دراسة تقييمية لمخرجات المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء عوامل الفعالية المدرسية من وجهة نظر مجموعة من الفاعلين أساتذة ومدراء ومفتشون وباحثون المدارس المتفوقة نموذجا (دراسة استطلاعية)

An evaluative study to evaluate of the algerian school outcomes at the middle education stage in the light of the school's efficiency factors from the point of view of teachers, directors, inspectors and researchers a model (exploratory study)د Outstanding schools as

شيطر عيشوش [1,*]، سلام هدى [2]

[1] جامعة سطيف 2 (الجزائر)، chiteraichouche@gmail.com

[2] جامعة سطيف 2 (الجزائر)، sellamhoda@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/06/09 تاريخ القبول: 2021/09/24 تاريخ النشر 2021/11/29

ملخص:

تهدف هذه الدراسة الى تقييم مخرجات المدرسة الجزائرية، والتي يتم توظيفها كنتائج للإشارة الى التحصيل الدراسي الذي يحققه التلاميذ في امتحانات نهاية الدراسة من مرحلة التعليم المتوسط، وعلى إثره قد توصف بعض المدارس بالفعّالة.

تكونت العينة من مجموعة من الفاعلين في المجال التربوي، اعتمد على المنهج الوصفي باستخدام استبانة الكترونية تتكون من أربع أسئلة ومقابلة مجموعة من الأساتذة.

اسفرت نتائج الدراسة عن طريق الاستبيان ان الطابع المعرفي هو الغالب على مخرجات التلاميذ وان مستواها كان جيدا. اما الجانب المهاري والوجداني فقد اختلفت فيه الآراء. لكن نتائج المقابلة وضعتنا امام مستوى ضعيف لتلاميذ الشعبة الأدبية في جميع الجوانب، كما اسفرت عن طرح مجموعة من الأسئلة حول الطابع المعرفي في حد ذاته وحتى الجوانب الأخرى. وعن نظرة تميل إلى التشاؤم نوعا ما حول إمكانية تعميم تجارب المدارس المتفوقة، وان تفوق المؤسسات تتظافر فيه مجموعة من عوامل الفعالية وجاء سلوك المعلم الفعال في الترتيب الأول. وانتهت الدراسة بمقترحات.

كلمات مفتاحية: مدرسة فعالة- مخرجات- التعليم المتوسط- التقييم- الفاعلون

Abstract:

The study aims to evaluate the outcomes of the algerian school, which are employed as results to indicate the academic achievement achieved by students in the end-of-school exams from the middle stage. As a result some schools may be described as effective. The study was conducted among actors in the educational field, and relied on the descriptive approach using an electronic questionnaire consisting of four questions and an interview. The results showed, that the cognitive nature is predominant on students' outputs, and that their level was good. As for the skill and emotional aspect, opinions differed. But the results of the interview showed a weak level of the literary section students in all aspects, as it resulted in asking a series of questions about the cognitive nature in itself and even other aspects. And a view that tends to be somewhat pessimistic about the possibility of generalizing the experiences of outstanding schools, and that the superiority of institutions combines a set of effectiveness factors, and the effective behavior of the teacher came in the first place. The research culminated in proposals.

Keyword's: effective school- outcomes-middle stage- evaluation, actors

*المؤلف المرسل

1.مقدمة

تزداد قيمة المدرسة وأهميتها البالغة عند افراد المجتمع من فترة لأخرى، ويزداد تطلعهم نحوها في كونها تهدف وتسعى لان تلبي طموحاتهم وترضي توقعاتهم الحاضرة والمستقبلية. فهم باستمرار وعلى نطاق واسع من قطاعات المجتمع وشرائحه المختلفة، يسعون الى معرفة ما تفرزه النتائج المدرسية بأطوارها ومراحلها، وفي مناسبات عديدة كالامتحانات الختامية السنوية والنهائية للمراحل التعليمية والاختبارات الدولية. وهذا طبعا يندرج تحت عملية تقويم المدرسة ومن جوانب مختلفة، مما اضحى لدينا ما يعرف بالمدارس الفعالة، والتي قيل عنها الكثير ومن بين ما قيل : "أن السمة الأساسية للمدرسة الفعالة هي التحصيل الاكاديمي العالي (Squelchaud & Lenner,1994)، "المدرسة الفعالة ذات مناخ تحفيزي" (Morphy & Louis,1998)،"عدم رضا المعلمين عن النتائج" (Weller, 1999)، "تضم معلمين فعالين في تدريسهم" (Sybouts & Wendel,1994)، "أحد محاور المدارس الفعالة هو التأثير على نتائج المتعلمين"، "هي مدرسة يتقدم فيها الطلاب أبعد مما كان متوقعا" (Crawford & Cartwright,2003) "هذا يعطينا صورة غير عادية وان ما يحدث بداخلها لا نجده في جميع المدارس" (Nyagosia, 2011, p.6). وهذه الملامح برزت بعدما اتجه الباحثون منذ سبعينيات القرن الماضي إلى دراسة خصائص هذه المدارس لبناء فهم شامل لها، وفي سياقات مختلفة كالممارسات التدريسية والإدارية ومناخ المدرسة. وايضا من خلال "مقارنة المدارس الأكثر فعالية بالمدارس الأقل فعالية. ومنها على سبيل المثال لا الحصر السمعة الطيبة بين العاملين في نفس المنطقة التعليمية التي تنتمي إليها المدرسة، وانخفاض نسبة الهدر التربوي فيها (التسرب، الغياب، التأخير) وارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وانخفاض نسبة الغياب وتزايد الطلب من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بها دون غيرها من المدارس" (رويال كلاس للبحوث الاكاديمية والدراسية، 2015، ص.3). وهنا يلعب التقويم دورا مهما في ابراز هذه الفعالية من خلال معايير تتسم بالعالمية ومناهج إحصائية يحرص المختصون في مجالها على النأي بها عن التحيز وجعلها أكثر مصداقية وموضوعية. وحسب عمر نقيب". التقويم ليس مجرد عملية قياس تتوج بإصدار مجموعة من الأحكام، وانما هو محصلة عملية معيارية منهجية هادفة ترافق المشروع التربوي من بدايته إلى نهايته، ولن يكون الحكم النهائي الصادر عنه الا تتويجا لمسار متكامل قد لامس مختلف مراحل العمل التربوي الذي مربه المتعلم ورافقه فيه المعلم" (مجلة البحث في التربية،2012، ص. 50). وما حققته بعض المدارس في مرحلة التعليم المتوسط وعلى مستوي مقاطعاتها من تفوق، وصنفت من خلاله على أنها الأفضل ووصفت بالرائدة والمتميزة في بعض الأحيان بإحرازها على المراتب الأولى، يمكن اعتباره جانبا مهما من هذه المسيرة بالنظر لنتائج تحصيل تلاميذها كنموذج أو كجزء من المخرجات تحمل بعض ملامح الفعالية في المدرسة الجزائرية.

2. إشكالية الدراسة

ان النسب المئوية للنجاح الصادرة عن مديريات التربية من كل عام تضع المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط في سلم ترتيبي معين، ويدرج البعض منها في المراتب الأولى وتصنف بالمتوسطات المتفوقة. ويبدو هذا النهج ضيقا وغير كاف للحكم على طبيعة التفوق الذي أحرزته هذه المؤسسات، فرغم انه يشير الى قدرة هذه المدارس على محاربة الفشل الدراسي ، الا أنه يبقى في الأخير عبارة عن ارقام وإجراءات إدارية لا تحتكم على آليات أخرى تتبع

وبشكل أعمق نتائج هذه المؤسسات كمخرجات، يتكامل فيها الطابعان الكمي والنوعي. فحسب الخبير الدولي Allen Polon "النتيجة مهمة فهي تُعْلِمُ جزئيا عن الحالة المؤقتة للتعلّمات، فهي ممكنة القياس والتنقيط قابلة للمقارنة مع غيرها، مصيرية بالنسبة للتوجيه، الترتيب، الانتقاء، الإعادة والشهادة. لكن التلاميذ لا يذهبون الى المدرسة فقط من اجل الحصول على علامات او معدلات، بل يذهبون خصوصا ليحققوا صيرورة ليبنوا مؤسسة الذات، ليتطوروا كفاعلين ومواطنين " (مجلة البحث في التربية، 2012، ص.49). ومدرسة تحقق هذه الخصائص في مكتسبات تلاميذها انما هي مؤسسة تستجيب لمتطلبات التغيير والتطوير من خلال خلق بيئة متكاملة داعمة ومحفزة على التحصيل الأكاديمي الجيد، وفي هذه الحال نكون مطالبين إزاء هذه النتائج بالتحقق من درجة توفرها على خصائص النوعية وعوامل الفعالية كمدخل لتحقيق الجودة.

ومن خلال اطلاعنا على مجموعة من الدراسات السابقة وجدنا ان جميعها تتفق على ان اهم خاصية تتمتع بها المدارس الفعالة هو التحصيل الأكاديمي المرتفع مع الإشارة الى ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية والنفس اجتماعية

ففي دراسة أبو جلالة (2003) والتي هدفت الى الكشف عن دور المدرسة الفعالة في تطوير عملية تعليم وتعلم العلوم، كان من بين نتائجها: ان معظم برامج العلوم في المدارس الحالية قاصرة على تلبية احتياجات ومتطلبات التلاميذ بما يتوافق والعصر، وأنها تؤكد على الحفظ والاستظهار نظرا لكثافة المواد التعليمية واستخدام أدوات تقليدية وتركز على الجانب المعرفي فقط، في حين تهمل الجانبين الوجداني والمهاري ولا تكسب تلاميذها المهارات الحياتية التي يحتاجونها ولا تشبع فضولهم واهتماماتهم العلمية.

وهذا أيضا ما خلصت إليه دراسة ياسين (2011) وهو ان هناك علاقة بين امتلاك واتقان المهارات الدراسية بتغيير الاتجاهات نحو الدراسة والعمل المدرسي، وأن تعلم المهارات الدراسية عامل مهم لرفع المردود والتحصيل. وتوصي الباحثة بضرورة تسليح الطالب بمثل هذه المهارات، وأن تتحمل المدرسة عملية تعليمها للتلاميذ وتعويدهم عليها إذا سعت بان يكون خريجيها ناجحين ومستقلين، ولأنها لا تقل أهمية عن المواد الدراسية الأخرى، فلابد من ادراجها في المنهاج.

أما دراسة المحلاوي (2009) فقد سطرت مجموعة من الأهداف كمواكبة التطور العالمي من خلال الاستثمار في جميع جوانب مجال التعليم كالتدريس والتعلم والإدارة. ومن بين نتائجها: أن مواصفات طالب مدرسة المستقبل كمجموعة كفايات لازمة لخريج هذه المدرسة، وهي أهم المها ارت والقدرات التي أرتأها وثيقة مدرسة المستقبل حسب الباحث.

