dans cette étude et recherché par le ministère de tutelle (85%). Le taux de décrochage est lui aussi critique dans la mesure où il approche les 10%.Les résultats des élèves dans les matières principales apparaissent pour le commun des pédagogues très modestes sauf dans le langue arabe où leur moyenne dépasse le critère retenu dans notre étude (12/20). Ceci influe négativement mais sur l'efficacité globale du système.

Les niveaux d'adaptation et de motivation se sont aussi révélés critiques ; plus de 70% des élèves ont fait montre d'une motivation tout juste moyenne.

De ce fait, nous pouvons, à juste titre affirmer en bous basant exclusivement sur nos résultats, que le système scolaire souffre d'une forme d'inefficacité criarde qui ne répond que partiellement voire pas du tout aux objectifs qu'il s'est lui-même assignés.

Abstract

This study aims to measure and evaluate the internal system of middle education effectiveness. In order to verify that it was relied on the indicators of the flow of learners during the three study consecutive seasons in Sétif in relation to the four middle levels within this system « from the first level to the fourth level ». On the basis of the learners marks in the Arabic language, mathematics and the French language in the middle education certifacte, also it was relied on the two scales of measurement in which each one measures the school social adaptability and school achievement motivation. The study concluded the low level effectiveness of the internal system of middle education according to the study indicators, which reported that failure rates up to 30% in the first year level in all accredited seasons tuition. In addition, the low rates of success where it came under the adopted scale in the study with the total of less than 85%. Furthermore, the percentage of escaping from classes exceeded the criterion of effectiveness which is estimated at 03%, the stuy estimated between 9% to 10%. The learners' scores in the basic subject matters appeared very modest except in the Arabic language, in which the average results of learners exceeded the standard specified in the study, which is 12/20, where the averages of learners in mathematics and French language were very weak, which had a negative impact on the effectiveness of this system . Adaptation and motivation levels were within the limits of the average level where it recorded that more than 70% of pupils with avarage motivation and only about 55% of them showed high adaptable and these ratios are less than the scales set out in the study, which requires that more than 75% of the participants of the study must owe high levels in these indicators. Generally, the effectiveness of this system came low and does not respond to the educational goals of the current stage.

مقدمة عامة :

يعد النظام التعليمي أفضل استثمار يمكن أن ترصده الدول من أجل بناء مجتمعات تتمتع بالتطور و الازدهار،فهو يساهم في الحياة العامة للمجتمعات و الأمم من خلال الحفاظ على تراث وهوية المجتمع ، كما يساهم في تحقيق التنمية الاقتصادية لمختلف البلدان ، فالواقع العالمي الحالي يؤشر على أن البلدان التي تمتلك اقتصاديات قوية نجد منظوماتها التعليمية عالية الأداء (تعميم التعليم القاعدي ، انخفاض معدلات الهدر المدرسي و الحصول على تعليم جيد ونوعي، تحقيق الانصاف التعليمي، نتائج مدرسية عالية في المواد الأساسية، فعالية في الأداء) مثلا في دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية نجد عدد التلاميذ الذين هم خارج المدرسة الثانوية الأولى(التعليم المتوسط) وهم في سن التمدرس لا يتعدى 2.7% في حين نجد هذه النسب في بلدان الشرق الأوسط و شمال إفريقيا بلغت 11.7% من التلاميذ الذين هم في سن التمدرس خارج أسوار المدرسة في سنة 2012، فبعض المؤشرات العالمية في التعليم القاعدي تذكر أنه لو اكتسب جميع التلاميذ في البلدان ذات الدخل المحدود مهارات القراءة الأساسية (اتمام مرحلة الزامية التعليم بنجاح) لأمكن انتشال 171 مليون شخص من الفقر ما يعني تخفيض نسبة الفقر في العالم بـ12%. فالتعليم إذن له انعكاسات متعددة سواء على مستوى الفرد أو المجتمع ، فهو يسهل عملية الاندماج الاجتماعي و المهني للفرد ، كما يؤثر في الحياة الاقتصادية كما ذكرنا آنفا والاجتماعية أيضا من خلال انخفاض معدلات الجريمة في الأوساط الأكثر تعليما وارتفاعها في الأوساط الاجتماعية التي تقل فيها مستويات التعليم . كما تنتشر الثقافة الصحية والحفاظ على البيئة و الاتصاف بخصائص المواطنة الحديثة لدى الفئات المتعلمة أكثر من الفئات الأخرى. فمن خلال العوائد المختلفة و الهامة لقطاع التعليم الذي كان ينظر إليه في وقت سابق على أنه قطاع خدماتي واستهلاكي أدى إلى تغير نظرة الدول و المجتمع الحديث إلى النظرة الاستثمارية لهذا القطاع .

نتيجة القيمة المضافة من طرف قطاع التعليم التي ربما يصعب قياس أثرها بصفة دقيقة ، أصبحت النظم التعليمية تلقى اهتمام منقطع النظير من طرف الحكومات و الآباء و مختلف الهيئات الدولية حتى أصبحت جميع دساتير العالم تؤكد على حق التعليم لجميع الأفراد وإدراجه ضمن حقوق الانسان الأساسية في مواثيق الأمم المتحدة بل وصل الأمر إلى تنصيب هيئات عالمية ومحلية تتكفل بمراقبة مدى تعميم التعليم في مختلف بلدان العالم . فالاهتمام المتعاظم الذي يلقاه التعليم قابله نمو متعاظم في أعداد المتعلمين وفي الميزانيات المخصصة له فأصبحت حجم النفقات التعليمية تتصدر ميزانيات الدول بسبب الطلب الاجتماعي المتزايد عليه وتمدد الفترة التي يقضيها الأفراد في التعليم استجابة لمتطلبات سوق العمل الذي أصبح يشهد تغيرات سريعة بفضل التقدم التكنولوجي و زيادة حجم المعارف، ففي غالبية الدول يستدعي قضاء تسع سنوات على الأقل لإنهاء التعليم القاعدي فقط. ومن أجل استيعاب كل هذه الديناميكية التي يعيشها قطاع التعليم عمدت الدول و الحكومات إلى تشيد نظم تعليمية قائمة بذاتها تتصف بالتدرج في مستوياتها من التعليم القاعدي إلى غاية التعليم الجامعي مرورا بالتعليم الثانوي ، وكل مستوى تعليمي يحمل أهداف أو توقعات يكسبها النظام لمنتسبيه ، و لترجمة أهداف هذه المسارات سطرت لها مناهج تعليمية تراعي محتويات الأهداف وخصوصية كل مرحلة ، مع تبني طرق تدريسية وأساليب تقويمية ترصد تقدم المتعلمين وتصحيح التعلمات الخاطئة، إلى جانب توفير هياكل ومنشآت ووسائل تعليمية.هكذا إذن أصبح للتعليم نظاما قائما بذاته يحتوي عناصر(مدخلات و عمليات ،مخرجات) تتفاعل فيما بينها لتعطي لنا منتوجا غير المنتوج المادي التقليدي ، إنها الكفاءات التي كان المجتمع ينشدها وكذلك النظام التعليمي نفسه يستهدفها .

تحت كل هذه المهام الموكلة للنظام التعليمي وتزايد حجم التطلعات منه ، أضحى من الضروري معرفة ما يطرأ داخل هذا النظام وكيف يشتغل ، حيث لم يعد النظام التعليمي تلك العلبة السوداء التي لا

نعرف ما يجري بداخلها، او يعمل بعيدا عن المساءلة و المحاسبة والتقييم ، بل يجب أن يخضع للتقييم ، لمعرفة الفجوة بين المنجز و المستهدف وكذلك جوانب القصور وتحديد عواملها ، تمهيدا للتدخل والإصلاح في حالة الخلل والتدعيم وتعزيز النجاح وتسطير الاستراتيجيات المناسبة في عملية التخطيط للمستقبل . فتقييم أداء النظام التعليمي ضرورة ملحة ومحل اتفاق الخبراء الدوليين والباحثين، وكذا الفاعلين في الوسط التعليمي و الرسمين بسبب الاعتبارات السابق ذكرها ، لكن هذا الاتفاق حول ضرورة التقييم لم يحدث في طرق ووسائل وأساليب التقييم ،بل أفرز توجهات متعددة في هذا المجال أي في تقييم أنظمة التعليم ، عموما يمكن تصنيفها في عدة أبعاد ، فهناك تقييمات اهتمت أكثر بالجانب الاقتصادي للتعليم ، كحساب حجم النفقات وعلاقتها بالنتائج المحققة ، عقلنة وترشيد النفقات ودراسة عدة ظواهر تربوية ببعد اقتصادي محض كالعائد من التعليم بقياسه ومحاولة تفسير وتقدير عائداتها نقديا ، بالاعتماد على المفاهيم الاقتصادية في اقتصاديات التربية (الكلفة، النفقات، العائد النقدي، الاهدار) ، في حين السوسيولوجين التربويين ارتكزوا في تقييماتهم على البعد الاجتماعي في عملية التقييم من خلال الاهتمام بمفاهيم الانصاف و تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم ، مدى مساهمة المدرسة في محو الفوارق الاجتماعية وكذا من زاوية العائد الاجتماعي في التعليم وقدرة النظام التعليمي على نقل وغرس القيم الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع ،أما التربويين اشتغلوا في عملية تقييم النظم التعليمية من زاوية بيدغوجية تربوية محضة ببعدين أساسيين ، تقييم مصغر و تقييم مكبر ، حيث التقييم المصغر يهتم بجزئيات النظام التعليمي ، كتقييم طرق التدريس أو التقويم ،مؤهلات وكفايات المدرسين، محددات التحصيل في مادة معينة...أما التقييم المكبر يركز على تقييم كلي للتعليم حيث يخضع النظام التربوي برمته للتقييم لمعرفة مدى ترابط وتكامل أجزائه و عناصره، وفي قدرته على تحقيق الأهداف التي رسمها المجتمع له والتي رسمها النظام نفسه. وفي ضوء هذه التوجهات الرئيسية في تقييم الأنظمة التعليمية برزت ثلاث مفاهيم أساسية وهي الانصاف

النجاعة و الفعالية ، وهذه الأخيرة تقيس مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المنتظرة خاصة الداخلية منها كتحقيق نسب عالية في النجاح و تواضع معدلات الرسوب و التسرب ، وكذا مدى احراز التلاميذ لتقدم إيجابي في التحصيل الدراسي المعبر عنه بنتائج الامتحانات الرسمية و الاختبارات الموضوعية المحلية و الدولية ، PISA ,IEA ... و النظام التعليمي الجزائري لا يعيش في معزل عن كل هذه الاحداث و التطورات العالمية والمحلية ، فقد شاهد هو الآخر اصلاحات متعددة هيكليا وجوهريا كان آخرها اصلاحات سنة 2003 ، التي أتت بتغييرات أقل ما قيل عليها أنها عميقة مست كل النظام التعليمي من تغيير المناهج و المقررات و المحتويات الدراسية وتبني بيداغوجية الكفاءات... إلى تغييرات في هيكلة النظام التعليمي بالتخلي عن نظام التعليم الأساسي و استبداله بالتعليم الابتدائي(5سنوات) و المتوسط(4سنوات) وكانت أهداف الاصلاحات المعلنة تصرح بتحسين النتائج التعليمية من خلال توفير تعليم نوعي لجميع التلاميذ ، لكن دون تقييم عملي وموضوعي لنظام التعليم الأساسي ،حيث كانت الحجة الأولى لهذه الاصلاحات مواكبة التغيرات العالمية إذ غدى النظام السابق باليا لا يستجيب للتطلعات الحديثة ، وأن البرامج الاصلاحية الجديدة والهيكلة المستحدثة كفيلة بتحقيق التطلعات الجديدة للمجتمع الجزائري ، وبغية الوقوف على قيمة هذه الاصلاحات بعد عقد من الزمن ، جاءت هذه الدراسة تركز على تقييم أحد الأنظمة الفرعية في التعليم الجزائري وهو التعليم المتوسط و الذي يدخل في المرحلة القاعدية والإلزامية ، الهدف منه تنمية المهارات الأساسية لدى المتعلمين وتعزيز المكتسبات السابقة تمهيدا لمواصلة التعليم في المراحل اللاحقة، و التقييم هنا يركز على الفعالية الداخلية للنظام التعليمي ، وهل هذا التعليم حقق أهدافه ؟ خاصة وأنه تعليم قاعدي وإجباري يتوجب عليه تحقيق نسب نجاح عالية لأن غير ذلك يعني فتح باب لنمو مؤشر الأمية في المجتمع الجزائري وتواضع الكفاءات حتى انعدام أبسط المهارات الأساسية التي تسمح بالاندماج المهني و الاجتماعي للمتخلين و الفاشلين دراسيا فحسب منظمة اليونسكو أن كل من يخفق

في إنهاء التعليم القاعدي بنجاح بعد سن الخامسة و العشرين يكون في تعداد السكان الأميين ، وارتفاع نسب النجاح دليل على اكتساب التلاميذ المهارات و القدرات المستهدفة و حصولهم على متطلبات الترفيع وكذلك مؤشر على فعالية النظام التعليمي وعلى انخفاض معدلات الرسوب و التسرب ،كما يركز التقييم أيضا على القدرات التحصيلية للتلاميذ في المواد الدراسية الأساسية ، من خلال الاعتماد على نتائج التلاميذ في الامتحان الوطني في شهادة التعليم المتوسط ، إلى جانب قياس التكيف و الدافعية كمهارات اجتماعية و انفعالية يستوجب على النظام التعليمي تحقيقها في تلاميذه ، كل هذه المؤشرات تمثل قياسات في الدراسة الحالية لتقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط في ضوء معايير أداء قمنا بتحديدها بالاستناد إلى عدة اعتبارات عملية خاصة بأداء النظم التعليمية الرائدة و العالمية في هذا المجال وكذلك بالاستناد إلى الأهداف المحددة في هذا النظام و خاصة أنه تعليم قاعدي يتطلع إلى تحقيق النجاح و التقدم الإيجابي لجميع رواده . وللتحقق من فعالية هذا النظام الفرعي اعتمدنا على احصائيات تدفق التلاميذ في التعليم المتوسط و نتائج الامتحانات لثلاث مواسم دراسية متتالية وعلى مقياسين (التكيف و الدافعية).وقد تم انجاز هذه الدراسة و تنظيمها في ستة فصول نظرية وتطبيقية، تبدأ بالمقدمة ، ثم الفصل الأول الخاص بالإشكالية و اطارها المفاهيمي ، ثم يليها الفصل الثاني حول نظام التعليم المتوسط وبعدها الفصل الثالث الخاص بالفعالية و النجاعة ،الفصل الرابع يتناول المؤشرات التعليمية، وبعده الجانب التطبيقي الذي يناول في الفصل الخامس الاجراءات المنهجية وفي الأخير فصل النتائج ومناقشتها و تحليلها.

الفصل الأول خصصناه للإطار المفاهيمي للدراسة ، حيث تضمن الاشكالية والتي ارتكزت على أهمية تقييم النظم التعليمية وضرورته الملحة من أجل تحسين أدائه ،ثم أبرزنا فيها أهم التوجهات السائدة في مثل هذه التقييمات والتحدث عن نظام التعليم المتوسط في الجزائر وأهدافه وكموضوع للتقييم في الدراسة الحالية

، وكيفية تقييم فعاليته الداخلية باستخدام أهم مؤشرات التعليم التي تعلمنا عن واقع هذا النظام ومستوى مخرجاته منتهية بطرح مجموعة من التساؤلات التي نسعى للإجابة عليها ، كما تضمن عنصر آخر وهو تحديد المفاهيم والمصطلحات إذ جاء التركيز فيها على أهم المصطلحات و المتغيرات الأساسية للدراسة كالفعالية الداخلية والمؤشرات التعليمية والتطرق إلى مختلف المفاهيم الواردة في شأنها ، وفي الاخير ضبطها إجرائيا وتوضيح كيفية قياسها ومعايير تفسيرها، وتطرقنا ايضا إلى أهداف الدراسة التي تشتغل في ضوئها الدراسة الحالية للإجابة عليها و التحقق منها بالإضافة إلى عرض لأهمية الدراسة العملية والنظرية في مجال تقييم نظم التعليم ،وبعده عرضنا أهم الدراسات السابقة التي تخدم الموضوع الحالي سواء بصفة مباشرة أو غير مباشرة ،إذ ساهمت هذه الدراسات في بلورة مؤشرات قياس الفعالية الداخلية وكيفية بناؤها ، كما أفادتنا في ضبط المفاهيم امبريقيا .

الفصل الثاني وتضمن تقديم حول مفاهيم وعناصر النظم التعليمية بصفة عامة ،وكذا العوامل المؤثرة فيها، إلى جانب عرض مفاهيم في تقييم النظم التعليمية وأبرز التطورات التي شهدتها عملية تقيمها إلى تحديد أهم تصنيفات تقييم النظم التعليمية ومختلف المشاكل التي تعترض هذه العملية ، وبعدها انتقلنا إلى التكلم عن التعليم في الجزائر بتحديد أهم التوجهات الكبرى للسياسة التعليمية ، وأهم الاصلاحات و التطورات التي شهدها قطاع التعليم ثم خصصنا الحديث عن التعليم المتوسط وأهدافه ، المناهج التعليمة، اساليب التقويم في التعليم المتوسط .

الفصل الثالث يتعرض بالتحليل و النقاش إلى مختلف المفاهيم الواردة في الفعالية وأبعادها الداخلية و الخارجية ،وما يميزها عن النجاعة ، وكذا أساليب وأدوات قياسها عمليا ، كما يتناول هذا الفصل مختلف التوجهات في قياس الفعالية بشيء من التفصيل وكذا تصنيفات الفعالية وأهم مؤشرات قياسها ،إلى جانب خصائص المدارس الفعالة بغية إظهار أهم العوامل المحددة لفعالية المدارس ومنه فعالية النظام التعليمي ،

حيث أبرزنا فيه أبرز الأعمال الدولية التي بحثت الخصائص المدرسية للمدارس الفعالة أي تحديد مميزات المدارس التي تحقق نتائج عالية من حيث نجاح التلاميذ .

الفصل الرابع يتناول رؤية تحليلية في المؤشرات التعليمية حيث استهلنا الكلام فيه عن ماهية المؤشرات التعليمي من خلال عرض مجموعة من التعاريف لمختلف الباحثين ، حيث ركزنا فيها على أهم التعريفات التي تخدم التوجه العام للدراسة الحالية ، كما أولينا أن تكون التعاريف أكثر عملية حيث تسمح لنا بالخروج بتعريف دقيق يسهل علينا عملية بناؤها فيما بعد، وأبرزنا أيضا الخصائص الجيدة للمؤشر و أهم المعايير المعتمدة في بناء واستخدام المؤشرات كالاتصاف بالدقة و القابلية للمقارنة وإمكانية التفسير ،إلى جانب تحديد أغراض المؤشرات و التي تتمثل بالدرجة الأولى في تقديم لمحة تقيمية عامة عن حالة التعليم في أي بلد وتوفير آلية للمحاسبة بهدف تحسن الممارسات ،وبعدها وضحنا أنواع تصنيفات المؤشرات الواردة في مجال تقييم النظم التعليمية و هي مؤشرات المدخلات و العمليات و المخرجات، حيث ورد في هذا المجال تصنيفات خاصة بمنظمة التعاون و التنمية الاقتصادية و تصنيفات لخبراء دوليين في هذا المجال و اختتمنا هذه التصنيفات بتقديم نموذج عملي للمؤشرات يتناسب مع المؤشرات المتبناة في الدراسة الحالية، و بعد الانهاء من التقديم المفاهيمي و النظري للمؤشرات عرضنا جانب نظري و مفاهيمي لمؤشرا الدراسة الحالية وهي الرسوب و التسرب والانتقال ، ثم نتائج الامتحانات التي عبرنا عليها بالتحصيل الدراسي ، وبعدها مؤشر دافعية الانجاز الدراسي حيث عرضنا فيه تعريفها و محدداتها وانعكاساتها على المتعلم وعلى مشواره الدراسي وفي آخر الفصل تناولنا التكيف الاجتماعي المدرسي والذي يعد من المؤشرات المعتمدة في قياس الفعالية الداخلية ، حيث وضحنا فيه تعريفه و محدداته و نتائجه على التلاميذ.

الفصل الخامس وهو خاص بإجراءات الدراسة المنهجية ، ففيه وضحنا المنهج المعتمد في الدراسة ومبررات اختياره، كما تضمن العينة و طريقة اختيارها وحجمها ، إلى جانب أدوات جمع البيانات التي حددت فيها

طريقة جمعها وهي إحصاءات مديرية التربية الوطنية لولاية سطيف ممثلة لثلاث مواسم دراسية متتالية ، و مقياسين يهدفان إلى قياس التكيف و الدافعية للانجاز المدرسي لتلاميذ التعليم المتوسط مع توضيح كيفية تفريغهم.

الفصل السادس مخصص لمناقشة التساؤلات الستة المطروحة في الدراسة ، ففي هذا الفصل تكون الاجابة على تساؤلات الدراسة و الحكم على مدى فعالية نظام التعليم المتوسط ، من خلال مناقشة مختلف المؤشرات التعليمية التي بنيت انطلاقا من إحصاءات ميدانية على الرسوب و التسرب و الانتقال وكذا نتائج مقياس التكيف الاجتماعي و دافعية الانجاز الدراسي ، ثم تلتها مناقشة عامة لنتائج الدراسة في ضوء الهدف العام للدراسة المتمثل في ما إن كان نظام التعليم المتوسط فعال من خلال مؤشرات الفعالية الداخلية.

الفصل الأول

الاشكالية و إطارها المفاهيمي

الإشكالية :

يشكل النظام التعليمي لأي مجتمع أهمية قصوى ، فهو يمثل الأداة الأساسية لتحقيق أهدافه في الرقي الحضاري والاجتماعي و التطور الاقتصادي ، أو ما يسمى بالتنمية الشاملة والمستدامة ، فتنبهت هذه المجتمعات و مختلف التكتلات الإقليمية و العالمية مثل البنك العالمي ، اليونسكو و المنظمة العالمية للتعاون و التنمية الاقتصادية إلى هذا الدور المتعاظم للتعليم و ما له من خدمات يقدمها لتلك المجتمعات والدول ، خاصة في ظل التطور و الانفجار المعرفي و التكنولوجي ، والتفتح العالمي ، وكذا التوجه نحو الاستثمار في الفرد البشري ، كل هذه المعطيات و التغيرات، تجعل النظام التعليمي تحت ضغط مواكبة تطلعات المجتمع ومرافقتها محليا وعالميا ، وكذا ضرورة التحسين الدائم لمختلف محتويات هذه النظم ، من إصلاح البرامج و تعديلها بما يتماشى وهذه التغيرات ، ورصد ميزانيات كافية لتغطية الطلب المتزايد على التعليم من قبل مختلف شرائح المجتمع، واستجابة للمفاهيم الجديدة(مجتمع المعرفة ، اقتصاد المعرفة، التنمية المستدامة، مجتمع الكفاءات ...).

ونتج عن كل هذه المتغيرات تزايد الاهتمام بالنظم التعليمية ، ليس فقط بإيلائها الرعاية اللازمة بتوفير الموارد المادية و البشرية (بنايات، مدرسين ، ميزانيات ضخمة...) ،بل أضحى من الحاجة و بشكل متزايد إلى تقييم هذه النظم ومراقبتها ، من أجل ضمان الخدمة اللازمة للتغيرات المذكورة سابقا من جهة، ومن جهة أخرى للتعرف على مكامن الضعف و القوة لهذا النظام ، و مدى تحقيقه لأهدافه التي رسمها النظام لنفسه ، سواء على المستوى الداخلي خاصة بالنظام أو الخارجي ، آثاره و عائداته على المجتمع ،

فحسب (De landsheere1994) أي نظام تكويني –سواء كان تربوي أو مهني – بمعنى في الحقل التعليمي، أصبح الآن أكثر من أي وقت مضى يخضع لضغوطات كبيرة لتقييم مردوده للسماح بالحصول على تسيير أحسن[1]

والجزائر على غرار هذه الدول و المجتمعات، حيث سارعت غداة الاستقلال إلى وضع نظام تعليمي مكتمل المعالم لمواكبة آمال الاستقلال ، بتحقيق استقلالية التعليم و تكوين الاطارات وهذا رغم الصعوبات التي كانت تعترضه مثل نسبة الأمية العالية ونقص الهياكل ، و الموارد البشرية ، لكن هذا لم يمنع إرساء نظام تعليمي متكون من ثلاث مراحل (المرحلة الابتدائية ، المرحلة المتوسطة ، المرحلة الثانوية) وكل مرحلة فيها تدرج تعليمي يسمح بتحقيق مجموعة من الاهداف و التطلعات ، كما رافق هذا النظام تعديلات وإصلاحات متعددة من تغيير الهيكلة تارة و تغيير المحتويات و البرامج وطرق التدريس والمقاربات البيداغوجية تارة أخرى،

و الدراسة الحالية تتجه نحو تقييم فعالية نظام التعليم المتوسط كنظام فرعي في النظام التربوي الجزائري ككل، فهو حلقة بين مستويين من التعليم الابتدائي والثانوي ، وجاء هذا النظام نتيجة لإصلاح المنظومة التربوية (سبتمبر 2003) ، حيث شمل إصلاحه تغيير في مدة المسار التعليمي من 3 سنوات في النظام القديم(التعليم الأساسي) إلى أربع سنوات ويتوج بشهادة التعليم المتوسط كامتحان في نهاية المرحلة للانتقال إلى التعليم الثانوي، و تعدى هذا الإصلاح مستوى الهيكلة إلى تغيير في المحتويات الدراسية والمنهاج ككل ، من تبني مقاربة الكفاءات و تغيير طرق التقييم ، وهذا استجابة للتغيرات المحلية والعالمية ، ومسايرة للتطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي والإعلامي ، كما تبنى هذا النظام أهداف خاصة لنفسه والتي أخذت معنى تربوي بيداغوجي، كتزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب ، مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا...[2] وهناك أيضا أهداف مسلم بها يجب أن يضطلع أي نظام تربوي لتحقيقها ، حيث تضمن لكل فرد اكتساب المعرفة . المعرفة العملية ، الاتجاهات والقيم الأساسية لمواصلة تكوينهم- التلاميذ- في إطار التربية الدائمة [3]

فمن خلال هذه الأهداف و التطلعات المحددة و المسؤوليات المنيطة لهذا المستوى ، يظهر أنه من المهم الاستفسار عن وضعه وتقييمه . هل هو فعال ؟ هل ينتج ما هو منتظر منه ؟ ،هل يلبي احتياجات المتعلمين و يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟ هل يستخدم العقلنة و ترشيد النفقات ؟ هل يحقق أهدافه بأقل التكاليف ؟. كل هذه التساؤلات باتت تطرح في تقييم النظم التعليمية سواء كانت عامة أو فرعية ، ونجد في هذا الصدد اتفاق معظم الخبراء الدوليون على ربط هذه الإشكالية . إشكالية تقييم النظم التعليمية. بثلاث مفاهيم أساسية : الفعالية ، النجاعة و الإنصاف[4] ، وبما أن في هذا المستوى من التعليم في الجزائر يفرض المجانية ، الديمقراطية و الإجبارية قد يغنينا عن قياس عدالته، ضف إلى هذا الإنصاف يظهر أكثر عند الالتحاق الأولي بالمدرسة ، أي في المرحلة الابتدائية(نسبة الالتحاق بالمدرسة 97% ممن يبلغون سن التمدرس) ، أما النجاعة و التي تهتم بقياس العلاقة بين الموارد المستخدمة و النتائج المحققة ، بمعنى تكلفة النتائج ، فهي تهتم أكثر بالجانب النقدي و الاقتصادي للتعليم .

تحت هذه المبررات العلمية والعملية ، يصبح من العلمي و المنهجي الاحتفاظ بتقييم فعالية هذا المستوى التعليمي ، من حيث قدرته على بلوغ وتحقيق أهدافه المسطرة والمنشودة، ومدى قيامه بعمله بشكل جيد ، فالفعالية تعبير عن درجة بلوغ وتحقيق الأهداف المشار إليها فعلا أو مجمل الأهداف التي تحققت فعلا من بين مجموعة الأهداف المحددة سابقا[5] ، فهي تقيس العلاقة بين المخرجات التعليمية و الأهداف المحددة ، ويبقى هذا التحديد للفعالية عام لايميز بين أبعادها و مستوياتها ، فحسب Psacharopoulos & Woodhall نميز بين بعدين(نوعين) من الفعالية ، الخارجية و الداخلية[6]. الفعالية الخارجية تأخذ بعين الاعتبار المنتوجات أو الآثار العامة للنظام التربوي، ولكنها تلاحظ خارج النظام : إنها تنطوي على اعتبارات الأثر مع الإشارة إلى المجتمع المدرسي ، فهي تقيس التلاؤم بين مخرجات النظام التربوي و الحاجيات الحالية و المستقبلية للمجتمع ، و أيضا التوافق بين حاجيات سوق العمل نفسه ، والطموحات

الفردية للخرجين، بمعنى مدى قدرة هذا النظام على إحداث آثار إيجابية على المستوى الاجتماعي العام ، وكذا احداث التوازن بين المتطلبات الاجتماعية والتطلعات الفردية للخريجين[7] ، في هذا المعنى للفعالية يظهر أن تقييم هذا المستوى من التعليم . وهو فرعي . انطلاقا من هذا البعد ، غير مطلوب كونه ليس مرحلة تعليمية نهائية ، ومازال التعليم فيه عام ، ويفرض الإجبارية ، أي المطلوب منه المحافظة على تمدرس التلاميذ وتزويدهم بالكفاءات الأساسية لمواصلة مسارهم التعليمي، ولا تظهر آثاره بشكل واضح في المجتمع . و البعد الثاني لفعالية النظام التعليمي ، الفعالية الداخلية وهي محور الدراسة الحالية، حيث تبحث الآثار الداخلية للنظام التعليمي، تقيس مدى تحقيق النظم التربوية لأهدافها التربوية الداخلية (نسب النجاح ، الرسوب والتسرب ، المعارف المكتسبة و المتقنة من طرف التلاميذ) [8] ، فهي تستخدم و بصفة عامة كمؤشرات لتقييم الفعالية الداخلية للنظم التربوية، إلى جانب اعتمادها على المستوى الذي بلغه المتعلمين في أثناء عملية التكوين في مختلف المواد الدراسية أو على المقارنة بين ملمح الكفاءات الذي بلغه المتعلم في نهاية التكوين وملمحه أثناء الدخول[9]، و تصنف هذه المؤشرات تحت مستويين كمي ، يشمل نسب النجاح ، التسرب و الرسوب ، ونوعي يشمل المعارف و الكفاءات المكتسبة ، و القيم و الاتجاهات الضرورية لمواصلة التكوين . و أشار العديد من الباحثين إلى دلالة هذه المؤشرات ومعنويتها في تقييم الفعالية الداخلية ، فارتفاع نسب الرسوب و التسرب يدل على أن الكثير من المتعلمين لم يصلوا إلى المستوى المتوقع منهم [10] وبالتالي يكون النظام التعليمي فشل في أحد أهدافه الأساسية المتضمنة،الاحتفاظ بالمتعلمين إلى غاية نهاية المسار الدراسي ، وهو ما يدخل في خانة الإهدار التربوي ، كما أن الحصول على معدلات تحصيلية منخفضة في الاختبارات المعرفية مؤشر على انخفاض الفعالية [11] و الدراسة الحالية تذهب في هذا الاتجاه المفاهيمي و الإمبريقي في تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط ، من خلال نسب النجاح ، الرسوب و التسرب ، ونوعيا من خلال قياس المكتسبات المعرفية للتلاميذ في المواد الأساسية (رياضيات ،

فرنسية ، عربية)، ويكون بالاعتماد على علامات التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط لغياب اختبارات موضوعية ومقننة في هذا المستوى ، و هذا مايتفق مع الطرح الذي تبناه الباحث (Valentin) في دراسته الميدانية حول الفعالية الداخلية للتعليم الابتدائي لدول المنظمة الاقتصادية لدول البحيرات العظمى[12]،حيث اعتمد هذه المؤشرات لتحديد الفعالية الداخلية لهذا النظام . وكذا قياس التكيف المدرسي للتلاميذ المتمثل في المواقف المتفتحة والتشاركية للتلاميذ في المشروع التربوي لمدرستهم، مع الشعور بالسيطرة على الحياة المدرسية و ادراك أهمية البرامج التكوينية المقدمة في حياتهم المستقبلية[13] ، فيجب على المدرسة أن تأخذ دورها في مساعدة المتعلمين من أجل الوصول إلى مستوى تكيف سليم ، و الذي يساهم في تحقيق نتائج إيجابية، خاصة في هذه المرحلة التي تتزامن مع انتقال التلميذ من التعليم الابتدائي إلى المدرسة المتوسطة ، فقد يرافق هذا الانتقال توتراً وضغوطاً وذلك بسبب تعقد البيئة الاجتماعية التي يواجهها التلاميذ، حيث أن نمط التفاعل الاجتماعي يتغير فبعد أن كان التلميذ يتفاعل مع معلم واحد ونفس المجموعة الصفية في المدرسة الابتدائية، فإن عليه الآن أن يتفاعل مع عدد من الأساتذة ومجموعات متغيرة من التلاميذ، إن مثل هذه التغيرات قد تؤدي إلى تعرضه لنماذج سلبية للأدوار وتعدد مصادر الدعم الانفعالي والاجتماعي ، ومن ثم فإن هذا الانتقال قد يسبب مزيداً من التوتر وعدم الارتياح للتلاميذ من الجنسين[14]، فالنظام التعليمي الناجح و الفعال هو الذي يوفر مستويات تكيف عالية للمنتسبين إليه، والذي يسمح لهم بتطوير ذواتهم .

كما تعد الدافعية للانجاز الدراسي واحدة من مؤشرات النظام التعليمي الفعال، كونها تمثل هدفا تربويا في حد ذاته[15] ، فهي شكل آخر من أشكال التسرب ، وهو التسرب المعرفي أوما يسمى بتسرب داخلي ، فبالنسبة ل Longhi et Guibert2003 هذا النوع من التسرب من الصعب كشفه ، حيث نجده عند التلاميذ الذين يتميزون بالسلبية و نقص الدافعية الداخلية و الخارجية . رغم ان هؤلاء

التلاميذ يرتادون المؤسسات التعليمية بشكل منتظم ،لكنهم منفصلين كلية عن حاضرهم المدرسي . لا يحسون بأهمية المعارف التي يدرسونها ولا بأهمية الشهادة التي يمنحها هذا التعليم، ولا يثقون بمدرسيهم.الصعوبات المتعددة و الفشل المتراكم في الحياة الدراسية لهؤلاء المتعلمين يدفعهم إلى فك الارتباط بالجانب المدرسي و الاجتماعي ايضا. ويظهرون سلوكات مقلقة و ينغلقون على ذواتهم ،ويساهم هذا التسرب أي التسرب الداخلي في زيادة نسبة التغيب عن المدرسة والذي يكون الخطوة الاولى نحو التسرب الخارجي[16] .

كل المؤشرات السابق ذكرها : الرسوب و التسرب، الانتقال ، ومعدلات التلاميذ في المواد الاساسية في شهادة التعليم المتوسط ، إلى جانب التكيف الاجتماعي المدرسي و الدافعية للإنجاز الدراسي ، نستخدمها لقياس فعالية النظام التعليمي للمرحلة المتوسطة ، من خلال اعتماد قياسات عملية إمبريقية لهذه المؤشرات في الواقع التربوي الجزائري . ولتحديد إشكالية الدراسة أكثر دقة نطرح التساؤل التالي:

هل يسجل نظام التعليم المتوسط فعالية داخلية عالية في ضوء مؤشرات تدفق التلاميذ (الانتقال، الرسوب و التسرب)و علامات التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالنسبة للمواد الأساسية ، التكيف الاجتماعي المدرسي للتلاميذ و الدافعية للانجاز الدراسي لدى منتسبي هذا التعليم بالمقارنة بالمعيار المحدد في الدراسة؟ ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل نسب النجاح الدراسي (الإنتقال) مرتفعة في مرحلة التعليم المتوسط؟

2- هل نسب الرسوب منخفضة في مرحلة التعليم المتوسط؟

3- هل نسب التسرب المدرسي منخفضة في مرحلة التعليم المتوسط؟

4- هل يحقق التلاميذ نتائج عالية في المواد الأساسية (اللغة عربية و الرياضيات، اللغة الفرنسة) في إمتحان شهادة التعليم المتوسط؟

5- هل يحقق التلاميذ تكيف إجتماعي مدرسي إيجابي في ظل نظام التعليم المتوسط ؟

6- هل يظهر التلاميذ في ظل هذا النظام مستويات عالية في دافعية الانجاز المدرسي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى البحث والتحقق من الأهداف التالية:

- تقييم الفعالية الداخلية للتعليم المتوسط كميا ونوعيا.
- الوقوف على مدى فعالية النظام التعليمي في المرحلة المتوسطة بالاعتماد على مؤشرات الفعالية الداخلية : مؤشرات التدفق(الرسوب و التسرب ،الإنتقال)مؤشرات النتائج المدرسية (نتائج الرياضيات و اللغة العربية، اللغة الفرنسية).مؤشرات غير معرفية تتعلق بالمخرجات الانفعالية (التكيف الاجتماعي المدرسي، دافعية الإنجاز الدراسي).
- تقييم قدرة نظام التعليم المتوسط على الاحتفاظ بمنتسبيه إلى غاية استكمال مسارهم التعليمي.
- تقييم قدرة هذا النظام على تحقيق نتائج عالية في الامتحان الوطني النهائي (شهادة التعليم المتوسط).
- معرفة وتقييم نتائج التلاميذ في المواد الأساسية (رياضيات، لغة عربية، فرنسية) وما إذا كانت عالية ، وهل هذا النظام التعليمي يمكن التلاميذ من الحصول على معدلات مرتفعة في هذه المواد، مما يسمح لهم بتطوير مهاراتهم المعرفية فيها.
- معرفة مستويات دافعية الإنجاز الدراسي عند منتسبي هذا النظام ، وهل يسمح بوجود مستويات مرتفعة من الدافعية للإنجاز الدراسي و يحافظ عليها، وهي مؤشر على قدرة النظام التعليمي وفعاليته .

- تقييم مستوى التكيف مع الجو العام للمدرسة وهذا يعتبر مؤشر عن وجود بيئة فعالة تسمح بالنمو الإيجابي للمتعلمين.كما يدل أيضا على فعالية هذا النظام المجسد في المؤسسات التعليمية.

أهمية الدراسة : تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية :

- تقدير فعالية التعليم المتوسط إمبريقيا.
- بناء مؤشرات عملية من واقع النظام التعليمي الجزائري.
- التعرف على نقاط قوة وضعف هذا النظام الفرعي (التعليم المتوسط)
- بناء مؤشرات نوعية وكمية لغرض فحص عمل النظام التعليمي من خلال مخرجاته.
- توفير معلومات ومعطيات عن نظام التعليم المتوسط
- الإسهام في تقييم أحد الأنظمة الفرعية لنظام تعليم الجزائر .
- **تحديد المصطلحات والمفاهيم** :

نظرا للتداخل بين مختلف المفاهيم ، نرى من المناسب تحديد هذه المفاهيم والتمييز بينها خاصة بين مفهومي الفعالية l'efficacité و النجاعة l'efficience، فنجد مختلف التعريفات النظرية و البحثية تتشابه في تناولها لهذين المفهومين حتى في التعريفات الواردة باللغة الانجليزية و الفرنسية كثيرا ما يقع خلط وتداخل في استخدام هذين المفهومين (نوضح هذا في الفصل النظري بشكل أكثر) ، وانعكس هذا التداخل في التراث التربوي العربي الوارد في هذين المفهومين ، بسبب ترجمتهما من اللغة الانجليزية فمصطلح effectiveness **الفعالية** يترجم أيضا في بعض الكتابات العربية (كفاءة ،كفاية ، فاعلية) ونادرا ما يستخدم مصطلح الفعالية ، وفي نفس الوقت يترجم مصطلح **النجاعة** efficiency (كفاءة ، كفاية)

والسبيل الوحيد الذي يمكننا من التمييز بين هذه المفاهيم في مختلف الدراسات و البحوث العربية هو كيفية قياس هذين المفهومين من الناحية الإمبريقية من طرف الباحثين ، وهذا التدقيق و التمييز في المفاهيم الأساسية للدراسة يمكن في الأخير من الاحتفاظ بالتعريفات التي تخدم البحث:

- **الفعالية L'efficacité** : يعرف Legendre الفعالية ، بأنها درجة تحقيق أو انجاز أهداف برنامج ما أو درجة الوصول إلى الهدف (بلوغ الهدف)، مدى تحقيق المنظومة التعليمية للنواتج التعليمية المستهدفة (مدى تحقق الأهداف). "درجة الوصول إلى الهدف مع الأخذ بعين الاعتبار جميع متغيرات النجاعة و آثرها[17]

وفقا للمرجع السابق " الفعالية يعبر عنها دائما بالنسب المئوية لان القيمة المتحصل عليها تضع في علاقة هدفين أو موضوعين مماثلين " فالفعالية تهتم بالأثر الإيجابي لمجموعة من الموارد على النتائج أي ببلوغ النتائج .

كما Bouchard, et Plante أيضا أنها علاقة امتثال وتوافق بين الأهداف المسطرة من طرف (برنامج) والنتائج المحققة فعليا. يمكن أن ننظر إليها على أنها تعبير عن درجة بلوغ وتحقيق الأهداف المشار إليها فعلا أو مجمل الأهداف التي تحققت فعلا من بين مجموعة الأهداف التي تمت الإشارة إليها والمحددة سابقا[18]"

و حسب Nacuzon Sall يمكن أن نميز بين بعدين للفعالية " الفعالية الداخلية ، الفعالية الخارجية [19]"

- **الفعالية الداخلية Efficacité interne** بمعنى تحقيق الأهداف ، تهتم بالأثر الداخلي للنظام .ويمكن تقديره كميا بـ (العلاقة بين عدد المتعلمين الذين استكملوا بنجاح البرنامج أو منتوج النظام وعدد الذين سجلوا في بداية التكوين أو الفوج الأصلي) ويكمن أيضا أن يتم

تقييمها نوعيا (العلاقة بين المعارف والكفاءات قبل وبعد التكوين). ووفقا لـ Baye A et Demeuse مصطلح **الفعالية الداخلية** مرادف لقياس مدى تحقيق النظم التربوية لأهدافها الداخلية.وتعني تدفق التلاميذ (معدلات النجاح ، الرسوب والتسرب)، المعارف المتقنة والمكتسبة من طرف التلاميذ [20]

- **التعريف الإجرائي**: الفعالية الداخلية هي العلاقة بين الأهداف المحددة للنظام التعليمي و النتائج المحققة على المستوى الداخلي ،وتكون الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط عالية حينما يحقق منتسبيه نسب انتقال عالية (تفوق 85%) في جميع المستويات التعليمية.مع نسب رسوب متدنية جدا أقل من 10% ونسب تسرب لا تتجاوز 3%، لثلاث مواسم دراسية متتالية ، وكذا تحقيق نتائج عالية في المواد الدراسية الأساسية (لغة عربية،رياضيات واللغة الفرنسية) في امتحان شهادة التعليم المتوسط في ثلاث مواسم دراسية متتالية ، حيث تكون النتائج الدراسية عالية لما يفوق متوسط درجات أفراد العينة في هذه المواد 20/12.إلى جانب حصول 75% من تلاميذ هذا الطور على مستويات عالية في التكيف المدرسي الاجتماعي و دافعية الانجاز المدرسي.

أما فيما يخص **الفعالية الخارجية** والتي تعتمد في المقام الأول على تحليل العلاقات بين الحاجيات والمنتوجات، الفعالية الخارجية تهتم بالأثر الخارجي للنظام التربوي، يمكن أن تقيم كميا (نسبة التشغيل لمنتوجات النظام) يمكن أيضا تقييمها نوعيا ا(العلاقة أو المواءمة بين المعارف والكفاءات المكتسبة ومتطلبات المناصب التي تغطيها)[21]

- **النجاعة L'efficience**:عرفها De Landsheere على أنها العلاقة بين ما هو منجز و الوسائل المستخدمة لذلك"أو " تعبير عن المقارنة بين النتائج والجهود أو الموارد المخصصة لتحقيق الهدف ، نبقى في هذا المعنى نجاعة نظام تكوين يعرف كالتالي " النتائج المحققة من طرف المشاركين

في البرنامج التكويني التي تظهر العلاقة تكلفة – النتائج الجيدة وتكيف جيد مع مستوى التعليم والطرق [22]

أما نجاعة النظام المدرسي تمثل العلاقة بين عوامل المدخلات (ما تم استخدامه) وقياسات المخرجات (ما تم الحصول عليه)

- **الوجاهة La pertinence** : تعني درجة علاقة ذات دلالة بين النتائج المتحصل عليها و الحاجيات المطلوب تلبيتها أو بين الأهداف المسطرة والحاجيات المطلوبة تلبيته.

أما وجاهة التكوين تدل على مواءمة المعارف، المؤهلات والكفاءات المكتسبة من طرف المتكونين مع متطلبات الوظائف المتوفرة وكذلك مع أولويات حاجات سوق العمل [23]

- **الأداء Le Performance**: يعني النتيجة الفردية (الأداء الدراسي للتلميذ)مقابل المردود الذي هو نتيجة جماعية[24] ، كما حدد Legendre مفهوم" الأداء على أنه العلاقة بين الانجاز الحقيقي ، بغظ النظر عن النتائج المتحصل عليها ، مع استخدام مستوى من الموارد المرجعية مع النظر إلى النتائج التي تم الوصول إليها و النتائج المتوقعة

- **التقييم**:عرفه De ketele "على أنه فحص لدرجة الملاءمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الممثلة للهدف المحدد لأجل اتخاذ قرار[25]

كما عرفه:Lgendre1988" بأنه حكم وصفي أو كمي حول قيمة شخص أو موضوع أو عمليات أو وضعية أو تنظيم، عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير معدة وانطلاقا من معايير واضحة...،وذلك قصد تقديم معطيات مفيدة في اتخاذ قرارات حول متابعة الاهداف... [26].

التعريف الاجرائي : اصدرا حكم على درجة فعالية نظام التعليم المتوسط في ضوء المعايير المحددة سابقا، بالاعتماد على مؤشرات تعليمية ميدانية تصف واقع هذا النظام التعليمي (نسب الانتقال ، نسب الرسوب و التسرب ، نتائج المواد الدراسية الأساسية، مستويات التكيف و الدافعية للانجاز المدرسي)

- **نظام التعليم المتوسط** :هو نظام فرعي في النظام التعليمي الجزائري ، يقع بين التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي ،ومدته أربع سنوات يتوج بامتحان نهائي في السنة الرابعة يسمى امتحان شهادة التعليم المتوسط مما يسمح بانتقال التلاميذ إلى المرحلة الثانوية ، وهذه المرحلة أي التعليم المتوسط إجبارية ومجانية وتتميز أيضا أنها تعليم عام وغير تخصصي[27].

- **المؤشرات Les Indicateurs** : يمكن تعريف المؤشرات بحسب Angeline et all Auber ، بطريقة بسيطة، كبيانات إحصائية متجانسة أو مركبة، تترجم خصائص مهمة لنظام ما ، مثلا التربية ، الصحة ، الاقتصاد ،من خلال وظيفتها الأساسية ، لتمييز طبيعة نظام ما من خلال مكوناته، العلاقات المتبادلة التي تربط بينهما ، وتغيراتها مع مرور الوقت ، ويمكن استخدام هذه المعلومات لقياس التقدم المحرز في تحقيق الهدف أو المعيار ،بالمقارنة إلى نقطة سابقة، أو من خلال المقارنة مع نتائج نظام أو بلد آخر[28]

"المؤشر قياس موجه لخدمة التدبير بحسب De Landsheere كما أنه معطى إحصائي مباشر وصادق يعلمنا عن حجم وطبيعة التغيرات والوضعية الراهنة لظاهرة اجتماعية مهمة. في التربية هذا القياس يعلم خاصة على صحة ونوعية عمل النظام التربوي ، على ما اكتسبه التلاميذ، ماذا يقدرون على فعله، وحول التطورات الايجابية أو السلبية لهذه الشروط[29] "

ـ الرسوب المدرسي : الرسوب هو إعادة الطالب لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج ، ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة ، ويكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك

بعدد سنوات رسوبه [30]، الرسوب هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية[31]

مؤشر الرسوب : نسبة التلاميذ الملتحقين بصف معين في سنة دراسية معينة الذين سيدرسون في نفس الصف في العام الدراسي التالي.وتعتبر نسبة الرسوب عالية حينما تتعدى 10% من مجموع التلاميذ المقيدين في القسم في بداية العام الدراسي.

التسرب المدرسي :**Abandon scolaire** ترك الطالب للمدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها وهذا الطالب إذا ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولا ينتسب إلى المرحلة التالية لا يعد من المتسربين.[32]

مؤشر التسرب :يمثل العدد الكلي للتلاميذ الذين تركوا مقاعد الدراسة سواء طواعية(التخلي) أو بسبب النتائج المدرسية المتدنية (الطرد) بعد استيفاء المدة القانونية لإجبارية التعليم ، في أي مستوى تعليمي وبدون الحصول على شهادة التعليم المتوسط، ويعتبر مؤشر التسرب عاليا حينما تتجاوز نسبة المتسربين 03%.

النجاح الدراسي (الانتقال او الترفيع Promotion): يعرف على أنه تحقيق لهدف دراسي محدد مسبقا، وبالخصوص الانتقال إلى القسم الأعلى ،النجاح في الامتحانات سواء في نهاية المسار التعليمي أو في الدورات الفرعية ،في اطار اعم مواكبة جماعة الأقران ، إكمال المسار الدراسي بدون اعادة السنة ، وأداء النظام التربوي مرتبط ونابع من النجاح الدراسي للمتمدرسين[33].

مؤشر النجاح(الانتقال): يمثل العدد الكلي للذين استكملوا السنة النهائية للمرحلة المتوسطة بنجاح ونعبر عنه بالنسبة المئوية .وتعتبر نسبة الانتقال عالية حينما يحقق تلاميذ التعليم المتوسط نسبة نجاح أكبر من 85% في كل مستوى دراسي .

التكيف الاجتماعي المدرسي Adaptation scolaire : قدرة المتعلم على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ، مدرسيه ، المدرسة وإدارتها ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي[34]

مؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي : معدل التقديرات(الدرجات) التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي ، وهو مقياس متدرج متكون من 42 بند ، ويصنف التلاميذ إلى فئة لها تكيف عالي حينما يتراوح متوسطها بين [2.32– 3] وفئة تكيفها متوسط يتراوح متوسطها بين

[1.66 – 2.32] و فئة تكيفها ضعيف حينما يتراوح متوسطها بين[0 – 1.66] ، ونحكم على أن مؤشر التكيف عالي حينما يحصل 75% من أفراد العينة على مستوى تكيف عالي .

دافعية الانجاز الدراسي : عملية النزوع لأداء المهمات الدراسية بصورة جيدة [35]، وهي الرغبة الذاتية في الدراسة والتحصيل، والحرص على المواقف ألتنافسية والحرص على مواقف الإنجاز الخارجية [36].

مؤشر دافعية الانجاز الدراسي: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي المستخدم في هذه الدراسة.ويصنف التلاميذ إلى فئة لها دافعية عالية [2.32– 3] عندما يتراوح متوسطها بين وفئة تكيفها متوسط عندما يتراوح متوسطها بين [1.66 – 2.32] و فئة تكيفها ضعيف حينما يتراوح متوسطها بين[0 – 1.66] ، ونحكم على أن مؤشر الدافعية للانجاز الدراسي عالي حينما يحصل 75% من أفراد العينة على مستوى عالي في الدافعية .

النتائج الدراسية في المواد الأساسية : عرف Good النتائج المدرسية بأنها مستوى الأداء الذي تم بلوغه أو النتائج المتحصل عليها في مجال معين من الخبرة أو المعرفة .النتائج المدرسية تدل إذن على مستوى الأداء في المجال الدراسي ،ويعبر عنه عادة بنتائج الإختبارات أو العلامات التي يمنحها المدرسين[37].

التعريف الاجرائي: التقديرات و العلامات التي يحصل عليها التلاميذ في المواد الأساسية (رياضيات ،لغة عربية ،فرنسية)، في امتحان شهادة التعليم المتوسط و التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى تعليمي آخر. وتعتبر النتائج عالية حينما يكون معدل عينة الدراسة في كل مادة من هذه المواد يساوي أو يفوق 20/12.

الدراسات السابقة :

الدراسات العربية :

. دراسة خليل (1988) بعنوان فعالية التعليم الثانوي المطور بالمملكة العربية السعودية مقارنة بالتعليم الثانوي التقليدي[38]: تهدف الدراسة إلى مقارنة مستوى الكفاءة الداخلية للتعليم المطور مع مستوى الكفاءة الداخلية للتعليم الثانوي التقليدي، والتعرف على أيهما أكثر توافقا مع الحياة العملية والدراسية في المستقبل ، ومعرفة موقف الطلاب و المدرسين والمشرفين من نظام التعليم الثانوي المطور ، وذلك بتحديد الفعالية الداخلية و الخارجية لكلا النظامين باستخدام مجموعتين من الطلاب، الأولى تشمل (48)طالبا من خريجي الثانويات التقليدية و (48) طالبا من خريجي الثانويات المطورة والمستجدون بكلية التربية بالطائف. لتحديد الفعالية الخارجية لكلا النظامين قام الباحث بتصميم استبيانين ،الأول لخريجي الثانويات المطورة و الثاني لخريجي الثانويات التقليدية. أما بالنسبة لتحديد الفعالية الداخلية لكلا النظامين فقد استخدم الباحث الإحصاءات الطلابية و المعلومات ذات العلاقة والمرتبطة ببعض جوانب التعليم.

وأظهرت النتائج أن المدرسة الثانوية المطورة أكثر فاعلية من المدرسة الثانوية التقليدية من حيث عدد السنوات اللازمة للتخرج، وفي مقارنة أولية بين المجموعتين لنتائج دراستهم الفصل الأول في الكلية أشارت النتائج إلى تقارب في مستوى التقدم الدراسي على الرغم من تقدم يسير لطلاب الثانوية التقليدية. كما أشارت الدراسة إلى ارتفاع مستوى رضا خريجي التعليم الثانوي المطور على النظام التقليدي، وأشارت

كذلك إلى أن للتعليم المطور آثار نفسية وتعليمية إيجابية على المتخرجين مثل: عدم الشعور بالتغير في نظام الدراسة العالية أو الجامعية، والاعتماد على النفس في تنظيم خطط الدراسة المستقبلية، وتناقص الصعوبات التي يواجهها الطالب في دراسته الجامعية، وتحسن المستوى الدراسي أو السير بنفس معدله السابق.

– دراسة عبد الله معزوم الغامدي(1996) بعنوان : فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور وقدرته على تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية[39]:

تركزت مشكلة البحث في محاولة التعرف على:

- أراء مديري وموجهي ومدرسي المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض حول فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور وقدرته على تحقيق أهدافه .
- الكشف عن مدى اختلاف هذه الآراء تبعا لمتغيرات الوظيفة والمؤهل العلمي و الجنس و الخبرة.

ولهذا حدد الباحث التساؤل الرئيسي التالي ليكون محور البحث و الإجابة في الدراسة:

. هل حقق التعليم الثانوي المطور فاعلية فيما يخص المحاور التالية:

أ- وضوح الأهداف ومدى فاعلية البرامج ومحتوى الكتب الدراسية في تحقيق هذه الأهداف.

ب- قدرة النظام على تنمية القدرات العقلية و المعرفية للطالب.

ت- قدرة النظام على تنمية الروح الإسلامية و الشعور بالقضايا الوطنية لدى الطالب.

ث- قدرة النظام على إعداد الطالب للحياة المستقبلية.

ج- تقبل المجتمع للنظام وإمكانية تطبيقه.

للإجابة على تساؤلات الدراسة اعتمد على عينة متكونة من 285 مديرا وموجها ومدرسا، كلهم تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبأعداد متساوية من خمسة عشر مدرسة ثانوية مطورة اختيرت أيضا بطريقة

عشوائية بواقع ثلاث مدارس لكل مركز توجيه. كما استخدم استبانه تشمل جانبين ، الأول يحتوي البيانات الأولية بإحدى عشر بند والثاني يشمل أربعة وعشرون بند حول أهداف التعليم الثانوي المطور وتنظيماته ، وهي تتوزع على ثمانية محاور أساسية ، مستوفية الشروط السيكومترية .

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وضوح أهداف النظام ومحتوى الكتب الدراسية تحقق هذه الأهداف.
- قدرة النظام على تنمية القدرات العقلية و المعرفية للطالب.
- قدرة النظام على إعداد الطالب للحياة المستقبلية .
- تقبل المجتمع للنظام وإمكانية تطبيقه.

كما تشير نتائج الفروض الصفرية للبحث عموما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المديرين والموجهين والمدرسين بجميع فئاتهم تبعا لمتغيرات الوظيفة و المؤهل و الجنسية و الخبرة حول فاعلية التعليم الثانوي وقدرته على تحقيق أهدافه.

– دراسة هيا بنت سليمان ناصر الشامخ (2004) بعنوان: الكفاءة الداخلية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية" [40]"

تركزت مشكلة البحث في التساؤل البحثي الرئيسي التالي: ما واقع الكفاءة الداخلية الكمية والكيفية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية؟

وقد تفرع من السؤال البحثي الرئيسي الأسئلة التالية:

س 1 : ما واقع الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة للبنات؟

س2: ما المتغيرات المدرسية والأسرية المؤثرة في الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة للبنات؟.

س3:ما واقع الكفاءة الداخلية الكيفية(النوعية)لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة للبنات

س4:ما التصور المقترح لرفع مستوى الكفاءة الداخلية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة للبنات ؟.

اعتمدت الباحثة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي بمداخله: الوثائقي و التتبعي والمسحي وأسلوب تحليل النظم.

مجتمع الدراسة وعينتها :لطبيعة هذه الدراسة وتعدد مجالاتها، فقد اختارت الباحثة العينة: جميع المجتمع ، أو عينة ممثلة منه والفئات التي شملتها الدراسة هي: على مستوى المملكة: الطالبات المستجدات في الصف الأول. وعلى مستوى مدينة الرياض: الطالبات المستجدات في الصف الأول والطالبات المتسربات والراسبات في الفوج الحقيقي، وطالبات الصف الثالث الثانوي ومعلمات المرحلة الثانوية العامة والمديرات والمشرفات لفئة المعلمات ، ومباني المدارس في المرحلة الثانوية العامة على مستوى مدينة الرياض

استخدمت الباحثة الأدوات البحثية التالية: للدراسة الميدانية :الاستبانة والمقابلة الشخصية(المفتوحة والمقننة) لمعرفة المتغيرات المؤثرة في الكفاءة الداخلية الكمية ،ومستوى مخرجات نظام التعليم الثانوي العام،ومعيار الكفاءة الكيفية(الفعالية المهنية)للمعلمات لتحديد الكفاءة الكيفية(النوعية) للمعلمات،واستمارة استفتاء الخبراء حول لائحة تقويم الطالب ، وإستمارة مسحية لجمع بيانات المباني المدرسية وتجهيزاتها الأساسية ، وطريقة تتبع نتائج وبيانات الفوج الحقيقي، أما الدراسة الإحصائية فهي المعادلات الرياضية في حساب كفاءة الفوج بطريقة إعادة تركيب الفوج والنماذج الإحصائية.

واستخدمت الباحثة الإجراءات العلمية للتأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، كما استخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات الدراسة.

وتناولت الباحثة في الإطار النظري للدراسة ماورد في الأدب التربوي في مجال قياس كفاءة مخرج العملية التعليمية والمتغيرات المؤثرة في الكفاءة الكمية .كما عرضت الباحثة الدراسات السابقة في أربعة مجالات: هي الدراسات حول الكفاءة الداخلية الكمية والمتغيرات المؤثرة فيها،والدراسات حول الكفاءة الداخلية الكيفية ، والدراسات التي شملت أكثر من جانب في دراسات الكفاءة و المتغيرات المؤثرة فيها

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

أولاً: نتائج دراسة الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة على مستوى المملكة لأربعة أفواج ثلاثة منها قبل تطبيق لائحة تقويم الطالب والفوج الرابع يعتمد في التقويم اللائحة الجديدة،واستخدمت طريقة إعادة تركيب الفوج لحساب الكفاءة:

يتضح من المقارنة بين مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية في الأفواج الثلاثة من عام 1415هـ-1421هـ وبين الفوج الرابع من عام (1420-1424هـ) التالي:

انخفض معامل المدخلات/المخرجات في الفوج الرابع حيث بلغ 1.16 أي أن مقدار الفاقد16% من إجمالي السنوات المستثمرة من الفوج ، بينما في بقية الأفواج الثلاثة بلغ مقدار الفاقد 17%.

ارتفع معامل الكفاءة في الفوج الرابع للأعوام (1420-1424هـ)حيث بلغ 86.04% عن بقية الأفواج الثلاثة . وانخفضت مدة الدراسة للخريجة الواحدة في الفوج الرابع عن بقية الأفواج الثلاثة حيث بلغت 3.21 بينما بقية الأفواج 3.5-3.52.

وانخفضت نسبة الرسوب في الفوج الرابع فبلغت 0.27% ، وتدل هذه النتائج على أن الطالبة وفق نظام التقويم الجديد تتخرج في مدة دراسية أقل من بقية الأفواج.

ثانياً- نتائج الكفاءة الكمية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة على مستوى مدينة الرياض عن طريق تتبع نتائج الفوج الحقيقي من عام 1415-1421هـ والنتائج في جملة الفوج:

بلغ معامل الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة في جملة الفوج الحقيقي على مستوى مدينة الرياض 78.3 % ، ومعامل المدخلات/المخرجات 1.28 ،بنسبة 28% من إجمالي السنوات المستثمرة من قبل الخريجات أهدرت بسبب الرسوب والتسرب والفاقد. نسبة الرسوب في الفوج 9.97%. ونسبة التسرب في الفوج 3.75% .

متوسط مدة الدراسة للخريجة الواحدة 3.83، ونسبة الفاقد في الفوج 2.42%..

وتدل هذه المؤشرات على وجود هدر نسبته 28% من إجمالي السنوات المستثمرة من قبل الخريجات أهدرت بسبب الرسوب والتسرب والفاقد ،و أعلى نسبة للهدر بسبب الرسوب الذي يزيد بما يقرب من الضعفين عن الهدر الناتج عن التسرب ،استغرقت الخريجة الواحدة للتخرج من المرحلة الثانوية ما

يقرب من أربع سنوات (3.83) بدلاً من ثلاث سنوات المدة المقررة نظاماً وهذا الهدر بسبب زيادة نسب الرسوب دون التسرب.

تدني مستوى الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الثانوية على مستوى مدينة الرياض وهي أقل من المتوقع والمأمول مما يتطلب من المسئولين والمسؤولات عن التعليم الثانوي توحيد الجهود ومعالجة الخلل الذي ظهر في بعض مدخلات نظام التعليم الثانوي بهدف رفع كفاءته وتحقيق أهدافه بفاعلية عالية.

– قامت الباحثة برصد مواد الرسوب للطالبات الراسبات في الفوج الحقيقي واتضح أن أعلى نسبة للرسوب في جميع الصفوف عدا الصف الثالث العلمي هي في مادة اللغة الإنجليزية يليها المواد العلمية أما الثالث العلمي فتأتي المواد العلمية أولا ثم اللغة الإنجليزية.

لتحديد مستوى الكفاءة الداخلية الكيفية(النوعية)لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة للبنات فقد تناولت الدراسة أربعة جوانب في العملية التعليمية تمثل بعض مدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم الثانوي العام وهي(الكفاءة الكيفية للمعلمات، التقويم، مستوى أداء خريجات الثانوية العامة،مستوى بيئة التعليم– المباني المدرسية وتجهيزاتها الأساسية)وجاءت النتائج كالتالي:

تدني مستوى الكفاءة النوعية للمعلمات في المرحلة الثانوية في الكفايات التدريسية التالية – التقنية الشخصية و التجدد المعرفي و التقويم و الإدارة التربوية و التعلم الذاتي .

أما أعلى مستوى في الكفاءة الكيفية للمعلمات فهو تجاه ممارسة كفايات العلاقات الإنسانية ويليها التنشئة الدينية ،والمادة الدراسية.وتعزي الباحثة سبب تدني مستوى الكفاءة الكيفية(الفعالية المهنية)

للمعلمات في عدد من الكفايات إلى مستوى بيئة التعليم والمنهج المدرسي التي ظهرت من نتائج هذه الدراسة.

إن لائحة تقويم الطالب أدت إلى تقليل نسب الرسوب والتسرب وبالتالي رفع مستوى الكفاءة الكمية للتعليم الثانوي. أما أثرها في الكفاءة الكيفية(النوعية)للتعليم الثانوي فإنها لم تحقق تحسناً في نوعية المخرجات حسب رأي عينة من الخبراء في التعليم العام.

بلغت نسبة النجاح في الثانوية العامة 89.3% وعددهن 721 طالبة ناجحة من 807 طالبة،وأعلى نسبة حصلت على تقدير ممتاز من الطالبات المستجدات في الصف الثالث العلمي هن من الطالبات المستجدات في الصف الثالث العلمي و بنسبة (40.2%) منهن.

أظهرت دراسة بيئة التعليم أن أدنى كثافة للفصل تدل على أن هناك بعض الفصول التي تحتل فيها الطالبة أكثر من متر ،كما أن أعلى كثافة تدل أن نصيب الطالبة من المساحة في الفصل أقل من نصف المتر المربع. وهذا مخالف للمعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للدراسات والتصاميم التي خصصت مساحة لا تقل عن 1.30-1.60 م2/طالبة ، ومخالف للمعايير العالمية وللجوانب الإنسانية في إعطاء الطالبة حقها من حرية الحركة داخل الفصل الدراسي .

تدني مستوى تجهيزات الفصول الدراسية ومنها أن توفر طاولة مستقلة لكل طالبة لم تتحقق هذه الخدمة بنسبة30 % من العينة مما يدل أن الجوانب الإنسانية لم تتوفر لطالبة المرحلة الثانوية وهي من التجهيزات الهامة والأساسية ومن العوامل الإنسانية الواجب توفرها للطالبة ،وترى الباحثة أن هذا الأمر يؤثر على المستوى العلمي والصحي النفسي والسلوكي للطالبة،وسبب عدم وجود طاولات ليس نقص في التجهيزات، ولكن من نتائج كثافة الفصل العالية.كما لم تتوفر تمديدات كهربائية لشاشات التلفزيون90

%في الفصول وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الكفاءة النوعية للمعلمات في هذه الدراسة حيث ظهر أن الكفايات التقنية تمارس بدرجة نادرة بنسبة 2.23 درجة من 5 درجات من المعلمات مما يؤكد نتائج عدم تجهيز الفصول بمتطلبات استخدام المعلمات لهذه التقنية .

