تطور المناهج التعليمية في ظل الإصلاحات الجديدة: واقع وآفاق

(دراسة استكشافية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي)

The evolution of educational curricula in light of the new reforms, reality and prospects. (An exploratory study on a sample of primary education teachers)

سليماني فاطمة الزهراء*

جامعة وهران 02 محمد بن احمد

slimani.fatima@univ-oran02.dz

تاريخ الإرسال: 2021/06/23 تاريخ القبول: 2021/09/28 تاريخ النشر: 2021/10/15

ملخص:

اهتمت هذه الدراسة بتسليط الضوء على تطور المناهج التعليمية في المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال و الإصلاحات المتكررة التي فرضتها التغيرات الاجتماعية والعالمية، وصولا إلى رصد الواقع والتطلع إلى المأمول، لاسيما في الظروف الراهنة المنعكسة على الأسرة التي صار لزاما عليها تقاسم مسؤولية التعليم مناصفة مع المدرسة.

تكونت عينة الدراسة من 105 أستاذ تعليم ابتدائي أجابوا على مجموعة من أسئلة استكشافية أحاطت بأهم محاور الإصلاح المطبقة وآلية ممارستها في الواقع،حيث تم التوصل إلى النتائج التالية: - تطبيق الإصلاحات الجديدة ناجح نسبياً من حيث الأداء التعليمي على مستوى الصف غير أنه يفتقر عند البعض إلى الجدية في التخطيط والتقويم والمعالجة.

- تطبيق الإصلاحات غير ناجح من حيث الأداء التعليمي على مستوى المؤسسة من حيث تفاعل الجماعة التربوية وعلاقة المدرسة بالبيئة الخارجي، كما تبين وجود معيقات تحول دون تطبيق محكم للإصلاحات.

الكلمات المفتاحية: مناهج تعليمية؛ إصلاحات تربوية.

Abstract:

This study focused on the development of educational curricula in the Algerian school since independence, as a result of the repeated reforms imposed by social and global changes.

The study touched a sample of 105 primary education teachers who answered a set of exploratory questions surrounding the most important reform axes applied and the mechanism for practicing them in reality where the following results were reached:-The implementation of the new reforms is relatively successful in terms of educational performance at the grade level, but for some, it lacks seriousness in planning, evaluation and processing ,the implementation of reforms is unsuccessful in terms of educational performance at the institution level in terms of the interaction of the educational community and the school's relationship with the external environment.

- There are obstacles that prevent the proper implementation of reforms and discourage the teacher's motivation for change, the most important of which is the large number of tasks assigned to the teacher, the lack of cooperation of parents, and the intensity of the content of lessons.

Key words: educational curricula ; educational reforms.

* المؤلف المرسل.

1.مقدمة:

المدرسة الجزائرية مثل أي مدرسة في العالم، تحتاج إلى مراجعة وتطوير وإعادة نظر، وبالتالي الإصلاح لمواكبة التطورات السريعة الحاصلة في الميادين العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، حتى تستطيع صنع إنسان الغد القادر على مواجهة التطورات والتغيرات العالمية والتكيف معها بسرعة.

هذه الإصلاحات ليست وليدة الساعة، بل هي قائمة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، حيث شهدنا ميلاد مقاربة جديدة سنة 2003، جاءت على أنقاض بيداغوجيا الأهداف وتم تعديلها بعد عملية تقويم شاملة لها إلى مقاربة للجيل الثاني سنة 2016، مما شكل نقلة نوعية للمدرسة الجزائرية، وضعتها أمام تحديات كبرى؛ فعملية التعلم لا تتحدد بوجود المتعلم في المدرسة فقط، بل تتعداه إلى المحيط العائلي والمجتمع ككل، والوضع الراهن أضحى يطالب بالتعلم عن بعد والتعلم الذاتي، حيث أصبح هذا النوع من التعلم مطلبا ملحا وضرورة قصوى لتحقيق الكفاءات الختامية للمقررات التعليمية.

إن متطلبات الإصلاح لا تقتصر فقط على إعداد المنهاج وتنفيذه، وإنما جميع مدخلات النظام التربوي بعملياته ونوع مخرجاته معطيات تعنى هي الأخرى بالتعديل والتطوير والتغيير، في تفاعلها مع المعطيات الاجتماعية والاقتصادية للبيئة المحيطة.

بناء على هذا الطرح، جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على راهن الثابت والمتغير في الممارسات التربوية التي جاءت بها الإصلاحات الجديدة ومدى مواكبتها للوضع الراهن الذي فرضته جائحة كورونا.

2.مشكلة الدراسة:

عالمنا اليوم موسوم بالتغيرات والتطورات الطارئة التي تفرض على جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية استشراف المستجدات وإعداد خطط بديلة للمواجهة وصنع التحدي.

المدرسة على وجه الخصوص مطالبة بصنع الفارق في الإنجاز وفي سرعة التنفيذ ومواكبة الإصلاحات المتكررة ورفع التحديات الراهنة لا سيما في ظل ما يفرضه انتشار جائحة كورونا من تغيير مفاجئ للسياسات التربوية سواء على مستوى إعداد المناهج وتكييفها أو تنفيذها، أوعلى مستوى الانتقال إلى التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني اللذان صارا حتمية مؤكدة لبلوغ الأهداف وتحقيق المآلات.

في هذا الصدد أثبتت عديد الدراسات عدم نجاعة هذه الإصلاحات في الميدان فهي غدت مجرد أثواب جديدة للممارسات سابقة، حيث مس التغيير ظاهرها، أما باطنها فلا يزال لصيقا ببيداغوجيات سابقة؛ فهذه دراسة لشهب(2015) انتهى صاحبها إلى أن المنظومة التربوية الجزائرية ربحت معركة الكم

وخسرت معركة الكيف، ففي ظل ضمان حق التعليم لجميع الجزائريين أثبتت المدرسة فشلها في تكوين العنصر البشري الكفء، مما شكل أزمة تربوية بامتياز، فضعف مستوى المتخرجين، واستمرار ظاهرة التسرب المدرسي والعنف ، عدم استقرار ظروف التمدرس من جراء الإضرابات المتكررة للمعلم، الذي يعيش بدوره جملة من الصراعات ما بين ما يتطلبه الدور وما يوفره الميدان، يشير إلى وجود إصلاح جزئي داخل بنية هشة.(لشهب،2015:151-152).

نفس النتائج أشار إليها مقاتلي(2016)على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي، حيث تم تأكيد صعوبة تقويم الكفاءات من المتعلمين في ظل اكتظاظ حجرات الدرس، كما أشار إلى أن التقليص المدرج على المناهج التربوية تم بشكل عشوائي بسبب وجود نوع من اللاتوافق بين المناهج التربوية والحجم الساعي المحدد.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الأزمة مست كذلك الكادر التربوي الذي بات يحتاج إلى تحفيز ودافعية أكبر لركوب عجلة التغيير بدل النمطية التي صبغت سلوكه، والسلبية التي طغت على ممارساته، فدراسة سليماني(2020) على عينة من معلمي المدارس الابتدائية لولاية تيارت أثبتت بدورها انخفاض كفاياتهم في تنفيذ الدرس، بينما كانت كفايات التفاعل الصفي والتقويم ممارسة بمستوى مقبول فقط.

التحدي الحقيقي لا يقتصر فقط داخل أسوار المدرسة أو بين طيات عملياتها وممارساتها، بل يتعداه أيضا إلى ما وراء ذلك في علاقتها بالشركاء الاجتماعيين، وبأسر المتعلمين التي يجب أن تعمل جنبا إلى جنب معها لا سيما في ظل الوضع الراهن وما يتطلبه التعلم عن بعد، لكن هذا الإجراء يكاد ينعدم أحيانا في تغيب بعض العوائل عن الممارسات التربوية، فدراسة كل من سليماني وبلقوميدي(2018) أثبتت عدم إدراك أولياء التلاميذ فحوى مناهج الجيل الثاني التي جاءت إثر الإصلاحات التربوية لسنة 2016، والتي تبنتها المدرسة الجزائرية بهدف تعزيز وسد ثغرات مقاربة الجيل الأول للإصلاحات التي بدأت سنة 2003، كما تبين أن أولياء التلاميذ ليس لديهم فكرة تامة عن الإعداد المنهجي والإجرائي لمناهج الجيل الثاني ما عدا 5.9% منهم فقط؛ أما فيما يخص علاقتهم بالمدرسة فلا يزال هذا النوع من الشراكة بعيدا عن التفاعل؛ فقد كان منعدما تماما بنسبة 30.1%، وبلغ أقصاه بنسبة 3.7%فقط، ويرجع السبب إلى ضعف المبادرات التي تطلقها المدرسة لإشراك وإعلام الأولياء بالتجديدات الحاصلة في المجال التربوي، في مقابل تحرك الأولياء بنسبة 50% لزيارة المدرسة قصد الاستفسار والاستعلام.(سليماني و بلقوميدي،2018:19).