أما حول ما يشكل عوامل للفعالية المدرسية فقد تعددت الآراء وتنوعت الاتجاهات، فيما يخص وجود أكثر من عامل للفعالية المدرسية، كالتركيز على عدة عوامل مجتمعة، مثل التدريس والقيادة والمناخ المدرسي والشراكة مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

فدراسة Bedford (2016) هدفت الى التعرف على العلاقة بين المدرسة وانجازات الطلاب بتركيزها على سبع خصائص للمدارس الفعالة (القيادة التعليمية، البيئة، توقعات إنجاز الطلاب، الأهداف التعليمية على مستوى المدرسة، ممارسات الفصل، مراقبة تقدم الطلاب، العلاقات بين المنزل والمدرسة)، وستة متغيرات ديموغرافية (حجم المدرسة، الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وعرق الطلاب، موقع المدرسة، فترة ارتباط المدير بالمدرسة، جنس المدير، إنجاز الطالب). وقد جاءت النتائج مؤكدة على أنه لا توجد قائمة محددة لعوامل الفعالية، ولا يوجد تطابقا فيما بينها، ويقترح ألا يتبنى موظفو المدرسة نتائج هذه الدراسة أو أي دراسة بشكل مباشر الا بعد فحص البحث.

دراسة Nyagosia (2011) التي توصلت الى نفس النتائج ،هدفت الى تحديد العوامل التي كانت السبب في حدوث تباين الأداء وفعالية المدارس العامة في مرحلة التعليم الثانوي في منطقتي (كامبي ونيروبي) الكينيتين. وخلصت الدراسة إلى أن المدارس الأفضل أداءً تركز بشكل أكبر على ستة من العوامل المترابطة، وهي القيادة التعليمية، والتركيز على مهمة المدرسة ورؤيتها، وسلامة المدارس وتنظيمها، وتوقعات النجاح، والعلاقات بين المنزل والمدرسة، وتوفير فرص التعلم للطلاب بتحديث المعلمين للمستندات المهنية، توفير مناخ موات للتدريس والتعلم، وهذه المدارس تحافظ على تركيز الطلاب على أعمالهم الأساسية في المدرسة، وتمنح الطلاب توقعات عالية للأداء العالي، مع إشراك أولياء الأمور في انضباط الطلاب، والتزام المعلم الذي يتميز بالحضور المنتظم واحترام المواعيد، وخلصت أيضا إلى أنه يمكن للمدارس منخفضة الأداء اعتماد الاستراتيجيات التي تستخدمها المدارس الفعالة كتحسين الإشراف التعليمي، مراقبة الاستخدام الحكيم للوقت وتغطية المنهج الدراسي، توفير التعليم والتعلم المناسبين كما إن إشراك أولياء الأمور في انضباط الطلاب هي أيضًا استراتيجيات تحتاج المدارس منخفضة الأداء إلى اعتمادها لتحسين الأداء الأكاديمي.

أما دراسة (Muijs & Mugendawal, 2019) التي هدفت إلى التحقق من الفعالية التعليمية في البلدان ذات الموارد المحدودة، باستخدام أوغندا كدراسة حالة، واظهرت النتائج أن المعلمين الذين يوفرون المزيد من الفرص للتلاميذ للتعلم هم الأكثر تأثير على أداء المتعلمين في الرياضيات والقراءة بشكل إيجابي، وأن العلاقات الإيجابية بين المدرسة والمجتمع ترتبط بنتائج تعليمية أفضل لكل من القراءة والرياضيات.

وتظهر أيضا الفعالية على مستوى الفصل والإدارة وبالتحديد في دراسة Nahia وآخرون (2016): التي هدفت للحصول على أداة صالحة لتصميم وتنفيذ تحسين خطط الفعالية الشاملة في مدارس بمنطقة الحكم الذاتي الباسك، اشارت النتائج الى ان التعاون في فترة التخطيط التعليمي للمعلمين لضمان الاستخدام الفعال للموارد هو ممارسة نموذجية للمدارس الشاملة الفعالة، كما أن فريق الإدارة يلعب دورًا قياديًا واضحًا في دعم هذه الخيارات، وأظهرت النتائج أيضا أهمية استقلالية المدارس.

أما فيما يتعلق بعوامل الضعف داخل المدرسة نجد دراسة Oluka و Okurut (دون ذكر سنة النشر) التي هدفت الى اكتشاف العوامل الكامنة وراء ضعف الأداء في مناطق مثل(تيسو) في اوغندا. وقد توصل الباحث الى النتائج التالية: ان الإنجازات الأكاديمية للتلاميذ تتأثر بشدة بالاختلافات في جودة المعلمين وفعالية المعلم، وأن البيئة

المدرسية وجودة التدريس وتوافرها ومواد التدريس والتعلم تؤثر على تسجيل الطلاب والاحتفاظ بهم وعلى درجات الإنجاز النهائيّة. كما تعد جودة التفاعل بين المعلم والتلميذ بعدًا مهمًا من تجربة المدرسة التي تؤثر على أداء التلاميذ في المدارس، ولوحظ من خلال النتائج ان هناك آثارا لسياسة المدارس من حيث توفير تدريب ذا جودة للمعلمين، مع المزيد من الاهتمام لاختيار ممارسات المعلمين وإعادة التشكيل والاستثمار بشكل أكبر في التطوير المهني للمعلم، وإصلاح الطريقة التي تتبعها وزارة التربية والتعليم والرياضة في وضع معايير التربية والتعليم من اجل اعداد ودعم المعلمين، ومراقبة فعاليتهم وفعالية المعايير.

دراسات أخرى كان تركيزها على عامل واحدا من عوامل الفعالية المدرسية مثل دراسة فؤاد محمد (2012) التي اهتمت بمدخل المحاسبية التعليمية الشاملة وأوصت بضرورة التركيز على زيادة فاعلية التحصيل وتنسيق محتويات خطط الإصلاح المدرسي وتحقيق الفعالية فيها، واتاحة الوقت الكافي لفهم البيانات بتوفير قاعدة معلومات ملائمة لاتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بالتلاميذ او المصادر المتاحة، وإرضاء المجتمع المحلي، وتوظيف مؤشرات الأداء كأداة فعالة.

في حين ركزت بعض الدراسات كدراسة (Kyriakides & Creemers, 2015) التي هدف إلى استكشاف الآثار غير المباشرة لسياسة المدرسة المتعلقة بتحسين التدريس على تحصيل الطلاب. وكشفت النتائج أن الدراسات المقطعية قد تقلل من التأثير الكلي لسياسة المدرسة على نتائج الطلاب وعن وجود علاقة متبادلة بين سياسة المدرسة وإجراءات المعلمين، مما يعني أنه يجب دعم المعلمين لتحسين ممارساتهم التعليمية لتوفير قدر أكبر من متطلبات التحسين والتطويرعلى دور السياسة التعليمية وخاصة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية واعداد المعلم.

دراسة بلقيدوم (2012) ومن خلال اعداد محك خاص بالفعالية التربوية ، والذي مكن الباحث في ضوئه من تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم المتوسط ، وكانت نتائج الدراسة المتعلقة بفعالية وكفاءة الأداء تختلف من أداء لآخر وقد عبر عنها الباحث مستخدما مصطلحات (التذبذب، الضعف، القوة) وقد اوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة، وتنويعها في ضوء تنوع الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

تأتي دراسة Sangster 2004 لتبرهن على دور الاسرة في التحصيل الدراسي للأطفال وفي نفس الوقت لتعزيزه بتنظيم جلسات و ورشات رافقها تسجيل ملاحظات ومقابلات مع مجموعات الاولياء ومقابلة 12 طفل من كل مجموعة. بهدف تعزيز طرق دعم الاولياء لأطفالهم في المنزل في مادة الرياضيات. أسفرت نتائج الدراسة ان الاولياء تعلموا الكثير حول الواجبات المنزلية وما سيفعله أطفالهم كما كانوا قادرين على المساهمة وهو جزء مهم من الشراكة كعامل من عوامل الفعالية وقد تمكن الأطفال ان يكتسبوا الطمأنينة حول طرقهم الخاصة في الحساب، ومن العمل مع أولياء الأمور في بيئة مدرسية يتمتعون فيها بالاستقلالية. وفي ضوء هذا التصور للإشكالية ومراجعة بعض الادبيات ونتائج بعض الدارسات السابقة المرتبطة بها تتحدد مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات. وعليه قمنا بطرح التساؤلات التالية:

- ما هو المجال الذي يغلب على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخرجين من المدارس المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط؟ هل هو معرفي، مهاري او وجداني ونفس اجتماعي؟

- في أي من المستويات التالية (ضعيف ،متوسط، جيد) يمكن أن نصنف نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخرجين من المدارس المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط؟

- ماهو المجال الأكثر دعما من طرف أساتذة التعليم الثانوي عل مستوى نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخرجين من المدارس التمفوقة في مرحلة التعليم المتوسط؟

- هل هناك إمكانية لتعميم تجارب المؤسسات المتفوقة على باقي المؤسسات الأخرى في مرحلة التعليم المتوسط؟

- ما هي عوامل الفعالية التي ساهمت اكثر في جعل بعض المؤسسات التعليمية متفوقة في مرحلة التعليم المتوسط؟ وما هو ترتيب هذه العوامل؟

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى:

- ✓ التعرف على المجال الذي يغلب على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخرجون من المؤسسات التعليمية المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط في كونه معرفي، مهاري أو وجداني ونفس اجتماعي.
- ✓ تصنيف نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخرجون من المدارس المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط من حيث مستوى تحققها بين الضعيف والمتوسط والجيد.
- ✓ التحقق من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي حول نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المتخرجون من المؤسسات التعليمية المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط.
- ✓ التأكد من إمكانية تعميم تجارب المؤسسات التعليمية المتفوقة على باقي المؤسسات العادية في مرحلة التعليم المتوسط. من خلال التعرف على وجهات النظر الداعمة لإمكانية التعميم حسب افراد العينة. والتعرف على وجهات النظر غير الداعمة (الرافضة) لإمكانية التعميم حسب افراد العينة
- ✓ التعرف على أهم عوامل الفعالية وترتيبها والتي كانت السبب في تفوق المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.

5. أهمية الدراسة

تساهم هذه الدراسة في إعطاء نظرة تقييمية لمخرجات المدرسة في مرحلة التعليم المتوسط من حيث اخضاعها للفرز من قبل أطراف فاعلة يشكل الداخل المدرسي مصدرا مهما لوجهات نظرهم المختلفة.

تكمن أهمية الدراسة أيضا في استكشاف أهم الممارسات داخل المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط ومدى احتكامها على معايير الفعالية باتخاذها المدارس المتفوقة نموذجا لهذه الدراسة.

تفتح هذه الدراسة المجال امام المؤسسات التعليمية العادية وحتى الفاشلة منها في مرحلة التعليم المتوسط من محاولة الاستفادة من الأخطاء واستيعاب ما تم تقييمه وفرزه من معطيات بهدف التغيير والتحسين والتطوير.

توفر هذه الدراسة رؤية استشرافية حول إمكانية خلق مدارس ذات فعالية متكاملة سواء فيما يخص مخرجات بشروط نوعية وكمية او فيما يخص الفعالية على المستوى البيداغوجي والإداري والبيئة المدرسية وتجنب الفعالية المجزأة. وتشجيع الدراسات التتبعية.

6. تحديد المفاهيم

1.6. المدرسة الفعالة

يتم تعريف المدرسة الفعالة على انها المدرسة التي يتقدم فيها الطالب بأكثر ما يمكن توقعه بالنظر في مدخلاتها. وهكذا تضيف المدرسة الفعّالة قيمة اضافية الى نتائج طلابها مقارنة بالمدارس الاخرى وبمدخلات مماثلة (Sammons, Bakumm, 2011, p.11).