تدني مستوى توفر المعامل الثابتة والمجهزة في المرحلة الثانوية كما إن المتوفر منها أقل من الحد الأدنى.

تدني مستوى تجهيزات المعامل المدرسية في المرحلة الثانوية ، وترى الباحثة أن هذا الجانب يؤثر سلباً على العملية التعليمية وعلى الطالبة من النواحي التربوية والعلمية والصحية ومن نواحي الأمن والسلامة باعتبار أن المعامل المدرسية من العناصر التعليمية الأساسية.

مستوى توفر معمل اللغات وتجهيزه بالأجهزة الكافية ضعيف بمدارس المرحلة الثانوية وقد ظهر في نتائج تتبع الفوج الحقيقي أن أعلى نسبة في مواد الرسوب هي اللغة الإنجليزية في جميع الصفوف عدا الصف الثالث العلمي التي جاءت في الترتيب الرابع في مواد الرسوب.

– تتوفر صالة للحاسب الآلي في غالبية المدارس الثانوية إلا أن أجهزة الحاسب والمقاعد المناسبة فيها غير كافية.

تدني مستوى عوامل الأمن والسلامة جميعها حيث ظهرت بدرجة ضعيفة.وترى الباحثة أن من أولويات إنشاء المبنى المدرسي هي مراعاة عامل الأمن والسلامة لأنها تضم أعدادا كبيرة جدا من الطالبات وتفوق الأعداد المقررة للمبنى نتيجة الكثافة العددية وأي ضرر قد يحدث لا قدر الله نتائجه كبيرة جداً.

*** دراسة حنان بنت حسان سعيد الغامدي (2007): الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس [41] :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من حيث الخدمات التعليمية التالية :إجراءات القبول والتسجيل، إدارة الكلية، التربية العملية، المكتبة المركزية، المباني والتجهيزات، أساليب تقييم أداء الطالبات.ومعرفة الفروق بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول جودة الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس من حيث الخدمات التعليمية إجراءات القبول، الإدارة الجامعية، التربية العملية، المكتبة المركزية، المباني والتجهيزات، أساليب تقييم أداء الطالبات. تقديم التوصيات والمقترحات التي تساهم في زيادة الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى .وتقصد الباحثة بالكفاءة الداخلية النوعية في هذه الدراسة :قدرة النظام التعليمي الداخلية في كلية التربية بجامعة أم القرى على تحقيق أهدافه من خلال الخدمات التعليمية التي يقدمها والتي تتعلق في كل من :إجراءات القبول والتسجيل، التربية العملية، إدارة الكلية، المكتبة المركزية، المباني والتجهيزات، أساليب تقييم أداء، و يتفق هذا التعريف للكفاءة مع التعريف المتبنى في الدراسة الحالية خاصة فيما يتعلق بقياس الفعالية عن طريق تحقيق الأهداف من عدمها

التساؤل الرئيس:

- ما مدى الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من

وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس ؟

الأسئلة الفرعية:

-ما مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات؟

– ما مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.05 حول الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الدرجة العلمية، المرحلة التي يدرسها، عدد سنوات الخبرة ؟ ولغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة تكونت من ستة أبعاد :(إجراءات القبول و التسجيل، إدارة الكلية ، التربية العملية، المكتبة المركزية، المباني و التجهيزات، أساليب تقييم أداء الطالبات) موزعة على (50) فقرة تمثل جميع الأبعاد السابقة .

أما عينة الدراسة أخذت من مجتمع متكون من (3833) طالبة و (168) عضوا من أعضاء هيئة التدريس حيث كان حجم العينة النهائي (500) طالبة من السنة الثالثة والرابعة اللواتي يدرسن في التخصصات التربية أو يدرسن مواد الإعداد التربوي بكلية التربية للعام الدراسي 2007/2006 ، وكذلك (80) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بذات الجامعة ممن ينتمون غلى كلية التربية لنفس العام الدراسي ، ولتحليل البيانات استخدمت الباحثة نظم المعالجة الإحصائية spss

نتائج الدراسة:

– أظهرت النتائج أن أبعاد الكفاءة النوعية الداخلية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات كان بدرجة كبيرة.

–أظهرت النتائج أبعاد الكفاءة النوعية الداخلية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة كبيرة .

-أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لجميع أبعاد الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية من وجهة نظر الطالبات و فقا لمتغير التخصص.

-أظهر ت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لجميع الكفاءة النوعية لكلية التربية من وجهة نظر الطالبات وفقا لمتغير المعدل التراكمي و المستوى الدراسي.

-أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الدرجة الكلية لأبعاد الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الإناث وفقا لمتغير الدرجة العلمية.

-أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير المرحلة التي يقوم عضو التدريس بتدريسها، وعدد سنوات الخبرة.

-أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه دالة موجبة قوية بين جميع أبعاد الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية.

الدراسات الأجنبية:

*** دراسة ترمبلي Tremblay, P (2008) بعنوان: الفعالية الداخلية للتعليم الابتدائي الخاص نوع 8 في بلجيكا (المناطق الفرنكوفونية)[42] :**

إطار البحث: تهدف هذه الدراسة إلى تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم الخاص نوع 8 في المناطق الناطقة بالفرنسية في بلجيكا، وهو منفصل عن التعليم العادي ويحتوي ثمانية أنواع، وللإشارة هذا النوع من التعليم(التعليم الخاص نوع8) يستقبل التلاميذ الذين يظهرون أو يعانون من اضطرابات في التعلم في المرحلة الابتدائية ، حيث يتكفل بهم لإعادة إدماجهم في التعليم العادي في المستقبل ويمثل هذا الأخير الهدف الصريح لهذا التعليم ، وتقاس الفعالية الداخلية في هذه الدراسة من خلال تقييم درجة بلوغ الهدف المسطر من قبل هذا النوع من التعليم والمتمثل في إعادة إدماج التلاميذ الذين التحقوا بهذا التعليم بعد التكفل بهم .

الفرضيات والإطار المنهجي: قام الباحث بإجراء تقييم للفعالية الداخلية لهذا النوع من التعليم (التعليم الخاص نوع 8) ، بمقارنة النتائج المحققة بالأهداف المسطرة ، بمعنى مدى تحقيق هدف إعادة إدماج التلاميذ في المدارس العادية ذات الصلة بمسارهم الدراسي . في هذا المعنى وضع الباحث **الفرضية التالية :**

هدف التعليم الابتدائي الخاص نوع 8 والذي ينشد إعادة إدماج التلاميذ في المدارس العادية غير محقق .

الباحث لم يحدد نسبة النجاح التي من شأنها أن توضح تحقيق أو عدم تحقيق الهدف، حيث اعتبر هذا النوع من التعليم مثل أي تعليم، يجب أن يعمل على تحقيق نجاح عالي للتلاميذ. والنجاح هنا يشير إلى إعادة الإدماج في المدارس العادية (كميا)، والتوجيهات المختارة (نوعيا)، عمل هذا النوع من التعليم يتوقف في المستوى الابتدائي إذ يسمح بالإشارة بصورة واضحة إلى عدد الملتحقين و الخرجين بهذا النوع من التعليم

.إضافة إلى اعتماده المقارنة مع نتائج بعض الباحثين بالمناطق الأخرى في بلجيكا مما يسمح بتحديد موقع نتائج هذه الدراسة من نتائج هذه البحوث (منهج المقارنة) ، كما قام بالتحقق من بلوغ هذا الهدف المتمثل في إعادة الإدماج بنفس الطريقة في الفصل الدراسي وفق منطق (التجانس أو عدم التجانس)

للإجابة على الفرضية، اعتمد الباحث على منهجية تتبعية طولية لمجموعة من التلاميذ (ن=503) خريجي التعليم الخاص نوع 8 . كما أخذ بعين الاعتبار كل التلاميذ الذين غادروا التعليم الخاص نحو التعليم الثانوي في تلك السنة (جوان 2003). لبحث معرفة مسارهم الدراسي خلال الثلاث سنوات التي أعقبت المرحلة الابتدائية عن طريق الاتصال بالمدارس الثانوية أو أولياء التلاميذ خلال العام الدراسي 2006/2005، كما تم اختيار المدارس وفق المعيار الجغرافي(خمس محافظات) و وفق خمس شبكات.

النتائج: البيانات حول التلاميذ الموجهين نحو التعليم الابتدائي العادي (ن=42) أو نحو النوع الآخر من التعليم الابتدائي الخاص (ن=110) في الموسم الدراسي الابتدائي (2002-2003) سمح للباحث أن يستنتج بأن الهدف المتمثل في إعادة الإدماج والذي يفهم أكثر من قبل الفاعلين التربويين بأنه مرتبط بالانتقال إلى التعليم الثانوي ، غير محقق حيث من بين 2531 تلميذ ارتادوا التعليم الخاص والذين يمثلون عينة الدراسة لهذا الموسم لم يدمج منهم إلا 42 تلميذ في التعليم العادي ، أي بنسبة 1،66% من المجموع الكلي ، من خلال هذه النتائج يظهر أن هدف التعليم الخاص نوع 8 غير محقق وبالتالي أكد الباحث فرضية الدراسة و التي مفادها أن هدف التعليم الابتدائي الخاص نوع 8 والذي ينشد إعادة إدماج التلاميذ في المدارس العادية غير محقق ، ومن النسب المذكورة سابقا فعالية هذا النوع من التعليم ضعيفة لأن الباحث حدد معيار الحكم على الفعالية الداخلية بتحقيق أكبر نسبة ممكنة من إعادة إدماج التلاميذ في التعليم العادي، وكذا مقارنة بنتائج الباحثين في المناطق الأخرى من بلجيكا ظهرت نتائج المناطق المعتمدة في الدراسة ضعيفة بمقارنة إليها .

. دراسة هنري نغونغا Henri Ngonga (2010) بعنوان : مقارنة فعالية التعليم العام بالتعليم الخاص في الكاميرون [43].

الإشكالية:

تمحورت إشكالية الدراسة حول بحث فعالية نوعين من التعليم CM 2 بالنسبة للتعليم الفرانكفوني و القسم السادس من التعليم الأنجلوفوني و المقارنة بينهم ، خاصة بعد الجدل القائم في الكاميرون حول انخفاض فعالية التعليم العام، وضرورة إيجاد حلول لهذه الوضعية ، ومن بين هذه الحلول استحداث التعليم الخاص بفتح المجال للشركاء الخواص للمساهمة في هذا القطاع.لكن وجود نوعين من التعليم عام وخاص، صاحبه جدل أيضا ومناقشات ، حيث هناك من يرى أن التعليم العام أقل فعالية من التعليم الخاص و البعض الآخر يرى عكس ذلك ، في خضم هذا الجدل عمد الباحث إلى إجراء تحليل مقارن لفعالية النوعين من التعليم

ويعتبر مسار التعليم المتوسط (السنة الثانية) CM2 قسم انتقالي يقع بين التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي في النظام الفرعي ألفرانكفوني، ويقابله القسم السادس في النظام الفرعي الأنجلفونيي .وهو أيضا قسم نهائي بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ الذين يتسربون من المدرسة في المرحلة الابتدائية في نهاية العام . تلاميذ السنة الثانية في المرحلة المتوسطة يجتازون في نفس الوقت امتحان وطني يسمى مسابقة الدخول إلى الثانوية ،الذي ينجح في المسابقة يسجل في مؤسسات التعليم الثانوي، أما عند الأنجلفونيين ، التلاميذ النجباء في نهاية العام في القسم السادس يواصلون دراساتهم في القسم السابع .الآخرون يتسربون من المدرسة ليتم توجيههم إلى آفاق أخرى .فالنتائج الدراسية في هذا المستوى وفي كلا النوعين من التعليم تحدد إمكانية مواصلة الدراسة أو عدمها. وبعد استعراض الباحث لمختلف الإحصائيات الخاصة بالنظامين

، من معدلات الرسوب و التسرب ، وكفاءة الأساتذة والمؤهلات العلمية التي يحملونها ،وكذا وتيرة التمدرس وطبيعتها ، ونوعية التأطير الإداري و المؤسساتي في هذين النوعين. طرح التساؤل التالي لفهم أفضل معالم تفوق التعليم الخاص: هل التعليم العام أقل فعالية من التعليم الخاص؟ والإجابة على هذا التساؤل هو قاعدة البحث في هذه الدراسة .وللقيام بهذا .يستلزم البدء ببحث العوامل التي من شأنها أن تؤثر في النجاح الدراسي عند التلاميذ في التعليم العام و الخاص .و أشار الباحث إلى المتغيرات المختلفة التي تحدد النجاح الدراسي للتلاميذ ، فهي تخص التلاميذ ومدرسيهم وكذلك السياق المدرسي

في هذا العمل أراد الباحث أن يجمع عناصر تجيب على السؤال التالي : ما هو القطاع التعليمي الذي يحضر بشكل أحسن التلاميذ للنجاح بميزات مدرسية مطابقة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى مقارنة فعالية التعليم العام و التعليم الخاص في الكاميرون كما يهدف إلى :

- تقييم نوعية التعليم المتاح في المدارس العامة والأنواع الأربع للمدارس الخاصة في الكاميرون (الكاثوليكية، البروتستانتية، الإسلامية، اللائكية)

- تسليط الضوء على محددات نتائج التلاميذ في المؤسسات العمومية و الخاصة.

- بحث علاقة نتائج التلاميذ في اللغة الفرنسية والرياضيات بالظروف المادية و المؤسساتية للمدرسة

طريقة اختيار العينة:

لاختيار العينة استخدم الباحث طريقة PASEC ، وهي مسح طبقي بمستويين أو مسح طبقي بمجموعات ،حيث تسمح بإجراء عدة تحليلات في نفس الوقت ،على مستوى التلاميذ ، المدرسين والمدارس وتسليط الضوء على الآثار المتعلقة بالتلميذ و بيئته الخارجية .

منهج PASECيرتكز على خدمة التنوع في السياق المدرسي لتحديد المدارس الفعالة ، استمارة يجيب عليها كل من التلاميذ و المدرسين والمدراء لجمع المعلومات . وتطبق في نفس الوقت الاختبارات المعيارية على جميع التلاميذ لإجراء مقارنات بين المدارس في نهاية المطاف . ويكون اختيار المدارس لتكون جزء من العينة عن طريق القرعة مع زيادة تمثيل الطبقات الأقل وجودا.

لهذه الدراسة اختار أيضا مسح من الدرجة الثانية ، هذه التقنية تجمع كل الوضعيات المدرسية في العينة كما تسمح بالقيام بتحليلات على التلاميذ في نفس الوقت على مستوى القسم والمدرسة، تنوع الوضعيات المدرسية يجعل القيام بتحليلات متعددة مواتيا . كما استخدم قائمة المدارس الكاميرونية للسحب العشوائي لطبقات العينة (المدارس العامة، المدارس الخاصة ،مدارس ذات الدوام الواحد،مدارس ذات الدوامين ، مدارس متعددة الدرجات) , مع الأخذ بالاعتبار وزن كل مدرسة من حيث عدد التلاميذ في كل طبقة . كما تمت مراعاة التمثيل النسبي للمدارس الحضارية والريفية في عينة المدارس وكذا متغير التوجه اللغوي للمدارس الفرانكفوني و الأنجلوفوني .على إثر هذه الخطوات حصل الباحث على البيانات التالية 150مدرسة ،2700 تلميذ، وكان توزيع المدارس حسب الخصائص المذكورة سابقا

أدوات جمع البيانات : لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة قام الباحث بإعداد عدة أدوات وذللك بالتعاون مع مختلف الفاعلين في النوعين من التعليم ،فالأداة الأولى تتمثل في استمارة موجهة للتلاميذ والمدرسين

والمدراء، أما الأداة الثانية تتمثل في الاختبارات المعرفية في اللغة الفرنسية أو الإنجليزية و الرياضيات وفيما يلي وصف هذه الأدوات :

استمارة موجهة للتلاميذ: تسمح بجمع معلومات مختلفة حول خصائص التلاميذ:

– خصائص متعلقة بالتلميذ: الجنس، السن، التغذية اليومية، دخل الأولياء، تغيير المدرسة

– المحيط الأسري: اللغة المستخدمة في الأسرة ، وظيفة الأولياء،المستوى التعليمي للوالدين، مكان ونوعية الإقامة... كيفية شغل أوقات الفراغ.

– استثمار الوالدين في تمدرس التلميذ: تحديد مصدر تمويل نفقات تمدرس التلميذ

– توفر الموارد المادية والبشرية : الكتاب المدرسي، مكتبة عائلية، كمبيوتر ، درجة القراءة في المنزل،الانترنت ، ألعاب الفيديو...

–مناخ المدرسة يعرف من خلال اتجاهات التلاميذ نحو المدرسين ، تحفيزات المدرسين، الانضباط المؤسساتي ، العلاقات مع جماعة الرفاق

استمارة موجهة للمدرسين :

– الخصائص الشخصية للمدرسين : السن ، الجنس ، المؤهل العلمي والمهنيين نوع التعليم خاص أو عام، الوضعية المادية ، مكان الإقامة

– الوضعية المهنية: الأقدمية في التعليم

– الوضعية الاجتماعية للمدرس : مداخليه، عدد الأولاد، الوضعية الأسرية وعدد الزوجات

– المهام البيداغوجية: الطريقة التدريسية المتبعة، تحفيز التلاميذ، عدد التربصات،استخدام الكتب المدرسية، المشاركة في الأيام البيداغوجية والوقت الفعلي للتدرسي.

– المناخ في المؤسسة : العلاقة بين المدرسين و المدير وبين المدرسين فيما بينهم

– تجهيزات القسم

استمارة خاصة بمدير المدرسة : وهذه الاستمارة تسمح تحليل المناخ المدرسي ، وتسيير المدرسة

الاختبارات المعرفية : تحتوي على اختبار في اللغة الفرنسية أو الأنجليزية , و الرياضيات ، وتم تطبقها على مرحلتين :أختبار قبلي في بداية العام واختبار بعدي ، وتقس بنود الاختبار قدرة التلاميذ في الفهم

اختبارات الرياضيات : تحتوي على بنود تقيس قدرة التلاميذ في التحكم في العمليات الأربع.

النتائج

التحليل المقارن للمؤشرات الرئيسية للفعالية يكشف أن المردود الداخلي للنظام التعليمي الخاص أفضل وبخاصة في التعليم الأنجلوفوني الخاص.نسب تأطير التلاميذ ، النجاح في مسابقة الدخول إلى الثانوية و الكلية هي ايضا أفضل في التعليم الخاص بصفة عامة .

أكثر من نصف أفراد العينة تحصلوا على نتائج فوق المتوسط في مجموع التخصصات المقترحة للاختبارات ، التلاميذ تحصلوا على نتائج في اللغة الفرنسية أحسن من الرياضيات ، في المجمل ، تلاميذ التعليم الخاص تحصلوا على نتائج أفضل من نتائج تلاميذ التعليم العام .في الرياضيات تلاميذ التعليم العام سجلوا تقدم أحسن مقارنة بنظرائهم في التعليم الخاص الذين تقدموا بدورهم في اللغة الفرنسية ، كما سجل

نفس الحد الأدنى في النتائج الخامة لكى النوعين من التعليم ، في حين النتيجة الخامة القصوى عادت للتعليم الخاص.

فيما يتعلق بتحليل النتائج الخامة لكل بند في النظام الفرعي الفرانكفوني ، نلاحظ اختلاف الدرجات بحسب البند بين نوعي التعليم من جهة و بين مختلف مكونات التعليم الخاص من جهة. تلاميذ المدارس الخاصة أجابوا صحيح على عدد كبير من البنود مقارنة بنظرائهم في التعليم العام.تلاميذ المدارس الدينية نتائجهم عالية في بنود الفرنسية. فيما يخص التعليم الأنجلوفوني يبدوا ايضا وجود اختلافات في نتائج التلاميذ بحسب البنود، بحسب التخصص وبحسب نوع التعليم . تلاميذ المؤسسات الخاصة الانجليزية حصلوا على عدد كبير من الاجابات الصحيحة في اختبار الانجليزية و الرياضيات مقارنة بزملائهم في التعليم الفرعي الفرانكفوني. في حين التحليل القائم على النظام الفرعي يطلعنا أن النتائج الخامة في المدارس العامة و الخاصة مختلفة ، في الواقع تلاميذ المدارس الخاصة الانجلوفونية حققوا تقدم أحسن في جميع التخصصات الخاضعة للاختبارات المعرفية على نظرائهم في المؤسسات الفرانكفونية الخاصة .

العوامل التي تحدد تقدم التلاميذ مماثلة بين كل القطاعات التعليمية ، خصائص التلاميذ مثل ، الجنس ، السن ، الدخل الأسري...كلها تؤثر على مكتسبات التلاميذ المدرسية ، فيما يخص تقدم التلاميذ ، المدارس الخاصة أكثر فعالية ، تلاميذها يتقدمون أحسن من الآخرين، أحسن نمو لوحظ عند تلاميذ التعليم الخاص و الذي جاء من خصائص المدرسين و المدرسة .

يبدو أن التلاميذ المتمدرسين في المدارس الخاصة لهم حظوظ جد عالية في الحصول على الامتحان النهائي مقارنة بزملائهم في المدارس العمومية ، هذه النتيجة تعبر عن فعالية التعليم الخاص مقارنة بالتعليم العمومي في النهاية مقارنة بالفرضيات ، النتائج المحصل عليها في مختلف النماذج تظهر أن تلاميذ المدارس

الخاصة حققوا تطور أحسن من زملائهم في القطاع العام ، وهذا ما يؤكد أيضا فعالية التعليم الخاص بكل مكوناته بالمقارنة بالتعليم العمومي .

دراسة إيف فالنتين Yves Valentin K, H (2011) بعنوان : الفعالية الداخلية لنظام التعليم الابتدائي في بلدان المنظمة الاقتصادية لبلدان البحيرات العظمى .روندا نموذجا [44].

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الفعالية الداخلية(الاقتصادية والبيداغوجية) للتعليم الابتدائي في بلدان المنظمة الاقتصادية للبحيرات العظمى CEPGL و التقدم المحرز في مبدأ التربية للجميع بعد الصراعات الدينية والعسكرية.وبشكل خاص في رواندا، وكذا تحديد العوامل الفردية ، الاجتماعية و المدرسية المفسرة لظاهرة الرسوب(إعادة السنة) و التسرب في المدرسة الابتدائية، و في تحديده لمفهوم الفعالية البيداغوجية تبنى التعريف الذي قدمته منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (1992) ، الذي يحاول قياس العلاقة بين المخرجات التعليمية و الأهداف التعليمية المعلنة:

. عدد المتكونين الذين استكملوا البرنامج التكويني.

. عدد المتكونين الذين تحصلوا على الشهادة التي يقدمها البرنامج التكويني.

. طبيعة أو نوعية الكفاءات التي يظهرها الخريجين فعلا .

. طبيعة أو نوعية النتائج المتحصل عليها في نهاية التكوين.

كما تبنى أيضا المفهوم الذي أورده De Ketele(1989) للفعالية ، والذي قال بأن فعالية المدرسة متعلقة بدرجة بلوغ الهدف ونعبر عنها بنسبة المخرجات (عدد الخريجين) إلى المدخلات (عدد المسجلين،الأهداف المعلنة الخ). ولتحديد ما إذا كان نظام التعليم الابتدائي في بلدان منظمة CEPGL

فعالا، استخدم الباحث المؤشرات التالية: نسب الترفيع، نسب الرسوب (الإعادة)،نسب التسرب، نسب إتمام المرحلة التعليمية ونسب الانتقال ، ونتائج التلاميذ في الامتحانات الوطنية في نهاية المرحلة التعليمية . كما قام بحساب تكلفة الوحدة حسب كل تلميذ وكل دولة، ثم قارن بين هذين المؤشرين لمعرفة إن كان النظام يهدر موارده أو لا بسبب ظاهرتي التسرب والرسوب.

العينة : البيانات المستخدمة في التحليل و الدراسة أخذت من مختلف التقارير الصادرة عن الوزارة، و المنظمات الدولية و أعمال الباحثين، و للإجابة على التساؤل المتعلق بـ : ما هي العوامل الذاتية ، الأسرية و المدرسية التي تفسر الرسوب والتسرب، اعتمد الباحث على عينة متكونة من 89 مدرسة ابتدائية برواندا، 831 تلميذ ، 890 معلمن 89 مدير مدرسة، 354 ولي تلميذ، و32 شخص مكلف بالتربية على مستوى المديريات أو على مستوى وزارة التربية. لتبويب و تحليل البيانات المجمعة لسنة 2008 استخدم الباحث برامج SPSS و STATA .

النتائج: توصلت الدراسة إل مجموعة من النتائج أهمها :

. تحليل التعليم الابتدائي في هذه البلدان انطلاقا من مؤشرات العرض و الطلب ، أظهرت بأن هناك تقدم محقق بعد مرحلة الصراعات ، لكن القيود الرئيسية لا تزال قائمة : تسيير المعلومة ، نقص الهياكل و الوسائل التعليمية ، اختيار المعلمين ، التفاوت بين المناطق الحضارية والريفية .

. تحليل الفعالية الداخلية أظهر أن نسبة الإهدار التربوي جد عالية، مما جعل النظام التربوي لهذه البلدان ضعيف الفعالية(معامل الفعالية الداخلية لسنة 2008 هو 0.39 في رواندا و0.34 في البورندي، 0.68 بالنسبة لـ RDC) كما سجل الباحث تأخر معتبر مقارنة بمتوسط الدول الإفريقية 0.70، والبلدان الأنجلوفونية 0.77، وكذا في الدول الفرانكفونية وصل معامل الفعالية لسنة 2000(0.67)

.وفي 2006 جاءت كل من رواندا و البورندي في المراتب الثلاث الأخيرة في تصنيف إحدى عشرة دولة من حيث الفعالية الداخلية لنظمها التعليمية. معدلات الرسوب و التسرب كانت الأعلى في هذه البلدان مقارنة ببلدان جنوب الصحراء الكبرى الإفريقية،فنسبة استكمال هذه المرحلة التعليمية في سنة 2008 بلغت (46% في البورندي،56% في RDC، 52.5 في رواندا)، ونسبة النجاح في الامتحانات الوطنية (22.4% في 2007 و74.3%في 2008 بالنسبة لرواندا،و 34%في 2005/2004 و 46% في 2006/2005 بالنسبة للبورندي) تبقى أيضا أقل ارتفاعا.

عدد قليل من التلاميذ أكمل التعليم الابتدائي وكذا المدارس الخاصة أحسن أداء من المدارس العمومية . ومن بين العوامل المفسرة للرسوب و التسرب المدرسي في رواندا ، نجد هيكل المؤسسة، الوسط المعيشي، المتغيرات الذاتية التي تميز التلميذ(الجنس،السن)، المتغيرات التي تخص الأسرة (المستوى التعليمي للأم،عدد الأولاد في الأسرة، المسافة بين المدرسة و المنزل) ، وكذا متغيرات أخرى مثل حجم الفصل الدراسي، سن وأقدمية المدرس المهنية وتمكنه في الإعلام الآلي، ومن بين العوامل الأكثر أهمية التي تفسر التسرب من التعليم الابتدائي في رواندا المتابعة الوالدية، ومهنتهم، حجم الفصل.

نقد وتوظيف الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة في البحث التربوي دعامة أساسية، حيث من نتائجها ومنهجها ينطلق الباحث في تصور بحثه، فيستمد منها المعالم الأساسية لدراسته الحاضرة كما تساعده في بناء الجانب الميداني . ونبرز من خلال هذا العنصر أهم أوجه الاتفاق و الاختلاف بين الدراسة الحالية و هذه الدراسات ، وكذا أبرز النقاط التي كانت بمثابة دعامة للدراسة الحالية.

في الدراسة الأولى التي تهدف إلى مقارنة فعالية النظام التعليمي المطور بفعالية النظام التعليمي الثانوي التقليدي، استخدم الباحث استبيان موجه لخرجي النظامين لقياس الفعالية الخارجية،والاعتماد على الاحصاءات الطلابية المتعلقة بمعدل السنوات المستهلكة للحصول على الشهادة و الجانب الاجتماعي و الانفعالي المحقق من طرف خريجي هذين النظامين لقياس الفعالية الداخلية، وتتفق مع دراستنا الحالية في اعتمادها مؤشر الاحصاءات الطلابية لقياس الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتمثل في معدل سنوات التخرج و الرسوب.

أما الدراسة الثانية التي اهتمت بالتعرف على فعالية النظام التعليمي المطور ، اعتمدت في قياسها للفعالية الداخلية على أراء مديري وموجهي المدارس الثانوية من خلال توجيه استبيان لهم ن وهذا ما تختلف معه الدراسة الحالية، لكن رغم هذا الاختلاف المسجل في قياس الفعالية إجرائيا ، استفدنا منها من حيث تحديد المفاهيم الخاصة بالفعالية و ضبطها نظريا ، فدراسة الغامدي استخدمت مؤشرات أكثر نوعية ، لكنها لم تعتمد على القياس المباشر لفعالية النظام بل اعتمدت في ذلك على رأي الفاعلين في المحيط المدرسي الذي قد يتأثر بعوامل ذاتية خاصة بهم.

وتتضح جوانب الاستفادة من الدراسة الثالثة في اعتمادها على بعض المؤشرات التعليمية و التي اعتمدناها في دراستنا الحالية ، مثل نسب التسرب و الخريجين، النتائج في المواد الدراسية ، فرغم أن هذه الدراسة تقيس في شكلها الكفاءة لكن استخدمت مؤشرات الفعالية لذلك ، فكثيرا ما يقع خلط بين الباحثين في تحديد و ضبط هذه المفاهيم وهذه الدراسات ساهمت في بلورة المفهوم النهائي لفعالية النظام التعليمي.كما توسع مجال الاستفادة هنا إلى الاطلاع على مختلف الطرق المستخدمة في قياس نسب تدفق التلاميذ .

أما أبرز أوجه النقد المقدمة لهذه الدراسة تناولها لمؤشرات متعددة تخرج عن سياق مؤشرات الكفاءة الداخلية لنظام التعليم.في حين ساهمت الدراسة الرابعة في بحثنا الحالي في تمييز مفهوم الكفاءة عن مفهوم الفعالية ،وإزالة الغموض الوارد بين المصطلحين ،خاصة أننا نجد كثير من الباحثين يستخدمون المصطلحين لنفس الغرض.

أما دراسة ترتمبلي توجهت نحو قياس الفعالية الداخلية لنظام تعليمي خاص، وأبرز مؤشر استخدمه هذا الباحث هو قياس مدى تحقيق الهدف العام المتمثل في تحقيق الادماج لفئة ذوي الحاجات الخاصة دون تحديد المعيار لنسب الادماج المتوخاة سوى الاشارة إلى تحقيق ادماج عالي ، وتتفق دراستنا الحالية مع هذه الدراسة في تحديد أبعاد الفعالية (الكمية والنوعية) وكذلك عملية المقارنة مع نظم تعليمية في مناطق أخرى، حيث اعتمدنا هذه الصيغة بمقارنة نتائج التعليم المتوسط في الجزائر في معدلات تدفق التلاميذ بباقي الدول بغية الحكم على مدى فعالية هذا النظام.إلى جانب هذا تتشابهان في اعتماد النسب المئوية في حساب مؤشرات الفعالية (النجاح ، الرسوب..)

كما تتفق دراسة هنري مع دراستنا الحالية في تبيني مفهوم واحد للفعالية الداخلية ولمؤشراتها حيث تمكننا من خلال اطلاعنا عليها من تحديد مؤشرات قياس الفعالية، وتختلفان في كون دراسة هنري تهتم

بإجراء مقارنة بين نظامين تعليميين من حيث فعاليتهما ،ودراستنا تهتم بنمط تعليمي واحد فقط، واستفدنا منها أيضا اعتماد النسب المئوية في حساب المؤشرات التعليمية و النتائج المدرسية للتلاميذ في المواد الدراسية الأساسية ،وكان الاختلاف في قياس مكتسبات التلاميذ المعرفية، ففي دراسة هنري قام بقياسها باستخدام اختبارات موضوعية ، أما دراستنا الحالية استخدمت نتائج التلاميذ في الامتحان الوطني لشهادة التعليم المتوسط .

وجاءت دراسة فالتين متفقة مع الدراسة الحالية في عديد من الأوجه ، يتجلى هذا الاتفاق في تحديد وضبط مصطلح الفعالية وتبنيها نفس المفهوم و المؤشرات التي تقاس بها الفعالية الداخلية للنظام التعليمي وهي مؤشرات تدفق التلاميذ (نسب النجاح، نسب الرسوب و التسرب) وكذا نتائج الامتحانات في نهاية المرحلة التعليمية. في الأخير يمكن أن نلخص اهم أوجه الاستفادة و الاختلاف مع الدراسات السابقة المعتمدة في عديد من النقاط الهامة و الأساسية التالية:

- تحديد مفهوم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط مع توضيح وتسمية أهم المؤشرات التعليمية المناسبة لقياس هذه الفعالية (الرسوب، التسرب، الانتقال، نتائج التلاميذ في المواد الأساسية.
- تحديد كيفية قياس وحساب المؤشرات التعليمية بصورة عملية
- إضافة أبعاد نوعية للفعالية الداخلية التي أهملتها الدراسات السابقة في قياسها للفعالية (قياس المخرجات من الناحية الاجتماعية و الانفعالية لنظام التعليم) و المتمثلة في التكيف الاجتماعي المدرسي ودافعية الانجاز الدراسي للتلاميذ كأهداف ينشد اي نظام تعليمي تحقيقها.
- المساعدة على اختيار العينة وطريقة معالجة البيانات وتفسيرها.
- تحديد المنهج المناسب للدراسة.

مراجع الفصل :

[1] De Landsheere, G. (1994). Le pilotage des systèmes d'éducation. Bruxelles : De Boeck Université

[2]النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.،وزارة التربية الوطنية،ص 55 ،56.

[3] Brunswic, É. (1994), Réussir l'école, réussir à l'école, stratégies de réussite à l'école fondamentale, La bibliothèque de l'enseignant, Paris, Éditions Unesco.P11.

[4] Nacuzon Sall Hamidou, Jean-Marie De Ketele ,1997, L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, Mesure et évaluation en éducation Vol. 19 n° 3, pages 119 à 142. P119

[5]Bouchard, C, & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 11-12, 219-Belgique.

[6] Paschrapoulos, George et Woodhall, Maureen (1988). *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissements*. Paris : Economica.P219

[7] Maïmouna Fadiga* & J-M De Ketele 2006 , L'Efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'enseignement technique supérieur, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique , JHEA/RESA Vol. 4, No. 1, 2006, pp. 87–123 p 91.

[8] Baye :et Demeuse M Baye . 2005, Vers une école juste et efficace, Bruxelles, De Boeck, p.424

[9]François-Marie Gérard, 2001, L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, revue, Mesure et évaluation en éducation, 2001, VOL. 24, NOS 2-3, 53-77,P57.

[10]Eisemon I, T. O. (1997), Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, Paris, Unesco/ IIPE. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111955fb.pdf reçue 09/07/2011.

[11] Lockheed, M. E. et Verspoor , M. (1990), Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des stratégies possibles, Banque mondiale, Washington, D.C. 20433,P54

[12] Yves Valentin Kaneza Habiyambere , 2011, Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Question approfondie sur le Rwanda. Thèse doctorat en Sciences de l'Education, IREDU Université de Bourgogne, France P203

[13]- Hrimech, H., Théorêt, M. 1997. «L'abandon scolaire au secondaire: une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger.» Revue canadienne de l'éducation. Vol. 22, No. 3., p. 268-282.

[14] Taylor, Catherine, A. Liang, Belle. Tracy, Allison, J. Williams, Linda, M. and Seigle, Pamela. (2002). Gender differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and social skills: Evaluation of a Social Competency program. The Journal of Primary Prevention, Vol. 23, No.2, Human Sciences press. Inc

[15]الزعبي، فلاح. (2005). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن

[16]N .Longhi, G, & &Guibert ,N ? (2003). Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent. Paris : Editions de la .Martinière

[17]Legendre, Renald (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin / Paris : Eska. 2ème édition ,P4766477.

[18]Bouchard, C, & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahier du Service de Pédagogie expérimentale, 11-12 Belgique.

[19] Nacuzon SALL M. Hamidou ,1996,Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar, thèse doctorat d'état en Sciences de l'Education, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, décembre ,P 94.

[20] Baye A. et Demeuse. 2005, Vers une école juste et efficace ,Bruxelles, De Boeck

[21] Nacuzon SALL ,1996,op cite ,P94

[22]De Landsheere, Gilbert (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**.** Paris : PUF

[23] Legendre, Renald (1993),op cite ?P 489

[24]De Landsheere Gilbert (1979).op cite ,P198

[25] عبد الكريم غريب، 2006، المنهل التربوي ،منشورات عالم التربية،الطبعة الأولى ، المطبعة النجاح الجديدة ،المغرب. ص 386.

[26]عبد الكريم غريب، 2006، المرجع نفسه ،ص 387.

[27] تعريف التعليم المتوسط

[28] Angeline Aubert-Lotarski , Désiré Nkizamacumu ,Dorothée Kozlowski, Lepilotage des systèmes éducatifs **,** ttp://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Profils/gapfpe/kits/grh_app/notes_synthese/note_6_pilotage_sys_edu.pdf 17/04/2011

[29] De Landsheere G. (1992**),** L'éducation et la formation. Paris : Presses universitaires de France. P478.

[30]كمال ناجي، بحث الكفاية التعليمية في المدارس ، تجربة قطرية ، دار العلوم ، قطر (ب.ط (ب.س) ، ص 169 .

[31]محمد منير **مرسي** : تخطيط التعليم واقتصادياته ، عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى 1998

[32]عبد الدايم، عبد الله" :(1973) تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة.

[33] Olivier Labé, 2010, Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici a 2015 dans le cadre de l'Education Pour Tous (EPT**)** : cas du Sénégal a partir des données longitudinales du PASEC, Thèse doctorat, Université de Montréal

[34] السقار، موفق خليفة . 1989 ، دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك

[35] حسين عبد الخالق، رفيق صالح أحمد (1990)، دافع الإنجاز الدراسي في هيئة المعاهد الفنية، مجلة البحوث التقنية ، بغداد ،أمجلد3، العدد 7.ص 212

[36] علي بن محمد مرعي مجممي(2006) دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات في جازان،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية. ص 4

[37] Good, C.V, 1959, dictionary of education, New-York, McGraw, Hill Book Com- pany, Cité pare Marc D , Anne M, Patricia S, Régine D,De quelle efficacité parle-t-on?P15/27. Dans Marc D et al, 2005,Vers une école juste et efficace,De boeck universitaire ,bruxelles.P17

[38] خليل، عبدالله السيد (1988). فعالية التعليم الثانوي المطور بالمملكة العربية السعودية بالمقارنة بالتعليم الثانوي التقليدي. التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوي الأول: 313-350.

[39]دراسة عبد الله معزوم الغامدي(1996) فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور وقدرته على تحقيق أهدافه

بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد11، العدد41، الكويت.

[40] هيا بنت سليمان ناصرالشامخ (2004)،الكفاءة الداخلية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية" دراسة ميدانية "، رسالة دكتوراه غير منشورة في التربية تخصص إدارة وتخطيط تربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

[41] حنان بنت حسان سعيد الغامدي (2007)، الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس "دراسة ميدانية" رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

[42] Tremblay, P., (2008), Efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Belgique francophone. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a5/m-a5-2] (Tremblay, 2008)

[43] Henri Ngonga 2010, Efficacité comparée de l'enseignement public et prive au Cameroun, thèses doctorat, Faculté de Lettres et des sciences Humaines, Université de Bourgogne**.** France

[44] Yves Valentin Kaneza Habiyambere **, 2011,** Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Question approfondie sur le Rwanda. Thèse doctorat en Sciences de l'Education, IREDU Université de Bourgogne, France

الفصل الثاني

نظام التعليم

المتوسط

تمهيد:

يشكل النظام التعليمي أحد رموز الدولة الحديثة للحفاظ على استمراريتها وقوتها ، كما يعتبر شريان حياة المجتمعات تقافيا من خلال حراسة ونقل قيمه، وضمان التواصل بين مختلف أجياله، لذا يجد التعليم رعاية خاصة من قبل الدول من خلال رصد ميزانيات ضخمة له وتسخير هيئات ومنشآت لتوفير خدمات تعليمية ذات نوعية،و كذا استحداث أطوار تعليمية ومناهج و محتويات تضمن فعل تعليمي فعال ووجيه، والجزائر على غرار المجتمعات الحديثة أوجدت لنفسها نظاما تعليميا قائما على المبادئ المحلية و القيم الخاصة بمجتمعه ، رغم الوضعية التي انطلق منها غداة الاستقلال ، من نقص في المنشآت و غياب برامج جزائرية محضة ، لكن مع مرور سنوات الاستقلال استطاعت الجزائر أن تشيد نظاما تعليميا بمختلف الاطوار من الابتدائي إلى التعليم العالي ، نظاما تبنى قيما ومبادئ ترتكز على الشخصية الوطنية المحلية ، و أهدافا تطلعية ، ومن أجل تحقيق كل هذه الأهداف و التطلعات ، اعتمد النظام التعليمي هيكلة ومراحل تعليمية مختلفة تنظم كل هذا ، والتعليم االمتوسط إحدى هذه المراحل ، وهو يندرج طبعا في المرحلة الإجبارية للتعليم ، ويشتمل على أربع سنوات دراسية و إنهائها بنجاح يسمح بالانتقال إلى التعليم المتوسط ، ويتناول هذ الفصل مختلف هذه التفاصيل ، المتمثلة في التطرق إلى النظام التربوي الجزائري ككل من خلال استعراض مبادئه وقيمه وغاياته، ثم التعرض بالتفصيل لمرحلة التعليم المتوسط من تعريفه إلى نظام تقويمه مرورا بأهدافه و تطورته ، مناهجه و تنظيمه.

تعريف النظام التربوي: يعرف النظام التربوي على أنه مجموعة تضم على الأقل مؤسسات(النظام المدرسي، الأسرة، المؤسسات الدينية، الوسائط الإعلامية، المتاحف،المجتمع المدني ...إلخ)هياكل ، قوانين تشريعية ،غايات،أهداف،برامج، طرق، أنشطة، طريقة العمل وكذلك موارد إنسانية، مادية ونقدية .

ويعرف أيضا على أنه نظام من العناصر و المكونات و العلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيوثقافية و السياسية والاقتصادية وغيره، لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها ، ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين أساسيين هما المستوى البنائي الواصف للنظام والمستوى الوظيفي الواصف لعملياته .

– المستوى البنائي كليات من العناصر المتفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى و القصيرة المدى من وجود النظام ذاته.يمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة:

أ– بنيات سياسية تشغل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية.

ب– بنيات إدارية تدبر شؤون النظام وتسييره.

ج– بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج و الطرق و الوسائل أو تنفذها أو تقيمها

– المستوى الثاني هو مستوى الوظائف ، التي يشغلها النظام و التي تتحدد على مجموعة من المستويات هي

أ– مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الإختيارات .

ب– مستوى إداري يشمل تسيير النظام وتدبير الموارد و الخدمات وإصدار القرارات التنظيمية.

ج– مستوى بيداغوجي يشمل عمليات التكوين و التأطير و التدريس [1].

أما النظام التربوي الوطني حسبLegendre,1993 يعرف على أنه نظام اجتماعي يشمل مختلف المؤسسات التربوية لبلد ما بما في ذلك الغايات ، بنية وهيكل النظام، المؤسسات التعليمية ، البرامج الدراسية ، نماذج التعلم و التقويم التربوي ومعايير الترفيع ، مختلف البرامج التكوينية المعترف بها، وكذلك الموارد البشرية ، الموارد المادية و النقدية.[2]

العوامل المؤثرة في النظام التعليمي: يعتبر النظام التعليمي هو الأرض الخصبة لرعاية ثقافة الأمم ، والحفاظ على هويتها، كما يتعبر أيضا الوسيلة التي يعتمدها المجتمع لمواكبة تطلعاته وطموحاته فهو الحارس لثقافات الشعوب و الأداة التي تصنع المستقبل من خلال حمله لأهدف تطلعية ترسمها هذه المجتمعات لنفسها ، فنحن نعلم أي تطور في العصر الحديث يكون مرهون بنوعية النظام التعليمي وما يقدمه من مخرجات ، وفي خضم هذه المهام التي يحملها النظام التعليمي نجده يشتغل تحت تأثير مجموعة من العوامل الواردة أدناه[3]

العوامل الاقتصادية: نظام تعليم اي بلد يتشكل وفقا لنشاطه الاقتصادي، فإذا كان بلدا ما يهتم أكثر بالزراعة، فإن النظام التعليمي يجب أن يوفر يد عاملة مؤهلة في هذا المجال لزيادة وتحسين الإنتاج ، فالعوامل الاقتصادية تؤثر على توجه وبنية النظام التعليم ، كما تؤثر على نوعيته أيضا ،فالسياسة التمويلية التي يتبعها أي بلد تجاه نظامه التربوي بمعنى حجم الميزانية المخصصة لهذا القطاع تعد مؤشرا على نوعية هذا النظام .

العوامل الجغرافية : المحيط الجغرافي يؤثر على النظام التعليمي من ناحتين ، قد يكون من ناحية المناخ أو من ناحية التضاريس الجغرافية ، وأحد تأثيرات المناخ على هذا النظام في تحديد السن المناسبة لتمدرس الأطفال ، يؤثر أيضا على نوعية التصميم الهندسي للمدارس و على طبيعة مواد بنائها...أما تأثير

التضاريس الجغرافية لا يقف عند النماذج التعليمية والبرامج التربوية ،بل يتعدى إلى التشجيع على تشييد مدارس ذات نوعية فريدة مثل ما يحدث في اليابان ، تركز على تدرس علوم البحار والصيد البحري و الغابات ، كما تؤثر العوامل الجغرافية على إدارة االنظم التعليمية وعلى التمويل المالي لها .

العوامل الفلسفية: من المعلوم أن الفلسفة تؤثر بطريقة مباشرة في التربية ، فمثلا نظرية فلسفية تتحدث عن المعرفة وطريقة إكتسابها تؤثر بدورها على النظرية التربوية ، وعلى الممارسات والتطبيقات التربوية ، مثل نظرية أفلاطون ،سقراط و جون ديوي، كل نظرياتهم كانت لها تأثير في التربية وفي مبادئها وطرقها.

العوامل الثقافية: المجتمعات التي تمتلك ثقافة متجانسة نجدها تواجه مشاكل أقل من المجتمعات التي تمتلك ثقافة متعددة، وهذا يؤثر أيضا على النظام التعليمي من نواحي عدة ، من حيث التوجه الإيديولوجي للبرامج و المقررات الدراسية، وكذا لغة التدريس خاصة إذا كان المجتمع متعدد اللغات. ومن العوامل الثقافية التي تؤثر على النظام التعليمي نجد عامل الدين.

العوامل السياسية: تشكل العوامل السياسية نقطة تأثير مهمة في النظام التعليمي ، فطبيعة النظام السياسي السائد في أي بلد يحدد التوجه العام لنظامه التربوي ، فكثير من المبادئ و القرارات المتخذة في قطاع التعليم نجدها سياسية أكثر منها بيداغوجية كالمجانية في التعليم و تكافؤ الفرص التعليمية التي تعد أحد مبادئ الاشتراكية، كما أن طبيعة النظام السياسي السائد (ديمقرطي،سلطوي)له تأثيره البالغ في صياغة السياسات التعليمية ، ففي الأنظمة الديمقراطية حيث التشاركية و تعدد الأهداف نجد التوجه التربوي يذهب في هذا التوجه نحو الانفتاح ،أما في حالة النظام السلطوي نجد غايات التعليم تصب في خدمة النظام السائد، كذلك النظرة التي يحملها النظام السياسي لقطاع التعليم تساهم بشكل كبير في تحديد حجم النفقات المخصصة للتعليم .

عناصر النظام التعليمي:

بما أن النظام التعليمي كيان مستقل له وظائفه و أهدافه ، فهو يشتغل كنظام له مكونات تحدد عمله وطريقة تفاعلاته بين مختلف أجزائه وعناصره ، وهذه العناصر المتمثلة في المدخلات و العمليات و المخرجات هي من ترسم حدود النظام التعليمي و انتظاراته ونواتجه وفيما يلي العناصر الأساسية للنظام التعليمي[4] .

أ- المدخلات:

من حيث المبدأ يمكن القول أن المدخلات التربوية هي كل ما يدخل في العملية التربوية من موارد بشرية ومادية،و التي تتضمن عادة المعلمين والطلاب و المباني و المعدات ، غير أنه حدث تقدما نسبيا في تحديد المدخلات و تصنيفها وقياسها ، فيقسمها Chon مثلا إلى مدخلات مدرسية و هي التي توفرها المدرسة في مقابل أخرى غير مدرسية تحدد من الخارج .وداخل المدخلات المدرسية هناك عوامل يسهل التعامل معها نسبيا ، وأخرى قد يصعب التعامل معها من قبل الفاعلين في النظام التربوي ، وفي إطار المدخلات غير المدرسية هناك مدخلات تؤثر في المتعلم مباشرة في مقابل تلك التي تؤثر فيه بشكل غير مباشر من خلال بيئة المجتمع.وفي إطار تسمية مدخلات النظام التعليمي نجد Adams قسمها إلى:

- مدخلات رمزية: وتعني المطالب الإجتماعية والدعم والأهداف والقيم الإجتماعية والشروط والمتطلبات القانونية، وتوقعات الدور.

- مدخلات إنسانية: وتتمثل في الطلاب وأولياء الأمور و المهنيين وأسلوب الإدارة.

– مدخلات مادية: وتشمل الهياكل و المباني و التجهيزات المختلفة.

أما Setler قدم تقسيما أكثر تفصيل للمدخلات التربوية ونوردها في النقاط التالية :

– الأهداف و الأولويات : وهي التي توجه النشاط وأداء النظام التعليمي ، بمعنى يشتغل هذا النظام في ضوء هذه الاهداف.

– المتعلمين: وهم المدخل الرئيسي و الحلقة الأساسية في النظام التعليمي ، فخصائصهم النفسية و العقلية و الإجتماعية ... كلها تمثل مدخلات يجب معرفتها.

– الإدارة التعليمية : وهي التي تنسق وتوجه وتنظم وتشرف على النظام التعليمي وتتابعه في تقويمه ، ويقع على عاتقها عملية التنفيذ، وتتصل بها ثلاثة جوانب هي المؤهل الدراسي للقائمين عليها، وإعدادهم ، وتدريبهم.

– أعضاء هيئة التدريس: وهذا من حيث المؤهل العلمي و الخبرة التدريسة .

– المحتوى: ويشمل محتويات المقررات الدراسية التعي تعرضها مختلف المناهج الدراسية.

– الوسائل التعليمية: ويقصد منها مدى توفرها و تنوعها وملاءمتها للموضوعات المختلفة في النظام.

– التكاليف : كل ما يتعلق بالتمويل ومصادره ، وحجم الميزانية المخصصة للتعليم

– المباني و التجهيزات : ومدى تماشيها مع الشروط الواجب توافرها مع الاتجاهات العالمية ، ومدى مناسبتها للمدرسة الفنية و المتعلمين ،و لأوجه النشاط المختلفة.

عموما من التحديدات السابقة لمختلف المدخلات التربوية التي يجب توفرها في أي نظام تعليمي يمكن لنا تلخيصها في مجموعة من التصنيفات ، وهي مدخلات مادية تتمثل في الهياكل و المباني و التجهيزات، مدخلات نقدية ،تتمثل في الموارد المالية المخصصة لقطاع التعليم وحجم الميزانية ومدى كفايتها وكذا طريقة تخصيص هذه النفقات كمرتبات للأساتذة و الإداريين و المصاريف التي تذهب لصالح التلميذ بصفو مباشرة، مدخلات بشرية وهي تتضمن المتعلمين من حيث خصائصهم المختلفة (العقلية، النفسية ، الاجتماعية ...) ومدخلات معنوية بمعنى الاهداف و الفلسفة التربوية التي يبنى عليها قطاع التعليم ومختلف المحتويات و المناهج التعليمية. كل هذه المدخلات يستلزم حضورها في أي نظام تعليمي وغياب اي منها يعني فقدان التوازن في مكونات هذا النظام.

ب – العمليات :

ويقصد بها أداء الأنشطة ، كما أنها جهد هادف يتم بواسطته تغيير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يتناسب مع أهداف النظام ، ويطلق علىها التحويل إذ بواسطتها تتم عملية تحويل المدخلات إلى مخرجات ،أي تحويل المدخلات الأساسية المتمثلة في التلاميذ في الحالة الخامة في النظام التعليمي إلى مؤهلات بشرية ذات كفاءة عالية في ضوء الاهداف المرسومة سابقا.وتحقيق هذه النواتج و المخرجات يتطلب حدوث بعض العمليات داخل هذا النظام .وهي تفاعلات وأنشطة متخصصة تشمل الأنشطة التدريسية والتي يماؤسها المدرسون ، وأنشطة معاونة يقوم بها مجموعة من النظم المعاونة وتتم بصورة مباشرة وغير مباشرة.

يتضمن عنصر العمليات في النظام التعليمي عدة عمليات وممارسات يومية يقوم بها مختلف الفاعلين داخل هذا النظام لأجل تحقيق الهدف الأساسي له والمتثمل في تحويل المدخلات السابقة إلى مخرجات تعليمية تستجيب للأهداف المحددة سابقا ومن هذه العمليات نذكر الأساسية منها:

- عمليات الاتصال الرسمية و غير الرسمية.

- عمليات القيادة و الإشراف .

- عمليات الاختيار و المفاضلة بين البدائل لاتخاذ القرارات وحل المشكلات.

- عمليات التحفيز للأفراد و الجماعات لتحقيق أهداف مشتركة.

- عمليات الرقابة لضمان توجيه جهود الافراد نحو تحقيق الأهداف.

- عمليات تقييم الإنجازات والأداء المدرسي ومدى ما حققه النظام ضمن ما خطط له من وقت وجهد.

-عمليات التصحيح و التطوير و التحديث لضمان وحدة الحركة و سلامة التغيير .

- عمليات تجميع الموارد وإستغلال أمثل للفائض.

ج – المخرجات :

تشكل مخرجات النظام التعليمي كل أنماط التعلم المضاف من مهارات ، ومعارف، واتجاهات ، وقيم وغير ذلك . وهي التي اكتسبها المتعلم من جراء تعرضه لعملية تعليمية معينة ، من غير تلك التي اكتسبها أساسا من المنزل ، فالمخرجات التعليمية تشمل ما يسمى بالقيمة التربوية المضافة للمتعلم ،

الناتجة من عملية تربوية معينة[29]. فهي تدل على ما يفرزه النظام في مجتمعه وبيئته ، المتمثلة في سلسلة النتائج والانجازات التي حققتها الأنشطة أو أداء العمليات ، وتتوقف هذه المخرجات على نشاط النظام وحده ، ويمكن التميز بين نوعين من المخرجات :

- مخرجات ارتدادية : حيث ترتد هذه المخرجات إلى النظام كمدخلات بمعنى أن النظام يستخرج جزءا من مخرجاته كمدخلات جديدة.
- مخرجات نهائية: وهي التي ينتجها النظام وتؤثر على الاطار العام الذي تعمل في نطاقه ،والذي يسمى بالبيئة.

تعريف التقييم : يقصد به إصدار حكم شامل واضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة مستندة إلى أداة خاصة في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات[6].

فالتقييم يعني[7] :

- جمع مجموعة من المعطيات الكافية التي لها صلة بموضوع التقييم، تكون ثابتة وصادقة.
- فحص درجة المواءمة بين مجموعة المعطيات ومجموعة المعايير المتوافقة مع الأهداف المحددة عند الانطلاق .
- اتخاذ القرار

أما تقييم النظام التعليمي يعرف على أنه" :عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الأحكام بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ،ومن ثم

تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها تمهيدا؛ لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط القوة والقصور"[32]

التطور التاريخي لتقييم النظم التعليمية: مرت عملية تقييم النظم التعليمية بمراحل عدة بداية من نهاية القرن التاسع عشر على غاية العصر الحديث ، وتخللت هذه العملية عدة تطورات وبروز أدوات تقييم مختلفة تعكس توجهات كل مرحلة والهدف من التقييم ، وفيما يلي عرض مفصل لأهم هذه التطورات[8]:

1- نهاية القرن التاسع عشر :

تميزت بظهور الأفكار الأولى فيما يخص فتح الحدود على التربية ، ففي هذا الوقت تجلى اهتمام كبير بعقد المقارنات الدولية بين مختلف النظم ، فنجد الدول العظمى أعطت نماذج لمؤسسات تربوية حديثة ، هذه الأفكار فيما يخص "فتح الحدود" لا تؤدي إلى تشكيل أنظمة تعليمية متجانسة ، ولكنها تقدم حلول خاصة لكل بلد ، وكان هناك استقرار في هذا التوجه حتى الثمانينيات.

2- بعد نهاية الحرب العالمية الثانية:

في هذه المرحلة أخذت اليونيسكو على عاتقها قضية التعليم على المستوى العالمي في الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية ، و اصبحت ترعى عملية جمع ونشر وبناء المعطيات الإحصائية حول النظم التعليمية في مختلف دول العالم ، حيث تم وضع إطار متناسق لذلك ، لكن من دون إجراء مقارنات ، حيث تعكس البيانات الإحصائية المحصل عليها الإشكالية او القضية السائدة في ذلك الوقت : الحق في التعليم ، حالة ونوعية الخدمات التعليمية الموفرة والتي يمكن أن تضمن هذا الحق بشكل فعال. تسير وإدارة النظم التربوية في هذه الفترة موجه نحو المدخلات :

– عدد التلاميذ المقيدين في النظام التعليمي.

– عدد الأساتذة المكونين، الموظفيين ،مسارهم المهني ، القانون الخاص، شبكة الأجور

– المنشآت، التجهيزات.

– النفقات العمومية المخصصة لقطاع التعليم.

ويتم بناء المؤشرات وفقا لهذه لذلك :

– تدفق التلاميذ في النظام التعليمي.

–المدخلات : الموارد المخصصة للخدمة العامة، ضرورو وجود دليل يوجه الدول.

– احترام الإطار الوطني والخصوصيات الوطنية. – الاحصائيات الوصفية وغير معيارية.

– التعاون الدولي ، المساعدات المقدمة لتحقيق التطور هي التي توجه العلاقات بين الدول في المجال التربوي.

3 – نهاية القرن العشرين:

في هذه المرحلة تولت كل من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ،البنك العالمي ، الاتحاد الأوروبي و اليونيسيف،مهمة التقييم ، هذه المؤسسات مختصة في القضايا الاقتصادية ، بالإضافة إلى منظمة اليونيسكو المختصة في جمع ونشر الإحصائيات . كل هذه المنظمات تعمل على تقديم التوصيات و الاحصاءات التي تخدم سياسات الاصلاحات. و في الثمانينيات من القرن العشرين ، كل الدول انخرطت في عملية إعادة تسمية المؤسسات التعليمية وإعادة توجيه سياساتها التعليمية ،منها الولايات المتحدة، الدول الأنجلوفونية، دول الشمال... كانت هناك حركية حقيقة اتجهت نحو تبني مناهج أخرى

في قيادة الأنظمة التربوية ، وأصبح الطلب على الاحصئيات يتعاظم أكثر فأكثر خاصة حول النتائج التعليمية ، النتائج القابلة للقياس و المقارنة:

– النتائج المحققة مقارنة بالأهداف المسطرة، من أجل قياس فعالية النظم التعليمية.

– النتائج المحققة مقارنة بالموارد المستخدمة ،من أجل قياس نجاعة النظم التعليمية. حيث سادت في هذه الحقبة فكرة مفادها أن التربية و التكوين يلعبان دورا استراتيجيا في النمو الأقتصادي للدول ، كما أن العولمة الليبرالية ولدت التنافس بين الدول، ونظم التربية والتعليم تعتبر عامل أساسي للتنافسية الاقتصادية بينها، وهناك تقريران في هذه المرحلة يفسران هذه التصورات الجديدة للتربية،الأول صدر في الولايات المتحدة الأمريكية يعنوان "أمة في خطر" سنة 1983.والثاني في فرنسا عام 1989.

الأدوات الإحصائية ، المؤشرات الجديدة لقياس النتائج التعليمية تستخدم في تحليل النظم التعليمية ومقارنة تطوراتها، وأيضا في مقارنة السياسات التعليمية التي تنفذها الحكومات. تعدى الأمر إلى استخدام إحصائيات أكثر معيارية من طرف هذه المؤسسات الدولية لبناء توصيات لصالح البلدان المختلفة.

تنظيم تعليمي عالمي جديد بدأ يظهر ، بحيث أدى تطوير المؤشرات التعليمية الخاصة بعقد مقارنات دولية إلى جعل النقاش في هذا الأمر ذو صفة تقنية ، ليحل النقاش الفني محل النقاش السياسي.المقارنات الدولية المنتهجة من طرف مختلف المؤسسات أصبحت أكثر معيارية ، فهي تدعم وتبرر التوصيات الداعية إلى الاصلاحات التربوية ، هذه الاصلاحات كانت موضوع النقاش بين ممثلي الحكومات والخبراء والمنظمات الدولية.

وفتح في نفس الوقت النقاش :

- حول نموذج تربوي يحمل هيكلة عالمية ، وعلى مستوى كبرى الاقاليم (الاتحاد الأوروبي).
- حول نظام ادراة وقيادة النظم التربوية على المستوى العالمي(ocde) وعلى المستوى الأروبي و الجهوي ، وحتى الوطني.

- **مجالات تقييم أنظمة التعليم:** يشمل تقييم نظم التعليم مختلف مكوناته وأجزائه ، بدءا بالمدخلات إلى المخرجات مرورا بالعمليات مما يحقق تقييما شاملا لبنية الظام التعليمي ، و الرسم البياني التالي يوضح ذلك بالتفصيل[9]:

السياق

السياسات الوطنية

دعم أولياء الأمور لتعليم أبنائهم

- دعم الواجبات المدرسية
- الإنفاق على التعليم
- طموح أولياء الأمور

العوامل المنزلية

- البيئة المنزلية
- اللغة التي يتم التحدث بها في المنزل
- المستوى التعليمي لأولياء الأمور

المدخلات

خصائص المدرسة

- التسهيلات والخدمات المدرسية
- أعداد الطلبة
- عدد الموظفين
- الخصائص السكانية للطلبة
- الخصائص السكانية للموظفين
- الموارد المالية
- مؤهلات المعلمين
- التغيير في أعداد الطلبة والمعلمين

العمليات

شمول وعمق المناهج

- المواد الدراسية
- ساعات التدريس
- المساعدة الإضافية العلاجية

تأهيل وإعداد المعلمين

- التطوير المهني
- رضى المعلمين حول إعدادهم

كفاءة المعلمين

رضى موظفي المدرسة

- رضى معلمي المدرسة

كفاءة التدريس

- أساليب التدريس

استخدام التكنولوجيا في التدريس

- العبء التدريسي أو نصاب المعلمين والخطة الزمنية
- التدريس بشكل فردي
- الواجبات المنزلية

قيادة وإدارة المدرسة

- توزيع الموظفين
- توزيع الموارد والمصادر المالية

الصلاحيات الإدارية

رسالة المدرسة

تواصل أولياء الأمور مع المدرسة

الخدمات المدرسية ...