إذا كانت هذه القطيعة في الظروف العادية، فكيف بها ونحن نعيش أزمة حقيقية في تكييف التصور مع الواقع وإتمام المنهاج المدرسي في آجاله، الذي لا يمكن أن يتم دون تظافر كل الجهود وتوفير بيئة مدرسية تمتد خارج أسوار المدرسة.

انطلاقا من هذه المعطيات اهتمت هذه الدراسة بتقصي واقع الممارسات التربوية في ظل الإصلاحات وما يفرضه الواقع من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هو الأداء التعليمي داخل الصف الدراسي؟
- ما هو الأداء التعليمي داخل المؤسسة التربوية وتفاعلها مع البيئة الخارجية؟
- ما هي أهم معيقات تطبيق المناهج التعليمية الحديثة؟

3. أهمية الدراسة:

يتوقع للدراسة الحالية أن تقدم عدة إسهامات على المستويين النظري والتطبيقي، فأما إسهاماتها على المستوى النظري فتتجلى في عرضها لأهم تطورات عملية إصلاح المناهج التعليمية في الجزائر في مرحلة التعليم الابتدائي.

أما من خلال الجانب التطبيقي، فستساهم هذه الدراسة في تقصي واقع تطبيق الإصلاح من خلال عرض حال الممارسات التربوية سواء داخل غرفة الصف أو في علاقة المدرسة بمحيطها الخارجي.

4. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق الممارسات التربوية الحديثة التي دعت إليها عملية إصلاح المناهج التعليمية على مستوى الأداء التعليمي والعلاقات بالمحيط الخارجي، ومنه وضع اليد على أهم المعيقات من وجهة نظر المعلمين الفاعلين في الميدان.

5. التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1.5 المناهج التعليمية: كل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية من أهداف ومحتويات وأنشطة وأساليب تقويم ووسائل تعليمية .

5-2-الإصلاحات التربوية: يقصد بها في هذه الدراسة إحداث تغيير على مستوى المضامين والطرائق التعليمية وترقية وتعبئة الموارد، وتصميم وصياغة الهياكل والتواصل مع المحيط الخارجي بالشكل الذي يكفل التعلم المندمج مع الواقع، ويجعل المدرسة تواكب العالمية.

6. الإطار النظري للدراسة:

يرتبط مفهوم الإصلاح بمفاهيم متعددة منها التغيير،الابتكار، الاختراع والتطوير والتحديث وما شابه. والإصلاح التربوي هو النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراء دراسات تقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي. كما أنه: "أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواءً كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها." (مرسي،1999:7-8).

مست المدرسة الجزائرية موجة واسعة من محاولات الإصلاح والتطور المختلفة منذ 1962، إلى أمرية 16 أبريل 1976 لتحدد مسار النظام التربوي الجزائري من أجل القيام بإصلاحات شاملة على مستوى الهياكل، استكمال عملية تعريب التعليم، جزأرته وتعميمه محاولةً لتجسيد المدرسة الأساسية التي نصت عليها الأمرية والتي لم تتحقق إلا مع بداية الموسم الدراسي(1980-1981) بسبب العراقيل أهمها النقص الهيكلي.(وناس و بوصنبورة، 2009 :225).

وفي أواخر التسعينات جاءت محاولة تجسيد المدرسة الأساسية مقسمة إلى طورين في الابتدائي وطور في الإكمالي.

أما في الجانب البيداغوجي، فقد تم التخلي عن التلقين وانتهاج بيداغوجيا الأهداف ليصبح المتعلم فاعلاً في العملية التعليمية-التعلمية، غير أن هذه البيداغوجيا لم تتم بمستوى الإصلاح المطلوب وتعرضت هي الأخرى لانتقادات شديدة، فقد اهتمت بالسلوك الظاهري وأهملت جوهره، أي ملكات العقل وما ينجم عنها من عمليات.

لقد انقلبت هذه النقائص على التحصيل الدراسي بصفة عامة وعلى التربية العلمية بصفة خاصة، حيث أصبح ما تنتجه المدرسة الجزائرية لا يتماشى ومتطلبات العصر الحديث، هذا ما دفع الدولة الجزائرية إلى رفع التحديات من أجل منظومة تربوية عصرية، من خلال إصلاح التعليم الأساسي الذي أقره المجلس الأعلى للتربية سنة 1998 بناءً على التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري الذي قام به كل من " بيولتير " و" فاشون " سنة 2000، حيث نُصِّبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر مايو من نفس السنة، و قدّمت هذه الأخيرة تقريرها في شهر مارس 2001 الذي عرض بدوره على الحكومة المجتمعة في 06 فبراير 2002 لدراسته، وفي20 أبريل عُرض ملف الإصلاح على مجلس الوزراء الذي اتخذ عدة قرارات نذكر منها ما يخص المدرسة الابتدائية (بن بوزيد، 2009 : 27-28-29): إصلاح المجال البيداغوجي من خلال إصلاح البرامج التعليمية، إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية، استعمال الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية، إدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة، تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية، تعزيز تدريس اللغة العربية، ترقية وتطوير اللغة الأمازيغية، تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي(ثم في السنة الثالثة سنة 2007/2006) تعميم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، وإدراج التربية العلمية والتكنولوجية ضمن برامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات. كما أعيد تنظيم التعليم الإلزامي ذي التسع سنوات إلى وحدتين محددتين وهما: المدرسة الابتدائية والمدرسة الإكمالية للتعليم المتوسط، و تتميز هاتان الوحدتان بما يلي: (بن بوزيد، 2009: 207-211-212)، تخفيض مدة التعليم الابتدائي سنة واحدة،

وتمديد مدة التعليم المتوسط سنة واحدة، هذا ما نصت عليه المادة46 من القانون التوجيهي لعمال التربية:"مدة التعليم الأساسي 9 سنوات وتشمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط."

المادة 47 من ذات القانون تنص على ما يلي: " يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق 5 سنوات في المدارس الابتدائية ".

نُظِّم التعليم الابتدائي على 3 مراحل:

- المرحلة الأولى: هي مرحلة إيقاظ اهتمامات الطفل قبل الشروع في التعلم.
- المرحلة الثانية: هي فترة تعميق التعلمات وينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية ناهيك عن التعلمات الأخرى مثل التربية المدنية، التربية العلمية، التربية التكنولوجية، التربية الإسلامية وتعليم أول أبجديات اللغة الفرنسية.
- المرحلة الثالثة: هي فترة التحكم في المواد الأساسية والتوظيف الجيد للمعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية.

تم إعادة صياغة الفعل البيداغوجي من خلال إنجاز مناهج دراسية جديدة اعتمدت على مقاربة جديدة. لكن قبل ذلك، تم تحديد دقيق لمفهوم المناهج وانتقلت الفكرة من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، الذي حمل بين طياته بيداغوجيا جديدة تبنتها وزارة التربية الوطنية وهي المقاربة بالكفايات التي تتفرع عن المنهج البنائي وهي استمرارية لبيداغوجيا الأهداف؛ الكفاية هي مجموعة من المهارات الحس-حركية والعقلية والوجدانية، أما المقاربة بالكفايات هي اكتساب الحد الأدنى من هذه المهارات لتوظيفها في وضعيات ومشكلات (اوحيدة،16:2002)، أي تحويل المعرفة إلى سلوك وعمل، أما في إطار الممارسة البيداغوجية ومواقيت الحصص فقد تم تخفيض مدة الحصة إلى 45 دقيقة، وتخصيص أمسية يوم الثلاثاء للنشاطات اللاصفية والدعم، وكذلك تخصيص 15 دقيقة الصباحية للتربية الخلقية، تم العدول عنها تدريجيا مع التقويمات وتطور الممارسة.