وفعالية المدرسة هي "أكثر من مجرد مجال مزدهر للبحث الأكاديمي النظري، أنه نظام تطبيقي له اثار مباشرة على رفاهية أنظمة التعليم الوطنية والاثار المباشرة على حياة جميع العاملين في المدارس وبالتالي من الضروري ان يتم ذلك بشكل صحيح" (Taylor & Coe ,1998, p.421).

وحسب الجمل (2001): تعرف المدرسة الفعالة بانها تلك المدرسة التي تتميز بنظام تعليمي مرن قابل للتغيير والتجديد وفقا لحاجات الفرد والمجتمع، وتكون ادارتها قادرة على اتخاذ القرارات، وتعمل على احترام تنمية الذات، وتهدف إلى اكساب التلاميذ مستويات عالية من المهارات التي ترتبط بالجانب الحسي والجمالي لديهم (أبو جلالة، 2016، ص.7).

2.6. المدرسة الجزائرية

أن القانون التوجيهي للتربية الوطنية لسنة 2009 وفي المادة 27 حدد مراحل التمدرس في المدرسة الجزائرية بالمستويات التعليمية التالية – التربية التحضيرية، التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. وبالعودة الى أمرية 16 أفريل 1976 تعرف المدرسة الأساسية على أنها مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، توضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية" (حرّوش،2010، ص.66). يعرف النجيمي (1965) المدرسة عموما بانها "مؤسسة انشاها المجتمع من اجل القيام بإعداد النشء الجديد للمشاركة في عمل النشاطات الإنسانية التي تسود حياة الجماعة، لها وظيفة تكييف وادماج الافراد داخلها، أي انها تعبر عن أفكار وفلسفة واهداف المجتمع الذي انشأها لخدمته (حرّوش،2010، ص.54).

3.6. مرحلة التعليم المتوسط

حسب Chaldroun (2006): تشير "المدرسة المتوسطة" إلى وحدة تنظيمية منفصلة (مدرسة أو مدرسة فرعية) للمراهقين الصغار. و"التعليم المتوسط" يشير إلى فلسفة معينة أو مجموعة من المبادئ حول التدريس والتعلم والمناهج الدراسية للمراهقين الصغار (Dinham &Rowe,2007,p.11).

4.6. التقييم

هو عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها إصدار الحكم (التقييم) على الشيء المراد تقويمه في ضوء ما يحتويه من الخاصية الخاضعة للقياس ونسبتها إلى قيمة متفق عليها أو معيار معين (زكريا الشهاوي،2019).

5.6. الفاعلون

هم مجموعة من الناشطين داخل او خارج المدرسة يقدمون خدمات مختلفة تخص جوانب بيداغوجية إدارية اشرافية ومقترحات بحثية وقد حددتهم الدراسة الحالية في مجموعة معينة تمثلت في الأساتذة، المدراء، المفتشون وباحثون في الشأن التربوي.

6.6. مدرسة غير فعالة

تعرف بالمدرسة العادية أو الفاشلة. "وفي مدرسة غير فعالة، يحرز الطلاب تقدمًا أقل من المتوقع نظرًا لخصائصهم عند الاستيعاب" (Sammons & al., 1995, p.7).

7.6. المخرجات

تشير المخرجات في الدراسة الحالية إلى التحصيل الدراسي الذي يحققه التلاميذ في امتحانات نهاية الدراسة من مرحلة التعليم المتوسط وعلى إثره تصنف المؤسسات التعليمية ويتم تقييمها في المراتب الأولى.

7. الإجراءات المنهجية

1.7. منهج الدراسة: تم اعتماد المنهج الوصفي من اجل وصف العوامل المساهمة في مخرجات المدرسة لاجل ضمان تحصيل مدرسي جيد.

2.7. مجال الدراسة

المكاني: بالنسبة لأداة الاستبيان فظروف الدراسة فرضت ان يكون الاستطلاع عاما وعلى مستوى الوطن. اما المقابلة فقد تمت في المنطقة الحضرية لمدينة العلمة وبالتحديد في مؤسسة مالك بن انس والمعروفة بثانوية صخري.

الزمني: استمر نشر وتوزيع الأداة وجمع البيانات في الفترة الممتدة بين شهري 2020/10/9. أما بالنسبة للمقابلة، فقد استمرت لمدة (15يوما) من شهر أفريل بعد اعداد جدول للمقابلات بالتنسيق مع مستشار التوجيه التربوي للمؤسسة، والمقابلة الواحدة استغرقت من الوقت (15د الى20 د).

3.7. عينة الدراسة

العينة محكومة بظروف الدراسة. فعلى الرغم من أن المجتمع الاحصائي معروف ومتمثل في جميع الأطراف الفاعلة داخل المدرسة في مرحلة التعليم المتوسط وخارجها، وهم (الأساتذة والمدراء والمفتشين والباحثين في الشأن التربوي) والذين تم اختيارهم على أساس المهنة والخبرة والمؤهل العلمي؛ الا ان الوصول الى العينة وتحديدها قد تعذر بسبب الحجر الصحي المفروض نتيجة للوباء المنتشر. لذلك، لجات الباحثة الى نشر استبيان الكتروني وتوزيعه عن طريق مجموعات الفيسبوك، والمنتمية الى كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية على مستوى الوطن. وعليه، فالعينة

كانت مفتوحة، وما وصلنا من ردود اعتمدنا عليه لتشكيل حجمها والمقدر بـ (37) فردا. اما عينة المقابلة كان اختيارها قصديا وتكونت من (9) أساتذة لمواد أساسية رياضيات، علوم الطبيعة والحياة، لغة عربية، اللغات الأجنبية (فرنسية- انجليزية) ومادة الاجتماعيات. ودرّسوا لسنوات عديدة - أدناها (5) سنوات - تلاميذ السنة أولى ثانوي وتستقبل مؤسستهم من كل عام تلاميذ مؤسسة متفوقة.

الجدول 1: توزيع أفراد العينة حسب المهنة

المهنة	التكرار	%
استاذ	13	35،1
مدير	10	27
مفتش	07	18،9
باحث في الشأن التربوي	07	18،9

الجدول 2: يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المؤهل العلمي	التكرار	%	سنوات الخبرة	التكرار	%
دكتوراه	05	21،13	5 سنوات	14	37،83
ماستر	11	29،72	10سنوات	6	43،24
ليسانس	21	56،75	15 سنة	17	45،94

الجدول 3: يبين توزيع افراد عينة المقابلة

أستاذ مادة	سنوات الخبرة	عدد سنوات التدريس لتلاميذ السنة الأولى ثانوي
علوم الطبيعة والحياة	12سنة	7 سنوات
الرياضيات	7سنوات	7سنوات
الاجتماعيات	20	9سنوات
اللغة العربية	17 سنة	8 سنوات
اللغة العربية	20 سنة	15 سنة
اللغة العربية	10 سنوات	8 سنوات
اللغة الفرنسية	5سنوات	5 سنوات
اللغة الانجليزية	25 سنة	15 سنة
اللغة الانجليزية	12سنة	10 سنوات

4.7. أدة الدراسة

الأداة عبارة عن استبيان الكتروني وتتكون من أربعة أسئلة تنوعت بين المغلقة والمفتوحة واختيار من متعدد وصممت لتخدم الغرض الاستكشافي للدراسة. وضعنا أسئلته بعد الاطلاع على الأدب النظري وعدد من الدراسات السابقة وملاحظة الواقع ومعطياته، وتم توزيعه على عينة الدراسة عن طريق الفيسبوك. كما ان أسئلته موجهة

لمجموعة من الفاعلين داخل وخارج المدرسة يقدمون خدمات بيداغوجية، إدارية، اشرافية واقتراحات بحثية. وقد حددتهم الدراسة الحالية بالأساتذة والمدراء والمفتشين والباحثين في الشأن التربوي، والتنوع الملاحظ على العينة مع التركيز على المهنة والمؤهل العلمي والخبرة كان السعي من ورائه هو إضفاء المصداقية والموضوعية على البيانات المجمعة. لكن الردود كانت تجري بوتيرة بطيئة وفي نفس الوقت قليلة وغير كافية لدراسة ميدانية تتوخى الموضوعية وعدم التحيز، وتلبي متطلبات البحث العلمي، الا انها في الأخير قد تفي بالغرض الاستكشافي، وتساعدنا في تكوين رؤية حول مخرجات المؤسسات المتفوقة.. الأداة الثانية هي المقابلة وقد لجات اليها الباحثة بغرض تسليط الضوء على نتائج السؤال الثاني فوقع الاختيار على (9) أساتذة من مرحلة التعليم الثانوي سنة أولى جذع مشترك للمواد الأساسية (رياضيات، علوم، لغة عربية، اللغات الأجنبية (فرنسية- انجليزية)، بالإضافة الى مادة الاجتماعيات. تنوعت المقابلات بين الجماعية والفردية، وكانت خاضعة لظروف الجدول الزمني للأساتذة حيث استغرقت المقابلة الواحدة (من 15د الى 20د) مع الاخذ في الاعتبار تخصص كل أستاذ في مادته. وتضمنت سؤالا واحدا يشمل ثلاثة جوانب، وكان نص السؤال كالتالي: تستقبلون في الفصول الدراسية التلاميذ المنتقلون من متوسطة حمو عوف والمصنفة كمؤسسة متفوقة على مستوى ولاية سطيف بإحرازها على المراتب الأولى لسنوات متتالية من حيث نسب النجاح المرتفعة.

- كيف تجدون مكتسبات التلاميذ المنتقلون منها الى السنة أولى ثانوي في المجال المعرفي؟
- كيف تجدون مكتسبات التلاميذ المنتقلون منها الى السنة أولى ثانوي في المجال المهاري؟
- كيف تجدون مكتسبات التلاميذ المنتقلون منها الى السنة أولى ثانوي في المجال الوجداني والنفس اجتماعي؟

8. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف يتم تفسير نتائج الدراسة الحالية بناء على مجموعة الأهداف التي تم تحديدها مسبقا. وسيتم عرضها في شكل جملة من الجداول ليتم فيما بعد مناقشتها. وعليه فقد خلصت الدراسة الى جملة النتائج التالية.

1.8. عرض وتفسير نتائج السؤال الأول

أن نتائج الامتحانات النهائية لمرحلة التعليم المتوسط وكما هو معروف، لا تشمل المواد الأساسية فقط بل تتعدى إلى مواد علمية، اجتماعية او علوم انسانية بصفة عامة. بمعنى أنها لا تركز على نتيجتين او ثلاث فقط بل تتسع الى نطاق واسع يعكس اهداف التعليم في هذه المرحلة، وبالتالي ما توفره من بيانات كمية من المفروض ان يعطي صورة كاملة عن أداء كل مؤسسة تعليمية على حده ويغطي جوانب التحصيل بشكل معتدل ومرض، ويعطينا صورة أخرى عن طبيعة المخرجات كونها معرفية مهارية او وجدانية.