المخرجات

الأداء الأكاديمي

- نتائج الاختبارات
- معدلات التخرج
- معدلات الرسوب
- معدلات التسرب

النمو الاجتماعي للطلبة

- المواطنة
- السلوك والانضباط
- المواظبة على الحضور وعدم الغياب
- الفاعلية الذاتية
- الطموح الذاتي

رغبة الطلبة في التعلم

- دافعية الطلبة
- اقتناع الطلبة بأهمية التعليم

رضا المستفيدين

- رضا الطلبة
- رضا أولياء الأمور

مخرجات التعليم العالي

- الإعداد للدارسة ما بعد المرحلة الثانوية
- معدلات القبول
- معدلات المنح الدراسية

الإعداد للعمل

- معدلات التوظيف
- المهارات الوظيفية

يظهر جليا أن عملية تقييم الأنظمة التعليمية يجب أن تكون ضمن إطار منظم وشامل لكل وحداته، كذلك يكون هادفا بمعنى السعي إلى الرقي و التطور الإيجابي في أداء النظام التعليمي ،غير أنه قد لايتسنى العمل بكل هذه المكونات وتقييمها في عمل واحد ، وفي سبيل هذا ظهرت توجهات مختلفة في عملية التقييم، فمنها ما يهتم بتقييم المدخلات ومدى كفايتها ومناسبتها سواء كميا من حيث المواد المادية و النقدية أي حجم الميزانية المخصصة وأعداد الأساتذة و الهياكل القاعدية المخصصة لاستقبال طالبي التعليم...، أو نوعيا من حيث كفاءات الأساتذة وطبيعة الأهداف المسطرة ومدى وضوحها وقابلية تحقيقها ودرجة انسجامها مع تطلعات المجتمع ومتطلبات المتعلمين ، وخصائص المتعلمين و خلفياتهم المعرفية و الاجتماعية، والمبرر الذي يساق في هذا النوع من التقييم اي تقييم المدخلات هو أن الحصول على هذه المدخلات بالقدر المطلوب وبالصيغة المرادة قد يكون كفيلا لتحقيق نتائج عالية ، مما يغنينا عن تقييمات أخرى. غير أن توفر كل هذه المدخلات لا يعني ضمان أداء متميز لهذا النظام لأن هنالك عمليات تطرأ في خضم محاولة ترجمة هذه المدخلات إلى أداء وتحصيل عالي تحتاج إلى تقييمها و الوقوف على نقاط قوتها وضعفها، فتحدث تفاعلات ونشاطات مدرسية وتبني أساليب وطرق تدريسية ، من خلال هذا تظهر الحاجة إلى تطوير أطر وأدوات تقييم تسمح بفهم النظام التعليمي وسير عمله في سبيل تحقيق الأهداف المثلى لمختلف المجتمعات،وتوجهت هذه التقييمات عموما إلى تقييم المحتويات التعليمية، طرق التدريس وكيفية تنفيذها، ساعات التدريس ، الجو العام السائد في مختلف مؤسسات النظام ، طبيعة الإدارة المدرسية ونمطها ...إلخ ،كل هذا ينفذ استجابة لمتابعة سير وعمل النظام خاصة أن هذه الإطار التقيمي يقف على مكون مهم في حلقات النظام التعليمي ، والذي يطلق عليه ايضا عملية التحويل من مدخلات خامة إلى نتائج واقعية كان يطمح إليها النظام التعليمي ، ومنه تستدعي الضرورة إلى تشريح هذا العنصر ومحاولة فهم واقعه وطريقة اشتغاله من خلال تبني أدوات تقييم موضوعية تسمح بممارسة عملية

التقييم الشامل لما يطرأ أثناء عملية التحويل وتحديد أوجه القصور و النجاح ومن ثمة تعزيز النجاح و تدراك النقائص من خلال إعتماد خطط علاجية إنطلاقا من نتائج التقييم ، فممارسة التقييم في هذا عمل مطلوب بصفة كبيرة لإعلام مختلف الفاعلين في قطاع التعليم ، كالجهات الرسمية التي تشرف على هذا القطاع وكذا المنتسبين إليه من مدرسين وهيئة الإدارة و المتابعة وكذا المستفدين المباشرين من الخدمات التعليمية لتصحيح الوضعيات غير المناسبة ، لكن الحكم على نجاح النظام التعليمي في مهامه المنوطة له لا يتوقف على طريقة إشتغاله الروتينة فقط ، إنما يتعدى إلى البحث في مخرجاته وطبيعتها ونوعيتها، هذا التوجه الأخير القائم على تقييم النظام التعليمي من منظور المخرجات أي ما حققه فعليا كمنتوج نهائي هو الذي يعطينا الصورة العامة عن قطاع التعليم، فتحقيق المخرجات المنتظرة يكون أكبر دليل على صحة هذا النظام ، وهذا هو التوجه المتبنى في الدراسية الحالية أي تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط إنطلاقا من بناء مؤشرات عملية من واقع التعليم المتوسط تعبر عن مخرجات هذا النظام الفرعي من التعليم، فهذا المجال التقيمي في النظام التربوي يعتبر الخطوة الاولى في عملية التقييم التي تمارس عليه ،لأن وجود خلل أو قصور في المخرجات التعليمية يعد أكبر دليل ومؤشر على وجود خلل في باقي مكونات النظام التعليمي سواء في العمليات او المدخلات مما يفتح الباب لإجراء تقييمات أخرى في هذين المستويين لتحديد مكمن الخلل الحقيقي الذي حال دون تحقيق الهدف المنشود و المنتظر ، فعملية تقييم ومراقبة أداء النظم التعليمية لا تتوقف بإصدار حكم على صحة مخرجات النظام التعليمي , إنما ذلك يقودنا إلى تقييم آخر يحملنا على فهم طريقة إشتغال النظام التعليمي بصفة عامة .

مستويات تقييم الأنظمة التعليمية:

يمكن تقسيم مستويات التقييم إلى قسمين (مصغر، مكبر) ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من التقييمات وهي كما يلي[10]:

– التقييم المصغر Micro–évaluation : يهتم هذا القسم بتقييم تحصيل المتعلمين خلال أو بعد أي برنامج تعليمي، وتقييم الأساتذة من حيث مؤهلاتهم ومردودهم ، كما يهتم هذا القسم بتقييم طرق التدريس المتبناة للوقوف على فعاليتها إضافة إلى تقييم أعمال الموظفي الإداريين ، عموما يهتم هذا المستوى من التقييم بمردود أعمل الأفراد.

– التقييم المكبرMacro–évaluation : يهتم هذا المستوى بتقييم البرامج و المناهج لإبراز نقاط الضعف و القوة فيها، ولتحديد مناطق الخلل في تماسك و إنسجام عناصرها ولمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها.كما تخضع المؤسسات لتقييم هي الأخرى في هذا القسم التقيمي ، إضافة إلى هذه التقييمات يخضع النظام التربوي برمته للتقييم لمعرفة مدى ترابط وتكامل أجزائه و عناصره، وفي قدرته على تحقيق الأهداف التي رسمها المجتمع له والتي رسمها النظام نفسه.

دواعي تقييم النظم التعليمية :

الوتيرة المتزايدة التي يعيشها العالم في شتى مجالات الحياة ، يجعل من النظام التعليمي أحد أدوات مواكبة وإستيعاب هذا الكم من التطور الإنساني ، كما أن الطموحات المتنامية للمجتمع الدولي لتحقيق الأسبيقة وضمان التنافسية الاقتصادية، وتحقيق الانتقال من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعرفة أدخل مختلف الدول سباق الإصلاحات التربوية ومراجعة المناهج و المقررات، حتى بلغ في بعض الدول حد التغيير الشامل و الكلي في منظوماتها التربوية .إن هذا الزخم الذي تعيشه مختلف الدول أفرز ضغوطات على النظام التعليمي

لتقييمه و الوقوف على أوجه القصور فيه وتصحيحها ونبرز فيما يلي أهم المبررات التي دعت إلى قيام دراسات و تنصيب هيئات لتقييم مردود الانظمة التعليمية:

– تزايد الطلب على التعليم من قبل مختلف شرائح المجتمع ، وهذا لعدة اسباب كتحسن المستوى المعيشي و تحقيق الاستقرار في العالم مما ساعد على الزيادة في الإقبال على التعليم.و تزايد أعداد المتعلمين زاد من حجم الموارد المخصصة لهذا القطاع ، حيث أصبح يستهلك ميزانيات ضخمة مما يستدعي تقييمه لعقلنة وترشيد النفقات العمومية تحقيقا للنجاعة

– التنافسية العالمية حيث أصبحت كل الدول تسارع إلى تحسين وتجويد تعليمها للإبقاء على سيادتها عند بعض الدول و تحقيق النهضة عند دول أخرى ،وهذا لن يحدث إلا من خلال ممارسة التقييم على الانظمة التعليمية لتدارك النقائص الموجودة.

–الشروع في إصلاحات عميقة و متعددة في مختلف أقطار العالم لنظم التعليم ، سواء هيكليا أو مضمونا، مما يستدعي ضرورة مراقبة مدى نجاح هذه الإصلاحات.

– الحاجة لمعرفة وفهم ما يحدث داخل هذا النظام ،لأنه أخذ على عاتقه تحقيق أهداف المجتمع.

– الضغوطات الممارسة من قبل الأنظمة السياسية لمعرفة مدى نجاعة وفعالية هذا التعليم .

– ظهور منظمات وهيئات دولية متخصصة في مجال تقييم النظم التعليمية و تصنيفها.

– توفير قاعدة بيانات تخص النظام التعليمي لمعرفة معدلات النمو و القيد الإجمالي ،تمهيدا لإعداد خطط مستقبلية لاستيعاب الأعداد الكبيرة المقبلة على التعليم .

– إعلام الرأي العام المحلي حول مجريات وعمليات هذه النظم.

المبادئ الأساسية للسياسة التربوية الجزائرية :

هذه المبادئ هي تلك المؤكدة في مختلف مواثيق ودساتير الدولة، منذ استرجاع السيادة الوطنية وهي مبلورة في دستور 1996 ، المعدل، و الذي يحدد مقومات المجتمع الجزائري، والمادة 53 منه لها علاقة مباشرة بالتربية وتنص على ما يلي: [12]

ضمان الحق في التعليم: والقصد منه تعميم التعليم الأساسي الذي يجب أن يستفيد منه كل الأطفال في سن التمدرس.

- مجانية التعليم (حسب الشروط التي يحددها القانون)
- الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي
- تنظيم الدولة لنظام التعليم.
- دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للاستفادة من التعليم: يشير إلى الإجراءات التحسينية لظروف التمدرس و الإنصاف فيما يخص مواصلة الدراسة أوالتكوين بعد التعليم الأساسي الذي يفترض منه ألا يطرح مشكلا لأنه إلزامي.

غايات التربية الجزائرية[13]:

تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري ، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ، ومتفتح على الحضارة العالمية.

وبهذه الصفة تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية :

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة .

– تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية .

– ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة و المساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا ، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

–تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

– ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

– إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية ، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة.

– مساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص ، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

أسس النظام التربوي الجزائري :

يستمد النظام التربوي الجزائري منطلقاته من المبادئ المؤسسية للأمة.[14]

1–يجب أن يساهم النظام التربوي في ديمومة صورة الأمة الجزائرية و ذلك من خلال:

* المعرفة التي يعطيها لجغرافيا الوطن الطبيعية والبشرية و الإقتصادية و الارتباط الذي يولده إزاء البلد الأم وتاريخه الضاربة جذوره في التاريخ منذ آلف السنين.

*المعنى الذي يستدل به لرموز الجزائر و الموافق التي ينميها عند كل مواطن ويرعاها و يدافع عنها

* الدلالة التي يعطيها للتراث الثقافي و الموروث الحضاري للوطن و الذي يساهم في ديمومته.

*الوعي الذي ينميه لدى المجتمع الجزائري في مجمله بوحدته الجوهرية و بانتمائه إلى المجموعة العالمية

2-يرتكز النظام التربوي على مميزات مستمدة معا من نمط تنظيم المجتمع الجزائري المعتمد منذ بيان أول نوفمبر ومن قوانين الجمهورية.

* إن النظام التربوي هو نظام وطني من خلال توجهاته الساسية خصوصا و غاياته و برامجه ومحتوياته وطرق تنظيمه.

*النظام التربوي هو نظام ديمقراطي, فهو مفتوح للجميع دون التمييز للجنس أو الأصل أو الحالة الإجتماعية.

*النظام التربوي مكيف وفق احتياجات كل واحد تحقيقا للعدالة بين الجميع .

و بهذا كله نرى أن النظام التربوي يضمن تألق كل مواطن بالنسبة إلى ما يتمتع به من استعداد لا غير وهو يساعد التلميذ الذين يعانون صعوبات و يشجع ذوي المواهب

قيم النظام التربوي و مقوماته [15]:

- يجب أن يكون النظام التربوي مرتكزا دائما على مقوماته الجغرافيا والتاريخية والبشرية والحضرية.
- يجب أن يعمل على ترقية قيم ذات صلة بالبعد الجزائري باعتباره الحبكة التاريخية،للتطور الديموغرافي و الثقافي و الديني و السياسي و الرمزي لمجتمعنا و هذه القيم لها صلة بـ :

← **الطابع الوطني** : و هذا بغرس الوطنية في نفوس التلميذ و الذي يرتكز بدوره على :

* صون المركبات الأساسية للهوية الوطنية و التي هي :

- الإسلام
- العروبة
- الأمازيغية

* التمسك بحاضر الجزائر و ماضيها.

* السعي لبقاء الجزائر في محفل الأمم و لحامية هويتها و تمجيدها و عظمتها.

← **الطابع الديمقراطي** : سواء تعلق الأمر بتنظيم النظام التربوي أو بمحتوياته و كيفيات سيره فإنه يتكفل بثقافة ديمقراطية تستند إلى :

* قبول الإختلاف و من ثم قبول الآخر بكل مكوناته(البدنية الفلسفية السياسية و الإديولوجية)

* قبول سيادة الأغلبية مع احترام حقوق الأقلية.

← **الطابع العلمي و التقني**: و الذي يعبر عنه بـ :

* تثمين صفة الفكر العلمي و الموافق التي يقوم عليها الإنتاج و التحكم في المعرفة المتمثلة في الدقة و الموضوعية.

* البحث و تقصي المعرفة العلمية و تطبيقاتها من أجل لرفاه الجتماعي .

* التحكم في اللغات الأجنبية لإدراك المعرفة العالمية و المشاركة بفعالية في المبادلات العلمية.

مهام النظام التربوي الجزائري[16]:

- تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

- تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل، الإنسجام والتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام ،وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة.

ومن ثمة، يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية و المنهجية مما يسهّل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

– إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني ، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية و المهنية.

– تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية ، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية .

– ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي .

– تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة ، يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

– ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري

– ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية .

– تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم ، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق و المبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية .

– إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ ، وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية ، منذ السنوات الأولى للتمدرس.

– منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

وفي مجال التنشئة الاجتماعية للتلاميذ تضطلع المدرسة الجزائرية وبالاتصال مع الأسرة إلى القيام بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والدينية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع.

ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

– تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم الوطنية بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح

واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

– منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار .

– توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية ، وباعتباره على الخصوص ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد .

– إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان

– تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية و المهنية.

الإصلاح التربوي 2003:

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13/ماي/2000 من طرف رئيس الجمهورية الجزائرية ، وصوت المجلس الشعبي الوطني في جويلية 2002 لصالح القيام بالاصلاحات ، ومن ثمة بدأ تغيير البرامج الدراسية و الكتب ، لكن التفيذ الفعلي لهذه الإصلاحات ميدانيا كان في سبتمبر2003 . وفي هذا الاطار الإصلاحي كلفت اللجنة الوطنية للبرامج بإعداد وثيقة مرجعية ومنهجية ،كأداة عمل لمعدي البرامج ، والتصديق على مشاريع البرامج قبل عرضها على الوزارة. هذه الوثيقة المرجعية الراسمة للمعالم الأساسية للإصلاح ، اعتبرت التلميذ عنصرا ناشطا في القسم وليس مجرد متلقي للمعرفة ، ماجعل هذه الإصلاحات تتبنى مقاربة بيداغوجية جديدة وهي بيداغوجية الكفاءات عوض بيداغوجية الأهداف وهذا كان في كل أطوار النظام التعليمي بما في ذلك مرحلة التعليم المتوسط ، والتي تعتمد على المنطق التعليمي الذي يرتكز على نشاط وتفاعلات التلميذ تجاه وضعيات –مشكلة ، فليس الأهم تقديم المعارف فقط ،وإنما توظيف قدراته في مواقف ووضعيات حياتية و يومية ، وكذا مساعدتهم على التعلم الذاتي ، فكان الهدف العام من تبني هذه المقاربة خلق جسر بين المعارف المكتسبة من جهة و الكفاءات و الأداءات السلوكية من جهة أخرى[17]. كما كانت برمجة وتطبيق برامج الإصلاحات متزامنة بين السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط أي تمت مباشرة تطبيق الإصلاح في هذه السنتين في نفس الموسم الدراسي (2003)، ويكون الحصول على السنة الرابعة متوسط في العام الدراسي 2007، و السنة الخامسة إبتدائي 2006 ، على أن يكون تعميم الإصلاحات في جميع المراحل التعليم المتوسط والإبتدائي 2008/2007 . وتم تسجيل أكثر من 185 برنامج تعليمي جديد في مختلف المستويات منذ 2003 .[18]

هذه الإصلاحات مست ايضا الجانب الهيكلي و النظامي خاصة الأساسي و الذي يوضحه الجدول الظاهر أسفله.

التخطيط	- إضافة سنة استقبال تحضيرية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 5 سنوات.
	- إعادة تنظيم مدة التعليم الأساسي (الابتدائي 5 سنوات بدلا من 6 سنوات) -التعيم المتوسط 4 سنوات بدلا من 3 سنوات
	إعادة تنظيم التعليم الثانوي في ثلاث شعب -التعليم الثانوي التكنولوجي – التعليم الثانوي التقني المهني – التعليم المهني
التكوين	تطوير الكفاءات العامة والبيداغوجية للمفتشين والأساتذة
	تنسيق عمليات التكوين والتقييم
	إعداد وتنفيذ خطة من أجل تكنولوجيات الإعلام والاتصال داخل المؤسسات
المحتوى و المناهج	بداية تنفيذ البرامج الدراسية الجديدة لمختلف مستويات التعليم تابع لوزارة التربية الوطنية.
	إعداد الدعم البيداغوجي والتقييم
	الأخذ بالإعتبار المقاربات البيداغوجية الجديدة للبرامج الدراسية والوسائل وتقييمات التلاميذ والوسائل الخاصة المقدمة

كما حملت هذه الإصلاحات أهدافا وطموحات تريد تحقيقها ، ولعلى أبرزها الرفع من نوعية وجودة النظام التعليمي و الجدول التالي يوضح أكثر أهم هذه الأهداف وبشكل دقيق[20]

الهدف الأول: تعزيز جودة التعليم الإجباري	
	1- تعزيز خطة التكوين المستمر للأساتذة
	2- تطوير البرامج والوسائل التعليمية للجودة
الهدف الثاني: إعادة بنية التعليم الإجبار	
	3- إعادة بنية شعب التعليم الإجباري
	4- تعزيز القدرات والكفاءات للتسيير البيداغوجي والإداري
الهدف الثالث:	
	5- تعزيز نظام معلوماتي وتوجيهي (نظام للمعلومات والتوجيه)
الهدف الرابع: تنفيذ التكنولوجيات الجديدة	
	6- خبرة عمليات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ميدان التربية

مرحلة التعليم المتوسط :

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية. ومرحلة التعليم المتوسط منظمة بدورها في ثلاثة أطوار متميزة وهي:[21]

-الطور الأول أو طور التجانس والتكيف،وهو طور ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز بتعدد المواد وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية، ويخص السنة الأولى متوسط،

–الطور الثاني أو طور الدعم والتعميق، ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ، ويشمل السنتين الثانية والثالثة متوسط.

–الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه، وفيه يتم تعميق التعلمات في مخلف المواد وتنميتها،وتحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي ويخص السنة الرابعة متوسط.

أهداف التعليم المتوسط :

يهدف التعليم المتوسط في إطار مهمته المحددة في المادة 44 من القانون التوجيهي لسنة 2008، على الخصوص إلى ما يلي[22]:

- تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

–اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

–تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.

–التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

–تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

–تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع و روح النقد فيهم.

–التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.

–العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية– اليدوية.

-تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

-التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

-مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

تاريخ التعليم المتوسط :

كان التعليم المتوسط عشية الاستقلال مشتملا على ثلاثة أنماط متباينة من التكوين هي كما يلي[23] :

1- التعليم العام :ويدوم أربع سنوات في اكماليات التعليم العام وكانت منظمة كالآتي:

أ – السنة الأولى من التعليم المتوسط(السادسة سابقا)

ب – السنة الثانية من التعليم المتوسط(الخامسة سابق)

ت – السنة الثالثة من التعليم المتوسط) الرابعة سابقا(كان التعليم المتوسط عشية الاستقلال مشتملا على ثلاثة أنماط متباينة من التكوين هي كما يلي[24] :

ث – السنة الرابعة من التعليم المتوسط(الثالثة سابقا)

يتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام(BEG) والتي صارت تعرف لاحقا بشهادة التعليم المتوسط (BEM). ويلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالسنة الأولى ثانوي (الثانية سابقا).

2- التعليم التقني: يدوم ثلاث سنوات ويكون في اكماليات التعليم التقني، وتنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة الكفاءة المهنية (CAP).

3- التعليم الفلاحي :يدوم ثلاث سنوات في اكماليات التعليم الفلاحي وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

لقد كان التركيز في تلك الفترة منصبا على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية حيث حافظ التعليم في الطور الاكمالي(اكماليات التعليم العام، اكماليات التعليم التقني واكماليات التعليم الفلاحي) على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب الشعب المعربة.

بيد أنه مع مرور السنوات بدأت تظهر عيوب هذه المرحلة الاكمالية من حيث الهيكل والمضمون على حد سواء، ومن جملة تلك العيوب ما يلي[25] :

أ – ازدواجية طبيعة التكوين : فهو إما نظري كما هو الحال في اكماليات التعليم العام أو تقني كما هو شأن باقي الاكماليات.

ب – ازدواجية لغة التكوين :حيث كانت هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط؛ معربون ومفرنسون (مزدوجي اللغة)وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة.

ت – عدم شمولية التعليم المتوسط :إذ لم يكن إجباريا ولا متاحا لكل الأطفال الراغبين في الالتحاق بهذه المرحلة، فقد كان التعليم المتوسط خلافا للتعليم الابتدائي محدودا في المناطق النائية.

هذه العيوب وغيرها أملت على المسؤولين ضرورة اتخاذ قرارات لمعالجة الاختلالات القائمة، وقد كان أبرزها قرار الندوة السنوية لإطارات التربية المنعقد بتاريخ 27 إلى 30 أفريل 1971 والقاضي بضرورة إحداث تعليم متوسط موحد يحل محل الاكماليات وكذا مواصلة مشروع التعريب في هذه المرحلة التعليمية[26] .

إلا أن الأمر لم يستمر طويلا فيما يخص القرار الأول حيث تقرر بعد خمس سنوات من التاريخ أعلاه تبني مشروع المدرسة الأساسية ، والذي يهدف إلى توحيد مرحلة التعليم الابتدائي مع التعليم المتوسط، وهو الأمر الذي تجسد عمليا في أول موسم دراسي من الثمانينيات.

لكن ومع بداية الموسم2004/2003 أصبح التقسيم الجديد أربع سنوات في التعليم المتوسط بدل ثلاثة، تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 افريل2002 حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية.

تطور التعليم المتوسط :

بلغ عدد تلامذة التعليم المتوسط في أول سنة دراسية بعد الاستقلال ،30790 تلميذا ليصبح سنة 2009 قرابة 3.16 مليون تلميذا، أي أنه تضاعف بأكثر من مائة مرة خلال 47 سنة.

كما تضاعف عدد البنات وارتفعت نسبتهن من إجمالي التلاميذ؛ فبعدما كان عددهن 8815 فقط سنة 1963 بنسبة % 28.63 انتقل العدد إلى 1538882 تلميذة بنسبة تقدر بـ % 48.73 من إجمالي التلاميذ خلال الموسم2008 /2009.

أما فيما يتعلق بأساتذة التعليم المتوسط، فقد تضاعف هو الأخر خاصة مع بداية الثمانينات استجابة لتطور عدد التلاميذ، حيث قفز العدد من 2488 سنة 1963/1962 إلى 135744أستاذا سنة 2009/2008 متضاعفا بذلك بخمسن مرة تقريبا .

موازاًة مع تطور عدد التلاميذ في هذه المرحلة، تضاعف عدد المتوسطات عشرات المرات حيث انتقل من 364متوسطة في أول موسم دراسي إلى4272 متوسطة خلال الموسم 2009/2008 .

شهدت نتائج شهادة التعليم المتوسط تحسنا ملاحظا خلال العقدين المنصرمين، فقد كان المعدل المتوسط في بداية عقد التسعينيات في حدود 20% ليتطور خلال سنة 2008 إلى أكثر من 50% وهو تحسن معتبر، ورغم التراجع المسجل في معدلات الرسوب والتسرب في هذه المرحلة إلا أن الهدر الدراسي لا يزال مشكلة قائمة .ففي سنة2007 /2008 بلغ إجمالي المنفصلين عن الدراسة أكثر من ربع مليون تلميذ) 274817، 13.46% بالنسبة للذكور و % 7.63 بالنسبة للإناث[27].

– مناهج التعليم المتوسط :

تطبق بداية من الموسم الدراسي2006 /2007 المناهج التعليمية الجديدة التي أقرتها وزارة التربية الوطنية ، وتتناول هذه المناهج، التي أعدتها المجموعات المتخصصة للمواد وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج، جميع الجوانب التربوية (اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية) وهي[28]:

أ– المواد اللغوية:

- منهاج اللغة العربية،
- منهاج اللغة الأمازيغية،
- منهاج اللغة الفرنسية،
- منهاج اللغة الإنجليزية.

ب– المواد الاجتماعية:

- منهاج التربية الإسلامية،
- منهاج التربية المدنية،
- منهاج التاريخ،
- منهاج الجغرافيا.

ج – المواد العلمية:

- منهاج الرياضيات،
- منهاج علوم الطبيعية والحياة،
- منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا.

– المواد الجمالية:

- منهاج التربية الموسيقية،
- منهاج التربية التشكيلية،
- منهاج التربية البدنية والرياضية.

وتمت صياغة عملية لهذه الجوانب في مناهج للمواد تتضمن الأهداف التربوية و الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط وفي نهاية كل سنة . كما تتضمن مشاريع وحدات تعليمية وكفاءات قاعدية تجسدها أنشطة تعليمية تلائم مستوى تلاميذ هذه المرحلة و مكتسباتهم وهي كما يلي[29]:

– اللّغة العربية:

يرمي تدريس اللّغة العربية إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللّغوية لتمكينه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات و المواقف التواصلية من جهة ، وتلقي واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

اللّغة الأمازيغية:

يرمي تعليم اللّغة الأمازيغية بصفتها لغة وطنية إلى ربط المتعلم بثقافة وطنه وأصالته،و إلى إكسابه جملة من المعارف والمهارات اللّغوية التي تسمح له بالتواصل مع محيطه وإدراك تراثه.

اللّغة الفرنسية :

يرمي تدريس اللّغة الفرنسية، باعتبارها لغة أجنبية أولى، إلى منح المتعلم أداة تسمح له بالتواصل والتعبير مع الآخرين وتوظيف مكتسباته اللغوية في نشاطاته المدرسية و الشخصية و الإجتماعية ، و الوصول المباشر إلى المعلومات و المعرفة العالمية.

اللّغة الإنجليزية:

يرمي تدريس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ثانية **إلى** تمكين المتعلم من اكتساب معارف لغوية تدريجيا تسمح له بالاتصال بمستجدات التطور العلمي و التكنولوجي و الثقافية العامة، كونها لغة عالمية وعلمية ضرورية لإكتساب التكنولوجيا و للتحكم في الاقتصاد العالمي

التربية الإسلامية :

ترمي في هذه المرحلة إلى تعزيز المكتسبات المعرفية و ترسيخ السلوكات الحميدة و تهذيبها وتنمية المواقف الإيجابية في إطار المبادئ والقيم الإسلامية و الإنسانية المتمثلة في العدالة و التضامن و التسامح...

التربية المدنية: ترمي إلى تمكين التلميذ من المعارف والمهارات التي تؤهله لممارسة المواطنة المسؤولة و التكيف الاجتماعي وإآسابه السلوآات والمواقف المطابقة لقيم المجتمع وقواعد الحياة الاجتماعية وقوانينه.

التاريخ والجغرافيا:

يرمي تدريس هاتين المادتين إلى إآساب التلميذ ثقافة عامة تتعّلق بتطور المجتمعات الإنسانية على سطح الأرض وعبر العصور التاريخية في جميع جوانبه ، وعلاقة هذه هذه المجتمعات بمحيطها وأساليب تعامله معه ، مع التركيز على تاريخ وجغرافية الوطن .

الرياضيات: تعتبر الرياضيات في هذه المرحلة امتدادا لما هو مقرر في المرحلة الإبتدائية وتعزيزا له وهي ترمي بالدرجة الأولى في هذا المستوى إلى دعم المكتسبات وإثرائها ، وإلى تنمية قدرات المتعلم في توظيف المهارات التي في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في الحياة اليومية وفي تعلمات المواد التعليمية الأخرى.

علوم الطبيعة والحياة:

وهي المادة التي تعوض العلوم الطبيعية، وترمي إلى إكتساب المتعّلم جملة من الكفاءات التي تمكن المتعلم من فهم مظاهر العالم الحي ومعرفة قوانين الطبيعة وتطورها، كما تمكنه من امتلاك كفاءات تتعلق بالاتصال والسلوك واستعمال اللغة العلمية للتعبير و التواصل .

العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا:

وتضم أبعادا متنوعة ومترابطة: قوانين فيزيائية نظرية وتجارب مخبرية و تطبيقات تكنولوجية منفعية ، تمكن هذه المادة من فهم المتعلم الحياة المتنوعة، العلمية و البيئية والاجتماعية والاقتصادية و الثقافية ، وتساهم أساسا في تكوين الفكر العلمي لدى المتعلم وجعله يتفهم محيطه التكنولوجي ويتفاعل معه ويؤثر فيه إيجابيا.

التربية الجمالية: يرمي هذا المجال إلى مواصلة تنمية الأحاسيس الجمالية لدى المتعلم ومعانيها المتنوعة وتطوير الذوق الفني لديه من خلال أنشطة تعلمية تمكنه من إبراز مواهبه المختلفة وتنميتها تدريجيا في المجالات الابداعية بتوفير شروط التعبير والإبداع الملائمة.

الحجم الساعي لمرحلة التعليم المتوسط للسنة الدراسية : ولتنفيذ محتوى هذه المناهج المسطرة ، تم اعتماد حجم ساعي لكل مادة تعليمية في سنوات التعليم المتوسط ، حيث جاء توزيع توقيت ومدة كل مادة ، وفق مبادئ تربوية و بيداغوجية تحقق الانسجام و التكامل والتوازن بينها، وحسب ما يتطلبه الفعل التربوي في كل مادة وفيما يلي جدول يوضح ذلك [30]:

جدول رقم يوضح الحجم الساعي لمرحلة التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2007/2006

المواد	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4
اللغة العربية	6	5	5	5
اللغة الأمازيغية	3	3	3	3
اللغة الفرنسية	5	5	5	5
اللغة الإنجليزية	3	3	3	3
الرياضيات	5	5	5	5
العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	2	2	2	2
علوم الطبيعة و الحياة	2	2	2	2
التربية الإسلامية	1	1	1	1
التربية المدنية	1	1	1	1
التاريخ	1	1	1	1
الجغرافيا	1	1	1	1
التربية الموسيقية	1	1	1	1
التربية التشكيلية	1	1	1	1
التربية البدنية و الرياضية	2	2	2	2
المجموع	34	33	33	33

يتضح من الجدول أن الحجم الساعي المدرس نفسه ما عدا السنة الأولى متوسط 34 ساعة ولا يختلف كثيرا عن السنوات الأخرى، كما نسجل تساوي الحجم الساعي المخصص لكل مادة في جميع المستويات التدريسية ، ونجد أعلى حجم ساعي في اللغة العربية و الفرنسية و الإنجليزية بخمس ساعات ، ساعة واحدة في جميع السنوات التعليمية للمناهج الجمالية التشكيلية وكذا بعض مناهج العلوم الانسانية . ولو ندقق أكثر في هذه المناهج لنجد أن الأنشطة اللاصفية لم تنال حقها ، رغم أنه تمت الإشارة إليها في هذه النشرة ولكنها ليست بصفة دقيقة ولم توضح بشكل مفصل كيفية تنفيذها وعدم تخصيص لها أوقات زمنية محددة ومعروفة، كما أوصى هذا المنشور مراعاة مجموعة من المبادئ و الخصوصيات عند إعداد التوزيع الساعي لكل فصل دراسي منها:

- عدم تجاوز الحجم الساعي اليومي ست ساعات (6) سواء للتلميذ أو الأستاذ.
- توزيع الحجم الساعي الإجمالي على أيام الأسبوع بالشكل الذي يخدم مصلحة التلاميذ أساسا.
- يوزع توقيت كل مادة تعليمية بشكل يجعل التلميذ على اتصال دائم بتعلمها طوال الأسبوع.

الكفاءات النهائية لمرحلة التعليم المتوسط:

في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم متحكما في الكفاءات الأساسية التالية[31]:

كفاءات ذات طابع فكري:

- معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي وقواعد الحفاظ عليه.
- التعامل الموضوعي مع المعلومات الصادرة عن وسائل الإعلام المختلفة ، و المتعلقة بمجالات ذات صلة بنشاطاته المرجعية .
- التحكم في المعارف العلمية القاعدية من خلال تجنيدها لحل المشاكل.
- القدرة على البحث في معلومة ومعالجتها، وفق مسعى علمي منهجي.

كفاءات ذات طابع منهجي:

- تنظيم نفسه لتحقيق عمل وفق منهجية تمكنه من إتمامه في الوقت المناسب.

- استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والإتصال والقراءة والقياس.

- استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة المفيدة، وتحقيق العمل الجماعي التعاوني مع القدرة على استغلال بروتوكول أو وثيقة مبينة لكيفية استغلال هذه الأجهزة.

كفاءات ذات طابع اتصالي: عند إنهاء التعليم القاعدي يجب أن يكون المتعلم قادرا على:

- التبليغ اللغوي السليم.

- التحكم في استعمال اللغة الأجنبية واستغلالها في مسايرة التطور العلمي.

- التحكم في مختلف طرائق التبليغ الأخرى (المخططات، الرسم، النماذج...).

كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

- العمل التعاوني ضمن فريق.

- تكريس المعارف العلمية المكتسبة في حياته اليومية وسلوآاته آفرد في المجتمع.

- التفتح على الرأي الآخر واعتماد الحجة وسيلة إقناع.

- استعمال معا لم الزمن والفضاء.

نظام التقويم في التعليم المتوسط:

يعتبر التقويم في مرحلة التعليم المتوسط إجراء نظامي و منهجي ، حيث يتم الإعتماد على نتائجه كقاعدة أساسية في تحديد الانتقال إلى القسم الأعلى أو الرسوب[32]، وكذا لمراقبة تقدم المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية وكذا مختلف المناهج التدريسية، ومن أجل ذلك وضعت مجموعة من المبادئ الأساسية

التي يجب أن تحكم هذا الفعل في العملية التعليمية ، و التي جاءت كتوجيهات رسمية من قبل الهيئات المشرفة على التربية الوطنية أبرزها مايلي[33]:

- يجب ألا تفصل عملية التقويم عن عملية التعليم و التعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.

- يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي ، وأن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيهه لتحقيق الأهداف المحددة.

- يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكساب محتويات الفروض والاستجوابات و الاختبارات التي يخضع لها التلاميذ درجة عالية من الموضوعية و الدقة.

- يجب أن يعتني أعضاء الفريق التربوي بسلم التصحيح والتنقيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع والاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم .

- يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامات التي تمنح للتلاميذ بحيث يجب أن تعبر عن مستوى إكتساب فعلي وحقيقي.

- تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضة من صلاحيات مجالس المعلمين والأساتذة

تنظيم التقويم في التعليم المتوسط : يتم تقويم أعمال التلاميذ على مستوى التعليم المتوسط من خلال المراقبة المنتظمة التي تكون على الشكل التالي[34]:

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية و مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة ، على أن تكثف في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، و اللغات الأجنبية).

– فرضين محروسين في كل من مادة اللغة العربية والرياضيات واللغات الأجنبية وفرض واحد في المواد الأخرى. – اختبار واحد (في كل مادة) في نهاية الفصل. – يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل التالية: * حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل أعمال التلاميذ التي تنجز في فترة ماقبل الإختبار–استجوابات شفوية وكتابية، عروض و أعمال تطبيقية، أعمال موجهة ، وظائف منزلية،مشاريع–

* علامة الفرضين بالنسبة للمواد الأساسية.

* علامة الفرض بالنسبة للمواد الأخرى .

* ويضرب هذا المعدل في إثنين.

* ضرب العلامة المحصل عليها في الإختبار في (03) ثلاثة .

ويحسب المعدل الفصلي للمادة الأساسية مثلا على النحو التالي : المعدل الفصلي للمادة : (معدل المراقبة المستمرة ×2)+ (علامة الإختبار ×3)/5

إمتحان شهادة التعليم المتوسط :

بعد ما كانت تسمى بشهادة التعليم الأساسي في النظام التعليمي السابق، أي قبل إصلاحات 2002، أصبحت تحمل التسمية الجديدة تماشيا مع الهيكلة المعتمدة كما ذكرنا سابقا، ودخلت حيز التنفيذ في الموسم الدراسي 2007/2006 مع أول دفعة للسنة الرابعة متوسط. وتكتسي هذه الشهادة أهمية بالغة في تحديد نجاح التلميذ من عدمه ، حيث يسمح الحصول على المعدل 20/10 في إمتحان الشهادة من الإنتقال إلى السنة الثانوية دون إحتساب معدل الفصول.ويحسب معها معدل الفصول في حالة عدم حصول التلميذ على المعدل عشرة من عشرين ،ويتم حساب معدل القبول في الحالة الأخيرة على النحو التالي : معدل القبول =(معدل علامات التقويم الفصلي ×1)+ معدل إمتحان شهادة التعليم المتوسط×1 /2. [35]

خلاصة :

شهد النظام التربوي الجزائري تطورات مختلفة ، سواء من الناحية الهيكلية أو من ناحية المحتوى، وجرت هذه التغيرات و التطورات ضمن سياقات مختلفة، أحيانا كانت ضمن أمر الواقع وهذا حدث عشية الاستقلال أين وجدت المنظومة التربوية نفسها وجها لوجه مع واقع يحمل إرثا استعماريا فقيرا على كل مستويات النظام التربوي(الهياكل ، المؤطرين ، نسبة الأمية العالية ...) وكانت أحيانا أخرى تطلعية واستجابة لآمال مختلف شرائح المجتمع التي زاد طلبها على التعليم ، وكذا لاستيعاب التطور الحاصل عالميا .كل هذا أفرز تغييرات في النظام التربوي. ومرحلة التعليم المتوسط كحلقة في النظام التربوي الجزائري شهد هو الآخر تعديلات وإصلاحات ،كما شهد نموا كبيرا في مختلف السنوات التي تلت الاستقلال بسبب الطلب المتزايد على التعليم من قبل المجتمع وكذا اهتمام الدولة بهذه المرحلة من التعليم من خلال إصدار مناشير ومراسيم وزارية، تحث كلها على مجانية التعليم وإجباريته حتى سن 16 ،وإبراز أهمية التعليم الأساسي في النظام التربوي ، وصاحب هذا كله تعديلات دورية في هيكلة ومناهج مرحلة التعليم المتوسط أحيانا ، وأحيان أخرى إصلاحات عميقة ، وكانت إصلاحات 2004/2003 ابرزها في السنوات الأخيرة ، حيث مست هذه المرحلة إصلاحات جذرية ، من تبني بيداغوجية تدريسية قائمة على الكفاءات إلى تغيير في المناهج و المحتويات و الكتب الدراسية، و تغيير في مدة التعليم المتوسط ، هذا كله طبعا من أجل نظام تعليمي فعال ، يستجيب لتطلعات المجتمع وتحديات العصر .

قائمة المراجع :

[1]عبد الكريم غريب، 2006، مرجع سابق ، ص

[2]Legendre, Renald (1993). Op.cit. P1261

[3]Legendre, Renald, Op.cit. 1222

[4]جمال محمد أبو الوفا،سلامة عبدالعظيم حسين ، 2008، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الجامعة الجديدة ، مصر ، ص 16 .

[5]محمود عباس عابدين، 2004، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ، ص 216/213

[6]Royse, D.; Thyer, B, Padgett, D, and Logan, T.(2001): Program evaluation: an introduction. (3rd ed.). Belmont: Wadsworth/ Thomson Learning

[7]De ketele, J-M., Gerard, F,M., Rogiers, X, (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires, Éducations - Revue de diffusion des savoirs en éducation, 12, 33-37. 2 BIEF / FORG, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

[8]مطلق بن مقعد 2011 ، تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتورة ،جامعة محمد بن سعود السعودية ، ص18

[9]Yves Baunay , L'éducation sous l'emprise de l'évaluation, Institut de recherche de la FSU, https://www.google.fr/url?sa, reçue 2014.

[10]عادل السيد ، 2007 ، مراقبة وتقويم الأداء في النظام التربوي في دولة قطر، الاجتماع التشاوري الرابع لوزراء التربية و التعليم بالكويت . www.sec.gov.qa/EVI/GCC4/GCC4.pdf.ا طلاع *2014*

[11]كعواشي، عبد العالي، 2007، نموذج تقييم مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي .مجلة إتحاد الجامعات –العربية، عدد متخصص 4، ص 526/501 .

[12] القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي2008 ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص فيفري2008 ، ص 21.

[13] قانون رقم 08 – 04 مؤرّخ في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008ي تضمّن القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة / العدد 04، 27 جانفي 2008 ،ص 8

[14] L'éducateur : revue algérienne de l'éducation : la réforme du système éducatif mai 2004 Page 08-09.

[15] L'éducateur, revue algérienne de l'éducation la restructuration de secondaire octobre 2005,Page 07

[16] قانون رقم 08 – 04 27 جانفي 2008 ،المرجع السابق ،ص 8 ،9.

[17] Données mondiales de l'éducation, Algérie, 2010/2011, Bureau internationale de l'éducation, UNESCO, 7e édition, P15, www.ibe.unesco.org

[18]- Ministère de l'éducation nationale, 2006, programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducation(PARE), réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, bureau de l'Unesco pour le Maghreb, rabatte.

[19]حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

[20] ministère de l'éducation nationale -2005, programme d'appui de le réforme du système éducatif algérien ,P236.

[21]النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية العدد 522،جويلية/أوت 2009 ، ص 11/10.

[22] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.،وزارة التربية الوطنية،ص 55 ،56.

[23]غياث بوفلجة، 2006 ،التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ص 38،39 / 40، 41.

[24]غياث بوفلجة، 2006 ،المرجع السابق، ص

[25] غياث بوفلجة، 2006 ،نفس المرجع السابق، ص

[26] غياث بوفلجة، 2006 ، نفس المرجع السابق، ص

[27] فيصل بوطيبة،2010 ، العائد من التعليم في الجزائر، أطروحة دكتواره، جامعة تلمسان، ص 83/79

[28] النشرة الرسمية للتربية الوطنية،جويلية/أوت 2006، وزارة التربية الوطنية،العدد 150، ص 7.

[29] وزارة التربية الوطنية الجزائرية2005 ،منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للمواد العلمية ص 13/10.

[30] النشرة الرسمية للتربية الوطنية،جويلية/أوت 2006 ، مرجع سابق ص 16.

[31]وزارة التربية الوطنية الجزائرية2005 ، مرجع سابق ،ص 57/56 .

[32] Données mondiales de l'éducation, Algérie, 2010/2011, op cite ,P22, www.ibe.unesco.org

[33]التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،مارس 2010 ،وزارة التربية الوطنية،الجزء الثاني،ص 18.

[34]وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، مديرية التقويم والاتصال ، المنشور رقم 128 المؤرخ في 23 سبتمبر 2006،المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

[35] وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، القرار 33 المؤرخ في 30 أفريل 2002، الخاص بكيفيات تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط.

الفصل الثالث

الفعالية و النجاعة

تمهيد:

التعليم استثمار بشري له اسهامات اجتماعية من خلال الحفاظ على الموروث الثقافي و هوية المجتمع ، كما له آثار اقتصادية بمساهمته في زيادة الانتاجية و تحسين مستوى الدخل القومي، زيادة الرفاهية الاقتصادية . نتيجة لهذا أصبح ينظر إلى التعليم بمنظار اقتصادي أي ما هي الأهمية العملية التي يشكلها مردود التعليم ؟ وما هي مساهماته الواقعية في الحياة اليومية للمجتمعات ؟ كل هذه التساؤلات و الإنتظارات المختلفة من قطاع التعليم شكل عليه مساءلة دائمة لتقييم مردوده وكيفية عمله واشتغاله ، هذا التقييم صاحبه ظهور توجهات عدة في كيفية إجرائه و تنفيذه ، فمنها من اهتم بمدخلات النظام التعليمي ومدى كفايتها وأخرى اهتمت بتقييم عملياته و ما يطرأ أثناء تحويل هذه المدخلات إلى عمليات ، في حين كان هناك توجه اهتم مباشرة بنتائج و مخرجات هذا النظام الخارجية و الداخلية ، وهو ما اصطلح عليه بالفعالية الخارجية و الداخلية ، فالفعالية الداخلية شكلت محور اهتمام لدى مختلف الباحثين وحتى الهيئات الدولية المختصة في مراقبة أداء النظم التعليمية ، وظهرت مفاهيم متعددة حاولت كلها توضيح هذا البعد الأساسي في تقييم النظم التعليمية ، كما صاحبه اختلاف في كيفية قياسها و تفسير مدلولاتها ، ونستعرض في هذا الفصل مختلف هذه التعاريف و التصنيفات الواردة فيها مع التطرق إلى طرق و منهجية قياسها.

1- الفعالية والنجاعة:

يعترض استخدام المصطلحين Efficacité و Efficiencies في ميدان تقييم أنظمة التعليم تداخل فيما بينهما،حتى لا نكاد نميز بينهم عند مختلف الباحثين و المهتمين بالموضوع ،كما أننا لو ندقق فيهم لا نجد انقسام وانفصال واضح بين المصطلحين، سواء من من خلال التعاريف الواردة في التراث النظري لهذين المفهومين أو في التعامل الإمبريقي من خلال طريقة قياسهما، لهذا نفرد عنصر خاص يعرض مختلف التعريفات المختصة في هذا الشأن وبعض المقارنات التي تسمح بتميزهم ولتبني التوجه النظري و الإمبريقي الذي يتوافق مع الطرح الذي ذهبت إليه الدراسة الحالية :

بالنسبة لـ (Paul1999) الفعالية تستند لنسبة الكميات المنتجة إلى عوامل الإنتاج المستخدمة .هذه الفعالية تكون في أقصى حد لها عندما يبلغ الإنتاج حده الأقصى بالنسبة لكمية معينة من العوامل، أو عندما كمية العوامل تكون في أدنى حد لها بالنسبة لكمية إنتاج معينة[1]، هذا التعريف الذي قدمه Paul لا يميز الفعالية عن النجاعة بصورة واضحة. من جهته (Danvers1992) يقترح تمييز الفعالية عن النجاعة لأن هذه الأخيرة يمكن اعتبارها بصفة مستقلة عن الأهداف التي ترغب المنظمة في الوصول إليها، وتقاس بالنسبة لنجاح مهمة وتلبية الفرد، بالتعارض مع الفعالية التي تقاس بدرجة التلاؤم مع الأخذ في الاعتبار الأهداف التي ترغب فيها المنظمة[2] وإذا استندنا إلى (Lockheed et Hanushek 1994) فإن ثمة تمييز بين النجاعة التي تربط بين عوامل الإنتاج (المدة الزمنية المخصصة للتعليم ، مميزات التلاميذ والمعلمين ، الطرق والوسائل البيداغوجية)والفعالية التي تخص الأثر الإيجابي لمجموعة من الموارد على النتائج ومدى هذا التأثير [3].هذان الباحثان أشارا إلى أن هذين المصطلحين يستعملان أحيانا بصفة غير مناسبة من خلال استبدال أحدهما بالآخر، مع ذلك اقترحا نموذجا يضع علاقة بين العوامل والنتائج بالنسبة للنجاعة والفعالية، مع فرق يتمثل في قياس عوامل الإنتاج بالنقود بالنسبة للنجاعة. ويتجلى هذا النموذج

من خلال إضافة هذا التعريف بالنجاعة المستخلص من المؤلفين "النجاعة مفهوم قريب من مفهوم الفعالية ، وبعض الكتاب يفضلون تخصيص هذا المصطلح عندما تكون عوامل الإنتاج مقاسة بالنقود (تكلفة الكتب المدرسية،أجور المعلمين)" ووضع هذان الباحثان جدول توضيحي يقدم تعريف المصطلحين الفعالية و النجاعة حسب تصورهما دائما:

جدول الفعالية والنجاعة(الداخلية والخارجية) للنظام التربوي

	مخرجات مقاسة بمعايير غير نقدية : النتائج في اختبار	مخرجات مقاسة بمعايير نقدية مثلا ت الأرباح
مدخلات مقاسة بمعايير غير نقدية : عدد الكتب، تنظيم القسم ، خبرة المعلم	فعالية داخلية (نجاعة تقنية)	فعالية خارجية
مدخلات مقاسة بمعايير نقدية : تكلفة الكتب المدرسية	نجاعة داخلية (تكلفة–فعالية)	نجاعة خارجية (تكلفة–ربح)

أما Swanson 1971مثل Good 1959 مفهوم النجاعة عندهم يرتبط بالقدرة على بلوغ النتائج المتوقعة مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن و المجهودات المبذولة لانجاز هذا العمل. حسب Good هذا المفهوم مستعمل بصفة دقيقة من طرف الفيزيائيين والمهندسين الذين يعرفون هذا المصطلح كعلاقة بين العمل المنجز فعلا و الطاقة التي تم إنفاقها لأداء هذا العمل أي العلاقة بين المدخلات والمخرجات أي بين

النتائج والمجهودات . بالنسبة للفيزيائيين العمل ينتج والطاقة المنفقة تمثل كميات قابلة للقياس حتى ولو اخذت الطاقة أشكالا متنوعة(ميكانيكية، كهربائية،حرارية)[4].

بينما Gérard [5] ميز بين المفهومين ،حيث ذكر بأنه كثيرا ما يختلط مفهوم النجاعة مع مفهوم الفعالية وذلك لأثر استعماله في اللغة الإنجليزية ، حيث أن مصطلح efficiency في اللغة الانجليزية يقابله مصطلح efficacité في اللغة الفرنسية و كلاهما يعني الفعالية . ومصطلح النجاعة يعني العلاقة بين الفعالية و الوسائل المستخدمة ،**أما** الفعالية ترتبط بمدى تحقيق وبلوغ الأهداف المسطرة من طرف النظام التكويني ،إذ لا يمكننا التحدث عن فعالية نظام تكويني –على المستوى الجماعي أو الفردي– بدون ربطه بأهداف التكوين ، أو مع الأثر الذي يبحث عنه النظام التكويني أوفائدة المنظمة تكوين ما أو نظام تكويني يكون فعالا :

– عندما يكتسب المتعلمين الكفاءات المستهدفة

– الكفاءات المكتسبة تمارس وتنفذ، في أي مجال في المؤسسة، لكن هنا في إطار الاندماج المهني

– عندما لا يوظف هذا المتربص ، لا يمكنه توظيف كفاءاته ، إذن لا يمكن اعتباره فعال .

– إذا كان لتنفيذ الكفاءات أثر ، من حيث النتائج العملية للمؤسسة ، أومن حيث تنمية الشخصية على المستوى الفردي.

في حين يعتبر (De landsheere 1982) الشخص فعالا أو المعالجة فعالة عندما تبلغ هدفها المنشود، أي أن يحقق نظام تعليمي ما أهدافه المعلنة مسبقا ،أما النجاعة بالنسبة لهذا الباحث هي العلاقة بين عوامل المدخلات (ما تم استخدامه) وقياسات المخرجات (ما تم الحصول عليه)، أي العلاقة بين النتائج التي تم الحصول عليها والوسائل المستخدمة. فإذا كانت الفعالية تقاس ببلوغ النتائج أو بالتلاؤم بين

النتائج المتوقعة والنتائج الفعلية، فإن النجاعة تفترض الحصول على هذا التلاؤم بأقل تكلفة أو بتكاليف أقل ارتفاعا من تكاليف الطرق الأخرى. وهذه التكاليف ليست فقط نقود بل يمكن أن تكون إنفاقا للوقت المخصص للتعلم مثلا.نجد في هذا التعريف تمييز واضح بين المفهومين (الفعالية و النجاعة)حيث اعتبر الأول بلوغ الهدف والثاني يعني تكلفة الهدف أي العلاقة بين الموارد المستخدمة بكل أبعادها وأنواعها و النتائج المحققة[6] وهذا الطرح المتبنى في الدراسة الحالية لقياس الفعالية وتمييزها عن المفاهيم المرتبطة بها و المتداخلة معها.

2- أنواع الفعالية les types de l'efficacité :

ظهرت عدة تصنيفات لأنواع الفعالية التي يصطلح عليها أيضا أبعاد الفعالية لدى مختلف الباحثين (Sall1997 ،Woodhall & Psacharopoulos 1998 ،Orivel François & Orivel Estelle 1998 ،Chomienne Serge 1999)

وقد جاءت في معظمها متفقة حول بعدين أساسيين (الفعالية الداخلية و الخارجية)كما تضمن كل تصنيف منها مجموعة من الآثار التي تدل على مستوى الفعالية ،وهذه الآثار أيضا تأخذ طبيعة كمية تارة ويعبر عنها بطريقة كيفية (نوعية) تارة أخرى.

ونستعرض فيما يلي مختلف وجهات نظر الباحثين و التي تتأثر طبعا بخلفية وهدف كل باحث كما تتميز بحسب طريقة قياسها :

2-1- تصنيف C Serge1999 [7]:

دراسة فعالية عملية ما تعني فحص مستوى بلوغ الأهداف التي تم وضعها مسبقا. ويكون هذا التقييم على المستوى الداخلي أو الخارجي للنظام التعليمي كما يأخذ هذا التقييم طابعين كمي و نوعي للآثار المحققة ،والفعالية الداخلية للنظام التربوي أو التكويني تعني التعلم الجيد للمعارف و المهارات المستهدفة ،أي تحليل الأثر على مستوى المتعلمين ،أما في الفعالية الخارجية الآثار التي تؤخذ بعين الإعتبار هي التي تحدث على مستوى الأفراد ،ولكن فحص هذه الآثار تكون في محيطهم الخارجي، في المؤسسة التي يمارس فيها الوظيفة ، في المجتمع ككل.وقدم هذا الباحث قائمة للآثار التي يمكن أن تؤخذ في عين الإعتبار عند القيام بدراسة أي نظام تعليمي .وقسمت هذه الآثار إلى داخلية وخارجية بحسب أنواع الفعالية (داخلية ، خارجية)

- **الآثار الداخلية:** هذه الآثار تظهر داخل النظام التعليمي أي في سياق التربية و التعليم ،كما تظهر على مستوى المتعلم و النظام التربوي نفسه.

الآثار على المتعلم :

- ***الآثار المعرفية:*** يرتبط هذا المجال بالمادة التعليمية مباشرة ، وتعتمد طريقة التقويم على الهدف المرسوم عند الانطلاق، فكل حالة أو مادة تعليمية نريد دراستها وتقييمها يجب تحديد أهدافها البيداغوجية ،بمعنى تسمية وتعيين مجموعة المعارف و المهارات العملية التي يسعى البرنامج إلى إكسابها للمتعلمين ، وانطلاقا من هذه الأهداف نضع اختبار يقيم أو يقيس مدى بلوغ الأهداف المحددة ودرجة تحققها ، وتأخذ هذه الاختبارات أشكال مختلفة (قياس قبلي و بعدي)اختبارات معرفية موضوعية بعد نهاية العملية التكوينية ...

- ***الآثار على زمن التعلم:*** يرتبط هذا الأثر بالقياس الدقيق للزمن الذي يقضيه المتعلم لأكتساب المعارف الضرورية ،وعملية القياس ترتكز هنا على بعدين ،البعد الأول يتمثل في عملية التعلم نفسها ومدة الدورة التكوينية ،أي المدة الزمنية التي تستغرقها دورة أو مسار تعليمي .أما البعد الثاني يرتبط بالآثار الكمية على النظام التعليمي أو التكويني بمعنى عدد المتكونين خلال مدة زمنية.

كذلك من المهم معرفة مدة العملية التعليمية أو الوقت الذي يقضيه المتعلم في وضعية بيداغوجية تعليمية ،لأن حدوث التعلم في وقت وجيز يسمح بربح الوقت واستغلاله فيما بعد في ممارسات بيداغوجية أخرى طوال مدة التكوين ، كاستغلالها في تعميق المعارف بشكل أفضل والقيام بالتطبيق العملي.

- ***الآثار المتعلقة بنسبة المتعلمين الذين بلغوا المستوى المنشود:*** الهدف من هذا التقييم معرفة عدد الافراد الذين بلغوا مستوى المعارف المرغوبة أو المستهدفة في العملية التعليمية ،مع الأخذ في عين الإعتبار الذين أخفقوا في تحقيق الهدف .
- ***آثار رضا المتعلمين:*** يرتبط برضا المنتسبين(المتعلمين) لهذا النظام التعليمي بحجم المعارف المكتسبة ونوعيتها ، ودرجة مناسبة الأدوات التعليمية المتوفرة بمعنى مدى ملاءمة هذه الوسائل التعلمية كما ونوعا لمختلف المواقف التعليمية،إضافة إلى مستوى الشروحات المقدمة، هل تفي بالموقف التعليمي ،مستواه مقبول.
- ***آثار تفريد التعليم:*** التخلي قيللا عن العلاقة الجماعية في أثناء العملية التعليمية من خلال تبني ممارسات بيداغوجية تسمح بتفريد هام للتعليم ، أين يستطيع كل متعلم السير وفق وتيرته التعلمية

أي جعل المتعلم في موقف متفرد يعطيه الحرية في تبني الطريقة الملائمة لقدراته وامكاناته، دون إهمال مساعدة المعلم أو مصدر آخر إن كانت الحاجة لذلك.

- ***التكيف مع معارف ووتيرة عمل المتعلم*** *:* بعض الأنظمة التكوينية الجديدة توفر العمل الفردي ،كما تجعله ممارسة ممكنة عمليا، وتقاس درجة فردنة التعليم انطلاقا من بعض المعايير التي نلخصها في الأسئلة التالية:

- هل تعرف المؤسسة خصائص المتعلم وملمحه العام ، وتأخذها بعين الاعتبار؟
- هل تقترح مسارا يتوافق ومعارف المتعلم ؟وفي حالة الخطأ أو عدم القدرة على الجواب ،هل تكون هناك مساعدة من خلال تزويده بأدوات التفكير الجيدة؟
- هل النظام التكويني أو التعليمي يوفر ممارسات ونماذج إستدراكية؟
- هل بإمكان المتعلم اختيار التوجه الذي يريده في الدرس؟.

- ***التفاعل:*** كل فعل تعليمي أو تكويني يقوم على هذا المفهوم (التفاعل) ، حيث يتم تحويل المعارف واكساب المهارات عبر عمليات ذهاب-إياب بين المعلم و المتعلم ،إذ تعتبر مساهمة الفرد المتعلم في بناء معرفته الخاصة أساسية، أين ينتقل المتعلم من حالة الخمول و الاستقبال إلى حالة النشاط. كما يعد أيضا معرفة الشروط التي تسمح بحدوث هذه التفاعلات ونجاحها أمرا مهما.ويجب أن يركز التقييم في هذا العنصر على التساؤلات التالية:

- ماهي أنواع التفاعل الممكنة والمتاحة؟
- هل المتعلمين فاعلين أم سلبيين أثناء الدرس؟ هل يتسم الحوار أثناء الدرس بالثراء و الدوام؟

- ***درجة تقبل الوسائل التعليمية الجديدة:*** في حالة إدماج وسائل بيداغوجية جديدة في المشروع التربوي، من المهم أن نتعرف إلى رد فعل المتعلمين سواء السلبي أو الإيجابي تجاهها، وإلى أي مدى زادت هذه الوسائل من اهتمام المتعلمين لعملية التكوين.

الآثار على النظام:

الآثار التي تدرس في هذا المقام تظهر على مستوى النظام الذي تقع علية مسؤولية الفعل التكويني ، وتظهر على المستوى القريب و البعيد في وضعيات مختلفة و متجددة.

- ***الآثار بالنسبة لعدد الأفراد المكونين في نفس المدة أو على المدى القصير:*** تقليل مدة الدورة التكوينية للمتعلمين يفتح لهم آفاق لعروض تكوينية أعلى ،كما يسمح ذلك بزيادة عدد الخريجين .إضافة إلى هذا يساعد ادخال الوسائل البيداغوجية الجديدة في مضاعفة وتحسين الفعل التكويني ، فبعض المؤسسات تنازلت عن الدورات التكوينية التقليدية لصالح أدوات ووسائل حديثة في عملية التكوين لكونها أكثر إستجابة لمتطلباتها ،والكثير من الآثار المرتبطة بعدد المكونين يمكن أن تظهر على عدة أشكال:

- إما أن تكون مدة الدورة التكوينية قصيرة جدا بالنسبة لمجموعة من المتربصين المتوقعة ،حيث تلبي احتياجاتهم التدريبية بسرعة أكبر للسماح بممارسة عملهم في أقرب وقت.
- إما أن نحصل على أكبر عدد ممكن من الخريجين في دورة تكوينية متوقعة.
- إما أن نحصل على عدد كبير من الخريجين في آجال زمنية قصيرة جدا ، وهذا هو الإفتراض الأكثر قبولا.

- ***الآثار التعليمية(الديداكتيكية / Effets didactiques):*** جعل السجلات الديداكتيكية تحت تصرف المتعلمين ، والاستعانة بأدوات بيداغوجية جديدة كدعامة اساسية في تحويل المعارف ،يمكن أن يؤدي إلى أثرين أساسيين في النظام.

أولا الوسائط البيداغوجية المتمثلة في (البطاقات–برامج الحاسوب التعليمية) تعد قاعدة لأية عملية تدريسية وعن طريقها يمكن نقل المحتوى التعليمي بصورة متطابقة مع الأهداف المتوقعة . ومن زاوية أخرى تمثل الوثائق التدرسية وبرامج الحاسوب التعليمية دعائم تستخدم لترشيد الفعل التعليمي في حالة تغير المكونين، حيث لا يجد المدرس الجديد نفسه يغير كل المسار التعليمي بما أنه يمتلك نموذج تعليمي مسبق ،ويساعد هذا كله في تحقيق الأهداف التربوية.

- ***تجانس محتوى التكوين في الزمان و المكان:*** يجب أن تكون نفس الوسائل والدعائم البيداغوجية المستخدمة في جميع مؤسسات القطر ،وتنتهج نفس أدوات العمل،كما تغطيها برامج تعليمية تتميز بوحدة المحتوى المعرفي و اللغوي.
- ***لا مركزية التكوين:*** أن تملك مختلف المؤسسات المنتشرة عبر الإقليم الوطني وثائق وبرامج حاسوب تعليمية متخصصة خاصة بها، كما تعمل على تكوين مستخدميها دون اللجوء إلى الجهات المركزية ، حفاظا على عدم انقطاع المتعلم عن دراسته.
- ***درجة الاستقلالية أثناء القيام بالتكوين:*** أن تتمتع كل مؤسسة بعتادها الخاص ، وتقوم بعملية التكوين لمستخدميها دون انتظار التنظيم العام أي الهيئة العليا ، لأن هذا يأخذ وقت أكبر.
- ***توفر برامج التكوين في أماكن العمل:*** امكانية الالتحاق بشكل حر بدروس التكوين على مستوى محلي أو المؤسسة ، مما يسمح بضمان جانب مهم من التدريب.

- ***امكانيات لا مثيل لها:*** استخدام الوسائل البداغوجية في بعض الحالات يسمح بانجاز نشاطات كانت مستحيلة في التعليم التقليدي، فمثلا اصطناع مواقف ووضعيات تعليمية معينة بالتدخل المباشر للمتعلم في الموقف يضفي بعد جديد للتكوين، فالمتعلم من خلال المحاولة و الخطأ التجريبية تسمح له ببناء معارفه الذاتية.

- **الآثار الخارجية :**

الفعالية الخارجية تأخذ في الاعتبار الآثار التي تظهر خارج النظام التربوي أو التكويني،ومن الممكن ادراكها على مستوى المتعلم ،المجتمع وسوق العمل...وقد يصعب قياس بعضها ،لكن هذا لا يمنع من دراستها على كل المستويات بالاستعانة بنتائج مختلف التحقيقات وعمليات المسح التي تقوم بها هيئات و مؤسسات متخصصة.

وحسب هذا الباحث الفعالية وحدها من تسمح بالقيام بقياسات نقدية(مالية) للآثار ، فتحليل كلفة_الفعالية الخارجية يمكن أن يؤدي تقييم نقدي (مالي) للأثار،أي ماهي الارباح المحصل عليها.وفيما يلي بعض الآثار الممكن حدوثها وقياسها:

على المتعلم : يتناول هذا العنصر التقييم الكمي للآثار الممكن حدوثها ،مع تقديم اقتراحات منهجية.

- ***الأثار على المداخيل:*** يتعلق الأمر هنا بمعرفة مدى الزيادة التي يحصل عليها الفرد في مداخيله حينما يتابع سنة دراسية إضافية أو تمديد المسار الدراسي في التعليم العالي، أو متابعة تكوين ما .
- ***الآثار على الانتاجية:*** يتعلق الأمر هنا بقياس مدى مساهمة المستوى العالي للتكوين التخصصي في زيادة الانتاجية ،أي هل مستوى التكوين العالي يحسن الاننتاجية ، ويكون تقييم هذه الانتاجية بالاعتماد على مؤشرات معتمدة من طرف المؤسسات الاقتصادية ومؤسسات التشغيل (عدد

الوحدات أو القطع المنتجة وفق المعايير المطلوبة ،عدد الملفات المعالجة ، التقليل من حالات الاختلا الوظيفي).

- ***الآثار من حيث الترقية:*** هذا النوع من الآثار مهم جدا تحليله،لأنه يختص بمعرفة كيفية حدوث الترقية الداخلية في أثناء الخدمة ،هل يتم ذلك بمراعاة الشهادة الأولية المحصل عليها أو أثناء الخدمة.

- ***التقييم النوعي للآثار الممكن ظهورها:*** دائما في إطار الآثار الخارجية ، يمكن تحليل العديد من الآثار النوعية في هذا الموقف ومنها على سبيل المثال:

  _ الآثار من حيث الاتجاهات نحو الدراسة و التكوين

  _ الآثار على السلوكات

  _ الآثار على المنهج الفردي في التكوين.ويمكن دراسة هذه الآثار مباشرة عن طريق فحص السلوك أو إجراء تحقيقات على المعنيين.

- ***الأثار على المحيط وعلى المجتمع :*** تظهر أيضا في هذا المستوى عدة آثار قد يصعب أحيانا تمييزها ، لكن على العموم يمكن قياسها وتقديرها خاصة إذا قام بذلك عدة مؤسسات:

  _ الآثار على التشغيل .

  _ الآثار على النمو الإقتصادي.

  _ الآثار على التفاوت و الادماج.

  _ الآثار على الأهمية الممنوحة للتكوين أثناء العمل.

2-2- تصنيف Orivel François& Orivel Estelle 1998 [8]

فعالية نظم التعليم تقيم على مستويين :

المستوى الداخلي والذي يهتم بسير وعمل النظام التعليمي نفسه، وتقييم قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الراغبين في الحصول على التعليم ،ومدى مساعدتهم في الحصول على الشهادة ،وكذا قدرته على تحقيق الأهداف وإكساب التلاميذ المهارات المعرفية وغير المعرفية المنشودة أو المرغوبة.

المستوى الثاني للفعالية خارجي ويشير إلى العلاقة بين النظام التربوي وبقية المجتمع ،لأننا لا نكون لاستهلاك التربية فقط ، بل نكون أيضا للزيادة في الانتاجية والحصول على وظيفة ، للحصول على مواطن أفضل ،إذن التربية الملقنة تلعب دور في مختلف مجالات حياة الفرد،وتختلف آثار التعليم بحسب كل دولة، لأن المحتوى التعليمي ليس نفسه ،كما أن الأهداف مختلفة و الشهادات أيضا تكون متماشية مع خصوصية سوق العمل لكل دولة.