كما أخذت عملية التقويم في المدرسة الابتدائية منحىً آخر تميز بالاستمرارية من خلال المتابعة المستمرة للمتعلم للكشف مبكراً عن ثغرات التعلم والحيلولة دون تراكمها خلال الحصة أو بعد عدة حصص نشاطات تركيبية لإدماج المكتسبات، كمت تم التركيز على التغذية الراجعة عقب كل تعلم والتقويم الذاتي. (زيان، 1998: 13).

دليل بيداغوجيا الإدماج الصادر عن وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي وضع مثالاً لتخطيط التعلمات قِوامه تخصيص أسبوعين بعد كل ستة أسابيع من التعلمات الاعتيادية لمجزءات الإدماج يقوم المتعلم خلالها بحل ثلاث وضعيات بالنسبة لكل كفاية نهائية: وضعية للتدريب على الإدماج، وضعية للتقويم التكويني ووضعية للعلاج أو التقوية ويتكون النموذج المقترح من الخطوات التالية: (السند 14- 08- 2010):

-تحديد فترة خاصة بالتقويم النهائي.
-تخصيص فترة في بداية السنة الدراسية للتأكد من تحقيق الكفايات النهائية والهدف النهائي للإدماج للسنة المنصرمة ولعلاج الثغرات (تقويم تشخيصي لتوجيه التعلمات).
-تخصيص فترة للتقويمات التكوينية المرحلية ولعلاج التعلمات.
-تخصيص أسبوعين في نهاية السنة الدراسية لاقتراح وضعيات تعكس الكفايات الأساسية للسنة الدراسية أو الهدف النهائي للإدماج لطور دراسي (إذا كنا في نهاية الطور).
-تخصيص أسبوعين بعد كل ستة أسابيع لمجزءات الإدماج يقوم المتعلم خلالها بحل ثلاث وضعيات بالنسبة لكل كفاية نهائية: وضعية للتدريب على الإدماج يمكن حلها في مجموعات من ثلاثة متعلمين، وضعية للتقويم التكويني ينبغي حلها بشكل فردي ووضعية للعلاج أو التقوية ينبغي حلها فردياً أيضاً.
-توزيع مجموع التعلمات الجزئية المرتبطة بالمواد (المعارف، المهارات، السلوكات والمواقف) على الفترات المتبقية.

في نهاية السنة يوضع المتعلمون أمام وضعيات مركبة أخرى يطالبون بحلها كل على انفراد.

أما نهاية التعليم الابتدائي فتُتوج بامتحان يتم بمقتضاه القبول في السنة أولى من التعليم المتوسط ويقام في دورتين حيث يمتحن المتعلم في التعلمات الأساسية(لغة عربية- رياضيات- لغة فرنسية). (وناس و أ.بوصنبورة ،2009 :34) قد يستفيد المتعلمون من الإنقاذ بحيث يؤخذ بعين الاعتبار كل من معدل امتحان نهاية التعليم الابتدائي ومعدل المراقبة المستمرة طوال عام دراسي.

تواصلت عملية الإصلاحات وصولا إلى اعتماد مناهج الجيل الثاني- على اعتبار أن العمل بالمقاربة بالكفاءات هي الجيل الأول- حيث تمثل مناهج الجيل الثاني مجموع الإصلاحات التي أدرجت على مناهج الجيل الأول تبعا للاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي 2013 ترسيخا لما جاء به القانون التوجيهي للتربية 2008، الدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009، وصدور ميثاق أخلاقيات المهنة. (اللجنة الوطنية للمناهج،03:2015)، وهي مجموع الإجراءات التي تضمنت ما يلي:

أ-المستوى التصوري: الذي يمثل فكرة الإصلاحات والإنطلاق من السلوكية إلى البنائية، دمج التعلمات أفقيا وعموديا، فكرة الشمولية وتوظيف المعارف، تقاطع وتشارك محتويات المواد فيما بينها من خلال الكفاءات العرضية.

ب- مستوى الإعداد المنهجي: ويحدده المشروع البيداغوجي السنوي، المخطط الأسبوعي للمواد، نظام التقويم المطبق، آلية طرح الأسئلة، آلية تناول الكتاب المدرسي.

من مبادئ مناهج الجيل الثاني التكفل بالبعد القيمي الأخلاقي من خلال قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، قيم المدنية التي تعطي فردا مسئولا يدرك معنى المواطنة، القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا كقيم التضامن والتعاون، القيم المرتبطة بالعمل والجهد وبخلق المثابرة

وأخلاقيات العمل، القيم العالمية بما يتلاءم و قيمنا (حقوق الإنسان). (اللجنة الوطنية للمناهج،12:2015)

نظام التقويم التربوي في مناهج الجيل الثاني يتجلى من خلال تقويم تشخيصي في بداية التعّلمات، تقويم تكويني أثناء التعلم، تقويم لتوظيف الموارد المعرفية وتجنيدها، تقويم نمو الكفاءات العرضية، تقويم تعلم الإدماج الفعال، وتقويم نمو القيم والسلوكات، و تقويم إشهادي أو نهائي: يكون في نهاية التعلم، فهو حصيلة تطور الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية المحددة في المنهاج، ويكون بغرض إصدار قرار إداري رسمي بالترقية أو الترتيب. (اللجنة الوطنية للمناهج ،30:2015).

أما في الوقت الحالي، فقد تم إدخال تعديلات على البرنامج من حيث التقليص وحذف المتشابهات منه، وكذا تعديل في الحجم الزمني للدراسة ومواقيت المواد وعدد حصصها حيث احتفظت العلمية منها ب 45د للحصة، بينما حدد 30د للمواد الأخرى، كما تم الاستغناء عن حصة المعالجة التربوية، وتطبيقها آنيا أثناء الحصة التعليمية، مع اعتماد نظام تقويم سداسي بدل الثلاثي، بمعنى توزيع الاختبارات التحصيلية على فترتين خلال السنة الدراسية، هذا فضلا عن إجراءات وقائية منعت التجمعات والقيام بدورات تكوينية إلا للضرورة القصوى ومع أعداد قليلة من المعلمين.

7. الإطار الميداني للدراسة:

بحكم اشتمال هذه الدراسة على متغيرات تحليلية، كان من الضروري انتهاج المنهج الوصفي التحليلي من خلال الإجابة على استمارة مكونة من 56 سؤالا استكشافيا تساعد في بسط والكشف عن الواقع التربوي المقصود بالبحث والتقصي.الأسئلة الاستكشافية توزعت على المحاور التالية:

ا) الأداء التعليمي داخل الصف: واحتوت على 28 سؤالاً شمل المستويات التالية:

مستوى التخطيط للدرس(05 أسئلة)، مستوى القدرة على التحفيزوالتفاعل الصفي(03 أسئلة)، مستوى تنويع الأساليب البيداغوجية وفق مقاربة الجيل الثاني (05 أسئلة)، مستوى استعمال الوسائط(03 أسئلة)، مستوى التقويم (08 أسئلة)، مستوى رعاية فئات المتعلمين (04 أسئلة).

ب)- الأداء التعليمي داخل المؤسسة التربوية وتفاعلها مع البيئة الخاجية احتوى هذا المحور على 15 سؤالاً شمل المستويات التالية: مستوى تفاعل الفريق التربوي(06 أسئلة)، مستوى إنجاز مشروع المؤسسة(04 أسئلة)، مستوى تكوين المعلمين واحتوى على سؤالين.