الجدول 4: الطابع الغالب على نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ المؤسسات المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط حسب افراد العينة

الطابع الغالب	التكرار	%
الطابع المعرفي	27	73
الطابع المهاري	10	27
الطابع الوجداني الاجتماعي	14	37،8

قبل أن نشرع في تفسير النتائج، نشير إلى أن السؤال المطروح هو من نوع الخيارات المتعددة وعليه، يمكن لأفراد من العينة ان يقع اختيارهم على جميع البنود أو الخيارات كلها، كما يمكن لأفراد آخرين من العينة أن يقع اختيارهم على بند واحد فقط أو لا يختارون على الاطلاق. وبالتالي، يمكن تبرير العدد الزائد عن حجم العينة والمحدد بـ (14) في كون ان أفرادا من عينة (27) الذين اختاروا الطابع المعرفي اضافوا إلى هذا الاختيار الطابعين المهاري والوجداني وبالتالي فالعدد الظاهر على الجدول يشير الى عدد الخيارات المتكررة وليس حجم العينة. ومن الجدول رقم (4) تشير النتائج وحسب عينة الدراسة ان هناك تفاوتا قد نصفه بالكبير فيما يخص القيم التي أظهرت الطابع الغالب على نتائج التحصيل، اذ نلاحظ غلبة الجانب المعرفي حيث كان تكراره (27) من مجموع افراد العينة ونسبة مئوية قدرت بـ (73%)، في حين نجد الطابع المهاري بـ (10) تكرارات ونسبة مئوية قدرت بـ (27 %)، والوجداني بقيم متكررة (14) وبنسبة (37,8%).

وكملاحظة عامة ومبدئية لهذه النتائج نلاحظ الفارق الواسع بين الجانب المعرفي وبين الجانبين الاخرين المهاري والوجداني. هذا التباعد في النسب يشير الى عدم وجود توازنا أو انسجاما في مخرجات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، مما يضعنا أمام تساؤل أولي حول طبيعة ومكونات الشخصية لديهم، كما يعطينا تصورا عن طبيعة العمليات التدريسية والقيادية ككفاءات، وعن البيئة المدرسية وحتى المساهمة الوالدية .بالنسبة للنتيجة الأولى والمتعلقة بالجانب المعرفي ، تشير مراجعة لبحوث فعالية المدرسة ولعقود من البحث والتقصي وحسب Gooldan (1984) أن المدارس الفعالة "ركزت على التحصيل الاكاديمي من حيث المهارات الأساسية في القراءة والرياضيات ،الا ان القليل منها قدم ادلة عن الاختلافات في النتائج الاجتماعية والعاطفية كالحضور والمواقف والسلوك". ومن خلالها أيضا وحسب Reynolds (1976)" ركزت غالبية دراسات الفعالية حصريا على النتائج المعرفية للطلاب وعلى نتائج الامتحانات العامة فقط"(Sammons & Others, 1995, p.8). ويعود الاهتمام بالجوانب المعرفية حسب كوبان (1984) إلى "اعطاء الوزن المناسب لاهم جانب من جوانب التعليم، لكن هذه الجوانب المعرفية غالبا ما تقتصر نتائجها على نطاق ضيق جدا من المقاييس مثل الأداء في اختبار اللغة الأم والرياضيات". ولاحظ Reynolds (1994) أنه "لا توجد ادلة كافية حول عمليات المدرسة والفصول الدراسية ذات أهمية مرتبطة بتحديد نجاح المدارس في تعزيز النتائج الاجتماعية والعاطفية والمواقف واحترام الذات" (Coe & Fitz, 2006, p.4). وفي مراجعة لبحوث فعالية المدرسة "تشير النتائج إلى أن الدافع وراء النتائج المعرفية هو مدى توفرها، أكثر من الرغبة في قياس ما هو موجود، فغالبًا ما اتخذت بحوث المدارس الفعالة نطاقًا ضيقًا جدًا من النتائج، مسترشدة أكثر بما يسهل قياسه مقارنة بما هو اكثر أهمية" (Purky & Smith, 1982, p.4). في ذات الوقت، تشير النتيجة المرتبطة بالجانب الوجداني إلى وجود فارق كبير بينها وبين نتائج الجانب المعرفي، ويمكن أن يعود السبب وحسب ماورد في دراسة Nahia وآخرون (2016) وفيما يخص القيود التي عرقلت دراستهم إلى حد ما، هو أن تقييم مهارات المواطنة يتم مرة واحدة كل ثلاث سنوات، كما يتم تقييم الكفاءات العاطفية والاجتماعية بدرجة أقل من الأنواع الأخرى من الكفاءات كالرياضيات واللغة وما إلى ذلك. في الوقت الذي جاءت فيه نتائج دراسة المحلاوي (2016): تشير إلى مجموعة من المواصفات يجب ان تتوفر في خريج مدرسة المستقبل، وحسب ما تمليه الوثيقة المدرسية ووفقا ما صرّح به أفراد العينة : كالالتزام بالمبادئ الإسلامية

والهوية الدينية، التعبير عن الرأي بحرية تامة، القدرة على التعامل مع المواقف الطارئة بحكمة وضبط الذات، المشاركة بفعالية في العمل مع فريق التعلم التعاوني، تحمل المسؤولية والرغبة في امتلاك مفاتيح المعرفة ليصبح قادرا على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم وابداء الراي في كل القرارات المتعلقة به.

أما نتائج الجانب المهاري هو الآخر لم يحصّل النتائج المعرفية، وكطابع من المفروض ان يغلب على تحصيل الطالب في مرحلة التعليم المتوسط ، خاصة وأن من بين الخصائص التي يتمتع بها الافراد في هذه المرحلة النشاط وخفة الحركة وسرعة الاكتساب والتعلم .حيث جاء هو الآخر منخفضا ، في حين نجد دراسة المحلاوي (2016): تشير أيضا في نتائجها الى توفر مجموعة من المهارات في الطالب خريج مدرسة المستقبل: كامتلاك مها رات التفكير الإيجابي، مهارة الحوار مع الآخر، مهارة استخدام الحاسب الآلي وأنواع التقنيات الحديثة الأخرى في مجال التعليم، مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير، مها ارت النقد البنّاء، يتقن مها ارت اللغة العربية. ولعل دفتر التنقيط المقترح من وزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية (2020- 2021) والمتضمن للمراقبة المستمرة والتي تشمل المردود خارج القسم، المردود داخل القسم، المواظبة والانضباط. أضف الى الشروط المحددة لظروف التقويم وكيفية اجراء الفروض، فهي محاولة يجب ان تؤخذ بعين الاعتبار باهتمام وبشكل جدي من طرف الفاعلين في الميدان التربوي سعيا وراء تحقيق التكامل في جوانب التحصيل الدراسي المختلفة والمتنوعة.

2.8. عرض وتفسير نتائج السؤال الثاني

إذا كان الجدول السابق أمدّنا بنظرة عامة حول ملامح وطبيعة مخرجات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والطابع الذي يغلب عليها، فان الجدول رقم (5) توفر لنا بياناته معلومات أكثر تفصيلا، وتشير الى وجود مستويات تتراوح بين الضعيف، المتوسط والجيد.

الجدول 5: إجابة أفراد العينة حول السؤال المتعلق بمستوى تحقق الجانب الأكاديمي، المهاري والوجداني في نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ المؤسسات المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط

	الجانب المعرفي		الجانب المهاري		الجانب الوجداني والنفس اجتماعي	
المستوى	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
ضعيف	02	5	08	21.62	10	27
متوسط	11	23	18	48.64	14	38
جيد	24	72	11	24.32	13	35

بالنسبة للمستوى الضعيف للطابع المعرفي صرح به اثنان فقط من افراد العينة بنسبة (5%)، وهي نسبة قد لا يعتد بها بشكل كاف، لكن في دراسة الجمل (2003) اشارت نتائجها إلى أن مناهج العلوم تؤكد على الحفظ والاستظهار نظرا لكثافة المواد العلمية واستخدام طرق تقليدية، وان معظم برامج العلوم في المدارس الحالية قاصرة على تلبية احتياجات ومتطلبات التلاميذ وما يتوافق ومستلزمات العصر الذي نعيشه، ولعل من أبرز مظاهره وحسب الدراسة الحالية: التحصيل الدراسي المرتفع وعدم الرضا بالمستويات الدنيا وهذا ما يقال أيضا عن التحصيل المعرفي

في المستوى المتوسط الذي صرح به (11) من أفراد العينة وبنسبة (23%) فهو مستوى لا يصل إلى درجة الرضا. ولعل أيضا ما يؤكد وجهة نظر هذه النسبة من أفراد العينة هو وقوف بعض اللجان لمديريات التربية على الضعف القاعدي وانعدام ملمح التخرج لدى تلاميذ الأولى متوسط خاصة في مواد اللغة العربية والفرنسية والرياضيات، ما افرز نتائج ضعيفة ومتوسطة في هذه المرحلة من التعليم، وهذا وفق نتائج دراسة تشخيصية تقييمية لولاية تمنراست للسنة الدراسية (2012- 2013) من خلال لجنة لدراسة وتحليل نتائج الفصل الأول. وعن طريق حركة التحويلات وانتقال التلاميذ من مؤسسة الى أخرى، قد يؤثر هذا على المردود المعرفي للمتوسطات الأخرى المستقبلة وحتى المتفوقة منها بغض النظر عن الأداء الفعال أو المتميز لهذه الأخيرة. أما الدرجة جيد فقد حصدت ما يقارب (72%) وبمجموع (24) من أفراد العينة وهذه وجهة نظر معقولة ومقبولة خاصة وأننا بصدد الحديث عن المؤسسات المتفوقة. الجانب المهاري جاء ضعيفا حسب (8) من افراد العينة وما نسبته (21،62 %)، وقد ورد في نتائج دراسة الجمل (2003) أن مناهج العلوم تركز على الجانب المعرفي فقط وتهمل الجانبين الوجداني والمهاري. لكن ما يقلل ربما من أهمية هذا الرأي هو أن هذه الأخيرة لم تكن فيها انتقائية في اختيار المؤسسات وكان انتقاء عاما وعبر عنه الباحث في دراسته "بالمؤسسات الحالية"، كما أن المستوى الذي أحرز على رأي الأغلبية هو المتوسط (18) بنسبة (48,64%) من أفراد العينة رغم ان النتيجة تعطينا صورة تكاد تكون مقبولة إلى حد ما حول علاقة التحصيل المرتفع بالمهارات الا ان الذي يجعلها صورة كاملة ومقنعة وتعطي إحساسا بالرضى في ذات الوقت، هوان نسبة (24،32 %) بمجموع (11) من افراد العينة كانت وجهة نظرهم ان القدرات المهارية جيدة. الجانب الوجداني ومن خلال الجدول، نلاحظ ان النتائج المسجلة كانت متقاربة ولا يوجد فارقا كبيرا بين مستوياته حيث أن (10) منهم وبنسبة (27 %) راوا أن الخصائص الوجدانية والنفس اجتماعية اتسمت بالضعف في حين أن (14) من مجموع العينة بنسبة (38%) صرحوا بانها كانت متوسطة، أما (18) من أفرادها وبنسبة (35%) رأوا أن مستواها كان جيدا. وهذا الجانب وان كان للمؤسسة التعليمية دور في تشكله عند التلميذ، فهذا يكون بطريقة غير مباشرة وذلك من خلال سلوك المعلم الفعال وتمتعه بقدر من الاستقلالية والفعالية ومستوى الانضباط المدرسي وهذا ما اشارت إليه دراسة Nyagosia (2011) في نتائجها، كما اشارت أيضا إلى أهمية انضباط الطلاب كاستراتيجيات تحتاج المدارس منخفضة الأداء إلى اعتمادها لتحسين الأداء الأكاديمي. كما ان ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي مع وجود مستوى يتراوح بين الجيد والمتوسط فيما يخص المهارات يساعد التلميذ على الشعور بتقدير الذات والدافعية وتحمل المسؤولية والانضباط، والرغبة في امتلاك مفاتيح المعرفة ليصبح قادرا على التعلم الذاتي ومتابعته وتطويره، وهذا بدوره يشير الى وجود علاقة غير مباشرة بين جوانب التحصيل المعرفية والمهارية وبين الجوانب الوجدانية.