2-3- تصنيف Psacharopoulos و Woodhall 1988 [9]، Nacuzon Sall 1996 [10]

قدم هؤلاء الباحثين تميز واضح للفعالية الداخلية ، حيث قسموها إلى نوعين: فعالية داخلية، فعالية خارجية ، ونتطرق في هذا العنصر إلى مختلف التعريفات التي قدموها لهذين البعدين نظريا وعمليا أي إجرائيا.

الفعالية الداخلية (**L'efficacité interne**) : الفعالية الداخلية للتعليم تركز على العلاقة بين مدخلات التعليم والمخرجات التعليمية والأكاديمية ، سواء داخل النظام التعليمي ككل أو داخل مؤسسة تعليمية محددة[11]. فجميع التدابير التي تهدف إلى قياس مدى تلاؤم النتائج المتحصل عليها من طرف

المتكونين مع أهداف التدريب والتعلم (يتم التعبير عن هذه من حيث المعارف والمهارات، والمهارات الحياتية، الخ.)بامكانها المساهمة في تقييم الفعالية الداخلية . كما تهتم بسير وعمل النظام التعليمي نفسه، من خلال تقييم قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الراغبين في الحصول على التعليم ،ومدى مساعدتهم في الحصول على الشهادة ،وكذا قدرته على تحقيق الأهداف وإكساب التلاميذ المهارات المعرفية وغير المعرفية المنشودة أو المرغوبة.

وبالمعنى الدقيق للكلمة، و لتمييزه عن النجاعة (l'efficience)، يجب أن تعبر الفعالية الداخلية عن درجة تحويل الخصائص البيداغوجية، سمة مدخلات التعليم الفعلي إلى الأهداف التعليمية. الفعالية إذن تصف العلاقة بين النتائج التعليمية المتحصل عليها والأهداف التعليمية المسطرة . وهي تسعى لقياس[12]:

- عدد المتكونين الذين استكملوا البرنامج التكويني
- عدد المتعلمين الذين تحصلوا على الشهادة التي يمنحها البرنامج التعليمي
- طبيعة أو نوعية المهارات الفعلية الظاهرة (démontrées)
- طبيعة أو نوعية النتائج الجزئية خلال التدريب
- طبيعة أو نوعية النتائج التي تم الحصول عليها في نهاية التكوين

في هذا المعنى الفعالية الداخلية نتيجة للمقارنة بين السلوك الملاحظ (نتيجة السيرورة التعليمية التعلمية) لمجموعة من المتعلمين مع أهداف التعلم ذات الصلة بالعملية .علامات الامتحان الذي أجري خلال عملية التعليم (التكوين) أو في نهاية العملية التكوينية هي كلها مؤشرات الفعالية الداخلية ،في حين الفعالية الداخلية يعبر عنها أحسن بنسب الانتقال إلى القسم الأعلى، نسبة الناجحين في الامتحان ، نسبة المعيدين والمتسربين .

تقييم الفعالية الداخلية قد تخص :

- النظام التعليمي كله أو نظام فرعي ، ودراستنا الحالية تذهب في إطار قياس الفعالية الداخلية لنظام تعليمي فرعي (التعليم المتوسط).
- مستوى تعليمي ما
- برنامج تعليمي أو تكويني

الفعالية يمكن أن تقيم بمقارنة النتائج المتحصل عليها في:

- نفس القسم عن طريق التلاميذ
- نفس المؤسسة عن طريق التلاميذ والذين ينتمون لأقسام مختلفة في المستوى
- محلى (في نفس المدينة أو الضاحية) بواسطة أقسام في نفس المستوى
- دولة بواسطة مؤسسات في نفس المستوى

في حين، مثل هذه المقارنات تتطلب معايير جد محددة ويجب أن تتم بحذر ، لأن في داخل نفس المؤسسة وفي أقسام لهم نفس المستوى ، النتائج المتحصل عليها من طرف التلاميذ قد تختلف تبعا لعدة عوامل مثلا :

- مستوى التكوين والخبرة المهنية للمدرسين
- الملمح النفسي للتلاميذ
- مستوى القسم...

بعض المقارنات تظهر أيضا أكثر واقعية في بعض مستويات التعليم. مثلا، مقارنة نتائج تحصل عليها تلاميذ يزاولون نفس البرنامج التعليمي، مستوى بعد مستوى (من التعليم الابتدائي إلى نهاية التعليم الثانوي)، يبدو أكثر فائدة من مقارنة النتائج المتحصل عليها من طرف متعلمين من نفس المستوى.

ويمثل هذا الأخير النموذج التصنيفي للفعالية الذي تبنته الدراسة الحالية (الفعالية الخارجية والداخلية)، و الذي يعتمد في قياسه للفعالية الداخلية على مؤشرات الآثار الداخلية للنظام التعليمي التالية:

- نسب الناجحين في كل المستويات التعليمية لنظام التعليم المتوسط و في نهاية هذا المسار .
- عدد الخريجين خلال مدة زمنية معينة أو المدة الزمنية التي نستثمرها في الحصول على فوج من الخريجين.
- نسب الراسبين و المتسربين
- نوعية المهارات الفعلية المطورة و المكتسبة من طرف المتعلمين و التي نقيسها هنا بواسطة نتائج التلاميذ في المواد الأساسية (لغة عربية و الرياضيات، لغة فرنسية) في امتحان نهاية الدورة التكوينية .إلى جانب هذه المؤشرات المستخلصة من التراث البحثي المعروض في الدراسة اعتمدنا مؤشرين آخرين في قياس الفعالية كونهما يدخلان ضمن الأهداف التي ينشدها النظام التعليمي تحقيقهما في المتعلم، البعد الاجتماعي و الانفعالي و الذي نقيسهما بمؤشري التكيف الاجتماعي المدرسي و دافعية الانجاز الدراسي ، كون تحقيق تكيف ايجابي و دافعية انجاز عالية يمهد الطريق لنجاح أمثل للمتعلم في مساره الدراسي ، وتتم مقارنة هذه المؤشرات بمعايير تتمثل في أهداف النظام التعليمي وكذا في ضوء مؤشرات النظم التعليمية الإقليمية و العالمية.

الفعالية الخارجية efficacité externe " تسمح بمعرفة المستوى الذي تستجيب فيه التربية لأهداف المجتمع، ومدى تلبية حاجات سوق العمل "[13] وتسمح أيضا بـ " تقييم قدرة النظام التربوي على إعداد المتعلمين لدورهم المستقبلي في المجتمع " في هذا المعنى الفعالية الخارجية تسمح بوصف الأثر الذي تم التوصل إليه. يعرف تقليديا بالإشارة إلى المتمدرسين ، الأثر هنا يعني مخرجات النظام (بالشهادة أو بدون الشهادة) أكثر من المجتمع

الفعالية الخارجية يمكن أن تعالج وفق معياري الكمية والنوعية[14] :

أ . تقييم الفعالية الخارجية للنظام التربوي كميا: أو لمستوى تعليمي معين سيتطلب خاصة العودة إلى ما إن كان النظام يكون العدد الكافي من الإطارات (ذوي الشهادات). هذا التقدير لمستوى (درجة) تلبية الحاجات يفرض تخطيط لتكوين الموارد البشرية. مثلا ما هو عدد الإطارات الواجب تكوينها خلال مرحلة محددة

ب . التقييم النوعي : الفعالية الخارجية لنظام تربوي أو لمستوى تعليمي ما تشمل خاصة،عمل مقارنات بين المهارات المكتسبة من قبل خريجي النظام التربوي (حاملي الشهادات وغير الحاملين) ومتطلبات الوظائف التي يشغلونها، لتحقيق هذا الهدف ، الملمح المطلوب من قبل مناصب العمل كان ينبغي أن يكون واضح المعالم ومحدد للنظام التعليمي من أجل أن يأخذه بعين الاعتبار[15]

وبالإضافة إلى هذا التقييم النوعي للمخرجات، يمكن أن نكون حكم على النظام التعليمي من خلال مشاركته أو عدم مشاركته في رفع المستوى الثقافي للمجتمع .

التحليلات التي تستهدف الفعالية الخارجية للنظام التربوي تهتم أيضا بتأثير التعليم الذي يتلقاه الأفراد الذين تخرجوا من المدرسة أو من مؤسسة تكوينية من أجل تقديم دور إيجابي في حياة الرشد داخل المجتمع. هذه الآثار تأخذ بعدين، اقتصادي ضيق، اجتماعي في إطار مفهوم أكثر اتساعا، ويكمن أن نقرأه من خلال بعدين مكملين : فردي من جهة، جماعي من جهة أخرى ، تقاطع هذين المنظورين يقدم لنا جدول يلخص الاختلافات في التحليلات التي يمكن أن تكون رائدة في هذا الميدان[16].

جدول : الأبعاد التحليلية الأربع للفعالية الخارجية للنظام التربوي

	التأثير الاجتماعي	التأثير الاقتصادي
أثر فردي	تعديلات في السلوك من النواحي التالية : -الصحة الجنسية(التخطيط الأسري، الوقاية من الأمراض الجنسية) - صحة الأمومة والطفولة -تربية الأطفال - المساهمة في حياة الحي - حماية المحيط	المساهمة الفردية في سوق العمل تعديل في إنتاجية العمل (فعالية فنية أحسن و/ أو فعالية مردود فردي
أثر جماعي	تطور ديموغرافي(نمو التعداد السكاني،تحول ديموغرافي،نسبة الارتباط الديموغرافي) - الحالة الصحية للسكان ، معدل الحياة ، التغطية اللقاحية، نسبة الوفيات ...) - الاختيار العام	- البطالة - النمو الاقتصادي - تطور اللامساواة - القدرة على المنافسة الدولية

3- تعريف النجاعة: L'efficience

يأخذ التقييم عادة معنى **النجاعة** عندما تتطلع إلى إنشاء وتقييم ما يلي[17]:

. العلاقة بين النتائج (المخرجات) والموارد المستعملة (المدخلات) بما في ذلك تكاليف التكوين .

. نوعية (جودة) التعليم تبعا لتكلفة التكوين.

. معدل الإشغال المهني لخريجي النظام التكويني وفقا لتكاليف التكوين،

. مستويات الأجور تبعا لطبيعة وتكلفة الدراسات

. مطابقة التكوين المتلقي مع الوظائف المهنية

النجاعة تقارن أيضا بين المخرجات والمدخلات ، تكاليف النتائج. ويمكن أيضا أن يتم تحليلها من خلال مصطلح الفعالية الفنية والكفاءة الاقتصادية.

وفقا لـ Woodhall و Psacharopoulos1988

" يتم تحليل الفعالية الاقتصادية أو الفنية بالنظر إلى كيف يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات، ويعني هذا في الاقتصاد دراسة دالة الإنتاج ، دالة الإنتاج في التربية ، لا تعرف إلا بشكل ناقص ، بقدر ما هي عملية معقدة للغاية تنطوي على الكثير من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نوعية النتائج، والتي تشمل كلا من العوامل الاجتماعية والاقتصادية أو أسرية أكثر أن تكون مدرسية.

. **الفعالية الفنية l'efficacité technique** : تهتم بمعرفة ما هي النتائج القصوى التي يمكن أن نحصل عليها انطلاقا من كمية معينة من الموارد وتكنولوجيا معينة, كما قام Psacharopoulos et Woodhall بتحليل الفعالية الفنية وفق ثلاث طرق :

- يتساءل هذين المؤلفين ما هي النتيجة القصوى التي يمكن أن نحصل عليها من المواد المتاحة: في هذه الحالة إذن ، تكون الحاجة إلى التحليل التنبؤيl'analyse prospective أكثر من التقييم، التحليل التنبؤي بإمكانه التدخل بعد تقييم المستويات الأخرى للفعالية وجوانبها.
- يتساءل De ketele (1989) ما هي العلاقة بين مقدار المخرجات (outputs) ومقدار المدخلات (inputs) في النظام المقصود في هذه الحالة تحليل تقييمي للنجاعة الفنية.

- يتساءل De ketele (1989) ما هي العلاقة بين الأرباح والمدخلات :المقصود تحليل تقييمي للنجاعة الاجتماعية.

. الفعالية الاقتصادية l'efficacité économique : تهتم بمعرفة كيف يمكن تحقيق المستوى المطلوب من النتائج مع الحد الأدنى من الموارد.

عموما بالنسبة للاقتصاديين ، تحليل الإنتاجية تعود لوصف العلاقة بين الموارد المستعملة من أجل نشاط إنتاجي (منتوج صناعي أو تكويني) و لهذا ا الإنتاجية يمكن تحليلها اعتمادا على الفعالية.

الفعالية الاقتصادية كما عرفها سابقا Psacharopoulosو Woodhallيمكن تحليلها وفق محورين :

- ما النتائج المرجوة التي يمكن أن نحصل عليها بأقل الموارد (التكاليف) ، نحتاج هنا إلى تحليل تنبؤي الذي يمكن أن يبنى على نتائج التقييم الداخلية.
- هل يمكن الحصول على نفس النتائج وبأقل التكاليف : مثل الفعالية الإقتصادية ، الكفاءة التخصيصية أيضا تعرف بأنها مقاربة من النوع التنبؤي .

4-مؤشرات تقييم الفعالية في النظم التعليمية :

تكملة للتوضيحات النظرية التي قدمنها سالفا لمختلف الباحثين و المختصين ، نستعرض في هذا المجال مختلف المتغيرات التي تدخل كمؤشرات لقياس الفعالية حسبNacuzon, S[19] . وتقييمها على مستوى الأنظمة التعليمية :

4-1- المؤشرات العامة للفعالية : المتغيرات الأساسية التي تدخل في الفعالية هي على النحو التالي :

4-1-1- . الموارد :

- عدد الملتحقين عند الدخول أو العدد الأولي (العدد والملمح عند الدخول)،ويقصد به أيضاعدد التلاميذ المسجلين بصف معين في بداية السنة الدراسية ،إضافة إلى ملمحهم المعرفي و المهاري و السلوكي قبل بداية الدراسة في هذا الصف او المسار التعليمي .

- الموارد المادية، وتشمل الموارد النقدية المتمثلة في حححجم الميزانية المخصصة لتلبية النفقات المتعلقة بسيرورة تحقيق أهداف النظام التربوي.

-الموظفين الإداريين والتقنيين (العدد و الاحترافية)

- الموظفين الأساتذة(العدد و الاحترافية)

- الموارد غير المادية ،وتتمثل المباني و التجهيزات و الوسائل المختلفة التي يستخدمها النظام في عمله.

4-1-2- النتائج أثناء و بعد نهاية الدراسة:

تقييم النتائج أثناء التكوين أو بعد نهاية الدراسة يجب أن يسبق بالتقييم القبلي للكفاءات و المكتسبات، بمعنى مستوى القدرات و الملمح المعرفي عند الانطلاق في العملية التكوينية.تحديد مستوى القدرات و الملمح المعرفي للمتعلمين يسمح بقياس أحسن لما يحمله التكوين، وعدم تجاهل المكتسبات التي تأتي من خارج العملية التكوينية.ويمكن تلخيص أهم مجالات التقييم في هذا المؤشر العام فيما يلي :

- الكفاءات المثبتة فعليا
- النتائج الجزئية المتحصل عليها أي أثناء التكوين
- النتائج في نهاية التكوين أو التخرج

4-1-3- النتائج بعد نهاية الدراسة أو العائد من التعليم:

- الفوائد المهنية من حيث الوظيفة المزاولة بعد الدراسة و تزايد الإنتاجية
- الفوائد الاجتماعية من حيث الانجاز الاجتماعي
- الفوائد الفردية من حيث الانجاز كفرد

وتضاف إلى هذه العوامل المدة القانونية أو العادية للدراسة، مختلف التكاليف الاقتصادية و النوعية ، من بينها التكلفة الاجتماعية .

4-1-4- المؤشرات العامة وفق أنواع الفعالية:

بعد تحليل مختلف أنواع الفعالية ، يمكن التعبير عن المؤشر العام للفعالية بنسبة النتائج إلى المدخلات وهذا بالمعنى الواسع :

$$\text{الفعالية} = \frac{R}{E} \times 100$$

R= النتائج (résultats)

E= عدد الملتحقين(effectifs à l'entrée)

E= المستوى عند الانطلاق (niveau au départ)

هذا المؤشر العام يسمح بتحديد المؤشرات الخاصة لمختلف أنواع الفعالية، ونستعرضها فيما يلي :

* **الفعالية الداخلية** : يمكن التعبير عن الفعالية الداخلية عن طريق :

- حجم النتائج المتحصل عليها انطلاقا من عدد الخريجين أو عدد الأفراد الذين بلغوا المستوى النهائي من المسار التعليمي من المجموع الأولي(الفعالية الداخلية الكمية)

- تقييم طبيعة أو نوعية النتائج بالاستناد إلى أهداف التكوين (الفعالية الداخلية النوعية)

الفعالية الداخلية الكمية و النوعية يمكن أن تهتم بالتكوين المتاح فعلا أو بمشروع تكويني

- **مؤشرات الفعالية الداخلية الكمية :**

بالنسبة لمسار تكويني متاح فعلا ، الفعالية الداخلية الكمية تعبر عن نسبة النتائج المحققة من العدد الكلي عند الدخول (الالتحاق بالتكوين) :

- الفعالية الداخلية الحقيقية $= \frac{\text{النتائج المحققة}}{\text{عدد الملتحقين}} \times 100$ ، النتائج المحققة تدل على عدد الخريجين فعليا من النظام . فمؤشرات الفعالية الحقيقة تسمح بقياس :

⋆ الفعالية الكلية (الخامة) l'efficacité brute والتي تعبر عن العلاقة بين العدد الكلي للخريجين و عدد الملتحقين أو العدد الكلي عند الدخول .

$$\text{الفعالية الخامة} = \frac{\text{النتائج}}{\text{العدد الاجمالي للملتحقين}} \times 100$$

مثلا بالنسبة لمجموعة ، الفعالية الخامة هي نسبة أفراد المجموعة الذين تحصلوا على الشهادة من الذين سجلوا في المجموعة من البداية أو عند بداية التكوين .

⋆ الفعالية الداخلية النسبية l'efficacité relative تعبر عن نسبة الخريجين من العدد الإجمالي من الذين بلغوا السنة النهائية . العام النهائي للتكوين يعتبر بمثابة نظام فرعي

$$\text{الفعالية الداخلية النسبية} = \frac{\text{النتائج}}{\text{العدد في السنة النهائية}} \times 100$$

النتائج = عدد الخريجين (إن وجد) أو عدد الذين وصلوا إلى السنة النهائية من المجموع الإجمالي للملتحقين بالتكوين.

Tbrut = النسبة الخامة يعبر عنها بالنسب المئوية

Tnet = النسبة الصافية يعبر عنها بالنسب المئوية

مثلا الفعالية النسبية لمجموعة ، هي نسبة الذين تحصلوا على الشهادة من المجموع الكلي ممن وصلوا إلى السنة الدراسية النهائية .

• بالنسبة للتخطيط أو الدراسة التنبؤية لعملية تكوينية ليست متاحة بعد، الفعالية الداخلية الكمية لها هي هي النسبة المتحصل عليها من العلاقة النتائج المنتظرة أو المرجوة على العدد الضروري عند الدخول أي عند بداية التكوين

$$\text{الفعالية الداخلية Efficacité interne souhaitée} = \frac{\text{النتائج المنشودة}}{\text{العدد الضروري عند الدخول}} \times 100$$

المنشودة النتائج المرجوة تدل على العدد المنتظر من الخريجين بعد نهاية المرحلة التكوينية

- **مؤشرات الفعالية الداخلية النوعية** : الفعالية الداخلية النوعية تهتم بصفة خاصة بالمحتوى و بأهداف التكوين ، بإمكانها مقارنة الأهداف المحققة بالأهداف المسطرة لمسار تكويني فعلي.

• بالنسبة للأهداف المحققة فعلا أو الملاحظة حقا :

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{النتائج}}{\text{الأهداف}} \times 100$$

النتائج تدل على : الأهداف البيداغوجية التي تم الوصول إليها فعليا أو التي تمت ملاحظتها في الواقع

الأهداف تدل على : الأهداف البيداغوجية المسطرة فعليا خلال عملية التكوين

ب– مؤشرات الفعالية الخارجية:

الفعالية الخارجية الكمية: يمكن قياس الفعالية الخارجية إنطلاقا من مؤشر كمي يسمح بتقدير نسبة الاندماج الاجتماعي –المهني لخريجي النظام التعليمي أو التكويني ، ويبنى هذا المؤشر من بيانات واقعية أي تقييما للواقع أو من بيانات محتملة :

- نسبة الادماج الحقيقية = العدد الحقيقي لشاغلي الوظائف/ العدد الحقيق لحاملي الشهادات
- نسبة الادماج المنشودة = عدد الوظائف المراد استحداثها/ عدد الخريجين المحتملين.

ويمكن استخدام نسب الإدماج المهني لقياس :

– الفعالية الخارجية الخامة ويؤخذ هنا في الإعتبار العلاقة بين عدد شاغلي الوظائف المهنية من حاملي الشهادات .

– الفعالية الالخارجية النسبية: في حالة النسبة الصافية تحسب من خلال العلاقة بين عدد الأفراد الشاغلين للوظائف من خريجي السنة الأخيرة .

الفعالية الخارجية النوعية : إلى جانب استخدام المؤشرات الكمية في قياس الفعالية الخارجية ،يمكن قياسها بواسطة المؤشرات النوعية ، وتعتمد هذه المؤشرات على بيانات حقيقة واقعية وبيانات منتظرة أو منشودة ، ويمكن أن نحدد هذه الفعالية على النحو التالي:

- درجة التلاؤم الحقيقية = الكفاءات المكتسبة فعليا/الكفاءات المطلوبة في الوظيفة.
- درجة التلاؤم المنشودة = الكفاءات المنشودة/ الحد الأدنى للكفاءات التي ينبغي إستهدافها.

4–2– المؤشرات العملية (الإجرائية Opérationnalisés) للفعالية:

4–2–1– مؤشرات الفعالية الداخلية: الفعالية الداخلية لمؤسسة تعليمية يمكن تحليلها باتباع تدفق مجموعة من المتعلمين إلى غاية آخر فرد فيها يترك أو يستكمل المسار التعليمي . تتبع تطور ونتائج مجموعة معينة من أول تسجيل في المسار التعليمي إلى غاية إنهاء هذا المسار يمكن أن يساهم في تحسين الفعالية الداخلية الكمية.

- **الفعالية الداخلية النوعية** : يهدف التقييم هنا إلى معرفة ماتم تعلمه من طرف المنتسبين للنظام التعليمي، وذلك باعتماد اختبارات معدة من طرف المدرس وهي طبعا غير معيارية

وغير موضوعية أو اختبارات مقننة ومعيارية من إعداد هيئات متخصصة ، وهذه الاختبارات تهدف إلى قياس المهارات الجديدة المكتسبة من طرف المتعلمين وكذا قياس مختلف الإتجاهات و التغيرات الحاصلة في المتعلم بعد تعرضه لعملية التكوين و التعليم.

- **الفعالية الداخلية الكمية:** يهتم هذا المؤشر بقياس و تحليل العلاقة بين عدد المسجلين الحاليين في المسار التعليمي وعدد الناجحين في الإمتحان النهائي و الذي يعبر عن حصيلة العملية التكوينية المتوفرة

5- خصائص المدارس الفعالة :

فعالية المدارس موضوع يشغل مختلف الحكومات و الفاعلين في ميدان التربية و التعليم ، كون معرفة وتحديد أهم خصائص المدارس الفعالة يمكننا من معرفة أهم المحددات و العوامل التي تتحكم في المردود العام للنظام التعليمي بصفة عامة ، كما يسهم ذلك أيضا في معرفة عوامل فعالية النظام التعليمي لأن المدرسة وحدة أو جزء في النظام التعليمي ، فحين نتكلم عن مردود المدارس لمسار تعليمي معين نجد أنفسنا لا محالة نتكلم في النظام التعليمي ،أما المقصود هنا بالمدارس الفعالة تلك المدارس التي يحقق تلاميذها نتائج عالية في المواد الدراسية ونسب انتقال عالية مع انخفاض معدلات الرسوب و التسرب، و فيما يلي أهم الأبحاث[20] التي وردت في هذا الإطار وكلها حاولت تحديد و تشخيص أهم الخصائص التي تتميز بها المدارس الفعالة .

أعمال Edmonds 1979: قام فريق بحث أمريكي في السبعينيات من القرن الماضي بقيادة Edmonds ، بمساءلة نتائج التحقيق السوسيولوجي الذي نشره Colman 1966، الذي يقر بأن تأثير المدرسة على تعلم التلاميذ ضئيل جدا ويكاد يكون منعدم، وكان الغرض من هؤلاء الباحثين نفي هذا الاعتقاد ، وإثبات أن المدرسة يمكن لها أن تعزز أكثر تعلم التلاميذ و تصنع فرقا من خلال تدعيم

المتعلمين. وللوصول إلى ذلك اعتمدEdmonds و فريقه البحثي في إجراء دراستهم على 55 ابتدائية تقع في أحياء حضرية محرومة في شمال شرق أمريكا ، تتفوق في ادائها الدراسي بشكل كبير على المدراس محل المقارنة معها ، هذا التحليل الذي قاموا به لهذه المدارس حدد خمسة عوامل لها علاقة قوية بالأداء الدراسي للمدارس الفعالة ، اي هذه العوامل الخمسة هي التي انتجت مدارس فعالة أو المسؤولة عن نتائج هذه المدارس وهي :

- قيادة قوية من الإدارة و إيلاء اهتمام خاص لنوعية التعليم.
- توقعات عالية بخصوص أداء جميع المتعلمين.
- وجود بيئة آمنة ومنظمة (مناخ ملائم للتعلم)
- إعطاء الأولوية لتدريس مواد الأساسية (القراءة، الكتابة، الرياضيات).
- تقييم ورصد متكرر لتقدم التلاميذ.

الخصائص التي حددها Edmonds وفريقه البحثي للمدرسة الفعالة ، و التي تعتبر كعوامل أو محددات لأداء مدرسي فعال وناجح يمكن أن تمهد لنظام تعليمي فعال من خلال هذه العوامل التي تيسر الحصول على أداء مدرسي عالي رغم انتماءات التلاميذ الاجتماعية التي تكون أحيانا غير محظوظة ، فتحقيق نتائج عالية من طرف المتعلمين لا يرجع فقط إلى الخلفية الاجتماعية ، وإنما تتحمل المدرسة و النظام التعليمي مسؤوليتها في تحديد و تعزيز التقدم الإيجابي للمتعلمين في حياتهم الدراسية.

أعمال Rutter 1979 : بالموازاة مع أعمال Edmond ، نجد Rutter و زملائه قاموا بدراسة طولية في لندن حول فعالية مدارس التعليم الثانوي ، وذلك بتتبع وتحليل التقدم الدراسي لمجموعة من التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية ، والذين تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و 16سنة ، حيث

أظهرت نتائج دراسة هؤلاء الباحثين وجود تأثير كبير للمدرسة على الأداء الدراسي للتلاميذ و على سلوكهم ايضا.المدارس الثانوية التي تم تحديدها على أنها فعالة في دراسة Rutter تحمل الخصائص التالية :

- النظام العقابي و المكافآتي المعتمد يشجع التعزيز الإيجابي (مكافأة، تشجيع ، تقدير وتهنئة)
- بيئة مدرسية مقبولة (مناخ يتسم بالحميمية) وجد منظمة.
- مشاركة عالية للتلاميذ في الحياة المدرسية.
- إعطاء الأولوية للبعد الأكاديمي: الاهتمام بالواجبات و الدراسة.
- معلمين يعتبرون بمثابة نموذج للتلاميذ من خلال مواقفهم واتجاهاتهم المناسبة.
- ممارسات فعالة في تسير الفصل، تحضير جيد للدروس، الادارة الفعالة للانضباط من خلال التأكيد على السلوك الحسن و التقليل من السلوك غير المرغوب.
- قيادة إدارية قوية مع إشراك المدرسين.

أعمال Mortimore 1988: قام Mortimore وزملائه بدراسة على 50 ابتدائية اختيرت بطريقة عشوائية و تضمنت 2000 تلميذ بلندن لمدة أربع سنوات ، حيث حصلوا على بيانات في كل سنة من السنوات الأربع حول المردود الدراسي للتلاميذ في (الرياضيات ، القراءة، الكتابة ونسب النجاح) وكذلك حول البعد الاجتماعي (السلوك و الاتجاهات نحو المدرسة، الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية للتلاميذ...). وتمكنا Mortimore و مساعدوه من تحديد بعض المدارس الفعالة على مستوى المردود الدراسي و الاجتماعي ، هذه المدارس الفعالة تميزت بمجموعة من الخصائص هي:

- القيادة التشاركية من مدير المدرسة ، هذا الأخير يتشاور بصورة منتظمة مع المدرسين كما يسعى إلى إشراكهم في جميع القرارات الهامة.
- مشاركة المراقب المالي في صنع قرارات المدرسة .

- مشاركة المعلمين في تحديد الخيارات في مختلف المناهج، في اقتناء الاجهزة و الوسائل، مع تكليف ومشاركة مجموعة من التلاميذ.
- الاتساق بين المعلمين في طرق التدريس .
- جدول زمني منظم و أعمال موجهة من طرف المعلمين، مع ترك مكان لاختيارات التلاميذ.
- تدريس يعتمد على التحفيز العقلي ، أساتذة يدرسون بحماس ، طرح أسئلة للتلاميذ تستثير ملكة التفكير لديهم مع استخدام نشاطات تقوم على وضعية حل المشكلة.
- تعلم مركز في الفصل يسمح للتلاميذ بالعمل في هدوء.
- دروس تتضمن عادة تخصص واحد ، أحيانا اثنين .
- سهولة الاتصال بين الأساتذة و التلاميذ.
- التقييم و المراقبة المستمرة للتلاميذ ، يتم تقييم تقدم التلاميذ بصفة منتظمة.
- مشاركة الأولياء في المدرسة، حيث تكون المدرسة مفتوحة للأولياء، كما تشجعهم على القراءة مع أبنائهم في المنزل، كما تطلب المدرسة مساعدتهم في الفصول الدراسية إذا لزم الأمر ، وفي خرجاتهم الميدانية .

أعمال Levine و Lezotte 1990: قاما هذان الباحثان بمراجعة و تحليل التراث البحثي في الولايات المتحدة الوارد حول المدارس الفعالة ، ومن أربعمائة دراسة قاما بتحليل نتائجها، خلصا إلى تحديد قائمة من العوامل أو الخصائص تشترك فيها المدارس الفعالة ، وتتمثل هذه العوامل المشتركة فيما يلي:

1- قيادة منقطعة النظير:

- توفير قيادة عليا
- مساندة الهيئة التدريسية.

- استثمار كبير للوقت و الجهد لتحسين المدرسة

- نظام صارم في انتقاء واختيار الاساتذة

- حماية روح الحرية للمقررين

- مراقبة شخصية متكررة لنشاطات المدرسة

- الحصول على موارد دعم التعليم و التعلم

- استخدام موظفي الدعم التدريسي(مساعد المدرس)

2 - استخدام ممارسات تدريسية و إدارية فعالة.

- تعليم فعال.

- تكوين مجموعات مصنفة تعطي الأولوية للتعليم والتعليم .

- فصول دراسية تستجيب للحاجيات.

- خلق فرص للتعلم المثمر.

- إعطاء الأولوية في التقييم للمهارات العليا.

- وجود مواءمة بين المناهج وطرق التدريس .

- امكانية الحصول على الوسائل البيداغوجية.

- الحفاظ على الوقت وتخصيصه للقراءة و الكتابة و الرياضيات .

استعراض مختلف الابحاث الواردة حول عوامل الفعالية المدرسية في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا و كندا ، يجعلنا نصل إلى استخلاص مجموعة من العوامل و الخصائص تشترك المدارس الفعالة في امتلاكها وهي:

- وجود قيادة قوية من قبل ادارة المدرسة.

- توقعات عالية لدى المدرسين تجاه نجاح التلاميذ.

- مناخ مدرسي منظم ومحترم.

- منح الأولوية للمواد الأساسية.

- تقييم منتظم ودوري لتقدم التلاميذ.

توافر هذه الميزات و العوامل قد يجعلنا نتنبأ بالحصول على نظام تعليمي فعال ، كما أن واقعية الخصائص المستخلصة من هذه الابحاث الميدانية يجعل إمكانية تبني هذه الخصائص كعوامل تساهم في فعالية النظام التعليمي ، ومحاولة توفيرها وجعلها متاحة في مختلف المؤسسات التعليمية .

خلاصة :

الفعالية هي بحث لمدى تحقق الأهداف المتوقعة ،أي تهتم بقياس النتائج المحققة فعليا مقارنة بمعيار (أهداف) ، كما تأخذ بعدين أساسيين فعالية خارجية تقيس الأثر خارج النظام التعليمي ، في المجتمع و في أثناء ممارسة الوظيفة و مدى مواءمة الكفاءات التي يحملها الخريجين مع متطلبات الوظيفة و المجتمع ، وفعالية داخلية تهتم بأثر التعليم على مستوى النظام داخلي من خلال قياس معدلات النجاح، الرسوب و التسرب وملمح الخريجين ، فبهذا شكلت الفعالية أحد أدوات مراقبة مدى صحة النظام التعليمي في طريقة عمله و في كيفية تحويل مدخلاته إلى مخرجات،فأصبح قياس الفعالية الداخلية لأي نظام تعليمي يسمح لنا بالحكم على صحته يكون النظام التعليمي فعالا لما يحقق منتسبيه مستويات نجاح عالية وأداء تحصيلي مرتفع . كما يقف وراء فعالية النظم التعليمية متغيرات و عوامل قد تساهم في زيادتها ، عموما شكل هذا الفصل دعامة مهمة في صياغة مؤشرات الفعالية وفي ضبطها نظريا وامبريقيا

مراجع الفصل:

[1-] Paul, Jean, Jacques (1999).Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs Paris .ESF .P356.

[2-] Danvers ,F (1992),700 mots clefs pour l'éducation ,Lille, presses universitaire de Lille.P99.

[3-] Marlaine E. Lockheed Eric Hanushek1994 ,Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness, Human Resources Development and Operation Policy Working papers, P1-4

[4-]swanson,J,C.(1971) Efficiency in Education .In L.C. Deighton (ed)the Encyclopedia of education .macmillan company and free press.P209.

[5-] Gérard, F.-M. (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. Actualité de la formation permanente, Centre INFFO, n°211, pp. 13-23.

[6-]De landsheere ,G.(1982)dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ,Paris, Presses universitaire de France. P106

[7]- Chomienne Serge 1999. L'analyse coût-efficacité en éducation. *in* Paul Jean-Jacques (1999). Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF éditeur. P 128-129

[8-] Orivel François, Orivel Estelle 1998. Les comparaisons internationales de l'efficience des systèmes éducatifs. IREDU/Université de BourgogneP 2

[9-] Psacharopoulos, George et Woodhall, Maureen (1988). L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissements. Paris : Economica.P219

[10-] M. H. Nacuzon SALL,(1996) Efficacité et équité de l'enseignement supérieur Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? Tome 1 : cadre théorique et méthodologie, Doctorat d'Etat, Université Cheikh Anta Diop de Dakar,P94

[11-] Psacharopoulos, George et Woodhall, Maureen (1988). Op cit P219

[12-] M. H. Nacuzon SALL,(1996), op cit,P104.

[13-] Psacharopoulos, George et Woodhall, Maureen (1988). Op cit,P211

[14-] Psacharopoulos,G et Woodhall, M (1988). Op cit P219.

[15]- François ORIVEL (1992). Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique Sub-Saharienne. In ACCT (1992). Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : EIB 1992

[16]- Mingat, Alain & Suchaut, Bruno(2000) Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, P170

[17]- LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin / Paris : Eska. 2ème édition 1993.

DE KETELE, Jean-Marie (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation (extrait de Le rendement scolaire de l'enseignement). In Les Cahiers de la Fondation Universitaire n° 3.

[18]- PSACHAROPOULOS, George et WOODHALL, Maureen (1988). Op cit,P211.

[19-] M. H. Nacuzon SALL,(1996), op cit P118

[20] Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki, Steve Bissonnette ,Mario Richard,2005, Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque.

Un état de la recherche, CRIFPE, université Laval, P 10-20.

الفصل الرابع

رؤية تحليلية في المؤشرات التعليمية

تمهيد:

تمثل المؤشرات التعليمية بعدا أساسيا في قياس الفعالية الداخلية لأي نظام تعليمي، فهي تهدف في الأساس إلى تقديم صورة واقعية وعملية لسير وعمل النظام التعليمي،كما أنها تعد من أدوات تقييم النظم التعليمية، حيت أصبحت في العصر الحديث إحدى أهم وسائل تقييم هذه الأنظمة سواء عند الباحثين أو الهيئات الدولية المختصة بمتابعة الشأن التربوي ، ونظر لهذه المكانة التي تحتلها المؤشرات التعليمية ظهرت أبحاث مختلفة حاولت تصنيف هذه المؤشرات وتوضيح طريقة بناؤها وتوظيفها في مجال متابعة أداء النظم التعليمية ، ورسمت هذه الأبحاث خصائص للمؤشرات الجيدة وضرورة تحديد الهدف منها عند كل عملية تهتم بتوظيف المؤشرات ، و يتناول هذا الفصل كل هذه الجوانب المذكورة سابقا سواء تعلق الأمر بتحديد مفهومها وحدودها أو طريقة بناؤها وكيفية ترجمة مدلولاتها وأهم خصائصها ، وكذا مختلف النماذج المطورة في هذا الميدان ، كما يتعرض أيضا بالتفصيل للمؤشرات المعتمدة في الدراسة الحالية أي المستخدمة في قياس الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط.

1 – مفهوم المؤشرات:

غالبا ما تعرف المؤشرات التربوية على أنها مجموعة من الإحصاءات التي تصف جانبا مهما من جوانب النظام التعليمي ، أو حالته العامة ، وكل إحصائية ليست مؤشر بحد ذاتها .مثلا مجموع أجر المعلمين ليس مؤشرا وإنما معدل أجورهم هو المؤشر ، فالمؤشر يتم إنشاؤه من خلال ربط وتجميع البيانات الإحصائية [1]

أما جونستون يشير إلى أن " المؤشر يعطي إشارة واسعة للوضع الحالي الذي يتم فحصه ،كما أن المؤشر ليس مادة اولية لكنها معلومة معالجة . وتقارن المؤشرات في أغلب الاحيان إلى معيار (مثل معدل طالب/معلم)أو إلى نتيجة سابقة ، وتعكس المؤشرات الطريق الذي يمكن انجاز الهدف من خلاله". [2]

بينما Oakes عرفت المؤشر التعليمي بأنه إحصائية تكشف لنا عن صحة و أداء النظام التعليمي في جانب ما من جوانبه.[3]

فالمؤشرات إذن ليست مجرد ناقلات معلومات بسيطة، بل هي أدوات تقييم كما تعتبر الإحصاءات وسيلة قياس أيضا.و تقدم لنا هذه المؤشرات معلومات حول المدخلات الاساسية لنظام التعليم وكذا عملياته ومخرجاته ،كما تطلعنا على كيفية تفاعل هذه العناصر و نظام اشتغالها في سبيل تحقيق الهدف .

2 – خصائص المؤشرات الجيدة:

لعلى الحصول على تقييم جيد للنظام التعليمي يأتي من مؤشرات جيدة ومثالية تحمل مواصفات وخصائص محددة، ولقد وردت في هذا الإطار آراء متعددة حاولت تقديم وحصر الخصائص المطلوبة في المؤشر التعليمي المثالي.

ولقد حددت (Oakes, 1986) مجموعة العناصر الرئيسة لمؤشر تربوي مثالي. حيث ترى أن المؤشرات يجب أن تزودنا على الأقل بإحدى الأنواع التالية من المعلومات:[4]

- معلومات تصف أداء النظام في الوصول إلى الشروط والنتائج المطلوبة. و تتضمن الأمثلة على هذه النسب إنقاص نسب التسرب، واتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة.

- معلومات حول ملامح النظام تكون مرتبطة بالشروط والنتائج المطلوبة. وتتضمن الأمثلة المصادر مثل زمن التعلم المرتبط بإنجاز الطالب.

- معلومات تصف الملامح الأساسية للنظام. وتتضمن الأمثلة المصادر المالية المتاحة، ونصاب المعلمين، وعروض المنهج.

- معلومات مرتبطة بالسياسة التربوية. وتتضمن الأمثلة السياسات مثل متطلبات تأهيل المعلم.

بالإضافة إلى هذه المعايير، طبقًا لأوكس، يجب أن يكون لدى المؤشرات خصائص تقنية معينة.

- يجب أن تقيس هذه المؤشرات مجالات التمدرس الموجودة عبر أنواع مدارس ومناطق متنوعة.
- يجب أن تقيس هذه المؤشرات أيضًا الملامح الدائمة للنظام لكي يمكن بناء اتجاهات عبر الزمن.
- يجب أن تكون إحصائيات المؤشر صحيحة وموثوق بها، وهكذا فهي يجب أن تقيس ما وضعت لقياسه، مع ضرورة عمل ذلك باتساق عبر الزمن.
- يجب أن تقابل هذه المؤشرات معايير عملية. بمعنى تكون عملية من ناحية الوقت والكلفة والخبرة المطلوبة لجمع البيانات، ويجب أن تكون مفهومة بسهولة من قبل جمهور واسع من المربين، وصناع السياسة، والجمهور.

كما أورد الباحث Arun c Mehta مجموعة من الخصائص التي يجب ان تتوفر في المؤشر التعليمي الجيد[5]:

- ينبغي أن يوفر المؤشر معلومات مفيدة وعملية لصانعي السياسات
- القدرة على تلخيص المعلومات دون تشوهات أو تحريف للحقائق.

- الاتصاف بالدقة و القابلية للمقارنة
- التميز بالصدق والقدرة على التجدد و التحديث.
- امكانية ربطها مع المؤشرات الأخرى لإجراء تحليل شامل وكلي.
- يقيس بعد أو قرب مسافة تحقيق الهدف.
- تستطيع أن تحدد الوضعية المشكلة أو غير المقبولة.
- تستجيب لاهتمامات السياسيين المتابعين للشأن التربوي
- تساعد في مقارنة قيمتها مع قيمة مرجعية ،أو معيار أو قد تكون هي المعيار نفسها عندما نحسبه في فترات مختلفة

ودائما في إطار حصر الخصائص التي يجب أن يتصف بها المؤشر التعليمي نجد منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في إحدى مناشيرها (OCDE 1992) أوردت مجموعة من المعايير النظرية والمنهجية التي يجب أن تتوفر في المؤشرات الجيدة و المفيدة, مثل الدقة، الصدق ، قابليتها للمقارنة وإمكانية تفسيرها، ومن الواضح يجب أن تكون البيانات دقيقة، لها صدق –ما إذا كان المؤشر يصف جيدا الظاهرة التي نعتقد أنها مرتبطة بالموضوع –لا يقل أهمية، لكن من الصعب جدا الحصول عليه[6].

3 – أغراض المؤشرات التعليمية :

يمكن تطوير نظم المؤشرات التعليمية واستخدامها لأغراض مختلفة ، فحسب

Mc Donnell 1989 هناك ثلاثة أغراض (أهداف) لهذه المؤشرات وتظهر على أنها الأغراض الأكثر احتمالا :

أ- تقديم لمحة عامة عن وضع وحالة النظام التعليمي .بمعنى جعل الفاعلين التربويين وكذا المستفيدين من هذا النظام على علم بعمل و شغل النظام التعليمي أي اعلام الرأي العام عن الوضعية الحالية لهذا النظام.

ب- توفير آلية للمحاسبة، و يتحقق هذا من خلال المعلومات التي تقدمها المؤشرات و التي هي عبارة عن تقييم لوضع وحالة التعليم مما يسمح مساءلة القائمين عن هذا النظام بناءا على مؤشرات ميدانية عملية

ت- تحسين الممارسات المحلية ، من خلال إظهار مواطن القوة و الضعف في النظام التعليمي بغية تدارك الضعف وتحسن الخدمة التعليمية [7].

و حسب Norberto Bottani وHerbert Walberg 1994 الهدف المصرح به من نظام المؤشرات التربوية في التراث النظري التربوي و المنشورات الرسمية الدولية يكاد يكون دائما لتحسين نوعية المدرسة ، كما أورد هذين الباحثين في أحد منشورات OCDE حول المؤشرات بأن هذه الاخيرة أوجدت "لجعل الرأي العام على علم، بمعنى اطلاع المستفيدين من الخدمة التعليمية و الرسميين و الفاعلين عن حقيقة هذا النظام وطريقة اشتغاله في سبيل تحقيق الهدف ، وكذلك لقيادة تحسين المدرسة ،كما تساعد هذه المؤشرات على تحديد الأولويات و لتلبية أفضل للمسؤوليات السياسية في المجال التربوي ،

وتسمح أيضا بفهم أشمل للعوامل التي تؤثر على نوعية التعليم ، استكشاف مجموعة واسعة من خيارات السياسة العامة [8] .

4- استخدامات المؤشرات التعليمية حسب :Shavelson, R. et al [9] 1999:

- تقديم تقارير موضوعية موضحة للمدخلات التربوية.
- عمل مقارنات محلية وإقليمية ودولية للحياة المدرسية والتعليمية.
- توضيح موقف القبول والمساواة في مراحل التعليم المختلفة.
- تقديم الأسباب المعقولة للشروط والتغيرات السائدة في النظام التعليمي.
- التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للمدارس في مختلف المناطق.
- تقديم تصور لجوانب القوة والضعف في النظام التعليمي.
- التنبؤ بالقيد مستقبلاً ومختلف متطلبات النظام التعليمي.
- اقتراح استراتيجيات لصانعي القرار ومخططي البرامج.
- تعطي تصوراً ووصفاً واضحاً وديناميكياً عن النظام التعليمي وتحديد مسارات تطويره وحل مشكلاته.

5- تصنيفات المؤشرات التعليمية : نورد في هذا العنصر مختلف التصنيفات التي تعرضت إلى وصف المؤشرات و إعطائها أبعاد و تصنيفات :

- تصنيف منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية :

وضعت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE تصنيف خاص للمؤشرات التعليمية ، بصفة عامة هذا الوصف يحمل ثلاثة أنواع من المعطيات(البيانات)[10]:

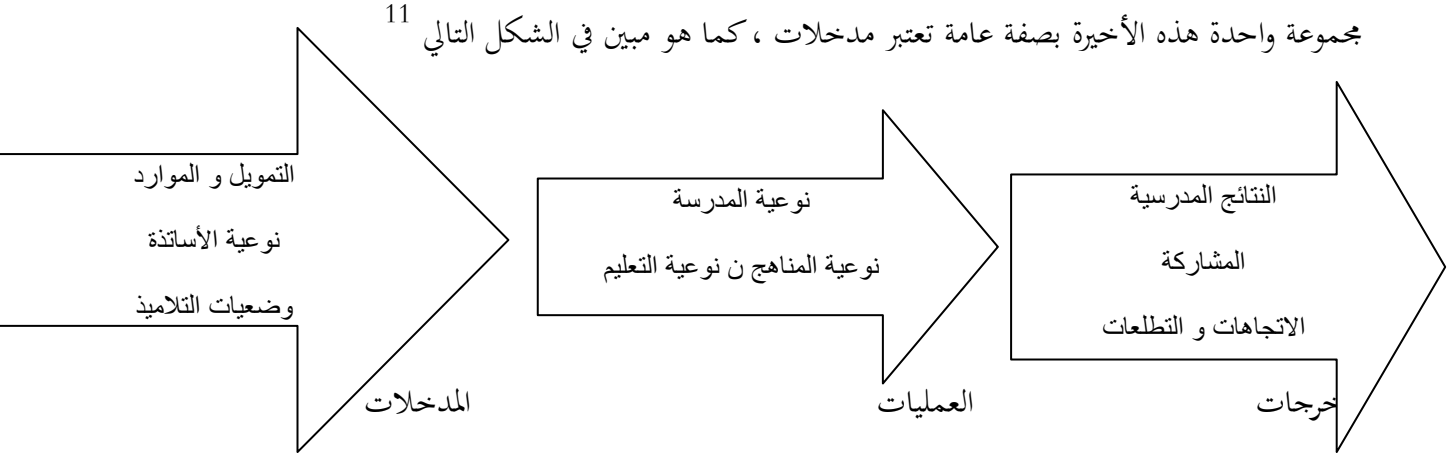
- بيانات متعلقة ببيئة النظام (المدخلات أو السياق)

- بيانات متعلقة بعمليات النظام التربوي نفسه (التكلفة، الموارد والسيرورة المدرسية)

- بيانات متعلقة بالنتائج المتحصل عليها (المخرجات التعليمية)

تصنيف Shavelsonو آخرون:

تنظيم المؤشرات المقترح من طرف هؤلاء الباحثين يختلف عن الذي اعتمدته منظمة التعاون والتنمية ، كل المؤشرات التي تعني عمليات النظام التربوي ، بما في ذلك الموارد المالية الموظفة، توضع في مجموعة واحدة هذه الأخيرة بصفة عامة تعتبر مدخلات ، كما هو مبين في الشكل التالي [11]



تصنيف Rob Vos 1996 :

المؤشرات ذات العلاقة بتقويم أداء النظم التعليمية وكفاءتها الاقتصادية وتحقيق العدالة في الخدمات التعليمية إلى أربعة أنواع[12]:

1- مؤشرات المدخلات: تقيس مدى تحقيق المدخلات للاحتياجات والطلب على النظام التعليمي.

2- مؤشرات الوصول تقيس مدى تحقق وصول واستخدام الخدمات التعليمية من قبل المستهدفين

3- مؤشرات المخرجات والناتج تقيس تأثير العملية التعليمية على معايير الحياة لدى المجتمع

وهناك تقسيم لأنواع المؤشرات يعتمد على مساهمة المتغيرات المكونة لها في تكوين دليل وهي ثلاثة أنواع:

1- المؤشرات الممثلة (الدليل الممثل): وهو أكثر المؤشرات انتشاراً واستخداماً لأغراض البحث والإدارة والتخطيط ويتضمن اختيار متغير واحد لتصوير بعض مظاهر النظام التعليمي ومن أكثر هذه المتغيرات المختارة نسبة التسجيل في المرحلة الابتدائية ونسبة الميزانية المصروفة على التعليم من إجمالي الميزانية العامة. ويرى المهتمون أن اختيار متغير واحد كمؤشر لنظام تعليمي أمر صعب ومستحيل نظراً لكون النظام التعليمي كياناً معقداً ومتشابكاً.

2- المؤشرات المجزأة (الدليل المجزأ): وهنا يتم تحديد المتغيرات لكل عنصر أو مكون للنظام التعليمي على أن يكون متغيراً مستقلاً وهنا يتطلب إعطاء معلومات دقيقة ومنفصلة عن كل عنصر من النظام وبالتالي يصعب وصف وتقييم النظام بمعلومات مجزأة.

3- المؤشرات المركبة (الدليل المركب): وهو الذي يوصي به الباحثين والمحللين حيث يضم عدداً من المتغيرات التعليمية والمركب النهائي هو متوسط جميع هذه المتغيرات وهذا الأسلوب المؤشرات المركبة (الكمية والكيفية.

6- نموذج لنظام المؤشرات التربوية :

يتضح من خلال ما سبق في ذكر أنواع التصنيفات للمؤشرات، أن هناك عدة نماذج بنيت لنظام المؤشرات التربوية ، ولكن النموذج السائد في ميدان نظام المؤشرات هو نموذج (المدخلات – العمليات – المخرجات) الذي يعتبر المشروع التحليلي لتنظيم التفكير في أنظمة المؤشرات . وهذا النموذج يؤكد على ضرورة التمييز بين المدخلات والعمليات والمخرجات في النظام التعليمي على أساس أنها متغيرات تتعامل معها المؤشرات التربوية في قياسها لنواتج التعلم أو التحصيل الدراسي[13] ، كما أن هذا النموذج يتوافق مع نظام المؤشرات المتبنى في الدراسة الحالية . ويتكون هذا النموذج من العناصر التالية:

أ- **مؤشرات المدخلات التربوية:** وهي تتعلق بكمية وجودة مصادر التعلم المتاحة ، وتتمثل في :

- خصائص الطالب (الإنفاق على التعليم،الخلفية الثقافية الاجتماعية للوالدين، اتجاه الوالدين نحو التعليم،التعاون بين البيت والمدرسة)
- خصائص المدرس(خبرته التدريسية، مؤهلاته العلمية والتربوية، التكوينات أثناء الخدمة)
- خصائص الإدارة المدرسية
- خصائص المدرسة(مرافق المدرسة، الأجهزة المدرسية، ميزانية المدرسة)

ب- **مؤشرات العمليات التربوية:** وتتعلق هذه المؤشرات ببناء وتكوين النظام التربوي ن فهي تشير إلى الإجراءات أو الأدوات التي تقرر انتقال المدخلات إلى مخرجات وتسمى أيضا الصيرورة ،وتتمثل فيما يلي :

- بالنسبة للطالب (توقعاته عن التقدم الدراسي، نسبة عدد الطلبة إلى عددج المدرسين، عدد ساعات تعلم التلاميذ،عدد ساعات المذاكرة، دافعية الطالب ، الوقت المخصص للواجبات المنزلية...)

- بالنسبة للمدرس (عدد ساعات التدريس ، طرق التدريس،مناخ التعلم في الفصل،اتجاهات المدرس نحو التدريس)
- بالنسبة للمدرسة(المناهج الدراسية نالمناخ المدرسين النشاط اللاصفي نعدد أيام الدراسة)
- بالنسبة للإدارة المدرسية(الإشراف على المدرسين، التوجيه والإرشاد ن التنظيم المدرسي)

ج- **مؤشرات المخرجات التربوية**: وهي المؤشرات التي تتعلق بوظيفة النظام التربوي، وتمثل الأثر المباشر والفوري للعمليات التربوية،أو تسمى النواتج النهائية للنظام التربوي كما تسمح بقياس وإطلاعنا على مدى بلوغ النتائج المتوقعة أو المستهدفة ، وهي تتمثل في:

- الكفايات المعرفية (معرفة الحقائق ، المفاهيم ، مهارات التفكير)
- كفايات نفس حركية(المهارات العملية،التغير في السلوك)

كما قد يعبر عن هذه المؤشرات بمعدلات النجاح والرسوب وكذلك بمعدلات التسرب، فهي كلها تدخل ضمن مؤشرات المخرجات التربوية، كما تعلمنا عن التقدم في الأهداف المحددة سابقا، سواء على المستوى الداخلي للنظام التعليمي أو على المستوى الخارجي له ، ومؤشرات المخرجات التربوية هي المعتمدة في الدراسة الحالية لقياس وتقييم فعالية نظام التعليم المتوسط ، والتي نتعرض لها بالتفصيل والشرح

7- الرسوب و التسرب:

7-1- مؤشر الرسوب المدرسي : الرسوب المدرسي كمؤشر تعليمي ، حسب اليونسكو هو نسبة التلاميذ الذين يسجلون في نفس القسم أو المستوى الدراسي سبق وأن درسوا فيه ، ويعتبر التسرب مؤشر يعبر عن أداء النظام التعليمي[14]، وأداة لقياس الفعالية الداخلية لهذا النظام.

إذ يعتبر الرسوب المدرسي ظاهرة مركبة ومعقدة، تتواجد في جميع المستويات التعليمية وهي من الظواهر السليبة التي تقلق الفاعلين في النظم التعليمية ، والمثيرة لتساؤلات الباحثين، وانشغالات الهيئات الرسمية سواء المحلية أ و الاقليمية والدولية ، فظهرت في سبيل ذلك دراسات وأبحاث متعددة محاولة تعريف وتحديد هذه الظاهرة السلبية تارة، وتارة أخرى لتقديم العلاج الناجع و الوقاية ، من خلال فهم أسباب وقوعها ، حيث نجد الباحث troncin [15]في سنة 2005 أحصى حوالي 2500 مرجع وبحث ورد خلال خمسة عشر سنة في قاعدة البيانات ل- ERIC (http://ericir.syr.edu) كلها تبحث في الرسوب المدرسي. وهذه الدراسات و البحوث أوردت تعريفات متعددة ومختلفة للرسوب المدرسي. كما أن تعريفه و طرق قياسه مرتبطة ارتباطا وثيقا ببنية النظام التعليمي ،بتنظيمه وبإجراءاته الإدارية المتعلقة بتنظيم تقدم وانتقال التلاميذ في مختلف المستويات والمراحل:

و يعرف.(2002) .Meuret, D الرسوب هو أن يسجل التلميذ في قسم معين لسنة دراسية معينة سجل فيها للعام الثاني، أي يعيد التسجيل في نفس هذا القسم وفي نفس المستوى التعليمي للمرة الثانية ، في حين الحالة العادية تفترض الانتقال إلى القسم الأعلى أو إكمال الدراسة[16]. فالرسوب حسب أحد خبراء اليونسكو Jere Brophy يحدث عندما يدرس التلميذ في العام الدراسي الجديد في الصف نفسه الذي درس فيه العام السابق، بدلا من الانتقال إلى الصف الأعلى[17] بمعنى يكون الرسوب في الوسط المدرسي لما يتابع التلميذ دراسته في نفس القسم لعام إضافي عوض الانتقال إلى القسم الأعلى.

كما عرف الرسوب المدرسي على أنه ممارسة تتمثل في إعادة العام الدراسي من طرف التلاميذ الذين لا يتقنون المنهاج الدراسي بصورة مقبولة أو الذين لا يوفون بمعايير التعلم و بالنتائج الدراسية المنتظرة في حين نظرائهم ينتقلون إلى القسم الأعلى[18] ، هذا التعريف اشار إلى الطبيعة الانتقائية للرسوب المؤسس على المعايير النوعية للتعلم .

في حين يعرفه الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا ، بأنه تأخر التلميذ بقسمٍ أو قسمين في المدرسة[19].أما بركان فعرف الرسوب بأنه سنة يقضيها الطالب في نفس القسم ، وعاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة[20] ، مجمل التعريفات المقدمة للرسوب الدراسي تؤكد على أنه بقاء التلميذ في نفس الصف الدراسي لعام إضافي أو أكثر مكررا لمقررات ومحتويات دراسية سبق وان تناولها، و هذا بسب عدم حصوله على المعدل المطلوب لتحقيق الانتقال إلى القسم الأعلى ، وعكس الرسوب هو النجاح الدراسي و الذي يعني تحقيق الهدف الدراسي المحدد سابقا ،وبالخصوص المرور و الانتقال إلى القسم الأعلى، النجاح في الامتحانات سواء في المراحل المختلفة للمسار الدراسي أو في نهايته، وفي الاطار العام هو مسايرة جماعة الصف الدراسي من قبل التلميذ وإنهاء المسار التعليمي بدون إعادة [21]

7-2- تعريف التسرب الدراسي : وردت عدة تعريفات لهذا المصطلح في البحوث و المراجع المتخصصة وكذا في المناشير و التقارير الدولية المختلفة، ونستعرض ابرزها في اتجاهين اتجاه تعاريف الباحثين واتجاه تعاريف الهيئات الرسمية الدولية و الأجنبية و المحلية ونبين أبرزها فيما يلي:

المتسرب هو " كل من يترك التعليم في أي مستوى يطلق عليه مصطلح متسرب، ويقصد بذلك ترك سلك التعليم بغض النظر عن أسباب ذلك ، سواء كانت صحية أو اقتصادية أو اجتماعية" [22]

و يعرف التسرب المدرسي على أنه انقطاع عن الدراسة قبل إتمام المرحلة الدراسية ، أو ترك الدارسة قبل إنهاء مرحلةٍ معنيةٍ من التعليم "[23]

فالمتسرب هو كل طالبٍ أو تلميذ يترك الدراسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها[24] ، في حين عرف جودت عزت عطوي التسرب بأنه " انقطاع التلميذ عن الدراسة في مرحلة معنيةٍ دون إتمام هذه المرحلة ، مما يترتب عليه ضياع ، له أبعاده المتعددة في عملية وفي نظام تعليمي ، وما يرتبط به من نفقاتٍ"[25]. هذا بالنسبة لمختلف التعاريف التي أوردها عديد الباحثين ، فنجدها تقريبا تتفق على معنى التسرب و الذي لا يخرج عن الانقطاع وعدم إكمال المرحلة التعليمية المقررة . و الهيئات الدولية و الأجنبية المتخصصة في هذا المجال قدمت كذلك تعريفات للتسرب ، إذ عرفت اليونسكو التسرب أنه التلميذ الذي يترك المدرسة قبل انهاء السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التى سجل فيها [26]

كما أن وزارة التربية في كيبك Québec عرفت التسرب المدرسي بأنه التخلي عن الدراسة بدون الحصول على الشهادة الثانوية[27]، وتورد في تعريف آخر بأن التسرب يحدث عندما يسجل تلميذ في 30 سبتمبر للعام الدراسي ، ولا يتحصل على الشهادة في نهاية ذلك العام ولا هو مسجل في العام المقبل ، سواء في التعليم العام أو المهني أو تعليم الراشدين[28]

أما Leclercq و Lambillotte في بحث لوزارة التعليم البلجيكية، يعتبران التسرب الدراسي على أنه عملية تدريجية وبطيئة تحدث نتيجة مجموعة من العوامل الداخلية و الخارجية في النظام المدرسي والتي تؤدي إلى اللامبالاة الدراسية ،إذ التسرب محصلة العديد من العوامل ، الشخصية ، المدرسية و الاجتماعية[29].هذا التعريف تكلم عن عوامل التسرب أكثر من تحديد معناه الإجرائي و الرسمي وإن اشار

إلى أن التسرب ليس عملية تحدث بالصدفة بل هو امتداد لسنوات وعوامل سابقة ولدت عدم الاهتمام بالدراسة مما ينتج التخلي عنها نهائيا .

وفي تعريف لوزارة التربية الوطنية الجزائرية يشير لفظ التسرب الدراسي إلى " التلاميذ المجبَرين على الانقطاع عن د ارستهم(حالة المطرودين) وعلى أولئك الذين يتخلون عنها بمحض إرادتهم [30] وهذا التعريف الذي قدمته وزارة التربية الوطنية هو نموذج التسرب المتبنى في الدراسة الحالية كما سنرى في عينة حساب مؤشر التسرب الدراسي .

7– 3– أسباب وعوامل الرسوب و التسرب :

نتناول في هذا العنصر أهم الأسباب و العوامل المتدخلة في حدوث الرسوب و التسرب ، وجاء مزج أسبابهما في عنصر واحد كون الظاهرتين الرسوب و التسرب مجتمعتين تشكلان ما يسمى بالهدر التعليمي والذي يعني عدم تحقيق الأهداف التي يصبو إليها النظام التعليمي من خلال ظاهرتي الرسوب والتسرب[31] ، مما يؤثر على الفعالية الداخلية لنظم التعليم، كما أن أسبابهما تتشابه إلى حد كبير وهذا ما يتضح في خلال العرض الذي يلي أسفله لمختلف هذه الأسباب بحسب وجهات نظر الباحثين و المختصين.

يحدث الرسوب في البلدان النامية حسب Ndsruhuts 2008، نتيجة العديد من العوامل، وهذه العوامل لها تأثير كبير ومهم على تعلم التلاميذ وتشمل عادة على ما يلي[32].

- **تغيب التلاميذ عن الدراسة :** يكون أحيانا عاليا ويختلف بحسب المناطق ،خاصة بين المناطق الريفية و المناطق الحضرية ، والتغيب طبعا يحرم التلميذ من التواصل الدائم مع المدرسة مما يؤثر على الوتيرة التعليمية له ،وعلى النتائج المدرسية للتلاميذ والتي تعتبر العامل الأساسي في تحديد الانتقال

من عدمه ، وهذا التغيب يظهر عند التلاميذ لعدة أسباب منها الاضرابات ، مشكلات مرضية وصحية، البعد عن المدرسة...

- **المدة الزمنية للتعليم** : الوقت المخصص للتعليم يعد من المحددات الأكثر تأثيرا على التقدم الدراسي للتلميذ ، هذه المدة الزمنية أحيانا تكون غير كافية خاصة في ظل وجود تفاوت بين تلاميذ الصف الواحد مما يستوجب تخصيص وقت أكثر .
- **لغة التدريس** : خاصة في المستويات الأولى من التمدرس ، حيث نجد اللغة المستعملة في التدريس ليست اللغة المحلية او اللغة الام ، بل تستعمل لغة أجنبية مما يخلق صعوبات في التكيف في المدرسة والتوافق بين اللغتين المحلية والأجنبية خاصة في المراحل الأول للتعليم.
- المعايير التي يضعها النظام التعليمي كشروط للانتقال إلى المستوى الاعلى.
- محدودية الآفاق في الانتقال إلى مستويات أعلى نتيجة تحديد نسبة الانتقال مسبقا.

كما أن أسباب الرسوب في الدول النامية يمكن أن تظهر على عدة مستويات:

على مستوى التلميذ، الأسرة، المدرسة أو السياق الوطني العام.ويمكن أن تكون أحد هذه الأسباب أكثر تأثيرا من الأخرى ، وفي هذا الإطار نجد كل من Mingat وSuchaut سنة 2000 ذكرا بأن النظام التعيلمي أو المدرسة يلعبان دورا قياديا في حدوث الرسوب[33]، كل هذه الأسباب باختلافاتها وتعددها سواء تكون حاضرة كلها أو بعضها تساهم في حصول التلميذ على نتائج ضعيفة وغير كافي لتحقيق هدف النجاح و الترفيع.

والأسباب المذكورة سابقا أكدتها نتائج دراسة كل من Lockheed و Collab1991 والتي قامت بتصنيف أسباب الرسوب و التسرب إلى ثلاث فئات هي [34] :

أ- عوامل متعلقة بالأسرة والتي تشمل الأمية، المستوى التعليمي للوالدين ، ومستوى الدخل العائلي.

ب- عوامل متعلقة بخصائص التلميذ والتي تتضمن نقص الدافعية ، ضعف القدرات، وضعف التحكم في لغة التدريس.

ج – عوامل متعلقة بالمدرسة كالبعد الجغرافي عن المؤسسات التعليمية ،و محدودية نسبة القبول في التعليم الثانوي ، ضعف مؤهلات المدرسين ،تدريس غير فعال ، غياب الكتب المدرسية، تقويم سلبي للمتعلمين مع اعتماد معايير جد مبالغ فيها للانتقال.

من خلال مجموعة الأسباب المقدمة من طرف مختلف الباحثين نلخصها في ثلاث أبعاد تعتبر كمحددات أساسية وهي: عوامل ذاتية ، عوامل اجتماعية ، عوامل مدرسية بيداغوجية .