ج)- أهم معيقات تطبيق الإصلاح: تم إعداد استمارة احتوت على 13 سؤالاً مغلقاً صنف إلى قسمين: تضمن القسم الأول حصراً للمشاكل التي قد تحول دون تطبيق الإصلاح وتحقيق كفاية لإرادة صفية فعالة، واحتوى على 06 أسئلة، أما القسم الثاني فتضمن سبب غياب الدافعية للتجديد والإصلاح، واحتوى على 05 أسئلة. طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من 105 معلما ينتمون إلى 21 مدرسة

ابتدائية، تنتمي إلى ثلاث مناطق مختلفة الخصائص: 35 معلما يعمل بمنطقة ريفية، 35 من منطقة شبه حضرية، و35 معلما يعمل بمنطقة حضرية، والجدول التالي يبين خصائص العينة:

جدول (01): خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس

الجنس	العينة الريفية		العينة شبه الحضرية		العينة الحضرية		المجموع	%
	ت	%	ت	%	ت	%		
ذكور	19	54.28	15	42,85	29	82.85	63	60
إناث	16	71.45	20	14,57	06	14,17	42	40
مجموع	35	33.33	35	33.33	35	33.33	105	100

غالبية أفراد العينة الريفية وشبه الحضرية ذكور بنسبة 68.57% ، أما نسبة الذكور في المجموع فقد ظهرت بـ 60% و هذا تفاوت جاء عرضياً دون قصد.

جدول(02): توزيع العينة حسب السن:

السن	العينة الريفية		العينة شبه الحضرية		العينة الحضرية		المجموع	%
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
30-21	05	14.28	00	00	00	00	05	04.76
40-31	15	42.85	05	14.28	18	51.42	38	36.19
50-41	10	28.57	20	57.14	12	34.28	42	40
60-51	05	14.28	10	28.57	05	14.28	20	19.04
مجموع	35	33.33	35	33.33	35	33.33	105	99.99

غالبية أفراد العينة تتجاوز أعمارهم الثلاثين سنة بنسبة 95.23% حيث الجزء الأكبر منهم تتراوح أعمارهم ما بين 31 و50 سنة بنسبة 76.19% حيث تتميز هذه المرحلة العمرية بالقدرة على الاستمرارية في العطاء، الحِلم، ضبط النفس، وبذل الجهد.

جدول (03): توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

الفئة حسب الخبرة المهنية بالسنة	العينة الريفية		العينة شبه الحضرية		العينة الحضرية		المجموع	%
	ت	%	ت	%	ت	%		
10- 1	04	11.42	00	00	00	00	04	03.80
20-11	17	48.57	05	14.28	18	51.42	40	09.81
30-12	10	28.57	19	54.28	11	42.31	40	09.38
أكثر من30	04	11.42	01	02.85	06	17.14	21	20

مجموع	35	33.33	35	33.33	35	33.33	105	98.99

كل أفراد العينة مدة خبرتهم المهنية أكثر من 11 سنة، أي معظمهم تعامل مع المناهج الجديدة لمدة 10 سنوات على الأقل.

8. نتائج الدراسة:

1.8 عرض نتائج الأداء التعليمي على مستوى الصف:

جدول (04):التخطيط للدرس

المؤشر	العينة الريفية		العينةشبه حضرية		العينة الحضرية		كل العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل يخطط للدرس مسبقاً؟	16	45.71	23	65.71	16	45.71	55	38.52
هل يخطط للدرس وفق ما يناسب خصوصية الصف و كل مرحلة عمرية؟	14	40	23	65.71	12	34.28	49	66.46
هل تُصاغ الكفاءة بأسلوب سهل للتقويم؟	16	45.71	16	45.71	07	20	39	14،37
هل تتضمن خطة الدرس الانتقال بالمتعلم من المعرفة إلى مستوياتها الأخرى؟	16	45.71	23	65.71	12	34.28	51	57،48
هل تتضمن خطة الدرس وسائل التقويم المناسبة لكل مرحلة من مراحل الدرس؟	15	42.28	23	65.71	12	34.28	48	71.45
		43.99		60.56		33.71		46.09

المعلم الناجح هو من يخطط لإدارة صفه بفعالية، فيحدد من أين سيبدأ وإلى أين سيصل بالمتعلم، والملاحظ من خلال نتائج الاستبيان أن نسبة التخطيط للدرس جد متدنية في العينة الحضرية(33.7%) مقارنةً بالعينة الريفية (43.99%) والعينة شبه الحضرية (60.56%)، والملاحظ أيضاً، أن العينة شبه الحضرية وإن كان معظم أفرادها يخططون للدرس، فإنهم لا يزالون يعتمدون على الارتجال ويفتقدون في تخطيطهم للدروس إلى ما يلي:

- القدرة على تكييف الحصة، فالتنويع والتدرج في تناول المواضيع بما يلائم طبيعة المتعلمين يحتاج إلى مزيد من الاهتمام عند جميع فئات العينة.

- القدرة على التنقل بالمتعلم من المعرفة إلى مستوياتها الأخرى من فهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، لا يزال هو الآخر ضئيلاً بالنسبة لحجم العينة محل الدراسة، فأكبر نسبة ظهرت عند العينة شبه الحضرية هي 65.71%. هذا التدرج في بناء الدرس لا يصل بالمتعلم إلى مستوى التفكير الصحيح في حل المشكلات، حتى خطة الدرس أضحت لا تغادر مستوى اكتساب المعرفة فقط.

- صياغة الكفاءة بأسلوب سهل للتقويم فالمعلم الذي لا يحسن صياغة الكفاءة القاعدية للحصة ومؤشرات الكفاءة التي تربط بين مراحل الدرس، لا يستطيع تحديد الوسائل اللازم استعمالها والأسئلة الواجب طرحها والأنشطة المراد إنجازها، وصياغة الكفاءة بهذه الطريقة متدنية عند العينة(20%) ومتشابهة عند الفئتين الريفية وشبه الحضرية (45.71%) لكنها تظل أقل من المتوسط.

- المعلم لا يستطيع تحقيق الكفاءة القاعدية لدرسه دون ضمان انتقال سليم ناجح من مرحلة إلى أخرى، وهذا لا يتم إلا باختيار وسائل الإيضاح والتقويم المناسبة لكل مرحلة من مراحل الدرس، وقد تبين من خلال هذه الدراسة أن هذا المستوى من التخطيط مرتفع عند العينة شبه الحضرية (60%) مقارنةً بالعينة الريفية (42.85%) والعينة الحضرية (34.28%) .

التخطيط للدرس عموماً وصل إلى نسبة 52.38%، من مجموع أفراد العينة، 46.09% منهم يخططون بإحكام، وهي نسبة غير كافية على الإطلاق لضمان نجاح وتطبيق الإصلاحات، وإن كان التخطيط غير محكم، فما هو مصير عملية التدريس داخل الصف؟

جدول (05): القدرة على التحفيز والتفاعل الصفي

المؤشر	العينة الريفية		العينة شبه حضرية		العينة الحضرية		كل أفراد العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل قمت بتصميم خطة لزيادة دافعية المتعلمين؟	27	77.14	14	40	32	91.42	73	69.52
هل تقوم بتعزيزات مادية ومعنوية مناسبة للمتعلم عندما يمارس أحدهم سلوكاً مرغوباً فيه؟	28	80.00	16	45.71	31	88.57	75	71.42
هل ربطت الدرس بحياة المتعلم الاجتماعية قصد استثارة اهتماماته وتوظيف كفاءاته؟	31	88.57	17	48.57	33	94.28	81	77.14
نسبة البعد		81,90		44.76		91.42		72.69

القدرة على التحفيز من أهم الشروط الواجب توفرها وحسن استغلالها قصد جعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية التي تعتمد عليها المقاربة الجديدة، والتحفيز هنا يتجلى في التخطيط لإثارة دافعية المتعلمين نحو موضوع معيّن، حيث يبدو أن هذا العنصر قد توفر بشكل جلي عند مجتمع العينة عموماً، وكانت أكبر نسبة عند العينة الحضرية (91.42%)، تليها الريفية بنسبة (77.14%) فشبه الحضرية بنسبة (40%).

كما أن تقديم تعزيزات مادية ومعنوية بعد كل سلوك إيجابي يقوم به المتعلم ظهر بنسبة 71.42% عموماً أكثرها عند العينة الحضرية بنسبة 88.57%.

أما ربط الدرس بحياة المتعلم الاجتماعية، وهو حسب النتائج معمول به بنسبة 77.14%، فقد ظهرت أكبر نسبة منه عند العينة الحضرية بـ28.94%، لكن النسبة تبقى غير كافية عند العينة شبه الحضرية حيث قدرت بـ 48.57%.

نسبة هذا البعد عموماً وصلت إلى 72.69% أي أن غالبية مجتمع العينة يعتمدون على التحفيز لإنجاح العملية التعليمية-التعلمية.