3.8. عرض وتفسير نتائج السؤال الثالث

في الواقع لم تقتنع الباحثة بالأرقام المعروضة على الجدول، ورأت أن تفسيرات نتائج السؤال الثاني ينتابها بعض اللبس والغموض وكانت تحتاج إلى شيء من التوضيح والتدقيق. وهذا من منطلق أن مخرجات أو نتائج أي مرحلة تعليمية لا بد ان توفر لنا صورة نهائية عن مدى تحقق الأهداف، حيث تظهر لنا السلوك في بعديه النوعي والكمي والذي قد تبرزه الأساليب التقييمية على شكل درجات ورتب، كما تبرزه المواقف والوضعيات التربوية داخل

المدرسة وخارجها على شكل كفاءات. وإذا كانت الأرقام متوفرة فمالم يكن متوفرا وكنا في حاجة إلى التحقق منه هو سلوك الطالب في بعده النوعي داخل المدرسة، ولذلك كان من الضروري اللجوء إلى المقابلة. ولا باس هنا من التذكير مرة أخرى، بالسؤال الذي طرح على مجموعة من الاساتذة يقومون بتدريس تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك ولسنوات متكررة. وتستقبل مؤسستهم - مالك بن انس بمدينة العلمة - في كل عام تلاميذ متوسطة - حمو عوف بنفس المدينة - والمصنفة في المراتب الأولى على مستوى ولاية سطيف ولسنوات متكررة أيضا.

يقول نص السؤال الموجه إلى الأساتذة: تستقبلون في الفصول الدراسية التلاميذ المنتقلون من متوسطة حمو عوف، والمصنفة كمؤسسة متفوقة على مستوى ولاية سطيف بإحرازها على المراتب الأولى لسنوات متتالية من حيث نسب النجاح المرتفعة.

- كيف تجدون مكتسبات التلاميذ المنتقلون منها الى السنة أولى ثانوي في المجال المعرفي؟
- كيف تجدون مكتسبات التلاميذ المنتقلون منها الى السنة أولى ثانوي في المجال المهاري؟
- كيف تجدون مكتسبات التلاميذ المنتقلون منها الى السنة أولى ثانوي في المجال الوجداني والنفس اجتماعي؟

وفي هذا الشأن صرحت أستاذة مادة العلوم أن حوالي (70%) من تلاميذ هذه المؤسسة يتمتعون بمستوى معرفي جيد وهذا ما يثبته التقويم التشخيصي في كل مرة، الا ان هناك نقص في جانب المهارات خاصة فيما يخص استخدام المخبر والوسائل الموجودة به، ولعل هذا يعود الى ان المؤسسة السابقة لا تتوفر على مخابر. وعموما وحسب راي الأستاذة هناك تكامل بين جوانب المكتسبات الثلاث ولا نكاد نلحظ وجود للمستوى الضعيف وان وجد فهو متوسط وقد يميل الى الضعيف في بعض الأحيان، كما أنها لاحظت مستوى عال من الانضباط خاصة في الأشهر الأولى من التحاق هؤلاء التلاميذ بالمؤسسة الثانوية كما لوحظ عليهم التفاعل رغم انهم علميون، ويشاركون في الأنشطة الثقافية كالمسرح وإنجاز المشاريع وحضور التفاعلات التي تقيمها المؤسسة، والرغبة في البحث والحصول على المعرفة ويبدو ان هذه المواصفات مقتصرة على عناصر والا ; فإلى ماذا يشير عدم استمرار التلميذ في انضباطه؟ واي مستوى للمكتسب الوجداني في سلوك التلميذ بعد هذا؟ واي مفهوم للانضباط هل هو القيام بالواجبات كإحضار الكراس وكتابة الدروس وارتداء المئزر؟ وهل هذه المظاهر كافية لان تعبر عن شخصية التلميذ وتحت تهديد التقويم؟ فالملاحظ أنها لم تتجاوز مرحلة الاستجابة في هرم Krathwohl للأهداف الوجدانية والانفعالية. وبهذا الشكل هل هناك التزام نابع من إرادة حرة؟ ولعل مثل هذه المصطلحات وغيرها والمفاهيم المتعلقة بها ما ذهبت اليه نتائج دراسة بلقيدوم، عندما لاحظ الباحث قصورا واضحا في انجاز الكفاءات المرتبطة بجوانب التفاعل الصفي وإدارة الصف، من خلال ضرورة تنمية المفاهيم النفس اجتماعية المرتبطة بجماعة الصف، والاحتياجات العلائقية للمتعلمين في هذه المرحلة، ومتطلبات الإدارة الصفية الفعالة. وعموما، الأسئلة السابقة طرحت في مقابلة مع أستاذ مادة الاجتماعيات حيث صرح بأن (80%) هي مرتكزات معرفية و(20%) موزعة على الجانب المهاري والوجداني. وبهذه النسب يبدو ان المستوى المعرفي له الأولوية بخلاف الجانبين المهاري والوجداني. فما معنى تلميذ يدرس في مؤسسة متفوقة ومصنفة ويحضر دروس خصوصية يوميا؟ وهنا بالتحديد تشير تفيدة غانم الى الأسباب المؤدية الى انتشار هذا النوع من الدروس والتي من بينها وعلى المستوى المهني " تدني مستوى المعلمين مهنيا واكاديميا وتوقف النمو العلمي لديهم، بحيث تقتصر

معرفته على حفظ الكتاب المدرسي وعلى القيام ببعض الأنشطة التعليمية والاعمال الإدارية البسيطة ، وتحضير الامتحانات ورصد الدرجات بدون مشاركته في الابداع والتجديد في اعداد المواد التعليمية ، وتوفير فرص النشاط للتلاميذ والطلاب باستخدام تكنولوجيا مناسبة لهذا العصر، وملاحظة نموهم العلمي على مستوى المعرفة والمهارات والاتجاهات" (غانم، 2016، ص.3). أما عن الأسباب في بعدها التربوي فتشير على سبيل المثال إلى "غياب الأنشطة التعليمية القائمة على التعلم النشط؛ مما يجعل التلاميذ والطلاب تشعر بالملل والاحساس بعدم جدوى التعليم بالحفظ والاستظهار، أو العمل داخل المدرسة أو حضور الحصص الدراسية"(غانم، 2016، ص.3). وهذا يدل على ان المعرفة هي الأساس وهي الجانب الطاغي على تحصيل التلاميذ في المدرسة الجزائرية. كما انه لو جئنا الى تفصيل هذه المعرفة، هل هناك مساحة للمستويات العليا كمهارات في مكتسبات التلاميذ؟ وهذا طبعا حسب هرم Bloom للأهداف المعرفية - والحقيقة أن استجابات عينة المقابلة تجعلنا أكثر تركيز في هذه النقطة - وهذا يدل أيضا على أننا في منظومتنا التربوية لا نتعامل الا مع المستويات الدنيا من هرم بلوم للمعرفة ونهمل المستويات العليا والتي يقيّم عليها التلميذ وهو في الحقيقة لم يعش خبرات تعلمية لا تتجاوز المستويات الدنيا، ويعتبر هذا من الأسباب المهمة في عملية الإخفاق والفشل الدراسي. وفي مقابلة أخرى لأستاذة مادة الرياضيات، صرحت بان مستوى التلاميذ الوافدون يمكن تصنيفه إلى ثلاث مستويات: مستوى يمكن وصفه بالممتاز وهم عناصر من حيث اكتساب المعرفة اللازمة الى جانب القدرة على التطبيق وإيجاد أكثر من طريقة في حل الوضعيات، في حين نجد فئة أخرى مستواها المعرفي جيد خاصة من حيث معرفة القواعد والمبادئ لكن تنقصهم القدرة على التطبيق والتعامل مع الوضعيات وهي الأغلبية تقريبا، فئة يمكن تصنيفها بالمستوى الضعيف والسبب هنا حسب رأيها يعود الى سوء التوجيه. استاذتا اللغة الإنجليزية وفي مقابلة فردية لهما أظهرتا اعجابا من فئة وصفتاها بالقليلة في حين هناك فئة وهي الغالبة اداؤها متوسط يميل غالبا الى الجيد وأحيانا يميل إلى الضعيف. وعموما فقد لاحظتا عليهم القدرة على التواصل والقراءة وحسن الاستماع. الرأي الذي صرحت به أساتذة اللغة الفرنسية يميل إلى نفس الاتجاه فالأغلبية اداؤها متوسط ولا يحتكمون على المهارات القاعدية كارتكاب الأخطاء الاملائية وعدم القدرة على التعبير بلغة سليمة. ولعل ما يهمنا هنا هو مستوى الأغلبية الذي يمكننا من خلاله الحكم على الأداء العام. بالنسبة لطلبة شعبة الادب وفي مقابلة جماعية لثلاث أساتذة في اللغة العربية فقد افصحن عن عدم رضائهن عن المستوى خاصة وأن هذه الشعبة يوجه اليها أصحاب المعدلات الضعيفة، وان كان هناك مستوى جيد، فهنا يمكن الحديث عن عناصر فقط، لكن الأغلبية لا تحتكم على قاعدة معرفية، والاخطاء الاملائية والصرفية والنحوية ترتكب بشكل متكرر. وخلفية هذا المستوى تعود إلى مرحلة الابتدائي بالدرجة الأولى حسب رايهن، اضف إلى أن الوحدة الأولى من منهاج السنة أولى ثانوي تتعلق بالأدب الجاهلي، ولعل اهم ما يتميز به هو غرابة اللغة وصعوبتها، وقد لاحظن ان النقطة محفز قوي بالنسبة اليهم ،الاهتمام الشديد بالنقل والكتابة، وفي نفس الوقت تنقصهم شروط القراءة والكتابة كمهارات أساسية وبسيطة أهمها احترام علامات الوقف وتحليل النصوص وتلخيصها ، لا توجد رغبة في التطوير والتحسين، وعموما تبقى لديهم نفس الوتيرة طيلة العام الدراسي، تظهر عليهم اللامبالاة واتجاه منخفض نحو دراسة الادب العربي، وهذا ما اكدت عليه الجلسة التربوية للتنسيق بين المراحل التعليمية للسنة الدراسية (2019-2020) التي اقامتها المؤسسة الثانوية، إذ تبين أن التلاميذ ذوي النتائج الضعيفة في المرحلة المتوسطة المنتقلين بمعدلات قريبة من عشرة واحدى عشر لم يتحسن منهم

إلا القليل، غير أنهم ومن خلال المقابلة أيضا، متفاعلون في الأنشطة الثقافية وإنجاز المشاريع، ومتحمسون لمناقشة المواضيع المختلفة على مستوى الفصل وهذه النقطة بالذات يمكن تفسيرها وحسب الدراسة الحالية إلى حاجة التلاميذ الى كسر حاجز الروتين ورفض الأساليب النمطية والتقليدية والرغبة في الديناميكية والتواصل، ولعل ما يعطينا تفسيرا لهذا أيضا هو نتائج دراسة ياسين، بأن هناك علاقة بين امتلاك واتقان المهارات الدراسية بتغيير الاتجاهات نحو الدراسة والعمل المدرسي، وان تعلم المهارات الدراسية عامل مهم لرفع المردود والتحصيل، وتوصي الباحثة بضرورة تسليح الطالب بمثل هذه المهارات وان تتحمل المدرسة عملية تعليمها للتلاميذ وتعويدهم عليها إذا سعت بان يكون خريجيها ناجحين ومستقلين، ولأنها لا تقل أهمية عن المواد الدراسية الأخرى فلابد من ادراجها في المنهاج. والتساؤل الذي يمكن طرحه في الدراسة الحالية اين حق التلاميذ من الإنصاف وفرص التعلم؟ كيف يمكن ان يوجهوا بمستوى ضعيف من المكتسبات وان يكونوا ممثلين لشعبة محورية في مرحلة التعليم الثانوي، أو يكونوا مصدرا في ركود تخصص مستقل بمناهجه ومستقبلي ويحدد مصير بعض التخصصات الهامة في الجامعة الجزائرية.