- **العوامل الذاتية:**

هذه العوامل مرتبطة بالتلميذ نفسه أي متعلقة بشخصيته ،ويمكن أن نصنف الأسباب الأكثر حضورا وتأثيرا في الأداء الاكاديمي السلبي للتلميذ حسب الباحثة Karine Daeppen 2007[35] في ثلاث فئات (نقص العمل البيداغوجي للتلميذ، محدودية قدراته، نقص أو تأخر النضج العام لدى التلميذ) ، وتضاف إلى هذه العوامل المشكلات النفسية والمرضية التي قد يعاني منها المتعلم، فعندما نتكلم عن جوانب الصحة النفسية وعلاقتها بالمسار الدراسي للتلميذ نجد فيها الدافعية للتمدرس ، مستوى الطموح والرضا الدراسي، الاتجاهات و الميول نحو المدرسة و التمدرس التي يحملها المتعلمين[36] ، فحضور هذه الجوانب بالشكل السلبي عند التلاميذ يؤدي ذلك إلى زيادة فرص التسرب و الرسوب لدى المنتسبين لقطاع التعليم .

العوامل الاجتماعية :

ويشمل هذا العامل كل ما يتعلق بالجانب الأسري للتلميذ، وعادة يظهر الرسوب و التسرب بنسب عالية لدى الأسر ذوى الحظوظ الاجتماعية المتدنية ، ويقول في هذا الصدد (P.Jaccard) بأن

"الوسط المنزلي الذي يعيش فيه أبناء الطبقة الغنية ، يسير في اتجاه الاهتمامات المدرسية ويؤيدها ، بينما نرى العكس في البيئات الفقيرة"[37] ، كما يلعب المستوى الثقافي و التعليمي للأسرة دورا في نتائج التلميذ ، فالمستوى المتدني للأسرة في هذا الجانب يجعلها تفتقد لأدوات المتابعة و التشجيع الجيد لتحقيق نتائج مدرسية أفضل [38]وهذا يجعل الطفل يعاني فقر في الخبرات ، فالتفاوت الاجتماعي و الاقتصادي ينجر عنه أيضاً تفاوت بين المستويات الثقافية والعلمية، والتي لها الأثر البالغ في نجاح أو فشل التلميذ في دراسته[39].

وفي نهاية المطاف يتضح أن خصائص البيئة المنزلية لها تأثير على التحصيل العلمي للطلاب .غير أن قوة ودرجة هذا التأثير يختلف من بلد إلى آخر .ففي هذه النقطة أشار Vandenberghe 2001 نقلا عن Demeuse و آخرون (2005)[40] ،إلى أن بعض الدول سجل تلاميذها أداء دراسيا جيدا دون أن يرتبط ذلك بانتماءاتهم وأصولهم الاجتماعية بشكل قوي. و تبقى عوامل البيئة المنزلية في الدول النامية اقل أهمية وتأثيرا من العوامل الداخلية للمدرسة في الأداء الدراسي للتلاميذ[41]

العوامل المدرسية والبيداغوجية: يتضمن هذا العامل كل ما هو متعلق بالبيئة المدرسية ،المناخ العام للمدرسة ، خصائص ومؤهلات المدرسين ، المنهاج التعليمي ، المحتويات الدراسية ،الزمن المخصص للتعليم.إذا كان حضور هذه العناصر بشكل سلبي في الحياة الدراسية اليومية للمتعلمين سيؤثر ذلك سلبا على مساره الدراسي سواء بالتسرب او الرسوب ، كسيادة علاقات مدرسية تتميز بالصراع و النفور وعدم التقبل و السلبية وذلك بين المدرسين و التلاميذ أو بين التلاميذ والإدارة المدرسية ، ضف إلى هذا وجود مناهج دراسية تفتقر إلى التشويق و التجديد مما يشعر المتعلم بالملل ، نظام الامتحانات المتبع في المدرسة خاصة إذا كان تطبعه التقليدية في أسئلته واستخدام درجاته من طرف المدرسين كعقاب للتلاميذ و تركيزها على الحفظ والاستذكار بدلا من التركيز على الفهم و التحليل ، زيادة حجم الفصول الدراسية مما يصعب عملية الضبط بالنسبة للأستاذ و التفاعل الإيجابي مع التلاميذ و القدرة على إيصال المعلومة بشكل سليم،

غياب المتابعة النفسية والتربوية لمشكلات المتعلمين خاصة حالات الغياب المتكررة عند التلاميذ وانخفاض النتائج الدراسية، كثافة البرامج التعليمية وتكليف التلاميذ بواجبات متعددة[42]، ضعف كفاءة المدرسين ونقص الخبرة لديهم[43]

4-7 – الانعكاسات السلبية للرسوب والتسرب المدرسي : أول وهلة نسمع فيها كلمةالرسوب و التسرب الدراسي تتبادر إلى أذهاننا تصورات مخيفة وتقديرات سلبية للآثار التي تتركها هذه الظاهرة، بدءا بالنظام التعليمي كونه أول المسؤولين على تعليم الناشئة والاحتفاظ بهم إلى غاية استكمال مساراتهم الدراسية بنجاح ،فهو يفشل في أحد أهدافه الأساسية وهي تحقيق نسب عالية من التمدرس مما يؤثر على فعاليته ونجاعته ،كما يترك آثار سلبية على المجتمع الذي كان ينتظر بأمل نجاح النظام التعليمي بتزويده بالكفاءات و المهارات كما ونوعا غير أن هذه الظاهرة قد تزيد من حجم نفقاته وكذا نقص الموارد البشرية مما يعرقل التنمية البشرية المنشودة خاصة في المجتمعات المعاصرة ، ضف على هذا تبعات اقتصادية غير محبذة ، حيث الدولة تنفق موارد نقدية ومادية باهظة لأجل تحقيق التمدرس الكلي لأفراد مجتمعها ،فيصبح انفاق بدون عائد لأن التسرب يدخل في الفاقد التعليمي و الاقتصادي . ويمكن تفصيل هذه الانعكاسات في العرض التالي:

- **أ– انعكاسات على النظام التربوي:** وتتعلق بالآثار السلبية التي يتركها كل من التسرب و الرسوب على النظام التعليمي ككل وعلى المؤسسات التعليمية ، حيث نجد المتعلمين الراسبين يستغرقون وقت أطول في انهاء المرحلة التعليمية مما يخلق محدودية الأماكن البيداغوجية وتقلص فرص القبول و الالتحاق ، وزيادة حجم الفصول الدراسية والذي يظهر من خلال الاكتظاظ في الحجرات ، كما أن الرسوب و التسرب يؤثران بصفة مباشرة في فعالية النظام التعليمي[44]، وكذا فشل هذا النظام في تحقيق أهدافه الأساسية وهو الاحتفاظ بالمنتسبين إليه إلى غاية استكمال

مساراتهم التعليمية بنجاح. وعلى هذا فإن الهدر التربوي يؤثر على التعليم في عدة جوانب " وهي الجوانب ذات العلاقة بالمحيط التربوي ، والتي تشمل الإدارة المدرسية ، والمعلمين وطرائق التدريس ، ونظام الاختبارات ، والتجهيزات المدرسية ، والإرشاد الطلابي" [45]

- **ب- انعكاسات اجتماعية :**

من البديهي أن المدرسة تمثل للمجتمع المؤسسة الأكثر أهمية في نسقه العام ، كون هذه الأخيرة أي المدرسة تحمل على عاتقها تحقيق تطلعات وأهداف المجتمع من خلال تقديم تمدرس متواصل يسمح بأفراده بالتقدم في حياتهم التعليمية والعملية فيما بعد ، فلما تفشل المدرسة في أحد أهدافها الأساسية أي حدوث عمليتي الرسوب و التسرب ، تظهر سلبيتهما بصورة مباشرة وغير مباشرة في المجتمع ، فالمتسرب يكون أقل قدرة في المشاركة في بناء المجتمع ، كونه تنقصه الخبرات اللازمة والكافية لذلك[46] ، كما يضاعف الرسوب من متاعب الأسرة من خلال توفير النفقات الضرورية والتي تعد فيما بعد كفاقد في الجانب الاقتصادي،وقد يكون الهدر التعليمي للأسرة كعامل إحباط لها نظرا لما كانت تنتظره الأسرة من خلال تحقيق النجاح من طرف ابنائها. وتظهر على هذه الشريحة قدرة أقل على التكيف مع المجتمع ، مما يعمل على زيادة حجم المشاكل الاجتماعية وانحراف الأحداث والجنوح ، وتعاطي المخدرات ، والسرقة ، والاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم[47]

-ج- انعكاسات اقتصادية :بما ان التعليم استثمار للقوى البشرية فالرسوب و التسرب من معرقلات نجاح هذا الاستثمار، وقد دلت العديد من الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية التي أجريت في مجال اقتصاديات التربية " على وجود تناسب بين الكفاية الإنتاجية للتعليم ، والدخل الاقتصادي المادي وبين المستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد[48] " .

فالإهدار التعليمي يتسبب في ضياع الجهود البشرية للنهوض بالأوضاع التعليمية لمستويات أفضل وعدم تحقيق النتائج المرجوة من الأموال المستثمرة في ميدان التربية [49]. زيادة تكاليف المتمدرسين لازدياد عدد السنوات اللازمة لتخرجهم ، وكذا تأخر التحاقهم بسوق العمل أو التحاقهم بكفاءات و مؤهلات بسيطة مما يؤثر على الدخل الفردي لهم و على الدخل القومي العام [50].

–د– انعكاسات فردية (ذاتية): في هذا المستوى تظهر الآثار السليبة على الراسب أو المتسرب نفسه، أي تتجلى سلبيات هذه العملية في نفسية المتعلم و في حياته الدراسية و العملية المستقبلية ، فالطفل الذي يرسب مرة أو أكثر يجعله ذلك يتمدرس لدى فئة عمرية أقل من سنه مما يسبب له الإحراج و الخجل و الانسحاب وهي كلها اضطرابات نفسية تظهر على سلوكياته في المدرسة ، وقد تصاحبه عدوانية ونظرة سلبية من المدرسين والهيئة الإدارة المدرسية ،كون الراسب في نظر هؤلاء صورة من الفشل وعدم التكيف المدرسي ، وهو من الممهدات للتسرب و التخلي عن المدرسة ، سواء إراديا أو عن طريق الطرد ، لكن يبقى السبب حصول التلميذ على نتائج متدنية في الامتحانات ، إضافة إلى هذا فالمتسرب من المدرسة نجده يتمتع بكفاءات غير عالية مما يجعله يشغل وظائف بسيطة ، والتي لا تسمح له بالحصول على دخل مرتفع . كما يبقى المتسرب كما ذكرنا سابقا عرضة للآفات الاجتماعية المختلفة بسبب الترك المبكر للمدرسة .

7–5– طرق حساب مؤشري الإهدار المدرسي (الرسوب و التسرب):

–أ– طريقة الفوج الحقيقي: ويتم حساب مؤشر الرسوب و التسرب في هذه الطريقة من خلال حساب التلاميذ الذين يلتحقون بالفوج الدراسي معا ولأول مرة ولا يتم احتساب التلميذ الراسب مع الفوج الجديد ولكن يبقى محسوبا مع الفوج السابق أي فوجه الأصلي. فالمقصود بالفوج الحقيقي إذن مجموعة التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون معاً لأول مرةٍ في الصف الأول من التعليم في أي مرحلةٍ تعليميةٍ .[51] ، كما أنه

مجموع التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون معاً لأول مرةٍ في الصف الأول في أي مرحلةٍ تعليميةٍ حتى الانتهاء من الدراسة بنجاحٍ أو رسوبٍ أو فصلٍ بسبب الفشل في الدراسة [52]

وتقوم هذه الطريقة على أساس تدفق التلامي في الأفواج الحقيقية ،حيث أن هناك استمارات ، تسمى استمارات التدفق الطلابي تملأ من طرف القائمين على المدرسة ، وتشتمل على بيانات إحصائية دقيقة عن كل تلميذ سواءً كان ناجحاً أو ا رسباً أو متسرباً ، بحيث يتبعُ تدفق الفوج من الصف الأول إلى الصف الرابع على غاية انتهاء المسار الدراسي أو المرحلة التعليمية. وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرق دقةً ، إلا أن استخدامها يستلزم وجود نظامٍ مركزيٍ يسمى بنظام البيانات المفردة الذي يقوم على تتبع كل طالبٍ على حدى طيلة حياته الدراسية [53]

-ب- طريقة الفوج الظاهري:

يقصد بالفوج الظاهري كل التلاميذ المقيدين بالصف الأول بصرف النظر عن المستجد والراسب منهم . وفى تدفق هذا الفوج إلى السنوات الدراسية الأعلى يؤخذ تلاميذ كل سنة دراسية– في مجموعهم –على أنهم يمثلون الفوج ولا ينظر إلى ما إذا كان هناك من بين التلاميذ منقولون أو راسبون من أفواج أخرى أو محولين من مدارس أخرى [54] وفي هذه الطريقة يتم حساب نسبة الرسوب والتسرب بالطريقة التالية " ننظر إلى عدد الطلاب في صف معين في سنة معينة ، ثم نقرنه بعدد طلاب الصف التالي في السنة التالية ، والفارق بين العددين نرده إلى الرسوب والتسرب [55]لكن حساب الرسوب والتسرب بهذه الطريقة ، لا يقدم سوى تقدير ظاهري لأنه قد يكون هناك راسبين أو وافدين إلى المدرسة من المستجدين في الصف ، أي أن هذه الطريقة كما هو واضح ، تقوم بقياسها للتدفق الطلابي خلال السنوات المختلفة دون اهتمام باستقصاء الفوج الحقيقي ، أي بمعنى أن هذه الطريقة لا تحذف الطالب الراسب من الصف السابق ، أو الوافد إلى مدرسة أخرى ، وهي بهذا تبتعد عن الموضوعية والدقة ففي حالاتٍ ليست قليلة قد نجد أن عدد

التلاميذ في صف دراسي أكثر مما كانوا عليه في الصف السابق[56] وفي هذه الطريقة يمكن قياس تطور حجم الفوج الظاهري في تدفقه من صف إلى صف وحتى التخرج ، وكلما كان عدد المتخرجين من فوج ظاهري قريب من عددهم في صفهم الأول ، فإن هذا يدل على ارتفاع الفعالية الداخلية لنظام التعليم.

-ج- الطريقة الشاملة:

بحيث أن هذه الطريقة تستعمل طريقة الفوج الظاهري أو طريقة الفوج الحقيقي ، وهي تشمل كل صفوف التلاميذ في المرحلة المراد دراستها ، فمثلا في المرحلة المتوسطة يوجد بها أربعة صفوف ، فنقوم عند استخدام هذه الطريقة بتقسيم كل صف إلى فوجين ، فوج جديد وفوج من الأفواج السابقة ، فيكون لدينا ثمانية افواج ، ونقوم بدراسة التدفق الطلابي لهذه الأفواج في كل متوسطة ، ويسهل استخدام هذه الطريقة عندما تكون التنظيمات التعليمية صغيرةً.

-د- طريقة العينات:

فعلى عكس الطريقة الشاملة التي تقوم بتطبيق الدراسة على كل المدارس فإن طريقة العينات تقوم على اختيار بعض المدارس ، وذلك طبعاً عن طريق استخدام الطرق المعروفة لاختيار العينات ، وهي على العكس أيضا من الطريقة الشاملة التي تكون صعبةً في النظم التعليمية الكبيرة ، فإن هذه الطريقة مناسبةٌ جداً لهذا النوع من النظم التعليمية ، وتعتمد هذه الطريقة مثل الطريقة الشاملة على طريقة الفوج الحقيقي ، وطريقة الفوج الظاهري.

9- مؤشر دافعية الإنجاز الدراسي :

تعتبر شكلًا من أشكال دافعية الإنجاز، يكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط المدرسي، وتشير إلى الدافع النفسي المتمثل في رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي، بحيث يؤدي هذا إلى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل ليحصل بذلك على أعلى ما

يستطيع من درجات علمية وبتقديرات ونسب ممتازة، ولهذا تعتبر من الأهداف التي تسعى المدرسة ومعها النظام التعليمي إلى تحقيقها لدى المتعلمين ،ويتوقف نجاحه في تحقيق أهدافه على قدرته في الاستثمار الأمثل للمدخلات التعليمية، من خلال زيادة واستثارة دافعية المنتسبين إليه نحو الانجاز وكذا الإبقاء و المحافظة على مستوياتها بصورة دائمة ، كونها عامل أساسي في زيادة التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح الأكاديمي، فهي عامل حاسم في الحياة الدراسية للتلميذ ،إلى جانب درجة وقوة حضورها في تحديد التقدم و التحصيل الإيجابي الذي يساهم في الحصول على علامات كافية للانتقال ومواصلة المشوار الدراسي بنجاح ،فهي من المؤشرات النوعية التي تسمح بقياس فعالية الأنظمة التربوية ، من خلال بناء مؤشرات ميدانية حول مستويات الدافعية لهؤلاء المتعلمين، حيث تدل المستويات العالية لدافعية الانجاز الدراسي على الصحة الجيدة التي يتمتع بها النظام التعلمي ، وكذلك على نجاحه في مهامه الأساسية وهو الوصول بالمتعلمين إلى الرغبة في تحقيق النجاح وبمستويات اتقان عالية ،لأن مهام ومسؤوليات المقررات والمناهج التعليمية ليس نقل المعرفة فقط ، وإنما تحفيز المتعلمين وحثهم على إتمام المهام و الواجبات الدراسية بمستوى عالي من النجاح .وضمان بعد الرغبة في مواصلة التكوين و التعليم الدائم خاصة إذا علمنا أن هذا الاخير من أهداف المدرسة الحديثة ، والدافعية أحد العوامل التي تضمن ذلك.

9-1 تعريف الدافعية للإنجاز الدراسي :

الدافعية طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم بل لتطويره وتنميته لدى التلاميذ , وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات، التي يحصل عليها الطالب أثناء العملية التربوية[57]، ولعل دافعية الإنجاز من أكثر أشكال الدافعية اهتماماً من قبل علماء النفس التربوي، إذ تمثل أرقى الحاجات الاجتماعية التي يسعى الإنسان لتحقيقه، وتعتبر دافعية الإنجاز

الدراسي شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات المدرسية، وتعرف دافعية الإنجاز االدراسي بأنها التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية ، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم الكلية أم في أي مجالات أخرى ، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية[58]

وعرفها الحامد (1996) بأنها مجموعة القوى التي تثير السلوك وتوجهه نحو هدف دراسي أو الرغبة الملحة في أداء العمل الدراسي بصورة جيدة، أو النزوع لبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي.[59]

أما Guttfried ذكر بأن دافعية الانجاز الدراسي هي الاستمتاع بالتعلم الذي يتميز بالتوجه نحو النبوغ وحب الاستطلاع والمثابرة، والتولد الداخلي للمهمة، وتعلم التحدي والمهام الصعبة جداً[60] . فهي تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية.

2-9 انعكاسات دافعية الانجاز الدراسي على المسار الدراسي للمتعلمين:

يهتم التربويون بشكل خاص بالدافعية للانجاز كونها كما ذكرناه أعلاه أحد أهداف النظم التعليمية، كما أنها تعد عاملا حاسما في الحياة الدراسية للمتعلمين ، فالتلاميذ ذوو دافعية الإنجاز العالية يميلون لأن يكونوا ذوي تحصيل مرتفع بينما يميل ذوو دافعية الانجاز المنخفضة لان يكون تحصيلهم منخفضا[61] .

كما يمتاز التلاميذ ذو الدافعية العالية للإنجاز بأداء دراسي أفضل من غيرهم في اختبارات الرياضيات و الحساب وحل المشكلات ،إضافة إلى أنهم أكثر مثابرة وميلا للاستمرار في العمل والاجتهاد فيه[62] . فتنمية الدافعية الأكاديمية في وقت مبكر حسب 2011, Kulwinder Singh لها انعكاسات هامة على الوظائف الأكاديمية لاحقا(المسار الدراسي المستقبلي)، حيث يمتد تأثيرها إلى غاية الدراسات

الجامعية ، فالكثير من الأبحاث أقرت بأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية في دافع الانجاز الدراسي، هم أكثر فرصة للحصول على مستويات عالية في مردودهم الدراسي، ونجد أيضا معدلات التسرب لدى هذه الفئة من المتعلمين منخفضة جدا [63]، فحسبMorgan الدافعية مفتاح لكل الخبرات التعليمية سواء كانت تلك الخبرة مجرد محاولة من طفل صغير لربط شريط حذائه أم كانت خبرة طالب بحيث يقضي ساعات عديدة في كتابة بحثه، ويرى ايضا أن درجة صعوبة المهمة ليست بالشيء الهام ، وإنما المهم هو وجود تلك القوة الدافعة وراء قدرة ذلك الطالب على الحصول على المعلومة أو القيام بالمهمة بنجاح ورغبته في تحقيق الفهم[64] . فدافعية الإنجاز الأكاديمي تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية.[65]

من خلال وجهات نظر الباحثين المذكورة ، يتضح جليا أن دافعية الإنجاز تؤثر في تحديد مستوى الفرد التعليمي حيث أن هذا الدافع يعمل كقوة إضافية توجه سلوك المتعلمين نحو الآمال التي ترتبط بتحصيلهم الدراسي، فهي تدفع التلاميذ إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم، ولكي يتعلموا بطريقة أسرع، وينجزوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم .

9-3 محددات الدافعية للإنجاز الدراسي :

حدد علماء النفس التربوي عدداً من العوامل المسؤولة عن استثارة دافعية الطلبة للتعلم مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، والأهداف التي يتوجهون نحوها أثناء تعلمهم، وقيمهم الأكاديمية ،وفيما يلي وصفاً مختصراً لثلاث نظريات ارتكزت في تفسيرها لدافعية الإنجاز الأكاديمي على هذه العوامل[66]وهي:

9-3-1 نظرية الفعالية الذاتية:

يقصد بالفعالية الذاتية معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهمات التي يتعامل معها .وترتبط هذه المعتقدات بالسلوكات المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات، والأداء الإنجازي، والدافعية، وتقدير الذات، واختيار النشاطات.

تعد الفعالية الذاتية مفهوماً مركزياً في نظرية باندورا (Bandura) في التعلم المعرفي الاجتماعي، فهي وسيطاً معرفيا للسلوك، إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد، ودرجة المثابرة التي سيبديها في مواجهة المشكلات، والصعوبات التي تعترضه، وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها باعتبارها فرصة أم تهديدا. وبناءً على ذلك يمكن القول إن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالاً لتنظيم ذواتهم ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وأكثر إظهاراً للسلوكات الاتقانية ، وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات . وعلى العكس من ذلك يتجنب الطلبة ذوو الفعالية الذاتية المنخفضة المهمات الصعبة ويميلون إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات وبمعنى آخر يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذولوإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد.

9-3-2 نظرية انجاز الهدف:

تفترض نظرية انجاز الهدف إمكانية فهم دافعية الطلبة الأكاديمية بالنظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، فما سلوكات الطلبة إلا نتاجاً لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف

وقد ركز البحث في هذه النظرية على هدفين أساسين للتعلم هما: الهدف الموجه نحو المهمة أو الاتقان والهدف الموجه نحو الأداء، وكشفت نتائج الدراسات المهتمة بهذه النظرية عن تميز الطلبة ذوي الأهداف الإتقانية بالتنظيم الذاتي، والتصميم الذاتي، والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل، وقابلية

الذكاء للتغير، وتفضيل المهمات التي تنطوي على التحدي، وهم أكثر استخداماً للاستراتيجيات وخصوصاً استراتيجيات المعالجة الأعمق.

ومن جهة أخرى يتميز الطلبة الذين يسعون نحو الأهداف الأدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول قدراتهم، وكيفية نظر الآخرين لأدائهم، ويعتقدون بأن القدرة هي سبب النجاح والفشل. وينهمكون في استراتيجيات أقل تعقيداً، ويرددون عبارات سلبية للذات، ويعزون نجاحهم لعوامل غير قابلة للضبط.

9-3-3 نظرية العزو:

تنطلق نظر ية العزو في تفسيرها للدافعية من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه وفشله، وغالباً ما يعزو الطلبة نجاحهم وفشلهم إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالي :القدرة، والجهد، والمزاج، وصعوبة المهمة، وتحيز المدرس، والحظ . ويرى واينرWiener وهو من أبرز علماء النفس التربوي المسؤولين عن إحكام الصلة بين نظرية العزو والتعلم المدرسي – أنه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشله إلى ثلاثة أبعاد هي: مصدر الضبط واستقراره، وقابليته للسيطرة.

10- مؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي:

هو العلاقة الإيجابية للتلميذ مع زملائه ومعلميه، والمشاركة الفاعلة في النشاطات الاجتماعية المدرسية ، وتقبل النظام والقوانين المدرسية [67] ، و عرفته (Ladd, 1990) بأنه المخرجات المرتبطة مع متطلبات التكيف مع البيئة المدرسية وأشارت إلى أن التكيف المدرسي يشمل الاتجاهات نحو المدرسة[68] .في حين يعرّف (جبريل) تكيّف الطالب المدرسي بأنّه ‘‘ينجم عن تفاعله مع المواقف التربوية، وهو محصلة لتفاعل عدد من العوامل، منها: ميوله، ونضج أهدافه، واتجاهاته نحو النظام المدرسي، واتجاهاته نحو المواد الدراسية، وعلاقته برفقائه ومعلميه، ومستوى طموحه. ولا يقاس تكيف الطالب بمدى خلوّه من المشكلات بل

بقدرته على مواجهة هذه المشكلات، وحلها حلولاً إيجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي[69]. من خلال التعريفات السابقة نستخلص النقاط التالية:

– أن عملية التكيف الاجتماعي المدرسي تتطلب تفاعلا يتم من جانبين:التلميذ نفسه بما يحمله من رغبات واتجاهات ودوافع ، المجتمع المدرسي بنظمه وعاداته وأساليبه وبرامجه الدراسية المنهجية و اللامنهجية

– تحقيق درجة عالية من التكيف يعني إشباع رغبات واتجاهات ودوافع التلميذ وتحقيق أهدافه التربوية.

10–1– العوامل المؤثرة في التكيف الاجتماعي المدرسي: هناك العديد من العوامل التي تفسر ظهور اضطرابات سلوكية و عدم تكيف التلاميذ في البيئة المدرسية،منها ما هو متصل بالتلميذ نفسه، والأسرة وأخرى ترتبط بالمدرسة التي يرتادها التلاميذ[70].

10–1–1 العوامل الشخصية:

التلاميذ الذين يتكيفون بصعوبة أو يلاقون صعوبات للتكيف في الوسط المدرسي يمكن أن تكون لديهم مشكلات سلوكية داخلية أو خارجية تتعلق بهم ، كما يلازمهم في غالب الأحيان اضطرابات القلق.وكذلك تغيرات مرحلة المرهقة غالبا ما تكون كحواجز تعيق الاندماج و التكيف لدى التلاميذ في المحيط الاجتماعي المدرسي، فحسب Marcotte المراهقة هي أولى المراحل لظهور الاكتئاب في حياة الفرد فأشار إلى أن 16% من تلاميذ التعليم الثانوي بمقاطعة كيبك يظهرون أعراض الاكتئاب، ويساهم هذا الأخير في ظهور صعوبات التعلم، ضعف المردود المدرسي، وزيادة مخاطر التسرب لدى هذه الفئة من التلاميذ[71] ، كما يتصف التلاميذ غير المتكيفين في الوسط المدرسي بصعوبات سلوكية ، بعض هذه الصعوبات تلاحظ على مستوى المهارات الاجتماعية (التقمص العاطفي، استراتيجيات حل المشكلة، توكيد الذات، التعاون) فهي كلها تعتبر عقبات في الحياة المدرسية للتلاميذ تعمل على عرقلة حدوث تكيف اجتماعي مدرسي ايجابي للمتعلمين.

10-1-2 العوامل الأسرية:

هناك العديد من العوامل الأسرية السلبية التي تؤثر على الحياة المدرسية للأطفال ، و على التكيف الاجتماعي المدرسي لهم، منها اتجاهات الآباء نحو أبنائهم ونحو المدرسة ، نقص الرعاية الأسرية ، غياب المتابعة الصحية العائلية، ممارسات تربوية غير مناسبة وغير ملائمة ، كما تؤثر المتابعة المدرسية الضعيفة وغير الملتزمة من طرف الوالدين سلبا على التكيف المدرسي[72]، في المقابل حينما يعبر الآباء عن محبتهم ، ويشجعون الاستقلالية الذاتية عند الأبناء ، ويعملون على إظهار الدعم العاطفي لهم والاهتمام بنتائجهم المدرسية ،تكون التطلعات والطموحات التعليمية لدى التلاميذ جد ايجابية وعالية . أيضا مدى تشجيع الاولياء لأبنائهم على المشاركة في مختلف الأنشطة اللاصفية كلها تؤثر على تكيف التلاميذ في الحياة المدرسية. في حين أشار كل من Deslandes و Cloutier (2000) إلى أن العلاقة الإيجابية بين المدرسة والأسرة تعمل على تعزيز تكيف الأبناء بالشكل المناسب في المحيط المدرسي، إلى جانب زيادة مشاركة الآباء في العمل المدرسي وبشكل فعال[73].

10-1-3 العوامل المدرسية:

من بين البيئات أكثر تأثيرا على التكيف الاجتماعي المدرسي للأطفال و المراهقين البيئة المدرسية ، فهي تؤثر بصفة خاصة على هذا التكيف. لذا ينبغي تحديد العوامل المدرسية التي بإمكانها تفسير هذا التأثير ، منها مناخ القسم ، نوعية العلاقة بين المدرسين و التلاميذ و واتجاهات المدرسين نحو تلاميذهم التي قد تؤثر على التزاماتهم في الانشطة الدراسية و الاجتماعية[74] وأشارت الدراسة الطولية ل kasane johnsonet cohen(1990), إلى أن المناخ المدرسي يمكن أن يزيد من صعوبات الانتباه، اضطرابات معارضة واضطرابات سلوكية ، وعلى العكس ، نموذج ملائم في تسيير الفصل ، يرتكز على قواعد تنظيمية واضحة ونظام انضباطي معقول وسليم ، يساهم ويقلل من عدم التكيف عند بعض التلاميذ ويثير

دافعيتهم المدرسية[75] من ناحية أخرى (Fortin et all 2004) ذكرت بأن التلاميذ المعرضين لصعوبات في التكيف المدرسي والتسرب يكون المناخ الصفي الذي يتمدرسون فيه مشكلة تتضمن عدة أبعاد: نقص مشاركة التلاميذ في الأنشطة الدراسية ، نقص المساعدة بين التلاميذ، نقص مشاركة الأستاذ للتلاميذ، نقص في احترام القوانين، ضعف التجديد البيداغوجي و المشكلات التي تحدث في التنظيم داخل الفصل[76] ويمكن التفصيل أكثر في العوامل المدرسية من خلال العرض التالي:

-الإدارة المدرسية:

عمل الإدارة المدرسية لا يقتصر على مجرد تسيير شؤون المؤسسة بل يتعدى ذلك إلى رسم سياسة المدرسة التي تساعد على تربية و تكيف التلاميذ .حيث لا يقتصر عمل الإدارة المدرسية على تصريف الشؤون الإدارية اليومية فحسب بل هي مسؤولة على رسم سياسة عامة للمدرسة من شأنها المساعدة على تربية التلاميذ و تكيفهم السوي

- التنظيم التربوي :

يلعب استقرار التنظيم التربوي منذ بدأ العام الدراسي دورا ايجابيا في احداث التكيف الإيجابي من خلال توزيع المعلمين على أقسامهم و استقرارهم في هذه الأقسام ، أما في حالة تنقلهم من قسم لآخر أو إجراء تنقلات بين المعلمين من مدرسة لأخرى بعد مرور وقت طويل على انتظام الدراسة كل هذا يؤدي إلى إحداث أثر سلبي على المردود الدراسي للتلاميذ وكذا على اندماجهم الإيجابي مع المدرسين من خلال بناء علاقات تتميز بالتفاعل التلاميذ الدراسي ، ضف إلى هذا الضبط الجيد للبرنامج الدراسي.

-شخصية المعلم وعلاقته بالتلميذ :

يتوقف نجاح عملية إصلاح التعليم وإدخال طرق جديدة على شخصية المعلم وتكوينه ، فتكوين المعلم بصورة جيدة يساعد على تحويل المعلومات للتلاميذ بصورة سهلة وبسيطة ولهذا فالتكيف مع المناهج

الجديدة مرتبط بشخصية المعلم وتكوينه. كما أن علاقة المعلم مع التلاميذ تمثل جانبا إنسانيا يؤثر تأثيرا كبيرا في نجاح العملية التربوية وتحقيق تكيف التلاميذ داخل المدرسة وخارجها هذه الطريقة تؤدي إلى تشويقهم للدرس وحبهم للمعلم وإقبالهم على المادة"[77]، فهذه العلاقات تساعد كثيرا في تهيئة الجو الملائم للتكيف مع البيئة المدرسية.

-العلاقات بين التلاميذ: إن التكيف الدراسي للتلاميذ لا يتأثر بعلاقتهم مع المعلم فحسب ولكن تساهم فيه عوامل أخرى ، من بين هذه العوامل تلك العلاقة بالزملاء داخل الفصل أو خارجه ذلك أن الفرد له غريزة فطرية للتجمع نابعة من الوسط العائلي الذي يعمل على تنميتها وإبرازها. "فإلى جانب المدرسة يجب أن يبذل الطالب من جانبه جهدا ليشترك في الجماعة المدرسية الجديدة ويتكيف معها[78] و يواصل قوله": إن الصداقة في المدرسة تقوم على أساس تشابه الميول والخبرات وتلعب النوادي دورا هاما في تكوين مثل هذه الصداقات إما عن طريق الاشتراك في هذه النوادي فيتعلم التلميذ كيف يعيش وكيف يتعامل مع الآخرين وإلا رفض الاشتراك في النوادي، كان معنى ذلك خوفه من الناس أو عدم تكيفه مع البيئة المدرسية[79]

خلاصة

المؤشر التعليمي يقدم معلومات متعلقة بفعالية و عمل النظام التربوي وخدماته ، كذلك يعلم المسؤولين على السياسة التربوية ، مثل المؤشرات الاقتصادية والصحية، فالمؤشرات التعليمية تركز على الجوانب الأساسية لعمليات النظام التعليمي، اذ تعكس وضعية النظام ،كما يعتمد المؤشر في بنائه على بيانات إحصائية، و يكون مرتبط بنقطة مرجعية، بالطبع المؤشرات لا توفر معلومات شاملة حول الحالة الكلية للنظام التربوي ، فهي تقدم نظرة سريعة لفترة معينة بسبب تعقد ميدان التعليم ، كما أن مؤشر واحد لا يكفي لتوفير معلومات محددة ، لذلك من الضروري بناء نظام مؤشرات قادر على توفير التمثيل الملائم لحالة النظام التربوي ، من الناحية المثالية نظام المؤشرات يوفر معلومات حول كيفية تنظيم مختلف المكونات للحصول على أثر شامل.

المراجع

[1] Robert Maheu (Winter, 1995), Education Indicators in Quebec, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation , Vol. 20, No. 1, Accountability in Education in Canada pp. 56-64p 57

[2] جونستون جيمس (1987) ، مؤشرات النظم التعليمية،ترجمة مكتب التربية لدول الخليج العربي

[3] Oakes Jeannie, (1986). Educational indicators: A guide for policymakers, New Brunswick N.J: Rutgers University, Center for Policy Research in Education,p1

[4] Oakes Jeannie, (1986).

[5] Arun c Mehta, Indicators of educational development with focus on elementary education: concept and definitions Fellow, ORSM Unit, National Institute of Educational Planning and Administration, 17-B, Sri Aurobindo Marg, New Delhi – 110016 (INDIA), Disponible sur site: www.educationforallinindia.com,reçu le 17/10/2014

[6] Extraite de Regards sur l'Éducation (OCDE/CERI, 1995),P14

[7] Mc Donnell, L. (1989). The Policy context. in Allan Odden, Educational Indicators in the united states: the need for analysis, Educational Researcher, Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 24-29,disponible sure sit: http://www.jstor.org/stable/1176103 . recue le17/10/2014.

[8] Norberto Bottani, Herbert Walberg 1994, cité par ,Emanuele Berger,(2000) Vers une conception intégrée des indicateurs de l'enseignement, conférence au Congrès Indicateurs de l'enseignement. Utilisation et utilité, Wildhaus (SG), 28-30 août 2000. Disponible sur Internet à l'URL. http://www.ti.ch/dic/ds/uffsr/approfondimenti/campi/statistica/articoli/wildhaus.html reçu 21/04/2011

[9] Shavelson et *al.*, 1989, p.5 cite par Angeline Aubert-Lotarski , Désiré Nkizamacumu ,Dorothée Kozlowski , Le pilotage des systèmes éducatifs,

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Profils/gapf 17/04/2011pe/kits/grh_app/notes_synthese/note_6_pilotage_sys_edu.pdf

[10] OCDE/CERI (1995). Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1995. Paris : OCDE/CERI.P14

[11] Shavelson, R.J., Mc Donnel, L.M., Oakes, J. (Eds) (1989). Indicators for monitoring mathematics and science education. A source book. Santa Maria : Rand.P6

[12] Rob Vos (1996) Educational Indicators: What's To Be Measure? Working paper Series I-1, Washing ton D.C

[13] قاسم على الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم ،(2002) دار الكتاب الحديث، الكويت

[14] Eisemon, T. O. (1997). Réduire les redoublements : problèmes et stratégies. Paris : UNESCO.

[15] Troncin, T. (2005). Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Thèse de doctorat. Reçue le 20 mai 2011, http://halshs.archivesouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=2q4mmjlaau25jlfvsiiog2dec5&label=IREDU&langue=fr&action_todo=view&id=tel-00140531&version=1 .P63

[16] Meuret, D. (2002). Le redoublement est-il efficace. Les réponses de la recherche en éducation. http : /www.orientation.ac-
.pdf reçue le 25 /03/, 2011, P43

[17] Jere Brophy, Grade repetition, International Academy of Education, UNESCO 2006,P 1

[18]Ndaruhutse, Susy. (2008). Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: an evidence base for change. CfBT Education Trust,P9

[19]B. Français : L'échec scolaire , édition que sais je , Paris 2eme édition , Juin 1999 , P 17 .

[20]محمد أرزقي بركان : التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه ، ص29.

[21]A. Olivier LABE, 2010, Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire, Universelle (SPU) d'ici a 2015 dans le cadre de l'Education Pour Tous (EPT) : cas du Sénégal a partir des données longitudinales du PASEC, thèse doctorat ,Département d'administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montreal, P56

[22] أحمد حسين اللقاني ،1999 ، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة، الطبعة الثانية ، ص 88.87

[23] محمد أرزقي بركان، 1991 ، التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه ، مقال منشور بمجلة الرواسي ، عدد 3 باتنة ،ص29

[24] عبد الله عبد الدائم ، 1979التربية في البلاد العربية ، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الثالثة ص27

[25] جودت ودت عزت عطوي : الإدارة التعليمية والإشراف التربوي(أصولها وتطبيقاتها)، الدار العالمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى 2001 ، ص309

[26]كوثر عبد الحميد سعيد ،2013 ، تسرب طلاب المدرسة الابتدائية في بغداد الاشكاليات والفرص ، مجلة كلية التربية للبنات المجلد 24، 1 ص 276.

[27]Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). Abandon scolaire et décrochage: les concepts. Bulletin statistique de l'éducationP2
[28]Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). Cadre de référence: table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire. Québec: Gouvernement du Québec. P7
[29]Leclercq, D. et Lambillotte, T. (1997). À la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du coeur. Le point sur la recherche en Éducation. Bruxelles: Ministère de la communauté française
[30] وزارة التربية الوطنية(الجزائر) فيفري2000 مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي ، ص 5
[31]الخويت، سمير عبد الوهاب (1998)الإهدار التربوي بكلية المعلمين في مكة المكرمة(دراسة ميدانية)، مجلة التربية المعاصرة ،العدد 48 ، مصر، 98

[32] Ndaruhutse, S. (2008). Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: an evidence base for change. CfBT Education Trust
[33]Mingat et Suchaut (2000 pp. 154-155))
[34]Lockheed et collab. (1991, p. 183),
[35]Karine Daeppen, 2007, Le redoublement : un gage de réussite ? Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques Route du Signal 11 – 1014 Lausanne www0.dfj.vd.ch/ursp, reçue le 12/04/2013, P10

[36] مدحت عبد الحميد عبد اللطيف : الصحة النفسية والتفوق الد ا رسي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان ، الطبعة الأولى 1990 ، ص117
[37] P.Jaccard ، نقلا عن عبد الله عبد الدائم : التخطيط التربوي ، مرجع سابق ، ص507
[38]عمر عبد الرحيم،2001 أساسيات في التربية العلمية ،دار وائل للطباعة والنشر عمانن الأردن ، ص 361

[39]J. repsseau : échec scolaire, Aspect médicaux et sociaux , PUF 1980 , Paris , P 6 .
[40]Demeuse, M., Straeten, M-H., Nicaise, T. et Moutoul, A. (2005). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur es systèmes éducatifs d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck.
[41]Heyneman, S.P. (1981). La planification de l'égalité régionale des chances dans le domaine de l'éducation. In Carron, G. et Châu, T. (1998). La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différent. UNESCO : IIPE

[42]الدويك، تيسير وياسين،حسين وعبد الرحيم،محمد[والدويك،محمد فهمي(1989) ، أسس الإدارة التربوية والمدرسية الإشراف التربوي،دار الفكر للنشر والتوزيع عما،ص268.

[43]عطوي، جودت عزت (2004)الإدارة المدرسية الحديثة.مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ص 310.

[44] ابراهيم داوود الداوود : مشكلة الفاقد التربوي وأسبابها وطرق معالجتها مقال منشور في موقع الانترنت، http:/www.bab.com ص 04

[45] ابراهيم داود ، نفس المرجع السابق ، ص05

[46] محمد سالم وآخرون ، تسرب الطلاب ظاهرة تستحق الدراسةhttp/www.daawa.com ،ص 03 . تاريخ التصفح 2012/11/12

[47]عمر عبد الرحيم نصر الله : أساسيات في التربية العلمية ، مرجع سبق ذكره ، ص382

[48]عمر عبد الرحيم نصر الله : نفس المرجع ، ص382

[49]البوهي، فاروق شوقي (1993)الرسوب في التعليم الابتدائي[بدولة البحرين، مجلة التربية المعاصرة، عدد 28 ، القاهرة ،ص107

[50]الحقيل، سليمان عبد الرحمن ، الإدارة المدرسية ،1993 [وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الشبل للنشر والتوزيع.ص123 .

[51] أحمد محمد الطيب، ،1999الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى ، ص201

[52]محمد أحمد العدوي ، 1990، الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية (المفهوم وطريقة)، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة المجلد ، ص157

[53] نفس المرجع ونفس الصفحة

[54] عبد الله عبد الدائم ، مرجع سابق ، ص277

[55]محمد منير مرسي ،1998 تخطيط التعليم واقتصادياته عالم الكتب ، القاهرة الطبعة الأولى ، ص142

[56] أحمد محمد الطيب 1999، مرجع سابق ، ص**202**

[57]Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research, and Application (5th Ed) Australia: Thomson- wads worth.

[58]الديب، علي، 1990 ، الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان، مجلة علم النفس : 69-107،ص 78

[59]الحامد محمد .(1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية رسالة الخليج العربي،16 ص 169.

[60]Gottfried, A. E. elementary and (1985). Academic Intrinsic motivation in high school students. Journal of Éducationnel Psychology, 77 P 631

[61]Chen C, Stevenson, H, 1995,motivation and mathematics achievement, a comparative study of Asian-America, Caucasian America, and east Asian high school students ,child development,p66

[62] الطواب سيد محمد ،1990،أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية ، مجلة كلية التربية ،العدد5،ص 43

[63] Kulwinder Singh,2011, Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students , International Journal of Educational Planning & Administration. ISSN 2249-3093 Volume 1, Number 2 (2011), pp. 161-171, disponible sure le site : http://www.ripublication.com/ijepa.htm,rçue le 12/11/2013

[64]Morgan, M., (2000): Intrinsic Versus, Extrinsic Motivation, Education Psychology Journal, N. 211, PP. 15-20.

[65]قطامي يوسف،1993، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، **مجلة الدراسات ، 20 أ2**، ص232-268.

[66]معاوية أبو غزال 2007، العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد3 ، عدد1، ص 89،105

[67] شرادي نادية، التنظيم العقلي و التكيف المدرسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي"رسالة ماجستير،معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر،غير منشور،1997،ص 51

[68]Diehl, D.S., Lemerise, E.A., Caverly, S.L., Ramsy,S. and Roberts J. (1998). Peer Relations and School Adjustment in Ungraded Primary Children. **Journal of Educational Psychology**, 90(3), 506-515.

[69]جبريل، موسى عبد الخالق (1983): تقدير الذات والتكيّف المدرسي لدى الطلبة الذكور، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية. ص83

[70]Claire Beaumont, Sylvain Bourdon, Caroline Couture et Laurier Fortin,(2009), L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première

secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005, Revue des sciences de l'éducation, vol. 35, n° 1, p. 169-189. http://id.erudit.org/iderudit/029929ar, Document reçue le 21 avril 2012

[71]Marcotte, D. (2006). Dépression et suicide. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.) : Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.

[72]Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts : examining multiple predictors across development.Journal of school psychology, 38(6), 525-549

[73]Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (Dir.) : La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir.Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

[74]Potvin, P. (2006). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. Deblois(Dir.) : La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

[75] kasane ,johnsonet cohen(1990),op cite par Claire Beaumont, Sylvain Bourdon, Caroline Couture et Laurier Fortin,(2009) p174,

[76]Fortin, L, Royer, Marcotte, D., Potvin, P. et Yergeau, (2004). La prédiction du risquede décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Revue canadienne des sciences du comportement, 36(3), 219-231.

[77]مرسي عبد الحميد،(1976)،التوجيه التربوي و المهني" ،ط1 ،مكتبة الخانجي، القاهرة، ص44

[78]مصطفى فهمي،(1987)،الصحة النفسية ،دراسات في سيكولوجية التكيف"،ط3 ،مكتبة الخانجي،القاهرة،ص 14.

[79]نفس المرجع،ص 16

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية

منهج الدراسة:

ولما كان الهدف من هذا البحث قياس وتقييم فعالية النظام التعليمي للمرحلة المتوسطة عن طريق مؤشرات مخرجات هذا النظام فإن المنهج المناسب في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التقييمي ، المنهج الذي يسمح بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع من خلال وصف واقع نظام التعليم المتوسط بالاعتماد على إحصاءات تعبر عن أدائه وتقويمي لأننا بصدد تقييم الفعالية الداخلية بمؤشرات تعبر عن واقع وأثار نظام التعليم المتوسط ، ومقارنة هذه المؤشرات بمعيار محكي يخص أهداف المرحلة التعليمية محل الدراسة وكذا بمختلف مؤشرات نظم التعليم الاقليمية و العالمية للحكم عن مدى فعالية هذا الأخير .

عينة الدراسة :

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى قياس الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط ،عن طريق استخدام المؤشرات التعليمية المختلفة (تدفق التلاميذ، نتائج التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط ، التكيف الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ هذه المرحلة و دافعية الانجاز الدراسي)فإن مجتمع الدراسة يتشكل من مجموع التلاميذ المسجلين في نظام التعليم المتوسط بولاية سطيف ، حيث تميزت عملية انتقاء العينة بمراعاة خصوصية كل تساؤل في الدراسة. ففي التساؤلات المتعلقة بمؤشر تدفق التلاميذ (الرسوب، النجاح و التسرب، نتائج التلاميذ في المواد الأساسية) اعتمدنا على مسح جميع التلاميذ المسجلين بولاية سطيف بمرحلة التعليم المتوسط بمعنى التلاميذ المسجلين من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط بالنسبة للمواسم الدراسية الثلاثة 2011/ 2012 ، 2012/2013، 2013/2014

جدول رقم 01 يبن توزيع عينة الدراسة الخاصة بمؤشر تدفق التلاميذ

الموسم الدراسي	مجموع التلاميذ المسجلين		
	مجموع	بنات	ذكور
2012/2011	125511	61088	64423
2013/2012	112366	53310	59056
2014/2013	112346	53379	58967

أما بالنسبة للعينة الخاصة بمؤشر التكيف الإجتماعي المدرسي و الدافعية للإنجاز الدراسي ، فهي كذلك انتقيناها من مجتمع تلاميذ السنة الثالثة متوسط ،و اختيار هذا المستوى التعليمي جاء لعدة اعتبارات بحثية منها ، وقوع هذالمستوى تقريبا في وسط المرحلة أين تكون فرصة للتلميذ بمعايشة أكثر لهذا الوسط ، كذلك لعدم وجود امتحان نهاية المسار وبعده أيضا عن السنوات الأولى، أو بالأحرى تظهر هنا آثار التعليم المتوسط في الحياة الدراسية للتلميذ ، كونه قضى سنتين فيه مما يسمح لنا بحث نتائج هذا التعليم وآثاره على مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي و الدافعية للإنجاز لدى التلميذ في هذا الوسط ، وعملية المعاينة النهائية لعينة الدراسة التي طبق عليها المقياسين اختيرت بطريقة عشوائية عنقودية ، حيث سحبنا خمس متوسطات بولاية سطيف وبعدها سحبنا عينة من التلاميذ في كل متوسطة من هذه المتوسطات و المقدرة ب150 تلميذ بالنسبة لكلا المقياسين ،مع العلم أنه تم تفادي إعطاء مقياسين لنفس التلميذ في آن واحد .

جدول رقم 02 يوضح توزيع عينة الدراسة الخاصة بمقياس التكيف الإجتماعي المدرسي ودافعية الانجاز الدراسي

اسم المتوسطة	عدد التلاميذ
متوسطة طابوشي عين الكبيرة	30
متوسطة بورياش عين الكبيرة	30
متوسطة عين أرنات	30
متوسطة عائشة أم المؤمنين	30
متوسطة الهضاب	30
المجموع	150

أدوات جمع البيانات:

بما أن الدراسة الحالية تسعى إلى تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط باستخدام المؤشرات التعليمية المختلفة ، فيجب اعتماد طرق وأدوات بحثية تمكننا من جمع البيانات و الإحصاءات حول مختلف المؤشرات المستخدمة في قياس هذه الفعالية ، ونتعرض فيما يلي إلى أدوات البحث المعتمدة والمطورة للتحقق من فعالية هذا النظام والإجابة على فرضيات الدراسة:

– مؤشر التدفق الطلابي (الرسوب، التسرب، الانتقال): لجمع البيانات والإحصاءات المتعلقة بهذه المؤشرات ، نعتمد على سجلات المؤسسات التعليمية وكذا إحصائيات الهيئات الوصية ،المتمثلة في مديرية التربية لولاية سطيف للمواسم الدراسية الثلاثة الأخيرة (2012/2011، 2013/2012،

2014/2013) ، وبيانات وزارة التربية الوطنية أيضا لهذه السنوات ، حيث يتم حساب مؤشر الرسوب في كل مستوى تعليمي ، أي من السنة الأولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة متوسط مرورا بالسنة الثانية و الثالثة ، وكذا مؤشر الترفيع و الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر ، كما نحسب معدل النجاح في السنة النهائية لهذا المسار التعليمي (امتحان شهادة التعليم المتوسط)، ونفس الشئ لمؤشر التسرب حيث نقوم بحساب معدلات ونسب التسرب في كل مستوى تعليمي ، إلى جانب حساب نسبة التسرب الاجمالية للمسار التعليمي ككل لعينة من المؤسسات . ويكون حساب كل هذه المؤشرات المذكورة سابقا بواسطة **طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية**:والتي تعد الأكثر دقة والأكثر استخداما خاصة عندما لا تتوفر بيانات عن التدفق الحقيقي، ويستلزم استخدامها الحصول على بيانات عدد المسجلين في كل صف وعدد الباقين للإعادة به، وهذه يمكن جمعها من خلال التعدادات السنوية والإحصاءات المتوفرة للنظام التعليمي، وتقوم هذه الطريقة على متابعة الحياة المدرسية لعدد من التلاميذ التحقوا بالمرحلة التعليمية في وقت واحد(فوج) وذلك من بداية دخولهم وحتى تخرجهم أو تركهم المدرسة وتتضمن هذه الطريقة بإيجاز خطوتين رئيستين هما:

الخطوة الأولى :حساب ثلاث معدلات للتدفق هي :معدل الانتقال، ومعدل الرسوب، ومعدل التسرب.

1- معدل الإعادة (الرسوب) : الإعادة هي تكرار التلميذ لبعض السنوات الدراسية وتعتبر أحد المقاييس الدالة على فعالية النظام التعليمي فهي تقلل القدرة على استيعاب أعداد جديدة من التلاميذ ويقاس معدل الإعادة بنسبة عدد الباقين للإعادة في صف ما إلى عدد التلاميذ المقيدين في نفس الصف في العام السابق.

$$\text{معدل الرسوب} = \frac{\text{الباقين للإعادة في صف ما}}{\text{المسجلين في نفس الصف في العام السابق}} \times 100$$

2 – معدل التسرب :ويقصد به عدد التلاميذ الذين تسربوا أو تركوا الدراسة خلال السنة الدراسية أو في نهايتها في صف ما مقيسا إلى عدد التلاميذ المسجلين في نفس الصف و في نفس السنة الدراسية

$$\text{معدل التسرب} = \frac{\text{عدد المتسربين في صف ما في سنة ما}}{\text{عدد المسجلين في نفس الصف في نفس السنة}} \times 100$$

3– معدل الانتقال :ويقصد به عدد التلاميذ الذين نقلوا إلى صف دراسي أعلى مقاسا إلى عدد التلاميذ المقيدين في الصف الأدنى مباشرة في العام السابق:

$$\text{معدل الانتقال} = \frac{\text{المسجلون بالصف الثاني}}{\text{المسجلون بالصف الأول في السنة الدراسية السابقة}} \times 100$$

الخطوة الثانية:بناء هيكل بياني للتدفق :ويتم ذلك من خلال جداول التدفق الطلابي والتي تبنى على أساس النسب الفعلية للنجاح والرسوب والتسرب ومعدلاتها، وتعتبر هذه الجداول خير وسيلة لمتابعة فوج من الطلبة خلال سنوات الدراسة من بداية المرحلة إلى نهايتها، ويسمح الهيكل البياني للتدفق بحساب مؤشرات عن الفعالية الداخلية الكمية للنظام التعليمي.

– مؤشر النتائج الدراسية في المواد الأساسية: ويقصد بها نتائج التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط للثلاث سنوات الأخيرة ، في المواد الأساسية الثلاثة (لغة عربية، رياضيات، فرنسية). ونستخدم كشوف نقاط التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط في المؤسسات التعليمية الواردة في عينة الدراسة، كما يتم الاستعانة بمختلف الإحصائيات و السجلات التي تقوم بها مختلف المؤسسات التعليمية (المتوسطات) ومركز التوجيه والإرشاد على المستوى الولائي.

– مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي للتلاميذ :

بما أن التكيف الاجتماعي المدرسي واحد من المؤشرات التعليمية التي استخدمت في الدراسة الحالية لقياس الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط ، فإنه يصبح من الضروري بناء مقياس يسمح بجمع البيانات عن هذا المؤشر من مؤسسات التعليم المتوسط ، وفي هذا الصدد تم وضع مقياس متدرج يوجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط للإجابة عليه. وتم تكييف هذا المقياس الذي كان في صورته الأصلية من إعداد الباحث "طارق محمود رمزي "[1] الذي طبق في المرحلة المتوسطة بالعراق ، حيث يشمل 69 بند، مع مفتاح إجابة متدرج من ثلاث بدائل، والمقياس الحالي المطبق في الدراسة يتكون من 42 بند، مع تعديل في الصياغة اللغوية لتتناسب مع البيئة المحلية ، وقد جاء تقليص عدد البنود لإعتبارات تتعلق بتكرار بعض البنود وتشابهها ، وكذا عدم تناسب بعضها مع البيئة المحلية.

وصف المقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من 42 بند، منها 18 بند إيجابي وهي البنود التالية : (2، 5 ، 6، 8، 9، 12، 14، 15، 17، 23، 24، 27، 28، 30،31، 33، 40، 42) و سلبية عددها 24 و هي (1، 3، 4، 7، 10، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 25، 26، 29، 32، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 41) و مفتاح إجابة من ثلاث بدائل (نعم ،أحيانا، لا) و يقابل هذا المفتاح درجات (3، 2، 1) لما يكون البند إيجابي، و (1، 2 ، 3) لما يكون البند سلبي. وأقصى درجة يحصل عليها المفحوص هي 126و أدنى درجة هي 42. كما يغطي هذا المقياس الأبعاد الأربع للتكيف الإجتماعي المدرسي ، وهي التكيف مع البيئة المدرسية و نشاطاتها المختلفة ، ومع الأساتذة وجماعة الرفاق.

الشروط السيكومترية: قبل تطبيق أدوات جمع البيانات وعرضها على أفراد عينة الدراسة عمدنا إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات من خلال التأكد من صدقها و ثباتها من خلال الطرق التالية :

- **الصدق** : لحساب صدق الأداة اعتمدنا صدق المحتوى ، حيث وزعت على مجموعة من الأساتذة(06) بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف 02 ، بغية التأكد من درجة ملاءمة بنود المقياس مع الهدف المراد قياسه وكذا مدى مناسبة وتمثيل كل بند في المقياس بالاعتماد على بدائل يبدي فيها المحكم إجابته على الاختيارات التالية :
  - بند مهم ويقيس الهدف المراد قياسه .
  - بند غير مهم و لا يقيس الهدف .

ولحساب مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار البند أساسي ويقيس الهدف المراد قياسه اعتمدنا معادلة Lawshe [2] , $CVR = \frac{ne - N/2}{N/2}$ حيث :

CVR نسبة صدق المحكمين

ne عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن البند أو المفردة أساسية في قياس السمة المراد قياسها.

N العدد الكلي للمحكمين .

وبعد المعالجة الاحصائية حصلنا على نتائج مؤشر صدق المحكمين و التي أجمعت على أهمية البنود المدرجة في المقياس و مناسبتها لقياس مؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي(أنظر لقائمة الملاحق)

– **حساب معامل الثبات** : لحساب معامل ثبات هذا المقياس نعتمد معادلة الفا كرونباخ [3]المناسبة في مثل هذه المقاييس= $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times 1 - \frac{(\text{ع}2\text{ب})}{\text{ع}2\text{ك}}$ ، وللتحقق من معامل الثبات الفعلي للمقياس طبق على عينة تجريبية مكونة من 30 تلميذ في السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الهضاب بمدينة سطيف، وبعد استرجاع المقياس استبعدنا 03 مقاييس بسبب ترك بعض البنود ، وتقديم أكثر من إجابة على البند الواحد من طرف التلاميذ الثلاث، وكانت بذلك العينة النهائية التي حسب منها معامل الثبات هي 27 تلميذ.(جدول استجابات أفراد العينة التجريبية في قائمة الملاحق).

– مجموع تباينات البنود = 26.18 ، – التباين الكلي = 191.48 وبالتعويض قي المعادلة نحصل على معامل الثبات المراد حسابه:

$\frac{42}{1-42} \times 1 - \frac{26.18}{191.48}$ = 0.89 ومنه معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي 0.89 وهو مرتفع جدا وبالتالي المقياس ثابت ومقبول لتطبيقه في الدراسة الحالية في شكله النهائي.

معيار تفريغ نتائج المقياس:

يكون الحكم على مستوى التكييف (متكيف بدرجة ضعيفة ، متكيف بدرجة متوسطة ، متكيف بدرجة عالية) باعتماد المعيار التالي : قيمت النتائج وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، فأشارت الدرجة 3 إلى مستوى متكيف بدرجة كبيرة ، والدرجة 2 إلى مستوى متكيف بدرجة متوسطة والدرجة 1 إلى مستوى متكيف بدرجة ضعيفة، كما حسب طول الخلية أو مداها(الحدود الدنيا والحدود العليا) كما يأتي :الحد الأعظم للمقياس هو3 والحد الأدنى هو 1 والفارق بينهما هو 2 (المدى)، وقُسم المدى على عدد درجات السلم 3/2= 0.66 (طول الخلية) الذي نضيفه إلى الحد الأدنى لنحصل على بداية السلم الثلاثي للمقياس الحالي.

ولهذه الغاية فقد عد المدى من (0 < 1.66) مؤشرا على درجة ضعيفة في التكيف الاجتماعي المدرسين، و المدى من (1.66 < 2.32) مؤشرا على درجة متوسطة في التكيف ، و الدرجة من (2.32 < 3) مؤشرا على تكيف اجتماعي مدرسي عالي .

وبعد حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة(136) (انظر في الملحق رقم ص) تم حساب متوسط درجة كل فرد في المقياس وذلك بقسمة الدرجة الكلية له على عدد البنود،

متوسط الدرجة الكلية للفرد =(الدرجة الكلية/ عدد البنود) (أنظر في الملحق رقم ص) ،وبناءا على هذا المعيار يصنف أفراد العينة إلى متكيف بدرجة ضعيفة، متكيف بدرجة متوسطة، متكيف بدرجة عالية. وبعدها نقوم بحساب التوزيع التكراري لأفراد العينة و النسب المئوية في كل مستوى من مستويات التكيف ، ومن خلالها يتم الحكم على مؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي.أي ما إذا كان تلاميذ أفراد العينة يحققون تكيف اجتماعي مدرسي عالي أو منخفض،ويعتبر هذ المؤشر عالي حينما يحقق نسبة 75% من أفراد العينة تكيف عالي المستوى. أي أن يحصل هؤلاء الأفراد في متوسط الدرجة الكلية في المقياس أكبر من 2.32.

كما استخدم الباحث المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ، لإجابات أفراد العينة على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

باعتبار دافعية الانجاز الدراسي أحد المؤشرات المستخدمة في هذه الدراسة لتقييم الفعالية الداخلية للتعليم المتوسط خاصة في الجانب النوعي لها ، كان من المنهجي إعداد وبناء مقياس يعتمد عليه في جمع البيانات حول هذا المؤشر ،ويسمح بمعالجته إمبريقيا عن طريق توجيه هذا المقياس إلى عينة الدراسة .ولقد اعتمدنا في بنائه على مختلف التعريفات النظرية المقدمة من طرف الباحثين الواردة سابقا، فهو يركز عموما

على المهام والنشاطات الدراسية التي يؤديها أو يتفاعل معها التلميذ يوميا، كذلك يقف هذا المقياس على صورة ومستوى تنفيذ المهام الدراسية من طرف المتعلم ، ومدى سعيه الدائم لتحقيق النجاح الدراسي ،فهي كلها سلوكيات تعبر عن دافع الانجاز الدراسي.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (26) بند ، منها (12) بندا سلبيا وهي البنود التالية (1، 5، 9، 10، 14، 15، 20، 21، 22، 24، 25، 26) ، و(14) بندا إيجابيا وهي (2، 3، 4، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 19،23) وكل بند يحمل ثلاث بدائل للإجابة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) ويقابل هذه الإجابات تقديرات متدرجة، فحين يكون البند إيجابي في صياغته تكون التقديرات(3، 2، 1) أما إذا كان سلبيا في صياغته تكون التقديرات على هذا النحو(1، 2، 3) . وأقصى درجة يحصل عليها المفحوص هي (78) وأدنى درجة هي (26).

الشروط السيكومترية:

- **الصدق** : لحساب صدق الأداة الخاصة بالدافعية للانجاز الدراسي اعتمدنا صدق المحتوى ، حيث وزعت على مجموعة من الأساتذة(06) بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة سطيف 02 ، بغية التأكد من درجة مناسبة بنود المقياس مع الهدف المراد قياسه وكذا مدى تمثيل كل بند في المقياس بالاعتماد على بدائل يبدي فيها المحكم إجابته على الاختيارات التالية :
  - بند مهم ويقيس الهدف المراد قياسه .
  - بند غير مهم و لا يقيس الهدف .

ولحساب مؤشر الاتفاق بين المحكمين على اعتبار البند أساسي ويقيس الهدف المراد قياسه اعتمدنا معادلة Lawshe CVR $=\frac{ne-N/2}{N/2}$ حيث :

CVR نسبة صدق المحكمين

ne عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن البند أو المفردة أساسية في قياس السمة المراد قياسها.

N العدد الكلي للمحكمين .

وبعد المعالجة الاحصائية حصلنا على نتائج مؤشر صدق المحكمين و التي أجمعت على أهمية البنود المدرجة في المقياس و مناسبتها لقياس مؤشر الدافعية للنجاز الدراسي (أنظر لقائمة الملاحق)

حساب معامل الثبات : ولحساب معامل ثبات هذا المقياس نعتمد معادلة الفا كرونباخ المناسبة في مثل هذه المقاييس= $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times 1 - \frac{(\text{ع}2\text{ب})}{\text{ع}2\text{ك}}$

وللتحقق من معامل الثبات الفعلي للمقياس طبق على عينة تجريبية مكونة من 30 تلميذ في السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الهضاب بمدينة سطيف، وبعد استرجاع المقياس استبعدنا مقياس واحد بسبب ترك بعض البنود الوادة فيه. وكانت بذلك العينة النهائية التي حسب منها معامل الثبات هي 29 تلميذ.(جدول استجابات أفراد العينة التجريبية في قائمة الملاحق).

مجموع تباينات البنود = 14.58 ، التباين الكلي = 86.31

$\frac{26}{1-26} \times 1 - \frac{14.58}{86.31}$ = 0.88 ومنه معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي 0.88 وهو مرتفع جدا وبالتالي المقياس ثابت ومقبول لتطبيقه في الدراسة الحالية في شكله النهائي.

معيار تفريغ نتائج المقياس:

يكون الحكم على مستوى الدافعية للانجاز المدرسي لدى التلاميذ (دافعية منخفضة، دافعية متوسطة، دافعية عالية) باعتماد المعيار التالي : قيمت النتائج وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، فأشارت الدرجة 3 إلى مستوى عالي من الدافعية ، والدرجة 2 إلى مستوى متوسط من الدافعية ، والدرجة 1 إلى مستوى ضعيف من الدافعية ، كما حسب طول الخلية أو مداها(الحدود الدنيا والحدود العليا) كما يأتي :الحد الأعظم للمقياس هو3 والحد الأدنى هو 1 والفارق بينهما هو 2 (المدى)، وقُسم المدى على عدد درجات السلم 3/2= 0.66 (طول الخلية) الذي نضيفه إلى الحد الأدنى لنحصل على بداية السلم الثلاثي للمقياس الحالي.