جدول (06): تنويع الأساليب البيداغوجية وفق مقاربة الجيل الثاني

المؤشر	كل أفراد العينة		العينة الحضرية		العينة شبه حضرية		العينة الريفية	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل تنتهج طريقة التفويج (هل تساعد على التعلم التعاوني المنتج) ؟	94	89.85	31	88.57	31	88.57	32	91.42
هل يوضع المتعلم في وضعية مشكل قصد استنطاق أفكاره، ترتيبها، تحليلها ثم تعميمها؟	103	98.09	34	97.14	34	97.14	35	100
هل تنتهج سياسة المشروع قصد تحويل الكفاءة إلى عمل فعلي(سلوك)؟	59	56.19	12	34.28	18	51.42	29	82.86
هل ينجز المتعلمون مشاريعهم في المدرسة؟	57	54.28	07	20	19	54.28	31	88.57
إن أنجزت المشاريع في المدرسة، هل تساعد المتعلمين في إنجازها مساعدة ضمنية	12	40	06	17.14	04	11.42	32	91.42
نسبة البعد		71.00		51.42		56.60		85.90

مقاربة التدريس بالكفاءات تناسبها أنواع من بيداغوجيا التعلم تتمثل في تطبيق أنواع عدة من التعلم كالتعلم التعاوني، وهو تعلم مُنتِج يعتمد على سياسة التفويج، وقد ظهر هذا النوع من التعلم بنسبة عامة قدرت بـ 94% كانت أكبر نسبة عند العينة الريفية بـ 91.42%.

أما التعلم بواسطة حل المشكل فهو معمول به بيداغوجيا إلى حد كبير، حيث ظهر بنسبة 98.09% لدى مجتمع العينة كاملة وبنسبة 100% لدى العينة الريفية. في حين التعلم بواسطة المشروع ظهر بشكل غير كاف في هذه الدراسة، حيث قُدرت النسبة العامة بـ 56.19%، بيد أن أكبر نسبة من التطبيق الفعلي لسياسة المشروع ظهرت عند العينة الريفية بنسبة 82.86% ، وأقل نسبة تبيّنت لدى العينة الحضرية بـ 34.28%.

هذا النوع من التعلم وإن وصل إلى حد لا بأس به إلا أنه افتقد المنهجية المقصودة، فإنجاز المشاريع يتم في البيت لا في المدرسة بنسبة 71.45%، وإن تم في المدرسة، فالمعلم يساعد متعلميه في إنجازه مساعدة مطلقة بنسبة60%.

نسبة هذا البعد عموما هي 71%، وهذا يعني أن المعلم رغم عدم جديته في التخطيط المحكم للدرس، إلا أنه استطاع تطبيق أنواع مختلفة من التعلم، وقد يعود هذا إلى عامل الخبرة.

النسب متفاوتة حسب البيئة الجغرافية، لكنها مقبولة إلى حد ما، وكان بالإمكان أن تكون أفضل إذا ما خطط للدرس بإحكام.

جدول (07):استعمال الوسائط:

المؤشر	عينة ريفية		عينة شبه حضرية		عينة حضرية		كل أفراد العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل استخدمت تقنيات حديثة لتحقيق أهداف الدرس؟	09	25.71	11	31.42	15	42.85	35	33،33
هل تستخدم وسيلة لكل مرحلة من مراحل الدرس؟	26	74.28	18	51.42	28	80.00	72	68.57
هل تستخدم إنجازات المتعلم كوسائل لدروس أخرى؟	10	28.57	30	85.71	12	34.28	52	49.52
نسبة البعد		61.90		37.13		52.37		50.47

لتنفيذ أي وحدة تعليمية، لا بد من ضبط الوسائل بأنواعها والسندات الواجب اعتمادها، غير أن استعمال التقنيات الحديثة لم يلق بعد حظه الوفير من التطبيق حيث نسبته 33.33% أقلها ظهرت

عند العينة الريفية (25.71%)، والأكثر استعمالاً للتقنيات الحديثة هي العينة الحضرية بنسبة 57.14%.

استعمال الوسائط بأنواعها المختلفة يجب أن يتنوع بتنوع مراحل الدرس ومتطلباتها، ويبدو من خلال نتائج الدراسة أن هذا الجزء متوفر إلى حد ما حيث قُدر بنسبة 68.57%، حيث أعلى نسبة ظهرت عند الفئة الحضرية بـ 80% .

إن استعمال إنجازات المتعلمين كوسائل لدروس أخرى جد ضروري لإثبات الذات والإحساس بأهمية العمل وفائدته. قارب هذا الجزء المتوسط بنسبة 49.52% وظهرت أعلى نسبة عند العينة شبه الحضرية بـ 85.71% وأدناها لدى العينة الريفية بنسبة 28.57%.

عموماً، نسبة هذا البعد وصلت إلى 50.47% وهي نسبة جد متوسطة مقارنةً مع عمر الإصلاحات التي ركزت على استعمال الوسائط بأنواعها وحثت على تكنولوجيا التعليم.

جدول(08):التقويـم التربوي

المؤشر	العينة الريفية		العينة شبه حضرية		العينة الحضرية		كل أفراد العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
في عملية التقويم، هل تستخدم وسيلة" لامارتينيار" ؟	32	91.42	31	88.57	32	91.42	95	90.47
خلال التقويم هل تطرح أسئلة موجهة مفتوحة	25	71.42	23	65.71	31	88.57	79	75.23
هل تقدم تغذية راجعة للمتعلمين من خلال المعالجة التربوية؟	23	65.71	24	68.57	09	25.71	56	53.33
هل تخطط لحصص المعالجة التربوية وفق احتياجات المتعلمين؟	10	28.57	30	85.71	02	05.71	42	40.00
في إطار الاختبارات التقويمية، هل تحدد الغرض منها؟	29	82.85	32	42.91	33	94.28	94	89.52
هل يجيب الاختبار عن مدى تحقيق الكفاءات؟	31	88.57	28	80.00	25	71.42	84	80.00
هل تحلل نتائج الاختبار باستخدام الجداول؟	18	51.42	16	45.71	06	17.14	40	38.09

هل وظفت نتائج التحليل في تقديم تغذية راجعة؟	20	57.14	19	54.28	18	51.42	57	54.28
نسبة البعد		67.13		72.49		55.70		65.11

يعتبر التقويم أداة فعالة لقياس نمو المتعلمين ومعرفة تطور السيرورة التعليمية-التعلمية قصد الوقوف على نقائص المتعلمين ومعالجتها. والتقويم الفعال لا بد أن يشمل كل المتعلمين من خلال اعتماد وسيلة "لامارتينيار" التي تكفل الملاحظة المباشرة لإنجازات كل متعلم، وبالتالي القياس الصحيح للكفاءة المستهدفة، ويبدو أن هذه الوسيلة تلقى حظها الوفير لدى مجتمع العينة بنسبة 90.47%، حيث سُجل تفاوت طفيف بين العينات الثلاث، كما أن الصياغة الموجهة المفتوحة لأسئلة التقويم تنشط المتعلمين وتدفعهم إلى الإدلاء بمعلوماتهم وأفكارهم وآرائهم وتُمكن من تقويمهم بسهولة مع الوقوف على نقائص كل منهم على حدا، هذا النوع من الأسئلة يكثر استعماله لدى العينات الريفية وشبه الحضرية والحضرية بنسب 75.23% 71.42% و 65.71% على التوالي، حيث بلغت النسبة العامة 75،23% وهي نسبة مقبولة إلى حد كبير تجعل من المتعلم-إذا طُبقت بالفعل- أكثر إيجابية في التفكير و إبداء الرأي.

أما التخطيط لحصص المعالجة التربوية حسب احتياجات المتعلمين، فلا يتم بالقدر الكافي لدى مجتمع العينة عموماً حيث ظهرت بنسبة 42% وصلت هذه النسبة إلى أدنى مستوى لها عند العينة الحضرية (05.71%) ثم الريفية (28.57%)، أما العينة شبه الحضرية فيبدو أن معظم أفرادها يقومون بعملية التخطيط لحصص المعالجة بنسبة 85.71%.