4.8. عرض وتفسير نتائج السؤال الرابع

الجدول 6: أجوبة افراد العينة الداعمة بـ(نعم) وغير الداعمة بـ(لا) لتعميم تجارب المدارس المتفوقة على باقي المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط

نوع الاجابة	التكرار	%
لا	21	57
نعم	16	43
المجموع	37	100

تظهر النتائج الواردة في الجدول6 انقساما واضحا بين أفراد العينة حول فكرة تعميم تجارب المدارس المتفوقة على باقي المؤسسات العادية في مرحلة التعليم المتوسط، وهذا لأسباب سوف يتم ذكرها لاحقا. حيث ورد في البيانات بأن افراد العينة الذين اجابوا بلا يصل تعدادهم إلى (21) بنسبة (57%)، في حين الذين اجابوا بنعم يصل تعدادهم إلى (16) وبنسبة (43%) بفارق (13%). ولان السؤال من النوع الذي يمكن افراد العينة من الإجابة بفقرة، فقد أمدنا البعض منهم ببعض الأسباب توضح اجوبتهم الداعمة وغير الداعمة. النتائج المعروضة تحيلنا على مؤشرات قد توصف بالمحيرة حسب الدراسة الحالية. وهنا يفرض السؤال نفسه لماذا تبدو هذه النتائج محيرة ؟ فإلى جانب الانقسام الذي ظهر بين افراد العينة، هناك فارقا لصالح العينة التي اجوبتها غير داعمة لإمكانية تكرار مثل هذه التجارب وعليه، فان أولى الملامح التي تبرز هي تلك النظرة التشاؤمية والتي تبدو مسيطرة أكثر من النظرة التفاؤلية حول إمكانية التكرار بغرض تحسين المدارس الأخرى، وهذا طبعا استنادا لمعطيات من الواقع والذي تمثله عينة من مجتمع الدراسة. ومن بين الآراء التي برر بها افراد العينة اجوبتهم غير الداعمة لإمكانية تعميم التجربة هو ان هناك خصوصية لكل مدرسة تتمتع بها، وهذا حسب رأي (10 أفراد) من مجموع (21) وهذا ما جاء في دراسة Bedford (2016): حيث اشارت نتائجها بعدم وجود تطابق للخصائص الموجودة في كل مدرسة فعالة بسبب الأشخاص (المعلمين والإداريين وموظفي الدعم والطلاب)، الحالة المادية للمدرسة، موقف المجتمع، الحالة الاقتصادية، الخلفية التعليمية، وكل مدرسة لها شخصيتها الخاصة. و(7) منهم أيضا

أشاروا إلى ظروف التمدرس والتي تختلف كثيرا بين المناطق الريفية والصحراوية والمدينة، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية فمثلا: المدارس الريفية تفتقر للوسائل المساعدة في التدريس بالإضافة إلى ضعف الرقابة الإدارية وكل مؤسسة تفتقر للوسائل والهياكل حسب المنطقة المتواجدة بها وهذا أيضا ما أكدته نتائج دراسة Oluka و Okurut من أن المناطق التي تتميز بظروف غير مستقرة وصعبة ماديا وامنيا تعاني من أداء أكاديمي ضعيف، وان الاختلافات في تحصيل الطلاب داخل مدارسها التي تمت دراستها ضئيلة في امتحانات نهاية المرحلة الابتدائية في جميع المواد الأربعة القابلة للاختبار وهي الرياضيات، اللغة الإنجليزية، وحتى المواد العلمية والاجتماعية. في حين سجلت نتائج أفضل بكثير في أداء تلاميذ المدارس في منطقة أخرى تتميز بظروف أفضل كالاستقرار والامن إما الافراد الأربعة المتبقيين من العينة فكل واحد منهم أشار إلى سبب معين مثل: عدم استقرار النتائج وتذبذبها من سنة الى أخرى وحسب الدفعات المنتقلة للمرحلة اللاحقة وهذا ربما قد يعود إلى سوء التسيير أو إلى كثرة تغيير المدراء والأساتذة وان المؤسسة تعاني من عدم الاستقرار في هذا الجانب. كل مؤسسة لها منهجيتها في التسيير والتقييم هذا السبب يمكن ادراجه فيما تتميز به المؤسسة من خصوصية وكعامل وحيد قد لا يؤثر كثيرا، لكن الأهمية تكمن في نوعية التسيير والتقييم فإصرار الادارة والأستاذ بشكل خاص على ضرورة أن يتعلم التلميذ من اخطائه وعدم التسامح والتساهل في إعطاء العلامة وكل التلاميذ سواسية في هذا هنا يصبح عاملا قويا، النتائج غير موضوعية بسبب عامل الغش في الامتحانات الرسمية - كراي اخر لأفراد العينة – له ما يدعمه، فالغش ظاهرة منتشرة في مؤسساتنا التعليمية لا يمكن إنكارها وقد تناولتها عديد الدراسات الميدانية، وكان لها النصيب الاوفر من حيث دراستها ومعرفة أسبابها وإعطاء حلول ممكنة للتقليل من انتشارها. طبيعة النظام التربوي الجزائري في كونه مركزي التعليم وغياب الإرادة السياسية نحو تطوير التعليم. هذا الراي يذهب بنا بعيدا فيما يخص الأسباب التي جعلت افراد العينة يكونون نظرة تشاؤمية حول إمكانية تحويل باقي المؤسسات الى متفوقة وتظهر مدى تأثرهم بظروف التعليم بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية وحتى السياسية (السياسة التعليمية) والتي يندرج فيها تكوين المعلم وتدريبه. فعدم الرضى سجل أيضا في نتائج دراسة بلقيدوم (2012) التي اشارت الى ضعف الأداء العام للكفاءة في (جذب انتباه التلاميذ، إدارة الصف، التعزيز والدافعية، تقويم تعلم التلاميذ، تحديد وصياغة الكفاءات التعليمية، التهيئة للدرس)، أضف إلى ما لاحظه الباحث حول تذبذب الأداء فيما يخص (إعداد خطة لتقديم الدرس، الأسئلة الصفية، الأنشطة التعليمية الصفية)، فضعف الكفاءة من الأسباب القوية المؤدية لها هي السياسة التعليمية ومسؤوليتها على تكوين الأستاذ قبل الخدمة وأثناءها، ونوعية هذا التكوين واعداد البرامج وفق الاحتياجات التدريبية بدل البرامج النمطية او الخطية التي في بعض الأحيان نجدها تستفرغ الجهد والوقت والمال دون فائدة ذات معنى ، وهذا قد يعتمد بشكل كبير الى ما توفره السياسة التعليمية أيضا من استقلالية للمؤسسات حسب ظروفها وطبيعة المناطق المتواجدة بها، فبعد أن لاحظ الباحث القصور الواضح في انجاز الكفاءات المرتبطة بجوانب مختلفة في العملية التدريسية، أوصى بتوجيه مخططات التدريب أثناء الخدمة في الجزائر للحاجات التدريبية لمعلمي التعليم المتوسط، وضرورة انتباه المسئولين المشرفين على تقويم وتكوين المعلم في الجزائر إلى المشروع الذي أنجزته أكاديمية تطوير التربية في السنغال. وقد لوحظ في نتائج دراسة Oluka و Okurut أن هناك آثارا لسياسة المدارس من حيث توفير تدريب ذا جودة للمعلمين، مع المزيد من الاهتمام لاختيار ممارسات المعلمين وإعادة التشكيل والاستثمار بشكل أكبر في التطوير المهني للمعلم، وجاءت التوصية بضرورة إصلاح الطريقة التي تتبعها وزارة التربية والتعليم والرياضة في وضع معايير التربية والتعليم من اجل اعداد ودعم

المعلمين، ومراقبة فعاليتهم وفعالية المعايير. ومن التوصيات التي جاءت في دراسة البرعمي وطناش ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم باستحداث بعض البرامج التدريبية التي من شأنها أن تصقل قدرات المشرفين والمديرين والمعلمين لتفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وتحسين المناخ المدرسي العام للارتقاء بمستوى الفاعلية المدرسية- .بعدما لاحظ الباحثان عدم رضى افراد العينة في هذا المجال.

في الطرف الاخر من نتائج الدراسة، نجد وكما ذكرنا تلك النظرة التفاؤلية لأفراد العينة بأجوبتهم الداعمة لإمكانية تعميم وتكرار تجارب المؤسسات المتفوقة في مرحلة التعليم المتوسط على باقي المؤسسات العادية. لكن جمع البيانات اسفرت عن وجود (8) ردود داعمة من مجموع (16) لأفراد العينة دون ذكرها للمقترحات. و(2) منهم اقترحوا توفير الشروط والعوامل الداخلية والخارجية المساعدة على تحقيق أفضل النتائج، والمتمثلة في نوعية المناهج والبرامج وملاءمتها وطريقة تطبيقها ،المعلم الكفء في الجانب المعرفي والمهاري والوجداني، والذي يحسن توظيف طرائق وأساليب التدريس الفعال بالاستعمال المتقن لتوصيات ونظريات علم النفس التربوي الكلاسيكية والحديثة، نوعية القيادة التي تتبنى النمط الديمقراطي في التسيير وتملك رؤية وتصور واضح حول المخرجات التربوية التي تريد الوصول اليها، وتحسن اشراك ادماج المحيط الداخلي ككل خصوصا الموارد البشرية بمختلف تخصصاتها ومهامها تنفيذا وتقويما، وفي نفس الوقت تحسن اشراك المحيط الخارجي خصوصا الاولياء في العمل التربوي. هذا المقترح ايضا يشير إلى تفعيل المؤسسة على مستويات عديدة: مستوى المناهج، المستوى البيداغوجي وتكوين المعلم، المستوى الإداري وعلى مستوى البيئة المدرسية التعليمية مما يشير الى ضرورة وجود أكثر من عامل واحد لجعل المؤسسة التعليمية ناجحة ومؤثرة في انجاز التلاميذ، وضرورة اشتراك وتفاعل مجموعة من المتغيرات كمتطلبات أو شروط لإنجاح المدرسة وانجاح التعليم بها. وهذا ما اكدته دراسة Bedford (2016): من أنه لا يوجد عامل واحد يمثل مدرسة فعالة، وحتى الدراسات السابقة والتي اجرت مراجعة للأدبيات تؤكد على هذه النتيجة. و(2) أيضا من افراد العينة اقترحوا اخذ تجارب المؤسسات المتفوقة مع دراستها ومعرفة طرقها وأساليبها وتفعيلها وفق خصائص وظروف المؤسسة حتى ان الباحث في الدراسة السابقة Bedford يقترح ألا يتبنى موظفو المدرسة نتائج دراسته أو أي دراسة بشكل مباشر، بل يفحصون البحث بعناية ويحددون ما سيعمل مع طلابهم وموظفيهم ومجتمعهم، دراسة Nyagosia (2011) تشير نتائجها أيضا إلى أنه يمكن للمدارس منخفضة الأداء اعتماد الاستراتيجيات التي تستخدمها المدارس الفعالة كتحسين الإشراف التعليمي، مراقبة الاستخدام الحكيم للوقت وتغطية المنهج الدراسي، توفير التعليم والتعلم المناسبين . كما إن إشراك أولياء الأمور في انضباط الطلاب هي أيضًا استراتيجيات تحتاج المدارس منخفضة الأداء إلى اعتمادها لتحسين الأداء الأكاديمي. اقتراح العينة أيضا يصر على ضرورة وجود دور أساسي للإدارة (مراقبة، متابعة، توجيهات) وذلك بتشديد الرقابة على القائمين على المؤسسات التعليمية وعدم التسامح في ارتكاب الأخطاء. وهذا أيضا ما تقترحه دراسة فؤاد (2012) من خلال اتاحة الوقت الكافي لفهم البيانات قبل تحديد استراتيجيات الإصلاح المدرسي المناسبة، وتحديد كيفية استخدام مؤشرات الأداء كأداة فعالة لمدخل المحاسبية التعليمية الشاملة بصفة مستمرة، ومتابعة التطورات من خلال البيانات من اجل التخطيط للتغييرات المطلوبة، اتباع أسلوب المواجهة للمشكلات المحتملة واجراء عمليات التغيير المناسبة لإعادة اصلاح العملية التعليمية داخل المدرسة. اما الافراد الأربعة المتبقين