ولهذه الغاية فقد عد المدى من (0 < 1.66) مؤشرا على درجة ضعيفة في الدافعية للإنجاز المدرسي ، و المدى من (1.66 < 2.32) مؤشرا على درجة متوسطة في الدافعية للإنجاز المدرسي ، و الدرجة من (2.32 < 3) مؤشرا على دافعية إنجاز عالية .

وبعد حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة(129) (انظر في الملحق رقم ص) تم حساب متوسط درجة كل فرد في المقياس وذلك بقسمة الدرجة الكلية له على عدد البنود،

متوسط الدرجة الكلية للفرد =(الدرجة الكلية/ عدد البنود) (أنظر في الملحق رقم ص) ،وبناءا على هذا المعيار يصنف أفراد العينة إلى فرد ذو دافعية منخفضة ، فرد ذو دافعية متوسطة، فرد ذو دافعية عالية. وبعدها نقوم بحساب التوزيع التكراري لأفراد العينة و النسب المئوية في كل مستوى من مستويات الدافعية ، ومن خلالها يتم الحكم على مؤشر دافعية الانجاز المدرسي أي ما إذا كان تلاميذ أفراد العينة يتميزون بدافعية انجاز عالية أو ضعيفة ،ويعتبر هذ المؤشر عالي حينما يحقق نسبة 75% من أفراد العينة دافعية عالية . أي أن يحصل هؤلاء الأفراد في متوسط الدرجة الكلية في المقياس أكبر من 2.32.

كما استخدم الباحث المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ، لإجابات أفراد العينة على مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي.

مراجع الفصل :

[1] طارق رمزي 1986، مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة المتوسطة في محافظة نينوى وعلاقته بتحصيلهم الدراسي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني ، 1986 ص 53-83 .

[2]C.H Lawshe , 1975, A quantitative approach to content validity ,journal personnel psychology 1975. 28, p 563-575 .

[3] سعد عبدالرحمان،1998 ، القياس النفسي(النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي،القاهرة، ط2، ص172 .

الفصل السادس

مناقشة النتائج في ضوء التساؤلات

نتناول في هذا الفصل الجانب الميداني من خلال مناقشة تساؤلات الدراسة التي تهدف في عمومها إلى الكشف عن فعالية نظام التعليم المتوسط في ضوء بيانات وإحصاءات المؤشرات التعليمية المحددة سابقا في الاشكالية كل سؤال على حدى ، أي حساب كل مؤشر من مؤشرات الدراسة و مناقشة نتائجه وفي الأخير مناقشة التساؤل العام للحكم على فعالية نظام التعليم المتوسط.

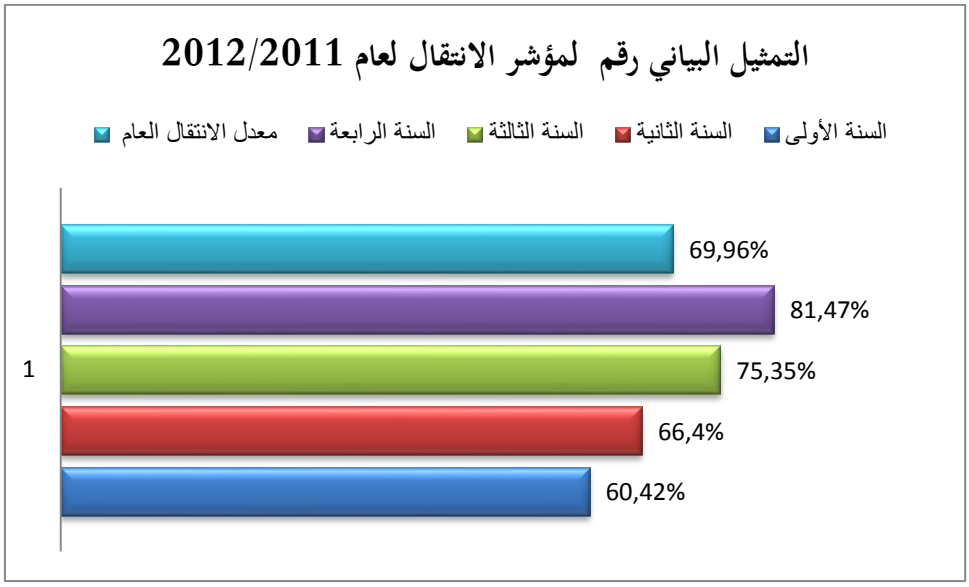
1- **التساؤل الأول** : هل نسب النجاح الدراسي (الانتقال) مرتفعة في مرحلة التعليم المتوسط؟

للإجابة على هذا التساؤل نحسب نسب النجاح الدراسي،أي نسب الانتقال إلى القسم الأعلى على مستوى عينة الدراسة(ولاية سطيف)للمواسم الدراسية الثلاثة الأخيرة 2012/2011 ،2013/2012 ،2014/2013 كما نحسب نسب النجاح في شهادة التعليم المتوسط الحقيقية و الخامة لكل موسم دراسي.

- **حساب مؤشر النجاح الدراسي (الانتقال) للموسم الدراسي 2012/2011** : فيما يلي الاحصائيات الخاصة بنسب النجاح في المستويات الدراسية الأربع :

جدول رقم 03 يبن نسب الانتقال للموسم الدراسي 2012/2011

	المسجلون			المنتقلون إلى القسم الاعلى			نسبة الانتقال %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	38320	15673	22654	23157	11626	11531	60,43	74,18	50,90
السنة الثانية	31582	14846	16736	20967	11175	9795	66,39	75,27	58,52
السنة الثالثة	26309	13441	12868	19824	11062	8762	75,35	82,30	68,09
السنة الرابعة	29281	17128	12165	25664	14443	9423	87,64	84,32	77,47
مجموعالمتوسط	125511	61088	64423	87816	48306	39511	69.96	79.07	61.33

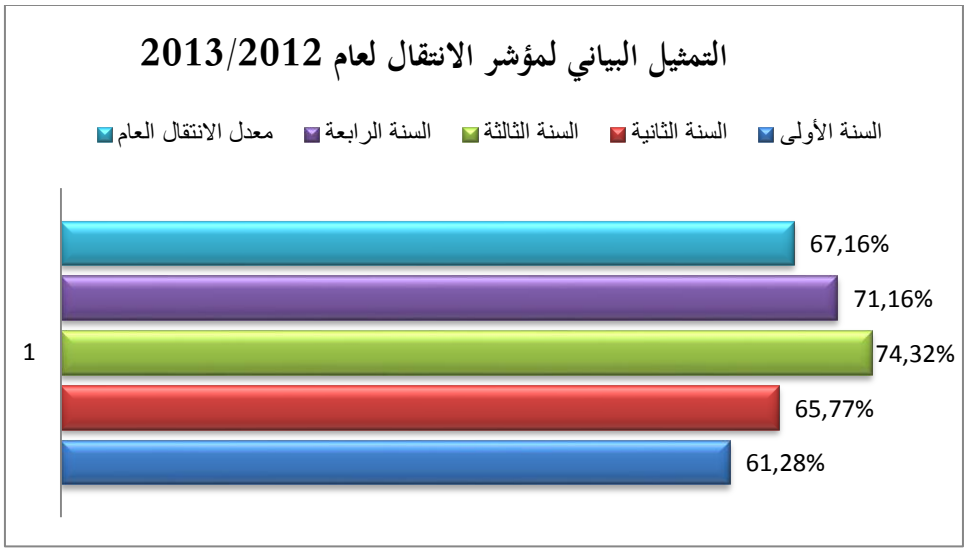


من خلال الجدول قاربت نسبة النجاح في السنة الأولى متوسط 60.42% وهي نسبة متوسطة ، خاصة في هذا المستوى الدراسي وأعلى نسبة نجاح سجلت لدى الإناث، حيث نجد 74.18%من مجموع الكلي للإناث تمكننا من اجتياز هذا المستوى بنجاح أي مايمثل 50.20% من مجموع الناجحين رغم أن فئة الإناث لا تتعدى نسبة 40% من مجموع المسجلين ، أما في السنة الثانية متوسط بلغت نسبة النجاح 66.40% وهي نسبة لم تحقق الأغلبية بمعنى مؤشر الانتقال يبقى منخفض في هذه السنة،أما في السنة الثالثة نسجل نسبة نجاح قاربت 75.35% وهي تفوق معدل النجاح في السنة الأولى و الثانية وأعلى نسبة نجاح لهذا الموسم الدراسي كانت في السنة الرابعة متوسط، أي في نهاية هذا المسار التعليمي المقدرة بـ 81,47 % ، ومعدل النجاح في المستويات الدراسية الأربع لهذا الموسم بلغت69.96% .

- **حساب مؤشر النجاح الدراسي (الإنتقال) للموسم الدراسي 2013/2012** : يتناول هذا العنصر الإحصائيات المتعلقة بمؤشر النجاح الدراسي للموسم الوارد أعلاه:

جدول رقم 04يوضح نسب الإنتقال للموسم الدراسي 2013/2012

	المسجلون			المنتقلون إلى القسم الاعلى			نسبة الانتقال %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	36720	15081	21639	22503	11405	11098	61,28	75,62	51,29
السنة الثانية	30072	14041	16031	19779	10668	9111	65,77	75,98	56,83
السنة الثالثة	24125	12321	11804	17898	10058	7840	74.18	81.64	66.41
السنة الرابعة	21449	11867	9582	15263	9105	6158	71,16	76,73	64,27
مجموع المتوسط	112366	53310	59056	75474	41245	34229	67.16	77.36	57.96



يبين الجدول أعلاه نسب النجاح (الانتقال) في المستويات الدراسية الأربع على مستوى عينة الدراسة (ولاية سطيف) ، فتم تسجيل نسبة انتقال قدرت بـــ 61.28% في السنة الأولى متوسط ،

وتظهر هذه النسبة منخفضة نوعا ما فهي جاءت قريبة من المتوسطٍ ، كما أن نسبة الانتقال في السنة الثانية متقاربة مع السنة الأولى فهي في حدود 65.77% ، ودائما نلاحظ تفوق الاناث على الذكور في تحقيق مستويات من النجاح ، إذ لم يتجاوز النجاح لدى الذكور 60% في السنتين و الأولى و الثانية

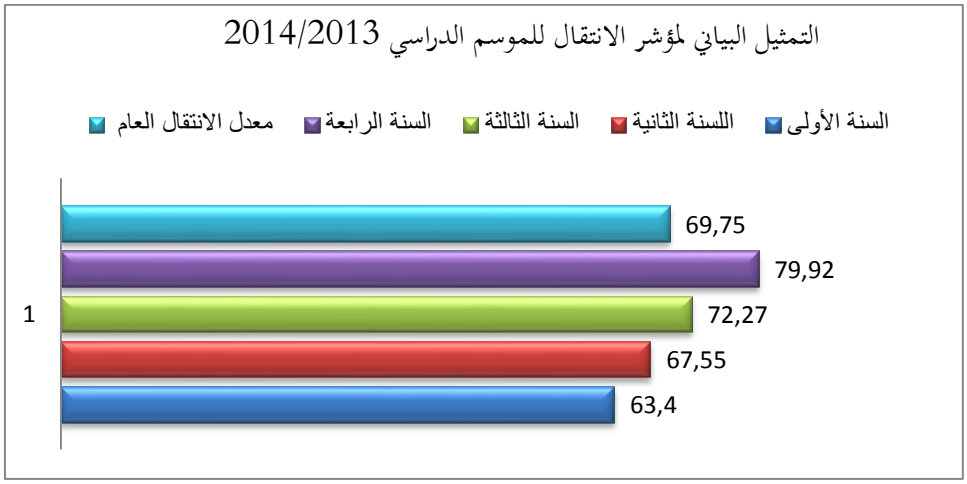
أما في السنة الثالثة و الرابعة فنسبة النجاح فيهما تعدت حدود 70%، فكانت 74.32% في السنة الثالثة متوسط وجاءت حصة الإناث منها 72.21% متفوقة على الذكور، في حين سجلنا نسبة نجاح قدرت بـــ 71,16 % في السنة الرابعة وهي طبعا نجاح يسمح بالإنتقال إلى التعليم الثانوي . ومعدل

النجاح العام في هذا الموسم للمستويات الدراسية الأربع كان في حدود 67.16% .وتمثل هذه النسبة مجمل الناجحين لهذا الموسم الدراسي بالنسبة لعينة الدراسة.

- **حساب مؤشر النجاح الدراسي (الإنتقال) للموسم الدراسي 2014/2013** : نستعرض فيما يلي الإحصائيات الخاصة بمؤشر النجاح الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط:

جدول رقم05 يوضح نسب الإنتقال للموسم الدراسي 2014/2013

	المسجلون			المنتقلون إلى القسم الاعلى			نسبة الانتقال %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	36692	15343	21349	23263	12065	11196	63,40	78,63	52,44
السنة الثانية	30350	14062	16288	20503	11028	9477	67,55	78,42	58,18
السنة الثالثة	23694	12197	11497	17124	9057	8067	72.27	74.25	70.16
السنة الرابعة	21610	11777	9833	17270	9845	7425	79,92	83,60	75,51
مجموع المتوسط	112346	53379	58967	78160	41995	36165	69.75	78.67	61.33



يظهر من خلال الإحصائيات الواردة في الجدول حول نسب الجدول حول نسب النجاح في التعليم المتوسط لولاية سطيف تقاربها مع المواسم الدراسية السابقة ، ففي السنة الأولى متوسط بقيت نسبة النجاح تقريبا في مستوياتها السابقة (63.40%) فهي فوق المتوسط بدرجات قليلة ، أي لم تحقق الأغلبية الكبيرة في النجاح ، في حين كانت في السنة الثانية متوسط 67.55% من مجموع المسجلين في هذا المستوى ، وجاءت نسبة النجاح عند الإناث بـ 78.42% وهي أعلى من نسبة النجاح عند الذكور 58.18% .

أما في السنة الثالثة متوسط وصلت نسبة النجاح إلى 72.27% وهي أعلى من نسبة النجاح في السنة الأولى والثانية ، وفي نهاية هذا المسار التعليمي ،أي في السنة الرابعة متوسط بلغت نسبة النجاح 79.92% ، وهم المنتقلون إلى السنة الأولى ثانوي ، وفيما يخص معدل النجاح العام في هذا الموسم الدراسي (معدل النجاح بالنسبة للمستويات الدراسية الأربع) سجل 69.75%. عموما هذه الأرقام و الإحصاءات تصف واقعا تربويا يعيشه مسار التعليم المتوسط .

- **مؤشر النجاح في شهادة التعليم المتوسط:**

تمثل السنة الرابعة نهاية مسار التعليم المتوسط ففيها يتحدد مصير الغالبية الكبرى من المتعلمين، فمنهم من ينتقل إلى مسار آخر وهو التعليم الثانوي ومنهم من يعيد السنة إذا توفرت فيه الشروط المحددة منها السن القانونية لإلزامية التعليم وكذا المعدل العام للتلميذ، ومنهم من يترك المدرسة بسبب تدني و فشل في الحصول على متطلبات الترفيع أو الإعادة ، ونظرا للأهمية القصوى و المكانة المصيرية لهذه السنة في مرحلة التعليم المتوسط نستعرض نتائجها لثلاث مواسم دراسية متتابعة من خلال عرض مختلف الاحصاءات و النسب المتعلقة بمؤشر النجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط ، ويكون حساب هذا المؤشر من خلال معدل النجاح الخام و الصافي لكل موسم ، حيث يحسب معدل النجاح الخام من خلال حاصل قسمة عدد الناجحين (المعدين وغير المعيدين) على مجموع المسجلين أما معدل النجاح الحقيقي يحسب من خلال حاصل قسمة عدد الناجحين من غير المعيدين خلال مسار التعليم المتوسط على عدد المسجلين في السنة الرابعة متوسط. إلى جانب حساب معدل سنوات الحصول على الشهادة باعتماد مؤشرات اليونسكو[1] في حساب مثل هذه المؤشرات و هو متوسط مقدر لعدد سنوات – تلميذ يستهلكها تلاميذ فوج معين تخرجوا بنهاية مرحلة تعليمية معينة، مع الأخذ في الاعتبار السنوات – تلميذ التي أهدرت بسبب التسرب والإعادة. و يحسب بالطريقة التالية :

معدل السنين للخريج الواحد = مجموع (عدد المسجلين في السنة النهائية أ × عدد سنوات الدراسة) ٪ عدد التلاميذ المنتقلين إلى القسم الأعلى ، وكلما اقترب هذا المعدل من أربعة سنوات دل ذلك على الفعالية الداخلية للنظام التعليمي .لأن المدة القانونية للتعليم المتوسط أربع سنوات وهي القيمة النظرية لعدد سنوات – تلميذ

ملاحظة :تساوي السنة المدرسية التي استهلكها تلميذ ما في صف ما سنة – تلميذ.

مؤشر النجاح في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2012/2011 : نتعرض في هذا المؤشر لنسب وإحصاءات النجاح و الانتقال في السنة النهائية للتعليم المتوسط، ومعدل السنوات المستهلكة من طرف التلاميذ للحصول على النجاح :

جدول رقم 06 يوضح توزيع المسجلين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2012/2011

عدد المسجلين		المسجلين غير المعيدين	المجموع الكلي للمنتقلين	الناجحون في الشهادة	المنتقلون بدون إعادة	المنتقلون المعيدون لمرة واحدة	المنتقلون المعيدون مرتين أو أكثر
المجموع الكلي	إناث						
29281	17128	21337	25664	24729	20387	3692	1585
%	58.49	72.86	87.64	84.45	79.43	14.38	6.17

العدد الكلي للمسجلين لهذا الموسم بلغ 29281 تلميذ منهم 58.49% إناث ، وبلغت نسبة المسجلين في هذا المستوى من الذين لم يسبق لهم و أن أعادوا السنة في مرحلة التعليم المتوسط 72.86 % ، أما نسبة الذين حققوا انتقال إلى المستوى الأعلى فكان 87.45% من مجموع المسجلين أي باحتساب معدل الشهادة و الفصول الدراسية معا ، في حين جاءت نسب الذين حققوا الانتقال عن طريق الشهادة فقط 84.45%، و نسب المنتقلون بدون أية إعادة في مسار التعليم المتوسط 84.45% من مجموع الناجحين ، وشكل المنتقلون المعيدون لمرة واحدة 14.38% من مجموع الناجحين ، في حين نجد نسبة الناجحين المعيدين لمرتين أو أكثر في حدود 6.17 %.

عدد سنوات – تلميذ للخريج الواحد :

جدول رقم 07 يوضح توزيع تلاميذ السنة الرابعة حسب السن وعدد سنوات الاعادة

	العدد	عدد السنوات
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة بدون إعادة(15سنة)	21337	85348
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لمرة واحدة(16سنة)	4715	23575
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لمرتين(17سنة)	2505	15030
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لثلاث مرات(18سنة)	679	4753
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لأربع مرات(19سنة)	45	360
المجموع	29281	129066

بتطبيق المعادلة السابقة في حساب معدل السنين للخريج الواحد ، المتوسط المقدر لعدد سنوات – تلميذ التي يستهلكها خريجي (المنتقلين) السنة الرابعة لهذا للموسم الدراسي و بالاعتماد على البيانات الواردة في الجدول أعلاه ، حيث بلغ عدد المسجلين في السنة الرابعة 29281 ،وتتوزع السنوات التي قضوها في هذا المسار من أربع إلى ثماني سنوات بمجموع 129066 سنة ومنه نجد معدل السنين للخريج الواحد = 129066٪ 25664= 5.02 ، إذن متوسط عدد سنوات – تلميذ التي استهلكها فوج التلاميذ المنتقلين(الخريجين) لهذا الموسم هي 5.02 لكل خريج، وهو بعيد عن المعدل النظري للسنوات المفترضة للخريج الواحد (أربع سنوات) ،في حين كان معدل السنوات المستهلكة من طرف كل التلاميذ للوصول إلى السنة الرابعة 129066 ٪ 29281 = 4.40 ، أما المعدل النظري هو أربع سنوات.

مؤشر النجاح في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2013/2012 : نتعرض في هذا المؤشر لنسب وإحصاءات النجاح و الانتقال في السنة النهائية للتعليم المتوسط، ومعدل السنوات المستهلكة من طرف التلاميذ للحصول على النجاح.

جدول رقم 08 يوضح توزيع المسجلين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2013/2012

عدد المسجلين		المسجلين غير المعيدين	المجموع الكلي للمنتقلين	الناجحون في الشهادة	المنتقلون بدون إعادة	المنتقلون المعيدون لمرة واحدة	المنتقلون المعيدون مرتين أو أكثر
المجموع الكلي	إناث						
21449	11867	14302	15263	13657	10966	3369	928
%	55.32	66.67	71.15	63.67	71.84	22.07	6.08

يتبين من خلال الجدول أن عدد المسجلين لهذا الموسم وصل إلى 21449 تلميذ منهم 55.32% إناث ، وعدد المسجلين من غير المعيدين في مرحلة التعليم المتوسط 14302 تلميذ ما يشكل 66.67 % من المجموع الكلي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (عينة الدراسة) في المقابل نجد 33.33 % من المسجلين معيدين مرة واحدة على الأقل خلال مرحلة التعليم المتوسط . أما النسبة العامة للمنتقلين إلى التعليم الثانوي (معدل الشهادة + معدل الفصول الدراسية) تراوحت في حدود 71.15% ، في حين كانت نسبة الناجحين في امتحان شهادة التعليم المتوسط في حدود 63.67%، من هذه النسبة يشكل المنتقلون إلى التعليم الثانوي بدون إعادة في هذا المسار ما يقرب 71.84% من المجموع العام للمنتقلين ، كما يشكل المنتقلون المعيدون لمرة واحدة على الأقل 22.07% من مجموع المنتقلين ، و 06.09 % من المنتقلين أعادوا السنة مرتين على الأقل في مسارهم التعليمي في المتوسط .

- **عدد سنوات – تلميذ للخريج الواحد :**

جدول رقم09 يوضح توزيع تلاميذ السنة الرابعة حسب السن وعدد سنوات الاعادة

	العدد	عدد السنوات
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة بدون إعادة(15سنة)	14302	57208
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لمرة واحدة(16سنة)	3805	19025
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لمرتين(17سنة)	2451	14706
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لثلاث مرات(18سنة)	802	5614
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لأربع مرات(19سنة)	89	712
المجموع	21449	97265

بالاعتماد على البيانات الواردة في الجدول أعلاه ، المتمثلة في المسجلين في السنة الرابعة البالغ عددهم 21449، و عدد السنوات التي قضوها في هذا المسار من أربع إلى ثماني سنوات بمجموع 97265سنة، نطبق المعادلة الخاصة بحساب معدل السنين للخريج الواحد ، فإن المتوسط المقدر لعدد سنوات – تلميذ التي يستهلكها خريجي (المنتقلين) السنة الرابعة لهذا للموسم الدراسي هي 97265٪ 15263= 6.37 ، إذن متوسط عدد سنوات – تلميذ التي استهلكها فوج التلاميذ المنتقلين(الخريجين) لهذا الموسم هي 6.37 وهو بعيد عن المعدل النظري للسنوات المفترضة للخريج الواحد (أربع سنوات) ،في حين كان معدل السنوات المستهلكة من طرف كل التلاميذ للوصول إلى السنة الرابعة 97265 ٪ 21449 = 4.53 ،و هي قيمة بعيدة عن المعدل النظري المتمثل في أربع سنوات.

مؤشر النجاح في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2014/2013: نستعرض في هذا المؤشر نسب النجاح في السنة النهائية بحسب الجنس و سنوات الاعادة وطبيعة الانتقال وكذا عدد سنوات ـ خريج في العام الواحد :

جدول رقم 10 يوضح توزيع المسجلين و الناجحين في شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2014/2013

عدد المسجلين		المسجلين غير المعيدين	المجموع الكلي للمنتقلين	الناجحون في الشهادة	المنتقلون بدون إعادة	المنتقلون المعيدون لمرة واحدة	المنتقلون المعيدون مرتين أو أكثر
المجموع الكلي	إناث						
21610	11777	15035	17270	16134	12283	3225	1762
%	54.49	69.57	79.91	74.65	71.12	18.67	10.20

بلغ عدد المسجلين في السنة الرابعة متوسط للموسم الدراسي 2014/2013 بولاية سطيف (21610) تلميذ منهم 54.49 % إناث ، 30.42% من مجموع المسجلين معيدين مرة واحدة على الأقل في مسار التعليم المتوسط ، ونسبة النجاح (الانتقال) الخامة في هذا الموسم وصلت إلى 79.91% منهم 74.65% ناجح في شهادة التعليم المتوسط في حين 25.35% كان انتقالهم إلى التعليم الثانوي بفعل احتساب معدل الفصول الدراسية مع معدل الشهادة. أما نسبة المنتقلون إلى السنة الأولى ثانوي بدون إعادة السنة في مرحلة التعليم المتوسط كانت 71.65% من مجموع الناجحين ،و18.67%من هؤلاء المنتقلون أعادوا السنة مرة واحدة في مسار التعليم المتوسط ، في حين كانت نسبة المنتقلين المعيدين لمرتين على الأقل 10.20%. وجاءت النسبة الحقيقية للانتقال في هذا الموسم المحتسبة من حاصل قسمة المنتقلين من الذين لم يعيدوا السنة إطلاقا على عدد المسجلين غير المعيدين 81.69%

- **عدد سنوات – تلميذ للخريج الواحد :**

جدول رقم 11 يوضح توزيع تلاميذ السنة الرابعة حسب السن وعدد سنوات الاعادة

	العدد	عدد السنوات
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة بدون إعادة(15سنة)	15036	6014
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لمرة واحدة(16سنة)	3805	19025
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لمرتين(17سنة)	2109	12654
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لثلاث مرات(18سنة)	609	4263
التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة المعيدون لأربع مرات(19سنة)	52	416
المجموع	21610	96498

بما أن مجموع السنوات المستهلكة من قبل التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة متوسط في هذا المسار التعليمي 96498 سنة وعدد التلاميذ المنتقلون إلى التعليم الثانوي 17270، فإن معدل الحصول على الشهادة يساوي 96498 ٪ 17270=5.58 ويمثل هذا الأخير معدل السنوات للحصول على الشهادة و الانتقال إلى التعليم الثانوي وهو بعيد عن المعدل النظري للخريج المتمثل في أربع سنوات ، في حين كان معدل السنوات المستهلكة من طرف هؤلاء التلاميذ جميعا للوصول إلى السنة الرابعة 96498 ٪ 21610 = 4.46 ، أما المعدل النظري هو أربع سنوات.

- **تدفق فوج دراسي خلال أربع سنوات :**

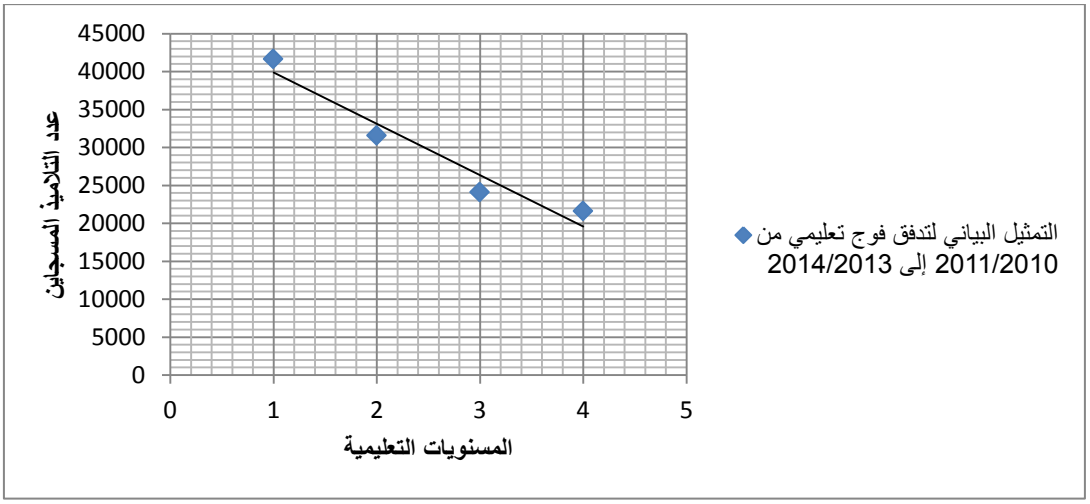
يعتبر تتبع تدفق فوج تعليمي سجلوا معا في بداية المسار التعليمي إلى غاية انتهائه (أربع سنوات) إحدى الطرق التي تكشف حجم الهدر المدرسي و الفاقد التعليمي الحقيقي الذي يعيشه النظام التعليمي ، وطريقة ناجعة في حساب معامل فعالية النظام التعليمي ولهذا نستعرض في هذا العنصر تتبع تدفق فوج دراسي من التلاميذ سجلوا في السنة الأولى متوسط للعام الدراسي 2011/2010 إلى غاية تخرجهم في السنة الرابعة في الموسم الدراسي 2014/2013 ، أي بعد استكمال فوج التلاميذ الذين سجلوا في السنة الأولى لأربع سنوات دراسية متتالية ، ونظرا لغياب إحصائيات دقيقة عن كل تلميذ في هذا الفوج الدراسي ، نعتمد طريقة الحساب المرتكزة على تتبع عدد المسجلين في السنة الأولى لمدة أربع سنوات ، ثم نقدر معدلات الفاقد التعليمي أو الهدر المدرسي من خلال مقارنة عدد المسجلين في السنة النهائية بعدد المسجلين في السنة الأولى قبل أربع سنوات ، وكذا حساب معدل النجاح في نهاية المسار التعليمي لهؤلاء التلاميذ مقارنة بعددهم عند أول تسجيل (السنة الأولى متوسط)

جدول رقم 12يوضح تدفق فوج تعليمي خلال أربع سنوات

	السنة الأولى 2011/2010		السنة الثانية 2012/2011		السنة الثالثة 2013/2012		السنة الرابعة 2014/2013	
	المجموع	إناث	المجموع	إناث	المجموع	اناث	المجموع	اناث
المسجلين	41666	16886	31582	14846	24125	12321	21610	11777
المنتقلين	24933	11991	20967	11175	17898	10058	17270	9845
المعيدين	16733	4895	7238	1314	3801	1484	2408	1149
المتسربين			3377	1111	2426	779	1932	784

عدد المسجلين في السنة الأولى متوسط للموسم الدراسي 2011/2010 بلغ 41666 تلميذ منهم 40.52% إناث،عكس الذكور الذين يشكلون أغلبية المسجلين 59.48% ، لكن هذا التباين العددي لصالح الذكور لا تعكسه نسب الناجحين في هذا المستوى ، حيث نجد نسبة الناجحين من الإناث قاربت النصف 48.09% كما سجلنا نسب رسوب وتسرب أقل بكثير من الذكور 29.25% فغالبية الراسبين كانت من التلاميذ الذكور ، أما معدل النجاح العام لهذا الموسم كان في حدود 59.84% وهي نسبة متدنية لا تستجيب لتطلعات هذا المستوى التعليمي الذي ينشد تحقيق النجاح لغالبية المقيدين .

وبتتبع هذا الفوج التعليمي لمدة أربع سنوات عبر المستويات الدراسية لهذا المسار نجد تناقص أعداد المسجلين من عام لآخر وهذا ما يظهره التمثيل البياني أدناه المتمثل في انحدار لافت لمنتسبي دفعة 2010 حيث تقلص عدد تلاميذ هذا الفوج من 41666 عام 2011/2010 في السنة الأولى إلى 21610 تلميذا في السنة الرابعة عام 2014.2013 .



تقريبا نصف التلاميذ عند التسجيل الأولى(48.14%) لم يصلوا إلى السنة الرابعة متوسط في المدة القانونية بسبب الرسوب أو لم يصلوا إليها نهائيا بفعل التسرب. فعاملي التسرب و الرسوب شكل في هذا الفوج هدرا ملاحظا فمن كل عشرة تلاميذ يسجلون معا في السنة الأولى متوسط يصل خمسة إلى ستة

تلاميذ تقريبا إلى السنة الرابعة متوسط وهذا يعتبر فشلا في تحقيق النجاح لجميع التلاميذ كما يدل أيضا على إخفاق هذا النظام في اكساب المتعلمين المعارف و المهارات المطلوبة أو التي تسمح لهم بالارتقاء على القسم الأعلى .

أما نسبة النجاح الحقيقة المحسوبة بطريقة تتبع الفوج : عدد التلاميذ الناجحين في نهاية المسار التعليمي ٪ العدد الأولى للمسجلين (قبل أربع سنوات) ×100، حيث كان عدد الناجحين بعد أربع سنوات تمدرس 17270 تلميذ ناجح وعدد التلاميذ المقيدين في العدد الأولى للمسجلين 41666 ، و بتطبيق المعادلة السابقة 17270 ٪ 41666 × 100 = 41.44% فإن معدل النجاح لهذا الفوج التعليمي هو 41.44% وبالتالي ينجح أربع تلاميذ من عشرة سجلوا لأول مرة في هذا المسار في المدة القانونية (أربع سنوات) وهي نسبة تظهر تفاقم ظاهرتي الرسوب و التسرب في تعليم يعتبر قاعديا يعمل على تنمية مختلف المهارات وتعزيز مكتسبات التلميذ السابقة ، كما يطبع هذا الهدر انتشاره بصفة أكبر لدى فئة الذكور فنجد معامل التكافؤ بين الجنسين(حاصل قسمة عدد المسجلين الإناث على عدد المسجلين الذكور) في السنة الأولى متوسط هو 0.68 أي تفوق الذكور من الناحية العددية للمسجلين والذي يرجع هنا للعامل الديموغرافي ، وفي السنة الرابعة متوسط أي بعد تدرج هذا الفوج الأولى في مستويات التعليم المتوسط خلال أربع سنوات ارتفع هذا المعامل إلى 1.19 لصالح الاناث .

عموما يظهر هذا المؤشر الخاص بتتبع تدفق التلاميذ لمدة أربع سنوات وعبر مستويات التعليم المتوسط تعاظم معدلات الإهدار المدرسي من موسم لآخر ومن مستوى تعليمي لآخر وبلغ ذروته في السنة الأولى متوسط وكان أدناه في السنة الرابعة متوسط، هذه المؤشرات تعبير على واقع سلبي لمسار التعليم المتوسط ، مسار يعتبر أساسي و مصيري في حياة المتعلمين يظهر عليه إخفاقا في تحقيق النجاح و الانتقال لجميع أفراده ، مما يساهم في انخفاض الفعالية الداخلية لهذا التعليم .

التحليل العام لمؤشر النجاح الدراسي (مؤشر الانتقال):

يعتبر النجاح الدراسي الهدف الرئيسي لأي نظام تعليمي ، فهو يمثل الغاية القصوى لعملية التعليم لأنه التعبير البيداغوجي و الرسمي عن تحقيق التحصيل الإيجابي ، فالنجاح و الإنتقال إلى المستوى الاعلى تحدده نتائج التلاميذ في مختلف التقويمات و الامتحانات ويعتبر المتعلم ناجحا في مرحلة التعليم المتوسط حينما يحصل في المعدل السنوي على الأقل 20/10 ، فنسبة الإنتقال المرتفعة مؤشر دال على نجاح الفعل التعليمي في تحقيق أهدافه ، ومن خلال نتائج تدفق التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط لثلاث مواسم دراسية نلاحظ انخفاض في نسب الانتقال خاصة في السنة الأولى متوسط خلال كل المواسم الدراسية المعتمدة في البحث الحالي حيث تراوحت ما بين 60% و 63% وهي نسب منخفضة ، خاصة إذا علمنا أن هذا المستوى الدراسي (السنة الأولى متوسط) يعتبر أول موسم للتلميذ في هذا المسار وتسجيل أي تعثر فيه يزيد من احتمالية سوء التكيف الدراسي وعدم إكمال هذه المرحلة التعليمية بنجاح ، مما يضاعف من فرص ترك المدرسة قبل الأوان ، لأن من أسباب التسرب المباشرة ضعف النتائج الدراسية وتكرار الرسوب وعدم النجاح. وتسجل هذه النسب في ظل الإجراءات التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية منذ عام 2006 بهدف الرفع من نسبة الانتقال و النجاح ، حيث أشارت في منشور وزاري رقم 500 الصادر في جوان 2006 إلى اعتماد عملية الإنقاذ في السنة الأولى متوسط لصالح التلاميذ الذين تتراوح معدلاتهم بين 09.00 و 09.99 ، و ذلك بإجراء امتحانات استدراكية في نهاية العام الدراسي في المواد التي يحصل فيها التلميذ على علامات أقل من 20.00/10.00 ، وتعوض نتائج الامتحان الاستدراكي إن كانت مرتفعة مباشرة في المعدل السنوي العام مما يسمح للتلميذ بتحسين نتائجه وتحقيق الانتقال إلى القسم الأعلى، غير أن هذا الاجراء لم يظهر نتائج عالية رغم الشروع في تطبيقه منذ 2006 و لم يتم التفكير في طريقة أخرى للتخفيف من هذه الظاهرة وتحسين فرص النجاح ما عدى هذا الإجراء. وتبقى

هذه المعدلات تؤثر على الفعالية الداخلية للتعليم و تساهم في زيادة نسب الرسوب مما ينعكس سلبا على أداء المتعلم في مستقبله الدراسي . أما نسب الترفيع في السنة الثانية متوسط هي الأخرى ليست بالمرتفعة فهي في حدود المتوسط حيث لم تتجاوز خلال مدة ثلاث مواسم دراسية متتالية نسبة 67% مما يعني وجود شريحة كبيرة من التلاميذ لا تستطيع الحصول على متطلبات النجاح الدراسي، رغم إجراء الإنقاذ التي حددها نفس المنشور السابق لصالح تلاميذ السنة الثانية متوسط من خلال انقاذ التلاميذ الذين أظهروا مستويات مقبولة في المواد الدراسية الأساسية (اللغة العربية ، الرياضيات ، اللغات الاجنبية) مع حصولهم على معدلات تقارب 20/10 . في حين جاءت نسب الانتقال و النجاح في السنة الثالثة أحسن من السنة الأولى و الثانية حيث قاربت 75% في سنة 2012 ، وأدناها كان 72% ، مع العلم أن في هذه السنة تطبق فيها إجراءات الانقاذ المطبقة في السنة الأولى متوسط ، وهذا ما يسمح لشريحة معتبرة من التلاميذ من الاستفادة من فرص نجاح أخرى.

وتبقى هذه النسب مثيرة للانتباه وتدل على وجود خلل يعكس عمل هذا النظام بصفة عامة ، فهذه النتائج ليست إلا مخرجات لمختلف ما يطرأ داخل هذا التعليم الفرعي من المدخلات إلى العمليات ، فحسب الباحث Crahay المدرس الجيد يؤثر بصفة كبيرة في نجاح التلاميذ حتى وإن كانت انتماءاتهم السوسيوثقافية متدنية ،فتحقيق النجاح الدراسي مرتبط بصفة كبيرة بطبيعة العملية التعليمية ونوعية الفعل التعليمي ، و طرق التدريس ومحتويات المناهج التعليمية وكذلك بأساليب التقويم المتبعة.

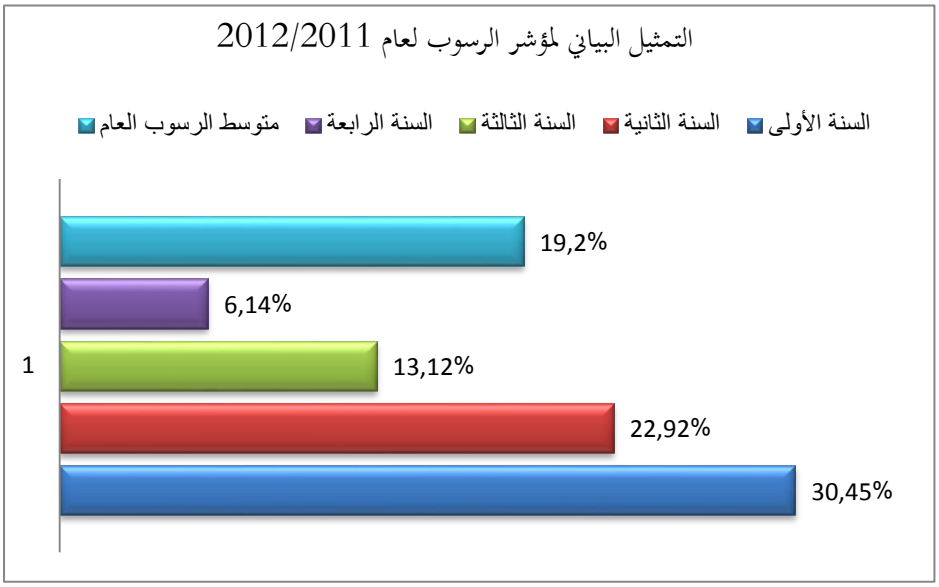
2- **التساؤل الثاني : هل نسب الرسوب منخفضة في مرحلة التعليم المتوسط؟**

للتحقق من التساؤل السابق و الاجابة عليه نحسب مؤشر الرسوب لكل مستوى دراسي من مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف للسنوات الثلاث الأخيرة ، واستخراج معدل الرسوب العام في كل موسم دراسي (2011 /2012، 2012/2013 ، 2013/2014):

حساب مؤشر الرسوب للموسم الدراسي 2012/2011 : فيما يلي الاحصاءات الخاصة بمؤشر الرسوب المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف ، وذلك في كل المستويات الدراسية لهذه المرحلة .

جدول رقم 13 يبن نسب الرسوب الإعادة للموسم الدراسي 2012/2011

	المسجلون			المعيدون للسنة			نسبة الإعادة %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	38327	15673	22654	11671	3163	8508	30,45	20,18	37,56
السنة الثانية	31582	14846	16736	7238	2560	4678	22,92	17,24	27,95
السنة الثالثة	26309	13441	12868	3452	1314	2138	13,12	9,78	16,61
السنة الرابعة	29293	17128	12165	1798	892	906	6,14	5,21	7,45
مجموع المتوسط	125511	61088	64423	24105	7929	15324	19.20	12.97	23.78



توضح الإحصاءات الواردة أعلاه للموسم الدراسي 2012/2011 ارتفاعا ملحوظا للرسوب الدراسي في بعض المستويات الدراسية ، فبلغ مداه في السنة الأولى متوسط بنسة 30.45%، أي تقريبا ثلثي تلاميذ هذا المستوى أعادو السنة الدراسية ، وهي مرتفعة عند الذكور أكثر من الإناث ، حيث أعاد حوالي 37.56% من الذكور السنة الأولى متوسط ،أي ما يقارب 72.89% من المجموع الكلي للمعيدين .في حين نجد هذه النسبة أقل في السنة الثانية 22.92% ولكنها تبقى نسبة تستدعي القلق بشأنها حيث يعني هذا إخفاق شريحة تقارب ربع المسجلين في هذه السنة لم تتمكن من الحصول على متطلبات الإنتقال إلى القسم الأعلى، أما في السنة الثالثة تقلصت نسبة الإعادة بشكل ملحوظ بالمقارنة بالسنتين الأولى و الثانية 13.12% ومع ذلك نسجل النسبة الأعلى في الإعادة عند الذكور دائما ،في حين كانت نسبة الرسوب في السنة الرابعة متوسط تقدر ب6.14%، وهذه النسبة منخفضة مقارنة بالمستويات الأخرى ، وقد ترجع لعدة أسباب منها، تزامن هذه السنة مع نهاية مسار التعليم المتوسط وكذا استنفاذ سن إجبارية التعليم عند بعض الراسيين مما يعرضهم للطرد الآلي . و كما

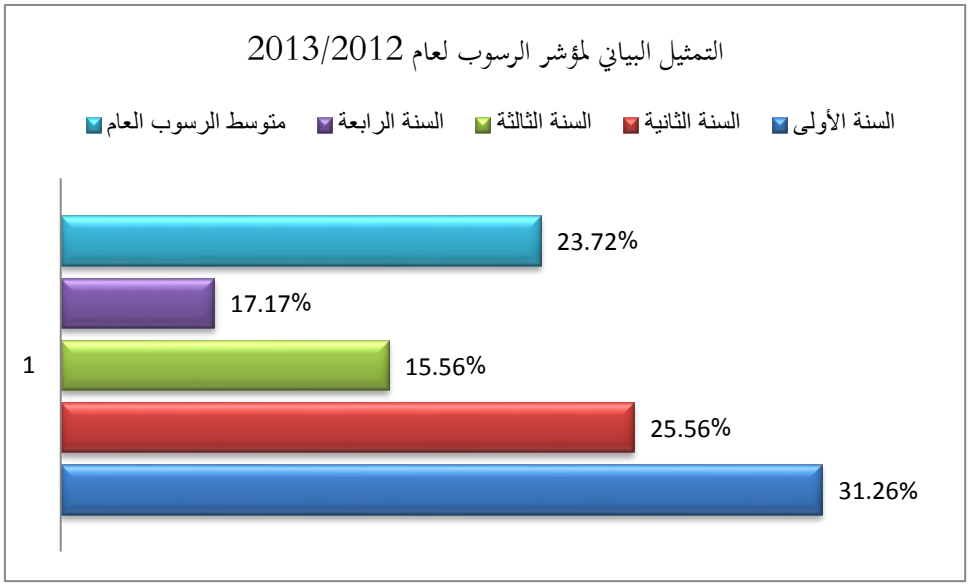
نسجل ايضا ارتفاع النسبة المتوسطة العامة للإعادة في هذا العام الدراسي 19.20% وهي تؤشر على ارتفاع نسب الرسوب بشكل ملفت ، خاصة أن الرسوب في حياة التلميذ الدراسية يشكل أحد أبواب أو مؤشرات الفشل في مستقبله .

- **حساب مؤشر الرسوب للموسم الدراسي 2013/2012 :**

فيما يلي حساب نسب الرسوب لكل مستوى دراسي في مرحلة التعليم المتوسط ، ويكون من خلال حساب نسبة المعيدين للسنة نفسها أي الباقين في نفس المستوى الدراسي للمرة الثانية، من دون حساب المطرودين أو المتخلين عن الدراسة حيث لا يعتبرون من عينة المعيدين ، وتحسب نسبتهم طبعا في المؤشر الخاص بالتسرب.

جدول رقم 14 يوضح نسب الرسوب للموسم الدراسي2013/2012

	المسجلون			المعيدون للسنة			نسبة الإعادة %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	36720	15081	21639	11477	3087	8390	31,26	20,47	38,77
السنة الثانية	30072	14041	16031	7685	2578	5107	25,56	18,36	31,86
السنة الثالثة	24124	12321	11803	3801	1484	2317	15,76	12,04	19,63
السنة الرابعة	21449	11867	9582	3682	1710	1972	17,17	14,41	20,58
مجموع المتوسط	112366	53310	59056	26645	8859	17786	23.72	16.61	30.11



من خلال الجدول بلغت نسبة الرسوب أي نسبة المعيدين من مجموع المسجلين في السنة الأولى 31،26% ، وهي نسبة مرتفعة خاصة في هذا المستوى الدراسي الذي يعتبر المحطة الأولى للتلميذ في هذا النظام التعليمي الفرعي، أين يتطلب تحقيق نتائج جيدة تسمح له بالارتقاء و التطور الإيجابي في تمدرسه ، و نسجل أعلى نسبة للرسوب عند الذكور حيث نجد 38،77% من الذكور المسجلين أعادوا السنة ، في المقابل نجده عند الإناث أقل نوعا ما وهي 20،47% من مجموع الإناث المسجلات . في حين سجل في السنة الثانية نسبة رسوب قاربت 25،56% من مجموع التلاميذ المسجلين في السنة الثانية متوسط ، بمعنى ربع التلاميذ أعادوا السنة للمرة الثانية وهي نسبة مرتفعة تؤثر على أداء وفعالية نظام التعليم المتوسط، والملاحظ أن النسبة الأعلى سجلت لدى الذكور31،86%. أما في السنة الثالثة و من خلال الجدول دائما تظهر نسبة الإعادة في حدود 15،76% من مجموع التلاميذ المسجلين في هذا المستوى الدراسي ، وهذه النسبة جاءت أقل بنصف من نسبة الإعادة في السنة الأولى متوسط ، غير أنها تبقى نسبة تستدعي القلق بشأنها ، خاصة في هذه المرحلة الحساسة من التعليم .

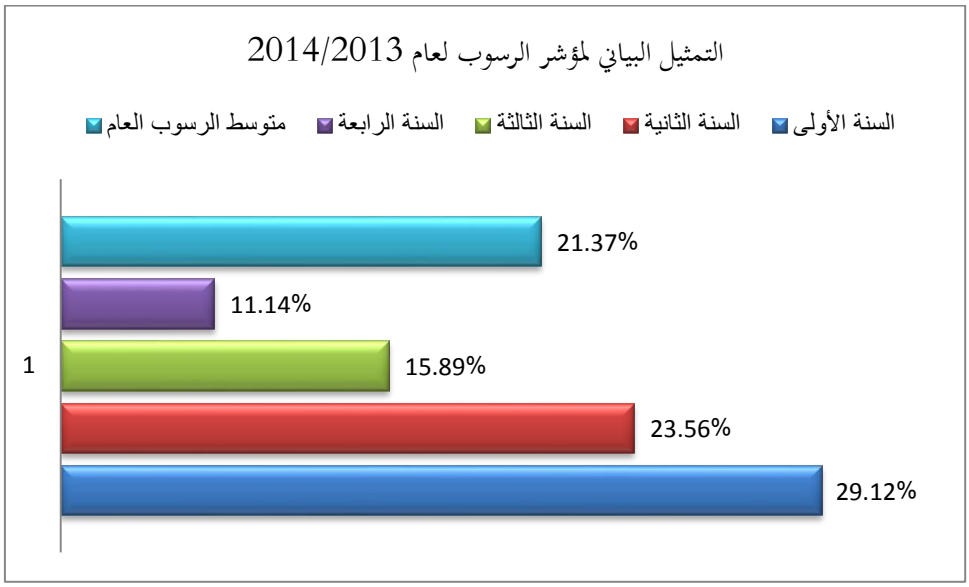
تظهر نسبة الإعادة في السنة الرابعة متوسط معتبرة 17,17 %، خاصة في هذا المستوى الدراسي الذي يمثل نهاية المسار التعليمي والانتقال إلى المرحلة الثانوية ، و الذي يتوج بشهادة التعليم المتوسط ، ويدل هذا على عجز شريحة تقارب 3682 تلميذ ا عن مواكبة واستيعاب البرامج التعليمية الموفرة ، وكذا فشلهم في اكتساب المهارات المطلوبة التي تسمح لهم بالانتقال إلى الثانوي ، مما أجبرهم على إعادة السنة

في المقابل يظهر المعدل العام للرسوب لهذا الموسم الدراسي مرتفع نوعا ما، إذ نجد نسبة 23.72% من مجموع المسجلين في التعليم المتوسط بولاية سطيف أعادوا السنة، مما يؤشر على تضخم نسبي للظاهرة ، ونسجل نسبة إخفاق أعلى عند الذكور

حساب مؤشر الرسوب(الإعادة) للموسم الدراسي 2014/2013: فيما يلي نسب إعادة السنة في مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف للموسم الدراسي المبين سلفا ، وتمثل هذه النسب مؤشرات الرسوب للمستويات الدراسية الأربع .

جدول رقم 15 يوضح نسب الرسوب للموسم الدراسي 2014/2013

	المسجلون			المعيدون للسنة			نسبة الإعادة %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	36692	15343	21349	10685	2698	7985	29,12	17,58	37,40
السنة الثانية	30350	14062	16288	7151	2180	4972	23,56	15,50	30,52
السنة الثالثة	23694	12197	11497	3765	1325	2440	15,89	10,86	21,22
السنة الرابعة	21610	11777	9833	2408	1149	1260	11,14	9,75	12,81
مجموع المتوسط	112346	53379	58967	24009	7352	16657	21.37	13.77	28.24



يظهر من خلال الجدول تقارب نسب الرسوب في مختلف المستويات الدراسية مع المواسم الدراسية السابقة ، حيث نجد معدل الرسوب في السنة الأولى 29.12% وهي تقريبا نفسها في السنوات الثلاث الأخيرة مما يدل على استمرار حالة الإخفاق في هذا المستوى الدراسي ، والذي يستدعي القلق بشأنه كونها تمثل أول محطة دراسية للتلميذ في مسار التعليم المتوسط ، وسجلت نسبة 23.56% في السنة الثانية متوسط كإعادة للسنة ، منها 69.52% ذكور وهي عالية مقارنة بالإناث ، وكلما تدرجنا إلى مستويات أعلى تبدأ نسبة الرسوب في التقلص ففي السنة الثالثة متوسط قاربت 15.89% في حين سجلت أدنى مستويات الرسوب في السنة الرابعة11.14 % والتي تمثل نهاية مرحلة التعليم المتوسط ، هذا فيما يخص نسب الرسوب في كل مستوى دراسي وبالتفصيل ، أما معدل الرسوب العام في هذا الموسم الدراسي فهو في حدود 21.37% ما يعادل 16657 معيد للسنة وهو رقم يستدعي النظر والبحث في أسباب وعوامل الظاهرة ،كون هذه الارقام تسجل في التعليم الإجباري و القاعدي في الحياة الدراسية للتلميذ.

التحليل العام لمؤشر الرسوب :

الرسوب في التشريع المدرسي الجزائري يعني قضاء التلميذ سنة إضافية أخرى في نفس المستوى ودراسة نفس المناهج بسبب عدم استفائه لمتطلبات الانتقال ، المتمثلة في حصول التلميذ على معدل دراسي عام (يساوي أو يفوق20/10)، وبما أن إجراء الرسوب في هذا المستوى التعليمي تحدده بالدرجة الأولى نتائج التلميذ الدراسية التي يحصل عليها في مختلف التقويمات الفصلية والسنوية التي يخضع لها المتعلم، تبقى نتائجه هي وحدها من تقرر رسوبه أو نجاحه وليس عامل محدودية المقاعد البيداغوجية أو محدودية التأطير، فهذا النظام التعليمي الفرعي يتمتع بأريحية مقبولة في مجال الهياكل والتأطير (حجم الفصل31تلميذ، أستاذ لكل 20 تلميذ).[2] كل هذا يجعل من النسب الواردة أعلاه بشأن الرسوب على مستوى عينة الدراسة (ولاية سطيف) عالية وتثير الانتباه ، حيث بلغت مداها في المستوى الأول من التعليم المتوسط (السنة الأولى متوسط) إذ قاربت نسب رسوب في المواسم الدراسية الثلاثة الأخيرة 30% فهذا الرقم عالي جدا خاصة إذا علمنا أنه يحدث للمتعلم في أول موسم دراسي له في هذا المسار، ونسجل تقريبا نفس نسب الرسوب في المستوى الثاني و الثالث في حين نسجل إنخفاض هذه النسبة في الرابعة ، إذن نسجل رسوب حوالي 74759 تلميذ في ثلاث سنوات وبنسبة 21.34% و هو رقم ليس بعيد عن النسب الوطنية للرسوب في مرحلة التعليم المتوسط الذي تراوح بين 16%و 20% في الفترة الممتدة ما بين 2011و 2014، وإذا ما قارنا هذه النسب ببعض معدلات الرسوب المسجلة في بعض الدول المتقدمة و الرائدة في نظمها التعليمية مثل سويسرا (2.5%) [3] وكذا بعض دول منظمة التعاون و التنمية الإقتصادية[4] (المملكة المتحدة،كوريا، فنلندا، السويد،الدانمارك) و التي تسجل نسبة رسوب أقل من 5% لدى التلاميذ البالغين 15سنة لعام 2012 ، وفي بلدان هذه المنظمة سجلت أيضا نسبة رسوب في مرحلة التعليم المتوسط 6% في تحقيق 2012 دائما ، وكذلك ما يجعل نسب الرسوب المسجلة على

مستوى عينة الدراسة الحالية جد عالية إذا ما قارنها ببعض الدول العربية مثل سلطنة عمان التي سجلت في نفس هذا النظام التعليمي(التعليم المتوسط) نسبة 5.4% لعام 2010[5]، أما في المملكة العربية السعودية كانت نسب الرسوب لعام 2008 عند الذكور 4.5%و 2.47% عند الاناث[6] .

إن استعراض هذه النسب للرسوب ومقارنتها بما تم تسجيله على مستوى هذا النظام الفرعي بالجزائر يجعلنا نقول أن هناك إخفاقا وعجزا في تحقيق أبرز أهداف النظام التعليمي الداخلية، وهي استكمال المسار التعليمي بنجاح وبدون تعثر قد يمدد من المدة الزمنية القانونية المحددة في التشريع المدرسي لإنهاء المرحلة التعليمية للمتعلم، وقد ينتج عنه عواقب وخيمة سواء على مستوى المتعلم ،من خلال الآثار النفسية و الاجتماعية السلبية التي تترتب عليه ، وكذا تأثيرها السلبي على مساره الدراسي المستقبلي ،حيث جاء في تقرير لإحدى لجان الأمم المتحدة المتخصصة في هذا الشأن بأنه كلما طال بقاء التلميذ في الصف شعر بأنه لا يشجع و أنه مهمل ، وأن استمراره لا يعطيه أية فائدة و قد يؤثر سلبا على تعليم التلاميذ غير المعيدين [7]، كما يزيد الرسوب من صعوبات التلاميذ ،فهو يساهم في إنخفاض الدافعية لديهم و كذا الفعالية الذاتية ،ونقص الطموح المهني [8] ففي دراسة تحليلية للباحث Holmes 1989 وجد أن هناك فروقات كبيرة بين المعيدين والناجحين في كل مجالات المقارنة، فالمعيدون يتحصلون على نتائج مدرسية أقل في الرياضيات و القراءة وتقدير ذات ضعيف ، وأكثر غيابا عن مقاعد الدراسة ويتميزون أيضا بإتجاهات سلبية نحو المدرسة .الأفضلية دائما تكون للتلاميذ االناجحين [9]،خاصة إذا عرفنا أنه في حالة الرسوب ليس هناك تدخل أو تكفل للراسب لتصحيح المسارات الخاطئة من طرف المختصين ، بل يكون هناك شبه رسكلة للتلميذ في المواد الدراسية بنفس الطريقة و المحتوى التي سبق وأن درس بها وأخفق فيها عوض البحث عن مسايرة الوتيرة التعليمية له و التكفل به. أما على مستوى النظام التعليمي تظهر الآثار السلبية للرسوب من خلال زيادة الإنفاق التعليمي وبالتالي الزيادة في تكلفة التعليم، وزيادة عدد سنوات الحصول

على الشهادة أو إنهاء المسار مما يخلق أعباء إضافية للمؤسسات التعليمية، والزيادة في حجم الفصول الدراسية مما يخلق اكتظاظ في المدارس ، عموما تشير هذه النسب المسجلة أن هناك شريحة معتبرة في هذا المستوى لم تكتسب المهارات المطلوبة للانتقال إلى القسم الأعلى ، مما يدل أن هناك فشل نسبي في تحقيق أهم أهداف النظام التعليمي ، ألا وهي إحراز التقدم الإيجابي في الحياة الدراسية لغالبية المتعلمين ، وتحقيق الأهداف المسطرة من قبل النظام التعليمي، و التي تسعى بالدرجة الأولى إلى تحقيق النجاح وتفادي الرسوب و الإعادة .

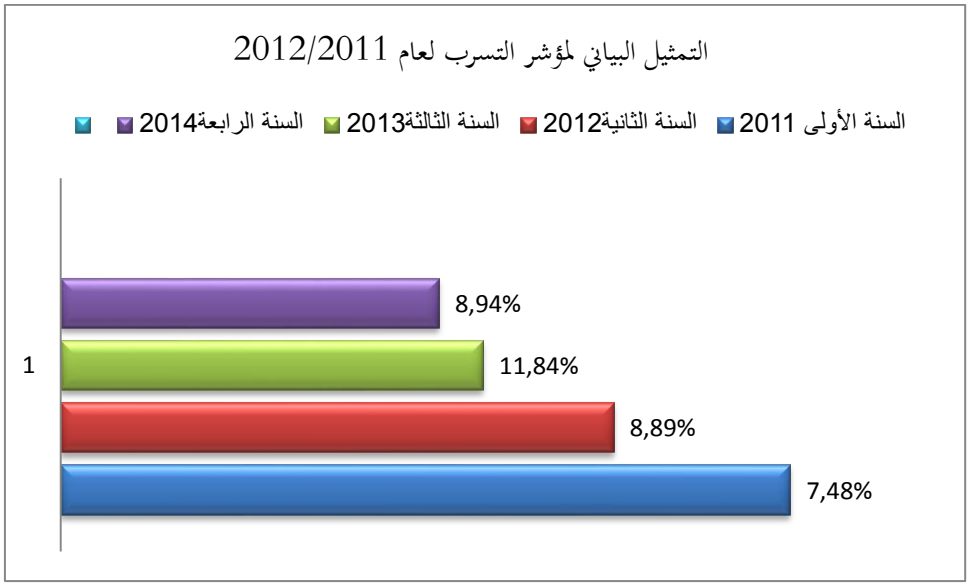
3- **التساؤل الثالث: هل نسب التسرب المدرسي منخفضة في مرحلة التعليم المتوسط؟**

للتحقق من هذا التساؤل و الإجابة عليه نعتمد حساب مؤشر التسرب المدرسي ، وهذا في كل مستوى دراسي بمرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف لثلاث مواسم دراسية متتابعة المعتمدة في الدراسة الحالية . كما نحسب في هذا المؤشر المتخلين عن الدراسة بمحض إرادتهم و المطرودين ، أي نصنفهم جميعا كمتسربين .

حساب مؤشر التسرب الدراسي للموسم الدراسي 2012/2011 : يستعرض هذا العنصر الإحصائيات و الأرقام المتعلقة بمؤشر التسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة:

جدول رقم 16 يبن نسب التسرب للموسم الدراسي 2011/ 2012 :

	المسجلون			المتسربون			نسبة التسرب %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	38327	15673	22654	3499	883	2616	9,13	5,63	11,54
السنة الثانية	31582	14846	16736	3377	1111	2265	10,69	7,48	13,53
السنة الثالثة	26309	13441	12868	3034	1065	1968	11,53	7,92	15,29
السنة الرابعة	29281	17128	12165	3630	1794	1836	6.27	10,47	15,08
مجموع المتوسط	125511	61088	64423	13540	4803	8685	10.78	7.86	13.48



من الجدول السابق نسجل نسب تسرب متقاربة بين المستويات الدراسية ، ففي الأولى متوسط بلغت نسبة التسرب الدراسي 9.13% من المجموع الكلي للتلاميذ المسجلين في السنة الأولى ، وأعلى نسبة للتسرب كانت عند الذكور حيث وصل عددهم إلى 2616 متسرب في السنة الأولى فقط ، أما الإناث بلغت نسبتهن 5.63% من مجموع الإناث المسجلات في هذه المستوى، وفي السنة الثانية متوسط كانت النسبة الكلية للتسرب 10.69% ، وأعلى نسبة تسرب سجلت لدى الذكور 15.29% من المسجلين الذكور في هذا المستوى تسربوا، أما في السنة الثالثة فكان مؤشر التسرب بلغ نسبة 11.53% ، ما يعادل 3034 متسرب بولاية سطيف في هذا المستوى فقط ، وهذا يعني إخفاق هؤلاء

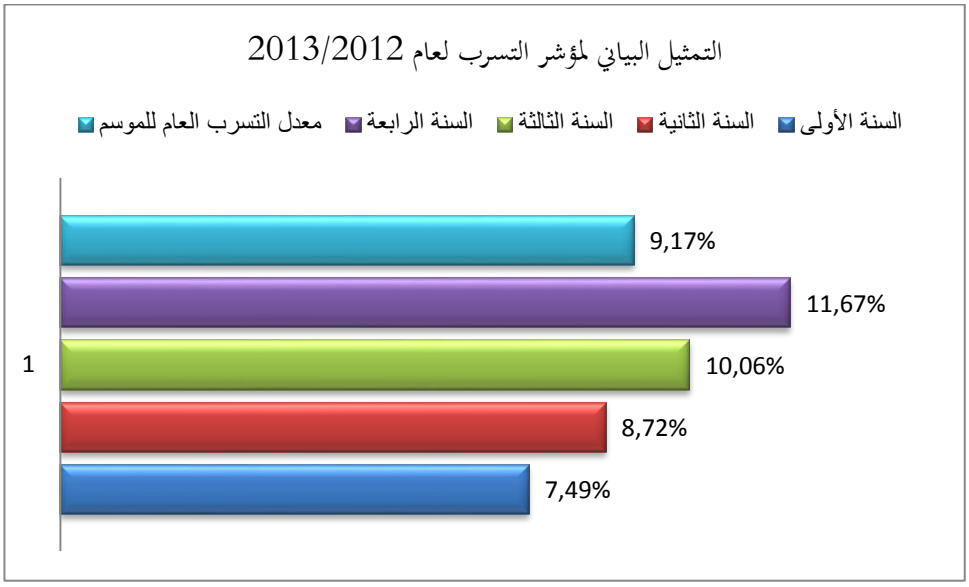
المتعلمين في إكمال مسارهم التعليمي ولو بالوصول إلى نهاية هذه المرحلة ،في حين ارتفعت نسبة التسرب في السنة الربعة بدرجة واحدة تقريبا 12.39% والذكور دائما يسجلون أعلى نسبة تسرب من الإناث ، ومعدل التسرب لهذا الموسم بالنسبة للمستويات الدراسية الأربع كان في حدود10.78 %، ما يعادل 13540 تسربوا وهذا يؤشر على الحالة التي يتواجد فيها هذا النظام الفرعي من التعليم .

حساب مؤشر التسرب الدراسي للموسم الدراسي 2013/2012:

يتناول هذا العنصر الأرقام والإحصاءات المتعلقة بمؤشر التسرب في نظام التعليم المتوسط بولاية سطيف للعام الدراسي الوارد أعلاه.