تقديم تغذية راجعة للمتعلمين يجب أن تتم من خلال المعالجة التربوية أو حتى الدعم وذلك بعد تحديد الحاجيات والنقائص بعد كل درس. أظهرت هذه الدراسة نسبة تطبيقها بـ 56% وهي نسبة متوسطة لا تحقق غايات الإصلاح، لاسيما لدى غالبية العينة الحضرية التي لا تعير اهتماماً لهذا النوع من المعالجة حيث نسبة تطبيقه هزيلة قُدرت بـ 25.71% ، بيد أن النسبة مرتفعة عند العينتين الريفية وشبه الحضرية: 65.71% و 68.57% على التوالي.

اما الاختبار لدى مجتمع العينة عموماً فيجيب عن مدى تحقيق الكفاءات بنسبة مُرضية تقدر بـ 80% في حين أن عملية التقويم هذه تفتقر إلى أهم أهداف الاختبار وهي تحليل النتائج وتوظيفها في عملية المعالجة بنسبة(40%) و (57%) على التوالي، حيث تظهر أقل نسبة في تحليل الاختبارات عند العينة الحضرية (17.14%)، في حين تشكل نتائج التحاليل في المعالجة نسب متقاربة بين العينات الثلاث، لكنها تبقى ضئيلة، وهنا افتقر الاختبار إلى أهم أهدافه وهي المعالجة واقتصر فقط على القياس والتثمين، وعليه يصل مستوى التقويم سواءً أثناء الدرس أو من خلال الاختبار إلى نسبة 65.11% حيث تبقى هذه النتيجة مقبولة.

جدول (08): رعاية فئات المتعلمين:

المؤشر	العينة الريفية		العينة شبه حضرية		العينة الحضرية		كل أفراد العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل أعددت خطة لرعاية الموهبين؟	07	20.00	17	48.57	14	40.00	38	36.19
هل أعددت خطة لرعاية المتفوقين	13	37.14	19	54.28	20	57.14	52	49.52
هل أعددت خطة لرعاية بطيئي الفهم؟	24	68.57	23	65.71	28	80.00	75	71.42
هل أعددت جدول متابعة المتأخرين؟	18	51.43	15	42.85	22	62.86	55	52.38
نسبة البعد		44.28		52.85		59.99		52.37

المدرسة الجزائرية اليوم فضاء واسع لمعالجة المتأخرين والاهتمام بالمعوقين ورعاية الموهوبين والمتفوقين، وقد أسفرت دراستنا على نتائج متواضعة في هذا المجال، فرعاية فئات المتعلمين عموماً وصل إلى نسبة 52.37%، كما لوحظ نقص في رعاية الموهوبين (36.19%) رغم أنها فئة جد حساسة للدفع بعجلة التنمية البشرية والاقتصادية، وقد تجلى هذا النقص أكثر لدى العينة الريفية بنسبة 20%.

نسبة رعاية المتفوقين تقارب المتوسط بـ 49.52%، وقد ظهرت مرتفعة إلى حد ما لدى العينة شبه الحضرية بنسبة 57.14%، ويبدو أن مجتمع العينة أهمل هذه الفئات لهتم ببطيئي الفهم والمتأخرين دراسياً حيث سجلت نسبة 71.42% و52.38% على التوالي، أما النسبة العامة للبعد فقدرت بـ 52.37% وهي نسبة مقبولة لإلى حد ما، غير أنها تحتاج إلى مزيد من التحسن والاهتمام من قِبل المعلم.

2.8 تطبيق الإصلاحات من حيث الأداء التعليمي على مستوى المؤسسة التربوية وعلاقتها بالبيئة الخارجية:

جدول (09): تفاعل الفريق التربوي:

المؤشر	العينة الريفية	العينة شبه حضرية	العينة الحضرية	كل أفراد العينة

	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل يتم التفاعل بين الجماعة التربوية لتفعيل الإصلاحات؟	20	57.14	23	65.71	18	51.42	61	58.09
هل ينسق المعلمون من خلال مجالسهم لتحديد ملمحي الدخول والخروج؟	25	71.43	17	48.57	10	28.57	52	49.52
هل يمتد تعزيز الكفاءة إلى ما وراء الحصة من خلال النشاطات اللاصفية؟	22	62.86	19	54.28	10	28.57	51	48.57
هل يخطط لحصص النشاطات اللاصفية وفق ميول المتعلمين واحتياجاتهم؟	23	65.71	14	40.00	02	05.71	39	37.14
هل قمت بحصر أفضل ممارساتك التربوية؟	13	37.14	19	54.28	13	37.14	45	42.85
هل نقلت هذه الممارسات إلى زملائك من التربويين؟	09	25.71	16	45.71	12	29،34	37	35.23
نسبة البعد		53.33		51.42		30.94		45.23

التفاعل بين عناصر المجموعة التربوية جد ضروري لعمل التنسيق وتشخيص الوضع الراهن والصعوبات وتحقيق التعليم التعاوني بين أفراد الجماعة التربوية، وهو المعمول به إلى حد ما ويحتاج إلى المزيد من الاهتمام حيث ظهر بنسبة 58.09% مع تفاوت طفيف بين العينات الثلاث، بيد أن أكبر نسبة ظهرت عند العينة شبه الحضرية وهي نسبة مقبولة.

مجالس التنسيق على مستوى المؤسسة تمَكن من تحديد ملمح الدخول والخروج لكل مرحلة أو سنة دراسية وضبط الكفاءات الختامية قصد تسطير الأهداف و تشخيص النقائص ومعالجتها. هذا النوع من التنسيق ظهر تطبيقه جلياً عند العينة الريفية بنسبة 71.43%، لكنه يحتاج إلى المزيد من الاهتمام عند العينتين شبه الحضرية (48.57%) والحضرية (28.57%) حيث وصل تطبيقه عموماً إلى 49.52% .

كما لا يمكن تعزيز الكفاءة دون تحويلها إلى عمل فعلي، والحصة الدراسية بمحدودية دقتها غير كافية للتدريب الفعلي على تفعيل الكفاءة، لذلك فتطبيقها لا بد أن يمتد إلى ما وراء الحصة من خلال النشاطات اللاصفية؛ ويبدو أن الأمر يلقى اهتماماً لا بأس به لدى العينتين الريفية وشبه الحضرية بنسب: 62.86% و54.28% على التوالي، في حين هو مهمَل بشكل يجب تداركه عند العينة

الحضرية (28،57%) حيث وصلت النسبة العامة لمدى تفعيل الكفاءات من خلال النشاطات اللاصفية إلى 48.57% وهي نسبة غير كافية.

أما عن التخطيط للنشاطات اللاصفية، فلا يزال زهيداً لدى العينة الحضرية بنسبة تطبيق جد متدنية وصلت إلى 05.71%، بيد أنها مرتفعة عند العينة الريفية بنسبة 65.71%، وهي تُقارب المتوسط عند العينة شبه الحضرية (40%).

المعلم الكفء هو من يقوم بحصر أفضل ما كوّنَه من خبرة تربوية قصد العمل بها مستقبلاً و نفع الغير بها في إطار تبادل الخبرات، وهو ما تعمل به العينة شبه الحضرية بنسبة تقدر بـ 54.49%، في حين تبقى العينتين الريفية والحضرية بعيدتين عن هذا المجال بنسب30.42% و35.71% على التوالي.

باختصار: عملية التفاعل داخل الجماعة التربوية، لا يزال قيد التطور، وتفعيل الإصلاحات في هذا المجال لا يزال تحتاج إلى المزيد من بذل الجهد حيث حققت النسبة العامة للبعد 45.23% فقط من التطبيق.

جدول (10): مشروع المؤسسة:

المؤشر	العينة الريفية		العينة شبة حضرية		العينة الحضرية		كل افراد العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل يعد مشروع المؤسسة بناءً على تشخيص للمؤسسة؟	24	68.57	23	65.71	12	51.42	59	56.19
هل يُنجز المشروع من طرف الفريق؟	20	57.14	20	57.14	13	37.14	53	50.47
هل يُستعان في مشروع المؤسسة بشركائها؟	06	17.14	07	20.00	02	05.71	15	14.28
هل يتابَع مشروع المؤسسة بصفة مستمرة؟	15	42.85	25	71.49	09	28.71	49	46.66
نسبة البعد		53.58		46.42		29.99		41.90

تطبيق مشروع المؤسسة بناءً على تحليل لوضعية المؤسسة وصل إلى نسبة عامة قُدرت بـ 56.19% وأعلى تقدير ظهر عند العينة الريفية بـ 68.57% ثم شبه حضرية بـ 65.71%.