من العينة فكل واحد منهم أشار إلى مقترح معين ويمكن اجمالها في: إتاحة الفرص للتلاميذ من دون استثناء وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Mugendawal & Muijs, 2019) بأن المعلمين الذين يوفرون المزيد من الفرص للتلاميذ بغرض التعلم هم أكثر من غيرهم تأثيرا على أداء المتعلمين في الرياضيات والقراءة بشكل إيجابي. خلق جو مدرسي أسري متكامل بين جميع الفاعلين والشركاء داخل وخارج المؤسسة وهذا ما اشارت اليه نتائج دراسة Bedford في أن الارتباط الأقوى بتحصيل الطلاب كان مع متغيري العلاقات بين المنزل والمدرسة وبيئة منظمة وهادفة وجو خالٍ من خطر الأذى الجسدي وغير قمعي ومساعد على التدريس والتعلم. رأي آخر يرى انه يمكن تكرار هذه التجارب إلا أن الاسبقية تكون دائما لمؤسسات المناطق الحضرية، في حين أن رأي آخر يرى أنه وجدت بالفعل مدارس نائية تصدرت بأعلى نسبة نجاح وأكبر معدل على مستوى المقاطعة ومثل هذه الحالات كثيرة وليست محدودة مما يشير إلى أن تقدم أي مؤسسة مرتبط بعوامل داخلية أهمها الموارد البشرية والقدرة على الاستثمار فيها.

5.8. عرض وتفسير نتائج السؤال الخامس

الجدول 7: ترتيب العبارات المتعلقة بأجوبة افراد العينة على السؤال الخاص بعوامل الفعالية في المؤسسات المصنفة الأولى في مرحلة التعليم المتوسط

	البند	التكرار	%	الترتيب
-1	رؤية مدرسية مشتركة بأهداف ومهام واضحة لأفراد المؤسسة	19	51،4	02
-2	بيئة مدرسية امنة ومنظمة تخلو من الأذى الجسدي والنفسي للطلبة والمعلمين	19	51،4	02
-3	توقعات عالية في قدرة جميع التلاميذ على الاتقان وتجنب الفشل	10	27	08
-4	الجزء الأكبر من وقت التعلم مسخر لتعلم المهارات الاساسية	13	35،1	06
-5	سلوك المعلم الفعال وتمتعه بقدر من الاستقلالية والفعالية	20	54،1	01
-6	قيادة مدرسية قوية وصارمة واسلوبها ديمقراطي	18	48،6	03
-7	تمتع المدرسة بعلاقات جيدة مع الاسرة ومؤسسات المجتمع الاخرى	16	43،2	05
-8	التركيز الأكاديمي وتطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة	17	45،9	04
-9	اللامركزية في صنع القرارات التعاون داخل المؤسسة التعليمية	11	29،7	07
-10	ممارسات تقويمية صارمة	9	24،3	09

من الجدول7 يتبين لنا أن هناك عوامل ساهمت وكانت سببا أكثر من غيرها في احراز بعض المؤسسات التعليمية على المراتب الأولى في مرحلة التعليم المتوسط، ومنه صنفت بالمتفوقة أو بالرائدة، وهذا طبعا حسب أفراد العينة. حيث تشير النتائج ان أهمية العامل تبرز من خلال ترتيبه وبنسبة مئوية معينة ومنه ، فقد جاء سلوك المعلم الفعال وتمتعه بقدر من الاستقلالية والفعالية في الترتيب الأول وبنسبة (54،1%) وهذا ماكدته دراسة Oluka & Okurut في أن الإنجازات الأكاديمية للتلاميذ تتأثر بشدة بالاختلافات في جودة المعلمين وفعالية المعلم وجودة التدريس ومواد التدريس والتعلم وتؤثر على تسجيل الطلاب والاحتفاظ بهم وعلى درجات الإنجاز النهائيَّة، كما تعد جودة التفاعل بين

المعلم والتلميذ بعدًا مهمًا من تجربة المدرسة التي تؤثر على أداء التلاميذ في المدارس. في حين أن البندين رؤية مدرسية مشتركة بأهداف ومهام واضحة لأفراد المؤسسة وبيئة مدرسية امنة ومنظمة تخلو من الأذى الجسدي والنفسي للطلبة والمعلمين جاءا في الترتيب الثاني بنسبة (51،4 %) فبالنسبة للبند الاول فقد أكدت دراسة Nyagosia (2011) أن المدارس تركز في أدائها الجيد على ستة عوامل من ضمنها التركيز على مهمة المدرسة ورؤيتها كما أن دراسة فؤاد تشير إلى ضرورة تحديد رؤية ورسالة مرنة تتفق مع التصورات المتتابعة مع وضع اهداف استراتيجية للمدرسة.

وألحت دراسة Nahia وآخرون (2016) على أهمية استقلالية المدارس وكون المؤسسة مستقلة فإن من بين ما تشير اليه ومن وجهة نظر الدراسة الحالية، هو قدرة المدرسة على تكوين رؤية ووضع أهداف خاصة بها مما يجعلها قادرة على اقناع الجهات المعنية من خلال الميدان ممارسة وتنفيذا. أما البند الثاني فقد أكدته دراسة Bedford (2016): في كون أن الارتباط الأقوى بتحصيل الطلاب كان مع متغير بيئة منظمة وهادفة وجو خالٍ من خطر الأذى الجسدي وغير قمعي ومساعد على التدريس والتعلم.

يليهما قيادة مدرسية قوية وصارمة واسلوبها ديمقراطي بـ (48,6 %) وفي الترتيب الثالث، فارتباط العمليات بالإدارة على مستوى المدرسة نجده في أكثر من راي وأكثر من موقف. فرغم الجهود الي يبذلها الأطراف الفاعلون من خلال ممارساتهم ورغم أن هذه الاجراءات تتم بموافقة من قبل جميع الموظفين العاملين في المدرسة، ففريق الإدارة يلعب دورًا قياديًا واضحًا في دعم هذه الخيارات، هذا يسلط الضوء على أهمية المدير في عملية تغيير المدرسة وكذلك على وجه التحديد في تنفيذ برامج شاملة وهذا ماكدته دراسة Nahia وآخرون (2016). اما التركيز الأكاديمي وتطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة جاء في الترتيب الرابع وبنسبة (45,9) ففي دراسة (Creemers & Kyriakides, 2010) التي تشير في النتائج الى أن إجراءات المعلمين لتحسين التدريس لها تأثيرات مباشرة على نتائج تعلم الطلاب ولها تأثير حتى على سياسة المدرسة. أما خامسا وبنسبة (43,2 %) برز عامل تمتع المدرسة بعلاقات جيدة مع الاسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Sangster (2004) من خلال توفير أساليب عملية لتعزيز الشراكة مع الاولياء فيما يخص الرفع من مستوى تحصيل التلاميذ وجعل التعلم أكثر استقلالية ومتعة. حيث رأى فيه الباحث أنه جزء مهم من الشراكة وهذا انطلاقا من قناعة المؤسسة بقدرة الاولياء على المساهمة في هذا. وما يؤكد هذا أيضا استعداد الاولياء للخضوع لدورات تدريبية خاصة ببرنامج مراجعة الرياضيات لأبنائهم التلاميذ في المنزل .اما العلاقة الجيدة والايجابية بمؤسسات المجتمع الأخرى فهي مرتبطة بنتائج تعليمية أفضل لكل من القراءة والرياضيات وهذا حسب دراسة (Mugendawal & Muijs, 2019) حيث اشارت الى عدد من مظاهر العلاقة الجيدة مثل الموارد الموجودة خارج المدرسة كالدعم القائم على التطوع ونشاط الجمعيات المحلية الأخرى، أو دعم الأقران خارج ساعات الدوام المدرسي ، وحسب الباحثان ينظر إلى هذا كعامل إيجابي رئيسي في نجاح المدرسة. الجزء الأكبر من وقت التعلم مسخر لتعلم المهارات الأساسية جاء في الترتيب السادس وبنسبة (35,1%) فدراسة Nyagosia (2011) أكدت ان المدارس الأفضل أداءً تحافظ على تركيز الطلاب على أعمالهم الأساسية في المدرسة. أما سابعا اللامركزية في صنع القرارات والتعاون داخل المؤسسة التعليمية بتقدير نسبي (29,7%) ففيما يخص التعاون فقد اشارت نتائج دراسة Nahia وآخرون (2016) ان التعاون في فترة التخطيط التعليمي للمعلمين لضمان الاستخدام الفعال للموارد هو ممارسة

نموذجية للمدارس الشاملة الفعالة. توقعات عالية في قدرة جميع التلاميذ على الاتقان وتجنب الفشل في الترتيب الثامن وبنسبة (27%)، وقد اشارت الى هذا أيضا دراسة Nyagosia ان منح الطلاب توقعات عالية للأداء العالي من العوامل التي تركز عليها المدارس ذات الأداء الجيد. أما تاسعا وأخيرا ممارسات تقويمية صارمة بنسبة (24,3%)، وهي كنتيجة جاءت في المرتبة الأخيرة وتدخل في إطار ممارسات الاستاذ، وسوف يكون لها تأثير على التحصيل في شروط معينة بان تكون هادفة كان تكون جزء من خطة استراتيجية متفق عليها بين الإدارة والأستاذ. ولعل أول ملامحها الهادفة هو مراقبة عمل التلاميذ لتطبيق وانجاح بيداغوجيا الخطأ وفي نفس الوقت تسعى لتطوير وتحسين أداء التلاميذ والناي بها عن نزعة التهديد والضغط والتخويف مثلما يحدث في بعض الممارسات داخل الفصل.