جدول رقم 17يوضح نسب التسرب للموسم الدراسي 201/2012

	المسجلون			المتسربون			نسبة التسرب %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	36720	15081	21639	2750	594	2156	7,49	3,93	9,96
السنة الثانية	30072	14041	16031	2623	802	1821	8,72	5,71	11,35
السنة الثالثة	24124	12321	11804	2426	779	1648	10,06	6,32	13,96
السنة الرابعة	21449	11867	9582	2504	1052	1452	11.67	8.86	15.15
مجموع المتوسط	112366	53310	59056	10304	3227	7077	9.17	6.05	11.98

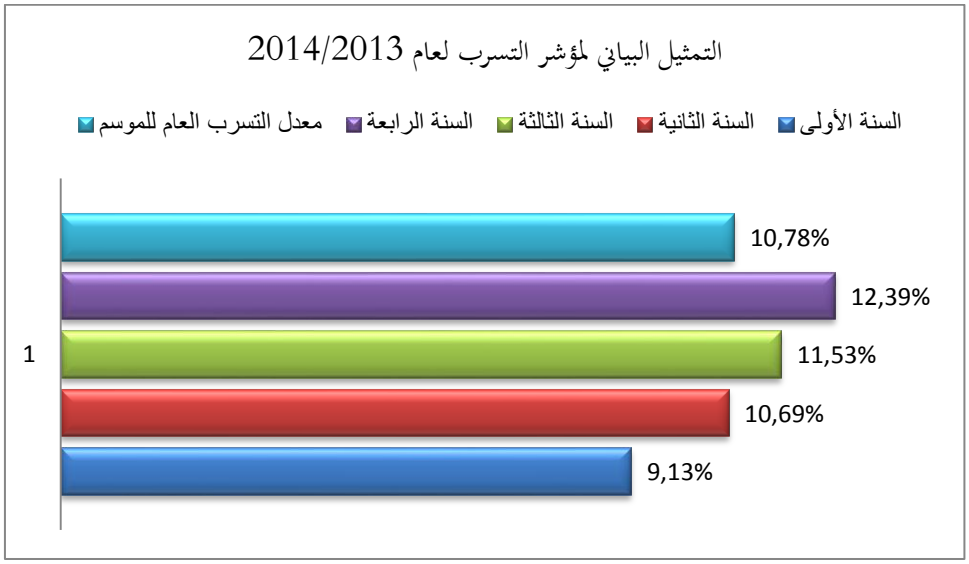


تظهر الإحصائيات الواردة في هذا الجدول أن أعلى نسبة تسرب سجلت في نهاية هذا النظام التعليمي الفرعي(نظام التعليم المتوسط) أي في السنة الرابعة ، والمقدرة بـ 11.67% أي ما يعادل 250 متسرب من المجموع الكلي للمسجلين في السنة الرابعة ، والذكور أكثر تسربا من الإناث حيث بلغت نسبتهم 15.86% من مجموع الذكور الذين يتمدرسون في السنة الرابعة ، ثم تليها السنة الثالثة بنسبة10.16% متسرب وهي متقاربة مع السنة الرابعة، في حين جاءت نسبة التسرب في السنة الثانية متوسط أقل من الثالثة بدرجتين تقريبا وكانت في حدود 8.72% ، أما في السنة الأولى متوسط تراوحت في حدود 7.49%، ودائما الذكور أكثر تسربا من الإناث رغم أن العدد الكلي للمسجلين في هذين المستويين كان عند الذكور أكثر من الإناث. أما معدل التسرب العام في هذا الموسم الدراسي بلغ 9.17% من مجموع التلاميذ المقيدين في هذا الموسم بولاية سطيف، مايعادل 10304 متسرب من الذكور والإناث وهو رقم مقلق كون هذه المرحلة من التعليم إجبارية.

حساب مؤشر التسرب الدراسي للموسم الدراسي 2014/2013: يستعرض هذا العنصر أرقام ونسب التسرب المدرسي في جميع مستويات التعليم المتوسط بولاية سطيف:

جدول 18 يوضح مؤشر التسرب المدرسي للعام الدراسي 2014/2013

	المسجلون			المتسربون			نسبة التسرب %		
	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور	مجموع	بنات	ذكور
السنة الأولى	36692	15343	21349	2745	580	2170	7,48	3,78	10,16
السنة الثانية	30350	14062	16288	2699	855	1841	8,89	6,08	11,30
السنة الثالثة	23694	12197	11497	2806	1816	1006	11.84	14.89	8.75
السنة الرابعة	21610	11777	9833	1932	784	1145	8.94	6.65	11.64
مجموعالمتوسط	112346	53379	58967	10182	4035	6162	9.06	7.55	10.44



يظهر الجدول أعلاه نسب تسرب متقاربة في أوساط التلاميذ المقيدين في مرحلة التعليم المتوسط ، كما نسجل تقارب معدل التسرب العام لهذا الموسم المقدر بـ 9.06% مع المواسم السابقة ، إضافة إلى هذا نلاحظ تقلص نسبة المتسربين في السنة الرابعة متوسط المقدرة بـ 8.94% مقارنة بالمواسم الدراسية السابقة وفي هذا المستوى دائما، مع هذا يبقى رقم يثير الإنتباه في أوساط المختصين التربويين ، وأدنى نسبة تسرب سجلت في هذا الموسم كانت في السنة الأولى متوسط 7.48% ، وسجل الذكور نسب تسرب أعلى من الإناث ، أما في السنة الثانية بلغت نسبة التسرب لهذا الموسم 8.89% ، وأعلى نسبة تسرب لهذا الموسم سجلت في السنة الثالثة حيث قاربت 11.84% من مجموع التلاميذ المقيدين في السنة الثالثة عموما هذه الارقام و الإحصائيات تظهر واقعا تربويا من ناحية كمية ،لكنها تحمل دلالات نوعية ذات صلة بالأداء الكلي لهذا النظام الفرعي .

التحليل العام لمؤشر التسرب المدرسي :

التسرب كما أشرنا سابقا ترك التلميذ لمقاعد الدراسة في أي مستوى دراسي في مرحلة التعليم المتوسط دون الحصول على شهادة التعليم المتوسط ، و التسرب في هذه المرحلة الإجبارية من التعليم أمر يهدد استمرارية عمل النظام التعليمي في تحقيق أهم أهدافه المتمثلة في الاحتفاظ بمنتسبي هذا النظام إلى غاية استكمال مسار التعليم المتوسط بنجاح ،فهو إذن ظاهرة خطيرة كون مرحلة التعليم المتوسط مرحلة أولية و قاعدية في الحياة الدراسية للمتعلم وإجبارية ، فنجد كل اللوائح و القوانين وكذا الهيئات الدولية الناشطة في مجال التربية و التعليم كلها تلح على ضرورة إيلاء الأهمية و الرعاية المناسبة لهذا النظام الفرعي من التعليم الذي يرتكز في مناهجه و محتوياته على إكساب المتعلمين المهارات الأساسية لتحقيق تقدم إيجابي على مستوى كل أبعاد الشخصية (المعرفية ، النفسية ، الاجتماعية ، المهاراتية...) كما يعتبر الأفراد الذين لم يكملوا مرحلة التعليم الأساسي ضمن الفئات المحدودة معرفيا ، و يعد التسرب مؤشرا على ضعف فعالية النظام التعليمي.

والمتسرب في نظام التعليم المتوسط يحمل صفتين المتخلي إراديا و المطرودين الذين لم يتحصلوا على نتائج دراسية تسمح لهم بمواصلة مسارهم الدراسي و الذين استنفذوا قانون إجبارية التعليم (16سنة) وهم الفئة الأغلبية. فالتسرب ظاهرة غير صحية تهدد سير وأداء النظم التربوية خاصة في المراحل القاعدية للتعليم التي تكسب الفرد المهارات الأساسية كما أنه مؤشر على فشل نظام التعليم في الاحتفاظ بمنتسبيه إلى غاية النجاح فمهما كانت النسب المسجلة في التسرب تبقى مقلقة لأنها تنتج لنا شريحة اجتماعية غير مؤهلة ،كل هذه المخاطر و السلبيات التي تحوم بظاهرة التسرب يجعل من الإحصائيات الواردة أعلاه عن التسرب في المرحلة المتوسطة و المسجلة على مستوى عينة الدراسة (ولاية سطيف) مؤشرا على استفحال الظاهرة في هذا النظام الفرعي ، إذ نسجل نسب تسرب خلال المواسم الدراسية (2012/2011،

2013/2012، 2014/2013) تتراوح ما بين 7.5% و 12% وينتشر التسرب في جميع المستويات الدراسية من الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط ، ففي موسم دراسي واحد تسرب 13450 تلميذ، كل هؤلاء التلاميذ تركوا مقاعد الدراسة ،وأكبر النسب نسجلها عند الذكور في المواسم الثلاث وفي مختلف المستويات الدراسية ، وبلغ معدل التسرب في هذه المواسم الثلاثة 9.71% بمجموع 34026 تلميذ متسرب في مختلف المستويات الدراسية ،أما على المستوى الوطني فنجده بلغ مداه في عام 2014 حيث وصلت النسبة إلى 14.7% و وتراوح بين سنة 2011و 2013 مابين 8.9% و10.9%. وبمقارنة هذه الإحصائيات الخاصة بالنظام التربوي المحلي بمختلف الأنظمة التعليمية سواء الأوروبية أو العربية نجدها تقريبا في نفس المستويات ما عدى بعض دول أوروبا الشمالية و الوسطى التي تسجل نسبا أضعف في التسرب حيث يتراوح في هذه البلدان مابين 4.5% و6.5% وهذ في نفس المرحلة الزمنية مع الإحصائيات الواردة في الدراسة الحالية ، أما الدانمارك و النمسا سجلت نسب 8.3% و 9.6% على التوالي [10] وهي متقاربة مع النسب المحلية ، لكن رغم ذلك إعتبرت الهيئات الأوروبية المتابعة للشأن التعليمي أن هذه النسب مقلقة مما إظطرها إلى وضع خطة تستهدف تقليص حجم هذه الظاهرة إلى نصف ماهو عليها الآن في مطلع 2020، ونسجل أعلى النسب في التسرب من الجزائر بدول الإتحاد الأوروبي في كل من إسبانيا و البرتغال 17.5% ،كما أن متوسط التسرب في دول منظمة التعاون و التنمية الإقتصادية جاء في حدود 18.8% وهو رقم أكبر من المسجل في التعليم المتوسط بالجزائر ، وفيما يتعلق بنسب التسرب، في مرحلة التعليم الأساسي في الدول العربية قد بلغ 6.7% في فترة 2010 /2011 [11]، وهو أقل من المسجل في الجزائر لنفس الفترة . وأدنى نسب تسرب في الدول العربية نجدها في الأردن[12] حيث سجلت في العام الدراسي 2013/2012 نسبة 0.31 % بالنسبة للسنة السابعة وهو المستوى الذي يقابل السنة الأولى متوسط في الجزائر ومعدل التسرب العام في مرحلة التعليم المتوسط في الأردن كان

0.30% للعام الدراسي نفسه. ونسجل نسب تسرب أقل مما هو عليه في الجزائر الذي بلغ سنة 2011 (16.8%) أيضا في لبنان[13] (تقريبا في نفس الفترة الزمنية 2009) 3% وفي نفس المرحلة التعليمية .

وتسجل هذه الأرقام طبعا في مرحلة حساسة تطبعها الإلزامية التعليمية حتى سن 16 سنة كما أن التسرب في هذا المسار التعليمي يدل على فشل هؤلاء التلاميذ في اكتساب المهارات المستهدفة في مختلف المناهج الدراسية ، والذي يعبر عنه طبعا بعلامات الامتحانات ، أي عدم حصول هؤلاء المتسربين على متطلبات الترفيع إلى القسم الأعلى والمتمثلة في معدل عام يساوي أو أكبر من 10.00، فظاهرة التسرب إذن تهدد نظام التعليم المتوسط في تحقيق أهم أهدافه المتمثلة في الاحتفاظ بمنتسبيه إلى غاية استكمال مسارهم الدراسي بنجاح كما يعبر هذا المؤشر عن وجود صعوبات أو خلل في طريقة عمل واشتغال هذا النظام نظرا لحصوله على معدلات تسرب مقلقة ، خاصة أن التلاميذ هنا يتسربون في مراحل مبكرة من التعليم و بمهارات ضعيفة قد لا تسمح لهم بمواصلة برامج تكوينية مهنية بعد مغادرتهم لمقاعد الدراسة، وتساهم هذه الظاهرة أيضا في زيادة تكلفة الهدر المدرسي ،وارتفاع هذا المؤشر يدل على وجود صعوبة في مفردات المنهج ، وافتقارها لأسلوب التشويق وبعدها عن بيئة التلميذ ، كذلك ضعف وقصور في كفاءة المدرسين وفي علاقاتهم مع التلاميذ

وما يجعل انتشار هذه الظاهرة مؤشر سلبي على اختلال أداء النظام التعليمي ، التأثيرات و الانعكاسات السلبية له سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي و الاقتصادي وعلى النظام التربوي نفسه، فنجد الباحث Zay 2005 يشير إلى وجود علاقة بين الوضعية الخطيرة والقلقة التي يعيشها الشباب الذين غادروا مقاعد الدراسة بدون شهادة و التسرب الدراسي[14] .

في حين كل من Shaienks, Eisl-Culkin et Buissière (2006)[15] أكدا بأن الشباب الذين تركوا مقاعد الدراسة قبل إنهاء المرحلة الثانوية حظوظهم ضئيلة في الحصول على منصب

عمل ،فوفقا لهذه الدراسة المتسربين هم أكثر عرضة للبطالة من الآخرين أي الحاملين لشهادات ، ناهيك عن الذين تركوا مقاعد الدراسة حتى قبل إكمال مسار التعليم القاعدي الذي يزود الفرد بمهارات معرفية قاعدية تؤهله لمواصلة الدراسة في المستويات اللاحقة، كما أضاف Janosz سنة 2000[16] انعكاسات أخرى يمكن أن تظهر على المتسرب ،ففي بعض الحالات يمكن أن تكون هناك علاقة بين السلوكيات المضطربة و المقلقة للمتخلين نهائيا عن الدراسة وظهور الجريمة كما يدق ناقوس الخطر حول ممارسة هؤلاء لدور الابوة و الأمومة في المستقبل ،لأن صعوبة تكيفهم مع البناء المدرسي قد يكون كمؤثر سلبي يظهر على أبنائهم في المستقبل ويسبب لهم التسرب أيضا. في نفس الاتجاه أشار Janosz في أعماله إلى أن الاندماج الاجتماعي والمهني لغير حاملى المؤهلات أكثر صعوبة مقارنة بحاملي الشهادات ، كما أن هذه الفئة أي التي ليس لها شهادة علمية تجدها أكثر احتياجا للمساعدات المالية المقدمة من طرف الدولة (التغطية الاجتماعية) ، و الوضعية الاقتصادية للمتسرب تكون غير مناسبة مما يسهم في تطوير مشكلات صحية لديه وقد تكون بدنية وعقلية ، من خلال هذه الآثار السلبية التي يتركها التسرب يكون الحكم على النظام الذي يسجل نسب لافتة للنظر بضعف فعالية النظام التعليمي ، ومؤشر على تدني نوعية التعليم ومستوى الخدمات التعليمية التي لا تسمح للمتعلم بتحقيق مستوى تحصيلي عالي وتقدم دراسي ، كغياب التقبل و الإيجابية في البيئة المدرسية ، وربما أيضا عدم مناسبة الطرق التدريسية للمتعلمين .

4 – التساؤل الرابع : هل يحقق التلاميذ نتائج عالية في المواد الأساسية (لغة عربية،رياضيات، فرنسة) في إمتحان شهادة التعليم المتوسط؟

للإجابة على هذا التساؤل نحسب متوسط علامات التلاميذ في هذه المواد الثلاثة (لغة عربية ، رياضيات، فرنسية) في امتحان شهادة التعليم المتوسط والذي يعتبر امتحان رسمي في نهاية مسار التعليم المتوسط وهذا لثلاث مواسم دراسية متتالية (2011/2010، 2012/2011، 2013/2012) على مستوى متوسطات ولاية سطيف .

– نتائج التلاميذ في المواد الدراسية (لغة عربية، رياضيات، فرنسية) 2011/2010: فيما يلي عرض لمتوسطات النتائج المتحصل عليها من طرف التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط .

جدول رقم 1 يصف نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف للموسم للعام 2011

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
bem-arabe	203	2876,44	14,1697	,74951
bem-math	203	2125,18	10,4689	1,64408
bem-français	203	1886,89	9,2950	1,47219
moyne gen bem	203	2436,90	12,0044	,93851

الجدول السابق يبين نتائج تلاميذ السنة الرابعة متوسط في امتحان شهادة التعليم المتوسط لثلاث مواد دراسية أساسية وهي اللغة العربية، الرياضيات و الفرنسية ، كما يصف أيضا المعدل العام لشهادة التعليم المتوسط لجميع المواد الدراسية بولاية سطيف، يوضح الجدول أن متوسط علامات التلاميذ في مادة

اللغة العربية بالنسبة لـــ203 مؤسسة تعليمية بلغ 14.16، وبإنحراف معياري 0.7 . أما في مادة الرياضيات والتي تعتبر هي الأخرى مادة أساسية يمتحن فيها التلاميذ كان متوسط علاماتهم في حدود 10.46.في حين جاءت علامات اللغة الفرنسية في هذا الإمتحان الرسمي منخفضة حيث كانت في حدود 9.29 وبإنحراف معياري قدر بـــ1.47.و متوسط معدل الشهادة لهذا الموسم استقر عند 12.00 بالنسبة لمتوسطات ولاية سطيف دائما.

– نتائج التلاميذ في المواد الدراسية (لغة عربية، رياضيات، فرنسية) 2011/ 2012: نستعرض في هذا العنصر علامات تلاميذ عينة الدراسة بمتوسطات ولاية سطيف في المواد الدراسية الدراسية المذكورة اعلاه ، وذلك في امتحان شهادة التعليم المتوسط .

جدول رقم 20 يصف نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف للموسم للعام 2012

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
bem-arabe	211	2861,66	13,5624	,89948
bem-math	211	2147,39	10,1772	1,76380
bem-français	211	1865,63	8,8418	1,41153
moyne gen bem	211	2596,54	12,3059	,96560

النتائج الواردة في هذا الجدول تقدم لنا صورة عن نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف في اللغة العربية و الرياضيات و اللغة الفرنسية، حيث تمثل هذه الأرقام متوسط علامات التلاميذ في كل مادة ،

فنجد متوسط نتائج مادة اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط 13.56، أما متوسط علاماتهم في مادة الرياضيات 10.17 وهي على العموم جاءت في مستوى متواضع مقارنة بالأهداف المحددة في هذه المادة و المكانة التي تحتلها في القاعدة المعرفية للمتعلمين في هذا المستوى ، في حين كان متوسط نتائج تلاميذ عينة الدراسة (ولاية سطيف) في مادة اللغة الفرنسية في حدود 8.41 وهي أقل من المعدل (20/10) وهذا إخفاق ملحوظ في هذه المادة التعليمية ، أما متوسط معدلات التلاميذ في إمتحان شهادة التعليم المتوسط أي المعدل العام للشهادة في جميع المواد 12.30 وهو أكبر بقليل من معدل القبول 10.00.

– نتائج التلاميذ في المواد الدراسية (لغة عربية، رياضيات، فرنسية) 2013/2012: يستعرض هذا العنصر متوسط علامات التلاميذ في إمتحان شهادة التعليم المتوسط في ثلاث مواد دراسية أساسية .

جدول رقم 21 يصف نتائج تلاميذ متوسطات ولاية سطيف للموسم للعام 2013

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
bem-arabe	218	4,07	15,11	12,7653	1,06965
bem-math	218	1,67	13,48	8,3119	1,70847
bem-français	218	3,84	13,46	6,2738	1,40339

أول ما يلفت الإنتباه في الجدول أعلاه هو نتائج التلاميذ المتدنية في اللغة الفرنسية لهذا الموسم حيث لم لم يتعدى متوسطها 6.27 /20 و هي درجات منخفضة جدا ، ضف إلى هذا نتائجهم في

مادة الرياضيات حيث جاءت هي الأخرى متواضعة جدا، فمتوسط علامات عينة الدراسة لهذه المادة الأساسية هي 8.31/ 20 فهي أقل من متوسط الأداء في الرياضيات ، في حين كانت في اللغة العربية فوق المعدل إذ بلغ متوسط نتائج التلاميذ فيها 12.76 و رغم ذلك تبقى بعيدة عن مستوى الاداء المطلوب في هذا المستوى التعليمي

التحليل العام لمؤشر النتائج الدراسية :

يعتبر هذا المؤشر أحد أبعاد قياس الفعالية الداخلية للتعليم المتوسط في هذه الدراسة ، فكما تطرقنا سابقا إلى اعتبار هذه المواد الدراسية الثلاثة (لغة عربية رياضيات فرنسية) كمواد أساسية في المناهج الدراسية المقررة في هذ المسار ، فالأداء المطلوب فيها يكون دائما عاليا خاصة إذا علمنا أن المدرسة المتوسطة تبنت مقاربة جديدة(مقاربة الكفاءات) المبنية على التمكن في المادة و تحقيق نسبة إنجاز تفوق 75% من الكفاءات المستهدفة في أي مقرر دراسي ، و الذي يعبر عن تحقيق هذه الأهداف هو نتائج التلاميذ في الامتحانات خاصة الرسمية منها كونها امتحانات نهاية المرحلة أو المسار التعليمي ، فنتائج التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط تعبر على مدى نجاح النظام التعليمي في بلوغ أهم أهدافه المتمثل في التحصيل المرتفع المعبر عنه في مختلف الامتحانات التي يتعرض لها التلاميذ ، فالنتائج الواردة أعلاه لثلاث مواسم دراسية (2011، 2012، 2013) في امتحان شهادة التعليم المتوسط فيما يخص ثلاث مواد دراسية (لغة عربية رياضيات فرنسية) تعكس المستوى التحصيلي لهؤلاء المتعلمين في هذه المواد ، ودرجة التقدم التي أحرزوها خلال دراستهم لهذه المقررات الدراسية ، كما يعتبر تحقيق علامات مرتفعة أحد اهداف المنظومة التعليمية وأحد المؤشرات التعليمية التي تدل على صحة هذا النظام ،خاصة إذا علمنا أن هذه المواد ركيزة في الحياة الدراسية للتلميذ ، فالقراءة الأولية لهذه النتائج تظهر تواضعها وعدم بلوغها الهدف المنشود مما يدل على ضعف الفعالية الداخلية لهذا المسار التعليمي ، خاصة إذا علمنا أن

هذه المرحلة التعليمية تدخل ضمن مسار التعليم القاعدي والأساسي الذي يسمح بتكوين قاعدة معرفية تتيح للمتعلم مواصلة التمدرس في المراحل القادمة ، فحينما نجد نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات في ثلاث مواسم دراسية لا تتجاوز العشرة في متوسطها فذلك يدل على ضعف مكتسباتهم المعرفية في هذه المادة وفشل في تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية. و هذا سوف يعيق تقدم التلاميذ في مشوارهم الدراسي المستقبلي (المرحلة الثانوية) حيث مناهج هذه المادة في التعليم الثانوي تبنى على المكتسبات السابقة التي يتخرج بها المتعلم من التعليم المتوسط ، كما أن اللوائح الرسمية تحث على توجيه 75% من التلاميذ الناجحين إلى التخصصات العلمية و الرياضية ولكن بهذه النتائج المتحصل عليها يصبح هناك عائق في تطبيق هذه الأهداف التوجيهية.

يدل انخفاض و تواضع نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات في امتحان نهاية المرحلة المتوسطة على وجود خلل في عمل هذا المسار التعليمي ، يرجع أساسا إلى العامل البيداغوجي كالمنهاج و محتوى المادة أو طريقة تدريسها ، ففي دراسة لـ Cross 2009 [17]حول الأسباب التي تقف وراء تدني المستوى التحصيلي في مادة الرياضيات لتلاميذ المرحلة القاعدية خلصت إلى وجود جملة من الأسباب كان أهمها: عدم استخدام المعلمين لأساليب مشوقة وجذابة في تدريس الرياضيات، والخبرات السيئة والاتجاهات السلبية التي يحملها المتعلمين عن الرياضيات ومدرسي الرياضيات، وصعوبة المفاهيم المتعلقة بالرياضيات وعدم عرضها بشكل جيد. إلى جانب هذه الأسباب نجد أن للبيئة الصفية أثر في تعلمات التلاميذ في مادة الرياضيات ، فللتفاعل الصفي اثر إيجابيا في مستوى التحصيل ، حيث كلما نجح المدرس في توفير جو صفي فعال وبناء علاقات اجتماعية صفية فعالة ارتفع مستوى تحصيل التلاميذ حسب Gazeley و Dunne 2008[18]. كما أن لعدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس الاثر السلبي في التحصيل الدراسي بالنسبة لمادة الرياضيات حسب Gorard و Smith2008 [19] .

أما نتائج التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط ، فنجدها لم تتجاوز في مواسمها الثلاث 20/10. فجاءت أقل بكثير من الأهداف المتوقعة في هذه المادة حيث تراوحت متوسطات النتائج في المواسم الثلاث بين 6.00 و 9.00 وهي نتائج متدنية جدا تؤشر على انخفاض الفعالية الداخلية وفشل النظام التعليمي في اكساب منتسبيه المهارات المطلوب توافرها في نهاية هذا الطور التعليمي. خاصة أن مادة اللغة الفرنسية هي اللغة الأجنبية الأولى في النظام التعليمي الرسمي الجزائري ، وتعتمد ايضا المستويات الدراسية التالية على هذه المادة بصفة كبيرة جدا ، كما نجد مختلف المناشير و اللوائح الوزارية في هذا الشأن تلح دائما على ضرورة تحسن مستوى مكتسبات المتعلمين في هذه المادة كونها تساعد المتعلم في تطوره المستقبلي في الدراسة و البحث . لكن في المقابل نسجل علامات منخفضة تدل على عدم صحة عمل التعليم المتوسط ، والذي يرجع إلى عدة عوامل منها: قلة الحجم الساعي المخصص لتدريس هذه المادة حيث نجده في حدود أربع ساعات ونصف اسبوعيا في مختلف مستويات التعليم المتوسط مع كثافة المقرر الدراسي لهذه المادة ،إضافة إلى تأثير طرق التدريس المستخدمة التي قد لا تتناسب مع محتويات المادة و كيفية عرضها، ونوعية الوسائل التعليمية المستخدمة التي تنعدم في معظمها ، كما أن لكثافة الفصول الدراسية تأثير في تحصيل التلاميذ . إلى جانب هذا نوعية التكوين الذي يتلقاه أستاذ المادة له الأثر المباشر في مكتسبات المتعلمين ، حيث معظم مدرسي مادة اللغة الفرنسية في التعليم المتوسط تلقوا تكوين جامعي متخصص في اللغة والأدب الفرنسي يفتقر إلى الإعداد البيداغوجي أو التكوين لممارسة مهنة التدريس مما يشكل نقص في كفايات التدريس لدى هذه الفئة .ويساهم في عدم تحقيق الأهداف التعليمية.

في حين جاءت نتائج التلاميذ في مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط أحسن من مادة الرياضيات و الفرنسية ، حيث تجاوز متوسطات النتائج 20/12 وهو المعيار المحدد في هذا المؤشر ، فهي

تراوحت بين 12.76 عام 2013 ، و14.16 عام 2011 . عموما هذه النتائج في اللغة العربية تدل على وجود تحصيل وتقدم إيجابي لبرامج اللغة العربية بشكل يسمح لنا بالحكم على نجاعة طرق تدريس المادة من جهة ، ومن جهة أخرى قد يرجع إلى الاهتمام الذي تلقاه هذه المادة من طرف مختلف الفاعلين في النظام التعليمي ، وكذلك باعتبارها لغة التدريس الرسمية في النظام التربوي مما يمكن التلاميذ من اكتساب المهارات المطلوبة في اللغة العربية.

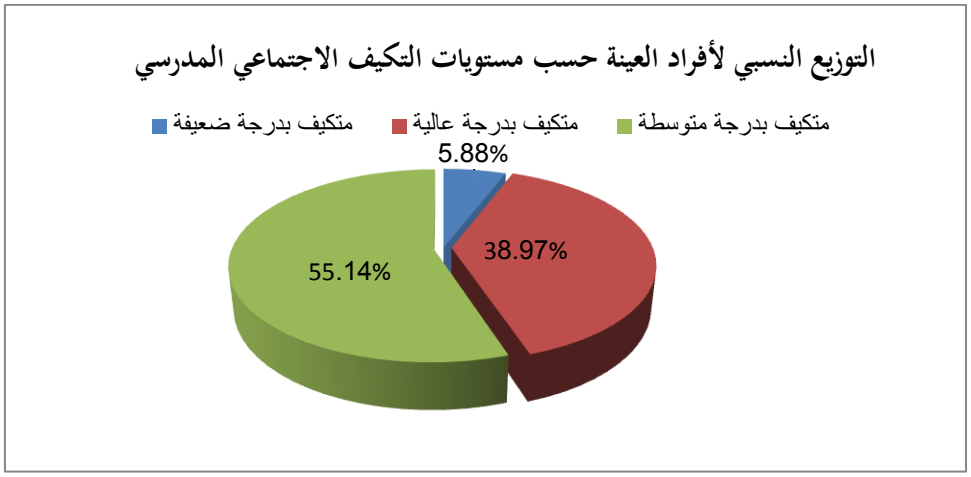
5- التساؤل الخامس: هل يحقق التلاميذ تكيف اجتماعي مدرسي إيجابي في ظل نظام التعليم المتوسط ؟

للإجابة على هذا التساؤل اعتمدنا على توزيع المقياس الخاص بالتكيف الاجتماعي المدرسي على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سطيف ، ومن ثمة حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة . ولقد تم استبعاد 14 مقياس من أصل 150 لاعتبارات تقنية خاصة بطريقة إجابة المفحوصين ، كترك بعض البنود وتقديم إجابتين في نفس البند.

بناء على المعايير المحددة سابقا في حساب متوسط درجة كل فرد من أفراد العينة في مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، تم حساب متوسط كل درجة من درجات الأفراد في المقياس ككل، بعده تم تصنيف الأفراد حسب متوسط درجته و المبينة في الجدول أدناه.

جدول رقم 22 يصف توزيع الأفراد حسب مستويات التكيف الاجتماعي المدرسي

	[1.66 – 0] متكيف بدرجة ضعيفة	[2.32 – 1.66] متكيف بدرجة متوسطة	[3 – 2.32] متكيف بدرجة عالية	المتوسط العام للدرجات	الانحراف المعياري
التكرارات	08	53	75	2.32	0.34
النسبة	%5.88	%38.97	%55.14	/	/



يبين الجدول أعلاه تواضع مستوى تكيف التلاميذ في مؤسسات التعليم المتوسط ، حيث حقق 55.14% تكيف عالي وهي نسبة ليست بالغالبية أي أكثر بقليل من نصف أفراد العينة لهم تكيف في الوسط الاجتماعي المدرسي بصورة إيجابية ، في حين نجد 38.14% يظهرون تكيف بصورة متوسطة في الوسط المدرسي ، أما الذين لهم تكيف ضعيف في الوسط المدرسي كان في حدود 5.88% وهي نسبة قليلة من المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة ، وكذلك متوسط درجات مجموعة الدراسة لم يتجاوز مستوى التكيف المتوسط 2.32 .

التحليل العام لمؤشر التكيف الاجتماعي المدرسي:

تظهر النتائج الواردة أعلاه حول مستويات التكيف الاجتماعي المدرسي لأفراد عينة الدراسة تسجيل أكثر من نصف أفراد العينة لتكيف اجتماعي مدرسي عالي بنسبة 55.14% ، و 38.97% تكيف اجتماعي متوسط ، في حين جاءت فئة التلاميذ الذين لديهم تكيف ضعيف قليلة جدا حيث كانت في حدود 5.88%، غير أن هذا لا يعني تحقيق معيار التكيف الذي وضحناه سابقا، حيث لم تحقق فئة الذين يظهرون تكيف عالى أغلبية كبيرة ، إذ تبقى شريحة مهمة جدا لم يرقى تكيفها إلى المستوى العالي ،فتبقى هذه النسب لا تستجيب للمعيار الذي يؤكد ضرورة تحقيق 75% من الأفراد لمستوى تكيف عالي، ومنه يدل هذا المؤشر على انخفاض فعالية التعليم المتوسط في هذا المؤشر ، نظرا لما يحتله جانب التكيف في

الوسط المدرسي من أهمية في حياة التلميذ الدراسية ، حيث تقع على المدرسة مسؤولية تحقيق التكيف العالي و الإيجابي الذي يسمح بالتقدم الإيجابي في تحصيل التلاميذ لأن عدم الاندماج في هذا الوسط يعرض التلاميذ لمشكلات مختلفة ، دراسية وسلوكية ، كما يعتبر نقص و ضعف التكيف انعكاس لواقع تعليمي يسود مؤسسات نظام التعليم المتوسط ، منها عدم ملاءمة مناخ القسم ، سوء أو فتور العلاقة بين المدرسين و التلاميذ و ربما حضور اتجاهات سلبية من قبل المدرسين نحو تلاميذهم و التي تؤثر على التزاماتهم في الانشطة الدراسية و الاجتماعية وفي بعض الأحيان غموض القواعد التنظيمية والانضباطية سواء داخل الفصل أو في المؤسسة كلها . ويؤكد هذا ما ذهبت إليه الباحثة (Fortin et all 2004) حيث أشارت إلى أن التلاميذ المعرضين لصعوبات في التكيف المدرسي يكون المناخ الصفي الذي يتمدرسون فيه مشكلة تتضمن عدة أبعاد: نقص مشاركة التلاميذ في الأنشطة الدراسية ، نقص المساعدة بين التلاميذ، نقص مشاركة الأستاذ للتلاميذ، نقص في احترام القوانين، ضعف التجديد البيداغوجي و المشكلات التي تحدث في التنظيم داخل الفصل، فمؤشر التكيف الاجتماعي العالي دليل على وجود بيئة آمنة تشجع انتماء جميع المنتسبين إليها و تتيح الفرصة للتشارك و التعبير عن الذات ، فهذا البعد إذن من خصائص النظم الفعالة .

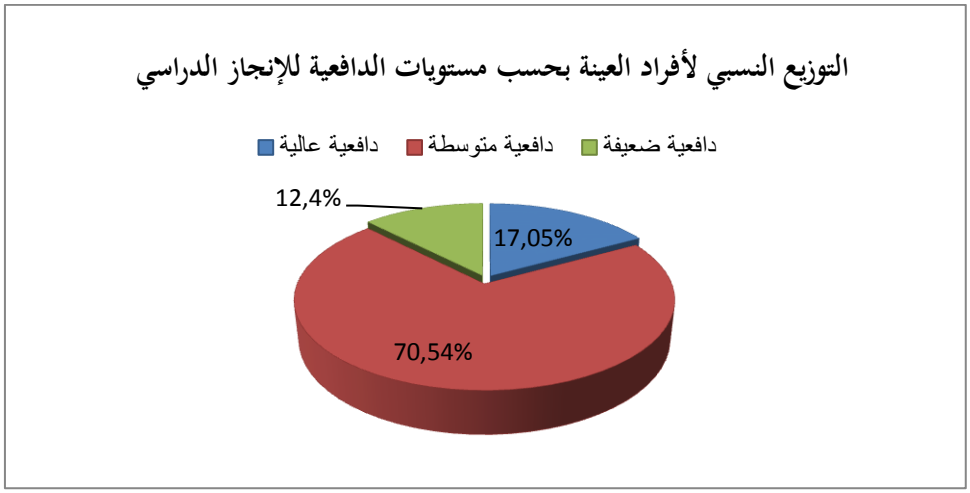
6-التساؤل السادس : هل يظهر التلاميذ مستويات عالية في دافعية الانجاز المدرسي؟

للإجابة على هذا التساؤل قدمنا مقياس الدافعية للإنجاز المدرسي لعينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة –تلاميذ السنة الثالثة متوسط- قوامها 150 تلميذ ، وبعدها استرجاع المقياس تم الاحتفاظ ب 129مقياس بعد استبعاد 21 استمارة بسبب أخطاء في الإجابة من طرف عينة الدراسة ، وعدم التقيد بتعليمات المقياس من خلال ترك بعض البنود بدون إجابة ، وتقديم أكثر من إجابة على البند الواحد . توزيع الدرجات الكلية لكل فرد من أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز أنظر في الملحق رقم ص .

بناء على المعايير المحددة سابقا في حساب متوسط درجة كل فرد من أفراد العينة في مقياس دافعية الانجاز المدرسي ، تم حساب متوسط كل درجة من درجات الأفراد في المقياس ككل ، بعده تم تصنيف الأفراد حسب متوسط درجته في مستويات الدافعية و المبينة في الجدول أدناه.

جدول رقم 23 يصف توزيع الأفراد حسب مستويات دافعية الإنجاز المدرسي

مستويات الدافعية	دافعية ضعيفة [1.6 –0]	دافعية متوسطة [2.3 –1.66]	دافعية عالية [3 –2.32]	المتوسط العام للدرجات	الانحراف المعياري
التوزيع التكراري	16	91	22	1.83	0.32
النسب	%12.40	%70.54	%17.05	/	/



يبين الجدول السابق مستويات الدافعية للانجاز المدرسي لدى تلاميذ عينة الدراسة ، حيث نجد نسبة التلاميذ الذين يظهرون دافعية عالية كانت في حدود 17.05% ما يعادل 22 تلميذ من مجموع 129 تلميذ وهي نسبة قليلة جدا ، في حين كانت نسبة الأفراد الذين يظهرون دافعية متوسطة 70.54% من مجموع أفراد العينة وهي النسبة الغالبة في المجموعة ، و الذين يظهرون دافعية ضعيفة في مجموعة الدراسة 12.40% .أما المتوسط العام لدرجات الأفراد في مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي لم يتجاوز 1.83 ، وكذلك كان الانحراف المعياري لمتوسطات درجات الأفراد 0.32.

التحليل العام لمؤشر الدافعية للإنجاز المدرسي:

تظهر النتائج الواردة أعلاه حول مستويات الدافعية للانجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط تواضع مستواها حيث نجد سوى 17.05% من مجموع أفراد العينة يتمتعون بدافعية عالية ، وهي نسبة قليلة جدا خاصة إذا ما قورنت بالمعيار المعتمد في الدراسة الحالية الذي يؤكد على ضرورة حصول 75% من مجموع العينة على مستويات عالية في الدافعية ، في حين نجد معظم أفراد العينة مستوى دافعيتهم متوسط وذلك بنسبة 70.54% وهذا ما يحيلنا بالحكم على فشل النظام التعليمي في استثارة دافعية التلاميذ نحو المثابرة والنجاح في الانجاز.كون غالبية التلاميذ تقع درجات دافعيتهم في المستوى المتوسط و الضعيف ،

ضف إلى هذا أيضا المتوسط العام لدرجات الدافعية حيث لا يتجاوز 1.83 وهو يقع في مجال الدافعية المتوسطة ،كل هذا يجعلنا نقول أن النظام التعليمي في هذه المرحلة أخفق في أهم أهدافه لأن تنمية الدافعية الدراسية في وقت مبكر وبشكل عالي حسب Kulwinder Singh له انعكاسات هامة على المسار الدراسي المستقبلي للمتعلم إذ يمتد إلى غاية المرحلة الجامعية ،كما أنها تكتسي أهمية أيضا في حاضر التلميذ الدراسي حيث يمتاز تلاميذ ذو الدافعية العالية للإنجاز بأداء دراسي افضل من غيرهم في الرياضيات وحل المشكلات،وتقل لدى هذه الفئة نسب التسرب المدرسي ، وعموما يتميز التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة والضعيفة بالانفصال الكلي عن حياتهم الدراسية الحاضرة وهذا ما ذكرناه في الإشكالية و لا يبدون أهمية للمواد التي يدرسونها ولا حتى بالشهادة التي سيمنحها هذا التعليم، ما يدفعهم إلى فك الارتباط بالجانب المدرسي. ويظهرون سلوكات مقلقة و ينغلقون على ذواتهم.

7–مناقشة عامة لنتائج الدراسة في ضوء التساؤل العام:

نتناول في هذا العنصر مناقشة التساؤل العام "هل يسجل نظام التعليم المتوسط فعالية داخلية عالية في ضوء مؤشرات تدفق التلاميذ (الانتقال، الرسوب و التسرب)و علامات التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالنسبة للمواد الأساسية ، التكيف الاجتماعي المدرسي للتلاميذ و الدافعية للانجاز الدراسي لدى منتسبي هذا التعليم، بالمقارنة بالمعيار المحدد في الدراسة ؟

من خلال بيانات المؤشرات التعليمية المستعرضة حول نظام التعليم المتوسط في ثلاث مواسم دراسية متتالية من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة ، يتبين أن هناك انخفاض وضعف في الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط ، سواء بمقارنة تلك المؤشرات بالمعيار المحدد سابقا و الذي يشترط تحقيق نسب نجاح دراسي تفوق 85% ونسب رسوب أقل من 10% ، تسرب أقل من 03 % ، والحصول على معدلات عالية في المواد الأساسية في امتحان شهادة التعليم المتوسط تفوق 20/12 ، وكذا تحقيق مستويات عالية في كل من التكيف الاجتماعي المدرسي و دافعية الانجاز الدراسي (أن يحقق 75% من أفراد عينة الدراسة مستويات عالية) أو بمقارنة تلك المؤشرات بأهداف هذا المسار و خصوصياته التي يتفرد بها كونه تعليم قاعدي يتطلع إلى تعميمه على جميع الأفراد الذين هم في سن المرحلة التعليمية وضمان النجاح و التدرج في جميع مستوياته إلى غاية التخرج منه ضمانا لاكتساب غالبية شرائح المجتمع للمهارات و المكتسبات التعليمية الأساسية دون تسجيل اخفاقات متكررة أو ترك مقاعد الدراسة ، وكذا بالمقارنة بالمعيار الدولي من خلال إجراء وعمل مقارنات بين ما يسجله التعليم المحلي من مخرجات تعليمية وما هو مسجل اقليميا من مخرجات ودوليا خاصة من طرف الدول التي تعتبر منظوماتها التعليمية رائدة في العالم.

فنجد إذن نسب الانتقال و النجاح المسجلة في مختلف المستويات الدراسية بعيدة عن المعيار المتبنى في الدراسة الحالية (85%) ، ففي السنة الأولى متوسط والتي تعتبر المحطة الأولى للمتعلمين في هذا النظام

الفرعي نسب النجاح فيها تتراوح مابين 60% و 63% و هي نسب منخفضة وبعيدة عن المعيار المنشود خاصة أن تسجيل نسب نجاح عالية في مثل هذا المستوى يفتح آفاق النجاح و التدرج في مختلف مراحل هذا التعليم ، كما يسمح للمتعلم تحقيق تكيف دراسي إيجابي يتيح له نموا دراسيا سويا باعتبار هذه السنة طور التجانس و التكيف الذي يسمح بترسيخ المكتسبات و التكيف مع تعليم يتميز بتعدد المواد . وفي السنة الثانية نسب النجاح فيها أيضا أقل من 85% إذ تراوحت بين 65%و 67% ولا تستجيب للمعيار السابق ، كما أنها قريبة من النسب المحصل عليها في السنة الأولى .رغم ما تشكله هذه السنة في حياة المتعلم الدراسية ، وكلما تدرجنا في مستويات التعليم المتوسط تأخذ نسب النجاح في الارتفاع ، حيث تراوحت في السنة الثالثة ما بين 72% و 75% لكن رغم هذه الزيادة المسجلة في نسبة النجاح مقارنة بالسنوات الأخرى إلا أنها تبقى بعيدة عن المعيار المنشود تحقيقه . في حين جاءت نسب النجاح أو الانتقال في نهاية مسار التعليم المتوسط متفاوتة بين المواسم الدراسية الثلاثة المعتمد مؤشراتها ، حيث جاوزت المعيار المحدد في الدراسة في الموسم الدراسي 2012/2011 فقاربت إلى 87.64% وهذه النسبة لا تعكس أداء النظام التربوي بصفة عامة لأنه يسجل في المستويات الأخرى نسب نجاح أقل بكثير منها ، و هذا ما يفتح بابا للبحث في مقارنة نسب النجاح في الامتحانات الوطنية (الرسمية) والامتحانات الفصلية من إعداد المعلم .أما في الموسمين الدراسيين الآخرين فكانت نسب الانتقال إلى التعليم الثانوي أقل من المعيار 71.15% و 79.91% في موسم 2014/2012.

كما نسجل تحليلات عدة لنسب النجاح في السنة الرابعة بالخصوص ، فرغم بلوغها لمستويات تقارب المعيار أحيانا لكن تتخللها قراءات موازية في عمقها فمثلا نجد نسبة الانتقال إلى الثانوية باحتساب الناجحين في الامتحان الوطني فقط (شهادة التعليم المتوسط)لا تتجاوز حدود 63.67 % من مجموع المسجلين في السنة الرابعة للموسم الدراسي 2013/2012، و كان أقربها إلى المعيار معدلات النجاح في

شهادة التعليم المتوسط لعام 2012/2011 إذ بلغت 84.45% . إلى جانب هذا يشكل التلاميذ المعيدين المسجلين في السنة الرابعة متوسط أكثر من 30% من مجموع التلاميذ المقيدين بهذا المستوى في المواسم الدراسية الثلاثة ، كذلك من مجموع الناجحين أو المنتقلين إلى التعليم الثانوي يعد ما لا يقل عن 28% منهم قد أعادوا السنة مرة واحدة على الأقل خلال مسار التعليم المتوسط في كل موسم دراسي ، فهذه الشريحة المعتبرة من الناجحين استغرقت أكثر من المدة المسموح بها قانونيا قضاؤها في هذا النظام التعليمي (أربع سنوات) لتحقيق الانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى ، وهذا ما يشكل سنوات إضافية في حياة المتعلم وعبئا إضافيا على النظام التعليمي و تأثير سلبي على أدائه وفعاليته الداخلية. فعوض أن يحصل هؤلاء على متطلبات مسار التعليم المتوسط في ظرف أربع سنوات نجدهم يقضون من خمس إلى ست أو سبع سنوات لإنهائه بنجاح ، و هذا ما يفسر ارتفاع عدد السنوات المستثمرة في الحصول على الخريج الواحد فمعدل عدد سنوات – تلميذ للخريج الواحد فاقت في المواسم الدراسية الثلاثة المعتمدة كمجال للدراسة و التقييم المعدل النظري المطلوب استثماره ، فكان هذا المؤشر المتمثل في عدد سنوات –تلميذ للخريج الواحد في عام 2012/2011 في حدود 5.02 أي استثمار خمس سنوات على الأقل لكي نحصل على خريج واحد ، وفي عام 2013/2012 ، تطلب الأمر استثمار ستة سنوات على الأقل (6.37) للحصول على ناجح واحد ونفس الشيء للعام الموالي أين تم توظيف خمس سنوات و نصف تقريبا للحصول على ناجح واحد أو خريج ، و بمعنى آخر يجد النظام التعليمي نفسه يستثمر من خمس إلى ست سنوات للحصول على خريج واحد عوض أربع سنوات ، وهذا ما يتطلب حشد مزيد من الموارد لتغطية تكاليف الفاقد التعليمي ويعرض المجتمع و الدولة و الأسرة لتكاليف إضافية كانت قد تذهب لتحسين نوعية التعليم و تجويده من خلال زيادة عدد الهياكل البيداغوجية وتدعيم الفعل التعليمي بتوفير وسائل تعليمية حديثة و بصورة كافية...كما يسهم زيادة عدد السنوات المستثمرة في كثافة الفصول

الدراسية وتفاوت خصائص المتعلمين المنتسبين إلى هذا المسار مما يخلق اتساع مجال الفروق الفردية بينهم حيث نجد تلاميذ أعمارهم في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة و بداية المراهقة وفئة أخرى تقع أعمارهم في مرحلة المراهقة المتوسطة وبداية مرحلة المراهقة المتأخرة مما يصعب مراعاة مبدأ الفروق الفردية بسبب هذا الاتساع .

ويثبت أيضا المؤشر الخاص بتتبع تدفق فوج دراسي خلال أربع سنوات من التدرج في مستويات التعليم المتوسط تواضع الفعالية الداخلية لهذا النظام التعليمي و انخفاضها بشكل ملحوظ ، فمن المجموع الأولي للتلاميذ المسجلين في السنة الأولى متوسط لم يصل منهم إلى السنة النهائية (الرابعة) سوى 51.91%، ومن المجموع الأولى دائما أي من مجموع التلاميذ الذين سجلوا مع بعض في السنة الأولى متوسط في عام 2011/2010 انتقل إلى التعليم الثانوي ما يقرب 41.44 % منهم في العام الدراسي 2014/2013 بعد أربع سنوات من الدراسة ، بمعنى أربع تلاميذ من عشرة سجلوا مع بعض في السنة الأولى يتخرجون و ينهون مرحلة التعليم المتوسط بنجاح و في المدة الزمنية المحددة قانونا و بدون تكرار وهذا ما يصطلح عليه بالفعالية الداخلية الحقيقة.

هذه الأرقام عن تدفق التلاميذ في فوج تعليمي مؤشر على ضعف الفعالية الداخلية لأن ارتفاع نسب النجاح و الانتقال يعني نجاح العملية التعليمية و النظام التعليمي برمته في تحويل الأهداف المنشودة وترجمتها إلى معارف ومهارات ومكتسبات و التي يعبر عنها بيداغوجيا بالانتقال إلى القسم الأعلى أو الحصول على الشهادة أما انخفاض نسب النجاح يؤشر على فشل نسبي في ترجمة الأهداف إلى واقع وعجز في اكساب جميع رواده للمهارات و المعارف المطلوبة التي تسمح لهؤلاء المتعلمين بالارتقاء و النجاح و على خلل في النظام التعليمي قد يستدعي القيام بتحليل كلي للنظام التعليمي لمعرفة مواطن الخلل و التدخل لإصلاحها .

وتكشف أيضا معدلات الإعادة و التسرب(الاهدار التعليمي) العالية ضعف الفعالية الداخلية لهذا النظام المسجلة خلال ثلاث مواسم دراسية متتالية في جميع المستويات التعليمية ، هذه المعدلات المرتفعة في التعليم المتوسط خاصة في الصفوف الأولى يبين عدم النفاذ إلى التعليم بالشكل المطلوب وانتشار ظاهرة الرسوب و التسرب المبكر و الذي يساهم بدوره في زيادة تكاليف التعليم و تمدد الفترة التي يقضيها المتعلمين في مسار التعليم المتوسط، فهو اهدار في الموارد المادية و الوقت بالنسبة للنظام التربوي و المجتمع كما يدل الاهدار المدرسي على عدم الحصول على المؤهلات المطلوبة لتحقيق الانتقال و النجاح ، والتي تظهر في نقص المعارف و الكفاءات المعرفية ، الاجتماعية ، الثقافية و الأخلاقية المتوقع اكتسابها من طرف التلاميذ في المرحلة التعليمية فهو إذن فشل و إخفاق في اكساب المتعلمين الملمح المرغوب أو المستهدف بغية التقدم الايجابي و الانتقال إلى القسم الأعلى ، يقع هذا الاهدار في ظل الأهمية التي يشكلها هذا المسار من أهمية قاعدية في حياة المتعلم الدراسية حيث يعنى بتلبية الاحتياجات التعليمية الأساسية للأطفال التي تسمح له بالنجاح ومواصلة التعليم عبر مختلف مسارات النظام التعليمي .

كانت نسب الرسوب عالية خاصة في السنة الأولى و الثانية ، فقاربت في السنة الأولى 30% في ثلاث مواسم دراسية متتابعة ، تقريبا ثلث المسجلين يعيدون السنة الأولى وهذا ما يؤشر على وجود خلل خاصة في هذا المستوى التعليمي الذي يمثل البوابة الأولى للمتعلم في نظام التعليم المتوسط ، وتسجيل إخفاق في أول التحاق يضاعف من فرص ترك المدرسة قبل الأوان ، كما يصاحب هذه الأرقام معدلات مقاربة لها في السنة الثانية حيث تراوحت لنفس الفترة مابين 23% و 25% وهي معدلات مرتفعة أيضا تؤثر على مخرجات هذا النظام فاستقرار مثل هذه النسب في الرسوب لمدة ثلاث أعوام دراسية مؤشر على اضطراب وسوء اشتغال في مكونات النظام التعليمي التي جاءت هذه الأرقام مترجمة لحالته الراهنة و لطريقة عمله ، وتأخذ هذه النسب في التراجع كلما تدرجنا إلى مستويات أعلى حيث كانت أدناها في السنة

الرابعة متوسط 6.14% كما نلاحظ انخفاض نسب الاعادة في السنة الرابعة متوسط مقارنة بالمستويات الدراسية الأخرى فأعلاها لم تتجاوز حدود 17% وهي لا تعكس باقي النسب المسجلة في هذا المسار رغم ما تمثله هذه السنة في مصير المتعلم دراسيا – وهذا يفتح مجالا للبحث لفهم وتفسير هذا التفاوت مستقبلا - أما السنة الثالثة لم تتجاوز حدود 15% فهي تعتبر أيضا مقلقة للنظام التعليمي وتطرح اشكالات متعددة منها بقاء التلاميذ عرضة لعدم اتمام مرحلة التعليم المتوسط في وقتها القانوني .

إلى جانب هذا يسجل أيضا نظام التعليم المتوسط نسب تسرب مرتفعة خاصة في السنة الثالثة متوسط أين قاربت 11 % في الأعوام الدراسية الثلاثة المتتالية ، ونسجل أيضا نسب تسرب ملفتة للنظر في أولى مراحل هذا التعليم –السنة الأولى- والتي بلغت في إحدى المواسم 9.12% ، أما في السنة الرابعة جاءت متفاوتة بين مختلف الأعوام الدراسية أعلاها سنة 2013/2012 و التي قدرت بـ 11.67% وأدناها 6.27% عام 2012/2011 . الجدير بالذكر أن معدلات التسرب المسجلة تحدث في مسار تعليمي الالزامية و الاجبارية في التعليم حتى سن السادسة عشر إحدى القوانين الذي تحكمه ، و معنى ذلك عملية التسرب لدى هذه الفئة تكون بعد اعادة السنة لعدة مرات قد تكون في بعض الأحيان تصل لأربع مرات .

و الملاحظ أيضا على معدلات الاعادة و التسرب انتشارها بصفة أكثر لدى التلاميذ الذكور مقارنة بالإناث ففي الموسم الدراسي 2012/2011 شكلت نسبة الذكور المعيدين من المجموع الكلي للراسبين في السنة الأولى 72.89% ، و ما يعادل رسوب 37.56% من الذكور المسجلين ، في حين نسب الرسوب لنفس الموسم بالنسبة للإناث لم تتعدى 20.18% من مجموع الاناث المسجلات ، وتتشابه هذه النسب تقريبا في كل مستويات التعليم المتوسط خلال ثلاث مواسم دراسية متتالية وهذا ما أثر فيما بعد على معامل التكافؤ بين الجنسين ، حيث يكون الذكور أكثر عددا عند التسجيل في السنة الأولى ويأخذ

هذا العدد في التقلص حتى السنة الرابعة أين نجد المسجلين الاناث أكثر من الذكور ما يدفع النظام التعليمي إلى مواجهة ظاهرة رسوب الذكور بصفة أكثر، ونفس الشيء للتسرب إذ نسجل معظمهما لدى الذكور ففي موسم 2012/2011 شكلت نسب المتسربين من الذكور 74.76% من المجموع الكلي للمستربين وفي نفس الموسم الدراسي في السنة االثانية متوسط بلغ حجم التسرب لدى الذكور 78.91% من مجموع المتسربين ، نسب التسرب في وسط الذكور تراوحت في مجملها بين 70%و 80% من مجموع المتسربين تقريبا في جميع صفوف التعليم المتوسط، هكذا إذن تطرح اشكالية التمدرس لدى الذكور بعدما كان النظام التعليمي يعاني من تدني مستويات تمدرس الفتيات في العقود السابقة بفعل العوامل الثقافية والاتجاهات الاجتماعية نحو تمدرس الفتاة التي استطاع النظام التعليم تجاوزها مؤخرا بفعل تنامي الوعي الثقافي في المجتمع وسياسة الدولة المكرسة في تشجيع تعليم الفتاة ومختلف القوانين الصادرة في مثل هذا الشأن .

عموما تشكل نسب الرسوب و التسرب عبئا على مستويات عدة ، على مستوى النظام التعليم من خلال زيادة كثافة الفصول الدراسية اذ يستغرق المتعلمين الراسبين وقت أطول في انهاء المرحلة التعليمية مما يخلق محدودية الأماكن البيداغوجية و تقلص فرص القبول و الالتحاق وزيادة حجم الفصول ،حيث كشفت دراسة لـــ Psycharopoulos, G et Woodhall, M أنه لو لم يكون هناك رسوب و إعادة مدرسية ، سيرتفع عدد التلاميذ المقيدين في المدرسة من الذين هم في سن التمدرس مابين 15 % إلى20% دون أية مصاريف إضافية[20] ، وعلى المستوى الاجتماعي حيث يكون المتسرب أقل قدرة في المشاركة في بناء المجتمع كونه تنقصه الخبرات اللازمة و الكافية لذلك ، كما يضاعف الرسوب من متاعب الأسرة من خلال توفير النفقات الضرورية والتي تعد فيما بعد كفاقد في الجانب الاقتصادي. ويتسبب الاهدار التعليمي في ضياع الجهود البشرية للنهوض بالأوضاع التعليمية وعدم تحقيق النتائج المرجوة من

الأموال المستثمرة في ميدان التربية ، اضافة إلى هذه الآثار تظهر انعكاسات أخرى لهذه الظاهرة على المستوى الفردي، فالأطفال الذين ينقطع تعليمهم قبل الحصول على الكفاءات المطلوبة في القراءة و الكتابة ، يقعون لا محالة في تعداد الأميين و هم الأكثر عرضة للانحراف الاجتماعي ، التلاميذ الذين لا يستطيعون مواكبة أقرانهم دراسيا بالانتقال إلى القسم الأعلى ، تظهر لديهم مشكلات مثل صورة سلبية للذات ونمو اتجاهات سلبية نحو المدرسة[21] .

ان بلوغ مثل هذه المؤشرات في الرسوب و التسرب مستويات قياسية و التي تتجاوز المعيار الذي حددناه كمستويات للفعالية الداخلية (رسوب أقل من 10% وتسرب أقل من 03%) يدل فعلا على ضعف الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط واستفحال الظاهرة في جسد النظام التعليمي، وتوحي أيضا بيانات هذه المؤشرات حسب على غياب سياسة شاملة تثمن النجاح في المدارس وكذلك على نقص السلطة و الانضباط في المدرسة ، عدم الاهتمام والمشاركة الشخصية من طرف المعلمين للتلاميذ، و اللامبالاة في المشاركة في البرامج الدراسية[22]. كما يؤشر ذلك على وجود بيئة مدرسية غير مناسبة فجودتها هي أكثر المحددات للنجاح الأكاديمي للتلاميذ (مناخ الصف الدراسي ، العلاقة بين المدرس و التلاميذ و اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ الذين يظهرون صعوبات ...) كلها عوامل تؤثر في الرسوب و التسرب.

وتأتي نتائج التلاميذ في المواد الدراسية الأساسية (اللغة عربية والرياضيات ، اللغة الفرنسة) مؤشر آخر على واقع نظام التعليم المتوسط ، حيث لم يسجل التلاميذ علامات مرتفعة في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالنسبة لهذه المواد مقارنة بالمعيار المحدد في الدراسة 20/12 ، فما عدى مادة اللغة العربية أين تجاوز تحصيل التلاميذ فيها المعيار المحدد سابقا، حيث بلغ متوسط نتائج التلاميذ في هذه المادة 14.16 للعام الدراسي 2011/2010 كما تجاوز المعيار في الموسمين الآخرين إذ كان متوسط درجات التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط في حدود 13.56و 12.76 على التوالي ، أما الاخفاق الكبير في

الحصول على نتائج عالية في شهادة التعليم المتوسط كان في اللغة الفرنسية إذ جاءت متوسطات درجات التلاميذ فيها أقل من 20/10 عبر الأعوام الدراسية الثلاث المتتابعة فكان أدناها في 2013/2012 بمتوسط قدره 20/06.27 فهي بذلك بعيدة جدا عن المعيار السابق وعن الأهداف المتوقعة من تدريس هذه المادة و التي تنشد تحكم وانجاز في المادة بنسبة 75% وكذلك متوسط الموسمين الآخرين لم يتجاوز 20/09 نسجل هذه النتائج رغم ما تكتسيه هذه المادة من أهمية بالغة في الملمح العام للمتعلم حيث تعتبر مادة أساسية ولغة أجنبية أولى في هذا المسار ، كما تعتبر تعلمات هذه المرحلة قاعدية في البناء المعرفي للتلميذ في هذه المادة ، حيث المراحل القادمة تبنى على المخرجات التحصيلية المعرفية والأدائية التي من المفروض يحملها خريجي التعليم المتوسط ، فهذه النتائج إذن تعكس تدنى مستويات التحصيل في اللغة الفرنسية و فشل في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة فيها ، و قد تمتد آثاره إلى المراحل التعليمية اللاحقة

كذلك نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات ليست مشجعة ولا تعبر عن طموحات وأهداف المرحلة رغم الأهمية التي تحتلها هذه المادة في هرم المناهج الدراسية لهذا المسار ، فتحقيق درجات عالية في مادة الرياضيات مؤشر على جودة المناهج التعليمية المعتمدة و قدرتها على تحقيق التغير الإيجابي في الحصيلة السلوكية و المعرفية للمتعلم خاصة أن الكثير من المواد التعليمية تعتمد في أسسها على مكتسبات التلميذ في هذه المادة ، فهي إذن لم تتجاوز حدود المتوسط في امتحان شهادة التعليم المتوسط خلال ثلاث مواسم دراسية متتابعة ، وأدنى النتائج المحصل عليها كانت في الموسم الدراسي 2013/2012 حيث لم يتجاوز متوسط علامات التلاميذ بولاية سطيف 20/08.31 وهي بذلك بعيدة عن المعيار المنشود تحقيقه وحتى على المتوسط النظري لهذه المادة المقدر بـ 20/10 ، كما كانت في الموسمين الآخرين لم تتعدى حدود 20/10 كمتوسط لنتائج الرياضيات . ونسجل هذه النتائج في ضوء اصلاحات تعليمية تبنت مقاربات بيداغوجية واستراتيجيات تدريسية تنشد رفع قدرات التلاميذ في المواد العلمية وتحقيق التحصيل للجميع

بنسبة انجاز 75% من مجمل الكفاءات المستهدفة ولو ترجمنا هذه النسبة من الانجاز إلى علامات تحصيلية ، كان يتطلب الحصول على معدل يفوق 20/15 بالنسبة لمتوسط نتائج التلاميذ في هذه المادة ، وتؤثر هذه النتائج لا محالة في المسار الدراسي المستقبلي للتلميذ نتيجة ضعف مكتسباته الأولية لأن مناهج التعليم الثانوي تبنى على مجموعة من المدخلات المعرفية التي يحملها التلميذ في المراحل السابقة ، كل هذه النتائج تظهر انخفاض في فعالية هذا النظام التعليم .

إضافة إلى بيانات هذه المؤشرات السابق ذكرها سجلنا أيضا مستويات متوسطة في مؤشري التكيف الاجتماعي المدرسي و دافعية الانجاز الدراسي ، فبعد تطبيق مقياسين كل واحد منهما يهدف إلى قياس مؤشر من هذه المؤشرات على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية سطيف ، توصلنا إلى نتائج مفادها تواضع مستويات التكيف و الدافعية لدى تلاميذ أفراد العينة، حيث نجد سوى التلاميذ 55.14% يظهرون تكيف عالي في الوسط الاجتماعي المدرسي ، تقريبا نصف تلاميذ العينة يبدون تكيف متوسط وضعيف وهذا ما يؤثر على الاندماج الايجابي في مرحلة التعليم المتوسط باعتبار التكيف في الوسط الاجتماعي مؤشر على وجود بيئة مدرسية آمنة ومشجعة للمنتسبين إليها ، وتحقيق مستويات عالية في التكيف لغالبية المتعلمين يساعد في الرفع من القدرات التحصيلية ودليل على تحقيق اشباع في الرغبات و الاتجاهات ودوافع التلميذ خاصة الاجتماعية منها ، وفي حالة انخفاض مستويات التكيف يعتبر ذلك تفسيرا لغياب بيئة مدرسية تشجع الاندماج الاجتماعي للمتعلم وعلى بناء علاقات سليمة وإيجابية ، كما تدل على اهمال الجانب العلائقي الاجتماعي لدى المتعلم و الذي يشكل حاجة داخلية يجب اشباعها من خلال رسم معالم بيئة وجو مدرسي تسوده العلاقات الايجابية المتبادلة و التقبل الايجابي من جميع الفاعلين في المدرسة ، كما لا يمكن تحقيق نتائج تحصيلية عالية في ظل الافتقار إلى جو اجتماعي مدرسي يتيح الاندماج ويترك المتعلم منغمسا في النشاط التعليمي ، ويحشد كل طاقاته في التعلم عوض البحث عن معالمه

الاجتماعية داخل الخريطة الاجتماعية للمدرسة ، فالمدرسة الفعالة هي التي تتسم بالحميمية في جوها الاجتماعي والمشاركة العالية و الايجابية من قبل كل المنتسبين إليها .