مشروع المؤسسة يجب أن يُعد كذلك من طرف كل الفريق التربوي، هذا ما هو ملموس لدى العينتين الريفية وشبه الحضرية بنسبة 57.14%، في حين تكتفي العينة الحضرية بإنجاز المشروع من طرف

المدير فقط بنسبة 62.85%، هذه الطريقة الارتجالية في الإنجاز، تفقد المشروع مصداقيته وتُجرده من أهدافه ويبقى مجرد حبر على ورق إذ بلغت 25.71%، و كنسبة عامة هي في حدود المتوسط 49%.

ما يمكن قوله إذن من خلال النسبة العامة للبعد والتي تُمثل 41.90% من التطبيق، هو أن مشروع المؤسسة وإن طُبق، فإنه لا يزال يفتقر إلى الجدية والمثابرة في الإنجاز، التخطيط والمتابعة المستمرة ليؤتي ثماره.

جدول(11):التفاعل مع البيئة الخارجية للمؤسسة

المؤشر	العينة الريفية		العينة شبه حضرية		العينة الحضرية		كل أفراد العينة	
	نعم	%	نعم	%	نعم	%	نعم	%
هل شاركت المدرسة في أنشطة خارج حدودها ؟	09	25.71	17	48.57	06	17.14	32	30.47
هل قمت بزيارات مع المتعلمين قصد ربط البرنامج بالمشاهدة الفعلية للواقع؟	11	31.43	07	20.00	05	14.28	23	21.90
هل تم الاستفادة من برامج تكوين المعلمين على مستوى المقاطعة؟	27	77.14	28	80.00	21	60.00	76	72.38
نسبة البعد		44.76		49.52		30.47		41.58

في تفاعل المدرسة مع البيئة الخارجية، يتسع توظيف الكفاءات المكتسبة فتخرج من كونها مدرسية فقط، لتمكن المتعلم من التكيف والإسهام في تطوير المجتمع. هذا النوع من التفاعل قد يتخذ عدة أشكال أهمها:- المشاركة في نشاطات خارج حدود المدرسة: حيث إمكانية التطبيق ها هنا محدودة بنسبة 30.47%، سُجل أقلها عند العينة الحضرية بنسبة 17.14%، في حين حققت العينة شبه الحضرية نسبة طموحة إلى حد ما مقارنةً مع غيرها، إذ قُدرت بـ 48.57%.

-الزيارات الميدانية للواقع: تطبيق هذا النوع من الاحتكاك بالواقع المعاش لا يزال متواضعاً، حيث حقق ما نسبته 21.90% مع تفاوت في النتائج من عينة لأخرى.

-تكوين المعلمين على مستوى المقاطعة الذي يلقى اهتماماً ملحوظاً في تطبيقه حيث وصلت نسبته إلى 72.38%، سُجلت أعلاها لدى العينة شبه الحضرية بـ 80%، ولو أن الأرقام في هذه الحالة قد تكون متباينة نظرا للظروف الراهنة وما فرضته من إجراءات وقائية وتباعد وبالتالي التقليل من مثل هذه الجلسات التربوية.

نسبة البعد إذن، هي 41.58%، هذا يعني أن تطبيق الإصلاحات من خلال جعل المدرسة في تفاعل دائم مع المجتمع، لم يلق بعد حظه الوفير من التطبيق، بغض النظر عن برامج تكوين المعلمين على مستوى المقاطعة، فهي مطبقة بشكل مرض.

3.8 أهم العوائق الحائلة دون تطبيق محكم للإصلاحات:

جدول (12): المشاكل الحائلة دون تحقيق كفاية لإدارة صفية فعالة وتطبيق الإصلاح:

الأبعـاد	العينة الريفية		العينة شبه الحضرية		العينة الحضرية		مجموع	النسبة العامة
	التكرار	%	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
كثرةالأفواج التربوية	00	0.00	14	40.00	20	57.14	34	38.32
كثافة محتوى المواد التعليمية	30	85.71	18	51.42	14	40.00	62	59.04
كثافة المتعلمين في الصف ونظام التفويج غير مناسب	15	42.85	10	28.57	20	57.14	45	42.85
كثرة المهام المسندة للمعلم مقارنة بوقت الحصة	32	91.42	35	100	35	100	102	97.14
قلة وعي الأسرة	35	100	35	100	20	57.14	90	85.71
قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين و إدارة المدرسة	35	100	35	100	19	54.28	89	84.76
ضعف المستوى العلمي للمعلم	27	77.14	15	42.85	12	34.28	54	51.42
انعدام دافعية ومثابرة المعلمين	24	68.57	14	40.00	17	48.57	55	52.38

جدول (13): أسباب غياب الدافعية للتجديد والإصلاحات:

الأبعـاد	العينة الريفية		العينة شبه الحضرية		العينة الحضرية		مجموع	النسبة العامة
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	النسبة		
الخوف من التغيير	04	11.42	01	00.40	03	08.57	08	07.61

حجرة الدرس غير مناسبة	35	100	35	100	35	100	105	100
الوزارة الوصية عاجزة عن تقديم متطلبات التغيير	35	100	33	94.28	30	85.71	98	93.33
تدني مرتبات المعلمين	35	100%	35	100%	35	100%	105	100%
عدم إشراك المعلمين في الإصلاحات وإعداد الكتب المدرسية	35	100%	35	100%	20	57.14	105	100%

أهم أسباب غياب الدافعية للتجديد والإصلاح عدم مناسبة حجرة الدرس، تدني مرتبات المعلمين، عدم استشارة المعلمين وإشراكهم في الإصلاحات وإعداد الكتب المدرسية.

09.المناقشة :

1.9التساؤل الأول:

ما مستوى تطبيق الإصلاحات من حيث الأداء التعليمي على مستوى الصف؟

النسبة العامة للأداء التعليمي على مستوى الصف قُدرت بـ 59،62%، فهي تفوق المتوسط بقليل، لهذا نحن لا نستطيع القول أنه ناجح بصورة تامة، وإنما إلى حد ما يحتاج إلى المزيد من بذل الجهد لاسيما على مستوى التخطيط الدراسي بكيفية مدققة ومحكمة، استعمال الوسائط والوسائل التكنولوجية في التعليم وأخيراً رعاية فئات المتعلمين خصوصاً المتفوقين والموهوبين منهم، وافقت هذه النتيجة إلى حد ما دراسة قامت بها سليماني(2000) على عينة من معلمي ولاية تيارت، أثبتت من خلالها أن كفايات المعلم الممارسة في تنفيذ خطة الدرس ليست بالجودة المطلوبة في الأداء، بل تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يتطلبها الموقف التعليمي، فخطة الدرس مثلا رغم وجودها غلا أنها تفتقد الدقة في الإعداد، كما أن كفاية تقويم الدروس هي الأخرى اتسمت بممارسات متوسطة.

نفس النتائج أكدها كذلك طبشي ومرادي(2015)، حيث اتسم مستوى أداء المعلمين لكفايات التخطيط بالانخفاض عن المستوى الافتراضي، كما أكدت دراسة كل من فرغلي وأبو القاسم (2013) أن المعلمين بمال التخطيط يلجئون إلى استخدام خطط مستهلكة لسنوات دون تكييفها حتى أو تحديد أساليب تقويم مناسبة.

نستطيع القول أن النتائج المحصل عليها، كشفت تطبيق الإصلاحات بنسب غير كافية وجد متواضعة مقارنةً مع عمر الإصلاحات.

2.9التساؤل الثاني:

ما مستوى تطبيق الإصلاحات من حيث الأداء التعليمي على مستوى المدرسة الابتدائية وتفاعلها مع البيئة الخارجية؟

من خلال الأداء التعليمي على مستوى المؤسسة و المقدرة بـ : 44،55% ، نستطيع القول أن تطبيق الإصلاحات لم يكن ناجحاً في هذه الأبعاد نظراً لبعض العراقيل الخاصة بما يلي:

- تفاعُل الفريق التربوي لم يرقَ إلى المستوى المطلوب، وغالبية الأداء التربوي للمعلم متفرقة دون التنسيق بين كل مستوى تعليمي وآخر.