من خلال التفسيرات السابقة لأجوبة أفراد العينة حول الأسئلة المقترحة في الدراسة الاستطلاعية والمعتمدة على اداتي الاستبيان والمقابلة، يمكن ان نخرج بالاستنتاجات العامة التالية:

- أن الطابع المعرفي هو الغالب على مخرجات التلاميذ والمتمثلة في التحصيل الدراسي، والذي على إثره صنفت المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط الأولى على مستوى مقاطعاتها، كما ان مستوى تحقق الطابع المعرفي في مخرجات التلاميذ وصف بالجيد وهذا يتوافق وعديد المراجعات الأدبية، التي تتفق جميعها على ان من اهم خصائص المدارس الفعالة هو التحصيل الأكاديمي (المعرفي) المرتفع، وهذا قد يضع مثل هذه المؤسسات المتفوقة في مصاف المدارس الفعالة.

- المستوى المعرفي لتلاميذ المدارس المتفوقة والذين انتقلوا الى الأولى ثانوي كان مرتفعا ووصف بالجيد وبالممتاز في بعض الأحيان، في حين جاء الجانب المهاري والوجداني في المستوى المتوسط وقريب من الجيد.

- المستوى المعرفي لتلاميذ المدارس المتفوقة والذين انتقلوا الى الأولى ثانوي كان مرتفعا ووصف بالجيد بالنسبة للشعب العلمية. أما تلاميذ سنة أولى شعبة الأدب العربي فكان المستوى المعرفي ضعيفا وكذلك بالنسبة للجانبين المهاري والوجداني وهذا الاستنتاج كشفت عنه أكثر وبشكل مفصل نتائج المقابلات. حيث اختلفت وجهات نظر الأساتذة المتعلقة بالمستوى الحقيقي لكل شعبة.

- كما كشفت أيضا عن قصور في الفهم الدقيق لبعض المصطلحات -مفهوم الانضباط على سبيل المثال - مما أثر على كيفية توظيفها على المستوى البيداغوجي والتربوي بشكل عام، وافرز هذه الاختلافات بين الأساتذة حيث نجد ان من افراد عينة المقابلة من أعرب عن عدم رضاه عن مستوى الجانبين المهاري والوجداني لتلاميذ السنة أولى ثانوي ولجميع الشعب.

- أسفرت النتائج أيضا عن انقسام واضح بين أفراد العينة حول إمكانية تعميم تجارب المدارس المتفوقة على باقي المؤسسات العادية من عدمها، بفارق (13%) لصالح العينة التي اجوبتها غير داعمة لإمكانية تكرار مثل هذه التجارب، وعلى أساس هذا الفارق يمكن ان نعتبر ان الفرضية لم تتحقق، مما يضعنا امام افق داكن والأسباب تعود بدرجة أولى الى الخصوصية التي تتمتع بها كل مؤسسة تعليمية حتى في المنطقة الواحدة، وعدم الرضا عن السياسة التعليمية المتبعة بأبعادها وتأثيراتها الاجتماعية والاقتصادية والتكوينية.

- تتظافر مجموعة من عوامل الفعالية باعتبارها ذات تأثير في جعل بعض المؤسسات التعليمية تتصف بالتميز والتفوق في مرحلة التعليم المتوسط، ولعل اهم هذه العوامل وحسب الدراسة الحالية؛ سلوك المعلم الفعال وتمتعه بقدر من الاستقلالية والفعالية والذي جاء في الترتيب الأول، يليه في المرتبة الثانية رؤية مدرسية مشتركة بأهداف ومهام واضحة لأفراد المؤسسة، وبيئة مدرسية امنة ومنظمة تخلو من الأذى الجسدي والنفسي للطلبة والمعلمين...الخ.

9. خاتمة

أن الفعالية المدرسية قبل ان تكون إنجازا أكاديميا؛ فهي ممارسات تفعل على مستوى الفصول الدراسية وتندرج ضمن سلوك المعلم الفعال مبرزة استثماره الجيد لوقت التعلم والحرص على اكساب التلاميذ المهارات الأساسية، وقدرته على التخطيط الجيد وتطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة ورفع مستوى الطموح والتوقع نحو قدرة تلاميذه على الإنجاز. كما ان الفعالية المدرسية قبل أن تكون أرقاما ونسبا مئوية أيضا؛ فهي قيادة مدرسية حكيمة تتمتع برؤية واهداف واضحة وعلاقات متينة مع الأسرة، ومنفتحة على المجتمع وتعمل على خلق بيئة مدرسية داعمة ومنصفة؛ توفر فرصا لتفاعل جميع الطلاب مع بيئتهم وكل حسب قدراته. قصد بناء معرفة متكاملة وتكوين شخصية قادرة على التكيف مع ظروف الحياة داخل وخارج المدرسة وعلى المديين القريب والبعيد.

وعليه، نضع بين أيدي الجهات المعنية نقترح إعادة النظر في عملية تصنيف المؤسسات التعليمية حيث لا نكتفي بما حققته من نسب نجاح مرتبطة بامتحانات آخر السنة او المرحلة الدراسية وهو النهج المتبع حاليا، بل ينبغي ان نربط نسب النجاح بشكل أكبر بنوعية مخرجات التلاميذ كمكتسبات معرفية مهارية ونفس اجتماعية تتميز بالتوازن - لا تطغى مهارة على أخرى – والتكامل – تكمّل وتدعّم بعضها البعض - وتعبر فعليا عن مخرجات ذات جودة. وذلك،

بإجراء دراسات طولية وتتبعيه للكشف عن مدى تجسد هذه المخرجات (كمية او نوعية) في سلوك التلميذ مما يعطينا تغذية راجعة وتسْهُل عملية تصحيح الأخطاء وتفاديها؛ مما يوفر لنا مساحة واسعة للعمل بمبدأ المحاسبية التعليمية، ويعزز استقلالية المؤسسات. والخروج ببنك من المعلومات والبيانات يمكن الارتكاز عليه للانتقال من مرحلة التخطيط الخطي والتأسيس لمرحلة التخطيط الاستراتيجي. وفي هذا النوع من التخطيط بقدر ما نمتلك من بيانات دقيقة وذات مصداقية بقدر ما نجعله أداة حقيقية لحل المشكلات.قضية الدروس الخصوصية والتي بسببها قد نتقدم خطوة الى الامام ونعود الى الوراء خطوتين وعرقلتها لعملية تقييم أداء المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط وحتى المراحل الأخرى. خاصة وان تقييم الفعالية المدرسية يتطلب التحقق من مدى الاسهام الحقيقي لكل مؤسسة وما تضيفه على التلاميذ وما تحدثه من تغيير على سلوكهم والذي يمثل قيمة مضافة لإنجازاتها وبراعة اختراع بالنسبة لها. التعرض للمخرجات من دون العلاقة (مدخلات – عمليات – مخرجات – تغذية رجعية) يجعلها دراسة مبتورة لأنه مهما حاولنا تحديدها بتعاريف او خصائص معينة لا يمكن وضعها في صورتها النهائية والمكتملة، ولعل المدخل المنظومي هو المنهج الوحيد الذي يضعها في اطارها المناسب.توسيع نطاق تطبيق أداة المقابلة في البحوث الميدانية، ودراسة الحالة وتطبيق المناهج المختلطة وإعطاء الاعتبار للأطراف الفاعلة في المدرسة كالأستاذ، واللجوء إليهم كملاحظين ومراقبين ميدانيين ومصدر مهم من مصادر جمع البيانات.

ضرورة التنبيه الى ان الممارسات الفعالة داخل المؤسسات في مرحلة التعليم المتوسط وخاصة لدى الأستاذ داخل الفصل ليس الهدف منها هو التحصيل الدراسي والمعبر عنه بالعلامة - رغم انها مطلوبة – بل هو تحقيق غايات التربية وتكوين افراد فعالين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، والمعيار يكمن في مقدار التأثير والتغيير الذي قد يحدثه الأستاذ والمؤسسة ككل في شخصية التلميذ.

ضرورة التحديد الدقيق للمصطلحات المستخدمة سواء على المستوى البيداغوجي او التربوي وتوضيحها والتفريق بينها ليسهل استخدامها وتوظيفها في مجالها الصحيح، فالممارسة الحقيقية للمصطلح تضفي عليه طابعا ديناميكيا يسري في شعور واحساس وسلوك كل من المعلم والمتعلم، فكل مصطلح له من الابعاد الفلسفية والروحية والعملية ما يجعل منه مسالة مهمة ينبغي الحذر في التعامل معها. وهذا طبعا من مهام السياسة التكوينية للمؤسسة وبرامج التدريب.

إعادة النظر في عملية توجيه ضعاف التلاميذ للشعبة الأدبية، وضرورة الانتباه في كونها شعبة محورية في مرحلة التعليم الثانوي، وتخصص مستقل بمناهجه ومستقبلي ويحدد مصير بعض التخصصات الهامة في الجامعة الجزائرية. وهذه الوضعية وحسب الدراسة الحالية تشير الى وجود نوع من الإصرار في تكرار الفشل ويبدو أن هناك قصورا في خلق حلول استباقية وإجراءات بديلة تجنبنا الوقوع في نفس المشكلة من كل سنة أو على الأقل تقلل من حدة تأثيرها.

المراجع

أبو علام رجاء محمود، تقويم التعلم، ط1، 2005، عمان، الأردن.

حرّوش رفيقة، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية، 2010، الجزائر.

عمر نقيب، مشروع التقويم التربوي ومشكلة النموذج، مجلة بحوث وتربية، ع3، 2012، مجلة جزائرية للبحث التربوي يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية.

ألان بولون، كفانا أن نكون مقيمين من غيرنا، مجلة بحوث وتربية، ع3، 2012، مجلة جزائرية للبحث التربوي يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية.

أبو جلالة صبحي حمدان، دور المدرسة الفعالة في تطوير عمليتي تعليم وتعلم العلوم، مجلة كلية التربية، ع32، مج2، 49333/Record/com.mandumah.search://h2016

مفاهيم القياس والتقييم والتقويم، والعلاقة بينها، زكريا الشهاوي، https://www.new-educ.com2019

رويال كلاس للبحوث الاكاديمية - واقع ممارسة عمليات إدارة المعرفة في إدارات مدارس المرحلة المتوسطة، 2015، info@royalclassacd.com 2012

سيد احمد غانم تفيدة، آليات مواجهة مشكلة الدروس الخصوصية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2016.

Edward A. Holdaway, Neil A. Johnson (1993), School Effectiveness and Effectiveness Indicators, School Effectiveness and School Improvement, 4, (3), 165-188 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345930040301

Patrick Ogecha Nyagosia (2011), Determinants of differential certificate of secondary education---- Performance and school effectiveness in Kiambu and nyeri counties, Kenya 4 https://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/3009

Robert Coe & CAROL TAYLOR FITZ-GIBBON(1998), School Effectiveness Research: criticisms and recommendations, Oxford Review of Education,. 24,. https://www.jstor.org/stable/1050665

Sammons, Pam, Josh Hillman, Peter Mortimore (1995), Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London Univ. (England). Inst. of Education. SPONS AGENCY Office for Standards in Education, ISBN-0-85473-447-3
https://archive.org/details/ERIC_ED389826
Stephen Dinham, Ken Rowe (2007), Teaching and learning in middle schooling: A review of the literature, A Report to the New Zealand Ministry of Education, Australian Council for Educational Research.
https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Dinham/publication
Stewart C. Purkey and Marshall S. Smith (1982), Effective Schools--A Review, Paper presented ai the National Invitational Conference, see SP 021 097-107 and ED 218 257
https://eric.ed.gov/?id=ED221534