كما ظهر مؤشر دافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ هذه المرحلة بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة تواضع مستوياتها بحيث كان غالبيتهم يظهرون مستويات متوسطة 70.54 % من أفراد العينة لديهم دافعية انجاز متوسطة ، فلا نجد سوى 17.05% دافعتهم عالية ، وهذه المستويات المنخفضة للدافعية تعرقل عملية تحقيق الأهداف المرحلية المنشودة فحسب Chen 1995 التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية تكون نتائجهم التحصيلية عالية في حين يميل ذوو الدافعية المنخفضة لأن يكون تحصيلهم منخفض. فهي إذن تمثل هدفا تربويا في حد ذاته ،وأي انخفاض يسجل في معدلاتها يعد تسربا داخليا ، و يتميز هؤلاء بالسلبية و نقص الدافعية الداخلية و الخارجية . رغم أنهم يرتادون المؤسسات التعليمية بشكل منتظم ،لكنهم منفصلين كلية عن حاضرهم المدرسي . ولا يأبهون بأهمية المعارف التي يدرسونها ولا بأهمية الشهادة التي يمنحها هذا التعليم، حتى أنهم لا يثقون بمدرسيهم. فالصعوبات المتعددة المتمثلة في غياب جو مدرسي مشجع و برامج تعليمية تستجيب لحاجياتهم وطرق تدريسية مشوقة إضافة إلى أساليب التقويم المتبعة خاصة لما يكون هدفها المراقبة و تصنيف التلاميذ بدل تشخيص الصعوبة و تقديم المعالجات البيداغوجية المناسبة و الفشل المتراكم في الحياة الدراسية لهؤلاء المتعلمين يدفعهم إلى فك الارتباط بالجانب المدرسي ،ويساهم هذا التسرب أي التسرب الداخلي في زيادة نسبة التغيب عن المدرسة والذي يكون الخطوة الأولى نحو التسرب الخارجي ، كما يهدد هذا الانخفاض في الدافعية أحد أهداف المدرسة الحديثة وهو الانجاز بنجاح وإتقان عالي، فالمتعلم حينما لا يمتلك الرغبة في النجاح والإتقان يصعب تحقيق الأهداف التعليمية المحددة في المقررات الدراسية ، وهذا قد يكون أحد الأسباب المباشرة في زيادة معدلات الرسوب و التسرب. كما يدل هذا المؤشر على مجموعة من العمليات التي تحدث في إطار النظام التعليمي خاصة في

إطار النشاط التعليمي الصفي الذي يعتبر مكان الاتصال المباشر مابين المتعلم وباقي عناصر المنهاج ، حيث يكون الاحتكاك مع المدرسين و جماعة الصف و مع المادة أو المحتوى التعليمي فالقواعد التي تحكم هذه النشاطات و التفاعلات لها أهمية في خلق جو تعليمي خاصيته التشجيع و الاستثارة للنجاح و الانجاز ، فحسب Epstein 1988 هناك خمسة أبعاد أساسية تحدث في الفصل يكون لها الأثر الكبير في دافعية التلاميذ و المتمثلة في: نوعية الأنشطة المقترحة للتلميذ، كيفية استخدام السلطة في الفصل و كيف يتم توزيع صنع القرار ، أنواع التعزيز الذي يقدمه المدرسين لتثمين جهود المتعلمين ، استخدام المجموعات وطريقة تنظيما أثناء العمل بالمجموعات ، المعايير المستخدمة من طرف المدرسين في عملية التقويم .

نخلص في نهاية الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات العامة حول نظام التعليم المتوسط في الجزائر أهمها:

- احتلال نظام التعليم المتوسط أهمية بالغة كنظام تعليمي فرعي في التعليم الجزائري لعدة اعتبارات منها ، وقوعه في المرحلة الالزامية و الاجبارية ، تعليم قاعدي يعزز المكتسبات السابقة و ينمي مهارات و معارف جديدة لمواصلة التمدرس.
- خضوعه لإصلاحات تعليمية بصفة مستمرة دون اللجوء إلى تقييم أدائه في المراحل السابقة و العمل على تصحيح الوضعيات السلبية فقط.
- غياب رؤية واضحة المشروع لهذا القطاع تكون مبنية على استشراف المستقبل و على الاحتياجات الواقعية للمجتمع الجزائري ، فكثيرا ما يطغى على هذه الاصلاحات الطابع الشخصي و الايديولوجي لمسطري السياسة التعليمية ، ولهذا نجد مراجعات دورية و دائمة في قطاع التعليم .
- تسجيل مستويات عالية في الرسوب و التسرب في جميع مستويات مرحلة التعليم المتوسط وبصفة ثابتة، فخلال تتبعنا لنتائج هذا القطاع لثلاث مواسم دراسية وجدنا استقرار في الأداء.

- ارتفاع حجم الهدر التعليمي في هذه المرحلة رغم إلزاميتها ، فهناك حجم كبير من التلاميذ يتسرب سنويا من هذا القطاع دون الحصول على أدنى المهارات المطلوبة .
- ارتفاع ظاهرة الهدر وبصفة أكثر عند التلاميذ الذكور .
- حصول التلاميذ على علامات و نتائج تحصيلية متدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط في المواد الدراسية الأساسية وخاصة الرياضيات و اللغة الفرنسية عبر ثلاث مواسم دراسية متتالية.
- انخفاض مستويات التكيف الاجتماعي المدرسي و دافعية الانجاز الدراسي لدى التلاميذ مما يؤشر على وجود بيئة مدرسية غير مساعدة .

عموما تلخص هذه النتائج تواضع و انخفاض الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط خلال هذه الفترة التي اعتمدنا نتائجها ، كما تعبر هذه المؤشرات عن وجود خلل في نظام عمل مرحلة التعليم المتوسط و طريقة اشتغاله، وقد يتطلب دراسة تقييمية شاملة لكل مكونات وعناصر النظام التعليمي للوقوف على مواطن الخلل ، من دراسة وتقييم المدخلات في هذا النظام مرور بالعمليات و معرفة كيف يشتغل و يحول هذه المدخلات إلى مخرجات .

مراجع الفصل :

[1] Unesco ، تشرين الثاني 2099 ،مؤشرات التربية، توجيهات فنية/تقنية، ص 15.

[2] احصائيات تطور المسجلين بالتعليم المتوسط

[3] CNECO ,2014,Conférence de consensus ,synthèse , Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives,P 1,2 .

[4] OCDE 2014 **,***PISA à la loupe* **–p1 .**

[5] وزارة التربية الوطنية ، سلطنة عمان 2012، تقرير إحصائي عن بعض مؤشرات الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بسلطنة عُمان (الإلتحاق الترفيع الإعادة الإنقطاع)

[6] محمد بن عبدالله الزامل تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الإبتدائية و المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الاساسي (دراسة مستقبلية) ، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود ، السعودية.2015/03/25

http://tarbiyah21.org/new/images/files/research/research-10.pdf

[7] مرسي محمد منير 1998، تخطيط التعليم واقتصادياته ، عالم الكتب ، القاهرة، ص 147.

[8] Geneviève Therriault, Barbara Bader et Claire Lapointe, 2011, Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir, Revue des sciences de l'éducation, vol. 37, n° 1, p. 155-180.p 157

[9] Jimerson, S. R. (2001). Meta analysis of grade retention research : Implications for practice in the 21st century. *school Psychology Review 30*, 420–437.

[10]

[11] http://www.lasportal.org/ar/sectors/dep/Documents

[12] عبد الله سُّهو أُلناصر،2014، التسرب مُن أُلتعليم، عمان الأردن ص عمان ص 54

[13] نجوى يعقوب،لارا بدر،2012،التعليم في لبنان، إدارة الاحصاء المركزي، لبنان، العدد رقم 3، ص 08

[14] Zay, D. (2005). Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Paris: Presses Universitaires de France

[15] Shaienks, D., Aisi-Culkin, J. et Buissière, P. (2006). *Suivi des* cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans- Résultats du*3e cycle de l 'EJET* Ottawa: Statistique Canada.

[16] Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-114

[17] Cross, Dionne. (2009). "Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing". Interntional Journal of Scince and Methematics Education**,** 7(5), 905-930

[18]Gazeley, Louise & Dunne, Mairead .(2008). "Teachers, Social Class and Underachievement". British Journal of Sociology of Education, 29(5), p451-463

[19] Gorard, Stephen & Smith, Emma. (2008). "(Mis)Understanding Underachievement: A Response to Connolly". British Journal of Sociology of Education, 29 (6), p705-714.

[20] Psycharopoulos, G et Woodhall, M. (1988). *L'éducation pour le développement*. Paris, Economica P 222

[21]UNESCO. (1998). Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission. Paris

[22] Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et R. E. Tremblay. *Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples*, Journal of Youth and Adolescence, vol. 26, no 6, 1997, p. 733-762

خاتمة

يعتبر نظام التعليم المتوسط في الجزائر مرحلة أساسية في حياة المتعلم الدراسية ، حيث يقع ضمن مرحلة التعليم الأساسي القاعدي الذي يهدف إلى تعزيز مكتسبات التلميذ السابقة ، وتطوير مهاراته لكي يكون قادرا على التعلم مدى الحياة ، من خلال تركيزه على تنمية وتشجيع روح المبادرة و بذل الجهد و قوة التحمل ، وتعليمه الملاحظة و الاستدلال و حل المشكلات ، دون اهمال تزويد مرتاديه أدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة و الحساب و الكتابة ، فنتيجة لهذه المهام وضعت الدولة قوانين تجعل منه مرحلة إلزامية حتى سن 16 سنة مع المجانية ، إضافة إلى التدعيم الذي يتلقاه من قبل الهيئات الحكومية كتدعيم الكتاب والخدمات الأخرى كالنقل و الاطعام ، كما كان هذا النظام محل إصلاحات تربوية منذ الاستقلال إلى غاية يومنا هذا ، فتارة تكون عميقة تمس بهيكلة النظام و مناهجه ، وتارة أخرى تكون إصلاحات جزئية مثل إعادة النظر في طريقة التقويم أو حذف مقررات وإضافة أخرى ، كان الغاية منها تطوير وتحسين عمل هذا النظام وزيادة فرص النجاح لدى تلاميذ هذا الطور القاعدي، فكانت آخر إصلاحات نفذت في مطلع الألفية الثالثة أين شهد هذا المسار تغيير عميقا بهدف تطوير هذا التعليم وتحسين نتائجه وجعله يواكب التغيرات المحلية و الدولية، غير أن الدراسة الحالية في تقييمها للفعالية الداخلية لهذا النظام الفرعي من التعليم الجزائري أثبتت انخفاض فعاليته وتواضع نتائجه بحسب المؤشرات المعتمدة في عملية القياس، فسجلت نسب رسوب فاقت أحيانا 30% من مجموع المسجلين في السنة الأولى متوسط في ثلاث مواسم

دراسية متتالية ، كما ظهرت نسب التسرب مقلقة إذ تراوحت بين 9% و11% ، وهي نسب تؤثر في مستوى فعالية النظام التعليمي وتعرقل عملية تحقيق أهدافه ، ومؤشر على إخفاق في اكتساب المهارات المنشودة من طرف المتعلمين التي تسمح بتحقيق النجاح و مواصلة الدراسة ، وعلى وجود صعوبة في مسايرة الوتيرة التعليمية ، كذلك تسجيل التلاميذ لنتائج متدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط فجاءت في مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية أقل من المعدل ومن المعيار المعتمد في الدراسة رغم أنهما مادتين أساسيتين في هذه المرحلة ويؤشر على خلل في عمل النظام التعليمي قد يكون في المنهاج أو في طرق التدريس أو عوامل مدرسية أخرى ،إضافة إلى اظهار التلاميذ مستويات منخفضة في التكيف الاجتماعي و دافعية الانجاز الدراسي ، بصفة عامة النظام التعليمي بهذه المؤشرات المسجلة يظهر مستوى منخفض في فعاليته الداخلية مما يستدعي التدخل لتدارك النقائص المسجلة في هذا القطاع من خلال إجراء دراسات معمقة تهتم أكثر بالعوامل المسؤولة عن هذه النتائج ومحاولة وضع الحلول المناسبة لخفض مستويات الرسوب و التسرب وكذا جعل البيئة المدرسية أكثر تقبلا وتشجيعا لقدرات الفرد ، وبحث في طرق التقويم المتبعة في هذا النظام وحتى الهيكلة العامة للنظام التعليمي .

توصيات واقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة المتوصل إليه و التي تعبر على حقيقة وواقع نظام التعليم المتوسط وكذا في إطار المؤشرات المسجلة في الأداء العام للنظام التعليمي نقترح مجموعة من التوصيات و الاقتراحات ، غالبيتها توصيات بحثية للتعمق فيها اكثر مستقبلا لفهم النظام التعليمي و المحددات التي أفرزت هذه النتائج ، والتي ستشكل أحد اهتمامات البحث في ميدان تحليل النظم التعليمية وفيما يلي أهمها :

- نتيجة تسجيل نسب رسوب عالية خاصة في السنة الأولى متوسط ، فالأمر يتطلب مباشرة دراسات ميدانية حول جدوى الهيكلة الجديدة لنظام التعليم المتوسط من خلال إلغاء العمل بنظام الست سنوات في المرحلة الابتدائية ،و السماح بانتقال التلميذ إلى المتوسط بعد خمس سنوات في التعليم الابتدائي وهذا ما يطرح اشكاليات عدة لدى المتعلم والذي غالبا ما يصاحب هذه الفترة العمرية تغيرات فسيولوجية عميقة(مرحلة البلوغ) وهذا ما وقفنا عليه من خلال احتكاكنا بالمدرسين أثناء المعاينات الميدانية التي قمنا بها، حيث أشاروا للصعوبات التي يتلقاها تلاميذ السنة الأولى متوسط بفعل عوامل النمو.
- البحث في محددات الرسوب و التسرب و التركيز فيها بصفة أكثر على المحددات البيداغوجية و المدرسية وعمل مقارنات بين مختلف المدارس لمعرفة أي المدارس تسجل نسب نجاح عالية و البحث في خصائصها لتعميمها مستقبلا على المدارس التي تشكل نسب إهدار عالية .
- في حالة مباشرة اصلاحات أو تعديلات جديدة في المستقبل يستحسن القيام بدراسات تشخص الثقافة المحلية و متطلبات وخصائص كل فئة تعليمة دون إهمال طبعا البعد العالمي للمعرفة و التعلم
- القيام بدراسات معمقة على الأداء التدريسي للمدرس و الأدوار التعليمية التي يقوم بها ومدى استجابتها لمعايير التدريس البيداغوجي الصحيح.

- القيام بإجراء استقصاءات احصائية و تقيميات دورية لهذا النظام ونشرها بصفة منظمة لإعلام مختلف الفاعلين بغية تحسين الأداء في المستقبل. وتطوير نظام المساءلة للنظام التعليمي.
- اعتماد اختبارات موضوعية مقننة لقياس تقدم التلاميذ خاصة في المواد الأساسية أو المشاركة في مختلف الاختبارات الدولية المتاحة عالميا لمعرفة موقع منظومة التعليم الجزائرية ضمن الخريطة التعليمية العالمية ، ولمسايرة البرامج الدولية لأن التعليم حاليا يعتبر أحد أبعاد التنافسية العالمية .
- دراسة المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التعليم المتوسط وتقييمه ومعرفة طبيعته وتأثيراته المختلفة في المتعلمين و الفاعلين الآخرين في النظام التعليمي بغية تحسين الجو العام في هذه المؤسسات .
- البحث في عوامل التكيف الاجتماعي المدرسي و محددات دافعية الانجاز الدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بهدف توفير وتعزيز هذه المحددات و العوامل.

القائمة العامة للمصادر و المراجع :

[1] أحمد حسين اللقاني ،1999 ، علي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة، الطبعة الثانية.

[2]ابراهيم داوود الداوود : مشكلة الفاقد التربوي وأسبابها وطرق معالجتها مقال منشور في موقع الانترنت، http:/www.bab.com .

[3] أحمد محمد الطيب، 1999، الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى

[4] أصلان صبح المساعيد، الثبات الانفعالية و علاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي عند طلاب و طالبات الصف العاشر الاساسي،قسم العلوم التربوية جامعة بل البيت، المفرق ، الأردن.

[5]البوهي، فاروق شوقي (1993)الرسوب في التعليم الابتدائي[بدولة البحرين، مجلة التربية المعاصرة، عدد 28 ، القاهرة .

[6]جبريل، موسى عبد الخالق (1983): تقدير الذات والتكيّف المدرسي لدى الطلبة الذكور، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

[7]جمال محمد أبو الوفا،سلامة عبدالعظيم حسين ، 2008، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الجامعة الجديدة ، مصر .

[8]جونستون جيمس (1987) ، مؤشرات النظم التعليمية،ترجمة مكتب التربية لدول الخليج العربي

[9] جودت ودت عزت عطوي : الإدارة التعليمية والإشراف التربوي(أصولها وتطبيقاتها)، الدار العالمية والدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة الأولى2001

[10]حنان بنت حسان سعيد الغامدي (2007)، الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس "دراسة ميدانية" رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

[11]حسين عبد الخالق، رفيق صالح أحمد (1990)، دافع الإنجاز الدراسي في هيئة المعاهد الفنية، مجلة البحوث التقنية ، بغداد ،أالمجلد3، العدد 7.

[12]الحامد محمد .(1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية

رسالة الخليج العربي،16 ص 169.

[13]الحقيل سليمان عبد الرحمن ،1993، الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الشبل للنشر والتوزيع.

[14] الخويت، سمير عبد الوهاب (1998)الإهدار التربوي بكلية المعلمين في مكة المكرمة(دراسة ميدانية)، مجلة التربية المعاصرة ،العدد 48 ، مصر.

[15] خليل، عبدالله السيد (1988). فعالية التعليم الثانوي المطور بالمملكة العربية السعودية بالمقارنة بالتعليم الثانوي التقليدي. التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الكتاب السنوي الأول: 313-350

[16]الديب، علي، 1990 ، الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عمان، مجلة علم النفس : 69-107.

[17] الدويك تيسير ، ياسين حسين، عبد الرحيم محمد ، الدويك،محمد فهمي(1989) ، أسس الإدارة التربوية والمدرسية الإشراف التربوي،دار الفكر للنشر والتوزيع عمان .

[18] الزعبي، فلاح. (2005). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

[19] السقار، موفق خليفة . 1989 ، دراسة العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مدينة الرمثا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك .

[20] شرادي نادية،1997، التنظيم العقلي و التكيف المدرسي عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي"رسالة ماجستير،معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر،غير منشورة.

[21]صبرينة حديدان ، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

[22] عبد الله عبد الدائم ، 1979التربية في البلاد العربية ، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الثالثة.

[23] الطواب سيد محمد ،1990،أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية ، مجلة كلية التربية ،العدد5،ص 43

[24] عبد الدايم، عبد الله" :(1973) تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة

[25] عبد الكريم غريب، 2006، المنهل التربوي ،منشورات عالم التربية،الطبعة الأولى ، المطبعة النجاح الجديدة ،المغرب

[26] عبد الله معزوم الغامدي(1996) فاعلية نظام التعليم الثانوي المطور وقدرته على تحقيق أهدافه بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد11، العدد41، الكويت.

عبد الله سُّهو أُلناصر،2014، التسرب مُّن أُلتعليم، عمان الأردن .

[27] عبد العالي، كعواشي، 2007، نموذج تقييم مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي .مجلة إتحاد الجامعات –العربية، عدد متخصص 4.

[28] عطوي، جودت عزت (2004)الإدارة المدرسية الحديثة.مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

[29] علي بن محمد مرعي مجممي(2006) دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات في جازان،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

[30]عادل السيد ، 2007 ، مراقبة وتقويم الأداء في النظام التربوي في دولة قطر، الاجتماع التشاوري الرابع لوزراء التربية و التعليم بالكويت . www.sec.gov.qa/EVI/GCC4/GCC4.pdf.ا طلاع 2014.

[31]عمر عبد الرحيم،2001 أساسيات في التربية العلمية ،دار وائل للطباعة والنشر عمان، الأردن.

[32] غياث بوفلجة، 2006 ،التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ص 38،39 / 40، 41.

[33] فيصل بوطيبة،2010 ، العائد من التعليم في الجزائر، أطروحة دكتواره، جامعة تلمسان.

[34]قطامي يوسف،1993، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة الدراسات ، 20 أ2،.

[35] قاسم على الصراف، القياس والتقويم في التربية والتعليم ،(2002) دار الكتاب الحديث، الكويت .

[36] كمال ناجي، بحث الكفاية التعليمية في المدارس ، تجربة قطرية ، دار العلوم ، قطر ب.ط (ب.س) .

[37] مرسي عبد الحميد،(1976)،التوجيه التربوي و المهني" ،ط1 ،مكتبة الخانجي، القاهرة.

[38] مصطفى فهمي،(1987)،الصحة النفسية ،دراسات في سيكولوجية التكيف"،ط3 ،مكتبة الخانجي،القاهرة.

[39] محمد أحمد العدوي ، 1990، الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية (المفهوم وطريقة)، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة المجلد.الأولى

[40] مدحت عبد الحميد عبد اللطيف : الصحة النفسية والتفوق الد ا رسي ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان ، الطبعة الأولى 1990 .

محمد بن عبدالله الزامل تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الإبتدائية و المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الاساسي (دراسة مستقبلية) ، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود ، السعودية.2015/03/25

[41] محمد أرزقي بركان، 1991 ، التسرب المدرسي عوامله نتائجه وطرق علاجه ، مقال منشور بمجلة الرواسي ، عدد 3 باتنة.

[42]محمد منير مرسي، 1998 ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، عا لم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

[43]محمود عباس عابدين، 2004، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية ، مصر .

[44]مطلق بن مقعد 2011 ، تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتورة ،جامعة محمد بن سعود السعودية ، ص18.

[45]معاوية أبو غزال 2007، العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد3 .

[46] محمد سالم وآخرون ، تسرب الطلاب ظاهرة تستحق الدراسةhttp/www.daawa.com ، تاريخ التصفح 2012/11/12.

[47] هيا بنت سليمان ناصرالشامخ (2004)،الكفاءة الداخلية لنظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية" دراسة ميدانية "، رسالة دكتوراه غير منشورة في التربية تخصص إدارة وتخطيط تربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

المناشير و التقارير المحلية و الدولية:

[1]النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.،وزارة التربية الوطنية.

[2]وزارة التربية الوطنية(الجزائر) فيفري2000 مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، التسرب المدرسي في التعليم الأساسي والثانوي ، ص 5

[28] النشرة الرسمية للتربية الوطنية،جويلية/أوت 2006، وزارة التربية الوطنية،العدد 150.

[29] وزارة التربية الوطنية الجزائرية2005 ،منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للمواد العلمية.

[3]التقويم و القبول و التوجيه في النظام التربوي ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،مارس 2010 ،وزارة التربية الوطنية،الجزء الثاني.

[4]وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، مديرية التقويم والاتصال ، المنشور رقم 128 المؤرخ في 23 سبتمبر 2006،المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

[5] وزارة التربية الوطنية الجزائرية ، القرار 33 المؤرخ في 30 أفريل 2002، الخاص بكيفيات تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط

[6] القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي2008 ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص فيفري2008 .

[7] قانون رقم 08 – 04 مؤرّخ في 15 محرّم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 ي تضمّن القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة / العدد 04، 27 جانفي 2008

[8]النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية العدد 522،جويلية/أوت 2009.

[9] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.،وزارة التربية الوطنية56 .

[10]وزارة التربية الوطنية ، سلطنة عمان 2012، تقرير إحصائي عن بعض مؤشرات الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بسلطنة عُمان (الإلتحاق الترفيع الإعادة الإنقطاع)

[11]Unesco، تشرين الثاني 2099 ،مؤشرات التربية، توجيهات فنية/تقنية،.

[12]نجوى يعقوب،لارا بدر،2012،التعليم في لبنان، إدارة الاحصاء المركزي، لبنان، العدد رقم 3،

[13]Données mondiales de l'éducation, Algérie, 2010/2011, Bureau internationale de l'éducation, UNESCO, 7e édition, P15, www.ibe.unesco.org

[14] Extraite de Regards sur l'Éducation (OCDE/CERI, 1995),P14

[15] Ministère de l'éducation nationale, 2006, programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducation(PARE), réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, bureau de l'Unesco pour le Maghreb, rabatte.

[16] ministère de l'éducation nationale -2005, programme d'appui de le réforme du système éducatif algérien ,P236.

[17]Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). Abandon scolaire et décrochage: les concepts. Bulletin statistique de l'éducationP2

[18]Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). Cadre de référence: table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire. Québec: Gouvernement du Québec. P7

[19] OCDE/CERI (1995). Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1995. Paris : OCDE/CERI.P14

[20]OCDE 2014 **,***PISA à la loupe* –p1 **.** http://tarbiyah21.org/new/images/files/research/research-10.pdf

[21]UNESCO. (1998). Occasions perdues. Quand l'école faillit à sa mission. Paris

[22]CNECO ,2014,Conférence de consensus ,synthèse , Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives,P 1,2

قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

[1]Angeline Aubert-Lotarski , Désiré Nkizamacumu ,Dorothée Kozlowski, Lepilotage des systèmes éducatifs **,** ttp://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Profils/gapfpe/kits/grh_app/notes_synthese/note_6_pilotage_sys_edu.pdf 17/04/2011

[2] Arun c Mehta, Indicators of educational development with focus on elementary education: concept and definitions Fellow, ORSM Unit, National Institute of Educational Planning and Administration, 17-B, Sri Aurobindo Marg, New Delhi – 110016 (INDIA), Disponible sur site: www.educationforallinindia.com,reçu *le 17/10/2014*

[3] Baye :et Demeuse M Baye . 2005, Vers une école juste et efficace, Bruxelles, De Boeck, p.424

[4] Bouchard, C, & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 11-12, 219-Belgique

[5] Brunswic, É. (1994), Réussir l'école, réussir à l'école, stratégies de réussite à l'école fondamentale, La bibliothèque de l'enseignant, Paris, Éditions Unesco.P11.

[6] Chomienne Serge 1999. L'analyse coût-efficacité en éducation. *in* Paul Jean-Jacques (1999). Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF éditeur. P 128-129

[7] Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki, Steve Bissonnette ,Mario Richard,2005, Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque.
Un état de la recherche, CRIFPE, université Laval, P 10-20

[8] Chen C, Stevenson, H, 1995,motivation and mathematics achievement, a comparative study of Asian-America, Caucasian America, and east Asian high school students ,child development,p66

[9] Danvers ,F (1992),700 mots clefs pour l'éducation ,Lille, presses universitaire de Lille.P99

[10]De Landsheere, Gilbert (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**.** Paris : PUF

[11]De landsheere ,G.(1982)dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation ,Paris, Presses universitaire de France. P106

[12] De Landsheere G. (1992**),** L'éducation et la formation. Paris : Presses universitaires de France. P478

[13]De Landsheere, G. (1994). Le pilotage des systèmes d'éducation. Bruxelles : De Boeck Université56

[14] Demeuse, M., Straeten, M-H., Nicaise, T. et Moutoul, A. (2005). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur es systèmes éducatifs d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck.

[15]Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (Dir.) : La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir.Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

[16]Eisemon I, T. O. (1997), Réduire les redoublements : problèmes et stratégies, Paris, Unesco/ IIPE.
http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111955fb.pdf reçue 09/07/2011

[17] François ORIVEL (1992). Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique Sub-Saharienne. In ACCT (1992). Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : EIB 1992

[18]Français, B, L'échec scolaire , édition que sais je , Paris 2eme édition , Juin 1999 , P 17 .

[19]Gottfried, A. E. elementary and (1985). Academic Intrinsic motivation in high school students. Journal of Éducationnel Psychology, 77 P 631

[20] Good, C.V, 1959, dictionary of education, New-York, McGraw, Hill Book Com- pany, Cité pare Marc D , Anne M, Patricia S, Régine D,De

quelle efficacité parle-t-on?P15/27. Dans Marc D et al, 2005,Vers une école juste et efficace,De boeck universitaire ,bruxelles.P17

[21] Henri Ngonga 2010, Efficacité comparée de l'enseignement public et prive au Cameroun, thèses doctorat, Faculté de Lettres et des sciences Humaines, Université de Bourgogne**.** France

[22]Heyneman, S.P. (1981). La planification de l'égalité régionale des chances dans le domaine de l'éducation. In Carron, G. et Châu, T. (1998). La qualité des écoles primaires dans des contextes de développement différent. UNESCO : IIPE

[23]Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux,* 122, 105-114

[24]Jere Brophy, Grade repetition, International Academy of Education, UNESCO 2006,P 1

[25] kasane ,johnsonet cohen(1990), cite par Claire Beaumont, Sylvain Bourdon, Caroline Couture et Laurier Fortin,(2009) p174,

[26] Kulwinder Singh,2011, Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students , International Journal of Educational Planning & Administration. ISSN 2249-3093 Volume 1, Number 2 (2011), pp. 161-171, disponible sure le site :
http://www.ripublication.com/ijepa.htm,rçue le 12/11/2013

[27]Legendre, Renald (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin / Paris : Eska. 2ème édition ,.

[28]Leclercq, D. et Lambillotte, T. (1997). À la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du coeur. Le point sur la recherche en Éducation. Bruxelles: Ministère de la communauté française

[29] Lockheed, M. E. et Verspoor , M. (1990), Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des stratégies possibles, Banque mondiale, Washington, D.C. 20433,

[30]Longhi, G, & &Guibert ,N ? (2003). Décrocheurs d'école. Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent. Paris : Editions de la Martinière

[31] Marlaine E. Lockheed Eric Hanushek1994 ,Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness, Human Resources Development and Operation Policy Working papers, P1-4

[32]Marcotte, D. (2006). Dépression et suicide. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.) : Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur

[33]Meuret, D. (2002). Le redoublement est-il efficace. Les réponses de la recherche en éducation. http : /www.orientation.ac-
.pdf reçue le 25 /03/, 2011, P43

[34] Mingat, Alain & Suchaut, Bruno(2000) Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, P170

[35]Morgan, M., (2000): Intrinsic Versus, Extrinsic Motivation, Education Psychology Journal, N. 211, PP. 15-20.

[36]Nacuzon SALL M. Hamidou ,1996,Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar, thèse doctorat d'état en Sciences de l'Education, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, décembre

[37]Norberto Bottani, Herbert Walberg 1994, cité par ,Emanuele Berger,(2000) Vers une conception intégrée des indicateurs de l'enseignement, conférence au Congrès Indicateurs de l'enseignement. Utilisation et utilité, Wildhaus (SG), 28-30 août 2000. Disponible sur Internet à l'URL. http://www.ti.ch/dic/ds/uffsr/approfondimenti/campi/statistica/articoli/wildhaus.html reçu 21/04/2011

[38]Ndaruhutse, Susy. (2008). Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: an evidence base for change. CfBT Education Trust,P9

[38] Olivier LABE, 2010, Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire, Universelle (SPU) d'ici a 2015 dans le cadre de l'Education Pour Tous (EPT) : cas du Sénégal a partir des données longitudinales du PASEC, thèse doctorat ,Département d'administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montreal, P56

[39] Oakes Jeannie, (1986). Educational indicators: A guide for policymakers, New Brunswick N.J: Rutgers University, Center for Policy Research in Education,

[40] Orivel François, Orivel Estelle 1998. Les comparaisons internationales de l'efficience des systèmes éducatifs. IREDU/Université de Bourgogne.

[41] Olivier Labé, 2010, Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici a 2015 dans le cadre de l'Education Pour Tous (EPT**)** : cas du Sénégal a partir des données longitudinales du PASEC, Thèse doctorat, Université de Montréal

[42] Paschrapoulos, George et Woodhall, Maureen (1988). *L'éducation pour* le développement. Une analyse des choix d'investissements. Paris : Economica.

[43]Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research,
and Application (5th Ed) Australia: Thomson- wads worth

[44] Potvin, P. (2006). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. Deblois(Dir.) : La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

[45]Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation. Theory, Research,
and Application (5th Ed) Australia: Thomson- wads worth.

[46]Paul, Jean, Jacques (1999).Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs Paris .ESF .

[47] Royse, D.; Thyer, B, Padgett, D, and Logan, T.(2001): Program evaluation: an introduction**.** (3rd ed.). Belmont: Wadsworth/ Thomson Learning.

[48] Rob Vos (1996) Educational Indicators: What's To Be Measure? Working paper Series I-1, Washing ton D.C

[49] repsseau. J : échec scolaire, Aspect médicaux et sociaux , PUF 1980 , Paris ,

[50] swanson,J,C.(1971) Efficiency in Education .In L.C. Deighton (ed)the Encyclopedia of education .macmillan company and free press.

[51] Shavelson, R.J., Mc Donnel, L.M., Oakes, J. (Eds) (1989). Indicators for monitoring mathematics and science education. A source book. Santa Maria : Rand.

[52] Shaienks, D., Aisi-Culkin, J. et Buissière, P. (2006). *Suivi des* cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans- Résultats du*3e cycle de l 'EJET* Ottawa: Statistique Canada.

[53] Tremblay, P., (2008), Efficacité interne de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Belgique francophone. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a5/m-a5-2] (Tremblay, 2008)

[54] Troncin, T. (2005). Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité. Thèse de doctorat. Reçue le 20 mai 2011, http://halshs.archivesouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=2q4mmjlaau25jlfvsiiog2dec5&label=IREDU&langue=fr&action_todo=view&id=tel-00140531&version=1 .P63

[55] Yves Valentin Kaneza Habiyambere , 2011, Efficacité interne de l'enseignement primaire aux pays de la Communauté Economique des Pays des Grands Lacs (CEPGL). Question approfondie sur le Rwanda. Thèse doctorat en Sciences de l'Education, IREDU Université de Bourgogne, France .

[56] Yves Baunay , L'éducation sous l'emprise de l'évaluation, Institut de recherche de la FSU, https://www.google.fr/url?sa, reçue 2014

[57]Zay, D. (2005). Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Paris: Presses Universitaires de France

المجلات و الدوريات:

[1]Bouchard, C, & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 11-12, 219-Belgique

[2]Claire Beaumont, Sylvain Bourdon, Caroline Couture et Laurier Fortin,(2009), L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005, Revue des sciences de l'éducation, vol. 35, n° 1, p. 169-189. http://id.erudit.org/iderudit/029929ar, Document reçue le 21 avril 2012

[3]Cross, Dionne. (2009). "Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing". Interntional Journal of Scince and Methematics Education**,** 7(5), 905-93

[3]De ketele, Jean-Marie (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation (extrait de Le rendement scolaire de l'enseignement). In Les Cahiers de la Fondation Universitaire n°

[4]Diehl, D.S., Lemerise, E.A., Caverly, S.L., Ramsy,S. and Roberts (1998). Peer Relations and School Adjustment in Ungraded Primary Children. Journal of Educational Psychology, 90(3), 506-515

[5]Fortin, L, Royer, Marcotte, D., Potvin, P. et Yergeau, (2004). La prédiction du risquede décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Revue canadienne des sciences du comportement, 36(3), 219-231

[6]Gérard, François-Marie 2001, L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, revue, Mesure et évaluation en éducation, 2001, VOL. 24, NOS 2-3, 53-77,

[7] Gérard, F.-M. (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *Actualité de la formation permanente,* Centre INFFO, n°211,

[8]Gottfried, A. E. elementary and (1985). Academic Intrinsic motivation in high school students. Journal of Éducationnel Psychology, 77

[9]Geneviève Therriault, Barbara Bader et Claire Lapointe, 2011, Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir, Revue des sciences de l'éducation, vol. 37, n° 1, p. 155-180

[10] Gorard, Stephen & Smith, Emma. (2008). "(Mis)Understanding Underachievement: A Response to Connolly". British Journal of Sociology of Education, 29 (6)

[11] Hrimech, H., Théorêt, M. 1997. «L'abandon scolaire au secondaire: une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger.» Revue canadienne de l'éducation. Vol. 22, No. 3.

[12] Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et R. E. Tremblay. *Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples*, Journal of Youth and Adolescence, vol. 26, no 6, 1997,

[13] Karine Daeppen, 2007, Le redoublement : un gage de réussite ? Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques Route du Signal 11 – 1014 Lausanne www0.dfj.vd.ch/ursp, reçue le 12/04/2013, P10

[14]L'éducateur : revue algérienne de l'éducation : la réforme du système éducatif mai 2004 Page 08-09.

[15]L'éducateur, revue algérienne de l'éducation la restructuration de secondaire octobre 2005,Page 07

[16] Mc Donnell, L. (1989). The Policy context. in Allan Odden, Educational Indicators in the united states: the need for analysis, Educational Researcher, Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 24-29,disponible sure sit: http://www.jstor.org/stable/1176103 . recue le17/10/2014

[17] Maïmouna Fadiga* & J-M De Ketele 2006 , L'Efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'enseignement technique supérieur, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique , JHEA/RESA Vol. 4, No. 1, 2006, pp. 87–123.

[18]Nacuzon Sall Hamidou, Jean-Marie De Ketele ,1997, L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité, Mesure et évaluation en éducation Vol. 19 n° 3, pages 119 à 142. P119

[19]Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts : examining multiple predictors across development. Journal of school psychology, 38(6), 525-549

[20]Robert Maheu (Winter, 1995), Education Indicators in Quebec, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation , Vol. 20, No. 1, Accountability in Education in Canada pp. 56-64p 57

[21]Taylor, Catherine, A. Liang, Belle. Tracy, Allison, J. Williams, Linda, M. and Seigle, Pamela. (2002). Gender differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and social skills: Evaluation of a Social Competency program. The Journal of Primary Prevention, Vol. 23, No.2, Human Sciences press. Inc

قائمة الملاحق

ملحق رقم 01

جامعة سطيف 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

عنوان المقياس : التكيف الإجتماعي المدرسي

أيها التلميذ المحترم، يسرني أن أضع بين أيديك هذا المقياس الذي يهدف إلى معرفة بعض جوانب حياتك المدرسية، خاصة واقعك داخل المدرسة وكيف تتعامل مع أصدقائك و زملائك، وكذا الأساتذة. لذا تهمني إجابتك الصريحة على الأسئلة الواردة فيه،وأعلمك أنه ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما نريد معرفة ما إن كان تعيش هذه المواقف أم لا. أشكرك على قبولك الإجابة على كل هذه العبارات.

تعليمات الإجابة :

- أجب على جميع العبارات.
- والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وأن تجيب ،على الشكل التالي :

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماما أو إلى حد كبير فضع علامة (×) في خانة (نعم) على الشكل التالي

العبارة / بدائل الإجابة	نعم	أحيانا	لا
أحب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها	×		

- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك تماما أو نادرا فضع علامة (×) في خانة (لا) على الشكل التالي :

العبارة / بدائل الإجابة	نعم	أحينا	لا
أحب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها			×

- أما إذا وجدت صعوبة في الإجابة على بعض الأسئلة فضع علامة (×) في خانة (أحيانا)

العبارة / بدائل الإجابة	نعم	أحيانا	لا
أحب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها		×	

والآن إبدأ الإجابة فورا :

العبارة / بدائل الإجابة	نعم	أحيانا	لا
1-يطيب لي أن أكتب ما يخطر ببالي على جدران المدرسة			
2-أحرص على الوصول إلى المدرسة باكرا			
3-أكره المدرسة التي أدرس فيها			
4-أحب مخالفة قوانين المدرسة كعدم إرتداء المئزر			
5-يسعدني أن أقضي وقت طويل في المدرسة			
6-أحب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها			
7-أنقطع عن المدرسة في الأيام التي تسبق العطل و الإمتحانات			
8-أتلقى معاملة جيدة في المدرسة			
9-تعتبر مدرستي أحسن مدرسة في المنطقة			
10-أفرح عند إنتهاء العطلة للعودة إلى المدرسة			
11-النشاطات الثقافية التي تقام في المدرسة هي مضيعة للوقت			
12-يسرني المشاركة في النشاطات المدرسية ،رياضة ،مسابقات			
13-كثيرا ما أفشل في النشاطات المدرسية التي أشارك فيها			
14-أختار بحرية المشاركة في النشاطات التي أفضلها			
15-أشعر أنني عندي كثيرا من الأصدقاء في المدرسة			
16-أجد صعوبة في التعبير عما في نفسي أمام التلاميذ			
17-أعتبر نجاح أحد الزملاء هو نجاح لي أيضا			
18-أحس أحيانا بأن الزملاء في القسم لا يحبونني			
19-زملائي لايسمعون رأيي وغير مهتمين بي			
20-أشعر بأني وحيد حتى ولو كنت مع التلاميذ في المدرسة			
21-كثيرا ما أجرح زملائي دون قصد مني			

22-يعجبني الإستهزاء من بعض التلاميذ			
23-أحب إنجاز التمارينات و الواجبات مع مجموعة الزملاء			
24-أجيب على أسئلة التلاميذ بدون خجل			
25-أجد نفسي غير راغب في مساعدة التلاميذ ومعاونتهم			
26-تحدث شجارات بيني وبين أصدقائي في المدرسة			
27-أستمتع بالوقت عندما أكون مع أصدقائي في الدراسة			
28-أكون صداقات بسهولة في المدرسة			
29-أشعر أن أصدقائي في المدرسة يتحدثون عني بسوء			
30-زملائي في القسم يحبونني			
31-أشعر أن علاقاتي مع الأساتذة طيبة جدا			
32-أجد صعوبة في كسب حب و تقدير الأساتذة			
33-أحب كل المواد التي أدرسها			
34-أحب مشاكسة الأساتذة			
35-أجد صعوبة في التحدث مع الأساتذة حول ما يشغل بالي			
36-أجد متعة في عرقلة الأساتذة وإثارة المشاكل لهم			
37-أخجل حينما يطرح لي الأساتذة أي سؤال			
38-معظم الأساتذة لا يثقون بي			
39-يتضايق مني الأساتذة بدون سبب			
40-حبي وإحترامي للأستاذ لا ينتج عن الخوف منه			
41-خجلي من الأساتذة يمنعني من التحدث معهم			
42-يؤلمني أن أسمع كلاما سيئا عن الأساتذة			

ملحق رقم 02

جدول معامل صدق المحتوى لكل البنود التي تضمنها مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي

العبارة	نسبة صدق المحتوى
1-يطيب لي أن أكتب ما يخطر ببالي على جدران المدرسة	1.00
2-أحرص على الوصول إلى المدرسة باكرا	0.66
3-أكره المدرسة التي أدرس فيها	0.83
4-أحب مخالفة قوانين المدرسة كعدم ارتداء المئزر	0.83
5-يسعدني أن أقضي وقت طويل في المدرسة	1.00
6-أحب مدرستي رغم العيوب الموجودة فيها	1.00
7-أنقطع عن المدرسة في الأيام التي تسبق العطل و الامتحانات	0.66
8-أتلقى معاملة جيدة في المدرسة	0.83
9-تعتبر مدرستي أحسن مدرسة في المنطقة	1.00
10-أفرح عند إنتهاء العطلة للعودة إلى المدرسة	1.00
11-النشاطات الثقافية التي تقام في المدرسة هي مضيعة للوقت	1.00
12-يسرني المشاركة في النشاطات المدرسية ،رياضة ،مسابقات	0.83
13-كثيرا ما أفشل في النشاطات المدرسية التي أشارك فيها	0.83
14-أختار بحرية المشاركة في النشاطات التي أفضلها	0.83
15-أشعر أنني عندي كثيرا من الأصدقاء في المدرسة	0.83
16-أجد صعوبة في التعبير عما في نفسي أمام التلاميذ	0.66
17-أعتبر نجاح أحد الزملاء هو نجاح لي أيضا	1.00
18-أحس أحيانا بأن الزملاء في القسم لا يحبونني	1.00
19-زملائي لا يسمعون رأيي وغير مهتمين بي	1.00
20-أشعر بأني وحيد حتى ولو كنت مع التلاميذ في المدرسة	1.00
21-كثيرا ما أجرح زملائي دون قصد مني	1.00
22-يعجبني الاستهزاء من بعض التلاميذ	1.00
23-أحب إنجاز التمارينات و الواجبات مع مجموعة الزملاء	0.66

24-أجيب على أسئلة التلاميذ بدون خجل	0.83
25-أجد نفسي غير راغب في مساعدة التلاميذ ومعاونتهم	1.00
26-تحدث شجارات بيني وبين أصدقائي في المدرسة	0.83
27-أستمتع بالوقت عندما أكون مع أصدقائي في الدراسة	1.00
28-أكون صداقات بسهولة في المدرسة	1.00
29-أشعر أن أصدقائي في المدرسة يتحدثون عني بسوء	0.66
30-زملائي في القسم يحبونني	1.00
31-أشعر أن علاقاتي مع الأساتذة طيبة جدا	1.00
32-أجد صعوبة في كسب حب و تقدير الأساتذة	1.00
33-أحب كل المواد التي أدرسها	1.00
34-أحب مشاكسة الأساتذة	0.66
35-أجد صعوبة في التحدث مع الأساتذة حول ما يشغل بالي	0.83
36-أجد متعة في عرقلة الأساتذة وإثارة المشاكل لهم	0.66
37-أخجل حينما يطرح لي الأساتذة أي سؤال	1.00
38-معظم الأساتذة لا يثقون بي	0.66
39-يتضايق مني الأساتذة بدون سبب	0.83
40-حبي وإحترامي للأستاذ لا ينتج عن الخوف منه	1.00
41-خجلي من الأساتذة يمنعني من التحدث معهم	1.00
42-يؤلمني أن أسمع كلاما سيئا عن الأساتذة	1.00

ملحق رقم 03 جدول يوضح استجابات أفراد العينة الخاصة بحساب ثبات مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي

الأفراد / البنود	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	تباين كل بند
1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	1	3	3	1	3	2	2	3	0.35
2	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	2	0.69
3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	0.53
4	3	1	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	2	3	0.51
5	3	1	1	3	2	1	3	3	1	3	2	1	1	1	3	3	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	3	0.82
6	3	1	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	0.82
7	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	1	3	1	2	3	1	3	3	0.64
8	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	0.69
9	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	3	3	2	1	3	3	1	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1	0.65
10	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0.52
11	3	2	3	2	2	2	3	1	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	1	3	0.54
12	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	0.22
13	1	2	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	2	1	3	2	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	0.79
14	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	2	3	3	0.52
15	1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	0.44
16	2	1	1	3	1	1	1	3	2	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	1	2	1	0.76
17	2	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	0.87
18	1	1	1	1	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	1	3	2	3	0.61
19	1	1	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	0.54
20	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	0.52
21	3	1	3	1	1	3	2	2	3	1	2	1	3	1	1	3	1	3	3	3	2	1	3	1	3	1	2	0.81
22	1	1	3	3	3	2	3	3	1	1	2	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	0.69
23	2	1	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	1	1	3	2	3	3	3	3	0.69
24	2	1	2	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	1	3	1	3	3	1	3	1	0.74
25	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	1	0.61
26	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	2	3	1	1	1	3	3	3	2	3	1	3	1	0.85
27	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	0.60
28	1	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	0.61

29	1	11	1	1	3	1	2	2	2	1	1	3	3	2	2	3	2	1	3	1	2	3	2	1	3	3	3	0.70
30	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	1	3	3	3	1	2	1	2	3	2	2	3	2	3	0.50
31	3	1	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	2	1	3	3	3	3	0.53
32	1	1	3	3	3	1	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	2	2	1	3	3	0.91
33	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	3	2	3	1	1	1	0.78
34	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	3	3	1	3	2	1	3	1	2	3	2	3	3	1	1	0.88
35	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	2	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	3	1	3	1	0.85
36	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	1	3	1	2	3	2	3	3	1	3	0.69
37	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	1	3	1	3	2	3	1	3	3	0.84
38	1	1	3	3	2	1	3	3	2	1	3	2	2	2	2	3	2	1	3	1	2	1	2	3	3	3	3	0.64
39	1	1	3	3	3	1	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	0.54
40	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	0.15
41	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	1	0.91
42	2	1	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	2	1	2	3	2	3	3	3	3	0.54
	87	52	95	100	101	92	105	107	99	96	109	111	109	98	97	122	93	87	109	61	97	99	89	103	97	101	103	

ولحساب معامل ثبات هذا المقياس نعتمد معادلة الفا كرونباخ المناسبة في مثل هذه المقاييس= $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times 1 - \frac{(\text{ع2ب})}{\text{ع2ك}}$

مجموع تباينات البنود = 26.18 ، التباين الكلي = 191.48

$\frac{42}{1-42} \times 1 - \frac{26.18}{191.48}$ = 0.89 ومنه معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي 0.89 وهو مرتفع جدا وبالتالي المقياس ثابت ومقبول لتطبيقه في الدراسة الحالية في شكله النهائي

ملحق رقم 04

جامعة سطيف 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

عنوان المقياس : دافعية الإنجاز الدراسي

يسعدني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس و الذي يهدف إلى قياس دافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، وأذكركم بأن تعاونكم الإيجابي في الإجابة على أسئلة المقياس يسهل علي جمع بيانات بحثية تخدم واقع التلميذ اليومية كما تسهم في إنجاز هذا البحث.

لذا أرجوا منكم التفضل بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة هنا بكل حرية ، وهذا بعد قراءتها جيدا ،و أعلمكم بأنه ليست هناك إجابة صحيحة او خاطئة ،بل عبارة تنطبق عليك أو لا تنطبق عليك .

المطلوب :

ضع علامة (×) أما الخانة التي تراها مناسبة أو تنطبق على حالتك الدرسية اليومية.

بدائل الإجابة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1 – أشعر بالملل بسبب الإمتحانات.			
2- أريد أن أكون من بين التلاميذ المتفوقين بالمؤسسة.			
3- أحب المشاركة في نشاطات المتوسطة.			
4- أسعى للحصول على معدل 10.00 يسمح لي بالانتقال إلى القسم الأعلى .			
5- أفضل أن أقضي أوقاتي مع أصدقائي بدل المذاكرة.			
6- أحرص على تحضير دروسي قبل شرحها من الأستاذ.			
7- أحب مطالعة الكتب التي تفيدني في دراستي .			
8- أفضل أوقاتي عندما أكون في المدرسة.			
9- في كل مرة أجد فرصة للتغيب عن المدرسة أستغلها.			
10- الوقت يمر ببطئ عندما أكون في القسم.			
11- أحاول فهم جميع الدروس التي أتلقاها في المدرسة.			
12- أحب مطالعة دروسي حتى في أوقات العطل.			
13- أطرح أسئلة على الأساتذة عندما لا أفهم موضوع ما في الدرس.			
14- أتجنب الأستاذ أثناء طرحه للأسئلة حول موضوع الدرس.			
15- أكره أن يسألني الآخرين عن المعدل الذي حصلت عليه في الإمتحان.			
16- أكون سعيدا عندما يتغيب أحد الأساتذة عن الحصة الدراسية.			
17- المعدل الذي أحصل عليه في الإمتحان بسبب جهدي الذي أبذله.			
18- أستغل أوقات فراغي في الدراسة و المطالعة.			

19- أراجع دروسي قبل الإمتحانات بفترة طويلة . 20- أستعمل الغش في الإمتحانات عندما لا أتمكن من الإجابة على الأسئلة. 21- عندما لا أفهم دروسي أنصرف إلى شيء آخر لا يتعلق بدروسي. 22- أجد صعوبة في العودة إلى المذاكرة عندما أوقف لسبب ما . 23- أنجز الواجبات في وقتها. 24- انجز الواجب المنزلي لتفادي لوم و عقاب الأستاذ. 25- أفضل مشاهدة التلفاز على إنجاز الواجبات المنزلية. 26- أرى أن النجاح في الإمتحان يرجع إلى الحظ.			

ملحق رقم 05

جدول معامل صدق المحتوى لكل البنود التي يتضمنها مقياس دافعية الانجاز الدراسي

	نسبة صدق المحتوى
1 – أشعر بالملل بسبب الإمتحانات.	1.00
2- أريد أن أكون من بين التلاميذ المتفوقين بالمؤسسة.	1.00
3- أحب المشاركة في نشاطات المتوسطة.	1.00
4- أسعى للحصول على معدل 10.00 يسمح لي بالانتقال إلى القسم الأعلى	0.83
5- أفضل أن أقضي أوقاتي مع أصدقائي بدل المذاكرة.	1.00
6- أحرص على تحضير دروسي قبل شرحها من الأستاذ.	0.83
7- أحب مطالعة الكتب التي تفيدني في دراستي .	0.66
8- أفضل أوقاتي عندما أكون في المدرسة.	0.66
9- في كل مرة أجد فرصة للتغيب عن المدرسة أستغلها.	1.00
10- الوقت يمر ببطيء عندما أكون في القسم.	1.00
11- أحاول فهم جميع الدروس التي أتلقاها في المدرسة.	1.00
12- أحب مطالعة دروسي حتى في أوقات العطل.	1.00
13- أطرح أسئلة على الأساتذة عندما لا أفهم موضوع ما في الدرس.	1.00
14- أتجنب الأستاذ أثناء طرحه للأسئلة حول موضوع الدرس.	1.00
15- أكره أن يسألني الآخرين عن المعدل الذي حصلت عليه في الامتحان.	1.00
16- أكون سعيدا عندما يتغيب أحد الأساتذة عن الحصة الدراسية.	0.83
17- المعدل الذي أحصل عليه في الامتحان بسبب جهدي الذي أبذله	0.66
	0.66

18- أستغل أوقات فراغي في الدراسة و المطالعة.	0.83
19- أراجع دروسي قبل الامتحانات بفترة طويلة .	1.00
20- أستعمل الغش في الامتحانات عندما لا أتمكن من الإجابة على الأسئلة.	1.00
21- عندما لا أفهم دروسي أنصرف إلى شيء آخر لا يتعلق بدروسي	
22- أجد صعوبة في العودة إلى المذاكرة عندما أوقف لسبب ما .	1.00
23- أنجز الواجبات في وقتها.	0.83
24- انجز الواجب المنزلي لتفادي لوم و عقاب الأستاذ.	1.00
25- أفضل مشاهدة التلفاز على إنجاز الواجبات المنزلية.	0.66
26- أرى أن النجاح في الامتحان يرجع إلى الحظ.	0.83

ملحق رقم 06 جدول يوضح استجابات أفراد العينة الخاصة بحساب ثبات مقياس الدافعية للانجاز الدراسي

الأفراد / البنود	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	تباين كل بند
1	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	2	2	0.37
2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	0.37
3	2	1	3	3	3	2	1	3	1	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	0.50
4	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	1	1	3	1	3	3	3	3	1	3	1	1	2	3	0.83
5	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	1	2	2	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	1	2	2	3	3	1	0.52
6	1	2	2	1	1	3	1	3	1	1	3	1	3	3	1	3	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	2	0.64
7	3	3	2	2	3	1	1	3	1	2	3	2	1	1	3	2	3	2	1	1	2	2	1	1	3	3	1	1	2	0.68
8	3	2	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	3	2	1	3	2	1	2	1	2	3	3	3	3	3	2	2	2	0.55
9	3	3	1	1	2	3	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	2	2	1	3	3	2	2	3	3	1	1	1	0.82
10	3	1	1	1	1	2	3	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3	1	1	0.57
11	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	3	2	0.36
12	2	2	1	1	2	3	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	0.28
13	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	2	3	3	2	3	3	2	3	1	0.55
14	2	3	3	1	2	2	2	3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	3	2	3	3	1	3	2	0.54
15	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	2	1	3	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	0.51
16	3	2	1	2	3	2	1	3	1	2	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1	1	0.66
17	3	3	2	1	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0.52
18	2	2	2	2	2	2	1	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	3	2	3	1	2	0.34
19	3	3	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	1	3	3	3	1	1	3	3	2	2	2	2	3	3	1	0.50
20	3	3	1	1	3	1	1	3	1	2	3	3	3	2	1	3	3	2	2	1	3	3	1	2	3	3	1	3	2	0.79
21	3	3	2	2	1	2	1	3	1	2	3	2	1	3	3	3	2	3	1	1	2	2	2	1	3	3	2	3	3	0.62
22	3	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	3	3	2	3	1	1	0.57
23	3	3	2	2	2	2	1	3	1	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	2	2	2	2	3	3	3	3	2	0.43
24	1	1	1	2	1	2	3	1	3	1	1	1	1	1	3	2	1	2	2	3	2	1	3	1	1	1	1	1	1	0.59
25	3	2	2	3	3	3	1	3	1	1	2	1	2	2	1	3	1	3	2	1	1	3	1	1	3	2	3	3	2	0.72
26	3	3	1	3	1	3	1	1	1	2	1	2	3	3	1	3	2	1	2	1	3	3	1	1	3	2	2	2	1	0.75
المجموع	67	58	48	47	54	59	45	65	32	50	57	56	60	55	50	67	59	53	42	31	56	62	48	42	69	60	56	56	46	

ولحساب معامل ثبات هذا المقياس نعتمد معادلة الفا كرونباخ المناسبة في مثل هذه المقاييس= $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times 1 - \frac{(\text{ع2ب})}{\text{ع2ك}}$

مجموع تباينات البنود = 14.58 ، التباين الكلي = 86.31

$\frac{26}{1-26} \times 1 - \frac{14.58}{86.31}$ = 0.88 ومنه معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي 0.88 وهو مرتفع جدا وبالتالي المقياس ثابت ومقبول لتطبيقه في الدراسة الحالية في شكله النهائي

ملحق رقم07

جدول رقم يبن الدرجات الكلية لمقياس التكيف الإجتماعي المدرسي

الأفراد	الدرجة الكلية	الأفراد	الدرجة الكلية	الأفراد	الدرجة الكلية
1	88	21	72	41	120
2	84	22	94	42	89
3	73	23	93	43	110
4	96	24	91	44	90
5	87	25	92	45	87
6	97	26	85	46	85
7	114	27	94	47	108
8	111	28	104	48	93
9	88	29	101	49	114
10	104	30	61	50	93
11	70	31	74	51	75
12	95	32	109	42	92
13	109	33	111	53	99
14	109	34	92	54	110
15	67	35	107	55	85
16	104	36	97	56	121
17	98	37	72	57	102
18	109	38	89	58	94
19	116	39	77	59	84
20	101	40	57	60	68

الأفراد	الدرجة الكلية	الأفراد	الدرجة الكلية	الأفراد	الدرجة الكلية
61	122	88	97	115	99
62	108	89	112	116	97
63	118	90	103	117	61
64	99	91	100	118	109
65	105	92	92	119	87
66	111	93	89	120	93
67	98	94	99	121	112
68	112	95	100	122	97
69	98	96	115	123	98
70	105	97	93	124	109
71	94	98	117	125	111
72	102	99	98	126	109
73	116	100	88	127	96
74	106	101	100	128	99
75	112	102	116	129	107
76	125	103	58	130	105
77	115	104	87	131	92
78	114	105	109	132	101
79	117	106	115	133	100
80	94	107	106	134	95
81	105	108	121	135	52
82	94	109	100	136	87
83	69	110	103		
84	80	111	101		
85	90	112	97		
86	120	113	103		
87	115	114	89		

ملحق رقم 08

جدول يوضح متوسط درجات الأفراد في مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي:

الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية
1	2.09	25	2.19	49	2.71
2	2	26	2.02	50	2.21
3	1.73	27	2.23	51	1.78
4	2.28	28	2.47	52	2.19
5	2.07	29	2.40	53	2.35
6	2.30	30	1.45	54	2.61
7	2.71	31	1.76	55	2.02
8	2.64	32	2.59	56	2.88
9	2.09	33	2.64	57	2.42
10	2.47	34	2.19	58	2.23
11	1.66	35	2.54	59	2
12	2.26	36	2.30	60	1.61
13	2.59	37	1.71	61	2.90
14	2.59	38	2.11	62	2.57
15	1.59	39	1.83	63	2.80
16	2.47	40	1.35	64	2.35
17	2.33	41	2.85	65	2.5
18	2.59	42	2.11	66	2.64
19	2.76	43	2.61	67	2.33
20	2.40	44	2.14	68	2.66
21	1.71	45	2.07	69	2.33
22	2.23	46	2.02	70	2.59
23	2.21	47	2.57	71	2.23
24	2.16	48	2.21	72	2.49

الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية
73	2.76	95	2.38	117	1.45
74	2.52	96	2.73	118	2.59
75	2.66	97	2.21	119	2.07
76	2.97	98	2.78	120	2.21
77	2.73	99	2.33	121	2.66
78	2.71	100	2.09	122	2.30
79	2.78	101	2.38	123	2.33
80	2.23	102	2.76	124	2.59
81	2.5	103	1.38	125	2.64
82	2.23	104	2.07	126	2.59
83	1.64	105	2.59	127	2.28
84	1.90	106	2.73	128	2.35
85	2.14	107	2.52	129	2.54
86	2.85	108	2.88	130	2.5
87	2.73	109	2.38	131	2.19
88	2.30	110	2.45	132	2.40
89	2.66	111	2.40	133	2.38
90	2.45	112	2.30	134	2.26
91	2.38	113	2.45	135	1.23
92	2.19	114	2.11	136	2.07
93	2.11	115	2.35	/	/
94	2.35	116	2.30	/	/

ملحق رقم09

جدول رقم يوضح الدرجات الكلية لعينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

الأفراد	الدرجة الكلية	الأفراد	الدرجة الكلية	الأفراد	الدرجة الكلية
1	54	18	51	35	50
2	65	19	49	36	50
3	62	20	37	37	46
4	54	21	52	38	40
5	60	22	50	39	52
6	59	23	28	40	52
7	59	24	51	41	59
8	59	25	51	42	54
9	61	26	51	43	56
10	55	27	51	44	67
11	54	28	46	45	62
12	69	29	48	46	53
13	62	30	50	47	58
14	45	31	43	48	59
15	52	32	47	49	60
16	56	33	50	50	59
17	50	34	51	51	60
52	56	78	43	104	54
53	55	79	47	105	58
54	65	80	42	106	54
55	56	81	55	107	56
56	56	82	56	108	63
57	54	83	55	109	64
58	58	84	57	110	58
59	58	85	57	111	67

46	112	63	86	64	60
42	113	55	87	54	61
48	114	56	88	63	62
31	115	57	89	51	63
42	116	70	90	52	64
50	117	58	91	38	65
32	118	65	92	47	66
45	119	48	93	42	67
47	120	46	94	49	67
48	121	43	95	43	69
56	122	48	96	32	70
56	123	51	97	44	71
69	124	42	98	48	72
62	125	58	99	39	73
56	126	53	100	47	74
59	127	67	101	44	75
67	128	65	102	47	76
63	129	65	103	49	77

ملحق رقم 10

جدول يوضح متوسط استجابات عينة التلاميذ على مقياس دافعية الانجاز المدرسي:

الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية
1	2،07	26	1،96	51	2،3
2	2،5	27	1،96	52	2،15
3	2،38	28	1،76	53	2،11
4	2،07	29	1،84	54	2،5
5	2،30	30	1،92	55	2،15
6	2،26	31	1،65	56	2،15
7	2،26	32	1،80	57	2،07
8	2،26	33	1،92	58	2،23
9	2،26	34	1،96	59	2،23
10	2،11	35	1،92	60	2،46
11	2،07	36	1،92	61	2،07
12	2،65	37	1،76	62	42ن2
13	2،38	38	1،53	63	1،96
14	1،73	39	2	64	2
15	2	40	2	65	1،46
16	2،15	41	2،26	66	1،80
17	1،99	42	2،07	67	1،61
18	1،96	43	2،15	68	1،88
19	1،88	44	2،57	69	1،65
20	1،42	45	2،38	70	1،23
21	2	46	2،03	71	1،69
22	1،99	47	2،23	72	1،84
23	1،07	48	2،26	73	1،5
24	1،96	49	2،30	74	1،80
25	1،96	50	2،26	75	1،69

الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية	الأفراد	متوسط الدرجة الكلية
76	1،8	94	1،76	112	1،76
77	1،88	95	1،65	113	1،61
78	1،65	96	1،84	114	1،84
79	1،80	97	1،96	115	1،19
80	1،61	98	1،61	116	1،61
81	2،11	99	2،23	117	1،92
82	2،15	100	2،03	118	1،23
83	2،11	101	2،57	119	1،73
84	2،19	102	2،5	120	1،80
85	2،19	103	2،5	121	1،84
86	2،42	104	2،07	122	2،15
87	2،11	105	2،23	123	2،15
88	2،15	106	2،07	124	2،65
89	2،19	107	2،15	125	2،38
90	2،69	108	2،42	126	2،15
91	2،23	109	2،46	127	2،26
92	2،5	110	2،23	128	2،57
93	1،84	111	2،57	129	2،42

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى قياس و تقييم الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط ، و للتحقق من ذلك تم الاعتماد على مؤشرات تدفق التلاميذ لثلاث مواسم دراسية متتالية بولاية سطيف للمستويات الدراسية الأربع في هذا النظام ،أي من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط، و على علامات التلاميذ في اللغة العربية ، الرياضيات و اللغة الفرنسية في شهادة التعليم ،كما اعتمد على مقياسين يقيس كل واحد منهما التكيف الاجتماعي المدرسي و دافعية الانجاز الدراسي، و خلصت الدراسة إلى انخفاض مستوى الفعالية الداخلية لنظام التعليم المتوسط من خلال مؤشرات الدراسة، حيث سجلت نسب رسوب تصل إلى 30% في السنة الأولى متوسط في جميع المواسم الدراسية المعتمدة ،و انخفاض نسب النجاح حيث جاءت دون مستوى المعيار المعتمد في الدراسة أقل من 85% ، نسب تسرب جاوزت أيضا معيار الفعالية المقدر ب 03% ، إذ قدرت ب 9% إلى 10%، وكذلك ظهرت نتائج التلاميذ في المواد الأساسية جد متواضعة ما عدى في اللغة العربية التي كانت متوسطات نتائج التلاميذ فيها فاقت المعيار المحدد في الدراسة وهو 20/12، حيث كانت متوسطات التلاميذ في الرياضيات و اللغة الفرنسية خاصة جد ضعيفة مما أثر سلبا على فعالية هذا النظام . مستويات التكيف و الدافعية جاءت في حدود المستوى المتوسط أيضا حيث سجلنا أكثر من 70% من التلاميذ دافعيتهم متوسطة وحوالي 55% فقط أظهروا تكيف عالي و هي نسب أقل من المحكات الموضوعة في الدراسة التي تشترط امتلاك أكثر من 75% من أفراد الدراسة لمستويات عالية في هذين المؤشرين .و عموما جاءت فعالية هذا النظام منخفضة و لا تستجيب لأهداف المرحلة التعليمية الحالية

Résumé:

L'objectif de cette étude est la mesure et l'évaluation de l'efficacité interne du système d'enseignement moyen, en se basant sur les indicateurs de flux des élèves de trois saisons scolaire successives de la wilaya de Sétif pour les quatre niveaux d'études.

Ces indicateurs, pertinents et objectifs au demeurant, sont les notes des élèves dans la langue arabe, les mathématiques et langue française à l'examen du BEM, leurs résultats aux tests de mesure de l'adaptation et de la motivation d'accomplissement scolaires.

L'étude a conclu à l'abaissement du niveau de l'efficacité interne du système d'enseignement moyen à travers les indicateurs retenus pour la circonstance. En effet le taux de redoublement atteint les 30% dans la première année et ceci pour toutes les saisons scolaires approchées entrainant de fait le taux de réussite qui est sous le critère agréé dans cette étude et recherché par le ministère de tutelle (85%). Le taux de décrochage est lui aussi critique dans la mesure où il approche les 10%.Les résultats des élèves dans les matières principales apparaissent pour le commun des pédagogues très modestes sauf dans le langue arabe où leur moyenne dépasse le critère retenu dans notre étude (12/20). Ceci influe négativement mais sur l'efficacité globale du système.

Les niveaux d'adaptation et de motivation se sont aussi révélés critiques ; plus de 70% des élèves ont fait montre d'une motivation tout juste moyenne.

De ce fait, nous pouvons, à juste titre affirmer en bous basant exclusivement sur nos résultats, que le système scolaire souffre d'une forme d'inefficacité criarde qui ne répond que partiellement voire pas du tout aux objectifs qu'il s'est lui-même assignés.