- مشروع المؤسسة لم يصل إلى مستوى النجاح نتيجة غياب الجدية، وسيطرة الارتجالية، ومحدودية الأفكار بين أوساط الجماعات التربوية، وإن تم إعداده، فإن ذلك لا يتم بناء على الوضعية الحالية للمؤسسة، ولا يجند جميع الفريق التربوي في إنجازه ومتابعته، وإن تم ذلك، فإنه يفتقر لا محالة إلى دعم شركاء المؤسسة الاجتماعيين والاقتصاديين.

وخلاصة القول أن تطبيق الإصلاحات غير ناجح من حيث الأداء التعليمي على مستوى المدرسة وتفاعلها مع البيئة الخارجية.

3.9التساؤل الثالث:

ماهي المعيقات التي تحول دون تطبيق الإصلاحات؟

من خلال النتائج نلمس وجود معيقات بالفعل تحول دون تطبيق كفاية لإدارة صفية فعالة تتمثل أغلبها في كثرة المهام والواجبات المسندة للمعلم وعدم توفر الوقت الملائم لأدائها، قلة وعي الأسرة، قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلم وإدارة المدرسة وانعدام الدافعية والمثابرة لدى المعلمين ومن أهم أسباب هذه المشكلة عدم تكيف حجرة الدرس وإمكانياتها مع متطلبات الإصلاح، تدني مرتبات المعلمين، عدم إشراك المعلم واستشارته في الإصلاحات وإعداد الكتب المدرسية.

في حين ترى نسبة ضئيلة منهم أن من معيقات تطبيق الإصلاح الخوف من التغيير، ضعف المستوى العلمي للمعلم وكثافة عدد التلاميذ في الصف، ونحن هنا لا زلنا بعيدين عن تحقيق مدرسة خارج الجدران و بلا صفوف كما كان مسطراً.

ومن أسباب غياب الدافعية لدى المعلم للتغيير هو انعدام إشراك هذا الأخير في إعداد البرامج والكتب المدرسية، و تدني مرتبه مما يجعله متخبطاً في مشاكل الحياة، غير متفرغ للتغيير والإبداع. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهو يحتاج أن يوثق به و أن يرفع من شأنه، ودليلنا على ذلك، عدم ملأ معظمهم لخانة نقص المستوى العلمي رغم كونهم في أمَس الحاجة إلى المزيد من التعلم والتكوين، فبحر العلم مهما غرفنا منها لا نكتفي. و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على إحساسهم بالنقص وحاجتهم إلى إثبات الذات و تأكيدها.

اتسقت نتائج هذه الدراسة إلى حد كبير مع ما جاءت به دراسة عبد النبي(2016) على عينة من معلمي ولاية أدرار، حيث أثبتت أن ما يميز راهن الإصلاحات التربوية في الجزائر هو أن ظروف العمل داخل البيئة المدرسية غير مناسبة من حيث كثافة البرنامج وعدم مناسبة التوقيت الزمني المخصص، صعوبة المقررات مقارنة مع مستوى المتعلمين والاكتظاظ داخل الفصول، هذا ناهيك عن مشاكل المعلم من حيث عدم كفاية راتبه، عدم إشراكه في إصلاحات يتفا جئ بها كل مرة دون أن يستعد لها، فضلا عن نقص في عملية التكوين التي لا تلمس الاحتياج الحقيقي للمعلم، الذي بدوره يوظف وفق معايير غير مقننة دون خضوعهم لكثير من المرات إلى تكوين متخصص.

10.خاتمة:

تناول هذا البحث الإصلاحات التربوية في المدرسة الابتدائية ومدى تطبيقها، ونظراً لأهمية الإصلاح التربوي، تبلورت أهدافه في إحداث تغيير جذري على مستوى المضامين الدراسية والطرائق التعليمية من حيث اعتبار المتعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية-التعلمية، فهو شريك فعال ضمن إستراتيجية لتنفيذ عملية التعلم، وهو وسيط بين المعرفة والمتعلم ليسهل عملية التعلم ويحفز على بذل الجهد والابتكار، ويحدد الوضعيات، ويحث المتعلم على التفاعل معها، ويقوم سيرورة التعلم.

ولكي تتحقق هذه الغاية، ينبغي اختيار الوضعيات من واقع التلميذ تُطرح في إطار مشكلة، يستلزم حلها بتجنيد المكتسبات القبْلية.

إن تطبيق الإصلاحات، لا علاقة له بنوع المنطقة سواءً كانت ريفية أو حضرية، فقد كان ناجحاً أكثر من مرة في المناطق الريفية وشبه الحضرية، وفي مرات أخرى كان كذلك في المناطق الحضرية.

إضافةً إلى المشاكل والمعيقات السالفة الذكر، والحائلة دون تطبيق محكم للإصلاحات، هناك أيضاً مشكل البنية المعرفية للمعلم، ونحن لا نقصد بها المستوى العلمي فقط، وإنما مستوى إدراك أهمية المادة التي يصنعها وشعوره بقيمة العلم والمعلم. فهذا المعلم، إن كان يحمل صورة إيجابية عن ذاته، فإنه يُسقطها على المتعلم باذلاً في ذلك المعجزات ومتحدياً جميع المعيقات التي تقف في طريقه وتثبط عزيمته وتمنعه من التجديد والتغيير الدائم نحو الأفضل، فتجده شغوفاً لتعلم المزيد دون ملل.

يجب أن نعترف إذن أن الأزمة ليست موجودة في المشاكل التي ذكرناها سابقاً فقط، وإنما الأزمة الحقيقية تكمن في ذات المعلم، ومعضلة تطبيق الإصلاح التربوي توجد في الموارد البشرية الفعالة في الميدان لسنوات طويلة والتي يتوجب إصلاحها إصلاحاً عملياً وتربوياً وبيداغوجياً، حقيقياً لا شكلياً.

11.قائمة المراجع:

- أ.خ وناس و أ.بوصنبورة.(2008). *التربية وعلم النفس"المستوى 3 لتكوين المعلمين*.الجزائر:الديوان الوطني للتعليم عن بعد.
- القانون التوجيهي لعمال التربية.(2008)،*الجريدة الرسمية*. (04).الجزائر: المطبعة الرسمية .

- اللجنة الوطنية للمناهج.(2015).*تطور المناهج*.[قرص مدمج].باتنة.
- أوحيدة، علي.(2002). *التدريس الفعال بواسطة الكفاءات*. باتنة: مطبعة الشهاب.
- بوبكر، بن بوزيد.(2009). *إصلاح التربية في الجزائر*.الجزائر: دار القصبة للنشر.
- خزعلي قاسم ومومني عبد اللطيف،(2010)."الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. *مجلة جامعة دمشق*، 26(03)، 553 -592.
- زيان، ميلود.(1998). *أسس و تقنيات التقويم التربوي*.الجزائر: منشورات ثالة .
- سليماني، فاطمة الزهراء وبلقوميدي، عباس.(2018). مناهج الجيل الثاني والأسرة الجزائرية،اي واقع؟ *مجلة التنمية البشرية*،(10)،01-22.
- طبشي بلخير وشوقي ممادي،(2015). "مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية، التخطيط اليومي للتعليم أنموذجاً. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ملتقى التكوين بالكفايات،04،2015، 299-725.
- مرسي، محمد منير.(1999). *الإصلاح والتجديد التربوي* .القاهرة: عالم الكتب .
- مقاتلي، ليلى.(2016).تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بولاية الوادي.رسالة ماجستير غير منشورة، في علم اجتماع التربية.جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
-سليماني، فاطمة الزهراء.(2020).الكفايات التدريسية في التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بولاية تيارت. *مجلة الباحث*، عدد خاص،241-266.
-عبد النبي، فاتحي.(2013).*الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي،دراسة ميدانية على عينة من معلمي ولاية أدرار*.رسالة دكتوراه غير منشورة في علم اجتماع التربية،جامعة محمد خيضر بسكرة،الجزائر.
-لشهب، أحمد.(2015).تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*،(03)129،02-154.